

Alena Rochovská PrF UK/Richard Filčák
PÚ SAV

VEĎ JE IM TAK FAKT LEPŠIE? SEGREGÁCIA RÓMSKYCH DETÍ V PREDŠKOLSKOM VZDELÁVANÍ A IMPLIKÁCIE PRE INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE¹

Abstrakt: *Segregačné tendencie a exklúzia rómov sa na Slovensku nevyhýbajú ani predškolskej výchove. Na základe terénneho mapovania a kvalitatívneho výskumu na vzorke šiestich lokalít je v článku skúmaná percepcia vnímania, naratív, chápanie segregácie detí z pohľadu majoritného a minoritného obyvateľstva. Segregáciu tu nekonceptualizujeme len ako výsledok predsudkov a skrytého, prípadne otvoreného rasizmu, ale skôr ako výsledok zápasu o priestor, zdroje a perspektívu. Kým pre rodičov rómskych detí je integrácia cestou sociálnej mobility, pre nerómskych rodičov segregácia udržiava status-quo, spoločenské hierarchie a v ich pohľade zvyšuje šance na kvalitné vzdelanie. Segregácia už na predškolskom stupni ovplyvňuje trajektóriu detí a ich pozíciu v sociálnom priestore. Rozpor medzi deklarovanými cieľmi inkluzívneho vzdelávania a sociálnou realitou fyzickej segregácie v predškolskom vzdelávaní je potrebné chápať ako dôsledok nerovného postavenia rómskych rodičov a ďalších faktorov. V prvom rade je to neoliberálna agenda s tlakom na súťaživosť a výkonnosť. Druhým sú neochota alebo neschopnosť štátu razantnejšie presadzovať uplatňovanie inkluzívnych a nediskriminačných politík v oblasti vzdelávania. Neúspešnosť inkluzívnych politík a de facto segregácia detí v školskom systéme je následne zo strany dominantnej minority interpretovaná, naratívom, podľa ktorého segregácia vlastne "pomáha" a "chráni" rómske deti, tým že ich nevystavuje kompetitívnemu prostrediu etnicky zmiešaných škôl. V záverečnej časti článku sa diskutujú opatrenia a možnosti verejných politík a prístupov v oblasti inklúzie detí na predškolskom stupni vzdelávaná.*

Kľúčové slová: Rómska etnická minorita, pred-školské vzdelávania, inklúzia.

Do they really feel better off? Roma children segregation in pre-school system and implications for an inclusive education.

Abstract: *Segregation tendencies and exclusion of Roma do not avoid pre-school education in Slovakia. Based on field mapping and qualitative research on a sample of six localities, the article explores perceptions, narratives, and understandings of children segregation from the viewpoint of the majority and minority population. Segregation cannot be here conceived only as a result of prejudices and of a hidden or an open racism, but rather as a result of the struggles for space, resources and perspectives. While for Roma parents is inclusion key approach to social mobility, for non-Romani parents, segregation maintains status-quo, social hierarchies and, in their view, increases the chances of quality education. Segregation already at pre-school level inevitably affects the trajectory of children and their position in the social hierarchy. The contradiction between the declared objectives of inclusive education and the social reality of physical segregation in pre-school education is to be seen as a consequence of the unequal position of Roma parents and other factors. First of all, it is a neoliberal agenda with a pressure on competitiveness and performance. Secondly, it is the reluctance and/or inability of the state to promote more vigorously the implementation of inclusive and non-discriminatory policies in the field of education. The failure of inclusive policies and de facto segregation of children in the school system is subsequently interpreted by the dominant minority and*

¹ Výskum prebiehal v rámci národného projektu MRK II (Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy) a v rámci projektu VEGA 2/0089/15 (Metodológia a hodnotenie impaktov kohéznych politík na marginalizované rómske komunity: Analýza výsledkov a prognózy ďalšieho vývoja).

its narrative as a way, that actually "helps" and "protect" Romani children by not exposing them to the competitive environment of ethnically mixed schools. The final part of the article discusses the measures and possibilities of public policies and approaches in the field of inclusion of pre-school children.

Key words: Roma ethnic minority, pre-primary education, inclusion.

ÚVOD

Právo detí na inkluzívne vzdelávanie je ukotvené v medzinárodných dohovoroch. Všetky príslušné nástroje v oblasti ľudských práv uznávajú právo na vzdelanie bez diskriminácie z akéhokoľvek dôvodu, vrátane pohlavia, zdravotného postihnutia, etnického pôvodu, a ďalších aspektov identity. Inkluzívne vzdelávanie ale nie je iba o povinnostiach. Ide o základný predpoklad celkového zlepšovania výsledkov vzdelávania, inklúzie minorít do spoločnosti a ekonomického rozvoja založeného na kvalifikovaných a dostatočných ľudských zdrojoch (Coleman 1966, Moberg et al 1997, Halinen a Järvinen 2008, Hájková a Strnadová 2010, Zelina 2010, OECD/PISA 2015, Kusá 2016).

Strategickým cieľom Európskej únie a aj Slovenskej republiky je, aby vzdelávanie viedlo ku sociálnej inklúzii. Segregácia v školskom systéme vplyva na schopnosť krajiny plniť deklarované ciele (ako napríklad tie v stratégii Európa 2020) a zároveň vytvára do budúcnosti základy ďalších sociálnych problémov. Cieľom stratégie Európa 2020 je, aby sa minimálne 95 % detí vo veku od štyroch rokov do začatia povinnej školskej dochádzky zúčastňovalo predškolského vzdelávania. V porovnaní s priemerom EÚ 28 vykazuje zatiaľ Slovensko nižšie miery participácie detí v predškolskom vzdelávaní,² ale je snaha ju posilňovať.

Slovensko je dlhodobo predmetom kritiky svojho vzdelávacieho systému, ktorý umožňuje segregáciu detí. Špecifickým problémom je participácia detí zo znevýhodneného prostredia. V Slovenskom kontexte hlavne z marginalizovaných rómskych komunít. V apríli 2015 začala Európska komisia proti Slovensku konanie pre porušenie antidiskriminačnej legislatívy EÚ diskrimináciou rómskych detí na školách. Výsledky výskumov indikujú, že segregačné tendencie neslabbnú - skôr sa prehľbujú a Slovenská republika bude mať v tejto oblasti čoraz väčšie problémy (Rafael a Oravec 2011, AI 2013, Huttová et al 2012, Baláž et al 2015, Kusá 2016).

Gallová Kriglerová a Gažovičová (2012) popisujú, ako v praxi existuje spektrum možností od určovania školských obvodov až po uplatnenie práva voľby školy, ktoré prakticky zvyhodňujú ekonomicky silnejších rodičov. Tí si jednak môžu dovoliť premiestniť deti do vzdialenejších škôl, jednak sú v realite schopní vytvoriť tlak na vytváranie školských obvodov, ktoré marginalizujú hlavne obyvateľov jasne identifikovaných separovaných, alebo segregovaných osád.

² V roku 2012 v EÚ 28 predstavovala participácia 3-ročných detí až 83,5 % z celkovej populácie 3-ročných, na Slovensku to bolo 62,5 %. V prípade 4-ročných bol už rozdiel menší 13,2 p.b. (EÚ 28 86 %; Slovensko 72,8 %).

Segregácia sa ale často začína už na úrovni predškolského vzdelávania. V príspevku predstavujeme výsledky kvalitatívneho výskumu, v ktorom sme analyzovali existujúcu situáciu v ôsmich lokalitách, kde boli identifikované (do rôznej miery) segregované triedy v materských školách.

Zaujímali nás otázky inklúzie a segregácie/desegregácie, pričom situáciu analyzujeme z pohľadu vnímania, naratívu a motivácií majoritného a minoritného obyvateľstva. K výskumu sme pristupovali s vedomím tzv. „Rašomon“ efektu protichodných výkladov rovnakého problému v perspektíve videnia a chápania rôznych ľudí.

Tento efekt referuje v sociológii ku protichodným výkladom rovnakej udalosti v perspektíve videnia a chápania rôznych ľudí³. Prístup môže byť užitočný keď potrebujeme analyzovať a pochopiť subjektivitu vnímania a spomienok, kde nachádzame podstatne odlišné, ale rovnako vierohodné opisy toho čo sa stalo, prípadne deje (Heider 1988, Kusá 2003). Pre hľadanie objektivity a nezaujatých interpretácií dôvodov sociálnych javov v perspektíve Rašomón efektu, je dôležité v aplikovať v každom štádiu výskumu vhodné formy triangulácie. Zároveň je kľúčové pochopenie sociálneho a ekonomického kontextu a motivácií jednotlivých aktérov (Roth 2002, Barber. a Dreher 2014).

Dve hlavné výskumné otázky boli: Aká je percepcia a zdôvodnenia segregácie detí v predškolskom systéme v pohľade hlavných aktérov? Aké sú štrukturálne a iné bariéry pre integráciu?

