

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta humanitních studií

Bakalářská práce

**DĚTSTVÍ V SOCIÁLNĚ VYLOUČENÉ LOKALITĚ Z POHLEDU
ROMSKÉ MATKY**



Autorka: Zuzana Trachtová

Vedoucí práce: Mgr. Magdaléna Štovíčková Jantulová

Praha 2012

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné či elektronické podobě.

V Praze, 5.1. 2012

.....

Zuzana Trachtová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce Mgr. Magdaléně Šťovíčkové Jantulové za čas, který mi věnovala. Patří jí velké poděkování za její podnětné názory a inspirativní připomínky, které umožnily vznik této práce.

1. ÚVOD	- 6 -
2. TEORETICKÁ ČÁST.....	- 8 -
2.1. DĚTSTVÍ.....	- 8 -
2.1.1. <i>Dětství z pohledu sociologie</i>	- 8 -
2.1.2. <i>Romské dětství kdysi a dnes</i>	- 11 -
2.1.2.1. Podoba dětství v tradiční romské rodině	- 11 -
2.1.2.2. Podoba dětství v současné romské rodině.....	- 12 -
2.2. ROMSKÁ RODINA.....	- 13 -
2.2.1. <i>Tradiční romská rodina</i>	- 13 -
2.2.2. <i>Tradiční versus asimilovaná romská rodina</i>	- 15 -
2.3. SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ A SOCIÁLNĚ VYLOUČENÁ LOKALITA.....	- 17 -
2.3.1. <i>Sociální vyloučení</i>	- 17 -
2.3.1.1. Definice pojmu sociální vyloučení.....	- 18 -
2.3.1.2. Dimenze sociálního vyloučení.....	- 20 -
2.3.2. <i>Sociálně vyloučená lokalita</i>	- 21 -
2.3.2.1. Vliv prostředí sociálně vyloučených lokalit na život jejich obyvatel.....	- 23 -
2.3.2.2. Děti v sociálně vyloučených lokalitách	- 24 -
2.4. SHRUTÍ.....	- 26 -
3. EMPIRICKÁ ČÁST.....	- 27 -
3.1. METODOLOGICKÁ ČÁST	- 27 -
3.1.1. <i>Výzkumný problém a výzkumné otázky</i>	- 27 -
3.1.2. <i>Kvalitativní výzkumná strategie</i>	- 28 -
3.1.3. <i>Technika sběru dat</i>	- 29 -
3.1.4. <i>Prostředí výzkumu a výběr informátorek</i>	- 30 -
3.1.5. <i>Zpracování sesbíraných dat</i>	- 32 -
3.1.6. <i>Hodnocení kvality a etiky výzkumu</i>	- 32 -
3.2. ANALYTICKÁ ČÁST	- 34 -
3.2.1. <i>Podoba dětství a jeho fáze a podoba dospělosti dle matek</i>	- 34 -
3.2.1.1. Podoba období dětství	- 34 -
3.2.1.2. Fáze dětství.....	- 36 -
3.2.1.3. Podoba dospělosti.....	- 39 -
3.2.2. <i>Role matky a dalších aktérů v dětství z pohledu matek</i>	- 42 -
3.2.2.1. Role matky v dětství.....	- 42 -
3.2.2.1.1. Výchova.....	- 44 -
3.2.2.1.2. Vzory výchovy	- 45 -
3.2.2.1.3. Proměna role matky	- 47 -
3.2.2.2. Role dalších aktérů v dětství.....	- 49 -
3.2.3. <i>Charakteristické rysy dětství dle matek</i>	- 54 -
3.2.3.1. Povinnosti dítěte.....	- 54 -
3.2.3.1.1. Význam povinností v dětství z pohledu matek.....	- 54 -
3.2.3.1.2. Typy povinností	- 56 -
3.2.3.1.3. Proměna povinností v průběhu dětství.....	- 57 -
3.2.3.2. Učení.....	- 58 -
3.2.3.2.1. Význam učení z pohledu matek.....	- 59 -
3.2.3.2.2. Povinnosti a jiné strategie, jimiž matky vedou děti k učení	- 60 -
3.2.3.2.3. Proměna v průběhu dětství	- 62 -
3.2.3.3. Volný čas.....	- 63 -
3.2.3.3.1. Význam volného času dětí z pohledu matek.....	- 63 -
3.2.3.3.2. Kdy mají děti volný čas, s kým ho tráví a jak	- 64 -
3.2.3.3.3. Zájmové kroužky	- 68 -
3.2.3.3.4. Proměna trávení volného času	- 69 -
3.2.4. <i>Prostor</i>	- 70 -
3.2.4.1. V jakých prostorech se děti pohybovaly v dětství.....	- 70 -
3.2.4.2. Faktory ovlivňující pohyb dětí v prostoru a jejich vliv na podobu dětství.....	- 71 -
3.2.4.3. Proměna pohybu v prostoru v průběhu dětství	- 74 -

ZÁVĚR	- 76 -
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	- 80 -
PŘÍLOHY	- 84 -

1. ÚVOD

Tématem romské problematiky se v různých kontextech a z různých úhlů pohledů zabývalo a ještě bude zabývat mnoho lidí. Já se budu v této práci věnovat podobě romského dětství z pohledu matky v kontextu sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Téma *Dětství v sociálně vyloučené lokalitě z pohledu romské matky* jsem si zvolila hned z několika důvodů. Za prvé se domnívám, že v současné době je stále velmi málo informací o romském dětství, kterému by podle mě měla být v prostředí České republiky věnována větší pozornost. Jeho studium může posloužit na poli sociální práce v romských rodinách, ale také mohou být nově získané informace o romském dětství užitečné při specifikaci přístupu k romským dětem v oblasti vzdělávání. V neposlední řadě nám mohou takové studie pomoci k určité představě, jakou podobu bude mít tato největší česká etnická menšina v budoucnu (Dřímál, 2004). Druhým důvodem, proč jsem si zvolila toto téma je můj osobní zájem v této problematice. Již delší dobu věnuji pozornost situaci dětí žijících v sociokulturně znevýhodněném prostředí, konkrétně tedy situaci sociokulturně znevýhodněných romských dětí. Můj zájem začal v praktické rovině přímo v terénu, kdy jsem se zapojila do projektu zaměřeného na doučování dětí v sociálně znevýhodněných rodinách v rámci programu sociální integrace. Tato má aktivita následně vyústila v provedení výzkumu, který představuji v této práci.

Jak jsem již zmínila výše, naše znalosti o podobě romského dětství jsou značně kusé. Studií, které by se zabývaly romským dětstvím v kontextu rodiny je velmi málo. Možným důvodem je komplikovanost jak proniknout do prostředí romské rodiny. Proto čerpáme informace o romských dětech především ze školního prostředí. To je však od přirozeného rodinného prostředí dětí odtrženo. Často jsou také získané informace o dětství zprostředkovávány převážně literaturou, která nezohledňuje změny, jež v rámci tradiční rodiny proběhly, proměnily její podobu a s ní i podobu dětství (Dřímál, 2004). Velmi přínosnou prací v této oblasti byl pro mne výzkum *Dětství v romské rodině* (2004) provedený Filipem Dřímalem, v níž se autor zabývá podobou instituce dětství v rámci romských rodin a zároveň se věnuje i aktivním projevům dětí v rodinném prostředí. Tato práce je jednou z mála, která se zaměřuje konkrétně na podobu romského dětství, a to v kontextu rodiny, jelikož se o něm jinak dozvídáme převážně jen prostřednictvím studií zabývajících se přímo romskou rodinou.

Cílem mé práce je tedy přiblížit podobu romského dětství v kontextu sociokulturně znevýhodněného prostředí pohledem romské matky. Výše jsem již vysvětlila, proč se zabývám

romským dětstvím. Konkrétně podobou romského dětství v kontextu sociálně vyloučeného prostředí se zabývám proto, že za skupinu nejvíce postižených či ohrožených sociálním vyloučením jsou již delší dobu považováni právě příslušníci romské menšiny. To znamená, že dětství velké části romských dětí se odehrává v podmínkách sociálně vyloučeného prostředí, které určitým způsobem ovlivňuje podobu dětství. V této oblasti vznikla například práce Petry Morvayové *Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality* (2008), v níž se autorka zaměřuje na determinanty vzdělávání v sociokulturním kontextu.

Ve své práci se snažím přinést uspokojivé odpovědi na čtyři hlavní výzkumné otázky. Vzhledem k tomu, že se zabývám dětstvím z pohledu romské matky, je důležité vědět, co pro ni toto období představuje a na jaké fáze a dle jakých faktorů se podle ní dělí, čímž se zabývám v rámci své první výzkumné otázky. Podle sociologické literatury je hlavním aktérem v dětství dítěte matka, a proto se v druhé výzkumné otázce zabývám tím, co samy matky vnímají jako svou úlohu v rámci období dětství, které další osoby podle nich tvoří nejbližší a nejdůležitější okruh osob kolem dítěte a co považují za jejich roli v tomto období. Třetí výzkumná otázka zní: „Jaké rysy jsou charakteristické pro dětství dle romské matky?“ Snažím se v rámci ní přiblížit konkrétní práva a povinnosti dětí v rodině, jež se podle matek s obdobím dětství pojí. Vzhledem k tomu, že se zabývám dětstvím v kontextu sociálně vyloučeného prostředí, je pro moji práci v neposlední řadě významná také otázka: „V jakých prostorech tráví dítě svůj čas a co v nich z pohledu matek dělá?“ Řešením této otázky se snažím přiblížit, kde se podle romských matek dětství odehrává a jaká místa se podle matek pojí s jakými činnostmi dětí.

Práci jsem rozdělila na dvě části, a to na teoretickou a empirickou. V první části budu interpretovat pomocí odborné literatury základní teoretické koncepty týkající se mého tématu. V první kapitole teoretické části se zabývám koncepty dětství, ve druhé kapitole se dále zaměřuji na koncepty sociálního vyloučení a ve třetí kapitole se věnuji popisu podob romské rodiny. V následující empirické části nejprve navrhuji metodiku výzkumu a představuji samotný výzkum a dále prezentuji analýzu získaných dat z rozhovorů, jež tvoří nejobsáhlejší část mé práce. V úplném závěru představuji poznatky, k nimž jsem na základě výzkumu došla.

2. TEORETICKÁ ČÁST

V této části představuji základní koncepty a teorie, jež jsou pro mou práci klíčové. Zejména se jedná o koncept dětství z pohledu sociologie a také o podoby romského dětství. Dále se zabývám podobami romské rodiny a na závěr teoriemi týkajícími se sociálního vyloučení a osob v něm žijících.

2.1. Dětství

Ve své bakalářské práci se zabývám podobou romského dětství z pohledu matek v kontextu sociálně vyloučených lokalit. Proto je třeba objasnit, jakým způsobem toto období života vymezuje sociologická literatura, což bude obsahem první podkapitoly. V další části se zaměřím konkrétně na průběh dětství a jeho proměny v romské rodině.

2.1.1. Dětství z pohledu sociologie

Sociologie dětství vnímá dětství jako „sociálně konstruovanou entitu“ (Dřímál, 2004: 66). „Způsoby, jakými s dětmi jednají dospělí, jaké místo jim vymezují a jaké vlastnosti dětem přisuzují, nevyplývají přímo z biologického faktu nízkého věku, ale jsou vytvořeny společenskými aktéry“ (Dřímál, 2004: 66). Podle „nové sociologie dětství“¹ je toto období sociální konstrukcí, která vzniká na základě jednání dětí s dospělými a navzájem mezi sebou (Corsaro, 2005). Dětství je chápáno „jako sociální instituce, která jednak utváří životy dětí `zvenku` (prostřednictvím panujícího diskurzu, kulturní produkce atd.), ale je také neustále utvářena a přetvářena `zevnitř`, v interakcích mezi samotnými sociálními aktéry, dospělými a dětmi“ (Nosál, 2004: 9). Je tedy strukturovaným konceptem, který se zároveň i na procesu strukturace sám podílí (Dopita, Skopalová, 2004). Přestože děti prožívají dětství v podmínkách vytvořených dospělými, přetvářejí je svou vlastní činností a stávají se tak aktivními účastníky života společnosti (Velký sociologický slovník, 1996).

¹ Nová sociologie dětství je novou disciplínou, která posledních 20 let zažívá v poli sociologie významný vzestup. Podle ní nevychází sociální přeměna z dítěte na dospělého přímo z fyzického růstu, jak to vysvětlují tradiční teorie socializace. Podle nové sociologie dětství jsou děti aktivními aktéry ve společnosti, kteří si tvoří jak svůj vlastní svět, tak přispívají i do světa dospělých. (Wynes, 2006)

Nečekají tedy jen nečinně na příchod období dospělosti, ale aktivně se podílí na tvorbě svého vlastního života (Dopita, Skopalová, 2004).

Současná sociologická literatura klade důraz na dětství jako na klíčové období v životě člověka, kdy probíhá jeho socializace, v rámci níž se začleňuje do společnosti a získává návyky, které si většinou udržuje po celý život. Toto období je považováno za jednu z nejvýznamnějších a nejsledovanějších etap v životě člověka (Dedková, 2004). V rámci každé kultury je dětství chápáno jako období primární socializace a výchovy v rodinném prostředí. V této fázi života jsou dítěti zprostředkovány určité normy, hodnoty, jazyk, vzorce chování a dovednosti, na základě čehož se vytváří základní struktura jeho osobnosti (Jandourek, 2001). Stává se obdobím učení a vytváření vztahů s okolím (Dedková, 2004).

K socializaci, v rámci níž se dítě učí novým dovednostem a návykům, dochází vždy v interakci s dalšími lidmi. Proto jsou pro děti velmi významné instituce, v rámci nichž se v době utváření vlastní osobnosti pohybují. Takovou institucí je například mateřská a základní škola, či zájmové kroužky. Avšak tou nejvýznamnější institucí, v níž dítě většinou poznává základní vzorce chování, je rodina. V této instituci se dítě učí komunikovat i spolupracovat s okolím a získává zde vzor v jednání svých rodičů. Jeho budoucí chování je jistým způsobem definováno v závislosti na vztazích a vazbách vytvořených v rodině a také na základě poměrů, které v ní panují. V rámci této instituce si tedy dítě osvojuje způsoby chování, které dále používá, jak ve svém životě, tak v rámci výchovy svých dětí (Dedková, 2004).

„Jako kterýkoli jiný sociální jev podléhá i dětství, jakožto element organizovaného života společnosti, určitým změnám“ (Velký sociologický slovník, 1996: 197). Na poli sociologického bádání stálo téma dětí a dětství ještě v průběhu 20. století spíše na okraji zájmu, i přestože pojem „sociologie dětství“ byl známý již na počátku tohoto století (Nosál, 2002). Za poslední desetiletí se dítě dostalo do středu zájmu rodinného dění a postupně na něj zaměřila svou pozornost i celá společnost včetně jejích institucí. S postupným propojováním celého světa začala vznikat jednotná podoba dětství ve všech jeho subkulturách (Pospěchová, 2004). Ivo Možný (2002:105) vysvětluje zvyšující se zájem o děti v dnešní společnosti tak, že „... čím méně se ve společnosti rodí dětí, tím jsou vzácnější, tím větších společenských oprávnění se jim dostává a jsou nákladnější. Čím jsou ale nákladnější, tím méně si jich člověk může dovolit, a tím méně se jich tedy ve společnosti rodí.“ Jens Qvortrup (Qvortrup in Nosál, 2004) říká, že je moderní společnost vůči dětství ambivalentní. Podle něj jsou děti v životě dospělých důležité, ale přesto jich stále méně a méně produkují. A s tím také souvisí fakt, že jim společnost vyhrazuje čím dále méně prostoru a času.

Se vznikem moderní doby se začalo pohlížet na dětství jako na sociologickou kategorii a na děti jako na sociální skupinu. V této době také začala být věnována větší pozornost dítěti s jeho zvláštní rolí v rodině a ve společnosti. Proběhl přesun dítěte ze světa práce do „institucionalizovaného výchovně vzdělávacího systému“ (Velký sociologický slovník, 1996: 197). „Postavení dítěte se v průběhu staletí proměnilo z `malého dospělého` v individualizované dítě, které je pro své blízké zdrojem citových jistot a individuálních identit“ (Nosál, 2004: 8). Společnost začíná dítě vnímat jako bezmocného tvora, který potřebuje péči a lásku, jenž rodičům a ostatním členům rodiny zpětně oplácí (Velký sociologický slovník, 1996). O dětství se hovoří jako o období nevinosti, kdy je dítě zranitelné, a proto je třeba ho chránit (Nosál, 2002). V moderní společnosti je dětství chápáno jako výrazná a jasně ohraničená fáze života. Uvědomujeme se odlišnosti mezi pojmem "dítě" a pojmy "kojenec" či "batole" (Giddens, 1999). Podle Sociologického slovníku „dětství vymezuje tzv. dětskou populaci, která tvoří integrovanou součást každé společnosti a přitom specifickou společenskou skupinu, jejíž postavení v konkrétní společnosti, podmínky existence i typ interakce s populací dospělých závisí na kulturně historickém kontextu“ (Velký sociologický slovník, 1996: 197). Avšak právě popsany přístup k dětství se rozvinul teprve během posledních dvou, nebo třech staletí, stejně tak jako spousta jiných aspektů našeho současného společenského života (Giddens, 1999).

„Rozporem moderní doby je, že děti fyzicky dospívají dříve než sociálně, což má v dalších fázích životního cyklu vliv na kdysi tradiční vzorce chování“ (Jandourek, 2001: 59). Jandourek (2001) definuje toto období jako první část sociálního vývoje člověka, která začíná narozením a na základě tradičního pojetí končí v sedmém roce života. Z hlediska biologie toto období končí pubertou, avšak ze sociálního hlediska je ukončeno ve chvíli, kdy je člověk schopen převzít zodpovědnost za svůj život. Z právního hlediska jsou hranicemi patnáctý respektive osmnáctý rok života (Jandourek, 2001). „Chápání dětství je do značné míry závislé na věku dítěte, děti a rodiče si vzájemně ustanovují povinnosti a práva příslušná k tomuto věku“ (Dedková, 2004: 93). Avšak sociologická literatura neposkytuje přesnější věkovou specifikaci období dětství, jelikož je jeho hranice pohyblivá jak z biologického, tak ze sociálního hlediska (Velký sociologický slovník, 1996). „Každý čas života je chápán jako udělující určité kvality a vlastnosti svým držitelům, takže kultury mohou mít své vlastní periodizace a různě vymezené hranice“ (James, Prout, 1997: 230-231).

2.1.2. Romské dětství kdysi a dnes

Romské dětství stejně tak jako romská rodina prošlo za dobu kontaktu s majoritní společností dynamickými změnami. O situaci romských dětí máme jen velmi málo informací (Dřímál, 2004). Sociologická literatura se zaměřuje převážně na význam a podobu dětství v majoritní společnosti. O romském dětství se dozvídáme jen prostřednictvím studií zabývajících se převážně romskou rodinou. Dětství je v těchto pracích zmiňováno především v souvislosti s popisem výchovy dětí.

V první části této kapitoly se budu zabývat dětstvím v rámci tradiční rodiny, protože při studiu současného romského dětství a pro jeho pochopení je třeba vycházet ze znalostí o Romech a jejich tradiční formě rodiny. Mnoho současných autorů však namítá, že se popisované jevy v důsledku probíhající asimilace a integrace vytrácejí a tudíž není podoba rodiny a dětství v tradiční rodině totožná se současným stavem (Dřímál, 2004). Proto následně popíši i podobu dětství v asimilující se rodině.

2.1.2.1. Podoba dětství v tradiční romské rodině

Dříve se odehrávalo dětství romských dětí v rámci širokého společenství velkorodiny, osady či kočující skupiny, jež plnilo funkci neochvějného zázemí. Bylo mezi Romy velmi vážené a důležité a jeho svět, ve kterém žilo, dával smysl. Děti se mnohem dříve účastnily světa dospělých, kde byly od malička zapojovány do jejich činností, rozhovorů a dokonce se podílely i na jejich rozhodování (Říčan, 1998). Neexistoval pro ně specifický dětský svět, který podle Sirovátka (2004) ani nebyl v obydlích, o jedné místnosti v níž žilo až 20 lidí, možný. „Děti byly od malička zasvěcovány do reality - chudoba a hlad, problémy komunity“ (Sirovátka, 2004:125). Díky tomuto blízkému soužití s dospělými a staršími dětmi se rychleji socializovaly a předčasně dozrávaly (Sirovátka, 2004).

Co se týče výchovy dětí, nebyly na ně aplikovány neustálé zákazy a příkazy, jelikož se učily přímo účastí v běžném dospělém životě a jeho napodobováním (Vančáková, 2004). Rodiče k dětem přistupovali s respektem, jako by už byly dospělé a děti jim tento respekt oplácely (Unucková, 2007). V důsledku toho si děti svých rodičů a prarodičů velmi vážily (Vančáková, 2004). Skutečnost, že byly děti v romských rodinách s láskou opečovávány se projevovala i tím, že nebyly nikdy trestány fyzicky. Lacková (1997: 30-31) píše: „...že, romští rodiče netrestali děti bitím...To už muselo být něco obzvláštního, aby dítě dostalo výprask.“ Při výchově bylo také zohledňováno pohlaví dítěte. Dívky trávily čas s matkami, které je především připravovaly na roli „dobré ženy“ a budoucí snachy a chlapci pracovali společně se svými otci, kdy se zaučovali do jejich řemesla. Děti byly tedy na svůj budoucí život připravovány právě v rodinném prostředí (Unucková, 2007).

Pro romské dítě měl velký význam vztah s matkou, se kterou je pojila velmi silná vazba. Romské matky o své potomky pečovaly velmi láskyplně. Svým právě narozeným dětem věnovaly velké množství dotyků, čímž v nich posilovaly "taktilnost", která je provázela celý život a na základě níž mohly mezi sebou komunikovat beze slov. Avšak tato péče matky končila z větší části ve chvíli, kdy se jí narodilo další dítě. O povyrostlé dítě již pečovala starší sestra (Šišková, 2008). Z toho vyplývá, že se na výchově dětí podíleli kromě matky i starší sestry dětí a další příbuzní. Lacková (1997: 30) vypráví: „Nevychovala nás jenom matka a otec, ale celá osada. Jakmile kterýkoli dospělý slyšel, že nějaké dítě řeklo sprosté slovo, už ho napomenul...“

Co se týče délky období dětství, je v romských rodinách kratší než v rodinách majoritních obyvatel, a to proto, že u romských dětí začíná sexuální život dříve, což koresponduje s romskou tradicí (Říčan, 1998). Romské děti dospívají v okamžiku, kdy si založí vlastní rodinu a to nastává nezdědka i u nezletilých jedinců. Pro tuto situaci Romové užívají přísloví: „Posaď svou dceru na židli a pokud se její nohy dotýkají země, je už zralá na vdávání“ (Unucková, 2007: 20).

2.1.2.2. Podoba dětství v současné romské rodině

Následně nastíním podobu současného romského dětství. Filip Dřímál se ve své práci *Dětství v romské rodině* (2004) zabývá podobou instituce dětství v romských rodinách. V textu vychází z kvalitativních rozhovorů s romskými dětmi a jejich rodiči. Na základě výsledků, které jsou poměrně aktuální, Dřímál uvádí, že romské děti prožívají své dětství pevně ukotveny v rodině, v níž o ně pečují všichni její členové. Děti tráví čas převážně venku, avšak v prostoru, který je kontrolován rodinou. Rodiče dětem jen velmi málo strukturují čas a pravidla, která jim stanovují, nepředstavují konkrétně stanovené příkazy, které by platily obecně, ale spíše souvisí se vztahy, kde hrají významnou roli okolnosti, za jaké situace nastávají.

Jiří Blábolil (2011: 7) ve své práci *Vzdělávací strategie skupin ohrožených sociálním vyloučením, vliv sociálního a etnického prostředí na jednotlivé složky osobnostního vývoje dětí a jejich postoj ke vzdělávání* uvádí, že „pokud ještě donedávna byl svět romského dítěte přehledný a příběh, který žilo, dával smysl, pak dnešní svět je pro něj v mnohém složitější. Romské rodiny často žijí v lokalitách ohrožených sociálním vyloučením a na jejich děti čekají špinavé ulice a přehlíživé pohledy ostatních lidí.“

Pavel Říčan (1998) reflektuje posun romského dětství za dobu kontaktu s majoritní společností následovně. Podle něj se má romské dítě v dnešní době mnohem lépe, a to alespoň v oblasti stravování, pohodlí, lékařské péče a vzdělání. Avšak ve spojení s dnešním dětstvím také hovoří o zhoršených vztazích v rodině a v širším společenství, které se vykazuje znaky značné

uvolněnosti. Romské děti dnes mluví špatnou češtinou a „žijí více mediálním brakem než tradiční kulturou svého národa. Místo přírody jsou jeho prostředím městské ulice, na kterých se střetává se světem gádžů, kteří se ženou za konzumem, senzací a zhrubým požitkem“ (Říčan, 1998: 103). Vývoj osobnosti romského dítěte je velmi negativně ovlivňován nepřátelským postojem majoritní společnosti vůči jeho národu. Dítě je již od malička schopno tuto situaci vnímat a na základě ní usuzuje, že nemá nárok do této společnosti patřit. Tyto podmínky nijak nenapomáhají tomu, aby romské děti přijímaly hodnoty majoritní společnosti, a proto se tak děje jen povrchně, či dokonce jen „jako“. Romské děti se tedy jen málo identifikují se společností a jejími principy (Říčan, 1998).

2.2. Romská rodina

Při studiu romského dětství nesmíme opomenout, že se odehrává uvnitř etnické menšiny. Je nutné tedy vycházet z informací, které o Romech máme. Jelikož se dětství podle sociologické literatury odehrává především v rámci instituce rodiny, je tedy třeba na něj také pohlížet v jejím kontextu. Proto se mi v této práci stala teoretickým východiskem především literatura o tradiční romské rodině. V první části této kapitoly se zaměřím na podobu tradiční romské rodiny a s ní spojené hodnoty a normativní řád. Následně se budu zabývat dichotomií, jež tvoří tradiční rodina s rodinou asimilovanou.

2.2.1. Tradiční romská rodina

Příslušnost k rodu patří mezi jeden z nejdůležitějších faktorů romské identity, který je dítěti od dětství vštěpován (Navrátil, 2002). Proto Romové kladou takový důraz na rodinu, především na širší rodinu a na vztah k dětem (Sirovátka, 2004). „Vše, co vede k zachování, zmnožení a pokračování života, má pro ně vysokou hodnotu, a vše, co život ohrožuje nebo omezuje, je vnímáno negativně“ (Sekyt, 2001: 121). Romské komunity se v minulosti velmi snažily zachovat svůj rod, a to prostřednictvím dětí, které byly jeho pokračovateli (Sekyt, 2001).

