

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

DIPLOMSKA NALOGA

ETNIZIRANA OBRAVNAVA ROMSKIH OTROK V OSNOVNI
ŠOLI

Natalija Djoković

LJUBLJANA 2011

PODATKI O DIPLOMSKI NALOGI

Ime in priimek: Natalija Djoković

Naslov naloge: Etnizirana obravnava romskih otrok v osnovni šoli

Kraj: Ljubljana

Leto: 2011

Število strani: 106

Število tabel: 11

Število slik: 0

Število prilog: 8

Število bibl. opomb: 11

Število grafov: 0

Mentor: prof. dr. Darja Zaviršek

Somentor: asist. dr. Špela Urh

Deskriptorji:

Romi, rasizem, diskriminacija, etnizacija, patologizacija, izobraževanje, inkluzija, segregacija, usmerjanje v šole s prilagojenim programom, antirasistično in etnično občutljivo socialno delo

Povzetek:

Predsodki in stereotipi o Romih so v družbi močno zakoreninjeni, kar se odraža preko rasističnih praks. Močno zakoreninjen rasizem vpliva na strokovnjake, javno mnenje, politiko in medije ter se z njihovo pomočjo ohranja skozi čas. Romi so zato pogosto etnizirani in patologizirani oziroma videni zgolj skozi prizmo etničnosti - kot biološko in kulturno manjvredna skupina. Rasistične praske iz širše družbe pa se zrcalijo tudi v šoli. Romski otroci so namreč pogosto etnizirani, patologizirani in posledično diskriminirani. Romski otroci pogosto dosegajo slabše učne uspehe. Zaradi odsotnosti strokovnosti in prisotnosti rasističnih praks se krivda za slabše učne uspehe najpogosteje pripiše njim samim, njihovim staršem ter romski skupnosti kot celoti.

Title: Ethnicized treatment of Roma Children in Primary School

Descriptors:

Roma, Racism, discrimination, ethnicization, pathologisation, education, inclusion, segregation, enrolling in special schools, antiracist and ethnically sensitive social work

Abstract:

Bias and stereotypes about the Roma in society are strongly entrenched and reflected by racist practices. Racism affects experts, public opinion, politics, the media and stays maintained through time with their help. Roma are often ethnicized and pathologised or seen only through the prism of ethnicity - as a biologically and culturally inferior group. Racist practice from the wider society is also reflected in schools. Roma children are continuously being ethnicized, pathologised and consequently discriminated. They often experience less success in learning. The lack of professionalism and presence of racist practices are the reason for poor academic achievements, along with themselves, their parents and the whole Roma community.

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA SOCIALNO DELO

DIPLOMSKA NALOGA

ETNIZIRANA OBRAVNAVA ROMSKIH OTROK V OSNOVNI
ŠOLI

Mentor: prof. dr. Darja Zaviršek
Somentor: asist. dr. Špela Urh

Natalija Djoković

LJUBLJANA 2011

ZAHVALA

... vsem Romskim staršem, ki so z mano delili svoja mnenja in izkušnje.

... sestri Nataši, ker me je opogumila, da sem se vpisala na Fakulteto za socialno delo.

... mami, ker je ves čas verjela vame.

... »sotrpinki« Katji, ki je istočasno pisala svojo diplomsko nalogo - za vso pozitivno energijo in smeha polne debate.

... Iris in Nejki za moralno podporo.

... Tadeji za skupne kave v nočnem času in lektoriranje.

... mentoricama prof. dr. Darji Zaviršek in asist. dr. Špeli Urh za vso strokovno podporo, dostopnost in umerjanje.

PREDGOVOR

V tretjem letniku študija sem se z namenom delovanja v programu, namenjenim romskim otrokom in njihovim staršem, odločila za prakso na Društvu Mozaik – društvu otrok. Ko sem prvič stopila v barakarsko naselje med Koželjevo in Tomačevsko ulico v Ljubljani, sem bila presenečena nad dejstvom, da sredi Ljubljane stoji barakarski »geto«, kjer ni javne razsvetljave, ni asfalta, so samo slabo izolirane barake s preperelimi strehami in zidovi. V naselju stoji tudi zabojnik, ki je namenjen otrokom. V njem društvo Mozaik izvaja učno pomoč in druge različne aktivnosti za otroke. V času prakse sem čas posvečala pretežno otrokom in njihovim šolskim obveznostim. Po izteku prakse pa sem ostala aktivna na društvu in nadaljevala z delom – tako z otroki kot tudi z odraslimi.

Skozi čas sem spoznala večino ljudi v naselju, naša poznanstva pa so postajala vse bolj intenzivna. Sčasoma so mi ljudje, ki živijo v naselju, začeli zaupati. Osebe, ki so nepismene, so me pogosto prosile, da jim preberem pošto ali dokumente. Skozi različne pogovore sem se začela zavedati, da ljudje zelo slabo poznajo svoje pravice, da ne razumejo dokumentacije, s katero razpolagajo, ter da slabo poznajo Ljubljano. Ljudje so me pogosto prosili, da z njimi obiščem različne institucije. Skupaj z njimi sem tako nekajkrat obiskala Centre za socialno delo in eno od ljubljanskih osnovnih šol. S temi obiski sem sama prvič vstopala v stik s Centri za socialno delo. Bila sem prepričana, da tam sedijo strokovnjaki, ki bodo ljudi slišali, jih opolnomočili, informirali in jim pomagali. Vendar nikdar ni bilo tako. Vsak obisk je bil poln diskriminatornih praks, prikrivanja pravic, ustvarjanja ovir in negativnega vzdušja. Spomnim se izjav socialne delavke: »Smisel denarne socialne pomoči ni, da jo porabite na Hrvaškem, temveč v Sloveniji« in »Zdaj vam odobrim izredno denarno pomoč, ampak naj to ne pomeni, da boste hodili prositi za še pomoči« (osebni pogovori, 2010).

Podobne diskriminatorne prakse sem zaznala tudi na eni od ljubljanskih osnovnih šol, ki jo obiskuje veliko otrok iz omenjenega naselja. Iz pripovedovanja otrok in osebnih pogovorov s šolskim osebjem sem ugotovila, da so romski otroci obravnavani drugače - pogosto sem dobila občutek, da so obravnavani kot nezaželeni. Šla sem na sestanek v šolo, da se pogovorim o znanju otrok, ki živijo v naselju. Bil je zelo hladen zimski dan v času varstva po pouku in pred šolo ni bilo drugih otrok kot samo romski. Učiteljica, ki vodi varstvo po pouku, je povedala: »Napodila sem jih ven, ker motijo ostale pri pisanju domačih nalog« (osebni pogovor, 2009).

Skozi mesece sem tako nabirala različne izkušnje in ugotovila, da socialni delavci, učitelji in ostali, ki prihajajo v stik z Romi, pri strokovnem delu pogosto odražajo svoje predsodke. Menim, da v družbi obstaja negativna družbena in politična klima, ki dovoljuje strokovnjakom, da delujejo nestrokovno. Tako vedenje pa ni nadzirano in ni sankcionirano. Še več, ravno zaradi zaslepljenosti s predsodki, se tovrstno vedenje tolerira oziroma ga država celo spodbuja. Po drugi strani pa sem preko druženja in pogovorov s starši dobila občutek, da si močno želijo biti sprejeti. Občutek sprejetosti želijo tudi svojim otrokom v šoli, ki je tako za otroke kot starše zelo pomembna. Zato sem se odločila, da se v diplomski nalogi posvetim diskriminacijam romskih otrok v šoli. Z intervjuji s starši romskih otrok želim osvetliti njihove poglede, stališča in izkušnje, ki jih imajo s šolo.

KAZALO

1. TEORETIČNI UVOD	10
1. 1 PRAVNO FORMALNI POLOŽAJ ROMOV V SLOVENIJI.....	10
1. 2 ROMI KOT DRUŽBENO »DRUGI«	14
1. 2. 1 ROMI SKOZI RAZLIČNE POLITIČNE SISTEME	14
1. 2. 2 ETNIČNA MANJŠINA ALI ETNIZIRANA SOCIALNO IZKLJUČENA SKUPINA?	15
1. 2. 3 ROMSKA KULTURA, ETNIZACIJA IN PATOLOGIZACIJA.....	18
1. 2. 4 RASIZEM IN JAVNI SPOMIN	21
1. 2. 5. IZVORI PREDSTAV O ROMIH: VPLIV ZNANOSTI, POLITIKE IN MEDIJEV	23
1. 3 ROMSKI OTROCI V VZGOJNO IZOBRAŽEVALNEM PROCESU	28
1. 3. 1 ŠOLA KOT APARAT DRŽAVE	28
1. 3. 2 RAZLIČNI VIDIKI TEŽAV	32
1. 3. 3 ETNIZACIJA IN PATOLOGIZACIJA ROMSKIH OTROK.....	34
1. 3. 4 REŠITVE.....	41
1. 3. 5 INKLUZIVEN SLOVENSKI ŠOLSKI SISTEM?	43
1. 3. 6 PRIMERI DOBRIH PRAKS	47
1. 3. 7 VLOGA ANTIRASISTIČNEGA IN ETNIČNO OBČUTLJIVEGA SOCIALNEGA DELA.....	50
 2. PROBLEM	 54
 3. METODOLOGIJA	 55
 3.1 VRSTA RAZISKAVE IN SPREMENLJIVKE	 55
3. 2 MERSKI INSTRUMENTI	55
3. 3 POPULACIJA IN VZOREC.....	55
3. 4 ZBIRANJE PODATKOV.....	56
3. 5 ANALIZA IN OBDELAVA PODATKOV	56
 4. REZULTATI IN RAZPRAVA	 62
 4. 1 ODNOSI V ŠOLI	 62
4. 2 JEZIK	74
4. 3 PODPORA.....	77

5. SKLEPI	81
6. PREDLOGI	83
7. LITERATURA	84
8. PRILOGE	90
9. POVZETEK	105

KAZALO TABEL

TABELA 3.1: PRIMER ZAPISA INTERVJUJA Z OZNAČENIMI RELEVANTNIMI IZJAVAMI	56
TABELA 3.2: PRIMER KODIRANJA IZJAV PRI KATEGORIJI JEZIK	58
TABELA 3.3: PRIMER UREDITVE IZJAV PO KODAH IN ZDRUŽEVANJE V PODKATEGORIJE PRI KATEGORIJI JEZIK	60
TABELA 8.1: KODIRANE IZJAVE ZA KATEGORIJO ODNOS OTROK – ŠOLA	90
TABELA 8.2: KODIRANE IZJAVE ZA KATEGORIJO ODNOS STRAŠ – ŠOLA	92
TABELA 8.3: KODIRANE IZJAVE ZA KATEGORIJO JEZIK	95
TABELA 8.4: KODIRANE IZJAVE ZA KATEGORIJO POMOČ.....	97
TABELA 8.5: IZJAVE, UREJENE PO KODAH IN ZDRUŽENE V PODKATEGORIJE PRI KATEGORIJI ODNOS OTROK – ŠOLA	98
TABELA 8.6: IZJAVE, UREJENE PO KODAH IN ZDRUŽENE V PODKATEGORIJE PRI KATEGORIJI ODNOS STARŠ - ŠOLA	100
TABELA 8.7: IZJAVE, UREJENE PO KODAH IN ZDRUŽENE V PODKATEGORIJE PRI KATEGORIJI JEZIK	101
TABELA 8.8: IZJAVE, UREJENE PO KODAH IN ZDRUŽENE V PODKATEGORIJE PRI KATEGORIJI POMOČ.....	102

1. TEORETIČNI UVOD

1.1 PRAVNO FORMALNI POLOŽAJ ROMOV V SLOVENIJI

Ob zadnjem popisu prebivalstva v Republiki Sloveniji leta 2002 se je po veroizpovedi in narodnostni pripadnosti za Roma opredelilo 3246 oseb (Statistični urad RS). »Po podatkih centrov za socialno delo iz leta 2003 naj bi živelo v Sloveniji 6.264 Romov, po podatkih občin iz leta 2004, v katerih so Romi zgodovinsko poseljeni (t.i. avtohtoni Romi¹), pa v teh občinah živi 6.448 pripadnikov romske etnične skupnosti« (Splošne informacije o romski etnični skupnosti v Republiki Sloveniji 2006). Po ocenah Open Society Institute 2001 je v Sloveniji med 7.000 in 10.000 Romov. Med njimi je namreč veliko takšnih, ki so prišli iz nekdanjih Republik Jugoslavije, t.i. »neavtohtonih Romov« (2001: 495-496). Urhova (2009) je leta 2008 zbirala podatke s pomočjo centrov za socialno delo in ugotovila, da v Sloveniji živi več kot 10.000 Romov.

Ob istem popisu leta 2002 se je za pripadnike madžarske narodnosti izreklo 6243 oseb, za pripadnike italijanske pa 2258 oseb (Statistični urad RS). Obema skupinama manjšin Republika Slovenija z Ustavo ureja posebne pravice. Gre za sklop *individualnih pravic* glede uporabe narodnih simbolov, ohranjanja narodnostne identitete preko samoorganizacije, vzgoje in izobraževanja v lastnem jeziku ter obvezno dvojezično šolo na določenih območjih in gojenje odnosa s svojima matičnima narodoma. Prav tako pa jim status narodnostne skupnosti omogoča tudi *kolektivne pravice*, kot je zaščita zastopanja v predstavniških organih lokalne samouprave in v državnem zboru. Država je za obe manjšini oblikovala pravico »veta« kot ključno pravico za zaščito interesov pri sprejemanju aktov, ki zadevajo narodni skupnosti. Posebne ustavne pravice so za italijansko in madžarsko narodno skupnost definirane na osnovi avtohtonosti, čeprav Ustava tega pojma ne razlaga (Kaučič, Grad 2003: 142-143).

Romski skupnosti je z Ustavo RS sicer priznan poseben položaj, vendar pa skupnost ni priznana niti kot avtohtona niti kot narodna skupnost (manjšina) – kljub dejstvu, da jih je

¹ Pojem »avtohtoni Romi« označuje skupino Romov, ki naj bi tradicionalno živeli v Republiki Sloveniji. Brankica Petković (2003) navaja, da je bila v letu 2002 vlada Republike Slovenije z odločbo ustavnega sodišča primorana ugotoviti, v katerih občinah tradicionalno bivajo Romi, saj jim Zakon o lokalni samoupravi omogoča vsaj po enega predstavnika v občinskem svetu. Kriterij, po katerem je vlada RS ugotavljala »avtohtonost«, ni znan. Astrid Prašnikar, takratna državna sekretarka, je glede kriterija (s katerim so določili dvajset občin, v katerih živijo »avtohtoni« Romi) povedala, da je nedvomno in dejansko strokovno ugotovljeno, da tam živijo »avtohtoni« Romi (Petković 2003: 56). Za »neavtohtone« Rome tako veljajo vsi tisti Romi, ki niso tradicionalno poseljeni v RS. Pod »neavtohtone« Rome praviloma spadajo tisti, ki so imigrirali v Slovenijo iz Republik bivše Jugoslavije (Janko Spreizer 2004).

številčno več kot italijanske ali madžarske skupnosti v Sloveniji. Obseg pravic je ožji kot pri madžarski in italijanski narodni skupnosti v Sloveniji. Ustava romski skupnosti ne priznava posebnih pravic, temveč zgolj obvezuje zakonodajalca, da uredi poseben položaj in pravice omenjene skupnosti (*op. cit.*). Do leta 2007 (torej kar 16 let od ustavne določbe) namreč ni bilo enovitega zakona, ki bi opredeljeval pravice romske skupnosti, temveč je zaščito pravic urejalo štirinajst področnih zakonov. Gre za očiten primer diskriminacije nepriznavanja romske skupnosti kot manjšine, na kar opozarja tudi več avtorjev (Petković 2003, Janko Spreizer 2004, Komac 2007).

Leta 2007 je bil v Republiki Sloveniji sprejet Zakon o romski skupnosti, s katerim se je država na nek način približala določenim težavam, ki jih imajo pripadniki romske skupnosti. Za socialno delo je še posebej pomembno poznavanje 4. člena, ki pravi:

1. Republika Slovenija ustvarja pogoje za vključevanje pripadnikov romske skupnosti v sistem vzgoje in izobraževanja, zagotavlja pogoje za dvig izobrazbene ravni pripadnikov romske skupnosti in ustrezno štipendijsko politiko.
2. Na področju trga dela in zaposlovanja Republika Slovenija namenja posebno skrb spodbujanju zaposlovanja, poklicnemu izobraževanju in usposabljanju pripadnikov romske skupnosti.
3. Republika Slovenija spodbuja ohranjanje in razvoj romskega jezika ter kulturno, informativno in založniško dejavnost romske skupnosti.
4. Vlada Republike Slovenije (v nadaljnjem besedilu: vlada) enkrat letno poroča Državnemu zboru Republike Slovenije o uresničevanju obveznosti iz prejšnjih odstavkov in iz 5. člena tega zakona (Zakon o romski skupnosti v Sloveniji, Ur. List RS 33/2007).

Republika Slovenija s sprejetjem Zakona o romski skupnosti na nek način definira romsko skupnost kot skupnost, ki potrebuje posebno pozornost. Sicer opredeli tudi področja, kjer se skupnost srečuje s težavami (vzgoja in izobraževanje, delo in zaposlovanje, ohranjanje romskega jezika in kulture), vendar konkretnih obligacijskih rešitev ne poda. Pravi namreč, da mora Republika Slovenija *ustvarjati pogoje, namenjati posebno skrb, spodbujati*, kar je široko polje, ki je ohlapno definirano in neopredeljeno. Ne samo, da z zakonom niso konkretno

definirane pravice, zakonodajalec ni definiral niti izvrševalca niti merljivih ciljev izvrševanja teh pravic. Podobno meni Miran Komac (2007), ki pravi:

Zakon z zvanečim imenom Zakon o romski skupnosti v Republiki Sloveniji je prešibek okvir za odpravljanje razvojnih zaostankov romske skupnosti. Nobeno področje, ki je za urejanje romske problematike ključnega pomena, ni posebej elaborirano; nikjer ni nakazal nobenih rešitev. Pa bi bilo še kako potrebno govoriti o pravici do primernega prebivališča, pravici do izobraževanja, pravici do zdravja, gospodarskem razvoju, informiranju, kulturi, športu in seveda financiranju. Sestavljalci zakona so z romskimi težavami opravili tako, da so urejanje problematike prepustili področni zakonodaji. Zato »romski zakon« ne prinaša nobenega napredka. Napredek bi bil, če bi na posameznih področjih določil vsebino/elemente *pozitivne diskriminacije* (poudarjeno v izvirniku). Ker v zakonu ni mogoče zaznati ničesar od navedenega, bi zakon težko opredelili kot okvir, ki bo bistveno prispeval k napredku romske narodne manjšine v Sloveniji (Komac 2007: 20).

Zakon o romski skupnosti v besedilu ne omenja »avtohtonih« in »neavtohtonih« Romov, temveč govori o romski skupnosti. To sicer na prvi pogled kaže, da država več ne dela razlik med avtohtonimi in neavtohtonimi Romi, vendar pa na primer Romi, ki so po stari definiciji veljali za »neavtohtone«, niso pridobili pravice do predstavnika v občinskem svetu. Glede romskega predstavnika v občinskem svetu še vedno velja 39. člen Zakona o lokalni samoupravi. S tem seveda delitev na »avtohtone« in »neavtohtone« Rome ni presežena, temveč zgolj ignorirana.

Zakon o romski skupnosti v veliki meri dopolnjuje v marcu 2010 sprejet *Nacionalni program ukrepov za Rome Republike Slovenije za obdobje 2010-2015*, ki ga je sprejela Vladna komisija za zaščito romske skupnosti. Nacionalni program je zagotovo dokument, ki je v slovenskem prostoru nujno potreben kot odziv na težave, s katerimi se srečujejo Romi, saj jim sam Zakon o romski skupnosti ne prinaša konkretnih pravic, zaščite ali ukrepov. Zato lahko nacionalni program razumemo kot dokument, ki natančneje in konkretnije opredeli zakonske akte. Pripravila ga je delovna skupina, ki so jo sestavljali predstavniki ministrstev, vladnih služb in lokalnih skupnosti ter tudi predstavniki romske skupnosti, kar zagotovo pomeni novo pozitivno prakso političnega vključevanja Romov. Nacionalni program je za obdobje 2010-2015 opredelil šest strateških ciljev:

1. Izboljšati bivalne razmere pripadnikov romske skupnosti in urediti romska naselja.
2. Izboljšati izobrazbeno strukturo pripadnikov romske skupnosti in povečati vključenost: romskih otrok v programe predšolske vzgoje oziroma v programe priprav na vstop v osnovno šolo, šoloobveznih otrok v redno izobraževanje ter mladih in odraslih v nadaljevanje izobraževalnega procesa v skladu z načelom vseživljenjskega učenja.
3. Povečati zaposlenost in znižati brezposelnost pripadnikov romske skupnosti.
4. Izboljšati zdravstveno varstvo pripadnikov romske skupnosti, predvsem s poudarkom na izboljšanju zdravstvenega varstva otrok in žensk.
5. Ohranjati in razvijati kulturne, informativne in založniške dejavnosti romske skupnosti ter si prizadevati za ohranjanje in razvoj različnih oblik romskega jezika.
6. Povečati osveščenost večinskega prebivalstva glede obstoja, kulture, šeg in navad pripadnikov romske skupnosti ter osveščenost pripadnikov manjšine o pravicah in dolžnostih, ki jim pripadajo kot državljanom Republike Slovenije (Nacionalni program ukrepov za Rome Vlade Republike Slovenije za obdobje 2010-2015).

Četudi lahko dokument razumemo kot pozitivno politično prakso, ima precej pomanjkljivosti. Ne predvideva premikov v odpravljanju geografske segregacije, prav tako ne omenja preseganja delitve glede avtohtonosti razen v točki, kjer program omenja zaščito romske kulture. Tukaj je eksplicitno poudarjeno, da so pravice avtohtonih in neavtohtonih Romov enake.

1. 2 ROMI KOT DRUŽBENO »DRUGI«

1. 2. 1 Romi skozi različne politične sisteme

Skozi zgodovino so bili Romi vedno videni kot »drugi«; nomadi in kulturno odklonski povzročitelji nevšečnosti, po drugi strani pa so jih romantizirali kot svobodne, preproste in vročerkvne glasbenike (Janko Spreizer 2001, Urh 2003). Opredelitev je bila odvisna tudi od družbeno politične usmeritve.

Urhova (2003a: 160) skupni odnos družbe do Romov skozi čas označi z izrazom »anticiganizem«. Anticiganizem je primerljiv z antisemitizmom pri Židih, z razliko, da se ne opredeljuje kot sovraštvo na religiozni podlagi. Skozi čas se je odražal na različne načine, skozi različno intenzivne amplitude, vendar pa nikdar ni bil presežen, zaustavljen. Najhuje je bilo med drugo svetovno vojno, ko so bili Romi podvrženi najhujšim rasno higienskimi posegom: prisilne sterilizacije, poboji, iztrebljanje.

Janko Spreizer (2005) opredeljuje odnos politike do romske etnične manjšine v smislu preračunljivosti in izkoriščanja s strani večinskega prebivalstva . Če so bili Romi v času druge svetovne vojne videni skozi prizmo klasičnega rasizma, ki se utemeljuje na bioloških značilnostih, so v času zahodnega kapitalizma postali videni kot lenuhi in potepuhi, ki jih države na različne načine izganjajo, kot rešitev obstoja znotraj meja pa je država zanje zastavila prisilno asimilacijo. Zgodba se je v času marksistično-leninističnega komunizma ponovno spremenila, saj so bili kot skupina videni skozi dimenzijo socialne deprivacije oziroma kot nekvalificirana delovna sila, ki jo je država potrebovala. Kljub vključenosti na trg dela niso bili vrednotena manjšina, nasprotno, njihova kultura je bila vrednotena negativno oziroma kot ovira pri integraciji v širšo družbo. Mnogi Romi so zato svojo romsko identiteto zanikali ali zatirali. V postkomunizmu se je politika ponovno obrnila. Določene države so Rome priznale kot nacionalno manjšino (na primer Bosna in Hercegovina) in kot kulturno skupino (na primer Madžarska), vendar brez prave politike vključevanja in aktivnega državljanstva. S tem so bile skupine potisnjene ob rob in Romi ponovno videni kot »tujci« in »drugi«. V devetdesetih letih prejšnjega stoletja sta Evropska komisija in Evropska unija začeli opozarjati evropske države o diskriminaciji romske manjšine ter začeli uvajati politične

pritiske glede možnega ne-pridruževanja v primeru neupoštevanja človekovih, državljanskih in manjšinskih pravic do Romov (Spreizer 2005: 4-6).

Haris Tahirovič, romski aktivist in novinar, opaža odnos sodobne vladne politike do Romov prav v smislu uveljavljanja in ohranjanja »tujstva«. Pravi: »Rekli so, da je treba Rome socializirati in jih približati evropskim standardom, ampak tega ni mogoče storiti, dokler vlada šovinizem. Šovinizem se čuti pri posameznikih. Ne moremo reči, da so vsi Slovenci enaki. Ampak da se pojavljajo takšne stvari kot v zadnjem času, je za državo nesmiselno. [...] Romi, ki tukaj živijo, niso padli iz vesolja, so državljani te države« (v Mahonia 2004).

Odnos politike do Romov se je jasno pokazal tudi v letu 2010, ko sta Francija in Italija izven svojih meja izgnali 8.000 Romov, ki so se tja priselili iz Romunije in Bolgarije. Francosko notranje ministrstvo je namreč svoji policiji ukazalo, naj odstranijo nelegalna naselja, pri čemer naj prednostno obravnavajo romska naselja. V avgustu 2010 je tako policija v predmestju Pariza pričela z rušenjem prvih romskih naselij. Nekatere Rome, ki so živeli v naseljih, so naselili v začasna bivališča, tistim, ki so pristali na prostovoljno zapustitev države, pa je vlada izplačala tristo evrov in jih z letalom poslala nazaj v Romunijo in Bolgarijo. Ena od razlag, zakaj si Francija in Italija lahko »dovolita« izgon Romov, je tudi v tem, da Romi nimajo svoje države, ki bi jim predstavljala politično zaledje, kot ga imajo druge etnične skupine (Oddaja Globus, RTVSLO, 21. 9. 2010).

1. 2. 2 Etnična manjšina ali etnizirana socialno izključena skupina?

Etnična manjšina

Urad vlade RS za narodnosti, strokovna služba namenjena zaščiti pravic pripadnikov italijanske, madžarske narodne skupnosti in romske skupnosti, opredeljuje romsko skupnost kot »etnično manjšino«, ki ima posebne etnične značilnosti kot so jezik, kultura in druge etnične posebnosti (uradna spletna stran Urada za narodnosti). Pojem »druge etnične posebnosti« so neopredeljene in tako prepuščene lastnim subjektivnim fantazijam. Definicije različno pojmujejo značilnosti, ki opredeljujejo neko skupino kot etnično manjšino.

Etnična skupina naj bi tako bila tip kulturne skupnosti, ki poudarja vlogo mitov o izvoru, zgodovinskih spominov in je prepoznavna po eni ali več kulturnih razlikah, kot so vera, šege, jezik ali institucije. Vsaka etnična skupina je po tem naziranju rezultat specifičnih

zgodovinskih sil, je subjekt zgodovinske spremembe in razkroja ter je prepoznavna kot ločena kulturna in zgodovinska grupacija. Etnično skupnost označujejo kolektivno lastno ime, mit skupnih prednikov, skupni zgodovinski spomini, ki si jih medsebojno delijo, eden ali več razlikovalnih elementov skupne kulture, povezava s specifično domovino in čut solidarnosti (Smith Anthony D., *National identity*, London: Penguin, 1991, v Rogelj Škafar 2003: 33).

Široko definicijo povzame Yinger (v Haralambos, Halborn 1999: 658-682), ki etnično manjšino opredeli kot »družbeno raso«, saj v svoji teoriji loči med biološko in družbeno opredelitvijo »rase«². Družbena rasa sestoji iz etničnih skupin, o katerih lahko govorimo, kadar se širša družba in neka skupina prepoznavata kot različni v kombinaciji naslednjih značilnosti – jezika, religije, rase in domovine prednikov s svojo kulturo. Tudi člani etnične manjšine se vidijo na ta način in sodelujejo v skupnih aktivnostih, zgrajenih okoli njihovega (resničnega ali mitičnega) skupnega porekla in kulture. Ločnico med raso in etničnostjo opredeljuje predvsem osredotočenost na skupek lastnosti: opredeljevanje »rase« je namreč osredotočeno predvsem na fiziološke in genetske značilnosti skupin ljudi, medtem ko pojem etničnosti ne poudarja biološke značilnosti posameznika ali skupine, temveč njegovo ali njihovo kulturo (*op. cit.*).

Definicije različno pojmujejo značilnosti, ki opredeljujejo neko skupino kot etnično manjšino. Urhova (2009) povzame dve širši usmeritvi definiranja etničnih manjšin. *Tradicionalne* oziroma *primordialne* definicije etničnih manjšin so se osredotočale na kulturološke značilnosti kot so jezik, šege in navade. Hkrati pa tradicionalne definicije zagovarjajo, da imajo etnične skupine skupne značilnosti, ki so dane z rojstvom (*op. cit.*). Kot kritika tradicionalnim definicijam so nastale *sodobne* definicije etničnih skupin. Avtorji sodobnih definicij zagovarjajo tezo, da etnične manjšine ne obstajajo same po sebi, temveč nastanejo šele v odnosu z drugimi skupinami (*op. cit.*).

² Pojem »rasa« je problematičen, saj je zaradi zgodovine proučevanja »ras« pridobil ekstremno negativno konotacijo (Spencer 2006). V zgodovini so se razvile različne teorije o rasah: rasa kot rod ali monogeneza (vsi ljudje smo istega izvora), rasa kot tip ali poligeneza (ljudje smo različnih ras) in rasa kot podvrsta ali evolucijska teorija (naravna selekcija) (Haralambos, Halborn 1999). Teorije rase so zmeraj temeljile na poudarjanju bioloških razlik med ljudmi. Znane so teorije Herberta Spencerja iz 19. stoletja, ki je želel dokazati inferiorne in superiorne rase. Na teoriji o »manjvredni rasi« pripadnikov židovske, romske, slovanske itd. skupnosti so temeljila tudi Hitlerjeva prepričanja, katerih posledica so bila huda etnična čiščenja. (*op.cit.*). Ritchardson in Lambert ter večina drugih sociologov meni, da je »rasa« družbeni konstrukt. Vendar pa so rasistične teorije pustile močan vpliv zato ljudje ne sprejemajo besede »rasa« kot nevtralen pojem, temveč s svojimi prepričanji preoblikujejo in ustvarjajo nova prepričanja o »rasi« (*op.cit.*).

Žnidarec Demšar in Urh (2005a: 27) problematizirata uporabo pojma »etnična manjšina«, kadar govorimo o skupini Romov, saj pojem proizvaja meje in razlike med skupinami, postavlja njihovo hierarhijo in razmerja med skupinami (Romi – Neromi). Podobno povzameta Haralambos in Holborn (1999: 695), ki vidita teorijo o etničnih manjšinah v kombinaciji s konceptom multikulturalizma v prednosti pred biološkimi teorijami »ras«, saj omogoča soobstoj različnih kultur v določeni družbi, vendar jo, po besedah Haralambosa in Holborna, kritiki problematizirajo predvsem z vidika zanemarjanja vpliva rasizma, ki dejansko omejuje etnične skupine, da bi zares soobstajale z drugimi skupinami. Družba ima namreč svoje strukturne značilnosti, ki različno pozicionirajo skupine. Problematično je tudi proučevanje in razlaganje kulture etničnih manjšin, saj so te lahko precej odvisne od interpretacije raziskovalca (*op. cit.*).

Rommelspacherjeva (1997: 67) celo opozarja, da je multikulturalizem širok politični koncept, ki se ga da zlorabiti. Pravi, da toga definicija multikulturalizma (t.j. soobstoj različnih kultur v isti družbi) v realnosti težko najde prostor, saj je težko ohranjati ravnotežje glede ohranjanja razlik in podobnosti in se izognili pastem absolutiziranja razlik. Tisto pozitivno, kar pripada multikulturalizmu v določenih pozitivnih praksah, pa je zagotovo porazdelitev moči med različne skupine. Na dvojnost multikulturalizma opozarja tudi Janko Spreizer (2009: 154-155), ki pravi, da obstaja past »romantiziranja« določene skupine, ločevanja kultur brez vidika srečevanja, prepletanja le-teh ter možnost prakticiranja asimilacije. Vendar pa je multikulturalizem koncept, ki se umika tako iz družboslovja kot tudi iz javne politike. Še več, umika se iz držav, ki so bile znane po multikulturalističnemu pristopu do svojih manjšin in migrantov. To so Avstralija, Nizozemska in Velika Britanija (Dragoš 2005a: 46-47).

So Romi v Sloveniji torej etnična manjšina s posebnimi kulturnimi značilnostmi in doživljanjem te posebne identitete, ki v družbi ne najde enakovrednega prostora zaradi pomanjkanja multikulturalizma? Ali pa je večinska družba tista, ki pripisuje značilnosti Romov in jih tako etnizira? Žnidarec Demšar in Urh (2005a: 38) opozarjata, da etničnost zajema mnogo več značilnosti kot samo kulturo. Zajema lahko širok nabor značilnosti ali okoliščin kot so spol, verska pripadnost, nacionalna pripadnost, starost, spolna usmerjenost, poklicna pripadnost itd., vendar pa je kultura tista ključna komponenta, zaradi katere širša družba etnizira Rome. Če Rome vidimo skozi definicijo etnične manjšine, jim pripišemo skupne značilnosti: skupni jezik, religijo, kulturo in »izvorno domovino« ter najpomembnejše - njihovo doživljanje teh skupnih značilnosti kot del njihove identitete. Literatura ponuja malo

odgovorov na vprašanje, kaj je romska kultura in če nanje že odgovori, je zapisana s strani raziskovalcev, ki so kulturo Romov proučevali in interpretirali subjektivno, etnocentrično (Spreizer 2002, 2005, 2009).

