

Cesty romských žáků ke vzdělávání

Dopady inkluzivní reformy



Dana Moree

| Nadace **OSF**

Nadace OSF se zaměřuje na rozvoj právního státu, demokracie a omezení korupce. Podporuje svobodný přístup k informacím či zapojení lidí do veřejného dění.

Zároveň prosazuje rovný přístup všech dětí ke vzdělávání a všech lidí k příležitostem současného světa.

Po dobu svého působení podpořila Nadace OSF 9 530 projektů českých neziskových organizací i jednotlivců částkou více než 1,78 miliardy Kč.

Copyright © Nadace Open Society Fund Praha 2019 Edition

© Dana Moree 2019 Cover

© Klára Hájková | Makulatura 2019

„Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons [CC BY-NC 4.0]. Licenční podmínky navštivte na adrese [<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>].

Východiska

Inkluzivní vzdělávání je jak v zahraničí, tak v České republice průběžně zkoumáno a nyní je k dispozici celá řada zjištění, na která můžeme navazovat. Pokud bychom je měli shrnout do několika bodů, můžeme vycházet z následujícího:

- Inkluzivní vzdělávání je možné; je však zároveň velmi citlivé na měkké faktory, jako je kultura školy, vztahy, způsob výuky a další (Hájková, Strnadová, 2010; Subashi, 2018; a další).
- Inkluzivní vzdělávání by mělo být nahlíženo v širším společenském kontextu. Leeman a Bhatti např. dovozují, že inkluzivní vzdělávání je komplikované v prostředí, které je založeno na sociálních nerovnostech (Bhatti & Leeman, 2011).
- Zavedení inkluzivních opatření přineslo podle již uskutečněných výzkumů z perspektivy škol velkou řadu výhod v podobě transparentního zacházení s financemi, posílení pozice asistentů, zapojení rodičů do začleňovacího procesu, v některých případech pak i zlepšení spolupráce mezi jednotlivými institucemi. Zároveň však přineslo zvýšenou administrativní zátěž a nejistotu ohledně konkrétních kroků spojených se zaváděním jednotlivých opatření (Moree, 2018; Nadace OSF, 2018).
- K dispozici jsou i některá data týkající se vlivu těchto opatření na inkluzi romských a sociálně znevýhodněných žáků (např. šetření MŠMT, 2018).
- Zároveň z výzkumů víme, že minimálně v některých případech se inkluzivní vzdělávání týká velmi subtilních typů interakcí ve školách a třídách, které skutečnou inkluzi výrazně komplikují (Vorlíček, 2016; Vorlíček, 2017).

Výzkumné otázky

Cílem tohoto výzkumu tedy bylo popsat, jaký dopad mělo zavedení inkluzivních opatření v roce 2016 na vzdělávání dětí romských a sociálně znevýhodněných. Za tímto účelem byly formulovány následující výzkumné otázky:

1. Jaký je **dopad inkluzivní reformy** (zavedení podpůrných opatření a zrušení přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením – příloha RVP ZV pro LMP) na kvalitu vzdělávání romských dětí v bývalých základních školách praktických nebo ve školách ohrožených segregací?
2. Do jaké míry je patrný **reálný dopad reformy na žáky ohrožené segregací, segregované školy a další školy v blízkosti vyloučených lokalit**?

Výzkumná strategie

Metoda

Vzhledem k výše uvedenému byla zvolena následující výzkumná strategie:

- Výzkum začal tzv. „zdola“ – tedy od konkrétních jednotlivců, kteří navštěvovali základní školy. Teprve následně byly podle vzdělávací trajektorie těchto bývalých žáků vybírány školy, s kterými měli nějaké zkušenosti. A teprve od takto vybraných škol byly metodou sněhové koule oslovovány další instituce.
- Tímto způsobem se podařilo zmapovat částečné vzdělávací trajektorie jedné rozšířené rodiny, celkově se tedy podařilo uskutečnit rozhovor s čtyřmi bývalými žáky – kontaktní osoba J., sestřenice P., partner R. a kamarádka B. Několik dalších bylo kontaktováno, rozhovory se ale nepodařilo uskutečnit anebo byly jen krátké po telefonu. I z nich byly pořizovány pečlivě terénní záznamy, které dokreslují prezentovaná zjištění.
- Z takto nastaveného východiska vedla cesta do pěti základních škol ve městě Sever, jedné základní školy, jedné mateřské školy, jednoho pracoviště nestátní neziskové organizace ve městě Východ a do jedné základní školy ve městě Střed. Téměř ve všech školách byl veden rozhovor s ředitelem a jedním jeho zástupcem, celkově tedy byly vedeny rozhovory s deseti pracovníky škol a jednou pracovnící neziskové organizace.
- Výsledky výzkumu byly diskutovány s respondenty ještě před zveřejněním.

Hlavní výzkumnou metodou byly polo-strukturované rozhovory, které měly exploratorní narativní charakter. Rozhovory byly nahrávány, přepsány a vyhodnoceny metodou otevřeného kódování. Rozhovory byly doplněny terénním deníkem a studiem dokumentů, a to především webových stránek jednotlivých škol.

Vzorek

Pro lepší představu si dovolím představit vzdělávací trajektorie členů rodiny, která se stala východiskem pro výzkum, a jednotlivé školy, na kterých byl výzkum prováděn. Vzorek je důsledně anonymizován, názvy škol byly zvoleny podle pořadí, v jakém byly navštíveny:

Kontaktní osoba J. – dnes 20 let, matka na mateřské dovolené s ročním dítětem, dokončuje studium na konzervatoři. Jako dítě chodila do základní školy v městě Východ; v době, kdy ji navštěvovala, chodila většina ostatních Romů do speciální školy, společně se tedy stýkali především ve volném čase. J zažívala ve škole kontinuálně několik let šikanu – byla jediná Romka ve třídě. Sestra Kontaktní osoby J. navštěvovala stejnou školu a naopak její zkušenost se vztahy byla dobrá, šikanu nezažívala.

Partner R. – vychodil prvních sedm let školní docházky ve vyhlášené vyloučené škole ve městě Sever, a to přes opakovanou snahu matky umístit syna jina. Se starším bratrem se jí to ještě podařilo – navštěvoval běžnou základní školu, pro mladšího syna se to však až do sedmé třídy nepodařilo. Při pokusech o přijetí na jinou školu byli odesíláni jina s odůvodněním nedostatečné kapacity školy. V sedmém ročníku přestoupil do běžné základní školy ve stejném městě. Zásadní zkušenost pro něj byla, že v sedmém ročníku uměl zhruba to, co v nové škole žáci dělali ve čtvrtém ročníku. Podařilo se mu nicméně školu vychodit, následně nastoupil na střední školu ve stejném městě a nyní je zaměstnaný. Na obou školách, které R. navštěvoval, se podařilo realizovat rozhovor.

Sestřenice P. navštěvovala běžnou základní školu, v 1. třídě ale propadla, vyšla ZŠ z osmé třídy a následně získala výuční list v oboru pečovatelská služba. Zažila i život ve vyloučené lokalitě, kterou však město Východ podle slov více respondentů tzv. „rozpustilo“ a lidé se rozptýlili mezi běžné obyvatele. Podle P. to bylo zásadním faktorem pro její vzdělávací trajektorii. Sama má dítě na prvním stupni ZŠ ve městě Východ, její sestřenice má nyní dítě v šesté třídě základní školy. Chtěla, aby holčička ve škole zůstala, i když měla potíže s učením, dostala asistentku a učí se podle minimálních výstupů.

Kamarádka B. – vychodila běžnou základní školu, udělala si pedagogické minimum a do nedávna pracovala jako asistentka pedagoga v jedné tzv. vyloučené škole v obci Střed. Kamarádka B. má v současnosti tři děti na základní škole. Všechny tři začaly chodit na školu běžného typu. Nejstarší syn měl ale dlouhodobě potíže ve škole se šikanou, až ho matka dala raději do tzv. „vyloučené školy“, kde je alespoň „mezi svými“, i když výsledky nemá podle matky tak dobré, jak by mohl mít na běžné základní škole. Obě mladší sestry chodí na běžnou školu v blízkosti bydliště rodiny.

Během výzkumu byly tedy navštíveny všechny instituce, které byly těmito čtyřmi respondenty zmiňované jako zásadní pro jejich vzdělávací trajektorie.

Další směr výzkumu byl veden snahou zajistit výpovědi ze škol, které dříve vzdělávaly žáky podle přílohy RVP ZV pro LMP. Představitelů škol propojených se sledovanou rodinou jsme se tedy ptali, zda mohou doporučit nějaké další školy v okolí, které mají k tématu co říct a které ideálně vzdělávaly i žáky podle přílohy RVP ZV pro LMP.

Z hlediska výpovědí respondentů byly takové školy tři, všechny ve městě Sever, na přímý dotaz to však tyto školy popřely. V dokumentaci se to zjistit také nepodařilo. Každopádně se ve všech případech jednalo o školy, které hovořily o začleňování dětí a byly v blízkosti vyloučených lokalit. Školy dokázaly také nabídnout srovnání situace před a po roce 2016.

