

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Daniela Janušić

Glas romskih otrok

Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Daniela Janušić

Glas romskih otrok

Magistrsko delo

Mentor: doc. dr. Milko Poštrak

Študijski program: Svetovalno delo
v vzgoji in izobraževanju

Ljubljana, 2016

Hvala mentorju doc. dr. Milku Poštraku za usmerjanje in spodbudo ter vztrajanje pri izdelavi magistrskega dela.

Prav tako se zahvaljujem sodelavcem za razumevanje in nekdanjim učencem ter intervjuvancem za pripravljenost in zaupanje.

Velika zahvala gre tudi družini, ki me je podpirala in bila pripravljena na neprecenljiva druženja z mojim otrokom.

Velika zahvala gre sinu, Jaši Svitlu, za njegovo iskreno spodbudo in otroško razumevanje.

*»Vsak korak k pravičnosti
zahteva žrtvovanje, trpljenje in boj;
neutrudne napore
in strastno skrb
predanih posameznikov.«
(Martin Luther King, ml.)*



IZJAVA

Spodaj podpisani/-a **DANIELA JANUŠIČ**, študent/-ka drugostopenjskega študija Fakultete za socialno delo Univerze v Ljubljani, z vpisno številko 06983029, s svojim podpisom izjavljam, da sem avtor/-ica magistrskega dela z naslovom:

» Glas romskih otrok«.

S svojim podpisom zagotavljam:

- da je predloženo magistrsko delo rezultat mojega samostojnega raziskovalnega dela ter da so vsa dela in mnenja drugih avtorjev citirana in navedena v seznamu virov, ki je sestavni del predloženega magistrskega dela;
- da se zavedam, da je plagiatorstvo, ne glede na obliko in način predstavljanja tujega avtorskega dela kot svojega, v nasprotju z akademsko etiko in s pričakovanimi moralnimi prepričanji ter pomeni hujšo kršitev pravil in predpisov, ki urejajo to področje, kot tudi posledic, ki jih ima takšno dejanje za predloženo delo in z njim povezani status;
- da sem seznanjen/-a z določili Pravilnika o študiju na programih druge stopnje;
- da je predloženo pisno delo identično elektronski verziji istega dela;
- da v skladu s 1. odstavkom 21. člena Zakona o avtorskih in sorodnih pravicah (Ur. l. RS, št. 16/07, 68/08 in 110/13) dovoljujem, da se zgoraj navedeno magistrsko delo objavi v digitalni zbirki eGradiva in repozitoriju UL.

V Ljubljani, 03.05.2016

Podpis avtorja/-ice:

S svojim podpisom:

- dovoljujem knjižnici Fakultete za socialno delo Univerze v Ljubljani uporabo svojega rojstnega datuma za namen obdelave magistrskega dela v sistemu COBISS;
- soglašam z objavo svojega magistrskega dela na svetovnem spletu;

V Ljubljani, 03.05.2016

Podpis avtorja/-ice:

PREDGOVOR

Že dobro desetletje sem zaposlena na Osnovni šoli Leskovec pri Krškem kot dodatna strokovna pomoč za učence Rome. Na začetku svojega dela sem bila zelo zagnana in pripravljena na to, da bom spremenila položaj in uspešnost romskih učencev na šoli. Skozi leta je pomoč prerasla v skrb, zavzetost in prijateljske odnose. Pristni odnosi so v meni spodbudili še večjo zaskrbljenost in odprli vprašanja, zakaj tako malo romskih učencev osnovno šolo tudi uspešno zaključi in katere so ovire in prepreke, ki jim onemogočajo uspešno šolanje. Spoznala sem, da je potreben temeljit pregled pozitivnih in negativnih dejavnikov, ki vplivajo na njihovo šolanje.

Glede na to, da se raziskave do zdaj nanašajo na romsko problematiko z ekonomsko-socialnega vidika z vidika raziskovalcev in teoretikov, sem se odločila za raziskavo, ki bo potekala skupaj z njimi in za njih. Narejenih je veliko raziskav, ki vključujejo učitelje, svetovalne delavce, socialne delavce in raziskovalce, vendar ni raziskav, ki bi vključevale in za mnenja spraševale same Rome. Konec koncev je raziskava za njih in prav je, da izražajo svoja mnenja – ne morejo drugi pisati in se odločati namesto njih. Menim, da takšne raziskave ne zajamejo bistva, ampak so zgolj ugibanja.

Z opravljeno raziskavo sem poskušala pridobiti izkušnje in poglede vseh tistih romskih učencev, ki so uspešno zaključili osnovnošolsko obveznost. Želela sem dobiti vpogled v vse pozitivne dejavnike, ki so vplivali na njihovo uspešnost, še posebej pa se seznaniti z njihovimi mnenji o tem, kaj uspešno oz. neuspešno vpliva na izobraževanje romskih otrok, saj so oni tisti, ki imajo tako pozitivne kot tudi negativne izkušnje glede obiskovanja šole, počutja na šoli, medsebojnih odnosov z drugimi, uspešnih prijemov učiteljev in drugih dejavnikov, ki so morebiti pozitivno vplivali na njihov uspeh. Z raziskavo sem tako ugotovila, kaj vse pozitivno vpliva na uspeh romskih učencev na šoli, in tako tudi spoznala pomanjkljivosti dela vseh vpletenih. Še vedno je veliko prostora za spremembe, ki se jih lahko vsi skupaj – učenci, starši, učitelji in širša okolica – lotimo ter tako prispevamo k boljšemu položaju in boljši uspešnosti romskih otrok na šoli.

POVZETEK

V teoretičnem delu magistrskega dela se opiram na različne psihološke in sociološke teorije, ki so osnova za razumevanje razvoja vsakega posameznika. V nadaljevanju se osredotočim na antropološka vedenja skozi čas, ki so vplivala na današnji položaj Romov. Nadaljujem s pregledom družbenega položaja Romov in vključenostjo otrok v šolski sistem. Opisujem tudi dokumente in strategije, ki obravnavajo položaj učencev Romov v šoli. Opremem se tudi na pedagoške koncepte, ki so pomembni pri delu z otroki, ki imajo učne težave. Prav tako sem vključila postmoderne koncepte socialnega dela, ki so dobrodošli pri delu z romskimi učenci.

Empirični del sestavljajo pet intervjujev in analiza. Raziskava nudi vpogled v tiste dejavnike, ki so pozitivno ali negativno vplivali na uspešnost romskih učencev na šoli. Prikazani so njihovo doživljanje šole, odnosi z vrstniki in učitelji, težave pri šolanju ter pozitivni dejavniki, ki so vplivali na uspešno vključevanje romskih otrok v šolski prostor in uspešno končanje osnovne šole. Raziskava prikazuje, kako so jim pri uspešnem šolanju pomagali starši in vzorniki. Vključena so tudi njihova osebna mnenja, in sicer kaj je po njihovem mnenju ključnega pomena za uspešno končanje osnovne šole.

Ključne besede: socializacija, položaj Romov, diskriminacija Romov, šola, romski učenci, učne težave, občutljivo socialno delo

Title: The Voice of Roma Children

MASTER'S THESIS ABSTRACT

In the theoretical part I base my work on various psychological and sociological theories which are the basis for understanding the development of an individual. Furthermore, I base on anthropological behaviours throughout the time which have affected the current position of Roma people. I continue with the overview of the Roma social position and the inclusion of children into the educational system. I also describe the documents and the strategies dealing with the position of Roma pupils in schools. I also base on pedagogical concepts which are important when dealing with children with learning disabilities. I have also included postmodern concepts of social work that are welcome when working with Roma pupils.

The empirical part is composed of five interviews and an analysis. The research offers an insight into the factors that have influenced the success of Roma pupils in school, be it in positive or negative way. It displays the way they experience school, the relations with peers and teachers, problems with schooling, and positive factors that have influenced the successful inclusion of Roma children into the school environment and successful completion of elementary school. The research shows how parents and role models helped them to successfully finish schooling. Included in the work are also their personal opinions, namely what is the key in their opinion to successfully finish elementary school.

Keywords: socialization, position of Roma people, discrimination of Roma people, school, Roma pupils, learning disabilities, sensitive social work

KAZALO

1. TEORETIČNI UVOD	1
1.1. KONCEPT SUBJEKTA	1
1.2. PRISPEVEK ANTROPOLOGIJE	13
1.3. ŽIVLJENJSKI SVET ROMOV	25
1.4. ŠOLSKI PROSTOR	40
1.5. ŠOLA PO MERI OTROKA	51
2. PROBLEM	57
3. METODOLOGIJA	59
3.1. VRSTA RAZISKAVE	59
3.2. MERSKI INSTRUMENTI IN VIRI PODATKOV	59
3.3. POPULACIJA IN VZORČENJE	59
3.4. ZBIRANJE PODATKOV	59
3.5. OBDELAVA IN ANALIZA PODATKOV	59
4. REZULTATI	63
5. RAZPRAVA	71
6. SKLEPI	78
7. PREDLOGI	79
8. POVZETEK	81
9. VIRI	83
10. PRILOGE	89

1. TEORETIČNI UVOD

1.1. KONCEPT SUBJEKTA

Celotno delo namenjam romskim otrokom, natančneje romskim otrokom, ki so del šolske skupnosti. V šoli se vse prevečkrat ne počutijo dobro, so učno neuspešni ali pa prezgodaj prekinajo šolanje. Da bi lažje prišli do odgovorov, zakaj je tako, je najprej treba razumeti razvoj posameznika v družbi in njegov položaj v njej. Vsaka skupnost in posameznik pa sta del kulture, ki pomembno vpliva na osebnostni razvoj in obratno. Zato se skozi psihologijo in sociologijo dotaknem razvoja osebnosti, kar nam pripomore pri razreševanju vprašanja, zakaj se kot posamezniki med seboj razlikujemo oz. zakaj je vsak med nami nekaj posebnega in edinstvenega. Za to kar smo oz. postanemo, gre zasluga (ali pa ne) družbi oz. kulturi, v kateri živimo. V prvem sklopu se tudi opiram na spoznanja antropologije, ki je prav tako vplivala na današnji položaj Romov v družbi.

Da bi dodobra razumeli razvoj posameznika in njegov odnos v širši družbi, se je treba vrniti dobro stoletje nazaj, in sicer na začetek proučevanja človeka in k njegovemu psihološkemu pojmovanju. Prvi, ki mu lahko pripišemo to zaslugo, je Sigmund Freud. Osebnost je razdelil na tri entitete: *jaz*, *ono* in *nadjaz* (1987: 311–325). *Jaz* po njegovo ni prisoten že od vsega začetka, ampak se začne oblikovati šele v medsebojnem odnosu med okoljem in organizmom. Kar pa posameznik doživi in za *jaz* ni sprejemljivo, izrine v podzavest, imenovano *ono*. *Ono* je v večini v podzavesti. *Nadjaz* (ideal *jaz*) se razvije, ko začne posameznik sprejemati zapovedi, prepovedi in druge norme okolja. Tako se trodelna struktura začne razvijati, ko se otrok začne zavedati okolja. Pred tem vso dejavnost obvladuje fiziološka potreba. Freud daje tudi velik pomen nezavednemu. Zavest naj bi imela le majhen del vsebine, saj naj bi se največji del zavestnega nahajal v nezavednem. Poudarja pa, da imamo dve vrsti nezavednega. Eno je latentno, ki ga lahko ozavestimo – je predzavestno. Drugo je potlačeno, ki se ne more ozavestiti samo od sebe ali brez pomoči. Potlačeno je samo del nezavednega. Oblikuje se primitivna zavest, ki pa ob soočenju z zahtevami iz okolja začne nagone ali potiskati ali modificirati. Uveljavi se načelo realnosti. Okolje ga nagrajuje za primerno vedenje, pri tem pa se mora odpovedati nagonskemu zadovoljevanju. Razvija se *jaz*, ki uravnava obe področji. Če je *jaz* uravnotežen, uspešno deluje med nagoni in zahtevami okolja. Zahteve okolja sprejema v tolikšni meri, da lahko ohranja samozavest in integriteto. Za normalni osebnostni razvoj je nujna konfliktnost med entitetami (ibid.).

Freud je veliko prispeval k razumevanju psihičnih stanj, kot sta nevroza in psihoza, je pa tudi prispeval k temu, da lažje razumemo človeka in njegovo bit, očita pa se mu (Musek 1975: 124–126), da je socialne in kulturne odnose, ki opredeljujejo osebnost, pojasnjeval samo iz človekovih bioloških temeljev. Ni upošteval socialnih dejavnikov, kulturne in razvojne značilnosti pa se v različnih kulturnih okoljih bistveno razlikujejo. Prezrl je tudi kognitivne dejavnike osebnostnega razvoja (ibid.), je pa zato prispeval k psihologiji osebnosti s tem, da je razvil globinski pogled na osebnost.

Karen Horney gre korak naprej in pri razvoju osebnosti daje velik pomen socialnim dejavnikom. Izhajala je iz Freudove teorije, mi pa dajala takšnega pomena biološkim potrebam, ampak medosebnim odnosom. Horneyjeva je zagovarjala stališče (Ččinovič Vogrinčič 1975: 157–159), da bo otrok uresničeval samega sebe, kadar bodo to omogočili medosebni odnosi. Če pa otrok ne bo imel ljubezni in če ga bodo odklanjali ali sovražili, bo svojo energijo usmerjal v iskanje varnosti. Razvil bo obrambne mehanizme, da bo zmanjšal tesnobo, ki ovira njegovo rast. Tako otrokov poskus vzpostavljanja odnosov s svetom ne temelji več na resničnih čustvih, ampak jih določa potreba po varnosti. Vso svojo energijo usmerja v potrebo po varnosti (ibid.).

Tako kot Horneyjevo štejemo tudi Eriksona med teoretike, ki daje velik pomen socialnim vplivom iz okolja. Erikson (Batistič Zorec 2006: 28–30) trdi, da je razvoj posameznika vezan na odnose s socialnim okoljem. Razvoj je videl kot prehajanje skozi serijo stadijev, vsak stadij pa naj bi imel svoje cilje in tudi nevarnosti. Stadiji so med seboj odvisni. Kar otrok doseže v naslednjem stadiju, je odvisno od razrešitve konfliktov v prejšnjem stadiju. Trdi, da so stadiji genetsko določeni. Vsak otrok se razvija po svoje oz. ko je pravi čas, kultura pa naj ne bi vplivala na njihovo pojavljanje (ibid.).

V zadnjem času se je uveljavila ekološka psihologija (Batistič Zorec 2006: 93–94), ki poudarja povezanost med sistemi (med posameznikom, starši, šolo in drugimi institucijami). Velik poudarek daje večsmernosti tega procesa. Okolje ima vpliv na posameznika in tudi posameznik ima vpliv na okolje. Velik pomen daje tudi interakciji med posameznikom in okoljem. Eden od ekoloških modelov je Bronfenbrennerjev (Hristovski 2003). Govori o proučevanju vzajemnega odnosa med aktivnim, razvijajočim se posameznikom, ki je različno umeščen v določena, spreminjajoča se okolja. Ekološko okolje primerja z »babuškami«. V najmanjši »babuški« je otrok, v drugi pa je otrokov mikrosistem. To so šola, družina (dom), prijatelji, soseščina itd., skratka vsi, s katerimi je

dnevno v kontaktu. Posameznik torej pripada različnim mikrosistemom. V vsakem mikrosistemu se udejstvuje v različnih aktivnostih in v vsakem ima določene vloge ter z vsakim mikrosistemom ustvarja različne medosebne odnose. Če je mikrosistem zdrav, je osnovan na recipročnosti. To pomeni, da je odnos oz. interakcija vzajemna. Tukaj pa nastopi mezosistem, ki obsega povezave med dvema ali več mikrosistemi. Nanaša se na vzajemne odnose med posameznimi mikrosistemi. Torej družina lahko sprejme pomembnost šole in to vpliva na otroka ter njegovo vključenost v izobraževanje in tudi na odnose z vrstniki in prijatelji. Če družina in šola gojita dobro komunikacijo, se tudi otroci v šoli bolje prilagajajo. Četrta »babuška« je eksosistem, ki se nanaša na povezave med dvema ali več sistemi, s katerimi posameznik ni v neposredni interakciji, vendar pa nanj posredno vplivajo. To so ustanove, s katerimi otrok nima stika (sodišče, center za socialno delo), posredno pa vplivajo na njegovo življenje. Največja »babuška« je makrosistem, ki ni v neposredni interakciji z otrokom, vendar nanj posredno vpliva. To je kultura, ki ji posameznik pripada (ibid.).

Havighurstova teorija razvojnih nalog (Horvat 2003) opredeljuje osebni razvoj posameznika s tem, kaj družba pričakuje od njega. Res je, da se družba spreminja in ni več točno določeno, kakšne so naloge posameznika v določenem obdobju. To bo veljalo tudi za romsko kulturo, ki se, prav tako kot druge, spreminja. Npr. tudi med romskimi družinami se partnerja razideta in se ponovno »poročita«, kar včasih za romsko žensko ni bilo mogoče. Horvatova (2003) pravi, da je dobro poznati naloge, s katerimi se srečujemo, prav tako pa tudi prepoznati posameznikovo kulturno in zgodovinsko ozadje ter razkorake, ki jih lahko doživi med dvema različnima kulturama, ki imata tudi različne prioritete in poglede na življenje (ibid.).

Vse zgoraj omenjeno nas vodi k paradigmi vseživljenjskega razvoja (Horvat 2003), ki poudarja, da se ljudje vse življenje spreminjamo. Na razvoj se gleda bolj odprto. Je večsmeren in večdimenzionalen. Je interdisciplinarni pristop. Pristop združuje kompleksne vloge bioloških, osebnostnih in socialnih dejavnikov. Ukvarja se s stalno spreminjajočim se posameznikom in stalno spreminjajočim se okoljem. Razvojni vidik takšne spremembe označi kot nujne spremljevalce rasti, vendar je vsak dogodek lahko tudi priložnost za osebno rast. Izvori, da lahko otrok obvladuje življenjske dogodke in se z njimi sooča, so lahko v njem samem, družini, šoli ali drugih okoljih in širši družbi (ibid.). Torej moramo imeti vpogled v celoto in vse sisteme ter podsisteme, ki ga obkrožajo in s katerimi

je v kontaktu. Posameznika torej ne moremo razumeti, če opazujemo ali raziskujemo samo njega, ločenega od družbe in ločenega od kulture.

Posameznik

Skozi razvoj osebnosti različnih teoretikov lahko zaključimo, da ima na posameznika velik vpliv družba, v katero se rodi in s katero je v vsakodnevnih odnosih. Zato si bomo razvoj posameznika ogledali s sociološkega vidika. Kot živa bitja moramo najprej razumeti osebo kot posameznika in njegovo interakcijo z drugimi. V vsakdanjem življenju (Berger, Luckmann 1988: 30) ne moremo obstajati brez komuniciranja z drugimi. Že od rojstva je naš biološki organizem odvisen od družbe in medsebojnih vplivov (ibid.: 52). Torej imamo, že ko se rodimo, genetsko pogojenost osebnosti, ampak ta osebnost ni celotna osebnost, saj se človek se ne more razvijati brez drugih ljudi. Brez drugih je tudi nemogoče ustvarjati človeško okolje (ibid.: 54). Kot pravi Malinowski (1995: 108), je vsako človeštvo oz. vsak posameznik na začetku gol, neopremljen in nezaščiten. Zato lahko zagovarjamo stališče, da je oseba družbeno usmerjeno bitje.

Poglejmo najprej posameznika. Posameznik se rodi v določeno socialno skupino oz. družbo. Telo (Mead 1997: 42), ki ga posameznik poseduje, še ni sebstvo. To nastane šele, ko se v interakcijah razvije um. Pri tem procesu pa je zelo pomembna komunikacija – ko je posameznik sposoben sebi in drugim pokazati pomene. V tem trenutku se pojavi um (ibid.: 101–102), ki pa je socialni pojav. Ker se um razvija znotraj socialnega procesa in samo preko socialnih interakcij, lahko posameznik doživlja samega sebe. Torej se je preko ostalih posameznikov določene družbe mogoče približati notranjemu individualnemu doživljanju. Sebstvo (ibid.: 103–106) tako nastaja in se razvija v odnosu z drugimi posamezniki ter tudi kot rezultat odnosa sebstva do tega procesa kot celote. Komuniciranje z drugimi in tudi komuniciranje, ki je usmerjeno k samemu sebi, omogočata razvoj sebstva. Pri razvoju sebstva daje Mead (1997: 121–125) velik pomen individualni in skupinski igri, ki vplivata na njegov razvoj. Ko je otrok v obdobju individualne igre, za katero je značilno, da igra vloge v preprostem zaporedju (vloge so nepovezane), še nima določene osebnosti, kar pa ne drži pri skupinski igri. Otrok v skupinski igri prevzema skupni cilj vseh posameznikov in tako postaja član družbe. Otrok začne funkcionirati v organizirani celoti, kar pa je ključnega pomena za razvoj sebstva, saj le to obstaja v odnosih z drugimi sebstvi. Pri razvoju sebstva (ibid.: 132) da Mead velik pomen značilnostma *mene* (angl. *Me*) in *jaza* (angl. *I*). Poštrak (1994: 328) *jaz* opredeli kot *osebni*

jaz ter *mene* kot *družbeni jaz*. Poimenovanji bom uporabila, saj sta nam, kot študentom socialnega dela, bližji. *Osebni jaz* je tisti del sebstva, ki reagira oz. se odziva na druge in je ves čas prisoten v našem spominu. Z njim se identificiramo. *Družbeni jaz* pa je sposobnost, da privzemamo naravnost drugih. Mirjana Ule (2000: 165) si razlaga *družbeni jaz* kot sposobnost vživljanja v druge ljudi, Mead pa pravi (1997: 148), da se je *družbeni jaz* sposoben ohranjati v skupnosti. Skupnost ga upošteva toliko, kolikor on upošteva druge. *Osebni jaz* (Ule 2000: 165) pa se izmika popolni determinaciji in socialni kontroli. To si razlagam tako, da kot posamezniki vemo, kako reagirati v določeni situaciji (*družbeni jaz*), a nas naš odziv popolnoma preseneti (*osebni jaz*). Zato Mead (1997: 135–148) pravi, da nam *osebni jaz* daje občutek svobode. Nikoli ne vemo, kako bomo ravnali, dokler česa ne storimo. *Osebnega jaza* ni mogoče opredeliti. Če človek ne bi reagiral na socialno situacijo (brez refleksije), ne bi imel osebnosti. Zato *osebni jaz* stoji proti *družbenemu jazu*. Mead trdi (v Postrak 1994: 328), da oseba ni prisotna že od rojstva, temveč je oseba, ki se razvija in se kaže v družbenih dejavnostih. Vsaka osebnost ima tako *družbeni* kot *osebni jaz*, med njima pa poteka nenehna interakcija (ibid.).

V socialni psihologiji (Mead 1997: 10) razumemo posameznika preko vedenja skupine. Družba ima prednost pred posameznikom, zato posameznika lahko razumemo le, če razumemo delovanje socialne skupine, ki ji pripada. Podobno tudi pišeta Berger in Luckmann (1988: 121), ki pravita, da se posameznik ne rodi kot član družbe; to šele postane takrat, ko prevzame svet, v katerem že živijo drugi.

Družba

Torej posameznik prevzame svet okoli sebe – vpliva na svoj družbeni svet in tudi obratno družbeni svet vpliva na posameznika. Otrok ni član družbe že z rojstvom, ampak to šele postane (Berger in Luckmann 1988: 121–128). Tu pa imajo pomembno vlogo primarna socializacija in *pomembni drugi*. *Pomembnih drugih* si ne izbiramo sami, ampak so nam dodeljeni. Po navadi so to starši, ki otroku posredujejo svet. Proces pa ne vključuje samo spoznavnega učenja, ampak poteka to učenje preko čustvene navezanosti. Otrok prevzete vloge, znanja in verovanja za sebi lastne, hkrati pa prevzame tudi svet odraslih. Tako si otrok pridobi svojo lastno identiteto, ki pa je pridobljena samo skupaj s tem svetom. V tem svetu otrok spozna tudi *obče druge*, ki so ključnega pomena pri identifikaciji z družbo. To je njegov (edini) svet, ki ga pozna. Zato se trdno zasidra v otrokovo zavest. Sekundarna socializacija (ibid.: 129–136) posameznika seznani z novimi družbenimi vlogami in se

začne takrat, ko se otrok že nauči jezika, sprejemljivega vedenja in obnašanja – začne se v šolskem obdobju. Osebe, ki nastopijo v sekundarni socializaciji, so zamenljive. Posameznik ni z njimi v tako čustvenem odnosu kot s *pomembnimi drugimi*. Zato tudi ni tako zasidrana kot primarna in jo je tudi lažje spreminjati ali pa tudi določeno realnost (ibid.: 159) samo uporabiti, kadar bo to potrebno. Trdita (ibid.), da se lahko posameznik pretvarja, da se je z novo vlogo identificiral, v resnici pa bo z njo samo manipuliral, kar pa je razumljivo. Definicija realnosti, ki je v šoli (šolska pravila, kultura obnašanja in vedenja), je tista, ki ima večjo moč kot pa realnost, ki jo ima učenec, ki prihaja iz družbe brez pozicijske moči. To je opazno pri učencih Romih. Velikokrat dajejo občutek, da ravno to počnejo. V šolskem okolišu prevzamejo določeno realnost, s katero se ne identificirajo, temveč jo le uporabijo, kadar je to potrebno, saj drugače v šoli ne bi mogli obstati.

Ne samo da so lahko znanja in vedenja, ki jih kot posamezniki sprejmemo, različna – odvisna od primarne socializacije, ampak to storimo tudi na svoj edinstven način. Vsak si namreč sprejeta znanja in vedenja interpretira po svoje (Poštrak 1994: 329). Zaradi (komunikacijskih) omejitev jih posameznik ne sprejme v celoti in točno takšne, kot so mu bile predane. Oseba (ibid.: 340) tako gradi svojo identiteto v odnosih z drugimi na edinstven in neponovljiv način. Torej nikoli ni identična oz. nikoli je ne moremo kopirati, kot to lahko počnemo s tipko »copy paste«. Ko oseba sprejme določeno mesto, razume socialno realnost (Ule 2000: 158). Po drugi strani pa začne prepoznavati svoje mesto v družbeni realnosti. Posameznik lahko ohrani identiteto le tako, da se vsakodnevno potrjujejo v svojem svetu »in si ga prisvaja« (ibid.: 158). Odnosi, ki jih ima z drugimi pripadniki skupnosti, se tako izražajo v družbi, ki ji pripada. Berger in Luckmann (1988: 151–156) pravita, da je socializacija »uspešna« takrat, kadar se med objektivno in subjektivno realnostjo vzpostavi skladje, »neuspešna« pa je takrat, ko med njima ni simetrije oz. nastopi asimetrija. »Neuspešna« je takrat (ibid.: 132), kadar *pomembni drugi* posredujejo posamezniku svet, ki je neskladen s skupnim svetom – kadar posameznik spozna, da svet staršev ni edini svet, ali npr. kadar so starši predstavniki nižjega stanu. Krize in nelagodja se pojavijo, kadar otrok začne s šolanjem ter spozna, da je svet staršev drugačen od sveta v šoli.

Že v uvodu sem povedala, da je človek družbeno bitje in, kot navaja Mead (1997: 183–191), samo v družbi lahko razvije osebnost, ki mu omogoča, da se v celoti poistoveti s svojim *osebnim jazom*. Tako sta samozavedanje in zavedanje drugih zelo pomembna za njegov razvoj ter prav tako za razvoj družbe. Družba na nek način izvaja

nadzor nad posameznikom, kar deluje kot samokritika. Služi mu kot integracija in kontrolira njegovo vedenje v socialnem procesu. Družba z nadzorom ne prekine njegove individualnosti, ampak je njegova bistvena sestavina, ki je s posameznikom povezana. To pa je potrebno, da lahko posameznik kot individualna osebnost obstaja. Obstaja pa samo takrat, kadar je član družbe (ibid.). Berger in Luckmann (1988: 63) pravita, da med človekom, ki proizvaja, in družbenim svetom, ki je človeški proizvod (v skupnosti), obstaja dialektična zveza. Človek in njegova družba vplivata eden na drugega. »*Družba je človeški proizvod; družba je objektivna realnost; človek je družbeni proizvod*« (ibid.: 63). Posameznik je samo, kot mu pravita, »epizoda v objektivni zgodovini družbe« (ibid.: 62). Socializacija je pomembna pri povezovanju z drugimi in posledično s skupnostjo, vendar pa ni ključna, ker oseba ne samo sprejema, ampak tudi daje (Poštrak 1994: 340).

Tako kot posameznik, ki je v nenehnih interakcijah z drugimi, je tudi družba v nenehni interakciji z drugimi družbami. Tako kot posameznik (Mead 1997: 212) tudi noben narod ne obstaja zgolj sam po sebi, ampak obstaja v odnosu do drugih skupnosti. Temu se pridružuje tudi Lévi-Strauss (1993: 14) in pravi, da družbe niso nikoli same. Če že kaže, da so, niso, ampak so ločene po skupinah. Kot primer ločenih skupin navaja Severno in Južno Ameriko, ki sta bili 25.000 let izolirani od sveta, a so družbe v njej imele zelo tesne stike. Kaj pa sploh je družba? Družba je »način organizacije kompleksnega skupnega življenja« (Poštrak 1994: 330). Družba (Mead 1997: 271) se je razvila iz družine, ki je posamezniku, skozi prevzemanje vlog, omogočila vstop v to družbo. Pri tem pa ima pomembno vlogo socializacija.

Ne glede na to, kaj nam je primarna socializacija dala, se lahko člani skupnosti (Poštrak 1994: 416) prepoznajo v jeziku, skupni zgodovini, umetniških delih ali v veroizpovedih; torej v tistih segmentih, ki jim pravimo etnične značilnosti. V družbi (ibid.) ves čas izginjajo in se ustvarjajo novi načini življenja. Družba se spreminja. Vsaka naslednja generacija, trdi Carrithers (1992 v Poštrak 1994: 417), uporabi veščine v novem kontekstu. Torej tudi če počnemo kaj tradicionalnega, počnemo to v novih pogojih. Tako tradicije ne posnemamo, ampak jo na novo ustvarjamo. V skupnosti torej obstaja vrsta raznolikih načinov življenja, vezanih na starostno obdobje, spol, družbeni položaj, geografski prostor itn., tisto, kar naj bi bila uradna ali prevladujoča kultura, pa je povezano z vprašanji razporeditve družbene moči in vrsto drugih dejavnikov (Poštrak 1994: 416).

Torej se družbe (Berger, Luckmann 1988: 127–128) med seboj razlikujejo. Kar je v eni družbi še otroštvo, je lahko v drugi že odraslost. Npr. prihaja do razlik v zrelosti otrok za spolno aktivnost; otroka iz višjega stanu se s spolnostjo seznani šele takrat, ko je njegova vrstnica iz nižjega stanu že doživela abortus (ibid.), kar je v šolskem prostoru zelo opazno. Na naši šoli je vsako leto kakšno dekle, ki opusti šolanje zaradi »poroke«. Zelo zgodaj postajajo mame. Izstopajo tudi z drugačnim vedenjem; znajo zelo glasno komunicirati, mahati z rokami, skakati in teči po šoli. To so tiste razlike, ki zaznamujejo vsakega posameznika; še posebej kadar se je treba vključiti v institucijo, kot je šola. Takrat marsikateri otrok doživlja stisko zaradi vedenja, ki je zanj sprejemljivo, normalno, v stiku z drugimi otroki pa spozna, da njegovo ravnanje ni sprejemljivo. Otroku lahko doživlja ogromne stiske.

Kultura

Tako kot se spreminjajo družbe, se spreminjajo tudi kulture. Carrithers (v Poštrak 1994: 418) meni, da se tradicionalne kulture opirajo ali na religijo ali na arhaične vsebine, toda niso »zamrznjene v času« (ibid.: 418). Ves čas se spreminjajo in so v odnosu z drugimi kulturami. Kako pa je sploh prišlo do kvalifikacij, ki so eno kulturo povzdignile visoko nad ostale, druge pa so ji (naj bi bile) podrejene, inferiorne? Najprej je treba opisati, kaj sploh je kultura in kako se lahko obdrži oz. uveljavi. Malinowski (1995: 40–65) opisuje kulturo kot integralno celoto, ki je sestavljena iz verovanj in običajev ter človeških in materialnih segmentov. Ljudi je imel za živalsko vrsto, ki imajo biološke potrebe; če želimo obstajati in preživeti oz. ohraniti raso, moramo zadovoljevati osnovne potrebe. To je za Malinowskega pogoj, ki določa vsako kulturo. Vse nove iznajdbe ali družbene spremembe pa naj bi bile posledica novih potreb. Kultura je za Malinowskega človeški izdelek in je posamezniku sredstvo, da dosega svoje cilje (ibid.).

Vsak posameznik se (Benedict 2008: 18), ko se rodi, prilagodi vzorcem in standardom v kulturi; ti se prenašajo iz roda v rod. Običaji oblikujejo vse izkušnje, ki jih doživlja. Ko odraste in kot član sodeluje v svoji kulturi, postanejo navade kulture tudi njegove navade. Zato kultura (Malinowski 1995: 135) ne more obstati z enim posameznikom. Vsak prevzema znanja od tistih, ki ga že imajo. Po mnenju Benedictove (ibid.: 18) vse premalo dajemo pomen običajem in jih jemljemo za samoumevne. Običaji, pravi, imajo pomembno vlogo. Vsak človek opazuje svet skupaj z običaji. Tudi, ko človek komentira, kaj je napačno in kaj prav, to počne v povezavi s svojimi tradicionalnimi običaji (ibid.). Vsaka

kultura je izvirna, še posebej pa v tem, kako rešuje probleme. Vse imajo jezik, verovanja, umetnostna znanja in organizacijo. Edino, kar v kulturah ni enako (Lévi-Strauss 1994: 33), je, koliko je kateri kaj pomembno oz. koliko katera daje pomen določenim elementom (ibid.).

Kultura je tako več kot zmes lastnih značilnosti. Lahko vemo vse o enem njenem delu (kot je npr. poroka), a je ne razumemo kot celote. Benedictova pravi (ibid.: 168–190), da so bili znanstveniki večkrat v sporu. Nekateri so trdili, da je treba skupino razumeti več kot le vrsto posameznikov, drugi pa so temu nasprotovali. Težavo vidi v tem, da sta obe strani imeli različne vrste podatkov. Skupino, po Benedictovi, žene tradicija. Pravi, da moramo proučevati skupinske pojave, saj individualna psihologija ni zmožna »razložiti dejstev, s katerimi se srečamo« (ibid.: 168). Težavo vidi v tem, da z opazovanjem individualnega vedenja ignoriramo zgodovino in njene procese, ki značilnosti ali sprejemajo ali zavračajo. V vsaki interpretaciji kulture je tudi vidik individualne psihologije, zraven pa je potrebna še zgodovina. Ena razlaga je, da je v vsaki kulturi približno enako število ljudi, ki npr. lahko doživi trans. Če je ta izkušnja spoštovana, jo bo doseglo večje število ljudi. Kjer pa je ta izkušnja slabost, se bo število ljudi, ki doživlja trans, znatno zmanjšalo. Te osebe bodo označene kot nenormalne. Druga razlaga je, da se značilnosti biološko prenašajo, torej naj bi bila izkušnja rasno pogojena. Tako naj bi prerijski Indijanci iskali privide samo zato, ker se ti prenašajo. Podedovani naj bi bili z raso. Če bi takšna biološka razlaga držala, pravi, zgodovina ne bi bila potrebna. Za razumevanje takšnega vedenja bi, po takšnih trditvah, potrebovali samo fiziologijo. Ta biološka razlaga ni bila nikoli znanstveno potrjena. Ne trdi, da biološke osnove niso prisotne, ampak meni, da pri človekovem vedenju niso toliko pomembne kot pa zgodovinski dejavniki, ki so gibalni. Med primitivnimi ljudstvi je trans zelo čaščen in je spoštovan, v naši kulturi pa so to znaki bolezni (ibid.).

Prav tako kot Benedictova tudi Malinowski meni, da nas žene tradicija, ki vpliva na impulze. Impulz (Malinowski 1995: 80–88) se kaže v obliki nagona, in sicer takšnega, ki ga je določila tradicija. Kot primer navaja dihanje, ki je prvotno fiziološka potreba, vendar se lahko v različnih kulturah izraža tudi kot znak neolikanosti, če npr. od blizu izdihnemo v drugega. Lahko je tudi znak spoštljivosti, če globoko vdihnemo. Omenja tudi spolno dejavnost, ki je tudi omejena (z incestom ali vzdržnostjo) in je ne izvajamo kjer koli. Fiziološko razmišljanje naj bi bilo samo izhodišče, kar pa ne zadostuje, kadar razmišljamo o tem, kako si človek v kulturnih razmerah zadovoljuje svoje potrebe. Poudarja, da je treba

biti pozoren na to, da se pri kulturi o vsakem dejanju (zadovoljevanju, impulzih in apetitu) razmišlja skupaj v zvezi s posameznikom, skupino, vrednotami, verovanji in okoljem. Torej kulturo proučujemo ne samo preko bioloških potreb, temveč tudi preko organiziranih skupin, vrednot, norm in verovanj. Te navade, ideje in tudi verovanja so trajno, kot pravi Malinowski (ibid.: 125), zasidrana. Nadaljuje pa, da se nobena dejavnost, če ni povezana z življenjskimi potrebami in njihovim zadovoljevanjem, ne more obdržati. Pri vsaki potrebi se razvije navada, ki ji sledi rutinska zadovoljitev. Toda tudi navada, če ni življenjsko koristna, izgine (ibid.).

Torej smo zelo odvisni od kulture. Če posameznik ne sprejme norm in vrednot kulture, je izločen. Tako postane drugačen, nesprejet in neuspešen. Postopoma izpade, je zavržen. Družba ga sprejme nazaj (ibid.), če posameznik sprejme norme in vrednote prevladujoče kulture. Vsaka institucija, tudi šola, ima svoja pravila in urjenje pravilnega obnašanja. Vsaka zagotavlja uvajanje, v katerem se vsak novi član nauči etike in pravil, ki so znana in se s tradicijo prenašajo. Toda (Benedict 2008: 183–185) nimajo vsi takšne sposobnosti, ki se bodo ujemale z vzorci, ki jih je izbrala družba. Torej tudi šola ni primerna za vse. Npr. (ibid.) tisti, ki želijo čim prej pozabiti neprijetne ali žalostne dogodke, bi bili zelo veseli pueblvske kulture, pri Dobuancih pa bi se zlahka znašli tisti, ki svojo žalost prenašajo na žrtev in jo kaznujejo. Tisti (ibid.: 185), ki upoštevajo oz. so jim kulturna vedenja »pisana na kožo«, so privilegirani. Dezorientirani so tisti, ki uporabljajo vedenja, ki jih njihova kultura ne oz. niso značilna za njihovo kulturo. Pri Dobuancih je npr. dezorientiran tisti, ki je po naravi prijazen. Za ostale Dobuance je takšno vedenje nesprejemljivo; veljal je za drugačnega. Spet pri Vranih (Indijanci) je za moškega zelo sramotno, če ni drzen ali se ne bojuje. Za takšnega posameznika so govorili, da je nesposoben (ibid.).

Torej so tudi izkušnje, vednost in pravila sodelovanja prav tako nujna kot fiziološke potrebe. Marsikdo pa nima izkušenj niti ne sodeluje kot narekuje vladajoča kultura, zato je odrinjen ali izobčen. V vsaki skupini obstajajo posamezniki z drugimi cilji, standardi in vrednotami. Če bi npr. kakšno izkušnjo (Williams 1998: 29) razširili na druge ljudi, jo privzgojili in imeli kot skupno, to še ne bi bila skupna kultura. Kultura je tisto, kar ustvarjajo vsi skupaj. Skupna kultura ni tisto, kar ustvarja manjšina, ampak je tisto, kar ljudstvo ustvarja skupaj (ibid.).

Prav to pa počnejo določene kulture – svojo kulturo želijo razširiti na druge. Zato Lévi-Strauss (1994: 34–35) trdi, da privzemanje zahodnega načina življenja le ni tako

spontano, kot si nekateri mislijo. Proces ni svoboden in ni odvisen od posameznih kultur in njihove volje. Civilizacije naj ne bi imele izbire, saj je zahodna civilizacija posegla v tuja življenja. Spremenila je njihov tradicionalni način življenja. Ponekod je vsilila svoj način življenja, ponekod pa je izsilila razmere, ki so zlomile tradicijo. Zahodna civilizacija je povsod po svetu posegala v tuje načine življenja že s tem, da je pošiljala svoje vojake in misijonarje ter postavila banke in tudi plantaže. Pravi pa, da če je razmerje med kulturama dokaj enako, se ne predajo kar tako. Sprašuje se tudi, ali se bo ta tok, ki močno vpliva na tradicionalno dediščino, kdaj ustavil (ibid.).

Če pa začnemo živeti pod oblastjo druge kulture, se ni mogoče ohraniti kot isto ljudstvo. Kot primer lahko omenim poglavarja Indijancev Kopačev (prim. Benedict 2008: 31–33), ki je, sicer na svoj način, povedal, da je njegovo ljudstvo izginilo, in sicer ravno zaradi novosti, ki jim jih je prinesla zahodna civilizacija. Zelo pomembni so jim bili obredi in pravila. Ko je vse to izginilo, so izgubili tudi pomen, ki so ga imeli v življenju. Niso izumrli, toda izgubili so nekaj vrednega. Poglavar je bil razpet med dvema kulturama, ki sta imeli čisto drugačne vrednote in tudi mišljenja. Takšna ljudstva in njihovi vidiki življenja so usmerjeni v čisto drugo stran, kar pa ne pomeni, da so revna. Gledano iz perspektive zahodne kulture je njegovo ljudstvo na nek način ignoriralo tisto, kar je njej temeljno, poudarilo pa tisto, kar je zahodni kulturi nepomembno. Nekaterim kulturam sta denar in tehnologija temeljnega pomena, spet drugim ne pomeni nič (ibid.). Nekatere kulture inovacije celo zavestno zaničujejo (prim. Evans-Pritchards 1993). Zato se moramo zavedati in sprejeti dejstvo, da obstajajo kulture, ki so drugačne od naše, in jih kot takšne tudi sprejmemo.

Poskus, da bi kulture, ki nam niso podobne, spreminjali in jih poskušali narediti podobne naši, nima smisla in učinka, kakršnega bi si želeli. Da je res tako, pričajo mnogi dogodki. Npr. poskus (prim. Šumi 2000: 80) asimilacije mladih indijanskih staroselcev ni uspel, kot so pričakovali. Šole so res proizvedle nekaj indijanskih atletov in intelektualcev, a proizvedle so tudi še več tistih, ki so postali še bolj predani svoji staroselski kulturi in so bežali nazaj v rezervate. Šumijeva (ibid.) ga je poimenovala prevzgojiteljski projekt. Primitivna ljudstva (Benedict 2008: 19) naj bi se zaradi izkušenj, ki so jo doživeli z belo raso, ki se je širila, bolj zavedali svojih kulturnih značilnosti. Tudi Nueri so bili sovražni do raziskovalca Evans-Pritcharda (1993: 25) prav zaradi izkušenj, ki so jih doživeli z oblastjo in njenimi ukrepi. Pokorščina in poraz s strani oblasti sta povzročila globoko zamero (ibid.). Zato je zelo pomembno, da se vprašamo, kakšen je naš namen in ali želimo

določeni kulturi oz. družbi pomagati ali pa jo želimo spremeniti, da bi bila podobna naši. Čeprav so naša dejanja dobronamerna, znajo biti vsiljiva in z njimi ustvarimo obratni učinek. Glavno vprašanje je, zakaj bi si sploh želeli, da se določene kulture ali družbe spremenijo.

