



CENTRUM PRO STUDIUM VYSOKÉHO ŠKOLSTVÍ, v. v. i.

Jankovcova 933/63, 170 00 Praha 7 – Holešovice

NEROVNOSTI V PŘÍSTUPU K VYSOKOŠKOLSKÉMU VZDĚLÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Mgr. Michaela Šmídová, Ph.D.

Dr. Filip Bláha

Ing. Jan Koucký, Ph.D.

PhDr. Marián Sekerák, Ph.D.

Mgr. Martin Zelenka

Praha, 2019

Zpráva byla zpracována v rámci dotace poskytnuté MŠMT na další činnost CSVŠ, v.v.i. pro rok 2019.

Obsah

1. ÚVOD.....	4
2. NEROVNOST V PŘÍSTUPU DO VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁNÍ ČR NA ZÁKLADĚ ANALÝZY SOCIÁLNĚ-EKONOMICKÉHO STATUTU.....	6
2.1. Dostupnost vysokoškolského vzdělání v České republice podle European Social Survey	6
3. NEROVNOSTI V PŘÍSTUPU DO VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁNÍ S VYUŽITÍM KVALITATIVNÍHO PŘÍSTUPU.....	9
4. POPIS A ANALÝZA KVALITATIVNÍCH DAT.....	11
4.1. Ústecký kraj a okolí.....	11
4.1.1. Obecný kontext	
4.1.2. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně	
4.1.3. Krajský úřad Ústeckého kraje: stipendium Ústeckého kraje pro studenty vysokých škol	
4.1.4. Střední odborná škola	
4.1.5. Nerovnost v přístupu na vysokou školu z pohledu Romů	
4.2. Příklad Saska.....	21
4.3. Rešerše: Nerovnosti v přístupu k VŠ vzdělání ve vybraných zemích.....	24
4.4. Celkové shrnutí.....	28
5. DOPORUČENÍ.....	30
6. LITERATURA.....	32
PŘÍLOHA 1 : Konceptuální model a index nerovnosti.....	35

1. ÚVOD

Přístup k vysokoškolskému vzdělání má významný dopad na životní šance jednotlivců a jejich životní úroveň. Samotná expanze vysokoškolského vzdělávání přitom generuje jak soukromé tak veřejné výhody. Znalostní ekonomika/společnost vědění se stala hybnou silou při rozšiřování terciárního vzdělávání od osmdesátých let až doposud, takže masifikované a univerzální systémy vysokoškolského vzdělávání jsou v současnosti standardem ve většině evropských zemí. Tento jev je obecně považován za přínos pro národní hospodářství v době, kdy technologická inovace, průmyslová revoluce 4.0 a celosvětová hospodářská soutěž vyžadují, aby státy stále více přetvářely svou výrobu a služby na vysoce kvalifikovaná odvětví založená na znalostech.

Na druhou stranu, expanze vysokoškolského vzdělávání od 90. let 20. století vedla zejména v postsocialistických zemích (včetně České republiky) a jejich vzdělávacích systémech i k (nechtěným) dopadům jako jsou nárůst počtu studentů ve vztahu k akademickým pracovníkům, živelný vznik nových vysokých škol (soukromých i veřejných), či přebytku absolventů s nevyhovujícím vzděláním na trhu práce a devalvaci diplomů (srov. Raczyńska 2013). Samotné vysokoškolské vzdělání začalo do určité míry působit „jen jako vynucená strategie, jako pojistka, aby mladý člověk neklesl pod životní a statusovou úroveň svých rodičů“ (Keller 2012: 47) a současně jako příliš snadno dostupné (jak ukážeme v dalších částech tohoto textu).

Přes masifikaci a zvyšující se dostupnost vysokoškolského vzdělání ale přetrvávají nebo se nově objevují nerovnosti v přístupu k němu. Jak upozorňuje Pabian (2010: 18), k hlavním kritériím pro vstup do **elitního** vysokého školství patřila akademická a meritokratická. Ovšem v **masové/univerzální** fázi vzdělávání jsou tato kritéria: „*doplněna o neakademická kritéria, jejichž cílem je snižování nerovných příležitostí k dosažení vysokoškolského vzdělání.*“. Jedná se tedy o (cílené) snahy zamezit exkluzi skupin obyvatelstva se ztíženým přístupem.¹ Zajištění rovného nebo alespoň rovnějšího přístupu k vysokoškolskému vzdělání založenému na schopnostech a výsledcích každého jedince (*meritokratický princip*) a ne na jeho rodinném původu (*askriptivní princip*) se proto postupně stalo deklarovaným i akceptovaným cílem vysokoškolské politiky ekonomicky vyspělých zemí.

Pokud jsou zejména socioekonomické nerovnosti příliš vysoké, dochází k reprodukci vysokoškolského vzdělání a sociální a vzdělanostní mobilita je jen omezená, což je problematické ze společenského, hospodářského i individuálního hlediska. Vysokoškolský systém se v takovém případě sociálně uzavírá (skutečně otevřený přístup ke vzdělávání má pouze část společnosti), **nedokáže přitáhnout talenty z různých společenských vrstev** a přestává reagovat na potřeby země. U části mladých lidí to může vést k pocitu omezených a navíc předem daných životní šancí a v důsledku toho mnohokrát také k rezignaci na vlastní (sebe)rozvoj. Jak již totiž upozornili autoři *Bílé knihy terciárního vzdělávání* (Matějů *et al.* 2009: 52), „*pokud jsou rozdíly v dosaženém vzdělání mezi skupinami způsobené něčím jiným než schopnostmi a vůlí studovat (rasa, náboženství, pohlaví, sociálně-ekonomický původ), máme co do činění s nerovnými šancemi těchto skupin. Jde však nejen o problém prosperity v budoucnosti, ale i o problém dotýkající se samé podstaty sociální spravedlnosti a sociální soudržnosti společnosti.*“

Předkládaná studie se zaměřuje zejména na **kvalitativní popis a analýzu** tématu nerovného přístupu k vysokoškolskému vzdělání, a to zejména s ohledem na nerovnosti způsobené socioekonomickým, etnickým a geografickým znevýhodněním. Současně staví na **specifických kvantitativních datech** (konkrétně na výzkumu European Social Survey), která situaci v ČR charakterizují v časovém vývoji, a to **se zaměřením na sociálněekonomický status**. Oba použité přístupy mají své limity: první je problematický z hlediska možnosti zobecnění, druhý zase s ohledem na nedostupnost či omezenost

¹ Před exkluzí tohoto typu varuje např. zpráva OECD z r. 2008, dle níž mnohé země čelí nízké míře účasti na terciárním vzdělávání ve skupinách imigrantů, etnických minorit, studentů se socio-ekonomickým znevýhodněním, studentů žijících v odlehlých oblastech nebo s fyzickým hendikepem (srov. Santiago *et al.* 2008: 59).

některých indikátorů (typicky etnicita). Na druhou stranu, kvalitativní přístup může pomoci identifikovat příčiny, ale také případné bariéry nebo mezery spojené s nerovností ve vzdělávání.

2. NEROVNOST V PŘÍSTUPU DO VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁNÍ ČR NA ZÁKLADĚ ANALÝZY SOCIÁLNĚEKONOMICKÉHO STATUTU

Následující část analyzuje změny úrovně nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání v České republice. Ačkoli je omezena typem dosažitelných dat, může přesto přispět k porozumění dvěma problémům: jak se nerovnosti proměňovaly během posledních šedesáti let, tj. v období expanze vysokoškolského vzdělávání, a jaká byla relativní váha **čtyř hlavních faktorů sociálně ekonomického statusu – vzdělání a povolání obou rodičů**.

Bylo již dříve ukázáno, že *European Social Survey* (ESS) je z řady důvodů pro takový účel vhodným zdrojem dat. V letech 2002-2013 proběhlo šest fází tohoto široce zaměřeného výzkumného programu, který je zaměřen na sociální strukturu a hodnotovou orientaci a monitoruje postoje, názory a chování dnešních evropských společností (včetně ČR). Přestože výzkum ESS není primárně zaměřený na vzdělávání a vzdělanostní nerovnosti, zahrnuje otázky, které lze v tomto směru vhodně využít. Tzn. analyzovat také problematiku sociální podmíněnosti a nerovností v přístupu k terciárnímu² vzdělání. Důležitý je zejména způsob retrospektivního zjišťování charakteristik rodinného zázemí respondenta ve věku jeho čtrnácti let, jež představuje klíčové období pro formování vzdělávací dráhy mladého člověka. Databáze ESS je obecně velice vhodná k obecnějším srovnávacím účelům, ale pro hlubší a podrobnější studie na úrovni jednotlivých zemí je využitelná jen do určité míry což bude patrné i z následujícího textu

2.1. Dostupnost vysokoškolského vzdělání v České republice podle *European Social Survey*

Profil nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání v České republice vznikl na základě použití celého českého souboru 21 031 respondentů a obsahuje výsledky obdobných analýz, které již byly zpracovány na celém evropském vzorku (a pro všechny evropské země). V českém souboru je terciární vzdělávání vymezeno čtyřmi kategoriemi: vyšší vzdělání (pomaturitní studium, vyšší škola, 5. a 6. ročník konzervatoře), vysokoškolské bakalářské vzdělání, vysokoškolské magisterské vzdělání a vědecká výchova, postgraduální nebo doktorské (Ph.D.) vzdělání.

Rozbor celého českého vzorku ve všech věkových skupinách populace podle charakteristik rodinného zázemí respondentů v jejich čtrnácti letech ukazuje, že v České republice se vliv jednotlivých faktorů poměrně dost měnil.

Zpočátku v 50 až 70. letech poměrně výrazně dominoval **vliv povolání otce**. Význam tohoto faktoru byl nejsilnější v 50. letech, kdy měly děti otců s nejvyšším statusem povolání dokonce více než šestinásobně větší šanci na dosažení terciárního vzdělání než děti otců s nejnižším statusem povolání. Od té doby však význam tohoto faktoru klesal až pod hodnotu poměru šancí menší než v 80. a 90. letech 20. století a v **prvním desetiletí 21. století, kdy se tento faktor stal nejméně významným**. V posledním zkoumaném období však jeho vliv poměrně značně narostl a stal se prakticky stejně silným, jako jsou faktory povolání matky a vzdělání matky.

Zatímco ještě v 70. letech bylo **vzdělání otce** vůbec nejméně významným faktorem, od 90. let je naopak faktorem nejvýznamnějším. V 90. letech a v prvním desetiletí 21. století platilo, že děti otců s nejvyšší úrovní vzdělání mají více než trojnásobně větší šanci dosáhnout terciárního vzdělání než děti otců s nejnižší úrovní vzdělání. V posledním období tento poměr šancí mírně poklesl, i tak zůstalo vzdělání otce nejvýznamnějším faktorem.

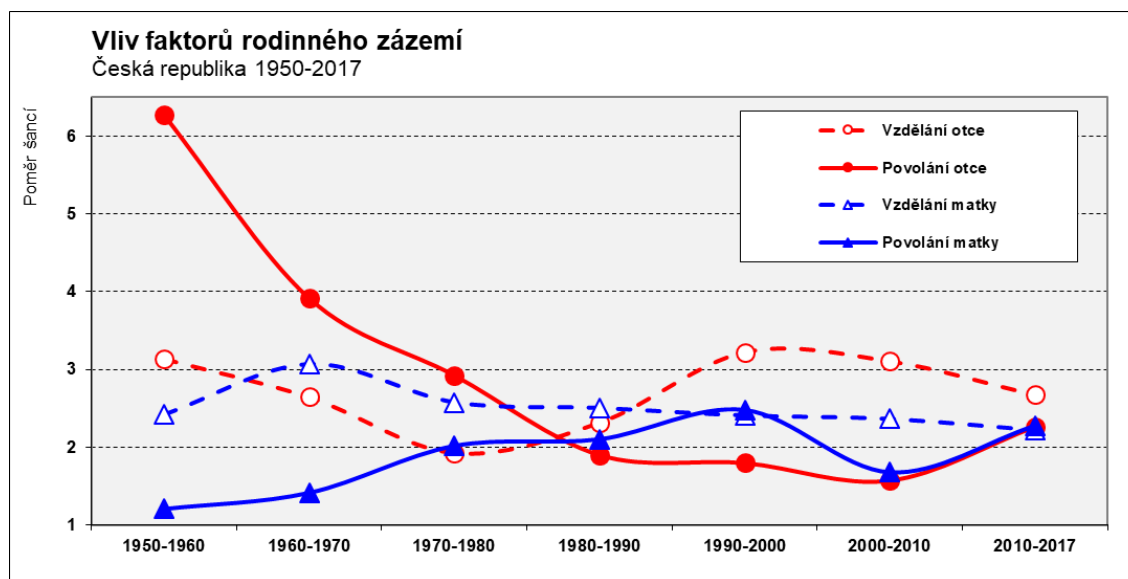
Dlouhodobě nejstabilnějším faktorem pro získání terciárního vzdělání je **povolání matky**. Vrcholu dosáhl v 60. letech, kdy měly děti matek s nejvyšším statusem povolání zhruba trojnásobně větší šanci dosáhnout terciárního vzdělání než děti matek s nejnižším statusem povolání. Od té doby dochází k velmi mírnému avšak stabilnímu poklesu. I v současnosti jsou však šance dětí pocházejících z takto zvýhodněných rodin stále více než dvojnásobné.

² Terciární je pojem, který v případě dat ESS zahrnuje nejen vysokoškolské, ale v českém prostředí rovněž vyšší odborné vzdělání.

Posledním faktorem je **vzdělání matky**. Význam tohoto faktoru byl obdobně, jako v celé Evropě v 50. a 60. letech téměř zanedbatelný. Avšak v 70. až 90. letech došlo k poměrně výraznému růstu vlivu tohoto faktoru a v posledních dvaceti letech je v České republice prakticky totožný, jako vliv faktoru povolání otce.

Nejvýznamnějším faktorem rodinného zázemí pro přístup mladých lidí k terciárnímu vzdělání je tedy dnes v České republice vzdělání jejich otců a zbylé tři faktory jsou prakticky na stejné úrovni. Průběh všech čtyř faktorů mezi lety 1950 až 2017 je v celku prezentován v Grafu 1.