Město Sever

- ZŠ Jednička** – škola se hlásí k řadě progresivních metod, jako je vyučování Hejného matematiky, výuka Comenia script, samu sebe prezentuje jako bezpečné prostředí, kde se děti rády učí. Dle informace od ředitele pochází cca 15 % žáků z prostředí sociálně slabšího, na škole s tím však nikdy nebyly žádné větší potíže; děti jsou integrované, dobře fungují s ostatními.
- ZŠ Dvojka** – je škola s kapacitou přes 200 žáků, která se nachází uprostřed vyloučené lokality. Podle slov ředitele se jedná o zcela homogenní prostředí, protože ji žádné jiné děti než ty žijící ve vyloučené lokalitě téměř nenavštěvují. Škola pořádá celou řadu aktivit, provozuje komunitní centrum, dlouhodobě nabízí výuku s podporou asistentů pedagoga a celou řadu projektů.
- ZŠ Trojka** – škola situovaná v sídlištní zástavbě s převažujícím sociálně znevýhodněným obyvatelstvem, počtem žáků z chudšího prostředí se dle slov ředitele postupně vychyluje směrem k vyloučené škole. Škola má snížený počet žáků ve třídě – maximálně 24, často ale jen kolem 20 žáků, což umožňuje větší individualizaci výuky.
- ZŠ Čtyřka** – škola s celkovou kapacitou přes 400 žáků, která v současnosti není zcela naplněna. Na webových stránkách deklaruje dobré zkušenosti s integrací dětí s poruchami učení i začleňováním cizinců, přesto při ústním rozhovoru ředitel i zástupkyně jasně deklarují svůj odpor k inkluzi – jsou přesvědčeni o tom, že děti se SVP by měly navštěvovat speciální školy, protože se jim tam daří lépe. Škola v posledních letech díky přijetí pro-inkluzivních opatření získala více asistentů, přes počáteční nejistotu deklarovanou v rozhovorech jsou s tímto vývojem na škole spokojeni.
- ZŠ Pětka** – škola s kapacitou okolo 300 žáků s velkou fluktuací dětí. Oficiální počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je 14 ve školním roce 2017/2018. Ředitelka i zástupce podobně jako na ZŠ Čtyřka deklarují svůj odpor vůči inkluzi, zlobí se na fakt, že jim znevýhodněné děti kazí školu.

Město Východ

Východní základní škola – škola s kapacitou kolem 700 žáků, na webových stránkách deklaruje velkou úspěšnost v přijímacím řízení na střední školy. Školu navštěvují i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, hlavním problémem jsou dle informací z rozhovoru děti z azylového domu, a to především z důvodů velké fluktuace.

MŠ Východ – má kapacitu kolem 150 dětí, je o ní všeobecně známo, že tzv. „bere i romské děti“. Před cca 20 lety zaznamenala škola úbytek dětí a nová ředitelka se rozhodla, že otevře školu pro všechny skupiny obyvatelstva. Postavila mateřskou školu na vztazích, začala cíleně nabírat i děti, které jinde nechťeli. Nedávno přijala i první romskou učitelku.

Nestátní nezisková organizace Východ – organizuje doučování a školní klub pro děti z Východní základní školy. Mezi organizací a školou panuje jisté napětí, protože město přidělilo prostory, kde byla dříve družina, neziskové organizaci.

ZŠ Střed – škola ve větším městě s celkovou kapacitou kolem 200 žáků, otevřeně se hlásí k inkluzi, je vnímaná jako vyloučená škola. Ředitelka se snaží o celou škálu programů, v poslední době si nejvíce cení systému přípravné třídy, díky které se jí daří zajistit, že do školy postupně nastupují ve větší míře i děti z majoritní populace a kvalita vzdělávání na prvním stupni se díky tomu podle slov ředitelky zlepšuje.

Metoda otevřeného kódování ukázala dva základní směry, kterými všichni respondenti o inkluzi a faktorech, které ji ovlivňují, uvažují. Jde jednak o pocíťovanou blízkost nebo vzdálenost vyloučené lokality. Podle všech respondentů je evidentní, že školy ve vyloučených lokalitách mají zcela jiný vztah k inkluzi než školy ve větší vzdálenosti od lokality. Přičemž respondenti se rozdělují na ty, kteří život ve vyloučené lokalitě zažili nebo zažívají a ty, které ovlivňuje jejich blízkost.

Dalším tématem, které se prolíná výzkumem jako červená nit, je obrázek cesty nebo trajektorie vzdělávacím systémem. Od vstupu do vzdělávacího systému přes prostupnost škol v jednotlivých fázích vzdělávání až po ukončení základní školy a přestup na další návazné vzdělávání.

Zatímco v prvním případě si můžeme představit soustředné kruhy, přičemž střed je vyloučená lokalita a čím dále od středu, tím dále od vyloučené lokality, druhé téma si můžeme představit jako časovou osu nebo zkrátka trajektorii.

Zajímavé také je, že v části kategorií se překrývají respondenti s majoritní i minoritní zkušeností, ti, kteří ve školách pracují, i ti, kteří je navštěvují. Výsledky tedy prezentuji za obě skupiny s tím, že odlišíme typy zkušeností na majoritní a minoritní (v souladu s diskuzí vedenou v knize Moree, 2018, Základy interkulturního soužití).

Vyloučená lokalita

Město Sever je v tomto ohledu z hlediska výzkumu přeborníkem. Má **několik vyloučených lokalit**, náš výzkum se týkal škol ve dvou z nich. Všichni respondenti se shodnou na tom, že vyloučená lokalita je neřešitelný problém.

„Když přijdeš do naší čtvrti, tak vidíš, jak to tady vypadá, že je to tady hezký, ale když přijdeš tam (do vyloučené lokality – poznámka autorky), tak se lekneš, jak to tam vypadá, je tam bordel, to není už ani ghetto, to je hrůza. Já jsem tam byla, protože se tam přestěhovala moje sestřenice.“

Tazatelka: Dobrovolně?

„Dobrovolně, to je sestřenice, s kterou se ani moc nebavím, ona je šílená, ona žije s klukem, kterej fetuje, je hrozně hloupá - není blbá, ale hloupá. Ona se tam přestěhovala, má dvě malé děti, tak jsem se k ní šla podívat, a ten byt je katastrofa. Díry, špína, hnus a ona tam šla bydlet, neměla tam ani kuchyň, protože on ji přesvědčil, on ji k tomu dohnal, aby tam šla bydlet, a ona ho poslouchá, protože ho miluje. Je prostě strašně hloupá. Tak jsem tam šla. Vystoupila jsem z autobusu s kočárkem a teď jsem procházela tou ulicí a byla jsem v šoku, jak to tam vypadá.“

Kontaktní osoba J.

Podle ředitelů škol působících přímo ve vyloučených lokalitách se jedná o zcela specifické prostředí a problémy, které jsou dané právě tím, že je zde velká koncentrace dětí se stejným problémem, který leží mimo vzdělávací instituci. Zde existuje logická otázka, proč k této koncentraci dochází. Podle výpovědí respondentů jsou dva důvody, které se v zásadě doplňují – spádovost a neochota přijímat děti z vyloučených lokalit do jiných škol.

„Bavme se otevřeně, původně to (spádovost, poznámka autorky) bylo nastaveno tak, abych já pojmul všechny ty děti. To nešlo, my máme kapacitu 240 dětí a tam se jednalo o 400 dětí. To byl zásadní důvod, proč se to muselo předělat, a asi se nemusíme úplně bát nebo stydět bavit o tom, že některým lidem jde určitě o to, aby děti z té naší skupiny vlastně byly segregované na této škole.“

Ředitel ZŠ Dvojka, město Sever

Strategické tanečky ohledně spádovosti potvrzuje i ředitel ze ZŠ Jednička z města Sever, který suše konstatuje bez jakékoli interpretace, že původně byla spádovost nastavená tak, aby děti z vyloučených lokalit šly do více škol (např. jedné sousední školy – vzdálenost je přes ulici). Ředitel neví, co se stalo, ale najednou byla spádovost předělána tak, aby sousední škola neměla žádné ulice z vyloučené lokality a on aby je měl.

Respondenti z řad majority i minority se shodují na tom, že tato sousední škola je také segregovaná, protože si vybuodovala pověst elitní školy pro místní smetánku. Existenci podobných segregovaných škol pro tzv. smetánku potvrzují i respondenti z jiných měst – např. ředitelka mateřské školy z města Východ.

Ostatní školy ve městě Sever, které se výzkumu účastnily, mají menší procento zastoupení sociálně znevýhodněných dětí a ti hovoří především o tom, že rodiče z vyloučeného prostředí v porovnání s rodiči ze sociálně stabilního prostředí nespolutracují, nechodí do Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) apod. To ostatně potvrzuje i ředitel ze ZŠ Dvojka, který ale vykazuje velkou míru porozumění tomuto chování. Rodiny jsou zavalené starostmi týkajícími se zajištění základů živobytí, a pokud se např. mají na nějakou hodinu dostavit do PPP na vyšetření, tak to prostě nezvládnou. Nemají peníze na autobus MHD, nezvládnou zachytit, že musí přijít na konkrétní hodinu, nemají telefon nebo kredit... Ředitel proto organizuje vyšetření PPP přímo ve škole právě proto, aby měl větší pravděpodobnost, že děti, které vyšetření potřebují, ho skutečně dostanou. Podobnou strategii ostatně zmiňuje i ředitelka ZŠ Střed, jejíž škola je také vnímána jako příklad tzv. „romské školy“.