1. 2. 3 Romska kultura, etnizacija in patologizacija

Socialno delo v svoji doktrini teži k samodefiniciji posameznika in skupnosti brez vnaprej pripisanih značilnosti. Žnidarec Demšar in Urh poudarjata, da ponotranjene in nereflektirane podobe Romov lahko privedejo do rasističnih praks socialnih delavcev v odnosu do Romov (Žnidarec, Urh 2005b: 327). Imer Brizani Traja, romski muzikolog, je zagotovil enega redkih slovenskih pisnih virov o romski kulturi z vidika »Romi o Romih« z naslovom *Le ostanite – Romi gredo* (2000). Avtor skozi zgodovinski opis opredeli romsko kulturo kot navade in običaje, poklice in umetniške veščine iz preteklosti, religijo, romski jezik, glasbo in legende. Pravi, da se je le malo kulturnih značilnosti in življenjskih navad ohranilo do danes. Ohranil se je predvsem običaj obrezovanja romskih muslimanskih dečkov, medtem ko je večina romskih imen že »pozabljenih« zaradi asimilacije. Podobno se je zgodilo tudi z religijo, ki so jo Romi prevzemali od skupnosti, v kateri so živeli. Prav tako večina Romov več ne živi v tradicionalni večgeneracijski družini, ohranile so se sledi sklepanja zakonskih zvez preko »nakupa« žen (ohranitve tega običaja avtor podrobneje ne opredeli). Od vseh zgoraj naštetih značilnosti se je še najbolj ohranil romski jezik, ki je obenem prevzemal tudi besede drugih jezikov. Ohranila sta se tudi romska glasba in ples, vendar redko v poklicne namene. V preteklosti so bili Romi namreč znani kot glasbeniki, zabavljači in jasnovidci (2000: 18-37). Da bi Romi doživljali svojo t.i. romsko kulturno identiteto preko skupnega izvora, nomadstva ali mita o tem, ni zaslediti. Avtor namreč navaja izsledke raziskav antropologov, ki so skozi analize romskega jezika prišli do rezultata, da Romi izvirajo iz Indije. Podatek tako izvira iz antropoloških študij in ne iz avtorjevega znanja pridobljenega preko ustnega izročila (*op. cit.*: 6).

Skozi zgodovino je torej romska kultura izgubljala na svoji intenziteti, ohranili so se le delci - pretežno jezik, ples in glasba. Jožek Horvat Muc, predsednik Zveze Romov, in Rajko Šajnovič, romski pesnik in pisatelj (2006), menita, da je ohranjanje in doživljanje romske kulture v družbi zatiranja za Rome težka naloga. Horvat meni, da se morajo Romi najprej vključiti v družbo, Šajnovič pa poudarja, da mora tudi večinsko prebivalstvo ustvarjati pogoje za ohranjanje kulture (v Štepec Dobernik, Tercelj Otoperec 2006: 216-217).

Doživljanje segmentov kulture vsak posameznik doživlja različno, zato po eni strani ne predpostavljamo, da imamo isto kulturo, po drugi strani pa o posamezniku ali skupnosti ne predpostavljamo značilnosti, saj so te največkrat postavljene z vidika večinskega prebivalstva. V izogib homogenizaciji se moramo zavedati kulturne raznolikosti tudi znotraj romske skupnosti. Člani romske družine muslimanske veroizpovedi imajo zagotovo drugačne običaje kot tisti, ki se definirajo za kristjane, pravoslavce, ateiste ali pripadnike drugih veroizpovedi. Glede osebnega doživljanja romske kulture je zgovorna izjava Rominje, ki jo navaja Urhova iz svojega aktivističnega terenskega dela z Romi: »Ti mi povej, kaj je romska kultura, saj ti to študiraš« (2009: 52). Te izjave gotovo ne gre razumeti kot dejstvo, da oseba nima kulture, vendar kot nedefiniranje svoje kulture v kontekstu romske, kot jo predvideva večinsko prebivalstvo. Na drugo past opozori Janko Spreizerjeva, ki pravi, da v »[...] zdravorazumskem govoru zasledimo nesmiselno in etnocentrično mnenje, da naj bi nekatera človeška bitja imela 'kulturo', druga pa ne: običajno so tisti brez kulture tujci, imigranti, Romi ali tisti, ki ne ustrezajo predstavam o kulturi večine« (2009: 144). Glede doživljanja »mita« romske kulture, ki ga je Janko Spreizerjeva spoznala skozi svoje terenske obiske romskega naselja Pušča in druženja z Romi, ki tam živijo, pravi:

Pripovedovali niso nobenih legend o nastanku romskega človeka, nobenih starodavnih zgodb iz preteklosti, nobenih 'avtentičnih' romskih pesmi, kar naj bi še danes hranili po starodavnih običajih, niti misterijev, prek katerih jih pozna neromski svet in o katerih imaginirajo nekateri proučevalci romskega življenja (2002: 20).

V času njene terenske študije v Prekmurju je o Romih spregovorila tudi z lokalnimi prebivalci, ki so o Romih pripovedovali, kot bi jih dobro poznali. Povedali so, da »imajo Romi zraščeni peti prst na nogi in zato ne morejo delati«, »da so Romi čredni ljudje in zato hvaležna tema za pisanje«, »prekmurske otroke se socializira v predsodke preko groženj, da jih bo odnesla Ciganka, če ne bodo pridni ali da bodo morali prosjačiti kot Cigani, če se ne bodo pridno učili«, »Romi imajo poseben vonj tudi takrat, ko so čisti, umiti in oblečeni po zadnji modi«, avtorico pa so pred Romi svarili z izjavami »naj pazi svoje stvari, ker kradejo« (op. cit.: 13-18).

Ali večinsko prebivalstvo razume romske etnične značilnosti skozi glasbo, ples, jezik, kot jo razumejo nekateri Romi sami? Ali jih večina pojmuje kot nabor značilnosti, ki dejansko

izhajajo bodisi iz socialne izključenosti ali predsodkov, ki jih je večinska družba ponotranjila? Pripovedovanja zagotovo ponazarjajo pripisovanja značilnosti večinskega prebivalstva Romom, ki jih ne samo opisujejo kot homogenizirano skupino, temveč jim pripisujejo tako manjvredne biološke značilnosti (»zraščeni prsti«, »smrdijo tudi, kadar so čisti«), ki jih lahko razumemo kot *patologizacijo*, ki jo

[...] definiramo kot proces, ki določene etnične/kulturne značilnosti določene osebe ali skupine konstruira kot naravne, prirojene značilnosti te osebe ali skupine, za opise pa se uporabljajo medicinski in psihološki pojmi. Ti etnične manjšine pogosto opsujejo kot tiste, ki so nagnjene k določenim telesnim in duševnim boleznim, patološkemu nasilju in manjši inteligentnosti ali celo duševni manjvrednosti. Takšne konstruirane individualizirane ali kolektivizirane značilnosti se uporablja za razlago socialnih dejstev, na primer revščine, socialne ranljivosti in celo marginalizacije skupine ali posameznikov (Zaviršek 2010: 91).

Večinska družba prav tako pripisuje kulturno sociološke značilnosti (»čredni ljudje«), ki jih lahko razumemo kot *etnizacijo*, ki jo

[...] definiramo kot proces, ko se dejanja in značilnosti pripadnikov etnične skupine presoja predvsem v luči same etnične pripadnosti. Etničnost prikrije druge človekove značilnosti, kot so znanje, spretnosti in življenjske izkušnje. Z drugimi besedami, etničnost postane razlagalni temelj za vse človekove značilnosti, ki postanejo ob tem potisnjene stran kot manj ali celo nepomembne (*op. cit.*).

Podobno trdi Belton (v Urh 2009: 44), ki pravi, da je večinska družba tista, ki določeni skupini pripisuje »romske« lastnosti. Skupino izbere predvsem na podlagi jezika, načina življenja, priimkov in videza.

Romska kultura kot izgovor strokovnjakov: primer trinajstletne poročene deklice

Pri svojem delu z Romi sem večkrat opazila, da socialni delavci, učitelji in ostali strokovnjaki pogosto zlorabljajo termin »romska kultura«. Bivanjske razmere, nasilje, slab učni uspeh, zanemarjenost ali materialno pomanjkanje namreč pripisujejo kulturi.

Zloraba pojma *romska kultura* se je zgodila tudi v primeru³, ki se je zgodil v juliju 2010, ko pristojne socialne službe niso zaščitile trinajstletne romske deklice, ki jo je oče prodal v zakon s polnoletnim Romom. Situacija je bila tako iz pravnega kot tudi socialnodelavskega stališča jasna: deklica je žrtev trgovine z ljudmi in žrtev spolnega napada na osebo mlajšo od petnajst let. Tako trgovina z ljudmi kot spolni napad na osebo mlajšo od osemnajst let sta po slovenski zakonodaji kaznivi dejanji (Kazenski zakonik, Ur. List RS, 95/2004). Socialni delavci, ki so obravnavali primer, so kljub temu obravnavali poroko, ki je potekala po običaju ženinevega »preverjanja« ženske spolne nedotaknjenosti, kot del romske kulture in ne kot spolno zlorabo. Zavirškova trdi, da strokovnjaki pogosto zavzamejo stališče, da imajo Romi drugačen pogled na človekove pravice, enakost in svobodo. Takšen pogled strokovnjakov, ki reflektira t.i. kulturni relativizem, omogoča nezavedno zanikanje otroštva romskih otrok, ki so pogosto videni kot »majhni odrasli« (Zaviršek 2001: 182). V zgoraj omenjenem primeru je podobno stališče zavzel tudi pristojni predstavnik socialne službe, ki trdi, da je »deklica dovolj zrela«⁴. Primer je moč razumeti tudi kot dekontekstualizacijo, ki jo Dominlli (1995: 188) definira kot strategijo, obnašanje ali reagiranje, ko se do depriviligirane osebe obnašamo kot da ni depriviligirana. S takšnim ravnanjem vzdržujemo rasistične prakse.

1. 2. 4 Rasizem in javni spomin

Procesa patologizacije in etnizacije ne moremo razumeti ločeno od koncepta rasizma, ki v tradicionalni ideji pomeni povezovanje bioloških značilnosti z osebnostnimi lastnostmi. Znanost (predvsem antropologija v času misijonarskih osvajanj) je pri tem imela ključno vlogo, saj je na osnovi te povezave zasnovala hierarhijo ras in belo raso postavila na vrh, vse ostale pa pod njo in jih s tem razčlovečila. Podobno so želeli dokazati tudi v nacistični Nemčiji, ko so kulturne razlike določenih skupin želeli prikazati kot biološke, genetske ter jih proučiti in dokazati njihovo manjvrednost (npr. merjenje lobanj Judom, Romom in ostalim) ter jih postaviti kot genetsko inferiorne. Moderni rasizem ali neo-rasizem je videnje kulturne okoliščine posameznika (npr. pripadnost) kot biološke, prirojene (Rommelspacher 1997: 63-64). Žnidarec in Urh pravita, da »[j]avnomnenjski diskurzi o Romih izpostavljajo njihovo tujost v 'drugačnem načinu življenja', 'večjih družinah', 'velikih socialnih podporah', 'v krajah in streljanju', 'povzročanju številnih kaznivih dejanjih', 'malomarnem odnosu do okolja',

³ Informacije o primeru podajam na osnovi lastnega opazovanja, saj sem pri obravnavi primera aktivno sodelovala kot ena od predstavnic Društva Mozaik.

⁴ Izjava Marjana Vončine, direktorja CSD Ljubljana Moste-Polje v televizijski oddaji Preverjeno, POP TV, 30. 11. 2010.

sledijo še 'zanemarjena naselja', 'veliko neupravičenega denarja', 'negativni odnos do splošnih civilizacijskih vrednot', 'nezavedanje dolžnosti' (2005a: 38)«. Prav to je oblika sodobnega rasizma. Uletova (2005) pravi, da se sodobni rasizem loči od tradicionalnega ravno v definiranju marginaliziranih oseb kot akterjev, »[...] ki 'ogrožajo svoboščine in pravice ljudi' na primer pravico do varnega življenja, do varnega gibanja in ki živijo na račun davkoplačevalcev« (op. cit.: 23). S takšnimi izjavami rasist namreč ne izraža rasizma odkrito, temveč ga prikrije v strategijo zagovarjanja pravic večine (op. cit.). Klopčičeva (2006) opozarja na fenomen glede izražanja nestrpnosti do Romov v Sloveniji in sicer fenomen »[...]sočasnega zanikanja posebne etnične pripadnosti Romov in etnične ali narodne identitete ter fenomen prepričanja o prirojenih negativnih lastnostih cele romske skupine« (op. cit.: 48). Da se »izvajalci« rasističnih prask poslužujejo vseh možnih sredstev za dosego cilja, ki je najpogostejše definiran kot izključevanje in zatiranje tistih, ki veljajo za manjvredne, opozori Kuzmanić (1999), ki pravi:

V osrčju rasizma je svojevrsten zagovor razlike med nami in drugimi, najpogostejše določenim kot 'onimi', ki so zavoljo tega ali onega razloga ne samo drugačni, pač pa tudi 'slabši', in ki se jih je treba – v imenu nekega principa – tako ali drugače, najrajši pa 'dokončno' znebiti. Med pomembnejše načine, kako se jih 'znebiti', sodi tudi to, da je za njihovo rasistično delovanje, za katero verjamejo, da je 'sveto' in 'nevprašljivo', dovoljena (iz)raba vseh sredstev, ki so jim v nekem prostoru in času na voljo. Torej tako legalnih in legitimnih, kot tudi ilegalnih, kar praviloma vključuje tudi sklicevanje, prakticiranje ter upravičevanje rabe nasilja za dosego izhodiščno postavljenih 'svetih ciljev'. Rečeno z nekim znanim rekom, rasistična logika je neločljiva od situacije, v kateri je po definiciji dovoljeno vsako sredstvo za dosego 'našega svetega cilja' (op. cit.: 62).

Rasizem pa je zavzel prostor tudi v znanosti. Sedmakova (2007) je skozi raziskovanje zgodovine sociološkega proučevanja etnično mešanih partnerstev in družin ugotovila, da je bila etničnost pogosto podlaga za znanstveno patologizacijo le-teh. Etnično mešane družine so bile videne kot fenomen, ki ga je bilo treba pojasniti. Tovrstne družine so bile namreč v 20. stoletju videne kot odklonske in patološke, nekateri so jih označevali tudi s terminom »socialna bolezen«. Ena od teorij je izhajala celo iz osebnih lastnosti. Menili so, da oseba vstopi v zakonsko zvezo zaradi osebnih koristi (temnopolti moški bo z belo žensko pridobil na družbenem ugledu) ali zaradi osebne odklonskosti (op. cit.). Zavirškova (2000) pravi, da na videnje »rase« kot ključne entitete ni (bila) imuna niti medicina, ki jo sprevidi kot

predpostavko za določene diagnoze. Posledica tega so »kulturne prezentacije pripadnikov etničnih skupin in temnopolnih, ki so bile povezane s predstavami, da gre za reveže, ki imajo poseben vonj, so grdi, nehigieni in nimajo enakega razuma kot beli ljudje« (op. cit.: 153). Pripisovanje takšnih značilnosti izhaja iz ponotranjenih predstav o določeni skupini, ki so navadno precej enoznačne in stereotipne ter močno zasidrane v skupne javne predstave, prav tako pa tudi v javni spomin. Zavirškova (2000) pojasnjuje, da so predstave, ki izhajajo iz javnega spomina takšne, kot jih postavijo dominantne skupine. Te skupine pa predstave selekcionirajo glede na družbeno sprejemljivost in moč. Družbeno močnejši je tradicionalno tisti, ki definira in pojasnjuje šibkejšega (strokovnjaki definirajo prizadetost ljudi, moški opisujejo doživljanje žensk itn.) (op. cit.: 118-123).

1. 2. 5. Izvori predstav o Romih: vpliv znanosti, politike in medijev

Črpajoč iz znanja, ki ga ustvarja večinsko prebivalstvo, katerega člani so tudi različni strokovnjaki, ki pojasnjujejo značilnosti skupin (tudi tistih, katerim ne pripadajo), so nastala dela, katerim množice zaupajo kot viru znanja, ki je družbeno prepoznano kot kredibilno in ga je vredno spoštovati. Boljkova in Krnjičeva (2006) sta raziskovali pojavljanje »znanja in vedenja« o Romih v enciklopedijah, za katere Fraser pravi, da »[...] posredujejo *znanje* (poudarek naš) o določenih temah, v njih zbrane informacije pa imajo moč in veljavo, saj naj bi predstavljale razvoj učenosti in nepristransko mnenje nekega časa« (v Boljka, Krnič 2006: 33). Avtorici sta skozi zgodovinski pregled od 18. stoletja do danes ugotovili, da so se zapisi v enciklopedijah o Romih spreminjali glede na odnos družbe in politike v določenem času. V 18. stoletju so jih »knjige znanja« opisovale kot potepuhe, prevarante, njihovo preganjanje pa je bil samoumeven politični odnos do Romov. V 19. stoletju so enciklopedije »pripravile teren« znanstvenemu rasizmu, saj so Rome opisovali kot raso, ki odstopa od drugih evropskih narodov in govori hinavski jezik ter poseduje značilnosti, ki niso družbeno sprejemljive: nomadstvo, kradljivost ter »trdovratnost« (menili so, da se preganjanje ne splača, saj se vedno vrnejo, čeprav so nezaželeni). Do večjih sprememb v opisovanju pride v drugi polovici 20. stoletja. Opusti se beseda »Cigan«, ki jo zamenjata Rom in Sint. Prav tako se opušča pogled skozi raso stališče. Romi postanejo skupina, ki ima svoje kulturne značilnosti, zaradi katerih jih je težko vključiti v širšo družbo. Slovenska enciklopedija iz leta 1996 definira težave Romov glede segregacije bivališč, izobraževanja, slabega socialnega položaja ipd. (op. cit.: 33-56). Če so torej enciklopedije črpale znanje o Romih iz družbe in politike v določenem

času in takšen odnos nakazovale z zapisom, ki ga v enciklopedijah razumemo kot znanje, so s tem dosegle predvsem učinek še globljega zakoreninjenja določenih predsodkov, stereotipov, predvsem pa delitev na Mi in Oni.

Posebnih romskih značilnosti pa Romom ne pripisuje samo družba in enciklopedije, temveč se je rasističnemu duhu podvrgla tudi znanost. Obstajajo namreč romološke študije, ki želijo dokazati prav te »specifične romske značilnosti«. Janko Spreizer (2004) navaja, da si slovenski romologi precej prizadevajo, da bi dokazali romsko nomadsko identiteto (poimenujejo jih Indijski nomadi), ki jim jo pripisujejo kljub temu, da Romi živijo na evropskem ozemlju že stoletja. Še več, migracije Romov iz bivših republik Jugoslavije na zahod po razpadu države niso razumeli kot migracij zaradi družbeno-političnih ali ekonomskih okoliščin, temveč kot »nomadski pohod«. Opisovanja znanstvenikov izhajajo iz romskega jezika in »folklore«, brez upoštevanja vidika socialne identitete. S tem jim pripisujejo »večno tujstvo«, hkrati pa rasistično opredeljujejo posebne biološke značilnosti Romov kot ključni vidik za ohranitev skupine (*op. cit.*: 208-209). V šestdesetih letih prejšnjega stoletja so v prekmurskih romskih naseljih celo naredili krvne analize Romov z namenom, da bi dokazali dejstvo, da preselitev večje skupine ljudi na drug kraj v nekaj stoletjih ne menja krvne skupine, če ne pride do večjega mešanja z drugimi narodi. Ugotovitve so bile, da se Romi po krvni sliki razlikujejo tako od slovenskega prebivalstva, kot tudi od drugih Romov in celo od prebivalcev Indije. Sklep raziskovalcev je bil, da se je v murskosoboško romsko naselje, imenovano Pušča, priselilo nekaj družin, ki so se medsebojno poročale in so zato »endogena populacija«. Prav tako so zelo natančno sledili sklepanju zakonskih zvez, saj so naredili tudi analize pojavljanja priimkov (Šiftar 1970: 76-81), kar je nujno razumeti kot znanstveni rasizem, ki je želel dokazati to biološko in kulturno drugačnost preko patologizacije in etnizacije Romov.

Rommelspacherjeva (2003: 207) pravi, da se pripadniki dominantne večine pogosto postavijo v vlogo definiranja kulture manjšine, po drugi strani pa pogosto ne znajo opisati svoje lastne kulture oziroma etnične identitete, saj jim je samoumevna in naravna. Tako dejavniki kulture večine nikoli niso spoznani kot ključni za probleme, s katerimi se srečujejo, saj le-ti veljajo za normo. Prav konstrukcija norme je tista, ki ustvarja Drugega, za katerega dominantna skupina »ve«, kakšna je njegova kultura in je za težave Drugega ključna. Zavedanje pripadnosti dominantni skupini pomeni zavedanje moči in norme, še posebej v odnosu, ko drugo skupino označiš za Drugo (*op. cit.*).

Nazoren primer definiranja Romov s strani družbeno in politično močnejšega navaja Komac (2005), ki je analiziral različne uradne dokumente, izdane po drugi svetovni vojni v takratni Ljudski Republiki Sloveniji. Ugotovil je, da je v tistem času LR Slovenija začela z zbiranjem informacij o Romih, ki so živeli znotraj meja, saj so veljali za skupino, ki se ne sklada z vizijo o urejeni družbi. Zato je oblast začela s posebnimi ukrepi, s pomočjo katerih naj bi uredila »romsko⁵ problematiko«, ki je zajemala njihovo nizko kulturno raven, neizobraženost, nehigieno ipd. (*op. cit.*: 135-138). Posledica silovitega nadzorovanja Romov s strani oblasti je bila ta, da so postali »grešni kozli« za kazniva dejanja, za katera so bili hudo kaznovani. Leta 1952 so tri Rome zaradi kraj celo obsodili na smrtno kazen, šestindvajsetim pa naložili visoke zaporne kazni (*op. cit.*: 142-150).

Zaradi lažjega nadzora Romov in bolj učinkovitega razreševanja kaznivih dejanj brez dokazovanja, so ustvarili splošno prepričanje o zločinskosti Romov kot o lastnosti, ki jo posedujejo vsi Romi. Lastnosti so utemeljevali z rasnim izvorom. V dokumentu iz leta 1952, ki ga je izdala kriminalistična služba LR Slovenije, imenovanem *Ciganska vlomilska tolpa v Prekmurju*, katerega namen je bil opozoriti na romski problem v Sloveniji, je opis Romov sledeč:

Tipične telesne značilnosti ciganov so le-te: so vitkega stasa in ne prevelike rasti. Povprečna telesna višina je pri moških 165,4 cm, pri ženskah 153,2 cm. Barva kože je rumenkasta, olivno rumena, rjavkasta ali pa tudi popolnoma rjava. Rdečice na obrazu ni. Lasje so pri čistem ciganskem tipu bleščeče črni, zelo gosti, večinoma nekodrasti in jih nosijo ponavadi dolge. Ni opaziti, da bi jim lasje zgodaj posiveli ali da bi postali plešasti. Zobje so bleščeče beli in, čeprav si jih ne negujejo, so zdravi. Le prav redko in izjemoma so med njimi pojavi plavih las. Oči so skoraj vedno temne barve. Poleg teh telesnih zunanjih znakov so zanje značilne še naslednje lastnosti: Žene so bogato obdarjene z otroki; kot mlade deklice so čestokrat izredno lepe, toda zelo kmalu odcvetijo; svojevrsten telesni duh ciganov, katerega *ojačuje še prirojena jim nečistoča* (poudarek v izvirniku), zelo močno razvit smisel za orientacijo, izredno močna rodovna zavest, po kateri se čutijo povezane z vsakim ciganom kot svojim bratom, medtem ko se pred necigani popolnoma zapirajo, njihovo mišljenje je otročje – predmetno, kar pomeni, da zajema le predstave o konkretnih predmetih, ne pa abstraktnih pojmov, zaradi česar nimajo nikakršnega smisla za preteklost in živijo iz dneva v dan brez

⁵ Klub temu, da je oblast LR Slovenije takrat Rome imenovala »Cigani« uporabljam besedo Rom zaradi osebnih prepričanj, četudi bi beseda »Cigan« bolje označevala takratni odnos oblasti do Romov.

skrbi za prihodnost. Čestokrat naletimo pri njih na močno glasbeno nadarjenost, sicer pa so usmerjeni zgolj le na materialne koristi: denar oziroma denarna vrednost je zanje merilo vsega ravnanja. K njihovim rasnim lastnostim spadata nadalje nagon do potovanja, ki je izpričan skozi stoletja, ter *nagon k tatvinam, kar prav tako opažamo skozi vsa stoletja nazaj, oba pa sta v zvezi z njihovo lenobo* (poudarek v izvirniku). Cigan ima prirojen odpor proti trajnemu težkemu delu in kaže veselje le do določenih lahkih rokodelstev (npr. krpanje kotlov, brusaštvo itd.), pri čemer pokaže posebno spretnost. V ostalem pa se mož rad predaja brezdelju in pošilja svojo ženo na prosjačenje. Sicer pa v svojem osebem življenju ni preveč potraten, lahko rečemo, da je precej skromen in le ob rodbinskih in rodovnih praznikih prirejajo večje gostije. Lastnosti njihovega značaja lahko označujemo kot posebno mešanico nečimrnosti in preprostosti, navidezne skromnosti in prave lahkomiselnosti, pri tem kažejo še ponižujočo klečeplaznost v svojem vedenju in ravnanju, preračunano na to, da drugega ukanijo s svojo zvijačo. Niti najmanj se ne ozirajo na resnicoljubnost, marveč lažejo predrzno, kajti ne poznajo nikakršnega sramu. Te lastnosti značaja dopolnjujeta še dve, in sicer maščevalnost – tudi v notranjem življenju ciganov igra krvna osveta še sedaj važno vlogo – in zlasti strahopetnost. *Pojma cigan in strahopetnost sta nerazdružljiva* (poudarek v izvirniku). Vsi umori, ki so jih doslej storili cigani, so bili storjeni izključno le na pečih osebah, ali iz varnega ozadja ali pa s strupom. Nikoli še ni cigan izvršil umora, pri katerem bi se kot storilec moral izpostaviti nevarnosti. Kot vojaki so večinoma v začetku pripravi in ubogljivi, nagibajo pa se k dezertaciji. Cigani so se doslej že čestokrat izkazali kot dobri vohuni, kar nam potrjujejo primeri iz zgodovine. Pri doseganju svojega namena pokažejo vso svojo spretnost, gibčnost, drznost, zvijačnost, pretkanost in poželjivost. Le eno oviro poznajo, veter. V vseh razpravah o ciganih se poudarja, da vetra ne morejo prenašati in da so proti njemu tako rekoč brez moči. Drugi tatovi zelo radi kradejo v viharne noči, cigan pa ne, marveč se skrije, kadar veje veter. Če je bila tatvina storjena v zelo viharne noči, lahko sklepamo, da jo ni izvršil cigan (*op. cit.*: 150-151).

Ključno vlogo o podobah Romov v družbi odigrajo tudi množični mediji. Erjavčeva (2000) je v analizi medijskih predstavitev Romov ugotovila, da se novinarji, kadar poročajo o Romih, pogosteje sklicujejo na vire večinskega prebivalstva, saj so romske vire navajali osemkrat manj pogosto. Da bi mediji navajali zgolj romske vire, so znane le izjeme (dva primera od devetindevetdesetih) (*op. cit.*: 12-14).

Enciklopedije kot nosilke znanja, mediji, strokovnjaki in večinsko prebivalstvo so torej ključni akterji pri ustvarjanju javnih podob, ki se skozi generacije odražajo v javnem spominu, »[...] ki selekcionira in filtrira osebne in kolektivne spomine, ki zato niso del javnega spomina« (Zaviršek 2000: 120). Zato Romi ne dobijo možnosti in priložnosti, da bi v javni prostor vključili svoje pripovedi iz vsakdanjega življenja. Prav tako se javni prostor zapre pred pripovedovanji doživljanj, ki so v družbi, ki goji rasistično prakso, zagotovo boleča. V petdesetih letih, ko je oblast z vso močjo reševala kraje in iskala krivce med Romi ter jih kruto kaznovala, je hkrati preko tega o njih utrjevala javno podobo o zločinskosti, hkrati pa so se na istem območju dogajala veliko hujša kazniva dejanja. Komac navaja, da so se nad romskimi dekleti izvajala huda spolna zlorabljanja s strani kmetov, pripadnikov večinskega prebivalstva (*op. cit.*: 156), vendar murskosoboških kmetov danes ne stigmatiziramo s storilci spolnih zločinov (za razliko od Romov, ki veljajo za večne tatove), saj zgodbe romskih žensk z vidika večinskega prebivalstva niso družbeno sprejemljive in zato niso zasedle prostora v javnem spominu.

1. 3 ROMSKI OTROCI V VZGOJNO IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

1. 3. 1 Šola kot aparat države

Če so predsodki o Romih in rasistične prakse, ki se pogosto odražajo v različnih oblikah ter na različnih ravneh, močno zakoreninjeni v družbi, se posledice odražajo tudi v šolskem sistemu, ki deluje kot t.i. aparat države. Več sociologov (Illich, Bowles, Gintis ...) se strinja, da država preko šolskega sistema ohranja svoje ideološke doktrine, norme in vrednote (Haralambos, Halborn 1999). Če je v širši družbi globoko zakoreninjen negativen odnos do Romov, se ta zrcali tudi v šoli. Bowles in Gintis (*op. cit.*) pravita, da je šola usmerjena k zadovoljevanju potreb kapitalistične družbe in ohranjanju neenakosti, kjer mora obstajati tekmovanje, katerega rezultat je skupina neuspešnih posameznikov, ki bodo kasneje kot brezposelni delovali kot svarilo za ostale delavce. Vse to pa deluje kot prikriti kurikulum (*op. cit.*: 744-745). Izobrazba je tisto ključno sredstvo, kjer si posameznik zagotavlja svoje delo in dobrine za življenje, posameznik pa navidezno tisti akter, od katerega je odvisen uspeh pri zagotavljanju uspešnosti omenjenih segmentov: izobrazba, delo in dobrine. Kako v tem kontekstu razumeti osebe, ki imajo slabše izhodišče za doseganje šolske uspešnosti, kot so npr. romski učenci? Zdravorazumska perspektiva, ki poudarja, da so romski učenci in njihovi starši sami krivi za šolske neuspehe, ker se bodisi ne trudijo dovolj ali pa imajo do šole indiferenten odnos, je tista perspektiva, ki hendikepira. Zavirškova (2003) pojasnjuje koncept civilnega hendikepa preko medgeneracijskega prenosa. »Hendikepiranost romskih otrok [...] je posledica hendikepiranosti staršev in romske skupnosti v celoti« (*op. cit.*: 3). Koncept hendikepa namreč ni omejen na telesne in intelektualne oviranosti, temveč je širši koncept, ki prepozna družbene ovire kot tiste ključne, ki posamezniku odvzamejo enako izhodišče kot ga imajo ostali (*op. cit.*).

Prikriti kurikulum – prostor za rasizem

Leta 1985 je bila v Veliki Britaniji izvedena široka raziskava o šolskem uspehu etničnih manjšin - imenovana Swannovo poročilo (orig. *The Swann report*), ki je pokazala, da pripadniki etničnih manjšin praviloma dosegajo slabše uspehe v šoli (Haralambos, Halborn 1999: 784). Raziskava je sicer pokazala, da je med učitelji le malo zavednih rasistov, vendar je Coard glede na rezultate prepričan, da je šolski sistem ključni vzrok za neuspehe manjšin

oziroma, da sta rasizem v šoli, ki se večinoma pojavlja v prikriti obliki, in slabši učni uspeh močno povezana. Prikriti rasizem prepoznavajo na štirih ravneh:

- jezik pripadnikov manjšin velja za drugorazrednega in posledično za manjvredne veljajo tudi pripadniki manjšine,
- v šolski literaturi se »belo« povezuje z dobrim, »črno« s slabim,
- kultura, glasba in umetnost manjšin ne najdejo prostora v šolski literaturi ali pa so pripadniki prikazani v podrejenih družbenih položajih,
- stališča, ki se v razredu oblikujejo do skupine, se zunaj razreda samo še stopnjujejo (*op. cit.*).

Psihološke posledice rasizma se pri posamezniku pokažejo predvsem kot manjvrednostni kompleks, nizka samopodoba in nizka pričakovanja v življenju. Avtor pravi, da pripadniki manjšin nizka pričakovanja učiteljev ponotranjijo in začno živeti na način, kot se od njih pričakuje – torej v skladu s temi nizkimi pričakovanji (*op. cit.*: 787-788). Takšen proces Goffman (v Božič 1991: 138) poimenuje internalizacija stigme. Ne samo, da stigma prekrije vse ostale značilnosti človeka, ampak s svojo močjo tudi poškoduje človekovo identiteto. »Strah pred nespoštovanjem drugih, zaradi nečesa, kar kaže, pomeni, da je tak posameznik vedno negotov v kontaktih z drugimi ljudmi, ta negotovost pa ne prihaja iz skrivnostnih in zamaskiranih virov, od koder izhaja večji del naših strahov, pač pa iz nečesa, kar ve, da ne more popraviti« (*op. cit.*).

