

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Elizabeta Koželj

**UČITELJ IN ROMSKI UČENCI Z
VIDIKA EKOLOŠKOSISTEMSKE TEORIJE**

MAGISTRSKO DELO

Mentorica: dr. Marjanca Pergar Kuščer, doc.

Ljubljana 2009

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici dr. Marjanci Pergar Kuščer za strokovno svetovanje,
potrpežljivost in spodbudo pri nastajanju magistrskega dela.

Iskrena hvala vsem romskim otrokom, ki ste me spodbudili k temu, da sem odprla svoja
vrata in raziskala samo sebe. Zaradi vas živim polnejše življenje.

Hvala tudi vsem, ki vas ne omenjam, a veste, da sem vam hvaležna.

POVZETEK

V zadnjih letih so bile izvedene številne raziskave povezane z romsko problematiko, v katerih raziskovalci iščejo sistemske rešitve in podajajo predloge za boljšo vključenost in uspešnejše izobraževanje romskih otrok. Kot učiteljica sem se vsakodnevno srečevala z romskimi učenci in aktualno problematiko dela z njimi. V magistrskem delu s študijo primera po eni strani prikažem, kako se učiteljica neposredno sooča s problemi izobraževanja in vključevanja romskih učencev med ostale učence lokalnega okolja in analiziram konkretno sodelovanje s strokovnimi službami v okviru šole in zunanjih inštitucij, po drugi strani pa širše raziščem stališča in odnose pedagoških delavcev in delavcev centra za socialno delo do pripadnikov romske skupnosti. Problematiko magistrskega dela teoretsko pojasnujem z vidika Bronfenbrennerjeve ekološkosistemske teorije. Teorija povezuje kontekstualne sisteme, od mikrosistemov, kjer se dogaja razvoj v neposrednem stiku z drugimi (družina, šola) do makrosistema, kjer zakoni, ekonomski in socialni običaji, norme, pravila in vrednote vplivajo na izobraževalne in delovne pogoje. Delovanje učiteljev in drugih strokovnih služb profesionalno odgovornih za napredek romskih učencev sem umestila tudi v teoretični sklop etičnega in spoštljivega uma, ki se v Gardnerjevih (2006) izpeljavah o petih umih za prihodnost, nanašata na odnos do drugih. Empirični del raziskave razkriva, da se učiteljica v praksi kljub zahtevnemu vključevanju romskih učencev sooča z dodatnim problemom povezanim s konkretno podporo strokovnih služb. Študija primera kaže, da na ravni znotraj šole podpore pri vključevanju Romov ni. Zato se učiteljica ne more zanesti na izkušnje in pomoč učiteljev, svetovalne službe, niti ravnatelja. Analiza stališč in odnosa pedagoških delavcev in delavcev centra za socialno delo do Romov pa pokaže, da imajo tisti, ki se z romskimi učenci ukvarjajo, bolj negativno obarvana stališča o njih, še posebej tisti z manj delovne dobe in nižjo stopnjo izobrazbe kot pedagoški delavci in delavci centra za socialno delo, ki nimajo neposrednega stika z Romi. V povprečju svojega dela ne opravljajo radi in menijo, da so pri delu z njimi neuspešni. S povezovanjem spoznanj kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja ter umestitvijo problematike v sodobno kontekstualno teorijo, želim prispevati k večji refleksiji učiteljev in strokovnih delavcev, ki se ukvarjajo z bolj ali manj uspešnim vključevanjem romskih otrok.

Ključne besede: romski učenci, učitelj, integracija, stališča, strokovni delavci, javnost

ABSTRACT

In recent years considerable sociological research has been conducted in the area of Gypsy populations in Slovenia. Through these studies, researchers have sought to present systemic solutions and offer proposals for the better integration and education of Gypsy children. As a teacher, I have been in regular contact with Gypsy children, and in the process have become familiar with the underlying issues involved in working with them. In this Master's Thesis, I conducted a case study in order to demonstrate how a teacher confronts and deals with the everyday difficulties encountered in educating Gypsy children and integrating them with other pupils from the local community. Furthermore, I have investigated and analysed the cooperation between various expert groups that work within the school and outside institutions. I have also conducted research into the various attitudes and relationships among pedagogues and workers from the Center for Social Work, and their perspectives relating to the members of Gypsy communities. In the context of this dissertation I offer an explanation of these issues from the view of Bronfenbrenner Ecosistemic Theory. This theory connects contextual systems, ranging from micro systems, where the main factor is direct contact with community members (family and school), to macro systems, wherein laws, economic and social practices, customs, norms, rules and values influence the educational and working environment. In the theoretical part of this study I have presented observations on the practices of teachers and other expert groups that are professionally responsible for the progress of Gypsy children, and have discussed these from Gardner's point of view. Apropos of this, I have focused on the "ethical and respectful mind" from the perspective of Gardner's (2006) *Five Minds for the Future*, with particular regard to the sphere of interpersonal relations. The empirical component of this research initiative reveals that there is a lack of effective support that teachers should receive from other expert groups in order to be better capable of fulfilling the challenging task of integrating Gypsy children. Furthermore, this case study shows that within the school there is no cooperation among groups, and thus no efficient support for resolving the integration problem. Consequently, teachers can neither rely on the experience of, nor count on help from other teachers, social consultants or even the principal of the school. Analysis of the relations and attitudes that teachers and social workers have regarding the Gypsy community, suggests that those

who have more direct contact with this demographic tend to have more negative attitudes about the issue than those with less direct contact. This holds especially true for teachers or social workers with few years of professional experience and those with lower levels of education. Although more than a half of those who work with Gypsies state that they enjoy their work, many of them believe that they are not successful in their efforts. By interconnecting findings from qualitative and quantitative observations, and by placing this discussion in a modern contextual theory environment, I am seeking to provide an in-depth reflection on the effectiveness of teachers and other expert groups that are dealing with the problem of integrating Gypsy children.

Key words: Gypsy pupils, teacher, integration, attitude, expert workers, public.

KAZALO

1 UVOD.....	1
2 TEORETIČNI DEL	2
2.1 KONTEKSTUALNE TEORIJE RAZVOJA.....	2
2.1.1 EKOLOŠKOSISTEMSKA TEORIJA RAZVOJA	4
2.2 KONTEKSTUALNOST RAZVOJA ROMOV Z VIDIKA EKOLOŠKOSISTEMSKE TEORIJE	6
2.2.1 ROMI IN KRONOSISTEM	6
2.2.1.1 POMEN BESED CIGAN IN ROM.....	6
2.2.1.2 SELITEV	8
2.2.2 ROMI IN MAKROSISTEM.....	15
2.2.2.1 PREGLED PREDPISOV O PRAVICAH ROMOV V SLOVENIJI IN EVROPI.....	16
2.2.2.2 STROKOVNE SMERNICE ZA DELO Z ROMI V ŠOLI	27
2.2.2.3 MEDNARODNE PRIMERJAVE	30
2.2.2.4 KULTURNA IDENTITETA ROMOV	37
2.2.3 ROMI IN EKSOSISTEM	43
2.2.3.1 BIVALNO OKOLJE	44
2.2.3.2 DELOVNO OKOLJE.....	46
2.2.3.3 IZOBRAŽEVALNO OKOLJE.....	51
2.2.3.4 MREŽA ROMSKIH ORGANIZACIJ.....	57
2.2.4 ROMI IN MEZOSISTEM	58
2.2.4.1 VPLIVI NA KAKOVOST POVEZAV	59
2.2.5 ROMI IN MIKROSISTEMI.....	61
2.2.5.1 DRUŽINA.....	62
2.2.5.2 ŠOLA	63
2.2.6 ROMSKI OTROK V SREDIŠČU KONTEKSTUALNE TEORIJE.....	84
3 EMPIRIČNI DEL	86
3.1 OPREDELITEV PROBLEMA IN CILJ RAZISKAVE.....	86
3.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN HIPOTEZE.....	87
3.3 RAZISKOVALNA METODOLOGIJA	88
3.3.1 OBLIKOVANJE RAZISKAVE	88

3.3.2 VZOREC OSEB	88
3.3.3 MERSKI PRIPOMOČKI.....	91
3.3.4 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	93
3.3.5 STATISTIČNE OBDELAVE.....	93
4 REZULTATI Z INTERPRETACIJO	94
4.1 PRIMER PROCESA VKLJUČEVANJA ROMSKIH OTROK V PRVI RAZRED DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE.....	94
4.1.1 PRVI RAZRED PRI UČITELJICI LIZI.....	95
4.1.1.1 TRIJE ROMSKI UČENCI.....	96
4.1.1.2 VEDENJE MED POUKOM.....	96
4.1.1.3 STARŠI.....	98
4.1.1.4 ODNOS S SOŠOLCI.....	99
4.1.1.5 UČITELJICA	101
4.1.2 UČITELJICA DODATNE STROKOVNE POMOČI.....	102
4.1.3 OSTALI UČITELJI O DELU Z ROMI.....	104
4.1.4 ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA.....	109
4.1.5 RAVNATELJ	112
4.1.6 CENTER ZA SOCIALNO DELO.....	114
4.1.7 ODGOVORI NA RAZISKOVALNI VPRAŠANJI.....	118
4.2 STALIŠČA STROKOVNIH DELAVCEV ŠOLE IN CENTRA ZA SOCIALNO DELO O ROMIH.....	124
4.2.1 FAKTORSKA ANALIZA.....	124
4.2.2 ANALIZA VARIANCE	131
5 ZAKLJUČEK	141
6 LITERATURA	147
7 PRILOGE.....	154

KAZALO TABEL:

Tabela 1: Otroški dodatek	49
Tabela 2: Opazovalna shema	96
Tabela 3: Zanesljivost lestvice stališč	124
Tabela 4: Zanesljivost lestvice stališč po sklopih	124
Tabela 5: Veljavnost stališč načina in življenje Romov	126
Tabela 6: Veljavnost stališč pravic in dolžnosti Romov	127
Tabela 7: Veljavnost stališč socializacije in vključenosti Romov	128
Tabela 8: Veljavnost stališč o romski izobrazbi	129
Tabela 9: Veljavnost stališč o Romih kot etnični skupnosti	129
Tabela 10: Odvisne spremenljivke	130
Tabela 11: Opisna statistika glede na pogostost srečanj z Romi	131
Tabela 12: Ugotavljanje razlik med povprečji glede na pogostost srečanj z Romi	132
Tabela 13: Opisna statistika glede na radost do dela z Romi	133
Tabela 14: Ugotavljanje razlik med povprečji glede na radost do dela z Romi	133
Tabela 15: Opisna statistika glede na izobrazbo	135
Tabela 16: Ugotavljanje razlik med povprečji glede na izobrazbo	136
Tabela 17: Opisna statistika glede na dolžino delovne dobe	137
Tabela 18: Ugotavljanje razlik med povprečji glede na dolžino delovne dobe	137
Tabela 19: Opisna statistika glede na delovno mesto	139
Tabela 20: Ugotavljanje razlik med povprečji glede na delovno mesto	139

KAZALO SLIK:

Slika 1: Pradomovina Romov	8
Slika 2: Prikaz sodelujočih glede na spol	89
Slika 3: Prikaz sodelujočih glede na delovno dobo	89
Slika 4: Prikaz sodelujočih glede na stopnjo izobrazbe	90
Slika 5: Prikaz sodelujočih glede na delovno mesto	90
Slika 6: Prikaz sodelujočih glede na življenje v okolici, kjer živijo tudi Romi	90
Slika 7: Mnenja pedagoških delavcev o uspešnosti pri delu z Romi	134

1 UVOD

Poklicno sem se štiri leta – prav od svojega prvega službenega dne – kot učiteljica vsakodnevno srečevala z romskimi učenci in s problematiko njihovega vključevanja v redno šolsko delo.

Zaradi različnih začetnih izhodišč v znanju, jeziku in navadah romskih otrok je delo z njimi za učiteljico zelo zahtevno, še posebno, če si v skladu s šolsko zakonodajo (Zakon o osnovni šoli, 1996) resnično prizadeva pripeljati vsakega učenca do razvoja optimalno možne ravni njegovih potencialov.

V zadnjih letih so bile izvedene številne raziskave povezane z romsko problematiko. Raziskovalci (Kovač-Šebart, Krek, 2003; Macura-Millovanović, 2006; Peček, Lesar, 2006; in drugi) se sprašujejo o vzrokih nevklučenosti in neizobraženosti Romov. Iščejo sistemske rešitve in podajajo predloge za boljšo vključenost in uspešnejše izobraževanje, kot so: zgodnje vključevanje Romov v vzgojno-izobraževalni sistem, uvajanje romskih pomočnikov, vsebinsko prilagajanje programov pouka, stalno strokovno izpopolnjevanje za strokovne delavce, homogeni oddelki, različne oblike učne pomoči in podobno.

Predlagane rešitve so brez dvoma pomembne, a ker kot učiteljica pri praktičnem reševanju težav pogosto pogrešam zavzetost strokovnih služb, ki bi poleg formalnega zadovoljevanja predpisanih pričakovanj zavzele aktivnejšo vlogo, sem želela magistrski študij zaključiti z raziskavo lastne prakse in izkušenj s strokovnimi službami skozi študijo primera, ko sem poučevala romske učence v vseh interakcijah, ki delujejo na njihov razvoj (vidiki družine, sprejemanje s strani sošolcev, obravnave bolj ali manj zavzetih strokovnih služb).

Zaradi povečanega zanimanja javnosti za romsko problematiko, ki se je v zadnjem času odražala v medijih in moje želje po širšem raziskovanju, sem se odločila izdelati tudi instrument, s katerim bom v obliki vprašalnika povzela mnenje javnosti o romski problematiki. Z njim bom ugotavljala tudi stališča učiteljev in drugih strokovnih delavcev.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 KONTEKSTUALNE TEORIJE RAZVOJA

Strokovnjake, ki proučujejo razvoj, zanima, kakšen je običajen potek razvoja pri otrocih in tudi, kakšne so medosebne razlike, tako v dejavnikih, ki vplivajo na razvoj, kot v končnih izidih.

Že na prvi pogled je očitno, da se otroci razlikujejo glede na spol, višino, težo, telesno zgradbo in ostale dejavnike, kot npr. zdravje. Obstajajo pa tudi razlike med njimi, ki na prvi pogled niso tako opazne: v inteligentnosti, osebnih lastnostih in čustvenih odzivih. Pa tudi v njihovih življenjskih slogih in okoljih, v katerih živijo: v domovih, skupnostih in širši družbi okoli njih, v odnosih, ki jih imajo, vrstah šol, ki jih obiskujejo in načinu preživljanja prostega časa.

Vse te in mnoge druge razlike pojasnjujejo, zakaj noben otrok ni enak drugemu. Razvoj je kompleksen in dejavnikov, ki vplivajo nanj, ni mogoče natančno izmeriti.

Sodobna perspektiva v razvojni psihologiji razvoj pojmuje kot vseživljenjski, večrazsežen in večsmeren proces, ki poudarja kontekstualnost razvoja.

Z vidika kontekstualnosti razvoja, le ta poteka v med seboj povezanih kontekstih, ki jih lahko v grobem razvrstimo v tri sisteme: starostno normativne, zgodovinsko normativne in nenormativne (Baltes, po Marjanovič Umek in dr., 2004).

Starostno normativni vplivi so predvidljivi biološki in socialni dogodki, ki so močno povezani s kronološko starostjo posameznikov in so podobni za vse posameznike v isti starostni skupini, ne glede na to, kje živijo. Vključujejo notranje biološke procese (puberteta, menopavza) in zunanje socialnokulturne vplive (všolanje, upokojitev).

Biološki in socialni vplivi, ki so povezani z zgodovinskim obdobjem, v katerem se ljudje razvijajo, sodijo med zgodovinsko normativne vplive. Ti so skupni ljudem določenih generacij, ki se razvijajo v posameznih družbah (ekonomskopolitične spremembe, računaniška revolucija).

Nenormativni vplivi pa so neobičajni in nenapovedljivi dogodki, ki imajo velik vpliv na posameznikovo življenje. Pojav in zaporedje teh dogodkov nista značilna za večino posameznikov, ki živijo v isti družbi (prometna nesreča, zadetek na loteriji).

Številni raziskovalci razvoj proučujejo z različnih teoretičnih izhodišč. Mednje so uvrščene teorije, ki poudarjajo različne vrste razvojnih procesov. Večina vplivnih teorij in raziskav otrokovega razvoja temelji na enem štirih glavnih izhodišč: psihoanalitično izhodišče (osredotoča se na nezavedna čustva in nagone), izhodišče perspektive učenja (proučuje vedenja, ki jih lahko opazujemo), kognitivno izhodišče (analizira miselne procese) in kontekstualno izhodišče (poudarja vpliv zgodovinskega, družbenega in kulturnega konteksta).

Z vidika problematike Romov je najzanimivejše kontekstualno izhodišče, ki zajema 4 različne teorije: etološko, evolucijsko, ekološkosistemsko in sociokulturno (Marjanovič Umek in dr., 2004).

Etološka teorija razlaga razvoj s prilagoditveno vrednostjo in njegovo evolucijsko zgodovino, pri čemer se osredotoča na biološke in evolucijske osnove vedenja. Etologe zanimajo predvsem podobnosti v razvoju predstavnikov vrste in manj razlike med njimi. Bowlby je teorijo apliciral na razlago razvoja primarne navezanosti med dojenčkom in osebo, ki zanj skrbi (Papalia in dr., 2003).

Evolucijska psihologija se primarno osredotoča na ugotavljanje izvorov povprečnih razlik med vrstami. Izhaja iz psihičnih funkcij Darwinove teorije evolucije, ki se je pred kratkim uveljavila na nekaterih področjih razvojne psihologije npr. čustvovanja, spoznavanja, partnerstva. Skozi kontinuiran razvoj se spremembe v vedenju pojavljajo s postopnim prevladovanjem učinkovitejših vedenj in upadanjem manj učinkovitih (Marjanovič Umek in dr., 2004).

Vodilni zagovornik sociokulturne teorije, kar zadeva otrokov razvoj, je bil L.S. Vigotski, ki je poudarjal aktivnost otrokovega delovanja v lastnem okolju. Poudarja vlogo kulture v posameznikovem razvoju, pri čemer je razvoj govora zelo pomemben že v najzgodnejšem obdobju (Papalia in dr., 2003).

Teorija, na kateri to magistrsko delo sloni, pa je ekološkosistemsko teorija, katere največji zagovornik je Urie Bronfenbrenner. V različnih virih navajajo mnoge izraze za omenjeno teorijo. Tako jo lahko najdemo kot ekološkosistemsko (Marjanovič Umek in dr., 2004), bioekološko (Papalia in dr., 2003) in ekološko oziroma okoljsko teorijo

(Batistič-Zorec, 2000). Avtor sam teorijo poimenuje "ecological systems theory", zato bom v nadaljevanju uporabljala ime ekološkosistemska teorija (Bronfenbrenner, 1979).

2.1.1 EKOLOŠKOSISTEMSKA TEORIJA RAZVOJA

V razvojni psihologiji ekološkosistemska perspektiva predstavlja smer, ki proučuje soodvisnost med vedenjem posameznika in vplivi okolja. Zajema različne smeri in pristope, ki naj bi pomagali razumeti vplive okolja na življenje otrok. Njena predhodnica je "gestalt teorija", ki se je razvila v Nemčiji. Osnovna predpostavka gestaltistične teorije je, da novi dražljaji ali izkušnje ne pomenijo le dodajanja novih elementov obstoječemu znanju, ampak vplivajo na celotno osebnost. S tem povzročajo strukturne spremembe med obstoječimi elementi in njihovimi odnosi v osebnosti (Batistič-Zorec, 2000).

Bronfenbrenner (1998) navaja, da sta pojem ekološkosistemska psihologija prva uvedla Lewinova sodelavca Barker in Wright. Menila sta, da tradicionalni psihologiji ne uspe razložiti velikih razlik med posamezniki, zato sta se začela ukvarjati z vlogo vplivov okolja v otrokovem življenjskem prostoru. Kritizirala sta laboratorijsko proučevanje osebnosti, saj ju je zanimalo predvsem naravno vedenje v naravnem okolju. Osnovna metoda te teorije je naturalistično opazovanje, ki izhaja iz etologije.

Urie Bronfenbrenner (prav tam) pravi, da je bistvo ekologije človekovega razvoja v proučevanju delikatnega ravnotežja med aktivnim organizmom v razvoju in njegovim okoljem. Za razliko od klasičnega psihološkega modela, kjer je proces med eksperimentatorjem in subjektom proučevanja enosmeren, ekološka psihologija poudarja večsmernost tega procesa. Razvoj naj bi potekal preko postopno vse bolj zapletenih procesov urejene, aktivne in dvosmerne interakcije med razvijajočim se otrokom in bližnjim, vsakdanjim okoljem, nanj pa vplivajo procesi bolj oddaljenih okolij, ki se jih otrok največkrat sploh ne zaveda ([http://www Bronfenbrenner life course center](http://www.Bronfenbrenner.life.course.center), pridobljeno 19. 4. 2008).

Poleg pomembnosti vpliva okolja na posameznika poudarja torej tudi pomen vpliva posameznika na okolje. Ker učinki okolja medsebojno niso izolirani, gre za preplet vzajemnih učinkov.

Odnosi med posameznikom in okoljem so dinamični, zato ni pomembno le merjenje končnih rezultatov, ampak tudi sprotno proučevanje okolja in posameznika. Ekologija razvoja se torej ukvarja z razvijajočim se otrokom in razvijajočim se okoljem, ki se nenehno spreminjata (Batistič-Zorec, 2000).

Če hočemo razumeti te odnose in procese, je potrebno najprej proučiti različna okolja, v katerih potekajo. Začnejo se doma, v učilnici, pri sosedih, navzven se povezujejo z družbenimi institucijami, kot je npr. izobraževalni sistem, na koncu pa obsegajo tudi kulturne in zgodovinske vzorce, ki vplivajo na družino, šolo in prav vse, kar sestavlja posameznikovo življenje.

Bronfenbrenner opredeljuje pet trdno povezanih kontekstualnih sistemov, od najbolj intimnega pa vse do najširšega: mikrosistem, mezosistem, eksosistem, makrosistem in kronosistem. Sisteme lahko grafično prikažemo v obliki koncentričnih krogov. V središču pa je otrok (Bronfenbrenner, 1998).

Mikrosistem predstavljajo elementi otrokovega neposrednega okolja, s katerim je dnevno v kontaktu, to so: družina, šola, prijatelji, sosesčina. Vsak mikrosistem predstavlja vzorec aktivnosti, vlog in medosebnih relacij.

Mezosistemi se nanašajo na vzajemne relacije med posameznimi mikrosistemi, kot je npr. relacija med družino in šolo. Odnosi med mikrosistemi vplivajo na otrokovo doživljanje in vedenje v okolju, kjer se trenutno nahaja.

Eksosistemi niso v neposredni interakciji z otrokom, a kljub temu posredno vplivajo nanj; predstavljajo npr. zaposlitev staršev, lokalne šolske in krajevne oblasti, socialno politiko in podobno.

Sledi makrosistem, ki ga sestavljajo splošni kulturni vzorci, prevladujoče vrednote, prepričanja, navade ter ekonomski in socialni sistemi kultur in subkultur. Vse to nenehno pronica v posameznikovo vsakdanje življenje.

Najbolj oddaljen pa je zadnji krog, ki dodaja dimenzijo časa, to je kronosistem. Ta predstavlja stopnjo stalnosti ali spremenljivosti otrokovega življenja. Sem sodijo spremembe v sestavi družine, kraju prebivanja, zaposlenosti staršev, pa tudi večji dogodki, kot so vojne, migracijski tokovi in ekonomski ciklusi (Batistič-Zorec, 2000).

Človek ni le rezultat razvoja, ampak njegov oblikovalec, hkrati torej predstavlja izdelek in je izdelovalec.

2.2 KONTEKSTUALNOST RAZVOJA ROMOV Z VIDIKA EKOLOŠKOSISTEMSKE TEORIJE

Znotraj kontekstualnega izhodišča lahko razvoj razumemo samo v njegovem družbenem okolju, kjer posameznik ni ločen od svojega okolja, ampak deluje z njim vzajemno. Ker predstavlja neločljivi del tega okolja, je za proučevanje Romov ekološkosistemska teorija zelo primerna.

S pomočjo te perspektive bom analizirala romsko problematiko preko petih ravni okoljskih sistemov.

2.2.1 ROMI IN KRONOSISTEM

Kronosistem vključuje niz okoljskih dogodkov in prehode v življenjskem poteku ter sociozgodovinskih okoliščinah. Okolje, ki vpliva na otroka, ni statični dejavnik, saj se nenehno spreminja. Pomembni dogodki v otrokovem življenju spremenijo obstoječe odnose med posameznikom in okoljem in posledično oblikujejo nove pogoje, ki vplivajo na razvoj posameznika. Med te dogodke štejemo npr. rojstvo sorojenca, spremembe kraja bivanja, vstop v šolo in upokojitev.

Hkrati pa kronosistem vključuje tudi večje dogodke, kot so vojne, ekonomski ciklusi in migracijski tokovi (Papalia in dr., 2003).

Ker se prvi kronosistemski vidik nanaša izključno na posameznika in njegovo ožjo okolico, drugi vidik pa širše zajema vse te posameznike skupaj in njihovo skupno zgodovino, se bom kronosistemskega proučevanja Romov lotila predvsem z drugega vidika, z vidika njihovega izvora, zgodovine, migracijskih tokov ipd.

Po ekološkosistemski teoriji je to namreč ena izmed ključnih točk razumevanja razvoja, ki seveda (s proučevanega vidika) na posameznika deluje posredno.

2.2.1.1 POMEN BESED CIGAN IN ROM

Romi so posebna etnična skupina ljudi, ki po mnenju strokovnjakov, ki so jo proučevali, prihaja iz Indije.

Pri raziskovanju točne opredelitve, kje je njihova pradomovina, so si pomagali z jeziki posameznih narodov, pri katerih so zasledili mnoge izraze, ki kažejo na prisotnost Romov.

Ime Cigan je razširjeno v jezikih vseh evropskih narodov. Beseda Cigan, s katero največkrat označujemo ljudstvo Romov, je sorodna sanskrtski besedi "doma". Ta beseda v staroindijskem jeziku označuje ljudi, ki se ukvarjajo s petjem, plesom in glasbo in ima dve različici. V Perziji Cigane označujejo z nazivom Doma, v Armeniji pa Loma (Šiftar, 1970).

Besedo Rom, ki smo jo začeli uvajati v novejšem času pri vseh ciganskih skupinah, so le te prinesle s seboj. Rom v ednini pomeni človek, v množini ima beseda obliko Roma, kar pomeni ljudje (Štrukelj, 2004).

Zanimivo je, da beseda Cigan v romskem jeziku ne obstaja, torej so jih tako poimenovali drugi. Ena izmed razlag izvora imena pa predvideva tudi, da izhaja iz grške besede "anthinganos", kar pomeni nedotakljiv. Tako se je imenovala tudi verska sekta, ki se je ukvarjala z magijo (Brizani-Traja, 2000).

V Sloveniji beseda označuje posebno skupino naseljencev, ki zaradi načina življenja živi ločeno, le v svojih skupnostih. Ima pa tudi negativen prizvok. Naziv "cigan" označuje hudo žalitev za človeka in pomeni sinonim za brezskrbno življenje in neustaljenost. Lahko pa predstavlja tudi človeka, ki krade, ki je oblečen v raztrgano in umazano obleko.

Cigani sami sebe in ljudi svojega rodu imenujejo Romi, saj to pomeni pripadnost ciganskemu narodu. Vsakokrat, ko jim nekdo reče Cigani, pa so izredno užaljeni. Ne Cigan, temveč Rom, je edino upravičen naziv, ki ga to ljudstvo uporablja zase.

8. aprila 1971, so se na prvem svetovnem kongresu Romov v Londonu dogovorili, da zaradi slabšalne rabe besede Cigan, ki je postala žalitev in obsodba neustaljenih in odmaknjenih ljudi, začno uporabljati besedo Rom.

2.2.1.2 SELITEV

Izvor potujočega ljudstva, ki se je po dolgem potovanju v 14. stoletju pojavilo tudi v Evropi, je precej časa veljal za skrivnost. Mnogi raziskovalci, ki jih je pritegnil njihov način življenja, so položili temelje romologiji.

Jezikoslovec A. Friedrich Pott je bil prvi, ki je znanstveno proučil ciganski jezik in na osnovi jezikovnih spoznanj ugotovil njihovo prvotno domovino v Indiji. Mnenja, kje na indijskem polotoku naj bi živeli, preden so se začeli razseljevati, pa so bila deljena.

Med raziskovalci izvora ima nedvomno pomembno mesto jezikoslovec Franc Miklošič, ki je v letih 1872-1880 napisal najpomembnejše znanstveno delo o evropskih Ciganih. Miklošič njihovo prvotno domovino postavlja na skrajni severozahodni del Indije, v dolino južnega Hindukuša.

Danes so si romologi enotni v ugotovitvi, da je pradomovina Romov v zahodnem delu današnje Indije, v Pandžabu, na obronkih mogočne Himalaje.



Slika 1: Pradomovina Romov (Vir: <http://www.Globalsecurity>, pridobljeno 18. 7. 2008)

Raziskovala se ni le prvotna domovina Ciganov, ampak tudi začetki izseljevanja na zahod.

Večina avtorjev, ki jih je zanimala pradomovina Ciganov meni, da je začetek selitve Romov povzročil vpad Hunov v 5. stoletju (Šiftar, 1970). Block, avtor najboljše študije o Ciganih okrog leta 1930 pa meni, da so indijske nomadske skupine zapustile domovino med 9. in 11. stoletjem (Štrukelj, 2004). Horvatova predvideva, da je selitve povzročil arabski vdor v Pandžab v 7. in 8. stoletju (Horvat po Štrukelj, 2004).

O njihovem poreklu in selitvah so ohranjeni miti in legende, ki so jih Romi prenašali z ustnim izročilom in so pri raziskovanju znanstvenike pogosto zavedli (Brizani-Traja, 2000).

O vzrokih za selitev indijskih nomadov lahko torej samo sklepamo in domnevamo. Znano pa je, da so se najprej napotili v Afganistan in Perzijo ter se v teh deželah tudi dalj časa zadrževali, saj so upali, da se bodo še lahko vrnili (Šiftar, 1970).

Želja po vrnitvi se jim ni uresničila, zato so se med pomikanjem proti zahodu ločili v dve veji. Prva skupina se je pomikala v smeri proti Afganistanu, Turkestanu, preko Turkmenije do Kaspijskega jezera (Šiftar, 1970). Od tu naprej je la manjši del nadaljeval pot skozi Gruzijo proti Kavkazu, večja skupina pa proti Armeniji, Turčiji preko Bolgarije in Grčije na Balkan (Štrukelj, 2004).

Druga nomadska skupina pa je potovala proti osrednjemu delu Male Azije vse do Sirije (Šiftar, 1970). V Siriji se je skupina razpolovila, od koder je ena skupina nadaljevala pot proti Turčiji in Balkanu, druga pa je odšla preko Egipta v severno Afriko in od tam čez Gibraltar vse do Španije (Štrukelj, 2004).

Mišljenje, da so prišli Romi v naše kraje s Turki, je zmotno. Obstaja namreč več teorij o prihodu tega ljudstva na Balkan. Tihomir Đorđević je s starimi listinami dokazal, da so bili Cigani na Balkanu že v 14. stoletju, kar je pred Turki (Štrukelj, 2004). Veljali so za znanilce turške nevarnosti, saj so se ravno pred njimi umikali v zahodne kraje.

Vsi raziskovalci tega ljudstva pa so si enotni, da Rome po 16. stoletju zasledimo že po vsej Evropi.

ROMI V EVROPI

Miklošič je evropske Cigane razdelil na 13 velikih skupin, ki se imenujejo po deželah, v katerih so naseljeni. Ti so: grški, romunski, madžarski, moravško-češki, nemški, poljsko-litavski, ruski, finski, skandinavski, italijanski, baskiški, anglo-škotski in španski Cigani (Šiftar, 1970). Imenoval je prav toliko narečij. Zanimivo pa je, da je od teh narečij grški ciganski jezik najbolj čist in podoben indijskemu, najbolj popačen pa je španski ciganski jezik, ki ima slovnico skoraj enako španskemu jeziku (Štrukelj, 2004).

Očitno je, da so se Cigani zelo hitro razkropili po Evropi in se kot nomadi ustalili v posameznih deželah. Srečali so se s fevdalno družbeno ureditvijo, razvitimi mesti, trgovino in obrtjo ter visoko stopnjo znanosti in umetnosti (Šiftar, 1970). To je bilo obdobje po križarskih vojnah, obdobje propadanja viteštva, čas prehoda iz naturalnega v denarno gospodarstvo, ki je povzročal množične pojave revežev in brezdomcev. Možno je, da so ravno te spremembe in nemiri omogočale Ciganom tako hitro širjenje po Evropi.

Cigane so sprejemali z mešanimi občutki. V nekaterih deželah so jim bili bolj naklonjeni, v drugih zopet manj. Sprva so jih sprejemali z veliko radovednosti in pomilovanjem, saj so občudovali temnopolte ljudi z ogleno črnimi lasmi in očmi. Veliko pozornost so vzbujala tudi kričeče pisana ženska oblačila (Šiftar, 1970).

Kmalu so bili v večini evropskih dežel kljub obrtnim veščinam kot ljudje najnižjega sloja močno prezirani in tudi najbolj grobo in kruto preganjani. V Franciji, Angliji, Nemčiji, Italiji, na Danskem, Nizozemskem in Češkem ter drugih deželah so v tistem času izdajali predpise proti Ciganom, saj so jih želeli izseliti oziroma izgnati (Brizani-Traja, 2000).

ROMI NA SLOVENSKEM

Doselj znana najstarejša zgodovinska poročila in omembe Romov v srednji Evropi so pomembne tudi za Slovenijo, saj imamo o njih le malo podatkov.

Navzočnost Ciganov v Sloveniji odkriva škofijska sodna kronika iz Zagreba, v kateri je leta 1387 omenjen Cigan iz Ljubljane (Štrukelj, 2004). Prvo ohranjeno zapisano poročilo o prisotnosti Romov na naših tleh se torej nanaša na 14. stoletje. Obstaja pa mnogo mlajših zapisov kot so: sodne listine, fevdne knjige, rabeljski računi, cerkvene matične knjige ...

Tudi pri nas so bili Cigani preganjani. Vse odredbe sicer veljajo za avstrijske dežele, vendar jih je avstrijska vlada pošiljala svojim predstavnikom v naše kraje in želela Cigane pregnati iz dežele (Štrukelj, 2004).

Kdaj in kako so se začeli Romi naseljevati v Sloveniji nam govorijo doslej znani arhivski viri. Zanimivo je, kako so izbirali kraje za naselitev. Ostali so v tistih krajih naše dežele, ki so blizu sosednjih pokrajin in držav z veliko številčnejšim ciganskim prebivalstvom (Brizani-Traja, 2000). Cigani v Sloveniji, ki so bili naseljeni v naših krajih do prve svetovne vojne, niso prišli naenkrat in samo z ene strani. Največ jih je prišlo s severovzhodne strani. Družine teh rodbin so se največkrat naselile v obmejnih krajih. Drugi, močnejši val, pa je prihajal iz jugovzhoda. Ti Romi so bili pravi nomadi in so po naših krajih le potovali.

Ciganske skupine v Sloveniji so glede na druge maloštevilčne. Ločimo tri pomembne rodove. Vsaka skupina govori svoje cigansko narečje, to pa jih tudi loči med seboj. Po krajih, v katerih so se naselili, jih delimo na dolenske, prekmurske in gorenjske Cigane. Poleg tega jih označujemo tudi z imeni dežel, od koder so se priselili v naše kraje. Tako pravimo dolenski skupini, da so hrvaški Cigani, prekmurski, da so madžarski, gorenjski pa, da so nemški Cigani.

ROMI V PREKMURJU

Romi so na področje Prekmurja prišli iz Madžarske in jih zato imenujemo tudi Madžarski Romi. Najverjetneje so se naselili na to območje že ob koncu 14. stoletja. Zagotovo pa so bili prisotni na tem področju v 15. stoletju, ko je prihajalo do velikega preseljevanja narodov zaradi nenehnih turških vpadov. Naselitev Romov na območju Prekmurja je precej razpršena, tako da jih najdemo v vsakem večjem naselju. Največji delež teh pa se je naselil na obrobju Murske Sobote (Brizani-Traja, 2000).

V začetku so se na to območje naselile le posamezne družine. Eno prvih naselij je nastalo na ozemlju Černelavci, kjer se je najprej naselila družina Horvat na koncu vasi. Posamezne rodbine so se naselile na območja določenih kmečkih vasi. Zaradi priseljevanja in ustanavljanja novih družin so domovi na zemljišču, ki je bilo namenjeno le eni družini, postali pretesni. Zato so se nekatere družine začele naseljevati tudi na drugih zemljiščih. Drugo večje naselje se razprostira na zemljiščih vasi Borejci in Vanče

vasi. Večja romska naselja so še : Zenkovci, Domajinci, Dobrovnik, Pušča. Manjši romski zaselki so raztreseni po vsem Prekmurju, posebno številni so na Goričkem. Življenje v zaselkih se izboljšuje počasneje, kakor v večjih naseljih. Vzroki so: oddaljenost od velikih središč, kjer bi mogli dobiti zaposlitev, nekateri pa imajo le starejše prebivalce (Štrukelj, 2004).

Romi v Prekmurju živijo v hišah in ne barakah. Prve romske hiše so bile postavljene s sprednjo stranjo na cesti, drugi domovi, ki so bili zgrajeni kasneje, stojijo gručasto s stisnjenimi dvorišči za prvimi hišami. Bivalne razmere ter komunalna infrastruktura so v romskih naseljih v Prekmurju urejene in omogočajo pripravo in vključevanje otrok v vzgojno-izobraževalne ustanove.

Skrb prekmurskih občin za Rome je v primerjavi z dolenjskimi občinami precej večja. Nekatere občine na območju Prekmurja so začele reševati romsko vprašanje že pred štiridesetimi leti, kot je to storila občina Murska Sobota. Od takrat se je položaj bistveno izboljšal. Gre namreč za bivalne razmere, urejanje zemljiškoknjižne in lastninske dokumentacije, stanovanjsko politiko ter področje izobraževanja in socialne politike (<http://www.ZvezaRomovSlovenije>, pridobljeno 25. 2. 2009).

Na Dolenjskem pa se o romski problematiki razpravlja le, ko so stvari aktualne.

V Prekmurju se Romi drugače obravnavajo, saj je pokrajina narodnostno in versko mešano območje. Če so v preteklosti različni narodi pod različnimi oblastmi hoteli preživeti, so morali spoštovati drug drugega in uspeh je, da so se ohranili vsi, tudi Romi. Prekmurski Romi so dejansko že del kulture in so večinoma integrirani v družbo. To se odraža na vseh področjih, tako na področju bivalnih razmer, izobraževanja, zaposlovanja, kulturnem udejstvovanju itd (Štrukelj, 2004).

V Prekmurju se Romi že od nekdaj šolajo. Prekmurski Romi imajo večinoma družbeni položaj, ki jim omogoča redno vključevanje romskih otrok v vrtce, osnovne šole in srednje poklicne šole. Večinoma vsi otroci obiskujejo osnovno šolo, kar 70% otrok pa osnovno šolanje tudi konča. Tisti, ki se odločijo za nadaljnje šolanje, se vpišejo v srednjo šolo. Vsako leto konča omenjeno šolo približno 60 Romov. Nekateri se vpišejo tudi na fakulteto, a teh je zelo malo. Tisti, ki šolanja po osnovni šoli ne nadaljujejo, imajo službe in se trudijo živeti kar se da normalno življenje. Njihovo zaposlovanje v Prekmurju namreč ni tako velik problem, kakor na Dolenjskem. Težave pri zaposljivosti se pojavijo

predvsem zaradi nizke izobrazbe in ne tudi zaradi diskriminacije. Tudi delovnih mest je premalo, programov za nove zaposlitve Romov pa ni. Romi v Prekmurju se ukvarjajo z javnimi deli, priložnostnimi zaposlitvami, delom v tujini, pobiranjem odpadnega železa in raznimi sezonskimi deli. Večina Romov pa prejema denarno socialno pomoč (<http://www> Položaj Romov v razčirjeni Evropski uniji, pridobljeno 25. 2. 2009).□

Do sedaj so Romi v Prekmurju pokazali veliko aktivnost in organizacijske sposobnosti prav na kulturnem področju z uspešno izpeljanimi kulturnimi projekti. Poleg kulturnih društev in precej uspešnih športnih društev pa je potrebno omeniti forum romskih svetnikov, ženski forum, ki skrbi za otroške prireditve in izobraževanje ter vzgojo odraslih žensk. Med pomembnejšimi dosežki slovenskih Romov je pa zagotovo romski muzej v zaselku Kamenci in romski informativni center ROMIC.

Prekmurski Romi so v svojem delovanju bolj organizirani kot dolenjski Romi, kar jim omogoča doseganje boljših rezultatov, hkrati pa jih ponovno bolj vpenja v družbo. Prav tako je število odklonskih dejanj proti Romom bistveno manjše kot na Dolenjskem, iz česar lahko sklepam, da je prekmursko prebivalstvo bistveno bolj strpno in pripravljeno na sožitje z romsko manjšino.

ROMI NA DOLENJSKEM

Dolenjski Cigani, ki jih druge skupine imenujejo hrvaški Cigani, naseljujejo kraje v Beli krajini, kočevsko okolico, krško dolino in druge kraje po Dolenjskem, posebno v okolici Novega mesta.

O začetku naseljevanja teh rodbin je znanih malo podatkov. Pri obravnavanju dolenjskih Ciganov se ne moremo opreti na nobeno študijo, ki bi bolje pojasnila njihovo etnično pripadnost s sosednjimi hrvaškimi plemeni. Najpomembnejši je njihov jezik, saj lahko s proučevanjem jezika ugotovimo njihovo prejšnje bivališče in plemensko skupnost, katere del so bili v preteklosti.

Edini zapisan vir, ki pogosto omenja Rome na Dolenjskem in njihovo navzočnost v preteklosti, so matične knjige.

Prvi vpisi Romov na Dolenjskem se pojavijo leta 1738 v Metliki, nekoliko pozneje pa tudi na področju Šmihela in Ruperč Vrha pri Novem mestu (Bukovec, Cigler, 2006). Mnogo pomembnih podatkov pa je zapisal tudi Trdina v črtici o Ciganih Brajdčih, vendar govori le o omenjenem rodu (Štrukelj, 2004).

Med Romi na dolenjskem ozemlju so bili že pred stoletjem uveljavljeni priimki Brajdč (v širši okolici Novega mesta), Jurkovič (v okolici Šentjerneja) in Hudorovac (v Beli krajini).

Dolenjski Romi so se ustalili na obrobjih, ki so do danes ostali izolirani. Le redki so kupili zemljo, na kateri bivajo, drugi so jo enostavno zasedli. Romske zaselke niso urbano in načrtno vključeni v razvojne programe in vsa prizadevanja o nujnosti ureditve tega vprašanja ponavadi niso uspešna zaradi odpora vaških skupnosti.

V preteklosti so dolenjski Romi doživeli nekaj nasilnih preseljevanj. Njihovo življenje so pogosto urejali administrativni predpisi. Niso se smeli priseljevati, odvzemali so jim otroke in jih na silo socializirali (Padovan po Bukovec, Cigler, 2006).

Po 2. svetovni vojni so v Novem mestu Romi začeli preseljevati v zapuščene kočevske vasi, kjer naj bi se ustalili in kmetovali, vendar ta nasilni poskus naselitve ni uspel. Večina Romov se je vrnila v svoja nekdanja bivališča.

V letu 1988 je bila zelo aktualna zgodba o žužemberških Romih, ki so jih občani zaradi groženj in večje kraje nasilno prignali na grajski trg in jih nato odgnali v kamnolom nato pa preselili v šotore v Bonocov Boršt. Romi so se od tam sami preselili v Trebnje, Grosuplje in Novo mesto.

V letu 2006 pa je prišlo do zelo odmevnega spora med krajanji Ambrusa (vas v Suhi krajini) in tamkajšnjimi Romi. Napetost se je začela, ko je romska družina pred 11 leti kupila zemljišče in se naselila na vodovarstvenem območju. Krajanji so sicer protestirali, država je leta 1995 izdala odločbo, da ta predel ni primeren za bivanje, a je Romi niso spoštovali, kar je ustvarjalo vse bolj konfliktno razmere.

Podatki ljubljanske policijske uprave dokazujejo, da so prebivalci nelegalnih naselij med Ambrusom in Zagradcem v slabih dveh letih storili veliko kaznivih dejanj, saj so policisti

v tem času na tožilstvo podali kar 126 kazenskih ovadb (Šonc, 2006). Nato pa je usodno nedeljo 22. oktobra 2006 prebivalec na črno zgrajenega romskega naselja Andrej Čmak s skupino Romov napadel domačina Jožeta Šinkovca. Od takrat so si dogodki bliskovito sledili na več ravneh, od državne, občinske oziroma lokalne, mednarodne do civilne in medijske, pri čemer smo bili priča pogostim trkom med posameznimi ustanovami, ki so se na kaotično stanje v Ambrusu različno odzvale. Rome so sprva preselili v Postojno, vendar je bilo središče dogajanja še vedno v Suhi krajini, kjer so domačini z vaškimi stražami, želeli preprečiti vnovično naselitev. Nato je vlada Romom našla primerno mesto za bivanje v Ljubljani.

Vsi Romi, ki so danes v naši bližini, so posredno zaznamovani z njihovim izvorom in zgodovino, ki je drugačna od neromske. Pogosti ostri protesti in zapleti Romov s krajani dajejo slutiti, da še ni odločeno, kakšno mesto naj bi imeli med nami, kar je z vidika kronosistema zelo pomembno. V tej točki se namreč znotraj kronosistema prepletata večji in manjši sistem. Zaradi zaznamovanosti s strani večjega sistema, pogosto prihaja do dinamičnih sprememb, ki nakazujejo spremenljivost njihovega življenja v manjšem sistemu. Napeti odnosi med posamezniki in okoljem posledično pogosto prinašajo pomembne spremembe v časovni dimenziji življenja posameznika. Tako se neredko zgodi, da zaradi medsebojnih nesoglasij prihaja do obračunov s smrtnim izidom, novim preseljevanjem itd., kar vpliva na spremembe v sestavi družine, spremembe kraja bivanja ipd. Očitno je, da znotraj kronosistema delujejo ponavljajoči se ciklični procesi, na katere vpliva tudi naslednja raven okolja; makrosistem.

2.2.2 ROMI IN MAKROSISTEM

Po Bronfenbrennerjevem modelu je naslednja raven okolja makrosistem, ki ne predstavlja nobenega specifičnega konteksta, temveč je sestavljena iz zakonov, ekonomskih in socialnih običajev v družbi, norm, pravil in vrednot v določeni kulturi, v kateri posameznik živi (Papalia in dr., 2003).

Kultura se nanaša na življenjske vzorce, prepričanja, norme in druge produkte določene skupine ljudi, ki se v procesih socializacije in inkulturacije prenašajo iz generacije v

generacijo. Vpliva na identiteto, učenje in socialno vedenje njenih pripadnikov že zelo zgodaj v otrokovem razvoju.

Številni znanstveniki so dokazovali, kako zelo se interaktivna igra malčkov razlikuje med malčki različnih kultur, prav tako se zaznavanje mikrosistemskih odnosov in njihovo povezovanje na mezosistemski ravni z vidika mladostnikov med kulturami zelo razlikuje (Marjanovič Umek in dr., 2004).

”Razvoj posameznika je odvisen od množice dejavnikov, vključno z zgodovino in vrednotami kulture in gotovo tudi z gospodarstvom.” (Gardner, 1995, str. 305)

V tem poglavju bom raziskala, kako je romska kultura vpeta v širši ustavni in zakonodajni okvir v Sloveniji, pa tudi Evropi ter na kratko opisala značilnosti njihove kulture.

2.2.2.1 PREGLED PREDPISOV O PRAVICAH ROMOV V SLOVENIJI IN EVROPI

Raziskovalne ustanove, romske organizacije in civilna družba se v zadnjem času intenzivno ukvarjajo s proučevanjem zgodovine, kulture, jezika, posebnega položaja in potreb Romov v Evropi. Romi se kljub premikom v pozitivno smer še vedno srečujejo z določenimi problemi v zvezi z revščino, slabim socialnim položajem, predsodki in diskriminacijo.

Razumevanje posebnosti romske kulture z vidika strokovne obravnave in z vidika zagotavljanja predstavnštva Romov pri političnem odločanju na mednarodni in državni ravni je vedno večje. V kontekstu pravnega varstva kulturne raznolikosti in pluralizma je možnosti za njihovo prisotnost v Evropi vse več (Klopčič, 2003).

MEDNARODNI DOKUMENTI IN ORGANIZACIJE

Slovenija je podpisnica vseh pomembnejših mednarodnih pogodb s področja človekovih pravic in prepovedi diskriminacije. Te s podpisom postanejo del notranjega pravnega reda in se uporabljajo neposredno.

