



Sara Brezigar

# ETNIČNA DISKRIMINACIJA MED ŠOLANJEM V RS: STANJE IN IZZIVI

## POVZETEK

*Prispevek obravnava etnično diskriminacijo med šolanjem v RS. V prvem delu avtorica opiše, kaj je etnična diskriminacija, kakšne oblike etnične diskriminacije poznamo in zakaj je etnična diskriminacija tako trdoživ pojav. Nadalje pojasni, zakaj ima prav področje šolanja posebno vlogo pri preprečevanju in odpravljanju etnične diskriminacije v družbi. V drugem delu prispevka skozi predstavitev štirih načinov za ugotavljanje obstoja in merjenje etnične diskriminacije oriše stanje na področju šolanja v RS in poda razmislek o izzivih, s katerimi se soočamo pri preprečevanju in odpravljanju diskriminacije.*

**Ključne besede:** etnična diskriminacija, šolanje, diskriminacije v Sloveniji, merjenje diskriminacije

## DISCRIMINATION ON ETHNIC GROUNDS IN SLOVENIAN EDUCATION: EXISTING CONDITIONS AND CHALLENGES - ABSTRACT

*The article deals with discrimination on ethnic grounds in Slovenian education. In the first part, the author explains what discrimination on ethnic grounds is, which forms it takes and why it has proven to be so resilient. The author discusses why education plays such a special role in the prevention and elimination of ethnic discrimination in society. In the second part of the article, the author presents four methods for measuring discrimination and reviews the situation in the field of Slovenian education. Moreover, the author reflects on the challenges we face in preventing and eliminating discrimination in Slovenian education.*

**Keywords:** discrimination on ethnic grounds, education, discrimination in Slovenia, measuring discrimination

## UVOD

Etnično diskriminacijo lahko razumemo kot drugačno in praviloma manj ugodno obravnavo člana določene etnične skupnosti zaradi njegove etnične pripadnosti. Pojavlja se na vseh področjih človekovega življenja, npr. pri iskanju zaposlitve, v delovnem okolju, pri urejanju stanovanjskega vprašanja in pri dostopu do številnih storitev, tudi zdravstvenih. Posebej skrb zbujajoča je etnična diskriminacija takrat, ko se pojavlja med šolanjem. Šolski sistem je namreč sredstvo, s katerim družba reproducira svoje vrednote in je sredstvo socializacije ter akulturacije njenih najmlajših članov. Otroci med šolanjem poleg vsebin predmetov osvajajo tudi vrednote in vzorce razmišljanja družbe, v kateri živijo. Šolski sistem (in z njim povezane politike na področju izobraževanja) so tudi sredstvo, s katerim se ohranjajo in prenašajo jezik, kultura, zgodovinski spomin in vrednote družbe na mlajše generacije: to je torej sredstvo, s katerim se družba reproducira.

Hkrati ali pa prav zaradi tega pa je šolski sistem tudi sredstvo spreminjanja in prilagajanja družbe novim razmeram. To počnemo z učinkovitimi politikami na področju izobraževanja. Zato ima šolstvo pri preučevanju etnične diskriminacije in predvsem pri njenem odpravljanju posebno vlogo in pomen. Šola je namreč ustanova in prostor, kjer se etnična diskriminacija lahko izjemno uspešno reproducira in torej prenaša na mlajše generacije. Lahko pa je to tudi ustanova in prostor, kjer zaviramo reprodukcijo etnične diskriminacije, ki jo otroci spoznavajo in zaznavajo v drugih domenah življenja (npr. v družinskem okolju in drugih sredinah).

V tem prispevku bomo v pretres vzeli pojave etnične diskriminacije med šolanjem in v ospredje postavili nekaj misli o tem, kako se slovensko šolstvo sooča z njimi in kako uspešno ta pojav odpravlja. Po uvodnem delu, kjer bomo pojasnili, kaj pravzaprav je etnična diskriminacija, v kakšnih oblikah se pojavlja in predvsem zakaj je tako trdoživa, bomo pozornost namenili pojavom etnične diskriminacije pri šolanju v Sloveniji.<sup>1</sup> Skozi predstavitev štirih načinov pridobivanja podatkov bomo prikazali, kaj pravzaprav vemo o tem pojavu, in podali razmislek o dilemah, s katerimi se soočamo pri spopadanju z etnično diskriminacijo.

## ETNIČNA DISKRIMINACIJA IN NJENE ZNAČILNOSTI

»Izvajati« diskriminacijo med dvema osebkoma ali skupinama pomeni med njima ustvarjati razliko (What is Discrimination, 2005). Negativni prizvok besede diskriminacija se nanaša na formalno ali neformalno uvrščanje ljudi v skupine. Pri tem se članom vsake skupine dodeljujejo posebne in ponavadi neenake pravice in dolžnosti (prav tam). Člani

<sup>1</sup> Podatkov o etnični diskriminaciji v RS je premalo, da bi se za namene tega članka lahko omejili npr. zgolj na osnovnošolsko izobraževanje. Poleg tega takšna odločitev ne bi bila smiselna, saj so prav prehodi med eno in drugo šolsko ustanovo tudi priložnost za etnično diskriminacijo. V prispevku bomo tako v celoti zajeli področje šolanja, ki ga za namene tega prispevka obravnavamo od prvega razreda osnovne šole do vstopa v visokošolske institucije ali na trg dela. Prav tako se bomo v prispevku osredotočili zgolj na etnično diskriminacijo do otrok, ki jih za potrebe tega prispevka definiramo kot mlade do 18 let, ne pa do učiteljev in strokovnih delavcev, ki sicer delujejo na področju šolstva.

vsake skupine so deležni različnega ravnanja oziroma je njihova obravnava različna od obravnave članov drugih skupin. Diskriminatorno torej ravnamo takrat, ko z neko skupino na podlagi rase ali etnične pripadnosti, spola, veroizpovedi, narodnosti, spolne usmerjenosti, političnih prepričanj, fizičnih značilnosti ali katere druge značilnosti ravnamo manj ugodno kot z drugo. Etnična diskriminacija<sup>2</sup> se torej nanaša na etnično pripadnost ali etničnost kot lastnost posameznika, ki je – in zaradi katere je – uvrščen (ali se uvršča) v skupino, ki je predmet diskriminacije.

Med oblikami etnične diskriminacije najpogosteje ločujemo med neposredno in posredno diskriminacijo (Migrants, Minorities and Employment, 2003, str. 9). Do neposredne diskriminacije prihaja takrat, »ko se z eno osebo ravna manj ugodno na podlagi etničnega porekla, kot se ravna / je ravnalo / bi ravnalo z drugo v primerljivi situaciji.«<sup>3</sup> Prepoved neposredne diskriminacije je torej v bistvu prepoved različnega obravnavanja na podlagi etničnega porekla. Posredna diskriminacija pa se pojavi takrat, ko »na videz nevtralen predpis, kriterij ali postopek postavlja osebe z določenim etničnim poreklom v poseben, manj ugoden položaj v primerjavi z drugimi osebami.«<sup>4</sup>

Rasna direktiva<sup>5</sup> pri definiciji posredne diskriminacije ne zajema še dveh pomembnih primerov posredne diskriminacije, in sicer (1) diskriminacije zaradi neenakih učinkov, ki je dokazljiva s statističnimi podatki, in (2) diskriminacije zaradi pomanjkanja različne obravnave posameznika ali skupine, tako da bi zanj(o) ustvaril izjemo pri uresničevanju splošnega pravila (De Schutter, 2005, str. 16, 2011, str. 7). V tem se predstavljena definicija pomembno razlikuje od De Schutterjeve razlage, kako Evropsko sodišče za človekove

