

# Vpliv sodelovanja na učno uspešnost in vključenost romskih učencev v vzgojno-izobraževalni sistem

Alenka Bašelj

Osnovna šola Šentjernej

V prispevku predstavljamo pomen vzpostavitve dobrega medsebojnega odnosa in sodelovanja med učiteljem in učencem Romom, predvsem kadar se romski starši ne vključujejo v vzgojno-izobraževalni proces svojih otrok in učitelj z njimi ne more sodelovati. Osvetlili bomo vzroke za slabo vključevanje in sodelovanje romskih staršev s šolo oziroma učitelji, zakonske podlage in navodila za delo z učenci Romi, različne oblike zagotavljanja učne pomoči učencem Romom in kompetence učinkovitega učitelja. V ospredje postavljamo izpolnjujoč odnos, ki je temelj za dobro sodelovanje, predstavljamo oblike vedenja, ki tak odnos ustvarjajo, in pozitivne posledice dobrih odnosov oziroma sodelovanja, ki se kažejo v boljši učni uspešnosti romskih učencev in njihovi daljši vključenosti v vzgojno-izobraževalni proces.

*Ključne besede:* učenci Romi, odnosi, učna uspešnost, vključenost v proces viz, sodelovanje

## Sodelovanje med učitelji, učenci in starši

Krepi se zavedanje, da je za učinkovite procese poučevanje, učenje in vzgoje otrok zelo pomembno sodelovanje vseh treh ključnih subjektov – učencev, učiteljev in staršev. Pomembnosti tega sodelovanja se vse bolj zavedajo tudi starši in učitelji in imajo do njega večinoma pozitivna stališča. Med pedagoškimi delavci je splošno sprejeto, da pot do dobrega učnega uspeha vodi preko dobrega sodelovanja med starši in šolo ter nasprotno, slabo sodelovanje ali nezanimanje staršev za šolanje otroka lahko napoveduje slab učni uspeh in druge težave.

Sodelovanje je usmerjeno v skupni cilj, to je dober/ustrezen osebostni razvoj in dober učni uspeh otroka. Kalin idr. (2009) izpostavljajo naslednje pozitivne učinke dobrega sodelovanja med učitelji in starši na učence oziroma njihovo učenje, osebostni razvoj in vedenje:

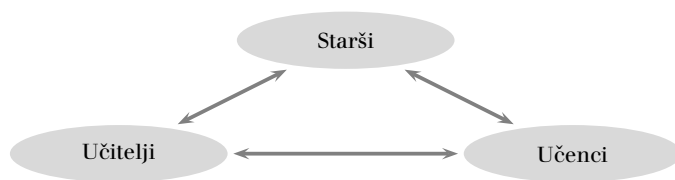
- otroci si prizadevajo, da bi dosegli več, ne glede na ekonomsko, socialno in kulturno poreklo ali izobrazbo staršev;

- na splošno dosegajo boljše ocene;
- bolj redno delajo domače naloge;
- pogosteje se vključujejo v šolske interesne dejavnosti in zunajšolske organizirane dejavnosti;
- pogosteje prevzemajo odgovornosti, povezane s šolsko in oddelčno skupnostjo;
- imajo boljšo samopodobo;
- boljše je šolsko prilagajanje in vedenje, manj je disciplinskih kazni;
- manjša je uporaba alkohola, drog in manj je kriminalnih dejanj;
- te učence manjkraj obravnavajo v centrih za socialno delo, vzgojnih posvetovalnicah ali jih usmerijo v ustanove s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi programi;
- tudi otroci iz drugačnega kulturnega okolja si želijo biti boljši.

Poleg koristi za učence je sodelovanje pomembno tudi za starše in učitelje. Starši se preko ustaljenih oblik sodelovanja s šolo seznanijo z otrokovim delom, napredkom in vedenjem ter s samim programom oziroma delovanjem šole. Poleg tega pa se v pogovorih z učitelji in drugimi pedagoškimi delavci, ki imajo vrsto izkušenj pri delu z otroki, lahko bolj približajo svojemu otroku, ga spoznavajo in bolje razumejo. To jim lahko pomaga pri povezovanju z otrokom in pri boljšem vključevanju v otrokovo domače delo za šolo, kar izboljšuje njun odnos. Vsak dan pa lahko v šolah vidimo, da dobro sodelovanje med učiteljem in starši pripomore tudi k boljšemu odnosu med učiteljem in otrokom/učencem, kar lahko otroka dodatno motivira za delo v šoli in za ustrezno vedenje.

Ob dobrem sodelovanju staršev z učiteljem se le-temu odpira vpogled v družinske okoliščine in življenje otroka, njegove interese in osebne lastnosti. Te informacije mu pomagajo razumeti otroka in vse to upoštevati pri vodenju pouka in učenju, kar bogati njegovo delo in zvišuje uspeh. Dober učni uspeh učencev povečuje tudi zadovoljstvo in samozavest učiteljev. Kalin idr. navajajo (2009, 16), »da se motivacija učiteljev za kakovostno delo najbolj vzdržuje s priznanjem, ki ga le-ta dobi od učencev in staršev«.

Seveda o koristih in pozitivnih posledicah sodelovanja lahko govorimo le, kadar gre za dobro sodelovanje, ki vsem vključenim prinaša korist, občutke varnosti in enakovrednosti. Kadar je sode-



SLIKA 1 Prikaz uspešnega sodelovanja med učitelji, starši in učenci

lovanje slabo, posledice prav tako čutijo vsi vključeni, najbolj in tiste najhujše za življenje pa prav najbolj ranljivi, torej otroci.

Za prikaz teh interakcij pogosto uporabljamo trikotnik, ki nakazuje, da močnejše kot so vezi med vključenimi, trdnejši je trikotnik, in kadar je trden, napoveduje večji uspeh učencev in večje zadovoljstvo vseh vključenih.

Bolj ko si učitelj prizadeva za intenzivnejše vključevanje staršev in vzpostavljanje partnerskega odnosa, več znanja in spretnosti na področju medosebnega sodelovanja mora obvladati (Šteh 2008). Kadar gre za starše, ki prihajajo iz druge kulture, kot je to pri romskih starših, pa je učitelj postavljen še pred težje izzive.

### Sodelovanje z zahtevnejšimi starši

Učitelji večinoma lahko najdejo stik s starši in njihovo sodelovanje je uspešno. Nemalokrat pa se jim zgodi, da je z nekaterimi starši težko sodelovati. Hornby (2000 v Kalin idr. 2009) je oblikoval seznam osmih tipov staršev, s katerimi učitelji še posebno težko sodelujejo:

- starši, ki ne podpirajo učitelja v njegovem prizadevanju;
- starši, ki niso pripravljeni na sodelovanje;
- starši, ki se nenehno pritožujejo, so sovražni in grozijo;
- starši, ki zlorablajo svojega otroka;
- starši z osebnimi, partnerskimi in družinskimi težavami;
- občutljivi in ranljivi starši;
- starši, ki preveč ali premalo pričakujejo;
- starši iz različnih kulturnih okolij (sodelovanje z njimi je oteženo iz različnih razlogov: jezikovne prepreke, dvom učiteljev in staršev o možnosti za vzpostavitev dobrega odnosa z nekom iz druge kulture, velike razlike v stališčih in vrednotah ...).

