

PROBLEMATIKA ŠOLANJA ROMSKIH UČENCEV – STROKOVNA PRIPOROČILA IN IZKUŠNJE UČITELJIC 203

THE ISSUE OF EDUCATION OF ROMA STUDENTS
– PROFESSIONAL RECOMMENDATIONS
AND TEACHERS' EXPERIENCES

dr. Irena Lesar, *dr. ped.*

*Pedagoška fakulteta v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana
irena.lesar@guest.arnes.si*

Eva Dežman, *prof. razr. pouka*

*Tomšičeva ulica 35, 2380 Slovenj Gradec
eva.dezman@gmail.com*

POVZETEK

Namen prispevka je analizirati strokovne smernice, ki so oblikovane za učitelje pri delu z romskimi učenci v strokovni literaturi, ter raziskati, kaj o problematiki šolanja romskih učencev na podlagi svojih izkušenj poročajo slovenske razredne učiteljice. Ugotovitve analize strokovnih priporočil učiteljem pri poučevanju romskih učencev v Sloveniji niso spodbudne, saj so priporočila zapisana na predpostavki, da bodo učitelji sami znali in zmogli prilagoditi poučevanje, ki bo vodilo k boljšemu uspehu. Odgovori učiteljic kažejo, da se pri prilagajanju pouka zatekajo k ne najbolj konstruktivnim načinom poučevanja romskih učencev. Učiteljice večinoma navajajo le tiste dejavnike učne uspešnosti, ki so povezani z

značilnostmi romskih učencev in njihovih družin, medtem ko svojega pedagoškega dela skorajda ne prepoznajo kot pomembnega. Med učiteljicami smo izsledili tudi pogosto nerazumevanje jezikovnih ovir romskih učencev. Zato bo treba posebno pozornost nameniti tako kakovostnejšemu (do)usposabljanju (bodočih) učiteljev kot še zlasti razvoju podpornih mehanizmov s strani različnih strokovnih institucij v državi.

KLJUČNE BESEDE: *prilagoditve pri poučevanju romskih učencev, dejavniki učne uspešnosti romskih učencev, jezikovne ovire.*

ABSTRACT

The purpose of this article is to present an analysis of the guidelines provided by professional literature for teachers working with Roma pupils, and to examine the issue of educating Roma children based on the experiences of Slovene primary school teachers. The results of the analysis are far from encouraging as the recommendations are based on the assumption that the teacher him/herself will be able to adjust the teaching methods to produce better results. Feedback from teachers indicates that they fail to adopt the most constructive teaching methods when attempting to modify and adapt classes for Roma pupils. In terms of factors affecting learning outcomes, the teachers mostly noted only those relating to the characteristics of Roma students and their families, while hardly recognising the importance of their own pedagogical efforts. Furthermore, results show a frequent lack of understanding of the language barrier faced by Roma pupils. Therefore, special focus will have to be placed on improved (additional) training of (future) teachers as well as on further development of support mechanisms by various state institutions in this field.

KEYWORDS: *adjustments to instruction of Roma pupils, factors affecting learning outcomes of Roma pupils, language barriers.*

UVOD

Življenje za večino Romov v Sloveniji in drugod po Evropi je življenje na obrobju. Zaznamujejo ga slab socialno-ekonomski položaj, brezposelnost in revščina, kar je posledica zlasti nizke izobrazbene ravni, saj okrog 50 odstotkov romskih otrok v Evropi sploh ne dokonča osnovne šole (Vonta idr., 2011). Številni Romi so tudi odvisni od socialnih transferov in se soočajo s prepogostim izključevanjem, diskriminacijo, nestrpnostjo ter protiromskim rasizmom, v večini okolij pa je očitno pomanjkanje medkulturnega dialoga med romsko skupnostjo in večinsko populacijo (Vonta idr., 2011; Stoilescu in Carapanait, 2011; Bhopal in Myers, 2009; Klopčič, 2007; Nicolae, 2007; The European Commission, 2004; Ciolan, 2001).

Tudi romski učenci se v šolah srečujejo s številnimi ovirami, ki otežujejo njihovo napredovanje v višje razrede, najočitnejši v slovenskem šolskem prostoru pa sta nepoznavanje slovenskega jezika ter drugačna kultura in način življenja Romov od večinske populacije. V šolah tudi prepogosto zasledimo predsodke in diskriminacijo, ki se največkrat kažejo skozi segregacijo ter šikaniranje učiteljev in sošolcev (Koželj, 2009; Amnesty international, 2006). Učitelji imajo večkrat nižja pričakovanja, saj najpogosteje izhajajo iz prepričanja, da so sposobnosti in želja po učenju Romov manjše kot pri drugih učencih (Peček, Čuk in Lesar, 2006; Macura-Milovanović, 2006, 2010). Večkrat si tako že vnaprej ustvarijo sliko, da romski učenci nimajo delovnih navad in da so manj inteligentni, zato od njih pričakujejo manj, temu primerno pa so nato tudi njihovi rezultati slabši (Vonta idr., 2011; Stoilescu in Carapanait, 2011; Bhopal in Myers, 2009; The European Commission, 2004).

Vprašanje potrebnih prilagoditev v obstoječem sistemu vzgoje in izobraževanja za romske učence je v zadnjem desetletju v našem in mednarodnem strokovnem prostoru kar pogosto tematizirano (npr. Stoilescu in Carapanait, 2011; Bhopal in Myers, 2009; Nicolae, 2007; The European Commission, 2004; Strategija vzgoje in izobraževanja romskih učencev v Republiki Sloveniji, 2004; 2011), redkeje pa je zaslediti raziskave, ki bi iskale odgovore na vprašanje o izkušnjah učiteljev pri delu z romskimi učenci (npr. Peček in Lesar, 2006; Vonta idr., 2011; Stoilescu in Carapanait, 2011).

Upoštevajoči ugotovitve, da je udejanjanje ideje inkluzije v veliki meri pogojeno z delom učiteljev (UNESCO, 2003), z njihovimi predstavami o lastni odgovornosti za učno napredovanje in socialno vključenost učencev, bo namen tega prispevka analizirati, kakšne strokovne smernice pri delu z romskimi učenci so za učitelje oblikovane v strokovnih virih, ter raziskati, kaj o dejavnih učne uspešnosti romskih učencev ugotavljajo nekateri raziskovalci in kaj o problematiki šolanja romskih učencev na podlagi svojih izkušenj poročajo razredne učiteljice.