Pri riešení segregácie rómskych detí v predškolskom vzdelávaní a ich úspešnej inklúzii existuje množstvo úskalí a bariér. Segregačné tendencie nemôžeme analyzovať iba v zjednodušujúcom kontexte predsudkov, nedostatku informácií, alebo slabej implementácie politik. Sociálne a ekonomické trendy, prehlbujúce sa sociálne rozdiely a čoraz väčšia marginalizácia rómov v spoločnosti má svoj dopad aj na situáciu ich detí v školskom systéme. Zároveň musíme segregačné tendencie chápať v rámci kontextu lokálnej súťaže o zdroje.

Segregačné tendencie a ich kontext

Či už je to v prístupe k trhu práce, v bývaní, alebo prístupe ku základným sociálnym službám, existujú desiatky štúdií a analýz popisujúcich jednotlivé formy a dôsledky diskriminácie rómskej etnickej minority (napr. Barany 1994, Jurová 2002, UNDP 2006, 2014, Horňák a Šilonová 2013). Výskumy pritom poukazujú na fakt, že sa táto segregácia začína zvyčajne už v školskom systéme, pričom má závažné dôsledky na výsledky školského systému. Vzdelanie bolo kedysi chrámom, alebo výťahom, dnes sa stáva skôr poistením pred zostupom do nižších vrstiev a nevyhnutnou podmienkou na dôstojný život a čo i len minimálnu participáciu na trhu práce (Keller a Tvrđý 2008).

³ Názov pochádza z filmu Rašomon, japonského režiséra Akira Kurosawu.

Segregácia na základe sociálnych a/alebo etnických kritérií je rozšíreným a vysoko problematickým javom v oblasti školského a predškolského vzdelávania. Existuje v podstate v každej spoločnosti a to na rôznej inštitucionálnej a štrukturálnej úrovni. Či už ide o etnické minority, prisťahovalcov, alebo utečencov, diskriminácia v školskom systéme je jav mapovaný a analyzovaný v USA, Austrálii, Kanade a rôznych európskych krajinách (Bourguignon *et al* 2006, Maes *et al* 2014, Teney *et al* 2013, Coutinho a Koinis-Mitchell 2013, Hope *et al* 2014). Väčšina štúdií sa zaoberá behaviorálnymi a rôznymi psychologickými dopadmi segregácie, priemetmi dôsledkov na trh práce a šance na integráciu do väčšinovej spoločnosti.

Analýza a diskurz sa zvyčajne zameriava na jednoduchý dualistický model majorita – minorita (napr. Augoustinos *et al* 2002, Rapley, 2001). Ten sa ukazuje ako užitočný rámec pre analýzu, zároveň je ale potrebné brať do úvahy, že v každej z týchto dvoch skupín existujú rozdiely, ktoré majú vplyv na mieru a rozsah segregácie. V realite sa totiž stretávame s komplikovanými situáciami, kde vidíme rôznorodé motívy, javy a výsledky na strane majority aj minority.

Ako upozorňuje Shelton (2000), alebo Oyserman a Swim (2001), príslušníci majority nie sú len jednoduchými reprodukovateľmi exkluzívnych prístupov a minorita nie je len pasívnym prijímateľom. V oboch skupinách hrá dominantnú úlohu snaha využiť a dať zmysel danému sociálno-ekonomickému kontextu. V situácii, kde je vzdelanie kompetitívnou výhodou je rozdiel v jeho kvalite dôležitý ako brána, alebo naopak ako zábrana. Inými slovami, využitie daný sociálno-ekonomický kontext môže znamenať snahu o lepšie vzdelanie pre svoju skupinu a potláčanie iných, ktorý môžu predstavovať ohrozenie a konkurenciu.

Nekorjak *et al* (2011) poukazujú na fakt, že vo vzdelávacích politikách je prítomný zrejme ťažko prekonateľný rozpor, ktorý je založený na súbežnej koexistencii inkluzívnych a liberálno-tržných vzdelávacích politik, pričom oba princípy majú porovnateľnú legitimitu a zároveň potenciál sa v určitých ohľadoch vylučovať. Zatiaľ čo cieľom štátu môžu byť deklarované inkluzívne politiky, liberálno-tržná vzdelávacia prax dáva na lokálnej úrovni priestor pre iné motivácie, ktoré súvisia s hlbšími socio-ekonomickými dôvodmi.

Rámec pre zvyšovanie tlaku na vzdelanie a výkonnosť dnes vytvára kontext neoliberalnej (niekedy označovanej ako neoklasická) ekonomickej doktríny, ktorá čoraz viac ovplyvňuje správanie a voľby ľudí vo všetkých sférach života. Je to globálna hospodárska a politická agenda, ktorá sa vyznačuje dereguláciou, privatizáciou a odstránením úlohy štátu (Harvey 2005:2).⁴ Predpokladá voľnú ideológiu trhu naprieč ekonomickými, sociálnymi a politickými sférami života.

Sociálne a spoločenské dôsledky neoliberalných politik sa preto čoraz viac analyzujú mimo sféry ekonomiky. Elizabeth Martinez a Arnoldo Garcia (1996) kladú dôraz na ich vplyv na elimináciu pojmov ako "verejné blaho" alebo "komunity" a ich

⁴ Boas a Gans-Morse (2009) tvrdia, že neoliberalizmus prešiel pozoruhodnou premenou z pozitívneho imidžu razeného nemeckou Freibergskou školou, označujúcou týmto názvom miernu obnovu klasického liberalizmu až ku normatívne negatívne spojeného s radikálnymi ekonomickými reformami v Pinochetovom Čile.

nahrádzovanie termínmi ako "individuálna zodpovednosť." Tento posun v diskurze tlačí aj tých najchudobnejších ľudí v spoločnosti k tomu aby nedostatok zdravotnej starostlivosti, vzdelania a sociálneho zabezpečenia brali ako svoje osobné zlyhanie.

Namiesto štrukturálnych dôvodov ako sú diskriminácia, postavenie na trhu práce, či meniace sa ekonomické podmienky sa chudoba vo verejnom diskurze vysvetľuje ako etnický podmienená. Prípadne ako dedičný problém tzv. kultúry chudoby, kde sa vzorce správania a závislosti na sociálnom systéme prenášajú z generácie na generáciu.⁵ Problém sa interpretuje ako zlyhanie človeka, ktorý je "lenivý", prípadne čierny pasažier v sociálnom systéme spoločnosti. V slovenskom kontexte takto dochádza ku označovaniu celej etnickej skupiny ľudí – Rómov.

Dominujúca neoliberálna perspektíva tak môže v lokálnom kontexte znamenať na jednej strane snahu o čo najlepšie vzdelanie, ako predpoklad budúceho zisku, na strane druhej môže viesť ku stigmatizácii a snahe o segregáciu tých, ktorí si to „nezaslúžia“ a „nemajú perspektívu.“

Segregáciu rómskych detí v školskom systéme tak musíme vidieť cez prizmu meniaceho sa sociálneho a ekonomického kontextu osídlení, napätia medzi majoritou a minoritou, zhoršujúcich sa sociálnych a ekonomických podmienok detí zo znevýhodneného prostredia a tlaku na rodičov, ktorí aj vplyvom neoliberálneho dôrazu na výkonnosť rastie. Zároveň tu funguje teória racionálneho výberu ako rámca pre pochopenie a formálne modelovanie sociálneho a ekonomického správania ľudí. Základným predpokladom teórie racionálneho výberu je, že súhrnné výsledky sociálneho správania sú sumou správania jednotlivých aktérov. Každý z nich robí svoje individuálne rozhodnutie podľa mnohých faktorov, ktoré považuje za dôležité a každý je ovplyvnený sociálnym a ekonomickým kontextom, v rámci ktorého svoje rozhodnutia uskutočňuje. Ako sumarizuje vo svojej práci Kašparová a Souralová (2014), romizácia škôl je výsledkom individuálnych volieb a rozhodnutí vykonaných jednotlivými aktérmi na každodenné báze. Túto každodennú rovinu je potom nutné chápať ako zakotvenú v štruktúrach triednych a etnických nerovností, ich vyjadrením *per se* je sociálne vylúčená lokalita.

Segregácia tak môžeme konceptualizovať nie len ako výsledok predsudkov a skrytého, prípadne otvoreného rasizmu, ale skôr ako výsledok zápasu o priestor, moc a zdroje. Kým pre rómske deti je integrácia cestou sociálnej mobility a participácie, pre nerómov segregácia udržuje status-quo a spoločenské hierarchie. Vzdelávanie má v tomto kontexte kľúčovú úlohu a segregácia detí už na predškolskom stupni ovplyvňuje trajektóriu detí a ich pozíciu v sociálnom priestore.

PRIEBEH VÝSKUMU A CHARAKTERISTIKA VÝSKUMNEJ VZORKY

⁵ Pre pôvod teoretické zdôvodnenie pozri Lewis 1966. Škobla a Filčák (2014) poskytujú kritiku tohto konceptu a jeho mechanického aplikovania na rómsku minoritu.