Rodina - famelija, jež je základní jednotkou romské společnosti, nepředstavuje jen nukleární rodinnou jednotku, ale zahrnuje celé široké příbuzenstvo, které spolu udržuje intenzivní kontakt a plnění povinností v rámci tohoto okruhu osob je pro jeho členy vším. Romové svou příslušnost k rodině pojímají velmi vážně (Hájková, 2001). „Tradiční romská rodina je typickou etnicky homogenní, hustou a uzavřenou sítí, která svým členům poskytuje spojující sociální kapitál bez vazeb na zdroje přemosťujícího sociálního kapitálu, která pomáhá získávat žádané zdroje mimo oficiální instituce a kde je blízkost mezi členy provázána sociální kontrolou“ (Dřímál, 2004: 69). Z

toho tedy vyplývá, že jsou v rámci romské komunity jednotlivé osoby chápány především jako příslušníci rodiny (Jakoubek, 2003)

Rodina představovala v tradiční romské komunitě pospolitost, jež plnila mnoho funkcí a se kterou se každý člen identifikoval. Fungovala jako společenství, v němž byla každému přidělena jeho příslušnost k němu a stal se součástí jeho složité struktury. V rámci rodiny také museli všichni přijímat přísná pravidla a kulturní a etické normy (Hübschmanová, 1996). Dítě bylo uvnitř rodiny socializováno, připravováno na budoucí povolání a bylo mu poskytnuto ekonomické a sociální zabezpečení. Také v rodině probíhala jeho primární socializace (Hübschmannová, 1996). Kvůli silné skupinové soudržnosti tradiční rodiny přemýšlejí její členové jen nad prospěchem celku, nikoliv také nad svými individuálními výkony, k čemuž vedou odmalička i své děti (Vančáková, 2004).

Další funkcí komplexní rodiny je sdílená péče o děti a jejich výchova. Jiří Blábolil (2011) říká, že všichni členové nejširší rodiny mají právo děti vychovávat, tedy napomínat, trestat a dávat jim nejrůznější úkoly. Na základě tohoto přístupu se děti odmalička začleňují do společenského života. Chlapci se učí při práci s muži a děvčata se ženami. V romské rodině jsou starší děti částečně zodpovědné za své mladší sourozence a podílejí se na jejich výchově. Toto platí především na dívky, ale i starší chlapci mají v této oblasti jisté povinnosti. „Výchova dětí pak probíhá zcela živelně. Děti mají volnost a prožívají všechno společně s rodiči a dalšími dospělými“ (Blábolil, 2011: 2)

Určité zvláštnosti charakteristické pro tradiční romskou rodinu se týkají rodinných rolí. Postavení členů v rámci rodiny bylo vždy jasně dáno, každý si ho byl vědom a řídil se jím (Davidová, 1995). Všichni měli svá práva a povinnosti, které byly určovány na základě pohlaví a věku. Původní forma rodiny byla značně patriarchální a největší úctu měli starší muži, jichž si rodina vážila za jejich moudrost, zkušenosti a kteří byli nositeli tradic a hodnot (Lázníčková, 1999). Muž má tudíž v rodinné hierarchii vyšší postavení než žena a váženost obou stoupá s jejich věkem (Hájková, 2001). Výjimečné postavení v rodině měla stará žena, jež na postu tchýně dohlížela na novou snachu, s čímž jí přináleželo i mocné slovo. I navzdory takovému přesnému uspořádání dle vlivu jednotlivých členů rodiny má slovo každého v ní, dokonce i dítěte, stejnou váhu (Šišková, 1998). „Takovýto vztah k dětem i starým lidem poukazuje na soudržnost komunity, která všemi prostředky usiluje o své zachování - děti jako potencionální poskytovatelé sociální péče, kterým jako vzor slouží jejich rodiče, kteří s úctou naslouchají starším a pečují o ně“ (Sirovátka, 2004: 123).

Jak už jsem výše zmínila, tradiční rodina měla patriarchální charakter, tudíž byl obvykle představitelem rodiny muž. Avšak ač se může zdát, že je žena - matka v mnoha ohledech v pozadí, v oblasti chodu domácnosti a péče o rodinu je její vliv značný. Má téměř plně ve svých rukou

výchovu dětí, zaopatření domácích prací a finanční stránku chodu domácnosti. Matky připravují své dcery již od útlého dětství na plnění těchto povinností. Zhruba v sedmi letech by měla být děvčata schopná se postarat o své mladší sourozence (Hájková, 2001). Pokud neměl muž zaměstnání, musela se žena starat i o uživení rodiny. V takové situaci buď chodila po vesnicích a nabízela různé služby nebo žeberala (Žlnayová a kol., 1996). Významným charakteristickým rysem romských matek je jejich velmi silný emocionální vztah se svými dětmi. Matka představuje pro své děti jistotu a zázemí (Hájková, 2001). Je pro ni důležité především to, aby její děti nebyly hladové a aby byly zdravé a veselé (Mann, 2000).

Avšak i přesto romští muži přikládají svým ženám malou důležitost a považují je za bytosti vhodné jen pro milování, rození, výchovu dětí a obstarávání jídla a domácnosti (Davidová, 1995). Romská žena si nemůže dovolit přemýšlet o dosažení nějakého úspěchu v oblasti zaměstnání, jelikož její hlavní povinností je péče o rodinu a vše ostatní je odsunuto do pozadí (Vančáková, 2004).

2.2.2. Tradiční versus asimilovaná romská rodina

Přestože je rodina vnímána jako ústřední hodnota Romů, v posledních desetiletích byla vlivem asimilačních opatření státní politiky oslabena. V důsledku těchto procesů povolily vazby mezi nukleárními rodinami. Tradiční romská rodina tak přišla o svůj charakteristický rys neotřesitelnosti a přestala být tou bezpečnou institucí, kterou se na začátku minulého století ještě mohla zdát (Říčan, 1998). V důsledku rozbití tradičních rodinných vazeb se začaly uvnitř romské komunity objevovat různé deviace. Jedním ze závažných důsledků výše popsané politiky byl vznik situace, kdy byly Romové odkázáni na sociální podporu státu, na základě čehož ztratili pud sebezáchovy a zodpovědnosti (Cachová, 2009).

Vzhledem k současné situaci, kdy dochází u romského etnika k průniku mezi kulturou českou a romskou, je romská scéna velmi různorodá. To znamená, že jednotlivé skupiny se výrazně liší v tom, nakolik se považují za Romy a dodržují své tradice (Lacková, 1997). S tím souvisí i podoba romských rodin, které se podle Dřímala (2004) nalézají v různé míře v přechodu od tradiční romské rodiny k asimilované, jelikož jsou v neustálém kontaktu s majoritní společností, která je různými způsoby ovlivňuje. Dřímál se tímto tématem zabývá ve své práci *Dětství v romské rodině* (2004), která je pro mne v této kapitole významným informačním zdrojem. Při zkoumání romského dětství volí perspektivu zohledňující právě míru tradice - asimilace.

Tradiční romská rodina a asimilovaná rodina tedy představují dva ideální typy tvořící základní dichotomii, kterou romistická literatura klasifikovala na základě stupně udržování tradiční formy rodiny (Dřímál, 2004).

Často zmiňovaným charakteristickým rysem tradiční rodiny je velký počet dětí a brzké rodičovství, které u mladých dívek přichází často ještě před dovršením osmnáctého roku života. Do výběru partnera, kdy je určena jasně vymezená množina osob, svým dětem zasahují rodiče (Dřímál, 2004). Mladí novomanželé zůstávají obvykle po svatbě s rodinou muže (Žlnayová a kol., 1996). Dalším specifickým rysem tradičních romských rodin je vnitřní uspořádání rolí. Muži mají větší autoritu než ženy, což je odvozováno na základě pohlaví a věku členů rodiny. Tudíž se musí mladší podřizovat rozhodnutím starších (Lázeníčková, 1999). Rodinu tvoří široký kruh příbuzných, čímž se podobá strukturou spíše síti než hnízdu. Avšak takováto právě popsána podoba tradiční rodiny, pomocí níž Romové odolávali různým, pro ně nepřístupným, nárokům a názorům majority, v současnosti velmi oslábla (Dřímál, 2004).

Na druhém pólu dynamického procesu se nachází asimilovaná rodina, přesněji asimilující rodina, pod čímž si lze představit rodinu, která přijímá vzorce rodinných rolí, jež jsou běžné v majoritní společnosti. Odlišuje se od tradiční romské rodiny např. místem bydliště, nižším počtem dětí a méně častými kontakty mezi příbuznými. Nukleární rodina funguje více samostatně, jelikož si mladé páry zakládají vlastní domácnosti odděleně od rodičů. Dalším rysem asimilující rodiny je vyšší výskyt „neromů“ v její sociální síti (Dřímál, 2004). Jelikož již nejsou jednotlivé nukleární rodiny pod dostatečnou kontrolou širší rodiny, dochází k většímu množství rozvodů a tím i vzniku neúplných rodin. V asimilující se rodině se také zmenšují sociální rozdíly mezi rolemi mužů a žen, na základě čehož je dělba práce mezi pohlavími méně zřetelná. S tím souvisí i oblast výchovy dětí, kde začínají být rovnocenné požadavky na chlapce i na dívky (Dumon in Dřímál, 2004).

Podle Dřímála (2004) jsou v rámci tohoto asimilačního procesu rodiny významnými činiteli děti díky svým kontaktům s neromskými vrstevníky, ke kterým dochází jak ve škole, tak i například v rámci trávení volného času. Významnými faktory, které mají vliv na povahu asimilace, jsou socioekonomické podmínky zázemí, v němž rodiny žijí a dosažené vzdělání otce rodiny (Bačová in Dřímál, 2004). Míra a povaha asimilace rodiny se dá také dobře sledovat na základě jazyka. „O romském jazyce se předpokládá, že se nachází v samotném centru romské identity“ (Zaplatílek, 2001: 72). Romština však není v asimilovaných rodinách každodenně užívána a proto ji nahrazuje čeština na špatné úrovni (Žlnayová a kol., 1998).

Z výše uvedeného textu vyplývá, že je tedy třeba romskou kulturu chápat v kontextu majoritní společnosti, jelikož jejich vzájemný vztah nemůžeme vnímat jen jako přechod od tradiční

romské rodiny k asimilované formě rodiny. Romská kultura je charakteristická především svou orientací na kulturu majoritní společnosti (Tošner, 2003).

2.3. Sociální vyloučení a sociálně vyloučená lokalita

Ve své práci se zaměřuji na romské rodiny žijící v sociálně vyloučeném prostředí. Proto se v následujícím textu zabývám definicemi konceptu sociálního vyloučení a jeho dimenzemi. Dále se zaměřím na sociálně vyloučené lokality a na to, jak může život v takovém prostředí ovlivnit jejich obyvatele.

2.3.1. Sociální vyloučení

Termín *sociální vyloučení*² má kořeny ve Francii, kde se poprvé objevil v 70. letech v knize René Lenoira³ (Navrátil a kol., 2003). Tehdy byl tento termín použit jako označení pro situaci lidí, kteří žijí na okraji společnosti a jsou odříznuti od pracovního trhu, sociálních sítí a dalších institucí (Nikolai, Sedláčková, 2007). V 80. a 90. letech se pojem rozšířil po celé Evropě, kde zastoupil výraz „*chudoba*“, který odkazuje pouze k materiálnímu nedostatku a opomíjí jeho příčiny, stejně tak jako další jevy, které u lidí žijících na okraji moderní společnosti byly pozorovány“ (Brož, Kintlová, Toušek, 2007: 6). V 90. letech se v evropském kontextu hovoří o sociálním vyloučení ve spojení s popíráním či nedodržováním občanských práv (Room in Navrátil a kol., 2003). Právě v 90. letech se začal tento pojem používat i v českém prostředí.

Odborná terminologie stále nezahrnuje přesnou definici pojmu sociální vyloučení. V různých národních kontextech je tento pojem odlišně vnímán. Velké rozdíly například nalezneme mezi francouzským a anglosaským výkladem tohoto pojmu. Anglosaské pojetí je založeno na Lockově humanistickém liberalismu a na inkluzivním diskurzu, který zformuloval T. H. Marshall. Podle Marshalla (Marshall in Navrátil, 2003:30) „progresivní rozšíření občanských, politických a konečně sociálních práv vyústí do rovného statusu, přičemž občanství se podle něj tedy stává základem sociální integrace v kapitalistických společnostech.“ Na rozdíl od něho francouzská tradice klade důraz na soudržnost a ochotu k pomoci jak ze strany státu tak i jednotlivců. V tomto pojetí je

² pozn. V Čechách se používají dva pojmy: sociální vyloučení a sociální exkluze, které je možné volně zaměňovat.

³ pozn. René Lenoir tento pojem použil ve své knize *Les Exlus: un Francais sur Dix* (1974). Paris: Seuil.

sociální vyloučení pojímáno jako „narušení sociálního pouta mezi státem a jednotlivcem“ (Navrátil a kol., 2003: 30).

2.3.1.1. Definice pojmu sociální vyloučení

Jak jsem již výše uvedla, pojem *sociální vyloučení* není v odborné terminologii ustálen. Bylo však třeba vypracovat celoevropskou zprávu o rozsahu sociálního vyloučení a pro tento účel byl termín sociální vyloučení definován takto: „Sociální vyloučení odráží nerovnost jednotlivců nebo celých skupin obyvatelstva při jejich participaci na životě společnosti, přičemž tato nerovnost je výsledkem nedostatku příležitostí pro všechny, kteří mají zájem participovat na životě společnosti, a plodí jejich nemožnost spolupodílet se na tomto životě, jejich izolaci a odtržení od společnosti“ (Kotýnková, 2000: 94). Tato definice spojuje sociální vyloučení s vyloučením člověka z účasti na životě společnosti, na základě čehož v ní ztrácí své místo (Navrátil, Šimíková, Winkler, 2004).

Podle Burdiea (Bourdieu in Sirovátka, 2004: 19) koncept sociálního vyloučení zahrnuje: "nezaměstnanost, diskriminaci, sociální izolaci, materiální deprivaci a chudobu, sociální utrpení a mizérii všech forem". Bourdieu tyto podoby sociálního strádání vidí nejen jako problémy společnosti, ale také jako základní sociální vztah přináležitosti. Sociální exkluze se proto často spojuje s nedobrovolnou, a částečně i dobrovolnou sociální izolací. (Sirovátka, 2004)

Jen v českém prostředí existuje mnoho definic tohoto jevu. Zákon o sociálních službách definuje sociální vyloučení jako: „vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé sociální situace“ (Zákon 108/2006, §3).

V České republice je koncept sociálního vyloučení užíván nejčastěji v kontextu lokalit, které jsou obývány ve většině případů příslušníky romské populace. Pojem sociální vyloučení tedy obecně představuje určitou formu izolace vyloučené sociální skupiny, na základě níž je tato skupina omezena v přístupu ke kulturnímu a sociálnímu kapitálu společnosti a v běžné účasti ve společnosti (Rabušič, 2000).

V roce 2010 provedl etnologický ústav AV ČR průzkum potřeb v sociálně vyloučených lokalitách Královéhradeckého kraje, v rámci něhož vymezil na základě dosavadních zkušeností v podmínkách České republiky definici sociálního vyloučení, která je vhodná pro potřeby terénního výzkumu a případně pro teoretickou konceptualizaci. Výsledná definice pojímá sociální vyloučení jako: „limitovanou možnost plně participovat na životě společnosti“ (Bělohradská, Pojarová, Uherek, 2010).

Gabal a spol. uskutečnili projekt *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti* (2006), jenž je často diskutovaný a z něhož vznikla

formulace teze, podle níž sociální vyloučení představuje situaci, kdy je člověku odpírán přístup k participaci na ekonomickém, sociálním a politickém životě společnosti. Přesná definice zní: „Jako sociální vyloučení označujeme proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců, či komunitě výrazně znesnadňován, či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit majoritní společnosti“ (Gabala a spol., 2006). Podle Gabala (2006) existují osoby, kterým hrozí sociální vyloučení více než jiným lidem. Tímto přístupem se blíží pojetí Sirovátky a Mareše, kteří vytvořili formulaci na základě mnoha literárních zdrojů a naznačují v ní, že existuje mechanismus, který je spuštěn na základě nedostupnosti trhu práce, z čehož plyne nezaměstnanost, která vede k chudobě a snížené kvalitě života (Zdeněk Uherek, Kateřina Bělohradská, Tereza Pojarová, 2010).

Přístup Mareše, Sirovátky a z velké části tedy i Gabala naznačuje, „že sociální vyloučení zpravidla není mechanickou stigmatizací jedné skupiny osob druhou, ale že se jedná o proces získávání, resp. pozbývání určitých statusů a s nimi spojených možností, jenž nastává na základě vzájemných interakcí a vyjednávání“ (Bělohradská, Pojarová, Uherek, 2010: 7).

Pavel Navrátil a kolektiv ve své knize *Romové v české společnosti* (2003) formulují definici sociálního vyloučení, která reflektuje stanoviska různých přístupů, a to takto: „sociální vyloučení je proces (nebo stav), který určité jednotlivce, rodiny, případně skupiny, či celá lokální společenství (komunity) omezuje v přístupu ke zdrojům, které jsou potřebné pro participaci na sociálním, ekonomickém i politickém a občanském životě společnosti“ (Navrátil a kol., 2003: 34). Podle nich je tento proces zapříčiněn mnoha faktory, mezi které řadí chudobu, nízké příjmy, diskriminaci, nízkou míru vzdělanosti, zdevastované životní prostředí a často také etnickou příslušnost (Navrátil a kol., 2003).

Ve své práci budu vycházet z konceptu sociálního vyloučení definovaného Pavlem Navrátilem a kol., a to především proto, že jejich definice sociálního vyloučení reflektuje a zahrnuje stanoviska více přístupů, čímž nabývá jejich pojetí na komplexnosti. A dále se také snaží nabídnout do problematiky sociálního vyloučení praktický vhled, pomocí něhož bude možné sociální vyloučení reálně řešit. Při definování tohoto konceptu vycházeli autoři z Parsonova (Parson in Navrátil a kol., 2003) modelu společnosti, podle něhož v jejím rámci existují čtyři základní systémy, a to demokratický a právní systém, pracovní trh, sociální stát a rodinné a komunitní systémy. Romové jsou v České republice výrazně vyloučení přinejmenším ze tří právě uvedených systémů. Dále Navrátil a kol. čerpali z práce Johna Piersona (Pierson in Navrátil a kol., 2003) v níž autor dochází na základě zkušeností sociálních pracovníků ke čtyřem oblastem života v nichž se obvykle sociální vyloučení projevuje. Těmito oblastmi jsou: chudoba a nízký příjem, omezený přístup na trh

práce, nízká míra sociální podpory, bydlení a život v sociálně vyloučené lokalitě a omezený přístup ke službám.

2.3.1.2. Dimenze sociálního vyloučení

Koncept sociálního vyloučení je chápán jako multidimenzionální a komplexní, jelikož se jeho příčiny projevují v různých oblastech lidského života (Toušek, 2007). „Vyloučení v jedné oblasti života často vede k vyloučení v dalších oblastech a vyloučení v jednotlivých oblastech je většinou vzájemně provázáno a vytváří začarovaný kruh, z něhož se obtížně uniká“ (Navrátil a kol., 2003: 60).

Mareš ve své knize *Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení (2000)* uvádí sedm dimenzí sociálního vyloučení, z nichž ve svých výzkumech vychází mnoho dalších autorů:

- *Ekonomické vyloučení* - představuje uzavření přístupu na primární i sekundární trh práce, na základě čehož je zdrojem chudoby a zmařených životních šancí
- *Sociální vyloučení* - omezuje jím postižené osoby ve sdílení určitých sociálních statutů a účasti v určitých sociálních institucích
- *Politické vyloučení* - vyloučeným osobám jsou upírána občanská, politická, ale i základní lidská práva
- *Kulturní vyloučení* - na základě této dimenze je lidem odepíráno právo účastnit se kultury společnosti, trpí omezeným přístupem ke vzdělání a hodnotám, které jsou v ní ceněny
- *Vyloučení z bezpečí* - na základě této dimenze jsou vyloučení lidé vystaveni vyšším rizikům, žijí v lokalitách, kde se vyskytuje ve vysoké míře ohrožení sociálně patologickými jevy
- *Vyloučení z mobility* - v praxi představuje prostorové vyloučení
- *Vyloučení symbolické* - tato dimenze je spojena se stigmatizací jedinců a sociálních skupin, na základě čehož jsou vnímáni jako odlišní a jsou společností vyčleňováni z jejího hlavního proudu; sociálně vyloučení lidé často nesou označení „neplatičů“ či „nepřizpůsobivých“

V praxi se setkáme nejspíše s kombinací těchto typů. „Tyto dimenze jsou vzájemně propojeny a rozlišení mezi nimi je čistě analytické. Nutno podotknout, že jeden z mechanismů může převažovat a ostatní mohou být jeho konsekvencí“ (Hirt, Jakoubek, 2006 : 310).

2.3.2. Sociálně vyloučená lokalita

Howarth (Howarth in Navrátil, 2003: 35) a kolektiv autorů na základě série výzkumů stanovili následující indikátory sociálního vyloučení pro určení lokalit ohrožených sociálním vyloučením: „větší počet přelidněných bytů, menší míra dobrovolných aktivit, horší zdravotní stav populace, nižší střední délka života, nízké vzdělání obyvatel, vyšší podíl obyvatel bez bankovních účtů (specificky stavebního spoření), vyšší podíl přečinů a trestných činů (přepadení, loupeží apod.).“ Tyto stanovené indikátory jsou obecným základem, vedle něhož existuje mnoho dalších možností, jak sociální vyloučení indikovat.

Martin Jára (2006: 39) považuje za sociálně vyloučenou lokalitu „geograficky vymežitelnou oblast, kde dochází ke koncentraci osob ohrožených sociálním vyloučením.“ Gabal (2006) ve své práci zmiňuje, že za sociálně vyloučenou lokalitu může být označen, jak jeden dům, tak celá čtvrť města. Do tohoto prostoru jsou podle něj sociálně vyloučené osoby vyčleňovány, a současně se tento prostor na jejich vyloučení ze společnosti podílí. Hranice těchto lokalit mohou být určovány buď na základě symbolických aspektů, což znamená, že je lokalita vnímána majoritní společností do jisté míry jako „špatná adresa“, nebo na základě aspektů fyzických, což představuje oddělení lokality od města. Gabal (2006) zmiňuje charakteristické znaky, které bychom našli ve většině lokalit, a to: méně kvalitní domy nebo malometrážní domy nižších kategorií, přeplněné byty s nevyhovujícími hygienickými a technickými podmínkami či ubytování na ubytovnách a v holobytech regulované domovními řády. Lidé žijící v sociálně vyloučené lokalitě podle něj trpí také ve větší či menší míře prostorovým vyloučením a žijí v etnicky a sociálně homogenním prostředí.

Tomáš Hirt a Marek Jakobek ve své práci *Romové v osidlech sociálního vyloučení (2006)* uvádí, že skupiny sociálně vyloučených obyvatel často žijí v prostorově vyloučených lokalitách. Na základě toho pak vznikají ghetta či slumy, charakteristické svým homogenním charakterem a velkou koncentrací sociálně patologických jevů. Tento způsob života v těchto lokalitách jeho obyvatele jediné o jejich vyloučení zpětně utvrzuje. Obyvatelé těchto lokalit jsou kvůli prostorovému vyloučení znevýhodňováni v mnoha oblastech života: zažívají stigmatizaci na základě adresy bydliště, v okolí bydliště je nedostatek pracovních příležitostí, mají vyšší náklady na bydlení, žijí v nevyhovujících hygienických podmínkách, trpí nižší úrovní kvality škol nacházejících se ve vyloučených lokalitách či popřípadě jejich ghettoizací, mají ztížený přístup ke službám, trpí rozpadem společenské soudržnosti a úpadkem sociální organizace a v jejich okolí je vyšší výskyt deviantního chování, které je v důsledku nedostatečné sociální kontroly tolerováno (Hirt, Jakobek, 2006).

Každá sociálně vyloučená lokalita má své vlastní charakteristické znaky a problémy, avšak lze stanovit určité obecnější rysy, které tyto segregované oblasti spojují a vždy v lokalitě alespoň některé z nich nalezneme. Příkladem je vymezení znaků sociálně vyloučené lokality provedené Petrou Sedláčkovou (2007).

- velikost lokality není podstatná - může jí tvořit jeden dům, ulice či celá čtvrť
- často se lokalita rozkládá za městem, tudíž je prostorově vyloučená
- je izolovaná od sídel majority
- obyvatelé lokality trpí nedostatkem pracovních příležitostí v jejím okolí
- domy, které ji tvoří, jsou v důsledku špatné údržby v kritickém stavu, jsou v nich nevyhovující hygienické podmínky, nepořádek a hluk
- obyvatelé lokality jsou na základě své adresy bydliště majoritní společností stigmatizováni
- v lokalitě neexistují rozdíly mezi jejími obyvateli - všichni tvoří z pohledu majoritní společnosti nejnižší složku společnosti
- v důsledku existence lokality nedochází k rozvoji přilehlých částí obce
- v lokalitě je vyšší výskyt sociopatologických jevů a kriminality, v důsledku čehož je třeba zvyšovat kontrolu a ostrahu lokality
- do lokality přibývají noví členové jak dobrovolně, tak i nedobrovolnou cestou, kdy jsou městem do lokality záměrně vyloučeni

Dále Markéta Sedláčková, Jiří Šafr a Ivo Bayer (2007: 11) charakterizují osoby žijící v sociálním vyloučení takto: tito lidé žijí v sociálně vyloučené lokalitě, na základě čehož jsou stigmatizováni kvůli své adrese bydliště a diskriminováni, dále trpí nedostatečným přístupem k informacím a nízkým vzděláním, nezaměstnaností a tím zapříčiněným zapojením do prací "na černo", žijí v závislosti na sociálních dávkách, trpí špatným zdravotním stavem, v jejich okolí je zvýšený výskyt sociopatologických jevů, obyvatelé těchto lokalit jsou často zadluženi, nejsou schopni plánovat budoucnost, jelikož se orientují spíše na přítomnost.

