

## Milanka Munda, Sunčica Macura in Mojca Peček

# Pomen šolanja za romske učence v Mariboru

**Povzetek:** Pri analizi vzrokov za slab šolski obisk in učni uspeh romskih učencev se pogosto izpostavlja prepričanje strokovnjakov, da romski učenci in njihovi starši ne cenijo šole in izobraževanja. V nasprotju s tem raziskave, opravljene z romskimi učenci in njihovimi starši, kažejo, da so ti lahko zadržani do šole, vendar pogosto ne zato, ker ne bi cenili šolskega znanja, temveč zato, ker se bojijo, da bodo v šoli izpostavljeni sramotanju, poniževanju, fizičnim napadom in nespoštovanju svoje kulture. Da bi izvedeli, kaj romskim učencem pomeni šola, smo intervjuvali 77 romskih otrok, ki obiskujejo osnovno šolo v Mariboru. Raziskava kaže, da večina v vzorec vključenih romskih učencev rada hodi v šolo in se zaveda njenega pomena tako z vidika usvajanja znanja kot tudi z vidika zagotovitve boljše prihodnosti. Kaže tudi, da je šola za večino zajetih učencev prijeten in pomemben prostor vzpostavljanja socialnih stikov. Rezultati so interpretirani z vidika zavedanja, da so bili v raziskavo zajeti romski učenci, katerih socialno-ekonomski status se ne razlikuje bistveno od večinskega prebivalstva, in to v okolju, v katerem namenjajo veliko pozornosti oblikovanju šole kot inkluzivne institucije. Raziskava potrjuje, da je za uspešno vključevanje romskih učencev v šolo in za doseganje dobrega učnega uspeha nujno vnesti spremembe v načinih poučevanja in odnosih, ki jih vzpostavljajo učitelji z romskimi učenci in njihovimi starši, pa tudi na ravni zaposlovanja in stanovanjskih razmer.

**Ključne besede:** romski učenci, Maribor, identifikacija s šolo, osnovna šola, odnos do šole, vrednotenje znanja

UDK: 376

Znanstveni prispevek

*Mag. Milanka Munda, prof. razrednega pouka, Osnovna šola Ludvika Pliberška, Lackova cesta 4, SI-2000 Maribor, Slovenija; e-naslov: milanka.munda@gmail.com*

*Dr. Sunčica Macura, izredna profesorica, Univerza v Kragujevcu, Fakulteta pedagoških znanosti, Milana Mijalkovića 14, 35000 Jagodina, Srbija; e-naslov: suncicamacura@gmail.com*

*Dr. Mojca Peček, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: mojca.pecek@pef.uni-lj.si*

## Uvod

Kljub številnim nacionalnim in mednarodnim iniciativam, kako romskim otrokom izboljšati dostop do izobraževanja, to še vedno v mnogo državah, tudi v Sloveniji, ostaja velik izziv. Na tisoče romskih otrok v Evropi namreč ni nikoli obiskovalo šole, tisoči so jo nehali obiskovati pred zaključkom svoje šolske obveznosti, njihov šolski uspeh pa je bistveno slabši od povprečja (Claveria in Alonso 2003; European Economic and Social Committee 2009; GHK 2011; Symeou, Luciak idr. 2009; Vonta idr. 2011). Najpogosteje navajani razlogi za takšno stanje so revščina, izključevanje, segregacija, asimilacija in diskriminacija Romov, kar se kaže tudi na področju izobraževanja. Romski učenci so pogosto soočeni s segregacijo v posebne šole ali razrede, pa tudi z bolj prefinjenimi oblikami ločevanja, kot so začasno izključevanje iz razreda z namenom uresničevanja individualnega načrta, ločevanje s postavitvijo klopi ipd. (Claveria in Alonso 2003; GHK 2011; Vonta idr. 2011). Številni učitelji imajo do njih nižja pričakovanja, deležni so poučevanja slabše kakovosti (Macura - Milovanović 2006; Peček idr. 2008; Vonta idr. 2011). Pogosto so žrtve izključevanja in diskriminacije učiteljev in tudi sošolcev, pri čemer učitelji ne posredujejo ustrezno (Macura - Milovanović 2006; Symeou idr. 2009; Vonta idr. 2011). Nenaklonjenost do poučevanja romskih učencev je zaznati tudi med mnogo študenti – bodočimi učitelji (Macura - Milovanović in Peček 2012).

Odklonilna stališča in ravnanja do romskih učencev pogosto najdejo opravičilo v prepričanjih, da romski starši in njihovi otroci niso motivirani za obiskovanje šole in da izobraževanja ne sprejemajo kot vrednote (Bešter in Medvešek 2012; Claveria in Alonso 2003; Gobbo 2009; Lloyd in McCluskey 2008; Luciak in Liegl 2009; Macura - Milovanović 2006; Symeou idr. 2009; Vonta idr. 2011). Namen prispevka je analiza tovrstnega prepričanja z vidika romskih učencev. Kot primer bomo upostavili romske učence v Mariboru.

## Identifikacija učencev s šolo

Termin identifikacija se uporablja v različnih kontekstih, npr. kot oblika povezanosti z drugo osebo ali kot sprememba stališča, vedenja posameznika pod vplivom nekoga drugega (Ule 2009). Uporablja se lahko tudi za opis povezanosti med

posameznikom in institucijo, npr. šolo. Med odraščanjem ima lahko šola osrednjo vlogo v posameznikovem življenju. Kot izpostavlja K. E. Voelkl (1997, str. 295), se to, kakšna je vloga šole, kaže v posameznikovi stališčih do nje, v tem, kako je motiviran za šolsko delo, kako dobro se počuti v šoli in kako se tam obnaša, kar se nadalje odraža tudi v njegovem šolskem (ne)uspehu. Po avtoričinem mnenju ima identifikacija posameznika s šolo dve dimenziji: imeti občutek pripadnosti šoli ter vrednotenje šole in šolskih rezultatov (Voelkl 1997, str. 296). Pripadanje je tako notranji občutek, da si pomemben del šolskega okolja in da je šola pomemben del tvoje osebne izkušnje; vrednotenje šolskih rezultatov pa se nanaša na pomen, ki ga učenec pripisuje uspehu pri doseganju ciljev šole. Pomen obeh dimenzij je bil potrjen tudi z drugimi raziskavami (glej npr. Wang in Holcombe 2010).

Izhajajoč iz zapisanega bi bil lahko čustveni in fizični odmik romskih učencev od šole povezan z njihovo nezmožnostjo, da se identificirajo s šolo. V zvezi s tem raziskave kažejo, da se nekateri romski učenci skušajo izogniti šoli, nekateri pa so zelo močno motivirani za obiskovanje, in to kljub temu, da njihovim staršem ni preveč mar za to, ali šolo dejansko obiskujejo ali ne (Luciak in Liegl 2009; Vonta idr. 2011). Raziskava F. Gobbo (2009) kaže, da imajo romski učenci sicer pozitiven odnos do šole, hkrati pa tudi, da so zaradi učiteljev in sošolcev, ki imajo do njih predsodke, zaradi sedenja v zadnjih vrstah in prhanja ob prihodu v šolo nesrečni, počutijo se izločeni in nezaželeni. Romski učenci, ki so jih intervjuvali L. Symeou idr. (2009), pa so kot težave, s katerimi se srečujejo, izpostavili nadlegovanje, učni jezik, kulturne razlike in socialno izoliranost, hkrati pa so izrazili tudi željo, da bi njihovi učitelji več vedeli o romski kulturi. Manjša raziskava o odnosu romskih učencev do šole, ki je bila opravljena pri nas, kaže (Berčon 2006), da romski učenci radi hodijo v šolo in razumejo smisel pridobivanja znanja, vendar jih pri tem ovira nerazumevanje jezika okolja, pa tudi diskriminacija ter nesprejemanje vrstnikov.