2 V besedilu uporabljam pojem etnična diskriminacija, čeprav bi bil kdaj primernejši ali sprejemljivejši tudi pojem rasna diskriminacija, saj se v nadaljevanju uporabljena literatura včasih navezuje zgolj na rasno in ne na etnično diskriminacijo. Rasna diskriminacija je v skladu s 1. členom Mednarodne konvencije o odpravi vseh oblik rasne diskriminacije katerokoli razlikovanje, izključevanje, omejevanje ali prednostno obravnavanje, ki temelji na rasi, barvi kože, narodnem ali etničnem poreklu. Ratcliffe (1994, str. 6) ponuja naslednje pojasnilo o uporabi pojmov etnična diskriminacija in rasna diskriminacija: v nekaterih okoljih se etničnost ali etnična pripadnost uporabljata kot sinonima za raso ali rasno pripadnost. Tako Ratcliffe (prav tam) ugotavlja, da obstaja v Veliki Britaniji nekakšna sramežljivost na področju javne politike pri uporabi pojma rasa in da se zato Pakistanci, Indijci, Nemci, Kitajci naslavljajo z nazivom etnične manjšine ali manjšinske etnične skupnosti. V državah, kot sta npr. Nemčija ali Izrael, se zaradi holokavsta dosledno izogibajo pojma rasna pripadnost in uporabljajo pojem etnična pripadnost (prav tam). V nasprotju s tem pa se v Združenih državah Amerike, od koder izvira veliko studij o diskriminaciji, govori predvsem o rasni diskriminaciji: »Rasa [...] je subjektivni družbeni konstrukt, utemeljen na opaženih ali pripisanih značilnostih, ki so pridobile družbeno relevanten pomen.« (National Research Council, 2004, str. 2) Bistvena razlika med etnično in rasno diskriminacijo je v razmerju med subjektivnim in objektivnim: med objektivnimi, opaznimi znaki, zaradi katerih okolica nekoga prišteva v manjšino, in subjektivnim samoopredeljevanjem posameznika kot pripadnika manjšine. Otroci azijskih manjšin, črncev, mulatov in mesticev ne morejo enostavno zreducirati etničnosti na raven osebne odločitve. V zvezi z distinkcijo med rasnim in etničnim glej tudi Bulmer (1986).

3 Drugi odstavek 2. člena Direktive Ministrskega sveta 2000/43/EC (Council Directive, 2000) o enaki obravnavi oseb ne glede na rasno ali etnično poreklo (v nadaljevanju *Rasna direktiva*).

4 Drugi odstavek 2. člena Rasne direktive.

5 Direktiva Ministrskega sveta 2000/43/EC o enaki obravnavi oseb ne glede na rasno ali etnično poreklo (v nadaljevanju *Rasna direktiva*).

pravice pojmuje posredno diskriminacijo (De Schutter, 2005, str. 16), ki zajema vse tri navedene primere posredne diskriminacije. Tudi številni raziskovalci (Reskin, 1998; National Research Council, 2004) posredno diskriminacijo razumejo kot diskriminacijo, ki ustvarja neenake učinke.

Etnična diskriminacija se med šolanjem lahko pojavlja tako v neposredni kot tudi v posredni obliki: v neposredni obliki takrat, ko je nekdo postavljen v slabši položaj ali deležen slabšega ravnanja ali slabše ocene zaradi svojega (drugačnega) etničnega porekla. V posredni obliki pa takrat, ko do diskriminacije prihaja po navidezno nevtralnih pravilih – ko npr. šola kot del obravnave pri raziskovanju in odločanju o kaznih zaradi disciplinskih postopkov (izključitev) organizira sestanke med starši in učitelji, kjer se pogovorijo o spornem vedenju ter se skupaj z ravnateljem odločijo o nadaljnjem ravnanju šole. Kadar starši dobro sodelujejo z ravnateljem in se trudijo spremeniti otrokovo vedenje, je praviloma manj možnosti, da bo ta učenec izključen. Takšna sicer primerna obravnava lahko posredno diskriminira npr. romske učence, katerih starši so praviloma manj pripravljeni sodelovati s šolskimi predstojniki – morda zato, ker ne znajo slovenskega jezika, ker nimajo zaupanja v šolske oblasti ali ker se zavedajo, da v okolju niso cenjeni (Šetinc Vernik in Vernik Šetinc, 2012). Rezultat tega so seveda lahko pogostejše izključitve romskih otrok za primerljive prekrške – kar je primer posredne diskriminacije na etnični podlagi.

Velik del razprav o etnični diskriminaciji predpostavlja, da je diskriminacija enkratno dejanje. Nekaj, kar se zgodi enkrat, v določenih okoliščinah, v določeni domeni človekovega življenja, kot npr. diskriminacija pri zaposlovanju ali diskriminacija pri najemanju stanovanja. Vendar diskriminacija ni enkratno dejanje, temveč se obnavlja, sešteva in množi (Brezigar, 2007b; National Research Council, 2004). Tej lastnosti diskriminacije pravimo kumulativnost (Brezigar, 2007b). Diskriminacija je torej dinamičen proces<sup>6</sup> (National Research Council, 2004), ki deluje skozi različne faze človekovega življenja. Tako lahko npr. med šolanjem otrok večkrat in na različne načine doživlja diskriminacijo: več učiteljev ga zaradi njegove etnične pripadnosti lahko slabše oceni, strokovni delavci ga lahko zaradi lastnih predsodkov in stereotipov usmerjajo v manj zahtevne programe izobraževanja, prav tako je lahko na različne načine diskriminiran od sošolcev. Kot rezultat te »večkratne« diskriminacije bo lahko otrok skozi šolanje slabše razvil svoje sposobnosti, dosegal slabši učni uspeh, kot bi ga sicer, kar bo potem lahko vplivalo tudi na slabše možnosti za nadaljnje izobraževanje.

Vendar se etnična diskriminacija ne kopiči (»kumulira«) le skozi različne faze v eni domeni človekovega življenja, temveč se lahko kopiči (»kumulira«) tudi prek različnih

<sup>6</sup> Pomembno je poudariti, da se pri raziskovanju diskriminacije kot dinamičnega procesa soočamo z omejitvami. Medtem ko je dokaj enostavno dokazovati obstoj posameznih primerov (enkratnih dejanj) etnične diskriminacije s (kvantitativnimi) podatki, je preučevanje diskriminacije kot dinamičnega procesa bistveno bolj kompleksno. Zajema namreč dejanja in posledice dejanj, ki se lahko nanašajo na več področij posameznikovega življenja ali celo na več posameznikov (ko se npr. diskriminacija prenaša skozi generacije). S kvantitativnimi metodami raziskovanja je zelo težko zajeti dimenzije tega pojava, zato je celotno razmišljanje o kumulativnosti diskriminacije v veliki meri teoretičen nastavek, ki ga je zaradi navedenih omejitev praviloma možno kvantitativno raziskovati zgolj po »delčkih« (glej opombi 7 in 8).

domen, in sicer skozi celotno življenje posameznika (Brezigar, 2007b; National Research Council, 2004, str. 225–227).<sup>7</sup> Tako ima npr. diskriminacija med šolanjem posledice za zaposlitvene možnosti. Če namreč otrok zaradi svoje etnične pripadnosti med šolanjem ni mogel ustrezno razviti svojih sposobnosti, se bo zaradi tega moral zadovoljiti z nekoliko slabšo službo. V tej službi bo imel slabše dohodke, kot bi jih imel, če ne bi bil žrtev diskriminacije. To tudi pomeni, da si bo lahko privoščil slabše stanovanje, morda v manj varni soseski. Morda bo zaradi tega varčeval pri hrani in jedel manj kakovostna živila, kar lahko negativno vpliva na njegovo zdravje, ali zaradi nižjih dohodkov imel slabši dostop do zdravstvenih storitev (Brezigar, 2007b; National Research Council, 2004). Posledice etnične diskriminacije se torej v različnih domenah človekovega življenja kopičijo in seštevajo.