V Sloveniji veljavne mednarodne pogodbe imajo svoje mesto nad samo Ustavo, saj je v petem odstavku 15. člena določeno: "Nobene človekove pravice ali temeljne svoboščine, urejene v pravnih aktih, ki veljajo v Sloveniji, ni dopustno omejevati z izgovorom, da je ta ustava ne priznava, ali da jo priznava v manjši meri." (Uradni list RS št. 33/1991) To pomeni, da posameznikom (tudi Romom!) pripadajo človekove pravice, ki so navedene v podpisanih mednarodnih aktih in zavezujejo Slovenijo.

Kot skupni ideal človeštva je postala Deklaracija človekovih pravic OZN iz leta 1948 temeljni dokument o varstvu človekovih pravic. Na globalni ravni odraža zavest o pomenu spoštovanja pravice vsakega posameznika in prirojenega dostojanstva vseh ljudi: "Vsi ljudje se rodijo svobodni in imajo enako dostojanstvo in enake pravice." (<http://www> Splošna deklaracija o človekovih pravicah, 1.člen, pridobljeno 21. 5. 2008). Za položaj Romov pa je zelo pomemben tudi drugi člen: "Vsakdo je upravičen do uživanja vseh pravic in svoboščin, ki so razglašene s to Deklaracijo, ne glede na raso, barvo kože, spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, narodno ali socialno pripadnost, premoženje, rojstvo ali kakršnokoli drugo okoliščino."

Človekove pravice in prepoved diskriminacije pa so zajete tudi v mednarodnih aktih, kot so Mednarodni pakt o državljanskih in političnih pravicah, Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin, Mednarodni pakt o ekonomskih, socialnih in kulturnih pravicah, Konvencija o odpravi vseh vrst rasne diskriminacije in Konvencija o preprečevanju mučenja in nečloveškega ali poniževalnega ravnanja ali kaznovanja (<http://www> Ministrstvo za zunanje zadeve, pridobljeno 21. 5. 2008).

Za romsko skupnost v Sloveniji pa se uporabljata tudi Okvirna konvencija Sveta Evrope za varstvo narodnih manjšin in Evropska listina o regionalnih ali manjšinskih jezikih, ki sta za manjšinsko problematiko še posebej pomembni.

Določila Okvirne konvencije Sveta Evrope za varstvo narodnih manjšin naj bi bila v skladu z ustavo in zakonodajo uporabljena tudi za pripadnike romske skupnosti, ki živijo v Sloveniji. Določila Evropske listine o regionalnih ali manjšinskih jezikih pa naj bi se smiselno uporabljala tudi za romski jezik (<http://www> Urad za narodnosti, Romska etnična skupnost, pridobljeno 24. 5. 2008).

Za pravno varstvo Romov je še posebej pomembna dejavnost mednarodnih organizacij: Organizacija Združenih Narodov (OZN), Svet Evrope, Organizacija za evropsko varnost in sodelovanje (OVSE), ki pripomorejo k izboljšanju položaja Romov, ohranjanju in razvoju njihove etnične identitete, kulture in jezika in s tem ustvarjajo pogoje za sožitje različnih kultur (Klopčič, 2003 in Klopčič, 1999).

Ker so Romi v Evropi edini, ki nimajo matične države, imajo mednarodne organizacije predvsem dolžnost, da poleg normativne dejavnosti opravljajo tudi vlogo, ki jo pri drugih manjšinah opravljajo države matičnega naroda:

- preverjajo izvajanje mednarodnopravnih določil na notranji ravni držav,
- sodelujejo pri izpolnjevanju standardov za varstvo in zaščito interesov romske skupnosti v zakonodaji posameznih držav,
- sooblikujejo dejavnosti mednarodnih organizacij, ki so usmerjene v razvoj, povezovanje in sodelovanje na tem področju ter
- opozarjajo na hude kršitve temeljnih človekovih pravic v posameznih konkretnih primerih (Klopčič, 2003).

USTAVA

Po ocenah v dokumentih Evropske unije živi v Sloveniji med 6.500 in 10.000 Romov (<http://www.EuropeanRomaRightsCenter>, pridobljeno 20. 5. 2008) .

Romska skupnost v Republiki Sloveniji nima položaja nacionalne manjšine. Gre za posebno etnično skupnost, manjšino, ki ima tudi posebne etnične značilnosti: lastni jezik, kulturo in druge etnične posebnosti (Obreza, 2003).

Pravica Romov do statusa etnične skupnosti, ki ji pripadajo posebne pravice, je bila v Sloveniji zapisana v 65. členu Ustave Republike Slovenije iz leta 1991 in pravi: »Položaj in posebne pravice romske skupnosti, ki živi v Sloveniji, ureja zakon.« (Uradni list RS št. 33/1991). »S tem se je država zavezala, da bo romski skupnosti ponudila posebno pomoč tako pri integraciji v širšo skupnost kot pri ohranjanju in razvijanju romske kulture in da bo pravice romske skupnosti uredila z zakonom.« (Kovač Šebart in Krek 2003, str. 31)

V okviru 2. poglavja Ustave »Človekove pravice in temeljne pravice« se v 14. členu ugotavlja načelo enakosti: »V Sloveniji so vsakomur zagotovljene enake človekove pravice in temeljne svoboščine, ne glede na narodnost, raso, spol, jezik, vero, politično ali drugo prepričanje, gmotno stanje, rojstvo, izobrazbo, družbeni položaj, invalidnost ali katerokoli drugo osebno okoliščino. Vsi so pred zakonom enaki.« (Uradni list RS št. 33/1991)

Tudi 61. člen je aktualen za romsko skupnost, saj vsakomur zagotavlja »pravico, da svobodno izraža pripadnost k svojemu narodu ali narodni skupnosti, da goji in izraža svojo kulturo in uporablja svoj jezik in pisavo.« (Uradni list RS št. 33/1991)

V 63. členu slovenska Ustava izrecno prepoveduje »vsakršno spodbujanje k narodni, rasni, verski ali drugi neenakopravnosti ter razpihovanje narodnega, rasnega, verskega ali drugega sovraštva in nestrpnosti«. (Uradni list RS št. 33/1991)

Leta 1995 je Vlada Republike Slovenije sprejela »program ukrepov, usmerjen na vse vitalne točke, ki zadevajo Rome. Ta še posebej poudarja: zagotavljanje možnosti za bivanje, ureditev romskih naselij, aktivnosti za usposabljanje in zaposlovanje Romov, ukrepe za varstvo otrok in družine, boljše zdravstveno varstvo, izboljšanje možnosti za vzgojo in izobraževanje romskih otrok od vrtca do dokončnega izobraževanja na srednjih in visokih šolah; opozarja na prosvetljevanje in informiranje Romov, na pomoč pri samoorganiziranju ter njihovo vključevanje pri soodločanju pri vseh vitalnih vprašanjih, ki zadevajo njihov položaj v vseh lokalnih skupnostih in državi.« (Kovač Šebart in Krek 2003, str. 31)

Vlada je po letu 1995 sprejela še dodatne sklepe, s katerimi je zadolžila vse resorne organe in druge državne organizacije, da morajo v okviru svojih pristojnosti maksimalno uresničevati ukrepe za izboljšanje položaja romske skupnosti (Obreza, 2003).

PODROČNI ZAKONI

Zakoni in podzakonski predpisi ter drugi splošni akti morajo biti usklajeni s splošno veljavnimi načeli mednarodnega prava in z ratificiranimi mednarodnimi pogodbami (Uradni list RS št. 33/1991, 153. člen).

Leta 1993 je Evropski svet sprejel kopenhagenska merila za države, ki želijo pristopiti k Evropski uniji. Izpolnjevanje teh meril, ki vsebujejo tudi merila za spoštovanje in zaščito manjšin, je prvi pogoj za vključitev v Evropsko unijo (Polzer-Srienz, 2003). Evropska komisija spremlja napredovanje vključevanje držav kandidat in na podlagi tega izda poročila.

Ko je bila Slovenija v postopku vključevanja v Evropsko unijo, je bil v poročilu o napredku Slovenije omenjen tudi položaj Romov, ki po oceni Evropske komisije ni bil zadovoljiv. Kasnejša poročila pa so bila zaradi vidnejših sprememb precej pozitivna (Polzer-Srienz, 2003).

Do nedavnega romska etnična skupnost v Sloveniji še ni imela temeljnega zakona, ki bi urejal njen položaj, status in organiziranost kot je to urejeno za italijansko in madžarsko narodno skupnost. Zaščita romske skupnosti je bila vgrajena v 12 področnih zakonov, ki pa so kljub temeljnemu zakonu še vedno aktualni.

65. člen ustave se še vedno uveljavlja s pomočjo področne zakonodaje in na podlagi 12 področnih zakonov ščiti romsko skupnost:

- Zakon o lokalni samoupravi (Uradni list RS, št. 72/93, ..., 94/07);
- Zakon o lokalnih volitvah (Uradni list RS, št. 72/93, ..., 94/07);
- Zakon o evidenci volilne pravice (Uradni list RS, št. 52/02, ..., 1/07);
- Zakon o medijih (Uradni list RS, št. 35/01, ..., 110/06);
- Zakon o Radioteleviziji Slovenija (Uradni list RS, št. 96/05, 109/05, 105/06);
- Zakon o uresničevanju javnega interesa za kulturo (Uradni list RS, št. 96/02, 123/06, 77/07);
- Zakon o knjižničarstvu (Uradni list RS, št. 87/01);
- Zakon o spodbujanju skladnega regionalnega razvoja (Uradni list RS, št. 93/05);
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 12/96, ..., 16/07);
- Zakon o vrtcih (Uradni list RS, št. 12/96, ..., 100/05);

- Zakon o osnovni šoli (Uradni list RS, št. 12/96, ..., 81/06);
- Zakon o financiranju občin (Uradni list RS, št. 123/06).

Zakon o lokalni samoupravi

(Uradni list RS, št. 72/93, ..., 94/07)

Zakon o lokalni samoupravi v 39. členu, 5. odstavka opredeljuje, da imajo Romi na območjih avtohtono naseljene romske skupnosti v občinskem svetu po najmanj enega predstavnika.

Zakon o lokalnih volitvah

(Uradni list RS, št. 72/93, ..., 94/07)

Zakon o lokalnih volitvah se na Rome nanaša v več členih, vendar je 7. člen najpomembnejši: »Pravico voliti in biti voljen za člana občinskega sveta – predstavnika romske skupnosti - imajo pripradniki te skupnosti, ki imajo volilno pravico.«

Ostali členi pa urejajo predvsem evidentiranje volilne pravice, voljenje po večinskem načelu, določanje območja volilne enote, volilne komisije ter določanje kandidatov za predstavnike romske skupnosti (8., 10., 23., 33., 36. in 49. člen).

Zakon o evidenci volilne pravice

(Uradni list RS, št. 52/02, ..., 1/07)

V Uradnem listu RS, št. 1/2007 je v Zakonu o evidenci volilne pravice navedeno, da se volilna pravica pripadnikov romske skupnosti evidentira z volilnim imenikom njihove skupnosti, sestavi pa ga posebna komisija.

V volilnem imeniku je vpisan pripadnik romske skupnosti. Pripadnost tej skupnosti pa se ugotavlja na podlagi izjave državljana RS oziroma na podlagi vpisa v volilni imenik državljanov RS pripadnikov romske skupnosti na preteklih volitvah.

Zakon tudi navaja, da pristojni organ pred potrditvijo volilnega imenika preveri, če so državljanji RS iz prvega odstavka tega člena vpisani v evidenco volilne pravice državljanov RS s stalnim prebivališčem v Republiki Sloveniji (2., 15., 40., 41., 42. in 43. člen).

Zakon o medijih

(Uradni list RS, št. 35/01, ..., 110/06)

Iz Zakona o medijih je razvidno, da Slovenija podpira medije pri razširjanju programskih vsebin glede javnega obveščanja in obveščenosti, ki so pomembne tudi za romske skupnosti (4. člen).

Postaje lahko pridobijo status lokalnega radijskega oziroma televizijskega programa, če razširjajo programske vsebine iz življenja in dela Slovencev v zamejstvu, pripadnikov italijanske in madžarske skupnosti ter Romov, če so vidne in slišne na območjih, kjer te skupnosti živijo (78. člen).

Zakon tudi prepoveduje razširjanje programskih vsebin, ki spodbujajo k narodni neenakopravnosti ter izzivanju narodnega sovraštva in nestrpnosti (8. člen).

Zakon o radioteleviziji slovenija

(Uradni list RS, št. 96/05, 109/05, 105/06)

Zakon o Radioteleviziji Slovenija se nanaša na Rome v 3. členu, ki pravi, da javna služba obsega ustvarjanje, pripravljanje, arhiviranje in oddajanje ene radijske in televizijske oddaje tudi za romsko etnično skupnost. Zakon še določa, da RTV Slovenija zagotavlja verodostojne in nepristranske informativne oddaje, s katerimi celovito obvešča o političnem dogajanju doma in v zamejstvu, o pomembnih dogodkih v preostalih evropskih državah, zlasti članicah Evropske unije in o pomembnih svetovnih temah tako, da posredovane vsebine omogočajo objektivno javno obveščenost, med drugim tudi romske skupnosti, ki živi v Sloveniji.

Zakon o uresničevanju javnega interesa za kulturo

(Uradni list RS, št. 96/02, 123/06, 77/07)

Zakon o uresničevanju javnega interesa za kulturo v 65. členu skrbi za ustanavljanje in financiranje javnih kulturnih programov, tudi tistih, ki so namenjeni romski skupnosti.

Zakon o knjižničarstvu

(Uradni list RS, št. 87/01)

Tudi Zakon o knjižničarstvu se nanaša na pripadnike romske skupnosti, saj v 25. členu pravi, da morajo splošne knjižnice zagotavljati knjižnično dejavnost, namenjeno tudi pripadnikom romske skupnosti.

33. člen pa se nanaša na osrednjo državno knjižnico, ki zbira, obdeluje, hrani in posreduje temeljno nacionalno zbirko vsega knjižničnega gradiva tudi o pripadnikih romske skupnosti.

Zakon o spodbujanju skladnega regionalnega razvoja

(Uradni list RS, št. 93/05)

V Zakonu o spodbujanju skladnega regionalnega razvoja je eden izmed ciljev 3. člena naveden tudi razvoj območij obeh avtohtonih narodnih manjšin in naselij romske skupnosti v Republiki Sloveniji.

Regionalni razvojni programi regij, v katerih živijo avtohtoni narodni skupnosti in romska skupnosti, vključujejo programe razvoja območij na katerih živijo te skupnosti (12. člen).

V regionalnem razvojnem svetu mora biti tudi predstavnik romske skupnosti, seveda v razvojnih regijah, v katerih te skupnosti živijo. Svojega predstavnika pa imenuje romska skupnost sama (25. člen).

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja

(Uradni list RS, št. 12/96, ..., 16/07)

Zakon v prvi vrsti poudarja, da je eden izmed ciljev sistema vzgoje in izobraževanja v RS zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo.

V Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja je v 25. členu med pristojnostmi Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje navedeno, da ta strokovni svet »določa program dopolnilnega izobraževanja za otroke Romov«.

V 81. členu, je zapisano, da se iz državnega proračuna zagotavljajo »sredstva za pripravo in subvencioniranje cene učbenikov in učil za osnovne šole, za šolstvo narodne skupnosti

in za izobraževanje pripadnikov slovenskega naroda v zamejstvu in zdomstvu ter Romov« in »del sredstev za osnovnošolsko izobraževanje Romov«.

V 84. členu pa je predvideno, da minister določi posebne normative in standarde za izobraževanje Romov.

Zakon o vrtcih

(Uradni list RS, št. 12/96, ..., 100/05)

V 7. členu Zakona o vrtcih je navedeno, da se predšolska vzgoja Romov izvaja v skladu s tem zakonom in drugimi predpisi.

V 54. členu pa piše, da se po tem zakonu za javno službo na področju predšolske vzgoje in priprave otrok na osnovno šolo šteje: Program za predšolske otroke Romov, za katerega se iz državnega proračuna zagotavljajo sredstva, tudi za plačilo višjih stroškov za oddelke otrok Romov.

Zakon o osnovni šoli

(Uradni list RS, št. 12/96, ..., 81/06)

V 7. členu Zakona o osnovni šoli, ki opredeljuje pravice narodnostnih manjšin glede pouka v maternem jeziku, je zapisano, da uresničevanje posebnih pravic manjšin urejata posebna zakona.

Po 8. členu zakona se »za otroke slovenskih državljanov, ki prebivajo v Republiki Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenski jezik, v skladu z mednarodnimi pogodbami organizira pouk njihovega maternega jezika in kulture, lahko pa se dodatno organizira tudi pouk slovenskega jezika«.

V 9. členu pa je za osnovnošolsko izobraževanje Romov zapisano le to, da se izvaja v skladu s tem zakonom in drugimi predpisi.

Natančno je definiran 10. člen o pravicah tujih državljanov, in sicer: »Otroci, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva in prebivajo v Republiki Sloveniji, imajo pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije. Za otroke iz prejšnjega odstavka se organizira pouk maternega jezika in kulture v skladu z mednarodnimi pogodbami.«

Zakon o financiranju občin

(Uradni list RS, št. 123/06)

V 20. členu omenjen zakon občinam, na območju katerih so naselja z narodnostno mešanim prebivalstvom ali s stalno naseljeno romsko etnično skupnostjo, iz državnega proračuna zagotavlja sredstva za financiranje dvojezičnosti in uresničevanje ustavnih pravic italijanske oziroma madžarske narodne skupnosti ali uresničevanje z zakonom določenih pravic romske etnične skupnosti. Vendar podrobnejše namene porabe in višino sredstev iz prejšnjega odstavka določi vlada z uredbo.

ZAKON O ROMSKI SKUPNOSTI V REPUBLIKI SLOVENIJI

V okviru makrosistema se za urejanje romske problematike od aprila 2007 poleg področnih zakonov uporablja tudi temeljni romski zakon. Zgodba o krovnem zakonu o romski skupnosti se vleče že dolgo. Daljnega leta 1989 je bila z ustavnimi dopolnili sprejeta določba, naj se pravni položaj Romov uredi s posebnim zakonom, slovenska ustava pa je to ponovila leta 1991 in v 65. členu določila, da položaj romske skupnosti ureja poseben zakon.

Razlog za takšen člen je preprost, država je pač presodila, da ima romska skupnost poleg splošnih pravic, takšnih, ki jih imajo vsi, tudi posebne pravice. Zaradi specifičnega položaja romskega prebivalstva se je odločila, da bo uvedla pozitivno diskriminacijo.

Priprava krovnega zakona o Romih se je začela na podlagi sklepa Vlade RS z dne 6. 1. 2005: »Vlada RS je naložila Uradu za narodnosti, da prične s pripravo posebnega zakona o romski skupnosti.« (Urad za narodnosti, Romska etnična skupnost, 24. 5. 2007)

Vladna služba za zakonodajo je Uradu za narodnosti, ki je zakon pripravil, v postopku pred sprejetjem zakon najmanj dvakrat poslala kopico vprašanj. V enem izmed zapisov je recimo opozorila, "da predlog zakona nikjer izrecno ne ureja konkretnih pravic, ki bi se z zadevnim zakonom podeljevale romski skupnosti oz. njenim pripadnikom. V predlogu zakona se zgolj naštevajo oz. opredeljujejo področja, na katerih naj bi imeli pripadniki romske skupnosti pravice. To pa po mnenju službe ne pomeni njihovega določanja,

ampak zgolj omejevanje." (http://www.Služba_vlade_za_zakonodajo, pridobljeno 24. 5. 2008)

Kljub vsemu so poslanke in poslanci s 50 glasovi za in nobenim proti v marcu 2007 sprejeli Zakon o romski skupnosti v Republiki Sloveniji (Uradni list RS, št 33/07).

Krovni zakon predvsem določa posebne pravice do organiziranosti Romov na državni in lokalni ravni ter financiranje te organiziranosti. Zakon posega tudi na področja uresničevanja posebnih pravic na področju izobraževanja, kulture, zaposlovanja, urejanja prostora in varstva okolja, zdravstvenega in socialnega varstva, obveščanja in soodločanja v javnih zadevah.

Zakon predvideva ustanovitev sveta romske skupnosti, ki ga sestavlja 21 članov, od tega 14 predstavnikov Zveze Romov Slovenije in sedem predstavnikov romskih skupnosti v svetih samoupravnih lokalnih skupnosti. Naloge sveta (10. odstavek 7. člena) so zlasti obravnavanje vprašanj, ki se nanašajo na interese, položaj in pravice romske skupnosti, dajanje predlogov in pobud pristojnim organom, spodbujanje dejavnosti za ohranjanje romskega jezika in kulture, spodbujanje in organiziranje kulturne, informativne, založniške in druge dejavnosti, pomembne za razvoj romske skupnosti, ter razvijanje in ohranjanje stikov z romskimi organizacijami v drugih državah. Zakon v 6., 7. in 8. členu določa tudi, da za usklajeno uresničevanje posebnih pravic pripadnikov romske skupnosti vlada sprejme program ukrepov v sodelovanju s samoupravnimi lokalnimi skupnostmi in svetom romske skupnosti. Vlada v skladu s tem imenuje tudi posebno delovno telo, ki spremlja uresničevanje programa ukrepov. To telo je sestavljeno iz osmih predstavnikov državnih organov, štirih predstavnikov samoupravnih lokalnih skupnosti in iz štirih predstavnikov sveta romske skupnosti.

Najpomembnejša pridobitev za Rome z novim zakonom predstavlja ustanovitev sveta romske skupnosti ter oblikovanje delovnega telesa na državni ravni. S tem bodo sami aktivneje udeležni pri oblikovanju svojega položaja v Sloveniji.

Romska skupnost je s tem zakonom dobila pravno-formalni status, ki ureja različna področja in s tem dopolnjuje 12 področnih zakonov. Hkrati zakon pomeni tudi zapolnitev mednarodnih konvencij, ki jih je podpisala naša država. Slovenija je s tem zakonom

postala tudi prva država v Evropski uniji, ki ima zakon o romski skupnosti in je tako zgled vsem ostalim državam, kjer Romi svojega zakona še nimajo.

Pravno – formalni status je torej urejen. Pojavlja pa se vprašanje doslednosti izvajanja vseh zakonskih določil, ki se nanašajo na Rome. Zakon o lokalni samoupravi namreč določa, da imajo na območju, kjer živi avtohtona romska skupnost, Romi v občinskem svetu najmanj enega predstavnika. V eni izmed dolenjskih občin do nedavnega romskega svetnika še niso imeli.

Prav tako v 10. členu zakona o osnovni šoli piše, da se v skladu z mednarodnimi pogodbami za otroke slovenskih državljanov, ki prebivajo v Republiki Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenski jezik organizira pouk maternega jezika in kulture. Pa vendar se to v marsikateri slovenski šoli, ki jo obiskujejo tudi romski učenci še ne izvaja.

Pomisleki ob različici zakona o Romih, ki se pojavljajo, opozarjajo, da se lahko z zakonom o romski skupnosti zgodi podobno, kot se je z zakonom o istospolnih partnerstvih. Vlada je registracijo partnerskih zvez istospolnim partnerjem sicer dovolila, a na način, ki je ponižujoč in ki istospolnim partnerjem ne daje enakih pravic, kot jih imajo heteroseksualni partnerji.

Z romskim zakonom se lahko zgodi enako, saj ni nujno, da bo resnično izboljšal položaj marginalizirane skupnosti. Še posebej, če se bo ta zakonska normativa uporabljala zgolj za bolj "evropsko" podobo vlade.

2.2.2.2 STROKOVNE SMERNICE ZA DELO Z ROMI V ŠOLI

NAVODILA ZA IZVAJANJE IN PRILAGAJANJE OSNOVNOŠOLSKIH PROGRAMOV ZA UČENCE ROME

Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je leta 1993 sprejel *Navodila za prilagajanje programa OŠ za romske učence*, leta 2000 pa *Navodila za izvajanje programa 9-letne OŠ za učence Rome*.

NAVODILA ZA PRILAGAJANJE PROGRAMA OŠ ZA ROMSKE UČENCE

"V navodilih za prilagajanje programa osnovne šole za romske učence so opredeljeni, v skladu s posebnostjo in različnostjo romskih učencev, vsebinski, organizacijski in normativni pogoji, ki zagotavljajo ustrezno in uspešno vključevanje teh učencev v delo in življenje osnovne šole. Glede na to, da obstajajo med romskimi učenci razlike v obvladanju slovenskega jezika, v sposobnostih prilagajanja šolskemu delu, predvsem pa v socialnem in kulturnem razvoju, je potrebno pri operativizaciji navodil predvideti najustreznejše vsebinske in organizacijske rešitve ter jih opredeliti v individualnih programih za tiste romske učence, ki to potrebujejo." (Navodila za prilagajanje programa OŠ za romske učence, 1993)

Navodila opozarjajo, da mora biti učitelj pozoren na navajanje, rabo in razumevanje slovenskega jezika pri vseh predmetih. Nanašajo se na posamezne predmete in svetujejo učitelju, kaj je potrebno upoštevati in spodbujati pri romskih otrocih.

V Strategiji vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (2004) je nemalo kritik, ki se nanašajo na Navodila iz leta 1993, saj le-ta ne ciljajo na razvoj, vzpostavljanje in utrjevanje romske kulture in identitete.

“Zato bi lahko o prilagoditvah programa zapisali, da so zasnovane bolj kot navodila o tem, kako učence Rome asimilirati v prevladujočo šolsko kulturo kot o tem, kako jih integrirati, a hkrati s prilagoditvami ohranjati in vzpostavljati romsko kulturo oziroma identiteto.” ([http://www.Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, 2004](http://www.Strategija_vzgoje_in_izobrazevanja_Romov_v_Republiki_Sloveniji,2004), pridobljeno 20. 7. 2008)

NAVODILA ZA IZVAJANJE POGRAMA 9-LETNE OŠ ZA UČENCE ROME

»Strokovni svet za splošno izobraževanje je 20. 4. 2000 sprejel Navodila za izvajanje programa OŠ za učence Rome za devetletno osnovno šolo, ki v obstoječe koncepte vzgoje in izobraževanja učencev Romov ne prinašajo bistvenih novosti.« ([http://www.Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, 2004](http://www.Strategija_vzgoje_in_izobrazevanja_Romov_v_Republiki_Sloveniji,2004), pridobljeno 20. 7. 2008)

Navodila govorijo o tem, da je normativ za oblikovanje romskega oddelka v osnovni šoli 16 učencev, normativ za oblikovanje oddelka, v katerem so najmanj trije romski učenci, pa 21. Pri razporejanju učencev Romov v posamezni osnovni šoli bi bilo potrebno slediti usmeritvi zagotavljanja varnega počutja in optimalnih pogojev za osebni razvoj.

Posebej je poudarjeno, da je potrebno omogočiti razvijanje lastnih potencialov romskih učencev, še posebej na področjih do katerih imajo afiniteto. S pripravo individualiziranih programov oziroma s fleksibilnimi oblikami in metodami dela naj bi se približevali njihovemu predznanju in načinu življenja ter tako omogočali ustrežnejši pristop k učenju.

Pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki Romov naj bi bil poudarek na metodično-didaktični komponenti in ne na nižanju oziroma prilagajanju standardov.

»Minimalni standardi znanj so dosežki praviloma vseh, tudi romskih učencev.«

Za vključevanje Romov v obvezno šolo in njihovo integracijo v večinsko kulturo namenja država dodatna finančna sredstva za individualno in skupinsko delo z romskimi otroki v šolskem procesu, dodatna sredstva za ekskurzije, učne pripomočke, učbenike, subvencionira šolske malice ipd. »Vendar nizek odstotek romskih otrok uspešno napreduje po vzgojno-izobraževalni vertikali, kar še vedno ne prinaša zadovoljstva z doseženim.« (http://www.Strategija_vzgoje_izobrazevanja_Romov_v_Republiki_Sloveniji_2004, pridobljeno 20. 7. 2008).

Tudi ta Navodila so v Strategijah pogosto kritizirana, saj obstoječi koncept integracije romskega jezika in kulture ne vidi kot možnosti za utiranje poti k izobrazbi romskih učencev v prevladujočo kulturo, ampak noče opaziti romskega jezika in kulture. Vse skupaj pa naj bi bila neuspela politika asimilacije Romov, ki pa ne upošteva njihovih posebnosti.

Predstavljeni mednarodni dokumenti, ustava, področni zakoni, krovni romski zakon ter navodila kažejo, da je področje romske tematike sedaj pravno – formalno celostno urejeno. Od države se pričakuje, da bo s posebnimi ukrepi in programi delovala v smeri izboljšana položaja Romov in odpravi kršitev človekovih pravic ter da se bo posvečala iskanju ustreznih načinov za integracijo Romov.

2.2.2.3 MEDNARODNE PRIMERJAVE

Romi so dandanes prisotni prav v vsaki evropski deželi. Ocene o njihovi številčnosti v Evropi se gibljejo nekje med 7 in 8,5 milijoni. Število Romov stalno narašča. Zaradi svoje številčnosti so postali največja evropska etnična manjšina (Pinnock, 2001).

V nekaterih evropskih državah so Romi v preteklih nekaj letih svoj položaj uspeli izboljšati, ponekod pa se je ta še poslabšal.

Romi v Evropi se srečujejo z različnimi stopnjami diskriminacije in socialne izključenosti.

V vseh državah, za katere so na voljo statistični podatki, ali v katerih so bile opravljene statistične raziskave, je razvidno, da dosegajo Romi občutno nižje stopnje izobrazbe, precej višje stopnje brezposelnosti, občutno nižje stopnje prihodkov in slabše zdravstveno stanje od ostalega prebivalstva (<http://www.Položaj Romov v razširjeni Evropski uniji>). Za raznolikost, proti diskriminaciji, pridobljeno 30. 7. 2008).

AVSTRIJA

V Avstriji so bili Romi v letu 1993 z odlokom zvezne vlade priznani kot narodna skupnost. S statusom »narodne skupnosti« je v skladu z Zakonom o narodnih skupnostih neposredno povezana pravica do finančne subvencije, ustanovitve lastnega sosveta za narodno skupnost itd. (Tichy, 1999). To pomeni, da imajo Romi iste pravice kot druge manjšine, ki so priznane kot avtohtone narodne skupnosti na področju Republike Avstrije.

Tudi Zakon o manjšinskem šolstvu upošteva narodno skupnost Romov, saj se romščina poučuje kot tuj jezik, kot poseben predmet. Na osnovi tega zakona se v ljudski in v glavni šoli poučuje romski jezik 2 uri tedensko kot prosti oziroma prostovoljni predmet. V sodelovanju z univerzo v Gradcu so nastale knjige v romščini, ki so primerne tudi za pouk na osnovnih šolah (Polzer-Srienz, 2003).

Zveza Romov je organizirala tudi izvenšolsko poučevanje za otroke. S tovrstno pomočjo učenci postanejo samostojnejši pri učnem procesu in ne padejo med ponavljalce. Odkar so uvedli ta program, je šolski uspeh romskih otrok enak kot pri drugih učencih. Pred

kratkim pa je začel delovati tudi romski gradiščanski izobraževalni center za odrasle ([http://www.Strategija vzgoje izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji](http://www.Strategija_vzgoje_izobrazevanja_Romov_v_Republiki_Sloveniji), pridobljeno 20. 7. 2008).

ITALIJA

Položaj Romov je v posameznih italijanskih deželah urejen z regionalnimi zakoni. V vseh teh zakonih je kot osnovni element izpostavljeno nomadstvo kot del romske kulture – poudarjeni sta pravica do nomadstva in pravica do postanka kot posledica nomadstva. V italijanskem pravnem sistemu je koncept "manjšine" povezan izključno z jezikovnimi manjšinami ([http://www.Predlog zakona o romski skupnosti v Sloveniji](http://www.Predlog_zakona_o_romski_skupnosti_v_Sloveniji), pridobljeno 29. 7. 2008).

Posebna pozornost je bila v parlamentu posvečena tudi šolanju romskih otrok, oblikovali naj bi se posebni tečajji, ki bi se približevali potrebam teh populacij. Vendar pa je vseh teh primerih šlo le za osnutke, ki niso bili sprejeti.

MADŽARSKA

Kot položaj drugih manjšin na Madžarskem tudi položaj Romov ureja Zakon o nacionalnih in etničnih manjšinah, ki prvič prizna romsko skupnost za etnično manjšino in poleg individualnih pravic Romom zagotavlja tudi kolektivne pravice (manjšinske organizacije). Pod okriljem Ministrstva za šolstvo je bil ustanovljen tudi Integracijski urad za zapostavljene in romske otroke, pod okriljem Ministrstva za nacionalno kulturno dediščino pa ministrski pooblaščenec za romske kulturne zadeve ([http://www.Predlog zakona o romski skupnosti v Sloveniji](http://www.Predlog_zakona_o_romski_skupnosti_v_Sloveniji), pridobljeno 29. 7. 2008).

Zakon o nacionalnih in etničnih manjšinah daje manjšinam pravico vzpodbujati oblikovanje potrebnih pogojev za predšolsko, osnovnošolsko, srednješolsko in visokošolsko izobraževanje v maternem jeziku manjšine ali dvojezično.

Romi na Madžarskem pogosto nimajo enakega dostopa do ustreznega izobraževanja. Lahko jih ločijo od neromskih otrok v isti šoli ali pa jih pogosteje uvrščajo v posebne šole za mentalno prizadete otroke ([http://www.Strategija vzgoje izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji](http://www.Strategija_vzgoje_izobrazevanja_Romov_v_Republiki_Sloveniji), pridobljeno 20. 7. 2008).

Madžarska nima romskih šol, medtem ko obstaja več sto homogenih romskih razredov, za katere je značilna nižja izobraževalna raven. Zaradi spremembe Zakona o šolstvu se bodo v prihodnosti ukinili. Romskim otrokom pri šolanju s štipendiranjem pomaga Javni sklad za madžarske Rome. Romski jezik in kultura sta učni predmet v nekaterih srednjih šolah (<http://www> Predlog zakona o romski skupnosti v Sloveniji, pridobljeno 29. 7. 2008).

BOLGARIJA

Bolgarija je ena izmed držav, kjer so šele pred kratkim, zaradi pritiskov vključevanja v Evropsko unijo, Romom začeli nuditi boljšo zaščito. Do nedavnega so se Romski otroci v Bolgariji šolali v t.i. ciganskih šolah v bližini romskih naselij, posebnih "romskih oddelkih" in v posebnih šolah za duševno zaostale otroke. Raven izobraževanja ter materialne in tehnične zmožnosti v posebnih romskih šolah in oddelkih so zelo nizki (<http://www> Evropski parlament. Predlogi sprememb, pridobljeno 28. 7. 2008).

Romska nevladna organizacija je pripravila projekt "Prost dostop romskih otrok do šole", s katerim so romske otroke vključili v običajne, neromske šole. Postopno želijo odpraviti izolacijo Romov in zagotoviti dostop do kakovostne vzgoje in izobraževanja v integriranih šolah. Pri tem so začeli skrbeti tudi za ustrezno izobraževanje učiteljev in staršev.

ROMUNIJA

V primerjavi z Bolgarijo so »romunski Romi« v veliko slabšem položaju. V Romuniji se Romi delijo na tri večje skupine: v prvi so Romi, ki živijo popolnoma tradicionalno, v drugi integrirani Romi, v tretji pa so »socialno deklasirani« Romi (Pinnock, 2001). Najštevilčnejša je ravno tretja skupina.

Veliko romskih otrok zato ne more obiskovati šole, ker nimajo dovoljenj za bivanje, ki so potrebna za vpis v šolo. Ostale poučujejo v segregiranih razredih in niso deležni tako kakovostnega izobraževanja kot neromski otroci (<http://www> Strategija vzgoje izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, pridobljeno 20. 7. 2008).

ČEŠKA, POLJSKA IN SLOVAŠKA

Med Češko, Poljsko in Slovaško v skrbi za Rome izstopa Češka. Na Češkem in Slovaškem so Romi etnična manjšina. S 5% volilnih glasov so lahko izvoljeni v parlament, čeprav v zakonu za narodne manjšine nimajo vnaprej zagotovljenega poslanskega mesta. ([http://www SNS](http://www.SNS), Predlog Zakona o romski skupnosti, pridobljeno 29. 7. 2008).

Tu so uvedli pripravljalne oziroma ničte razrede, ki izboljšajo znanje jezika in pripomorejo k boljši družbeni integraciji. Na Češkem za vsakega otroka sestavijo individualni vzgojno-izobraževalni program, pri izvajanju katerega pa pomagajo romski pomočniki. Češka ponuja tudi učenje romskega jezika, kulture in zgodovine, na Slovaškem pa je poučevanja romščine zelo malo. Tako kot včasih v Bolgariji tudi na Slovaškem romske otroke pogosto razvrščajo v šole za duševno prizadete. Tisti pa, ki ostanejo v rednih šolah, so deležni nizko kakovostnih šol, ki jih pretežno obiskuje romska populacija. Najslabše pa je za njih poskrbljeno na Poljskem, kjer je v šole vključenih le malo romskih otrok. Obstajajo posebni romski razredi z nižjimi izobraževalnimi standardi, kar še povečuje diskriminacijo in segregacijo Romov ([http://www Strategija](http://www.Strategija) vzgoje izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, pridobljeno 20. 7. 2008).

NEMČIJA

Nemčija priznava Romom in Sintom kot etničnima skupinama, enakopravnost z večinskim prebivalstvom na vseh področjih ekonomskega, socialnega, političnega in kulturnega-življenja.

Izobraževanje v romščini v Nemčiji ne obstaja. Centralni svet nemških Sintov in Romov, Sintni zveza Nemčije in druga društva nemških Sintov nasprotujejo uvajanju romščine v javne šole in še posebej nasprotujejo razvoju pisne oblike tega jezika. Prav tako nasprotujejo tudi ločenim šolam ali oddelkom izključno za Rome in Sinte (<http://www> Predlog zakona o romski skupnosti v Sloveniji, pridobljeno 29. 7. 2008).

Glede ohranjanja jezika je narodna manjšina Sintov in Romov v Nemčiji prepričana, da se mora njihov jezik uporabljati samo znotraj njihovih družin in nasprotuje razvoju v pisni obliki.

FRANCIJA

Francija je prav poseben primer, ko gre za vprašanje manjšin, saj francoska pravna ureditev etničnih manjšin sploh ne pozna ter zato za njihovo zaščito nima ustreznih zakonskih aktov. Prepoznava le dve kategoriji: francoske državljanke in tujce. Raznovrstne manjšine so zato organizirane v društva, preko katerih branijo svoje interese (<http://www> Predlog zakona o romski skupnosti v Sloveniji, pridobljeno 29. 7. 2008).

Romski otroci v Franciji so pri vpisu v šolo pogosto zavrnjeni zaradi izgovorov kot so stiska s prostorom, pomanjkanje učiteljev ... Učitelji se zgovarjajo, da nimajo rešitev za učence, ki pouk obiskujejo neredno in so nepismeni (<http://www> European Roma rights centre, Roma and Sinti voices on the right to education in France, pridobljeno 20. 5. 2008).

ŠVEDSKA

Na Švedskem so od 1999 Romi priznani kot manjšina, romščina pa kot manjšinski jezik, ki je eden petih uradnih manjšinskih jezikov (<http://www> Predlog zakona o romski skupnosti v Sloveniji, pridobljeno 29. 7. 2008).

Romski otroci imajo pravico do učenja prvega jezika (ki ni švedščina) na predšolski stopnji, v osnovni in srednji šoli, kar naj bi jim omogočilo ohranjanje in razvijanje maternega jezika ter seznanjanje s kulturno tradicijo. Poleg tega so upravičeni do pomoči v svojem maternem jeziku tudi pri drugih predmetih. Pouk prvega jezika je možen kot izbira na ravni učenca, jezika, šole ali izven rednega predmetnika. Cilj švedščine kot drugega jezika je pomagati učencem, da razvijejo osnovne komunikacijske spretnosti in pridobijo znanje, potrebno za učenje ostalih šolskih predmetov v švedščini. V letu 1994 so z dopolnitvijo šolskih kurikulumov in učnih načrtov v šole uvedli za vse otroke seznanjanje z zgodovino narodnih manjšin na Švedskem ter z njihovo kulturo, jezikom, religijo in njihovo vlogo v družbi. Pospešeno sestavljajo gradiva in slovarje v švedščini in različnih oblikah romščine, učitelje dodatno usposabljaajo z učenjem jezika in romske kulture. Poskrbljeno je tudi za izobraževanje odraslih. Število romskih otrok, ki nadaljujejo izobraževanje, se vsako leto povečuje (<http://www> Strategija vzgoje izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, pridobljeno 20. 7. 2008).

FINSKA

Finski Romi so jezikovna in kulturna narodna manjšina. Od leta 2000 so bile v ustavi med drugim določene pravice Romov, da lahko razvijajo svoj jezik in kulturo ter dolžnost javnih oblasti, da tovrstna prizadevanja podprejo (<http://www> Predlog zakona o romski skupnosti v Sloveniji, pridobljeno 29. 7. 2008).

Finski zavod za šolstvo razvija in izvaja izobraževanje Romov. Cilj je, da bi Romi imeli enake možnosti za izobraževanje kot ostali del prebivalstva. Tako kot na Švedskem tudi tu usposablja učitelje, saj osnovnošolski zakon omogoča izvajanje pouka v romščini. Prav tako je možno poučevanje romščine kot maternega jezika. Podobne določbe so tudi v srednješolskem zakonu. Občine sicer niso zakonsko zavezane organizirati poučevanje romskega jezika, vendar jim država zagotavlja večino stroškov pri organizaciji tega poučevanja (<http://www> Strategija vzgoje izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, pridobljeno 20. 7. 2008).

ŠPANJA

V Španiji ustavno formalno ne priznavajo ali opredeljujejo etničnih manjšin, prav tako ni nobene državne ali vladne ustanove ali zavoda, ki bi bil odgovoren za manjšine.

V skladu z vladnim Razvojnim načrtom za Rome glede vzgoje in izobraževanja nadzorujejo prisotnosti romskih otrok v šoli, da bi preprečili neopravičeno izostajanje od pouka in osip romskih otrok, ukrepajo v zvezi z dodatnim poklicnim usposabljanjem in izboljševanjem zaposlitvenih možnosti, zdravstvena vzgoja itd.

Oblikovali so tudi posebne module za usposabljanja učiteljev, ki delajo z romskimi otroki (<http://www> Strategija vzgoje izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, pridobljeno 20. 7. 2008).

GRČIJA

V Grčiji manjšine in njihovi jeziki niso priznani in jim tako niso priznane niti pravice, ki pripadajo priznanim manjšinam.

Ker večina romskih otrok govori samo romsko in nimajo možnosti pouka grščine kot drugega jezika, so Romi zelo slabo učno uspešni. Poleg tega v grških šolah ni pouka

romščine. Nepismenost med grškimi Romi naj bi bila med 80 in 90 odstotki (<http://www> Strategija vzgoje izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, pridobljeno 20. 7. 2008).

ŠVICA

V Švici razlikujejo tri skupnosti t.i. »potujočih narodov«, to so "Jenische", "Roma" in "Sinti". Za pripadnike teh skupnosti se v Švici uporablja splošni naziv "potujoči". Švica nima splošnih ali posebnih zakonskih določb, ki se nanašajo nanje. Njihove pravice pa izhajajo iz mednarodnih sporazumov, znotraj katerih so Romi nacionalna manjšina.

Švica je ustanovila fundacijo "Zukunft für Schweizer Fahrende". Glavni nalogi fundacije sta izboljšanje življenjskih pogojev potujočih v Švici in prispevanje k ohranjanju njihove kulturne identitete (<http://www> Predlog zakona o romski skupnosti v Sloveniji, pridobljeno 29. 7. 2008).

HRVAŠKA

Položaj Romov na Hrvaškem, ki nima posebnega zakona o romski skupnosti, temelji na ustavnem zakonu o pravicah narodnih manjšin, vendar s podpisom in ratifikacijo Okvirne konvencije Sveta Evrope za varstvo narodnih manjšin in Evropske listine o regionalnih ali manjšinskih jezikih sem ni uvrstila romščine (<http://www> Predlog zakona o romski skupnosti v Sloveniji, pridobljeno 29. 7. 2008).

O izobraževanju Romov govori Zakon o vzgoji in izobraževanju v jeziku in pisavi narodnih manjšin, ki manjšinam priznava pravico do vzgoje in izobraževanja v njihovem jeziku in pisavi v predšolskih, osnovnošolskih, srednješolskih in drugih ustanovah. Kljub temu pa se romski otroci ne šolajo v romščini, saj za to niso izpolnjeni niti pedagoški pogoji niti zahteve pripadnikov romske narodne manjšine (Pinnock, 2001).

V praksi je Romom omogočeno brezplačno predšolsko varstvo in vpis na srednje šole in univerze kljub morebitnemu neizpolnjevanju pogojev (pozitivna diskriminacija). Obstajajo tudi posebni programi za vključevanje romskih otrok v vzgojno-izobraževalni sistem, posebne romske predšolske ustanove, štipendije za romske dijake in študente ter romski pomočniki v osnovnih šolah (<http://www> Predlog zakona o romski skupnosti v Sloveniji, pridobljeno 29. 7. 2008).

V večini predstavljenih držav so Romi nezadostno socialno in politično integrirani. Kar pomeni, da v izvajanju zakonodaje nimajo možnosti učinkovite participacije. Integracijo

Romov mora na institucionalni ravni primarno zagotavljati država ob upoštevanju posebnega položaja romske manjšine, ki je že stoletja izpostavljen najhujši diskriminaciji. Pri tem pa morajo nujno sodelovati tudi Romi in večinski narod.

Pomembno je izpostaviti, da nobena od 25 držav članic Evropske unije za to področje nima urejenega posebnega zakona, Slovenija je na tem področju prva in za zgled ostalim. Tako naj bi Romi na makrosistemski ravni veliko pridobili, saj so s svojim zakonom na nek način bolj sprejeti med večinsko prebivalstvo.

2.2.2.4 KULTURNA IDENTITETA ROMOV

V strokovni literaturi se vse pogosteje pojavljajo izrazi skupnost in kulturna, etnična ter narodnostna identiteta. Izraz izvira iz latinske besede »idem« (»isti«) in pomeni »identificiranje« oziroma iskanje enakih duhovnih in psiholoških značilnosti naroda oziroma skupnosti. Beseda »identiteta« pa pomeni skupne značilnosti rase, skupnosti ter naroda (Petrovski, 2003).

Kadar govorimo o skupnih značilnostih določene etnične skupine, ponavadi v različnih kombinacijah navajamo skupni izvor ter skupno kulturo, religijo, raso in jezik.

Dotaknila se bom področja kulture, ki je za romsko skupnost zelo pomembno, saj z njim Romi osmišljujejo svoje bistvo in zadovoljujejo svoje potrebe. Človek je del družbe v kateri živi, jo gradi in nanjo vpliva, zato obravnavanje kulture posameznika ali skupine, ne glede na to, kateri etnični skupini pripada, odseva družbo v širšem in ožjem pomenu.

Kultura ima vedno dvojen pomen. Pomembna je za posameznika in pomembna je za družbo. Ustvarjajo jo jezik, vrednostne orientacije, način življenja, način občutenja in mišljenja. Predstavlja vse tisto, kar vidimo, poznamo, sprejemamo, vse kar je okrog nas in tudi tisto, kar obstaja čez mejo vidnosti in občutenosti posameznika.

Znanstvenik Pay (Petrovski, 2003) je uvedel moderen pomen koncepta »kulturne identitete« kot kolektivne zavesti oziroma občutenja pripadnosti, ki temelji na zavesti o skupnih opredelitvah in v dani situaciji predstavlja podlago za identifikacijo. Pay pod skupne opredelitve našteva jezik, raso, ozemlje in običaje.

Romske kulture, tako kot kultur drugih etničnih skupnosti, ne smemo obravnavati zgolj z vidika avtonomnih kulturnih sistemov. Obravnavati jo je potrebno primerjalno z drugimi narodnimi kulturami, s katerimi je tesno povezana.

Etnični izvor in matična zgodovina Romov sta bila dolga leta neznana, saj ni bilo zanesljivih zgodovinskih podatkov oziroma virov, ki bi potrjevali avtentični izvor tega po vsem svetu razseljenega ljudstva.

Natančen izvor in selitev sta opisana v poglavju o kronosistemu (str. 6), ki predstavlja niz okoljskih dogodkov in prehode v življenjskem poteku ter sociozgodovinskih okoliščinah. Iz napisanega je razvidno, da so Romi indijska rasa, ki se je razširila po vsem svetu. V podpoglavju »Romi na Slovenskem« (str. 10) je opisano, kdaj in iz katerih smeri so v Slovenijo prišli.

Tu živijo v naseljih, ki so bolj ali manj izolirana od drugih prebivalcev ali pa so vsaj na robu naseljenih območij. Le redka med njimi so urbanistično urejena in komunalno opremljena. V urejenih naseljih, skupaj z večinskim prebivalstvom, živi le manjši del Romov, vsi ostali pa pogosto tudi na zemljiščih, ki so last posameznikov.