Navedene raziskave kažejo, da je posameznikova identifikacija s šolo slabša, če šolsko okolje doživlja kot hladno, odtujeno in brezbržno. Tudi številne druge raziskave potrjujejo, da so medosebni odnosi, ki dajejo učencem občutek pripadnosti in sprejetosti, ter čustvena podpora, ki jo dobijo učenci od učiteljev in sošolcev, močan dejavnik za obiskovanje šole in sodelovanje pri šolskem delu, kar vpliva tudi na šolski uspeh (glej npr. Patrick idr. 2007; Wang in Holcombe 2010). To pomeni, da je za boljšo identifikacijo romskih učencev s šolo treba spremeniti učne programe, in to tako, da bodo vključevali romsko kulturo ter upoštevali predznanje in izkušnje romskih učencev, obenem pa je treba spremeniti tudi načine poučevanja in predvsem odnose, ki jih z romskimi učenci vzpostavljajo učitelji (GHK 2011; Vižintin 2010). Pomembno je, da se učitelj sooča s svojimi morebitnimi predsodki in stereotipi do romskih učencev, da spoštljivo vstopa v interakcije z njimi, spodbuja razvoj pozitivne samopodobe, je pozoren na oblikovanje identitete in pozitivnega odnosa do učenja, zagotavlja psihično in fizično varno okolje ter spodbuja oblikovanje skupnosti, znotraj katere vsak posameznik čuti pripadnost ter podporo (GHK 2011; Vonta idr. 2011).

V zvezi s pomenom, ki ga romski učenci pripisujejo šolskemu znanju, bi omenili analizo R. Bešter in M. Medvešek (2012), ki kaže, da je motivacija za izobraževanje med romskimi učenci nizka, kot razlog pa Romi, ki niso zaključili

osnovnošolskega izobraževanja, navajajo, da je znanje, ki ga ponuja osnovna šola, neustrezno. Podobno kaže tudi raziskava G. Lloyd in G. McCluskey (2008), in sicer da številni romski starši in njihovi otroci podpirajo učenje osnovnih matematičnih in jezikovnih spretnosti, ki jih ponuja osnovna šola v nižjih razredih, skeptični pa so glede relevantnosti preostalega, kar ponuja za starejše učence. Po izjavah romskih učencev, ki jih je intervjuvala F. Gobbo (2009), ima šola praktične prednosti (sposobnost zaprositi za vozniški izpit, razumeti dokumente in uredbe) in omogoča učne rezultate (sposobnost branja, pisanja in računanja), hkrati pa si družine s šolanjem otroka zagotovijo dovoljenje, da lahko živijo v kampu.

Pomen vrednotenja znanja, ki ga učenci pridobivajo v šoli, izpostavljajo tudi druge raziskave, ki niso vezane le na romske učence. Zanimiva je npr. raziskava R. A. Mickelson (1990), ki kaže, da imajo učenci dva sklopa stališč do izobraževanja: ena so konkretna, druga pa abstraktna. Abstraktna stališča odražajo dominantno ideologijo v družbi, kjer je izobraževanje razumljeno kot pripomoček za vzpon, konkretna pa se nanašajo na materialno realnost, ki jo izkusijo znotraj svoje družine in skupnosti. Kot ugotavlja, konkretna stališča napovedujejo akademsko obnašanje, medtem ko ga abstraktna ne. To pomeni, da se način življenja, ki ga živijo učenci, konkretne izkušnje z izobraževanjem, ki jih vidijo v svojem okolju, in zaposlitvene možnosti, ki jih imajo, povezujejo tudi z vrednotenjem šolskega znanja. Raziskava I. Andriessen idr. (2006) pa kaže, da občutek zmanjšane mobilnosti v družbi, izkušnje rasizma in diskriminacije v razredu ter nizka pričakovanja glede prihodnosti vplivajo na ambivalenten odnos učencev do učnega uspeha. Da zaposlitvene možnosti vplivajo na vrednotenje šolskega znanja, je že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja pri nas opozarjal Šiftar (1970), saj je opazal, da imajo otroci zaposlenih Romov boljši odnos do učenja in knjig kot preostali romski otroci. Pomen tega dejavnika potrjujeta tudi raziskavi T. Vonta idr. (2011) in R. Bešter in M. Medvešek (2012), ki podajata ugotovitve, da je zaposlitvena možnost romskih učencev po končani osnovni šoli pomemben napovednik uspešnosti v šoli, saj močno vpliva na motiviranost učencev za obiskovanje šole. To pa pomeni, da je odnos romskih učencev do šole močno povezan tudi z dogajanjem v **širšem okolju**. Vključevanje romskih učencev v izobraževalni sistem namreč zahteva zavezanost celotne družbe za izboljšanje njihovega izobraževanja, pa tudi zaposlovanja in stanovanjskih razmer.

## Romi v Mariboru

Romski učenci so pri nas najbolj marginalizirani – ne le v primerjavi z običajnimi učenci, temveč tudi v primerjavi z drugimi ranljivimi skupinami učencev, kot so priseljenci iz nekdanje Jugoslavije, otroci iz nižjega socialno-ekonomskega sloja in otroci s posebnimi potrebami (Peček idr. 2008). Njihov učni uspeh je bistveno slabši od učnega uspeha preostalih učencev, poleg tega pa pogosto ne dokončajo obveznega izobraževanja in so usmerjeni v posebne šole (Vonta idr. 2011). Več kot 70 % Romov v Sloveniji ni zaključilo osnovne šole in komaj 3 % so zaključili srednjo šolo (Bačlija 2008). Večina se bojuje s stanovanjskimi težavami in je nezaposlena.

Kljub temu da so med njimi razlike v socialno-ekonomskem statusu, je ta v povprečju bistveno nižji od večinske populacije.

Položaj Romov v Mariboru je drugačen od povprečja. Vanj so se začeli naseljevati v zgodnjih šestdesetih letih prejšnjega stoletja in trenutno v mestu in okolici živi okrog 3.500 (Pirc v Bešter in Medvešek 2012, str. 16) Romov, po podatkih samih Romov pa skoraj 4.000 (Muršič 2012). V mestu živita dve večji skupini. Romi iz prve skupine izhajajo iz Metohije in večinoma govorijo albansko. Drugi so po izvoru iz okolice Kosovske Mitrovice in govorijo romsko. Skoraj vsi so muslimanske veroizpovedi, manj pravoslavne in katoliške (Muršič 2012). Večinoma so integrirani med večinsko prebivalstvo, živijo v bolj ali manj urejenih hišah ali stanovanjskih blokih, večina ima tudi ugodnejši socialno-ekonomski položaj od Romov, živečih v drugih okoljih. Nekateri se preživljajo s trgovsko dejavnostjo, nekaj jih ima svoja podjetja, mnogi pa živijo od socialne pomoči (prav tam). Večina romskih učencev ima doma računalnike in povezavo s svetovnim spletom, mobilni telefon, oblačijo se podobno kot njihovi neromski vrstniki in se z njimi tudi družijo (Munda 2012; Peček in Munda 2015). Kljub temu so pogosto izpostavljeni diskriminaciji, vendar v šolah in na uradih manj kot npr. v trgovinah ali pri iskanju zaposlitve (Vrbnjak 2005a, 2005b). Pravijo jim »Šiptarji«, nekateri jih imajo za Makedonce ali Kosovoarje. »Na ulici pa se uporabljajo še sočnejša poimenovanja, denimo Brazilci in seveda Cigani.« (Gregorčič 2013, str. 257)

Pred 20 leti so romski učenci v Mariboru neredno hodili v šolo, njihovi starši pa niso kazali zanimanja za šolo in sodelovanje z učitelji. Njihov učni napredek je bil slab in večkrat so ponavljali razrede (Popošek 2006). Tak odnos do šole je kazal, da izobrazba za Rome ni vrednota. Vzrok za nezaiteresiranost staršev za šolsko delo otrok pa je bilo verjetno tudi dejstvo, da zaradi svoje nizke izobrazbene ravni niso mogli pomagati otrokom in jim omogočiti spodbudnega učnega okolja, kar pa so učitelji od njih pogosto pričakovali (Munda 2012; Muršič 2012; Popošek 2006).