Vznik sociálně vyloučených lokalit často podporuje i způsob provádění sociální politiky, na základě něhož jsou koncentrováni chudí lidé do jedné lokality. Tímto způsobem se vytváří prostředí homogenního charakteru, v němž chybí lidé, kteří by byli schopni být ostatním obyvatelům lokality příkladem životních strategií, pomocí nichž lze čelit vyloučení (Mareš, 2000).

Výše uvedené definice sociálně vyloučených lokalit se v mnoha bodech shodují. Ve své práci však vycházím z definice Petry Sedláčkové, jelikož v rámci ní postihuje celou šíři problému sociálně vyloučených lokalit. Toto pojetí je tedy nejkompexnější a stává se jakýmsi obecným, přesto však obsáhlým, souhrnem výše zmíněných definic.

2.3.2.1. Vliv prostředí sociálně vyloučených lokalit na život jejich obyvatel

V této kapitole vycházím především z práce Petry Morvayové *Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality* (2008), v níž definuje sociálně vyloučené lokality jako sub-kultury komplexní společnosti. V těchto subkulturách si jejich obyvatelé v rámci adaptace na místní životní podmínky samy vytváří určité kulturní vzorce a životní strategie (Morvay, 2008). „Taktó vzniklé strategie lze uplatnit pouze v prostředí sociálního vyloučení, jelikož ve většinové společnosti jsou nepoužitelné a populaci, jež je aplikuje, znemožňuje sociální začlenění. Nezávisle na vůli členů této kultury jsou pak dále předávány prostřednictvím socializace a následně mezigeneračně reprodukovány“ (Hořáková, 2009).

Morvayová (2008) se ve své práci také odkazuje na Lewisův (Lewis in Morvayová, 2008) koncept kultury chudoby, jelikož na základě pro tento koncept charakteristických jevů se dají také vymezit jak kulturní praktiky sdílené ve většině sociálně vyloučených lokalit, tak i to, jak tyto praktiky ovlivňují chování jedince. Těžištěm tohoto konceptu je předpoklad, který jsem již zmínila výše, že v sociálně vyloučených lokalitách dochází v průběhu času k ustanovení alternativního souboru hodnot, který je pro obyvatele těchto lokalit společný. Lidé na základě těchto hodnot jednají způsobem, jež jim umožňuje v takovém prostředí přežít, avšak současně jim zabraňuje ve zpětné integraci do majoritní společnosti. Jejich způsob jednání je specifický neschopností využít pomoci programů, které jim nabízí stát či nevládní organizace.

Život v sociálně vyloučené lokalitě tedy ovlivňuje chování jedince a dokonce ho přímo determinuje, jak uvádí ve své práci *Romové v osidlech sociálního vyloučení* (2006) Marek Jakoubek s Tomášem Hirtem. Ti, co v tomto prostředí žijí, trpí zhoršujícími se životními podmínkami bez přístupu k legálním pracovním příležitostem a pohybují se v prostředí rostoucího násilí. Nejsou schopni využívat strategií, na základě nichž by mohli svou situaci zlepšit. Jejich plány se odvíjí od nedostatku prostředků a prostředí celkové nejistoty, což může vést ke způsobu myšlení orientovaného na přítomnost a k uplatňování krátkodobých životních strategií, jimiž uspokojují jen základní životní potřeby. Nemají motivaci investovat do časově vzdálených cílů, jako je například vzdělání či úspora financí (Hořáková, 2009). Mezi další specifické hodnoty a normy, které tímto způsobem vznikají, patří pocity bezmoci a beznaděje. Lidé žijící v sociálním vyloučení dochází k

přesvědčení, že nejsou schopni a dokonce nemají ani možnost svou vlastní situaci ovlivnit (www.polis.cz). K tomu se však vyjadřuje Mareš ve své práci *Chudoba, marginalizace sociální vyloučení (2000)* a uvádí, že osoby trpící sociálním vyloučením, jsou opravdu omezeny v možnostech podílet se na rozhodování o okolnostech vlastního života, nebo toto rozhodování ovlivňovat.

Některé vzorce a způsoby jednání vzniklé v tomto prostředí považují obyvatelé majoritní společnosti za nepřijatelné, jelikož jsou velmi odlišné od jejich hodnot a na základě tohoto vzdalování se od života majoritní společnosti se v ní stávají obyvatelé lokalit cizinci (Dahrendorf in Mareš, 2000). „Majoritní společnost tedy přestává být pro vylučované společnosti referenční. Nemají důvěru v její abstraktní systémy, zvláště když je jejich vyloučení zbavuje i mnoha kontaktů s přístupovými body těchto systémů, zatímco jiné jsou vnímány jako nepřátelské, či požadující po nich nesrozumitelné nebo nepřijatelné závazky“ (Mareš, 2000: 292).

2.3.2.2. Děti v sociálně vyloučených lokalitách

Nejvíce ohrožené specifickou kulturou sociálně vyloučené lokality jsou děti, jelikož ony samy nejsou prakticky vůbec schopny svou situaci nějak změnit, a přesto důsledky života v sociálním vyloučení dopadají právě na ně mnohem více než na dospělé. Je důležité si uvědomit, že děti nejsou pouze samostatnými jedinci, ale i členy kultury a sociální skupiny, ve které žijí (Blábolil, 2011). Z toho vyplývá, že se specifické lidské kulturní prostředí, v tomto případě prostředí sociálně vyloučené lokality, stává nezaměnitelnou podmínkou při emocionálním, charakterovém a sociálním vývoji dítěte (Morvayová, 2008). A to jakým způsobem majoritní společnost přistupuje k obyvatelům těchto lokalit ovlivňuje, zda je dítě na skupinu, k níž patří, hrdé, či nikoliv (Blábolil, 2011).

Podle Wendy Bottero (2005) se určité sociokulturní nerovnosti předávají z jedné generace na druhou. Děti, které se socializují v podmínkách sociálního vyloučení si osvojují vzorce chování dospělých obyvatel lokality, čímž probíhá proces mezigenerační výměny (Ministerstvo, 2010). Nejhorší jsou na tom mladší generace rodičů se od 90. let 21. století přímo do prostředí a podmínek sociálně vyloučených lokalit. Takováto situace nastává jak v prostředí České republiky, tak i v dalších zemích Evropské unie (Morvayová, 2008). Děti narozené přímo do prostředí sociálně vyloučených lokalit zde nabývají své prvotní zkušenosti a jejich socializace probíhá od počátku v podmínkách, které jsou z pohledu majoritní společnosti nepřijatelné a neslučitelné s jejich podmínkami života (Morvayová, 2008). „Nejenže přejímají lokální specifické vzorce chování, ale

od počátku se učí jednat z pozice sociálně nejslabší složky society s negativní labelizací“ (Morvayová, 2008: 27).

V průběhu dětství si osvojujeme různé kulturní hodnoty a vzory, které ovlivňují náš budoucí život, co se týče studia, úspěchu v zaměstnání, ale i způsobu života jako dospělých lidí. Sociální situace, ve které se člověk ocitá v dětství, může ovlivnit a omezit jeho volby jako dospělého člověka a následně i volby jeho dětí, které nemají šanci tuto situaci příliš změnit (Botterová, 2005). Právě zmíněný životní koloběh je typický pro romské děti, které jsou omezovány jak socioekonomickou situací svých rodičů, tak současně i předsudky společnosti.

Podmínky vyloučené lokality mohou ovlivnit hned několik významných oblastí života dítěte. Život v lokalitě omezuje možnosti trávení mimoškolního čas smysluplnou činností. Rodina děti často vědomě omezuje v jejich pohybu mimo lokalitu, čímž jim vymezuje minimální prostor pohybu a často jim dokonce zakazuje kontakt s jinými dětmi mimo lokalitu. Dítě je tedy odkázáno jen na svou rodinu, protože svým okolím není přijímáno (Ministerstvo, 2010). Další oblastí, v níž je dítě deprivováno, je jeho jazyková schopnost v poměru k majoritě či nedostatek osobního prostoru, který dítě potřebuje ke vzdělávání (Morvayová, 2008). „Děti přichází ze sociálně vyloučeného prostředí do školy s obsahy poznání vytvořenými v jeho rámci, jejich dosavadní poznání dále souvisí s aktivitami, které v prostředí uskutečňují a se způsobem myšlení, které je jednoznačně v přímé souvislosti s jazykem osvojeným v průběhu dosavadního vývoje“ (Morvayová, 2008: 12). V sociálně vyloučené lokalitě si děti osvojují především vzorce chování, které musí ovládat vzhledem ke specifčnosti kulturní a sociální struktury tohoto prostředí. Sociální pozice a identita dítěte se utváří na základě různých důsledků života v sociálním vyloučení a současně je i ovlivňována kulturními praktikami, které sdílí většina sociálně vyloučených enkláv (Morvayová, 2008).

2.4. Shrnutí

V teoretické části jsem vysvětlila pojmy a koncepty, které jsou výchozí pro mou empirickou část. Nejprve jsem se zabývala obdobím dětství z pohledu sociologie. Následně jsem se zaměřila také na podobu romského dětství, kde jsem zohlednila podobu dětství v tradiční a asimilující romské rodině. Bylo také důležité přiblížit hodnoty a normy samotné romské rodiny, jelikož je třeba pohlížet na romské dětství právě v jejím kontextu. Tradiční romská rodina s asimilovanou romskou rodinou tvoří dichotomii, jíž jsem následně také věnovala část textu. V poslední kapitole teoretické části jsem se věnovala definicím sociálního vyloučení a jeho dimenzím. S tímto tématem souvisí sociálně vyloučené lokality, v jejichž souvislosti jsem se zabývala vlivem tohoto prostředí na jeho obyvatele. Mezi nejvíce ohrožené specifickou kulturou sociálně vyloučené lokality patří děti, čemuž se věnuju v závěru této části.

3. EMPIRICKÁ ČÁST

Empirickou část jsem rozdělila na dvě části, a to na metodologickou a analytickou. V metodologické části se zabývám metodolickými východisky, jež jsem využila při svém výzkumu. Analytická část obsahuje výsledky samotné analýzy získaných dat.

3.1. Metodologická část

V této části představuji základní metodologická východiska, charakterizují metody a výzkumný soubor.

3.1.1. Výzkumný problém a výzkumné otázky

V mém výzkumu mne zajímá podoba romského dětství z pohledu romské matky v kontextu sociokulturně znevýhodněného prostředí. Jak jsem se již v teoretické části zmínila, sociologická literatura v souvislosti s dětstvím hovoří nejčastěji o podobě a periodizaci dětství a dokdy je člověk považován za dítě, dále o aktérech v dětství dítěte a jejich úloze v něm, o charakteristických rysech dětství a v neposlední řadě o prostorech, ve kterých se dítě nejčastěji pohybuje. Tyto kategorie by měla podle sociologické literatury nejvíce ovlivňovat matka, tudíž jsem se zaměřila na zkoumání těchto výzkumných otázek z pohledu romské matky (Možný, 2002). Kontext sociokulturně znevýhodněného prostředí, který může mít vliv na pojmání mateřské role romskou ženou a může dále ovlivňovat způsob, jakým přistupuje k strukturalizaci a náplni dětství, zde zohledňuji tak, že provádím rozhovory právě s těmi matkami, které žijí se svými dětmi v sociálně vyloučené lokalitě.

Cílem mého výzkumu je pokusit se naleznout dostatečně uspokojivé odpovědi na následující otázky a podotázky.

1. Jakou podobu má dětství podle matky a na jaké fáze se podle ní dělí?

Co pro romskou matku představuje období dětství? Na jaké fáze se podle ní toto období dělí a na základě jakých faktorů je tak matka dělí?

2. Jaká je role matky a dalších aktérů v dětství?

Co vnímá romská matka jako svou úlohu v rámci období dětství svého dítěte? Jak se její role v průběhu dětství proměňuje? Kteří členové tvoří podle matky nejbližší a nejdůležitější okruh osob kolem dítěte a jakou podle ní zastávají funkci?

3. Jaké rysy jsou charakteristické pro dětství dle romské matky?

Jaká práva a povinnosti matka dítěti v období dětství přisuzuje? Tuto výzkumnou otázku jsem rozčlenila do kapitol: povinnosti dítěte, učení, volný čas.

4. V jakých prostorech tráví dítě svůj čas a co v těchto prostorech z pohledu matek dělá?

Ve kterých prostorech se romské dítě každodenně pohybuje? Jaké činnosti se podle matek s těmito místy pojí?

3.1.2. Kvalitativní výzkumná strategie

Vzhledem k vybranému tématu a vymezeným výzkumným cílům jsem zvolila kvalitativní strategii. Pomocí ní bylo možné získat potřebné a hodnotné údaje, které mi posloužily k popisu postojů informátorek. V rámci kvalitativního výzkumu badatel soustředí svou pozornost na člověka či určitou lokalitu (Jeřábek, 1992). Nejde v něm o to zjistit, jak často se určitý jev v dané populaci objevuje, ale o to pochopit, jakým způsobem informátoři problematiku vnímají (Švaříček, Šed'ová, 2007). V mém konkrétním případě jde o to zjistit, jakým způsobem matky vnímají a tematizují dětství, svoji roli a roli dalších osob v něm, a to v kontextu sociálně vyloučené lokality. V rámci kvalitativní výzkumné strategie je důležité zjistit, jak toto téma informátoři interpretují a jak to ovlivňuje jejich chování (Hendl, 2008). Cílem tedy není získat zobecnění o určitém jevu, ale co nejvíce popisných informací, které nám napomohou k detailnější výpovědi (Švaříček, Šed'ová, 2007). „Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací“ (Švaříček, Šed'ová, 2007: 24). Rozhovory s romskými matkami jsem prováděla v jejich přirozeném prostředí, to znamená v místě jejich bydliště a zpravidla bez přítomnosti dalších osob. Získala jsem tak komplexní obraz o romském dětství z pohledu matek v sociálně vyloučeném prostředí.

Velkou předností kvalitativního výzkumu je, že s nasbíranými daty můžeme ihned pracovat a pokud je třeba, reagovat na nová zjištění případnou restrukturalizací výzkumné otázky (Hendl, 2008). V rámci tohoto typu výzkumu se užívá induktivní metoda poznání, pomocí níž jsem se snažila porozumět danému sociálnímu problému a vytvořit si o něm komplexní obraz. Výzkumník na začátku bádání sbírá data a teprve poté pátrá po pravidelnostech. V průběhu výzkumu tak mohou vzniknout nové otázky či teorie (Disman, 2007).

3.1.3. Technika sběru dat

Před vstupem do terénu jsem prostudovala dostupnou relevantní literaturu a výzkumné práce, které se týkaly romského dětství v sociálně vyloučené lokalitě, a ty se mi pak staly východisky k rozhovorům. Poznatky získané na základě této literatury mi pomohly k vytvoření výzkumných otázek. „Výzkumník se tedy zabývá tím, co je již k dispozici, ale musí to vyhledat“ (Hendl, 2008: 204). Do lokalit jsem vstupovala pod záštitou místních organizací spolupracujících se sociálně vyloučenými občany, nebo přímo prostřednictvím místních obyvatel, což mi usnadňovalo situaci.

K zodpovězení výzkumných otázek jsem využila polostrukturovaných rozhovorů. Vycházela jsem z předem připraveného seznamu témat a otázek⁴, jež jsem dále v průběhu výzkumu doplňovala o další vhodné dotazy (Švaříček, Šedová, 2007). Způsob a pořadí kladení otázek se v průběhu rozhovoru proměňovali v závislosti na konkrétních situacích. Odpovědi matek jsem se snažila použít k tomu, abych je povzbudila k přirozené reakci, v důsledku čehož došlo k dalšímu rozvoji témat. V rámci rozhovorů jsem se tedy řídila určitým návodem, který představoval seznam otázek, které jsem chtěla v průběhu intervia probrat. Takovýto způsob rozhovoru umožňuje tazateli co nejvýhodněji využít času (Hendel, 2008:174). V určitých chvílích bylo třeba s ohledem na udržení kontinuity sesbíraných dat informátorky navádět zpět k hlavním tématům rozhovoru. V průběhu některých rozhovorů se objevovala i nová témata a otázky, ale výzkumné téma se nijak výrazně nezměnilo.

Tento způsob rozhovoru byl k porozumění náhledu informátorek na výzkumný problém nejvhodnější, a to proto, že otevřené otázky navrhovaly témata hovoru, ale nijak výrazně neovlivňovaly promluvu žen. Prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru jsem se snažila získat podrobné a komplexní informace o zkoumaném jevu (Švaříček, Šedová, 2007).

Rozhovory se svými informátorkami jsem nejprve nahrávala na diktafon a později přepisovala do textové podoby. Při přepisu jednotlivých rozhovorů a výpovědí jsem se snažila zachovat jejich autentičnost. Zaznamenávala jsem je tedy i včetně nespisovných výrazů a často rozporuplných výpovědí.

Samotné rozhovory probíhaly v rozmezí několika měsíců, kdy jsem se postupně zkontaktovala s matkami ze tří různých lokalit. Informátorky jsem před rozhovory seznámila s účelem mé práce a ubezpečila o anonymitě dat. Ve všech případech byl potvrzen souhlas s nahráváním na diktafon. Matky se nikdy nevyhýbaly žádným otázkám či tématům. Rozhovor

⁴ Seznam otázek je přiložen v příloze.

většinou trval asi 1 hodinu. Ženy měly dostatek prostoru na možné dotazy a nabídla jsem následně zprostředkování kopie dokončené bakalářské práce, čehož většina prý ráda využije.

3.1.4. Prostředí výzkumu a výběr informátorek

V případě mého výzkumu jsem zvolila jako výběrovou strategii účelový výběr vzorku. Tato strategie je založena „pouze na úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno a o tom, co je možné pozorovat“ (Disman, 2007: 112). Pro použití této strategie je třeba na počátku jasně a přesně definovat populaci, kterou vzorek opravdu reprezentuje (Disman, 2007). Při konstrukci vzorku jsem kombinovala tzv. techniku sněhové koule a expertního výběru. První uvedená technika konstrukce vzorku funguje způsobem, na základě něhož mne již získaná informátorka odkazovala a kontaktovala s dalšími matkami, které odpovídaly kritériím, která jsem si stanovila (Disman, 2007). V rámci metody expertního výběru jsem získávala informátorky prostřednictvím pracovníků organizace působících v mé výchozí lokalitě, kteří mi na základě vlastní obeznámenosti s terénem a romským obyvatelstvem lokalit doporučovali konkrétní matky či další možné sociálně vyloučené lokality.

Jak už jsem zmínila výše, při použití metody účelového výběru vzorku bylo třeba na počátku výzkumu přesně stanovit kritéria, na základě nichž jsem informátorky do vzorku zařazovala (Disman, 2007). V rámci svého výzkumu jsem si stanovila jako hlavní kritérium výběru informátorek příslušnost k romské menšině. Vedle jsem rozhovory s romskými matkami, které mají alespoň jedno dítě. Jako spodní věkovou hranici dítěte jsem stanovila osmnáctý rok života. Toto kritérium je podstatné z důvodu srovnatelnosti výpovědí informátorek. Je nutné, aby matka již prožila s dítětem celé období dětství a aby výchova aktérů probíhala ve stejném historickém období, tedy v 90. letech. Matka hraje v oblasti výchovy i citového vývoje dítěte podle sociologické literatury obrovskou roli (Možný, 2002), a proto se zabývám rolí matky v romském kontextu. Jelikož mne ve výzkumu zajímalo, jakým způsobem ovlivňuje život v sociálně vyloučené lokalitě konstrukci dětství, kterou utváří romská matka svému dítěti, stala se podstatným kritériem podmínka, aby informátorky žily v sociálně vyloučené lokalitě.

Zde bych chtěla představit šest vybraných matek a lokality, v nichž žijí, jelikož pro pochopení nasbíraných dat, a jejich analýzu je velmi významným faktorem prostředí, ze kterého informátorky pocházejí, a jejich prvotní rodinné zázemí.

Karolína žila se svými 7 dětmi v domácnosti čítající 9 osob, tedy 7 dětí a matku s otcem. Nejstarší dítě se narodilo v roce 1979 po něm následují 1981, 1982, 1984, 1988, 1990 a nejmladší je narozeno 1993. Karolína prožila své vlastní dětství v úplném rodinném zázemí. **Blanka** žije od

počátku v jedné domácnosti se svými 6 dětmi, svou matkou (otec před několika lety zemřel), dvěma sestrami a jejich vlastními rodinami. Jeden byt tedy obývá 15 osob, 3 nukleární rodiny. Blančiny děti jsou za sebou věkově takto: 1993, 1998, 2002, 2003, 2008 a 2009. Své dětství prožila taktéž v úplné rodině. Karolína i Blanka pochází ze stejné lokality, která se nachází ve středních Čechách. Jedná se konkrétně o jeden neudržovaný panelový dům, v němž jsou nevyhovující hygienické podmínky a jenž je geograficky vyloučen z města, ke kterému spadá. Prostorové vyloučení se zde projevuje velkou vzdáleností k nejbližším obytným částem města a občanské vybavenosti. Co se týče lokální populace, naprostou většinu obyvatel budovy tvoří Romové. V domě žije 230 – 250 osob, z nichž většina je ohrožena sociálním vyloučením.

Lucie žila od počátku v domácnosti jen se svým manželem a 11 dětmi. Nejstarší dítě se narodilo v roce 1985 a po něm následují 1986, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1998, 1999, 2001 a nejmladší je narozeno roku 2006. Jednu domácnost tedy obývalo 13 osob. Lucie prožila své vlastní dětství s matkou a nevlastním otcem. **Jolana** má 7 dětí, z nichž 4 nejstarší vychovávala se svým prvním manželem (otcem dětí), který později zemřel. Následně navázala nový vztah s mužem, s nímž má další 3 děti. Děti se narodily v letech 1993, 1994, 1996, 1997, 2007 a poslední v roce 2009. Jolana strávila dětství od 8 do 18 let v dětském domově z důvodu špatného rodinného zázemí. Dodnes nemá se svými rodiči dobré vztahy. Lucie i Jolana žijí v tomtéž městě jako dvě výše zmíněné ženy, avšak v jiné lokalitě. Tyto dvě matky žijí v domě situovaném přímo uvnitř města. Dům se vyznačuje špatným stavem a hlučností. Okolí má o něm a jeho nájemnících špatné mínění, tudíž zde dochází ke stigmatizaci na základě adresy. Obyvatele domu představují pouze příslušníci romské menšiny. Tvoří zde uzavřenou komunitu trpící uprostřed majoritního obyvatelstva symbolickým vyloučením.

Dana žila velkou část dětství svých dětí v jedné domácnosti se svou matkou a se svými 4 dětmi a manželem. Několik posledních let žije v bytě pouze se svou nukleární rodinou. Děti jsou narozeny v letech 1979, 1980, 1983 a 1985. Dana prožila dětství v úplném rodinném prostředí. **Olga** žije od založení své vlastní rodiny samostatně ve své vlastní domácnosti se svými 4 dětmi a manželem. Nejstarší dítě se narodilo v roce 1976, pak následují 1978, 1980 a nejmladší se narodilo v roce 1989. Otec dětí strávil část jejich dětství ve vězení. Olga prožila své dětství v úplném rodinném prostředí. Dana i Olga pochází z lokality, jež se nachází v Jihočeském kraji. Jedná se o dům situovaný uvnitř města, který původně patřil k areálu vojenských kasáren. V této sociálně vyloučené lokalitě žijí převážně rodiny, které jsou z různých důvodů vystěhovávány z jejich dosavadních nájemních bytů. V naprosté většině jsou to rodiny romské. Obyvatelé domu trpí symbolickým

vyločením, avšak nejenže jsou vyčleňováni z hlavního proudu společnosti, ale také jsou zde často ohrožováni extremistickými skupinami.

3.1.5. Zpracování sesbíraných dat

Poté co jsem provedla doslovný přepis nahraných rozhovorů, je bylo třeba zanalyzovat. Před započítím analýzy byla data velmi rozsáhlá a nestrukturovaná. V kvalitativním výzkumu prostupuje analýza celý projekt výzkumu, to znamená, že badatel nemusí čekat až do jeho ukončení, ale může s ní začít již v jeho průběhu, což se jeví jako dokonce vhodnější způsob (Švaříček, Šed'ová, 2007).

K analýze přepsaných rozhovorů jsem využila kombinaci metod otevřeného a uzavřeného kódování. Pomocí těchto typů kódování jsem rozdělila text na jednotky, kterým jsem přidělila určité kódy a s touto podobou textu jsem dále pracovala (Švaříček, Šed'ová, 2007). V praxi jsem si na okraj papíru psala k jednotlivým řádkům hesla, klíčová slova. „Kvalitativní analýza je uměním zpracovat data smysluplným a užitečným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku“ (Hendl, 2008: 223). V rámci této analýzy jsem rozhovory opakovaně pročítala a hledala v nich pravidelnosti. Po této fázi jsem se snažila výsledné informace interpretovat jako celek, který vypráví určitý příběh (Hendl, 2008).

3.1.6. Hodnocení kvality a etiky výzkumu

Na počátku výzkumu jsem si uvědomila riziko, že by mé osobní postoje a přístupy mohly výzkum ovlivňovat a tím by mohly ohrozit jeho objektivitu. Proto jsem tento fakt měla na zřeteli po celou dobu průběhu výzkumu a tím se stala situace kontrolovatelnou. Při jeho hodnocení se zaměřujeme na několik aspektů: volba výzkumného plánu, pečlivost provedení výzkumu, kvalita sběru dat, následná analýza a interpretace a výsledná důvěryhodnost dat (Hendl, 2008).

Na počátku jsem zvažila validitu a reliabilitu výzkumu. Výzkum má velkou platnost jen pro situaci této konkrétní zkoumané skupiny osob. Protože se jedná o velký počet informací o velmi malém počtu jedinců, nelze výsledek generalizovat na romskou populaci (Disman, 2007). Ale výsledný text může být inspirací a materiálem ke srovnání s budoucími výzkumy prováděnými na toto téma v jiné lokalitě. Tudíž má tento výzkum dílčí přínos, který může v budoucnu pomoci ke generalizaci poznatků. Reliabilita je bohužel v kvalitativních výzkumech nízká. Závisí na informátorovi, jakým způsobem vypovídá, ale i na badateli, jaké pokládá otázky. Zopakování stejného výzkumu u stejné skupiny testovaných za týchž podmínek nám tedy nemusí zaručit stejný výsledek. Použila jsem však některé techniky k zajištění větší reliability, a to takové, kdy jsem

průběžně reflektovala a konzultovala výsledky výzkumu s osobami, které se na něm přímo nepodílely, důsledně přepsala nahrané rozhovory a v neposlední řadě jsem se samozřejmě snažila provádět výzkum dostatečně dlouhé období.

