

Univerza v Ljubljani
Fakulteta za socialno delo

Melisa Baranja

**DEJAVNIKI USPEHA IN OMEJEVANJA
V IZOBRAŽEVANJU PREKMURSKIH ROMSKIH
OTROK IN MLADINE:
VEČGENERACIJSKA PERSPEKTIVA**

Magistrsko delo

Mentorica: doc. dr. Irena Šumi

Študijski program: Socialno delo z družino

Ljubljana, 2018

PODATKI O MAGISTRSKEM DELU

Avtorica: Melisa Baranja, dipl. soc. del. (UN)

Naslov naloge: Dejavniki uspeha in omejevanja v izobraževanju prekmurskih romskih otrok in mladine: Večgeneracijska perspektiva

Ime in priimek mentorice: doc. dr. Irena Šumi

Fakulteta: Fakulteta za socialno delo

Kraj: Ljubljana Leto: 2018

Število strani: 90 Število preglednic: 23 Število grafikonov: 12

Število prilog: 2

Ključne besede: romski učenci, Romi in Rominje, sistem vzgoje in izobraževanja, diskriminacija, travma revščine

Povzetek: Magistrska teza je nastala na podlagi empirične kvalitativne raziskave med Romi in Rominjami na področju Prekmurja. Namen raziskave je bil ugotoviti, kaj romske otroke v šolskem sistemu v Sloveniji spodbuja, in kaj ovira. V intervjuvanje in anketiranje so bile zajete tri skupine romske populacije: odrasli, ki so večinoma že končali formalno izobraževanje; starši osnovnošolcev; in skupina dijakov in dijakinj srednjih šol. Rezultati raziskave so pokazali, da sta med zaviralnimi dejavniki primeroma nizkih akademskih rezultatov romskih otrok v Prekmurju zlasti dva: medgeneracijska travma revščine in etnične oznamovanosti, in patriarhalni pritiski k zgodnji odraslosti otrok in čimprejšnjemu osnovanju lastne družine. V zaključku teze so prinešeni predlogi za pedagoge in socialne delavke in delavce, ki bi romskim otrokom pomagali premagovati travmo revščine in z njo povezano socialno čuječnost, ki jih ovira pri akademskem delu, ter jim v šoli, v sodelovanju s starši, pomagali najti varen in kreativno spodbuden prostor, v katerem bi lahko načrtovali in uresničevali svoje zobrazbene, karijerne in zasebne ambicije.

INFORMATION ABOUT MASTER THESIS

Author: Melisa Baranja

Title: Supportive and restrictive factors in the education process in Prekmurje Romany children and youth: A multigenerational perspective

Name of Mentor: doc. dr. Irena Šumi

Faculty: Fakulteta za socialno delo

Location: Ljubljana Year: 2017

Number of pages: 90 Number of appendices: 2

Number of Tables: 23 Numbers of graphs: 12

Keywords: Roma school children, Roma men and women, educational system, discrimination, trauma of poverty

Summary: The M.A. thesis was written on the basis of an empirical qualitative research conducted among Roma in Prekmurje. The aim of the research was to establish the factors which promote academic success of the Roma children, and those that are adverse to it. Interviewed and asked to answer questionnaires were three groups of Roma population: adults that have already concluded their formal education; parents of primary school children; and pupils attending high schools. The results of the research showed that the adverse factors are primarily two: the intergenerational trauma of poverty, and the patriarchal pressures towards early adoption of adult lifestyle and founding a family. In the conclusion of the thesis, a series of suggestions are formulated for teachers and social workers aiming at helping the children cope with the trauma of poverty and the acute social vigilance they display as a result that hampers their academic achievement. Second, the suggestions aim at helping the teachers and social workers to create a safe and creativeness-inducing space in the school, with the help of the parents, wherein the children can plan and actualize their educational, career and personal ambitions.

PREDGOVOR

Okolje, iz katerega prihajam, je multikulturno obarvano in to mu daje prav poseben čar. Na območju Prekmurja se že od nekdanj prepletajo različne kulturne prakse. Tu se vsakodnevno srečujejo pripadniki različnih narodov, etničnih manjšin in veroizpovedi. Osebno sem veliko v stiku z edino izmed etnično manjšino bivajočo na tem območju, z Romi in Rominjami. Na podlagi osebnih izkušenj, tudi sama Rominja, sem se odločila podrobneje raziskati temo, ki zadeva strokovne delavce v javni in zasebni sferi pomoči in še ni bila podrobneje raziskana. Segment slednje pa sem začela raziskovati že z diplomsko nalogo. Zanimalo me je, zakaj so nekateri Romi in Rominje v sistemu vzgoje in izobraževanja uspešni, drugi pa ne ter s kakšnimi ovirami in težavami se srečujejo in soočajo pripadniki romske skupnosti v času formalnega izobraževanja. Veliko raziskav in anket na to temo je že bilo izvedenih, vendar nobena ne prinaša odgovora na vprašanje, kaj je tisti dejavnik ali skupek dejavnikov, zaradi katerih nekaterim vendarle uspe. V literaturi je moč prebrati o osipu romskih učencev v osnovni in srednji šoli, o nizki izobrazbeni strukturi romskega prebivalstva, o bivanjski »problematiki«, ki vpliva na uspešnost otrok v šoli, a je vse zapisano videno z očmi pripadnika večinskega prebivalstva ter tako tudi interpretirano.

Spomnim se svojih prvih šolskih dni. Rada sem hodila v šolo, vendar sem šele kasneje ugotovila, da sem bila ena izmed romskih učenk in učencev, ki so bili vključeni v segregiran razred na podlagi etnične pripadnosti. To je bilo med letoma 2000-2003, kar ni tako daleč nazaj. Še danes podoživljam občutke, ko smo se v drugi triadi pridružili preostalim otrokom. Počutila sem se drugačno, vendar sem se želela izkazati. Bila sem željna znanja, pohval in uspehov. Kot pripadnica prekmurske romske skupnosti sem ljudem, s katerimi se dnevno srečujem in katerih življenjske zgodbe poznam iz prve roke, želela dati možnost, da spregovorijo o svojih izkušnjah in jim z napisano besedo posoditi svoj glas. Kot otrok te možnosti nisem imela. Nisem vedela, zakaj se počutim drugačno, zakaj sem v razredu navadno samo z vrstniki iz svojega naselja. Tudi zato, da se to več ne bi dogajalo, sem želela opraviti raziskavo, kjer lahko posamezniki in posameznice spregovorijo o svojih spominih, izkušnjah in občutjih v času formalnega izobraževanja, pa tudi o nadaljnjih življenjskih ciljih, uspehih, motivaciji in željah.

KAZALO

UVOD: ZGODOVINSKE IN SOCIOLOŠKE OZNAKE PROBLEMA	6
<i>Zgodovina in položaj prekmurskih Romov v Sloveniji</i>	<i>6</i>
<i>Pravna ureditev</i>	<i>8</i>
<i>Vloga romske ženske v sistemu izobraževanja</i>	<i>12</i>
<i>Položaj Romov v Evropi in po svetu na področju izobraževanja in zaposlovanja</i>	<i>13</i>
<i>Pravice romskih otrok v Sloveniji</i>	<i>15</i>
<i>Od otroka do mladostnika: od vrtca do srednje šole</i>	<i>18</i>
<i>Vloga romskega pomočnika</i>	<i>20</i>
EMPIRIČNI DEL	22
<i>Izluščenje problema</i>	<i>22</i>
<i>Cilji raziskave</i>	<i>22</i>
<i>Hipoteze in raziskovalna vprašanja</i>	<i>23</i>
METODOLOGIJA	24
<i>Vrsta raziskave.....</i>	<i>24</i>
<i>Merski instrumenti in viri podatkov.....</i>	<i>24</i>
<i>Populacija in vzorec</i>	<i>25</i>
<i>Zbiranje podatkov.....</i>	<i>26</i>
<i>Analiza in obdelava podatkov.....</i>	<i>27</i>
TERENSKA RAZISKAVA.....	28
<i>OSEBNI SPOMINI NA ETNIČNO MEJO V ČASU ŠOLANJA.....</i>	<i>29</i>
<i>Intervjuvanci in intervjuvanke.....</i>	<i>29</i>
<i>Anketiranci in anketiranke.....</i>	<i>35</i>
<i>ŽIVLJENJSKI TEK PO KONČANEM ŠOLANJU</i>	<i>46</i>
<i>Anketiranci in anketiranke.....</i>	<i>49</i>
<i>REALISTIČNOST AMBICIJ</i>	<i>57</i>
ZAKLJUČNA RAZPRAVA	59
<i>Interpretacija rezultatov raziskave</i>	<i>59</i>
<i>Jezik</i>	<i>63</i>
<i>Kaj bi socialne delavke in delavci morali vedeti?</i>	<i>65</i>
REFERENCE IN VIRI	69
PRILOGE	74

UVOD: ZGODOVINSKE IN SOCIOLOŠKE OZNAKE PROBLEMA

Zgodovina in položaj prekmurskih Romov v Sloveniji

V Evropi živi med deset in dvanajst milijonov Romov in Rominj, ki so največja evropska etnična manjšina (European Economic and Social Committee, 2009; v: Peček, Munda 2015: 164) ali t.i. transnacionalna manjšina (Olivera, 2012: 40). Zaradi nezanesljivosti uradnih podatkov o številu Romov in Rominj v posameznih državah, ki se izkazujejo ob popisih prebivalstva, se ti dopolnjujejo z neuradnimi viri in ocenami (Baranja, 2016: 9). Tako lahko na podlagi ocen oziroma predvidevanj različnih institucij (centri za socialno delo, upravne enote, nevladne organizacije) trdimo, da trenutno v Sloveniji živi med 7 000 in 12 000 Romov in Rominj. V Sloveniji Romi in Rominje strnjeno živijo v Prekmurju, na Dolenjskem, v Beli krajini in Posavju ter v mestih Maribor, Velenje, Ljubljana, Celje, Jesenice in Radovljica, kjer pretežno živijo družine Sintov. Ob popisu prebivalstva leta 2002 se je za pripadnike romske skupnosti opredelilo 3246 prebivalcev, 3834 oseb pa je kot svoj materni jezik navedlo romščino (Urad za narodnosti, 2017).

Prekmurski Romi in Rominje veljajo za bolj integrirane z večinskim okoljem; kot razlage avtorji navajajo starejšo poselitev in bolj toleranten odnos okolja (Gnezda et al., 2006: 122; Kebrič, 2009: 27). Etnična struktura Prekmurja je zelo pestra; tako Josipovič (2009: 228) govori o mnogoterih Prekmurjih: o slovenskem, madžarskem (madjarskem), nemškem, hrvaškem, judovskem in romskem Prekmurju. Posebno Romi in Rominje so bili ob Judih tisti posamezniki (in skupnost), ki so bili najbolj izločeni, zamolčani in diskriminirani. Prekmurje je še danes pogosto reducirano na slovensko in madžarsko etnično skupnost. Drugih in drugačnih etničnosti kot da niti ni (Josipovič, 2009: 228). Vendar je po podatkih Zveze Romov Slovenije leta 2002 na območju Murske Sobote živel 1100 Romov in Rominj, na območju Cankove 558, Rogašovcev 445, Puconcev 411, Kuzme 115 in občine Lendava 307 Romov in Rominj. V takratnem obdobju je bilo večina odraslih prijavljenih na Zavodu RS za zaposlovanje, saj so zaradi nizke izobrazbene strukture bili, oziroma so še vedno, težje zaposljivi (Barle Lakota, et al., 2004: 9).

Kljub temu, da so med posamičnimi skupnostmi Romov in Rominj velike razlike, jih spremljajo v vsakodnevem življenju podobni problemi: predsodki, izključevanje, segregacija in diskriminacija (Peček, Munda, 2015: 164). Večina Romov in Rominj se srečuje s številnimi ovirami na področju izobraževanja, zaposlovanja, nastanitve in pri dostopanju do socialnih in zdravstvenih storitev (Baranja, 2016: 100). Romi in Rominje so bili žrtve vseh vojn,

konfliktov in družbenih sistemov na slovenskem ozemlju. Do pred kratkim o genocidu nad Romi in Rominjami med 2. svetovno vojno sploh ni bilo govora. Z raziskovanjem tega dela zgodovine, v katerega so bili Romi in Rominje vpleteni kot načrtne žrtve, se je do sedaj ukvarjala le peščica raziskovalcev. Romske skupnosti same pa niso imele sredstev in usposobljenih oseb, ki bi spregovorile o svoji usodi med 2. svetovno vojno.

Neopismenjenost je med Romi in Rominjami v zgodovini in v našem času poseben problem; le malo je posameznikov in posameznic, ki ustvarjajo leposlovje. Že od nekdaj pa so Romi in Rominje bili izvrstni pripovedovalci zgodb in legend ter pesmi, ki so jih praviloma zapisovali drugi (Novak, 2006: 267). Na drugi strani pa so Romi in Rominje prisotni npr. v slovenskem ljudskem pesništvu in pripovedništvu zelo stereotipno in rasistično, predvsem kot posamezniki in skupine z negativnimi lastnostmi in kot povzročitelji malopridnih dejanj. V 2. polovici 19. stoletja v slovenskem ljudskem pesništvu in pripovedništvu pa tudi v literarnih delih in časopisih zasledimo podobo ciganov v manjši meri, kot bi se pričakovalo, čeprav so ti predstavljeni skoraj z vsemi stereotipnimi rasističnimi atributi. Najpogosteje so predstavljeni kot zviti, premeteni, izsiljevalski, lažniv, škodoželjni, postopači, prevaranti, tatovi, ki so grdi in umazani, če že delajo, so brusači, kovači ali glasbeniki, in so »črni«. »Cigani« so tako predstavljeni kot očitno nasprotje poštenim, delovnim, skromnim, zaupanja vrednim, »belim« slovenskim kmetom v 19. stoletju (Kunej et al., 2006: 99-100).

Romi in Rominje kot marginalizirana skupina po Evropi živijo večinoma v zelo slabih socialnoekonomskih razmerah. Podobno velja za Rome in Rominje, ki strnjeno ali razpršeno živijo v številnih naseljih v Sloveniji. Romi in Rominje so jezikovno in kulturno pestra populacija, življenje vseh pa spremljajo stigmatizacija ter politična in socialna marginalizacija (Janko Spreizer 2004; Šumi in Josipovič, 2008; Peček in Munda, 2015: 164). Socialni položaj Romov in Rominj je nižji od socialnega položaja večinskega prebivalstva, kakor tudi od socialnega položaja drugih etničnih manjšin, tako da jih uvrščamo med izrazito socialno ogrožene, ranljive in marginalizirane skupine, ki jih prizadeva revščina, hkrati pa tudi med etnične manjšine, uvrščene na dno etnične stratifikacijske strukture (Gomboc Mrzlak, 2009: 30). Največkrat to pomeni, da so Romi in Rominje tudi na dnu socialne in ekonomske družbene lestvice.

Po poročanjih Sveta Evrope (Council of Europe, 2012) so Romi in Rominje v številnih evropskih državah tarče rasističnega nasilja, ki je usmerjeno neposredno na njih in njihovo lastnino. Večkrat se napadi končajo z resnimi poškodbami ali s smrtnimi žrtvami. Tovrstno nasilje zoper pripadnike romskih skupnosti ni nov fenomen, ampak je v Evropi splošno

razširjeno že stoletja. V državah članicah je bilo opazno povečanje resnih incidentov zoper pripadnike romske manjšinske skupine, ki vključujejo hujše primere rasističnega nasilja, stigmatizacijo, proteste zoper anticiganizem in posploševanje kaznivih dejanj (Council of Europe, 2012). Ne moremo tudi mimo govora o negativnih učinkih getoiziranja romskih skupnosti oziroma bivanja na lokacijah prostorske koncentracije deprivilegiranih. Bivanje na takšnih lokacijah ima, po navedbah avtorice Sedmak (2010: 540), zaradi pomanjkanja stikov z »relevantnimi« osebami (to pomeni, da zaradi izrazito horizontalno, ne pa tudi vertikalno razvejanih socialnih mrež) in institucijami negativne učinke tako na posameznikov socialni položaj kot tudi na socialno mobilnost. V deprivilegiranih etničnih soseskah beležimo višje število najstniških nosečnosti, nižji obči socialnoekonomski položaj, večji osip iz izobraževalnega sistema, nižjo stopnjo izobrazbe, psihosocialen zaostanek v razvoju otrok, nižjo stopnjo zaposljivosti, višjo stopnjo deviantnega vedenja, socialne izključenosti in viktimizacije (Sedmak, 2010: 540). Skladno s teorijo transkulturnega prečenja in kot izziv obstoječim modelom prostorskih segregacij bi bilo vredno razmišljati o oblikovanju takšnih prostorskih politik, ki bi spodbujale snovanje prostorskih bivanjskih predelov, ki prečijo kulturno oziroma etnično začrtane meje in temeljijo na drugih skupnih sidriščih kolektivnih identitet, kot so individualne preference in profesionalna ali ljubiteljska zanimanja (Sedmak, 2010: 547).

Pravna ureditev

Posebnost položaja romske skupnosti se kaže tudi v urejanju njihovega pravnega položaja. Za položaj Romov in Rominj v državah EU sta pomembni dve smernici, ki obvezujeta države, v katerih Romi in Rominje živijo. Pri prvi gre za dosledno spoštovanje načel o prepovedi diskriminacije, ki temelji na rasi, narodnostnem ali etničnem izvoru. Druga smernica pa izhaja iz celostnega spoštovanja človekovih pravic vsakega posameznika ne glede na raso, spol, jezik, vero ali etnično pripadnost, ki izhajajo iz Deklaracije o človekovih pravicah. Določila o pravicah posameznika vsebujejo vsi dokumenti s področja mednarodnega varstva človekovih pravic (Klopčič, 1999; v: Gomboc Mrzlak, 2009: 31). Tako se tudi v Republiki Sloveniji uresničuje vrsta mednarodnih predpisov in dokumentov, ki se tičejo Romov in Rominj, hkrati pa državni organi sodelujejo z različnimi mednarodnimi organizacijami v okviru pobud, priporočil, smernic in predlogov za izboljšanje položaja romske skupnosti (Urad za narodnosti, 2017).

Pravni položaj Romov in Rominj v Republiki Sloveniji ni bil posebej urejen vse do leta 1989, ko so bili Romi prvič uvrščeni v ustavne amandmaje. Tega leta je namreč z ustavnimi

amandmaji bil sprejet poseben člen, ki izjavlja, da je pravni položaj Romov in Rominj urejen s posebnim zakonom. Šele konec aprila 2007 pa je v Republiki Sloveniji začel veljati Zakon o romski skupnosti v Republiki Sloveniji. Zakon določa predvsem posebne pravice Romov in Rominj do organiziranosti na državni in lokalni ravni ter financiranje te organiziranosti. Posega pa tudi na področje izboljšanja bivalnih razmer v romskih naseljih, na področje zaposlovanja ter na področje vzgoje in izobraževanja. Temeljni cilj Zakona o romski skupnosti v RS je bil celostna ureditev položaja romskih skupnosti. Zakon določa temelje te ureditve, posamezni področni akti (ali podzakonski predpisi) pa podrobneje urejajo zadeve na posameznih področjih (Gomboc Mrzlak, 2009: 32).

Romi in Rominje v Sloveniji niso ustavno, temveč le zakonsko zaščiteni, kar v praksi pomeni, da jim pripada manjši obseg zaščite kolektivnih pravic v primerjavi z ustavno zaščitenima italijansko in madžarsko manjšino. Ohranja tudi razločevanje med avtohtonimi in alohtonimi Romi in Rominjami, kar slednjim povzroča dodatne socialne, politične in izobraževalne težave, pravno so namreč t.i. neavtohtoni Romi in Rominje izenačeni z drugimi migrantskimi skupinami (Janko Spreizer, 2004; Šumi in Josipovič, 2008; Peček in Munda, 2015: 164). Delitev na avtohtone in neavtohtone Rome in Rominje razdeli na bolj ali manj »tuje« tujce. Hkrati pa ima neposreden učinek na vsakdanje pravice Romov, Rominj in romskih skupnosti, saj v tistih delih Slovenije, kjer živijo »neavtohtoni« Romi in Rominje ne morejo imeti romskega predstavnika v občinskih svetih in zastopstva v Svetu romske skupnosti, ne glede na to, koliko jih je (Zaviršek, 2010: 87).

Etnične skupine so zgodovinski tip organiziranosti, ki se oblikuje na podlagi etnične mejnosti; ta je v ljudski teoretizaciji (kamor spadajo tudi pravne opredelitve) dojeta kot globoko zgodovinska, torej kot naravna, neodpravljiva in neprehodna (Šumi, 2000: 34). V praksi zlasti marginalizirane etnične manjšine zase zahtevajo pravice, ki bi jih izhodiščno izenačile z večinskim prebivalstvom in ki jih država v manjši ali večji meri tudi prizna. Težava je v tem, da ne glede na kratkotrajno rešitev korekcijska politika deluje na prav istih principih, ki v prvem koraku sploh povzročajo izključenost, hkrati pa krepijo kolektivno represijo znotraj posameznih skupin (Močnik, 2006: 29-30; v Pureber, 2012: 64). Začaran krog izključenosti je tako pogost razlog, da Romi in Rominje sami ne zmorejo izstopiti iz njega in se zaposliti, si urediti bivalnih razmer, se izšolati, se družbeno uveljavljati, itd. Osebnе izpovedi Romov in Rominj ter njihovih zagovornikov kličejo po kritičnem razmisleku. Šele kritika, ki proizvede analizo, namreč začne ovirati diskriminacijo in ji odvzema moč. Kritična refleksija je zato ena od nujnih strategij za odpravljanje socialnega izključevanja (Urh, 2010: 185).

Razmerje moči ter vprašanje socialne stratifikacije in občega družbenega statusa (Sedmak, 2010: 535) so pri govoru o etničnih skupinah, v primerjavi z večinskim prebivalstvom, ključna. Večja ko je razdalja med socialnimi skupinami in bolj kot je razdalja statusno utrjena, težji so prehodi med skupinami in hujše so posledice za celotno družbo. Najučinkovitejši mehanizem za utrjevanje ali povečevanje socialne razdalje je ekonomska neenakost. Izvor socialne razdalje med statusno enako rangiranimi skupinami pa je zgolj v informacijskem primanjkljaju, in obratno (Dragoš, 2014: 312). Rome in Rominje namreč v številnih okoljih in družbenih sferah, predvsem na trgu zaposlovanja in v šolskem sistemu, vidijo in obravnavajo kot oviro. Pogoste so izkušnje Romov in Rominj, ki iščejo zaposlitev, a se pogovor o zaposlitvi pri delodajalcu ustavi takoj, ko ta sliši romski priimek.

Neenaka in diskriminatorna obravnava je zaznana tudi v osnovnih šolah in v nadaljevanju izobraževanja, saj tam romske otroke pogosteje preusmerjajo v osnovne šole s prilagojenim programom, pri tem pa se sklicujejo na njihovo etničnost, ki je po stereotipnem prepričanju poglavitni krivec šolske neuspešnosti romskih otrok. Etničnost kot »izvorna klasifikacija« potemtakem odločilno vpliva na položaj Romov in Rominj v družbi in v procesu izobraževanja, saj prevlada nad vsemi drugimi osebnostnimi potezami, spretnostmi, sposobnostmi, znanjem, ambicijami. S tem ustvarja in ohranja njihovo drugorazrednost in strukturno izključenost (Urh, 2012: 24-25). Predpostavka, da romski otroci v veliko primerih ne obiskujejo vrtca, nas privede do spoznanja, da je najpogosteje njihov prvi stik z organiziranim vzgojno-izobraževalnim procesom v prvem razredu osnovne šole. V primerih, kjer otrok doma govori le romski jezik, moramo vedeti, da je slovenščina za otroka ob vstopu v šolo jezik širšega družbenega okolja ali njegov prvi tuji jezik. Tako romski otroci prvi šolski dan prvega razreda šole začnejo spoznavati večinske kulturne repertoarje in s tem usvajati kulturni kapital večinskega prebivalstva. Če otrok uspešno konča osnovno šolo in svoje izobraževanje nadaljuje na srednji šoli ter pozneje morebiti še na fakulteti, je to vsekakor vse močno odvisno od okolja, kjer živi in družbe, v kateri se giblje.

Izobraženi, mladi Romi ali Rominje so postavljeni na t.i. razpotje. Izobrazba jim pogosto omogoči lažji dostop do zaposlitve, kar bo najverjetneje botrovalo odhodu oziroma izselitvi iz romskega naselja. V tem primeru bodo eden zapustili svoje domače okolje, kjer v vsakdanjem življenju prevladuje romski kulturni kapital. Nehote začnejo akumulirati kulturni kapital večinskega prebivalstva in hkrati v različni meri, zavestno ali manj programatično, ohranjati, negovati in prakticirati romske kulturne prakse svoje izvirne skupnosti. Lahko pa se zgodi tudi obratno: da namreč po šolanju ostanejo v domačem romskem okolju, še vedno

uporabljajo njegov kulturni kapital in pri tem opuščata kulturni ter socialni kapital večinskega prebivalstva, pridobljenega skozi proces šolanja in izobraževanja. Večkrat naletimo na subjektivno predstavo, po kateri mladi Romi ali Rominje z dovršenimi različnimi stopnjami formalne izobrazbe živijo »večkulturno« življenje, saj svoj vsakdan doživljajo kot nenehno preklapljanje med dvema nasprotujočima si socialnima svetovoma, ki sta si tako podobna in hkrati različna. Preden bomo lahko temeljiteje spregovorili o tovrstnih spremembah, bo po mnenju avtorja Horvata (2014: 36-37) potreben čas, da zdajšnja generacija mladih, izobraženih Romov in Rominj postanejo starši novi generaciji otrok, ki jim bo izobrazba pomenila izhod iz začaranega kroga.

Konceptu socialnega kapitala se zato pripisuje pomembna vloga v razlagi integracijskih procesov na ravni posameznika in skupnosti (Marovič, 2010: 248). Sodobna nacionalna družba predstavlja areno najrazličnejših kulturnih praks, ki so pripisane domnevno »etnično« različnim segmentom družbe, ki se med seboj prepletajo (Javornik Krečič, Lebar, 2010: 79). Kakovost odnosa, ki ga uspeta vzpostaviti romska in večinska skupnost (Marovič, 2010: 249) je pomemben dejavnik pri reševanju in odpravljanju diskriminacije, stereotipov, predsodkov in rasističnih praks. Povsod po svetu so Romi in Rominj v okolju, v katerem živijo, velik izziv (Macura Milovanovič, 2006: v Marovič, 2010: 250) za večinsko prebivalstvo in politiko. To je svojevrsten izziv, ki ga posamezniki in pripadniki ter pripadnice etnične manjšine predstavljajo pri zagotavljanju človekovih pravic kot tudi pravic do izobraževanja in zaposlovanja. Povsod po svetu namreč najdemo romske otroke, ki se nikoli niso šolali, otroke, ki šolo prenehajo obiskovati še pred koncem obveznega šolanja in imajo slabši učni uspeh kot drugi učenci (Macura Milovanovič, 2006: v Marovič, 2010: 250).

Posameznik ali skupina, ki sta označena kot »drugačna«, pridobita vsiljeno družbeno identiteto, ki je vedno predkonstruirana zaradi razlike, torej zaradi odnosa do »drugega«, do tistega, kar nekdo ni. Takšne vsiljene identitete, povezane s strukturnim pozicioniranjem osebe ali skupine, imajo moč, da izključujejo in »pustijo zunaj« tisto, kar je označeno kot drugačno ali drugo (Zaviršek, 2010: 86). Nestrpnost do Romov in Rominj se med drugim kaže tudi v medijih, kjer se najpogosteje uporabljajo izrazi »romsko vprašanje«, »romski problem« ali »romska problematika«. Mediji se pri poročanju s posebnimi tehnikami stereotipizacije in posploševanja osredotočajo na posamezne »negativne značilnosti« Romov in Rominj, kot so kulturna različnost, deviantnost in ogrožanje večinskega prebivalstva (Marovič, 2010: 252). Tako je praktično v vseh segmentih slovenske družbe – od prej omenjenih medijev do javnih služb – mogoče zaznati diskriminatoren diskurz o Romih in

Rominjah, kar posledično bistveno zmanjšuje možnosti vključevanja (Marovič, 2010: 253) pripadnikov romskih skupnosti. Rasizem, tako kot govor o »drugačnosti« in »tujosti«, temelji na etnizaciji razlik v kulturnih repertoarjih in proizvaja ter osmišlja vertikalno socialno hierarhijo (Zaviršek, 2010: 90; Šumi, 2000: 175ff). Etnizacija socialne hierarhije producira začaran krog, saj venomer posreduje stereotipizacijo, ki etnizacije ne more prebiti, žrtev pa so pozitivne integrativne prakse in odsotnost skrbi za dvig ekonomskih razmer manjšinske populacije. Vendar vnašanje medkulturne vzgoje v proces vzgoje in izobraževanja lahko veliko prispeva k oblikovanju posameznikov, ki bodo v odnosu do »drugega« v posesti strukturnega razumevanja tovrstnih družbenih razlikovanj (Draskovič, 2015: 47).

Vloga romske ženske v sistemu izobraževanja

Med vztrajne dejavnike izključenosti Romov in Rominj iz večinske družbe vsekakor sodi tudi nepismenost. Sprejema se kot splošno dejstvo. Neredno obiskovanje šole oziroma opustitev šolanja v zgodnjih najstniških letih ter nedokončano obvezno izobraževanje so pri Romih in Rominjah zelo pogosti. Izstop iz organiziranega sistema izobraževanja je pri Romih in Rominjah tako pogost, da se zdi, da gre za medgeneracijski, torej kulturni fenomen. Posledica »romskega fatalizma«, vdanosti v usodo in dejanske romske socialne in ekonomske deprivacije je, da velik odstotek Rominj nima dokončane niti osnovne šole. V moji diplomski raziskavi so nekatere od sogovornic povedale, da niso obiskovale ne vrtca in ne osnovne šole zaradi slabih finančnih zmožnosti (Baranja, 2016: 46). Moja tedanja pričakovanja (Baranja, 2016: 47) so bila, da bodo večje razlike med ženskami iz Prekmurja, ženskami iz urbanega naselja in ženskami iz strnjenega naselja v osrednji Sloveniji, torej med tremi lokacijami, kjer sem izvajala intervjuvanje, vendar v njihovih stališčih do šolanja ni bilo nobenih bistvenih razlik. Razlika se je izkazala le v tem, da v Prekmurju nekatere ženske niso dokončale osnovne šole ali pa niso nadaljevale šolanja zaradi zgodnje zaposlitve, ženske iz urbanega naselja, ki so se tja večinoma priselile iz drugih delov bivše Jugoslavije, pa zaradi vojne v domovini (Baranja, 2016: 47).