Lévi-Strauss (1994: 10–15) raznoličnost kultur poimenuje kot naravni pojav, ki je nastal zaradi odnosov med družbami. Obstaja veliko več različnih kultur, kot pa je ras. Pravi, da vse, kar proizvajamo (navade, običaji ipd.), izhaja iz geografskih, zgodovinskih in socioloških okoliščin. Fiziološka ali anatomsko zgradba ras (črnih, belih in rumenih) nima nič pri tem. Šumijeva (2000: 53) trdi, da ni dokaz (o obstoju ras), če z biološkimi pregledi tkiv ali dlak določamo morfološke razlike. Je pač samo dejstvo, da se posamezne lastnosti pojavljajo znotraj skupin, ki imajo določeno skupno zgodovino. Toda »iz teh dejstev sklepati na dejanskost ›rase‹ je tipična kulturno konstruirana domneva« (ibid.: 53). Zato Benedictova trdi (2008: 28), da človeška rasa izhaja iz ene vrste in vsi ljudje imajo enako dolgo zgodovino.

Tudi kulture (Lévi-Strauss 2003: 10–14), ki so si geografsko blizu, so si med seboj različne. Spet druge so se lahko približale ena drugi, čeprav so do tega prišle po različnih poteh, četudi se ta različnost ne razlikuje na enak način kot pa različnost kultur, ki si nista bili v nobenem trenutku v medsebojnem stiku. »Raznoličnost ni toliko v funkciji izoliranja skupin kolikor razmerij, ki jih povezujejo« (ibid.: 14). Različnost izhaja iz odnosov med družbami. Različnost kultur je veliko večja in tudi bogatejša, kot si mislimo. Toda se tudi kulture ne razlikujejo vse na enak način in niso na isti ravni. Nekatere si želijo ohraniti partikularizem, ostale pa ravno obratno. Te pojave opazimo pri proučevanju jezikov, religije, umetnosti ali družbenih institucij; je pa tudi odvisno od tega, kako so družbe velike, komunikacijskih sredstev in geografske oddaljenosti. Različnost obstaja tudi v skupinah, kot so kaste, razredi, verska okolja, in v skupinah, ki jo sestavljajo. Tudi tem razlikam v sami družbi pripisujemo veliko pomembnost (ibid.).

Zato Lévi-Strauss (1994: 17) opravičeno kritizira deklaracijo o človekovih pravicah, ko pravi, da le-ta opisuje idealnega človeka. Deklaracija naj bi pozabljala, da se človek ne razvija v abstraktnem človeštvu, ampak v kulturi, ki mogoče ni idealna za deklaracijo. Vsak se razvija v tradicionalni kulturi. Temu pravi lažni evolucionizem. Gre za to, da se pretvarjamo, da kulture priznavamo. Toda resnico zaznava v tem, da želi deklaracija različnost zatreti. Opozarja (ibid.: 52), da je potrebna izredna previdnost, da ne pripisujemo

privilegijev samo eni rasi ali eni kulturi, saj ne obstajajo obrazci, ki bi jih vse kulture uporabljale in bi bili uporabni prav za vse. Celotni svet ne more imeti enega načina življenja, saj bi to bilo namreč »okostenelo človeštvo« (ibid.: 51). Pravi, da en del človeštva želi enotnost, drugi pa bi ponovno želel različnost. Nadaljuje, da je različnost potrebna, saj vsaka kultura lahko prispeva to, da drugo pokaže v čim večji plemenitosti. Zato je pomembno dognati, da »je razumevanje in spoštovanje načinov življenja, drugačnih od našega (pa če so to subkulture ali kulture nekih drugih skupnosti, dežele), seveda življenjskega pomena za vse nas« (Poštrak 1994: 418).

Vse prevečkrat pa doživimo, da imajo ljudje odpor do ljudi, ki živijo in mislijo drugače ali verujejo v nekaj drugega. Najbolj razširjeno je vedenje (Lévi-Strauss 1994: 15), pri katerem zavračamo družbene, moralne ali verske kulturne oblike zato, ker se z njimi ne moremo identificirati. Nočemo si priznati, da obstajajo drugačne kulture in jih zavračamo, ker niso v skladu z našimi normami (ibid.). Tako Ruth Benedict (2008: 18) kritizira začetno antropologijo, ki je razlikovala med nami in drugimi. Začetna antropologija omenja primitivce, barbore in pogane. V antropologiji je bilo treba doseči, da nismo več primerjali »našega verovanja s sosedovim vraževerjem« (ibid.: 18). To je tisto, pravi, česar v prvi polovici 19. stoletja antropologi še niso želeli sprejeti (ibid.). Zato je pravi trenutek, da se ozremo še na antropologijo in pogledamo, kakšen vpliv je imela na spoznavanje in razumevanje drugih kultur.

1.2. PRISPEVEK ANTROPOLOGIJE

Antropologija (Benedict 2008: 17) proučuje ljudi in njihovo povezavo z drugimi. Po navadi proučuje družbe, ki niso njihove. Zanima jo vedenje, ki je oblikovano s tradicijo. Zanimajo jo običaji in načini, kako so se kulture spreminjale in diferencirale. Zanima jo tudi, kako običaji vplivajo na posameznike, ki so v njej vpeti. V antropologiji se je pojavila težava (ibid.: 49–50), ko so popotniki in misijonarji opisovali kulture, antropologi pa so preko opisov izvedeli samo drobce običajev. S tem pa niso videli, kako so se te značilnosti oprijele v obliko in dale tem procesom nek pomen.

Malinowski (1995) opisuje, da vedenje posameznika lahko razumemo takrat, »kadar lahko pojasnimo njegove motive, nagone, običaje; to je njegov celotni odziv na razmere, v katerih živi« (ibid.: 68). Antropologom očita (ibid.: 69), da so zanemarili osnovne dejavnosti v človeškem življenju (spanje, dvorjenje in nabiranje hrane), in to samo zato, ker so se jim zdele preveč normalne, preveč človeške. Kritizira tudi vsa antropološka dela,

ki ne temeljijo na terenskem delu, saj brez opazovanja ne moremo spoznati določene kulture in tega, kako so določene značilnosti v njej postale tradicionalne. Brez opazovanja (ibid.: 35) lahko spregledamo določene dejavnosti in interese, dejstva pa so nepopolna. Edino znanstveno pot v razumevanju kulture priznava razmerjem in oblikam, ki jih določajo sedanje sile v kulturi.

Do težav lahko pride tudi, kadar raziskovalci predvidevajo, da imajo moč in znanje, ki lahko izboljša življenja opazovanih ljudi. S tem naredijo večjo škodo kot pa korist. Da je bilo včasih res tako, nazorno dokaže opis primera dveh antropologinj. Laura Thompson in Alice Joseph (Šumi 2000: 83) sta namreč napisali priporočilo (Nasveti za »zdravljenje«) za svojo študijo o Hopijcih, kjer očitata moškim, da so brez pomembne lastnine. Menili sta, da je treba moške spodbuditi k ovčereji, da bi bila spola bolj izenačena. Ta ideja pa je v 60. letih skoraj povzročila ekološko katastrofo. Antropologi so v tistem času poskušali vsiljevati svoja znanja in niso bili pripravljeni upoštevati misli svojih opazovancev. »Kultura, ta dobra in plemenita reč, se je lahko tudi pokvarila, toda stvar je bila ozdravljiva« (ibid.: 83).

Ne samo da so verjeli v svoj prav, ampak so se tudi zadovoljili s svojo navzočnostjo na »terenu« – zadovoljili so se z informanti in svojimi opažanji, »pa si že dovolijo »poglobljene« in vsevedne analize dane skupnosti« (Poštrak 2001: 212). Šele v 70. letih so se antropologi zamislili nad ustreznostjo svojih metod. Tako je tudi Tax (1988 v Šumi 2000: 86), ki je začel z akcijsko antropologijo, sam spoznal, da so težnje asimilacije in akulturacije škodljive ter napačne. Menil je, da nihče nima pravice odpisovati ljudi, ki živijo z nami v današnjem času. Akulturacija naj bi zamenjala ljudi s stvarmi. Želeli so spremeniti njihovo strukturo v funkcioniranju. Čeprav so npr. antropologi verjeli v konec indijanske kulture, Tax pravi (ibid.), da so sami Indijanci le redko v to podvomili. Tako se je akcijska antropologija nehala ukvarjati z vprašanji obstoja in preživetja, ampak se je začela ukvarjati z vrsto praktičnih problemov, s katerimi so se soočali staroselci. Tax trdi, da bi bila največja zadrega, če bi bili zaradi vrednot in emocij »slepi za preverljiva dejstva« (ibid.: 88). Meni, da je najpomembnejše, da antropologi vedno razglašajo resnico, ker je to njihova dolžnost. Ljudi ne smejo izrabljati za svoje cilje ali kakor koli prizadeti (ibid.).

Tudi kritika Clifford in Marcus (v Poštrak 2001: 212) pravita, da so tudi antropologove resnice velikokrat delne ali pa nepopolne, in sicer zaradi omejitev v samem antropologu ali informantu. Clifford Geertz (ibid.) navaja, da do takšnih ali drugačnih omejitev pride

zaradi različnih sposobnosti antropologov ali njihovih pogledov na druge kulture (ibid.). Verjetno je velikokrat pomen določenega dogodka nerealen oz. je »realen« samo za opazovalca. Do težav pa prihaja tudi takrat, kadar se o določenih vsebinah ne govori samo zato, ker so »samoumevne«. Če pa nekdo (Poštrak 2001), ki določeno kulturo raziskuje, o tem spregovori, postane očitno. Zelo nazoren primer je opis kolin v Sloveniji Roberta Minnich (ibid.), ki je dogodek opisal kot opazovalec. Poštrak komentira, da so interpretacije zgrešene; nekateri deli so preveč poudarjeni, drugim dogodkom pa dodani dvomljivi pomeni. Zato so lahko razlage informantov tudi problematične. Včasih povedo tisto, kar mislijo, da bi raziskovalec želel slišati, ali pa samo tisto, kar sme povedati oz. je v kulturi pravilno (ibid.).

Šele v zadnjih dveh desetletjih (Poštrak 2001: 213) so se začeli antropologi posvečati posamezniku v proučevani skupnosti – posamezniku kot subjektu in njegovemu samozavedanju. Cohen (1994 v Poštrak 2001: 214–215) je ugotovil, da antropologi posplošujejo ugotovljeno na celotno skupnost. Spoznal je, da je treba raziskovati kulture skupaj z upoštevanjem posameznika. Treba se je zavedati svoje lastne kulture in sebe ter drugega sprejeti kot drugačnega, a tudi sebi podobnega. Antropolog kot raziskovalec mora preko sebe in svojih predsodkov ter stališč, da lahko razume kulturo drugih, čeprav je to težko doseči. Včasih še svojih najbližjih ne razumemo, »antropologi pa bi si radi domišljali, da razumejo zelo tuje skupnosti« (Poštrak 2001: 215).

V evropskem političnem prostoru je pred dvema desetletjema prišlo do dramatične spremembe. Antropologija je začela proučevati etničnost (Šumi 2000: 30). S tem pa naj bi izstopila od proučevanj »primitivnega« in tradicionalnega. Tako antropologiji ni bilo treba iti v oddaljene kraje proučevati eksotičnih kultur, saj je nacionalizem in etničnost našla za vsakim ovinkom. Šumijeva pa etičnost opisuje kot »zazan repertoar kulturnih razlik, ki postanejo socialno tako pomembne, da jih akterji gledajo kot neprehodne« (ibid.: 33). Za akterje so neprehodne razlike tiste, zaradi katerih »oni« ne morejo postati »kot mi« in »naši«. Etničnost je za akterje neprehodna razlika in ni pomembno, kako je ta razlika majhna ali velika. Za akterje je neprehodna. To so tiste razlike, za katere menijo, da so od nekdaj, da so izvirne in da jih ni mogoče odpraviti. Šumijeva opozarja, da razlika v jeziku ali religiji nujno ne pomeni tudi razlike, ki bi bila neprehodna. Navaja, da ima etnična razlika (ibid.: 183) dve bistveni lastnosti. Prva lastnost je, da je njena vsebina zgodovinska, druga lastnost pa je to, da je razlika neodpravljiva (ibid.). Tako so se antropologi začeli ukvarjati z etničnostjo, ki so jo imeli pred pragom. V naših krajih so bili to tudi Romi.

Romi skozi čas

Romov v 16. stoletju še niso opisovali kot etnično skupino (primer v Janko Spreizer 2002: 133–135), ampak kot skupino beračev in klatežev iz mnogih dežel. Mnogi so menili, da so bili Romi izgnani iz Egipta in prisiljeni na sedemletno romanje. Pravi »Cigani« naj bi se vrnili v Egipt, nepravi pa so še naprej potovali in ti naj bi sebi rekli Romi. Opisovali so jih kot brezbožneže, ki s svojim načinom življenja motijo socialni red in življenja »višjih razredov«. V 17. stoletju so jih opisovali kot pogane, ki so živeli kot berači in lopovi (ibid.).

V 18. stoletju je neznani madžarski znanstvenik, ki ga navaja zgodovinar Angus Fraser (1992 v Janko Spreizer 2002: 136), izdal v madžarskem časopisu 40 člankov, za katere Fraser pravi, da so spremenili poglede na »Cigane«. Neznani avtor jih je opisoval kot skupine brez lastne vere oz. skupine, ki so izražale ponos in so bile brez uradnih dokumentov. Trdil je, da je za to kriva vzgoja staršev, ki jih ne znajo izobraziti. Zato tudi kot odrasli ne znajo spremeniti načina svojega življenja. Predlagal je, da se jih izobrazijo v kmetijsko delovno silo ali vojake. Tako naj bi s pomočjo usposabljanj postali človeška bitja, ki bi bila v družbi uporabna (ibid.).

V 19. stoletju, tako kot v 18. stoletju, je bil še vedno trend prevzgoja. V Angliji je John Hoyland, ki ga navaja Judith Okely (1983 v Janko Spreizer 2002: 162–165), v prvi polovici 19. stoletja proučeval Rome in si prizadeval za njihovo religiozno vzgojo. Najbolj ga je motil njihov način življenja, ki ni bil v skladu z delovno etiko Angležev. Zagovorniki cerkve so nagovarjali Rome, da bi se stalno naselili in začeli živeti običajno življenje, temu pa so nasprotovale lokalne oblasti.

Alenka Janko Spreizer (2002: 141–143) omenja zgodovinarja Grellmanna, ki je eden izmed prvih, in sicer leta 1783, napisal znanstveno razpravo o »ciganskem« ljudstvu. Grellmann naj bi pridobival informacije od že omenjenega neznanega avtorja člankov. Svojo raziskavo naj bi osnoval na različnih skupinah, ki naj bi po njegovem mnenju imele veliko skupnega. Našel jih je v literaturah in so »hkrati ustrezale njegovi predstavi o romskih oz. »ciganskih« značilnostih« (ibid.: 141). S svojim delom je »ustanovil« etnično skupino, ki naj bi prihajala iz Indije. Njihov izvor naj bi ugotovil tako, da je primerjal seznam besed izvirnega jezika romani. Vsem skupinam je pripisoval skupne lastnosti in izvor. Opisoval jih je kot ljudi, ki jedo kar koli in kadar koli, najraje pa imajo surovo meso. Zaradi takšnih izjav so bili na Madžarskem obsojeni kanibalizma (ibid.). Trdil je, da naj bi

bili drugače bele polti, če bi se seveda umivali. Grellmann naj bi s svojim delom in trditvijo, da so miti resnični, samo še potrdil mnenja ljudi, da so »Cigani« posebneži in necivilizirani tujci; čarovnice in čarodeji, ki so povezani z magijo. Opis, ki ga je Grellmann podal v svoji knjigi (Willems 1997 v Janko Spreizer 2002: 146), je bil napisan tako, da je dajal občutek, da je nastal na osebnih opažanjih. Takratni sodobniki so ga spoštovali, zato je bilo na njegovo delo malo kritik (ibid.).

Največji kritik Grellmanna, ki ga navaja Willems (1997: 75–79 v Janko Spreizer 2002: 146), je bil Johann Erich Biester. Biester mu je očital, da je kabinetni etnograf, ki ga ne moremo jemati resno. Prvič, naj ne bi poznal fizične antropologije, saj je izjavil, da so Romi črni zaradi dima. Drugič, ni se strinjal z njegovim etiketiranjem in pojasnil, da se ljudje zaradi okoliščin vedejo tako, kot se. Biester je trdil, da to nima nič opraviti z njihovo »naravo«. Zato njegovega dela ne sprejema kot znanstveno, ker ni opisal kulturne tradicije in socialnih okoliščin, ampak je Rome kategoriziral na domnevah in jim pripisoval »barbarske karakteristike« (ibid.). Na Grellmannovo teorijo, teorijo o nacionalni zgodovini »Ciganov«, kritično gledajo zaradi metod in načina zbiranja virov. Njegovo delo naj bi temeljilo na dvoumnih predpostavkah (ibid.).

Njegova predstavitev, ki je veljala za znanstveno, je močno ustrezala prevladujoči predstavi o teh skupinah ljudi. Trdimo lahko, da se je čustvena inteligenca med fascinacijo nad temi ljudmi, imenovanimi »Cigani«, in hkratnim strahom pred njimi nadaljevala do danes (Janko Spreizer 2002: 143).

Antropologinja Judith Okely (1983 v Janko Spreizer 2002: 131) je ena izmed prvih, ki je nasprotovala rasnim teorijam, ki naj bi dokazovale, da so Romi prišli iz Indije. Svojo tezo je sicer omejila na »Cigane« v Britaniji, ki pa je lahko v razmislek. Pravi, da so se lahko domorodci v 14. stoletju rekrutirali. Takšne nomadske skupine naj bi se združevale zaradi priložnosti zaslužka na javnih prostorih. Preživljali naj bi se kot potujoči umetniki ali delavci na kmetijah. Predstavljali naj bi se tudi kot prerokovalci, svoje nomadsko življenje pa utemeljevali s tem, da so romarji. Njena misel je tudi, da na njihovo kulturo in na »Cigane« ne moremo gledati, kot da so sami sebi zadostni, saj nikoli niso bili izolirani od drugih družb. »Iz kulturnih repertoarjev teh družb so deloma tudi kreirali svojo kulturo« (1994 v Janko Spreizer 2002: 270). Nadaljuje, da izhajajo kulturna koherenca in njene meje, ki so značilne za »ciganske« skupine, iz selekcij, zavračanja ali inverzije, če že ne iz

sprevračanja oz. rušenja aspektov dominantne družbe, v katero so sicer »Cigani« politično, ekonomsko in simbolično umeščeni (ibid.: 271).

Čeprav ne obstaja veliko romskih študij, so si raziskovalci ali zgodovinarji po svoje interpretirali izvor in način življenja določenih skupin ljudi. Za nekatere so to bili berači ali tatovi, spet drugi so jih definirali kot nomade z izjemnim bogastvom. Študije torej večinoma temeljijo na arhetipskih podobah iz 19. stoletja (Janko Spreizer 2002: 181). Tiste študije, ki pa niso bile v skladu z ustaljenimi pogledi na romsko kulturo, so bile nekje v ozadju (ibid.).

Ian Hancock v svojem delu *We are the Romani people* (2002: 106) opozarja, da naj raziskovalci ne pišejo o nepreverjenih dejstvih, kot so, da Romi nimajo religije, da nimajo pisane besede, da se bojijo vode ali da nikoli ne lažejo drugemu Romu. Pravi, da je bolje, da vprašajo njih, kot pa, da pišejo napačna dejstva. Piše tudi, naj ne verjamemo, da so v knjigah samo resnice, saj so stari zapisi po navadi polni napačnih razlag. Zato opozarja večinsko populacijo, naj bo previdna pri tem, kaj bere. Pravi (2002: 93–104), da celo zelo resna dela lahko izražajo o Romih negativne stereotipe, ki pa že štiri stoletja izhajajo iz ugibanj. Avtor meni, da ne obstaja več tipično vedenje Roma ali Neroma in da niti ena oseba nima vseh stereotipov, ki se držijo Romov. Upa, da nekoč, ko bomo vsi individualisti drug do drugega, ne bodo več predstavniki celotne skupine – skupine, ki etiketira celotno skupino s stereotipi. Opozarja tudi, da ne bi smelo biti tako, da ko je kriv en Rom, so krivi vsi. Dokazano je, da je v državah, kjer spoznajo in spoštujejo etnične manjšine ter njihovo kulturo, celotna država bolj povezana in ponosna. V državi, ki podpira etnične manjšine, da spoštujejo svojo kulturo, bo le-ta ponosna, da živi v takšni državi. Najhuje je, če se kakšna populacija počuti odrinjeno in nesrečno (ibid.).

Dejstvo je, da so tudi Romi skozi čas prihajali v stik z drugimi skupnostmi in se niso razvijali v izolaciji, ampak v stikih z drugimi. Zato res več ne moremo govoriti o Romih iz Indije. Druga stvar je ta, da tudi v državi obstajajo, in prav je tako, različni načini življenja, izražanja, komuniciranja, preživljanja ipd., kar pa država počne, je to, da poskuša odpraviti razlike. Toda s tem (Šumi 2000: 185), ko priznava neprehodne razlike etnični manjšini, jih v bistvu razveljavlja in jih postavlja v okvir prehodne drugačnosti. Neprehodno različnost tako država kriminalizira in jo dojema kot sovražno. Etničnost naj bi tako državo izzivala in se ji zoperstavljala, zato je za državo sovražna. Država spodbuja nekatere načine življenja in vsi predpisi ter zakoni so pisani na kožo večini ljudi (ibid.); vendar pa samo

večini, ne vsem. Lévi-Strauss (1994 v Šumi 2000: 187) pravi, da se ne moremo poistovetiti z drugimi, hkrati pa ohraniti svojo drugačnost. Če se poistovetimo, izničimo svojo izvornost.

Romi v Sloveniji

Glede na ostali svet se je raziskovanje Romov v Sloveniji začelo razmeroma pozno in še danes temelji na starih zapisih, predsodkih ter verovanjih, kdo so in kakšni so. Vse to in še več se piše brez sodelovanja Romov, ki bi govorili zase. Tako je zapis romskega predstavnika Darka Rudaša, da »tudi Romi niso nič boljši ali slabši od populacije, ki oblikuje čas, v katerem živimo« (2003: 111), poleg pogledov antropologinje Alenke Janko Spreizer eden redkih realnih zapisov. Zapiše tudi, da je včasih težko »živeti po volji vladajočih, kjer je potrebno le to, da vladata disciplina in red« (Rudaš 2003: 111). Alenka Janko Spreizer (2002) pa razmišlja, da se slovenska romologija reprezentira kot znanstvena, toda zdi se, da postaja vse bolj psevdoznanost, če že ni na ravni nereflektiranega povzemanja ljudskih teorij o Romih. Spogleduje se in celo »paktira« s politiko države in lokalnih skupnosti, ki emancipacijo Romov predstavljajo po svoje in imajo verjetno drugačne ambicije od Romov (Janko Spreizer 2002: 46).

Vrnimo se na začetek proučevanja Romov na slovenskih tleh. Že v prvih zapisih je prepoznan trend arhetipskih podob o Romih. Šolnik Jože Köleš (v Janko Spreizer 2002: 192–198) iz Osnovne šole Kupšinci je leta 1956 romske otroke označil kot polne bolezni in slabo vzgojene. Priporočal je segregacijo od ostalih učencev. Predlagal je, da jih je treba prevzgojiti in dvigniti njihove higienske navade. Otroke naj bi vključili v predšolsko vzgojo in jih tako naučili slovenskega jezika ter lepih navad, starše pa bi bilo treba vzgajati za delo. Štubel je celo dodal nekaj rasističnih pripomb. Ena med njimi je ta, da naj bi se bali vode kot črnci. Njegova ideja je bila tudi ta, da morajo hoditi v šolo zato, ker potrebujejo učitelja ali pa vzgojitelja, ki jih bo naučil delati. Štubel je zapisal, da je šele leto 1945 omogočilo, da je cigan postal človek. Novi družbeni red naj bi jih dvignil iz zaostalosti. To je pripisoval izobraževanju in opismenjevanju (ibid.). Alenka Janko Spreizer piše (2002), da so bili Romi zaradi vpliva socialističnih ideologij, da ima delo vzgojni učinek, nedelavni in kriminalci. Treba jih je bilo prevzgojiti. Trdi, da se še danes govori, kot je pisal Štubel, in sicer, da jih je treba navajati na higieno in vzgajati za delo.

Nekaj let kasneje je Šiftar v raziskavi z naslovom *Izolati Ciganov in Calvinistov* (1962 v Janko Spreizer 2002: 205) pojasnjeval, zakaj so Romi zaostali, in iskal metode, kako bi

lahko ta zaostanek zmanjšali. Alenka Janko Spreizer je v svojem delu (ibid.: 211–217) objavila delčke intervjuja iz leta 1995, iz katerega je razvidno, da je bil Vanek Šiftar trideset let kasneje še vedno enakega mnenja, in sicer, da je treba pospešiti njihov razvoj. Z delom bi po njegovem mnenju Romi dosegli višjo kulturo. Zelo je kritiziral njihov način dela, ki je bilo prodajanje, kot se je sam izrazil, »kramarije na stojnici« (ibid.). Njegova ideja je bila (že od nekdaj), da bi z odpisanimi stroji, ki jih podjetja več ne potrebujejo, šivali doma, podjetja pa bi izdelke odkupila oz. bi jih lahko prodajali. Trdil je, da se ne razvijajo in ne spreminjajo tako, kot se okolica, oz. da ne sledijo družbenim napredkom. Vzrok za to je našel v tem, da naj bi bili potomci nomadov. Vsi vpleteni v raziskavo (dr. Marij Avčen, Vanek Šiftar, Anton Pogačnik, Bela Sever, Zlata Dolinar - Osole, Pavla Štrukelj in Miran Hočevvar) so se strinjali, da sta potrebna intervencija pri reševanju »romskega problema« in sodelovanje z znanstveniki, ki naj bi pomagali s svojimi predlogi. Opisovali so, kaj se je do takrat naredilo, niso pa, pravi Janko Spreizerjeva (ibid.), upoštevali analiz sodobnih politik in so le opisovali ter povzemali omenjeno problematiko. Pravi, da »opisi implicirajo verovanje, da je sodobna romska politika vselej dobrohotna, in svoja stališča konsolidirajo z regulativi, ki jih predlaga politika« (ibid.: 205). Nadaljuje: »Poleg tega lahko iz njihovih diskurzov razberemo tudi težnjo po vzpostavitvi gospostva nad Romi, ki so jo prezentirali kot humano »pomoč pri vključevanju v družbo« (ibid.: 206).

Z rezultati krvnih raziskav Hočevarja, ki so bili podani v delu *Izolati Ciganov in Calvinistov v Prekmurju* (1962 v Janko Spreizer 2002: 257–260), naj bi dokazali, da imajo drugačno kri od Slovencev. Bil je prepričan, da je med »Cigani« razširjena endogamija. Analiziral je krvne skupine in na podlagi rezultatov sklepal, da se »Cigani« razlikujejo od okoliškega prebivalstva, in sicer ne samo od njih, ampak tudi od »Ciganov« v drugih državah ter prebivalcev Indije. Šiftar (v Janko Spreizer 2002: 263) je v monografiji *Cigani: Minulost v sedanjosti* iz leta 1970 zapisal, da imajo izkrivljen nožni palec, ki naj bi bil romska genetska posebnost, ki bi jo bilo treba upoštevati pri zaposlovanju. Skoraj tri desetletja kasneje v članku *Cigan-Rom?! (1999: 144)* še vedno omenja nožni palec kot romsko genetsko posebnost, ki naj bi bila prezrta pri takratnem zaposlovanju. Janko Spreizer o njegovem delu pravi: »Besedilo konča s pripombo, da se Rome diskriminira, kadar se piše o njihovih prekrških, pri tem pa prezre, da jih prav tako diskriminira »romologija« sama s podobnimi rasističnimi teorijami, ki nimajo nobene zveze z realnostjo« (ibid.: 263).

Tudi Pavla Štrukelj (v Janko Spreizer 2002: 217–223), ki je ena izmed avtorjev že zgoraj omenjenega dela, je želela popisati vso »tradicionalno« kulturo Romov in njihove rodove. Želela je ugotoviti vse o njihovi prvobitni kulturi in kako je višja kultura vplivala nanjo. Njena misel je bila, da bi večinsko prebivalstvo ob spoznavanju romske kulture (pozitivnih in negativnih vidikov) bolje spoznalo le-to in naj bi se zato zblížali. Navaja tudi, da je njihovo socialno izključevanje zaradi policije in prebivalcev ter njihovega življenja v bedi povzročilo velik prepad in jim onemogoča približevanja k »višji kulturi«. Verjame v tezo, da so Romi privzemali kulturo večinske populacije. Kot primer navaja gradnjo hiš in pravi, da pa le niso kvalitetne kot od ostalih, saj so narejene iz starih desk. Janko Spreizer piše (ibid.: 223), da s tem, če komentirajo nekvalitetnost romskih hiš, odrekajo romski kulturi kreativnost. Problem zaznava tudi v tem (ibid.: 229–230), da so se »romologi« v 90. letih 20. stoletja še vedno obračali na študije, ki so bile opravljene do sredine 70. let. Kritizira novejša teksta, ker naj ne bi imeli refleksije, kaj se je do 90. let sploh naredilo. Njena opazka je tudi, da teksti nakazujejo, da so Romi sami krivi, ker integracija ni uspela. Za »integracijo« komentira, da je bila prej »asimilacija«, saj se je kazala v težnji »prevzgoje z argumentacijo, da je treba kompenzirati »zaostajanje« Romov za »civilizacijo«, ker bi sicer ovirali napredek« (ibid.: 229). Romologom očita tudi pomanjkanje dela na terenu in tudi nezanimanje za izsledke iz bivših jugoslovanskih republik. Pravi, da so »romologi« v Sloveniji sami sebi zadostni (ibid.).

Sicer pa Tancer v delu *Vzgoja in izobraževanje Romov na Slovenskem* (1994: 21–35) poleg že zgoraj omenjenih »romologov«, ki jim pripisuje velik pomen, omeni tudi enega jugoslovanskega »romologa«, in sicer pri opisu romske zgodovine. Delo Štrukljeve (*Romi na Slovenskem*) in Šiftarjevo monografijo (*Cigani: Minulost v sedanjosti*) uvrsti »med najzlahtnejše slovstvo tako pri nas kot tudi v svetu« (ibid.: 34) ter ju ima za »nepogrešljiv vir in vodnik pri spoznavanju preteklosti ter sedanjosti Romov v Sloveniji« (ibid.: 35). Kot novejša vira pa omenja Zadravca in njegovo delo iz leta 1989 z naslovom *Zdravstvena kultura Romov v Prekmurju*. Delo je po mnenju Tancerja pomemben prispevek romologiji in pravi, da je »med redkimi v svetu, ki prikazuje in razčlenjuje to specifično področje življenja Romov« (ibid.: 35).

S tem se Janko Spreizer ne strinja. Pravi (2002: 264–266), da jih Zadravec opisuje kot ljudi, ki so bili nekoč vitki, njihova koža pa je bila zlatorumene barve. Opisuje jih tudi kot ljudi, ki so se radi iznakazili tako, da so si rezali uhlje in mezince ali da so si obvezovali glave ter ji tako spremenili obliko. Prepričan je namreč bil, da imajo Romi nagon, da se

iznakazijo. Tudi tetoviranje naj bi bil izraz tega nagona. Avtorica se sprašuje, kaj bi Zadravec rekel danes, ko je tetoviranje moderno tudi med Slovenci. Nadaljuje, da je Zadravčeva navedba, da jih vodi nagon po iznakaženju, ciničen; še posebej zato, ker mu očita, da ne pozna ali pa namenoma ne omenja zgodovinskih pregonov, kaznovanj in iznakaženj Romov. Očita mu stereotipno opisovanje na osnovi majhnega števila virov ali celo brez. Biološke danosti naj bi povezoval z vrednostnimi sodbami. Kot primer navaja njegovo tezo, da jim temna koža nikoli ne pordi, kar naj bi jim prišlo prav, če so jih zalotili pri kraji, ki je bila po Zadravčevem mnenju njihov »atribut«. Opisoval je, da imajo črne, vroče in zapeljive oči, ki so jim pomagale pri uporabljanju magije, hipnoze in prerokovanju. Omenil je tudi, da imajo nizko čelo in da vohajo bolje kot drugi, še posebej, kadar se gre za alkohol. Imeli naj bi zelo dober sluh. »Če so spali napol kot zajci, so slišali vse; kot gozdna divjad, ki vse sliši in je ne moreš ujeti« (Zadravec 1989: 72 v Janko Spreizer 2002: 266). Janko Spreizer mu še očita, da ni seznanjen z novjšimi študijami in da antropologijo uporablja za opisovanje fizičnega videza. Zapiše še, kako zelo »rasistično je utemeljevanje romske etničnosti oz. kulture v biologiji« (ibid.: 266).

Tancer (1994: 37–40) omenja, da so bile v tujini opravljene zelo dobre študije. Napisani so bili tudi dobri članki in poročila o delu z mladimi Romi v vzgoji ter izobraževanju, ki pa, žal, niso bila prevedena. Zato pravi, da smo »zaposelnici pri sprejemanju informacij o najnovejših dosežkih na vzgojno-izobraževalnem področju« (ibid.: 37). Omenja Madžarsko, bivšo Češkoslovaško, Jugoslavijo, Italijo in Poljsko, ki posvečajo veliko večjo skrb in tudi pozornost pedagoškim pristopom pri delu z učenci Romi. V delu se poglobljeno ukvarja z romskimi otroki, ki so v šoli neuspešni zaradi nepoznavanja jezika. Pravi, da je bilo v 80. letih 20. stoletja kar nekaj prizadevanj za izboljšanje vzgoje in izobraževanja romskih otrok. Naštevata tudi dejavnike, ki naj bi ovirali otrokov normalni razvoj, in sicer da imajo okrnjen moralni razvoj, da v družini prevladuje avtoritativna vzgoja, da ne poznajo pravil, ki obstajajo v civilizirani družbi, da govorni vzorci v družini ne spodbujajo intelektualnega razvoja otroka itd. Rome celo postavi v vlogo subkulture, za katero pravi, da je težje oblike. »Pri Romih gre za težjo obliko subkulture, ko v neenakopravnih odnosih z okoljem manifestirajo svoja moralna pojmovanja in vrednotenja, ki praviloma niso sprejemljiva za širše okolje in se kažejo izrazito asocialna« (ibid.: 95).

Nadaljuje, da romska subkultura vpliva na neuspešnost otrok v šoli. Trdi, da se romska subkultura kaže v antropoloških značilnostih, kot so »temnejša polt, temni naravni

skodrani lasje, temne oči in nižja postava« (ibid.: 96). Janko Spreizer pravi (2002: 264), da je šolski neuspeh povezoval z rasnimi značilnostmi. Tako so v 80. in 90. letih še vedno pisali o Romih preko bioloških danosti ter rasne ideologije. Za večino slovenskih antropologov so Romi potomci iz Indije in so nomadi. Avtorica si zapise razlaga, kot da bi bili »neposredni biološki potomci skupin, ki naj bi bile domnevno potujoče in ki naj bi izvirale iz Indije« (ibid.: 247).

Obstajajo pa tudi zapisi in nagovori, ki jim pripisujejo naravne danosti. Velikokrat se tudi sliši komentar, da imajo to v krvi. Leta 1997 je bilo organizirano srečanje z naslovom *Izboljšanje položaja Romov v Srednji in Vzhodni Evropi: Izzivi za manjšinsko pravo*, kjer so udeleženci iz različnih držav predstavili raziskave in poglede na položaj Romov. Leta 1999 je izšel zbornik z enakim naslovom Inštituta za narodnostna vprašanja, kjer je takratna državna sekretarka na Ministrstvu za kulturo Republike Slovenije Majda Širca prispevala nagovor z naslovom *Zborniku na pot*. Govor je odprla z mislijo (1999: 11), da smo lahko romski populaciji zavistni do lastnosti, »ki jih ukročeni večinski narod ne pozna ali jih je pozabil ali celo potisnil« (ibid.: 11). To naj bi bili odprto gibanje in življenje, ki ni zakoreninjeno, ter čustvenost, ki jo »poganja prej natura kot kultura in –seveda gensko pogojena ustvarjalnost, recimo glasba« (ibid.: 11). Mnenje ministrice je bilo, da ne potrebujejo niti šole niti treningov, da postanejo uspešnejši od profesionalnih filmskih igralcev. Sicer pa je opozorila, da lahko idealiziranje in pogled, ki spodbuja vzorce stereotipnosti, potisneta Rome v geto (ibid.), a je prav s svojo izjavo idealizirala in izrazila svoj stereotipen pogled na romsko populacijo.

Alenka Janko Spreizer (2002: 272) opozarja, kako nevarno je, če Romom pripisujemo naravni dar, kot sta ples in glasba. Za rasizem in tudi antirasizem pravi, da je značilna aktivacija »biologističnih naziranj o transmisiji kulture« (ibid.: 272). Če kulturi in ljudem pripisujemo naravno danost, to »hitro zdrsnje v nazore o njihovi »neciviliziranosti«. Mnenje politikov, da ponekod *ne gojijo nobene kulture*, implicira verovanje, da so Romi nesocializirani, necivilizirani in neorganizirani« (ibid.: 272).

Čeprav se nekateri trudijo, da bi sprejeli Rome in vse, kar je povezano z njimi, jim velikokrat spodleti. Na srečanju ob proslavi Svetovnega dneva Romov (Janko Spreizer 2002: 272–273) so bili udeleženci povabljeni na kosilo. Razpravljali so o romskih oblekah. Oba dela noše sta bila namreč pisana. Prišli so do sklepa, da »tradicionalna« noša sigurno

ni imela obeh delov tako pisanih, ker to po mnenju prisotnih ne gre skupaj. Bluza naj bi bila sigurno enobarvna, ker če je pisano zgoraj in pisano spodaj, ne paše skupaj.

Večina slovenskih raziskav temelji na starih raziskavah, ki so, mimogrede, nastale brez terenskega dela oz. v kabinetih. Alenka Janko Spreizer navaja (2002), da je bila tudi slovenska »romologija« v 60. letih 20. stoletja dovzetna za proizvodnjo arhetipskih podob in enostranskega pogleda na Rome. Trdi, da se stanje ni nič spremenilo, saj še vedno večina raziskav in knjig temelji na starih zapisih. Predstave in mnenja o Romih se niso spremenila ter se ohranjajo tudi danes. Zato trdi, da raziskave, ki so jih imeli ali jih še imajo za znanstvene, to niso več. Ima jih za znanstveni rasizem. Takšno pojmovanje se nadaljuje in je še danes prisotno v medijih, politiki in proučevanju (ibid.).

V zadnjem desetletju se vse več ukvarjajo z Romi. Razlog za to Janko Spreizer (2002: 44–45) vidi v združevanju Evrope in politike Evropske unije. Še vedno so, trdi, študije o Romih pomanjkljive. Razlog vidi v tem, da je proučevanje etničnosti in nacionalizma v Sloveniji slabo razvito. Njen predlog je, da mora raziskovalec postaviti v pozicijo »stand-by« vso vednost, ki jo je imel pred terenskim delom. Meni, da se raziskovanja že vnaprej lotijo z mislijo, da že vedo, kdo so Romi, in tudi z mislijo, da poznajo njihovo kulturo. »Takšno izhodišče ne omogoča oddaljenega pogleda, temveč pogled zamegljuje« (ibid.: 45). Takšno izhodišče imenuje »domorodsko« in ni raziskovalno-analitsko. »Tako je razlika vnaprej prepoznana kot biološka, včasih tudi kot kulturna razlika, ne da bi bila sploh raziskovana, kar je bodisi rasizem bodisi kulturalizem« (ibid.: 45).

Za resno raziskovalno analitsko delo je leta 1983 Rominja Saga Weckman (v Hancock 2002: 109–110) na kongresu v Quebecu sugerirala nekaj iztočnic, ki so lahko antropologom v pomoč. Predlaga, naj se dodobra seznanijo z osnovnimi elementi njihove kulture in socialne organizacije. Ko začnejo z raziskovanjem, jih prosi, naj ne poskušajo postati Romi, ker ne morejo biti, in naj se spustijo na njihov nivo, saj jih od zgoraj ne morejo ujeti. Odsvetuje jim tudi, naj jih ne postavljajo v državne okvire in njene znanosti ter jih naj ne poskušajo spreminjati, saj so kot ostali – čeprav je preveč generaliziranja nevarno, pravi Weckmanova. Govornica jih opominja, naj se zavedajo, da so za romsko kulturo novinci in ne eksperti, čeprav imajo mnogi med raziskovalci že več kot eno diplomu. Izrazi željo, naj bodo človeška bitja in naj poskušajo pustiti predsodke ter svoje obnašanje pred vrati. Ni zaželeno, da se primerjajo z Romi. Spodbuja jih, naj uporabijo

njihova znanja, ampak tako, da jih uporabijo pravilno. Kar jim največ pomeni, je to, da ne izdajo njihovega zaupanja (ibid.). Tudi v Sloveniji bi bilo treba Rome, ki so uspešni in razpoznavni (ali pa to želijo postati), povzdigniti, da se jih posluša in tudi sliši, saj brez popolne udeležbe romskih aktivistov tudi ni pravega raziskovalnega dela.

1.3. ŽIVLJENJSKI SVET ROMOV

Raziskave v preteklosti so korenito zaznamovale položaj Romov. V Sloveniji imajo Romi status etnične manjšine, ki je vse prevečkrat uporabljena oz. izražena kot drugačnost. Večinska populacija jim je pripisala status etnične skupine. Etnične skupine so ustvarjene v odnosu do druge skupine. Tako je, po mnenju Beltona (2005 v Urh 2012: 15), besedo »Rom« ustvarila večinska družba, ki meni še vedno, da imajo vsi Romi skupno kulturo in skupni jezik. S tem se Belton ne strinja in trdi, da Romi niso biološko homogena skupina, ki ima skupen jezik in kulturo. Večinska družba jim je pripisala skupne »romske« značilnosti, kot so jezik, videz in način življenja, ter tudi priimke (ibid.). Torej je po Beltonu in tudi Alenki Janko Spreizer (2002) identiteto Romov ustvarila dominantna družba, ne pa same vrednote iz romske kulture.