Nazadnje se etnična diskriminacija kopiči (»kumulira«) tudi skozi generacije (Brezigar, 2007b; National Research Council, 2004). Zaposlitvene možnosti posameznika npr. močno določajo kakovost izobrazbe in število zunajšolskih dejavnosti, ki jih bo pripadnik etnične skupnosti lahko omogočil svojim otrokom (Duncan in Magnuson, 2001). Prav tako lahko višina osebnih dohodkov zelo določa sosesko, v kateri bodo živeli, in šolo, ki jo bodo obiskovali otroci.<sup>8</sup> Vse to omogoči otrokom razvijanje sposobnosti, spretnosti in socialnih mrež, ki jim lahko koristijo pri iskanju zaposlitve. In starši, ki npr. otroku omogočijo obisk dodatnih obšolskih dejavnosti, lahko tako pozitivno vplivajo na njegove kasnejše zaposlitvene možnosti.

Diskriminacija je torej kompleksen pojav. Sestavljena je iz drobnih dejanj in ravnanj, ki imajo dolgoročno ogromne posledice. Prehaja z enega področja človekovega življenja na drugo in se prenaša s staršev na otroke, saj ti živijo in se razvijajo v razmerah, ki so posledica diskriminacije njihovih staršev. Zaradi tega je preprečevanje in odpravljanje diskriminacije v družbi kompleksna naloga. Četudi npr. poskušamo na trgu dela uveljaviti načela enake obravnave ne glede na etnično poreklo, s tem še ne odpravljamo posledic diskriminacije, ki so se »nakopičile« na drugih področjih človekovega življenja (npr. med šolanjem) ali ki so se prenesle s staršev na otroke. Za odpravljanje nakopičenih posledic diskriminacije moramo poleg politik nediskriminacije, ki težijo k temu, da bi bila etničnost »nevidna«<sup>9</sup> (Brezigar, 2007b), uporabiti tudi druga sredstva. In prav med šolanjem

7 Raziskovanje učinkov diskriminacije prek domen človekovega življenja je izjemno kompleksno in zato se študije praviloma osredotočajo na povezovanje zgolj dveh mikrosegmentov na različnih področjih človekovega življenja. Mickelson (2003, v National Research Council, 2004, str. 226) je tako npr. raziskal, kako politike in procesi, ki ustvarjajo neenakost na področju prebivališča in trga dela (prostorsko segregacijo in segregacijo na trgu dela), ustvarjajo tudi neenakosti pri šolanju (segregacijo v šole z manjšimi sredstvi).

8 In obratno: Conley (1999, v National Research Council, 2004, str. 227) in Oliver Shapiro (1995, v National Research Council, 2004, str. 227) npr. ugotavljata, da ima segregacija na področju prebivališča pomembne posledice za premoženje prihodnjih generacij. Tudi pri raziskovanju kumulativnosti diskriminacije skozi generacije se študije namreč osredotočajo predvsem na povezovanje mikrosegmentov.

9 Politike nediskriminacije (na področju etničnosti) temeljijo na predpostavki, da je treba odločitve o posamezniku sprejemati ne glede na njegovo etnično poreklo – torej tako, kot da bi bila etnična diskriminacija »nevidna«.

ima družba na razpolago največ mehanizmov za odpravljanje diskriminacije in njenih posledic (tudi tistih iz prejšnjih generacij). V okviru šolskega sistema lahko namreč družba s ciljnim politikami na področju izobraževanja poskuša omiliti, če že ne v celoti odpraviti, negativne učinke diskriminacije in postaviti vse otroke v primerljiv izhodiščni položaj (Košak, 2010). To posebno vlogo šolstva potrjujejo tudi vsa splošna pravno-politična priporočila Evropske komisije za boj proti rasizmu in nestrpnosti (ECRI), ki kot ključni sestavni del vsakega učinkovitega boja proti diskriminaciji posebej poudarjajo prav vzgojo in izobraževanje (Šetinc Vernik in Vernik Šetinc, 2012). Poglejmo torej, kakšno je stanje na področju etnične diskriminacije pri šolanju v RS.

## STANJE IN IZZIVI NA PODROČJU ŠOLANJA

Pri odkrivanju in ocenjevanju razsežnosti etnične diskriminacije je pomembna omejitev to, da podatkov o etnični diskriminaciji med šolanjem v RS ne zbiramo in ne obdelujemo ločeno. Nimamo torej vzpostavljenega nikakršnega »monitoringa« o tem, kaj se dogaja na področju etnične (ali katerekoli druge) diskriminacije. Zato ne preseneča, da so podatki o etnični diskriminaciji med šolanjem v RS zelo skopi. Etnična diskriminacija se pogosto obravnava v okviru širših raziskav, katerih primarni cilj ni spremljanje etnične diskriminacije med šolanjem v Sloveniji. Tako lahko nekaj podatkov o stanju na področju etnične diskriminacije med šolanjem zasledimo v raziskavah, ki se ukvarjajo z vzgojo na področju državljanstva (Gril in Videčnik, 2011; Lukšič-Hacin, Milharčič Hladnik in Sardoč, 2011, idr.) in v publikacijah, ki se ukvarjajo z diskriminacijo na vseh podlagah (Šetinc Vernik in Vernik Šetinc, 2012; Kuhar, 2009) ali z diskriminacijo (tudi) v drugih domenah človekovega življenja (Brezigar, 2007, 2009, 2010, 2012; Milharčič Hladnik in Mlekuž, 2010).

Posredno se z diskriminacijo ukvarjajo raziskovalci na področju migracij in preučevanja drugih narodnih in etničnih manjšin, še posebej Romov: fokus njihovega zanimanja je predvsem položaj določene etnične skupnosti, integracija, socialna kohezivnost, vključevanje ali segregacija (Bešter in Medvešek, 2007, 2016; Milharčič Hladnik in Mlekuž, 2010; Frankovič, 2013; Lesar, 2013; Barle Lakota in Komac, 2015).

Deloma se z vprašanjem družbene neenakosti, ki temelji na etničnem poreklu, ukvarjajo raziskovalci, ki obravnavajo etničnost v povezavi s konceptom multikulturalizma (Sardelić, 2010; Klemenčič in Štremfel, 2001). Na področju šolanja pa vedno bolj stopa v ospredje pristop, ki je nekakšna pozitivna preslikava diskriminacije – oziroma rešitev zanjo – v obliki medkulturnega poučevanja, izboljševanja medkulturnih kompetenc in kulturnega učenja (Bešter in Medvešek, 2016; Hočevar, 2010; Skubic Ermenc, 2010, 2006; Mirovni inštitut, 2003; Vah Jevšnik in Toplak, 2011).

