

# Školy ako pozitívne deviantné systémy<sup>1</sup>

Estera Kövérová

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, Bratislava

**Anotácia:** V článku sa zaoberáme mladými ľuďmi pochádzajúcimi zo segregovaného prostredia a ich možnosťami štúdia na stredných školách. Rómska populácia na Slovensku má veľmi nízku vzdelanostnú úroveň. Rómovia/ky, najmä tí z marginalizovaných komunít, často nedosahujú stredoškolské vzdelanie. Práca používa prístup pozitívnej deviacie a skúma práve tých Rómov a Rómky, ktorí/é boli v stredoškolskom štúdiu úspešní/é. Cieľom tejto časti výskumu je zistiť, aké okolnosti (kontext) a stratégie či praktiky na strane škôl umožnili mladým ľuďom z marginalizovaných rómskych komunít pokračovať alebo ukončiť stredoškolské vzdelávanie.

PEDAGOGIKA.SK, 2016, ročník 7, č. 2: 77-102

**KLúčové slová:** marginalizovaná rómska komunita, stredná škola, prístup pozitívnej deviacie, disciplinárny systém, uplatniteľnosť na trhu práce, prihliadanie na ťažké životné podmienky, stereotypy o rómskych žiakoch/čákach.

**School as a Positive Deviants Systems.** In this article I deal with youngsters from segregated environment and their high school study options. There is very low level of education in Slovak Roma population. They do not achieve high school degree. My work use positive deviance approach and is focused on young Roma people successful in high school education. Aim of this part of the research, is find out what circumstances (context), strategies and practices help young people to reach high school degree.

PEDAGOGIKA.SK, 2016, Vol. 7 (No. 2: 77-102)

**Key words:** marginalized roma community, high school, positive deviance approach, system of disciplination, employability, consideration of difficult living condition, stereotypes of roma students.

## Úvod

V predkladanom texte by sme radi predostreli výsledky jednej časti nášho výskumu, ktorý sa zaoberal úspešnosťou žiakov a žiačok z marginalizovaných rómskych komunít<sup>2</sup> na stredných školách. V prvej časti výskumu, o ktorej tu budeme hovoriť, sme skúmali prvky konkrétnych stredných škôl. Tieto tri stredné školy vykazovali charakteristiky pozitívne deviantných systémov, pretože na nich boli úspešní mladí ľudia z marginalizovaných rómskych komunít. Snažili sme sa zistiť, aké praktiky škôl alebo konkrétnych učite-

<sup>1</sup> Tento text vznikol vďaka podpore VEGA. Registračné číslo projektu: 2/0015/12.

<sup>2</sup> Ďalej len MRK.

Poviem napomáhali týmto mladým ľuďom prekonať problémy, ktoré ich vo formálnom vzdelávaní môžu postretnúť.

### **Konceptuálne východiská**

V teórii pedagogiky sa nám na školu ako takú ponúka viacero pohľadov. V úvode k našej výskumnej práci sa pokúsime niektoré z nich zhrnúť. Na záver tejto teoretickej časti ponúkneme náš pohľad na školu ako disciplinárnu inštitúciu, pričom sa pokúsime vysvetliť naše vnímanie školy ako pozitívne deviantného systému.

Humanistický pohľad na školu je determinovaný humanistickou koncepciou človeka. Vyznačuje sa chápaním človeka ako individuálnej bytosti, pričom sa zameriava na jeho potreby a záujmy. Už Rousseau (2002) hovoril o tom, že je nevyhnutné nechať dieťa rásť samo. Ide o presvedčenie, že v dieťati sú určité vrodené tendencie. Úlohou dospelých je dávať k dispozícii prirodzené prostredie, aby dieťa mohlo túto svoju prirodzenosť uskutočňovať. Tu sa nám ponúka pohľad na školu a učiteľa len ako facilitátora alebo sprievodcu prirodzeného rozvoja mladého človeka. Dieťaťu je tak daná do rúk veľká miera slobody. Úlohou učiteľa je podporovať ho vo výstavbe siete poznatkov (Siebert, podľa Kaščáka a Pupalu, 2009). Herder (podľa Kaščáka a Pupalu, 2009) hovorí o rozvoji vnútorných síl človeka bez vonkajšieho pričinenia. Na prelome 19. a 20. storočia sa hovorí o „potrebách dieťaťa“, ktoré by sa malo slobodne vyjadrovať a samoregulovať. Napríklad Neil hovorí o antiautoritatívnej výchove – keď je potláčaná autorita dospelého a verí sa, že dieťa je schopné samé seba rozvíjať (Kaščák, Pupala, 2009). Táto koncepcia je úplne protikladná tomu, ako vnímame súčasné školské prostredie. Škola je podľa nás disciplinárny systém, ktorý sa snaží z mladých ľudí vychovať poslušné indivíduá, dobre integrované do spoločnosti. Tu poukazujeme na to, aká škola je, a nie aká by mala byť. Škola teda podľa nás rozhodne nie je humanistická.

Humanistickému diskurzu o výchove a vzdelávaní je protikladný pohľad funkcionalistický. Ako píše Freudová (podľa Kaščáka a Pupalu, 2009): „Dieťa je neznesiteľne bezohľadné a sebecké, záleží mu len na tom, aby presadilo svoju vlastnú vôľu a uspokojilo svoje vlastné prania, je mu jedno, či tým druhí utrpia alebo nie.“ Funkcionalisti vnímajú indivíduum ako funkciu systému, snažia sa hľadať vzťah medzi vlastnosťami jednotlivca a systému, čiže človek sa nerodí ako sociálna bytosť, ale sa ňou iba stáva (Kaščák, Pupala, 2009). Dietrich (1998) píše, že výchova prebieha na heteronómnom základe a je predovšetkým asimilačným procesom – procesom prispôsobovania sa spoločnosti.

Do tohto kontextu možno zaradiť pojem integrácie. Tento pojem je často skloňovaný, ak sa hovorí o ľuďoch z MRK. Škola má človeka vychovať, aby sa stal plnohodnotným členom spoločnosti, aby rešpektoval jej normy, pravidlá

a hodnoty. Škola má človeka z iného kultúrneho prostredia premeniť na svoj obraz – enkulturovať, či socializovať. Ak by sme hovorili v archaizmoch, tak by sme povedali, že škola má človeka civilizovať. Podľa Hegela (1970) je človek akési anonymné ja užitočné len vtedy, ak dokáže zaberat' miesto v spoločnosti, ktoré mu prislúcha. Najvyššou povinnosťou človeka je byť členom štátu a viesť všeobecný život. V tomto procese poľudšťovania má mimoriadny význam škola. Disciplinácia je v školskej organizácii významným prvkom socializácie. Na tieto koncepcie budeme nadväzovať, ak budeme hovoriť o škole ako o disciplinačnom systéme.

Interakčný diskurz o škole sa nachádza niekde v strede medzi vyššie formulovanými krajnosťami. Jeho pohľad na školu je vymedzený pohľadom na vývin jedinca. Formovanie individua je výslednicou komplexných interakcií medzi vnútorným a vonkajším svetom – medzi psychickým a sociálnym. Piaget (1981, podľa Kaščáka a Pupalu, 2009, s. 69) píše, že „tvorba kognitívnych alebo všeobecnejšie – poznávaco-teoretických relácií, ktoré nie sú ani jednoduchými obrazmi externých objektov a ani holým rozvojom štruktúr predformovaných v subjekte, ale predstavujú celok štruktúr, ktoré sa postupne utvárajú neustálou interakciou medzi subjektom a vonkajším svetom“.

Vygotskij (1978) formuluje vo svojej teórii pojmy ako zóna aktuálneho a najbližšieho vývinu. Určité úlohy môže dieťa zvládnuť v aktuálnom vývinovom štádiu, v ktorom sa nachádza. Zónu najbližšieho vývinu predstavujú ešte nedozreté, ale dozrievajúce procesy, ktoré naznačujú potenciálne smerovanie jedinca. Sú to úlohy, ktoré dokáže aktuálne vyriešiť len prostredníctvom dospelých, ale v blízkej budúcnosti ich bude schopné vyriešiť samostatne. Úlohou školy je v tomto ponímaní viesť mladého človeka k riešeniu úloh, ktoré momentálne siahajú nad rámec jeho schopností. Ide o vyučovanie na vysokej úrovni obtiažnosti, pričom tu hovoríme o náročnosti intelektových aktivít. Škola má žiaka/čku smerovať od asistovanej činnosti k nezávislosti v riešení úloh.

Rekonštrukcionisti hovoria o radikálnej zmene školy, pretože podľa nich súčasná škola nedostatočne reaguje na spoločenské zmeny. Zmenou školy je podľa nich možné dosiahnuť zmenu spoločnosti. Zároveň na základe zmeny spoločnosti je nevyhnutná zmena školy. Ide o sociálne hnutia, ktoré sa menej politicky inštitucionalizujú, ich štruktúra je menej hierarchická a namiesto politickej mobilizácie smerujú k priamej akcii a intervencii na najnižších priečkach spoločnosti. Niektorí autori ako napríklad Illich (2001) dokonca hovoria o odškodnení spoločnosti. Školy ako inštitúcie by sa mali zrušiť, malo by vzniknúť niečo ako vzdelávacie siete, ktoré budú verejnosti kedykoľvek k dispozícii a budú každému ponúkať rovnakú možnosť učiť sa. Nebudú učiacich sa rozlišovať podľa veku, rasy, vierovyznania, či sociálnej príslušnosti.

Požiadavka zmeny školy vyplýva aj zo zmien, ktoré sa udiali na trhu práce. Dnes by už škola nemala pripravovať ľudí s konkrétnymi špecifickými zručnosťami, ale mala by mladých ľudí učiť mäkkým kompetenciám. Zmenil sa spôsob výroby, a tak sa zmenili aj požiadavky kladené na zamestnanca/kyňu. Technologický rozvoj napreduje, a tak sa veľmi rýchlo menia aj požiadavky na kvalifikáciu zamestnancov/kyň. Ich kvalifikácia nikdy nie je ukončená. Na základe zmien na pracovnom trhu a zmien vo výrobe je podľa rekonštrukcionistov/iek nevyhnutné reformovať školu ako inštitúciu s jej obsahmi a cieľmi.