Da rasizem v šolah deluje na prikrit način, sta ugotovili tudi Beth Harry in Janette Klingner (2006), avtorici ameriške raziskave⁶ imenovane »Zakaj je toliko učencev, pripadnikov manjšin, vključenih v izobraževalni sistem s prilagojenim programom?« [*Why are so many minority students in special education?*]⁷. Kot ključno za prepoznavanje rasizma v odnosu učitelj – učenec so si raziskovalci postavili vprašanje, ali so evidentne spremembe, če sta učenec in učitelj iste ali drugačne etničnosti. Ker je rasizem težko evidentirati, so se osredotočili na pozitivne in negativne odzive in odnose. Rezultati so pokazali, da enaka in

⁶ Beth Harry in Janette Klingner, univerzitetni profesorici z dolgoletnimi izkušnjami s poučevanjem v osnovnošolskem izobraževalnem sistemu s prilagojenim programom, sta v ZDA izvedli triletno raziskavo »*Why are so many minority students in special education?*« z namenom, da bi ugotovili vzroke za pogoste napotitve otrok, pripadnikov manjšin, v prilagojen program. Proučevali sta, kako rasizem vpliva na obravnavanje učencev, ki so pripadniki manjšin. V času triletno študije je 697 neodvisnih raziskovalcev opazovalo 12 šol, 24 razredov, izvedlo 272 intervjujev (s šolskim osebjem, starši, učenci ipd.) in 12 primerov učencev.

⁷ Naš prevod.

različna etničnost vplivata na oboje – pozitivne in negativne odzive, za katere je težko dokazljivo, če so bili povezani s socialnimi in etničnimi predsodki. Raziskovalci so interpretirali svoje rezultate z besedami: »lahko je zaznati, težko dokazati« razizem med odnosi. Prepričani so, da je v vseh šolah, kjer je raziskava potekala, rasistična praksa tako med učenci kot tudi med učitelji in učenci. Način izražanja diskriminacije so zaznali predvsem v nižjih pričakovanjih pri temnopoltih otrocih, kar močno vpliva na neuspeh v šoli (*op. cit.*: 40-55). Kroflič (2001) pravi, da pričakovanja vzgojiteljev in učiteljev niso jasno izražena, temveč so del prikrita kurikuluma, močnejša od tistih, ki so jasna in odkrita. Prikrita pričevanja otroci zaznajo že v predšolski vzgoji in se nanje odzivajo močnejše kot na zahteve, ki so postavljene odkrito. V prikritem kurikulumu zato obstaja možnost vdora nevarnih manipulacij in ideoloških pritiskov (*op. cit.*: 10-11). Jackson (v Bregar Golobič 2006) opiše, kako učenec doživlja negativne vplive prikrita kurikuluma in pravi: »Uči se tolerirati lastno stisko, češ da je 'malenkostna' ter sprejemati zahteve višjih avtoritet tudi takrat, ko mu niso razumljive in jasne. Tako kot pripadniki mnogih drugih institucij, se tudi učenci navadijo skomigniti in reči: 'Tako pač je, tako mora biti, tako stvari gredo'« (*op. cit.*: 54).

Tudi sama sem se imela priložnost udeležiti nekaj sestankov na eni izmed ljubljanskih osnovnih šol, na katero zahaja večina otrok iz barakarskega naselja med Koželjevo in Tomačevsko ulico v Ljubljani. Namen sestankov je bil sodelovanje med nami (osebami, ki zahajamo v omenjeno naselje) ter šolo, da bi skupaj lahko bolje pomagali otrokom pri ovirah, s katerimi se srečujejo v šoli. Ko sva s Katarino Meden, vodjo programa *Z roko v roki*⁸, vstopili v šolo, sva najprej opazili stene polne plakatov s slogani, ki pozivajo k strpnosti in opozarjanju na diskriminacijo. Vendar pa je sestanek potekal v popolnoma drugačnem duhu, saj so učitelji dali jasno vedeti, da so romski otroci »problem šole«. Pogosto je bilo izraženo, da romskih otrok ne obravnavajo enakovredno kot ostalih, temveč jih etnizirajo. Pripovedovali so nama o zaljubljenosti romskih deklic, kot da to ne bi bilo običajno za otroke v pubertetniškem obdobju. »Slišimo, da ima S.B. fanta. Upajmo, da je doma ne bodo poročili« (osebni pogovor, 2009). Najstniški zaljubljenosti so nadeli »tipično romsko« konotacijo in jo videli v duhu mladoletniških porok, ki naj bi bile za Rome tradicionalna oblika poročanja. Ena od učiteljic je za skupino deklet povedala, da »med odmorom prepevajo bosanske pesmi in zapeljivo plešejo« (osebni pogovor, 2009). Da razumemo omenjene izjave

⁸Program »Z roko v roki« je socialnovarstveni program integracije Romov in Rominj v širše družbeno okolje, ki ga izvajamo zaposleni in prostovoljci Društva Mozaik – društva otrok v barakarskem naselju med Koželjevo in Tomačevsko v Ljubljani.

kot etnizacijo, ni dovolj. Razumeti jih moramo kot spolno specifični rasizem. Carbyjeva pojasnjuje odnos družbe do nebelih žensk kot kombinacijo rasizma in seksizma. Pravi: »[...] črne ženske [...] niso konstruirane kot 'ženska', tako kot bela ženska. Črne ženske so hkrati konstruirane rasno in spolno – označene so kot samice (živali, seksualizirane in brez pravic), ne pa kot ženske (ljudje, potencialne žene [...]) (v Haraway 1998: 63).

Skozi pogovor so se odražali tudi drugi predsodki in stereotipi. Spraševali so naju, »kaj počno njihovi starši, da imajo dovolj denarja za drage avtomobile«. Krivdo za slabo socialno vključenost so pripisali romskim otrokom samim. »Romski otroci se na hodnikih družijo samo med seboj in se ne želijo vključevati v družbo ostalih otrok« (osebni pogovor, 2009). Ravnateljica je povedala, »da se zaradi tega, ker veljajo za »romsko šolo«, marsikateri starši slovenskih otrok ne odločijo za vpis na to šolo« (osebni pogovor, 2009) in s tem romske otroke postavlja v vlogo tistih akterjev, ki stigmatizirajo celotno šolo kot institucijo. Zavirškova pravi, da so romski otroci pogosto videni kot »majhni odrasli«, kot da zanje zahodni koncept otroštva ne bi veljal in se jim zato pripiše negativne značilnosti kakor odraslim Romom (2005: 10). Tako izjavo ravnateljice kot tudi ravnanje staršev lahko razumemo kot obliko sodobnega rasizma. Ule pravi, da ta deluje na »zamaskiran« način. Žrtve rasizma so pogosto postavljene v vlogo aktivnega zatiralca pravic večine, ki se jim posameznik raje izogne (2005: 23-25). Izjava ravnateljice pa priča tudi o strahu slovenskih staršev, da romski otroci ogrožajo njihove otroke. Starše je strah, da bodo učiteljice posvetile veliko časa in podpore romskim otrokom in s tem zanemarile skrb za ostale otroke.

Katarina Meden opozori na paradoks, ki se dogaja na tej šoli:

Učitelji in vodstvo šole od romskih otrok ne pričakujejo znanja in je zato njihovo znanje šibkejše kot pri ostalih otrocih, saj imajo manj domačih nalog in se od njih manj zahteva. Kljub šibkejšemu znanju otroci napredujejo v višji razred, saj je šoli v interesu zadrževati otroke na šoli zaradi denarja. Posledice se pokažejo kasneje, ko otroci v šestem ali sedmem razredu več ne zmorejo dohajati učne snovi in so napoteni v osnovno šolo s prilagojenim programom. Ravnateljica ali učitelji nikdar niso obiskali naselja, da bi si zagotovili sodelovanje s starši. Obiskali so ga, ko je bilo obdobje vpisa novih otrok in so si želeli zagotoviti, da bodo starši otroke vključili prav na to šolo, saj se zavedajo, da so romski otroci tisti, ki ohranjajo dodaten kader in denar, ki ga država namenja dodatni pomoči za romske otroke, a se zanje ne porabi. Šola s svojimi dejanji romske otroke odriva in izključuje in si

hkrati zaradi ekonomskih razlogov močno prizadeva za njihovo fizično vključenost. (osebni pogovor, 2009).

Macura-Milovanović (2006) ugotavlja, da nekateri učitelji doživljajo poučevanje romskih otrok kot krivico in oteževanje njihovega poučevanja in so zato slabo motivirani za delo z romskimi otroki. Avtorica poda načela za uspešno preseganje takšnih težav oziroma za razvoj kulture sprejemanja romskih otrok v šolskem sistemu preko:

- Pridobitve institucionalne podpore občinskih oblasti, ravnatelja šole in drugih pomembnih oseb.
- Krepitev poklicnih kompetenc učiteljev z namenom boljšega razumevanja romskih otrok in njihovega načina življenja.
- Vsakodnevne vzgojno-izobraževalne dela z romskimi učenci z namenom postopnega preseganja predsodkov in nadomeščanja z novim mišljenjem o možni uspešnosti romskih otrok.
- Širjenja mrež družbenih institucij in nevladnih organizacij z namenom raziskovanja in inkluzije otrok v šolski sistem (op.cit: 172-173).

1. 3. 2 Različni vidiki težav

Raziskava učnega (ne)uspeha romskih otrok

Raziskava učne uspešnosti otrok na slovenski šoli (Pečak, Lesar 2006) je pokazala, da romski otroci dosežejo precej nižje učne uspehe kot njihovi vrstniki. Na razredni stopnji je povprečen učni uspeh romskega učenca 2,13, njegovega vrstnika pa 4,17. Na predmetni stopnji povprečen romski otrok doseže 2,24 in običajni učenec 3,80 (*op. cit.*). Zanimiva je ugotovitev, da povprečnemu učencu na prehodu iz razredne na predmetno stopnjo učni uspeh pade, medtem ko romski učenec doseže na predmetni stopnji boljši uspeh kot na razredni. Razlogi za to so izpad iz šolanja in napotitev v OŠ s prilagojenim programom. V programu redne OŠ tako ostanejo samo uspešnejši romski učenci (*op. cit.*).

Krek in Vogrinc (2005) navajata raziskavo, v kateri so sodelovali pedagoški delavci, zaposleni v osnovnih šolah, kjer je vpisana večina romskih otrok iz določenega okolja. Raziskava je zajemala Grosuplje, spodnjeposavsko in jugozahodno regijo, z izjemo nekaterih občin. Raziskava je pokazala, da skupina bolje integriranih romskih otrok (ki živijo v urejenih hišah ali stanovanjskih blokih, izven romskih naselij) dosega boljše učne uspehe kot skupina slabše integriranih otrok (ki živijo v slabših razmerah, v romskih naseljih). Romski otroci, ki zaključijo osnovno šolo, so prej izjema kot pravilo in praviloma prihajajo iz skupine bolje integriranih Romov. Večina vseh romskih otrok namreč konča šolanje v petem ali šestem razredu. Rezultati raziskave pojasnjujejo, da imajo bolje integrirani romski otroci več delovnih navad, saj doma opravljajo domače naloge, starši jih navajajo na učenje, imajo manj izostankov in ostajajo v šoli do konca pouka. Zgodba je za skupino slabše integriranih otrok drugačna, saj otroci doma nimajo pogojev za opravljanje domačih nalog, ali pa jih starši k temu ne spodbujajo. Prav tako jim starši zaradi pogoste nepismenosti in slabše izobraženosti pri šolskih obveznostih ne morejo pomagati. Zaradi različnih razlogov ima skupina slabše integriranih otrok več izostankov in pogosto v šoli ne ostanejo do konca pouka, posledica so tudi neopravljene domače naloge. Ker posledično ne obiskujejo podaljšanega bivanja, domače naloge ne naredijo niti v šoli niti doma ter zato ne dosegajo standardov in slabše obvladajo slovenski jezik. Posledica slabe vključenosti je pogostost ponavljanja razredov in izpad iz osnovne šole. Drug razlog za izpad iz šolskega sistema je, po pričevanjih šol, da se dvanajstletniki (praviloma iz skupine slabše integriranih Romov) srečujejo s kulturnim vzorcem prevzemanja odraslosti (starševstvo, poroka) in zato prenehajo hoditi v šolo.

Omenjene značilnosti avtorja strnita v termin *jezikovni, kulturni in socialno ekonomski dejavnik* ter se sprašujeta, kako ravnati z omenjenimi ovirami. Jih prepoznati kot bistvene za uspešno integracijo in zanemariti dejavnike, ki izhajajo iz dela šol ter čakati, da se bodo kulturni vzorci spremenili? S tem namreč sprejmemo tezo, da integracija Romov ni mogoča (*op. cit.*).

V neki drugi raziskavi (Pečak *et al.* 2006) so učitelji med dejavniki, ki vplivajo na učno uspešnost romskega učenca, svojo (učiteljsko) vlogo (oz. odgovornost) postavili na zadnje mesto. Učitelji namreč menijo, da so sposobnosti, lastna aktivnost učenca, klima v razredu, kultura in način življenja družine ter socialno-ekonomski status družine pomembnejši dejavniki oziroma močnejše vplivajo na uspešnost romskega učenca (*op. cit.*: 2006: 154-159).

Avtorice raziskave opozarjajo, da imajo učitelji zelo nizka zavedanja lastne odgovornosti glede uspešnega vključevanja in učne uspešnosti romskih otrok. Še več, večina učiteljev ni senzibilna na ključne težave romskih otrok. Večina med njimi namreč meni, da učni jezik (slovenščina) ni ključna ovira za uspehe romskih otrok in da je najboljši način poučevanja »brez razlik«, pod istimi pogoji kot za ostale učence. Večina jih prav tako meni, da vpeljevanje romskega jezika ni potrebno in predlaga, naj se romski otroci slovenskega jezika naučijo pred vstopom v šolo. Glede samoocene lastnega dela učiteljev so raziskovalci ugotovili, da se jih več kot polovica ne čuti usposobljenih za poučevanje romskih učencev. Hkrati se učitelji strinjajo, da bi morali poznati romsko kulturo in jezik. Avtorji se sprašujejo, ali so učitelji sploh pripravljeni pridobiti nova znanja s področja integracije romskih otrok. Večina učiteljev je celo povedala, da romskim otrokom nižajo učne zahteve in opozorila, da bi za boljši učni uspeh morali več narediti starši. Na tem mestu avtorji opozorijo na dvojno prikrajšanost otroka, saj ga s tem tako v šoli kot tudi doma obravnavajo kot tistega, od katerega se pričakuje manj kot od njegovih vrstnikov (*op. cit.*: 161-166).

Da so Romi sami krivi za neuspehe svojih otrok, meni tudi Matjaž Barič, ravnatelj Osnovne šole s prilagojenim programom Milke Sobar Nataše Črnomelj, ki pravi: »Več dejavnikov je, ki vplivajo na to ali bodo [romski otroci] uspešni v osnovni šoli ali ne. Eden od dejavnikov je zagotovo socialno okolje, ki ni spodbudno. Drugo je pa tudi, vsaj na območju Bele Krajine, [da] so se Romi poročali med sabo in [...] da je tudi dedni material [posledično] naredil svoje« (v Romski vsakdan: Življenje neke romske družine, dokumentarna oddaja RTVSLO, 4. 7. 2010). Romske otroke pa ne vidijo kot manj sposobnih in »drugačnih« samo učitelji, ampak tudi strokovnjaki. Da »so romski otroci biološko nesposobni za matematiko«, je posvojitelj opozorila svetovalna delavka v Svetovalnem centru za otroke in mladostnike v Ljubljani (v Zaviršek, Urh 2005: 49).

1. 3. 3 Etnizacija in patologizacija romskih otrok

Raziskave, ki temeljijo zgolj na mnenju učiteljev, ustvarjajo enoznačne informacije, ki pogosto veljajo kot strokovno mnenje. Kljub temu, da različni strokovnjaki s področja pedagogike, sociologije, socialnega dela opozarjajo, da ne smemo pristati na tezo, da so Romi sami krivi za šolske neuspehe, še vedno obstaja pomanjkanje znanja in raziskav o vplivih šole, ki bi podala širša pojasnila o učinkih učiteljev in ostalih zaposlenih. Ameriška raziskava,

imenovana »Zakaj je toliko učencev, pripadnikov manjšin, vključenih v izobraževalni sistem s prilagojenim programom?«⁹, je pokazala prav to, na kar opozarjajo omenjeni strokovnjaki. Na šolah, kjer je bila izvedena raziskava, je šolsko osebje pripisalo krivdo za učne neuspehe in napotitve v prilagojen program pripadnikom manjšin samim. Razloge so videli predvsem v *naravi* in *skrbi* za otroka. Nekateri so namreč videli oviro kot prirojeno, spet drugi kot pridobljeno - zaradi slabih socialno ekonomskih razmer družine in slabega okolja. Osebje v šoli je raziskovalcem pripovedovalo o družinah otrok, kot bi jih zelo dobro poznali, četudi jih niso. O njih so si največkrat izdelali predstavo, ki je temeljila na skupih informacijah, s katerimi so razpolagali, ter s stereotipnimi predstavami, ki veljajo v družbi o etničnih manjšinah in njihovih načinih življenja. Raziskovalci so obiskali nekaj družin učencev, ki obiskujejo prilagojeni program, in ugotovili nasprotno od pripovedovanj učiteljev. Družine, ki so jih obiskali, niso zanemarjale svojih članov, temveč so člani med seboj dobro skrbeli drug za drugega in so živeli v harmoniji. Raziskava je prav tako pokazala, da starši otrok, ki obiskujejo prilagojeni program, nimajo dovolj kulturnega in socialnega kapitala, s katerim bi se zoperstavili šolskemu osebju in strokovnjakom (Harry, Klinger 2006: 70-89).

Šola in ostali strokovnjaki, ki menijo, da so sposobnosti, kultura, okolje in starši ključni za šolski neuspeh, romske otroke patologizirajo in etnizirajo, saj bodisi otrokom pripišejo manjvredne inteligenčne sposobnosti ali pa razloge za šolske neuspehe pripišejo etničnosti. Pripisovanje krivde Romom samim lahko razumemo kot obtoževanje, ki ga Urhova opredeli kot enega od procesov diskriminacije (2009: 63). »Koncept obtoževanja žrtev ne upošteva širšega strukturnega konteksta, ki deluje izključevalno do Romov, [...] temveč krivdo preloži na celotno skupino in njene navidezne 'defekte'« (op. cit.).

Usmerjanje romskih otrok v osnovne šole s prilagojenim programom

Najbolj neposreden pojav etnizacije in patologizacije romskih otrok v vzgojno izobraževalnem sistemu je visoka zastopanost romskih otrok v osnovnih šolah s prilagojenim programom. Open Society Institute (2001) v svojem poročilu *Zaščita manjšin* navaja podatek za šolsko leto 1998/99, ko je bilo v Sloveniji 13,9 odstotkov romskih otrok napotenih na osnovno šolo s prilagojenim programom. Odstotek pa je bil pri neromskih otrocih precej nižji, in sicer je znašal 1,3 odstotke (op. cit.: 502-503). Leta 2005 sta Zavirškova in Urhova v

⁹ Glej opombo 6.

poročilu *Pravice oseb z intelektualnimi ovirami* ponovno opozorili na neproporcionalno zastopanost romskih otrok v šolah s prilagojenim programom kot posledico socialne prikrajšanosti, ki za otroke pogosto postane medicinska kategorija, saj so diagnosticirani kot duševno moteni (2005: 38).

Po podatkih Ministrstva za šolstvo in šport je v šolskem letu 2010/2011 v slovenski vzgojno izobraževalni sistem vključenih 2019 romskih otrok, od tega 9,8 odstotkov v osnovne šole s prilagojenim programom ali v zavode za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Odstotek otrok, ki obiskujejo šole s prilagojenim programom, ali pa so vključeni v zavode za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami, je pri ostalih otrocih precej nižji. Takšnih otrok je med ostalimi učenci namreč 1, 6 odstotkov.¹⁰ Visok odstotek romskih otrok, ki so vključeni v osnovne šole s prilagojenim programom, je po desetih letih še zmeraj primerljiv z odstotkom, ki ga je Open Society Institute leta 2001 navedel v svojem poročilu *Zaščita manjšin*. Kljub ostrim opozorilom stroke se praksa usmerjanja romskih otrok v osnovne šole s prilagojenim programom v desetih letih ni bistveno zmanjšala, kar je zapisano tudi v Strategiji vzgoje in izobraževanja romskih otrok leta 2004. Zavirškova meni, da gre pri usmerjanju romskih otrok v osnovne šole s prilagojenim programom za »[...] nadaljevanje stereotipiziranja in izključevanja s pomočjo medicinskih kategorij in s sodelovanjem ved, kot so specialna pedagogika, pedagogika in socialno delo« (2010: 94).

Urhova (2006) je skozi zgodovinski oris razvoja posebnega izobraževanja v Sloveniji ugotovila, da so posebne šole pod svoje okrilje tradicionalno jemale otroke, ki so bili socialno šibki in niso imeli intelektualnih ovir, temveč so bili iz različnih razlogov v rednem šolanju neuspešni. V Sloveniji segajo začetki pomožnega šolstva v začetek 20. stoletja. Otroke so v pomožne šole sprva napotili razredniki, kasneje zdravniki. Šele v letu 1960 je Zakon o posebnem šolstvu uredil posebno komisijo za sprejem in odpust, ki so jo sestavljali različni strokovnjaki, med njimi tudi socialni delavec. S tem naj bi napotitve postale bolj strokovne in nadzorovane. Pričanje socialne delavke, zaposlene v zavodu Janeza Levca leta 1963, govori o tem, da so v zavod pogosto sprejemali otroke iz socialno šibkih družin, ki so imeli »normalen« inteligenčni kvocient. Za otroke z ovirami pa se je ob začetkih pomožnega šolstva izobraževanje celo omejevalo oziroma prepovedovalo.

¹⁰ Podatki pridobljeni po elektronski pošti s strani Nives Molan, sekretarke na Ministrstvu za šolstvo in šport, 22. 12. 2010.

V šolskem letu 2010/2011 smo se na Društvu Mozaik srečali s situacijo, ko je romska četrtošolka, ki nikdar ni ponavljala razreda in nikdar ni imela dodatne pomoči v šoli, prejela mnenje Komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, ki je deklico kategoriziral z *lažjo intelektualno manjvrednostjo* in mnenjem, da naj se še v istem šolskem letu *prešola na Zavod za usposabljanje Janeza Levca*. Mama deklice, ki se zaveda, da so romski otroci pogosto neupravičeno kategorizirani in prešolani (s prešolanjem je imela namreč izkušnje že pri dveh sinovih) je želela, da skupaj preprečimo prešolanje. Skupaj smo poklicali na Zavod RS za šolstvo, na oddelek pristojen za postopke usmerjanja otrok. Strokovnjak, ki vodi dekličin postopek usmerjanja, nam je povedal, »da v komisijah sedijo strokovnjaki, ki so nezmotljivi, in da otrok s takšno motnjo pač ne sodi na redno osnovno šolo« (telefonski pogovor, 2010). Odločili smo se, da skupaj napišemo pritožbo in prišli na idejo, da skušamo pridobiti drugo mnenje. Poklicali smo na Center za pomoč otrokom, mladostnikom in njihovim staršem. Klinična psihologinja, zaposlena na tem centru, nam je povedala, da »drugega mnenja ni mogoče dobiti, ker je mnenje komisije dovolj kredibilno, ter da se zaveda, da so romski otroci pogosto preusmerjeni, ker so pač »revčki«, ki v šoli zaostajajo za svojimi vrstniki« (telefonski pogovor, 2010).

Situacije, kjer se romski starši in učenci srečujejo s sistemi kategoriziranja otrok s kategorijami prizadetosti (šole, komisije, institucije, ki izvajajo testiranja in usmerjanja), je moč razumeti tudi preko pomanjkanja možnosti vplivanja, če »imeti vpliv« pomeni učinkovanje za spremembo določenega ravnanja na način, ki ni naprej predpisan (Dragoš 2005b: 30). Na drugi strani so strokovnjaki, ki posedujejo moč, ki je preplet legalne in tradicionalno legitimne moči (*op. cit.*: 26). Strokovnjaki, ki usmerjajo romske otroke v osnovne šole s prilagojenim programom, delujejo po zakonu in zato posedujejo legalno moč. Po drugi strani je kategorizirano usmerjanje romskih otrok postala »tradicija«, ki velja za legitimno, ker akterji usmerjanja v družbi posedujejo več družbene moči in ugleda, zaradi česar usmerjanja veljajo za strokovna ravnanja.

Kodila (2001) navaja zgovorno izjavo socialne delavke, zaposlene na šoli s prilagojenim programom: »V naši skupnosti imamo srečo, da imamo romsko naselje, drugače bi morali šolo s prilagojenim programom že zapreti« (*op. cit.*:43). Trendi na šolah s prilagojenim programom v zadnjih letih namreč kažejo na zmanjševanje števila otrok, ki so usmerjeni na te šole. Število se zmanjšuje zaradi samega zmanjševanja števila otrok in zaradi inkluzije v redni program osnovne šole (*op. cit.*: 48). Vendar pa trend inkluzije ne vključuje vseh otrok, saj

romski otroci ostajajo žrtve patologizacije in polnijo prosta mesta šol s prilagojenim programom. Zato so te šole dobile oznako »ciganske šole« (Zaviršek 2010: 94).

Segregacija in asimilacija romskih otrok v slovenskem šolskem sistemu

Različni strokovnjaki imajo različna mnenja glede segregirane oblike poučevanja otrok. Segregacija namreč ni nujno slabši koncept od integracije¹¹, oziroma ne prinaša nujno slabših rezultatov od integrativnih metod, še posebej če so te zastavljene tako, da vsebujejo prikrito asimilacijo. Oba koncepta je namreč potrebno videti vsebinsko (Kovač Šebart, Krek 2003: 39-42). Problem obeh modelov je vpliv etnizacije v samo vsebino izvajanja.

V Republiki Sloveniji je zavedanje o nujnosti ukrepanja glede vključevanja romskih otrok prisotno v zadnjem desetletju. Skozi leta so se menjavale različne metode in koncepti dela z romskimi otroki ter obveljali različni kurikulumi. Leta 1993 je Strokovni svet Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje prvič sprejel *Navodila za prilagajanje programa osnovne šole za romske učence*, za katera Kovač Šebart in Krek (2003) pravita, da so bila naravnana v asimilacijo romskih učencev, saj so odražala izobraževalno politiko kot videnje romskih otrok (natančneje njihove kulture in jezika) kot moteč dejavnik. Navodila so namreč težila k temu, da bi v prvi triadi romski učenci osvojili osnovno razumevanje besedil in navodil ter oblikovali osnovna sporočila v *slovenskem* jeziku, medtem ko romskega jezika niso omenjala nikjer. Glede utrjevanja romske kulture in identitete so bila navodila precej neopredeljena in utrjena s stereotipi. Za delo z romskimi učenci pri glasbeni vzgoji so namreč narekovala posebno skrb za upoštevanje posebnega interesa romskih učencev ter njihove posebne nadarjenosti. Pri likovnem in športnem pouku je bilo celo zapisano, da je potrebno razvijati romske specifičnosti. Podobno naravnana so bila navodila tudi za drugo triado, vendar z razliko, da so ohlapno definirala smernico glede romskega jezika. Zapisano je bilo, da naj šola v skladu s pogoji in možnostmi organizira pouk romskega jezika. Avtorja opozorita, da so navodila potisnila romsko kulturo v sfero zasebnosti, saj so narekovala šoli, da osvešča starše o pomenu ohranjanja romske kulture v družini.

Leta 1999 je nastal nov dokument imenovan *Navodila za izvajanje programa OŠ za učence Rome za 9-letno osnovno šolo*, ki ni prinesel bistvenih sprememb in novosti. Govoril je o

¹¹ Integracija in inkluzija nista sinonima. Integracija je fizično vključevanje otrok v redni šolski sistem (primer relokacije otrok s posebnimi potrebami iz osnovne šole s prilagojenim programom). Integracija se osredotoča zgolj na lokacijo, kjer se otrok izobražuje. Inkluzija pa je širši koncept in se ne osredotoča zgolj na lokacijo, temveč gre za zmanjševanje izključevalnih mehanizmov, ki vlivajo na otroka (etničnost, spol, hendikep itd.) (Pečak, Lesar 2006: 28).

normativih romskih razredov (romski oddelek šestnajst učencev, oddelek z najmanj tremi romskimi učenci pa enaindvajset učencev), v omenjenem dokumentu so romski otroci označeni kot »otroci s posebnimi potrebami«. Dokument je sicer opozoril, da naj bodo poudarjene metodično didaktične metode in ne nižanje standardov, a avtorja opozarjata, da je prav nižanje standardov tista metoda, ki jo šola največkrat uporabi, kadar gre za skupino otrok, do katere družba razvija določene predsodke (Kovač Šebart, Krek 2003: 32-34).

Leta 2004 je posebna delovna skupina sestavila dokument imenovan *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji*, ki v svojem besedilu problematizira usmeritve zgoraj omenjenih dokumentov in prinaša nove rešitve namenjene integraciji romskih otrok v vzgojno izobraževalni sistem. Nekaj ključnih usmeritev:

- Romski pomočnik kot oblika sodelovanja med otrokom, starši in učitelji.
- Možnost učenja v kombinaciji maternega (romskega) in slovenskega jezika od prvega razreda naprej.
- Dodatna pomoč za učenje slovenskega jezika kot tujega jezika.
- Vpeljevanje vsebin za krepitev romske kulture, zgodovine in identitete.
- Prestrukturiranje oblik organizacije (ugodnejši normativi, standardi ter individualizacija in diferenciacija brez nižanja standardov).
- Zagotavljanje boljših materialnih pogojev za romske otroke (potrebščine, hrana, izleti).
- Odpravljanje predsodkov.
- Projektno delo in ustvarjanje mreže šol.
- Aktivno sodelovanje s starši (*op. cit.*).

Do leta 2004 je večina slovenskih šol že pričela z uvajanjem inkluzivnih programov za romske učence, leta 2005 pa se je na pobudo staršev večinskih učencev ponovno zgodil model etnične segregacije romskih otrok na OŠ Bršljin v Novem mestu. Starši, pripadniki večinske družbe, so namreč predlagali, da bi se romske otroke razporedilo tudi po drugih OŠ v Novem mestu, saj naj bi zaradi prevelikega števila otrok, bili večinski otroci prikrajšani za kvaliteto izobraževanje. Vendar so se temu predlogu starši romskih učencev uprli in je takratni minister za šolstvo in šport Milan Zver podal rešitev imenovano *Izvedbeni model izobraževanja romskih učencev v OŠ Bršljin*. Gre za model, ki od prvega razreda naprej fizično loči romske učence od ostalih učencev pri predmetih: matematika, slovenski jezik in spoznavanje okolja, v višjih razredih pa tudi pri ostalih predmetih, v kolikor učenec ne obvlada slovenskega jezika

(Krek 2005: 8-9). Gre za model, ki je sporen iz več vidikov. Šola s takim modelom pristane na prikrito nestrpnost in jo legitimizira. Predmeti, pri katerih se učence ločuje, so bistveni za učenje jezika in segregacija zato prinaša posledice v neznanju, ta pa posledice v samozavesti in samopodobi romskega učenca. Hkrati jih takšen model prikrajša za enakovrednost z ostalimi učenci, za napredovanje v jeziku ter daje učiteljem »tiho potuho« za zniževanje standardov in pričakovanj (*op. cit.*: 13-14). Urhova opozarja, da gre v segregiranemu sistemu izobraževanja za državni institucionalni rasizem (2009: 86).

Oblike segregacije lahko obstajajo tudi v izobraževalnih sistemih, ki so navidezno urejeni kot inkluzivni. Avtorji *Strategije vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji* (2004) opozarjajo, da dodatna strokovna pomoč imenovana »individualizacija in diferenciacija« ob napačni interpretaciji in neprimernem izvajanju lahko postane etnizirana fizična segregacija romskih otrok.

Diferenciacija pouka za romske otroke, ki bi se trajno izvajala tako, da bi učence poučevali denimo matematiko in slovenski jezik v drugi učilnici, posebej če gre za uporabo prirejenih gradiv na podlagi minimalnih standardov znanja, uvaža segregacijo, ki pripelje do zniževanja standardov znanja. Vnaprejšnje pristajanje na zniževanje standardov ne rešuje problemov šolanja romskih otrok. Oblike, ki segregirajo, četudi so lahko na kratek rok učinkovite, so v vsakem primeru lahko le začasne rešitve. Trajno postavljeni cilj mora biti enakost možnosti pri doseganju standardov znanja in rešitve z okrepljeno pomočjo za doseganje le-teh (*op. cit.*: 33).

Zavirškova opozarja na negativen učinek takšnih metod, kadar ostalim učencem ni pojasnjeno, zakaj je učenec zapustil razred, saj njegova izločitev od pouka ustvarja socialno razdaljo in ne vključevanje. Preko takšnih oblik izključujočega vključevanja romski otroci za ostale postajajo »tujci« in »drugi«, saj bodo drugi otroci svojo radovednost o tem, zakaj nekdo potrebuje drugačen pristop, zadovoljili z negativnimi splošnimi prepričanji družbe (2010: 89). Prvi stereotipi o Romih, s katerimi se srečajo otroci preko pravljic, pogosto vsebujejo negativne predstave: da so umazani, da kradejo ipd. »Pedenjpedu je piščal, kar čez noč cigan ukral« pravi del otroške pesmi (Grafenauer 1983).