Graf 1

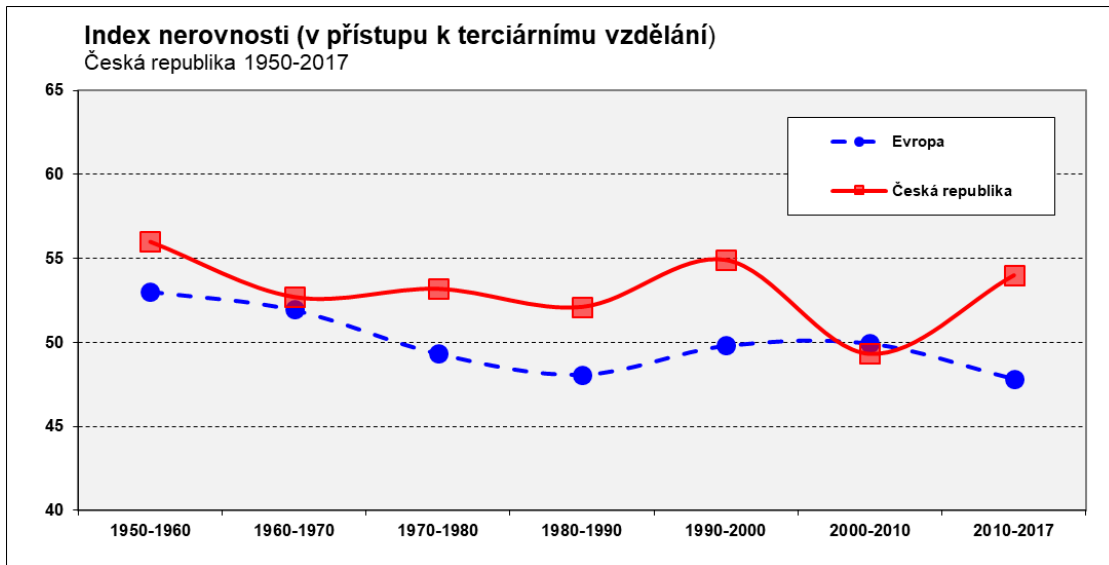


Zdroj: European Social Survey

Vývoj **indexu³** od 50. let minulého století potvrzuje dosavadní zjištění a ukazuje, že nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání se sice v České republice ve srovnání s ostatními zeměmi pohybují poměrně blízko, ale nad celoevropským průměrem a zároveň jsou poznamenávány určitými výkyvy. Index nerovnosti se pohyboval velmi blízko evropskému průměru v 50. a zejména 60. letech, což souviselo s vývojem sociální struktury České republiky po převratu v roce 1948 a s programovým omezováním přístupu dětí z tzv. buržoazních vrstev k vysokoškolskému vzdělání. Poté v 70. a 80. letech sice dále nerovnosti v České republice příliš nerostly, zvyšoval se však rozdíl oproti evropskému průměru, který naopak klesal. Od té doby došlo k turbulentnějšímu vývoji. Nejprve došlo v 90. letech k výraznějšímu růstu, aby se v následující dekádě míra nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělávání v České republice dostala mírně pod evropský průměr. **V posledním sledovaném období (2010-2017) však došlo opět k výraznému růstu, rozdíl mezi indexem nerovnosti v České republice a v Evropě je tak nyní za celé sledované období vůbec nejvyšší.**

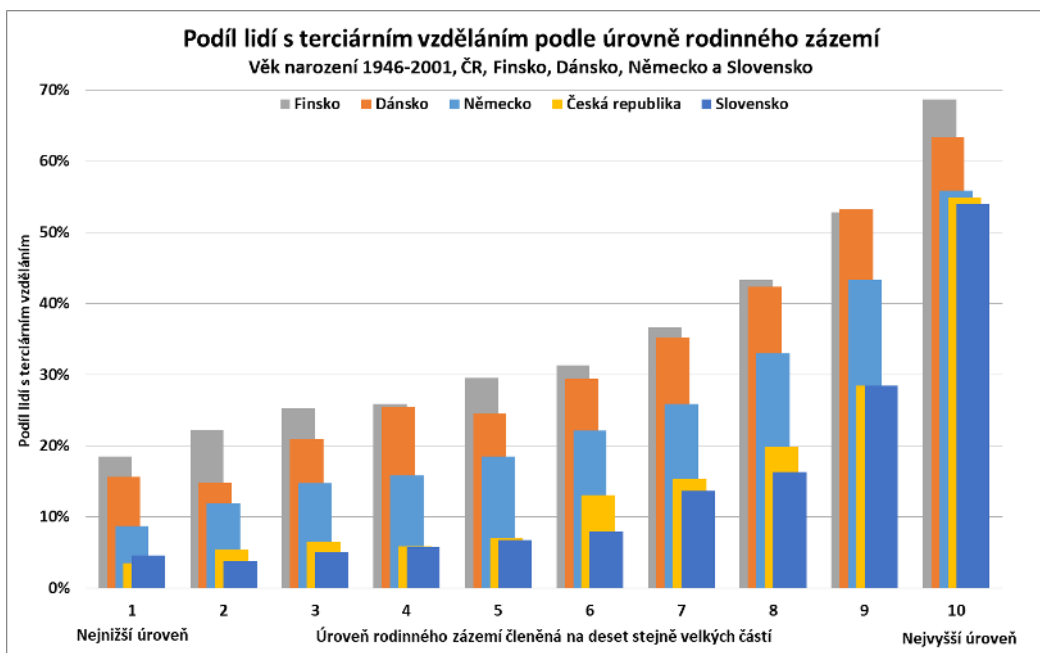
³ V Příloze 1 tohoto textu je popsána konstrukce tohoto indexu.

Graf 2



Zdroj: European Social Survey

Graf 3



Zdroj: European Social Survey

Pro lepší pochopení rozdílů mezi lidmi s nízkou úrovní sociálního zázemí a těmi naopak sociálněekonomicky zvýhodněnými slouží graf 3. Na něm je populace České republiky za celé sledované období (ročníky 1946 až 2001) rozdělena na deset stejně velkých částí od desetiny s nejnižší úrovní rodinného zázemí až po desetinu s nejvyšší úrovní. U každé této části je pak znázorněn podíl lidí, kteří úspěšně absolvovali terciární vzdělání. Pro srovnání jsou v grafu znázorněny ještě obdobné údaje za Slovensko, jako zástupce podobné úrovně nerovností, Finsko a Dánsko, kde je míra nerovností velice nízká a Německo, kde je úroveň nerovností průměrná

3. NEROVNOSTI V PŘÍSTUPU DO VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁNÍ S VYUŽITÍM KVALITATIVNÍHO PŘÍSTUPU

Výše zmíněné a také ilustrované limity se pokoušíme překonat **kvalitativním přístupem, respektive kvalitativní sondou**. V tuto chvíli ale nebylo naší aspirací co největší pokrytí tématu, ale záměrně jsme ho vymezili na poměrně úzké výzkumné pole, tak aby byla zjevnější jeho komplexnost.

Kvalitativní sondu rozdělujeme do tří hlavních částí: 1) příklad z Ústeckého kraje; 2) příklad ze Saska a konečně 3) příklady ze zahraničních studií se zaměřením na vybrané země.

Vzhledem k rozdílné dostupnosti dat má každý ze tří příkladů svůj charakteristický individuální design, který je rovněž ovlivněn autorským zázemím této studie a je popsán níže.

Příklad/sonda z Ústeckého kraje a okolí s přesahem do národního kontextu

Ústecký kraj (a okolí) je vybrán jako **periferní a strukturálně postižený region**, který v sobě integruje **sociálněekonomické i etnické** aspekty, o jejichž výzkum nám šlo, a to ve zhuštěné podobě, a zároveň, v něm existuje plnohodnotná veřejná vysoká škola.

Sonda pracovala s využitím perspektiv různých typů aktérů:

- místní univerzita**, tj. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, pro níž jsme zvolili perspektivu vedení univerzity, zástupců 2 fakult, zástupce poradenského centra a studentů = 5 rozhovorů;
- krajský úřad** reprezentovaný úředníky z Odboru vzdělávání = 1 diskuse se 3 informantkami;
- střední odborná škola** (zástupce pedagogů, školní poradkyně = 2 rozhovory; a studentů = diskuse s 9 informanty).

Případová studie (sestavená de facto z několika mini-sond) pomůže lépe identifikovat typy problémů a příčiny nerovností a také typy opatření, která jsou v současné době používána v praxi.

Tuto regionálně zaměřenou sondu jsme doplnili o perspektivu zástupců jedné z etnických skupin – Romů – a o reflexi jejich zkušeností s podporou při studiu. Konkrétně jsme zkoumali aktivity neziskové organizace Romea, která v ČR zprostředkuje administraci stipendií pro romské vysokoškoláky (1 rozhovor) a na reflexi představitele Pracovní skupiny pro záležitosti vzdělávání Romů při Radě vlády pro menšiny (1 rozhovor).

Příklad/sonda ze Saska

Pro příklad odlišné zahraniční praxe vyrovnávání se s nerovnostmi byla zvolena Vysoká škola Žitava/Zhořelec (Hochschule Zittau/Görlitz, HSZG) ve Svobodném státě Sasko (Freistaat Sachsen). Saský příklad byl vybrán nejen kvůli dlouhodobé kulturní a hospodářské spolupráci severočeských regionů s jejich saskými protějšky, ale i vzhledem k podobnému vývoji vysokoškolského vzdělávání po roce 1989, kdy saská soustava terciárního/vysokoškolského vzdělávání prošla dlouhou řadou změn. Také region Horní Lužice se potýká s obdobnými strukturálními problémy a odlivem kvalifikované pracovní síly jako Ústecký kraj. Kromě rešerše dostupných materiálů byl proveden hloubkový kvalitativní rozhovor se sociálním pracovníkem HSZG.

Příklad - rešerše zahraniční literatury ve vybraných zemích (na základě oslovení vybraných expertů a vyhledávání v databázích)

Pro tuto část byly využity výsledky nejnovějších empiricky zaměřených výzkumů s cílem nabídnout elementární srovnávací vhled do problematiky nerovného přístupu k vysokoškolskému vzdělávání v různých, především evropských, zemích. V potaz byly brány zejména nerovnosti socioekonomické,

okrajově rasové, etnické. Pro tuto rešerši byly částečně využity vstupy zahraničních expertů, kteří byli vyzváni ke spolupráci. Na naši výzvu odpověděli experti ze Slovenska a Polska.

4. POPIS A ANALÝZA KVALITATIVNÍCH DAT

4.1. Ústecký kraj a okolí

4.1.1. Obecný kontext

Základní fakta o Ústeckém kraji a vysokoškolském vzdělání:

- patří mezi tzv. periferní kraje či strukturálně postižené kraje (i z hlediska centrální úrovně rozhodování);
- nejnižší podíl vysokoškolsky vzdělaných a zároveň nejvyšší podíl lidí se základním vzděláním jako nejvyšším dosaženým;
- nejvíce vyloučených lokalit;
- vysoká vnitřní migrace a zároveň migrace z kraje (včetně lidí s vysokoškolským vzděláním)
- vyšší míra nezaměstnanosti;
- HDP kraje je výrazně pod průměrem ČR (73,8 % vůči celé ČR) (ČSÚ, 2017).

Na úrovni regionálních strategií jsou nižší míra vzdělanosti obyvatel a odchod vysokoškolsky vzdělaných chápány jako klíčové (a problematické) charakteristiky kraje. V důsledku toho, jak jsou rozděleny kompetence státní správy (tj. vysoké školství patří do kompetencí centrální správy, tj. MŠMT) a místní samosprávy ve vzdělávání, ji ale chce kraj ovlivnit především na úrovni nižšího než vysokoškolského vzdělávání, případně na úrovni tzv. dalšího vzdělávání. Obecná „Strategie rozvoje Ústeckého kraje do roku 2027“ (Krajský úřad, 2018) si sice např. stanovuje jako jeden z cílů také „Emancipaci elit jako jednoho z faktorů rozvoje území“, ale opatření směřuje nikoliv na podporu vzdělávání a jeho dostupnosti a atraktivity ale na posílení možností k bydlení a podnikání s cílem přilákat absolventy vysokoškoláky na dobré životní podmínky.

Také aktuálně platný „Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji 2016-2020“ (Krajský úřad, 2016) se zaměřuje na základní, střední a další vzdělávání. Jediným konkrétním nástrojem/opatřením, které je krajem přímo vztaženo k vysokoškolskému vzdělávání s cílem snížit out-migraci vysokoškolsky vzdělaných obyvatel je „Stipendijní program Ústeckého kraje pro studenty vysokých škol“ (více viz část 4.1.3.). Na úrovni jednotlivých měst (např. Teplice) existují podobná stipendia s charakteristickou snahou udržet (místního) studenta/absolventa v regionu či městě a je často podmíněné dobrými či vynikajícími výsledky během studia, případně vyžaduje tematickou návaznost studentské závěrečné práce na daný region/město a jeho problémy. Jediné stipendium, které je jednoznačně zaměřené na podporu sociálněekonomicky slabých studentů vysokých škol poskytuje statutární město Most.⁴ Kromě kraje a obcí, poměrně výraznou podpůrnou roli hrají i zaměstnavatelé: např. Krajská zdravotní, VZP nebo ČEZ poskytují finanční podporu studentům, která v sobě zpravidla zahrnuje buď přímo závazek k práci v daném podniku⁵ nebo jej alespoň implicitně předpokládají. Opět jsou tato stipendia mířena paušálně na všechny studující v relevantním oboru nebo s předem nastavenými (alespoň nadprůměrnými) studijními výsledky.

Stipendia (nebo jiná opatření, postupy, propagace) zaměřená přímo na podporu sociálněekonomicky znevýhodněných, etnických menšin nebo dalších typů znevýhodnění existují tedy jen sporadicky.

⁴ Příspěvek dosahuje max. 1 000,- Kč měsíčně a podmínkou je ekonomická slabost rodiny (konkrétní kritéria nejsou součástí žádosti, v ní se dokládá pouze výše měsíčního příjmu domácnosti, počet členů domácnosti a jejich věk). O udělení rozhoduje Komise školská a kulturní (Městský úřad Most, 2018).

⁵ To platí zejména pro Nadační fond Krajské zdravotní, jež jednoznačně cílí na doplnění nedostatkových profesí v rámci zdravotnických zařízení Ústeckého kraje.

4.1.2. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně

Otázku nerovného přístupu do vysokoškolského vzdělávání z perspektivy vysoké školy lze rozdělit do tří hlavních oblastí: 1) expertní pohled obecně na nerovnost ve vzdělávání, i mimo vysokoškolské vzdělávání; 2) nerovnost a její řešení v průběhu studia - tj. po vstupu do něj jako překonání „skleněného stropu“ a 3) nerovnost před vstupem do vysokoškolského studia (přechod mezi střední a vysokou školou). První oblast zasahuje mimo tento text, zde se věnujeme především nerovnosti před vstupem a také vyrovnání případných obtíží /nerovností během studia.

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně (UJEP) explicitně podporuje zejména studenty se specifickými potřebami, což je obvyklý postup na prakticky všech veřejných vysokých školách. Pod názvem „**Univerzita bez bariér**“⁶ UJEP vytvořila internetovou prezentaci, kde je k dispozici základní přehled možností, které v souvislosti se specifickými potřebami nabízí a odkazuje přímo na:

- vlastní systém stipendijní podpory;
- neziskové organizace, které poskytují stipendia;
- municipální/krajskou podporu.

K tomuto účelu na vysoké škole slouží zejména **Univerzitní poradenské centrum (dále centrum)**, které identifikuje potenciální „potřebné“ studenty již během přijímacího řízení, protože v e-přihlášce na vysokou školu existuje možnost přihlásit se k vybraným typům zdravotního znevýhodnění. Centrum posléze takového studenta kontaktuje a identifikuje jeho potřeby a dále zprostředkovává případnou pomoc či podporu. Samozřejmě existuje i možnost, že se nějaký typ problémů objeví až během studia, a pro tyto případy musí dojít k tomu, že student/ka tuto pomoc/podporu aktivně vyhledá.

Centrum kromě explicitně pojmenované (a rovněž oficiální metodikou definované) skupiny studentů se specifickými zdravotními potřebami uvádí rovněž podporu v případě sociálněekonomických problémů. Nicméně podle pracovníka centra během jeho dvouleté praxe ho v této souvislosti vyhledali studenti ojedinele (2-3 případy). Obecně doporučují v případě studentů, kteří např. mají finanční obtíže pracovní poradenství (kromě stipendijní podpory ze strany VŠ) a jsou rovněž připraveni poskytnout i právní podporu nebo zprostředkovat doučování (na bázi: student pomáhá studentovi).⁷

V současnosti UJEP buduje nové integrované centrum podpory v rámci projektu „Univerzita 21. století — Kvalitní, moderní a otevřená instituce“. To je zatím veřejně prezentováno ve vztahu k poskytovaným službám spíše obecně (viz citace níže). I prorektorka a pracovník centra v tuto chvíli nebyli schopni odpovědět konkrétněji, jakým způsobem, jsou však přesvědčeni, že tato integrace (kariérní poradenství, simulace přijímacích řízení, psychologická poradna, „jiné“ poradenství, nejen pro studenty, ale také pro akademické pracovníky, apod.) je správným krokem.

