

Cesty k práci: Vzdělanostní a profesní dráhy mladých lidí ze sociálně vyloučeného prostředí

Karel Čada, Alžběta Wolfová, Olga Gheorgiev

„Souhrnná výzkumná zpráva“

(č. TL03000628)

**T A
Č R**



Souhrnná výzkumná zpráva byla vypracována v rámci řešení projektu „Cesty k práci: Vzdělanostní a profesní dráhy mladých lidí ze sociálně vyloučeného prostředí“ (č. TL03000628) s finanční podporou Technologické agentury České republiky.

© Karel Čada, Alžběta Wolfová, Olga Gheorghiev 2023 © Vysoká škola ekonomická v Praze,
2023

Publikace podléhá licenci Creative Commons:

CC-BY-NC-ND 3.0

(Uveďte autora-Neužívejte dílo komerčně-Nezasahujte do díla 3.0 Česko)

OBSAH

ÚVOD	5
METODOLOGIE	8
VÝBĚR ŠKOL	8
SBĚR DAT NA ŠKOLÁCH	9
<i>Sběr dat na základních školách</i>	9
<i>Sběr dat na středních školách</i>	11
<i>Sběr dat na středních a základních školách – přehled rozhovorů a vyplněných dotazníků</i>	11
ANALÝZA KVANTITATIVNÍCH DAT	12
ANALÝZA KVALITATIVNÍCH DAT	14
CHARAKTERISTIKY A POSTOJE VYCHÁZEJÍCÍCH ŽÁKŮ A ŽÁKYŇ	16
RODINNÉ ZÁZEMÍ A VYBAVENÍ DOMÁCNOSTI	16
VZDĚLANOSTNÍ ASPIRACE.....	19
POSTOJE K UČITELŮM, SPOLUŽÁKŮM A ŠKOLE	22
ŽIVOTNÍ CÍLE.....	25
NÁZORY NA PRÁCI A VZDĚLÁNÍ	28
VLIV PŘÁTEL A KAMARÁDŮ	29
PODPORA KARIÉRNÍCH VOLEB VE ŠKOLE, V RODINĚ I V SOCIÁLNÍM OKOLÍ	30
ZÁVĚRY A SHRNUTÍ	33
SEGREGACE JAKO FAKTOR KARIÉRNÍ VOLBY	36
KLÍČOVÉ HYPOTÉZY.....	39
POSTOJE RODIČŮ K SOCIÁLNÍ HIERARCHII, MERITOKRACII A SEGREGACI	42
POVĚST ŠKOLY JAKO KLÍČOVÝ FAKTOR SEGREGACE	48
VÝVOJ VZDĚLANOSTNÍCH VOLEB V PŘECHODU MEZI ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLOU OČIMA ŽÁKŮ	51
PRVNÍ POLOLETÍ DEVÁTÉ TŘÍDY	51
DRUHÉ POLOLETÍ DEVÁTÉ TŘÍDY	54
NÁSTUP NA STŘEDNÍ ŠKOLU	59

ZÁVĚR A SHRNU TÍ	61
VÝVOJ VZDĚLANOSTNÍCH VOLEB V PŘECHODU MEZI ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLOU OČIMA PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ.....	63
ZÁVĚRY A SHRNU TÍ	66
PŘÍPADOVÉ STUDIE ASPIRACE ŽÁKŮ A ŽÁKYNĚ.....	68
HRÁT ODVÁŽNĚ	68
HRÁT NA JISTOTU	70
JÍT S PROUDEM	74
SOCIÁLNÍ ATRIBUCE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	79
CHÁPÁNÍ PROSTŘEDÍ UČITELI: NEDOSTATEK ODVAHY A KRÁTKOZRACÍ RODIČE.....	80
POMOC PŘI PŘECHODU NA STŘEDNÍ ŠKOLU: ZDRŽENLIVOST, NEDŮVĚRA A ŘÍZENÍ RIZIK.....	85
ZÁVĚR.....	89
ZÁVĚR A DOPORUČENÍ.....	93
POUŽITÁ LITERATURA	98

Úvod

Hlavním cílem projektu bylo zpracování analýzy přechodů mladých lidí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy a zmapování jejich vstupu na trh práce. Výzkumná zpráva (1) kvantitativně popisuje vzdělanostní volby žáků v kontextu přechodů mezi základním a středním školstvím, včetně vlivu školní segregace a tuto volbu; (2) kvalitativně popisuje individuální i strukturální mechanismy klíčových vzdělanostních a profesních voleb.

Sociální vyloučení představuje jeden z nejvíce tíživých sociálních problémů v ČR. Odhadem žije v tzv. sociálně vyloučených lokalitách (SVL) přes 100.000 obyvatel a za poslední dekádu se jejich počet zvýšil téměř o polovinu (Čada a kol. 2015). Klíčový podíl na tomto vzestupu má mezigenerační reprodukce. Žáci ze sociálně vyloučeného prostředí tak patří mezi nejohroženější skupiny vzhledem k předčasným odchodům ze vzdělávání. Ze vzdělání předčasně odcházejí zhruba dvě třetiny žáků ze SVL (Bocan a kol. 2018). Z těch, kteří předčasně opustili vzdělávací systém, jsou ekonomicky neaktivní asi dvě pětiny (Bičáková a Kalíšková 2018). Tito lidé jsou také nejvíce ohroženou skupinami změnami pracovním trhu – od výkyvů hospodářského cyklu až po rozvoj digitalizace či robotizace.

Na důkazech založený rozvoj lokálních vzdělávacích politik, propojování škol se zaměstnavateli a kariérní poradenství šité na míru dané cílové skupině pomůže dětem a mladým lidem vyrůstajícím v SVL k lepší adaptaci na výzvy, které přináší 21. století, ale i zmírní ekonomické náklady pro celou společnost. Stát vydá na člověka s nedokončeným středoškolským vzděláním 13 milionů korun za jeden pracovní život (Matoušek 2018). Skončili tedy dvě třetiny z žáků ze sociálně vyloučených lokalit jen se základním vzděláním, veřejné rozpočty přijdou do roku 2067 o 1,78 mld. korun. Rozvoj automatizace a robotizace práce pak může tyto ekonomické ztráty dále prohlubovat.

Výzkumná zpráva usiluje o to studovat vzdělanostní a profesní dráhy sociálně vyloučených dětí a mladých lidí v kontextu adaptace jedince na měnící se průmysl a ekonomiku, tak i v kontextu konkurenceschopnosti české ekonomiky. Odpovídá i na specifický cíl programu zkvalitnění vzdělávacího systému a všech úrovní profesní přípravy pedagogů, aby česká společnost obstála nárokům na kvalifikace plynoucí z principů čtvrté průmyslové revoluce.

Zpráva a naše výzkumná orientace vychází z tradic výzkumů vzdělanostních voleb (Oakes 1985; Shavit 1984, 1990; Shavit a Muller 2000) a vzdělanostních aspirací (např. Appadurai

2004; Lareau 2000; Gale a Parker 2015). V českém prostředí přímo navazuje na Sociologickou analýzu přechodů romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy (GAC 2010), na níž se podílel hlavní řešitel projektu, Analýzu sociálně vyloučených lokalit v ČR (Čada a kol. 2015), sérii studií věnovaným předčasným odchodům ze vzdělávání, které realizovala Agentura pro sociální začleňování (Matoušek 2018, Bocan a kol. 2018) a Analýzu segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení (Čada, Hůle 2019).

Projekt navazuje i na další výzkumy předčasných odchodů ze vzdělávání (Vacek a kol. 2008; Trhlíková, Úlovcová 2010; Tilner 2013; Hloušková 2014). Výstupy z těchto studií budou dále prohloubeny v kvantitativní i kvalitativní části předkládaného projektu. Tyto výstupy budou konfrontovány jednak s citovanými českými výzkumy, ale i výzkumem vzdělanostních aspirací ve středoevropském prostoru (Bereményi and Carrasco 2015; Szalai a Shiff 2014; Rostas and Kostka 2014). V současnosti existujícím metodikám na podporu studijní a profesní orientace sociálně znevýhodněným žákům (Drál' 2015) chybí ukotvení ve výzkumných datech i systémová perspektiva a spíše jde o úvod k dané problematice než komplexní přehled nástrojů. Projekt popíše a systematizuje dobré praxe v některých českých školách a NNO.

Zpráva identifikuje klíčové bariéry uplatnění mladých lidí ze sociálně vyloučeného prostředí při přechodu na střední vzdělávání a uplatnění na trhu práce a identifikuje způsoby, jak na ně reagovat. Přestože se o vlivu segregačního prostředí na školách, nízkých vzdělanostních aspirací a nedůvěře zaměstnavatelů zaměstnávat mladé lidi ze sociálně vyloučeného prostředí hovoří již dlouho, tak chybí analýzy, které odhalují mechanismy za těmito faktory, a umožní zacílovat efektivněji intervence na tomto poli.

Práce je rozdělena do několik hlavních částí. V první části popisujeme sběr dat a metodologii celého projektu. V druhé části se věnujeme deskriptivní analýze kvantitativních dat. Zabýváme se rodinným zázemím žáků, jejich vzdělanostními aspiracemi, postoji ke škole, spolužákům i učitelům, životními cíli, vlivem přátel a sociálního okolí, podporou při podávání přihlášky na střední školu a kariéřním a profesním poradenství během přechodu ze základní na střední školu. V této části ukazujeme, že segregace je klíčovým faktorem určující kariéřní volby žáků i podporu, které se žákům dostává. V následující části se proto věnujeme klíčovými determinantám nezamýšlené segregace ve vzdělání jako výsledku individuálního chování rodičů. V následující části pak mapujeme přechod žáků a žákyň ze základní na střední školy prizmatem kvalitativních dat. V další kapitole na základě tří případových studií popisujeme

typické příběhy žáků a žákyň. V předposlední kapitole pak se věnujeme postojům učitelů. V závěrech shrnujeme hlavní zjištění práce.

Metodologie

Výběr škol

Vybírali jsme pouze ze škol ve městech, kde jsou tzv. **sociálně vyloučené lokality** (oporuou výběru byly Analýza sociálně vyloučených lokalit z roku 2016 a informace od Agentury pro sociální začleňování).

Při výběru škol jsme sledovali tato **klíčová kritéria**:

- (1) Kraj: (1) Ústecký a Karlovarský kraj (5 škol), Moravskoslezský a Olomoucký kraj (5 škol) a zbytek ČR (5 škol);
- (2) Typy sídla: (1) města nad 35.000 obyvatel (5 škol), (2) města od 5.000 do 35.000 obyvatel (5 škol) a (3) školy ve vesnický mikroregionech (5 škol);
- (3) Velikost škol: školy byl kategorizovány do tří skupiny podle počtu žáků, v každé kategorii bylo vybrána pět škol.
- (4) Podíl žáků s odlišných kulturních a životních podmínek: školy byl kategorizovány do tří skupiny podle počtu žáků, v každé kategorii bylo vybráno pět škol.

Vedle vybraných škol byl vytvořen i seznam náhradníků, pokud by se nepodařilo se školou dojednat spolupráci.

Školy jsme kontaktovali v průběhu září 2021 prostřednictvím elektronické pošty i telefonicky. S koordinátory projektu na školách, kteří většinou zastávají funkci výchovných poradců (pouze jeden koordinátor byl ředitelem ZŠ) jsme se dohodli na termínu realizace rozhovorů a dotazníkového šetření.

Šlo o tyto základní školy:¹ venkovská škola v Plzeňském kraji, smíšená škola se třídou, kde jsou koncentrováni sociálně vyloučení žáci v Ústeckém kraji, škola v sídlištní sociálně vyloučené lokalitě v Ústeckém kraji, běžná škola, kterou navštěvují i sociálně vyloučení žáci v Karlovarském kraji, sídlištní škola v blízkosti sociálně vyloučené lokality v Ústeckém kraji, škola v sociálně vyloučené lokalitě v Ústeckém kraji, sídlištní škola v blízkosti sociálně vyloučené lokality v Moravskoslezském kraji, škola v sociálně vyloučené lokalitě v Jihomoravském kraji.

¹ Na základě dohody, kterou jsme učinili se školami na počátku sběru dat, všechny školy anonymizujeme.

Sběr dat na školách

Celkem se nám v projektu podařilo získat 220 rozhovorů s žáky a 90 rozhovorů s pedagogickými pracovníky. V každé následující vlně rozhovorů jsme v souladu s metodologií projektu kontaktovali žáky, kteří se účastnili minulé vlny. Přibližně 80 procent dětí ve zkoumaném souboru pochází ze sociálně vyloučeného prostředí. Počet rozhovorů ukazuje následující tabulka.

Tabulka 1. Počet všech získaných rozhovorů na školách

	Žáci	Pedagogičtí pracovníci – celkem	• z toho třídní učitelé	• z toho výchovní poradci	• z toho mistři odborného výcviku	• z toho ředitelé škol
1.vlna	106	21	8	7	x	6
2.vlna	84	24	14	8	x	2
3.vlna	30	45	19	8	11	7
Celkem	220	90	41	23	11	15

Sběr dat na základních školách

Na základních školách jsme rovněž prováděli dotazníkové šetření. **V první vlně (v roce 2021) jsme sebrali celkem 159 dotazníků a v druhé vlně (jaro 2022) jsme sebrali 179 dotazníků.** Dotazníky vyplňovali vždy žáci 9. tříd ze sociálně vyloučeného prostředí, kteří svou účast potvrdili schválením informovaného souhlasu.

Na základě teoretické literatury jsme zkonstruovali dotazníky pro kvantitativní šetření. Celkem byly připraveny tyto čtyři dotazníky:

- 1) Dotazník pro ředitele obsahující tyto části (1) údaje o škole a struktuře žáků, (2) žáci končící povinnou školní docházku před 9. ročníkem, (3) kariérní poradenství na škole, včetně spolupráce školy s dalšími subjekty (např. NNO či ÚP), (4) klima školy, (5) dopady opatření proti nemoci Covid-19 na odcházející žáky na škole;
- 2) Postojový dotazník pro třídní učitele obsahující tyto části: (1) míra naplňování role učitele jako gatekeepera, (2) klima ve třídě, (3) hodnocení klimatu ve třídě z hlediska akademického optimismu/marnosti, (4) hodnocení kariérního poradenství pro žáky 9. tříd;
- 3) Dotazník pro žáky: (1) profesní aspirace žáků, (2) postoje ke vzdělání a škole, (3) rozhodování o dalším vzdělávání a profesi (kritéria rozhodování a kdo má na to vliv), (4) hodnocení profesních aspirací vrstevníků, (5) percepce životních šancí, (6)

vnímané bariéry spojené se studiem na středním škole, (7) akademický optimismus/marnost, (8) podpůrná síť a sociální kapitál žáka.

S koordinátorem či koordinátorkou jsme domluvili dopředu plán sběru dat na škole. Stěžejní bylo, aby koordinátoři vytypovali k rozhovorům třídu (pokud mají více tříd v 9. ročníku), ve které je větší množství sociálně znevýhodněných žáků a žákyň. Týden před příjezdem jsme koordinátorům zaslali informační dopis o projektu pro rodiče spolu s informovaným souhlasem, jehož doručení rodičům nezletilých žáků a žaček koordinátoři zprostředkovali. V týmu dvou až čtyř výzkumníků jsme po příjezdu na školu následně postupně realizovali individuální rozhovory a dotazníkové šetření se žáky a rozhovory s pedagogickými pracovníky. Žáků na rozhovor bylo vždy o 10–50 % méně v případě základních škol, než byl počet žáků ve vybrané třídě, a to z důvodu jejich fyzické nepřítomnosti v den výjezdu, nenavrácení informovaného souhlasu či jeho nevyplnění. V případě menších škol, kde se nesešlo v den sběru dat dostatečné množství žáků byl vzorek doplněn vycházejícími žáky z nižších ročníků tak, aby dosahoval minimálně 10 respondentů. V případě středních škol byl podíl přítomných žáků i nižší.

Rozhovory s žáky se značně lišily svou délkou, a to od méně než 10 minut (většinou v případě segregovaných škol) až do 120 minut (častěji ve školách s minimálním podílem sociálně znevýhodněných studujících). Rozhovory s třídními učiteli a učitelkami, výchovnými poradci a poradkyněmi a řediteli a ředitelkami jsme realizovali vždy, když to bylo možné, ve dvojicích dotazujících. Tyto rozhovory trvaly od 45 minut až po dvě hodiny. Délka záležela zejména na časové možnosti daného komunikačního partnera.

Rozhovory s žáky sledovaly tyto **tematické oblasti**: (1) osobní biografický kontext; (2) studijní a pracovní plány do budoucnosti; (3) povaha podpory v utváření těchto plánů; (4) charakteristika a hodnocení studia na ZŠ; (5) povaha a hodnocení vlastních studijních dovedností a výsledků; (6) hodnocení studia ve vztahu k epidemiologickým opatřením. Rozhovor s třídními vyučujícími, výchovnými poradci či poradkyněmi, mistry a mistryněmi odborného výcviku a řediteli či ředitelkami sledoval čtyř základních tematických oblastí: (1) charakteristika žáků na škole ve vztahu k sociálnímu znevýhodnění; (2) charakteristika školy; (3) charakteristika kariérních a profesních voleb a životních aspirací žactva; (4) charakteristika potíží, kterým pedagogičtí pracovníci čelí.

Třídních vyučujících jsme se navíc doptávali na konkrétní žáky či žákyně na škole – vyplňovali jsme tabulku, kdy vyučující hodnotili jejich míru sociálního znevýhodnění ve vztahu k žáky

preferovaným a podle vyučující či vyučujícího reálným profesním a životním aspiracím. V případě středních škol, jsme se zaměřili na jejich zájem o obor a spolupráci s rodinou. Tabulky, byť standardizované, byly zároveň způsobem jak facilitovat jejich promluvy o žácích a usnadnit jim popisování jednotlivých žáků

Sběr dat na středních školách

V podzimní vlně 2022 jsme se zaměřili na **střední školy**. Šlo o tyto střední školy: Střední škola technická, Střední škola obchodu, řemesel, služeb, Střední škola zdravotnická, Střední odborná škola stavební a technická, Střední odborná škola technická, Střední průmyslová škola a Střední odborná škola gastronomie a služeb a Střední odborná škola se středním odborným učilištěm.

Kontaktovali jsme i žáky a žákyně, kteří se na střední školu vůbec nehlásili, ty, kteří nebyli přijati, ty, kteří přijati sice byli, ale nenastoupili, a nakonec i ty žáky a žákyně, kteří studium na střední ukončili v prvním čtvrtletí prvního ročníku. Přestože se nám podařilo telefonicky kontaktovat sedm z nich, rozhovor se neuskutečnil. Daný respondent se buď na smluvené místo nedostavil nebo v průběhu dohodování (často v den realizace) rozhovoru přestal komunikovat.

Sběr dat na středních a základních školách – přehled rozhovorů a vyplněných dotazníků

Přehled rozhovorů provedených na jednotlivých školách a sebraných dotazníků ukazuje následující tabulka:

Tabulka 2. Detailní přehled sběru dat na školách

1. vlna						
Datum	Škola	Žáci	Třídní učitel/ka	Výchovný poradce	Ředitel/ka	Počet dotazníků
4.11.2021	Vyšší podíl žáků SVL 1	14	2	1	ne	22
10.11.2021	Vyšší podíl žáků SVL 2	8	1	1	1	8 (+ 1 neplatný)
11.11.2021	Sídlištní	15	1	1 (také bývalá třídní)	1	25
18.11.2021	Segregovaná 3	12	1	1	1	12
6.12.2021	Segregovaná 1	18	1	1	0	23
25.11.2021	Venkovská	7	1	0	1	7
9.12.2021	Běžná	19	1	1	1	49
13.12.2021	Segregovaná 2	13	0	1	1	14

2. vlna						
Datum	Škola	Žáci	Třídní učitel/ka	Výchovný poradce	Ředitel/ka	Počet dotazníků
2.6.2022	Větší podíl žáků SVL 1	8	2	1	2	19
26.5.2022	Větší podíl žáků SVL 2	7	1	1	0	20
19.5.2022	Sídlištní	10	2	1	0	25
25.5.2022	Segregovaná 3	9	2	1	0	9
7.6.2022	Segregovaná 1	8	0	1	0	3
12.5.2022	Venkovská	14	3	1	1	30
23.5.2022	Běžná	16	1	1	0	55
16.6.2022	Segregovaná 2	12	3	1	0	12

3. vlna						
Datum	Škola	Žáci	Třídní učitel/ka	Výchovný poradce	Ředitel/ka	Mistr/ová
3.11.2022	Střední škola technická	7	2	1	1	1
4.11.2022	Střední škola obchodu, řemesel, služeb	5	1	1	1	2
10.11.2022	Střední škola zdravotnická	1	3	1	1	x
10.11.2022	Střední škola obchodu, a služeb	0	1	1	0	1
29.11.2022	Střední odborná škola stavební a technická	3	2	1	1	1
29.11.2022	Střední odborná škola technická	2	1	1	1	2
1.12.2022	SPS a SOS Gastronomie a služeb	5	4	1	1	3
10.1.2023	Střední odborné učiliště	7	4	1	1	3

Analýza kvantitativních dat

a) mapování vzdělanostních aspirací

Data na základních školách byla sebrána ve dvou vlnách: v listopadu-prosinci 2021 a květnu až červnu 2022, nicméně byla doplňován data ze středních škol, na které žáci a žákyně zaměřili.

Pro účely této analýzy vznikl data set, který kombinuje vyplněný dotazník z první a druhé vlny, informace od třídního učitele a výchovného poradce a informace o tom, zda žák nastoupil na střední školu a zda na ní docházel v prvním pololetí. **Tento data set čítá celkem 163 respondentů.** Soustředili jsme se na determinanty vzdělanostních aspirací dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Zaměřovali jsme se na změny v aspiracích mezi prvním pololetím deváté třídy a koncem deváté třídy, kdy žáci a žákyně už věděli, na jaké školy jsou přijati. V mezidobí, po první a před druhou vlnu sběru dat, proběhla na školách největší část aktivit profesního a kariérního poradenství. Proto jsme se zaměřovali na to, jak se proměňovali vzdělanostní aspirace a plány žáků a žákyň v daném období.

b) postojové determinanty segregace ve vzdělávání

Nad rámec námi sebraných dat jsme se věnovali i školní segregaci. Školní segregace se ukazuje jako klíčový determinant toho, že žáci po povinné základní školní docházce nepokračují ve školním vzdělání. **Kvantitativní část se proto zabývá i sklonem rodičů ke školní segregaci jako ukazatelem strukturálního rasismu ve vzdělávání a zkoumá její souvislost s orientací na sociální dominanci, mezi-skupinovými kontakty a vírou v meritokracii.** Využili jsme kvantitativní data poskytnutá aplikačním garantem. **Jde o reprezentativní výzkum rodičů žáků základních škol, který byl proveden na vzorku 1 803 respondentů.²** Cílem bylo zjistit postoje cílové skupiny ke vzdělávání, hodnocení vzdělávání v rámci povinného základního vzdělávání a spokojenost se základními školami, dále zjistit důvody výběru konkrétních základních škol a názory na segregaci a inkluzivní vzdělávání, zejména s ohledem na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí v základních školách. Otázky se týkaly postojů ke vzdělávání, hodnocení vzdělávání v rámci

² Cílovou skupinou byly rodiny, respektive rodiče s alespoň jedním dítětem ve věku základní školy (6 až 14 let). Sběr kvantitativních dat probíhal formou kvantitativního dotazníkového šetření na území celé České republiky při dodržení kvóty předem definovaných znaků: pohlaví, vzdělání, kraj a velikost obce. Sběr dat probíhal kombinovanou metodou, kdy část dotazníků byla sbírána prostřednictvím individuálních standardizovaných osobních rozhovorů za přítomnosti vyškolených tazatelů (CAPI) a část dotazníků v elektronické podobě vyplňovali respondenti samostatně online (CAWI). Pokud jde o vzdělání, 33,3 % respondentů mělo základní vzdělání, 33,3 % středoškolské a 33,3 % vysokoškolské. Vzorek byl reprezentativní pro populaci České republiky s ohledem na regiony a velikost místa bydliště. Průměrný věk respondentů byl 40,91 let (SD = 5,83, v rozmezí od 25 do 68 let). Mezi těmito respondenty bylo 77 % žen.

povinné základní školní docházky a spokojenosti se základními školami, dále důvodů pro výběr konkrétních základních škol a názorů na segregaci a inkluzivní vzdělávání, zejména s ohledem na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Studie testovala tři hypotézy. První hypotéza zkoumala **souvislost mezi souhlasem se školní segregací a orientací na sociální dominanci** (mírou preference nerovnosti mezi sociálními skupinami). Druhá hypotéza testovala, do jaké míry je **souhlas se školní segregací ovlivněn kontakty s Romy v každodenním životě**. Třetí zkoumala **víru v meritokracii na školách jako faktor, který přispívá k preferenci segregace ve školách**. K posouzení zkoumaných hypotéz byla provedena binární logistická regresní analýza.

Analýza kvalitativních dat

Na základě **kódování a kategorizace jsme definovali následující témata**: (1) postoje ke vzdělávání (význam; bariéry), (2) postoje k zaměstnání (význam; bariéry), (3) strukturální překážky, (4) strukturální příležitosti, (5) individuální jednání a možnost něco změnit, (6) vliv covid-19, (7) připravenost na další vzdělávání, (8) připravenost na budoucí zaměstnání, (9) připravenost na trh práce, (10) preferované cesty k zaměstnání (přímé, nepřímé), replikace vzdělanostních a profesních aspirací v rodině, (11) vymezení smysluplnosti studia a práce.

V rámci kvalitativní analýzy jsme identifikovali **klíčové faktory ovlivňující aspirace žáků a žákyně ze sociálně vyloučeného prostředí, limity jejich kariérních voleb a faktory přispívající k jejich zmírňování**. Identifikovali jsme povahu současného školního, zejm. kariérního poradenství včetně bariér jeho úspěšné realizace; zpracovali jsme příklady dobré praxe jednak kariérního poradenství (např. využití čtenářských klubů jeho rámci), jednak středoškolské inkluze. Specificky jsme se zabývali i vznikem vzdělávacích a profesních omezení v kognici a verbálních projevech žáků i klíčových aktérů, jako jsou vedoucí učitelé, výchovní poradci a ředitelé. Použili jsme multi-perspektivní přístup, který umožnil komplexní pochopení existujících omezení. Studie si navíc klade za cíl prozkoumat význam těchto omezení z pohledu těch, kteří je pro studenty v segregovaném vzdělávání vytvářejí.

Vytvořili jsme rovněž tři případové studie založené na rozdílných způsobů aspirování, tedy imaginace cesty k práci. V tomto smyslu jsme hledali konkrétní způsoby vyjednávání osobních preferencí a očekávání, stejně jako očekávání jejich sociálního okolí, dostupných zdrojů a vnímaných rizik. Hledali jsme případy informovaných názorů a rozhodnutí a snažili se je propojit s konkrétními zdroji a okolnostmi. Tyto případové studie vycházejí ze škál omezení

a popisují tři dominantní strategie žáků z vyloučeného prostředí: (1) hrát odvážně, (2) hrát bezpečně, (3) jít s proudem.

Na základě analýzy následných rozhovorů se studenty před jejich konečnou volbou střední školy, po jejich přijetí na střední školu, a nakonec během několika prvních měsíců jejich středoškolské zkušenosti tvrdíme, že míra individuálního jednání ve smyslu personalizace volby střední školy pozitivně koreluje s tím, do jaké míry jsou schopni provést určité reflexivní nebo kritické zhodnocení vlastních zdrojů potřebných jako nezbytná investice pro uskutečnění své volby. Tj. jde o to, porozumět tomu, jakým způsobem, na základě jakých zdrojů děti a mladí lidé z cílové skupiny konstruují svou představu o vlastní budoucnosti, zejména ve vztahu ke vzdělání a práci. Co dělá jejich způsoby aspirování funkční, jaké jsou limity jejich funkčnosti diskutujeme na základě interpretaci charakteru toho, jakým způsobem si představují nejen cestu k provedení své volby, ale také k výsledku jejího úspěšného absolvování, tj. co daný druh práce obnáší a co jim na druhé straně umožní dělat nebo být.

Charakteristiky a postoje vycházejících žáků a žákyň

Kvantitativní analýza vychází z dat poskytnutých žáky z vybraných základních škol, kteří v roce, kdy byl výzkum prováděn základní školu dokončovali. Nejde tedy pouze o žáky v devátých třídách, ale i, byť jen marginálně, o žáky sedmých a osmých tříd. **Celkem se sběru dat každé ze dvou vln výzkumu účastnilo 163 žáků a žákyň.** Jejich strukturu ukazuje Tabulka 3.

Tabulka 3. Struktura respondentů v obou vlnách

	1. vlna	2. vlna
Pohlaví		
• chlapci	47,5 %	47,5 %
• dívky	52,5 %	52,5 %
Ročník		
• sedmý	0,6 %	
• osmý	6,4 %	3,1 %
• devátý	93 %	96,9 %
Věk		
• 14 let	50,3 %	13,1 %
• 15 let	49,1 %	65 %
• 16 let a více	0,6 %	21,9 %

V obou se podařilo zachovat stejnou strukturu respondentů, kdy 95 % žáků a žákyň vyplnilo dotazník v obou vlnách. Pro účely analýzy jsme školy rozdělili do dvou typů škol. Na **školy**, které se nalézají v **sociálně vyloučených lokalitách** a žáci ze sociálně vyloučeného prostředí více než 90 procent žáků, a na **zbylé školy**, kde je podíl těchto žáků nižší (podle odhadů ředitelů od 20 % do 60 %). Vycházející žáci škol v sociálně vyloučených lokalitách (jde celkem o tři školy), tvoří celkem 35,6 % ze všech respondentů. Nicméně je třeba podotknout, že v jedné ze škol, která není v sociálně vyloučené lokalitě, tvoří žáci ze sociálně vyloučeného prostředí samostatnou třídu.

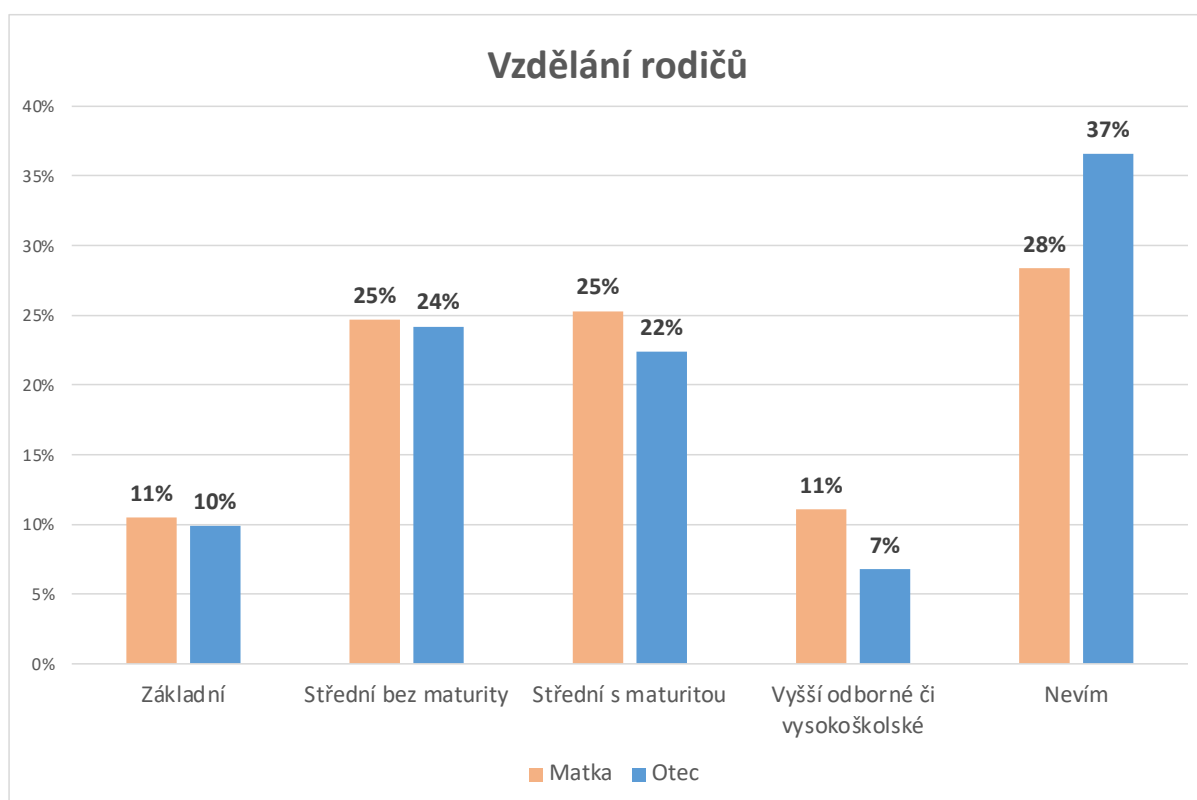
Rodinné zázemí a vybavení domácnosti

Celkem 64,2 % respondentů žilo v úplných rodinách, kdy spolu s nimi bydleli dvě dospělé osoby (v rámci výzkumu jsme nerozlišovali, zda šlo o biologické rodiče dítěte). Celkem 13,6 % bydlelo v domácnosti s jedním rodičem a 19,2 % uvedlo, že žije ve vícegenerační domácnosti. Nebyly zjištěny žádné statisticky signifikantní rozdíly mezi školami v sociálně vyloučených lokalitách a mimo ně. Celkem 41 % z dotazovaných žáků i žákyň uvedlo, že bydlí, s jedním sourozencem, 21,1 % se dvěma, 5,6 % žije s třemi, 5 % sdílí byt se čtyřmi sourozenci a dalších

7 % s pěti a více sourozenci. Rodiny s více sourozenci nalezneme častěji mezi žáky ze sociálně vyloučeného prostředí.

Z hlediska **vzdělání rodičů** převládají rodiče se středním vzděláním s maturitou. Toto vzdělání má podle žáků a žákyň celkem 25,3 % matek a 22,4 % otců. Na druhém místě je střední vzdělání bez maturity, která má údajně 24,7 matek a 24,2 otců. Zhruba desetina uvedla základní vzdělání rodičů a zhruba stejný podíl vyšší odborné či vysokoškolské vzdělání. **Důležitá je ale i třetina dětí (28,4 % v případě matek a 36,6 % v případě otců), která neví, jaké vzdělání jejich rodiče mají.** Jde o děti, které si s rodiči o vzdělání nepovídají, což bude mít výrazné dopady na jejich kompetence v oblasti kariérní volby. Vyšší podíl dětí, které neznají vzdělání otce oproti vzdělání matky, lze vysvětlit relativně vyšším podílem dětí, které vyrůstají jen s biologickou matkou.

Graf 1. Vzdělání rodičů



Logicky vyšší podíl matek a otců se základním vzděláním je ve školách ze sociálně vyloučenými lokalitami. Zatímco ve zbylých školách uvedlo, že základní vzdělání má 3,8 % matek a otců, ve školách v sociálně vyloučených lokalitách je to 22,4 % matek a 21,1 % otců. Děti ze sociálně vyloučeného prostředí také častěji nevědí, jaké vzdělání mají jejich rodiče.

