

Učitelji o Romih v slovenski osnovni šoli

Teachers about the Romanis in primary school in Slovenia

Mojca Peček, Ivan Čuk in Irena Lesar

Mojca Peček, **Povzetek**

dr. ped.,
Pedagoška
fakulteta v
Ljubljani,
Kardeljeva
pl. 16, 1000
Ljubljana;

Ivan Čuk, dr.
kineziologije,
Fakulteta
za šport,
Gortanova
22, 1000
Ljubljana;

Irena Lesar,
mag. ped.,
Pedagoška
fakulteta v
Ljubljani,
Kardeljeva
pl. 16, 1000
Ljubljana, in
Pedagoška
fakulteta

Univerze na
Primorskem,
Cankarjeva
5, 6000 Koper.

Osnovno vprašanje pričujočega prispevka je, kako oblikovati kakovostno šolanje romskih učencev ob predpostavki ohranjanja lastne kulturne dediščine in jezika. V ta namen analizira, kako slovenska država in šolski sistem obravnava romske učence in kakšen odnos imajo do njih slovenski osnovnošolski učitelji. Iz odgovorov učiteljev je jasno zaznati prepričanje, da šola romskih učencev ne sme segregirati na ta način, da se jih poučuje ločeno, v posebnih razredih ali šolah. Manj senzibilnosti pa je zaznati pri vprašanih, ali bi moralo biti zanje kaj drugače in kaj, da bi bili lahko prav tako uspešni kot njihovi vrstniki. Prispevek tudi kaže, da učitelji sebe ne vidijo kot pomembne dejavnike pri doseganju učnih uspehov kot tudi pri socialnem vključevanju romskih učencev, temveč odgovornost zanje prelagajo na druge, predvsem na otroka samega. Odnosa učiteljev do romskih učencev ne moremo razumeti zunaj formalnih okvirov slovenskega šolskega sistema, za katere avtorji ugotavljajo, da specifične romske učencev prav tako ne rešuje ustrezno. Romski

učenci tako niso deležni ustrezne pozornosti stroke in politike, posledično pa tudi učiteljev.

Ključne besede: *Romi, osnovna šola, stališča učiteljev, vključevanje, izključevanje, zagotavljanje pravic.*

Abstract

The key question of this article is how to provide good quality education to the Romani children while helping them maintain their own culture and language. To answer it, the paper analyses the way in which the Slovenian government and the school system treat the Romani children and how they are seen by Slovenian teachers. Teachers clearly believe that the Romani children should not be segregated in school, i.e., they should not be taught separately in special classes and schools. However, there is less sensitivity when it comes to the question whether the Romanis should be treated differently and how differently to become as academically successful as their peers. The paper also shows that teachers do not see themselves as an important factor in facilitating good academic results and the social inclusion of the Romani children but rather pass the responsibility on to others, mainly on the children themselves. Such teachers' attitudes, however, should not be taken out of the formal context of the Slovenian school system which, according to the authors, has not found an appropriate response to the specific problems of the Romanis. The Romani children have not been given the attention needed by the experts in the field and the administration, and consequently the Slovenian teachers.

Key words: *Romani children, primary school, teachers' attitudes, inclusion, exclusion, human rights*

Uvod

Romi so skupina, ki v večini držav, kamor so prišli ali še prihajajo, predstavljajo bolj ali manj zahtevno nalogo z vidika zagotavljanja človekovih pravic. Če se osredotočimo samo na eno temeljno pravico, to je omogočanje osnovnega šolanja, kaj hitro lahko ugotovimo, da je že zaradi specifičnosti kulture in jezika Romov kot tudi njihovega načina življenja, zagotavljanje te pravice relativno težavno. Nekateri med njimi so način življenja v primerjavi s preteklostjo, ko je bila njihova značilnost potovanje iz kraja v kraj, sicer povsem spremenili in so se za dalj časa, če ne že za nekaj generacij, ustalili na nekem ozemlju, nekateri pa ohranjajo ta stil življenja, kar je z vidika omogočanja osnovnega šolanja romskim učencem težavnejša naloga. Poleg izrazitejše drugačnosti Romov v primerjavi z večinsko populacijo neke države so tudi med skupinami Romov samih zelo velike razlike npr. v tem, kateri jezikovno-kulturno skupini pripadajo, koliko so integrirani v način življenja širšega okolja, v socialno-ekonomskem statusu ipd. Poleg tega Romi skorajda v vseh okoljih naletijo na predsodke in nestrpnost. Tako npr. analize šolanja romskih otrok v centralni in vzhodni Evropi kažejo, da se tudi tam, kjer segregirane oblike šolanja Romov nimajo niti institucionalne niti formalne podpore, le-te dogajajo neuradno (The Education ..., 2002: 47). Poročilo Evropskega centra za pravice Romov (European Roma Rights Center) navaja številne primere segregacije romskih otrok, in sicer na ta način, da se jih vpisuje v posebne šole za duševno prizadete in v geto šole, v katerih je kvaliteta vzgoje in izobraževanja bistveno nižja kot v ostalih. Pogosto se tudi dogaja izključevanje romskih otrok iz šol bodisi zaradi birokratskih prepek ali revščine kakor tudi zaradi pritiskov neromskih staršev in šol samih (Barriers ..., 2002), zato si v zadnjem času v mnogih državah prizadevajo poiskati možnosti, kako vključiti romske otroke v šolski sistem, oblikovati boljše modele šolanja kot tudi konstruktivnejše pristope poučevanja in vzgajanja.