Také je důležité zamyslet se nad tím, jakým způsobem mohl můj vstup do lokalit prostřednictvím organizací či pomocí již známých Romů ovlivnit povahu získaných dat. Zda tento fakt mohl zkreslit výpovědi, či ovlivnit otevřenost informátorek. Avšak v žádné z rodin jsem se nesetkala s nějakým odmítavým chováním. Matky velmi vstřícně a aktivně spolupracovaly. Myslím si, že takovýto způsob vstupu do rodiny mi zajistil větší důvěru jejích členů a tím i větší otevřenost, tudíž možnost získat rozsáhlejší soubory dat. Matky otevřeně reagovaly na všechny položené otázky, žádné z nich se nevyhýbaly, ani je neobcházely. Tudíž tímto vstupem nebyl nijak ohrožen rozsah či důvěryhodnost výpovědí.

Při práci s lidmi by neměl výzkumník opomenout etické a morální otázky (Jeřábek, 1992). Výzkum nesmí ohrozit jedince či zkoumanou skupinu. Tudíž byly informátorky ve výzkumu anonymizovány a předem seznámeny s účely a průběhem výzkumu. Také jsem jim přiblížila, jaké otázky jim budu v průběhu rozhovoru klást. Matky si musely být jisté, že informace, které poskytly, nebudou použity proti nim. Po celou dobu jsem dbala na zachování důvěrnosti rozhovorů. Dále jsem před každým rozhovorem zaznamenala jejich informovaný souhlas nahráním na diktafon, a to z důvodu předpokládané nedůvěry romské menšiny k podepisování jakýchkoli dokumentů.

V souladu s etikou výzkumu jsou všechny informátorky označeny fiktivními jmény. Stejně tak jsou anonymizovány i osoby o nichž informátorky hovořily a lokality, ve kterých výzkum probíhal. Neměla by být zveřejněna žádná data, která by umožnila čtenáři identifikovat účastníky výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Velmi důležitým rozhodnutím bylo, jak vhodným způsobem zpřístupnit výsledky svého výzkumu širší společnosti. Je nutné citlivě zvážit, zda má interpretace získaných informací nemůže poškodit obraz romské menšiny. Je důležité zabránit generalizaci výsledků výzkumu a další problematizaci této otázky. Snažila jsem se tedy, aby výsledky mé práce byly prezentovány pravdivě a nezaujatě. A abych také dodržela etiku používání přejatých myšlenek a výsledků, držela jsem se striktně citační normy, která je používána v rámci magisterských kateder FHS UK.

3.2. Analytická část

V této části⁵ bakalářské práce představuji výsledky mého výzkumu. Analytická část je rozdělena na čtyři kapitoly, které obsahují další podkapitoly. Zabývám se zde dětstvím a jeho fázemi z pohledu matek a podobou dospělosti, rolí matky a dalších aktérů v období dětství, charakteristickými rysy dětství a nakonec prostorem, ve kterém se dětství odehrává.

3.2.1. Podoba dětství a jeho fáze a podoba dospělosti dle matek

Sociologická literatura hovoří o dětství jako o období, kdy „dochází k vytváření vztahů s okolím, k získávání návyků, které si člověk většinou udržuje po celý svůj život...“ (Dedková, 2004). Také je dětství vnímáno jako období nevinnosti, kdy je třeba dítě chránit (Nosál, 2002). Z pohledu sociologie tato fáze končí integrací dítěte do společnosti dospělých (Velký sociologický slovník, 1996). Když matky o dětství hovořily, naznačily jeho určité podoby, kterými se budu zabývat v první části této kapitoly. Dále zmiňovaly dělení tohoto období na určité fáze, čemuž se budu věnovat v části následující. V závěru této kapitoly se zaměřím na podobu dospělosti z pohledu matek a na faktory, na základě nichž přechod do tohoto období periodizují.

3.2.1.1. Podoba období dětství

Když matky hovořily o dětství svých dětí, uváděly ho v souvislosti s bezstarostností, či o něm mluvily jako o období, kdy se o sebe ještě děti nemusí samy starat, jelikož tuto funkci zastávají rodiče. Dále ho však také popisovaly jako období, kdy jsou dítěti vštěpovány určité vzorce chování. V rámci rozhovorů s matkami vyplynula také určitá gendrová diferenciací podoby dětství dívek a chlapců, o čemž se zmíním v závěru této části.

Když mluvila o dětství Lucie, říkala, že když je člověk ještě dítětem, nevnímá, co se děje ve světě dospělých a je před těmito záležitostmi chráněn. Lucie hovoří o dětství jako o bezstarostné části života.

„Dítě je chráněno před těma věcmá, který ho ještě čekaj, takže to dítě k vám přijde, sedne si vám na klín, pomazlíte ho a neví, co se děje v tom životě.... může si hrát, kdy chce, může si kdykoli vytáhnout

⁵ V citacích rozhovorů, které v této části uvádím, jsou informátorky označeny počátečním písmenem fiktivního jména, jež je uvedeno v metodologické části. Já jsem v rozhovorech označena písmenem „Z“.

tu hračku, co má rád, a ty vostatní záležitosti, co se dějou kolem, pro to dítě není žádná souvislost.“
(Lucie)

Podobně vnímá období dětství i Blanka. Mluví o něm jako o části života, kdy člověk ještě není zatížen starostmi, které podle ní náleží až k dospělosti.

„Děti mají, jak bych vám to vysvětlila, děti mají prostě všelijaký představy o životě. O životě zatím ještě nevědí nic, pokavad' se nevdaj nebo neoženěj žejo. Zatím žádný starosti, nic, až když budou mít rodinu, tak to teprve poznaj, co to všechno je, co to obnáší.“ (Blanka)

Blanka tedy stejně jako Lucie spojovala období dětství s absencí starostí a s nedostatkem zkušeností, které podle ní děti získají teprve ve chvíli, kdy si založí vlastní rodinu. Podle matek je dětský svět izolovaný před problémy světa dospělých.

Na rozdíl od výše zmíněných matek Jolana v rozhovoru stále opakovala, že neměla představu, co vyžaduje péče o dítě. Co dítě potřebuje a jak se k němu chovat. Avšak zmiňovala často ve spojení s dětstvím výchovu dětí. Tušila tedy, že právě dětství je obdobím, kdy je dítěti třeba předat určité vzorce chování a pravidla.

„Chtěla jsem mít dítě, ale musím si uvědomit, jak třeba s tím dítětem mám dělat, protože sem sama nevěděla. Nikdo mě to neučil, prostě jak ho mám vychovat, co to dítě potřebuje, takže těžký.“
(Jolana)

Matky naznačily jistou gendrovou diferenciaci podoby dětství. Nastínily odlišný průběh dětství dívek a chlapců. Nejzřetelnější odlišnosti podoby dětství na základě pohlaví se projevovaly v oblasti povinností dětí. Úkoly týkající se pomoci v domácnosti a péče o mladší sourozence se pojily převážně s dětstvím dívek. O chlapcích se matky v souvislosti s povinnostmi zmiňují jen velmi málo.

Olga v rozhovoru uvádí, že dělila povinnosti pouze mezi své dcery, nikoli mezi chlapce.

O: „Ty holky jsem měla rozdělený, jedna vařila, pomáhala mi vařit, ta Maruška, Dita zase na vaření není dodneska, ale je na úklid, pomáhala mi hodně, to jo. A ty kluci taky, ty neměli žádnou povinnost.“

Z: „Takže neměli nic pravidelného?“

O: „Přišel ze školy, šel do parku, hrál fotbal jo, a takovýhle, jako kluci.“

Podle matky je přirozené, že zatímco dívky plní povinnosti v domácnosti, chlapci tráví tento čas sportovními aktivitami.

Když hovořila o podobě dětství Lucie, taktéž rozlišovala přiděl povinností dívkám a chlapcům.

„Holky sem teda vedla víc k těm věcem než ty kluky... já sem ty svoje holky vedla k tomu, že to, co já dělám v domácnosti, budou časem potřebovat, takže já sem je připravovala na to.“ (Lucie)

Avšak dodává, že se snažila chlapce alespoň částečně zapojit do povinností v domácnosti či péče o mladší sourozence. Jelikož by podle ní měli být i oni připraveni v budoucnu zastoupit v určitých úkonech manželku, pokud to bude třeba.

„Voni kluci vždycky řekli: ‚Mami, ale od toho je moje manželka, aby to dělala.‘ No jo, ale když manželka bude nemocná, nebo momentálně bude mimo dosah toho dítěte, tak ty jako táta si povinně to dítě přebalit a on že jo, takže takhle sem to vedla no.“ (Lucie)

3.2.1.2. Fáze dětství

Matky v průběhu rozhovoru naznačily určité fáze dětství, na které se podle nich toto období dělí. Rozlišovaly mezi dětmi malými a staršími, s nimiž se pojí období, kterým matky přisuzují odlišný význam. Zatímco první část dětství vnímají spíše jako bezstarostné období, v němž ještě děti nejsou zatíženy povinnostmi a starostmi, v souvislosti s druhou částí již zmiňují různé úkony, které děti začínají plnit a také toto období spojují s přípravou na jejich budoucnost. V rozhovorech se objevují i určité faktory, na základě nichž matky dětství periodizují, čemuž se budu věnovat v závěru této části.

Lucie v rozhovoru rozlišila dvě fáze dětství, ve spojení s nimi hovořila o menších a starších dětech. Tato dvě období charakterizovala takto:

„Ty starosti to dítě nemá, takže ví, že když mi řekne: ‚Mami, já chci ven, mami já chci na kolotoč, mami, třeba do kina, na nějaký divadlo, tak já mu to dopřeju, ale to starší už si tolik dovolit nemůže, protože ví, že už má svoje starosti....menší dítě si může kdykoli pohrát s hračkou, kdykoli vykreslovat, hrát, skákat, zpívat, a to starší už má větší omezení toho všeho než to dítě.“ (Lucie)

Lucie odlišuje tyto dvě fáze dětství na základě přítomnosti starostí v něm. V jisté chvíli podle matky dítě začíná plnit určité povinnosti, které omezují jeho volný čas a dětství v tuto dobu již nemá zcela bezstarostný charakter.

Podobný přístup nalezneme v rodině Blanky, která hovoří o tom, že se v určitou chvíli stanou z malých dětí „skoro dospělí“. Tímto časem byl v případě jejich dětí věk zhruba 10 - 11 let. V níže uvedené citaci matka reaguje na dotaz, kdy přestala děti trestat a v rámci své odpovědi naznačuje existenci dvou fází dětství.

B: „No když mu bylo těch deset, jedenáct let tak to jo.“

Z: „A jak to, že teď už nemůžete?“

B: „Ted' už ne, už je velkej, dospělej skoro, to už nejde.“

Matka odlišuje druhou fázi dětství od té první větším uvědoměním dítěte a s tím spojenou proměnou jejího vlastního přístupu k němu.

Když hovořila o průběhu dětství Olga, taktéž naznačila dvě období dětství, která oddělila hranicí ve věku deset až dvanáct let. Olze se v tu dobu narodilo dítě, se kterým přišly nové povinnosti, jež musely z části obstarat dcery ve věku deseti a dvanácti let. Do té doby děti neměly prakticky žádné povinnosti a starosti. Jejich dětství se o ně rozšířilo až s narozením sourozence.

Z: „A od kolika let vám takhle holky pomáhaly?“

O: „No tak takhle, když se kluk narodil, tak ta jedna dcera mohla mít tak dvanáct, druhá deset... ten kluk byl malý, já ho měla za deset let po dětech, takže do parku ho vzaly, hodně s ním mi pomáhaly.“

Podle sociologické literatury je možné dětství periodizovat podle věku dítěte, ale také sociálních či kulturních. Když matky hovořily o dětství svých dětí, naznačily jeho periodizaci na základě několika faktorů, mezi něž patří věk dětí, biologické faktory, rozumová vyspělost a individuální povaha dětí, ale také faktory sociální.

Periodizace na základě sociálních faktorů se objevuje v rozhovoru s právě výše zmíněnou Olgou. Periodizuje dětství na základě rodinné situace, kdy se jí narodilo další dítě, čímž dcerám skončilo bezstarostné období dětství a přibýly jim starosti s mladším sourozencem, se kterým musely matce pomáhat.

Blanka v rozhovoru naznačila periodizaci dětství na základě proměny chování dětí, které spojovala s počátkem období puberty. Děti v tu dobu začaly mít specifické nároky na oblečení, hygienické potřeby apod..

Z: „A v jakém věku se tedy stává člověk dospělým?“

B: „No já nevím, tak ted' Elišce je ted' třináct a už taky začíná, v tý pubertě že je, tak už začíná.“

Podle Blanky tedy začíná dítě dospívat v období puberty, kdy i ona sama k nim změnila svůj přístup. V rozhovoru zmiňuje, že své děti v tuto dobu například přestává fyzicky trestat.

B: „No když mu bylo těch deset, jedenáct let, tak to jo.“

Z: „A jak to, že ted' už nemůžete?“

B: „Ted' už ne, už je velkej, dospělej skoro, to už nejde.“

Z: „Jak to?“

B: „No už by se cítil jakoby trapně, ví, že když mu řeknu, že si to musí zlepšit tu známku, tak si to zlepší, že se snaží, aby si to zlepšil, že stačí, že mu to jenom řeknu, když byl menší, tak to tak nebral.“

Vidíme, že Blanka periodizuje také na základě vyspělosti dítěte. Uvádí, že synovi je v tomto věku již možné domluvit, jelikož je rozumnější, a proto není třeba větších opatření.

Podobný přístup nalezneme v rodině Dany, kde impulzem k rozšíření svobody dítěte byla také proměna jeho chování přicházející s pubertou.

„No tak ve škole měly kamarády, dávaly si spíchy, no a puberta na nich i šla.“ (Dana)

Výše uvedená citace podává vysvětlení Dany, proč začala děti pouštět z prostoru dvora, kde před tím trávil většinu volného času pod dohledem rodičů. Podle matky se v tuto dobu proměnilo chování dětí, našly si kamarády a chtěly se s nimi více scházet bez dozoru rodičů. Matka jim tedy postupně měnila pravidla a poskytovala větší volnost, čímž se současně proměňovala náplň jejich volného času a na základě čehož se začaly pohybovat v jiných prostorech. V tuto dobu tedy došlo k proměně podoby jejich dětství.

Karolína naznačuje během rozhovoru periodizaci odvozenou spíše od schopností a povahy dětí. Uvádí například, že se jeden z jejích synů staral o svou starší sestru, jelikož byl schopnější a matka mu více důvěřovala.

K: „Klára byla taková, tenkrát ani do školy sama nechodila.“

Z: „Jakto?“

K: „Ona nevěděla, nepamatovala si cestu.“

Z: „Takže s ní chodil kdo?“

K: „Já jsem s ní chodila do školy, pak už chodil s ní Tibor, Tibor ji bral jako domu.“

Z: „A Tiborovi bylo tehdy kolik?“

K: „Tak Tiborovi je teď dvacetjedna, dvacetdva mu bude.“

Z: „Takže on byl mladší než Klára a chodil s ní do školy?“

K: „Chodili spolu no.“

Z: „Takže se o ni staral?“

K: „On ji domu ze školy do školy nosil, Martina si vzal na starost, no a takhle jezdil.“

Lucie mluví o tom, že jsou děti přibližně do deseti let ještě hravé, zbrklé a na toto období podle ní mají právo, ale jakmile překročí hranici zhruba deseti let, kdy jsou podle ní již rozumnější, rozšíří jim dětství o povinnosti, se kterými jí musí pomáhat.

„Furt jsem lítala a říkala tohleto nesmíš, až ti bude deset, budeš s mámou uklízet, bude ti deset, budeš vytírat, no prostě sem věděla, že až bude v těch deseti letech, protože oni ty děti sou fakt

zbrklý, oni všechno chtěj hned, praly so vo všechno, tahaly... tak pokud mu bylo do těch devět let, tak byl pořád hravej, věděl, že si může hrát, jak mu překročilo těch deset, jedenáct let, tak v dnešní době řekne: ‚Hele mami, víš o tom, že ve škole se baví o něčem, co všemu už rozumím?‘ A já mu řeknu, to víš Pěťo, je ti třináct, za chvílku vystoupíš školu, a tohleto všechno tě teprv bude čekat. Takže to tvoje hraní, blbnutí, a zlobení, to všechno potom časem vynecháš, protože teď si jako dítě, ale v současnosti dospíváš, tak budeš mít dost svejch starostí, po kterejch už nebudeš mít čas si zaběhat, zakopat míčem tak jako v dnešní době, teď je ti třináct a on, že jo, že už to chápe.“ (Lucie)

K věku dětí matky odkazují převážně v souvislosti s právní odpovědností počínající osmnáctým rokem života či oficiální možností osamostatnění dítěte, čímž se budu zabývat v závěru následující kapitoly.

3.2.1.3. Podoba dospělosti

Když matky hovořily o dětství, uváděly ho do kontrastu s obdobím dospělosti, které vnímaly jako jeho následující fázi. O dospělosti matky mluvily ve spojení s povinnostmi, založením rodiny či zaměstnáním. Ale také s odpovědností za svůj život, kdy se již člověk o sebe stará sám, s čímž podle nich souvisí náležitá rozumová vyspělost. Matky také zmiňovaly faktory, na základě nichž se děti podle nich stávají dospělými, což bude obsahem závěru této kapitoly.

Jakým způsobem hovořila o období dospělosti Olga, ilustruje níže uvedená citace.

„Jak sou dospělý, tak na nich furt vyžadujeme to, aby byly, aby mohly chodit do práce, aby tam nevyváděly něco.“ (Olga)

Podle Olgy se období dospělosti pojí se zaměstnáním a také se podle ní v tuto dobu již od člověka očekává jednání odrážející jeho určitou rozumovou vyspělost.

Podle Karolíny je období dospělosti charakteristické povinnostmi spojenými s rodinou a také tím, že dospělého člověka již nikdo nevede, jakým způsobem se má chovat, jelikož je za to zodpovědný již jen on sám.

„Dospělí se musí řídit sami. Jako ty dospělí, když mají svoje děti, vědí, že mají svoje povinnosti ke svým dětem.“ (Karolína)

Lucie charakterizovala období dospělosti především přítomností starostí, kdy již člověk musí vědět, jakým způsobem se o sebe postarat.

„Mít něký vzdělání, vědět něco o všímavosti člověka, vědět, co po mně, prostě chtít, aby věděl, že když vlezle někam do kanceláře, aby věděl, na co má právo a na co nemá právo, za co může bojovat a za co nemůže bojovat.“ (Lucie)

Období dětství končí z biologického hlediska pubertou, ze sociálního hlediska možností vlastního odpovědného života a z právního hlediska osmnáctým rokem (Jandourek, 2001). V rozhovorech s informátorkami se objevovalo několik faktorů, podle nichž matky určovaly, kdy je dítě již dospělé, a to: když nabere určité množství zkušeností, osamostatní se a odstěhuje z domácnosti rodičů či ve chvíli, kdy si založí vlastní rodinu. Některé matky spojovaly přechod do dospělosti také s osmnáctým rokem života.

Dana spojuje dospělost dítěte s jeho odchodem z domu, kdy dochází k omezení jejího vlivu na na něj.

„Změnilo se to, když se odstěhovaly pryč, už jsem jim nemohla nic říkat, jejich družky do mě ryly, už to nešlo.“ (Dana)

Tato citace zobrazuje, že dítě podle Dany dospělo ve chvíli osamostatnění, alespoň tak k tomu musela přistupovat. Podle ní je však dítě dospělé, když je dostatečně rozumné a dokončí učňovskou školu. Pak teprve nastává vhodná chvíle opustit domov.

„Ideálně by měly odejít až v těch dvacetidvou, dvacetitřech letech, osmnáct je málo, ještě nejsou rozumný, měly by se vyučit, aby z nich něco bylo.“ (Dana)

V tomto případě matka nespojuje dospělost ani s dovršením osmnáctého roku života, ani se založením rodiny. Hlavním znakem dospělého člověka je podle ní získání určitého množství zkušeností.

„No protože ještě sou nezkušený, teprve do života jdou ne.“ (Dana)

Podobný přístup lze vidět i u Olgy.

"Nevím, ono mu je dneska dvacetdva, nebo bude mu v lednu, a já pořád nevím, jestli je dospělej, já to tak neberu nějak, prostě je svobodnej, je u rodičů a musí eště furt nějak žít s těma rodičema, že mu nemyslíme na zlý.“ (Olga)

Dokud dítě žije u rodičů, musí se podle Olgy řídit jejich pravidly a oni ho po tu dobu ještě nevnímají jako plnohodnotného dospělého. V této rodině je tedy dítě považováno za dospělé ve chvíli, kdy opustí domov a je schopné žít samostatně.

Karolína v rozhovoru vztahuje dospělost k osmnáctému roku života, ve smyslu uvědomění si právní postizitelnosti člověka za nějaký přečin. Na dotaz, zda je člověk v osmnácti dospělý, odpověděla takto:

„Když je jim osmnáct, no ještě ne no, taky někdy, jako může si dělat co chce, ale já mu říkám, jako, že třeba, když něco udělá, aby si dal pozor, aby něco neproved, jako ne, že jako je ti osmnáct a starej se, někdy mu domluvim, aby dával na sebe pozor.“ (Karolína)

Karolína si uvědomuje, že je člověk v osmnácti právně dospělý, avšak dosažení tohoto roku se pro ni nerovná úplnému odpoutání se dítěte od rodičů. V rozhovoru sice zmiňuje, že má dítě oficiálně právo jednat podle svého uvážení, avšak následně dodává, že pokud stále žije v domácnosti rodičů, je podle ní povinnou chovat se také podle pravidel, které mu stanoví.

„Dokud bydlíš tady, nemáš trvalý pobyt někde jinde, tak budeš poslouchat, budeš dělat, nebudeš dělat, budeš doma, nebudeš dělat ostudu, budeš klidnej a to platí.“ (Karolína)

Dítě tedy považuje za dospělé ve chvíli, kdy je schopné se o sebe postarat, osamostatní se a odejde z domova. Zohledňuje však v přístupu k němu dovršení věku osmnácti let. Ilustruje to níže uvedená citace.

„Syn, když mu bylo osmnáct, tak žil s Českou. Tak tam dostal, jako ta holka dostala od mámy byt no a von řek, že teda jako na tom Peškově s náma bydlet nechce, že chce odejít. Tak sem mu řekla: ,Tak běž, si dospělej, máš kde bydlet, postarat se o sebe umíš.“ (Karolína)

Když se zmiňovala v rozhovoru o hranici osmnácti let Lucie, uváděla ji v souvislost s tím, že děti s počátkem puberty, kdy podle ní hrozí nebezpečí vzniku návyku na kouření cigaret, upozorňovala na to, že smí kouřit až od osmnácti let.

„Ve třinácti, to už začíná všechno ta puberta, tak já už vim, že nedej bože k něčemu může dojít, tak já už je upozorňuju, že kouřit se nesmí, až mu bude osmnáct“ (Lucie)

Zde se tedy objevuje periodizace jak na základě biologických faktorů, tak i věku dítěte. Matka mění přístup k dítěti v období, kde se na základě biologických změn proměňuje i jeho chování a současně ho upozorňuje na zákaz kouření, který je právně stanoven do osmnácti let.

Blanka na dotaz, kdy je dítě dospělé odpověděla:

„Dospělej jo, myslím, že v těch patnácti, šestnácti.“ (Blanka)

Avšak následně uvedla, že by dítě mělo odejít z domu mnohem déle, jelikož stále potřebuje podporu rodičů.

„Zatím ještě ne, já si myslím, že až mu bude těch dvacet, dvacetdva, dvacet tři. Jako já sem měla až ve dvacetidvou letech taky tak, protože si myslím, že to dítě pořád ještě potřebuje rodiče, oporu těch rodičů.“ (Blanka)

Okamžik opravdového dospění tedy podle ní přichází ve chvíli, kdy je dítě schopné žít bez pomoci rodičů.

Odlíšně vnímá přechod do dospělosti Lucie, která říká, že dítě dospívá se založením vlastní rodiny, což se v konkrétním případě dětí této matky nevyklučovalo s jejich nezletilostí.

„Já si myslím, že oni vždycky dospějou, když už maj malý děti, se jim naroděj malý mimina, tak už si uvědomujou, že už maj větší staroti a vědí, že to svoje dítě musej už připravovat na další život, tak

asi jako já sem připravovala je, takže tímhle tím stylem já si myslím, že oni dospívají, když jim se narodí mimino, ale jinak dospělý nejsou v té době.“ (Lucie)

Podle Lucie tedy dítě dospívá s narozením svého vlastního potomka, kdy zažije starosti s jeho přípravou na budoucí život.

3.2.2. Role matky a dalších aktérů v dětství z pohledu matek

V sociologické literatuře nalezneme, že k socializaci a osvojování dovedností a návyků dochází vždy v interakci s ostatními lidmi v nějaké skupině. Proto mají velký význam instituce, ve kterých se děti v době utváření svého já pohybují a tou nejvýznamnější institucí je rodina (Dedková, 2004). Podle Iva Možného (2002) se však ve společnostech našeho kulturního okruhu podílí na socializaci dítěte také masmédiá, vzdělávací instituce a samozřejmě vrstevnické skupiny. Především však hraje významnou roli ve vztahu k dítěti matka, která se z pohledu sociologie stává pečující osobou dítěte nejpřirozeněji. Proto se budu v první části této kapitoly zabývat tím, jakou roli hraje v romském dětství matka a v části následující se zaměřím i na role dalších aktérů.

3.2.2.1. Role matky v dětství

Když v rozhovorech matky vyjadřovaly, jak vnímají význam své osoby v životě dětí, dávaly svou roli v jejich dětství do souvislosti s citovým zázemím dítěte, jeho ochranou a péčí o ně, ale také s výhradní odpovědností za něj, čímž se budu zabývat v první části této kapitoly. V následující podkapitole se budu podrobněji věnovat roli matky v oblasti výchovy dětí, s čímž souvisí i téma jakými vzory se při výchově inspirovaly, na což se zaměřím v další části. V závěru se budu zabývat proměnami role matky v průběhu dětství.

Když hovořila o své roli v životě dítěte Jolana, zdůrazňovala citové pouto, které vzniká mezi matkou a dítětem. Mluvila o tom, že dítě má silnější emocionální vztah k matce než k otci, jak ilustruje níže vybraná citace.