Njihova najpomembnejša kulturna dediščina je ohranjen materni jezik, ki vsebuje starodavne jezikovne prvine. Govorijo jezik, ki je izšel iz sanskerta in je zelo podoben sodobnim indijskim jezikom.

Jezikovne raziskave so že v preteklosti pokazale, da so med evropskimi Romi nastali različni dialekti, ki so se v posameznih deželah različno oblikovali (Štrukelj, 1999). Kakor je znano, so bile romske skupnosti v Grčiji še jezikovno enotne. Razseljevanje po balkanskem polotoku je že povzročilo, da je jezik v svoj besedni zaklad pogosto prevzemal tuje besede. Tako se ni razvijal v evropskih deželah, ampak je v besedišče le vnašal privzete izposojenke. Slovnične oblike so ostale nespremenjene.

Romi po vsem svetu se lahko še vedno medsebojno sporazumevajo, izjema so le španski Romi, ki so povsem izgubili materni jezik (Štrukelj, 1999).

V Sloveniji so trije romski dialekti. Jezikovne značilnosti, ki jih vsebuje posamezna skupina, izvirajo iz njihovih velikih matičnih plemen.

V izogib religioznim preganjanjem so Romi vedno sprejeli religijo skupnosti, v kateri so živeli, ker so si tako pridobili naklonjenost tam živečega prebivalstva. Pripadali so številnim religijam, predvsem budizmu, hinduizmu in džainizmu, pozneje pa tudi islamizmu (Petrovski, 2003). Kljub temu so zadržali lastna verovanja.

Mitološke pripovedi pri Romih predstavljajo zelo zanimiv in značilen del njihove duhovne kulture, ki se je ohranjala iz roda v rod. Te pripovedi kažejo na bogato domišljijo romskega človeka in poseben način pripovedovanja teh zgodb, ki je živ in nazoren. Obstajajo njihovi miti o nastanku sveta, človeka, duhov in demonov, rastlin in živali, pa tudi posameznih predmetov.

V mitoloških pripovedih nastopata dva zelo pomembna mitična lika. Božanstvo, ki je simbol dobrega in hudič, ki poseblja hudobijo in zlo.

Romski naziv za njihovega boga je Del ali Devel. Ime izvira iz staroindijskega naziva Deva, ki je nekdo, ki človeku kaj daje. Verjamejo, da jim Deva daje ves svet. Po njihovih religioznih predstavah, Devel ni le vsemogočno bitje in absolutni stvarnik, ampak tudi nebo samo oziroma vse, kar se na nebu vidi. Romski miti govorijo, da je Devel hodil po zemlji in se človeku kazal v obliki čudežev (Brizani – Traja, 2000).

Beng (hudič) je nasprotje bogu in v direktnem prevodu pomeni »žabo«, vendar je po mitologiji sodelavec pri ustvarjanju sveta. Ustvarjen je bil iz zrna peska na dnu oceana. Ob bogu in hudiču pa Romi verjamejo še v mnoge druge sile dobrega in zla oziroma v bitja, ki delujejo po načelu čisto - nečisto. Verjamejo, da človekovo usodo določajo sojenice, ki jih imenujejo Urne ali Muti. Verjamejo tudi v posmrtno življenje.

Romske običaje, rituale in navade je izoblikoval večstoletni nomadski način življenja, izoliranost in različni kulturni vplivi družb, v katerih so se zadrževali.

Nomadski način življenja jih je tesno povezal z naravo, izoblikovali so poseben odnos do življenja in smrti. Življenje si razlagajo skozi naravne zakone: rojstvo, življenje, smrt, ponovno rojstvo (Brizani – Traja, 2000).

V današnjem času je najbolj pomembna takoimenovana »romska nuklearna ali mala družina«, saj je poglobljena ohranjevalka življenjskih šeg in drugih običajev. Šege ob rojstvu, poroki in smrti so se ohranile pri vseh današnjih romskih rodovih. Vsebujejo značilnosti raznih ljudskih šeg in verovanj, ki so jih Romi prevzeli iz okolice. To velja tudi za romsko glasbo in ples.

Današnje življenje romskih naseljencev v Evropi kaže poseben razvoj in dobro organiziranost tovrstnih dejavnosti. Romska populacija je glasbo razvijala že od 15. stoletja naprej. V vsaki deželi, v katero so pripotovali, so bili znani kot zabavljači.

Izvajali so glasbo, ki je po izvoru indijska, a oplemenitena z glasbenimi vplivi mnogih dežel (Brizani – Traja, 2000).

Ne le glasba, tudi ples, se je od samih začetkov naseljevanja v evropskem prostoru ohranjal, razvijal in oblikoval. Obe omenjeni dejavnosti uvrščamo v prvobitno romsko kulturo, saj sta sestavni del romskega življenja.

Izrazit melos, ritem in svojevrsten način izvajanja ohranjajo značilen romski etnos, ki je bil zelo priljubljen med evropskimi prebivalci in je vplival tudi na velike klasične glasbenike (Štrukelj, 1999).

Pripadniki te skupnosti kažejo tudi poseben način oblačenja, ki bi ga lahko poimenovali romska noša. Različni zemljepisni pogoji in družbeno gospodarski sistemi, v katerih so se Romi v Evropi znašli, so vplivali tudi na njihovo nošo. Kljub temu so ohranili izvirne elemente kulture oblačenja.

Svojevrsten način oblačenja so poznale predvsem nekatere poklicne skupine, kot so konjski prekupčevalci in trgovci. Posebej izrazita pa je ženska romska noša, ki ima še danes precej nespremenjenih značilnosti. To velja posebej za odrasle in poročene romske ženske. Vsakodnevno nosijo široko in nagubano dolgo krilo, predpasnik in bluzo (Štrukelj, 1999).

Kar pa zadeva splošen način oblačenja ostalih Romov pri nas, pa lahko rečem, da so prevzeli takšnega, ki ga ima prebivalstvo okoli njih. Tu se pojavljajo razlike predvsem glede lokacije taborov in oblačil: kmečko ali mestno.

Romi v Evropi so oblikovali večje ali manjše skupnosti, ki predstavljajo plemena in rodove. V Sloveniji so romski rodovi naseljeni v manjšem številu, zato pri nas govorimo le o rodbinskih ali vaških skupnostih. V Prekmurju imajo romske vaške in poklicne skupnosti, na Gorenjskem maloštevilna Sinto skupina sestavlja le individualne družinske celice, ki so med seboj močno sorodstveno povezane, na Dolenjskem pa so nastale močne rodbinske skupnosti (Štrukelj, 1999).

Že dolgo časa imajo organizirano pravno institucijo, imenovano Kris. Ta institucija predstavlja romsko pravo in najpomembnejši plemenski zakon, ki ga morajo spoštovati vsi pripadniki romskih etničnih skupnosti.

V Sloveniji so v preteklosti urejali rodbinske in druge splošne zadeve na podoben način kot plemena po Evropi. Vse tri romske skupnosti so imele voljenega starešino, ki je vodil in razsojal različne rodbinske probleme. Starešina ali poglavar je imel velik ugled in so ga Romi zelo spoštovali. V današnjih vaških romskih skupnostih pa prevzemajo vodilno mesto možje, ki sodelujejo s krajevno ali občinsko upravo.

V romski tradiciji pa je izrednega pomena tudi osebnost »phuri daj«. To je ugledna starejša ženska, ki jo vsi spoštujejo. Ta skrbno varuje in ohranja starodavne šege, z njimi seznanja mlade in odloča o različnih pomembnih zadevah. Je poglavitna oskrbovalka življenjskih potrebščin, ohranjevalka rodu in rodbinskih šeg. V današnji romski družbi ima ta žena še vedno izredno pomembno mesto.

Gardner (1995) je z razlikovanjem idealnih vrst družbe ločil dve: družbo delcev in družbo polj. V družbi delcev, kakršna je naša, je nosilec samega sebe predvsem specifični posameznik. Pripisuje se mu precejšnja neodvisnost in nadzor nad lastno usodo. S tem je povezano zanimanje za posamezno osebo, brez povezave z okoljem. Simbol družbe delcev je samotni junak, ki se bori proti sovražnemu okolju in proti sovražnim drugim. Nasprotje tega pa je družba polj, v kateri so pozornost, moč in nadzor v rokah drugih ljudi ali celo družbe kot celote. V njej ni poudarjen posameznik z njegovimi cilji, željami in bojznimi, ampak okolje v katerem živi. Okolju se pripisuje odločilna moč v posameznikovem življenju. Romska družba precej poudarja dejavnike »polja«, posameznemu »delcu« pa ne pripisuje pomembnosti.

Romi so se že v Indiji ukvarjali z različnimi poklici, ki so jih na selitveni poti ohranili in jih v Evropi tudi dalj časa opravljali. Značilni so bili po različnih obrtnih dejavnostih, ki so jim prinašale splošne koristi v zvezi s tedanjim načinom preživljanja. Bili so kovači, zdravilci, godbeniki in zabavljaji, vedeževalci, trgovci - prekupčevalci s konji, dreserji živali, brusači, dežnikarji (Brizani – Traja, 2000).

Kovaški poklic in druge prvobitne dejavnosti v romski skupnosti danes nimajo več take veljave kot v preteklosti. Danes pomenijo le še del izvirne etnične preteklosti in kulture te populacije. Od vsega se najbolj razvijata in ohranjata predvsem glasba in ples.

Danes je njihov napogostejši in najzanesljivejši vir preživljanja predvsem socialna pomoč, pogosto pa zaslužijo tudi z zbiranjem in odprodajo odpadnega materiala, nabiranjem zdravilnih zelišč in preprodajo rabljenih avtomobilov.

Ekonomski položaj romov je zelo težaven. Njihove vrednote se močno razlikujejo od naših. Zato neredno (ali sploh ne) hodijo v šolo in nimajo stalne (ali je sploh nimajo) zaposlitve. Njihove vrednote so predvsem številčna družina, življenje z naravo ter ples in glasba.

Do pred nekaj tisoč leti so skoraj vsi ljudje živeli v družbah, v katerih so vse svoje moči potrošili za kritje osnovnih potreb, predvsem z lovom, nabiranjem, kmetovanjem in pripravljanjem hrane. Pomembno je bilo le to, da so lahko posamezniki v družbi poskrbeli zase in za druge, za katere so bili odgovorni. Te oblike vedenja so usvajali razmeroma zgodaj v življenju, običajno tako, da so mladi preprosto opazovali in posnemali odrasle v svojih družinah. Prav to pa pri romskih družinah traja še danes.

Vendar tudi v nepismenih družbah najdemo spretnosti, ki so sestavljene, zelo zapletene in omejene na posameznike s precejšnjim znanjem (Gardner, 1995).

Vedno pa presojamo določeno kulturo z vidika »normalne kulture«, to je kulture, v kateri živi tisti, ki presoja. Da je to zelo relativno, je v svojem raziskovanju ugotovil tudi Gardner, ki pravi: »Kar je morda patološko v enem okolju, lahko v drugem velja za normalno.« (Gardner, 1995, str. 274)

Način življenja te romske populacije je na evropskih tleh izoblikoval značilno svojevrstno obliko kulture, ki na eni strani kaže etnično tradicionalno izročilo, na drugi pa vpliv sodobnih oblik življenja. Bistvo prvobitne romske kulture je ohranjen materni jezik, ki vse te skupnosti povezuje med seboj.

Romski učenec se ob vstopu v šolo sreča z novo kulturo, kar pomeni, da je izpostavljen dvojnemu kulturnemu vplivu. Kaj pravzaprav to pomeni za razvoj njegove identitete, če se vsakodnevno sooča z dvema kulturnima tradicijama, dvema jezikoma ter dvema popolnoma različnima načinoma življenja. Peček in Lesar (2006) sta na podlagi svoje raziskave poudarili, da se tega vse premalo zavedamo, saj lahko pri posamezniku pride zaradi dveh različnih procesov celo do razdvojenosti osebnosti. Na eni strani se skuša posameznik identificirati s skupnostjo, ki ga na drugi strani zavrača in mu pripisuje status tujca. Razdvojenost osebnosti je lahko posledica statusa tujca, ki močno vpliva na proces socializacije. Končni rezultat pa je lahko zavračanje dela lastne identitete, kjer se

negativen odnos do samega sebe sprevrže v agresivnost, da bi posameznik sebi in drugim dokazal lastno drugačnost (Peček in Lesar, 2006).

Iz predstavljenega je očitno, da se makrosistem Romov in večinskega slovenskega prebivalstva močno razlikujeta. Predstavljeni zakoni, pravila in kultura skozi makrosistem na nešteto načinov pronicajo v posameznikovo vsakdanje življenje, vplivajo na izkušnje posameznika in njegove interakcije na nižjih ravneh okolja.

Naslednja ožja raven okolja je eksosistem, ki prav tako kot makrosistem deluje na posameznika posredno.

2.2.3 ROMI IN EKSOSISTEM

Eksosistem je okolje, ki posameznika ne vključuje neposredno, vendar vpliva na njegove izkušnje v trenutnem okolju. Predstavlja širšo skupnost, v kateri se posameznik razvija. Vključuje različne institucije npr. zdravstvene, socialne službe v skupnosti, množična občila, krajevne družbene organizacije, lokalne šolske oblasti, bivalno okolje, delovno okolje staršev ... (Papalia in dr., 2003).

Vse to predstavlja vplive širšega socialnega okolja, ki zadeva posameznikove izkušnje v mikrosistemu, čeprav sam ne more nanje vplivati. Eksosistemska mreža je lahko tudi neformalna, npr. socialna mreža prijateljev staršev in pripadnikov razširjene družine, ki staršem daje socialno in čustveno oporo, lahko tudi finančno pomoč.

Bronfenbrennerjevo teorijo je podprl tudi Vigotski, ki v svoji teoriji izhaja iz predpostavk, da miselne sposobnosti niso tako odvisne od prirojenih dejavnikov, ampak so predvsem produkt posameznikove aktivnosti v socialnih institucijah kulture, v katerih odrašča. Kognitivni razvoj naj bi bil rezultat interakcije med otrokom in socialnim okoljem (Batistič-Zorec, 2000).

Z analizo eksosistema bom predstavila širše socialno okolje, ki vključuje bivalno okolje otroka, zaposlitev staršev, izobraževanje in romsko organiziranost.

2.2.3.1 BIVALNO OKOLJE

Na področju bivalnih razmer Romov v Sloveniji sta največja problema parcelizacija in urbanistični ureditveni načrti romskih naselij, saj je nomadizem skoraj v celoti izginil.

Kakor v Prekmurju tako tudi na Dolenjskem se v nekaterih Romskih zaselkih pojavi problem lastništva, saj so si Romi uredili stanovanjska poslopja na ozemlju drugih lastnikov, predvsem kmetov ali države. V večini primerov so romska naselja oziroma bivališča na obrobju naselij, ločena od preostalega prebivalstva. Poleg tega naselja največkrat niso komunalno urejena, saj so brez elektrike in vode ter nimajo organiziranega rednega odvoza smeti.

Seveda to ne velja za vsa naselja, saj so v nekaterih te razmere dokaj urejene.

Zato Rome glede bivalnih razmer razvrščamo v tri skupine (Steklačič, 2003):

- a) V prvi skupini so Romi, ki dosegajo visoko stopnjo kulture bivanja. Živijo v urbanističnem središču, stanovanjskih blokih ali najemnih stanovanjih. Mednje sodijo tudi Romi, ki živijo v lastnih zidanih hišah. Zaradi lažje integracije v večinsko družbo, ti Romi največkrat zavračajo romsko identiteto.
- b) V drugo skupino štejemo Rome z nižjo stopnjo kulture bivanja. Ti živijo v strnjenih romskih naseljih, v kompleksih zidanih eno- ali dvo- prostorskih hiš ali lesenih hiš.
- c) V tretji skupini pa so Romi z najnižjo stopnjo kulture bivanja. Ti živijo v izolatih, na periferijah vaških skupnosti. Njihovi bivalni prostori so temni, vlažni, higiensko zanemarjeni in brez urejenih sanitarij.

Osnovni pogoj za uspešno vključevanje Romov v družbeno življenje so dostojne bivalne razmere. V tej smeri se zadnje čase izvaja mnogo aktivnosti, ki sem jih povzela po Poročilu komisarja za človekove pravice Sveta Evrope o napredku Slovenije pri izvajanju njegovih priporočil v letu 2005 (<http://www>, pridobljeno 15. 9. 2008):

Ministrstvo za gospodarstvo je v letu 2002 objavilo javni razpis, na katerega so se prijavile občine z romskim prebivalstvom. Na podlagi tega razpisa so občine pridobile sredstva za urejanje osnovne komunalne infrastrukture v romskih naseljih. Med devet občin se je razdelilo cca. 592.000 EUR.

Javni sklad Republike Slovenije za regionalni razvoj in ohranjanje poseljenosti slovenskega podeželja je leta 2004 objavil »Javni razpis za sofinanciranje projektov

osnovne komunalne infrastrukture v romskih naseljih«. Sredstva (416.000 EUR) so se razdelila med štiri občine.

Julija 2005 je Vlada Republike Slovenije sprejela »Izvedbeni program pomoči« občinam pri urejanju najnujnejše komunalne infrastrukture v romskih naseljih. Občinam je razdelila 1.275.000 EUR, s katerimi so dokončale tekoče projekte.

Služba Vlade RS za lokalno samoupravo in lokalno politiko vsako leto objavi poziv na prijavo projektov v vsakoletni izvedbeni program pomoči občinam pri urejanju najnujnejše osnovne komunalne infrastrukture v romskih naseljih.

Občine so se lahko prijavile tudi na »Program spodbujanja zagotavljanja neprofitnih najemnih stanovanj v občinah za leto 2005«, ki ga je stanovanjski sklad objavil oktobra 2004 in s pomočjo katerega so občine lahko pridobile do 75% sredstev za zagotovitev neprofitnih najemnih stanovanj in na ta način učinkovito reševale stanovanjski problem Romov v občini.

Prav tako je bil v juniju 2007 objavljen Javni razpis za sofinanciranje projektov osnovne komunalne infrastrukture v romskih naseljih, ki v ta namen predvideva sredstva v višini 2.725.302 EUR in sicer:

- v letu 2007: 693.087 EUR,
- v letu 2008: 1.168.419 EUR in
- v letu 2009: 863.795 EUR.

Sredstva so zagotovljena v veljavnem proračunu Republike Slovenije, ki naj bi se porabila za infrastrukturo na območjih, kjer žive romske etnične skupnosti, za: vodovodni sistem, kanalizacijsko omrežje, elektrifikacijo strnjenih romskih naselij, novogradnje ali rekonstrukcije lokalnih cest, ki vodijo do romskih naselij ter odkup zemljišč za ureditev romskih naselij.

Na razpisu lahko kandidirajo občine, ki imajo komunalno neurejena strnjena bivališča Romov in imajo v občinskem svetu izvoljenega predstavnika romske skupnosti. (<http://www.Pora>, pridobljeno 15. 9. 2008)

Občine torej imajo možnost, da z državnimi sredstvi postopno uredijo razmere v romskih naseljih in s tem zagotovijo Romom dostojne življenjske pogoje, ki so osnova za pozitivne rezultate na vseh ostalih področjih, kot so socializacija, zaposlovanje, izobraževanje ...

2.2.3.2 DELOVNO OKOLJE

Visoko stopnjo brezposelnosti romske populacije lahko primerjamo s časovno bombo, ki bo prihodnjim generacijam romske skupnosti, če se zadeve ne bodo uredile, povzročala veliko težav pri vključevanju v javno življenje.

Brezposelnost romske populacije je glavni razlog za večino težav, s katerimi se srečujejo v vsakdanjem življenju. Delo in zaposlitev nista pomembna samo zaradi pridobivanja sredstev za preživetje, pač pa sta tudi dejavnika socialnega vključevanja v družbo in osebne rasti. Visoka stopnja brezposelnosti povzroča visoko stopnjo revščine, ki sčasoma iz relativne preide v absolutno.

Študije brezposelnosti kažejo, da njene negativne posledice močno vplivajo na splošen položaj družine, še posebej to vpliva na kakovost starševstva.

Raziskave kažejo, da lahko revščina zavre otrokov spoznavni razvoj, ker revni starši otrokom ne morejo nuditi didaktičnih pripomočkov, prav tako pa ima negativni vpliv na starše in njihove navade (Mcloyd po Papalia in dr., 2003).

Romi so ena izmed najtežje zaposljivih skupin. Glavni razlog je skupek predhodnih dejavnikov; v večini primerov nimajo privzgojenih delovnih navad in niso strokovno kvalificirani za delo, so nemotivirani za redno zaposlitev ter nezanesljivi, njihovo splošno zdravstveno stanje je slabo, ker je med njimi razširjeno siromaštvo, so brezperspektivni.

Razlog za nezaposlovanje Romov s strani delodajalcev je tudi strah pred krajami, odpor ostalih delavcev do dela z njimi; zaradi zamujanja na delo in težjega sporazumevanja. Zato so Romi vedno ali prvi odpuščeni ali pa so na Zavodu za zaposlovanje na repu čakalne vrste. Velikokrat se zaradi negativnih stereotipov pri pogovorih za službo pojavi nezavedna diskriminacija, kar verjetnost zaposlitve še zmanjša.

V Sloveniji je ocena brezposelnosti pri Romih 50 do 80 odstotna, ponekod na Dolenjskem celo 100 odstotna. Zaposlujejo se predvsem kot nekvalificirani delavci (čistilci, konfekcionarji, šivilje, tesarji, gradbeni delavci, komunalni delavci ...) pa še to le sezonsko ali za določen čas. Samostojni vir dohodkov jim predstavlja zbiranje surovin (železo), preprodaja rabljenih avtomobilov ter nabiranje zelišč in gozdnih sadežev.

V eni izmed dolenjskih občin je bilo skupaj nezaposlenih 92% Romov, starih nad 15 let (Žagar, 2002). Struktura virov preživetja Romov v omenjeni dolenjski občini se ne more

primerjati z Winklerjevo strukturo virov (Zupančič, 2002), ki velja za celotno Slovenijo in izgleda takole:

- Redna zaposlitev – 13%.
- Priložnostna ali sezonska zaposlitev – 25%.
- Neorganizirana zaposlitev – 41%.
- Državne pomoči – 74%.
- Drugo – 19%.

Najpogostejši in najzanesljivejši vir preživetja je za večino družin še vedno predvsem socialna pomoč, ki jim pripada v skladu z veljavnimi predpisi in velikemu delu romskih družin zagotavlja preživetje, žal pa taka pomoč včasih ni dober motivator za njihova lastna prizadevanja glede zaposlitve. Višina denarne socialne pomoči za upravičenca, ki nima lastnih dohodkov, se določi v višini minimalnega dohodka. Osnovni znesek minimalnega dohodka, ki je določen zakonsko (z Zakonom o socialnem varstvu), se usklajuje enkrat letno, in sicer v mesecu januarju za indeks cen življenjskih potrebščin za obdobje zadnjih 12 mesecev pred mesecem uskladitve. To pomeni, da znaša minimalni dohodek, do katerega je mogoče pridobiti denarno socialno pomoč ([http://www.Denarna socialna pomoč](http://www.Denarna-socialna-pomoč), pridobljeno 15. 9. 2008):

- za samsko osebo in prvo odraslo osebo v družini: 221,70 EUR
- za vsako naslednjo odraslo osebo v družini: 155,19 EUR
- za otroka: 66,51 EUR
- povišanje za enostarševsko družino: 66,51 EUR

Višina minimalnega dohodka za posameznega družinskega člana je v razmerju do osnovnega zneska minimalnega dohodka določena po naslednjih merilih:

- prva odrasla oseba v družini: 1
- vsaka naslednja odrasla oseba v družini: 0,7
- otrok do 18 let in polnoletni otrok, ki so ga starši dolžni preživljati zaradi rednega šolanja: 0,3

Do denarne socialne pomoči so upravičene osebe, ki nimajo dohodkov ali pa so ti pod zgornjo višino. Če dohodkov sploh nimajo, prejmejo navedeni znesek v celoti, sicer pa v višini razlike med lastnimi dohodki in navedenimi zneski. Poleg tega cenusa je pri presoji upravičenosti pomembno zlasti, ali ima posameznik oziroma družina premoženje, s katerim bi se lahko preživljala ali je uveljavljala vse druge pravice (socialna pomoč je namreč zadnja v sistemu vseh pravic, ko so že bile izčrpane vse druge možnosti za preživetje) in ali je oseba sama aktivna pri reševanju svojega problema. Slednje je pomembno zlasti za vse, ki lahko delajo in morajo biti zato prijavljeni na Zavodu RS za zaposlovanje, se vključevati v ponujene programe aktivne politike zaposlovanja ter biti tudi sami aktivni pri iskanju zaposlitve ([http://www.Denarna socialna pomoč](http://www.Denarna-socialna-pomoč), pridobljeno 15. 9. 2008). Po Zakonu o socialnem varstvu je vsaka romska družina obravnavana kot katera koli druga družina, zato tudi zanjo velja, da prejema socialno pomoč le:

- če sta starša prijavljena kot brezposelna na Zavodu za zaposlovanje,
- če ne zavračata nobene možnosti za usposabljanje ali zaposlitev in
- če imata sklenjeno pogodbo* s centrom za socialno delo o aktivnem reševanju socialne problematike.

*S to pogodbo se odrasel Rom zavezuje, da bo vključil predšolske otroke v posebej organizirano predšolsko vzgojo, vključil šoloobvezne otroke v šolanje in jih bo redno pošiljal v šolo, da bo sam obiskoval osnovno šolo za odrasle, da se bo javljal na uradu za delo in iskal zaposlitev, da se bo vključeval v programe javnih del in druge oblike zaposlitve, v organizirane oblike usposabljanja za delo ...

V primeru, da pride do katerega koli krivdnega razloga (samovoljna prekinitev dela, odklanjanje zaposlitve, neaktivnost pri iskanju dela, ne vključevanje šoloobveznih otrok v šolo ...), center ukine ali zmanjša socialno pomoč tako, da je ne dodeli za tisto odraslo osebo, pri kateri obstaja krivdni razlog. V skladu z Zakonom o starševskem varstvu in družinskih prejemkih pa romske družine prejemajo tudi otroški dodatek ([http://www.Otroški dodatek](http://www.Otroški-dodatek), pridobljeno 15. 9. 2008).

Tabela 1: Otroški dodatek

Dohodek na družinskega člana v % povprečne plače RS	Povprečni mesečni dohodek na družinskega člana v letu 2008 v EUR	1. otrok	2. otrok	3. in nasl. otrok
do 15%	do 192,72	110,41	121,45	132,50
nad 15% do 25%	nad 192,72 do 321,20	94,40	104,36	144,25
nad 25% do 30%	nad 321,20 do 385,44	71,95	80,41	88,85
nad 30% do 35%	nad 385,44 do 449,68	56,74	64,75	72,90
nad 35% do 45%	nad 449,68 do 578,16	46,40	54,15	61,85
nad 45% do 55%	nad 578,16 do 706,63	29,40	36,80	44,15
nad 55% do 75%	nad 706,63 do 963,59	22,05	29,40	36,80
nad 75% do 99%	nad 963,59 do 1271,94	19,20	26,56	33,91

Otroški dodatek je dopolnilni prejemek za preživljanje, vzgojo in izobraževanje otroka, kadar dohodek na družinskega člana ne presega 99% povprečne plače v Republiki Sloveniji v preteklem koledarskem letu oziroma v predpreteklem koledarskem letu, če se otroški dodatek uveljavlja v mesecu januarju, februarju ali marcu.

Pravico do otroškega dodatka ima:

- o eden od staršev oziroma druga oseba za otroka s prijavljenim prebivališčem v Republiki Sloveniji,

otrok, starejši od 18 let, ki je brez staršev ali ne živi s starši v skupnem gospodinjstvu, če tako na podlagi okoliščin odloči center za socialno delo in sicer, če ima prijavljeno prebivališče v Republiki Sloveniji in izpolnjuje druge pogoje, določene z zakonom.

Višina otroškega dodatka se določi glede na uvrstitev družine v posamezni dohodkovni razred.

Upravičenci do dodatka za veliko družino s tremi otroki so v letu 2008 prejeli 383,36 EUR, za veliko družino s štirimi ali več otroki pa 443,12 EUR.

V obdobju od 2003-2006 so bili sprejeti mnogi programi namenjeni reševanju romske zaposlitvene problematike: v letu 2005 je potekalo 36 programov javnih del, isto leto je potekal tudi nacionalni program javnih del "Socializacija in integracija Romov v lokalno skupnost", pa dve razvojni partnerstvi projekta sofinancirani iz sredstev Evropske unije: razvojno partnerstvo Romski zaposlitveni center in razvojno partnerstvo Romski izobraževalno informativni center ... (<http://www> Poročilo komisarja za človekove pravice Sveta Evrope o napredku Slovenije pri izvajanju njegovih priporočil za leto 2005, pridobljeno 15. 10. 2008).

Na Ministrstvu za delo, družino in socialne zadeve spodbujajo pripravljenost ljudi, da sami prispevajo k zagotavljanju dohodka iz zaposlitve in s tem k ohranjanju ali izboljševanju dostojne življenjske ravni. Zato je bil leta 2004 v Zakonu o socialnem varstvu predviden poseben ukrep spodbujanja zaposlovanja upravičencev do denarne socialne pomoči. Po tem členu je delodajalec, ki za nedoločen čas zaposli dolgotrajno brezposelnega upravičenca, ki je v zadnjih treh letih denarno socialno pomoč prejemal najmanj 24 mesecev, upravičen do subvencije za zaposlitev v skladu s predpisi o zaposlovanju in zavarovanju za primer brezposelnosti ter programom aktivne politike zaposlovanja (<http://www> Problematika ekonomsko-socialne integracije Romov v Sloveniji v letu 2004, pridobljeno 12. 9. 2008).

Različne strokovne službe in organizacije si v okviru sistemskih možnosti že vrsto let prizadevajo reševati socialno-ekonomsko vprašanje Romov, vendar se njihov življenjski standard izboljšuje počasi in močno zaostaja za ravnijo drugih prebivalcev.

Za zelo velik delež brezposelnosti Romov je v največji meri kriva njihova izobrazba, iz česar izhaja njihov socialni položaj.

2.2.3.3 IZOBRAŽEVALNO OKOLJE

Družbenoekonomski položaj je lahko močan dejavnik pri šolskih dosežkih, saj posredno vpliva na počutje v družini, kraj bivanja in način vzgoje otrok (National Research Council, povzeto po Papalia in dr., 2003). To pomeni, da se bodo otroci revnih in neizobraženih staršev verjetneje soočali z negativnim razpoloženjem doma in v šoli ter s stresnimi dogodki.

Poleg družbenoekonomskega položaja pa na otrokov učni uspeh vpliva vsak niz okoliščin iz njegovega življenja, od ožje družine, prek dogajanja v razredu, do sporočil, ki jih prejme iz širšega kulturnega okolja (Papalia in dr., 2003).

Čeprav slovenska zakonodaja tudi Romom omogoča enakopravnost pri šolanju, se pogosto pojavi problem rednega obiskovanja pouka.

Pri iskanju krivca lahko pomislimo tudi na starše, ki večinoma niso

ali so nizko izobraženi in zato tudi ne kažejo nobenega interesa do višje izobrazbene ravni svojih otrok, saj v njihovi kulturi izobrazba ni vrednota, zato otrok k temu niti ne spodbujajo. Do šole kažejo odklonilen odnos in se je pogostokrat izogibajo, dokler jim ne zmanjšajo ali ukinejo denarne socialne pomoči. Denar, ki ga dobijo, pa le redko vlagajo v šolske namene.

Nizka izobrazbena raven staršev Romov v kombinaciji z drugačnimi življenjskimi navadami in pogoji vsekakor ne omogoča enostavnih rešitev na področju izboljšanja izobraževalnega okolja za otroke Romov, zato se Slovenija intenzivno trudi za večje vključevanje Romov v vrtce, v obvezno šolo in sploh za integracijo romskih otrok v večinsko kulturo.

Papalia in dr. (2003) med vplivi okolja na učne dosežke poleg družine in kulture navajajo tudi vzgojno-izobraževalni sistem in pričakovanja učiteljev.

Država posebej obravnava in šolam priznava ugodnosti za vzgojo in izobraževanje Romov: za individualno ali skupinsko delo z romskimi učenci v šolskem procesu namenja dodatna finančna sredstva, ima ugodnejše normative za oddelke z Romi, posebej financira prehrano, učbenike in ekskurzije. Za vse pedagoške vrste študija država študentom romske pripadnosti odobri štipendijo, financirala pa je tudi nastanek prvega delovnega zvezka za poučevanje romskega jezika. V okviru Zavoda za šolstvo Republike Slovenije pa deluje tudi študijska skupina učiteljev, ki romske učence poučujejo (<http://www> Povzeto po Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, pridobljeno 20. 7. 2008).

Seveda pa velika nihanja v pedagoški teoriji in praksi skozi vsa leta sprememb niso rešila romske izobraževalne problematike. Šolski sistem se je namreč zaradi vprašanja, kako najbolje spodbujati otrokov razvoj, precej spreminjal, vse od poudarjanja treh najosnovnejših predmetov (branja, pisanja in računanja), pa do metod, ki so v središče postavile otroka in se osredotočile na njegove interese. Z različnimi načrti za izboljšanje izobraževanja, so se šole na novo organizirale in začele učiti po novih učnih načrtih, ki izhajajo iz otroka samega (Papalia in dr., 2003).

Kljub celovitim spremembam šolskega sistema in pomoči države, pa je izobraževanje Romov še vedno odvisno od lokalne šole, ki jo obiskujejo. To pomeni od vodstva šole, celotnega učiteljskega zbora ter šolske svetovalne službe.

Vsi, ki delajo z Romi, se morajo zavedati, da se romsko vprašanje tiče prav vseh. Uspešno ga bomo lahko reševali le, če bo vsakdo kvalitetno opravil svoje delo.

Tudi kakovost šole močno vpliva na učni uspeh učencev.

Učenci, ki jim je v šoli všeč, se pri pouku bolje odrežejo (Papalia in dr., 2003). Pri tem je potrebno upoštevati mnogo različnih vidikov, eden izmed pomembnejših pa je poznavanje otrok. Že Piagetova teorija (Batistič-Zorec, 2000) opozarja na precejšnje razlike med otroki iste starosti. To pa še posebej velja, če primerjamo otroke večinskega prebivalstva z romskimi otroki. Zadnjo izmed nalog zagotovo nosijo učitelji, ki pa nikakor ne smejo biti obremenjeni z različnimi predsodki o romski populaciji.

Nanje vpliva celotna politika šole glede vključevanja romskih učencev, kar pa na marsikateri šoli predstavlja začaran krog, znotraj katerega se lahko igramo »slepe miši«.

Ključno je zavedanje cilja šole vseh vpletenih v ta sistem. Cilj šole je namreč ta, da izoblikuje zares izobraženega in vzgojenega človeka, da izoblikuje življenjsko samostojnega, aktivnega in kritičnega človeka, da posreduje učencem resnična spoznanja, jih miselno osamosvoji, kar pa jim koristi tudi za poznejše praktično in poklicno udejstvovanje ter jih osebno aktivizira (Gogala, 1966).

Največje število Romov šolo obiskuje redno le v prvih dveh mesecih šolskega leta, nato pa največkrat prenehajo s šolanjem do naslednjega šolskega leta. Redki zaključijo redno osnovno šolo, zato se vključujejo v izobraževanje za odrasle Rome (po lažjem, verificiranem programu brez angleščine). Kljub temu je do sedaj le manjhnemu številu Romov uspelo zaključiti osnovno šolo, saj so osnovne težave neznanje romskega jezika, sledi nestalen obisk ali izostajanje od pouka in učna neuspešnost.

V Sloveniji in tujini so bile narejene raziskave na področju izobraževanja romskih učencev, ki jih v nadaljevanju predstavljam.

Sunčica Macura Milovanovič je sodelovala v projektu beograjskega Društva za izboljšanje romskih naselij. Tekom triletnega projekta z naslovom Izboljšanje romskih naselij je sodelovala pri realizaciji izobraževalnih programov pri projektu Deponija, s čimer je želela prispevati k vključevanju romskih otrok v šolo in njihovem premiku z obrobja v središče te institucije. Na podlagi njene raziskave je bila po doktorski disertaciji napisana tudi knjiga *Otroci iz Deponije: pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem – analiza akcijskega eksperimenta* (2006), katere rezultate povzemam spodaj.

Predmet njenega akcijskega raziskovanja je proces vključevanja – inkluzije romskih otrok v izobraževalni sistem, pri čemer se vključevanje nanaša na fizični vidik (fizična navzočnost Romov v šoli), izobraževalni vidik (izobraževalni uspehi in obiskovanje pouka) ter socialni vidik (medsebojni odnos romskih in neromskih otrok, odnos romskih otrok ter učiteljic).

Avtorica ugotavlja, da so največje ovire za inkluzijo romskih otrok iz naselja Deponija v izobraževalni sistem naslednje:

- Nesprejemanje romskih otrok in njihovih staršev v šolskem okolju

Saj so učiteljice delile prepričanje, da se vzroki za šolski uspeh romskih otrok v največji meri nahajajo izven šolskega sistema. Večina učiteljic je imela predsodke do romskih staršev in otrok ter bila hkrati nezainteresirana za razmere, v katerih ti otroci odraščajo, način življenja, izvenšolske izkušnje ter življenjska znanja in interese. Opaziti je bilo diskriminacijo romskih otrok s strani učiteljic prvega razreda ter predsodke, osebni rasizem in težnje k segregaciji romskih otrok posameznih neromskih staršev. Zasedila je tudi institucionalni rasizem na šolski ravni, saj se je kolektiv odločil za omejitev števila Romov v prvi razred.

- Neprilagojenost učne prakse izobraževalnim potrebam romskih otrok

Izobraževalni sistem v Srbiji, ki je določen v Zakonu o osnovni šoli, je imel vrsto negativnih značilnosti, saj je bil osredotočen zgolj na doseganje izobraževalnih ciljev in učnih programov, premalo pa na učence same. Samo izobraževanje učiteljev ni imelo dovolj vsebin o poučevanju v heterogenih oddelkih ter pomanjkljive predpise za urejanje obveznega poklicnega izpopolnjevanja. Hkrati pa romski otroci ob vstopu v šolo niso poznali jezika, v katerem so poučevani, niti niso obiskovali vrtca, kjer bi se pripravili na vstop v šolo.

- Revščina in ostale posebnosti romske kulture

Večina romskih družin na tem področju živi v ekstremni revščini, zaradi česar pride do getoizacije, torej Romi živijo v ločenih naseljih na mestnih obrobjih, deponijah ali pod mostovi. Posamezne romske družine so prepričane, da šolanje nima pomena za prihodnost. Pomembna kulturna značilnost, ki vpliva na proces šolanja pa je zgodnje ustvarjanje družine, kar privede do tega, da Romi hitreje zapustijo šolske klopi.

Avtorica v akcijski raziskavi ugotavlja, da vključevanje romskih otrok v redno šolanje in problemi njihovega šolskega neuspeha učiteljem pomenijo reševanje tujega problema, nepravilno breme in brezuspešen napor. Romski otroci se počutijo zavrženi, neuspešni in brez poguma. Njihovi starši pa pravijo, da je šolanje drag, brezuspešen, poniževalen in zastrašujoč proces. Za odnos učitelje do staršev pa je značilna nezainteresiranost, nezaupanje ter zelo slabi stiki.

Med realizacijo akcijskega raziskovanja je kljub številnim prej opisanim oviram šola, ki so jo obiskovali romski učenci udeleženi v raziskavi, postala bolj inkluzivna. Glavne spremembe so se pojavile na področjih:

- Razvoj kulture sprejemanja romskih otrok v šolskem okolju

Inkluzija je bila podprta s strani prosvetnih in lokalnih občinskih oblasti. Učiteljice so se začele udeleževati aktivnosti, s katerimi so se izobraževale za delo z Romi ter hkrati začele vsakodnevno delati na področju vzgoje in izobraževanja otrok v tem naselju. Postopno so se prepričale, da tudi romski učenec lahko napreduje. Širiti pa se je začela tudi mreža institucij, ki se je zanimala za inkluzijo Romov.

- Izboljšanje šolskega uspeha in krepitev samospoštovanja

Izboljšanje šolske uspešnosti in krepitev samospoštovanja romskih otrok je temeljila na ustvarjanju in vzdrževanju stimulativnega delovnega okolja za romske otroke v naselju Deponija. Najprej so se romski otroci počutili sprejeti, kar je bila posledica graditve socioafektivnih odnosov, katerih osnova je bilo sprejemanje, skrb in ljubezen. Zaradi tega so bili bolj zaupljivi, saj so učiteljice prepoznavale, upoštevale in zadovoljevale pomembne psihološke potrebe otrok po varnosti, čustveni povezanosti, pripadanju skupini in uspehih. Učiteljice so učence motivirale za šolsko učenje in jih intelektualno vzpodbujale. Zaradi pozitivnih interakcij je rasla krepitev samospoštovanja otrok ter zaupanje med učiteljicami in starši otrok.

- Motiviranje staršev za vključevanje, spremljanje in podporo šolanju

Starši so dobivali gmotno in psihosocialno podporo za vpis otrok v šolo, spremljanje šolanja ter neposredno vključevanje v izobraževalni proces (kot prevajalec, koordinator, mediator).

Začaran krog šolskega neuspeha je bil z raziskavo prerezan tako, da so podporo dobili glavni akterji. Razmerje učiteljic do romskih otrok se je spremenilo v smeri sprejemanja otrok, razmerje romskih staršev in šole se je premaknilo v smeri sodelovanja, za razmerje staršev do otrok v aspektu šolanja pa je značilno zanimanje.

Implementacija simultanih in koordiniranih akcij, namenjenim romskim otrokom, njihovim staršem in šolskim učiteljicam je prispevala k ustvarjanju pogojev, ki so vzpodbudili vključevanje romskih otrok iz Deponije v redno osnovno šolo in trend

napredovanja njihovega šolskega uspeha v primerjavi s stanjem pred začetkom akcijskega raziskovanja.

Raziskava, ki sta jo izvedli Mojca Peček in Irena Lesar (2006) ob koncu leta 2003 in začetku 2004 izpostavlja pojmovanje pravičnosti in položaj različnih skupin učencev (deklice in dečki, Romi, priseljenci iz bivše Jugoslavije, bogati in revni ter učenci s posebnimi potrebami) z načelnega in formalnega vidika ob upoštevanju mnenj osnovnošolskih učiteljev.

Prestavila bom zgolj stališča učiteljev do Romov, kjer so bili rezultati presenetljivi.

Raziskava je bila izvedena tako na razredni kot predmetni stopnji. Delež učiteljev, ki ne bi bili pripravljeni sprejeti romskega učenca v razred, ali se niso mogli odločiti, je med predmetnimi učitelji 16,5%, med razrednimi pa kar 18,2%.

Le dobra petina anketiranih pravi, da je učni jezik ovira pri šolanju romskih učencev, kar dobra tretjina pa se ne strinja, da je slovenski jezik razlog za učne težave romskih učencev (Peček in Lesar, 2006).

Dobra polovica učiteljev se strinja, da bi morali učitelji poznati romsko kulturo in jezik, podoben odstotek pa se jih ne čuti usposobljene za poučevanje romskih učencev (Lesar, 2005).

Avtorici knjige Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost se sprašujeta, ali si učitelji želijo, da bi romske učence poučevali zgolj učitelji, ki poznajo njihovo kulturo in jezik, torej asistenti ali romski pomočniki. Vendar iz tega sledi velika nevarnost po še večjem prelaganju učiteljeve odgovornosti na asistenta.

Izkazalo se je, da z nespodbudnim odnosom staršev do otroka učitelji znižujejo stopnjo učne zahtevnosti. Romski starši kažejo za učne rezultate manj zanimanja kot ostali starši in svoje otroke za učenje manj motivirajo. Hkrati pa nizka pričakovanja učiteljev vodijo v nizke rezultate, saj učitelji do Romov nimajo enakih pričakovanj kot do ostalih učencev. Vse prevečkrat učitelji krivijo starše romskih otrok (Lesar, 2005).

Pri analiziranju socialne vključenosti romskih učencev se je jasno pokazalo, da so otroci bolj ali manj odvisni sami od sebe ter staršev ostalih otrok, ki pa po mnenju učiteljev večinoma niso naklonjeni vključitvi romskih učencev v razred. Analiza je pokazala, da

učitelji ne prepoznavajo stopnje odgovornosti za vključevanje drugačnih učencev oziroma je ta stopnja zelo nizka (Lesar, 2005).

Avtorici predlagata, da bi bilo najprej potrebno spremeniti osnovnošolsko zakonodajo, kjer je potrebno jasno izpostaviti načelo diference in načelo enakih možnosti, v zvezi z ocenjevanjem pa premisliti, kako omogočiti učiteljem upoštevanje vseh vidikov učenčevega razvoja in ne le intelektualnega. Ker so učenci precej različni, mora biti učitelj zelo fleksibilen, kar pomeni, da mora biti usposobljen za prepoznavanje različnosti in ustrezno reagirati nanjo. Temu delu je potrebno pri izobraževanju učiteljev posvetiti posebno pozornost. Ne le, da bodo prepoznali drugačnost, ampak imeli ustrezna znanja, kako diferencirati in individualizirati pouk. Velik korak naprej pa bi bilo tudi spoznanje, da so prav učitelji odgovorni tako za učni uspeh učencev kot tudi za njihovo počutje in sprejetost v razredu (Peček in Lesar, 2006).

Vključevanje romskih otrok je lahko uspešno takrat, ko se organizira podporno šolsko okolje, ki vključuje pozitivna stališča do otrok in aktivne oblike poučevanja, v kar pa morajo biti intenzivno vključeni tudi njihovi starši.

2.2.3.4 MREŽA ROMSKIH ORGANIZACIJ

Znotraj eksosistema je pomembna tudi medsebojna povezanost Romov, saj vse bolj spoznavajo, da njihov položaj ne more biti odvisen samo od dobre volje občin, v katerih živijo in od pomoči države, da se morajo tudi sami organizirati in poskrbeti zase.

Tako so začeli ustanavljati romska društva. Doslej je bilo ustanovljenih 22 društev po vsej Sloveniji, ki so organizirana, prijavljena in registrirana v skladu z določili Zakona o društvih (<http://www.Zveza Romov Slovenije>, pridobljeno 16. 9. 2008).

Romi so vanje vključeni prostovoljno in so včlanjeni zaradi lažjega, bolj povezanega delovanja, uresničevanja skupnih ciljev ter izboljšanja položaja pripadnikov romske skupnosti. Društva delujejo javno in imajo izvoljene svoje organe.

Posamezna društva skrbijo za razvijanje kulturne dejavnosti, športne aktivnosti Romov, izobraževanje in ohranitev identitete pripadnikov romske skupnosti. Na ta način so vključeni v delovanje lokalnih skupnosti in so sogovorniki občin, ko gre za reševanje romske problematike.

Ukvarjajo se tudi z izdajanjem občasnih revij in publikacij, organizirajo proslave ob dnevu Romov, pa tudi mednarodne in druge romske tabore in druge prireditve.

Omenjena društva so se združila in povezala v Zvezo romskih društev Slovenije (leta 2000 se je preimenovala v Zvezo Romov Slovenije), ki ima naslednje naloge:

- prizadevanje za izboljšanje položaja romske skupnosti kot pripadnikov specifične etnične skupnosti v Sloveniji,
- usklajevanje in koordiniranje delovanja romskih društev,
- skrb za ohranjanje identitete in posebnosti romske skupnosti, še posebej pri vzgoji in izobraževanju romskih otrok ter ohranjanju in razvijanju romske kulturne dejavnosti in informiranja,
- ter spodbujanje soodločanja Romov pri zadevah posebnih pravic (Babič, 1999).

Pri Zvezi Romov Slovenije so ustanovljeni in delujejo tudi trije forumi: Politični forum, Ženski forum in Forum romskih svetnikov.

Spodbujanje samoorganiziranosti Romov in romskih društev na lokalni ravni je osnova za hitrejšo socializacijo in sprejemanje vrednosti večinskega prebivalstva, po drugi strani pa je potrebno tudi v javnosti ustvariti ustrezno klimo, da bo tudi večinsko prebivalstvo sprejemalo drugačno identiteto, kulturo in druge posebnosti romske populacije.

Po proučitvi različnih institucij, društev in organizacij znotraj eksosistema, ki posameznika ne vključuje neposredno, prehajam na naslednjo raven ekološkosistemske teorije, ki predstavlja odnose med ožjim socialnim okoljem.

2.2.4 ROMI IN MEZOSISTEM

Mezosistem vključuje odnose med posameznimi mikrosistemi, njihove povezave med trenutnimi konteksti, ki skupaj vplivajo na posameznikov razvoj (npr. povezave med otrokovimi družinskimi izkušnjami ter izkušnjami v šoli) (Papalia in dr., 2003).