Kaj torej vemo o etnični diskriminaciji med šolanjem v RS – oziroma česa ne vemo in zakaj ne? Na to vprašanje je najlažje odgovoriti tako, da pogledamo, kako je sploh mogoče ugotavljati in meriti obstoj etnične diskriminacije v tej domeni človekovega življenja in v kolikšni meri to počnemo v RS. Obstaja namreč več načinov za ugotavljanje in merjenje

etnične diskriminacije (National Research Council, 2004), vendar jih je zgolj peščica primernih za uporabo na področju šolanja, še manj pa jih je primernih za uporabo in tudi dejansko uporabljenih v Sloveniji.

Najpreprosteje je pojave diskriminacije med šolanjem mogoče spremljati na podlagi prijav domnevnih primerov diskriminacije. Šole v Sloveniji praviloma nimajo formalnih in delujočih postopkov sprejemanja in obravnavanja prijav zaradi domnevne diskriminacije, da bi lahko na podlagi teh podatkov izluščili, v kolikšni meri se pojavlja etnična diskriminacija. Če pa o njej sklepamo na podlagi prijav pristojnim institucijam (varuhu človekovih pravic, zagovorniku načela enakosti in tudi inšpektoratu), potem ugotovimo, da je teh prijav zelo malo in praviloma niso povezane s šolanjem. Morda lahko tu kot izjemo navedemo zgolj nekaj odmevnih primerov, povezanih predvsem z romskimi otroki, kjer so se različni poskusi integracije in vključevanja romskih otrok v šolo izjalovili in prelevili v prakse, ki so bile bodisi neprimerne bodisi diskriminatorne. Na OŠ Bršljin v Novem mestu so npr. uvedli poskusni model izobraževanja otrok, ki so imeli v nižjih razredih slabše učne uspehe, kar je imelo za posledico ločeno izobraževanje romskih otrok (Devetak, 2006, str. 39). Podoben primer je bil tudi na OŠ Livada v Ljubljani, kjer je »v šolskem okolišu prišlo do nesorazmerne sestave učencev, ki so pretežno neslovenskega porekla« (prav tam).<sup>10</sup> V OŠ Livada so kot v edino ljubljansko šolo danes vključeni tudi begunski otroci (ki tako ne obiskujejo šole v okolišu azilnega doma), kar je primer segregacijsko naravnane šolanja.

Nekaj več podatkov o stanju na področju etnične diskriminacije je mogoče črpati iz poročil mednarodnih institucij, komisij ali mednarodnih evalvacij o razmerah v Sloveniji. Odbor za odpravo rasne diskriminacije je npr. v mnenju o spoštovanju Mednarodne konvencije o odpravi vseh oblik rasne diskriminacije v Sloveniji zapisal takole: »[...] ločevanje romskih otrok od drugih pri pomembnih predmetih ne zadovoljuje kriterijev polne integracije. Takšno ločevanje povečuje nevarnost poučevanja romskih otrok po nižjih standardih od ostalih, kar pa ima lahko resne posledice za romske otroke in njihove možnosti v prihodnosti.« (Devetak 2006, str. 72) Podobnega mnenja o obstoju nižjih standardov za romske otroke sta tudi Barle Lakota in Komac (2015, str. 29), ki pišeta o »ciganski dvojki«.

Ne glede na to, ali obravnavamo omenjene težave kot kršitev otrokovih pravic, segregacijo ali diskriminacijo, nesporno dejstvo je, da se RS na tem področju sooča z določenimi izzivi in da prijave pristojnim institucijam niso dober kazalnik realnega stanja diskriminacije med šolanjem.

Drugi način spremljanja pojavov diskriminacije so statistične analize (National Research Council, 2004). Te bi bile še najprimernejše za ugotavljanje ne samo diskriminacije, temveč tudi sposobnosti šole, da zmanjšuje in odpravlja tisto neenakost v družbi, ki je posledica različnih izhodiščnih položajev otrok, torej pri privilegiranju deprivilegiranih (Košak, 2010, str. 11). Statistične analize za ugotavljanje diskriminacije se izvajajo s pomočjo velikih baz podatkov, ki zagotavljajo anonimnost posameznikov (prav tam). Prav tako

<sup>10</sup> Večkrat se ti primeri ne obravnavajo kot diskriminacija, temveč v sklopu kršenja pravic otrok, segregacije ipd.



lahko s sistematičnim izvajanjem študij primera v posameznih organizacijah pridobimo bogat nabor kazalcev, ki nam pomagajo razumeti vzorce in trende na področju diskriminacije (Petersen in Saporta, 2004). Pristop temelji na predpostavki, da ob upoštevanju vseh kontrolnih spremenljivk, ki so povezane z etničnostjo, ostanejo med etničnimi skupinami zgolj razlike, ki so posledica diskriminacije. Čeprav je izvedba takšnih raziskav vse prej kot preprosta, nam tovrstne raziskave ponujajo nekaj otipljivih podatkov o etnični diskriminaciji in njenih razsežnostih.

Če bi želeli to metodo uporabiti v RS, bi morali sistematično zbirati podatke o etnični pripadnosti pri šolski populaciji, česar ne počnemo. Kljub temu pa se v praksi izkaže, da šole večkrat potrebujejo prav takšne podatke za uvajanje programov, ki so usmerjeni v izboljševanje položaja (in znanj) določenih skupin otrok, in kasneje za njihovo evalvacijo. Če želijo npr. uvesti dodatno učno pomoč ali izkoristiti institut romskega pomočnika za krepitev veščin romskih učencev, potrebujejo podatek o tem, koliko je romskih učencev. Postopek pridobivanja oziroma ustvarjanja teh podatkov v RS je *sui generis*, saj temelji na nesprejemljivosti preštevanja<sup>11</sup> (in torej kategorizacije posameznikov kot Romov), hkrati pa na potrebi po neki številki, ki odraža realno stanje v konkretni šoli, da se na njeni podlagi lahko opredeli npr. število učiteljev in ur, ki so potrebni za dodatno učno pomoč. V praksi se ta podatek ustvari na podlagi ocene šole (oziroma učiteljev), ne da bi pri tem posameznike poimensko klasificirali v eno ali drugo etnično skupino (Brezigar, 2016).

Tak sistem je morda zadovoljiv za potrebe urejanja birokratskih postopkov za zagotavljanje učnih pomoči in za delno spremljanje ukrepov za izboljšanje položaja Romov (Barle Lakota in Komac, 2015; Nacionalna evalvacijska študija, 2011), vendar je zelo butičen in z omejenim dometom. Na podlagi zbranih podatkov npr. ni mogoče oceniti niti, koliko romskih otrok konča osnovno šolo (prav tam), prav tako pa ne, kaj se dogaja s pripadniki drugih etničnih skupnosti, kot so begunci ali priseljenci, ki prav tako sodijo v ranljive skupine in se domnevno tudi soočajo z diskriminacijo, vendar kot »skupnost« niso tako vidni (in za družbo tako problematični). Šele sistematično zbiranje in obdelovanje podatkov o etnični pripadnosti (ali primerljivih podatkov o maternem jeziku, državljanstvu staršev, pogovornem jeziku v družini ipd.) bi nam omogočilo zaznavanje posredne diskriminacije med šolanjem – torej odkrivanje neenakih učinkov, kot pravi De Schutter (2005).<sup>12</sup>

11 Etnična pripadnost je po 6. členu Zakona o varstvu osebnih podatkov občutljiv podatek, za katerega velja, da mora posameznik privoliti (ponavadi v pisni obliki) v njegovo zbiranje.