„Univerzitní poradenské centrum je určené nejen pro studenty, ale také pro zaměstnance, a představuje celou řadu různých aktivit. Bude zde fungovat jak psychologická a pedagogická poradna, tak také kariérní poradna pro studenty, kteří končí své studium. Shromáždí taktéž všechny nabídky pracovních míst, které jsou tady v kraji k dispozici. Předpokládáme, že poradenské centrum bude spolupracovat i s dalšími institucemi, jako jsou Úřad práce, Krajská zdravotní a. s. a jiné. Dokážu si představit, že se v poradenském centru budou konat i modelová výběrová řízení, aby se student a následně absolvent mohl dobře připravit na to, co bude poté na trhu práce následovat. Zároveň se snažíme pomoci i našim pracovníkům. I oni se mohou potýkat například se syndromem vyhoření nebo

⁶ <http://bezbarier.ujep.cz/>

⁷ Tento typ doučování je pro studenty honorovaný, do určité míry může i tato forma být chápána jako podpora pro studenta, který má např. finanční potíže.

se dostat do složitých pracovních i životních situací a potřebují pomoci či poradit,“ uzavírá rektor univerzity Martin Balej.

Zdroj: MŠMT, 2017

Určitá úroveň sociálně-ekonomického znevýhodnění je na vysoké škole řešena **nárokovým sociálním stipendiem případně ubytovacím stipendiem**⁸, o něž opět musí student požádat, a pokud (a dokud) splňuje definovaná kritéria, stipendium automaticky obdrží. Což je rovněž situace, která s menšími obměnami platí pro všechny veřejné vysoké školy. Na úrovni podpory těch, kteří již do studia vstoupili, tedy existují minimálně tato dvě systémová opatření, které jsou aplikována z celouniverzitní úrovně. Informantka (prorektorka) do jisté míry chápe jako podporu potenciálních studentů, kteří by se ze sociálněekonomických důvodů nemohli pouštět do studia, nebo studentů, kteří ho jinak byli nuceni opustit, i rozvoj kombinovaných forem studia (včetně on-line kurzů).⁹ A kromě toho zmínila i možnost o odpuštění poplatků v případě prodloužení studia pro sociálně-ekonomicky slabší studenty.

Fakultní opatření na podporu studentů zahrnují jak oficiální tak neformální postupy. Např. Přírodovědecká fakulta respektive její děkan má možnost poskytnout děkanské stipendium, které nemá nastavená předem daná kritéria, ale rozhodující je jeho celková naléhavost. Tu posoudí děkanem vybraná komise, v níž převažují studenti. Informant na této fakultě zdůrazňoval stejné zacházení se všemi bez ohledu na jejich ekonomický, etnický či jiný background. Na této fakultě se vyskytují zejména studenti z Ukrajiny a Ruska, kteří studují v českém jazyce, a pro něž v případě potřeby jsou ochotní připravit např. test v anglickém jazyce (protože podle něj není dobře, když někdo zkoušku či test neudělá nikoliv proto, že látku neumí, ale že špatně porozuměl zadání). Což potvrzuje i případ ruské studentky po prvním ročníku studia na Přírodovědecké fakultě, která velmi oceňuje podporu, které se jí dostává¹⁰. Informant se ale setkal s tím, že byla opakovaně zdržována nostrifikace vzdělání zahraničních studentů z Východu, což občas znemožní vykonání přijímacích zkoušek. V konkrétním případě uchazeče o doktorské studium¹¹ z Ukrajiny uzavřeli přijímací řízení mnohem později než je obvyklé (v lednu, když obvyklý termín je předchozí říjen), a přesto nostrifikace do té doby neproběhla.

Na pedagogické fakultě byl informantem pedagog, který se zabývá inkluzí na nižších vzdělávacích úrovních, ale i pro VŠ zmiňoval nutnost individuálního přístupu, který bere v potaz „jinakost“ studentů. Na pedagogické fakultě v současnosti studuje několik romských stipendistů Roma Education Fund (více viz část 4.1.5.). A individuální přístup by měl být uplatňován rovněž v hodnocení založeném na identifikaci vlastního zlepšení/zhoršení studentů. Je ale současně přesvědčen, že nedostatek romských studentů vysokoškoláků má svůj základ již na základních školách a souvisí významně s odlišnými preferencemi rodičů. Zdůraznil také zaslepenost mnoha aktérů, kteří nevnímají jako problém nedostatek studentů z rodin s nižším socioekonomickým statutem nebo Romů, protože mají „academic background“, ale své privilegium si vlastně neuvědomují, a tak se nedomnívají, že existují skupiny, pro které studium na VŠ není zdaleka samozřejmé.

Propagace UJEP navenek je jedním z používaných nástrojů, jak oslovovat potenciální studenty. Jde na jednu stranu o přímou rekrutaci studentů formou spolupráce se středními školami (přednášky, výjezdy) a jednak nepřímou formou (s možnými dlouhodobými efekty: formou stáží studentů a posléze absolventů). Nezávisle na sobě prakticky všichni informanti z UJEP zmínili případ libanonské studentky palestinského původu, která působila během své pedagogické praxe na základní škole

⁸ Na tvorbě podmínek ubytovacího stipendia se nejaktivněji účastnili studenti, a podmínky jsou nastavené na dojezdový čas nikoli na vzdálenosti, což je volba, která lépe odpovídá reálným podmínkám v kraji.

⁹ Ostatně, prorektorka zmiňovala i stále častější situaci, kdy student pracuje i během prezenčního studia, což přičítá spíše snahám studentů postavit se na vlastní nohy.

¹⁰ Mnohem komplikovanější pro ni byla procedura spojená s uznáním její ruské maturity.

¹¹ Přírodovědecká fakulta nemůže magisterskou nostrifikace provést, ale jiná vysoká škola na rychlosti není nijak zainteresována.

v Předlicích a nyní je zde stálou pedagožkou (Ústecký deník, 2019). Ta jako v českém prostředí „jiná“ učitelka, rozumí svým „jiným“ (často romským žákům). Jinak oslovování budoucích studentů stojí na dvou pilířích: atraktivita oboru a menší „domácká“ vysoká škola (fakulta). Možná však, jak připustil informant z Přírodovědecké fakulty, chybí zdůraznění případné pomoci během studia zaměřené nejen na studijní, ale např. také na existenční problémy.

Shrnutí:

Přesto, že UJEP si je vědoma své pozice regionální vysoké školy pociťuje rovněž vysokou míru spoluzodpovědnosti za podobu života v kraji, v současných podmínkách (nastavených do jisté míry centrálně, ale také na úrovni celouniverzitní a fakultní) se **přímo** zaměřuje především na oblast podpory současných studentů se specifickými potřebami. Poskytuje samozřejmě stipendia vycházející ze zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách..., ale jejich účinnost není prozatím předmětem hlubší zpětné vazby ze strany příjemců ani poskytovatelů (vysokých škol). Budování nového (širšího) přístupu ke studentům je spíše v počátcích a jeho konkrétní podoba (jak a koho se bude týkat) není doposud zřejmá. Škola vyjadřuje nicméně připravenost pomáhat alespoň na neformální úrovni studentům s různými typy problémů. Na úrovni oslovení potenciálních studentů (převážně dokončujících středoškoláků) vědomé zacílení na marginalizované skupiny není přítomné. Obvyklý přístup má za cíl prezentovat zejména atraktivitu nabízeného oboru, nikoliv dostupnost studia „pro každého“ – ve smyslu každého, kdo má studijní předpoklady, ale ve studiu mu brání jiné okolnosti.

4.1.3. Krajský úřad Ústeckého kraje: stipendium Ústeckého kraje pro studenty vysokých škol

Oblast vysokoškolského vzdělávání není ve srovnání se středním a základním školstvím pro kraj z důvodu kompetencí prioritou¹². Přesto se kraj už dlouhodobě pokouší udržet vysokoškoláky v regionu. Jedním z nástrojů¹³ je stipendium pro vysokoškolské studenty poskytované Krajským úřadem. To ale není explicitně zaměřeno na podporu jakékoliv znevýhodněné skupiny, ale je směřováno na zvyšování vzdělanostního kapitálu kraje. Hlavními kritérii jsou přitom prospěch (průměr alespoň 1,8)¹⁴ a také studium v druhém a vyšším ročníku v prezenčním studiu VŠ bakalářského, magisterského nebo navazujícího magisterského studia. Informantkami pro případ stipendia byly 3 úřednice Odboru školství, mládeže a tělovýchovy, které stipendium organizačně, administrativně a do jisté míry i ideově zajišťují. Poslední rozměr má charakter poradní, protože jimi navrhované inovace (pokud je mají) procházejí politickým schválením.¹⁵

Příští akademický rok proběhne již 16. ročník tohoto stipendia. Během té doby se počty žadatelů, výrazně proměňují: nejméně nových žádostí v ak. r. 2016/2017 = 31, nejvíce v ak. r. 2009/2010 = 104.

¹² Podpůrné programy jsou směřovány právě tam: formou stipendií žákům a studentům i finanční podpory pro školy.

¹³ Další studentská stipendia poskytuje také Nadační fond Krajské zdravotní, který je zaměřený na studenty středních a vysokých škol se zdravotnickými obory. Motivací je udržet tyto specialisty v kraji, protože jich je dlouhodobý nedostatek (zdroj: Ústecký deník, 2019b). Toto stipendium je směřováno na všechny studenty (minimálně po prvním ročníku studia) a může dosáhnout max. částky 70 000,- Kč a zpravidla je směřováno do konkrétních specializací. Nejnovější výroční zpráva nadačního fondu Krajské zdravotní je z roku 2012 a hovoří se v ní o více než 3 milionech korun poskytnutých na stipendia. (Nadační fond Krajská zdravotní, 2019)

¹⁴ Tento jednotný požadavek však vzhledem k odlišné náročnosti studia na různých vysokých školách, znamená mj. i odlišné šance na jeho získání: Typicky, mnohem náročnější jsou podmínky pro studenty VŠE, kde dosáhnout tohoto průměru je náročné, zatímco studium na soukromé VŠFS (má pobočku v Mostě) je snazší. Nicméně informantky se shodly, že nastavení požadavků na základě náročnosti vysoké školy by bylo komplikované a mohlo by vést k jiným typům problémů.

¹⁵ Všechny politické strany v krajském zastupitelstvu údajně stipendia pro vysokoškoláky podporují.

Celkem bylo uzavřeno 1056 smluv (do ak. r. 2018/2019). V posledních několika letech se přitom počet žadatelů snižoval a nebylo možné ani vyčerpat veškeré finanční prostředky tj. 20 000,- Kč pro max. 100 stipendistů, celkem 2 000 000,- Kč. „Proč žadatelů ubývá, to nevíme, jestli nechtějí mít závazek, nebo že už si mezi studenty řekli, že při nesplnění závazku se musí vracet, a proto se jim do toho nechce, nebo jestli je problém ve splnění požadovaného průměru... to my nezjistíme a je pravdou, že někteří studenti si požádají a v průběhu studia už opakovaně nežádají, že už třeba mají zaječí úmysly a vědí, že nechtějí zůstat. V přihlášce svoje důvody/motivace neuvádějí, jde jen o splnění požadovaných kritérií.“

Mezi obory žadatelů převažují pedagogické, jen málo studentů je např. z VŠE a ČVUT, protože je těžší dosáhnout požadovaného průměru, ale je i poměrně hodně studentů medicíny (v každém ročníku stipendia cca 6 stipendistů-mediků). Uvažuje se i o tom, že by podpora byla směřována na některé žádané profese/povolání (analogicky jak to dělá Krajská zdravotní a její nadace).

Jaké jsou současné podmínky?

Kromě prospěchu, který je základním kritériem spolu s alespoň jedním absolvovaným ročníkem VŠ, jedno udělené stipendium znamená nutnost (zabezpečenou smlouvou mezi krajem a studentem) odpracovat jeden rok na území Ústeckého kraje¹⁶. Přičemž o stipendium může žádat každý bez ohledu na bydliště nebo na studovanou vysokou školu. Existuje rovněž možnost odkladů plnění smlouvy, aby stipendisti nemuseli peníze vracet¹⁷, když jsou např. v evidenci nezaměstnaných a během té doby je plnění smlouvy pozastaveno nebo pokud neodpracují všechno, mohou vrátit jen poměrnou část stipendia. Podmínkou není práce ve vystudovaném oboru.

Zpětná vazba či statistika je problematická a není na ni příliš mnoho času a personálních kapacit. Studenti pobírající stipendia jsou v různých fázích svého studia a každý ho může pobírat různou dobu. „Obecně platí, že stipendista musí sdělit odboru ukončení studia a začátek práce, či podnikatelské činnosti. Část studentů se hlásí sama, část čeká, až se ozve a tam narůstá administrativa.“. Přestože tedy statistika je omezená a podrobnější zpětná vazba ohledně dopadu není získávána, informantky znaly jednotlivé případy, na kterých poukazovaly na obrovskou variabilitu možností, se kterými se stipendista může setkat.¹⁸ **Sociálněekonomicky znevýhodnění mezi žadateli být tedy mohou**, informatky hovoří o tom, že byli žadatelé, kteří se ptali na možnost pomoci ve studiu (i v zahraničí) z důvodů nízkých příjmů rodiny, ale byli odkázáni na fond hejtmana Ústeckého kraje, kde si mohou požádat o individuální účelovou dotaci a jejich žádost je individuálně posouzena. Jedna informantka se setkala s různými případy: „.... já si to schovám na stovečko, kdyby náhodou, ale někdo to opravdu utratí během studia a pak se v případě neplnění (tj. neodpracování povinné doby v kraji) někteří se třeba ptají na splátkový kalendář.“¹⁹

Propagace stipendia je od počátku jeho existence nastavena poměrně široce (místní média tisk, inzerce v TV, krajský deník) a včetně vyjádření podpory stipendií ze strany krajských politiků. Informantky se ale nedomnívají, že by se tato informace měla dostávat třeba již na střední školy (v

¹⁶ V první fázi bylo nastavení mnohem přísnější: vyplacené stipendium nezávisle na tom kolikrát, znamenalo povinnost odpracovat v kraji 5 let. Což informantky považovaly za příliš drastické.

¹⁷ Odhad podílů vrátek je cca 10 %.

¹⁸ „Měli jsme technické obory, které mají obtíže s hledáním práce, nedávno byl případ, kdy absolvent technického oboru nemohl najít práci v Ústeckém kraji a doložil to mnoha účastmi na konkurzech, byl vždy 2. nebo 3., ale práci si našel v České Lípě ...Je to paradox, sice je tu nedostatek techniků, ale on nemohl najít práci jako vysokoškolák, protože tu firem tolik není. Nejde ale o pravidlo, ale jeden konkrétní příklad.“ Z jejich hlediska je problematické třeba to, že člověk, který je na úřadě práce, má odklad, zatímco někdo, kdo si našel práci mimo kraj, musí podporu vracet. Odpuštění vrácení se týká např. i stipendistů, kteří se dostanou do složité životní situace (invalidní důchod, úmrtí v rodině apod.).

¹⁹ Ústecký kraj jim v rámci Zákona o krajích povoluje splátkový kalendář na 18 měsíců (protože jde o smlouvu do 200 000,- Kč). Podle slov informantek, takové splácení by nikoho nemělo uvést do složité situace.

posledním ročníku), protože se podle jejich názoru týká až studentů studujících na VŠ a pro studenty SŠ jde o předčasnou informaci.