Kalin idr. (2009) menijo, da na sodelovanje močno vplivajo tradicija in izkušnje staršev iz obdobja, ko so sami hodili v šolo, ali

izkušnje, ki so jih pridobili v prejšnjih stikih, ki so bili neproduktivni, frustrirajoči ali sovražni. Tudi starši, ki so jih na predhodnih srečanjih označili kot nesposobne ali so se soočili z zahtevami, ki jim niso kos, se bodo prihodnjih srečanj izogibali, saj od njih ne pričakujejo nič spodbudnega.

Veliko omenjenih lastnosti in izkušenj imajo tudi romski starši. Na temelju dolgoletnih izkušenj iz srečevanj z njimi bi dodala še njihov občutek, da so neenakovredni sogovorniki. Pred šolo kot ustanovo čutijo nelagodje, strah in morda celo sram. Prav tako so šolo in učitelji niso navajeni sodelovati in jim je to nekaj tujega, šolo morda doživljajo kot državno ustanovo, ki jih hoče nadzirati. V sodelovanju z učiteljem sami pogosto ne vidijo smisla, saj svojim otrokom ne zmorejo in ne znajo pomagati. Poleg tega imajo velikokrat osebne težave (bivanjske in finančne stiske, težave v družini itd.) in otrokovim potrebam težje posvečajo dovolj pozornosti. Zaradi vseh teh in še drugih razlogov romski starši zelo slabo sodelujejo z učitelji in se redkokdaj vključujejo v vzgojno-izobraževalni proces svojih otrok v šoli. Seveda je treba poudariti, da imajo različne romske družine različne navade in da stvari ne moremo popoševati. Nekateri romski starši se kljub številnim omenjenim oviram vključujejo v šolanje svojih otrok in si prizadevajo za sodelovanje z učitelji in s šolo.

Verjamem, da se velika večina učiteljev zaveda pomena sodelovanja z romskimi starši. Hkrati ima učitelj v tem odnosu več formalne moči, bolj razvite spretnosti, več znanja in boljše možnosti, zato mora biti on tisti, ki to sodelovanje omogoča, vzpostavlja, vzdržuje in krepi. Pri tem je zelo pomembno, da učitelj čim bolj spozna kulturo in vrednote staršev ter njihov pogled na otroka in izobraževanje. Prilagoditi mora tudi način komuniciranja in svoja pričakovanja. Praviloma se romski starši slabo odzivajo na pobude za sodelovanje, vendar pa lahko vzroke za slabše sodelovanje najdemo tudi na strani šole. Romski starši svojim otrokom večinoma ne morejo pomagati pri učenju, zato jih učitelji, predvsem kadar gre za učne težave, pogosto niti ne vabijo k sodelovanju. Neredko se torej zgodi, da učitelji v vzgojno-izobraževalnem procesu z romskimi učenci ostanejo sami.

### **Zakonske podlage in nacionalni programski dokumenti za delo z učenci Romi**

Vzgojo in izobraževanje romskih otrok v Sloveniji opredeljuje več dokumentov. Na tem mestu bi omenila predvsem *Belo knjigo o vzgoji in izobraževanju* (Krek in Metljak 2011), *Zakon o organi-*

zaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)<sup>1</sup> in »Strategijo vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji« (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). Vsi dokumenti učencem Romom namenajo posebno skrb. *Bela knjiga* načela vzgoje in izobraževanja osvetli s strani človekovih pravic in dolžnosti ter poziva k »spoštovanju dostojanstva vsakega posameznika ter k spoštovanju pluralnosti kultur in s tem k spodbujanju razumevanja, strpnosti in prijateljstva med narodi, rasami, verskimi in drugimi skupinami« (Krek in Metljak 2011, 13). Hkrati poudarja pomen zagotavljanja ustrezne pomoči in spodbud priseljencem, osebam s posebnimi potrebami, posameznikom in skupinam, ki prihajajo iz socialno in kulturno manj spodbudnega okolja, in izpostavlja pozitivno diskriminacijo, ki pripomore k odpravi nepravilnih razlik in vzpostavi enake možnosti za vse (Krek in Metljak 2011).

ZOFVI opredeljuje predvsem financiranje in normative ter standarde za vzgojo in izobraževanje otrok Romov, »Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji« (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011) pa bolj konkretno navaja najpomembnejše cilje in predlaga rešitve in ukrepe, ki naj bi zagotavljali uspešnejše vključevanje otrok Romov v sistem vzgoje in izobraževanja. Med cilji so zgodnje vključevanje romskih otrok v predšolsko vzgojo, uvedba romskega pomočnika, vključevanje romske kulture in jezika v kurikule, ustrezno usposabljanje učiteljev, posebne oblike organizacije pouka, zagotavljanje učne pomoči, vzpostavljanje zupanja v šolo in odpravljanje predsodkov ter posebna pozornost pri usmerjanju romskih otrok v programe z nižjimi izobrazbenimi standardi ter izobraževanje odraslih.

Ministrstvo RS za šolstvo, znanost in šport namenja dodatna finančna sredstva za individualno ali skupinsko delo z romskimi učenci, postavljeni so tudi ugodnejši normativi, posebej so sofinancirani prehrana, učbeniki, ekskurzije (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). Člen 8.a Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole<sup>2</sup> določa, da se v osnovni šoli sistematizira dodatnega strokovnega delavca za delo z učenci Romi glede na število romskih učencev na šoli.

## Oblike dela z učenci Romi v osnovni šoli

Raziskava (Vonta in Jager 2013), opravljena na sedeminšestdesetih osnovnih šolah, ki so v šolskem letu 2008/2009 poleg drugih

<sup>1</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 16/07 – uradno prečiščeno besedilo, 36/08, 58/09, 64/09 – popr., 65/09 – popr., 20/11, 40/12 – ZUJF in 57/12 – ZPCP-2D.

<sup>2</sup> Uradni list Republike Slovenije, št. 57/07, 65/08, 99/10 in 51/14.

izobraževale tudi učence Rome, je pokazala, da šole razvijajo različne oblike pomoči romskim učencem. Najpogostejše med njimi so: dopolnilni pouk, individualna pomoč, dodatna skupinska pomoč, dodatni pouk, pomoč romskega pomočnika, romske ure, individualna in skupinska pomoč, svetovalne ure učiteljev, pomoč na domu in pomoč boljših učencev. Učno pomoč izvajajo učitelji, romski pomočnik, učitelji dodatne strokovne pomoči, šolska svetovalna služba in delavci, zaposleni preko javnih del. Najpogostejše delo z romskimi učenci poteka v razredu, naslednja najpogostejša oblika dela z romskimi učenci pa poteka ločeno – v drugem prostoru, z romskim pomočnikom, delavcem svetovalne službe (Vonta in Jager 2013) ali učiteljem izvajalcem dodatne strokovne pomoči. Vonta in Jager (2013, 148) navajata, da »številni viri in dokumenti poročajo o ugodnem vplivu ustreznega inkluzivnega okolja na učno uspešnost romskih učencev. Pri tem se je vključenost romskih učencev v redne oddelke s prisotnostjo romskega pomočnika izkazala za najboljši pristop k poučevanju romskih otrok.« Tak rezultat je pokazala tudi njuna raziskava. Pa vendar se tako njima kot meni ob tem postavlja vprašanje, ali nista morda prav izrazito slaba učna uspešnost in nezmožnost sledenja pouku pri posameznih romskih učencih vzroka za to ločevanje.