Na obliko segregacije, ki lahko ugodno vpliva na uspešno vključevanje romskih otrok, opozorita Peček in Lesar (2006). Menita namreč, da je v nekaterih primerih to celo boljša

oblika poučevanja. Še posebej takrat, če otroci ob vstopu v osnovno šolo slabo ali pa sploh ne govorijo slovenskega jezika. Argument za takšno obliko je torej v slabšem predznanju od neromskih otrok, drugačnem vzorcu mišljenja in navad, ki jih pogosto ovirajo pri uspešnem vključevanju v šolsko okolje. Učenec, ki ne zna jezika okolja, v katerega vstopa, zelo težko sledi pouku in je zato lahko neuspešen. »Zato je vprašanje, ali tudi nekateri romski učenci ne potrebujejo neke prehodne oblike segregiranega poučevanja, kjer bi se lažje osredotočili na njihovo specifiko. Seveda bi morali te oblike vpeljati previdno, saj bi moral biti njihov cilj čimprejšnja vključitev v redne razrede« (op. cit.: 87). Avtorici navedeta primer avstralske šole, »kjer otrokom priseljencem omogočajo, da se za krajši čas šolajo v posebnih šolah, kjer jih poučujejo za to posebej usposobljeni učitelji v manjših skupinah z namenom, da bi se čim prej naučili jezika okolja [...]« (op. cit.).

1. 3. 4 Rešitve

Premik perspektive: »Uspešnost učencev je odgovornost šole«

Veliko strokovnjakov (Kovač Šebart in Krek 2003, Urh 2009) opozarja, da nikakor ne smemo pristati na tezo, da so Romi sami krivi na neuspešno vključevanje v šolski sistem, temveč moramo videti šolo kot nosilko odgovornosti za vključevanje otrok. Krek in Vogrinc (2005) menita, da mora biti omejen čas, ko so romski učenci pri pouku, »toliko bolj premišljeno uporabljen za doseganje učnih ciljev, [...] ki jih pri drugih učencih dosegamo z delom, ki ga opravijo doma« (op. cit.: 132). K premiku perspektive teži tudi Bregar Golobič (2008), ki zavrača paradigmo, zasnovano na medicinskem modelu, ki obravnava otroke z učnimi težavami kot motnjo, le-to pa kot okoliščino posameznika. Nova paradigma mora prepoznati šolski kontekst kot motnjo, ki ovira otroka pri uspehu (op. cit.).

Integracija in inkluzija v šoli

Inkluzija je proces vključevanja otrok in zmanjševanja izključevalnih okoliščin, kot so »rasa«, spol, etničnost, spolne orientacije, različne oviranosti ipd. (Peček, Lesar 2006: 28). V šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja je na Zahodu prišlo do ideje o integraciji otrok s posebnimi potrebami v redni šolski sistem. Šlo je za širok sistem definiranja potreb, vključevanja in financiranja. Države so različno uspešno vpeljale integracijo v svoj šolski sistem. Ključna ločnica med pojmom integracija in inkluzija je v tem, da se prva osredotoča

predvsem na otroke s posebnimi potrebami in njihovo relokacijo iz osnovnih šol s prilagojenim programom v šole z rednim programom. Ideja inkluzije je širša, saj vključuje vse otroke, s poudarkom na tistih, ki so izpostavljeni dejavnikom izključevanja in marginalizacije (*op. cit.*). Kritiki integracije pravijo, da je bila v preteklosti izvajana precej tehnično (premestitev učenca iz posebne v redno šolo, kjer se je moral prilagoditi učenec in ne šola) ter ji pripisujejo pomanjkanje celovite prenove šolskega sistema, katerega cilj bi bil kvalitetno izobraževanje integriranih otrok. Sistem inkluzije zato predvideva novo idejo preko termina *učenci z individualnimi izobraževalnimi potrebami*. S tem bi sistem postavil spekter, v katerem se znajde vsak učenec. Preko tega bi imel učitelj pregled nad potrebami posameznega učenca in bi deloval individualno. Uspeh inkluzije ni definiran zgolj skozi izobraževanje ampak tudi preko vzgoje, sprejemanja kulture posameznika in njegovih vrednot (*op. cit.*: 2006: 28-29).

Na dilemo glede razumevanja, sprejemanja in vključevanja vrednot, kadar govorimo o kulturi, navadah, običajih neke manjšine, opozori Skubic Ermenc (2006). Pravi, da manjšinski učenci poleg svoje kulture pogosto prinesejo v šolo tudi t.i. kulturo nižjih socialnih slojev. Gre za skupek vrednot, ki odpirajo dilemo, ali naj bo šola zasnovana na parcialnih ali univerzalnih vrednotah. Postmodernizem, ki ga je z družbo sprejela tudi šola, namreč sloni na predpostavki, da smo vsi enaki (2006: 155). V šoli je potrebno narediti prostor tako za univerzalne kot tudi za parcialne vrednote, pravi Radtke (v Skubic Ermenc 2006).

Družba je demokratična, ko podeli vsem svojim članom pravico do soodločanja o skupnem življenju in ko vsakemu svojemu članu omogoči, da soodloča o svoji usodi. Zato podelitev delnih pravic (socialnih, zdravstvenih, izobraževalnih) manjšini družbe/šole, še ne dela demokratične, pač pa demokratično družbo/šolo dela to, da posameznik ali skupina dobi tudi politične pravice, ki jim omogočajo, da manjšina soodloča o skupnih zadevah (*op. cit.*: 165). Kako zasnovati šolo, ki bo pravična, in na kakšnih vrednotah naj bo definirana, se sprašujeta tudi Peček in Lesar (2006), ki poudarita, da mora šola biti zasnovana na petih načelih pravične šole: socialni pravičnosti, etiki skrbi, kulturni različnosti, različnosti socialno ekonomskega statusa in inkluzivnosti šole (*op. cit.*: 9-34).

Socialna pravičnost mora delovati kot mehanizem, ki depriviligirane učence povzdigne na enako izhodišče, kot ga imajo ostali. Zato avtorici zavračata tezo, da mora šola delovati na principu, da smo vsi enaki, oziroma menita, da je delovanje v duhu neenakosti legitimno,

kadar koristi tistemu, ki je v slabšem položaju. Gre torej za delovanje po principu pozitivne diskriminacije. Da lahko pravičnost v instituciji deluje, mora biti zasnovana na *etiki skrbi*, ki jo razumemo kot vrlino in sestavni del odnosov. Etika skrbi pomeni, da mora šola skrbeti ne zgolj za intelektualni prenos znanja, temveč tudi za socializacijo otrok – jih učiti medsebojnih odnosov solidarnosti, empatije, samospoštovanja itd. *Kulturna različnost* je za šolo pomembno izhodišče, saj bi šole morale delovati po načelu multikulturalizma, ki daje posamezniku možnost za razvijanje lastne identitete. Otroci, ki so pripadniki etničnih skupin, se namreč pogosto srečujejo s trkom različnih kulturnih vplivov, ki jih doživljajo v družini in v šoli. Multikulturalizem ne sme delovati zgolj na formalnem nivoju, temveč mora za njim stati senzibilen učitelj, ki učenca podpira na tak način, da lahko razvija svojo identiteto. Šole se morajo zavedati *različnosti socialno ekonomskega statusa* svojih učencev kot tiste entite, ki je družbeno pogojena. Znane so korelacije med pripadnostjo družbenemu razredu in spolu ter šolsko uspešnostjo. Hkrati pa ima šola pri tem močan vpliv, saj ohranja neenakost v družbi. Po drugi strani pa je ravno šola tista, ki lahko posamezniku omogoči prehod v višji družbeni sloj. Šola mora zato ustvarjati pogoje za čim boljšo realizacijo potencialov otrok, ki prihajajo iz družin z nizkim socialnoekonomskim statusom. Zadnje od petih načel je načelo *inkluzije*. Avtorici definirata inkluzijo kot načine zmanjševanja izključevalnih mehanizmov, ki posamezniku predstavljajo ovire (spol, etničnost, hendikep, spolne orientacije itd.) (*op. cit.*).

1. 3. 5 Inkluziven slovenski šolski sistem?

Jezik

Ena ključnih težav, ki jih imajo romski otroci pri vključevanju v slovenski izobraževalni sistem, je zagotovo jezikovna ovira, saj pouk poteka v slovenskem jeziku, ki ni njihov materni jezik. Rommelspacherjeva (2003) opozarja, da je izražanje v maternem jeziku *pravica* vsakogar, ki mu pripada po Listini o človekovih pravicah, in je še posebej pomembna, kadar gre za zadeve, ki vključujejo intimne in zaupne odnose. Skubic Ermenc (v Fričar 2006: 285) pravi, da je premalo, da razumemo pravico do izobraževanja v maternem jeziku zgolj kot pravico. Izobraževanje v maternem jeziku je treba razumeti kot *pogoj* za učni uspeh.

Magajna in sodelavci (2008: 68) menijo, da morajo učitelji, ki poučujejo otroke, katerim materni jezik ni slovenščina, razumeti njihovo dvojezičnost kot težavo v komunikaciji. Takšni učenci se sporazumevajo v dveh jezikih: socialnem in učnem. »Socialni jezik je podprt s

poznavanjem razmer, s fizičnimi in vizualnimi oporami. Učni jezik pa je pogosto abstrakten in terja zapleteno strukturo povedi, bogato besedišče ter daje malo vizualnih opor« (*op. cit.*). Da je slovenska šola potrebna prenove v smislu uvajanja večkulturnosti in večjezičnosti kot odgovor na realno demografsko sliko (t.j. etnična in kulturno raznolika družba), meni Medveš (2006), ki pravi, da mora priti do sprememb tako v zakonodaji, kot tudi preko izobraževanj, ki bi umestile pomembnost demokratičnega razmišljanja glede kulture in jezika (*op. cit.*). Izobraževanja o razumevanju pomembnosti izobraževanja otrok v svojem jeziku bi bila še kako potrebna tudi za učitelje. Raziskava (Pečak, Lesar 2006) je pokazala, da večina učiteljev pričakuje, da se bodo romske družine doma pogovarjale v slovenskem jeziku in s tem pripravile otroka na boljše izobraževanje, kar je sporno iz več vidikov. Starši, ki sami ne obvladajo jezika, bodo slabo znanje prenesli tudi na otroka, za otroka pa je še kako pomembno, da v maternem jeziku oblikuje nabor besed za izražanje – tudi kot pogoj za učenje tujega jezika. Družina, ki bo komunicirala v jeziku, ki jim ni materni, bo prav tako izgubila na kvaliteti komuniciranja in hkrati znotraj lastne družine spodbudila asimilacijo (2006: 90-91). Prav tako je znano, da se otroci, ki se nimajo priložnosti naučiti materinščine, težje naučijo tudi jezik okolja, kar posledično vpliva na rezultate na drugih področjih učenja. Torej učenci, ki se naučijo brati in pisati v materinščini, lažje prenesejo te spretnosti na drug jezik (Peček, Lesar 2006: 90).

Leta 2004, ko je nastal dokument imenovan *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji*, so bili izkazani prvi resnejši premiki za uveljavitev romskega jezika v šole. V Strategiji je namreč zapisano, da naj se v šolah, kjer so integrirani romski učenci, uvede romski jezik. Starši pa naj sami odločijo, ali želijo, da se njihov otrok izobražuje v slovenskem ali romskem jeziku. Gre za cilj, ki ga je možno uvesti postopoma, saj mora država omogočiti okoliščine za samo uvedbo. Strategija tudi opozarja, da naj šole posvetijo posebno pozornost metodam učenja, saj se pedagoško osebje mora zavedati, da je romskim učencem slovenščina tuj jezik. Takšne novosti pa od učiteljev, ki imajo v svojih oddelkih romske otroke, zahtevajo nova izobraževanja in usposabljanja, saj je cilj drugačna didaktična metodika za doseg standardov in ne nižanje samih standardov znanja (2004: 31). Kovač Šebart in Krek vidita rešitev v integracijskih metodah, ki vsebujejo vpletenost materinščine in slovenščine pri pouku, oziroma kot je to urejeno za italijansko in madžarsko manjšino (2003: 40).

Krek (2004: 9) meni, da je Slovenija pripisala prevelik pomen socialnemu položaju Romov kot ključnemu vzroku za neuspehe pri vključevanju v izobraževalni sistem, pri tem pa zanemarila kulturne vplive.

Fričar (2006: 284-286) govori o t.i. večkulturni pedagogiki, kot o tistem didaktičnem načelu, ki bi omogočal slehernemu otroku enakovredno vključevanje v večinsko družbo in privzgojil pravi odnos do večkulturnosti. Ovire večkulturne pedagogike na področju vključevanja romskih otrok pa vidi v šibkem strokovnem zastopanju romskega jezika, kulture ter posledično pomanjkanje gradiv in poznavalcev iz tega področja. Posledica tega je, da se zastopanje romske kulture pogosto zreducira na folkloro in ples (*op. cit.*). Šola si kljub temu mora prizadevati, da načrtuje in uveljavlja večkulturno pedagogiko. Učitelji morajo najprej reflektirati svoje predsodke do manjšinskih učencev in odnosa do večkulturnosti, če želijo uspešno uvesti večkulturno pedagogiko. Učiteljeva odgovornost je, da pozna jezik in kulturo manjšine na eni strani, hkrati pa ugotavlja in pozna predsodke večine na drugi strani, če želi večkulturnosti naučiti svoje učence. Za uspešno delo mora nujno vključevati starše in lokalno skupnost (*op. cit.*: 206-288). Na dejstvo, da je samorefleksija zaposlenih v šoli ena pomembnejših, se strinja tudi Skubic Ermenc (2006). »Še vedno se srečujemo z zakoreninjenimi stereotipi, tudi predsodki ter Evropo- in etnocentričnostjo. To je del naše 'nacionalne folklore', stališč, ob katerih se socializiramo, in ki jih je mogoče odpravljati le z resno zavzetostjo in stalno samorefleksijo« (*op. cit.*: 154).

Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (2004) predvideva odprtost kurikulumu, v katerem se uvaja prostor za večkulturnost ter vsebine, ki učijo o romski kulturi, zgodovini in identiteti. Strategija prav zato kot cilj postavlja multikulturno osveščanje, ki ni rezervirano samo za šole, v katere so vključeni romski otroci, temveč za vse osnovne šole. Za šole, katere obiskujejo Romi, pa še posebej opredeljuje dodatna usposabljanja in priročnike za učitelje, ki bodo posredovali omenjeno znanje.

Leta 2008 sta Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo izdala publikacijo *Učni načrt za izbirni predmet: Romska kultura*, ki se na prvi pogled zdi kot pozitiven premik, saj Romi in ostale etnične skupine običajno niso omenjene v šolskih učbenikih ali pa so predstavljene kot nosilci negativnih vlog (kot tisti, ki so umazani, ki kradejo itn.) (Vodošek 2001). Učni načrt splošne cilje predmeta opredeli zelo široko in se ne omeji zgolj na

spoznavanje romske kulture preko zgodovine, pesmi in pripovedi, temveč za cilj postavi tudi refleksijo socialnih in etničnih dilem ter razvijanje etnične občutljivosti (2008:5). Učni načrt pri specifikaciji ciljev in vsebin za dosego cilja navaja vsebine, ki izhajajo iz predsodkov o Romih kot o skupini ljudi, ki je *drugačna*. Pod cilj »spoznavanje z načinom oblačenja nekoč in danes« je namreč zapisana vsebina »način oblačenja, oblačila, čevlji, pričeska, higiena, osebna in osebnostna urejenost (op. cit.: 8)«. Drug primer: pod cilj »spoznavanja načina življenja nekoč in danes« pa »vir zaslužka danes, denarne socialne pomoči (pripadajo vsem upravičencem, ne samo Romom) (op. cit.)«. Pod predloge za spoznavanje romskih poklicev načrt predlaga obisk vedeževalke na šoli. Načrt predlaga tudi obisk in ogled romskega naselja (op. cit.: 13). Učenje o drugačnih načinih oblačenja, oblekah, čevljih, higienskih navadah, osebnih in osebnostnih lastnostih ter o virih zaslužka s poudarjanjem denarne socialne pomoči kot ključnega vira za preživetje Romov, ni učenje o romski kulturi, temveč poglobitev predsodkov in pogleda na Rome kot »drugačne« in »tuje«. Zavirškova (2010) opozori na past, ko ne kontekstualiziramo razlik, temveč jih vidimo kot naravne danosti.

Bodo učitelji, ki bodo otroke peljali v romsko naselje, kontekstualizirali slabo infrastrukturo v romskih naseljih z revščino, ali bo življenje v razpadlih barakah videno kot romska kultura? Bo preživljanje z denarno socialno pomočjo razumljeno kot posledica visoke brezposelnosti ali lenobe? Bodo učitelji razložili slabo higiensko stanje kot dejstvo, da osebe živijo brez elektrike in vode, ali kot okoliščino človeka, ker je pač »drugačen«? Biti označen za *drugačnega* »[...] postane zaznamovanost, ki prekrije tisto, kar je enako in podobno, da bi se vzpostavila socialna razdalja do osebe, ki je objekt kulturnega stereotipiziranja, in da bi se hkrati prikril zavesten ali nezaveden interes tistega, ki govori o 'drugačnih'« (op. cit.: 88).

Romski pomočnik

Ena ključnih novosti, ki jo predvideva *Strategija*, je romski pomočnik, katerega naloga je biti most med otrokom in šolo, oziroma omogočiti otroku čim lažje vključevanje. Naloga romskega pomočnika je delo na treh nivojih: na ravni oddelka, šole in romske skupnosti. V sklopu oddelka se mora pomočnik čim bolje povezati z učitelji in vzgojitelji z namenom načrtovanja dela. Pomočnik je v vlogi prevajalca za otroka, starše in učitelje ter skrbi za to, da se oddelčno izvajajo elementi romske kulture ter dvojezičnosti. Na nivoju šole pa romski pomočnik sodeluje pri vseh organizacijskih stvareh in izobraževanjih, ki so namenjeni zaposlenim. Udeležuje se sestankov in šoli posreduje informacije, ki jih pridobi od staršev romskih otrok. Znotraj skupnosti je naloga pomočnika predvsem sodelovati in organizirati

takšne dejavnosti, ki bodo pripomogle k povečanju udeležnosti v šoli in vrtcu tako otrok kot tudi staršev. Naloga pomočnika je tudi, da sodeluje z ostalimi romskimi in neromskimi organizacijami (2004: 34)

Opravljen je bila evalvacija, ki je pokazala, da se romski pomočniki srečujejo z nekaterimi težavami. Ključne ugotovitve:

- Romski pomočniki menijo, da so učne vsebine zadovoljive, a za romske učence nekoliko prezahtevne in poudarjajo, da je znanje slovenščine ključna ovira za kakovostno učenje. Predlagajo dodaten čas za podajanje učne snovi.
- Pomočniki menijo, da je odnos med romskim pomočnikom in romskim učencem bolj poglobljen in emocionalno naravnan kot odnos med učiteljem in učencem, neuspeh romskih učencev pa pripisujejo predvsem slabšemu predznanju (v primerjavi z ostalimi učenci) ob vstopu v šolo.
- Romski pomočniki menijo, da imajo nekaj težav pri odnosu s starši in da se odnos izgraja počasi.
- Romski pomočniki menijo, da bi za svojo kariero potrebovali dodatna izobraževanja, stimulacijo, pisarno, natančnejša navodila in računalnik za kvalitetnejšo pripravo na pouk (Brezovšek 2008: 90-95).

Evalvacija je prav tako pokazala ključno sistemsko pomanjkljivost. »Glede na načelno usmeritev, da se romskih učencev ne ločuje od ostalih učencev pri učnem procesu, je ta podatek nekoliko zaskrbljujoč; 29,4% vprašanih je v razredu skupaj z učitelji le del pouka, 5,9% le v podaljšanem bivanju; 17,6% je skupaj z učitelji v razredu le redko, saj čas z romskimi učenci preživljajo v ločenem prostoru« (op. cit.: 93).

1. 3. 6 Primeri dobrih praks

Primer dobre prakse OŠ Janko Padežnik Maribor: samoiniciativna inkluzija v praksi

Ksenija Popošek (2006), profesorica pedagogike in sociologije kulture, zaposlena na OŠ Janko Padežnik Maribor, opisuje dogajanje na šoli od leta 1989, ko se je tam zaposlila. Pravi, da so leta 1989 bili romski starši in njihovi otroci precej nezainteresirani za šolsko delo in sodelovanje. Veljali so za skupino otrok s pomanjkanjem socialnih spretnosti in šibkim

znanjem slovenskega jezika. Otroci so sicer hodili v šolo, ker je bilo tako določeno z zakonom, vendar pa so imeli slabe učne uspehe in so večkrat ponavljali razrede. Odnos okolja je bil precej odklonilen, saj so se srečevali z diskriminacijo in predsodki. Ko je RS sprejela različne dokumente (leta 1993 Navodila za prilagajanje programa za romske učence od prvega do četrtega razreda, leta 1997 Predlog etapnih ciljev učencev od 4. do 8. razreda, leta 1996 minimalne standarde v sklopu prenove OŠ v devetletko) so upoštevali predloge in zahteve, vendar so se kljub temu srečevali z različnimi težavami. Šola se je zato začela zavedati, da mora sama nekaj narediti za uspešno integracijo romskih otrok v šolo z namenom ustvarjanja občutka varnosti, sprejetosti, upoštevanja večkulturnosti in ustvarjanja pozitivne klime za vse. Leta 2002/2003 so zato naredili načrt za projekt imenovan *Romi z nami in med nami*, ki je vključeval starše, učitelje in učence (Popošek 2006: 310-312).

Starši

Za kvalitetnejše sodelovanje s starši se je šola povezala z vodjo skupnosti Romov iz okoliša, starše pogostejše vabila v šolo in pripravila fleksibilnejši urnik za pogovore o otroku. Šola se je prav tako udeležila prireditev ob dnevu Romov v Mariboru ter v sodelovanju z nevladnimi organizacijami izvajala delavnice za krepitev samopodobe otrok in mladostnikov. Pripravila pa je tudi delavnice za pripravo na vstop otroka v šolo. Da bi šola še bolj utrdila vezi, se je vključila v andragoški program opismenjevanja odraslih in program integracije otrok brez državljanstva (*op. cit.*: 312-313).

Učitelji

Ključna naloga učiteljev je bila, da se poglobijo v doživljanje realnosti, kot jo doživljajo romski otroci. Zato so se učitelji izobraževali, udeleževali različnih konferenc in delavnic, ki so delovale pod motom »Različnost otrok – bogastvo šole«. Učitelji so prav tako pripisali velik pomen ohranjanju romske kulture, katero so odkrivali preko lastnega raziskovanja okolja – sodelovanja s starši in otroki. Sodelovanje so krepili preko izhodišč, ki so kulturam skupne, različnim izhodiščem pa dali možnost za razvijanje preko sporazumevanja v njihovem jeziku z namenom krepitev identitete (*op. cit.*: 213-214).

Učenci

Pri delu z učenci se je šola osredotočila na ustvarjanje večkulturne razredne klime in preseganju predsodkov preko pozitivnega vrednotenja različnosti. Pri delu z romskimi otroki pa se je osredotočila na vključevanje v šolske in obšolske dejavnosti, ki potekajo preko projektnega dela in sodelovanja z različnimi domačimi in tujimi organizacijami. Teme projektov so bili tuji jeziki, spoštovanje strpnosti, preseganje nasilja, medkulturno učenje itn. Otrokom je šola ponudila dodatno učno pomoč, pomoč pri reševanju vzgojnih težav. Prav tako pa je organizirala svetovanje za otroke in starše (*op. cit.*: 314-317).

Rezultat večletne integracijske politike šole je, da romski učenci zaključujejo šolanje brez večjih težav in po večini šolanje nadaljujejo na srednjih šolah (*op. cit.*).

Primer dobre prakse na Madžarskem

V nekaterih madžarskih vrtcih, osnovnih in srednjih šolah je otrokom omogočeno učenje romskega jezika, čeprav je število otrok, ki to možnost izkoristijo, majhno. Vzrok temu je tudi pomanjkanje ustrezno izobraženih učiteljev, ki govorijo romski jezik. Več otrok (več kot 46.000) je bilo vključenih v sistem romskega manjšinskega izobraževanja brez pouka romskega jezika. Glede na veliko nepoznavanje romske kulture med prebivalci Madžarske nastajajo posebni načrti, s katerimi bi ljudem predstavili bolj realistično sliko o Romih z namenom zmanjšati diskriminacijo Romov in ustanoviti mrežo za preprečevanje konfliktov (Brezovšek 2008: 78).

Zgleden primer je gimnazija Gandhi v mestu Pecs, na kateri je približno polovica dijakov romske etnične pripadnosti. Skozi program jim gimnazija ponuja učenje lastnega jezika (v program zajemajo dva romska jezika) in kulture, ki poteka vzporedno s standardnim kurikulumom. Šola veliko truda posveča staršem in medsebojnemu sodelovanju, otrokom pa nudi brezplačni prevoz v šolo. V učenje o romski etnografiji so vključeni tudi vsi ostali dijaki, šola pa deluje tudi na lokalnem nivoju, saj informira družbo o romski kulturi (*op. cit.*: 77). Madžarska pozornost je usmerjena tudi izpadu iz šolskega sistema. Program, namenjen otrokom in mladostnikom, imenovan *Čitalnice*, se izvaja skozi 50 čitalnic, v katerih se izvaja dodatna pomoč. Za tiste mlade, ki jim ni uspelo dokončati srednje šole, se izvaja t.i. *Digitalna*

srednja šola, ki deluje preko sodobne informacijske tehnologije in posamezniku omogoča pridobitev poklicne kvalifikacije (*op. cit.*).

Urhova (2003b) v svojem poročilu s potopisom iz Pecs navaja, da imajo v mestu Fakulteto, na kateri obstaja študij romologije. Oddelek za romologijo v sodelovanju z organizacijo »Neki« vsako leto zbere zgodbe o diskriminaciji Romov, jih objavi v Beli knjigi ter razdeli po fakultetah, knjižnicah in različnih organizacijah.

1. 3. 7 Vloga antirasističnega in etnično občutljivega socialnega dela

Za socialno delo so formalni okvirji, kot sta Zakon o romski skupnosti in Nacionalni program ukrepov za Rome Republike Slovenije za obdobje 2010-2015, pomembni, vendar je njune okvirje potrebno presegati. Informiranje Romov o pravicah in ukrepih, ki izhajajo iz dokumentov, so ključne za doseg le-teh, vendar pa se morajo socialni delavci in socialne delavke obenem zavedati heterogenosti znotraj romske skupnosti iz vidika (ne)pismenosti kot pomembnega izhodišča za doseg pravic ter »(ne)avtohtonosti« kot vidika neenakosti pri dostopanju do pravic. Preseganje okvirjev je še posebej pomembno, kadar se soočamo s skupinami t.i. neavtohtonih Romov, saj ti nimajo pravice do lastnega političnega zastopanja v občinskih oblasteh. Socialno delo mora zato težiti k oblikam zagovorništva, če kot socialnodelavsko zagovorništvo (po Zaviršek *et al.* 2002: 80) razumemo skupno akcijo oziroma zavzemanje za cilj znotraj okolja, ki ga uporabnik doživlja kot nepravilnega.

Pri svojem terenskem delu z Romi, ki pripadajo t.i. skupini neavtohtonih Romov, sem opazila, da jih pogosto spremljajo izkušnje imigracije, bodisi legalne ali ilegalne, iz ekonomskih ali političnih razlogov. Med njimi je namreč veliko oseb, ki so v Slovenijo prišle zaradi vojne, ki se je v 90-ih letih prejšnjega stoletja odvijala na območju Bosne in Hercegovine. Migracije, doživljanje vojne in socialna izključenost so teme, ki so za socialno delo še kako pomembne, ne samo zaradi osebne travmatične izkušnje same, temveč tudi zato, ker se osebe srečujejo v novem okolju z različnimi statusi v odnosu do RS in posledično z različnim naborom pravic.

Dominelli (1995: 181-182) trdi, da je socialno delo potrebno videti kot politično dejavnost, ki zaradi politične obremenjenosti pogosto vzdržuje neenakost etničnih manjšin do dostopanja do državljskih in socialnovarstvenih pravic. Socialno delo mora ohraniti segment

političnega delovanja v smislu zavzemanja za pravice ranljivih skupin, ki so žrtve rasizma (*op. cit.*). Delovanje rasizma v sodobnem političnem prostoru definirata Žnidarec Demšar in Urh kot »[s]odobni rasizem, [ki] temelji na domnevi nepremagljivosti razlik, zato govorimo o 'rasizmu brez ras' ali kulturnem rasizmu. Rasizem vedno pomeni zanikanje in omejevanje pravic, utišanje in zatiranje določenih skupin v javnem družbenem prostoru« (Žnidarec Demšar, Urh 2005: 327).

Socialno delo mora učinke rasizma prepoznavati in presegati na več nivojih. Dominellijeva (1995) opredeljuje tri nivoje prepoznavanja rasizma. *Osebni rasizem* opredeljuje energijo in zavzemanje socialnega delavca za identifikacijo rasističnih praks, s katerimi se srečujejo pri svojem delu, ter usmerjenost v antirasistično prakso. Preko osebnega nivoja lahko socialni delavec namreč oblikuje politiko, ki vpliva na *institucionalni rasizem*, ki mora biti na vrhu prioritete lestvice socialnega dela. Vloga, ki jo imajo socialni delavci, je pomembna tako znotraj organizacije, kjer je potrebno oblikovati in uveljavljati antirasistično prakso, kot tudi zunaj organizacije – v odnosu z uporabniki. Antirasistična praksa je še kako pomembna pri ugotavljanju potreb tako z osebami, ki imajo veliko družbene moči, kot tudi s tistimi, ki je ne premorejo veliko. Razlikovanje med skupinama glede na družbeno moč oziroma razlikovanje med polnopravnimi in deprivilegiranimi državljani, je še kako pomembno za razumevanje *kulturnega rasizma*. Pri deprivilegiranih državljanih, kot jih imenuje Dominellijeva, je namreč potrebno sprejeti njihovo kulturo brez podrejanja merilom lastne kulture. Na kulturnem nivoju antirasistična praksa socialnega dela pomeni široko delovanje; vplivanje na spremembe v stereotipnem mišljenju družbe, medijev, politikov, ostalih strokovnjakov itd. (*op. cit.*: 190-191).

Etnično občutljivo socialno delo v šoli

Naloga etnično občutljivega socialnega dela v šoli je predvsem odkrivanje prikritega rasizma in preseganje le-tega. Šole romskim staršem pogosto očitajo, da so za šolo nezavzeti, njihovo nesodelovanje interpretirajo na enoznačen način. Menijo namreč, da staršev šolski uspehi otrok ne zanimajo. Resman (2006) opozarja na drugačen pogled glede odsotnosti romskih staršev iz aktivne participacije znotraj šole. »Kolikor bolj se družina po svojem socialnem in kulturnem izvoru razlikuje od šolske večine, toliko več je lahko zadržkov in nezaupanja staršev do šole« (*op. cit.*: 213). Zato je potrebno sodelovanje s starši vzpostaviti na drugačen način. Treba je prisluhniti njihovim željam in potrebam ter jih aktivno vključiti v

participacijo. Dejstva, da je stik med družino in šolo šibek, pa nikakor ne smemo pripisati indiferentnosti staršev, temveč moramo s starši delati na tak način, da bodo spremenili stališča in začeli aktivno sodelovati (*op. cit.*).

Pri terenskem delu z Romi sem tudi sama prišla do podobnega spoznanja. »Bojim se, da ne bom razumela, kar mi bo učiteljica povedala,« mi je odgovorila ena od mater, ko sem jo vprašala, zakaj se ne udeležuje sestankov, ki so namenjeni staršem (osebni pogovor, 2009).

Vloga socialnega dela pri delu z romskimi starši bi zato morala potekati dvostransko. Po eni strani preko terenskega dela šolske svetovalne delavke, ki bi preko spoznavanja staršev omogočila boljše razumevanje razmer, po drugi strani pa bi zavzela vlogo zagovornice Romov v komunikaciji z učitelji in ostalim šolskim osebjem. Primer dobre prakse na OŠ Leskovec glede sodelovanja z udejstvovanjem na terenu opiše Košakova (2010), ki pravi, da je šolska svetovalna delavka tista, ki izhaja iz antirasističnega delovanja in je vez med Romi, njihovim okoljem in šolo. Preko obiskovanja romskih naselij na eni strani in pomočjo učiteljem pri vzpostavljanju komunikacije na drugi namreč deluje dvostransko (*op. cit.*).

Vloga socialnih delavk in delavcev pri uresničevanju etnično občutljivega socialnega dela naj bi temeljila predvsem na informiranju, zagovorništvu, krepitvi moči in iskanju inovativnih rešitev z Romi. Za učinkovito socialno etnično občutljivo delo v šoli, je le-tega potrebno prenesti izven šole, v romska naselja, kjer se bo socialno delo približalo staršem in otrokom.