Vzrok za takšen položaj, kot ga imajo danes, je treba pripisati starim študijam in zapisom. Romom kot etnični manjšini so pripisovale »biološke, prirojene ali socialno pridobljene značilnosti, ki sodijo med negativne človeške lastnosti, kot so nasilnost, revščina in različne bolezni« (Zaviršek 2010: 85). Pripisane negativne značilnosti jih stigmatizirajo in jim onemogočajo enakovredno vključevanje v družbo. Stereotipi, ki jih ima večinska skupnost o Romih, se največkrat naslanjajo na njihov način življenja (ki naj bi bil drugačen), običaje in tudi rasne značilnosti (temna polt, temne oči in lasje).

Etnični predsodki o Romih so v slovenskem kulturnem prostoru postali del kulturnega znanja in dokaj predvidljivo vplivajo na medskupinske odnose. V simbolnem pomenu je beseda Rom v vsakdanjem jeziku v rabi za opis oseb, ki odstopajo od splošno sprejetih družbenih norm, kot oznaka za deviantne situacije. Je negativna oznaka za nekoga, ki je umazan, reven, neurejen, nemiren, nagajiv. (Urh 2012: 18.)

Kultura in etničnost (Zaviršek 2010: 85) sta bila vedno prežeta s trenutnimi političnimi in socialnimi pogledi, v katerih se izražajo vrednote družbe, ki jih le-ta ima v določenem trenutku, etnične manjšine pa so bile od nekdaj označene kot skupine, ki nimajo kulture oz. imajo manj kulture kot večinska skupina. Ljudje (Urh 2012: 13), ki so podvrženi družbeni

kategorizaciji in so zaradi tega v neenakem razmerju moči, so diskriminirani. Zaradi diskriminacije, ki jih postavlja v deprivilegiran položaj, so zatirani. Oseba, ki pripada določeni skupini, se čuti, da je neenako obravnavana (ibid.).

Veliko se govori o drugačnosti in celo tujosti Romov. Ves čas se poudarjajo razlike, ne pa podobnosti oz. istosti. Zavirškova (2010: 88) poudarja, da je takšno početje značilno za vse rasizme. »Drugačnost postane zaznamovanost, ki prekrije tisto, kar je enako in podobno, da bi se vzpostavila socialna razdalja do osebe, ki je objekt kulturnega stereotipiziranja, in da bi se hkrati prikril zavesten ali nezaveden interes tistega, ki govori o ›drugačnih‹« (ibid.: 88).

Rasizem torej proizvaja družba. Družbe (Dominelli 1995: 183–184), ki imajo večjo moč, definirajo sebe kot večvredne, stališča in značilnosti drugih, v našem primeru romske etnične manjšine, pa kot manjvredne. Manjšini pripisujejo negativne vrednote, pa tudi njihovim biološkim in kulturnim značilnostim. Od družbe, ki ima večjo moč, je odvisno, katere lastnosti bo definirala kot negativne, katere pa kot pozitivne. Rasizem se izraža v treh oblikah. Prvi je osebni, ki izvira iz posameznika oz. njegovih stališč in verovanj ter predsodkov. Drugi, institucionalni rasizem, izključuje določene skupine tako, da niso popolnoma vključene v življenje države. Lahko krepi socialno kontrolo nad deprivilegiranimi državljani. Kulturni rasizem pa izhaja iz vrednot, ki jih družba sprejme, in razveljavi vse, kar je povezano z vrednotami deprivilegiranih. Kulturni rasizem povzdigne svojo skupino kot večvredno in jo idealizira – podpira tako institucionalni kot tudi individualni rasizem. Vse tri ravni so v medsebojnih reakcijah in sproži se »proces med tistimi, ki zatirajo, in zatiranimi« (ibid.: 184). Philomena Essed (1991 v Zaviršek 2005: 252) pa poudarja, da osebnega rasizma ne moremo ločiti od institucionalnega, ker brez skupinske moči osebni ne more učinkovati. Tako Essed uporabi pojem »vsakdanji rasizem«, ki ne ločuje in tako izraža izkušnjo posameznika v socialnem prostoru (ibid.).

V šolskem prostoru je zelo izražen osebni ali »vsakdanji« rasizem, na katerega najtežje vplivamo. Tudi če imamo željo (Dominelli 1995: 190), da se zgodi sprememba, se mora zgoditi v posamezniku. Na to pa težko vplivamo in naše želje ni mogoče posamezniku vsiliti (ibid.). Zato je včasih izjemno težko ali celo nemogoče vplivati na dogodke, ki jih učenci Romi doživljajo na šoli.

Opisala bom nekaj dogodkov, ki jih doživljam skupaj z učenci Romi. Veliko časa preživim z učenko iz četrtega razreda, ki ima željo, da bi imela s sošolci dobre odnose in mogoče

tudi prijateljske. Skoraj vsak dan se pogovarjava in jo pri želji po boljših stikih s sošolci podpiram ter mogoče tudi kdaj kaj svetujem. Sošolko, s katero sedi, je vprašala, ali bi bila njena prijateljica. Sošolka je odgovorila, da ne. Lahko si zamislite, kako je bila žalostna in razočarana. Na odločitve sošolke ne moremo vplivati, kaj šele spremeniti. Podoben primer se je zgodil v prvem razredu, torej med šestletniki. Eden od učencev Romov je bil zadolžen, da med malico razdeli skodelice za čaj. Učenka je prišla do učiteljice in izrazila negodovanje, ker Rom deli skodelice in ne bi rada pila iz te skodelice. Primer je dokaz, da ima zgodnja socializacija velik vpliv na razvoj predsodkov. Sošolca tudi ni poimenovala po imenu, ampak kot pripadnika etnične skupnosti. Ker pa je pripadnik etnične skupine, je torej, kot je zgodovinsko konstruirano, predstavnik manjšine, ki ji je pripeta negativna značilnost, zato jo kot Rom ima tudi njen sošolec. V primeru je izražen kulturni rasizem, ki etnično manjšino predstavlja kot manjvredno in jo podredi večinski kulturi, ki se ima za večvredno. Primer institucionalnega rasizma v šoli se pojavlja vsako šolsko leto, ko se pred začetkom pouka pove število vpisanih učencev in se posebej poudari, koliko je med vpisanimi romskih učencev. Menim, da se vodstvo šole ne zaveda, da jih v bistvu izpostavlja in šteje kot »dodatek«. V času vsakoletnega nacionalnega preverjanja znanja, ko je čas za analizo uspeha, učitelji predstavijo, kje smo kot šola; ali nad ali pod povprečjem. Ob predstavitvi podatkov se vse prevečkrat sliši izjava, da so rezultati verjetno slabši zaradi romskih učencev, ki so se preverjanja tudi udeležili. Obenem se poudari, da je vsem znano, da so zaradi njih rezultati slabši – Romi so »grešni kozli«.

Kot javna ustanova oz. tudi kot posamezniki vzdržujemo in proizvajamo rasizem, a se tega včasih sploh ne zavedamo. Dominelli (1995: 188–190) našteje nekaj vzrokov, zakaj se rasizem nadaljuje. Med prvimi je spregledanje rasizma. Ta je izražen, kadar se pretvarjamo, da pri nas ni rasizma. V šoli oz. v razredu se kaže, kadar imajo učenci kakšno posebno dejavnost v razredu in se sami razvrstijo v skupine, učenci Romi pa ostanejo za šolsko mizo in ne sodelujejo. Nihče od sošolcev jih sploh ne opazi, kaj šele da bi jih povabili k sodelovanju. Naslednji pristop je zanikanje (ibid.). Pristop temelji na misli, da v vedenju posameznika ni prisoten rasizem. Kot primer bom povedala svojo osebno izkušnjo oz. zadrego. Med študijem sem v Ljubljani spoznala temnopoltega fanta, ki sem ga vprašala, od kod prihaja. Ker je bil temnopol, sem pač predvidevala, da ni iz Slovenije. Ko mi je odgovoril, da je »iz Lune«, sem se zavedala, kako je bilo vprašanje nespametno in rasistično.

Kadar obravnavamo ljudi, kot da so vsi enaki in imamo univerzalen pristop do vseh, se takšno vedenje imenuje barvna slepota (Dominelli 1995). V šoli se takšno vedenje najbolje izraža med poukom, ko učiteljica učenca nekaj vpraša. Če ta ne odgovori, mu reče: »Saj to bi pa ja lahko vedel!« Ali pa: »To je pa ja splošna razgledanost.« Kaže se tudi v pristopih, kjer se ne upošteva predznanje oz. se ne upošteva neenak izhodiščni položaj. V šolskih prostorih se še vedno zazna primer, ki temelji na konceptu univerzalizma. Sicer se kar velika večina učiteljev »trudi«, da bi delala po pristopu individualizma. Dominelli (ibid.) nadaljuje s strategijo izogibanja, ki se pojavlja, kadar je oseba priča rasističnih napadov, a pri tem nič ne stori, ker ali čuti prehud pritisk, strah ali utrujenost ali pa ji enostavno ni mar. Vsak med nami je v svojem življenju verjetno doživel kaj podobnega in ni reagiral. Meni se je zgodilo med odmorom na šolskem hodniku. Z romskim učencem sva korakala proti učiteljici, ko se je med gručo mimoidočih romski učenec zaletel v drugega učenca. Učenec je najprej samo godrnjal, ko pa je videl, da je drugi učenec Rom, je rekel: »Aja, Cigo! Kdo pa drug!« Med tem je prišla do naju učiteljica in dogodek se je tako končal. Nisem niti videla, v katerega izmed razredov je učenec odšel. Ko se nam dogajajo podobni dogodki, imamo res lahko občutek krivde, zakaj nismo v tistem trenutku ničesar storili; a ne zaradi nesramnega učenca, ampak zaradi romskega fanta, ki lahko dobi občutek, da je takšno obnašanje čisto nekaj normalnega in samoumevnega. Treba bi bilo večkrat stopiti na stran šibkejšega in nemočnega učenca. Ker pa premalokrat stopimo na stran šibkejših, se rasizem vzdržuje (Zaviršek 2005: 252), ker ima skupinsko moč. Ljudje se vedejo oz. imajo občutek, da so večvredni. Pripisujejo si pozitivne lastnosti in imajo občutek večje samozavesti ter občutek gotovosti že zaradi dejstva, da pripadajo skupini z večjo močjo. Rasizem temelji na »pretiravanju in napihovanju razlik« (Zaviršek 2010: 99).

Predsodki posplošujejo in so uperjeni na vse romske otroke. V šolskem prostoru so učenci Romi tretirani kot manjvredni in se tako tudi počutijo. Vse prevečkrat se zavedajo, kakšni predsodki se jih »držijo«, a tudi nimajo niti volje in moči niti podpore, da bi pokazali ter dokazali, da ni tako. »Predsodki so nevarni, saj posplošujejo posamezne izkušnje na celotno populacijo in tako zameglijo posameznika« (Humljan Urh 2013: 71).

Eden izmed predsodkov je, da so nagnjeni h kraji. Velikokrat se je na šoli pripetilo, da je učencem kaj izginilo, in prva poteza je bila, da se romske učence seveda pregleda, preden grejo domov. Podobnih dogodkov sicer ni bilo že vrsto let, se pa spomnim dogodka izpred dveh let, ko učiteljica ni vedela, kje je pustila denarnico, in je vprašala učence v jedilnici, ali so mogoče kje opazili njeno izgubljeno denarnico. Učenci so odkimavali. Med njimi so

bili tudi učenci Romi, ki so takoj dvignili roke v zrak in začeli ponavljati eden za drugim: »Nisem jaz, nisem jaz«. Zanimivo je, kako že kot otroci vedo, kakšni predsodki se jih »držijo« in se z njimi tudi identificirajo. »Za te poenostavitve (predsodke) velja, da v sodobnih kulturah niso zaželeni, ker so sporni in lahko vodijo v izključevanje in nasilje« (Dragoš, Leskošek 2003: 10). Toda Dragoš in Leskošek predsodkom ne dajeta velikega pomena oz. pravita, da niso nevarni, dokler se v skladu z njimi ne ravnamo (ibid.), kar pa v šoli ni praksa. Otroci izražajo svoja mnenja in se v skladu z njimi tudi obnašajo.

Družbena kategorizacija (Urh 2012: 21) ustvarja predsodke do skupine ljudi, ki se razlikujejo od večinske populacije in ne dosegajo norme normalnosti. »Predsodki torej ustvarjajo in poglobljajo stigmatiziranost, socialno izključenost in zatiranje tistih skupin, ki so predmet kategorizacije« (ibid.: 23). Predsodki jih stigmatizirajo.

Posameznik (Goffmann 2008: 14), ki je drugačen in odstopa od naših pričakovanj, je nosilec stigme. Oseba je za druge pomanjkljiva in nepopolna. Pripnemo ji navidezno socialno identiteto, ki ni skladna z njegovo dejansko socialno identiteto. Družba osebe ne sprejme. Goffman (ibid.: 12–14) razlikuje tri vrste stigem. Kot prvo navaja stigmo, ki izhaja iz telesne odbojnosti. Druga izhaja iz značajske slabosti, na katero sklepamo na podlagi dejstev, kot so duševna bolezen, alkoholizem, brezposelnost in spolna usmeritev. Kot tretjo vrsto stigme navaja skupinsko stigmo (rase, narodnosti in veroizpovedi). Romskih učencev prepoznamo samo v skupinski stigmati, ampak so poudarjeni tudi v stigmati, ki izhaja iz telesne odbojnosti – drugačnosti. Zaradi drugačnega videza jih vrstniki stigmatizirajo. Kar pa zadeva odrasle Rome, je dejstvo, da jih lahko prepoznamo kot stigmatizirajoče v vseh treh vrstah stigem. Lahko bi rekli, da so »trojno« stigmatizirani. Zaviršek (2000: 9) omenja razlikovanje med »notranje in zunanje drugimi«. Med »notranje druge« lahko štejemo tiste, ki pripadajo isti kulturi, vendar so ali zaradi spola ali zaradi hendikepa marginalizirani. »Zunanje drugi« pa so tisti, ki niso iz prevladujoče kulture. Med njimi so tudi Romi. Tudi po tej kvalifikaciji bi lahko na grobo rekli, da so Romi dvakratno izpostavljeni, in sicer kot »zunanji drugi« in tudi kot »notranji drugi«. Vlogo (Goffmann 2008: 120) stigmatiziranega bodo verjetno morali igrati v vseh socialnih situacijah: v trgovini, banki, šoli itd. Postane normalno, da o stigmatizirani osebi govorimo tako, kot da ga je njegova situacija postavila nasproti vsem ostalim, ki so v določeni družbi označeni za normalne. Svoje članstvo (ibid.: 127) predajajo iz roda v rod. Velikokrat svoj status razkrivajo z videzom, govorom in obnašanjem ter se imajo za drugorazredne državljane. Status drugorazrednih državljanov imajo tudi Romi. Zelo dobro se zavedajo in

čutijo, kakšni predsodki se jih »držijo«. Na žalost pa nimajo niti podpore niti skupinske moči, da bi stanje manjvrednosti in izločenosti spremenili. Zato se s stigmo in predsodki sprijaznijo – se s stigmo identificirajo.

Romi in družbena neenakost

Poleg predsodkov in diskriminacije so kot »drugorazredni državljani« marginalizirani. Torej so v položaju, ko nimajo »možnosti, ki jih ima večina« (Urh 2012: 26). Dostop do storitev jim je omejena, ker pripadajo, v našem primeru, etnični skupini. Kot etnična manjšina so ločeni od ostalih – živijo na obrobjih mest ali vaseh in imajo slabše bivanjske razmere. Za marginaliziranost skupin je tudi značilno, da se njihova izključenost prenaša iz generacije v generacijo. Temu pravi Špela Urh podedovana marginalizacija (ibid.). Posamezniki (Dragoš, Leskošek 2003: 24) ne začnejo živeti v nevtralnih okoljih. Že na začetku so v že strukturiranih okoljih, ki jim določajo pogoje in dosežke v življenju. Te razlike spodbuja socialno okolje, ki nekaterim omogoča, da se preko bogastva, moči in ugleda dvignejo nad druge, nekatere pa porine na družbeno dno. To razdaljo med njimi pa opisujemo s terminom družbena neenakost. Je pa razlika, če je prisotna pravična neenakost, ki koristi vsem, ali pa nepravična neenakost, ki pa koristi le nekaterim. Nepravična neenakost je revščina (ibid.: 32). S tem izrazom označujemo problematične kombinacije življenjskih težav tistih posameznikov, ki so že dlje časa brez zaposlitve, imajo bivanjske težave, so brez izobrazbe, imajo slabo zdravstveno stanje, so brez socialnih mrež, brez prostega časa ipd. »Revščina je povezana z neenakostjo na način, ko je neenakost pogoj za revščino, ni pa neenakost povzročena z revščino« (ibid.: 32). Če ni enakega dostopa do materialnih in simbolnih dobrin, lahko najbolj ranljive potisne v revščino. Vsaka oblika revščine je »proizvod družbene neenakosti« (ibid.: 32). Ponekod, kjer obstaja neenakost med ljudmi, ni nujno, da zaradi tega nastaja revščina. Drži pa, trdita avtorja, da revščina ni mogoča brez neenakosti. Brez revščine bi tudi meja med pravično in nepravično neenakostjo postala nepomembna. Problem je v tem, da je težko odpraviti nepravično obliko revščine, ker ni jasno, kje se začne (ibid.).

Marginalizacijo Romov vidim v tem, da nimajo dostopov do socialnih mrež kot ostali, ki živijo v mestnem okolišu. Veliko bolj so izolirani kot ostali. Dragoš in Leskošek (2003: 61) pravita, da dostopnost do pomembnih virov posedujejo le ožje, zaprte skupine ljudi, v njihovem interesu pa je, da tega ne delijo z drugimi, saj tako ohranjajo svojo moč. »Bolj, ko so ljudje oddaljeni od pomembnih mrež in s tem od socialno vrednejših vlog in

položajev, večja je njihova marginalnost in težje je njihovo vsakdanje življenje» (ibid.: 61). Poudarjata, kako pomembno je vlaganje v odnosne mreže na mikroravni. Zmanjševanje družbenih neenakosti se začne v skupnosti. »O socialnem vključevanju ni mogoče govoriti, če ljudje nimajo dostopa do najosnovnejših virov in so izključeni iz odnosov, ki omogočajo družbeno sodelovanje« (ibid.: 62). K zmanjševanju neenakosti lahko pripomorejo različni socialni programi, ki pa ne pomagajo, če so usmerjeni v spreminjanje in prilagajanje izključenih skupin ljudi. Socialni programi naj bi spreminjali njihove življenjske razmere in poglede večinske družbe. Vsakemu naj bi omogočili po družbeni lestvici navzgor, in sicer z enakimi pogoji. Pri zmanjševanju neenakosti pa krepimo tiste, ki imajo manj možnosti (ibid.).

Velikokrat se zgodi, da so Romi kot etnična skupina nevidni in odrinjeni, kar še povečuje diskriminacijo. Romi so izključeni iz socialnega in ekonomskega dogajanja, saj nimajo družbene moči, da bi se izpostavili in tako kaj dosegli. Romska populacija ima svojega predstavnika (romskega svetnika) v lokalni skupnosti (občinskem svetu), nad katerim pa je še vedno večina. Moč odločanja imajo še vedno predstavniki dominantnih skupin, Romi pa ostanejo nevidni in neslišani ter se tako vrtijo v začaranem krogu. Ostajajo brez lokalne podpore, kar tudi vpliva na njihovo kakovost življenja.

Kvaliteta življenja je odvisna od lokalne povezanosti in socialnega kapitala (Dragoš, Leskošek 2003: 65). Na to lahko skupnost vpliva na mikroravni in od tod se lahko začne. Problema z dostopom do javnih mrež in vrednotenjem multikulturalnosti se ne da odpravljati z ekonomskega vidika, ker niso ekonomsko pogojeni (ibid.). »Utemeljitelji človekovih pravic so si prilastili paradigmo univerzalizma in tudi moč, da govorijo v imenu ostalih« (Žnidarec Demšar, Urh 2003: 326). Slovenija bi na področju dela z Romi morala slediti potrebam in težavam posameznih skupin Romov, ne pa da dela z vsemi enako in »utrjuje hegemonijo večinskega pogleda« (ibid.: 326). »Pripadniki manjšin so izključeni iz socialnih mrež zaradi predpostavke o njihovi drugačnosti, tujosti, izključenost iz okolja pa to predpostavko še okrepi« (ibid.: 329).

Vsi skupaj se moramo spopasti z družbeno neenakostjo in izključenostjo. Z večanjem skupnostnih mrež bi tudi Romi prišli do enakopravne participacije v skupnosti. Država dodeljuje Romom socialno denarno pomoč, a potrebujejo marsikaj drugega kot samo to. Potrebujejo pomoč, da bi presegli številne zaposlitvene in bivanjske probleme. Včasih je to samo pomoč, ki jih spodbudi za naprej, telefonski klic, lepa beseda ipd. Včasih so jim

centri za socialno delo del denarne pomoči celo vzeli, če otrok ni obiskoval šole, ali pa so jim podeljevali denar »v funkcionali« (lahko so ga porabili v določenih trgovinah, toda niso smeli kupiti alkohola ali cigaret), če je pristojna služba »ugotovila«, da ne »skrbijo« za otroke, kot je treba. To je totalni nadzor nad romsko populacijo. Denarna socialna pomoč, ki pripada vsakemu državljanu brez prihodkov, je bila nadzorovana. Na drugi strani pa ljudje trdijo, da Romi izkoriščajo državo.

Zgodbe o zlorabah socialnih prejemkov podpirajo tezo o dobri državi in grdi ljudih, ki dobroto izkoriščajo. Država z visoko ravno denarnih prejemkov dobro skrbi za blaginjo ljudi, ti pa ji vračajo tako, da jo goljufajo, zlorablajo sistem in se okoriščajo tako, da kopičijo prejemke (Leskošek, 2005: 89).

Vesna Leskošek pravi (ibid.: 89), da se je takšna logika razmišljanja začela prav z napadi na Rome, ki pa jih država ni zaščitila. To je bil argument, ki dokazuje, kako naj bi bili izkoriščevalski do slovenskih delavcev in delavk ter da so Romi po naravi leni in nagnjeni h kriminalu. »Tudi princip solidarnosti se ne veže več na zagotavljanje dostojnega življenja vsem ljudem, temveč na povezovanje v skupnem boju proti tujkom v nacionalnem telesu« (ibid.: 92–93). Romi so velikokrat obravnavani kot tujci in etnična večina ustvarja socialno razdaljo (Zaviršek 2010: 90), ki razdeli ljudi med Nerome in Rome, med »tuje« in »naše«, med »sovražnike« in »domače«. S takšno delitvijo in sovraštvom prihaja do dogodkov, kadar »domači« želijo »svojega« dedka mraza in ga ne želijo deliti s »tujci« ali »sovražniki« (prim. prav tam).

Romi imajo tako pogosto že od otroštva izkušnjo nemoči v razmerju z institucijami in v javnem prostoru (Žnidarec Demšar, Urh 2005: 327). Ker so ponotranjili podobo manj cenjenih članov skupnosti, so tudi manj spretni pri samostojnem uveljavljanju pravic. To pa krepi rasistične teorije tudi v socialnem delu, saj sodobni rasizem temelji na domnevi nepremostljivih kulturnih razlik. »Rasizem vedno pomeni zanikanje ali omejevanje pravic, utišanje ali zatiranje določenih skupin v javnem družbenem prostoru« (ibid.: 327), kar se odraža tudi v pogostih nekvalitetnih uslugah ali celo z odrekanjem uslug strokovnih delavcev na institucionalni ravni. Velikokrat tudi institucije pričakujejo, da si bodo Romi sami pomagali. Z izjavami, kot so »Saj imajo boljši avto od mene«, »Dobijo več denarja kot jaz«, »Kaj jim pa manjka«, poskušajo odigrati žrtev. Takšno mnenje »Jaz se trudim, si sam pomagam, naj si še oni« je miselnost današnje družbe. Kritika tudi zajema tradicionalno socialno delo (Žnidarec Demšar, Urh 2005: 329), ki temelji na prizadevanju,

da bi Rome spremenili, ker so problematični in moteči. Socialno delo pa naj ne bi bilo omejeno zgolj na izvajanje birokratskih funkcij, temveč bi se moralo spopasti z izključenostjo Romov in z njimi povezano družbeno neenakostjo.

Takšno delo oz. nedelo je etnično neobčutljivo (prim. Špela Humljan Urh 2013: 75). Za primer vzemimo dejanje nasilja. Nasilje je drugače obravnavano, če se zgodi v večinski ali pa romski kulturi, kjer naj bi bilo nasilje bolj sprejemljivo. Moramo spoštovati kulturne vzorce, ampak je vsako vedenje, ki je nasilno, nedopustno in se ga ne sme tolerirati.

Spomnim primera, ko se je dekle, mlajše od 14 let, »poročilo«. Takrat sem bila še zaposlena na centru za socialno delo in sem dvakrat tedensko obiskovala naselje ter se družila z otroki in staršem pomagala pri urejanju birokratskih zadev. Njen fant – »mož« je bil obravnavan na pristojnem sodišču zaradi »poroke« z dekletom, ki je mlajše od 14 let. Ko je dobil sklep, me je prosil, če mu lahko razložim, ali je obtožen ali ne. Tudi jaz nisem vsega razumela, zato sem obrnila na zadnjo stran, kjer je v obrazložitvi obtožnice pisalo »zaradi njihovega načina življenja«. Že na začetku branja mi je bilo vse jasno. Špela Humljan Urh (2013) zato opozarja, da je treba »razumeti, da je pogosto tanka meja med kulturo in načinom življenja, ki je posledica revščine« (ibid.: 76).

Mnogi socialni programi so »temeljili na predpostavki, da imajo Romi težave, ki so rezultat njihovega romskega izvora« (Špela Urh 2012: 31). Takšni programi so imeli pridih obtoževanja, ne pa note vključevanja in občutljive obravnave. Tako socialni programi niso pomagali pri spremembah stanja, ampak so vzdrževali obstoječe stanje. Marsikdo meni, da si lahko sami pomagajo, ne zavedajo pa se, da nimajo družbene moči, da bi stanje spremenili, če niso deležni podpore – podpore, ki bi se lahko začela v skupnosti, ki ji pripadajo. Zavedno, včasih tudi nezavedno, na nepomoč vplivajo tradicionalne oblike (ibid.: 32), ki so polne predsodkov, rasizma in zatiranja, kar pa vpliva na to, kakšne odnose bomo imeli do etničnih manjšin.

Romi so v neenakem položaju z etnično večino. Nimajo niti znanja niti podpore niti družbene moči, da bi zmanjšali neenakost med skupinama ali opozorili nase in svoje potrebe. Dokler bodo politične razprave (pa tudi mediji) ohranjale in poudarjale razlike med skupinama, bo vedno obstajala razlika med »tujci« in »domačini«, ki bo ohranjala njihovo nemoč, da bi vplivali na družbene spremembe. Menim, da je čas, da se večinska družba sprijazni z dejstvom, da smo multikulturalna družba in da se vsak posameznik zavzame za zaščito manjšin oz. marginaliziranih skupin, saj bi z dejanji (Dragoš

2014: 312-314), ki zmanjšujejo neenakost, izboljšali življenja celotne skupnosti. Celotna družba čuti posledice socialne razdalje. Bolj kot so prehodi med skupinama utrjeni, težje jih je zmanjševati, družbena neenakost pa to socialno razdaljo samo še povečuje (ibid.).

Lokalna skupnost je preveč usmerjena v izvajanje materialne pomoči in javnih pooblastil ter v spreminjanje življenja Romov in prilagajanje le-teh. Namesto naštetega bi se morali spopasti z družbeno neenakostjo in izključenostjo Romov v vsakodnevnom dogajanju. Pri tem imata pomembno vlogo tako center za socialno delo kot tudi lokalna šola. Treba je širiti socialno mrežo tudi v prid izključenih skupin – Romov. Kakovost življenja romske populacije bi morala najprej izhajati iz romske populacije; torej bi morali ugotoviti, kaj si Romi želijo, kaj je tisto, k čemur stremijo, in kaj so njihove prioritete v življenju. V sodelovanju z romsko populacijo bomo lahko izboljšali kakovost življenja v romskem naselju na tak način in tako, kot si to sami želijo, ne pa tako, kot mi mislimo, da bi moralo biti. Kakovost življenja se bo izboljšala s spoštovanjem različnosti, razumevanjem romskega življenja, njihovih želja, sanj in njihovih potreb ter njihovo popolno udeležbo.

Dokumenti, ki zagotavljajo vključenost romskih otrok v šolski prostor

Romska skupnost v Sloveniji nima položaja narodne manjšine. Priznana je kot manjšinska skupnost, ki je deležna posebne zaščite (Nacionalni program ukrepov 2010). Lastne etnične in kulturne značilnosti (lasten jezik, kultura in zgodovina) lahko ohranja z ustavnimi določbami. Prav tako je skrb za izboljšanje položaja romske skupnosti vključena v programe in strategije. Poseben status je potreben, saj se kot etnična skupina sooča z diskriminacijo, segregacijo in revščino ter je najpogostejše žrtev socialne izključenosti.

Za boljše vključevanje romskih otrok v šolski sistem je bil leta 2004 sprejet dokument *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji* (v nadaljevanju Strategija 2004), ki poudari ključne težave, ki so ostale do tedaj nerešene. Temeljno načelo dokumenta je načelo enakih možnosti. Ugotavljajo, da veliko otrok ne konča osnovnošolskega izobraževanja. Kot glavne težave navajajo neznanje slovenskega jezika, pogosto izostajanje od pouka in neuspešnost pri usvajanju znanja.

Zapisano je tudi (Strategija 2004: 16–20), da so težave, ki so ostale nerešene, naslednje:

- **integracija/segregacija:** kljub cilju, da se integrirajo, so bili otroci še vedno podvrženi segregaciji – cilji in standardi znanja se ne smejo nižati, kar je bila do

tedaj praksa in to jim je onemogočalo uveljavljanje enakih pravic do vzgoje in izobraževanja, posledično pa vplivalo na neuspešno integracijo;

- **jezik, kultura in identiteta:** v učnih načrtih se namreč ne upošteva dejstvo, da je slovenščina romskim učencem drugi jezik. Prav tako pa se ne upošteva, da uporabljajo, ohranjajo in razvijajo lastni jezik, kulturo ter identiteto;
- **prezrti kurikulum:** ne vključuje romske kulture;
- **neustrezni pristopi/izobraževalne strategije:** neuspešnost romskih učencev je lahko tudi posledica tega, da ima šolski sistem do njih nizka pričakovanja;
- **nespoštovanje socialno-kulturnih okoliščin:** premalo se posvečamo in upoštevamo pogoje bivanja ter splošne življenjske razmere romskih otrok;
- **usmerjanje otrok v šole s prilagojenim programom:** veliko učencev je bilo prešolanih v šole s prilagojenim programom zaradi neuspešnosti ali zaradi vedenjskih težav, ne upošteva pa se pravih vzrokov za neuspešnost, kot so način življenja, kultura in neobvladovanje slovenskega jezika;
- **odnos do izobraževanja:** romska skupnost je nenaklonjena izobraževanju, kar je specifičnost njihove kulture. Zaradi tega prihaja do nedokončanja izobraževanja, čeprav so nekateri posamezniki uspešni.

Prvi predlog Strategije 2004 (ibid.: 6–7) je, da bi romske otroke vključili v predšolsko vzgojo vsaj dve leti pred začetkom osnovne šole. Namen je, da se učijo tako slovenskega kot romskega jezika in socializacije, ki bi jim omogočala lažji vstop ter vključevanje v osnovno šolo. Na seznamu predlogov je tudi uvajanje romskih pomočnikov, kar bi pomagalo pri vključevanju otrok k lažji premostitvi čustvenih in jezikovnih preprek. Ena od navedenih rešitev je tudi uvedba romskega jezika na fakultativni ravni. Kot pomembna rešitev je v Strategiji 2004 navedeno strokovno izpopolnjevanje za strokovne delavce. Predlagajo uporabo predlaganih oblik individualizacije in notranje ter fleksibilne diferenciacije in različne oblike učne pomoči. Pomemben predlog v Strategiji 2004 se nanaša na sodelovanje šole s starši romskih otrok. Starši se zelo težko odločajo za obiskovanje šole, kar je verjetno posledica nezaupanja in občutka nekompetentnosti. Obenem je težko odpravljati stereotipe in predsodke, ki se zaznavajo v povezavi z večinsko populacijo. Strategija 2004 tudi poudarja, da učenci Romi niso učenci s posebnimi potrebami, ampak učenci, katerih šolska neuspešnost izvira iz neznanja jezika in specifičnosti njihove kulture. Strategija 2004 tudi poudarja, da na izobraževanje učencev

Romov vplivata tudi identiteta in kultura družbe, na katero šola kot institucija lahko vpliva samo posredno, zato je potrebno sodelovanje vseh relevantnih institucij (ibid.).

Lahko rečem, da se predlogi, zapisani v Strategiji 2004, na osnovni šoli Leskovec pri Krškem tudi izvajajo. Na šoli imamo romskega pomočnika, kar se je izkazalo za uspešno rešitev. Učenci imajo (v višjih razredih) možnost sodelovanja pri izbirnem predmetu Romska kultura, kjer spoznavajo različno romsko kulturo, romski jezik in identiteto. V sklopu predmeta se tudi vključujejo v različne prireditve na šoli. Z raznimi programi in rednimi študijskimi srečanji strokovni delavci iz vseh posavskih šol iščemo rešitve in izmenjujemo primere dobre prakse. Za romske učence na šoli se izvaja učna pomoč. Z učitelji, ki jih poučujejo, sestavimo za vsakega učenca individualizirani načrt dela. Strategija 2004 (ibid.) navaja, da so učenci Romi prepogosto napoteni na šolo s prilagojenim programom, kar ni praksa osnovne šole Leskovec pri Krškem, saj je bila v zadnjih desetih letih usmerjena na šolo s prilagojenim programom samo ena romska učenka.

Leta 2011 je bilo sprejeto *Dopolnilo k Strategiji 2004* (v nadaljevanju Strategija 2011), ki se je pripravila s tem namenom, da se pregleda, kaj je bilo do leta 2010 iz Strategije 2004 uresničenega, in da se predlagajo nove rešitve in tudi ukrepi, ki bi omogočili še boljše vključevanje romske skupnosti v vrtce, šole in univerzitetni ter podiplomski študij. Dopolnilo opozarja, da je uspešno vključevanje v šolski sistem odvisno tudi od uspešnosti ukrepov, ki zadevajo bivanjske razmere, razmer, povezane z zdravjem, in napredka na področju zaposlovanja. Poudarja tudi, da je treba poleg formalnega izobraževanja spodbujati tudi oblike neformalnega izobraževanja, izobraževanje odraslih in sodelovanje nevladnih organizacij. Zato je ključnega pomena sočasno sodelovanje šolskih institucij, uradov za zaposlovanje, centrov za socialno delo, zdravstvenih in kulturnih ustanov ter policije. Strategija 2011 celo daje večji poudarek vlogi romske skupnosti, ki naj bi bila bolj aktivno vključena pri načrtovanju ukrepov, saj se je pokazalo (prim. Urh 2012: 9), da so strategije, ki ne vključujejo Romov, neučinkovite. Prav to stališče zavzema Strategija 2011, v kateri je tudi zapisano, da je romska skupnost še vedno prevečkrat objekt, za katerega drugi načrtujejo ukrepe. Če pa bodo aktivni sogovorniki, bodo tudi soodgovorni za lastni položaj v družbi.

Strategija 2011 (ibid.) se je bolj jasno usmerila na celotno romsko populacijo in daje večji pomen izobrazbi celotne romske populacije v smislu dviganja socialnega, človeškega in

kulturnega kapitala. Z ustrezno izobrazbo bi imeli lažji vstop v urbano okolje, posledično pa tudi možnost dviganja socialnega kapitala in zmanjšanja družbene izključenosti. Strategija 2011 dopolnjuje Strategijo 2004 tudi s predlogom, da bi se v romskih naseljih zgradili prostori, v katerih bi potekali izobraževalni programi, delavnice in predavanja. V prostorih bi se izvajali predšolska vzgoja, obšolske dejavnosti, izobraževanja za odrasle, prireditve in učna pomoč za učence ter dijake. Prostor naj bi vključeval tudi pisarno, namenjeno obiskom iz zdravstvenega doma, centra za socialno delo in drugih ustanov (ibid.). Tudi v občini Leskovec pri Krškem je preko projekta *Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti* (Baranja et al. 2010) v največjem romskem naselju začel obratovati objekt z večnamenskim prostorom in vrtcem za romske otroke, kar se je v zadnjih nekaj letih izkazalo kot izjemno učinkovito in produktivno. Zadnji dve leti je učencem omogočena učna pomoč v omenjenih prostorih vrtca, ki jo tisti, ki to želijo, pridno uporabljajo, saj se tako lažje lotijo šolskih obveznosti in so za opravljanje domačih nalog bolj motivirani.

Kar Strategija 2011 poudarja, je to, da naj programi »izhajajo iz posebnosti in potreb okolja ter vsake posamezne družine« (ibid.: 9), saj je nekorektno delati z vsemi Romi enako in po načelu univerzalizma, saj je pri delu ali z družino ali z otrokom v šoli treba upoštevati posebnosti vsakega posameznika in razlike med njimi. Še večja razhajanja se pojavljajo med večinsko populacijo otrok in romskimi učenci. Ponekod še vedno menijo, da naj se učence Rome poučuje tako kot vse ostale – po načelu univerzalizma. »To na prvi pogled deluje sprejemljivo, a v kontekstu učenčevega napredovanja deluje izključujoče in poudarja neenakosti, saj otroci, ki imajo slabše predznanje, ne morejo slediti pouku tako kot vrstniki« (Urh 2012: 9).

Glede na Strategijo 2004 in Strategijo 2011 pa *Nacionalni program ukrepov za Rome Vlade Republike Slovenije za obdobje 2010–2015* (v nadaljevanju *Nacionalni program ukrepov*) poudarja oz. vključuje v delovno skupino tudi predstavnike romske skupnosti. Kot prioriteto je romska skupnost izrazila težave na področju bivalnih razmer, izobraževanja, zaposlovanja in zdravstvenega varstva. Država se zavezuje, da bo v prihodnje namenjala večjo pozornost ohranjanju romskega jezika in kulture ter vključevanju Romov v družbeno in politično udejstvovanje. Prav tako bo osveščala o obstoju diskriminacije nad Romi in se borila proti njej, še posebej pa v javnih ustanovah, kjer se srečujejo s pripadniki romske skupnosti. Kot dolgoročni cilj navajajo, da bodo

poskušali s konkretnimi ukrepi vplivati na razumevanje med pripadniki romske in večinske skupnosti (ibid.).

Nacionalni program ukrepov (2010) navaja aktivnosti iz Strategije 2004, ki so bile do tedaj že izvedene:

- sprejet je bil izbirni predmet Romska kultura;
- sprejet je bil poklicni standard romski pomočnik;
- vsakoletno izvajanje programa medkulturnega sožitja (Zveza Romov Slovenije);
- izdana gradiva v romskem jeziku;
- izvedeni strokovni posveti;
- izvajanje seminarjev za učitelje (vsako leto);
- vzpostavljena je bila mreža šol, v katere so vključeni učenci Romi. Namen je izmenjava izkušenj in primerov dobrih praks.

Nacionalni program ukrepov načrtuje nadaljevanje aktivnosti zgoraj naštetih ukrepov, zraven posameznega ukrepa pa so navedeni konkretni cilji, nosilci, čas izvedbe, načrtovana sredstva in viri pridobivanja sredstev (ibid.).

Kot zaposlena socialna delavka na šoli lahko potrdim, da se vsi zgoraj ukrepi izvajajo, vendar je za razpravo o učinkovitosti še prezgodaj. Moramo se tudi zavedati drugih ovir in težav, s katerimi se romski posamezniki vsakodnevno srečujejo in so zajete v ostalih ukrepih (področjih). Vprašanje je, kako učinkovito se izvajajo. Sami Romi (Nacionalni program ukrepov 2010) spoznavajo, da se brez lastnega sodelovanja in organiziranosti položaj romske skupnosti ne more izboljšati.

Pred dobrim desetletjem je bil v okviru projekta *Zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje romskih otrok* (2002–2005) oblikovan model (Vonta 2006 v Vonta 2010: 43), ki je stremel k uresničitvi treh glavnih ciljev:

- prispevati k desegregaciji romskih otrok;
- izboljšati šolsko uspešnost romskih učencev;
- vplivati na politiko ustvarjanja enakih možnosti za romske otroke.

Ker je bil model implementiran na treh šolah na Dolenjskem, ga prav zato tudi omenjam. V nadaljevanju bom predstavila izhodišča, ki so jih snovalci identificirali kot bistvena in prispevajo, da se zgoraj omenjeni cilji lažje uresničujejo, hkrati pa pripomorejo k uspešnemu vključevanju.

Prvo izhodišče temelji na pristopu (Vonta 2010: 43–45), ki v središče postavlja otroka in njegove individualne potrebe. Treba je upoštevati tudi njegovo kulturo. Primerno učno okolje mora izhajati iz razumevanja, kako na otroka vpliva njegovo fizično in socialno okolje. V šoli je treba ustvariti okolje, ki spodbuja samostojno učenje. Projekt je potrdil tezo, da je integracija romskih otrok mogoča le takrat, kadar učitelj prilagodi pristope do otrok kot individuumov in ima do vseh otrok visoka pričakovanja ter human odnos (ibid.).

Drugo pomembno izhodišče (Vonta 2010: 45–47), ki prispeva k uspešnemu izobraževanju, je, da je le-to kakovostno. Učitelj v interakcijah z učenci spodbuja razvoj pozitivne samopodobe, pomaga pri oblikovanju otrokove identitete in spodbuja, da vsak učenec čuti, da pripada skupnosti. Učitelj mora vključiti starše in lokalno skupnost kot enakovredne partnerje. Učitelj tudi mora zagotavljati vsem enake možnosti, s tem pa nudi podporo tistim, ki potrebujejo več pomoči. Sistematično naj spremlja otrokov razvoj, pri tem pa naj zagotavlja aktivnosti, ki so raznolike in omogočajo otroku celosten razvoj. Zagotavljati mora psihično in fizično varno okolje. Ne nazadnje se mora vsak učitelj profesionalno izpopolnjevati (ibid.).

Kot ključni dejavnik za uspešno integracijo (Vonta 2010: 47–49) projekt vključuje romskega pomočnika. Zaradi neznanja slovenskega jezika so v neenakem položaju z ostalimi otroki, romski pomočnik pa pripomore k zagotavljanju enakih možnosti in njihovi uspešnosti. Kot eno od izhodišč je tudi, da se strokovne delavce ozavešči o vplivih, ki jih imajo predsodki in stereotipi. Če bodo učitelji imeli čut za sprejemanje drugačnosti in raznolikosti, bodo prispevali k dobremu počutju romskih otrok. Šola se mora povezati s starši, okoljem (z romsko in lokalno skupnostjo, vladnimi in nevladnimi organizacijami) in drugimi šolami (ibid.).