4.1.4. Střední odborná škola

Tato část textu není unifikovanou perspektivou střední školy, což ukážeme v prezentovaných poznátcích, ale skládá se z několika typů reflexí, které pouze vycházejí ze situace jedné střední odborné školy. Ta sice leží mimo Ústecký kraj, konkrétně spadá do Karlovarského kraje, a nachází se v Sokolově, ale tuto školu jsme do sondy zařadili z praktických důvodů. Jde o školu, která s CSVŠ spolupracuje a současně splňuje kritéria výzkumu nerovností: patří do periferního kraje, jde o kraj sociálněekonomicky slabší, a rovněž v něm jsou sociálně vyloučené lokality. Jde o velkou integrovanou střední školu, v jejímž rámci existuje převaha učebních oborů, 4 technické maturitní obory a 2 ekonomické maturitní obory (ekonomie, veřejná správa). V rámci této školy proběhly tři výzkumné interakce: **Diskuse se studenty třetího ročníku ekonomického oboru Integrované střední školy technicko-ekonomické (9 studentů: 5 dívek, 4 chlapci), rozhovor s pedagogicko-psychologickou poradkyní a rozhovor s učitelkou.**

Podle slov **školní poradkyně** otázka přístupu na vysokou školu není otázkou nerovnosti ale spíše odlišné míry a hloubky motivace studentů (studijní schopnosti chápe jako automatický předpoklad). Odlišnost motivace je patrná již mezi oběma studijními proudy: budoucí technici často vstupují již do střední školy s vědomím, že je právě v něm chtějí pokračovat i na vysoké škole.²⁰ Naproti tomu ekonomická větev je pro studenty tzv. druhou volbou, protože neuspěli v přijímacím řízení na pro ně více atraktivní střední školy. Kromě této motivační složky na straně studentů ale hraje roli i odlišný přístup střední školy. Na technických oborech je během studia (i u maturity) **vysoká míra propadavosti**: „Do čtvrtého (ročníku) jich dojde třeba půlka, protože škola se pořád snaží udržet úroveň“. Toto síto vede k tomu, že po přechodu na vysokou školu (typicky na Strojní fakultu Západočeské univerzity v Plzni, kde přijímají studenty bez přijímacích zkoušek) mnoho absolventů SŠ ze studia nevypadne, protože jsou dobře připraveni. ... „*máme zpětnou vazbu a ty děti, kteří odcházejí, mají dobrou šanci uspět.*“

Pro ekonomické obory je strategie (i díky odlišné motivaci studentů) jiná. Studují zde podle informantky studenti s obecně nižšími studijními předpoklady a jsou vnitřně diferencovanější, proto škola v tomto případě tolik netlačí na studijní výkon/kvalitu. Výsledkem je, že většina studentů dojde až k maturitě. **A právě jim poradkyně poskytuje větší podporu, i co se týká možností studia na vysoké škole.**

Jak taková intervence probíhá?

Informantka chodí za studenty poprvé s přednáškou o možnostech dalšího studia na konci 3. ročníku. Informace se týká nejen studia na VŠ, ale také na vyšších odborných školách nebo studiu v zahraničí. Vysvětluje jim, co znamená bakalářské a magisterské studium. Cílem je získat rovněž první přehled o tom, kdo o studiu na VŠ již uvažuje. Všem nabízí možnost osobní konzultace včetně vyplnění standardního psychologického dotazníku zaměřeného na schopnosti a dovednosti. Druhá návštěva ve výuce proběhne na podzim 4. ročníku: „*Jdu tam znovu, a oni mezitím zapoměli, co jsem jim říkala, protože ve třetáku to bylo pro ně daleko, mají jiné pojetí času. Dostanou rovněž informace o národních srovnávacích zkouškách, termíny a místa zkoušky se dělají i v Sokolově, opětovně je jim nabídnut dotazník, pak už je to na nich...*“ Jednotliví studenti pak poradkyni navštěvují k individuálním konzultacím²¹, případně se je snaží oslovovat sama.

²⁰ Ze studentů technických oborů se přijdou poradit jen nízké jednotky studentů.

²¹ Rodiče do procesu poradenství moc nevstupují, děti přicházejí sami.

Ohledně možných sociálněekonomických problémů studentů respektive rodin, se stává, že někteří studenti sdělují, že rodiče je nebudou při dalším studiu podporovat, a proto nechtějí studovat dál. Snaží se jim ukázat, že i přesto zde existují možnosti: např. při (kombinovaném) studiu pracovat nebo mít brigádu²², získat/požádat o stipendium poskytované VŠ. Obecně se ale domnívá, že ti ze sociálněekonomicky znevýhodněného prostředí a současně z takové rodiny, v němž nejsou vzdělanostní aspirace rodičů, se vlastně na studijních oborech nevyskytují, protože jsou na učebních. Naopak pozoruje **velký vliv rodičů, kteří o vzdělání stojí, a ti jsou často ochotni ho podporovat i přes vlastní ekonomické potíže.**

Jednou z klíčových informací je fakt, že na tuto střední školu nechodí mnoho jino-etnických studentů. Například vietnamští studenti se zde prakticky nevyskytují a podle informantky chodí spíše na gymnázia. Ještě mnohem méně často na střední školu míří např. Rusové nebo Ukrajinci. U Romů je situace taková, že většina z nich dochází na učební obory (kde často odchází již po prvním ročníku, protože u nich často dochází ke zlomu zájmu o studium) a nikoliv na studijní. Pokud jsou na studijních/maturitních oborech, jsou: „z rodin, které se jako trhli od většiny a záleží jim na tom, aby dítě studovalo, občas se tu objeví a není s nimi problém, začlení se.“

Bohužel **zpětnou vazbu týkající se dalších studijních osudů/etap studentů** (případně úspěšnosti její intervence) nemá k dispozici: „už většinou zavřou dveře a jdou a nevrací se, dávala jsem jim číslo, papírky, mail, je to pro ně minulost, málokdy.“

Podle poradkyně je české školství spíše nastavené na průměrnost a nikoliv na identifikaci někdy i specifických talentů. Učitelé se snaží, aby studenti nepropadli během studia a u maturity a nemají čas na „talent“ a rovněž nemají šanci žáky a studenty blíže poznat.

*„Znala jsem jednoho studenta, který byl velmi šikovný na informační technologie, ale z matematiky měl trojky čtyřky. Měl nižší verbální inteligenci a po maturitní písemce z angličtiny, kterou neudělal o dva body, protože měl málo času, přišel s tím, jestli by nemohl dostat povolení, aby měl při opakování víc času. Povolení dostal na základě vyšetření a šel do poradny, kde mu vyšlo, že je nadprůměrně inteligentní, např. logické úlohy ale verbálně byl slabší a měl sníženou schopnost pozornosti. **Je génius jen v něčem a u nás trojka z matiky, je to talent, který se nám ztratil, a ještě nemá maturitu.** ... to se nám tady (na velké SŠ) ztratí, matikář nepozná, že je takto nadaný, učí se jen vzorečky a jejich uplatnění při zkoušení, ne skutečné abstraktní myšlení.“*

Diskuse se studenty²³ do určité míry ilustrovala názory informantky. Někteří studenti z diskusní skupiny si již přivydělávají, ale s tím, že je to hlavně proto, aby si mohli dovolit koupit něco, co chtějí (tj. něco navíc), jino-etničtí studenti mezi nimi nebyli. Bydleli v blízkém okolí nebo přímo v Sokolově. **Z devíti přítomných studentů (4 chlapci a 5 dívek) jednoznačně chtějí pokračovat na vysoké škole 2 chlapci.**

Chlapec 1 chce studovat nějakou ekonomickou vysokou školu (pravděpodobně VŠE), aby měl znalosti, které bude moci použít v dalším životě, dozvědět se něco nového, ale taky tím ztratí 4 roky, kdy mohl vydělávat. Šlo o aktivního studenta, který obdržel cenu pro nejlepšího studenta školy (zakládání vlastní firmy a další aktivity)...Vidí možné přínosy i negativa.

Chlapec 2 chce jít studovat na Metropolitní univerzitu v Praze mezinárodní vztahy, protože tam studuje jeho bratr v bakalářském studiu... Jeho motivací je, podle jeho slov, fakt, že během studia bude pobírat německé sociální příspěvky pro děti do 26 let věku, protože jeho otec pracoval/pracuje v Německu a má na ně nárok. Jednoznačně je jeho studium motivováno finančně, což přiznává.

Ostatní ještě nevědí, nejsou rozhodnutí a pouze jeden z nich jednoznačně pokračovat nechce s tím, že si hledá práci, i když neví, v jakém oboru. **Nikdo z účastníků nemá vysokoškolsky vzdělané rodiče,**

²² Zde paradoxně vyjadřuje informantka i určitou skepsi, zda takové studium má vůbec smysl.

²³ Ta proběhla během hodiny ekonomiky se studenty, kteří ještě neabsolvovali informační hodinu s pedagogickou poradkyní.

někteří mají pouze přímou zkušenost s tím, že sourozenci studovali na vysoké škole, ostatní ne. Rodiče podle některých studentů ale proti případnému studiu na VŠ nemají námítky, a nebo dokonce slibují svou podporu.

Dívka 1 ještě není rozhodnutá, ale její maminka jí říká, ať klidně studuje, že bude ráda, jde také o dobrou studentku, ale není zatím vyhraněná.

Dívka 2 má sestru, která VŠ studovala, ale kvůli dětem nedostudovala.

Dívka 3 chce po škole odjet do zahraničí a získat nějaké zkušenosti, mluvila o Španělsku (sice španělsky neumí, ale chce i tak jet, zkusit tam něco poznat, pracovat).

Většina účastníků diskuse přemýšlí o tom, že až ukončí SŠ, tak z regionu odejde (do zahraničí, Plzně, Prahy....).

Širší kontext hlavnímu tématu diskuse dala otázka, jestli studenty škola baví. Nejprve spontánně řekli, že ne, ale potom se ukázalo, že existují určité součásti školy, které se jim líbí: např. praktičtější výuka (líbilo se jim např. zakládání firmy na zkoušku) a nechápou, proč nemají možnost si předměty více vybírat, např. všichni museli mít jako druhý jazyk němčinu.

V přímé návaznosti na skupinovou diskusi se studenty proběhl rozhovor s **jejich pedagožkou**. Informantka hovořila o tom, že tito studenti nežijí v „obvyklých“ rodinách: např. žijí samostatně se svými partnery, nebo jejich rodiče pracují v Německu a vidí své děti jen občas. Obecně (v rámci celé školy) je zde vysoká zadluženost (některé děti mají dokonce exekučně zabavené pokoje). Za velmi důležitý považuje fakt, že **neznají žádné příklady toho, proč a k čemu je dobré vysokoškolské studium a chybí jim „dobré“ příklady**. To je dáno tím, že málokdo v jejich okolí má VŠ a jsou hodně směřovaní k tomu, aby byli především finančně zajištěni, a rovněž jejich představy jsou v tomto ohledu poměrně vysoké. Ukazuje to na příkladu jedné firmy, která nabízela studentům při své prezentaci na škole nástupní plat 14 000,- Kč. To je plat, který je nezaujme, protože jejich představa se pohybuje někde kolem 25 000,- Kč. Snaží se jim vysvětlovat, že jde o postupný proces, ale to pro ně není relevantní informace. Tato informantka-pedagožka je současně přesvědčená, že škola není jen vzdělávací institucí ale také výchovnou. A to i střední škola, ačkoliv se obvykle za výchovnou označuje jen základní škola. Výchovná funkce je tím zásadnější, pokud jsou děti v takové situaci, jako často bývají v jejím regionu. Učitelé ale děti podle ní moc neznají a domnívá se, že kromě psychologického poradce by měl být na škole i sociální, který by byl schopný posoudit jejich situaci z širšího pohledu.

Shrnutí

Uvažování na úrovni střední školy a rovněž Odboru školství, mládeže a tělovýchovy silně rámuji sdílená obecná přesvědčení že:

- 1) příliš mnoho středoškoláků pokračuje na vysokou školu (i tlak společnosti je v tomto ohledu silný), v důsledku toho vysoké školy snižují kvalitu a potřebnost dalších speciálních opatření vůči marginalizovaným je i proto diskutabilní;
- 2) (ne)pokračování ve vysokoškolském studiu úzce souvisí se vztahem rodiny ke vzdělání (což ukazují i kvantitativní analýzy a konec konců i provedená diskuse se studenty SŠ) a studentům chybí dobré příklady z blízkého okolí nebo inspirativní obecné příklady;
- 3) jsou platné etnické stereotypy o Romech vypadávajících ze vzdělávání mnohem dříve než při přechodu na VŠ a pilných Vietnamcích, a tento stav opět souvisí s odlišnými životními aspiracemi rodin původu studentů a je založen na žité zkušenosti.

Na druhou stranu to nebrání nikomu z informantů, aby na individuální úrovni podporu poskytl a souhlasil s ní. Problémem je, že ohledně intervencí existuje jen nesystematická zpětná vazba o tom, jak to s těmi, u kterých proběhla intervence (finanční, pedagogicko-psychologická), dopadlo. Je to dáno chybějící kapacitou vyžadovat zpětnou vazbu (na straně úřadu, školy) a zároveň nižší ochota ji poskytovat (ze strany studentů), jsou vzájemně komplementární.

4.1.5. Nerovnost v přístupu na vysokou školu z pohledu Romů

Tato část textu je založená jen na dvou rozhovorech, které ale dobře ilustrují situaci Romů ve vztahu k vysokoškolskému vzdělání. Oba romští informanti zastávají v dané problematice více rolí: sami byli studenty na vysoké škole, stali se absolventy, kteří hledali/hledají pracovní uplatnění a nakonec i experty pro dané téma.

Období studia prvního informanta začalo tím, že navštěvoval přípravný ročník VŠ: „*Já jsem byl na Masarykově univerzitě ve skupině převážně romských studentů ale i ne-Romů (gádžů). Učitelé, co tam učili, byla to pro ně brigáda, navíc placená z projektu.*“ Jinak vnímali studenty, až se dostali do 1. ročníku, to je začali považovat za nějak „privilegované“. To si vysvětluje tím, že i lidé ve vysokém školství mají **předsudky**, což je podle něj především v akademickém prostředí záležející: „*Byl jsem několikrát prověřován - jsem dobrý nebo jen privilegovaný? Ale tato situace se týká i jiných znevýhodnění, dneska to může být jakékoliv znevýhodnění....*“

Příklad ze studií informanta

Během magisterského studia měl spolužáka Roma, který byl výrazně starší, a taky „tmavší“. Získal titul, a když se vrátil do své obce, kde žil s manželkou a dětmi (ta není romského původu), byl pro obec zajímavý. A na základě svého titulu (tj. splňoval právě kritéria o vzdělání) byl přijat na sociální odbor, protože všichni mu věřili, že když má tu vysokou školu.... Po měsíci se ale zjistilo, že jsou tu chyby, že neumí např. napsat rozhodnutí, nerozhoduje podle zákona, a tak s ním ukončili poměr. Z jeho osobního pohledu se stala obrovská křivda, a to nejen na úrovni daného města, ale celé České republiky. On je přesvědčen, že celý stát je rasistický, je tu diskriminace, protože on má vysokou školu a má papír a tak kdo pochybil? On je přesvědčen, že gádžové budou vždycky proti. Kolega z VŠ teď kope díry, tj. pracuje na černo a dělá kanalizace... Už nikdy jinou práci ve svém okolí nenašel a cítí křivdu...Ale, jak to bylo možné, že titul získal? Ze strany školy, učitelů existoval vůči němu jiný přístup: byl mnohem starší než učitelé na této nové katedře, učitelé nebyli autoritou, a proto si nedovolili špatně hodnotit, i tak to mohlo být. **Učitel si myslí, že mu vlastně pomohl, ale to není pravda, spíše mu uškodil, uškodil nejen jemu, ale zprostředkovaně i romskému etniku...**A ti lidé v obci se jen utvrdili v tom, že cikán je pořád cikán, i když má 10 vysokých škol...utvrdili si svou obecnou představu o Romech.