Existence vyloučených lokalit jednoznačně ovlivňuje celou **atmosféru ve městě Sever**. Romští obyvatelé čtvrtí mimo vyloučenou lokalitu zažívají na ulicích otevřený rasismus, obtížně hledají práci, protože pokud je člověk viditelně odlišný, podaří se mu často získat práci jen přes pracovní agenturu. Níže uvádím dva příklady z rozhovorů:

„Jel jsem domů a seděl jsem vepředu u řidiče. Nastupovala malá Romka a za ní nastupoval další autobusák. Ona mu nějak překázela v cestě, protože si štípala jízdenku. A on na ni, ať se uhne kráva cikánská, a to bylo fakt už hodně nechutný, že si takhle starej chlap troufne na malou holčičku. Já jsem se jí zastal, jestli je normální, že se takhle baví s malou holčičkou, a to potom už i celej autobus byl se mnou... i bílí se zastali. Tady je většina lidí rasistů, ale jsou tady i dobrý lidi.“

Partner R.

„Já jsem se vlastně do firmy dostal za pomoci mámy, že tam znala mistry, dostal jsem se tam jako férovej zaměstnanec, ale většina lidí, který tam pracovali, se tam dostali přes agenturu, bral jsem třeba 22 tisíc a ty, co tam byli přes agenturu, měli třeba 16 tisíc a byli na stejný pozici.“

Partner R.

Přestože se z výše uvedených příkladů jeví soužití jako téměř nemožné, konkrétní příklady ukazují opak. Partner R., který přešel v sedmé třídě z vyloučené školy do školy běžného typu, např. chodil na nové škole do třídy s jedním z otevřených představitelů neonacistického hnutí, s kterým ale mohl normálně vycházet.

„Třeba na Jedničce jsme chodili do třídy s náckem, tady normálně po městě chodil v kanadách, s tím se normálně kamarádím. Jsou tady lidi, který řeknou, že mě berou, protože jsem jinej, ale že jinak jsou rasisti. To samý v práci, kluci mi řeknou, že nesnáší cikány, ale že mě berou, protože se snažím. Jen když tohle slyšíš, tak je to takový nepřijemný.“

Partner R.

To ostatně potvrzují i ředitelé dalších škol – v momentě, kdy se mezi sebou děti normálně stýkají, nemají zpravidla problémy související s etnicitou. Rozdíl mezi zážitkem jakéhosi obecného neadresného rasismu a reálných životních situací týkajících se běžného soužití, je velký. Výjimkou jsou situace šikany, ke kterým se nicméně dostaneme později.

Je evidentní, že existence vyloučených lokalit do značné míry ovlivňuje reálné možnosti inkluze na sledovaných školách. Ve městě Východ si podle respondentů s vyloučenou lokalitou poradili a děti jsou podle všeho běžněji integrované do většího množství základních škol. Není zde ani jedna škola, která by byla vnímaná jako čistě vyloučená nebo romská. Sestřenice P. to sama zažila a svou vzdělávací trajektorii dává do přímé souvislosti s tzv. rozpuštěním vyloučené lokality v daném městě.

Téma, které naopak prolíná všemi zmíněnými městy, je problém dětí z azylových domů, který se objevuje opakovaně ve všech rozhovorech. Hlavním problémem těchto dětí, a to bez ohledu na etnicitu, je jejich velká fluktuace. Právě ta zásadně komplikuje inkluzi těchto dětí a ředitelé participující na výzkumu to dávají za vinu špatně nastaveným podmínkám ze strany státu potažmo místní samosprávě.

„Nevím, já bych řekl, že by mělo být v zákoně, ať se každé město postará o své občany. Jasně, může se stát, že se člověk může dostat do situace, kdy nemá kde bydlet, tak ať jim pomůžou, nemůžou je vyhodit na ulici, ale ať se každé město postará o své občany, to je můj názor.“

Ředitel Východní základní školy

Vstup do vzdělávání



Podle všeho je vstup do vzdělávání klíčovým faktorem pro další možnou inkluzi. A respondenti z majoritní i minoritní populace se až neuvěřitelně shodují v popisu strategií, které nastavují skleněný strop při přijímání romských dětí na ZŠ. Romští respondenti se všichni shodnou na tom, že vstup do vzdělávání byl a je hlavně bojem o to, jestli se podaří dostat a udržet dítě na nesegregované škole. Respondenti se shodují na tom, že povědomí o tom, že vzdělání je důležité, obecně u romské populace roste, bohužel skleněný strop nastavený společností ho ne vždy umožňuje překonat. A bohužel jsou tyto příběhy velmi podobné v době před i po zavedení inkluzivních reforem:

„Když pro mě máma sháněla školu, tak všude na školách, kde byli spíš bílí, tam mě nevzali, protože měli údajně plno. Byl jsem donucen jít na ZŠ Dvojku, kde je vyloučená lokalita. Tam zrovna byli všichni žáci Romové, jedinej, kdo tam byl bílej, tak byli učitelé. Tam to bylo s učitelem třeba 50 na 50 – 50 % byli učitelé Romové, spíš vychovatelé.... Když to byl bílej, tak žil taky ve vyloučené lokalitě, taky byl na sociálních dávkách atd.“

Partner R.

Ti rodiče nemají na výběr. Stalo se nám kolikrát, že přišli rodiče uplakaný, nucený, tam (do ZŠ Střed) dítě dát, protože jim jiná škola řekla, že spadají pod ZŠ Střed, tak jděte tam. Ptali se, na jakých základech odmítají to dítě, aby jim dali doklad, ale oni řekli, že ne, že mají ZŠ Střed, aby šli tam. Takže před inkluzí to bylo tak, že i když nechtěli, tak dítě do ZŠ Střed dali.

Kamarádka B.

V podstatě stejnou plejádu strategií popisují i ředitelé škol, přičemž se podle všeho strategie romské menšiny a majority vzájemně doplňují a podporují. Někdy chtějí na vyloučené školy sami rodiče, protože se buďto bojí šikany ze strany majority, nebo ji reálně zažili. Kamarádka B. má např. tři děti, dvě holčičky se podařilo udržet na běžné základní škole, nejstarší syn však zažíval šikany a v šesté třídě se tedy s pocitem prohry matka rozhodla pro přestup na vyloučenou školu, kde bude mít celkově sice horší výsledky, ale alespoň mu nehrozí šikana.

„Ta společnost je hodně proti Romům nenávislně založená, my se s tím setkáváme denně, když třeba sem chodí děti, které sem spádově nepatří, ale oni ho vedou sem, protože vědí, že tady je to lepší. Některý děti cíleně z jiných městských částí vozí sem, aby měli klid, aby dítě nebylo jediný Rom ve třídě, aby nebylo terčem šikany.“

Ředitel ZŠ Dvojka

Často se romští rodiče pokoušejí dostat děti do jiných než vyloučených škol, přičemž to, jestli se jim to podaří, záleží do značné míry na postojích zaměstnanců dané školy.

„No to jo, taky mi sem přišli s tím, že nechtějí na ZŠ Dvojku, protože tam jsou samý jejich. Chtěli by chodit k nám, nechtěj chodit s cikánama, aby jejich děti s nima chodili do školy.“

Ředitel ZŠ Jednička

Ředitelé sami mezi sebou vědí, kdo se snaží romské rodiče od studia na jejich školách odradit, a popisují i strategie, které jsou zavedené. Často se jedná o velmi drobné interakce, kdy např. rodina přijde do budovy školy a už uklízečka na chodbě jim říká – jeďda, sem ani nechodte, to nemá cenu, tady už nikoho neberou, zkuste... – a pošle je na vyloučenou školu nebo školu, která je veřejností vnímaná jako škola pro Romy. Toto téma odpadá u spádových škol – spádové děti mají větší šanci se na školu dostat, otázka je, jestli se na ní pak i udrží, a to právě z důvodů výše zmiňované šikany.

„Pokud jsou děti z jiného obvodu, tak chci, aby přišli s papírem, že je na škole neberou z důvodu, že mají naplněnou kapacitu. Spousta z nich se už nevrátí, protože nejsou schopný to udělat, někteří přišli s papírem od vedle, že opravdu mají naplněnou kapacitu, tak než abych je posílal od čerta k ďáblu, tak se mi stane, že mi volají z magistrátu, že tam byli, jestli bych je teda nemohl vzít... Máme pověst školy která si dokáže poradit nejen s tímhle, ale máme tady spoustu cizinců... jsou samozřejmě hlasy veřejnosti, že jsme cikánská škola, ale teď v poslední době mám spíše kladnější ohlasy, že to je spíš chvála od veřejnosti.“

Ředitel ZŠ Jednička

Je evidentní, že vstup do vzdělávání má dvě roviny. Jedna je strukturální – tedy jak jsou nastavena pravidla ze strany státu a samospráv. V tomto bodě je otázka spádovosti, a to především u škol, které jsou v blízkosti vyloučených lokalit.

Kromě strukturálních faktorů hrají podle všeho v současné době velkou roli také měkké faktory, jako jsou vztahy, šikana, ochota či neochota určité dítě přijmout. V popisu, jak tyto měkké faktory fungují, se ředitelé i respondenti z řad minority shodnou; zdá se, že platí určitá nepsaná pravidla hry, kterou všichni hráči znají, a jde v ní o to, jestli jsou Romové v hlavním vzdělávacím proudu vítáni. Jsou školy, kde vítání jsou, a pak jiné, které se rozhodly, že touto cestou jít nechtějí. O nich se „to ví“ a lidé se podle toho vlastně zařizují.