Znotraj mezosistema je vsak odnos z ožjim socialnim okoljem zelo specifičen glede na značilnost posameznega mikrosistema in širšega okolja, v katerem se le ta nahaja, zato bi

bilo nesmiselno vse te različne odnose opisovati. Zanimivo pa je raziskati, kako ti odnosi nastajajo in kako se odražajo v vsakdanjem okolju.

2.2.4.1 VPLIVI NA KAKOVOST POVEZAV

Po Gardnerju (1995) človekovo spoznavanje samega sebe poteka iz vse večjega razumevanja, kaj drugi mislijo o njem. Tako kot to velja za posameznika, drži tudi za skupino, etnično romsko skupino.

Ena izmed oblik inteligentnosti je tudi medosebna inteligentnost, ki se obrača navzven k drugim posameznikom in skupinam, ki jih tvorijo. Njena vloga je zmožnost opazovanja in razlikovanja med drugimi, zlasti med njihovimi razpoloženji, značajem, motivacijami in namerami (Gardner, 1995).

To pomeni, da je medosebna inteligentnost v najpreprostejši obliki zmožnost razlikovanja med občutkom zadovoljstva in občutkom bolečine ter na osnovi tega razlikovanje zmožnosti večjega vključevanja v določen položaj ali umika iz njega.

Poznamo pa tudi najvišjo stopnjo medosebnega znanja, ki je »branje« namer in želja drugih, ne glede na to, če so odkrite ali prikrite in v skladu s tem vplivanje nanje tako, da se ljudi prepriča, da se začno obnašati drugače.

Medosebna inteligentnost je usmerjena navzven, k vedenju, občutkom in motivacijam drugih. Starši romskih otrok v odnosih do drugih močno zaznavajo razpoloženja in namere, pa naj gre za razmerje do šole ali staršev drugih otrok večinskega prebivalstva. Vsekakor tu ne gre za občutek zadovoljstva, ampak za občutek bolečine ter željo po umiku.

Po pripovedovanju nekaterih romskih staršev, imajo sami nenehen občutek pritiska s strani drugih neromskih oseb: učiteljev, svetovalnih delavcev na šoli in ostalih staršev ter s tem težave pri vzpostavitvi zaupanja. Občutke zadovoljstva in zaupanja doživljajo samo znotraj svojega naselja in nikjer drugje.

Zopet je nemogoče zaobiti kulturne značilnosti enih in drugih mikrosistemov, ki na mezosistemski ravni težko sodelujejo. Na vprašanje, zakaj romski starši šolski instituciji ne zaupajo, ni težko odgovoriti; zaradi prevelikih kulturnih razlik.

V tradicionalnih družbah (kot je romska) velik del izobraževanja poteka na kraju samem, kjer je učenec preprosto ob svojem vzorniku, ko ta opravlja svoje delo. Za podajanje znanj ni potreben poseben izvajalec – učitelj, ampak so učitelji kar starši oziroma stari starši, bratje ali sestre, ki so največkrat istega spola kot učenec, saj kot nosilci določenega znanja kasneje nasledijo svoje predhodnike. Mlade torej poučujejo starejši tiste spretnosti, ki jih obvladajo sami in so za učence najpomembnejše. Tudi kontekst učenja je drugačen od bolj sodobnih tehnoloških družb. V tradicionalni nepismeni družbi je večina učenja nujni pogoj za preživetje, zato imajo vsi enake oblike vedenja. Vse znanje je mogoče zbrati le z opazovanjem posameznikov pri opravih v običajnih okoljih. Za posredovanje znanja prenosnik ni potreben. Uporabe različnih sredstev in medijev ni (Gardner, 1995).

Romski starši morajo poslati svoje učence iz opisanega okolja v popolnoma drugačen svet. Svet, ki ga ne razumejo. Svet, v katerem so za učenje potrebna posebna prizorišča, posebne učne ustanove, ki so organizirane. Za podajanje znanj so potrebni posebni izvajalci, ki izhajajo iz drugačnega okolja kot otroci in podajajo visoka strokovna znanja, ki jih v tradicionalni družbi pri preživetju ni mogoče uporabiti. Za prenos znanj pa uporabljajo različna sredstva in medije; knjige, tabele, zemljevide, računalnike ...

Vse naštetu je za starše, vajene življenja iz dneva v dan in skrbi za preživetje, zelo tuje. Zato so z mezosistemskega vidika odnosi med starši in šolo ter starši Romov in Neromov precej napeti.

V razvojni psihologiji se zelo poudarja pomembnost opazovanja posameznikovega vedenja v raznolikih (multiplih) okoljih, saj je le na takšen način predstava o otrokovem razvoju kompleksnejša. Upoštevanje mezosistemov nas opozarja na razlike v delovanju iste osebe v različnih okoljih.

Zato skozi zgodovino antropologije teče razprava med tistimi znanstveniki, ki vidijo temeljno povezavo med zahodnimi in drugimi oblikami mišljenja in tistimi, ki poudarjajo »primitivnost« ali divjaštvo nezahodnega uma (Gardner, 1995).

Ko so zahodni znanstveniki svoje metode za testiranje in ugotavljanje obstoja lastnih načinov mišljenja prenesli v tuje dežele, so našli malo dokazov med podobnostmi enih in drugih. Le redki so bili po Piagetu na stopnji konkretnih operacij.

Nasprotno pa so takrat, ko so raziskovalci zbirali dokaze o mišljenju znotraj dane kulture same, zlasti pri nalogah, ki so bile za raziskovalce pomembne, domnevne razlike med umi primitivcev in civilizirancev zmanjšale in včasih so rezultati celo kazali, da so »primitivci« boljši.

V zahodnem okolju sta zelo poudarjeni logično-matematična in jezikovna inteligentnost, v drugih okoljih pa so v ospredju druge inteligentnosti (Gardner, 1995).

Eskimi so na primer zaradi izredno težavnega orientiranja v njihovem okolju temeljito razvili prostorsko inteligentnost.

Med vsemi oblikami telesno-gibalne inteligentnosti se je najvišje v različnih kulturah razvil ples. To velja tudi za Rome. Zanje je značilna tudi večja razvitost glasbene inteligentnosti. Vendar ples in glasba v našem šolskem sistemu ne zasedata prav pomembnega mesta. Če zna učenec odlično plesati in peti, matematike in jezika pa ne obvlada, še vedno ne more napredovati v višji razred.

Prostorsko, telesno-gibalne in glasbene vrste inteligentnosti imajo v splošnem v naših šolah bolj obrobni položaj (Gardner, 1995).

Romski starši naš šolski sistem in ostale starše, ki ga podpirajo, težko razumejo, zato mezosistemski odnosi niso kvalitetni. To nikakor ne pomeni, da odnosi niso pravi zaradi različnih nivojev enih in drugih, ampak zaradi različnih svetov, ki z vidika posamezne kulture niso enakovredni, gledano z objektivnega vidika pa zagotovo.

V mezosistemu se prepletajo posamezni mikrosistemi, ki predstavljajo osrednjo raven okolja in se nahajajo v neposredni bližini središča celotnega sistema. Za raziskovanje življenja Romov po modelu ekološkosistemske teorije ostaneta le še dve ravni, mikrosistem in središče sistema – otrok.

2.2.5 ROMI IN MIKROSISTEMI

Najbolj osrednja raven okolja je mikrosistem, to je trenutno okolje v katerem se posameznik vključuje v direktno interakcijo z njemu pomembnimi osebami (starši,

sorejenci, učitelji, prijatelji). Mikrosistem vključuje socialne kontekste, kot so družina, vrstniki, vrtec, šola, delovno mesto za odraslega ... (Marjanovič Umek in dr., 2004).

Skozi te sisteme otroka dosegajo bolj oddaljeni vplivi, kot so družbene institucije, zakoni in kulturne vrednote.

2.2.5.1 DRUŽINA

Najprej se otrok razvija v mikrosistemu imenovanem družina, kjer poteka primarna socializacija. Družina otroku v zgodnji mladosti predstavlja ves svet. Z odzivanjem na odobravanje ali neodobravanje svojih staršev in posnemanje njihovega zgleda, se otrok uči mnogih vedenjskih vzorcev, uči se tudi jezika svoje družbe. V procesu primarne socializacije se posamezniki naučijo, kakšno mesto zavzemajo v družbi, na primer dečki se naučijo, kako se obnašajo očetje, bratje, prijatelji. V tem času prevzamemo tudi norme, ki jih neka določena družba sprejema. Primarna socializacija vpliva tudi na oblikovanje osebnosti. Čeprav je precejšnji del naše osebnosti odvisen od tega, kakšne gene smo podedovali, nas socializacija usmerja v tem, v kaj verjamemo in skozi niz izkušenj skuša oblikovati naše obnašanje.

Otroku se v tem času razvijejo duševne in osebnostne lastnosti, ki niso prirojene. Otroku prinese na svet dispozicije za osebnostne in duševne lastnosti vgrajene v živčnem sistemu, ki jih je potrebno aktivirati. To stori učenje, za katerim stojijo otrokovi starši. Ti otroku predstavljajo najrazličnejša kulturna področja. Čim več kulturnih področij bo otrok obvladal, tem več osebnostnih in duševnih lastnosti bo razvil. Kolikor bolj bo poznal otrok kulturo, v kateri živi, več lastnosti bo razvil, tem bolj bo lahko kasneje v odnosu do kulture kritičen, ustvarjalen in svoboden.

Raziskovalci so za merjenje značilnosti zgodnjega domačega okolja razvili vprašalnik (HOME), s katerim ocenjujejo pripomočke in razpoloženje na otrokovem domu ter opravljajo intervjuje s starši. Pri vprašalniku je pomembna odzivnost staršev (božanje, objem, poljub otroka, pohvala). Prav tako pa tudi število knjig, ki jih imajo otroci doma, ali imajo igrače, ki spodbujajo razvoj, ali starši sodelujejo pri igri ... Visoki rezultati na teh področjih so precej zanesljivi napovedovalci otrokovega inteligenčnega kvocienta (Papalia in dr., 2003).

Bradley je s sodelavci (Papalia in dr., 2003) pri ameriških, mehiških in evropskih otrocih ugotovil, da je bila odzivnost staršev in dostop do predmetov, ki spodbujajo igro, z razvojem mišljenja povezana bolj kot socialno-ekonomski status staršev in drugi vidiki okolja.

Na osnovi rezultatov vprašalnikov in korelacijskih raziskav ni mogoče z gotovostjo trditi, da odzivnost staršev in spodbudno domače okolje dejansko povečata otrokovo inteligentnost. Govorimo lahko le o povezanosti teh dejavnikov z inteligentnostjo. Že to je zadosten podatek, da je potrebno vlogo družine še posebej izpostaviti.

Zopet pa prihaja do velikih razlik glede na pripadnost različnim kulturam. V sodobnih tehnološko razvitih kulturah starši večinoma verjamejo, da je simbolna igra pomembna za otrokov spoznavni in socioemocionalni razvoj ter da je njihovo vključevanje v igro otrok primerno in spodbudno. Nasprotno pa v nekaterih kulturah vključevanja odraslih v otroško igro nimajo za primerno vedenje. Starši bolj poudarjajo pomembnost dela kot pa igre ali pa igri ne pripisujejo pomembnosti za otrokov razvoj (Marjanovič Umek in dr., 2004).

Romske družine so večinoma zelo številčne. Ostrih meja med najožjo celico (oče, mati in otroci) ter ostalimi člani širše družine ni mogoče določiti. Vsi romski otroci so doma povsod; ne le pri očetu in materi, pač pa tudi pri tetah in stricih. Skrb za otroke s strani strašev je vezana predvsem na skrb za preživetje. Najmlajši so dan za dnem prepuščeni zgolj bratom in sestram oziroma sami sebi in otroci od staršev niso deležni preveč pozornosti in telesnega stika. Čeprav socializacija v romskih družinah ne poteka vedno v čustveno ugodnem in neposrednem osebnem kontaktu s starši, je otroku vseeno posredovan čustven odnos do sveta, pojasnjene so mu družbene vloge in motive ravnanja, ki mu nakazujejo njegove perspektive in možnosti.

Čeprav je primarna socializacija najvažnejša, se socializiramo vse življenje. Izjemno pomembno vlogo v socializacijskem smislu pa ima šola.

2.2.5.2 ŠOLA

Skoraj vsi družbeno kritični analitiki romske problematike v Sloveniji navajajo, da je romska siromašnost v močni vzročni povezanosti z njihovo nizko izobrazbeno strukturo (Tancer, 2003). Njihove bivalne razmere, skoraj popolno nezaposlenost, prevladujočo

nizko izobrazbo, izjemno nizek splošni standard in družbeno marginalizacijo posledično najlažje izboljšamo z vključitvijo njihovih otrok v sistem šolanja.

Vsekakor je vzgoja zelo pomemben del oblikovanja duševnosti mladega človeka tako v družini kot v šoli.

Je vsebinsko nedoločena duševna sposobnost, pri kateri gre za doživljanje in preko njega človekovo udejstvovanje. Je sposobnost doživljanja najrazličnejših kulturnih predmetov in vrednot, ki raste in nastaja v naši duševnosti. Pa vendar vzgoje in izobraževanja ni mogoče ločiti. Izobrazba pa je vsebinsko bogastvo, znanje o kulturnih predmetih, ki se nabira v duševnosti z doživljaji in se preko njih tudi manifestira (Gogala, 1966).

Preden se surovi intelektualni potencial uresniči v obliki zrele kulturne vloge, je potreben dolgotrajni vzgojno-izobraževalni proces, ki je »naraven« razvojni proces, znotraj katerega otrokove zmožnosti dozorevajo in se diferencirajo (Gardner, 1995).

Otroci Romov imajo ob vključevanju v vzgojno-izobraževalni proces težave, ki so večplastne, saj se v njih prepletajo mnoge sestavine sociološke, psihološke, pedagoške, kulturološke in druge narave.

Šolski uspeh seveda ni odvisen le od telesnih in duševnih zmožnosti vsakega posameznika, ampak je določen tudi s socialno-kulturnimi razmerami v družini, odnosi v družini ter delovanjem njihovega širšega življenjskega okolja.

Raziskave potrjujejo, da sposobnosti niso edini in odločilni pogoj za nadaljevanje šolanja. Otroci iz družin z višjim socialnoekonomskim statusom dosežejo v povprečju višjo stopnjo izobrazbe kot otroci iz družin z nižjim socialnoekonomskim statusom, tudi v raziskavah, kjer se je primerjalo njihove sposobnosti (Pergar – Kuščer, 2003).

Tancer (1994) navaja najpomembnejše determinante šolskega neuspeha romskih otrok: neugodno okolje, subkultura Romov, vzgojna zanemarjenost, nizka jezikovna kultura, aspiracije in šolski obisk.

Zaradi neugodnega okolja imajo Romi v šoli neenake možnosti za pridobivanje znanja in zdrav razvoj v primerjavi z drugimi otroki. Niso deležni ustreznih in pravočasnih spodbud. Kot pripadniki subkulture so drugačni že na videz, imajo druge življenjske navade in sisteme vrednot. Vzgojna zanemarjenost v zgodnjem otroštvu predstavlja za romske otroke nepopravljive posledice, ki se kažejo v nerazvitih dispozicijah in duševnih sposobnostih. Ob prihodu v šolo večinoma govorijo le romski jezik, zaradi česar težko sodelujejo pri pouku. Vrtca predhodno ne obiskujejo, zato imajo poleg težav z jezikom in razumevanjem tudi težave s socializacijo. Tu so tudi njihove aspiracije, ki so usmerjene k hitro dosegljivim ciljem in hitrim zaslužkom ter tudi drugačna pričakovanja domačega in šolskega okolja. Imajo šibko razvite delovne navade, do šolskih potrebščin nimajo odnosa. Njihovi potrebi po gibanju in bivanju na prostem sta izrazitejši. Sposobnosti pozornosti in vztrajnosti sta kratkotrajnejši, v njim tujem okolju ne zaupajo v lastne sposobnosti in imajo slabo samopodobo. Šolsko okolje do njih največkrat ni prijazno, zato se zaradi vsega naštetega v šoli zelo neugodno počutijo. Posledica vsega tega pa je nizek šolski obisk in predčasno izstopanje iz šole.

Za uspešno vključevanje Romov v šolo je potrebno ločiti socialno in vzgojno-izobraževalno integracijo. Obe sta enako pomembni.

Novljanova (1992) opozarja na obstoj pomembne razlike med pojmovanjem integracije kot cilja ter integracije kot metode, sredstva. V prvem primeru jo lahko poimenujemo socialna integracija, v drugem pa šolska in vzgojna.

Skalar (1995) razlaga socialno integracijo kot spretnost in ustvarjalne emocionalne vezi z vrstiki, razredom. Pomeni vključenost in pripadnost v socialno skupino, kar prispeva k občutku sprejetosti, povezanosti, varnosti, enakopravnosti in enakovrednosti. Socialna integracija prispeva k pozitivni samopodobi in pozitivnemu samovrednotenju in je predpogoj za intelektualno naprežanje, samopreseganje in aktualizacijo višjih potreb oziroma motivacijskih struktur.

Vzgojno-izobraževalne integracije v bistvu ni mogoče izpeljati brez hkratne socialne integracije, ena brez druge ne moreta biti uspešni. Oziroma z drugimi besedami to

pomeni, da vzgojno-izobraževalna integracija ne more biti uspešna, če romski učenec v razred ni socialno integriran.

V šolah poteka proces vzgoje in izobraževanja, skozi katerega ponotranjimo vrednote in norme večinske kulture. Ravno zaradi tega največkrat pride do konfliktna situacije pri romskih učencih, saj so njihove vrednote v nekaterih točkah drugačne od vrednot večinske kulture, zato imajo pri vključevanju težave z identiteto. Hkrati pa je šolska klima vse premalo naravnana v razvijanje socialnih odnosov, spretnosti in sprejemanje drugačnosti ter preveč v storilnost. Za to pa lahko poskrbijo delavci lokalne šole in celoten šolski sistem, ki imajo pri integraciji izredno pomembno vlogo.

Na delovanje učiteljev in drugih strokovnih služb profesionalno odgovornih za napredek romskih učencev se v nadaljevanju zazrem skozi sporočilo zadnje Gardnerjeve knjige (2006) o petih umih za prihodnost. V knjigi govori o discipliniranem, sintetičnem, kreativnem, spoštljivem in etičnem umu.

Predvsem spoštljivost in etičnost se nanašata na odnos do drugih, zato ju je vredno izpostaviti.

Po Gardnerju se s spoštljivim pristopom izogibamo stereotipom in jih poizkušamo razumeti v njihovem lastnem kontekstu. Namesto da zanemarjamo razlike, ki nas lahko razvnamajo ter jih hočemo zatreti s pomočjo ljubezni ali sovraštva, Gardner v razlagi spoštljivega uma poziva, da sprejmemo razlike, se naučimo z njimi živeti in cenimo pripadnike drugih skupin. Zavedati se namreč moramo, da sporočila spoštovanja ali nespoštovanja, strpnosti ali nestrpnosti prihajajo iz celotne družbe.

Mnogo oblik spoštovanja lahko gojimo na nešteto načinov. Tisti s filozofskim razpoloženjem k temu področju pristopajo z razpravljanjem o morali, etiki, človekovih pravicah in dolžnostih. Najboljši izid takega pristopa pa je pogled na vse ljudi kot del ene same skupnosti (Gardner, 2006).

Jasno je, da organizacije in skupnosti delujejo učinkoviteje, ko posamezniki znotraj njih želijo razumeti en drugega (kljub razlikam), si pomagati med seboj in delati za skupne cilje.

Avtor v knjigi o spoštljivosti razpravlja v glavnem v konceptu vrednot in šolskega okolja ter delovnem mestu.

V okviru vrednot in šolskega okolja se najprej dotakne otrok, kjer izpostavlja prve mesece življenja, v katerih dojenčki gledajo odobravajoče obraze svoje rase, kar pa ne velja, če živijo v kulturi z večjim številom posameznikov različnih barv kože.

Zmožnost razlikovanja skupin druga od druge je torej dobro vidna že pred začetkom formalnega šolanja. Tri- ali štiriletni otroci znajo dobro razlikovati posameznike ali skupine glede na barvo kože, spol, jezik, slog oblačenja, kraj bivanja in morda celo narodnost.

»Zaznavanje razlik je osnovni gradnik človeških spoznavnih procesov in je koristno na več načinov ter ga je nemogoče zaježiti na kakršen koli način. Toda način označevanja in interpretacije teh razlik je kulturni pojav.« (Gardner, 2006, str. 108)

Najpozneje do petega leta starosti so smernice prijateljstva ali sovražnosti, vključitve v skupino ali izločitve iz skupine, ljubezni ali sovraštva že zarisane. Otroci se zavedajo identitet in značilnosti skupine. Na podlagi tega kar opazijo, že začnejo prilagajati držo skupinam, katerim pripadajo, skupinam, iz katerih se počutijo izločene, in/ali skupinam, katerim ne želijo pripadati. Otroci pokažejo, da so bolj naklonjeni svoji skupini in skupinam z višjim statusom, medtem ko člane drugih skupin, posebej tistih, ki so manj prestižne, prezirajo.

Gardner (2006) se ozre tudi na učitelje kot izobraževalce, saj poudarja, da če hočemo oblikovati osebe, ki spoštujejo razlike, moramo zagotoviti vzore in ponuditi učne ure, ki bodo vzpodbujale tako sočutno držo.

Tako oblikovanje po vzoru je posebej odločilno takrat, ko se odnosi moči med posamezniki in skupinami zdijo nesorazmerni. Vzori, ki jih postavijo učitelji, so odločilna začetna točka. Učenci ostroumno opazijo, kako učitelji ravnajo drug z drugim, kako ravnajo z drugimi odraslimi in kako ravnajo z učenci – posebej tistimi, ki prihajajo iz nevečinske skupine (npr. romske skupnosti).

V zgodnjih letih šolanja je najboljša pristopiti z izkustvi, pri katerih člani različnih skupin delajo na skupnih projektih, spoznavajo drug drugega iz prve roke, se ukvarjajo z razlikami na prijateljski način in odkrijejo, da je zorni kot lahko drugačen. Pomembno pa

je tudi brati knjige, gledati filme in se vključevati v igre in simulacije, kjer se po vzoru oblikujejo in vzgajajo spoštljivi odnosi med posamezniki in skupinami. Učence je dobro osebno soočiti s tem, kakšne odnose so imele skupine v preteklosti in kako se lahko produktivno povežejo v prihodnosti.

Gardner poudarja, da kljub temu nikakor ne more zagotoviti, da bo zaradi tega (npr. v razredu) prišlo do večje strpnosti. In opozarja, da lahko na začetku prevlada nasproten rezultat, ko učenci (kot odražanje tega, kar slišijo doma ali na igrišču ali preko množičnih medijev) izrazijo globoke zadržke do skupin, ki so drugačne od njihovih lastnih. Razlaganje teh pogledov je nujen, čeprav pogosto neprijeten, vidik učenja.

Koncept spoštljivega uma pa nadgradi z analizo delovnega mesta in timov znotraj njega, kjer izpostavlja primere pozitivnega vodenja kot odločilne.

Nekaj pomembnih spoznanj (Gardner, 2006) je prišlo na dan iz študij timov na delu. V študijah timov, navzočih pri srčnih operacijah, so zabeležili, da je uspešno timsko delo bolj odvisno od upravljalnih spretnosti kot pa od tehničnega strokovnega znanja njihovih vodij. Člani tima se odzivajo ugodno, ko njihove predloge jemljejo resno in ko se očitki glede postopka izrečeni na kolegialen način.

Torej je potrebno člane tima spodbujati, da si zastavljajo vprašanja, da tehtajo prednosti in slabosti, ter da se zavzemajo za stališča drugih. Zato v tej točki ne smemo spregledati vloge ravnatelja v šolskem sistemu. Nikakor pa ni pravilno s prstom kazati zgolj na enega.

Idealno bi bilo, če bi bila odgovornost za vzbujanje spoštovanja med Romi in Neromi ter za javno izkazovanje tega spoštovanja porazdeljena po celotni družbi. Vsi - starši, sosedje, politični in verski vodje, priljubljeni mediji ter vrsta organizacij v skupnostih bi morali izražati tako spoštovanje. Še več, morali bi nagraditi tiste, ki izkazujejo spoštovanje, in kaznovati tiste, ki ga ne izkazujejo in ga žalijo.

Očitno leta šolanja niso jamstvo za spoštljivi um. Nobena posamezna formula ne more zanesljivo ustvariti posameznikov, ki so spoštljivi do drugih.

Pri preseganju sovraštva, rivalstva ter bremen zgodovine je torej odločilno iskati stične točke. Za posameznike, ki živijo v isti deželi, je možno, da se združijo s skupnimi izkušnjami ali ljubeznijo ali prizadevanji za prihodnost.

Potrebno se je namreč neposredno soočiti s pomembnostjo spoštovanja, ceno spoštovanja in neizmerno večjo ceno nespoštovanja (dolgoročno).

O pomenu spoštljivosti (tudi do učencev) je že v Popotniku leta 1931 spregovoril slovenski pedagog Gogala (po Pergar-Kuščer, 2000), ki piše o šoli, ki naj bi bila otroku tako blizu, da se je ne bi bal, da bi jo lahko spoštoval in vzljubil. Pri tem je poudaril pomembnost učiteljevega spoštovanja učencev kot sredstva za razvoj dobrega stika med njima.

Pomemben je učiteljev pristni in spoštljivi odnos do prizadevanja vsakega otroka ter sposobnost navezati stik tako s skupino učencev kot s posameznim otrokom, saj učitelj pomembno vpliva na ustvarjalnost učencev s svojimi osebnostnimi lastnostmi.

Gogala je v omenjeni pedagoški reviji leta 1931 obravnaval pomen učiteljeve osebnosti. Poudarjal je, da učitelj z osebnostjo poučuje in vzgaja, ter povezal osebnost s konceptom spoštovanja (sebe, drugih in šole kot institucije). Kasneje je v knjigi *Obča metodika* (1966) koncept osebnostnega učitelja in koncept spoštovanja dopolnil tako, da pri razvijanju učenčeve miselne samostojnosti in kritičnosti (kot glavni nalogi izobraževanja) prepoznamo socialni konstruktivizem, ko učenec razvija samostojnost prav iz odnosov spoštovanja zaradi lastnosti osebnostnega človeka – učitelja.

Zahteve obče metodike, da bi učenci res z razumevanjem sprejemali učno snov, da bi bilo delo v šoli za učence tudi prijetno in da bi imel tudi učitelj sam od svojega dela čim večje zadovoljstvo, zadoščanje in duhovni užitek, pojasnjuje skozi vso knjigo s poudarkom na delu *učitelja kot osebnosti*.

Za učinkovito poučevanje in delo z otroki je pomembna učiteljeva občutljivost za otrokove psihološke potrebe v skupini vrstnikov.

Odločilen dejavnik kakovosti šolanja je učitelj. Od učitelja se pričakujejo pobude in ustvarjalnost, torej spretnosti za spodbujanje pozitivnega ozračja, da bodo učenci motivirani, socializirani in s samozaupanjem dosegali rezultate, ki so jih sposobni.

Pomembno je, da učitelj vsakemu otroku omogoči enake možnosti za razvoj (Pergar, 1999).

Vir vzgoje je torej učiteljeva osebnost. Učiteljev poklic zahteva celega človeka, saj je ta poklic posebno pozvan in izbran in tudi med najbolj ustvarjanimi in se ne opravlja mehanično. Zaradi tega Gogala poudarja učiteljevo notranjo odgovornost, ki izvira iz duhovne usmerjenosti; na podlagi nenehnega analiziranja svojih dejanj to osebno usmerjenost poimenuje – pravilnostna usmerjenost. Iz nje pa izvira tudi duševna enotnost in harmoničnost. Za učiteljevo osebnost je torej pomembna lastnost duševna enotnost.

Od osebnega zadovoljstva ali nezadovoljstva pa sta odvisna veselje do šolskega dela in uspeh pri tem delu. Notranja enotnost seveda odseva tudi v zunanji usmerjenosti, urejenosti, gotovosti in stalnosti.

Gogala meni, da lahko učitelju s takšnimi lastnostmi zaupamo, zaupanje pa pri učencih sproža čustveno varnost. Učitelju, ki je pripravljen poslušati vse strani z argumenti, mirno in odločno povedati svoje stališče, učenci zaupajo, zato lahko sprejmejo njegove odločitve ali razsodbe v njegovih konfliktih. Avtoriteta učitelja se torej razvije iz čustva zaupanja in ne zaradi njegove funkcije.

Gogala želi poiskati socialno-vzgojni ideal za preoblikovanje človeka in posledično družbe, v kateri naj bi zavladata osebna solidarnost, enakopravnost in medsebojno upoštevanje. (Nekatere teh značilnosti kasneje pripiše osebnostnemu učitelju.)

Socialne tipe človeka je razdelil v pet kategorij tipov z značilnimi lastnostmi; *tipičnega človeka* (človek mase, ki je pasiven in nesamostojen), *individualističnega človeka* (nesocialen človek, ki je dejaven, vendar pri tem vidi le sebe), *individualnega človeka* (stvaren človek za katerega je pomembna objektivnost resnic in je zvest svojim idejam ne glede na mnenje drugih), *solidarnega človeka* (ki je ustvarjalec in ohranjevalec družbe, saj svoje interese zavestno podredi družbenim, torej vidi tudi dolžnosti, ne samo pravic) ter *kolektivnega človeka* (ki osebne koristi podredi družbi, vendar instiktivno iz prirojenega gona). Gogala ocenjuje, da je za vzgojni ideal najustreznejša spojitev lastnosti individualnega in solidarnega tipa človeka.

Gogala v Obči metodiki razvije koncept učitelja osebnosti v *osebnostnega učitelja* in poudarja, da je osebnostni učitelj enkraten in samosvoj, ponosen človek, karakter, uravnovešeno zgrajen in premočrten človek, osebno predan delu, pedagoški optimist, ki se nenehno razvija in ni večinski človek. Gre za družbeno povezanega človeka, ki je veder in optimističen, s svetovnim in življenjskim nazorom, poklicu je zakoreninjen in predan z vsem svojim bitjem. Hkrati pa se počasi gradi in izpopolnjuje.

Osebnostni učitelj raste ob neposrednem stiku z drugimi osebnostno močnimi ljudmi, ki se jim približa s čustvi spoštovanja in občudovanja ter si želi postati še bolj predan svojemu delu.

Gogalove trditve se skladajo z nekaterimi koncepti psiholoških razvojnih teorij, sam pa verjame v vseživljenjski razvoj in samoaktualizacijo.

V Popotniku leta 1931 prvič spregovori o mehanizmu prenosa spoštovanja s staršev na otroke zaradi njihovega spoštovanja do učiteljev. Torej se je zavedal, da se spošovanje do učitelja prenaša na otroke preko staršev. Vendar to ni dovolj zgolj za spoštvanje učitelja zaradi njegove funkcije.

Obča metodika 1966 prvič opozori na koncept spoštovanja učitelja do učenca; učitelj, ki najde stik s svojimi učenci, nima težav z disciplino, saj stik ustvari ozračje topline in pripravljenosti za dajanje in sprejemanje. Gre za sožitje, kjer dajejo tudi učenci in sprejema tudi učitelj in ne zgolj obratno. Temeljni pogoji za navezavo stika so učiteljev odnos do učencev, odnos do učnega predmeta in pedagoški čut, skratka odnos do podajanja snovi.

Spoštovanje do učiteljev se z romskih staršev na otroke ne prenaša. Saj je odraslim Romom svet izobraževanja v okviru institucij oddaljen in tuj. Prav tako učitelji z romskimi otroki pogosto ne najdejo pristnega stika, pa naj bo zato, ker ga nočejo ali resnično ne zmorejo poiskati. Pomanjkanje spoštovanja je moč občutiti na obeh straneh. Žal pa je ravno to osnovni pogoj za rast zaupanja in uspešno delo.

Gogala torej predstavlja, da je učiteljevo spoštovanje učenca zelo pomembno sredstvo za razvoj osebnega, pa tudi delovnega stika med učiteljem in učencem. Je temelj, na katerem se razvijeta delovni optimizem in zaupanje v uspeh dela. Ko pa je v učencu prebujeno zaupanje v lastne zmožnosti, se stopnjuje intenzivnost njegovega dela in s tem uspehi prizadevanja.

Gardner in Gogala se strinjata, da naj bi učitelj vzgojne smotre črpal iz univerzalnih in kulturnih vrednot, ki so postale del njegove osebnosti. S svojima teorijama pa se ne uskladita le v spoštljivem odnosu, vendar tudi v etičnosti, saj sta to (po Gogali) značilnosti individualnega in solidarnega človeka, torej vzgojnega ideala.

Podobno kot spoštljivi, je po Gardnerju (2006) tudi etični um povezan z drugimi, čeprav na bolj abstrakten način. Npr. učitelj naj bi iz etične pozicije poizkušal razumeti svojo vlogo, ki jo ima v družbi kot pripadnik lokalne (šola) in širše skupnosti (država, EU, svet).

Iz izhodišča etičnega uma poizkušam razumeti vlogo učiteljice v skupnosti z romsko manjšino.

Gardner (2006) poudarja, da delo igra osrednjo vlogo v sodobnem življenju.

Če je izobrazba priprava na življenje, je v veliko pogledih tudi priprava na vseživljenjsko delo. Tisti, ki izobražujejo, bi morali pripraviti mlade na življenje, ki ga odlikuje dobro delo. Delodajalec in širša skupnost pa bi morali podpirati in vzdrževati takšno dobro delo.

S sodelavci (2006) je izvedel raziskavo, v kateri je želel določiti, kateri dejavniki prispevajo k dobremu delu, kateri ga spodkopavajo in kako najučinkoviteje povečati razširjenost dobrega dela. Za izhodišče so izbrali dobro delo v poklicni stroki.

Pod poklicno stroko se razume visoko usposobljeno skupino delavcev, ki opravljajo pomembno storitev za družbo. Kot povračilo za nepristransko služenje in preudarno razsojanje v kompleksnih okoliščinah sta strokovnim delavcem podeljena status in avtonomija.

Cilj temeljitih razgovorov z delavci je bil določiti njihove cilje in sile, ki pospešujejo ali ovirajo napredek k tem ciljem, načine, na katere delujejo pod pogosto težkimi okoliščinami, formativne vplive na njihov lastni razvoj in smer, v katero je namenjen njihov poklic.

Z enega zornega kota je preprosto opredeliti strokovnjake. Pridobili so licenco, se obširno in pogosto tudi stalno izobražujejo, udeležujejo se veliko sestankov s kolegi iz stroke na delovnem mestu in izven njega ter živijo lagodno, pogosto tudi razkošno življenje. Če ne delujejo v skladu z veljavnimi standardi, tvegajo izključitev iz strokovnega združenja. Toda Gardner v omenjeni raziskavi (2006) opozarja, da biti prepoznan kot član stroke ni enako kot ravnati kot strokovnjak. Veliko posameznikov z nazivom strokovnjaka sledi lastnim interesom in ne spoštuje temeljnih pravil in omejitev v svojem poklicu. Po drugi strani pa se veliko posameznikov, ki nimajo uradnega naziva, vede na občudovanja vreden in profesionalen način. So usposobljeni, odgovorni, prizadevni in vredni spoštovanja.

Kdo od njih je torej bolj primeren za delo z romskimi otroki? Zagotovo strokovnjaki v pravem pomenu besede. Ravno nanje se v nadaljevanju raziskovalci osredotočajo - na posameznike, ki se vedejo kot strokovnjaki neodvisno od njihovega usposabljanja: predane posameznike, ki utelešajo etično naravnost pri svojem delu.

Tudi vloga državljana zahteva etično orientiranost – prepričanje, da bi skupnost morale odlikovati določene značilnosti, na katere je lahko človek ponosen, in osebna predanost prizadevanju za realizacijo krepostne skupnosti. Čeprav morda želi določen posameznik usmeriti pozornost samo v delovno mesto ali vlagati energijo v skupnost, ki ga obdaja, osnovna etična drža zajema oba področja. Za ta dva svetova velja, da mora posameznik biti sposoben stopiti korak nazaj iz vsakodnevnega življenja in oblikovati koncept o naravi dela in naravi skupnosti.

Gardner (2006) predlaga razmislek o naslednjih vprašanjih: Kaj trenutno pomeni biti npr. učitelj? Kakšne so moje pravice, obveznosti in odgovornosti? Kaj pomeni biti državljan moje skupnosti/področja/planeta? Kaj dolgujem drugim, zlasti tem, ki so – ker so se rodili v takšnem okolju ali imajo nesrečo v življenju – na slabšem kot jaz npr. Romi? In pri tem poudarja, da si je etični um lažje priučiti, če je bila oseba vzgojena v okolju, kjer je dobro delo norma.

Avtor (prav tam) izpostavlja dve vrsti podpore; vertikalno in horizontalno, kar pa je v tesni korelaciji z Bronferbrennerjevo ekološkossistemsko teorijo.

Vertikalna podpora etične orientiranosti se začne doma. Ne glede na to ali otroci dejansko vidijo svoje starše v službi, vedo, da eden od staršev ali oba delata. Vidijo, ali so

njihovi starši ponosni na svoje delo, kako starši govorijo o svojih nadrejenih in kolegih, ali je za njih delo le sredstvo, ki prinaša hrano na mizo in ga sprejemajo z ogorčenjem ali ga celo komaj prenašajo, oziroma ali je tudi bistvenega pomena in uteleša sredstvo preživetja. Delo se dogaja tudi doma. Otroci opazujejo svoje starše, ko sprejemajo odločitve o tem, kako vzdrževati dom, kaj narediti s potrebnimi popravili ali možnimi izboljšavami. Pomembno je tudi, kako odrasli pristopijo k igri: otroci opazijo, ali se odrasli radi igrajo, se pravično igrajo, stremijo le k zmagi ali iščejo pomen tudi v samem »poteku« igre, ne glede na to kdo izgubi ali zmaga.

Tudi odrasli izven doma imajo vpliv. Mladi opazijo vedenje sorodnikov, obiskovalcev in delavcev, ki jih srečajo na cesti in v trgovini: otroci lahko posnemajo te ljudi in tudi jih. Odrasli služijo kot živi vzorniki, saj signalizirajo prepričanja in ravnanja ter prizadevanja in najhujše strahove članov te poklicne stroke.

Ravnanje (ali zgrešeno ravnanje) vplivnih ljudi poplavlja medije in je večna tema govoric na ulici. Mladi ljudje opazijo tudi držo, ki jo zavzamejo njihovi starši do političnih, gospodarskih in kulturnih dogodkov.

To velja za obe strani; tako Rome kot Nerome. Srž konflikta, ki se pojavlja med njimi, izhaja iz dejstva, da se Romi od staršev učijo odnosa do dela in izobraževanja. Neromi pa predvsem odnosa do Romov. To seveda velja tudi za učitelje.

Za *horizontalno podporo* pa so v sodobni družbi pomembni dejavniki vrstniki in kolegi iz stroke. Že od zgodnjega otroštva se mladi ljudje družijo s tistimi, ki so stari približno toliko kot oni. Na njih močno vplivajo vedenje in prepričanja teh posameznikov, zlasti tistih, ki naj bi imeli več znanja, prestiža ali moči.

Predvidevajmo, da so zgodnji določitelji etičnega ravnanja dobro razvrščeni. Mlad človek je izpostavljen vzornikom doma. Nato se obda z mladimi ljudmi. Ko prestopi prag službe ima mentorja. In njegovi sodelavci na prvem delovnem mestu igrajo izjemno pomembno vlogo. Če je obdan s pravimi ljudmi, je na dobri poti, da postane dober delavec.

Učitelj, ki dela z Romi, je torej najprej izpostavljen vertikalno in izoblikuje sistem prepričanj o Romih, še predno postane učitelj. Nato pa horizontalno: če ima omenjeni učitelj srečo, naleti na dobrega mentorja, ki je že delal z Romi in je strokovnjak s srcem.

Nato pa se lahko izjemno veliko nauči tudi od vseh starejših sodelavcev – veliko dobrega ali slabega.

Toda Gardner (2006) se sprašuje, kdo lahko presoja, katero delo je dobro in katero slabo? In ugotavlja, da ni popolnega merila za določanje kakovosti dela. Vendar predlaga kandidate za merilo; dober delavec ima nabor načel in vrednot, ki jih lahko jasno izrazi ali vsaj potrdi, če je postavljen na zagovor. Načela so skladna med seboj in so zaokrožena v skladno celoto. Delavec ima stalno v mislih ta načela in naj bi se vedno spraševal, ali se po njih ravna in naj bi se se popravil, ko ugotovi, da se ni ravnal po njih. Njegovo delo je transparentno – do razumne mere, deluje navzven in odprto in naj ne bi skrival tega, kar dela. V tej točki Gardner (2006) opozori na test hinavščine, ki ga delavec pozitivno opravi zgolj takrat, ko se ravna po svojih načelih tudi takrat (ali zlasti takrat), ko ta niso v skladu z njegovimi lastnimi interesi.

Delo z romskimi otroki je za učitelja največkrat težko in polno izzivov. Včasih tako težko, da izziva ni več moč opaziti. Vendar naj bi etični um prevladal nad skušnjavami, ki jim podleže večina učiteljev. Delati z Romi dobro, brez zadržkov in omejitev, tudi takrat, ko so razmere nevzdržne. S konstantno samoanalizo in podporo ostalih učiteljev, šolske svetovalne službe ter ravnatelja, je to še vedno izvedljivo. Vendar se v praksi večinoma izkaže drugače. Takrat se etična orientiranost izkaže v pravi luči.

Gardner (prav tam) trdi, da resnično univerzalna etika morda ne obstaja: ali natančneje, načini, na katere je mogoče interpretirati etična načela, se bodo neizbežno razlikovali v različnih kulturah in obdobjih. A vendarle se te razlike pojavijo predvsem na obrobju. Vse znane družbe sprejemajo vrednote resnicoljubnosti, poštenosti, zvestobe, pravičnosti. Nobena izrecno ne podpira hinavščine, nepoštenosti, izdaje ali velike nepravčnosti.

Z enega vidika so grožnje etični orientiranosti preprosto nasprotje dejavnikov, ki spodbujajo dobro delo. Če nekdo doma nima staršev ali skrbnikov, ki utelešajo etično ravnanje, če so njegovi vrstniki iz otroštva sebični, zaverovani sami vase ali se povečujejo, če ima škodoželjnega mentorja ali ga sploh nima, če so njegovi sodelavci na prvem delovnem mestu nagnjeni k iskanju bližnjic in če ni deležen občasnih pozitivnih spodbud in impulzov ali mu ne uspe potegniti lekcije iz primerov kompromitiranega dela, so možnosti, da bo ta posameznik delal dobro delo - minimalne.

Toda v tem naštevanju, osredotočenem na posameznika, se prepogosto pozablja na ključno sestavino: kakovost institucij.

Lažje je opravljati dobro delo v organizacijah, kjer vodstvo – in delavstvo – stremi k temu, da bi bili delavci dobri, in izbira zaposlene, ki obetajo, da bodo opravljali dobro delo ali nadaljevali z opravljanjem dobrega dela ter vnaprej »odstrani tista gnila jabolka, ki grozijo, da bodo okužile cel sod« (Gardner, 2006).

Prav nič ne nudi zagotovila proti nemoralnim delavcem, ki opravljajo delo slabe kakovosti.

Do tretjega desetletja življenja mlade osebe preživijo več časa v šoli kot v kateri koli drugi ustanovi. Ob njih so več časa učitelji kot pa starši, s sošolci so obkroženi več kot s sestrami ali brati ter otroci iz sosedstva. Uradne izobraževalne ustanove igrajo ključno vlogo pri določanju tega, ali bo posameznik stopal po poti dobrega dela in aktivnega državljanstva. Učitelji so ključni vzorniki. Otroci opazujejo obnašanje učiteljev, njihov odnos do dela, način interakcije z nadrejenimi, vrstniki in pomočniki, njihovo ravnanje z učenci (tudi Romi) in, kar je najpomembneje, njihove odzive na vprašanja, odgovore in izdelke učencev. Če so odzivi učitelja na romske otroke negativni, se bodo tako odzivali tudi učenci.

Učitelji lahko utrejo pot k etičnemu umu tako, da pritegnejo pozornost na druge konotacije dobrote. Učenci morajo razumeti, zakaj se učijo, kar se učijo in kako lahko to znanje konstruktivno uporabijo. Kot disciplinirani učenci so zavezani k temu, da razumejo svet.

Toda če želimo biti etična človeška bitja je naša naloga prav tako uporabiti to razumevanje za izboljšanje kakovosti življenja ter da preprečimo, ko je to razumevanje (ali nerazumevanje) uporabljeno v uničevalne načine (Gardner, 2006).

Kot omenjeno, je sposobnost konceptualizacije teh stvari odvisna od zmožnosti mlade osebe, da o sebi abstraktno razmišlja kot o delavcu in državljanu. Že od zgodnjega otroštva na mlade ljudi seveda vpliva to, kar vidijo okoli sebe, kaj se nagraduje, o čem se piše in kaj se zanemarja ali zaničuje. In iz malega raste veliko.

Nobena magična formula ne zagotavlja etičnega uma. Vendar je nedvomno, da se morajo ustanove, ki so zadolžene za izobraževanje posameznikov v poslih in poklicih, odzvati na to potrebo.

Najprej je v šoli potrebno ustvariti ozračje, v katerem bodo romskega otroka sprejeli kot enakovrednega člana in okolje, v katerem bodo sprejeli otrokovo drugačnost in spoštovali njegovo osebnost in kulturo. Od učiteljevega odnosa do otroka je odvisen odnos sošolcev do romskega učenca. Učitelj daje svojim učencem zgled in če bo Roma sprejel brez predsodkov, je več možnosti, da ga bodo tudi učenci sprejeli medse kot vsakega drugega vrstnika. Oseba, ki integrira in oseba, ki je integrirana, morata delovati kot partnerja, ki sodelujeta in se sprejemata brez predsodkov.

V drugem koraku pa je nujno, da strokovni tim tesno sodeluje ter izdela individualni program na osnovi opazovanja, začetnih ugotovitev o aktivnostih in vključevanju romskega otroka ter glede na osebnost in značaj posameznega otroka, glede na družinske razmere, izkušnje iz predšolske obravnave ter psihosocialno razvitost otroka. Kar pomeni prilagoditev metod in oblik dela in ne nižanje standardov znanj. Pri vsem tem pa upošteva multikulturno vzgojo, s pomočjo katere Romi v največji meri ohranjajo svojo kulturno identiteto.

Kljub vsemu naštetemu ne moremo rešiti vseh problemov socialne in vzgojno-izobraževalne integracije, če v prvi vrsti v šolah z romskimi otroki ne delajo učitelji, ki jih to delo zanima. Šola pa mora za delo z njimi vse strokovne delavce usposobiti, jim nuditi dopolnilno strokovno izobraževanje in pomoč v konkretnih situacijah.

Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (<http://www> pridobljeno 20. 7. 2008) izpostavlja, da je sprva potrebno zagotavljanje pogojev za doseg ciljev in standardov znanja: »Saj različnost kultur vpliva na način sprejemanja in usvajanja šolskega znanja. Zato mora šola izrabiti vse mehanizme, s katerimi bi omogočala učencem boljše izhodišče za doseganje standardov znanja. Še posebej je treba upoštevati prednosti programa devetletne osnovne šole in možnosti individualizacije in diferenciacije, s ciljem doseganja predpisanih standardov znanja. Šola mora razviti različne oblike dejavnosti (dopolnilne programe), s katerimi omogoča učencem uspešno vključevanje v šolo in doseganje predpisanih standardov znanja. Razvijanje tovrstnih programov, oblik in metod dela je še posebej pomembno v prvih letih šolanja. V drugi in tretji triadi je treba izrabiti že obstoječe možnosti v okviru dodatnega in dopolnilnega pouka in razviti oblike in metode dela, s katerimi se zagotavljajo možnosti za doseganje

opredeljenih standardov znanja. V primerih šolanja romskih otrok mora država zagotoviti večje število ur dopolnilnega pouka, kot je sicer opredeljeno v normativih in standardih, če je to potrebno zato, da bi učenci lahko dosegli predpisane standarde znanja. Vsaka šola, ki ima vključene učence Rome, mora izdelati program dopolnilnega in dodatnega pouka tako, da vključuje potrebe in specifiko učencev, ki pripadajo romski kulturi. Šole naj razvijajo tudi mreže učne pomoči med učenci.«

Spremeniti se mora predvsem izobraževalni sistem, ki naj bi deloval v smeri učinkovitejše realizacije potreb vseh otrok in povečati strokovno odgovornost strokovnih delavcev šole.

»Romska kultura v program osnovne šole je možno vključevati na zelo različnih področjih in na različne načine. V fazi izvedbenega kurikula do vključevanja pride samo, kadar so učitelji in drugi strokovni delavci dobro poučeni o romski kulturi in možnostih vključevanja v kurikulum. Prav zato je treba za učitelje v okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja pripraviti programe za spopolnjevanje ter zagotoviti didaktična in druga ustrezna gradiva (priročnike s konkretnimi primeri in možnostmi vključevanja).