Druhá informantka Romka pocházela z východního Slovenska a její rodina ji zcela přirozeně podporovala ve studiu (rodiče podnikají), i když nejsou vysokoškolsky vzdělání, hodnota (a prestiž) vzdělání pro ně byla velmi podstatná (adaptovaná romská rodina). Ona sama uvedla, že záměrně během studia svůj romský původ nijak nezdůrazňovala a taky uvedla, že se nikdy nesetkala s jakýmkoliv problémem. Dokonce se během svého studia v Praze snažila vůbec nevyhledávat romskou „komunitu“ -jakkoliv může být tento pojem problematický- a snažila se být jen sama za sebe. Nicméně určité negativní zkušenosti spojené s jejím původem se dostavily až ve fázi, kdy si hledala zaměstnání: opět nechtěla jako Romka směřovat do „romské“ oblasti, ale hlásila se na pozice ve státní správě (ministerstva, úřady apod.) Nikam se nedostala a musela změnit strategii a nechat se zaměstnat na pozici, která má již úzkou souvislost s romskými záležitostmi (neziskový sektor, projekty).

Expertní pohled informanta pedagoga a současně člena Pracovní skupiny pro oblast vzdělávání Romů při Radě vlády pro záležitosti romské menšiny je velmi ovlivněn studijním i profesním zaměřením.²⁴ Když uvažuje o možných opatřeních ve prospěch marginalizovaných skupin (a specificky o Romech), bere velmi v potaz odlišné procesy myšlení či interpretace lidí, které nastávají, podle toho, jestli ten, kdo byl podpořen je Rom (případně člen jiné marginalizované skupiny) nebo je člen „bílé“ majority. V české společnosti často nastává situace, že nějaké ulehčení (např. u zkoušky) pro majoritního studenta se vysvětluje jako normální a vlastně pozitivní, protože je to lidské takto postupovat. U obdobného ulehčení pro někoho, kdo má znaky marginalizované skupiny, je to ale

²⁴ Vystudoval a zabývá se speciální pedagogikou a etopedagogikou.

vnímáno jako nespravedlivá pozitivní diskriminace, která znevýhodňuje všechny ostatní ne-marginalizované studenty. „Tyto jevy by mohly být vnímané jako pozitivní diskriminace, pokud by stavěly do popředí např. plošné kvóty, počty studentů Romů, kteří se musejí přijmout bez ohledu na to, jestli na to mají nebo ne...to je pozitivní diskriminace a není to správná věc. A to se netýká jen Romů, ale jde o to, aby ta rovnost byla skutečně nastavená!“

Poměrně kriticky se vyjadřuje k dosavadnímu fungování Poradenských univerzitních center pro studenty se specifickými potřebami na vysokých školách (respektive v těch, v nichž působí), protože jejich poradenství je nastaveno jenom velmi úzce, což je podle něj dáno systémovým nastavením podpory převážně na specifické potřeby studentů. Ani výzvy na budování nových poradenských center nejsou správně nastavené. Univerzity k výzvě přistupují spíše tak, že projekt napíší, ale protože jeho napsání není tolik vázáno na definice cílových skupin a na to, čeho chceme vůči těmto marginalizovaným skupinám dosáhnout (a posléze tyto cíle konfrontovat po skončení projektu – hodnocení dopadu), cílové skupiny se formulují až ve fázi realizace projektu.

Prezentoval zkušenosti z projektu ESF, který se týkal inkluzivního vzdělávání romských žáků (v několika městech a jejich základních školách), které mohou do jisté míry sloužit jako ukázka možného přístupu i pro vysokoškolskou oblast. V jeho rámci se snažili co nejlépe definovat cílové skupiny a nastavit doučování tak, aby se v jeho rámci a díky definici neobjevovali jen romští žáci²⁵, ale také obecně sociálně vyloučení: „není tam v první řadě etnicita, ale dopady v podobě soc. vyloučení“ a i děti „nemarginalizované“, kteří doučování potřebují. Takové doučování není individuální, ale skupinové a skupina má být různorodá, aby bylo patrné, že se netýká „jen“ romských žáků. Učitel, který takové doučování uskutečňuje, je za svou práci placen. „Kdyby to tak nebylo koncipované, je to segregace...“

Druhá **informantka pracuje** více než rok v **neziskové organizaci Romea** a je mimo jiné zodpovědná za administraci stipendií²⁶ pro romské vysokoškolské studenty. Tato stipendia nejsou financována z českých zdrojů, ale jejich hlavním poskytovatelem je mezinárodní organizace Roma Education Fund (REF).²⁷ Romea tedy musí respektovat pravidla, která jsou společná pro všechny země, které jsou v rámci REF podporovány.²⁸ V současnosti (na jaře roku 2019 proběhla výzva k podávání přihlášek) tedy např. platí pravidlo, že budou od příštího akademického roku podporováni pouze studenti a studentky studující v prezenční formě studia. Podle informantky toto rozhodnutí vedlo k tomu, že ze 40 letošních přihlášek jich muselo být 14 vyřazeno právě proto, že studenti studovali/studují v kombinovaných studijních programech/oborech.²⁹ Další podmínkou, která byla také nastavena až po prvotních zkušenostech, je sepsání motivační eseje, která je zaměřena především na to, co konkrétní uchazeč dělá pro romskou komunitu (dobrovolnictví, apod.). Pokud uchazeč splní všechny podmínky (včetně prospěchových), je s ním proveden pohovor, v němž se mimo jiné diskutuje i o jeho romské identitě. Příspěvek na studium je vždy na jeden akademický rok, během něhož stipendista dostane celkem 800 Euro. Pokud by chtěl podporu i v dalším roce svého studia, musí projít opět stejnou procedurou.

Je signifikantní, že informantka se domnívá, že největší problém se vstupem na vysokou školu leží už v dřívějších fázích vzdělávání (typicky na střední, ale už i základní škole) a souvisí rovněž velmi úzce s rodinným zázemím potenciálních studentů. Tuto zkušenost má i díky tomu, že se podílí na řešení projektů zaměřených na střední školy (v rámci organizace Slovo 21). Jeden z projektů byl zaměřen na tutoring a mentoring studentů/žáků na několika konkrétních školách. Podle ní bylo a je klíčové

²⁵ Otázka identifikace na základě etnicity je v ČR nicméně problematická.

²⁶ Romea se do této aktivity zapojila od roku 2010.

²⁷ Byl založen v roce 2005 a doposud sídlí v Maďarsku, ale očekává se jeho stěhování do Srbska. Samotný fond je finančně podporován ze strany Světové banky a také Open Society Fund (REF, 2019).

²⁸ Jde o Albánii, Bosnu a Hercegovinu, Bulharsko, Chorvatsko, Českou republiku, Maďarsko, Kosovo, Makedonii, Černou Horu, Moldávii, Rumunsko, Rusko, Srbsko, Slovensko, Turecko a Ukrajinu.

²⁹ V českých podmínkách jde údajně o poměrně velký problém, protože relativně významná část romských vysokoškoláků preferuje kombinované studium.

přesvědčit učitele na školách, aby takovým projektům věřili. **Protože určitá část pedagogů funguje podle stereotypních vzorců** (které mají oporu ve zkušenostech, ale současně mohou vést k určité slepotě vůči romským žákům/studentům) – vlastně stejně jako česká společnost/majorita – **což spolupráci v rámci projektů a efektivní práci s romskými dětmi významně ovlivňuje**. Kromě práce s učiteli je nutná podle informantky i práce s rodiči potenciálních studentů, a to ve smyslu vysvětlování důležitosti vzdělání. Z posledních pohovorů má tu zkušenost, že na ně přišli nejen sami žadatelé o stipendium, ale často je doprovázeli i jejich rodiče. Podle informantky **je důležité studenty a žáky vystavovat také dobrým příkladům**, tj. zvát do škol „lídry“ či autority, kteří ukážou, proč má smysl studovat.

Co se týká **zpětné vazby stipendistů**, ta se systematicky nezískává, ale podotýká, že někteří studenti, případně absolventi Romové se vlastně snaží své identity do jisté míry zbavit a dále ji spíše potlačovat (vlastně podobně jako to dělala během svého studia a bezprostředně po jeho skončení nejprve i ona sama)...Takže je vlastně nemůžou tak často použít jako ty případné dobré vzory pro studenty a žáky.³⁰

Domnívá se, že rovněž určitá (i finanční) podpora těchto stipendií ze strany České republiky by byla vhodná, podle jejích slov zatím ROMEA nemá např. s MŠMT bližší kontakty. Vhodnou formou by mohlo být i zaštitění této aktivity MŠMT. Co se týká spolupráce s vysokými školami, podle informantky v podstatě doposud neprobíhá, širší spolupráce je na úrovni středního a základního školství. Činnost ROMEA a blízkých organizací je soustředěna zejména na vyloučené lokality, ale nejen na ně.

Shrnutí

Pohledy obou informantů se zaměřují logicky na jiné oblasti, ale přesto se jejich zkušenosti protínají přinejmenším v jednom ohledu, a to je přenos zkušenosti z nižších stupňů vzdělávání i do vysokoškolského prostředí. Pro oba je tématem tutoring a mentoring studentů během studia na VŠ a také před tímto studiem. Shodují se rovněž v tom, že do této chvíle je poměrně velký nedostatek dat, která mohou sloužit buď jako zpětná vazba o poskytování podpory nebo jako informace o efektivitě vynaložených (finančních) prostředků.

Na úrovni systémových zaznělo varování před „zlehčováním“ některým studentům na jedné straně, na straně druhé před příliš úzkým (nebo nedůsledným) vymezením marginalizovaných skupin, na které by podpora měla směřovat. I pomoc marginalizovaným by měla být inkluzivní, tj. nejde o pomoc zvláště jen pro některé, ale pro co nejširší spektrum studentů.

4.2. Příklad Saska

Saské – a obecně německé – vysoké školství je daleko diferencovanější než to české. Na vrcholu pyramidy se nacházejí univerzity, které se prezentují jako excelentní vědecká pracoviště s národním i mezinárodním přesahem. Jejich cílem je především vychovávat špičkové vědce v celé škále vědních oborů. O stupeň níže se nacházejí tzv. odborné/profesionální vysoké školy (Fachhochschule), které na rozdíl od univerzit zprostředkovávají vzdělání vycházející z praktických potřeb jednotlivých oborů. Jejich cílem není primárně vychovávat vědce, ale kvalifikované odborníky pro danou oblast. Zvláštní kategorie pak tvoří umělecké a náboženské vysoké školy, přičemž první dvě kategorie tvoří páteř celého systému. Hochschule Zittau/Görlitz (**HSZG**) **náleží do kategorie tzv. odborných/profesionálních**

³⁰ Na stránkách organizace Romea nicméně jsou někteří konkrétní stipendisté tímto způsobem prezentováni např. (Romea, 2018).

vysokých škol. Se svými cca 3 200 studenty (stav 2016) představuje v saském měřítku menší vysokou školu s významným regionálním dopadem. Oborově se orientuje na odborné vzdělávání v přírodovědných, technických, ale i sociálně-vědních a jazykových oborech. Tradičně se angažuje v projektech příhraniční spolupráce s českými a polskými partnery.³¹

Vedle diverzifikace vysokých škol je pro Německo společné i finanční zajištění studia, které se na spolkové úrovni řídí zvláštním zákonem. Tento tzv. BAföG (Bundesausbildungsförderungsgesetz – Spolkový zákon na podporu vzdělávání) má více než 40letou tradici a lze ho považovat za hlavní zdroj financování středoškolského a vysokoškolského studia pro ty **studenty, kteří se rozhodnout studovat mimo stálé bydliště rodičů.** Smyslem tohoto zákona je umožnit co nejširšímu počtu potenciálních studentů vzdělání dle jejich představ a přání. Celková finanční podpora pro studenty, aktuálně činící max. 735 EUR/měsíc, se vypočítává z příjmů rodičů, přičemž studentům je umožněno si vedle podpory i přivydělat (do max. výše 450 EUR/měsíc). Podpora se týká pouze prvostudentů do 35 let (v případě magisterského studia). Změnou studijního oboru či při zanechání studia nárok na podporu propadá (BAföG, 2018). V poslední době sílí hlasy po revizi podpory vyplácené na základě BAföG. Kritikům vadí např. povinnost vysokoškolských studentů splácet polovinu podpory po skončení studia do max. výše 10.000 EUR. Dalším kritickým bodem je i jeho výše, která se mj. vzhledem k stoupajícím nájůmům jeví jako nedostatečná. Kromě toho velké množství studentů na podporu nedosáhne, protože příjmy jejich rodičů se pohybují lehce nad stanovenou hranicí. Proto spolková vláda přistoupila k revizi BAföGu a prosadila jeho navýšení od zimního semestru 2019 (Spiegel, 2018). **Přes veškeré aktuální kontroverze zůstává BAföG hlavním finančním zdrojem pro více než 500 000 studentů.**

Jak ale naznačuje aktuální vývoj, samo finanční zajištění studia neznamena, že se dostaví žádoucí efekt ve formě zvýšení studijní úspěšnosti. I saské Státní ministerstvo pro vědu a umění (Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst, SMWK), pod které spadají vysoké školy, si uvědomuje, že se úspěšnost studia váže na vícero faktorů. Dle aktuální saské národní strategie pro rozvoj vysokého školství do roku 2025 nemají vysoké školy při naplňování vzdělávací mise pouštět ze zřetele její „trojrozměrnost“. Ta se skládá ze zprostředkování odborného vědění, osobnostního rozvoje studentů a z jejich přípravy na podmínky pracovního trhu. Tento postoj se odráží i ve změně chápání úspěšnosti studia, kdy dosud preferované přibližné vyrovnávání kvót studentů a absolventů daného oboru, se rozšiřuje o faktory délky studia (čím kratší tím lepší) a kvalitní odborné, příp. i mezioborové, kvalifikace absolventů pro pracovní trh. Tyto tři důležité faktory studijní úspěšnosti mají mít VŠ na paměti při pozitivním ovlivňování tzv. *student life cycle*, který zahrnuje výběr oboru, přechod na VŠ, studium a zakončení studia, příp. vstup na pracovní trh. (Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (ed.), 2016: 46)

V aktuálním období se saské vysoké školství potýká s celkovým nárůstem a postupující diverzifikací studentů. Hlavní výzva je zachovat v těchto podmínkách vysokou studijní úspěšnost a čelit některým negativním jevům – jako např. poměrně silné kvóty studijní neúspěšnosti u matematických, technických, přírodovědných či humanitních oborů, kdy studium nedokončí každý třetí student, nebo časté překračování regulérní délky studia o jeden až dva semestry (více než 50 % studentů na saských VŠ). Saské VŠ si proto předsevzaly významně navýšit studijní úspěšnost a do roku 2025 rozšířit počty absolventů, kteří dokončí studium v regulérní délce a výborně připraveni jak po odborné, tak osobnostní stránce (Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (ed.), 2016). Jednotlivé intervence k zlepšení situace se zaměří na všechny úseky tzv. *student life cycle*: podporovat zájemce o studium při výběru vhodného oboru a tím předejít nebezpečí předčasného ukončení studia; zaměřit se na prvostudenty (tj. již během studia na SŠ), podporovat je při přechodu na VŠ a zvyšovat jejich studijní motivaci; zvyšovat kvalitu vyučování a odbourávat přetěžování studentů ve výuce, využívání moderních vyučovacích metod (E-Learning, Blended Learning) a zavádění managementu kvality na VŠ ve prospěch zkvalitnění odborné specializace a mezioborové kvalifikace studentů; lepší propojení

³¹ Viz <https://www.hszg.de/>.

výuky s praxí pro usnadnění přechodu absolventů na pracovní trh. (Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (ed.), 2016)