Jak představitelé rodičů, tak i zástupců škol se shodují na tom, že klíčové je v tomto ohledu zahájit spolupráci brzy. Mateřská škola Východ např. stojí na tématu inkluze a z principu se snaží nabrat do předškolního vzdělávání děti z různých prostředí. Základní školy napříč městy se shodují na tom, že funguje jak spolupráce s mateřskými školami, než děti do školy nastoupí, tak např. přípravné ročníky, kde si děti na školu zvykají postupně a pak podstatně lépe zvládají přechod na první stupeň. Tato strategie vede také k větší propustnosti dětí mezi majoritou a minoritou. Např. ředitelka ze ZŠ Střed si pochvaluje, že přestože jsou vnímáni jako romská škola, v přípravném ročníku má děti z majority, které pak zůstávají na prvním stupni ve škole, a tak se jí postupně daří školu více otevřít.

„My spolupracujeme se třemi MŠ, jedna je nová, ale spolupracujeme se všemi třemi. Tou formou, že sem děti dochází na nějaké kroužky, dáváme k dispozici tělocvičnu, pro děti z MŠ to pak není neznámé prostředí, ony sem dochází, třeba odpoledne na nějaký kroužek. Dřív jsme dělali i to, že jsme měli jeden den vyhrazený, předškoláci sem šli, podívali se do prvních tříd, aby viděli, jak to probíhá.“

Ředitel ZŠ Čtyřka

Téma přípravných ročníků se objevilo ve výzkumu opakovaně, a to jak v rozhovorech, tak na webových stránkách. Všechny školy, které jsou ve větší blízkosti vyloučených lokalit, tvrdí, že přípravné ročníky jsou pro ně jedním z klíčových nástrojů, jak dobře nastartovat školní docházku dětí. V současnosti, kdy platí povinný poslední ročník v mateřské škole, se tento systém destabilizoval. Některé základní školy spolupracují úzce s mateřskými školami, děti jsou např. formálně vedeny tam a reálně dochází do přípravné třídy, jinde opatrněji nabízí přípravnou třídu jen dětem s odkladem školní docházky. Všichni se ale shodnou na tom, že v tomto bodě změna legislativy komplikuje reálnou situaci a i zde platí – čím blíže vyloučené lokalitě, tím více vnímají ředitelé existenci přípravných tříd jako důležitou.

Ve škole

Školy ve vyloučených lokalitách

Život škol ve vyloučených lokalitách je evidentně výrazně odlišný od života ve školách běžného typu. Ve vyloučených lokalitách řeší především nedostatek dětí majoritní populace. Inkluze zde podle ředitelů neexistuje, protože se jedná o velmi homogenní prostředí, což se ředitelé snaží řešit; je to podle všeho však spíše boj s větrnými mlýny. Mají různé strategie, jak majoritní děti přilákat (např. angličtina v první třídě v době, kdy ještě nebyla plošně zavedená, apod.), většinou však tyto snahy končí neúspěchem. Jakmile škola dostane nálepkou vyloučené nebo romské školy, její situace se radikálně změní.

„Nejhorší bylo, že v roce 1996 vyšel v radničních novinách článek, který to nemyslel špatně, ‚Romská škola v městě Střed‘ – a bylo to. To jsme dostali nálepkou. A já se fakt snažila, tenkrát nebyla angličtina v první třídě, já jsem vytvářela v první třídě angličtinu. První dva roky to šlo, pak už zas ty angličtiny byly všude, takže už to nemělo cenu. Ti bílí rodiče nám sem ty děti dávat nebudou.“

Ředitelka ZŠ Střed

Ředitelé z vyloučených škol si jsou vědomi toho, že u nich jde o kvalitu vzdělávání, a vědí, že v porovnání s ostatními školami je nižší. Zároveň ale kladou otázku, co s tím za daných okolností tedy mají dělat.

„Takže jestli chcete ode mě slyšet odpověď – nemyslím si, že bychom tady děti dokázali připravit na gymnázium, jsou tady děti, který... ne, že by nebyly chytrý, máme tady chytrý děti, ale nemají rodiče, kteří by je tlačili k učení. To si pak myslím, že je to pro nás – a bude to znít hnusně – mlácení prázdný slámy.“

Ředitel ZŠ Dvojka

„Můžeme se bavit úplně otevřeně, my v podstatě víme, že u nás je většina dětí mentálně nebo vývojově opravdu na učňáky. A když není, tak to řešíme individuálními doučováním. Já nemůžu nutit děti, které mají IQ na hraně, což máme - dá se říct opravdu většinově vzděláváme děti, které... vždycky říkám, že jsme škola, která je něco mezi základní a speciální. Tak já po nich můžu ty věci chtít, ale má to smysl? My se z nich snažíme dostat maximum toho, co ony zvládnou. A samozřejmě, že se stane, že je nějaké dítě lepší, a to se opravdu snažíme fakt podchytit už od šesté třídy, a proto dělám tahle doučování a každý rok se mi to daří.“

Ředitelka ZŠ Střed

Všichni respondenti se shodnou na tom, že prostředí ve vyloučených školách je opravdu výrazně odlišné a reálné studijní možnosti jsou vzhledem k prostředí, v jakém děti žijí, velmi omezené.

„V ZŠ Dvojka prostě ty děti, ti žáci, já nevím, jak to popsat, oni nerespektují učitele. Co si pamatuju, tak to byl masakr, já jsem třeba neměl možnost se něco naučit, tam se řvalo neustále, dokonce tam chtěl učitel vyskočit z okna, protože byl psychicky na dně. Tam se učitelé už i střídají. Jedinej, koho respektujou, jsou ti Romáci, který tam dělají poradnu, a ředitele. Ředitele se tam každý bojí... Přesně tak, dělá 100 % pro to, aby to dostal na nějakou úroveň, ale nedaří se mu, protože ti žáci jsou prostě nepřizpůsobivý, já proto to nemám jiný slovo.“

Partner R.

Mainstreamové školy

Problémem jsou životní podmínky a velká koncentrace dětí se stejným problémem na jednom místě.

Dikce pracovníků z vyloučených škol je v porovnání s řediteli škol mainstreamových výrazně smířlivější. Mají pochopení pro děti žijící ve složité situaci a snaží se jim vyjít vstříc, dělají maximum. V některých momentech ale i zde vnímáme něco jako rezignaci. Ředitel ZŠ Dvojka např. přichází s příkladem, kdy jeho žáčky deváté třídy chodily do jedné NNO. A najednou za ním přišly, že si chtějí dát přihlášku na regionální konzervatoř. Ředitel měl pocit, že když nechodily od útlého věku na nauku, do ZUŠ apod., tak nemají šanci. Což je z hlediska reálných možností asi pravda. Na druhou stranu je ani nepodpořil, aby přišly s nějakým konkrétním plánem, jak na tuto metu dosáhnout. Systém vyloučenou školu příliš svírá. Byť i jen představa cesty z ghetta se jeví jako příliš složitá.

Z výzkumu však víme, že ve vyloučených školách končí i děti, které měly větší ambice a snažily se udržet v mainstreamových školách, ale nepodařilo se jim to z nejrůznějších důvodů, které jsou popsány a viditelné jak na straně majority, tak i minority.

V mainstreamových školách se na základě terénního výzkumu zdá, že úspěch inkluze záleží především na postojích, a to jak u majority, tak u minority.

Z hlediska ředitelů inkluzi komplikují některé konkrétní faktory – vyšší počet dětí ve třídách (inkluze při 29 dětech je problém), fluktuace dětí z azylových domů, záškoláctví, potíže na druhém stupni nebo malá angažovanost dětí a promrhaný talent, kdy dítě má na víc, než co reálně ve škole předvádí.

„A mrzí mě strašně, to není jen u Romů, mrzí mě dítě, které má nadání, že by z něj mohlo něco být, a ono to promrhá. Každý nemusí mít jedničky, dvojky, tak co, někdo má i čtyřky, vyučí se a není to nic špatného a vede si líp jak kdejaký vysokoškolák, ale mě vždycky mrzí děti, který to promrhají, že mají třeba i problémy v rodině, to mě mrzí.“

Ředitel ZŠ Východ

Vzdělávací trajektorie dětí, které jsou z perspektivy školy nějak hraniční, do značné míry závisí na postojích zaměstnanců školy k inkluzi jako takové.

„My tady máme děti, které skutečně patří do praktické školy, prosím rodiče, ať je tam dají, protože ta praktická škola je tady ve městě Východ, a oni to neudělají. Protože, a to se dalo čekat, oni na to mají právo. Ti rodiče, kteří měli děti třeba v praktických školách, tak je tam nechají. My tady máme i paní učitelku, která měla dítě v praktické škole, zkusili jsme to tady, vidělo se, že to nešlo, tak šla do praktické školy, holka vyšla a teď už je na nějakém učilišti, řekne ze své zkušenosti, byla by tady nešťastná. V těch přeplněných třídách nemůžou zažít úspěch, a tak to funguje.“

Ředitel Východní ZŠ

V tomto kontextu je zajímavá výpověď zaměstnankyně NNO ve městě Východ, která se v rámci terénní práce snaží pracovat v oblasti inkluze.

„Spiš jsme měli teďka rodiny, romský rodiny, který základní školu jakoby nezvládly. V nějaký třídě musely stejně odejít, potom nastoupily do speciální školy. Takže, nevím, jestli to je vůbec přínos. Myslím si, že to je zátěž. Jednak pro ty učitele, protože mají s těmi dětmi nějakou práci ... Musí se jim víc věnovat, i když tam jsou asistenti, ale pořád jakoby narušují třídu. A pořád jsou nějaký výchovný problémy, který řešíme s rodiči, s učiteli.“

NNO Východ

V rámci rozhovoru bylo dlouho evidentní, že zaměstnankyně prezentuje za instituci postoje, s kterými sama nesouhlasí. Na přímý dotaz na konci rozhovoru připustila, že ona je osobně proti inkluzi, protože má sama děti ve třídě, kterou navštěvují i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, a má pocit, že inkluze mainstreamové děti brzdí (viz terénní deník, záznam 8. 1. 2019).

