

Zkušenosti romských pedagogů s (ne)přijetím ve školních sborovnách

Experiences of Romani teachers regarding (non-)acceptance in staff rooms

Abstract

As cultural and ethnic diversity increases, the educational process is paying growing attention to the benefits and challenges associated with employing teachers from minority groups. This article presents insights from a larger qualitative study based on interviews with twenty Romani educators. The analysis examines the experiences of Romani educators with regard to (non-)acceptance by school staff and reveals that even within the teaching profession and school environments, Roma encounter prejudice from their colleagues. The article concludes by calling for greater acceptance of cultural diversity not only in classrooms and schools but also within teaching faculties.

Keywords

minority teacher; Romani teacher; Romani teaching assistant; prejudice

Jak citovat

Němec Z. (2026). Zkušenosti romských pedagogů s (ne)přijetím ve školních sborovnách. *Romano džaniben*, 33(1), 7–22.

DOI: <https://doi.org/10.66576/journal.2026.01.01>

1 Doc. Zbyněk Němec působí na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Email: zbynek.nemec@pdf.cuni.cz;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8725-5377>

Úvod

Romové tvoří jednu z nejvýznamnějších menšin nejen v české společnosti obecně, ale i v českých školách. Podle údajů ministerstva školství romští žáci představují přibližně 3,7 % ze všech žáků docházejících do základních škol v České republice (MŠMT, 2024), společně s ukrajinskými žáky tak romští žáci představují dvě nejpočetnější minority ve vzdělávacím systému ČR.

Stejně jako i v jiných oblastech života i ve vzdělávání jsou Romky a Romové vystaveni poměrně velké míře diskriminace (Arabadjieva, 2016), spojené mimo jiné i s nadměrným zařazováním romských žáků do vzdělávacích programů určených pro žáky s poruchou vývoje intelektu nebo se vzděláváním romských žáků v segregovaných školách (Němec, 2020).

Obdobně jako obecně ve společnosti i ve školství se Romky a Romové setkávají s velkou mírou předsudků: Výzkumy ukazují, že téměř polovina učitelů základních škol otevřeně přiznává své antipatie vůči Romům (Cichá et al., 2016) a že ve srovnání s neromskými žáky mají u studijně neúspěšných romských žáků učitelé významně vyšší tendence usilovat o přeřazení žáka do jiné školy nebo alespoň jiné třídy (Svoboda a Morvayová, 2010; Fučík, 2015). Skutečnost, že navzdory průběžným organizačním a legislativním změnám zůstávají ve školách předsudky a různé formy diskriminace vůči romským žákům přítomny, ilustrují i aktuální data ministerstva školství, podle kterých v ČR existuje minimálně osm desítek segregovaných „romských“ škol a romští žáci jsou ve srovnání se svými neromskými vrstevníky až desetkrát častěji označováni jako žáci s mentálním postižením (MŠMT, 2025).

Výsledkem všech těchto negativních faktorů je nízká úroveň dosahovaného formálního vzdělání – pouze asi čtvrtina mladých dospělých Romů v ČR má ukončené vyšší sekundární vzdělání (FRA, 2022).

Jedním z funkčních opatření, která mohou předcházet diskriminaci romských žáků a zvyšovat jejich úspěšnost ve vzdělávání, je zaměstnávání minoritních učitelů – pedagožek a pedagogů, kteří se sami identifikují jako Romové a kteří mohou svou přítomností významně přispět k přijetí romských žáků v prostředí dané školy. Pokud ale výzkumy dokládají, že ve školních sborovnách existují poměrně výrazné předsudky vůči Romům obecně, lze předpokládat, že romští pedagogové budou v těchto sborovnách přijímáni v míře, která umožní jejich efektivní fungování ve vzdělávacím systému?

1 Fenomén minoritních učitelů²

Se vzrůstající kulturní pluralitou se nejen v evropském prostředí v posledních letech zvyšuje zájem o pozice minoritních učitelů, a to jak v pedagogické praxi, tak i na poli pedagogického výzkumu.

Učitelé, kteří se sami identifikují jako příslušníci etnické nebo jazykové minority, mohou do vzdělávacího prostředí přinášet řadu specifických pozitivních dopadů: Výzkumy například ukazují, že minoritní učitelé mohou významně přispívat k přijetí vlastní kulturní identity u minoritních žáků (Furtuna, 2015), mohou představovat důležité studijní a pracovní vzory (Goltsev et al., 2023), v řadě případů přispívají k zapojení jazyka menšiny do vzdělávacího prostředí (Miskovic, 2009) a ve vztahu k majoritním žákům i učitelům mohou sloužit také jako „zprostředkovatelé kultur“ usnadňující porozumění historii a kultuře dané minority (Rissanen, 2023). Díky svým vlastním zkušenostem s různými formami diskriminace mohou minoritní učitelé také výrazným způsobem přispívat ke spravedlivějšímu a méně diskriminačnímu nastavení vzdělávacího prostředí (Quirocho a Rios, 2000).