Pri načrtovanju dela z romskimi učenci morajo biti učitelji še posebej pozorni na razvijanje ustreznih in raznolikih metod in oblik dela.

Svetovalna služba mora poiskati najboljše načine sodelovanja s starši romskih otrok, seznanjati učitelje z različnimi oblikami sodelovanja in se vključevati v delo z vsemi oblikami pomoči, ki jo lahko nudi svetovalna služba. V okviru poklicne orientacije, ki jo izvajajo svetovalna služba in učitelji, mora svetovalna služba posebej pozorno proučiti in učence Rome seznaniti z vsemi možnostmi nadaljnega izobraževanja in vključevanja v srednješolske programe. Pri tem mora zagotoviti, da so učenci seznanjeni z vso paleto, ki jo ponuja srednješolsko izobraževanje.

Vsaka šola, ki ima vključene romske otroke, mora v letnem programu dela posebno pozornost nameniti strategijam dela z romskimi učenci. V letnem programu dela mora načrtovati konkretne ukrepe, ki jih bo izvedla, da bi romski učenci dosegali standarde znanja in hkrati da bi jim zagotavljali pravico do ohranjanja lastne kulture.

Učiteljem, ki poučujejo romske učence, je treba v okviru njihove delovne obveznosti zagotoviti večje število ur za mentorsko delo z učenci (govorilne ure za učence, učitelj-

svetovalec).« (<http://www> Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, pridobljeno 20. 7. 2008)

Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (<http://www> pridobljeno 20. 7. 2008) obsežno zajame vse pomembne elemente kvalitetnega vključevanja Romov v šolski sistem. Vendar se priporočila in navodila pogosto razlikujejo od prakse, ki jo bom na podlagi lastnih izkušenj pri delu z Romi opisala v empiričnem delu.

Integracija in multikulturalizem sta bila bežno že omenjena, vendar je prav, da ju natančneje predstavim in dodam še vse ostale strokovne koncepte, ki bolj ali manj spodbudno vplivajo na šolanje Romov. Strokovni koncepti so povzeti po doktorski disertaciji Irene Lesar (2007) z naslovom Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija.

Opremila bom temeljne pojme in koncepte (segregacija, asimilacija, integracija, inkluzija, multikulturalizem, interkulturalizem), ki se osredotočajo na izbrane skupine učencev (s specifiko razvoja, kar pomeni telesno-duševnih zmožnosti in tudi tistih, ki vključujejo manjšinske etnične skupine), torej tudi romske učence.

V ospredju koncepta šolanja hendikepiranih je torej prilagajanje oziroma asimilacija učencev s posebnimi potrebami standardom, kot so oblikovani za večinsko populacijo. To pomeni, da sistemski nivo vsebinsko govori o integraciji in ne inkluziji. Osnovna šola ni v prvi vrsti namenjena posameznemu učencu, v katerem bi spodbujala njegov osebni razvoj ter omogočila doseganje čim višjih nivojev znanja in kvalitetnih izkušenj glede na njegove zmožnosti. Predpostavlja najprej preverjanja določenih strokovnjakov, ali bo konkretni učenec ob strokovni pomoči zmogel uresničiti zahtevano in se prilagoditi sistemu.

Najprej bom predstavila tematiko segregacije, nato multikulturalizma ter interkulturalizma, integracije in na koncu še inkluzije.

Osnovna ideja segregacije je z drugačnimi pristopi poučevanja pomagati učencem, da pridobijo osnovna znanja, ki jim bodo omogočala samostojno in odgovorno življenje v

odraslosti.

Segregacija z drugimi besedami pomeni na sistemski ravni organizirano ločeno izobraževanje za posameznike, ki se na podlagi določenih meril bistveno razlikujejo od večine in jih to ovira pri učenju in participaciji. Merila ločevanja so lahko pripadnost različnim manjšinskim skupinam (ki se ločijo po jeziku, kulturi, veri, rasi itd.) ali razvojne specifičnosti, ko posameznikov razvoj bistveno odstopa od običajnega poteka razvoja. Na podlagi prvih meril se oblikuje zunanje diferencirani sistem šolanja, na podlagi drugih pa različne specializirane ustanove.

Ob uvedbi segregacije je veljalo prepričanje, da učenec najbolje napreduje v skupini med seboj podobnih. Toda izsledki mednarodnih primerjalnih študij kažejo ravno nasprotno, da namreč diferencirani sistemi razlike med učenci povečujejo.

Pojem multikulturalizem je v svojem nastanku tesno povezan z migracijami ali selitvami v najširšem pomenu besede ter se uporablja v različnih kontekstih, saj lahko pomeni konkretno družbeno stvarnost, ko se več etničnih skupnosti nahaja v isti državi (za kar se uporablja tudi pojem multikulturalnost) ali pa pomeni značilnosti obstoječih odnosov med različnimi etničnimi skupnostmi v isti državi (za kar se uporabljajo tudi pojmi kulturni pluralizem, interkulturalizem in transkulturalizem). Vprašanje vzpostavljanja odnosov med kulturami je namreč ključno, pri čemer ni v ospredju le strpnost sobivanja, marveč sodelovanje, ki pa predpostavlja pripravljenost za dialog o razlikah in nasprotjih. Čeprav imajo nekatere šole, ki so najbolj uspešne pri zmanjševanju primanjkljajev in razlik manjšinskih etničnih skupin ter njihovih sovrstnikov vplivne vodje, učinkovito poučevanje in učenje, etos vzajemnega spoštovanja itd., se postavlja vprašanje, ki je povezano z razvrščanjem učencev po njihovih talentih. Zato se pogosto izrazito kulturno pogojenost celo pripiše izključno nekim učenčevim razvojnim specifičnostim, kar pa lahko pomeni, da so učenci zaradi napake pri prepoznavanju razlogov za njihove šolske težave lahko usmerjeni v zanje neprimerne in še zlasti neučinkovite programe pomoči.

Šola lahko namreč bistveno prispeva k spreminjanju neprimernih razmerij med pripadniki družbenih skupin, za doseg tega pa ne zadostuje le spreminjanje vsebin in metod poučevanja, marveč ozaveščenost pedagoškega kadra o tej problematiki ter pripravljenost udeležanja teh principov v šolskem vsakdanu. Vse to pa od slehernega učitelja zahteva veliko dela na sebi, v smislu prepoznavanja lastnih predsodkov, stereotipov, ki jih je

prevzel v teku svojega življenja, prepoznavanja vplivov tega pri svojem delu z učenci ter motivacije za spreminjanje ustaljenega.

Izpostavljanje bolj ali manj negativnih oziroma nesprejemljivih učinkov segregiranih oblik izobraževanja je privedlo do ideje normalizacije, integracije oziroma 'mainstreaminga' hendikepiranih učencev v redne šole.

Integracija je pojem, ki se je uveljavil v anglosaksonskem govornem območju, medtem ko v ZDA uporabljajo pojem 'mainstreaming'. Gre pravzaprav za sopomenki, saj oba pojma govorita o procesu nameščanja učencev s posebnimi potrebami v redne oblike šolanja, nista pa primerljiva na konceptualni ravni. To pomeni, da načini uresničevanja niso identični, ampak so pogojeni s specifičnostjo okolja, kjer so to izvaja. V skandinavskih deželah se je ob razmišljanju o pravicah in možnostih duševno hendikepiranih ljudi začelo uveljavljati načelo normalizacije.

V primerjavi z integracijo in 'mainstreamingom' gre pri načelu normalizacije za bistveno večjo osredotočenost na širši socialni in individualni vidik vključevanja hendikepiranih oseb oziroma gre za kritiko praks v obstoječih oblikah pomoči ljudem. Normalizacija namreč jasno izpostavlja potrebo ustvarjanja primernih razmer v določenih okoljih, ki omogočajo hendikepiranim osebam oblikovanje čim bolj podobnih slogov življenja, pri čemer ni toliko osredotočena na mesto oziroma lokacijo, kjer naj bi se to dogajalo. V principu normalizacije je torej vsebovano pojmovanje, da so duševno hendikepirani ljudje upravičeni do enakih pravic in možnosti, kot so na razpolago drugim v njihovi družbi, vključno z možnostmi uresničevanja osebnih preferenc in svobodo izbire.

Hendikepirani učenec je lahko v rednem oddelku ves čas ali le del časa, bodisi pri vseh predmetih ali pa le pri nekaterih; tam je predvsem zaradi druženja z drugimi sošolci ali zaradi izobraževanja, bodisi v posebnih oddelkih znotraj redne šole, v rednih oddelkih, deloma v rednih deloma v posebnih oddelkih. V središču termina je torej lokacija, kje se hendikepirani učenec izobražuje. Poznamo različne oblike integracije: lokacijsko, socialno in funkcionalno, ki omogočajo progresivno postopnost – od lokacijske prek socialne do funkcionalne; torej med njimi obstaja tudi jasna hierarhija. Kurikularna integracija, pa naj bi predstavljala situacije, v katerih isti kurikulum in dolgoročni cilji veljajo za hendikepirane in nehendikepirane učence.

Toda vprašanje, kako kakovostno se integracija izvaja v praksi, je kompleksno in težko preverljivo. Tudi v primerih, kjer je integracija lahko uporabljena ne le pri učencih, ki jih pojmuje kot hendikepirane, marveč pri vseh učencih, ki imajo potrebe in zanimanja, na katere se šola (do tedaj še) ni odzvala. Uresničevanje integracije oziroma 'mainstreaminga' kot zagotovitve čim bolj primerne in kakovostne izobraževanja hendikepiranih učencev, če je le mogoče v rednih šolah, je na ravni nacionalnih politik najbolj osredotočeno na refore v obstoječem izobraževalnem sistemu.

Inkluzivno izobraževanje ima svoje začetke tudi v številnih dogajanjih na področju reorganizacije posebnega sistema šolanja. Temeljna ideja inkluzije je, da lahko družba s spreminjanjem obstoječih in ustaljenih načinov delovanja omogoči večjo vključenost in participacijo doslej izključenih manjšinskih skupin oziroma tistih, ki so potisnjene na rob družbenega dogajanja. Inkluzija torej postavlja v ospredje težnjo po zmanjševanju vseh izključevalnih postopkov in razvrstitev učencev na podlagi različnih motenj, rase, spola, let, etnične pripadnosti, spolnega življenja, verskega prepričanja ali česar koli drugega, kar naredi nekaterim učencem šolsko življenje brez potrebe težko.

Inkluzija opisuje proces, s katerim se poskuša šola odzvati vsem učencem kot posameznikom s ponovno presojo svojega kurikula, organizacije in oskrbe. Z vidika inkluzivnega izobraževanja je treba na vse učence gledati kot na učeče se z enakimi pravicami, toda z različnimi potrebami.

Redna šola lahko zmanjša selektiven in izključevalen učinek šolanja. Za šole, ki se odločijo slediti ideji inkluzivne naravnosti, to pomeni, da se odločijo za pot, ki je ne bodo nikoli prehodile, saj gre pri inkluziji za proces nenehnega preverjanja, analiziranja procesov in rezultatov, včasih pa tudi potrebnega spreminjanja že ustaljenega dela. Inkluzija jasno predpostavlja tudi pripravljenost učiteljev po stalnem vrednotenju lastnega dela, pripravljenost za pridobivanje novih znanj in razvijanje zmožnost interdisciplinarnega (sodelovalnega) pristopanja k poučevanju z namenom, omogočiti vsem učencem vključenost v redni vzgojno-izobraževalni proces.

Ena izmed najtežjih ovir pri uresničevanju inkluzivnosti šol so dokaj tradicionalne in toge predstave učiteljev oziroma specialnih pedagogov šol o njihovi lastni vlogi v procesu šolanja učencev. Upoštevati je potrebno, da inkluzija zahteva kar veliko časa, energije in predvsem osebnega zavzemanja vseh zaposlenih na šoli, poleg tega pa pri tem početju in vpeljevanju učencev v drugačno skupnost, kot so je bili vajeni dotlej, ne privede do hitrih

in takoj vidnih rezultatov. Vidik usposabljanja in izobraževanja bodočih učiteljev je zato izjemno pomemben. Izobraževanje učiteljev se pogosto razume kot pridobivanje potrebnega znanja in spretnosti, medtem ko se vprašanje stališč in vrednot smatra kot manj pomembno. Razvoj bolj inkluzivno naravnane izobraževalnega sistema torej zahteva usposabljanja vsega pedagoškega osebja ter prilagoditve kurikuluma, ocenjevanja in vrednotenja procesov, podpornih služb, mehanizmov financiranja in celotnega administrativnega okvirja.

Da bi razlikovali med integracijo in inkluzijo, je potrebno vedeti, da se integracija nanaša le na hendikepirane učence, inkluzija pa na vse učence, (vendar s posebnim poudarkom na tiste, ki so izpostavljeni marginalizaciji in izključevanju).

Ključna razlika med integracijo oziroma 'mainstreamingom' in inkluzivnostjo torej ni samo populacija učencev, ki so jim omenjeni koncepti prvenstveno namenjeni, marveč izrazito poudarjanje stalnega analiziranja vseh procesov vzgojno-izobraževalnih dejavnosti z vidika vključevanja/izključevanja marginaliziranih učencev ter s tem povezanega učnega napredovanja in socialne participacije.

Z vidika razvijanja osnovnih šol kot inkluzivno naravnanih institucij bi bilo treba na sistemskem, kadrovskem, organizacijskem in kurikularnem področju proučiti različne možnosti, ki bi romskim učencem omogočale večjo šolsko uspešnost, pa tudi večjo socialno sprejemljivost oziroma vključenost. Zavedati se namreč moramo, da ustrezna zakonodaja ter pravična ureditev na sistemskem nivoju, ki spodbuja inkluzivno naravnost, še ne zagotavljata premikov na individualni ravni. Ta vidik bo potrebno jasneje izpostavljati v izobraževanju bodočih učiteljev oziroma zavedati se (ne)moči trenutno uveljavljenih načinov usposabljanja.

Najbolj neposredno na otroka vplivata opisana mikrosistema: družina in šola. Po Bronfenbrennerju pa ravno otrok predstavlja središče ekološkossistemskega modela, okoli katerega se v obliki koncentričnih krogov razprostirajo vsi ostali sistemi.

2.2.6 ROMSKI OTROK V SREDIŠČU KONTEKSTUALNE TEORIJE

Bronfenbrenner posameznika v mikrosistemu ne pojmuje kot pasivnega prejemnika izkušenj, temveč kot delovalca, ki sooblikuje in spreminja svoje trenutno okolje. Vsi odnosi v okolju so dvosmerni in recipročni. Odrasli vplivajo na otrokovo vedenje, vendar otrokove genetsko, biološko in socialno pogojene značilnosti vplivajo tudi na vedenje odraslih. Take povratne interakcije se dogajajo zelo pogosto in imajo trajen vpliv na otrokov razvoj ([http://www Bronfenbrenner psychology resource site](http://www.Bronfenbrennerpsychologyresource.com), pridobljeno 19. 9. 2008).

Otrok, kot aktivni prejemnik izkušenj in sooblikovalec okolja, je nevede obdan z vsemi petimi sistemi ekološkega modela. Vsako njegovo dejanje in vsaka reakcija sta zaznamovana z vsemi sistemskimi ravni naenkrat, pa čeprav se otrok tega ne zaveda, ko deluje v nasprotujočih si okoljih.

Razvijajoč se romski otrok se v določenem delu svojega življenja prilagodi kulturnim vplivom širšega okolja, v katerem živi in s tem počasi izgublja svojo identiteto. Pa vendar, da je ne bi izgubil, obstaja alternativna oblika njegovega vključevanja v večinsko kulturo; multikulturalizem.

Jelenčeva (1994) pravi, da sta bistvo in pomen multikulturizma v osveščanju posameznikov o drugih kulturah, o njihovih običajih, navadah ter posebnostih, hkrati pa se s poznavanjem raznolikosti ustvarja strpnost do drugačnosti.

Pomembno je torej, da upoštevamo edinstvenost posameznika, njegove navade in običaje, jezik ter lastnosti kulture v kateri živi. Še bolj pomembno pa je, da drugemu posamezniku iz drugega kulturnega okolja vse to pokažemo in se od njega učimo. To pripomore k razumevanju pomembnosti različnih kulturnih vzorcev.

Vendar se ob vsem tem pojavi pogosto zastavljeno vprašanje; ali je mogoče integrirati in pri tem ohranjati njegovo kulturo in večinsko kulturo nedotaknjeno. Kje so torej meje multikulturalizma?

”Nemogoče je integrirati in pri tem ohranjati povsem nedotaknjeno kulturo romske skupnosti. Velja pa tudi nasprotno: ni mogoče integrirati po principih logike multikulturalnosti in ohranjati nedotaknjeno večinsko kulturo. Prevezemanje funkcionalnih rekvizitov družbe (temeljnih znanj, vzorcev mišljenja, obnašanj, navad itd.) na eni strani in spoštovanje različnosti na drugi strani lahko prideta v nasprotje.” ([http://www.Strategija vzgoje izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji](http://www.Strategija_vzgoje_izobrazevanja_Romov_v_Republiki_Sloveniji), pridobljeno 20. 7. 2008).

Obvladovanje ”funkcionalnih rekvizitov” večinske kulture je s stališča ohranjanja identitete Romov sporno, saj to pomeni poseg vanjo.

Prav tako pa pomeni poseg v večinsko kulturo uvajanje romskega jezika in kulture v šolski sistem, saj Okvirna konvencija o varstvu narodnih manjšin v 5. členu določa, da imajo nacionalne manjšine pravico do ohranjanja in razvijanja "bistvenih elementov lastne kulture in identitete" ter identiteto opredeli kot "religijo, jezik, tradicije in kulturno dediščino". ([http://www.Urad za narodnosti. Romska etnična skupnost](http://www.Urad_za_narodnosti._Romska_etnicna_skupnost), pridobljeno 24. 5. 2008)

Na tej točki je potrebno multikulturalizem razumeti kot spodbudo in krepitev lastne identitete romskega posameznika in ne kot prilagajanje večinski kulturi.

Zato se je na podlagi analize obstoječih rešitev v slovenskem šolskem sistemu, ki je pokazala, da država še ni zagotovila ustreznih pogojev za uvajanje romskega jezika, kulture in identitete v programe državnih šol, začel izvajati projekt Standardizacije jezika Romov v Sloveniji in vključevanje romske kulture v vzgojo in izobraževanje (Antauer, Krek, Peršak, 2003).

Osnovni cilj tega projekta na poti do (končnega cilja) uvedbe romskega jezika in kulture v programe vrtcev in šol je izdelava slovarja in slovnice romskega jezika v dialektih, ki jih govorijo skupine Romov v Sloveniji. Pridobljena gradiva bodo služila kot pomoč v namene vključevanja romske kulture v programe vrtcev in šol (Antauer, Krek, Peršak, 2003).

Šele s pomočjo tega bomo lahko začeli romskemu otroku v šoli zagotavljati pravice do ohranjanja in razvijanja lastnega jezika, v kar nas zavezujejo tako domače kot tudi mednarodne pravne norme.

Roma lahko že kot otroka vključimo v slovensko družbo le ob upoštevanju njegovega položaja, ob zagotavljanju in uresničevanju posebnosti, interesov in potreb, ki jih ima kot pripadnik romskega naroda.

Imeti mora zagotovljeno polno možnost ohranjanja in razvijanja lastne etnične identitete, ki jo čuti kot posledico vplivov krono-, makro-, eko-, mezo- in mikrosistema.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 OPREDELITEV PROBLEMA IN CILJ RAZISKAVE

V zadnjem času je romska problematika zelo aktualna. Nemalokdaj je v središču dnevnega medijskega dogajanja. Enkrat zaradi težav, ki nastajajo med Romi samimi, drugič zaradi napetosti med njimi in Neromi ter tretjič zaradi urejanja romske zakonodaje.

Zakonodaja (v preteklosti področni zakoni, sedaj pa krovni romski zakon) jih na papirju uspešno integrira v slovensko družbo, v realnosti pa se to odraža drugače.

Glede na Navodila za prilagajanje programa OŠ za romske učence (1993) in Navodila za izvajanje programa 9-letne OŠ za učence Rome (2000); v katerih država posebej obravnava in šolam priznava ugodnosti za vzgojo in izobraževanje romskih učencev, je normalno pričakovati, da imajo Romi enake možnosti za izobraževanje in da so sprejeti med ostale. Pa vendar njihove možnosti niso izenačene z možnostmi ostalih in šolski sistem jih ne integrira uspešno.

Problem magistrskega dela je raziskati, na kakšen način bi lahko romske učence bolj uspešno vključili v vzgojno-izobraževalni sistem;

- analiza primera romske družine in vključevanja njihovih otrok v prvi razred devetletne osnovne šole, da bi ugotovila, ali je vključevanje uspešno,
- proučitev stališč pedagoških delavcev ter delavcev centra za socialno delo glede vključevanja romskih otrok v šolo, da bi ugotovila, njihov odnos in pristop do Romov.

Želim povezati spoznanja študije primera, ko se učiteljica konkretno sooča z neposrednim vključevanjem in izobraževanjem romskih učencev ter rezultate analize stališč pedagoških delavcev ter delavcev centra za socialno delo o pripadnikih romske skupnosti.

Cilj raziskave je proučiti uspešnost vključevanja romskih otrok v šolo z vidika učiteljice v praksi v interakciji z ostalimi učitelji, šolsko svetovalno službo, ravnateljem, centrom za socialno delo, ostalimi učenci ter starši, glede na to, da država po zakonu nudi vsem šoloobveznim otrokom enake izobraževalne možnosti.

S temi spoznanji želim prispevati k večji refleksiji strokovnih delavcev, ki se ukvarjajo z romsko problematiko.

3.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN HIPOTEZE

Empirični del magistrske naloge je oblikovan v dveh delih:

1. del raziskave

V tem delu raziskave želim s študijo primera odgovoriti na raziskovalni vprašanji:

1. Kako se učiteljica neposredno sooča s problemi izobraževanja in vključevanja romskih učencev med ostale učence lokalnega okolja?
2. Kako poteka konkretno sodelovanje s podpornimi službami:
 - a) Znotraj šole: timsko delo učiteljev, svetovalna služba, vodstvo šole.
 - b) Zunanje inštitucije: center za socialno delo.

2. del raziskave

V tem delu raziskave želim ugotoviti morebitne razlike v stališčih do Romov med tistimi skupinami strokovnih delavcev (v šoli in v zunanjih institucijah), ki imajo neposreden stik z Romi in tistimi, ki z romskimi otroki in drugimi Romi nimajo neposrednega stika. Zanimajo me tudi morebitne razlike med različnimi profili strokovnih delavcev.

Preverjam naslednji osnovni hipotezi:

- Predvidevam, da obstajajo med strokovnimi delavci, ki imajo neposreden stik z Romi in tistimi, ki neposrednega stika z njimi nimajo, razlike v nekaterih stališčih o romski populaciji.
 1. Učitelji in drugi strokovni delavci, ki se z Romi neposredno poklicno ukvarjajo imajo pozitivna stališča do njih.
 2. Učitelji in drugi strokovnjaki, ki se z Romi neposredno ukvarjajo menijo, da svoje delo radi in uspešno opravljajo.

- Predvidevam, da so med različnimi profili strokovnih delavcev razlike v nekaterih stališčih o romski populaciji.
 3. Učitelji in drugi strokovni delavci z višjo stopnjo izobrazbe so bolj naklonjeni Romom kot tisti z nižjo stopnjo izobrazbe.
 4. Učitelji in strokovni delavci z manj delovne dobe so bolj naklonjeni Romom kot tisti, ki svoj poklic opravljajo dalj časa.
 5. Učitelji in drugi strokovni delavci, ki večino svojega dela opravljajo na razredni stopnji, kjer je večje število Romov, so jim bolj naklonjeni.

3.3 RAZISKOVALNA METODOLOGIJA

3.3.1 OBLIKOVANJE RAZISKAVE

Raziskava je oblikovana v dveh delih:

- V prvem delu s kvalitativno analizo ugotovim uspešnost vključevanja romskih otrok v prvi razred devetletne osnovne šole.
- V drugem delu pa s kvantitativno analizo preverim stališča pedagoških delavcev ter delavcev centra za socialno delo glede vključevanja romskih otrok v šolo, da bi ugotovila, njihov odnos in pristop do Romov.

3.3.2 VZOREC OSEB

1. del raziskave

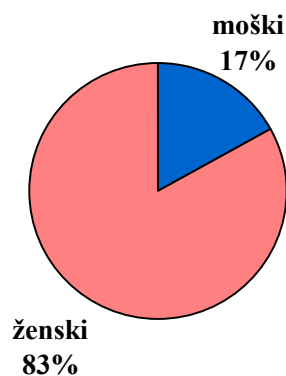
V študiji primera opisujem in analiziram tri različno stare romske učence prvega razreda devetletne osnovne šole (učenci so bratje in sestre iz iste družine) in stike s triindvajsetimi strokovnimi delavci:

- učitelji (13), vzgojiteljice (3),
- delavci šolske svetovalne službe (2), ravnatelj (1) ter
- delavci centra za socialno delo (4).

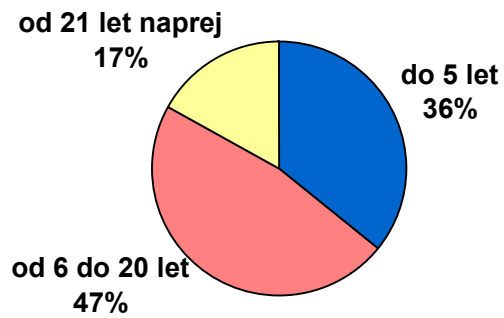
2. del raziskave

V kvantitativni del raziskave pa je vključenih 53 oseb: poleg 23 strokovnih delavcev šole iz prvega dela raziskave, še primerljiva skupina (po velikosti in številu) strokovnih delavcev šole in centra za socialno delo iz okolja, ki z Romi nima neposrednega stika. Teh oseb je 30.

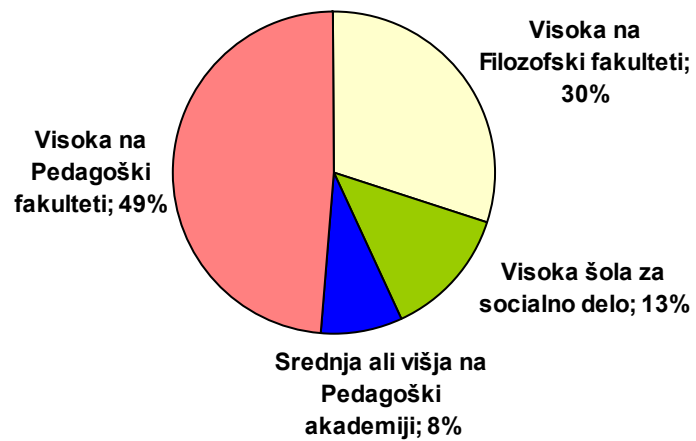
S spodnjimi slikami prikazujem nekatere značilnosti vzorca glede na spol, delovno dobo, stopnjo izobrazbe, delovno mesto ter kraj bivanja.



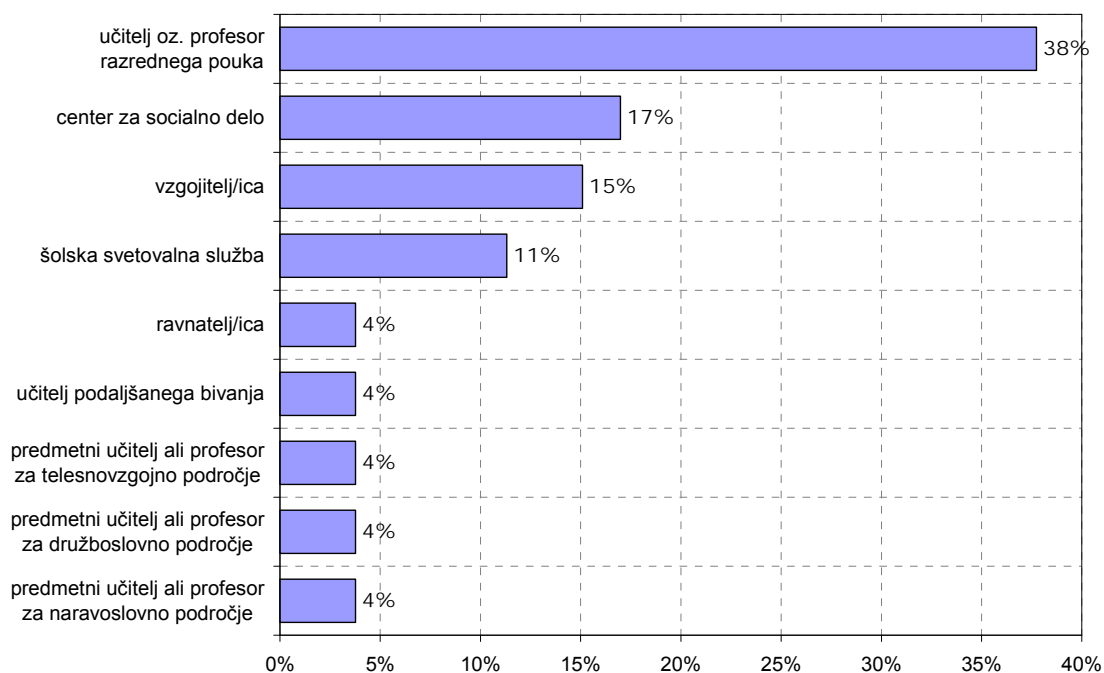
Slika 2: Prikaz sodelujočih glede na spol (N=53)



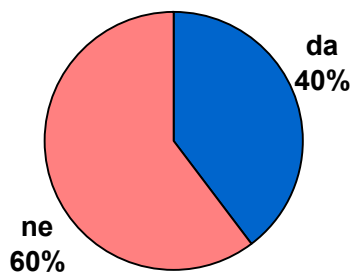
Slika 3: Prikaz sodelujočih glede na delovno dobo (N=53)



Slika 4: Prikaz sodelujočih glede na stopnjo izobrazbe (N=53)



Slika 5: Prikaz sodelujočih glede na delovno mesto (N=53)



Slika 6: Prikaz sodelujočih glede na življenje v okolici, kjer živijo tudi Romi (N=53)

3.3.3 MERSKI PRIPOMOČKI

1. del raziskave

Za študijo primera vključevanja romskih učencev med ostale otroke lokalnega okolja sem uporabila:

- *polstrukturirani intervju* za učitelje, ravnatelja in delavce šolske svetovalne službe ter centra za socialno delo;
 - Kakšni so vaši občutki, ko delate z Romi?
 - Kolikšna sta učni in vzgojni napredek romskih učencev v enem šolskem letu?

- Kako romski starši sodelujejo s šolo?
 - Opišite vaše izkušnje, ki ste jih imeli v preteklosti pri delu z Romi.
 - Svetujte mi, najustreznejši pristop pri poučevanju Romov.
- *opazovalno shemo* za romske in ostale učence (urejene po kategorijah – učenec, učna ura, prosta igra, sodelovanje s sošolci);
 - *dnevniške zapise* refleksije lastne prakse (urejene po datumih) in
 - *dokumentacijo* šolske svetovalne službe, centra za socialno delo ter zapise konferenc (vpisni list, dokumenti in poročila o romski družini centra za socialno delo, zapisniki pedagoških in redovalnih konferenc, opisne ocene).

Viri podatkov, ki sem jih uporabila so v celoti primarni.¹ Zbrala sem jih s pomočjo opazovanja, kar pomeni, da sem izbrala samo sebe kot raziskovalni instrument (opazovanje z udeležbo).

2. del raziskave

Za kvantitativni del raziskave sem sestavila petstopenjsko lestvico stališč s pomočjo trditve o Romih izraženih na internetnih forumih in v člankih časopisov in revij;

- forumi: mojforum.si, SIOL.net forumi, Med.Over.Net forum, Pogovori.com, RTV Slovenija, Dnevnikov forum, POP TV forum,
- časopisi in revije: Mag, Jana, Delo, Dnevnik, Večer, Mladina.

Lestvico sestavlja 50 trditvev. Da bi lahko ugotavljala stališča glede več področij romskega življenja, sem trditve razdelila v tri sklope: življenjske navade Romov, njihovo razumevanje pravic in dolžnosti ter socialno vključenost (Priloga, stran 150). S tem sem se dotaknila treh glavnih problematik, ki so bile tudi v medijih največkrat izpostavljene in se tako izognila spraševanja sodelujočih o zgolj enem področju njihovega življenja. Z namenom čim večje objektivnosti pri izražanju mnenj glede Romov pa sem pol trditvev oblikovala pozitivno (npr. "Romi so dobri ljudje.") in pol negativno (npr. "Romski otroci ne sodijo v redno šolo.").

¹ Osebna dokumentacija, ki ni v prilogah ali šolskem arhivu je shranjena pri avtorici.

Stališča do Romov in iz njih izpeljani faktorji so v raziskavi odvisne spremenljivke, neodvisne pa so podatki o udeležencih v raziskavi (spol, delovna doba, stopnja izobrazbe, delovno mesto, kraj bivanja). Zanesljivost lestvice bo preverjena s Cronbach alpha. Objektivnost vrednotenja anketiranja temelji na enotnih navodilih za vse anketirance ter intervalni petstopenjski lestvici. Veljavnost lestvice bo definirana s pomočjo faktorske analize.

3.3.4 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Za študijo primera sem zbirala podatke v šolskem letu 2004/2005. Podatki so bili pridobljeni z opazovanjem z udeležbo. Zbirala sem jih med poukom (opazovanje romskih in drugih učencev) in po njem (dnevniški zapiski o razmišljanjih, občutjih, idejah in komentarjih). V istem šolskem letu sem izvedla tudi polstrukturirane intervjuje z učitelji, ravnateljem ter delavci šolske svetovalne službe in centra za socialno delo, ki so imeli ali naj bi imeli neposreden stik z opazovanimi romskimi učenci in opazovalcem.

Lestvico stališč o Romih so učitelji in svetovalni delavci, ki neposredno delajo z romskimi učenci, reševali na konferenci ter na razrednih aktivih učiteljev v šolskem letu 2006/2007, med strokovni delavci centrov za socialno delo pa v času njihovih delovnih sestankov. Na isti način sem pridobila tudi podatke tistih udeležencev v raziskavi, ki z Romi nimajo stika. Sodelujoče v raziskavi sem zaprosila za sodelovanje, ki je bilo anonimno.

3.3.5 STATISTIČNE OBDELAVE

S študijo primera sem zbrala in prezentirala podrobne informacije o točno določenih posameznikih (romskih učencih) in manjših skupinah (pedagoških in socialnih delavcih), ki so vsebovale tudi ocene in mnenja subjektov, vključenih v raziskavo. Intenzivno sem se poglobila v raziskavo neposrednega vključevanja in izobraževanja romskih učencev in na koncu oblikovala zaključke samo in le o teh posameznikih in strokovnih delavcih. Nisem se osredotočala na iskanje univerzalne resnice, ki bi jo bilo moč generalizirati,

temveč na opisovanje prakse, da bi na posameznih primerih razumeli (ne)uspešnost vključevanja romskih otrok v šolo.

Stališča strokovnih delavcev šole in centra za socialno delo, ki imajo neposreden stik z Romi in tistih, ki stika z njimi nimajo, sem ugotavljala z lestvico stališč, ki sem jo izdelala na podlagi trditev o Romih izraženih na internetnih forumih in v člankih časopisov in revij. S faktorsko analizo sem določila, kolikšen del variance pojasnjujejo posamezni faktorji glede na kriterij Cronbach's Alpha. Za ugotavljanje pomembnosti razlik med skupinami glede na odvisne spremenljivke sem uporabila analizo variance. Rezultati pa sem kvalitativno interpretirala. Podatke sem obdelala s pomočjo statističnega paketa SPSS 15.0.

4 REZULTATI Z INTERPRETACIJO

4.1 PRIMER PROCESA VKLJUČEVANJA ROMSKIH OTROK V PRVI RAZRED DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE

Skoraj vsi družbeno kritični analitiki romske problematike v Sloveniji eksplicitno navajajo, da je romska siromašnost v močni vzročni povezanosti z njihovo nizko

izobrazbeno strukturo (Tancer, 2003). Njihove bivalne razmere, skoraj popolno nezaposlenost, prevladujočo nizko izobrazbo, izjemno nizek splošni standard in družbeno marginalizacijo posledično najlažje izboljšamo z vključitvijo teh otrok v sistem šolanja.

V šolah poteka proces vzgoje in izobraževanja, skozi katerega ponotranjimo vrednote in norme večinske kulture. Mislim, da ravno zaradi tega največkrat pride do konfliktnih situacij pri romskih učencih, saj so njihove vrednote v nekaterih točkah drugačne od vrednot večinske kulture, zato imajo pri vključevanju težave z identiteto.

Če pride v prvi razred osnovne šole romski otrok, ki ima že privzete navade in vzorce mišljenja, ki nasprotujejo delovanju šolske institucije in se precej odmikajo od vzorcev, ki veljajo v večinski družbi, potem to resno zadeva vzpostavljanje identitete in postavlja problem, ki ga je treba reševati kot takega (Kovač-Šebart in Krek, 2003).

Težave z identiteto romskih učencev pri vključevanju v razred sem na svoji poklicni poti intenzivno začutila in ugotovila, da gre za velik problem.

4.1.1 PRVI RAZRED PRI UČITELJICI LIZI

Svojo poklicno pot sem začela v šolskem letu 2003/2004 kot učiteljica 1. razreda zadnje generacije otrok vpisanih v osemletno osnovno šolo. Z naslednjim letom sem začela poučevati 1. razred devetletne osnovne šole.

V šolskem letu 2004/2005 sem imela v razredu 25 učencev; poleg ostalih 20 učencev sem poučevala tudi 5 učencev Romov. Trije izmed njih so bili iz 11-članske družine, stari 6, 8 in 9 let. Ostala dva učenca pa sta bila takrat stara 8 in 9 let.²

V nadaljevanju se študija primera nanaša predvsem na tri Rome iz iste družine; dva brata Darjana in Vasjana ter sestro Nado.*

² Šolska dokumentacija; Dnevnik 1. b razreda

4.1.1.1 TRIJE ROMSKI UČENCI

Ko sem romske učence s 1. septembrom sprejela v razred, o Romih na splošno nisem veliko vedela, saj prihajam iz dežele, kjer Romov ni.

Sprejela sem jih tako kot vse ostale učence. Že prvi dan pa sem ugotovila, da se njihovo vedenje bistveno razlikuje od vedenja njihovih sošolcev.³ Prvič so prišli v šolo in doživeli šok. Znašli so se v njim tujem okolju, ki ga niso razumeli.

Niso se mogli načuditi, da se s pritiskom na stikalo prižge luč, da odpreš pipo in iz nje teče voda, zato so vse dopoldneve v prvem tednu prižigali in ugašali luči ter odpirali in zapirali vodovodno pipo.

Stranišča niso znali uporabljati, zato so dečki malo potrebo opravili kar po razrednih stenah, veliko potrebo pa na tleh na šolskem hodniku. Težko so zdržali več kot dve uri zaprti v eni sobi, saj so doma nenehno na prostem.⁴ Sprva so bili zelo prestrašeni, a radovedni in niso spregovorili niti besede, čez en teden pa je bila slika popolnoma druga. Pričele so se težave z identiteto ter s tem tudi hude disciplinske težave in agresivno vedenje.

Za agresivno vedenje je značilno, da posameznik namerava prizadeti telesno ali psihično škodo sebi ali nekomu drugemu (Kavčič in Fekonja, 2004).

Romski učenci so začeli nad ostalimi sošolci izvajati telesno nasilje. Sošolce so pretepali, brcali, grizli in pljuvali. Stopnja nasilja je bila iz dneva v dan hujša. Nemalokrat so sošolcem kradli šolske potrebščine in oblačila ter obutev. Med seboj so se pogovarjali v romskem jeziku, ki ga ni razumel nihče, z ostalimi pa niso spregovorili niti besede.⁵

4.1.1.2 VEDENJE MED POUKOM

Primer učne ure glasbene vzgoje predstavlja nazoren oris dogajanja, ki ga je opazovala ena izmed vzgojiteljic – vzgojiteljica 2. Iz opazovalne sheme (Tabela 2) je razvidno, kaj vse so učenci Romi delali med poukom.⁶

³ Dnevniški zapiski, september 2004

⁴ Dnevniški zapiski, september 2004

* Vsa imena so izmišljena. Dnevniški zapiski in ostalo gradivo so shranjeni pri avtorici. To velja za vso nadaljnje citiranje.

⁵ Dnevniški zapiski, oktober 2004

⁶ Opazovalna shema, september 2004 (vsa imena so izmišljena)

Tabela 2: Opazovalna shema

OPAZOVANJE NADE, VASJANA IN DARJANA
22. 9. 2004
1. razred devetletke,
GVZ: Poslušanje zvokov iz okolja (7. ura)

DOGAJANJE	UČITELJ	UČENEC N, V, D	OSTALI UČENCI
V KROGU, IGRA: KAJ SLIŠIŠ? SKRITI PREDMETI	POTIVIRA, SPROBUJA, MIRI VASJANA	N (V) D → SE PRAZI ŽVIŽGA POD MIZAMI	NEMIR
POVABI VASJANA ZA ZASLON;	UPORABI VASJANA ZA POTIČ, OSTALE VITIRI	N (V) D → SEZUVA COPATE SOŠOLCEM PREVRNE ZASLON	VIDIJO VSE SKRITE PREDMETE - GLASEN SMIH
CD - POSLUŠANJE ZVOKOV IZ OKOLJA ŽIVALI, VOZILA, VREME, INSTRUMENTI	RAZLAGA, DAJE NAVODILA POSTAVLJA VPRAŠANJA	N (V) D ↓ → SEDI NA TLEH IN RIŠE UČITELJICO "KUHAR MULO"	POSLUŠAJO, ODGOVARJAJO NEKATERI RAŽNIBLJAJO
IGRANJE NA LASTNE INSTRUMENTE IN OPROVAŠANJE ŽIVALI, VOZIL.	HVALI IDEJE, SPROBUJA SE SIEJE OGLAŠANJU "ŽIVALI"	N (V) D → PLJUNE V LAJA SOŠOLCA PREVRAČA STOLE	PONORILJO IN VPIJEJO NA V IN D
"NORIŠNICA" - VPIJE, SKORAJŠNJI PRETEP	MIRI UČENCE	N (V) D → HOČE ODITI IZ RAZREDA UGRIZNE UČITELJICO V PREST	SE UMIRIJO, DVA JOČETA (SI-J)
GIBALNO UPRIPARJANJE ZVOKOV IZ NARAVE	POKAŽE PRIMER IN SPREJETA IDEJE UČENCEV	N (V) D ↓ → LORUTA Z VRATI PLEŠE NA MIZI	ZAČNO OPROVAŠATI NI! VSI NA STOLE IN MIZE

(PRILOGA - 7. URA GVZ -
UČNA PRIPRAVA)

Legenda:

N = Nada, V = Vasjan, D = Darjan

Analiza tabele razkriva neprimerno vedenje romskih otrok v vseh delih učne ure: žvižganje, plazenje pod mizo, sezuvanje copat sošolcem, lajanje, prevračanje stolov, ugriz učiteljice, loputanje z vrati, ples na mizi ... Ker sama nisem uspela miriti celotnega razreda, je nemalokrat na pomoč priskočila tudi vzgojiteljica 2, ki je bila opazovalka. Opisano vedenje ni bilo značilno le za omenjeno učno uro, temveč bolj ali manj za vse učne ure, ne glede na to, kako razgibane so bile za učence (samostojno ali skupinsko delo).

K pouku so Romi prihajali zelo neredno. Včasih ob osmih zjutraj, drugič ob pol desetih dopoldan. Ponavadi jih ob petkih ni bilo. Tudi ko je deževalo, so redkeje prihajali.⁷

Med poukom so se plazili pod mizami, trgali zvezke in lomili barvice, metali šolske potrebščine po razredu, prevračali mize in stole ... Med pogovori z drugimi učenci pa pogosto spuščali nenavadne glasove, žvižgali ali celo prepevali.⁸ Ni bilo pomembno, ali sem jih poizkušala umiriti ali jih ignorirati, bili so neobvladljivi.

Iz ure v uro in iz dneva v dan.

Razredna klima je bila vse slabša, s tem se je manjšalo tudi moje potrpljenje in prijaznost z njimi.

Spraševala sem se: »Kako naj v takšnih okoliščinah normalno izvedem pouk?«⁹

Počutila sem se odgovorno za vseh ostalih 20 učencev, ki so v šoli zato, da se bodo česa naučili. Razredna klima je v veliki meri odvisna od učitelja in njegovega pristopa in tega sem se dobro zavedala, vendar sem se počutila nemočna.

4.1.1.3 STARŠI

Odločila sem se, da se najprej obrnem na starše in po pouku sem počakala njihovega očeta, ki jih je hodil iskat v šolo. Povedala sem mu, da niso pridni in da jemljejo sošolcem šolske potrebščine. Nekaj časa me je gledal in nisem bila čisto prepričana, ali me razume, nato pa je vsakega posebej »dvakrat okrog ušes« in primer je bil z njegove strani zaključen, disciplina v šoli pa se seveda ni spremenila. Odločila sem se, da se na očeta v zvezi s tem ne bom več obrnila. Takoj sem razumela, zakaj so otroci tako agresivni.

Namreč že ime teorije socialnega učenja izhaja iz njene ključne predpostavke, da večina učenja temelji na posnemanju različnih modelov, ki na posameznika delujejo kot socialni vplivi. Ena najpomembnejših sil socializacije je posnemanje (Batistič-Zorec, 2000). Navade, ki so jih bili vajeni od doma, so prenesli v šolo.

⁷ Dnevniški zapiski, oktober 2004 – Opažanja vzgojiteljice 1

⁸ Dnevniški zapiski, september, oktober in november 2004

⁹ Dnevniški zapiski, september 2004

Začela sem se zanimati, kakšna je družina, v kateri živijo. Vendar nisem izvedela ničesar drugega, razen tega, da so Romi Cigani, za Cigane pa vsi vemo, kakšni so.¹⁰

Spomnila sem se na besede vzgojiteljice 3, ki je povedala, da živi blizu romskega naselja. »Ko bi ti vedela, kaj vse moramo zaradi Romov prenašati doma!« Povedala mi je, da ko se Romom pokvari avto, ga kar sredi ceste zakurijo in zbežijo. Vedno, ko je poštar raznašal pokojnine, so za njim prišli še Cigani. Navadno tja, kjer so živele starejše gospe in se pred njimi niso mogle braniti ...¹¹

4.1.1.4 ODNOS S SOŠOLCI

Še naprej sem imela z romskimi učenci izredno velike disciplinske in učne težave. Snovi, ki smo jo jemali, niso sledili, tako zaradi jezikovnega primanjkljaja kot tudi šibkega predznanja.

»Predšolsko obdobje naj bi bilo predvsem čas usvajanja govora, v šolskem obdobju pa naj bi se otrok zavestno učil jezika. Pri Darjanu je bilo tudi šolsko obdobje čas usvajanja govora. Učil se je oblikovati vse vrste povedi, vendar ko je želel kaj povedati, je uporabljal le besede, ki niso povezane v poved. Proti koncu šolskega leta je začel govoriti s krajšimi povedmi (3-4 besede).»¹²

Izobrazbeni primanjkljaj otrok iz revnih družin praviloma niso pogojeni z notranjimi dejavniki, ampak z zunanjimi. Prepletajo se različni neugodni dejavniki, kot so: slaba samopodoba, skromno predznanje, socio – kulturni dejavniki, slabše razvite jezikovne in komunikacijske sposobnosti itd. Učne in socializacijske težave nastopijo takrat, ko je otrok umeščen v povsem drugačno okolje, kot je domače in to okolje ima do otroka tudi drugačna pričakovanja, kot so pričakovanja otrokovega domačega okolja (Šikonja, 2001).

»Vasjan in Nada se nerada vključujeta v družbo otrok (sploh Vasjan). V razredu si prijateljev nista pridobila. Igrač nočeta deliti z drugimi. Igra ni kooperativna. Pri skupnih igrah in skupnih aktivnostih nočeta sodelovati. Sta čustvena in nemalokrat zelo agresivna.

¹⁰ Dnevniški zapiski, oktober 2004

¹¹ Dnevniški zapiski, oktober 2004

¹² Poročilo Centru za socialno delo, februar 2005 – učenec Darjan

Usmeritvam in navodilom učiteljev ne sledita. Nimata kontrole nad seboj, veliko je dramatičnega nihanja čustev.”¹³

Slabo prilagojen otrok s svojim vedenjem provocira okolje in ustvarja v njem konfliktnost. To je vir otrokove napetosti, ki išče sprostitev v ponovnih provokacijah okolja in s tem signalizira svojo stisko (Šikonja, 2001).

Včasih se mi je zdelo, da hodijo v šolo le zaradi zajtrka, ker so se vedno do sitega najedli. Vztrajala sem, da če želijo z nami na zajtrk, morajo biti njihove roke popolnoma umite, le pri tej zahtevi nisem naletela na odpor, saj so vedeli, da jih čaka zajtrk.¹⁴

Tako sem jim vsako jutro zavihala rokave in jih tudi do trikrat namilila prav do komolcev, dokler ni bila voda, s katero smo milo spirali, čista.