STROKOVNE SMERNICE (SLOVENSKIM) UČITELJEM PRI DELU Z ROMSKIMI UČENCI V ZADNJIH DVEH DESETLETJIH

Iskanje konstruktivnih rešitev za šolanje romskih učencev je izjemno zahtevno, saj je treba pri tem upoštevati specifičnosti življenja Romov v konkretnih družbenih okoljih, kjer pa se nemalo posebnosti kaže tako na ravni ekonomskih, socialnih, političnih kot tudi kulturnih pogojev življenja. Kljub temu je mogoče ob analizi nekaterih domačih (Navodila za prilagajanje programa OŠ za romske učence iz leta 1993,¹ v Strategija 2004; Navodila za izvajanje programa 9-letne OŠ za učence Rome iz leta 2000, v Strategija 2004; Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, 2004; Nacionalni program ukrepov za Rome vlade Republike Slovenije za obdobje 2010–2015, 2009; Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, Dopolnilo s Strategiji 2004, 2011) in tujih (The European Commission, 2004) strokovnih priporočil zaslediti podobne smernice pri oblikovanju konkretnih rešitev na sistemski in institucionalni ravni (npr. organizacija poučevanja romskega jezika; organizacija različnih oblik dejavnosti, ki bi omogočala doseganje vsaj minimalnih standardov znanja; razvijanje mreže učne pomoči; razvijanje različnih

¹ Strokovna dokumenta, Navodila za prilagajanje programa OŠ za romske učence iz leta 1993 in Navodila za izvajanje programa 9-letne OŠ za učence Rome iz leta 2000, nista več javno dostopna, zato ju navajamo po drugem viru.

oblik dela s starši z namenom doseganja večje stopnje zaupanja staršev do šole; (do)usposabljanje učiteljev za poučevanje večinskega (slovenskega) jezika kot jezika okolja; premagovanje prepričanja o učencih Romih kot o učencih s posebnimi potrebami, kar je bilo, žal, posebej izpostavljeno v Navodilih iz leta 2000; uvedba romskega pomočnika v vrtec in osnovno šolo; vključevanje romskih otrok v programe predšolske vzgoje najpozneje s štirimi leti; organizacija izobraževanja odraslih Romov).

Toda prizadevanja za oblikovanje šole, ki je inkluzivno naravnana, zahtevajo določene spremembe na ravni vsakodnevnih šolskih praks, kar pomeni poskrbeti, da kurikulum, načini poučevanja, razredna in šolska klima, načini vzpostavljanja in ohranjanja discipline ter kaznovanja itd. za nobenega učenca niso izključujoči. Pri tem je zelo pomembna vloga učitelja, ki se vsakodnevno sooča z učenci, ki v šolo prihajajo iz različnih okolij, družin, kultur, so različnih narodnosti, govorijo drug jezik itd. Vsak učitelj mora biti v tem kontekstu sposoben visoke stopnje odgovornosti in senzibilnosti za vsakega učenca posebej, saj skupno šolanje prispeva k razvoju odprtih družb in posameznikov, sposobnih spoštljivega sobivanja in sodelovanja z drugačnimi (UNESCO, 1994). Ob tem se sprašujemo, katera priporočila, pripomočki in nasveti so oblikovani za učitelje za delo z romskimi učenci.

V nadaljevanju bodo strnjeno predstavljene ugotovitve analize že omenjenih domačih strokovnih priporočil. Učitelji v osnovnih šolah bi morali pri delu z romskimi učenci:

- posebno pozornost nameniti opismenjevanju, ki lahko poteka skozi vso prvo triletje (Navodila za prilagajanje, 1993, 2000, v Strategija 2004, str. 15);
- pri obravnavi vsebin spoznavanja narave in družbe upoštevati specifično okolje, življenjske navade in posebne izkušnje romskih otrok; upoštevati pa je treba tudi njihov način dojemanja naravnih in družbenih pojavov (prav tam, str. 14);
- pri glasbi upoštevati poseben interes romskih učencev za petje in igranje ter za spodbujanje njihove posebne nadarjenosti (prav tam);

- pri likovni in športni vzgoji razvijati romske specifičnosti in presegati morebitne zaostanke (prav tam);
- metodično-didaktično prilagajati in ne nižati standardov (prav tam, str. 15);
- kakovostneje izvajati izbirni predmet romska kultura (predlagan v Strategiji, 2004 in sprejet leta 2007), v okviru katerega učenci pridobivajo znanja o romski zgodovini, kulturi, o načinu življenja in hkrati razvijajo sposobnost za razumevanje načina življenja različnih etničnih skupin (Strategija, 2011, str. 17), za kar bi bilo treba zagotoviti ustrezna učna gradiva in didaktična sredstva za poučevanje predmeta romska kultura (učbenika v času pisanja članka ni bilo na seznamu potrjenih učbenikov!), razviti didaktiko poučevanja predmeta in zagotoviti pogoje za seznanjanje z romsko kulturo (Nacionalni program, 2009) – le uvajanje izbirnega predmeta namreč ne more rešiti ključnih vprašanj „prezrtega kurikulum“ (Strategija, 2011, str. 17);
- vsebinsko prilagajati programe, in sicer bi bilo v izvedbene kurikulume posameznih predmetov treba vključiti romsko kulturo, zgodovino in identiteto kot tudi načrtovati npr. dneve dejavnosti (Strategija, 2004, str. 27). V prihodnje je torej treba izvesti analizo osnovnošolskih in srednješolskih učbenikov ter pripraviti konkretna priporočila za vključevanje romske kulture v veljavne učbenike. Za uresničitev cilja pa je zelo pomembno tudi usposabljanje učiteljev (Strategija, 2011, str. 17);
- dvigniti kakovost vzgojno-izobraževalnega dela z romskimi učenci, za kar bi bili potrebni razvoj didaktičnih strategij in pristopov ter izmenjava primerov dobrih praks pri poučevanju romskih učencev (Nacionalni program, 2009, str. 14).

Ugotovitve analize strokovnih dokumentov z vidika učiteljev niso ravno spodbudne, saj so smernice za delo z učenci Romi zapisane na zelo splošni ravni. V nekaterih smernicah je mogoče zaznati celo podcenjujoč ton v smislu, da Romi zmorejo pokazati svoje posebne nadarjenosti le v okviru t. i. vzgojnih predmetov (likovna, glasbena, športna vzgoja) (podobno tudi Save the Children Fund,

2001), medtem ko specifičnosti poučevanja bolj ‚akademskih‘ predmetov niti niso posebej tematizirane. Poleg tega je tudi očitno, da so učitelji bolj ali manj prepuščeni sami sebi pri vsebinskem prilagajanju programov, razvoju didaktičnih materialov, dvojezičnih delovnih gradiv, učbenikov in delovnih zvezkov, kar lahko zasledimo v nekaterih tujih šolskih sistemih, npr. na Švedskem, kot sistemsko vgrajene podporne mehanizme (Čančar, 2011). Sami bomo zato v empiričnem delu ugotavljali, kako učitelji/-ce prilagajajo svoje delo populaciji romskih učencev in kaj menijo o jezikovnih ovirah pri učnem napredovanju.