Glede na izkušnje se mi je bilo do zdaj najtežje povezati s starši. Starši so do šole nezaupljivi in se držijo na distanci. Vedno, ko mi ne uspe vzpostaviti stika s starši, se spomnim profesorice Gabi Čačinovič Vogrinčič, ki je na enem od predavanj povedala, da če se to zgodi, mora biti učitelj tisti, ki skupaj z otrokom in sodelavci skuša sodelovati ter soustvarjati dobre rešitve. Čeprav s starši nismo vzpostavili sodelovanja, mora šola narediti vse, kar je možno, za dobrobit otroka. Kar se tiče integracije, moram priznati, da se trudim k boljši vključenosti romskih učencev v oddelke. To je moje poslanstvo. Vendar pa je treba poudariti dilemo, ali je res, da so romski učenci v šoli neuspešni zaradi neuspešnih učiteljev ali zaradi drugih otrok, ki tudi velikokrat niso sovražni in jim želijo pomagati. V

desetih letih na šoli sem doživela naštetu pogovorov in diskusij glede neuspešnosti romskih učencev (zaradi nedoseganja minimalnega znanja, izostajanja od pouka, ne vključenosti v oddelke). Res je tudi, da se prevečkrat neuspešnost pripisuje prav njim. Mnogokrat mi učitelji, ki jim je resnično mar za vse svoje učence, pravijo, da se včasih, ko so bili romski učenci segregirani, veliko več znali in se naučili. Učitelji so namreč veliko bolj usmerjeni v storilnostno plat in gledajo z vidika doseganja čim boljših učnih rezultatov, saj so se tako tudi učili skozi študij, zato jim ne moremo veliko očitati. Nekateri učitelji pravijo, da so se romski učenci veliko bolje počutili v segregiranih oddelkih kot pa danes v integriranih. Veliko več so komunicirali v razredu, se smejali in redno obiskovali pouk. Pravijo, da so bili srečnejši in bolj zadovoljni. Učitelji so prepričani, da so se veliko več naučili, samo šolsko delo pa je bilo intenzivno. Z uvedbo integracije se v razredu držijo zase, so tihi in ne komunicirajo. Pouku težko sledijo. Če jih učiteljica presede bližje, se zgodi, da jih naslednjih pet dni ni v šolo ali pa komaj čakajo učno pomoč, da lahko gredo iz razreda. Pri vsem tem se sprašujem – čeprav še enkrat poudarjam, da je zame integracija edina pravilna rešitev –, ali jim mogoče ne delamo krivice. Smo se spet, kot že neštetokrat, odločili namesto njih? Ali se v razredu, kjer je znanje večine romskih otrok na minimumu ali pod, sploh lahko počutijo vsaj malo uspešne? Včasih se res počutim nemočno prav zaradi sočutja do otrok, ki so v razredu nesrečni.

1.4. ŠOLSKI PROSTOR

Učenci Romi se v šolskem prostoru vsakodnevno srečujejo s stigmatizacijo, predsodki in rasističnimi dejanji ter govori. So marginalizirana skupina otrok in ravno otroci, ki so pripadniki diskriminiranih in marginaliziranih skupin, so najbolj ranljivi (prim. Poštrak 2003). Nekateri se šele z vstopom v šolski prostor prvič srečajo z vzgojno-izobraževalno institucijo. Zato je šolski prostor (Mikuš Kos 1992: 10–13) poleg družine zelo pomemben pri razvoju otrokove osebnosti. Poleg tega, da je šola obvezna in da otrok v šoli preživi približno devet let svojega življenja, je šola za otroka tudi življenjski prostor, kjer doživlja pomembne odnose (ibid.), učenci Romi pa se v šolskem prostoru vsakodnevno srečujejo s stigmatizacijo, predsodki in rasističnimi izjavami. So marginalizirana skupina otrok.

Zato lahko šola vsebuje za otroka številne varovalne ali pa tudi ogrožajoče dejavnike (ibid.). Varovalni dejavniki lahko popravijo tisto, kar je bilo v družini neustrezno, oz. nadomestijo družinske primanjkljaje. Velja pa tudi obratno. Tudi družina je lahko varovalni dejavnik, ki popravi tisto, kar otroku v šoli primanjkuje, oz. omili tisto, kar v šoli

doživlja negativno. Tako so lahko ogrožajoči dejavniki vir hudega stresa. Če se osredotočimo na šolo, so ogrožajoči dejavniki odnosi z vrstniki, spol posameznika, vrednote ipd. (prim. Ule et al. 2000). Otrok se lahko v šoli slabo počuti in se zato neustrezno vede ter je neuspešen. Za otrokov razvoj je pomembno (Mikuš Kos 1992), da se vzame v obzir njegov celotni življenjski prostor. Zato so poleg družine pomembni še šola, vrstniki in okolje, kjer otrok živi. Vsi sistemi so med seboj povezani in težave v enem od sistemov vplivajo tudi na druge dele sistema.

Z vidika šole je za otroka najpomembnejši odnos (ibid.: 29–30), ki ga imata šola in družina. Sistemi so med seboj povezani, še posebej socialni sistem šole in socialni sistem družine. Tudi če otrok ni prisoten v enem socialnem sistemu, ta še vedno vpliva nanj. Če je npr. otrok v šoli, je še vedno pod vplivom socialnega sistema družine. Če sta sistema skladna, je to za posameznika ugodno. Do težav prihaja, če sta sistema v nasprotju. Če so vrednote družine in njen življenjski stil drugačni, nasprotni od šolskih, se otrok znajde v konfliktni situaciji. V tem primeru je spet odvisno od otroka in njegove osebnosti, ali bo našel kompromisno rešitev ali pa konflikt »paraliziral« (ibid.: 30), kar je odvisno od vsakega posameznika. Ta se zaradi svojih lastnosti tudi različno odziva na težave, ki jih doživlja v šoli. Veliko individualnih razlik je rezultat tega (Mikuš Kos 1992: 15–17), kako na posameznika vpliva okolje. Razlike so v tem, kakšne življenjske izkušnje so imeli v preteklosti in kakšno je njihovo družinsko ter socialno-kulturno okolje. V socialno kulturno okolje štejemo jezik, kulturo, vrednote in socialno konstrukcijo stvarnosti. Zaradi vseh dejavnikov, tudi bioloških, so si otroci med seboj različni. Težave, ki jih otroci doživljajo, izvirajo predvsem iz neskladja med otrokom in njegovimi lastnostmi ter med šolo in njenimi zahtevami. Tako lahko otrok odstopa od drugih vrstnikov, je različen in ne more slediti šolskim zahtevam (ibid.). Mogoče je ravno tukaj pravi trenutek, da omenim dejstvo, da se tudi romski otroci med seboj razlikujejo, so različni. So individualisti, vsak s svojo življenjsko zgodbo, svojo stisko in svojim znanjem ali neznanjem. Zato se nekateri v šoli počutijo v redu, spet drugim pa je šola vir vsakdanjega stresa.

Zato je zelo pomembno, da se težave lotimo konstruktivno (prim. Poštrak 2003), in sicer ne glede na to, kakšne stiske otrok doživlja. Treba se je otroku posvetiti celostno in s tem vključiti vse »vpletene« – vrstnike, družino, šolo in okolje. Otrok je namreč tisti, ki najbolje pozna svoj svet, zato je tudi najbolj kompetenten, da izrazi svoja čustva, misli in poglede na življenje. Zato je pomembno, da je aktivni soudeleženec pri reševanju njegovih težav. »Iz te realnosti, iz te konstrukcije resničnosti izhajamo« (Poštrak 2003: 31).

Kaj vpliva na uspešnost oz. neuspešnost

V šolskem sistemu je potrebno drugačno delo – delo, ki temelji na konceptu individualizacije in načelih konstruktivizma. Torej šola mora nuditi otroku načine dela (Mikuš Kos 1992: 19), ki upoštevajo značilnosti posameznika ali posameznih skupin. Šola je lahko varovalni dejavnik, če ima učenec dober odnos vsaj z enim učiteljem, če je sprejet v skupini in je z njo povezan ter če je uspešen pri vsaj enem učnem predmetu. Torej so za uspešnost otroka izrednega pomena učiteljeva osebnost, razredno ozračje in odnosi med otroki. Uspešen je lahko tudi, če se delo prilagaja njegovim učnim sposobnostim. V šoli je torej treba prilagajati metode in oblike dela (ibid.).

Mikuš Kos (1992: 43–44) navaja raziskavo iz Britanije, ki je med najpomembnejše lastnosti šole uvrstila, da ima visoka pričakovanja do učencev (glede dela in vedenja), da spoštujejo otroke, ki tudi prevzemajo odgovornost in so dejavni pri vseh vrstah sodelovanja. Rezultati kažejo, da pozitivno vplivata tudi nagrajevanje in spodbujanje z minimalnim kaznovanjem. Ne nazadnje je treba imeti posluh za potrebe otrok; potrebni so ugodno okolje in dobri odnosi med učitelji ter učenci. Izsledki raziskave so, da je zelo pomembno, kakšen pristop ima sam učitelj in kakšne tehnike dela uporablja. Zgled učitelja se kaže tudi v tem, kakšne odnose ima z drugimi učitelji in tudi drugimi otroki. Pomembno je tudi, kako se odziva in rešuje težave ter stiske otrok. Učitelj se mora odzivati na individualne potrebe otrok, uporabljati pozitivni in čustveni pristop ter pri tem dajati velik poudarek nagrajevanju, opogumljanju, spodbujanju in spoštovanju otroka. Vse skupaj prispeva k ugodnemu ozračju v šoli (ibid.: 43). Tudi Glasser (1994b) poudarja pomen razrednega vzdušja, ki mora biti spodbudno in toplo, da ustvarja zaupljiv odnos.

Delovanje šole je pomembno za razvoj otroka. Dobra organizacija namreč lahko prepreči, da je manjše število otrok odrinjenih in odtujenih. K težnjam delikventnosti, pravi Mikuš Kosova (1992), so najbolj nagnjeni otroci, ki so v šoli diskriminirani. To so otroci iz socialno prikrajšanih družinskih okolij, otroci, ki se slabše jezikovno izražajo, otroci, ki so drugačnega vedenja, ali otroci, ki imajo primanjkljaje na specifičnem področju (ibid.: 43). Specifične učne težave so lahko kljub otrokovi inteligentnosti ovira pri usvajanju znanja in veščin. Tretji vzrok vidi v slabši biološki predispoziciji, kot so slabo zdravje, kronična obolenja, invalidnost in prizadetost čutil. Med pomembne vzroke neuspešnosti uvršča družinske razmere oz. družino, ki otroku ne more nuditi ustreznega predznanja, ima drugačne vrednote, kot jih ima šola, ali pa ima negativen odnos do šole. Vzroki neuspeha

so lahko tudi čustvene motnje otroka ali krizne situacije, ki lahko povzročijo neravnovesje v otroku. Med vzroke neuspeha šteje tudi socialno-kulturne dejavnike. Družina lahko pripada drugi kulturi ali pa je lahko bilingvistična. Če je prepletenih več dejavnikov, je verjetnost, da bo otrok neuspešen, večja (ibid.: 48). Pri romskih učencih je po navadi vključenih več dejavnikov. Izstopajo (na začetku šolanja) z malce drugačnim vedenjem, so iz socialno ogroženih družin (ki jim ne morejo nuditi takšnega predznanja, kot ga dobijo ostali), so drugojezični ipd. Otrok, ki živi v razmerah, ki od njega zahtevajo »vso njegovo pozornost in v katerih si prizadeva preživeti iz dneva v dan, iz tedna v teden, bo težko motiviran za spreminjanje svojih neuspešnih, problematičnih, učnih, čustvenih ali vedenjskih vzorcev v šoli, čeprav to od njega pričakujejo« (Šugman Bohinc 2011: 43).

Na uspešnost otroka torej vplivajo dejavniki, kot so revščina, drugojezičnost, družina in okolje, šola, vrednote, otrokov temperament ipd., ki lahko vplivajo ali negativno ali pozitivno. Spet je to odvisno od otroka, okolja, šole in družine. Odvisno je, kako se dejavniki med seboj prepletajo in kako se osebe, ki so vpletene, odzivajo ali pomagajo. Šolski prostor (Mikuš Kos 1992: 42) oz. šolska izkušnja je odvisna tudi od otrokovih sposobnosti, spretnosti in temperamenta. Šola je tista, ki lahko z različnimi okoliščinami ustvari večjo ali manjšo motivacijo, boljše ali slabše odnose z učiteljem in vrstniki in tudi boljše ali slabše izkušnje vsakega otroka (ibid.).

Učne težave

V konceptu dela z učenci, ki imajo učne težave (Magajna, idr. 2008: 7–9), so navedeni trije osnovni tipi učnih težav. V prvem tipu so navedeni vzroki za težave, ki izhajajo iz otrokovega primarnega okolja. V to skupino so uvrščeni učenci, ki so kulturno in ekonomsko prikrajšani ter so deležni neustreznega ali pomanjkljivega poučevanja. Med njimi so tudi učenci, ki imajo težave zaradi večjezičnosti in večkulturnosti. To so učenci, ki se znajdejo v okolju, ki se po vrednotah in navadah razlikuje od domačega, ali učenci, ki se soočajo s težavami pri sporazumevanju in spremljanju pouka zaradi slabega obvladovanja jezika. V prvem tipu so omenjeni tudi učenci, ki pogosto izostajajo od pouka in bodo zaradi vrzeli v znanju težje napredovali. V drugem tipu so učenci, ki imajo težave zaradi prepletenih dejavnikov med posameznikom in okoljem. To so učenci, ki so po naravi ranljivejši ali pa zaradi neusklajenega otrokovega temperamenta s šolo ali domom težje usvajajo potrebna znanja. Pri tretjem tipu izhajajo vzroki iz posameznika – nevrološke motnje, razvojne posebnosti in zmerne do težje specifične motnje učenja (ibid.).

Zakon o osnovni šoli (1996 v Magajna et al. 2008) je učence z učnimi težavami uvrstil med učence z učnimi potrebami z željo, da bi šole povečale občutljivost in tudi odgovornost ter jim nudile pravočasno pomoč pri težavah, ki se pri učencih kažejo. Učenec z učnimi težavami ni usmerjen na odločbo in zanj ni predviden individualiziran izobraževalni program. Toda kljub temu naj bi bili učenci z učnimi težavami deležni ustreznih prilagoditev – individualne in skupinske pomoči, prilagajanja metod in oblik dela ipd. (ibid.).

Učenci Romi so pretežno prepoznani kot učenci, ki imajo težave prvega ali drugega tipa. Učencev, ki imajo lažje do zmerne učne težave - med njimi so tudi učenci Romi –, se ne usmerja na odločbo in niso deležni posebnih prilagoditev pri preverjanju ter ocenjevanju znanja (prilagojeni testi) in časovni razporeditvi (podaljšan čas reševanja preizkusov znanja). Skozi desetletne izkušnje dela z učenci Romi sem spoznala, da prilagoditve, ki jim pripadajo, niso dovolj. Tudi če kot izvajalka učne pomoči izvajam in prilagajam metode ter oblike dela, se težave pojavijo pri pisnih preizkusih znanja. Učenci nimajo prilagojenega testa ali možnosti, da bi za reševanje imeli omogočen daljši čas pisanja. Včasih že navodil nalog ne razumejo najbolje in tudi nimajo vsi vedno možnosti, da jim navodila berem in poenostavim. Tudi učna pomoč, ki jo izvajam, naj bi bila praviloma v razredu, kar je nemogoče že zaradi tega, ker s tem, ko želim učencem v razredu pomagati ali jim snov razložiti na njim razumljiv način, motim delo učiteljice.

Včasih nastane težava tudi takrat, kadar učenec ne razume nove snovi oz. si ne zna predstavljati tistega, kar učiteljica poučuje. Kot primer lahko navedem pouk geografije. Kako lahko učenec, ki si ne predstavlja velikosti sveta, raznolikosti in drugačnosti tujih dežel, razume strukturo tuje države skupaj z osnovnimi podatki, ki so navedeni v učbeniku? So učenci, ki niso bili nikjer drugje kot v Novem mestu ali Ljubljani. Učenci si ne predstavljajo, kako velik je svet. Naslednja težava je v tem, da so jim strokovni izrazi tuji in nerazumljivi. Če želim spodbuditi zanimanje za učno snov in doseči, da si velikost sveta predstavljajo, jih moram vzeti iz razreda in si pomagati z izkustvenim učenjem, česar pa stroka ne odobrava. To je ena od težav, ki jo kot izvajalka učne pomoči poudarjam in sugeriram, da gre v razmislek tistim, ki pišejo predloge. Pri učni pomoči lažje prilagajam metode in oblike dela, če uro izvajam izven razreda (si pomagam z izkustvenim učenjem). Sicer ni namen, da se otroka odstrani (segregacija), ampak je namen, da učenec od učne pomoči pridobi čim več in da poskuša vsaj malo nadoknaditi vrzeli v znanju. Vsem je treba nuditi enake možnosti za doseganje čim boljših rezultatov. Santino Spinelli, prvi

Roma, ki je postal univerzitetni docent v Trstu, v članku Mladine pravi, da nizka stopnja izobrazbe »ne pomeni, da smo Romi manj inteligentni, temveč imamo le več težav od drugih in manj možnosti od drugih, da bi bili prvorazredni državljani. Sprejeti, spoštovati drugačnost, to bo prihodnost« (Petejan 2002).

Pri pomoči učencem z učnimi težavami je pomembno (Magajna, et al. 2008: 29–32), da je pomoč zasnovana celostno. Otroka je treba dobro spoznati (njegova šibka in močna področja) in mu nuditi vsestransko pomoč, in sicer ne samo pri učenju, temveč tudi pri premagovanju življenjskih težav, ki ga pestijo. Če se osredotočimo samo na učno pomoč, lahko spregledamo stiske in ne razrešimo težav, ki ga ovirajo. V konceptu (ibid.) je tudi omenjeno, da lahko spremenimo dnevno rutino otroka in mu omogočimo tudi počitek, če ga ta potrebuje. Pomembno je tudi sodelovanje vseh. Načelo interdisciplinarnosti je učinkovito, če pri izvajanju pomoči sodelujejo vsi, ki so za otrokov uspeh pomembni. To so učitelji, svetovalna služba, specialni pedagogi in vodstvo šole. Sodelovanje mora biti interdisciplinarno tudi med šolo, domom in širšim okoljem. Zelo pomemben je odnos šole s starši, ki temelji na elementih delovnega odnosa. Pri sodelovanju pa ne smemo izhajati samo iz otrokovih primanjkljajev, ampak moramo spodbujati tudi njegova močna področja. Odkrivati moramo to, kaj ga spodbuja, in njegove talente ter interese. Spoznati moramo, kaj ga zanima, in spodbujati cilje, ki jih ima za prihodnost. Individualni delovni načrt ustvarjamo skupaj z učencem. Učenec mora sodelovati, da lahko vrednotimo in evalviramo uspešnost skupnega dela (ibid.).

Na učinkovito učenje vsakega učenca vpliva otrokov ekosistem (Kavkler, Magajna 2008: 26). Vplivanje bioloških in kulturnih sistemov ter podsistemov, odnos med učenci in učencem, družino, šolo, družbo ter kulturo in način, kako se sistemi in podsistemi povezujejo, vpliva na učenje. Kako bo učenec uspešen, je odvisno od vseh vpletenih v ekosistemu. Ni vse odvisno od učenca. Lahko pa vpliva na interakcije s svojimi značilnostmi. Učne težave se lahko kažejo pri enem ali dveh predmetih, lahko je pa neuspešen pri vseh predmetih. Težave se lahko pojavijo z vstopom v šolski prostor ali celo prej. Nekatere težave so lahko prisotne le kratek čas, lahko so prehodne ali pa ovirajo učno uspešnost dlje časa, včasih tudi vse življenje. Včasih ima učenec višje sposobnosti, a zaradi učne neuspešnosti komaj dosega minimalne cilje. To je relativna neuspešnost. Če pa so posledica učnih težav negativne ocene ali ponavljanje razreda, takrat govorimo o absolutnem učnem neuspehu (ibid.).

Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (2004) opozarja, da v nobenih okoliščinah niso sprejemljive rešitve, pri katerih bi odstopali od ciljev oz. standardov znanja (od minimalnih do najvišjih), opredeljenih v učnih načrtih, ali kjer bi bili minimalni cilji oz. standardi znanja edini in končni cilj pri vključevanju romskih otrok kot etnične skupine (ibid.: 23).

Mnogokrat je ravno nedoseganje minimalnih ciljev vzrok, da učenci Romi ne napredujejo v višji razred, ampak ponavljajo. Študije so dokazale (prim. Magajna 2008a), da je večje tveganje za bodočo neuspešnost (v kasnejših letih), če učenci ponavljajo. S ponavljanjem tvegamo, da učenec opusti šolanje. Opuščanje šole pa je povezano z manjšimi možnostmi zaposlitve in zasvojenostjo ter vpliva na večjo pogostost, da učenci (v kasnejših letih) storijo kazniva dejanja (ibid.). Zato je treba z učenci, ki že zgodaj kažejo šolsko neuspešnost, sodelovati in jih spodbujati, da so čim dlje vključeni v izobraževalni program. Pri tem jim je treba pomagati, da najdejo svoja močna področja in delajo na tem, da jih razvijajo.

Uspešnost inkluzivne paradigme

Na vključenost otrok torej vpliva celotni življenjski prostor posameznega otroka, v šoli pa je velikega pomena njegova vključenost v oddelčno skupnost. Toda učenci so v razredu s strani sošolcev in odraslih različno sprejeti. Skozi stopnjo sprejetosti se tudi kaže njihov psihosocialni položaj, saj le-ta omogoča (Pečjak 2008: 84–89), da učenec zadovoljuje potrebo po pripadnosti, socialni podpori in varnosti. Ugoden psihosocialni položaj na učenca z učnimi težavami deluje kot varovalni dejavnik. Kot najpomembnejši varovalni dejavnik so socialne spretnosti, ki pomagajo, da je učenec sprejet in integriran. Socialne spretnosti vključujejo različna vedenja, ki mu pomagajo, da vstopa v odnose z drugimi. Prav tako pa mu tudi odnosi z drugimi pomagajo, da se nauči oz. pridobi socialne spretnosti. To je vzajemen odnos. Učenci, ki so zavrženi ali prezrti, potrebujejo največ pomoči. Zato je najbolj učinkovito, da v načrt vključimo vse: učenca, sošolce in učitelja ali učiteljce (ibid.).

Na tem mestu povzemam raziskavi, ki se ukvarjata z učenci, ki imajo vedenjske in čustvene težave, ter učenci, ki so marginalizirani in diskriminirani. V raziskavi (Metljak 2010), v katero so bili vključeni svetovalni delavci in izvajalci dodatne strokovne pomoči iz vseh slovenskih šol, le-ti ugotavljajo, da učencem s čustvenimi in socialnimi težavami ne znajo ustrezno pomagati. Svetovalni delavci namreč vzroke za otrokove težave

pripisujejo neugodnemu domačemu okolju, kar sicer kaže na senzibilnost, skrb in spremljanje posameznih učencev, vendar je podatek za prizadevanje inkluzivnosti nespodbuden, saj tako ne more vplivati na reševanje ali zmanjševanje težav. Socialni delavci so med motečimi vedenji največkrat izbrali tista vedenja, ki se nanašajo na druge učence, in sicer pravijo, da s svojim vedenjem jezijo druge, jih motijo pri delu, verbalno žalijo, ustrahujejo, izzivajo prepire, imajo težave pri vzpostavljanju prijateljskih odnosov in se ne znajo družiti z ostalimi, vrstniki pa jih zavračajo. Kompetentna za delo z učenci, ki imajo čustvene, vedenjske in socialne težave, se čuti le dobra tretjina svetovalnih delavcev. Metljak (ibid.) zaključí, da rezultati kažejo na potrebo po zunanjih virih pomoči in dodatnem usposabljanju. Sami svetovalni delavci v raziskavi menijo, da na zmanjševanje ali stopnjevanje težav vplivajo veščine učiteljev (metode dela in njihova empatičnost), njihova motiviranost in odnosi v razredu. Metljak poda nekaj izhodišč, kako se soočiti in naučiti shajati z učenci, ki imajo čustvene, vedenjske in socialne težave. Kot prvo, pravi, moramo vplivati nase. Kot posamezniki lahko vplivamo na to, da težav ne krepimo, že obstoječim pa ne dodajamo novih. S spoznanjem, da težave ne bodo kar same od sebe izginile, smo pripravljeni, da se s težavami spoprimemo. Naslednji korak naj usmerimo v vzroke in okoliščine za pojav težav ter načrtujemo, kako bomo vplivali na težave.

Za avtorja je napačno ravnanje, kjer poskušamo vplivati na nerazraščanje težav, saj tako »*gojimo odnos z otrokom in ne z njegovo motečnostjo*«. Nadaljuje, da takšen odnos temelji na dosledni in vztrajni *skrbi*, njegova temeljna vrednota pa je potrpežljivost« (ibid.: 228). Če se osredotočimo na otrokove težave, se mu ne posvečamo celostno. Ne vidimo vseh drugih potreb, ki jih otrok ima, ampak smo osredotočeni samo na tiste težave, ki motijo druge. Avtor tudi poudarja, da inkluzija ni samo usmerjena v posameznika, ampak v največji meri v odnose. Svetovalna služba je obremenjena z vsemi pritiski po storilnosti, uspešnosti učencev in učiteljev ter projekti, s prepričanjem, da morajo biti starši vključeni pri vsaki odločitvi, zato je treba obstoječe stanje temeljito evalvirati. Avtor predlaga dodatna usposabljanja in vključevanje zunanjih virov pomoči. Predloga se mu zdita ključna za razvoj inkluzije, saj dosedanja prizadevanja niso porodila rezultatov, ki bi učencem pomagali v psihosocialnem razvoju (ibid.). Raziskava je sicer narejena za širšo populacijo, a vendar je v njej zaznati tudi težave romskih učencev.

Drugo pomembno raziskavo sta izvedli Mojca Peček in Irena Lesar (2006). Ugotavljali sta stališča učiteljev, saj so učitelji tisti, ki lahko udeležujejo načelo pravičnosti in prispevajo, da so marginalizirane in deprivilegirane skupine učencev uspešnejše in bolj vključene.

Avtorici izhajata iz Rawlsove teorije (1999 v Peček Lesar 2006: 10–14). Prvo načelo, ki ga opisujeta, je *načelo enakih možnosti*, ki v formalnem smislu posameznikom omogoča, da dosejajo »določene družbene ali izobrazbene položaje« (ibid.: 11). V načelu *poštene enakosti možnosti* pa to ni dovolj, ampak mora imeti posameznik poštene možnosti, in sicer »da izravnava tiste izhodiščne razlike, ki niso posledica posameznikove izbire, temveč so rezultat okoliščin, v katere je postavljen« (ibid.: 11). Zadnje načelo, ki ga omenjata, je *načelo difference*. *Načelo difference* je opravičeno, če je usmerjeno v deprivilegirane posameznike. Torej je treba učence obravnavati individualizirano in mora biti usmerjeno v skupno dobro. Vsi procesi in dejavnosti v šoli bi morali biti za vse učence enako dostopni (ibid.).

V nadaljevanju vključita etiko skrbi (ibid.: 15), saj menita, da je v šoli nujno potreben skrben učitelj, ki bo znal učencem približati principe pravičnosti in poštenosti, »saj je šolanje namenjeno moralno še razvijajočim se ljudem« (ibid.). Velik pomen dajeta tudi idejam multikulturalizma (ibid.: 21), ki se ne more izvajati samo z upoštevanjem načel pravičnosti, saj ima ključno vlogo pri tem etika skrbi učitelja. Ne moremo namreč vplivati na reagiranje učiteljev. Zato se ideje multikulturalnosti ne da izvajati na institucionalnem nivoju šole, ampak »zahtevajo učitelja, ki je senzibilen za to, kaj je v določenem primeru za različne učence pravično in kaj ne, učitelja, ki zna tudi strokovno utemeljiti, zakaj z nekim učencem ravna oz. ne ravna drugače kot z večino« (ibid.: 21).

Velik pomen dajeta inkluziji (ibid.: 28–32), ki zmanjšuje vse vidike izključevanja, še posebej tiste, ki temeljijo na marginalizaciji in deprivilegiranosti. Z vidika inkluzije imajo vsi enake pravice, ampak tudi različne potrebe. Šola mora upoštevati in reagirati na potrebe vseh kot individuumov. Inkluzija poudarja tudi vzgojno uspešnost šole in ne samo izobraževalno. Sloni na povečevanju participacije, da sprejme in vključi vsakega ter da vsak doseže občutek pripadnosti (ibid.). To je tisto, kar je v šoli dokaj izrazito vidno. Šola je preveč storilnostno naravnana. Šola kot institucija se ukvarja z izobraževalnimi dosežki in zanemarja vzgojni vidik. Učitelji so preveč obremenjeni z učnimi načrti in izobraževalnimi dosežki šole (npr. nacionalno preverjanje znanja).

Inkluzivno izobraževanje (Peček Lesar 2006: 33–34) je torej proces, ki upošteva potrebe vsakega posameznika, še posebej pa tistih, ki so izločeni. Za uspešno inkluzivno ravnanje so potrebni naslednji ukrepi (ibid.):

- pozitivno vrednotenje drugačnosti in raznolikosti (vseh ljudi v širši družbi);

- moralna zavezanost šole, ki bo vključevala vse učence;
- sprejemajoče šolsko okolje;
- učitelji, ki bodo predani svojemu delu z vsemi učenci;
- kurikulum, ki bo vključeval vsebine, tudi tiste, ki so specifične za določene kategorije učencev.

Če bo nekoč šolski sistem organiziran na zgoraj naštetih dejavnikih, sta avtorici prepričani, da bo lahko šola marginaliziranim in deprivilegiranim posredovala »znanja, s katerimi bodo enakovredno vstopili na trg dela in dosegali ekonomsko neodvisnost« (ibid.: 34).

Analiza vprašalnika je pokazala (Peček Lesar 2006: 185–187), da se učitelji z integracijo učencev s posebnimi potrebami strinjajo, vendar jih več kot pol meni, da je za njihov učni uspeh bolje, če imajo individualno pomoč izven razreda. Poudarjata tudi problem Romov in priseljencev, ki v šoli nimajo možnosti ohranjati in razvijati lastne kulture. Analiza je sicer pokazala, da učitelji vključujejo romsko kulturo v pouk ali interesne dejavnosti, vendar se Peček in Lesar (ibid.) sprašujeta, ali to zares pomaga vključevanju učencev Romov. Poudarjata tudi, da je premalo učnih vsebin, ki bi upoštevale značilnosti romske skupnosti. Opozarjata, da morajo biti programi, ki se uvedejo, ustrezno izpeljani. Če niso, imajo nasprotni učinek, kot ga želimo. Programi morajo delovati tako, da zmanjšujejo stereotipe in učitelje ter učence zavežejo k spodbujanju strpnosti (ibid.).

Raziskava je tudi pokazala, da imajo učenci Romi slabši učni uspeh, in predvidevata, da je to povezano z neznanjem slovenščine. Slabši uspeh pa še bolj spodbuja občutke negotovosti in nespoštovanja, kar je pri romskih učencih še podkrepljeno z drugačnim predznanjem. Vključevanje v šolski sistem jim tudi otežujejo vzorci in navade. Pri tem dejstvu sta avtorici v dilemi. Nista ravno prepričani, kaj bi bilo za romske učence boljše: integracija ali segregacija. Odgovor, pravita, je v vsakem posamezniku in je odvisen on znanja in spretnosti vsakega posameznika, od šolskega okolja ter v veliki večini od učitelja oz. njegove spretnosti in predanosti k delu z različnimi učenci (ibid.).

To je dilema, ki se tudi meni poraja in sem jo že omenila. Težko je govoriti o vseh romskih učencih kot skupini. Tudi romski učenci so med seboj različni in je treba delati z vsakim posebej – odvisno od njihovega karakterja, znanja, socialnih veščin in tudi želje po izobraževanju.

Raziskava je tudi pokazala (ibid.: 190), da učitelji zagovarjajo individualizacijo in diferenciacijo, kar pa do leta 2005 še ni bilo tako pogosto izvajano. Ugotavljata, da se

načelo difference v procesu poučevanja ne upošteva. Za proces individualizacije in diferenciacije je pomembno, da se učitelji čutijo odgovorne za učinke dela in da morajo imeti »senzibilnost za prepoznavanje razlik med učenci, veliko znanja o tem, kako drugače izpeljati pouk z namenom omogočanja drugačnim doseganje podobnih rezultatov in ne nazadnje pripravljenost to izvajati vsak dan, v vsakem razredu. (Peček, Lesar 2006: 190).

Poudarjata (ibid.: 191–193), da se mora učitelj zavedati, kako pomembna je njegova vloga pri uresničevanju ciljev za vsakega učenca. Pomembno vlogo imajo tudi pri oblikovanju bolj povezanega razreda. Analiza je ugotovila, da učitelji pripisujejo neuspehe učencev prav njim; zanje naj bi bili odgovorni učenci sami. Učitelji, vključeni v raziskavo, si želijo za učence, ki jim slovenščina ni materni jezik, da se čim prej asimilirajo. Menijo, da za te učence ni potreben drugačen način poučevanja. Avtorici ugotavljata, da učitelji upoštevajo načelo enakih možnosti, ne pa načela diferenciacije in načela poštene enakosti (ibid.).

Anketa je pokazala (ibid.: 194), da je stopnja vključenosti učencev v razred odvisna od njih samih, nato pa od ostalih učencev, na zadnjem mestu pa od učitelja. Sicer pa se takšna struktura kaže bolj kot ne pri predmetnih učiteljih. Le petina sodelujočih učiteljev prepozna (ibid.: 197), da je za slabši učni uspeh učencev Romov krivo neobvladovanje učnega jezika. Celo tretjina učiteljev se ne strinja, da je slovenski jezik razlog za učne neuspehe romskih učencev. Polovica anketiranih učiteljev se ne čuti usposobljena za poučevanje učencev Romov. Prav tako tudi polovica anketirancev meni, da bi učitelji, ki učijo romske učence, morali poznati njihovo kulturo in jezik. Avtorici na tem mestu podata komentar, da bo pomoč romskega pomočnika v razredu samo še poglobila učiteljevo neodgovornost, odgovornost pa preložila na romskega pomočnika (ibid.).

Analiza je pokazala (ibid.: 202–203), da je odvisno od učencev, kako bodo vključeni v razred, ter da se učitelji ne čutijo odgovorne za njihovo vključevanje. Avtorici menita, da bi bilo nujno treba spremeniti osnovnošolsko zakonodajo in uvesti načelo difference in poštenih možnosti. Učitelji bi morali biti bolj fleksibilni in bi morali skupaj z načelom pravičnosti in svojim znanjem ter izkušnjami prepoznati različnost ter nanjo konstruktivno reagirati (ibid.). Moja dilema je, ali bi se načelo diferenciacije in načelo poštenih možnosti res upoštevala s strani vseh učiteljev zato, ker sta zapisana v osnovnošolski zakonodaji.

Temu bo pri izobraževanju učiteljev treba posvetiti posebno pozornost, in sicer v senzibilizaciji učiteljev za problematiko drugačnih učencev. Zagotoviti jim je treba pridobitev potrebnih znanj, kako diferencirati in individualizirati pouk, hkrati pa jih

ozavestiti, da so prav oni odgovorni ne le za učni uspeh učencev, temveč tudi za njihovo počutje in sprejetost v razredu (Peček Lesar 2006: 202–203).

Ugotovitve so torej pokazale (ibid.: 204–207), da večina učiteljev želi, da se čim prej asimilirajo v šolski sistem in večinsko kulturo. Zato zaključita, da so naše šole za integracijo in jo tudi uresničujejo, enako pa ne velja za inkluzijo. Zato predlagata (med ostalim), da bi morali v prenovi programov za študente več pozornosti nameniti delu z marginaliziranimi skupinami učencev in doseči bistveno večjo senzibilnost. Gre namreč za poklic, zaključita avtorici, pri katerem so za učinke svojega dela tudi odgovorni učitelji sami. To pa bodo dosegli, »če z učenci vzpostavijo osebni odnos, razred pa oblikujejo kot skupnost učencev, med katerimi obstaja občutek pripadnosti, solidarnosti in skrbi za ostale« (ibid.: 207). Če bi dosegli takšen odnos z učenci in imeli čut za njihove stiske, bi bili bližje šoli, ki bi bila po meri otroka.

1.5. ŠOLA PO MERI OTROKA

Že v prejšnjem poglavju smo spoznali, da je v interakcijah z učencem zelo pomemben odnos, ki ga učitelj vzpostavi z učencem, posledično pa tudi s celotnim razredom. Šola je storilnostno naravnana in včasih pozablja na odnose in klimo v razredu. Zato so potrebne v šoli paradigmatične spremembe (prim. Čačinovič Vogrinčič 2008: 13), kjer bi bila učenec in učitelj soustvarjalca. Do zdaj je bil to proces, v katerem je imel glavno vlogo učitelj. Nova paradigma pa vključuje učenca in učenčevo definicijo problema (ibid.).

Zato je izrednega pomena pristop, ki ga učitelj ubere. Pristope vodenja (Poštrak 2015: 273–275) delimo na ukazovalni pristop, dogovorni pristop in vsedopuščajoči pristop. Vse vrste pristopov vključujejo določen način komunikacije, vloge, vrsto avtoritete, odgovornost in oblike sprejetih ukrepov. Še preden se posvetim načelom, ki temeljijo na paradigmatičnih spremembah, bom poskušala na kratko opisati vse tri pristope oz. načine vodenja. Zgolj za lažjo predstavbo bom predstavila, kakšne so razlike med pristopi in kaj vsebuje dogovorni pristop, ki nas vodi k uspešnemu odnosu z učencem.

Pri ukazovalnem pristopu (ibid.) je komunikacija enosmerna. Učitelj ukazuje in ima vlogo tistega, ki misli, da ve (da ima vsa znanja, ki so potrebna). Odloča učitelj, zato učenec niti ne more biti odgovoren za tisto, kar se zgodi, saj nista skupaj iskala rešitev, ampak je bil cilj učencu vsiljen – s strani učitelja. Pri vsedopuščajočem pristopu sploh ne pride do dogovora o skupnem početju in vloge niso jasno opredeljene. Učenec niti ne ve, »kaj se bo

zgodilo, če ne bo upošteval pravil ali ravnal v skladu z dogovori« (Poštrak 2015: 274). Pri dogovornem pristopu se učenec in učitelj dogovarjata, oba pa sta poslušana in slišana. Odnos je spoštljiv. Učenec se uči odgovornega odločanja in s tem prevzema življenje v svoje roke, saj je za svoje odločitve tudi odgovoren (ibid.). O metodah komuniciranja, ki so pomembne za dogovorni pristop, sta pisala avtorja Gordon in Glasser, ki ju omenjam v nadaljevanju. Na tem mestu je treba omeniti še Erica Berna (2011 v Poštrak 2015: 276–277), ki opredeli vlogo odraslega, v našem primeru učitelja, v odnosu do učenca. Stanja jaza razdeli na stanja jaza starša, odraslega in otroka ter poudarja, da so vsa stanja jaza dostopna vsakemu posamezniku, ne glede na čas in situacijo. Ko smo v stanju jaza starša, se odzivamo tako, kot so se naši starši. Uporabljamo enake besede in čustva, kot jih je imel eden od staršev. V stanju jaza otroka se obnašamo tako, kot smo se, ko smo bili še otrok – igrivo in intuitivno. Stanje jaza odraslega je pomembno, ko se soočamo z realnostjo in odločamo, kaj je prav in kaj ne. Kot učitelji ali socialni delavci smo v stanju jaza starša. Odnos med učiteljem in učencem je najboljši takrat, kadar uporabljamo vsa tri stanja jaza. Najbolj učinkovito delujemo, ko »starš predstavlja skrbnost in odgovornost, odrasli samostojnost in odločanje, otrok pa ustvarjalnost in izvirnost« (ibid.: 277). Z dogovornim pristopom je tako učenec popolnoma vključen v svoj proces izobraževanja. Če pa učitelj zna uporabiti vsa tri stanja jaza, so uspeh, odnos in počutje učencev v razredu še boljši in kvalitetnejši.

Milko Poštrak (2015) je v pogovoru z mladimi prišel do pomembnega spoznanja. Učenci so na vprašanje, kaj si želijo od staršev, učiteljev in drugih odraslih, odgovorili, da si želijo spoštovanje. Takšnega odgovora odrasli niso pričakovali. Torej je otroke treba samo vprašati in se z njimi pogovarjati, česar pa odrasli nismo navajeni, saj smo ves čas v poziciji, da tako ali tako vemo, kaj otroci potrebujejo ali si želijo. Otroke jemljemo kot ranljive posameznike (Šugman Bohinc 2013), ki so že po navadi v podrejenem položaju, saj jih doživljamo kot osebe, ki so odvisne od odraslih. Tudi raziskave o otrocih so po navadi narejene brez otrok – brez vključevanja tistih, ki se jih raziskava tiče. Ne moremo vedeti, kaj otroci potrebujejo in kaj jih tare, če jih ne povprašamo. Zato Lea Šugman Bohinc zavzema stališče, da je treba »od pogovora o otrocih [preiti] k pogovoru z otroki« (2013: 67).

Premalokrat se zavemo, da je ravno učenčeva uspešnost odvisna od odnosa z učiteljem, odnos pa je lahko kvaliteten ali pa ne. Če učitelj (Gordon 1989: 2–15) vzpostavi z učenci odnos, v katerem so nerazumljeni, v nekaj prisiljeni ali do njih učitelj nima zaupanja, se

učenci dolgočasijo in čutijo odpor. Dober odnos med učenci in učiteljem se vzpostavi, kadar je le-ta odprt. V odprtem odnosu imata oba priložnost, da sta odkrita in direktna. V takšnem odnosu ni strahu, da bo posameznik kaznovan samo zato, ker izraža svoje mnenje. Dober odnos temelji na spoštovanju, na vzajemni odvisnosti in skupnem zadovoljevanju potreb. Če se učenec počuti ogroženega, osamljenega ali nevrednega, ne bo uspešen. Tudi učitelj bo, če bo zaradi neuspešnosti učenca vložil še več truda v poučevanje, neuspešen. Če ima učenec težave, ni sposoben sodelovati in biti uspešen. Najprej je treba razrešiti učenčeve težave, šele nato bo sposoben resnično delati (ibid.).

Pri tem je ključnega pomena, kako se učitelj odzove in komunicira z učencem. Med ovire v komunikaciji Gordon (1989: 16–19) uvršča ukazovanje, grožnje, mobiliziranje, sugeriranje, kritiziranje, sramotenje, etiketiranje, diagnosticiranje, sarkazem, zasliševanje in simpatiziranje. Avtor daje velik poudarek na sprejemanju učenca takšnega, kot je. Če učitelj pokaže učencu, da ga sprejema, bo učenec tudi samega sebe sprejel in tako lažje reševal probleme. Učencu učinkovito pomagamo tako, da ga poslušamo. Gordon (ibid.: 59) pripisuje ugodni klimi, ki vključuje skrb za druge, razumevanje in toplino, ključen pomen. Če je klima zelo dobra, je med učenci manj težav, nelagodja in neuspehov. Tudi če v takšni udobni klimi učitelj uporabi zgoraj naštetе komunikacijske ovire, to ne bo imelo negativnih učinkov. Če imata namreč odnos sprejemanja in sta v odnosu zadovoljna, lahko učitelj uporabi moraliziranje, etiketiranje itd., a ne bo negativnih posledic (ibid.).