Pri Romih je ena izmed težav pri stiku z ostalimi tudi higiena.

Zaradi slabe razredne klime in nezaupanja med učenci, sem izvajala veliko socialnih iger. Takoj se je pojavila težava, ker učenci niso hoteli prijete za roke sošolcev Romov. Če je bila socialna igra v paru, nihče ni hotel biti par z njimi, pa ravno to je bil moj namen.

Zavedala sem se, da razvojnih značilnosti ni možno interpretirati izolirano od okolja kot zgolj biološke, kognitivne ali psihološke spremembe v posamezniku, saj razvoj ne poteka v socialni izolaciji, temveč v interakciji z okoljem (Pergar Kuščer, 2003).

Zato Tancer (1994) pravi, da mnoge dosedanje raziskave potrjujejo spoznanje, da otrokov šolski uspeh ni odvisen samo od njegovih telesnih in duševnih zmožnosti. Uspeh otrok v šoli je deternmiran še vsaj s socialno-kulturnimi razmerami v družini, z odnosi v družini ter z delovanjem širšega življenjskega okolja.

Njihovo vedenje sem si razlagala kot posledico vedenja njihove družine oziroma celo širše – etnične skupine. Romskih učencev namreč zaradi njihovega vedenja, higiene in navad, ki so jih pridobili v domačem okolju, nisem želela percepirati kot splošno manj sposobne in jim nuditi manj priložnosti za razvoj njihovih potencialov.

¹³ Poročilo Centru za socialno delo, februar 2005 – učenca Nada in Vasjan

¹⁴ Dnevniški zapiski, oktober 2004

4.1.1.5 UČITELJICA

Postopno se je izkazalo, da imam med 25 otroki v razredu poleg 5 romskih učencev tudi deklico z lažjo motnjo v duševnem razvoju in deklico, ki so jo doma spolno zlorabljali. Poleg tega so mi dodelili razred, v katerega je šlo le 10 miz – 20 otrok, tako da za 5 učencev nisem imela niti miz, le stole, ki sem jih nabrala po učilnicah cele šole. Vsak dan je bila v razredu dve šolski uri prisotna tudi vzgojiteljica. Žal pa tudi tu ni bilo sreče, saj so se v tem šolskem letu tri vzgojiteljice zaradi bolezni, porodniškega dopusta in kadrovskih sprememb zamenjale kar osemkrat. Privajanje nanje in nenehno prilagajanje na delo v novem timu je še mene kot odraslega človeka motilo, kaj šele otroke, da ne govorim o tem, kako je to motilo učence Rome.

Delo v razredu je bilo zelo naporno. In vsak dan sem si potihem zaželela, da bi prišli Romi k pouku čim kasneje, saj smo do takrat, ko jih ni bilo, snov pridno predelovali, z njihovim prihodom pa smo bili prisiljeni svojo energijo usmerjati drugam.

Vsako jutro sem se trudila premagovati samo sebe in jih vsak dan znova sprejeti kot vse ostale učence – prijazno in z nasmehom, vendar sem bila po pouku zaradi njihovega nesprejemljivega vedenja popolnoma izčrpana. Ko se je teden iztekel pa sem zbolela. Moje delo je več mesecev potekalo tako, da sem od izčrpanosti zbolela vsak vikend. Obležala sem z glavobolom in visoko vročino. Do ponedeljka sem okrevala in zopet začela pospešeno »prazniti svoje baterije«.

Zavedati sem se začela, da imam ravno jaz (kot učitelj začetnik) v primerjavi z drugimi učitelji v razredu največ Romov. In čudno se mi je zdelo, da so se vsi trije bratje in sestre znašli ravno v mojem razredu (poleg njih pa še dve deklici s hujšimi težavami). Na fakulteti nisem o romskih učencih izvedela ničesar, s čimer bi si v praksi lahko pomagala. Nihče od učiteljev ali vodstva šole me ni na njihovo drugačnost opozoril ali me vsaj napotil na kakšen seminar o poučevanju Romov.

Ob vedno večjem občutku nemoči sem se vsak dan znova v svojem dnevniku¹⁵ spraševala: »Je prav, da pustim to službo in si jo poiščem nekje drugje, kjer bom

¹⁵ Dnevniški zapiski, november 2004

morebitnim težavam kos?« Ob koncu novembra sem se odločila, da če se do začetka januarja stvari ne izboljšajo, si poiščem novo službo, saj je bilo moje zdravje resno ogroženo.

Vendar nisem odnehala in nisem čakala na januar. Tako kot sem na eni strani skoraj obupala, sem na drugi strani čutila izziv.

Večkrat sem se vprašala, če sem storila vse, da bi se začeli Romi v našem razredu bolje počutiti. Želela sem zbrati dovolj informacij, da bi jim lahko pomagala. Odločila sem se, da je najbolje za nasvet povprašati tiste, ki imajo z Romi izkušnje.

4.1.2 UČITELJICA DODATNE STROKOVNE POMOČI

Najprej sem se obrnila na učiteljico dodatne strokovne pomoči, ki jo bom poimenovala Tina. Po izobrazbi je univerzitetna diplomirana sociologinja.

Tina je bila na šoli zato, da je iz razredov jemala romske učence. Za eno šolsko uro dnevno je zbrala vse otroke istega razreda v svojem kabinetu, kjer jih je poučevala. Ta kabinet je imenovala »ciganski kabinet« in poimenovanje se je na šoli med ostalimi učitelji dobro prijelo.

Vsak dan sem ji povedala, kaj naj bi delala z Romi, vendar sem pogosto opazila, da me ni upoštevala. Snov je jemala z isto hitrostjo kot mi v razredu, pa čeprav Romi temu niso sledili. Obravnava snovi je bila sama sebi namen.

Iz Vasjanove ocene v začetku oktobra je razvidno, da se še ne orientira v prostoru in ravnini:

”1. 10. 2004 Ne opredeli položaja predmeta. Kljub dodatnim navodilom se ne premika po prostoru in ravnini.”¹⁶

Tina se na opisno oceno, ki sem ji jo predstavila, ni ozirala, ampak je od njega zahtevala, da se brežhibno orientira v zvezku.

Podobno se je dogajalo tudi kasneje:

¹⁶ Opisna ocena Vasjan

”11. 2. 2005 Ne šteje in ne zapiše števil do 5 ter še ne določi mesta izbranega števila.”¹⁷

Ko sem nenadoma prišla v kabinet, sem opazila, da se učijo šteti do 10, pa čeprav Romi še niso pridobili številske predstave do 5.

Tina je Rome poučevala didaktično neprimerno. Oblika poučevanja je bila ves čas frontalna, saj se je stika z Romi izogibala. Enkrat mi je na kavi po pouku celo priznala, da se ji njeni učenci ”gnusijo”.¹⁸ Nikoli jih ni pobožala, nikoli se jih ni dotaknila in pogosto jih je zmerjala, kako smrdijo. Postopno so začeli Romi uhajati iz ur dodatne strokovne pomoči nazaj v naš razred. Čeprav se sliši izredno čudno, jih je pogosto (pa čeprav se je takrat pisalo že leto 2005) zastraševala s palico.

Proti koncu šolskega leta sploh ni več prihajala po učence v razred, kot sva se dogovorili na začetku šolskega leta. Večkrat sem šla do nje in jo našla v ”ciganskem kabinetu”. Zamišljeno je sedela za mizo in si z roko podpirala glavo. Izgledalo je, kot da ji je slabo, a mi je zaupala, da o nečem razmišlja ... Nato mi je povedala, da si ”želi poučevati na elitni gimnaziji in da ni študirala z namenom, da se bo ukvarjala s temi smrdljivimi Cigani”.¹⁹

Hitro mi je postalo jasno, zakaj se Romi vračajo k meni v razred oziroma zakaj se tako upirajo, ko rečem, da gredo k Tini. Enkrat se je Vasjan na skrivaj obul in zbežal proti domu. Ujela sem ga na šolskem dvorišču, kjer je glasno jokal in vpil: ”Utičenica Liza, tebi grem, ne Tini.”²⁰

Tina mi pri težavah z Romi ni pomagala, lahko rečem, da jih je do neke mere celo povzročala. Hudo mi je bilo, ker sem vedela, da bi lahko učenci z urami dodatne strokovne pomoči izredno veliko pridobili. Lahko bi celo rekla, da so med temi urami nazadovali.

¹⁷ Opisna ocena Vasjan

¹⁸ Dnevniški zapiski, februar 2005

¹⁹ Dnevniški zapiski, marec 2004

²⁰ Dnevniški zapiski, januar 2004

”Vsaka stran naj se potruži maksimalno in povem vam, da nam bo uspelo, zdužili se bomo in z užitkom skupaj vsi uživali življenje,” je zapisal ”Tammy”.²¹

4.1.3 OSTALI UČITELJI O DELU Z ROMI

Sklepala sem, da se je več učiteljic, ki so Rome že poučevale, znašlo v podobnem položaju kot jaz, zato sem se obrnila po nasvet še k njim.

Opisala sem jim dejansko stanje v mojem razredu in bile so več kot zgrožene, da takšnega obnašanja pri njih ne poznajo. Vedno so bili romski učenci boječi in pouka skoraj niso obiskovali.

Povedale so mi, da je slovenski jezik za mnoge romske učence velika ovira in vzrok za neuspešnost. Velike težave se kažejo pri pisnem izražanju in branju. Večina romskih otrok ob vstopu v šolo pozna le materni jezik. Znanje slovenskega jezika romskih učencev je zelo pomanjkljivo, saj razumejo le najbolj preproste slovenske besede.²²

»Raziskava je pokazala, da so učitelji na Dolenjskem, v Ljubljani in Mariboru postavljali iste tri razloge za neuspešnost pri šolskem delu na prva tri mesta. Na teh območjih imajo težave že s tem, da romske otroke pripeljejo v šolo, potem sledijo neznanje slovenskega jezika in delovne navade. V Prekmurju je drugače, tam kot glavni razlog navajajo slabe delovne navade učencev, na drugem mestu je prisotnost pri pouku in jezik na tretjem. To pokaže, da se šole v Prekmurju ukvarjajo s problemom, ki je že na povsem drugi ravni,» sta zapisala Krek in Vogrinc v *Sodobni pedagogiki* (2005, strani 129).

»V Prekmurju vsi romski otroci končajo najmanj osnovno šolo in običajno nadaljujejo izobraževanje. Drugače pa je na Dolenjskem, kjer so težave na vseh področjih,« je dejal Jožek Horvat Muc v intervjuju z naslovom »Imamo tudi kradljivce, ki so okradli državo« za revijo *Mag* (2005).

²¹ Forum RTVSLO, 7. marec 2007

²² Polstrukturiran intervju: Učiteljica 2, Učiteljica 4, oktober 2004

Ob proučevanju vzrokov za neuspešnost romskih otrok se je pokazalo, da ti otroci poznajo slovenski jezik le na ravni najnujnejše konverzacije, tudi pojmovni svet teh otrok se zaradi drugačnega načina življenja izrazito razlikuje od našega (Padovan, 2000).

Jezik pa ni edina težava, so mi dejale učiteljice. Težave nastopijo s socializacijo, saj se romski učenci najraje družijo le med seboj. S tem so a priori izključeni iz razreda kot tima.

Posebej pa so izpostavile slabe delovne in učne navade, saj se za šolsko delo ne zanimajo. Še več, doma ne dobijo spodbud, ali pa te niso usklajene z zahtevami šole. Da Romi nimajo odnosa do šole, so dokaz hitro izgubljene in uničene šolske potrebščine.²³

Tudi njihovi starši so do šolskega sistema zelo nezaupljivi.

To sem doživela tudi sama, ko mi je mama enega izmed ostalih dveh Romov na začetku šolskega leta pred poukom ponujala starih 500 SIT in me prosila, naj še posebej pazim na njenega otroka.²⁴

Sodelavke so mi povedale, da so do šolskega leta 2003/2004 delali romski učenci po posebnem programu in učbenikih. Standardi znanje so bili veliko nižji kot za ostale učence in tudi učbeniki so bili temu prilagojeni. Ponavadi so vse prvo leto šolanja delali grafomotorične vaje, saj jih večina do vstopa v šolo še ni držala svinčnika v rokah.

Kljub znižanim standardom in prilagojenim učbenikom Romi niso uspešno zaključevali razredov. »Največ Romov je obiskovalo prvi razred vsaj dvakrat (do trikrat), nato pa so jih prešolali v šolo za odrasle Rome.«²⁵ Učiteljice niso razumele, zakaj morajo zdaj dosegati iste standarde znanj kot ostali učenci, saj niti znižanih niso dosegali.

Predstavile so mi številne težave, s katerimi so se srečevale in me želele prepričati, da je vsak moj trud z njimi zaman. Več učiteljic mi je svetovalo podobno, citiram le eno izmed njih: »Kaj naj ti rečem, Liza. Najbolje bo, da jih posedeš v zadnjo klopo in jih pustiš čisto pri miru, tako ali tako ne bodo obiskovali pouka dlje kot do novega leta, nato pa nikogar

²³ Polstrukturiran intervju: Učiteljica 2, Učiteljica 4, oktober 2004

²⁴ Dnevniški zapiski, september 2004

²⁵ Polstrukturiran intervju: Učiteljica 1, oktober 2004

več ne bo v šolo in naslednje leto jih bo dobila druga učiteljica, ki pa z njimi ravno tako ne bo prav nič delala.«²⁶

Nikakor pa naj jih ne vključujem v dopolnilni pouk, raje naj se tam ukvarjam s tistimi učenci, od katerih mogoče še kaj bo, »z njimi pa tako ali tako nič ni in nikoli ne bo«.²⁷

Spraševala sem se podobno, kot v svoji knjigi svetuje Gardner (2006); kaj dolgujem otrokom Romom, ki so se rodili v drugačnem okolju.

Kot učiteljico, ki v svoje delo vlaga veliko truda, so me nasveti učiteljev zelo potrli in postavili pred veliko dilemo. Naj jih poslušam in upoštevam, ali naj se tako kot z ostalimi, ki imajo učne težave, ukvarjam tudi z Romi.

Razmišljala sem, da imajo te učiteljice večletne izkušnje z njimi, zato sem bila zelo zmedena, vendar, če ne bi nikoli nihče delal drugače, ne bi bilo nobenega napredka in bi ljudje še vedno živeli v »kamenu dobi«.

Naslednji dan po mojem posvetovanju pa je do mene pristopila učiteljica 3 in mi na uho prišepnila, da lahko ravnam po receptu ene izmed učiteljic, katere Romi pridejo v šolo zgolj prvi šolski dan in nikoli več. Z zanimanjem sem prisluhnila in izvedela, da omenjena učiteljica prvi dan vsakega Roma odvede v več višjih razredov in učence z učiteljicami vred v pričo njega sprašuje, če bi oni imeli tega Roma v razredu. Po večjem številu negativnih odgovorov pa Romu zabrusi: »Si slišal? Tu te nihče noče! Od jutri naprej ostani doma!« In tako je imela že od drugega šolskega dne v novem šolskem letu razred brez romskih učencev.²⁸

Gardner (2006) je v svoji zadnji knjigi »*Five Minds for the Future*« opozoril, da je pomemben določitelj etičnega ravnanja tudi mentor, ki pripravnika uvaja v delo. Poudarja, da igrajo sodelavci na prvem delovnem mestu zelo pomembno vlogo, saj določijo smer začetnikovega dela. Žal je ravno moja mentorica izvajala zgoraj opisano dejanje.

V zbornici se je o Romih šušljalo še ves teden. Sproti sem si zapisovala izjave učiteljic, ki so namenoma zapisane skupaj, na enem mestu.

²⁶ Polstrukturiran intervju: Učiteljica 7, november 2004

²⁷ Polstrukturiran intervju: Učiteljica 7, november 2004

²⁸ Dnevniški zapiski, oktober 2004

Učiteljica 1: »Veš, na eni strani Cigani zahtevajo svoje pravice, družbi pa ničesar ne vračajo ali prispevajo in zanje zakoni ne veljajo. Konkretno to izgleda tako, da se okrog vozijo z neregistriranimi avtomobili, pogosto brez voznških dovoljenj in ograožajo ostale udeležence v prometu. Na bencinskih črpalkah napolnijo avtomobile z gorivom, nato pa se kar odpeljejo, ne da bi poravnali račun. Iz trgovin odnašajo tisto, kar potrebujejo.«

Učiteljica 2: »Stroškov povezanih z njihovim bivanjem preprosto ne plačujejo. Sami si napeljejo elektriko od najbližjega električnega droga, ki jo potem uporabljajo za gretje.«

Učiteljica 4: »Če jim država naloži kakšno kazen, ker so kršili zakone in predpise, je seveda ne poravnajo. Svoja naselja si postavijo na črno, ne glede na odloke in predpise o okolju. Poleg tega nadlegujejo nemočne državljanje, od katerih zahtevjo denar.«

Učiteljica 5: »Liza, ko bodo tebi enkrat pri belem dnevu peč za centralno kurjavo z vrta ukradli, policija pa ne bo prišla, boš tudi ti imela teh Ciganov »poln kufer«. Še več, ko smo jim rekli, da naj peč pustijo, so nam razbili še okno.«

Vedno sem jih branila: »Tega pa ne bi verjela!«

Takoj se je oglasila še kakšna učiteljica z nič boljšim mnenjem o Romih.

Učiteljica 6: »Ne govori o stvareh na pamet! Upam, da nam bodo enkrat nehali krasti rože iz grobov in oken, gume in brisalce iz avtomobilov, razne okrasne predmete z vrtov.«

Učiteljica 7: »Se vidi, da nisi od tu (iz Dolenjske). Vse to počenjo tako brez strahu, da jim je vseeno, če si zraven ali ne. Če pa slučajno pride policija, jih pa več kot popisat itak ne upa, ker se tudi policaji bojijo zase.«

Učiteljica 8: »Vse kar si slišala, je res! Zdaj pa povej, kdo je hlapec? Civili ali Romi in v kateri državi?«

Učiteljica 9: »Od kod jim pravica, da se povsod po svetu, kamorkoli pridejo, nekje naselijo, seveda na tuji zemlji in grozijo sosedom in vsi bi morali to mirno prenašati. Nato jim pa socialna zgradi celo naselje barak, napelje jim elektriko, vodo in še doklade ter socialno pomoč dobijo. Zakaj sem morala jaz svojo parcelo drago plačati. Že osemnajst let gre vsak tolar, ki mi od moje plače ostane, v hišo, pa še vedno ni dokončana.«

Učiteljica 10: »Me prav zanima, če bodo tudi v ciganske tabore prišli popisovalci. Bodo tudi oni plačali davek od premoženja?« (smeh)

Učiteljica 11: »Pri nas se pod besedo »drugačnost« poskuša zlorabljeni enakopravnost po pravilu: Ker sem drugačen, zakon zame ne velja, zato si ga bom napisal sam!«²⁹

Po Gardnerju (2006) naj bi se s spoštljivim pristopom izogibali stereotipom in jih poizkušali razumeti v njihovem lastnem kontekstu. Razlike je potrebno sprejeti ter se naučiti živeti z njimi, ne pa da jih zanemarjamo.

Vsa mnenja učiteljic imajo skupno lastnost – negativni odnos do Romov. Postalo me je strah. Kar čakala sem, da se bo katera izmed učiteljic opogumila in rekla to, kar je »Komunist« napisal na Dnevnikovem forumu:³⁰

»Pa cigane bi blo treba vse pobit!!!! Vsi samo živijo na račun nas, čistih Slovencev, sami pa ne mignejo niti s prstom! Pobit bando cigansko!!!!!! 🤡

»V naši državi so nasprotniki Romov vsi po vrsti, kar je dejansko velik škandal,« je zapisal Danilo Slivnik v intervjuju z naslovom »Cigani letijo v nebo«, za revijo Delo (2006).

Najbolj žalostno pa je, da učitelji iz njihove etične pozicije ne poizkušajo razumeti svoje vloge, ki jo imajo v družbi kot pripadniki lokalne (šola) in širše skupnosti (država, EU, svet), kar je znotraj konteksta etičnosti izpostavil Gardner (2006).

Po tehtnem premisleku sem sklenila, da bom v delo z romskimi otroki še naprej vlagala svoj trud in mi ne bo škoda časa, ki jim ga bom namenila, kljub vsemu so to otroci, ki tako kot vsi ostali, če ne še bolj, potrebujejo pozornost in občutek, da so sprejeti.

Trudila sem se z njimi, vendar se disciplinske težave niso zmanjšale. V težkih trenutkih sem se spomnila nasvetov učiteljic, a sem vztrajala pri svojem. Kmalu sem se odločila, da za pomoč prosim tudi šolsko svetovalno službo.

²⁹ Dnevniški zapiski, november 2004

³⁰ Dnevnikov forum, 30. 12. 2006

4.1.4 ŠOLSKA SVETOVALNA SLUŽBA

Že ime samo pove, da je šolska svetovalna služba zato, da svetuje v zvezi s problemi, s katerimi se srečujemo v šoli. Vsaj naj bi bilo tako.

Z velikimi (prevelikimi) pričakovanji sem tudi strokovnima delavkama te službe - Katji in Urši razložila svojo zaskrbljenost nad razmerami v razredu, a nisem dobila nasveta.

Sedela sem pred Katjo in poslušala njen monolog, v katerem mi je skušala dopovedati, da Rome vse premalo razumem. Namreč; včasih so bili ti učenci tudi prostorsko ločeni od ostalih »civilov« (tako je imenovala vse neromske učence), obiskovali so homogene oddelke, danes pa žal temu ni tako.

Razlagala mi je, da čeprav slovenska zakonodaja tudi Romom omogoča enakopravnost pri šolanju, se pogosto pojavi problem rednega obiskovanja šole. Razumeti jih moram, saj imajo ob vključevanju v vzgojno-izobraževalni proces mnogo problemov, ki so večplastni, saj se v njih prepletajo mnoge sestavine sociološke, psihološke, pedagoške, kulturološke in druge narave.³¹

»Romi v Sloveniji so diskriminirani. Vprašanje je le, v katerem okolju in v kolikšni meri,« je dejal Jožek Horvat Muc v intervjuju z naslovom »Večina denarja v žepe izvajalcev programov«, za revijo Delo (2006).

»Vsi – tako Romi kot Neromi – naj se zgodaj naučijo, da obstaja med ljudmi raznolikost, saj so otroci med seboj različni, a vseeno vredni spoštovanja in prijateljstva. Vsaka različnost v skupini ima pozitivne učinke na vse otroke.«³²

Ko sem Urši želela ugovarjati, da popolnoma razumem in toleriram različnost, dokler ne preseže meja zdravega okusa (npr. njihovo lulanje po stenah in kakanje po hodnikih), mi je v isti sapi dopovedovala, da jih je treba obravnavati kot učence z drugačnimi potrebami. Oni ne obvladajo slovenskega jezika, njihova posebnost izhaja tudi iz drugačnih materialnih, socialnih in kulturnih razmer, v katerih živijo. »Pri delu v razredu pa nujno upoštevaj njihovo kratkotrajnejšo sposobnost pozornosti in vztrajnosti, ter večjo

³¹ Polstrukturiran intervju: Katja, november 2004

³² Polstrukturiran intervju: Urša, november 2004

potrebo po gibanju in bivanju na prostem,« je vztrajala.³³ Več kot očitno je bilo, da si težav z njimi ne predstavlja. Spraševati sem se začela, če me je sploh poslušala, saj delo z njimi sploh ni bilo mogoče.³⁴

Po njenem mnenju naj bi vsak učitelj predvidel najustreznejše rešitve in jih opredelil v individualnih programih za tiste romske učence, ki to potrebujejo.

Nato pa sem Katji obrazložila še to, da za seboj nimam dolgih ur poučevanja v razredu in bi jo prosila, če bi lahko pri tem sodelovali, saj sem pripravljena storiti marsikaj, samo da bi se ta klopčič volne pričel odvijati. »Seveda, tu sem zato, da ti pomagam,« je suvereno dejala.³⁵

Od Katje sem prejela list s tremi točkami navodil za oblikovanje individualnih programov.³⁶ »Učitelj bi moral predvideti najustreznejše rešitve in jih opredeliti v individualnih programih,« je dejala. Se strinjam, vendar se sprašujem, kaj pa je potem njeno delo. Je tudi sama predvidela najustreznejše rešitve, ko je sestavljala razrede. Zagotovo se ni po pomoti v njem znašlo 7 otrok s posebnimi potrebami.

Prosila sem jo tudi, če bi se dalo te tri brate in sestre, ki eden drugemu nudijo podporo pri rušenju discipline in klime v razredu, razdeliti v a in b razred. Na ta račun bi v svoj razred sprejela romske učence iz sosednjega razreda. Katja in Urša sta se posvetovali. Prejela sem odgovor, da je tudi to možna rešitev, vendar »bomo še videli«.

»Kdaj bomo to videli, mogoče takrat, ko bom iz obupa zamenjala službo?« sem zapisala v svoj dnevnik.³⁷

Seznanila sem ju, da sem natančno preštudirala »Navodila za prilagajanje programa OŠ za romske učence« (2000) in »Navodila za izvajanje programa 9-letne OŠ za učence Rome« (1993) in da vem, kakšni so normativi. Če se pri sestavljanju razredov nista ozirali na to? Pa sploh nista vedeli o čem govorim. Katja je dejala: »Kakšna navodila si to brala?«

³³ Polstrukturiran intervju: Urša, november 2004

³⁴ Dnevniški zapiski, november 2004

³⁵ Polstrukturiran intervju: Katja, november 2004

³⁶ Dokumentacija šolske svetovalne službe, november 2004

³⁷ Dnevniški zapiski, november 2004

Razložila sem ji, da navodila govorijo o tem, da je normativ za oblikovanje romskega oddelka v osnovni šoli 16 učencev, normativ za oblikovanje oddelka, v katerem so najmanj trije romski učenci, pa 21. Dodala sem tudi, da je zapisano, da bi bilo potrebno pri razporejanju učencev Romov v posamezni osnovni šoli slediti usmeritvi zagotavljanja varnega počutja in optimalnih pogojev za osebni razvoj.

Nekaj časa je molčala, nato pa se je poizkušala izviti: »Kako naj upoštevava normative pri sestavi razredov, če Romi v šolo sploh ne hodijo?«³⁸

Seveda nisem popuščala. Vztrajala se, da nas vsaj Katja obišče v razredu in hospitira pri urah, pa si bo lažje predstavljala o čem govorim (Opomba: Urša je bila zadolžena za »hude« primere v razredu, Katja pa je vedno reševala le »sprotne« težavice, zato sta mi svetovali, da naj se obračam kar na Katjo.)

Katja mi je obljubila, da me v naslednjem tednu obišče v razredu in se bova še naprej pogovorili glede tega. Ob koncu pa me je prosila, če ji lahko kako priskrbim ta »Navodila«.

Čakala sem jo, a je ni bilo. Ponovno sem jo povabila čez štirinajst dni. Obiska zopet nismo dočakali. Nato sem jo vsega skupaj povabila še štirikrat, ko sem se odločila, da ji napišem pisno vabilo,³⁹ a se tudi nanj ni odzvala. Težave z Romi v mojem razredu je preprosto ignorirala.

»Svetovalna služba v vrtcih oziroma šolah opravlja interdisciplinarno zasnovano strokovno delo. Njena temeljna naloga je, da se na podlagi svojega specifičnega znanja preko svetovalnega odnosa na strokovno avtonomen način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socioloških vprašanj vrtca oziroma šole kot ustanove s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci (otroki, učenci, vzgojitelji, učitelji, vodstvom, starši in zunanjimi ustanovami). Svetovalna služba pomaga in sodeluje v vrtcu oziroma šoli, da bi vzgojno-izobraževalna ustanova kot celota in vsi njeni posamezni deli (podsistemi oziroma udeleženci) čim bolj učinkovito uresničevali zastavljene vzgojno-izobraževalne cilje.« Tako je v temeljni opredelitvi dela svetovalne službe (na strani 5) zapisala Kurikularna komisija za svetovalno delo in oddelčno

³⁸ Polstrukturiran intervju: Katja, november 2004

³⁹ Dnevniški zapiski, december 2004

skupnost, ki je oblikovala Programske smernice za svetovalno službo v osnovni šoli (1998).

Gardner (2006) je v eni od svojih raziskav dokazal, da organizacije in skupnosti delujejo učinkoviteje, ko posamezniki znotraj njih želijo razumeti en drugega (kljub razlikam) ter si pomagati med seboj in delati za skupne cilje.

Razočarana sem bila nad delom šolske svetovalne službe in ko sem že mislila, da huje ne more več biti, me je poklical ravnatelj na pogovor v zvezi z Romi.

Imela sem občutek, kot da nosim vse »cigansko« breme sama, sedaj pa še ravnatelj nekaj hoče od mene, saj sem že pri tem delu, ki ga opravljam, popolnoma neuspešna.

4.1.5 RAVNATELJ

Ravnatelj mi je nejevoljno in brez besed v roke pomolil list papirja iz katerega sem hitro razbrala naslov: »Pritožba!« Eden izmed staršev se je pritožil glede discipline v razredu zaradi romskih učencev, saj je romski deček fizično obračunal z njegovo hčerko.

Najprej me je vprašal, kaj počnemo v razredu, da so se starši pritožili, vendar ko sem govorila o lulanju po stenah, lomljenju barvic in trganju učbenikov, se je le smejal.

Začel mi je razlagati: »S temi Cigani so tako ali tako vedno same težave. Že od nekdaj smo nastradali, ker jih imamo na šoli. Škoda, da se sploh mučimo z njimi, saj tja do osmega oziroma devetega razreda itak nihče od njih ne pride.«⁴⁰

Na moja standardna vprašanja po rešitvah teh težav, je zamahnil z roko. Povedal mi je, da je včasih vložil vsaj kaj energije v reševanje te problematike, vendar mi prizna, da se je že prepričal, da se vrti v začaranem krogu, rešitve iz njega pa nikakor ne vidi.

Dogovorila sva se, da bo pisno odgovoril očetu pretepe ne deklice, češ da se Romi še prilagajajo na novo okolje in da bomo v prihodnje poizkušali storiti vse, da se to ne bo več ponovilo. Zraven pa je dodal: »Seveda pa midva veva, da se bo to ponavljalo, dokler bodo na šoli.«⁴¹

⁴⁰ Polstrukturiran intervju: ravnatelj, december 2004

⁴¹ Polstrukturiran intervju: ravnatelj, december 2004

Potožila sem mu, da sem obupana glede razrednega vzdušja in minimalnega napredka ter da sem iskala pomoč pri njihovih starših, Tini (učiteljici dodatne strokovne pomoči), ostalih učiteljih / sodelavcih, ki se ukvarjajo z Romi ter pri delavki šolske svetovalne službe. Pa me je hitro prekinil in dejal: »In pomoči nisi našla! Vsaka učiteljica, ki je kdaj delala z Romi, je šla skozi to, kar zdaj prestajaš ti. Vendar ti si še mlada in »zagnana«, misliš, da boš spremenila svet, naredila nekaj dobrega. Pozabi na to. Vse učiteljice do sedaj so v zvezi s tem obupale. To sledi tudi tebi!«⁴²

Ker pa imamo na šoli tudi dodatno strokovno pomoč za delo v manjših skupinah, torej za delo z Romi, bomo storili tako, da starši ne bodo več »sitni«. Rome bomo vsaj še za kakšno uro dlje pustili ločene v t. i. »ciganskem kabinetu«. Mogoče bomo na tak način vsaj malo ugodili staršem, je bil njegov sklep.

»Model, ki smo ga imeli za izobraževanje romskih otrok in je uveljavljen še v marsikateri šoli, je model prikrite, a neuspešne asimilacije. To se pravi, da smo romske učence vključevali v šolski sistem brez zadostnih prilagoditev, ki bi upoštevale kulturne razlike. Pričakovali smo, da bodo nekako prevzeli jezik in vzorce večinske kulture in postali Slovenci, romska kultura pa bo nekaj postranskega, nekaj, kar se kaže v glasbi ...« je zapisal Janez Krek v intervjuju za revijo Mladina (2005).

Več časa mi ni posvetil, prosila sem ga le še za vpogled v pisni odgovor staršu, ki se je pritožil, seveda mi ga je obljubil, še preden bo odgovor odposlal, a tudi ta obljuba ni bila izpolnjena.⁴³

Ni bilo pomembno, da imam v razredu težave, ni bilo pomembno niti to, da jih sama ne morem rešiti, pomembno je bilo le to, da nekako zadovoljimo starše, da nam ne pokličejo kakšne inšpekcije.⁴⁴

Ravnatelj pedagoško vodi šolo, z jasno vizijo, kako naj se razvija delo na šoli, spodbuja učitelje, otroke in starše (Pergar Kuščer, 2004). To mi je bilo z ravnateljve strani izredno tuje.

⁴² Polstrukturiran intervju: ravnatelj, december 2004

⁴³ Dnevniški zapiski, december 2004

⁴⁴ Polstrukturiran intervju: ravnatelj, december 2004

Tudi Gardner (2006) v knjigi o petih umih za prihodnost poudarja, da je lažje opravljati dobro delo v organizacijah, kjer vodstvo stremi k temu, da bi bili delavci dobri, in izbira zaposlene, ki obetajo, da bodo opravljali dobro delo ali nadaljevali z opravljanjem dobrega dela ter vnaprej »odstrani tista gnila jabolka, ki grozijo, da bodo okužile cel sod«. Na podlagi raziskave timov poudarja, da je uspešno timsko delo bolj odvisno od upravljalških spretnosti vodij kot pa od tehničnega strokovnega znanja.

V svoj dnevnik sem zapisala: »In kaj sedaj? Na koga se še lahko obrnem? Od koga sploh še lahko pričakujem pomoč?«⁴⁵

Po enem tednu sem se spomnila, da bi se lahko obrnila na Center za socialno delo. Zanimivo, da mi ni prej tega nihče omenil. Uspelo mi je navezati stike s socialno delavko, ki je v občini, v kateri sem delala, zadolžena za Rome.

4.1.6 CENTER ZA SOCIALNO DELO

Socialna delavka Živa me je sprejela z velikim navdušenjem, saj se do sedaj v njeni večletni praksi nobena učiteljica ni zanimala za to problematiko, kaj šele, da bi poizkušala z njo navezati stik. Predstavila mi je še ostale 3 sodelavce in sodelavke, ki se ukvarjajo s to problematiko (opomba: socialni delavki Živa in Sonja – redno, pripravnik socialnega dela Sandi in Mira – občasno).

Kmalu sva s socialno delavko Živo našli skupni jezik. Živa in Sonja sta tisti, ki sta vsak dan v naselju med Romi in dobro vesta, kakšne so razmere. Po pojasnjevanju težav sta mi tudi sami povedali romsko stran zgodbe.

V občini je pet stalnih romskih naselij in ena družina, ki zaradi preprirov z drugimi Romi v naselju, v katerem so še do nedavnega živeli, šotori nekaj stran od ostalih taborov.

Po delčkih sem izvedela, da imajo moji trije učenci še 6 bratov in sester, torej je v družini 11 članov. Do pred kratkim so živeli dobesedno pod polivinilom. Imeli so le kotel, v

⁴⁵ Dnevniški zapiski, december 2004

katerem so si kuhali ter čez štiri kole napet polivinil. V taboru, kjer so živeli, so bili nezaželjeni, saj so pribežali od drugod. Ko jih je socialna služba opazila, so jim postavili leseno barako v velikosti 25 kvadratnih metrov, s posteljo in štedilnikom na drva. Oče je pogosto pregloboko pogledal v kozarec, mama pa je bila »glava« družine. Na socialni so jim uredili tudi zdravstveno zavarovanje. Starše jim je uspelo prepričati, da bo njihovim otrokom izobraževanje koristilo, zato so sploh prišli k pouku.⁴⁶

Živa se je dobro zavedala, da si jaz njihovega življenja ne predstavljam in jih zato težje razumem. »Razumeti jih moraš, saj njim lastnina, čas in izobrazba niso vrednote.«⁴⁷

»Danes dosežejo formalno poklicno izobrazbo in zaposlitev le redki Romi in še ti so nato izobčeni iz njihove skupnosti. Večinoma so odvisni od socialne pomoči, ki jim omogoča, da preživijo. Višjih ambicij nimajo. Če vprašaš Roma v višjih razredih, kaj bo počel - ponavadi odgovori, da si ne želi v službo. Želi se samo poročiti in imeti družino. Tu je zaslediti nesprejemljivo miselnost s stališča večinske družbe, saj naj bi si posameznik najprej zagotovil sredstva za samostojno življenje in šele nato ustvaril družino.

Na žalost sta za večino Romov družina in status brezposelnosti tisto sredstvo, iz katerega črpajo denar za preživetje. Večina je s tem, da ni potrebno vlagati nobenega truda in so jim denarna sredstva kljub temu zagotovljena, čisto zadovoljna, ker nimajo velikih ambicij. Zato niso motivirani za dokončanje šole, ker to pomeni večjo možnost zaposlitve in s tem odvzem denarnih nadomestkov, ki omogočajo relativno lagodno življenje za nič dela,« je dejala socialna delavka.⁴⁸

»Veliko Romov se zaradi slabega zaslužka noče vključiti v javna dela in se raje zadovolji s socialno pomočjo, ki ni bistveno nižja od zaslužka pri javnih delih,« je dejal Jožek Horvat Muc v intervjuju z naslovom »Večina denarja v žepe izvajalcev programov«, za revijo Delo (2006).

Sonja mi je razložila, da vsak odrasel Rom »dobi denarno socialno pomoč in otroški dodatek. Otroškega dodatka jim v nobenem primeru ne ukinemo, ker je nemenjen otrokom – tudi, če starši otrok ne vodijo redno v šolo. V tem primeru jim zagrozimo z ukinitvijo dela ali celotne socialne pomoči.«⁴⁹ Tako kot sem spoznala, da jim izobrazba

⁴⁶ Polstrukturiran intervju: socialna delavka Živa, december 2004

⁴⁷ Polstrukturiran intervju: socialna delavka Živa, december 2004

⁴⁸ Polstrukturiran intervju: socialna delavka Živa, december 2004

⁴⁹ Polstrukturiran intervju: socialna delavka Sonja, december 2004

ni vrednota, sem to opazila tudi pri času in lastnini. Romi menda vstajajo zelo pozno – nikoli pred deveto uro zjutraj. To se je pokazalo tudi pri prihajanju v šolo ob različnih urah. Ko so vstali, so prišli.

Dokazali so tudi, da res nimajo odnosa do lastnine, saj so v enem tednu po tistem, ko jim je šola nakupila vse šolske potrebščine, polovico le-teh že izgubili.

Socialni delavki sem razložila, da v šolo hodijo redno in da se je pojavil manjši napredek v socializacijskem smislu in jezikovno, ne pa tudi učno. Bila je popolnoma navdušena: »To je vse! To je vse! S tem smo dosegli vse, kar smo želeli!«⁵⁰

Popolnoma vzhičena je dejala, da je tukaj že mesec januar, oni pa šolo še kar obiskujejo in da očitno že zelo dobro delam z njimi, ker v taboru nenehno govorijo o meni.

Razlagala mi je, da je sama s tem, ko so Romi meseca januarja še kar v šoli, dosegla prav vse, kar je želela. Učne in disciplinske težave je niso zanimale.

Povedala mi je, da je napredek neverjeten, saj se je družina, iz katere imam v razredu 3 otroke, izpod polivinila preselila v leseno barako.⁵¹

Z Miro sva se dogovorili, da bom predstavljenim štirim delavcem na Centru za socialno delo mesečno poročala o številu neopravičenih ur vseh romskih učencev in napisala poročila o njih, ko jih bo potrebovala.

Svetovala mi je, da ne smem imeti do njih previsokih pričakovanj. »Liza, ne zavedaš se v kakšnih razmerah živijo.«⁵²

Kaj potem to pomeni? Da standardi znanj in doseženi cilji niso pomembni? Je tudi z vidika učiteljice dovolj le to, da jih razumem in mi dajo v razredu mir? Sem se spraševala.⁵³

Nato pa sem socialno delavko Živo prosila, če lahko enkrat z njo obiščem tabore, da si bom lahko predstavljala, kako živijo in jih lažje razumela. Njenega veselja ne znam opisati. »Končno se nekdo zanima za moje delo!« je skoraj vriskala.⁵⁴ V tabor sem

⁵⁰ Polstrukturiran intervju: socialna delavka Živa, december 2004

⁵¹ Dokumentacija centra za socialno delo, december 2004

⁵² Polstrukturiran intervju: pripravnica socialnega dela Mira, december 2004

⁵³ Dnevniški zapiski, december 2004

⁵⁴ Polstrukturiran intervju: socialna delavka Živa, december 2004

povabila tudi druge učiteljice, ki se ukvarjajo z Romi; vendar sem naletela na hud odpor. Za mojim hrbtom so govorile, da se mi je (citiram) »popolnoma zmešalo.«⁵⁵

Obisk naselij mi je res koristil. Z menoj sta šla socialna delavka Živa in pripravnik socialnega dela Sandi.

Ujela sem delček druge mentalitete in drugih vrednot. V splošnem: popolnoma drugačnega načina življenja. V trenutku, ko sem jih videla v njihovem domačem okolju, sem nanje začela gledati drugače.

Prej sem mislila, da hodijo v šolo umazani; kako umazani so šele doma, v šolo pridejo prav čisti.

Glede na njihove življenjske razmere je čudno, da sploh drugo jutro najdejo svoje šolske torbe in jih prinesejo v šolo, jaz pa jih sekiram, če jim manjka kašen zvezek ali peresnica. Njihov način življenja je borba. Ko se skleda s hrano postavi na posteljo (mize namreč nimajo), moraš biti močan in agresiven, da se sploh znaješ. Za šibke ni nikomur mar.⁵⁶

Moji romski učenci so me bili v taboru tako veseli, da so dobesedno plezali po meni in kar niso vedeli, kaj vse bi mi pokazali. Takrat sem prvič začutila, da so name izredno navezani, česar v razredu ni bilo čutiti.

Obisk v taboru me je šokiral, vendar sem bila izredno vesela, ker sem imela priložnost videti, kje in kako živijo. Lahko rečem, da jih od takrat v resnici veliko bolje razumem. S tem pa težava seveda ni bila rešena. Zaradi mojega obiska v taboru, so se v šoli začeli lepše vesti in bolj so me upoštevali. Disciplinske težave so se omilile, zato službe nisem zamenjala. Romi pa so morali kljub vsemu dosegati iste standarde znanj kot ostali učenci. Učno jim niso uspeli niti slediti. Meseca februarja je bilo njihovo znanje še vedno na stopnji vrtca.

Ocene deklice Nade, najstarejše od vseh treh romskih otrok v prvem razredu, ki je čez štiri mesece dopolnila 10 let, pričajo o stopnji znanja:

Slovenščina: »V izgovorjenih besedah še ne prepozna zadnjega glasu.«⁵⁷

⁵⁵ Dnevniški zapiski, december 2004

⁵⁶ Dnevniški zapiski, januar 2005

⁵⁷ Opisna ocena Nada, 24. 2. 2005

»V zapisani besedi ali besednih dvojicah še ne prepozna enakih črk in zlogov ter jih še ne preslika pravilno.«⁵⁸

Matematika: »Ne prešteje in ne zapiše števil do 5 ter še ne določi mesta izbranega števila.«⁵⁹

»Ne prepozna osnovnih geometrijskih teles v svojem okolju in jih ne opiše. Pomoč potrebuje tudi pri prepoznavanju in poimenovanju osnovnih geometrijskih likov.«⁶⁰

Spoznavanje okolja: »Ne poimenuje niti osnovnih razmerij med člani v družini. Letnih časov, dnevov v tednu, delov dneva še ne loči. Značilnosti zime še ne zna naštetiti ter ne loči med pticami selivkami in stalnicami.«⁶¹

»Kljub spremstvu odrasle osebe še ne pozna pravil in pomena pravilnega in varnega obnašanja v prometu.«⁶²

4.1.7 ODGOVORI NA RAZISKOVALNI VPRAŠANJI

Imela sem že občutek, da sem sama »Ciganček«, ki hodi od vrat do vrat in namesto denarja prosi za nasvete.

Do sedaj je bila edina svetlejša točka socialna delavka Živa iz Centra za socialno delo.

Na 2. redovalni konferenci sem poročala o razrednem učnem uspehu.

»V 1. B je vpisanih 25 učencev. Od tega 5 Romov, ki pouk še vedno redno obiskujejo.

Vsi učenci delajo po rednem programu in so ocenjeni, razen romski učenec M. B., ki pouk od vseh učencev obiskuje najbolj neredno.

Večje učne težave – prav na vseh predmetnih področjih – se pojavljajo pri deklici Moniki Novak. Postopek celotne obravnave, da bi dobila odločbo, še poteka. Deklica redno obiskuje specialiste in v kratkem pričakujem timski sestanek.

⁵⁸ Opisna ocena Nada, 8. 3. 2005

⁵⁹ Opisna ocena Nada, 11. 2. 2005

⁶⁰ Opisna ocena Nada, 14. 2. 2005

⁶¹ Opisna ocena Nada, 9. 2. 2005

⁶² Opisna ocena Nada, 7. 3. 2005

Večje učne težave pa imajo tudi štirje romski učenci. Ti učenci do sedaj (do konca 2. ocenjevalnega obdobja) niso dosegli skoraj nobenega standarda znanja; zaradi prevelikega neznanja ne bi bilo smiselno, da bi napredovali v drugi razred, saj tam ne bi imeli kaj početi. Do sedaj so usvojili zgolj nekaj slovenskih besed in higienskih navad. Če bi le-te začeli pridobivati že v vrtcu, bi bila njihova stopnja znanja na višjem nivoju in bi kljub neusvojenim standardoma znanja morebiti lažje napredovali v drugi razred.

Ker vemo, da sedaj romski učenci redno obiskujejo pouk, bi prosila, da se pri oblikovanju razredov naslednje šolsko leto upoštevajo normativi navedeni v Strategijah vzgoje in izobraževanja Romov v RS: V oddelku, kjer so vključeni 3 romski učenci je lahko skupno največ 21 učencev. Delo v oddelku s 25 učenci, od tega 5 Romi, je izjemno težko in pogosto zelo neučinkovito. V razredu so namreč tudi učenci, ki z učno uspešnostjo izstopajo navzgor in so prikrajšani za mojo pozornost ter čas, ki bi jim ga lahko namenila, ravo zato ker se (da sploh lahko normalno izpeljem pouk) toliko časa ukvarjam z Romi.

Učno navzgor izstopajo trije učenci: Jani Kovač, Špela Dimc in Zala Povše.

Disciplinske težave z Romskimi učenci so velike, z ostalimi jih ni. Snov je predelana, program realiziran.«⁶³

Nato bi morale slediti glasovanje učiteljskega zbora glede sprejema sklepa o ponavljanju razreda za omenjene učence. Vendar me je podravnateljica takoj prekinila in povedala, da se je vodstvo šole odločilo, da bodo vsi romski učenci ne glede na dosežene standarde znanja napredovali. Razred lahko ponavlja le deklica, ki je na stopnji triletnega otroka.

Sploh nisem vedela, če si pravilno razlagam njene besede. Previdno sem vprašala; če mi želi povedati, da ne smem dati predloga za ponavljanje razreda. Odgovorila je le s pritrdilno gesto.⁶⁴

S tem se nikakor nisem mogla strinjati. Branila sem se, da tako kot zagovarjam vse ostale ocene pri drugih učencih, zagovarjam tudi to mojo odločitev. Če ne bom smela dati predloga za ponavljanje, so s tem razvrednotene vse ocene, ves moj trud. Kako naj izpustim v drugi razred učenca, ki mi skoraj ni spregovoril besede, odlično pa se pretepa in povzroča disciplinsko zmedo.

⁶³ Poročilo 2. redovalne konference, marec 2005

⁶⁴ Dnevniški zapiski, marec 2005

Dobro sem se zavedala, da bi bili Nada, Vasjan in Darjan v mojih rokah tudi v drugem razredu »najbolj varni«. Bilo me je strah, kaj bo z njimi, če jih drugo leto sprejme učiteljica, ki bo delala z njimi tako, kot so učiteljice delale z romskimi učenci do sedaj. Vendar sem se temu navkljub zavzemala za ponavljanje, ker ni bilo pošteno do drugih učencev in staršev. Ostali učenci zaradi neznanja ne bi napredovali, Romi pa lahko. Če bi starši to izvedeli, bi me »zmleli v prah«.