12 Da je pomanjkanje podatkov o etničnosti v RS problem, ki zakriva številne pojave diskriminacije, segregacije in kršenja otrokovih pravic, menijo tudi nekatere mednarodne institucije: poročilo ECRI o Sloveniji za leto 2014 eksplicitno navaja, da je Zakon o uresničevanju načela enakega obravnavanja (ZUNEO) disfunkcionalen in da etnična diskriminacija ni bila ugotovljena še v nobenem primeru, čeprav se na številnih področjih nadaljuje diskriminacija Romov. Poročilo CERD iz leta 2010 izraža zaskrbljenost zaradi pomanjkanja podatkov o priseljenicah z območja nekdanje Jugoslavije. Sloveniji priporoča, naj zbira podatke o maternem jeziku, ki bi prikazovali razlike med etničnimi skupnostmi, in eksplicitno poudarja, da je lahko odsotnost pritožb in pravnih postopkov, sproženih s strani domnevnih žrtev diskriminacije, v bistvu (1) kazalnik odsotnosti relevantne zakonodaje, (2) kazalnik pomanjkanja ozaveščenosti in dostopnosti pravnih ukrepov ali (3) kazalnik nezadostne volje pristojnih institucij, da bi ukrepale. Več o tem v Brezigar (2016).



Pomanjkanje podatkov torej onemogoča sistematično ugotavljanje in spremljanje učinkov etnične diskriminacije med šolanjem. Poleg tega pa tudi bistveno omejuje kakršnokoli ocenjevanje uspešnosti šolskega sistema pri zmanjševanju tistih neenakosti v družbi, ki so posledica neenakosti ob vstopu v šolo ali ki izvirajo iz drugih okolij, v katere je vpet otrok. Merjenje učinkovitosti politik na področju odpravljanja izključenosti in spodbujanja integracije ranljivih skupin – tudi Romov in priseljencev – je tako zelo omejeno.

Tretji način za ugotavljanje obstoja in razsežnosti etnične diskriminacije v organizacijah so tako imenovani eksperimenti (Bendick, Jackson in Reinoso, 1994), kjer pri enako kvalificiranih posameznikih, ki se razlikujejo zgolj v etničnem poreklu, raziskovalci spremljajo, koliko etničnost vpliva na dostop do priložnosti. Ta metoda je v šolstvu manj uporabna za spremljanje diskriminacije, katere domnevne žrtve so otroci, vendar zelo uporabna pri spremljanju diskriminacije, katere žrtve so učitelji ali strokovni delavci, npr. pri napredovanju in nagrajevanju.<sup>13</sup>

Četrty način za ugotavljanje obstoja etnične diskriminacije med šolanjem je zbiranje percepcij posameznikov o etnični diskriminaciji. To lahko počnemo s kvantitativnim raziskovanjem v družboslovnih raziskavah, denimo v raziskavi Eurobarometer (2009), v kateri so anketiranci etničnost opredelili kot najbolj razširjeno podlago za diskriminacijo v Evropi, ali v raziskavi o vzgoji za državljanstvo (Gril in Videčnik, 2011). Še pogosteje pa zbiramo percepcije o etnični diskriminaciji s kvalitativnim raziskovanjem, denimo s poglobljenimi intervjuji. Pri tem je treba upoštevati, da so percepcije o etnični diskriminaciji subjektivno mnenje posameznika in niso vedno in nujno odraz realnosti. Po tej metodi smo v RS do slej pridobili največ podatkov o etnični diskriminaciji med šolanjem (Medvešek in Bešter, 2010; Kuhar, 2009; Brezigar, 2007b, 2013; Milharčič Hladnik in Mlekuž, 2010, idr.).

Pri tovrstnem raziskovanju etnične diskriminacije v Sloveniji posebej preseneča konsistentnost ugotovitev raziskovalcev, ki napeljuje na prepričanje, da je etnična diskriminacija med šolanjem večji problem, kot se zdi na prvi pogled, in da odsotnost (statističnih) podatkov in prijav primerov domnevne diskriminacije ustvarjata lažno pozitivno sliko o dejanskem stanju. Številni raziskovalci (Kuhar, 2009; Milharčič Hladnik in Mlekuž, 2010; Brezigar, 2007b; Bešter in Medvešek, 2010, idr.) namreč v ospredje postavljajo zelo podobne zgodbe o etnični diskriminaciji, ki jih doživljajo posamezniki med šolanjem v RS.

Prvi in najpogostejši *leitmotiv* se nanaša na slabše ocene, predvsem na področju (slovenskega) jezika. Da morda ne gre zgolj za subjektivno percepcijo posameznikov, potrjujejo primeri, ko učitelj(ica) svoje ravnanje utemelji s pripadnostjo narodni ali etnični skupnosti. Kuhar (2009) navaja tako izkušnjo intervjuvanke: »Učiteljica je moji mami povedala, da mi nikoli navkljub dobrim ocenam ne bo mogla zaključiti slovenščine 5, zaradi tega, ker nisem Slovenka po rodu.« Podobnih primerov je mogoče zaslediti veliko, pri različnih raziskovalcih (Kuhar, 2009; Kalčič, 2010; Brezigar, 2007b). To dejstvo napeljuje na

<sup>13</sup> Ker se v tem prispevku osredotočam na diskriminacijo otrok, tega načina ne bom obravnavala podrobneje. Za več informacij o tem glej National Research Council (2004), za stanje v RS pa Šetinc Vernik in Vernik Šetinc (2012).

prepričanje, da se v slovenskih šolah soočamo z diskriminatornim ravnanjem učiteljev pri ocenjevanju – takšnim, kjer učitelji eksplicitno priznajo, da ravnajo diskriminatorno, pri čemer ne vemo, ali gre za neozaveščenost o tem, da je takšno ravnanje diskriminatorno, ali pa gre za namerno neposredno diskriminacijo.

Vprašanje jezika je pri preučevanju etnične diskriminacije med šolanjem nasploh zelo občutljivo. Na podlagi doslej opravljenih raziskav vemo, da je jezik v RS večkrat tesno povezan z etnično diskriminacijo, tako v šoli kot tudi v drugih domenah življenja (Brezičgar, 2007b, 2012), in da so pripadniki številnih etničnih manjšin diskriminirani prav na podlagi domnevnega slabšega znanja slovenskega jezika (Krek in Vogrinc, 2015). Na področju šolstva pa ima jezik še eno pomembno vlogo, saj je sredstvo pridobivanja znanja in veščin. Slabše znanje slovenskega jezika lahko tako vodi tudi k slabšemu učnemu uspehu pri drugih predmetih in torej k povečevanju (ali vzdrževanju) socialnih razlik med učenci. Ustvarja se začarani krog, kjer slabši položaj etničnih manjšin krepi negativne stereotipe, ki opravičujejo in utemeljujejo predsodke večinskega prebivalstva do manjšin (o slabših učnih uspehih slednjih). Ko je sklenjen ta krog, se iz generacije v generacijo obnavlja drugorazredni status etničnih manjšin.