Da bi izboljšali izobrazbeno raven Romov v Mariboru, so bili od leta 1998 pod okriljem Andragoškega zavoda Maribor – Ljudske univerze izpeljani številni projekti, katerih namen je bil povečati kakovost izobrazbe odraslih Romov, pa tudi motivirati starše, da bi otroke vključevali v šolo (Munda 2012). Predstaviti so jim želeli dejstvo, da sta v današnjem času znanje in višja izobrazba pogoj za zaposlitev ter boljše, dostojnejše življenje. Prav tako so začeli v šolah namenjati več pozornosti inkluzivno naravnemu izobraževanju, ustvarjanju občutka varnosti, upoštevanju različnosti, krepitvi pripadnosti posameznika razredni skupnosti in oblikovanju pozitivne medkulturne klime med vsemi udeleženci v šolskem prostoru (Popošek 2006). Projekti so bili usmerjeni v delo s starši in romskimi učenci, pa tudi v usposabljanje učiteljev za delo z romskimi učenci in starši (Munda 2012). Tako danes zlasti starši srednje generacije vse bolj sodelujejo s šolo, podpirajo interes otrok za izobraževanje in jih pri tem spodbujajo (Munda in Peček 2013; Muršič 2012).

Ocene, koliko romskih otrok se dejansko šola, se razlikujejo, kar je med drugim posledica tega, da se nekateri Romi opredeljujejo za pripadnike druge narodnosti (Muršič 2012), pa tudi posledica težav pri zbiranju tovrstnih podatkov, ki so pri

nas zaradi Zakona o varstvu osebnih podatkov. Po analizi S. Andric (2006) je bilo v osnovne šole v Mariboru vključenih približno 250 romskih otrok, medtem ko pripadniki romske skupnosti za nekaj let pozneje navajajo bistveno višjo številko. Bečiri (v Muršič 2012, str. 73) npr. navaja, da osnovne šole v Mariboru obiskuje 400 do 500 otrok, srednje pa okoli 150. Da romski otroci obiskujejo osnovno šolo in jo v večini primerov tudi zaključijo, nekateri pa se vpisujejo tudi v nadaljnje šolanje, navaja Rexhep Krasniq (v Muršič 2012, str. 73), ki trdi, da ima »128 mladih [...] končano srednjo šolo, nekateri se šolajo na šesti stopnji, imamo pa tudi že punce s sedmo stopnjo izobrazbe«.

## **Metoda**

### *Vzorec*

Romski učenci, zajeti v vzorec, so iz devetih mariborskih osnovnih šol. Intervjuvali smo vse, za katere smo pridobili soglasje staršev in so bili vpisani na osnovne šole, ki so privolile v sodelovanje. Zaradi manjšega števila izkušenj ter zato predvidoma slabše oblikovanih stališč do šole v vzorec nismo zajeli učencev prvih razredov. V raziskavo je bilo vključenih 77 učencev, od tega 40 deklet in 37 fantov; 25 učencev je iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (VIO), 27 iz drugega, 25 pa iz tretjega.

### *Zbiranje podatkov*

Za zbiranje podatkov smo uporabili individualni intervju. Čeprav so bila vprašanja pripravljena vnaprej, je intervju potekal v neformalnem pogovornem vzdušju, ki je učence spodbujalo, da so razložili svoje izkušnje in jih interpretirali. Intervjuje smo zapisali, nato pa smo gradivo uredili, kodirali in oblikovali kategorije. Analizirali smo tudi, kolikokrat se je v intervjujih pojavila določena kategorija. Pri tem smo uporabili induktivni pristop.

Intervjuvanje je potekalo na šolah. Prošnje za intervjuvanje otrok so bile poslane na 13 osnovnih šol v Občini Maribor, ki jih obiskujejo romski učenci. Ravnatelje smo prosili, naj za sodelovanje pridobijo svetovalne delavke, romske pomočnike in učitelje. Intervjuji so bili izvedeni ustno in zaradi boljšega razumevanja so bila po potrebi postavljena tudi podvprašanja. Odgovori na vprašanja so bili zapisani sproti. Celoten intervju je trajal približno 30 minut.

### *Instrument*

Pri oblikovanju vprašanj za intervju smo izhajali iz že opravljenih raziskav o odnosu učencev do šole (Macura - Milovanović 2006; Voelkl 1997; Wang in Holcombe 2010). Najprej je bila narejena pilotska raziskava, na osnovi analize odgovorov pa so bila vprašanja za intervju izpopolnjena in oblikovana v končno verzijo. Osnovni namen intervjuja je bil analizirati počutje romskih učencev v osnovnih šolah v Mariboru in njihov odnos do šole. Zanimale so nas tudi nekatere dimenzije njihovega

vega socialno-ekonomskega statusa (npr. izobrazba staršev, zaposlitev, računalnik v domačem okolju, dostop do svetovnega spleta). V prispevku analiziramo le del raziskave, v katerem smo želeli ugotoviti, kaj romskim učencem pomeni šola (prva tri vprašanja) in kako se v njej počutijo (zadnja tri vprašanja). Vprašali smo jih:

- Zamisli si, da moraš nekomu, ki je mlajši od tebe, razložiti, kaj je šola. Kaj bi mu rekel/rekla?
- Zakaj misliš, da otroci sploh hodijo v šolo? Se ti zdi šolanje pomembno? Zakaj?
- Ali rad/-a hodiš v šolo? Zakaj?
- Ali se spominjaš česa, kar se ti je v šoli zgodilo in te je zelo razveselilo?
- Ali se spominjaš česa, kar se ti je v šoli zgodilo in te je razžalostilo?
- Ali ostaneš kdaj doma, namesto da bi šel/šla v šolo? Zakaj?

### *Analiza podatkov*

Odgovore učencev smo na podlagi kvalitativne analize klasificirali v ustrezne kategorije. Dobljene frekvence posameznih kategorij odgovorov smo izrazili v odstotkih. Skupno število odgovorov je večje od števila intervjuvanih otrok, ker so posamezni otroci na vprašanje podali odgovor, ki smo ga lahko razvrstili v več kategorij.

## **Rezultati in interpretacija**

### *Vrednotenje šole in šolskih rezultatov*

S prvim vprašanjem smo želeli izvedeti, kako bi učenci razložili, kaj je šola. Odgovore smo razvrstili v pet kategorij. V kategorijo »izobraževalna« smo uvrstili odgovore, v katerih so navajali, da je šola prostor, kjer se učimo; v kategorijo »funkcionalna« smo uvrstili odgovore, v katerih so učenci navajali, da je šola prostor, kjer se igramo, opravljamo naloge, pišemo, beremo; v kategorijo »afektivna« smo uvrstili odgovore, kjer so učenci šolo povezovali s počutjem v njej; v kategoriji »perspektivna« so odgovori, kjer so navajali pomen šole za pridobitev izobrazbe, zaposlitev in zaslužek; v kategoriji »vzgojna« pa so združeni odgovori, kjer so navajali obnašanje, ki je zaželeno v šoli. Kot kaže preglednica 1, so učenci navajali odgovore, ki smo jih lahko razvrstili v več kategorij.

		Vrsta definicije					Skupno število	
		Število učencev	Izobraževalna	Funkcionalna	Afektivna	Perspektivna	Vzgojna	odgovorov
DEKLETA	I. VIO	14	13	4	2	0	5	24
	II. VIO	15	13	3	5	4	4	29
	III. VIO	11	11	0	0	4	0	15
	<b>SKUPAJ</b>	<b>40</b>	<b>37</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>68</b>
FANTJE	I. VIO	11	10	3	0	1	4	18
	II. VIO	12	12	1	2	0	2	17
	III. VIO	14	12	1	3	7	0	23
	<b>SKUPAJ</b>	<b>37</b>	<b>34</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>58</b>
<b>Učenci skupaj</b>		<b>77</b>	<b>71</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>126</b>
Odstotek glede na število vseh učencev			92,21 %	15,58 %	15,58 %	20,78 %	19,48 %	
Odstotek glede na število vseh odgovorov			56,36 %	9,52 %	9,52 %	12,70 %	11,90 %	

Preglednica 1: Pojem šole

Med intervjuvanimi učenci so najštevilnejše izobraževalne definicije šole. Odgovori kažejo prepričanje, da je šolanje pomembno predvsem z vidika usvajanja znanja:

»[...] Če gre v šolo, bo imel veliko pamet [...]« (Deček, 3. razred, 9 let)

»Da se tam naučiš brati, pisati; da boš nekaj znal, ko boš starejši.«  
(Deklica, 9. razred, 15 let)