DEJAVNIKI UČNE USPEŠNOSTI ROMSKIH UČENCEV

Učni uspeh na splošno pri učencih je odvisen od številnih različnih dejavnikov. Klasifikacija dejavnikov učne uspešnosti, ki so jo oblikovali na osnovi metaanalize 260 raziskav učnega uspeha v ZDA (Wang, Haertel in Walberg, 1993), dejavnike deli v dve skupini: bližnji ali neposredni in oddaljeni ali posredni. Med bližnjimi so posebej pomembni značilnosti učencev, dogajanje v razredu in domače razmere. Med oddaljenimi pa so se izkazali kot pomembni kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka, dejavniki šole in šolska politika. Metaanaliza je pokazala, da je vpliv posrednih dejavnikov bistveno manjši od vpliva neposrednih. Dejavniki, ki so vezani na značilnost učenca, imajo na njegovo učno uspešnost večji vpliv kot dejavniki, ki so vezani na dogajanje v razredu, ti pa imajo večji vpliv kot dejavniki, ki so vezani na domače razmere (prav tam).

Med osebnostnimi značilnostmi se še posebej vestnost (to pomeni zlasti vztrajnosti pri dejavnosti, samodiscipliniranost, organiziranosti, natančnosti in usmerjenost k doseganju ciljev) kaže kot tista, ki pomembno prispeva k učni uspešnosti in k učinkovitemu opravljanju dela (Smrtnik Vitulić in Zupančič, 2010). Znotraj pedagogike te značilnosti posameznika najpogosteje pomenujemo delovne navade, ki pa so pri romskih učencih po raziskavah sodeč odvisne od specifičnosti družin, saj naj bi romski

učenci iz integriranih družin imeli boljše delovne navade kot tisti iz neintegriranih družin (Krek in Vogrinc, 2005). Ker učenci iz neintegriranih družin doma velikokrat nimajo niti pogojev, da bi naredili domačo nalogo, tudi če bi jo hoteli, in jim starši doma zaradi neizobraženosti ne morejo pomagati pri delu za šolo (prav tam), bi bilo nujno na ravni šol oblikovati nekatere oblike pomoči (npr. vrstniško tutorstvo, romski pomočnik, spodbujanje k vključevanju v podaljšano bivanje, popoldanska prisotnost romskega pomočnika v romskem naselju ...).

V okviru skupine dejavnikov ‚Dogajanje v razredu‘ bi bilo najprej treba nemalo pozornosti nameniti prepogosto prisotnim predsodkom in diskriminaciji, ki so je deležni neredki romski učenci v slovenskih in tujih osnovnih šolah (Koželj, 2009; Stoilescu in Carapanait, 2011; Bhopal in Myers, 2009). Kot smo že omenili v uvodu, se prepogosto dogaja, da imajo učitelji do romskih učencev nižja pričakovanja, zaradi tega pa so nato tudi njihovi rezultati slabši (npr. Vonta idr., 2011; Stoilescu in Carapanait, 2011; Bhopal in Myers, 2009). Ker pri romskih učencih opazimo nizko motivacijo za učenje in šolsko delo, bi bilo dobro, da se učencem nudi možnost, da doživijo uspeh pri nalogah, ki so jih izdelali, da učitelji pogosteje uporabljajo povratno informacijo in pohvale ter da jim pomagajo razvijati zaupanje vase. Prav tako je zelo dobro, če učitelj romskemu učencu omogoči, da pridobiva znanje prek igre, glasbe, didaktičnega in slikovnega gradiva ter z različnimi gradivi iz okolja, saj bo le tako bolj motiviran za delo, bolj umirjen, hkrati pa bo tako razvil pozornost, ki bo trajala dlje časa (Macura-Milovanović, 2006). Vendar je vse to mogoče pričakovati od tistega učitelja, ki se čuti sposoben poučevati romske učence, ki jih vidi kot sposobne in učljive (Macura-Milovanović, 2010) ter se čuti soodgovoren za njihovo učno in socialno napredovanje.

V okviru dejavnikov, vezanih na družinske razmere, pa ne moremo mimo vloge romske kulture, ki s tradicionalnimi običajmi in z vrednotami večkrat vpliva na ne vključevanje otrok v šolo, zgodnje zapuščanje šole ali pa na pogosto izostajanje od pouka. Zavedati se moramo, da omejen čas vsakodnevne prisotnosti pri pouku in večji delež izostankov od pouka podvojeno negativno učinkujeta, saj učenci niso le odsotni pri obravnavanju nove snovi,

ampak tudi bolj pozabljajo že pridobljeno znanje, tako da se lahko začnejo vrteti v začaranem krogu učenja, naučenega in sprotnega pozabljanja (Krek in Vogrinc, 2005). Najizrazitejši kulturni vzorec, ki ovira vključevanje romskih otrok v šolo, je zgodnje ustvarjanje družine. Dekleta se poročijo že pri 13.–15. letih, njihovi možje pa stopijo v zakonsko zvezo pri 14.–16. letih. Mirgam Mruz (1997, v Macura-Milovanović, 2006) poudarja: ko mladi Romi dobijo otroke, začne postajati prednost v njihovem življenju skrb za potomstvo in obstoj družine. Heds (2001, v prav tam) opozarja, da je vzrok za konflikte med šolo in romskimi družinami v različnem poimenovanju in pričakovanjih, ki jih pripisujejo obiskovanju pouka ter delovanju šole na splošno. Učitelji pričakujejo, da imajo v življenju romskih otrok šolske obveznosti prednost, medtem ko so romski starši prepričani, da morajo vedno imeti prednost družinske obveznosti. Šola pričakuje, da bodo romski starši pripravili svoje otroke na pouk, starši pa, da je to naloga šole.

Specifični dejavniki učne uspešnosti pri populaciji romskih učencev so po ugotovitvah nekaterih raziskav številni, nas pa bo v nadaljevanju zanimalo, kaj o tem menijo učitelji z izkušnjo poučevanja romskih učencev.

NAMEN RAZISKAVE

Ker je vloga učiteljev in učiteljic v procesu šolanja romskih učencev zelo pomembna, želimo raziskati načine in metode, ki jih učitelji/-ce uporabljajo pri delu z romskimi učenci. Z raziskavo smo skušali poiskati odgovore na naslednja vprašanja:

1. Kakšne so bile njihove prve izkušnje z romskimi učenci?
2. Kako prilagajajo svoje pedagoško delo romskim učencem?
3. Kaj so po mnenju učiteljev vzroki za šolski neuspeh romskih učencev?
4. Kako se spopadajo s pomanjkljivim znanjem slovenskega jezika romskih učencev?