Celkem 44,8 procent nevědělo, jaké vzdělání má jejich matka, a 44,1 procento nevědělo, jaké vzdělání má jejich otec. Vyšší podíl může být dán, jak faktickou nevědomostí, tak snahou vyhnout se stigmatizace, která pramení z uvedení základního vzdělání rodičů.

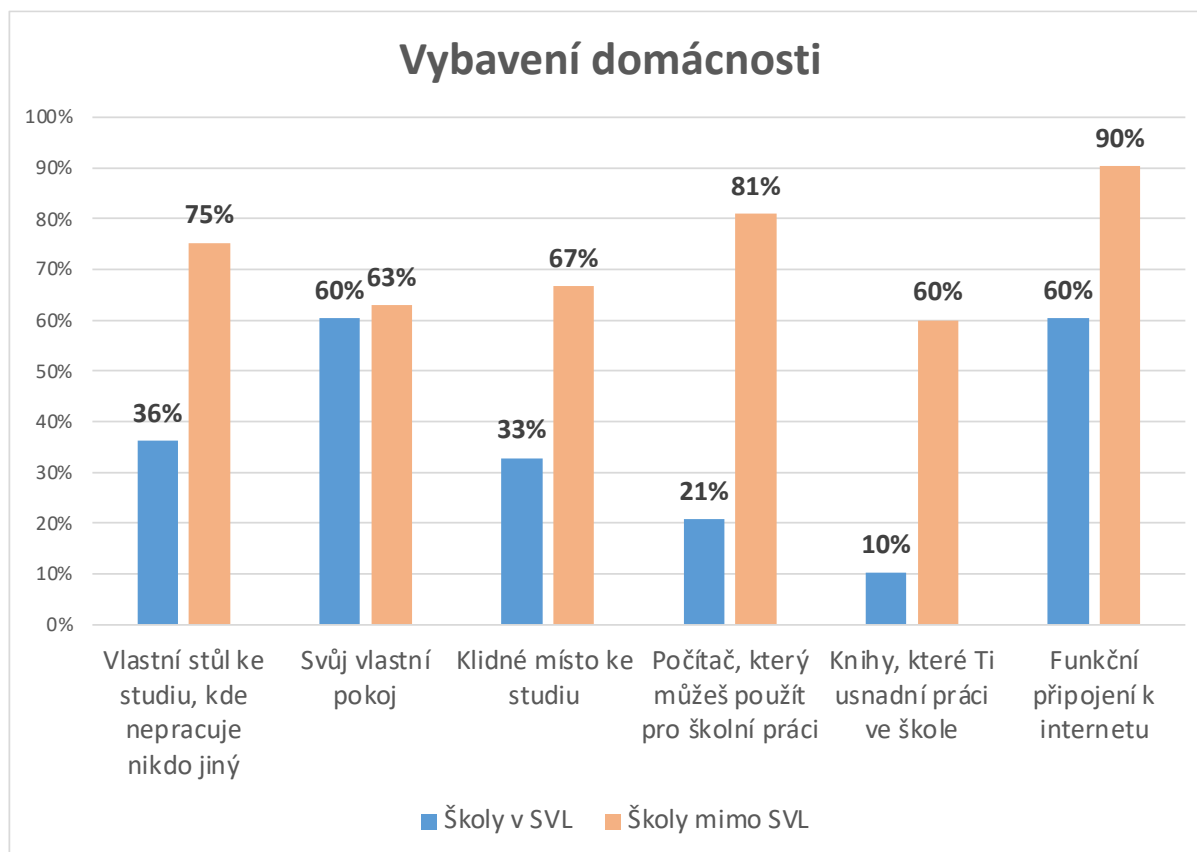
Celkem 57,5 matek dotazovaných dětí pracovalo na plný úvazek, 10 % bylo na rodičovské dovolené a 6,3 % na částečný úvazek. **Celkem 8,8 % matek bylo nezaměstnaných a dalších 11,9 % žáků a žákyň nevědělo, zda je jejich matka zaměstnaná.** V případě otců pracovala na plný úvazek 66,5 % a 7,5 % na částečný. **Celkem 3,7 % otců bylo podle dětí nezaměstnaných a u 16,1 % otců respondenti a respondentky nevěděli, zda pracují.**

Znatelné byly rozdíly mezi školami v sociálně vyloučených lokalitách a zbytkem souboru. **Ve školách ze sociálně vyloučených lokalit uvedlo 19 % dětí, že jejich matka je nezaměstnaná, a 14 %, že je nezaměstnaný jejich otec.** V případě dětí ze škol ze sociálně vyloučených lokalit navíc **22,4 nevědělo, zda jejich matka pracuje, a 26,3 % nevědělo, co jejich otec.** Častěji také děti uváděly, že jsou jejich maminky na rodičovské dovolené (15,5 %) a také to, že jejich rodiče pracují na částečné úvazky.

Jak je vidět, tak v případě rodičů dětí ze sociálně vyloučeného prostředí se kombinuje vyšší míra nezaměstnanosti s vyšší mírou prekarity u pracujících osob. **Pokud u matek uvádějí nějaké konkrétní profese jde častěji o práce ve směnném provozu či úklid. V případě otců pak zednické profese.**

Domácnosti dětí ze sociálně vyloučeného prostředí se také liší mírou jejich vybavenosti (viz Graf 2). Zatímco v celku škol má 61,3 % vlastní stůl ke studiu, tak v případě škol v sociálně je to pouze 36,2 %. Klidné místo ke studiu má doma pouze 32,8 % dětí ze sociálně vyloučeného prostředí a zhruba pětina disponuje počítačem, který může používat k práci do školy. Pouze desetina má doma knihy, které by ji usnadnily přípravu do školy. Méně dětí (60,3 % oproti 90,3 % ve zbytku škol) má funkční připojení k internetu.

Graf 2. Vybavení domácnosti



Vzdělanostní aspirace

Klíčovou proměnou výzkumu byly **vzdělanostní aspirace**. Ty byly sledovány v obou vlnách dotazování, a to v prvním i druhém pololetí deváté třídy, resp. třídy ve které žák či žákyně opouštěl základní školu. Všechny školy v soboru byly školy v blízkosti sociálně vyloučených lokalit. Přestože v některých z nich žáci a žákyně ze sociálně vyloučeného prostředí tvořili většinu, tak školy v průměru tvořili žáci s nižšími aspiracemi, než je průměr českých škol.

Podíváme-li se na výsledky 2. vlny, která zrcadlí odevzdané přihlášky, tak celkem **9,8 % žáků si nepodalo žádnou přihlášku**. Celkem 20,7 % z žactva ze segregovaných škol uvedlo, že žádnou přihlášku nepodalo. Podíl může být oproti celku nadhodnocen, protože se výzkumu účastnili školy, která dobrovolně souhlasili se svou účastí. Mohlo tedy s větší pravděpodobností jít o školy více motivované, které se větší měrou věnují kariérnímu a profesnímu poradenství.

Celkem 28,2 % se rozhodlo po učební obor s výučním listem. **V školách v sociálně vyloučených lokalitách tvořily ale polovinu všech odcházejících žáků**. Učební obor s maturitou volilo celkem 20,9 % žáků a žákyně, 37,4 % pak volilo střední odbornou školu. Tito

žáci pak tvořili polovinu všech žáků na školách mimo sociálně vyloučené lokality. Minoritu pak představovali žáci hlásící se na gymnázia – na školách mimo SVL tvořili téměř pět procent a na školách v SVL to byla pouze jedna žákyně. Celkovou strukturu pak ukazuje následující tabulka:

Tabulka 4. Volba střední školy v 1. a 2. vlně

	1. vlna		2. vlna	
	Školy mimo SVL	Školy v SVL	Školy mimo SVL	Školy v SVL
Chci pracovat (nepodával jsem si přihlášku)	1,4 %	9,4 %	3,8 %	20,7 %
Učební obor s výučním listem	20 %	43,8 %	16,2 %	50 %
Učební obor s maturitou	40 %	21,9 %	24,8 %	13,8 %
Střední odborná škola	34,3 %	25 %	50,5 %	13,8 %
Gymnázium	4,3 %	0,0 %	4,8 %	1,7 %

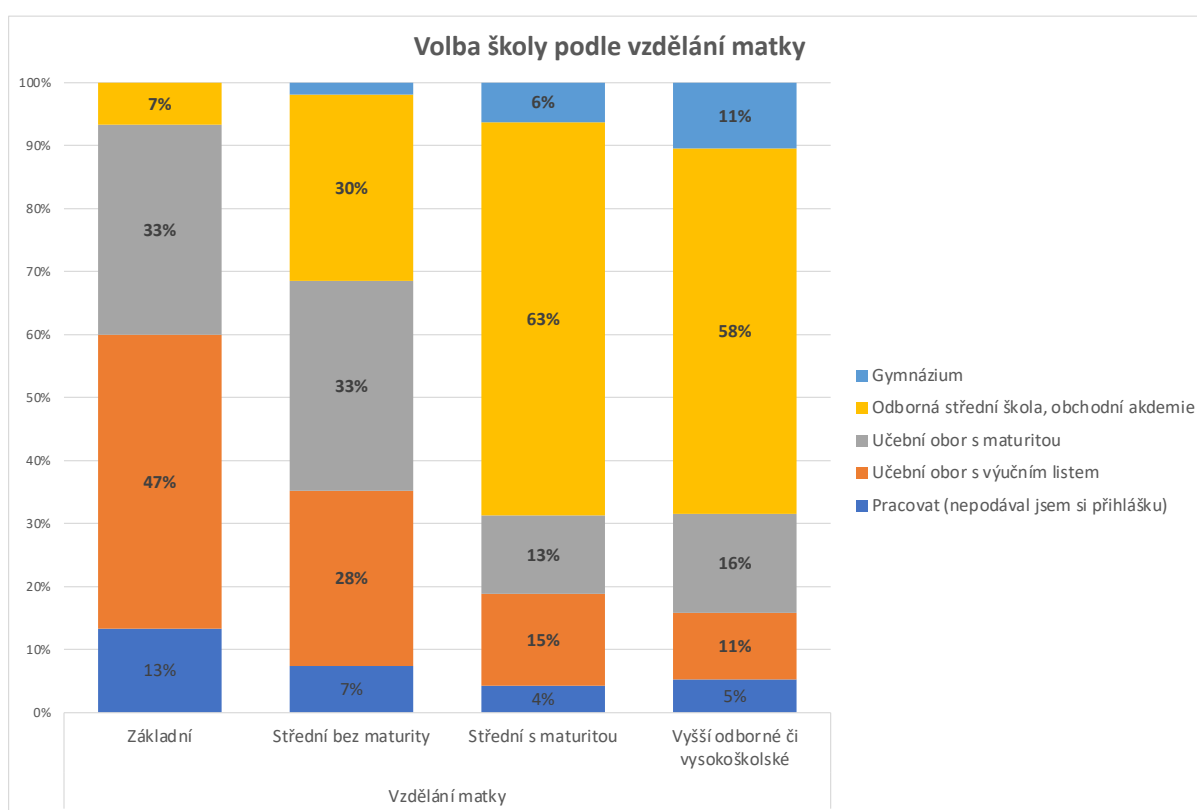
Zajímavý je vztah mezi první a druhou vlnou. **Zatímco aspirace v běžných školách se během posledního roku povinné školní docházky zvyšovaly.** Podíl těch, kteří zvolili učební obor s maturitou klesl o přibližně 15procentních bodů. Naopak se o zhruba 15procentních bodů zvýšil podíl těch, kteří se hlásili na střední odborné školy. **Ve školách v sociálně vyloučených lokalitách jsme zaznamenali opačný trend.** Na počátku deváté třídy chtělo na maturitní obor výrazně více žáků a žákyně, než se na něj ve skutečnosti hlásilo. Přibližně polovina všech studujících aspirovala na střední odbornou školu, čtvrtina na učební obor s maturitou. **Zatímco kariérní a profesní poradenství vede na školách mimo SVL ke zvýšení vzdělanostních aspirací, na školách v SVL vede k jejich snížení.**

Ukazuje se to i na příkladu vlivu školy na vzdělanostní volbu. Zatímco skutečnost, zda je škola segregovaná, vysvětluje v 1. vlně volbu školy asi z 8 % (zbytek připadá na jiné faktory), ve druhé vlně to vysvětluje 23,3 % procenta variability dané proměnné. Zatímco v první vlny jsou odpovědi žáků v jednotlivých školách různorodější a odpovídají jejich preferencím či, byť často omezeným, znalostem o středních školách, v druhé vlně se projevuje silnější vztah jednotlivých škol. **Žáci nevstupují do devátých tříd se silnou představou, kam se hlásit, ale tato představa krystalizuje v průběhu devátého ročníku.**

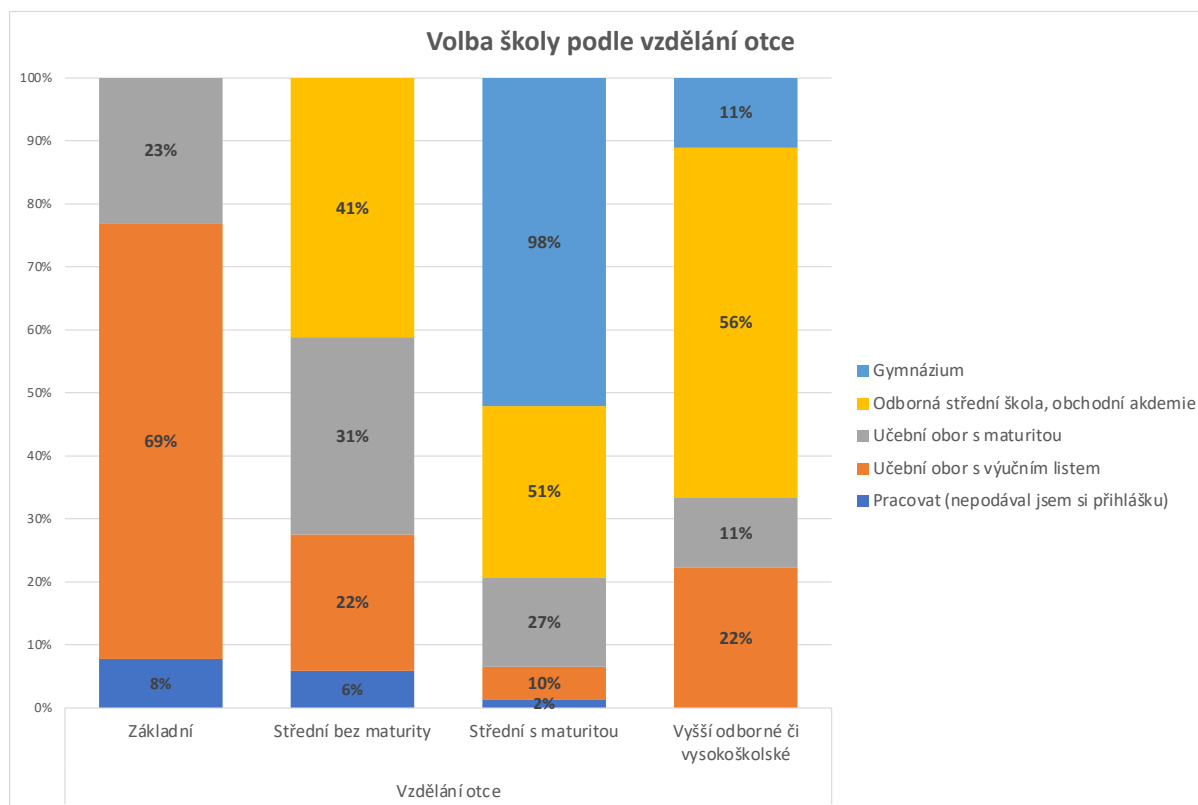
V případě sociálně vyloučených žáků jde nejčastěji o tříleté učební program. Nejčastěji zmiňované profese jsou zedník, prodavač, cukrář, zahradník, kadeřník, kuchař – číšník, automechanik či opravář strojů. Ze středních odborných škol se objevují střední zdravotnické či policejní školy.

Volba školy je nepřekvapivě ovlivněna vzděláním rodičům. Silnějším prediktorem se ukazuje vzdělání matky než vzdělání otce. Zatímco vzdělání matky predikuje volbu střední školy z 14,3 %, tak vzdělání otce pouze z 12,4 %. Rozdíl je odvislý od většího podílu žactva, které uvedlo, že neví, jaké vzdělání mají jejich otcové.

Graf 3. Vliv vzdělání matky na volbu střední školy



Graf 4. Vliv vzdělání otce na volbu střední školy



Postoje k učitelům, spolužákům a škole

Obecně se žáci shodují na tom, že ve školách, které navštěvují **učitelům** není jedno, jak se jim vede. Celkově pouze 20,3 % žáků uvedlo, že všem či většině jejich učitelům je jedno, jaké mají žáci známky. Tři čtvrtiny z nich se shodli i na tom, že pedagogům škol, které navštěvují záleží na tom, aby žáci měli dobré známky. Zhruba třetina žáků se domnívá, že všem či většině učitelů je jedno, jaké mají žáci problémy mimo školu a dvě třetiny žáků si myslí, že na to všichni či většina učitelů bere ohledy i ve výuce.

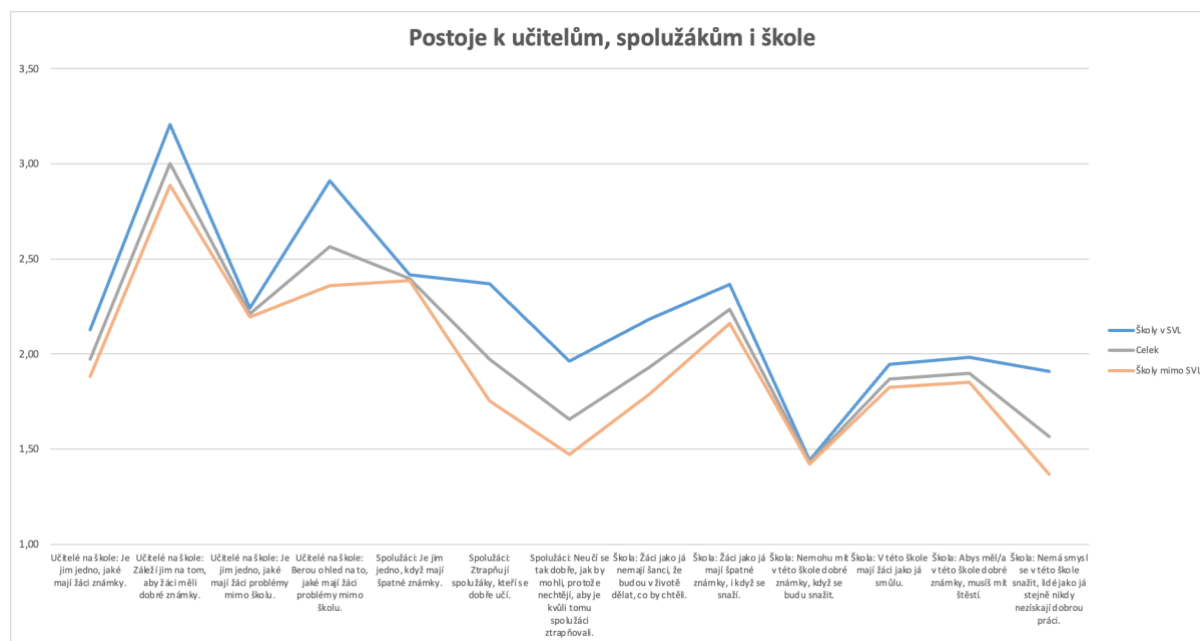
Toto je výraznější ve školách v sociálně vyloučených lokalitách. V průměru je ve školách v sociálně vyloučených lokalitách více učitelů, kterým není jedno, jaké mají žáci a žákyně známky. Také v nich je v průměru více učitelů, kteří berou ohledy na to, jaké problémy mají žáci mimo školu.

V případě **spolužáků** si zhruba desetina (9,4 %) žáků a žákyň domnívá, že všem jejich spolužákům je jedno, jaké mají známky, 27,5 % se domnívá, že je takových spolužáků většina, 56,4 % že se toto tvrzení týká pouze některých žáků a 6,7 % míní, že žádné takové spolužáky nemá. V tomto směru se podstatně neliší situace ve školách v sociálně vyloučených lokalitách

a ve školách, kde je pestřejší mix žáků. Rozdíly jsou ale v případě klimatu ve třídách. **Ve školách v sociálně vyloučených lokalitách je více žáků, kteří ztrapňují ostatní, kteří mají dobré známky či se o ně snaží.** Zatímco ve školách mimo sociálně vyloučené lokality uvedlo 44,3 % žáků, že žádné takové spolužáky nemá, tak ve školách v sociálně vyloučených lokalitách je to o polovinu méně – 22,2 %. Obdobně se domnívají, že mají více spolužáků, kteří by se mohli lépe učit, ale nedělají tak z obavy, že je budou ztrapňovat jejich spolužáci.

V případě výroků týkajících se **školy** 23,5 % respondentů souhlasilo s tím, že žáci jako oni nemohou v budoucnu dělat, co budou chtít. Celkem 36,6 % souhlasí s tím, že žáci jako oni mají špatné známky, i když se snaží, 14,6 % souhlasí s výrokem, že žáci, jako jsou oni, mají ve škole smůlu a 14 % cítí, nemá smysl se ve škole snažit, protože lidé, jako jsou oni, stejně nikdy neseženou práci. V tomto ohledu je podstatný rozdíl mezi školami v sociálně vyloučených lokalitách a mimo ně. V sociálně vyloučených školách jejich podíl činí 25,2 % (oproti 7,4 % v ostatních školách. Odpovědi na tyto otázky ukazuje následující graf. Čím více v dané položce typ školy skóruje, tím více žáci s daným typem výroku souhlasí.

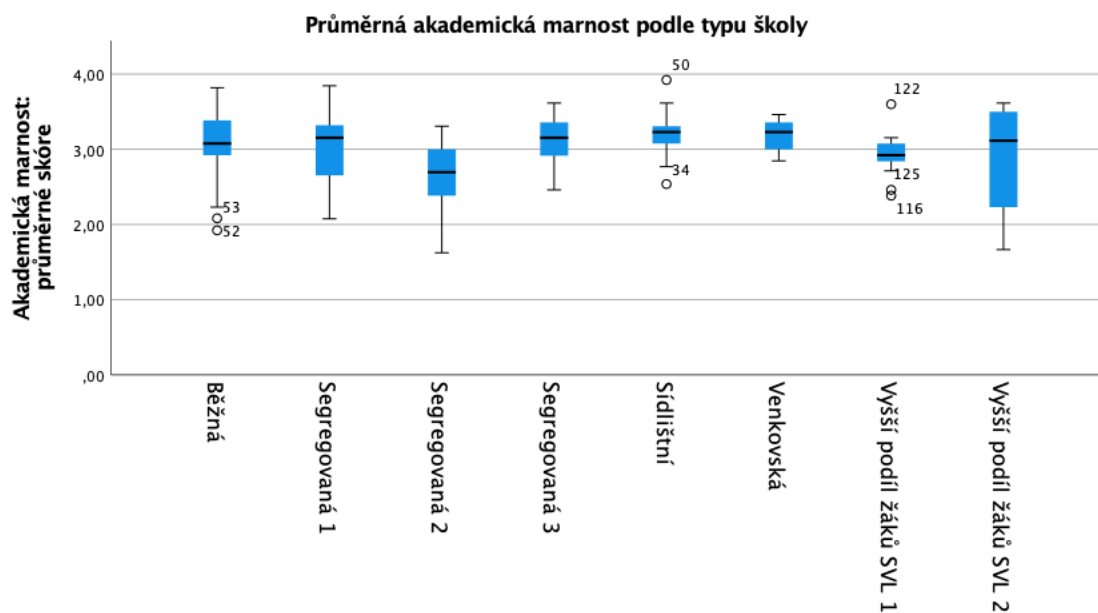
Graf 5: Postoje k učitelům, spolužákům i škole



Z tohoto pohledu vidíme, že více segregované školy s vyšší koncentrací žáků ze sociálně vyloučeného prostředí disponují pedagogickým sborem, která v průměru více bere v úvahu a řeší mimoškolní problémy dětí. Na druhou stranu v těchto školách panuje větší proti-školní kultura jednotlivých žáků a častěji žáci těchto škol pocítují frustraci z hodnoty vzdělání jako způsobu zajištění dobré práce.

V průměru tyto položky dávají dohromady ukazatel akademické marnosti/smysluplnosti. Oproti přepokládanému modelu není akademická marnost/smysluplnost ovlivněna vzděláním rodičům dětí, které školu navštěvují. Rodinné prostředí nemá žádný zásadní vliv, jak žák vnímá školu a své vlastní vzdělanostní šance. Klíčovou roli sehrává právě škola a úroveň segregace. Ukazuje se, že ale charakter školy nemůže být ale redukován pouze na to, zda jde o segregovanou školu či nikoliv. **Přestože segregované školy, kam chodí pouze děti ze sociálně vyloučeného prostředí, skórují hůře v akademické marnosti/smysluplnosti, je ve zkoumaném vzorku jedna segregovaná škola, jejichž hodnota je nadprůměrná.** Zajímavým případem je škola Vyšší podíl žáků SVL 2, ve které jsou žáci ze sociálně vyloučeného prostředí koncentrovány v jedné třídě. V tomto případě jde o školu s nejvyšším rozptylem akademické marnosti/smysluplnosti v souboru. Ukazuje se, že se v tomto směru hraje roli nejen škola ale i konkrétní třída a třídní kolektiv.

Graf 6: Průměrná akademická marnost podle typu školy



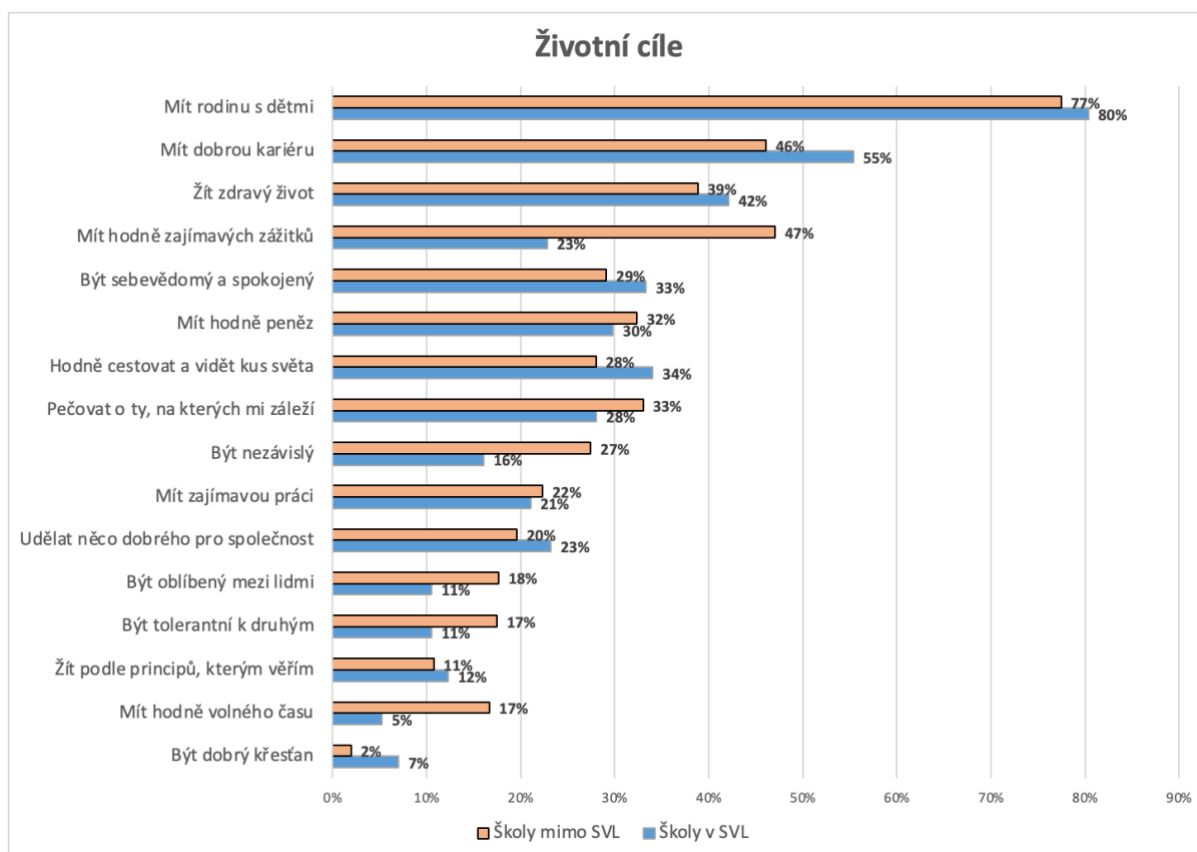
Co se týče vzdělanostních aspirací, tak postoje k učitelům, spolužákům či školám, nejsou významným prediktorem. Rozdíly mezi studenty, kteří volí střední učiliště bez maturity, učiliště s maturitou či střední odborné školy je statisticky nevýznamný.

Životní cíle

Obecně se žáci škol shodují **na hlavním životním cíli mít rodinu**. Tento cíl je důležitý pro 78,5 % žáků a žákyň posledních ročníků. Druhým nejdůležitějším cílem je **mít dobrou kariéru**, této cíl zvolilo 50 % respondentů. Větší podíl z těch, pro které je tento cíl prioritní, je ve školách v sociálně vyloučených lokalitách (55 % oproti 46 % ve zbytku škol). Pro 40 % je důležité vézt **zdravý život** a pro 35 % je důležité **mít hodně zajímavých zážitků**. Zážitky jsou důležitější pro žáky mimo sociálně vyloučené lokality (47 % ve školách mimo SVL oproti 23 % ve školách v SVL). Pro 31 % je důležité **být sebevědomý a spokojený** a **mít hodně peněz**. V těchto položkách nejsou významné rozdíly mezi dětmi ze škol v sociálně vyloučených lokalitách a mimo ně.

Stejný podíl (31 %) považuje za důležité **hodně cestovat a vidět kus světa**. Mezi nimi převládají spíše děti ze sociálně vyloučeného prostředí. Pro 30 % je důležité **pečovat o ty, na kterých jim záleží**. Tuto otázku naopak relativně častěji volí děti mimo sociálně vyloučené lokality. 21 % volilo položky **být nezávislý** (častěji děti ze škol mimo SVL), **mít zajímavou práci** a **udělat něco dobrého pro společnost**.

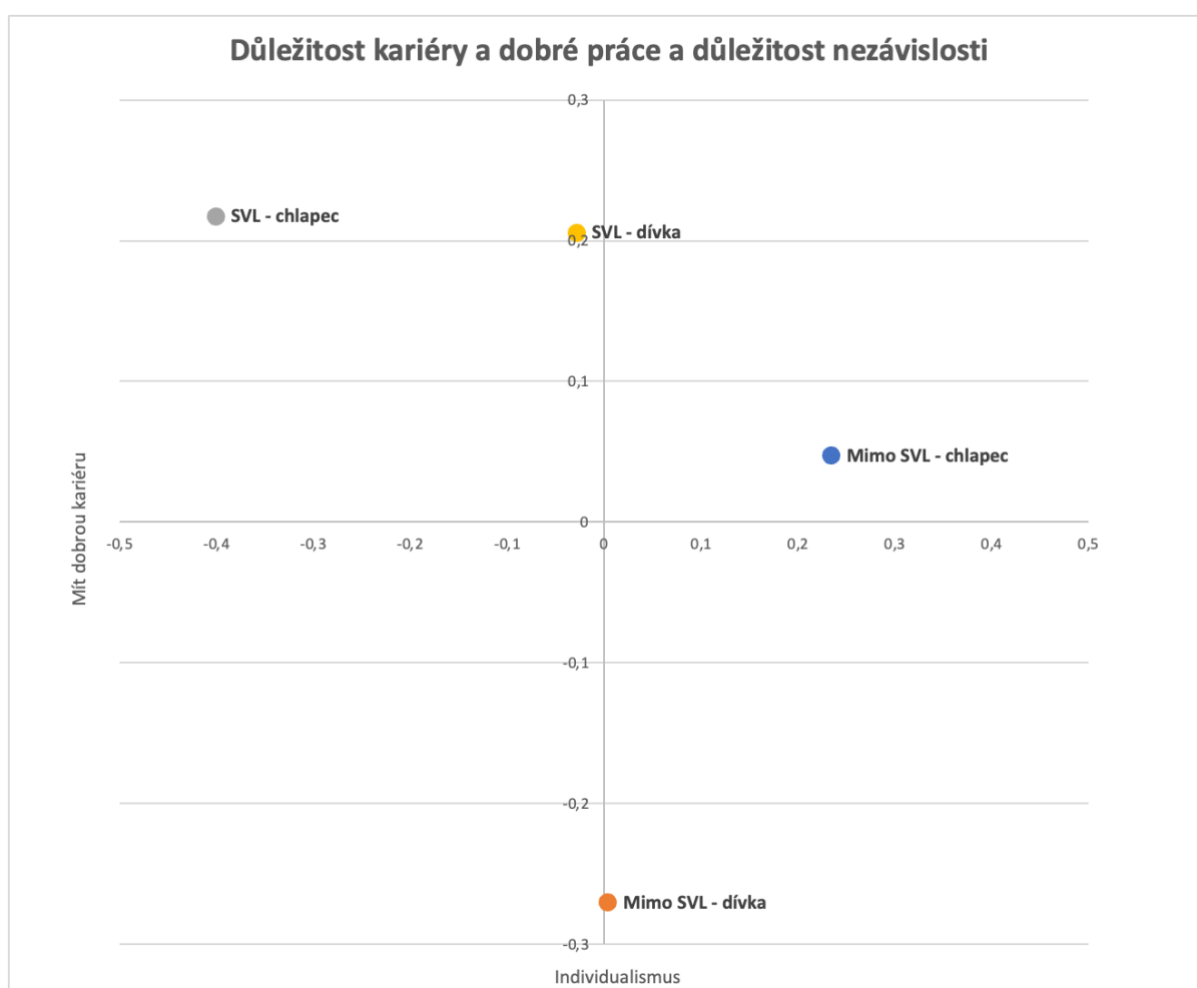
Graf 7. Životní cíle



Pro 14 % je důležité **být oblíbený mezi lidmi a být tolerantní k druhým**. Pro 11 % **žít podle principů, kterým věřím**. Pro desetinu **mít hodně volného času** a pro 4 % **být dobrý křesťan**.

Faktorovou analýzou jsme odhalili několik dimenzí, které určují celkový profil toho, co je pro žáky a žákyně důležité. Zaměříme se na klíčové dimenze **(1) kariéra** a **(2) individualismus**. Silná položka mít dobrou práci znamená, že respondenti upřednostňují mít dobrou kariéru a mít zajímavou práci, naopak relativně nižší důležitost dávají rodině s dětmi a cestování a poznávání světa. Naopak dimenze být nezávislý je pozitivně konstruována důležitostí být nezávislý, mít hodně volného času, žít podle principů, kterým věřím, a negativně mít rodinu s dětmi.