Konsezualisti, naopak, poukazujú skôr na stabilné a nemeniace sa prvky sociálneho života. Prvky, ktoré sú súčasťou sociálnej dohody. Väčšina ľudí v spoločnosti ich akceptuje a riadi sa podľa nich. Tieto prvky sú v čase a priestore stabilné (Kaščák, Pupala, 2009). Arendtová (1994) napríklad kritizuje americké školstvo a to, že ho zasiahla vlna rekonštrukcionizmu. To, že americké školy opustili dovtedajšiu pedagogickú tradíciu, má ďalekosiahle následky, pretože v nových smeroch pedagogiky sa nachádzajú veci rozumné i nezmyselné. Tento bezuzdný rekonštrukcionizmus v USA mal podľa nej za následok, že americké školy zaostávajú za školami európskymi.

Podľa konsenzualistov/iek má škola ako inštitúcia poskytujúca výchovu a vzdelávanie svoje tradície, ktorých je potrebné sa pridržovať. Jej úlohou je sprostredkovať kultúrne dedičstvo novým generáciám. Oboznámiť mladých ľudí so stabilnými prvkami tejto spoločnosti.

Neoliberálny diskurz vnáša do vzdelávania politické záujmy. Úlohou školy je pripravovať žiakov/čky na trh práce tak, aby sa dostatočne efektívne integrovali do spoločnosti. Rétorika neoliberálneho diskurzu sa organizuje okolo pojmov ako vedomostná spoločnosť, celoživotné vzdelávanie, ľudský kapitál, verejná edukácia, industrializácia, globalizácia, kľúčové kompetencie (Garmanikow, 2009; Bash, 2009; Ferreira, 2009; Carl, 2009; Kaščák, Pupala, 2009).

Zjednodušene povedané škola má pripravovať na trh práce človeka dostatočne kompetentného, aby sa dokázal vzdelávať celý život, a tým flexibilne reagoval na meniace sa okolnosti na trhu práce a v spoločnosti. Vzdelanie má byť prístupné pre všetkých, čo čiastočne vedie k nivelizácii vzdelania. Niektorí autori preto rozlišujú vzdelávanie a pracovný tréning (Bash, 2009). Toto odlíšenie môže viesť k produkcii a reprodukcii sociálnych nerovností prostredníctvom školy ako inštitúcie. Okrem vzdelávania pre všetkých by mal školský systém byť podľa neoliberalov/iek jednotný vo všetkých krajinách. Tento fenomén možno nazvať globalizáciou vzdelávania.

Vo svojej publikácii chápeme školu ako disciplinárnu inštitúciu (Foucault, 2004). Keďže disciplinárna moc preniká celým spoločenským systémom, dostáva sa aj do oblasti vzdelávania alebo prípravy na zamestnanie. V škole sa

snažia učítelia svojich žiakov zdisciplinovať, spraviť z nich poslušné a účinné indivíduá, ktoré by mali dokázať efektívne fungovať na trhu práce a úspešne sa integrovať do spoločnosti – taký je cieľ výchovy a vzdelávania. Zároveň chce školský systém svojou mocou kontrolovať negatívne spoločenské javy, ktoré by mohli narúšať spoločenský poriadok alebo ohroziť spoločenskú hierarchiu a pevné mocenské vzťahy. Kontrolovať javy, ktoré akýmkoľvek spôsobom vybočujú z normy, či sú iné.

Čas a priestor je v škole jasne štruktúrovaný a čo najpresnejšie vymedzený príkazmi, ktoré treba okamžite plniť. Je presne určené, kedy je čas na prestávku, čas na jedlo, čas na učenie, čas na hru. Priestor je usporiadaný podľa hierarchie. Učiteľ/ka sedí za katedrou – má výsadné miesto, od žiakov/čok ho/ju delí bariéra stola. Predtým ako sa začne učiť, učiteľ/ka venuje čas tomu „aby spravila poriadok v triede“ – zdisciplinovala žiakov/čky.

V disciplinárnom režime moci sa umenie trestať nezameriava na pokánie alebo potláčanie. Na základe individualizácie a diferenciacie dáva indivíduá (ich vlastnosti a správanie) do vzťahu k celku – meria a hodnotí schopnosti indivíduí vzhľadom na minimálny štandard, požadovaný priemer alebo optimum, čiže vždy vo vzťahu k všeobecnému celku. Takto si disciplinárny režim moci vynucuje konformitu. Ja ako individuum sa porovnávam s celkom spoločnosti. Tým je vytýčená hranica odlišnosti, hranica nenormálneho. „Sústavná penalita, ktorá prechádza všetkými bodmi disciplinárnych inštitúcií a kontroluje ich v každom okamihu, penalita, ktorá porovnáva, diferencuje, hierarchizuje, homogenizuje, vylučuje. Slovom normalizuje“ (Foucault, 2004 s. 185). A toto je práve to, čo zástankyne a zástancovia inklúzie školskému systému vytýkajú, že pracuje s „všeobecným žiakom“, s akousi normou, ktorú musia všetci dosiahnuť.

Naše chápanie školského systému – toho, aká škola je, je veľmi podobné funkcionalistickému a neoliberálnemu diskurzu. Cieľom výchovy a vzdelávania je vytvoriť indivíduá dobre fungujúce, dobre sa integrujúce do spoločnosti a na trh práce, odhliadnúc pritom od ich kultúrnych a sociálnych osobitostí.

Vo svojom článku chcem hovoriť nielen o tom, aká škola je, ale aj o tom, aká by mala byť. Na to sa pozeráme cez koncept inklúzie a prístup pozitívnej deviácie. Vyhradujeme sa voči názoru konsenzualistov/iek, že škola by si mala zachovať svoje tradície a prikláňame sa k názoru rekonštrukcionistov/iek a ich výzve k rekonštrukcii školy. Úlohou školy nie je len pokúšať sa integrovať poslušné indivíduá. Mala by sa ako systém premeniť tak, aby dokázala pracovať s inakosťou (kultúrnou či sociálnou) svojich žiakov/čok. Inklúzia predpokladá dialóg medzi majoritnou a minoritnou časťou populácie. Inkluzívne prostredie je takým prostredím, kde sa v záujme sociálnej kohézie snaží aj majorita meniť seba samú, aby mohli spolu s členmi minority v

spoločnosti lepšie spolunažívať. Krieglerová (2012, s. 20) píše: „Inkluzívna škola tak pracuje s rôznorodosťou svojho prostredia ako so zdrojom pre vzdelávanie, nie ako s bariérou, ktorú treba prekonávať.“

Prístup pozitívnej deviácie je na kladoch založený prístup k sociálnej zmene. Singhal – Dura (2009, s. 1) píše: „Prístup pozitívnej deviácie je na kladoch založený prístup k sociálnej zmene a zmene v správaní, ktorý identifikuje riešenia problémov komunity vo vnútri komunity.“ Autori a autorky tvrdia, že cieľom tohto prístupu je dosiahnutie sociálnej zmeny. Bazálnym predpokladom je, že v každej komunite sa nachádzajú ľudia alebo rodiny, ktorých praktiky a správanie im umožňujú riešiť problémy, ktoré ostatní členovia, aj napriek prístupu k tým istým zdrojom, riešiť nedokážu. Takíto príslušníci komunity sa potom nazývajú „pozitívnymi deviantmi“ (positive deviants)<sup>3</sup>. „Deviantní“ sú preto, lebo sa správajú inak ako ostatní – uplatňujú iné stratégie správania. „Pozitívne“ preto, lebo ide o správanie vedúce k riešeniam.

My pre potreby tohto článku uvažujeme nielen o individuách ako pozitívnych deviantoch/kách, ale aj o školách ako pozitívne deviantných systémoch a veríme, že v procese výskumu nájdeme príklady toho, aká by škola mala byť. Veríme, že na svojich výskumných cestách stretneme školy, ktoré to robia inak, školy, kde sú schopní byť úspešní mladí ľudia z MRK. Úspešným mladým človekom je taký človek z MRK, ktorý študuje alebo bol schopný absolvovať stredoškolské vzdelávanie. Vo výskume sa budeme snažiť identifikovať také praktiky konkrétnych učiteľov a učiteľiek, ktoré vedú k úspešnosti mladých ľudí z MRK vo formálnom vzdelávaní. Zároveň sa budeme snažiť identifikovať pozitívne deviantné prvky školy ako systému.

### **Realizácia výskumu**

Pre výskum, v ktorom sa zber údajov začal realizovať v máji 2014 a ukončil v januári 2015, boli zvolené dve rozdielne cesty výberu participantov a participantiek.

Prvou cestou je „cesta zo školy do komunity“. Na základe dotazníkov, ktoré boli v januári 2014 poslané na všetky stredné školy na celom Slovensku, boli vybrané dve školy, ktoré navštevoval najväčší počet mladých ľudí z MRK. Dotazník nám naspäť poslala len polovica škôl. Dotazníky boli adresované riaditeľom škôl a mali v nich určiť celkový počet študentov a študentiek, ktorí danú školu navštevovali v uplynulých piatich školských rokoch, zároveň mali určiť celkový počet rómskych študentov a študentiek, počet rómskych študentov a študentiek z MRK a počet študentov/iek zo SZP. Zo všetkých stredných škôl, z ktorých sa dotazníky vrátili, bolo na týchto dvoch školách

---

<sup>3</sup> Preklad E. K.

percento Rómov a Rómov z MRK najväčšie. Bola to stredná zdravotná škola vo väčšom meste na východe Slovenska a stredná odborná škola v menšom meste, tiež na východe Slovenska. Na začiatku výskumu boli tieto dve školy považované za pozitívne deviantné systémy. Pri návšteve prvej zo škôl bola poskytnutá informácia o tretej škole v tom istom meste, kde by sa mohlo vyskytovať ešte väčšie percento žiakov a žiačok z MRK. Rozhodli sme sa preto zahrnúť do výskumu aj túto školu. Išlo o strednú odbornú školu vo väčšom meste na východe Slovenska.

Následne boli na strednej zdravotnej škole a strednej odbornej škole v tom istom meste distribuované dotazníky triednym učiteľom a učiteľkám. Spolu bolo zozbieraných tridsať dotazníkov na dvoch stredných školách v tej istej lokalite. Pričom na strednej zdravotnej škole to bolo jedenásť dotazníkov, na strednej odbornej škole devätnásť dotazníkov. Podľa údajov z týchto dotazníkov sa na strednej zdravotnej škole nachádzalo 8,9 percent žiakov/čok z MRK a na strednej odbornej škole 26,9 percent žiakov a žiačok z MRK. Na strednej odbornej škole v menšom meste v inej lokalite to bolo podľa dotazníku pre riaditeľa 18,6 percent žiakov a žiačok z MRK.