Urhova (2005) vidi vlogo socialnega dela v približevanju Romov za učinkovitejšo zagotavljanje sodelovanja z Romi tudi preko:

- preprostejše rabe jezika in znanja romščine,
- ustnega obveščanja tako zaradi vidika nepismenosti kot vzpostavljanja osebnih stikov,
- transparentne vloge socialnega delavca in široke ponudbe socialnovarstvenih storitev, brez omejevanja zgolj na pravno-formalne okvirje,
- sprejemanja osebe ne glede na njeno pripadnost, osredotočenosti na pozitivne dejavnike življenjske situacije in spoštljivega odnosa,
- terenskega dela v prostoru uporabnika, s čimer sporoča svojo dostopnost, hkrati pa za uresničevanje zadovoljevanja potreb uporabnika sodeluje z drugimi pomembnimi organizacijami in drugimi uporabniku pomembnimi ljudmi (mreženje),
- ne prevzemanja nadzorovalne naloge, temveč aktivno sodelovanje,
- upoštevanja perspektive moči, kulturnih posebnosti in prepoznavanja družbene izključenosti (*op. cit.*: 63-65).

Tudi Čačinovič Vogrinčič (2008) meni, da je čas za spremembo paradigme v šolskem delu, kadar se srečujemo z otroki, ki imajo učne težave. Sprememba paradigme bi morala opuščati perspektive, ki daje moč zgolj učitelju, da definira učenčeve težave, ki so pogosto definirane z besedami »problem, deficit, motnja«. Ker takšne besede delujejo izključevalno, jih je treba opustiti in nadomestiti z novimi besedami, ki reflektirajo skrb. Avtorica premik pomoči poimenuje *izvirni delovni projekt pomoči in sodelovanja*. To je individualen projekt pomoči med učencem in učiteljem, ki uvaja nove besede, te pa so hkrati koraki za usmerjanje strokovnjaka skozi projekt pomoči z učencem (po Bass, Dosser in Powell v Čačinovič Vogrinčič 2008: 46). Prvi korak avtorji poimenujejo *pridruževanje*. Gre za proces vzpostavljanja stika in sodelovanja z učencem in njegovo družino. Strokovnjak v sodelovanju z učencem in njegovo družino izvede proces *odkrivanja* učnih težav, pri čemer ne gre za diagnosticiranje, temveč za raziskovanje edinstvenosti problema in rešitve. Preko *spreminjanja* skuša strokovnjak odkriti različne vire pomoči namenjene učencu (družina, prijatelji), ki jih terapije načeloma izključujejo iz svojih delovanj. V procesu *proslavljanja* vsi udeleženci izvirnega delovnega projekta odkrivajo napredke in jih proslavljajo, jim dajo pozitivno potrditev in se jih veselijo. Ko učenec, njegova družina in ostali udeleženi v projektu pomoči (npr. učitelj) zmorejo sami, se proces konča z *ločitvijo*. Ves čas procesa izvirnega delovnega projekta pa strokovnjak skrbi tudi za proces *reflektiranja*, v katerega vključuje vse udeležence z namenom strokovne rasti (*op. cit.*).

2. PROBLEM

V nalogi sem se posvetila vprašanju obravnavanja romskih otrok in njihovih staršev v šoli. Zdravorazumske perspektive pogosto poudarjajo, da so Romi sami krivi za neuspehe in slabo sprejetost svojih otrok v šoli. Hkrati literatura in raziskave pogosto predstavljajo zgolj mnenje šolskega osebja o zaznavanju težav romskih otrok. S tem pa izključujejo mnenja in izkušnje romskih otrok in njihovih staršev, ki jih imajo pri vključevanju v šolski sistem.

K raziskavi me je spodbudilo večletno delo z romskimi otroki in njihovimi starši ter ameriška študija (Harry, Klinger 2006), v kateri je bilo ugotovljeno, da šole pripadnike etničnih manjšin pogosto vidijo kot diskfunkcionalne samo zato, ker ne pripadajo večinskemu prebivalstvu. Šole pa si ustvarjajo mnenja na podlagi predsodkov in stereotipov in ne na podlagi poznavanja posameznikov in njihovih družin.

Zato sem se določila, da raziščem mnenje in izkušnje romskih staršev o vključevanju otrok v šolski sistem. Želela sem odkriti mnenja o tem, kako starši vidijo vključevanje otrok preko njihovega počutja, izkušenj in odnosov z učenci in učitelji. Hkrati pa me zanimalo tudi kakšnih oblik sodelovanja s šolo se poslužujejo starši in kako vrednotijo svoje odnose s šolskim osebjem. Ker sem skozi študijo literature ugotovila, da je jezik eden ključnih vidikov za uspešno vključevanje otrok, sem želela raziskati mnenje staršev tudi o tem področju. Hkrati pa sem želela raziskati, kakšne oblike pomoči imajo romski otroci in kakšne so njihove potrebe po pomoči.

3. METODOLOGIJA

3.1 VRSTA RAZISKAVE IN SPREMENLJIVKE

Raziskava je eksplorativno kvalitativna, saj sem zbirala opisne podatke. Naloga vsebuje tudi kvalitativno, ročno obdelano gradivo.

Z raziskavo sem želela zajeti osebne zgodbe staršev, ki jih imajo v odnosu s šolo.

Spremenljivke, ki so me zanimale so:

- Kako starši ocenjujejo odnose med svojimi otroki in šolo?
- Kako starši doživljajo svoje odnose in sodelovanje s šolo?
- Kakšna so mnenja staršev o vključevanju maternega jezika v izobraževalni sistem?
- Kakšne oblike pomoči imajo njihovi otroci in kaj še bi potrebovali?

3.2 MERSKI INSTRUMENTI

Merski instrument je odprti intervju. Opravila sem intervjuje z osmimi romskimi starši. Okvirna vprašanja sem si pripravila vnaprej, med intervjuji pa sem jih prilagajala glede na sogovornika in njegove odgovore.

3.3 POPULACIJA IN VZOREC

Populacijo predstavljajo romski starši, ki živijo v Ljubljani in imajo v šolskem letu 2010/11 v osnovno šolo vključenega vsaj enega otroka. Vzorec, ki sem ga zajela v raziskavo, predstavlja osem romskih staršev, ki živijo v Ljubljani in imajo v šolskem letu 2010/11 v osnovno šolo vključenega vsaj enega otroka. Gre za neslučajnostni vzorec, saj sem v raziskavo zajela večino romskih staršev, ki jih poznam preko dela na Društvu Mozaik. V raziskavi je sodelovalo osem oseb, sedem oseb ženskega spola in ena oseba moškega spola.

3.4 ZBIRANJE PODATKOV

Podatke sem zbirala z odprtimi intervjuji. Intervjuji z romskimi starši so bili izvedeni med 14. 2. 2011 in 18. 2. 2011. Izvedeni so bili v njihovih domovih v barakarskem naselju in drugje po Ljubljani. Intervjuje so delno ovirale bivalne razmere (veliko ljudi v istem prostoru, hrup).

3.5 ANALIZA IN OBDELAVA PODATKOV

Analiza empiričnega gradiva je kvalitativna (Mesec 1998). Intervjuje sem snemala s snemalno napravo, nato pa zbrano gradivo pretipkala in ga ročno kvalitativno obdelala. Spodaj navajam zapis enega od intervjujev z označevanjem relevantnih izjav.

Tabela 3.1: Primer zapisa intervjuja z označenimi relevantnimi izjavami

Intervjuvanci in njihovi odgovori	Intervjuvanka J Število vseh otrok: 2 Št otrok v šoli: 1 (1. razred)
Vprašanje	
V1: O kakšnih izkušnjah v šoli pripoveduje vaš otrok?	<i>O šoli ne pripoveduje veliko. <u>Sicer rad hodi v šolo, ker se rad igra z drugimi otroki.</u> Vem, da rad »nagaja« v šoli, ampak mislim, da tudi drugi njemu nagajajo. Ne govori veliko o tem.</i>
V2: Kako mislite, da se počuti v šoli?	<i><u>Slabo, ker ga sovražijo.</u></i>
V3: Kako vaš otrok opisuje odnos do učitelja/učiteljev?	<i><u>Učiteljica njega sovraži, ker ima občutek, da je Rom.</u></i>
V4: Ali vaš otrok za kakšno stvar kaže izredno zanimanje, ima talent (dober v risanju, plesu, športu...)? Ali menite, da so to v šoli tudi prepoznali? Ga pri tem spodbujajo?	<i>Rad igra nogomet. <u>Mislim, da ga v šoli spodbujajo k temu.</u></i>
V5: Kako se vaš otrok vključuje v obšolske dejavnosti, prireditve in ostale	<i><u>Pri prireditvah ne sodeluje.</u></i>

pomembne dogodke povezane s šolo?	
V6: Ali se vaš otrok srečuje v šoli s težavami? S kakšnimi? Kje vidite vzroke za težave?	<i>Težave ima, ker ne želi sodelovati, ker nagaja, brca, moti druge otroke. Zato moram zmeraj v šolo na pogovor. Povedali so mi, da sin potrebuje pomoč »za pogovarjanje«.</i> <u><i>Zadnjič sem opazila, da je prišel domov popraskan. Učiteljico sem vprašala, kaj je bilo, da ima praske. Povedala mi je, da ga je na igrišču en fant udaril in da ga je moj sin udaril nazaj. Jaz vem, da so vsi otroci »poredni«. Učiteljica pa pravi, da ni res, da je samo moj otrok »poreden«. Jaz učiteljico poznam, ker sem hodila na to šolo. In sem že večkrat opazila, da sovraži Rome, ampak ne samo Rome, tudi Bosance in »južnjake«. To veliko učiteljev sovraži, oni imajo radi samo Slovence. To ni lepo. To bi mogli dat na POP TV, kaj oni delajo.</i></u>
V7: Kaj je materni jezik vaših otrok?	<u><i>Moj otrok ne zna romskega jezika. Njegov materin jezik je bosanski. Jaz govorim romsko, moj mož pa ne, čeprav je Rom. Njega doma niso učili romščine. Jaz bi rada, da moji otroci razumejo romsko, ampak da ne govorijo romsko. Meni ni všeč, ko Romi govorijo romsko. Meni je všeč, da bi moj otrok znal angleško in nemško, meni je žal, ker jaz ne znam jezika, zato hočem, da bi moj otrok znal.</i></u>
V8: Bi vi želeli, da se vaš otrok izobražuje v maternem jeziku ali v kombinaciji maternega in slovenskega jezika ali samo v slovenskem jeziku?	<u><i>Jaz bi želela, da se uči v bosanskem in slovenskem jeziku.</i></u>
V9: Menite, da ima otrok težave, ker se ne izobražuje v maternem jeziku?	<i>Ne.</i>
V10: Ali otroku kdo pomaga pri učenju?	<u><i>Ne, učiteljica včasih.</i></u>
V11: Kako vi pomagате otroku pri šolskih obveznostih?	<u><i>Pomagam, ja. Spodbujam ga, da bi bral in se učil.</i></u>
V13: Ima vaš otrok v šoli kakšne oblike pomoči? Kakšne? Menite, da mu pomagajo?	<u><i>Učiteljica mu pomaga včasih, nima pa v šoli nobene pomoči.</i></u>
V14: Kakšno obliko pomoči bi vaš	<u><i>On bi rabil več pomoči, nekoga, ki bi delal z njim. Pa da bi nekdo prišel na dom.</i></u>

otrok še potreboval? Opišite vaš predlog.	
V15: Kakšne so vaše izkušnje sodelovanja s šolo?	<u>Jaz sodelujem preko govorilnih ur. Učiteljica mi pove, kako se moj sin obnaša. Vedno mi pove, da se ne obnaša lepo do drugih otrok. Meni je potem neprijetno, ker mi o njem govori samo grdo. Učiteljica mene pozna, ker sem jaz tudi hodila v to šolo in oni nas (Rome) sovražijo. Ko pridem na govorilne ure pride tudi psiholog. On vedno trdi isto kot učiteljice. On mi ves čas pravi, da naj se z otrokom pogovorim, da ne bo več poreden. Oni bi se mogli spremenit, da bi lahko lepše »gledali« Rome in Bosance. Oni bi mogli z njimi sodelovat, kot sodelujejo s Slovenci. Ampak jaz ga bom dala drugo leto v drugo šolo. Mi (jaz in moji bratje in sestre) smo hodili v to šolo, mi smo bili vedno krivi za uši na šoli.</u>
V16: Vas obveščajo o pomembnih dogodkih, uspehih otroka ali o težavah na vam razumljiv način? Kaj pomeni za vas razumljiv način?	<u>Pisno. Razumem obvestila, ker znam brat.</u>
V17: Kako se vi kot starš počutite v šoli kamor hodi vaš otrok?	<u>Slabo, ker vem, da nas (Romov) ne marajo.</u>
V18: Kakšne so vaše izkušnje sodelovanja s šolsko svetovalno službo?	<u>Samo s psihologom. On govori isto kot učiteljica, da je moj otrok problematičen, druga se ne pogovarjamo.</u>

Podčrtane izjave sem oštevilčila in jih vnesla v tabelo pod kategorijo, kateri pripada. Nato pa sem izjavam v desni stolpec pripisala pojem (kodo).

Primer: kodiranje izjav pri kategoriji JEZIK

Tabela 3.2: Primer kodiranja izjav pri kategoriji JEZIK

Št. izjave	IZJAVA	POJEM
A11	<u>Jaz ne želim, da moj otrok v šoli govori bosanski jezik, ker so učiteljice slovenske in ga ne bodo razumele. Enkrat sem prišla v šolo in videla, kako je moj sin z ostalimi govoril bosansko, meni se je to zdelo grdo.</u>	JEZIK V ŠOLI
A12	<u>Romsko govori zelo slabo.</u>	ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA

A13	<i>Jaz bi želela, da se uči bosansko in slovensko.</i>	JEZIK V ŠOLI
F13	<i>Njun materni jezik je »muslimanski« jezik (bosanski).</i>	MATERNI JEZIK
F14	<i>Romsko ne govorita in ne razumeta. Jaz jih nisem učila romsko, ker tega jezika nihče ne razume. To je grd jezik. Jaz se ne sramujem tega jezika, jaz ga govorim, ampak vseeno ne želim, da otroci tako govorijo.</i>	ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA
F15	<i>Bosanski in slovenski. Bilo bi dobro, da bi znali bosansko še boljše kot znata.</i>	JEZIK V ŠOLI
H16	<i>Romščina je jezik nas odraslih, mi romščine ne učimo otrok. Romi so »na glasu« kot slabi ljudje po celem svetu, ker ljudje mislijo, da vsi Romi kradejo. Če ni naši otroci govorili romsko, bi jih vsi še bolj »blatili«. Eni Romi govorijo samo romsko, ampak mi nismo takšni Romi.</i>	ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA
H17	<i>Mi otroke zato učimo samo bosanski jezik in to je njihov materni jezik.</i>	MATERNI JEZIK
H18	<i>V slovenskem. Nikakor v romskem jeziku, to ni njen materni jezik, ona ne zna govoriti v romščini. V Sloveniji je rojena in zato je prav, da govori slovensko. Naj se raje uči nemško in angleško.</i>	JEZIK V ŠOLI
B10	<i>Bosanski.</i>	MATERNI JEZIK
B11	<i>Razumeta tudi romsko, ker midva z možem govoriva, ampak ne znata dobro govoriti.</i>	ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA
B12	<i>V slovenskem.</i>	JEZIK V ŠOLI
B13	<i>Bosansko naj govorita doma, v šoli pa slovensko.</i>	MATERNI JEZIK
J12	<i>Moj otrok ne zna romskega jezika.</i>	ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA
J13	<i>Njegov materni jezik je bosanski.</i>	MATERNI JEZIK
J14	<i>Meni je všeč, da bi moj otrok znal angleško in nemško, meni je žal, ker jaz ne znam jezika, zato hočem, da bi moj otrok znal.</i>	JEZIK V ŠOLI
J15	<i>Jaz bi želela, da se uči v bosanskem in slovenskem jeziku.</i>	JEZIK V ŠOLI
M11	<i>Bosanski.</i>	MATERNI JEZIK
M12	<i>Mi ne govorimo »cigansko«, ker tudi mož ne govori. Jaz govorim in bi rada naučila svoje otroke, ampak v našem okolju le malo ljudi govori romsko.</i>	ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA
M13	<i>Bilo bi dobro, da bi v šolo govorili tako slovensko kot bosansko.</i>	JEZIK V ŠOLI
Š14	<i>Bosanski.</i>	MATERNI JEZIK
Š15	<i>Midva z ženo znava romsko, govoriva romsko s tistimi, ki znajo. Otroci govorijo zelo slabo, razumejo pa vse, čeprav jih nismo učili.</i>	ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA
Š16	<i>Samo slovensko. Naj se raje uči nemško kot pa bosansko.</i>	JEZIK V ŠOLI

	<i>Romsko pa sploh ne, kdo te razume, če govoriš romsko.</i>	
Z13	<i>Bosanski.</i>	MATERNI JEZIK
Z14	<i>Mi se malo sramujemo romskega jezika, pa ga zato ne učimo dalje, da bi otroci znali.</i>	ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA
Z15	<i>Samo v slovenskem. Če tako vsi govorijo, moremo tudi mi, da se razumemo. Romsko nihče ne razume. Bosansko pa je bolj za doma.</i>	JEZIK V ŠOLI

Nato sem uredila izjave tako, da sem jih združila v podkategorije v določeni kategoriji.

Primer ureditve izjav za kategorijo JEZIK.

Tabela 3.3: Primer ureditve izjav po kodah in združevanje v podkategorije pri kategoriji JEZIK

1. ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA		
A12	<i>Romsko govori zelo slabo.</i>	
F14	<i>Romsko ne govorita in ne razumeta. Jaz jih nisem učila romsko, ker tega jezika nihče ne razume. To je grd jezik. Jaz se ne sramujem tega jezika, jaz ga govorim, ampak vseeno ne želim, da otroci tako govorijo.</i>	
H16	<i>Romščina je jezik nas odraslih, mi romščine ne učimo otrok. Romi so »na glasu« kot slabi ljudje po celem svetu, ker ljudje mislijo, da vsi Romi kradejo. Če ni naši otroci govorili romsko, bi jih vsi še bolj »blatili«. Eni Romi govorijo samo romsko, ampak mi nismo takšni Romi.</i>	
B11	<i>Razumeta tudi romsko, ker midva z možem govoriva, ampak ne znata dobro govoriti.</i>	
J12	<i>Moj otrok ne zna romskega jezika.</i>	
M12	<i>Mi ne govorimo »cigansko«, ker tudi mož ne govori. Jaz govorim in bi rada naučila svoje otroke, ampak v našem okolju le malo ljudi govori romsko.</i>	
Š15	<i>Midva z ženo znava romsko, govoriva romsko s tistimi, ki znajo. Otroci govorijo zelo slabo, razumejo pa vse, čeprav jih nismo učili.</i>	
Z14	<i>Mi se malo sramujemo romskega jezika, pa ga zato ne učimo dalje, da bi otroci znali.</i>	
2. MATERNI JEZIK		
F13	<i>Njun materni jezik je »muslimanski« jezik (bosanski).</i>	
H17	<i>Mi otroke zato učimo samo bosanski jezik in to je njihov materni jezik.</i>	
B10	<i>Bosanski.</i>	
B13	<i>Bosansko naj govorita doma, v šoli pa slovensko.</i>	
J13	<i>Njegov materin jezik je bosanski.</i>	
M11	<i>Bosanski.</i>	
Š14	<i>Bosanski.</i>	
Z13	<i>Bosanski.</i>	
3. JEZIK V ŠOLI		
A11	<i>Jaz ne želim, da moj otrok v šoli govori bosanski jezik, ker so učiteljice slovenske in ga ne bodo razumele. Enkrat sem prišla v šolo in videla, kako je moj sin z ostalimi govoril bosansko, meni se je to zdelo grdo.</i>	
A13	<i>Jaz bi želela, da se uči bosansko in slovensko.</i>	
F15	<i>Bosanski in slovenski. Bilo bi dobro, da bi znale bosansko še boljše kot znata.</i>	
H18	<i>V slovenskem. Nikakor v romskem jeziku, to ni njen materni jezik, ona ne zna</i>	

	<i>govoriti v romščini. V Sloveniji je rojena in zato je prav, da govori slovensko. Naj se raje uči nemško in angleško.</i>
B12	<i>V slovenskem.</i>
J15	<i>Meni je všeč, da bi moj otrok znal angleško in nemško, meni je žal, ker jaz ne znam jezika, zato hočem, da bi moj otrok znal.</i>
J16	<i>Jaz bi želela, da se uči v bosanskem in slovenskem jeziku.</i>
M13	<i>Bilo bi dobro, da bi v šolo govorili tako slovensko kot bosansko.</i>
Š16	<i>Samo slovensko. Naj se raje uči nemško kot pa bosansko. Romsko pa sploh ne, kdo te razume, če govoriš romsko.</i>
Z15	<i>Samo v slovenskem. Če tako vsi govorijo, moramo tudi mi, da se razumemo. Romsko nihče ne razume. Bosansko pa je bolj za doma.</i>

Nato sem oblikovala poskusno teorijo, ki sem jo zapisala v poglavju Rezultati in razprava.

4. REZULTATI IN RAZPRAVA

4.1 ODNOSI V ŠOLI

Pozitivno doživljanje odnosov otrok v šoli

Romski starši so poročali o različnih odnosih, ki jih njihovi otroci doživljajo v šoli. Dobre odnose z učitelji so opisali kot:

»Z učitelji se dobro razume. Mislim, da ni drugače obravnavan« (mati šoloobveznega otroka).

»Učitelji imajo dobre odnose« (mati dveh šoloobveznih otrok).

»Radi rišeta, to delata tudi z učiteljicami« (mati dveh šoloobveznih otrok).

»Starejša hčerka je navezana na učiteljico, ki se z njo dosti uči, njo ima rada« (mati dveh šoloobveznih otrok).

»Ta učiteljica ima njo »ful rada«, se mi zdi« (mati dveh šoloobveznih otrok).

Dobre odnose z učitelji so starši torej opisali prek osebne navezanosti otrok na učitelje, pozitivnih občutkov v odnosu in enakovredno obravnavo. Starši pa so pod dobre odnose otrok v šoli navajali tudi sprejetost in navezanost otrok z vrstniki oziroma z drugimi otroki. Nekaj njihovih izjav:

»Moja hčerka je večkrat obiskala sošolko, tudi mi starši se med seboj dobro razumemo« (mati šoloobveznega otroka).

»Menim, da se moj otrok dobro počuti v razredu. Večkrat sama pohvali, da se otroci radi družijo z njo, jo imajo radi in ji tudi radi pomagajo« (mati šoloobveznega otroka).

»Sicer rad hodi v šolo, ker se rad igra z drugimi otroki« (mati šoloobveznega otroka).

»Oni govorijo, da je jim je v šoli lepo, da se dobro razumejo s prijatelji« (oče treh šoloobveznih otrok).

»Jaz mislim, da se (sinova) dobro razumeta s sošolci pa ostalimi otroki« (oče treh šoloobveznih otrok).

»Dobro, ima prijateljice s katerimi se družijo. Tudi izven šole se družijo« (mati šoloobveznega otroka).

V svoji raziskavi sem ugotovila, da večina staršev, ki so sodelovali, meni, da se njihovi otroci dobro počutijo v razredu. Menijo, da se družijo tudi z neromskimi otroki in da imajo z učitelji dobre odnose. Izjave je moč razumeti bodisi kot dejanski odraz dobrih odnosov, ali pa kot odsotnost pripovedovanja otrok staršem o negativnih izkušnjah, ki jih doživljajo v šoli. Košakova (2009) opozori na ključni pomen dobrega počutja in sprejetosti romskih otrok v šoli. Skozi svojo raziskavo, ki jo je opravila na Osnovni šoli Leskovec, je dokazala, da so romski otroci bolj tolerantni do nasilnih odnosov v šoli, saj jih po večini doživljajo tudi doma. Nasilje zato doživljajo kot »navado«. Hkrati pa v zvezi z nasiljem ne iščejo pomoči pri učiteljih, saj jim zgolj izjemoma zaupajo. Z učitelji, ki so zaposleni na Osnovni šoli Leskovec, je opravila ankete in ugotovila, da so romski otroci s strani učiteljev najpogosteje videni kot izolirani, osamljeni ter da je najpogosteje družijo samo z drugimi romskimi otroki. Avtorica navaja, da nihče od učiteljev v anketi ni navedel, da bi se romski otroci v razredu dobro počutili ali bili priljubljeni. Izoliranost in osamljenost otrok v šoli pa ključno vplivata na samopodobo otroka, ki se kaže tudi skozi vedenje (*op. cit.*).

Romski učenci se navadno ne družijo z neromskimi, v razredu sedijo skupaj z romskimi sošolci, ponavadi nekje v zadnji klopi. Pri pouku ne sodelujejo aktivno, v smislu izpostavljanja in govorjenja pred ostalimi sošolci. Močno je namreč prisoten občutek sramu. Tudi če kaj povedo, navadno gledajo v tla ali pa si z rokami zatiskajo obraz. Ker se v razredu ne uveljavljajo na enak način kot ostali, jim ta primanjkljaj nadomesti agresivnost. S svojim neprimernim vedenjem tako opozorijo nase (*op. cit.*: 94).

Negativno doživljanje odnosov otrok v šoli

Otroci staršem pripovedujejo o doživljanju negativnih odnosov preko doživljanja psihičnega nasilja (zmerjanje, zaničevanje). Romski otroci imajo pogosto izkušnje z zmerjanjem, da so »Cigani«. Beseda »Cigan« ima negativno konotacijo oziroma pripadniku romske skupnosti pripiše negativne lastnosti. Žaljivko »Cigan« lahko razumemo tudi kot besedo, ki etnizira, če etnizacijo razumemo kot proces, ki izpostavi etničnost posameznika in z njo prekrije vse ostale značilnosti te osebe (Zaviršek 2010). Nekaj njihovih izjav, v katerih je jasno izraženo psihično nasilje:

»Hčerka mi je pripovedovala, da ji je eden od otrok grozil z tem, da bo prinesel nož in jo porezal. Otroci jima govorijo različne grde stvari« (mati dveh šoloobveznih otrok).

»Včasih ju kdo 'zafrkava', da sta 'Cigana'« (oče treh šoloobveznih otrok).

»Včasih pa tudi pove, da jo »zafrkavajo« (mati šoloobveznega otroka).

»Imele so nekaj slabih izkušenj, ko so jih drugi klicali z 'Cigankami'« (mati dveh šoloobveznih otrok).

Zavirškova (2010) opozori na paradoks socialnega vključevanja romskih otrok v šolski sistem, ko so vključeni na tak način, da so dejansko izključeni. Tako so otroci ves čas videni kot problem in s tem posledično za druge otroke veljajo za tuje, drugačne, preko tega pa postanejo potencialne žrtve sovražnosti. Sogovorniki so kot vidik slabega počutja otrok izpostavili tudi to, da se otroci »zavedajo«, da jih v šoli obravnavajo in vidijo kot drugačne in posledično »tuje«, zato ker so Romi. Preko izjav je mogoče ugotoviti, da se negativni odnosi med romskimi in ostalimi učenci odražajo na odkrit način (zmerjanje, zaničevanje), medtem ko se negativni odnosi učiteljev odražajo na prikrit način. Primera:

»Slabo, ker ga sovražijo« (mati šoloobveznega otroka).

»Učiteljica njega sovraži, ker ima občutek, da je Rom« (mati šoloobveznega otroka).

Podobno sta ugotovili Harry in Klingner (2006) v svoji raziskavi, kjer sta odkrivali rasizem med učitelji in učenci, in prišli do ugotovitve, da je tovrstni rasizem »lahko zaznati in težko dokazati«. Ena od sogovornic je povedala, da ima izkušnje s preusmeritvijo sina na osnovno šolo s prilagojenim programom prav zato, ker je veljal za otroka z vedenjskimi težavami.

»Veš kako oni (učitelji) vidijo romske otroke? Vidijo, da ne razumejo, da marsikaj ne vedo, in jim zato hočejo dati lažje naloge. Jaz še zdaj ne razumem, zakaj so mojega sina poslali na »Levca«, ker on se je res dobro učil, imel je same petice. V šoli ne marajo, če je otrok nemiren, da teka po hodniku, da govori grde besede in ga pošljejo na »Levca«. Spomnim se, da ga v šoli niso marali. Enkrat sem prišla v šolo in sem videla, kako je moj sin sedel pod mizo in so ga drugi otroci topli, učiteljica pa je to vse gledala« (mati šoloobveznega otroka).

Izjavo matere je moč razumeti v kontekstu patologizacije romskih otrok skozi dva vidika, ki se med seboj prepletata. Prvi vidik patologizacije je, da romski otroci pogosto veljajo za

nasilne »po naravi« (Romi so nasilni, nagnjeni h kriminalu). Drug vidik predstavlja mnenje, da so romski otroci manj sposobni in zato sodijo na osnovno šolo s prilagojenim programom.

Hkrati pa je v izjavah staršev, ki so sodelovali v raziskavi, moč opaziti pomanjkanje kulturnega in socialnega kapitala. Da staršem, pripadnikom manjšin, pogosto primanjkuje kulturnega in socialnega kapitala, ugotavljata tudi Harry in Klinger (2006). V svoji študiji sta namreč ugotovili, da se starši redko zoperstavijo šolskemu osebju in posledično zato zgolj izjemoma izražajo in uveljavljajo svoje mnenje. Romski starši razpolagajo s šibkejšim naborom znanja o pravicah, hkrati pa ne premorejo dovolj asertivnosti, da bi zagovarjali svoja stališča.

Izboljšanje odnosov

Trije starši so posebej izpostavili svoja opažanja glede izboljšanja odnosov v šoli, vendar pa vzrokov za to niso navedli. Nekaj njihovih izjav:

»Zadnje čase so postali učitelji bolj prijazni do nje, ne vem zakaj. Prej se zanjo niso brigali« (mati šoloobveznega otroka).

»Na začetku so jo zmerjali s »Ciganko« pa da smrdi, pa niso hoteli sedeti z njo, potem pa se je to spremenilo« (mati šoloobveznega otroka).

»Ta učiteljica, ki jo ima sedaj je dobra. V prvem je imela eno, ko je ni marala. Ta ne mara Romov, to vsi vedo« (mati šoloobveznega otroka).

Eden od možnih vzrokov za izboljšanje odnosov je zagotovo vse večja etnična občutljivost različnih strokovnjakov. Urhova (2009) ugotavlja, kako so se spreminjale paradigme etnične občutljivosti v izobraževanju za socialno delo. Prva etnična vprašanja so se v izobraževanju za socialno delo začela v devetdesetih letih prejšnjega stoletja in so se od takrat naprej nadgrajevala do tega, da je razumevanje etničnega diskurza postala bistvena sestavina izobraževalnega procesa za socialne delavce in delavke.

Ambivalentno doživljanje odnosov otrok v šoli

Sogovorniki so poročali, da njihovi otroci pripovedujejo o pozitivnih in negativnih izkušnjah, saj imajo z različnimi osebami (drugimi otroci in učitelji) različne odnose. *»Pripoveduje o*

grdih in lepih stvaréh» (mati šoloobveznega otroka). Eden od staršev je posebej poudaril, da so odnosi odvisni od vsakega posameznega učitelja: *»Učitelji so različni, eni so prijazni, eni niso«* (oče treh šoloobveznih otrok).

Po Dominelli (1995) je negativen odnos med posameznim učiteljem in romskimi učenci moč razložiti s terminom osebni rasizem. »Osebni rasizem izvira iz drž, verovanj in predsodkov, ki jih imajo posamezniki. Ti negativno vrednotijo depriviligirane državljane in vzdržujejo stališče o večvrednosti lastne 'rase' tako na individualni kakor na kolektivni ravni (*op. cit.*: 184). Osebni rasizem med učitelji ne bi smel najti svojega prostora, saj bi učitelji morali delovati strokovno, brez diskriminatornih praks. Šolsko osebje pri svojem delu ne bi smelo dopustiti mnenj in ravnanj, ki izhajajo iz stereotipov. Delo bi moralo temeljiti na antropološki perspektivi dela s starši in otroki, preko katere bi odkrivali:

- kakšne so osebne izkušnje posameznega otroka in starša,
- kakšne so otrokove spretnosti in ovire,
- kako sami definirajo svoje težave,
- mnenje staršev o njihovih in otrokovih ovirah,
- potrebe po podpori,
- njihove predstave o ustrezni podpori in pomoči,
- kakšne informacije še potrebujejo (Zaviršek 2005: 4-5).

Hkrati bi šolsko osebje moralo krepiti moč staršev za spopadanje z zatiralskimi izkušnjami (*op. cit.*). Preko odkrivanja osebnih izkušenj, spretnosti in ovir otrok ter staršev, bi šolsko osebje boljše razumelo osebni svet depriviligiranih posameznikov. Hkrati pa bi kot odziv na potrebe, šolsko osebje moralo razvijati načine za aktivnejše vključevanje otrok in staršev. Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (2004) šolam predlaga, da same izoblikujejo načine za zaznavanja in kontinuirano odpravljanje stereotipov in predsodkov ter aktivnosti za čim boljše vključevanje otrok in staršev. Vsekakor je pozitivno, da strategija zaznava problematiko prisotnosti predsodkov in stereotipov v šoli, vendar pa so zgolj predlogi in prenos odgovornosti na šole preveč poenostavljen napotek. Potrebno bi bilo bolje opredeliti smernice za aktivnosti, ki bi izboljšale stanje.

Vključevanje otrok v šoli

Starši, ki so sodelovali v intervjujih, so povedali, da se njihovi otroci po večini aktivno vključujejo v obšolske aktivnosti in da jih šole spodbujajo k temu, da se vključujejo v svoje prireditve. Hkrati pa je to eden od načinov sodelovanja staršev s šolo. Nekaj njihovih izjav:

»Mislim, da šola spodbuja zanimanja« (mati šoloobveznega otroka).

»Tudi na prireditvah in na nastopih ga redno vključujejo« (mati šoloobveznega otroka).