S vědomím potenciálních přínosů minoritních učitelů realizují některé země různé formy podpory pro zájemce o pedagogické profese z řad příslušníků menšin s migrační zkušeností. Například Švédsko nabízí migrantům několikaměsíční kurzy pro vstup do standardního učitelského studia nebo pro získání kvalifikace na pozici asistenta pedagoga; v Německu sice neexistuje v podpoře minoritních pedagogů centralizovaný systém, některé univerzity ale z vlastní iniciativy realizují specifické pedagogické kurzy pro zájemce s migrační zkušeností (Putjata et al., 2023). V Izraeli vláda v minulosti pilotně ověřovala program na podporu pedagogů etiopského původu, ve kterém získávali tyto učitelé zvýšenou podporu v rámci univerzitní přípravy a následně školy byly i finančně motivovány k jejich zaměstnávání (Gutman, 2023).

Vedle přínosů minoritních učitelů poukazují pedagogické výzkumy ale také na některá úskalí spojená s jejich působením v praxi, a to specificky i v oblasti jejich akceptace ve školním prostředí: Ve srovnání se svými majoritními kolegy mají minoritní učitelé významnější problémy s přijetím do učitelského sboru, cítí se být více pod dohledem, pociťují nedůvěru a vyloučení z pedagogického sboru (Yip, 2023). Zkušenosti s diskriminací a negativními postoji ostatních členů pedagogického sboru pak vedou u minoritních učitelů k nižšímu pocitu sounáležitosti s celou institucí školy (Yip a Saito, 2024). Snazší postavení mohou mít minoritní učitelé zaměstnaní ve školách ve velkých městech, kde je obecně

² Termín minoritní učitelé označuje pedagogy, kteří se sami identifikují jako příslušníci menšiny. Termín vychází z v zahraniční hojně používaného termínu *minority teachers* (viz např. Gutman et al., 2023), který nejčastěji odkazuje k pedagogickým pracovníkům pocházejícím z etnických menšin nebo z řad migrantů.

více multikulturní atmosféra, i tady ale musí často obhajovat svou profesní identitu (Mantel, 2020).

Do jaké míry se pak tato specifika minoritních učitelů dotýkají také Romek a Romů působících v pedagogické profesi v českém kontextu?

2 Historie Romů v pedagogické profesi v ČR

V pedagogických profesích mají Romky a Romové v České republice delší historii zejména na pozicích asistentek a asistentů. Už krátce po sametové revoluci, v první polovině devadesátých let 20. století, se některé školy s větším množstvím romských žáků pokoušely hledat nové cesty, jak budovat komunitní vztahy s romskými rodinami (Balabánová, 1994). V této době se po vzoru britských „etnických asistentů“ začala v některých školách v ČR etablovat profese označená jako „romský asistent“ – tedy asistent, který se sám hlásí ke svému romskému původu a ve své činnosti se zaměřuje hlavně na podporu romských žáků. Oficiálně byla tato pozice ministerstvem školství do škol zavedena ve školním roce 1997/1998 (MŠMT, 1998). To, že o danou pozici byl ve školách zájem, dokládají i počty romských asistentek a asistentů, kterých bylo v roce 1997 evidováno v celém našem školství jen asi dvacet, během následujících tří let ale jejich počet vzrostl na více než dvě stě (Bartoňová, 2003).

K odklonu od etnického vymezení došlo v roce 2001, kdy ministerstvo školství přejmenovalo danou profesi na „vychovatel – asistent učitele“; i nadále se předpokládalo, že asistent bude pracovat s romskými žáky a že bude dobře znát zázemí romských rodin, už ale nebylo nutnou podmínkou, aby sám asistent pocházel z romské rodiny (MŠMT, 2001). V souvislosti s přijetím nového školského zákona pak byli tito asistenti společně s asistenty podporujícími vzdělávání žáků se zdravotním postižením od roku 2005 sjednoceni pod označením „asistent pedagoga“ (zákon č. 561/2004 Sb.).

V souvislosti s postupným přibýváním počtu Romek a Romů v pedagogických profesích se od devadesátých let začaly objevovat také snahy o jejich systematickou profesní přípravu. Kvalifikačnímu vzdělávání romských asistentů se řadu let intenzivně věnovaly obecně prospěšné společnosti Nová škola nebo Humanitas–Profes, někteří romští asistenti přicházeli do škol také po absolvování příslušných oborů na středních pedagogických školách (Šotolová, 2011).