Kot sem že večkrat omenila – in same raziskave to dokazujejo –, je odnos med učiteljem in učencem zelo pomemben. Glasser (1994a) poudarja, da bodo učenci v šoli dobro delali le, če bo delo oz. učitelj zadovoljeval njihove osnovne potrebe. Čeprav se učenci med seboj razlikujejo, naj bi vsi imeli enake osnovne potrebe – potrebo po moči, ljubezni, preživetju, zabavi in svobodi. Dober učitelj zadovolji učenčevo potrebo po preživetju tako, da ga uči spretnosti življenja. Potrebo po ljubezni jim lahko zadovolji tako, da postane dober prijatelj. Če se z otroki smeje, zadovolji otrokovo potrebo po zabavi. Učitelj, ki učencem dopušča, da mislijo in delajo samostojno, jim zadovolji potrebo po svobodi. Če jih spoštuje in jim prisluhne, zadovolji potrebo po moči. Tudi Glasser zagovarja neprisilno vodenje. Všeč mi je Glasserjeva ideja, da bi imeli učitelji več izbora pri tem, kaj bi učili. Učitelj naj bi učil več tega, kar ga veseli, učenci pa bi sprejemali več tega, kar jih zanima, kar pa je težko izvedljivo ravno zaradi učnih načrtov in standardov, ki se jih učitelji držijo oz. jim morajo slediti. Problem vidi v tem, da je danes znanje merjeno s standardi in testi. Zaradi pritiskov učitelji vse prevečkrat obravnavajo učence kot predmete. Poudarjajo dejstva in

pravilne odgovore, izogibajo pa se diskusijam in dajejo veliko domačih nalog. Glasser predlaga prenovno izobraževalnega sistema, ki naj temelji na neprisilnem vodenju in zadovoljevanju otrokovih osnovnih potreb (ibid.). Neprisilno vodenje in dogovorni pristop bosta pripomogla k manj učnim težavam. V takšnem odnosu bi učenci lažje delali, saj bi bili brez strahu pred neuspehi, njihove stiske pa bi bile sprejete in razumljene.

Gabi Čačinovič Vogrinčič (2008: 15) ugotavlja, da se šola do zdaj ni čutila odgovorna za učenčeve težave. Pravi, da bi odgovornost za učne težave morala biti na ramenih šole. Učitelj mora spremeniti oblike in način sodelovanja z učencem. Učenec naj ne bi samo sprejemal informacij, ampak bi skupaj z učiteljem soustvarjal učni proces. Starši pa ne bi smeli samo sprejemati navodila učiteljev, ampak skupaj z učiteljem iskati in soustvarjati rešitve (ibid.).

Odnos (ibid.: 20–23), ki ga učenec in učitelj vzpostavita, temelji na pogovoru, v katerem poslušata drug drugega, se slišita in si odgovorita. »Odlično znamo *govoriti otroku*, *govoriti z otrokom* pa je nujna dragocena nova izkušnja« (ibid.: 20). Učitelj in učenec se morata najprej dogovoriti oz. privoliti v sodelovanje. Šele nato – v dialogu – se poslušata, si odgovorita in skupaj raziskujeta, kaj bo naslednji korak. Pri tem pa mora biti odnos spoštljiv in razumevajoč. Odnos mora biti oseben (De Vries 1995 v Čačinovič Vogrinčič 2008: 22). Učitelj naj bi učencu zaupal tudi kakšno svojo izkušnjo, da učenec lažje pogleda v prihodnost. Pri tem pa učitelj ravna empatično in izrazi skrb ter spoštovanje do učenca. Pomembno je tudi, da se učitelj ne postavi v pozicijo, da že tako ali tako pozna učenca in ve, kakšen je. Ne sme postaviti diagnoze že na začetku pogovora, saj takšen pogovor vodi v neuspeh. Prav tako mora učitelj odstopiti od moči (Hoffman 1994 v Čačinovič Vogrinčič 2008: 23), da sta njegova resnica in znanje edina pravilna.

Za uspešen odnos in dialog je pomembno, da uporabimo koncept D. Saleebey (1997 v Čačinovič Vogrinčič 2008: 24), ki temelji na perspektivi moči. Bistvo koncepta je, da učitelj skupaj z učencem išče njegovo moč in vire, ga sprašuje, kaj si želi, kakšen je za njega dober izid in o čem sanja ter upa. Sprašuje ga, kdo mu lahko pomaga doma ali v razredu in brskata po izkušnjah, ki so mu v preteklosti pomagale. Skupaj aktivirata učenčeve talente, znanje in sposobnosti (ibid.). Tudi ko z učencem ustvarjamo izvirni delovni projekt pomoči, zapišemo njegova močna področja (učna in tudi praktična).

Gabi Čačinovič Vogrinčič (ibid.: 25) zagovarja delo, ki temelji na učenčevem znanju, torej na tistem, kar že zna. Učitelj naj ne išče tistega, kar ne zna. Skupaj iščeta njegova močna

področja in skupaj gradita naprej, od tam, kar učenec zna in razume, oz. od tam, kjer učenec je (ibid.). Učenci Romi se velikokrat ne morejo obrniti na pomoč staršev, saj se starši (tudi, če so) ne čutijo kompetentne ali pa ne znajo pomagati. Tudi socialni položaj (ibid.: 26) zelo vpliva na to, ali bo učenec napredoval. Zato avtorica poudarja, da učenec potrebuje šolo, v kateri lahko dobi pomoč. Ne potrebuje šole, ki odgovornost za neuspehe prelaga na starše. Tudi (ibid.: 31) ko soustvarjamo izvirni delovni projekt pomoči, ga ustvarjamo skupaj z učencem in samo za njega. Zato je izviren. Tudi učenec mora vedeti, kaj učitelj pričakuje od njega in kaj je njegov cilj. V dogovoru lahko ugotovita tudi učenčev cilj. Edino v takšnem odnosu lahko ugotovita skupni uresničljiv cilj.

Pri tem ustvarimo pogovor, ki je »usmerjen v želeni izid« in pogovor, ki je usmerjen v to, »da se nadaljuje« (ibid.: 54). Pogovor med učencem in učiteljem je sicer usmerjen v dobre rešitve, nova znanja in odpravljanje težav, vendar je tudi pomembno, da med njima obstaja tudi druga vrsta pogovora – pogovor, ki je usmerjen v to, da se nadaljuje (ibid.). Včasih imajo učenci z učnimi težavami, v mojem primeru učenci Romi, vse preveč izkušenj, ki so jih potisnile v nezaupanje in obup. Zato takšen odnos potrebuje veliko časa, da se vzpostavi. V tem primeru je razumljivo, da mu bomo najprej pomagali pri razreševanju stisk in se šele nato usmerili na razreševanje učnih težav. Zato je tudi pomembno, da je pogovor usmerjen v to, da se nadaljuje. V šoli se prevečkrat vse vrti okoli učnih težav in standardov, ki jih učenci morajo usvojiti in učitelj predelati. Če imajo učenci učne težave, je položaj še težji, saj se vse vrti okoli tega, ali mu bo uspelo. Zato nam pri učni pomoči zmanjkuje časa za pogovor, ker nam znajo učitelji naložiti veliko dela, nujno pa je treba razreševati učenčeve stiske, da bi bili učinkoviti pri usvajanju znanj.

Sheila McNamee (2007 v Čacinovič Vogrinčič 2008: 61–62) predlaga konverzacijo, ki temelji na sodelovanju med učenci in učiteljem ter na odnosnem učenju. Glavne vsebine so (ibid.):

- **izogibati se abstraktnim načelom:** cilj je, da se učenci pridružijo učitelju in skupaj zberejo skupno znanje, ki ga že imajo in na tem gradijo. Vsakemu učencu je treba omogočiti udeleženo, ki mu pripada;
- **dati prednost narativnim oblikam:** učitelj in učenci povežejo predmet s svojo osebno zgodbo. Tako dobijo paleto novih izkušenj, ki jih lahko povežejo in ustvarijo novo znanje. Tudi pri tem je pomembno, da učitelj da besedo vsem in vsako zgodbo sprejme;

- **podpirati skupnost:** vsakdo ima pravico znati po svoje in spoštovati znanje drugega;
- **brisati meje med razredom in življenjem:** skozi osebne zgodbe se med njimi ustvarijo nove vezi in viri, ki jim pomagajo, da naučeno prenesejo v vsakdanje življenje.

Koncept delovnega odnosa je opora, ki zagotavlja temelje: etiko participacije in ravnanja iz perspektive moči. Od tu dalje moramo učitelji in odrasli samo še varovati prostor za neskončno raznolikost večglasnih mojstrov (Čačinovič Vogrinčič 2008: 63).

Gabi Čačinovič Vogrinčič (2013) poudarja, da do zdaj nismo upoštevali in sprejeli otrokovega glasa kot enakovrednega odraslim. Moramo se namreč odpovedati misli, da smo »lastniki vseh znanj, resnic, ocen« (ibid.: 12). Tim Loreman (2009 v Čačinovič Vogrinčič 2013: 13–21) meni, da smo odrasli preveč zasenčili otroka. Otroci se ves čas soočajo z ovirami. Tudi znanja, ki jih imamo o otrocih, so zbrali odrasli – brez njihovega glasu, brez spoštovanja do otrok. Pri delu je treba varovati otroke, jih podpirati in jih tudi kdaj pustiti pri miru. Varujemo jih lahko pred neuspehi, izključenostjo, revščino, ponižanjem ipd. Ko se otroci počutijo varne, so pripravljeni, da sprejmejo našo pomoč in podporo, ki mu jo nudimo preko naše ljubezni do njega. Včasih pa se moramo tudi umakniti in mu omogočiti, da izkusi življenje na svoj način. Otroci potrebujejo tudi varno svobodo (ibid.). Zato Gabi Čačinovič Vogrinčič pravi, da je prišel čas, da se sliši otrokov glas. »Veliko je treba opraviti. Tokrat skupaj z otroki. Malo vemo o šoli, ki bi bila po meri učenca« (2013: 14).

2. PROBLEM

Na Osnovno šolo Leskovec pri Krškem se je v zadnjih desetih letih povprečno vpisalo v prvi razred 9 romskih otrok, toda zelo majhno število jih osnovno šolo tudi uspešno zaključi. Na šoli je v desetih letih uspešno zaključilo šolanje 5 romskih učencev. Zakaj je število tako malo? Na Osnovni šoli Leskovec pri Krškem sem zaposlena že deset let in ves čas delam z romskimi učenci. Glede na to da prihajajo iz družin, kjer je revščina najbolj prisotna, jim na šoli priskrbimo tudi osnovne šolske potrebščine (pisala, zvezke, torbe). Imamo tudi organiziran prevoz. Šolski kombi jih vsak dan pripelje v šolo in odpelje domov. V šoli jim nudimo učno pomoč (od tri do pet ur na teden za vsak razred). Skupaj z učiteljicami, ki poučujejo določenega učenca, izdelamo izvirni delovni projekt pomoči. V prvih in drugih razredih so vključeni tudi romski pomočniki, ki pomagajo romskim otrokom pri komunikaciji v razredu (z učiteljico in sošolci). Toda še vedno jih zelo malo število uspešno konča osnovnošolsko izobraževanje. Ker se vse raziskave do zdaj nanašajo na romsko problematiko z ekonomsko-socialnega vidika, in to z vidika raziskovalcev in teoretikov, moja raziskava poteka skupaj z njimi in za njih. Na to pomanjkljivost mnogih projektov in raziskav je opozoril (in spodbudil mojo angažiranost) docent romskega rodu iz univerze v Trstu (Petejan 2002), ki pravi, da je treba Romom omogočiti, da postanejo dejavni subjekti v večinski družbi. Pri tem pa ne smemo dovoliti, da izgubijo posebnost kulture in identitete. Nadaljuje: »Zgodovino Romov so doslej oblikovali in pisali opazovalci Romov. Romi moramo svojo zgodovino še napisati in prepričan sem, ko se bo to zgodilo, bo rezultat povsem drugačen od tega, kar poznamo zdaj (ibid.).« Zato je pomembno, da se sliši njihov glas.

Z raziskavo sem poskušala poiskati odgovore na večna vprašanja. Kaj je tisto, kar jim je pripomoglo, da so nekateri uspešno zaključili osnovno šolo? Je bilo to poznavanje slovenskega jezika ali podpora staršev, učiteljice, ki so jih nenehno spodbujale, šolsko okolje, vrstniki? Kateri so tisti pozitivni dejavniki, ki so jim pomagali pri šolanju? Z raziskavo nisem iskala tistega, kar ni dobro, kaj jih omejuje pri socialni »rasti«, marveč tisto, kar jim je pomagalo. Vse, ki so v desetih letih končali osnovno šolo, sem vprašala, kaj je tisto, kar jim je pomagalo pri šolanju. Kdo jih je spodbujal? Ali so že z vstopom v šolo razumeli in govorili slovensko? So mogoče doživeli kaj takšnega, kar je bilo ključnega pomena za uspeh? Zanimale so me njihove življenjske zgodbe, še najbolj pa otroštvo in njihovi spomini na osnovno šolo.

Z raziskavo želim ugotoviti metode in načine dela, ki so bile najbolj uspešne pri delu z Romi. Ali je to več dela s starši, več pogovora z učenci, povezovanje z vrstniki? Ali pomaga nenehno spodbujanje ali pa mogoče bolj sistematičen način poučevanja? Zanimalo me je, kateri so tisti dejavniki, ki bi pripomogli, da bi večje število romskih učencev končalo osnovno šolo in se tako lažje vključilo v širše družbeno okolje. Želela sem ugotoviti dejstva oz. povezavo vseh ključnih dejavnikov in kako se ti pomembni dejavniki med seboj prepletajo in povezujejo. Vsak otrok je individuum. Kaj pa je skupnega vsem tistim romskim učencem, ki so uspešno končali osnovno šolo? Želela sem slišati njihove izkušnje, naj se slišijo njihovi spomini, doživljanja šole in mnenja o izobraževanju. Raziskava poteka skupaj z njimi in za njih. Raziskava lahko odpre nove poglede in mogoče nove predloge, ki bi šolnikom in meni osebno pomagali pri delu z romskimi učenci. Želim poudariti in opozoriti na njihovo doživljanje in uspehe, kot jih vidijo sami.

3. METODOLOGIJA

3.1. VRSTA RAZISKAVE

Raziskava je kvalitativna in eksplorativna. Kvalitativna je zato, ker sem zbirala besedne opise in jih obdelala na besedni način – brez uporabe merskih postopkov, s katerimi se pridobiva številčne podatke (Mesec 1997: 6). Raziskava je eksplorativna, ker ni znana nobena podobna raziskava, namen pa je zbrati (pri ranljivi skupini) čim več pozitivnih dejavnikov, ki so bili ključnega pomena za uspešno zaključitev osnovnošolskega izobraževanja. Zbirala sem besedne opise o dejavnikih, dogodkih in ljudeh, ki so vplivali na uspešno zaključeno šolanje romskih učencev v zadnjih desetih letih na Osnovni šoli Leskovec pri Krškem.

3.2. MERSKI INSTRUMENTI IN VIRI PODATKOV

Uporabila sem nestandardiziran intervju. Za pomoč sem imela zapisane teme, ki so me zanimalo. Teme in vrstni red sem prilagajala poteku pogovora.

3.3. POPULACIJA IN VZORČENJE

Populacijo raziskave zajema pet Romov, ki so v zadnjih desetih letih uspešno zaključili šolanje na Osnovni šoli Leskovec pri Krškem.

3.4. ZBIRANJE PODATKOV

Podatke sem zbirala od 15. 2. do 20. 3. 2016. Intervjuji so trajali povprečno 35 minut. Posnela sem jih z diktafonom. Teme za intervju so v prilogi 1.

Najprej sem preko drugih romskih otrok prišla do mobilnih števil intervjuvancev, nekatere pa tudi vsakodnevno srečujem. Ko sem jih prosila za sodelovanje, so sodelovanje sprejeli. Ker imajo nekateri že družine, so raje prišli k meni, da je intervju potekal nemoteno. Izvedla sem vseh pet intervjujev, od tega z dvema fantoma (starima 21 let) in tremi dekletmi (starosti 17, 24 in 25 let).

3.5. OBDELAVA IN ANALIZA PODATKOV

Pridobljene podatke sem na kvalitativen način obdelala s kodiranjem po Mescu (1997). Intervjuje, posnete z diktafonom, sem najprej zapisala s programom MS Word. Poskušala

sem obdržati pristnost intervjujev, a sem jih ponekod le delno lektorirala. V spontanem pogovoru se je včasih zgodilo, da je bilo povedano na papirju nerazumljivo. V besedilu sem najprej določila enote kodiranja, nato pa enotam pripisala pojme. Nato sem uporabila osno kodiranje, kjer sem posameznim kategorijam pripisala podkategorije. Podatke sem predstavila v poglavju Rezultati in poglavju Razprava.

Analiza intervjujev je v prilogah 2 in 3.

V nadaljevanju sem predstavila kratek primer analize.

- Izbiranje uporabnih delov v besedilu: tisti del, ki se mi za raziskavo ni zdel pomemben, sem ga označila podčrtano.

Že od malega so me spodbujali, da hodim v šolo. Šole se tako spominjam, da so me vedno spodbujali, da grem naprej. Bili so ful za izobrazbo, da se izobražujemo in da si službo najdemo. Je pa res, da me je zelo spodbujala starejša sestrična. Ko sem bila majhna, mi je bila ona vzor, šolo je delala.

- Besedilo sem razdelila v posamezne izjave, ki so mi kasneje služile kot enote kodiranja. Označila sem jih s poševnico (/).

/Že od malega so me spodbujali, da hodim v šolo./ /Šole se tako spominjam, da so me vedno spodbujali, da grem naprej./ /Bili so ful za izobrazbo, da se izobražujemo in da si službo najdemo./ /Je pa res, da me je zelo spodbujala starejša sestrična./ /Ko sem bila majhna, mi je bila ona vzor, šolo je delala./

- Nato sem enote označila z zaporednimi številkami.

/Že od malega so me spodbujali, da hodim v šolo./ (1) /Šole se tako spominjam, da so me vedno spodbujali, da grem naprej./ /Bili so ful za izobrazbo, da se izobražujemo in da si službo najdemo./ (2) /Je pa res, da me je zelo spodbujala starejša sestrična./ (3) /Ko sem bila majhna, mi je bila ona vzor, šolo je delala./ (4)

- Vsaki enoti, ki sem jih zapisala eno pod drugo, sem pripisala pojme in kategorije.

(1) že od malega so jo starši spodbujali, da hodi v šolo → spodbuda staršev za obiskovanje šole → prejemanje podpore domačih

(2) starši so želeli, da konča šolo in si najde službo → skrb staršev za prihodnost → prejemanje podpore domačih

(3) sestrična jo je spodbujala, da hodi v šolo → spodbuda sestrične za obiskovanje šole → prejemanje podpore sorodnikov

(4) že od malega ji je bila sestrična vzor → vzor sestrične → pozitiven vpliv sorodnikov

- Vse pojme sem nato razporedila v kategorije.

Prejemanje podpore domačih:

- spodbuda staršev za obiskovanje šole;
- skrb staršev za prihodnost.

Prejemanje podpore sorodnikov:

- spodbuda sestrične za obiskovanje šole.

Pozitiven vpliv sorodnikov:

- vzor sestrične.

- Kategorije sem še definirala:

- prejemanje podpore domačih: skrb in spodbuda družinskih članov za obiskovanje šole;
- gojenje lastne kulture: kako ohranjajo svojo kulturo;
- pozitiven vpliv sorodnikov: pozitivna dejanja in spodbude, ki so vplivale na njihove uspehe v šoli;
- socializacija v šoli: sprejetost in odnosi z učenci Romi in Neromi;
- segregacija: ločevanje romskih učencev v šoli in vrtcu;
- negativno mnenje o segregaciji: mnenja, zakaj ločevanje ni dobro;
- negativen učinek segregacije: kaj doprinese ločevanje učencev Romov v šoli;
- integracija: način integracije in mnenja o učinkovitosti vključevanja;
- uporaba slovenskega jezika: kdaj, kje in v kakšnem obsegu uporabljajo slovenski jezik ter razumevanje le-tega;
- uporaba romskega jezika: kje in v kakšnem obsegu so uporabljali romski jezik v šoli;

- dodatna pomoč romskim učencem: učinkovitost in mnenja o dodatni učni pomoči učencem Romom;
- angažiranost učiteljev: kako so učitelji pomagali in česa je primanjkovalo;
- negativno doživljanje šole: neprijetni občutki, ki so se pojavili ob obiskovanju šole;
- pozitivno doživljanje šole: prijetni občutki, ki so se pojavili ob obiskovanju šole;
- socializacija v okolju: dogodki, želje in odnosi z drugimi;
- diskriminacija zaradi rasne pripadnosti: negativna dejanja, ki so se zgodila zaradi porekla posameznika;
- pozitivna samopodoba: dogodki in sposobnosti, ki so posameznikom pozitivno pomagali pri grajenju njihove osebnosti;
- negativna samopodoba: dogodki, ki so negativno vplivali na grajenje posameznikove osebnosti;
- motivacija za prihodnost: želje za prihodnost;
- kaj bi spremenili: dogodki, za katere posameznik smatra, da so negativno vplivali na njegovo življenje;
- vzroki za neuspešnost romskih otrok: dejavniki, ki vplivajo na posameznikov neuspeh v šoli;
- vzroki za uspešnost romskih otrok: dejavniki, ki vplivajo na posameznikov uspeh v šoli.

4. REZULTATI

Z vsemi intervjuvanimi sem se pogovarjala o družini in spominih na otroštvo. Vsi intervjuvanci so poudarili, da so jih za obiskovanje šole starši zelo spodbujali (*»Že od malega so me spodbujali, da hodim v šolo«*). Starši so dva intervjuvanca spodbujali, da se redno vključujeta v šolske dejavnosti (*»... so bile dejavnosti dobrodošle za nas.«*). V razredu je bilo dvema lažje, ker sta imeli v razredu podporo in družbo sestre (*»Veliko lažje mi je bilo, ker sem imela sestro.«*). Večina vprašanih je povedala, da so starši ves čas vztrajali (*»Velikokrat sem staršem povedal, da ne bi rad šel v šolo, pa so oni vztrajali pri tem.«*). En intervjuvanec je celo omenil, da bi brez vztrajanja staršev delal drugače (*»... bi delal po svoje.«*). Nekaj intervjuvanih je vedelo, da bi bili starši zelo jezni, če ne bi želeli v šolo (*»Ati bi bil zelo hud, če ne bi želela obiskovati šole.«*). V prvem razredu je bil z enim intervjuvancem oče, ker ga je bilo strah (*»Celo dvakrat ali trikrat je bil ati z mano v razredu, ker me je bilo strah.«*). Mama od dveh bivših učenk je na povabilo učiteljice prihajala na govorilne ure. Starši jih niso samo spodbujali za obiskovanje šole, ampak je bilo večini pomembno, da šolo tudi uspešno zaključijo (*»Ves čas so mi govorili, da je bolje, da končam in imam nekaj od tega«*).

Pri pogovoru o gojenju svoje kulture so vsi intervjuvani povedali, da se doma že od nekdaj pogovarjajo samo v romskem jeziku (*»Vsi smo se vedno pogovarjali že od malih nog v romščini«*). Dve vprašani sta imeli dedka slovenskega rodu, s katerim sta govorili slovensko (*»Znal je tudi romsko, ampak se je z nami vedno pogovarjal slovensko«*). Ena intervjuvanka je poudarila, da jih je sestrčna učila romski ples.

Na šolanje je vplival tudi vzor sorodnikov (*»Vedno sem govorila, da bom, ko bom velika, kot N.«*). Dve intervjuvanki sta omenili, da sta ju motivirali sestrčni (*»To, ko sem gledala sestrčni, kako pridno hodita v šolo.«*). Sestrčna ju je celo spodbujala, naj se šolata (*»... da me je spodbujala starejša sestrčna.«*). Eni intervjuvanki je bila vzor teta, ki je končala osnovno šolo. Druga bivša učenka je kot pozitiven vpliv omenila šolanje staršev (*»Starši so končali osnovno šolo in prav zaradi tega so spodbujali še nas, naj se gremo naprej šolat«*).

Pri pogovoru o socializaciji v šoli in doživljanju sošolcev so vsi intervjuvanci poudarili, da so se družili s sošolci in so si med seboj tudi pomagali (*»Pomagali smo si, družili smo se.«*). Dva vprašana sta povedala, da so se s sošolci bolje razumeli v višjih razredih (*»Tudi sošolci so bili v osmem in devetem že boljši. Smo se navadili eni na druge. Smo se bolje*

spoznali.«). Ena intervjuvanka je povedala, da so jo sošolke tudi kdaj kaj vprašale. Večina je imela v razredu tudi romskega sošolca (*»Vedno smo skupaj sedeli v klopi.«*). En intervjuvanec je povedal, da mu je bilo zaradi tega lažje v razredu (*»Imel sem S. in mi je bilo lažje.«*), saj se niso vsi sošolci obnašali primerno (*»... eni pa so bili taki, ah. So samo zafrkavali.«*). Toda čez čas se je navadil in sprejel šolo (*»... čez čas sem se pa navadil.«*).

Dva intervjuvanca sta obiskovala segregiran vrtec, kjer so bili vključeni samo romski otroci (*»Zgodaj sem šla v vrtec. V romski vrtec.«*). Trije so še vedno obiskovali tudi segregirane oddelke v šoli (*»Do tretjega smo bili skupaj med Romi.«*, *»Saj sem bil do četrtega razreda gor v ›baraki‹ samo z romskimi otroki.«*, *»V šestem, ko smo bili samo Romi ...«*). Trije so tudi izrazili nestrinjanje s segregacijo (*»... smo bili tako ločeno od ostalih otrok. S tem se nisem strinjala.«*, *»To, da smo bili ločeni, ni bilo v redu.«*). Ena intervjuvanka je tudi omenila sedanji vrtec v romskem naselju in poudarila, da se s segregiranim vrtcem ne strinja (*»Saj imamo tudi vrtec v naselju, sam bi bilo bolje za otroke, da hodijo z ostalimi v ta vrtec.«*).

Na vprašanje, zakaj se jim zdi segregacija slaba, je večina odgovorila, da se v segregiranem oddelku niso dovolj naučili oz. učili so se samo nujno (*»Tako nisem vedela nič.«*, *Ker mi smo se drugače učili samo stvari.«*). Intervjuvanka je celo izrazila pomanjkanje spodbude s strani učiteljev, da bi se naučila več kot pa samo to, kar je bilo nujno (*»Nam so dali samo lažje stvari, niso pa nas spodbujali, npr. ›daj, poskusi, mogoče ti bo pa šlo‹.«*). Nadaljuje, da so imeli učitelji do romskih učencev prenizka pričakovanja (*»Vedno smo dobili samo toliko, kot so učitelji mislili, da zmoremo«*). Prav ta intervjuvanka je tudi povedala, da v segregiranem oddelku ni dobivala domačih nalog in da se pri pouku angleščine niso veliko učili (*»... so nam npr. pri angleščini dali pobarvanke za barvat.«*). Čeprav je vedela, da se v segregiranem oddelku ne učijo dovolj, ji je bilo tako bolj lagodno (*»... po eni strani pa je bilo lažje biti samo z Romi in delati tisto, kar je za Rome.«*).

Kasneje so se, eni prej drugi kasneje, vključili v integrirane oddelke na šoli. Začeli so spremljati pouk z vsemi ostalimi učenci. Starši od enega intervjuvanca so menili, da je bolje, če so z drugimi otroci v razredu (*»... ker so rekli, da je bolje, da hodi z drugimi otroki ...«*). Dva intervjuvanca menita, da sta se v integriranem oddelku veliko več naučila (*»... z ostalimi, sem se tam največ naučila.«*). Ena intervjuvanka je omenila, da je zaradi začetne integracije sestra usvojila več kot ona (*»M. je več vedela od mene samo zaradi*

tega, ker je bila že od začetka z ostalimi.». Ko se je vključila v integriran oddelek, je bila vesela (»Po eni strani sem bila zelo vesela, da sem šla z ostalimi ...«).

Dva intervjuvanca sta povedala, da sta z vstopom v šolo razumela slovenski jezik (*»Vse sem razumel ...«*). Enako število intervjuvancev pa je izrazilo, da so imeli težave z razumevanjem slovenskega jezika in posledično niso razumeli učiteljeve razlage ter navodil (*»Včasih je bilo res težko, ker nisem nove snovi razumela.«*). Ena od intervjuvank zaradi nerazumevanja velikokrat ni naredila domače naloge (*»Čeprav sem poskušala domačo nalogo narediti, ampak če ne razumeš, je ne moreš narediti.«*). Dva intervjuvanca sta povedala, da sta se sproti učila slovenski jezik (*»V šoli sem se učila slovenščine. Sproti.«*), in sicer zaradi pogovora z učitelji (*»... z učiteljem pa slovensko. Učitelji niso znali romsko.«*).

Uporabljali so tudi romski jezik. V segregiranem oddelku so se namreč pogovarjali med seboj v romskem jeziku (*»... ker smo se gor med seboj ves čas pogovarjali romsko.«*). Dva intervjuvanca sta se tudi kasneje v integriranih oddelkih pogovarjala v romskem jeziku, saj sta imela druge romske učence v razredu (*»In ker sva bili skupaj, sva se pogovarjali romsko.«*). En intervjuvanec je omenil, da so se tudi drugi učenci v razredu zanimali za romski jezik (*»... da so me spraševali, kako se kaj reče po romsko.«*).

V šoli je večina intervjuvancev prejela dodatno učno pomoč, ki jim je veliko pomagala (*»... mi je zelo pomagalo, da sem imel učno pomoč.«*), še posebej, če česa niso razumeli (*»Tam sem vse, česar nisem znal, vprašal.«*, *»... sem lažje vprašal.«*). Skoraj vsi intervjuvani so pri učni pomoči dobivali razne spodbude (*»Veš, da te nekdo spodbuja, čeprav se ti ne gre v šolo.«*, *»... spodbujala, da grem naprej.«*, *»... ful nas je učila ...«*). Intervjuvanka celo misli, da brez učne pomoči ne bi uspešno končala osnovne šole (*»... Drugače mislim, da ne bi šlo.«*). Učiteljica pri učni pomoči se je zavzela za eno od intervjuvank, ko je želela v integriran oddelek (*»D. mi je uredila, da sem šla z M.«*). En intervjuvanec je poudaril, da je bilo na učni pomoči bolj sproščeno in je znal vprašati tisto, česar v razredu ni razumel (*»Je bilo lažje na učni pomoči kaj vprašati, ko smo bili sami in smo imeli čas.«*). Ena intervjuvanka je povedala, da je bolje razumela razlago pri učni pomoči (*»Bolje sem razumela stvari pri učni pomoči, ki mi niso šle.«*). En intervjuvanec je bil učne pomoči zelo vesel (*»Veseli smo bili, da smo šli na učno pomoč.«*).

Na vprašanja, ki so se nanašala na učitelje, je ena intervjuvanka omenila, da jo je učiteljica v razredu učila, kdaj se uporabljajo vljudnostni izrazi (*»Jaz sem učiteljico samo gledala, ko*

mi je rekla: »Hvala se reče.«). Dobra polovica je poudarila, da so bili učitelji do njih prijazni in skrbni (»Vedno so me vprašali, česa ne razumem in kaj mi gre.«, »Vem, da naju je presedla k sošolkam ...«, »Učiteljica je znala reči, naj pridemo bližje sedet ...«). Ena intervjuvanka je tudi omenila, da je učiteljica spodbujala sošolce, naj ji pomagajo. Dva vprašana sta povedala, da so jim učitelji pomagali (»... so mi pomagale.«, »Če česa nisem razumel, sem vprašal in so mi povedale.«). Ena vprašana je s strani učiteljice dobivala spodbudo (»Včasih so me res spodbujale.«). Drugi pa je učiteljica priskrbela učno pomoč. Pri nekaterih učiteljih je ena intervjuvanka pogrešala spodbudo (»Učitelji nas niso nekaj spodbujali.«) in ji ni bila všeč storilnostna naravnost učiteljev (»Bilo jim je glavno, da naredimo tiste naloge v šoli in da osnovno šolo končamo.«, »Niso nam nikdar govorili: »Fajn je, da hodiš v šolo, da se učiš, da se boš izobraževala, da boš službo dobila.« Tega niso govorili.«). Dva intervjuvanca sta pri učiteljih pogrešala sočutnost (»... ampak, da ti vsaj par lepih besed reče.«, »Niso me nikoli vprašale, kako sem, kako se počutim ...«, »Drugim je bilo vseeno, če naredimo ali znamo.«).

Večina vprašanih je povedala, da jim je bilo na začetku integracije zelo težko (»... mi je bilo od začetka težko ...«, »Ko sem prišel med ostale, mi je bilo zelo težko.«, »Nisem bila navajena z ostalimi.«). Pri tem so tudi doživljali neprijetna čustva (»Malo mi je bilo nerodno pred drugimi otroki.«, »Bilo me je strah.«, »Od začetka mi je bil čuden občutek. Občutek, ko prideš nekam, pa si nezaželen.«). Bilo jih je sram (»Nisem šla do učiteljice, ker me je bilo sram.«, »Bilo nas je sram.«). Dva intervjuvanca sta imela težave z javnim nastopanjem pred drugimi sošolci (»... ker nisem bila navajena, da bi javno nastopala.«, »Nerodno mi je bilo, če bi kaj narobe odgovorila ali rekla.«). Tudi če sta znala ali če so ju sošolci zafrkavali, sta bila intervjuvanca tiho (»Nikoli jim nisem rekla.«, »Učiteljici nisem nikoli rekel, da nas zafrkavajo.«). Trije vprašani so bili v razredu osamljeni (»Potem mi je bil pa brez njih dolgčas.«).

Kljub zgoraj omenjenim negativnim doživljanjem šole so intervjuvanci doživeli tudi pozitivne stvari. Večina vprašanih goji prijetne občutke do šole in je rada obiskovala šolo (»Rada sem hodila v šolo.«, »Imel sem se lepo v osnovni šoli.«, »... in sem rad hodil v šolo.«). Ena intervjuvanka je povedala, da je čutila, kdaj so jo sošolci sprejeli (»Ko čutiš, da si sprejet, ti je lažje.«). Da so se v šoli dobro počutili, je dvema intervjuvancema pomagala tudi prijaznost učiteljev (»Učitelji so bili prijazni.«). Trije so poudarili prijaznost sošolcev (»Tudi ta sošolka je bila prijazna. Nikoli mi ni rekla kake grde besede.«, »Vsi so bili prijazni in dobri.«).

Pri vprašanjih, ki se nanašajo na socializacijo v okolju, so intervjuvanci poudarili, da so se najraje družili z Romi v naselju in da se izven šole niso družili z Neromi (*»Doma smo se družili, ampak nisem imela stikov z drugimi otroki iz okolice.«*). Ena intervjuvanka je omenila, da jim je bilo bolje v naselju (*»... vedno smo bili tukaj – bolje nam je bilo.«*), saj se nekateri niso želeli igrati z njimi (*»Tudi meni ni bilo do tega. Oni so bili dostikrat nesramni in potem nisem niti poskušala.«*). Druga je povedala, da jim starši niso dovolili, da se družijo z otroki iz Kerinovega Grma (*»Starši nam niso dovolili, da se družimo z njimi.«*). Vsem ostalim so starši dovolili, da obiskujejo igrišče. Starši so jih spodbujali, da se družijo z ostalimi otroki v naselju. Z njimi so se na vaškem igrišču družili in igrali nogomet (*»Tam so bili vsi otroci in smo skupaj igrali nogomet.«*). Ena je omenila, da ima lepe spomine na otroštvo. Vesela je bila, če se je kakšno dekle z njo pogovarjalo (*»V bistvu sem imela lepo otroštvo. Bilo mi je fajn.«*). Dva intervjuvanca sta se spomnila delavnic, ki so jih organizirala društva iz okolice (*»Bilo je fajn, da smo imeli te delavnice med počitnicami.«*). Na delavnicah so se družili in ustvarjali (*»Tam smo risali in pisali.«*).

Pri pogovoru o doživljanju diskriminacije v šolskem prostoru sta dva vprašana pripovedovala o tem, da so ju včasih sošolci zafrkavali, se niso želeli z njimi pogovarjati in so jim govorili žaljivke na račun njihovega porekla (*»Fantje so govorili: ›Zdaj imamo pa dve Ciganki v razredu.«, »Veliko so nas sošolci zafrkavali. Veliko je bilo grdega.«*). Med sošolci so bili najbolj nesramni fantje (*»... potem nas je zafrkaval.«, »Fantje so bili ful nesramni. So rekli: ›Joj, še ena ciganka.«*). Pred dvema intervjuvankama so sošolci bežali ali se skrivali (*»Vedno je bilo: ›Cigani grejo, bejžmo.«, »Ena učenka se je celo skrila, ko je videla nas.«*). Doživeli so tudi nekaj negativnih izkušenj s strani učiteljev. Eno intervjuvanko je zmotilo to, da ni mogla pri eni učiteljici dobiti višje ocene od dvojke. Čeprav je znala za več, je učiteljica ni spraševala naprej (*»... samo do dvojke smo lahko prišli, potem je znala reči: ›Več ti ne morem dati.«*). Intervjuvanka meni, da so imeli učitelji do jih premajhna pričakovanja oz. so jih spraševali samo osnovno (*»Znala sem računati, ampak ona nas je samo osnovne stvari vprašala, več pa ne.«*). Enkrat se je zelo dobro pripravila na test iz fizike, nakar jo je učiteljica obtožila, da je prepisovala (*»Ko smo pisale tri, je rekla, da smo prepisovale.«*).

Pri doživljanju pozitivne samopodobe so jim pomagali tudi starši. Dvema intervjuvankama so govorili, naj bosta ponosni na svoje poreklo in naj se ne ozirata na negativne pripombe ostalih ljudi (*»Starši so mi vedno govorili, naj ne gledam na to, kaj drugi govorijo.«, »... starši so nas vedno učili in spodbujali, češ Rominja si, na to bodi ponosna, naj me ne bo*

sram to priznat.«). Ena intervjuvanka je sama povedala, da je končala srednjo šolo, druga pa je omenila, da so starši zelo ponosni nanjo, ker se šola naprej (*»Starši so zelo ponosni name, da sem končala deveti razred in sem šla naprej v šolo.«*). Poudarila je tudi dejstvo, da ni nikoli ponavljala nobenega razreda.

Znali so se tudi postaviti zase, kadar so bili drugi do njih nesramni (*»... včasih smo se skregali, ko so govorili o nas take grde besede ...«, »To mi ni bilo všeč, zato sem se znala skregati.«*, *»... da je sestra enega sošolca potem stepla.«*), ali pa so se za pomoč obrnili na svetovalno službo (*»... pa smo povedali socialni delavki in psihologinji.«*). Z leti so imeli tudi več pozitivne samopodobe in niso pustili, da jih drugi učenci žalijo in zmerjajo (*»V osmem, devetem pa nam je bilo dovolj, da te nekdo zafrkava.«*). Edino en intervjuvanec je izrazil žalost glede tega, da ni končal srednje šole (*»Žal mi je, da srednje nisem naredil do konca.«*).

Ko sem se pogovarjala z intervjuvanci, kaj so si med šolanjem želeli in kakšne cilje so imeli za prihodnost, je večina povedala, da so imeli veliko željo po učenju in šolanju. Voljo do učenja so našli v sebi (*»Vedno sem se sama učila. Mami ni bilo treba nič reči.«*, *»Saj tudi, če mi starši niso nič rekli, sem šel sam delat nalogo.«*, *»Sama sem želela hoditi v šolo.«*, *»Nikoli nisem rekla, da ne bi rada hodila v šolo.«*). Ena intervjuvanka je vedela, da se bo, če bo vključena v integriran oddelek, več naučila (*»Želela sem v drugi razred, da se bom več naučila.«*). Ob prvotni podpori staršev so sami spoznali, da je šola pomembna za njihovo prihodnost (*»Ko sem bil starejši, sem tudi že sam vedel, da je dobro, da hodim v šolo.«*, *»Pa tudi sam sem želel končati šolo.«*). Večina ima željo, da konča srednjo šolo, in tudi, da se še naprej izobražuje (*»Če ne bi imela otroka, bi šla še kam v šolo.«*, *»Imam cilj, in to je, da naredim to šolo in da postanem frizerka in odprem svoj salon.«*). Polovica intervjuvanih se zaveda, da če imajo šolo, lažje dobijo zaposlitev (*»Vedel sem, da je tudi boljše zaradi zaposlitve, da lažje dobiš službo.«*). Skoraj polovica intervjuvanih namreč želi imeti službo (*»Željo imam delati.«*, *»... jaz bom tudi v službo hodila in bom delala.«*). Ena intervjuvanka je povedala, da včasih več ni imela volje do izobraževanja (*»Tudi jaz sem imela tiste dneve, ko ti je vsega dovolj, in sem razmišljala, za koga jaz hodim v šolo.«*). En intervjuvanec je izrazil mnenje, da je treba samo vztrajati, da dosežeš svoje cilje (*»Včasih je treba samo vztrajati, pa je v redu.«*). Intervjuvanka, ki je doživela, da so se vse njene romske sošolke že v osnovni šoli poročile, je izrazila, da si tega ni želela (*»Jaz si tega nisem želela; nisem se želela oženiti.«*).

Intervjuvance sem vprašala, ali bi kaj glede šolanja v osnovni šoli spremenili. Ena intervjuvanka je povedala, da ji je žal, ker ni bila že od začetka šolanja v integriranem razredu (*»... bi se vsaj več naučila.«*), druga pa je izrazila obžalovanje, da je bila v osnovni šoli tako mirna in tiha, ko so bili drugi do nje nesramni in žaljivi (*»Žal mi je edino to, da sem bila zadržana, ko so bili nesramni.«*).