Zato sem še enkrat poudarila, da tudi če odmislim vse njihovo neustrezno vedenje in upoštevam zgolj doseganje standardov znanja lahko iz sledečih ocen ugotovim, da učnega napredka v celotnem letu ni bilo:

»V izgovorjenih besedah ne prepozna števila zlogov ter prvega in zadnjega glasu. V zapisani besedi ali besednih dvojicah še ne prepozna enakih črk.«⁶⁵

»V zapisani besedi ali besednih dvojicah še ne prepozna enakih črk in zlogov ter jih še ne preslika pravilno.«⁶⁶

Podravnateljica je še enkrat dodala, da »vodstvo šole od svoje odločitve ne odstopa«.⁶⁷

Nato sem izzvala delavko šolske svetovalne službe Katjo, da naj še ona doda svoj komentar glede na doganje v razredu. Izpostavila sem jo predvsem zato, ker se mojim vabilom za obisk v razredu ni odzvala. Skoraj sem padla s stola, ko je povedala, da s težavami v razredu NI seznanjena, vendar verjame, da je delo z Romi zahtevno.⁶⁸

Čeprav službenih težav ponavadi ne jemljem osebno, sem se zaradi ignorantskega odnosa odgovornih tokrat počutila osebno užaljena. Večkrat sem se vprašala, ali je sploh smiselno, da se v razredu trudim, pa naj gre za Rome ali Nerome. Zakaj se ne bi raje cele dneve igrali, tako ali tako morajo vsi napredovati, ne glede na usvojene cilje. Pa tudi nobenega nadzora nad delom v razredu nihče ne izvaja. V čem je smisel letne priprave, tedenskih in dnevnih priprav, v katere vlagam svoj čas ter truda vloženega v pripravo na pouk in kvalitetno izvedbo le-tega, ter analiziranja samega sebe po pouku ... ???

⁶⁵ Opisna ocena Vasjan, 19. 11. 2004

⁶⁶ Opisna ocena Vasjan, 8. 3.2004

⁶⁷ Dnevniški zapiski, marec 2005

⁶⁸ Dnevniški zapiski, marec 2005

Odgovorov na to nisem našla.

Čez dva dni pa sem izvedela, zakaj vodstvo šole vztraja pri svoji odločitvi. Po razporedu učiteljev, je bila za poučevanje prvega razreda v naslednjem šolskem letu določena tudi ena izmed učiteljic, ki se je z vodstvom šole dobro razumela. V primeru, da bi moji romski učenci ponavljali, bi bili zopet v prvem razredu. Vodstvu je povedala, da naslednje leto nikakor ne misli učiti Lizinih Ciganov, zato naj jim ne dovolijo ponavljanja.⁶⁹ In tako je tudi bilo.

Začutila sem, da navzven mogoče izgleda, kakor da Romov ne sprejemam takih kot so, saj sem se zavzemala, da ponavljajo razred, a ni bilo tako. Priznam, da smo se z Nado, Vasjanom in Darjanom izredno čustveno navezali.

Kmalu so imeli večje težave tudi doma, saj se je njihova mama zaljubila v drugega Roma in vse otroke, razen najmlajših treh (med katerimi je bil tudi Darjan), pustila očetu in z novim partnerjem odšla živeti v drug romski tabor.⁷⁰

Tako sta pouk obiskovala le še Nada in Vasjan.

Sprememba je bila očitna. K pouku sta prihajala še bolj umazana, po 14 dni v istih oblačilih, sredi zime v samem puloverju ter brez šolske torbe. Bila sta tudi bolj lačna kot ponavadi, kar je nakazovalo na to, da doma nihče več ne kuha.

Takoj sem poklicala socialno delavko Živo in ji povedala za moja opažanja. Preverila je v taboru in spoznala, da očeta cele dneve ni bilo doma in otroci so bili raztreseni pri vseh sosedih. Ko pa se je oče vrnil, je bil vedno vidno vinjen.

Živa mu je »zagrozila« z odvzemom oziroma ukinitvijo denarne socialne pomoči, vendar se stanje ni izboljšalo.

Tekli so dnevi, meni pa sta se Vasjan in Nada vsak dan bolj smilila. Nato sem še enkrat kontaktirala socialno delavko Živo in jo vprašala, če bi socialna v podobnem primeru pri

⁶⁹ Dnevniški zapiski, marec 2005

⁷⁰ Dnevniški zapiski; po pripovedovanju socialne delavke Žive, marec 2005

(npr). moji družini sprožila postopek za odvzem otrok. Živa je pritrdila in dejala, »za njih je drugače, saj veš, oni so Romi«. ⁷¹

Ostro sem se ji postavila po robu in jo skušala prepričati, da gre za dobro otrok ne glede na to kdo so in od kod izvirajo.

Naslednji dan me je poklicala na mobitel in mi priznala, da vso noč ni spala, ker je razmišljala o mojih besedah. Sporočila mi je: »Odločila sem se sprožiti postopek. Kolikor sem seznanjena s takimi primeri pa vedi, da je to prvi postopek v Sloveniji, ko bo socialna služba zaradi zanemarjanja odvzela otroke romskim staršem.« ⁷²

Čez dva dni tik pred koncem pouka je socialna delavka Živa vsa preplašena vstopila v razred in želela, da se Vasjan in Nada čim hitreje oblečeta, saj odhajajo v Vzgojno izobraževalni zavod Veržej.

Medtem, ko sva oblačili otroka in pospravljali njune stvari, mi je Živa povedala: »Oddala sem vlogo za sprejem v vzgojni zavod.«

Bila sem presenečena, da se je vse odvijalo tako hitro, vendar je povedala, da kadar gre za varnost otrok, nikoli ne zavlačujejo.

»Nič posebnega: na vlogo napišeš socialno anamnezo ter na kratko opišeš problematiko. Na Centru se je sestala strokovna komisija, ki je vlogo pregledala in podala pisno mnenje ter odločbo o namestitvi.« ⁷³

Nada in Vasjan sta takoj začutila, da se z njima dogaja nekaj neobičajnega, saj ju je socialna delavka Živa prišla iskat v šolo in zelo se ji je mudilo. Tudi sama sem bila presenečena, da se ji tako mudi. Takoj je razložila, da je bila deset minut nazaj v taboru, kjer je našla vinjenega očeta in ko se je želela pogovoriti z njim, je postal nasilen. Povedala mu je, da bo otroke odpeljala stran.

Oče je novico sporočil vsem ostalim v taboru in Romi so se se peš odpravili do šole, da bi preprečili odvzem otrok.

Nada in Vasjan sta se me začela oklepiti in jokati, da ne gresta nikamor. Ko sem jih pospremila do avta, pa je bilo na drugi strani ceste že najmanj 10 odraslih Romov, ki so

⁷¹ Dnevniški zapiski, marec 2005

⁷² Dnevniški zapiski, marec 2005

⁷³ Dnevniški zapiski, marec 2005

glasno vpili in tekli za avtomobilom, v katerem je socialna delavka Živa odpeljala otroka. Uspelo nam je za las.⁷⁴

Pošteno sem bila prestrašena. Bala sem se, da Romi pridejo tudi v šolo in obračunajo z menoj, saj so izgledali izredno razburjeni in jezni. Vendar jih ni bilo. Po desetih minutah hude jeze pred šolo so se razkropili.

Naslednji dan se je med učitelji v zbornici že razvedelo, da sem pomagala pri odvzemu »Ciganov« staršem. Vsi so se mi posmehovali.

Ob jutranji kavi je Katja, delavka šolske svetovalne službe, glasno rekla: »Liza, končno se je rešil tvoj problem z Romi.«⁷⁵

Ostrmela sem. Res je, več kot očitno je bil to zgolj moj problem. Poleg tega, pa ni šlo za rešitev problema.

Avtonomija in status, ki sta bila podeljena mojim sodelavcem, bi jim morala biti nemudoma odvzeta. O nepristranskem služenju in preudarnem razsojanju »strokovnjakov« v kompleksnih situacijah (kot poudarja Gardner, 2006) ni bilo »ne duha ne sluha«. V tej točki se še enkrat popolnoma strinjam z omenjenim avtorjem (2006), ki pravi, da biti prepoznan kot član stroke ni enako kot ravnati kot strokovnjak, saj veliko posameznikov z nazivom strokovnjaka sledi lastnim interesom in ne spoštuje temeljnih pravil in omejitev v svojem poklicu.

S študijo primera sem odgovarila na raziskovalni vprašanji v celoti.

Kljub zahtevnemu vključevanju romskih učencev med ostale učence lokalnega okolja se učiteljica v praksi sooča s še večjim problem, ki predstavlja konkretno sodelovanje s podpornimi službami. Na ravni znotraj šole podpore pri vključevanju Romov ni. Zato se učiteljica ne more zanesti na izkušnje in pomoč učiteljev, svetovalne službe, niti ravnatelja. Prav vsi naštetih se Romov izogibajo. Za njih predstavljajo zgolj dodatno delo in veliko težav. Hkrati si pri zahtevnem delu ne nudijo podpore, nasvetov in spodbud, ampak težave ignorirajo. Timsko delo pri romskem vprašanju ne obstaja. Zgolj center za socialno delo se trudi izpolnjevati svoje cilje in doseči redno obiskovanje pouka s strani

⁷⁴ Dnevniški zapiski, marec 2005

⁷⁵ Dnevniški zapiski, marec 2005

romskih učencev. Vendar zgolj redno obiskovanje ni dovolj. Tudi, če bi se trudili vsi našteti, še vedno Romi ne bi bili nič bolj vključeni kot sicer, saj bi bilo tako zgolj formalno zadovoljeno predpisanim zakonom. Samo z zavzemanjem aktivnejše vloge prav vseh podpornih služb hkrati, bi lahko na področju romske problematike naredili korak naprej. To se bo zgodilo, ko bomo vsi delali za skupni cilj – cilj sožitja v bivanju.

4.2 STALIŠČA STROKOVNIH DELAVCEV ŠOLE IN CENTRA ZA SOCIALNO DELO O ROMIH

Pedagoške delavce in delavce centra za socialno delo, ki se z romskimi učenci ukvarjajo, sem vprašala o zadovoljstvu in uspehu pri delu z njimi.

4.2.1 FAKTORSKA ANALIZA

Odvisne spremenljivke predstavljajo trditve o Romih, ki jih predstavljam po prej omenjenih sklopih, razdeljenih glede na vsebino:

- 1. sklop: Način življenja Romov
- 2. sklop: Pravice in dolžnosti Romov
- 3. sklop: Socializacija in vključenost

Anketirani so trditve ocenjevali na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni, da se s trditvijo sploh ne strinjajo, 5 pa pomeni, da se s trditvijo zelo strinjajo. S tem, da so vsi anketirani imeli enotna navodila pri ocenjevanju strinjanja s trditvami na lestvici od 1 do 5, je bila dosežena **objektivnost** vrednotenja anketiranja.

Tabela 3: Zanesljivost lestvice stališč

vrednost Cronbach's Alpha koeficienta	število stališč
0,983	50

S Cronbach alpha koeficientom sem preverila **zanesljivost** celotne lestvice stališč. S Cronbach alpha koeficientom merimo zanesljivost indikatorjev določene spremenljivke (lestvice spremenljivk); če je vrednost koeficienta večja od 0,6, to pomeni, da izbrani indikatorji merijo spremenljivko tako, kot smo si želeli (da je lestvica spremenljivk zanesljiva). Vrednost koeficienta v primeru vseh 50-ih stališč znaša 0,983 in je večja od 0,6, kar pomeni, da je izbrana lestvica zanesljiva.

Tabela 4: Zanesljivost lestvice stališč po sklopih

	vrednost Cronbach's Alpha koeficienta	število stališč
1. sklop: Način življenja Romov	0,966	20
2. sklop: Pravice in dolžnosti Romov	0,946	10
3. sklop: Socializacija in vključenost	0,942	20

Cronbach alpha koeficient sem izračunala tudi po sklopih, kjer je prav tako vrednost koeficienta vedno večja od 0,6 in torej trditve po posameznem sklopu zanesljivo merijo dimenzijo, tako sem si želela.

Pred nadaljnjo analizo podatkov sem preverila še **veljavnost** lestvice spremenljivk. Dimenzije, ki jih merijo odvisne spremenljivke (trditve) sem preverila s pomočjo faktorске analize. V ta namen sem vse spremenljivke (trditve) 'obrnila' v isto smer; spremenljivke, ki so merile negativne vidike Romov, sem rekodirala tako, da so nato merile pozitivni vidik Romov. Spremenljivke, ki sem jih rekodirala, sem vse poimenovala na enak način, namreč zanimala sem izjavo in jo pričela z 'Ni res, da...'.

Faktorsko analizo sem sprva pognala na vseh trditvah brez omejitev. Nato sem jo pognala še enkrat in 'vsilila' število faktorjev. Potem pa sem veljavnost lestvice spremenljivk s pomočjo faktorске analize preverila še po vsebinsko vnaprej določenih sklopih.

Faktorsko analizo na vseh spremenljivkah brez omejitev ter z vsiljenimi tremi faktorji predstavljam zgolj bežno, saj sem za nadaljnjo analizo uporabila vsebinsko vnaprej določene sklope.

a) Faktorska analiza na vseh spremenljivkah brez omejitev

Najprej sem torej pognala **faktorsko analizo na vseh spremenljivkah brez omejitev**. Pokazalo se je 6 dimenzij (6 faktorjev), od tega je prvi faktor pojasnil 67 % variance, drugi 6 %, tretji 4 %, četrti 3 %, peti in šesti pa po 2 % variance.

Poleg vsakega sklopa sem zapisala možno ime sklopa, čeprav je ponekod kategorizacija težja:

- 1. faktor - 'način življenja Romov',**
- 2. faktor - 'delovne zmožnosti Romov, odnos do države',**
- 3. faktor - 'ogroženost Romov',**
- 4. faktor - 'enakopravnost Romov',**
- 5. faktor - 'zagovorniki Romov',**
- 6. faktor - 'Romi so del naše družbe, kakršnikoli že'.**

b) Faktorska analiza na vseh spremenljivkah z omejitvijo ('vsiljeni' 3 faktorji)

V naslednjem poskusu sem pognala faktorsko še enkrat in 'vsilila' število faktorjev. Izbrala sem 3 faktorje in preverjala ali se ujemajo z mojimi izbranimi sklopi. Prvi faktor je pojasnil 67 % variance, drugi 6 % in tretji 4 %:

- 1. faktor - 'način življenja Romov– stereotipi',**
- 2. faktor - 'delovne zmožnosti Romov, odnos do države',**
- 3. faktor - 'ogroženost Romov'.**

Faktorska analiza ni pokazala povezanosti trditve v sklope, tako kot sem jih izbrala sama. To pomeni, da trditve posameznega sklopa bodisi niso bile dovolj enoznačne oziroma določne ali pa bi lahko na podlagi prejšnjega poznavanja področja razvrstila trditve v drugačne sklope.

c) Faktorska analiza po vnaprej vsebinsko določenih sklopih

Kakorkoli, sama sem presodila, da trditve lahko vsebinsko delim v tri sklope, kot sem pokazala že na začetku, zato sem veljavnost lestvic spremenljivk s pomočjo faktorske analize preverila še po sklopih.

1. sklop: NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV (18 spremenljivk)

Tabela 5: Veljavnost stališč načina in življenja Romov

Faktorska matrica (a)

Spremenljivke	Faktor
	1
Večina Romov je civiliziranih.	0,887
Ni Res, da je vedenje Romov je nepredvidljivo.	0,855
Romi niso prestopniki.	0,884
Romov ne smemo poimenovati hudodelska združba.	0,852
Ni res, da ga skoraj ni odraslega Roma, ki se ne bi ukvarjal s kako "vprašljivo" dejavnostjo.	0,926
Ni res, da če želijo Romi živeti v Sloveniji, se morajo naučiti slovenskega jezika in navad.	0,954
Ni res, da imajo Romi veliko otrok zgolj zaradi višjih otroških dodatkov.	0,875
Romi ne kradejo bolj kot drugi.	0,888
Ni res, da so Romi nevarni.	0,815
Ni res, da naj Romi že enkrat začno delati.	0,808
Ni res, da so Romi privilegirani in živijo na račun drugih.	0,838
Ni res, da so Romi posebni že zato, ker živijo v skupnostih.	0,609
Romi so dobri ljudje.	0,882
Romi živijo svoje življenje, mi pa jim našega vsiljujemo samo zato, ker so drugačni.	0,880
Romi znajo spore reševati na miren način.	0,943
Ni res, da Romi posedujejo orožje.	0,968
Romski otroci se od ostalih otrok nič ne razlikujejo.	0,913
Ni res, da se Romi ne umivajo pogosto.	0,883

(a) izločen 1 faktor, zahtevane 4 iteracije

Prvotno je ta sklop vseboval 20 spremenljivk (trditev), vendar sta dve spremenljivki merili drugo dimenzijo – izobrazbeno, ki sem jo v nadaljevanju tudi predstavila posebej kot četrti sklop – Romi in izobrazba.

2. sklop: PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV (9 spremenljivk)

Tabela 6: Veljavnost stališč pravic in dolžnosti Romov

Faktorska matrica (a)

Spremenljivke	Faktor
---------------	--------

	1
Romi naj imajo enake pravice kot ostali.	0,805
Ni res, da je Slovenija socialna država le za Rome - lenuhe in nasilneže.	0,739
Ni res, da za Rome zakoni in predpisi v Sloveniji ne veljajo.	0,828
Ni res, da zakone in predpise spoštujejo le, kadar imajo od tega posebno korist.	0,726
Ni res, da Romi zahtevajo svoje pravice, družbi pa ničesar ne vračajo.	0,887
Ni res, da opustitev kaznovanja Romov je le vzpodbujanje k večjemu kriminalu.	0,705
Ni res, da Romi poznajo le besedo pravica, kaj so dolžnosti, se jim niti ne sanja.	0,887
Ni res, da jim je potrebno odvzeti vse privilegije in jim naložiti kakšno dolžnost.	0,878
Naša humana in etična družba naj ščiti pravice vseh ljudi, tudi Romov.	0,890

(a) izločen 1 faktor, zahtevanih 5 iteracij

Ta sklop je prvotno vseboval 10 trditev, vendar sem eno ('Imajo pravico, da živijo hedonistično življenje kot mi vsi.*') iz nadaljnje analize izključila, saj se je pokazala kot manj pomembna in ni merila iste dimenzije.

3. sklop: SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE (16 spremenljivk)

Tabela 7: Veljavnost stališč socializacije in vključenosti Romov

Faktorska matrica (a)

Spremenljivke	Faktor
	1
Romi so nerazumljeni v preveč materialističnem svetu.	0,883
Ni res, da Romi med nami niso zaželeni.	0,905
Ni res, da naj se Romi vrnejo tja, od koder so prišli.	0,889
Ni res, da se Romov bojim.	0,859
Kot delodajalec bi v službo prej vzel Roma kot Neroma.	0,665

Sprejmimo drugačnost Romov in ne zahtevajmo, da se nam podrejajo.	0,875
Z Romi bi lahko živeli v slogi.	0,888
Tisti ljudje, ki niso sposobni živeti z drugačnimi, za vse krivijo Rome.	0,815
Z Romi imam veliko pozitivnih izkušenj.	0,913
Romom moramo omogočiti, da bodo svojo drugačnost lahko razvili in zaživali z drugimi.	0,866
Zaščitimo Rome.	0,867
Ni res, da je treba Rome najprej socializirati.	0,921
Ni res, da smo Slovenci tisti, ki smo diskriminirani v primerjavi z Romi.	0,829
Ni res, da bo čez 10 let romske problematike še več in bo bolj obvladljiva.	0,851
Ni res, da romski otroci ne sodijo v redno šolo.	0,853
Rezultat socializacije Romov je zmanjšanje kaznivih dejanj, narejenih z njihove strani.	0,804

(a) izločen 1 faktor, zahtevane 4 iteracije

Tudi ta sklop je prvotno vključeval več spremenljivk, namreč 20, vendar je faktorska analiza pokazala, da sta dve trditvi merile popolnoma drugo dimenzijo, eno spremenljivko pa sem izključila že na začetku faktorske analize, saj je preveč izstopala ('Dokler bo obstajalo prepričanje, da živijo na račun države, bomo do njih agresivni in netolerantni.'). Omenjeni dve spremenljivki, ki sta merili drugo dimenzijo, sem predstavila v petem sklopu – Romi kot etnična skupnost. Na koncu sem izključila še spremenljivko ('Do Romov smo dovolj strpnji, saj jim nihče ne dela nobene krivice'), ki je izstopala. Končno število spremenljivk, ki merijo isto dimenzijo v tretjem sklopu je 16.

Dodatno sta se pri faktorski analizi torej pokazala **še dva sklopa**, ki vsebujeta po dve spremenljivki, vendar se vidi, da merita neko drugo dimenzijo.

4. sklop: ROMI IN IZOBRAZBA (2 spremenljivki)

Tabela 8: Veljavnost stališč o romski izobrazbi

Spremenljivke
Romi morajo poskrbeti za izobrazbo svojih otrok.
Ni res, da so Romi neinteligentni.

5. sklop: ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST (2 spremenljivki)

Tabela 9: Veljavnost stališč o Romih kot etnični skupnosti

Spremenljivke
So ogrožena etnična skupnost, zato jih moramo sprejeti medse.
Romov ne smemo več imenovati Cigani, saj ima ta beseda slab prizvok.

Na podlagi rezultatov factorske analize, sem v nadaljevanju tvorila indekse odvisnih spremenljivk (skupno jih je 5). Indekse sem tvorila tako, da sem seštela število spremenljivk posameznega indeksa in nato vsoto delila s številom spremenljivk.

Tvorjenje odvisnih spremenljivk

S pomočjo lestvice stališč (vse trditve, za katere je factorska analiza pokazala, da merijo isto dimenzijo, sem seštela in nato vsoto delila s številom vseh trditve) sem tvorila 5 indeksov, ki sestavljajo moje **odvisne spremenljivke**. Vse odvisne spremenljivke so umerjene enako na lestvici od 1 do 5, kjer vrednost 1 pomeni *'Romom sploh nisem naklonjen'*, vrednost 5 pa *'Romom sem popolnoma naklonjen'*. Poimenovala sem jih tako, da vsebinsko ustrezajo trditvam, ki jih vsebujejo.

Odvisne spremenljivke predstavljam v spodnji tabeli skupaj z osnovnimi opisnimi statistikami:

Tabela 10: Odvisne spremenljivke

	N	Min	Max	Povprečje	Stand. odklon
NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV	53	1,06	4,89	2,92	1,22
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	53	1,00	4,78	2,95	1,16
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	53	1,06	4,69	2,95	1,15
ROMI KOT ETNIČNA	53	1,00	5,00	2,97	0,97

SKUPNOST					
ROMI IN IZOBRAZBA	53	2,00	5,00	3,57	0,82

Povprečna vrednost pokaže, da so anketirani najmanj naklonjeni načinu življenja Romov (povprečna vrednost je najnižja 2,92), po naklonjenosti sledi področje pravic in dolžnosti Romov ter mnenje o socializaciji in vključenosti v družbo (povprečje v obeh primerih je 2,95). Glede naklonjenosti Romom kot etnični skupini so anketirani v povprečju neopredeljeni (povprečna vrednost je skoraj 3), najbolj pa so se anketirani izrazili za naklonjene Romom glede izobrazbene komponente (povprečje 3,57).

V nadaljevanju me je zanimala povezanost odvisnih in nekaterih neodvisnih spremenljivk. Že v teoretskem delu sem predvidevala, da imajo učitelji in strokovni delavci, ki se z Romi neposredno poklicno ukvarjajo, drugačno mnenje o Romih in njihovih navadah kot delavci, ki se z Romi ne srečujejo poklicno. Prav tako predvidevam razlike v stališčih o Romih med različnimi profili strokovnih delavcev. V naslednjem poglavju predstavljam rezultate preverjanja hipotez.

4.2.2 ANALIZA VARIANCE

V tem poglavju me zanimajo statistični dokazi, s katerimi bodisi sprejemem ali zavrnem moje hipoteze.

1. delna hipoteza: *»Učitelji in drugi strokovni delavci, ki se z Romi neposredno poklicno ukvarjajo imajo pozitivno obarvana stališča do njih.«*

Ko predvidevam, da imajo delavci pozitivno obarvana *stališča o Romih*, imam v mislih tako stališča glede načina življenja, pravic in dolžnosti Romov, socializacije in vključenosti kot tudi stališča glede izobrazbe in dojemanja Romov kot etnične skupnosti. Spremenljivko 'Pogostost srečevanj z Romi', ki deli anketirane na 2 skupini (ali se z Romi poklicno srečujejo ali ne) sem 'križala' z mojimi 5-imi odvisnimi spremenljivkami.

Pri tem moram opozoriti, da so odvisne spremenljivke, ki sovpadajo z vsebinsko vnaprej izbranimi sklopi (torej prve tri: *»Način življenja Romov«*, *»Pravice in dolžnosti Romov«*

ter »Socializacija in vključevanje«), za interpretacijo bolj relevantne, saj so tudi tvorjene iz več trditev kot zadnji dve odvisni spremenljivki. Spremenljivki »Romi in izobrazba« ter »Romi kot etnična skupnost« sta vsaka tvorjeni iz samo dveh trditev, zato sta slabši in ju v analizo vključujem zgolj informativno. Pravkar omenjene razlike v 'kvaliteti' spremenljivk tudi vizualno predstavljam v tabelah - prve tri spremenljivke so obarvane rumeno, preostali dve pa roza.

Tabela 11: Opisna statistika glede na pogostost srečanj z Romi

Odvisna spremenljivka	Pogostost srečanj z Romi	N	Povprečje	Standardni odklon	Varianca
NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV	srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	1,73	0,37	0,14
	nikoli se ne srečujem	30	3,84	0,76	0,57
	Skupaj	53	2,92	1,22	1,49
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	1,81	0,41	0,16
	nikoli se ne srečujem	30	3,83	0,69	0,47
	Skupaj	53	2,95	1,16	1,35
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	1,84	0,45	0,20
	nikoli se ne srečujem	30	3,79	0,72	0,51
	Skupaj	53	2,94	1,15	1,33
ROMI IN IZOBRAZBA	srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	3,83	0,83	0,70
	nikoli se ne srečujem	30	3,37	0,77	0,59
	Skupaj	53	3,57	0,82	0,67
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	2,63	0,64	0,41
	nikoli se ne srečujem	30	3,23	1,10	1,20
	Skupaj	53	2,97	0,97	0,94

Tabela 12: Ugotavljanje razlik med povprečji (ANOVA) glede na pogostost srečanj z Romi

Odvisna spremenljivka	ANOVA					Levenov test enakosti varianc	
	Vsota kvadratov	Stopnja svobode	Povprečje kvadratov	F-statistika	stat. znač.	Levenova statistika	stat. znač.
NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV	57,73	1	57,73	150,61	0,00	2,18	0,15
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	53,08	1	53,08	156,87	0,00	1,04	0,31
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	49,61	1	49,61	130,57	0,00	0,07	0,79

ROMI IN IZOBRAZBA	2,75	1	2,75	4,34	0,04	0,07	0,79
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	4,73	1	4,73	5,49	0,02	7,46	0,01

Zgoraj so prikazani rezultati analize variance. Levenov test nam pokaže ali je analiza variance veljavna ali ne. V primeru, da je statistična značilnost Levenove statistike večja od 0,05, je analiza variance veljavna. Analiza variance (enosmerna ANOVA) pa nam pokaže, ali se povprečji med skupinama statistično značilno razlikujeta (če je statistična značilnost F-statistike manjša od 0,05, se skupini razlikujeta glede na povprečje). V primeru, da so razlike statistično značilne, lahko nato v kombinaciji z zgornjo tabelo (primerjava povprečij) interpretiramo ali posamezna hipoteza drži ali ne.

Če pogledamo prve tri odvisne spremenljivke, vidimo, da je statistična značilnost Levenove statistike večja od 0,05, kar pomeni, da je analiza variance veljavna. V nadaljevanju vidimo, da je statistična značilnost F-statistike pri vseh treh odvisnih spremenljivkah manjša od 0,05, kar pomeni, da se skupini pri stališčih o Romih glede na povprečje razlikujeta.

Če nato pogledamo v prvo tabelo, vidimo, da so **učitelji, ki se z romskimi učenci srečujejo poklicno, Romom manj naklonjeni (povprečja v skupini učiteljev, ki se z Romi srečujejo so povsod nižja od povprečij delavcev, ki z romskimi učenci nimajo stika) kot tisti, ki se z njimi ne srečujejo poklicno.**

Prva delna hipoteza v tem primeru torej ne drži, velja namreč ravno nasprotno; "Učitelji in drugi strokovni delavci, ki se z Romi neposredno poklicno ukvarjajo imajo negativno obarvana stališča do njih."

Razlike med skupinama delavcev se pokažejo statistično značilne tudi pri spremenljivki »Romi in izobrazba«, vendar velja, da so učitelji, ki se z romskimi otroki poklicno srečujejo tokrat bolj naklonjeni Romom kot delavci, ki se z njimi ne ukvarjajo (hipoteza v tem primeru drži).

Pri zadnji odvisni spremenljivki »Romi kot etnična skupnost«, pa analiza variance ni veljavna (statistična značilnost Levenove statistike je manjša od 0,05) in torej rezultatov enosmerne ANOVE nima smisla interpretirati.

2. delna hipoteza: *»Učitelji in drugi strokovnjaki, ki se z Romi neposredno ukvarjajo menijo, da svoje delo radi in uspešno opravljajo.«*

Pri odnosu do dela lahko primerjamo skupino učiteljev, ki se z romskimi učenci neposredno poklicno ukvarjajo in učitelji, ki se z Romi ne ukvarjajo poklicno. Oboji so namreč ocenjevali, kako radi opravljajo svoje delo na splošno.

Tabela 13: Opisna statistika glede na radost do dela z Romi

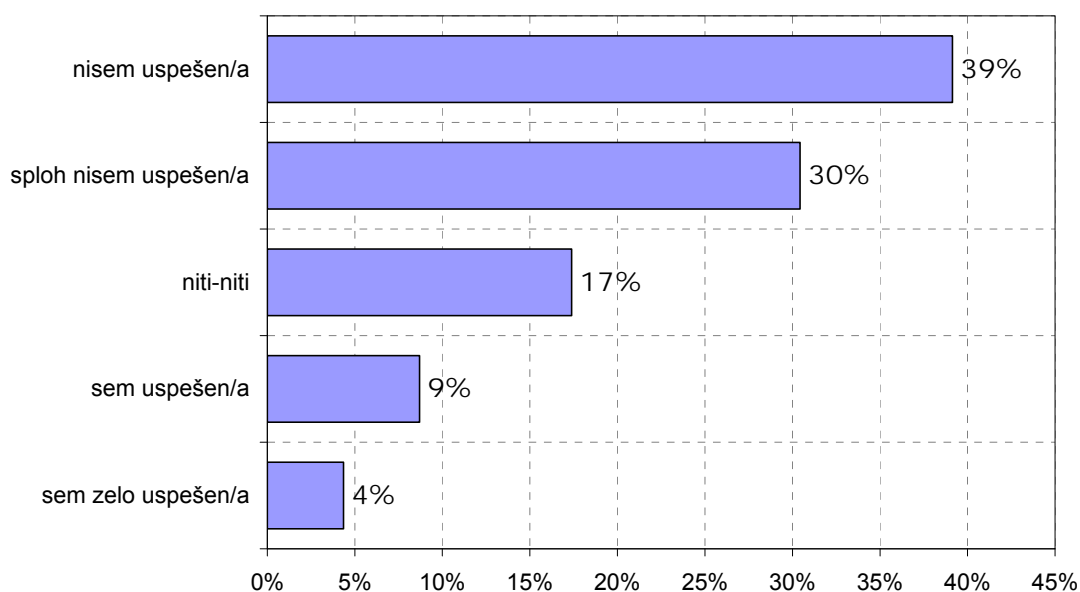
Odvisna spremenljivka	Pogostost srečanj z Romi	N	Povprečje	Standardni odklon	Varianca
RADOST DO DELA	srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	2,13	1,14	1,30
	nikoli se ne srečujem	30	3,70	1,21	1,46
	Skupaj	53	3,02	1,41	1,98

Tabela 14: Ugotavljanje razlik med povprečji (ANOVA) glede na radost do dela z Romi

Odvisna spremenljivka	ANOVA					Levenov test enakosti varianc	
	Vsota kvadratov	Stopnja svobode	Povprečje kvadratov	F-statistika	stat. znač.	Levenova statistika	stat. znač.
RADOST DO DELA	32,07	1	32,07	23,07	0,00	0,05	0,83

Analiza variance pokaže, da so razlike med tema dvema skupinama statistično značilne, vidimo pa, da učitelji, ki se z romskimi učenci poklicno srečujejo, manj radi opravljajo svoje delo. Delavci, ki se z Romi ne srečujejo poklicno pa svoje delo raje opravljajo.

Na podlagi primerjave med skupinama lahko zaključim, da učitelji in drugi strokovnjaki, ki se z Romi neposredno ukvarjajo svojega dela ne opravljajo radi.



Slika 7: Mnenja pedagoških delavcev o uspešnosti pri delu z Romi (N=23)

Nekoliko presenetljivi so rezultati, da zaposleni v veliki meri zase mislijo, da niso uspešni pri delu z Romi. Kar 39% jih meni, da niso uspešni in nadaljnjih 30%, da sploh niso uspešni. Slaba petina jih je neopredeljenih, skupno samo 13% pa jih je svojo uspešnost pri delu potrdilo. Pomislek pri tem vprašanju ostaja, ali so zaposleni resnično neuspešni ali pa samo menijo, da njihovo delo ne prinaša zelenih rezultatov uspešnosti.

Učitelji in strokovni delavci, ki se neposredno ukvarjajo z romskimi otroki torej menijo, da pri delu niso ravno uspešni. Druga skupina, torej učitelji in strokovni delavci, ki se z Romi poklicno ne ukvarjajo, na vprašanje o uspešnosti dela seveda niso odgovarjali.

Pri drugem delu hipoteze, lahko zaključim, da učitelji in strokovni delavci menijo, da pri delu niso ravno uspešni.

Drugo delno hipotezo lahko torej v celoti zavrnamo, učitelji in drugi strokovnjaki, ki se z Romi neposredno ukvarjajo namreč menijo, da svojega dela ne opravljajo radi in da pri tem tudi niso uspešni.

3. delna hipoteza: »***Učitelji in drugi strokovni delavci z višjo stopnjo izobrazbe, so bolj naklonjeni Romom kot tisti z nižjo stopnjo izobrazbe.***«

Na začetku obravnave te hipoteze morem opozoriti na izobrazbeno strukturo mojega vzorca. Velika večina anketiranih ima namreč visoko izobrazbo (92 %) in le malo jih ima nižjo, zato je neodvisna spremenljivka, ki sem jo uporabila in ki deli anketirane v dve skupini glede na stopnjo izobrazbe, nekoliko nesorazmerno porazdeljena, kar pa posledično pomeni, da ta hipoteza ne bo prišla do izraza.

Tabela 15: Opisna statistika glede na izobrazbo

Odvisna spremenljivka	Izobrazba	N	Povprečje	Standardni odklon	Varianca
NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV	srednja izobrazba	4	2,72	1,31	1,72
	visoka izobrazba	49	2,94	1,22	1,50
	skupaj	53	2,92	1,22	1,49
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	srednja izobrazba	4	2,92	1,50	2,25
	visoka izobrazba	49	2,95	1,15	1,33
	skupaj	53	2,95	1,16	1,35
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	srednja izobrazba	4	2,88	1,39	1,94
	visoka izobrazba	49	2,95	1,15	1,32
	skupaj	53	2,94	1,15	1,33
ROMI IN IZOBRAZBA	srednja izobrazba	4	3,25	0,96	0,92
	visoka izobrazba	49	3,59	0,81	0,66
	skupaj	53	3,57	0,82	0,67
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	srednja izobrazba	4	2,50	1,23	1,50
	visoka izobrazba	49	3,01	0,95	0,90
	skupaj	53	2,97	0,97	0,94

Tabela 16: Ugotavljanje razlik med povprečji (ANOVA) glede na izobrazbo

Odvisna spremenljivka	ANOVA					Levenov test enakosti varianc	
	Vsota kvadratov	Stopnja svobode	Povprečje kvadratov	F-statistika	stat. znač.	Levenova statistika	stat. znač.
NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV	0,17	1	0,17	0,11	0,74	0,53	0,47
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	0,01	1	0,01	0,00	0,95	0,32	0,57

SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	0,02	1	0,02	0,02	0,90	0,01	0,92
ROMI IN IZOBRAZBA	0,43	1	0,43	0,64	0,43	0,08	0,77
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	0,96	1	0,96	1,03	0,32	0,00	0,99

Statistična značilnost Levenove statistike pri vseh odvisnih spremenljivkah je večja od 0,05, kar pomeni, da je analiza variance veljavna v vseh primerih. Vendar pa rezultati enosmerne ANOVE kažejo, da so statistične značilnosti F-statistike pri vseh odvisnih spremenljivkah večje od 0,05, kar pomeni, da se izobrazbeni skupini glede na povprečja posameznih spremenljivk o stališčih glede Romov, ne razlikujeta. To je razvidno tudi iz tabele primerjave povprečij, kjer se vidi, da so med povprečji ene skupine in povprečji druge skupine male razlike – to velja pri vseh odvisnih spremenljivkah.

Tudi tretje delne hipoteze torej ne morem potrditi, saj ne drži, da so učitelji in drugi strokovni delavci z višjo stopnjo izobrazbe, bolj naklonjeni Romom kot tisti z nižjo stopnjo izobrazbe. Zato lahko zaključim, da so učitelji in drugi strokovni delavci z višjo stopnjo izobrazbe Romom manj naklonjeni.

4. delna hipoteza: *»Učitelji in drugi strokovni delavci z manj delovne dobe, so bolj naklonjeni Romom kot tisti, ki svoj poklic opravljajo dalj časa.«*

Pri preverjanju četrte hipoteze sem uporabila neodvisno spremenljivko delovna doba, ki pa sem jo rekodirala v dva razreda – v prvem razredu so zaposleni z delovno dobo do (vključno) 5 let – teh je 19, v drugem razredu pa so zaposleni z delovno dobo 6 let ali več – teh je 34. Delovna doba nekje do petih let se mi je zdela še relativno kratka, zato sem mejo postavila na to obdobje.

Tabela 17: Opisna statistika glede na dolžino delovne dobe

Odvisna spremenljivka	Dolžina delovne dobe	N	Povprečje	Standardni odklon	Varianca
NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV	do 5 let	19	2,65	1,22	1,49
	6 let in več	34	3,07	1,21	1,47

	skupaj	53	2,92	1,22	1,49
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	do 5 let	19	2,64	1,08	1,17
	6 let in več	34	3,12	1,19	1,41
	skupaj	53	2,95	1,16	1,35
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	do 5 let	19	2,74	1,03	1,06
	6 let in več	34	3,06	1,22	1,48
	skupaj	53	2,94	1,15	1,33
ROMI IN IZOBRAZBA	do 5 let	19	3,16	0,83	0,70
	6 let in več	34	3,79	0,73	0,53
	skupaj	53	3,57	0,82	0,67
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	do 5 let	19	2,24	0,67	0,46
	6 let in več	34	3,38	0,86	0,74
	skupaj	53	2,97	0,97	0,94

Tabela 18: Ugotavljanje razlik med povprečji (ANOVA) glede na dolžino delovne dobe

Odkvisna spremenljivka	ANOVA					Levenov test enakosti varianc	
	Vsota kvadratov	Stopnja svobode	Povprečje kvadratov	F-statistika	stat. znač.	Levenova statistika	stat. znač.
NACIN ŽIVLJENJA ROMOV	2,10	1	2,10	1,43	0,24	0,29	0,59
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	2,78	1	2,78	2,10	0,15	1,56	0,22
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	1,20	1	1,20	0,90	0,35	3,03	0,09
ROMI IN IZOBRAZBA	4,93	1	4,93	8,36	0,01	0,95	0,33
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	15,99	1	15,99	24,93	0,00	1,27	0,27

Statistična značilnost Levenove statistike pri vseh odkvisnih spremenljivkah je večja od 0,05, kar pomeni, da je analiza variance veljavna v vseh primerih. Vendar pa rezultati enosmerne ANOVE kažejo, da so statistične značilnosti F-statistike pri prvih treh odkvisnih spremenljivkah večje od 0,05, kar pomeni, da se skupini glede na dolžino delovne dobe, glede na povprečja posameznih spremenljivk o stališčih glede Romov, ne razlikujeta statistično značilno.

Nasprotno se pri ostalih dveh odvisnih spremenljivkah ("Romi in izobrazba" in "Romi kot etnična skupina") statistično značilna razlika pokaže.

Se pa pri primerjavi povprečij pri vseh vidikih stališč (torej pri vseh odvisnih spremenljivkah) nakazuje (pri zadnjih dveh vidikih to tudi statistično značilno drži), da hipoteze ne morem potrditi.

Torej tudi četrte delne hipoteze torej ne morem potrditi, saj so namreč učitelji in drugi strokovni delavci z manj delovne dobe, manj naklonjeni Romom kot tisti, ki svoje delo opravljajo dlje časa.

5. delna hipoteza: ***»Učitelji in drugi strokovni delavci, ki večino svojega dela opravljajo na razredni stopnji, kjer je večje število Romov, so jim bolj naklonjeni.«***

Pri preverjanju pete hipoteze sem uporabila neodvisno spremenljivko delovno mesto, ki pa sem jo rekodirala v dva razreda – v prvem razredu so učitelji oziroma profesorji razrednega pouka – teh je 20, v drugem razredu pa so anketirani z ostalimi delovnimi mesti – teh je 33.

Tabela 19: Opisna statistika glede na delovno mesto

Odvisna spremenljivka	Delovno mesto	N	Povprečje	Standardni odklon	Varianca
NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV	učitelj oz. profesor razrednega pouka	20	2,67	1,03	1,07
	ostalo	33	3,07	1,31	1,72
	skupaj	53	2,92	1,22	1,49

PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	učitelj oz. profesor razrednega pouka	20	2,69	1,05	1,11
	ostalo	33	3,11	1,21	1,47
	skupaj	53	2,95	1,16	1,35
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	učitelj oz. profesor razrednega pouka	20	2,80	1,04	1,07
	ostalo	33	3,03	1,22	1,50
	skupaj	53	2,94	1,15	1,33
ROMI IN IZOBRAZBA	učitelj oz. profesor razrednega pouka	20	3,43	0,78	0,61
	ostalo	33	3,65	0,84	0,71
	skupaj	53	3,57	0,82	0,67
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	učitelj oz. profesor razrednega pouka	20	3,10	0,85	0,73
	ostalo	33	2,89	1,04	1,07
	skupaj	53	2,97	0,97	0,94

Tabela 20: Ugotavljanje razlik med povprečji (ANOVA) glede na delovno mesto

Odkvisna spremenljivka	ANOVA					Levenov test enakosti varianc	
	Vsota kvadratov	Stopnja svobode	Povprečje kvadratov	F-statistika	stat. znač.	Levenova statistika	stat. znač.
NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV	1,99	1	1,99	1,35	0,25	6,93	0,01
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	2,19	1	2,19	1,64	0,21	2,89	0,10
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	0,70	1	0,70	0,52	0,47	3,93	0,05
ROMI IN IZOBRAZBA	0,64	1	0,64	0,95	0,34	0,37	0,55
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	0,53	1	0,53	0,56	0,46	1,21	0,28

Statistična značilnost Levenove statistike pri vseh odkvisnih spremenljivkah ni večja od 0,05, kar pomeni, da je analiza variance ni veljavna v vseh primerih. Pri odkvisni spremenljivki "Način življenja Romov" ter pri odkvisni spremenljivki "Socializacija in vključevanje" sta statistični značilnosti Levenove statistike ali manjši ali pa enaki vrednosti 0,05, kar pomeni, da analiza variance ni veljavna pri teh dveh spremenljivkah. Pri ostalih je sicer analiza variance veljavna, vendar pa razlike med skupinama učiteljev na različnih delovnih mestih niso statistično značilne.

Sicer se spet kažejo tendence, da učitelji, ki večino svojega dela opravljajo na razredni stopnji, kjer je večje število Romov, le-tem NISO bolj naklonjeni (povprečja so manjša v skupini učiteljev, ki poučujejo na razredni stopnji povsod, razen pri stališčih o Romih kot etnični skupini, tam se kaže, da so učitelji, ki večino svojega dela opravljajo na razredni stopnji, kjer je večje število Romov, le-tem bolj naklonjeni).

Če torej med skupinami ni statistično značilni razlik, tudi pete delne hipoteze ne morem potrditi, torej lahko sklepam, da učitelji in drugi strokovni delavci, ki večino svojega dela opravljajo na razredni stopnji, kjer je večje število Romov, le-tem niso bolj naklonjeni.

Statistična analiza podatkov je torej pokazala, da ne morem potrditi nobene od svojih hipotez, v zaključku pa bom skušala razložiti, zakaj je temu tako in predlagati rešitve, ki bi lahko spremenile opisano situacijo.

5 ZAKLJUČEK

O romski problematiki se je z vstopom Slovenije v Evropsko unijo začelo intenzivno govoriti. Problemi se nanašajo na vsa področja romskega življenja; šolanje, zaposlovanje, bivalne razmere. V zadnjem času so bile izvedene številne raziskave povezane z Romi, v katerih raziskovalci iščejo sistemske rešitve in podajajo predloge za izboljšanje njihovega

položaja. V pomoč reševanju teh vprašanj so bili sprejeti različni zakoni, strategije in navodila, ki pa se v praksi ne odražajo vedno, kot je napisano.

Za razumevanje odnosov in procesov dogajanj povezanih z Romi sem teoretično prikazala različne kontekstualne teorije (od mikrosistemov, do mezosistema, preko eksosistema, makrosistema do kronosistema), v katerih ti procesi potekajo. Razvoj osebnosti poteka interaktivno in je dinamičen proces. V najširšem pomenu besede svojo raziskavo oprem na biosocialni, psihosocialni in kognitivni razvoj, ki je povezan z mišljenjem in učenjem – tudi v šoli. Zato se mi je zdelo smiselno opreti se na Bronfenbrennerjevo ekološkosistemsko teorijo, ki opredeljuje zgoraj omenjene trdno povezane kontekstualne sisteme, od najbolj intimnega z značilnimi neposrednimi stiki pa vse do najširšega, ki deluje posredno.

Analiza omenjenih okolij jasno pokaže, da so Romi posebna etnična skupina, za katero sta značilni jezikovna in kulturna drugačnost ter tudi zelo nizka izobrazbena struktura. To še posebej velja za Rome v nekaterih dolenjskih občinah, kjer sem izvedla študijo primera, v drugem delu raziskave pa sem stališča strokovnih delavcev tega okolja proučila v primerjavi s stališči primerljive skupine sodelujočih v okolju, kjer Romov ni. Večina Romov v proučevanem okolju je nepismena, zaradi česar so izključeni iz skoraj vsega socialnega dogajanja. Poleg tega so izredno težko zaposljivi, posledica česar je nizek materialni in nasploh življenjski standard. Spremembo njihovega družbenega položaja otežujejo njihova specifična miselnost, kultura in način življenja, ki ne vključuje potrebe ali želje po izobraževanju. Ravno izobrazba pa naj bi bila ključ za izboljšanje njihovega socialno-ekonomskega položaja. Izobrazba in znanje naj bi jim pomagala pri uspešnejši integraciji v okolje, v katerem živijo, torej v slovensko družbo.

Iz pregleda kontekstualnih sistemov je razvidno, da na izobraževanje romskih otrok tako vpliva več dejavnikov, ki jim onemogočajo enakovredno uveljavljanje v izobraževalnem procesu. Njihova primarna socializacija ima povsem drugačne smernice kot bi bile potrebne za uspešno vključitev v institucionalizirano vzgojo in izobraževanje. Velik problem predstavlja nepoznavanje jezika večinske družbe, torej slovenščine, zato imajo romski otroci v šoli težave z razumevanjem, težko sledijo pouku in so manj motivirani za redno obiskovanje pouka. Tudi revščina, v kateri živijo, pomembno vpliva na njihovo

možnost izobraževanja. Živijo v neurejenih bivalnih okoljih, ki onemogočajo uspešno učenje. Vpliv revščine se kaže tudi v slabših oblačilih, prehrani in neudeleženosti v različnih dejavnostih, za katere je potrebno plačevati. Otroci v takem okolju so deležni manj učnih spodbud, nimajo knjig, igrač in drugih kulturnih dobrin. Ker so vzgojeni v njihovi subkulturi, so zraščeni z množico življenjskih navad, vrednostnim sistemom in prepričanji. Njihova kultura je pretežno konkretna in preprosta ter ne omogoča razvoja otrokovih dispozicij na področju kognicije, ki vključuje uspešno učenje (po Gardnerju 1995), zaradi česar bi lahko govorili o vzgojno-izobraževalni zanemarjenosti. Okolje ne daje dovolj spodbud za otrokov vsestranski telesni, duševni in socialni razvoj. Otroci ne razvijejo dispozicij v optimalno razvite sposobnosti, zaradi tega so v šoli manj uspešni in neučinkoviti. Zelo pomemben dejavnik pri otrokovem šolskem uspehu so tudi njegove aspiracije, motivacija in pozitiven odnos do izobraževanja. Vse to pa je v močni soodvisnosti od družine, v kateri otrok živi. Romski otroci živijo v okolju, kjer izobraževanje ni visoko vrednoteno. Njihovi neizobraženi starši jih k učenju ne spodbujajo in jim pri učnih težavah ne zanje pomagati. Romski otroci nimajo razvitih delovnih navad in se za šolsko delo ne zanimajo. Nenazadnje na uspešnost v izobraževanju Romov vplivajo tudi številni predsodki in stereotipi večinske družbe do njih, še posebej zaposlenih v vzgoji in izobraževanju, na katere sem se v magistrskem delu osredotočila.