Podpoře vzdělávání romských pedagogů se ale aktivně začaly věnovat také některé univerzity. Příkladem je třeba přípravný program, který pro Romky a Romy se zájmem o další vzdělávání probíhal v minulosti na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, a to poměrně úspěšně – z účastníků tohoto programu přibližně dvě třetiny úspěšně nastoupily do vysokoškolského studia (Gulová a Štřelec, 2016); i díky tomuto programu v letech 2006 až 2021 na Masarykově univerzitě absolvovalo vysokoškolská studia 66 Romek a Romů, nejčastěji v oboru sociální pedagogika (Gulová a Gulová, 2022).

3 Benefity a úskalí zaměstnávání Romů v pedagogické profesi

Obdobně jako u jiných minoritních pedagogů i u Romů odborná literatura dokládá celou řadu benefitů vyplývajících z jejich zaměstnávání v pedagogických profesích, například: Romští pedagogové přispívají k posilování kulturní identity romských žáků a podporují pozitivní přijetí romských studentů mezi žáky z majoritní populace (Furtuna, 2015), jsou aktivně zapojováni do podpory romského jazyka (Miskovic, 2009), často nabízejí doučování a další podpůrné aktivity pro romské žáky, ale také zprostředkovávají znalosti o kulturním zázemí a potřebách romských žáků ve vztahu k neromským vyučujícím (Němec, 2023). Přítomnost romských pedagogů také prokazatelně zlepšuje úroveň spolupráce mezi školou a rodinami romských žáků (Šotolová, 2011) i s širší komunitou okolo školy (Mušinka, 2012).

Stejně jako pedagogové z jiných etnických menšin také romští pedagogičti pracovníci mohou představovat důležitý pracovní vzor pro minoritní žáky (Kaleja, 2011). Celkově pak spolupráce romských a neromských pedagogů může být také velmi důležitým vzorem fungování multikulturní společnosti pro řadu romských, ale i neromských žáků (Pape, 2007).

Ve spojitosti s romskými pedagogy ovšem výzkumy poukazují také na některé dílčí obtíže: S ohledem na existenci rasismu na pracovním trhu může být pro romské učitele obtížné sehnat pracovní uplatnění, a to dokonce i ve školách, ve kterých jsou romští žáci dominantní částí žákovské populace (Lamberev, 2020). Specifickým rizikem zaměstnávání romských pedagogů může být následně delegování podpory romských žáků výhradně na tyto pedagogické pracovníky, což může uvnitř škol vést k posilování segregace romských žáků (Ryder et al., 2014). V neposlední řadě pak vysoká úroveň formálního vzdělání, která je nutná k dosažení práce učitele, může mladé Romy také vzdálit od jejich původní rodiny (Dunajeva, 2017).

Když už ale Romky a Romové překonají některé z výše uvedených bariér, získají potřebné formální vzdělání a následně i pracovní místo ve škole, s jakým přijetím se setkají ve školní sborovně?

4 Výzkum zaměřený na romské pedagogy a jeho cíle

Výzkum zaměřený na zkušenosti romských pedagožek a pedagogů byl realizován v letech 2022 až 2025. Hlavním cílem výzkumu bylo zmapovat zkušenosti romských učitelek a učitelů se vzdělávacím prostředím a identifikovat bariéry, které mohou bránit ve větším zapojení Romů do pedagogických profesí a také v celkově více efektivním vzdělávání romských žáků.

V dílčích tématech zkoumání byl výzkum primárně zaměřen na čtyři sledované oblasti: 1) cesta romských pedagožek a pedagogů k učitelské profesi;

2) zkušenosti romských pedagogů s rasismem a xenofobií; 3) význam příslušnosti k menšině v pedagogické profesi; 4) překážky a bariéry ve vzdělávání romských žáků. Následující text zaměřený na zkušenosti romských pedagogů s (ne)přijetím ve školních sborovnách se zakládá na analýze dat primárně z prvních dvou jmenovaných oblastí.

4.1 Metodologie a výzkumný soubor

Popisovaný výzkum probíhal v kvalitativně orientovaném designu, primární strategií pro sběr dat byly semi-strukturované rozhovory vedené s respondenty, kteří splňovali dvě základní podmínky: 1) identifikovali se sami jako Romky nebo Romové a 2) pracovali ve školství na pozicích pedagogických pracovníků. Rozhovory byly se souhlasem účastníků výzkumu nahrávány; průměrná délka jednoho rozhovoru se pohybovala okolo 40 minut.

Přepisy rozhovorů s účastníky výzkumu byly primárně zpracovávány prostřednictvím obsahové analýzy a otevřeného kódování. Použité kódy byly vytvářeny v souladu s teoriemi zdůrazňujícími individuální povahu každého kvalitativního výzkumu, ve kterém by hustota a frekvence použití kódů, stejně jako i charakter kódů, měly odpovídat cílům a potřebám daného výzkumu (Elliott, 2018). Kódy a kategorie byly ve výzkumu vytvářeny „ad hoc“ ze získaného datového materiálu, což je postup považovaný v kvalitativně orientovaných výzkumech za standardní (Hendl, 2008). Při následné analýze dat byly využity i prvky techniky „vyložení karet“, při které výzkumník upravuje a sestavuje jednotlivé kategorie tak, aby postupně utvářely příběhy vyprávějící o nejdůležitějších tématech výzkumu (Švaříček a Šedová, 2014).