Graf 8. Důležitost kariéry a dobré práce a důležitost nezávislosti



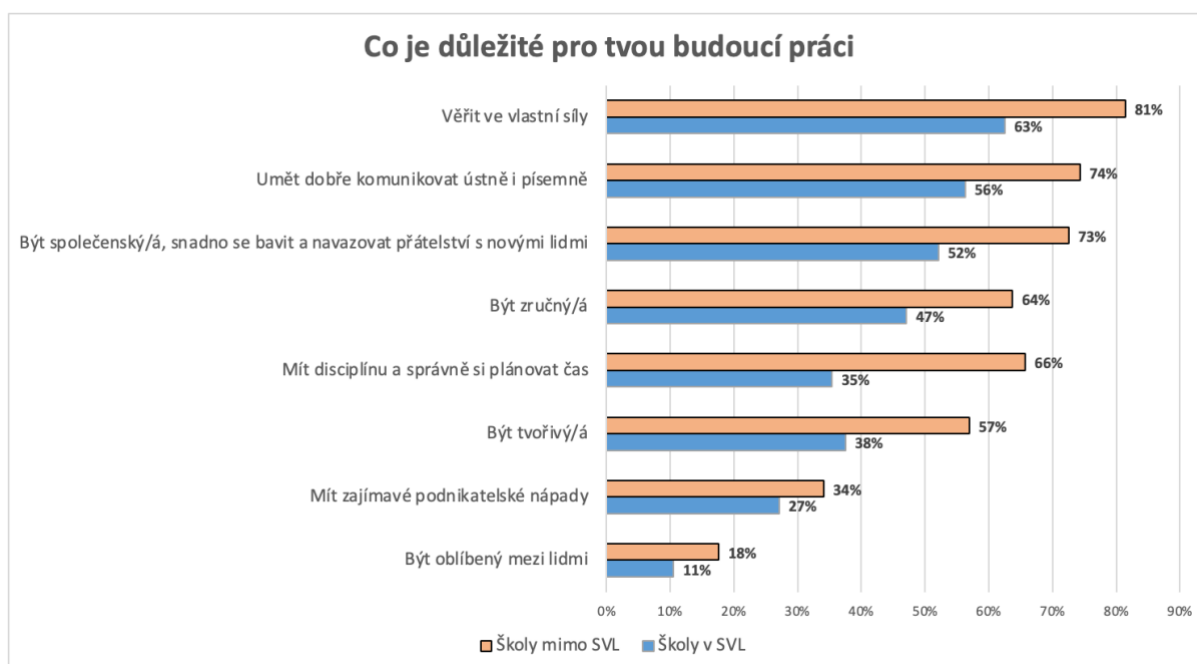
Rozdělení respondentů pak ukazuje následující graf. Z něj je parné, že pro žáky i žákyně ze sociálně vyloučeného prostředí je důležitá kariéra a zajímavá práce. Naopak ta, je nejméně důležitá pro dívky ze škol mimo SVL. Na druhou stranu chlapci ze sociálně vyloučeného prostředí jsou relativně nejmenší individualisté – výrazně více než pro ostatní skupiny je pro

ně důležitá rodina s dětmi. Naopak chlapci ze škol mimo SVL jsou největší individualisté – více než rodina je pro ně důležité být nezávislý a mít hodně volného času. Na ose individualismu se dívka ze škol ze SVL a mimo ně podstatně neliší.

Žáci ze sociálně vyloučeného prostředí mnohem více zmiňují než žáci mimo toto prostředí důležitost práce a dobré kariéry. Jsou také relativně více prakticky orientovaní, méně často zmiňují cíle jako hodně cestovat a mít hodně zajímavých zážitků. Zejména v případě chlapců se pak propojuje důraz na kariéru s důrazem na rodinný život.

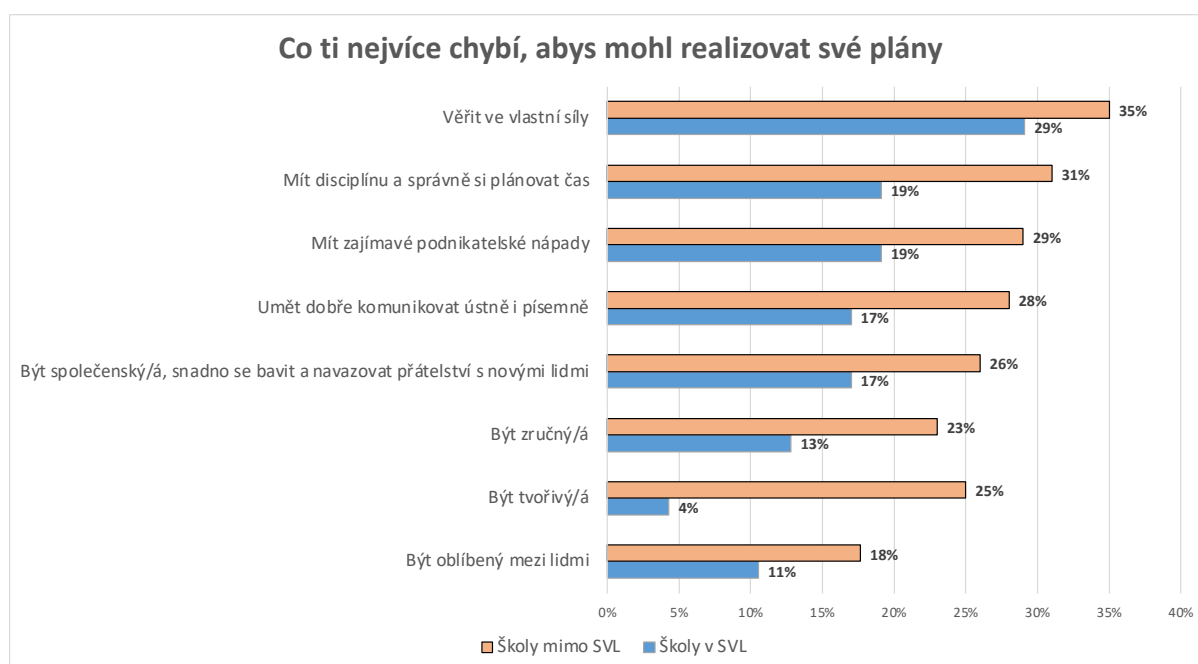
Žáci ze škol v sociálně vyloučených lokalitách se také odlišují v porovnání se zbytkem škol v tom, co si myslí, že je potřeba, aby se jejich profesní sny realizovaly. **Největší rozdíl je v položce mít disciplínu a správně si plánovat svůj čas.** To je položka, kterou žáci ze sociálně vyloučeného prostředí, nejvíce podceňují.

Graf 9. Co je důležité pro tvou budoucí práci



Podceňování položky disciplíny a správného plánování si času se projevuje i v evaluaci toho, co jim chybí. Také ve větší míře se domnívají, že jim nebrání to, že jsou tvořivý. Z uvedeného vyplývá, že žáci ve školách mimo SVL jsou k sobě více kritičtí.

Graf 10. Co ti chybí, abys mohl realizovat své plány



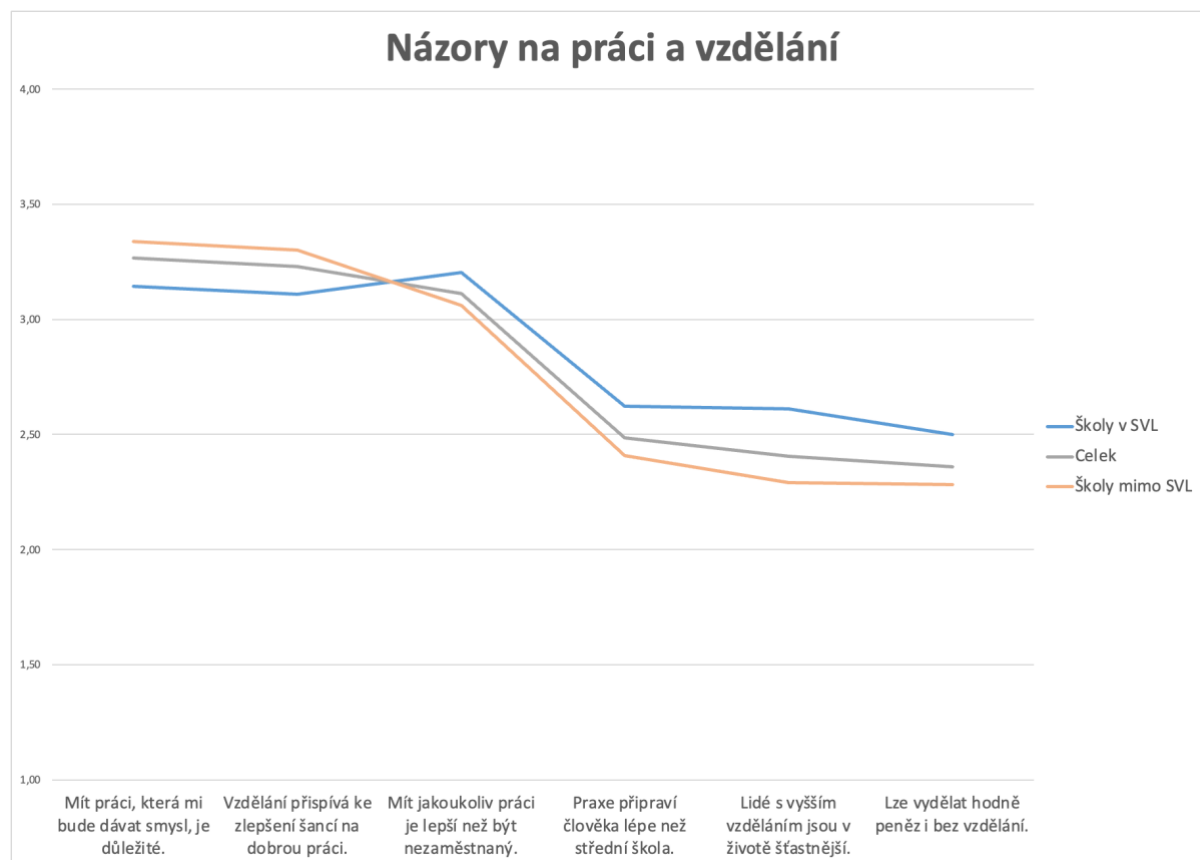
Názory na práci a vzdělání

Smysluplnost práce je rozhodně důležitá pro 58,2 % respondentů a spíše důležitá pro 26,1 % respondentů. V tomto případě nejsou nějak statistické významné rozdíly mezi školami v SVL a mimo ně. Takové rozdíly nejsou ani v souhlasu s výrokem, že **vzdělání přispívá ke zlepšení šancí na dobrou práci**. S ním rozhodně souhlasí 50,7 % žáků a žákyň a spíše souhlasí 33,1 %. V této otázce se ale mírně liší žactvo podle pohlaví. Větší důležitost vzdělání dávají dívky než chlapci. S výrokem **mít jakoukoliv práci je lepší, než být nezaměstnaný** rozhodně souhlasí celkem 46,7 % respondentů a spíše souhlasí 32,2 %. Nejsou zde žádné statické rozdíly mezi segregovanými a nesegregovanými školami a ani mezi chlapci a dívkami. Naopak **praxe** má více stoupců mezi žáky ze sociálně vyloučeného prostředí. S výrokem, že praxe připraví člověka lépe, než střední škola rozhodně souhlasí celkem 32,1 % devátáků a devětáček ve školách v SVL a 12,9 % mimo ně. Celkově rozhodně souhlasí s tímto výrokem 19,9 % respondentů a spíše souhlasí 27,4 %. Mezi pohlavími nejsou v tomto ohledu významné rozdíly. Obdobně je to s výrokem, že **lidé s vyšším vzděláním jsou v životě šťastnější**. S tímto výrokem souhlasí 21,3 % respondentů (31,5 % ve školách v SVL oproti 15,6 % mimo ně). Žáci a žákyň ve školách mimo SVL naopak častěji nezaujímají k danému výroku žádný postoj. S výrokem, že **lze vydělat hodně peněz i bez vzdělání**, rozhodně souhlasí 22,7 % respondentů

a spíše souhlasí 26,7 %. Častěji jsou zastoupeni mezi žactvem ve školách v sociálně vyloučených lokalitách.

I v této části se ukazuje, že děti ze sociálně vyloučeného prostředí jsou více **prakticky orientované**. Upřednostňují praxi před vzděláním, ale na druhou stranu si uvědomují, byť teoreticky, důležitost vzdělání.

Graf 11. Názory na práci a vzdělání



Vliv přátel a kamarádů

Vedle vzdělanostních aspirací žáků samotných nás zajímaly i **aspirace jejich přátel**. Vycházeli jsme z hypotéz, že komunita přátel ovlivňuje naše vzdělávací volby. Struktura voleb přátel odpovídá individuálním volbám: 2,5 % deklarovalo, že jejich přátelé půjdou na gymnázium, 14,3 % uvedla, že jejich přátelé zamíří na střední školu, 20,5 % uvedla, že jejich přátelé míří na střední odborné učiliště s maturitou, 16,1 % má přátelé směřující na odborné učiliště bez maturity a 21,1 % je obklopeno přáteli, kteří si nepodávají přihlášku. Zhruba čtvrtina (25,5 %) neví, co budou dělat jejich přátelé.

Existuje logicky silná korelace mezi volbou jednotlivce a volbou jeho přátel. **Korelace mezi oběma proměnnými je 0,319.** Regresní model nám ukazuje, že volba přátel vysvětluje asi z 10 % variance volby jednotlivců. V kombinaci se znalostí, zda jde o školu v sociálně vyloučené lokalitě, můžeme vysvětlit dokonce 15 % variance vzdělanostní volby. Logicky ve školách v sociálně vyloučených lokalitách jsou volby více homogennější, tudíž volba jednotlivců více odpovídá profesním volbám jejich přátel.

Žáci a žákyně ve školách v sociálně vyloučených lokalitách jsou také více náchylní dělat to, co dělají jejich přátelé. Například s výrokem, že někdy dělají něco, co nechtějí, ale dělají pro to, že to chtějí jejich přátelé, souhlasila čtvrtina (25 %) respondentů ze sociálně vyloučených škol, ale jen 2,1 % žáků z ostatních škol. Další projev stejného trendu byl souhlas s výrokem, že občas respondent něco nosí, co se mu nelíbí, ale nosí to jeho přátelé. S tímto výrokem rozhodně nesouhlasilo 81,1 % procent žáků škol mimo sociálně vyloučené lokality, ale pouze 53,3 % žáků a žákyně škol v sociálně vyloučených lokalitách.

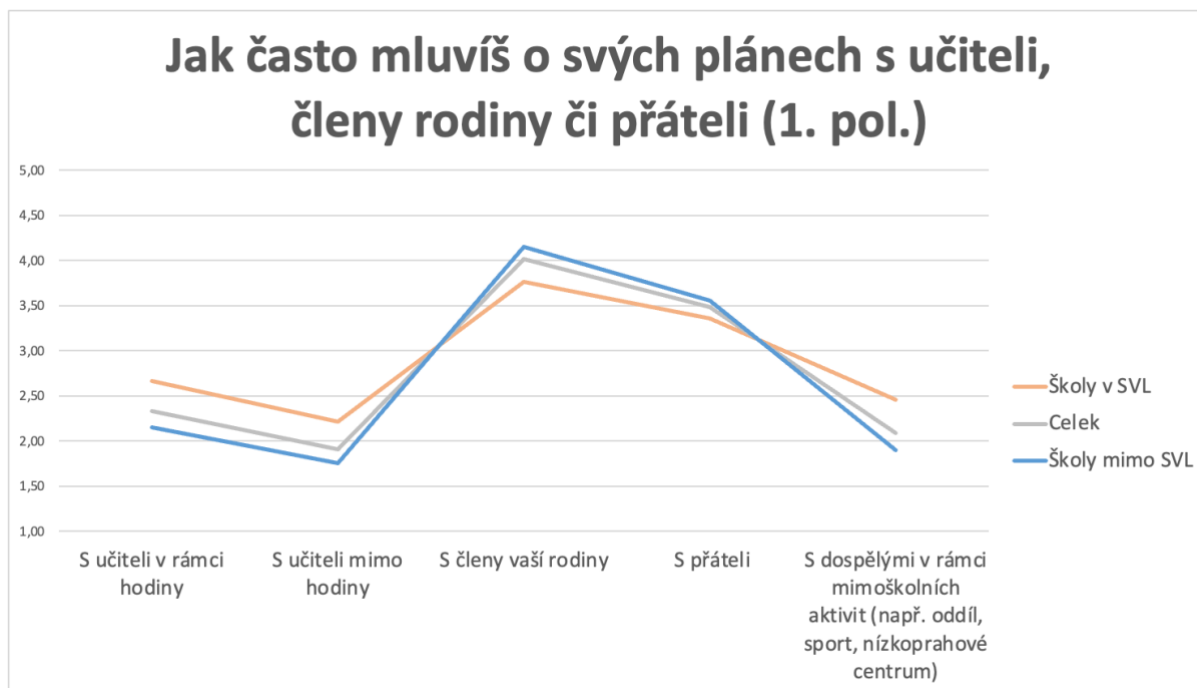
Podpora kariérních voleb ve škole, v rodině i v sociálním okolí

V obou vlnách jsme se ptali, jak často žáci a žákyně mluví o svých profesních a vzdělávacích plánech s učiteli, rodiči a příbuznými.

Nejprve se zaměříme na první vlnu. Tato čísla ukazují na stav před zahájením kariérního poradenství. **Co se týče učitelů, dle dat s nimi nikdy nehovořila v hodinách o svých plánech asi čtvrtina respondentů (23,7 %).** V tomto směru není statisticky významný rozdíl mezi žactvem škol v sociálně vyloučených lokalitách a mimo ně. Na druhou stranu je významný rozdíl na druhé straně spektra – 22,9 % respondentů na školách v SVL odpovědělo, že o svých plánech komunikují s učiteli hodně často (oproti procentu v ostatních školách). Stejný rozdíl je i v komunikaci s učiteli mimo hodiny. Tam hodně často komunikuje mimo hodiny se svými učiteli o svých plánech pětina respondentů (19,1 %). Zhruba polovina žáků ve všech školách se však s učiteli o svých plánech nikdy mimo hodiny nebaví. Opět zde nebyl významný rozdíl mezi školami v SVL a mimo ně. **Naopak děti ve školách v SVL výrazně méně o volbě školy a svých kariérních plánech mluví ve své rodině.** Přibližně čtvrtina (23 %) z nich připouští, že se o tom nikdy nebavila nebo se baví velmi málo (oproti 6 % ve zbylých školách). Nicméně zhruba polovina (47,1 %) uvádí, že se o tom doma baví hodně často. 35,5 % pak uvedlo, že se o tom hodně často baví se svými přáteli. Co se týče hovorů doma i se svými přáteli není rozdíl mezi dětmi na školách v SVL a mimo ně. **Naopak častěji děti ve školách v SVL uvádějí, že**

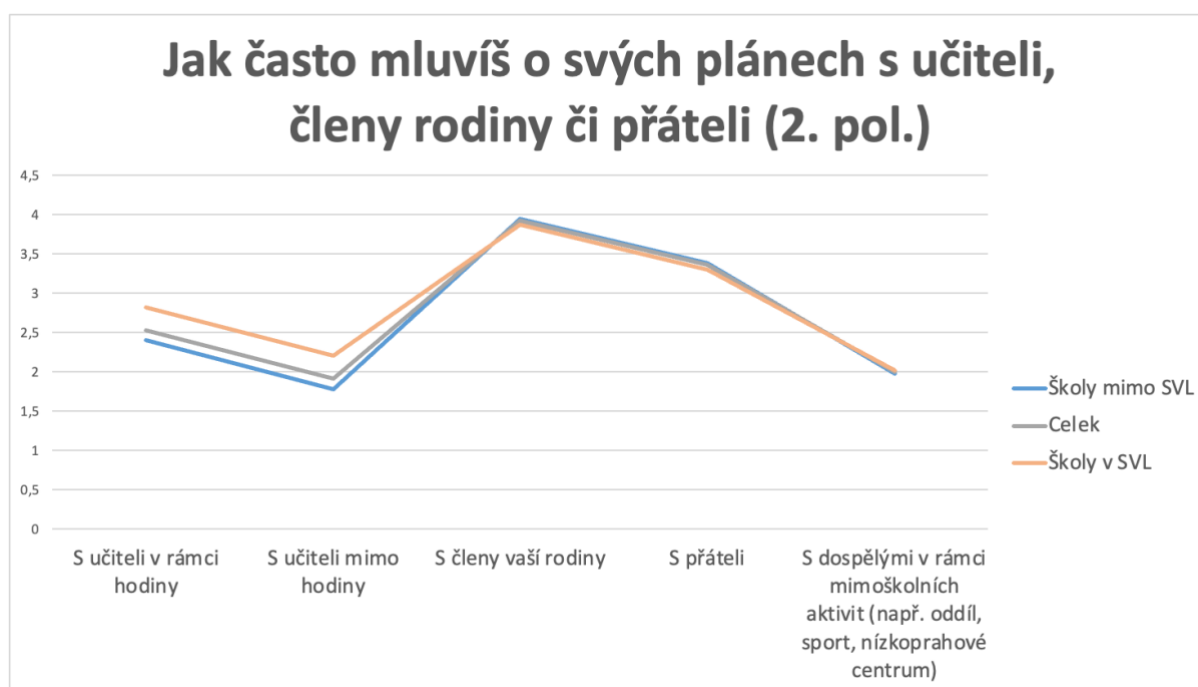
se o tom bavili s dospělými v rámci mimoškolních aktivit. Celkem 22,4 % zvolilo, že se hodně často baví s dospělými o svých plánech v rámci mimoškolních aktivit, oproti 4,3 % v zbytku škol.

Graf 12. Jak často mluvíš o svých plánech s učiteli, členy rodiny či přáteli (1. pololetí)



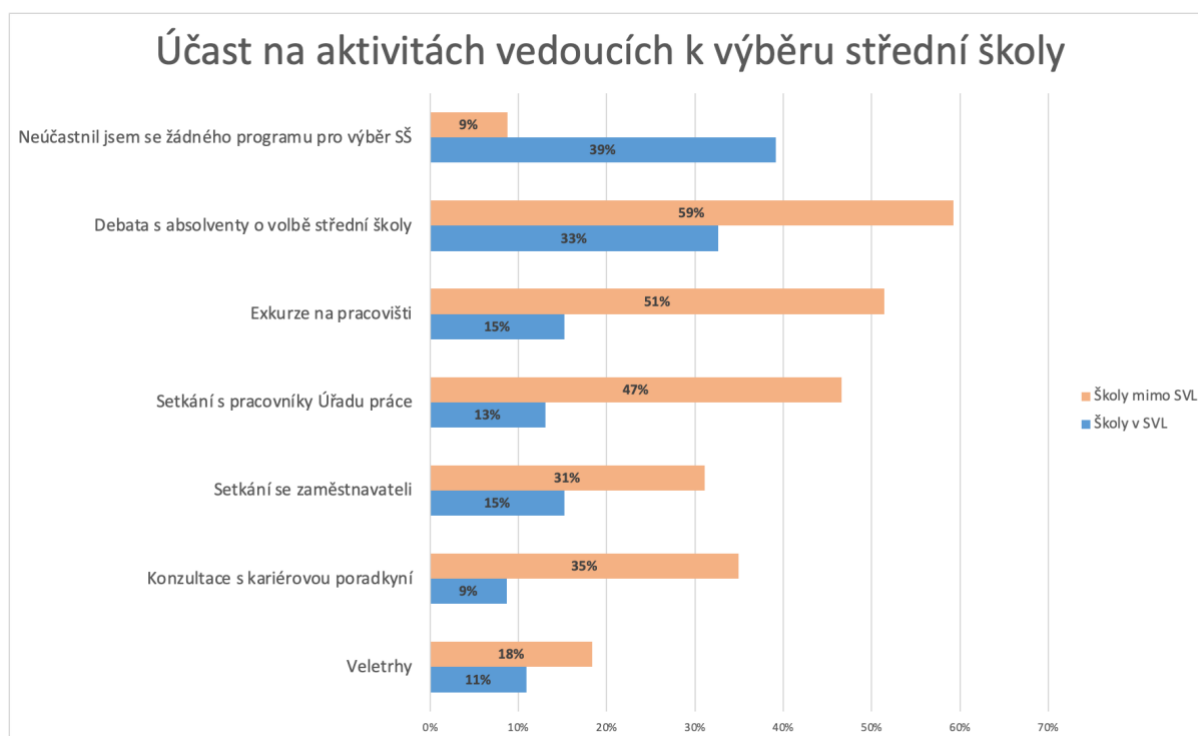
V druhém pololetí se celkově zvýšila intenzita, s jakou děti o svých plánech komunikují. **Ubylo těch, kteří uvedli, že se o tom nikdy nebavili se svými učiteli během hodiny.** Celkem jich bylo 17 %. Výrazně méně (8,9 %) na školách v SVL. Podíl těch, co se o tom s učiteli baví mimo hodiny zůstal nezměněn (šlo o 48 %). Doma se o svých s rodiči baví skoro všichni respondenti – 36,7 % dokonce hodně často. Podíl těch, co se o tom baví se svými přáteli, zůstal nezměněn oproti prvnímu pololetí. Přibýlo těch, kdo řeší své plány v rámci mimoškolních aktivit – 27,2 % uvedlo, že tak činí hodně často.

Graf 13. Jak často mluvíš o svých plánech s učiteli, členy rodiny či přáteli (2. pololetí)



Obecně je výrazný rozdíl v tom, jakých aktivit vedoucích k výběru střední školy se účastní žáci na školách v sociálně vyloučených lokalitách a mimo ně. **Celkově 39 % žáků a žákyně ze škol v SVL se neúčastnilo žádného programu.** Na zbytku škol jich bylo 9 %. V tomto případě je nutno upozornit, že dotazníkové šetření bylo realizováno v roce 2022, kdy dobíhala ještě post-covidová opatření a aktivit bylo, podle pedagogických pracovníků na oslovených školách, méně než v době před pandemií nemoc Covid-19. Vzhledem k vyšší absenci je také pravděpodobnější, že žáci nebyly v době dané aktivity ve škole. Nejčastější aktivitou jsou debaty s absolventy o volbě střední školy, exkurze na pracovišti, setkání s pracovníky Úřadu práce, zaměstnavateli, kariérovou poradkyní. Na posledním místě jsou veletrhy, kterých se účastní jen přibližně 15 % všech vycházejících žáků.

Graf 14. Účast na aktivitách vedoucích k výběru střední školy



Závěry a shrnutí

Na základě dat z dotazníků odhadujeme, že ve studiu na střední škole nechce pokračovat celkem 9,8 % sociálně znevýhodněných žáků. Jejich poměr je výraznější na segregovaných školách, kam chodí pouze žáci ze sociálně vyloučeného prostředí, zde mohou činit přibližně pětinu.

Co se týče podaných přihlášek. Nejčastěji se děti ze sociálně vyloučeného prostředí hlásí na tříleté učební programy. Nejčastěji zmiňované profese jsou zedník, prodavač, cukrář, zahradník, kadeřník, kuchař – číšník, automechanik či opravář strojů. Ze středních odborných škol se objevují střední zdravotnické či policejní školy.

Zatímco aspirace v běžných školách se během posledního roku povinné školní docházky zvyšují. Ve školách v sociálně vyloučených lokalitách jsme zaznamenali opačný trend. Na počátku deváté třídy chtělo na maturitní obor výrazně více žáků a žákyň, než se na něj ve skutečnosti hlásilo.

Jako klíčové bariéry vzdělanostních voleb na segregovaných školách jsme identifikovali tyto oblasti:

a) *limitované představy o práci a vzdělání*

Žáci ze sociálně vyloučeného prostředí mají limitované představy, co dělají jejich rodiče. Třetina dětí (28,4 % v případě matek a 36,6 % v případě otců) neví, jaké vzdělání jejich rodiče mají. Častěji jde o děti ze sociálně vyloučeného prostředí. Celkem 44,8 procent dětí ze segregovaných škol nevědělo, jaké vzdělání má jejich matka, a 44,1 procento nevědělo, jaké vzdělání má jejich otec.

b) *horší materiální vybavenost*

Žáci ze sociálně vyloučeného prostředí se potýkají s výrazně horší materiální vybaveností. Zatímco v celku škol má 61,3 % vlastní stůl ke studiu, tak v případě škol v sociálně je to pouze 36,2 %. Klidné místo ke studiu má doma pouze 32,8 % dětí ze sociálně vyloučeného prostředí a zhruba pětina disponuje počítačem, který může používat k práci do školy.

c) *sociální normy*

Ve školách v sociálně vyloučených lokalitách je více žáků, kteří ztrapňují ostatní, kteří mají dobré známky či se o ně snaží. Navíc jsou žáci i v sociálně vyloučeném prostředí více náchylní dělat to, co dělá jejich okolí.

d) *snížená nabídka pracovního poradenství*

Obecně je výrazný rozdíl v tom, jakých aktivit vedoucích k výběru střední školy se účastní žáci na školách v sociálně vyloučených lokalitách a mimo ně. Celkově 39 % žáků a žákyň ze škol v SVL se neúčastnilo žádného programu. Na zbytku škol jich bylo 9 %.

e) *omezený rozvoj osobnostního rozvoje a poznání*

Žáci ze škol v sociálně vyloučených lokalitách méně komplexně a méně kriticky zvažují své kompetence pro naplnění svých životních představ. Podceňují zejména oblast disciplíny a plánování času. V nižší míře, než žactvo na běžných školách vnímají tuto oblast jako klíčovou pro osobní úspěch a významně méně v ní cítí rezervy.

Na druhé straně existují i mechanismy, které tyto bariéry zmírňují:

a) *osobní přístup pedagogických pracovníků*

V průměru je ve školách v sociálně vyloučených lokalitách více učitelů, kterým je jedno, jaké mají žáci a žákyně známky. Na druhou stranu je v nich naopak v průměru více učitelů, kteří berou ohledy na to, jaké problémy mají žáci mimo školu.

b) *praktická orientace*

Žáci ze sociálně vyloučeného prostředí mnohem více zmiňují než žáci mimo toto prostředí důležitost práce a dobré kariéry. Jsou také relativně více prakticky orientovaní, méně často zmiňují cíle jako hodně cestovat a mít hodně zajímavých zážitků. Zejména v případě chlapců se pak propojuje důraz na kariéru s důrazem na rodinný život.

Segregace jako faktor kariérní volby

Segregace ve školství je v České republice historicky velmi významným tématem. Toto téma převažuje ve zprávách o integraci Romů (viz Bratinkova zpráva z roku 1997) a upozornil na něj i velký senát Evropského soudu pro lidská práva a řada dalších mezinárodních organizací. Navzdory rostoucímu úsilí o začlenění romských žáků do škol je pokrok stále málo viditelný. Podle zprávy veřejného ochránce práv (Ombudsman 2018) a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) je v České republice 77 základních škol, kde romští žáci tvoří více než polovinu všech žáků školy. V dalších 58 školách tvoří třetinu až polovinu všech žáků. Přestože se podíl dětí ze sociálně vyloučených lokalit vzdělávaných v etnicky homogenních školách oproti roku 2006, kdy byly sociálně vyloučené lokality v ČR poprvé zmapovány (viz GAC 2006), snižuje, celkem 22 % všech žáků vyrůstajících v sociálně vyloučených lokalitách se vzdělává v těchto školách, které jsou obecně vnímány jako méně kvalitní (GAC 2015). V absolutních číslech to činí odhadem 3 500 až 5 000 studentů v celé zemi.

Jak bylo prokázáno v přechozí části, že segregované školství snižuje šance studentů na pokračování ve studiu na středních školách a jejich šance na vstup na otevřený trh práce).

Segregace navíc snižuje výkonnost celého vzdělávacího systému a klade nepřiměřené nároky na **zapojení učitelů, což vede k jejich pracovnímu přetížení** (Ombudsman, 2018). Literatura o segregaci poukazuje na její vliv na vyšší míru kriminality (Weiner, Lutz a Ludwig 2009), budoucí příjem (Rivkin 2000), zdraví (Shen 2018) a ceny nemovitostí (Clotfetter 1975). Důsledky segregace navíc studenti nesou po celý život a projevují se ve všech fázích životního cyklu (Braddock 1980; Braddock a McPartland 1981).

Nekorjak, Souralová a Vomastková (2011) rozlišují **tři úrovně reprodukce etnické segregace ve školách**: (1) prostorovou segregaci, která se týká složení obce, zařazení škol do určitých oblastí nebo celkového počtu škol; (2) institucionální úroveň, která je definována strategiemi zvolenými školami; a (3) a individuální úroveň, která se týká strategií zvolených jednotlivými aktéry, jako jsou rodiče. Tato kapitola se zaměřuje na individuální úroveň – postoje rodičů ke školní segregaci v závislosti na několika určujících parametrech. Mechanismy předchozích dvou byly již v českém politickém diskurzu zmapovány. (viz Čada, Hůle 2019)

Tato kapitola vychází z předpokladu, že **rodiče mohou reprodukovat stigmatizaci určitých škol jak v případě, že pro své děti vyberou určitou školu, tak v případě, že se aktivně rozhodnou pro jinou školu**. Na příkladu České republiky Kašparová a Souralová (2014)

odkazují na to, co sociolog James Coleman (Coleman a kol. 1966) nazval bílým útekem (*white flight*) v souvislosti s tím, že bílí rodiče hromadně stahují své děti ze škol, kde se zvyšuje podíl etnicky odlišných žáků. Autoři ukazují, jak je rostoucí homogenizace škol spojena s jejich stigmatizací a vnímáním rodiči jako horších, pomalejších a méně kvalitních.

Stefan Lund (2015: 5-6) identifikuje **tři klíčové způsoby, kterými výběr konkrétních škol oproti jiným přispívá ke vzdělávací segregaci**: (1) výběr školy na základě racionální volby, (2) vliv etnického složení školy a (3) sociální zakotvení a pocity samotných studentů. Čada a Hůle (2019: 123-125) popisují tyto klíčové mechanismy segregace: (1) politiku obcí³, lokální konsenzus⁴, volba školy⁵ a vzájemné vztahy mezi školami.⁶

³ Pro odlišení jednotlivých strategií Čada a Hůle (2019) identifikovali několik typických modelů: (1) desegregační model; (2) segregace model; (3) výběrový model; (4) spontánní model a (5) obce s jednou školou. Zatímco ve výběrovém modelu nastavení spádových obvodů usiluje zachování výběrové alternativy (převládajícím mechanismem segregace je odtažení studijně nadaných dětí do elitních škol), v případě segregace modelů úprava spádových obvodů v segregace modelů usiluje o vytlačení problémově vnímaných žáků do omezeného segmentu škol. Obce ovlivňují nastavení lokálních vzdělávacích systémů, ať už stanovením školských obvodů, úpravou kapacit škol, slučováním či rušením škol či jmenováním ředitelů škol, tak i nepřímou například územním plánováním či bytovou či sociální politikou. Decentralizovaný a liberální systém organizace školství v ČR nechává značný stupeň volnosti k rozhodování obce jako zřizovatele školy. Nicméně obce se liší v tom, jak tento manévrovací prostor využívají.

⁴ Současný stav vyhovuje v zásadě všem klíčovými aktéry (obci, školám, rodičům sociálně znevýhodněných dětí stejně jako rodičům ostatních dětí). Skutečnost, že status quo vyhovuje prakticky všem zásadními aktéry, je velkou překážkou hledání řešení. V podmínkách lokálního konsenzu není v krátkodobém zájmu žádného aktéra změnit současný stav, přestože by to bylo výhodné pro celý systém v dlouhodobém horizontu.