Kvalitatívny výskum v ôsmych lokalitách prebehol v roku 2015 v rámci národného projektu MRK II (*Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy*). Lokality boli vybrané tak, aby reprezentovali rôzne geografické prostredie (mestské/vidiecke), rozličnú veľkosť predškolských zariadení a aby boli variabilné z hľadiska miery segregácie/integrácie rómskych komunít a detí, ktoré navštevovali tieto materské školy (boli zastúpené zariadenia, ktoré mali samostatné segregované triedy, aj také, ktoré takéto triedy nemali). Všetky predškolské zariadenia museli navštevovať deti z marginalizovaných rómskych komunít.

Špecifickú situáciu predstavujú tzv. elokované triedy. V našej vzorke sa tak v jednej zo skúmaných lokalít nachádzala jedna trieda v inej časti dediny. V lokalite 2 bola elokovaná trieda pre Rómske deti zriadená v minulosti.⁶ Stručná charakteristika skúmaných lokalít je v tabuľke 1.

Tabuľka 1. Charakteristika osídlení a situácia v predškolských zariadeniach.

Lokality	Počet obyvateľov v obci - %Rómov*	Stručný popis situácie v zariadení predškolského vzdelávania	Popis osídlenia
L1	1723 - 46,3%	Jedna trieda na prízemí – 23 detí (20 nerómskych a 3 deti rómske) Druhá trieda na poschodí – 19 detí (všetky deti z rómskej etnickej skupiny).	Obec nemá segregované rómske osídlenia, niekoľko separovaných oblastí obývaných Rómami.
L2	3904 - 14,0%	MŠ má 7 tried, v ktorých je spolu 144 detí, z toho 36 (rómskych). 6 tried sa nachádza v dvoch budovách, ktoré sú vzájomne prepojené a chodia tam nerómske deti. 1 trieda je zriadená neďaleko MŠ (mimo hlavnej budovy) a v nej sú všetky rómske deti.	Segregovaná rómska osada intraviláne, ale 500m od obce.
L3	4089 - 22,3%	MŠ je 6-triedna, 140 detí, z toho 1/3 rómskych detí. V minulosti bola zriadená osobitná trieda pre rómske deti, ale bola zrušená a deti sú v zmiešaných triedach.	Rómovia žijú v dvoch koncentráciách na okraji obce v dvoch vo vnútri obce
L4	3186 - 53,2%	MŠ navštevuje 80 detí, z toho je ½ rómskych. Materská škola je 4-triedna, z toho je jedna trieda, ktorú navštevujú iba rómske deti. V triedach sú i rómske deti, prevažne bývajúce v obci. V rómskej triede sú deti z osady.	Rómovia bývajú priamo v obci a v separovanej osade, ktorá sa nachádza na okraji obce.
L5	1315 - 57,5%	MŠ má dve triedy, jedna trieda je s celodennou starostlivosťou, druhá trieda je s poldennou starostlivosťou, v triede s celodennou starostlivosťou je zapísaných 14 detí, v triede s poldennou starostlivosťou je 13 detí a je pre rómske deti.	Segregovaná rómska osada 300 m od obce.
L6		Trojtriedna materská škola v dvoch budovách. Triedy,	Rómske osídlenie na

⁶ . Slabá dochádzka detí a vysoké náklady na prevádzku elokovanej triedy, ako aj žiadosti rodičov, aby ich deti boli umiestnené medzi nerómov (neprekážala im ani vzdialenosť MŠ od osady) viedli k tomu, že táto trieda sa zrušila a deti boli umiestnené v hlavnej budove.

	2230 - 32,8%	ktoré sú vo väčšej, poschodovej budove sú triedy s celodennou prevádzkou. V týchto triedach sú aj deti rómske, v triede 3-4-ročných detí je 6 rómskych detí, ktoré chodia do materskej školy na celý deň, v skupine 5-6-ročných detí sú 4 rómske deti, ktoré chodia taktiež na celý deň. Ostatné deti v prístavbe kde je trieda s poldennou prevádzkou sú rómske.	na okraji obce.
L7	1319 - 17,1%	2 triedy z toho jedna s poldennou a jedna s celodennou prevádzkou. Počet žiakov: 37, z toho 13 rómskych a 24 nerómskych. V triede s poldennou prevádzkou sú prevážne rómske deti.	Segregovaná osada v extraviláne (100m od obce), druhá časť rómov žije v separovanom osídlení na okraji obce.
L8	2178 - 80,8%	Škôlka má 2 triedy a 30 žiakov. Jedna trieda je poldenná, je tam 16 rómskych detí a žiadne nerómske. V druhej triede s celodennou prevádzkou je 14 detí, toho je 8 rómskych a 6 nerómskych.	Segregovaná osada v intraviláne. Nachádza sa 400 m od obce.

*v obci podľa údajov z OcÚ/MsÚ % zastúpenie Rómov v obci

Pred samotným výskumom bola pripravená štruktúra otázok pre rozhovory. V otázkach boli jednak kvantitatívne údaje o materských školách a otvorené otázky, ktoré súviseli najmä s témami inklúzie vzdelávania a segregácie. Všetky rozhovory boli nahrávané, anonymizované a vyhodnotené.

Vo výskume sme sa zamerali na hľadanie príčin segregácie v perspektíve hlavných aktérov. Prístup bol založený na mapovaní a analyzovaní ich percepcie a chápania segregácie. Pre hľadanie objektivity a nezaujatých interpretácií dôvodov sociálnych javov je dôležité v aplikovať v každom štádiu výskumu vhodné formy triangulácie. Zároveň je kľúčové pochopenie sociálneho a ekonomického kontextu a motívácií jednotlivých aktérov (Roth 2002, Barber a Dreher 2014). Triangulácia bola podstatou prístupu na viacerých úrovniach. V prvom rade išlo o vzájomné porovnávanie výpovedí jednotlivých aktérov. Popis situácie a stavu bol konfrontovaný s empirickými pozorovaniami v predškolských zariadeniach. Dáta z výskumu boli zároveň analyzované v kontexte mapovania a analýzy sociálne – ekonomického priestoru osídlení, kde sa predškolské zariadenia nachádzajú.

V priebehu výskumu sme sa na percepcie segregácie pozreli z pohľadu štyroch hlavných aktérov: vedenia škôlok (vo všetkých prípadoch súčasne učiteľov), asistentov a rómskych a nerómskych rodičov detí navštevujúcich škôlky. V prvej časti pre riaditeľov materských škôl (resp. zástupcov MŠ) sme sa zamerali na viacero faktorov: veľkosť materskej školy (počet tried, počet žiakov, štruktúra detí – veková, etnická), charakteristiky fyzického prostredia školy (najmä vo vzťahu k segregácii), režim v materských školách a charakteristiky inklúzie prostredia (analýza aktivít a opatrení smerujúcich k inklúzii), dochádzku do materskej školy (najmä špecifiká dochádzky rómskych detí a vzťah dochádzky a inklúzie), spôsob prihlasovania detí do materskej školy a otázky vzťahujúce sa k práci asistenta učiteľa (úloha a prínos asistentov učiteľov pri práci v MŠ).

V druhej časti odpovedali na otázky asistenti. Zo pohľadu asistenta boli opäť hodnotené prostredie materskej školy, režim v materských školách, inkluzívne prostredie, dochádzka, prihlasovanie do materskej školy a navyše sa asistenti vyjadrovali k svojej práci asistenta – jej prínosom a špecifikám. Nakoniec boli oslovení samotní rodičia detí navštevujúcich materské školy. Rodičia mali možnosť vyjadriť svoj postoj k prostrediu materskej školy, k segregácii, k dochádzke detí do predškolských zariadení a k celkovému prostrediu pre vzdelávanie. Rodičia boli oslovovaní v prostredí materských škôl, keď priniesli svoje deti do škôlky, alebo si ich prišli vyzdvihnúť. Výskum v škôlkach bol následne doplnený terénnym sociologickým výskumom v osídleniach, kde sa pomocou analýzy dostupných kvalitatívnych údajov, pozorovania a polo-štrukturovaných rozhovorov mapoval kontext v ktorom predškolské zariadenia operujú.