Rozdiel v distribúcii žiakov a žiačok z MRK medzi školami v jednej lokalite bol zrejme spôsobený práve tým, že sa školy nachádzali v tom istom meste. Segregovaní Rómovia/ky skôr pokračovali v štúdiu na strednej odbornej škole a integrovaní Rómovia/ky na strednej zdravotnej škole, kde bolo ťažšie sa dostať. Rozdiel bol teda spôsobený typom školy.

Vzhľadom k demografickému vývoju rómskej populácie sa počet Rómov a Rómov na stredných, ale aj základných školách zvyšuje. Z rozhovorov vyplynulo, že ide skôr o ľudí rómskeho pôvodu z privilegovanejších vrstiev obyvateľstva, ktorí síce môžu žiť segregovane, ale z hľadiska sociálnej stratifikácie marginalizovanej komunity patria k tej vyššej sociálnej vrstve. Často sa stáva, že si dokonca dospelí ľudia z komunit dorábajú stredné školy, napríklad matky, ktoré kvôli materstvu a vydaju školy opustili. Čiže nárast Rómov a Rómov na školách je nárastom privilegovaných alebo integrovaných Rómov/ok. „Z blízkej dediny, kde je veľká rómska menšina – mohli by kandidovať za starostov, ale nemajú maturu, tak tí chodili veľmi poctivo, boli slabší, ale na každej hodine boli. A oni aj na svoje deti tlačia viacej – vidia, čo sa tu učí“ (SOUSŠ3).

Prvá výskumná cesta teda smerovala zo stredných škôl do rodín a komunit, kde participanti a participantky vyrastali. Následne boli uskutočnené rozhovory s ich rodinnými príbuznými a pokiaľ to bolo možné a potrebné, tak aj s ich učiteľmi/kami a riaditeľmi/kami na základnej škole. Tieto rozhovory tu nebudeme analyzovať.

Druhá výskumná cesta išla opačným smerom, a to „cestou z komunity do školy“. Cesta začala v štyroch marginalizovaných rómskych komunitách,

pričom dve z nich boli na východe, jedna v strede a jedna na západe Slovenska. Táto cesta nás následne zaviedla na stredné školy participantov a participantiek. Analýzou získaných rozhovorov z druhej výskumnej cesty sa v tomto článku nebudeme zaoberať.

### **Výskumná vzorka**

Pre potreby tohto textu opíšeme iba jednu časť výskumnej vzorky, a to skupinu učiteľov/iek. Výskumnú vzorku pri prvej výskumnej ceste „zo školy do komunity“ tvorilo dvadsaťsedem učiteľov/iek (dve z toho boli majsterky odborného výcviku, dvaja riaditelia a jedna riaditeľka, každej zo škôl) na troch stredných školách na východe Slovenska. Desať rozhovorov bolo realizovaných na strednej zdravotníckej škole vo väčšom meste na východe Slovenska, deväť na strednej odbornej škole vo väčšom meste na východe Slovenska (tieto dve školy sa nachádzali v tom istom meste) a osem na strednej odbornej škole v menšom meste na východe Slovenska. Do výskumu sa zapojili tri stredné školy. Na strednej zdravotníckej škole sa dajú na dennom štúdiu študovať odbory ako zdravotnícky asistent, masér, asistent výživy, zdravotnícky záchranár a diplomovaná všeobecná sestra. Na strednej odbornej škole obchodu a služieb v menšom meste môžu žiaci a žiačky študovať manažment regionálneho cestovného ruchu, podnikanie v remeslách a službách, spoločné stravovanie, kuchár, autoopravár – mechanik a technické služby v autoservise. Na strednej odbornej škole obchodu a služieb vo väčšom meste sa dajú študovať odbory ako hotelová akadémia, kozmetička a vizážistka, kuchár, hostinský, cukrár, predavač, kaderník, murár, maliar a výroba konfekcie.

Témou rozhovoru boli žiaci a žiačky z MRK a faktory ich úspešnosti, čiže to, ako ich zverenci z MRK prekonávajú problémy spojené s formálnym vzdelávaním, ako napríklad demotivácia k štúdiu, nedostatok financií, neovládanie slovenského jazyka, nedostatočná domáca príprava, absencie, výchovné problémy, slabý výkon na hodinách, nedostatočná spolupráca rodiny a školy, interetnické konflikty v triedach, rodičovstvo v skorom veku (od 14 – 18 rokov), výchovný štýl, trávenie voľného času, ktoré nevedie k rozvíjaniu schopností a zručností potrebných na štúdium. Hovorili sme tiež o tom, či prihliadajú alebo neprihliadajú na ťažké životné podmienky žiakov/čok a tiež či si uvedomujú ich nerovné postavenie na trhu práce.

Učiteľia/lky na stredných odborných školách učili najmä na učebných odboroch s väčším percentom Rómov/ok v triedach (bol tam väčší podiel Rómov/ok ako Nerómov/ok). Našli sa aj takí/é, ktorí/é učili aj na študijných odboroch – tí/tie potom vedeli porovnať možnosti výučby v triedach, kde žiaci študujú učebný a kde študijný odbor. Na strednej zdravotníckej škole bol podiel



rómskych žiakov a žiačok v triedach menších. Tam tvorili len jednu štvrtinu triedy, alebo ich tam bolo pár.

Do celkovej analýzy boli zahrnuté aj dotazníky pre triednych učiteľov/ky, ktoré boli distribuované len na dve stredné školy v tej istej lokalite. Pre nedostatok času v závere zberu údajov sa nám na tretiu školu, ktorá sa nachádzala v inom meste, nepodarilo vrátiť a distribuovať tam dotazníky. Celkovo bolo vyzbieraných tridsať dotazníkov. Na strednej zdravotnej škole ich bolo jedenásť, na strednej odbornej škole s väčším počtom tried ich bolo devätnásť. Učitelia a učiteľky v nich mali uviesť, aké vidia rozdiely v práci s bežnými žiakmi/čkami a žiakmi/čkami z MRK (mali určiť rozdiely v správaní, dochádzke, práci na hodine a domácej príprave).

### **Výskumné zistenia**

V tejto časti výskumu sa pokúsime odpovedať na tieto výskumné otázky: „Čím sú stredné školy ako pozitívne deviantné systémy výnimočné, že sú na nich schopní študovať žiaci a žiačky z MRK?“, „Ako stredné školy pomáhajú žiakom a žiačkam z MRK prekonávať problémy spojené s formálnym vzdelávaním?“ Predostrieme charakter jednotlivých stredných škôl, ktoré boli zaradené do výskumu. Bude tiež charakterizované individuálne správanie sa jednotlivých učiteľov a učiteľiek k žiakom a žiačkam z MRK. Okrem podrobnej analýzy rozhovorov zozbieraných na troch školách v rámci prvej cesty „zo školy do komunity“, budú do tohto rozboru okrajovo zahrnuté aj výpovede štyroch triednych učiteľov/iek z troch stredných škôl, ktoré boli súčasťou druhej cesty „z komunity do školy“. Tu nepôjde o analýzu školy ako celku, ale len individuálnych snáh učiteľov/iek.

Pri hľadaní odpovede na prvú otázku sa z dát začali vynárať štyri vlastnosti úspešných škôl, medzi ktorými boli identifikované určité vzťahy. Školy sa v umiestnení týchto vlastností na dimenzionálnych škálach podobali alebo odlišovali. Mali iné dimenzionálne profily. Boli to vlastnosti/podkategórie, ktoré sú naformulované vo forme otázok: 1. Ako učitelia/ky hovoria o rómskych žiakoch a žiačkach, špeciálne o žiakoch a žiačkach z MRK?; 2. Prihliadajú na ťažšie podmienky tohto typu žiakov a žiačok?; 3. Ako vnímajú uplatnenie absolventov/iek z MRK na trhu práce po skončení školy?; 4. Snažia sa žiakov a žiačky z MRK disciplinovať? Na základe týchto štyroch podkategórií boli dáta analyzované.

V súvislosti s prvou výskumnou otázkou: „Čím sú školy výnimočné....?“ sme predpokladali, že nájdeme iný model fungovania školy, ako je obvyklé. Napríklad, že školy nebudú hovoriť o žiakoch a žiačkach z MRK v intenciách etnických stereotypov, budú prihliadať na ťažšie podmienky, v ktorých žijú, budú si uvedomovať ich neľahké postavenie na trhu práce a nebudú ich disciplinovať.

Pri odpovedaní na druhú výskumnú otázku bolo zámerom identifikovať stratégie (školy alebo samotných učiteľov/iek), ktoré pomáhajú žiakom a žiačkam z MRK prekonať problémy spojené so školským vzdelávaním vyplývajúce z prostredia, v ktorom žijú.

1. výskumná otázka: Čím sú školy ako pozitívne deviantné systémy výnimočné, že sú na nich schopní fungovať žiaci a žiačky z MRK?

Pri analýze rozhovorov sledované nasledujúce podkategórie: hovorenie o žiakoch/čkách z MRK, prihliadanie na ťažké podmienky žiakov/čok z MRK, hovorenie o uplatnení žiakov/čok z MRK sa na trhu práce, disciplinovanie žiakov/čok z MRK.

### **Podkategória 1: Ako hovorili učitelia o žiakoch a žiačkach z MRK.**

Pri analýze rozhovorov bolo zistené, že učitelia a učiteľky hovoria o študentoch a študentkách z MRK dvoma spôsobmi. Po prvé hovorili, že „nerozlišujú“ alebo „nevidia rozdiely“, po druhé produkovali pozitívne aj negatívne stereotypy o rómskych žiakoch/čkách. Prisudzovali im určité vlastnosti, pretože sú Rómovia a Rómky.

#### ***„Nerozlišujeme“ alebo kam až zašla politická korektnosť?***

Slovíčko „nerozlišujeme“ alebo „nerobíme rozdiely“ sa používa ako mantra alebo zaklínadlo na otázky týkajúce sa rozdielu minoritných a majoritných žiakov/čok. Najviac výrazné to bolo na strednej zdravotníckej škole, ktorá je školou elitnou, a preto sa tam nachádza najmenšie percento žiakov a žiačok z MRK. To, že učitelia „nerozlišujú“, znamená, že nevidia rozdiely vyplývajúce zo socioekonomického a kultúrneho kontextu rómskych žiakov a žiačok?