⁵ Jinou než spádovou školu si podle Čady a Hůleho (Čada a Hůle tamtéž) volí celkem 21 % rodičů – častěji vzdělanější rodiče. Většina z nich pak upřednostňuje školu s kvalitní výukou. Naopak segregované školy mají často špatnou reputaci a bývají ztotožňovány se špatnými školami. Historii a osobní paměť reflektuje i volba školy i rodičů ze sociálně znevýhodněné populace. Často posílají své dítě tam, kam sami chodili do školy, automaticky nechávají dítě tam, kam chodilo na přípravný ročník, či preferují školy, kam chodí sourozenci dítěte či kamarádi.

⁶ K segregaci paradoxně přispívá jak soutěživé, tak kooperativní prostředí mezi školami. V podmínkách soutěživého prostředí školy akcentují boj o žáka. V rámci boje o žáka tak některé školy aktivně odrazují sociálně znevýhodněné ať již při zápisu, tak požadavky ve školní výuce. V podmínkách spolupráce Čada a Hůle (tamtéž) popisují rozdělení sfér vlivu, kdy elitní školy posílají sociálně vyloučené rodiče na segregované školy, které „to s

První cestou je racionální volba rodičů při výběru školy, která by jejich dítě nejlépe připravila na budoucí vzdělávací dráhu. Podle **teorie racionální volby** (Breen, Goldthrope 1997; Goldthrope, 1998) se rodiče rozhodují na základě hodnocení nákladů a přínosů a vnímané pravděpodobnosti výsledků mezi různými vzdělávacími alternativami, které mají k dispozici. **Možnosti a kritéria volby však nejsou univerzální a volby méně privilegovaných studentů jsou více omezené než volby privilegovanějších** (Ball 2003; Power a kol. 2003; Reay a kol. 2011; Beach, Dovemark 2011). Jak upozorňuje Straka (2016: 108), pro zasazení tohoto rozhodování do širšího společenského kontextu je důležité věnovat pozornost **sociální a kulturní reprodukci**, kdy vzdělanější rodiče jinak zvažují přínosy a náklady, jinak odhadují pravděpodobnost úspěchu a vymezují hranice, v rámci nichž je racionální jednat jinak (Glaesser & Cooper, 2014). **Vyšší aspirace a ambice rodičů a dětí z rodin s vyšším statusem tak mohou pramenit spíše ze způsobu, jakým rodina uvažuje o budoucnosti a hodnotí schopnosti dítěte než ze skutečných nákladů, výnosů a pravděpodobností úspěchu na různých úrovních vzdělání.** V systému, kde je výběr školy administrativně omezen, podmiňuje výběr školy kompetence rodičů orientovat se v takovém systému nebo sociální kapitál rodičů (např. využití fiktivních bydlíšť dětí ve spádové oblasti školy). V neposlední řadě racionální volba rodičů odráží racionální volbu samotné školy. Lépe situovaní rodiče si vybírají lepší školy (Butler a kol. 2013), a pokud si školy mohou vybírat žáky, které přijmou, preferují žáky z lépe situovaných rodin (Burgess a kol. 2011).

Druhou cestou je **etnické složení školy**. To však neznamená, že rodiče vybírají školu podle toho, zda etnické složení odpovídá etnické příslušnosti jejich dítěte. Etnické složení školy slouží **jako kritérium kvality školy** (Saporito 2003, Lund 2015) pro všechny rodiče, nejen pro rodiče z většinové populace (White 2007, Sikkink a Emerson 2008). Například Bifulco a Ladd (2007) ukazují, že školy s podílem afroamerických žáků vyšším než 15 % odrazují nejen rodiče z většinového etnika, ale i rodiče afroamerické.

nimi umí“, a segregované školy je rády přijímají. Toto přijetí role do značné míry legitimizuje cílenou snahu lokálních autorit o segregované školství.

Posledním mechanismem segregace ve vzdělávání, který Lundová popisuje, je sociální zakotvení a pocity samotných studentů. Jak Lund ukazuje na vlastním výzkumu švédských žáků, děti dávají přednost školám s dětmi ze stejného prostředí. Chtějí chodit do školy se svými kamarády a tuto preferenci přenášejí na své rodiče. Volba školy tedy není jen záležitostí praktické racionality a pragmatických úvah, ale také sociálního zakotvení a pocitů (Lund 2015).

Klíčové hypotézy

Cílem této kapitoly je rozšířit znalosti o faktorech, které ovlivňují rodiče při rozhodování o tom, do jaké školy budou chodit jejich děti. Za tímto účelem si klade otázku, jakou roli hraje sklon k sociální dominanci, každodenní kontakt rodičů a žáků s menšinovými skupinami a jakou roli hraje víra rodičů v tradiční školu. Vliv předsudků rodičů na školní segregaci je často studován samostatně nebo s meziskupinovým kontaktem jako zprostředkujícím faktorem. Přínosem kapitoly propojení s postoji rodičů ke kultuře školy a jejich vnímáním pověsti školy. Článek reaguje na chybějící článek, jak propojit preference nerovnosti a schémata hodnocení školy při vysvětlování etnicky motivovaného odchodu ze školy.

Naše hlavní výzkumná otázka zní: Jak preference nerovnosti a preference kultury školy ovlivňují tendenci rodičů stahovat své děti z etnicky odlišných škol? **Hodnotíme čtyři vysvětlující hypotézy:**

První hypotéza zkoumá souvislost mezi tendencí rodičů odebrat své děti z etnicky různorodých škol a orientací na sociální dominanci (SDO)⁷ neboli mírou preference nerovnosti

⁷ Orientace na sociální dominanci (SDO). Pro měření orientace na sociální dominanci se používá 14položkový test Orientace na sociální dominanci s následujícími výroky: (1) Je v pořádku, když některé skupiny mají v životě větší šanci než jiné; (2) Abychom se v životě prosadili, je někdy nutné šlapat po jiných skupinách; (3) Kdyby určité skupiny lidí zůstaly na svém místě, měli bychom méně problémů; (4) Je asi dobře, že některé skupiny jsou nahoře a jiné dole; (5) Podřadné skupiny by měly zůstat na svém místě; (6) Někdy je třeba udržet jiné skupiny na jejich místě; (7) Bylo by dobré, kdyby si všechny skupiny mohly být rovny; (8) Rovnost skupin by měla být naším ideálem; (9) Všechny skupiny by měly mít v životě stejné šance; (10) Měli bychom dělat, co můžeme, abychom vyrovnali podmínky pro různé skupiny; (11) Měli bychom zvýšit sociální rovnost; (12) Měli bychom méně problémů, kdybychom se k různým skupinám chovali rovněji; (13) Měli bychom usilovat o to, aby byly příjmy rovnější; (14) Žádná skupina by neměla ve společnosti dominovat. Proměnná byla vypočtena jako průměrné skóre. Měřicí škálu vytvořili Sidanius a Pratto (1999). V českém překladu jsme vycházeli z práce Loučného (2015),

mezi sociálními skupinami. Teorie SDO předpokládá, že lidé s preferencí sociální dominance budou mít tendenci orientovat se také na ideologie a politiky, které podporují sociální hierarchii, a naopak ti, kteří jsou méně orientováni na sociální dominanci, budou upřednostňovat politiky posilující rovnost. Jedním z hlavních příkladů ideologie, která se týká postavení sociální skupiny, jsou etnické předsudky (Pratto, Sidanius, Stallworth a Malle 1994). Bylo zjištěno, že SDO pozitivně koreluje s předsudečnými nebo diskriminačními postoji vůči různým sociálním kategoriím (tamtéž; Pratto, Sidanius & Levin, 2006; Sidanius a Pratto 1999), pravicovým autoritářstvím (Whitley 1999; Ekehammar, Akrami, Gylje a Zakrisson 2004), nepřátelský sexismus (Sibley, Wilson a Duckitt, 2007; Roets, Van Hiel a Dhont 2012), SDO se objevil jako prediktor postojů k lidem s tělesným postižením (Bustillos a Silván-Ferrero 2012). Navzdory množství literatury o souvislosti mezi SDO a předsudky se jen málo studií zabývalo vztahem mezi SDO a konkrétními veřejnými politikami. SDO negativně korelovala s podpůrnými postoji vůči mezinárodním omluvám vydaným vládou (Mifune a kol. 2019). V našem případě by se to promítlo do tendence rodičů stahovat své děti z etnicky odlišných škol. Studie zkoumající SDO v kontextu Romů v zemích střední a východní Evropy nebyly dosud provedeny. Předpokládáme proto, že SDO by korelovala s preferencí segregace škol ve vztahu k romským dětem.

Druhá hypotéza zkoumá víru v tradiční školní kulturu⁸ jako faktor, který přispívá k tomu, že rodiče mají tendenci stahovat své děti z etnicky odlišných škol. Carrington a Elkins (2002)

kteřou jsme dále upravili a ověřili její platnost pro český vzorek. Uváděná Cronbachova alfa škály Orientace na sociální dominanci v českém vzorku je 0,86.

⁸ Toto měřítko bylo vyvinuto speciálně pro účely této studie. Víru v meritokracii ve školách jsme měřili na základě postojů respondentů ke stylu výuky, soutěživosti, známkování a bodování jako charakteristickým znakům dobré školy. Rodičům jsme se ptali na charakteristiky základní školy, které by pro své děti preferovali. Byli požádáni, aby na škále od 1 do 6 označili svou preferenci mezi dvěma protichůdnými charakteristikami, přičemž jednička znamenala hodnotu nejbližší jedné charakteristice a šestka její opak. Do bloku otázek bylo zařazeno celkem devět dvojic protikladných charakteristik školy: (1) Učitelé mají být vnímáni jako autority/ Učitelé mají být hlavně kamarádi; (2) Ve škole se mají děti učit tak, že se učí se sebezapřením a učení není jen zábava/ Ve škole se mají děti učit tak, aby je učení vždy bavilo a měly z něj dobrý pocit; (3) Bodování a vzájemné soutěžení motivuje žáky k učení/ Bodování a soutěže do školy nepatří; (4) Ve škole se má učit hlavně podle tradičních metod/ Škola by měla zavádět moderní metody výuky; (5) Všechny děti by se měly učit stejně/ Učební látka by měla být přizpůsobena schopnostem jednotlivých žáků. (6) Žáci by měli dostávat denně domácí úkoly, aby si látku doma procvičili/ Žáci by neměli dostávat žádné domácí úkoly; (7) Lépe fungují třídy, kde jsou žáci z podobného

dávají tradiční kulturu školy do kontrastu s kulturou inkluzivní školy. Tradiční školní kultura často klade důraz spíše na obsah než na potřeby žáků, usnadňuje soutěžení mezi žáky, nepřihlíží k odlišným vzdělávacím potřebám a uznává autoritu učitelů. Hargreaves (2001) popisuje tradiční školní kulturu jako roztržitý individualismus v kontrastu s kulturou spolupráce. Do kontrastu k individuální tradiční kultuře školy někteří autoři staví sounáležitost se školou jako pocit sounáležitosti se školní komunitou (Goodenow 1993; Osterman, 2000; Furrer a Skinner, 2003; Cortina, Arel, Smith-Darden 2017). Tradiční kultura školy je také často zmiňována jako překážka inkluzivního vzdělávání (Carrington a Elkins 2002; Pearce a Forlin, 2005; Lupton a Hayes 2021). V tomto kontextu je tradiční kultura školy obvykle zkoumána s ohledem na postoje učitelů, nicméně my jsme se rozhodli pro samostatné měření přesvědčení o tradiční kultuře školy z pohledu rodičů. Za tímto účelem jsme vytvořili škálu, která měří víru v tradiční kulturu školy vyjádřenou v postojích rodičů ke specifickým charakteristikám školy a učebních osnov, jako je zaměření na soutěživost nebo důležitost známkování.

Třetí hypotéza testuje, do jaké míry je tendence rodičů stahovat děti z etnicky odlišných škol ovlivněna kontaktem s Romy v jejich každodenním životě.⁹ Teorie meziskupinového kontaktu postuluje, že meziskupinový kontakt obvykle snižuje předsudky mezi skupinami, zatímco zášť a konflikty mají tendenci se rozvíjet, pokud jsou skupiny od sebe izolovány. Původně byla účinnost kontaktu při snižování předsudků obvykle potvrzena výzkumem (Pettigrew, 1997; Gaertner a kol. 1999; Hamberger a Hewstone 1997; Wittig a Grant-Thompson 1998), nicméně k meziskupinovému kontaktu v každodenním životě dochází za ideálních okolností jen zřídka (viz Dixon & Durrheim, 2003). Čtyřmi nejčastějšími mediátory efektu kontaktu jsou normy uvnitř skupiny, normy vně skupiny, meziskupinová úzkost a tranzitivní inkluze vnější skupiny v sobě – proces, při kterém se člověk identifikuje s druhou skupinou (Zhou a kol. 2018).

prostředí/ Ve třídách by se měli setkávat žáci z různých skupin. Proměnná byla vypočtena jako průměrné skóre. Uváděná hodnota Cronbachova alfa pro položky popisující tradiční školní kulturu je 0,768. Konfirmační faktorová analýza ukázala přijatelnou shodu tohoto ukazatele (SRMR = 0,03, RMSEA = 0,07, CFI = 0,94).

⁹ Znalost účastníků se sociálně ohroženými skupinami byla měřena přítomností romských žáků ve třídě, kterou navštěvují děti respondentů. Rodiče odpovídali na otázku "Jsou ve třídě, kterou navštěvuje vaše dítě, romští žáci?". Analýza zohlednila odpověď "ano" a přiřadila jí hodnotu 1.

Poslední hypotéza se zabývá vlivem toho, zda rodiče považují nepřítomnost romských žáků ve škole za ukazatel kvality školy.¹⁰ Zde testujeme, zda rodiče, kteří považují romské studenty za ukazatel špatné kvality vzdělávání v dané škole, častěji nesouhlasí s přítomností romských studentů mezi vrstevníky svých dětí a nepřímo podporují segregaci. Ačkoli se nejedná o ukazatel osobních postojů k romské populaci, tato položka vyjadřuje schvalování segregace, které vyplývá z obavy o kvalitu vzdělávání v konkrétní škole.

Tendence rodičů stahovat své děti z etnicky odlišných škol (útěk bílých). Jak bylo uvedeno výše, tendence rodičů stahovat své děti z etnicky rozmanitých škol a zvýšená homogenizace škol hraje zásadní roli v reprodukci stigmatizace a izolace škol vnímaných jako horší, pomalejší a méně kvalitní. Tato studie se zajímá o faktory, které mohou vysvětlit rozdíly v etnicky motivovaných odchodech ze škol. Za tímto účelem byli rodiče dotazováni na svůj postoj k tomu, že jejich děti mají za spolužáky romské studenty, a měli na výběr z možností "Je/bylo by to obohacující pro žakovský kolektiv", "Je mi to jedno" a "Vadí mi, že chodí do třídy s mým dítětem". Analýza zohlednila odpověď "Vadí mi, že chodí do třídy s mým dítětem" a přiřadila jí hodnotu 1, zatímco odpovědi "Je/bylo by to pro žakovský kolektiv obohacující zkušenost" a "Je mi to jedno" byly vnímány jako indikátory ne-tendence k útěku bílých a byla jim přiřazena hodnota 0.

Postoje rodičů k sociální hierarchii, meritokracii a segregaci

Před regresním modelem byla provedena popisná statistika a Pearsonovy korelace mezi proměnnými. V tabulce 1 jsou uvedeny průměry, směrodatné odchylky a korelace hlavních proměnných studie. *Tendence rodičů odebírat děti z etnicky různorodých škol (white flight)* pozitivně korelovala s orientací na sociální dominanci a vírou v meritokracii. Orientace na sociální dominanci pozitivně korelovala s vírou v tradiční kulturu školy. Kontakt pozitivně koreloval s *tendencí k etnicky motivovanému stahování* a orientací na sociální dominanci. Mezi

¹⁰ Absenci romských studentů jako znak dobré školy jsme měřili jedinou položkou, a to, zda respondent vybral školu bez romských studentů jako jednu z nejdůležitějších charakteristik dobré školy. Tato položka není nutně indikátorem tendence rodičů stahovat své děti z etnicky odlišných škol, pouze označuje vnímanou ekvivalenci mezi přítomností romských studentů a uváděnou horší kvalitou vzdělávání v dané škole. Respondenti vybírali celkem ze 13 charakteristik, včetně kvality personálu, pověsti školy, vybavení, standardního programu a výuky, kvality výuky, přístupu k žákům a výukových metod. Vybrané položce "škola bez romských žáků" byla přiřazena hodnota 1.

kontaktem a vírou v tradiční školní kulturu nebyla zjištěna žádná významná korelace. Absence Romů jako znaku dobré školy pozitivně korelovala s *tendencí k etnicky motivovanému odchodu ze školy*, SDO a vírou v tradiční kulturu školy. Hodnoty korelace však byly poměrně nízké.

Tabulka 5 ukazuje, že průměrné skóre v orientaci na sociální dominanci bylo rozhodně na spodní straně škály, což svědčí o normativním nesouhlasu. Průměrné skóre v oblasti víry v meritokracii se pohybovalo na horní straně škály, což svědčí o příklonu účastníků průzkumu k víře v meritokracii. Segregaci schvaluje menšina respondentů - 24,5 % respondentů schvaluje školní segregaci. Absenci Romů jako znak dobré školy zvolila menšina (17,4 %) respondentů.

Tabulka 5. Průměry, směrodatné odchylky a korelace hlavních proměnných.

Proměnná	Tendence k etnicky motivovanému odchodu ze školy	SDO	Víra v tradiční školní kultura	Kontakt	Absence Romů jako znak dobré školy
Tendence k etnicky motivovanému odchodu ze školy	1				
SDO	0.191**	1			
Víra v tradiční školní kultura	0.117**	0.325**	1		
Kontakt	0.062**	0.077**	0.038	1	
Absence Romů jako znak dobré školy	0.252**	0.243**	0.161**	0.065**	1
Průměr	0.2464	3.5053	3.418	1.6594	0.1742
S.D.	0.43104	0.8451	0.81822	1.20333	0.37793
Minimum	0	1	1	0	0
Maximum	1	7	6	11	1

*p < 0,05; ** p < 0,001.

Následující tabulka x ukazuje vztah mezi *tendencí rodičů odebrat své děti z etnicky odlišných škol (útěk bílých)* a mírou jejich víry v tradiční kulturu školy, orientací na sociální dominanci, kontaktem s Romy ve třídě a absencí Romů jako indikátoru dobré školy. Pomocí t-testu je testováno, zda *tendence k etnicky motivovanému odchodu ze školy* má významný rozdíl v orientaci na sociální dominanci, víře v tradiční kulturu školy a kontaktu s Romy ve třídě.

Tabulka 7. Vztah mezi sklonem rodičů k etnicky motivovanému odchodu ze školy, vírou v tradiční kulturu školy, SDO a kontaktem.

		Tendence rodičů k etnicky motivovanému odchodu ze školy (Ne)	Tendence rodičů k etnicky motivovanému odchodu ze školy (Ano)	t-hodnota	Sig.
SDO	Průměr	3.1801	3.6411	-8.268	<.000
	S.D.	1.01574	1.04547		
	N	1365	447		
Tradiční školní kultura	Průměr	3.4458	3.6756	-7.849	<.000
	S.D.	0.82405	0.88425		
	N	1366	447		
Kontakt	Průměr	1.6162	1.7892	-2.261	.024
	S.D.	1.08936	1.48868		
	N	1342	446		
Absence Romů jako znak dobré školy	Průměr	0.1187	0.3394	-9.220	<.000
	S.D.	0.32351	0.4740		
	N	1350	453		

Orientace na sociální dominanci u osob, které stahují své děti z etnicky odlišných škol, je významně vyšší než u zbytku vzorku. Respondenti, kteří mají tendenci stahovat své děti, jsou více hierarchičtí a hegemoničtí než zbytek vzorku. Podobný efekt jsme zjistili i ve vztahu k víře v tradiční kulturu školy. Respondenti, kteří mají tendenci odebrat své děti z etnicky různorodých škol, mají silnější víru v meritokratické principy ve vzdělávání. Zjistili jsme také významný vztah mezi tendencí k útěku bílých a absencí Romů jako ukazatele

dobré školy. Nezjistili jsme však žádný významný vztah mezi tendencí k útěku bílých a kontaktem s Romy ve třídě.

Souvislost mezi sklonem rodičů k etnicky motivovanému odchodu ze školy s profesními skupinami a vzděláním byla analyzována pomocí chí-kvadrát testu. Významná souvislost nebyla zjištěna u těchto skupin: vedoucí pracovníci, znalostní pracovníci, kvalifikovaní odborníci (technici, zdravotní sestry atd.), administrativní pracovníci, manuální pracovníci ve službách, dělníci a osoby pracující v zemědělství. Významná asociace byla zjištěna pouze u nezaměstnaných, kteří se významně přiklonili k bílému útěku (chí-kvadrát: 14,247, $p = <0,001$). Tato asociace je však poměrně slabá - koeficient phi je 0,081 ($p <0,001$). Ve vztahu ke vzdělání byla zjištěna významná pozitivní asociace mezi podporou segregace a základním vzděláním (chí-kvadrát: 9,408, $p = 0,002$) a významná negativní asociace s vysokoškolským vzděláním (chí-kvadrát: 7,682, $p = 0,006$). Tato souvislost je však poměrně slabá - koeficient phi je 0,072 ($p = 0,002$) pro základní vzdělání a -0,61 ($p = 0,006$) pro vysokoškolské vzdělání.

V tabulce 3 je uveden první binární logistický regresní model. Waldův test byl použit k testování souboru hypotéz ($H_0: \beta_r = 0$ vs $H_1: \beta_r \neq 0$) pro jednotlivé koeficienty sklonu regrese. Waldovy testy naznačily, že orientace na sociální dominanci, základní vzdělání jsou statisticky významné na hladině 0,01 a víra v tradiční školní kulturu a vysokoškolské vzdělání jsou statisticky významné na hladině 0,05.

Tabulka 8: Výsledky binární logistické regrese (SDO, meritokracie, kontakt, vzdělání, profesní skupiny)

Proměnné	B	SD	Wald	df	p-hodnota	Poměr šancí	95% CI pro poměr šancí	
							Dolní	Horní
SDO	.373	.062	36.763	1	.000	1.452	1.287	1.639
Tradiční kultura	.217	.076	8.050	1	.005	1.242	1.069	1.442
Kontakt	.091	.045	4.122	1	.042	1.096	1.003	1.197
Vzdělávání								

primární	.644	.180	12.865	1	.000	1.904	1.339	2.707
sekundární	.178	.132	1.820	1	.177	1.195	.922	1.549
univerzita	-.328	.113	8.492	1	.004	.720	.578	.898
Profesní skupina								
vrcholoví manažeři	-.003	.394	.000	1	.994	.997	.460	2.159
znalostní pracovníci	-.007	.393	.000	1	.986	.993	.460	2.145
kvalifikovaní odborníci	.222	.386	.332	1	.565	1.249	.586	2.660
administrativní pracovníci	.175	.384	.208	1	.649	1.191	.562	2.525
pracovníci v manuálních službách	.188	.394	.227	1	.634	1.206	.557	2.611
manuální pracovníci	-.191	.397	.231	1	.631	.826	.380	1.799
práce v zemědělství	-1.219	.972	1.573	1	.210	.296	.044	1.985
nezaměstnaní	1.467	.639	5.279	1	.022	4.338	1.241	15.169
Konstanta	-3.546	.489	52.622	1	.000	.029		

Obecně platí, že lidé s pouze základním vzděláním častěji uváděli tendenci rodičů k etnický motivovanému odchodu ze školy než zbytek vzorku ($p < 0,001$, OR =1,904, 95% CI: 1,339-2,707). Tendence rodičů k etnický motivovanému odchodu ze školy se významně zvyšovala s rostoucí tendencí k sociální dominanci ($p < 0,001$, OR =1,452, 95% CI: 1,069-1,442). Tendence k útěku od bílé rasy negativně souvisí s vysokoškolským vzděláním ($p < 0,05$, OR =0,720, 95% CI: 0,578-0,898). Pravděpodobnost odchodu ze školy se významně zvyšuje s rostoucí vírou v tradiční školní kulturu ($p = 0,05$, OR =1,242, 95% CI: 1,069-1,442). Model ($\chi^2 = 110,41$, $df = 13$, $p < 0,001$) byl významný. Nagelkerkeho R^2 bylo 0,089 a procento

správně klasifikovaných případů bylo 75 %. Souborem prediktorů bylo vysvětleno přibližně 9 % rozptylu v potvrzení segregace.

V tabulce x je uveden druhý binární logistický regresní model. Druhý model se skládal ze stejného souboru proměnných, ale byla přidána další proměnná - absence romských žáků jako znak dobré školy. Waldovy testy naznačily, že absence romských žáků jako znak dobré školy, orientace na sociální dominanci, základní vzdělání a vysokoškolské vzdělání jsou statisticky významné na 0,01 u každé proměnné a tradiční kultura školy a nezaměstnanost jako profesní skupina jsou statisticky významné na 0,05 u každé proměnné.

Tabulka 9: Výsledky binární logistické regrese (absence Romů jako znak dobré školy, SDO, meritokracie, kontakt, vzdělání, profesní skupiny)

Proměnné	B	SD	Wald	df	p-hodnota	Poměr šancí	95% CI pro poměr šancí	
							Dolní	Horní
Absence Romů jako znak dobré školy	1.261	.138	83.580	1	.000	3.531	2.694	4.627
SDO	.284	.063	20.090	1	.000	1.329	1.173	1.505
Tradiční kultura	.186	.080	5.473	1	.019	1.205	1.031	1.408
Kontakt	.076	.046	2.733	1	.098	1.079	.986	1.180
Vzdělávání								
primární	.641	.204	9.884	1	.002	1.898	1.273	2.829
sekundární	.208	.135	2.384	1	.123	1.232	.945	1.604
univerzita	-.328	.113	8.492	1	.004	.720	.578	.898
Profesní skupina								
vrcholoví manažeři	-.063	.397	.025	1	.875	.939	.431	2.045

znalostní pracovníci	.050	.392	.016	1	.900	1.051	.487	2.267
kvalifikovaní odborníci	.257	.391	.430	1	.512	1.293	.600	2.784
administrativní pracovníci	.142	.385	.136	1	.712	1.153	.542	2.453
pracovníci v manuálních službách	.202	.403	.252	1	.616	1.224	.556	2.698
manuální pracovníci	-.221	.414	.284	1	.594	.802	.356	1.806
práce v zemědělství	-.991	1.110	.797	1	.372	.371	.042	3.269
nezaměstnaní	1.685	.689	5.973	1	.015	5.391	1.396	20.818
Konstanta	-3.383	.495	46.784	1	.000	.034		

Obecně platí, že lidé, kteří považují nepřítomnost Romů za znak dobré školy, častěji uváděli tendenci rodičů k etnicky motivovanému odchodu ze školy než zbytek vzorku ($p < 0,001$, $OR = 3,531$, 95% CI: 2,694-4,627). Pravděpodobnost stažení ze školy se významně zvyšovala s rostoucí tendencí k sociální dominanci stejně jako v předchozím modelu ($p < 0,001$, $OR = 1,329$, 95% CI: 1,173-1,505). U osob s pouze základním vzděláním byla pravděpodobnost stažení dětí z etnicky odlišných tříd vyšší než u zbytku vzorku ($p = 0,002$, $OR = 1,898$, 95% CI: 1,273-2,829). Tato tendence negativně souvisí s vysokoškolským vzděláním ($p = 0,004$, $OR = 0,720$, 95% CI: 0,578-0,898). Dále se pravděpodobnost útěku majoritních rodičů významně zvyšuje s nezaměstnaností ($p = 0,015$, $OR = 5,391$, 95% CI: 1,396-20,818) a s vírou v tradiční školní kulturu ($p = 0,019$, $OR = 1,205$, 95% CI: 1,031-1,408). Model ($\chi^2 = 192,939$, $df = 14$, $p < 0,001$) byl významný. Nagelkerkeho R^2 bylo 0,152 a procento správně klasifikovaných případů bylo 76,7 %. Soubor prediktorů vysvětloval přibližně 15 % rozptylu v potvrzení segregace.

Pověst školy jako klíčový faktor segregace

Přibližně čtvrtina dotázaných účastníků (24,5 %) projevila tendenci k etnicky motivovanému odchodu ze školy. Zjištění zároveň poukazují na obecný nesouhlas se sociální hierarchií napříč

respondenty, ale na poměrně silnou víru v tradiční školní kulturu mezi českými rodiči. Zjištění sice naznačují souvislost mezi preferencí sociální hierarchie a vírou v tradiční školní kulturu a tendencí k etnicky motivovanému odchodu ze školy, tato souvislost však není tak silná, jak by se dalo předpokládat, což naznačuje přítomnost dalších nepřímých či skrytých faktorů, které mohou vysvětlovat rozdílnost strategií rodičů.

Studie potvrdila výsledky předchozích studií, podle nichž souhlas se školní segregací a etnickými předsudky souvisí s orientací na sociální dominanci (viz Pratto 1999), vírou v tradiční školní kulturu (Carrington a Elkins, 2002) a úrovni vzdělání (Sikkink a Emerson, 2008). Na druhou stranu nebyla prokázána role meziskupinového kontaktu (Paluck, Green & Green 2019) ve školním prostředí. Nebylo statisticky prokázáno, že by přítomnost Romů ve třídě snižovala tendenci rodičů k etnicky motivovanému odchodu ze školy. Nelze vyloučit, že přítomnost Romů ve třídě zvyšuje možnosti dospívajících rozvíjet meziethnické vztahy a přátelství, neodráží se však ve změnách postojů jejich rodičů.

Konečný statistický model byl však poměrně slabý a vysvětloval přibližně 9 % rozptylu v potvrzení segregace. Navíc tendence rodičů k etnicky motivovanému odchodu ze školy lze jen stěží vysvětlit pouze postoji rodičů. Druhý model potvrdil tezi, že rodiče používají podíl etnicky odlišných dětí jako kritérium kvality školy (Saporito 2003). Absence Romů jako znaku dobré školy výrazně zlepšila shodu modelu.

Zdá se, že tendence rodičů k etnicky motivovanému odchodu ze školy vyplývá nejen z postojů rodičů, ale také ze situačního a racionálního chování, které odráží každodenní heuristiku rodičů ohledně toho, co je pro jejich děti vhodná škola a jak poznat dobrou školu. Z výše uvedeného vyplývá, že rodiče, kteří mají tendenci stahovat své děti z etnicky odlišných škol, mají tendenci vnímat školy s romskými dětmi jako nekvalitní z hlediska vzdělávacích a pracovních příležitostí, nedostatečně konkurenceschopné a obecně nízko hodnocené z hlediska sociální hierarchie. Zároveň v souladu s teorií sebenaplňujících se proroctví soustředování romských dětí a sociálně slabé mládeže do konkrétních škol nutně ovlivňuje kvalitu vzdělávání v těchto institucích, omezuje životní příležitosti zranitelné mládeže a prohlubuje sociální nerovnosti.

Z výše uvedeného lze vyvodit praktické důsledky. **Pro snížení míry segregace ve školách bude nutné komunikovat s rodiči.** Především by se měla změnit pověst škol, které navštěvují romští žáci. Rodiče by měli mít záruky, že tyto školy poskytují kvalitní vzdělání, zaměstnávají vysoce kvalifikovaný personál a mají dobré zázemí. Zdá se však, že obtížnější je překonat

překážky na straně postojů. Tyto bariéry nejsou založeny pouze na etnických předsudcích a stereotypech, ale odrážejí hluboce zakořeněné přesvědčení rodičů o tom, jak by měl školský systém fungovat a jakými normativními standardy by se měl řídit. **Tato přesvědčení mohou být problematická nejen ve vztahu k romským žákům, ale mohou se obecně týkat žáků a jejich rodičů, kteří se dobře nevyrovnávají s vysoce soutěživým a hierarchickým školním prostředím a upřednostňují spíše horizontálnější přístup ke vzdělávání.** Otázka se pak netýká pouze postojů, které mají rodiče k romským dětem, ale týká se obecnějšího souboru postojů, strategií a očekávání od vzdělávacích cest.

Jedním z nejdůležitějších omezení této studie je, že tyto výsledky vycházejí pouze z odpovědí rodičů. Ve skutečnosti je však důležité si uvědomit, že volba školy je málokdy striktně v kompetenci rodičů a je spíše výsledkem jednání se samotnými žáky. To, co v tomto případě souboru dat chybí, je párování s postoji studentů vedle postojů rodičů, které by nám poskytlo hlubší pochopení procesů, jež stojí za volbou vzdělávání. Dalším důležitým postřehem je, že předsudky se málokdy omezují pouze na jednu sféru, ale přelévají se i do dalších oblastí reálných sociálních interakcí. Tyto zkušenosti se mohou vzájemně posilovat, pokud jde o postoje a očekávání. Úplnějším souborem dat by v tomto smyslu byly otázky schopné zkoumat projevy či latentní rasismus a diskriminační postoje v dalších oblastech života, jako je pracoviště, osobní vzdělávací zkušenost nebo politické hodnoty. Tyto nové směry otázek by měly vytvořit budoucí cesty výzkumu.

Tato studie potvrdila, že úroveň orientace na sociální dominanci a víra v tradiční školní kulturu mají vliv na tendenci rodičů k etnicky motivovanému odchodu ze školy. Identifikovala také klíčovou roli etnicity jako znaku školy s nízkou kvalitou. **Tvrdí, že podpora školní segregace je výsledkem individuálních postojů a situačních faktorů.**

Určitou roli může hrát reprodukce historických a osobních zkušeností. Původ a reprodukce segregace v českých školách byly pojímány jednak jako pozůstatek komunistického vzdělávacího systému (např. Amnesty International 2009), jednak jako důsledek lokálního vzdělávacího trhu a konkurence mezi školami v polistopadovém vývoji. Rodiče proto mohou při rozhodování o svém dítěti vycházet ze svých osobních zkušeností se školou.

Vývoj vzdělanostních voleb v přechodu mezi základní a střední školou očima žáků

Kvalitativní výzkum probíhal ve třech vlnách. Níže představíme, o čem jsme hovořili se studujícími a na závěr se vyjádříme i ke specifickým rozhovorům s pedagogickými pracovníky.

Obr. 1. Struktura rozhovorů

Biografie
Plány <ul style="list-style-type: none">• co a proč by chtěli dělat po základní škole/ po studiích• čeho se bojí/ na co se těší• kde se vidí za 5/10 let
Podpora <ul style="list-style-type: none">• s kým řeší• komu nejvíc věří
Hodnocení studia na ZŠ <ul style="list-style-type: none">• co a proč se jim ne/ líbí• co je baví• zda je něco, co se jim ve škole povedlo• zda se někdy do školy těší
Hodnocení vlastního studia na ZŠ <ul style="list-style-type: none">• jak a proč se jim ne/daří• učitelé• ideální učitel/ka

První pololetí deváté třídy

První fáze rozhovorů probíhala mezi listopadem a prosincem 2021. V rámci rozhovorů s vycházejícími žáky jsme se věnovali **pěti klíčovým tématům**: biografie studujících; jejich plány do budoucna vč. těch nejbližších po skončení ZŠ; podpory, zejména co se volby SŠ/ povolání týká; jejich hodnocení ZŠ, kterou navštěvují; jejich hodnocení vlastního studia na ZŠ.