„Dítě se de víc pomazlit k mámě než tátovi, protože k mámě má větší jako citovej vztah než u toho táty, nevím, jak je to u někoho jinýho, ale voni vždycky, když něco řešej, tak přijdou nejdřív za mnou a řeknou: „Mami, my se táty hrozně stydíme, nešlo by to, aby sme to řešily s tebou?“ (Jolana)

Podle Jolany je dítě více otevřené právě k ní, jelikož s otcem se stydí řešit své problémy. V průběhu rozhovoru dále vysvětluje, v čem spočívá fakt, že dítě má blíže k ní. Podle Jolany se jí děti více svěřují, protože je tu vždy, když ji potřebují, zatímco otec tráví převážnou část dne v práci.

„Máma je zkušenější než táta ve všem, protože táta není doma, třeba 24 hodin než máma, tak máma toho ví o něco víc, tak dou radši za mámou.“ (Jolana)

Podle Jolany je tedy ona tou, která o dětech ví nejvíce, a na základě toho jsou si navzájem velmi blízcí, jak je patrné ze skutečnosti, že s ní děti mohou řešit jakékoli záležitosti.

Podobné vnímání své role lze vidět i u Blanky, jež byla svým dětem kamarádkou, které se mohly s čímkoli svěřit a ona jim poskytovala rady. Matka naznačuje silnou důvěru dětí vůči ní, ale i její vliv na ně, což je patrné z toho, že právě ona mohla zasahovat do volby partnerů svých dětí.

„My si říkáme všechno, žádný tajemství přede mnou nemaj, třeba teď kon si syn našel holku, tak mi to řekl: ‚mami, našel sem si holku‘, poradí se se mnou, jestli ta holka se k němu hodí nehodí.“ (Blanka)

Dana nastínila svou roli matky spíše v souvislosti s ochrannou funkcí. V rozhovoru říká, že když dítě něco provedlo, šlo za ní a prosilo ji, aby o tom neříkala otci. Děti tedy v tomto případě důvěřovaly více matce, po které žádaly zastání před otcem, ze kterého měly větší respekt.

„Běželo dítě za mnou, že už to neudělá, že abych jemu to nepovídala.“ (Dana)

Dana běžně kryla prohřešky dětí před otcem, aby je za ně netrestal. V níže uvedené citaci popisuje průběh události, kdy šla hledat své děti, jelikož se nevrátily včas domů.

„Nadával [otec] už předem, že dostanou a tak, no tak radši sem šla já, no už sem povídala po cestě, že dostaly a nedostaly, musela sem jich krýt, protože se ho bály.“ (Dana)

Na výše vybrané citaci lze vidět, že matka kvůli dětem lhala jejich otci, aby zabránila potrestání.

Olga během rozhovoru na téma trestání dětí, uvedla, že děti mají větší respekt z otce, který na ně více platí a následně dodala:

„Tak máma je máma.“ (Olga)

Když jsem se jí ptala, co tím myslí, rozvedla dále tuto větu v rozhovoru takto:

„Tak, když byly malý, kolikrát sem to za ně uklidila, povídám, ‚Tak já to za tebe uklidim, příště uděláš zase to jo,‘ a fungovalo to takhle.“ (Olga)

Olga si uvědomuje, že dětem často vychází vstříc a polevuje v daných pravidlech, jelikož chce, aby byly spokojené a doufá, že se jí tento přístup vrátí. Podle ní je tedy toto chování, na rozdíl od otce, výhradou matky.

Odlíšnou situaci nalezneme u Jolany, která se zmínila o období, kdy ztratila zájem o své děti a nepečovala o ně, jelikož se tehdy její prioritou stal vztah s novým mužem.

„No zničeho nic se mi zalíbil prostě nějak mladší kluk jo, no a prostě už o ty děti sem se třeba moc tak jako nezajímala jo, víte co, třeba jak to myslim, když mladá holka si najde nějakého kluka jo, líbí se jí, chce s ním třeba chodit, ale já sem věděla zase, že tam ty děti, že sou větší, že je prostě jako

nenechám zase, že je prostě budu mít furt u sebe, i když budu mít jinýho muže, nebo já nevim. “
(Jolana)

Jolana si však vzápětí uvědomila, že se o své děti musí postarat za každých okolností. Svou roli v dětství svých dětí spatřovala tedy v jejich zabezpečení. Uvědomila si svou odpovědnost za péči o ně. Nezmiňovala se však o citovém poutu (jako výše zmíněné matky), kvůli němuž by své děti nemohla opustit.

S odpovědností za dítě spojovala svou roli i Lucie, což ilustruje níže uvedená citace.

„Kdyby se u rodičů stalo, že se rodiče nechaj, tak ta máma má větší zodpovědnost vůči těm dětem, protože ty děti zůstávají na těch rodičích hodně závislé, na tej mámě.“ (Lucie)

Podle Lucie má za děti odpovědnost především a výhradně právě ona a nikdo jiný, jelikož je dítě podle ní závislé hlavně na matce.

3.2.2.1.1. Výchova

Matky v rozhovorech velmi zdůrazňují svou roli v oblasti výchovy dětí. Když respondentky o výchově hovořily, spatřovaly její cíl v přípravě dětí na budoucí život a zdůrazňovaly, že se pomocí ní snaží dětem zabezpečit lepší život, než měly ony samy.

Když hovořila Blanka o tom, co podle ní znamená být matkou, zdůrazňovala v souvislosti s tím, že péče o děti je velká zátěž, ale že její povinností je se o ně postarat, dobře je vychovat a připravit pro budoucí život, což ilustruje následující citace.

B: „Je to jako velká zátěž na mě, ale musím se o ně postarat, musím je prostě do budoucna připravit, aby se uměly o sebe postarat, že jo, a vychovat je tak, jak se mají.“

Z: „A co myslíte, že je právě vaším úkolem, právě té matky a nikoho jiného?“

B: „Dát jim dobrou výchovu.“

Blanka tedy považuje za svůj hlavní úkol naučit děti věci potřebné pro jejich budoucí život, kdy budou již schopny se o sebe postarat samy.

Dana hovořila o tom, že do dětí vkládala své naděje, snažila se je vychovat tak, aby se měly v budoucnu lépe než ona.

„Viděla jsem se v nich, chtěla jsem je vychovat, aby měly lepší život, a nevyšlo to. Doufala jsem, že když jsem do nich tolik investovala, tak mi to jednou vrátí.“ (Dana)

V souvislosti s tím také řekla, že by pro ně udělala vše, co by bylo třeba.

„To je tou láskou, udělala bych pro ně všechno.“ (Dana)

Výše uvedená citace zobrazuje matčinu maximální oddanost vůči dětem, za účelem zprostředkovat jim lepší život.

Podobně i Olga kladla důraz na svou roli při výchově dětí, v rámci níž se snažila, aby si dítě osvojilo vzorce chování, na základě nichž dosáhnou v budoucím životě větších úspěchů.

„Vychovávala jsem je tak, aby byly slušně vychované, ...chtěla jsem, aby z nich něco bylo, chtěla.“
(Olga)

Když hovořila o výchově dětí, kladla důraz na to, že je matka musí vést a správně vychovat, jelikož absence dobré výchovy může podle ní vyústit například v odebrání dítěte do dětského domova, čehož se velmi bála.

„Dítě je starost, je radost, ale i starost, musíte je vést tak, aby nedošlo k něčemu horšímu, aby tam nebyl děckeý domov, rozumíte, to sem vždycky na to myslela.“ (Olga)

Výše uvedená citace tedy vyslovuje Olžinu obavu, aby dítě nesešlo ze správné cesty a výchova pro ni představovala prostředek jak tomu zabránit.

Odlíšně vnímá svou roli Jolana, která v rozhovoru uvádí, že nemá jasnou představu o způsobu výchovy dítěte. Avšak na základě toho, že mluvila ve spojení s dětstvím především o výchově, ač ji zmiňovala v souvislosti se svou nejasnou představou o ní, lze usuzovat, že si je vědoma toho, že by dětem měla poskytnout právě výchovu.

„Já sem byla vychovaná v dětském ústavě od osmi let jo, takže já nevím, co to je vychovat dítě, protože já sem nebyla vychovaná od rodičů, mě prostě vychoval ústav jo.... jo chtěla jsem mít dítě, ale musím si uvědomit, jak třeba s tím dítětem mám dělat, protože sem sama nevěděla, nikdo mě to neučil, prostě jak ho mám vychovat, co to dítě potřebuje... no já vám můžu říct takhle, ty děti, co mám já, nevím jak to vyvidíte jako třeba jiný, že voni třeba nemaj svoje pravidla tak, jak by měly mít.“ (Jolana)

Pokud tedy mluví o své úloze v životě dětí, zmiňuje oblast jejich výchovy, kterou uvádí ve spojení s ustanovením pravidel, jež k ní podle matky patří.

3.2.2.1.2. Vzory výchovy

O podobě a významu výchovy vypovídá i otázka, zda se matky při výchově svých dětí řídily nějakými pravidly, která si na začátku či v průběhu stanovily, nebo zda byla výchova prováděna nesystematicky. Když matky v průběhu rozhovoru zmiňovaly, že se při výchově řídily určitými modely, uváděly mezi nimi příklad výchovy svých rodičů, představy majoritní společnosti; ale některé matky také uváděly, že si vše vybudovaly samy.

Když hovořila o výchově dětí Blanka, uváděla jako svůj vzor, jímž se řídila, způsob výchovy svých rodičů. Na dotaz, zda měla nějakou představu, podle které chtěla děti vychovávat, reagovala následovně:

„Že je budu vychovávat, jako mě vychovával tatínek s maminkou... aby sme prostě byly vychované, tak nás vedli, no a teď tak vedu i moje děti.“ (Blanka)

Blanka tedy čerpala zkušenosti ze svého dětství, kdy na ni její rodiče aplikovali určité výchovné strategie, které ona následně přijala za své a využila je při výchově svých dětí.

Když hovořila o výchově dětí Olga, odvolávala se k modelu výchovy, který viděla v majoritní společnosti. Říkala, že věděla, jak si majoritní společnost představuje výchovu dětí a tomu se snažila ve své výchově přiblížit.

O: „Já sem to viděla tak jak by to mělo být víte, jak to měli dřív lidi, a vůbec to bylo už ve mně.“

J: „A z těch lidí myslíte koho, u kterých jste to viděla?“

O: „No Češi, víte, když jsem viděla že chtějí, aby z těch dětí něco bylo, tak jsme byli to samý, my jsme civilizovaní lidi.“

Z výše vybrané citace lze tedy pochopit, že byl pro Olgu při výchově dětí referenční vzor v majoritní společnosti, což ilustruje i níže uvedená citace.

„My sme byli jako normálně jak ty Češi, tak taky sme měli plány, aby se děti vyučily, abych měla z nich radost, abych se za ně nestyděla jednou.“ (Olga)

Avšak následně v rozhovoru zmiňuje i významné ovlivnění vzorem výchovy svých rodičů, o které říká:

„To byla výchova nad výchovu, rozumíte, naši rodiče chtěli, aby z nás něco bylo, sice nás bylo strašně moc [12] a táta byl těžce nemocnej, takže nebylo na učení, nebylo na nic, ale v té době nás vychovával otec; do práce, nekrást, neubližovat, takhle sem ty děti jako vedla.“ (Olga)

V tomto případě tedy matka zmiňuje, že čerpala při výchově svých dětí ze dvou předloh, které se prolínaly.

Opačnou situaci lze vidět u Lucie, která v rozhovoru uvádí, že se při výchově dětí neřídila žádnými vzory.

„Neurčovala jsem si žádný pravidla, brala jsem to tím způsobem, že sem prostě neměla svoje dětství jako dítě, tak jsem chtěla, aby jako ty děti byly líp na tom, než sem byla já... jako neměla sem plány, neměla sem žádné před sebou jako režim.“ (Lucie)

Výše vybraná citace zobrazuje, že ač Lucie říká, že při výchově svých dětí nepřihlížela k žádné předloze, jistým modelem se řídila. Bylo pro ni směřodonné nevychovat své děti způsobem, kterým

byla ve svém dětství vychovávána ona. Řídila se tedy v rámci výchovy tím, aby se vyvarovala špatných zkušeností ze svého dětství, což ukazuje i níže uvedená citace.

„To, co sem třeba neměla já před tím, aby to mohly mít moje děti, takže tímhle stylem sem věděla, že sem si vytrpěla víc zlo než dobro, tak aby tímhle stylem nevyrůstaly moje děti, sem dbala aby k tomu nedošlo, takže tak.“ (Lucie)

Podobnou situaci nastínila v rozhovoru i Jolana, která se, jak už jsem uvedla v první části této kapitoly, nedržela při výchově dětí žádných vzorů, jelikož, jak sama řekla, „neměla se čím řídit“. Na rozdíl od Lucie se však Jolana v rozhovoru, alespoň po určitou dobu, opravdu neodkazuje k žádným vzorům (ani pozitivním ani negativním) a její styl výchovy dětí vykazuje nesystematičnost. Na otázku, zda někdy přemýšlela, jak své děti vychovávat, odpověděla takto:

„Já sem byla vychovaná v dětském ústavě od osmi let jo, takže já nevím, co to je vychovat dítě, protože já sem nebyla vychovaná od rodičů, mě prostě vychoval ústav.“ (Jolana)

Podle výše uvedené citace Jolana nemá jasnou představu o způsobu výchovy dětí. Uvádí, že byla vychována ústavem, nezmiňuje se však o přejímání vzorů z ústavní výchovy.

„Nikdo mě to neučil, prostě jak ho mám vychovat, co to dítě potřebuje, takže těžký.“ (Jolana)

Podle Jolany je pravá výchova jen ta probíhající v rodinném prostředí, kterou ona sama nezažila. Na základě absence výchovy v rodině má Jolana pocit, že se nemá čím řídit při výchově svých dětí. V rozhovoru uvádí, že se situace změnila ve chvíli, kdy k ní domů začala docházet paní z neziskové organizace, která jí radila, jak při výchově dětí postupovat. Toto řešení bylo reakcí na krizovou situaci s jejími dětmi.

„Sem ráda za to, že ke mně chodí ta paní a pomáhá mi, prostě mi radí, jak je mám prostě vychovat.“ (Jolana)

3.2.2.1.3. Proměna role matky

Matky v rozhovorech nastínily určitou proměnu své role v průběhu dětství. Když se informátorky v rozhovoru zmiňovaly o starších dětech, ztrácel se čím dál více význam jejich pozice ve vztahu k dětem a jejich vlivu na předávání určitých vzorců chování a hodnot. Matky už nepovažovaly svou roli, a to především právě v oblasti výchovy dětí, za tak významnou. Stále více se zmiňovaly v rozhovorech spíše o vlivu vrstevníků na osvojování nových norem a vzorců chování.

Jolana v rozhovoru spojuje proměnu své role ve výchově dítěte s obdobím, kdy dítě začalo trávit více času ve vrstevnických skupinách, odkud následně čerpalo a přejímalo nové způsoby chování.

„No víte, co voni to viděj třeba i u těch druhých žejjo, najdou si kamarády, kamarádky jo, no a co udělám, protože holce bylo patnáct let jo, našla si kamarádky a ona prostě u nich to viděla a já sem prostě pro ni musela chodit i večer, jo třeba i po nocích, jako bylo to třeba v baráku, třeba po bytech nebo byla třeba venku před barákem, takže já sem třeba musela pro ni chodit i večer v jedenáct, ve dvanáct sem pro ni musela chodit, aby prostě šla domu, že musí chodit do školy, protože ona to vidí u těch druhých, protože ty kamarádky, toleto to se všechno naučila od nich.“ (Jolana)

Jolana si uvědomuje postupné oslabování své role v životě i výchově dětí ve prospěch institucí vrstevníků.

Olga v rozhovoru zmínila jisté období, kdy se začalo proměňovat chování jejího syna a s tím i její vliv na něj. Spojovala tuto fázi dětství stejně jako Jolana se zapojením syna do vrstevnických skupin.

„Měl kamarády, všechno dobrý, chodil školu, chtěl se učit, měl plány, jo že bude podnikat, že se vyučí, prostě si myslím, že ta parta ho takhle....to mu bylo víc než šestnáct, jako ten první rok, to byl eště dobrej, a pak už sem viděla prostě, že nespí, není to, jak to má být, a že ten prospěch je horší.“ (Olga)

Z výpovědi Olgy vyplývá, že se synovi zhoršila kázeň a trávil více času ve skupině kamarádů, kde se objevovaly nové způsoby chování, které začal následně přejímat. Rodiče postupně ztráceli vliv na jeho chování a pro syna již nebyly referenční hodnoty a normy rodiny, ale spíše instituce vrstevníků.

V souvislosti s tímto tématem Dana v rozhovoru uvádí také určité období, kdy dítě získalo větší svobodu a začalo trávit volný čas více se svými vrstevníky, s čímž došlo k oslabení jejího vlivu na něj.

Z: *„Ze dvora tedy začaly chodit až...“*

D: *„V patnácti, šestnácti.“*

Z: *„A proč v tomhle věku, jak se to změnilo?“*

D: *„No tak ve škole měly kamarádů, dávaly si spíchy, no a puberta na nich i šla.“*

Opět zde hrají roli vrstevnické skupiny, které informátorka zmiňuje v souvislosti se změnou způsobu chování svých dětí, na které měla ona sama čím dál menší vliv. Ilustruje to i níže uvedená citace.

Z: *„Takže ony měly určený čas, kdy se mají vrátit?“*

D: *„Jo taky, že ví, co se nám stalo, tak se bály.“*

Z: *„A když jste je chodila hledat, tak se asi nevracely...“*

D: *„Ne opozdily se, o hodinu o dvě, no a já už sem musela jít po známých a hledat jich.“ (Dana)*

3.2.2.2. Role dalších aktérů v dětství

Matky se v průběhu rozhovoru zmiňovaly i o dalších osobách, které se určitým způsobem účastnily a zapojovaly do dětství dětí. Mezi těmito osobami uváděly především otce, o kterém hovořily v souvislosti s oblastí trestů, finančního zabezpečení, ale i ve spojení s volným časem dětí či přípravou do školy. Některé matky však naopak otce v souvislosti s dětstvím prakticky nezmiňovaly. Pokud matky hovořily o dalších osobách účastnících se v dětství jejich dětí, uváděly účast starších sourozenců dětí, ale i své rodiče či sourozence a členy jejich vlastních nukleárních rodin. Tito členové rodiny se podle matek objevují v oblasti výchovy a péče o děti, jejich volného času či je prostě rozmazlují svým chováním a finančními příspěvky navíc.

Když hovořila o dětství Lucie, zmiňovala se významně o roli otce, jako rovnocenného partnera ve vztahu k dětem. Podle ní mají totiž oba rodiče vůči dětem stejné povinnosti.

„Nene, voni maj ty rodiče oba dva stejnou povinnost vůči těm dětem, žádný: ‚Mámo ty máš větší zodpovědnost vůči těm dětem, tohleto támhleto, táta jen vydělává‘, to ne prostě, sou to jeho děti tak i moje děti a věc situace, která nastane v rodině se musí řešit oboustranně, protože já můžu říct třeba slovo, kterého se to dítě chytí a manželovi se to líbit nemusí jo, takže od toho je i ten tatínek, aby to rozhodnutí nesl stejným tím břemenem jak já.“ (Lucie)

V rozhovoru dále zmiňuje otce v souvislosti s vyjednáváním trestů či řešením sporů mezi dětmi. Také o něm však hovoří ve spojení s nákupy oblečení, kterých se účastnil, aby děti hlídal, zatímco jim matka vybírala oblečení.

Když se o otci zmiňovala v rozhovoru Olga, tak převážně v souvislosti s vyjednáváním o trestech či uplatňováním jeho autority při výchově dětí.

„Měly z něj největší respekt, nevim, on je hodnej, víte, že já taky měla z táty, a táta byl náš kamarád, ale když zakřičel, tak my sme měli z něho strašněj respekt, přitom nás taky nemlátíl.“ (Olga)

Výše vybraná citace vystihuje, že podle matky otec plnil v rodině funkci vyšší autority. Tresty většinou vyjednávali společně, otec však měl poslední slovo, které bylo stvrzující. Následující citace je odpovědí na dotaz, kdo rozhodoval o záležitostech, se kterými děti přišly za rodiči.

„Oba, já sem třeba to řekla a táta řekl: ‚Slyšel si to, a tak to bude jo‘.“ (Olga)

Olga v rozhovoru kladla důraz také na to, že otec sám tresty, a tím má na mysli především tresty fyzické, nevykonával. Ilustruje to i následující citace.

O: „On mu říká: ‚Hale, nikdy sem ti nedal ani pohlavek, ale nechťej to na mně.“

Z: „Takže to bylo na vás, když zlobily?“

O: „*No já sem si to sama vždycky když...*“

Olga tedy hovoří o otci jako o autoritě, avšak snaží se zdůraznit, že funkcí otce není děti bít.

Karolína otce zmiňovala ve spojení s více oblastmi života dětí. Hovořila o něm v souvislosti s tresty, školní přípravou i ve spojení s trávením volného času dětí. Podle toho jak o něm Karolína mluvila, lze usuzovat, že má v této rodině pozici vyšší autority (stejně jako otec ve výše zmíněné rodině Olgy), avšak s tím rozdílem, že v tomto případě i tresty přímo vykonává, jak lze vidět v níže vybrané citaci.

„*Táta ho zbil, dal mu na prdel, vostříhal ho, to měl vostudu.*“ (Karolína)

Karolína užívala autority otce i jako výstrahy, jež na děti působila.

„*Když sem třeba viděla, že to s nima nejde, jo tak jsem řekla: ‚Nebojí se mě, bude se bát táty, přijde táta.‘*“ (Karolína)

Avšak, jak už jsem uvedla, otec se objevuje, jak lze vidět z výpovědí matky, i v jiných oblastech dětství, což ilustruje níže vybraná citace.

„*Táta se učil s nima, když byly malý.*“ (Karolína)

„*Když měl volno, tak s nima chodil do lesa na houby, to chodili moc daleko, doma s nima takhle si hrál, jo taky, věčně.*“ (Karolína)

Matka tedy v této rodině zmiňuje aktivní účast otce ve více oblastech života dětí.

Odlíšnou situaci nalezneme v rodině Dany, kde děti prožily velkou část dětství bez otce, který byl ve výkonu trestu odnětí svobody. Dana tedy zastala sama veškeré záležitosti týkající se dětí. Když se později otec účastnil rodinného života, objevovaly se o něm v rozhovoru zmínky převážně v souvislosti s prohřešky dětí, které před ním musela Dana tajit, aby za ně děti netrestal. V průběhu rozhovoru jsem se Lucie ptala, zda se šlo dítě, když ho potrestala, svěřit otci, a na to odpověděla:

„*Běželo dítě za mnou, že už to neudělá, že abych jemu to nepovídala...bály se ho.*“ (Lucie)

Výše uvedená citace prozrazuje, že děti měly z otce respekt, bály se, aby jejich prohřešky neřešil on sám, což rovnou přispělo k vyřešení problému, jelikož děti slíbily, že již nic podobného neudělají, jen aby nedošlo ke konfrontaci s otcem.

V rodině Blanky se otec příliš neúčastnil výchovy dětí, jelikož pro to neměl dostatečné schopnosti. Blanka tuto situaci v průběhu rozhovoru vysvětlovala tak, že je otec negramotný a v mnoha oblastech života dítěti nemůže pomoci. Zmiňovala se zde například o pomoci s přípravou do školy.

„*Manžel neumí ani číst ani psát, von je nesvépravnej manžel, takže manžel na to nedohlíží, takhle na všechno dohlížím já, na úkoly a tak, to všechno jo.*“ (Blanka)

Také Blanka mluvila o tom, že manžel nikdy nezažil výchovu v rodinném prostředí, proto podle ní neví, jak by měla vypadat. Proto si tuto oblast vzala také jen za svůj úkol.

„Jeho maminka nevychovala (manžela), on prakticky nevěděl, co to je mít rodiče, jeho vychovávala ulice, takže on nevěděl, jaká výchova je, takže to nechává na mně, tu výchovu.“
(Blanka)

Pokud otce Blanka v průběhu rozhovoru zmiňuje, tak převážně v souvislosti s jeho funkcí v oblasti finančního zabezpečení rodiny.

„Von se musí postarat o rodinu manžel.“ (Blanka)

A výjimečně o něm padla v rozhovoru zmínka ve spojení s vyzvedáváním dětí ze školy.

Z: *“ Takže každý den domů, ať šly kamkoli, tak jste pro ně jezdila vy? ”*

B: *„Hm.“*

Z: *„Jenom vy, nebo jste se s někým střídala? ”*

B: *“ S manželem, manžel pro ně jezdil. ”*

Blanka tedy vidí hlavní funkci otce v oblasti finančního zabezpečení rodiny. O jeho přímé účasti v péči o děti mluví jen občasně.

Odlisná situace je v rodině Jolany, kde by měl pozici otce zastávat její přítel, tedy nevlastní otec, avšak vzhledem k jeho negativnímu vztahu k dětem představuje pro ně v rodinném prostředí spíše nepřítele. Když se o něm Jolana v rozhovoru zmiňovala, tak jen ve spojení s problémy mezi ním a jejími dětmi, které vyvstávaly velmi často.

„Nelíbí se jim to, nelíbí, prostě já mám toho přítele, voni prostě si spolu nerozuměj, ani ten kluk, ani ta holka i ty mladší, co sou ...víte, co oni jako do styku tady s tím přítelem, oni se jako nesháněli, ale oni jako i doted'ka spolu nemluví, nebo víte co...“ (Jolana)

Přítel matky tedy v této rodině nezastává funkci otce a jeho přítomnost v rodinném kruhu byla z pohledu dětí nežádoucí. Dokud však Jolana žila se svým původním mužem, tedy vlastním otcem dětí, plnil podle matky významnou funkci při jejich přípravě do školy.

„No já sem se s nima musela učit, ale jako i otec, co byl naživu, to byl taky Čech, takže on prostě věděl, jak na ty děti jo, chodil do školy jo, takže musel se s nima učit.“ (Jolana)

Ve výše vybrané citaci Jolana zdůrazňuje, že měl otec větší přepoklady k tomu, aby dětem s učením pomohl, a proto se účastnil jejich přípravy do školy převážně on.

V předešlé kapitole zabývající se rolí matky v dětství jsme zjistili, že matka bere za svou povinnost připravit dívky na roli dobré ženy a matky. O takovéto funkci otce ve vztahu k synům však ani jedna z informátorek nehovořila. Matky vidí roli otce v rodině spíše jako živitele a autority.

Chlapce tedy na jejich budoucí roli v životě prakticky nikdo nepřipravuje, jelikož matky se soustředí především na přípravu dívek.