Romští rodiče tento obraz doplňují o další fasety. V porovnání s dobou před rokem 2016 je pro ně evidentně jednodušší děti na mainstreamových školách udržet, a to hlavně v těch případech, kdy jsou vztahy ve třídě dobré, a jde o skutečné poruchy učení. Rodiče mají větší motivaci děti na školách udržet, často preferují asistenta před odchodem do speciální školy a systém zase toto podpůrné opatření umožňuje.

„Oni to ve škole říkají, že to nezvládají, to učivo, že jsou pomalejší než ty, který to chápou víc. Teď udělali na základce u Marušky, že mají asistentku. Nějaký dítě to nezvládá, tak dostane asistentku, naše Vilma ji dostala. Ona už je v 6. třídě, ale místo šestý má učivo třeba pátý třídy.“

Sestřenice P.

„Neteř šla do první třídy a propadla, šla do druhý a měla učivo z první třídy, ale to pokračovalo pořád dál. V třetí měla učivo z druhý, a tím pádem, že se vyměnil ředitel s ředitelkou, teď máme ředitelku, tak jí nabídla, ať přestoupí na tu praktickou, protože to nezvládá, protože má furt ten ročník zpětně. Ségra řekla, že ne, že aby pokračovala pořád na tý základní škole, tak jí dali asistentku.“

Sestřenice P.

Současné přestupy na základní školu praktickou jsou ze strany romských respondentů vnímány tak, že to opravdu jinak nešlo. V tomto směru podle všeho záměr reformy funguje. Někdy se však může stát, že rodiče raději volí přestup na základní školu praktickou, pokud je dítě hodně pozadu a hrozí mu propadnutí, protože propadnutí je vnímáno jako stigma. Pokud si někteří rodiče mají vybrat, jestli má dítě chodit raději na praktickou školu a nepropadat, nebo na mainstreamovou školu a propadnout, volí někteří raději školu praktickou.

Z výpovědí respondentů vyplývá, že různé romské rodiny volí různé strategie, které jsou však ovlivněny snahou o dosažení co nejlepšího vzdělání pro dané dítě.

Jen jednou během celého výzkumu se mi podařilo narazit na situaci, kdy dítě z perspektivy respondentů „uvízlo v praktické škole“, protože to byla ta jednodušší nebo pohodlnější strategie.

„On přešel ze základky na praktickou, ale Nikola mi říká, že učitelka řekla, že je strašně šikovnej, že by mohl na základku. Už mu to ale nechce měnit, on je zvyklej, tak už nechce, chce ho tam nechat.“

Sestřenice P.

Kvalita vztahů

Kromě výše zmíněných faktorů však existuje ještě jeden, který se zdá být jakýmsi rozcestím mezi školami tzv. romskými a mainstreamovými, a to je **kvalita vztahů** na těchto školách. Co se kvality vztahů na školách týče, je zajímavé, že ani jedna ze sledovaných škol, které fungují ve vyloučených lokalitách nebo jsou pro inkluzi otevřené, nezmiňovala šikanu nebo rasismus, který by byl důvodem nějaké nepohody uvnitř školy. V tom se školy shodnou i s respondenty z romské komunity, kteří prostředí na těchto školách znají. Školy, které jsou inkluzi otevřené, si podle všeho se vztahy dokáží dobře poradit.

Školy, které se prezentují jako zaměřené proti inkluzi obecně, vykazují menší pocitovou přívětivost, na nich se ale nepodařilo zajistit i respondenty ze strany rodičů, a tak je obtížné vyvozovat jakékoli závěry. Je to ale rozhodně téma na nějaký navazující výzkum.

Stejně téma se jeví odlišně, pokud se ptáme na obecnější zkušenosti Romů ze vzdělávacího systému, a to především tam, kde v rodinách existuje srovnání mezi čistě „romskou“ školou a smíšeným prostředím. Být jediným Romem v mainstreamové třídě často není vůbec jednoduché.

Já jsem byl zvyklý být ve třídě jen mezi Romama, a když jsem přišel sem, tak to bylo strašně stresující. Chodili se na mě dívat, protože ještě v tu dobu, když jsem tam začal chodit já, tak tam byli asi dva Romové, takže to pro mě byl šok... Brácha chodil hned vedle ZŠ Jedničky (škola, která se v současnosti profiluje jako škola pro elitu – poznámka autorky), to se mámě teda povedlo ho tam dostat... Tady ve městě Sever to byla jedna z nejtěžších škol. Pak jsme zjistili, že ho od první třídy šikanují, tak jsme ho museli dát až 20 km daleko, až do Severovýchodu."

Partner R.

„Syn byl citlivý, chtěl se normálně bavit, viděl např. Tomáše, Lukáše, že se spolu baví, on chtěl taky, ale bylo tam ‚vypadni, ty debilku‘ nebo ‚ty černá hadice‘... V šesté třídě už to bylo takové, že jsme řekli dost, v ZŠ Střed pracovala teta mého manžela a ta řekla, že dá syna mezi naše romské děti, takže bude pod dohledem. Já jsem byla proti, hodně proti, dlouho jsem bojovala, nechtěla jsem to vzdát, ale viděla jsem i na Pétovi, že je otrávený, musel pořád bojovat, aby zapadl, tak i na druhou stranu jsem chtěla, aby šel do té školy, aby se cítil dobře, aby se nemusel přetvařovat, tam je sám sebou.“

Kamarádka B.

V obou výše zmíněných případech se jednalo o situaci přestupu – v jednom případě z vyloučené na mainstreamovou školu a ve druhém případě probíhal přestup opačným směrem.

Na těchto případech je vidět napětí, které často romští rodiče řeší. Z jejich perspektivy musí často volit mezi kvalitním vzděláváním a nepřívětivým prostředím:

„Ty děti i ty rodiče na tu školu nadávají, že to není škola, že to je ústav, ale to dítě tam dají. To samý jsme udělali my, než jsme znali tu školu. Ale pak už to jde, ale těžko. To dítě vzít, protože to dítě se tam cítí dobře. Nezná rasismus, nezná, že by mu někdo říkal: ‚Ty černá hubo...‘ To dítě se tam prostě cítí dobře. No ale tím pádem vlastně na druhou stranu jako my rodiče mu ubližujeme, protože on se cítí dobře, ale znalost je někde úplně jinde.“

Kamarádka B.

Během výzkumu se objevil jeden příklad, který dokresluje, že téma „být Romem mezi ne-Romy“, je opravdu těžké. Popisuje ho ředitelka MŠ Východ, a to v momentě, kdy chtěla do své inkluzivní školky přijmout romskou paní učitelku:

„My tady máme romskou paní učitelku. Tak ona má fyziognomii teda jak vyšitou, takovou úplně typickou, ale jsme na ni velmi pyšní. Jsme rádi, že ji tady máme. Je velmi pracovitá, zodpovědná, vzdělaná. Ona začala studovat, už studuje druhým rokem učitelství pro první stupeň základní škol... Ona sem před čtyřmi roky přišla, jako poslala životopis a já jsem potřebovala učitelku. Tak jsem si ji pozvala, když otevřela dveře, tak jsem strnula. Protože jednání s ní bylo úžasný, tak jsem si říkala, tak to je zase výzva velká pro mě. No, jenže jsem si říkala - a co teď s tím, protože to není běžná záležitost. Takže jsem se setkala s kolegyněmi, řekly jsme si to, protože rodiče k tomu budou nějak přistupovat, atd. Potřebovala jsem se o tom poradit, nemohla jsem to udělat úplně sama od sebe. Protože jsem potřebovala podporu, aby se proti mně nikdo neobrátí... A zeptala jsem se jí, proč už není zaměstnaná. A ona říkala, že jí říkali, že musí mít tři roky praxe všude. Říkám si, kdo to vymyslel. Takže říkám, tak co říkáte děvčata, a tak dále, a ta jedna povídá, když ji nevezmeme my, kdo by ji vzal jiný. Tak jsme ji vzali. V září jsem měla strach, aby se rodiče proti ní nějakým způsobem nepostavili necitlivě, aby nevznikl nějaký problém, a tak dále. Měla jsem tady nebo mám takový hodně spřízněný matky, který nám důvěřují, tak jsem se s tím svěřila. I když ona je na to asi trošku zvyklá, a nemá s tím problém, ale bála jsem se, aby nebyl problém toho prvního září, kdy přijdou a uvidí tam tuhle holčinu. Tak jsem se svěřila rodičům, těm matkám asi čtyřem, a tak jsme to probíraly. A ony byly úžasný, protože po měsíci, nebo ani ne, za mnou přišly a řekly, ať si nedělám vůbec žádný starosti, že jsou rádi, že děti mají holčinu rády, a že jsou šťastný, že s ní jsou. To prostě není taková běžná věc. A všechno se musí tak nějak ohladit a informace jsou důležitý, a tak dále.“

Ředitelka MŠ Východ

Pokud by ředitelka chtěla přijmout novou paní učitelku z řad majoritní populace, pravděpodobně by to v rozhovoru ani nezmínila. Na tomto příkladu vidíme celou paletu strategií, které ředitelka majoritní populace nasadí, pokud chce prolomit některá sociální tabu. Právě tyto strategie dokazují skleněnou bariéru, která oba světy od sebe ještě stále odděluje.