Nepismenost pogosto onemogoča udeležnost tako na delovnem področju kot tudi pri uveljavljanju pravic. Pogosto se zgodi, da ljudje zaradi nepismenosti ali funkcionalne nepismenosti nepravilno izpolnijo formularje na centru za socialno delo ali pa jih sploh ne, saj zamudijo roke za dodelitev denarne socialne pomoči, ipd. To še bolj utrjuje njihovo ekonomsko izključenost (Videmšek, 2012: 129). Socialna izključenost pa se ne kaže zgolj na področju stopnje izobraženosti in možnosti zaposlovanja romskih žensk, temveč tudi na področju šolanja romskih otrok (Videmšek, 2012: 129).

Problematika romskih žensk v Sloveniji temelji na dveh vrstah revščine oz. deprivilegiranosti: na eni strani gre za dejansko ekonomsko revščino ali resno deprivacijo, na drugi strani pa romska ženska s sklenitvijo partnerstva ali zakona, kar se praviloma zgodi v zgodnji mladosti, postane socialno osamljena ali celo izolirana. Večinoma zakon in rojstvo otroka zanj pomenita odpoved zaposlitvi in s tem ekonomsko odvisnost od partnerja, a hkrati tudi odpoved vsakemu nadaljnjemu šolanju ali poklicnemu usposabljanju. Če je ženska nepismena tudi odpoved želji po opismenjevanju. Romske ženske v veliko primerih kažejo popolno vdanost v vlogo matere: verjamejo, da je to njihovo prednostno poslanstvo, zato se ne pritožujejo zaradi socialne, izobrazbene in ekonomske izgube, ki jim jo je materinstvo prineslo. Tiste, ki svojih izobrazbenih ciljev niso mogle doseči, ambicije preusmerijo na svoje otroke: ne le, da so do njih posebej zaščitniške, temveč prav posebej poudarjajo pomen šolanja in izobrazbe zanje. Mogoče je, da s pretiranim pritiskom na otroke, da bi le-ti dosegli tisto, česar mati ni mogla, negativno vplivajo na njihove dosežke. Še bolj pomembno pa je, da mnoge romske ženske, še posebej tiste, ki niso pismene, nimajo primernih orodij, da bi otrokom na poti do izobrazbe odločilno pomagale. Na ta način je medgeneracijski krog lahko neprebojno sklenjen (Baranja, 2016: 89).

Položaj Romov v Evropi in po svetu na področju izobraževanja in zaposlovanja

Države vzhodne in srednje Evrope imajo na državni ravni sprejete različne strategije in akcijske načrte za izboljšanje položaja Romov in Rominj v družbi. Nekatere so sprejele tudi posebne dokumente, ki se ukvarjajo z izobraževanjem Romov in Rominj, npr. Romunija in Srbija. Težava različnih strategij in programov, ki se nanašajo na izboljšanje položaja Romov in Rominj pa je, da se sprejete strategije pogosto izvajajo delno ali pa sploh ne. Celotno v državah, kjer so Romi priznani kot nacionalna manjšina (Srbija, Slovaška) in imajo nekatere pravice, kot je npr. pravica do učenja materinega jezika, zagotovljene, država ne omogoča dejanskega izvajanja teh pravic. Praksa je pokazala, da zgolj sprejetje vladnih strategij in akcijskih načrtov ni dovolj za reševanje problemov. V večini primerov je bila poglobljena ovira za širšo implementacijo pomanjkanje finančnih sredstev, kar je tudi ena izmed poglobljenih težav pri vpeljevanju dobrih praks v romski problematiki (Brezovšek, 2008, v Gomboc Mrzlak, 2009: 28).

Eden od načinov preprečevanja izključenosti Romov in Rominj je tudi vpeljava multikulturnega učnega načrta, saj ugotovitve kažejo, da izključenost romskih otrok ni samo posledica rasne diskriminacije, ampak tudi odsotnosti maternega jezika in vedenja o zgodovini in kulturnih praksah Romov in Rominj v izobraževanju. Na posameznih šolah na

Slovaškem, v Romuniji in Bolgariji obstajajo tudi posebni programi za nadarjene romske otroke, katerih namen je izobraziti romske strokovnjake. Z enakimi cilji delujejo tudi različni štipendijski programi, ki želijo olajšati izobraževanje nadarjenim Romom in Rominjam. Po Evropi so razširjeni tudi programi za Rome in Rominje, ki niso dokončali osnovnošolskega ali srednješolskega šolanja in nimajo poklicne kvalifikacije, to so t.i. programi »Druge priložnosti«, ki se izvajajo predvsem na Madžarskem, v Romuniji, Srbiji, Črni Gori. Na Poljskem pa so organizirani tečaji za nepismene odrasle Rome in Rominje. Namen je spodbuditi mlade Rominje in Rome, da končajo primarno izobraževanje ter si pridobijo ustrezne poklicne kvalifikacije, s tem pa tudi boljše zaposlitvene možnosti (Brezovšek, 2008, v Gomboc Mrzlak, 2009: 28-29). V nadaljevanju bom za potrebe primerjave opisala nekatere diametralno nasprotujoče si ureditve in prakse za romsko skupnost s poudarkom na izobraževanju Romov znotraj držav članic Evropske unije.

- Latvija

Podatki kažejo, da je od vseh manjšinskih skupnosti, ki živijo v Latviji, večinsko prebivalstvo najbolj kritično do politike zaposlovanja pripadnikov romske skupnosti. Razlogi za nastalo situacijo so naslednji: nizka izobrazbena struktura pripadnikov romskih skupnosti; visoko število Romov, ki so registrirani kot brezposelni, ali pa so celo neregistrirani. Negativni stereotipi in predsodki do romskih skupnosti so glavni razlog za diskriminacijo Romov in Rominj na trgu delovne sile (Klimkane in Kretalovs, 2011:4).

- Bolgarija

Skrb vzbujajoče je dejstvo segregacije romskih otrok v okviru Zakona o diskriminaciji, ki izrecno zahteva stanje segregacije s »prisilo«, kar je vsekakor v nasprotju z zahtevami EU. Segregacija romskih otrok vključuje otroke, ki so doma in se ne šolajo ter otroke na ulici brez dostopa do šole na sploh. Otroke vključujejo v ločene šole na segregiranih območjih (getih); v ločene razrede na matičnih šolah ter v popravne domove in v šole za mladoletne prestopnike. Nekateri primeri segregacije pripadnikov romskih skupnosti oziroma primeri ločenih šol v Bolgariji so bili postavljeni pred evropsko sodišče, vendar sama opredelitev segregacije predstavlja pravne izzive na tem področju (European Commission, 2014: 16).

- Švedska

Švedski izobraževalni sistem temelji na brezplačnem šolanju in se osredotoča na iskanje rešitev za vključevanje manjšinskega prebivalstva v izobraževalni sistem. Za učence, katerih materni jezik ni švedščina, pri opolnomočenju igra pomembno vlogo, poučevanje maternega

jezika ali dvojezični pouk. Tako lahko otroci v okviru obveznega šolanja v osnovni šoli in kasneje v srednji šoli realizirajo svojo pravico do učenja maternega jezika. Ne obstajajo posebne izobraževalne ustanove ali šole za otroke, ki so Romi ali Rominje, ampak so ti deležni enake obravnave kot vsi učenci. Učenci so vedno upravičeni do šolanja v svojem lokalnem okolju, imajo pa tudi pravico do izbire šole, ki ni v njihovi neposredni bližini, ali pravico do izbire izobraževanja na zasebni šoli, če so prosta mesta. Šolanje je brezplačno, kar vključuje poučevanje, šolski material, knjige, kosilo v šoli, idr. Prevoz v in iz šole je brezplačen, vendar le v primeru, če otrok obiskuje šolo v svojem lokalnem okolju (Ministry of Education and Research Sweden, 2009: 1-2).

Vendar se tudi na tem področju pojavljajo težave. Študija švedskega šolskega ministrstva kaže, da je med romski otroci veliko odsotnosti od pouka in da jih velika večina predčasno zapusti šolanje. Posledično nimajo možnosti nadaljevanja izobraževanja v srednjih šolah. Pokazalo se je tudi, da imajo učitelji, ki poučujejo romske otroke nižja pričakovanja, dodatne težave pa povzroča pomanjkanje stika in sodelovanja med šolo in starši. Prav tako številni romski učenci, kljub možnosti učenja maternega jezika, te pravice ne uveljavljajo in se za ta izbirni predmet ne odločajo. Tako skušajo prikriti dejstvo, da so pripadniki romske skupnosti: vzrok je mogoče najti v strahu pred zavračanjem, nadlegovanjem in diskriminacijo (Ministry of Education and Research Sweden, 2009: 4). Sam dostop do sistema izobraževanja torej ni dovolj.

Pravice romskih otrok v Sloveniji

Formalna vzgoja in izobraževanje sta ključni element pri socializaciji vsakega človeka in vplivata na nadaljnje življenje. Reševanja morebitnih težav v izobraževanju se je potrebno lotevati načrtno in skrajno previdno; toliko bolj to velja za vprašanja vzgoje in izobraževanja Romov in Rominj, ki se ponekod še zmeraj težko integrirajo v slovensko družbo. Največ težav, predvsem na Dolenjskem, je povezanih z odrinjenostjo na socialni in ekonomski rob družbe ter s slabimi bivanjskimi razmerami. To vsekakor najbolj občutijo šoloobvezni otroci, ki se v šoli soočajo s še eno veliko težavo: s slovenskim jezikom, ki ga pred vstopom v šolo mnogi ne obvladajo dovolj dobro, nekateri pa sploh ne. Posledično v takih okoljih zelo malo romskih otrok uspešno zaključi osnovno šolo, veliko pa jih obravnavajo kot učence s posebnimi potrebami (Lamberger Khatib et al., 2006: 219). V zadnjih nekaj letih se poudarja, da je potrebno upoštevati socialne in kulturne razmere, v katerih otrok živi, drugačnost romskih učencev ter s tem uporabo drugačnih, posebnih pristopov pri delu in uporabo integriranega načina izvajanja pouka. Pri tem se še vedno premalo pozornosti posveča

izobraževanju in izbiri učiteljev, ki imajo največ stika z učenci, in s tem najbolj odgovorno vlogo (Lamberger Khatib et al., 2006: 219).

Uradno je romskim učencem v Republiki Sloveniji priznan status socialne in kulturne manjšine, vendar pa jim pravica do učenja, ohranjanja in razvijanja romskega jezika oziroma enega od narečij slednjega v šoli še vedno ni sistematično omogočena. Predpostavke, na podlagi katerih jim je v šoli dodeljena pomoč, se nanašajo predvsem na manjkajoče predznanje, s katerim naj bi otroci vstopali v šolo in na drugačnost njihovega do tedaj usvojenega kulturnega repertoarja, ne pa tudi na učne težave, s katerimi se srečujejo. Izraz »manjkajoče« predznanje ni nikjer pojasnjen ali specificiran kot pomanjkanje točno določenih znanj ali veščin, vendar nastopa kot pojem, ki romske učence in učenke stereotipizira in tipizira, hkrati pa jih dela eksotične in potrebne »nečesa posebnega« (Kosmač Brezar, 2010: 233).

Vse manjšine v Sloveniji, ki so v ustavnopravnem redu označene bodisi kot avtohtone bodisi kot alohtone, imajo pravico do ohranjanja svojega jezika. Učenje maternega jezika in »spoznavanje lastne zgodovine in kulture« veljata v evropski interkulturni pedagogiki za podlago, ki manjšinam omogoča, da »ohranjajo svojo identiteto«. S tem se ohranja njihova »kultura«, ki velja za podlago oblikovanja trdne identitete. Iz tega povzetka sicer demokratično zvanečih splošnih načel, ki pa vseeno temeljijo v trdni veri v etnično mejnost, v Sloveniji pri pouku vsak učenec pridobiva zgolj in samo slovensko identiteto, saj pouk poteka v slovenskem jeziku. Materni jezik in vzgajanje v slednjem imata pomembno vlogo v človekovem življenju. A prav tisti, ki po slovenskem pravnem (torej ljudskem) pojmovanju niso pripadniki slovenskega naroda in katerih materni jezik ni slovenščina, nimajo možnosti učiti se svoje materinščine (Javornik Krečič in Lebar, 2010: 82). Po razmisleku lahko ugotovimo, da Romi in Rominje, pripadniki slovenskega naroda, nimajo ponujene možnosti učenja materinščine (Kosmač Brezar, 2010: 235), se pravi katerega koli romskega jezika, ne glede na to, ali je posameznikov materni jezik ali ne. Tistim, ki jim je romščina materni jezik, to dejstvo zmanjšuje izhodiščne možnosti za boljši šolski uspeh v primerjavi z drugimi slovenskimi otroki. Če ne dosežemo niansiranega obvladovanja maternega jezika, pravi drugo obče prepričanje, ne dosežemo niti obvladovanja tujega, torej tudi ne jezika, v katerem poteka pouk. Tako učenje maternega jezika po tej logiki ni samo pravica manjšinskih skupnosti do ohranjanja lastne etnične oz. kulturne identitete, temveč je pogoj za šolski uspeh (Javornik Krečič in Lebar, 2010: 82). V nasprotju z učenci, ki jim je priznan status ustavno zaščitenih

manjšincev, romskim učencem zakonodaja kljub pravni in izobraževalni doktrini, ironično, ne omogoča niti dodatnih ur učenja slovenskega jezika (Kosmač Brezar, 2010: 235).

Nadalje doktrina demokratičnosti in enakih možnosti v izobraževanju pravi, da morajo biti temeljne človekove pravice usklajene s pravico posameznika do drugačnosti in s pravico družbe, da z vidika splošnega razvoja posameznika optimalno uporabi razpoložljive vire ter človeške in materialne potencialne, a tudi s pravico demokratične države, da vsakemu posamezniku omogoči ali ga pripravi na participacijo v demokratičnih procesih. Enakost ne sme pomeniti izenačevanja ali celo brisanja individualnih razlik in omejevanja pluralizma (Krek, 1997; v Gomboc Mrzlak, 2009: 33).

Realnost seveda odstopa od tovrstnih idealov. Pogosto strokovni delavci (učiteljice, pedagogi, socialne delavke, referenti na zavodih za zaposlovanje, zdravstvene delavke), ki se pri svojem delu srečujejo z Romi in Rominjami, sodelujejo pri ustvarjanju in ohranjanju izključenosti slednjih. Vsi ti poklici ne delujejo v ideološko nevtralnem okolju, temveč na strokovno prakso močno vplivajo osebna prepričanja, kulturno utrjeni vrednostni sistemi ter institucionalni mehanizmi. Večji kot so predsodki do Romov in Rominj v slovenskem večinskem prostoru, večja je verjetnost, da rutinsko učinkujejo na strokovne odločitve. Predsodki, razisem in zatiranje so pogosto vtakani v tradicionalne vrednote večinske družbe ali njenih delov, ki oblikujejo dejanja in odnose, spodbujajo k določenim ravnanjem in odvrčajo od drugih, čeprav brez izrecnega zavedanja o tem. V odnose z ljudmi torej ne vstopamo iz nevtralne pozicije (Urh, 2012: 32). Tako lahko šola s svojimi praksami in diskurzi na eni strani pripomore k vključevanju romskih učencev in učenk ter jim omogoča zanje ugodno učno okolje, na drugi strani pa pripomore k ohranjanju mitov in prepričanj, ki navajajo na izključevanje in marginalizacijo romskih otrok. Neznanje slovenskega jezika, drugačni vzorci mišljenja in navad ter socialna deprivilegirana so tipični navedki pri opredeljevanju populacije romskih otrok, čeprav enako dobro opisujejo marsikaterega otroka, ki ni Rom (Kosmač Brezar, 2010: 236). Romski otroci so v izobraževalnem sistemu segregirani (ERIO, 2008; v Kosmač Brezar 2010: 235). Nekatere šole po Sloveniji (ena izmed njih je Osnovna šola Leskovec pri Krškem) se še zmeraj odločajo za ločen, segregiran pouk za romske učence in učenke, ki naj bi bil prilagojen posebnim razmeram in potrebam slednjih. Ta model strokovnjaki večinoma kritizirajo kot neprimerne in diskriminatorne – zlasti zato, ker sta kakovost pouka in znanje romskih učencev in učenk v teh posebnih razredih pogosto slabša od tistih v rednih razredih (Lamberger Khatib et al., 2006: 220). Ideologija o romskih otrocih je ustvarjena okrog stigmatiziranja teh otrok kot neprilagojenih, kar se navezuje na domnevni

psihični primanjkljaj, ki skupaj z etničnim determinizmom ustvarja pogoje za osip teh učencev v šolskem sistemu, kar pripisujejo njihovi »kulturni identiteti« (ERIO, 2008; v Kosmač Brezar 2010: 235).

Zgodovinska kontekstualizacija vsakokratne produkcije vednosti in »pogled od spodaj« bosta med procesom preučevanja takih fenomenov lahko proizvedla realne družbene akterje namesto ideoloških objektov (Podvršič, 2012: 54). Raziskave in prizadevanja, ki pozornost namenjajo sprejemanju drugačnosti (Romov in Rominj) ter si prizadevajo za medkulturni dialog med večinsko in manjšinskimi populacijami, tako prezrejo, da eksistenčne razmere Romov in Rominj ter diskriminacija niso posledica kulturne izključenosti in nerazumevanja, temveč so sistemsko pogojeni in so temeljni za delovanje obstoječega zgodovinskega družbenega sistema (Podvršič, 2012: 52).

Od otroka do mladostnika: od vrtca do srednje šole

- Predšolska vzgoja

Institucionalna predšolska vzgoja je prva stopnja v sistemu izobraževanja. Ima posebno vlogo pri zagotavljanju pravičnih izhodišč in enakih možnosti za razvoj in izobraževanje vseh otrok, ne glede na njihovo socialno in kulturno ozadje. Merilo za kakovostne vrtce programe predšolske vzgoje je v izvajanju ukrepov, s katerimi zagotavljajo enake vzgojne izobraževalne možnosti za deprivilegirane otroke, torej za tiste, ki izhajajo iz socialno šibkejšega družinskega okolja, za priseljence ali pripadnike etničnih manjšin (Jerše, 2012: 3).

Vzgojiteljeva pričakovanja do otrok ne smejo nikoli biti prenizka, saj otroci v skladu s svojo starostjo in sposobnostmi uspejo samostojno izpeljati in rešiti številne izzive. Otrok potrebuje torej priložnost, čas in strokovno podporo, zato je vzgojitelja, ki razpolaga z informacijami o otroku, ki so ključne pri oblikovanju prostora in načrtovanju vzgojno-učnih izzivov (Rudaš, 2015: 79-80).

- Osnovna šola

Večina Romov in Rominj ima nizko formalno izobrazbo, saj izstopijo iz sistema šolanja že v zgodnjih letih izobraževanja (Zaviršek in Škerjanec, 2000: 403). Osip pri učencih in učenkah, ki so Romi, je zelo velik. Razlogov za to je več, med njih lahko zagotovo prištevamo tudi dejstvo, da se učenci in učenke velikokrat v šoli ne počutijo dobro, ne najdejo okolja, ki bi jim bilo blizu in se ne počutijo sprejete (Bašelj, 2015: 120). V skupino staršev, s katerimi je težje vzpostaviti stik in jih pritegniti k sodelovanju, sodijo romski starši (Bašelj, 2015: 112).

Večkrat imajo občutek, da so neenakovredni sogovorniki. Pred šolo kot institucijo čutijo nelagodje, strah, morebiti celo sram. Prevečkrat se znajdejo v situaciji, ko svojim otrokom ne zmorejo ali pa ne znajo pomagati. K temu lahko pripomorejo tudi osebne težave, s katerimi se kot člani marginalizirane skupnosti in kot družina srečujejo: bivanjske in finančne stiske, težave v družini idr. Iz takšnih in drugačnih razlogov romski starši slabo sodelujejo z učitelji in se redkokdaj vključujejo v vzgojno-izobraževalni proces svojih otrok v šoli (Bašelj, 2015: 110). Vsekakor pa zgoraj navedenih rezultatov ne gre posplošiti na celotno populacijo pripadnikov romske skupnosti, saj veliko romskih staršev v procesu vzgoje in izobraževana redno sodeluje s šolo, z učitelji in s strokovnimi delavci (Bašelj, 2015: 110).

V zgodovinski perspektivi se je problematika romskega izobraževanja od leta 1945 do 2004 v osnovnih šolah reševala na različne načine. To obdobje bi lahko razdelili na tri specifična podobdobja: prvo podobdobje (do leta 1970) bi lahko označili kot obdobje izogibanja reševanju romske tematike. V drugem obdobju od 1970 do 1990 je šlo za analitično-sintetično prikazovanje osnovnošolskega izobraževanja romskih učencev in učenek. V tretjem obdobju od 1990 do 2004 pa je bil narejen opazen premik v reševanju vzgojno-izobraževalne tematike Romov in Rominj, ki je zajemal didaktične, metodične, vsebinske in organizacijske pristope. Snovalci sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji so namenili posebno pozornost prav zagotavljanju enakih možnosti marginaliziranim skupinam učencev, kamor spadajo učenci iz revnih družin, učenci s posebnimi potrebami in pripadniki etničnih manjšin. Kot je zapisano v *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju*, je za obvezno šolo značilna težnja po sočasnem združevanju enakosti in različnosti (Gomboc Mrzlak, 2009: 33).

Ugotovitve kažejo, da je za romske otroke v osnovnih šolah v Sloveniji uresničevanje načela enakih možnosti problematično. V *Navodilih za izvajanje programa osnovne šole za učence Rome za devetletno osnovno šolo* so Romi in Rominje opredeljeni kot učenci s posebnimi potrebami, kar pomeni, da dokument implicitno priznava, da ima ta etnično označena skupina v resnici socialno in ne etnično problematiko; formalno je etničnost oziroma etnična pripadnost otroka tako postala merilo odločanja, kdo je učenec (učenka) s posebnimi potrebami. Takšna opredelitev ni v skladu niti z *Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*, niti s *človekovimi pravicami*, hkrati pa učitelje in drugo strokovno osebje na šolah spodbuja, da se različno odzivajo z usmerjanjem otrok s posebnimi potrebami (Krek, 1997; v Gomboc Mrzlak, 2009: 33). V *Strategiji vzgoje in izobraževanja Romov v RS* iz leta 2004 lahko zasledimo podatek, da so romski učenci in učenke v primerjavi z drugimi učenci sedemkrat pogosteje vključeni v osnovne šole s prilagojenim programom. Najpogostejši vzrok

je šolska neuspešnost in vedenjska problematika, ne da bi se pri tem ugotavljalo prave vzroke za neuspešnost, kot so npr. diskriminacija, revščina, specifični kulturni repertoar domačega okolja (Gomboc Mrzlak, 2009: 33).

Šolska neuspešnost pomeni tveganje za celoten osebnostni razvoj otroka. Otrok, ki v šoli ni uspešen, samega sebe pogosto doživlja kot nesposobnega, odrinjenega, manjvrednega ali celo v celoti slabega, kar lahko povzroči različne poskuse reševanja samospoštovanja in neustreznega zagotavljanja svojega mesta med drugimi. Nasprotno pa lahko učna sposobnost deluje varovalno in otroka štiti pred poglobljanjem čustvenih in vedenjskih težav, tudi ko so navzoči drugi ogrožajoči dejavniki, kot je npr. revščina (Magajna et al., 2008; Mešl in Kodele, 2011: 13). Iz narišev o romskih učencih in učenkah so avtorice Lamberger Katib, Pezdir in Toplak (2006: 231) razbrale kolektivistično zaznavanje: vedno so to Romi in Rominje, ne posamezniki. Otroci, ki jim je na ta način odrečena individualnost, izgubijo tudi možnost, da bi se razlikovali od povprečne, iz predsodkov izhajajoče podobe Romov in Rominj (Lamberger, et al., 206: 231). Naloga šole in strokovnih delavcev v šoli je torej omogočanje osebnega izraza učencem iz različnih socialnih in kulturnih okolij. Učenec ali učenka lahko uresniči svojo željo, pokaže znanje in spretnosti ne glede na »raso«, veroizpoved, kulturni ali socialni izvor ter narodno pripadnost. To lahko omogoči le šolski sistem, ki temelji na uveljavljanju načela enakih možnosti in zagovarja uspešnost vseh učencev in učenk ob upoštevanju drugačnosti. Pomemben dejavnik pri tem so učitelji in svetovalni delavci, ki razvijajo svoje znanje in izkušnje ob upoštevanju načela večkulturnosti in spoštovanja pravic pripadnikov drugih narodnostnih skupnosti (Popošek, 2006; v: Bezjak, 2010: 22).

Redki učitelji na osnovnih šolah in vzgojitelji v vrtcih govorijo romski jezik. Nekateri razumejo in znajo povedati nekaj besed, vendar premalo za vsaj osnovno komunikacijo z romskimi otroki in starši (Bešter et al., 2016: 19), predvsem s tistimi, ki so aktivni govorci romskega jezika. Za izboljšanje uspešnosti romskih otrok v šolskem sistemu so predvidene različne oblike pomoči, kot so na primer dodatne ure dopolnilnega pouka, prilagajanje metod in oblik dela, individualna in skupinska učna pomoč, dodatna strokovna pomoč, subvencionirana prehrana in šolski pripomočki ter nazadnje uvedba romskega pomočnika v vrtcih in šolah (Bešter et al., 2016: 19).

Vloga romskega pomočnika

Institut romskega pomočnika je danes uveljavljen v številnih evropskih državah. Ponekod so ga začeli uvajati že v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja v Španiji, na Češkem, Slovaškem, Finskem, v Franciji in Romuniji (Rus, 2006: 8; v: Bešter et al., 2016: 6).

Naloge romskih pomočnikov in pomočnic se od države do države razlikujejo. V nekaterih državah romski pomočniki in pomočnice pomagajo romskim učencem in učenkam v šoli, kjer je njihova naloga, da sodelujejo z učiteljem v razredu in med poukom, v drugih državah pa opravljajo bolj delo povezovalca med romsko skupnostjo in šolo. Nekatere države postavljajo pogoj, da mora biti romski pomočnik ali pomočnica pripadnik romske skupnosti, v drugih državah lahko to funkcijo opravljajo tudi Neromi. Tako kot v drugih državah tudi v Sloveniji ostaja v praksi status romskega pomočnika oziroma romskega koordinatorskega še vedno dokaj nejasen (Bešter et al., 2016: 6). Cilj uvedbe romskega pomočnika je odpravljanje oz. blažitev posledic neznanja slovenskega jezika in uspešnega vključevanja romskih otrok v vzgojno-izobraževalni sistem. Ta bi naj otrokom pomagal prebroditi čustveno in jezikovno oviro ter naj bi predstavljal neke vrste most med vrtcem in šolo ter romsko skupnostjo (Bešter et al., 2016: 7). Romski pomočnik ali pomočnica naj bi tako v vrtcu kot v šoli opravljal delo na treh ravneh: na ravni oddelka ali razreda, na ravni vrtca ali šole (institucije), in na ravni romske skupnosti. Predvsem pa naj bi bilo delo romskega pomočnika fleksibilno in v skladu s potrebami posameznega vrtca ali šole (SVIR, 2004: 31-34; v Bešter et al., 2016: 7).

V večini šol in vrtcev ravnatelj in mentorji opažajo napredek pri delu romskih pomočnikov in pomočnic zaradi dodatnih izobraževanj in pridobivanja vedno novih znanj. Vpeljava instituta romskega pomočnika v šolski sistem predstavlja ukrep, ki ga lahko označimo kot pozitivno diskriminacijo in bi zato moral biti začasne narave, kar pomeni, da lahko obstaja le, dokler se ne doseže enakopraven položaj Romov in Rominj na področju izobraževanja. Romski pomočniki in pomočnice kot neke vrste pedagoški delavci s kakovostnim opravljanjem svojega dela prispevajo k odpravljanju dejavnikov, ki opravičujejo njihov obstoj (SVIR, 2004: 31-34; v Bešter et al., 2016: 22).

EMPIRIČNI DEL

Izluščenje problema

Romska skupnost v Sloveniji je mnogokrat prezrta prav v sistemu vzgoje in izobraževanja, na področju zaposlovanja in urejanja bivanjskih razmer, torej na tistih področjih življenja, ki jih izrecno izpostavlja *Zakon o romski skupnosti v Republiki Sloveniji*. Prepogosto je v javnosti govora o »romski problematiki«, slabih bivanjskih razmerah in nizki izobrazbeni strukturi, obenem pa se premalokrat vprašamo po virih moči, strategijah preživetja, ambicijah, ciljih in možnostih posameznikov in družin na področjih, na katerih so še vedno ranljivi. Veliko posameznikov, ki so zajeti v mojo raziskavo, je zaključilo univerzitetno izobrazbo, velika večina pa jih ima zaključeno srednješolsko raven izobrazbe. Zanimalo me je, kateri so tisti podporni sistemi, ki so intervjuvanim in anketiranim osebam skozi proces formalnega izobraževanja bili v podporo in pomoč, kakšne pomoči so bili deležni na šolah, koliko so v to pomoč bile vpete socialne delavke in delavci. Obenem pa sem si želela pridobiti tudi odgovor na vprašanje, ali so bili v sistemu kdaj tarča diskriminacij kot izrazito zaviralnega faktorja in kako so v procesu izobraževanja izoblikovali samopodobo in hierarhijo pripadnosti.

Na podlagi opravljene raziskave oz. odgovorov intervjuvancev in anketirancev sem ugotavljala, kakšno vlogo ima proces formalnega izobraževanja za posameznike in posameznice prekmurske romske skupnosti, s kakšnimi ovirami se srečujejo v sistemu izobraževanja ter kako pri tem upravljajo in razrešujejo osebne identitetne in pripadnostne predstave. Za omejitev zgolj na pripadnike romske skupnosti v Prekmurju sem se odločila zato, ker informatorje po izhodiščni domnevi povezuje skupno socialno okolje kot dejavnik, ki njihove izkušnje v izobraževalnem sistemu dela primerljive.

Izrecen namen empiričnega dela moje magistrske naloge je oblikovanje informativnega, analitskega in razlagalnega teksta za socialne delavce in delavke ter za strokovne delavce in delavke na vseh družbenih področjih, posebej pa na področju vzgoje in izobraževanja.