Petina učencev je izpostavila, da je šolanje pomembno za poznejšo zaposlitev in zaslužek, ki je potreben za preživljanje sebe in družine:

»[...] Če bom hodil v šolo, bom lahko učitelj ali pa bom hodil v službo in bom zaslužil denar. S tem denarjem si bom kupil avto ali hišo. Da lahko narediš izpit za avto [...]« (Deček, 3. razred, 9 let)

»Povedala bi mu, da je dobro, da hodi v šolo, da ko je velik, lahko kaj dela in si kaj zasluži [...]« (Deklica, 4. razred, 11 let)

Da je šola namenjena vzgoji, je govorilo 15 učencev:

»Moraš ubogati učiteljico [...] V šoli ne smemo špukati. Šola je, da ne smemo biti nesramni.« (Deček, 3. razred, 9 let)

»V šoli moraš upoštevati pravila, moraš ubogati učitelje, ne smeš delati bedarij tako kot eni.« (Deklica, 5. razred, 11 let)



Po številu odgovorov sledita afektivna in funkcionalna definicija šole. V zvezi z afektivno definicijo šole učenci navajajo:

»Da je fajn hoditi v šolo. Tako bi razložil, da bi rad šel v šolo.«  
(Deček, 9. razred, 16 let)

»[...] da je šola fajn, da se boš vedno varno in fajn počutil. Če se boš potrudil, boš ponosen na sebe in na svojo šolo.«  
(Deklica, 6. razred, 12 let)

Navedimo še nekaj primerov funkcionalne definicije šole, ki temelji na tem, kar učenci v šoli počnejo:

»[...] se igraš med odmorom [...]«  
(Deček, 4. razred, 10 let)

»[...] da moraš opravljati naloge.«  
(Deklica, 5. razred, 12 let)

Z drugim vprašanjem smo želeli izvedeti, ali se zdi romskim učencem šolanje pomembno in zakaj. Vsi so izpostavili, da je šolanje pomembno, odgovore pa smo razvrstili v tri kategorije, in sicer »izobraževalna«, kamor smo uvrstili odgovore otrok, ki govorijo o šoli kot instituciji, ki je namenjena procesu usvajanja znanja; »perspektivna«, kamor smo uvrstili odgovore o šoli kot tisti, ki omogoča zaposlitev, pridobitev poklica in zaslužek, in »vzgojna«, kamor smo uvrstili odgovore, v katerih učenci izpostavljajo pomen šole pri oblikovanju učenčevega obnašanja. Kot kaže preglednica 2, smo odgovore učencev lahko razvrstili v več kategorij.

		Vrsta definicije				Skupno število odgovorov
		Število učencev	Izobraževalna	Perspektivna	Vzgojna	
DEKLETA	I. VIO	14	12	7	2	21
	II. VIO	15	14	11	1	26
	III. VIO	11	10	10	0	20
	<b>SKUPAJ</b>	<b>40</b>	<b>36</b>	<b>28</b>	<b>3</b>	<b>67</b>
FANTJE	I. VIO	11	11	1	0	12
	II. VIO	12	12	8	0	20
	III. VIO	14	7	13	0	20
	<b>SKUPAJ</b>	<b>37</b>	<b>30</b>	<b>22</b>	<b>0</b>	<b>52</b>
<b>Učenci skupaj</b>		<b>77</b>	<b>66</b>	<b>50</b>	<b>3</b>	<b>119</b>
Odstotek glede na število vseh učencev			85,71 %	64,94 %	3,90 %	
Odstotek glede na število vseh odgovorov			55,46 %	42,02 %	2,52 %	

Preglednica 2: Funkcija šole

Največ odgovorov učencev se nanaša na pomen šole z vidika pridobivanja znanja:

»Šola je najpomembnejša v življenju, da smo pametni. Moramo končati šolo, da nekaj vemo: pisati, da poznamo številke [...]« (Deček, 4. razred, 10 let)

»Pomembno je, zato da se učiš, da znaš tekoče brati, da znaš računati, da znaš pisane in tiskane črke.« (Deklica, 2. razred, 8 let)

50 učencev je izpostavilo, da je šola pomembna priprava za življenje in prihodnjo zaposlitev:

»Da imajo kaj od tega. Da če se poročijo in imajo družino, jo lahko nahranijo. Da boš imel službo. Ker brez šole ne moreš imeti službe.« (Deček, 8. razred, 14 let)

»[...] in da ko boš starejši, si lahko vse, kar hočeš – učiteljica, veterinarica in vse ostalo.« (Deklica, 2. razred, 8 let)

Najmanj učencev, le tri deklice, od tega dve iz prvega in ena iz drugega VIO, je izpostavilo vzgojno funkcijo šole:

»Je pomembno. Da se naučijo reda [...]« (Deček, 3. razred, 9 let)

»[...] da se lepo obnašamo.« (Deklica, 3. razred, 9 let)

Zanimalo nas je tudi, kakšni so njihovi razlogi za obiskovanje šole. Odgovore, ki smo jih dobili, smo razvrstili v tri kategorije: »izobraževalni« (učenje, branje, pisanje, računanje, znanje in vedenje), »socialni« (prijatelji in igra) in »perspektivni« razlogi (zaposlitev, poklic in status). Nekateri učenci so navedli razloge, ki smo jih lahko razvrstili v več omenjenih kategorij.

		Vrsta definicije				Skupno število odgovorov
		Število učencev	Izobraževalni	Perspektivni	Socialni	
DEKLETA	I. VIO	14	5	5	3	13
	II. VIO	15	11	5	8	24
	III. VIO	11	4	2	3	9
	<b>SKUPAJ</b>	<b>40</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>46</b>
FANTJE	I. VIO	11	9	4	7	20
	II. VIO	12	9	3	3	15
	III. VIO	14	5	6	8	19
	<b>SKUPAJ</b>	<b>37</b>	<b>23</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>54</b>
<b>Učenci skupaj</b>		<b>77</b>	<b>43</b>	<b>25</b>	<b>32</b>	<b>100</b>
Odstotek glede na število vseh učencev			55,84 %	32,47 %	41,56 %	
Odstotek glede na število vseh odgovorov			43,00 %	25,00 %	32,00 %	

Preglednica 3: Razlogi za obiskovanje šole

Največ odgovorov, ki jih je izrazila več kot polovica učencev, kaže na izobraževalne razloge za obiskovanje šole:

»[...] ker se rad učim, ker rad dosti znam [...] Rad bi šel v vse razrede, da bi videl, kakšno delo je tam.« (Deček, 3. razred, 9 let)

»Ja, zato ker rada berem in računam, pišem.« (Deklica, 2. razred, 8 let)

32 učencev je izrazilo socialne razloge za naklonjenost do šole, in sicer da je šola zanje prijeten in pogosto nenadomestljiv prostor srečevanja, kar pomeni tudi, da se v njej čutijo sprejete.

»Zato ker imam prijatelje in se družim z njimi. Med počitnicami mi je dolgčas in komaj čakam, da je spet šola.« (Deček, 4. razred, 10 let)

»Ja, ker so tu sošolke in sošolci, s katerimi se družimo. Vedno se kaj zanimivega zgodi. Pač, v redu je.« (Deklica, 8. razred, 16 let)

Četrtnina odgovorov učencev pa izraža perspektivne razloge:

»[...] Hočem narediti izpit za avto [...]« (Deček, 3. razred, 9 let)

»Ja [...] Ko bom velika, si želim, da bom prodajalka v slašičarni.« (Deklica, 4. razred, 11 let)

Če si pogledamo odgovore učencev na vsa tri zastavljena vprašanja skupaj, lahko vidimo, da je v ospredju izobraževalna funkcija šole. Teh odgovorov je med učenci več, ko smo jih vprašali o pojmu in funkciji šole (71 učencev pri odgovoru na prvo in 66 pri odgovoru na drugo vprašanje), kot pa takrat, ko smo jih vprašali, kakšni so njihovi razlogi za obiskovanje šole (43 učencev). Naslednja funkcija šole, ki je v ospredju, je perspektivna. Delež učencev, ki to funkcijo izpostavlja, je pri odgovorih na izpostavljena tri vprašanja različen; pri odgovoru na prvo vprašanje je to izpostavilo 16 učencev, pri odgovoru na drugo 50 in pri odgovoru na tretje 25 učencev. Ta razlog sicer ni v ospredju kot tisti, zaradi katerega sami radi hodijo v šolo, in tudi ne kot tisti, s katerim bi razložili mlajšim, kaj je šola, je pa ključen razlog, zaradi katerega hodimo v šolo. Naslednja funkcija šole, ki se kaže kot pomembna za romske učence, je vzgojna, ki jo ob vprašanjih, kaj je šola in zakaj se hodi tja, navajajo predvsem učenci prvega in drugega VIO, ne pa tudi tretjega; te funkcije šole pa ne navajajo kot razlog, zakaj sami obiskujejo šolo. Pri odgovoru na vprašanje, zakaj sami obiskujejo šolo, kar 32 učencev izpostavlja socialne razloge, in sicer da je šola prostor srečevanja in vzpostavljanja socialnih stikov. Zаметke tega vidika lahko opazimo tudi v funkcionalni in afektivni definiciji šole pri odgovoru na prvo vprašanje.