Právě přechod na vysokou školu a první roky bakalářského studia považuje SMWK ve zmiňované strategii za nejrizikovější vzhledem k úspěšnému zakončení studia (Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (ed.), 2016:43). Širší dimenzi celé problematiky dobře dokládá šetření Kompetenčního centra pro vzdělávací a vysokoškolský výzkum při Technické univerzitě v Drážďanech (Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulforschung), které se týkalo připravenosti **saských maturantů ročníku 2016 pokračovat ve studiu na vysoké škole**. I když obecně je ochota saských středoškoláků pokračovat ve studiu na vysoké škole vysoká – přibližně 73 %, klesá postupně v závislosti na sociálním postavení rodičů, bydlišti studentů (město vs. venkov) a jejich realistickém posouzení vlastních studijních výsledků (pozitivní vs. negativní) (Rosenkranz a Lenz, 2016). Nejvyšší ochota pokračovat ve studiu na VŠ panovala mezi maturanty z velkoměst a rodin, kde alespoň jeden z rodičů měl akademické vzdělání, a kteří sebe sami hodnotili jako velmi dobré studenty (92 %). Opak představovali maturanti z malých měst a vesnic, jejichž rodiče vykonávají dělnické a řemeslnické profese a kteří sebe sami hodnotí jako průměrné až špatné studenty (54 %) (ibid.). Ani v Sasku to tedy nejsou pouze finanční otázky, které mají vliv na rozhodování maturantů, zda budou pokračovat na vysoké škole. **Velkou roli hraje rodinné zázemí, bydliště či skepse k vlastním studijním schopnostem**. Existují sice neziskové organizace, které např. pomáhají vysokoškolským studentům z rodin, kde jsou často prvními rodinnými členy studujícími na VŠ, ale i ty se zabývají pouze výsečí z celé problematiky.³²

Místem, které se snaží postihnout kompletní škálu problémů, je **institut vysokoškolského sociálního pracovníka**. Tato pozice v rámci saské, potažmo německé vysokoškolské struktury je poměrně nová. Poprvé se objevila v letním semestru 2016 právě na HSZG. Od té doby zde pracuje diplomovaný sociální pracovník a sociální pedagog, který byl informantem našeho výzkumu. Informantova pozice vznikla v rámci grantu Spolkového ministerstva vzdělávání a výzkumu a sám je absolventem HSZG a podle jeho slov ho k podání projektu, který financoval zřízení této pozice a další poradenské nabídky HSZG, vedla osobní zkušenost ze studií. Na rozdíl od dnešního stavu, kdy se na osobnostní rozvoj studentů během studia klade zvýšený důraz, byla situace na saských VŠ ještě před deseti lety zakonzervována v tom smyslu, že VŠ zprostředkovávají studentům sice akademické vědění, ale nejsou zodpovědné za jejich další osobnostní rozvoj. Přičemž ale informant podotýká, že mladí lidé, kteří přicházejí studovat na VŠ ve věku 18-20 let jsou zpravidla ještě dětmi. Chybí jim celá škála kompetencí, aby se mohli s nastalou změnou úspěšně vyrovnat – často jsou poprvé mimo domov, neumějí hospodařit, nejsou schopni soustředěně pracovat a plánovat studium, práci i volný čas. Kromě jiného jsou pod tlakem přemrštěných vlastních očekávání či očekávání rodičů, co se studijních výsledků týče. K tomu se přidávají ještě případné sociální či etnické předsudky. To vše vytváří koktejl problémů, který pokud není řešen, vystavuje studenty zvýšené míře stresu, která může vyústit i do vážných psychických potíží. Dle šetření jedné z největších německých veřejných zdravotních pojišťoven, AOK, z roku 2016 k fenoménu studijního stresu, kterého se zúčastnilo 18 000 studujících z celého Německa, viděla více jak polovina dotázaných zdroj nepřiměřeného stresu ve vlastních studijních povinnostech (násobeném ještě v období závěrečných bakalářských a magisterských zkoušek), kolem 40 % pak ve vlastní finanční situaci a 30 % v partnerských vztazích. Podstatně méně byly zdrojem stresu rodinné poměry, zdraví či sociální kontakty (Hänseroth S./Markert A, 2017).

Paradigma stresu (bez toho, aby sociálněekonomická situace, etnický původ či jakýkoliv typ marginalizace byly použity jako předem daná kritéria pro podporu) označuje i informant za výchozí bod své práce se studenty. Většina z nich je více či méně vystavena několika zdrojům stresu najednou – např. studium, finance či partnerské soužití, což vyžaduje nahlížet jejich problémy v daleko širší

³² Na spolkové úrovni je to např. spolek ArbeiterKind.de (<https://www.arbeiterkind.de/>), který pomáhá studentům z dělnických a řemeslnických rodin, kde jsou často prvními rodinnými členy studujícími na vysoké škole. Koordinátoři spolku prošli sami obdobnou zkušeností a to jím v očích studentů, kterým pomáhají, dodává patřičný kredit. Pokusili jsme se spojit s koordinátorkou spolku pro Sasko – bohužel neúspěšně.

perspektivě. Nabídka, kterou informant poskytuje svým klientům, se výrazně liší od dosavadní praxe.³³ Jeho cílem je umožnit jim vyrovnat se s nastalou situací a osvojit si pro to nutné kompetence, aby do budoucna mohli tyto krize soběstačně zvládat. Samotný institut vysokoškolského sociálního pracovníka by na to nestačil. Předpokladem je široce pojatá nabídka poradenství ze strany VŠ.³⁴ Sociální pracovník zde funguje jako spojka mezi jednotlivými součástmi VŠ (fakulty, katedry) a další cílenou nabídkou, která pomáhá studentům zvládat jejich problémy. Mimo jiné pomáhá pedagogům aktivně čelit sociálním problémům a psychickým zátěžím jejich studentů a přebírá za ně řešení těchto problémů v rámci výuky (Hänseroth, Market, 2017: 272-274).

Důležitou součástí úspěšné sociální práce je i její neustálá přítomnost ve veřejném prostoru VŠ. Sociální pracovník aktivně vyhledává kontakt ke studentům na místech jako např. menza, nebo studentský klub a informuje je o možné bezplatné podpoře pro jejich problémy. V souvislosti s tím využívá ve velké míře sociální sítě, a to i pro samotné poradenství. Cílem je učinit poradenskou nabídku v podstatě všudypřítomnou. Velkou roli v poradenské struktuře HSZG hraje tzv. peer-to-peer poradenství, kdy vybraní studenti jednotlivých fakult radí svým mladším kolegům. Tito tzv. Studiencouts mají velmi důležitou funkci v poradenské struktuře HSZG, protože se aktivně věnují především studentům prvních semestrů a pomáhají jim se lépe přizpůsobit výzvám, které studium na VŠ s sebou přináší. V takto pojaté struktuře sociální pracovník nejenom aktivně radí studentům, ale funguje jako koordinátor a multiplikátor další nabízené pomoci. Právě provázanost celé nabídky, kde jednotlivé možnosti na sebe odkazují, představuje největší bonus poskytované pomoci.

Shrnutí

Přestože se Německo, potažmo Sasko, potýká s podobným typem nerovností jako ČR, začíná se postupně prosazovat nový přístup vůči studentům. Příklad z vybrané saské vysoké školy ukazuje, že studenti nejsou bráni jen jako ti, kteří se zde pouze vzdělávají, ale jejich pobyt na VŠ pro ně představuje rovněž důležitou etapu socializace a osobnostního rozvoje. To je východisko, které začíná měnit pohled na všechny studenty, a nikoliv jen na vybrané skupiny definované na základě sociálněekonomických, etnických nebo o zdravotních charakteristik. Poskytování poradenství na VŠ je tak široce nastavené směrem k rozvíjení různých kompetencí a aktivní tak, aby informace o jeho dostupnosti byla všeobecná. Tento přístup je podporován prozatím grantem Spolkového ministerstva vzdělávání a výzkumu, je tedy otevřenou otázkou jeho dlouhodobá udržitelnost, protože zatím jde spíše o pilotáž tohoto přístupu.

4.3. Rešerše: Nerovnosti v přístupu k VŠ vzdělání ve vybraných zemích

Slovensko

Autoři podkladových studií Ministerstva školství, vědy, výzkumu a sportu SR (2015) zkoumali v rámci analýzy socioekonomických nerovností příklady Slovenské republiky a s ní sousedících dvou zemí (České republiky a Maďarska) a tří zemí severní a západní Evropy (Německa, Dánska a Francie). Z výsledků srovnávání je patrné, že rozdíly v šancích na získání terciárního vzdělání jsou na Slovensku pro lidi s rozličným rodinným zázemím poměrně značné. To platí zejména o rozdílech mezi čtvrtinou populace s nejvíce zvýhodněným zázemím v poměru k nejméně zvýhodněné čtvrtině populace.

³³ Dosud existovala na německých VŠ pouze psychologická poradna při tzv. Studentenwerk (doslova „Studentský podnik“). Jedná se o na VŠ nezávislé instituce, které kromě provozování psychologické poradny zpravují koleje, menzy, studentské kluby a zodpovídají za výplatu BAföG.

³⁴ Viz <https://www.hszg.de/studium/dein-weg-durchs-studium/beratungsangebote.html>, zobrazeno dne 27. 6. 2019.

Uvedený poměr šancí poměrně výrazně poklesl ve skupině narozených v letech 1976 až 1995, na druhé straně se zvýšil mezi druhou a třetí čtvrtinou. Velmi podobné hodnoty i vývoj lze pozorovat v České republice. I v třetí zemi bývalého východního bloku, v Maďarsku, jsou rozdíly hlavně mezi první a poslední čtvrtinou značné, na rozdíl od prvních dvou zemí se zde však přednost těch nejvíce zvýhodněných oproti těm nejméně zvýhodněným zvyšuje. I přesto, že se poměr šancí dvou krajních skupin v SR a ČR spíše snižuje, je stále o poznání vyšší než v zemích jako je Německo nebo Dánsko. Tím spíše, že zde také došlo v nejmladší kohortě k poměrně výraznému poklesu. Lidé s nejvyšší úrovní rodinného zázemí narození v Dánsku v letech 1976 až 1995 tak měli jen čtyřikrát větší šanci na získání terciárního vzdělávání než lidé s nejnižší úrovní. Francie pak představuje příklad země západní Evropy, kde zůstávají poměry šancí mezi nejvíce a nejméně zvýhodněnými skupinami stále poměrně vysoké.

Nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělávání jsou tedy značné. V kohortě narozených v letech 1961 až 1980 došlo na Slovensku k mírnému snížení nerovností ve prospěch lidí s nejvyšší úrovní rodinného zázemí, i tak zde z pětiny s nejvyšší úrovní rodinného zázemí pochází celých 58 % všech terciárně vzdělaných. Ve věkové kohortě 1976 až 1995 je rozložení terciárně vzdělaných rovnoměrnější. Na 20 % nejvíce zvýhodněných připadá 53 % ze všech terciárně vzdělaných.

Co se týče lidí narozených v letech 1976 až 1995 ve třech evropských zemích. Nejprve jde o Českou republiku, kde rozložení terciárně vzdělaných podle úrovně rodinného zázemí připomíná rozložení v SR, avšak na pětinu nejvíce zvýhodněných připadá 46 % všech terciárně vzdělaných. **Nejrovnoměrněji je z analyzovaných zemí rozložení terciárně vzdělaných podle úrovně rodinného zázemí v Dánsku, kde z pětiny lidí s nejvyšší úrovní rodinného zázemí pochází pouze 35 % všech terciárně vzdělaných.**³⁵

Míra nerovností se značně liší mezi zeměmi východního bloku a zeměmi severní a západní Evropy. Ve třech ze čtyř východních zemí se však nerovnosti poměrně výrazně snížily. Výjimku tvoří Maďarsko, kde se hodnota indexu nerovností za 50 let prakticky nezměnila.

V případě osob narozených v letech 1946 až 1965 jsou nerovnosti nejnižší, v nejmladší věkové kohortě jsou již naopak nejvyšší. Na druhé straně spektra se nízká míra nerovností vyskytuje zejména v Dánsku, ale také v Německu nebo ve Švédsku. Výjimku ze zemí severní a západní Evropy tvoří Spojené království, kde jsou nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělávání stále poměrně vysoké a u narozených v letech 1976 až 1995 prakticky stejné jako v České republice nebo v Polsku. Na Slovensku je index nerovností stále jeden z nejvyšších. **Relativně výrazné snížení jeho hodnoty v nejmladší věkové kohortě však ukazuje na trend snižování nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělávání v České republice.** Jednou z podstatných příčin tohoto snížení je masifikace terciárního vzdělávání na Slovensku v 90. letech 20. století a v první dekádě 21. století, související také s expanzí veřejných i soukromých vysokých škol.

Studie slovenského Ministerstva školství, vědy, výzkumu a sportu také ukazuje, že „sociální nerovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělání do značné míry odpovídají sociálním nerovnostem výsledků dětí už na konci povinné školní docházky. Souvisí to tak s celkovým uspořádáním (stratifikací) společnosti, strukturou (architekturou) vzdělávací soustavy, jakož i s rodinným prostředím a vzdělávacími aspiracemi dětí z různých společenských vrstev“ (Kvalita a zodpovednosť... 2015: 30). Dochází tedy v praxi k tomu, na co opakovaně upozorňují odborníci v oblasti vzdělávání, tedy že „přístup k vysokým školám souvisí s přístupem ke kulturnímu a sociálnímu kapitálu, který umožňuje vytváření sociálních sítí, které posilují ty, kteří již mají výsadní postavení, aby tyto výsady udržovali, udržovali a předávali svým dětem“ (Bhopal 2017: 2299). V zemích středovýchodní Evropy (včetně

³⁵ Koncem jara 2018 přijal dánský parlament zákon o nové Národní instituci pro poradenství v oblasti vysokoškolského vzdělávání a kariéry (Studievalg Danmark). Zákon nabyl účinnosti 1. května 2018. Účelem nové instituce je poskytovat nezávislé poradenství studentům všeobecného a odborného vyššího sekundárního vzdělávání při volbě programu vysokoškolského vzdělávání, včetně očekávaných vyhlídek na zaměstnání po ukončení studia. Tato instituce je financována dánským Ministerstvem vysokého školství a vědy. (Eurydice, 2019)

Slovenska a České republiky) je masifikace novějším fenoménem na rozdíl od západní Evropy. Proto neměly možnost se tyto země zabývat tímto fenoménem tak dlouho jako vlády a jejich veřejné politiky na Západě. Ty současně se zvyšováním počtu studentů usilovaly o odstraňování anebo alespoň snižování nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání u nadaných mladých lidí ze všech společenských tříd, aniž by je v tomto přístupu determinoval jejich sociální, ekonomický, etnický či kulturní původ.

Polsko

Na příkladu Polské republiky autoři Herbst a Rok (2011: 486–487) konstatují, že podíváme-li se na relativní změnu přístupu různých sociálních vrstev k terciárnímu vzdělání, zjistíme, že zlepšení se týká těch, kteří mají nízké vzdělání rodičů a žijí v menších sídlech, nikoli však jedinců z nízkopříjmového prostředí. Navzdory pětinasobnému nárůstu terciárního vzdělávání v průběhu dvaceti let je současný poměr šancí účastníků tohoto typu vzdělávání pro jednotlivce v kvantilech nejvyššího a nejnižšího příjmu podobný tomu, který byl pozorován ještě v polovině 90. let. Navíc, když byli izolováni od vlivu jiných faktorů srovnání s jejich bohatšími vrstevníky, relativní šance studovat pro studenty s nízkými příjmy během počátečního období transformace systematicky klesaly a začaly růst až od roku 2002. Podle autorů je pochybné, zda následné zlepšení je důsledkem zavedených politických změn. Pravděpodobnějším vysvětlením se jim jeví *rostoucí demografický tlak na vysokoškolské školy, který je stále více nucen soutěžit o nové studenty*. Nicméně např. výše sociálního stipendia, které má podpořit tyto nízkopříjmové skupiny zůstává stále velmi nízká.³⁶

Anglie a Skotsko

V Anglii bylo „prokázáno, že nižší socioekonomické skupiny pořád nemají přístup nebo pokrok v rámci vyššího vzdělávání,“ přičemž „děti z nejbohatších rodin mají osmkrát vyšší naději získat místo (na univerzitě) než ti nejméně znevýhodnění“ (Burke, Kuo 2015: 562). S podobně závažnou mírou tohoto problému zápasí také ve Skotsku, kde se vysokoškolští studenti z bohatého prostředí vyskytují čtyřikrát častěji než studenti z prostředí s nižšími příjmy. Proto se snížení rozdílu v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání stalo klíčovou prioritou vládní politiky. Ve své studii zkoumali Sosu *et al.* (2018) synergie a napětí v současných skotských politikách zaměřených na rozšíření přístupu k vysokoškolskému vzdělávání. Data pro analýzu se skládala z 35 klíčových skotských politických dokumentů o rozšíření přístupu na univerzitu zveřejněných v období od roku 2011 do roku 2016. Autoři identifikovali napětí ve formě rozšíření ambicí přístupové politiky, která je zmírněna procesy přijímání na základě meritokratických přístupů, které nezvýhodňují nejméně znevýhodněné, stejně jako systémy finanční podpory, jež mohou vést k vyššímu dluhovému zatížení studentů z domácností s nízkými příjmy.