5. Ali se stališča učiteljev do potrebnih prilagoditev poučevanja, do vzrokov učne neuspešnosti romskih učencev in do jezikovnih ovir razlikujejo glede na njihove izkušnje?

METODE

RAZISKOVALNA METODA

Empirična raziskava je zasnovana na kvalitativnem pedagoškem raziskovanju. Za zbiranje podatkov smo kot instrument raziskovanja uporabili anketni vprašalnik, ki vključuje 5 vprašanj izbirnega tipa, 7 vprašanj odprtega tipa in 7 izbirno-odprtega tipa, skupaj torej 19 vprašanj. Za namene tega članka bodo analizirali le podatki, ki nam bodo omogočali odgovoriti na izpostavljena raziskovalna vprašanja.

VZOREC ANKETIRANCEV

Vzorec anketirancev tvorijo učiteljice razrednega pouka, ki so v šolskem letu 2010/2011 poučevale na treh osnovnih šolah v Republiki Sloveniji in imajo izkušnjo poučevanja romskih učencev. Izbor šol je bil priložnosten. V raziskavi je sodelovalo 34 učiteljic, anketirancev moškega spola ni bilo (natančneje o vzorcu glej Dežman, 2012).

POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Podatke smo zbrali z anketnim vprašalnikom, poimenovanim Izkušnje dela z romskimi učenci, izpolnile so ga učiteljice razrednega pouka iz namensko izbranih osnovnih šol. Pomembno merilo pri izbiri šol je bilo, da šole že dlje časa obiskujejo tudi romski učenci. Zbiranje podatkov je potekalo v marcu 2011. Na tri izbrane šole smo po vnaprejšnjem telefonskem pogovoru poslali 50 anketnih vprašalnikov skupaj z navodili ter ravnateljke in delavke iz svetovalne službe prosili, da vprašalnike razdelijo tistim razrednim učiteljem, ki imajo izkušnje s poučevanjem romskih učencev. Od 50

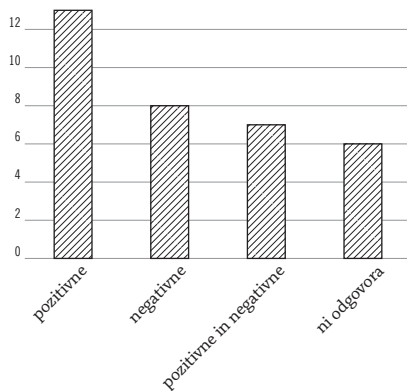
anketnih vprašalnikov je bilo vrnjenih 34. Torej je bila odzivnost učiteljic sorazmerno visoka, skupaj 68-odstotna.

OBDELAVA PODATKOV

Pri obdelavi podatkov smo vprašanja odprtega tipa analizirali kvalitativno, vprašanja izbirno-odprtega in izbirnega tipa pa kvantitativno. Odgovore anketiranih učiteljic smo najprej kodirali in nato oblikovali kategorije. Določena vprašanja smo analizirali tudi glede na izkušnje učiteljic z romskimi učenci učiteljic.

IZSLEDKI

Na odprto vprašanje, kdaj so se prvič srečale z Romi in kakšne so bile tedanje izkušnje, je največ – 13 – učiteljic odgovorilo, da so se z njimi srečale šele v službi; sklepamo, da v razredu, ki so ga poučevale. Deset učiteljic se je z njimi srečalo v predšolskem obdobju, bili so sosedje. V obdobju šolanja, predvsem v osnovni šoli, se je z njimi srečalo sedem učiteljic. Med študijem, natančneje na pedagoški praksi, so se z Romi prvič srečale tri učiteljice. Ena učiteljica pa se ne spomni prvega srečanja z Romi.



GRAF 1: Izkušnje učiteljic z romskimi učenci

V **GRAFU 1** so predstavljene izkušnje učiteljic, ki so razdeljene v tri kategorije, in sicer pozitivne, negativne in nevtralne. Kar 13 učiteljic ima z Romi pozitivne izkušnje. Opredelile so jih kot prijetne, zanimive, večini je poučevanje pomenilo izziv. Osem učiteljic je svoje izkušnje označila kot slabe oz. negativne. Romski učenci so jih kot sošolci ustrahovali, vedno so kršili pravila in za to niso bili kaznovani, bili so zanemarjeni, nesramni, kot učenke so se jih bale, zdaj, kot učiteljice, pa z njimi zelo težko delajo, saj so nevodljivi. Sedem učiteljic je izkušnje označilo kot pozitivne in hkrati negativne. Zapisale so, da tudi Romi in romski učenci med seboj niso enaki, da so doživele nekatere kot pozitivno izkušnjo, spet druge kot negativno, torej je vse odvisno od posameznika. Šest učiteljic na vprašanje o izkušnjah z Romi sploh ni odgovorilo.

PRILAGODITVE POUČEVANJA

Najprej smo učiteljicam zastavili odprto vprašanje o prilagajanju metod in oblik dela romskim učencem pri poučevanju slovenskega jezika, matematike in spoznavanja okolja. V **TABELI 1** so prikazane vse prilagoditve, ki so jih učiteljice omenjale pri posameznih predmetih, in pogostost navedbe te prilagoditve v okviru posameznih predmetov, pri čemer so posebej (v oklepaju) navedeni odgovori učiteljic s pozitivnimi izkušnjami z Romi.

Iz **TABELE 1** lahko razberemo, da učiteljice pri slovenščini najpogosteje prilagajajo svoje delo tako, da poiščejo individualno učno pomoč oz. dopolnilni pouk, uporabljajo več slikovnega gradiva, po potrebi dodatno razložijo snov, navodila podajajo razločnejše, počasneje in natančnejše ter se pri romskih učencih osredinjajo na branje. Pri matematiki so tudi najpogosteje omenjale individualno pomoč, nato konkretna ponazorila in več slikovnega gradiva, druge prilagoditve, ki so bile pri tem predmetu najbolj raznovrstne, pa so navedene manj pogosto. Pri spoznavanju okolja so poleg več slikovnega gradiva in dodatne razlage učiteljice pogosteje omenjale še diferenciacijo in individualizacijo, individualno pomoč in delo v skupinah.