Cilji raziskave

Po povedanem so bili cilji moje raziskave naslednji:

- z metodo kompilacije preučiti relevantno literaturo tujih in domačih avtorjev;
- identificirati dileme v sistemu vzgoje in izobraževanja ter na področju zaposlovanja pripadnikov in pripadnic romske etnične manjšine;

- prepoznati procese soočanja z vsakdanjimi izzivi ter osebnimi prepričanji pripadnikov in pripadnic romske etnične manjšine;
- preučiti in predstaviti naracije, izkušnje in spomine laičnih sogovornic in sogovornikov na način, ki izlušči podpore in rušilne dejavnike v njihovi osebni zgodovini formalnega izobraževanja.

Na podlagi rezultatov anketiranja in intervjujev sem pridobila uvid v dojemanje, naracije, spomine in izkušnje Romov in Rominj, ki so bili ali so še vedno vključeni v sistem vzgoje in izobraževanja. Posledično lahko s poznavanjem položaja Romov in Rominj v Prekmurju skozi perspektivo osebnih zgodovin ugotavljam vsaj najbolj izpostavljene in najbolj ferkventne dejavnike podpore, ki so jih bili ali so jih deležni v času izobraževanja.

Pri tem sem kot mersko napravo uporabljala kriterij dokončane stopnje izobrazbe. Z drugimi besedami: sogovornice in sogovorniki, ki so uspešno zaključili katero koli stopnjo izobrazbe, ki torej niso šolanja na katerokoli stopnji opustili tako, da jim ta stopnja izobrazbe posledično sploh ni priznana, so po kriterijih moje interpretacije uspešni, saj je dokončanje šole med romsko populacijo razmeroma redko (in opustitev šolanja na vseh stopnjah zaznana kot problem celotne skupnosti). Pri anketiranju staršev osnovnošolskih otrok ter srednješolcev in srednješolk sem kontrolno in primerjalno iskala tiste dejavnike, za katere respondenti menijo, da so podporni. Tak sistem vrednotenja je bil hkrati mehanizem razkrivanja rušilnih dejavnikov pri vseh anketiranih skupinah in pri intervjuvankah in intervjuvancih.

Hipoteze in raziskovalna vprašanja

Hipoteza o kontrastu podpornih/rušilnih dejavnikov kot interpretacijskega mehanizma je imela namen doseči odgovore na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšno vlogo ima proces formalnega izobraževanja v življenju posameznikov in posameznic, pripadnikov prekmurske romske skupnosti. Ali izobrazbo dojemajo kot vrednoto?
- S kakšnimi ovirami se srečujejo v sistemu izobraževanja? Kakšna je njihova življenjska izkušnja v izobraževalnih institucijah? Kateri so bili po njihovem mnenju podporni in kateri zaviralni ali rušilni dejavniki v tej izkušnji?

Na podlagi raziskovalnih vprašanj sem postavila naslednje hipoteze:

H1: Sodelujočim je formalna izobrazba kot vrednota in kot priprava na odraslo življenje v njihovem sistemu vrednot na strukturno drugačnem mestu kot pri večinski populaciji.

H2: V sistemu vzgoje in izobraževanja imajo od večinske populacije razločene in znotraj posameznih romskih skupnosti socialno sporočane izkušnje, odzive in mnenja o načelih in politikah enakih možnosti in njihovem uresničevanju.

H3: Pripadniki in pripadnice romske etnične manjšine v Sloveniji imajo posebne in raziskovalno odčitljive strategije zaznavanja in odgovarjanja na predsodke v okolju, pri čemer je šolsko okolje za mlade ljudi bistvena socialna arena, v kateri se te strategije oblikujejo.

H4: Največ podpore in pomoči pri šolskem delu dobijo od članov ožje družine, manj pa v šolskem okolju samem.

H5: Po dokončanem šolanju na kateri koli stopnji imajo pripadniki romske manjšine v Sloveniji specifične in generalizirane dostopne težave pri zaposlovanju v primerjavi z večinsko populacijo.

METODOLOGIJA

Vrsta raziskave

V raziskavi sem uporabila kvalitativni in kvantitativni raziskovalni pristop. Raziskava je deskriptivna, eksplorativna in neeksperimentalna. Pri svojem raziskovanju sem uporabila tako besedne opise kot metode deskriptivne statistike. Raziskava je eksplorativna, ker nisem zasledila nobene podobne raziskave, ki bi vključevala naracije in spomine Romov in Rominj različnih starosti iz ruralnega področja Prekmurja na njihovo šolanje. Pri tem sem v raziskovanju osnovnošolske romske populacije anketirala starše in ne otrok. Predvsem zaradi etičnih in legalnih razlogov, zaradi česar je ta del pridobljenih podatkov v posebnem pričevalnem statusu glede na ostalo zajeto populacijo in informatorje, saj izraža mnenja, stališča in vtise staršev šolajočih se otrok, ne otrok samih.

Merski instrumenti in viri podatkov

Uporabila sem dva različna merska instrumenta, in sicer intervju in anketni vprašalnik. Podatke sem zbirala s polstrukturiranim intervjujem in dvema vprašalnikoma. Polstrukturiran intervju je vseboval vprašanja odprtega tipa z vnaprej pripravljenimi tematikami, teme, vsebina in vrstni red pa so bili med pogovorom prilagojeni sogovornikom in sogovornicam. Vprašalnika sta vsebovala vprašanja zaprtega in delno odprtega tipa. Zbiranje podatkov je potekalo od marca do septembra 2017.

Pogovori so bili snemani, na to pa so sogovorniki in sogovornice predhodno pristali. Pri pogovorih so sodelovali vsi povabljeni. Intervjuji so potekali individualno in neposredno. S

pomočjo odprtih vprašanj sem pridobila besedne opise mnenj, stališč in osebnih izkušenj. Sogovornice in sogovorniki so spregovorili o sebi, svoji družini, ciljih, željah, o svojih vsakodnevnih izkušnjah in izkušnjah na področju vzgoje in izobraževanja, zaposlovanja in urejanja bivanjskih razmer. Pogovori so bili prepisani dobesečno, kljub rabi prekmurskega dialekta. Nekateri pogovori so potekali v prekmurskem romskem jeziku.

Sogovornikom in sogovornicam je bil predhodno predstavljen namen in cilj naloge. K intervjujem so bile povabljene osebe, ki jih osebno poznam. Pogovori so večinoma potekali sproščeno. Predvsem pri moških sogovornikih sem opazila sramežljivost na začetku pogovora. Kasneje so odgovori postajali daljši in bolj poglobljeni. Najkrajši pogovor je trajal 20 minut, najdaljši pa 1 uro in 45 minut. V vseh primerih je šlo za enkratne obiske. Vsi sogovorniki in sogovornice so pregled transkripcij in morebitnih popravkov zavrnili. Osebam, ki so sodelovale v intervjujih, je zagotovljena popolna anonimnost podatkov, kar sem dosegla s spremembo imen, pri čemer sem se odločila za kodiranje s splošno razširjenimi osebnimi imeni v Sloveniji; uporabila nisem nobenih podatkov, ki bi omogočili prepoznavo ali lociranje posameznega sogovornika ali sogovornice. Zagotovila sem jim, da bom intervjuje uporabila zgolj za namen izdelave magistrske naloge in da ne bodo nikjer objavljeni v celoti.

Populacija in vzorec

Populacija sogovornikov in anketirancev so Romi in Rominje različnih starosti, ki so bili ali so še vedno vključeni v eno izmed oblik formalnega izobraževanja v Sloveniji in prebivajo na področju Prekmurja. Anketni vprašalnik je bil razdeljen prebivalcem in prebivalkam dveh romskih naselij. Podatke sem zbirala z dvema anketnima vprašalnikoma. Prvi vprašalnik je bil razdeljen staršem osnovnošolcev, drugi pa šolajočim se srednješolcem. Vprašanja so bila zaprtega tipa. Le eno vprašanje je bilo polodprtega tipa. Zbiranje podatkov je trajalo v vsakem naselju en dan. Razdelila sem anketne vprašalnike in se z njimi dogovorila za točko, kjer jih bom počakala in pobrala vse vprašalnike. Ponudila sem jim tudi možnost, da pridem po vprašalnik na dom. Vprašalniki so bili popolnoma anonimni, zato ni bilo osipa med povabljenimi k anketiranju, ki bi izvedbo anketiranja ogrozil. 36 anketnih vprašalnikov je bilo razdeljenih staršem osnovnošolcev in 22 vprašalnikov srednješolcem. Od tega je bilo s strani staršev osnovnošolcev izpolnjenih in vrnjenih 27 (izpolnilo 21 žensk in 6 moških; osip: 12) ter s strani srednješolcev 12 anketnih vprašalnikov (izpolnilo 7 fantov in 5 deklet; osip: 10). Zbrane podatke sem vnesla v ustrezno računalniško bazo (Microsoft Excel). Podatke sem na tak način pripravila za nadaljnjo uporabo.

Med intervjuvance je bilo vključenih 15 oseb. Devet oseb je bilo ženskega spola in šest oseb moškega spola. Najmlajša sogovornica, ki je sodelovala v intervjuvanju, je bila stara 22 let, najstarejša sogovornica pa 60 let, medtem ko je bil najmlajši sogovornik star 23 let, najstarejši pa 37 let. Zbiranje podatkov s pomočjo intervjuvanja in anketnih vprašalnikov je potekalo znotraj in zunaj romskih naselij na območju Prekmurja. Sogovorniki in sogovornice ter anketiranci in anketiranke so bili izbrane bodisi, ker jih osebno poznam, bodisi po metodi snežne kepe.

Preglednica 1: Šifrant s psevdonimi sogovornikov in sogovornic.

Št. oseb	Psevdonim	Starost	Spol	Stopnja izobrazbe
1.	ANA	30 let	Ž	dokončana OŠ
2.	IVANA	22 let	Ž	nedokončana SŠ
3.	TJAŠA	26 let	Ž	dokončana SŠ *študij na dodiplomski ravni
4.	BARBARA	23 let	Ž	dokončana SŠ
5.	KATJA	35 let	Ž	dokončana fakulteta *nadaljevanje na podiplomskem študiju (doktorat)
6.	NATAŠA	38 let	Ž	dokončana OŠ
7.	LARA	23 let	Ž	nedokončana SŠ
8.	MARIJA	60 let	Ž	dokončana SŠ
9.	JOŽICA	60 let	Ž	nedokončana OŠ
10.	ALEŠ	23 let	M	dokončana SŠ
11.	LUKA	32 let	M	dokončana fakulteta *študij na podiplomski ravni
12.	ROBERT	24 let	M	dokončana SŠ
13.	PETER	37 let	M	dokončana SŠ
14.	JAN	24 let	M	dokončana SŠ *študij na dodiplomski ravni
15.	UROŠ	23 let	M	nedokončana SŠ

Preglednica 2: Struktura anketirancev in anketirank

Spol	Starši osnovnošolcev	%	Srednješolci	%
moški	6	22,2	7	58,3
ženski	21	77,8	5	41,7
skupaj	27	100	12	100

Zbiranje podatkov

Osebe, ki sem jih poznala in sem bila mnjenja, da bodo pripravljene na sodelovanje, sem najprej kontaktirala preko družbenega omrežja (Facebook), kjer sem jim predstavila namen in temo magistrske naloge. Na začetku sem imela na razpolago več sogovornic kot sogovornikov, sogovornike sem pridobila tekom intervjuvanja preko posredovanih kontaktov. Dogovorili smo se za kraj in čas srečanja. Vsi so bili seznanjeni z namenom raziskave. Anketirancem in anketirankam je prav tako bil predstavljen namen in tema magistrske

raziskave. Ponudila sem jim tudi pomoč pri reševanju ankete. Nekateri so ankete izpolnili sami, drugi ob moji prisotnosti ali prisotnosti tretje osebe.

Kot pripadnica prekmurske romske skupnosti sem imela olajšan dostop do ciljne populacije. Pri sogovornicah med pogovorom nisem zaznala zadrege, vendar se mi zdi, da so na nekatera vprašanja odgovarjale nekoliko okrajšano, na osnovi predvidevanj, da njihovo življenjsko zgodbo zaradi pogostejšega osebnega stika že poznam. Pri sogovornikih sem zaznala začetno zadrego. Na začetku pogovora so podajali krajše in hitre odgovore, proti koncu pogovora so spodbujali nadaljevanje slednjega, odgovori so postali daljši in bolj informativni. Sogovorniki so po pogovoru izrazili zadovoljstvo, da so lahko spregovorili o svojih izkušnjah, da jih je nekdo poslušal in da bo to pripomoglo k višjemu cilju. Povedali so, da jih do sedaj nihče ni tako podrobno spraševal po njihovih občutkih v sistemu izobraževanja, po ambicijah med formalnim izobraževanjem in po njem. Tudi pri anketirancih in anketirankah sem ob razdeljevanju anketnih vprašalnikov opazila začetno zadrego, saj so bili mnenja, da niso dovolj kompetentni za odgovarjanje na tovrstna vprašanja. Še enkrat sem jim predstavila namen in temo naloge ter jih označila kot pomemben sodelujoči člen pri pripravi magistrske naloge.

Izbrani vzorec sodelujočih pri intervjuvanju in reševanju anketnih vprašalnikov ni imel ambicije, da bi bil nacionalno ali regijsko reprezentativen.

Analiza in obdelava podatkov

Analizo empiričnega gradiva sem opravila na način diskurzivne analize. Pogovore sem transkriptirala ter posnetke intervjujev večkrat preposlušala. Identificirala sem dele pogovorov in izjav intervjuvancev in intervjuvank, ki so posredno ali neposredno odgovarjali na moja raziskovalna vprašanja in hipoteze. Nato sem v transkriptivnih tekstih označevala dele, v katerih so bile izjave zame nenavadne, nepričakovane in izjemne. Na koncu sem tako izbrane dele pogovorov in izjav primerjala in klasificirala glede na povedano vsebino.

Uspešnost anketnega vprašalnika predhodno ni bila sondažno preverjena. Zato menim, da rezultati anketnih vprašalnikov zaradi sprotnih dopolnitev, popravkov in majhnega števila sodelujočih niso uporabni za kako kategorično statistiko; funkcionirali so kot sistemizirani intervjuji z opredeljevalnimi odgovori in tako dopolnjevali izjave ter odgovore intervjuvank in intervjuvancev, hkrati pa so določeni odgovori vendarle dosegli visoko stopnjo enotnega odgovarjanja. Zaradi teh dejavnikov sem pri analizi in pri interpretaciji lahko uporabila zgolj določene odgovore anketirancev in anketirank.

TERENSKA RAZISKAVA

Štirinajst sogovornikov in sogovornic ima dokončano osnovno šolo, ena sogovornica pa osnovne šole zaradi slabih bivanjskih razmer in težkih življenjskih pogojev ni dokončala (Jožica, 60 let). Ena oseba se je pri 15 letih, takoj po osnovni šoli, zaposlila v gostinstvu v Avstriji (Nataša, 38 let). Štiri osebe so se vpisale v srednjo šolo, vendar je niso dokončale. Ana, 30 let, je med počitnicami pred prehodom v srednjo šolo zanosila, zato se je odločila, da se bo izpisala. Ivana, 22 let, in Uroš, 23 let, sta opustili šolanje v 1. letniku srednje šole, Lara, 23 let, pa v 2. letniku srednje šole. Vsi trije so se trudili, da bi dokončali srednješolsko izobrazbo bodisi s prepisom v drugi program sekundarnega izobraževanja, bodisi z opravljanjem manjkajočih predmetnih izpitov.

Devet sogovornikov je dokončalo srednješolsko izobrazbo, od tega so trije uspešno dokončalo gimnazijo. Štirje so se kasneje, po dokončani srednji šoli, odločili za vpis na fakulteto (Katja, Tjaša, Luka, Jan). Tjaša, 26 let, in Jan, 24 let, sta redna študenta dodiplomskega študija. Tjaša, 26 let, je nadaljevala študij nekaj let po dokončani srednji poklicni šoli, Jan, 24 let, pa je nadaljeval študij po uspešno dokončani gimnaziji. Luka, 32 let, je pri svojih tridesetih diplomiral na dodiplomskem študiju in je trenutno študent podiplomskega študija, medtem ko je bila Katja, 35 let, redna študentka enovitega dodiplomskega študija in je sedaj v fazi zaključevanja svoje doktorske naloge.

Sedem sogovornikov in sogovornic je redno zaposlenih v Sloveniji (Tjaša, Barbara, Katja, Luka) ali v sosednji Avstriji (Lara, Aleš, Uroš). Pet sogovornikov je brezposelnih ali oprekarno zaposlenih (za določen čas, sezonski delavci, študentsko delo). Robert, 24 let, se je v tekočem letu preselil in trenutno je vključen v postopek delovnega preizkusa oz. usposabljanja v podjetju preko zavoda za zaposlovanje v tujini. Dve sogovornici sta starostno upokojeni (Marija, 60 let, in Jožica, 60 let), ena je bila zaposlena v Sloveniji na občini, druga pa je bila zaposlena v sosednji Avstriji, na začetku kot sezonska delavka, kasneje pa kot delavka v tovarni.

Pripovedi intervjuvancev in intervjuvank (nad)dopolnjujejo odgovori anketirancev in anketirank. Med osebami, ki so izpolnile anketni vprašalnik je bilo 7 srednješolcev in 5 srednješolk, skupaj torej 12, ki prebivajo v romskih naseljih. Medtem ko je anketni vprašalnik med srednješolci izpolnilo več fantkov kot deklet, je anketo za starše osnovnošolcev in osnovnošolk izpolnilo 27 oseb, od tega 21 mater oz. zakonitih zastopnic ali skrbnic, ter 6 očetov oz. zakonitih zastopnikov ali skrbnikov.

OSEBNI SPOMINI NA ETNIČNO MEJO V ČASU ŠOLANJA

Intervjuvanci in intervjuvanke

Pri pripovedovanju o osnovni šoli so sogovorniki, ki sem jih intervjuvala, spregovorili o svojih spominih in občutjih. Najpogosteje in kot najpomembnejše dejstvo so izpostavljali, koliko romskih otrok iz njihove generacije je bilo njihovih sošolcev. Nekateri so povedali, da so bili edini Rom ali Rominja v razredu, s čimer so opravičevali dejstvo, da so se več družili z Neromi. Sogovornica (Ivana, 22 let) je spregovorila o tem, kako se je v šoli več družila z Neromi in v šolskih prostorih zanemarjala svoje vrstnike iz naselja, s katerimi je prosti čas preživljala pretežno izven šolskih prostorov, na domačem igrišču. Strah jo je bilo, da bi jo v razredu sošolci, pripadniki večinskega prebivalstva, zaradi njene pripadnosti in kroga prijateljev iz romskega naselja, diskriminirali ali odrinili. Večina sogovornikov in sogovornic je povedala, da so se družili z vrstniki iz večinskega prebivalstva, ki so izhajali iz nižjega družbenega sloja. Poudarili so, da so jih vrstniki iz naselja pri tem razumeli, saj so to bili njihovi sošolci. Večina sogovornikov je imela v razredu še enega ali več otrok iz romske skupnosti. Ponavadi so prav z njimi delili šolsko klop. Skupaj so sedeli pri vseh urah pouka in pri malici ter skupaj tičali med odmori. Spol sovrstnika oziroma sovrstnice, s katerim so preživeli največ časa v šoli, ni bil pomemben. Čeprav so se nekateri glede na splet okoliščin s sošolcem ali sošolko veliko družili med poukom in v šoli, doma niso imeli z njim nobenih stikov. Svoj prosti čas je vsak preživljal z drugimi vrstniki iz naselja. Doma so svoj prosti čas preživljali zelo različno, večinoma so veliko časa preživeli v naravi, po bližnjih gozdovih, travnikih in na sosednjem vaškem igrišču. Povedali so, da niso imeli veliko, ne vsega, kar ljudje danes nudijo svojim otrokom, vendar se jim zdi, da so bili bolj polni energije in se z veseljem spominjajo otroških dni, ki so jih preživljali skupaj s prijatelji izven šole. V domačem okolju so se družili zgolj z vrstniki in vrstnicami iz naselja, ki so bili pripadniki romske manjšine. Vendar se niso vsi brezskrbno prepuščali igri s prijatelji; nekateri so se raje umaknili in brali knjige, spet drugi so morali upoštevati urnik, določen s strani staršev, ki je veleval, da je po šoli najprej domača naloga, nato sledi kosilo, šele temu pa sledi preživljanje prostega časa s prijatelji na prostem. Ti (Tjaša, 26 let, Luka, 32 let, Jan, 24 let, Barbara, 23 let, Katja, 35 let) menijo, da jim je to privzgojilo določene vrednote, občutek za opravljanje dolžnosti in obveznosti, med drugim tudi kakovostno izkoriščanje časa za učenje in prosti čas.

Spomini na otroštvo in šolske klopi ne prinesejo zgolj igrivih spominov, temveč so sogovorniki in sogovornice z resnim tonom spregovorili tudi o težkem položaju njihove starševske družine. Predvsem starejši sogovorniki (Luka, 32 let, Peter, 37 let) in sogovornice

(Marija in Jožica, 60 let, Ana, 30 let, Nataša, 38 let) povedo, da so živeli v slabih bivanjskih in ekonomskih razmerah. Tudi mlajši sogovorniki (Aleš, 23 let, Robert, 24 let, Ja, 24 let, Uroš, 23 let) in sogovornice (Ivana, 22 let, Lara, 23 let) so se srečevali s tovrstnimi izzivi, torej z relativno ali absolutno revščino. Soočali so se s pomanjkanjem bivanjskih prostorov in materialnih dobrin. Predvsem starejše sogovornice (Marija in Jožica, 60 let, Nataša, 38 let) so povedale, da niso imele šolskih potrebščin in primernih oblačil za v šolo, zaradi česar so pogosto bile diskriminirane (npr. prepovedan vstop v nekatere prostore šole, ker ni imela copat, karajoči monologi ravnatelja in javno izpostavljanje romskih učencev – Jožica, 60 let). Med drugim so se nekateri soočali s težkimi razmerami znotraj starševske družine. Za nekatere so prevzeli skrb člani ožjega sorodstva, predvsem babica ali dedek, tete in strici, nekateri pa so bili vključeni v storitve sistema za pomoč in podporo otrokom. Sogovornik (Peter, 37 let) je spregovoril o svojem težkem otroštvu, saj starša nista zmogla skrb za njega. Zato je bil po 6. letu starosti premeščen v izobraževalno ustanovo oziroma vzgojni zavod.

Sogovornica (Ana, 30 let) je imela občutek, da sta se z vrstnico iz naselja ves čas borili in upirali drugim sošolcem, pripadnikom večinskega prebivalstva, ki so ju občasno zmerjali, zbadali, gledali postrani, nekatere sošolke pa so se ju ogibale. Najpogosteje sta našli uteho pri fantih večinskega prebivalstva. Veliko sogovornikov (Ana, Ivana, Lara, Jožica, Uroš) je spregovorilo o tem, da so se v šoli in v razredu občasno počutili slabo in neenakovredno obravnavane. Veliko jih je v klopih osnovne šole doživljalo diskriminacijo bodisi s strani sošolcev (Ana, 30 let, Lara, 23 let), bodisi s strani strokovnega osebja šole (Ivana, 22 let, Jožica, 60 let, Aleš, 23 let, Peter, 37 let, Uroš, 23 let). Pogostokrat niso bili obravnavani kot osebe, temveč kot pripadniki homogene skupnosti. Nekateri (Ana, 30 let, Lara, 23 let, Tjaša, 26 let) so imeli občutek, da jih primerjajo z drugimi vrstniki, ki v šoli niso upoštevali hišnega reda in pravil, ali pa so neredno obiskovali šolo in imeli slabe ocene, spet drugi so imeli občutek, da se morajo braniti pred neprimernimi opazkami in izjavami s strani vrstnikov. Nekateri (Lara, 23 let) so ostajali v ozadju, veliko jokali, niso hoteli v šolo, zaprli so se vase, postali nezaupljivi in nesrečni v šoli, spet drugi so postali uporniški in pričeli povzročati težave (Ana, 30 let, Uroš, 23 let, Peter, 37 let, Ivana, 22 let), kar je bil odgovor na njihov občutek manjvredne obravnave in obrambni mehanizem, ki jih je ščitil pred negativnimi izkušnjami. Tisti, ki so se postavili v bran (Ana, Uroš, Peter, Ivana) so postali jezikavi, uporniški, in dobili oznako »problematičnih«. Veliko sogovornikov (Peter, Uroš) in sogovornic (Ana, Lara, Ivana) je zaradi neprimernih opazk in žaljivk s strani otrok večinskega prebivalstva postalo bodisi uporniških, bodisi nasilnih in zabredlo v težave, saj so imeli

občutek, da so nemočni in se ne morejo braniti. V večini primerov je šlo za ugovarjanje, verbalne upore, občasno je prišlo tudi do fizičnega nasilja, predvsem v višjih razredih osnovne šole. V nekaterih primerih pa so se sogovorniki v svojem razredu počutili sprejete in enakovredne, diskriminacijo so občutili zgolj v stiku z učenci iz paralelke. Osebe, ki so v nižjih razredih obiskovale vrtec (Luka, 32 let, Jan, 24 let, Tjaša, 26 let, Barbara, 23 let, Katja, 35 let) ali podružnično šolo (Nataša, 38 let, Jožica, 60 let, Ana, 30 let, Robert, 24 let) so prav tako spregovorile o pozitivnih občutkih in sprejetosti. Sami so mnenja, da je bilo to zaradi vaškega okolja, drugačne strukture urnika in manjšega števila otrok v razredih, ki so se povečini poznali še iz vrtčevskih dni. Počutili so se bolj enakovredne in manj izločene.

V osnovni šoli so bila dekleta pogostejše kot fantje tarče neprimernih opazk in žaljivk na podlagi njihove etnične pripadnosti. Dekleta (Ana, Ivana, Lara, Tjaša) so se glede tega obremenjevala bolj kot fantje, saj so fantje gledali na to drugače (Aleš, Robert, Jan, Peter). Fantje so to dojemali kot šalo na račun njihove pripadnosti, zaradi česar si niso povzročali večjih skrbi. V osnovni šoli fantje niti niso zaznali prvin diskriminacije ali rasizma s strani sošolcev, so jih pa prepoznali s strani nekaterih učiteljev (Aleš, 23 let, Robert, 24 let, Uroš, 23 let). Medtem so bila dekleta (Ana, 30 let, Jožica, 60 let, Lara, 23 let, Ivana, 22 let) bolj dojemljiva in so večino stvari, ki so se jim dogajale, pripisale svoji etnični pripadnosti. Starejši sogovorniki (Peter, 37 let) in sogovornice (Nataša, 38 let, Jožica in Marija, 60 let) so mnenja, da so bile razlike v času njihovega šolanja manj opazne kot v današnjem času.

Razlika se je pokazala v srednji šoli. Sogovorniki in sogovornice, ki so nadaljevali izobraževanje na srednješolski ravni povedo, da so se v srednji šoli počutili bolje, imeli so več prijateljev, odnosi so bili pristnejši. Tudi s profesorji so imeli boljši odnos, saj so bili ti do njih spoštljivi in manj zahtevni, bolj so spoštovali njihov osebni prostor in integriteto. Povedo, da so bili v srednji šoli že bolj zreli, odrasli, nekateri so morali od doma v bližnje ali oddaljeno mesto in so se pri teh letih že znali postaviti zase. Nekateri sogovorniki in sogovornice so namenili veliko truda in pozornosti učenju ter se popolnoma posvetili srednješolskim obveznostim (Tjaša, Katja, Barbara, Luka, Jan). Drugi so se v najstniških letih soočali s številnimi najstniškimi težavami, kar je povzročilo, da so postali manj samozavestni in introvertirani (Luka, 32 let, Jan, 24 let). Nekateri so postali uporniški, neredno so obiskovali šolo, neopravičeno izostajali od pouka in s prijatelji pohajkovali po mestu (Ivana, 22 let, Lara, 23 let, Uroš, 23 let). Vsi sogovorniki so povedali, da so imeli svoj krog prijateljev, s katerimi so se najpogostejše družili. Veliko jih je izpostavilo, da so se v srednji šoli večinoma družili z dijaki, pripadniki večinskega prebivalstva, ter poudarjajo, da so bili edini predstavnik ali

predstavnica manjšinskega prebivalstva v razredu. Zaradi tega (Tjaša, 26 let, Barbara, 23 let, Katja, 35 let, Ivana, 22 let, Aleš, 23 let, Jan, 24 let, Luka, 32 let) niso nikoli posebej izpostavljali svojega kraja bivanja in dejstva da so pripadniki romske skupnosti. Predvidevali so, da njihovi sošolci vedo, da prihajajo iz romskega naselja, in sicer na podlagi podatkov kot sta priimek in kraj bivanja.

Pokazatelj prijateljskih odnosov in enakovredne obravnave je tudi frekventnost stikov, ki so jih intervjuvanci in intervjuvanke imeli z vrstniki večinskega prebivalstva. Dve sogovornici (Ana, 30 let, Katja, 35 let) od petih vprašanih sta odgovorili, da v osnovni šoli nikoli nista bili povabljeni na rojstni dan k sošolki ali sošolcu iz večinskega prebivalstva. Ena (Ivana, 22 let) je bila vedno povabljena k več sošolkam, druga (Jožica, 60 let) je bila vedno povabljena samo k eni sošolki na rojstni dan, spet tretja (Nataša, 38 let) se je spominjala, kako je doma ves dan čistila, da so prišle sošolke k njej na obisk. Šlo je za enkratni obisk, o kasnejših obiskih ni spregovorila, povedala ni niti, ali je bila sama kdaj povabljena k tem sošolkam. Medtem ko so vsi moški sogovorniki povedali tako: prvi (Robert, 24 let), da ni bil nikoli povabljen k sošolcu ali sošolki iz večinskega prebivalstva; drugi (Jan, 24 let), da je redno hodil na obiske k sošolcem, vendar je kasneje dojel, da nikoli ni nikogar povabil k sebi na obisk, morebiti ravno zaradi tega, ker je živel v strnjenem romskem naselju, in tretji (Luka, 32 let), da je bil vedno povabljen in je tudi sam povabil sošolce k sebi, vendar je živel na teritorialno homogeno poseljenem območju in ni vedel, da je pripadnik romske etnične skupnosti. V srednji šoli se je situacija spremenila. Dekle (Katja), ki v osnovni šoli kljub odličnemu uspehu nikoli ni bila povabljena na rojstni dan h kaki sošolki ali sošolcu iz večinskega prebivalstva, je bila v srednji šoli in na fakulteti vedno med povabljenimi. Fanta, ki sta v osnovni šoli redno obiskovala prijatelje v neromskem okolju, v srednji šoli nista obiskala nobenega prijatelja ali sošolca pripadnika večinskega prebivalstva več, prav tako nista bila nikoli povabljena na dom ali na rojstni dan. V letih srednješolskega izobraževanja sta bila bolj introvertirana in manj samozavestna (Luka, 32 let, Jan, 24 let).