Co se týká tématu biografie studujících, zde odpovědi závisely plně na sdílnosti dotazovaných, přičemž u „méně rozpovídaných“ fungovala místy dobře popisná otázka na příklad běžného školního dne. Na základě odpovědi bylo často možné, vytvořit si představu, jak rodinného zázemí, tak rodinných povinností dotazovaných (např. kdo dělá snídane, či svačiny; kdo se stará o sourozence, vodí je do školy).

V případě tématu plánu do budoucna nás v této vlně velice překvapilo, že **valná většina dotazovaných nejen, že neměla jasno, na jakou SŠ podá přihlášku, ale ani o tom ještě nepřemýšlela.** Naopak, většina ze žáků/ žákyň, se kterými jsme hovořili byla schopna odpovědět, čeho se po ZŠ bojí (že nezvládnou dostat se na/ dokončit SŠ), či na co se těší (až se začnou osamostatňovat/ na nové lidi). V tomto duchu se vinuly i obratné odpovědi na otázku,

kde se studující vidí za 5/10 let. V odpovědích převažovaly reflexe jejich představy o osamostatnění (budou si vydělávat; přestěhují se), po vlastnictví majetku (auta), či změny sociálního statusu (založení rodiny).

Odpovědi na otázky zaměřené na podporu (zejména při výběru SŠ a povolání) byly značně ambivalentní, resp. překvapilo nás jednak, že **až třetina dotazovaných vypověděla, že to s nikým neřeší, současně i to, že osoby, se kterými to “nejvíce” (což v této fázi nebylo, dle výpovědí, nijak intenzivní) řeší často nejsou ty samé jako osoby, kterým v tomto ohledu nejvíce věří.** Ačkoli v odpovědích na první otázku převažovali pedagogičtí pracovníci (kdy učitelé – nikoli vždy ti třídní – a kariérní poradci měli srovnatelné zastoupení), za kterými následovali rodinní příslušníci (typicky matky, sourozenci, strýcové, či babičky) a kamarádi. Podle výpovědí dotazovaní ale v tomto ohledu vždy “dají nejvíce” na lidi mimo školu. Resp., nejspíše si nechají poradit od někoho, koho považují v rámci okruhu svých blízkých (a známých) za úspěšného, jako např. strýce, se kterým chodí dělat na stavbu, matku, která zvládá rodinu i práci, sourozence, který studuje v zahraničí, či sehnal tam sehnal práci, či takového sourozence/ kamaráda, který se dostal na SŠ, nebo ji ideálně už dokončil.

Otázky na pozitiva a negativa školy nepodnítily u většiny dotazovaných nijak košaté odpovědi, nicméně, když dotazovaní žáci a žákyně hodnotili svou školu, valná většina z nich neshledala, respektive, nám nekomunikovala žádné její významné minusy (co se např. výuky týká). Majorita dotazovaných se jak v případě pozitiv, tak negativ školy celkem obratem uchýlila ke komentování učitelského sboru, či studentstva, příp. třídního kolektivu. Většina měla oblíbené učitele, byli to ti, kterým rozuměli – kde stíhali učivo, věděli vždy, co mají dělat, kteří je, dle výpovědí, “nepeskovali”, kteří je respektovali, vyučovali zábavou formou, či které dokonce vnímali až jako přátele, či rodinu. **Za největší nedostatek učitele považovali, když učí tak, že nestíhají, nerozumí výkladům, či úkolům, práce v hodině není dostatečně interaktivní, vyučující si neověřují, zda všichni “stíhají”.** Tento identifikovaný typ učitele/ učitelky byl současně občas spojován s přísností, která mohla plynout, jak věříme naopak na základě rozhovorů s pedagogickými pracovníky, i z frustrace takového vyučujícího, že mu žáci a žákyně nerozumí. Předměty, které jim dle výpovědí “šly” byly také nejčastěji ty, které je bavili. Pro nás překvapivě zdaleka mezi oblíbenými předměty nepřevažovali výchovy (hudební, výtvarná tělesná), naopak z rozhovorů vyplývalo, že **oblíbenost předmětu, či zábavnost učiva je daná především dvěma výše zmíněnými faktory (přístupem vyučujícího jak k výuce, tak k žákům a žákyním).** Často dotazovaní kritizovali ale celkově

studentský kolektiv, někdy i ten třídní, přestože hodnocení třídního kolektivu bylo u majority rozhovorů značně v plusových hodnotách.

Studující často vypovídali, že se jim **nelíbí chování některých spolužáků** (i z jiných ročníků). Mezi takové chování zařazovali “zlobení”, tzn. vyrušování v hodině (nemohou se soustředit), ale i dělání naschválů ostatním studujícím, a nakonec (zejména dívky zmiňovaly často i) pomlouvání. Valná většina dotazovaných nicméně uvedla, že se do školy těší maximálně po prázdninách, a kdykoli se těší, je to spíše na spolužáky. Co nás ale přímo zarazilo v tomto tematickém okruhu bylo, že přes **90 % dotazovaného žactva si v rámci rozhovoru nevzpomněla na nic, co by považovala za svůj školní úspěch**. Když pátrali dotazovaní v paměti, tak těch několik, co nakonec jednu takovou situaci našli hovořilo o ojedinělém úspěchu, který se většinou týkal buď zisku jedničky (často na počátku prvního stupně) z nějaké školní práce, či pochvaly od učitele/ učitelky. Z rozhovorů bylo patrné, že takové události dotazovaní považují za izolované incidenty.

Odpovědi na otázky zaměřené na jejich studijní performance byly sice skoupé, nicméně nemalá část dotazovaných projevila značnou dávku reflexivity, kdy jako hlavní příčinu svých studijních „neúspěchů“ identifikovala to, že se „neučí“, příp., že se „učí málo“. Učitele obecně hodnotili ve valné většině kladně, v kombinaci s již zmíněnými mínusy některých z nich. Na každé škole studentstvo identifikovalo jednoho či více vyučujících, kteří těmito nedostatky trpěli. Na druhou stranu, když si měli představit ideálního učitele/ ideální učitelku, vždy se vrátili k svým oblíbeným vyučujícím, kteří jim podávají látku srozumitelně, neprojevují jim žádný disrespekt a často mají hravý přístup k hodinám, či dokonce až přátelský přístup ke svým žákům. Tento rys studentských narativů, resp. odpovídání na otázky cílené na imaginaci, na představení ideálu, budoucnosti atp., dotazovaní vždy odpovídali na základě jim známé (a dle jejich soudu uvěřitelné) skutečnosti.

Druhé pololetí deváté třídy

V druhé vlně rozhovorů, která probíhala mezi květnem a červnem 2022 a v jejímž rámci jsme probírali již **konkrétnější reflexi výběru SŠ, přípravy na nadcházející studium, i s ním spojenými očekáváními**. Hlavním rámcem pro rozhovory přitom tvořila časová osa plánování budoucnosti.

Obr. 2. Přejít na SŠ

Výběr SŠ a příprava na přijímací zkoušky

- kam se hlásili VS. kam půjdou VS. kam (původně chtěli) + PROČ
- kdo a jak pomáhal VS. Zda nějaká pomoc chyběla
- **když už to máš za sebou, je něco, co bys doporučil/a někomu, kdo přemýšlí o výběru střední školy?**
- přijímačky (příprava/ bariéry/ sebedůvěra/ výsledek)

Očekávání od SŠ

- **jak si to představují + v čem jiné + co jim změna přinese**
- **na co se těší VS. čeho mají obavy a proč**
- **co si myslí, že budou umět, až SŠ dokončí**

Osa

- proč chtěli čím být a kdo/ co v tom hrálo roli
- jak chtějí do budoucna žít + co pro to je potřeba udělat VS. jak to dopadne
- **zda znají někoho, kdo to má tak, jak by to chtěli mít jednou oni + jak ta práce vypadá + proč zrovna ta práce**
- **odstrašující příklad + proč**

Od většiny dotazovaných jsme se dozvěděli, že **rozhodnutí, kam se budou hlásit opravdu padala až na poslední chvíli**, tzn. v posledních týdnech až dnech před termínem odevzdávání přihlášek na SŠ. Nicméně i během této doby, typicky v průběhu ledna a února, nicméně předpokládáme, že právě u žáků se slabými studijními výsledky, kteří v lednu museli věnovat nejvíce úsilí opravě pololetních známek, až po novém pololetí, byl výběr střední školy ještě značně dynamický proces pro valnou většinu dotazovaných.

Podle výpovědí, právě **podle studijních výsledků, resp. zhodnocení kariérních poradců a poradkyň studijních schopností v rámci předmětů, vyučovaných na vybrané SŠ, dotazovaní často měnili výběr škol v posledních dnech před odevzdáním**. A jelikož to tak měla majorita dotazovaných, dalším důvodem změny některé ze škol, na které se studentstvo hlásilo, bylo zjištění dalších okolností, která vyplavala na povrch až na poslední chvíli.

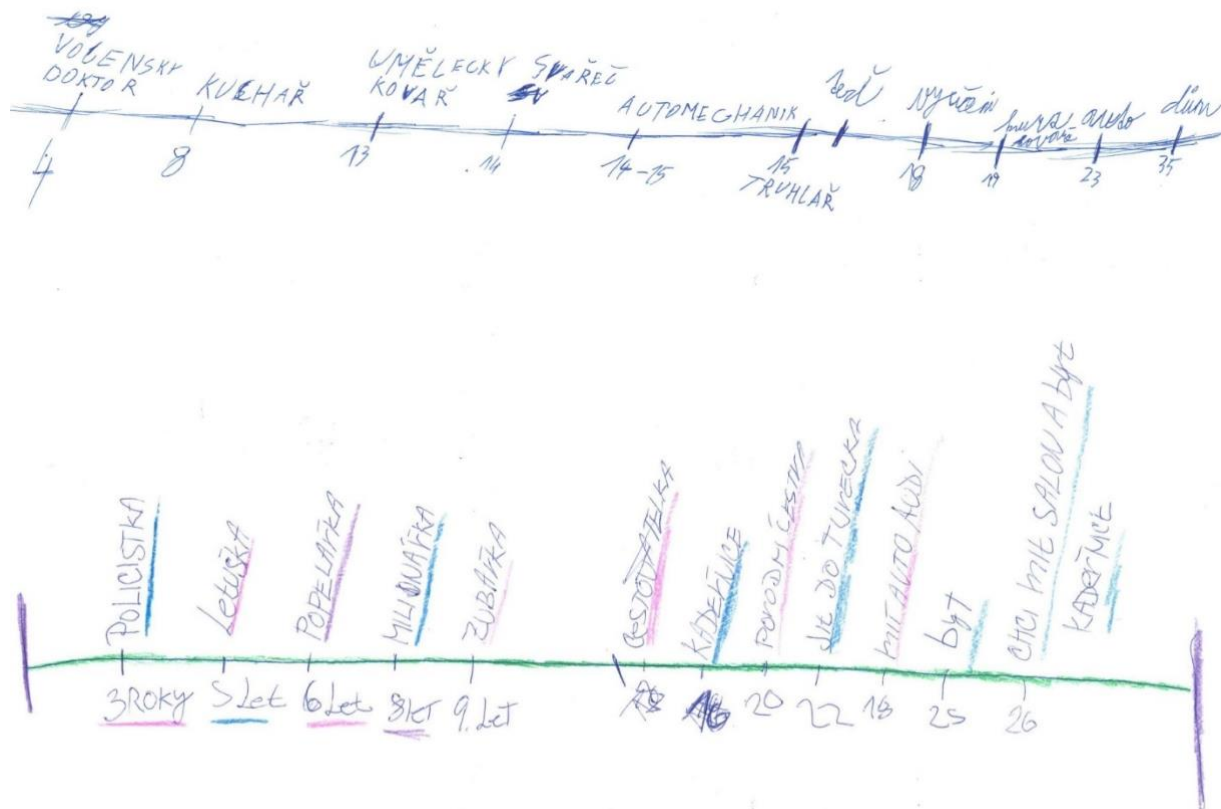
Mezi tyto okolnosti patřilo i to, zda na škole budou někoho znát (značná část dotazovaných si podávala minimálně druhou přihlášku někam, kde, již jsou, nebo kam se hlásí jejich kamarádi).

Třetím nejčastějším důvodem byla **špatná dostupnost zvolené školy**. A to, jak její vzdálenost (dotazovaní uváděli často, že si jejich rodiče nepřejí, aby šli na internát a současně např. půlhodinová dojezdová vzdálenost školy od bydliště byla u některých z nich přítěžkavací okolností, či přímo důvod se na takovou školu nehlásit), tak finanční náročnost (případ soukromých škol, či škol, u kterých je potřeba vstupní investice stran studenta, typicky nákup vybavení potřebného pro praktickou část výuky).

Přes 95 % procent z nich někdo s výběrem školy, ale typicky především s formální částí podávání přihlášky pomáhal. Druhý bod zajišťovali, dle výpovědí, typicky kariérní poradci a poradkyně, na tom prvním se takřka rovným dílem podílela s kariérními poradci/ poradkyněmi i rodina/ přátelé, či třídní/ oblíbení vyučující studentů (viz výše).

Takřka všichni dotazovaní uvedli, že se obávají toho, že školu z různých důvodů nedokončí a v případě těch, kteří se hlásili na školy s přijímacími zkouškami se studující často obávali toho, že u zkoušek neobstojí. **Pro nás překvapivě často také jako jeden z důvodů uváděli absenci jejich dlouhodobější soustavné přípravy, či doplnění mezer v předmětech, které byly ve výuce na zvolené SŠ klíčové.** Oproti doposud diskutovaných témat, která jsme se studenty v rámci první série otázek probírali strhla vždy jedna otázka sebestjistou a dobře vyargumentovanou odezvu. Byla jí otázka: „když už to máš za sebou, je něco, co bys doporučil/a někomu, kdo přemýšlí o výběru střední školy?“. Zde dotazovaní najednou přesně věděli, co mají odpovědět, jak by poradili, aby se začali vycházející studenti dříve, a hlavně důsledně připravovat, či si dříve/ lépe zjistit vyučované předměty. Z našeho výzkumu vyplývá, že jestli něco tato cílová skupina žactva a studenstva nemá ráda, je to nejistota, nechávat hlavní část kariérního poradenství na poslední dva měsíce se nám na základě výpovědí jeví jako značně nestrategické, vzhledem ke potenciálu úspěšného absolvování sociálně znevýhodněnými dospívajícími.

Obr. 3. Ukázka os života vytvořených žáky a žákyněmi během rozhovoru



Otázkám na představu budoucnosti se zaměřením na povolání vládla kombinovaná otázka, resp. využití zakreslování časové osy (viz. Obr 3) při dotazování. V rámci druhé vlny jsme mj. studentu rozdali prázdné papíry a požádali je, aby se pokusili na časovou osu zakreslit, od nejzazší minulosti, do co nejzazší budoucnosti, co si přejí vystudovat, čím si přáli a přejí být a příp., čeho dalšího by si přáli do budoucna dosáhnout. S časovou osou tak 99 % z nich přicházelo na individuální rozhovory a kdykoli jsme se v průběhu rozhovoru „zasekli“, mohli jsme si vždy s dotazovanými pomoci popisem osy. Zejména nás zajímalo, proč si vybrali zmíněnou SŠ, proč chtěli a chtějí zastávat znázorněné povolání a z jakých důvodů si přejí dosáhnout těch příp. dalších met (koupě auta, odstěhování se od rodičů, založení rodiny, vycestování, či přímo odstěhování se z ČR).

Při argumentaci výběru školy hrály zde roli hlavní tři skupiny argumentů: (1) uplatnitelnost a dostupnost vybraného oboru, (2) zkušenost s daným oborem a (3) znalost někoho, kdo danou práci vykonává.

První skupinu argumentů tvořili odpovědi na otázky, zda je zaměstnání/ práce v povolání, kterým se (povětšinou) vyučí „dobře“ **zaplacená**? Je to práce, která je zde v regionu **dostupná**? Jakou roli při výkonu práce hraje **výuční list či maturita**? Pro dotazované bylo dále významné, aby se jednalo o školu, která je pro ně co do **vzdálenosti a finančních nákladů dostupná**.

Druhou skupinu tvoří otázky, zda jde o obor, se kterým mají nějakou **zkušenost** či **zda je bude obor bavit**. Tato okolnost hrála pro studující poměrně klíčovou roli, někteří z nich dokonce vypověděli, že je to významné již pro to, aby se na škole tzv. „udrželi“, resp. byli schopni/ ochotni ji úspěšně absolvovat.

Třetí skupina argumentů je neméně pragmatická, nicméně namísto objektivních měřítek je založena na těch subjektivních – resp. na **určitém typu familiarity** ať už oboru, návazného povolání, či samotné školy. Zde hrálo roli zejména to, aby znali někoho, kdo školu absolvoval; kdo úspěšně ve vybraném oboru pracuje/ kdo se žije daným povoláním.

Všechny výše zmíněné okolnosti mají jednoho společného jmenovatele, a sice **minimalizují potenciální risk z neúspěchu (na škole i v povolání)**.

Dotazující vypovídali, že nejvíce v této tematice dají na kamaráda/ mámu/ strýce/staršího sourozence/ babičku, kteří toto povolání dlouhodobě zastávají/ kteří danou školu studují/ vystudovali. To také v našich rozhovorech bývala stejná osoba jako ta, kterou studující uváděli jako vzor. Aby pro ně někdo z jejich okolí někdo mohl být vzorem, musel to být u majority dotazovaných někdo, kdo svůj život/ vydělávání peněz/ žití bez dluhů/ uživení rodiny „zvládá“. Když jsme se naopak ptali na nějaký „odstrašující příklad“ z jejich okolí, ti, kteří odpověděli povětšinou odkazovali k členům místní komunity (sousedství) kteří nepracují/ mají dluhy/ „jsou na dávkách“/ nedokončili školu/ trpí látkovou závislostí/ nejsou schopni uživit rodinu. Z výpovědí plyne, že soběstačnost a jistá nezávislost na druhých/ státě představuje pro velké množství dotazovaných klíčovou hodnotu.

O něco méně mluvní byli studující v rámci tématu jejich očekávání od SŠ. **V jeho rámci nás nicméně opět nejvíce překvapila nedostatečná informovanost studujících, co do náplně výuky, profilu absolventa vybrané SŠ.** Většina z nich nicméně opět vypověděla, že se na SŠ spíše těší, v takových odpovědích je často, dle dat, podpořil i předpoklad, že se na škole setkají

se svými (staršími) přáteli, sourozenci, či, že tam přímo „jdou“ s kamarády z čistě vrstevnické skupiny. **Na otázku, co si myslí, že budou umět až SŠ dokončí nakonec neumělo konkrétněji odpovědět přes 90 % studujících.** Kariérní poradenství je do značné míry limitováno strukturálními faktory – časovou dotací na kariérní poradenství, resp. výchovné poradenství, pod které tato agenda spadá, jednak samotnou jeho náplní.¹¹

Lokalita školy je pak dalším zásadním faktorem ovlivňující kvalitu podpory, vč. kariérního poradenství na ZŠ, a to jak ve vztahu k tomu, zda se jedná o urbánní či rurální prostředí s postavením periferie, a často i se špatnou sociální infrastrukturou, vč. dopravní obsluhy. U škol v sociálně vyloučeném prostředí je výrazně větší fluktuace učitelského sboru. **Ve školách v SVL se často můžeme setkat i s jevem, že se třídní učitel/ka změní v průběhu posledního ročníku i dvakrát.** Limitované je i množství školních psychologů a psycholožek i jejich ochota (podle výpovědí ředitelů, resp. ředitelek škol z našeho vzorku) pracovat v takovém prostředí (i do něj dojíždět). V našem výzkumu, kdy většina škol nepokrývala kvůli nedostatku dostupných psychologů či psycholožek v okolí ani polovinu legislativně stanovené výše úvazku pro tuto pozici.

Stupeň segregace, jak prostorové, tak sociální, stejně jako velikost školy, kdy má škola do 300 studentů má i svá pozitiva. Díky individuálnějšímu přístupu kariérních poradců a poradkyň jsme v těchto lokalitách zaznamenali vyšší míru podávání přihlášek na SŠ. Zde se oproti druhém typu škol láme „cesta k práci“ v první třech týdnech od zahájení výuky na SŠ. **Nemalé procento studujících na SŠ vůbec nenastoupí a 20 - 30 % ukončí docházku v prvním měsíci.** A tak individuální přístup a přizpůsobování náročnosti výuky na míru možnostem třídy

¹¹ Hodinová dotace funkce výchovného poradce je dána velikostí školy podle počtu žáků. Jsem ale přesvědčen, že potřeba časové dotace kariérního (i samotného výchovného) poradenství se neodvíjí pouze od počtu žáků, ale i od proporce zastoupení sociálně znevýhodněných žáků na škole, protože, pokud rodina, z jakéhokoli důvodu neposkytuje dětem podporu při výběru SŠ či povolání, a naopak třeba takového studenta opatřuje rozsáhlými rodinnými povinnostmi, jako např. péče o mladší sourozence, měla by tuto roli zastoupit právě instituce kariérního poradenství. Nehledě na to, že ve většině lokalit, kde jsme výzkum vykonávali, studující, ani pedagogové nereferovali o výrazném využívání podpory NNO v této věci, což souvisí i s prostorovým vyloučením zkoumaných lokalit.

selhává jako funkční mechanismus ve chvíli, kdy se přeruší vazba studujících a jejich základní školy.

Nástup na střední školu

Poslední vlna rozhovorů se odehrála v listopadu 2022, tzn. první měsíce po nástupu na SŠ. V jejím rámci nás nejvíce zajímalo, **jakým způsobem studující reflektují právě zlomové období přechodu na střední školu**. Klíčové pro nás přitom bylo, zda a jakým způsobem se lišila jejich očekávání a realita, jaká vnímají pozitiva i negativa vstupu na novou školu i školy samotné, jak reflektují (studijní) zátěž, čeho se nyní obávají nejvíce; kdo a jakým způsobem jim v tomto období pomáhá a podporuje je a jakou mají představu o tom, co se bude dít v případě, že školu úspěšně dokončí.

U odpovědí na úvodní otázky nás nejvíce překvapilo, že **velké množství dotazovaných nezačala své studium na SŠ seznamovací událostí organizovanou školou, resp. adaptačním kurzem jakéhokoli typu**. Pro mnohé z nich to nicméně nebyla silná bariéra, jelikož na škole někoho znali, či jejich třída nebyla příliš početná a např. vedoucí praktické výuky obstaral seznamování v jejím rámci po svém a efektivně. Nicméně pro ty, kteří přišli do třídy o 20 a více studujících, kde nikoho neznali byla často tato okolnost zdrojem značného diskomfortu. S úlevou pak uvítali, když např. po několika týdnech výuky šli na jeden den místo „školy“ se třídou na výlet. Zde musíme nicméně konstatovat, že vzhledem k tomu, že jsou první dny či týdny na SŠ klíčové vůbec pro potenciál členů naší cílové skupiny, aby se na škole „udrželi“, považujeme absenci, či pozdní realizaci adaptačních kurzů za velmi problematické. Ne všichni dotazovaní totiž měli ve třídě vstřícné spolužačky a spolužáky, často byla třída tzv. „rozkupinkovaná“ a mj. introvertnější typy dotazovaných tak neměli, dle výpovědí, moc šancí na bezbolestnou adaptaci.

Obr. 4. Přechod na SŠ školu

Přechod na novou školu

- jak probíhal + co nejvíc pomohlo si zvyknout

Nová škola: pocity a zkušenosti Nová škola - pocity a zkušenosti

- ne/spokojenost se školou
- co a proč se jim nejvíce ne/libí

Nová škola: zátěž a výkon

- zvládnání učiva/ nového režimu/ nových lidí (spolužáci/ učitelé) + co pomohlo
- těžší/ lehčí než očekávali + naplnění očekávání
- co z učiva nejtěžší + obavy zda něco ne/ zvládnou

Nová škola: podpora (rodina/ učitelé/ VP/ organizace)

- kdo/ Jak nyní pomáhá se školou
- na koho by se obrátili, kdyby pomoc se školou potřebovali VS. podpora ve studiu nabízená školou
- na koho by se obrátili, kdyby řešili něco těžkého ve svém životě + š. psycholog + výchovný poradce
- podpora rodiny
- odrazování od školní docházky
- představa, kam půjdou po škole + co dělá většina lidí, když školu dokončí

I přes to, že škola, resp. výuka nenaplňovala (často velmi vágní) představy dotazovaných, což dáváme na vrub nedostatečně efektivní realizaci kariérního poradenství, přes **60 % dotazovaných byli alespoň relativně s novou školou spokojeni**. Ve výpovědích reflektovali **dobry kolektiv**, či **přístup učitelů** – to, že se k nim vyučující už „nechovají jako k dětem“. Současně ani populace studentstva už nevykazovala takové behaviorální charakteristiky (ono „zlobení“), které dotazovaní kritizovali v předchozích vlnách. Výjimečně zde nicméně **docházelo k jiným formám šikany než na ZŠ**. Ta mohla být, dle výpovědí, specificky na SŠ způsobena například velkým **věkovým rozestupem mezi studenty a studentkami ve třídách**. Když se ve třídě vyskytovala osoba, která už žila, v podstatě, životem dospělého člověka (bydlela samostatně či s partnerem či partnerkou) měla jednak k dispozici zkušenosti, ale často i schopnosti a kompetence, na které často ostatní ve třídě ještě nedosáhli a současně prostřednictvím jejich využití mohla způsobovat fragmentaci třídy.

V této fázi nás již nepřekvapilo, že se **očekávání povahy vč. náročnosti výuky studujících neshoduje s realitou, nicméně nás zarazilo, že až u nemalé části vzorku je to v pozitivním smyslu**. Problém nicméně nastává v opačném případě, a to ve smyslu vyšší náročnosti studia, než na kterou byli dotazovaní připraveni, či dokonce, a takové případy nebyly vůbec ojedinělé, jiné náplni výuky. Dotazovaní jednak neměli často přesnou představu o tom, jakou proporcii času budou trávit praktickou a teoretickou výukou, nehledě na to, že většina z těch, kterých se to týkalo netušili, že bude praktická výuka probíhat samostatně (kdy jsou např. u studijního oboru prodavačka studující umístěni individuálně na pracoviště, resp. většinou do supermarketů) a bude tvořit až 50 procent její časové dotace. **Největší zklamání dotazovaní**

ale reflektovali v takových případech, kdy samotná náplň výuky, zejména té praktické absolutně nenaplňovala jejich představy toho, na co se mohli ve škole aspoň trochu těšit (že se např. budou učit hovořit se zákazníky, pracovat na pokladně, zkrátka prodávat namísto nekonečného přerovnávání krabic ve skladu za absence jakékoli instruktáže od supervizorů). K menšinové obavě, že školu nebudou schopni dokončit kvůli náročnosti učiva (např. na maturitních oborech) se tak naši dotazovaní často obávali toho, že na škole zkrátka „nevydrží“, protože je to absolutně nebaví. Z tohoto pohledu vycházeli nejlépe obory, kde trávilo studenstvo praktickou část výuky **společnou prací v dílnách** za přítomnosti mistrů odborného výcviku. Zkrátka tam, kde to nejvíce připomínalo práci a současně tam byl někdo, kdo se o učně „staral“, „povzbuzoval je“ za nutné podmínky udržení vlastní autority.

Odpovědi na otázky po podpoře se příliš nelišili o těch z předchozích vln. **Naprostá většina dotazovaných netuší, zda je na škole výchovný poradce či výchovná poradkyně, či školní psycholog či psycholožka.** Což byla, ve druhém zmiňovaném případě, nicméně spíše výjimka. Přestože jednotky dotazovaných vypověděli, že mají mezi přáteli i takové lidi, kteří je od školní docházky odrazují, většina z nich s námi nic takového nesdílela. **Ani po prvním měsících studia na SŠ neměla velká část našich dotazovaných příliš konkrétní představu o tom, jaká je konkrétní náplň práce absolventa této školy.**

Závěr a shrnutí

Valná většina dotazovaných nejen, že neměla jasno, na jakou SŠ podá přihlášku, ale ani o tom ještě nepřemýšlela. Rozhodnutí, kam se budou hlásit opravdu padala až na poslední chvíli, tzn. v posledních týdnech až dnech před termínem odevzdávání přihlášek na SŠ. Klíčové pro tuto volbu jsou tři faktory: (1) studijní předpoklady a prospěch na základě doporučení třídních učitelů a poradců na školách, (2) přítomnost známých a kamarádů na dané střední škole a (3) dopravní dostupnost vybrané střední školy.

Celkově žáci a žákyně jsou i po podání přihlášek a přijetí na SČ nedostatečně informováni, jaké bude na SŠ, kam míří, náplň výuky či jaký je profil absolventa. Tento nedostatek je limitován omezenou možností i dotací kariérního poradenství. Kariérní poradenství se velmi často soustředí na vyplnění a podání přihlášky. Chybí seznámení s oborem a vybranou střední školou. Od přijetí na školu k zahájení výuky na střední školy není často s žáky adekvátně

pracováno. Základní školy jen omezeně připravují na tento přechod a chybí adaptační kurzy na straně středních škol.

Nemalé procento dětí ze sociálně vyloučeného prostředí na SŠ vůbec nenastoupí a přibližně 30 % ukončí docházku v prvním měsíci. Řada z nich je nepřipravena na objem teoretické výuky na odborných učilišti. V případě některých oborů, např. skladník i prodavač, i na průběh praktické části výuky, kdy často individuálně provádějí monotónní práce. Naopak dobré nastavení práce v dílnách, kdy žáci vidí smysl výuky a osobní zlepšení je motivují.

Naprostá většina dotazovaných netuší, zda je na škole výchovný poradce či výchovná poradkyně, či školní psycholog či psycholožka a sni po prvních měsících studia na SŠ neměla velká část našich dotazovaných příliš konkrétní představu o tom, jaká je konkrétní náplň práce absolventa této školy.

Vývoj vzdělanostních voleb v přechodu mezi základní a střední školou očima pedagogických pracovníků

S pedagogickými pracovníky jsme provedli 1-2 rozhovory v prvních dvou vlnách. O jeden rozhovor se jednalo pouze v případě ředitelů/ ředitelek škol, či absence vyučujícího v den naší návštěvy a jeho následné nakloněnosti možnosti realizace rozhovoru po telefonu. Na středních školách proběhla pouze poslední vlna rozhovorů, kdy jsme hovořili kromě (zástupců) ředitelů/ ředitelek, třídních vyučujících a výchovných poradců/ poradkyň i s mistry/ mistrovými praktického výcviku (v případě SOU). V následujících odstavcích shrnujeme tematické okruhy rozhovorů a analyticky zajímavé momenty, které jsme v odpovědích napříč rozhovory s pedagogickými pracovníky identifikovali. Vzhledem k tomu, že scénáře s pedagogickými pracovníky nebyly tak rozdílné napříč vlnami (v porovnání s rozhovory se studujícími) proto, že jsme cca s polovinou dotazovaných hovořili pouze jednou, ale především vzhledem k tomu, že rozhovorů bylo realizováno dva a půl-krát méně než těch se studujícími, shrnujeme všechny tři vlny najednou.

Obr. 5. Žáci očima pedagogických pracovníků

(studijní) biografie žáků

- T: studijní profily žáků, rodinné zázemí/ zájem, aspirace, profesní budoucnost

hodnocení studia na škole

- problémy se studiem a jejich předcházení

kariérní volby, profesní a životní aspirace

bariéry v práci

kam se hlásili, kteří a proč

- T: kam se hlásili, kam se dostali, úměrnost, kam doporučovali, jak to zvládnou, rizika

Jak volí svou profesní dráhu

jak a na základě čeho probíhá kariérní poradenství

žák/yně

- úspěšný/á
- který/ á překonal/a očekávání
- který/á nedostal/a očekávání

V první a třetí vlně jsme rozhovory začínali tématem biografie žáků na dané škole. **Zajímalo nás, jak pedagogové hovoří o žácích, jak charakterizují, jak je samotné, tak jejich rodiny a jak hodnotí jejich studijní zájem, aspirace, a nakonec i jakou (profesní) budoucnost jim předpovídají.** Podrobněji, resp. ve vztahu k jednotlivým žákům a žákyním se kterými jsme hovořili jsme toto rozebírali s třídními vyučujícími za pomoci vyplňování před-strukturované tabulky (viz. obr. č. 6).

Obr. 6. Tabulka hodnocení žáků

Stabilita rodinného zázemi (1 Velmi stabilní – 10 Velmi nestabilní)	Stupeň sociálního znevýhodnění (1 Neznevýhodněný – 10 Velmi silně znevýhodněný)	Podpůrná opatření	Jakou střední školu byste mu doporučil/a?	Jak hodnotíte aspirace žáka? (1 Žák se značně podceňuje – 10 Žák se značně přeceňuje)	Zájem rodiny o školu a vzdělání dítěte? (1 Rodina se velmi zajímá – 10 rodina se nezajímá)	Pomocí jakých vlastností byste žáka charakterizovala?	Kde vidíte žáka ze 5 let?
om. rodin, velu podporu zeu s mám. - žák nezejímá		clouč, M bez opatří.	keu, má na motivitu/ nesou se nedost řeknout	komun. s rodič. dobrá, ale moc nepodporuji.		roztržitý, zvlášť na mobilu, aktivní, přese m ss, směr žio	4 technický s monitorem ↓ v práci ↓ doří se jí
u babičky, neúčastněm. rodice žs; Problém		keu, je premišut	elektropřím & štaubokt	dobře komunikuje do kolektivů zprado	žmo, přes sms, spřs jedno babička	živý, chytrý nepodceňuje se	Student VŠ
mám. s partnerkou		ke, má 1,2	elektropřím štaubokt	zprado, přátelský	mám. velký zájem	komunik., otevřený	Student VŠ
rom. rodin, štatřs, mám. pomřit		žmo, v zaškolčtvi	motivitř, mřlo M, řřeba učitelk v MŠ	podceňuje trošku	mám. se školou spolupracuje žejm. v probl. zaškolčtvi	šřikovně, komplex z toho jak vypadá	práce s děťmi žstah škol OSPOD
s mám. + šmroz. v přst. pěti		ne	vřuční řlist hedokřře si představř	lehce podceňuje	dobrá	šřněživý, ale vliv špoluřřtku	řande v přřci (krmelř)
čospřek šmrozencř, šmřm.		ne			komun. dobrá	vř, co chce dobry ducl řřřřř, hodněř, šřikovně	→ v MŠ

Odpovědi na otázku po studentské populaci školy, i typickém žákovi se různily zejména ve vztahu k tomu, zda se jednalo o plně, či částečně segregovanou školu. Nicméně od výpovědí, že děti na této škole potřebují „jiný přístup“ či „péči“ po výpovědi, charakterizující žactvo právě na základě jejich sociálního znevýhodnění jako „sociálně slabší/ slabé“, či dokonce jeho etnicizace „Romové/ Cigáni“, příp. „bílé Romové/ Cigáni“. Setkali jsme se i s případy, kdy takový popis začínal právě zdůrazněním, že se škola nachází v SVL (což zřejmě dle dotazovaných bylo samo i sobě dostatečně vypovídající).