V zadnjem stolpcu lahko vidimo, da je skoraj polovica učiteljic (16) kot prilagoditev pri poučevanju vseh treh predmetov

TABELA 1: Prilaganje dela pri slovenskem jeziku, matematiki in spoznavanju okolja

| PRILAGODITVE | Pogostost navedbe prilagoditev pri posameznem predmetu | | | Število učiteljic, ki so enkrat navedle prilagoditev | |
|---|--|------------|--------------------|--|-----------------------|
| | Slovenski jezik | Matematika | Spoznavanje okolja | Učiteljice s pozitivnimi izkušnjami | Vse učiteljice skupaj |
| Individualna učna pomoč, dopolnilni pouk | 12 (4) | 14 (2) | 5 (1) | 4 | 16 |
| Dodatna razlaga | 7 (3) | / | 9 (5) | 5 | 14 |
| Slikovno gradivo | 10 (2) | 5 (2) | 9 (3) | 5 | 13 |
| Konkretna ponazorila | / | 13 (6) | 1 (1) | 6 | 13 |
| Natančnejša, pogostejša in razločnejša navodila | 6 (1) | 4 (1) | 4 (1) | 2 | 7 |
| Diferenciacija in individualizacija | / | 2 (1) | 7 | 1 | 7 |
| Delo v skupinah | / | 2 (1) | 5 | 1 | 5 |
| Osredinjenost na branje | 5 (3) | / | / | 3 | 5 |
| Grafomotorika in pisanje črk | 3 (1) | / | / | 1 | 3 |
| Več ponavljanja in utrjevanja | / | 3 | / | / | 3 |
| Nižanje standardov znanja | 1 | 2 | / | / | 2 |
| Drugi odgovori | 8 | 3 | 6 | / | 12 |

izpostavila individualno učno pomoč, nekoliko manj učiteljic (14) je omenilo dodatno razlago in še manj učiteljic (13) poroča, da pri poučevanju uporablja slikovna gradiva in konkretna ponazorila. Slaba petina (7) učiteljic je izpostavila diferenciacijo in

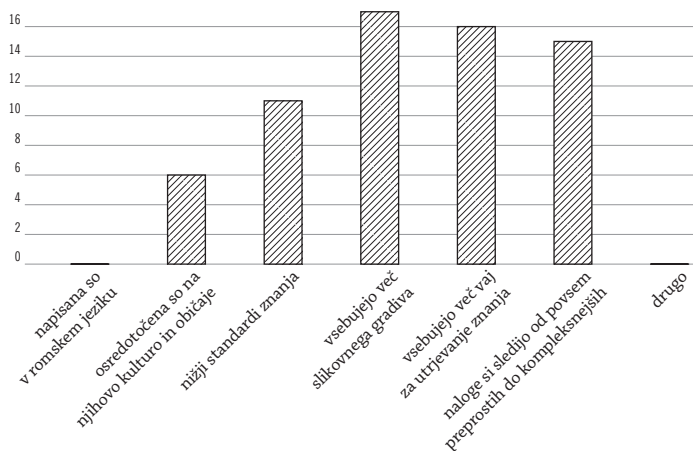
individualizacijo ter prilagoditve pri podajanju navodil in še manj učiteljic (5) je navedlo delo po skupinah. Le pri slovenščini so učiteljice omenjale osredinjenost na branje (5 učiteljic) ter grafomotoriko in pisanje črk (3 učiteljice), le pri matematiki so izpostavile več ponavljanja in utrjevanja (3 učiteljice). Kar nekaj odgovorov (12 učiteljic) smo uvrstili k Drugim odgovorom (npr. spoznavanje romskih besed, učenje na konkretnih primerih, toleranca pri jezikovnih napakah, več časa za delo, učenje skozi igro, utrjevanje besedilnih nalog ipd.).

Z vidika učiteljic, ki so svoje izkušnje z Romi opredelile kot pozitivne, velja izpostaviti, da so pri slovenščini poleg individualne učne pomoči omenjale še zlasti dodatno razlago in osredinjenost na branje. Pri matematiki izstopajo po večjem deležu odgovorov, ki poudarjajo prilagoditve s konkretnimi ponazorili, pri spoznavanju okolja pa najpogosteje omenjajo dodatno razlago in uporabo slikovnega gradiva. Tudi v predzadnjem stolpcu, v katerem je navedeno število učiteljic s pozitivnimi izkušnjami, ki so vsaj enkrat navedle prilagoditev, lahko vidimo, da skoraj polovica (6) teh učiteljic uporablja konkretna ponazorila, nekoliko manj (5) učiteljic pa je navedlo dodatno razlago in uporabo več slikovnih gradiv. Slaba tretjina učiteljic (4) s pozitivnimi izkušnjami je izpostavila individualno učno pomoč in malo manj učiteljic (3) se pri slovenskem jeziku osredinja na branje.

Tudi naslednje vprašanje zajema področje prilagoditev dela, natančneje pripomočkov, ki jih uporabljajo učitelji pri svojem delu. Na začetku nas je zanimalo, ali učitelji sploh uporabljajo kakšne pripomočke za romske učence. 22 učiteljic uporablja posebne pripomočke, 12 učiteljic pa se jih ne poslužuje.

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako se ti pripomočki (učbeniki, delovni listi ...) razlikujejo od tistih za druge učence. Učiteljice so imele na voljo sedem trditev, med katerimi so se odločile za tiste, ki jim najbolj ustrezajo, torej so lahko izbrale več odgovorov.

Prve trditve – *Napisana so v romskem jeziku*. – ni izbrala nobena učiteljica, medtem ko je drugo trditev – *Osredotočena so na njihovo kulturo in običaje*. – izbralo šest učiteljic. Kar 11 učiteljic je izbralo tretjo trditev – *Nižji standardi znanja* –, ki je z vidika strokovnih priporočil povsem nesprejemljiva prilagoditev. Največ učiteljic,



GRAF 2: Prilagoditve za romske učence

skupaj 17 je izbralo četrto trditev – *Vsebujejo več slikovnega prikaza*. Peto trditev – *Vsebujejo več vaj za utrjevanje znanja*. – je izbralo 16 učiteljic, 15 učiteljic pa je izbralo šesto trditev – *Naloge si sledijo od povsem preprostih do kompleksnejših*. Pri možnosti Drugo ni nobena učiteljica dopisala, kakšne prilagoditve še uporablja.

DEJAVNIKI UČNE USPEŠNOSTI

Na vprašanje, kateri dejavniki po mnenju učiteljic najbolj vplivajo na učno uspešnost romskih učencev, so morale učiteljice navesti poljubne dejavnike in jih razvrstiti po pomembnosti (1 – najbolj vpliva in 4 – najmanj vpliva).

V prvem stolpcu **TABELE 2** so zapisani tisti dejavniki, ki so jih učiteljice prosto navedle. Ugotovimo lahko, da so ti večkrat osredinjeni na učence, njihove starše in njihov način življenja. Več je torej neposrednih dejavnikov, predvsem tistih, ki se nanašajo na značilnosti učencev in domače razmere, manj oz. skoraj nič pa je dejavnikov, ki bi jih lahko uvrstili v skupino Dogajanje v razredu (Wang idr., 1993).