Mantrou „nerobíme rozdiely“ potom učitelia a učiteľky vysvetľovali, prečo neprihliadajú na ťažké podmienky žiakov a žiačok. Dialo sa tak v záujme väčšej objektivity, ktorá zaručuje spravodlivosť. Pre všetkých žiakov/čky mali rovnaký meter. Tvrdili, že pokiaľ budú všetkých žiakov a žiačky hodnotiť a učiť podľa rovnakých metód a kritérií, budú objektívni, a teda spravodliví, odhliadnuc od rozdielnych životných podmienok, v ktorých žiaci a žiačky vyrastali. Je politicky nekorektné hovoriť o niekom, že je Róm/ka, alebo že pochádza z ťažkých podmienok. Deti o tom tiež neradi rozprávajú, lebo sa za to hanbia a učitelia/ky sa nevyptujú, pretože to sa nepatrí.

V učiteľských rozhovoroch boli počuteľné dve pozície tohto „nerozlišujeme“. Po prvé učitelia/ky tvrdili, že sú veľké rozdiely v samotnej skupine rómskych žiakov/čok, čiže nemôžu napríklad povedať, že tento typ žiakov/čok má viac absencií alebo viac porušuje pravidlá, pretože sú takí, ktorí ich porušujú a takí, ktorí ich neporušujú. A zároveň, že časté absencie

a porušovanie pravidiel sa vyskytuje aj v skupine nerómskych žiakov a žiačok. V druhej pozícii učiteľa/ky hovorili o tom, že nie sú rozdiely medzi marginalizovanými Rómami/kami a nerómskymi študentmi/kami. Ignorovali socioekonomický a kultúrny kontext detí žijúcich v segregácii a chudobe. Je predpoklad, že dieťa, ktoré pochádza z MRK, žije v oveľa ťažších podmienkach ako dieťa z majoritnej populácie a tieto podmienky sa odrážajú na jeho schopnosti úspešne zvládať formálne vzdelávanie.

Zaujímavým javom, ktorý sa pri analýze rozhovorov s učiteľmi a učiteľkami objavil je, že aj napriek tomu, že v prvom pláne pri odpovedaní na otázku určenia rozdielov medzi skupinami minoritných a majoritných žiakov/čok síce používali politicky korektnú mantru „nerozlišujeme“, ale nakoniec prisudzovali Rómom a Rómkam vlastnosti, ktoré im náležia len preto, že sú Rómovia/ky. Len málokto boli konzistentne nediskriminační.

V dimenzionálnych profiloch troch škôl boli pri tejto vlastnosti rozdiely v pozíciách „nerozlišujeme“. Najčastejšie táto mantra zaznievala na strednej zdravotnej škole, menej často sa snažili byť učiteľmi a učiteľky politicky korektní na stredných odborných školách.

#### ***Prisudzovanie určitých vlastností žiakom/čkam z marginalizovaných rómskych komunit***

Učiteľmi a učiteľkami často hovorili o tom, že mladí ľudia rómskeho pôvodu sú ovládaní inštinktmí, otvorení, hluční, impulzívni, emocionálni, majú slabšiu hygienu, ťažšie sa sústredia, nerozumejú niektorým slovám, majú problém s teóriou, majú horšiu pamäť, nemajú zodpovednosť, rodičia sa o nich nestarajú, veľmi skoro chcú byť matkami/otcami alebo veľmi skoro vstupujú do „manželského zväzku“, neradi prekonávajú prekážky, je pre nich lepšia dynamická práca, prinášajú na školu typicky rómske problémy, ako sú napríklad hádky medzi rodinami. Mnoho z týchto vlastností odôvodňovali učiteľmi akýmisi biologickými predispozíciami alebo mentalitou Rómov/ok, čiže niečím, čo je večné, nemenné a vlastné každému človeku rómskeho pôvodu s určitou genetickou informáciou. „Tak ja nemám zas toľko rokov, ale hodnotím to skôr, keď som bola žiačka, ako sme to my mali na škole, porovnávam s tým, že je vidno, že tá krv sa v tých osadách nemieša a rodia sa deti, čo nie sú schopné poňať vedomosti“ (ROSSU5<sup>4</sup>). „Oni sú šikovní, ale majú dačo v krvi, čo nikto nevykynoží“ (ROSSM1). „Keď prší, tak cigáni nechodia do školy“ (ROSSU1). Najviac takýchto biologizujúcich charakteristík bolo zaznamenaných na strednej odbornej škole vo veľkom meste na východe Slovenska, kde je najväčšie percento Rómov/ok. Tu sa najčastejšie objavovali aj expresívne až pejoratívne výrazy. „Čierni sú menej inteligentní“ (ROSSU1).

---

<sup>4</sup> Skratky za citátmi sú kódy participantov/iek, z hľadiska zachovania anonymity tu nebudeme vysvetľovať, čo znamenajú.

„Ale tie predavačky a cukrárky, to by som nazval tak ako spodina“ (ROŠŠU3). Menej často sa pejoratívne výrazy objavovali na strednej odbornej škole v malom meste. Ale aj tu boli učitelia/ky, ktorí/é hovorili o Rómoch a Rómkach hanlivo. „Ja ich skôr volám Cigáni, lebo ja žijem štyridsať rokov v tom, že sme mali Cigánov a zrazu sme si cigánsky problém vyriešili tak, že sme Cigánov premenovali na Rómov. Jak sa hovorí, starý strom nepresadíš, ani ja ich inakšie nebudem volať ako Cigáni. Ja som jak Slotá, ale nie som rasista, myslím si“ (SOSŠU1). „Dá sa povedať, že väčšinou to zaberie [hovorí o riešení absencií], že sa to trochu zmení, ale nedá sa to úplne zmeniť, lebo tá mentalita sa nezmení u človeka“ (SOSŠU1). Najmenej časté boli pejoratívne výrazy na strednej zdravotnej škole, kde sa nachádza najmenej žiakov a žiačok z MRK.

Pri hovorení o rómskych žiakoch a žiačkach sme sa často dostali k téme hygieny. V tejto súvislosti je zaujímavé, že učitelia/ky dávali do vizuálneho kontrastu Rómov/ky a čisté biele oblečenie ako dôkaz možnosti integrácie. Argumentovali, že takto čisto v bielom oblečených/é Rómov/ky, či už v nemocnici alebo na gastronomických akciách, ich nemá nikto dôvod diskriminovať. „Toto ani nie, toto ani nie [odpovedá na otázku diskriminácie žiakov spolužiakmi na praktickom výcviku], lebo oni musia prejsť tým, že si najskôr ruky umyjú, musia byť v bielom oblečení...“. Zdôrazňovali, že sú pri výkone svojej profesie vždy čisti/é a oblečení/í v bielom.

Na jednotlivých školách boli prisudzované aj protichodné vlastnosti. Na strednej zdravotnej škole prisudzovali žiakom a žiačkam z rómskeho prostredia nižšie sebavedomie, čo chápali ako výhodu, pretože sa s nimi dá lepšie pracovať, sú zdisciplinovaní. Naopak, na strednej odbornej škole v menšom meste hovorili o týchto žiakoch ako o tých, ktorí nepoznajú svoje povinnosti, ale iba práva, sú drzí a majú prehnané sebavedomie. Tento rozdiel je teda lokálny a súvisí zrejme s typom marginalizovaných žiakov/čok, ktorí školu navštevujú. Žiaci a žiačky na strednej odbornej škole v malom meste pochádzajú z tzv. „rómskych“ dedín, nie z typických osád. Žijú síce segregovane, ale nie v podmienkach chudoby. Takíto Rómovia a Rómky oveľa viac zachovávajú kultúrne špecifiká a tradície a sú hrdí na svoju „rómskosť“.

Na strednej zdravotnej škole vyplynuli z rozhovorov ešte tieto zaujímavé vlastnosti, ktoré môžu predznamenávať zdravotnícky diskurz o ľuďoch rómskeho pôvodu. Rómovia a Rómky sú empatickejšie, radi sa združujú, neodmietajú zdravotnícke výkony, ktoré sa majoritným žiakom môžu hnusiť a majú v úcte starších. Na základe týchto vlastností sú podľa učiteľov/iek na strednej zdravotnej škole Rómovia a Rómky predurčení/é na prácu v zdravotníctve alebo v domove dôchodcov.

Zaujímavé tiež bolo, že na strednej zdravotnej škole, kde bolo najmenšie percento Rómov a Rómkov z MRK sa objavovalo oveľa viac pozitívnych stereotypov o žiakoch a žiačkach rómskeho pôvodu.

Na stredných odborných školách badať iné hovorenie o Rómoch a Rómkach z MRK. Učitelia/ky nerozdeľujú mladých ľudí na Rómov/ky a Nerómov/ky, ale na študentov/ky študijných a učebných odborov. Pokiaľ hovoria o Rómoch/kach na študijných odboroch, ktoré končia maturitnou skúškou, správanie rómskych žiakov/čok je na nerozoznanie od žiakov/čok majoritných. Na učebných odboroch sú tí „horší“ študenti/ky rómskeho etnika a tu sa aj viac podľa učiteľov/iek prejavujú typicky rómske vlastnosti. Na školách sa vyskytuje priestorová segregácia učebných a študijných odborov. Maturitné odbory sa nachádzajú v iných častiach budov ako odbory učebné. „Aj táto škola je rozdelená na študijné odbory, to sú tí lepší a potom tí horší. Aj nástenky, keď sa človek prejde tu a tam [ukazuje rukami na rozdelenie budovy], tak si všimne rozdiel. Napríklad tu si vziať nástenku a tam to hneď niekto odtrhá“ (ROSSU5).

V každej zo škôl priradzovali Rómom a Rómkam určité vlastnosti, ktoré majú, pretože sú Rómovia a Rómky. Toto bolo v dimenzionálnych profiloch všetkých troch škôl rovnaké. Rozdiel bol v priradovaní pozitívnych vlastností. Na strednej zdravotníckej škole s najnižším percentom Rómov/ok z MRK priradzovali pozitívne vlastnosti najčastejšie. Rozdiel bol tiež v pejoratívnych a biologizujúcich vyjadreniach, ktoré sa častejšie objavovali na odborných školách. Na strednej zdravotníckej škole sa učitelia viac kontrolovali v tom, aby hovorili politicky korektne, nenálepkovali a nestigmatizovali tento typ žiakov/čok.