1. SEGREGÁCIA V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH A JEJ PERCEPCIA V POHĽADE AKTÉROV

Vedenie predškolských zariadení a učitelia

Vedenie a riaditeľky predškolských zariadení boli vo všetkých prípadoch zároveň učiteľkami. Pri prehliadke predškolských zariadení boli zaznamenané jasné formy segregácie rómskych detí. Boli vysvetľované a ospravedlňované rôznymi dôvodmi. Typické bolo odvolávanie sa na preferencie nerómskych a rómskych rodičov. „Vzniklo to z požiadaviek rodičov. Ak by som ich požiadavku nesplnila, rodičia by vzali svoje deti do inej MŠ, kde nie sú rómske deti”⁷. Prípadne: „Deti, ktoré sme mali zapísané do tej spoločnej triedy, kde je inklúzia, kde sú integrované, nám odmietli chodiť medzi nerómske deti. A ja nemám inú možnosť, iba vyhovieť mamke, keď mi povie, že nebude chodiť, lebo odmieta chodiť, lebo on sa lepšie cíti v triede, kde sú čisto rómske deti.”⁸

V inej škôlke zástupkyňa počas prehliadky škôlky tvrdila, že samostatné rómske triedy sú výhodné v tom, že sa v nich deťom môžu lepšie venovať a deti sú na podobnej rozumovej úrovni. Tvrdila, že v tomto smere iba prihliadajú na názor rodičov, do ktorej chcú umiestniť svoje deti, či do rómskej alebo zmiešanej. Argumentom v prospech samostatných rómskych tried mala byť výhoda v tom, že sa pedagógovi ľahšie pracuje, nakoľko sú podľa nej všetky deti (4 aj 5 ročné) na rovnakej úrovni a nepotrebuje diferencovať výchovno-vzdelávacie ciele podľa vývinovej úrovne detí. Tu vedenie pripúšťalo, že vo vzdelávaní je to výhoda, ale pri

⁷ Osobný rozhovor, lokalita 1.

⁸ Osobný rozhovor, lokalita 5.

výchove by bolo lepšie, ak by boli deti spolu. Interpretácia ale bola, že výhody prevažujú nevýhody.

Obhajoba segregácie má niekedy formu *zvýrazňovania faktora „mentality, prípadne „génov“*. Zastúpené sú tvrdenia, typu v triede sa dobre pracuje, pretože deti majú rovnakú mentalitu, čo evokuje tvrdenie, že segregácia je pre rómske deti prospešná ... *„Má výhody, lebo tie deti sa poznajú veľmi dobre medzi sebou, majú svoju mentalitu, dajú s tam niektoré prvky ich mentality využiť, tá trieda funguje naozaj veľmi dobre. Ide predovšetkým o to, čo sa týka tvorivosti po stránke hudobnej, výtvarnej a tak, že naozaj i teraz, keď máme tie deti tam, tak sú tam také dobré kamarátske vzťahy aj sa s nimi dobre takto pracuje, je to na tej jednej úrovni, tá mentalita a tie prvky sa tam dajú veľmi dobre využiť a ... Áno všetky deti sú tam z osady.“*⁹

Segregačné tendencie sa z pohľadu vedenia ospravedlňujú aj ekonomickými dôvodmi. Rodičia z osád niekedy nemajú na to, aby zaplatili deťom obedy a následne obedujú iba deti, ktoré sú v hmotnej núdzi, a deti ktoré nie sú v hmotnej núdzi neobedujú.¹⁰ To vytvára tenzie. a tendencie posúvať deti do tried s poldennou prevádzkou. Triedy sú podľa riaditeľky inej MŠ oddelené na žiadosť rodičov, ale aj z dôvodu finančnej stránky. Rómski rodičia neboli schopní zaplatiť poplatky za MŠ: *„Nechcú proste platiť nič. Oni tu boli nahlásené, prišli do našej MŠ, ale chodili tu dva týždne, potom im vedúca dala šek, už sa viac v MŠ neukázali, išli, lebo vedeli, že tam im Anna¹¹ zaplatí.“*¹²

Príklad z ďalšej MŠ ale spochybňuje univerzalitu takýchto tvrdení. Rómska trieda je tu v spoločnej budove na prízemí. Má podobné vybavenie ako ostatné triedy. Nechýbajú hračky, či pomôcky. Rozloženie triedy, kúpeľne i šatne je rovnaké ako v ostatných triedach. Avšak deti sa stravujú priamo v triede, ostatné deti sa ale stravujú spoločne v jedálni. Rómskym rodičom sa to nepáči. Zástupkyňa pre škôlku tvrdí, že jedáleň kapacitne nepostačuje pre všetky deti a preto sa rómske deti stravujú osobitne, v triede. Z pohľadu výskumníkov ale po zhladnutí jedálne nebola zaznamenaná žiadna prekážka. Ak aby sa pridali dva ďalšie stoly, vošli by sa do jedálne aj rómske deti.

V škôlkach, kde sú v tej istej škôlke rómske deti zo segregovaných aj integrovaných rómskych komunít vidieť diferencovaný prístup a rozlišovanie na integrovaných rómov a tých ostatných: *„Bol záujem zo strany[týchto integrovaných] rómskych rodičov, samy mi priniesli prihlášku, títo rodičia, ktorí majú deti v celodennej prevádzke spĺňajú všetko. Prádlo prinesú, platia si škôlku aj stravu, nie sú s nimi žiadne problémy.“*¹³ Ďalším dôvodom segregácie sú pociťované nedostatočne osvojené hygienické návyky rómskych detí a referencie na vši a iné parazity, ktoré sú bežné, hlavne pri narážkach na deti zo segregovaných lokalít.

⁹ Osobný rozhovor, lokalita 6.

¹⁰ Deti v hmotnej núdzi majú uhrádzanú stravu a tie, ktoré sú rok pred plnením povinnej školskej dochádzky aj dotácie na učebné pomôcky.

¹¹ Anna je zahraničná misionárka, ktorá pomáha v rómskej komunite – meno bolo zmenené.

¹² Osobný rozhovor, lokalita 2.

¹³ Osobný rozhovor, lokalita 6.

Aj keď sú v predškolských zariadeniach segregované triedy, väčšina aktivít otvorených verejnosti je spoločná: karneval, deň matiek, vianočná akadémia¹⁴. Realizujú sa tiež tvorivé dielne pre všetkých rodičov spoločne. Podľa riaditeľky v lokalite 1 ale rómsky rodičia nie sú takí tvoriví a kreatívni ako nerómsky rodičia a touto spoločnou akciou sa inšpirujú a učia rómsky rodičia od nerómskych.

Dôležitým zistením je, že v žiadnom zo skúmaných zariadení nebol pociťovaný silnejší tlak na integráciu rómskych detí zo strany štátu a samosprávy. Riaditeľky a učiteľky si boli vedomé diskurzu integrácie a mali silnú tendenciu ospravedlňovať viditeľnú segregáciu za pomoci rôznych popísaných argumentov.

Asistenti v predškolských zariadeniach

Druhou skupinou aktérov sú asistenti v predškolských zariadeniach. Segregácia/integrácia je z pohľadu komplikovanejšia, pretože ich pozícia balansuje medzi vedením, ktoré ich riadi a platí a na druhej strane majú bližší kontakt s rómskou minoritou a niekedy priamo z tejto minority pochádzajú. Všetky sledované materské školy mali k dispozícii asistenta – v závislosti d počtu detí to bol jeden až traja asistenti.

Samostatné rómske triedy majú podľa asistentov aj určité výhody, ktoré ale neprevyšujú nevýhody. Ako výhoda sa uvádzalo, že sú deti sú vo svojej komunite, nemusia pociťovať sociálnu konfrontáciu (ako príklad bolo spomenuté, že rómske deti sa na spoločnom karnevale v MŠ hanbili a bočili od ostatných). Majú medzi sebou kamarátov z osady, poznajú sa. Tento argument ale v ďalšom priebehu rozhovorov sami vzápätí vyvracali.

Oslovení asistenti považovali spoločné triedy za vhodnejšie, deti sa v nich učia napodobňovaním, lepšie spolu vychádzajú, nie sú hanblivé, rýchlejšie napredujú, rómske deti sa lepšie učia po slovensky. Jeden z asistentov zdôrazňoval, ako v detstve vyrastal s nerómskymi deťmi a dodnes s mnohými udržiava priateľské vzťahy. Podľa neho, ak sú deti spolu v MŠ, ZŠ, potom budú vedieť spolu vychádzať aj v dospelosti. Výhody samostatných rómskych tried vidí v tom, že učenie je pre tieto deti jednoduchšie: „V škôlke nie sú také konflikty, tam je to najlepšie zachytiť tie vzťahy.“¹⁵ Podľa asistenta, sú Rómovia, ktorí chcú byť iba s majoritou a naopak sú aj takí, ktorí chcú, aby ich deti boli oddelené. Väčšina rodičov je podľa ich skúseností za zmiešané triedy v MŠ.

Prínos svojej práce vidia asistenti v tom, že sa môžu intenzívnejšie venovať deťom: „No pravdaže majú svoje výhody, by som chcela povedať, že veľmi dobré skúsenosti mám...výsledky sú dobré, deti z rómskej komunity navštevujú materskú školu a chcú chodiť, rodičia majú záujem ich nosiť a naučia sa tu veľa vecí, deti zo začiatku navštevovali materskú školu, tak neovládali slovenský jazyk, ten je tu najhorší

¹⁴ Aj tu sa ale nájdú výnimky a v dvoch MŠ potvrdili, že niektoré aktivity (Deň matiek, vianočný večierok sú v rómskych a nerómskych triedach oddelené).