Enaka vprašanja so bila zastavljena tudi 22 romskim učencem na treh dolenskih osnovnih šolah (Berčon 2006) in 51 romskim učencem, ki živijo v Deponiji v Beogradu (Macura - Milovanović 2006; Macura - Milovanović idr. 2013). Raziskavi sicer nista bili narejeni v enakem časovnem obdobju kot naša, pa vendar to dejstvo ni ključno za primerjavo, ki jo želimo opraviti v nadaljevanju. Pomembno

je, da je bil socialno-ekonomski položaj teh učencev bistveno slabši od tistega, iz katerega izhajajo romski učenci, vključeni v našo raziskavo. Prav tako se ti učenci v svojem okolju in šoli pogosteje srečujejo z diskriminacijo in nesprejemanjem. Če primerjamo rezultate vseh treh raziskav, opazimo, da je bila pri odgovorih učencev v ospredju izobraževalna funkcija šole. Ti odgovori so v skladu z drugimi raziskavami o odnosu romskih učencev do šole (Gobbo 2009; Lloyd in McCluskey 2008). Medtem ko te kažejo, da Romi cenijo znanje predvsem osnovnih matematičnih in jezikovnih spretnosti, bi zlasti iz obravnavane raziskave lahko sklepali, da je razumevanje pomena znanja v raziskavo vključenih romskih učencev mnogo širše in ne zajema le znanja omenjenih osnovnih veščin. Po pogostosti izpostavljanja izobraževalni funkciji sledi perspektivna funkcija šole, vendar v raziskavah, opravljenih v dolenskih šolah in v Beogradu, v bistveno manjšem deležu kot med učenci iz Maribora. Slednji pri tem navajajo konkretne razloge, ki so po analizi I. Mickelson (1999) veliko bolj povezani z motivacijo za učenje kot abstraktni razlogi. Lahko bi sklepali, da romski učenci iz Beograda in dolenskih šol težje povežejo izobraževanje s svojim vsakdanjim življenjem. Živijo namreč v okolju nepismenosti, šolskih neuspehov in frustracij, prav tako pa tudi nezaposlenost staršev in slabe življenjske razmere oddaljujejo šolski prostor od otrokove realnosti in pričakanj za prihodnost (Macura - Milovanović idr. 2013; Pureber 2012). V nasprotju s temi učenci mariborski učenci izobraževanje lažje povezujejo s svojo prihodnostjo tudi zato, ker je v njihovem neposrednem okolju več akademsko uspešnih ljudi, ki spodbujajo in podpirajo njihove visoke cilje glede izobraževanja. Kot primer naj navedemo izjavo učenca na vprašanje, zakaj hodi v šolo: »Z veseljem, komaj čakam. Sestra me spodbuja. Ona študira v Ljubljani.« (Deček, 9. razred, 16 let)

Naj izpostavimo tudi, da je bila med romskimi učenci na Dolenjskem in v Deponiji pri odgovoru na drugo vprašanje izpostavljena obligatorna funkcija šole, to je, da učenci hodijo v šolo bodisi zato, ker to od njih zahtevajo starši, bodisi zato, da starši dobijo denar oziroma socialno pomoč. Tega razloga mariborski učenci niso navajali. Izpostavili bi tudi, da je socialna funkcija šole pri tretjem vprašanju zastopana v bistveno manjšem deležu kot v drugih dveh skupinah med učenci iz Beograda, kar kaže socialno izoliranost romskih otrok iz Deponije v šolskem okolju (Macura - Milovanović 2006, str. 142). Tega, kot bo prikazano v nadaljevanju, ne bi mogli trditi za mariborske učence. Socialno izoliranost romskih učencev kaže tudi raziskava, opravljena na Dolenjskem. Ti učenci so sicer navajali socialne razloge za obiskovanje šole, vendar ti ne kažejo takšnega navdušenja nad socialnimi stiki, ki se vzpostavljajo v šoli, kot ga je čutiti v odgovorih mariborskih učencev.

Sklenemo lahko, da razloge za razlike v odgovorih, ki smo jih dobili v svoji in primerjanih raziskavah, lahko iščemo v drugačnem socialno-ekonomskem okolju, iz katerega izhajajo romski učenci, vključeni v raziskave, in v večjem občutku sprejetosti pri sošolcih in učiteljih med romskimi učenci v Mariboru. Romski učenci iz Maribora pogosteje živijo v družinah, katerih socialno-ekonomski status je primerljiv z večinsko populacijo. Kot bomo videli v nadaljevanju, se v šoli pogosteje čutijo sprejete pri sošolcih in učiteljih (Macura - Milovanović idr. 2013; Munda 2012), kar prispeva k temu, da šolo vidijo kot prijeten prostor druženja.

*Počutje učencev v šoli*

V zvezi s počutjem romskih učencev v šoli bomo izpostavili odgovore učencev na tri vprašanja. Vprašali smo jih, ali se spomnijo česa, kar se jim je zgodilo v šoli in jih je razveselilo.

		Vrsta definicije					Skupno število odgovorov
		Število učencev	Šolski uspeh, pohvala	Vesel dogodek	Sprejetost	Vključenost v socialne aktivnosti	
DEKLETA	I. VIO	14	5	7	5	2	19
	II. VIO	15	12	1	6	0	19
	III. VIO	11	5	4	2	2	13
	<b>SKUPAJ</b>	<b>40</b>	<b>22</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>51</b>
FANTJE	I. VIO	11	4	2	3	3	12
	II. VIO	12	9	0	1	4	14
	III. VIO	14	11	1	0	3	15
	<b>SKUPAJ</b>	<b>37</b>	<b>24</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>41</b>
<b>Učenci skupaj</b>		<b>77</b>	<b>46</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>92</b>
Odstotek glede na število vseh učencev			59,74 %	19,48 %	22,08 %	18,18 %	
Odstotek glede na število vseh odgovorov			50,00 %	16,30 %	18,48 %	15,22 %	

*Preglednica 4: Prijetne izkušnje v šoli*

Iz preglednice 4 je razvidno, da so romski učenci podali več odgovorov. Te smo razvrstili v štiri kategorije. V kategorijo »šolski uspeh, pohvala« smo dali odgovore, ki so povezani s šolskim uspehom; v kategorijo »vesel dogodek« smo razvrstili odgovore o različnih dogodkih v šoli, ki so učence razveselili; v kategorijo »sprejetost« smo uvrstili odgovore o socialnem sprejemanju učencev pri sošolcih ali učiteljih in v kategorijo »vključenost v socialne aktivnosti« smo uvrstili odgovore o vključenosti učencev v igro, šport ipd.

Polovica odgovorov glede prijetnih izkušenj romskih učencev v šoli se nanaša na šolski uspeh, pohvalo:

*»Dosti je bilo tega. Slovenščino sem dobil štiri, matematika mi tudi dobro gre. Pri športu sem dobil veliko priznanj (rokoborba, košarka).«*  
(Deček, 9. razred, 16 let)

*»Ko sem dobila prvo petko pri slovenščini.«* (Deklica, 8. razred, 16 let)

Naslednja kategorija, pri kateri je bilo največ odgovorov, se nanaša na sprejetost pri sošolcih in učiteljih.