Na naši šoli (oš Šentjernej) smo razvili dvojno prakso, in sicer je romski pomočnik pogosteje vključen v delo v razredu, učitelj dodatne strokovne pomoči pa učencu pogosteje zagotovi učno pomoč zunaj razreda, torej ločeno od drugih učencev. Čeprav bi na hitro ocenili, da taka oblika dela napoveduje segregacijo, sama ne menim tako.

Lesarjeva (2009) pravi, da je za uresničevanje idej inkluzije treba sprejeti dejstva, da se učenci med seboj razlikujejo po zmožnostih, etničnosti, starosti, spolu, kulturnem ozadju. V primeru romskih učencev lahko dodam še razlike v maternem jeziku, socialnem položaju, veščinah, ki jih otroci krepijo v predšolskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah, vključenosti staršev v proces vzgoje in izobraževanja in njihovi zmožnosti pomagati svojim otrokom. Lesarjeva (2009) poudarja še, da se vsi učenci lahko učijo, vendar ne vsi enako, zato se mora sistem šolanja konstruktivno odzivati na prepoznane različnosti učencev.

Delo z romskimi učenci zunaj razreda lahko označim kot enega od konstruktivnih mehanizmov, saj individualno delo ali delo v manjših homogenih skupinah omogoča drugačne oblike dela, povezovanja, učenja in vzgoje. Take oblike omogočajo individualno usmerjeno učno pomoč, ki izhaja iz stanja in potreb otroka, kar

pripomore k njegovemu hitrejšemu učnemu in vsesplošnemu napredovanju. Tako ustvarimo čas in prostor za pogovor o temah, ki učenca zanimajo, pa si tega v razredu ne upa vprašati, tak način daje priložnost za pogovor v slovenskem jeziku, hkrati pa tudi za pogovor o romski kulturi in jeziku. Individualna in skupinska oblika dela omogočata, da učitelj in učenec vzpostavita bolj osebni odnos, ta pa pozitivno vpliva na občutek večje povezanosti učenca s šolo in ima še druge pozitivne posledice, o čemer bom več pisala v nadaljevanju. Seveda je ob taki obliki dela treba spregovoriti s celotnim razredom in na to pripraviti vse učence. Izkušnje na naši šoli kažejo, da se romski učenci takih ur zelo radi udeležujejo in so nujno potrebne za to, da lažje sledijo pouku v razredu.

Pri tem ne smemo spregledati, da je ravnatelj pedagoški in organizacijski vodja, zato so pri usmeritvah za delo na šoli izjemnega pomena njegov pogled na vzgojno-izobraževalno delo, odnos do marginalnih skupin, projektne dela, razumevanje šolske kulture in klime, strokovna podpora in zaupanje ter pripravljenost na iskanje rešitev (Peterlin 2012). Ravnatelj se mora vključiti v odločitve, kako bo na šoli organizirano delo z učenci Romi in kakšne spremembe bodo uvedli. Njegova vloga je tudi ustvarjanje sodelovalnega okolja, podpora in pomoč učiteljem pri iskanju rešitev ob nastalih težavah, podajanje povratne informacije o uspešnosti učiteljevega dela ter organizacija strokovnih izobraževanj, ki učiteljem zagotovijo strokovno podlago za delo z učenci Romi.

### **Vključenost in učni uspeh romskih učencev v osnovni šoli**

Vonta in Jager (2013, 72) sta povzeli sklepe konference *The Right to Education for Every Child: Removing Barriers and Fostering Inclusion for Roma Children* (Beograd, 2.–3. junij 2009) in zapisali: »Za romske učence je značilna nižja stopnja vpisa v osnovno šolo in daleč najvišja stopnja osipa, ne le zaradi revščine, s katero se spopadajo, pač pa tudi zaradi nesposobnosti šolskih sistemov pri oblikovanju podpornega učnega okolja, v katerem je vsak otrok slišan, spodbujen k participaciji ter v katerem se kulturne razlike cenijo.«

V literaturi so opisane različne ovire pri izobraževanju, ki so značilne za romsko populacijo. Ključne med njimi so revščina, zgodnje poroke in materinstvo, izolacija romskih skupnosti, podzastopnost Romov v izobraževalnih ustanovah, kulturne in jezikovne ovire, pomanjkanje spodbud staršev, nižji standard izobra-

ževanja, neustrezni učni pripomočki in segregacija romskih otrok v šolskem sistemu (Kirilova in Repaire 2005, 11–14).

Krek in Vogrinc (2005) v svoji raziskavi ugotavljata vzroke za neuspešnost romskih učencev s poudarkom na znanju slovenskega jezika kot pogojem za uspešno vključevanje v šolo. Raziskavo sta opravila na območju Dolenjske in pokazala je, da prav jezikovna, kulturna in socialna deprivilegiranost »večinoma negativno učinkujejo tako, da pomembno prispevajo k šolski (ne)uspešnosti teh učencev« (Krek in Vogrinc 2005, 2). V nadaljevanju izpostavljata elovne navade romskih učencev, ki pomembno vplivajo na njihovo uspešnost:

- otroci doma velikokrat nimajo ustreznih razmer, da bi napisali domačo nalogo, in v družini za kaj takega ni prave podpore;
- starši so neizobraženi in zato otrokom ne morejo pomagati pri pisanju domačih nalog in pri učenju;
- na izostajanje od pouka vplivajo različni razlogi (poroka, smrt);
- učenci predčasno odhajajo od pouka in niso vključeni v podaljšano bivanje (Krek in Vogrinc 2005).

Bešter in Medvešek (2007) pa opozarjata še na druge težave, ki so lahko potencialni razlogi za slabšo učno uspešnost in nizko izobrazbeno strukturo Romov:

- neustrezne oblike vključevanja romskih otrok v osnovno šolo;
- nezadostna usposobljenost strokovnih delavcev za delo z romskimi otroki;
- nizka pričakovanja glede šolske uspešnosti Romov;
- stigmatizacija Romov pri otrocih večinskega prebivalstva;
- neznanje ali zelo slabo poznavanje slovenskega jezika;
- neobiskovanje pouka;
- nespodbudno domače okolje;
- nezaupanje romskih staršev v šolski sistem in slabo sodelovanje romskih staršev v procesu šolskega dela.

Poleg vseh omenjenih dejavnikov pa učenci tudi zato, ker pouk obiskujejo neredno in doma ne delajo za šolo, učno snov hitreje pozabljajo in tako se njihov učni primanjkljaj iz leta v leto povečuje.