Košak Babuderjeva (2002, str. 53) posebej opozarja, da je pomanjkljivo jezikovno učenje v domačem okolju eden izmed temeljnih razlogov za šolsko neuspešnost pri otrocih iz revnih družin. Podobno je tudi pri otroku neslovenskega porekla, ki v družinskem okolju praviloma uporablja drug pogovorni jezik, ni vključen v predšolsko vzgojo in tako vstopi v šolo s slabšim znanjem slovenskega jezika (Bešter in Medvešek, 2016; Kuhar, 2009; Devetak, 2006; Barle Lakota in Komac, 2015). Poleg tega je lahko stranski učinek slabšega znanja slovenskega jezika tudi nizka raven samozaupanja in slaba samopodoba, ki jo Košak Babuderjeva (2002, str. 53) prav tako uvršča med ključne dejavnike za šolsko neuspešnost pri otrocih iz revnih družin: ker se otroci zavedajo svojega drugačnega statusa, se v danem okolju počutijo negotovo in nesproščeno. Tako izgubijo zaupanje v svoje sposobnosti in spretnosti, ker te v šolskem okolju niso učinkovite – kot so npr. odlične veščine komuniciranja v romskem jeziku neuporabne v slovenski šoli. Ko otroci izgubijo samozaupanje, se ne izkažejo niti na področjih, kjer bi lahko bili uspešni. Da ugotovitve Košak Babuderjeve držijo tudi za pripadnike nekaterih etničnih manjšin, jasno potrjuje naslednji odlomek o izkušnjah z romskimi otroki: »Večina otrok je sicer vključenih v osnovnošolsko izobraževanje in predšolsko vzgojo, vendar v šolo hodijo neredno in zaključujejo osnovnošolsko izobraževanje na nižjih stopnjah oziroma ga ne dokončajo, zaradi tega jim je onemogočeno nadaljnje poklicno izobraževanje. Razlog za takšno stanje sta predvsem pomanjkljiva socializacija romskih otrok in slabo znanje slovenskega jezika, ki jim otežujeta spremljanje pouka in druženje z drugimi vrstniki.« (Devetak, 2006, str. 18, glej tudi Bešter in Medvešek, 2016, str. 33, in Nacionalna evalvacijska študija, 2011)

Nič manj skrb zbujujoč ni niti *leitmotiv*, ki ga zasledimo pri kvalitativnih raziskavah o domnevnem diskriminatornem ravnanju strokovnih delavcev v šoli, še posebej pri usmerjanju otrok pri nadaljnjem izobraževanju. Tak je primer intervjuvanke, ki je v osnovni šoli prejela priporočilo psihologinje, naj se vpiše na ekonomsko šolo, ker »se

pišeš na ‚iĆ‘« (Brezigar, 2007b, str. 166). Sama si je želela na gimnazijo, vendar jo je psihologinja z navedeno utemeljitvijo postavila v takšen položaj manjvrednosti, da se ni vpisala tja, kamor je želela, pravi intervjuvanka. Za takšno mnenje psihologinje ni bilo podlage, pravi intervjuvanka, saj je imela v šoli vseskozi težave pri matematiki in priporočena šola zato zanjo sploh ni bila primerna (Brezigar, 2007b, str. 166). Tako ne preseneča, da Beštrova in Medveškova (2016) eksplicitno navajata potrebo po izboljšanju večšin na področju medkulturnega učenja ne le pri učiteljskem kadru, temveč tudi pri drugih strokovnih delavcih v šoli.

Študije o percepcijah etnične diskriminacije so pokazale tudi na številne pojave, kot so predsodki ali stereotipi, ki sami po sebi ne pomenijo diskriminacije, vendar pogosto vodijo v diskriminacijo. Pri tem je pomembno poudariti, da je bistvo diskriminacije ravnanje; po tem se diskriminacija loči od predsodkov, ki pomenijo neki odnos do predmeta obravnave, in od stereotipov, ki so v bistvu prepričanja o predmetu obravnave (Quillian, 2006). Seveda lahko predsodki in stereotipi (in sorodni pojavi, glej Brezigar, 2007b) večkrat vodijo v »mehko diskriminacijo« (Brezigar, 2007a), ki jo je izjemno težko dokazati in ima za posameznika daljnosežne posledice. Med takšne primere »mehke diskriminacije« lahko uvrstimo učiteljevo »ravnanje ocen navzdol« pri otrocih priseljencev (Kuhar, 2009; Brezigar, 2007b), priporočilo učiteljice sošolcu, naj se ne druži z intervjuvancem, »sicer bo imel slabe ocene« (Brezigar, 2007b, str. 166), opozorilo učiteljice klepetavi deklici, da se tu ne moremo obnašati kot »dol« (Kuhar, 2009), ali pa igra vlog med poukom sociologije, kjer je podoba očeta okarakterizirana kot Neslovenec, po rodu iz Bosne, alkoholik, ki tepe ženo (Brezigar, 2007b, str. 166). Takšno stanje v šolah je še posebej skrb zbujajoče, če upoštevamo, da stereotipi pri otroku nastanejo na podlagi družbenega vzdušja (Lewin, 1999, str. 193).

Na podlagi zapsanega o etnični diskriminaciji in sorodnih pojavih med šolanjem v RS lahko trdimo, da se slovenski šolski sistem sooča z nezanemarljivimi izzivi, kako preseči socialno polarizacijo, izboljšati vključevanje priseljencev in drugih etničnih (in socialno ranljivih) skupin (Barle Lakota in Trunk Širca, 2010, str. 23). Kazalnik tega je nedvomno tudi pozornost, ki jo raziskovalci v zadnjem desetletju namenjajo prav usposobljenosti učiteljev na področju medkulturnega učenja in kompetenc (Bešter in Medvešek, 2016; Hočevar, 2010; Skubic Ermenc, 2010, 2006; Mirovni inštitut, 2003; Vah Jevšnik in Toplak, 2011). Vendar rezultati raziskav na tem področju niso obetavni: Beštrova in Medveškova (2016, str. 42) na področju usposobljenosti učiteljev za medkulturno učenje opozarjata, da je znanje učiteljev na področju medkulturnih razlik pomanjkljivo, da so učitelji zasidrani v svojem etnocentričnem pogledu na svet in da se ne zdi, da bi aktivno težili k premagovanju obstoječih družbenih neenakosti med etničnimi skupnostmi.

Učitelji, ki pri pouku sledijo »etnično in kulturno slepi« ideologiji in verjamejo, da bodo pojavi, kot sta rasizem in diskriminacija, izginili sami od sebe, se motijo (Milner, 2007, str. 392, v Bešter in Medvešek, 2016, str. 27–28). Raziskave kažejo ravno nasprotno: otrokove priložnosti za učenje so omejene, če učitelji pri tem ne upoštevajo etničnega, jezikovnega in kulturnega izvora teh učencev (prav tam): zavzemanje za to, da bi postala etnična

pripadnost v razredu »nevidna«, omogoča zgolj zmanjševanje pojavov neposredne diskriminacije – torej ko bi učitelj (ali drugi otrok) z otrokom ravnal manj ugodno zaradi njegove etnične pripadnosti. Vendar ta pristop ne rešuje vprašanja posredne diskriminacije, za odpravljanje in preprečevanje katere moramo težiti k temu, da bi postalo vidno to, kar je običajno nevidno. Praviloma pa je to, kar je »nevidno« in povzroča posredno etnično diskriminacijo otrok, povezano prav z njihovim jezikovnim, kulturnim in etničnim izvorom.