Predvsem tisti, ki so imeli učne težave (Robert, 24 let, Uroš, 23 let, Ivana, 22 let, Lara, 23 let), se osnovne šole spominjajo kot prostora, kamor so s težavo prihajali predvsem ob dnevih, ko so bila napovedana ustna in pisna preverjanja in ocenjevanje. Na eni strani imamo otroke (Robert, 24 let, Aleš, 23 let), ki so bili pogosto napoteni iz razreda in so preživeli uro slovenščine v kabinetu, kjer so se učili za test matematike, na drugi strani pa otroke, ki so se trudili in se pridno učili, bili sposobni doseči višje ocene, vendar so te zanje bile težje dosegljive (Tjaša, 26 let, Ivana, 22 let, Aleš, 23 let). Sogovornik (Aleš) je spregovoril o tem,

kako je bilo težko dobiti dobro oceno zgolj pri enem predmetu, medtem ko sta dve sogovornici (Ivana, Tjaša) spregovorili o tem, da je bilo zanju kot romski učenki težko doseči oceno 5, včasih tudi oceno 4. V primerih, ko so bili sogovorniki (Aleš, Luka, Jan) in sogovornice (Ana, Katja, Nataša) mnenja, da so imeli enake možnosti za višje ocene in boljši uspeh, je šlo za večjo vaško osnovno šolo, medtem ko so o slabih izkušnjah glede ocenjevanja spregovorili sogovorniki (Uroš) in sogovornice (Tjaša, Ivana), ki so obiskovali osnovno šolo v mestu. Večina sogovornikov in sogovornic je v nižjih razredih osnovne šole dosegala dober ali prav dober uspeh, kasneje, v višjih razredih, pa so razrede zaključevali večinoma z dobrim ali zadostnim uspehom. Najpogosteje so dosegali boljše ocene do 4. ali 5. razreda. Le eden izmed sogovornikov (Aleš) je v 9. razredu svoj uspeh zvišal z dobrega na prav dober. Dva sogovornika (Luka, Jan) in ena sogovornica (Katja) so osnovno šolo zaključili z odličnim uspehom. Sogovornice so v osnovni šoli dosegale boljše ocene in bile uspešnejše kot fantje. Nobena sogovornica (Ana, Tjaša, Barbara, Katja, Nataša, Lara), razen ene (Ivana), v višjih razredih, razreda ni zaključila z zadostnim uspehom. Večina jih je razred dokončala z dobrim ali prav dobrim uspehom. Fantje (Aleš, Robert, Peter, Jan) so posamezni razred večinoma zaključili z zadostnim in dobrim uspehom, le dva z odličnim uspehom (Jan, Luka).

Tisti, ki so se vpisali v srednješolski program izobraževanja, so povedali, da so imeli boljše ocene in enakovreden dostop do višjih ocen. Sogovornica (Tjaša, 26 let), ki je bila vpisana v program 4-letne poklicne srednje šole, je bila vsa štiri leta prav dobra, čeprav je posamezne razrede osnovne šole zaključevala komajda z dobrim uspehom. Tudi sogovornik (Robert, 24 let), ki je v osnovni šoli imel velike učne težave in bil zadosten, je v 3-letnem poklicnem programu vse letnike dokončal z dobrim uspehom. Povedo, da so sedaj veseli, da so bili vztrajni in uporniški, saj je bilo v tistih letih za njih precej težko usklajevati zasebno življenje z vsemi obveznostmi, ki jih je prinašala šola. Najtežje jim je bilo, ko so se njihovi vrstniki in prijatelji zabavali, sami pa so ostajali doma med zvezki, predvsem v poletnih mesecih.

Prav nasprotno izkušnjo od večine sogovornikov in sogovornic so v osnovni šoli imeli Katja, Luka in Jan. Vsi trije so bili vestni in zgledni učenci, ki niso občutili nobene diskriminacije ne s strani učiteljev in ne s strani sošolcev. Deležni so bili popolne podpore, spodbude in pomoči ter postavljeni kot zrcalo drugim, predvsem romskim učencem in učenkam. Predvsem pri tistih romskih učencih in učenkah, ki so pokazali potencial in imeli dobre ocene, bili po njihovih besedah »pridni«, so s strani strokovnega osebja in s strani sošolcev doživljali »pozitivno diskriminacijo«. S tem so začeli romskega učenca oziroma učenko enačiti z učenci večinskega prebivalstva, hkrati pa primerjati vse romske učence in učenke, ki niso dosegali

dobrih rezultatov s tistim, ki jih je. Velikokrat je bilo izpostavljanje posameznika kot primera dobre prakse, s tem pa postavljanja zrcala drugim otrokom: »Zakaj nisi tudi ti takšen/na?«. Katja, Luka in Jan se z veseljem spominjajo osnovnošolskih dni, povedali so, da so se radi učili, prav tako so redno in z veseljem obiskovali osnovno šolo.

Sogovorniki in sogovornice so izpostavili, da so jim bili v največjo pomoč in podporo učiteljica na razredni stopnji in razredniki v višjih razredih, nekateri posamezniki pa so uteho našli tudi pri učiteljih športne vzgoje, slovenščine, tujih jezikov (nemščina, angleščina), biologije in kemije, naravoslovja ter likovne umetnosti. Pri so dobili dodatno podporo in pomoč po zaznanem potencialu. Razredniki in socialni delavci so v veliko primerih nastopali kot njihovi zagovorniki. Nekaterim sogovornikom in sogovornicam so učiteljice in vzgojiteljice predstavljale vzornike oz. nekoga po komer so se zgledovali. Socialni delavci so bili prisotni predvsem pri vpisu v srednjo šolo in v primerih, ko so morali učenci na razgovor, če se niso primerno vedli ali se jim je dodeljevala materialna in finančna pomoči iz šolskega sklada (omogočanje udeležbe na izletih, ekskurzijah ipd.).

Vsi sogovorniki in sogovornice poudarjajo, da so največ spodbude, podpore in pomoči dobili v družinskem krogu od enega ali večih družinskih članov. Najpogosteje sta to bila mama in oče, večkrat tudi babice in dedki ter tete in strici. Tisti, ki so imeli uspešnega starejšega brata ali sestro, so najpogosteje izpostavljali kot svoje podpornike in osebe po katerih so se zgledovali prav slednje. Največkrat so od bratov in sester dobili pozitivno sporočilo, da je vse mogoče, da jim bo uspelo in vedeli so, na koga se lahko obrnejo po nasvete in odgovore na porajajoča se vprašanja ter dileme.

Pritisk s strani staršev oz. skrbnikov je bil velik. Nekateri svoje starše pri zahtevah za izpolnjevanje šolskih obveznosti in dolžnosti opisujejo kot stroge. Od njih so zahtevali dosledno opravljanje domačih nalog, učenje in urejenost zvezkov. Kljub visokim zahtevam in mnenju, da so jim bili starši v veliko pomoč in podporo, se je iz pričanj sogovornic in sogovornikov pokazalo, da so pri opravljanju šolskih obveznosti ostajali sami. Večina jih je spregovorila o težnji staršev oz. skrbnikov po nadaljevanju njihovega izobraževanja na srednješolski ali visokošolski ravni. Starši so jih podpirali in spodbujali na njihovi izobraževalni poti z namenom, da bi njihovi potomci dosegli več kot so oni. Kljub temu, da so vsi sogovorniki in sogovornice izpostavili, da so dobili največ podpore, pomoči in spodbude iz domačega okolja, niso dobili dovolj pomoči pri opravljanju domačih nalog s starši, spodbujanju pri učenju ipd.. Šlo je zgolj za podporo v duhovnem smislu, v smislu izkazovanja ljubezni, podpore in razumevanja. Starši v večini primerov niso bili prisotni pri procesu

učenja, bodisi ker jim niso znali pomagati, saj so sami bili nižje izobraženi ali nepismeni in zato manj samozavestni, bodisi zaradi pogoste odsotnosti enega ali obeh staršev oz. zakonitih zastopnikov ali skrbnikov zaradi narave redne ali sezone zaposlitve. Nekateri sogovorniki in sogovornice so spregovorili o tem, kako so kot otroci preživeli večino časa pri babici ali pri katerem od drugih članov ožje družine, ker so starši opravljali sezonsko delo v tujini ali pa so breme vzgoje in varstva prenesli na njihove starše.

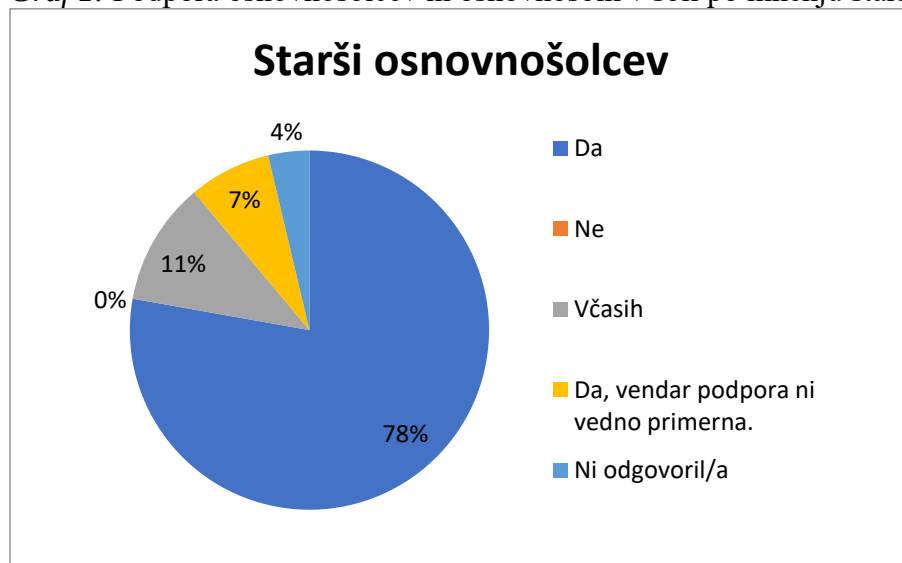
Anketiranci in anketiranje

Preglednica 3: Šola – odgovori anketirancev staršev osnovnošolcev.

Odgovori	Starši osnovnošolcev (%)
Nisem dokončal/a osnovne šole.	18,5
Sem dokončal/a osnovno šolo, vendar se nisem vpisal/a naprej v srednjo šolo.	29,6
Sem se vpisal/a v srednjo šolo, vendar je nisem dokončal/a.	3,7
Šolanje sem opustil/a, ker sem postal/a starš.	7,4
Imam dokončano srednjo šolo.	37
Sem se vpisal/a na fakulteto, vendar je nisem dokončal/a.	0
Imam dokončano fakulteto.	0
Dokončujem oz. imam dokončan magisterij.	0
Dokončujem oz. imam dokončan doktorat.	0
Ni odgovoril/a.	3,7

37% anketiranih staršev osnovnošolcev in osnovnošolk je odgovorilo, da so dokončali srednjo šolo. Medtem ko jih je nekoliko manj (29,6%) odgovorilo, da so dokončali osnovo šolo, a šolanja na sekundarni ravni niso nadaljevali. Manjši odstotek (18,5%) anketirancev in anketirank je odgovoril, da niso dokončali osnovne šole. Noben od anketiranih staršev osnovnošolcev nima akademske izobrazbe. Rezultati kažejo, da je velika večina staršev dokončala osnovno šolo (70,3%). Solidno število jih je bilo vpisanih na srednjo šolo in jo obenem dokončalo, medtem ko fakultete ni dokončal nobeden od anketiranih staršev osnovnošolcev.

Graf 1: Podpora osnovnošolcev in osnovnošolk v šoli po mnenju staršev.



Tri četrtine staršev osnovnošolcev in osnovnošolk meni, da njihovi otroci v šoli dobijo dovolj podpore. Vprašanje se je nanašalo na podporo s strani strokovnega osebja na šoli, predvsem učiteljev in učiteljic ter socialnih delavk in delavcev. Skoraj ena tretjina staršev je odgovorila, da so njihovi otroci »včasih« deležni zadostne podpore. Predvidevam, da so s tem odgovorom mislili na podporo in pomoč, ki jo dobijo od nekaterih predmetih od učiteljev in učiteljic, razrednikov in razredničark.

Preglednica 4: Podpora v osnovni šoli.

Odgovori	Srednješolci (%)	Starši osnovnošolcev (%)
Najbolj so me podpirali starši.	41,2	43,2
Največ podpore sem imel/a v šoli.	5,9	2,7
Imel/a sem tako podporo v šoli kot doma.	11,8	18,9
Najbolj me je podpiral/podpirala učitelj/učiteljica razrednega pouka ali razrednik/razredničarka.	5,9	5,4
Imel/a sem podporo vseh učiteljev.	17,6	5,4
Imel/a sem podporo in spodbudo od sošolcev.	5,9	5,4
V šoli nisem imel podpore ne s strani staršev ne s strani šole.	11,8	18,9

Tako srednješolci in srednješolke kot starši osnovnošolcev in osnovnošolk so največ podpore dobili doma (srednješolci 41,2 % in starši OŠ 43,2 %). Anketirani starši osnovnošolcev in osnovnošolk ter anketirani srednješolci in srednješolke se v manjšem odstotku razhajajo pri odgovorih, da so imeli podporo tako doma kot v šoli (starši osnovnošolcev in osnovnošolk: 18,9%; srednješolci in srednješolke: 11,8%) ali da v šoli niso imeli podpore ne s strani staršev in ne s strani šole (starši osnovnošolcev in osnovnošolk: 18,9%; srednješolci in srednješolke: 11,8%). Nekoliko večji delež srednješolcev in srednješolk je v osnovni šoli, v primerjavi s

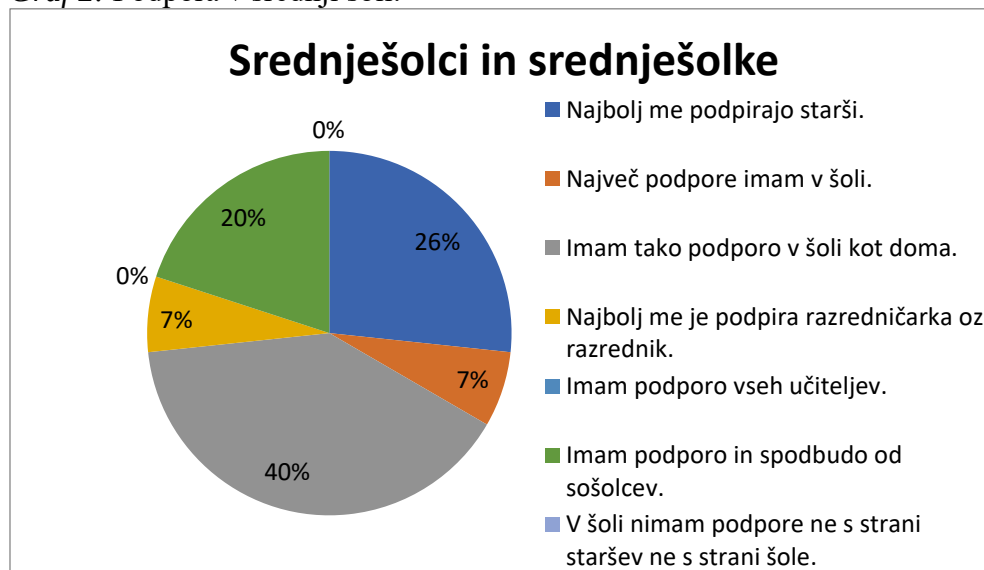
starši OŠ, imel več podpore v šoli. Podpora s strani šole je zmerna, več podpore je nudene s strani staršev oz. v domačem okolju.

Preglednica 5: Pomoč pri učenju v času osnovnošolskega izobraževanja v šoli in doma – starši osnovnošolcev in osnovnošolk.

Odgovori	Starši OŠ (%) *pomoč pri učenju v šoli	Starši OŠ *pomoč pri učenju doma
Jaz ali drugi drug starš oz. skrbnik.	16,7	61,8
Starejši bratje/sestre.	3,3	5,9
Starejši sorodnik (babica, dedek stric, bratranci, sestrice...).	0	5,9
Vrstniki – sošolci.	6,7	0
Vrstniki iz naselja.	0	0
Učiteljice/ učitelji.	53,3	5,9
Romski pomočnik/ pomočnica.	6,7	2,9
Oseba, ki hodi na dom.	1	14,7
Nihče.	0	/
Ni odgovoril/a.	3,3	2,9

Rezultati kažejo, da doma nudijo največ podpore otrokom starši oz. zakoniti zastopniki ali skrbniki (61, 8 %). Veliko pomoči so deležni tudi od osebe, ki hodi na dom (14,7 %). V šoli so največ podpore in pomoči deležni od učiteljice ali učitelja (53,3 %) ter staršev oz. zakonitih zastopnikov ali skrbnikov (16,7 %). Presenetljivo male pomoči so šoloobvezni otroci deležni s strani romskega pomočnika ali pomočnice. Vsaj na tistih osnovnih šolah, kjer imajo romskega pomočnika ali pomočnico, je rezultat zelo slab, v šoli zgolj 6,7 %, na domu pa 2,9 %. Starši osnovnošolcev imajo nizek prag zaupanja v romske strokovnjake. Ta podatek bi lahko povezala z izjavo Tjaše, 26 let, ki je povedala, da so se šele sedaj začeli romske pomočnike in pomočnice, v okviru projekta Skupaj za znanje, ki se izvaja pod okriljem Centra šolskih in obšolskih dejavnosti Ljubljana, izobraževati na terciarni ravni. Tako se bo izobrazba romskih pomočnikov sčasoma izenačila z izobrazbo ostalega strokovnega kadra na osnovnih šolah. Do sedaj so romski pomočniki in pomočnice prihajali v sistem z različnimi stopnjami izobrazbe in različnimi poklicnimi profili. Namen in cilj tega projekta je standardizacija poklica romskega pomočnika/pomočnice. S tem bi poklic romskega pomočnika/pomočnice postal ustrezen za redno zaposlovanje na osnovnih šolah. Do sedaj so na osnovnih šolah v večini primerov bili zaposleni s pomočjo financiranja iz različnih državnih in evropskih projektov. Iz povedanega in iz rezultatov lahko predvidevamo, da populacija romskih staršev ne zaupa romskim pomočnikom in pomočnicam. Eden izmed razlogov, zakaj ne zaupajo lastnim profesionalcem je ta, da romski pomočniki in pomočnice v sistemu nimajo enake izobrazbene ravni kot drugi strokovni delavci.

Graf 2: Podpora v srednji šoli.



Odgovori srednješolcev in srednješolk kažejo, da je zelo pomemben podporni dejavnik družina oz. starši ali zakoniti zastopniki in skrbniki. V srednji šoli dobivajo največ podporo tako v šoli kot doma. Srednješolci in srednješolke imajo v srednji šoli višji odstotek (20%) podpore in spodbude kot v osnovni šoli (5,9%) s strani sošolcev. Presenetljiv je rezultat, da imajo pri izobraževanju na sedanji izobraževalni stopnji dovolj podpore s strani različnih akterjev, kajti nobeden od anketirancev in anketirank ni izbral odgovora, da v šoli nima podpore ne s strani staršev in ne s strani šole. V preglednici 4 pa je 18,9 % srednješolcev odgovorilo, da v osnovni šoli niso bili deležni podpore ne s strani staršev in ne s strani šole.

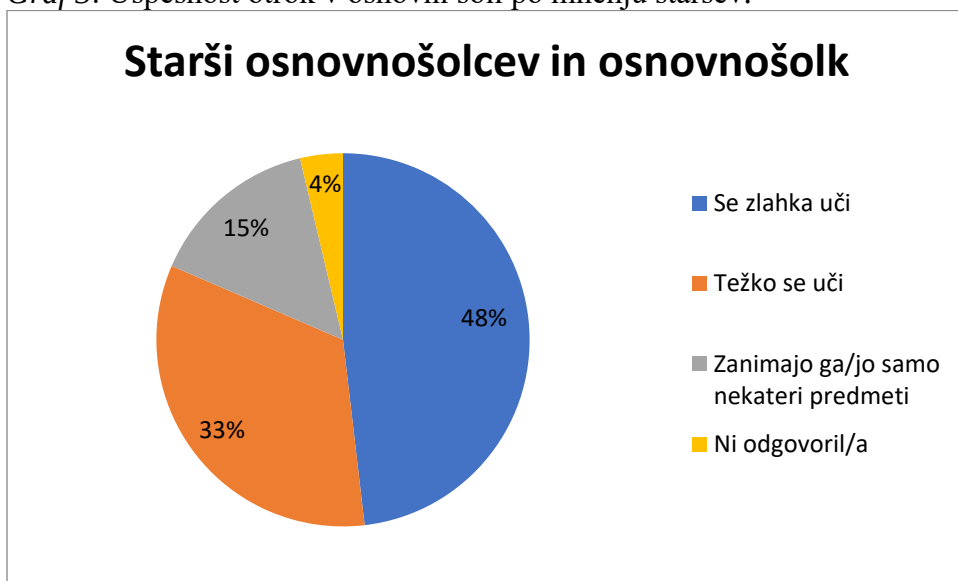
Preglednica 6: Pomoč srednješolcem in srednješolkam pri učenju v času srednješolskega izobraževanja v šoli in doma.

Odgovori	Srednješolci (%) *pomoč pri učenju v šoli	Srednješolci (%) *pomoč pri učenju doma
Eden od staršev oz. skrbnik.	6,7	30,8
Starejši bratje in sestre.	0	15,4
Starejši sorodnik (babica, dedek, stric).	0	0
Vrstniki – sošolci.	26,7	15,4
Učiteljice oziroma učitelji.	13,3	
Romski pomočnik oziroma pomočnica.	0	/
Učitelj, ki hodi na dom.	0	0
Sam se učim, nihče mi ne pomaga.	53,3	38,5

Pri vseh treh generacijah so (starši osnovnošolcev in osnovnošolk, srednješolci in srednješolke ter intervjuvanci intervjuvanke, ki so že dokončali katerokoli stopnjo izobraževanja) najpomembnejši akterji starši oz. zakoniti zastopniki ali skrbniki. Ti nudijo svojim otrokom v času izobraževanja največ podpore in pomoči. V srednji šoli med drugim največ pomoči nudijo srednješolcem in srednješolkam vrstniki iz razreda (26,7 %). Večina

srednješolcev in srednješolk je odgovorila, da se najpogosteje učijo sami in niso deležni nobene pomoči. Domnevam, da zaradi različnih dejavnikov. Eden izmed slednjih je prav gotovo nižja izobrazba staršev. Zaradi tega so se mladostniki skozi proces osnovnošolskega izobraževanja naučili sami poiskati informacije in se pripraviti na tekoče obveznosti. Odstotek staršev osnovnošolcev in osnovnošolk, ki so dokončali srednjo šolo, je podoben odstotku staršev, ki nudijo srednješolcem in srednješolkam največ pomoči pri učenju doma. Tako starši osnovnošolcev in osnovnošolk kot starši srednješolcev in srednješolk bi potrebovali več sistematične pomoči in podpore, da bi zmogli nuditi zadostno podporo svojim otrokom na različnih stopnjah izobraževanja.

Graf 3: Uspešnost otrok v osnovni šoli po mnenju staršev.



Skoraj polovica staršev meni, da se njihov otrok v šoli zlahka uči. Tretjina staršev je odgovorila, da ga/jo zanimajo samo nekateri predmeti. Tudi intervjuvanci in intervjuvanke so spregovorili o tem, da so jih zanimali nekateri predmeti bolj nekateri manj. Posledično so zaradi tega bile tudi ocene različne in učni uspeh temu primeren. Sogovorniki in sogovornice so povedali, da je priljubljenost predmeta pogosto bila odvisna tudi od učitelja oz. učiteljice in same vsebine predmeta.

Preglednica 7: Učni uspeh v osnovni šoli.

Odgovori	Srednješolci *učni uspeh od 3.-5. razreda	Srednješolci *učni uspeh od 6.-9. Razreda
zadosten	0	33,3
dober	41,7	41,7
prav dober	46,7	25
odličen	0	0

Največ, 41,7 % srednješolcev in srednješolk, je bilo v osnovni šoli od 3. do 5. razreda dobrih, prav toliko jih je uspelo obdržati dober učni uspeh vse do 9. razreda. Velik padec učnega uspeha je opazen pri mladostnikih med drugo in tretjo triado. Od 3. do 5. razreda je 46,7 % šoloobveznih otrok razred zaključilo s prav dobrim uspehom, v zadnji triadi, od 6. do 9. razreda, pa zgolj 25 %. 21,7 % srednješolcev in srednješolk v osnovni šoli ni uspelo obdržati prav dobrega učnega uspeha. Velika razpon je med srednješolci in srednješolkami viden pri zadostnem učnem uspehu. Noben od anketiranih srednješolcev in srednješolk od 3. do 5. razreda razreda ni zaključil z zadostnim učnim uspehom. Od 6. do 9. razreda osnovne šole pa je odstotek posameznikov in posameznic, ki so zaključili razred z zadostnim uspehom, narasel na 33,3 %. Nobeden od anketirancev in anketirank ni odgovoril, da so kateri koli razred od 6. do vključno 9. zaključili z odličnim uspehom. Domnevam, da so rezultati pokazatelj odnosa učiteljev in učiteljic do romskih učencev in učenk na predmetni stopnji. Učitelji in učiteljice oz. razredniki in razredničarke so bolj tolerantni do romskih otrok v drugi triadi, v tretji triadi pa je romskim otrokom dostop do boljših ocen otežen. Tudi starši lažje nudijo podporo in pomoč pri učenju svojim osnovnošolskim otrokom v nižjih razredih, kot kasneje, v višjih razredih, ko postane snov bolj kompleksna in težja. Na urniku otrok se pojavijo dodatni predmeti, npr.: zgodovina, geografija, kemija in fizika. Odgovori sogovornikov in sogovornic se ujemajo z odgovori anketirancev in anketirank. Nekateri sogovorniki in sogovornice so spregovorili o tegobah, ki so jih pestile v osnovni šoli. Nekateri učitelji in učiteljice so jih spodbujali, bili do njih prijazni ter jim zagotavljali enakopraven dostop do boljših ocen, medtem ko so pri nekaterih učiteljih in učiteljicah le s težavo dosegali boljše ocene. Najpogosteje so pri ustnem preverjanju znanja dobili oceno 2 ali 3, čeprav so imeli občutek, da so vedeli več.

Preglednica 8: Počutje v osnovni šoli.

Odgovori	Srednješolci (%)	Starši osnovnošolcev (%)
zelo dobro	50	29,6
dobro	41,7	48,1
ne dobro, ne slabo	8,3	7,4
slabo	0	3,7
zelo slabo	0	0
ni odg.	/	11,1

Starši osnovnošolcev in osnovnošolk imajo nekoliko drugačno mnenje glede počutja svojih otrok v osnovni šoli, kot sami srednješolci in srednješolke. Slednji v višjih odstotkih počutje v šoli ocenjujejo z zelo dobro in dobro. Medtem so starši osnovnošolcev in osnovnošolk precej deljenega mnenja in se jim zdi, da se njihovi otroci v šoli počutijo dobro. 3,7 % staršev je

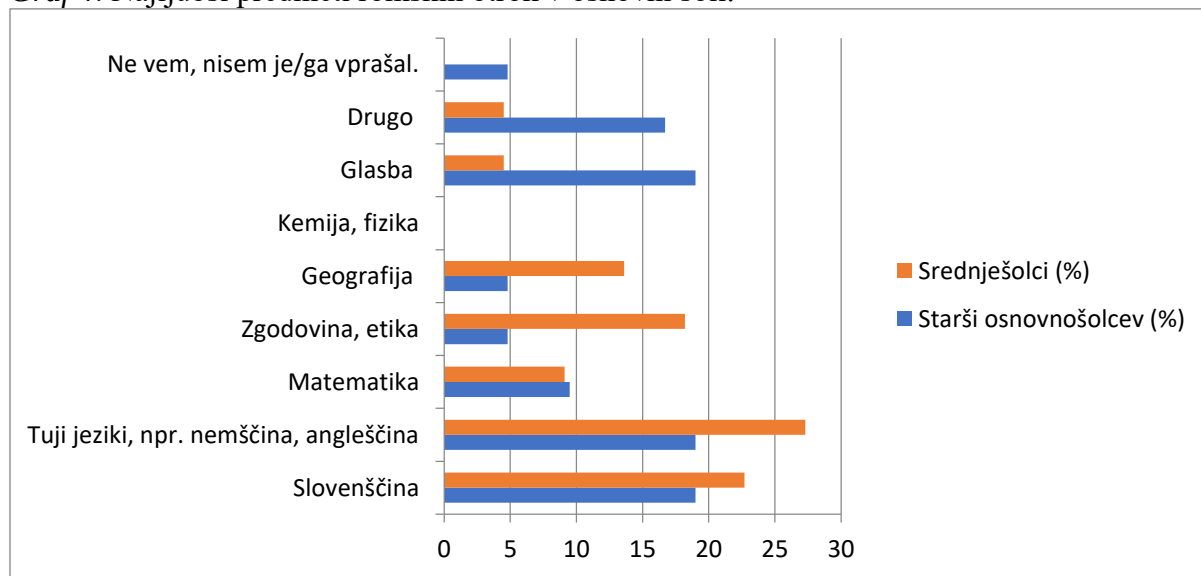
odgovorilo, da se njihov otrok v šoli počuti slabo. Predvidevam, da starši osnovnošolcev in osnovnošolk počutje otrok v osnovni šoli povezujejo z njihovo uspešnostjo (glej *Graf 3*). Tretjina staršev ima občutek, da se njihov otrok težje uči, skoraj polovica pa trdi, da se njihov otrok uči zlahka.

Preglednica 9: Počutje v srednji šoli.