Zaposleni v vzgoji in izobraževanju so torej eden izmed dodatnih dejavnikov, ki omenjeni etnični skupini onemogoča enakovredno uveljavljanje v izobraževalnem procesu. To se je izkazalo tako skozi študijo primera kot tudi z rezultati analize stališč pedagoških delavcev ter delavcev centra za socialno delo o pripadnikih romske skupnosti.

Kvalitativna raziskava - študija primera opisuje soočanje učiteljice z neposrednim vključevanjem in izobraževanjem romskih otrok in dokazuje velik problem, ki predstavlja konkretno sodelovanje s podpornimi službami. Kljub zakonski urjenosti in mnogim kvalitetnim sistemskim rešitvam, ki so predlagane za boljšo vključenost in uspešnejše izobraževanje romskih otrok, aktivnejšega zavzemanja za rešitev omenjenega problema znotraj šolske institucije ni. Učiteljica se ne more zanesti na izkušnje in pomoč učiteljev, svetovalne službe, niti ravnatelja. Večinoma se učitelji romskih otrok izogibajo

in jih ne želijo imeti v svojem razredu. Če pa se temu ne morejo izogniti, iščejo rešitve, da bi pouk čim prej nehali obiskovati in da bi imeli z njimi čim manj dela. Ne trudijo se jih vključiti v razred. Ker jih ne sprejmejo sami, jih tudi ostali učenci ne sprejmejo medse. Podoben odnos do njih imata tudi šolska svetovalna služba in ravnatelj, za katere Romi predstavljajo zgolj dodatno delo in težave. To pa ne bi mogla trditi za center za socialno delo, ki se trudi izpolnjevati svoje cilje in doseči redno obiskovanje pouka s strani romskih učencev. Po svoje je to razumljivo, saj je center za socialno delo inštitucija, katere primarna naloga je ukvarjanje s socialnimi problemi, strokovni kader pa je motiviran in šolan za to delo.

Rezultati kvantitativne analize stališč strokovnih delavcev, ki se ukvarjajo z Romi znotraj ali zunaj šolske institucije, so v marsičem zaskrbljujoči. Tisti strokovni delavci, ki se z njimi poklicno ukvarjajo, imajo o njih stališča z negativno konotacijo (kot npr. da so Romi neinteligentni ipd.). Hkrati trdijo, da svojega dela ne opravljajo radi in da pri tem delu niso uspešni. Tudi bolj izobraženi učitelji Romom niso bolj naklonjeni. Iz česar lahko sklepam, da tekom šolanja niso bili motivirani za delo s tako populacijo. Izkazalo se je, da imajo zaposleni z manj delovne dobe bolj negativno obarvana stališča do Romov. Sprašujem se, ali lahko to dejstvo pripišem na splošno manjši potrpežljivosti mlajših generacij. Saj so takšna moja opažanja tako pri mlajših kolegih kot tudi iz leta v leto pri novih generacijah otrok in staršev. Iz rezultatov analize stališč tudi vidimo, da so Romom tisti, ki večino svojega dela opravijo na razredni stopnji, kjer je romskih učencev največ, manj naklonjeni.

Več kot očitno je, da so stališča do Romov negativno obarvana in da naklonjenosti do njih skoraj ni. Predvidevam, so omenjeni rezultati zgolj posledica slabih izkušenj z njimi, saj so jim ravno tisti, ki se z njimi redno ukvarjajo in tisti, ki se na poklicni poti srečujejo z večjim številom Romov manj naklonjeni. Tega dejstva pa seveda ne spremeni niti višja stopnja izobrazbe ali manjše število let delovne dobe. Na podlagi omenjenih dejstev je iluzorno pričakovati, da bi ti strokovni delavci vložili optimalni trud, ki bi pripeljal vsakega otroka – tudi romskega – do območja možnega razvoja znamenitega koncepta uspešnega poučevanja po socialno-kontekstualni teoriji Leva Vygotskega (1978).

Odločilen dejavnik kakovosti šolanja romskih otrok je torej učitelj, zato so še toliko bolj pomembne strokovne službe, ki naj bi ga podpirale pri uspešnem delu ter mu pomagale

pri težavah povezanih s problematiko značilno za delo z romskimi učenci. Prvi stik otroka s šolo napove njegov odnos do izobraževanja ter veselje do obiskovanja pouka.

Zato je izjemno pomembno, kakšnemu učitelju (ne le v strokovni podkovanosti, temveč tudi v nekaterih osebnostnih lastnostih; empatičnost, spoštljiv odnos do drugih, vrednote ipd.) so romski učenci dodeljeni v njegov razred in kakšen je njegov podporni tim drugih služb, ki so profesionalno odgovorne za napredek romskih učencev (delavci šolske svetovalne službe, ravnatelj ter delavci centra za socialno delo).

Njihovo delovanje v odnosu do romskih učencev umeščam v spoštljivost in etičnost, ki ju Gardner (2006) obširno opredeljuje v sklopu spoštljivega in etičnega uma in se nanašata na odnos do drugih. S spoštljivim pristopom se morajo vsi, ki delajo z Romi, izogibati stereotipom in jih poizkušati razumeti v širšem ekološkosistemskem kontekstu. Namesto da razlike zanemarjajo, jih je potrebno sprejeti in se z njimi naučiti živeti ter tako ceniti pripadnike drugih skupin. Učitelj (in njegovi sodelavci) kot izobraževalec, naj bi se zavedal, da je ena izmed njegovih pomembnih nalog oblikovanje oseb, ki bodo spoštovale razlike. To pa pomeni, da mora najprej sam te razlike sprejeti in spoštovati ter zagotoviti vzor in spodbujati sočutno držo. Tako oblikovanje je posebej odločilno takrat, ko se odnosi moči med posamezniki in skupinami zdijo nesorazmerni, saj romski učenci v razredu predstavljajo šibko manjšino. Vzori, ki jih postavijo učitelji, so odločilna začetna točka. Učenci opazijo, kako učitelji ravnaajo z romskimi učenci in se po tem zgledujejo.

Glede na rezultate empiričnega dela višja stopnja izobrazbe, poklicno delo z Romi ter mladostna zagnanost tistih, ki delajo z njimi, niso jamstvo za spoštljivi um.

Za učinkovito poučevanje in delo z otroki (še posebej romskimi) je pomembna občutljivost za otrokove psihološke potrebe v skupini vrstnikov. Občutljivost tistih, ki so v stiku z otroki, pa se lahko razvije zgolj iz spoštovanja do učencev, kar je pogoj za razvoj dobrega stika med njimi. Tudi slovenski pedagog Gogala (1966) je izpostavil pomembnost pristnega in spoštljivega odnosa do prizadevanja vsakega otroka ter sposobnost navezati stik tako s skupino učencev kot s posameznim otrokom, kar pomembno vpliva na ustvarjalnost učencev s svojimi osebnostnimi lastnostmi. Vsak učitelj, še posebej tisti, ki poučuje romske otroke, bi se moral zavedati, da poučuje in vzgaja s svojo osebnostjo. Tako otrok razvija samostojnost prav iz odnosov spoštovanja

do učitelja. Takšnemu učitelju učenec lahko zaupa, zaupanje pa sproža čustveno varnost, ki jo romski otroci še kako potrebujejo. Vir vzgoje je torej učiteljeva osebnost. Osebnostne značilnosti nastajajo z vzajmnim prilagajanjem notranjih lastnosti in procesov (zaznav, čustev, motivov, interesov, stališč, misli, prepričanj, sodb) in zunanjih vplivov (Musek, 1993).

Z romskimi otroki bi morali delati zgolj tisti, ki čutijo notranjo odgovornost, ki izvira iz pravilne usmerjenosti, ki pa izhaja iz etičnosti – etičnega uma. Vsi, ki delajo z Romi naj bi iz etične pozicije razumeli svojo vlogo, ki jo imajo v družbi kot pripadniki lokalne (šola) in širše skupnosti. Poklic strokovnjakov, ki se ukvarjajo z izobraževanjem je izjemnega pomena. Gardner (2006) poudarja, da se omenjeni tega pomena ne zavedajo, kar pa je za kvalitetno delo nujni pogoj. Vloga učitelja in ostalih udeleženih v izobraževalnem procesu namreč zahteva etično orientiranost, ki pomeni predanost prizadevanju za dobro in krepostno skupnost. To je izjemnega pomena za tiste, ki delajo v okolju, kjer živijo in se izobražujejo pripadniki romske skupnosti. Prav nič ne nudi zagotovila proti tistim delavcem, ki opravljajo delo slabe kakovosti. Zato uradne izobraževalne ustanove igrajo vlogo pri določanju tega, ali bo posameznik stopal po poti dobrega dela in aktivnega državljana.

Seveda pa te uradne ustanove izobražujejo in izobrazijo tudi učitelje, delavce šolske svetovalne službe kot tudi ravnatelje, ki se po končani izobrazbi ponovno znajdejo v izobraževalnem sistemu, vendar je njihova vloga drugačna. Kot zaposleni ustvarjajo kakovost šolskih institucij.

Dobra podpora za učitelja je lahko njegov mentor, ostali sodelavci, delavci šolske svetovalne službe, ravnatelj ter ostali zunanji sodelavci, ki mu nudijo dovolj spodbud, priložnosti za sodelovanje in vzajemno učenje. Učitelj naj bi rasel ob neposrednem stiku z drugimi osebnostno močnimi sodelavci, ki se jim približa s čustvi spoštovanja in občudovanja ter si želi postati še bolj predan svojemu delu. Avtoriteta, ki jo čuti do drugih naj bi se razvila iz čustva zaupanja in ne zaradi njegove funkcije.

Lažje je namreč opravljati dobro delo v organizacijah, kjer vodstvo – in delavstvo – stremi k temu, da bi bili delavci dobri in izbira zaposlene, ki obetajo, da bodo opravljali

dobro delo ali z njim nadaljevali ter vnaprej »odstrani tista gnila jabolka, ki grozijo, da bodo okužile cel sod«, kot pravi Gardner (2006).

Šole, ki delajo z Romi, bi morale imeti posebno izbran kader, predane posameznike, ki utelešajo etično in spoštljivo naravnost pri svojem delu. Izbrance, predstavnike socialno - vzgojnega ideala, ki bi preoblikovali posameznike in posledično družbo, v kateri naj bi zavladala osebna solidarnost, enakopravnost in medsebojno upoštevanje. Zgolj izbrani kader bi pri delu z Romi lahko uresničil vsa zakonska določila, izpeljal strategije izobraževanja in upošteval predlagana navodila ter posledično z boljšim vključevanjem Romov nagradil vse, ki so si za njihovo vključenost prizadevali do sedaj. Brez tega bomo ostali na stopnji formalnega zadovoljevanja predpisanih pričakovanj.

Samo z zavzemanjem aktivnejše vloge odgovornih posameznikov iz prav vseh podpornih služb hkrati, bi lahko na področju romske problematike naredili korak naprej. Le, ko bomo dovolj zreli za preseganje sovraštva, rivalstva ter bremen zgodovine, lahko odločno začnemo iskati stične točke. Z višjim stanjem uma - uma prihodnosti - bomo s skupnimi prizadevanji vsi odgovorno delali za isti cilj – cilj sožitja v bivanju.

6 LITERATURA

- o Antauer, Ž., Krek, J., Peršak, M. (2003). Projekt standardizacije jezika Romov v Sloveniji in vključevanje romske kulture v vzgojo in izobraževanje. V V. Klopčič (ur.), Evropa, Slovenija in Romi: zbornik referatov na mednarodni konferenci v Ljubljani (str. 131-141) . Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

- Babič, G. (1999). Organiziranost Romov v Sloveniji. V Polzer, M., Klopčič, V. Poti za izboljšanje položaja Romov v srednji in vzhodni Evropi. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Batistič-Zorec, M. (2000). Teorije v razvojni psihologiji. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Brizani-Traja, I. (2000). Le ostanite Romi gredo. Celovec: Mohorjeva založba.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. And P. A. Morris (1998). The Ecology of the Developmental process in Handbook of child psychology, 5th ed., vol. 1, Wiley, New York 993-1028.
- Bronfenbrenner life course center. Pridobljeno 19. 4. 2008, iz <http://www.human.cornell.edu/che/BLCC/>
- Bronfenbrenner psychology resource site. Pridobljeno 19. 9. 2008, iz <http://www.psy.pdx.edu/PsiCafe/KeyTheorists/Bronfenbrenner.htm>
- Bukovec, B., Cigler, T. (2006). Romi med medijsko in dejansko podobo. Novo mesto: Društvo za razvijanje prostovoljnega dela.
- Cole, M., Engestrom, Y. And Vasquez, O. (1997). Mind, Culture and Activity; seminal papers from the laboratory of comparative human cognition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Čačinovič Vogrinčič, G. in drugi (1998). Programske smernice za svetovalno delo v osnovni šoli. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Denarna socialna pomoč. Pridobljeno 15. 9. 2008, iz http://www.mddsz.gov.si/si/delovna_podrocja/sociala/denarna_socialna_pomoc/#c7473
- European Roma Rights Center. Pridobljeno 20. 5. 2008, iz http://www.errc.org/Romarights_index.php
- Evropska listina o regionalnih ali manjšinskih jezikih. Pridobljeno 20. 7. 2008 iz: http://www.coe.si/sl/dokumenti_in_publicacije/konvencije/148/
- Evropski parlament. Predlogi sprememb. Pridobljeno 28. 7. 2008, iz http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/am/560/560402/560402sl.pdf

- Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah. Ljubljana: Tangram.
- Gardner, H. (2006). Five Minds for the Future. Boston: Harvard Business School Press.
- Global security. Pridobljeno 18. 7. 2008, iz <http://www.globalsecurity.org/military/world/india/maps.htm>
- Gogala, S. (1966). Obča metodika. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Hendry, L., Kloep, M. (2002). Lifespan development; resources, challenges and risks. Oxford: Thomson Learning.
- Horvat, J. (2005). Imamo tudi kradljivce, ki so okradli državo. Revija Mag, 41, št.17, str. 24-25.
- Horvat, J. (2006). Večina denarja v žepe izvajalcev programov. Časopis Delo, let. 34, št. 16, str. 9.
- Jelenc, S. (1994) Multikulturalnost in izobraževanje. Vzgoja in izobraževanje, št. 5, str. 3-11.
- Kavčič, T., Fekonja, U. (2004). Čustveni razvoj v zgodnjem otroštvu. V L. Marjanovič Umek, M. Zupančič, (ur.) Razvojna psihologija (str. 334-350). Ljubljana: Založba Rokus.
- Klopčič, V. (1999). Pravni položaj Romov v mednarodnih dokumentih. V Polzer, M., Klopčič, V. Poti za izboljšanje položaja Romov v srednji in vzhodni Evropi. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Klopčič, V. (2003). Romi v novi Evropi. V Klopčič, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Konvencija o preprečevanju mučenja in nečloveškega ali poniževalnega ravnanja ali kaznovanja. Ministrstvo za zunanje zadeve. Pridobljeno 21. 5. 2008, iz <http://www.mzz.gov.si/>
- Kovač Šebart, M., Krek, J. (2003). Romi v Sloveniji: vprašanja izobraževanja, multikulturalizma in integracije. *Sodobna pedagogika*, 54(1), 28-43.
- Krek, J., Vogrinc, J. (2005). Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno depriviligiranih družin – primer začetnega opismenjevanja osnovnošolcev. *Sodobna pedagogika*, 2005, letn. 2, št. 2, str. 118-139.

- Lesar, I. (2005). Attitudes of Slovenian teachers towards Romani children. V Alistair R., Teaching citizenship: proceedings of the seventh conference of the Childrens Identity and Citizenship in Europe Thematic Network. London: CiCe.
- Lesar, I. (2007). Osnovna šola kot inkluzivno naravnana institucija. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Macura-Millovanović, S. (2006). Otroci iz Deponije; pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem – analiza akcijskega eksperimenta. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.
- Marjanovič Umek, L. et al (2004). Razvojna psihologija. Ljubljana: Založba Rokus.
- Musek, J. (1993). Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana: Educy.
- Navodila za izvajanje programa 9-letne OŠ za učence Rome, Ljubljana, 2000.
- Navodila za prilagajanje programa OŠ za romske učence, Ljubljana, 1993.
- Novljan, E. (1992). Kako integrirati, da ne bi segregirali. V Žagar, F. Kaj hočemo in kaj zmoremo, zbornik s posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Obreza, J. (2003). Romi v slovenskem pravnem redu in njihova politična participacija na lokalni ravni v luči predvidenih zakonskih sprememb. V Klopčič, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Okvirna konvencija Sveta Evrope za varstvo narodnih manjšin. Pridobljeno 20. 7. 2007, iz http://www.mzz.gov.si/fileadmin/pageuploads/Zunanja_politika/gil_robles_-_Internet_link.pdf in http://www.uvn.gov.si/fileadmin/uvn.gov.si/pageuploads/pdf_datoteke/Raziskava_Polozaj_in_status_pripadnikov_narodov_nekdanje_Jugoslavije_v_RS.pdf
- Olson R., D. (2003). Psychological Theory and Educational Reform:how school remakes mind and society. Cambridge: Cambridge University Press.
- Otroški dodatek. Pridobljeno 15. 9. 2008, iz http://www.mdds.gov.si/si/delovna_podrocja/druzina/starsevsko_varstvo_in_druzinski_prejemki/druzinski_prejemki/otroski_dodatek/

- Padovan, M. (2006). Romi med nami. V Cigler, T., Bukovec, B. Romi med medijsko in dejansko podobo (str. 50-54). Novo mesto: Društvo za razvijanje prostovoljnega dela Novo mesto.
- Papalia, D., et al. (2003). Otrokov svet; otrokov razvoj od spočetja do konca mladostništva. Ljubljana: Educy.
- Peček, M., Lesar, I. (2006). Pravičnost Slovenske šole: mit ali realnost. Ljubljana: Sophia.
- Pergar-Kuščer, M. (2003). Pravičnost v izobraževanju in socialnoekonomski status iz perspektive razvojnih značilnosti. V Peček, M., Razdevšek – Pučko, C. Uspešnost in pravičnost v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pergar-Kuščer, M. (2000). Gogalovo pojmovanje učitelja kot osebnostnega človeka in njegovo razumevanje spoštovanja. *Sodobna pedagogika*, 2000, letn. 51, št. 5, str. 160-171.
- Pergar-Kuščer, M. (1999). Šola in otrokov razvoj. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Petrovski, T. (2003). Identiteta in kultura Romov. V Klopčič, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Pinnoc, K. (2001). Denied a future? The right to education of Roma/Gypsy & Traveller children in Europe. London: Save the Children.
- Pollard, A. (1997). Reflective Teaching in the Primary School. London: Cassell Wellington House.
- Položaj Romov v razširjeni Evropski uniji. Za raznolikost, proti diskriminaciji. Pridobljeno 30. 7. 2008, iz: http://www.stop-discrimination.info/fileadmin/pdfs/Reports/Roma_Study/roma04_en.pdf
- Polzer-Srienz, M. (2003). Romi in evropska integracija, primerjava stanja v Sloveniji, Avstriji in na Hrvaškem. V Klopčič, V., Polzer, M. Evropa, Slovenija in Romi. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Pora – Podjetniško razvojna agencija. Pridobljeno 15. 9. 2008, iz <http://www.pora-gr.si/si/index.php?sklop=clanek&clanek=683>
- Poročilu komisarja za človekove pravice Sveta Evrope o napredku Slovenije pri izvajanju njegovih priporočil 2003-2005. Pridobljeno 15. 9. 2008, iz http://www.mzz.gov.si/fileadmin/pageuploads/Zunanja_politika/gil_robles_-_Internet_link.pdf

- Predlog zakona o Romski skupnosti v Sloveniji. Pridobljeno 29. 7. 2008, iz <http://www.zdruzenjeobcin.si/dokumenti/444.doc>
- Problematika ekonomsko-socialne integracije Romov v Sloveniji. Pridobljeno 12. 9. 2008, iz http://www.sigov.si/dsvet/dejavnost/posveti/posvet_01072004/ZapisPosveta.pdf
- Roma and Sinti voices on the right to education in France. Pridobljeno 30. 7. 2008, iz
- Sagadin, J. (1991). Študija primera. *Sodobna pedagogika*, letnik 42, št. 9-10, stran 465.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data; Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publications.
- Skalar, V. (1994). Integracija ni sporna: izobraževanje za vse otroke. *Pet*, letnik 6, št. 25, str. 45-54.
- Slivnik, D. (2006). Cigani letijo v nebo. *Časopis Delo*, ??, št. ?? str. 13.
- Služba vlade za zakonodajo. Pridobljeno 24. 5. 2008, iz <http://www.vlada.si/?gr1=vldSlz&gr2=svz&gr3=&gr4=&id=&lng=slo>
- SNS. Predlog Zakona o romski skupnosti. Pridobljeno 29. 7. 2008, iz <http://www.sns.si/work.asp?id=16>
- Splošna deklaracija o človekovih pravicah. Pridobljeno 21. 5. 2008, iz <http://www.ip-rs.si/index.php?id=221>
- Steklačič, G. (2003). Romi v občini Grosuplje. V V. Klopčič (ur.), *Evropa, Slovenija in Romi: zbornik referatov na mednarodni konferenci v Ljubljani* (str. 131-141). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji. Pridobljeno 20. 7. 2008, iz http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/enake_moznosti/0721_strategija_Romi.doc
- Šiftar, V. (1970). *Cigani – minulost v sedanjosti*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Šikonja, J. (2001). *Učne težave romskih otrok pri matematiki in slovenskem jeziku*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Šonc, R. (2006). Sovražni govor mirovnikov. Revija Mag, Letnik VI, št. 49, str. 10-12.
- Štrukelj, P. (1999). Romska kultura. V Polzer, M., Klopčič, V. Poti za izboljšanje položaja Romov v srednji in vzhodni Evropi. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Štrukelj, P. (2004). Tisočletne podobe nemirnih nomadov. Ljubljana: Družina d.o.o.
- Tancer, M. (1994). Vzgoja in izobraževanje Romov na Slovenskem. Maribor: Obzorja.
- Tancer, M. (2003). Izobraževanje Romov v Sloveniji. V V. Klopčič (ur.), Evropa, Slovenija in Romi: zbornik referatov na mednarodni konferenci v Ljubljani (str. 67-76) . Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Tichy, H. (1999). Izkušnje pri naporih za izboljšanje položaja Romov v Avstriji. V Polzer, M., Klopčič, V. Poti za izboljšanje položaja Romov v srednji in vzhodni Evropi. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Urad za narodnosti. Romska etnična skupnost. Pridobljeno 24. 5. 2008, iz <http://www.uvn.gov.si/index.php?id=60>
- Ustava Republike Slovenije. Uradni list RS št. 33/1991.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University press.
- Yin, R. K. (1994). Case study research; design and methods. London: SAGE Publications.
- Zakon o evidenci volilne pravice. Uradni list RS, št. 52/02, ..., 1/07.
- Zakon o financiranju občin. Uradni list RS, št. 123/06.
- Zakon o knjižničarstvu. Uradni list RS, št. 87/01.
- Zakon o lokalni samoupravi. Uradni list RS, št. 72/93, ..., 94/07).
- Zakon o lokalnih volitvah. Uradni list RS, št. 72/93, ..., 94/07.
- Zakon o medijih. Uradni list RS, št. 35/01, ..., 110/06.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Uradni list RS, št. 12/96, ..., 16/07.
- Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS, št. 12/96, ..., 81/06.
- Zakon o Radioteleviziji Slovenija. Uradni list RS, št. 96/05, 109/05, 105/06.

- Zakon o romski skupnosti v Republiki Sloveniji. Uradni list RS, št 33/07.
- Zakon o spodbujanju skladnega regionalnega razvoja. Uradni list RS, št. 93/05.
- Zakon o uresničevanju javnega interesa za kulturo. Uradni list RS, št. 96/02, 123/06, 77/07.
- Zakon o vrtcih. Uradni list RS, št. 12/96, ..., 100/05.
- Zupančič, J. (2002). Problematika Romov v občini Turnišče. Ljubljana: Inštitut za geografijo.
- Zveza Romov Slovenije. Pridobljeno 16. 9. 2008, iz <http://www.zveza-romov.si/predstavitev/clani.htm>
- Žagar, M. (2002). Nekaj misli o politiki integracije romske skupnosti v Sloveniji. V Razprave in gradivo – revija za narodnostna vprašanja, Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

7 PRILOGE

LESTVICA STALIŠČ O ROMIH

Romi so v zadnjem času pogosto prisotni v medijih. Posledično si vsak izmed nas o njih izoblikuje določeno mnenje, stališče. Spodaj navedene trditve o Romih so zbirka stališč pridobljenih iz različnih forumov in revij.



Lestvica stališč je anonimna, zanjo ne boste potrebovali več kot 10 minut. Podatki so del študijskega procesa, uporabili pa jih bomo izključno v raziskovalne namene.

Prosim, da na lestvici od 1 do 5 ocenite svoje strinjanje oziroma nestrinjanje s trditvami, pri čemer 1 pomeni »sploh se ne strinjam« in 5 »zelo se strinjam«.

TRDITVE	ZELO SE STRINJAM	STRINJAM SE	NITI SE NE STRINJAM, NITI SE STRINJAM	NE STRINJAM SE	SPLOH SE NE STRINJAM
Večina Romov je civiliziranih.	5	4	3	2	1
Vedenje Romov je nepredvidljivo.	5	4	3	2	1
Romi niso prestopniki.	5	4	3	2	1
Romi morajo poskrbeti za izobrazbo svojih otrok.	5	4	3	2	1
Romov ne smemo poimenovati hudodelska združba.	5	4	3	2	1
Skoraj ga ni odraslega Roma, ki se ne bi ukvarjal s kako "vprašljivo" dejavnostjo.	5	4	3	2	1
Če želijo Romi živeti v Sloveniji, se morajo naučiti slovenskega jezika in navad.	5	4	3	2	1
Romi imajo veliko otrok zgolj zaradi višjih otroških dodatkov.	5	4	3	2	1
Romi ne kradejo bolj kot drugi.	5	4	3	2	1
Romi so nevarni.	5	4	3	2	1
Romi naj že enkrat začno delati.	5	4	3	2	1
Romi so privilegirani in živijo na račun drugih.	5	4	3	2	1
Imajo pravico, da živijo hedonistično življenje kot mi vsi.	5	4	3	2	1
Romi so posebni že zato, ker živijo v skupnostih.	5	4	3	2	1
Romi so dobri ljudje.	5	4	3	2	1
Romi živijo svoje življenje, mi pa jim našega vsiljujemo samo zato, ker so drugačni.	5	4	3	2	1
Romi znajo spore reševati na miren način.	5	4	3	2	1
Romi posedujejo orožje.	5	4	3	2	1
Romi naj imajo enake pravice kot ostali.	5	4	3	2	1
Slovenija je socialna država le za Rome - lenuhe in	5	4	3	2	1

nasilneže.					
Za Rome zakoni in predpisi v Sloveniji ne veljajo.	5	4	3	2	1
Zakone in predpise spoštujejo le, kadar imajo od tega posebno korist.	5	4	3	2	1
Romi zahtevajo svoje pravice, družbi pa ničesar ne vračajo.	5	4	3	2	1
Romi so nerazumljeni v preveč materialističnem svetu.	5	4	3	2	1
Opustitev kaznovanja Romov je le vzpodbujanje k večjemu kriminalu.	5	4	3	2	1
Romi poznajo le besedo pravica, kaj so dolžnosti, se jim niti ne sanja.	5	4	3	2	1
Odvzeti jim je potrebno vse privilegije in jim naložiti kakšno dolžnost.	5	4	3	2	1
Romski otroci se od ostalih otrok nič ne razlikujejo.	5	4	3	2	1
Romi med nami niso zaželeni.	5	4	3	2	1
So ogrožena etnična skupnost, zato jih moramo sprejeti medse.	5	4	3	2	1
Romi naj se vrnejo tja, od koder so prišli.	5	4	3	2	1
Romov se bojim.	5	4	3	2	1
Romi se ne umivajo pogosto.	5	4	3	2	1
Kot delodajalec bi v službo prej vzel Roma kot Neroma.	5	4	3	2	1
Sprejmimo drugačnost Romov in ne zahtevajmo, da se nam podrejajo.	5	4	3	2	1
Z Romi bi lahko živeli v slogi.	5	4	3	2	1
Naša humana in etična družba naj ščiti pravice vseh ljudi, tudi Romov.	5	4	3	2	1
Tisti ljudje, ki niso sposobni živeti z drugačnimi, za vse krivijo Rome.	5	4	3	2	1
Z Romi imam veliko pozitivnih izkušenj.	5	4	3	2	1
Romom moramo omogočiti, da bodo svojo drugačnost lahko razvili in zaživali z drugimi.	5	4	3	2	1
Romov ne smemo več imenovati Cigani, saj ima ta beseda slab prizvok.	5	4	3	2	1

Dokler bo obstajalo prepričanje, da živijo na račun države, bomo do njih agresivni in netolerantni.	5	4	3	2	1
Do Romov smo dovolj strpni, saj jim nihče ne dela nobene krivice.	5	4	3	2	1
Zaščitimo Rome.	5	4	3	2	1
Rome je potrebno najprej socializirati.	5	4	3	2	1
Slovenci smo tisti, ki smo diskriminirani v primerjavi z Romi.	5	4	3	2	1
Čez deset let bo romske problematike še več in dosti bolj bo neobvladljiva.	5	4	3	2	1
Romski otroci ne sodijo v redno šolo.	5	4	3	2	1
Rezultat socializacije Romov je zmanjšanje kaznivih dejanj, narejenih z njihove strani.	5	4	3	2	1
Romi so neinteligentni.	5	4	3	2	1

 Za konec še nekaj demografskih vprašanj: 

SPOL:

- a) ženski
- b) moški

LETNICA ROJSTVA: _____

DELOVNA DOBA:

- a) do 5 let

STOPNJA IZOBRAZBE:

- a) srednja ali višja na pedagoški akademiji

- b) od 6 do 20 let
- c) od 21 let naprej

- b) visoka na pedagoški fakulteti
- c) visoka na filozofski fakulteti
- d) drugo (navedite): _____

DELOVNO MESTO:

- a) učitelj oz. profesor razrednega pouka
- b) predmetni učitelj ali profesor za jezikovno področje
- c) predmetni učitelj ali profesor za umetnostno področje
- d) predmetni učitelj ali profesor za naravoslovno področje
- e) predmetni učitelj ali profesor za družboslovno področje
- f) predmetni učitelj ali profesor za telesnovzgojno področje
- g) predmetni učitelj ali profesor za tehnično področje
- h) učitelj podaljšanega bivanja
- i) ostalo: _____

ŽIVIM V KRAJU, KJER V BLIŽNJI OKOLICI ŽIVIJO TUDI ROMI:

- a) da
- b) ne

Z ROMI SE SREČUJEM:

- a) vsak dan
- b) nekajkrat na teden
- c) nekajkrat mesečno
- d) nikoli

**** Odgovorite le, če se poklicno srečujete z Romi:
ALI MISLITE, DA STE PRI DELU Z ROMI USPEŠNI?**

5	4	3	2	1
sem zelo uspešen/a				nisem uspešen/a

ALI SVOJE DELO RADI OPRAVLJATE?

- a) zelo rad
- b) rad
- c) da in ne
- d) nerad
- e) zelo nerad

Najlepša hvala za sodelovanje!

ANOVA tabele in primerjava povprečij po delnih hipotezah

1. delna hipoteza: **»Učitelji in drugi strokovni delavci, ki se z Romi neposredno poklicno ukvarjajo imajo pozitivno obarvana stališča do njih.«**

Opisna statistika

	N	povprečje	standardni odklon	napaka stand. odklona	95% interval zaupanja za povprečje		minimum	maksimum	
					spodnja meja	zgornja meja			
NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV	srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	1,73	,367	,077	1,57	1,89	1	2
	nikoli se ne srečujem	30	3,84	,756	,138	3,55	4,12	1	5
	Total	53	2,92	1,219	,167	2,59	3,26	1	5
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	1,81	,405	,084	1,63	1,98	1	2
	nikoli se ne srečujem	30	3,83	,686	,125	3,57	4,08	2	5
	Total	53	2,95	1,163	,160	2,63	3,27	1	5
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	1,84	,451	,094	1,64	2,03	1	2
	nikoli se ne srečujem	30	3,79	,717	,131	3,52	4,06	1	5
	Total	53	2,94	1,152	,158	2,63	3,26	1	5
ROMI IN IZOBRAZBA	srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	3,83	,834	,174	3,47	4,19	3	5
	nikoli se ne srečujem	30	3,37	,765	,140	3,08	3,65	2	5
	Total	53	3,57	,821	,113	3,34	3,79	2	5
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	2,63	,643	,134	2,35	2,91	2	4
	nikoli se ne srečujem	30	3,23	1,096	,200	2,82	3,64	1	5
	Total	53	2,97	,968	,133	2,70	3,24	1	5

Test homogenosti varianc

	Levenova statistika	stopnja svobode 1	stopnja svobode 2	statistična značilnost
NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV	2,183	1	51	,146
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	1,041	1	51	,312
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	,069	1	51	,794
ROMI IN IZOBRAZBA	,072	1	51	,789
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	7,461	1	51	,009

ANOVA

	vsota kvadratov	stopnja svobode	povprečje kvadratov	F-statistika	signifikanca F-statistike	
NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV	med skupinami	57,726	1	57,726	150,605	,000
	znotraj skupine	19,548	51	,383		
	skupaj	77,274	52			
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	med skupinami	53,078	1	53,078	156,865	,000
	znotraj skupine	17,257	51	,338		
	skupaj	70,335	52			
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	med skupinami	49,605	1	49,605	130,566	,000
	znotraj skupine	19,376	51	,380		
	skupaj	68,982	52			
ROMI IN IZOBRAZBA	med skupinami	2,748	1	2,748	4,343	,042
	znotraj skupine	32,271	51	,633		
	skupaj	35,019	52			
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	med skupinami	4,732	1	4,732	5,488	,023
	znotraj skupine	43,975	51	,862		
	skupaj	48,708	52			

Primerjava povprečij:

NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV

pogostost srečanj z Romi - 2 skupini	N	povprečje	standardni odklon	varianca
srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	1,73	,367	,135
nikoli se ne srečujem	30	3,84	,756	,572
Total	53	2,92	1,219	1,486

PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV

pogostost srečanj z Romi - 2 skupini	N	povprečje	standardni odklon	varianca
srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	1,81	,405	,164
nikoli se ne srečujem	30	3,83	,686	,471
Total	53	2,95	1,163	1,353

SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE

pogostost srečanj z Romi - 2 skupini	N	povprečje	standardni odklon	varianca
srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	1,84	,451	,204
nikoli se ne srečujem	30	3,79	,717	,514
Total	53	2,94	1,152	1,327

ROMI IN IZOBRAZBA

pogostost srečanj z Romi - 2 skupini	N	povprečje	standardni odklon	varianca
srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	3,83	,834	,696
nikoli se ne srečujem	30	3,37	,765	,585
Total	53	3,57	,821	,673

ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST

pogostost srečanj z Romi - 2 skupini	N	povprečje	standardni odklon	varianca
srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	2,63	,643	,414
nikoli se ne srečujem	30	3,23	1,096	1,202
Total	53	2,97	,968	,937

2. delna hipoteza: »**Učitelji in drugi strokovnjaki, ki se z Romi neposredno ukvarjajo menijo, da svoje delo radi in uspešno opravljajo.**«

Opisna statistika

RADOST - OBRNJENA LESTVICA

	N	povprečje	standardni odklon	napaka stand. odklona	95% interval zaupanja za povprečje		minimum	maksimum
					spodnja meja	zgornja meja		
srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	2,13	1,140	,238	1,64	2,62	1	5
nikoli se ne srečujem	30	3,70	1,208	,221	3,25	4,15	1	5
Total	53	3,02	1,407	,193	2,63	3,41	1	5

Test homogenosti varianc

RADOST - OBRNJENA LESTVICA

Levenova statistika	stopnja svobode 1	stopnja svobode 2	statistična značilnost
,046	1	51	,832

ANOVA

RADOST - OBRNJENA LESTVICA

	vsota kvadratov	stopnja svobode	povprečje kvadratov	F-statistika	signifikanca F-statistike
Between Groups	32,072	1	32,072	23,068	,000
Within Groups	70,909	51	1,390		
Total	102,981	52			

Primerjava povprečij:

RADOST - OBRNJENA LESTVICA

pogostost srečanj z Romi - 2 skupini	N	povprečje	standardni odklon	varianca
srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	2,13	1,140	1,300
nikoli se ne srečujem	30	3,70	1,208	1,459
Total	53	3,02	1,407	1,980

USPEŠNOST PRI DELU

pogostost srečanj z Romi - 2 skupini	N	povprečje	standardni odklon	varianca
srečujem dnevno, tedensko, mesečno	23	2,17	1,114	1,241
Total	23	2,17	1,114	1,241

3. delna hipoteza: »**Učitelji in drugi strokovni delavci z več izobrazbe, so bolj naklonjeni Romom kot tisti z manj izobrazbe.**«

opisna statistika

		N	povprečje	standardni odklon	napaka stand. odklona	95% interval zaupanja za povprečje		minimum	maksimum
						spodnja meja	zgornja meja		
						NACIN ŽIVLJENJA ROMOV	srednja izobrazba		
	visoka izobrazba	49	2,94	1,224	,175	2,59	3,29	1	5
	Total	53	2,92	1,219	,167	2,59	3,26	1	5
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	srednja izobrazba	4	2,92	1,500	,750	,53	5,30	1	4
	visoka izobrazba	49	2,95	1,151	,164	2,62	3,28	1	5
	Total	53	2,95	1,163	,160	2,63	3,27	1	5
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	srednja izobrazba	4	2,88	1,393	,696	,66	5,09	1	4
	visoka izobrazba	49	2,95	1,147	,164	2,62	3,28	1	5
	Total	53	2,94	1,152	,158	2,63	3,26	1	5
ROMI IN IZOBRAZBA	srednja izobrazba	4	3,25	,957	,479	1,73	4,77	3	5
	visoka izobrazba	49	3,59	,814	,116	3,36	3,83	2	5
	Total	53	3,57	,821	,113	3,34	3,79	2	5
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	srednja izobrazba	4	2,50	1,225	,612	,55	4,45	1	4
	visoka izobrazba	49	3,01	,949	,136	2,74	3,28	2	5
	Total	53	2,97	,968	,133	2,70	3,24	1	5

Test homogenosti varianc

	Levenova statistika	stopnja svobode 1	stopnja svobode 2	statistična značilnost
NACIN ŽIVLJENJA ROMOV	,529	1	51	,470
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	,320	1	51	,574
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	,010	1	51	,921
ROMI IN IZOBRAZBA	,084	1	51	,773
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	,000	1	51	,994

ANOVA

		vsota kvadratov	stopnja svobode	povprečje kvadratov	F-statistika	signifikanca F-statistike
NACIN ŽIVLJENJA ROMOV	med skupinami	,172	1	,172	,114	,738
	znotraj skupine	77,103	51	1,512		
	skupaj	77,274	52			
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	med skupinami	,005	1	,005	,003	,954
	znotraj skupine	70,330	51	1,379		
	skupaj	70,335	52			
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	med skupinami	,021	1	,021	,015	,901
	znotraj skupine	68,961	51	1,352		
	skupaj	68,982	52			
ROMI IN IZOBRAZBA	med skupinami	,432	1	,432	,637	,428
	znotraj skupine	34,587	51	,678		
	skupaj	35,019	52			
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	med skupinami	,963	1	,963	1,028	,315
	znotraj skupine	47,745	51	,936		
	skupaj	48,708	52			

Primerjava povprečij:

NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV

izobrazba v dveh razredih	N	povprečje	standardni odklon	varianca
srednja izobrazba	4	2,72	1,312	1,722
visoka izobrazba	49	2,94	1,224	1,499
Total	53	2,92	1,219	1,486

PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV

izobrazba v dveh razredih	N	povprečje	standardni odklon	varianca
srednja izobrazba	4	2,92	1,500	2,250
visoka izobrazba	49	2,95	1,151	1,325
Total	53	2,95	1,163	1,353

SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE

izobrazba v dveh razredih	N	povprečje	standardni odklon	varianca
srednja izobrazba	4	2,88	1,393	1,940
visoka izobrazba	49	2,95	1,147	1,315
Total	53	2,94	1,152	1,327

ROMI IN IZOBRAZBA

izobrazba v dveh razredih	N	povprečje	standardni odklon	varianca
srednja izobrazba	4	3,25	,957	,917
visoka izobrazba	49	3,59	,814	,663
Total	53	3,57	,821	,673

ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST

izobrazba v dveh razredih	N	povprečje	standardni odklon	varianca
srednja izobrazba	4	2,50	1,225	1,500
visoka izobrazba	49	3,01	,949	,901
Total	53	2,97	,968	,937

4. delna hipoteza: **»Učitelji in drugi strokovni delavci z manj delovne dobe, so bolj naklonjeni Romom kot tisti, ki svoj poklic opravljajo dalj časa.«**

opisna statistika

	N	povprečje	standardni odklon	napaka stand. odklona	95% interval zaupanja za povprečje		minimum	maksimum	
					spodnja meja	zgornja meja			
NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV	do 5 let	19	2,65	1,219	,280	2,07	3,24	1	5
	6 let in več	34	3,07	1,211	,208	2,65	3,49	1	4
	Total	53	2,92	1,219	,167	2,59	3,26	1	5
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	do 5 let	19	2,64	1,082	,248	2,12	3,16	2	5
	6 let in več	34	3,12	1,187	,204	2,71	3,53	1	4
	Total	53	2,95	1,163	,160	2,63	3,27	1	5
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	do 5 let	19	2,74	1,029	,236	2,25	3,24	2	5
	6 let in več	34	3,06	1,215	,208	2,63	3,48	1	4
	Total	53	2,94	1,152	,158	2,63	3,26	1	5
ROMI IN IZOBRAZBA	do 5 let	19	3,16	,834	,191	2,76	3,56	2	5
	6 let in več	34	3,79	,729	,125	3,54	4,05	3	5
	Total	53	3,57	,821	,113	3,34	3,79	2	5
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	do 5 let	19	2,24	,674	,155	1,91	2,56	2	4
	6 let in več	34	3,38	,862	,148	3,08	3,68	1	5
	Total	53	2,97	,968	,133	2,70	3,24	1	5

Test homogenosti varianc

	Levenova statistika	stopnja svobode 1	stopnja svobode 2	statistična značilnost
NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV	,292	1	51	,592
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	1,562	1	51	,217
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	3,027	1	51	,088
ROMI IN IZOBRAZBA	,952	1	51	,334
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	1,270	1	51	,265

ANOVA

	vsota kvadratov	stopnja svobode	povprečje kvadratv	F-statistika	signifikanca F-statistike
NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV	med skupinami	1	2,102	1,426	,238
	znotraj skupine	51	1,474		
	skupaj	52			
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	med skupinami	1	2,781	2,099	,153
	znotraj skupine	51	1,325		
	skupaj	52			
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	med skupinami	1	1,198	,902	,347
	znotraj skupine	51	1,329		
	skupaj	52			
ROMI IN IZOBRAZBA	med skupinami	1	4,934	8,364	,006
	znotraj skupine	51	,590		
	skupaj	52			
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	med skupinami	1	15,994	24,934	,000
	znotraj skupine	51	,641		
	skupaj	52			

Primerjava povprečij:

NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV

delovna doba v dveh razredih	N	povprečje	standardni odklon	varianca
do 5 let	19	2,65	1,219	1,487
6 let in več	34	3,07	1,211	1,467
Total	53	2,92	1,219	1,486

PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV

delovna doba v dveh razredih	N	povprečje	standardni odklon	varianca
do 5 let	19	2,64	1,082	1,171
6 let in več	34	3,12	1,187	1,408
Total	53	2,95	1,163	1,353

SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE

delovna doba v dveh razredih	N	povprečje	standardni odklon	varianca
do 5 let	19	2,74	1,029	1,058
6 let in več	34	3,06	1,215	1,477
Total	53	2,94	1,152	1,327

ROMI IN IZOBRAZBA

delovna doba v dveh razredih	N	povprečje	standardni odklon	varianca
do 5 let	19	3,16	,834	,696
6 let in več	34	3,79	,729	,532
Total	53	3,57	,821	,673

ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST

delovna doba v dveh razredih	N	povprečje	standardni odklon	varianca
do 5 let	19	2,24	,674	,455
6 let in več	34	3,38	,862	,743
Total	53	2,97	,968	,937

5. delna hipoteza: »**Učitelji in drugi strokovni delavci, ki večino svojega dela opravljajo na razredni stopnji, kjer je večje število Romov, so jim bolj naklonjeni.**«

opisna statistika

	N	povprečje	standardni odklon	napaka stand. odklona	95% interval zaupanj za povprečje		minimum	maksimum	
					spodnja meja	zgornja meja			
NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV	učitelj oz. profesor razrednega pouka	20	2,67	1,034	,231	2,19	3,16	1	4
	ostalo	33	3,07	1,311	,228	2,61	3,54	1	5
	Total	53	2,92	1,219	,167	2,59	3,26	1	5
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	učitelj oz. profesor razrednega pouka	20	2,69	1,051	,235	2,20	3,18	1	4
	ostalo	33	3,11	1,214	,211	2,68	3,54	1	5
	Total	53	2,95	1,163	,160	2,63	3,27	1	5
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	učitelj oz. profesor razrednega pouka	20	2,80	1,037	,232	2,31	3,28	1	4
	ostalo	33	3,03	1,223	,213	2,60	3,47	1	5
	Total	53	2,94	1,152	,158	2,63	3,26	1	5
ROMI IN IZOBRAZBA	učitelj oz. profesor razrednega pouka	20	3,43	,783	,175	3,06	3,79	3	5
	ostalo	33	3,65	,843	,147	3,35	3,95	2	5
	Total	53	3,57	,821	,113	3,34	3,79	2	5
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	učitelj oz. profesor razrednega pouka	20	3,10	,852	,191	2,70	3,50	2	5
	ostalo	33	2,89	1,037	,180	2,53	3,26	1	5
	Total	53	2,97	,968	,133	2,70	3,24	1	5

Test homogenosti varianc

	Levenova statistika	stopnja svobode 1	stopnja svobode 2	statistična značilnost
NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV	6,925	1	51	,011
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	2,894	1	51	,095
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	3,932	1	51	,053
ROMI IN IZOBRAZBA	,365	1	51	,548
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	1,205	1	51	,277

ANOVA

	vsota kvadratov	stopnja svobode	povprečje kvadratov	F-statistika	signifikanca F-statistike	
NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV	med skupinami	1,994	1	1,994	1,351	,251
	znotraj skupine	75,280	51	1,476		
	skupaj	77,274	52			
PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV	med skupinami	2,185	1	2,185	1,635	,207
	znotraj skupine	68,150	51	1,336		
	skupaj	70,335	52			
SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE	med skupinami	,701	1	,701	,523	,473
	znotraj skupine	68,281	51	1,339		
	skupaj	68,982	52			
ROMI IN IZOBRAZBA	med skupinami	,639	1	,639	,948	,335
	znotraj skupine	34,380	51	,674		
	skupaj	35,019	52			
ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST	med skupinami	,529	1	,529	,560	,458
	znotraj skupine	48,179	51	,945		
	skupaj	48,708	52			

Primerjava povprečij:

NAČIN ŽIVLJENJA ROMOV

delovno mesto razredni pouk in vse	N	povprečje	standardni odklon	varianca
učitelj oz. profesor razrednega pouka	20	2,67	1,034	1,069
ostalo	33	3,07	1,311	1,718
Total	53	2,92	1,219	1,486

PRAVICE IN DOLŽNOSTI ROMOV

delovno mesto razredni pouk in vse	N	povprečje	standardni odklon	varianca
učitelj oz. profesor razrednega pouka	20	2,69	1,051	1,105
ostalo	33	3,11	1,214	1,473
Total	53	2,95	1,163	1,353

SOCIALIZACIJA IN VKLJUČEVANJE

delovno mesto razredni pouk in vse	N	povprečje	standardni odklon	varianca
učitelj oz. profesor razrednega pouka	20	2,80	1,037	1,074
ostalo	33	3,03	1,223	1,496
Total	53	2,94	1,152	1,327

ROMI IN IZOBRAZBA

delovno mesto razredni pouk in vse	N	povprečje	standardni odklon	varianca
učitelj oz. profesor razrednega pouka	20	3,43	,783	,613
ostalo	33	3,65	,843	,711
Total	53	3,57	,821	,673

ROMI KOT ETNIČNA SKUPNOST

delovno mesto razredni pouk in vse	N	povprečje	standardni odklon	varianca
učitelj oz. profesor razrednega pouka	20	3,10	,852	,726
ostalo	33	2,89	1,037	1,074
Total	53	2,97	,968	,937