Mezi dalšími osobami, které se nějakým způsobem účastnili života dětí a tvořili tak jejich nejbližší kruh osob například Olga zmiňuje starší sourozence dětí. Uváděla, že běžně se starší sourozenci staraly o své mladší bratry a sestry.

Z: *„Takže starší děti měly na starosti mladší?“*

O: *„Ano, to fungovalo.“*

Z: *„A jakým způsobem vám pomáhaly?“*

O: *„Já ho třeba vypravila, udělala sem mu kočárek, najedla a povidám: ‚Holky, vemete kluka a půjdete se s nim projít.‘“*

Z uvedené citace vyplývá, že sourozenci spolu trávili odmalička hodně času.

Když hovořila o dětství Karolína, také neopomenula zmínit péči sourozenců o mladší bratry a sestry.

K: *„Bylo, když třeba já nevím holce bylo, chodila třeba do pátý třídy, tak už musela ty menší nosit do školy a ze školy a některý si neumělo about boty, dávalo je jako obráceně, tak jim to udělala a přinesla je domu někdy.“*

Z: *„Takže to nejstarší se vlastně staralo o ty mladší?“*

K: *„Ták, staralo se o ty mladší, zase tadyta už vyšla školu a zase ty, co byly malý...“*

Ve výše uvedené citaci Karolína naznačuje jistý systém péče sourozenců, kdy malé děti dorůstaly a staraly se již zase ony o své mladší bratry a sestry. Sourozenci tedy zastávali v dětství mladších dětí částečně výchovnou funkci.

Do nejbližšího okruhu osob kolem dětí podle Blanky patřila její matka, která s nimi žila v jedné domácnosti. Když o ní mluvila, říkala, že děti utěšovala a rozmazlovala, což také ilustrují níže uvedené citace.

B: *„Tak ona rozmazluje děti spíš.“*

Z: *„A když ji zlobí?“*

B: *„Ne ona radši nic neřekne, ona nic neřekne, protože je hodně rozmazluje.“*

Z: *„A když od vás děti dostaly, šly za někým?“*

B: *„Za babičkou, nebo za tátou.“*

Výše vybraná citace tedy zobrazuje, že podle matky plnila babička roli „té hodné“, u níž děti často nacházely útočiště.

O účasti prarodičů v dětství se zmiňuje i Olga. Uvádí je v rozhovoru v souvislosti s trávením volného času dětí.

„Já sem měla tenkrát mámu ještě na tý vesnici, my sme tady tenkrát koupili ten barák, a naši zůstávali eště na tý vesnici než si jich vemu do toho baráku, mezi tím otec umřel, ale když ještě žil, tak holky chodily na víkendy tam na tu vesnici, dědek vždycky přišel, vzal je a v neděli mi je vracel, takže ony měly jako ty víkendy takhle na vesnici.“ (Olga)

Výše uvedená citace tedy vystihuje, že trávení času s prarodiči bylo v této rodině celkem pravidelnou záležitostí. Děti byly u babičky a u dědy často celé víkendy. V této rodině hráli prarodiče na základě výpovědí Olgy celkem významnou roli v péči o děti.

O jiných aktérech, kteří by patřili do okruhu nejbližších osob kolem dítěte, se zmiňuje už jen Blanka, a to o svých sestřích a jejich dětech, s nimiž žily v jedné domácnosti. Děti v této rodině žily v těsné blízkosti se svými bratranci a sestřenicemi, se kterými prožívaly převážnou část volného času. Když Blanka v rozhovoru zmiňovala své sestry, říkala, že od nich děti dostávají občas nějaké peníze, stejně tak jako od babičky.

Z: *„A dostávají peníze jen od vás, nebo ještě od někoho z rodiny?“*

B: *„No to jim dává i maminka, tadyhle sestry jim taky dávaj.“*

Ačkoli žije Blančina rodina společně se sestrami v jedné domácnosti, nezasahují si nijak navzájem do výchovy svých dětí. Lze to vidět v oblasti trestání dětí, kde Blanka uvádí, že pokud je třeba dítě potrestat, musí tuto situaci řešit přímo matka dítěte, i když u spáchání přečinu v tu chvíli bezprostředně nebyla.

Z: *„A od sester dostaly někdy děti [na zadek]?“*

B: *„Ne, já si nedovolím na sestry děti a ony si nedovolej na moje.“*

Z: *„Ani když vás třeba zlobí?“*

B: *„Ne.“*

Z: *„Počkáte na ně?“*

B: *„To si musí s nima vyřídit ony.“*

Z: *„Takže to není tak, koho zlobí, od toho dostanou.“*

B: *„Nene, to si musí udělat jejich maminka.“*

Matčiny sestry mají tedy s jejími dětmi blízký vztah, avšak nepřísluší jim, aby je vychovávaly.

3.2.3. Charakteristické rysy dětství dle matek

Tuto část jsem rozdělila na tři kapitoly: povinnosti dětí, učení a volný čas. Při volbě těchto kategorií jsem se inspirovala již provedeným výzkumem Marty Dedkové *Práva a povinnosti dětí v rodinách* (2004). Tyto oblasti života mají o období dětství vysokou vypovídací hodnotu a já se prostřednictvím nich snažím v této části práce přiblížit podobu romského dětství. Děti v rodině zaujmají určité postavení a mají svá práva, ale také povinnosti. Prostřednictvím výše uvedených kategorií se pokouším ukázat, jaká konkrétní práva a povinnosti se podle matek s romským dětstvím pojí, a jak se v průběhu dětství proměňují.

3.2.3.1. Povinnosti dítěte

Děti školou povinné tráví převážnou část dne právě výukou ve škole, přesto však mají určité úkoly a povinnosti, kterými pomáhají rodičům při vedení domácnosti. V první části kapitoly se budu zabývat tím, jaký význam má udělení povinností v dětství očima matek. Dále se zaměřím na konkrétní typy povinností a na závěr na proměnu této oblasti v průběhu dětství.

3.2.3.1.1. Význam povinností v dětství z pohledu matek

Když matky hovořily o povinnostech, které dětem zadávaly, zmiňovaly je většinou ve významu přípravy na budoucí život. V jiných případech je uváděly jednoduše jako pomoc ve chvíli, kdy měla matka příliš práce. Některé informátorky však v rozhovoru také uvádí, že po svých dětech nikdy nevyžadovaly plnění nějakých povinností.

Když mluvila o přidělování a plnění povinností Lucie, uváděla, že se snažila děti prostřednictvím těchto úkolů soustavně připravovat na budoucnost, kdy to podle ní budou potřebovat.

„Už sem je všechny, třeba ty tři holky, co byly větší, starší, už vzala k sobě a jedna loupala brambory, jedna loupala zeleninu, jedna třeba koukala, jak se dělají knedlíky a tímhle tím stylem sem je vedla k tomu, že až budou starší, budou vařit..... tímhle tím stylem já sem děti vedla k životu.... oni už dospívaly tím stylem, že já už sem měla malý, a já sem ty holky vždycky vzala k sobě a ukazovala sem jim, učila sem je, že jakmile budou mít tohleto mimino, no to malý stvoření v bytě a budou maminkami, bude potřeba, aby to dítě vykoupaly, přebalily, daly najíst, tak já sem je učila tím, že já sem rodila malý. Takže mojí Líďě bylo já nevím deset a už uměla přebalit, vykoupat. Já sem ty svoje

holky vedla k tomu, že to, co já dělám v domácnosti, budou časem potřebovat, takže já sem je připravovala na to.“ (Lucie)

Uvedená citace dokládá, že se v této rodině musely dcery zapojovat do každodenních činností, prostřednictvím nichž je matka dlouhodobě připravovala na jejich budoucí roli matky a ženy.

Podobnou situaci můžeme nalézt v rodině Olgy.

„Vařila jsem s holkou jo, aby se učila jo a ona měla k tomu velkej sklon. Ona jak viděla, že vařím, tak tam stála. Jako dneska sem ráda, že si uvaří dětem.“ (Olga)

Můžeme zde vidět, že matka uvádí do souvislosti zaučování dcery do vaření v dětství se současným stavem, kdy je na základě toho schopna uvařit svým dětem. V této rodině měly, stejně tak jako v případě rodiny Lucie, povinnosti v domácnosti převážně dcery, což ilustrují taktéž i níže vybrané citace.

„Ty holky jsem měla rozdělený, jedna vařila, pomáhala mi vařit, ta Monika, Dana zase na vaření není dodneska, ale je na úklid, pomáhala mi hodně, to jo, a ty kluci tak, ty neměli žádnou povinnost.“ (Olga)

Olga uvádí, že chlapci v dětství povinnosti neměli. Ve výše zmíněných rodinách byly tedy prostřednictvím povinností v domácnosti připravovány na budoucnost především dívky.

Již výše zmíněná Lucie sice zadávala více povinností dívkám, ale příležitostně se snažila zapojit do domácích prací i chlapce. Načež se chlapci ohrazovali, že tyto povinnosti plnit nepotřebují, jelikož je to podle nich úkolem ženy, nikoli muže.

„Voni kluci vždycky řekli: ‚Mami, ale od toho je moje manželka, aby to dělala‘. No jo, ale když manželka bude nemocná, nebo momentálně bude mimo dosah toho dítěte, tak ty jako táta si povinnej to dítě přebalit a on že jo, takže takhle sem to vedla no.“ (Lucie)

Lucie považuje domácí práce a péči o děti spíše za ženské činnosti, ale přesto k tomu vede i chlapce, aby byli připraveni tyto činnosti plnit, pokud je okolnosti donutí.

Jiná situace je v rodině Jolany, která jako důvod plnění povinností dětmi v domácnosti neuvádí přípravu na budoucnost, ale nutnou pomoc, jelikož ona sama na množství práce v domácnosti nestačí.

„No musely no, musely mi pomáhat... musely to dělat jo, protože já prostě sem na to nemohla sama.“ (Jolana)

Podobnou situaci jako v případě Jolany ilustruje níže uvedená citace Blanky.

„Musí umýt nádobí, pomoct mi, jo, třeba jít ven s dětma, s malejma.“ (Blanka)

Rozdílné vnímání udílení povinností nalezneme u Dany, jejíž děti nemusely v domácnosti plnit žádné povinnosti. Jako důvod v první řadě uváděla to, že nechtěla, aby děti měly pocit nějakého nátlaku z její strany.

„Neměly žádný povinnosti, nechtěla jsem po nich nic, aby neřekly, že je do něčeho nutím. Nic nedělaly.“ (Dana)

Matka nechtěla být v pozici autority, která dětem něco přikazuje, a proto dětem nezádávala žádné úkoly. Jako druhý důvod uvádí, že když jí děti s některými úkoly v domácnosti pomohly, tak výsledek nebyl dle jejích představ, tudíž po nich musela práci předělat.

„Když někdy něco udělaly, tak jsem to stejně musela předělat, třeba když dcera vytírala, tak všude voda, nebo když myla nádobí, taky všude voda, nebo si tam dala moc jaru, no neuměly to.“ (Dana)

Dana tedy raději obstarávala povinnosti v domácnosti sama, což pro ni bylo, jak vyplývá z rozhovoru, v mnoha ohledech jednodušší variantou a v důsledku toho měly děti více volného času.

Podobně přistupovala k povinnostem i již výše zmíněná Lucie. Ona také nechtěla, aby měly děti pocit, že je do povinností nutí, proto je nevymáhala. Na rozdíl však od výše zmíněné Dany Lucie předpokládala, že u dětí v průběhu dětství přirozeně nastane čas, kdy se do činností samy dobrovolně zapojí, a tudíž není třeba je nutit.

„Když měla chuť ta holka a přišla: ‚Mami, můžu ti něco pomoci‘ jo, ale když sem třeba viděla, že to dítě k tomu tu snahu nebo něco nemá, tak sem je nenutila, prostě sem věděla, že voni časem se zapojej samy.“ (Lucie)

Lucie nepřistupovala k domácím pracím jako k povinnostem, které děti v dětství musí bezpodmínečně plnit, tudíž neměly funkci disciplinace ani nezbytné pomoci. Chápala povinnosti typu různých domácích prací a péče o dítě spíše jako činnosti, které děti jednou budou muset v dospělém životě provádět, a proto je dobré je na ně připravit. Avšak vyčkávala na vhodný čas, kdy se dítě samo přirozeně zapojí. V této rodině tedy nebylo plnění povinností na rozdíl od některých výše zmíněných rodin direktivní.

3.2.3.1.2. Typy povinností

Když matky hovořily o povinnostech dětí, zmiňovaly domácí práce typu vaření, mytí nádobí, luxování, vytírání, praní či skládání oblečení, nebo také uváděly, že děti musely uklízet, ale jen nepořádek, který samy způsobily. Dále také mezi povinnostmi zmiňovaly péči dětí o své mladší sourozence.

Odpověď Lucie na otázku, jaké měly děti povinnosti v dětství, ilustruje níže uvedená citace. „Jedna třeba měla za úkol poskládat si celou skříň, když sem viděla, že třeba jeden roh je vytahanej jeden pohozenej, už věděla, že to má uklidit po sobě. Druhá třeba umyla nádobí, nechala je odkapat, když bylo suchý, musela je poskládat. Ta třetí třeba vyluxovala nebo vytřela předsíň.“ (Lucie) Tato citace tedy dává najevo, že matka mezi povinnostmi, které dětem v dětství zadávala řadí běžné úklidové činnosti jako složení svého oblečení do skříně, mytí nádobí, luxování či vytření bytu.

Jolana v souvislosti s povinnostmi dětí hovoří o všeobecném úklidu bytu a navíc uvádí jako činnost praní prádla.

„No uklízely mi, praly.“ (Jolana)

Blanka v rozhovoru také zmiňuje mezi povinnostmi, které měly děti plnit, mytí nádobí a navíc ještě vaření a péči o mladší sourozence. Ilustruje to níže uvedená citace.

„Třeba přijde ze školy a musí umýt nádobí, pomoci mi, jo, třeba jít ven s dětma, s malejma, když jsem nemocná nebo tak, protože já trpím s žaludkem, tak syn už vaří, dcera uklízí.“ (Blanka)

Když hovořila o úkolech, které děti v dětství plnily, Karolína, uváděla mezi nimi především péči o mladší sourozence.

„Když třeba já nevím holce bylo, chodila třeba do pátý třídy, tak už musela ty menší nosit do školy a ze školy a některý si neumělo obout boty, dávalo je jako obráceně, tak jim to udělala a přinesla je domu někdy.“ (Karolína)

3.2.3.1.3. Proměna povinností v průběhu dětství

Množství a typy povinností se v průběhu dětství proměňovaly. V souvislosti s malými dětmi matky buď povinnosti vůbec nezmiňují, nebo uvádí méně náročné práce jako úklid nepořádku, který děti samy vytvořily. Předškolních dětí se povinnosti prakticky netýkaly. V první fázi dětství tedy děti nejsou příliš zatěžovány povinnostmi a mají více volného času. Když matky hovořily o starších dětech, zmiňovaly se již o větším množství úkolů v domácnosti, které byly často náročnější, a děti tak s jejich plněním trávily více času. V některých případech však děti v pozdější fázi dětství povinnosti opět plnit přestávaly.

Když hovořila o povinnostech dětí Lucie, udávala hranici, od které jí děti začaly pomáhat v domácnosti, zhruba věk deseti let. Tento věk zdůvodňuje tím, že do té doby je dítě ještě hravé, bezstarostné a nechtěla mu kazit toto období plněním náročnějších povinností.

„Prostě neměly úplně moc povinností, akorát věděly, že já nevím, potrhám třeba papír, pohodil ho, tak věděl, že ho má sebrat, jo a nebo, když věděly, že se třeba pere nebo meje nádobí, tak už sem je

třeba připravovala, že až jim bude víc, tak to nádoby budou mejt, nebo skládat, nebo votírat budou to voplachovat, takže už věděly, že už je bude něco čekat.“ (Lucie)

Lucie tedy průběžně děti připravovala na příchod období, kdy se zapojí do domácích prací. Do té doby bylo povinností menších dětí uklízet po sobě jen svůj vlastní nepořádek.

Podobnou věkovou hranici udává v rozhovoru i Jolana, která říká, že děti začala zapojovat zhruba od deseti, jedenácti let. Do té doby tedy nebyly povinnostmi zatěžovány.

„No od těch deseti, jedenácti let, musely to dělat jo, protože já prostě sem na to nemohla sama.“ (Jolana)

Tuto hranici matka zdůvodňuje tak, že v té době bylo třeba, aby jí děti v domácnosti pomohly. Avšak v pozdější fázi dětství přestaly děti své povinnosti opět plnit a matka k tomu dodává, že už jim nemohla žádné zadávat, jelikož je nedokázala přinutit k jejich plnění.

„Voni nechtěj, tak my nebudeme chtít taky, takže po nich prostě nemůžeme už nic chtít, já jim ani nic neříkám jo, prostě necháváme je bejt.“ (Jolana)

Stejně tak zapojovala děti do povinností zhruba v tomto věku i Karolína. V rozhovoru se zmiňuje o tom, že se děti asi od páté třídy musely starat o své mladší sourozence, což ilustruje níže uvedená citace.

„Holce bylo, chodila třeba do pátý třídy, tak už musela ty menší nosit do školy a ze školy.“ (Karolína)

Na rozdíl od výše zmíněných matek, které uvádí povinnosti jen v souvislosti s dětmi školního věku, své děti Blanka zapojovala do domácích prací již od útlého dětství. Na dotaz, zda měly děti od malička nějaké pravidelné povinnosti, odpověděla takto:

„Měl pravidelné povinnosti, tak jako první uklidit si pokojíček, když vstával žejo, žádný, že by rozhazoval hračky, nebo něco to ne, uklidit pokojíček.“ (Blanka)

V průběhu rozhovoru vyplynula skutečnost, že v rodině Blanky měly určité povinnosti dokonce i děti předškolního věku. Nejprve však dostávaly za úkol uklidit jen svůj nepořádek, který vytvořily. Povinnosti týkající se celé domácnosti dostávaly děti až později.

3.2.3.2. Učení

Z pohledu matek je významnou povinností dítěte plnění školních povinností. A to v podobě pravidelné školní docházky a přípravy do školy, což je nedílnou součástí dětství a zabírá jeho velkou část. V první části této kapitoly se budu nejprve zabývat tím, jaký význam má učení z pohledu matek ve vztahu k dětství. Dále se zaměřím na povinnosti, které musí děti v této oblasti dle matek

plnit a na strategie, jimiž matky úspěšné vzdělávání svých dětí podporovaly. V závěru se budu věnovat proměně této oblasti života v průběhu dětství.

3.2.3.2.1. Význam učení z pohledu matek

Když jsem matkám položila otázku týkající se oblasti učení dětí, reagovaly odpovědí, že je třeba, aby se děti učily a jako cíl této jejich snahy uváděly dosažení učňovského vzdělání. Splnění tohoto cíle uváděly ve spojení s „lepším životem“, než mají ony samy, s úspěchy v oblasti zaměstnání a s lepším uplatněním v životě. Také však pro ně dosažení určitého vzdělání představuje důvod k hrdosti na své děti.

O tom, že se mají děti vyučit, což podle matek následně vede k lepšímu životu, hovoří například Dana.

D: „ Moji sourozenci sou všichi vyučený.“

Z: „Takže jste taky chtěla, aby to tak bylo u vašich dětí?“

D: „Aby měly lepší život než my, ne.“

Dana hovořila o školních výsledcích ve spojení s životním úspěchem, kterého podle ní ona sama nedosáhla.

„Měly by se vyučit, aby z nich něco bylo.“ (Dana)

Podobný přístup jsem zaznamenala v rozhovoru s Olgou.

„Sme měli plány, aby se děti vyučily, abych měla z nich radost, abych se za ně nestyděla jednou.“ (Olga)

Olga spojuje selhání ve studiu také s neúspěchy v oblasti zaměstnání.

„Chtěla jsem, aby z nich něco bylo, chtěla, kluk se učil na zedníka, ale nedoučil, že je bez práce teď.“ (Olga)

Další níže uvedená citace zobrazuje, že důraz kladený na učení a všeobecně na vzdělání byl u Olgy podpořen také přístupem ke vzdělání v majoritní společnosti. Cítila, že od nich takový přístup společnost očekává a snažila se plnit její požadavky.

„No Češi, víte, když jsem viděla, že chtějí, aby z těch dětí něco bylo, tak jsme byli to samý, my jsme civilizovaní lidi.“ (Olga)

3.2.3.2.2. Povinnosti a jiné strategie, jimiž matky vedou děti k učení

Oblast učení se pro matky ukázala v kontextu dětství jako velmi významná, což bylo zřetelné z jejich intenzivních projevů na toto téma, kdy zdůrazňovaly, že mají dobré vztahy s učitelkami dětí a celkově dobře komunikují se školou, na základě čeho je průběh vzdělávání dítěte více pod kontrolou. Také neopomenuly zdůraznit, že děti školu opravdu pravidelně navštěvují, ač to jinak v rozhovoru prezentují jako samozřejmou povinnost dětí. Matky také uváděly určité povinnosti dětí, které se podle nich s oblastí učení pojí, a to pravidelná školní docházka či domácí příprava do školy. S těmito povinnostmi matky zmiňovaly i určité strategie, pomocí nichž se snažily docílit jejich plnění, a to: kontrola dětí prostřednictvím dohlížení na přípravu do školy, spolupráce s dětmi při učení, či tresty za neplnění povinností.

Níže uvedená citace Dany zobrazuje, že byla s paní učitelkou v dlouhodobém kontaktu a spolupracovaly ve prospěch lepších studijních výsledků dětí.

„Když něco neuměly, nerozuměly něčemu, tak paní učitelka, my jsme s ní měly dohodu s paní učitelkou, že když něčemu nebudou rozumět, tak mi napsala, co chce, o co jí de, abych vysvětlila.“

(Dana)

Školní výsledky dětí byly pod dohledem jak učitelky, tak i matky. Pokud dítěti dělalo určité učivo problém, muselo se na něj doma s matkou více připravovat.

Podobně to fungovalo v rodině Olgy, kde byli oba rodiče taktéž v kontaktu s učitelem svého syna. Olga uvádí, že se s ním často radili o synově prospěchu.

„S mistrem sme domlouvali..radili.“ (Olga)

V rozhovoru zmiňovala komunikaci se školou i Blanka.

„No, i volám učitelovi, jak se chová, jaký má ty, jak se tomu říká, když má praxi, zatím si nestěžujou, zatím říkaj, že je syn nejlepší.“ (Blanka)

Výše uvedená citace ukazuje, že první krok ke komunikaci se školou činila sama matka a informovala se o chování a průběhu studia svého syna, aby mohla včas zakročit, pokud by se objevil nějaký problém.

Matky tedy s učiteli dětí spolupracovaly ve prospěch lepších studijních výsledků dětí, na základě čehož měly tuto oblast dětství více pod kontrolou a současně projevovaly kladný vztah k vzdělávání dětí. Měly pocit, že to od nich majoritní společnost očekává.

Dalším způsobem, jak matky potvrzují plnění očekávání společnosti, je kladení důrazu na to, že děti opravdu dodržují pravidelnou školní docházku, čehož je příkladem níže uvedená citace Olgy.

„Bezvadný kluk, chodil do školy...chodil do školy, chtěl se učit...byl tam opravdu dobrý, vychválenej..chodil do školy, chtěl se učit, měl plány, že se vyučí...že bych je mlátila nebo musela ne, chodily do školy.“ (Olga)

Podobná zmínka se objevila i v rozhovoru s Lucíí.

„Můj třináctiletý kluk je takový, že už v dnešní době chápe situaci života, že chodí do školy.“ (Lucie)

Matky v rozhovorech zmiňují povinnosti dětí, které se podle nich s oblastí učení pojí. Podle matek by se mělo dítě připravovat do školy každý den. Jejich příprava by měla být dle matek pod dohledem, pokud si s učivem neví rady, je třeba se s někým poradit a za neplnění povinností mají být děti potrestány.

Když Blanka hovořila o přípravě dětí do školy, zdůrazňovala, že bylo plnění povinností spojených se školou pro děti samozřejmostí, kterou plnily pravidelně prakticky ihned po příchodu ze školy.

„Říkám, najedí se, převlíknou se, jo, no a už vědej, že prostě si musíme, že oni si vezmou ty tašky, mamí, vyprávěj co bylo ve škole, jo, vyberou si tašky no a hned úkoly píšeme.“ (Blanka)

Citace dokládá, že Blanka spojuje přípravu do školy především s psaním domácích úkolů.

Když hovořila o školní přípravě Jolana, taktéž naznačovala jistou pravidelnost a samozřejmost učení dětí po návratu ze školy.

„Voni se učily, vždycky, když přišly ze školy, najedly se, první se najedly, pak si začly dělat úkoly, no vždycky když přišly ze školy, tak si musely dělat svoje povinnosti, ty svoje úkoly.“ (Jolana)

Podle Jolany je pravidelná příprava do školy, čímž je zde opět míněno psaní domácích úkolů, povinností dětí.

Podobně k přípravě do školy přistupovala i Karolína, což ilustruje níže vybraná citace.

„Oni musely, musely si dělat úkoly.“ (Karolína)

Karolína také v rozhovoru uvádí, že když děti přišly ze školy se špatnou známkou, musely se učit intenzivněji, dokud si danou věc neopravily.

Z: *„Takže třeba špatná známka a zákaz?“*

K: *„Tak, přišly domu, sednout, učit se třeba, já nevím, měly na to i tejdén, aby se to naučily.“*

Lucie se vyjádřila k otázce, jak probíhalo učení dětí, takto:

„Když byly povinnosti udělat úkoly, tak je udělaly a pak mohly ven.“ (Lucie)

Z výše vybrané citace lze vidět, že matka trvala po návratu dětí ze školy, aby si splnily své povinnosti, pokud však neměly k napsání žádné domácí úkoly mohly, již trávit volný čas dle svého.

Když tedy matky hovoří o oblasti učení dětí, zmiňují se převážně o psaní domácích úkolů, což považují za hlavní podstatu přípravy do školy. Plněním těchto povinností zabraňují problémům s učitelkami, které by nastaly, pokud by děti nebyly takto připraveny. Dále již však netrávají na intenzivnější a systematické přípravě na jednotlivé předměty.

Další strategií, pomocí které se matky snažily docílit plnění školních povinností, byly různé druhy zákazů či trestů, dokud dítě nesplnilo, co má, nebo dokud si neopravilo špatnou známku.

Lucie říká, že dokud se dítě nepřipravilo do školy a nenapsalo si úkoly, mělo zákaz jít ven. To ilustruje níže uvedená citace.