»Ko se s prijatelji hecamo.« (Deček, 4. razred, 10 let)

»Ja, ko so me sošolci lepo sprejeli, ko sem se prepisala sem na šolo. Danes me je razveselilo, ko mi je učiteljica dovolila, da ne bom vprašana, ker smo imeli praznik.« (Deklica, 9. razred, 15 let)

15 učencev navaja kot odgovor vesel dogodek v razredu oziroma šoli:

»Ko sem bila v 4. razredu in mi je učiteljica čestitala za rojstni dan in mi podarila čokolado.« (Deklica, 8. razred, 14 let)

»Ko sem imela rojstni dan, smo se zabavali in jedli sladkarije.« (Deklica, 2. razred, 8 let)

14 učencev na vprašanje o prijetnih izkušnjah v šoli navaja različne aktivnosti oziroma dejavnosti v sklopu šole (športne aktivnosti, dnevi dejavnosti, igra):

»Ja, ko smo šli na kmetijo, ko smo šli v kino.« (Deklica, 3. razred, 9 let)

»Ko pri športni vzgoji igramo nogomet. Ko sem šel v šolo v naravi. Tudi zdaj komaj čakam, da gremo v šolo v naravi.« (Deček, 4. razred, 10 let)

V nadaljevanju smo učence vprašali, ali se spomnijo česa, kar jih je razžalostilo, s čimer smo jih želeli spomniti na neprijetne izkušnje s šolo.

		Vrsta definicije						Skupno število odgovorov
		Število učencev	Zmerjanje, žaljenje, prepiranje – sošolec	Zmerjanje, žaljenje, prepiranje – učitelj	Šolski neuspeh	Drugo	Ni neprijetnih izkušenj	
DEKLETA	I. VIO	14	5	0	2	6	1	14
	II. VIO	15	4	0	7	2	3	16
	III. VIO	11	1	3	6	1	0	11
	<b>SKUPAJ</b>	<b>40</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>41</b>
FANTJE	I. VIO	11	5	1	3	1	2	12
	II. VIO	12	3	1	5	1	2	12
	III. VIO	14	4	3	8	2	1	18
	<b>SKUPAJ</b>	<b>37</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>42</b>
<b>Učenci skupaj</b>		<b>77</b>	<b>22</b>	<b>8</b>	<b>31</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>83</b>
Odstotek glede na število vseh učencev			28,57 %	10,39 %	40,26 %	16,88 %	11,69 %	
Odstotek glede na število vseh odgovorov			26,51 %	9,64 %	37,35 %	15,66 %	10,84 %	

Preglednica 5: Neprijetne izkušnje v šoli

Kot kaže preglednica 5, so učenci podali odgovore, ki smo jih lahko razvrstili v več kategorij. V prvo kategorijo »zmerjanje, žaljenje, prepiranje – sošolec« smo razvrstili odgovore o neprijetnih izkušnjah romskih učencev s sošolci, v kategorijo »zmerjanje, žaljenje, prepiranje – učitelj« pa neprijetne izkušnje z učitelji. V kategorijo »šolski neuspeh« smo uvrstili odgovore o šolskem neuspehu; v kategorijo »drugo« smo uvrstili odgovore, ki po svoji vsebini niso mogli biti uvrščeni v predhodnje kategorije; v kategorijo »ni neprijetnih izkušenj« pa smo dali odgovore vseh učencev, ki tovrstnih izkušenj niso imeli.

Največ, kar 31 učencev, navaja, da so njihove neprijetne izkušnje v šoli povezane z ucnim neuspehom in sankcijami glede neupoštevanja pravil obnašanja (neopравljanje domačih nalog, izostajanje od pouka):

»Ko sem dobil ena ali pa ko sem bil poreden in sem dobil opomin.«  
(Deček, 7. razred, 13 let)

»Jezna sem, ko dobim slabo oceno.« (Deklica, 6. razred, 12 let)

22 odgovorov učencev se nanaša na neprijetne izkušnje, ki so jih povzročili sošolci. Večina odgovorov se nanaša na običajne težave v odnosih med vrstniki, nekateri pa opozarjajo tudi na zapostavljanje oziroma diskriminatorno vedenje:

»Ko se sošolci norčujejo, ker škilim.« (Deklica, 8. razred, 14 let)

»Ko sta mi prijateljici rekli, da nisem muslimanka, da sem kristjanka, pa da se rada tepem v šoli. Pa to ni res.« (Deklica, 2. razred, 8 let)

»Nekateri učenci iz višjih razredov me žalijo, rečejo 'glej to ciganko'.«  
(Deklica, 4. razred, 10 let)

»Da so me klicali slonček.« (Deček, 5. razred, 11 let)

Osem odgovorov učencev se nanaša na neprijetne izkušnje, ki so jih povzročili učitelji:

»Ja, na učiteljico, ker je rekla, da šola ni za Rome.« (Deček, 7. razred, 15 let)

»Jezna sem pri matematiki in fiziki, ko se učitelj dere na mene.«  
(Deklica, 8. razred, 14 let)

13 odgovorov smo uvrstili v kategorijo drugi dogodki, saj se nanašajo na različne dogodke, ki jih nismo mogli uvrstiti v prejšnje kategorije:

»[...] Žalosten sem, ko nimam časa iti v šolo.« (Deček, 3. razred, 9 let)

»V prvem in drugem sem bila jezna v OPB-ju, ker so vsi kričali in sem še imela glavobole.« (Deklica, 3. razred, 9 let)

Devet učencev je odgovorilo, da nimajo neprijetnih izkušenj v šoli.

Odgovori kažejo, da je največ prijetnih in neprijetnih izkušenj učencev povezanih s šolskim uspehom oziroma neuspehom, kar še dodatno potrjuje že izpostavljeno – da je izobraževalna funkcija šole za romske učence, vključene v raziskavo, ključna. Druga pomembna dimenzija, ki je izpostavljena pri odgovorih na prvo in drugo vprašanje, pa je povezana s socialno sprejetostjo oziroma nesprejetostjo učencev. Večina neprijetnih izkušenj romskih učencev je takšna, kot jih v šoli verjetno doživljajo tudi nekateri njihovi vrstniki in zanje ni vzrok narodna pripadnost, diskriminacija, izoliranost.

Dva romska učenca pa sta na vprašanje o negativnih izkušnjah s šolo eksplicitno izpostavila, da sta doživela izkušnjo diskriminacije (»Ja, na učiteljico, ker je rekla, da šola ni za Rome.« »Nekateri učenci iz višjih razredov me žalijo, rečejo 'glej to ciganko'.«), pa tudi odgovor učenke drugega razreda, katere prijateljici sta rekli, da ni muslimanka, kaže na nerazumevanje Romov. Da prihaja med romskimi učenci v Mariboru do primerov diskriminacije pri vrstnikih ali učiteljih, kažejo tudi odgovori učencev na druga vprašanja intervjuja (več o tem glej v Peček in Munda 2015). Ti kažejo, da se v vzorec vključeni romski učenci sicer večinoma čutijo sprejete pri sošolcih, saj se večina druží z vsemi sošolci. Menijo, da je večina sošolcev do njih prijazna, večina jim tudi pomaga, če potrebujejo pomoč, slednjo pa jim ponudijo tudi sami. Odgovori kažejo tudi, da se učenci med seboj ne družijo le v šoli, temveč tudi po pouku, kar govori o še pristnejšem sprejemanju med učenci. Pa vendar sta zraven zgoraj omenjenih še dva učenca izpostavila diskriminatorni odnos sošolcev (prav tam). Odgovori na druga vprašanja vprašalnika kažejo tudi, da se večina učencev čuti sprejeta pri učiteljih, pa vendar so v drugih delih intervjuja zraven zgoraj omenjenega učenca še trije eksplicitno poudarili, da čutijo diskriminatorni odnos učiteljev (prav tam). Ena izmed učenk je v odgovoru na vprašanje, kakšni so njeni učitelji, izpostavila dva učitelja, ki, kot pravi, zelo jasno izražata svojo nenaklonjenost do nje kot romske učenke. Da učitelji žalijo njihovo dostojanstvo, je povedal deček iz sedmega razreda, ki je navedel, da jim učiteljica pravi »črnci«, deklica iz osmega razreda pa je izpostavila, da so nepravilno obravnavani, očitana pa jim je tudi socialna pomoč.