V rámci rozhovorů s třídními učiteli a učitelkami, kterých jsme se dotazovali i na jednotlivé studující, se kterými jsme hovořili, nás konkrétně zajímala jejich percepce rodinné situace, či studijních/ pracovních plánů do budoucnosti zásadně lišila. Od naprosté menšiny z dotazovaných, kteří znali osobně jednak rodiče, tak často i prostředí, ve kterém rodina bydlí (a mohli si tak potenciálně udělat poměrně jasnou představu o tom, zda a příp. jaký má jejich student/ka prostor na domácí studium a přípravu na výuku, či jaké podpory od rodičů se jí/ mu dostává. Nejčastější nicméně bylo, že **přestože působili dotazovaní v odpovědích sebejistě, takřka nikdo z této skupiny dosahující takřka 75 % našeho vzorku nevěděl přesně, jaká**

je rodinná situace (samozřejmě i proto, že ne všichni rodiče dobře komunikují vč. pravidelného docházení na třídní schůzky), všichni nicméně vypovídali promptně na otázku, jak moc se rodina zajímá o studium. Měli jasno také v tom, jaký má žák/yně charakter, vč. toho, proč tomu tak je (absence modelů v rodině, absence vnímání práce jako hodnoty v rodině; rodiče „také nepracují“). To, kam by studenti chtěli jít a kam (by) jim oni doporučili jít na SŠ se často také lišilo. Zejména směrem dolů, kdy měli studenti „ambicióznější plány“, než jaké byly dle jejich třídních učitelů adekvátní. **Nicméně vzhledem k tomu, že rozhovory s pedagogickými pracovníky probíhaly často až po rozhovorech se studujícími, často jsme se setkali s tím, že po půl hodinovém rozhovoru se žákem/ žačkou jsme o nich věděli více než jejich třídní učitelé, či výchovné/ kariérní poradkyně.**

Téma kvality studia na škole a povahy nejčastějších problémů se studiem spolu s jejich předcházením se v první části odvíjela od výše řečeného ve smyslu jejího přizpůsobování tomu „co tyto děti zvládnou“, stejně jako kolem často artikulovaného problému nedostatku asistentů pedagogů, resp. administrativně komplikované logistice pokrytí této potřeby. **Nejčastější problémy se studiem, hojně, jako u předchozího tématu sklouzávaly do argumentace absence rodinných/ přátelských vzorů, předčasné ukončování školy, protože si „vzdělání neváží“, anebo jsou zkrátka moc „zlobiví“.**

Prevenici studijních neúspěchů v rozhovorech pokrývalo často doučování (typicky nultou hodinu či po konci odpoledního vyučování, kdy na ty ranní, dle dat, nestíhali všichni potřební studenti zavčas dojíždět. Spolupráce s neziskovým sektorem v otázce předcházení a řešení studijních problémů byla jednoznačně nejvýznamnější ve větších městech, či s jednotlivou NNO tam, kde byla její pobočka poblíž školy. Učitelé nicméně často o takových možnostech a praxích příliš mnoho nevěděli.

U SOU (výjimečně SOS) na základě výpovědí pedagogů (vč. mistrů a mistrových odborného výcviku) hrálo významnou roli jednak to, jak je práce bavila, resp. jak brzo si mohli „sáhnout“ na to, co se rozhodli jít studovat; vztah mezi pedagogem (TU, či mistrem/ mistrovou) a studujícími, u kterého hraje stěžejní roli také to, i to, na základě jaké časové dotace může být budován. Dílny, kde pracují studující každý druhý týden společně s předměty, materiály a přístroji, jež jim zprostředkují zkušenost s výsledkem práce i za přítomnosti mistra, který v podstatě hraje roli předáka, kdy díky pravidelnému setkávání, formování jisté komunity pod taktovkou autoritativního, ale otcovsky působícího pedagoga, se nám na základě dat jeví jako prostředí, které samovolně utužuje vztah studujících k oboru i příp. vzájemnou podporu.

Samozřejmě jako největší **motivaci k tomu, neukončit studium na SŠ předčasně, identifikovali dotazovaní často mzdu**. Takovou možnost nabízí ale jen menšina škol a pouze ty, které dlouhodobě spolupracují s nějakou firmou. Zde nicméně musíme podotknout, že tato možnost nemá plně inkluzivní charakter, ale dostanou ji pouze „šikovní“ studenti z vyšších ročníků („na které se mohou mistři spolehnout, že jim neudělají ostudu“).

Závěry a shrnutí

Jako bariéra vyšších aspirací, nebo vůbec nějakých aspiracích byla kromě absence vzorů v rodině (příp. komunitě) zmiňována hlavně absence hodnoty vzdělání (či práce) u studujících: „nechtějí“; „nezajímá je to“ byly v odpovědích často se opakující fráze. Do zákulisí volby povolání, či SŠ většina dotazovaných neviděla, nicméně, pokud již studenti sami nevybírali „nejlehčí“ možnou variantu, pedagogové jim povětšinou doporučili laťku stejně snížit. Toto jednání vysvětlovali tím, že „to nezvládnou“, ať už kvůli tomu, že na to nemají „hlavou“, nebo „disciplínou“. Současně reflektovali jistou bezpečnost života v segregovaném prostředí a obávali se, že by na „lepší škole“ (kterou navštěvují převážně dospívající z majority) neobstáli právě kvůli absenci opory, či rasismu stran třídního/ školního kolektivu.

Menšina pedagogů, která studující podporovala v tom, aby cílili „co nejvýše mohou“, resp. na školu, která odpovídá jejich znalostem a schopnostem, nicméně ne vždy reflektovala, že s tak individualizovanou a komplexní pomocí, resp. její náhlé ztráty na SŠ, bude pro studentstvo těžké se (rychle) vyrovnat, jak jsme pozorovali u vzorku poslední vlny rozhovorů v rámci prvního ročníku jejich studia na SŠ.

Pedagogové byli přesvědčeni, že studující dělají většinu svých rozhodnutí na základě toho, co chtějí jejich rodiče, což byl částečně mylný předpoklad. Rodiče hráli klíčovou roli v méně než 50 % případů. Jak už bylo řečeno, onen „vzor“ byl pro studující ten/ ta z okruhu blízkých / známých, který je úspěšný (má trvalou práci/ příjem, slušný/ vysoký příjem, či uživí/ postará se o rodinu, nebo aspoň nemá dluhy). Svůj vliv na rozhodnutí výběru SŠ/ profese tak pedagogové nevnímali většinou jako nijak zásadní.

Kariérní poradenství tak, jak jsme ho pozorovali v rámci výzkumu jak v třídách, tak na nástěnkách umístěných na chodbách škol, a nakonec i jak nám jeho obsah popisovali dotazovaní ve většině případů sestává z toho, že si studující listují atlasem škol, případně mají zadané nějaké úkoly, ve smyslu vyhledání něčeho v této přehledové publikaci. Tuto aktivitu často doprovází vyplnění psychologického testu, který má žáky nasměrovat na povolání, pro

kteří mají předpoklady (podle rozhovorů se studujícími jim to ale často nedává smysl) a nakonec ve většině škol pomáhají kariérní poradci s podáním přihlášek. Ať tím, že je vytisknou a rozdají studujícím, či že pomáhají s jejich vyplněním, příp. i posláním.

Individuální kariérní poradenství probíhalo v nejvíce segregovaných školách většinou v rámci hodin kariérního poradenství, kdy si pedagog/ pedagožka „tahala“ postupně studenty a chvíli se s nimi bavil/ a o jejich „realistických“ možnostech ve vztahu ke konkrétním školám, výjimečně probíhaly i individuální konzultace se studujícími. Kromě dvou malých škol v SVL jsme individuální kariérní poradenství zaznamenali i u jedné velké školy, kde sociálně znevýhodnění studující tvoří méně než 50 % studentské populace. Tam měl každý vycházející žák hodinovou individuální konzultaci s kariérním poradcem a další hodinovou konzultaci navíc za přítomnosti rodiče/ rodičů.

Na základě těchto dat, vč. seznamů škol, kam se vycházející studenti hlásili a dostali nicméně musíme konstatovat, že stále se opakuje několik málo škol v okolí. Z dat se nám jeví, že se jim tento seznam současně nedaří příliš aktualizovat. Možnost podání přihlášky na nové SŠ, či SŠ vzdálenější (s nenavázanou spoluprací) se tak valně většině studentů, kteří řeší výběr konkrétní školy primárně (přestože následně se více ohledně oboru radí s blízkými), vůbec nenaskytne.

Případové studie aspirace žáků a žákyň

Na následujících stránkách rozvádíme tři ideální typy realizovaných aspirací, z nichž jsme destilovali logiku a racionální, které určovaly, zda studenti, s nimiž jsme hovořili, jsou odvážní, hrají na jistotu, nebo jdou s proudem, pokud jde o jejich volbu střední školy, a tedy i budoucího zaměstnání. První a třetí typ, které jsme nazvali: „odvážně“ a „s proudem“ vykazuje přitom maximálně 40 % našeho vzorku, přičemž poměr prvního a třetího typu je zhruba 1:3. Níže představujeme tyto tři identifikované způsoby aspirování prostřednictvím představení typických zástupců těchto strategií z našeho vzorku.

Hrát odvážně

Markova¹² škola se nachází v centru jednoho sídliště, v poměrně zelené části města. Výchovná poradkyně vybrala jako účastníky našeho výzkumného projektu jednu ze dvou tříd devátého ročníku, kde převažují sociálně znevýhodnění, většinou romští žáci. Přestože třída začínala s více než třiceti žáky, dnes jich není více než šestnáct. Z našeho vzorku 11 žáků se 2 (celkem 4) nehlásili na žádnou střední školu, a kromě Marka se pouze jedna dívka hlásila na střední odbornou školu s maturitou, všichni ostatní směřovali na klasické střední odborná učiliště a klasické tříleté výuční obory.

Na rozdíl od většiny svých vrstevníků si, Marek, který propadl ročník, vybral střední školu, kam nikdo z jeho kamarádů nechodí, která se nachází na druhém konci země a která je v rozporu s doporučením jeho otce.

Přesto nejprve Marek uvádí: "Chvíli jsem o tom uvažoval. Jít na zednickou školu. Ale to prostě není to, co bych chtěl". V souladu s otcovým neustálým apelem na zajištění kariéry Marek zvažoval, že se vydá známou cestou. Zednické povolání jde v rodině, což souvisí se usnadňuje přístup zaměstnání. Proces Markova výběru SŠ, jak nám v rozhovoru sám prozrazuje, byl nakonec ale poměrně nahodilý.

"No, vlastně, když... mi dali papír, abych si vybral školu, neměl jsem vůbec žádný plány....," popisuje Marek situaci nepříliš promyšleného výběru, podpořeného absencí dostatečné vnější podpory ve smyslu poradenství a přípravy. Tvrdí, že jeho konečné rozhodnutí překvapilo i jeho

¹² Jména respondentů jsou anonymizována.

samého, když zjistil, že půjde: "na školu, o které ani nevěděl, že existuje...". Na SOŠ Požární ochrany.

Aspekt "nahodilosti" volby střední školy/povolání je pro příběhy studentů o volbě střední školy/povolání poměrně typickým rysem. To rezonuje s převládajícími, ale kritizovanými vědeckými vysvětleními reprodukce socioekonomických nerovností prostřednictvím vzdělávání, respektive prostřednictvím nedostatku aspirace/aspirační apatie/letargie a s tím souvisejícím nedostatkem aktérství těchto znevýhodněných mladých lidí (Rudd a Evans 1998). Přesto ukazujeme, že jeho volba není vůbec tak náhodná, jak se zdá, ani není jen důsledkem poskytnutí nedostatečné podpory ze strany školy, nebo rodiny. Tvrdíme, že tuto nestandardní volbu umožnilo více faktorů.

Při vzpomínce na to, jak se jeho představa o vysněném povolání postupem času vyvíjela, se, ne nepodoben svým vrstevníkům, zamýšlí: "Chtěl jsem být popelářem, jako každý menší kluk, pak jsem chtěl dělat street dance". Podle jeho slov a také podle jeho učitelů je skutečně součástí poloprofesionální taneční skupiny, kde si již vydělává vlastní peníze. Vydělávání vlastních peněz není mezi mladými lidmi, s nimiž jsme vedli rozhovory výjimkou, nicméně většina z nich si vydělávala peníze tím, že pomáhala jejich příbuzným v zaměstnání. Přestože většina Markových kamarádů jde studovat na zedníka nebo prodavače, on tvrdí, že si je nevybral jen proto, že ho: "tyhle povolání nelákaly".

Na jedné straně považujeme Markovu zkušenost s vyděláváním vlastních peněz, kromě případného podnikání příbuzných, za faktor přispívající k výkonu vyššího děje ohledně volby střední školy. Na druhé straně také reflektoval, že si je vědom toho, že velkou část studijního programu Požární ochrana školy tvoří fyzické aktivity, které považuje za svou silnou stránku. Navíc se Marek při osobním kontaktu se školou dozvěděl, že "tam je jedno, jestli jsem Rom, Číňan, Čech, Izraelec nebo jen tak, všichni jsou si rovni, a to je to, co chci a co potřebuju". Zaznamenali jsme, že vyhýbání se předpokládanému rasistickému prostředí ve škole nebo v zaměstnání bylo klíčovým prvkem ve vzorcích chování dotazovaných studentů, když stáli před volbou týkající se jejich budoucnosti.

To, co vede Marka k odhodlání jít zvolenou cestou, nemusí nutně znamenat jasnou představu o konečném cíli z hlediska charakteru a obsahu studia. Za jeho rozhodnutím stojí spíše racionální zhodnocení potřebných dovedností a jistota, že jeho cesta nebude omezena zkušenostmi s rasismem.

Uvědomujeme si, že schopnost předvídat a kriticky hodnotit cesty k budoucímu já není výlučným projevem dějinnosti a zůstává do značné míry kulturně podmíněná. Markův otec řídil vlastní firmu, a tak Markovi předal určité hodnoty a očekávání související se statutem, spolu s praktickými aspekty, které práce zedníka obnáší.

"Takže je to dobře placené. A kdykoliv vlastně, kdybych byl zedník s maturitou, to znamená, že umím číst plány, to znamená, že umím stavět boudy... a to jsou reálné peníze, když... Třeba... nějaký chlap chce, abych mu postavil boudu, tak si za to naučtuju tolik a tolik, ale já to umím postavit. No, kdybych měl maturitu, tak bych je možná uměl přečíst, ale už bych neuměl stavět baráky, byl bych jenom pomocný dělník."

Marek svého otce respektuje, ale jeho vzor je jeho strýc, který je hasič a jak Marek tvrdí: "a je to prostě pořádný chlap. A jak vypadá on, tak bych chtěl jednou vypadat i já".

V Markově případě však jasná představa o zednickém povolání nevedla k tomu, že by se z něj stala preferovaná volba. Místo toho byla tato představa podrobena kritickému posouzení jejího souladu s jeho sny a schopnostmi a celkově potřebami. Nakonec zvolená cesta od ní vedla směrem k zaměstnání, které pro něj mohlo být alespoň do jisté míry také koníčkem, výsadou. Tvrdíme, že v Markově případě umožnila takto sebevědomou volbu střední školy a zaměstnání, která se lišila od předpokladu pedagogického sboru ohledně jeho aspirací, živeného stereotypními představami o socioekonomicky znevýhodněných lidech, kombinace několika faktorů. Jeho volba se navíc lišila od doporučení rodiny a volby jeho vrstevníků. Tvrdíme, že se mu podařilo odvážně se rozhodnout díky vlastním zkušenostem s úspěchem proměnit sen ve skutečnost, jako je jeho taneční úspěch, a schopnosti vydělat si vlastní peníze bez vztahu k rodině. A co je důležitější, tvrdíme, že i když je tato volba nepopíratelně odvážná, přesto ji považujeme spíše než za pramenící z naivního "zaručeného optimismu" (tamtéž: 124), možného v případech privilegovaných studentů, za do značné míry postavenou na pečlivém zvážení několika zdrojů rizika. Kromě toho, že Marek zvažoval úspěšnou dráhu svého strýce, profesionálního hasiče, se také ujistil, že disponuje požadovanými fyzickými schopnostmi, a zajímal se o (proklamovanou absenci) rasové diskriminace v prostředí vybrané školy.

[Hrát na jistotu](#)

Tomuto typu aspiračních strategií věnujeme nejvíce prostoru, vzhledem k tomu, že ho vykazuje přes 50 % našeho vzorku. Když výchovný poradce hovoří o fluktuaci žáků ve škole, která je umístěna v deprivovaném prostředí, což ilustruje množství prázdných nebo viditelně

materiálně poškozených budov, a která má oproti předchozí poloviční kapacitu (mezi 250 žáky), považuje roli personálu v podstatě za náhradu podpory rodiny. Velikost školy nicméně umožňuje individualizovanou a intenzivnější podporu studentů, než je tomu u škol s dvojnásobnou až trojnásobnou kapacitou.

Přestože se jedná o jednu z plně segregovaných škol, ve srovnání s ostatními, které jsme navštívili, má jednu z nejvyšších úspěšností v podávání přihlášek i přijetí na SŠ. Jako u předchozí školy nicméně většina žáků i zde končí základní školu předčasně. Zatímco na prvním stupni začínají třídy s přibližně dvaceti žáky, abychom dali dohromady více než deset studentů, museli jsme, resp. VP, oslovit všechny devátáky, ale i osmáky, kteří tuto základní školu opustí v roce 2022. Přesto se mezi nimi najdou i dva studenti, kteří cílí z hlediska náročnosti škol, nejvýše v rámci našeho vzorku, na SŠ (nikoli SOŠ) s maturitou.

Abychom představili další ideální typ aspirační logiky, zaměříme se zde spíše na Pavlin případ. Pavla původně plánovala podat přihlášku na dvě střední odborné školy v oborech kadeřnice a cukrář. Když se přesuneme do doby, kdy jsme realizovali rozhovory, v jejím okolí, jak tvrdí Pavla: "...se všichni chystají podat přihlášku na obor cukrář... Já nevím. Je to hezký, ale nemyslím si, že by mě to bavilo stejně jako kadeřnice...".

Pavla totiž na sociálních sítích sleduje účty s kadeřnickou tematikou, z nichž se učí a cvičí si účesy na svých kamarádkách a matce. Během rozhovoru dokonce tazatelce doporučuje nejlepší způsoby úpravy vlasů a udržování zdravých vlasových kořínků.

Při bližším pohledu na to, co jí na studiu kadeřnictví láká, vypovídá: "Ráda se to prostě učím, protože vidím, jak se v tom zlepšuji." Logiku, která za tím stojí, zakládá na argumentech, jako např: "...protože kdyby mě to nebavilo, tak do té školy ani nepůjdu, si myslím. Proto záleží na tom, jestli se mi to líbí."

Za obvyklou logikou ilustrovanou např. imperativem: "musí tě bavit, co děláš", kterou jsme představili u předchozího případu, je kromě Pavliných rostoucích schopností v žádoucím oboru ještě hlubší racionální důvod, a sice obava, že by školu opustila, pokud by ji obor nebavil. Při vyhodnocování rizik Pavla v první řadě zvažuje faktory potenciálně způsobující její špatnou/nedostatečnou docházku. Uznává, že dokončení střední školy je do značné míry na ní. Přesto existují některé vnější faktory, které mohou v jejím rozhodování hrát ještě větší roli.:

"Tady je kadeřnice jedna, to je soukromá škola a pak druhá ve Zdolci¹³. To je státní škola.

Dobře, ale kam bys chtěla jít?

Ta soukromá je drahá. Je to 14 tisíc ročně, takže... to si nemyslím. Spíš budu moct dojíždět do Zdolce [do státní kadeřnické školy]. Nebo studovat na cukráře (obor na místní škole).

Ehm, a nemohla bys tam bydlet na koleji?

Jo, jasně.

A chtěla bys to?

Máma by mi to nedovolila. [smích]"

Pavlin případ představuje ve vztahu k tomu Markovu některé shodné zdroje aspirační strategie „Na jistotu“, jako jsou (zprostředkované) zkušenosti, jiné odlišné, což připisujeme částečně na vrub rozdílnému charakteru školního zázemí. Zatímco jejich kariérní poradce zdůrazňuje, že je pro ně klíčové dělat něco, co je baví, co jim dělá radost na úkor možného "lepšího vzdělání", jejich třídní vyučující je povzbuzuje, aby mířili co nejvýše, a poskytuje jim podporu při přípravě na přijímací zkoušky. Bohužel ani taková podpora jejich "ambicí" a "přátelské a důvěryhodné" zázemí neproměnilo Pavlinu aspiraci na studium kadeřnické školy.

Když se Pavla dozvěděla o povinné požadované počáteční investici do kadeřnické startovací sady s veškerou výbavou potřebnou pro praxi, vzpomíná, že těsně před termínem podání přihlášek ji nakonec podpořila ve volbě této profesní dráhy i matka, která jí původně radila, aby se přihlásila na "jistější" (kuchařskou) školu. A přestože jí podle Pavlina vyprávění matka navrhla, že si zkusí přivydělat, aby si mohly dovolit výdaje spojené se školou, Pavla pak podobně jako řada dalších jejích vrstevníků racionálně vyhodnotila situaci, což vedlo k praktickému rozhodnutí. Podle jejích slov to bylo proto, že "...tomu nevěřila, protože za školu se musí platit měsíčně a je to prostě hodně peněz. A není to tak, že by to (její) máma mohla zvládnout sama, zvláště když je samoživitelka."

Navzdory podpoře jejich kariérního poradce a ředitele školy, o kterou byl Marek spíše ochuzen, a angažované a podporující matce), Pavla tak stále naráží na strukturální omezení v podobě nedostatku ekonomického kapitálu, který by jí umožnil dosáhnout vytouženého vzdělání.

¹³ Názvy měst jsou anonymizovány.

Pavlin případ navíc považujeme za ilustrativní pro charakter sociálně znevýhodněné mládeže a jejího aktérství. Přestože škola se statusem "soukromé" stojí "pouhých" 14 000 Kč ročně, spolu s počáteční investicí do kufříku představovala nepřekonatelnou překážku. I přes nedostatek finanční zdrojů a nesouhlas matky s Pavliným pobytem na internátě při studiu SŠ, během několika měsíců svůj plán Pavla přehodnocuje podle nově poznávaných okolností.

Nakonec i přes neúspěch v šesté třídě, kterou musela opakovat, a nyní, když opouští základní školu z osmé třídy, nikoliv z běžné deváté, plánuje jít na místní střední školu na obor cukrář, nicméně se nevzdává svého plánu, stát se kadeřnicí prostřednictvím absolvováním nástavby: "Pak bych si mohla vzít brigádu, na všechno bych si našetřila, byla bych starší, mohla bych se přestěhovat [toho vzdáleného města], takže by to bylo jednodušší."

Pavla, dcera svobodné matky žijící se dvěma sourozenci v sociálně vyloučené lokalitě, která je prozatím okolnostmi nucena, vydat se nejbezpečnější cestou (k práci, postuluje dobrý příklad reflexivního a aktivního rozhodování. Školu pro cukráře si vybrala právě proto, že finančně dostupná kadeřnická škola byla z možností vyloučena kvůli problémům s mobilitou. Ačkoli 30 kilometrů pro více privilegované nepředstavuje žádnou zátěž, pro Pavlu by to znamenalo, že by musela přes týden bydlet na internátu. Přesto obětovala vytouženou školu s ohledem na přání své matky zůstat doma (a zřejmě i pomáhat s domácností) o několik let déle. Všechna její kritická hodnocení výhod, nevýhod, zdrojů potřebných k volbě a potenciálních přínosů absolvování takového vzdělání nejsou nicméně vedena touhou po "hezkém životě". Když jsme se jí na to zeptali, odpověděla:

"Chci si vydělávat vlastní peníze... pomáhat matce se vším... žít sama... být schopná zajistit svým dětem dobrou budoucnost".

S ohledem na Pavlinu každodennost definovanou i staráním se o své mladší (4 a 11 let) sourozence, pozorovala svou matku, jak se jí daří: "všechno zvládá, i když jsou tři", ani si nepamatuje, jaké bylo její poslední zaměstnání, protože je na mateřské dovolené, což Pavle připadá jako velmi dlouhá doba. Zároveň také obdivovala svou babičku, která: "pracuje pořád", jako prodavačka, a když má volno, bere si je – děti – k sobě. V rodině Pavla tak má hned několik vzorů, kladoucí důraz na pracovitost a soběstačnost. Přesto přijímá roli dospělé, do které je od útlého věku tlačena, aby matce v budoucnu nejen ekonomicky "pomáhala", ale dokonce si vydělala dost peněz na to, aby si mohla koupit, co si nemohou dovolit, protože: "je svobodná matka tří dětí", zejména auto, které představovalo důležitý cíl v její časové ose. Můžeme pozorovat zajímavé napětí týkající se sociálních rolí dospělých, do kterých jsou tito

mladí lidé často tlačeni již ve velmi raném věku. Tvrdíme, že je to přinejmenším částečně důsledek strukturálních omezení, tj. nedostatku symbolického kapitálu (finanční zdroje, vzdělání, fungující sociální síť), což ilustrují situace, kdy se starší sourozenci starají o mladší, což omezuje jejich vlastní vzdělávací kapacitu. Výběr střední školy navíc není podmíněn jen penězi (pokud jde o soukromé školy, školy vyžadující určitou počáteční investici nebo školy), ale obvykle také jejich blízkostí. Ať už je to rodina jako primární hodnota, nebo pragmatictější rodina jako primární sociální kapitál zajišťující domácnost a péči o děti typu práce, rodiče obvykle nevítají, aby jejich děti chodily na střední školu v jiném okrese.

Tvrdíme, že Pavla původně mířila vysoko na základě pravidla "co mě baví" podloženého vlastní zkušeností a doložitelným (na sociálních sítích) úspěchem, ale nakonec se rozhodla pragmaticky pro-rodinně v souladu a odložila "práci snů" na dobu, než se vyučí cukrářkou. Hrála na jistotu. Ne však proto, že by jí chyběly aspirace, že by se bála, že studium nezvládne, nebo že by profese kadeřnice nevedla k udržitelnému zaměstnání, ale proto, že její rodina nebyla schopna pokrýt náklady, ani nebyla připravena na to, že by odešla (a přestat pomáhat s péčí o mladší sourozence). Rozhodovací proces je tedy strukturován podle vztahu přání vs. možnost, což dokumentuje aktivně učiněnou volbu s ohledem na ostatní osoby, za které je do jisté míry zodpovědná. Nicméně její ambice neochably a stále i přes to směřuje k vytouženému povolání. Během třetího, závěrečného rozhovoru, který Pavlu zastihl na začátku studia na střední škole, zopakovala svůj plán navázat na středoškolské vzdělání stylistikou.

V ostatních případech strategie "hrát na jistotu" nevyplývala z omezujících rodinných poměrů, ale z pocitu nechuti riskovat, pokud jde o dosažení udržitelného zaměstnání. Stejně jako v Pavlině případě může mít hlubší pochopení aspiračních strategií a jejich konfrontace s omezenými dostupnými ekonomickými a sociálními zdroji odrazující účinek a vést studenty k realističtějším očekáváním a k odklonu od nejžádanější budoucí verze sebe sama. Případně může jasné pochopení praktických aspektů různých profesí vést k nižšímu vnímání rizik a v důsledku toho se snadno představitelné cesty mohou začít spojovat s bezpečím a zaručeným úspěchem, a stát se tak preferovanou volbou bez ohledu na to, nakolik se shodují s nadějemi a sny studentů.

Jít s proudem

Lokalita, kde se nachází třetí škola se sociálně a materiálně neliší od té předchozí, i když je nejen škola, ale celá oblast (prostorově a do jisté míry i rasově) segregovaná. Pro tuto školu je

typická vysoká a častá fluktuace pedagogického sboru, která omezuje kontinuitu vztahu mezi pedagogy a studujícími, ale především stěžejní podpory. Jen během našeho výzkumu se v deváté třídě vystřídal tři třídní vyučující. Vycházející žáci odcházejí z deváté, osmé a sedmé třídy stejně jako v předchozím případě, a náš vzorek tvoří devět devátáků a tři osmáci, z nichž dva se vůbec nepřihlásili na žádnou střední školu a jeden se přihlásil na střední školu s maturitou. Na rozdíl od předchozího velmi podobně sociálně podmíněného prostředí si kariérový poradce pamatuje, že za přibližně třináct let tento typ vzdělání absolvovali pouze dva bývalí žáci.

Když mluvíme o zálibách, Petr, nejmladší z pěti sourozenců (z nichž všichni stále sdílejí jednu domácnost), vypráví o tom, jak po třech letech, kdy chodil pravidelně na tréninky a zápasy, přestal hrát fotbal.

"Proč jsi tedy skončil s týmem?"

Přestalo mě to bavit.

Co tě na tom přestalo bavit?"

Musel jsem se seznamovat s novějma lidma."

Když později mluví s tazatelkou o výběru střední školy, říká jí, že chce dokončit studium na kuchaře.

Proč?"

Protože mě baví vařit.

Ano? Co vaříš?"

Umím uvařit brambory nebo hranolky," přiznává a dodává, že: "to může použít i doma". Když se ho však snaží přimět, aby uvedl nějaký podpůrný argument, dostanou se pouze k diskusi, proč ne: "elektrotechnik? Toho se bojím. Proč tedy ne zedník? Protože tam je těžká matematika. Někdo ti to řekl? Ne, já sám. A mluvíš o tom s někým, třeba s rodiči? Jo. Říkají, že by taky chtěli, abych to dělal." Petr má dokonce kamaráda, který studuje stejnou školu, takže se ho na tamní studium mohl zeptat. Když se na to tazatelka zeptá, spustí, že:

"řikal, že je to dobrý."

Co je na tom dobrého? Na co ses ho ptal?"

Jestli se mu to líbilo a on říkal, že jo."

A jak je to s tím zedníkem, na kterého se hlásí tolik tvých spolužáků?

Až propadnu z kuchaře, půjdu na zedníka."

I pokud jde o třetí logiku, podmínka "líbí se mi" budoucí zaměstnání zůstává klíčová, ale chybí podpůrné argumenty týkající se vlastních schopností. Přestože se v diskusích za logikou odráží podmínka finanční stability, vlivnější faktor představuje skutečnost, že prostředí je nějakým způsobem známé. Problém nepohodlí při setkávání s novými lidmi související se strachem z rasismu byl pozorován napříč celým vzorkem včetně škol s různou mírou segregace.

Ačkoli jsme na základě dat identifikovali pozitivní korelaci mezi mírou vyloučení a významem geografické a sociální vzdálenosti v podobě strachu z neznáma, který je živěn nejen strukturálními omezeními, jako je udržení rodiny, vč. její (finanční či fyzické) podpory, ale, jak se ukázalo v Markově případě, také ztělesněnou rasovou nerovností.

Všechny Petrovy sestry jsou na mateřské dovolené, jedna z nich se však chystá na školu, aby se stala servírkou. Jeho bratr pracuje. Přesto má Petrův kariérní poradce při poskytování rad týkajících se povolání má často konečné slovo. Odradí pět ze šesti studentů, kteří se ucházejí o práci v gastronomii. Když se jim snaží vysvětlit, že je lepší studovat: "co je žádané, kde si mohou vydělat lepší peníze, že to rozhodně není kuchař, že kuchařů je dost", když s ním hovoříme, Petra se snažil přesvědčit o tom, že by měl:

"...jít na zedníka. Já jsem teď měl doma řemeslníky, dělali mi byt a já jsem jim prostě zaplatil tolik peněz. Jako kuchař dostaneš strašně málo".

Ale podle jeho slov o něj měla maminka strach: "prostě nechtěla, aby šel v tu chvíli na zedničinu, aby chudák kluk někde venku neprochladl".

Ředitelka školy o Petrovi říká, že je to: "grázl od první třídy, to jo, ale v té hlavě něco je. Vypadá to, že to nechtějí dávat najevo, protože se jako, já nevím, asi stydí."

Často jsme pozorovali, zejména při porovnávání diskurzů pedagogických pracovníků a studentů, napětí mezi předčasně přisouzenou rolí dospělého ve smyslu povinností v domácnosti, občas i ekonomických, a v argumentovanému nadměrnému ochranitelství rodičů. Nicméně takřka stejně častou variantou této strategie je: "Kamarádi mi řekli, abych tam šla." Žije s oběma svými (pracujícími) rodiči a o něco mladším bratrem, což ilustruje typický příklad studenta, pro kterého není volba předmětu důležitá. Zatímco Petr se v předchozím případě ještě ptal na práci a sám chtěl jít někam, kde jsou jeho kamarádi, nicméně aspoň

symbolicky pod podmínkou, že to tam "je dobrý", nezanedbatelné množství dotazovaných (cca 15 %) žádné faktory související s výběrem nehodnotila. Jedinou důležitou myšlenkou pro ně bylo „mít práci“. Při diskusi o časové ose vedle číšnice, na kterou přišla teprve před pěti měsíci, a kosmetičky, na kterou se ve finále hlásila (obojí díky "kamarádkám"), se ukazují další, z našeho pohledu poněkud nesouvisející cíle. Možnosti povolání nejsou nijak speciálně hierarchizované, za každou z nich se skrývá: „nevím“, příp. nějaké arbitrání vysvětlení.

Ve velkém počtu případů byly obzvláště náročné rozhovory o změnách ve vzdělávání a povolání studentů a o jejich motivaci. V mnoha případech studenti nebyli schopni nebo ochotni hovořit o své volbě, která se z velké části skládala z povolání, jež znali ze svého okolí, jako jsou prodavačky, číšnice, kadeřnice, kosmetičky, zahradníci, kuchaři, číšníci, malíři, zedníci, automechanici apod.

Uznáváme proto, že naše pokusy zapojit studenty do podrobného rozhovoru o faktorech, které stály za jejich rozhodnutím o budoucím vzdělání a/nebo povolání, se v mnoha případech setkaly se stručnými, obecnými odpověďmi, které neponechávaly prostor pro hlubší rozvedení argumentů stojících za různými volbami, ani individuálních dispozic a okolností, které tyto plány ovlivnily. V těchto případech bylo obtížné vyčíst vyjádření aspiračních schopností nebo schopností představit si praktické aspekty spojené s cestou k těmto cílům. Získání středoškolského vzdělání zůstávalo cílem samo o sobě, mlčky podporovaným rodinnými příslušníky a pracovníky školy.

Zajímavé však bylo, že tyto volby byly stále téměř vždy zdůvodňovány poukazem na skutečný zájem o vybrané profese. I když si uvědomujeme, že jako tazatelé máme omezenou možnost číst v těchto úvahách a posuzovat jejich autenticitu, pozorujeme zájem o to, aby se studentům "líbila" škola/ práce ke které byli často dotlačeni strukturálními silami. "Mít rád" své zaměstnání je obecně dispozice spojovaná s privilegovanějšími socioekonomickými třídami, těmi, které mají možnost navrhovat a realizovat kariérní dráhu v souladu se svými zájmy a preferencemi, a přesto ji zde vidíme. Může to pramenit z toho, co jim říkají učitelé nebo rodiče, což v procesu kopíruje mainstreamový diskurz "musíš mít rád to, co děláš (jinak neuspěješ, nebo, jinak jsi jiný než dominantní většina)". Právě tyto studenty totiž vnímáme jako nejzranitelnější, pokud jde o jejich vzdělávací a profesní dráhu. Kromě toho, že jim chybí povolání, o které by mohli usilovat, a představa o tom, co to vyžaduje, jsou tlačeni k tomu, aby přijali situaci, která je do značné míry definována strukturálními bariérami, jako žádoucí.