Ďalšou odlišnosťou v dimenzionálnych profiloch troch škôl je spájanie rómskych žiakov a žiačok s negatívnymi školskými javmi, ako sú absencie, nedostatočný výkon na hodinách, nekvalitná domáca príprava a správanie – výchovné problémy a znížené známky zo správania<sup>5</sup>. Čo sa týka absencií, tak väčšina učiteľov/iek na všetkých typoch škôl v oboch lokalitách vnímala problematickú dochádzku u minoritných žiakov/čok. „U Rómov je to ešte horšie – oni oslavujú, tak týždeň nechodia do školy. Večne sú chorí – rodičia s

---

<sup>5</sup> Tu je dôležité povedať, že táto analýza poskytuje závery k tomu, ako učitelia a učiteľky hovorili o chlapcoch a dievčatách rómskeho etnika, v žiadnom prípade nie o tom, koľko majú títo žiaci skutočne absencií, koľko zle prospievajú, koľko si nerobia domáce úlohy, koľko majú výchovné problémy alebo znížené známky zo správania. Samozrejme, že učitelia reflektujú javy, ktoré sa v škole vyskytujú, ale nemajú dostatočnú kontrolu nad tým, kto je a kto nie je žiak z MRK. Pokiaľ by sme chceli získať skutočný obraz o tom, či sa viac spájajú s negatívnymi školskými javmi marginalizovaní alebo integrovaní Rómovia/ky, tak by sme museli rozdeliť skupinu rómskych žiakov/čok podľa tohto kritéria. Zároveň variabilita v integrácii a segregácii je obrovská, čiže aj toto by musel kvantitatívny výskum na túto tému reflektovať – museli by byť zvolené viaceré kritériá kontextu žiakov/čok (vzdelanie rodičov, finančná situácia, zamestnanie, typ komunity...).

nimi chodia po vyšetreniach, ťažko povedať, kde je blud a kde je pravda. Keď majú dostať štipendium, tak prídu do školy. Musia doniesť ospravedlnenky – doktor chce mať pacientov, tak im napíše ospravedlnenku, my chceme mať žiakov, tak...“ (SOUSŠ2). Najnižšie absencie boli spájané s mladými ľuďmi z MRK na strednej zdravotnej škole.

Na strednej odbornej škole v malom meste a na strednej zdravotnej škole učiteľia a učiteľky nerozlišovali medzi výkonom žiakov/čok z MRK na hodinách. Na strednej odbornej škole vo veľkom meste väčšina učiteľov rozlišovala medzi výkonom majority a minority. Hodnotenie výkonu študentov a študentiek bolo podmienené lokálne, ale aj typom školy. Ako bolo spomínané, na každú z troch skúmaných škôl chodil iný typ žiakov/čok<sup>6</sup>.

Veľmi jednoznačné rozdiely medzi školami z tej istej lokality vyplynuli z otázky o rozdiely v práci na hodinách medzi majoritnými a minoritnými žiakmi/čkami. Kým na strednej zdravotnej škole učiteľia hovorili, že práca na hodinách je rovnako náročná u oboch skupín žiakov/čok, na strednej odbornej škole bola podľa učiteľov/iek náročnejšia práca s minoritným žiakom/čkou.

Čo sa týka domácej prípravy, na strednej zdravotnej škole väčšina učiteľov/iek nerozlišovala medzi majoritnými a minoritnými žiakmi/čkami, naopak na strednej odbornej škole v tom istom meste učiteľia vnímali rozdiely v domácej príprave minoritných žiakov/čok. Tvrdili, že domáca príprava Rómov/ok z MRK je menej kvalitná alebo, že si vôbec nerobia domáce úlohy. „Po prvé sú slabšie pripravení na hodinu aj materiálne, zošity si nenosia, pomôcky si nenosia. Ak preberáme učivo, tak v iných triedach si robia poznámky, úlohy, oni si to, keď tak na nejaký zdrap papiera, na ďalšiu hodinu to už nemajú“ (ROUSŠ7). Podobné dáta mi poskytli aj dotazníky. Z rozhovorov vyplynulo, že na strednej odbornej škole v malom meste vnímala polovica učiteľov/iek domácu prípravu Rómov/iek ako problematickú, polovica ako bezproblémovú. Tento jav je opäť zrejme podmienený lokálne, ale aj typom školy. Dôvody sú podobné ako v predošlom prípade, kedy učiteľia hodnotili výkon podávaný na hodine.

Podľa rozhovorov boli odlišnosti v správaní medzi majoritnými a minoritnými žiakmi/čkami vnímané najmä na stredných odborných školách. „Častejšie výchovné problémy. Ony potom vyrušujú, sú nesústredení, nevedia o čom je reč, vyrušujú tých, ktorí sa chcú učiť, čiže učiteľ má s nimi ten problém. Znovu, tíšit' ich, zamestnať, hľadať spôsob, ako ich utíšit'“ (SORSS).

---

<sup>6</sup> Dôvodom zostať pri tejto analýze ešte v jazykovej rovine je, že samotní/é učiteľia a učiteľky v prehovoroch vysvetľujú negatívne (ich prítomnosť alebo neprítomnosť) javy typom žiakov, žiačok. „Neni rozdiel, biela je taká lenivá ako Cigánka. My nemáme také veľmi špinavé, takú spodinu ako napríklad u cukrárok. Naše sú panské Cigánočky“ (ROMSS2).

Na strednej zdravotnej škole učitelia a učiteľky v správaní žiakov/čok nerozlišovali medzi majoritou a minoritou.

Medzi školami sú odlišnosti v dimenzionálnych profiloch vlastností kategórie „hovorenie o žiakoch a žiačkach z MRK“. Intervenujúcou podmienkou je typ školy a lokalita, v ktorej sa škola nachádza. Kým na strednej zdravotnej škole hovorili viac nediskriminačne a produkovali viac pozitívnych stereotypov, na stredných odborných školách hovorili viac pejoratívne a biologizujúco. Zároveň na strednej odbornej škole v inej lokalite (v malom meste) prisudzovali žiakom a žiačkam z MRK menej často negatívne školské javy ako na strednej odbornej škole vo väčšom meste. Negatívne školské javy viac prisudzovali na stredných odborných školách ako na škole zdravotnej.

### **Podkategória 2: Prihliadanie/neprihliadanie na ťažké podmienky žiakov a žiačok z MRK (objektívita verzus subjektívita)**

Školy a nastavenie ich systémov sa neukázali ako ohľaduplné k ťažším životným podmienkam žiakov a žiačok z MRK – nenašli sme žiadne systémové zmeny v tomto smere. Pokiaľ tieto životné okolnosti boli zohľadňované, išlo o individuálne snahy konkrétnych učiteľov a učiteľiek.

Tí, ktorí na tieto podmienky neprihliadali, argumentovali väčšou objektivitou. Učiteľ alebo učiteľka nemôže byť subjektívny/a a zvyhodňovať jednu skupinu detí pred druhou. V školách sa tak snažili vyhnúť hodnoteniu alebo rozhodovaniu na základe emocionality a súcitu. Subjektívne je v tejto rétorike niečím vnútorným, spojeným s emocionalitou a neprístupným inému človeku. Objektívna je existencia jasne definovateľných kritérií. Subjektívita a objektívita je analógiou dichotómie emocionalita a racionalita. Takto chápanú objektivitu potom stotožňovali so spravodlivosťou. Pokiaľ berieme všetkých žiakov/čky ako rovnakých, „nerozlišujeme“, „nerobíme rozdiely“ a kladieme na nich rovnaké evaluačné kritériá, tak sme spravodliví/é.

Súcit ale nie je dôvodom, pre ktorý by učitelia/ky mali prihliadať na ťažšie životné podmienky žiakov a žiačok. Dôvod je racionálny. Pokiaľ chce učiteľ/ka svojich zverencov/kyne niečo naučiť, tak musí zohľadniť ich špecifiká. Ide o efektivitu práce, ktorú ako učiteľ/ka vynaloží, nie o zľutovanie sa nad neprosievajúcim/ou žiakom/čkou z MRK.

Ich argumentačná línia ide v intenciách konštruovania „všeobecného“ alebo „univerzálneho“ žiaka/čky a ignoruje skutočnosť, že pri odlišných štartovacích pozíciách nemôžu byť všetci rovnakí. Predstava o rovnakých hodnotiacich kritériách, rovnakých výkonových a obsahových štandardoch, ktoré musia spĺňať všetci žiaci a žiačky v určitom veku a na určitom stupni vzdelania, potláča inakosť. Znemožňuje vidieť iné životné podmienky každého človeka vstupujúceho do vzdelávacieho procesu. Samozrejme, že výsledok vzdelávania

môže byť za určitých okolností podobný, respektíve musí byť určená dolná hranica, ale cesta, ktorou sa k tomuto výsledku dospeje, sa môže v závislosti od špecifik jednotlivých žiakov/čok meniť.

Pri analýze vlastností (podkategórie) „prihliadanie/neprihliadanie na ťažké podmienky žiakov a žiačok z MRK“ badať určité rozdielnosti v dimenzionálnych profiloch troch stredných škôl. Na strednej zdravotnej škole nebolo vôbec prípustné, aby učitelia/ky pristupovali diferencovane k rôznym typom žiakov/čok. Robili tak len prostredníctvom ocenenia úspechu aj menej úspešného žiaka/čky, ktorý/á síce nedosiahol to čo ostatní, ale prekonal svoje možnosti. „Veľmi si vážim napríklad u tých slabších žiakov, aj snaha sa cení, hej nie je trojka ako trojka, pretože jedného ako človek poharká kvôli tej trojke, ale niekoho zase pochváli, lebo trojka no ty si slabší, alebo teda „slabší“ nehovoríme „slabší“, ale proste ťažšie ti to ide, ale si sa pekne naučil, máš tú trojku“ (ROUSS6). Kritérium hodnotenia je teda rovnaké, len vzhľadom na konkrétneho žiaka nadobúda iné hodnoty – zaslúži si pochvalu alebo pokarhanie. Zároveň sa v tomto prehovore ukazuje to, čo je pre túto školu typické – používať korektný jazyk a nenálepkovať a nekategorizovať žiakov/čky. Učitelia tu na rozdiel od odborných škôl hovoria o nutnosti celkového zníženia kritérií na výkony žiakov/čok, pretože kvalita vzdelania klesá. Tieto znížené kritériá ale aplikujú na všetkých žiakov/čky rovnako, čiže ide tu o akýsi nový typ objektivity.