V slovenskem prostoru nisem našla raziskave, ki bi preučevala povezavo med vključenostjo v vzgojno-izobraževalni proces in učnim uspehom romskih učencev. Prav tako na šoli posebej ne beležimo podatkov o učnem (ne)uspehu romskih učencev. Tudi Bešter in Medvešek (2007, 132) na podlagi podatkov, ki so jima bili pri njunem delu na voljo, skleneta, da na nacionalni ravni ni podatkov o deležu romskih učencev, ki jim ne uspe dokončati osnovne šole. Navajata le, da nekatere študije kažejo na precej višji osip med romskimi učenci v primerjavi z neromskimi. Na podlagi primerjav izobrazbene strukture iz leta 1991 in popisa prebivalstva iz leta 2002 dokazujeta, da je delež romskih učencev, ki uspešno napredujejo po izobraževalni vertikali, še vedno bistveno manjši v primerjavi z deležem učencev večinskega prebivalstva.

V svoji desetletni praksi pri romskih učencih opažam individualne napredke na različnih področjih. Predvsem je zaznati izboljšanje materialne opremljenosti (obleka, učni pripomočki) in osebne higiene. Boljša je splošna razgledanost učencev, manj je izostankov, večje je zaupanje učencev in njihovih staršev do učiteljev/do šole in boljše je počutje romskih učencev v šolskem prostoru, kar ocenjujem na podlagi tega, da se pogosteje udeležujejo različnih dejavnosti in ekskurzij. Ocenjujem tudi, da je učna uspešnost romskih učencev še vedno najbolj odvisna od tega, ali redno obiskujejo pouk in prejemajo individualno, skupinsko in drugo dodatno strokovno pomoč. Tako mnenje je v svojem prispevku podala tudi svetovalna delavka na oš Bršljin Metka Uršič (Uršič 2012). Dejstvo, da ni podatkov o deležu romskih učencev, ki jim ne uspe dokončati osnovne šole, ali podatkov, ki bi pokazali, kolikšen je delež romskih učencev, ki ponavljajo razred, kaže na to, da je na področju dela z učenci Romi še veliko prostora za študije, ki jih bo treba opraviti, če bomo hoteli strokovno delo nadgraditi, izboljšati in poglobiti.

Na tem mestu bi opozorila še na specifikko pri merjenju učne ali šolske uspešnosti pri učencih Romih. Flere idr. (2009, 15) navajajo, da je šolsko uspešnost v ožjem pomenu mogoče opazovati predvsem na podlagi treh kazalnikov:

- s pomočjo šolskih ocen pri pouku,
- s pomočjo prehodnosti iz nižjih v višje razrede (odsotnost oziroma prisotnost ponavljanja razreda) in
- s pomočjo prehodov ali neprehodov v bolj ali manj zahtevne stopnje šol.

Vendar pa pri delu z učenci Romi v praksi (tako na naši kot na

nekaterih drugih doljenjskih šolah) prihaja do prilagoditev pri ocenjevanju znanja in tudi pri napredovanju v višje razrede. Pri ocenjevanju in napredovanju romskih učencev učitelji pogosto upoštevajo (splošen) osebni napredek učenca, redno obiskovanje pouka, to, ali kaže zanimanje za šolsko delo, ne nazadnje je zelo pogost razlog za napredovanje v višji razred starost učenca. Torej nekateri romski učenci iz razreda v razred napredujejo z doseženimi nižjimi kompetencami kot njihovi neromski vrstniki. Čeprav učitelji, drugi strokovni delavci in vodstvo poznamo veljavno zakonodajo in se zavedamo, da rešitve, pri katerih bi odstopali od ciljev oziroma standardov znanja, niso sprejemljive, pa nas realno stanje, skrb za otroka in iskanje najboljših možnih rešitev v njegovo korist pogosto vseeno usmerjajo k temu. Vprašanj, zakaj je tako in kateri so vzroki za tako razmišljanje in pristop, na tem mestu ne bom pisala, saj odgovor zahteva celostno obravnavo in širšo razlago.

Kljub temu da na uspešnost in socialno vključenost romskih učencev vplivajo tudi drugi dejavniki, »se moramo zavedati, da so spremembe v šoli in izobraževalnem sistemu temelji za uresničevanje socialnih sprememb. V tem smislu je izobraževanje prepoznano kot ena izmed glavnih dejavnosti, ki vodijo iz procesov diskriminacije v reduciranje neenakosti.« (Vonta in Jager 2013, 73) Zaradi tega je še kako pomembno, kakšne strategije in oblike dela uporabljamo pri delu z učenci Romi.

### **Kompetence učitelja za kakovostno sodelovanje z učenci Romi**

Obstaja več vrst interpretacij in opredelitev, kaj kompetence učitelja sploh so. Na splošno bi lahko rekli, da kompetence vključujejo kompleksen sistem znanj in spretnosti ter rutin in strategij, ki so potrebne za uporabo tega znanja. Pri učiteljih so torej pomembni njihovo znanje (poznavanje kurikula, procesa načrtovanja, načinov poučevanja in ocenjevanja), njihove sposobnosti, izkušnje in zmožnosti za uspešno vzgojno-izobraževalno delo (Kalin idr. 2009). Poleg strokovnih znanj so pomembne še izkušnje in to, da učitelj vse to znanje ponotranji ter ga dejansko uporabi.

Kalin idr. (2009, 88) v svojem delu predstavljajo pojma *kompetence uspešnega profesionalnega učitelja* in *kompetence učinkovitega učitelja*. Med prve prištevamo znanje, razumevanje, vedenje in spretnosti učitelja, splošne *kompetence učinkovitega učitelja* pa Clutterbuck (2004 v Kalin idr. 2009) opredeljuje kot tri vrste sposobnosti:

- sposobnost primerno se odzvati različnim potrebam učenca;
- sposobnost prepoznati in uskladiti različne ter morda konfliktne namene;
- sposobnost prepoznati načine komuniciranja ter se jim primerno prilagoditi.

Sposobnosti so povezane z osebnostnimi lastnostmi in sposobnostmi učitelja, med katerimi so: visoko samospoštovanje, zato da prepozna in uravnava svoje vedenje, primerna uporaba empatije, profesionalna iznajdljivost, učinkovito vodenje druge osebe, dobre komunikacijske sposobnosti, pripravljenost na stalno izobraževanje, jasno postavljeni vzgojno-izobraževalni cilji, sposobnost pomagati učencu najti tisto, kar si želi doseči, sposobnost učiti se iz lastnih izkušenj in to vnašati v svoje delo (Clutterbuck 2004 v Kalin idr. 2009).