„Když byly povinnosti udělat úkoly, tak je udělaly a pak mohly ven, jinak dřív nešly, nemáš udělané úkoly, nikam nejdeš.“ (Lucie)

Podobnou zmínku nalezneme i u Jolany, podle které je třeba dítě za neplnění povinností potrestat například zákazem televize.

„Ze školy, když přijdou, tak přinese třeba špatnou známku, nechce se třeba učit, nedělá si třeba ani domácí úkoly jo, no tak nebude koukat ani na televizi, bude mít prostě zákaz, bude to mít třeba na týden, třeba jenom na tři dny.“ (Jolana)

3.2.3.2.3. Proměna v průběhu dětství

Matky v rozhovorech naznačily určité hranice, dokdy u dětí kontrolovaly plnění povinností týkajících se školy. Mezníky se zde stávají buď počátek období puberty u dětí, či omezené schopnosti matek. V některých případech bylo však dítě matkou kontrolováno do ukončení učňovského studia.

Když hovořila na toto téma Olga, zmiňovala jako hranici, dokdy syna kontrolovala, zda plní své školní povinnosti, období dospívání. Její vliv na něj s rostoucím věkem slábl a už nebylo možné ho nějak přesvědčovat, aby plnil povinnosti do školy. V níže uvedené citaci matka reaguje na otázku, zda se snažili svému šestnáctiletému synovi domluvit, aby do školy chodil a plnil své povinnosti, ač on měl jiné zájmy.

„Domlouvali, ale já měla o něj strach, k čemu zákazy, ale když si řekne, já mám rande, jdu ven, tak to sem mu nezakazovala žejo.“ (Olga)

Vidíme, že matka již neměla pocit, že může synovi v jeho věku něco zakazovat. Ani v zájmu školy. V důsledku oslabení vlivu rodičů dítě začalo mít v oblasti učení větší volnost, bylo tak méně kontrolováno a docházelo často ke zhoršení studijních výsledků.

Lucie v rozhovoru uvádí, že se s dětmi učila do té doby, kdy jim byla schopna pomoci, později se s nimi začala učit doučovatelka. Uvádí, že někdy dětem pomáhá s učivem až do deváté třídy.

L: „Já se s klukama a holkama někdy učim i do deváté třídy, podle toho co potřebujou za předmět, třeba jako nejsem úplně vyštudovaná, ale když tomu rozumim, tak mu poradim, ale když už tomu předmětu nerozumim, tak mu neporadim.“

Z: „A co pak dělaly, když jim nemůžete poradit vy, tak se radí s někým jiným?“

L: „Proštudujeme celou knížku prostě až přídeme na to co k tomu patří a teda ke mně už chodí teda víc jak deset let učitelka.“

Matka se tedy s dětmi nepřestala učit ve chvíli, kdy to již nebylo třeba, ale když již sama učivo nezvládala, zařídila však dětem doučování. V tomto případě bylo předáno vzdělávání z rodinného prostředí, kde dětem pomáhala matka, do rukou vnější instituce.

Na rozdíl od výše zmíněných matek Blanka v rozhovoru uvádí, že svého osmnáctiletého syna kontrolovala dodnes, zda je připraven do školy. Kontrola školních povinností je v tomto případě tedy v rukou matky až do konce učňovské školy dítěte.

Z: „A dokdy třeba kontrolujete, jestli se děti naučily, mají úkoly, u Edy třeba do kolika let jste ho kontrolovala?“

B: „Ještě mu to kontroluju teď.“

3.2.3.3. Volný čas

Trávení volného času je významnou součástí období dětství. Je jedním z faktorů, který ovlivňuje to, jaké dovednosti potřebné pro život si dítě osvojí (Říčan, 1990). Volný čas představuje v životech dětí prostor, kterého mohou využít podle své volby. V první části kapitoly se budu zabývat tím, jaký má volný čas dětí pro matky v rámci dětství význam. Následně se zaměřím na to, kdy děti mají volný čas, s kým a jakým způsobem ho tráví a v souvislosti s tím se zmíním o zájmových kroužcích. V závěru se zaměřím na proměnu trávení volného času v průběhu dětství.

3.2.3.3.1. Význam volného času dětí z pohledu matek

Z pohledu matek nebylo třeba zasahovat do způsobu trávení volného času jejich dětí. Proto když o něm hovořily, netematizovaly příliš činnosti, kterými se děti baví, ale spíše jen prostor, v němž volný čas tráví. Náplň volného času tak závisela na individuálních zájmech dětí. Pravidla (objevující

se v rozhovorech), kterými matky tento čas ovlivňovaly, se tak týkala převážně prostoru, kde se děti směly pohybovat a jejich návratů domů.

Když Jolana hovořila o volném čase dětí, nezmiňovala žádné určité činnosti, které provádí. Komentovala toto téma tak, že nemá přehled o způsobu trávení volného času jejích dětí, které tak v tomto ohledu měly větší volnost. Uváděla jen přibližnou prostorovou orientaci, kde se děti pohybují, když nejsou doma.

J: „No venku byly spíš, voni sou rádi hodně spíš venku, v baráku voni moc nevydržej.“

Z: „A co dělaly venku?“

J: „To já nevím, co voni tam dělaj.,“

Z: „A kam chodily tady?“

J: „Voni chodily tady do parku, do města chodily.“

Podobnou situaci lze vidět u Dany, která se k tomuto tématu vyjádřila takto:

„Po známých šly, do parku, na dvůr a tak, to bylo pravidelně, to uteklo do večera.“ (Dana)

Podobně jako Jolana, i Dana, na dotaz, co dělají děti ve volném čase, uvádí jen prostory, kde se pohybují a nikoli náplň tohoto času.

Odlišným případem byla Blanka, která o způsobu trávení volného času dětí hovořila s větším zájmem. Byla ráda, když mělo dítě nějaký konkrétní koníček, díky němuž mu pak nezbývalo tolik času věnovat se činnostem, které by ona hodnotila za nevhodné.

„Má zálibu, že hraje jo, tu mu nechávám, protože to je jeho koníček, protože sem ráda, že má takovýho koníčka, že mi nechodí za kamarádama ven, který prostě fetujou nebo takhle, to jako vůbec ne.“ (Blanka)

Z výše uvedené citace lze vidět, že Blanka pokládá za důležité podporovat děti v činnostech, které jsou podle ní vhodné. Díky tomu má o jejich volném čase větší přehled.

3.2.3.3.2. Kdy mají děti volný čas, s kým ho tráví a jak

Jak již víme z předešlých kapitol, většinu dne mají děti zaplněnou školní docházkou a částečně povinnostmi, takže jediný volný čas, kdy se mohou věnovat svým zálibám je po škole a po splnění povinností či o víkendech. Volný čas dětem končí určeným časem návratu domů, který matky v rozhovorech celkem přesně vymezují. Matky v rozhovorech zdůrazňují, že si děti nejprve po příchodu domů splní své povinnosti a pak mohou jít ven. Jsou i výjimky, kdy mají děti nejprve možnost využít volného času a až poté plní povinnosti. Do počínání dětí ve volném čase matky prakticky nezasahují. Pokud matky hovoří o určitých činnostech, které jsou náplní volného času

děti, zmiňují mezi nimi fotbal, hraní s panenkami či určité organizované činnosti. S tím také souvisí, v jakých institucích děti tento čas prožívaly. Matky v rozhovoru zmiňovaly vrstevnické skupiny či rodinné prostředí.

Když jsem matkám položila dotaz, kdy mají děti volný čas, udávaly většinou část dne po příchodu ze školy. Například Dana, která na dotaz, kdy mají děti volno, reagovala takto:

„Když se naučily, úkoly, najedly se a potom mohly jít na dvůr.“ (Dana)

Když hovořila o volném čase Blanka, zdůrazňovala, že ho děti měly poté, co přišly ze školy a splnily si všechny své povinnosti.

„Přišly ze školy, když si už udělaly úkoly tak, kdo se chtěl dívat, tak se díval, říkám, tak někdo se třeba díval na video nebo na dvd, někdo si zase hrál, pokud měly všechno hotový, tak už si mohly dělat co oni chtěly.“ (Blanka)

Jiný systém měla zavedený v rodině Karolína, která říká, že děti nejprve nechala jít ven, kde si mohly užít volného času, pak se vrátily domů splnit povinnosti do školy a poté byla zase organizace volného času na nich.

„Musely si dělat úkoly, takhle odpoledne sem je nechala aby si šly ven, no vrátily se domu tak ve tři hodiny, udělaly si úkoly a pak už zase mohly jít, pak už byly venku.“

Tímto tedy Karolína částečně zasahovala do organizace volného času dětí, a měla je tak více pod kontrolou.

Když hovoří o tomto tématu Jolana, uvádí, že měly děti čas spíše o víkendu, jelikož v týdnu musely chodit do školy. Na dotaz, kdy měly děti volný čas tedy matka odpověděla takto:

„No sobota neděle, přes tejdén musely chodit do školy, přes tejdén.“ (Jolana)

Jak už jsem výše zmínila, jedním z mála pravidel, kterým matky ovlivňovaly volný čas dětí byla doba návratu domů.

Když hovořila o trávení volného času Lucie, uvedla, že v létě nechávala děti venku do sedmi hodin.

„Šly a řekla sem třeba, já nevím, v létě do sedmi doma.“ (Lucie)

Jolana k návratům domů v rozhovoru říká:

„Šel ven, a třeba byl venku do čtyř do pěti hodin, vždycky když bylo teplo tak třeba byly dýl jo, ale do sedmi hodin musely být doma, do sedmi.“ (Jolana)

Z výše vybraných citacích lze usoudit, že jsou časy návratů domů dětí ovlivňovány přírodními cykly. Děti tedy měly být doma do tmy, což znamená, že mohly být v létě venku déle.

Nekompromisní byla v této oblasti Blanka, která říká, že šly děti pravidelně již v sedm hodin spát, bez ohledu na to, jaké je roční období.

„*V sedm hodin jdou spát.*“ (Blanka)

Na dotaz do kolika let takto chodily děti spát matka odpověděla:

„*No do dneška.*“ (Blanka)

Toto pravidlo uplatňuje i u svého osmnáctiletého syn, který je na tento čas podle ní zvyklý odmalička, tudíž neprotestuje.

Z: „*I dnes? Všichni? I v osmnácti letech? A to chce sám? Nemusíte ho nutit?*“

B: „*Nenutím no... přijde domu utahanej lehne a spí, protože je zvyklej spát v sedm hodin.*“

Jak už jsem zmínila výše, v rozhovorech matek se objevovaly určité konkrétní aktivity, které naplňovaly volný čas dětí.

Když na toto téma hovořila Dana, zmiňovala u chlapců fotbal a u dívek kreslení či hraní s panenkami.

„*Hrály si normálně, kluci fotbale, holky si kreslily, panenky a tak.*“ (Dana)

Olga v rozhovoru také zmiňuje mezi činnostmi dětí fotbal.

„*Hrály fotbal, potom nadace měla tam ten ping pong, tak tam měly taky vyhrazený ty hodiny, zapojovaly se do sportů, bylo to dobrý.*“ (Olga)

Ve výše vybrané citaci vidíme, že se děti zapojovaly i do aktivit pořádaných místními organizacemi.

Blanka uváděla mezi činnostmi, kterými se děti baví ve volném čase více organizované aktivity.

„*Od mala má záliby při tý hudbě, to nejdřív byly housle, pak byl klavír, pak byly varhany.*“ (Blanka)

Avšak zmiňuje v rozhovoru i činnosti jako sledování televize.

„*Kdo se chtěl dívat, tak se díval, říkám, tak někdo se třeba díval na video nebo na dvd, někdo si zase hrál, pokud měly všecko hotový, tak už si mohly dělat co oni chtěly.*“ (Blanka)

V konkrétním případě této rodiny tedy děti trávily volný čas převážně organizovanými činnostmi, či spíše pasivními aktivitami v bytě.

Matky se také ve spojení s volným časem dětí zmiňovaly o tom, v rámci jakých institucí ho trávily. Objevovaly se mezi nimi skupiny vrstevníků či rodina.

Z rozhovoru s Olgou vyplývá, že děti prožívaly nejčastěji volný čas ve společnosti vrstevníků.

„Děti si hrály s dětma z domu, - jo tady jich bylo, to nebyl problém, aby si hledaly někoho.“ (Olga)

Z výše uvedené citace vyplývá, že si děti hrály především s vrstevníky, s nimiž žily ve stejném domě. Tato situace je pochopitelná vzhledem k tomu, že se děti nesměly příliš pohybovat mimo dům a jeho přilehlé prostory.

Podobnou situaci nalezneme u Dany, která se v souvislosti s volným časem taktéž zmiňuje o kamarádech dětí, kteří bydlí většinou ve stejném domě.

„Úkoly, najedly se a potom mohly jít na dvůr...byly na dvoře nebo po kamarádkách, oni byly v baráku kamarádky.“ (Dana)

Když hovořila Karolína o tom, s kým prožívají volný čas její děti, zdůrazňovala, že se její dcera pobývá ve volném čase u své kamarádky mimo lokalitu.

„Dita, ta zase si chodila za kamarádkama, hodně jezdila, měla kamarádku, a ta pro ni jezdila, vždycky na sobotu na neděli, takže ona doma nebyla ani.“ (Karolína)

Z výše uvedené citace tedy vyplývá, že dcera prožívala většinu volného času zcela mimo rodinné prostředí v rámci instituce vrstevníků.

Odlíšný případ nastínila Blanka jejíž děti trávily čas převážně v prostředí bytu, tudíž především v rámci rodiny.

„Doma si hrály a tak, já sem se k nim vždycky připojila.“ (Olga)

Avšak i v situaci, kdy děti mohly užívat volného času mimo domov, to vždy probíhalo v doprovodu matky.

„Nešly ven, pokavaď sme jako nešli všichni, když sme šli rodinka, k tesku sme chodili na to hřiště.“ (Blanka)

Podobná situace byla v rodině Karolíny. Kromě již zmíněné dcery, která pobývala u své kamarádky mimo lokalitu, trávily děti čas převážně v prostorech bytu. V následující citaci popisuje sám syn informatorky, co dělal ve volném čase.

Z: „Ty si nechodil mezi děti?“

Syn: „Jsem byl pořád doma.“

Z: „Co si pořád dělal doma?“

Syn: „Koukal na televizi.“

V tomto případě tedy dítě také trávilo čas především v instituci rodiny, narozdíl od některých výše zmíněných případů, kdy ve volném čase dětí rodinné prostředí nahrazovala instituce vrstevníků.

3.2.3.3.3. Zájmové kroužky

Když jsem matkám položila otázku týkající se volného času dětí, uváděly spíše neorganizované činnosti probíhající v prostředí lokality, jak můžeme vidět ve výše uvedených citacích. O zájmových činnostech zajišťovaných nějakou institucí mimo prostředí lokality mluvily matky výjimečně nebo až v reakci na moje dotázání, jelikož v rámci volného času dětí nezabíraly významný prostor. Matky jim v období dětství nepřikládaly větší význam a rozhodně nevyžadovaly, aby děti nějaké navštěvovaly. Proto děti do žádných kroužků většinou nechodily a nebo jen nepravidelně. V případech, že nějaký navštěvovaly, tak čistě ze svého zájmu. Na neúčast dětí v zájmových činnostech měla vliv, kromě přístupu matky a dětí, určitá omezení způsobená životem v sociálně vyloučené lokalitě, o nichž hovořím v kapitole o prostoru. V důsledku nich byly děti izolovány více v prostoru lokality.

Na dotaz zda měly děti nějaké kroužky reagovala Olga takto:

„Já si nevzpomínám, ve škole kroužky asi neměly.“ (Olga)

V rodině Olgy tedy neplnily kroužky žádnou významější funkci, což dosvědčuje skutečnost, že si matka není jista, jestli děti nějaké kroužky vůbec měly.

Když hovořila o tom, zda děti navštěvovaly nějaké organizované činnosti Lucie, uvedla, že ano, ale také se zmínila o tom, že časem děti do kroužků přestaly chodit. Matka však nezná důvod, proč již kroužky nenavštěvovaly, a dodává, že je nijak nenutila docházet do nich.

„Chodily, ale časem přestaly, ale nevím proč, já jsem je nenutila.“ (Lucie)

Je zde tedy vidět, že matka netrvala na tom, aby děti kroužky začaly navštěvovat, ale ani je nepodněcovala v již započatých setrvat.

Pokud matky mluvily o tom, že některé dítě chodilo do kroužku, bylo to vždy z iniciativy dítěte. Rodiče na děti nijak neapelovaly, aby si nějaký kroužek zvolily. Rozhodnutí, zda budou děti navštěvovat nějakou organizovanou činnost, bylo čistě v kompetenci samotných dětí.

Blanka hovoří ve spojení s různorodými kroužky jen o jednom ze svých dětí. V rozhovoru zdůrazňuje, že hraní na hudební nástroj je jeho velká záliba. Tato činnost tedy probíhá z iniciativy dítěte.

„V tý přípravce, od čtyř let tady se to učil, no a teď hraje na ty bicí... třeba dvě hodinky hrál, protože říkám má v tom tu zálibu.... od mala má záliby při tý hudbě, to nejdřív byly housle, pak byl klavír, pak byly varhany... nikdo nemá takovýhle záliby, jenom Eda.“ (Blanka)

Zbytek jejich dětí žádné kroužky prakticky nenavštěvoval a pokud ano, tak velmi přelétavým způsobem. Můžeme však vidět, že matka nijak netrvala, aby do kroužků poctivě chodily.

„Tak je to vůbec nebaví, Evička ta chodila na aerobik, jo pak jí to přestalo bavit Evičku, jo, pak chodila na kreslení, to jí taky nebavilo.“ (Blanka)

Výjimkou byla Dana, která hovořila o organizovaných činnostech ve vztahu k dětství velmi pozitivně, její děti však neměly v důsledku prostorového vyloučení lokality možnost nějaké navštěvovat.

D: „Neměly nějaké dětství.“

Z: „Proč myslíte, že neměly dětství?“

D: „No jak je to dneska, že si může na nějaký kroužek, který ho baví ne, a tenkrát to nebylo, nechodily.“

3.2.3.3.4. Proměna trávení volného času

Matky v rozhovorech naznačovaly, že se způsob trávení volného času v průběhu dětství proměňoval směrem k větší svobodě dětí a aktivity dětí se přesouvaly spíše mimo lokalitu. V souvislosti s mladšími dětmi matky hovoří o trávení času činnostmi poblíž domu s místními vrstevníky či přímo doma. Když byly děti starší, začínaly se podle výpovědí matek čím dál více pohybovat se svými vrstevníky mimo domov. Zvětšovaly se vzdálenosti, kam směly, i časová omezení návratů domů.

Karolína se v rozhovoru zmiňovala o svém synovi, který nejdříve trávil většinu času aktivitami v prostorech bytu, avšak ve starším věku si našel kamarády a začal se pohybovat více mimo domov.

K: „Pak už jsem nevěděla o něm.“

Z: „Od těch čtrnácti let?“

K: „No od těch čtrnácti, vždycky šel v jednu hodinu vrátil se domu v sedm, vyprávěl mi kde byl, co dělal, no a povídal: ‚Hale my jsme se tam nasmáli.‘ Na fotbal chodil a takhle.“

Zde tedy proběhl zásadní přesun v oblasti prostoru, kde dítě tráví čas, ale i s kým prožívá volný čas. Místo trávení času doma s rodinou se začal chlapec zapojovat do vrstevnických skupin a prožívat ho mimo domov.

Odpověď Blanky na otázku, jak trávily volný čas starší děti ilustruje níže uvedená citace.

Z: „A co starší děti Eda, Eliška, chodí někam s kamarádama?“

B: „Eliška ještě zatím ne, to nedovolím, ale Eda jako začíná chodit s těma kamarádama, jako že jde ven s nima, jo, nebo na ty zkoušky to taky chodí sám, ale jinak říkám, v sedm hodin jde spát.“

Výše uvedená citace ukazuje rozdíl trávení času dětí na základě věku. Mladší Eliška, které je třináct, se ještě nemohla pohybovat s přáteli příliš mimo domov, starší Eda už ale začínal v šestnácti letech získávat větší volnost. Stále měl však určenou dobu návratu a v sedm hodin šel podle matky nekompromisně spát.

Podobnou situaci lze vidět v případě Dany, jejíž děti taktéž s věkem začínaly získávat větší volnost a tím se proměňovala jejich náplň volného času.

„Až v tich patnácti, šestnácti potom si došly do parku, a nebo tak s kamarádama.“ (Dana)

Na výše uvedené citaci vidíme, že děti získaly větší volnost pohybu až kolem patnácti let. Do té doby podle matky trávily čas na dvorku za domem, kde byly pod dohledem. Tedy až po překročení této věkové hranice začaly děti trávit více času procházením po parku či jiných místech s kamarády, kam předtím nesměly.

3.2.4. Prostor

Téma prostoru, v němž se dětství odehrává, je pro toto období velmi významné. Děti se od malička pohybují v určitém sociálním prostoru, na nějž si postupně zvykají, mají v něm větší množství kontaktů a jsou jím nejvíce ovlivňovány (Morvayová, 2008). Proto se v první části této kapitoly zaměřím nejprve na prostory, v nichž se děti vyskytovaly každý den. Následně se budu zabývat faktory, na základě nichž byly děti prostorově omezeny a jak to ovlivňovalo podobu jejich dětství. V závěru této kapitoly se budu věnovat proměnám pohybu v určitých prostorech v průběhu dětství.

3.2.4.1. V jakých prostorech se děti pohybovaly v dětství

Když matky mluvily o dětství, zmiňovaly v průběhu rozhovoru místa, kde se děti každodenně pohybovaly. V případě školou povinných dětí je takovým prostorem především škola, který v níže uvedených citacích nezmiňuji, jelikož ho beru jako samozřejmost. Dalšími často zmiňovanými místy byly prostory v bezprostřední blízkosti domu jako např. dvory, byty vrstevníků žijících ve stejném domě či prostor vlastního bytu. V některých případech matky uváděly, že děti užívaly i prostory města.

Olga uvádí jako nejčastější prostor, v němž se děti v dětství pohybovaly, dvůr přiléhající přímo k jejich domu. Na otázku, kde děti v dětství trávily čas, odpověděla:

„Tady jenom na dvoře, tady se nějak, to stačilo.“ (Olga)

Když hovořila o tom, kde se pohybují děti Dana, uváděla stejně jako Olga dvůr u jejich domu.

D: „Úkoly, najedly se a potom mohly jít na dvůr.“

Z: „Co pak, byly jen na dvoře?“

D: „Na dvoře a nebo takhle po kamarádkách, oni byly v baráku kamarádky.“

Dana se tedy také zmiňuje, že její děti navštěvovaly domácnosti svých kamarádů, avšak jen těch, co bydleli ve stejném domě jako tato rodina, tudíž neopustily lokalitu. Dítě tak trávilo převážně čas izolovaně v prostorech domu či přilehlého dvorku, pod kontrolou rodičů.

Když hovořila o pohybu svých dětí Blanka, uvedla, že děti trávily nejvíce času v prostoru domova. Na otázku, kde se děti ve svém volném čase pohybovaly, reagovala odpovědí:

„Doma.“ (Blanka)

Podobnou situaci nalezneme i v rodině Karolíny. V následující citaci hovoří o tom, v jakých prostorech se pohyboval její syn.

„On byl spíš víc doma než aby někde byl, nebo takhle mezi klukama.“ (Karolína)

Z výše uvedených citací vidíme, že se dětství odehrávalo převážně ve stále stejných a dobře známých prostorech, tedy v prostředí domova či v jeho bezprostřední blízkosti.

Odlisným případem je situace Lucie, která uvádí, že její děti měly možnost se volně pohybovat v prostoru města. V níže uvedené citaci Lucie reprodukuje rozhovor se svými dětmi, v němž zjišťuje, kam jdou ven.

„Říkám no dětem: ‚Kam jdete?‘ ‚My budeme v parku jo, nebo budem s holkama ven do města podívat se.“ (Lucie)

V tomto případě měly děti větší možnost navštěvovat různorodější prostředí a trávit více času v majoritní společnosti.“

3.2.4.2. Faktory ovlivňující pohyb dětí v prostoru a jejich vliv na podobu dětství

Když matky hovořily o prostorech, v nichž děti každodenně trávily čas, zmiňovaly určité faktory, kvůli kterým děti prožívaly dětství právě v těch určitých prostorech a v jiných to nebylo možné. Pohyb dětí v prostoru byl tedy ovlivňován strachem matek z prostředí lokality a jeho obyvatel, ale také z okolí lokality. Dalším omezením bylo prostorové vyloučení lokality, v níž žily a s ním spojena špatná dostupnost do nejbližšího města. Na základě těchto omezení docházelo následně i k ovlivnění v dalších oblastech života dětí, a to především v oblasti volného času, čemuž se budu věnovat na závěr této části.

Když hovořila o pohybu svých dětí Blanka, uvedla, že děti ven příliš nepouštěla. Vysvětlila tuto situaci tak, že neměla dobré vztahy s obyvateli lokality a na základě toho jim nedůvěřovala, a proto nechtěla, aby se mezi nimi pohybovaly její děti.

B: „Vůbec nechodily ven, takže jim to nepřišlo.“

Z: „Jak to?“

B: „No já sem je tam vůbec nepouštěla ven, protože nás tam rozlišovali.“

Výše uvedená citace ilustruje situaci, kdy jsou děti omezeny v pohybu především na prostor bytu, jelikož se matka cítila v prostředí, kde žily, ohrožena.

Podobnou situaci jsem zaznamenala v rozhovoru s Karolínou, která mluvila o tom, že její děti nemohly chodit ven kvůli špatnému vztahu s vrstevníky žijícími v lokalitě.

„Když kluci chtěli jít ven, naši, tak nemohli, oni se s nima jako nemohli dát dohromady jako, zkomarádít se, protože oni, říkali, to sou Češi že, oni neuměli mluvit romsky že, takže oni se s nima jako nechtěli bavit.“ (Karolína)

Karolína v rozhovoru podobně jako Blanka uvádí špatný vztah k prostředí a lidem v jejím bydlišti. O lokalitě, kde s dětmi žila? hovoří takto:

„No to nebylo dobrý tam, a pro děti vůbec ne.“ (Karolína)

V tomto případě matka neměla k prostředí, kde pobývala dobrý vztah, avšak ona přímo nemusela děti omezovat v pohybu v prostoru, jelikož se ony samy rozhodly raději trávit čas v prostředí bytu.