Ve shodě s poznatky výzkumů zdůrazňujícími obtížnost oslovování respondentů z marginalizovaných menšin (Chamberlain a Hodgetts, 2022) také ve výše popisovaném šetření představovalo vyhledání Romek a Romů, kteří pracují jako pedagogičtí pracovníci a chtěli by se zapojit do výzkumu, poměrně složitý úkol. Část respondentů se podařilo pro účast ve výzkumu oslovit díky spolupráci se dvěma neziskovými organizacemi – Novou školou, obecně prospěšnou společností, která už od devadesátých let minulého století aktivně podporuje zejména romské pedagogické asistenty, a Ara Art, organizací vystupující aktivně mimo jiné i proti různým formám diskriminace Romů. Další účastníci výzkumu byli získáni pomocí metody „sněhové koule“, při jejímž využití jsou již získaní respondenti výzkumu žádáni, aby poskytli kontakty na další potenciální účastníky výzkumu odpovídající předem stanoveným kritériím (Švaříček a Šedová, 2014).

Celého výzkumu se nakonec zúčastnilo 20 respondentů – 17 Romek a 3 Romové pracující na pozicích pedagogických pracovníků. Šest účastníků bylo ve školách zaměstnáno na pozicích učitelů, dalších devět zastávalo pozice asistentů pedagoga, dva pracovali na pozicích speciálních pedagogů, další dva na pozicích

vychovatelů ve školní družině a poslední na pozici sociálního pedagoga. Poměrně rozmanité bylo nejvyšší dosažené vzdělání účastnic a účastníků výzkumu – zatímco dvanáct účastníků mělo ukončené vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru, ve dvou případech dokonce s doktorským titulem, dalších šest účastníků mělo středoškolské vzdělání, buď s maturitou v pedagogickém oboru, nebo doplněné o kvalifikační pedagogický kurz, a poslední dva účastníci pracující na pozicích asistentů pedagoga měli ukončené pouze základní vzdělání, i v těchto případech ale doplněné o kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga. Podrobnější popis účastníků je uveden v tabulce č. 1. S ohledem na zachování anonymity účastníků šetření byla níže uváděná jména změněna.

Tabulka č. 1 Charakteristiky účastníků výzkumu

Pořadí	Jméno	Kvalifikace	Pozice	Pracoviště
1.	Anna	VŠ, sociální pedagogika	asistentka pedagoga	mateřská škola
2.	Eva	VŠ, speciální pedagogika	hlavní učitelka	mateřská škola
3.	Irena	VŠ, sociální práce	sociální pedagožka	základní škola
4.	Ilona	VŠ, speciální pedagogika	učitelka, zástupkyně ředitele	speciální škola
5.	Michal	VŠ, speciální pedagogika	speciální pedagog	zařízení pro ústavní výchovu
6.	Jarmila	SŠ bez maturity + kurz pro asistenty pedagoga	asistentka pedagoga	základní škola
7.	Marie	ZŠ + kurz pro asistenty pedagoga	asistentka pedagoga	základní škola
8.	Zuzana	VŠ, sociální pedagogika	vychovatelka	speciální škola
9.	Mirka	VŠ, primární pedagogika	učitelka	základní škola
10.	Gabriela	VŠ, speciální pedagogika	speciální pedagožka	poradenské zařízení
11.	Monika	VŠ, resocializační pedagogika	učitelka	základní škola
12.	Lucie	SŠ s maturitou + kurz pro asistenty pedagoga	asistentka pedagoga	základní škola
13.	Milan	VŠ, andragogika	asistent pedagoga	základní škola
14.	Nela	SŠ s maturitou + kurz pro asistenty pedagoga	asistentka pedagoga	základní škola
15.	Petr	VŠ, pedagogika	učitel	základní škola
16.	Soňa	ZŠ + kurz pro asistenty pedagoga	asistentka pedagoga	základní škola
17.	Alice	SŠ s maturitou + kurz pro asistenty pedagoga	asistentka pedagoga	základní škola
18.	Sára	SŠ s maturitou + kurz pro asistenty pedagoga	asistentka pedagoga	základní škola
19.	Viola	SŠ pedagogická, s maturitou	vychovatelka	základní škola
20.	Michaela	VŠ, speciální pedagogika	učitelka	základní škola

V rámci etických aspektů výzkumu byla v maximální možné míře zohledňována potenciální citlivost některých sledovaných témat – účastníci výzkumu byli informováni o anonymizaci poskytnutých sdělení a měli možnost svou účast ve výzkumu kdykoli ukončit. Velký důraz byl kladen také na bezpečnou atmosféru rozhovorů. K důvěře mezi autorem výzkumu a jednotlivými účastníky přispívalo také oslovování jednotlivých účastníků prostřednictvím pracovníků neziskových organizací, ke kterým měli účastníci výzkumu často blízký a přátelský vztah.