Přesto se obecně uznával a přijímal význam středoškolského diplomu jako důležitého nástroje při přechodu do dospělosti. Sára například nevyjádřila obavy, zda se zvolené povolání zahradnice shoduje s jejími nadějemi a sny, zdůraznila však důležitost získání „papíru“: "Bez něj vás nikde nepřijmou. Bez něj budete působit jako hlupák, který není schopen v životě ničeho dosáhnout. Je opravdu jedno, jaké povolání si člověk vybere. Jde o to, abyste měli ten kus papíru, který můžete ukázat jako důkaz, že jste něco dokázali." V rozhovoru, kde se zdálo, že otázky na ambice, plány a strategie nikam nevedou, to bylo úderné prohlášení. Znamenalo silnou reflexi toho, jak svět funguje a jaká jsou pravidla hry. Na otázku, jaké jsou její pracovní plány, až získá diplom, Sára opět uvažovala v termínech, které přesahovaly priority související s kariérou, její plán byl "nejdříve si najít práci, pak si sehnat byt, pak si najít přítele". Děti, oproti většině dotazovaných studentek a valně většině studentů, nechtěla.

"Jít s proudem", bez ohledu na to, zda to znamená striktně se řídit radami rodičů, pokyny školních poradců nebo prostě kopírovat volbu vrstevníků, je v tomto případě bezpečnou cestou k získání středoškolského vzdělání, které je samo o sobě cílem.

Sociální atribuce pedagogických pracovníků

Ve studiích o sociálním a ekonomickém začleňování/vylučování Romů jsou průniky rasy a třídy v teoriích etnicity zvláště patrné, pokud se k tématu přistupuje prostřednictvím konceptu "underclass". Tento pojem se nepoužívá výhradně v akademických debatách a je do značné míry přítomen v politických diskusích, zejména v rámci pravicového politického diskurzu, který vychází z myšlenek "kultury chudoby" (Lewis 1966) a spojuje underclass se vzorci chování, jako je závislost na sociálních dávkách, kriminalita, špatné výsledky ve vzdělávání nebo účast na trhu práce, a také se specifickými etnickými skupinami. Nicméně autoři jako Emigh, Fodor a Szelenyi (2001) se zasazují o návrat k původnímu používání tohoto pojmu a odkazují na jeho zavedení Myrdalem (1963; 1964) k popisu "postavení dlouhodobě chudých, kteří netěžili z poválečného hospodářského rozmachu" (Emigh, Fodor a Szelenyi 2001: 3). Koncept underclass aplikovaný v tomto smyslu zdůrazňuje strukturální rozměr na rozdíl od rozměru behaviorálního a zaměřuje se na vliv ekonomických transformací, jejichž negativní dopady jsou neúměrně absorbovány různými segmenty populace (Ladányi a Szelenyi 2003). Ve stejném duchu v České republice Trlifajová a Pospíšil (2023) vysledovali roli neoliberalních reforem při vytváření nových kategorií sociální politiky a "zásluhovosti" sociálních dávek, které nejenže do značné míry vyloučily nebo stigmatizovaly chudé, ale také stavěly na "představě Romů jako hlavních příjemců sociálních dávek" (Trlifajová a Pospíšil 2023: 2). Autoři proto odhalují a diskutují vztah mezi socioekonomicky znevýhodněnými segmenty obyvatelstva a jejich spojením s etnickými charakteristikami v rámci politických a institucionálních diskurzů (Szelenyi 2001).

Tato kapitola navazuje na podobné pokusy o sledování etnického a rasového rozměru při strukturálním formování nižší třídy (Urbiola a kol. 2023). Zaměřujeme se přitom na vzdělávací systém a jeho strukturující sociální, ekonomické a prostorové efekty (Bereményi a Carrasco, 2015). V tomto smyslu vycházíme z tradic vycházejících z teorií třídní reprodukce (Oakes, 1985; Shavit 1984; 1990, Bowles a Gintis 1976) a sociálního vyloučení (Collins 1979; Parkin, 1979), které považují přechod a budoucí aspirace ve vzdělávání za mechanismus reprodukce sociálních nerovností napříč generacemi (Dumas, 2023). K této literatuře se snažíme přispět dvěma způsoby.

Za prvé, zatímco důležité studie poukazují na význam vysokoškolského vzdělávání pro udržitelnou integraci na trhu práce a empiricky čerpají ze zkušeností romských studentů (Morgan a kol. 2023; Bhabha 2018; Morley 2020), tento článek zachycuje reprodukci

socioekonomických nerovností v rámci vzdělávacího systému v dřívějších vzdělávacích etapách a zaměřuje se spíše na přechody mezi základním a středním vzděláváním. Domníváme se, že tato etapa má zásadní význam, neboť zachycuje roli profesních škol (Cashman, 2017) a profesní dráhy jako možnosti, kterou převážně volí žáci s horšími výsledky a socioekonomicky znevýhodnění žáci (Messing, 2017; Cviklová, 2015), přičemž toto zaměření také uznává rané, přímé přechody na trh práce, které zaměření na vysokoškolské vzdělávání obvykle opomíjí.

Za druhé, uznáváme a rozšiřujeme koncept "etnického stropu" (Szalai a Shiff 2014) vzdělávacích výsledků, který může v řadě případů snižovat aspirace menšinových studentů tím, že je odkloní od běžných požadavků a očekávání (Daniele, 2020). Při zachycení průsečíků mezi dimenzemi třídy, chudoby a etnicity však zkoumáme interakce mezi učiteli základních a středních škol a jejich romskými žáky a za zásadní považujeme perspektivu učitelů. Učitelé zaujímají jedinečné postavení, které jim umožňuje zpochybnit omezující sebevědomí mnoha vysoce schopných studentů, jak je vidět na případech, kdy proaktivní chování jednotlivých učitelů bylo rozhodujícím faktorem při volbě znevýhodněných studentů" (Oliver a Kettley 2010: 739). Trváme však na tom, že jejich role otevíračů dveří a usnadňovatelů se neomezuje pouze na "vysoce schopné" studenty a příklady, které prolamují hranice běžných očekávání. Díky svému zakotvení v institucionálních strukturách mohou učitelé podobně hrát klíčovou roli při udržování a upevňování vazby mezi sociálními charakteristikami, etnicitou a třídou a v důsledku toho přispívat k zachování statu quo.

Zajímá nás práce s hranicemi, tj. jak učitelé nastavují symbolické hranice mezi očekávanou normou a sociálně znevýhodněnými žáky, jak rozdělují lidi do skupin a jak vytvářejí pocity podobnosti a příslušnosti (Lamont a Molnár 2002). Hledali jsme schémata hodnocení sociálních situací (Friedman a Kuipers, 2013; Skjøtt-Larsen 2012) a klasifikace založené na morálním přesvědčení o tom, co je správné a co ne (Hitlin 2007). V tomto smyslu tato kapitola přispívá k výzkumu učitelů jako hybatelů změn a poskytuje hlubší pochopení jejich role při zmírňování rizik vnímaných rasovou a třídní optikou.

[Chápání prostředí učitelů: nedostatek odvahy a krátkozrací rodiče.](#)

Cílem této části je představit sociokulturní atributy, které tvoří základní vlastnosti sociálně znevýhodněné mládeže v očích jejich pedagogů a poradců. Za tímto účelem jsme hledali vysvětlení konkrétního chování ze strany učitelů, jejich kategorizaci úspěchu a neúspěchu

a jejich obecné hodnocení ambicí a potenciálu žáků. Identifikovali jsme odlišné typy zdůvodnění, na jejichž základě učitelé hodnotili odchylky od "normy", a které tedy sloužily jako zdůvodnění odpovídajících přístupů a realizovaných výchovných a poradenských strategií, jak bude ilustrováno v následující části.

Během rozhovorů jsme se setkali s různými představami, které podle učitelů tvoří realitu znevýhodněných a vysvětlují přetrvávající a zdánlivě se zhoršující výsledky ve vzdělávání. Většina pedagogických pracovníků, s nimiž jsme vedli rozhovory, popisovala školy, na kterých působí, jako školy, které se řídí vzdělávacími osnovami přijatými pro **žáky se slabšími schopnostmi učení, motivací a disciplínou**. Kariérní poradce, s nímž jsme vedli rozhovor, vysvětlil zásadní důsledky, které mají tyto **odchylky od "normálního" tempa** a objemu studia na budoucí vzdělání a profesní dráhu studentů:

"Pracujeme tu tak, že své požadavky přizpůsobujete nejlepšímu žákovi ve třídě. Ale i tak víme, že i tak jsou tyto nároky hluboko pod standardními, běžnými nároky, které mají jiné školy. (...) Máme sice pár studentů, kteří se pokusí jít na gymnázium, ale tam předpovídám problémy, nejsou zvyklí systematicky pracovat. Na to, co se po nich chtělo tady, to stačilo, ale na střední školu to asi stačit nebude."

Neschopnost systematické práce byla vlastnost, kterou dotazovaní učitelé pravidelně zmiňovali. Nedostatek odvahy a sebekázně, lenost a neangažovanost žáků byly často prezentovány jako prvky vzorců chování typických pro znevýhodněnou mládež. Tyto vlastnosti byly prisuzovány především sociálnímu a rodinnému prostředí. Studenti se domnívají, že při absenci vhodných vzorů jednoduše kopírují životní styl svých rodičů.

Kromě toho bylo **omezené zapojení rodičů** v drtivé většině případů považováno za zásadní demotivační faktor, který stojí za špatnými výsledky ve škole. Učitelé se na jedné straně odvolávali na nestabilní rodinnou situaci, kterou má mnoho žáků doma: rozpadlé rodiny, odpovědnost za péči o mladší sourozence a špatné technické dovednosti rodičů, které jsou potřebné pro důslednou komunikaci s učiteli. Tato omezení byla prezentována jako vážné překážky pravidelné školní docházky. Na druhé straně jsme se však setkali s interpretací nedostatků rodičů jako přirozené kulturní charakteristiky znevýhodněných:

"Na to není lék. A to je problém neprivilegovaných tříd. Ti rodiče nemají pocit, že by dítě mělo něco umět. Vzdělání má pro tyto rodiče nulový význam. Ty děti neviděly své rodiče, jak ráno

vstávají a jdou do práce. Realita, kterou znají, je taková, že jejich táta a máma celý život nechodili do práce, chodili jen na úřad práce pro dávky".

Jinými slovy, v očích našich respondentů je vzdělání hodnotou, která často nerezonuje s rodinami jejich studentů. Podle jednoho z učitelů je naopak cílem co nejdříve vydělat peníze, ať už vstupem na trh práce, nebo žádostí o sociální dávky:

"Mám tady dítě, které brzy dokončí školu a na žádnou střední školu se nepřihlásilo. Řekl mi: 'Budu pracovat v tátově firmě a nepotřebuji se učit'. Ale zase kdyby měl normálního tátu, tak by mu řekl: 'Nejdřív půjdeš do školy, a pak se budeme bavit o práci'."

V tomto smyslu se dotazovaní učitelé odvolávali na specifický soubor hodnot a norem, které vymezovaly hranici mezi sociálně znevýhodněnými.

Dále byla uváděna **ekonomická nejistota** jako silná překážka, která studentům brání v aktivitách, jež by jinak mohly zlepšit jejich výkon. Ta má podobu nedostatku peněz na školní výlety, školení, školní obědy nebo potřebné pomůcky a potřeby. Zároveň se nezdálo, že by finanční situace rodin studentů hrála hlavní roli v tom, zda učitel považuje rodinu za zranitelnou, či nikoli. Když jsme se jedné učitelky zeptali, proč rodinu tvořenou nezaměstnanou matkou samoživitelkou označuje za rodinu poskytující studentovi silné zázemí, vysvětlila nám, že "no, matka je obětavá, pozorně sleduje studium své dcery, tomu říkám silné zázemí". Peníze nebyly vnímány jako problém ani u studentky, která si nemohla dovolit jízdenku na autobus potřebnou k dosažení střední školy, problémem bylo, že "rodiče jí místo toho raději koupili dvě krabičky cigaret". **V tomto smyslu byla povaha sociokulturního kapitálu často prezentována jako vlivnější než nedostatek finančního kapitálu.**

Sociokulturní vysvětlení nedostatečných výsledků ve vzdělávání existovala souběžně nebo byla v některých případech přímo spojena s vybranými socioekonomickými znevýhodněními. V jiných případech však byly také biologizovány nebo psychologizovány. Mnohé interpretace a vysvětlení učitelů týkající se vzorců chování, povahových rozdílů a nedostatku sociokulturního kapitálu byly postaveny na bio-psychologické homogenizaci skupiny.

Při úvahách o očekáváních a nárocích spojených se standardními učebními osnovami z hlediska energie a investovaného času jeden učitel vysvětlil, že

"problém je v tom, že tito studenti jsou odpoledne prostě unavení. Nezvládnou ani hodinu dávat pozor, natož šest hodin v kuse, a pak jdou na nějaké doučování. Organizujeme doučování ráno před začátkem vyučování, ale pak se jim nechce vstávat příliš brzy."

Různé formy intelektuálních omezení a specifických poruch učení byly připisovány nejen studentům, ale celým rodinám nebo komunitě a považovány za trvalou překážku úspěšného přechodu na střední školu. Nicméně charakteristiky zmiňované v souvislosti se studenty těchto škol se netýkaly pouze mentálních a fyzických problémů. Jiný učitel hovořil o úrovni vyspělosti, která jinak "normálním" studentům obvykle chybí:

"Já tyhle velké děti prostě miluju. Jsou tak rozumné, že už mají pubertu dávno za sebou, na rozdíl od jiných bílých devátáků. Chci říct, že jsou chytrí. Vědí, že když jsem tady na poradě, tak neslyšíte ani slovo, jako kdyby tam s nimi byli tři učitelé."

Nakonec jsme si všimli ústředního etnického a rasového prvku, který se prolínal s tvrzeními o znevýhodněném původu studentů. Při řešení otázek týkajících se překážek, které podkopávají výsledky studentů ve škole a ztěžují jejich přechod na střední školy, se dotazovaní drželi neutrálnější terminologie používané pro označení sociálně a ekonomicky znevýhodněných studentů. Úvahy učitelů o rasově a etnicky podmíněné realitě, kterou zažívají někteří jejich studenti, se však pravidelně vynořovaly a stavěly na vnitřním očekávání, že romští studenti budou mít ve srovnání se svými "bílymi" vrstevníky vždy horší výsledky. Byly zmiňovány odchylky od tohoto předpokladu, jako například "neznal násobilku, přestože byl bílý, ne Rom", nebo naopak pozitivní výsledky romských žáků byly často používány jako příklady "příjemných překvapení" a "překonání očekávání".

Etnická optika se projevila ve vztahu ke všem charakteristikám prisuzovaným znevýhodněným studentům. Při popisu často neefektivní komunikace mezi učiteli a rodiči o vysokém počtu absencí ve škole jeden z učitelů vysvětlil:

"Budu zde opět mluvit o romských studentech. Romové mají tu vlastnost, že se neustále vymlouvají na své děti. Těžko můžete motivovat dítě, když řekne rodičům: 'Dneska mě bolí záda,' a oni mu odpoví: 'Tak zůstaň doma!'. Takže je dva dny doma..."

Dalším rysem, který učitelé považovali za etnicky specifický, byla **přehnaná starostlivost rodičů**, která se projevovala tím, že rodiče kryli absenci svých dětí ve škole, obávali se, že by se jim mohlo něco stát během vyučování nebo školních výletů, nebo bojovali proti přílišné pedagogické autoritě. Nicméně zatímco o původu z romské rodiny se často hovořilo jako

o faktoru, od kterého se očekává, že pouze zhorší již tak znevýhodněnou situaci žáka, někteří učitelé naznačovali spíše pozitivní role, které etnicita může hrát:

"Líbí se mi, jak drží pohromadě jako rodina. To mě těší nejvíc, že drží pohromadě jako rodina, a i když je to vzdálený strýc, může na dítě křičet a dítě opravdu drží hubu a poslouchá, protože je to strýc. Drží při sobě, jsou spolu. Takže ten rodinný vzorec, jako vztahový, je dobrý."

Stejně jako interpretace vzorců chování rodičů byly i bio-psychologické rozdíly často interpretovány etnickou optikou.

"Jsou z prostředí, jsou. Jsou to Cikáni tělem i duší, jsou emocionální, jsou jako červená barva na vlajce, jsou vášniví a energie, která z nich vychází... Kdyby se dobře orientovali, jsou tisíckrát – tisíckrát (!) lepší než my bílí, jak si říkáme."

Ať už jsou charakteristiky ve vyprávění učitelů pozitivní, nebo negativní, často slouží jako **nástroj pro rozšíření hranice mezi romským a neromským**. V tomto smyslu se vyprávění o "jiném" řídilo spíše etnickým a rasovým rozdělením Oni vs. My než dichotomií Učitel – Žák, jak ilustruje následující výměna názorů:

Učitel: "Nejsou zvyklí překonávat překážky."

Tazatel: "A proč? Je to jen rodina, nebo to po nich chce škola?"

Učitel: "Myslím, že jsou pohodlní a líní geneticky. A skutečně existují výjimky, které jsou pracovitě. Máme tady romskou kolegyni, která vystudovala asistentku pedagoga. Její dcera teď studuje vysokou školu. Ale u ní je to tak, že nikdy nežila s Romem, vždycky měla bílého muže. Chtěla se takhle odlišit."

V našich rozhovorech se diskuse o nejistotě, chudobě a neprivilegovaných velmi často ubíraly etnickým nebo rasovým směrem a v našich diskusích se pravidelně objevovala **etnický orientovaná vysvětlení vzorců chování**. Tvrdíme, že namísto stírání hranic mezi sociální třídou a (romskou) etnicitou jde spíše o důsledek odlišování neprivilegovaných prostřednictvím etnizace chudoby. Zároveň se umlčování pojmu třídy vписuje do neoliberální kultury individualizované odpovědnosti, kde se klade důraz na očekávání odvahy a systematické, silně motivované individuální práce. Na tomto pozadí se chudoba a sociální selhání stávají otázkami, které jsou zarámovány do kulturních a etnických pojmů a připisovány deviantnímu chování etnické skupiny. To má kořeny daleko v období socialismu, kdy byla Romům upírána

příslušnost k etniku a místo toho se stali sociálně patologickou kategorií (Donert 2008; 2017; Sokolová 2012).

Pomoc při přechodu na střední školu: zdrženlivost, nedůvěra a řízení rizik

V předchozí části jsme se zabývali tím, jak učitelé chápou charakteristiky a vlastnosti, které jsou základem skupiny žáků navštěvujících školy v sociálně znevýhodněném prostředí. Následující oddíl se zaměřuje na roli učitelů při přechodu žáků z povinné školní docházky na střední školu. Konkrétněji nás zajímá, jak způsoby, jakými učitelé chápou rasovou/etnickou nejistotu školního prostředí a jak se s ní vyrovnávají, ovlivňuje jejich chápání rizik, obav a vhodných postupů, které mají studentům a jejich rodinám při tomto přechodu pomoci.

Ve všech navštívených školách jsme vedli rozhovory s poradci, kteří studentům poskytovali pomoc při získávání informací a podávání přihlášek na střední školy. Tato pomoc spočívala v exkurzích do potenciálních středních škol během dnů otevřených dveří a v pomoci s orientací v informacích o oborech a požadavcích škol. V některých školách se studenti mohli také účastnit schůzek s místním úřadem práce a diskutovat s jeho úředníky o existujících možnostech na trhu práce. V neposlední řadě některé z navštívených škol spolupracovaly se zaměstnavateli, a mohly tak organizovat návštěvy na potenciálních budoucích pracovištích.

Navzdory této rozmanitosti přípravných aktivit byla většina z nich zaměřena **spíše na odborné učiliště než na střední školy**. Obecné pravidlo, které platí při přechodu na střední školu v sociálně znevýhodněném prostředí, shrnul jeden ze školních poradců do následující věty: "Pokud máme lepší žáky, ti spíše půjdou na střední školy a budou usilovat o maturitu; ti, kteří zaznamenávají horší výsledky, se zpravidla rozhodnou pro odborné školy." Romští studenti z velké části spadali do kategorie, pro kterou byla odborná škola nejen považována za očekávanou, ale někteří učitelé ji považovali za nejlepší variantu, jak vysvětlil jeden z ředitelů školy:

"Historicky je to hlavně ze sportovních tříd A, kde jde vyšší procento na střední školy, a ve třídách B a C, kde jsou romští žáci, kde máme děti z vyloučených lokalit, tam je to hlavně o odborných školách... Jediné, co se poslední asi 3-4 roky zvyšuje, je počet žáků, kteří se vůbec nehlásí na žádný obor, to znamená, že jdou z deváté třídy rovnou na úřad práce."

Poznámka o přímém odchodu na úřad práce se týká situace, kdy se studenti nebo jejich rodiny rozhodnou po ukončení povinné školní docházky spoléhat na sociální dávky, místo aby pokračovali ve studiu nebo pracovali. Implicitně se předpokládá, že se jedná o sociálně

marginalizovanou romskou mládež, která trpí nedostatkem odvahy a schopnosti systematicky pracovat. Navzdory konsensu, že učňovské obory jsou většinou určeny pro slabší žáky a téměř vždy pro romské studenty, jsme zaznamenali určité rozdíly ve zdůvodnění a motivaci učitelů, které stály za jejich více či méně aktivními postupy napomáhajícími tomuto přechodu.

Několik učitelů, s nimiž jsme hovořili, zdůraznilo skutečnost, že **rozhodnutí o středoškolském vzdělání je především v kompetenci zákonných zástupců žáků**, a ti proto mohou zasáhnout svými návrhy pouze v případě pochybností.

"Pokud vidím, že je to opravdu škoda a že žák má na víc, samozřejmě zavolám rodičům a dám jim náhled."

nebo

"Rozhoduje rodina. Ze své pozice bych si nikdy nedovolil dítě k něčemu přesvědčovat nebo nutit."

Mohli by nanejvýš zajistit, aby ze dvou možností, které si studenti mohou zvolit, byla jedna méně náročná a mohla být použita jako záložní varianta. **Aktivně rozmlouvat studentům volby, které byly buď příliš ambiciózní, nebo málo ambiciózní, byla hranice, kterou mnozí z dotazovaných učitelů nebyli ochotni překročit.** V této souvislosti se učitelé drželi stranou, protože se domnívali, že to není jejich zodpovědnost, a protože si byli vědomi dopadu, který by jejich kritika mohla mít na studenty:

"Kdyby slyšely, že jim někdo říká: 'Na tuhle školu nepůjdeš, na tuhle školu nepůjdeš', srazilo by to jejich sebevědomí, a já si vždycky myslím, že pokud má dítě takový cíl, mělo by si za ním jít nejdřív samo. A když klopýtnou, tak je tu vždycky druhá, záložní volba."

Silné přesvědčení učitelů, že jejich vliv na volbu žáků je nebo by měl být omezený a že je na rodičích a jejich dětech, aby toto rozhodnutí učinili, ostře kontrastovalo s jejich silnou kritikou a trvalou nedůvěrou vůči schopnostem žáků i jejich rodičů moudře se rozhodovat.

U některých učitelů, s nimiž byly vedeny rozhovory, byla jejich snaha o cílevědomé vedení k ambicióznějším cílům oslabena omezenou vírou ve schopnost studentů uspět a obecným přesvědčením, že jejich studenti mají tendenci špatně odhadovat svůj potenciál, a jsou proto méně schopni činit informovaná rozhodnutí. Zaznamenali jsme případy, kdy se učitelé domnívali, že se studenti zároveň přeceňují své schopnosti:

"Podle mého názoru se nedokážou realisticky zhodnotit, myslím, že se hodně přeceňují. Mají přístup k nejrůznějším informacím prostřednictvím jednoduchého kliknutí, ale neuvědomují si, že tam musí být všechno uloženo (ukazuje na hlavu)."

I v situacích, kdy se učitelé setkali s nadprůměrnými výsledky romských žáků, označovali lepší známky za relativní a v žádném případě nevypovídající o připravenosti na náročnější střední školy, jak ukazuje následující interakce:

Učitelka: "Každý rok dostává cenu, ale je to cena pro ně, víte? A já jsem si myslela, že to zvládne, trochu jsem ji motivovala, aby se přihlásila na zdravotní sestru, ale letos viděla tu matematiku a odradilo ji to. Je schopná se učit, ale má své limity, a za chvíli vidím, že se na mě začíná dívat skelnýma očima..."

Tazatel: "Není to trochu škoda, myslím, že sestry tolik matematiky nepotřebují, že?"

Učitelka: "No, možná je to škoda, ale je tam taky latina, že jo, učení stavby těla a tak dále, a... možná, jo, kdyby na sebe tlačila, tak by to zvládla, ale musela by mít doma vedení, které by ji motivovalo - musela by být v jiné rodině..."

Někteří z našich respondentů **navíc považovali rodiče za neschopné nebo neochotné naslouchat svým dětem a zhodnocovat jejich potenciál** ("Říkám jim: 'Ne, ale co chce vaše dítě? Nechci vědět, co chcete vy – chci vědět, co chce vaše dítě.'"); nebo jako zbytečně přísné a nedůvěřivé vůči svým dětem: "ti rodiče jsou prostě na ty děti tak zatraceně přísní, že jakmile dostanou dvojku [z pěti], tak jim automaticky řeknou: 'Nemáš dost na střední školu. Nemáš. Nestojí to za to, běž dělat číšníka!'."

Kritika zaměřená na neschopnost rodičů zaujmout aktivní postoj k budoucnosti svých dětí přesahovala vztah rodičů a žáků ke vzdělávání a týkala se obecnějších životních rozhodnutí, která, jak vysvětlovali naši učitelé, nejsou slučitelná s úspěšným přechodem na střední školu a později do zaměstnání. **V tomto smyslu bylo jedním z větších rizik, o nichž učitelé hovořili v souvislosti s budoucím vzděláváním nebo profesní dráhou romských žáků, jejich seznamování.** Jinak normální jev, chození v kontextu romské mládeže, bylo vykresleno jako pravděpodobnější, že povede k těhotenství mladistvých a upřednostnění párového života před školou. To souvisí i s tím, jak charakterizují romské studenty jako bio-psychologicky odlišné: citovější a vřelejší, ale také postrádající smysl pro disciplínu, čas a racionální rozhodování.

Tento specifický vzorec chování nebyl přisuzován obecné skupině znevýhodněných, nedostatečně prospívajících studentů; jednalo se o riziko spojené především s romskou mládeží:

"V osmé třídě se jí právě narodilo dítě. A byla to dcera naší romské asistentky. V deváté třídě měla vyznamenání, tak jsme si mysleli, že půjde studovat aspoň pedagogiku. Ale pak jsem se dozvěděla, že se nikam nehlásila, její maminka říkala: 'No jo, našla si přítele!'" A tak se stalo.

Jiný učitel představil myšlenku založit rodinu tak brzy jako strategický plán, který romští studenti dodržují:

"Jeden student mi řekl, když jsem právě začala pracovat, že jsem hloupá, když studuji a pracuji na této škole. A to mě úplně šokovalo. Jako co? Vždyť jsem tady teprve 14 dní... 'No, paní učitelko, vy pořád studujete, učíte, chodíte do práce, já budu mít čtyři děti a dostanu dvakrát tolik, co vy tady.'" A taky že je to hloupé.

V případech, kdy učitelé poskytovali svým žákům cílenější pomoc v souvislosti s přihláškami na střední školu, jsme zjistili, že někteří z nich zdůvodňovali své zapojení do rozhodovacího procesu tím, co podle nich představovalo obavy o blaho žáků. **Tyto obavy vycházely z přesvědčení, že sociálně znevýhodnění a zejména romští studenti se budou cítit mnohem lépe na středních školách, kde se setkávají s lidmi, které znají, a se studijními postupy, na které jsou zvyklí, což má na učilištích větší šanci:**

Tazatel: "Myslíte, že byste mu doporučil například maturitu?"

Poradce: "Ne, pravděpodobně ne. Dostal by se tam... nebo by to zvládl, asi ano, ale určitě by byl ve stresu a psychicky by se tam mohl zhroutit. Takže vyučení opravářem zemědělských strojů je mu bližší. Hodně jsem se s ním radil o tomhle oboru. A on si vybral opraváře a myslím, že bude spokojený. Stejně jako Petr a Honza. Všichni budou šťastní."

V ostatních případech byl **blahobyt definován finančně**. Učitelé popisovali situace, kdy motivovali žáky k tomu, aby se hlásili na určitá povolání kvůli finančnímu zajištění, k němuž by jejich volba mohla nakonec vést. Jedna učitelka se snažila přesvědčit svého studenta, aby přestal zanedbávat cizí jazyky, protože znalost angličtiny nebo němčiny mu umožní pracovat jako zedník v zahraničí a vydělat si tak více peněz. Následující citát ilustruje příklad, kdy učitelka svému studentovi vysvětlila, že usilovné studium povede nejen k finanční stabilitě, ale pomůže mu také překonat zranitelnost, která pramení z rasové diskriminace:

"Řekl jsem Markovi: 'Musíš tvrdě pracovat.' Řekl jsem: 'Když budeš tvrdě pracovat, věř mi, vyděláš peníze.' Protože ho víc láká být mechanikem. Říkám mu: 'Hele, auta budou vždycky, takže je to skvělá práce do budoucna. Zedník, práce na stavbě bude vždycky, takže záleží na tobě, jakou si vybereš.'" "A co ty?" zeptal se. To jsem taky říkal všem dětem, protože samozřejmě argumentovaly tím, že jsou černé, že je nikdo nezaměstná. Já říkám, že to tak není, a oni říkají: 'Ano, lidi jsou taková, pořád někoho odsuzují. Vidí Roma a myslí si, že je to někdo, kdo nikdy nebude pracovat.'" A taky si myslí, že je to někdo, kdo nikdy nebude pracovat. Ale já jim říkám: 'Podívejte, věřte mi, o tom to není, lidé nejsou všichni stejní, přesto musíte tvrdě pracovat'."

Z těchto příkladů je zřejmé, že snaha učitelů se nezaměřovala na pomoc studentům při výběru správné střední školy a povolání; jejich cílem bylo spíše motivovat je k usilovnému studiu a pokračování ve středoškolském vzdělávání, ať už bylo jakékoli. Pro romské studenty představuje úspěšné dokončení středoškolského vzdělání a začlenění na trh práce v očích jejich učitelů úspěch sám o sobě. Bylo to vnímáno jako příklad prolomení cyklu a vzepření se etnickým a rasovým obavám a očekáváním. **Učitelé sice obvykle nerefletovali svou autoritu a roli týkající se přechodu mládeže na střední školu, ale zásadně ji vnímali jako zanedbatelnou. V důsledku toho se strategie kariérového poradenství zaměřovaly především na minimalizaci rizik.** Zároveň však i v případě úspěšného přechodu na trh práce zůstávají dostupné pracovní příležitosti a potenciál budoucí sociální mobility omezené. V tomto kontextu vede minimalizace rizik a přizpůsobování strategií podle rasově podmíněných obav k reprodukci sociálních rozdílů v širším slova smyslu.

Závěr

V této kapitole vycházíme z tvrzení, že formování nižší třídy je silně spojeno s procesem rasizace/etnizace, a empiricky zkoumáme tento vztah v interakcích učitelů s jejich romskými žáky. Zejména se zabýváme pojmem symbolických hranic, které učitelé používají ve vztahu ke svým znevýhodněným studentům, z nichž velkou část tvoří Romové, a sledujeme, jak tyto konstruované hranice souvisejí s pojmy rasy, etnicity a třídy. Zjišťujeme, že diskurzivní hranice vznikají spolu s několika charakteristikami, které učitelé svým žákům přisuzují.

Ačkoli v některých případech jsou nedostatečné výsledky ve vzdělávání interpretovány jako důsledek socioekonomické nejistoty, přičemž znevýhodnění studenti jsou popisováni jako zranitelnější a hůře připravení na systémová rizika, zaznamenali jsme výraznou etnizaci

důvodů a vysvětlení uváděných pro nedostatky ve vzdělávání studentů. Etnizované interpretace měly podobu úvah o nedostatku disciplíny, odvahy a schopnosti systematické práce v důsledku kulturně specifického životního stylu, nezájmu romských rodičů o školu v důsledku jejich obecné sociální nepřizpůsobivosti nebo vzorců chování podložených představou o jejich biopsychologické odlišnosti. Na jedné straně zaznamenáváme individuální zodpovědnost za neschopnost dostat společenským očekáváním; na druhé straně jsou však vzorce chování přímo spojené s neúspěchy legitimizovány prostřednictvím kulturních atributů, které zobrazují romské rodiče jako ty, kteří "nechávací své děti dělat, co chtějí" (Bittnerová, Doubek a Levínská 2013). To vede k napětí mezi neoliberálním imperativem individuální odpovědnosti a tendencí popisovat skupinu prostřednictvím homogenizujících atributů.

Podle Ruth Levitas (2005) odpovídá diskurz pedagogů přístupu "morální podtřídy", který předpokládá, že kořeny chudoby a sociálního vyloučení spočívají v morální slabosti a špatném chování chudých. Tento přístup také prezentuje sociálně vyloučené studenty jako kulturně odlišné od zbytku většinové společnosti. Česká republika se stala domovem této verze kultury chudoby, v níž se "Romové" stali symbolem sociální deprivace a nepřizpůsobivosti, termínem hojně používaným napříč médii a politickými platformami pro označení omezené schopnosti kulturní adaptace.

První a všudypřítomná strategie podceňování je postavená na představě vlastností – tzv. atribucí, které definují lidi se sociálním znevýhodněním. Ty můžeme rozdělit do dvou základních skupin. Jednak na kulturní atribuce, které stojí na argumentu chybějících vzorů (v rodině i komunitě). Tito lidé se, dle výpovědí dotazovaných totiž: „nezajímají se o vzdělání“; „nemají disciplínu“; „nemají vztah k práci“. To vše, dle rozhovorů pak přispívá k tomu, že ani jejich děti si nemohou vytvořit správný žebříček hodnot a vážit si tak vzdělání, které by si osvojovali prostřednictvím systematické práce, aby byli soběstační.

"Oni jsou opravdu z takového prostředí, jsou. Jsou to Cikáni tělem i duší, jsou emocionální, jsou jako ta červená na vlajce, jsou to srdači a ta energie, která z nich vychází... Kdyby se s ní dobře pracovalo, tak jsou tisíckrát – tisíckrát (!) lepší než my bílí, jak si říkáme."