Vsaka skupina učencev s svojimi osebnostnimi in drugimi značilnostmi za učitelja ustvarja posebne okoliščine. Da bi jih obvladoval, mora krepiti posebej določene kompetence, torej v različnih učnih skupinah različne kompetence. Pri srečanju z otroki iz ranljivih socialnih skupin pridejo njegovo znanje, sposobnosti in osebne lastnosti še bolj do izraza. Delo z romskimi učenci in sodelovanje z romskimi starši imata svoje značilnosti, zaradi katerih bi izpostavila naslednje kompetence, ki jih mora učitelj pri delu z učenci Romi posebej razvijati:

- čut za socialno pravičnost,
- sposobnost empatije in samorefleksije o lastnem odnosu do Romov,
- poznavanje in razumevanje romske kulture oziroma načina življenja,
- poznavanje morebitnih ovir za učno uspešnost romskih učencev,
- sposobnost prilagoditi komunikacijo,
- pozitivna in podporna naravnost, zmožnost vzpostaviti zaupen odnos z učencem,
- učenje osnovnih življenjskih pojmov na učencem razumljiv način,
- uporaba didaktičnih prilagoditev (pogostejše povezovanje učne snovi s primeri iz življenja, omogočanje čutnega učenja, uporaba materialnih opor za učenje, več utrjevanja znanja na različne načine, učenje učenja).

Kot eno ključnih izhodišč, ki zagotavljajo enake možnosti in dostop do izobraževanja visoke kakovosti za romske otroke, je Vonta (2006 v Vonta in Jager 2013, 77) navedla »senzibilizacijo pedagogov za socialno pravičnost, saj so vsi učenci uspešnejši, če njihovi učitelji sprejmejo in razumejo načelo socialne pravičnosti, kar pomeni, da so sposobni premagovanja lastnih predsodkov in stereotipov, si prizadevajo za sožitje in premagovanje nestrpnosti, razvijajo razumevanje in spoznavanje romske skupnosti ter se z njo povezujejo, zagotavljajo pogoje za dobro počutje romskih učencev v šoli ter razumejo, da lahko večinska kultura spodbuja mite in stereotipe, ki so škodljivi za učenje otrok«.

Obvladanje in krepitev vseh teh kompetenc kaže na to, da mora učitelj presoјati svoje misli, čustva in vedenje in se mora neprekinjeno vseživljenjsko izobraževati. Učitelji, ki delajo z učenci Romi, imajo možnost za strokovno usposabljanje na izobraževanjih, ki jih ponujajo različne ustanove, predvsem so to Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, Šola za ravnatelje, Pedagoški inštitut, Inštitut za narodnostna vprašanja ter druge organizacije, ki izvajajo različne projekte, povezane z vključevanjem Romov v vzgojo in izobraževanje (npr. Razvojno-izobraževalni center Novo mesto, Ljudska univerza Kočevje). V okviru Zavoda RS za šolstvo deluje študijska skupina učiteljev, ki poučujejo romske učence, namenjena pa je predvsem izmenjavi izkušenj in seznanitvi z aktualnimi spremembami ter strokovnimi novostmi.

Izobraževanja, ki dajejo strokovno podporo učitelju, ki dela z učenci Romi, lahko okvirno razporedimo v večje sklope:

- spoznavanje romske kulture,
- poznavanje pojavov ali procesov integracije posameznika in skupnosti v okolje ter družbo,
- usposabljanje za inkluzivno in medkulturno naravnano vzgojo in izobraževanje,
- izobraževanja za poučevanje slovenščine kot tujega jezika,
- didaktično-metodične prilagoditve za učence z učnimi težavami oziroma za učence Rome,
- usposabljanje za kompetentno sodelovanje s starši.

Dokaj široka ponudba izobraževanj in usposabljanj nakazuje, da se v slovenskem prostoru stroka in praksa zavedata, kako pomembno je spremljanje in razvijanje različnih oblik dela ter usposabljanja učiteljev za delo z učenci Romi. Sama se redno ude-

ležujem izobraževanj in jih ocenjujem kot kakovostna predvsem na področju razvijanja kompetenc učiteljev za izboljšanje didaktike in metodike dela. Nekoliko slabšo kakovost pa zaznavam na izobraževanjih, ki naj bi pri učiteljih razvijala strpnost, presojanje lastnega odnosa do marginalnih skupin, poznavanje romske kulture in razumevanje procesov vključevanja v večinsko družbo. Menim, da so izobraževanja v Sloveniji premalo usmerjena na to področje. Sama sem največ teh znanj pridobila na izobraževanjih v Angliji leta 2011 (Internationalisation, Cultural Immersion and Global Communication for Educators) in na Islandiji leta 2012 (How to Reach, Teach and Keep our Learners). Program teh izobraževanj mi je odprl prostor za poglobljeno spoznavanje in presojanje lastnih stereotipov, ovir in okvirov, skozi katere gledam, doživljam, razumem, presojam in sprejemam druge kulture, in zavedanje o njih. Zaradi teh znanj pri svojem delu bolje razumem položaj učencev Romov in njih same. Tako se lažje primerno odzovem na njihove drugačne potrebe, bolje prepoznam in uskladim različne poglede ter ustrezno prilagodim način komuniciranja in nadaljnje delo z njimi. Poleg pomanjkanja določenih vsebin pa so nekatera izobraževanja slabša tudi zato, ker izvajalci nimajo toliko izkušenj z delom z učenci Romi kot sami udeleženci. Taki izvajalci ne morejo podajati kakovostnih in verodostojnih informacij ter učitelju, ko opisuje težave, s katerimi se srečuje pri delu z učenci Romi, ne znajo niti pomagati niti mu ne morejo biti v oporo. Ob tem učitelji poglobijo svoje občutke, da so pri reševanju težav v zvezi z uspešnim vključevanjem romskih učencev v vzgojo in izobraževanje sami. To pa lahko slabo vpliva na njihovo nadaljnje delo z njimi in na njihovo motivacijo, da bi se podobnih izobraževanj še udeleževali.

### **Od trikotnika k daljici ali učitelj na poti k romskim učencem**

Učiteljem pri delu z večino staršev najpogosteje uspe najti skupno pot in skupni jezik. Občasno pa se lahko vsakemu od njih zgodi, da z nekaterimi starši ne zmore vzpostaviti ustrezne komunikacije in se ne more uskladiti njihovih in svojih pričakovanj in stališč. Prav tako se učiteljem v praksi dogaja, da se nekateri starši ne odzivajo na povabila in se izogibajo stikom s šolo. Oboje v večini učiteljev povzroča frustracijo. Na eni strani težko razumejo, zakaj se starši ne zanimajo za svojega otroka, na drugi pa ignoranco staršev doživljajo osebno, kot podcenjevanje svojega dela in prizadevanj. Učitelji tako iščejo različne poti do staršev, pa vendar

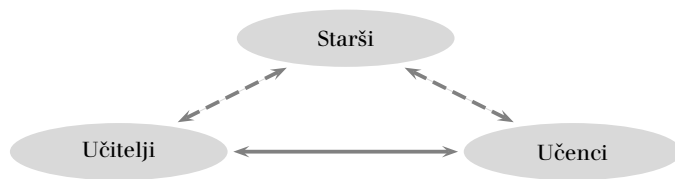
se je, tako kot pravijo Kalin idr. (2009, 25), treba zavedati, da kljub dobronamerno ponujeni roki »z nekaterimi starši ne bo nikoli mogoče vzpostaviti stika«.