Odgovori	Srednješolci
zelo dobro	83,3
dobro	16,7
ne dobro, ne slabo	0
slabo	0
zelo slabo	0

Odgovori kažejo na visoko zadovoljstvo in zelo dobro počutje romskih dijakov in dijakinj na srednjih šolah. Rezultati se navezujejo na navedene rezultate intervjuvancev in intervjuvank, ki so povedali, da so se v srednji šoli počutili bolje bodisi zaradi spremembe okolja, v katerem več niso bili več zaznamovani na podlagi etnične pripadnosti ali pa zaradi večje zrelosti ter višje tolerance in razumevanja strokovnega osebja, predvsem učiteljev in učiteljic.

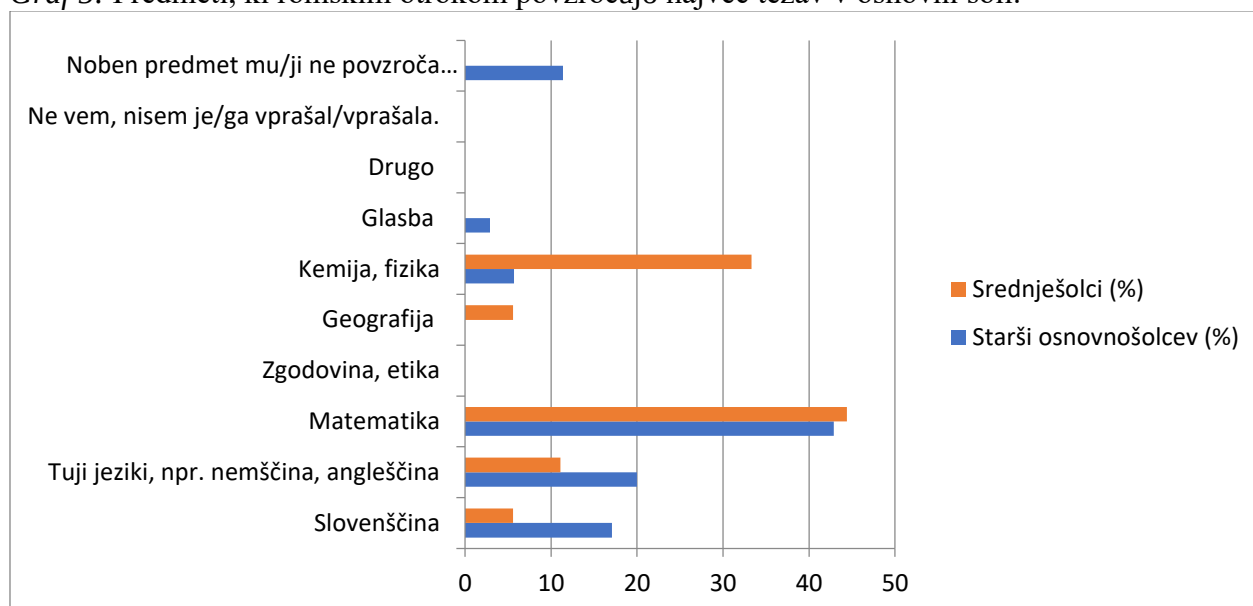
Graf 4: Najljubši predmeti romskih otrok v osnovni šoli.



Najljubši predmeti osnovnošolcev in osnovnošolk so po mnenju njihovih staršev jeziki (slovenščina in tuji jeziki) in zgodovina. Odgovori staršev osnovnošolcev in osnovnošolk ter srednješolcev in srednješolk se ujemajo. Znanje slovenščine in tujih jezikov je s strani osnovnošolcev in osnovnošolk (po mnenju staršev) ter srednješolcev in srednješolk visoko vrednoteno. Razhajanja med starši ter srednješolci in srednješolkami se pokažejo pri predmetih, ki se nanašajo na učenje socialnih veščin. Ti se zdijo staršem bolj pomembni. Pri

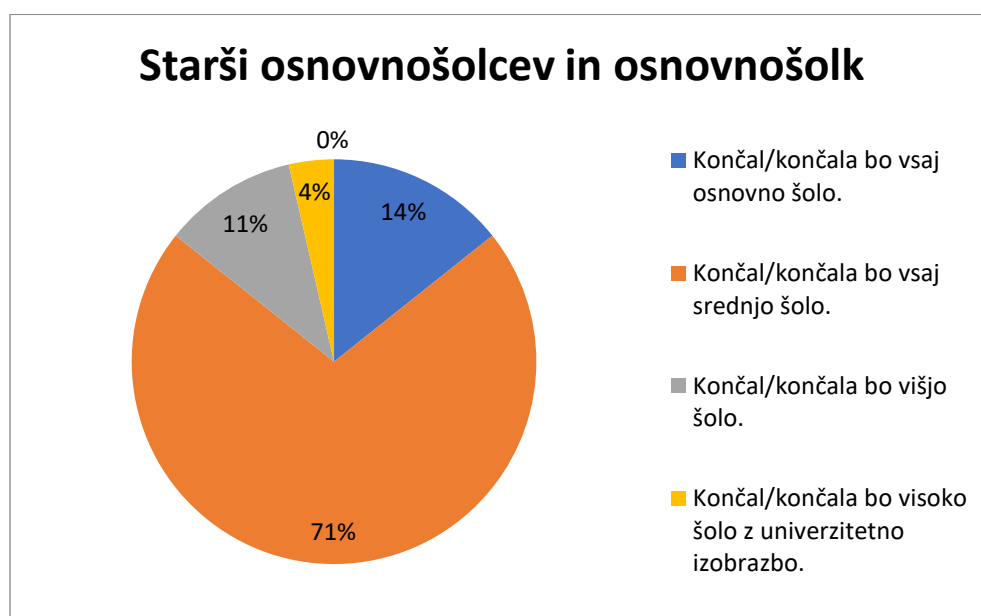
tem so verjetno mislili na socialno življenje (glasba). Medtem ko srednješolci srednješolke višje vrednotijo zgodovino in geografijo.

Graf 5: Predmeti, ki romskim otrokom povzročajo največ težav v osnovni šoli.



Vidna je velika razlika v percepciji med starši osnovnošolcev in osnovnošolk ter srednješolci in srednješolkami pri slovenščini ter kemiji in fiziki. Predvidevam, da je prišlo do razhajanj zaradi generacijskih razlik. Po mojih predvidevanjih bi bili odgovori staršev večinskega prebivalstva podobni odgovorom staršev manjšinskega prebivalstva. Kajti starši nimajo predstave o tem, kaj se predava oz. uči otroke pri predmetih kot so slovenščina, tuji jeziki, geografija, matematika, fizika in kemija.

Graf 6: Želje staršev glede prihodnosti njihovih otrok.



Starši kažejo največ ambicij pri odgovoru, da bi njihov otrok nadaljeval izobraževanje na sekundarni stopnji (71,4 %).

Preglednica 10: Želja staršev osnovnošolcev in osnovnošolk po zaključenem osnovnem izobraževanju.

Odgovori	Starši osnovnošolcev
Da, šel bo v gimnazijo.	7,4
Da, šel bo na poklicno srednjo šolo.	63
Ne.	11,1
Mogoče.	18,5

Želje staršev osnovnošolcev in osnovnošolk po nadaljevanju izobraževanja na srednješolski ravni so višje kot upanja. Starši želijo, da njihovi otroci dokončajo osnovno šolo, vendar se kljub temu bojijo, da jim ne bo uspelo. Večina staršev je izrazila željo, da bi njihov otrok nadaljeval izobraževanje na poklicni srednji šoli (63 %). Kar precejšnji odstotek staršev (18,5 %) je še negotovih in so odgovorili, da bodo njihovi otroci po dokončani osnovni šoli »mogoče« nadaljevali izobraževanje. S tem se pokaže, da starši niso dovolj opolnomočeni in se ne počutijo dovolj kompetentne, da bi lahko njihove želje bile višje. Starši pri tem sebe vidijo kot neadekvatno pomoč.

Preglednica 11: Verjetje staršev osnovnošolk in osnovnošolcev ter srednješolk in srednješolcev v uresničljivost nadaljevanja in uresničevanju sanj na področju izobraževanja.

Odgovori	Srednješolci (%)	Starši osnovnošolcev (%)
Prepričan/prepričana sem, da mi bo uspelo./ Prepričan/prepričana sem, da mu/ji bo uspelo.	66,7	59,3
Ne vem, bomo videli.	33,3	29,6
Bojim se, da ni uresničljivo.	0	11,1
Ne, moje želje so preveč nerealne./ Ne, njegove/njene sanje so preveč nerealne.	0	0

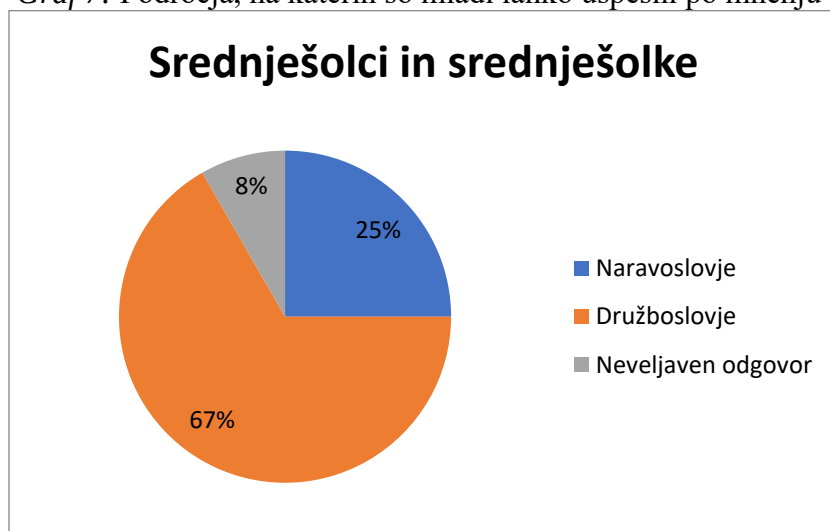
Srednješolci in srednješolke so bolj optimistični pri načrtovanju prihodnosti, ki vključuje uresničevanje njihovih sanj in želja na različnih ravneh izobraževanja. Starši so nekoliko bolj pesimistični, saj so prepričani, da obstajajo objektivni razlogi, ki bi lahko omajali trdno željo in uspešnost njihovih otrok. Predvidevam, da je starše najpogosteje strah, da njihovim otrokom ne bo uspelo, ker sebe ne vidijo kot dovolj kompetentne za nudenje učne pomoči in podpore, bojijo se stroškov, ki jih prinaša nadaljevanje šolanja ter zgodnjega starševstva pri mladih Romih in Rominjah.

Preglednica 12: Mnenje o pomembnosti dokončanja srednje šole.

Odgovori	Srednješolci (%)	Starši osnovnošolcev (%)
Da, zdi se mi zelo pomembno.	91,7	70,4
Da, zdi se mi precej pomembno.	8,3	14,8
Ne, ne zdi se mi najbolj pomembno.	0	11,1
Ne, ni pomembno.	0	3,7

Pokazalo se je, da imajo srednješolci in srednješolke, na področju srednješolskega izobraževanja in označevanja srednješolske izobrazbe kot vrednote, več ambicij kot starši osnovnošolcev in osnovnošolk. Starši so bolj previdni in jih je strah, da njihovim otrokom ne bo uspelo. S tem se kaže manjša mera samozavesti in nizka samopodoba staršev samih. Ti se ne počutijo dovolj kompetentne za nudenje podpore in pomoči svojim otrokom. Starši sebe vidijo kot neadekvatno podporo.

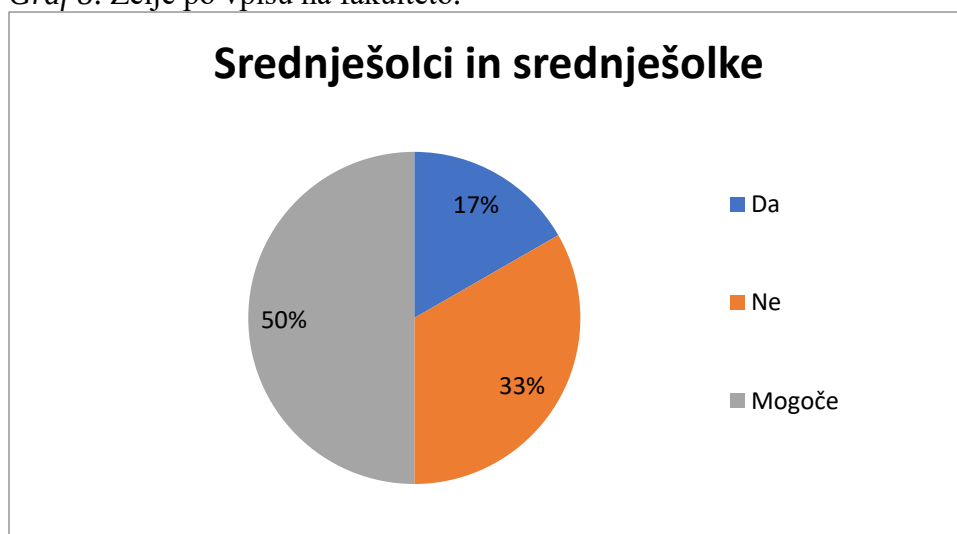
Graf 7: Področja, na katerih so mladi lahko uspešni po mnenju srednješolcev in srednješolk.



Srednješolci in srednješolke so mnenja, da so mladi Romi in Rominje, lahko najbolj uspešni na področju družboslovja. Mogoče je, da se vidijo bolj v skrbstvenih in družboslovnih poklicih. Tega, da so pripadniki romske skupnosti v Sloveniji se sramujejo, zaradi česar se želijo angažirati v sistemih. Anketirani srednješolci in srednješolke imajo visoke ambicije, ki vsebujejo družbeno pravičnost in različnost, ker so doživljali neenakost že kot otroci. Na tak način lažje razrešujejo osebno travmo. Odgovori in želje srednješolcev in srednješolk v enem segmentu projicirajo in kažejo na socialno travmo, katere so bili deležni kot otroci v šoli ali v drugih javnih prostorih. Starši jih s podpirajo (glej *Graf 6, Preglednica 10*), kajti visok delež staršev izraža upe in želje, da bi njihovi otroci po zaključenem osnovnem izobraževanju nadaljevali izobraževanje na srednješolski ravni. Odgovori intervjuvancev in intervjuvank so v skladu z rezultati pridobljenimi s strani srednješolcev in srednješolk. Večina intervjuvancev in intervjuvank si je že kot otrok želela, da bi opravljali dela družboslovne narave. Veliko jih

je to želje realiziralo in so sedaj zaposleni na različnih področjih javnega sektorja (šolstvo, novinarstvo, lokalna samouprava). Večina sogovornikov in sogovornic je politično dejavni na različnih družbenih ravneh, npr. sodelovanje s šolami, z lokalnimi oblastmi, participacija pri urejanje perečih vprašanj povezanih z romsko skupnostjo v Sloveniji idr. Večina sogovornikov in sogovornic je postala vez med večinskim in manjšinskim prebivalstvom. Tudi pri anketiranih srednješolcih in srednješolkah je vidna izrazita družboslovna usmerjenost.

Graf 8: Želje po vpisu na fakulteto.



Želja po vpisu na fakulteto je močnejše izražena zgolj pri 17,6 % srednješolcih in srednješolkah. Vidna je bistveno nižja ambicioznost. Predvidevam, da srednješolci in srednješolke pri teh letih že razmišljajo o svoji prihodnosti in imajo dolgoročne načrte. V današnjih časih namreč veliko mladih Romov in Rominj po zaključeni srednji šoli poišče zaposlitev v tujini, najpogosteje v sosednji Avstriji. Tudi intervjuvanci in intervjuvanke so izrazili željo po zaposlitvi na področju za katerega so se specializirali. Nekateri že opravljajo poklic za katerega so se izšolali, medtem ko so drugi zaposleni na popolnoma drugem področju, vendar še vedno upajo, da bodo nekoč delali na področju svojega poklica. Tudi odgovori staršev osnovnošolcev in osnovnošolk kažejo na manjše ambicije pri želji, da bi njihov otrok nadaljeval študij na višji ali visokošolski ravni. Največ upanja in želja polagajo v dejstvo, da bodo njihovi otroci dokončali srednjo poklicno šolo in se kmalu po zaključku šole zaposlili ter si ustvarili družino. Intervjuvanke in intervjuvanci so o tem spregovorili v intervjujih. Povedali so, da je to veliko breme, predvsem za mlado ambiciozno dekle, ki je tarča vsakodnevnih vprašanj s strani ožjega in širšega sorodstva ter drugih članov skupnosti. Tudi moški niso izvzeti. Prav tako so tudi sogovorniki govorili o svojih frustracijah ob

neprestanem pojasnjevanju načrtov za prihodnost in utemeljevanju svojih ciljev, ki za enkrat ne vključujejo ustvarjanja družine.

ŽIVLJENJSKI TEK PO KONČANEM ŠOLANJU

Na identitetno podobo in samodeterminacijo vplivajo različni dejavniki. Pri sogovornikih in sogovornicah se je pokazalo, da na nizko samozavest in nevidnost vplivajo zgodnja opustitev šolanja. Ana, 30 let, se je vpisala v program srednjega izobraževanja, vendar se je izpisala kmalu po vpisu zaradi spleta okoliščin. Nataša, 38 let, se ni vpisala v srednjo šolo zaradi težkih finančnih razmer v družini, zato se je takoj po dokončani osnovni šoli zaposlila v tujini kot nižje kvalificirana delavka. Jožica, 60 let, ni dokončala osnovne šole zaradi težkih finančnih razmer v družini, kar je botrovalo temu, da se je kmalu pridružila staršem in zaposlila v tujini, najprej kot sezonska delavka, kasneje, ko je našla partnerja, pa kot delavka v tovarni. Dvanajst oseb (Ivana, Tjaša, Barbara, Katja, Lara, Marija, Aleš, Luka, Robert, Peter, Jan, Uroš) se je vpisalo v srednjo šolo. Devet se jih je vpisalo v 3-letni (Robert, Peter, Uroš, Marija, Lara) ali v 4-letni (Ivana, Tjaša, Barbara, Aleš) srednješolski program, medtem ko so trije izbrali gimnazijski program (Luka, Jan, Katja). Tudi za starše oz. skrbnike in ožje sorodstvo je bilo zelo pomembno, da njihovi otroci nadaljujejo srednješolsko izobraževanje. Imeli so visoka pričakovanja, predvsem zahteve, da srednjo šolo uspešno dokončajo. V prihodnost svojih otrok so vlagali veliko upov. To so najpogosteje izražali s tipično povedjo: »Uči se, uči se, da ti ne bo treba delati tako trdo kot nam.« (Katja, 35 let). V 1. letniku srednješolsko izobraževanje opustila ena sogovornica (Ivana, 22 let) in en sogovornik (Uroš, 23 let), druga sogovornica je šolo zapustila v 2. letniku (Lara, 23 let). Razlogi so bili različni. Med odgovori je izstopala predvsem nizka samozavest, strah pred ustnim preverjanjem znanja, občutek svobode in nezavedanje posledic. Vse to je privedlo do neopravičenega izostajanja od pouka ali do izostajanja pri določenih predmetih. Namesto, da bi bili v šoli, so po mestu pohajkovali s prijatelji in občasno uživali nedovoljene substance (predvsem alkohol). Vsi trije sogovorniki so poskušali naslednje leto nadaljevati šolanje bodisi v isti izobraževalni ustanovi s ponavljanjem letnika ali opravljanjem izpitov (Lara, 23 let), bodisi na drugi srednji šoli v drugem programu (Uroš, 23 let, Iana, 22 let). Kot mladostniki iz marginaliziranega okolja so dobili občutek manjvrednosti, tega, da jim ne bo uspelo in da so starejši in zrelejši od svojih sošolcev. Imeli so občutek, da jih sošolci in učitelji ocenjujejo glede na njihovo etnično pripadnost, težje so se vključili v razred in razredno klimo. Tudi okoliščine doma so se za nekatere spremenile, to pa jim je oteževalo dostop do same izobraževalne institucije ali opravljanja izpitov.

Devet oseb je uspešno dokončalo srednješolsko izobraževanje (5 fantov od 6 – Aleš, Luka, Robert, Peter, Jan; 4 dekleta od 6 – Tjaša, Barbara, Katja, Marija). Od tega so se štirje posamezniki in posameznice odločili za nadaljevanje šolanja na akademski ravni (Jan, Luka, Katja, Tjaša). Dva sta kasneje vpisala podiplomski študij (Luka, 32 let, in Katja, 35 let). Dva sogovornika (Jan, 24 let in Tjaša, 26 let) sta v fazi zaključevanja študija na 1. bolonjski stopnji. Luka, 32 let, je v fazi zaključevanja magistrskega programa, sogovornica Katja, 35 let, pa v fazi zaključevanja doktorske naloge.

Po mnenju sogovornikov je število deklet in fantov, ki so dokončali vsaj srednješolsko izobraževanje, enako. Glede na dosedanja opažanja in medkulturne izmenjave opažajo, da je v Sloveniji in Evropi enako število akademsko izobraženih Romov in Rominj. Na uspešnost mladih Romov in Rominj po njihovem mnenju vplivajo dobro zasnovani šolski in sistemski programi, ki nudijo pravno in ekonomsko varnost romskim družinam v času šolanja njihovih otrok.

Za vse tiste, ki so opustili šolanje, je bilo na začetku težko vzpostaviti zaupanje znotraj romske skupnosti in zunaj nje. Očitali so jim, da so njihovi vrstniki nadaljevali šolanje, oni pa ne, spraševali so jih, kaj bodo počeli v življenju ipd. Najtežje so njihovo opustitev srednjega izobraževanja sprejeli prav njihovi starši oz. skrbniki in ožje sorodstvo, saj so imeli visoka pričakovanja in polagali veliko upanja v njihovo prihodnost. Kmalu se je situacija spremenila. Skupnost je pozabila na njihov »spodrsrljaj« in sprejela njihovo odločitev. Vendar so se kaj kmalu pričela pojavljati vprašanja, kdaj nameravajo začeti živeti v partnerski zvezi in kdaj bodo imeli otroke. Tudi tisti, ki so dokončali srednjo šolo, so se spopadali z opazkami, da jim ne bo uspelo uspešno dokončati srednje šole, saj bodo kmalu imeli otroke. To je nekaterim dalo dodaten elan in voljo po dokazovanju ter doseganju svojih zelenih ciljev (Katja, Luka, Jan, Tjaša, Marija).

Po dokončanju ali opustitvi oz. izstopu iz srednje šole so mladostniki in mladostnice postali tradicionalno odrasli. Od njih se je pričakovalo, da si bodo ustvarili dom in družino, saj so starši izpolnili svojo dolžnost. Starši so jim omogočili pogoje za nadaljevanje šolanja, jih »izšolali«, vse v veri, da bodo sedaj lažje dobili zaposlitev. Vendarle temu v večini primerov ni bilo tako. Nekaj sogovornikov in sogovornic (Aleš, Uroš, Lara) je zaposlitev zaradi relativne in absolutne revščine v okolju, v katerem so živeli in ki je posledica družbene neenakosti, poiskalo v tujini, kjer so se zaposlili in opravljajo nižje kvalificirana dela. Verjamejo, da so v tujini enakovredno obravnavani, njihov trud in delo pa višje ovrednoteno, obenem se počutijo enakopravne vsem ostalim.

Tisti, ki so nadaljevali izobraževanje na akademski ravni so imeli občutek, da so obstali med dvema svetovoma. Ne le po dokončani izobrazbi, temveč že veliko prej so se posamezniki spopadali z ambivalentnostjo pripadnosti. V času akademskega izobraževanja so se pogosto spopadali z vprašanjem družbene opredelitve oz. etnične pripadnosti (»Kaj sem?« - Katja, 35 let) in vprašanjem nacionalne identitete (»Kdo sem?« - Katja, 35 let). V skupnosti od njih pričakujejo perfekcionizem, hkrati pa, da bodo kmalu izpolnili svojo dolžnost do družine, torej da se bodo zaposlili, poročili in imeli otroke. S tovrstnimi opazkami in izjavami s strani družinskih članov in članov skupnosti se spopadajo skorajda vsak dan.

Člani skupnosti jih spoštujejo zaradi akademsko pridobljenega naziva, a imajo večkrat občutek, da se nekateri člani družine in skupnosti v njihovi bližini počutijo manjvredne. Soočanje s kruto realnostjo – osip romskih dijakov, najstniške nosečnosti, težje zaposljiva populacija, težke bivanjske razmere, relativna revščina ipd. –, ki zadeva tudi njihove družine, jih je privedla do položaja in trenutka, ko so se nekateri sogovorniki in sogovornice (Nataša, 38 let, Marija, 60 let, Tjaša, 26 let, Katja, 35 let, Luka, 32 let, Jan, 24 let) odločili postati zagovorniki in zagovornice ter zastopnice in zastopniki pripadnikov romskih skupnosti v Sloveniji, predvsem prekmurske romske skupnosti. Svojo nalogo in poslanstvo opravljajo s pomočjo ustanovljenih nevladnih organizacij, ker tako lažje dostopajo do višjih instanc in v samo skupnost po celotnem teritoriju prekmurske regije.

V študijskih letih romski študentje in študentke (Luka, Jan, Katja) niso posebej izpostavljali svoje etnične pripadnosti. O tem so ponavadi spregovorili le z najožjimi prijatelji. O svoji pripadnosti so glasno spregovorili šele v času snovanja in oblikovanja ideje o boljši prihodnosti prekmurske romske skupnosti, k čemur lahko pripomorejo s svojo izobrazbo in prezenco. Pri sogovornicah in sogovornikih se je namreč pokazalo pomanjkanje znanja o delovanja javnih in zasebnih institucij, katerih poslanstvo je opredeljeno kot izboljšanje življenjskih razmer Romov v Sloveniji. Sogovorniki, razen treh (Nataša, Luka, Peter), so povedali, da nikoli niso bili deležni pomoči s strani romskih organizacij in krovne romske organizacije (Svet romske skupnosti Republike Slovenije), hkrati pa ne poznajo poslanstva, načina in namena delovanja krovne romske organizacije, ki je bila ustanovljena na podlagi Zakona o romski skupnosti. Tudi dodatne spodbude s strani podpornega sistema niso bili deležni (štipendiranje romskih študentov, ki se odločijo za študij vzgoje in izobraževanja).

Vsi sogovorniki (Aleš, Luka, Robert, Peter, Jan, Uroš) in sogovornice (Ana, Ivana, Tjaša, Barbara, Katja, Nataša, Lara) so spregovorili o tem, da so se počutili v določenem obdobju svojega življenja drugačne od drugih. Odgovori sogovornic so bili predvsem, da se počutijo

»drugačne« vsakodnevno ali velikokrat. Najpogosteje so se počutile drugačne in izrazile sram glede svoje etnične pripadnosti ravno v obdobju osnovnega šolanja. Medtem ko sta dve (Marija, 60 let, in Barbara, 23 let) povedali, da se nikoli nista počutili drugačni zaradi svoje pripadnosti romski skupnosti. Vendarle pa je ena izmed teh dveh sogovornic povedala (Marija, 60 let), da se je velikokrat počutila drugačno znotraj skupnosti na podlagi svojega spola. Velikokrat se ji je zdelo, da je kot ženske, ki je na položaju v javnem sektorju, ne obravnavajo enako kot moškega. Imela je občutek, da njenih predlogov in idej ne jemljejo resno in enakovredno, čeprav je lahko povedala enako kot moški sedeč poleg nje.

Odgovori moških intervjuvancev se niso znatno razlikovali od odgovorov intervjuvank. Enako kot pri ženskah se je tudi pri moških največja stopnja zavedanja etnične pripadnosti pojavila že v osnovni šoli ali po večji prelomnici v življenju. V primerjavi z ženskim delom je bil z moške strani pogostejši odgovor, da se niso nikoli počutili drugačne. Se je pa pri moškem delu intervjuvancev izkazalo, da so bili v srednji šoli tarča zmerljivk in opazk na podlagi etnične pripadnosti, vendar so povedali, da tega niso jemali resno, temveč so to razumeli kot šalo na njihov račun (Aleš, Peter, Uroš).

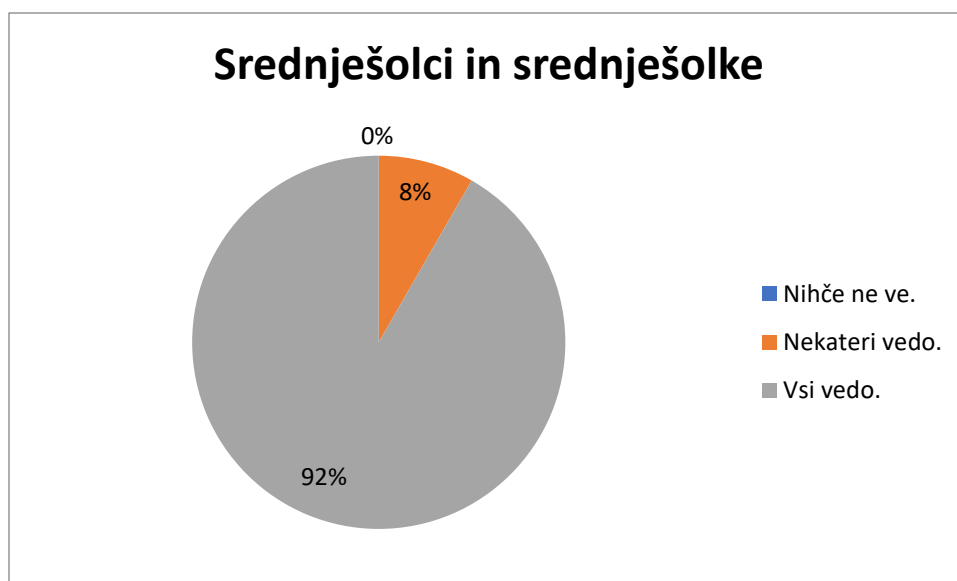
Anketiranci in anketiranke

Preglednica 13: Zaupanje in razkritje etnične pripadnosti.

Odgovori	Srednješolci (%)
Da, vsakemu povem, da prihajam iz romskega naselja.	66,7
Ne, ne povem.	0
Povem le tistim, ki me že dovolj poznajo.	33,3
Ne, trudim se, da bi bilo čim manj očitno, da sem pripadnik romske skupnosti.	0

Srednješolci in srednješolke v veliki meri povedo svojim sošolcem in ljudem okoli sebe, da prihajajo iz romskega naselja. Vendar jih je kar nekaj (33,3 %) bolj previdnih, kdaj povedo in komu. Najpogosteje povedo v ključnih trenutkih, ko se jim dozdeva, da jih oseba v njihovi bližini dovolj pozna in da jih bo sprejela kljub njihovi »drugačnosti« oz. na podlagi etnični pripadnosti.