Další možnosti studia

Důvody, které vedou k otázníkům ohledně kvality vzdělávání, jsou namířené především do budoucnosti – rodiče chtějí pro své děti možnost dalšího studia, protože ho vnímají jako důležité. Právě proto není jedno, na jakou školu dítě chodí. Respondenti z majoritní a minoritní populace se přitom neshodnou na tom, jaké jsou další možnosti studia na kvalitní střední škole. Romští respondenti shodně tvrdí, že z vyloučené školy nelze jít na kvalitní střední školu. Ředitelé těchto škol naopak mají pocit, že pokud se dítě snaží, tak to jde, jejich aspirace však podle nich často neodpovídají reálným možnostem dětí, a to ani tam, kde se jedná o dítě nadprůměrně šikovné v prostředí vyloučené školy.

V mainstreamových školách slyšíme dva typy argumentů. Pro dítě je lepší vychodit praktickou školu a jít na střední školu odtud; nemají pocit, že se jedná o redukci možností pro dané dítě. Pokud se dítě na základní škole udrží, na nějakou střední školu se následně dostane; otázka však je, jestli ji také dokáže vystudovat.

Zdá se, že představa dalších vzdělávacích možností dětí je jedním z faktorů, které ovlivňují ředitele a učitele v tom, jakou důležitost inkluzi přisuzují. Pokud jsou ředitelé přesvědčeni o tom, že praktická škola není žádný problém, neshledávají důvody udržet dítě v mainstreamové škole. I zde by byl vhodný navazující výzkum mapující další osudy absolventů praktických škol.

Inkluze předtím a poté

Inkluzivní opatření evidentně změnu přinesly; situace na školách se mění. Respondenti ze strany rodičů však vnímají jiné aspekty této změny než školy.

Romští respondenti tvrdí, že obecně se uvnitř romské komunity mění postoj ke vzdělávání, které je čím dál tím více vnímáno jako hodnota. A mění se také informovanost o tom, jak vůbec vzdělávací systém funguje. Rodiče častěji chtějí udržet dítě v mainstreamové škole, vyžadují větší kvalitu vzdělávání na vyloučených školách. U romských rodičů je evidentní, že úvahy, do které školy dítě půjde, jsou jedním ze základních ukazatelů na cestě vzdělávacím systémem. A otázka, která z toho vyplývá, je, do jaké míry jejich „romství“ určuje možnosti jejich dětí. Někdy si dokonce kladou otázku, jestli nejsou do PPP automaticky posíláni jen proto, že jsou Romové.

„Nevím, jestli všichni, jako že i český, ale romský děti i od mých kamarádek taky musely do poradny. A tam je ten základ. Proč tam škola posílá to romský dítě, než jde do první třídy? Proč? Protože chce dotaci? Takže ta inkluze taky je nějaká pomíchaná. Rozumíš? A tím to začíná. Proč to dítě, který je prostě zralý, zdravý... Než jde do první třídy, než tam vůbec vstoupí, tak už ta škola chce z něj čerpat, už vidí romský dítě a už ví, že ta inkluze je takhle postavená.“

Kamarádka B.

Učitelé a ředitelé mluví v souladu s předchozími výzkumy o nárůstu administrativy, které shodně uvádějí jako negativum.

Pozitivně jsou naopak hodnoceni asistenti, i když je evidentní, že kolem tohoto tématu se nabaluje celá řada otázek a sem také směřuje část návrhů na zlepšení ze stran škol:

- Ve vyloučených školách se z tohoto hlediska situace zhoršila. Dříve měly školy nárok na asistenty z různých rozvojových programů, dnes jsou ředitelé závislí na diagnózách z PPP, ale tam zároveň nejsou schopni na vyšetření dostat ty děti, které by asistenty nejvíc potřebovaly. Z hlediska systémových opatření by tedy podle všeho školy ve vyloučených lokalitách potřebovaly v tomto bodě změnu. ZŠ Střed zmiňuje i to, že by výrazně pomohla pozice romského asistenta.
- V mainstreamových školách se počet asistentů navýšil a jsou s nimi veskrze dobré zkušenosti. Některé školy přiznávají, že se této změny na začátku bály, ale všichni poukazují na to, že změna je spíše k lepšímu, pochvalují si ji. Ředitelé těchto škol poukazují na těžkosti ve shánění asistentů a i určitý pocit nespravedlnosti, že jako asistent může pracovat člověk po dvouměsíčním kurzu, kdežto u učitelů jsou ze strany společnosti a systému velké požadavky na vzdělání. Ohledně asistentů je také otázka nestability v závislosti na fluktuaci dětí. I zde je nějaký potenciál na změnu systému. Jen jedna ze sledovaných škol tvrdí, že asistenty neměla a nemá a ani nepotřebuje, lépe řečeno PPP je nepředepisuje.

- Jsou školy, které otevřeně projevují lítost z redukce speciálního školství. Podle nich jsou praktické školy nejlepším možným řešením; inkluzi odmítají.
- Co se týče přestupů dětí mezi mainstreamovými ZŠ a praktickými školami na začátku zavedení inkluzivních opatření, zmiňovali ředitelé na sledovaných školách spíše jednotlivce, kteří přestoupili na jiný typ školy na základě re-diagnostikování.
- Ředitelé se naopak shodují na tom, že do prvních tříd dnes nastupuje větší počet dětí, které by dříve skončily na praktických školách.
- Spolupráce s PPP je kolísavá a školy mají rozmanité zkušenosti. Od vstřícného modelu, kdy zaměstnanci PPP dochází do škol, až po situace, kdy školy velmi dlouho čekají na doporučení a navržená podpůrná opatření jsou nereálná, nebo naopak klouzají po povrchu.
- Segregace dětí z vyloučených lokalit se však nezměnila a z hlediska strukturálních daností to podle ředitele ZŠ Dvojky ani nejde:

„My jsme spádová škola pro tohle ghetto, a i kdyby se to město snažilo sebevíc upravit uměle tak, aby sem chodily děti z majoritní společnosti, tak ono to prakticky nejde. Nemůžete nutit ty jiné děti dojíždět někam dál, než je to nezbytně nutný. Ted' máme rozumně nastavený obvody tak, abych pobral co nejvíc, ale nejenom já, protože těch dětí je tady tolik, že se k nám nevejdou. Bohudík si ty děti musí přerozdělit i ty ostatní školy, který jsou k nám na dostřel.“

Ředitel ZŠ Dvojka

Co funguje



Ředitelé také předkládají strategie, které podle nich fungují v rámci pro-inkluzivních změn. Tyto strategie tkví především právě v oblasti měkkých dovedností:

Předškolní aktivity a příprava

Ředitelé se shodují na tom, že pokud mají děti možnost dobře a společně zvládnout vstup do školy, je velká naděje, že se vše podaří. Dlouhodobé pozitivní zkušenosti s přípravnými třídami signalizuje vícero škol. Pro jejich zachování se také některé školy domluvily s místními mateřskými školami a poslední rok mateřské školy realizují společně nebo v nějakém typu spolupráce. V přípravné třídě jde o to přemostit sociálně znevýhodněné prostředí, připravit děti i jejich rodiny, vybudovat důvěru, podpořit vztahy mezi dětmi z různých prostředí...

„Ona byla vždycky příprava pro předškolní děti a teď je jenom pro odklady, což pro nás byla tragédie, protože ti rodiče to nebyli schopní pochopit a nechápali, takže my máme dobré vztahy s MŠ, aby to ti rodiče pochopili, my jsme je tam hlásili. Ne oni sami, rozumíte, on vyjde zákon a všichni si myslí, že se budou lidé podle toho zákona chovat, ale oni se tihle lidé tak chovat nebudou. Teď jim vysvětlujte, že je nemůžeme vzít, že musí být na MŠ.“

Ředitelka ZŠ Střed

„Protože oni si musí zvyknout na nějakou povinnost, na nějakou docházku. Protože ony občas ty děti jsou v té rodině, oni je mají rádi, oni se o ně hezky starají, nebo tak, ale nepouštěj je, protože jim se třeba v ten moment líbí u televize doma, u pohádky a tady třeba kreslí a cvičí a zpívají. A když už sem přijdou a donutí se k tomu, tak se jim to líbí a dělají to rádi, jenomže v té první fázi je pro ně jednodušší zůstat v tom pyžamu u televize. Takže oni pak jsou šťastný, že začátku třeba zkouší, že brečí, a že sem nepůjdou, ale pak mají třeba ty obědy zadarmo, nebo když je tady s nima nějakým způsobem pracováno, a když jim třeba vysvětlujeme, že je to důležitý, aby se rozvíjely, aby se něco naučily, že tady se s nima pracuje určitým způsobem, tak ony to pochopí a pochopí to líp, když jsou nějakým způsobem podpořeny, právě třeba těmi obědy. To bylo dobrý, že ony se tady najedly a že je sem ta maminka jedna - teďka myslím speciálně na jeden případ. Ona přišla s velice špatnou... oni chodí se špatnými zkušenostmi, že je přezírají a že se k nim ta majorita chová nedobře. Takže se ani nedivím, že jsou třeba nedůvěřiví. Takže tady opět jsme jim nastavili takové podmínky, že jsme jim dávali takovou prostě vážnost, že jsem si sem tu maminku romskou pozvala, že jsem jí vysvětlovala, že nám záleží na těch jejich dětech, a že když budou doma, tak to nebude ono.“

Ředitelka MŠ Východ

Dobré vztahy a komunikace

Ředitelé také dávají tipy, na jakých úrovních zlepšit komunikaci – pomohl by jim zájem zřizovatele a tam, kde ho pocítují, se jim s tématem inkluze zachází lépe; komunikace a dobré vztahy na pracovišti mezi kolegy, mezi školou a rodiči...