Druhým typem připsaných charakteristik jsou biologické/psychologické atribuce. Ty ilustrujeme výroky, jako např., že tito lidé, respektive žáci nezvládají učivo, ani udržet pozornost v hodině, protože: „nejsou zvyklí překonávat překážky... jsou pohodlní a geneticky líní“; že v tomto prostředí je: „chudoba ducha a chudoba obecně, i finanční chudoba“ a že

přestože, ajk pedagogové tvrdí: „...ať chceme nebo ne, prostě nemají výsledky normálních dětí jako bílé děti.“

Tato etnicizace chudoby, resp. sociálního znevýhodnění, se propojuje s redukcionistickou identifikací bariér v dosažení studijních úspěchů (dotazovaní pedagogové takřka nikdy nezmiňovali psychologická onemocnění, závislosti, domácí násilí, dluhy, či tísnivé bytové podmínky a péči starších dětí o mladší sourozence, příp. domácnost).

V důsledku identifikace sociální deprivace u naší cílové skupiny dospívajících, mají někteří pedagogové za to, že svým studentům nejvíce pomohou, když jim nahradí absentující péči a podporu z rodiny, tedy v mezích jejich časových možností. V jedné malé škole dokonce studentky na otázku v dotazníku, zda mají nějaký vzor, člověka, ke kterému vzhlížejí několik studentek napsalo jméno jejich kariérní poradkyně. Z pohledu vyučujících je nutné snížit laťku tak, aby vůbec pro většinu dětí bylo možné školu dokončit. V některých předmětech jsou proto až několik let pozadu. Navíc i ti, kteří razí pozitivní interpretaci romství, tj., že jsou: „srdeční“; „emocionální“; „sví“; „energičtí“; že: „rodina drží pospolu“ staví na přátelském respektujícím přístavu, často nabourávají zaryté školní hierarchie, namísto toho, aby připravili vycházející žáky na tak velkou změnu jako je přechod na jinou školu po 9-10 letech takřka rodinného přístupu v té stávající, jim maximálně pomohou s tím, aby se na SŠ dostali. Nicméně tam prakticky nenavazuje obdobná péče, ani na omezené přechodné období.

Poslední identifikovanou strategií je zdůrazňování a podporování individuální autonomie. Tato strategie je zejména problematická v kombinaci strategiemi zmíněnými na předchozích dvou stranách, ale i sama o sobě z principu agendy výchovného a kariérního poradenství. Tato strategie ve výpovědích nikdy nestála sama o sobě. Vždy, paradoxně následovala, či byla propletená s jednou z předchozích strategií, či s oběma z nich. Pokud jsou přesvědčení o tom, že nemají dostatečné studijní návyky, práce a vzdělání pro ně nejsou hodnotou, nemají žádnou podporu z rodiny, či vzory, ke kterým by se mohlo ve svém okolí vztáhnout, nedává žádný smysl do procesu výběru střední školy či povolání a přípravy na ně, nezasahovat. Navíc, strategii podceňování jsme neidentifikovali pouze v rozhovorech s pedagogickými pracovníky, ale i v rozhovorech se studujícími.

Za nejproblematictější nicméně považujeme, když je tato strategie kombinována s předchozí strategií „zachraňování“. Důsledek souběžného přizpůsobování úrovně výuky a známkování představovaným schopnostem studujících, více než vstřícná podpora při podávání přihlášek v rámci jisté substituce rodinné péče jsou totiž přímo v kontradikci: „nechávání rozhodnutí na

nich“, protože: „jsou prakticky dospělí, když mohou mít děti“. Zde je třeba zmínit, že jsme v rámci rozhovorů zaznamenali i několik případů konfliktů mezi pedagogy a rodiči a je zřejmé, že ve volbě této strategie může hrát roli i obava z takového konfliktu. Tím spíše ale konstatujeme nutné systémové změny, zejména, co se týká výchovného a kariérního poradenství a podpory těchto pozic, jak na základních, tak zejména na středních školách, které navštěvuje sociálně znevýhodněné děti a mladí lidé.

Závěr a doporučení

Odhadujeme, že na střední školu nepokračuje celkem 9,8 % sociálně znevýhodněných žáků. Jejich poměr je výraznější na segregovaných školách, kam chodí pouze žáci ze sociálně vyloučeného prostředí, zde mohou činit přibližně pětinu. Odhadem 20–30 % žáků ze sociálně vyloučeného prostředí na SŠ vůbec nenastoupí či ukončí docházku v prvním měsíci.

Segregace ve školství je výsledkem celé řady procesu – rezidenční segregace, politik obcí, dohody škol, ale dominantně je i výsledkem volby školy rodiči. Klíčovým mechanismem je představa, že škola, kam chodí romské děti, není dobou školou pro běžné děti, kteří zde nedostanou kvalitní vzdělání. Tato image pak vytváří ze sociálně vyloučených škol periferní školy, které čelí odlivu nadprůměrných žáků i větší fluktuací pedagogických pracovníků. Co se týče podaných přihlášek. Nejčastěji se děti ze sociálně vyloučeného prostředí hlásí na tříleté učební programy. Nejčastěji zmiňované profese jsou zedník, prodavač, cukrář, zahradník, kadeřník, kuchař – číšník, automechanik či opravář strojů. Ze středních odborných škol se objevují střední zdravotnické či policejní školy.

Jako klíčové bariéry vzdělanostních voleb na segregovaných školách jsme identifikovali tyto oblasti:

1) bariéry na sociálního znevýhodnění jednotlivce

a) limitované představy o práci a vzdělání

Žáci ze sociálně vyloučeného prostředí mají limitované představy, co dělají jejich rodiče. Třetina dětí (28,4 % v případě matek a 36,6 % v případě otců) neví, jaké vzdělání jejich rodiče mají. Častěji jde o děti ze sociálně vyloučeného prostředí. Celkem 44,8 procent dětí ze segregovaných škol nevědělo, jaké vzdělání má jejich matka, a 44,1 procento nevědělo, jaké vzdělání má jejich otec. V kvalitativních rozhovorech zhruba třetina respondentů na počátku deváté třídy uvedla, že si nepamatuje, že by s někým hovořila o svých kariérních plánech a volbě střední školy.

b) horší materiální vybavenost

Žáci ze sociálně vyloučeného prostředí se potýkají s výrazně horší materiální vybaveností. Zatímco v celku škol má 61,3 % vlastní stůl ke studiu, tak v případě škol v sociálně je to pouze 36,2 %. Klidné místo ke studiu má doma pouze 32,8 % dětí ze sociálně vyloučeného prostředí a zhruba pětina disponuje počítačem, který může používat k práci do školy. Rodiny

sociálně vyloučených žáků z finančních důvodů nepodporují žáky či žákyně v delším dojíždění do školy či studiu spojeném s pobytem v internátě.

c) sociální normy

Ve školách v sociálně vyloučených lokalitách je více žáků, kteří ztrapňují ostatní, kteří mají dobré známky či se o ně snaží. Navíc jsou žáci i v sociálně vyloučeném prostředí více náchylní dělat to, co dělá jejich okolí. Mezi důležité faktory volby školy u žáků ze sociálně znevýhodněného patří to, zda na škole budou děti někoho znát. Značná část dotazovaných si podávala minimálně druhou přihlášku někam, kde, již jsou, nebo kam se hlásí jejich kamarádi. Sociální normy mohou fungovat stejně jako bariéra i jako faktor úspěchu. Záleží na charakteru sociálního okolí.

2) bariéry na straně základní školy

a) snížené možnosti pracovního poradenství

Obecně je výrazný rozdíl v tom, jakých aktivit vedoucích k výběru střední školy se účastní žáci na školách v sociálně vyloučených lokalitách a mimo ně. Celkově 39 % žáků a žákyně ze škol v SVL se neúčastnilo žádného programu. Na zbytku škol jich bylo 9 %. Kariérní poradenství je často redukováno na oblast vyplnění přihlášky na střední školu. Vyplývá to z nedostatečných personálních i hodinových kapacit určených pro poradenství směřující k výběru profese. Vinou toho žáci a žákyně mají omezené znalosti středních škol i profesí, na které připravují. S žáky také základní školy jen minimálně pracují po jejich úspěšném přijetí na střední školy. Na střední školy tak žáci odcházejí nepřipraveni a bez znalosti toho, co je na těchto školách čeká. Na otázku, co si myslí, že budou umět až SŠ dokončí nakonec neumělo konkrétněji odpovědět přes 90 % respondentů, kteří již v tu dobu měli vybranou střední školu.

b) podpora nízkých aspirací a minimalizace rizik

Zatímco aspirace v běžných školách se během posledního roku povinné školní docházky zvyšují. Ve školách v sociálně vyloučených lokalitách jsme zaznamenali opačný trend. Na počátku deváté třídy chtělo na maturitní obor výrazně více žáků a žákyně, než se na něj ve skutečnosti hlásilo. Souvisí to s klíčovou strategií učitelů a výchovných poradců minimalizovat rizika spojená s volbou střední školy a motivovat žáky k bezpečné variantě – k oboru, který určitě zvládnou. Touto strategií ještě více snižují vzdělanostní aspirace sociálně vyloučených žáků.

b) nízká profesní hrdost výchovných poradců

Výchovné poradenství je relativně marginalizovanou funkcí v českém základním školství. Výchovní poradci tuto činnost dělají souběžně s jinou pedagogickou prací. Řada z nich se vyjadřovala, že si není jistá, do jaké míry má respektovat volbu žáka a jejich rodiny a do jaké míry ji ovlivňovat. Výchovní poradci zmiňují i chybějící metodickou podporu a standardy kariérního poradenství na školách.

d) vyšší fluktuace učitelů

Ve školách v SVL se často můžeme setkat i s jevem, že se třídní učitel/ka změní v průběhu posledního ročníku i dvakrát. Limitované je i množství školních psychologů a psycholožek na školách, kam chodí děti ze SVL, i jejich ochota (podle výpovědí ředitelů, resp. ředitelek škol z našeho vzorku) pracovat v takovém prostředí (i do něj dojíždět). V našem výzkumu, kdy většina škol nepokrývala kvůli nedostatku dostupných psychologů či psycholožek v okolí ani polovinu legislativně stanovené výše úvazku pro tuto pozici.

c) omezený rozvoj osobnostního rozvoje a poznání

Žáci ze škol v sociálně vyloučených lokalitách méně komplexně a méně kriticky zvažují své kompetence pro naplnění svých životních představ. Podceňují zejména oblast disciplíny a plánování času. V nižší míře, než na běžných školách vnímají tuto oblast jako klíčovou pro osobní úspěch a významně méně v ní cítí rezervy. Školy v nižší míře pracují s rozvojem těchto kompetencí. Pedagogičtí pracovníci mají často velmi omezenou znalost svých žáků – jejich osobnostních či sociálních charakteristik (jednotliví třídní učitelé a učitelky se v této oblasti výrazně odlišují).

3) bariéry na straně střední školy

a) nedostatečná podpora sociálně znevýhodněných žáků

Na středních školách zcela chybí systém podpory sociálně znevýhodněných žáků. Naprostá většina dotazovaných netuší, zda je na škole výchovný poradce či výchovná poradkyně, či školní psycholog či psycholožka. Většina středních škol nerealizovala žádný adaptační program. Vzhledem ke střídání teoretické a praktické části výuky na odborných učilištích je relativně nízký kontakt s třídními učiteli.

b) oproti očekávání vyšší náročnost výuky

Problém nastává v případě vyšší náročnosti studia, než na kterou byli dotazovaní připraveni, či dokonce, a takové případy nebyly vůbec ojedinělé, jiné náplni výuky. Dotazovaní jednak neměli často přesnou představu o tom, jakou proporcí času budou trávit praktickou a teoretickou výukou.

c) nízká smysluplnost studovaného oboru

Problémem bývá i nevhodně vybraný obor, který respondenti nepovažují za dostatečně rozvíjející – týkalo se to například oborů jako prodavač/ka či skladový operátor, kdy respondenti popisovali praktickou část jako monotónní s relativně nízkou přidanou hodnotu. Respondenti kriticky reflektují přínos tohoto oboru pro svou pracovní kariéru a logicky cítí silnou demotivaci na těchto oborech dále pokračovat. Relativně lépe na tom jsou širěji koncipované a univerzálnější učební obory.

d) šikana

Vzhledem k věkově i sociálně smíšeným třídním kolektivům se mladí lidé ze sociálně vyloučeného prostředí setkávají s šikanou od některých svých spolužáků. V kombinaci s nízkou podporou ve studiu to představuje kritický faktor pro pokračování při studiu.

Na druhé straně existují i **mechanismy, které tyto bariéry zmírňují:**

a) osobní přístup pedagogických pracovníků

V průměru je ve školách v sociálně vyloučených lokalitách více učitelů, kterým je jedno, jaké mají žáci a žákyně známky. Na druhou stranu je v nich naopak v průměru více učitelů, kteří berou ohledy na to, jaké problémy mají žáci mimo školu. Individuální kariérní poradenství je spíše rozhodnutí jednotlivého učitele či výchovného poradce než součást systému kariérního poradenství na školách. Ukazuje se, že připravenost na volbu střední školy je nižší u žáků a žákyň, jejichž třídní učitelé jsou spíše odborně-předmětově orientovaní a třídnictví vnímají spíše administrativně-formálně.

b) praktická orientace a důležitost vzorů v okolí

Žáci ze sociálně vyloučeného prostředí mnohem více zmiňují než žáci mimo toto prostředí důležitost práce a dobré kariéry. Jsou také relativně více prakticky orientovaní, méně často zmiňují cíle jako hodně cestovat a mít hodně zajímavých zážitků. Zejména v případě chlapců se pak propojuje důraz na kariéru s důrazem na rodinný život. Klíčovým faktorem jsou v tomto

směru příbuzní, kteří děti seznamují s profesí, kterou vykonávají, a ukazují jim, co daná profese obnáší. V kontextu sociálně vyloučených dětí jde nejčastěji o chlapce a zednické profese. Relativně méně jsme se setkávali s existencí takového vzoru u dívek.

c) centrální role mistrů odborného výcviku

Z učňovských oborů vycházeli nejlépe obory, kde trávilo studentstvo praktickou část výuky společnou prací v dílnách za přítomnosti mistrů odborného výcviku. Zkrátka tam, kde to nejvíce připomínalo práci a současně tam byl někdo, kdo se o učně „staral“, „povzbuzoval je“ za nutné podmínky udržení vlastní autority. Mistr odborného výcviku se ukazuje jako klíčový faktor úspěchu na střední škole.

Použitá literatura

Amnesty International (2009). *Nedokončený úkol: Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělávání*. Praha: Amnesty International.

Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In: *Culture and public action*, edited by V. Rao, and M. Walton, 59–84. Stanford (CA): Stanford University Press.

Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Educational Market: The Middle Classes and Social Advantage*. New York/London: Routledge.

Bifulco, R. & Ladd, H. F. (2007). School Choice, Racial Segregation, and Test-Score Gaps: Evidence from North Carolina's Charter School Program. *Journal of Policy Analysis and Management*, 26 (1), 31–56.

Billig, M. (1996). *Arguing and Thinking – A Rhetorical Approach to Social Psychology* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Billig, M. (1991). *Ideology and Opinions: Studies in Rhetorical Psychology*. SAGE Publications.

Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological Dilemmas – A Social Psychology of Everyday Thinking*. SAGE Publications.

Bittnerová, D., Doubek, D. & Levínská, M. (2013). Socializace dítěte ve vyloučené lokalitě: schéma děti si dělají, co chtějí. *Lidé města*, 15(1), 3-26.

Bereményi, Á., & Carrasco, S. (2015). Interrupted aspirations: Research and policy on Gitano education in a time of recession in Spain. *Intercultural Education*, 26 (2), 153–164.

Bhabha, J. et al. & Simić, N. et al. (2018). *One in One Hundred: Drivers of Success and Resilience among College-Educated Romani Adolescents in Serbia*, Report. FXB Center for Health and Human Rights at Harvard University, Boston, MA, USA and the Center for Interactive Pedagogy. Belgrade: Serbia.

Bičáková, A. & Kalíšková, K. (2018). *O lidech se základním vzděláním a jak si vedou na českém trhu práce*. Praha: Idea, Cerge EI.

- Bocan a kol. (2018). Výzkum předčasných odchodů ze systémů vzdělávání a problematiky přestupů žáků ze ZŠ na SŠ v Ústeckém kraji. Praha: Úřad vlády ČR, Odbor (Agentura) pro sociální začleňování.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of Taste*. Harvard University Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bourgois, P. (2001). Culture of Poverty, In: Smelser N. and Bates P. (eds.) *International Encyclopaedia of the Social and Behavioural Sciences*. Oxford: Pergamon.
- Braddock, J. (1980). The perpetuation of segregation across levels of education: A behavioral assessment of the contact hypothesis. *Sociology of Education*, 53, 178-186.
- Braddock, J., & McPartland, J. (1982). Assessing school desegregation effects: New directions in research. In R. Corwin (Ed.), *Research in sociology of education and socialization (Volume 3, pp. 259-282)*. Greenwich, CT: JAL
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Brüggemann, C. (2012). *Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey*. Bratislava: UNDP.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2011). Parental choice of primary school in England: what types of school do different types of family really have available to them? *Policy Studies*, 32(5), 531–547.
- Bustillos, A., & Silván-Ferrero, M. D. P. (2013). Attitudes toward peers with physical disabilities at high school: applying the integrated threat theory. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 56(2), 108-119.
- Butler, J. S., Carr, D. A., Toma E. F., & Zimmer, R. (2013). Choice in a world of new school types. *Journal of Policy Analysis and Management*, 32(4), 785–806.

- Carrington, S. & Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *The International Journal of Inclusive Education* 6(1):1-16.
- Cashman, L. (2017). New label no progress: institutional racism and the persistent segregation of Romani students in the Czech Republic, *Race Ethnicity and Education*, 20 (5), 595-608.
- Clotfelter, C. T. (2004). *After Brown. The Rise and Retreat of School Desegregation*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Cortina, K. S., Arel, S., & Smith-Darden, J. P. (2017). School belonging in different cultures: The effects of individualism and power distance. In *Frontiers in Education* (Vol. 2, p. 56).
- Cviklova, L. (2015) Direct and indirect racial discrimination of Roma people in Bulgaria, the Czech Republic and the Russian Federation, *Ethnic and Racial Studies*, 38 (12), 2140-2155.
- Czech Government. (1997). *Souhrnná zpráva o situaci romských komunit v České republice*.
- Čada, K. (2012). Social Exclusion of the Roma and the Czech Society, In Stewart (ed.): *The Gypsy Menace: Populism and the New Anti-Gypsy Politics*, London: C. Hurst & Co. (Publishers): 67-80.
- Čada, K. (2016): Romští žáci v předškolním vzdělání. In Greger, D., Simonová, J., Straková, J. (Eds.): *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Čada, K. a kol. (2015). *Analýza sociálně vyloučených lokalit v České republice*. Praha: MPSV.
- Čada, K., Hůle, D. (2019). *Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení*. Praha: Úřad vlády ČR, Odbor (Agentura) pro sociální začleňování.
- Čada, K., Ptáčková, K. (2014). Between clients and bureaucrats: An ambivalent position of NGOs in the social inclusion agenda in Czech statutory cities. *Policy and Society*. 33 (2). 129-139.

ČŠI (2015). Tematická zpráva: Žáci vzdělávání podle RVP ZV –přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP. Praha: ČŠI.

Daniele, U., Pasta, S., & Persico, G. (2020). Inside the Stories of Young Roma. Everyday Life and Complex Transitions. In G. Persico, U. Daniele, & C. Ottaviano (Eds.), *Growing Up Is Not a Private Matter. Trajectories to Adulthood among Roma Youth*. Pp. 59-91.

Dixon, J., & Durrheim, K. (2003). Contact and the ecology of racial division: Some varieties of informal segregation. *British journal of social psychology*, 42(1), 1-23.

Donert, C. (2008). *Citizens of Gypsy origin: the Roma in the Reconstruction of Czechoslovakia, 1848-1989*. PhD Thesis. Florence: European University Institute

Donert, C. (2017). *The Rights of the Roma*. Cambridge University Press.

Dráľ, P. (2015). *Vyrovňavame šance príručka na podporu študijnej a profesijnej orientácie sociálne znevýhodnených žiakov*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry.

Dumas, M. J. (2023). 'Doing Class in Critical Race Analysis of Education'. In Antonia Darder, Cleveland Hayes II, & Howard Ryan. *On Class, Race, and Educational Reform: Contested Perspective*.

Duneier, M. (1999). *Sidewalk*. New York: Farrar, Strauss, and Giroux.

Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. SAGE Publications.

Edwards, D. (1999). Emotion Discourse. *Culture and Psychology*, 5, 271–291.

Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. SAGE Publications.

Ekehammar B, Akrami N, Gylje M, & Zakrisson I (2004). What matters most to prejudice: Big five personality, social dominance orientation, or right-wing authoritarianism? *Eur J Pers.*; 18(6), 463–482.

Emigh, J. R., Fodor, F. & I. Szelényi (2000). *The Racialization and Feminization of Poverty? In Poverty, Ethnicity, and Gender in Eastern Europe During the Market Transition* edited by J. R. Emigh and I. Szelényi. Greenwood, pp. 1-32.

ERRC (2007). *The impact of legislation and policies on school segregation of Romani children. A study of anti-discrimination law, and government measures to eliminate segregation in education in Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania and Slovakia*. Budapest: ERRC.

- Farkas, L. (2010). Limited enforcement possibilities under European anti-discrimination legislation—A case study of procedural novelties: Actio Popularis action in Hungary. *Erasmus Law Review*, 1 (3), 181–196.
- Farkas, L. (2014). Report on discrimination of Roma children in education. Brussels: European Commission, Directorate-General for Justice.
- Friedman, S., & Kuipers, G. (2013). The divisive power of humour: Comedy, taste and symbolic boundaries. *Cultural sociology*, 7 (2), 179-195.
- Friedman, E., Surdu, M., Kriglerová, E. G., Kubánová, M., & Slosiarik, M. (2009). School as a Ghetto. Systemic overrepresentation of Roma in special education in Slovakia. Budapest: Roma Education Fund.
- Furrer, C., and Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *J. Educ. Psychol.* 95, 148–162.
- Gabal, I., Čada, K. 2020. Romské děti v českém vzdělávacím systému. In: Matějů, P. & Straková, J. (2006). *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- GAC (2006). *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacita subjektů působících v této oblasti*. Praha. MPSV.
- GAC. (2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha: MŠMT.
- GAC. (2010). *Sociologická analýza přechodů romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy*. Praha: MŠMT.
- Gale, T., Parker, S. (2015). To aspire: a systematic reflection on understanding aspirations in higher education. *Australian Educational Researcher*, 42(2), 139–153.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Rust, M. C., Nier, J. A., Banker, B. S., Ward, C. M., Mottola, G. R., & Houlette, M. (1999). Reducing intergroup bias: Elements of intergroup cooperation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 388–402.
- Gargulák, K. (2023). Segregace přetrvává. Jak Česko odpírá romským dětem vzdělání. <https://www.paqresearch.cz/post/segregace-romu-vzdelavani>

- Glaesser, J., & Cooper, B. (2014). Using rational action theory and Bourdieu's habitus theory together to account for educational decision-making in England and Germany. *Sociology*, 48(3), 463–481.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychol. Sch.* 30, 79–79.
- Goldthorpe, J. H. (1998). Rational action theory for sociology. *British Journal of Sociology*, 49(2), 167–192.
- Greenberg, J. (2010). Report on Roma education today: From slavery to segregation and beyond. *Columbia Law Review*, 110 (4), 919–1001.
- Hajdú, T. (2015). How can young Roma achieve success in Hungary? Roma in secondary schools and in the labour market. Budapest: Roma Education Fund.
- Hamberger, J., & Hewstone, M. (1997). Inter-ethnic contact as a predictor of blatant and subtle prejudice: Tests of a model in four West European nations. *British Journal of Social Psychology*, 36, 173–190.
- Hargreaves, A. (2001). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Continuum.
- Hitlin, S. (2007). Doing Good, Feeling Good: Values and the Self's Moral Center. *The Journal of Positive Psychology*, 2 (4), 249-259.
- Hloušková, L. (2014). Mám základní vzdělání. Příčiny a důsledky předčasných odchodů ze studia a ze vzdělávání. *Studia paedagogica*, 19(2), 11-38.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2006). Expected long-term budgetary benefits to Roma education in Hungary. Budapest: Roma Education Fund.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2013). School Segregation, school choice and education policies in 100 Hungarian towns. Budapest: Roma Education Fund.
- Kašparová, I., Suralová, A. (2014). Od lokální k cikánské škole“: homogenizace školní třídy a měnící se role učitele". *Orbis scholae*, 1, 79-96.
- Kimelberg, S. M., & Billingham, C. M. (2013). Attitudes Toward Diversity and the School Choice Process: Middle-Class Parents in a Segregated Urban Public School District. *Urban Education*, 48(2), 198–231. <https://doi.org/10.1177/0042085912449629>.

- Ladányi, J. & Szelenyi, I. (2003). Historical variations in inter-ethnic relations: Toward a social history of Roma in Csenyété, 1857–2000. *Romani Studies*, 13 (1), 1-51.
- Lamont, M., & Fournier, M. (1992). *Cultivating differences: Symbolic boundaries and the making of inequality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual review of sociology*, 28 (1), 167-195.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. San Francisco: University of California Press.
- Levitas, R. (1996). The Concept of Social Exclusion and the New Durkheimian Hegemony. *Critical Social Policy* 16 (46): 5–20.
- Levitas, R. (2005). *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lewis, O. (1959). *Five Families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty*. New York: Basics Books.
- Lewis, O. (1966). *La Vida: A Puerto Rican Family in the Culture of Poverty*. San Juan and New York. New York: Vintage Books.
- Loučný, J. (2016). *Teorie sociální dominance: Adaptace metody SDO6 – Scale a její ověření v českém kulturním prostředí*. Magisterská diplomová práce (Katedra Psychologie, FF UP v Olomouci).
- Lund, S. (2015). *School Choice, Ethnic Divisions, and Symbolic Boundaries*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lupton, R, Hayes, D. (2021). *Great mistakes in education policy-and how to avoid them in the future*: Bristol: Policy Press.
- Matějů, P., Straková, J., Veselý, A. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: SLON.
- Matějů, P. & Straková, J. (2006). *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Matoušek, R. (2018). *Finanční dopady předčasných odchodů ze vzdělávání pro stát a jednotlivce*. Praha: Úřad vlády ČR, Odbor (Agentura) pro sociální začleňování.

- Messing, V. (2017) Differentiation in the Making: Consequences of School Segregation of Roma in the Czech Republic, Hungary, and Slovakia, *European Education*, 49 (1), 89-103.
- Morgan, J., McDonagh, Ch. & T. Acton (2023). Outsider status, and racialised habitus: the experiences of Gypsy, Roma, and Traveller students in higher education, *British Journal of Sociology of Education*, 44 (3), 485-503.
- Morley, L., Mirga, A., & Nadir Redzepe, eds. (2020). *The Roma in European Higher Education: Recasting Identities, Re-Imagining Futures*. London: Bloomsbury.
- Musílek, K., & Katrňák, T. (2015). The Notion of Social Class in Czech Political Discourse. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 51 (3), 387-416.
- Nekorjak, M., Suralová, A., Vomastková, K. (2011). Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 47 (4): 657–680.
- Němec, Z. (2020). “Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání”: O segregaci romských žáků ve vzdělávání (Vol. 1). Vydavatelství PedF UK.
- Oakes, J. 1985. *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Oakes, J., & Guiton, G. (1995). Matchmaking: The Dynamics of High School Tracking Decisions. *American Educational Research Journal*, 32 (1), 3–33.
- Ogbu, J. U. (1994). Racial Stratification and Education in the United States: Why Inequality Persists. *Teachers College Record*, 96, 264-98.
- Oliver, C. & N. Kettley. (2010). Gatekeepers or facilitators: the influence of teacher habitus on students' applications to elite universities. *British Journal of Sociology of Education*, 31 (6), 737-753.
- O'Nions, H. 2010. Different and Unequal: e Educational Segregation of Roma Students in Europe. *Intercultural Education* 21 (1): 1–13.
- Ombudsman (2018). Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí. Brno: Ombudsman – veřejný ochránce práv (Sp. zn.: 86/20117/DIS/VB).

- Ombudsman (2021). *Naplňování práva na rovné zacházení a ochrany před diskriminací. Monitorovací zpráva*, Brno: Veřejný ochránce práv.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Rev. Educ. Res.* 70, 323.
- Parkin, F. (1979). *Marx's Theory of History: A Bourgeois Critique*. New York: Columbia University Press.
- Paluck, E. L., Green, S. A., & Green, D. P. (2019). The contact hypothesis re-evaluated. *Behavioural Public Policy*, 3(2), 129-158.
- Pearce, M., & Forlin, C. (2005). Challenges and potential solutions for enabling inclusion in secondary schools. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 93-105.
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 173-185.
- Pettigrew, T. F. and L. R. Tropp (2006), 'A meta-analytic test of intergroup contact theory', *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5): 751–783.
- Potter, J. (1996) *Representing Reality – Discourse, Rhetoric and Social Construction*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G. & Wigfall, V. (2003). *Education and the Middle Class*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Pratto, F. (1999). The puzzle of continuing group inequality: Piecing together psychological, social, and cultural forces in social dominance theory. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. San Diego, CA: Academic Press. 191- 263.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4): 741 –763.
- Pratto F, Sidanius J, & Levin S Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *Eur R Soc Psychol.* 2006; 17, 271–320.
- Prokop, D. (2020). *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno: Host.

- Reay, D., Crozier, G. & James, D. (2011). *White Middle-Class Identities and Urban Schooling*. London: Palgrave Macmillan.
- Rivkin, S. G. (2000). School desegregation, academic attainment, and earnings. *Journal of Human Resources*, 35 (2), 333-346.
- Roets A, Van Hiel A, & Dhont K (2012). Is sexism a gender issue? A motivated social cognition perspective on men's and women's sexist attitudes toward own and other gender. *Eur J Pers.*, 26(3), 350–359.
- Rostas, I. (Ed.). (2015). *Ten years after: A history of Roma school desegregation in central and eastern Europe*. Budapest: Central European University Press.
- Rostas, I., & Kostka, J. (2014). Structural Dimensions of Roma School Desegregation Policies in Central and Eastern Europe. *European Educational Research Journal* 13 (3), 268–281.
- Saporito, S. (2003). Private Choices, Public Consequences: Magnet School Choice and Segregation by Race and Poverty. *Social Problems*, 50 (2), 181–203.
- Shavit, Y. 1984. "Tracking and Ethnicity in Israeli Secondary Education." *American Sociological Review* 49: 210-20.
- Shavit, Y. 1990. Segregation, tracking and the educational attainment of minorities: Arabs and Oriental Jews in Israel. *American Sociological Review* 55(1): 115-26.
- Shavit, Y., & Muller, W. (2000). Vocational Secondary Education. *European Societies*, 2(1), 29–50.
- Shavit, Y., Muller, W. 1998. *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Oxford University Press.
- Shen, M. (2018). The effects of school desegregation on infant health. *Economics & Human Biology*, 30, 104–118.
- Sibley CG, Wilson MS, & Duckitt J (2007). Antecedents of men's hostile and benevolent sexism: The dual roles of social dominance orientation and right-wing authoritarianism. *Pers Soc Psychol B.*, 33(2), 160–172. pmid:17259578
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139175043>
- Sidanius J, & Pratto F (1999). *Social dominance* Cambridge: Cambridge University Press.

- Sikkink, D. & Emerson, M. O. (2008). School Choice and Racial Segregation in US Schools: The Role of Parents' Education. *Ethnic and Racial Studies*, 31 (2), 267–293.
- Skjøtt-Larsen, J. (2012). Cultural and moral class boundaries in a Nordic context: Findings from a city in Denmark. *European Societies* 14 (5), 660–683.
- Sokolova, V. (2012). Cultural politics of ethnicity: Discourses on Roma in Communist Czechoslovakia (Vol. 82). *ibidem-Verlag/ibidem Press*.
- Steinert, H. (2003). 'Introduction: the cultures of welfare and exclusion', In Steinart H. & Pilgrim A (Eds). *Welfare Policy from Below*. Aldershot: Ashgate. pp.1–12.
- Straková, J. & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 51 (4): 587-606.
- Světová banka (2008). Česká republika: Šance na zlepšení zaměstnanosti Romů. Praha: Úřad vlády ČR, Odbor (Agentura) pro sociální začleňování.
- Szalai, J., & Schiff, C. (Eds.). (2014). *Migrant, Roma and Post-Colonial youth in education across Europe. Being "visibly" different*. London: Palgrave-McMillan. Pp. 7–48.
- Szelenyi, I. (2001). Povetry, ethnicity, and gender in transitional societies - introduction. *Review of Sociology*. 7, 5-10.
- Taba, M., & Ryder, A. (2012). Institutional responses to segregation: the role of governments and non-governmental organizations, In I. Rostas (Ed.), *Ten years after: A history of Roma school desegregation in Central and Eastern Europe*. Budapest: Central European University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33(1), 1-39
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). 'The social identity theory of inter group behavior'. In S. Worchel, & W. G. Austin (Eds.). *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson. Pp. 7–24.
- Tilner, J. 2013. Zpráva o předčasných odchodech ze vzdělávání: Přehled opatření a příklady dobrých praxí v zahraničí a v ČR. Praha: Národní ústav vzdělávání.
- Trhlíková, J. (2012). Předčasné odchody ze vzdělávání na středních školách. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

- Trhlíková, J., & Úlovcová, H. (2010). Vliv rodinného zázemí na předčasné odchody ze vzdělávání a dlouhodobou nezaměstnanost mladých lidí. In P. Matějů, J. straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení* (s. 151–179). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Trlifajová, L., & Pospíšil, F. (2023). From Neoliberal Restriction to Control of the Roma—Towards Post-Neoliberal Ethnic Welfare. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 59 (6).
- Urbiola, A., Navas, M., Carmona, C. et al. (2023). Social Class also Matters: The Effects of Social Class, Ethnicity, and their Interaction on Prejudice and Discrimination Toward Roma. *Race and Social Problems*, 15, 262–276.
- Vacek, J., Pacnerová, H., & Menclová, M. (2008). Příčiny předčasných odchodů ze středního školního vzdělávání u žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, průzkum pro projekt PROPOS. Praha: Centrum adiktologie a IPPP.
- Watkins-Hayes, C. & Kovalsky, E. (2016) The Discourse of Deservingness: Morality and the Dilemmas of Poverty Relief in Debate and Practice. In Brady D and Burton LM (eds.). *The Oxford Handbook of the Social Science of Poverty*. New York: Oxford University Press.
- Weiner, D., Byron, A., Lutz, F., Ludwig J. (2009). The Effects of School Desegregation on Crime. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Whitley BE Jr (1999). Right-wing authoritarianism, social dominance orientation, and prejudice. *J Pers Soc Psychol.*, 77(1), 126–134.
- White, P. (2007). *Education and Career Choice: A New Model of Decision Making*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wittig, M., & Grant-Thompson, S. (1998). The utility of Allport's conditions of intergroup contact for predicting perceptions of improved racial attitudes and beliefs. *Journal of Social Issues*, 54, 795–812.
- Zhou, S., Page-Gould, E., Aron, A., Moyer, A., & Hewstone, M. (2019). The extended contact hypothesis: A meta-analysis on 20 years of research. *Personality and Social Psychology Review*, 23(2), 132-160.