Na stredných odborných školách sa snažili modifikovať metódy dosiahnutia úspešného výsledku v závislosti od individuálnych špecifik žiakov/čok. „Spolu sa vzdelávajú, nie je problém, akonáhle nastúpi sem, tak všetci sú si rovní, takže ak to musí spraviť majoritný žiak, splniť tie podmienky, tak aj on, aj keď má troška inú cestu, umožníme mu, ale musí dôjsť k tomu istému výsledku“ (RORSŠ). Zároveň na týchto školách boli vždy jeden alebo dvaja učitelia, ktorí prihliadali na podmienky žiakov/čok z MRK „miernejším hodnotením“. Takýto jav sa na strednej zdravotnej škole nevyskytoval.

Tento rozdiel potvrdila aj analýza zozbieraných dotazníkov od triednych učiteľov/iek. Na strednej zdravotnej škole pedagógovia a pedagogičky neprihliadali na ťažšie životné podmienky žiakov/čok. Na strednej odbornej škole v tom istom meste väčšina učiteľov/iek prihliadala na ťažkú životnú situáciu v rodinách.

Pokiaľ hovorili učitelia/ky o prispôsobovaní sa žiakom a žiačkam z MRK, tak vždy hovorili z určitej mocenskej alebo hierarchickej pozície. „Musím sa znížiť na ich úroveň“ (ROUSS4). Ako keby majorita len z dobrej vôle umožnila minorite prístup ku vzdelávaniu.

Systémovým prvkom v tomto kontexte je nákup učebníc na jazyky. Kým na strednej zdravotnej škole si žiaci/čky učebnice na jazyk museli kupovať sami/é, na strednej odbornej škole, v tej istej lokalite, škola žiakom a žiačkam učebnice



zakúpila. Na strednej odbornej škole v menšom meste boli určité učebnice nakúpené a žiaci si ich medzi sebou požičiavali alebo si mohli nakúpiť dvaja do jednej lavice jednu.

V dimenzionálnych profiloch vlastností skúmaného javu v podkategórii „prihliadanie/neprihliadanie na podmienky“, sú medzi typmi škôl odlišnosti. Na strednej zdravotnej škole učitelia/ky brali všetkých žiakov/čky ako rovnakých, a preto neprihliadali na ťažké podmienky, z ktorých žiaci/čky pochádzali. Ak znižovali kritériá, tak len vo vzťahu ku všetkým žiakom/čkám a k ich celkovo zníženej úrovni vedomostí. Tvrdili, že kvalita vzdelania celkovo klesá. Na stredných odborných školách boli učitelia/ky vo väčšej miere ochotní modifikovať metódy a obsah vzdelávania vo vzťahu k minoritným žiakom/čkám, zároveň sa v tejto skupine učiteľov/iek nachádzali učitelia, ktorých hodnotenie minoritných a majoritných žiakov/čok bolo odlišné. Ukazuje sa, že to, či učitelia a učiteľky prihliadajú na ťažšie podmienky žiakov a žiačok je podmienené typom školy a počtom marginalizovaných Rómov/ok v škole. Odborné školy naprieč lokalitami s väčším počtom Rómov a Rómkov z MRK sú viac ochotné prihliadať na ťažšie podmienky, v ktorých žiaci žijú.

### **Podkategória 3: Možnosti uplatnenia na trhu práce**

Pri tejto vlastnosti (podkategórii) bolo cieľom zistiť, nakoľko si učitelia a učiteľky uvedomujú nerovnaké postavenie ich absolventov a absolventiek z MRK na trhu práce. Na strednej zdravotnej škole prevládala predstava, že keď sa bude rómsky/a žiak alebo žiačka zo segregovaného prostredia snažiť a preukáže, že má požadované schopnosti a zručnosti, tak dosiahne svoje ciele a uplatní sa na trhu práce. Učitelia a učiteľky (okrem dvoch z desiatich) popierali existenciu akýchkoľvek vonkajších bariér alebo prekážok na trhu práce. Učiteľka na strednej zdravotnej škole hovorí: „...závisí to od ambícií každého študenta...“ (RZUSŠ7). „...nie, nemám s tým skúsenosti (s bariérami a prekážkami pre Rómov/ky na trhu práce)... Myslím si, že ich zamestnajú“ (RZUSŠ4).

Opäť trochu odlišné dimenzionálne profily sa ukazujú pri stredných odborných školách, kde viac ako polovica učiteľov a učiteľiek priznávala ťažkosti s uplatnením sa Rómov a Rómkov na trhu práce<sup>7</sup>. „Oni vedia, že nie sú uplatniteľní, a tak sa k tomu aj stavajú... Skúste, že keď Róm povie, že je Róm, či ho zamestnajú“ (SOUSŠ2). „Bariérou je, že sú Rómovia, nepoznajú ich ľudia, že sú šikovní, že niečo vedia“ (ROUSŠ2).

Do kategórie „uplatnenia sa na trhu práce“ bola zaradená aj problematika praktického výcviku v rámci vzdelávania, nakoľko je to pre študentov

<sup>7</sup> Tu je potrebné poznamenať, že rozdiel nebol lokálny, takže zrejme nepôjde o súvislosť s vonkajšími ukazovateľmi, ako napríklad pracovné príležitosti v lokalite.

a študentky prvý kontakt s trhom práce. Vo všetkých troch školách sa vyskytovali určité prípady diskriminácie v priebehu praxe. Na strednej zdravotnej škole to bola najmä diskriminácia zo strany ostatných spolužiakov/čok pri praktických hodinách a tiež diskriminácia zo strany pacientov/iek. Na stredných odborných školách to bola najmä diskriminácia zo strany zamestnávateľov/iek. „Nevedia, neviem, nevidím tak hlboko [na otázku existencie bariér], ale vedia, že sa nezamestnajú, lebo aj mne to rozprávajú. Vonku na prax sa nedostanú, povedia, že ich nezoberú a sú s tým zmierení... Napríklad nejaký podnikateľ má podnik alebo vývarovňu a niekto príde a vidí, že tam je Róm, tak tam už nepríde“ (ROUSS5). Podľa riaditeľa školy je v určitých profesiách problém pre študenta/ku vybaviť si praktický výcvik (profesia cukrár/ka, kuchár/časník, hostinský).

Praktický výcvik na druhej strednej odbornej škole v inej lokalite (v menšom meste) sa väčšinou realizuje v škole alebo v školských dielňach, kde síce žiaci a žiačky prichádzajú do kontaktu so zákazníkom, ale len sprostredkované a zákazník vie, do čoho ide. Prípady diskriminácie tu v súčasnosti preto nezaznamenávajú. Podľa slov žiačok, na gastronomické akcie organizované školou učiteľia a učiteľky skôr vyberajú nerómskych žiakov/čky, čo môže byť spôsobené aj nevôľou na strane zamestnávateľov/iek.

Praktický výcvik na stredných školách je prvým krokom k schopnosti študentov a študentiek uplatniť sa na trhu práce. Pokiaľ už na začiatku zlyhávajú, ich zamestnateľnosť klesá a hromadia sa negatívne skúsenosti s prácou ako takou.

V dimenzionálnych profiloch vlastností skúmaného javu v podkategórii „uplatnenie sa na trhu práce“, sú medzi školami odlišnosti. Na stredných odborných školách si učiteľia vo väčšej miere uvedomovali neľahké postavenie mladých ľudí z MRK na trhu práce. Na strednej zdravotnej škole boli skôr presvedčení o tom, že snaha a schopnosti žiaka sú jedinými kritériami úspechu v zamestnaní.

#### **Podkategória 4: Disciplinovanie žiakov a žiačok z MRK**

Vo všetkých troch školách sa učiteľia snažia disciplinovať svojich žiakov/čky. Chápu ich ako bytosti, ktoré je potrebné neustále kontrolovať. Pokiaľ vybočia z určitej dopredu stanovenej normy, tak ich trestajú. Kontrolujú to, ako sa učia a to, ako sa správajú. Pritom je od nich vyžadované uniformné správanie a výkony na hodinách, ktoré sa podriaďujú presne určeným pravidlám. Špecifickosť a inakosť jednotlivých žiakov a žiačok sa chápe ako niečo rušivé. Málokto z nich považuje študentov a študentky za autonómne bytosti, aktívnych aktérov vzdelávania, zodpovedných samých za seba. Určitá časť školskej hodiny je venovaná disciplinovaniu. „Možno je to troška zložitejšie s tým [hovori o rómskych žiakoch a žiačkach], že čo sa týka disciplíny,

niekedy ich treba umravniť, niekedy treba dať do poriadku disciplínu na hodine a potom učiť“ (RZSSU9). Učitelia a učiteľky sa snažia pripodobniť žiakov/čky obrazu všeobecného žiaka a robia to zvyčajne prostredníctvom represívnych metód.

V rozhovoroch však zaznieval aj iný názor. Žiaci a žiačky by mali dosiahnuť rovnaký cieľ – priblížiť sa k všeobecnej norme, ale učiteľ by mal zvoliť vhodnú metódu, ako tento cieľ dosiahnuť. Táto metóda by mala mať súvis so špecifikami jednotlivých žiakov a žiačok ako aj prostredia, z ktorého pochádzajú. „Takže na záverečných skúškach nebudeme hovoriť, že tento je biely, tak mu dáme iné otázky a tento je čierny, tak mu dáme otázky len: Ako sa voláš a koľko máš rokov... Čiže on si tú úlohu nie, že nespraví, ale spraví si ju pred učiteľom na hodine, keď na to doma nemá priestor“ (RORSŠ).

Niektorí učitelia zároveň volia jemnejšie a nie až tak represívne metódy ako dosiahnuť vzdelávacie ciele. „Takže takým pokojným tempom, takže človek musel to zmeniť úplne to správanie a nemôžete im dávať, takým príkazom, že toto musíš teraz. Im povedať pekne, že ideš robiť a oni potom urobia“ (RZMSŠ2).

Oslovení/é učitelia a učiteľky sa skôr snažia disciplinovať ako nedisciplinovať. Ich cieľom je vytvoriť všeobecného žiaka, všeobecného človeka, aj keď na tento cieľ volia rôzne metódy – viac alebo menej prispôbené samotným žiakom/čkám.

Ďalším dôkazom školy ako disciplinačného systému je fakt, že učitelia a učiteľky na strednej zdravotnej škole oceňujú nižšie sebavedomie rómskych žiakov a žiačok. Berú ho ako výhodu, tvrdia, že sa im s takým typom žiakov/čok lepšie pracuje. Jeden učiteľ hovorí: „Dobre sa mi spolupracovalo s Rómkami...“ a ako dôvod uvádza „boli úctivejšie, lebo boli utláčané, predpokladali reakciu od pacientov, báli sa, že ich odmietnu, neboli sebavedomé“ (RZSSU9).