V rodině Dany byly děti omezeny jen na prostor přilehlého dvora a samotné prostředí domu, jelikož měla strach z okolí bydliště, kde se často pohybovaly členové radikálních skupin a svým chováním úmyslně vyvolávali v obyvatelích této lokality strach.

„Byli sme v tu dobu ohrožení skinhedama, takže sme je nepouštěli ven, báli jsme se.“ (Dana)

Stejnou situaci lze vidět u Olgy, která dětem nedovolovala opustit prostor dvora, jelikož cítila ohrožení z venkovního prostředí.

„Nechodily mimo dvůr, mimo domov, to víte, že se bojíte.“ (OLga)

V případě Dany a Olgy byly děti izolovány na prostory domu a dvora z důvodu obav z okolního prostředí, nikoli přímo z prostředí lokality a jejích obyvatel, jako tomu bylo v rodině Blanky a Karolíny.

Odlisným případem je Jolana, která se v rozhovoru nezmiňuje o žádných omezeních, na základě nichž by dětem vymezovala prostor pro pohyb.

„Voni chodily tady do parku, do města chodily.“ (Jolana)

Jolana necítila ohrožení z okolního prostředí, tudíž neměla důvod izolovat děti v určitém prostoru. Konkrétně v tomto případě tedy Jolana dětem dovoluje využívat prostředí města, kde se směly volně pohybovat.

Když matky hovořily o místech, kde děti trávily čas, zmiňovaly se také o omezeních, která se týkala prostorového vyloučení lokality, v níž žily, na základě nichž byly děti odkázány více na prostory v blízkosti jejich domova.

V případě Karolíny se jednalo o špatnou dostupnost z lokality, jež byla jejich bydlištěm, do nejbližší obytné části města, ke kterému tato oblast spadala. V rozhovoru se tedy objevovalo omezení doby návratu dětí domů, jelikož jediná možnost, jak se dostat do lokality v době, kdy již nejede autobus, je přes les, a tuto možnost měly děti zakázanou.

K: „Tam byl les a voni si nemohly dovolit bejt venku.“

Z: „Takže věděly, kdy mají přijít domů.“

K: „Oni věděly, musely no, ne že by to věděly, protože jinak by se nedostaly domu, byl les.“

Z výše vybrané citace vyplývá, že děti musely uspišit návrat do lokality, ač by ještě mohly pobývat v prostředí mimo ni, jelikož by později nebyla již možnost se vrátit domů autobusem a jiné způsoby návratu měly matkou zakázané.

Život v sociálně vyloučené lokalitě má tedy vliv na to, v jakých prostorech se děti pohybují. Omezení pohybu v prostoru je samozřejmě spojeno s ovlivněním způsobu trávení volného času dětí.

Blanka v rozhovoru k tomuto tématu uvedla, že děti vůbec nepouštěla samotné ven, jelikož se necítila v lokalitě bezpečně. Děti v důsledku toho trávily většinu volného času v prostorech bytu v instituci rodiny izolovaně od vrstevníků a bavily se činnostmi, které lze v bytě provozovat.

„Nešly ven, pokavaď sme jako nešli všichni, když sme šli rodinka.“ (Blanka)

Pokud děti opustily ve volném čase domov, tak opět jen pod dohledem matky, v důsledku čehož nedostaly příliš šanci si samy organizovat volný čas a trávit ho se svými vrstevníky.

Podobnou situaci nalezneme v rodině Karolíny, kde byly děti omezeny většinou na prostor bytu. Sledovaly tedy například často televizi.

K: „On nechoděl mezi děti tak.“

Syn: „Jsem byl pořád doma.“

Z: „Co si pořád dělal doma?“

Syn: „Koukal na televizi.“

Další vliv omezení prostoru na prožívání volného času dětí lze vidět u Olgy, která v rozhovoru uvádí, že děti nenavštěvovaly žádné organizované činnosti a kroužky, jelikož se kvůli špatné dostupnosti ze školy domů a pozdnímu času návratu bála, aby chodily samy, a ona sama neměla možnost je vyzvedávat.

O: „No jak je to dneska, že si může na nějaký kroužek, který ho baví ne, a tenkrát to nebylo, nechodily.“

Z: „A nechodily, jako že ty kroužky nebyly?“

O: „Byly, ale nechodily.“

Z: „Báli jste se?“

O: „No, to trvalo dycky třeba do večera ne.“

Z: „Ty kroužky?“

O: „Ty kroužky, po škole.“

Z: „Musela byste pro ně jít.“

O: „No, a zas tuhle sem nemohla nechat doma sama, aby nepodpálila barák nebo něco.“

Ač by tedy děti v jiném případě mohly trávit čas v prostředí mimo lokalitu, rodinná situace a špatná dostupnost jim to znemožňovala. Musely tak být brzy doma, jelikož jinak neměly možnost se dostat zpět a trávil místo toho čas aktivitami kolem domu či v prostorech bytu.

Odlišným případem je situace Jolany, která když se zmiňovala o trávení volného času svých dětí, říkala, že neví, jakým způsobem ho tráví. Popsala situaci jednoduše tak:

“Jsou venku.” (Jolana)

Jelikož necítila strach ze svého okolí, neměla důvod děti nějak omezovat v pohybu a ony si tak samy organizovaly volný čas a trávily ho na místech, která si samy zvolily se svými vrstevníky.

3.2.4.3. Proměna pohybu v prostoru v průběhu dětství

Když matky hovořily o prostorech, v nichž se odehrávalo dětství jejich dětí, naznačily v této oblasti jisté proměny v průběhu dětství. V souvislosti s menšími dětmi matky zmiňovaly spíše prostory bytu či místa v jeho bezprostřední blízkosti. Když však hovořily o starších dětech, objevovaly se již v rozhovoru vzdálenější místa, jako parky či jiné prostory města.

Dana v souvislosti s pohybem dětí uvádí, že zhruba do patnácti let trávily čas na dvoře v bezprostřední blízkosti domu a až po této věkové hranici mohly začít navštěvovat vzdálenější místa.

Z: „Takže když byly mladší, na základní škole, tak byly na dvoř?.“

D: „No.“

Z: „Nechodily nikam?“

D: „Ne.“

Z: „Na dvoře nebo po baráku.“

D: „Byli sme v tu dobu ohrožení ze skinhedama, takže sme je nepouštěli ven, báli jsme se, až v tich patnácti, šestnácti potom si došly do parku, a nebo tak s kamarádama.“

Podobnou situaci nalezneme v rodině Olgy, kdy taktéž děti trávily převážnou část dětství v prostorech v bezprostřední blízkosti domova a až v pozdější fázi dětství se začaly pohybovat mimo prostor lokality a vzdálenosti, ve kterých se mohly pohybovat, se postupně zvětšovaly.

Z: „A kam teda chodily?“

O: „Tady jenom na dvůr, tady se nějak, to stačilo.“

Z: „Nikdy je nelákalo chodit mimo dvůr?“

O: „Ne nechodili.“

Z: „A když byly starší?“

O: „Taky, to se prošly, já nevím po parku a domu.“

S věkem se tedy děti začaly pohybovat mimo prostor lokality.

ZÁVĚR

Ve své práci *Dětství v sociálně vyloučené lokalitě z pohledu romské matky* jsem se snažila přiblížit, jak je dětství vnímáno z pohledu romské matky a jakou roli při tom sehrává prostředí sociálně vyloučené lokality.

Podle Jana Jandourka (2001) je dětství v rámci každé kultury chápáno jako období primární socializace, a proto je velmi důležité, v jakých institucích se v tuto dobu dítě vyskytuje. Ivo Možný ve své knize *Sociologie rodiny* (1999) uvádí, že socializace dítěte probíhá především v rodině, které začnou později výrazně konkurovat média a škola.

Z mého výzkumu vyplynulo, že z pohledu romských matek hrála v socializaci dětí jednoznačně nejvýznamnější roli rodina. V sociálně vyloučených lokalitách probíhala socializace dětí v rámci rodin intenzivně. Dělo se tak v důsledku určitých omezení, která se životem v tomto prostředí úzce souvisí. Jedná se především o prostorové omezení a omezení související s vyloučením z bezpečí, v důsledku čehož jsou obyvatelé těchto lokalit vystaveni vyšším rizikům. Dokonce také někdy docházelo k úplné izolaci dítěte v rodinném prostředí, a to v důsledku symbolického vyloučení dané rodiny v rámci komunity obyvatel lokality. V tomto ohledu sociální vyloučení způsobilo, že byly děti po velkou část období dětství izolovány v etnicky a sociálně homogenním prostředí a měly tak nedostatek kontaktů mimo rodinu a romskou komunitu, či mimo komunitu sociálně vyloučených osob. Byly pod intenzivním vlivem rodiny, z níž čerpaly vzorce a způsoby jednání a na niž byly odkázány. S nástupem školní docházky částečně přebíraly socializaci dítěte vzdělávací instituce či vrstevnické skupiny, avšak romské dětství stále probíhalo převážně v rodině. K výraznému oslabení socializačního vlivu rodiny podle matek došlo v pozdějších fázích dětství v důsledku prosazování vlivu instituce vrstevníků. Pro děti v tu dobu začaly být referenční způsoby chování a hodnoty sdílené mezi vrstevníky. S tímto obdobím matky spojovaly proměnu chování dětí a počátky různých problémů s nimi. Docházelo k situacím, kdy matky musely řešit pozdní příchody dětí, zhoršení prospěchu ve škole, či dokonce nedokončení učňovské školy. Děti tedy v tuto dobu přestávaly dodržovat původně stanovená pravidla a osvojovaly si nové způsoby jednání mezi vrstevníky.

Jako jeden z cílů výzkumu jsem si stanovila pokusit se zjistit, jakým způsobem matky periodizují dětství svých dětí, tedy na základě jakých faktorů matky toto období člení. Podle sociologické literatury je chápání dětství do značné míry závislé na věku dítěte (Dedková, 2004). Každá kultura však může periodizovat a vymezovat určité hranice v dětství na základě jiných faktorů (James, Prout, 1997).

Z mého výzkumu vyplynulo, že periodizace dětství na základě věku nebyla podle matek příliš významná. Potvrzuje to skutečnost, že matky vypěstlost dětí pro určité aktivity neodvozovaly z věku dětí, ale spíše na základě jiných faktorů. Mezi tyto faktory patří individuální povaha dítěte, kdy matky dětem uzpůsobovaly a měnily pravidla na základě jejich osobitého chování; konkrétním příkladem jsou tresty, kdy bylo u některých dětí třeba setrvat déle u určitých druhů trestů, které jinak matky přestávaly aplikovat dříve. Dále mezi tyto faktory patří schopnosti dětí, na základě nichž v konkrétním případě jedna z matek pověřila mladšího syna odpovědností za jeho starší sestru, jelikož k tomu byl podle matky způsobilější, než kdyby to mělo fungovat opačně. Dalším faktorem, na základě něhož matky periodizovaly, je rozumová vypěstlost dítěte, kdy matky například musely u některých ze svých starších dětí více kontrolovat návraty domů než u dětí mladších, jelikož byly podle nich některé starší děti méně rozumné a nedalo se jim tolik důvěřovat. Jedním z faktorů jsou také biologické aspekty, kde docházelo ke změně určitých pravidel ze strany matky v důsledku proměny chování dítěte způsobené příchodem období puberty. Posledním faktorem jsou určité sociální aspekty.

Sociální aspekty na základě výpovědí matek představují určité sociální situace v rodině, jako například narození dítěte či také sociální situace v lokalitě, čímž může být proměna bezpečnostních podmínek v ní. Matky v takových případech reagovaly proměnou pravidel, která v rámci dětství uplatňovaly. Na narození dalšího dítěte odpověděla matka udělením nových povinností starším dětem v oblasti domácích prací a péče o mladší sourozence. Některé činnosti, které se podle matek pojí s obdobím dospělosti, začaly děti vykonávat dříve, zatímco jiné nikoli. Směrem k dospělosti se tak tedy proměnily jen některé z pravidel a povinností. Jako další sociální situaci jsem zmínila také proměnu bezpečnostní situace v lokalitě, na základě níž došlo u matek k utlumení pocitu ohrožení z okolního prostředí, na nějž reagovaly rozšířením svobody dítěte, které se projevovalo především proměnou pravidel týkajících se pohybu dětí.

V rámci svého výzkumu jsem se také snažila získat informace o podobě romského dětství, tak jak ji vnímají matky. Z jejich výpovědí vyplynuly genderové odlišnosti v podobě dětství dívek a chlapců, týkající se jejich zapojení do povinností v domácnosti. Michaela Unucková ve své práci *Žijí mezi námi: historie a současnost Romů (2007)* uvádí, že v rámci tradiční romské rodiny byly děti připravovány na svůj následný život přímo v rodinném prostředí. Dívky trávily čas s matkami, které je prostřednictvím určitých úkonů v domácnosti připravovaly na roli „dobré ženy“ a budoucí snachy. Chlapci pracovali společně se svými otci, kteří je zaučovali do jejich řemesla. Na základě rozhovorů s matkami zapojenými do mého výzkumu vyplynulo, že přiděl povinností na základě pohlaví dítěte hrál v dětství významnou roli. Děti plnily určité úkoly, kterými pomáhaly svým

rodičům při vedení domácnosti, mezi něž patřily různé úklidové činnosti a také péče o mladší sourozence. Dívky v dětství vykonávaly větší množství těchto povinností než chlapci, kteří měli na základě toho více volného času. Protipólem povinností u dívek byly u chlapců prezentovány spíše sportovní aktivity. Povinnosti dle matek plnily u dívek funkci přípravy na budoucí život, která však probíhá jen v dětství dívek, kdy jsou matkami zapojovány do různých činností, bez kterých se podle nich v dospělém životě neobejdou. Otec však podle matek podobnou roli v dětství chlapců, čímž bylo v tradiční rodině jejich zaučení do řemesla, již neplnil. Zaujímal podle nich spíše pozici autority a živitele. V důsledku absence jeho původní role se proměnila podoba dětství chlapců a nepředstavovala již přípravnou fázi jako v případě dětství dívek. Chlapci měly na základě toho větší volnost a trávili více času s vrstevníky, zatímco dívky se kvůli plnění povinností pohybovaly spíše v prostorech bytu pod dohledem matek.

Život v sociálně vyloučeném prostředí se na základě výzkumu ukázal jako významný faktor ovlivňující mnoho oblastí života romských dětí. Matky zdůrazňovaly především tři dimenze sociálního vyloučení, které podle nich měly na podobu dětství významný vliv, a to vyloučení z mobility, z bezpečí a symbolické vyloučení. Odborná literatura definuje vyloučení z bezpečí jako situaci, kdy jsou lidé žijící ve vyloučené lokalitě ohroženi sociopatologickými jevy, které se v ní ve vysoké míře vyskytují. Symbolické vyloučení charakterizuje literatura, jako stigmatizaci sociálně vyloučených jedinců ze strany majority (Mareš, 2000). Já je však ve své práci používám ve významech, které jim přisuzují matky, na čemž lze vidět, jaké významy nabývají tyto dimenze přímo ve vyloučené lokalitě. Vyloučení z bezpečí představuje pro matky ohrožení nikoli z vnitřního prostředí lokality, avšak spíše z prostředí mimo ni, ze strany majoritní společnosti. Naopak symbolickým vyloučením je matkami označována nikoli stigmatizace obyvatel lokality ze strany majority, ale vyloučení určitých osob či rodin přímo obyvateli lokality.

Ženy vnímaly tato omezení jako významná v oblasti prostoru, v němž se dětství odehrávalo, ve způsobu trávení volného času a také ovlivňující, v jakých institucích se dítě v tu dobu vyskytovalo, touto poslední oblastí se zabývám již na počátku této závěrečné části. Vliv omezení na prostor se projevoval tím, že se děti odmalička pohybovaly převážně v prostředí sociálně vyloučené lokality. Později se mezi místy, kde se nejvíce pohybovaly, začala objevovat i škola, avšak po zbytek mimoškolního času byly děti odkázány téměř v plné míře na prostředí lokality. V důsledku zhoršených vztahů s obyvateli lokality nesměly děti dokonce v některých případech opouštět ani prostředí bytu. Neměly tedy možnost využívat ani okolí domu.

Vlivem těchto omezení byly podle matek také děti upoutány ve svém volném čase převážně k prostředí vyloučené lokality, k činnostem v ní možnými a k místním institucím. Neúčastnily se tak

příliš organizovaných činností a kroužků pořádaných vzdělávacími institucemi mimo prostředí lokality, přestože dle odborné literatury mohou děti právě v těchto institucích získávat různé dovednosti a další schopnosti. Konkrétní volnočasové činnosti však matky z analyzovaných rodin nezmiňovaly často, důraz kladly spíše na prostředí, v němž se děti v tu dobu pohybovaly.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bayer, Ivo, Markéta Sedláčková, Jiří Šafr. 2008. „Sociální koheze. Teorie, koncepty a analytická východiska“. *Sociologický časopis* 44 (2) : 247–269.
- Blábolil, Jiří. 2011. „Vzdělávací strategie skupin ohrožených sociálním vyloučením, vliv sociálního a etnického prostředí na jednotlivé složky osobnostního vývoje dětí a jejich postoje ke vzdělávání“. *Mezinárodní elektornická konference - Škola, žák, učitel v multikulturním prostředí* [online]. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkině [cit. 12. 10.2011]. Dostupné z:
<http://pf.ujep.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=364:skolazak-a-ucitel-v-multikulturnim-prostredi&catid=285:konference-probehle&Itemid=877>
- Bottero, Wendy. 2005. *Stratification: social division and inequality*. London: Routledge.
- Brož, Miroslav, Petra Kintlová, Ladislav Toušek. 2007. *Kdo drží Černého Petra: sociální vyloučení v Liberci, Plzni a Ústí nad Labem*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.
- Cachová, Tereza. 2009. *Gender a romské děti - Utváření společenských rolí v závislosti na pohlaví dítěte*. Nepublikovaná bakalářská práce. Pardubice: Univerzita Pardubice Fakulta filozofická.
- Corsaro, William A. 2005. *The sociology of childhood*. USA: Pine Forge Press.
- Davidová, Eva. 1995. *Romano drom - Cesty Romů 1945 - 1990 změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Dedková, Marta. 2004. „Práva a povinnosti dětí v rodinách“. In Igor Nosál (ed.). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti. Studie ze sociologie dětství*. Brno: Nakladatelství Barrister & Principal, s. 91 - 117.
- Disman, Miroslav. 2007. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Dopita, Miroslav, Jitka Skopalová. 2004. „Politika v životě dětí“. In Igor Nosál (ed.). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti. Studie ze sociologie dětství*. Brno: Nakladatelství Barrister & Principal, s. 153-167.

- Dřímál, Filip. 2004. „Dětství v romské rodině“. In Igor Nosál (ed.). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti. Studie ze sociologie dětství*. Brno: Nakladatelství Barrister & Principal, s. 65 - 90.
- Gabal, Ivan a spol.. 2006. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR a Rada vlády ČR [cit. 12. 10. 2011]. Dostupný z: <
<http://www.mpsv.cz/cs/3052> >
- Giddens, Anthony. 1999. *Sociologie*. Praha: Argo.
- Hájková, Markéta. 2001. „Rodina a zvyky slovenských Romů usazených v České republice“. In Tatjana Šišková (ed.) *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, s. 127 - 143.
- Hendl, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hirt, Tomáš, Marek Jakoubek. 2006. *Romové v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeňek, s.r.o.
- Hořáková, Lenka. 2009. *Strategie obyvatel sociálně vyloučené lokality k zajišťování bydlení v návaznosti na opatření bytové politiky*. Nepublikovaná diplomová práce. Brno: FSS MU.
- Hübschmannová, Milena. 1996. „Postavení a role některých členů tradiční rodiny“. *Romano džaniben* 3 (1-2): 25-27.
- Jakoubek, Marek. 2003. „Romské osady-enklávy tradiční společnosti“. In Marek Jakoubek, Ondřej Poduška.(eds.) *Romské osady v kulturologické perspektivě*. Brno: Doplněk, s. 9-30.
- Jakoubek, Marek, Lenka Budilová (eds.). 2008. *Romové a Cikáni - neznámí i známí*. Voznice: Nakladatelství LEDA spol..
- Jandourek, Jan. 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o.
- Jára, Martin. (ed.). 2006. *Sociální diskriminace pod lupou. Metodika identifikace diskriminačního jednání a doprovodných negativních jevů v bydlení a zaměstnávání*. Praha: Otevřená společnost, o.p.s.
- Jeřábek, Hynek. 1992. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Lacková, Elena. 1997. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Praha : Triáda.
- Lázničková, Ilona. 1990. „Tradiční rodinné vztahy, obřady a obyčeje“. In Petr Šuler a kol. *Romové - o Roma Tradice a současnost*. Brno: Moravské zemské muzeum, s. 53-57.
- Mann, Arne. B. 2000. *Rómsky dejepis*. Bratislava: Kalligram.
- Mareš, Petr. 2000. „Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení“. *Sociologický časopis* 36 (3): 285-297.

- Ministerstvo vnitra ČR. 2010. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení*. [online] Praha: Ministerstvo vnitra ČR [cit. 14. 11. 2011] Dostupné z: <<http://www.mvcr.cz/docDetail.aspx?docid=21675829&doctype=ART&chnum=2>>
- Morvayová, Petra. 2008. „Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality“. *Antropowebzin* [online] 6 (1) [cit. 12. 9. 2011]. Dostupné z: <<http://antropologie.zcu.cz/deti-trvale-zijici-v-prostredi-socialne-vy>>
- Mozgová, Martina. 2009. *Vývoj romské rodiny na našem území ve 20. stol.* Nepublikovaná bakalářská práce. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Možný, Ivo. 1999. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Navrátil, Pavel (koord.). 2002. *Výzkum interetnických vztahů: zpráva*. Brno: FSS MU.
- Navrátil, Pavel a kol. 2003. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál.
- Nikolai, Tomáš, Petra Sedláčková (ed.). 2007. *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísní.
- Nosál, Igor. 2002. „České dětství v kontextu socialismu a postsocialismu: diskurzy a reprezentace“. *Sociální studia* 2002 (8): 53-75.
- Nosál, Igor (ed.). 2004. *Obrazy dětství v dnešní české společnosti*. Brno: Barrister & Principal.
- Pospěchová Petra. 2004. „Dětství dublinských a brněnských seniorek“. In Igor Nosál (ed.). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti. Studie ze sociologie dětství*. Brno: Nakladatelství Barrister & Principal, s. 119- 134.
- Prout, Alan, Allison James. 1997. *Theorizing Childhood*. Oxford: Blackwells.
- Rabušič, Ladislav. 2000. „Koho češi nechtějí?“. *Sociální studia* 5(1): 67.
- Říčan, Pavel. 1998. *S romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Vydavatelství Portál.
- Sekyt, Viktor. 2001. „Romové“. In Tatjana Šišková (ed.). *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, s. 119-125.
- Sirovátka, Tomáš (ed.). 2004. *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. Brno: Georgetown.
- Sirovátka, Tomáš, Petr Mareš. 2008. „Social Exclusion and Forms of Social Capital: Czech Evidence on Mutual Links“. *Sociologický časopis* 44 (3): 531–556.
- Šedová, Klára, Roman Švaříček a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Vydavatelství Portál.
- Šimíková, Ivana, Pavel Navrátil, Jiří Winkler. 2004. *Hodnocení programů zaměřených na snižování rizika sociálního vyloučení romské komunity*. Praha: VÚPSV.
- Šišková, Tatjana (ed.). 2001. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál.

- Šišková, Tatjana (ed.). 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha:Portál.
- Tošner, Michal. 2003. „Kultura romských osad a analýza sociální situace". In Marek Jakoubek, Ondřej Poduška (eds.). *Romské osady v kulturologické perspektivě*. Brno: Doplněk, .s. 41-57.
- Toušek, Ladislav. 2007. „Sociální vyloučení a prostorová segregace“. *Antropowebzin* [online] 3(2-3) [cit. 5.10. 2011]. Dostupné z: < <http://antropologie.zcu.cz/socialni-vyloucenia-prostorova-segregace> >
- Uherek, Zdeněk, Kateřina Bělohradská, Tereza Pojarová. 2010. *Průzkum potřeb v sociálně vyloučených lokalitách Královehradeckého kraje*. Praha: Etnologický ústav AV ČR, v.v.i.
- Unucková M. 2007. *Žijí mezi námi: historie a současnost Romů*. Karviná: Sdružení Romů severní Moravy.
- Vančáková, Martina. 2004. „Srovnání romské a české rodiny“. *Bulletin Muzea romské kultury* 1(13) : 95-97.
- Velký sociologický slovník. 1996. Praha: Karolinum.
- Wyness, Michael. 2006. *Childhood and society. An introduction on the sociology of childhood*. New York: Palgrave Macmillan.
- Zaplátílek, Martin. 2001. *Skládání rozbitého zrcadla. Biografická (re)konstrukce romské identity v autobiografických vyprávěních české romské elity*. Nepublikovaná diplomová práce. Brno: FSS MU.
- Žlnayová, Edita. 1996. “Postavenie a úloha ženy-matky a muža-otca v rómskej rodine”. *Romano džaniben III. (1-2): 29-41*.

Webové stránky

www.epolis.cz, Polis [cit. 15.10.2011].

Zákony

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

PŘÍLOHY

Příloha č.1: Osnova pro rozhovory

- Kolik máte dětí, v jakém věku a jak jsou staré?
- Přemýšlela jste někdy na začátku či v průběhu dětství vašich dětí nad tím, jakým způsobem je vychovávat?
- Jaký myslíte, že je rozdíl mezi dítětem a dospělým?
- Co podle Vás dítě může dělat a jak se může chovat a dospělý ne?
- Měly Vaše děti nějaké povinnosti?
- Dělal nějaké práce pravidelně?
- Musely tyto povinnosti plnit všechny Vaše děti?
- Dělal je samostatně nebo s něčí pomocí?
- Od kolika let měly Vaše děti povinnosti a kdy skončily?
- Jak probíhal den poté, co děti přišly ze školy?
- Pomáhal dětem někdo s učením?
- Pomáhaly starší sourozenci svým mladším sourozencům s učením?
- Proměňovala se nějak příprava do školy v průběhu dětství?
- Jak a kde trávily děti volný čas?
- Vymýšlely si program samy?
- Kolik má dítě volného času?
- Kdo rozhodoval o volném čase dětí?
- S kým trávily volný čas?
- Chodily na nějaké kroužky?
- Kde se děti nejčastěji pohybovaly?
- Co v těchto prostorech dělaly?
- Bylo nějaké místo, na které nesměly?