V skupino staršev, s katerimi je težje vzpostaviti stik in jih pritegniti k sodelovanju, sodijo romski starši. Ti se iz različnih vzrokov, ki sem jih že naštel, pogosto izogibajo sodelovanju z učiteljem ali šolo. V šolo pridejo zelo redko in se v šolanje svojih otrok ne vključujejo dejavno. Poleg tega pa se učitelj tudi na tiste romske starše, ki jih sreča na šolskih hodnikih, težje zanese in od njih pogosto ne more pričakovati pomoči in sodelovanja pri učenju njihovih otrok, saj jim pogosto ne zmorejo in ne znajo pomagati.

Pa vendar imajo učitelji te učence v razredu in z njimi so dolžni delati profesionalno. Slaba učna uspešnost romskih učencev, kulturne razlike in nezmožnost zanesti se na sodelovanje in pomoč romskih staršev pri učiteljih zbuje frustracije, občutke nemoči in neuspešnosti. Tudi sama sem se pri svojem delu srečevala s temi izzivi in dilemami. Če trden trikotnik – torej dobro sodelovanje staršev, učiteljev in učencev napoveduje dober napredek otroka, kaj napoveduje dejstvo, da trikotnika skorajda ni in se na njegovem mestu pojavi le daljica – učitelj in učenec. Kaj ostane učitelju in na kaj se lahko opre? Ali naj išče pot do trikotnika ali naj se ukvarja s tistim, kar ima na voljo tukaj in zdaj? Menim, da upanja in poskusa vzpostaviti trikotnik ne sme nikoli opustiti. Hkrati pa je pomembno, da se opre na tisto, kar je tukaj in zdaj – torej on sam in učenec – in to gradi še naprej. Zaupati mora sebi, svojim kompetencam in odnosu z učencem. Menim, da lahko učitelj prav s svojim odnosom poglobitno vpliva na učno uspešnost in na vključenost romskih učencev v vzgojno-izobraževalni zavod nasploh. Osip je pri učencih Romih zelo velik, predvsem v drugi polovici šolanja. Razlogov za to, da predčasno prenehajo obiskovati šolo, je več, med njimi pa je prav zagotovo tudi ta, da se učenci v šoli ne počutijo dobro, ne najdejo okolja, ki bi jim bilo blizu, in se ne počutijo sprejete. Prav na tem področju pa lahko učitelj s svojim odnosom do učenca z vsakdanjimi majhnimi gestami naredi ogromno.

### **Izpolnjuoč odnos, ki povezuje in krepi daljico**

Jesper Juul je tudi v Sloveniji zelo znan strokovnjak na področju vzgoje otrok in vztrajen zagovornik novih prijemov. V knjigi *Od poslušnosti do odgovornosti* (Juul in Jensen 2009) poskušata s soavtorjem Jensenom predstaviti procese, ki se odvijajo med učitelji



SLIKA 2 Prikaz sodelovanja in slabega vključevanja staršev v vzgojno-izobraževalni proces

in učenci. Izhajata iz prepričanja, da so *najpomembnejši temelj za pedagoško delo medčloveški odnosi* in na teh temeljih se oblikujejo vse druge dejavnosti. V ospredje torej postavljata *odnosno komponento*. Pravita, da so različne spremembe sčasoma pripeljale do tega, da se mora učitelj osvoboditi vloge učitelja, ki temelji na spoštovanju in strahu ter z vlogo postavljeni avtoriteti. Vzpostaviti je treba povsem novo vrsto odnosa, še pred tem pa mora učitelj oblikovati lastno *osebno avtoriteto*. Ta »temelji na sposobnosti in volji, da se v profesionalne odnose podajamo s kar največjo avtentičnostjo, to pomeni, s čim večjim ujemanjem profesionalnih in osebnih vrednot, poklicne angažiranosti, samospoštovanja in notranje odgovornosti« (Juul in Jensen 2009, 122). Čas zahteva, da se iz vprašanja, *kaj bo postalo iz otrok* in kako jih do tam pripeljati, premaknemo k vprašanju, *kdo so otroci*. S tem jim dajemo občutek, da so videni, slišani in da jih odrasli jemljemo resno, kar krepi njihovo integriteto in samospoštovanje, to pa pomembno prispeva k njihovi učni uspešnosti in dobremu osebnemu razvoju.

Juul in Jensen (2009) pri tem opažata, da imajo učitelji pogosto težave s procesno odgovornostjo, ker preveč pozornosti namenijo vsebinski odgovornosti. Pravita (str. 154), da bi se morali zavedati, da morajo procesni dimenziji vedno posvečati več pozornosti kot stvarni vsebini in ciljem. »Destruktivni proces kot posledica pomanjkljive procesne odgovornosti bo namreč prej kot slej uničil še tako dobro zastavljene cilje in vsebino.«

Tudi William Glasser se je veliko ukvarjal z odnosi med učenci in učitelji in njegov pogled se dopolnjuje z Juulovim in Jensenovim. Razvil je teorijo izbire (Glasser 2007), v kateri poudarja, da imamo ljudje napačno prepričanje, da lahko druge in njihovo vedenje nadzorujemo. Teorija izbire sloni na prepričanju, da lahko nadziramo le sebe, na druge pa lahko zgolj vplivamo. Možnost vplivanja lahko občutno povečujemo tudi z dobrimi odnosi, ki so izpolnjujoči za vse vključene. Glasser (2001) pravi, da so dobri odnosi jedro duševnega zdravlja, kar posledično pomeni, da so po-

membni za dobro počutje, razvoj dobre samopodobe in srečo na sploh. Dobre odnose pa vzdržujemo tako, da se odpovemo nadzoru nad drugim in razdiralnim navadam in vedenju ter namesto njih prevzamemo povezovalne navade.

*Povezovalne navade* so tiste, ki tudi učitelju in učencu omogočajo bolj enakovreden in pristnejši odnos. V takem odnosu se učenec počuti slišanega, videnega in pomembnega, kar pa, kot sem že omenila, vpliva na pozitiven razvoj njegove samopodobe, osebnih in posledično socialnih kompetenc. V takem odnosu lahko učenec v vsakdanjih srečanjih z učiteljem uri in razvija komunikacijske veščine, zaupanje in na splošno pridobiva pozitivne izkušnje pri reševanju vsakdanjih težav in soočanju z njimi, hkrati pa se uči odgovornosti. Odnos, temelječ na takih oblikah vedenja, daje obema vključenima občutek varnosti in sprejetosti – biti za nekoga pomemben in biti nekomu mar zame. To omogoča bolj sproščeno in odprto komunikacijo, lažje izražanje sebe in s tem boljše poznavanje in razumevanje drugega. Osebi se v takem odnosu lažje sprejemata, sta bolj povezani in imata občutek, da sami nadzirata svoje življenje, druga drugi sta ob tem le v pomoč in oporo.

Verjamem, da se učenec v odnosih z učitelji, ki temeljijo na takem vedenju, počuti bolje in zato vanje raje vstopa. Tak odnos učenca tudi bolj motivira za to, da sledi učitelju, torej za učenje in drugo šolsko delo, hkrati pa se preko takih odnosov lažje vključuje šolski prostor.