V drugem stolpcu je zapisano, koliko učiteljic je določen dejavnik uvrstilo na 1. mesto – ta torej po mnenju učiteljic najbolj vpliva

TABELA 2: Dejavniki šolske (ne)uspešnosti

| DEJAVNIKI | Razvrstitev po pomembnosti (1 – najbolj, 4 – najmanj vpliva) | | | | Skupaj učiteljice | |
|---------------------------------------|---|-----------|-----------|-----------|-----------------------------|-------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | s pozitivnimi izkušnjami | vse učiteljice |
| Nespodbudno okolje | 6 | 12 | 11 | 4 | 13 | 33 |
| Slabe delovne navade | 6 | 8 | 6 | 5 | 8 | 25 |
| Neznanje jezika | 10 | 5 | 3 | 2 | 5 | 20 |
| Neredno obiskovanje pouka | 4 | 2 | 5 | 2 | 5 | 13 |
| Družinske razmere | 3 | 0 | 1 | 7 | 6 | 11 |
| Drugačen način življenja | 2 | 2 | 0 | 4 | 4 | 8 |
| Nezmožnost staršev pomagati otroku | 2 | 2 | 3 | 0 | 5 | 7 |
| Medvrstniški odnosi | 1 | 0 | 0 | 4 | 2 | 5 |
| Predsodki | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| Pristop pedagoških delavcev | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Ni predznanja | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Zaščitenost s strani države | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Ni odgovora | 0 | 1 | 4 | 3 | 0 | 8 |
| Skupaj | 34 | 34 | 34 | 34 | 43 | 136 |

na šolski (ne)uspeh. Največ učiteljic je izpostavilo neznanje slovenskega jezika, nespodbudno okolje, slabe delovne navade in neredno obiskovanje pouka. Na drugo mesto (glej tretji stolpec) je kot dejavnik, ki malo manj vpliva na šolski (ne)uspeh, največ

učiteljic uvrstilo nespodbudno okolje, sledijo slabe delovne navade in neznanje jezika. Tudi na tretje mesto (glej četrti stolpec) je največ učiteljic uvrstilo nespodbudno okolje in slabe delovne navade ter neredno obiskovanje pouka. Kot dejavnik, ki najmanj vpliva na šolsko (ne)uspešnost romskih otrok, pa je največ učiteljic navedlo družinske razmere, sledijo slabe delovne navade, nespodbudno okolje, drugačen način življenja in medvrstniški odnosi.

Če si ogledamo seštevke v zadnjem stolpcu – torej neodvisno od pomembnosti – lahko opazimo, da so skoraj vse učiteljice (33) kot dejavnik, ki vpliva na šolsko (ne)uspešnost romskih otrok, navedle nespodbudno okolje. Na drugem mestu so slabe delovne navade (25 učiteljic), sledi neznanje slovenskega jezika (20 učiteljic), neredno obiskovanje pouka (13 učiteljic), družinske razmere (11 učiteljic) ... Na zadnjem mestu pa je, presenetljivo, glede na to, da bi se morale učiteljice zavedati, kako pomemben je njihov način dela, pristop pedagoških delavcev – tega je kot dejavnik navedla samo ena učiteljica, in to tista s pozitivnimi izkušnjami.

Med odgovori učiteljic, ki so svoje izkušnje z Romi opredelile kot pozitivne, se ranžirna vrsta nekoliko spremeni, saj so učiteljice najpogosteje omenjale nespodbudno okolje (13 učiteljic), sledijo slabe delovne navade (8 učiteljic) in družinske razmere (6 učiteljic). Nekoliko preseneča, da je tako malo (5) učiteljic s pozitivnimi izkušnjami omenjalo neznanje slovenskega jezika kot dejavnik, ki pomembno vpliva na učno neuspešnost romskih učencev.

UČNI JEZIK ROMSKIH UČENCEV

Na učni jezik romskih učencev se navezujejo kar štiri vprašanja. Najprej smo učiteljice povprašali o tem, kakšen naj bi bil po njihovem mnenju učni jezik romskih otrok na začetku šolanja: slovenski ali romski? Kar 28 učiteljic (12 s pozitivnimi izkušnjami) je odgovorilo, da mora biti učni jezik – tudi na začetku šolanja – slovenščina. Razlogi, ki jih je večina navedla (razen treh učiteljic), pa so naslednji:

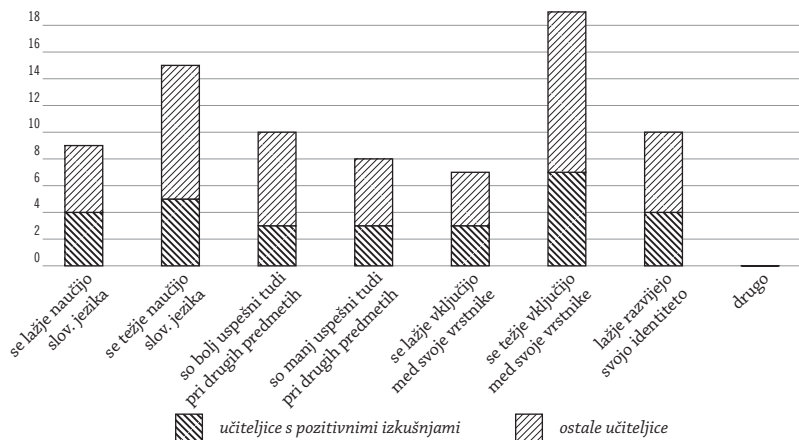
- Romski učenci živijo v večinsko slovenskem okolju, meni 12 učiteljic (npr. „*Romi že vrsto let živijo v našem okolju, čim prej*

se morajo naučiti slovenskega jezika, saj romski jezik na ozemlju, kjer živijo, ni uradni jezik.“).