Enaki vprašanji sta bili zastavljeni tudi učencem na Dolenjskem in v Beogradu. Glede prijetnih izkušenj v šoli se v raziskavi, opravljeni na Dolenjskem, večina odgovorov nanaša na šolski uspeh (Berčon 2006, str. 75). V nasprotju z našo raziskavo, kjer so vsi učenci navedli prijetne izkušnje s šolo, so v raziskavi M. Berčon trije od 22 intervjuvanih otrok na vprašanje odgovorili z »ne vem«, dva pa sta dejala, da se jima v šoli ni zgodilo nič takega, kar bi ju razveselilo. Večina intervjuvanih romskih učencev na dolenskih šolah je tudi dolgo razmišljala, preden je navedla svoje prijetne izkušnje. V nasprotju s tem so se učenci iz Maribora razgovorili o prijetnih izkušnjah v šoli in navedli več primerov. Na vprašanje o prijetnih izkušnjah v šoli v Srbiji ni odgovorilo še več učencev, in sicer 23 od 51. Odgovori učencev v primerjalnih dveh raziskavah v zvezi z neprijetnimi izkušnjami kažejo, da bistveno več diskriminatornega vedenja doživijo romski učenci iz Dolenjske in Beograda. Intervjuvane romske učence iz Dolenjske najbolj prizadenejo in razžalostijo oziroma ujezijo žalitve, zmerjanja, prepir s sošolci ali dejstvo, da se kdo, ker so Romi, noče pogovarjati z njimi.



Glede na to, da raziskave pri nas in drugod pogosto navajajo izostajanje romskih učencev od pouka, smo jih vprašali, zakaj sami izostajajo od pouka. Želeli smo ugotoviti, ali je izostajanje od pouka povezano z njihovimi negativnimi izkušnjami s šolo ali v njej.

		Vrsta definicije					Skupno število odgovorov
		Število učencev	Praznik, poroka, pogreb	Bolezen	Pomoč doma	Neupravičeno izostajanje	
DEKLETA	I. VIO	14	13	14	0	1	28
	II. VIO	15	10	10	2	5	27
	III. VIO	11	6	6	4	4	20
	<b>SKUPAJ</b>	<b>40</b>	<b>29</b>	<b>30</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>75</b>
FANTJE	I. VIO	11	8	9	1	3	21
	II. VIO	12	10	9	0	3	22
	III. VIO	14	13	11	0	4	28
	<b>SKUPAJ</b>	<b>37</b>	<b>31</b>	<b>29</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>71</b>
<b>Učenci skupaj</b>		<b>77</b>	<b>60</b>	<b>59</b>	<b>7</b>	<b>20</b>	<b>146</b>
Odstotek glede na število vseh učencev			77,92 %	76,62 %	9,09%	25,97 %	
Odstotek glede na število vseh odgovorov			41,10 %	40,41 %	4,79 %	13,70 %	

Preglednica 6: Vzroki za izostajanje od pouka

Kot kaže preglednica 6, odgovore učencev lahko uvrstimo v različne kategorije. 60 učencev je kot vzrok za izostajanje od pouka navedlo praznik, poroko in pogreb. Bolezen je bila drugi najpogosteje navajani vzrok. 20 učencev je izpostavilo neupravičeno izostajanje od pouka, in sicer da jim ni do tega, da bi šli v šolo:

»Včasih se delam, da sem bolan. Ravno včeraj sem se delal, da me boli trebuh, pa je ata videl, da se malo smejim, pa je rekel, da moram iti v šolo.«  
(Deček, 2. razred, 8 let)

»Ja, ko se mi ne da vstati in ko vem, da bom kaj vprašana.«  
(Deklica, 9. razred, 16 let)

Sedem učencev pa je izpostavilo, da izostanejo od pouka, ker morajo pomagati doma, ali pa je navedlo drug vzrok, vezan na dom:

»[...] Včasih pazim sestrico, če mora mama k zdravniku.«  
(Deček 3. razred, 9 let)

»[...] Če doma pomagam mami [...]«  
(Deklica, 7. razred, 13 let)

Poleg boleznj je najpogostejši razlog izostajanja od pouka vezan na tradicijo in kulturo, kar kaže, da sta to zanje pomembni vrednoti. Zakaj izostajajo od pouka, so bili vprašani tudi romski učenci iz dolenjskih šol. Ti so kot razlog navedli tudi nerazumevanje s sošolci, česar romski učenci iz Maribora niso izpostavili. Res pa so nekateri mariborski učenci kot razlog izostajanja od pouka navedli pomoč pri domačem delu, kar kot vzrok izostajanja od pouka pogosto navajajo tudi učitelji in svetovalni delavci na šolah (Vonta idr. 2011). Romske družine so pogosto številne in otroci morajo velikokrat sodelovati pri pridobivanju sredstev za preživljanje ter varovanju mlajših družinskih članov (Andric 2006; Košak 2009), pa vendar, kot bi lahko sklepali iz odgovorov v raziskavo vključenih mariborskih učencev na vprašanje, zakaj izostajajo iz šole, kakor tudi iz njihovih odgovorov na vprašanja, kaj njihovi starši pričakujejo v zvezi z njihovim šolanjem in kako jih podpirajo pri šolskem delu (Munda in Peček 2013), je šola zanje in tudi za njihove starše pomembna vrednota. Starši intervjuvane otroke spodbujajo in jim pogosto tudi pomagajo pri učenju, mnogi od njih pa si želijo, da bi otroci nadaljevali šolanje še po osnovni šoli.

## Sklep

Raziskava v prispevku kaže, da se večina v vzorec vključenih romskih učencev zaveda pomena šole glede usvajanja znanja in zagotovitve boljše prihodnosti. Hkrati pa je zanje šola tudi prijeten in pomemben prostor navezovanja socialnih stikov. Raziskava tudi kaže, da je romskim učencem, vključenim v vzorec, tradicija pomembna. Da to ne velja le zanje, potrjujejo tudi druge raziskave (npr. European Economic and Social Committee 2009; Symeour idr. 2009), iz česar bi lahko sklepali, da je naloga šole oblikovati šolski program tako, da omogoči romskim učencem ohranjanje kulture, preostalim učencem pa njeno spoznavanje in razumevanje.

Rezultate raziskave lahko razumemo v kontekstu kakovostnega dela z romskimi učenci in njihovimi starši glede večine učiteljev in strokovnih delavcev na šolah, v katere so bili vključeni intervjuvani učenci. Kot kažejo tudi raziskave, bodo v šolah, kjer učiteljem uspe oblikovati podporno okolje in spoštljivo klimo za vsakega učenca in njegovega starša, učenci lažje razumeli, da je pomembno hoditi v šolo in jo videli kot sestavni del življenja (Gobbo 2009; Patrick idr. 2007; Symeou idr. 2009; Voelkl 1997).

Rezultatov raziskave pa ne moremo razumeti brez zavedanja, da so bili vanjo zajeti romski učenci, katerih življenjske razmere se ne razlikujejo bistveno od razmer večinskega prebivalstva. Kot kažejo raziskave, je motiviranost romskih učencev za izobraževanje večja, če so v njihovem okolju posamezniki, ki se šolajo na srednji šoli in tudi na fakulteti, in če so možnosti zaposlitve ob zaključku šolanja (Bešter in Medvešek 2012; Vonta idr. 2011). Kot smo izpostavili, učenci, zajeti v raziskavo, poznajo uspešne učence iz svojega okolja, poleg tega pa je njihova možnost zaposlitve bistveno bolj podobna možnostim njihovih vrstnikov kot v drugih okoljih.