Graf 9: Delež vrstnikov v razredu, ki vedo, da je njihov sošolec/sošolka Rom/ Rominja.



Graf 10: Sprememba vedenja vrstnikov v razredu, ko so izvedeli, da je njihov sošolec/sošolka Rom/Rominja.



Preglednica 14: Krog prijateljev srednješolcev in srednješolk.

Odgovori	Srednješolci
Vrstniki iz moje skupnosti.	36,8
Vrstniki iz razreda.	52,6
Bratje/sestre.	0
Ožji sorodniki.	0
So starejši od mene.	10,5

Najboljši prijatelji srednješolcev in srednješolk so njihovi vrstniki iz razreda, v nekoliko višjem odstotku kot vrstniki iz njihove skupnosti oz. iz domačega okolja. Gre za zelo zmeren diskriminatoren odnos v okolju, kjer živijo. V srednji šoli je diskriminacija s strani vrstnikov zmerna, kar je vsekakor zelo spodbudno, zagotovo pa lahko trdim, izhajajoč iz teoretičnega

dela, da je diskriminacija v širšem okolju večja. Intervjuvanci in intervjuvanke, ki so sodelovali v raziskavi, so povedali, da so se v prostorih srednje šole počutili zelo dobro in enakovredno ostalim. V srednji šoli so kot posamezniki iz romske skupnosti imeli svoj krog prijateljev, s katerimi so se povečini družili v času srednjega šolanja. Najpogosteje so poudarili, da so bili na srednji šoli v tekočem letniku edini svoje vrste. Nekateri so po srednji šoli ohranili stike s srednješolskimi prijatelji, medtem ko drugi niso imeli te potrebe bodisi zaradi nadaljevanja izobraževanja na višji stopnji, kjer so spletli nove vezi in prijateljske odnose, bodisi zaradi gibanja v drugih krogih (zaposlitev, osnivanje družine ipd.).

Preglednica 15: Enakost med spoloma med procesom izobraževanja.

Odgovori	Starši osnovnošolcev (%)	Srednješolci (%)
Ja, enako.	81,5	100
Ne, manj.	3,7	0
Ne, več.	14,8	0

Iz raziskave je razvidno, kako so anketiranci in anketiranke naklonjeni enakopravnosti spolov. Fantje ostajajo v patriarhalnem pojmovanju družine, kljub temu, da mislijo, da morajo biti dekleta enako izobražena kot fantje. Razlogi so različni. Njihovo mnenje izhaja zgolj iz prepričanja, ki se jim zdi naravno in je odraz zasidranega patriarhata.

Preglednica 16: Kdaj se vam zdi najbolj primerno, da ima ženska otroka.

Odgovori	Starši osnovnošolcev (%)	Srednješolci (%)
Od 15 do 18.	0	8,3
Od 19 do 22.	24,1	0
Od 23 do 26.	48,3	75
Od 26 do 30.	24,1	16,7
Ni odgovoril/a.	3,4	/
Ne želim imeti otrok.	/	0

Tri četrtine srednješolcev in srednješolk je odgovorilo, da je najbolj primerno, da ima ženska otroka v letih od 23 do 26. Med starši osnovnošolcev in osnovnošolk ter srednješolcev in srednješolk prihaja do razhajanj pri drugem odgovoru, da naj bi ženska imela otroka med 19. in 22. letom. 8,5 % srednješolcev je odgovorilo, da naj bi imela ženska otroka že med 15. in 18. letom. Predvidevam, da srednješolci in srednješolke, ki so odgovorili, da naj bi ženska imela otroka med 26. in 30. letom, ima ambicijo nadaljevati izobraževanje na višji ali visoki ravni ter so zato bolj kritični do zgodnjega starševstva. Verjetno tudi starši osnovnošolcev in osnovnošolk, ki so odgovorili, da je najbolj primerno, da ima ženska otroka med 26. in 30. letom (16,7 %) razmišljajo v tej smeri. Vidimo, da imajo anketiranci in anketiranke manjšinskega prebivalstva poglede primerljive z večinsko družbo.

Preglednica 17: Kdaj se vam zdi najbolj primerno, da ima moški otroka.

Odgovori	Srednješolci (%)
Od 15 do 18	0
Od 19 do 22.	0
Od 23 do 26.	66,7
Od 26 do 30.	33,3
Ne želim imeti otrok.	0

Mnenje srednješolcev in srednješolk se ujema z odgovori iz prejšnje preglednice (*Preglednica 16*). Po njihovem mnenju naj bi bile ženske in moški enake starosti pri rojstvu prvega otroka. Sogovorniki in sogovornice so enakega mnenja, čeprav so deležni visokega pritiska s strani članov ožje in širše družine ter članov skupnosti, kdaj bodo imeli otroke. Po dokončani srednji šoli ali po pomembni prelomnici v njihovem življenju (polnoletnost, zaposlitev idr.) so ta vprašanja zelo pogosta. Veliko sogovornikov in sogovornic pove, da so se že navadili, vendar se jim dozdevajo tovrstna vprašanja zelo moteča. Občutek imajo, da se s tem njihova osebnostna identiteta razblini in da je pomembno samo to, da imajo otroke in si ob pravem času ustvarijo družino. Predvsem posamezniki, ki težijo po izobrazbi na višji stopnji, se počutijo ob tem zelo nelagodno in so razdvojeni med dvema svetovoma. Po eni strani si želijo uspeha, realizacije ciljev, po drugi strani pa čutijo časovni pritisk pri prestopu meje med nesamostojnostjo in odraslostjo, kot je ta videna v očeh članov družine in skupnosti.

Preglednica 18: Čas za ustvarjanje družine po mnenju srednješolcev in srednješolk.

Odgovori	Srednješolci (%)
Od 15 do 18	8,3
Od 19 do 22.	66,7
Od 23 do 26	25
Od 26 do 30	0
Ne želim se poročiti/Ne želim živeti v partnerstvu.	0

Večina srednješolcev in srednješolk želi imeti otroke med 19. in 22. letom. To dejstvo pomeni velik pritisk na mladostnike in mladostnice, ki so v fazi srednjega izobraževanja. Tudi intervjuvanke in intervjuvanci so spregovorili o pritiskih, ki so jih deležni kot mladi Romi in Rominje, ki živijo v skupnosti ali zunaj nje. Po vpisu v srednjo šolo in po njej imajo občutek, da se vsak dan pojavljajo vprašanja, ki se nanašajo na ustvarjanje družine, ne glede na spol posameznika oziroma posameznice. Velik odstotek anketiranih srednješolk in srednješolcev je prepričanih, da morajo svojega partnerja spoznati preden se odločijo za zanositev. Večina si želi dva otroke, nekoliko manj enega, tri ali več. Tudi intervjuvanci in intervjuvanke so povedali, da so ob prestopu iz osnovne šole v srednjo šolo, še pogosteje pa ob prehodu iz dobe otroštva v dobo mladostništva ali odraslosti (18-20 let) pričeli s strani članov družine in

članov skupnosti doživljati vprašanja o o ambicijah v prihodnostih, predvsem na temo družine in poroke.

Preglednica 19: Mnenje staršev v primerjavi s srednješolci in srednješolkami glede pripadnosti romski skupnosti: kaj bi moral/a imeti, da bi mi bilo v življenju bolje.

Odgovori	Starši osnovnošolcev (%)	Srednješolci (%)
Če ne bi bil/bila pripadnik/ca romske skupnosti.	17,9	41,7
Če ne bi govoril/govorila romskega jezika.	0	0
Če bi bili moji starši bolj izobraženi.	42,9	8,3
Če bi bili premožnejši.	21,4	25
Če bi zrastel/zrastla v boljši družini.	7,1	0
Ni odgovoril/a	10,7	25

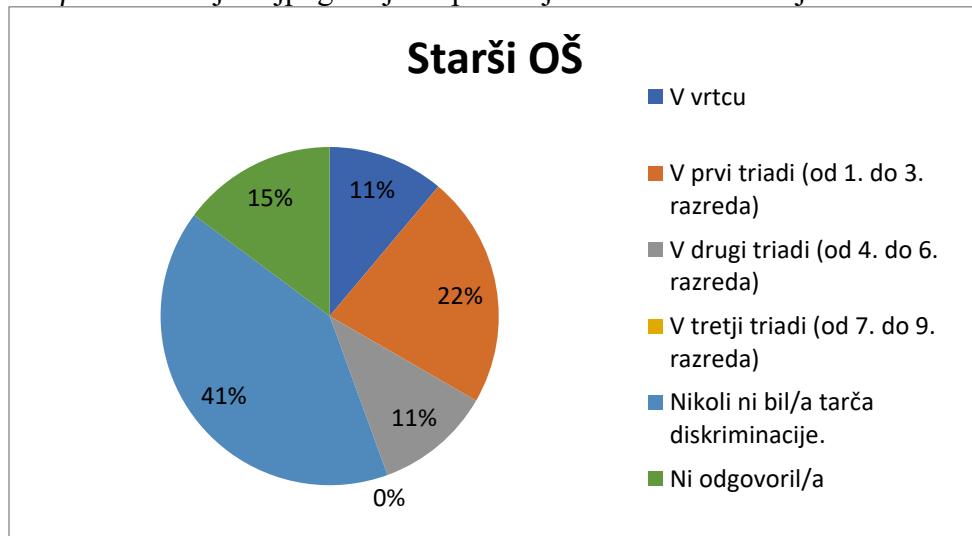
Srednješolci in srednješolke v tem obdobju že razmišljajo o svoji identiteti. Razvidno je, da svojih staršev za nič ne krivijo, kot se ti sami bremenijo z dejstvom, da nimajo primerne izobrazbe. To je frustracija, ki bremeni starše osnovnošolcev in osnovnošolk. Rezultate lahko povežemo s prejšnjimi, ki kažejo, da se starši ne počutijo dovolj kompetentne in opolnomočene za nudenje pomoči svojim otrokom. Želja po boljši prihodnost in višji izobraženosti njihovih otrok je močnejša, kot si jo dejansko upajo izraziti. Zato upe polagajo v uspešnost svojih otrok na področju izobraževanja. Medtem ko srednješolci in srednješolke kažejo večjo mero ambicij in žrljo po uspehu pri nadaljevanju izobraževanja na višji stopnji.

Preglednica 20: Diskriminacija otrok v osnovni šoli po mnenju osnovnošolcev in osnovnošolk.

Odgovori	Starši osnovnošolcev (%)
Da	14,8
Ne	59,3
Včasih	22,2
Ni odgovoril/a	3,7

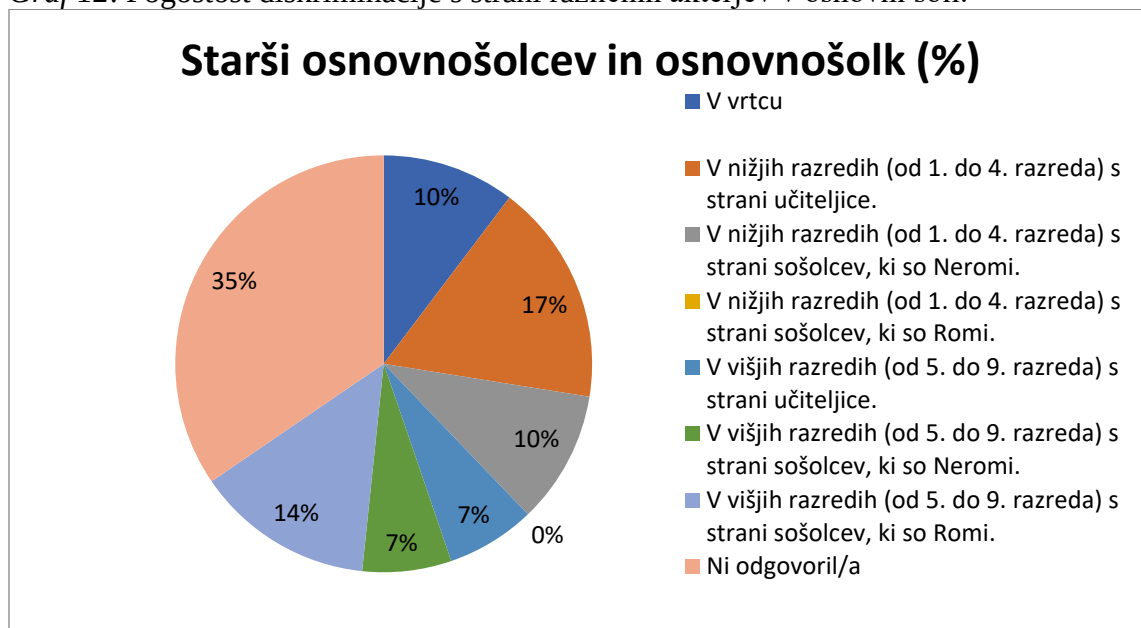
Več kot polovica staršev je odgovorila, da njihovi otroci v osnovni šoli ne doživljajo diskriminacije. Tretjina (14,8 %) staršev pa meni, da njihovi otroci doživljajo diskriminacijo. Kljub temu pa imajo občutek, da stanje v osnovni šoli ni tako hudo. Ti podatki niso sistematični, saj je 22,2 % staršev odgovorilo, da so njihovi otroci tarča diskriminacije »včasih«. Skoraj 40 % otrok je v osnovni šoli izkusilo diskriminatoren odnos.

Graf 11: Obdobje najpogostejše izpostavljenosti diskriminaciji otrok v osnovni šoli.



Diskriminacija se najpogosteje pojavlja v prvi triadi (22 %). Nekoliko manj se je diskriminacija nad romskimi otroki izvajala v drugi triadi (11 %) in vrtcu (11 %).

Graf 12: Pogostost diskriminacije s strani različnih akterjev v osnovni šoli.



Večinoma so učiteljice oz. učitelji tisti, ki diskriminirajo, menijo anketiranke in anketiranci. Romski otroci so deležni diskriminacije s strani učiteljev in učiteljic tako v nižjih kot v višjih razredih. V višjih razredih pogosto diskriminirajo romske učence in učenke tudi sošolci oz. vrstniki iz razreda, ki so Neromi. Majhni otroci ne diskriminirajo, zato je v nižjih razredih in v vrtcih odstotek diskriminacije nižji. Majhni otroci ne diskriminirajo, ker se tega še niso naučili, niso se še naučili kaj je »normalno« in kaj je tisto kar odstopa od večinskega družbenega povprečja, npr. hendikep, etnična pripadnost, spolna usmerjenost ipd. Kasneje se

otroci naučijo predsodkov iz okolja, iz katerega prihajajo. Pri analizi rezultatov anketirancev in anketirank je bilo opazno, da vprašanja o diskriminaciji niso bila priljubljena vprašanja (glej *Priloga*), kajti veliko anketirank in anketirancev na ta vprašanja ni želelo odgovarjati. Odgovori tistih, ki so na vprašanja odgovorili, so bili bolj koherentni. Pri odgovarjanju so bili predvsem starši osnovnošolcev in osnovnošolk zelo previdni in so očitno predvidevali, da njihovi otroci ne doživljajo diskriminacije v tolikšni meri kot kaže skupek pridobljenih podatkov s strani anketirancev in anketirank ter sogovornic in sogovornikov. Očitno gre za zelo bolečo temo. Rezultati kažejo, da romski otroci na prekmurskih osnovnih šolah doživljajo zmerno stopnjo diskriminacije.

Preglednica 21: Raba jezika v domačem okolju staršev osnovnošolcev in osnovnošolk ter srednješolk in srednješolcev.

Odgovori	Starši osnovnošolcev (%)	Srednješolci (%)
Romski jezik	26,7	69,2
Slovenski jezik	13,3	7,7
Prekmurski jezik	1	15,4
Romski in prekmurski	46,7	7,7
Drugo	3,3	0

Polovica staršev osnovnošolcev in osnovnošolk je odgovorilo, da v domačem okolju najpogosteje uporabljajo romski in prekmurski jezik, medtem ko imajo srednješolci in srednješolke občutek, da njihovi starši doma uporabljajo pretežno romski jezik (69,2 %), v manjši meri pa oba hkrati (7,7 %). Pod »Drugo« je anketiranka oz. anketiranec (3,3 %) opredelila madžarski jezik kot jezik, ki ga med drugim uporabljajo doma. Srednješolci in srednješolke imajo percepcijo o jeziku drugačno kot starši osnovnošolcev in osnovnošolk. Razlikujejo med romskim, slovenskim in prekmurskim jezikom.

Preglednica 22: Raba jezika v domačem okolju pri srednješolkah in srednješolcih ter osnovnošolkah in osnovnošolcih.

Odgovori	Starši osnovnošolcev (%)	Srednješolci (%)
Romski jezik	7,1	38,5
Slovenski jezik	25	30,8
Prekmurski jezik	46,4	23,1
Romski in prekmurski	17,9	7,7
Drugo	3,6	0

Vprašanje je, zakaj je prišlo do tako velike diskrepance med odgovori staršev osnovnošolcev in osnovnošolk ter srednješolkami in srednješolci. Menim, da sta temu botrovala različno pojmovanje in odnos do jezikovnih praks. Predvidevam, da imajo srednješolci in srednješolke občutek, da je romski jezik v domačem okolju v pogostejši rabi kot dejansko je. Srednješolci

in srednješolke imajo več znanja o tem, kaj je splošni pogovorni jezik, kaj narečje in kaj knjižni jezik, saj so se tega naučili skozi proces izobraževanja. Prav gotovo so se naučili razlikovanja med knjižnim jezikom in narečjem ali splošnim pogovornim jezikom. Zelo verjetno je, da so vprašanja o rabi jezikovnih kodov razumeli na podlagi tovrstnega razlikovanja. Kljub navidezno visoki razliki med vrednotenjem govornih praks pri starših osnovnošolcev in osnovnošolk ter srednješolk in srednješolcev, če seštejemo rezultate srednješolcev in srednješolk ter staršev osnovnošolcev in osnovnošolk pri odgovorih »slovenski jezik« in »prekmurski jezik«, večjih razlik ni. Prav tako ne eni ne drugi nimajo občutka, da gre pri romskem jeziku za velike medgeneracijske izgube jezika; oboji imajo občutek, da se jezik ohranja (*Preglednica 21* in *Preglednica 22*), čeprav se prekmurski romski jezik dejansko ohranja samo v družinskem in skupnostnem krogu; gre torej večinoma za intimen družinski kod (Prim. Šumi, 2000: 139-163).

Preglednica 23: Pomembnost učenja romskega jezika in kulture v šolah po mnenju staršev osnovnošolcev in osnovnošolk ter srednješolcev in srednješolk.

Odgovori	Starši osnovnošolcev (%)	Srednješolci (%)
Da, zdi se mi zelo pomembno	44,4	16,7
Da, zdi se mi precej pomembno	11,1	33,3
Ne, ne zdi se mi najbolj pomembno	37	50
Ne, sploh ni pomembno	7,4	0

Zaradi drugačne percepcije jezika pri srednješolcih in srednješolkah v primerjavi s tisto pri starših osnovnošolcev in osnovnošolk imajo prvi občutek, da v domačem okolju pogosteje uporabljajo romski jezik kot ga dejansko uporabljajo: verjetno njihov odgovor pomeni, da zaznavajo ostro razliko med govornimi praksami doma in tistimi v šoli ali v javnosti, v katerih prevladuje večinsko prebivalstvo. Srednješolci in srednješolke drugače kot starši osnovnošolcev in osnovnošolk vrednotijo tudi svoje etnično ozadje in romski jezik (ki ni nujno za vse tudi materni jezik). Čeprav visok odstotek srednješolcev in srednješolk meni, da doma s starši pretežno govorijo romski jezik, se jim, v primerjavi s starši osnovnošolcev in osnovnošolk, učenje romskega jezika v šoli ne zdi enako pomembno. Polovica odraščajočih anketirancev in anketirank je odgovorilo, da se jim učenje romskega jezika in kulture v šoli ne zdi najbolj pomembno.

REALISTIČNOST AMBICIJ

Čeprav odgovori na vprašanja o razkoraku med pričakovanji glede izobrazbe in realnostjo po izobraževanju v skupini intervjuvank in intervjuvancev nikakor ne napovedujejo enakega izteka izobraževanja tudi za osnovnošolce in srednješolce, zajete v raziskavo, so njihove izkušnje vendarle informativne tudi za prihajajoče generacije. Sogovorniki in sogovornice so med drugim govorili tudi o svojih ambicijah na področju zaposlovanja glede na pridobljeno izobrazbo. Ena sogovornica (Barbara, 23 let) je delno zaposlena na področju za katerega se je izšolala, druga sogovornica (Marija, 60 let) je opravljala delo, za katerega se je izobraževala vse do upokojitve, tretja sogovornica (Tjaša, 26 let) pa ima možnost opravljati želeno delo, saj se izobražuje na dodiplomskem programu. Sogovornik z dokončano srednješolsko izobrazbo (Aleš, 23 let) in sogovornica z dokončano magistrsko izobrazbo (Katja, 35 let) sta povedala, da še nista opravljala dela na svojem področju in upata, da se jima bo ta želja v bližnji prihodnosti vendarle uresničila.

Vsi sogovorniki moškega spola, ne glede na stopnjo izobrazbe, so zaposleni za določen ali nedoločen čas doma (Luka, Jan, Peter) ali v tujini (Uroš, Robert, Aleš), nekateri pa opravljajo prekarno delo (študentsko delo, usposabljanje za delo, sezonsko delo, javna dela). Pri sogovornicah je slika nekoliko drugačna. Štiri sogovornice so zaposlene za določen (Tjaša, 26 let, Barbara, 23 let, Katja, 35 let) ali nedoločen čas (Lara, 23 let), tri so prevzele vlogo gospodinje (Ana, 30 let, Ivana, 22 let, Nataša, 38 let), dve pa sta starostno upokojeni (Marija in Jožica, 60 let). Pri ženskah se je izraziteje pokazala odvisnost pridobitve zaposlitve od stopnje izobrazbe. Vse sogovornice in sogovorniki so potrdili, da jim je zaposlitev prinesla boljši ekonomski položaj in boljši položaj v družbi. Dvignil se jim je družbeni status, pa ne le njim, temveč tudi njihovim ožjim družinskim članom. V skupnosti so zelo cenjeni in spoštovani, od njih se pričakuje, da bodo sedaj ekonomično ravnali z denarjem. Imajo jih za bogate, od njih se pričakuje izboljšanje bivanjskih razmer (lepa hiša, dober avto) in predvsem samostojnost ter osnivanje družine.

Kljub visokemu številu zaposlenih sogovornic in sogovornikov jih je 13 od 15 (Ana, Ivana, Tjaša, Katja, Nataša, Lara, Marija, Jožica Aleš, Jan, Peter, Uroš, Robert) mnenja, da imajo Romi in Rominje otežen dostop do zaposlitve, predvsem do zaposlitve na višje kotirajočih delovnih mestih. Le ena sogovornica (Barbara, 23 let) in en sogovornik (Luka, 32 let) nikoli nista imela občutka, da bi zaradi svoje etične pripadnosti imela otežen dostop do zaposlitve. Luka, 32 let, meni celo nasprotno. Prepričan je, da je prav zaradi svoje etične pripadnosti dobil prvo zaposlitev, ki mu je kasneje omogočila nadaljevanje študija in pridobitev boljše

zaposlitve. Sogovornikom in sogovornicam se zdi, da se je veliko lažje zaposliti v tujini, saj verjamejo, da bodo enakovredno obravnavani in opravljali enako delo kot doma za višje plačilo. Med drugim sta ciljni državi, kamor so se sogovorniki in sogovornice pripravljene preseliti zaradi izboljšanja življenjskih, ekonomskih in bivanjskih razmer, Avstrija in Nemčija. Sogovornice in sogovorniki menijo, da ima višje kvalificirani kader zmed pripadniki romske skupnosti boljšo prihodnost in večje možnosti za želeno zaposlitev v tujini kot v Sloveniji. V Sloveniji je večina srednje in visokošolsko izobraženih Romov in Rominj zaposlenih v zasebni ali javni sferi in delajo z Romi in za Rome.

ZAKLJUČNA RAZPRAVA

Interpretacija rezultatov raziskave

Avtorici Zaviršek in Škerjanec (2000: 403) sta zapisali, da ima v Sloveniji večina Romov in Rominj nižjo formalno izobrazbo. Za uspešno dokončanje osnovne, srednje ali visokošolske izobrazbe in učno uspešnost otroka ni pomemben le socialno-ekonomski položaj družine, temveč je ključno, ali je v družini okolje, ki otroka spodbuja k učenju, kakšna so pričakovanja staršev glede učnega uspeha otroka, ali so ta dovolj visoka in hkrati realna, ter kako starši sodelujejo pri otrokovem izobraževanju oz. spremljajo njegovo napredovanje (Munda in Peček, 2013: 136-137). Rezultati moje raziskave kažejo, da ima visok odstotek posameznikov zajetih v raziskavo dokončano osnovno šolo. Izmed sogovornic in sogovornikov ima nekoliko manjši odstotek sodelujočih v raziskavi dokončano srednjo šolo, le malo posameznikov in posameznic, sodelujočih v raziskavi, pa ima dokončano visoko izobrazbo. Potrebno je upoštevati, da so bili v raziskavo vključeni tudi posamezniki in posameznice, ki so še vedno v sistemu izobraževanja (še posebej dijaki in dijakinje), zato število za zajeti vzorec ni dokončno in je stvar projekcije njihovega bodočega življenjskega poteka. Nižjo izobrazbeno stopnjo so dosegli predvsem anketirani starši osnovnošolcev in osnovnošolk ter nekateri sogovorniki in sogovornice, ki imajo zaključeno 1. stopnjo izobraževanja.

Pričakovanja anketiranih staršev osnovnošolcev in osnovnošolk glede učnega uspeha njihovih otrok so visoka, o tem govorita tudi avtorici Munda in Peček (2013). Ti starši spremljajo napredovanje otrok, kolikor je v njihovi moči. Rezultati namreč kažejo, da starši niso dovolj opolnomočeni za pomoč svojim otrokom, predvsem v obdobju druge in tretje triade osnovne šole. Pri nadaljevanju šolanja pa so mladostniki in mladostnice v večini primerov glede podpore pri študiju prepuščeni sami sebi. Rezultati med starši osnovnošolcev in osnovnošolk kažejo na njihove občutke nemoči in tudi krivde, ker svojim otrokom ne morejo nuditi dovolj podpore in pomoči pri šolskih obveznostih. S takšno samopodobo romski starši svoje frustracije zelo verjetno tako ali drugače prenašajo ali sporočajo tudi svojim otrokom: pokazalo se je, da je veliko staršev precej previdnih ali zadržanih pri končnih izobrazbenih ambicijah za svoje otroke.

Povedano kaže na to, da so tako sogovornice in sogovorniki, kakor tudi anketirani starši osnovnošolcev in osnovnošolk, njihovi otroci in anketirani srednješolci in srednješolke izpostavljeni oziroma rastejo v travmatičnih okoliščinah: med njimi je revščina najbolj trajen vir travme, takoj za njim pa sta to nizek socialni status in etnična oznamovanost. Domnevati

moramo, da znatno število romskih otrok doživi primarno travmo spodletele varne navezanosti, ker revščina povečuje verjetnost za to. Spodletela varna navezanost je podlaga številnim težavam, saj spremeni otrokov afektivni, kognitivni, vedenjski in somatski status ter kasnejšo zmožnost navezovanja socialnih in medosebnih vezi (Lieberman in Knorr, 2007; Blaustein in Kinniburgh, 2010; Cook et al., 2005; v C. Strand in Sprang, 2018: 4).

Predvsem pa romski otroci le izjemoma uidejo travmi revščine in etnične oznamovanosti. Ena in druga sta med seboj tesno povezani, kajti težko si je predstavljati diskriminirano manjšino, ki bi hkrati uživala ekonomsko izobilje. Ugotovitve raziskave prinašajo rezultate, ki kažejo, da so bili posamezniki in posameznice, ki so sodelovali v raziskavi, izpostavljeni nizki do zmerni stopnji diskriminacije, predvsem v prostorih osnovne šole, nekoliko manj v srednji šoli in nič v visokošolskih programih izobraževanja. Prav vsi sogovorniki in sogovornice pa so izpostavili nenehen boj z revščino, s »težkimi okoliščinami«, iskanjem primerne bivališča, zaposlovanjem, kjer je ovira že priimek prosilca in prosilke, itd. Travma etnične oznamovanosti ima posledice tako za osebno kot tudi socialno funkcioniranje posameznika: med njimi sta nizko samovrednotenje in nenehna, povišana socialna čuječnost. Avtorici Strand in Sprang (2018: 47) razlagata, da so posamezniki lahko tarče psihičnega in fizičnega nasilja, na družbeni ravni pa institucije delujejo na način, da revne in diskriminirane ponižujejo, jim omejujejo dostop do kakovostnih javnih storitev in jim odrekajo možnosti samoizbire ter družbene slišanosti. Reakcija travmatiziranih posameznikov in posameznic na pristransko oz. izključujoče okolje vključuje sumničavost, nezaupljivost, strah, sovražnost, senzorično občutljivost oziroma čuječnost ter zvišane psihološke in fiziološke napetosti (anksioznost, nespečnost, utrujenost, ibid.). Hkrati jih ogroža vsakovrstno nasilje, psihično, fizično in socialno. Avtorja Edmund in Bland (2011: 2-3) dodajata, da je ljudi, ki so izpostavljeni različnim tipom nasilja, strah pred obsojanjem, posledično zaradi tega ne želijo poiskati ustrezne pomoči ali se razkriti, saj so pogosto žrtve nizke samopodobe in se pogosto samoobtožujejo lenobe, izzivanja sovražnosti itd. Pomemben rezultat raziskave je v tem kontekstu dejstvo, da se večina sogovornikov in sogovornic ter srednješolk in srednješolcev želi usmeriti v tako ali drugače družbeno orientiran ali družbosloven poklic: socialna čuječnost, ki spremlja dolgotrajno, sistemsko travmatiziranost, se velikokrat kaže kot preokupacija s socialnimi tematikami in problematikami, ki informira tudi poklicno zanimanje ali izbiro poklica in kariere (Jacobs, 2017; M. Havenaar et al., 2002; Wiseman in P. Barber, 2008).