Limity prezentovaného výzkumu jednoznačně vyplývají z jeho kvalitativní povahy a omezené velikosti výzkumného souboru – získané poznatky tak jen naznačují výskyt určitých fenoménů, nemohou být ale jakkoli zobecňovány na širší populaci pedagogických pracovníků.

4.2 Výsledky: Zkušenosti romských pedagogů s (ne)přijetím ve školních sborovnách

Ve školních sborovnách se scházejí převážně vysokoškolsky vzdělaní pedagogičtí pracovníci, u kterých by vyšší míra respektu ke kulturní pluralitě a nižší míra předsudků měly patřit k základním profesním dispozicím. Bylo by proto odůvodněné předpokládat, že kolegyně a kolegové pocházející z jakýchkoli menšin budou obecně ve školních sborovnách dobře přijímáni – tento předpoklad se ale ve výzkumu nepotvrzuje. Naopak, řada dílčích výpovědí účastnic a účastníků výzkumu ukazuje, že základní koncept (ne)přijetí romských pedagožek a pedagogů do školních sboroven bohužel do určité míry odpovídá míře (ne)přijetí, se kterou se Romové setkávají ve společnosti obecně.

Evidentní je problém tam, kde se objevují přímé projevy rasismu nebo xenofobie.

Já v té škole byla jako asistentka u sluchově postižené dívenky, od páté do deváté třídy. A když ona po deváté třídě odešla, tak mě chtěli dát k dětem do první třídy. A tak se té paní učitelky v první třídě ptali, jestli by mě chtěla jako asistentku ve třídě. No a ona odvětila, že teda ne, že asistentku romského původu tam nechce. (Zuzana, vychovatelka)

Potíže se zařazením do kolektivu popisovali účastníci výzkumu hlavně v období bezprostředně po nástupu na dané pracoviště. Je patrné, že ve srovnání s kolegyněmi a kolegy majoritního původu si romské učitelky a romští učitelé musí své přijetí do kolektivu pedagogického sboru zasloužit až během práce v dané škole. A to paradoxně i ve školách, ve kterých romští žáci tvoří většinu žákovské populace, a romský kolega by tak měl být ve sborovně vítanou oporou.

Když jsem poprvé nastoupil do té školy jako úplný nováček, tak jsem hodně z ostatních učitelů cítil, že mě neberou jako rovnocenného kolegu. Protože

tam přišly ještě další tři nové učitelky se mnou, a s nimi všichni vycházeli úplně skvěle, ale mě k sobě vůbec nechtěli pustit. Mně to tak osobně přišlo vážně nepříjemné. A pro sebe jsem si říkal: „Hlavně, že pracuji na romské škole a plat je jim za to dobrý.“ Ale teď už je to naštěstí jiné. (Petr, učitel)

Část romských pedagožek a pedagogů sice naštěstí nezažívá ve své učitelské praxi otevřené projevy rasismu nebo xenofobie, popisují ale nepříjemnosti vznikající jaksi „v kontextu“. Stejně jako v ostatních pomáhajících profesích i ve školství představují důležitou součást práce vztahy, primárně jsou zde nutné pozitivní vztahy mezi pedagogy a žáky, sekundárně ale důležitou roli sehrávají také pozitivní vztahy uvnitř pedagogického sboru – a právě tady část romských pedagogů cítí značné rezervy.

Já jsem si za těch osm let vydobyla dobrou pozici, oni ostatní ví, že jsem ochotná a flexibilní a že se se mnou dá na čemkoli domluvit. Takže nějaké velké konflikty s kolegy nemám. Co se týká práce, tak oni jsou profesionální a já jsem profesionální k nim. Ale někdy cítím, že dál, v osobním životě, v nějaké osobní rovině, bychom se bavit asi nemohli. A tam pak i v práci cítím nějakou lehkou nespolečnost, hůř se mi možná s tím učitelem pracuje, protože tam právě vidím tuhle bariéru. (Sára, asistentka pedagoga)

Někteří romští pedagogové jsou sice ve školní sborovně přijati dobře, sami ale uvádějí, že je to na základě statusu určité „výjimky“, kterou jim některé jejich kolegyně a kolegové udělili. V zásadě tady funguje princip, který známe z jiných společenských situací, kdy členové majoritní populace mají předsudečné postoje vůči minoritě a v zájmu udržení těchto postojů udělí jedinci, který do předsudku nezapadá, statut výjimky z pravidla, čímž může jejich předsudek i nadále zůstat neporušen.