¹⁵ Osobný rozhovor, lokalita 1.

problém no ale potom po čase takže sa naučia, hygienické návyky, samoobslužné činnosti a veľa vecí.¹⁶

V perspektíve asistentov vidieť rozdiel medzi deťmi z rôzneho prostredia. Bezproblémová je podľa nich situácia v triedach, ktoré sú zmiešané, ale rómske deti nie sú zo segregovaných komunít. *„Neviem o tom, žeby bol nejaký problém,... oni sa medzi sebou hrajú, sú vytvorené skupinky medzi deťmi, to vždy bolo aj to vždy bude, že ktorí sú sympatickejší, ale hrajú sa jedni s druhými, navzájom sa hrajú.¹⁷“*

Rodičia a kontext segregácie

Prevažujúca percepčia rómskych rodičov, hlavne u tých, ktorí pochádzajú z integrovaných osídlení je, že ich deti majú lepšie vyhliadky ak navštevujú spoločné triedy. Rodičia nevidia výhody v samostatnej rómskej triede: *„Asi by bolo lepšie, keby boli spolu. Viac by sa naučili.¹⁸“* Ovládanie štátneho jazyka je pociťované ako kľúčové: *“Ak by [deti] chodili do zmiešaných tried naučili by sa lepšie a skôr po slovensky¹⁹“*. V samostatnej rómskej triede rozprávajú medzi sebou po rómsky. Rodičia v každej z lokalít priznávali pociťovaný tlak zo strany nerómov. Tvrdili, že nerómovia nechcú, aby deti boli v zmiešaných triedach. V niektorých lokalitách si myslia si, že to nechcú aj učiteľky a zástupkyňa pre MŠ.

Oddelené triedy nie sú rómskych rodičov výhodné. Otec dieťaťa sa vyjadril, že rómske deti, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia sa od nerómskych detí veľa naučia. Iná matka v tej istej MŠ uviedla, že jej dcéra chodila do čisto rómskej triedy. Dieťaťu sa tam páčilo, ale ona, ako matka, je spokojná teraz. Iný otec povedal, že zmiešané triedy sú lepšie, pretože to môže povedať z vlastnej skúsenosti, keď on sám v minulosti chodil do takej triedy. Matky z ďalšej MŠ sa vyjadrili, že by chceli, aby ich deti boli integrované. Ako dôvod uvádzali to, že by ich deti lepšie rozprávali po slovensky, lebo ak sú samostatné rómske triedy, potom deti medzi sebou rozprávajú po rómsky. Potvrdili, že v triede na prízemí sú nerómske deti a asi 3 rómske a na poschodí, iba oddelené rómske deti. Rodičia to pociťujú ako handicap, keby boli spolu: *„by sa naučili deti byť s bielymi i s rómskymi²⁰“*.

Inú perspektívu mali ale rodičia zo segregovaných osídlení. Rodičia s deťmi v segregovanej triede sa jednoznačne vyjadrili k tomu, že dobre že ich deti sú v samostatnej triede: *“lebo keď boli spolu s bielymi tak sa bili a nedobre im robili²¹“*. Tento postoj sa javí silne zafixovaný medzi mnohými rodičmi z MRK. Na argument, že deti sa aj tak stretávajú, lebo napríklad na pobyte vonku sa spolu hrajú spolu nacvičujú rôzne programy, spolu chodia na vychádzky, rodičia vychádzali z predstavy: *„im medzi svojimi lepšie“*. Podobne reagovali aj rodičia, ktorí mali deti v MŠ, do

¹⁶ Osobný rozhovor, lokalita 5.

¹⁷ Osobný rozhovor, lokalita 8.

¹⁸ Osobný rozhovor, lokalita 7.

¹⁹ Detto.

²⁰ Osobný rozhovor, lokalita 1.

²¹ Osobný rozhovor, lokalita 8.

ktorej nechodili takmer žiadne nerómske deti: „Dobré je, že sú samé rómske deti, všetci sa poznajú, dobre sa tam cítia.²²“

Niektoré matky tvrdili že nerómski rodičia si neželajú, aby ich deti vyrastali spoločne s rómskymi deťmi: „my nie sme také Rómovia, my máme v sebe cit, a niekto si myslí, že my nemáme, ani kultúru, nič, ale my to všetko máme, len nás nevedia vnímať, ja neviem pochopiť, lebo nie sú tu s nami, nevidia²³“. Časť z rodičov pochádzajúcich z MRK nebola schopná pochopiť výhody, či nevýhody integrácie a jednoducho brali situáciu ako danú.

Pri otázke na možné problémy, ktoré sú v materských školách sa niektorí rómski rodičia vyjadrovali k drobným problémom (rómske a nerómske deti sa medzi sebou často bijú, napríklad na školskom dvore, keď sú spolu), ale aj s pocitom vylúčenia a diskriminácie (napríklad keď mali karneval, tak rómske deti sa sťažovali, že stáli v kúte, rodičia tiež tvrdili, že nemohli prísť na karneval, vstup bol povolený iba pre nerómskych rodičov).

V škôlke s inkluzívnym prostredím sme takéto antagonizmy nezaznamenali. Rodičia rómskych detí videli spolužitie ako neproblematické, aj keď tenzie existujú. Jedna matka uviedla, že jej dcéra sa do škôlky teší na nerómske kamarátky. Iný otec sa stretáva s problémom, že jeho synovi deti hovoria: „že je cigán²⁴“, ale otec ho vedie k tomu, aby si to nevšímal. V škôlkach ale existuje rozšírená prax oddeleného stravovania rómskych a nerómskych detí. Toto bolo pociťované rómskymi rodičmi ako veľmi urážlivé a diskriminačné.

V perspektíve uhlov pohľadu hlavných aktérov môžeme vidieť tri faktory, ktoré vplyvajú na segregáciu detí v materských škôlkach. V prvom rade je to pociťovaná obava zo strany nerómskych rodičov, že integrácia ich detí s nerómskymi povedie k horšej kvalite ich vzdelávania. Tento častý motív by sa dal zhrnúť vyjadrením jedného nerómskeho rodiča: „Nech sú spolu, to by mi nevadilo, ale my chceme aby sa naša malá učila už v škôlke anglicky, aby niečo vedela a potom [na základnej škole] išla dopredu. Ak tam bude s nimi, tak akurát nebude vedieť ani poriadne po slovensky.²⁵“ Vedenia škôlok, ktoré zápasia so znižovaním počtu detí a musia bojovať o svoju existenciu majú tendenciu prispôbovať sa pociťovaným, alebo priamo vyslovovaným žiadostiam o segregáciu. Obava, že nerómsky rodičia dajú svoje deti inde bola prítomná v podstate na každej zo skúmaných škôlok.

V druhom rade má časť nerómskych rodičov a vedenia škôlok silné etnické predsudky a zastáva názor, že Rómovia majú inú „mentalitu“, sú od prírody iný a majú pocit nadradenosti, ktorý sa prenáša aj do podpory segregácie. Zatiaľ čo vedenia škôlok a učiteľky sú vo svojich formuláciách opatrné, od nerómskych rodičov je bežné počuť narážky na údajnú „genetiku“ Rómov, lenivosť, ktorá sa prenáša aj na ich deti a rôzne dehonestujúce vyjadrenia.

²² Detto.

²³ Osobný rozhovor, lokalita 5.

²⁴ Osobný rozhovor, lokalita 3.

²⁵ Osobný rozhovor, lokalita 4.

V neposlednom rade hrá úlohu aj ospravedlňovanie segregácie hygienickými dôvodmi a oddeľovanie nerómskych detí od tých rómskych sa zdôvodňuje tým, že sú špinavé, zanedbané, prípadne hladné. Hlavne rodiny detí zo segregovaných osád nemajú často prostriedka na hygienu, prístup k vode znamená často jednu studňu pre stovky ľudí, nedostatok infraštruktúry ako napríklad dláždená cesta do osady znamená, že rodičia a deti prichádzajú v daždi zablatený a podobne.

Časť rodičov zo segregovaných osídlení zastávala hlboko defetistické postoje a rozhovory indikovali ich ľahkú manipulovateľnosť vedením škôlok, prípadne nerómskymi rodičmi požadujúcimi segregáciu. Výskum ukazuje, že miera segregácie rómskej komunity sa prenáša aj do miery segregácie v materských škôlkach. Rodičia rómskych detí z integrovaného prostredia si často uvedomujú dôležitosť inkluzívneho vzdelávania. Vedia sa ho dožadovať a sú schopný ovplyvniť prax a systém v predškolskom zariadení, napríklad požiadavkami na spoločné stravovanie detí, prípadne spoločné aktivity. Zjednodušenie sa dá povedať, že čím segregovanejšia rómska komunita, tým hlbšia segregácia detí z tohoto prostredia.

SMEROM K INKLUZÍVNEMU VZDELÁVANIU?