Navedene težave, s katerimi se soočajo romski otroci, so vnebovpijoči primeri segregacije in diskriminacije in zato se kot družba, tudi na poziv številnih nevladnih, vladnih in mednarodnih institucij, sicer počasi in ne vedno najbolj uspešno, pa vendarle odzivamo (Devetak, 2006, Barle Lakota in Komac, 2015). Predvsem s posebnimi programi, ki so posredno ali neposredno namenjeni romskim otrokom, in s poudarkom na krepitvi medkulturnih veščin pri delu z njimi. A to še zdaleč ne pomeni, da so ti primeri edini kazalnik, da je na področju uveljavljanja vrednot nediskriminacije in enakih možnosti v slovenskih šolah nekaj narobe. Že bežen vpogled v raziskovanje diskriminacije na drugih podlagah (Kuhar, 2009; Šetinc Vernik in Vernik Šetinc, 2012) – od invalidnosti do istospolne usmerjenosti – pokaže, da ni tako in da so šole slabo pripravljene in slabo opremljene za širjenje načel nediskriminacije, ki so zapisana v ustavi in mednarodnih pogodbah in ki pomenijo pravnoformalni in vrednotni okvir delovanja javne šole v RS (Kovač Šebart in Krek, 2009). Še največja težava pa je verjetno v tem, da je etnična diskriminacija kompleksen pojav, ki ga učitelji v šolah morda ne razumejo docela, morda ne poznajo mehanizmov njegove reprodukcije in predvsem slabo razumejo njegove posledice.

## NAMESTO SKLEPA

Na podlagi kvalitativnih in kvantitativnih raziskav o percepcijah etnične diskriminacije lahko ugotovimo, da slednja v šolstvu je »problem«, veliko težje pa kvantificiramo, kako razširjena je in kakšne posledice ima – torej »kolikšen« problem je. Praviloma nam mehanizmi za preprečevanje in odpravljanje diskriminacije v našem pravnem redu pri tem ne pomagajo. Razhajanje med odsotnostjo primerov domnevne etnične diskriminacije v evidencah pristojnih institucij in ugotovitvami kvalitativnih raziskav o številnih domnevnih primerih diskriminacije je preprosto preveliko: navedeni primeri ne morejo biti zgolj subjektivna mnenja intervjuvancev. Za njimi se v številnih zgodbah prav gotovo skrivajo tudi dejanski pojavi diskriminacije, ki jih domnevne žrtve ne prijavljajo.

Z veliko zanesljivostjo lahko trdimo, da je pravnoformalni okvir preprečevanja in odpravljanja diskriminacije v RS (še vedno) neučinkovit. To sicer ni nobena novost, vendar je vztrajanje v takšnem stanju jasen kazalnik, da je treba za uspešno spopadanje z etnično diskriminacijo v RS ubrati (še kakšno) drugo pot.

Vse več je strokovnjakov in raziskovalcev, ki rešitve za etnično diskriminacijo in z njo povezane sorodne pojave v šolstvu iščejo na področju razumevanja medkulturnih razlik, medkulturnega poučevanja in usposabljanja učnega kadra na tem področju (Bešter in Medvešek, 2016). A dejstvo je, da tudi za ugotavljanje učinkovitosti tovrstnih programov

potrebujemo ustrezne podatke. In prav primer Romov v RS nam dokazuje verodostojnost te trditve, saj smo jih za to skupnost ustvarili vsaj v obliki nekakšnih ocen in z njimi operiramo pri spremljanju napredka na področju vključevanja Romov v šolski sistem. Vendar so tudi ti podatki zelo skopi in nam zelo malo povedo o tem, kakšno je stanje in kako bi bilo treba ukrepati.

Pri ugotavljanju »rasne pravičnosti« so Gordon, Piana in Keleher (2000) v 12 šolskih okoliših v ZDA odkrili velike disfunkcionalnosti – od tega, da so bili pripadniki etničnih manjšin v visoko neproporcionalnih številkah izključeni iz šole, da so opustili šolanje ali so jih potisnili iz šole; do tega, da jih je neproporcionalno manj dokončalo šolo, imelo slabši dostop do programov za nadarjene in do razredov z naprednimi programi. Najzanimivejša ugotovitev pri tej študiji pa je bila, da učni pripomočki in načrti niso odsevali etnične sestave učencev.

V razmerah, ko pravnoformalni mehanizmi preprečevanja in odpravljanja etnične diskriminacije ne delujejo, bi bilo vsako spremljanje učinkov na področju etnične diskriminacije v veliko pomoč pri ocenjevanju in odpravljanju tega pojava, pri ocenjevanju ustreznosti in uspešnosti ukrepov, ki jih izvajamo, in predvsem pri zaznavanju potreb po novih in drugačnih pristopih za zmanjševanje socialnih razlik, za povečevanje socialne kohezivnosti in odpravljanje izhodiščnih družbenih neenakosti med otroki.

## LITERATURA

- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* New York in London: Routledge.
- Barle Lakota, A. in Komac, M. (2015) Breaking the glass ceiling: the case of the Roma ethnic minority in Slovenia. *Dve domovini*, 41, 23–34.
- Barle Lakota, A. in Trunk Širca, N. (2010). Pomen izobraževanja v prihodnosti. Pridobljeno s <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-080-2/023-035.pdf>.
- Bendick, M., Jackson, C. W. in Reinoso, V. A. (1994). Measuring employment discrimination through controlled experiments. *The Review of Black Political Economy*, 23(1), 25–48.
- Bešter, R. in Medvešek, M. (2007). Education of the Roma children in Slovenia: Evaluation of the education policy defined in National Action Plan on Social Inclusion (2004–2006). V *Social Inclusion of Roma: Stories from Finland, Slovakia, Slovenia and Portugal* (str. 129–183). Murska Sobota: INV, Regionalna agencija MURA.
- Bešter, R. in Medvešek, M. (2016). Intercultural competence of teachers: the case of teaching Roma students. *Sodobna pedagogika*, 67(2), 26–44.
- Bulmer, M. (1986). Race and Ethnicity. V R. G. Burgess (ur.), *Key Variables in Social Investigation* (str. 54–75). London: Routledge and Kegan Paul.
- Brezigar, S. (2007a). Pojavi etnične diskriminacije v javni upravi, vojski in policiji v Republiki Sloveniji. V M. Komac (ur.), *Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo* (str. 257–299). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Brezigar, S. (2007b). *Pojavi etnične diskriminacije v delovnem okolju: primer javne uprave, vojske in policije v Republiki Sloveniji* (Doktorska disertacija). FDV, Ljubljana.
- Brezigar, S. (2009). *Mreža socio-ekonomskih strokovnjakov s področja boja proti diskriminaciji: poročilo o državi 1, Slovenija*. Utrecht: Human European consultancy; Wien: ÖSB consulting GmbH.