- Čim zgodnejše učenje slovenskega jezika (že v vrtcu), ker so mlajši učenci dovtetnejši za učenje tujih jezikov, je izpostavilo 7 učiteljic (npr. „*Mlajši ko je učenec, lažje se nauči tujega jezika, Romi bi se morali slovenskega jezika učiti že pred vstopom v šolo, tako bi imeli več možnosti za uspeh.“*).
- Tudi državljani drugih držav obiskujejo šole s slovenskim učnim jezikom, menijo tri učiteljice (npr. „*Tudi državljani drugih držav v šoli poslušajo snov v slovenskem jeziku, zato ne vidim razloga, zakaj bi moralo biti pri romskih učencih kaj drugače.“*).
- Romščina ni standardiziran jezik in so dialekti med romsko govorečimi tudi zelo očitni, menita dve učiteljici (npr. „*Romski učenci mešajo med slovenskim in romskim jezikom, ne govorijo ‚čiste‘ romščine.“*).
- Romski učenci ne potrebujejo romskega učnega jezika, izpostavljajo tri učiteljice („*... romski učenci imajo učno pomoč in romske mentorje, ne potrebujejo romskega učnega jezika.“*) Ena učiteljica pa je celo zapisala, da „*... jezik sploh ni ovira za uspeh ...“*

Le pet učiteljic poudarja, da bi bilo zelo dobro, če bi bil vsaj v prvih letih šolanja učni jezik romskih učencev romščina, saj naj bi po mnenju dveh učiteljic otrok moral najprej obvladati svoj materni jezik, da se lahko pozneje nauči jezika okolja (npr. „*Če otrok ne obvlada svojega prvega oz. maternega jezika, se ne more dobro naučiti drugega jezika. Poleg tega ne more dobro razviti svoje identitete.“*). Prav tako sta dve učiteljici poudarili, da bo le tako romski učenec bolje razumel snov, se lažje vključil med sošolce (npr. „*Opismenjevanje v tujem jeziku pomeni za romske otroke veliko težavo, kako naj spremlja učiteljevo razlago in si zapomni snov, če ga ne razume ...“*). Samo ena učiteljica meni, da bi bilo mogoče bolje, da bi se jezika (romski in slovenski) prepletala (npr. „*Govorim osnovno romščino, ker sem začutila potrebo, da se na začetku šolanja oba jezika prepletata, pa tudi izkušnje so pokazale, da je to romskim učencem v pomoč.“*).

Pri naslednjem vprašanju, ki se je nanašal na jezik, je bila naloga učiteljic, da dokončajo stavek „Če se romski učenci najprej učijo v materinščini, torej v romščini, potem ...“, tako da izberejo dano trditev – izbrale so lahko več trditev.



GRAF 2: Prilagoditve za romske učence

Največ učiteljic (glej GRAF 3), skupaj 19 (7 učiteljic s pozitivnimi izkušnjami), se je odločilo za trditev „Se težje vključijo med svoje vrstnike.“; sledi trditev „Se težje naučijo slovenskega jezika.“, za katero se je odločilo 15 učiteljic (5 s pozitivnimi izkušnjami). Za trditev „So bolj uspešni tudi pri drugih predmetih.“ in „Lažje razvijejo svojo identiteto.“ pa se je odločilo enako število učiteljic, in sicer 10 (3 oz. 4 učiteljice s pozitivnim izkušnjami). Da „Se lažje naučijo slovenskega jezika.“ meni 9 učiteljic (4 učiteljice s pozitivnimi izkušnjami), 8 učiteljic (3 s pozitivnimi izkušnjami) je izbralo trditev „So manj uspešni tudi pri drugih predmetih.“, medtem ko je trditev „Se lažje vključijo med svoje vrstnike.“ izbralo le 7 učiteljic (3 s pozitivnimi izkušnjami). Možnosti, da učiteljice same dokončajo stavek, ni izkoristila nobena od njih.

V nadaljevanju smo učiteljice povprašali, ali se jim zdi pomembno poznati jezik romskih otrok. Ti rezultati so bili precej izenačeni. Da poznavanje romskega jezika ni pomembno, meni 17 učiteljic (8

s pozitivnimi izkušnjami), medtem ko 16 učiteljic (5 s pozitivnimi izkušnjami) meni drugače, saj poudarjajo, da je za učiteljice, ki poučujejo romske otroke, dobro, da poznajo vsaj osnove romskega jezika. Odločitev, ali je poznavanje romskega jezika za učiteljico pomembno ali ne, je povzročala težave le eni učiteljici. Zapisala je: *„Po eni strani je zelo dobrodošlo, da učiteljica zna romščino, to ti olajša komunikacijo z romskimi učenci, lažje se jim približaš pa tudi s starši lahko bolj sodeluješ, spet po drugi strani pa Romi živijo v Sloveniji, kjer je uradni jezik slovenščina.“*

Naslednje vprašanje je bilo ponovno izbirnega tipa. Učiteljice smo vprašali, ali so se kdaj *poskusile učiti romskega jezika*. Kar 26 učiteljic (9 s pozitivnimi izkušnjami) je odgovorilo ne in le 8 učiteljic (4 s pozitivnimi izkušnjami) je odgovorilo da. Ti rezultati so kar malce zastrašujoči – če se osredinimo na to, da so vse te učiteljice že poučevale številne romske učence, se ne moremo izogniti vprašanju, kako so takrat komunicirale z njimi. Mislimo, da se večina anketiranih učiteljic sploh ne zaveda, da romski učenci zaradi neobvladovanja slovenskega jezika ne zmorejo slediti pouku.

SKLEP

Ugotovitve analize strokovnih priporočil učiteljem pri poučevanju romskih učencev v Sloveniji niso zelo spodbudne, saj so priporočila zapisana na zelo splošni ravni oz. na predpostavki, da bodo učitelji sami znali in zmogli npr. prilagoditi poučevanje tako, da bo opismenjevanje Romov učinkovitejše, vključevati romsko kulturo v različne predmete, učencem omogočati spoznavanje romske kulture, zmanjševati predsodke in stereotipe do Romov ipd. Pa to res lahko pričakujemo od učiteljev v praksi? Nedvomno bi za uresničevanje zastavljenih ciljev morali posebno pozornost nameniti tako kakovostnejšemu (do)usposabljanju (bodočih) učiteljev kot še zlasti razvoju podpornih mehanizmov s strani različnih strokovnih institucij v državi, ki se ukvarjajo z izobraževanjem. Ti naj bi učitelje oskrbeli z npr. slovensko-romskim slovarjem, z dvojezičnimi učnimi gradivi, z delovnimi gradivi za posamezne predmete, ki so tudi slikovno opremljeni,

z že oblikovanimi didaktičnimi modeli za poučevanje bolj kompleksnih tematik, z možnostjo spoznavanja in izmenjave dobrih praks in pridobitve konkretnih strokovnih nasvetov osebe, ki področje zelo dobro pozna, ipd. Da bi bilo tovrstno strokovno sodelovanje različnih institucij potrebno, lahko sklepamo tudi iz naše raziskave. Učiteljice so nepoznavanje slovenskega jezika izpostavile kot tretji najpomembnejši dejavnik učne neuspešnosti romskih učencev, toda nobena učiteljica ni izbrala odgovora, da delovne liste in gradiva ponudi učencem v romskem jeziku. Pričakovanje, da bodo učiteljice znale in bile pripravljene to delati same, je seveda preveliko.

Pri drugih prilagoditvah poučevanja, ki so jih učiteljice same navedle, nismo zasledili specifičnosti, ki bi bile posebej prilagojene romskim učencem, je pa zanimivo, da so same tako redko navedle več utrjevanja, medtem ko je med ponujenimi odgovori tega izbrala skoraj polovica anketiranih.