Realita a prax vzdelávania rómskych detí v predškolských zariadeniach vykazuje podobné segregáčne tendencie, aké vidíme na ďalších stupňoch škôl. Rozširovanie praxe oddeľovania detí v podstate od kolísky predstavuje závažný spoločenský problém. Podľa Langa a Berberichovej (1998) platí, že ak sa školskej komunite podarí vytvoriť prostredie, ktoré oceňuje jedinečnosť dieťaťa, zvýši sa šanca, že sa deti so znevýhodnením sa budú učiť v bezpečnom a stimulujúcom prostredí. Inkluzívne prostredie sa rozvíja podľa Kováčovej (2010) iba tam, kde nejde len o akési akceptovanie odlišnosti, ale najmä tam, kde sa berie ohľad na rôzne potreby všetkých detí. Každé dieťa má mať pocit, že práve do tohto prostredia patrí, že je vítané. Rómske deti ale často vítané nie sú a sú len akceptované, prípadne trpené.

V niektorých predškolských zariadeniach sa s integráciou rómskych detí ani nepočíta. Aj v budúcnosti sa predpokladá oddelená trieda pre rómske deti: *“v súčasnosti postačuje kapacita škôlky. V budúcnosti, ak by sa zvýšil počet rómskych detí, nepostačovala by trieda, v ktorej sú rómske deti”*. Argumentuje sa priestorovými možnosťami: *„ale ozaj sa to priestorovo nedalo inakšie vytvoriť. Keď sme chceli, aby sa aj rómske deti vzdelávali, iné miestnosti neboli, tak sme to urobili takto.”*²⁶ Opačný extrém je v niektorých regiónoch, kde sa o inkluzívnom prostredí v zmiešaných triedach nedá hovoriť, pretože *„sa nerodia nerómske deti”*²⁷ (mladí ľudia migrujú do iných regiónov) a preto sa škôlky stávajú čisto rómskymi. *„Nie neplánujeme (opatrenia na integráciu rómskych detí), lebo ostali nám už iba rómske deti.”*²⁸

²⁶ Osobný rozhovor, lokalita 4.

²⁷ Osobný rozhovor, lokalita 7.

²⁸ Detto.

Problémom je aj paušalizovanie. V zmiešaných triedach vidí vedenie problémy v tom, že by "biele" deti mohli rómske deti odsudzovať: *"nakoľko sú niektoré deti zanedbané, nemajú dostatočné oblečenie, nechodia čisté a môžu mať aj nepríjemný zápach"*²⁹. V podstate prevláda situácia, kde by si väčšina rómskych rodičov želala, aby boli všetky deti spolu, aby sa medzi deťmi nerobili rozdiely. Nerómski rodičia si naopak neželajú, aby boli deti spolu, nakoľko sa obávajú zaostávania svojich detí, prípadne to zdôvodňujú obavami z hygienickej situácie či chorôb.

Napriek pomerne komplikovanej situácii existujú vedenia škôlok, ktoré si nechcú antagonizovať nerómskych rodičov a zároveň majú snahu o integráciu rómskych detí. Ako zhrňa riaditeľka jednej MŠ: *"je potrebné pracovať nielen s rómskymi rodičmi, ale i s nerómskymi, aby prostredie v MŠ bolo inkluzívne. Rodičia a pedagógovia sa musia sami stotožniť s myšlienkou inklúzie."*³⁰ V tejto škôlke bolo zrejmé, že sa deti naozaj spolu hrali a nerozlišovali medzi sebou. Ležadlá rómskych detí v spálňach sú umiestnené medzi deti nerómske. Pri rozhovore s jedným nerómskym otcom bola zrejmá spokojnosť: *"je to dobrá škôlka. Všetci sú spokojní."*³¹

Kľúčovým problémom sa javí zlepšenie ekonomickej situácie rómskych domácností a riešenie prehlbovania celkovej exklúzie rómov tak v priestore osídlení, ako aj na trhu práce a v iných oblastiach. Učiteľka v škôlke to zhrnula tak, že obec by mala zabezpečiť rómskym rodičom prácu: *"zabezpečiť prácu, aby sa proste Rómovia naučili žiť od do výplaty, aby si vedeli tie korunky rozdeliť, aby decko neprišlo do škôlky bosé...prvoradá je práca"*³².

Pri úspešnej inklúzii sa ukazuje ako veľmi dôležitá komunikácia s rodičmi. Škôlky musia aktívne ukazovať a presvedčať hlavne nerómskych rodičov, že inklúzia nevedie ku zhoršeniu podmienok pre rozvoj ich detí. Dôležité je celkové materiálne a technické vybavenie, ktoré umožňuje progresívne postupy pre prácu s deťmi.

Hlavne v obciach so segregovanými rómskymi osídleniami sa ukazuje potreba prijímania rôznych podporných a vyrovnávacích opatrení. V skúmanej vzorke bola aj lokalita, kde sa realizoval projekt zameraný na financovanie poplatkov pre rómske deti v škôlke. Podľa názoru zástupkyne pre MŠ to prospieva tomu, že rómske deti MŠ navštevujú pravidelne a značne to zlepšilo situáciu.

Silný potenciál existuje v búraní predsudkov cestou práce s nerómskymi deťmi, čo môže následne pozitívne ovplyvniť aj postoje ich rodičov. V niektorých MŠ stavili na špeciálne aktivity: *"V triede s poldennou dochádzkou máme plány spolupráce s rodinou z MRK...no a mali stretnutie s hudobníkom z komunity, čo sa im veľmi páčilo, mali sme aktivity, že spievali rómske piesne, slovenské piesne, detské piesne, minule bola aktivita, že si čítali rozprávku aj v rómčine, aj v slovenskom jazyku."*³³

²⁹ Osobný rozhovor, lokalita 2.

³⁰ Osobný rozhovor, lokalita 3.

³¹ Detto.

³² Osobný rozhovor, lokalita 2.

³³ Osobný rozhovor, lokalita 5.

Dôležitým faktorom sa javí aj podpora propagácie zápisu detí do škôlok. Tu pomáha spolupráca s obcou, ale aj s externými aktérmi: „Prihlasovanie detí zabezpečuje misionárka, spolupracujúca s MŠ. Napríklad vybaví a zaplatí aj potvrdenie od lekára, že sú deti zdravé a môžu navštevovať MŠ“. Ďalšími postupmi sú využívanie pomoc asistentov: „Asistent učiteľa spolu s terénnym sociálnym pracovníkom idú do osady, kedy informovali rodičov. Následne rodičia si prišli do škôlky po prihlášky a potom išli spolu so soc. pracovníkom k lekárovi dať si potvrdiť prihlášky“³⁴.

Vo všetkých prípadoch sa ukazuje ako veľmi dôležitá úloha asistentov. Tak počas celého roka, najmä však v prvých mesiacoch školského roku pri adaptácii detí na nové prostredie. Riaditeľky (zástupkyne) MŠ považujú asistentky za prospešné, nakoľko sa môžu individuálne venovať jednotlivým deťom vo všetkých činnostiach. Kľúčovú úlohu zohrávajú najmä v triedach, kde sú deti, ktoré nevedia po slovensky. Ak popisuje riaditeľka jednej škôlky: „Asistenti sú prospešní. Predovšetkým v komunikácii s rodinou, lebo rodičia mnohokrát nerozumejú komunikácii so školou. A zároveň aj s deťmi, lebo niektoré nevedia dobre po slovensky. A deti majú lepší vzťah k asistentovi, lebo im je bližší ako učiteľka. Asistenti učiteľa sú nápomocní takmer pri každej aktivite.“³⁵

V neposlednom rade hrá pri integrácii detí úlohu ľudský faktor. V jednej zo škôlok sa riaditeľka rozhodla zrušiť elokovanú triedu administratívnym rozhodnutím. Viedlo to ku integrácii rómskych detí a nenaplnil sa scenár, že nerómski rodičia umiestnia svoje deti inam. I keď v tomto prípade môže hrať úlohu aj to, že je to škôlka, ktorá má deti z rôznych rómskych komunít, nielen segregovaných. Špeciálne opatrenia v tejto škôlke pre rómske deti nemajú (podľa názoru riaditeľky by so špeciálnymi opatreniami nesúhlasili samotní rómski rodičia a nerómski by to mohli považovať za diskrimináciu pre deti z majority). Podľa riaditeľky sú rómske deti aj ich rodičia spokojný. Majorita si taktiež zvykla, že Rómske deti chodia do danej škôlky, i keď sa občas stretávajú so slovnými výhradami nerómskych rodičov.

Zistenia z terénneho výskvu indikujú dôležitosť komplexného prístupu ku riešeniu integrácie rómskych detí už v predškolskom stupni vzdelávania. Ako zhrňame v Tabuľke 2, existujú silné a slabé stránky súčasných prístupov a popri ohrozeniach sú príležitosti ako zlepšovať situáciu.

³⁴ Osobný rozhovor, lokalita 7.

³⁵ Detto.