Med intervjujem sem jih tudi spraševala, kaj je po njihovem mnenju vzrok za neuspešnost pri šolanju romskih otrok. Dva intervjuvanca sta povedala, da so starši premalo strogi in dosledni pri pošiljanju otrok v šolo (*»Starši znajo biti strogi, samo ne tam, kjer bi bilo treba.«*, *»... pa sprašujejo otroka, ali želi v vrtec ali šolo.«*). Dva vprašana za neuspešnost mnogih romskih otrok krivita starše, ki so premalo vztrajni in odločni že od vrtca naprej (*»... če se otroku ne gre v šolo, pravijo, da naj kar ostane doma.«*, *»To bi ga morali že od začetka spodbujati, naj gre že od vrtca naprej, ne pa ga siliti v šolo, ko je star deset let.«*). En intervjuvanec namreč meni, da kasnejša prisila ni učinkovita (*»Saj veš, da na silo ne gre.«*). Po mnenju enega intervjuvanca, ki je namreč delal na šoli v vlogi romskega pomočnika, je ločevanje romskih otrok v razredu velik vzrok za njihovo neuspešnost (*»Sedeli so vsi (romski) za eno mizo.«*). Meni, da tako ne sodelujejo z ostalimi (*»... jim je učiteljica dala pobarvanke in so tam barvali. Nič drugega niso delali.«*). Za neuspešnost so po njegovem mnenju odgovorne tudi učiteljice, ki ne opravljajo svojega dela (*»Če nobeden z njimi ne dela, tudi ne morejo znati.«*, *V prvih razredih sta bili dve učiteljici, pa se ni delalo tako, kot bi se moralo.«*).

Na vprašanje, kaj vpliva na uspešnost romskih otrok v šoli, je ena intervjuvanka odgovorila, da je zelo pomembna spodbuda staršev, ki je lahko dobra motivacija za obiskovanje šole (*»Sigurno pa veliko pomeni, če ti starši govorijo, da moraš hoditi v šolo.«*). Po njenem mnenju se je treba z otroki pogovarjati in jih motivirati, da najdejo željo po samostojnosti (*»... da se otrokom pove, da dosti pomeni, da imaš službo in denar, da si lahko kupiš, kar hočeš. Tako sem jaz to gledala.«*). Kar se dvema intervjuvancema zdi ključnega pomena, je integracija romskih otrok že od vrtca naprej (*»Da otroci že od vrtca naprej hodijo med Neromi.«*, *»Pred dvema letoma sem delal kot romski pomočnik in vem, da je bolje, da so z drugimi učenci v razredu.«*). En intervjuvanec je omenil, da kljub podpori staršev mora otrok sam imeti dovolj motivacije za delo v šoli (*»To je razlika, če greš v šolo in se ti da delati, ali pa, če greš v šolo samo zato, ker moraš.«*). Dva intervjuvanca sta poudarila, da je treba romske otroke v razredu posedeti med ostale (*»Veliko pomaga, da otroci mešano sedijo.«*). Kljub temu pa trije intervjuvanci menijo, da

pomaga, če imaš v razredu tudi romskega sošolca, ki ti je lahko v podporo. Ena intervjuvanka je imela ob sebi sestro (*»Vedno sva skupaj sedeli.«*), druga je imela romske sošolke (*»Veliko lažje je, če imaš koga ob sebi.«*), tretji pa meni, da se romski otroci tako bolje počutijo; še posebej, če imajo ob sebi romske otroke, s katerimi se razumejo (*»... da dajo skupaj take, ki so za skupaj. Ni jim toliko nerodno, če jih je več skupaj.«*). Ena intervjuvanka je poudarila, da je pomembna učna pomoč (*»Učna pomoč velik pomaga.«*). Po mnenju enega intervjuvanca sta zelo pomembna pristop in način dela učiteljice v razredu (*»Samo je pa spet odvisno od učiteljice.«*). Dva vprašana sta izrazila, da mora biti učiteljica skrbna in prijazna (*»Veliko pomeni tudi, da je učiteljica prijazna in osebna.«*, *»... takšno (učiteljico), ki ji ni vseeno.«*). Intervjuvanec je še posebej poudaril, da bi morali imeti učitelji do romskih otrok višja pričakovanja. Učiteljice bi morale že od prvega razreda od romskih otrok zahtevati in pričakovati več (*»Potem pa pride otrok v četrti in peti razred in nič ne ve!«*).

5. RAZPRAVA

V raziskavi sem ugotovila, da so jih za obiskovanje šole zelo spodbujali starši. Starši so vztrajali pri tem, da redno obiskujejo pouk. Tudi če niso želeli, so morali v šolo. Intervjuvanec se zaveda, da če starši ne bi vztrajali, verjetno šole ne bi uspešno končal. Zavedajo se tudi tega, da bi bili starši zelo hudi, če šole ne bi obiskovali. Enemu učencu so starši pomagali na tak način, da so nekajkrat bili z njim v razredu, da se je privadil na sošolce in šolo. Kljub njegovi stiski starši niso odnehali, ampak so vztrajali in mu nudili podporo. Mama dveh intervjuvank je na povabilo učiteljice redno prihajala na govorilne ure, kar se še danes bolj poredko dogaja. Starši so jih pošiljali v šolo, pomembno pa jim je bilo tudi to, da šolo uspešno zaključijo. Starši so bili zelo dosledni in vztrajni. Ker so vsi vprašani poudarili pomen podpore v družini, je torej ta ključnega pomena za uspeh romskih otrok.

Vprašani se doma pogovarjajo v romskem jeziku. Edino dve intervjuvanki sta že pred vstopom v šolo razumeli slovensko, ker je bil dedek slovenskega porekla. Zelo rade ohranjajo tradicionalni ples, ki se ga učijo od starejših deklet. S plesom se rade tudi pokažejo v šolskem prostoru, še posebej ob kulturnem dnevu Romov.

Na splošno so jim vzorniki sorodniki. Enim so to starši, tete in strici, ki so končali osnovno šolo. Vzor so bile tudi starejše sestrice, ki so se šolale še naprej. Intervjuvanki sta občudovali način življenja sestričen, ki sta kasneje že imeli službo in svoj denar ter sta veliko potovali. Vzorniki so jih ne samo s svojimi dejanji, ampak tudi z besedami osebno spodbujali. Zaradi vzornikov so dognali, da so lahko tudi oni prav tako uspešni. Lažje so oblikovali svoje želje za prihodnost. Kasneje so ugotovili, da so lahko tudi oni uspešni. Za uspeh so torej zelo pomembni ljudje okoli njih: sorodniki in drugi ljudje, ki so končali osnovno in tudi srednjo šolo. S svojim načinom življenja so uspešno vplivali na mlajše sorodnike. To se mi zdi ključnega pomena, saj je v naselju veliko fantov in deklet, ki niso uspešno končali osnovne šole in se vsak dan dolgočasijo oz. so dokaj pasivni. V naselju je kopica najstnikov, ki ne delajo nič in so zaradi tega marsikateremu majhnemu otroku za vzor, kar posledično, predvidevam, vpliva na obiskovanje šole in tudi uspešnost romskih otrok. Takšno stanje se mi ne zdi ravno dober zgled za mlajše generacije. Zato je zelo pomembno, da se uspešni vzorniki čim večkrat poudarijo in spodbujajo mlajše.

Intervjuvanci so se v šolskem prostoru počutili dobro, še posebej v višjih razredih, ko so se v razredu skupaj družili in si pomagali pri šolskih obveznostih. V nižjih razredih so

doživljali veliko večje stiske, saj so bili sošolci pogostejše nesramni in do njih žaljivi. Predvidevam, da so mlajši otroci veliko bolj pod vplivom primarne socializacije. Kasneje, v višjih razredih, pa si ustvarijo svoje mnenje o ljudeh okoli sebe. Iz intervjujev je razvidno, da tudi romski učenci, ko so starejši, pridobijo na samopodobi in se znajo postaviti zase. Pri samozavesti jim pomaga tudi šolska uspešnost. Otroci, ki pridejo do sedmega ali osmega razreda, ugotovijo, da jim gre učenje dobro od rok. S šolsko uspešnostjo se jim posledično viša tudi pozitivna samopodoba. V razredu se tudi bolje počutijo, če imajo – vsaj v nižjih razredih – ob sebi še kakšnega romskega učenca, s katerim se dobro razumejo. Tako lažje prebrodijo začetne stiske v šoli.

Razen ene intervjuvanke so imeli ostali izkušnje s segregacijo in tudi integracijo. Z raziskavo sem ugotovila, da so se v segregiranih oddelkih počutili veliko bolje, vendar menijo, da so se premalo učili in naučili. Pravijo, da so se učili samo osnovne stvari. Tudi učitelji so od njih premalo zahtevali, saj so mnogokrat bili brez šolskih obveznosti. Delo v segregiranih oddelkih je bilo bolj lagodno in pasivno, v katerem niso doživljali hudih stisk. Toda kljub temu so ugotovili, da so se v integriranih razredih naučili veliko več. V integriranih razredih se jim je nivo znanja znatno povišal. Zato se je pojavil dvom, ki ga je pri meni sprožila ena intervjuvanka: ali je dobro in učinkovito, da je v naselju romski vrtec. Glede na izkušnje intervjuvancev menim, da bodo otroci, ki obiskujejo romski vrtec – ki je sicer za začetno socializacijo in za uvajanje na vrtec dobrodošel – kasneje v integriranih oddelkih doživljali hude stiske.

Z raziskavo sem ugotovila, da sta samo dve intervjuvanki z vstopom v šolo razumeli in govorili slovensko. Razlog za to je njun dedek slovenskega porekla, ki je vztrajal, da obvladata zraven romskega tudi slovenski jezik. Ostali so slabo razumeli jezik, kaj šele da bi komunicirali v slovenskem jeziku. Jezika so se učili sproti oz. najintenzivneje v integriranih oddelkih. Imeli so težave z razumevanjem navodil in delanjem domačih nalog. V segregiranih oddelkih so se namreč večino časa pogovarjali v romskem jeziku, ker so imeli samo romske sošolce, kar jih je kasneje oviralo pri šolski uspešnosti. Tako kot sem dognala v prejšnjem odstavku, tudi na tem mestu še vedno menim, da bi romske otroke čim prej vključili v vrtec z ostalimi otroki, saj bodo edino tako usvojili slovenski jezik, da bodo lahko v razredu komunicirali z ostalimi in se bodo posledično tudi bolje počutili. Počutili se bodo namreč bolj enakovredne z ostalimi. Pri tem bodo bogatejši zaradi maternega jezika, ki ga še vedno lahko ohranjajo s pomočjo družine in vrstnikov v naselju, v šolskem okolju pa ga uporabljajo, kadar imajo za to priložnost (npr. kulturni dan Romov,

ob raznih državnih praznikih ipd.). Sicer pa se tudi vse več ostalih učencev zanima za romski jezik, kot so povedali intervjuvanci.

Ugotovila sem, da jim je pri šolski uspešnosti zelo koristila učna pomoč, ki so jo prejeli vsi. Pri učni pomoči so bili bolj sproščeni in so imeli na razpolago več časa za razumevanje snovi. Pri individualnih urah so tudi lažje vprašali, česar pri uri niso razumeli. Bili so deležni tudi različnih spodbud za svojo prihodnost. Učiteljica učne pomoči se je zavzemala za romske učence in se tudi postavila za njih, kadar je bilo to treba. Torej so učenci dobili ne samo pomoč, ampak tudi podporo in spodbude za prihodnost. Intervjuvanka je tudi poudarila občutek in mnenje, da brez učne pomoči najverjetneje ne bi vztrajala in končala osnovne šole. Torej je učna pomoč na šoli zelo dobrodošla, saj imata tako učitelj kot tudi učenec priložnost, da vzpostavi bolj osebni in pristen odnos. Menim, da kadar imata bolj osebni in prijateljski odnos, se učenci lažje učijo in vztrajajo, ker vedo, da imajo na šoli nekoga, ki jim stoji ob strani in jih podpira. To je potrdila tudi sama raziskava.

Glede učiteljev večina intervjuvancev meni, da so bili skrbni in prijazni. Če so učitelji ugotovili, da jim ne gre, so jih presedli k sošolkam, ki so jim lahko pomagale. Priskrbeli so jim tudi učno pomoč in so jih spodbujali k šolskemu delu, so pa tudi doživeli, da jih učitelji niso spodbujali. Pogrešali so kakšno lepo besedo ali prijazno vprašanje s strani učiteljev. Ena intervjuvanka je zelo pogrešala spodbude s strani učiteljev, saj ji nikoli niti en učitelj ni rekel, da je dobro, da šolo konča. Pogrešali so tudi sočutnost ob neuspehih. Raziskava je tudi pokazala, da so imeli učitelji do romskih učencev prenizka pričakovanja. Učenci so namreč doživeli, da so jih učitelji vprašali samo za oceno dve in nič več. Bili so pa tudi obtoženi goljufanja, če so pri testu dobili boljšo oceno. Pri takšnih dogodkih se izrazito kažejo predsodki nekaterih učiteljev, ki še dandanes ne verjamejo, da so lahko tudi romski učenci zelo uspešni, le priložnost jim je treba dati. Menim (in izkušnje mi pravijo), da je zelo težko oz. najtežje spremeniti osebno miselnost učiteljev. Na šoli smo že v preteklosti organizirali različna predavanja in delavnice, a nekateri učitelji še vedno ne spremenijo svojega načina dela, kaj šele miselnosti in predsodkov do romskih otrok.

Raziskava je pokazala, da so se nekateri romski otroci družili tudi z ostalimi na vaškem igrišču, saj so starši spodbujali druženje z ostalimi vrstniki. Nekateri med njimi so doživeli negativne izkušnje in so se raje zadrževali v romskem naselju. Menim, da bi romski otroci morali večkrat ven iz romskega naselja in se družiti z ostalimi otroki – tudi v popoldanskem času. Raziskava je namreč pokazala, da se premalo družijo z ostalimi otroki

in so tako preveč izolirani. Med daljšimi počitnicami nimajo stikov z ostalimi otroki. Včasih so potekale v naselju delavnice, ki so se jih tudi intervjuvanci spomnili. Glede na to da jih med intervjujem nisem spraševala o delavnicah, ampak so jih sami omenili, so jim verjetno veliko pomenile. Na delavnice imajo lepe spomine in jih pogrešajo. Tudi to bi lahko bila ena od možnih dejavnosti. Ker se delavnic spominjajo v pozitivnem smislu, bi bilo produktivno in uspešno, če bi jih ponovno uvedli. Tako bi lahko imeli vsi, tudi odrasli Romi, stike z Neromi. V popoldanskem času bi se lahko romski otroci začeli udeleževati kulturnih predstav za otroke, saj bi tako imeli več stikov z ostalimi in bi se v prihodnosti lažje odločali za obiskovanje različnih kulturnih prireditev. Menim (in tudi raziskava je to potrdila), da so romski otroci v popoldanskem času in času počitnic preveč izolirani, saj nekateri naselja sploh ne zapuščajo, stiki in druženje z ostalimi otroki pa lahko pripomorejo k socializaciji in pristnejšim odnosom z ostalo populacijo.

Kot je pokazala raziskava, je v šoli še vedno prisotna diskriminacija. Intervjuvanci so od vrstnikov vsakodnevno sprejemali žaljivke. Vsakodnevno so jih izključevali. Bolj so bili nesramni fantje, kar je skoraj zanemarljiva razlika, saj je v intervjujih sodelovalo več deklet kot fantov. Če bi bilo mogoče več fantov, bi lahko bila več omenjana dekleta. S strani učiteljev so prav tako doživljali diskriminatoren odnos. Nekateri učitelji imajo še vedno do učencev Romov predsodke. Mislijo, da tako ali tako niso zmožni dobiti več kot dvojke, in imajo do učencev Romov prenizka pričakovanja. Zgodilo se je že, da so učitelji učence Rome obtožili goljufanja, ker so test pisali več kot dve. Ideologija, da je že samo po sebi umevno, da niso zmožni več kot za minimum, je nedopustna in žaljiva do učencev, ki se trudijo in bi jih morali učitelji za trud tudi pošteno nagraditi. Učitelji so tisti, ki bi morali takšna dejanja preprečevati, ne pa vse skupaj tolerirati in stanje sprejeti kot samoumevno. Učitelji so tisti, ki bi morali biti zgled vsem otrokom na šoli. Še enkrat poudarjam, da je raziskava pokazala, da so do učencev Romov diskriminatorni le nekateri učitelji in ne vsi. Zato je zelo težko nekatere dogodke posplošiti in krivdo pripisati vsem učiteljem.

Kot sem navedla v rezultatih, so bili učenci velikokrat tiho in učiteljem niso povedali, da jih sošolci zafrkavajo, kar je verjetno posledica zgoraj omenjenega – diskriminatornega in tudi nepristnega odnosa s strani učiteljev. Med intervjujem nisem bila dovolj pozorna in mi je žal, da jih nisem vprašala, zakaj se pri doživljanju stisk niso obrnili na pomoč učiteljev. Ali so mogoče mislili, da jim učitelji ne bodo pomagali, ali pa, da jim ne bodo verjeli, ali pa celo to, da jim niso pripravljeni pomagati? Če bi delala intervjuje še enkrat, bi to področje bolj podrobno raziskala.

Predsodki učiteljev in učencev lahko vplivajo tudi na uspešnost učencev Romov, neuspešnost pa je verjetno tudi razlog, zakaj imajo nekateri tako nizko samopodobo. Če pa učenci nimajo dovolj pozitivne samopodobe, jih lahko zgoraj omenjeni razlogi odvrnejo od šolanja. Tako kot ena intervjuvanka sem tudi sama doživela, da so bili učenci Romi obtoženi prepisovanja, kar je razmajalo že tako šibke odnose z učiteljem in povzročilo drastično upadanje ocen pri predmetu. Zelo nizka samopodoba posledično vpliva na počutje in uspešnost v šoli. Vse skupaj pa je povzročilo, da so učenci Romi opustili šolanje, kar pa spet vpliva na njihovo samopodobo. Intervjuvancem so pri tem, kot sem ugotovila z raziskavo, pomagali starši. Govorili so jim, naj bodo ponosni, da so Romi, in naj se ne ozirajo na nesramne ljudi. Pri boljši samopodobi so pomembni starši, še posebej v nižjih razredih. Raziskava je pokazala, da so se, ko so bili starejši, že znali postaviti zase. Znali so se postaviti po robu kakšnemu nesramnemu učencu. Predvidevam, da se je učencem zaradi spodbud staršev in posledično zaradi uspešnosti v nižjih razredih na višji stopnji povečala samozavest. Kadar učenci Romi ugotovijo, da se je vloženi trud izplačal, so ponosni nase in to tudi radi poudarijo. Tudi v intervjujih so sami od sebe povedali, da niso nikoli ponavljali razreda, da so starši ponosni na njih, da so končali srednjo šolo ipd.

Kot je raziskava pokazala, so imeli intervjuvanci voljo in željo po šolanju in učenju. En intervjuvanec je povedal, da je spodbujanje staršev pomembno, ampak še vedno moraš to željo in motivacijo imeti v sebi. Če je nimaš, se v šoli ne trudiš kljub starševskim spodbudam in pritiskom. Dokazano je tudi, da kljub prisili in vztrajanju staršev nekateri niso pokazali interesa za šolo. Vsi intervjuvani so sami spoznali, da je šolanje zelo pomembno in da je ključnega pomena za njihovo prihodnost. Sami so se motivirali in v sebi našli voljo do učenja, še posebej v višjih razredih, ko so spoznali, da so v šoli uspešni. Tako jih tudi starši več niso opominjali na opravljanje šolskih obveznosti. Domačo nalogo so šli delat sami in brez opozoril staršev. Ugotovili so, da se vztrajanje splača.

V intervjujih so sami poudarili svoja mnenja glede vzrokov za neuspešnost romskih otrok. Vzroke za neuspešnost so največkrat pripisovali starševski vzgoji, ki je po njihovem mnenju napačna in neučinkovita. Pravijo, da so starši premalo strogi in dosledni pri pošiljanju otrok v šolo. Nekateri intervjuvani so povedali, da celo znajo starši otroka vprašati, ali želi iti v šolo. Če si tega ne želi, lahko ostane doma. Intervjuvanec je na tem mestu omenil izkušnjo staršev. Njegov brat namreč ni želel v šolo. Starši niso vztrajali in bili dosledni. Ko je bil star devet ali deset let, so ga začeli starši siliti v šolo. Intervjuvanec je iz svojih izkušenj spoznal, da kasnejša prisila ni učinkovita.

Vzroke za neuspešnost so pripisali tudi neprimernim in neučinkovitim pristopom učiteljev. En intervjuvanec je povedal svoje izkušnje, ki jih je kot romski pomočnik doživel v razredih. Pravi, da učenci ne morejo biti uspešni, če ločeno sedijo za posebno mizo in barvajo pobarvanke, kar je še en dokaz, da imajo nekateri učitelji prenizka pričakovanja do romskih učencev. Kot sem že prej omenila, bo predsodke učiteljev najtežje odpraviti. Kako lahko nekoga spremenimo, če sam za to ni pripravljen?

Raziskava je pokazala, da spodbujanje staršev zelo pomembno vpliva na uspešnost romskih otrok. Vplivajo tudi pogovori s starši in vzorniki. Starši morajo biti po mnenju intervjuvancev dosledni in strogi. Tudi vzorniki so dobrodošli, saj se je skozi intervjuje pokazalo, da so med glavnimi akterji, ki vplivajo na uspešnost romskih otrok v šoli.

Intervjuvanci menijo, da je integracija edini pravilni in učinkovit način. Kot sem ugotovila že prej, jim je začetna integracija povzročala stiske, a je vendar na dolgi rok veliko bolj uspešna pri vključevanju in učni uspešnosti romskih otrok. Raziskava je namreč pokazala, da se na žalost izključevanje v razredu (ločenost romskih otrok za posebno mizo) še vedno dogaja. Intervjuvanec meni, da se z romskimi učenci ne dela toliko, kolikor bi se lahko. Zaključim lahko, da je zelo pomembno sodelovanje vsaj treh osnovnih akterjev: staršev, učiteljev in učencev. Vse tri »osebe« so namreč zelo pomembne, saj brez spodbujanja in vztrajanja staršev, notranje motivacije učencev in skrbnega in osebnega učitelja (z visokimi pričakovanji do romskih otrok) ni možno pričakovati, da bodo romski otroci v šoli uspešni. Pokazalo se je, da na uspešnost vpliva tudi počutje v razredu in med sošolci. Zato ima šola zelo pomembno vlogo pri ustvarjanju lepih spominov in uspešnih otrok. Pri tem pa imajo zelo pomembno vlogo učitelji. Učitelji so torej tisti, ki so ključnega pomena, da se učenci Romi v razredu počutijo sprejete in da imajo pri doživljanju različnih stisk podporo učitelja. Naloga učiteljev je, da se vsi učenci v razredu počutijo dobro, da ne doživljajo prevelikih stisk in da so učenci pripravljeni v razredu tudi vprašati, če česa ne razumejo.

Z raziskavo sem zadovoljna. Menim, da sem izvedela marsikaj zanimivega. Nad rezultati nisem toliko presenečena, saj so intervjuvanci bivši učenci, s katerimi sem vedno imela dobre odnose. Morda je prav to razlog, da so kaj zamolčali, ker delam na šoli, ali pa so povedali tudi mnenja, ki jih drugače ne bi. Želela sem si več informacij o njihovem otroštvu in odnosih z okolico, ne samo s šolo. V prihodnje bi lahko naredila raziskavo z romskimi otroki med šolanjem in nato še po šolanju – zgolj zato, ker me zanimajo tudi občutki, ki jih doživljajo v tistem času, ko se šolajo. Nato bi oba intervjuja primerjala in

ugotovila, ali se pogledi, mnenja in občutki z leti spremenijo. Dejstvo je, da lahko spomini na šolo v desetih letih zbledijo.

6. SKLEPI

- Romske učence so najbolj spodbujali starši.
- Večina jih je imela starejše vzornike.
- Z vstopom v šolo so imeli težave z razumevanjem in uporabo slovenskega jezika.
- Kulturo ohranjajo s plesom in uporabo romskega jezika.
- Kot učenci so se v šoli počutili dobro.
- Imeli so željo in voljo do izobraževanja.
- Na šoli se še vedno pojavljajo predsodki do učencev Romov s strani učencev in tudi s strani učiteljev.
- V višjih razredih so bolj motivirani in imajo boljšo samopodobo kot v nižjih razredih.
- Menijo, da je treba romske otroke čim prej vključiti v integriran vrtec.
- Menijo, da na začetku integracije otroci doživljajo stiske, vendar je dolgoročno bolj učinkovita in produktivnejša.
- Učna pomoč je učinkovita, priljubljena in produktivna.
- Učitelji so bili skrbni in pozorni.
- Od učiteljev si želijo več sočutja in višja pričakovanja do učencev Romov.
- Vzroke za neuspešnost romskih otrok zaznavajo v napačni vzgoji staršev. Pravijo, da so premalo strogi in dosledni.
- Vzrok za neuspešnost romskih otrok je tudi ločenost v samem razredu. Ponekod v razredih samo barvajo.
- Učitelji imajo prenizka pričakovanja do učencev Romov.
- Vzroki za uspešnost so spodbude in vztrajanje staršev, vzorniki, integracija, počutje v razredu in uspešnost v nižjih razredih (ker z uspehom tudi prevzamejo odgovornost do šolanja in postanejo motivirani).

7. PREDLOGI

- Ker je raziskava pokazala, da na uspešnost učencev Romov zelo vplivajo vzorniki, bi bilo potrebno pogostejše vključevanje uspešnih Romov v delo na šoli. Z vzgledom bi mogoče romske učence motivirali in jim spodbudili željo po izobraževanju.
- Uspešni Romi bi lahko izvajali delavnice v romskem naselju, saj je raziskava pokazala, da so vzorniki zelo pomembni. Tako bi se lahko v delavnice vključili tudi najstniki iz naselja, ki ne obiskujejo šole in nimajo zaposlitve, in sicer ne samo zato, da dobijo zagon in mogoče željo po izobraževanju, ampak tudi zato, da postanejo aktivni in kaj počnejo.
- Na šoli bi lahko starejši romski otroci, ki so uspešni, pomagali mlajšim. Pri tem bi starejši razvili boljšo samopodobo, mlajši pa bi dobili vzornike, ki so uspešni.
- Romske otroke bi bilo treba vsaj s štirimi leti vključiti v integriran vrtec. Tako bi imeli že pred vstopom v šolo stike z drugimi otroki in bi bolje spoznali slovenski jezik. Ne gre za to, da bi izkoreninili romski jezik, ampak zgolj za to, da jim bo kasneje v šoli in tudi v nadaljnjem življenju lažje.
- Romske otroke na šoli bi bilo treba čim več vključevati v šolske prireditve. Tako bi ohranjali svojo kulturo. Večkrat bi se tako tudi drugi učenci seznanili z romsko kulturo. Zdi se mi pomembno, da se lahko čim večkrat izražajo v svojem jeziku, saj tudi tako pridobivajo pozitivno samopodobo.
- Pripravili bi lahko prireditve na šoli tudi za romske starše in jih večkrat osebno povabiti na ogledе ter razstave na šoli. Ob kulturnem dnevu Romov bi lahko povabili starše na popoldansko prireditev. Več ko bodo starši obiskovali šolo, bolje se bodo v njej počutili. Tako bodo mogoče večkrat zbrali pogum in prišli npr. na govorilne ure. Raziskava je pokazala, kako je pomemben odnos staršev do šole – in obratno.
- Najtežje je vplivati na miselnost staršev, da je šola pomembna in dobra za njihove otroke. Zato predlagam, da bi v šoli ali naselju večkrat povabili uspešne starejše Rome na druženje s starši. Lahko bi organizirali pogovorne urice, kjer bi uspešni romski predstavniki zaupali svoje zgodbe. Tako bi mogoče še kakšen starš uvidel, da je šola pomembna in da se lahko z izobrazbo pride daleč.

- Romske otroke bi lahko vključili v popoldanske prireditve na šoli ali v kulturnem domu. Lahko bi organizirali skupna druženja na vaškem igrišču, saj so tako starejši kot tudi mlajši Romi preveč izolirani in nimajo stikov z okolico.
- Ponovno bi lahko oživeli delavnice v naselju, saj so jim ostale v lepem spominu in jih na nek način pogrešajo. Zato bi bilo potrebna ponovna aktivacija različnih prostovoljnih društev, k sodelovanju pa bi lahko povabili tudi starejše Rome.
- Zelo jim pomaga učna pomoč, kjer se učijo, lažje vprašajo nerazumljeno in imajo pristnejše odnose z učiteljico. Zato se mi zdi pomembno, da ima vsak otrok učno pomoč. Najbolje bi bilo, da je to vedno isti učitelj, saj je lažje imeti osebne odnose z enim učiteljem, ki jim pomaga pet ur na teden, kot pa da prejemajo pomoč od vsakega učitelja po uro ali dve na teden.
- Učiteljem predlagam, da učence Rome večkrat pohvalijo in spodbudijo za delo na šoli, saj je raziskava pokazala, da so to učenci pogrešali. Prav tako menijo, da bi morali učitelji imeti do romskih učencev višja pričakovanja. Dodajam še, da bi morali upoštevati tudi njihova šibka in močna področja, saj bi tako skozi močna področja krepili njihovo samopodobo. Za učitelje bi lahko organizirali predavanja ali delavnice na to temo. Predstavila bi jim tudi rezultate raziskave – mogoče bi se le spremenil način dela nekaterih učiteljev.
- Predlagam predavanja in delavnice za učitelje, da bi jih senzibilizirali za delo z romskimi učenci.
- Prav tako bi se bilo treba posvetiti diskriminaciji Romov na šoli, ki se še vedno dogaja tako s strani učencev kot tudi s strani učiteljev. Menim, da bi se vsi na šoli morali bolj posvečati odpravljanju diskriminacije in predsodkov do romskih učencev. Na vsako diskriminacijo bi bilo treba reagirati. Pomembno je, da ustrezno in pravočasno ukrepamo in kot učitelji ter delavci šole dajemo vsem učencem zgled. Zato je treba učitelje še posebej opozoriti na takojšno in primerno reagiranje ter organizirati pedagoško konferenco ali predavanje.

8. POVZETEK

Dejstvo, da je na Osnovni šoli Leskovec pri Krškem v desetih letih uspešno zaključilo šolanje samo deset otrok, a se letno vpiše v prvi razred povprečno devet otrok, je alarmantno. Kljub mnogim projektom in ukrepom je uspešnost romskih otrok na šoli zelo slaba. Še vedno so prisotni diskriminacija in predsodki do romskih otrok. Premiki pri vključevanju Romov v širšo družbo se dogajajo zelo počasi. Menim, da je potreben ogromen korak v smeri vključevanja romskih otrok v šolo kot institucijo. Za to je zadolžena šola s širšo okolico, ki lahko s pomočjo staršev omogoči romskim učencem uspešnejše izobraževanje in boljšo ter lepšo prihodnost.

V teoretičnem uvodu sem opisala razvoj posameznika skozi psihološke in sociološke teorije. Predstavila sem odraščanje otroka in pomen socializacije. Prav tako sem vključila antropološke poglede na Rome, ki nam pomagajo pri razumevanju današnjega položaja Romov v naši družbi. Navezala sem se tudi na teorije, ki opisujejo razloge za marginaliziran položaj Romov. Vključila sem dokumente, ki urejajo položaj Romov na šoli, in tudi sprejete strategije za delo z romskimi učenci. Opisala sem pedagoške koncepte dela z otroki, ki imajo učne težave. Prav tako sem vključila postmoderne koncepte socialnega dela, ki so dobrodošli pri delu z romskimi učenci.

Z opravljeno raziskavo sem poskušala pridobiti izkušnje in poglede vseh tistih romskih učencev, ki so uspešno zaključili osnovnošolsko obveznost. Želela sem dobiti vpogled v vse pozitivne dejavnike, ki so vplivali na njihovo uspešnost, še posebej pa se seznaniti z njihovimi mnenji o tem, kaj uspešno oz. neuspešno vpliva na izobraževanje romskih otrok, saj so oni tisti, ki imajo tako pozitivne kot tudi negativne izkušnje glede obiskovanja šole, počutja na šoli, medsebojnih odnosov z drugimi, uspešnih prijemov učiteljev in drugih dejavnikov, ki so morebiti pozitivno vplivali na njihov uspeh.

Opravila sem pet intervjujev z učenci, ki so v desetih letih uspešno zaključili osnovnošolsko izobraževanje. Iz raziskave sem izluščila vse tiste dejavnike, ki so po njihovem mnenju pozitivno vplivali na uspešnost v šoli. Ugotovila sem, da je zelo pomembna podpora staršev in sorodnikov, ki morajo biti vztrajni in dosledni pri vzgoji otrok. Prav tako so pomembni tudi vzorniki, ki s svojim pozitivnim zgledom vplivajo na motivacijo otrok. Kljub začetnim stiskam pri integraciji se je pokazalo, da je zelo učinkovita in produktivna za uspešnost romskih otrok v šoli. Prav tako je treba predšolske otroke čim prej vključiti v integriran vrtec. Kasneje je treba romske učence skrbno in

dosledno vključevati v delo v razredu ter imeti do njih višja pričakovanja. Na uspešnost tudi vpliva skrben in oseben učitelj, ki je sočuten in pozna šibka ter močna področja vsakega romskega učenca v razredu. Pomembno je, da učitelji spoznajo učenca kot posameznika in ne kot predstavnika romske skupnosti. Učinkovite so tudi podpora, pohvale in spodbude s strani učiteljev. Zelo koristna je tudi učna pomoč, za katero pravijo, da je bila zelo učinkovita, saj so tudi zaradi le-te uspešno končali osnovno šolo. Ugotovila sem tudi, da še vedno največ časa preživijo v romskem naselju in nimajo ravno rednih stikov s širšo okolico. So izolirani in marginalizirani, kar pa se tudi odraža v odnosih z ostalimi učenci na šoli. Še vedno doživljajo diskriminacijo s strani učencev in učiteljev. Za uspešnost sta zelo pomembna sprejetost med sošolci in splošno počutje v razredu.

Menim, da lahko na šoli še marsikaj izboljšamo in spremenimo. Kot prvo poudarjam odnose učiteljev in učencev do Romov. Odnosi bi morali biti bolj osebni in pristni. Učitelj bi moral poznati vsakega romskega učenca kot posameznika in ne kot predstavnika romske skupnosti. Delo z učencem mora biti individualno prilagojeno vsakemu posebej. V delo šole bi morali biti starši intenzivneje vključeni. Šola mora najti načine, kako lahko približa šolo staršem. Ključnega pomena je vključevanje celotne romske populacije v širšo družbo. Edino tako bomo dosegli, da bodo Romi pripadniki neke družbe oz. da se bodo počutili kot pripadniki neke okolice. Ko se bo zmanjšala socialna razdalja med Romi in okolico, se bosta posledično tudi izboljšala stanje romskih otrok in njihova uspešnost v šoli.

9. VIRI

- Batistič Zorec, M. (2006), *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Benedict, R. (2008), *Vzorci kulture*. Maribor: Aristej.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1988), *Družbena konstrukcija realnosti: razprava iz sociologije znanja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (1975), Neoanalitična teorija osebnosti Karen Horneyeve. V: Lamovec, T., Musek, J., Pečjak, V. (ur.), *Teorije osebnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba (157-168).
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008), *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2013), Spoštovanje otroštva. V: Kodele, T., Mešl, N. (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: Priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (11-38).
- Dominelli, L. (1995), Antirasistične perspektive v evropskem socialnem delu. *Socialno delo*, 36, št. 3 (181-193).
- Dragoš, S. (2014), Socialna razdalja. *Socialno delo*, 53, št. 6, (309-320).
- Dragoš, S., Leskošek, V. (2003), *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut, Inštitut za sodobne družbene in politične študije.
- Evans- Pritchard, E.E. (1993), *Ljudstvo Nuer: opis načinov preživljanja in političnih institucij enega med nilotskih ljudstev*. Ljubljana: Škuc: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Freud, S. (1987), *Metapsihološki spisi*. Ljubljana: Škuc (Studia Humanitatis).
- Glasser, W. (1994a), *Dobra šola: Vodenje učencev brez prisile*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Glasser, W. (1994b), *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- Goffmann, E. (2008), *Stigma: zapiski o upravljanju poškodovane identitete*. Maribor: Aristej.

Gordon, T. (1989), *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Hancock, I. (2002), *We are the Romani people*. Great Britain: University of Hertfordshire Press.

Horvat, Z. (2003), Paradigma vseživljenjskega razvoja in spoprijemanja s spremembami. *Socialna pedagogika*, 3, (str. 280-306).

Hristovski, D. (2003), Ekološka perspektiva v razvoju. *Socialna pedagogika*, 3, (str. 315-338).

Janko Spreizer, A. (2002), *Vedel sem, da sem cigan-rodil sem se kot Rom: Znanstveni rasizem v raziskovanju Romov*. Ljubljana: ISH.

- (2010), Z angažirano antropologijo proti rasizmu in rasni dominaciji nad Romi. *Socialno delo*, 49, št. 2/3 (99-108).

Humljan Urh, Š. (2013), *Kulturno kompetentno socialno delo: etnična občutljivost in antirasistična perspektiva v socialnem delu za učinkovito delo s pripadniki etničnih manjšin i za učinkovito delo v večkulturnem okolju*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Kavkler, M. (2008), Učne težave kot posebne vzgojno-izobraževalne potrebe- opredelitev razsežnost in podskupine učnih težav. V: Magajna, L., et.al., *Učne težave v osnovni šoli: problemi perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (23-30).

Klopčič, V., Polzer, M. (ur.) (1999), *Izboljšanje položaja Romov v Srednji in Vzhodni Evropi-Izziv za manjšinsko pravo*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

Leskošek, V. (2005), Izključevalska socialna politika nove vlade. V: Autor, S., Kuhar, R. (ur.), *Če ne boš priden, te bom dali Slovencem*. Ljubljana: Mirovni inštitut (82-93).

Lévi-Strauss, C. (1994), *Rasa in zgodovina; Totemizem danes*. Ljubljana: Škuc: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Magajna, et. al. (2008), *Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Magajna, L. (2008a), Pristopi k preprečevanju učnih težav, priporočila za pomoč. V: Magajna, L., et.al., *Učne težave v osnovni šoli: problemi perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (61-69).
- Malinowski, B. (1995), *Znanstvena teorija kulture*. Ljubljana: ISH-Inštitut za humanistične vede, Studia humanitatis.
- Mead, G. H. (1997), *Um, sebstvo, družba*. Ljubljana: Krtina.
- Mesec, B. (1997), *Metodologija raziskovanja v socialnem delu II*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Metljak, U. (2010), Inkluzivni pristop k čustvenim, vedenjskim in socialnim težavam v osnovni šoli z vidika svetovalnih delavcev. V: Kobolt, A. (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (209-240).
- Mikuš Kos, A. (1992), *Šola in duševno zdravje*. Koper: Primorski tisk.
- Musek, J. (1975), Psihoanalitična teorija osebnosti Sigmunda Freuda. V: Lamovec, T., Musek, J., Pečjak, V. (ur.), *Teorije osebnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba (109-126).
- Peček, M., Lesar, I. (2006), *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Pečjak, S. (2008), Pomoč socialno nesprejetim učencem in dejavnosti za izboljšanje medosebnih odnosov v razredu. V: Magajna, L., et.al., *Učne težave v osnovni šoli: problemi perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (84-90).
- Poštrak, M. (1994), V znamenju trojstev. *Socialno delo*, 33, št. 4, (325-342).
- (1994), Kje so subkulture danes? *Socialno delo*, 33, št. 5 (415-419).
- (2001), Antropološki zorni kot. *Socialno delo*, 40, št. 2/4 (207-229).
- (2003), Kaj posebnega lahko ponudi socialno delo pri delu z mladimi. *Šolsko svetovalno delo*, VIII, 3-4 (26-33).
- (2015), Koncepti socialnega dela z mladimi. *Socialno delo*, 54, št. 5 (269-280).

Rudaš, D. (2003), Večno vprašanje: So Romi res tako slabi, kot nekateri trdijo? V: Klopčič, V., Polzer, M. (ur.), *Evropa, Slovenija in Romi: zbornik referatov na mednarodni konferenci v Ljubljani*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja (107-111).

Stritih, B. (1975), Socialno usmerjena psihoanalitična teorija Erika Eriksona. V: Lamovec, T., Musek, J., Pečjak, V.(ur.), *Teorije osebnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba (182-193).

Šiftar, V. (1999), Cigan-Rom?! V: Klopčič, V., Polzer, M. (ur.) *Izboljšanje položaja Romov v Srednji in Vzhodni Evropi-Izziv za manjšinsko pravo*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja (141-145).

Šugman Bohinc, L. (2011), Sinergetika soustvarjanja učenja in pomoči v šoli. V: Šugman Bohinc, L. (ur.), *Učenci z učnimi težavami*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (36-79).

Šugman Bohinc, L. (2013), Otroštvo in otrokov glas v starih in novih raziskavah o otrocih. V: Kodele, T., Mešl, N. (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči: Priročnik za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo (65-78).

Šumi, I. (2000), *Kultura, etičnost, mejnost: konstrukcije različnosti v antropološki presoji*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Tancer, M. (1994), *Vzgoja in izobraževanje Romov na Slovenskem*. Maribor:Založba Obzorja.

Ule, M. (2000), *Sodobne identitete- V vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Ule, M., Renner, T., Mencin Čeplak, M., Tivadar, B. (2000), *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Aristej.

Urh,Š., Žnidarec Demšar, S. (2005), Izključujoči mehanizmi vključevanja Romov. V: Autor, S.; Kuhar, R. (ur.), *Če ne boš priden, te bomo dali Slovencem*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

Urh, Š. (2012), Etnična diskriminacija in zatiranje Romov. V: Urh, Š. (ur), *Država želi, da ostanemo cigani!: Teoretske refleksije in prakse izključevanja/vključevanja Romov v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (7-40).

Williams, R. (1988), *Navadna kultura: izbrani spisi*. Ljubljana: ISH Fakulteta za podiplomski humanistični študij: Studia humanitatis.

Zaviršek, D. (2000), *Hendikep kot kulturna travma: historizacija podob, teles in vsakdanjih praks prizadetih ljudi*. Ljubljana: Založba/*cf.

Zaviršek, D. (2005), Tleči rasizem zahodnih demokracij. *Socialno delo*, 44, št. 4/5 (251-258).

Zaviršek, D. (2010), Etnizacija in patologizacija Romov in romskih skupnosti: Socialno-antropološki in socialnodelovni teoretski koncepti. *Socialno delo*, 49, št. 2/3 (85-97).

Žnidarec Demšar, S., Urh, Š. (2005), Socialno delo z Romi: Sistem kontrole ali sistem pomoči? *Socialno delo*, 44, 4-5: 325-331.

INTERNETNI VIRI:

Baranja, S., et.al. (2010), Dvig socialnega in kulturnega kapitala v okoljih, kjer živijo predstavniki romske skupnosti. Dostopno na:

<http://www.inv.si/DocDir/Publikacije-PDF/Projektna%20dokumentacija/ProjKnjigaLEK.pdf> (20. 11. 2015).

Barle Lakota, A. idr. (2004), Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji. Dostopno na:

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekt_i/0721_strategija_Romi.doc (27. 1. 2016).

Barle Lakota, A. idr. (2011), Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji-dopolnilo k Strategiji 2004. Dostopno na:

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekt_i/Strategija_Romi_dopolnitev_2011.pdf (27. 1. 2016).

Petejan, S. (2002), Romski ponos. *Mladina*. Dostopno na:

<http://www.mladina.si/96179/romski-ponos/> (ogledano 11. 11. 2014).