Já jsem spíš chtěla zmínit to, že když jsem nastupovala, tak jsem byla upozorněna, že většina učitelů jsou vysloveně rasisti. Ačkoli mě přijali opravdu pěkně, já si jako nemůžu stěžovat, že bych něco pocítila, zatím jsem spokojená, cítím se mezi nimi dobře. Ale je taky možný, že někoho nepřijmou nebo že mají problém s některými žáky. Co si budeme povídat, některé zkušenosti s rodiči prostě nejsou dobré a dle toho se potom i ke mně staví. (Lucie, asistentka pedagoga)

V některých případech může být tato výjimka spojená s tím, že si majoritní pedagogové ani neuvědomí, že jejich kolegové nebo kolegyně jsou Romové. Ve výzkumu toto ilustrovala respondentka, která popsala příhodu, kdy její kolegyně ze školní sborovny až po třech letech společné práce víceméně náhodou zjistily, že ona sama je Romka, a to navzdory tomu, že všemi směrodatnými vizuálními prvky zcela odpovídá představě, kterou majorita

o Romech má. Protože je ale vysokoškolsky vzdělaná a kvalifikovaná na místo učitelky, její kolegyně ze školní sborovny několik let ani nenapadlo, že by mohla být Romka.

Někteří romští učitelé pak záměrně mezi ostatními pedagogy o svém romství nemluví – ve snaze zapadnout, ale také ve snaze být vnímáni i z jiných perspektiv, než jen z perspektivy etnické příslušnosti.

...a na tom učiteli to bylo na první pohled vidět, že je Rom. U spousty Romů je na pohled jasné, že jsou to Romové. A mně připadá, že některým už vadí takový ten předpoklad, že apriori – „ty budeš pracovat na tom romském tématu, protože jsi Rom“. A potkávám řadu Romů, které už to štve. A když se někde sejdem, tak v nadsázce říkají „hele, to je furt něco s téma Cigánama, já už je nechci ani vidět“. A chtějí tím říct, že jsou tím tématem přehlčení a že je unavuje. (Michal, speciální pedagog)

Vzhledem k omezené velikosti výzkumného souboru nelze úplně přesně identifikovat výrazné rozdíly v přijetí v pedagogickém sboru v závislosti na pracovních pozicích nebo výši vzdělání, určité dílčí zkušenosti účastníků výzkumu ale naznačují, že o něco lepší pozici mohou mít Romky a Romové s vyšší formální kvalifikací zastávající více kvalifikované pedagogické pozice. Někteří romští pedagogové například jasně popisovali, že jejich relativně lepší přijetí do kolektivu školní sborovny může být spojeno s vyšší úrovní formálního vzdělání – tj. že učitelé, kteří jinak smýšlejí o Romech předsudečně, u nich akceptují vysokoškolské vzdělání, na základě kterého k nim pak přistupují jinak než k ostatním Romům.

Zpočátku to bylo těžké, ale já jsem měla tu výhodu, že jsem měla vysokoškolské vzdělání nebo jsem alespoň studovala. Takže si mysleli, že jsem jiná, že mám asi jiné návyky a nebudu na stejné úrovni jako ostatní Romové. A postupem času vlastně zjistili, že se nějak zvlášť jako nelišíme a s některými učiteli se z nás stali dokonce přátelé. Ale ten náš projekt tehdy byl docela velký. My jsme měli čtyři partnerské mateřské školy a čtyři školy základní, dohromady osm romských asistentů, a to vysokoškolské vzdělání jsem měla jenom já. A vím, že ostatní to s jejich učiteli měli daleko horší. (Anna, asistentka pedagoga)

Jen ojediněle se pak objevují opačné případy, kdy je romský pedagog do kolektivu školní sborovny od počátku mimořádně dobře přijatý – ve výzkumu se objevil takový případ jeden, šlo ale o pedagoga, který má vysokou úroveň formálního vzdělání a vizuálně jen málo naplňuje představu většinové společnosti o podobě Roma. Současně ale tento případ rozhodně stojí za pozornost, mimo jiné i proto, že tento pedagog konkrétně popsal i vliv svého přijetí na pozitivní posun postojů a eliminaci předsudků u ostatních členů školní sborovny.

Já jsem tam strašně dobře přijatý, všichni mě berou pozitivně. Dokonce psycholožka, která tam teď je a se kterou máme i společnou pracovnu, mi říkala: „Díky tobě jsem začala mít Romy ráda.“ Že vlastně potkala někoho úplně jiného, kdo s těmi romskými dětmi mluví jejich přirozeným jazykem. (Michal, speciální pedagog)

5 Diskuze a závěry

Celkově výsledky šetření dokládají neutěšenou skutečnost, ve které jsou i školní sborovny poměrně výrazně zatíženy předsudky vůči Romům. V důsledku těchto předsudků se pak romští pedagogové cítí ve školních sborovnách jen málo přijímání. Tato skutečnost koresponduje se zkušenostmi jiných skupin minoritních pedagogů – špatné zkušenosti s (ne)přijetím do sboru popisují výzkumy také u učitelů s migrační zkušeností ve Švýcarsku (Mantel, 2020) nebo u učitelů asijského původu v Austrálii (Yip, 2023). Data tak jednoznačně svědčí ve prospěch větší budoucí akcentace programů – pro stávající učitele i studenty učitelství –, které se budou soustředit na prevenci předsudků a zdůraznění přínosů kulturní diverzity nejen v práci se žáky, ale i ve spolupráci uvnitř pedagogického sboru.