„Já jsem se bavila s kolegyněmi, ony si tam něco šeptaly, když se vrátily z nějakého semináře, tak jsem říkala, ať mi to řeknou, co tam říkali, a říkaly si tam něco takového jako blbého. A ony říkaly, to vám nemůžeme říct. To vám nemůžeme říct. Tak mi to řekněte. A ta jedna holka povídá, no, ono by se vám to nelíbilo. To je o těch kolegyních odjinud, a ony ošklivě mluvily o dětech, jako, když s nima nejsou, tak o nich mluvily nějak s takovým despektem. A to my neděláme. A takové různé věci. K té práci opravdu přistupují pozitivně, nikdo takovej tady není, že by mluvil ošklivě o dětech, berou je jako svoje partnery rovnocenný, kteří mají různé individuální potřeby, a kterým se prostě vyhovuje. Protože, když má někdo nějaké strachy a obavy, tak se ho snažíme těch strachů zbavit. Tak se mu snažíme v tom pomoci a už hledáme způsoby, to je vždycky individuální.“

Ředitelka MŠ Východ

Doporučení ze strany respondentů

Co se doporučení týče, jednalo se o nejroztříštěnější část výzkumu. Zatímco na diagnóze se shodnou v podstatě všichni, možná řešení jsou velmi vágní a respondenti jich zmiňovali celou řadu. Je zde patrná velká nesourodost a opatrnost, rady si neví nikdo.

Absolutní shoda panuje v tom, že reforma z roku 2016 přinesla kromě pozitiv také zvýšenou administrativu. Respondenti by ocenili, kdyby se tento typ zátěže vyřešil. A v tomto ohledu panuje i nejistota z budoucnosti. Respondenti mají informace, že MŠMT připravuje aktualizaci vyhlášky 27 a obávají se, že tato úprava přinese osekání možností využívat stávající podpůrná opatření.

Respondenti z majoritní i minoritní populace se shodují na tom, že z hlediska inkluze je nejdůležitější vyřešit nějak **problém vyloučených lokalit a chudoby**, bydlení a dalších jevů, které komplikují rodinám normální klidný život. Přestože se na tom respondenti shodnou, liší se strategie, které nabízejí, a vzhledem k jejich výčtu je také patrná velká nejistota, co by vlastně mohlo fungovat. Jednou otázkou je, jak zařídit, aby děti nebyly segregované, a to jak v segregovaných vyloučených, tak v segregovaných elitních školách; jak zařídit, aby na dětech nebylo vidět, z jak bohatého prostředí pocházejí (padl dokonce návrh na zavedení uniforem)... Představitelé škol zaměřených proti inkluzi opakují klišé o zneužívání sociálních dávek, které je potřeba řešit. Představitelé vyloučených škol vyzývají město k řešení situace v ghettech. Je evidentní, že v tomto bodě je podstatné řešit situaci nikoli odděleně pro oblast vzdělávání, ale společně s dalšími rezorty tak, aby se zlepšila celková situace rodin.

Přestože jsou **asistenti pedagoga** vnímání jako velká pomoc, nestabilita jejich úvazků a počtů je pro školy velkou zátěží. Školy shodně navrhnou zavedení určitých pevných pozic pro asistenty na určitý počet dětí tak, aby byly úvazky asistentů stabilnější. Výraznou pomocí pro školy v blízkosti vyloučených lokalit by také byla pozice sociálního asistenta, který by pracoval s celým prostředím rodin.

Školy ve vyloučených lokalitách mají odlišné potřeby od ostatních škol. Pokud se nepodaří vyřešit jejich segregovaný charakter, potřebovaly by větší stabilitu nejen ohledně asistentů pedagoga, ale i ohledně možnosti využívat prostředky na výlety pro děti, pomůcky (aby např. mohly nakupovat pomůcky přímo do školy, a to tak, aby děti měly ve škole k dispozici i učebnice, tužky, sešity a další běžné pomůcky, které si z rodin nepřinesou), jinak nastavit spolupráci s PPP, zjednodušit diagnostiku dětí apod.

A na nejrůznějších úrovních padaly požadavky týkající se konstruktivní komunikace, zájmu, diskuze nad skutečnými potřebami dětí i učitelů.

Závěry a doporučení

Pro formulaci závěrů a doporučení si dovolím nabídnout obraz soustředných kruhů symbolizujících vzdálenosti od vyloučené lokality a pak obraz vzdělávacích trajektorií jednotlivých dětí.

Vzdálenost od vyloučené lokality

Segregované školy zůstávají i po zavedení inkluzivních opatření segregované. Jedním ze zásadních důvodů je, že segregace není výsledkem situace ve vzdělávacím systému, ale výslednicí mnoha vlivů – celkové sociální politiky státu, bytové situace v daném regionu, místní politiky, nastavení spádovosti apod. Kromě škol segregovaných v blízkosti vyloučených lokalit existují také školy segregující především místní elitu, a tak se pomyslné nůžky v rámci systému rozevírají. Přitom na některých místech jsou geograficky školy od sebe vzdáleny jen velmi málo, mentální příkopy jsou však obrovské.

Z perspektivy segregovaných škol se situace po zavedení inkluzivních opatření spíše zhoršila. Aktuálně nedosáhnou na benefity a projekty, které měly k dispozici dříve, a zároveň se jim jen obtížně daří využívat systém tak, jak je nastavený dnes, protože ten vyžaduje např. větší spolupráci s rodiči a ta je ve vyloučených lokalitách obtížná (jde především o to, jak dostat dítě na vyšetření do školského poradenského zařízení nebo do PPP). Tak se stává, že děti, které by vyšetření potřebovaly nejvíce, na něj ani nejdou a ředitel má přidělené asistenty díky dětem, které jsou na tom reálně lépe. Tato situace vytváří dojem jakési absurdity a do budoucna by ji bylo dobré řešit.

Jedním z nástrojů by mohlo být automatické přidělování asistentů na třídu v případě, že počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přesáhne určitou hranici.

Velká debata v segregovaných školách se týká přípravných tříd. U nich se musíme na chvíli zastavit. Z výpovědí respondentů výzkumu vyplývá, že segregované školy by potřebovaly jiný systém i v oblasti nastavení existence přípravných tříd. Povinný poslední rok předškolní docházky jejich situaci spíše zkomplikoval, protože děti jdou nejdřív do mateřské školy a pak přestupují rovnou do první třídy. V některých místech školy spolupracují s mateřskými školami a jinde systém de facto v zájmu dětí obcházejí – děti jsou formálně vedeny v mateřských školách a reálně docházejí do přípravného ročníku.

Vedle těchto praktických postřehů z výzkumu však existují důvody, proč se vzdělávací systém v posledních letech přiklonil k podpoře společného vzdělávání v mateřských školách. Důvodem bylo především to, aby se z přípravných tříd nestal naopak segregáčnický nástroj, aby předškolní vzdělávání nebylo dvojkolejné a neoddělovalo děti ještě před vstupem do vzdělávání, jak vyplývá z doporučení ombudsmanky (Ombudsman, 2018) i ze stanoviska např. právé Nadace OSF (Bartošová & Růžková, 2018).

Výzkum však nabízí ještě další perspektivu. Segregované školy vnímají v přípravných třídách i potenciál k tomu, aby se naopak děti vzdělávaly společně, naučily se dovednosti, které ve škole potřebují nutně pro úspěšné zvládnutí prvních ročníků, a aby přilákaly i děti z majoritního prostředí. Tento argument je potřeba vzít vážně. Zdá se, že v tomto bodě by pomohla nějaká další diskuze o tom, jak organizovat předškolní vzdělávání v blízkosti vyloučených lokalit např. právě v užší spolupráci mezi mateřskými a základními školami. Z výzkumu také vyplývá, že situace v jednotlivých lokalitách je odlišná, a jedním z doporučení tedy je vždy adaptovat strategii na danou situaci v daném místě. Shoda je v tom, že poslední rok před vstupem do vzdělávacího systému je důležitý a je potřeba nastavit ho tak, aby se děti vzdělávaly společně a aby byly dobře nachystané na vstup do první třídy. Spolupráce mezi mateřskými a základními školami je velmi důležitá.

Zároveň je už v tomto bodě evidentní, že např. přítomnost učitelů a asistentů z řad romské komunity je velmi důležitým nástrojem, který může pomoci bariéry překonat (také viz Bartošová & Růžková, 2018).

Mainstreamové školy zažívají méně změn a ty, které zažívají, jsou častěji označovány pozitivně. Velkou změnou je vyšší množství asistentů, s kterými se školy postupně snaží sžívat, a daří se to i tam, kde z tohoto kroku byla na začátku obava.

Na těchto školách se nepodařilo prokázat, že by došlo k radikálnímu nárůstu počtu dětí, které by dříve navštěvovaly praktické školy – jedná se většinou o jednotlivce, kteří přišli do vyšších ročníků. Shoda je naopak na tom, že do prvních tříd dnes nastupuje více dětí, které by dříve končily v praktických školách.