Tabuľka 2. SWOT analýza faktorov vplyvujúcich na integráciu

		SWOT analýza	
		S: Silné stránky	W: Slabé stránky
I n t e r n á		<ul style="list-style-type: none"> - legislatívny a výkonný rámec pre integrované formy predškolskej prípravy, tlak EÚ a štátu; - podpora vlády a jej orgánov; - dostatok priestorov a technických možností pre integrovanú predškolskú prípravu; - metodická a technická podpora MŠ, tréningy a školenia pre personál; - profesionálny a motivovaný učiteľský zbor; - finančná podpora cez politiku súdržnosti 	<ul style="list-style-type: none"> - zraniteľnosť voči tlaku rodičov (v prípade, že MŠ praktizuje integrujúce prístupy, hrozí jej že nerómsky rodičia umiestnia deti inam a MŠ príde o deti aj o zdroje; - nedostatok aktivít pre podporu zmien a pasivita hlavných aktérov (vedeniu MŠ a obce niekedy takéto status quo vyhovuje, pretože si nevyžaduje investície do osvet, práce s rodičmi a pod.); - vhodné priestory pre vzdelávanie sú niekedy ďaleko od koncentrácií MRK
		<p>O: Príležitosti</p> <ul style="list-style-type: none"> - ďalšia podpora inkluzívneho vzdelávania v MŠ zo strany štátu; - využitie štrukturálnych fondov EÚ na skvalitnenie materiálneho a technického vybavenia MŠ a na školenie personálu; - aktívne zapájanie rodičov a práca s rómskymi ale i nerómskymi rodičmi (napr. za využitia aktivít mimovládnych organizácií a podobne); - vytvorenie a podpora opatrení zo strany štátu, ktoré by napomáhali integrácii; - Personálna politika a podpora progresívnych vedení škôlok 	<p>T: Ohrozenia</p> <ul style="list-style-type: none"> - zhoršovanie finančnej situácie rómskych rodičov povedie k tomu, že nebudú platiť ani minimálne požadované náklady; - zvyšovanie tlaku nerómskych rodičov na segregáciu detí; - rezignácia kompetentných autorít na prevádzanie zmien vedúcich ku integrácii; - ďalšia priestorová segregácia MRK - spoločenská atmosféra neprajúca inklúzii a narastanie anti-rómskych predsudkov v spoločnosti
E x t e r n á			

Zdroj: Autori.

Legislatívny a výkonný rámec pre integrované formy predškolskej prípravy, tlak EÚ a štátu, či podpora vlády a jej orgánov sú nesmierne dôležité pre vytváranie rámca inklúzie. Dostatok priestorov a technických možností pre integrovanú predškolskú prípravu, odborná príprava učiteľov, zabezpečenie asistentov a ďalšie metódy ako zlepšiť kvalitu škôlky a vyučovania majú silný vplyv na mieru segregácie. Jedným z paradoxov, ktorým čelíme pri zvyšovaní vybavenosti a kvality vzdelávania je ale to, že škôlky sa automaticky nestávajú inkluzívnejšími. Ako popisujeme v analýze predškolských zariadení, nie je zaznamenaný silnejší tlak na inklúziu zo strany štátu a administratívy a v realite tak dochádza ku situácii, kde sa všetky zariadenia slovom ku inklúzii hlásia, zároveň ale prijímajú riešenia, ktoré ju blokujú.

Hlavným motívom pri ospravedlňovaní segregácie je obava z nerómskych rodičov a premiestnenia ich detí na inú často krát aj vzdialenejšiu škôlku. Nie je to imaginárna hrozba. Táto prax je rozšírená na stupni základných škôl a jej dôsledkom je koncentrácia rómskych detí a ich *de facto* segregácia v školskom systéme. Zvyšovanie vybavenosti školy a zlepšovanie kvality vzdelávania je jednou z ciest ako v škôlkach a na školách udržať nerómskych žiakov. Prioritné financovanie by malo podporiť inkluzívne vyučovanie a zlepšenie výsledkov žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia. Implementácii projektov by mohlo predchádzať vypracovanie sociálnych a etnických profilov spádových oblastí jednotlivých škôl, tak aby sa dali inkluzivnosť vzdelávania a výsledky monitorovať. Niekedy stačí málo. Napríklad alternatívne možnosti finančnej podpory pre deti, ktoré by mali motivačný efekt (zaplatiť deťom obed) majú silný motivačný efekt hlavne pre zlepšenie dochádzky detí a ich pozíciu v kolektíve.

Ako ukazujú príklady z praxe, niekedy stačí, že je škôlka a jej vedenie pevné v postoji, že nebudú segregovať deti podľa národnosti a rodičia sa prispôbia situácii. I tu je ale dôležité, či ide o deti z viac, alebo menej integrovaného prostredia. Dôležitý je aj postoj zriaďovateľa a vedenia mesta, prípadne obce a celková atmosféra v lokalite. Je preto dôležité vplývať na kvalitu verejného diskurzu a tomto probléme a pracovať tak s rómskymi ako aj nerómskymi rodičmi. Štát, mestá a obce by mali aktívne podporovať aktivity ďalších aktérov, akú sú mimovládne organizácie, prípadne cirkev aktívne pracujúce priamo v prostredí marginalizovaných rómskych komunít.

Dôležitý faktor je zabezpečiť kvalitu výučby bez rozdielu pôvodu žiakov. Štát by mal systematicky prispievať k rozšíreniu kapacít v predškolských zariadeniach. Podpora by mohla smerovať k vyššiemu počtu boli rómskych asistentov (pedagogicky vzdelaných) a rómskych učiteľov. Rómska verejnosť to podľa výskumu vníma veľmi pozitívne a motivačne a zlepšilo by to aj možnosti integrovaného vzdelávania.

Pre dosiahnutie lepších výsledkov bude kľúčovým problémom zaistiť dostatok technických a finančných intervencií zameraných na MRK. Tu ide hlavne o ciele a premyslené využívanie fondov súdržnosti v novom programovom období 2014-2020. Aby došlo ku synergickým efektom, bude potrebné, aby fungoval priebežný monitoring, ktorý by zabezpečil dosiahnutie výsledkov. V plánovacom období 2014-2020 by tiež bolo potrebné cielene sústrediť viac prostriedkov EŠIF do slovenských regiónov s nevyhovujúcim sociálno-ekonomickým zázemím a na rizikové skupiny.

Mapovanie situácie a analýza situácie indikujú, že na segregáciu detí sú silné tlaky v prakticky v každej zo skúmaných lokalít, i keď možno konštatovať, že čím horšia je sociálna ekonomická situácia rómov v konkrétnej lokalite tým silnejší je tlak. Základným predpokladom úspešnej inklúzie je zmena sociálno-ekonomickej situácie hlavne v marginalizovaných regiónoch a zlepšenie spoločenskej atmosféry, ktorá cestou narastania anti-rómskych predsudkov v spoločnosti negatívne ovplyvňuje anti-segregačné ciele politik a plánov. Výskum ale zároveň indikuje, že tam, kde sa vedenie škôlok a časť rodičov dokážu postaviť proti segregáčnym riešeniam, nemusia k týmto nevyhnutne dochádzať.

ZÁVER

V praxi sa výskumník stretáva s pomerne rozšíreným názorom, že segregácia, vlastne "pomáha" a "chráni" rómske deti pred bolestnou konfrontáciou s väčšinovým etnikom. Ako ale analyzuje Doubek a Levínska (2013), je to závažný a nebezpečný koncept, ktorý potvrdzuje schematický komplex inferiority vnucovaný majoritou minorite a ktorý je práve rituálmi znova a znova potvrdzovaný.

Snahu o segregáciu detí v školskom systéme je potrebné vnímať v kontexte rastúcej súťaže o zdroje v spoločnosti, individualizácie úspechu a viktimizácie obetí. Tlak na zachovanie miesta v spoločnosti, prístupy na trh práce a k ekonomickým zdrojom sa zostruje a prenáša cez rodičov aj na deti. V zhode s teóriou racionálneho výberu sa každý z rodičov snaží robiť svoje svoje individuálne rozhodnutie podľa mnohých faktorov, ktoré považuje za dôležité, pričom je rozhodnutie ovplyvnené sociálnym a ekonomickým kontextom, v rámci ktorého svoje rozhodnutia uskutočňuje.

Nerómsky rodičia sa v tejto logike racionálne rozhodujú, že dajú svojej deti do škôlky tam, kde predpokladajú lepšiu kvalitu ich výučby a ďalších životných šancí. V rovnakej logike sa rómsky rodičia snažia svoje deti dávať do integrovaných tried presne preto, aby sa ich šance zvyšovali. Čo je ale jedným výťahom ku lepším výsledkom, je pre druhých záťaž. Výsledkom je nezlučiteľnosť pozícií a tlak na škôlky, ktoré musia balansovať medzi názormi rodičov, demografickými trendami a vládnymi snahami o integrované vyučovanie.

Deklarované ciele medzinárodných záväzkov, agendy sociálnej inklúzie a zvyšovania šancí detí v spoločnosti cestou inkluzívneho vzdelávania zároveň narážajú v sociálnej realite na lokálny kontext rôznorodých záujmov a motivácií. Je tu rastúci problém stereotypov, predsudkov, latentného, alebo otvoreného rasizmu. Treťou skupinou analyzovaných faktorov je slabý tlak na implementáciu inkluzívnych politik a chýbajúca motivácia zo strany štátu a administratívy.