»Da, obiskuje rokomet in pri tem jo spodbujajo« (mati šoloobveznega otroka).

»Da, nastopa kot trebušna plesalka« (mati šoloobveznega otroka).

Košakova (2010) opozori na vključevanje otrok v obšolske dejavnosti kot pomemben element zблиževanja romskih otrok z večinskimi otroci, sodelovanja s starši in krepitev samopodobe romskih otrok. Avtorica meni, da je šolsko osebje tisto, ki se mora aktivno zavzemati za vključevanje romskih otrok in preseganje negativnih pričakovanj večinskega prebivalstva o tem, da romski otroci ne bodo zmogli »kulturnega nastopa« (*op. cit.*). Nekateri starši, ki so sodelovali v raziskavi, niso vedeli, ali šola vključuje njihove otroke v obšolske dejavnosti in prireditve. Samo ena od sogovornic je jasno povedala, da njen otrok ne sodeluje pri prireditvah, vendar pa ga šola spodbuja k športnim aktivnostim.

Pozitivno doživljanje odnosa staršev v šoli

Starši vrednotijo pozitivne odnose s šolskim osebjem preko osebne podpore, enakovrednega sprejemanja otrok in razumevanja njihovih ovir. Zavedanje tega je pomembno izhodišče za razvijanje etnično občutljivega dela v šoli. Romski starši so v svojih izjavah izpostavili dobre odnose preko naslednjih izjav:

»Pred kratkim sem potrebovala njihovo pomoč in so se enkratno izkazali. Z vsemi na šoli dobro sodelujem, tudi z ravnateljico in svetovalno službo« (mati šoloobveznega otroka).

»Vendar pa so mi že večkrat povedali, da se lahko kadarkoli obrnem na njih, da želijo imeti stike« (mati šoloobveznega otroka).

Zgornji izjavi jasno izražata mnenje sogovornic o podpori in pomoči kot o tistem ključnem dejavniku, ki ju vrednotita kot pozitivno doživljanje odnosa. Pogosto nepismenost in slabo znanje slovenskega jezika moramo razumeti kot oviro romskih staršev. Romski starši zato zagotovo potrebujejo več pomoči in podpore.

»Najboljše sodelujem z učiteljico iz podaljšanega bivanja, ker si vzame zame največ časa. Ona tudi ne gleda na to, ali je otrok romski ali slovenski« (mati šoloobveznega otroka).

»Jaz se med učiteljicami dobro počutim, ker mislim, da se veliko trudijo z mojimi hčerkam« (mati dveh šoloobveznih otrok).

Romski starši pogosto želijo svojim otrokom, da ne bi bili obravnavani kot »drugačni« in zato ocenjujejo, da imajo boljše odnose s tistimi učitelji, ki ne delajo razlik med otroki. »Delo brez razlik« pa je možno razumeti na dva načina. Po eni strani lahko razumemo kot enakopravno in enakovredno obravnavo različnih otrok, po drugi strani pa kot spregledovanje ovir in posebnih izkušenj, ki jih imajo romski otroci zaradi družbe, ki jih etnizira in diskriminira. Takšno »enako obravnavo«, kadar spregledamo posebne izkušnje posameznika, imenujemo »barvna slepota« (Dominelli 1995). Takšna obravnava ne spregleda samo posebnih izkušenj romskih otrok temveč tudi njihove posebne potrebe, ki jih je potrebno nujno videti, če jim želimo omogočiti čim boljšo vključenost v šolski sistem.

»Zdaj že razumejo, da sem nepismena in mi več ne dajejo papirjev za izpolnjevanje, jih sami izpolnijo« (mati treh šoloobveznih otrok). Sogovornica je z izjavo predstavila dobro izkušnjo, ki jo ima s šolo, saj ji razumevanje njene ovire s strani šolskega osebja predstavlja obliko sprejemanja in razumevanja ter posledično dobrega počutja. Hkrati se s perspektive etnično občutljivega socialnega dela postavlja vprašanje o aktivni participaciji nepismenih staršev v sodelovanju urejanja dokumentacije. Staršem, ki so nepismeni, je treba dokumentacijo predstaviti na njim razumljiv način. Nikakor pa jih ne izključiti iz sodelovanja pri urejanju dokumentacije, saj s tem zgubljajo na svoji moči, odločanju o pomembnih odločitvah ter možnosti vplivanja.

Resman (2006) meni, da morajo učitelji, ki imajo v razredu otroke, ki so pripadniki etničnih manjšin, nujno poznati socialno-kulturne okoliščine njihovih družin, če želijo uspešno sodelovati s starši. Hkrati pa morajo nujno presegati svoja stereotipna mišljenja, saj jih nevede

prenašajo tudi na ostale učitelje in učence. Odgovornost šole je dati staršem jasno sporočilo, da šola ni dobrodelna organizacija, s katero imajo pogosto slabe izkušnje, ker jih te organizacije obravnavajo kot usmiljenja vredne ljudi. Šola mora dati sporočilo, da želi aktivno participacijo staršev, ter da ne želi rušiti njihovih družinskih kulture, temveč jo zaščititi. Starši morajo prav tako dobiti občutek, da je njihovim otrokom zagotovljena možnost za uresničitev njihovih zamisli o otrokovi prihodnosti. Košakova (2009) opozori na pomemben segment, kadar govorimo o dobrem sodelovanju med šolo in starši. Meni, da je šolsko osebje tisto, ki mora vzpostavljati prve stike s starši. Šolsko osebje je tisto, ki premore več družbene moči in zato več asertivnosti za lažje vzpostavljanje prvih stikov. Prav zavedanje tega, da romski starši potrebujejo več podpore za sodelovanje, je ključno za etnično občutljivo delo v šoli.

Model etnično občutljivega dela sledi temeljnim načelom:

- Poznavanje in razumevanje »etnične realnosti« pripadnikov etničnih skupin (razumevanje zgodovinskih, aktualnih in osebnih izkušenj pripadnikov etničnih manjšin).
- Razumevanje in spoštovanje kulturno pogojenih potreb pripadnikov etničnih skupin (razumevanje kulturnih posebnosti, potreb in vrednot).
- Samorefleksija etničnih predsodkov (zavest o lastnem in strukturnem rasizmu).
- Zaposlovanje pripadnikov etničnih skupin (vključevanje uporabnikov v delovni proces, zaposlovanje).
- Skupnostno socialno delo z etničnimi skupinami (delo v skupnosti preko razvijanja, planiranja in socialnih akcij, delo na terenu).
- Načelo uporabe etnično občutljivega jezika (učenje jezika pripadnikov etničnih skupin) (Urh 2009: 230-243).

Negativno doživljanje odnosa staršev v šoli

Starši so doživljanje negativnih odnosov opisovali kot *občutenje* tega, da veljajo za »druge«, tuje oziroma za tiste, ki v družbi niso sprejeti, so osovraženi in jih nihče ne mara. Gre za prikrite načine rasizma med odnosi.

Primer:

»Večkrat smo se že skregali, ker ne marajo nikogar, ki je iz Koželjeve (mati šoloobveznega otroka).

Starši opažajo, da otroci ostanejo nezaščiteni pred nasilnimi odnosi. Hkrati pa sami veljajo za nasilne in vedenjsko problematične in so zato pogosto nezaželeni. Zavirškova (2005) opozori na prenos civilnega hendikepa iz otroka na starša, kadar se starši (najpogosteje matere) srečajo s strokovnjaki, ki ovire pripišejo otroku samemu in ne družbi, ki mu je te ovire postavila. Materam pa strokovnjaki največkrat pripišejo krivdo za hendikepiranost njenega otroka.

»Slabo, ker vem da nas (Romov) ne marajo« (mati šoloobveznega otroka).

»Romov nihče ne mara in to me »pogađa« (gane, prizadene). Enkrat sem bila v šoli, da bi šolo prosila za učno pomoč. Pedagoginja mi rekla, da mi bo dala učne liste za matematiko za Rome. Vprašala sem jo, kakšna je to romska matematika, ali je to posebna, »ciganska« matematika. Ali ni matematika v vseh jezikih ista? Šola ne mara Romov, ampak jaz tega pri svoji hčerki ne bom dopustila, zato sem pedagoginji povedala, da ne želim, da mi da »cigansko« matematiko in učnih listov tudi nisem vzela« (mati šoloobveznega otroka).

Delitev na »naši« in »tuji« pa pride do izraza šele, ko pride med njimi do odnosa (Rommelspacher v Zaviršek 2010). V družbi sodobni rasizem deluje na različne načine. Eden od vidikov sodobnega rasizma deluje kot definiranje pripadnika etnične skupine kot tistega, ki ogroža pripadnika večinske družbe preko različnih dejanj. Tako pripadniki večinske družbe postanejo navidezne žrtve, pripadniki etničnih manjšin pa tisti, ki ustvarjajo te žrtve (Zaviršek 2000, Ule 2005). Podobni konstrukti se ustvarjajo tudi v šoli, kjer so romski otroci pogosto videni kot »poredni«, nasilni oziroma kot tisti, ki ogrožajo druge otroke. Šole s takšnimi prepričanji ustvarjajo videnje romskih otrok kot »majhnih odraslih«, ko jim pripišejo slabe lastnosti, ki veljajo za celotno etnično skupino (Zaviršek 2005). Hkrati pa šole s tem tudi zanikajo nasilje, katerega žrtve so romski otroci. Romski starši so govorili o neprijetnih odnosih v šoli prav takrat, ko jim je šolsko osebje pripovedovalo o »problematičnosti« njihovih otrok.

»Meni je potem neprijetno, ker mi o njem govori samo grdo. Učiteljica mene pozna, ker sem jaz tudi hodila v to šolo in oni nas (Rome) sovražijo. Ko pridem na govorilne ure pride tudi psiholog. On vedno trdi isto kot učiteljice. On mi ves čas pravi, da naj se z otrokom pogovorim, da ne bo več poreden. Oni bi se mogli spremenit, da bi lahko lepše »gledali« Rome in Bosance. Oni bi mogli z njimi sodelovat, kot sodelujejo s Slovenci. Ampak jaz ga bom

dala drugo leto v drugo šolo. Mi (jaz in moji bratje in sestre) smo hodili v to šolo, mi smo bili vedno krivi za uši na šoli» (mati šoloobveznega otroka).

»Zadnjič sem opazila, da je prišel domov popraskan. Učiteljico sem vprašala, kaj je bilo, da ima praske. Povedala mi je, da ga je na igrišču en fant udaril in da ga je moj sin udaril nazaj. Jaz vem, da so vsi otroci »poredni«. Učiteljica pa pravi, da ni res, da je samo moj otrok »poreden«. Jaz učiteljico poznam, ker sem hodila na to šolo. In sem že večkrat opazila, da sovraži Rome, ampak ne samo Rome, tudi Bosance in »južnjake«. To veliko učiteljev sovraži, oni imajo radi samo Slovence. To ni lepo. To bi mogli dat na POP TV, kaj oni delajo» (mati šoloobveznega otroka).

»Tudi z njimi sem se kregala, ko so rekli, da ima hčerka uši. Potem se nismo več kaj srečevali, nimam želje po sodelovanju» (mati šoloobveznega otroka).

»Slabo, če samo to poslušam, kako sta (sinova) problematična» (oče treh šoloobveznih otrok).

Šolsko osebje pogosto romske otroke označi kot problematične. Košakova (2009) je v svoji raziskavi, ki jo je opravila med zaposlenimi na Osnovni šoli Leskovec, ugotavljala, kakšne lastnosti pripisujejo učitelji romskim učencem. Ugotovila je, da so romski otroci glede telesnih značilnosti najpogosteje videni kot simpatični, črni in umazani. Učitelji so vedenje romskih otrok najpogosteje opisali z lastnostmi izolirani, nagajivi, razigrani in da si radi izmišljujejo. Glede socialnih interakcij so izstopale značilnosti izolirani, eksplozivni, agresivni in introvertni. Glede učne uspešnost pa prevladujejo negativne lastnosti, in sicer učitelji menijo, da se težko koncentrirajo, so počasni in nezanesljivi. Učitelji so kot pozitivno lastnost omenili glasbeno nadarjenost (*op. cit.*). Zavirškova (2010) opozori na past, ko ne kontekstualiziramo razlik, temveč jih pripišemo naravnim danostim. Razumejo učitelji nasilno vedenje romskega otroka kot njegov odziv na nasilje, ki ga doživlja tudi sam, ali kot njegovo značajsko lastnost? Prav preko napačnih interpretacij razlik se vzpostavlja razdalja med skupino »mi« in »oni«. Romski otroci pa postanejo zaznamovani kot »drugačni« (*op. cit.*).

Ena od sogovornic je jasno izpostavila občutek sramu, ki ga je doživela zaradi stigmatizacije v odnosu s šolskim osebjem: Pravi: *»V šoli sem se slabo počutila, ker me je sram, da sem nepismena. Enkrat sem prišla, pa so mi rekli, da naj izpolnim neke dokumente, pa nisem znala. Potem dolgo nisem šla, ker me je bilo sram» (mati treh šoloobveznih otrok).*

Zgornja izjava govori o pomanjkanju etnično občutljivega dela v šoli, kjer šolsko osebje ni prepoznalo njene ovire (nepismenost). Obravnavanje ljudi po univerzalističnem načelu »vsi smo enaki« (barvna slepota) spregleda posebne potrebe posameznika (Dominelli 1995). Odziv sogovornice je bil izogibanje šoli, zaradi slabih občutkov (sramu) in s tem izključevanje iz sodelovanja s šolo. Obravnavanje oseb po univerzalističnem načelu je ena od oblik rasizma. Nepismenost in slabo izobraženost romskih staršev je potrebno razumeti kot pomanjkanje intelektualnega kapitala. Pomanjkanje intelektualnega kapitala pa je potrebno videti kot »etnično realnost« Romov, ki je eno od načel etnično občutljivega dela (Urh 2009). Nepismene in slabo pismene osebe pogosto ne poznajo ali pa ne razumejo dokumentacije, s katero razpolagajo. Nepismenim in slabo pismenim osebam je potrebno dokumentacijo jasno prebrati, jo prevesti v njihov jezik, njim nerazumljive besede (tujke, strokovne besede) pa jim razložiti na njim razumljiv način.

Ambivalentno doživljanje odnosa staršev v šoli

Skozi terensko delo z Romi in sodelovanje s šolami sem pogosto dobila občutek, da ima šolsko osebje težave z jasno komunikacijo z romskimi starši. Pogosto niso znali jasno izraziti svojih opažanj o težavah otrok. Takšen odnos sem poimenovala »ambivalenten«, saj menim, da ga tako doživljajo starši. Sami so namreč pripovedovali o komunikaciji »dvojnih sporočil« in nejasno izraženih misli.

»Edino kar me čudi je, da mi pravijo, da spada med boljše učence, na ocenjevalnem listu pa je pogosto bilo zapisano, da potrebuje pomoč pri skoraj vseh predmetih« (mati šoloobveznega otroka).

»Pogovarjamo se z razredničarko in s pedagoginjo o hčerinem učenju. Učiteljica mi pove, da se dobro uči, pedagoginja pa, da ima pri učenju veliko težav« (mati šoloobveznega otroka).

Ena od možnih razlag ambivalentnih odnosov je tudi preko znižanih pričakovanj do romskih otrok s strani določenega šolskega osebja, ki meni, da je šibko znanje otrok zadovoljivo, ker so romski otroci, ki več kot to ne zmorejo. V omenjenem pojavi gre za etnizacijo in patologizacijo romskih otrok, ki ga prepoznavajo predvsem starši preko komunikacije s šolskim osebjem. Druga možna razlaga je strah pred Romi (ksenofobija). Močno zakoreninjen

predsodek v družbi je, da so Romi nasilni, nepredvidljivi, nagnjeni h kriminalu in maščevanju. Če šolsko osebje izhaja iz tovrstnih predsodkov in posledično iz strahu pred nasilno reakcijo romskih staršev, jim daje nejasna sporočila glede morebitnih težav (npr. učnih težav).

»Onadva sicer rečeta, da se uči in da znata, učitelji pa pravijo, da ne znata. Zdaj mi v šoli rečejo, da bosta mogoče mogla na »Levca« (OŠPP), ampak jaz tega nočem, to je za one, ki so »prizadeti«, moji otroci niso »prizadeti« (oče treh šoloobveznih otrok).

Izjavo sogovornika je možno razumeti kot neprimeren pristop šolskega osebja pri opisovanju težav. Četudi je šolsko osebje prepoznalo težave otrok, je sogovornik povedano razumel kot negativno kritiko in napad. Romski starši pogosto zaznavajo možnost prepisa otrok na osnovno šolo s prilagojenim programom in jo razumejo kot grožnjo.

Osebni način sodelovanja med starši in šolo

V družbi velja mnenje, da romski starši ne obiskujejo sestankov v šoli oziroma so malodušni do sodelovanja s šolo. Nekaj njihovih izjav:

»Jaz hodim na roditeljske sestanke« (mati dveh šoloobveznih otrok).

»Povedo mi, ko grem po hčerki. Pa tudi sami mi povesta« (mati dveh šoloobveznih otrok).

»Ne sodelujemo veliko. Razen na začetku leta, ko urejamo malico, drugače pa se bolj z učiteljico pogovarjam« (mati dveh šoloobveznih otrok).

»Ko grem po hčerko se pogovarjava z učiteljico« (mati šoloobveznega otroka).

Izjave večine od osmih sogovornikov, ki so sodelovali v raziskavi, negirajo mnenje o tem, da romski starši ne obiskujejo sestankov. Večina staršev, ki so sodelovali v raziskavi, se namreč osebno udeležuje v sodelovanju s šolo. Večina jih obiskuje sestanke v šoli, hkrati pa sodelujejo tudi priložnostno, ko pripeljejo ali pridejo po otroke, ko srečajo šolsko osebje na hodnikih itn.

Neosebni način sodelovanja med starši in šolo

Hkrati pa so starši in šolsko osebje zraven osebnega sodelovanja razvili tudi neosebne načine sodelovanja. Nekaj izjav:

»Dogovarjamo se tudi preko beležke in preko telefona« (mati šoloobveznega otroka).

»Ker vedo, da sem nepismena in zato hčerki napišejo v beležko, da naj mi prebere, kdaj je sestanek« (mati dveh šoloobveznih otrok).

»Pisno. Razumem obvestila, ker znam brat« (mati šoloobveznega otroka).

»Pa tudi v beležko napiše, pa mi hčerka doma prebere, če je sestanek, ali pa kaj« (mati šoloobveznega otroka).

Osebnostno sodelovanje in neosebno sodelovanje se ne izključujeta, saj večina staršev sodeluje tako na osebni kot na neosebni način. Hkrati pa je pomembno omeniti, da imajo pri neosebni komunikaciji pomembno vlogo otroci, saj staršem, ki so nepismeni, preberejo obvestila (npr. iz beležk). Košakova (2009) meni, da je sodelovanje med šolo in romskimi starši pomembno predvsem zaradi »čustvenega, socialnega in socializacijskega vidika razvoja otroka, manj uspešno pa je na področju spremljanja otrokovega učnega napredka. »Razlog je v tem, da ti starši zaradi slabe pismenosti otrokom ne morejo pomagati k boljšim učnim rezultatom, niti jih njihovi učni rezultati posebno ne zanimajo« (op. cit.: 88). Res je, da starši težko pomagajo svojim otrokom pri učnih izzivih, vendar pa so starši, ki so sodelovali v raziskavi, jasno povedali, da jih uspehi otrok zelo zanimajo, in da je to ključen razlog za njihovo intenzivno sodelovanje s šolo.

4.2 JEZIK

Odnos do romskega jezika

Vsi sogovorniki so povedali, da imajo do romskega jezika ambivalenten odnos. Četudi ga (odrasli) sami govorijo, pa so vsi sogovorniki povedali, da svojih otrok ne učijo romskega jezika.

»Romsko govori zelo slabo« (mati šoloobveznega otroka).

»Razumeta tudi romsko, ker midva z možem govoriva, ampak ne znata dobro govoriti« (mati dveh šoloobveznih otrok).

Nekateri otroci spadajo v drugo generacijo oseb, ki ne govorijo romskega jezika. Nekateri romski starši namreč ne znajo romskega jezika, saj so ga Romi skozi generacije opuščali zaradi asimilacijskih vplivov.

»Mi ne govorimo »cigansko«, ker tudi mož ne govori. Jaz govorim in bi rada naučila svoje otroke, ampak v našem okolju le malo ljudi govori romsko« (mati treh šoloobveznih otrok).

Hkrati pa je večina sogovornikov povedala, da imajo odklonilen odnos do romščine, saj jim predstavlja jezik, ki stigmatizira, ker »je grd«, ga nihče ne razume itn.

»Romsko ne govorita in ne razumeta. Jaz jih nisem učila romsko, ker tega jezika nihče ne razume. To je grd jezik. Jaz se ne sramujem tega jezika, jaz ga govorim, ampak vseeno ne želim, da otroci tako govorijo« (mati dveh šoloobveznih otrok).

»Romščina je jezik nas odraslih, mi romščine ne učimo otrok. Romi so »na glasu« kot slabi ljudje po celem svetu, ker ljudje mislijo, da vsi Romi kradejo. Če ni naši otroci govorili romsko, bi jih vsi še bolj »blatili«. Eni Romi govorijo samo romsko, ampak mi nismo takšni Romi« (mati šoloobveznega otroka).

»Mi se malo sramujemo romskega jezika, pa ga zato ne učimo dalje, da bi otroci znali« (mati šoloobveznega otroka).

Urhova (2009) ugotavlja, da je odtujenost od romskega jezika ali pa krčenje jezika na družinski krog ena od oblik odzivanja na stigmatizacijo. Starši namreč menijo, da bodo otroci v šoli dodatno stigmatizirani, če bodo govorili romski jezik.

Romi poskušajo tudi na različne načine nevtralizirati negativne občutke, ki jih povzročajo negativni odnosi. Gre za strategije obrambnega vedenja, s katerim spreminjajo občutke nemoči v občutke moči. Ena teh strategij je usmerjanje izrazite pozornosti na lastne otroke, na skrb za njihovo šolanje in za čim večjo vključenost v 'civilno' življenje z namenom, 'da bodo otroci živeli boljše življenje' (op. cit.: 68).

Vsi sogovorniki so navedli bosanski jezik kot materni jezik njihovih otrok. Nekaj izjav:

»Njun materni jezik je »muslimanski« jezik (bosanski)« (mati dveh šoloobveznih otrok).

»Mi otroke zato učimo samo bosanski jezik, in to je njihov materni jezik« (mati šoloobveznega otroka).

»Bosansko naj govorita doma, v šoli pa slovensko« (mati dveh šoloobveznih otrok).

Odgovori o učenju jezika v šoli so bili različni. Nihče od sogovornikov ne želi, da bi se njihovi otroci izobraževali samo v maternem jeziku. Nekateri sogovorniki so povedali, da želijo, da se njihovi otroci učijo tako v slovenskem kot tudi v bosanskem jeziku. *»Jaz bi želela, da se uči bosansko in slovensko«* (mati šoloobveznega otroka). Ena od sogovornic je posebej poudarila, da bi bilo dobro, da bi razvijali materni jezik. *»Bosanski in slovenski. Bilo bi dobro, da bi znale bosansko še boljše kot znata«* (mati dveh šoloobveznih otrok).

Različni avtorji (Rommelspacher 2003, Magajna 2008 itn.) menijo, da je učenje v maternem jeziku ključno sredstvo za doseg uspehov v izobraževalnem procesu. Izključevanje maternega jezika iz izobraževalnega procesa, je kršitev pravic posameznika. Večina sogovornikov je povedala, da bi želeli, da bi se njihovi otroci izobraževali samo v slovenskem jeziku. Hkrati pa so poudarili, da bi si bolj želeli, da se njihovi otroci učijo tuje jezike (nemški, angleški jezik) kot pa bosanski (materni) jezik.

»V slovenskem. Nikakor v romskem jeziku, to ni njen materni jezik, ona ne zna govoriti v romščini. V Sloveniji je rojena in zato je prav, da govori slovensko. Naj se raje uči nemško in angleško« (mati šoloobveznega otroka).

»Meni je všeč, da bi moj otrok znal angleško in nemško, meni je žal, ker jaz ne znam jezika, zato hočem, da bi moj otrok znal« (mati šoloobveznega otroka).

»Samo slovensko. Naj se raje uči nemško kot pa bosansko. Romsko pa sploh ne, kdo te razume, če govoriš romsko« (oče treh šoloobveznih otrok).

Ena od sogovornic je nakazala, da otroci vseeno uporabljajo bosanski jezik kot jezik za sporazumevanje z ostalimi otroki (predvidoma s tistimi, katerim materni jezik je hrvaški, srbski ali bosanski). Hkrati pa izkazala sram do maternega jezika. *»Jaz ne želim, da moj otrok*

v šoli govori bosanski jezik, ker so učiteljice slovenske in ga ne bodo razumele. Enkrat sem prišla v šolo in videla, kako je moj sin z ostalimi govoril bosansko, meni se je to zdelo grdo» (mati šoloobveznega otroka).

Konec 20. stoletja je na evropskih tleh vse več zanimanja za večjezično in večkulturno izobraževanje, saj staršem takšno izobraževanje predstavlja skrb za dobro izobrazbo otrok. Večkulturnost in večjezičnost sta s strani evropskih držav še zmeraj prepoznani kot problem in ne kot možnost bogatenja družbe. Za uveljavljanje večjezičnosti mlade generacije pripadnikov etničnih manjšin bi bila potrebna sprememba vrednot v celotni družbi. Potrebne bi bile vrednote, ki temeljijo na demokratičnem razmišljanju, spoštovanju etničnih manjšin in antidiskriminacija (Medvešek 2006). Resman (2006) meni, da gre pri neuveljavljanju večkulturnosti za preslikavo družbene perspektive v šole. »Če življenje v okolju segregira neke skupine ljudi, potem pripadnike teh skupnosti segregira tudi življenje v šoli, pa naj bodo uradne šolske vrednote še tako lepe. Če okolje segregira Rome, Bošnjake, Albance in njihove družine, potem bodo ti otroci segregirani tudi v šoli« (op. cit.: 206). Šole bi morale preko individualizacije in personalizacije najprej videti različnost ljudi, nato pa preko demokratičnih odnosov in enakopravnosti podpirati vsakega posameznika in ga vključiti v sodelovanje pri oblikovanju ciljev, norm in vrednot šolske skupnosti (op. cit.).

4.3 PODPORA

Pomoč v šoli

Večina otrok staršev, ki so sodelovali v raziskavi, je deležna dodatne učne pomoči. Starši so pripovedovali o pomoči znotraj šole, ki jo po večini izvaja šolsko osebje ali zunanji sodelavci šole. Vendar pa starši slabo poznajo način izvajanja učne pomoči. Nihče od sogovornikov ni vedel, ali se pomoč izvaja v času pouka, in ali otrok z namenom dodatne pomoči zapušča razred.

»Hodi k dopolnilnemu pouku« (mati šoloobveznega otroka).

»V šoli jima pomaga študentka« (mati dveh šoloobveznih otrok).

»Mlajša nima, s starejšo pa se zadnje leto uči učiteljica iz šole« (mati dveh šoloobveznih otrok).

»On (šolski psiholog)»ful« pomaga otrokom, da bi se bolje učili, pa zdaj jih vozi na neko pomoč, ne vem kam« (oče treh šoloobveznih otrok).

»V šoli ji zdaj učiteljica pomaga, pa še ena gospa. Pravi, da ji pomaga, da bolj razume, jaz ne vem« (mati šoloobveznega otroka).

Ena od sogovornic je izpostavila dvom do podpisovanja dokumentacije, s katero bi njen otrok lahko pridobil dodatno pomoč. Povedala je, da je s strani šole zaznala prakso glede pridobivanja formalne pomoči, katere možna posledica je preusmerjanje otrok na osnovno šolo s prilagojenim programom. *»V šoli ima dodatno pomoč pedagoginje in učiteljice vendar jaz nikdar ne želim podpisati za dodatno pomoč, čeprav so mi rekli, da naj podpišem. Podpisal je mož, ker je mislil, da gre za dodatno pomoč, šlo je za to, da gre na »Levca«. Povedala sem jim, da jim ne bom dala več nobenega podpisa, ker so mi že dva sina dali na Levca« (mati šoloobveznega otroka).* »Podpisati za dodatno pomoč« najverjetneje pomeni soglašati za testiranje otroka pred komisijo za usmerjenje otrok s posebnimi potrebami. Komisija nato izda mnenje bodisi o dodatni pomoči ali o preusmeritvi otroka na šolo s prilagojenim programom. Ena od sogovornic je povedala, da ima njen otrok pomoč občasno. *»Učiteljica mu pomaga včasih, nima pa v šoli nobene pomoči« (mati šoloobveznega otroka).* Samo en starš je povedal, da njegov otrok nima dodatne pomoči v šoli.

Zavirškova (2010) opozori na krepitev socialne razdalje med romskimi in večinskimi otroki zaradi »dodatne strokovne pomoči« v primeru, da se ostalim otrokom ne pojasni, zakaj otrok zapusti razred. Romski otrok tako za ostale otroke postane drugačen in tuj.

Pomoč na domu

Romski otroci so deležni različnih oblik pomoči tudi zunaj šole. Veliko otrok se vključuje v program Društva Mozaik, ki bodisi poteka v zabojniku znotraj barakarskega naselja ali pa na njihovih domovih. *»Na domu pa ena od Mozaika« (mati dveh šoloobveznih otrok).* Društvo Mozaik za romske otroke pripravlja aktivnosti, ki so odziv na potrebe otrok. Za mlajše, predšolske otroke pripravlja dejavnosti, ki so namenjene krepitvi ročnih spretnosti, grafomotorike, motorike telesa, slovenskega jezika itn. Dejavnosti potekajo preko igre in zabave. Za šolske otroke pa pripravlja aktivnosti glede na težave posameznega otroka. Zato pa je potrebno veliko občutljivosti za razumevanje težav. Skozi aktivnosti je moč opaziti, da

otroci pogosto ne razumejo šolske snovi zaradi težav z jezikom. Otroci se srečujejo z različnimi težavami.

Čačinovič Vogrinčič (2008) pravi, da moramo otroku najprej dopustiti, da sme ne razumeti, nato pa skupaj raziščemo poti za soustvarjanje. Za vse to pa si moramo znati vzeti čas. Spomnim se primera deklice, ki je pred dvema letoma obiskovala peti razred. Njena učiteljica mi je povedala, da ima veliko težav z matematiko, natančneje s seštevanjem števil in razumevanjem besedilnih nalog. Ko sva reševali naloge mi je postalo jasno, da deklico zmede zapis npr. »petindvajset jabolk«, saj si je naloge prevajala v bosanski jezik. »Petindvajset« je prevedla v »dvadesetipet«, kjer gre za različna načina izgovora vrstnega reda enic in desetic. V slovenskem jeziku najprej izgovorimo enice, nato desetice, v bosanskem jeziku pa se najprej izgovorijo desetice in nato enice. Zaradi te težave je pogosto narobe zapisala število. Namesto 25 je zapisala 52, in zato je imela narobe rešene naloge. Z deklico sva se v eni uri naučili pravilnega zapisovanja števil v obeh jezikih. V šoli niso prepoznali, da gre za težavo z jezikom, temveč so zmotno menili, da gre za težavo pri razumevanju matematične operacije.

Hkrati pa se otroci pogosto srečujejo s težavami, ki so odraz socialne izolacije oziroma življenja v »getu« ter težavami, ki so odraz učnih načrtov, ki so orientirani v ozek kulturni (pretežno slovenski) kontekst. Primer takšnih težav je učenje pravil velike začetnice. Četudi romski otroci razumejo in znajo pravila, pogosto v nalogah ne razumejo besed. Za otroka, pripadnika etnične manjšine, je beseda »žlikrofi« tuja beseda in zato ne ve, da gre za tradicionalno slovensko jed. Zato ugiba o pomenu besede in ne mora pokazati znanja o pravilih velike začetnice. Pri takšnih težavah jim težko pomagajo starši, saj pogosto tudi sami ne razumejo besed njim tujega kulturnega konteksta.

Kljub temu, da je veliko odraslih Romov nepismenih, pa nekateri med njimi kljub nepismenosti pomagajo otrokom pri šolskih obveznostih. Sami so svojo pomoč opisali tako:

»Jaz jima ne pomagam veliko, ker sem nepismena, pomagam pa kolikor lahko – spodbujam, sedim ob njima« (mati dveh šoloobveznih otrok).

»Jaz ji pomagam, koliko pač znam« (mati dveh šoloobveznih otrok).

»Pomagamo ji tudi oče, ker je pismen, pa tudi jaz (mati), čeprav sem nepismena, sedim ob njej in ji rečem, naj bere« (mati šoloobveznega otroka).

Ena od sogovornic je kot obliko pomoči navedla medvrstniško pomoč. Omenila je, da njenemu otroku pomagajo tudi drugi otroci iz šole. *»Včasih tudi jaz ne znam, pol pa pokliče kakšno sošolko, pa ji pomaga«* (mati šoloobveznega otroka). Hkrati pa so starši pripovedovali o domači pomoči med otroki samimi. *»Starejša dosti pomaga mlajši zdaj, ko se uči črke pa številke«* (mati dveh šoloobveznih otrok). Ker je večina romskih staršev slabo ali nepismenih in ker so vsi romski otroci (sogovornikov v raziskavi) vključeni v šolo, pride pogosto do tega, da otroci presežejo znanje svojih staršev. Tako so otroci tisti, ki pomagajo staršem pri učenju branja in računanja oziroma z besedami ene od sogovornic: *»One nas učijo«* (mati treh šoloobveznih otrok).