Za extrémní případ (ne)přijetí je možné považovat situaci, kdy učitel úplně odmítne spolupráci s romským asistentem – bohužel ale ani tento případ není ojedinělý a odpovídá zkušenosti romských pedagogů ze zahraničí (Lamberev, 2020). V této souvislosti je pak třeba do budoucna více akcentovat i pracovněprávní rovinu tématu, protože v podobných situacích už mnohdy může jít o případy diskriminace zakázané podle antidiskriminační legislativy. V rovině školských předpisů se pak nabízí otázka, nakolik pedagogové, kteří projevují předsudky nebo antipatie vůči svým romským kolegům, mohou reálně naplňovat hlavní principy vzdělávání, mezi které podle školského zákona patří i dodržování zásad „vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 2). Pedagogicky orientované studie jasně ukazují, že v případě pozitivního přijetí ve školním prostředí mohou být minoritní učitelé velkým přínosem pro své majoritní kolegy v oblasti poznání minoritní kultury a v rozvoji jejich interkulturních kompetencí (Rissanen, 2023). V nejlepším případě pak přítomnost romského pedagoga může u ostatních pedagogů vést k přehodnocení jejich celkového názoru na Romy.

Zaměstnávání minoritních pedagogů představuje do budoucna žádoucí trend ve vzdělávání nejen s ohledem na výše uváděné přínosy těchto pedagogů, ale i v souvislosti s řešením obecného nedostatku učitelů (Nigar et al., 2023). Pro efektivní zapojení minoritních – v tomto případě romských – pedagogů do vzdělávacího procesu je ale potřeba dále pracovat s postoji a hodnotami učitelů obecně, a majoritních učitelů zvláště.

Výstupy prezentovaného výzkumného šetření také naznačují oblasti, na které by bylo vhodné zaměřit budoucí výzkumné aktivity. Za prvé se jedná o aktivity v rovině individuálních zkušeností romských pedagogů, kde by bylo vhodné podrobněji se zaměřit na copingové strategie uplatňované romskými pedagogy v situacích nepřijetí v pracovním kolektivu. Zároveň jde také o aktivity v rovině vlivu romských pedagogů na ostatní účastníky vzdělávání, kde by bylo zajímavé sledovat vliv působení romských pedagogů na změny postojů neromských učitelů a žáků.

Literatura

- Arabadjieva, K. (2016). Challenging the school segregation of Roma children in Central and Eastern Europe. *The international journal of human rights*, 20(1), 33–54. <https://doi.org/10.1080/13642987.2015.1032266>
- Balabánová, H. (1994). Převýchova není integrace. *Učitelské noviny*, (38), 19.
- Bartoňová, M. (2003). Strategie a přístupy k efektivnějšímu vzdělávání romského etnika. In M. Vítková (Ed.), *Integrativní školní (speciální) pedagogika* (s. 204–218). MSD.
- Cichá, M., Maláčová, J., Moravcová, B., Preissová, A., Prokeš M. a Roubínková, M. (2016). Romové očima pedagogů základních a středních škol. *Antropowebzin*, 8(1–2), 21–30.
<http://www.antropoweb.cz/webzin/index.php/webzin/article/view/224>
- Dunajeva, J. (2017). Education of Roma youth in Hungary: Schools, identities and belonging. *European Education*, 49(1), 56–70.
<https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1280332>
- Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *Qualitative report*, 23(11), 2850–2861.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3560>
- FRA – European Union Agency for Fundamental Rights. (2022). Roma in 10 European countries – Main results.
<https://fra.europa.eu/cs/publication/2022/roma-survey-findings>
- Fučík, P. (2015). Co říkají vyučující o dětech migrantů a dětech z etnických menšin: Výsledky dotazníkového šetření. In L. Jarkovská, K. Lišková, J. Obrovská a A. Souralová (Eds.), *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti* (s. 97–124). Portál.
- Furtuna, A. N. (2015). Essay on personal field experiences from an intercultural approach. *Intercultural Education*, 26(2), 106–113.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1023010>