Poskytli také doporučení pro finanční podporu a kvalitní poradenství pro studenty z rodin s nízkými příjmy a vyzvali k přijetí předpisů, které vyžadují, aby univerzity prokázaly dopad svých přístupových politik a strategií. Z oblasti veřejných politik se jedná zejména o tzv. *Outcome Agreements* (dohody o výsledcích) mezi skotskými univerzitami a *Scottish Funding Council*, které od univerzit požadují, aby specifikovaly své plány ohledně zvýšení počtu studentů z domácností s nižšími příjmy. Dále se jedná o příslib tzv. chráněných míst pro studenty ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, který byl

³⁶ Na druhou stranu, vyšší stipendia jsou vyplácena „zahraničním“ studentům s polskými kořeny (Ukrajinci, Bělorusové, Rusové), kteří chtějí studovat na polských vysokých školách, což je dáno zejména politickým zájmem Polska o to, udržovat polskou identitu. Romové mluví hlavně romsky a mají často problém dokončit díky to kvůli problémům s jazykem.(zjištěno na základě dotazu vzneseného na polskou doktorandku veřejné politiky studující v ČR)

součástí velké strategie přijaté skotskou vládou s úmyslem rozšířit přístup těchto skupin studentů k terciárnímu vzdělání.

Tzv. Národní schémata přesahu (*National outreach schemes*) byly jakožto další *policy* nástroj ve Skotsku ustaveny za účelem poskytování informací, rad a doprovázení pro studenty navštěvující školy s nízkou mírou progresu, zejména ze znevýhodněných oblastí. Tyto programy nabízejí univerzitní aplikační podporu, přípravu na pohovory, rady ohledně financování a života mimo místo trvalého bydliště, a také informace o tom, co očekávat od univerzitního života ve vysoce kompetitivním prostředí. Nakonec posledním nástrojem veřejných politik je finanční podpora ze strany skotské vlády, která postupně zvyšuje počty studentů ze znevýhodněného prostředí zapisujících se na univerzity. Podle vládní strategie má odpuštění školného pro všechny studenty pocházející ze Skotska odstranit velkou finanční zátěž, která je na ně kladena. Dle autorů studie je účast na těchto synergiích a programech mohla přispět ke zvýšení spravedlnosti a přístupu studentů ze znevýhodněného socioekonomického prostředí k univerzitě.

Na konci svého funkčního období v roce 2011 hodnotila (první) vláda Skotské národní strany (zkr. SNP) jako jeden ze svých úspěchů právě odpuštění školného: „Zajistili jsme, aby finanční obavy nevytvářely zbytečné překážky přístupu k vysokoškolskému vzdělávání. Zrušili jsme absolventský nadační poplatek a zavázali jsme se, že pod vedením SNP nebude zavedeno žádné školné“ (Putting learners... 2011: § 66). Dle autorů výše zmíněné studie má účast na všech těchto synergiích a programech přispět ke zvýšení spravedlnosti a přístupu studentů ze znevýhodněného socioekonomického prostředí k univerzitě.

Konkrétními návrhy a detailně rozpracovanými doporučeními se zabýval pracovní dokument skotské vlády nazvaný „*A Blueprint for Fairness: The Final Report of the Commission on Widening Access*“ z března 2016. Ten stanovil několik realizovatelných kroků s relativně přesným časovým ohraničením, díky nimž by se mělo dosáhnout odstraňování v nerovném přístupu k vysokoškolskému vzdělání. Komisař pro spravedlivý přístup by měl ve spolupráci s odborníky zveřejnit skotský rámec pro spravedlivý přístup. A roku 2019 měly všechny univerzity stanovit prahové hodnoty pro přístup ke všem studijním programům, v souladu s kterými by měli být hodnoceni žáci z ekonomicky znevýhodněného prostředí. Tyto přístupové prahy by měly být odděleny od standardních požadavků na vstup a měly by být stanoveny na co nejambicióznější úrovni, která přesně odráží minimální akademickou úroveň a znalosti předmětu nezbytné pro úspěšné absolvování studijního programu. Znevýhodněným žákům a jejich rodičům by dále měly být poskytnuty jasné a přesné informace o dostupnosti studentských financí.

Další typy nerovností

Kromě zmíněných nerovností se terciární vzdělávání ve světě potýká i s dalšími jinými druhy, jimiž jsou třeba etnická, rasová či genderová nerovnost. Jak uvádí ve své výzkumné eseji Bhopal (2017: 2298), zejména ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irska (kromě zmiňovaných socioekonomických aspektů nerovnosti) a taktéž v USA existují „*důkazy o tom, že černé a menšinové etnické skupiny zůstávají znevýhodněné a zažívají diskriminaci ve vztahu k jejich zastoupení na univerzitách Russell Group. Elitní univerzity pracují na udržení a ochraně své pozice elitářství a moci. V důsledku toho si zachovávají svůj status tím, že se reprezentují jako bílá a střední třída, jako prostory vyhrazené pro ty, kteří jsou jako oni. Nerovnosti v přijímacích procesech, jako je podvědomá zaujatost, udržují a zachovávají elitní univerzity jako ochranu bílé střední třídy.*“. Je proto potřeba se ve veřejných vzdělávacích politikách vyvarovat toho, aby byly v procesu přístupu k terciárnímu vzdělávání udržovány podobné stereotypy a (ne)vědomé předsudky, v případě České republiky zejména vzhledem k romskému etniku.

Podobně analýzy stavu v nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání v **Brazílii** ukazují, že významnou roli sehrávají zejména dvě proměnné: rodinný příjem a barva kůže. Údaje, které

shromáždila de Andrade (2015: 14–16) „*mohou naznačovat omezení politik pozitivní diskriminace s ohledem na přístup k vysokoškolskému vzdělávání. Překonání nerovností v oblasti vzdělávání v Brazílii zahrnuje přijetí politik na počátečních úrovních školství a potřebu politik zaměřit se především na nejzranitelnější obyvatelstvo, které může přestat studovat nebo školy opouštět...*“. Tento typ zkušenosti, ač z geograficky vzdálené země, je přenositelný i na české prostředí, vezmeme-li v potaz zejména specifické postavení a doposud trvající nerovné zacházení s příslušníky romského etnika či studenty ze sociálně znevýhodněných rodin.

4.4. Celkové shrnutí

Studie věnovala pozornost nerovnostem vycházejícím zejména ze **sociálněekonomického a etnického (kulturního)** zázemí studujících - zde byl kladen důraz zejména na romskou menšinu a dílčím způsobem jsme se zaměřili také na příslušníky vietnamské menšiny a studující z Ukrajiny a Ruska, a nakonec také na možné **geografické (prostorové) znevýhodnění**.

Hlavním východiskem studie byla **kvantitativní ilustrace faktu, že v České republice existuje nerovný přístup do vysokoškolského vzdělání** doložený v textu na analýze sociálněekonomického statusu rodičů (na základě 4 indikátorů povolání a vzdělání otce, respektive matky). Kvantitativní analýzy tento stav dlouhodobě indikují, přičemž podle European Social Survey došlo v poslední dekádě ještě ke zhoršení tohoto stavu oproti předchozímu období (2000-2010). Vzdělanostní kapitál a také odlišné aspirace rodičů se jeví dlouhodobě jako hlavní zdroj nerovnosti, který je ale nicméně prohlubován v průběhu celé vzdělávací dráhy jednotlivce (alespoň co se týká českého školství) a zdaleka ne jen na úrovni vysokoškolského vzdělávání.

Kvalitativní sonda postavená na reflexi různých typů aktérů ukazuje³⁷, že nerovnosti jsou utvářeny typicky **již před vstupem do vysokoškolského vzdělávání**. A to minimálně již na vstupu do středoškolské úrovně vzdělávání, příkladem je sokolovská SŠ a její záměrně odlišný přístup vůči studentům technických a ekonomických oborů, zdůvodněný odlišnou motivací i studijními předpoklady studentů v obou studijních/maturitních větvích. Nízká úspěšnost studentů technických oborů během studia na střední škole (cca 50 % dropout během 4 let studia), je odůvodněná snahou o úspěch studentů až na vysoké škole a zároveň má dokládat kvalitu střední školy. Naopak ekonomická větev představuje udržovací strategii s **relativně** nižšími aspiracemi střední školy na pokračování studentů na vysokou školu.

Obecně nižší motivace studentů ke studiu na vysoké škole je ve zkoumaném regionu dána i snahou o rychlé osamostatnění se a také nedostatkem příkladů o prospěšnosti VŠ studia. **Pro romskou menšinu platí tvrzení o roli odlišných aspirací rodiny (rodičů)** jako determinanty pro vstup do vysokoškolského vzdělání **ještě ve vyšší míře**. Pokud rodina podporuje svého člena ve studiu na vysoké škole, je jeho studium pravděpodobnější, ale v tomto případě se často hovoří o adaptovaných/asimilovaných rodinách (viz příklad informantky pracující v organizaci Romea).

Celou problematiku nerovností v přístupu do vysokoškolského vzdělání přitom ovlivňují ještě mnohem obecnější **společenské postoje**, které je nezbytné brát v úvahu při interpretaci a identifikaci bariér i **při implementaci různých typů opatření proti nerovnosti. V české společnosti (a byly zjevné i v rozhovorech) totiž existující široce sdílené stereotypy týkající se:**

- **dostupnosti studia na vysoké škole** (= „vysokoškolské studium je dnes příliš dostupné“);
- **etnických (kulturních) menšin** (= některé menšiny jsou ke studiu disponované více a jiné méně, tradičně se takto hovoří o Vietnamcích respektive Romech);
- **současných studentů** (= mají příliš mnoho možností a nedisponují dostatečnou motivací a úsilím. Toto tvrzení je zpravidla dáno do kontrastu s dřívější situací elitního vysokého školství).

³⁷ Např. v souladu s (Matějů, Straková, Veselý, 2010).

Vliv přijímacího řízení respektive jeho podoby je z hlediska toho, že již vstupem na určitou střední školu a případně i do konkrétního vzdělávacího směru **je spíše menší**. Studenti z technických oborů SŠ v Sokolově se vzhledem ke svému zaměření hlásí především na Strojní fakultu Západočeské univerzity, kde se „přijímačky“ nedělají a do studia vstupují prakticky všichni. Pro studenty ze zahraničí, kteří chtějí studovat v českém studijním programu/oboru je situace naproti tomu ztížena.

Pokud se týká samotného vysokoškolského studia, podpory během studia a jeho úspěšnosti, informace (a data) k tomuto tématu jsou minimální. Pozornost je zatím věnována studentům se specifickými potřebami (zdravotními) jak z hlediska podpory, tak datově. Podobný typ informací je k dispozici i co se týká těch, kteří např. dostávali sociální nebo ubytovací stipendia. Jestli tato stipendia vedou k cíli, tj. usnadňují studium a jeho dokončení, není v tuto chvíli jasné. Na zkoumané vysoké škole existuje kromě toho snaha zvyšovat úspěšnost i upozorňováním a současně postupným rozvíjením **kombinovaných forem studia**, které by měli umožnit širší zapojení do studia i studentům, kteří jsou nuceni pracovat.

5. DOPORUČENÍ

1) Zásadním problémem, který znesnadňuje výzkum tohoto zaměření je dosavadní **chybějící zpětná vazba na všech úrovních ohledně úspěšnosti a efektivnosti doposud uplatňovaných opatření.** To lze konstatovat, přestože se studie prozatím nemůže opírat o širěji zobecnitelné (kvalitativní) poznatky (když nebudeme počítat v celku známá fakta o sociálněekonomické podmíněnosti studia na vysoké škole). O tom, jestli opatření funguje nebo naopak nefunguje, se lze dozvědět pouze na příkladech. Požadavek na systematickou zpětnou vazbu je proto nezbytný, protože i díky němu bude možné zhodnotit efektivitu vynaložených prostředků. V této souvislosti se nabízí v prvním kroku využití dat z šetření EUROSTUDENT VII, které se otázkám spojeným se sociálně ekonomickými podmínkami studia věnuje, ale týká se samozřejmě jen aktuálních studentů vysokých škol a **nikoliv těch, kteří se na případné vysokoškolské studium teprve chystají. Právě na ně by se mělo podobné (byť třeba dílčí) šetření zaměřit především, protože data tohoto typu zcela chybí.**

2) V současnosti se zdá, že na úrovni vysokých škol je používané poměrně úzké vymezení doposud podporovaných skupin/skupin zájmu: Zaměření na studenty se specifickými potřebami je běžnou normou, ale diverzita potřeb vysokoškoláků je pravděpodobně mnohem širší. Což se ukázalo na saském případě jedné vysoké školy a na systémové úrovni v Dánsku³⁸ a Skotsku (viz s. 26-27 této studie). Saský případ ukazuje se, že studijní bariéry nemusí být nutně vymezeny sociálním či etnickým původem. Pracuje se s konceptem studijního stresu, který je sám bariérou (psychickou, sociální, etnickou, apod.) A řešením je široká poradenská nabídka, která zohlední aktuální a různorodé potřeby studentů i zapojení studentů-poradců. Právě tato *peer-to-peer* pomoc může představovat významný prostředek k odbourání (případných) obtíží a napomáhá také k tomu, aby se studenti nestyděli nabízenou pomoc využívat. Cílem není zprostředkovat pouze krátkodobou pomoc, ale spíše důležité kompetence, které studentům umožní problémům samostatně čelit. MŠMT případně i samotné vysoké školy by měly vytvářet podmínky pro rozvoj sofistikované poradenské nabídky na VŠ. Podobně jako v Německu by to mohlo být formou speciálních grantových programů pro VŠ. V souvislosti s blízkostí HSZG k Libereckému a Ústeckému kraji se nabízí možnost využít pro transfer dobré praxe prostředky z evropského programu přeshraniční spolupráce INTERREG, který by MŠMT případně zaštitilo a finančně podpořilo.