Jednotlivé školy se od sebe liší v tom, jak tento fakt nahlížejí. Školy, které jsou nastaveny proti inkluzi, tvrdí, že je to krok špatným směrem; na jiných školách deklarují, že tento vývoj je v pořádku, a shoda panuje především v tom, že největším problémem je fluktuace dětí, kterou by bylo potřeba řešit systémově (např. změnou legislativy týkající se azylových zařízení, a to tak, aby se děti nemusely často stěhovat a aby obce převzaly zodpovědnost za „své“ občany v nouzi).

Jedním z důležitých faktorů týkajících se inkluze je atmosféra ve školách. Ve zkoumaných školách jsou velké rozdíly v tom, s jakou dikcí ředitelé o inkluzi mluví, jak ji vnímají i jak hodnotí klima na dané škole. Je evidentní, že v tomto bodě jsou rozdíly mezi školami obrovské.

Zde se shodují i data sebraná ze škol s tématy, která řeší představitelé menšinové populace. Romští respondenti hovořící o školách řeší především své „romství“ – jako základní rozdělovník vedoucí k dobrému, nebo špatnému vzdělávání – podaří, nebo nepodaří se najít školu, která není segregovaná a přijme i romské žáky, podaří se dětem na školách udržet... Téma šikany zmiňují právě především romští rodiče a mohou se různit i zkušenosti v rámci jedné rodiny.

Evidentní ovšem je, že inkluze přinesla větší škálu možností, jak se v mainstreamové škole udržet, a že tyto možnosti jsou využívány.

V tomto bodě je klíčová oblast další podpory stávajících pedagogů a kvalitní příprava studentů pedagogických fakult. V jejich vzdělávání by měl být kladen důraz právě i na tyto měkké ukazatele typu klima školy.

Zásadním výsledkem výzkumu je popis strategií, které na základě etnicity tvoří pilíře pomyslného skleněného stropu, přes který je stále obtížné se dostat. Stejně typy měkkých strategií popisují jak představitelé majority, tak i minority. Míním tím především strategie popisující odrazování rodičů od vstupu na danou školu v momentě, kdy je personál identifikuje jako Romy, odesílání těchto dětí do škol, která jsou majoritou vnímány jako školy určené „pro ně“ nebo opatrnost, jakou projevuje ředitelka při přijetí romské paní učitelky. Všechny tyto strategie poukazují na to, že skleněný strop je v tuto chvíli spíše v našich hlavách než v reálném nastavení systému. O to obtížnější však může být jeho překonání.

Adresátem doporučení v tomto bodě jsme my všichni. Důležité však může být i nastavení monitoringu ve vzdělávacím systému. Česká školní inspekce by např. mohla sledovat, jak tento skleněný strop funguje. V případě zjištění jeho existence by bylo vhodné nastavit spolupráci mezi všemi zainteresovanými organizacemi v dané lokalitě, a to tak, aby společně hledaly řešení, která by byla přijatelná pro všechny zúčastněné. Vzhledem k provázanosti systému je nemožné hledat řešení tohoto skleněného stropu jen na jednotlivých školách.

Vzdělávací trajektorie

Z hlediska vzdělávací trajektorie je situace po zavedení inkluzivních opatření následující:

Předškolní vzdělávání podle všeho funguje v momentě, kdy mateřská škola deklaruje ochotu přijmout všechny děti bez rozdílu a kdy existují i podpůrné strategie pro rodiny, které je potřebují. Je evidentní, že předškolní vzdělávání je základním klíčem pro úspěšný start školní docházky, často funguje i jako přirozené prostředí, kde se setkají děti z majoritního i minoritního proudu společnosti a je větší pravděpodobnost, že spolu budou i nadále absolvovat základní školu. V tomto bodě by bylo potřeba upravit aktuální stav v blízkosti vyloučených lokalit tak, aby existovala nějaká možnost spolupráce mezi mateřskými školami a přípravnými třídami tak, aby se maximalizovala včasná možnost společného vzdělávání. Ideální by bylo, kdyby školy ani rodiče nemuseli zákon obcházet, ale mohli spíše využít jeho možnosti.

Vstup do základní školy je evidentně více otevřený pro děti, které by dříve končily v praktických školách. Jednotlivé školy se však velmi liší v tom, zda tento fakt interpretují pozitivně, nebo negativně. Zjednodušenou možnost vstupu do ZŠ a udržení se potvrzují i rodiče romských dětí. Je evidentní, že úspěšnost soužití na ZŠ je pak do značné míry určena měkkými faktory, jako je školní klima. V případě, že se o vztahy nepečuje, existuje ještě stále zvýšená pravděpodobnost, že znevýhodněné děti odejdou z hlavního vzdělávacího proudu do segregované školy, a to de facto z bezpečnostních důvodů.

Přestup na druhý stupeň základní školy je obecně vnímaný jako rizikový a na druhém stupni se také snižuje úspěšnost, což je dáno nástupem puberty a zvyšováním pravděpodobnosti výskytu záškoláctví a dalších sociálněpatologických jevů. Zde se školy shodují především na tom, že velkým tématem je rozvoj potenciálu každého dítěte. Učitelé jsou frustrováni především tehdy, když vědí, že dítě má na víc a tento potenciál je navzdory snahám škol promrhán.

Přestup na střední školu je interpretován různě – tady se vystavuje účet za vzdělání. Segregované školy vnímají, že kvalita vzdělávání na nich je horší, jednotlivé školy se liší v tom, jak moc vnímají tento fakt jako zatěžující. I na mezinárodní úrovni můžeme tuto debatu pozorovat. Mají segregované školy respektovat to, že jsou zkrátka segregované, a připravit děti na život ve svém prostředí (a učit je tedy jiné dovednosti)? Podobnou otázku si klade např. Kondakci, 2017 v jedné z vyloučených lokalit v Istanbulu.

Mainstreamové školy kladou otázku, co je pro děti lepší – zda ukončit vzdělání v nižším než devátém ročníku, anebo vychodit praktickou školu? Tuto otázku by mohl pomoci zodpovědět výzkum, který by mapoval další osudy dětí, které vyjdou z obou typů škol.

Vzkazy pro státní správu

Z výzkumů publikovaných v loňském roce i z tohoto aktuálního výzkumu vyznívá, že školy jsou opravdu čím dál tím více zavaleny administrativou, kterou vnímají jako zbytečnou. Vzhledem k tomu, že tento fakt je veřejně známý, bylo by vhodné, kdyby MŠMT a další orgány státní správy na situaci zareagovaly a situaci ředitelů a učitelů zjednodušily. To platí i o chystaných změnách. Z hlediska administrativy je zřejmé, že školy řeší úvazky asistentů, nejistotu ohledně doby, na jakou jejich přítomnost na škole mohou plánovat, a je potřeba vnést do systému především větší stabilitu.

Respondenti přitom opakovaně vyjadřují obavu z každého dalšího kroku ze strany MŠMT. Domnívám se, že by bylo vhodné, kdyby zástupci státní správy investovali více času a energie do budování důvěry ve vztahu školy – státní správa. Jedním z nástrojů by bylo upravit ta opatření, která školám uleví v nejistotě a administrativní zátěži. Slova zde nestačí, samotné další úpravy týkající se inkluze by měli učitelé a ředitelé pocítit jako skutečně podpůrná.

Dobrou zprávou plynoucí z výzkumu je to, že důležitost dobrého vzdělání je vnímána ve všech sledovaných skupinách. Otazníky jsou tedy především nad reálnými možnostmi naplnění této touhy v různých prostředích a víry v to, že společné vzdělávání je možné.

Zdroje informací

Bartošová, I. & Růžková, J. (2018). *Rovný přístup k předškolnímu vzdělávání v Ostravě. Evaluace projektů Nadace OSF*. Praha: Nadace Open Society Fund Praha.

Bhatti, G., & Leeman, Y. (2011). Convening a network within the *European conference on educational research*. *European Educational Research Journal*, 10(1), 129–142.

Hájková, V., a Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.

Klusáček, J. (2015). *Sociální vyloučení, lehké mentální postižení, základní školy praktické*. Univerzita Palackého v Olomouci a *Člověk v tísni*, o. p. s.

Kondakci Y. (2017). Differentiated Function of School in Socio-culturally Disadvantaged Context: A Constructivist Grounded Theory Study from Turkey. *Urban Review*, *Urban Review*, 49, 498–509 DOI 10.1007/s11256-016-0396-3.

Levinská, M.; Bittnerová, D., Doubek, D. (2017). *Dohled a okraj: rozhodovací procesy*. Praha: FHS UK.

Moree, D. (2015). *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál.

MŠMT (2018). *Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2017/2018*.

Ombudsman, veřejný ochránce práv. (2018). *Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí*. Sp. zn.: 86/20117/DIS/VB Č. j.: KVOP-53237/2018.

Subashi, S. (2018). *On the verge of inclusion: case of disproportionality in Austria*. Conference paper, EERA, 2018.

Vorlíček, R. (2016). „Vy jste dole, my nahoře“. Sociální a etnické hranice v základní škole. *Lidé města*, 18, 3, 441–462.

Vorlíček, R. (2017). Sociální pozice romského žáka v prestižní základní škole. *Lidé města*, 19, 3, 403–422.

Cesty romských žáků ke vzdělávání
Dopady inkluzivní reformy

Autorka – **Dana Moree**

Odborná spolupráce – **Lenka Felcmanová, David Tišer**

Jazyková korektura – **Michal Jurza**

Obálka a grafická úprava – **Klára Hájková | Makulatura, 2019.**

Vydala **Nadace Open Society Fund Praha**, Hradecká 92/18, Praha 3.

Vydání první.

Praha 2019.

ISBN 978-80-87725-52-8