Vonta, T. (Nosilka študije), (2010). Nacionalna evalvacijska študija uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli. Dostopno na:

http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/Evalvacijske/Evalvacijska_studija_Romski_ucenci.pdf (27. 1. 2016).

Nacionalni program ukrepov za Rome vlade Republike Slovenije. (2010). Dostopno na:

http://www.arhiv.uvn.gov.si/fileadmin/uvn.gov.si/pageuploads/pdf_datoteke/Nacionalni_program_ukrepov_za_Rome_20.11..pdf (20. 12. 2015).

10. PRILOGE

Priloga 1: Teme za intervju

OTROŠTVO IN DRUŽINA:

- Druženje z vrstniki
- Vzorniki
- Odnos družine do šolanja
- Podpora družine

ŠOLANJE:

- Spomini na osnovno šolo
- Socializacija v šoli
- Odnosi s sošolci
- Odnosi z učitelji
- Poznavanje slovenskega jezika
- Uporaba romskega jezika
- Učna pomoč

ŽIVLJENJE IN ŠIRŠA OKOLICA:

- Želje in cilji za prihodnost
- Socializacija v okolju

VZROKI ZA USPEH OZIROMA NEUSPEH:

- Dejavniki uspeha
- Dejavniki omejevanja

Priloga 2: Analiza intervjujev- odprto kodiranje

INTERVJU ŠT. 1

starost: 25, spol: Ž

/Že od malega so me spodbujali, da hodim v šolo./ (1) /Šole se tako spominjam, da so me skoz spodbujali, da grem naprej./ Bili so ful za izobrazbo, da se izobražujemo in, da si službo najdemo./ (2) /Je pa res, da me je zelo spodbujala starejša sestrična./ (3) /Ko sem bila majhna mi je bila ona vzor, šolo je delala./ (4) /Vedno sem govorila, ko bom velika, bom kot N../ (5) /Imela je službo in v šolo je hodila./ Tako sem si jaz včasih razmišljala jaz pa bom tudi v službo hodila in bom delala./ (6) Potem, ko je N. začela v vrtcu delat, sem par krat bila pri njej./ In imela sem željo končati srednjo šolo za vzgojiteljico./ (7)

Povedala si, da so te starši spodbujali, kaj pa, če si rekla, da se ti ne da v šolo?

Ni bilo tega, da sem kdaj rekla, da ne grem v šolo./ Bolj je bilo tisto, da so me spodbujali. Govorili so mi »moraš it v šolo, da se boš kaj naučila«./ (8) /Nikoli ni bilo tisto, da bi rekla »ne grem v šolo«, pa bi starši rekli »ja doma boš ostala«./

Kaj pa prosti čas?

Smo se igrali./ Če je bilo kaj za šolo, mi je pomagala mama./ (9) /Imela sem drugače samo sestro. Pa še dve veliko manjši sestri (Četrta sestra je trenutno stara 5 let)./ Drugih vrstnikov ni bilo. Edino Zlatko je še bil. Igrali smo se največ čip jaro (gnilo jajce), igro z barvicami, potem smo se lovili, pa smo imeli preskakovanje vrvice./ V bistvu sem imela lepo otroštvo. Bilo mi je fajn./ (10)

A ste se družili tudi z drugimi otroki?

/Ja, starši so nas zelo spodbujali, da se družimo z ostalimi./ (11) /Nismo pa imeli stikov z otroci iz Kerinovega Grma (največje romsko naselje v Leskovcu). Starši nam niso dovolili, da se družimo z njimi./ (12) /Kar se pa tiče šole, so bile dejavnosti dobrodošle za nas. Smo se morali vključiti./ (13) /S. in O. so imele še v naselju takrat delavnice, tisto nam je bilo fajn./ Bilo je fajn, da smo imeli te delavnice med počitnicami./ (14) /Malo mi je bilo nerodno pred drugimi otroci./ (15) /Vesela sem bila, če se je najdla katera punca, da se je z mano

pogovarjala./ (16) // Prej so imeli še bolj predsodkov kot zdaj, da se niso hoteli pogovarjat./ (17) / To mi je bila tudi kasneje sošolka v osnovni šoli.

So starši obiskovali osnovno šolo?

/Starši so končali osnovno šolo in prav zaradi tega so spodbujali še nas naj se gremo naprej šolat./ (18) / Naprej nista šla, ker ni bilo možnosti, niso imeli urejeno kak treba. // Za nas so želeli, da se čim več izobražujemo, pa, da službo dobimo./ (19)

Kako ste se v družini pogovarjali?

/Ves čas romsko./ (20) / Edino, ko je bil dedek –on je bil Slovenec. Z njim smo govorili slovensko./ (21) / In tako smo se tudi naučili slovensko. Znal je tudi romsko ampak se je z nami vedno pogovarjal slovensko./ (22) / Z njim si se moral vedno pogovarjat slovensko. Tako sem se tudi naučila slovensko. Tudi zdaj, ko imam fanta, ki je sicer Slovenec a se z menoj pogovarja romsko, se jaz z njim vedno slovensko.

Kaj pa, ko prideš sedaj domov na obisk. Kako se pogovarjaš?

Romsko.

Kako si pa v šoli komunicirala?

Slovensko. /Z romskimi otroki sem se pogovarjala romsko./ (23)

A ti je bilo kdaj nerodno se pogovarjat po romsko?

/Niti ne, starši so nas vedno učili in spodbujali, češ Romkinja si, na to bodi ponosna, naj me ne bo sram to priznat./ (24) / Do šestega razreda smo bili tako ločeno od ostalih otrok. S čim se nisem strinjala./ (25) / To je D. vedela. // Želela sem v drugi razred, da se bom več naučila./ (26) / Tako nisem vedela nič./ (27) / D. mi je zrihtala, da sem šla z M. (leto mlajšo sestro)./ (28) / Takrat se je začela devetletka. Tak, da sem potem videla kak je tam in/ /mi je bilo od začetka težko, ker veliko stvari nisem vedela./ (29) / Sestra je več vedela od mene kot pa jaz, ki sem bila starejša in vključena z ostalimi Romi. // Nam so dali vse lažje stvari, niso pa nas spodbujali na primer »dej probi, mogoče ti bo pa šlo«./ (30) // Ko sem prišla v sedmi razred z ostalimi, sem se tam največ naučila./ (31) / Veliko stvari nisem vedela. // M. je bolj vedela od mene samo zaradi tega, ker je bila že od začetka z ostalimi./ (32) / V šestem, ko smo bili samo Romi v enem razredu so nam na primer pri angleščini dali pobarvanke za barvat./ (33) / Povedala sem doma in so potem starši prišli, da so se dogovorili z D., da sem šla z ostalimi v razred.

Eni učitelji pravijo, da je bilo takrat veliko bolje, da ste vadili in vadili in, da ste veliko več znali?.

/Ne, ni res.// Osnovno smo vadili, nismo neki napredovali, da bi zdaj bilo ne vem kaj./ (34) / Vedno smo dobili za delat samo toliko kot so učitelji mislili, da zmoremo./ (35)

Niso pa nikoli poskusili, da bi vam dali kaj več?

Nikoli. Jaz sem bila v šestem razredu in nerodno mi je bilo, ker nisem nič vedela. Smo prišle domov. // M. je imela nalogo, pa je bila v petem razredu. Jaz v šestem pa ne./ (36) // Mi je bilo malo tako. Ona se uči, jaz pa ne. // Tudi jaz sem hotela imeti neko dolžnost./ (37) // Saj smo vsake toliko časa kaj dobili. // Zato sem želela v razred z ostalimi otroki./ (38) / Potem sem prišla v sedmi razred in/ / nisem bila navajena z ostalimi./ (39) / lažje mi je bilo, ker je bila zraven sestra./ (40) // Po eni strani sem bila zelo vesela, da sem šla z ostalim./ (41) / po eni strani je pa lažje bilo biti samo z Romi in delat tisto kar je za Rome./ (42) / /Mislila sem si, »ah boljše, da grem naprej, vsaj neki se bom naučila«. Potem sem zbrala pogum./ (43)

Pogumno. Imela si tudi sestro. A misliš, da brez sestre, bi šlo?

/Bi šlo. Sam tak veš, //da je nekdo s tabo. Ti je lažje./ (44)

Potem, ko si prišla v sedmi razred. A ti je bilo nerodno?

Ja, mi je bilo ful nerodno. Sploh pa, ko sem imela na primer predstavitev plakata. // To sem imela ful treme, ker nisem bila navajena, da bi javno nastopala./ (45) / Sploh od začetka. Tam kjer so bili tudi Neromi. Ko sem se s sošolci pogovarjala, je bilo v redu. Še posebej v višjih razredih. Ko sem prišla v sedmi razred jih je bila (sošolcev) M. (sestra) že navajena. // Fantje so bili ful nesramni. So rekli: »joj, še ena ciganka«./ (46) / punce pa ne. // Fantje so govorili: »zdej imamo pa dve ciganke v razredu«./ (47) // Od začetka mi je bil čuden občutek. Občutek, ko prideš nekam, pa si nezaželen./ (48) / S časoma pa je bilo v redu. Sošolci so se nekaj sprijaznili, da smo bile medve. // Ker na koncu, ko smo bili v devetem razredu, smo se normalno začeli družiti, smo se pogovarjali./ (49) / Ni bilo tud med fanti več tistega: »Ciganka, bejžmo stran od nje«. // V šestem razredu so ostali imeli ful proti nam. Vedno je bilo: »Cigani grejo, bejžmo«./ (50) / Od sedmega do devetega razreda morem povedat, da ni bilo več tistega, da bi nas žalili, da bi bila užaljena./ (51) / No žalitev mi je že bilo, če so mi rekli »ciganka«. Tudi starši so nas doma učili, da so Cigani tisti, ki kradejo. Romi pa so tisti, ki se izobražujejo. Zato se nisem nikoli imela za Ciganko./ Zato so nas tudi spodbujali (starši), da ne bi ostali govorili, da smo Ciganke- da krademo./ (52)

Kateri dogodki, osebe so ti pomagali. Kaj je tisto, kar te je spodbujalo še za naprej?

/Edino D. (v tistem času je imela D. učno pomoč), da gremo naprej./ (53) / Tudi jaz sem imela tiste dneve, ko ti je vsega dost in sem razmišljala »ah, za koga jaz hodim v šolo«./ (54) // Če bi mi takrat starši rekli, da lahko ostanem doma, bi ostala doma./ (55) / Starši so tisti, ki so me ves čas spodbujali in govorili, da moram iti v šolo. Tud, če nisi hotu, da si šel./ (56) / V šoli nikdar nisem manjkala, razen, če sem zbolela. Spodbujala me je tudi Nataša (sestrična). //ko nas je učila ples./ (57)

Kaj pa učitelji?

Učitelji pa niso glih. (smeh) /Učitelji nas niso neki spodbujali./(58)/ Bilo jim je glavno , da nardimo tiste naloge v šoli, pa da osnovno šolo končamo./(59)// Niso nam nikdar govorili »Fajn je, da hodiš v šolo, da se učiš, da se boš izobraževala, da boš službo dobila«. Niso to govorili./(60)// Bolj je bilo to kar se tiče šole. »V šolo hodiš, tuki imaš naloge, to moraš nardit«. Tko je bilo. /Ni bilo zdaj nekaj, da bi nam govorili za naprej in da bi nas spodbujali./(61)

Kaj si pogrešala pri učiteljih?

/Vedno so me vprašali, kaj ne razumem in kaj mi ne gre./(62)/ To ne morem reč. Rekli so mi, da če kje rabim pomoč, naj povem. //Tudi D. nam je pomagala (učna pomoč)./(63)// Niso pa nas drugače spodbujali./(64)/ Ne spomnim se. Ne vem, no, da bi kak učitelj izstopal. //Edino D. je bila. Ona mi je tudi pomagala pri srednji šoli, da sem se vpisala./(65)/ Od začetka srednje šole sem še vedno delala z D., potem sem videla, da ni neke potrebe, sem potem kar sama delala. //Oziroma v srednji šoli sem imela prijateljice in smo si same med seboj pomagale. Zelo fajn sem se imela v srednji šoli. Sedaj že pet let delam v vrtcu.

Kako se ti zdi?

/Je fajn. Otroku pomagaš, da se nauči slovenskega jezika. Lažje je, da pomagaš. Veš, da nekomu pomagaš. Na začetku ne razumejo, pa tudi starše spodbujaš, da jih pošiljajo v vrtec. //Sam še vedno je to, da če otrok staršem pove, da bi rad ostal doma- otrok ostane doma./(66)/ Starši znajo biti strogi, sam ne tam , ko bi trebalo./(67)/ Druge stvari, ko so nepomembne, tam so ta glavni starši.// Kar se pa tiče šole ali vrtca, pa sprašujejo otroka ali želi v šolo ali vrtec./(68)/ Normalno, da bo otrok rekel, da ne gre. (smeh). To je kot, da bi mene spraševali, če želim it v službo (smeh).

A bi kaj spremenila glede šolanja?

/Žal mi je edino to, da nisem že od začetka hodila z ostalimi v šolo (v integrirane razrede). Bi se vsaj več naučila. Oni so se več lahko naučili./(69)
/Lažje ti je, če te nekdo spodbuja. D. nas je. Veš, da te nekdo spodbuja, pa tudi, če se ti ne gre v šolo./(70)/ Da se spomniš na nekoga, da te nekdo spodbuja. //Pri učiteljih sem pogrešala bolj odnos, da bi bili bolj sočutni./(71)/ Znam otroke zdaj, ko delam pobožat in jih vprašam, če so dobro. Tega prej ni bilo. Prej so nam sam dali list in so rekli, da če bom rabila pomoč mi bodo pomagali. //Sej ne rečem, da bi moral učitelj sedeti pri meni ampak, da ti vsaj par lepih besed reče./(72)/ Od začetka tudi nisem nič vprašala učitelje. Potem pa smo se upale. Osmi in deveti razred./(73) /Sam takrat smo se imele drugače, je bilo drugače. Tudi otroci so bili prijatelji./(74)/ Ko čutiš, da si sprejet ti je lažje. Točno veš, čutiš, kdaj si sprejet./(75)

- (1) že od malega so jo starši spodbujali, da hodi v šolo → spodbuda staršev za obiskovanje šole → prejetje podpore domačih
- (2) starši so želeli, da konča šolo in si najde službo → spodbuda staršev za obiskovanje šole → prejetje podpore domačih
- (3) sestrčna jo je spodbujala, da hodi v šolo → spodbuda sestrčne za obiskovanje šole → pozitiven vpliv sorodnikov
- (4) že od malega ji je bila sestrčna vzor → vzor sestrčne → pozitiven vpliv sorodnikov
- (5) vedno je imela željo, da bo kot sestrčna → vzor sestrčne → pozitiven vpliv sorodnikov
- (6) želi imeti službo → želja po zaposlitvi → motivacija za prihodnost
- (7) želi končati šolo za vzgojiteljico → želja po nadaljnjem izobraževanju → motivacija za prihodnost
- (8) starši so želeli, da se kaj nauči → želja staršev po njenem znanju → prejetje podpore domačih
- (9) pri šolskih obveznostih ji je pomagala mama → pomoč mame → prejetje podpore domačih
- (10) ima lepe spomine na otroštvo → lepi spomini na otroštvo → vrednotenje otroštva
- (11) starši so jo spodbujali, da se družijo z ostalimi → spodbuda staršev pri socializaciji → socializacija v okolju
- (12) starši niso dovolili, da se družijo z otroki iz Kerinovega Grma → prepoved druženja z romskimi učenci iz drugega naselja → socializacija v okolju
- (13) spodbuda staršev pri vključevanju v šolske dejavnosti → skrb staršev za dejavnosti → prejetje podpore domačih
- (14) bile so ji vse delavnice v naselju → delavnice v naselju → socializacija v okolju
- (15) bilo ji je nerodno pred drugimi otroci → neprijetna čustva → negativno doživljanje šole
- (16) vesela je bila, če se ja kakšna punca z njo pogovarjala → želja po druženju → socializacija v okolju
- (17) drugi otroci so imeli predsodke in se niso želeli pogovarjati → težave zaradi pripadnosti romski skupnosti → diskriminacija zaradi rasne pripadnosti
- (18) starši so končali osnovno šolo → šolanje staršev → pozitiven vpliv sorodnikov
- (19) starši želijo, da se izobražuje in dobi službo → spodbuda staršev za obiskovanje šole → prejetje podpore domačih
- (20) v družini so se vedno pogovarjali samo romsko → uporaba romskega jezika → gojenje romske kulture

- (21) z dedkom, ki je bil Slovenec, so govorili slovensko → razumevanje slovenskega jezika → uporaba slovenskega jezika
- (22) dedek je želel, da govorijo slovensko → spodbude pri uporabi slovenskega jezika → uporaba slovenskega jezika
- (23) z romskimi učenci se je pogovarjala romsko → pogovarjanje v romskem jeziku v šoli → uporaba romskega jezika v šoli
- (24) starši so jo učili naj bo ponosna, da je Rominja → spodbujanje samopodobe s strani staršev → pozitivna samopodoba
- (25) ne strinja se z ločevanjem romskih otrok → proti ločevanju → negativno mnenje o segregaciji
- (26) želela je biti v razredu tudi z ne-Romi → želja po integraciji → motivacija za prihodnost
- (27) v segregiranem razredu se ni naučila veliko → premalo učenja → negativen učinek segregacije
- (28) prosila učiteljico dodatne pomoči za premestitev v integriran razred → zavzetost učiteljice pri učni pomoči → dodatna pomoč romskim učencem
- (29) v integriranem razredu ji je bilo na začetku zelo težko → težave z začetno integracijo → negativno doživljanje šole
- (30) v segregiranem razredu jo niso spodbujali za več znanja → premalo spodbude → negativen učinek segregacije
- (31) ko je prišla v integriran razred se je veliko več naučila → pridobitev več znanja → integracija
- (32) sestra je zaradi začetne integracije osvojila veliko več → mlajša sestra znala več → integracija
- (33) v segregiranem razredu so pri angleščini dobivali pobarvanke → premalo učenja angleščine → negativen učinek segregacije
- (34) v segregiranem razredu vadili samo osnovno → premalo učenja → negativen učinek segregacije
- (35) v segregiranem razredu so delali samo toliko koliko so učitelji mislili, da zmorejo → učitelji imeli prenizka pričakovanja do romskih učencev → negativen učinek segregacije
- (36) v segregiranem razredu ni dobivala domačih nalog → brez domačih nalog → negativen učinek segregacije
- (37) hotela je dobivati domače naloge → želja po učenju → motivacija za prihodnost
- (38) želela v integriran razred → želja po integraciji → motivacija za prihodnost
- (39) ni bila navajena na ne-romske učence → težave z začetno integracijo → negativno doživljanje šole
- (40) lažje ji je bilo zaradi prisotnosti sestre → podpora sestre → prejemanje podpore domačih
- (41) bila je vesela, da je v integriranem razredu → veselje v integriranem razredu → pozitiven učinek integracije
- (42) v segregiranem razredu ni bilo potrebno toliko delati → lagodnost segregacije → negativen učinek segregacije
- (43) zbrala je željo in pogum za integriran oddelek → želja po učenju → motivacija za prihodnost
- (44) lažje je, če imaš podporo v razredu → podpora sestre → prejemanje podpore domačih
- (45) imela je začetno tremo pred javnim nastopanjem → težave javnega nastopanja v razredu → negativno doživljanje šole
- (46) na začetku so bili fantje nesramni → nesramnost vrstnikov → diskriminacija zaradi rasne pripadnosti
- (47) govorili so ji, da ne potrebujejo še ene Ciganke → predsodki vrstnikov → diskriminacija zaradi rasne pripadnosti
- (48) slab občutek v razredu → neprijetna čustva → negativno doživljanje šole
- (49) na koncu šolanja so se vsi skupaj družili → druženje s sošolci → socializacija v šoli
- (50) na začetku so bežali pred njimi → predsodki vrstnikov → diskriminacija zaradi rasne pripadnosti
- (51) od sedmega razreda naprej ni bilo več žaljenja → sprejetost med sošolci → socializacija v šoli
- (52) spodbujanje staršev, da ne bi bile več Ciganke ampak Rominje → želja staršev po sprejetosti hčerk → socializacija v okolju
- (53) učiteljica pri učni pomoči jo je spodbujala za nadaljnje šolanje → spodbuda pri učni pomoči → dodatna pomoč romskim učencem
- (54) včasih je doživela upad želje za šolanje → upad motivacije → motivacija za prihodnost
- (55) če je ne bi starši v vsakem trenutku podpirali, bi verjetno odnehala → podpora staršev → prejemanje podpore domačih
- (56) starši so jo ves čas podpirali → podpora staršev → prejemanje podpore domačih
- (57) sestrčna jo je učila romskega plesa → učenje romskega plesa → gojenje romske kulture
- (58) učitelji jo niso spodbujali → pomanjkanje spodbud učiteljev → angažiranost učiteljev
- (59) učiteljem je bilo najpomembneje, da je naredila nalogo in da konča osnovno šolo → storilnostna naravnost učiteljev → angažiranost učiteljev
- (60) učitelji jih niso spodbujali in govorili, da je to dobro za prihodnost → pasivnost učiteljev → angažiranost učiteljev
- (61) niso jih spodbujali za prihodnost → pasivnost učiteljev → angažiranost učiteljev

- (62) učitelji so jo vedno vprašali kaj ne razume ali ji ne gre → skrb učiteljev → angažiranost učiteljev
- (63) učiteljica pri učni pomoči jim je pomagala → pomoč pri učni pomoči → dodatna pomoč romskim učencem
- (64) učitelji jih niso drugače spodbujali → pomanjkanje spodbud učiteljev → angažiranost učiteljev
- (65) učiteljica učne pomoči ji je pomagala, da se je vpisala v srednjo šolo → pomoč pri učni pomoči za naprej → dodatna pomoč romskim učencem
- (66) moti jo, da starši ne vztrajajo pri obiskovanju šole → napačna vzgoja staršev → vzroki za neuspešnost romskih otrok
- (67) starši naj bi znali biti strogi, samo ne tam kot je potrebno → pomanjkanje strogosti staršev → vzroki za neuspešnost romskih otrok
- (68) starši sprašujejo otroka ali želi v šolo ali vrtec → pomanjkanje strogosti staršev → vzroki za neuspešnost romskih otrok
- (69) žal ji je, da ni bila že od začetka vključena v integriran oddelek → želja po začetni integriranosti → Kaj bi spremenili
- (70) pri učni pomoči je vedno dobila spodbudo → spodbuda pri učni pomoči → dodatna pomoč romskim učencem
- (71) pogrešala je, da bi bili učitelji bolj sočutni → pomanjkanje sočutnosti učiteljev → angažiranost učiteljev
- (72) želela je, da bi ji učitelj včasih rekel par lepih besed → pomanjkanje sočutnosti učiteljev → angažiranost učiteljev
- (73) na začetku si ni upala vprašati učitelje → strah prositi za pomoč → negativno doživljanje šole
- (74) na koncu so bili vsi prijatelji → prijateljski odnosi s sošolci → socializacija v šoli
- (75) čutila je, ko je postala sprejeta → občutek sprejetosti → pozitivno doživljanje šole

Že kot male smo se s sestro večkrat igrale kot učiteljice.//Zgodi sem šla v vrtec. V romski vrtec./(1)/ Tam v stari baraki, zraven šole. Do šole je bil tam samo romski vrtec.// Med seboj smo se pogovarjali romsko,/(2)/ z učiteljem pa slovensko. Učitelji niso znali romsko./(3)/ Takrat še ni bilo romskih pomočnikov. Takrat še nisem vedela, da če ti nekdo nekaj ponuja, da moraš reč hvala. //Jaz sem učiteljico samo gledala, ko mi je rekla »hvala se reče«./.(4)/ Do tretjega razreda smo bili skupaj med Romi./(5)/ In potem smo šle naprej samo tri punce. Zato so nas morali dat med Ne-Rome, po mojem nas drugače ne bi dali.// Ker mi smo se drugače učili samo osnovne stvari. Učitelji so imeli učbenike in zvezke, ki so bili prilagojeni samo za Rome./(6)// Ko sem prišla v četrti razred mi je bilo težko./(7)/ Vedno smo imeli učno pomoč, nas je D. učila. Velik stvari nisem vedla. Zdaj vidim, da so stvari kar lahke.

/Mislim, da velik pomaga, da otrok od vrtca naprej hodi z Ne-Romi. Velik pomaga./(8)

Kako si se pa potem počutila od četrtega naprej- ko si bila z drugimi učenci?

V četrtem je tako. /Čudno so nas gledali./(9)/ Ena učenka se je celo skrila, ko je videla nas./(10)/ Za eno sošolko se je skrila.// Sej potem kasneje, ko smo se že malo družili je bila ta sošolka prijazna./(11)

Kaj si počela, ko si prišla domov?

Mamici sem pomagala in se učila. /Vedno sem se sama učila. Mami ni bilo potrebno nič reč./(12)/ Rada sem hodila v šolo./(13)/Čeprav mi v osnovni šoli ni bilo lepo. Veliko so nas sošolci zafrkaval. Veliko je bilo grdega./(14)// Ampak sem vseeno hodila v šolo./(15)/ V srednji šoli pa se je spremenilo. Tam so bili sošolci že ful drugačni. Tam mi je bilo najlepše. Tam sem bila srečna v šoli.

Kaj pa osnovna šola in spomini na učitelja?

/Učitelji so bili kar prijazni./(16)/ Ne vem, mogoče zaradi tega, ker smo bili mi pridni.// Edino ena učiteljica, saj je bila prijazna ampak kot, //da sam do dvojke smo lahko prišli potem mi je znala reči: »Več ti ne morem dat«./(17)//Vem, da sva se z D. učile in tudi zahtevnejše računanje. To sem se pri fiziki naučila. /Znala sem zračunat, ampak ona nas je samo osnovne stvari vprašala, več pa ne. »Več ti ne morem dat«: je rekla./(18)/ Se spomnim tud pri testu. //Z sestro sva se učile pri D.- ful nas je učila to fiziko./(19)/ Ko smo pisale tri je rekla, da smo prepisovale./(20) Pa nismo prepisovale. Nikoli nisem prepisovala v šoli- osnovni. Mogoče sem kdaj v srednji enkrat, pa nikoli več (smeh).

Kaj pa vrstniki in druženje po šoli?

/Izven šole se nikoli nisem družila z Ne- Rominjami./(21) Vedno smo bili doma, pa kaki kolegi so pršli.//Starši so mi sicer vedno govorili naj ne gledamo na to kaj drugi govorijo./(22)/ Pa, da naj hodimo v šolo. Pa, da naj nardimo šolo/(23), ker oni prej niso imeli te možnosti. Mi pa jo imamo in naj nardimo šolo. /Vsi smo se vedno pogovarjali že od malih nog v romščini./(24)/ V šoli sem se učila slovenščine. Sproti./(25)/ Včasih je bilo res težko, ker nisem nove snovi razumela./(26)/ Čeprav sem poskušala domačo nalogo naredit ampak, če ne razumeš, jo ne moreš naredit./(27)/ Veliko nam je pomagala učna pomoč. Drugače mislim, da ne bi šlo./(28)// Potem sem bila s sestro v razredu. Ona se je tudi hotla več učiti./(29)/ Bila je samo z Romi. Jaz sem bila v devetletki, ona pa osemletki. Potem je ona šla naprej z menoj od sedmega razreda. //In, ker sva bili skupaj, sva se pogovarjali romsko./(30)/ Vedno smo skupaj sedeli v klopi./(31)/ Kdaj pa kdaj je kakšna sošolka kaj vprašala./(32)/ Drugi so tako grdo govorili pa to ne, potem se nismo upale govorit z drugimi./(33)

Sošolci, če so slišali kako besedo, so jo ponovili. Sploh kako grdo.

Na prvem mestu, vem, da si sama želela končat šolo, toda kaj je še tisto kar ti je pomagalo?

/Učna pomoč velik pomaga./(34)/ Da otroci že od vrtca naprej hodijo med Ne-Romi./(35)/ To ni fajn, da otroke izolirajo. Se velik majn naučijo/(36)/Ker otroci se med seboj še vedno romsko pogovarjajo. /Velik pomeni tudi, da je učiteljica prijazna in osebna./(37)/ Na daljino ne vem. V četrtem razredu se spominjam, da je bil en sošolec. Imel je doma tudi probleme, /polj je nas zafrkaval./(38)/ Polj je enkrat učiteljica rekla, da kaj nas zafrkavajo, da mi smo tudi njene./(39)/ da naj nam pomagajo, če bomo kaj rabile./(40)/ Vem, da naju je presedla k sošolkam, da so nama pomagale, če kaj nismo vedle./(41)/ Po prvem testu je učiteljica videla, da nam zelo slabo gre. In od četrtega razreda naprej smo mi dobili učno pomoč./(42) V petem razredu pa so nas spet razdelili. Takrat so nas vprašali, s kom se najbolj razumemo, s kom bi radi šli naprej v peti razred. //Polj sem jaz omenila eno sošolko, ki je bila vedno z mano prijazna in mi je pomagala./(43)/ Ene tri sošolce si moral povedat potem smo v petem dobili te sošolce. Potem je novim sošolcem zopet bilo čudno, ne. V četrtem razredu smo imeli samo eno učiteljico, polj pa v petem razredu smo vsako uro drugo imel.

Kaj pa okolica, ste se igrali z drugimi otroki na igrišču?

/Kdaj pa kdaj smo šli tam na igrišče./(44) Sam to je bilo mogoče enkrat, dvakrat na let. Pa ne zato, ker nam starši ne bi dovolili. / Mi smo se pač igrali v naselju, vedno smo bili tuki- bolje nam je bilo./(45)/ Tudi, ko sem hodila na avtobus in na igrišču se niso hotli z nami igrat./(46)/ Tudi meni ni bilo do tega. Oni so bili dostikrat nesramni in polj nisem niti poskušala./(47)

A bi kaj spremenila glede šolanja?

/Žal mi je edino to, da sem bila zadržana, ko so bili nesramni./ (48) V šoli, ko so nas zafrkavali smo bile kar tiho. Se spomnim (smeh). // da je sestra enega sošolca polj stepla. Veš, ko smo bile že osmi, deveti razred ti je že dost, da te nekdo zajebava, ne. / (49) Potem več nikoli ni zajebaval. /Sej neki so nas polj tudi zajebaval, pa smo povedali socialni delavki in psihologinji./ (50) Potem smo hodli k socialni delavki in smo se pogovarjali in potem je to neki pomagalo. Potem so se umirili.

/Končala sem srednjo šolo (3+2)./ (51) Službe trenutno nimam. Delala sem dve leti kot romska pomočnica v vrtcu. Potem sem zanosila, bila na porodniški eno leto. Sej veš kak je na zavodu in kakšni so zakoni. Moreš bit dve leti na zavodu. Prednost imajo tisti, ki še niso delali preko javnih del. /Če ne bi imela otroka, bi šla še kam v šolo./ (52)

Veliko pomeni, da veš oziroma, //da otrokom se pove, da dosti pomeni, da imaš službo in denar, da si lahko kupiš kar hočeš. Tak sem jaz to gledala./ (53) / Ves čas sem kot vzor gledala na M. in N. (starejši sestrični) , povsod so nekam šle, so si kupovale kar so hotle./ (54) / Sigurno pa velik pomeni, če ti starši govorijo, da moraš hodit v šolo./ (55) / Ne pa eni starši, če se otroku ne gre v šolo pravijo, da naj kar ostane doma. To ni, ne./ (56)

/Veliko lažje mi je bilo, ker sem imela sestro. Se učiš lažje./ (57) / Če bi bila sama, s kom bi se pogovarjala?! Mogoče kdaj me je kaka sošolka kaj vprašala drugače sem v klopi vedno sama sedela. Dost je bilo lažje.

/Ona je tista, ki je vedno kaj rekla nazaj./ (58) / Ona se hitro razjezi. //Jaz sem bila pa vedno tiho in mirna. Zdaj pa več ne bi bila. Bi to spremenila. Ne bi se pustila, da me tak zajebavajo, pa to./ (59)

/Učiteljice niso vedele kak se učenci obnašajo do nas. Mi večkrat tega nismo govorile, da se norca delajo iz nas, da kaj grdega govorijo./ (60) / V osmem, devete pa nam je bilo dost, da te nekdo zajebava./ (61) / Dost pomaga, da otroci mešano sedijo./ (62) / Saj med kake sošolke, ki so pridne. Ki so odlične pri učenju. Tak so nas dale v četrtem razredu. //Tak sem se navadla in sem potem tudi kaj sošolko vprašala. Tud ta sošolka je bila prijazna. Nikoli mi ni rekla kake grde besede. / (63)

Med poukom si nisem upala dvignit roko. //Tudi, če sem kej vedla. Nisem si upala dvignit roko./ (64) / Nerodno mi je bilo, če bi kaj narobe odgovorila ali rekla./ (65) / Se spomnim prvega nivoja pri angleščini. Meni je šlo skoraj najbolje med vsemi. Potem sem nekaj znala in sem dvignila roko pa me učitelj ni videl.

Kaj te je najbolj motiviralo?

/To, ko sem gledala sestrični kak pridno hodita v šolo./ (66) / Pa to, če te starši spodbujajo./ (67) / Mami je tudi, če jo je učiteljica povabila, šla na govorilne ure./ (68)

- (1) zgodaj je začela obiskovati romski vrtec → obiskovanje romskega vrtca → segregacija
- (2) med seboj so se pogovarjali romsko → pogovarjanje v romskem jeziku v vrtcu → uporaba romskega jezika
- (3) z učiteljem so se pogovarjali slovensko → pogovarjanje v slovenskem jeziku v vrtcu → uporaba slovenskega jezika
- (4) učiteljica jo je učila, kdaj se reče hvala → učenje bontona → angažiranost učiteljev
- (5) do tretjega razreda je bila v segregiranem oddelku → segregiran oddelok v šoli → segregacija
- (6) v segregiranem oddelku so se učili samo osnovne stvari → premalo učenja → negativen učinek segregacije
- (7) v integriranem oddelku ji je bilo na začetku zelo težko → težave z začetno integracijo → negativno doživljanje šole
- (8) misli, da je boljša integracija že od začetka → za integracijo → integracija
- (9) v integriranem oddelku so jo na začetku čudno gledali → neprijetna čustva → negativno doživljanje šole
- (10) učenka se je skrila, ko jo je videla → predsodki vrstnikov → diskriminacija zaradi rasne pripadnosti
- (11) kasneje, ko so se začeli družiti je bila sošolka prijazna → druženje s sošolci → socializacija v šoli
- (12) vedno se je sama učila, brez prisile staršev → želja po učenju → motivacija za prihodnost
- (13) rada je hodila v šolo → lepi spomini na šolo → pozitivno doživljanje šole
- (14) sošolci so jo zafrkavali → predsodki vrstnikov → diskriminacija zaradi rasne pripadnosti
- (15) kljub zafrkavanju s strani vrstnikov je rada hodila v šolo → lepi spomini na šolo → pozitivno doživljanje šole
- (16) učitelji so bili prijazni → prijaznost učiteljev → pozitivno doživljanje šole
- (17) lahko je dobila samo dvojko, več ne → predsodki učiteljev → diskriminacija zaradi rasne pripadnosti
- (18) učiteljica jo je vprašala samo osnove, nič več → premajhna pričakovanja učiteljev → diskriminacija zaradi rasne pripadnosti
- (19) veliko se je učila pri učni pomoči → spodbuda pri učni pomoči → dodatna pomoč romskim učencem
- (20) učiteljica ju je obtožila, da sta prepisovali → obtožbe učiteljev → diskriminacija zaradi rasne pripadnosti
- (21) izven šole se ni družila z ne- Rominjami → druženje samo z Romi → socializacija v okolju

- (22) starši so ji govorili naj ne gleda na to kaj drugi govorijo → spodbujanje samopodobe s strani staršev → pozitivna samopodoba
- (23) starši so jo spodbujali, da hodi v šolo → spodbujanje staršev za obiskovanje šole → prejemanje podpore domačih
- (24) že od malega se doma pogovarjajo v romščini → uporaba romskega jezika → gojenje romske kulture
- (25) v šoli se je sproti učila slovenščine → sprotno učenje slovenskega jezika → uporaba slovenskega jezika
- (26) včasih ni razumela nove snovi zaradi slabega razumevanja slovenščine → slabo razumevanje slovenskega jezika → uporaba slovenskega jezika
- (27) včasih ni naredila domače naloge, ker ni razumela navodila → slabo razumevanje slovenskega jezika → uporaba slovenskega jezika
- (28) brez učne pomoči ji ne bi šlo → potreba po učni pomoči → dodatna pomoč romskim učencem
- (29) imela je sestro v razredu → podpora sestre → prejemanje podpore domačih
- (30) s sestro se je v razredu pogovarjala romsko → pogovarjanje v romskem jeziku v šoli → uporaba romskega jezika v šoli
- (31) vedno je sedela v klopi s sestro → prisotnost sestre v razredu → vzroki za uspešnost romskih otrok
- (32) kakšna sošolka jo je kdaj pa kdaj vprašala → sprejetost med sošolci → socializacija v šoli
- (33) niso se upale pogovarjati z drugimi → osamlenost v razredu → negativno doživljanje šole
- (34) veliko pomaga učna pomoč → pomaga učna pomoč → vzroki za uspešnost romskih otrok
- (35) otroci naj že od vrtca hodijo z ne-Romi → integracija že z vrtcem → vzroki za uspešnost romskih otrok
- (36) otroci se veliko manj naučijo v segregiranih oddelkih → manj učenja v segregiranih oddelkih → vzroki za neuspešnost romskih otrok
- (37) veliko pomeni, če je učiteljica prijazna in osebna → prijazna in osebna učiteljica → vzroki za uspešnost romskih otrok
- (38) sošolec jo je zafrkaval → nesramnost vrstnikov → diskriminacija zaradi rasne pripadnosti
- (39) učiteljica je rekla naj neha, ker so one tudi njene → skrb učiteljice → angažiranost učiteljev
- (40) učiteljica je spodbujala sošolce naj ji pomagajo → vzbujanje sočutja pri učencih → angažiranost učiteljev
- (41) učiteljica ju je presedla k sošolkam, ki so znale → skrb učiteljice → angažiranost učiteljev
- (42) pri prvem testu je učiteljica ugotovila, da ji gre slabo, zato je zahtevala učno pomoč → priskrba učne pomoči → angažiranost učiteljev
- (43) ena sošolka je bila vedno prijazna in ji je pomagala → prijaznost sošolcev → pozitivno doživljanje šole
- (44) kdaj pa kdaj so šli na vaško igrišče → druženje z drugimi otroki → socializacija v okolju
- (45) bolje jim je bilo v naselju → druženje v naselju → socializacija v okolju
- (46) niso se hoteli z njimi igrati → nesprejemanje romskih otrok → socializacija v okolju
- (47) ni ji bilo do igre z nesramnimi otroki → nesprejemanje romskih otrok → socializacija v okolju
- (48) žal ji je, da je bila zadržana, ko so bili do nje nesramni → pretirano zadržanost → kaj bi spremenili
- (49) sestra se je stepla s sošolcem, ker jo je zafrkaval → postaviti se zase → pozitivna samopodoba
- (50) ko so jih učenci zafrkavali, so povedali svetovalni službi → reševanje težav z drugimi učenci → pozitivna samopodoba
- (51) končala je srednjo šolo → končanje srednje šole → pozitivna samopodoba
- (52) če ne bi imela otroka, bi se še izobraževala → želja po nadaljnjem izobraževanju → motivacija za prihodnost
- (53) želela je imeti službo in svoj denar, da si lahko kaj kupi → želja po samostojnosti → vzroki za uspešnost romskih otrok
- (54) ves čas sta ji bili vzor sestrični, ki sta imeli svoj denar → vzor sestričen → pozitiven vpliv sorodnikov
- (55) veliko pomeni, če te starši spodbujajo → pomen spodbude staršev → vzroki za uspešnost romskih otrok
- (56) ni prav, da starši dovolijo otroku ostati doma → pomanjkanje strogosti staršev → vzroki za neuspešnost romskih otrok
- (57) lažje ji je bilo, ker je imela zraven sebe sestro → podpora sestre → prejemanje podpore domačih
- (58) sestra je vedno rekla kaj nazaj → podpora sestre → prejemanje podpore domačih
- (59) sedaj več ne bi pustila, da jo zafrkavajo → večja samozavest → pozitivna samopodoba
- (60) nikoli niso povedale učiteljici, da jo zafrkavajo → odsotnost »postaviti se zase« → negativno doživljanje šole
- (61) v devetem razredu ji je bilo že dovolj, da jo zafrkavajo → večja samozavest → pozitivna samopodoba
- (62) pomaga, če otroci mešano sedijo → skupno sedenje v razredu → vzroki za uspešnost romskih otrok
- (63) imela je prijazno sošolko, ki ji je pomagala → prijaznost sošolcev → pozitivno doživljanje šole
- (64) ni si upala dvigniti roke → težave javnega nastopanja v razredu → negativno doživljanje šole
- (65) nerodno bi ji bilo, če bi kaj narobe rekla → težave javnega nastopanja v razredu → negativno doživljanje šole
- (66) motivirali sta jo sestrični, ki sta hodili v šolo → vzor sestričen → pozitiven vpliv sorodnikov

- (67) motivira lahko spodbuda staršev → spodbuda družine → vzroki za uspešnost romskih učencev
- (68) mama je po povabilu učiteljice hodila na govorilne ure → skrb staršev za uspešnost v šoli → prejemanje podpore domačih

V družini sem bil od otrok jaz najstarejši. Živel sem s starši in sestro. Dedek in babica pa sta živela zraven. Tak, da sem bil tudi veliko pri njih. Družili smo se večino s fanti, punce pa so bile bolj posebej. / Kot mali sem hodil v vrtec. V baraki *(tako imenujejo prostore zraven vrtca in šole-vrtec je bil samo za romske otroke)*. / (1) / Potem sem hodil do tretjega razreda gor v barake- skupaj z drugimi romskimi otroki. / (2)

Kako ste se pa v vrtcu pogovarjali?

/Romsko med seboj. / (3) / Učitelj ni znal romsko. / (4) / Ne spomnim pa se ali je bil kak zraven, da je pomagal. To se pa ne spomnim. Kombi nas je pripeljal sem gor. // Od četrtega razreda naprej pa slovensko (od takrat naprej sem bil v razredu tudi z ne-romskimi učenci. / (5) / Vse sem razumel in vse mi je šlo. / (6) / Tudi z učiteljico sem se pogovarjal slovensko. / (7)

Kaj pa če se ti ni dalo v vrtec ali potem v šolo?

/Ja, starši so vztrajal, da hodim. / (8) / Rekli so, da bolje, da grem kot pa sem doma. / Ko sem bil starejši sem tudi že sam vedel, da je dobro, da hodim v šolo. / (9) / Vedel sem, da je tudi boljše zaradi zaposlitve, da lažje dobiš službo. / (10)

A so bili v razredu še drugi romski otroki?

/Ja, z menoj je ves čas hodil R.. Ves čas sva bila skupaj, vse do devetega. / (11)

A misliš, da ti je bilo zaradi tega lažje?