Drug izstopajoč rezultat raziskave pa so odgovori srednješolcev in srednješolk glede idealne starosti žensk in moških ob nastopu starševstva in ustvarjanja družine. Kot sem že zapisala, ti odgovori srednješolk in srednješolcev sovpadajo s pričakovanji starševske generacije, torej z velikim kulturnim pritiskom k zgodnjemu starševstvu. Medtem ko je v razvitem svetu t.i. drugi demografski prehod (Knežević Hočevar, 2006; Martinez et al., 2017) odpravil tako družine s številnimi otroki kot tudi zgodnje starševstvo pri obeh spolih, povečal število ljudi, ki ostanejo brez otrok, in močno zvišal starost žensk prvorodk, sta revščina in etnična diskriminiranost pri romski populaciji v Sloveniji s svojim iztekom v družine z veliko otroki in mladimi privesnicami v skladu s primerljivimi populacijami drugod na Zahodu, na primer s situacijami potomcev koloniziranih skupin (C. Caldwell et al., 2006; Knežević Hočevar, 2011; Boyden in Bourdillon, 2012).

V Sloveniji je posebnost romske situacije združena z dejstvom, da tudi večinsko slovensko prebivalstvo goji različice "strahu pred izumiranjem" v kulturno utrjenih diskurzih o rodnosti in grozečem izumiranju Slovencev: debate o nizki rodnosti, ogroženosti zaradi višje rodnosti manjšin in potomcev migrantskih skupnosti, in izumiranju Slovencev ter njihove kulture in jezika je stalna politična kot tudi demografska tematika; vendar je problem nizke rodnosti obči evropski problem. Avtorica Knežević Hočevar piše o strahu politikov na evropskih tleh, katerih bojazen je povezana s sovpadanjem nizke rodnosti večinskega prebivalstva in mednarodnih migracij ter prepletanja teh dveh v domačih in mednarodnih politikah (Teitelbaum in Winter, 1998: 3-4; v Knežević Hočevar, 2006: 178; Šumi 2012: 153ff).

Na akademskem kot tudi političnem področju sta v središču presoje dva verjetna scenarija reševanja posledic nizke rodnosti v industrializiranih državah, in sicer: pronatalistični scenarij, ki se nanaša na ukrepe za dvig stopnje rodnosti, in migracijski scenarij, ki se nanaša na ukrepe za izboljšanje razmerja med delovno aktivnim in vzdrževanim prebivalstvom s pomočjo mednarodnih priselitev (Knežević Hočevar, 2011: 9). Na eni strani imamo t.i. dominantne skupine, ki s strahom gledajo manjšinske skupine zaradi njihove višje stopnje rodnosti (npr. arabski priseljenci v Franciji, Romi v državah vzhodne in osrednje Evrope, idr.), na drugi strani pa manjšinske skupine ali maloštevilne narode, kakršen je slovenski, ki gledajo svojo nizko rodnost kot znak izgube svoje politične moči, v skrajnih primerih pa celo fizičnega in kulturnega izginotja (npr. Baski v Španiji, Bretonci v Franciji; Knežević Hočevar, 2006: 178).

Rezultati raziskave kažejo, da so mladi odrasli v manjšinski romski skupnosti pod precejšnjim pritiskom glede zgodnjega ustvarjanja družine. Očitno je strah manjšin pred izumrtjem in

izginotjem, torej asimilacijo, univerzalen. V zadnjem času se namreč tudi pri Romih pojavljajo manj številne družine, ki imajo po večini enega ali dva otroka, le redke tri ali štiri. Med drugim so sogovorniki in sogovornice spregovorili o pritiskih s strani članov družine in skupnosti, ki težijo k izpolnjevanju patriarhalne ideologije, ta pa narekuje zgođen prehod iz mladostništva v odraslo dobo. To obdobje lahko definirajo različne prelomnice v posameznikovem življenju: prehod v srednjo šolo, dokončanje osnovne šole, polnoletnost, prva zaposlitev itd.; v romskih skupnostih je osnovanje družine še vedno temeljni znak odraslosti. Tudi rezultati anket so pokazatelj tovrstnega pritiska predvsem nad mladimi ženskami.

Rezultati pa hkrati kažejo tudi na visoko stopnjo asimilacije in prilagajanja pojmovanja normalnega življenjskega standarda s tistim, ki ga goji večinsko prebivalstvo. Avtorica Knežević Hočevar (2011: 10) izpostavi zanimivo vprašanje: zakaj so nekatere priseljske in manjšinske skupine v večinski skupnosti zaznane kot »grožnja nacionalni kulturi« ali pa »nacionalnim vrednotam«? Možen odgovor vključuje vprašanje, kako »gostiteljska družba« definira samo sebe, tj. pripadnost skupnosti, in komu dovoli vstopiti vanjo. Take opredelitve je bolj produktivno iskati v konkretnih praksah določene skupnosti kot pa zgolj v njenih samoopredelitvenih normah ali celo zakonodaji. Tako je tudi razumeti preučevalce kolektivnih skupnosti (etni, narodov, manjšin, ipd.), ki se v svojih študijah vedno bolj osredotočajo na preiskovanje konkretnih odnosov med opazovanimi akterji takih skupnosti, npr. med predstavniki državnih institucij in udeleženci »kultur«, kot pa na iskanje odgovora na vprašanje, kaj je narod in kako drugače koncipirati skupnost (prim. Brubaker, v McCrone, 1998: 3; v Knežević Hočevar, 2011: 10). Teoretska naivnost, ljudskost in »psevdonaturalnost« klasičnih akterskih entitet, kakršne so posameznik, skupina, kultura, družba, po besedah avtorice Šumi (2000: 191) tiči v tem, da brez preostanka izenačuje nosilca akcije z akcijo samo prvič tako, kakor da je nosilec nenehno v socialno relevantni akciji, drugič pa tako, kakor da se popolnoma zaveda tako pomena kot smisla te svoje akcije, in kakor da ju lahko samostojno proizvaja in uveljavlja. Zanesljivo je, da ima vsak nosilec socialne akcije svojo »ljudsko« teorijo o pomenih in smislih svojega dejanja in nehanja (Šumi, 2000: 191).

Romske matere, in tudi očetje, ki niso mogli doseči svojih izobrazbenih ciljev, te ambicije vlagajo v svoje otroke. Ne le, da so do njih posebej zaščitniške, temveč poudarjajo pomen šolanja in izobrazbe zanje. Na žalost tisti starši, matere in očetje, oz. skrbniki, ki niso pismeni, nimajo primernih orodij, da bi otrokom na poti do izobrazbe nudili zadostno pomoč (Baranja, 2017: 109; Košak, 2010: 181). Raziskava je v okviru svojega dometa podprla ugotovitve, da

matere Rominje, kakor tudi očetje, ki niso uspeli realizirati svojih izobrazbenih ambicij, polagajo visoka pričakovanja na ramena svojih otrok, ki so bodisi še na ravni osnovnošolskega bodisi na ravni srednješolskega izobraževanja. Sogovorniki in sogovornice so povedali, da so jih najbolj podpirali in spodbujali njihovi starši oz. zakoniti zastopniki ali skrbniki ter nekateri ožji sorodniki (najpogosteje so bili omenjeni stric, teta, babica, dedek, sestrična). Ti so polagali veliko upov v njihovo uspešnost na področju formalnega izobraževanja na različnih stopnjah. Sogovorniki in sogovornice, ki jim ni uspelo dokončati predvsem srednješolskega izobraževanja, so povedali, da so bili njihovi starši oz. zakoniti zastopniki ali skrbniki tisti, ki so bili najbolj razočarani in so želeli, da kljub vsemu nadaljujejo z izobraževanjem vsaj na drugi srednji šoli. Odgovori anketirancev in anketirank to potrjujejo, saj so najpogosteje odgovorili, da največ pomoči dobijo v domačem okolju, torej od staršev ali zakonitih zastopnikov ali skrbnikov in nekaterih članov ožjega sorodstva. Vendar je na žalost še vedno prisoten problem domačega okolja, ki za romskega otroka nikakor ni spodbudno za šolske dosežke. Prevladujejo vrednote in življenjski cilji, ki niso povezani z izobraževanjem (Košak, 2010: 181), med njimi prav gotovo tudi pritisk, da bi si mladi čimprej ustvarili družine in imeli otroke.

Vendar ni zgolj domače okolje tisto, ki zavira otrokov razvoj in napredek v sistemu izobraževanja, temveč je tudi sam sistem šolstva naravnan tako, da romske otroke obravnavajo homogeno, ne individualno, učni programi pa so izdelani mimo želja otrok in predlogov učiteljev. Že ugotovitve diskriminacije romskih otrok v prostorih šole so pokazatelj, da se otroci v šolah v veliko primerih ne počutijo dovolj varne in sproščene. Romski otroci niso zgolj tarča diskriminacije s strani vrstnikov, temveč pogosto tudi s strani učiteljev in učiteljic. Rezultati raziskave potrjujejo tudi navedbe Kosmač Brezar (2010: 241) v članku Opredelevanje pomoči učencem Romom, kjer govori o tem, da so s romski otroci strani učiteljev pogostokrat deležni predsodkov, ki so posledica naučenih in priučenih predpostavk, torej ponotranjenih predpostavk, kar privede do nižjih pričakovanj s strani učiteljev do romskih učencev in učenk (Janušič, 2016: 74). Učitelji in učiteljice lahko učence stereotipizirajo in diskriminirajo popolnoma nezavedno, čeprav se trudijo z njimi načeloma ravnati pravično in enako (Kosmač Brezar, 2010: 241).

Jezik

Izpostavila bi enega izmed zelo pomembnih dejavnikov, ki po mnenju večine avtorjev odločilno definira različne etnične skupine in skupnosti, tj. jezik. Stereotipno naziranje o pomenu maternega jezika oz. jezika primarne socializacije ali domačega, intimnega koda, je

nagnjeno k romantiziranju: tako se venomer srečujemo s posplošeno modrostjo, da je za dvig socialnega in kulturnega kapitala Romov potreben šolski pouk v romskih jezikih in pouk o romski kulturi in zgodovini. Z drugimi besedami, jezik in »kultura« stereotipno veljata za varuha in ohranjevalca etnično definirane skupnosti.

Podatki, pridobljeni v raziskavi, kažejo, da večina romskih družin v Prekmurju v domačem okolju vsakodnevno fluidno preklaplja iz romskega jezika v prekmurski in slovenski jezik. V zadnjem času se je pojavil trend, da starši svojih otrok ne učijo več romskega jezika, temveč so mnenja, da se bodo prvin in osnov maternega jezika naučili v času odrasčanja. Za lažjo socializacijo, asimilacijo in prilagoditev širšemu družbenemu okolju se v komunikaciji z otroci poslužujejo dialekta iz okolja, v katere živijo, tj. prekmurščine. Kljub temu imajo anketirani srednješolci in srednješolke občutek, da je raba romskega jezika v domačem okolju višja, kot zelo verjetno v posameznih primerih je. S tem imajo tudi občutek, da se prekmurski romski jezik ohranja, čeprav se z novimi generacijami nedvomno izgublja pisanost besedišča prejšnjih generacij in se v jezik vklapljuje primesi iz prekmurščine in slovenščine.

Posameznik in posameznica se rodita v objektivno družbeno strukturo, znotraj katere se soočita s pomembnimi »drugimi«, ki mu svet, v katerega je rojen, posredujejo: zadolženi so za njegovo vzgojo oz. socializacijo (Šebart, 1990: 490:491; v Kovač Šebart in Krek, 2009: 18). Tako je tudi romski otrok rojen v okolje, ki ga oblikuje, mu predstavi vrednote in načela okolja, v katerem živi. Med drugim se otrok uči maternega jezika, govorjenega naravnega jezika, ki se razlikuje od standardnega večinskega jezika, vendar se tega kasneje, pred ali med šolanjem, nauči. Poznavanje jezika širše okolice je nujno potrebno za lažje delovanje v širšem družbenem okolju in učinkuje na potek socializacije otroka, ki je član etnične manjšine. Skozi jezik se oblikuje njegova identiteta, vendar se ta prilagaja glede na rabo jezika, bodisi da je to materni jezik bodisi drug jezik, v tem primeru slovenščina. Ob tem se navezujem na avtorja Kovač Šebart in Krek, ki pravita (2009: 19), da gre za pravila, na katera mora otrok (in njegova družina) pristati, da se v družbo lahko vključi in v njej živi. Pomembno je, da z učenjem teh pravil posameznik sebe tem prilagaja in tako vase vgrajuje svet, ki ga obdaja (Kovač Šebart in Krek, 2009: 19). Romski otrok se prilagodi svetu, ki ga obdaja, torej ožjemu okolju, v katerem živi, in širši družbeni okolici, ki je prav tako del njegovega habitata. Na subjektivna stališča otroka, in kasneje odraslega posameznika, učinkujejo tudi strokovni pogledi, še najbolj tisti, ki v določenem prostoru vzpostavljajo mrežo za razumevanje (prepričanja, interpretacija). Zato imamo lahko o isti količini obremenjenosti s šolskim delom, ki jo izmerimo na podlagi objektivnih kazalcev, različno subjektivno mnenje, in tudi občutek

o obremenjenosti je lahko različen oz. drugačen (Kovač Šebart in Krek, 2009: 26). Romski starši menijo, da pri svojim otrokih zmanjšajo napor in občutek drugačnosti v šolah tako, da za jezik zgodnje socializacije ne uporabljajo, ali pa čim manj uporabljajo romščino; tak odnos do jezika etnično oznamovane skupnosti je precej univerzalen (prim. Šumi 2000: 137-163).

Skladno s takim razpoloženjem v skupnosti tudi rezultati raziskave kažejo, da se sodelujoči ne strinjajo z uvedbo posebnega predmeta, kjer bi se romski otroci učili o romskem jeziku in kulturi. Starši in mladostniki na rabo romskega jezika gledajo kot na sredstvo komunikacije v domačem okolju, kot intimen kod, ki ga ne želijo vnašati v šolski kurikulum. Imajo torej drugačno percepcijo jezikovnih kompetenc in kulturnih izročil, ki razločuje med zasebnim in skupinskim na eni strani, in uradnim, zunanjim na drugi strani. Kljub različnim navodilom in priporočilom različnih avtorjev morata biti učitelj ali učiteljica pri pouku in socialni delavec oz. delavka pri svojem delu, pozorna tudi na to, da je vsebina, ki jo učenci in učenke sprejemajo prek različnih gradiv oz. virov, obravnavana tako, da sporočila, ki jih učenci in učenke dobijo, ne indoktrinirajo (Kovač Šebart in Krek, 2009: 159).

Kaj bi socialne delavke in delavci morali vedeti?

Ko govorimo o tem, da so otroci v vrtcu in šoli najšibkejši in najbolj ranljivi udeleženci, imajo poseben položaj romski otroci, saj so v položaju ranljivosti in šibkosti dvojno deprivilegirani (Košak, 2010: 184). Pogostokrat so deležni žaljivk in posmehovanja zaradi svoje etnične pripadnosti (Janušič, 2016: 71-72; Koritnik, 2014: 78). Tudi rezultati moje raziskave kažejo, da je v višjih razredih problem vrstniška diskriminacija, četudi pretežno šaljiva, med drugim pa je v prvi triadi osnovne šole problematičen tudi odnos starši-učitelji. Zato je pri svetovalnem delu na šoli potrebna večja občutljivost pri prepoznavanju specifičnih težav in potreb romskih učencev in učenk. Socialno, svetovalno delo z romskimi učenci in učenkami mora biti predvsem antirasistično in presegati ustaljeno stereotipno podobo o Romih in Rominjah. Antirasistično delovanje pozitivno učinkuje na ozračje na celotni šoli: lažje se vzpostavljajo dobri medsebojni odnosi med romskimi in neromskimi učenci in učenkami ter učiteljicami in učitelji. V ta proces je vendarle nujno vključiti tudi starše. S tem se izboljšujejo socialni odnosi med Romi in Neromi, spremenijo se subjektivne vednosti o romski populaciji in presegajo stereotipne sodbe.

Pomembna je sistematična vez med manjšinsko in večinsko »kulturo«. Dobro je, da je posrednik oseba, ki pozna življenje, jezik socialnega okolja in kulturne prakse, iz katerih otrok izhaja. S tem se povečuje občutljivost za potrebe in oblikovanje varnega šolskega

prostora (Košak, 2010: 184). Vendar moja raziskava kaže, da institut romskega pomočnika/pomočnice v očeh romskih staršev ne dosega posebnega ugleda in zaupanja. Mogoče je misliti, da je ideal, ki ga je šolski sistem sprejel, da naj bo namreč ta povezovalna oseba če je le mogoče Rom ali Rominja, ponovno podlegel romantiziranemu in hkrati mehaničnemu pogledu na »etničnost«, podobno kot naziranje o nujnosti »romskega jezika in kulture« kot dela šolskega kurikula. Zelo verjetno je, da bi romski starši veliko bolj cenili povezovalno osebo, ki bi z njihovega stališča reprezentirala šolo in šolski sistem, ne njih samih; torej osebo, ki bi bila brez razločljivega »etničnega« oznamovanja.

Govor o jeziku, kulturi in romskih pomočnikih in pomočnicah tudi učinkovito preprečuje jasen pogled na problematiko revščine. Študije kažejo, da lahko govorimo o socializacijskih primanjkljajih, saj so otroci, ki prihajajo iz socialno in materialno šibkih družin, neizenačeni že na samem izobrazbenem začetku (Kosmač Brezar, 2010: 239). Za romske otroke bi lahko rekli, da jih poleg prevladujoče revščne v družini v šoli zadane še etnični predsodek, ki njihovo revščino sistematično tolmači kot »romsko kulturo«. Hkrati pa so predvsem v dobi mladostništva še tarče patriarhalne ideologije v svojih družinah in soseskah, kjer je zgodnje osnivanje družine in zgodnje starševstvo predvsem zaradi revščine dojeno kot edina pot, da se mladi ljudje ne odtujijo družini in skupnosti in vzpostavijo življenja, ki so vir skupnostne solidarnosti in varnosti, četudi mnogim preprečijo izobraževanje in s tem možnosti za ekonomsko samostojnost in dostojne službe.

Zaradi neučinkovite podpore izobraževalnih institucij in socialnega varstva, ki je podprto z romantizirajočim pogledom »narodotvornosti«, »etnične kulture in jezika« itd., se krivda za neuspehe romskih otrok v šoli pogosto pripisuje kar neodgovornosti samih Romov in Rominj (Žnidarec Demšar in Urh, 2005: 325). Eden najbolj dosledno izpovedanih problematik v moji raziskavi pa je prav revščina, ki s kako entično kulturo nima prav nobene povezave, in ki bi morala biti v šoli prepoznana kot travmatski dejavnik pri šolskem in socialnem uspehu romskih otrok. Kot rečeno, je posledica revščine in položaja etnične oznamovanosti tudi pretirana družbena čuječnost, zaradi katere se tudi tisti mladostniki, ki uspešno nadaljujejo šolanje v srednjih šolah, praviloma orientirajo v take ali drugačne skrbstvene poklice, kar pomeni, da je njihovo dojemanje šolskih vsebin pri pouku tipično travmatsko orientirano v opazovanje socialnega sveta. Učitelji in učiteljice, predvsem pa socialne delavke in delavci bi morali sistematično prepoznavati znake travme revščine in diskriminacije. Tako bi se morali usposobiti za spodbujanje romskih otrok v vsebine, ki niso sociološke: na primer v matematiko, fiziko, kemijo, biologijo, tehniko. Z drugimi besedami, očitno je, da načela

antirasizma, spoštovanja »etnične drugačnosti« in »kulture« sama po sebi niso tista, ki bi konkretnemu romskemu otroku odprla varen svet vednosti in vedoželjnosti, ki ni obremenjena s travmatizirano socialno čuječnostjo. S povedanim seveda nočem trditi, da je družboslovna usmerjenost sama na sebi znak travme revščine in diskriminacije, temveč, da je potrebno prepoznati socialno ceno velike verjetnosti, da nadarjenosti in talenti romskih otrok v šoli ostajajo neprepoznani.

Povedano bi sklenila z nekaj priporočili posebej za socialne delavke in delavce, ki delajo v šolstvu in v skupnostih, kjer so romski učenke in učenci:

- Socialne delavke in delavci v bližnjem okolju, v katerem otrok, pripadnik ali pripadnica romske skupnosti živi, raziščejo njegovo socialno mrežo, poiščejo tiste vire moči in pomoči, ki se jih posameznik najpogosteje poslužuje. Najpogosteje je to družina in ožje sorodstvo (babica, dedek, stric, teta, sestrična, bratranec). Potrebno je stopiti v prostor, raziskovati in ubesediti, skupaj z otrokom, njegove vire moči, sanje, želje, njegove talente.
- Socialna delavka in delavec naj ohranjata in ostajata v stiku z družino ter ožjim sorodstvom uporabnice in uporabnika, v temu primeru šoloobveznega otroka.
- Potrebno je zavedanje, da romski pomočnik ali pomočnica nista nadomestek za strokovni kader v šoli, kakor tudi ne edina, ki sta odgovorna za učno in socializacijsko pomoč romskemu otroku. Socialna delavka ali delavec morata najti harmoničen način vzpostavitve tima strokovnjakinj in strokovnjakov, ki se bodo lahko vsakemu otroku posebej kompetentno posvetili v sodelovanju s starši ali skrbniki.
- Socialna delavka in delavec se morata usposobiti za prepoznavo simptomov travme revščine in diskriminacije. Nizka samopodoba pri otroku in mladostniku se lahko kaže kot poudarjeno »odraslo« vedenje, kot upornišтво, kot vdajanje drogām, kot izrazito odklonilen odnos do šole in šolskih vsebin. Socialna delavka in delavec morata poiskati strokovno pomoč psihologinj in psihologov pri reševanju problematike takih otrok in mladostnikov.
- Socialna delavka in delavec morata prepoznati učinkovanje pritiska patriarhalne ideologije o zgodnjem starševstvu in zgodnjem ustvarjanju družine, in še posebej mladostnikom pomagati do prepoznave vzrokov in posledic take ideologije, ne da bi pri tem stereotipizirala in žalila mladostnikov čustveni odnos do družine in skupnosti.
- Socialna delavka in delavec morata skupaj z učitelji in učiteljicami za romske otroke ustvariti varno okolje, v katerem je lahko otrokova socialna čuječnost suspendirana in

se umakne dejanski vedoželjnosti in ustvarjalnosti. Institut romskega pomočnika pri tej nalogi nikakor ni zadosten.

- Da bi bila diskriminacija v osnovni šoli bistveno manjša, je potrebno za ustrezno socialno in kulturno občutljivost izobraziti učiteljski kader že v prvi triadi osnovne šole, od 4. razreda naprej pa je potrebno tudi skozi izrecne učne vsebine spodbujati nediskriminatoren odnos med učenci in učenkami. Socialna delavka in delavec morata imeti pri tem vodilno vlogo.
- Ugotovitve kažejo, da romski otroci ob prehodu v srednjo šolo tam niso deležni dodatne ali posebne pomoči, spodbude in podpore. Veliko mladostnikov in mladostnic v svojem najbolj ranljivem vzrastnem obdobju srednješolsko izobraževanje opusti. S primerno podporo in spodbudo s strani socialnih delavcev in delavk ter strokovnega pedagoškega kadra na srednjih šolah bi bilo potrebno izdelati obkurikularne vsebine, ki bi eksplicitno nadaljevale načela ustvarjanja varnega prostora za akademsko delo, vzpostavljenega v osnovnih šolah.

REFERENCE IN VIRI

- Baranja, M. (2016), *Ženska, mati, Rominja: Življenjske zgodbe slovenskih Rominj s perspektive socialnega dela*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- (2016), *Teško je biti Rominja, še težje Ciganka*. Redna zbirka celjske Mohorjeve družbe, str. 100-105. Celje: Društvo Mohorjeva družba in Celjska Mohorjeva družba.
 - (2017), *Položaj slovenskih romskih mater v romski skupnosti in zunaj nje*. Socialno delo, let. 56, št. 2, str. 99-110. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za socialno delo.
- Barle Lakota, A., Brezić, P., Gajgar, M., Gašperšič, M., Horvat – Muc, J., Jazbec, M., Jukić, O., Jurakovič, A., Jurkovič, T., Kovač Šebart, M., Krek, J., Mihevc, J., Novak, A., Novak, M., Oklešen, B., Pavlovec, A., Rostohar, D., Vilič Klenovšek, T., Vonta, T. (2006), *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji*. Delovna skupina za pripravo strategije vključevanja Romov v vzgojo in izobraževanje.
- Bašelj, A. (2015), *Vpliv sodelovanja na učno uspešnost in vključenost romskih učencev v vzgojno-izobraževalni sistem*. Vodenje v vzgoji in izobraževanju, let. 13, št. 2, str. 107-127. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Bešter, R., Medvešek, M., Pirc, J. (2016), *Vloga romskih pomočnikov v Sloveniji pri vključevanju romskih otrok v sistem vzgoje in izobraževanja*. Razprava in gradivo: Revija za narodnostna vprašanja, št. 76, str. 5-27. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Bezjak, A., Ivanuš Grmek, M. (2010), *Področja sodelovanja učitelja razrednega pouka s šolsko svetovalno službo pri delu z romskimi učenci*. Revija za elementarno izobraževanje, let. 3, št. 2/3, str. 21-32. Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta.
- Boyden, J., Bourdillon, M. (2012), *Childhood Poverty: Multidisciplinary Approaches*. Oxford Department of International Development, New York: Palgrave Macmillan.
- C. Caldwell, J., K. Caldwell, B., Caldwell, P., F. McDonald, P., Schindlmayr, T. (2006), *Demographic Transition Theory*. Netherlands: Springer.
- C. Strand, V., Sprang, G. (2018), *Trauma Responsive Child Welfare System*. Springer International Publishing.
- Council of Europe (2012), *Declaration of the Committee of Ministers on the Rise of Anti-Gypsyism and Racist Violence against Roma in Europe*. Committee of Ministers.
- Čaćinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2011), *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za socialno delo.
- Dragoš, S. (2014), *Socialna razdalja*. Socialno delo, let. 53, št. 6, str. 309-320. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Draskovič, L. (2015), *Medkulturno sodelovanje vrtca Ringa Raja in romskega vrtca Romano*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Predšolska vzgoja.
- EACEA (2009), *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Slovenski prevod: Barle Lakota, A. (2009), *Predšolska vzgoja in varstvo v Evropi: odpravljanje socialne in kulturne neenakosti*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Edmund, D. S., Bland, P. J. (2011), *Poverty and Trauma. From Real Tools: Responding to Multi-Abuse Trauma*. Alaska Network on Domestic Violence and Sexual Assault.

European Commission (2017), *Evaluation of the EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020*. Dostopno na: https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/initiatives/ares-2017-1716166_en (27.04.2017).

- (2016), *Assessing the implementation of the EU Framework for National Roma Integration Strategies and the Council Recommendation on effective Roma integration measures in the Member States 2016*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Dostopno na: http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma-report-2016_en.pdf. (30.04.2017).
- (2014), *Report on discrimination of Roma children in education*. Directorate-General for Justice: European Union.

Flaker, V. (2012), *Direktno socialno delo*. Ljubljana: Založba /*cf.

Gnezda, M., Mlakar, S., Trobič, M. (2006), *Podobe Romov v slovenskih medijih*. Jezernik, B. (2006), *»Zakaj pri nas žive Cigani in ne Romi«: Narativne podobe Ciganov/ Romov*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo.

Gomboc Mrzлак, S. (2009), *Romi v procesu integracije pri nas in v Evropi*. Sodobna pedagogika, let. 60, št. 5, str. 26-42. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Horvat, S. (2014), *Ali dober ESS projekt lahko dvigne socialni in kulturni kapital Romov v Sloveniji?*. Diplomsko naloga visokošolskega univerzitetnega študijskega programa prve stopnje. Nova Gorica: Fakulteta za uporabne družbene študije v Novi Gorici.

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

Jacobs, J. (2017), *The Holocaust across Generations: Trauma and Its Inheritance among Descendants of Survivors*. New York: New York University Press

Janušič, D. (2016), *Glas romskih otrok*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za socialno delo.

Javornik Krečič, M., Lebar, V. (2010), *Pomembnost interkulturnih svetovalnih kompetenc po mnenju učiteljev v osnovni šoli*. Revija za elementarno izobraževanje, letnik 3, št. 2/3. Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta.

Jerič, M. (2016), *Poznavanje romske problematike strokovnih delavk in delavcev občine JV Slovenije*. Magistrsko delo. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za socialno delo.

Jerše, L. (2012), *Vloga institucionalne predšolske vzgoje v zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti za otroke romskega porekla na območju Kočevja*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Jezernik, B. (2006), *»Zakaj pri nas žive Cigani in ne Romi«: Narativne podobe Ciganov/ Romov*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo. Str. 7-32.

Josipovič, D. (2009), *Romi in Prekmurje: spremembe v etno-demografski strukturi po letu 1991*. V: Kikec, T. (2009), *Pomurje: trajnostni regionalni razvoj ob reki Muri* Str. 227-238. Ljutomer/ Murska Sobota: Zborovanje slovenskih geografov.

Kebrič, K. (2009), *Medijske reprezentacije etničnih manjšin: Romi v slovenskem lokalnem tisku*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Klimkane, R., Kretalovs, D. (2011), *Information on Roma integration policy measures in Latvia. Link with national and international standards and legislation, as well as the recommendations of organisations at international and national level*. Ministry of Culture of Latvia. Dostopno na:
http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_latvia_strategy_en.pdf (27.04.2017)

Klopčič, V. (2007), *Položaj Romov v Sloveniji: Romi in Gadže*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

Knežević Hočevan, D. (2006), *Rodnost, etničnost in nacija: Nekateri razmisleki o preučevanju demografskih značilnosti nacionalnih populacij*. Razprave in gradivo, št. 50, str. 184-210. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

- (2011), *Obrazi migracij v govoru o rodnosti*. Dve domovini, št. 33, str. 7-22. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo.

Koritnik, S., S. (2014), *Socialno delo z romskimi učenci v osnovi šoli Leskovec pri Krškem*. Diplomsko naloga. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za socialno delo.

Kosmač Brezar, S. (2010), *Opredeljevanje pomoči učencem Romom*. Socialna pedagogika, vol. 14, št. 2, str. 231-246. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.

Košak, A. (2010), *Romski otroci v OŠ Leskovec pri Krškem – primeri dobre prakse*. Socialno delo, let. 49, št. 2-3, str. 181-184. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Kovač Šebart, M., Krek, J. (2009), *Vzgojna zasnova javne šole*. Center za študij edukacijskih strategij. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kunej, R., Serec Hodžar, A. (2006), *»Jaz bi rad cigajnar bil...«: Podoba Ciganov v slovenskem ljudskem pripovedništvu in pesništvu*. V: Jezernik, B. (2006), *»Zakaj pri nas žive Cigani in ne Romi«: Narativne podobe Ciganov/ Romov*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo. Str. 87-100.