3) Robustní indikátor (případně použitelný i pro financování vysokých škol), který byl jedním z požadavků, kladeným zadavatelem studie v tuto chvíli nenavrhujeme. Pozornost nicméně navrhujeme zaměřit více na **fungování univerzitních center podpory** a chápat je jako jeden ze zdrojů kvality vysoké školy (což už se do jisté míry v souvislosti s novými institucionálními akreditacemi děje). A také na **přesnější formulování cílů, ke kterým indikátor/indikátory mají sloužit.** Se současnou datovou základnou by se zdálo být poměrně logické použít jako takový základ takového indikátoru počet udělených stipendií, které indikují sociálněekonomické znevýhodnění. Jiný přístup by mohl souviset s regionem (jde o periferní nebo neperiferní kraj/region?), kde univerzita/vysoká škola působí ve vztahu k podílu studentů pocházejících z daného regionu. To by mohlo zvýšit aktivitu univerzity směrem k „místním“ potenciálním studentům. Oba přístupy mají limity např. nerovnoměrné životní náklady v jednotlivých regionech/městech nebo případné menší bonusy pro univerzity v bohatých oblastech (Praha, Brno) a tím i pro jejich znevýhodněné studenty.³⁹

4) Mezi středními a vysokými školami existuje nespojitost jak na úrovni přechodu studentů z jedné úrovně vzdělávání, tak co se týká vzájemné návaznosti obsahové i organizační. Ze strany vysokých

³⁸ Dánsko probíhá diskuse o reformě vzdělávacího systému a vlády podnikají konkrétní legislativní kroky k těmto změnám a díky tomu byla ustavena nová Národní instituce pro poradenství v oblasti vysokoškolského vzdělávání a kariéry, která má za cíl napomáhat v oblasti poradenství při ukončování sekundárního vzdělávání a volbě VŠ stud. programu, tj. při přechodu na terciární stupeň.

³⁹ K tomuto tématu navrhujeme spíše další diskusi se zadavatelem. Jde o citlivou (společensky, politicky) záležitost, která nemá jediné správné řešení.

škola sice probíhá na úrovni středních škol rekrutace budoucích studentů, ale jde často o nárazové, byť dobře míněné aktivity. Podpora koncepčnější spolupráce mezi středními a vysokými školami opět nejprve formou grantů/projektových výzev ale ne nutně jen na úrovni MŠMT, ale také krajů případně měst⁴⁰, by mohla v tomto směru vést mj. i k lepší znalosti vysokoškolského prostředí pro širší spektrum potenciálních vysokoškoláků. Vysoké školy mohou své působení vysvětlovat nejen prostřednictvím oborové atraktivity, ale také se prezentovat jako otevřené instituce pro další osobnostní rozvoj svých studentů.

⁴⁰ To by znamenalo mj. i překročení dosavadně chápaných kompetencí zejména na straně krajů. Oddělování středního a vysokého školství je ve smyslu nerovností do jisté míry kontraproduktivní a nerovnosti spíše prohlubující.

6. LITERATURA

BHOPAL, K. (2017). Addressing racial inequalities in higher education: equity, inclusion and social justice. In *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 40, No. 13, pp. 2293–2299.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (ed.)(2018). *Das BAföG. Kompaktinformationen zur Ausbildungsförderung*.

BURKE, P. J.; KUO, Y. (2015). Widening Participation in Higher Education: Policy Regimes and Globalizing Discourses. In HUISMAN, Jeroen; Harry de BOER; David D. DILL; Manuel SOUTO-OTERO,(eds.): *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. Houndmills, Basingstoke, Mampshire: Palgrave Macmillan, pp. 547–568.

ČSÚ (2017). *HDP a regionální účty v Ústeckém kraji v roce 2015*. Dostupné na: <https://www.czso.cz/csu/xu/hdp-a-regionalni-ucty-v-usteckem-kraji-v-roce-2015>

de ANDRADE, C. Y. (2015). Access to Higher Education in Brazil: The Evolution of the Last 15 Years. In TERANISHI, Robert T. et al.: *Mitigating Inequality: Higher Education Research, Policy, and Practice in an Era of Massification and Stratification*. Bingley: Emerald, pp. 3–18.

EURIDYCE (2019). *National reforms of Higher Education – Denmark*. Dostupné na: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-higher-education-18_en

HÄNSEROTH, S. A MARKERT, A. (2017). Hochschulsozialarbeit – Annäherungen an ein innovatives Handlungsfeld Sozialer Arbeit, In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 3: 269-277.

HERBST, M. a J. ROK (2011). Equity of access to higher education in the transforming economy. Evidence from Poland. In Antonio CAPARRÓS RUIZ (ed.): *Investigaciones de Economía de la Educación 6*, Edition 1, Volume 6, pp. 475–494.

ISOPAHKALA-BOURET, U., M. BÖRJESSON, D. BEACH; N. HALTIA, J. TORFI JÓNASSON; A. JAUHAINEN; A. JAUHAINEN; S. KOSUNEN; H. NORI; A. VABØ (2018). *Access and stratification in Nordic higher education. A review of cross-cutting research themes and issues*. In *Education Inquiry*, 9(1) : 142–154.

JUHÁSZOVÁ, K. (2016). *Vzdelanostná expanzia a nerovný prístup k k vysokoškolskému vzdelaniu na Slovensku*. *Diplomová práca*. Brno: Fakulta sociálných štúdií, Masarykova univerzita.

KELLER, J. (2012). *Tři sociální světy*. 2. vyd. Praha: SLON.

Kvalita a zodpovednosť: Slovenské vysoké školstvo a potreby spoločnosti v medzinárodnom kontexte. Podkladové štúdie (2015), Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, Centrum vedecko-technických informácií.

KRAJSKÝ ÚŘAD (2018). *Strategie rozvoje Ústeckého kraje do roku 2027*. Dostupné na: <https://www.kr-ustecky.cz/strategie-rozvoje-usteckeho-kraje-do-roku-2027/ds-100053>

KRAJSKÝ ÚŘAD (2016). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji 2016-2020*. Dostupné na: <http://rskuk.cz/files/Strategie-a-rozvojove-dokumenty-UK/Dlouhodoby-zamer-vzdelavani.....pdf>.

LIU, Y; A. GREEN; N. PENSIERO (2016). Expansion of higher education and inequality of opportunities: a cross-national analysis. In *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 38, No. 3, pp. 242–263.

MĚSTSKÝ ÚŘAD MOST (2018). *Nadace student*. Dostupné na: <https://www.mesto-most.cz/nadace%2Dstudent/ds-4653/p1=61230>

MATĚJŮ, P. , STRAKOVÁ, J., A. VESELÝ (2010) NEROVNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ OD MĚŘENÍ K ŘEŠENÍ. PRAHA: SLON.

MATĚJŮ, P. *et al.* (2009): *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha: MŠMT ČR.

MŠMT (2017). Projekt Univerzita 21. století – Kvalitní, moderní a otevřená univerzita. Dostupné na: <https://opvvv.msmt.cz/clanek/item1015071.htm>

NADAČNÍ FOND KRAJSKÁ ZDRAVOTNÍ A.S. (2019). Stipendijní program Nadačního fondu Krajské zdravotní, a.s. Dostupné na: <http://www.kzcr.eu/cz/kz/verejnost/nadacni-fond/> .

NIKULA, P. (2018). Socioeconomic inequalities in higher education: a meta-method analysis of twenty-first century studies in Finland and New Zealand. In *Studies in Higher Education*, 43(12): 2305–2320.

PABIAN, P. (2010). Od elitního přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělávání: konceptuální rámec. In PRUDKÝ, Libor; Petr PABIAN; Karel ŠIMA (eds.): *České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Praha: Grada Publishing, s. 14–26.

RACZYŃSKA, M. (2013). Od elitarności do masowości: Stan szkolnictwa wyższego w Polsce po transformacji ustrojowej z 1989 r. In *Poliarchia*, 1(1): 217–244.

RAFTERY, A. E., M. Hout (1993). Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. In *Sociology of Education*, 66(1): 41–62.

REMŠÍKOVÁ, R. (2013). *Sociálne nerovnosti a systém terciárneho vzdelávania*. Bakalárska práca. Brno: Fakulta sociálnych štúdií, Masarykova univerzita.

ROMA EDUCATION FUND (2019). *About the Roma Education Fund*. Dostupné na: <https://www.romaeducationfund.org/about-us/>.

ROMEA (2018). *Romský vzdělávací fond podpořil další romské vysokoškoláky stipendiem*. *Studují medicínu, IT obory nebo politologii*. Dostupné na: <http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/zahranicni/romsky-vzdelavaci-fond-podporil-dalsi-romske-vysokoskolaky-stipendiem-studuji-medicinu-it-obory-pedagogiku-nebo-politologii>.

ROSENKRANZ D., A LENZ K(2016). *Studierbereitschaft in Sachsen weiterhin auf hohem Niveau*. *Die Studien- und Berufswahl der Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2016 in Sachsen*. Dresden: Technische Universität .

SANTIAGO, P., K. TREMBLAY, E. BASRI, E. ARNAL (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society, Volume 1. Special features: Governance, fading, quality*. Dostupné na: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266690.pdf>.

SOSU, E. M., L. N. SMITH, N. SANTORO; S. MCKENDRY (2018): Addressing socioeconomic inequality in access to university education: an analysis of synergies and tensions in Scottish policy. In *Palgrave Communications*, No. 152: 1–8.

SPIEGEL ONLINE (2019). "Für eine Trendwende sind größere Verbesserungen nötig. Dostupné na: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/bafoeg-scharfe-kritik-trotz-geplanter-erhoehung-a-1248687.html>, zobrazeno dne 24. 6. 2019.

STAATSMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST (ed.), Hochschulentwicklungsplanung 2025, stav k 22. listopadu 2016.

ÚSTECKÝ DENÍK (2019a). Muslimka učí romské žáky. „Cítím, že mě potřebují,“ říká Nur Ashraf Bekai. 6. 5. 2019. Dostupné na : https://ustecky.denik.cz/zpravy_region/muslimka-uci-romske-zaky-citim-ze-me-potrebuji-rika-nur-ashraf-bekai-20190506.html

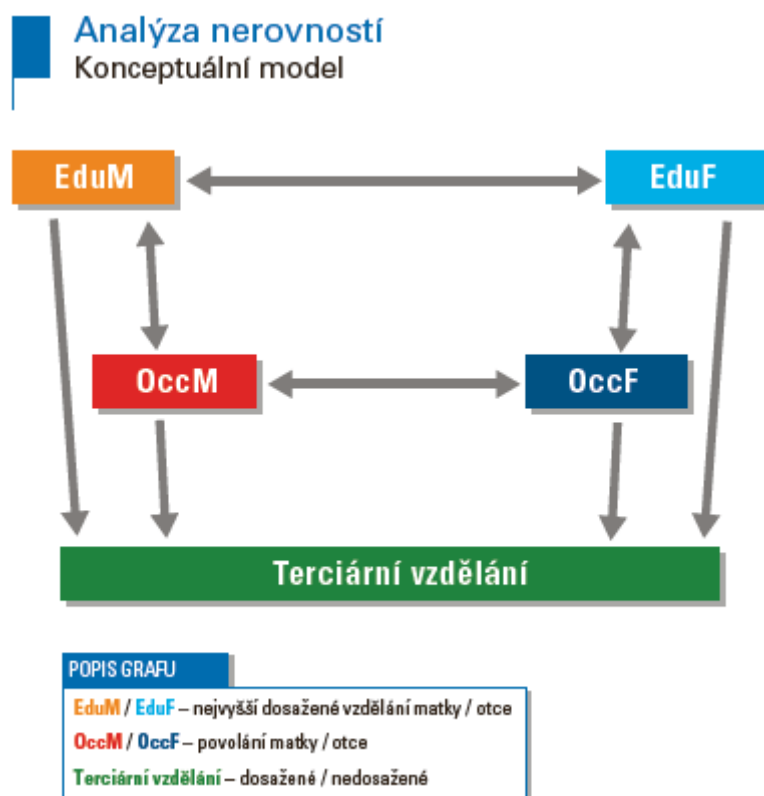
ÚSTECKÝ DENÍK (2019b). Šikovní studenti si vydělají díky stipendiu tisíce korun. 13. 4. 2019.

Zdroj: https://ustecky.denik.cz/zpravy_region/sikovni-studenti-si-vydelaji-diky-stipendiu-tisice-korun-20190413.html

PŘÍLOHA 1 Konceptuální model a index nerovnosti

Konceptuální model použitý při analýze nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělání v Evropě v posledních desetiletích je možné znázornit a interpretovat jako logistický regresní model s jednou binární závisle proměnnou vyjadřující, zda respondent dosáhl či nedosáhl terciárního vzdělání (**Tertiary Education**). Z možností, které poskytují data ESS, byly jako nezávisle proměnné zvoleny čtyři ukazatele rodinného zázemí: nejvyšší dosažené vzdělání otce (**EduF**), nejvyšší dosažené vzdělání matky (**EduM**), povolání otce ve věku 14 let respondenta (**OccF**) a povolání matky ve věku 14 let respondenta (**OccM**). V této podobě byl model opakovaně použit nejen při analýze dat za celou Evropu a za jednotlivé země, ale také při analýze šesti vymezených věkových skupin respondentů ve všech 22 evropských zemích.

Vzhledem k tomu, že závisle proměnná (dosažení terciárního vzdělání) je binární (nabývá pouze dvou hodnot; 0 = ne, 1 = ano) a nezávisle proměnné jsou kategorizované podle kvartilů, byl zvolen **logistický regresní model**. Výsledkem jeho použití jsou hodnoty parametrů vyjadřující poměry šancí na dosažení terciárního vzdělání pro skupiny respondentů s různým sociálně ekonomickým zázemím. Výsledné uváděné ukazatele vyjadřují poměr šancí na dosažení terciárního vzdělání mezi čtvrtinou nejvíce a nejméně zvýhodněných dle dané charakteristiky rodinného zázemí.



Při práci s logistickým regresním modelem je otázkou, jak vyjádřit podíl, jakým je rozptyl závisle proměnné vysvětlen změnami nezávisle proměnných, neboť není možné vytvořit přímý ekvivalent koeficientu determinace R^2 používaného v lineární regresi. Pro logistické regresní modely totiž existují pouze tzv. pseudo- R^2 , jako například *Nagelkerke* R^2 , která však mají svá interpretační specifika. Pro analýzu úrovně nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělání bylo proto rozhodnuto využít tzv. **ROC křivku** - *Receiver Operating Characteristics* (viz Příklad 2.2), která nabízí snazší interpretaci. ROC křivka stanovuje závislost podílu správně předpověděných případů, kdy respondent dosáhl terciárního vzdělání (svíslá osa, tzv. senzitivita - *sensitivity*, *true positive rate*) na procentu nesprávně předpověděných případů, kdy respondent terciárního vzdělání nedosáhl (vodorovná osa,

tzv. doplněk specifičnosti do jedné - *1-specificity, false positive rate*). Velikost plochy pod křivkou, tzv. **AUC** - *Area Under the Curve*, se pak považuje za komplexní vyjádření kvality modelu a tedy vysvětlené variability závisle proměnné - čím větší je plocha AUC pod křivkou ROC, tím lépe model chování veličiny vysvětluje. AUC nabývá hodnot v intervalu $<0; 1>$.

Díky vypočteným hodnotám AUC je možné v jednotlivých zemích posoudit souhrnnou sílu vlivu všech čtyř faktorů rodinného zázemí na dosažení terciárního vzdělání, a tedy určit úroveň nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělání. Čím vyšší je totiž hodnota ukazatele AUC, tím více je dosažení terciárního vzdělání závislé (vysvětlitelné) na proměnných, jež charakterizují vzdělání a povolání rodičů, tedy na tzv. askriptivních faktorech (které jedinec nemůže ovlivnit, neboť jsou nezávislé na jeho schopnostech, motivaci a výkonu), a tím vyšší jsou zároveň nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání. Výsledný ukazatel úrovně nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělání - **index nerovnosti (IN)** je pak konstruován jako známý a v souvislosti s mírou nerovností často využívaný **Giniho index nerovnosti**:

$$\text{IN (index nerovnosti)} = (2\text{AUC} - 1) * 100 = \text{Giniho index}$$

Vytvořený **index nerovnosti (IN)**, odpovídající Giniho indexu, nabývá tedy hodnot na škále od 0 do 100, přičemž vyšší hodnoty indexu znamenají vyšší nerovnosti a naopak (znamená to, že hodnota 0 odpovídá dokonalé rovnosti a hodnota 100 dokonalé nerovnosti v přístupu k terciárnímu vzdělání).