Ma, ne vem. / Z vsemi sem se lepo razumel. / (12) / Nihče ni bil zloben. / (13) / Pomagal smo si, družili smo se. / (14) Sej je bilo isto v srednji šoli. Tam sem bil pa sam noter in smo se lepo razumel.

Kakšne spomine pa imaš na učiteljice?

/V redu so bile. / (15) / Če kaj nisem razumel sem vprašal in so mi povedale. / (16) / Nikoli mi ni bilo nerodno, če kaj nisem razumel. / (17) Edina od Romov sva bila not.

A so te sošolci kdaj spraševali kako se reče kaj po romsko?

/Seveda, da so me spraševali kak se kaj reče po romsko. / (18) To so bili bolj fantje.

Kaj te je gnalo naprej?

/Starši so me spodbujali. / (19) / Ves čas so mi govorili, da bolje, da končam in imam nekaj od tega. / (20) / Ne pa tako kot drugi, ki sploh nimajo šole- ne znajo pisat in brat. // Starši so zelo vztrajal. / (21) / Najbolj pa tudi sam. Sam sem si mislil, da je bolje, da končam. / (22)

Kaj pa v šoli?

/Ja, v šoli pa mi je najbolj pomagala učna pomoč. / (23) / Spomnim se, da so bile učiteljice tudi v redu. / (24) / Spomnim se, da če sem kaj vprašal, so mi pomagale. / (25)

Kaj pa sošolci so ti tudi pomagali?

Kaj pa vem. Ne spomnim se.

Kje ste pa preživljali prosti čas?

/Hodili smo na igrišče v vasi. / (26) / Tam so bili vsi otroci in smo skupaj igrali nogomet. / (27) / Starši so mi dovolili, da hodim na igrišče. / (28) / Saj sem prvo vprašal. Sam rekli so mi naj pridem nazaj pred temo. Znali smo se skupaj igrati. // Všeč so mi bili tudi delavnice, ki smo jih imeli v naselju. / (29) / Družili smo se. Tam smo risali in pisali. / (30)

Kje misliš, si se več učil- ko ste bili do tretjega posebej ali od četrtega razreda naprej?

Od četrtega razreda naprej. / Sej smo se v barakah tudi učili, sam drugi se niso želeli preveč učiti. / (31) To so kar bežali in so šli v trgovino. / Od četrtega naprej pa je bilo veliko težje, ko smo bili z drugimi otroci in smo se veliko učili in sem se tudi veliko več naučil. / (32) / Vedno sva bila z R. pridna in se nismo v razredu nič kregali. / (33) / Za druge (v drugih razredih) ne morem reč, ker so znali prepirat. / Imel sem se lepo v osnovni šoli. / (34) / Nikoli nisem imel probleme v šoli. / (35)

Kaj pa starši, so se šolali?

/Ne takrat še ni bilo te možnosti. Ati ni bil nikoli zaposlen, no delal je doma (zbiral železo). Vedno so pa mene spodbujali. // Če sem imel kaj za nalogo mi je ati rekel naj grem prvo naredit nalogo potem pa naj mu pridem pomagal. / (36) / Pa tudi sam sem želel končat šolo. / (37) Mlajša sestra in kasneje mlajši brat nista končala šolo. / Ati je vedno kričal na brata naj gre v šolo pa ni želel it ali je pa zbežal, ko je moral v šolo. / (38) / To bi ga morali že od začetka spodbujat naj gre že od vrtca naprej, ne pa, ko je deset let star otrok ga silit v šolo. / (39) / Saj veš, da na silo ne gre. / (40) Vedno so jim govorili naj pogledajo mene kako se trudim. // Pa tudi sam sem to želel- sam sem bil in sem delal čisto po svoje. / (41) /Najmlajša sestra pa sedaj hodi v podružnično šolo. // Tam so jo starši dali (med druge otroke), ker so rekli, da je bolje, da hodi z drugimi otroki, da je sama (brez drugih romskih otrok). / (42) / Tak bo boljše znala. Bolje, da so pomešani z drugimi otroci noter v razredu kot pa, da so sami Romi. / (43) / Sej imamo vrtec tudi v naselju, sam bi bilo bolje za otroke, da hodijo z ostalimi v ta vrtec *(pokaže na vrtec zraven šole)*. / (44)

Kaj ali kdo ti je pri šolanju pomagal?

/Sam sem si to želel. / (45) / Učna pomoč. Tam sem vse tisto kar nisem znal vprašal. / (46) / Je bilo lažje na učni pomoči kaj vprašat, ko smo bili sami in smo imeli časa. / (47)

A bi glede šolanja kaj spremenil?

Ne vem. /Žal mi je, da srednje nisem naredil do konca./ (48) /V srednji mi ni nihče pomagal. Tam nisem imel učne pomoči. Pa tudi učiteljem je bilo vseeno, če znaš ali ne znaš. Tam si sam. Ajde eni učitelji so bili taki, da so prišli do mene in so mi rekli, da to in to moram znat. Ni bil pa vsak tak. Tudi izročkov ni bilo. En učitelj v srednji šoli mi je pri testu rekel, da če kaj ne razumem naj vprašam./Tukaj (v osnovni šoli) pa sem imel učno pomoč in sem lažje vprašal./ (49) /Željo imam delat./ (50) Pa ne dobim službe. Še enkrat bi rad hodil v osnovno šolo (smeh). /Bilo mi je dobro v osnovni šoli./ (51)

- (1) hodil je v romski vrtec → obiskovanje romskega vrtca → segregacija
- (2) do tretjega razreda je bil v segregiranem oddelku → segregiran oddelok v šoli → segregacija
- (3) pogovarjali so se med seboj romsko → pogovarjanje v romskem jeziku v vrtcu → uporaba romskega jezika
- (4) učitelj ni znal romsko → pogovarjanje učitelja v slovenskem jeziku v vrtcu → uporaba slovenskega jezika
- (5) od četrtega razreda j hodil v integriran oddelok → kasnejša integracija → integracija
- (6) razumel je slovensko → razumevanje slovenskega jezika → uporaba slovenskega jezika
- (7) z učiteljico se je pogovarjal slovensko → pogovarjanje v slovenskem jeziku v šoli → uporaba slovenskega jezika
- (8) starši so vztrajali, da hodi v šolo → vztrajanje staršev → prejetanje podpore domačih
- (9) z leti je sam vedel, da je dobro, da hodi v šolo → želja po šolanju → motivacija za prihodnost
- (10) vedel je, da bo s šolo lažje dobil službo → želja po zaposlovanju → motivacija za prihodnost
- (11) imel je vse do konca šolanja še enega romskega sošolca → imel družbo romskega sošolca → socializacija v šoli
- (12) z vsemi sošolci se je lepo razumel → prijateljski odnosi s sošolci → socializacija v šoli
- (13) nihče ni bil zloben → prijaznost sošolcev → pozitivno doživljanje šole
- (14) pomagali so si in se družili → druženje s sošolci → socializacija v šoli
- (15) učitelji so bili v redu → v redu učitelji → pozitivno doživljanje šole
- (16) če kaj ni razumel, so mu učitelji povedali → pomoč učiteljev → angažiranost učiteljev
- (17) nikoli mu ni bilo nerodno, če kaj ni razumel → premagovanje ovir → pozitivna samopodoba
- (18) sošolci so ga spraševali kako se kaj reče po romsko → zanimanje za romski jezik s strani sošolcev → uporaba romskega jezika v šoli
- (19) starši so ga spodbujali → spodbuda staršev za obiskovanje šole → prejetanje podpore domačih
- (20) govorili so mu, da je bolje, da konča in ima nekaj od tega → spodbuda staršev za dokončanje šole → prejetanje podpore domačih
- (21) starši so zelo vztrajali → vztrajanje staršev → sprejetanje podpore domačih
- (22) sam je želel končati šolo → želja po končanju šole → motivacija za prihodnost
- (23) najbolj mu je pomagala učna pomoč → pomoč pri učni pomoči → dodatna pomoč romskim učencem
- (24) učiteljice so bile v redu → v redu učitelji → pozitivno doživljanje šole
- (25) če je kaj vprašal, so mu učitelji pomagali → pomoč učiteljev → angažiranost učiteljev
- (26) hodili so na igrišče v vasi → preživljanje prostega časa na igrišču → socializacija v okolju
- (27) skupaj so z drugimi igrali nogomet → druženje z drugimi otroki → socializacija v okolju
- (28) starši so mu dovolili, da hodi na igrišče → spodbuda staršev pri socializaciji → socializacija v okolju
- (29) vseč so mu bile delavnice v naselju → delavnice v naselju → socializacija v okolju
- (30) na delavnicah so se družili in risali → delavnice v naselju → socializacija v okolju
- (31) v segregiranem oddelku so se nekaj učili → premalo učenja → negativen učinek segregacije
- (32) kasneje v integriranem oddelku mu je bilo veliko težje → težave z začetno integracijo → negativno doživljanje šole
- (33) v integriranem oddelku se je veliko več naučil → pridobitev več znanja → integracija
- (34) imel se je lepo v osnovni šoli → lepi spomini na šolo → pozitivno doživljanje šole
- (35) nikoli ni imel probleme v šoli → brez težav v šoli → pozitivno doživljanje šole
- (36) ati mu je vedno rekel naj prvo naredi nalogo potem pa pride pomagat → skrb staršev za dejavnosti → prejetanje podpore domačih
- (37) sam je želel končati šolo → želja po končanju šole → motivacija za prihodnost
- (38) ati je kričal na brata, ker ni želel v šolo → vztrajanje staršev → prejetanje podpore domačih
- (39) starši bi morali že od majhnega vztrajati, da hodijo v šolo → napačna vzgoja staršev → vzroki za neuspešnost romskih otrok
- (40) je mnenja, da kasneje na silo ne gre → kasnejša prisila ni učinkovita → vzroki za neuspešnost romskih otrok
- (41) sam je želel končati šolo → želja po končanju šole → motivacija za prihodnost

- (42) starši so dali najmlajšo sestro med ne-Rome, ker so mnenja, da je bolje tako → želja staršev po integraciji mlajših otrok → integracija
- (43) je mnenja, da se bo več znala v integriranem oddelku → pridobitev več znanja → integracija
- (44) imajo v naselju vrtec vendar so samo romski otroci → proti segregaciji v vrtcu → negativno mnenje o segregaciji
- (45) sam se je želel šolat → želja po šolanju → motivacija za prihodnost
- (46) pomagala mu je učna pomoč → pomoč pri učni pomoči → dodatna pomoč romskim učencem
- (47) lažje je vprašal pri učni pomoči, ker je bilo več časa → sproščenost pri učni pomoči → dodatna pomoč romskim učencem
- (48) žal mu je, da ni končal srednje šole → ne-dokončanje srednje šole → negativna samopodoba
- (49) lažje mu je bilo v osnovni šoli, ker je imel učno pomoč → spodbuda pri učni pomoči → dodatna pomoč romskim učencem
- (50) željo ima delat → želja po zaposlitvi → motivacija za prihodnost
- (51) v šoli mu je bilo dobro → lepi spomini na šolo → pozitivno doživljanje šole

/Kot majhna sem živela s starši. Bila sem (takrat) edinka. //Vem, da sem hodila v vrtec – ta zraven šole. Z vsemi otroki- ne-romskimi./(1)/ Romi zdaj hodijo v vrtec v Kerinovem Grmu. Takrat ga še ni bilo in sem hodila v tega kjer hodijo vsi otroci. //Da bi znala še kaj več povedat kak mi je bilo v vrtcu, pa se ne spomnim. //Doma sem se igrala z ostalimi otroki v naselju. /(2)/Vedno sem imela družbo./ Doma smo se družili ampak nisem pa imela stikov z drugimi otroci iz okolice./(3)/ Vedno smo se igrali samo v naselju. Doma se nisem družila z drugimi otroci. /Starši se pa pogovarjajo z drugimi v okolici. Se tudi družijo z drugimi./(4)/Pogovarjali smo se doma vedno samo romsko./(5)
/Potem sem šla v prvi razred in sem prišla do devetega. Sošolca sem imela ves čas iste./ Nisem ponavljala nobenega razreda./(6)/ No, razen v petem so prišli še učenci iz podružnične šole k nam./ Sama sem želela hodit v šolo./(7)/ No, pa me je tudi mami spodbujala./(8)/ Ati bi bil zelo hud, če ne bi želela obiskovat šolo./(9)/ Imela sem tudi druge sošolke- Rominje./(10)/ Kar nekaj sem jih imela. S. je prišla do osmega razreda potem se je pa »oženla« (tako pravijo dogodku, ko si punca najde fanta in začne z njim živeti). K. je prišla do sedmega razreda, pa se je »oženla«. D. je prišla do šestega pa se je oženla. Vse po vrsti so šle, so se oženle./ Potem mi je bil pa brez njih dolgčas./(11)/ Jaz si tega nisem želela- nisem se želela oženit./(12)/ Enim puncam je že zdaj žal. Še posebej zato, ker že imajo otroka in »moža« pa ne morejo žurat. Zelo rade bi uživale, pa zdaj ne morejo, ker jim »moži« ne dovolijo./
/V šoli sem se pa družila tudi z ostalimi./(13)/ No včasih smo se skregal, ko so govorili o nas take besede grde- o Romih, da smo Cigani pa to./(14)/ To mi ni bilo všeč zato sem se znala skregat./(15)/ Nikoli se nisem stepla. Sem se pa skregala. /Učiteljice tega niso vedele. Nikoli jim nisem rekla./(16)/ Nisem šla do učiteljice, ker me je bilo sram./(17)/ Ne vem zakaj. Oni so mi grdo rekli, pa me je bilo sram./
/Starši so zelo ponosni name, da sem končala deveti razred in sem šla naprej v šolo./(18)/ Zelo pomembno jim je, da sem končala osnovno šolo, da bom tako lahko dobila službo./(19)/ Nikoli nisem rekla, da ne bi rada hodila v šolo./(20)/ Tudi, ko sem bila v devetem in se je ati ustrašil, da me bodo drugi Romi vzeli in me odpeljali///, sem želela v šolo. Nikoli ne bi zbežala. /Želela sem končati osnovno šolo./(21)/ Vzor mi je bila moja teta, ki je končala osnovno šolo./(22)
Vpisala sem se v srednjo šolo v Novo Mesto, v cvetličarko. Pa potem nisem hodla, ker je bilo starše strah, da me ne bo kdo vzel. Zato sem bila eno leto doma ampak sem si želela hodit v šolo. Zato sem se premislila in sem se vpisala v Sevnico v frizersko šolo. Starše je bilo preveč strah za Novo Mesto, ker je dost daleč. /Pa še veliko Romov je tam in so se starši preveč bali, da me ne bi kdo odpeljal na silo./(23)/ Ampak nikoli ne bi šla./ Imam cilj in to je, da naredim to šolo in da postanem frizerka in odprem svoj salon./(24)/ Zdaj jih pa ni več strah, ker je bližje (Sevnica) in v okolici ni Romov. Tam jih je pa bilo en kup. So se okoli šole vrtel in vse./
/Cilj imam, da končam srednjo šolo in odprem salon. Zdaj, kmalu, že začnem s prakso. Sem dobila prakso tukaj v Leskovcu. Imam jo dva meseca. Imam še dosti stvari za popraviti ampak bom. Imam tudi sošolko A. saj jo poznaš. Skupaj smo v istem razredu./ Velik lažje je, če imaš nekoga ob sebi./(25)/ Sicer pa v srednji šoli je čisto drugače. Zdaj se vsi družijo z nami. Ni važno kaj si. Ali si Cigan, Albanc ali Musliman. Vsi se družijo s tabo./Na primer v osnovni šoli so vedli ostali romske besede ampak samo grde. Zdaj v srednji pa me sprašujejo kako se reče to, kako se reče to,....Eni bi se prav radi učili romsko. V srednji je velik boljše kot v osnovni. /
/Spomnim se pa učiteljev iz Osnovne šole./ Učitelji so bili prijazni./(26)/ Še posebej učiteljica M. za slovenščino. Pa učiteljice za matematiko se spomnim, ker je bila včasih tako hecna (smeh). //Včasih so me res spodbujale./(27)/ Vsi so bili prijazni in dobri do mene./(28)/ No, velik mi je tudi pomagala učna pomoč./(29)/Bolje sem razumela stvari pri učni pomoči, ki mi niso šle./(30)/ Imam lepe spomine. //Včasih so mi tudi sošolci pomagali -dali so mi nalogo za prepisat med odmorom (smeh)./(31)/ Najbolj pa mi je pomagala učna pomoč. Če ne bi imela učne pomoči, ne vem, če bi končala osnovno šolo./(32)
Žal mi je, da nisem že v drugem letniku. Žal mi je, da nisem šla takoj v srednjo šolo in sem bila eno leto doma. Sicer pa imam letos D. za sošolko in si veliko pomagava. /Res imam željo končati srednjo šolo./(33)

- (1) hodila je v integriran vrtec → obiskovanje integriranega vrtca → integracija
- (2) igrala se je z otroki v naselju → druženje v naselju → socializacija v okolju
- (3) ni imela stikov z ne-Romi → druženje samo z Romi → socializacija v okolju
- (4) starši se tudi družijo z ne-Romi → druženje staršev z ne-Romi → socializacija v okolju
- (5) vedno so se pogovarjali samo romsko → uporaba romskega jezika → gojenje romske kulture
- (6) ni ponavljala nobenega razreda → neponavljanje razredov → pozitivna samopodoba
- (7) sama je želela hoditi v šolo → želja po šolanju → motivacija za prihodnost
- (8) mami jo je spodbujala → spodbuda staršev za obiskovanje šole → prejemanje podpore domačih
- (9) če ne bi želela obiskovati šole, bi bil ati zelo hud → vztrajanje staršev → prejemanje podpore domačih

- (10) imela je sošolke Rominje → imela družbo romskih sošolk → socializacija v šoli
- (11) kasneje ji je bilo brez njih dolgčas → osamljenost v razredu → negativno doživljanje šole
- (12) ni se želela oženit kot ostale → odsotnost želje po ženitvi → motivacija za prihodnost
- (13) v šoli se je družila tudi z ostalimi → druženje s sošolci → socializacija v šoli
- (14) včasih se je skregala, če so ji govorili grde besede → postaviti se zase → pozitivna samopodoba
- (15) niso ji bile vseč grde besede zato se je znala skregat → postaviti se zase → pozitivna samopodoba
- (16) učiteljem ni nikoli povedala, da ji govorijo grde besede → neizpostavljanje v razredu → negativno doživljanje šole
- (17) ni šla do učiteljice, ker jo je bilo sram → občutek sramu → negativno doživljanje šole
- (18) starši so zelo ponosni nanjo, da se šola še naprej → ponosni starši → pozitivna samopodoba
- (19) staršem je zelo pomembno, da sem končala osnovno šolo → spodbuda staršev za dokončanje šole → prejetje podpore domačih
- (20) nikoli ni rekla, da ne bi rada hodila v šolo → želja po šolanju → motivacija za prihodnost
- (21) želela je končati osnovno šolo → želja po končanju šole → motivacija za prihodnost
- (22) vzor ji je bila teta, ki je končala osnovno šolo → vzor tete → pozitiven vpliv sorodnikov
- (23) starši so se bali, da je ne bi kateri Rom odpeljal → strah staršev pred ugrabitvijo → prejetje podpore domačih
- (24) cilj ima, da konča srednjo šolo in postane frizerka → želja, da postane frizerka → motivacija za prihodnost
- (25) je mnenja, da je lažje, če imaš koga ob sebi → podpora drugih romskih učencev → vzroki za uspešnost romskih otrok
- (26) učitelji so bili prijazni → prijaznost učiteljev → pozitivno doživljanje šole
- (27) učiteljice so jo včasih spodbujale → spodbujanje učiteljev → angažiranost učiteljev
- (28) vsi so bili do nje prijazni in dobri → prijaznost sošolcev → pozitivno doživljanje šole
- (29) veliko ji je tudi pomagala učna pomoč → pomoč pri učni pomoči → dodatna pomoč romskim učencem
- (30) bolje je razumela pri učni pomoči → boljše razumevanje pri učni pomoči → dodatna pomoč romskim učencem
- (31) včasih so ji pomagali sošolci → pomoč sošolcev → pozitivno doživljanje šole
- (32) je mnenja, da brez učne pomoči ne bi končala osnovne šole → spodbuda pri učni pomoči → dodatna pomoč romskim učencem

/V družini sem bil prvi otrok, najstarejši./ /V vrtec nisem hodil./ (1)/V naselju sem imel prijatelje. Z njimi sem se družil./ (2)/Tak, da sem kot mali znal samo romsko./ (3)/Tudi s starši sem se pogovarjal samo romsko./ (4)/Tudi, ko sem prišel v prvi razred nisem znal slovensko. To sem se naučil v šoli./ (4)/Bilo mi je zelo težko v prvem razredu./ (5)/Bilo me je strah./ (6)/Ne vem ne spomnim se vsega, lahko, da sem tudi jokal (smeh). Ne vem vsega. //Velikokrat sem staršem povedal, da ne bi rad šel v šolo, pa so oni vztrajali pri tem./ (7)/Celo dvakrat ali trikrat je bil ati z mano v razredu, ker me je bilo strah./ (8)/Čez čas sem se pa navadil./ (9)/Če starši ne bi vztrajali, bi delal po svoje./ (10)

/Sej sem pa bil do četrtega razreda gor v »baraki« samo z romskimi otroki./ (11)/Šele kasneje sem prišel dol z drugimi. //In šele takrat (od petega razreda) sem se začel učiti slovensko./ (12)/, ker smo se gor med seboj ves čas pogovarjali romsko./ (13)/Kasneje sem se navadil na šolo in sem rad hodil v šolo./ (14)/To, da smo bili ločeni ni bilo v redu. Otroci morajo biti pomešani./ (15)/Mi smo se, ko smo bili posebej, sam romsko pogovarjali. //Nisem znal dobro slovensko in tudi se nisem mogoče naučil toliko, koliko bi se, če bi bil v mešanih razredih./ (16)

/Ko sem prišel med ostale mi je bilo zelo težko. Zelo mi je bilo nerodno./ (17)/Težko je bilo. //Imel sem S. (romski učenec) in mi je bilo lažje./ (18)/Bilo nas je sram./ (19)/Tudi, če smo kaj vedeli, smo bili tiho./ (20)/In vedno smo sedeli v zadnji klopi./ (21)/Učiteljica je znala reč naj pridemo bližje sedet pa nismo./ (22)/Sram nas je bilo. Skoz. //Eni sošolci so bili dobri, eni pa so bili taki, ah. So sam zajebavali./ (23)/In punce in fanti. Sej ne rečem, eni so bili dobri, so nam tudi pomagali. Eni pa so bili tudi taki, da so zafrkaval. Velika razlika je med osnovno in srednjo šolo. V srednji šoli niso bili takšni, tak nesramni. //Učiteljici nisem nikoli rekel, da nas zafrkavajo./ (24)/Doma sem znal povedat, sam kaj bi pa lahko starši naredil. //Razumem, da nekateri otroci (romski) ne želijo ostati sami v razredu./ (25)/Bilo bi pa tudi dobro, da dajo skupaj take (romske), ki so za skup. Ni jim toliko nerodno, če jih je več skupaj./ (26)

/Znal sem pridet do učiteljice in ji povedat, da kaj ne razumem in so bile prijazne. So mi pomagale. Za učenje./ (27)//Drugo pa ne. Niso me nikoli vprašale kak sem, kak se počutim, ... / (28)/Tudi sošolci so bili v osmem in devetem že boljši. Smo se tudi navadili eni na druge. Smo se bolje spoznali./ (29)

/Ko sem po navadi prišel iz šole sem se šel najprej igrat potem pa delat nalogo./ /Sej tudi, če mi starši niso nič rekli sem šel sam delat nalogo./ (30)/Sam sem vedel, da moram narediti nalogo./ (31)/Starši so me ves čas spodbujali./ (32)/Tudi, ko sem bil mlajši in nisem želel iti v šolo, sem moral iti. So bili hudi./ (33)/Starši so me zelo spodbujali./ (34)/Nisem jih pa nikoli vprašal »Zakaj pa?« Sej so brata in sestro tudi starši spodbujali ampak ni šlo. Brat se je družil z napačnimi. Sej je šel v šolo ampak ni bil pri pouku. Tudi, če je bil, se mu ni dalo delat. //To je razlika, če greš v šolo in se ti da delat ali pa, če greš v šolo samo zato, ker moraš. Potem se ti ne da delat./ (35)

/Vem, da je tem otrokom, ki gredo takoj v prvi razred z vsemi drugimi, da jim je težko. Sam je bolje tako./ (36)/Vidiš, jaz sem zelo malo razumel slovensko./ (37)/Pred dvema letoma sem delal kot romski pomočnik in vem, da je bolje, da so z drugimi učenci v razredu./ (38)/Sam je pa spet odvisno od učiteljice./ (39)/Se spomnim v enem razredu, da jim je učiteljica dala pobarvanke in so tam barvali (romski). Nič drugega niso delali./ (40)/Pa sam neke številke. //Drugo pa nič. Sedeli so vsi (romski) za eno mizo./ (41)/Skup so sedeli. To ni dobro./ (42)/To bi jih moral pomešati. / (43)/Oni pa so bili vsi za eno mizo in v en kot, pobarvanke in barvaj. To ni prav. //Ne vem kako so vse delale. //Je pa druga učiteljica, ki je delala čisto drugače./ (44)/Ona pa jih je pomešala med ostale učence. Tako je prav. / (45)/Veliko se bolje počutijo, če imajo takšno učiteljico, če jih pomeša med ostale. Takšno, ki ji ni vseeno./ (46)/Ne pa tako, pri kateri morajo bit tiho in sam barvat. In tak do konca tretjega razreda. //Potem pa pride otrok v četrti in peti razred pa nič ne ve! / (47)/Če nobeden z njimi ne dela tudi ne morejo znat./ (48)/So bile v prvih razredih dve učiteljici, pa se ni delalo tako kot bi se moralo. Sej so delale z njimi ampak ne tako kot bi se moralo./ (49)

/V šoli mi je zelo pomagalo, da sem imel učno pomoč. / (50)/Ves čas si nas pri učni pomoči priganjala./ (51)/Druge je bilo briga, če naredimo ali znamo./ (52)/Sam ti si nas (pri učni pomoči) ves čas spodbujala in nam pomagala./ (53)/Veseli smo bili, da smo šli na učno pomoč (smeh). / (54)/Tak, ko si bila huda (pri učni pomoči), smo se vsaj kej naučili./ (55)

V srednji mi je prvih nekaj mesecev bilo za umret. Sem takoj hotel pustiti šolanje. Pa mi je fotr reku, da ne, da ne smem, da moram narditi. Po treh mesecih pa sem se navadil pa je bilo v redu. //Včasih je treba samo vztrajati, pa je v redu./ (56)

- (1) ni hodil v vrtec → neobiskovanje vrtca → socializacija v okolju
- (2) družil se je s prijatelji v naselju → druženje samo z Romi → socializacija v okolju
- (3) kot otrok je znal samo romsko → uporaba romskega jezika → gojenje romske kulture
- (4) v prvem razredu ni znal slovensko → slabo razumevanje slovenskega jezika → uporaba slovenskega jezika
- (5) v prvem razredu mu je bilo zelo težko → težave z začetno integracijo → negativno doživljanje šole

- (6) bilo ga je strah → neprijetna čustva → negativno doživljanje šole
- (7) kljub temu, da ni želel v šolo, so starši vztrajali → vztrajanje staršev → prejemanje podpore domačih
- (8) nekajkrat je ati ostal z njim v razredu → prisotnost starša v razredu → prejemanje podpore domačih
- (9) čez čas se je navadil → sprejetje šole → socializacija v šoli
- (10) delal bi bo svoje, če starši ne bi vztrajali → vztrajanje staršev → prejemanje podpore domačih
- (11) do četrtega razreda je bil v segregiranem oddelku → segregiran oddelok v šoli → segregacija
- (12) šele od petega razreda se je začel učiti slovensko → sprotno učenje slovenskega jezika → uporaba slovenskega jezika
- (13) v segregiranem oddelku so se ves čas pogovarjali romsko → pogovarjanje v romskem jeziku v šoli → uporaba romskega jezika
- (14) kasneje se je navadil in je rad hodil v šolo → lepi spomini na šolo → pozitivno doživljanje šole
- (15) ne strinja se z ločevanjem romskih otrok → proti ločevanju → negativno mnenje o segregaciji
- (16) v segregiranem razredu ni znal veliko slovensko in se ni veliko naučil → premalo učenja → negativen učinek segregacije
- (17) med ostalimi mu je bilo zelo težko in nerodno → težave z začetno integracijo → negativno doživljanje šole
- (18) imel je romskega sošolca in mu je bilo lažje → imel družbo romskega sošolca → socializacija v šoli
- (19) bilo jih je sram → občutek sramu → negativno doživljanje šole
- (20) tudi, če je kaj vedel, je bil tiho → neizpostavljanje v razredu → negativno doživljanje šole
- (21) vedno sta sedela v zadnji klopi → neizpostavljanje v razredu → negativno doživljanje šole
- (22) učiteljica jima je znala reči naj prideta sedeti bližje → skrb učiteljice → angažiranost učiteljev
- (23) eni sošolci so bili dobri, drugi so zafirkavali → dobri in slabi sošolci → socializacija v šoli
- (24) učiteljici ni nikoli rekel, da ga zafirkavajo → neizpostavljanje v razredu → negativno doživljanje šole
- (25) razume stisko romskih otrok, ki so sami v razredu → osamljenost v razredu → negativno doživljanje šole
- (26) je mnenja, da jin ni toliko nerodno, če sta vsaj dva romska učenca skupaj → podpora romskih učencev → vzroki za uspešnost romskih otrok
- (27) če kaj ni razumel mu je učiteljica razložila → pomoč učiteljice → angažiranost učiteljev
- (28) nikoli ga niso vprašale kak je in kako se počuti → pomanjkanje sočutnosti učiteljev → angažiranost učiteljev
- (29) s sošolci se je že bolje razumel v osmem in devetem → druženje s sošolci → socializacija v šoli
- (30) sam je šel delat nalogo → želja po učenju → motivacija za prihodnost
- (31) vedel je, da mora narediti nalogo → prevzemanje odgovornosti do šolskih obveznosti → vzroki za uspešnost romskih otrok
- (32) starši so ga ves čas spodbujali → spodbuda staršev za obiskovanje šole → prejemanje podpore domačih
- (33) tudi, ko ni želel iti v šolo je moral → vztrajanje staršev → prejemanje podpore domačih
- (34) starši so ga zelo ga spodbujali → spodbuda staršev za dokončanje šole → prejemanje podpore domačih
- (35) otroku se tudi mora dat delat → potrebna je samo-motivacija → vzroki za uspešnost romskih otrok
- (36) razume stisko prvošolcev, a je mnenja, da je bolje tako → za integracijo → integracija
- (37) zelo malo je razumel slovensko → slabo razumevanje slovenskega jezika → uporaba slovenskega jezika v šoli
- (38) pred dvema letoma je delal kot romski pomočnik in je integracija boljša → za integracijo → integracija
- (39) odvisno je tudi od učiteljice → pomemben pristop učiteljice → vzroki za uspešnost romskih otrok
- (40) spomni se, da so v enem razredu romski otroci samo barvali pobarvanke → pomanjkanje aktivnega dela → vzroki za neuspešnost romskih otrok
- (41) spomni se, da so vsi skupaj sedeli za eno mizo → ločevanje romskih otrok v razredu → vzroki za neuspešnost romskih otrok
- (42) kritizira ločevanje romskih otrok v razredu → proti ločevanju → negativno mnenje o segregaciji
- (43) je mnenja, da bi jih morali pomešat → skupno sedenje v razredu → vzroki za uspešnost romskih otrok
- (44) druga učiteljica je delala čisto drugače → različnost učiteljic → angažiranost učiteljev
- (45) prav je, da jih je pomešala med druge → skupno sedenje v razredu → vzroki za uspešnost romskih otrok
- (46) učenci se veliko bolje počutijo, če imajo učiteljico, ki ji ni vseeno → prijazna in osebna učiteljica → vzroki za uspešnost romskih otrok
- (47) če samo barvajo, pridejo v višje razrede in nič ne znajo → potrebna visoka pričakovanja do romskih otrok → vzroki za uspešnost romskih otrok
- (48) če se z njimi ne dela, ne morejo znati → pomanjkanje aktivnega dela → vzroki za neuspešnost romskih otrok
- (49) v prvem razredu so dve učiteljici in je mnenja, da se ne dela tako kot bi se moralo → pomanjkanje aktivnega dela → vzroki za neuspešnost romskih otrok

- (50) v šoli mu je zelo pomagalo, da je imel učno pomoč → pomoč pri učni pomoči → dodatna pomoč romskim učencem
- (51) več čas so ga pri učni pomoči priganjali → spodbuda pri učni pomoči → dodatna pomoč romskim učencem
- (52) drugim je bilo vseeno, če naredimo ali znamo → pomanjkanje sočutnosti učiteljev → angažiranost učiteljev
- (53) pri učni pomoči so ga ves čas spodbujali in pomagali → učinkovitost učne pomoči → dodatna pomoč romskim učencem
- (54) veseli so bili, da so šli na učno pomoč → veselje do učne pomoči → dodatna pomoč romskim učencem
- (55) ko je bila učiteljica pri učni pomoči huda, so se vsaj kaj naučili → dobrodošla strogost učiteljice pri učni pomoči → dodatna pomoč romskim učencem
- (56) včasih je potrebno samo vztrajati, pa je v redu → vztrajanje pri šolanju → motivacija za prihodnost

Priloga 3: Analiza intervjujev – osno kodiranje

OTROŠTVA IN DRUŽINA

Prejemanje podpore domačih

- Spodbuda staršev za obiskovanje šole (1, 2, 3, 4, 5)
 - Skrb staršev za dejavnosti (1, 3)
 - Podpora sestre (1, 2)
 - Vztrajanje staršev (3, 4, 5)
 - Želja staršev po njenem šolanju (1)
 - Strah staršev pred ugrabitvijo (4)
 - Pomoč mame (1)
 - Podpora staršev (1)
 - Obiskovanje govorilnih ur (2)
 - Spodbuda staršev za dokončanje šole (3, 4, 5)
 - Prisotnost starša v razredu (5)

Gojenje lastne kulture

- Učenje romskega plesa (1)
- Uporaba romskega jezika (1, 2, 3, 4, 5)

Pozitiven vpliv sorodnikov

- Šolanje staršev (1)
- Spodbuda sestrične (1)
- Vzor tete (4)
- Vzor sestričen (1, 2)

ŠOLANJE

Socializacija v šoli

- Druženje s sošolci (1, 2, 3, 4, 5)
- Prijateljski odnosi s sošolci (1, 3)
- Sprejetost med sošolci (1, 2)
- Imel/a družbo romske/ga sošolca/ke (3, 4, 5)
- Dobri in slabi sošolci (5)
- Sprejetje šole (5)

Segregacija

- Obiskovanje romskega vrtca (2, 3)
- Segregiran odderek v šoli (2, 3, 5)

Negativno mnenje o segregaciji

- Proti ločevanju (1, 5)
- Proti segregaciji v vrtcu (3)

Negativen učinek segregacije

- Lagodnost segregacije (1)
- Brez domačih nalog (1)
- Učitelji imeli prenizka pričakovanja (1)
- Premalo učenja (1, 2, 3, 5)
- Premalo učenja angleščine (1)
- Premalo spodbude (1)

Integracija

- Obiskovanje integriranega vrtca (4)
- Ne-obiskovanje vrtca (5)
- Kasnejša integracija (3)
- Veselje v integriranem razredu (1)
- Pridobitev več znanja (1, 3)
- Za integracijo (2, 5)
- Želja staršev po integraciji mlajših otrok (3)

Uporaba slovenskega jezika

- Spodbuda pri uporabi slovenskega jezika (1)
- Razumevanje slovenskega jezika (1, 3)
- Sprotno učenje slovenskega jezika (2, 5)
- Slabo razumevanje slovenskega jezika (2, 5)
- Pogovarjanje v slovenskem jeziku v šoli (2, 3)

Uporaba romskega jezika

- Pogovarjanje v romskem jeziku v šoli (1, 2, 5)
- Pogovarjanje v romskem jeziku v vrtcu (2, 3)
- Zanimanje za romski jezik s strani sošolcev (3)

Dodatna pomoč romskim učencem

- Pomoč pri učni pomoči (1, 3, 4, 5)
- Zavzetost učiteljice pri učni pomoči (1)
- Spodbuda pri učni pomoči (1, 2, 3, 4, 5)
- Potreba po učni pomoči (2)
- Sproščenost pri učni pomoči (3)
- Veselje do učne pomoči (Dobrodošla strogost učitelja pri učni pomoči (5)
- Učinkovitost učne pomoči (5)

Angažiranost učiteljev

- Učenje bontona (2)
- Skrb učiteljev (1, 2, 5)
- Vzbujanje sočutja pri učencih (2)
- Priskrba učne pomoči (2)
- Pomoč učiteljice (3, 5)
- Spodbujanje učiteljev (4)
- Pomanjkanje sočutnosti učiteljev (1, 5)

- Storilnostna naravnost učiteljev (1)
- Pomanjkanje spodbud učiteljev (1)
- Pasivnost učiteljev (1)

Negativno doživljanje šole

- Težave z začetno integracijo (1, 2, 3, 5)
- Neprijetna čustva (1, 2, 5)
- Osamljenost v razredu (2, 4, 5)
- Občutek sramu (4, 5)
- Ne-izpostavljanje v razredu (4, 5)
- Odsotnost »postaviti se zase« (1)
- Težave javnega nastopanja v razredu (1, 2)
- Strah prositi za pomoč (1)

Pozitivno doživljanje šole

- V redu učitelj (3)
- Prijaznost učiteljev (2, 4)
- Prijaznost sošolcev (2, 3, 4)
- Občutek sprejetosti (1)
- Brez težav v šoli (3)
- Lepi spomini na šolo (2, 3, 5)
- Brez težav v šoli (3)

ŽIVLJENJE IN ŠIRŠA OKOLICA

Socializacija v okolju

- Lepi spomini na otroštvo (1)
- Prepoved druženja z romskimi učenci iz drugega naselja (1)
- Spodbude staršev pri socializaciji (1, 3)
- Želje po druženju (1)
- Delavnice v naselju (1, 3)
- Ne-sprejemanje romskih otrok (2)
- Druženje samo z Romi (2, 4, 5)
- Druženje v naselju (2, 4)
- Druženje z drugimi otroki (2, 3)
- Druženje staršev z Ne- Romi (4)
- Želja staršev po sprejetosti hčerk (1)

Diskriminacija zaradi rasne pripadnosti

- Predsodki vrstnikov (1, 2)
- Nesramnost vrstnikov (1, 2)
- Predsodki učiteljev (2)
- Obtožbe učiteljev (2)
- Premajhna pričakovanja učiteljev (2)

Pozitivna samopodoba

- Spodbujanje samopodobe s strani staršev (1, 2)
- Končanje srednje šole (2)
- Postaviti se zase (2, 4)
- Večja samozavest (2)
- Reševanje težav z drugimi učenci (2)
- Premagovanje ovir (3)
- Ponosni starši (4)
- Ne-ponavljanje razredov (4)

Negativna samopodoba

- Ne-dokončanje srednje šole (3)

Motivacija za prihodnost

- Želja po učenju (1, 2, 5)
- Želja po integraciji (1)
- Želja po šolanju (2, 3, 4)
- Želja po končanju srednje šole (3, 4)
- Želja po nadaljnjem izobraževanju (1, 2)
- Želja po zaposlitvi (1, 3)
- Vztrajanje pri šolanju (5)
- Odsotnost želje po ženitvi (4)
- Želja, da postane frizerka (4)
- Upad motivacije (1)

Kaj bi spremenili

- Želja po začetni integriranosti (1)
- Pretirana zadržanost (2)

VZROKI ZA USPEŠNOST OZIROMA NEUSPEŠNOST

Vzroki za neuspešnost romskih otrok

- Pomanjkanje strogosti staršev (1, 2)
- Napačna vzgoja staršev (1, 3)
- Manj učenja v segregiranih oddelkih (2)
- Kasnejša prisila ni učinkovita (3)
- ločevanje romskih otrok v razredu (5)
- Pomanjkanje aktivnega dela (5)

Vzroki za uspešnost romskih otrok

- Želja po samostojnosti (2)
- Spodbuda družine (2)
- Skupno sedenje v razredu (2, 5)
- Prisotnost sestre v razredu (2)
- Pomaga učna pomoč (2)
- Integracija že z vrtcem (2)
- Pomemben pristop učiteljice (5)
- Prijazna in osebna učiteljica (2, 5)
- Podpora romskih učencev (4, 5)
- Potrebna visoka pričakovanja do romskih otrok (5)
- Potrebna samo-motivacija (5)
- Prezemanje odgovornosti do šolskih obveznosti (5)

DEFINIRANJE KATEGORIJ

- Prejemanje podpore domačih: skrb in spodbuda družinskih članov za obiskovanje šole
- Gojenje lastne kulture: kako ohranjajo svojo kulturo
- Pozitiven vpliv sorodnikov: pozitivna dejanja in spodbude, ki so vplivale na njihove uspehe v šoli
- Socializacija v šoli: sprejetost in odnosi z učenci Romi in Ne-Romi
- Segregacija: ločevanje romskih učencev v šoli in vrtcu
- Negativno mnenje o segregaciji: mnenja zakaj ločevanje ni dobro
- Negativen učinek segregacije: kaj doprinese ločevanje učencev Romov v šoli
- Integracija: Način integracije in mnenja o učinkovitosti vključevanja

- Uporaba slovenskega jezika: kdaj, kje in v kakšnem obsegu uporabljajo slovenski jezik ter razumevanje le tega
- Uporaba romskega jezika: kje in v kakšnem obsegu so uporabljali romski jezik v šoli
- Dodatna pomoč romskim učencem: učinkovitost in mnenja o dodatni učni pomoči učencem Romom
- Angažiranost učiteljev: kako so učitelji pomagali in česa je primanjkovalo
- Negativno doživljanje šole: neprijetni občutki, ki so se pojavili ob obiskovanju šole
- Pozitivno doživljanje šole: prijetni občutki, ki so se pojavili ob obiskovanju šole
- Socializacija v okolju: dogodki, želje in odnosi z drugimi
- Diskriminacija zaradi rasne pripadnosti: negativna dejanja, ki so se dogodila zaradi porekla posameznika
- Pozitivna samopodoba: dogodki in sposobnost, ki so posameznikom pozitivno pomagale pri grajenju njihove osebnosti
- Negativna samopodoba: dogodki, ki so negativno vplivali pri grajenju posameznikove osebnosti
- Motivacija za prihodnost: želje za nadaljnjo življenje
- Kaj bi spremenili: dogodki za katere posameznik smatra, da so negativno vplivali na njegovo življenje
- Vzroki za neuspešnost romskih otrok: dejavniki, ki vplivajo na posameznikov neuspeh v šoli
- Vzroki za uspešnost romskih otrok: dejavniki, ki vplivajo na posameznikov uspeh v šoli