Lamberger Khatib, M., Pezdir, T., Toplak, K. (2006), *»Bi moral biti nek poseben Rom, da bi si želel izobrazbe«: O romskih otrocih v Osnovni šoli Leskovec pri Krškem*. V: Jezernik, B. (2006), *»Zakaj pri nas žive Cigani in ne Romi«: Narativne podobe Ciganov/ Romov*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo. Str. 219-231.

M. Havenaar, J., G. Cwikel, J., J. Bromet, E. (2002), *Toxic Turmoil: Psychological and Societal Consequences of Ecological Disasters*. Springer-Science+Business Media, B. V.

Marovič, M. (2010), *Romi, socialni kapital ter dileme glede nameščanja romskih otrok v vzgojne zavode*. Socialna pedagogika, vol. 14, št. 2, str. 247-270. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko.

Martinez, C., Weyman, T., Van Dijk, J. (2017), *Demographic Transition, Labour Markets and Regional Resilience*. Springer.

Mešl, N., Kodele, T. (2011), *Soustvarjanje podpore in pomoči učencem z učnimi težavami v izvirnem delovnem projektu pomoči: Pogled učiteljic*. Socialno delo, let. 50, št. 1, str. 13-25. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

- (2016), *Udejanjanje sodobne doktrine socialnega dela: Od odobravanja strank k sodelovanju z ljudmi*. Socialno delo, let. 55, št. 3, str. 109-122.

Mešl, N., Kustec, K. (2011), *Pomoč učencu z učnimi težavami: primerjava teoretskih konceptov in prakse v Sloveniji z izkušnjo delovnega obiska v Angliji*. Socialno delo, let. 50, št. 2, str. 125-131. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za socialno delo.

- Milošević Arnold, V., Urh, Š., Grebenc, V., Kladnik, T., Križanič, M., Neuvirt Bokan, S. (2009), *Terensko delo: Institucionalni, javni in zasebni prostori socialnega dela*. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za socialno delo.
- Ministry of Education and Research Sweden (2009), *Mainstreaming education in Sweden as a good practice*. Sweden: Regeringskansliet.
- Munda, M., Peček, M. (2013), *Aspiracije in vključenost romskih staršev v izobraževanje svojih otrok*. Socialna pedagogika, let. 17, št. 3-4, str. 133-157. Ljubljana: Združenje za socialno pedagogiko
- Novak, M. (2006), *Vrtec v romskem naselju: vzgaja, uči in živi...* Sodobna pedagogika, letnik 57, številka posebna izdaja. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Olivera, M. (2012), *Strokovno izdelovanje »romskega vprašanja« - prepletanje multikulturalizma in neoliberalizma*. Časopis za kritiko znanosti, letnik 40, št. 247, str. 40-48. Ljubljana: Študentska založba.
- Peček, M., Munda, M. (2015), *Odnos sošolcev in učiteljev do romskih učencev v osnovnih šolah v Mariboru*. Dve domovini, št. 41. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU.
- Podvršič, A. (2012), *(Ne)vednost o »Romih«*. V: Urh, Š. (2012), *Država želi, da ostanemo cigani!: Teoretske refleksije in prakse izključevanja/vključevanja Romov v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Pureber, T. (2012), *Segregacija danes: refleksija systemskega nasilja nad Romi na Dolenjskem*. Časopis za kritiko znanosti, letnik 40, št. 247, str. 54-66. Ljubljana: Študentska založba.
- Razpotnik, Š., Dekleva, B. (2015), *Medvrstniško nasilje v šoli – socialnopedagoški pogled*. Socialna pedagogika, letnik 9, številka 3-4, str. 217-230. Ljubljana.
- Rudaš, A. (2015), *Vrtec na Pušči: Primer (razvoja) interkulturnega pristopa k vzgoji predšolskih otrok*. Diplomsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Sedmak, M. (2010), *Dileme prostorske in družbene umeščenosti etničnih skupin v večkulturnih družbah*. Teorija in praksa: Revija za družbena vprašanja, let. 47, št. 2-3, str. 533-549. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Socialna zbornica Slovenije (1995), *Kodeks etičnih načel v socialnem varstvu*. Ljubljana.
- Studen, A. (2015), *Neprilagojeni in nevarni: Podoba in status Ciganov v preteklosti*. Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino.
- Šugman Bohinc, L. (2007), *Dejavniki uspešnega razgovora v procesu raziskovanja življenjskega sveta uporabnika*. V: Šugman Bohinc, L., Rapoša Tajnšek, P., Škerjanec, J. (2007), *Življenjski svet uporabnika: Raziskovanje, ocenjevanje in načrtovanje uporabe virov za doseganje zelenih razpletov*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Šumi, I. (2000). *Kultura, etničnost, mejnost: konstrukcije različnosti v antropološki presoji*. Ljubljana: založba ZRC SAZU.
- (2012), *Unable to Heal: Debate on the National Self in Post-Socialist Slovenia*. V: Hudson, R. (ur.), Bowman, G. (2012), *After Yugoslavia: Identities and Politics within the Successor States*. Houndmills: New York; Palgrave Macmillan, London. Str. 153-181.

Urad za narodnosti Republike Slovenije (2017), *Romska skupnost: Statistični in osnovni podatki*. Dosegljivo na spletni strani:
http://www.un.gov.si/si/manjsine/romska_skupnost/statisticni_in_osnovni_podatki/
(26.04.2017)

- (2017), *Romska skupnost: Mednarodni dokumenti in mednarodno sodelovanje*. Dosegljivo na spletni strani:
http://www.un.gov.si/si/manjsine/romska_skupnost/mednarodni_dokumenti_in_mednarodno_sodelovanje/ (26.04.2017)

Urh, Š. (2010), *Etnične realnosti Romov*. Socialno delo, let. 49, št. 2-3, str. 185-187. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

- (2012), Etnične diskriminacije in zatiranje Romov. V: Urh, Š. (2012), *Država želi, da ostanemo cigani!: Teoretske refleksije in prakse izključevanja/vključevanja Romov v Sloveniji*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- (2009), *Pomen vključevanja pomočnikov in strategije za pridobivanje pomočnikov*. V: Milošević Arnold, V., Urh, Š., Grebenc, V., Kladnik, T., Križanič, M., Neuvirt Bokan, S. (2009), *Terensko delo: Institucionalni, javni in zasebni prostori socialnega dela*. Univerza v Ljubljani: Fakulteta za socialno delo

Wiseman, H., P. Barber, J. (2008), *Echoes of Trauma: Relational Themes and Emotions in Children of Holocaust Survivors*. Cambridge University Press.

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

Zaviršek, D., Škerjanec, J. (2000), *Analiza položaja izključenih družbenih skupin v Sloveniji in predlogi za zmanjšanje njihove izključenosti v sistemu socialnega varstva*. Poročilo o raziskavi. Socialno delo, let. 39, št. 6, str. 387-419. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Žnidarec Demšar, S., Urh, Š. (2005), *Socialno delo z Romi: Sistem kontrole ali sistem pomoči?*. Socialno delo, let. 44, št. 4/5. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

PRILOGE

Priloga 1: Anketni vprašalnik za srednješolce in srednješolke

ANKETNI VPRAŠALNIK ZA MAGISTRSKO NALOGO

Pozdravljeni.

Moje ime je Melisa Baranja, sem študentka podiplomskega študija Fakultete za socialno delo v Ljubljani. V namene priprave svoje magistrske naloge zbiram odgovore na spodnja vprašanja. Zanimajo me izkušnje Romov in Rominj v izobraževalnih ustanovah, pri zaposlovanju, glede podpore v skupnosti, ožji in širši javnosti. Za sodelovanje se vam najtopleje zahvaljujem, saj je ključno za mojo nalogo. Anketa je popolnoma anonimna, za izpolnjevanje pa boste potrebovali od 10 do 15 minut časa. Pridobljeni podatki bodo uporabljeni izključno za pripravo magistrske naloge.

Spol: MOŠKI ŽENSKI

Letnica rojstva: _____

Kraj bivanja: _____

Živim v:

- a) enostarševski družini.
- b) dvostarševski družini.
- c) razširjeni družini.
- d) večgeneracijski družini.

Število bratov in sester: _____

Letnice rojstva sorojencev (prosim razvrstite od najstarejšega do najmlajšega):

Število sorojencev, ki so dokončali šolo: _____

Število sorojencev, ki so šoloobvezni: _____

Število članov v gospodinjstvu: _____

V katero srednjo šolo ste vpisani? _____

1. Kdo vas je najbolj podpiral v osnovni šoli (možnih je več odgovorov)?

- a) Najbolj so me podpirali starši.
- b) Največ podpore sem imel/imela v šoli.
- c) Imel/imela sem tako podporo v šoli kot doma.
- d) Najbolj me je podpiral/podpirala učitelj/učiteljica razrednega pouka ali razrednik/razredničarka.
- e) Imel/imela sem podporo vseh učiteljev.
- f) Imel/imela sem podporo in spodbudo od sošolcev.
- g) V šoli nisem imel/imela podpore ne s strani staršev ne s strani šole.

2. Kdo vam je sedaj najbolj v podporo v srednji šoli?

- a) Najbolj me podpirajo starši.
- b) Največ podpore imam v šoli.
- c) Imam tako podporo v šoli kot doma.
- d) Najbolj me podpira razredničarka oziroma razrednik.
- e) Imam podporo vseh učiteljev.
- f) Imam podporo in spodbudo od sošolcev.
- g) V šoli nimam podpore ne s strani staršev ne s strani šole.

3. Kdo vam največ pomaga pri učenju v šoli:

- a) Eden od staršev oziroma skrbnik/ca
- b) Starejši bratje in sestre
- c) Starejši sorodnik (babica, dedek stric)
- d) Vrstniki – sošolci
- e) Učiteljice oziroma učitelji
- f) Romski pomočnik oziroma pomočnica
- g) Učitelj, ki hodi na dom
- h) Sam se učim, nihče mi ne pomaga.

4. Kdo vam največ pomaga pri učenju v družini:

- a) Eden od staršev oziroma skrbnik
- b) Starejši bratje in sestre
- c) Starejši sorodnik (babica, dedek stric)
- d) Vrstniki – sošolci
- e) Učitelj, ki hodi na dom
- f) Sam se učim, nihče mi ne pomaga.

5. Kako ste se počutili v osnovni šoli?

Zelo dobro Dobro Ne dobro, ne slabo. Slabo Zelo slabo

6. Kako se počutite v srednji šoli?

Zelo dobro Dobro Ne dobro, ne slabo. Slabo Zelo slabo

7. Kakšen uspeh ste imeli od 3. do 5. razreda?

zadosten dober prav dober odličen

8. Kakšen uspeh ste imeli od 6. do 9. razreda?

zadosten dober prav dober odličen

9. Vidite kakšno prihodnost v akademskih poklicih (rad bi delal v izobraževanju, rad bi delal kot podjetnik, rad bi delal v trgovini, rad bi študiral v tujini idr.)?

- a) Da, zdi se mi zelo pomembno.
- b) Da, zdi se mi precej pomembno.
- c) Ne, ne zdi se mi najbolj pomembno.
- d) Ne, sploh ni pomembno.

10. Kje so lahko, po vašem mnenju, mladi uspešni?

- a) Naravoslovje
- b) Družboslovje

11. V kakšni vrsti poklica se vidite?

- a) Akademski poklic
- b) Družboslovje ali naravoslovje
- c) Akademski poklic me ne zanima

12. Kje se vidite v prihodnosti?

- a) Po dokončani srednji šoli se želim zaposliti.
- b) Po dokončani srednji šoli se želim vpisati na višjo šolo.
- c) Po dokončani srednji šoli se želim vpisati na visoko šolo z univerzitetnim programom.
- d) Želim dokončati fakulteto in se zaposliti.
- e) Želim dokončati doktorat znanosti.

13. Se vam zdi, da so vaše želje uresničljive?

- a) Prepričan/prepričana sem, da mi bo uspelo.
- b) Ne vem, bomo videli.
- c) Bojim se, da ni uresničljivo.
- d) Ne, moje želje so preveč nerealne.

14. Kaj pravijo vaši starši oziroma skrbnik glede vaših želja?

- e) Mislijo, da mi bo uspelo.
- f) Mislijo, da ni uresničljivo.
- g) Mislijo, da so moje želje preveč nerealne.
- h) Njihovo mnenje mi ni pomembno.

15. Kateri predmet vam najbolj leži (več možnih odgovorov)?

- | | |
|---|-----------------------------------|
| a) Slovenščina | e) Geografija |
| b) Tuji jeziki, npr.: nemščina,
angleščina | f) Kemija, fizika |
| c) Matematika | g) Glasba |
| d) Zgodovina, etika | h) Drugo |
| | i) Noben predmet mi ni najljubši. |

16. Kateri predmet vam povzroča težave (več možnih odgovorov)?

- a) Slovenščina
- b) Nemščina, angleščina
- c) Matematika
- d) Zgodovina, etika
- e) Geografija
- f) Kemija, fizika
- g) Glasba
- h) Drugo
- i) Noben predmet mi ne povzroča posebnih težav.

17. Se vam zdi dovolj, da vsaka oseba dokonča vsaj srednjo šolo?

- a) Da, zdi se mi zelo pomembno.
- b) Da, zdi se mi precej pomembno.
- c) Ne, ne zdi se mi najbolj pomembno.
- d) Ne, ni pomembno.

18. Ali se boste vpisali na fakulteto?

- a) Da
- b) Ne
- c) Mogoče

19. Kaj pa bi šli naprej študirat?

- a) Naravoslovje
- b) Družboslovje
- c) Ne bom šla/šel naprej študirat.

20. Mislite, da morajo biti dekleta enako izobražena kot fantje?

- a) Ja, enako.
- b) Ne, manj.
- c) Ne, več.

21. Ali bi morala imeti dekleta v šoli več gospodinjskega pouka?

- a) Ne, enako.
- b) Ne, manj.
- c) Da, več.

22. Ali bi morali fantje imeti več tehničnega pouka (tehnika ipd.)?

- a) Ne, enako.
- b) Ne, manj.
- c) Da, več.

23. Mislite, da bi vam bilo v življenju lažje:

- a) Če ne bi bil pripadnik romske skupnosti.
- b) Če ne bi govoril romskega jezika.
- c) Če bi bili moji starši bolj izobraženi.
- d) Če bi bil bogatejši.
- e) Če bi zrastel/zrastla v boljši družini.

24. Ali vsakemu človeku poveste, da ste pripadnik romske skupnosti?

- a) Da, vsakemu povem, da prihajam iz romskega naselja.
- b) Ne, ne povem.
- c) Povem le tistim, ki me že dovolj poznajo.
- d) Ne, trudim se, da bi bilo čim manj očitno, da sem pripadnik romske skupnosti.

25. Ali sošolci vedo, da ste pripadnik romske skupnosti?

- a) Nihče ne ve.
- b) Nekateri vedo.
- c) Vsi vedo.

26. Ali ste imeli v srednji šoli izkušnjo, da so sošolci spremenili odnos do vas, ko so izvedeli, da ste Rom/Rominja?

- a) Da
- b) Ne
- c) Mogoče

27. Moj/i najboljši prijatelj/i so:

- a) Vrstniki iz moje skupnosti
- b) Vrstniki iz razreda
- c) Bratje/sestre
- d) Ožji sorodniki
- e) So starejši od mene

28. Kdaj se vam zdi, da je najbolj primerno, da ima ženska otroka?

- a) Od 15 do 18
- b) Od 19 do 22.
- c) Od 23 do 26
- d) Od 26 do 30
- e) Ne želim imeti otrok.

29. Kdaj se vam zdi, da je najbolj primerno, da ima moški otroka?

- a) Od 15 do 18
- b) Od 19 do 22.
- c) Od 23 do 26
- d) Od 26 do 30
- e) Ne želim imeti otrok.

30. Kdaj bi si želeli ustvariti družino?

- f) Od 15 do 18
- g) Od 19 do 22.
- h) Od 23 do 26
- i) Od 26 do 30
- j) Ne želim se poročiti/ ne želim živeti v partnerstvu.

31. Koliko otrok želite imeti.

- a) Enega
- b) Dva
- c) Tri ali več.
- d) Ne želim imeti otrok.

32. Kateri jezik sami najpogosteje uporabljate doma?

- a) Romski jezik
- b) Slovenski jezik
- c) Prekmurski jezik
- d) Romski in prekmurski.
- e) Drugo

33. Kateri jezik vaši starši oziroma skrbniki najpogosteje uporabljajo doma?

- f) Romski jezik
- g) Slovenski jezik
- h) Prekmurski jezik
- i) Romski in prekmurski.
- j) Drugo

34. Se vam zdi pomembno učenje romskega jezika in romske kulture v šolah?

- a) Da, zdi se mi zelo pomembno.
- b) Da, zdi se mi precej pomembno.
- c) Ne, ne zdi se mi najbolj pomembno.
- d) Ne, sploh ni pomembno.

35. Prosim napišite katere jezike obvladate in obkrožite ustrezne odgovore:

- a) _____ RAZUMEM PIŠEM BEREM GOVORIM
- b) _____ RAZUMEM PIŠEM BEREM GOVORIM
- c) _____ RAZUMEM PIŠEM BEREM GOVORIM
- d) _____ RAZUMEM PIŠEM BEREM GOVORIM

- e) _____ RAZUMEM PIŠEM BEREM GOVORIM
- f) _____ RAZUMEM PIŠEM BEREM GOVORIM
- g) Več.

Priloga 2: Anketni vprašalnik za starše osnovnošolcev in osnovnošolk

ANKETNI VPRAŠALNIK ZA MAGISTRSKO NALOGO

Pozdravljeni.

Moje ime je Melisa Baranja, sem študentka podiplomskega študija Fakultete za socialno delo v Ljubljani. V namene priprave svoje magistrske naloge zbiram odgovore na spodnja vprašanja. Zanimajo me izkušnje Romov in Rominj v izobraževalnih ustanovah, pri zaposlovanju, glede podpore v skupnosti, ožji in širši javnosti. Za sodelovanje se vam najtopleje zahvaljujem, saj je ključno za mojo nalogo. Anketa je popolnoma anonimna, za izpolnjevanje pa boste potrebovali od 10 do 15 minut časa. Pridobljeni podatki bodo uporabljeni izključno za pripravo magistrske naloge.

Spol: MOŠKI ŽENSKI

Letnica rojstva: _____

Kraj bivanja: _____

Število otrok: _____

Letnice rojstva otrok oz. otrok, ki živijo pri vas (od najstarejšega do najmlajšega):

Število otrok, ki so dokončali:

- osnovno šolo: _____
- Osnovno šolo s prilagojenim programom: _____
- srednjo šolo: _____
- visoko ali višjo šolo: _____

Število otrok, ki so šoloobvezni: _____

Kateri razred obiskuje vaš otrok? _____

Starše oziroma skrbnike z več šoloobveznimi otroki naprošam, da izpolnijo anketni vprašalnik za vsakega posameznega otroka.

Razmerje do šoloobveznih otrok:

- a) Mati
- b) Oče
- c) Očim ali mačeha
- d) Zakoniti zastopnik ali skrbnik (babica, dedek, teta, stric, posvojitelj, rejnik...)

Število članov v gospodinjstvu: _____

Status:

- a) Brezposeln/a
- b) Zaposlen/a

Zaposlen/a v (država): _____ v (delovno mesto) _____

- c) Drugo: _____

1. Šola:

- a) Nisem dokončal/dokončala osnovne šole.
- b) Sem dokončal/dokončala osnovno šolo, vendar se nisem vpisal/vpisala naprej v srednjo šolo.
- c) Sem se vpisal/vpisala v srednjo šolo, vendar je nisem dokončal/dokončala.
- d) Šolanje sem opustil/postala, ker sem postal/postala starš.
- e) Imam dokončano srednjo šolo.
- f) Sem se vpisal/vpisala na fakulteto, vendar je nisem dokončal/dokončala.
- g) Imam dokončano fakulteto.
- h) Dokončujem oz. imam dokončan magisterij.
- i) Dokončujem oz. imam dokončan doktorat.

2. Kdo vas je najbolj podpiral v osnovni šoli (možnih je več odgovorov)?

- h) Najbolj so me podpirali starši.
- i) Največ podpore sem imel/imela v šoli.
- j) Imel/a sem tako podporo v šoli kot doma.
- k) Najbolj me je podpiral/podpirala učitelj/učiteljica razrednega pouka ali razrednik/razredničarka.
- l) Imel/imela sem podporo vseh učiteljev.
- m) Imel/imela sem podporo in spodbudo od sošolcev.
- n) V šoli nisem imel/imela podpore ne s strani staršev ne s strani šole.

V nadaljevanju prosim, da odgovorite na vprašanja, ki se tičejo vašega šoloobveznega otroka ali otrok, ki so še vedno v osnovni šoli:

3. Menite, da vaš otrok dobi dovolj podpore v šoli?

- a) Da
- b) Ne
- c) Včasih
- d) Da, ampak podpora ni vedno primerna

4. Kako ocenjujete uspešnost svojega otroka v šoli:

- a) Se zlahka uči
- b) Težko se uči
- c) Zanimajo ga/jo samo nekateri predmeti

5. Kdo otroku največkrat pomaga pri učenju v družini:

- g) Jaz ali drugi drug starš oz. skrbnik
- h) Starejši bratje/sestre
- i) Starejši sorodnik (babica, dedek, stric, bratranci, sestrične...)
- j) Vrstniki – sošolci
- k) Vrstniki iz naselja
- l) Učiteljice/ učitelji
- m) Romski pomočnik/ pomočnica
- n) Oseba, ki hodi na dom
- o) Nihče

6. Kdo otroku največkrat pomaga pri učenju v šoli:

- a) Jaz ali drugi drug starš oz. skrbnik
- b) Starejši bratje/sestre
- c) Starejši sorodnik (babica, dedek, stric, bratranci, sestrične...)
- d) Vrstniki – sošolci
- e) Vrstniki iz naselja
- f) Učiteljice/ učitelji
- g) Romski pomočnik/ pomočnica
- h) Oseba, ki hodi na dom
- i) Nihče

7. Kako se otrok počuti v šoli?

Zelo dobro Dobro Ne dobro, ne slabo. Slabo Zelo slabo

8. **Ali je vaš otrok v šoli doživel že kakšno diskriminacijo s strani osebja ali sošolcev?**
- a) Da
 - b) Ne
 - c) Včasih
9. **Če je doživel kakšno diskriminacijo, kdaj se je to dogajalo najpogosteje?**
- a) V vrtcu
 - b) V prvi triadi (od 1. do 3. razreda).
 - c) V drugi triadi (od 4. do 6. razreda)
 - d) V tretji triadi (od 7. do 9. razreda).
 - e) Nikoli ni bil/a tarča diskriminacije.
10. **Če je doživel kakšno diskriminacijo, kje se je to dogajalo najpogosteje?**
- a) V vrtcu V nižjih razredih (od 1. do 4. razreda) s strani učiteljice.
 - b) V nižjih razredih (od 1. do 4. razreda) s strani sošolcev, ki so Neromi.
 - c) V nižjih razredih (od 1. do 4. razreda) s strani sošolcev, ki so Romi.
 - d) V višjih razredih (od 5. do 9. razreda) s strani učiteljice.
 - e) V višjih razredih (od 5. do 9. razreda) s strani sošolcev, ki so Neromi.
 - f) V višjih razredih (od 5. do 9. razreda) s strani sošolcev, ki so Romi.
 - g) Nikoli ni bil/a tarča diskriminacije.
11. **Če ste doživeli kaj takega, kako ste vi kot starš odreagirali?**
- a) Sem šel na šolo do učitelja/učiteljice ali razrednika/razredničarke.
 - b) Sem šel na šolo do ravnatelja/ravnateljice šole.
 - c) Sem šel do socialne/socialnega delavke/delavca na šoli.
 - d) Otroku sem rekel/rekla, da naj se postavi zase in sam reši zadevo.
 - e) Nisem odreagiral/odreagirala.
 - f) Nikoli ni bil/a tarča diskriminacije.
12. **Kdo je najprej odreagiral na vašo pritožbo o diskriminiranju vašega otroka?**
- a) Razrednik
 - b) Ravnatelj
 - c) Socialna delavka
 - d) Sošolci
 - e) Starši vrstnikov
 - f) Nihče
 - g) Nikoli ni bil/a tarča diskriminacije.

- 13. Se vam zdi dovolj, da vaš otrok konča osnovno šolo?**
- e) Da, zdi se mi zelo pomembno.
 - f) Da, zdi se mi precej pomembno.
 - g) Ne, ne zdi se mi najbolj pomembno.
 - h) Ne, ni pomembno.
- 14. Ali se vam zdi pomembno, da dokonča srednjo poklicno šolo?**
- a) Da, zdi se mi zelo pomembno.
 - b) Da, zdi se mi precej pomembno.
 - c) Ne, ne zdi se mi najbolj pomembno.
 - d) Ne, ni pomembno.
- 15. Vidite kakšno prihodnost v akademskih poklicih?**
- a) Da, zdi se mi zelo pomembno.
 - b) Da, zdi se mi precej pomembno.
 - c) Ne, ne zdi se mi najbolj pomembno.
 - d) Ne, ni pomembno.
- 16. Kako vidite prihodnost svojega otroka?**
- f) Končal/ končala bo vsaj osnovno šolo.
 - g) Končal/ končala bo vsaj srednjo šolo.
 - h) Končal/ končala bo višjo šolo.
 - i) Končal/ končala bo visoko šolo z univerzitetno izobrazbo.
 - j) Končal/ končala bo doktorat znanosti.
- 17. Kaj otrok pravi, da bi rad bil v življenju?**
- a) Po dokončani osnovni šoli ne želi naprej v srednjo šolo.
 - b) Po osnovni šoli se želi vpisati naprej v srednjo šolo.
 - c) Želi dokončati višjo šolo.
 - d) Želi končati visoko šolo z univerzitetno izobrazbo.
 - e) Želi dokončati doktorat znanosti.
- 18. Se vam zdi, da so njegove/njene sanje uresničljive?**
- i) Prepričan/prepričana sem, da mu/ji bo uspelo.
 - j) Ne vem, bomo videli.
 - k) Bojim se, da ni uresničljivo.
 - l) Ne, njegove/njene sanje so preveč nerealne.

19. Kateri predmet ima vaš otrok najrajši (več možnih odgovorov)?

- | | |
|---|----------------------------------|
| j) Slovenščina | o) Kemija, fizika |
| k) Tuji jeziki, npr.: nemščina,
angleščina | p) Glasba |
| l) Matematika | q) Drugo: _____ |
| m) Zgodovina, etika | r) Ne vem, nisem je/ ga vprašal. |
| n) Geografija | s) Nima najljubšega predmeta |

20. Kateri predmet mu povzroča težave (več možnih odgovorov)?

- j) Slovenščina
- k) Nemščina, angleščina
- l) Matematika
- m) Zgodovina, etika
- n) Geografija
- o) Kemija, fizika
- p) Glasba
- q) Drugo: _____
- r) Ne vem, nisem je/ ga vprašal.
- s) Noben predmet mu ne povzroča posebnih težav.

21. Ali načrtujete, da bo vaš otrok nadaljeval izobraževanje?

- a) Da, šel bo v gimnazijo.
- b) Da, šel bo na poklicno srednjo šolo.
- c) Ne.
- d) Mogoče.

22. Mislite, da morajo biti dekleta enako izobražene kot fantje?

- d) Ja, enako.
- e) Ne, manj.
- f) Ne, več.

23. Ali bi morale dekleta imeti v šoli več gospodinjskega pouka kot fantje?

- d) Ne, enako.
- e) Ne, manj.
- f) Da, več.

24. Ali bi morali fantje imeti več tehničnega pouka (tehnika ipd.) kot dekleta?

- d) Ne, enako.
- e) Ne, manj.
- f) Da, več.

25. Ali mislite, da je kaznovanje otroka, če ne hodi v šolo, primerno?

- a) Da
- b) Ne
- c) Včasih

26. Ali mislite, da je kaznovanje otroka, če ni poslušen, primerno?

- a) Da
- b) Ne
- c) Včasih

27. Mislite, da bi vam bilo v življenju lažje:

- f) Če ne bi bil/bila pripadnik/ca romske skupnosti.
- g) Če ne bi govoril/a romskega jezika.
- h) Če bi bili moji starši bolj izobraženi.
- i) Če bi bil/bila premožnejši.
- j) Če bi zrastel/zrastla v boljši družini.

28. Mislite, da bi bilo vašemu otroku v življenju lažje:

- a) Če ne bi bil pripadnik romske skupnosti.
 - b) Če ne bi govoril romskega jezika.
 - c) Če bi bili vi kot njegov starš ali skrbnik bolj izobraženi.
 - d) Če bi bili premožnejši.
-

29. Kdaj se vam zdi, da je najbolj primerno, da ima ženska otroka?

- k) Od 15 do 18
- l) Od 19 do 22.
- m) Od 23 do 26
- n) Od 26 do 30

30. Kdaj se vam zdi, da je najbolj primerno, da se ženska poroči?

- o) Od 15 do 18
 - p) Od 19 do 22.
 - q) Od 23 do 26
 - r) Od 26 do 30
-

31. Kateri jezik najpogosteje uporabljate doma?

- k) Romski jezik
- l) Slovenski jezik
- m) Prekmurski jezik
- n) Romski in prekmurski.
- o) Drugo: _____

32. Kateri jezik najpogosteje uporablja vaš otrok doma?

- p) Romski jezik
- q) Slovenski jezik
- r) Prekmurski jezik
- s) Romski in prekmurski.
- t) Drugo: _____

33. Se vam zdi pomembno učenje romskega jezika in romske kulture v šolah?

- e) Da, zdi se mi zelo pomembno.
- f) Da, zdi se mi precej pomembno.

g) Ne, ne zdi se mi najbolj pomembno.

h) Ne, sploh ni pomembno.

34. **Koliko jezikov znate (prosim, da upoštevate tudi romski, prekmurski in slovenski jezik)? _____**

35. **Napišite prosim, katere jezike obvladate, in obkrožite ustrezne odgovore:**

h) _____ RAZUMEM PIŠEM BEREM GOVORIM

i) _____ RAZUMEM PIŠEM BEREM GOVORIM

j) _____ RAZUMEM PIŠEM BEREM GOVORIM

k) _____ RAZUMEM PIŠEM BEREM GOVORIM

l) _____ RAZUMEM PIŠEM BEREM GOVORIM

m) _____ RAZUMEM PIŠEM BEREM GOVORIM

n) Več.