- Brezigar, S. (2010). *Country report 2 2010 on employment, ethnicity and migrants, Slovenia*. Utrecht: Human European consultancy; Wien: ÖSB consulting GmbH.
- Brezigar, S. (2012). Do third country nationals in Slovenia face prejudice and discrimination? *Dve domovini*, 35,149–161.
- Brezigar, S. (2016). *Analysis and comparative review of equality data practices in the EU country: Slovenia. Research paper*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Council Directive 2000/43/EC of 29 June 2000 implementing the Principle of Equal Treatment between Persons Irrespective of Racial and Ethnic Origin, *Official Journal L 180, 19/07/2000, 0022–0026*. Pridobljeno s <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX:32000L0043%20>.
- De Schutter, O. (2005). *The Prohibition of Discrimination under European Human Rights Law: Relevance for EU Racial and Employment Directives*. European Commission: Directorate General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. Pridobljeno s [http://ec.europa.eu/employment\\_social/fundamental\\_rights/pdf/legisln/prohib\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/fundamental_rights/pdf/legisln/prohib_en.pdf).
- De Schutter, O. (2011). *The prohibition of discrimination under European Human Rights Law. Relevance for the EU nondiscrimination Directives – an update*. Pridobljeno s [http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/the\\_prohibition\\_of\\_discrimination\\_under\\_european\\_human\\_rights\\_law\\_update\\_2011\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/the_prohibition_of_discrimination_under_european_human_rights_law_update_2011_en.pdf).
- Devetak, S. (2006). *Diskriminacija na verski in etnični osnovi*. Pridobljeno s <http://www.iscomet.org/images/documents/Publikacije/DiscSlov-diskriminacija-SLO.pdf>.
- Duncan, G. in Magnuson K. (2001). Off with Hollingshead: Socioeconomic Resources, Parenting and Child development. V M. Bornstein in R. Bradley (ur.), *Socioeconomic Status, Parenting and Child Development*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum.
- Eurobarometer (Special Eurobarometer 296) (2009). *Discrimination in the European Union: Perceptions, Experiences and Attitudes*. Pridobljeno s [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_296\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_296_en.pdf).
- Frankovič, M. (2013) Analysis of the situation of Roma in Slovenia with Emphasis on Bela krajina. V S. Devetak (ur.), *Tackling stereotypes and prejudices between Roma and non-Roma in the EU member states: Bulgaria, Italy, Romania and Slovenia* (str. 145–169). Pridobljeno s <http://www.project-reduce.eu/datoteke/concludingmeeting/Redupre-EXPERT%20PUBLICATION.pdf>.
- Gordon, R., Piana, L. Della in Keleher, T. (2000). *Facing the Consequences: An Examination of Racial Discrimination in U.S. Public Schools*. Pridobljeno s <https://www.raceforward.org/sites/default/files/pdf/196apdf.pdf>.
- Gril, A. in Videčnik, A. (2011). *Oblikovanje državljske identitete mladih v šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Hočevar, N. (2010). *Medkulturno učenje in sprejemanje različnosti za uspešno življenje. Raziskava s stališča šol. Projektno gradivo*. Ljubljana: Srednja ekonomska šola.
- Kalčič, Š. (2010). To je moj džihad: o tem, zakaj so se nekatere Bošnjakinje v Sloveniji začele pokrivati. V M. Milharčič Hladnik in J. Mlekuž (ur.), *Krila migracij: po meri življenjskih zgodb*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Klemenčič, E. in Štremfel, U. (2001). *Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanja v multikulturni družbi*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije, Pedagoški inštitut.
- Košak, A. (2010). Enakost in pravičnost v izobraževanju otrok v osnovni šoli. V P. Peček (ur.), *Izživljenja za raznolikost, Zbornik 14. strokovnega posveta Vodenje v vzgoji in izobraževanju* (str. 11–19). Kranj: Šola za ravnatelje. Pridobljeno s <http://ukviz.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-26-8/011-019.pdf>.
- Košak Babuder, M. (2002). Vpliv revščine na otrokov psihofizični razvoj in učno uspešnost. *Defectologica Slovenica*, 10(3), 63–73.



- Kovač Šebart, M. in Krek J. (2009). *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: CEPS.
- Krek J. in 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.
- Kuhar, R. (2009). *Na križiščih diskriminacije: Večplastna in intersekcijska diskriminacija*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Lesar, I. (2013). Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika*, 64(2), 76–95.
- Lewin, K. (1999). Samosovraštvo med Judi. V M. Nastran Ule (ur.), *Predsodki in diskriminacije: izbrane socio-psihološke študije* (str. 187–198). Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Lukšič-Hacin, M., Milharčič Hladnik, M. in Sardoč, M. (ur.) (2011). *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Medvešek, M. in Bešter, R. (ur.) (2010). *Državljeni tretjih držav ali tretjerazredni državljani? Integracija državljanov tretjih držav v Sloveniji. (Etničnost, 9)*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Migrants, Minorities and Employment: exclusion, discrimination and anti-discrimination in 15 Member States of the European Union: EUMC Comparative Study (2003). V *European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC), Comparative Report on Migrants, Minorities and Employment*. Pridobljeno s [http://www.eumc.eu.int/eumc/index.php?fuseaction=content.dsp\\_cat\\_content&catid=3fb38ad3e22bb&contentid=3fbc028279e2d](http://www.eumc.eu.int/eumc/index.php?fuseaction=content.dsp_cat_content&catid=3fb38ad3e22bb&contentid=3fbc028279e2d).
- Milharčič Hladnik, M. in Mlekuž, J. (ur.) (2010). *Krila migracij: po meri življenjskih zgodb*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- Mirovni inštitut (2003). *Kulturna vzgoja: Zaključni elaborat CRP-a »Kulturna vzgoja skozi otroško literaturo*. Pridobljeno s [http://www2.mirovniinstitut.si/slo\\_html/projekti/kulturna\\_vzgoja.pdf](http://www2.mirovniinstitut.si/slo_html/projekti/kulturna_vzgoja.pdf).
- Nacionalna evalvacijska študija uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli* (2011). Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s [http://www.pei.si/UserFiles/Upload/file/zalozba/Evalvacijske/Evalvacijska\\_studija\\_Romski\\_ucenci.pdf](http://www.pei.si/UserFiles/Upload/file/zalozba/Evalvacijske/Evalvacijska_studija_Romski_ucenci.pdf).
- National Research Council (2004). *Measuring Racial Discrimination*. Washington: The National Academies Press.
- Petersen, T. in Saporta, I. (2004). The opportunity structure of Discrimination. *American Journal of Sociology*, 109(4), 852–901.
- Quillian L. (2006). New approaches to understanding racial prejudice and discrimination. *Annual Review of Sociology*, 32, 319–328.
- Ratcliffe, P. (ur.) (1994). *»Race«, Ethnicity and Nation: International Perspectives on Social Conflict*. London: University College London Press.
- Reskin, B. F. (1998). *The proximate causes of employment discrimination*. Washington: American Sociological Association.
- Sardelić, J. (2010). Multikulturalizem in položaj Romov v Sloveniji. *Socialno delo*, 49 (2/3), 109–120. Pridobljeno s <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-IBYQBKWI>.
- Skubic Ermenc, K. (2006). Slovenska šola z druge strani. *Sodobna pedagogika*, 57, 150–167.
- Skubic Ermenc, K. (2010). Med posebnimi pravicami in načelom interkulturalnosti. *Sodobna pedagogika*, 61(2), 268–279.
- Šetinc Vernik, M. in Vernik Šetinc, B. (2012). *Recimo ne diskriminaciji v šoli*. Pridobljeno s [http://www.khetanes.si/doc/Rezultati/U%C4%8Dna%20gradiva/%C5%A0etinc%20Vernik\\_Recimo%20ne%20diskriminaciji%20v%20%C5%A1oli\\_za%20spletno%20stran.pdf](http://www.khetanes.si/doc/Rezultati/U%C4%8Dna%20gradiva/%C5%A0etinc%20Vernik_Recimo%20ne%20diskriminaciji%20v%20%C5%A1oli_za%20spletno%20stran.pdf).
- Vah Jevšnik, M. in Toplak, K. (2011). Migracije, etnična/kulturna raznolikost in medkulturni dialog kot pomembne tematike izobraževanja za trajnostni razvoj. *IB Revija*, 45(1–2), 139–146.

What is Discrimination (2005). V *Human Rights and Equal Opportunity Commission (HREOC), Rights and Responsibilities, Employees, Equal Employment Opportunities, Discrimination and Harassment.*

Pridobljeno s <http://www.industrialrelations.nsw.gov.au/rights/employees/rights/discrim.html>.

*Zakon o varstvu osebnih podatkov* (2004). Pridobljeno s <https://www.ip-rs.si/zakonodaja/zakon-o-varstvu-osebni-podatkov/>.