- Goltsev, E., Putjata, G. a Knaus, A. (2023). Teachers with migration background in German discourse: Insights into research on education, professional integration and self-perception. In M. Gutman, W. Jayusi, M. Beck. a Z. Bekerman (Eds.), *To be a minority teacher in a foreign culture* (s.125–138). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25584-7_9
- Gulová, A. a Gulová, L. (2022). Otevřená univerzita aneb Romové jako jedna z cílových skupin sociální pedagogiky. *Sociální pedagogika*, 10(1), 101–103.
- Gulová, L. a Střelec, S. (2016). Programmes of supporting the educational needs of Romani pupils in the Czech Republic. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 8(1), 125–135. <https://doi.org/10.5817/cphpj-2016-0013>
- Gutman, M. (2023). Teachers of Ethiopian origin in Israel: Early career journeys and obstacles to being a teacher in the shadow of affirmative action. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 19(1), 14–25. <https://doi.org/10.1080/15595692.2023.2217968>
- Gutman, M., Jayusi, W., Beck, M. a Z. Bekerman (Eds.). (2023). *To Be a Minority Teacher in a Foreign Culture*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25584-7_9
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Chamberlain, K. a Hodgetts, D. (2022). Challenges in designing qualitative research when working with and for hard-to-reach groups. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research design* (s. 1000–1014). SAGE Publications.
- Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Lambrev, V. (2020). “*They clip our wings*”: Studying achievement and racialisation through a Roma perspective. *Intercultural Education*, 31(2), 139–156. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1702292>
- Mantel, C. (2020). Being a teacher with a so-called “immigrant background”: Challenges of dealing with social boundaries. *Intercultural Education*, 31(2), 173–189. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1702291>
- Miskovic, M. (2009). Roma education in Europe: In support of the discourse of race. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 201–220. <https://doi.org/10.1080/14681360902934442>
- MŠMT (1998). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (1998). Informace o zřízení funkce romského asistenta na základní a zvláštní škole. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*, č. 6/1998.
- MŠMT (2001). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2001). Metodický pokyn MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*, č. 1/2001.

- MŠMT (2024). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2024). *Zpráva ke zjišťování kvalifikovaných odhadů romských žáků v základních školách ve školním roce 2023/2024*.
<https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zprava-ke-zjistovani-kvalifikovanych-odhadu-poctu-romskych>
- MŠMT (2025). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2025). *Zpráva ke zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2024/2025*.
<https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zprava-ke-zjistovani-kvalifikovanych-odhadu-poctu-romskych-1>
- Mušinka, A. (2012). *Podarilo sa – Príklady úspešných aktivít na úrovni samospráv smerujúcich k zlepšeniu situácie Rómov*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Němec, Z. (2020). „Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání“: *O segregaci romských žáků ve vzdělávání*. Karlova Univerzita, Pedagogická fakulta.
- Němec, Z. (2023). “They respect me as a person who can help”. Roma teaching assistants in the Czech Republic. In M. Gutman, W. Jayusi, M. Beck a Z. Bekerman (Eds.), *To be a minority teacher in a foreign culture* (s. 365–379). Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-25584-7_23
- Nigar, N., Kostogriz, A., Gurney, L. a Janfada, M. (2023). “No one would give me that job in Australia”: When professional identities intersect with how teachers look, speak, and where they come from. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 45(1), 70–87.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2023.2239182>
- Pape, I. (2007). *Jak pracovat s romskými žáky. Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Slovo 21.
- Putjata, G., Economou, C., Ennerberg, E. a Arnold, J. (2023). Sweden and Germany: Top-down and bottom-up policy making in the reprofessionalisation of international teachers. In M. Gutman, W. Jayusi, M. Beck, M. a Z. Bekerman (Eds.), *To be a minority teacher in a foreign culture* (s. 61–74). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25584-7_5
- Quirocho, A. a Rios, F. (2000). The power of their presence: Minority group teachers and schooling. *Review of Educational Research*, 70(4), 485–528.
<https://doi.org/10.3102/00346543070004485>
- Rissanen, I. (2023). Finland and Sweden: Muslim teachers as cultural brokers. In M. Gutman, W. Jayusi, M. Beck, M. a Z. Bekerman (Eds.), *To be a minority teacher in a foreign culture* (s. 425–438). Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-25584-7_27

- Ryder, A. R., Rostas, I. a Taba, M. (2014). "Nothing about us without us": The role of inclusive community development in school desegregation for Roma communities. *Race Ethnicity and Education*, 17(4), 518–539.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2014.885426>
- Svoboda, Z. a Morvayová, P. (2010). *Schola excludus*. Ústí nad Labem: Jan Evangelista Purkyně University.
- Šotolová, E. (2011). *Vzdělávání Romů* (4., rozš. a upr. vyd.). Karolinum.
- Švaříček, R. a Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Yip, S. Y. (2023). Immigrant teachers' experience of professional vulnerability. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(3), 233–247.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2023.2174075>
- Yip, S. Y. a Saito, E. (2024). "I want to be a part of their conversation": Asian immigrant teachers navigating belongingness in Australian schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(4), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2332894>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. (2004).
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>