Presenečajo ugotovitve o dejavnikih učne uspešnosti, saj so anketirane učiteljice tako rekoč prepričane, da dogajanje v razredu nima nobenega vpliva na učno uspešnost ter da je večina dejavnikov vezana na značilnosti učencev (neznanje jezika, slabe delovne navade, neredno obiskovanje pouka) in domače razmere (nespodbudno okolje, družinske razmere, drugačen način življenja, nezmožnost staršev pomagati otroku) (podobno tudi v Peček in Lesar, 2006). Pa se morda učitelji/-ce v slovenskih šolah kdaj vprašajo, ali dogajanje v razredih in šolah ne prispeva tudi k nerednemu obiskovanju pouka (več o tem glej v Koželj, 2009)? In če soočimo ugotovitev, da je nepoznavanje slovenskega jezika za mnogo učiteljic pomemben dejavnik učne neuspešnosti romskih učencev, hkrati pa v tako velikem deležu odgovarjajo, da mora biti od začetka šolanja učni jezik slovenščina, se zastavi vprašanje ali učiteljice tako slabo poznajo pomen razvoja materinščine za usvajanje jezika okolja? Toda dobra četrtina učiteljic našega vzorca to dejstvo pozna, zato se sprašujemo, ali se za šolanje romskih učencev sploh čutijo odgovorne? Sicer pa je bilo tudi na ravni celotnega šolskega sistema do zdaj malo storjenega na področju jezikovnih ovir romskih učencev tako glede poučevanja romskega kot tudi slovenskega jezika.

Učiteljice v slovenskih osnovnih šolah so večinoma prepričane same sebi pri spoprijemanju s težavami romskih učencev in pri iskanju rešitev na področju poučevanja, sodeč po naši raziskavi, niso pretirano inovativne. Preseneča ugotovitev, da tudi tiste učiteljice, ki so izkušnje z romskimi učenci opredelile kot pozitivne, pri nobenem od proučevanih področij posebej ne odstopajo. Vpogled v stališča in izkušnje učiteljic, ki že dlje časa poučujejo romske učence, napeljuje na nujnost oblikovanja kakovostnejših študijskih programov, ki bo (bodoče) učitelje ne le bolj senzibiliziral za problematiko šolanja romskih učencev in vplival na zavedanje njihove odgovornosti za učno uspešnost in socialno vključenost romskih učencev, temveč pri njih tudi razvil potrebne spretnosti in znanja o konstruktivnih prilagoditvah poučevanja.

LITERATURA

- Amnesty International. (2006). *Napačni začetki: Izključenost romskih otrok iz osnovnošolskega izobraževanja v Bosni in Hercegovini, na Hrvaškem ter v Sloveniji*. Pridobljeno 20. 5. 2011 s svetovnega spleta: <http://www.amnesty.org/en/library/asset/EUR05/003/2006/en/e152b542-d3dd-11dd-8743-d305bea2b2c7/eur050032006sl.pdf>.
- Bhopal, K. in Myers, M. (2009). Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and 'good practice'. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), str. 219–314.
- Ciolan, L. (2001). *Schools against Social Exclusion: The Impact of Adult Learning on Pupils' Development in Roma Communities*. Paper presented at the Annual Meeting of the European Society for Research on the Education of Adults (3rd, Lisbon, Portugal, September 13–16, 2001). Pridobljeno 15. 3. 2012 s svetovnega spleta: <http://www.ulusofona.pt/inst/eventos/esrea/papers/Lucian%20Ciolan.doc>.
- Čančar, I. (2011). *Interkulturalna pedagogika v formalnih rešitvah šolskih sistemov in v stališčih osnovnošolskih učiteljev: primerjava Slovenije in Švedske*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- Dežman, E. (2012). *Razredni učitelji o dejavnih šolske (ne)uspešnosti romskih učencev*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Klopčič, V. (2007). *Položaj Romov v Sloveniji: Romi in Gadže*. Ljubljana: Delo tiskarna, d. d.
- Koželj, E. (2009). *Učitelj in romski učenci z vidika ekološko-sistemске teorije*. Magistrsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- 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), str. 118–139.
- Macura-Milovanovič, S. (2006). *Otroci iz Deponije: pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem: analiza akcijskega eksperimenta*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Macura-Milovanovič, S. (2010). Kako poučevati študente pedagoških fakultet o interkulturalizmu? *Socialna pedagogika*, 14 (2), str. 177–194.
- Nacionalni program ukrepov za Rome vlade Republike Slovenije za obdobje 2010–2015*. (2009). Ljubljana: Urad vlade Republike Slovenije za narodnosti.
- Nicolae, V. (2007). Percetly Equipped Failures: The European Union and Educational Issues Affecting the Roma. *European Education*, 39 (1), str. 50–63.
- Peček, M. in Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Sophia.
- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2006). Učitelji o Romih v slovenski osnovni šoli. *Socialna pedagogika*, 10 (2), str. 137–168.
- Save the Children Fund. (2001). *Denied a future? The right to education of Roma/Gipsy & traveller children in Europa*. Pridobljeno 29. 4. 2011 s svetovnega spleta: <http://www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/denied-a-future-the-right-to-education-of-romagypsy-and-traveller-children>.
- Smrtnik Vitulič, H. in Zupančič, M. (2010). Robust and mid-level personality traits as predictors of adolescents' academic

- achievement in secondary school. *Suvremena psihologija*, 13 (2), str. 203–19.
- Stoilescu, D. in Carapanait, G. (2011). Renegotiating Relations Among Teachers, Community, and Students: A Case Study of Teaching Roma Students in a Second Chance Program. *European Education*, 43(2), str. 54–73.
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Sloveniji*. (2004). Pridobljeno 12. 2. 2011 s svetovnega spleta: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/razvoj_solstva/projekti/enake_moznosti/.
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Sloveniji: Dopnilo k Strategiji 2004*. (2011). Pridobljeno 29. 8. 2011 s svetovnega spleta: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_Romi_dopolnitev_2011.pdf.
- The European Commission. (2004). *New Perspectives for Learning: The education of Gypsy children within Europe*. Pridobljeno 29. 2. 2012 s svetovnega spleta: <http://www.neskes.net/workalo/BP58.pdf>.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Pridobljeno 10. 1. 2006 s svetovnega spleta: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- UNESCO. (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge & A Vision* (Conceptual Paper). Pridobljeno 10. 1. 2006 s svetovnega spleta: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>.
- Vonta, T., Jager, J., Rutar Leban, T., Vidmar, M., Baranja, S., Rutar, S. idr. (2011). *Nacionalna evalvacijska študija uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. in Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), str. 249–294.