Vzdelávanie sa čoraz viac komodifikuje ako tovar a oslabuje sa úloha štátu ako garanta všeobecného vzdelania. Štát a jeho inštitúcie sú v neoliberalnej perspektíve poskytovateľmi služieb, ktoré si môže občan (klient) vybrať, ale inštitúcie nemajú zasahovať do jeho volieb. Štát vytvára rámec pre poskytovanie vzdelávacích služieb,

ale zodpovednosť je v tejto logike na rodičoch. Situácia v skúmaných lokalitách ale ukazuje, že takýto prístup má svoje limity a v dlhodobej perspektíve vedie ku segregácii a sociálnemu vylúčeniu časti obyvateľov.

Podpora inkluzívneho vzdelávania zo strany štátu je rozhodujúca. Právny rámec a verejné politiky sa nemôžu vzdávať od sociálnej reality a smerovať k akejsi „pseudo-implementácii.“ Slovensko má zároveň vďaka možnosti využitia štrukturálnych fondov EÚ na skvalitnenie materiálneho a technického vybavenia predškolských zariadení a na školenie personálu veľmi dobré šance tieto nepriaznivé trendy riešiť. Inkluzívne vzdelávanie je len jednou časťou zložitého problému v akej sa nachádza ba Slovensku rómska minorita. Je ale jedným zo základných predpokladov, aby sme tu nevytvárali segregáciu časti obyvateľov doslova od kolísky po hrob.

Literatúra:

- Allport, G.W. 1954. *The nature of prejudice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Amnesty International (AI). 2013. *Nesplnené sluby: neschopnosť ukončiť segregáciu rómskych žiakov na Slovensku*. Bratislava: Amnesty International.
- Augoustinos, M., A. LeCouteur, J. Soykan 2002. „Self-sufficient arguments in political rhetoric: Constructing reconciliation and apologizing to the stolen generations.“ *Discourse and Society* (13): 105-142.
- Baláž, V., R. Filčák, D. Škobla, T. Jeck, M. Polo. 2015. *Prístupy ku komplexnej analýze dopadov iniciatív podporovaných z EŠIF z hľadiska ich prínosu k napĺňaniu Stratégie Európa 2020 a Partnerskej dohody SR: Pilotný projekt vzdelávanie*. Bratislava: Úrad vlády SR.
- Barany, Z. 1994. „Living on the Edge: The East European Roma in Postsocialist Politics and Societies.“ *Slavic Review* (53)321:344.
- Barber, M., J. Dreher. 2014. *The Interrelation of Phenomenology, Social Sciences and the Arts*. Londýn: Springer.
- Bourguignon, D., E. Seron, V. Yzerbyt, G. Herman. 2006. „Perceived group and personal discrimination: Differential effects on personal self-esteem.“ *European Journal of Social Psychology* (36): 773-789.
- Coleman, J. S. 1966. „Equality of Educational Opportunity.“ Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coutinho, M., D. Koinis-Mitchell. 2014. „Black Immigrants and School Engagement: Perceptions of Discrimination, Ethnic Identity, and American Identity.“ *Journal of Black Psychology* 40 (6): 520-538.
- Doubek, D., Levínská, M. 2013. „Schemata a výzkum přístupu k výchově ve vyloučených lokalitách.“ *Studia paedagogica* 18 (1): 77-96. DOI: 10.5817/SP2013-1-5
- Filčák a Steger (2014), 2014. „Ghettos in Slovakia. The Environmental Exclusion of the Roma Minority.“ *Analyse & Kritik* (2): 229-250.
- Gallová Kriglerová, E., a Gažovičová, T. (eds.). 2012. *Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava: Centrum prevýskumetnicity a kultúry.
- Halinen, I., R. Järvinen. 2008. „Towards inclusive education: the case of Finland.“ *Prospects* 38 (1):77-97.
- Hájková, V., I. Strnadová. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.
- Heider, K.G. 1988. „The Rashomon Effect: When Ethnographers Disagree.“ *American Anthropologist* 90 (1): 73–81.
- Hope, E., A. Skoog, R. Jagers. 2015. „It’ll Never Be the White Kids, It’ll Always Be Us: Black High

- School Students' Evolving Critical Analysis of Racial Discrimination and Inequity in Schools." *Journal of Adolescent Research* 30 (1): 83-112.
- Horňák, L., V. Šilonová. 2013. „Východiská inkluzívneho vzdelávania.“ Pp.5-19 in *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum
- Jurová, A. 2002. „Rómovia v období od roku 1945 po november 1989“ Pp. 79 -92 in Michal Vašečka (eds.). *Súhrnná správa o Rómoch*. Bratislava: IVO.
- Kašparová, I., Souralová, A. 2014. „Od lokálnej k cikánskej škole: homogenizácie školní triedy a meníci se role učiteľa.“ *ORBIS SCHOLAE* 8 (1): 79-96.
- Keller, J., J. Tvrď. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: Slon.
- Kusá, Z. 2003. „Rašomon v skúmaní prípadov“ *Sociológia* 35 (1): 37-60.
- Kusá, Z. 2016. *Škola nie je pre všetkých*. Bratislava: Sociologický ústav SAV.
- Lewis, O. 1966. *La vida: A Puerto Rican family in the culture of poverty - San Juan and New York*. New York: Vintage Books.
- Maes, M., W. Gonneke, M. Stevens, M. Verkuyten. 2014. „Perceived Ethnic Discrimination and Problem Behaviors in Muslim Immigrant Early Adolescents: Moderating Effects of Ethnic, Religious, and National Group Identification.“ *The Journal of Early Adolescence* 34 (7): 940-966.
- Martinez, E., A. Garcia, A. 1996. What is Neoliberalism? A Brief Definition for Activists. <http://www.corpwatch.org/article.php?id=376>
- Masschelein, J., M. Simons, U. Bröckling, L. Pongratz, L. (Eds.). 2007. *The Learning Society From the Perspective of Governmentality*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Moberg, S., M. Zumberg, A. Reinmaa, A. 1997. „Inclusive Education as Perceived by Prospective Special Education Teachers in Estonia, Finland, and the United States.“ *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 22 (1): 49-55.
- Nekorjak, M., Souralová, A. a Vomastková, K. 2011. „Uvážnutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností“. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 47 (4): 657-680.
- Organizácia pre ekonomický a sociálny rozvoj (OESD), 2015. *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paríž: OECD.
- Oyserman, D., J.K. Swim. 2001. „Stigma: An insider's view.“ *Journal of Social Issues* 57: 1-14.
- Rafael, V., Kahátová, B. 2011. „Úvod do problému.“ In Vladimír Rafael (eds.). *Odpovede na otázky rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Fundation.
- Rafael, V., L. Oravec (eds). 2011. *Odpovede na otázky rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. Nadácia otvorenej spoločnosti, Bratislava.
- Roth, W.D. 2002. „The Rashomon effect combining positivist and interpretivist approaches in the analysis of contested events.“ *Sociological Methods Research* 31 (2): 131-173.
- Rapley, M. 2001. „How to do X without doing Y”: Accomplishing discrimination without “being racist”—“doing equity.” Pp. 231-251 in M. Augoustinos, K. Reynolds (eds.). *Understanding prejudice, racism, and social conflict*. London: Sage.
- Shelton, J. N. 2000. „A reconceptualization of how we study issues of racial prejudice.“ *Personality and Social Psychology Review* (4): 374-390.
- Škobla, D., R. Filčák. 2014. „Bariéry v prístupe k pitnej vode ako aspekt sociálneho vylúčenia rómskej populácie.“ *Sociológia*, 46 (5): 620-637.
- Teney, C., P. Devleeshouwer, L. Hanquinet. 2013. „Educational aspirations among ethnic minority youth in Brussels: Does the perception of ethnic discrimination in the labour market matter? *Ethnicities* 13 (5):584-606.
- United Nations Development Programme (UNDP). 2006. *Správa o životných podmienkach rómskych domácností na Slovensku*. Bratislava: United Nations Development Programme.
- United Nations Development Programme (UNDP). 2014. *ATLAS rómskych komunit na Slovensku 2013*. Bratislava: United Nations Development Programme.
- Wacquant, L. 2000. „The New 'Peculiar Institution': On the Prison as Surrogate Ghetto.“ *Theoretical Criminology* (4): 377-389.
- Wacquant, L. 2000a. „Deadly Symbiosis: When Ghetto and Prison Meet and Mesh.“ *Punishment & Society* (3): 95-134.

- Wacquant, L. 2009. *Punishing the Poor: The Neoliberal Government of Social Insecurity*. Durham: London.
- Zelina, M. 2010. „Cesty edukácie Rómov.“ Pp. 8-13 in I. Kosová, D. Sciranková (eds). *Cesta ku vzdelaniu. Inovácie vzdelávania ako prostriedok ku zvyšovaniu vzdelanostnej úrovne rómskych detí a mládeže z málo podnetného prostredia: Zborník príspevkov z celoslovenskej konferencie o vzdelávaní*. Zvolen: Quo Vadis.