V dimenzionálnych profiloch skúmaného javu v podkategórii disciplinovanie žiakov a žiačok z MRK sú medzi školami len čiastočne odlišnosti. Všetky tri školy sa snažia žiakov a žiačky pripodobniť ku kategórii „všeobecného žiaka“, aj keď na stredných odborných školách sa tak snažia urobiť modifikáciou metód a snahou priblížiť sa k žiakom/čkám, ktorí/é pochádzajú z odlišných sociokultúrnych podmienok.

2. výskumná otázka: Ako školy pomáhajú žiakom a žiačkam z MRK prekonávať problémy spojené s formálnym vzdelávaním?

Pozitívne deviantné stratégie učiteľov/iek, ktoré vedú k školskému úspechu žiakov a žiačok z MRK, boli medzi tromi skúmanými strednými školami do istej miery odlišné. Dôvodom môže byť, že na stredných odborných školách s väčším percentom Rómov/ok sa museli vo väčšej miere naučiť pracovať s

inakosťou. Častejšie bol na nich počutelný motív „prispôbiť sa tomuto typu žiakov/čok“ alebo „znížiť sa na ich úroveň“, „priblížiť sa k žiakom/čkám“. „Keď sa znížim na ich úroveň, tak nám to klope... Tak keď začnem akože tak ich študentskou rečou, keď začnem, tak do ich prostredia, keď vpadnem, keď začneme tak na polocigánsku nôtu, tak im sa to páči, ale no je to také zvláštne“ (ROUSS6). Vyskytovali sa aj názory o nevyhnutnosti spoznania rómskej kultúry, či snahe nájsť si k nim cestu. Zároveň sa na týchto školách na žiakov/čky nesnažia uplatňovať direktívny, ale skôr liberálny prístup. „Musíte s nimi pekne, nemôžete škaredo na nich alebo zvýšiť hlas, to potom sa vás štítia a sú protivné“ (ROMSŠ2).

Učítelia a učiteľky tu viac premýšľali o tom, ako žiakov/čky niečo naučiť, ako ich zaujať. Napríklad, často riešili nedostatočnú domácu prípravu žiakov/čok, až nakoniec usúdili, že bude najľahšie žiakov/čky naučiť všetko učivo na hodinách a nedávať im domáce úlohy. Pokiaľ aj domáce úlohy dávajú, tak žiakom/čkám vyčlenia na konci hodiny priestor, aby si domácu úlohu mohli spraviť. „Naučia sa iba to, čo ich naučím v škole. Nenosia si zošity, pomôcky, píšú každý deň na iný papier, nemajú sa z čoho učiť. Takže memorovanie v škole“ (SOUSŠ2). „A učítelia aj vedia, že keď dostanú nejakú úlohu, že nemajú také vybavenie doma, tak desať minút pred koncom hodiny, no že a teraz môžete začať aj robiť tú úlohu, že vytvárajú aj v škole podmienky, aby si urobili veci“ (ROUSS6).

Učítelia/ky na všetkých troch školách tvrdili, že uplatňujú vo vzťahu k mladým ľuďom individuálny prístup. Učiteľka na strednej zdravotnej škole hovorí: „Tak volím individuálny prístup, jednak ako aj triedny učiteľ individuálne pracujem s každým, prejdeme si stále známky, opýtam sa na to, prečo dostali takú dobrú známku, alebo pochválím, keď majú dobré známky, čiže skôr taký individuálny prístup a zistiť príčiny, keď sú nejaké nedostatky, aké sú príčiny“ (RZUSŠU4).

Na stredných odborných školách sú žiaci a žiačky delení na študijné a učebné odbory. Čiže sa nachádzajú pokope študenti/ky s podobnou vzdelanostnou úrovňou. Diferencovaný prístup je preto uplatňovaný medzi jednotlivými triedami podľa toho, či ide o učebný alebo študijný odbor. Zároveň tu v niektorých prehovoroch sme vnímali, že učítelia/ky sa snažia pristupovať k určitým žiakom a žiačkam individuálne, a to v zmysle iného prístupu a hodnotenia, oceňovania určitého pokroku aj slabších žiakov/čok a v zmysle individuálnej práce na hodine s konkrétnym žiakom/čkou. „To je ten náš prístup, že už keď ten zošit má, dačo sa doučí, tak sa ho snažíme udržať tu, lebo keď je tu v škole a keď aj nevie na tú štvorku, tak ja mu tú štvorku dám, ja si myslím, že za ten rok čosi doňho natlačím“ (SOUSŠ1).

Zároveň sa na všetkých troch školách objavovali určité spoločné črty v riešení problémov žiakov/čok z MRK. Napríklad na školách existovalo veľké

množstvo krúžkov po vyučovaní. Čiže bola tu snaha riešiť problém trávenia voľného času, ktorý nerozvíja zručnosti potrebné v škole alebo v práci. Mladí ľudia sa v školách mohli realizovať umelecky i športovo. Školy realizovali rôzne mimoškolské akcie. Krúžky často slúžili na doučovanie. Podľa slov žiakov/čok krúžky neboli príliš navštevované.

Priestor na doučovanie bol aj v rámci konzultačných hodín. Tu sa školy snažili riešiť problém nedostatočnej domácej prípravy. Podľa slov učiteľov/iek nie je o doučovanie príliš veľký záujem, najmä v škole s najväčším percentom Rómov/ok z MRK. Stredná zdravotná škola bola zapojená do projektu doučovania žiakov a žiačok z MRK.

Positívne deviantné správanie škôl sa prejavilo aj v oblasti vyrovnávania sa so zlou finančnou situáciou rodín. V prvom rade, každý mladý človek zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia má podľa zákona nárok na motivačné štipendium, ktoré sa odvíja od prospechu. Toto ale často podľa slov učiteľov/iek nestačí na pokrytie všetkých nákladov spojených so školou. Stávali sa ojedinelé prípady, najmä na stredných odborných školách, že učitelia ospravedlnili absenciu pokiaľ dôvodom bol nedostatok finančných prostriedkov na cestu do školy. Ďalšou stratégiou školy je už spomínané zakúpenie kníh na jazyky.

Učitelia sa vo všetkých troch školách snažia vytvoriť si k žiakom vzťah, brať ich ako rovnocenných partnerov/ky, vybudovať si dôveru. Často sa so žiakmi rozprávajú aj o súkromných záležitostiach, či problémoch. Cez tento vzťah sa potom snažia žiakov/čky motivovať k učeniu. Aj triedni učitelia na ďalších troch školách, v rámci cesty „z komunity do školy“, sa snažia o vytváranie vzťahu so študentmi a študentkami. „Neviem, ja sa skôr snažím správať alebo vychádzať s nimi kamarátsky“ (BSUSŠ). „Stačilo povedať vtip. Stačilo prísť a zasmiať sa, stačilo všimnúť si, že ktorý žiak je smutný a opýtať sa niečo, naopak, že prečo je veselý, nebol problém v triede“ (SLUSŠ2). „Sme si tak rozprávali, lebo vravím, že ja si zvyknem s nimi, oni mi prídu aj požalovať, že čo je nové doma“ (BSUSŠ).

Na všetkých troch školách z prvej cesty „zo školy do komunity“ sa snažia motivovať mladých ľudí víziou budúcnosti a poskytovaním príkladov úspešných absolventov/iek, „príklady príťahujú“. „Ja im to všelijako vysvetľujem, poukazujem na príkladoch automechanikov, ktorí skončili u nás školu – kde pracujú, ako pracujú, ako sa majú, kade-tade sú po svete, som s nimi v styku sem-tam. Môžem dať adresu, ak chcete ísť do zahraničia, ale musíte mať výučný list, musíte sa učiť“ (SOUŠŠ1).

Čo sa týka prekonávania problému skorých rodičovstiev metódou môže byť sexuálna výchova v školách. Triedni/e učitelia/lky majú na všetkých troch školách povinnosť zaradiť túto tému do obsahu výchovy a vzdelávania. Často sa ale stáva, že na triednických hodinách tieto témy nepreberajú alebo

preberajú len okrajovo. „Nie každý učiteľ dokáže hovoriť o sexe, ja som bola na oddelení na gynekológii, čiže im aj viem poradiť... Priestor na to je, keď ma dajú niekedy suplovať, túto hodinu využívam na tieto aktivity“ (RZUSŠ1). Na stredných odborných školách boli veľmi silne prítomné individuálne rozhovory s dievčatami a chlapcami o téme sexuality a partnerstva. „Veľa sa rozprávame, poznáme ich od čísla topánok až po frajera, s ktorým spia“ (ROMSŠ2). „Sexuálna výchova neviem či je zahrnutá. My sa s nimi rozprávame. Vysvetľujem im, na čo ti je dieťa – najskôr si dokončí školu. Rozprávame sa, dávam im rady, keď chcú lekára, či antikoncepciu“ (ROUSŠ1).

Aj napriek existencii určitých prvkov sexuálnej výchovy v škole, zápasia všetky tri školy s fenoménom skorých rodičovstiev u študentov/iek. Dokonca je táto príčina jednou z najčastejších príčin nedokončenia strednej školy.

Vo všetkých troch školách boli prítomné individuálne snahy učiteľov/iek priblížiť a sprístupniť obsah vzdelávania žiakom/čkám z MRK prostredníctvom inovatívnych aktivizujúcich metód (rôzne hrové aktivity, príbehy, konkrétne príklady, názornosť, peer učenie). Okrem metód práce na hodine hovorili učitelia najčastejšie o metódach hodnotenia. Učitelia/ky v školách s väčším percentom mladých ľudí z MRK sa ich napríklad snažili nedemotivovať dávaním zlých známok. Naopak, na strednej zdravotnej škole sa ich snažili motivovať dobrými známami. Na všetkých troch školách fungoval systém plusiek a mínusiek, za čokoľvek, čo spravili dobre, dávali učitelia/ky pluska a z troch plusiek bola jednotka. Zároveň sa snažili do obsahu vzdelávania zaradiť témy, ktoré by podľa nich mohli byť pre žiakov prínosné, ako napríklad hygiena, zdravý životný štýl.

Takto sa jednotliví/é učitelia/ky ako pozitívny/e devianti/ky snažili v školách prispieť k úspešnosti chlapcov a dievčat z MRK.