Juul in Jensen (2009) poudarjata, da je odgovornost za vzpostavitev, kakovost in posledice odnosa med odraslim in otrokom izključno na strani odraslega zaradi njegove nadrejene vloge, dejanske moči in izkušenj. Glasser (2002) pa predlaga sedem povezovalnih navad vedenja, ki vodijo k tovrstnemu odnosu: podpiranje, spodbujanje, poslušanje, pogovor o različnih mnenjih, sprejemanje, spoštovanje, zaupanje.

Lažje je, kadar so te oblike vedenja del učiteljeve osebnosti, pa vendar se učitelj takega vedenja lahko nauči in ga z vsakodnevno zavestno uporabo tako utrdi, da postanejo del njega in njegovega ravnanja, torej jih povsem sprejme. Če učitelj pri svojem delu večinoma izbira take oblike vedenja, se z učenci povezuje in omogoča ustvarjanje dobrega, izpolnjujočega odnosa. Tak odnos pomeni dobre temelje za uspešno sodelovanje, uspešno sodelovanje med učiteljem in učencem pa napoveduje večje možnosti za boljši uspeh vseh vključenih.

Sama si pri delu prizadevam za čim pogostejšo uporabo naslednjih oblik vedenja.



- *Podpiranje:* Učencu jasno sporočam, da sem tukaj zaradi njega, da sem mu na voljo za pomoč in svetovanje. Povem mu še, da je moje delo, da mu pomagam razumeti učno snov in da sem mu ob učnih in morebitnih drugih težavah vedno na voljo. Jasno mu dam vedeti, da v šoli ni sam.
- *Spodbujanje:* Učencu sporočam, da verjamem, da zmore, in ga opogumljam za nove dejavnosti. »Prepričana sem, da ti bo uspelo, saj si to že velikokrat dokazal.« Pomagam mu tudi oblikovati cilje in načrt, kako jih bo dosegel.
- *Poslušanje:* Uporabljam tehnike aktivnega poslušanja in se odkrito zanimam za stvari, ki bi mi jih učenec rad povedal. Pri tem se pogosto izkaže, da imajo učenci ogromno skrbi, zaradi katerih se težko osredotočijo na delo v šoli. Med pogovorom se te napetosti pogosto sprostijo, hkrati pa se ustvari možnost za učenje, kako se soočati z različnimi življenjskimi težavami in kako jih reševati.
- *Pogovor o različnih mnenjih:* Pri romskih učencih je zelo pomembno, da si vzamem čas za pogovor o razlikah in jim jih pomagam razumeti. Predvsem potrebujejo veliko dodatnih razlag, kaj od njih pričakujem, zakaj mislim, da je nekaj zanje dobro. S pogovori lahko učencu Romu pomagam pri razumevanju učnega procesa in drugega šolskega dela oziroma dogajanja v šoli in kulture večinske družbe nasploh. Zelo je pomembno, da kulturo učenca in njegovo drugačnost sprejemem, jo enakovredno vrednotim in ga ne poskušam prepričati v svoj prav.
- *Sprejemanje:* Pozorna sem, da učenca celostno sprejemam. Pri tem moram premagati lastne predsodke in stereotipe ter biti odprta za sprejemanje tako romskih učencev kot posameznikov kakor tudi njihove kulture. Romski učenci zelo intuitivno čutijo, ali so iskreno sprejeti ali ne, in ta občutek jim narekuje, kako pristno bodo sami stopali v odnos.
- *Spoštovanje* že samo po sebi pomeni imeti do nekoga zelo pozitiven odnos, kar vključuje vse oblike pozitivnega in povezovalno usmerjenega vedenja. Pri tem je pomemben spoštljiv odnos učitelja do celotne družine učenca, njenega socialnega položaja in načina življenja.
- *Zaupanje* je temelj dobrega odnosa. Učencem zavestno zaupam, da v odnos vstopajo z vsem, kar znajo in zmorejo, in da si prizadevajo ohranjati svoje notranje ravnovesje. Zavedam se, da odklonsko vedenje učenca ni usmerjeno proti meni,

pač pa je to le njegov najboljši poskus oziroma način, ki ga zna in zmore uporabljati, da ohranja lastno integriteto oziroma notranje ravnovesje. Zaupam učencu, da je sposoben napredovati in se razvijati.

Ob tem bi izpostavila še iskreno *skrb in zanimanje* za učenca, njegove interese, težave in za njegovo življenje nasploh. To lahko izrazim na primer z naslednjimi besedami: »Vidim, da si slabe volje. Kaj se je zgodilo?« Ali: »Opazila sem, da te zadnje dni ni bilo v šolo. Se je zgodilo kaj posebnega?«

Taka komunikacija in moje celostno vedenje mi pomagata, da z učenci gradim odnosno komponento in sem pri delu bolj pozorna na procesno dimenzijo. Opažam, da so se moji odnosi z učenci izrazito izboljšali. Moj vpliv nanje se je povečal, s tem pa tudi njihovo zanimanje za moje delo in preko tega motivacija za učenje oziroma šolsko delo. Ob tem se na svojem delovnem mestu bolje počutim. Možnost, da sem lahko avtentična, me razbremenjuje, hkrati pa mi dobri odnosi in večji vpliv na učence ter njihova povečana motivacija za učenje dajejo občutek, da sem uspešna.

Poudariti je treba, da tudi v takem odnosu vzgojno-izobraževalni cilji učitelja ostanejo enaki. Vsebinska dimenzija ostaja enaka, večji poudarek je le na procesni dimenziji. Prav tako je pomembno razumevanje, da pri taki obliki dela nikakor ne gre za permissivni vzgojni slog, pri katerem so zahteve do otrok minimalne, ampak prej za avtoritativni slog, ki ga odlikujejo razumna pravila, jasni cilji in zahteve učitelja ter angažiranost vpletenih, hkrati pa je podprt s toplo in dvosmerno komunikacijo. Gre za slog, ki s svojim zgledom učence uči dobrih odnosov in odgovornosti.

Nasproti povezovalnemu vedenju Glasser (2002) postavlja razdiralno ali za odnos uničujoče vedenje, kot je: kritiziranje, obtoževanje, pritoževanje, nerganje, kaznovanje in nagrajevanje, nagrajevanje, katerega namen je nadziranje. Zelo podobno je neustrezno komunikacijo med učiteljem in učencem opisal tudi Slivar (2004). Pravi, da so napačne oblike besednega sporazumevanja, ki se pogosteje pojavljajo v odnosu med učenci in učitelji, grožnja in svarilo, pridiganje in moraliziranje, kritiziranje in diagnosticiranje. Kadar je takega vedenja in takih načinov komuniciranja preveč, pravimo, da se učitelj in učenec nista ujela in med njima ni prišlo do povezave in da vzgojno-izobraževalni proces ni bil učinkovit ter kakovosten (Kalin idr. 2009).