Kljub dobrim rezultatom glede sprejemanja učencev pa raziskava opozarja tudi na nekatere primere diskriminacije in izključevanja, ki so jih bili romski učenci

deležni pri sošolcih in učiteljih. Dejstvo je, da kljub temu, da gre za posamične učitelje, tovrstni odnosi niso in ne smejo biti dopustni in bi morali biti obravnavani. Res je, da je predsodke in stereotipe težko spreminjati in da je skoraj nemogoče živeti brez njih, pa vendar je dolžnost učiteljev, da jih vsaj obvladujejo oziroma ne dopuščajo, da se izražajo, dolžnost vodstva šol pa je, da jasno zastopa vrednote spoštovanja raznolikosti in da za učitelje, ki imajo s tem težave, sprejme ustrezne ukrepe. Zelo pomembno je torej, da ima vsak učitelj uvid v tista svoja stališča in predsodke, ki vodijo v diskriminacijo in ga naredijo slepega za lastne pomanjkljivosti in slabosti. Tako človek ni več slepo podvržen dinamiki predsodkov, ne živi pa tudi v nevarni iluziji, da je brez njih (Samaluk in Turnšek 2011). Hkrati je dolžnost učiteljev tudi, da z oblikovanjem inkluzivne razredne in šolske skupnosti zagotavljajo sprejemajoče odnose med sošolci in da se na vse oblike diskriminatorsnega vedenja učencev takoj in jasno odzovejo.

## Literatura in viri

- Andric, S. (2006). *Položaj otroka v romski družini (mariborski Romi)*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Andriessen, I., Phalet, K. in Lens, W. (2006). Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. *British Journal of Educational Psychology*, 76, str. 827–850.
- Bačlija, I. (2008). »Positive discrimination policies« for inclusion of Europe's largest minority: examples of educational policies for the Roma minority in Europe. *Politička misao*, 45, št. 5, str. 175–189.
- Berčon, M. (2006). *Odnos romskih učencev do šole*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bešter, R. in Medvešek, M. (2012). Romani educational incubators – An aid for students in the learning process. V: R. Bešter, V. Klopčič in M. Medvešek (ur.). *Formal and informal education for Roma*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, str. 13–35.
- Claveria, J. V. in Alonso, J. G. (2003). Why Roma do not like Mainstream Schools: Voices of a People without Territory. *Harvard Educational Review*, 73/4, 559–590.
- European Economic and Social Committee. (2009). Opinion of the European Economic and Social Committee on the »Integration of minorities – Roma«. *Official Journal of the European Union* C27/20, 3. 2. 2009, str. 88–94. Dostopno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:027:0088:0094:EN:PDF> (pridobljeno 18. 3. 2014).
- GHK. (2011). *Analysis of projects funded under the LLP addressing issues related to »Roma« and »social inclusion«*. London: GHK.
- Gobbo, F. (2009). The INSETRom project in Turin (Italy): outcomes and reflections. *Intercultural Education*, 20, št. 6, str. 523–535.
- Gregorčič, M. (2013). Moč pričevanja: srečanje s svetom, ki ga nismo poznali ne doživeli. V: J. Ahmetaj in M. Gregorčič. *Dekle z bonboni*. Ljubljana: Založba/\*cf., str. 241–268.
- Košak, A. (2009). *Nasprotja in konflikti med primarno socializacijo Romov in procesom šolanja*. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

- Lloyd, G. in McCluskey, G. (2008). Education and Gypsies/Travellers: »contradictions and significant silences«. *International Journal of Inclusive Education*, 12, št. 4, str. 331–345.
- Luciak, M. in Liegl, B. (2009). Fostering Roma students' educational inclusion: a missing part in teacher education. *Intercultural education*, 20, št. 6, str. 497–509.
- Macura - Milovanović, S. (2006). *Otroci iz Deponije. Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem – analiza akcijskega eksperimenta*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Macura - Milovanović, S., Munda, M. in Peček, M. (2013). Roma pupils' identification with school in Slovenia and Serbia: case studies. *Educational studies*, 39, št. 5, str. 483–502.
- Macura - Milovanović, S. in Peček, M. (2012). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst Roma pupils. *International Journal of Inclusive Education*, 5 / 1, 483–502.
- Mickelson, R. A. (1990). The attitude-achievement paradox among black adolescents. *Sociology of Education*, 63, str. 44–61.
- Munda, M. (2012). *Počutje romskih učencev v osnovni šoli v Mariboru*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Munda, M. in Peček, M. (2013). Aspiracije in vključenost romskih staršev v izobraževanje svojih otrok. *Socialna pedagogika*, 17, št. 3/4, str. 133–157.
- Muršič, M. (2012). Mariborski Romi – od priseljevanja do sodobnih praks. *Časopis za kritiko znanosti*, 39, št. 247, str. 67–82.
- Patrick, H., Ryan, A. M. in Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, št. 1, str. 83–98.
- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2008). Teachers' perceptions of the inclusion of marginalised groups. *Educational Studies*, 34, št. 3, str. 223–237.
- Peček, M. in Munda, M. (2015). Odnos sošolcev in učiteljev do romskih učencev v osnovnih šolah v Mariboru. *Dve domovini*, št. 41, str. 163–176.
- Popošek, K. (2006). Prizadevanje za oblikovanje ustrezne večkulturne šolske klime. *Sodobna pedagogika*, 57, str. 310–317.
- Pureber, T. (2012). Segregacija danes. Refleksija systemskega nasilja nad Romi na Dolenjskem. *Časopis za kritiko znanosti*, 39, št. 247, str. 54–66.
- Samaluk, B. in Turnšek, N. (2011). Osveščanje o mehanizmih diskriminacije – nekaj rezultatov pilotne evalvacijske študije. *Sodobna pedagogika*, 62, št. 3, str. 182–203.
- Symeou, L., Luciak, M. in Gobbo, F. (2009). Teacher training for Roma inclusion: implementation, outcomes and reflections of the INSETRom project. *Intercultural education*, 20, št. 6, str. 493–496.
- Symeou, L., Karagiorgi, Y., Roussounidou, E. in Kaloyirou, C. (2009). Roma and their education in Cyprus: reflections on INSETRom teacher training for Roma inclusion. *Intercultural education*, 20, št. 6, str. 511–521.
- Šiftar, V. (1970). *Cigani: minulost v sedanosti*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Ule, M. (2009). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Vižintin, M. A. (2010). Medkulturno izobraževanje in medkulturna občutljivost. *Dve domovini*, 32, 139–150.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, št. 3, str. 294–318.

- Vonta, T., Jager, J., Rutar Leban T., Vidmar, M., Baranja, S., Rutar, S. idr. (2011). *Nacionalna evalvacijska študija uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli, končno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški institut.
- Vrbnjak, T. (2005a, 21. 1.). Nekatere predstave o romski skupnosti držijo, druge sploh ne (4). *Večer*, Maribor in okolica, str. 17.
- Vrbnjak, T. (2005b, 22. 1.). Nekatere predstave o romski skupnosti držijo, druge sploh ne (5). *Večer*, Maribor in okolica, str. 17.
- Wang, M. T. in Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, št. 3, str. 633–662.

Milanka MUNDA (Ludvik Pliberšek Elementary School Slovenia), Sunčica MACURA (University of Kragujevac, Serbia), and Mojca PEČEK, PhD (University of Ljubljana, Slovenia)

### THE IMPORTANCE OF SCHOOL FOR ROMA PUPILS IN MARIBOR

**Abstract:** When analysing the reasons for poor school attendance and academic achievements of Roma pupils, experts often point out that Roma children and their parents have low respect for school and education. In contrast to their views research in Roma children and their parents shows that they may well have reservations about school but not because they have little respect for knowledge. Rather, they are afraid that in school they will be exposed to humiliation, ridicule, physical abuse and disrespect for their culture. In order to get our own answers what school means to Roma pupils, interviews were conducted with 77 Roma pupils attending primary school in Maribor.

Our study shows that most Roma children included in the sample enjoy attending school and are aware of the importance of school from the perspective of knowledge acquisition and from the perspective of providing a better future. Additionally, our study shows that school for most children included in the project is a pleasant and important place where social contacts are established. The results are interpreted by acknowledging that the Roma children included in the study come from a socio-economic background that does not differ significantly from the majority of the population and in an environment in which a lot of attention is paid to making school an inclusive institution. The research project confirms that in order to successfully integrate Roma pupils in school and help them achieve good academic achievements it is necessary to implement change not only in the teaching methods and in the relationship between the teacher, the Roma pupil and his/her parents but also in the area of employment and housing.

**Key words:** Roma children, Maribor, identification with school, primary school, attitudes toward school, valuing academic achievements

**E-mail for correspondence:** mojca.pecek@pef.uni-lj.si