### **Výskumné závery: Podobnosť dimenzionálnych profilov troch stredných škôl**

Stredné školy a ich schopnosť prispôsobiť sa žiakom a žiačkam z MRK, ich snaha priblížiť sa tomuto typu žiakov/čok, dokonca ochota učiteľov/iek navštevovať ich rodiny, je významnou intervenujúcou podmienkou úspešnej vzdelávacej kariéry pozitívnych deviantov/iek. Porovnané budú dimenzionálne profily troch stredných škôl, v ktorých začala prvá výskumná cesta „zo školy do komunity“.

Analýza dát ukázala určité súvislosti medzi vlastnosťami (podkategóriami) troch úspešných škôl. Dimenzionálne profily týchto troch škôl vykazujú určité spoločné a rozdielne znaky, čo sa týka umiestnenia vlastností na dimenzionálnych škálach.

V školách s väčším počtom žiakov a žiačok z MRK boli určité odlišnosti v hovorení o tomto type žiakov/čok. Po prvé tu boli častejšie prítomné

pejoratívne a biologizujúce vyjadrenia. Učítelia a učiteľky – najmä na strednej odbornej škole vo väčšom meste používali názvy ako „čierny“, „černoškovia“. Na strednej zdravotnej škole si učítelia a učiteľky viac dávali záležať na jazyku, akým o Rómoch a Rómkach hovorili, zároveň menej často spájali rómskych žiakov a žiačky s negatívnymi školskými javmi ako absencie, zlé známky, nedostatočný výkon na hodinách, nedostatočná domáca príprava, výchovné problémy. Na strednej zdravotnej škole boli oveľa viac prítomné pozitívne stereotypy.

Zároveň na zdravotnej škole sa najmenej často prihliadalo na ťažšie podmienky, v ktorých žiaci/čky žijú. „Nerozlišovali“, a preto k nim pristupovali ako k Nerómom/kam. Nebrali do úvahy špecifická prostredia, z ktorého pochádzajú. Nebrali na vedomie bariéry, ktoré ich na trhu práce čakajú.

Naopak, na stredných odborných školách, kde sa o Rómoch a Rómkach vyjadrovali menej „politicky korektne“, boli učítelia/ky viac naklonení/é akceptovať rozdielne životné podmienky jednotlivých žiakov/čok. Dokonca sa tu vyskytovali prípady, kedy žiakov a žiačky hodnotili miernejšie, nie podľa všeobecnej normy. Veľmi silne prítomná tu bola najmä modifikácia metódy výučby, hodnotenia, prístupu a práce na hodinách, pre majoritných a minoritných žiakov/čky. Učítelia/ky boli ochotní vo väčšej miere prihliadať na ťažšie podmienky žiakov/čok. Uvedomovali si bariéry a obmedzenia na trhu práce.

V podkategórii „disciplinovanie žiakov a žiačok z MRK“ neboli medzi školami výrazné rozdiely. Všetci učítelia sa snažili mladých ľudí priblížiť k určitým všeobecným kritériám – obsahovým a výkonovým štandardom, ktoré sú paušálne stanovené Štátnym vzdelávacím programom. Na stredných odborných školách na rozdiel od strednej zdravotnej školy sa snažili modifikovať spôsob – metódy výučby a evaluácie, aj keď výsledok musel byť ten istý. Učítelia a učiteľky na stredných odborných školách volili inú metódu v závislosti od iného sociokultúrneho prostredia žiakov a žiačok.

Ako sa ukazuje v našej analýze, škola je disciplinárnym systémom a snaží sa zo žiakov/čok vychovať poslušné a dobre integrované individua – všetci sa musia naučiť to isté, správať sa určitým spôsobom. Jej cieľom je mladých ľudí socializovať a enkulturovať, či dokonca stierať kultúrne a sociálne odlišnosti v záujme sociálnej kohézie. Škola je teda školou funkcionalistickou. Počas nášho výskumu sme v školách nachádzali prvky smerujúce k inkluzívnosti. Ako pozitívne deviantné možno nazvať len správanie učiteľov/iek, ktorí/é z vlastnej iniciatívy prihliadali na ťažšie podmienky žiakov/iek z MRK – snažili sa prispôbiť spôsob výučby chlapcom a dievčatám z MRK. To napomáhalo k školskej úspešnosti tohto typu žiakov/čok. S tým súvisí aj jazyk, akým o mladých ľuďoch z MRK učítelia a učiteľky hovorili. Inklúzia je totiž

možná len pri uvedomení si inakosti, pričom túto inakosť chápe ako zdroj, a nie ako prekážku výchovy a vzdelávania. Uvedomenie si inakosti je kľúčové. V školách, kde si inakosť majoritných a minoritných žiakov/čok neuvedomujú, tam kde „nerozlišujú“, alebo „nevidia rozdiely“, nemôže vzniknúť inkluzívne prostredie.

### **Záver**

V tejto časti výskumnej analýzy sme identifikovali niekoľko pozitívne deviantných praktík učiteľov a učiteľiek, prostredníctvom ktorých pracujú s mladými ľuďmi z MRK. Niektorí modifikovali spôsob výučby či hodnotenia, snažili sa priblížiť žiakom a žiačkam, brali ohľad na ťažké podmienky, z ktorých pochádzajú, uvedomovali si ich neľahké postavenie na trhu práce. Hovorené o žiakoch a žiačkach z marginalizovaných rómskych komún bolo poznačené etnickými stereotypmi. Učitelia a učiteľky im prisudzovali určité vlastnosti len preto, že sú Rómovia/ky. Medzi hovorením o chlapcoch a dievčatách zo segregovaného prostredia a prihliadaním na ťažšie podmienky, či uvedomovaním si neľahkého postavenia na trhu práce, sme našli vzťah. Ak v prehovoroch učitelia hovorili o žiakoch a žiačkach biologizujúco alebo pejoratívne, mali väčšiu tendenciu uvedomovať si ich neľahké životné podmienky a ťažkú uplatniteľnosť na trhu práce.

Zdá sa teda, že škola je schopná akceptovať inakosť a prispôbiť sa čiastočne tejto inakosti iba za cenu pejoratívneho hovorenia o tejto inakosti. Na základe normatívneho financovania školstva (a toto sa ukazuje aj pri základných školách), budú školy nútené prispôbovať sa žiakom a žiačkam z minoritného prostredia, pokiaľ nechcú prísť o zdroj financií. Vidieť to najmä na stredných odborných školách. V tomto prípade si školy nemajú z čoho vyberať, prichádzajú k nim žiaci/ky s najhorším prospechom, ktorých je medzi marginalizovanými Rómami/kami väčšina. Školy sú teda nútené vyrovnávať sa s inakosťou tohto typu žiakov/čok a prostredia, z ktorého pochádzajú. Stredná zdravotná škola je elitnejšou školou, preto má ešte stále možnosť si vyberať aj zo žiakov/čok s lepším prospechom. Na stredných odborných školách na rozdiel od učebných odborov fungujú napríklad prijímacie skúšky. Na každej strednej škole zapojenej do výskumu sme identifikovali určité praktiky, ktoré napomáhajú chlapcom a dievčatám zo segregovaného prostredia prekonať problémy spojené s formálnym vzdelávaním.

Pokiaľ bude percento Rómov/ok z MRK v školách stúpať, tieto budú nútené zmeniť prístup v závislosti od žiakov/čok, ktorí ich navštevujú. Školy s väčším percentom marginalizovaných Rómov/iek boli viac ochotné prihliadať na ťažšie životné podmienky žiakov/čok a nachádzať alternatívne spôsoby, ako ich vyučovať a hodnotiť. Pri stále sa zvyšujúcom počte tohto typu žiakov a



žiacok na stredných školách budú stredné školy nútené uvažovať o tom, ako sa priblížiť tomuto typu študentov a študentiek – ako pracovať s ich inakosťou.

#### LITERATÚRA

- ARENDOVÁ, H. 1994. *Krize výchovy a vzdelání*. In Arendtová, H. *Krize kultury: čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha : Mladá fronta. s. 97 – 120.
- BASH, L. 2009. *Education, Jobs, and Vocational Training*. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education*, Springer Science + Business Media B. V., 2009. pp. 499 – 650.
- CARL, J. 2009. *Industrialisation and Public Education. Social Cohesion and Stratification*. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education*, Springer Science + Business Media B. V., 2009. pp. 499 – 650.
- FERREIRA, M. C. P. 2009. *Industrialisation, Knowledge Economies and Educational Change: A note on Argentina and Brazil*. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education*, Springer Science + Business Media B. V., 2009. pp. 499 – 650.
- FOUCAULT, M. 2004. *Dozerat' a trestat'*. Bratislava : Kalligram. 312 s. ISBN 80-7149-663-4.
- GARMANIKOW, E. 2009. *Education in Network Society: Critical Reflections*. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education*, Springer Science + Business Media B. V., 2009. pp. 499 – 650.
- HEGEL, G. W. F. 1970. *Filozofia dejín*. In *Antológia z diel filozofov. Novoveká a racionalistická filozofia*. Bratislava. 1970.
- ILLICH, I. 2001. *Odškolení společnosti*. Praha : Sociologické nakladatelství. 110 s. ISBN 80-85850-96-6.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov : Rokus. 174 s. ISBN 978-8089055-98-2.
- SINGHAL, A., DURA, L. 2009. *Protecting Children from Exploitation and Trafficking*. Texas : Save the Children. 149 pp. ISBN 978-0-615-31141-8.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1978. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha : SPN. 328 s.

*Esterá Kövérová študuje tretí ročník doktorandského štúdia na Ústave výskumu sociálnej komunikácie Slovenskej akadémie vied v spolupráci s Katedrou školskej pedagogiky Trnavskej Univerzity v Trnave. Vo svojom výskume sa zaoberá konceptom pozitívnej deviácie a problémom nízkej vzdelanostnej úrovne rómskej populácie. Magisterské štúdium skončila v odbore filozofia na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského a v odbore psychológia v kombinácii s občianskou a etickou náukou na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského. Pracuje v občianskom združení Mládež ulice, kde sa zameriava na terénnu sociálnu prácu založenú na*

*nízkoprahovom princípe v konkrétnej marginalizovanej rómskej komunite v Bratislave.*

Mgr. Estera Kövérová, PhD.  
Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV  
Dúbravská cesta 9, 841 04, Bratislava 4  
e-mail: [estera.koverova@savba.sk](mailto:estera.koverova@savba.sk)  
Katedra školskej pedagogiky  
Pedagogická fakulta TU v Trnave  
Priemyselná 4, P.O. BOX 9, 918 43 Trnava  
e-mail: [estera.koverova@tvu.sk](mailto:estera.koverova@tvu.sk)