Potreba po pomoči

Starši pa so izpostavili, da bi želeli več pomoči za svoje otroke in njihove šolske obveznosti. Dve sogovornici sta izpostavili, da bi želeli več pomoči v šoli.

»Jaz bi želela, da bi imeli vsak dan v šoli pomoč« (mati dveh šoloobveznih otrok).

»Več pomoči v šoli. Vsak dan, da ji nekdo pomaga« (mati šoloobveznega otroka).

Večina sogovornikov bi si želela več pomoči na domu.

»Dobro bi bilo, da bi prišel kdo k nam domov, kaka študentka ali pa kdo« (mati dveh šoloobveznih otrok).

»Mislim, da bilo dobro, da bi imele pomoč. Vsak otrok bi potreboval pomoč. Jaz bi želela, da bi prišel nekdo domov in bi jim pomagal« (mati treh šoloobveznih otrok).

Jasno izražena potreba po pomoči je za socialno delo pomembno izhodišče. Vsak otrok pa ima različne potrebe po podpori pri šolskih obveznostih. Čačinovič Vogrinčič (2008) poda odgovor na individualne potrebe otroka preko izvirnega delovnega projekta pomoči. V izvirnem delovnem projektu gre za spremembo paradigme, ki je temeljila na mnenju, da iščemo učenčeve deficite in postavljamo diagnoze. Z učencem je potrebno skupaj definirati težavo in rešitev. *»Povsod, še posebej tam, kjer gre za emocionalno funkcioniranje in socialno vključevanje, učenec potrebuje nove dobre izkušnje, da bi mogel premagati tesnobo ali na novo postaviti svoje cilje. V procesu pomoči moramo vključiti učenčevo definicijo in z njim sooblikovati njegov delež«* (op. cit.: 45).

5. SKLEPI

Z raziskavo sem prišla do naslednjih sklepov:

- Romski otroci v šoli doživljajo tako pozitivne kot negativne izkušnje.
- Pozitivni odnosi se kažejo predvsem pod enakovredno obravnavo in dobre odnose z učitelji ter vključenost in prijateljevanje z drugimi otroki.
- Negativne izkušnje otrok v šoli so povezane tako z učitelji kot učenci. Učenci negativne odnose odražajo na prikrit način (zaničevanje, zmerjanje), učitelji pa na prikrit način.
- Nekateri starši menijo, da se odnosi učiteljev in učencev do romskih otrok v šoli izboljšujejo.
- Otroci v šoli doživljajo tako pozitivne kot negativne odnose, katerih posledica je osebna drža posameznika (učencev in učiteljev).
- Romski otroci imajo veliko izkušenj z vključevanjem v obšolske dejavnosti in šolske prireditve.
- Starši imajo z šolskim osebjem tako pozitivne kot negativne odnose in izkušnje.
- Starši vrednotijo pozitivne odnose s šolskim osebjem preko podpore, enakovrednega sprejemanja otrok in razumevanja njihovih ovir (npr. nepismenost).
- Starši vrednotijo negativne odnose s šolskim osebjem predvsem takrat, ko jim šolsko osebje graja otroke kot vedenjsko problematične, kadar delajo razlike med romskimi in neromskimi otroki ter kadar niso občutljivi na njihove ovire (npr. nepismenost).
- Starši imajo v odnosu s šolskim osebjem izkušnje z ambivalentnim odnosom (dvojna sporočila, nejasno izražanje glede težav in ostalih pomembnih informacij).
- Večina romskih staršev aktivno sodeluje s šolskim osebjem.
- Romski starši po večini sodelujejo preko osebnih (sestanki, srečanja na hodnikih) in neosebnihih stikov (telefon, beležka, pisna obveščanja).
- Pomembno vlogo pri neosebnihih stikih med starši in šolskim osebjem imajo otroci, ki nepismenim staršem berejo obvestila in druge informacije.
- Romski starši ne učijo romščine svojih otrok, ker jim jezik predstavlja stigmo.
- Nekateri romski otroci pripadajo drugi generaciji oseb, ki ne govorijo romskega jezika, saj tudi nekateri romski starši ne znajo romščine.
- Vsi romski starši so navedli bosanski jezik kot materni jezik svojih otrok.

- Nihče od romskih staršev ne želi, da bi se njihovi otroci v šoli učili samo v maternem jeziku.
- Nekateri starši bi želeli, da bi se njihovi otroci učili v kombinaciji maternega jezika in slovenskega jezika.
- Nekateri starši želijo, naj se otroci izobražujejo samo v slovenskem jeziku in se hkrati učijo tujih jezikov (nemščina, angleščina).
- Večina romskih otrok ima v šoli dodatno pomoč, ki jo izvaja osebje šole ali zunanji sodelavci.
- Starši slabo poznajo način izvajanja pomoči v šoli.
- Nekaterim romskim otrokom pomagajo drugi otroci (medvrstniška pomoč).
- Nekateri romski otroci so deležni dodatne pomoči na domu preko Društva Mozaik.
- Romski otroci so deležni pomoči tudi doma, saj jim pomagajo starši na način, da jih spodbujajo, jih poslušajo, da berejo, četudi so nepismeni.
- Ena od oblik pomoči v domači sferi je tudi pomoč med brati in sestrami.
- Nekateri otroci učijo starše (branja, pisanja).
- Večina staršev je izkazala potrebo po več pomoči (v šoli in na domu).

6. PREDLOGI

Na področju izobraževanja romskih otrok je še zmeraj veliko ovir, zato predlagam:

- Uvajanje in izvajanje obveznih izobraževanj s področja etnično občutljivega in antirasističnega dela za pedagoške delavce in vse osebe, ki delajo v pomagajočih poklicih z namenom preseganja predsodkov in diskriminatornih praks.
- Ustanavljanje in nadgradnja nevladnih organizacij, programov in projektov na področju dela z Romi in premagovanja njihove socialne izključenosti.
- Aktivno raziskovanje, pisanje in osveščanje o realnosti Romov, Rominj in njihovih otrok v slovenski družbi.
- Uvedba zagovornika otrokovih in človekovih pravic za vsakega romskega otroka.
- Spoštovanje in izvajanje Strategije vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji.
- Uvajanje različnih jezikov v šole in povečevanje možnosti izbire do jezika, v katerem se bodo izobraževali otroci.
- Spoštovanje načela inkluzije v šolskem sistemu z namenom preprečevanja masovnega prešolanja otrok pripadnikov etničnih manjšin na šole s prilagojenim programom ter z namenom doseganja čim boljšega uspeha v šoli.

7. LITERATURA

Boljka, P., Krnjić, S. (2006), Cigani/Romi v knjigah znanja: Podoba ciganske/romske kulture in načina življenja v enciklopedijah. V: Jezernik, B. (ur.), *Zakaj pri nas žive Cigani in ne Romi*. Ljubljana: Filozofska fakulteta (33-56).

Božič, D. (1991), E. Goffman: Stigma: Zapiski o upravljanju poškodovane identitete (prikaz). *Časopis za kritiko znanosti*, 19, 138-139: 137-154.

Bregar Golobič, K. (2008), Učne težave z vidika prikrita kurikula. V: Magajna, L. (ur.), Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S., *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (48-61).

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008), Učenec z učnimi težavami kot soustvarjalec pomoči in učenja. V: Magajna, L. (ur.), Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S., *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (42-47).

Dominelli, L. (1995), Antirasistične perspektive v evropskem socialnem delu. *Socialno delo*, 34, 3: 181-193.

Dragoš, S. (2005a), Multikulturalizem – rešitev ali problem? V: Leskošek, V. (ur.), *Mi in oni: Nestrpnost na Slovenskem*. Ljubljana: Mirovni inštitut (41-80).

Dragoš, S. (2005b), Moč – navodila za uporabo. V: Lešnik, B. (ur.), *Krepitev moči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (10-48).

Ftičar, Š. (2006): Načrtovanje dejavnosti v večkulturni vzgoji šole in vrtca. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja: 282-288.

Grafenauer, N. (1983), *Pedenjped*. Ljubljana : Mladinska knjiga.

Haralambos, M., Halborn, H. (1999), *Sociologija: Teme in pogledi*. Ljubljana: DZS.

Haraway, D. (1998), *"Spol" za marksistični slovar: Seksualna politika besede*. Delta. 4, 1-2: 41-73.

Harry, B., Klinger, J., (2006), *Why are so many minority students in special education? Understanding race & disability in schools*, New York: Teachers College Press, Columbia University.

Janko Spreizer, A. (2002), *Vedel sem, da sem Cigan – rodil sem se kot Rom: Znanstveni razizem v raziskovanju Romov*. Ljubljana: Institutum Studiorum Humanitatis - Fakulteta za podiplomski humanistični študij.

Janko Spreizer, A. (2009), Od kulture k multikulturalizmu: Premislek skozi antropologijo. *Razprave in gradivo*, 60: 142-161.

Janko Spreizer, A. (2004), "Avtohtoni" in "neavtohtoni" Romi v Sloveniji: Socialna konstrukcija teritorialnega razmejevanja identitet. *Razprave in gradivo*, 45: 202-225.

Kaučič, I., Grad, F. (2003), *Ustavna ureditev Slovenije*, Ljubljana: GV (tretja izdaja).

Klopčič, V. (2006), Zgodovinski viri o Romih v Sloveniji. *Razprave in gradivo*, 48-49: 38-53.

Komac, M. (2007), Konstrukcija romskega političnega predstavništva. *Razprave in gradivo*, 53-54: 6-26.

Komac, M. (2005), Izvlečki iz slovenske "romologije". *Razprave in gradivo*, 47: 134-159.

Košak, A. (2010), Romski otroci v OŠ Leskovec pri Krškem: Primeri dobre prakse. *Socialno delo*, 49, 2-3 (Romi): 181-184.

Košak, A. (2009), Nasprotja in konflikti med primarno socializacijo Romov in procesom šolanja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. (doktorska disertacija).

Kovač Šebart, M., Krek, J. (2003), Romi v Sloveniji: Vprašanja izobraževanja, multikulturalizma in integracije. *Sodobna pedagogika*, 54, 1: 28-43.

Krek, J. (2005), Izvedbeni model izobraževanja romskih učencev na OŠ Bršljin. V: Avtor, S., Kuhar, R. (ur.), *Poročilo za spremljanje nestrpnosti 04*. Ljubljana: Mirovni institut (6-14).

Krek, J., Vogrinc, J. (2005), Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno deprivilegiranih družin: Primer začetnega opismenjevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, 56, 2: 118-139.

Kroflič, R. (2001) Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce. V: Videmšek, M., Kovač, M., Kranjc, S., Saksida, I., Denac, O., Zupančič, T., Krnel, D., Japelj Pavešić, B., Marjanovič Umek, L. (ur.), *Otrok v vrtcu: Priročnik h kurikulu za vrtce*. Založba Obzorja (7-25).

Kuzmanić, T. (1999), *Bitja s pol strešice: Slovenski rasizem, šovinizem in seksizem*. Ljubljana: Open Society Institute (Mediawatch).

Macura-Milovanović, S. (2006), Otroci iz Deponije: Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem – analiza akcijskega eksperimenta. Ljubljana: univerza v Ljubljani, Pedagoška Fakulteta.

Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., Bregar-Golobič, K., Nagode, A. (2008), *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za Šolstvo (1. natis).

Medvešek, M. (2006), Vloga vzgojno-izobraževalnega sistema v procesu družbenega vključevanja/izključevanja potomcev priseljencev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja: 124-147.

Mesec, B. (1998), *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: VŠSD.

Pečak M., Lesar, I. (2006) Pravičnost slovenske šole: Mit ali resničnost. Ljubljana: Založba Sophia.

Peček, M., Čuk, I., Lesar, I. (2006), Učitelji o Romih v slovenski šoli. *Sodobna pedagogika*, 10, 2: 137-168.

Petković, B. (2003), Romi v Sloveniji – tujci za vedno? *Poročilo skupine za spremljanje nestrpnosti 02*. Ljubljana: Mirovni inštitut (54-75).

Popošek, K. (2006), Prizadevanje za oblikovanje ustrezne večkulturne šolske klime. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja: 310-317.

Resman, M. (2006), Oblikovanje interkulturne šolske skupnosti. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja: 202-217.

Rogelj Škafar, B. (2003), Etnološki muzeji in nacionalna identiteta: Slovenski etnografski muzej. *Etnolog*, [Nova vrsta]. 13, 64: 31-57.

Rommelspacher, B. (1997), Teorije o rasizmi: Med novimi socialnimi študijami in pedagoško prakso. *Teorija in praksa*, 34, 1: 61-70.

Rommelspacher, B. (2003), Socialno delo in človekove pravice. *Socialno delo*, 42, 4-5 (Kongres socialnega dela, 2002): 205-209.

Sedmak, M. (2007), Zgodovina preučevanja etnične heterogamije: Od patologizacije k normalizaciji znanstvenega diskurza. *Acta Histriae*. 15, 1: 73-86.

Skubic Ermenc, K. (2006), Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja: 150-167.

Spencer, S. (2006), *Race and ethnicity. Culture, identity and representation*. London: Routledge.

Šiftar, V. (1970), *Cigani (Minulost v sedanjosti)*. Murska Sobota: Pomurska založba.

Štebec Dobernik, D., Tercelj Otoperec, M. (2006), Imam dediščino, torej sem: Zakaj v Sloveniji ne želimo ohranjati romske materialne dediščine. V: Jezernik, B. (ur.), *Zakaj pri nas žive Cigani in ne Romi*. Ljubljana : Filozofska fakulteta (211-218).

Ule, M. (2005), Predsodki kot mikro ideologije vsakdanjega sveta. V: Leskošek, V. (ur.), *Mi in oni: Nestrpnost na Slovenskem*. Ljubljana: Mirovni inštitut (21-40).

Urh, Š. (2003a), Anticiganizem v Evropi. *Časopis za kritiko znanosti*, 31, 213/214: 160-176.

Urh, Š. (2003b), Primeri dobre prakse pri delu z Romi na Madžarskem: Poročilo s potopisom. *Socialno delo*, 44, 1: 49-54.

Urh, Š. (2005), Krepitev romske skupnosti. V: Dragoš, S., Leskošek, V., Petrović Erlah P., Škerjanc, J., Urh, Š., Žnidarec Demšar, S. (ur.), *Krepitev moči (Zbirka Katalog socialnega dela)*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (59-66).

Urh, Š. (2006), Razvoj skrbi za otroke z motnjo v duševnem razvoju. V: Zaviršek, D., Leskošek, V. (ur.), *Zgodovina socialnega dela v Sloveniji: Med družbenimi gibanji in političnimi sistemi*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (229 – 243).

Urh, Š. (2009), *Etnično občutljivo socialno delo z Romi*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo. (doktorska disertacija).

Zaščita manjšin v Sloveniji (2001), Spremljanje pridruževanja EU. Budapest: Open Society Institute.

Vodošek, L. (2001), *Romski otroci v sistemu izobraževanja: Perspektiva socialnega dela*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo (diplomska naloga).

Zaviršek, D. (2000), *Hendikep kot kulturna travma*. Ljubljana: Založba/ *cf.

Zaviršek, D. (2001), Lost in public care: The ethnic rights of ethnic minority children. V: L. Dominelli, W. Lorenz, H. Soydan (ur.), *Beyond racial divides: ethnicities in social work practice*. Aldershot: Ashgate (171-188).

Zaviršek, D., Zorn, J., Videmšek, P. (2002), *Inovativne metode v socialnem delu. Opolnomočenje ljudi, ki potrebujejo podporo za samostojno življenje*. Ljubljana: Študentska založba.

Zaviršek, D. (2005), Hendikepirane matere - hendikepirani otroci: Antropološka perspektiva pri razumevanju družbenih ovir mater in otrok v socialnem varstvu in socialnem delu. *Socialno delo*, 44, 1-2 (»Tako lepa pa invalid!« Socialno delo proti hendikepiranosti žensk): 3-15.

Zaviršek, D., Urh, Š. (2005), *Pravice oseb z intelektualnimi ovirami. Dostopnost izobraževanja in zaposlovanja, Slovenija (Poročilo)*, Budapest: OSI/EU Monitoring and Advocacy Program.

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

Žnidarec Demšar, S., Urh, Š. (2005a), Izključujoči mehanizmi vključevanja Romov. *Poročilo Skupine za spremljanje nestrpnosti 04*. Ljubljana: Mirovni inštitut (36-51).

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

Zakoni

Kazenski zakonik, *Ur. List RS*, 95/2004.

Zakon o lokalni samoupravi, *Ur. List RS*, 94/2007.

Zakon o romski skupnosti v Sloveniji, *Ur. List RS*, 33/2007.

Internetni viri

Brezovšek, M. (2008), *Reševanje romske problematike v Sloveniji s poudarkom na socialni inkluzivnosti Romov v šolski sistem: Končno poročilo*. Fakulteta za družbene vede: Center za politološko raziskovanje.

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/crp/2008/crp_V5_0231_porocilo.doc (10. 10. 2010).

Globus, oddaja, RTVSLO (2010)

<http://tvslo.si/#ava2.82623965;;> (22. 9. 2010).

Janko Spreizer, A. (2005), *Etničnost in aktivno državljanstvo: Primer Romov v Sloveniji. Z vseživljenjskim učenjem do aktivnega državljanstva*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije (Andragoški kolokvij).

http://llw.acs.si/ac/09/cd/full_papers_plenary/Janko_si.pdf (15. 5. 2010).

Mahonia K. (2004), Miti o Romih, *Mladina*.

http://www.mladina.si/tednik/200433/clanek/slo--manjsine-ksenja_hahonina_vanja_pirc/ (31. 3. 2010).

Nacionalni program ukrepov za Rome Vlade Republike Slovenije za obdobje 2010-2015 (2010), Vlada Republike Slovenije

http://www.uvn.gov.si/fileadmin/uvn.gov.si/pageuploads/pdf_datoteke/Program_ukrepov.pdf (20. 5. 2010).

Popis 2002, Statistični urad Republike Slovenije

http://www.stat.si/popis2002/si/rezultati/rezultati_red.asp?ter=SLO&st=57 (4. 2. 2010).

Poroka romske šolarke, Preverjeno, POP TV (2010)

<http://24ur.com/novice/slovenija/preverjeno-poroka-romske-solarke.html> (4. 12. 2010).

Romski vsakdan: Življenje neke romske družine, dokumentarna oddaja RTVSLO (2010).

<http://tvslo.si/#ava2.65524806;> (20. 4. 2010)

Splošne informacije o romski etnični skupnosti v Republiki Sloveniji (2006), Urad za narodnosti, Vlada Republike Slovenije

<http://www.uem.gov.si/fileadmin/uem.gov.si/pageuploads/IzrednaGradivo3.pdf> (15. 4. 2010).

Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v republiki Sloveniji (2004):

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/07_21_strategija_Romi.doc (1. 5. 2010).

Učni načrt za izbirni predmet: Romska kultura (2008).

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Romska_kultura.pdf (15. 12. 2010).

Uradna spletna stran Urada za narodnosti: Manjšine: romska skupnost

http://www.uvn.gov.si/si/manjsine_ozroma_narodne_skupnosti/romska_etnicna_skupnost/ (15. 4. 2010).

8. PRILOGE

Tabela 8.1: Kodirane izjave za kategorijo ODNOS OTROK – ŠOLA

Št. izjave	IZJAVA	POJEM
A1	<i>Sama nisem opazila, da bi prihajal žalosten ali potrht iz šole. Mislim, da je enakovredno sprejet.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
A2	<i>Mislim, da v redu.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
A3	<i>Z učitelji se dobro razume. Mislim, da ni drugače obravnavan.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
A4	<i>Mislim, da šola spodbuja zanimanja.</i>	VKLJUČEVANJE
A5	<i>Tudi na prireditvah in na nastopih ga redno vključujejo.</i>	VKLJUČEVANJE
F1	<i>Govorita o lepih in grdih izkušnjah.</i>	AMBIVALENTNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
F2	<i>Hčerka mi je pripovedovala, da ji je eden od otrok grozil s tem, da bo prinesel nož in jo porezal. Otroci jima govorijo različne grde stvari.</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
F3	<i>Mislim, da se počutita dobro, ker imata radi pravlјice in se radi igrata in učita.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
F4	<i>Učitelji imajo dobre odnose.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
F5	<i>Radi rišeta, to delata tudi z učiteljicami.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
F6	<i>Da, vedno ju vključijo.</i>	VKLJUČEVANJE
H1	<i>Pripoveduje o grdih in lepih stvareh.</i>	AMBIVALENTNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
H2	<i>Včasih pa tudi pove, da jo »zafrkavajo«.</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
H3	<i>Moja hčerka je večkrat obiskala sošolko, tudi mi starši se med seboj dobro razumemo med seboj.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
H4	<i>Menim, da se moj otrok dobro počuti v razredu. Večkrat sama pohvali, da se otroci radi družijo z njo, jo imajo radi in ji tudi radi pomagajo.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
H5	<i>Tudi o učiteljih lepo govori, jih hvali. Zadnje čase so postali učitelji bolj prijazni do nje, ne vem zakaj. Prej se zanjo niso brigali.</i>	IZBOLJŠANJE ODNOSOV

H6	<i>Da, obiskuje rokomet in pri tem jo spodbujajo.</i>	VKLJUČEVANJE
H7	<i>Da, nastopa kot trebušna plesalka.</i>	VKLJUČEVANJE
H8	<i>Veš, kako oni vidijo romske otroke? Vidijo, da ne razumejo, da marsikaj ne vedo, in jim zato hočejo dati lažje naloge. Jaz še zdaj ne razumem, zakaj so mojega sina poslali na Levca, ker on se je res dobro učil, imel je same petice. V šoli ne marajo, če je otrok nemiren, da teka po hodniku, da govori grde besede in ga pošljejo na Levca. Spomnim se, da ga v šoli niso marali. Enkrat sem prišla v šolo in sem videla, kako je moj sin sedel pod mizo in so ga drugi otroci topli, učiteljica pa je to vse gledala.</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
B1	<i>Pripovedujeta o lepih izkušnjah. Mislim, da je vse v redu.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
B2	<i>Dobro. Nimata velikih težav.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
B3	<i>Starejša hčerka je navezana na učiteljico, ki se z njo dosti uči, njo ima rada.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
B4	<i>Ne.</i>	IZKLJUČEVANJE
B5	<i>Ta učiteljica ima njo »ful rada«, se mi zdi.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
J1	<i>Sicer rad hodi v šolo, ker se rad igra z drugimi otroki.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
J2	<i>Slabo, ker ga sovražijo.</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
J3	<i>Učiteljica njega sovraži, ker ima občutek, da je Rom.</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
J4	<i>Mislim, da ga v šoli spodbujajo k temu.</i>	VKLJUČEVANJE
J5	<i>Pri prireditvah ne sodeluje.</i>	IZKLJUČEVANJE
M1	<i>Imele so nekaj slabih izkušenj, ko so jih drugi klicali z »Cigankami«.</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
M2	<i>Vseeno pa je več lepih kot grdih stvari.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
M3	<i>Mislim, da se dobro počutijo v šoli. Mislim, da nimajo nobenih problemov z učenci in učitelji.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
M4	<i>Na prireditvah pa vedno nastopajo.</i>	VKLJUČEVANJE
Š1	<i>Oni govorijo, da jim je v šoli lepo, da se dobro razumejo s prijatelji.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
Š2	<i>Jaz mislim, da se (sinova) dobro razumeta s sošolci pa</i>	POZITIVNO

	<i>ostalimi otroki.</i>	DOŽIVLJANJE ODNOSOV
Š3	<i>Včasih ju kdo »zafrkava«, da sta »Cigana«,</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
Š4	<i>Mlajša pa nikoli ni rekla, da bi jo kdo »zafrkaval«, ima eno prijateljico, to vem.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
Š5	<i>Učitelji so različni, eni so prijazni, eni niso.</i>	AMBIVALENTNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
Š6	<i>Hčerka pa nič ni rekla, da bi bilo kaj narobe.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
Z1	<i>Včasih pove, da ji je lepo, včasih, da ne.</i>	AMBIVALENTNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
Z2	<i>Na začetku so jo zmerjali s »Ciganko« pa da smrdi, pa niso hoteli sedeti z njo, potem pa se je to spremenilo.</i>	IZBOLJŠANJE ODNOSOV
Z3	<i>Zdaj je večinoma v redu.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
Z4	<i>Dobro, ima prijateljice s katerimi se družijo. Tudi izven šole se družijo.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV
Z5	<i>Ta učiteljica, ki jo ima sedaj je dobra. V prvem je imela eno, ki je ni marala. Ta ne mara Romov, to vsi vedo.</i>	IZBOLJŠANJE ODNOSOV

Tabela 8.2: Kodirane izjave za kategorijo ODNOS STRAŠ – ŠOLA

Št. izjave	IZJAVA	POJEM
A6	<i>Pred kratkim sem potrebovala njihovo pomoč in so se enkratno izkazali. Z vsemi na šoli dobro sodelujem, tudi z ravnateljico in svetovalno službo.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
A7	<i>Dogovarjamo se tudi preko beležke in preko telefona.</i>	NEOSEBNI NAČIN SODELOVANJA
A8	<i>Vendar pa so mi že večkrat povedali, da se lahko kadarkoli obrnem na njih, da želijo imeti stike.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
A9	<i>Edino kar me čudi je, da mi pravijo, da spada med boljše učence, na ocenjevalnem listu pa je pogosto bilo zapisano, da potrebuje pomoč pri skoraj vseh predmetih.</i>	AMBIVALENTNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
A10	<i>Dobro.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
F7	<i>Jaz hodim na roditeljske sestanke.</i>	OSEBNI NAČIN SODELOVANJA
F8	<i>Imamo zelo dober odnos.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA

F9	<i>Jaz se med učiteljicami dobro počutim, ker mislim, da se veliko trudijo z mojimi hčerkami.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
F10	<i>Ker vedo, da sem nepismena in zato hčerki napišejo v beležko, da naj mi prebere, kdaj je sestanek.</i>	NEOSEBNI NAČIN SODELOVANJA
F11	<i>Zelo dobro.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
F12	<i>Največkrat jih jaz obiščem, če imamo težave, da kateri otrok zmerja moje otroke. Potem oni vse uredijo in se to preneha.</i>	OSEBNI NAČIN SODELOVANJA
H9	<i>Jaz hodim na govorilne ure.</i>	OSEBNI NAČIN SODELOVANJA
H10	<i>Pogovarjamo se z razredničarko in s pedagoginjo o hčerinem učenju. Učiteljica mi pove, da se dobro uči, pedagoginja pa, da ima pri učenju veliko težav.</i>	AMBIVALENTNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
H11	<i>Hčerka mi pove, če je kaj, drugače ne.</i>	NEOSEBNI NAČIN SODELOVANJA
H12	<i>Najboljše sodelujem z učiteljico iz podaljšanega bivanja, ker si vzame zame največ časa. Ona tud ne gleda na to, ali je otrok romski ali slovenski.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
H13	<i>Slabo.</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
H14	<i>Večkrat smo se že skregali, ker ne marajo nikogar, ki je iz Koželjeve.</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
H15	<i>Dobre in slabe. Romov nihče ne mara in to me »pogađa« (gane, prizadene). Enkrat sem bila v šoli, da bi šolo prosila za učno pomoč. Pedagoginja mi rekla, da mi bo dala učne liste za matematiko za Rome. Vprašala sem jo, kakšna je to romska matematika, ali je to posebna, »ciganska« matematika. Ali ni matematika v vseh jezikih ista? Šola ne mara Romov, ampak jaz tega pri svoji hčerki ne bom dopustila, zato sem pedagoginji povedala, da ne želim, da mi da »cigansko« matematiko in učnih listov tudi nisem vzela.</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
B6	<i>Jaz hodim v šolo, pa mož tudi včasih, ampak jaz več.</i>	OSEBNI NAČIN SODELOVANJA
B7	<i>Povedo mi, ko grem po hčerki. Pa tudi sami mi povesta.</i>	OSEBNI NAČIN SODELOVANJA
B8	<i>V redu, so prijazni.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
B9	<i>Ne sodelujemo veliko. Razen na začetku leta, ko urejamo malico, drugače pa se bolj z učiteljico pogovarjam.</i>	OSEBNI NAČIN SODELOVANJA
J6	<i>Jaz sodelujem preko govorilnih ur.</i>	OSEBNI NAČIN SODELOVANJA
J7	<i>Meni je potem neprijetno, ker mi o njem govori samo grdo. Učiteljica mene pozna, ker sem jaz tudi hodila v to šolo in oni nas (Rome) sovražijo. Ko pridem na</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA

	<i>govorilne ure, pride tudi psiholog. On vedno trdi isto kot učiteljice. On mi ves čas pravi, da naj se z otrokom pogovorim, da ne bo več poreden. Oni bi se mogli spremeniti, da bi lahko lepše »gledali« Rome in Bosance. Oni bi mogli z njimi sodelovati kot sodelujejo s Slovenci. Ampak jaz ga bom dala drugo leto v drugo šolo. Mi (jaz in moji bratje in sestre) smo hodili v to šolo, mi smo bili vedno krivi za uši na šoli.</i>	
J8	<i>Pisno. Razumem obvestila, ker znam brat.</i>	NEOSEBNI NAČIN SODELOVANJA
J9	<i>Slabo, ker vem da nas (Romov) ne marajo.</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
J10	<i>Samo s psihologom. On govori isto kot učiteljic, da je moj otrok problematičen, druga se ne pogovarjamo.</i>	OSEBNI NAČIN SODELOVANJA
J11	<i>Zadnjič sem opazila, da je prišel domov popraskan. Učiteljico sem vprašala, kaj je bilo, da ima praske. Povedala mi je, da ga je na igrišču en fant udaril in da ga je moj sin udaril nazaj. Jaz vem, da so vsi otroci »poredni«. Učiteljica pa pravi, da ni res, da je samo moj otrok »poreden«. Jaz učiteljico poznam, ker sem hodila na to šolo. In sem že večkrat opazila, da sovraži Rome, ampak ne samo Rome, tudi Bosance in »južnjake«. To veliko učiteljev sovraži, oni imajo radi samo Slovence. To ni lepo. To bi mogli dat na POP TV, kaj oni delajo.</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
M5	<i>Učiteljica mi v beležko napiše.</i>	NEOSEBNI NAČIN SODELOVANJA
M6	<i>V šoli sem se slabo počutila, ker me je sram, da sem nepismena. Enkrat sem prišla pa so mi rekli, da naj izpolnim neke dokumente, pa nisem znala. Potem dolgo nisem šla, ker me je bilo sram.</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
M7	<i>Zdaj že razumejo, da sem nepismena in mi več ne dajejo papirjev za izpolnjevanje, jih sami izpolnijo.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
M8	<i>Če je kaj pomembnega, mi dekleta povedo.</i>	NEOSEBNI NAČIN SODELOVANJA
M9	<i>Dobro.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
M10	<i>Imeli smo težave z eno učiteljico, ki ni marala ene od hčerk, ampak ona tudi drugih otrok ne mara.</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
Š7	<i>Mene »non stop« kličejo v šolo, ker imajo probleme z njima (sinovoma).</i>	NEOSEBNI NAČIN SODELOVANJA
Š8	<i>Za hčerko pa hodim na govorilne.</i>	OSEBNI NAČIN SODELOVANJA
Š9	<i>Nikoli mi ne povedo nič lepega.</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
Š10	<i>Dosti sodelujem s psihologom.</i>	OSEBNI NAČIN

		SODELOVANJA
Š11	<i>Slabo, če samo to poslušam, kak sta (sinova) problematična.</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
Š12	<i>Za hčerko pa »ok«.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
Š13	<i>Onadva sicer rečeta, da se učita in da znata, učitelji pa pravijo, da ne znata. Zdaj mi v šoli rečejo, da bosta mogoče mogla na »Levca« (OŠPP), ampak jaz tega nočem, to je za one, ki so »prizadeti«, moji otroci niso »prizadeti«.</i>	AMBIVALENTNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
Z6	<i>Sem se hodila kregat, ker mi je učiteljica nekajkrat rekla, da moja hči nosi uši v šolo</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
Z7	<i>Zdaj je v redu učiteljica, se da vse zmenit. Mi vse razloži, kaj ji gre, kaj ji ne gre, pa tako.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
Z8	<i>Ko grem po hčerko, se pogovarjava z učiteljico.</i>	OSEBNI NAČIN SODELOVANJA
Z9	<i>Pa tudi v beležko napiše, pa mi hčerka doma prebere, če je sestanek, ali pa kaj.</i>	NEOSEBNI NAČIN SODELOVANJA
Z10	<i>Zdaj dobro.</i>	POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
Z11	<i>Prej pa sem bila jezna, ker se z učiteljico nisva marali.</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA
Z12	<i>Tudi z njimi sem se kregala, ko so rekli, da ima hčerka uši. Potem se nismo več kaj srečevali, nimam želje po sodelovanju.</i>	NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA

Tabela 8.3: Kodirane izjave za kategorijo JEZIK

Št. izjave	IZJAVA	POJEM
A11	<i>Jaz ne želim, da moj otrok v šoli govori bosanski jezik, ker so učiteljice slovenske in ga ne bodo razumele. Enkrat sem prišla v šolo in videla, kako je moj sin z ostalimi govoril bosansko, meni se je to zdelo grdo.</i>	JEZIK V ŠOLI
A12	<i>Romsko govori zelo slabo.</i>	ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA
A13	<i>Jaz bi želela, da se uči bosansko in slovensko.</i>	JEZIK V ŠOLI
F13	<i>Njun materni jezik je »muslimanski« jezik (bosanski).</i>	MATERNI JEZIK
F14	<i>Romsko ne govorita in ne razumeta. Jaz jih nisem učila romsko, ker tega jezika nihče ne razume. To je grd jezik. Jaz se ne sramujem tega jezika, jaz ga govorim, ampak vseeno ne želim, da otroci tako govorijo.</i>	ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA
F15	<i>Bosanski in slovenski. Bilo bi dobro, da bi znale bosansko še boljše kot znata.</i>	JEZIK V ŠOLI
H16	<i>Romščina je jezik nas odraslih, mi romščine ne učimo otrok. Romi so »na glasu« kot slabi ljudje po celem svetu, ker ljudje mislijo, da vsi Romi kradejo. Če ni naši otroci govorili</i>	ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA

	<i>romsko, bi jih vsi še bolj »blatili«. Eni Romi govorijo samo romsko, ampak mi nismo takšni Romi.</i>	
H17	<i>Mi otroke zato učimo samo bosanski jezik in to je njihov materni jezik.</i>	MATERNI JEZIK
H18	<i>V slovenskem. Nikakor v romskem jeziku, to ni njen materni jezik, ona ne zna govoriti v romščini. V Sloveniji je rojena in zato je prav, da govori slovensko. Naj se raje uči nemško in angleško.</i>	JEZIK V ŠOLI
B10	<i>Bosanski.</i>	MATERNI JEZIK
B11	<i>Razumeta tudi romsko, ker midva z možem govoriva, ampak ne znata dobro govoriti.</i>	ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA
B12	<i>V slovenskem.</i>	JEZIK V ŠOLI
B13	<i>Bosansko naj govorita doma, v šoli pa slovensko.</i>	MATERNI JEZIK
J12	<i>Moj otrok ne zna romskega jezika.</i>	ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA
J13	<i>Njegov materni jezik je bosanski.</i>	MATERNI JEZIK
J14	<i>Meni je všeč, da bi moj otrok znal angleško in nemško, meni je žal, ker jaz ne znam jezika, zato hočem, da bi moj otrok znal.</i>	JEZIK V ŠOLI
J15	<i>Jaz bi želela, da se uči v bosanskem in slovenskem jeziku.</i>	JEZIK V ŠOLI
M11	<i>Bosanski.</i>	MATERNI JEZIK
M12	<i>Mi ne govorimo »cigansko«, ker tudi mož ne govori. Jaz govorim in bi rada naučila svoje otroke, ampak v našem okolju le malo ljudi govori romsko.</i>	ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA
M13	<i>Bilo bi dobro, da bi v šoli govorili tako slovensko kot bosansko.</i>	JEZIK V ŠOLI
Š14	<i>Bosanski.</i>	MATERNI JEZIK
Š15	<i>Midva z ženo znava romsko, govoriva romsko s tistimi, ki znajo. Otroci govorijo zelo slabo, razumejo pa vse, čeprav jih nismo učili.</i>	ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA
Š16	<i>Samo slovensko. Naj se raje uči nemško kot pa bosansko. Romsko pa sploh ne, kdo te razume, če govoriš romsko.</i>	JEZIK V ŠOLI
Z13	<i>Bosanski.</i>	MATERNI JEZIK
Z14	<i>Mi se malo sramujemo romskega jezika, pa ga zato ne učimo dalje, da bi otroci znali.</i>	ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA
Z15	<i>Samo v slovenskem. Če tako vsi govorijo, moremo tudi mi, da se razumemo. Romsko nihče ne razume. Bosansko pa je bolj za doma.</i>	JEZIK V ŠOLI

Tabela 8.4: Kodirane izjave za kategorijo POMOČ

Št. izjave	IZJAVA	POJEM
A14	<i>Hodi k dopolnilnemu pouku.</i>	POMOČ V ŠOLI
F16	<i>V šoli jima pomaga študentka</i>	POMOČ V ŠOLI
F17	<i>Na domu pa ena od Mozaika.</i>	POMOČ NA DOMU
F18	<i>Jaz jima ne pomagam veliko, ker sem nepismena, pomagam pa kolikor lahko – spodbujam, sedim ob njima.</i>	POMOČ NA DOMU
F19	<i>Jaz bi želela, da bi imeli vsak dan v šoli pomoč.</i>	POTREBA PO POMOČI V ŠOLI
H19	<i>Pomagate ji ve (Mozaik).</i>	POMOČ NA DOMU
H20	<i>Pomagamo ji tudi oče, ker je pismen, pa tudi jaz (mama), čeprav sem nepismena, sedim ob njej in ji rečem, naj bere.</i>	POMOČ NA DOMU
H21	<i>V šoli ima dodatno pomoč pedagoginje in učiteljice vendar jaz nikdar ne želim podpisati za dodatno pomoč, čeprav so mi rekli, da naj podpišem. Podpisal je mož, ker je mislil, da gre za dodatno pomoč, šlo je za to, da gre na »Levca«. Povedala sem jim, da jim ne bom dala več nobenega podpisa, ker so mi že dva sina dali na Levca.</i>	POMOČ V ŠOLI
H22	<i>Več pomoči v šoli. Vsak dan, da ji nekdo pomaga.</i>	POTREBA PO POMOČI V ŠOLI
H23	<i>Jaz v šoli zahtevam, da učijo mojo deklenco.</i>	POMOČ V ŠOLI
B14	<i>Dosti jima pomagajo punce v zabojniku (Mozaik).</i>	POMOČ NA DOMU
B15	<i>Starejša dosti pomaga mlajši zdaj, ko se uči črke pa številke.</i>	POMOČ NA DOMU
B16	<i>Jaz ne znam tega kaj se učijo, mož tudi ne, zato ne moreva pomagati pri nalogi.</i>	POMOČ NA DOMU
B17	<i>Mlajša nima, s starejšo pa se zadnje leto uči učiteljica iz šole.</i>	POMOČ V ŠOLI
B18	<i>Dobro bi bilo, da bi prišel kdo k nam domov, kaka študentka ali pa kdo.</i>	POTREBA PO POMOČI NA DOMU
J16	<i>Ne, učiteljica včasih.</i>	POMOČ V ŠOLI
J17	<i>Pomagam, ja. Spodbujam ga, da bi bral in se učil.</i>	POMOČ NA DOMU
J18	<i>Učiteljica mu pomaga včasih, nima pa v šoli nobene pomoči.</i>	POMOČ V ŠOLI
J19	<i>On bi rabil več pomoči, nekoga, ki bi delal z njim. Pa da bi nekdo prišel na dom.</i>	POTREBA PO POMOČI NA DOMU
M14	<i>Mozaik.</i>	POMOČ NA DOMU
M15	<i>Same med seboj.</i>	POMOČ NA DOMU
M16	<i>Midva z možem ne pomagava, ker sva nepismena.</i>	POMOČ NA DOMU
M17	<i>One nas učijo.</i>	POMOČ NA DOMU

M18	<i>Starejši dekleti sta imeli pomoč do petega razreda, potem pa več ne. Mlajša hčerka nima pomoči, ker je ne potrebuje.</i>	POMOČ V ŠOLI
M19	<i>Mislim, da bilo dobro, da bi imele pomoč. Vsak otrok bi potreboval pomoč. Jaz bi želela, da bi prišel nekdo domov in bi jim pomagal.</i>	POTREBA PO POMOČI NA DOMU
Š17	<i>Vedno gredo v zabojnik (Mozaik).</i>	POMOČ NA DOMU
Š18	<i>Sinova imata tudi v šoli pomoč.</i>	POMOČ V ŠOLI
Š19	<i>Jaz nimam časa, ker delam cele dneve, žena pa je nepismena.</i>	POMOČ NA DOMU
Š20	<i>V šoli jim pomagajo učitelji pa neka študentka pa psiholog. Ampak to je očitno še premalo. Onadva bi mogla sama več.</i>	POMOČ V ŠOLI
Š21	<i>Hčerka nima pomoči v šoli.</i>	POMOČ V ŠOLI
Š22	<i>Da bi nekdo prišel domov vsak dan, pa delal samo z njimi.</i>	POTREBA PO POMOČI NA DOMU
Š23	<i>On (šolski psiholog)»ful« pomaga otrokom, da bi se boljše učili, pa zdaj jih vozi na neko pomoč, ne vem kam.</i>	POMOČ V ŠOLI
Z16	<i>Jaz ji pomagam, koliko pač znam.</i>	POMOČ NA DOMU
Z17	<i>Včasih tudi jaz ne znam, pol pa pokliče kakšno sošolko, pa ji pomaga.</i>	POMOČ NA DOMU
Z18	<i>Jaz ji pomagam bolj pri matematiki, slovenščino ji ne, ker ne znam tako dobro, zna mož boljše, ampak mož nima časa.</i>	POMOČ NA DOMU
Z19	<i>V šoli ji zdaj učiteljica pomaga, pa še ena gospa. Pravi, da ji pomaga, da bolj razume, jaz ne vem.</i>	POMOČ V ŠOLI
Z20	<i>Da bi kdo prišel domov pa ji pomagal, recimo dvakrat na teden.</i>	POTREBA PO POMOČI NA DOMU
Z21	<i>Ampak letos je boljše, ker ji da učiteljica veliko listov za vadit pa ji tudi pomaga.</i>	POMOČ V ŠOLI

Tabela 8.5: Izjave, urejene po kodah in združene v podkategorije pri kategoriji ODNOS OTROK – ŠOLA

1. POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV		
A1	<i>Sama nisem opazila, da bi prihajal žalosten ali potrtn iz šole. Mislim, da je enakovredno sprejet.</i>	
A2	<i>Mislim, da v redu.</i>	
A3	<i>Z učitelji se dobro razume. Mislim, da ni drugače obravnavan.</i>	
F3	<i>Mislim, da se počutita dobro, ker imata radi pravljice in se radi igrata in učita.</i>	
F4	<i>Učitelji imajo dobre odnose.</i>	
F5	<i>Radi rišeta, to delata tudi z učiteljicami.</i>	
H3	<i>Moja hčerka je večkrat obiskala sošolko, tudi mi starši se med seboj dobro razumemo.</i>	
H4	<i>Menim, da se moj otrok dobro počuti v razredu. Večkrat sama pohvali, da se otroci radi družijo z njo, jo imajo radi in ji tudi radi pomagajo.</i>	
B1	<i>Pripovedujeta o lepih izkušnjah. Mislim, da je vse v redu.</i>	
B2	<i>Dobro. Nimata velikih težav.</i>	

B3	<i>Starejša hčerka je navezana na učiteljico, ki se z njo dosti uči, njo ima rada.</i>
B5	<i>Ta učiteljica ima njo »ful rada«, se mi zdi.</i>
J1	<i>Sicer rad hodi v šolo, ker se rad igra z drugimi otroki.</i>
M2	<i>Vseeno pa je več lepih kot grdih stvari.</i>
M3	<i>Mislim, da se dobro počutijo v šoli. Mislim, da nimajo nobenih problemov z učenci in učitelji.</i>
Š1	<i>Oni govorijo, da je jim je v šoli lepo, da se dobro razumejo s prijatelji.</i>
Š2	<i>Jaz mislim, da se (sinova) dobro razumeta s sošolci pa ostalimi otroki.</i>
Š4	<i>Mlajša pa nikoli ni rekla, da bi jo kdo »zafrkaval«, ima eno prijateljico, to vem.</i>
Š6	<i>Hčerka pa nič ni rekla, da bi bilo kaj narobe.</i>
Z3	<i>Zdaj je večinoma v redu.</i>
Z4	<i>Dobro, ima prijateljice s katerimi se družijo. Tudi izven šole se družijo.</i>
2. NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV	
F2	<i>Hčerka mi je pripovedovala, da ji je eden od otrok grozil z tem, da bo prinesel nož in jo porezal. Otroci jima govorijo različne grde stvari.</i>
H2	<i>Včasih pa tudi pove, da jo »zafrkavajo«.</i>
H8	<i>Veš kako oni vidijo romske otroke? Vidijo da ne razumejo, da marsikaj ne vedo, in jim zato hočejo dati lažje naloge. Jaz še zdaj ne razumem, zakaj so mojega sina poslali na Levca, ker on se je res dobro učil, imel je same petice. V šoli ne marajo, če je otrok nemiren, da teka po hodniku, da govori grde besede in ga pošljejo na Levca. Spomnim se, da ga v šoli niso marali. Enkrat sem prišla v šolo in sem videla, kako je moj sin sedel pod mizo in so ga drugi otroci topli, učiteljica pa je to vse gledala.</i>
J2	<i>Slabo, ker ga sovražijo.</i>
J3	<i>Učiteljica njega sovraži, ker ima občutek, da je Rom.</i>
M1	<i>Imele so nekaj slabih izkušenj, ko so jih drugi klicali z »Cigankami«.</i>
Š3	<i>Včasih ju kdo »zafrkava«, da sta »Cigana«,</i>
3. IZBOLJŠANJE ODNOSOV	
H5	<i>Tudi o učiteljih lepo govori, jih hvali. Zadnje čase so postali učitelji bolj prijazni do nje, ne vem zakaj. Prej se zanjo niso brigali.</i>
Z2	<i>Na začetku so jo zmerjali s »Ciganko« pa da smrdi, pa niso hoteli sedeti z njo, potem pa se je to spremenilo.</i>
Z5	<i>Ta učiteljica, ki jo ima sedaj, je dobra. V prvem je imela eno, ko je ni marala. Ta ne mara Romov, to vsi vedo.</i>
4. AMBIVALENTNO DOŽIVLJANJE ODNOSOV	
F1	<i>Govorita o lepih in grdih izkušnjah.</i>
H1	<i>Pripoveduje o grdih in lepih stvareh.</i>
Š5	<i>Učitelji so različni, eni so prijazni, eni niso.</i>
Z1	<i>Včasih pove, da ji je lepo, včasih, da ne.</i>
5. VKLJUČEVANJE	
A4	<i>Mislim, da šola spodbuja zanimanje.</i>
A5	<i>Tudi na prireditvah in na nastopih ga redno vključujejo.</i>
F6	<i>Da, vedno ju vključijo.</i>
H6	<i>Da, obiskuje rokomet in pri tem jo spodbujajo.</i>
H7	<i>Da, nastopa kot trebušna plesalka.</i>
J4	<i>Mislim, da ga v šoli spodbujajo k temu.</i>
M4	<i>Na prireditvah pa vedno nastopajo.</i>
6. IZKLJUČEVANJE	
J5	<i>Pri prireditvah ne sodeluje.</i>

Tabela 8.6: Izjave, urejene po kodah in združene v podkategorije pri kategoriji ODNOS STARŠ - ŠOLA

1. POZITIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA	
A6	<i>Pred kratkim sem potrebovala njihovo pomoč in so se enkratno izkazali. Z vsemi na šoli dobro sodelujem, tudi z ravnateljico in svetovalno službo.</i>
A8	<i>Vendar pa so mi že večkrat povedali, da se lahko kadarkoli obrnem na njih, da želijo imeti stike.</i>
A10	<i>Dobro.</i>
F8	<i>Imamo zelo dober odnos.</i>
F9	<i>Jaz se med učiteljicami dobro počutim, ker mislim, da se veliko trudijo z mojimi hčerkami.</i>
F11	<i>Zelo dobro.</i>
H12	<i>Najboljše sodelujem z učiteljico iz podaljšanega bivanja, ker si vzame zame največ časa. Ona tud ne gleda na to, ali je otrok romski ali slovenski.</i>
B8	<i>V redu, so prijazni.</i>
M7	<i>Zdaj že razumejo, da sem nepismena in mi več ne dajejo papirjev za izpolnjevanje, jih sami izpolnijo.</i>
M9	<i>Dobro.</i>
Š12	<i>Za hčerko pa »ok«.</i>
Z7	<i>Zdaj je v redu učiteljica, se da vse zmenit. Mi vse razloži, kaj ji gre, kaj ji ne gre pa tako.</i>
Z10	<i>Zdaj dobro.</i>
2. NEGATIVNO DOŽIVLJANJE ODNOSA	
H13	<i>Slabo.</i>
H14	<i>Večkrat smo se že skregali, ker ne marajo nikogar, ki je iz Koželjeve.</i>
H15	<i>Dobre in slabe. Romov nihče ne mara in to me »pogađa« (gane, prizadene). Enkrat sem bila v šoli, da bi šolo prosila za učno pomoč. Pedagoginja mi rekla, da mi bo dala učne liste za matematiko za Rome. Vprašala sem jo, kakšna je to romska matematika, ali je to posebna, »ciganska« matematika. Ali ni matematika v vseh jezikih ista? Šola ne mara Romov, ampak jaz tega pri svoji hčerki ne bom dopustila, zato sem pedagoginji povedala, da ne želim, da mi da »cigansko« matematiko in učnih listov tudi nisem vzela.</i>
J7	<i>Meni je potem neprijetno, ker mi o njem govori samo grdo. Učiteljica mene pozna, ker sem jaz tudi hodila v to šolo in oni nas (Rome) sovražijo. Ko pridem na govorilne ure pride tudi psiholog. On vedno trdi isto kot učiteljice. On mi ves čas pravi, da naj se z otrokom pogovorim, da ne bo več poreden. Oni bi se mogli spremenit, da bi lahko lepše »gledali« Rome in Bosance. Oni bi mogli z njimi sodelovat kot sodelujejo s Slovenci. Ampak jaz ga bom dala drugo leto v drugo šolo. Mi (jaz in moji bratje in sestre) smo hodili v to šolo, mi smo bili vedno krivi za uši na šoli.</i>
J9	<i>Slabo, ker vem da nas (Romov) ne marajo.</i>
J11	<i>Zadnjič sem opazila, da je prišel domov popraskan. Učiteljico sem vprašala, kaj je bilo, da ima praske. Povedala mi je, da ga je na igrišču en fant udaril, in da ga je moj sin udaril nazaj. Jaz vem, da so vsi otroci »poredni«. Učiteljica pa pravi, da ni res, da je samo moj otrok »poreden«. Jaz učiteljico poznam, ker sem hodila na to šolo. In sem že večkrat opazila, da sovraži Rome, ampak ne samo Rome, tudi Bosance in »južnjake«. To veliko učiteljev sovraži, oni imajo radi samo Slovence. To ni lepo. To bi mogli dat na POP TV, kaj oni delajo.</i>
M6	<i>V šoli sem se slabo počutila, ker me je sram, da sem nepismena. Enkrat sem prišla</i>

	<i>pa so mi rekli, da naj izpolnim neke dokumente, pa nisem znala. Potem dolgo nisem šla, ker me je bilo sram.</i>
M10	<i>Imeli smo težave z eno učiteljico, ki ni marala ene od hčerk, ampak ona tudi drugih otrok ne mara.</i>
Š9	<i>Nikoli mi ne povedo nič lepega.</i>
Š11	<i>Slabo, če samo to poslušam, kak sta (sinova) problematična.</i>
Z6	<i>Sem se hodila kregat, ker mi je učiteljica nekajkrat rekla, da moja hči nosi uši v šolo.</i>
Z11	<i>Prej pa sem bila jezna, ker se z učiteljico nisva marali.</i>
Z12	<i>Tudi z njimi sem se kregala, ko so rekli, da ima hčerka uši. Potem se nismo več kaj srečevali, nimam želje po sodelovanju.</i>
3. AMBIVALENTNO DOŽIVLJANJE ODNOSA	
A9	<i>Edino kar me čudi je, da mi pravijo, da spada med boljše učence, na ocenjevalnem listu pa je pogosto bilo zapisano, da potrebuje pomoč pri skoraj vseh predmetih.</i>
H10	<i>Pogovarjamo se z razredničarko in s pedagoginjo o hčerinem učenju. Učiteljica mi pove, da se dobro uči, pedagoginja pa, da ima pri učenju veliko težav.</i>
Š13	<i>Onadva sicer rečeta, da se učita in da znata, učitelji pa pravijo, da ne znata. Zdaj mi v šoli rečejo, da bosta mogoče mogla na »Levca« (OŠPP), ampak jaz tega nočem, to je za one, ki so »prizadeti«, moji otroci niso »prizadeti«.</i>
4. OSEBNI NAČIN SODELOVANJA	
F7	<i>Jaz hodim na roditeljske sestanke.</i>
F12	<i>Največkrat jih jaz obiščem, če imamo težave, da kateri otrok zmerja moje otroke. Potem oni vse uredijo in se to preneha.</i>
H9	<i>Jaz hodim na govorilne ure.</i>
B6	<i>Jaz hodim v šolo, pa mož tudi včasih, ampak jaz več.</i>
B7	<i>Povedo mi, ko grem po hčerki. Pa tudi sami mi povesta.</i>
B9	<i>Ne sodelujemo veliko. Razen na začetku leta, ko urejamo malico, drugače pa se bolj z učiteljico pogovarjam.</i>
J6	<i>Jaz sodelujem preko govorilnih ur.</i>
J10	<i>Samo s psihologom. On govori isto kot učiteljice, da je moj otrok problematičen, druga se ne pogovarjamo.</i>
Š8	<i>Za hčerko pa hodim na govorilne.</i>
Š10	<i>Dosti sodelujem s psihologom.</i>
Z8	<i>Ko grem po hčerko se pogovarjava z učiteljico.</i>
5. NEOSEBNI NAČIN SODELOVANJA	
A7	<i>Dogovarjamo se tudi preko beležke in preko telefona.</i>
F10	<i>Ker vedo, da sem nepismena in zato hčerki napišejo v beležko, da naj mi prebere, kdaj je sestanek.</i>
H11	<i>Hčerka mi pove, če je kaj, drugače ne.</i>
J8	<i>Pisno. Razumem obvestila, ker znam brat.</i>
M5	<i>Učiteljica mi v beležko napiše.</i>
M8	<i>Če je kaj pomembnega, mi dekleta povedo.</i>
Š7	<i>Mene »non stop« kličejo v šolo, ker imajo probleme z njima (sinovoma).</i>
Z9	<i>Pa tudi v beležko napiše, pa mi hčerka doma prebere, če je sestanek, ali pa kaj.</i>

Tabela 8.7: Izjave, urejene po kodah in združene v podkategorije pri kategoriji JEZIK

1. ODNOS DO ROMSKEGA JEZIKA	
A12	<i>Romsko govori zelo slabo.</i>

F14	<i>Romsko ne govorita in ne razumeta. Jaz jih nisem učila romsko, ker tega jezika nihče ne razume. To je grd jezik. Jaz se ne sramujem tega jezika, jaz ga govorim, ampak vseeno ne želim, da otroci tako govorijo.</i>
H16	<i>Romščina je jezik nas odraslih, mi romščine ne učimo otrok. Romi so »na glasu« kot slabi ljudje po celem svetu, ker ljudje mislijo, da vsi Romi kradejo. Če ni naši otroci govorili romsko, bi jih vsi še bolj »blatili«. Eni Romi govorijo samo romsko, ampak mi nismo takšni Romi.</i>
B11	<i>Razumeta tudi romsko, ker midva z možem govoriva, ampak ne znata dobro govoriti.</i>
J12	<i>Moj otrok ne zna romskega jezika.</i>
M12	<i>Mi ne govorimo »cigansko«, ker tudi mož ne govori. Jaz govorim in bi rada naučila svoje otroke, ampak v našem okolju le malo ljudi govori romsko.</i>
Š15	<i>Midva z ženo znava romsko, govoriva romsko s tistimi, ki znajo. Otroci govorijo zelo slabo, razumejo pa vse, čeprav jih nismo učili.</i>
Z14	<i>Mi se malo sramujemo romskega jezika, pa ga zato ne učimo dalje, da bi otroci znali.</i>
2. MATERNI JEZIK	
F13	<i>Njun materni jezik je »muslimanski« jezik (bosanski).</i>
H17	<i>Mi otroke zato učimo samo bosanski jezik in to je njihov materni jezik.</i>
B10	<i>Bosanski.</i>
B13	<i>Bosansko naj govorita doma, v šoli pa slovensko.</i>
J13	<i>Njegov materni jezik je bosanski.</i>
M11	<i>Bosanski.</i>
Š14	<i>Bosanski.</i>
Z13	<i>Bosanski.</i>
3. JEZIK V ŠOLI	
A11	<i>Jaz ne želim, da moj otrok v šoli govori bosanski jezik, ker so učiteljice slovenske in ga ne bodo razumele. Enkrat sem prišla v šolo in videla, kako je moj sin z ostalimi govoril bosansko, meni se je to zdelo grdo.</i>
A13	<i>Jaz bi želela, da se uči bosansko in slovensko.</i>
F15	<i>Bosanski in slovenski. Bilo bi dobro, da bi znale bosansko še boljše kot znata.</i>
H18	<i>V slovenskem. Nikakor v romskem jeziku, to ni njen materni jezik, ona ne zna govoriti v romščini. V Sloveniji je rojena in zato je prav, da govori slovensko. Naj se raje uči nemško in angleško.</i>
B12	<i>V slovenskem.</i>
J15	<i>Meni je všeč, da bi moj otrok znal angleško in nemško, meni je žal, ker jaz ne znam jezika, zato hočem, da bi moj otrok znal.</i>
J16	<i>Jaz bi želela, da se uči v bosanskem in slovenskem jeziku.</i>
M13	<i>Bilo bi dobro, da bi v šolo govorili tako slovensko kot bosansko.</i>
Š16	<i>Samo slovensko. Naj se raje uči nemško kot pa bosansko. Romsko pa sploh ne, kdo te razume, če govoriš romsko.</i>
Z15	<i>Samo v slovenskem. Če tako vsi govorijo, moramo tudi mi, da se razumemo. Romsko nihče ne razume. Bosansko pa je bolj za doma.</i>

Tabela 8.8: Izjave, urejene po kodah in združene v podkategorije pri kategoriji POMOČ

1. POMOČ V ŠOLI	
A14	<i>Hodi k dopolnilnemu pouku.</i>
F16	<i>V šoli jima pomaga študentka.</i>

H21	<i>V šoli ima dodatno pomoč pedagoginje in učiteljice, vendar jaz nikdar ne želim podpisati za dodatno pomoč, čeprav so mi rekli, da naj podpišem. Podpisal je mož, ker je mislil, da gre za dodatno pomoč, šlo je za to, da gre na »Levca«. Povedala sem jim, da jim ne bom dala več nobenega podpisa, ker so mi že dva sina dali na Levca.</i>
H23	<i>Jaz v šoli zahtevam, da učijo mojo deklico.</i>
B17	<i>Mlajša nima, s starejšo pa se zadnje leto uči učiteljica iz šole.</i>
J16	<i>Ne, učiteljica včasih.</i>
J18	<i>Učiteljica mu pomaga včasih, nima pa v šoli nobene pomoči.</i>
M18	<i>Starejši dekleti sta imeli pomoč do petega razreda, potem pa več ne. Mlajša hčerka nima pomoči, ker je ne potrebuje.</i>
Š18	<i>Sinova imata tudi v šoli pomoč.</i>
Š20	<i>V šoli jim pomagajo učitelji, pa neka študentka, pa psiholog. Ampak to je očitno še premalo. Onadva bi mogla sama več.</i>
Š21	<i>Hčerka nima pomoči v šoli.</i>
Š23	<i>On (šolski psiholog) »ful« pomaga otrokom, da bi se boljše učili, pa zdaj jih vozi na neko pomoč, ne vem kam.</i>
Z19	<i>V šoli ji zdaj učiteljica pomaga, pa še ena gospa. Pravi, da ji pomaga, da bolj razume, jaz ne vem.</i>
Z21	<i>Ampak letos je boljše, ker ji da učiteljica veliko listov za vadit, pa ji tudi pomaga.</i>
2. POMOČ NA DOMU	
F17	<i>Na domu pa ena od Mozaika.</i>
F18	<i>Jaz jima ne pomagam veliko, ker sem nepismena, pomagam pa kolikor lahko – spodbujam, sedim ob njima.</i>
H19	<i>Pomagate ji ve (Mozaik).</i>
H20	<i>Pomagamo ji tudi oče, ker je pismen, pa tudi jaz (mama), čeprav sem nepismena, sedim ob njej in ji rečem, naj bere.</i>
B14	<i>Dosti jima pomagajo punce v zabojniku (Mozaik).</i>
B15	<i>Starejša dosti pomaga mlajši zdaj, ko se uči črke pa številke.</i>
B16	<i>Jaz ne znam tega, kaj se učijo, mož tudi ne, zato ne moreva pomagati pri nalogi.</i>
J17	<i>Pomagam, ja. Spodbujam ga, da bi bral in se učil.</i>
M14	<i>Mozaik.</i>
M15	<i>Same med seboj.</i>
M16	<i>Midva z možem ne pomagava, ker sva nepismena.</i>
M17	<i>One nas učijo.</i>
Š17	<i>Vedno gredo v zabojnik (Mozaik)</i>
Š19	<i>Jaz nimam časa, ker delam cele dneve, žena pa je nepismena.</i>
Z16	<i>Jaz ji pomagam, kolikor pač znam.</i>
Z17	<i>Včasih tudi jaz ne znam, pol pa pokliče kakšno sošolko, pa ji pomaga.</i>
Z18	<i>Jaz ji pomagam bolj pri matematiki, slovenščino ji ne, ker ne znam tako dobro, zna mož boljše, ampak mož nima časa.</i>
3. POTREBA PO POMOČI V ŠOLI	
F19	<i>Jaz bi želela, da bi imeli vsak dan v šoli pomoč.</i>
H22	<i>Več pomoči v šoli. Vsak dan, da ji nekdo pomaga.</i>
4. POTREBA PO POMOČI NA DOMU	
B18	<i>Dobro bi bilo, da bi prišel kdo k nam domov, kaka študentka ali pa kdo.</i>
J19	<i>On bi rabil več pomoči, nekoga, ki bi delal z njim. Pa da bi nekdo prišel na dom.</i>
M19	<i>Mislím, da bilo dobro, da bi imele pomoč. Vsak otrok bi potreboval pomoč. Jaz bi želela, da bi prišel nekdo domov in bi jim pomagal.</i>

Š22	<i>Da bi nekdo prišel domov vsak dan pa delal samo z njimi.</i>
Z20	<i>Da bi kdo prišel domov pa ji pomagal, recimo dvakrat na teden.</i>

9. POVZETEK

V teoretičnem delu naloge sem preko literature osvetlila družbeno konstruiranje Romov kot »drugih«. Iz različnih zornih kotov sem prikazala, da so Romi etnizirana socialno izključena skupina. V družbi je namreč močno zakoreninjen rasizem, ki vpliva na strokovnjake, javno mnenje, politične interese, medije in se z njihovo pomočjo ohranja skozi čas. Romi so zato pogosto etnizirani in patologizirani oziroma videni zgolj skozi prizmo etničnosti in kot biološko ter kulturno manjvredna skupina. Obenem pa nimajo dovolj družbene moči, da bi lahko vplivali na spreminjanje njihove podobe, ki je v družbi močno utrjena in izhaja iz stereotipov. V nalogi sem se osredotočila na prenos stereotipov, predsodkov in rasističnih praks iz širše družbe v šolski sistem. Romski otroci so namreč skupina, ki v šoli pogosto dosegajo slabše učne uspehe kot njihovi vrstniki. Zaradi odsotnosti strokovnosti in prisotnosti rasističnih praks se krivda za slabše učne uspehe najpogosteje pripiše njim samim, njihovim staršem in romski skupnosti kot celoti. S pomočjo različne literature in svojih izkušenj sem prikazala različne vzroke za slabše učne uspehe ter v zvezi s tem osvetlila vidik odgovornosti šole, ki romske otroke pogosto etnizira in patologizira. Predstavila pa sem tudi primere dobrih praks ter vlogo etnično občutljivega socialnega dela kot rešitve za preseganje rasističnih in vpeljevanje pozitivnih praks.

V Sloveniji (in v tujini) je bilo opravljenih veliko raziskav o težavah v izobraževanju romskih otrok. Večina jih temelji na mnenjih šolskega osebja, zato sem se odločila, da predstavim mnenja in izkušnje romskih staršev, ki navadno ostanejo izključeni iz kreiranja tovrstnih znanj. Preko intervjujev in kvalitativne analize sem prišla do različnih izhodišč. Romski starši in njihovi otroci imajo s šolo namreč različne izkušnje. Tako pozitivne kot negativne izkušnje romskih otrok so povezane z vrstniki kot učitelji. Raziskava je pokazala na nekatere negativne prakse šolskega osebja tako do romskih otrok kot tudi njihovih staršev. V raziskavi sem se posvetila tudi jeziku kot ključnemu vidiku za učno uspešnost. Prišla sem do različnih mnenj o tem, ali bi starši želeli, da se njihovi otroci učijo v maternem jeziku. Starši pa so si bili enotni v tem, da svojih otrok ne učijo romščine, ker jim pogosto predstavlja stigmo. Raziskava je prav tako pokazala, da imajo vsi otroci staršev, ki so sodelovali v raziskavi, dodatno učno pomoč in da bi večina otrok potrebovala še več pomoči.

Glede na rezultate raziskave in teoretična izhodišča sem oblikovala predloge za preseganje težav romskih otrok v šoli, ki temeljijo na antirasističnem in etnično občutljivem socialnem delu.

IZJAVA O AVTORSTVU

Podpisana Natalija Djoković, vpisana na Fakulteto za socialno delo v študijskem letu 2005/2006 kot redna študentka, izjavljam, da sem diplomsko delo z naslovom ETNIZIRANA OBRAVNAVA ROMSKIH OTROK V OSNOVNI ŠOLI napisala samostojno s korektnim navajanjem virov in ob pomoči mentorice prof. dr. Darje Zaviršek in somentorice asist. dr. Špele Urh.

Datum:

15. 3. 2011

Podpis:

Natalija Djoković