Ob vsem pa ne smemo spregledati, da je šola lahko zelo pomemben varovalni dejavnik za številne otroke v obdobju odraščanja.

nja, saj ti v njej preživijo ogromno časa in predstavlja pomemben prostor za socialne stike. Kos Mikuševa (1992) meni, da so varovalni dejavniki pojavi, dogajanja in procesi, katerih vpliv na posameznika, ki je izpostavljen ogrožajočim in neugodnim okoliščinam, le-te zmanjšuje oziroma izniči. Posebno pomembno vlogo pri tem imajo tudi izkušnje z dobrimi odnosi in uspešnim obvladanjem nalog.

Prav za romske učence, ki so izpostavljeni številnim dejavnikom tveganja, je šola lahko pomemben varovalni dejavnik, vendar le takrat, kadar s svojo šolsko kulturo omogoča, da se razvije prostor, ki že zaradi svoje narave daje romskim učencem priložnost, čas in varnost, da se izrazijo, se uveljavijo in vsestransko razvijajo, in jim ga ponudi. To pa se dogaja preko učitelja posameznika, ki z učenci Romi konkretno ustvarja dobre medsebojne odnose in jih spodbuja k sodelovanju v šolskem prostoru.

### **Namesto sklepa**

Praksa in veliko literature podpirata izhodišče, da izpolnjujoč odnos pomembno vpliva na uspešno sodelovanje med učiteljem in romskim učencem in je tisto ključno, s čimer lahko učitelj pozitivno vpliva na učno uspešnost in čim daljšo vključenost učencev Romov v vzgojno-izobraževalni sistem. To je temelj dobrega sodelovanja, na katerem gradi vse drugo delo. Ob zavestnem razvijanju dobrih odnosov in skrbi za vzdrževanje le-teh se pri romskih učencih razvijajo osebne veščine in krepí njihova socialna kompetenca. Boljše počutje v šoli vpliva na njihovo samopodobo in občutek enakovrednosti, kar jih dodatno motivira za učenje in drugo šolsko delo. Ob vsem tem pa pridobivajo pomembne pozitivne izkušnje s predstavniki večinske družbe, ki bodo vplivale tudi na njihovo vključevanje v večinsko družbo v prihodnosti.

Za vzpostavitev takega odnosa mora učitelj spremeniti kar nekaj tradicionalnih pogledov na odnose, vzgojo in učence nasploh. Nenehno mora presojeti svoja prepričanja, namene, vedenje. Vendar pa izboljšanje odnosov z učenci, torej spremembe v procesni dimenziji, prinesejo marsikaj pozitivnega tudi njemu. Dobri odnosi z učenci učitelja osrečujejo, poveča se njegov vpliv na učence, ki pokažejo večjo motiviranost za učenje in šolsko delo ter boljše rezultate. Ob tem se pri učitelju krepita občutje kompetentnosti dobrega učitelja in samozavest, kar pa zopet krožno vpliva na to, da je sam bolj motiviran za delo in vzpostavljanje dobrih odnosov.

## Literatura

- Bešter, R., in M. Medvešek. 2007. »Education of the Roma Children in Slovenia: Evaluation of the Education Policy Defined in National Action Plan on Social Inclusion.« V *Social Inclusion of Roma: Stories from Finland, Slovakia, Slovenia and Portugal*, ur. M. Komac in R. Varga, 129–185. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Clutterbuck, D. 2004. »Mentor Competences: A Field Perspective.« V *The Situational Mentor: An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring*, ur. D. Clutterbuck in G. Lane, 42–57. Farnham: Gower.
- Flere, S., R. Klanjšek, B. Musil, M. Tavčar Kranjc in A. Kirbiš. 2009. *Kdo je uspešen v slovenski šoli?* Znanstveno poročilo 15/09. Ljubljana: Pedagoški inštitut. [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/15\\_09\\_kdo\\_je\\_uspesen\\_v\\_slovenski\\_soli.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/15_09_kdo_je_uspesen_v_slovenski_soli.pdf).
- Glasser, W. 2001. *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Mca.
- Glasser, W. 2002. *Nesrečni najstniki*. Radovljica: Mca.
- Glasser, W. 2007. *Nova psihologija osebne svobode: teorija izbire*. Ljubljana: Louisa.
- Hornby, G. 2000. *Improving Parental Involvement*. London in New York: Cassell.
- Juul, J., in H. Jensen. 2009. *Od poslušnosti do odgovornosti*. Radovljica: Didakta.
- Kalin, J., M. Resman, B. Šteh, P. Mrvar, M. Govekar-Okoliš in J. Mažgon. 2009. *Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kirilova, D., in V. Repaire. 2005. »The Innovatory Practices in the Field of Education of Roma Children.« DGIV/EDU/ROM (2005) 9 rev1, Council of Europe in Education of Roma children in Europe, b. k. [http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/Source/GoodPractice\\_EN.PDF](http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/Source/GoodPractice_EN.PDF).
- Krek, J., in J. Vogrinc. 2005. »Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno deprivilegiranih družin – primer začetnega opismenjevanja romskih učencev.« *Sodobna pedagogika* 56 (2): 118–126.
- Krek, J., in M. Metljak. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela\\_knjiga\\_2011.pdf](http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf).
- Kos Mikuš, A. 1996. »Varovalni dejavniki psihosocialnega razvoja in sposobnost obvladovanja stresnih okoliščin v otroštvu.« V *Obvladanje stresa ali kako ukrotiti tigr in se pri tem celo zabavati*, ur. E. Strgar, 27–44. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Lesar, I. 2009. »Ali formalne rešitve na področju marginaliziranih omogočajo uresničevanje ideje inkluzije?« *Sodobna pedagogika* 60 (1): 334–349.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. »Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (Dopolnilo k Strategiji 2004).« Ministrstvo za šolstvo in šport, Ljubljana. <http://www.mizs.gov>

.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\_solstva/projekti/Strategija\_Romi\_dopolnitev\_2011.pdf.

- Peterlin, I. Č. 2012. »Naloge ravnatelja in šolske svetovalne službe pri vključevanju romskih učencev v vzgojno izobraževalno delo.« *Uspešno vključevanje Romov v vzgojo in izobraževanje 2*, ur. M. Gašperšič in D. Brezovar, 138–140. Kočevje: Ljudska univerza Kočevje.
- Slivar, B. (2004). »Psihološke osnove.« V *Pedagoško-andragoško usposabljanje: priročnik za usposabljanje izobraževalcev (mentorjev, inštruktorjev, trenerjev)*, ur. F. Rečnik, 53–56. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Šteh, B. 2008. »Učitelji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem sodelovanju.« *Sodobna pedagogika* 59 (5): 31–50.
- Uršič, M. 2012. *Uspešno vključevanje Romov v vzgojo in izobraževanje 2*, ur. M. Gašperšič in D. Brezovar, 176–177. Kočevje: Ljudska univerza Kočevje.
- Vonta, T. 2006. »Za uspešno integracijo romskih otrok v šolo je odlično komaj dovolj dobro.« *Šolsko polje* 17 (5–6): 3–28.
- Vonta, T., in J. Jager. 2013. *Uspešnost romskih učencev v slovenskih osnovnih šolah*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Alenka Bašelj je učiteljica za dodatno strokovno pomoč učencem Romom na Osnovni šoli Šentjernej. [alenka.baselj@gmail.com](mailto:alenka.baselj@gmail.com)