Slovenska država pri soočanju s kompleksno problematiko šolanja Romov kot tudi z družbeno konfliktnostjo in nestrpnostjo ni nobena izjema. Zato je osnovno vprašanje, ki si ga v pričujočem prispevku zastavljamo, kako organizacijsko, vsebinsko in metodično

oblikovati kakovostno šolanje romskih učencev ob predpostavki ohranjanja lastne kulturne dediščine in jezika. Tako si bomo najprej pogledali, kakšen je položaj Romov v Sloveniji, nato pa bomo skušali poiskati odgovor, kako se slovenska osnovna šola odziva na Rome, in sicer tako na sistemskem nivoju kot tudi z vidika odnosov na nivoju razreda. V ta namen bomo analizirali, kako slovenska država in šolski sistem obravnava romske učence in kakšen odnos imajo do njih slovenski osnovnošolski učitelji.

Romi v Sloveniji

Romi so skupina brez izobrazbe ali z nizko stopnjo le-te, ki je večinoma nezaposlena in se sooča z velikimi težavami na področju bivanjskih razmer. Kljub temu da se socialno-ekonomske razmere med posameznimi pripadniki romske skupnosti razlikujejo, je njihov socialni status v povprečju izrazito nižji od socialnega statusa večinskega prebivalstva. Po uradnih podatkih zadnjega popisa prebivalstva iz leta 2002 živi v Sloveniji 3.246 Romov, kar predstavlja 0,2 % celotnega prebivalstva, medtem ko na podlagi ocen centrov za socialno delo in šol z območij, kjer živijo Romi, lahko predvidevamo, da v Sloveniji živi med 7.000 in 12.000 Romov, torej okrog 0,5 % celotne populacije (Strategija ..., 2004: 25). Slovenska država loči med Romi, ki so v Sloveniji že več generacij (avtohtoni), in Romi, ki so prišli v Slovenijo pred nekaj desetletji in kasneje (neavtohtoni). Status dveh tretjin slednjih ni legalno urejen, saj nimajo državljanstva (ERRC, 2003). Avtohtonim Romom se priznava položaj posebne etnične skupnosti, in ne manjšine. Po ustavi naj bi njihov položaj in posebne pravice urejal poseben zakon, do katerega še vedno ni prišlo, jim pa pripadajo vse človečanske pravice.

V Sloveniji predstavlja poseben problem izobraževanje tistih Romov, ki nimajo urejenega legalnega statusa, in njihovo število niti ni znano. Svojih otrok večinoma ne pošiljajo v osnovno šolo zaradi strahu, da bi jih to izdalo in bi jih z družinami izgnali iz države (Strategija ..., 2004: 11). Pa tudi izobraževanje Romov, ki so vključeni v šolski sistem, ne poteka brez problemov. Dosedanja praksa pri nas namreč kaže, da je njihov učni uspeh bistveno slabši od ostalih otrok, da je med njimi velik osip in da so romski učenci

nenavadno pogosto preusmerjeni v osnovne šole s prilagojenim programom (OŠPP). V šolskem letu 2002/2003 je bilo po Sloveniji 1.223 romskih učencev v rednih osnovnih šolah, 126 pa jih je bilo vključenih v OŠPP. To pomeni, da je v primerjavi z deležem vseh otrok v OŠPP, ki je 1,48 %, delež romskih otrok sedemkrat višji, 9,3 %. »Zdi se /.../, da ko se logika »prilagajanja« programov združi s predsodki, v skrajni posledici prihaja do pojava stopnjevanja segregacije. Šolska neuspešnost in vedenjska problematika je vplivala na »prehitro« razvrščanje otrok v OŠPP, ne da bi razkrivali ali priznavali prave vzroke neuspešnosti (specifična kultura, neznanje jezika).« (Strategija ..., 2004: 11, 19.)

Najpogostejša oblika vključevanja romskih učencev v redno osnovno šolo so *heterogeni oddelki*, da se torej romski učenci vključijo v redne oddelke osnovnih šol. Ta oblika vključevanja ohranja domnevo, da so to otroci s posebnimi potrebami. Ne zaradi morebitnih motenj v razvoju, temveč zaradi svoje kulturne drugačnosti. Kulturna različnost se torej prepoznava kot hendikep, dvojezičnost pa kot odklon, ki ga morajo otroci čim prej prerasti. V Navodilih za izvajanje programa OŠ za učence Rome za 9-letno osnovno šolo, ki jih je sprejel strokovni svet RS za splošno izobraževanje aprila 2000, je celo dobesedno zapisano, da je »treba upoštevati, da so to učenci s posebnimi potrebami« (Navodila..., 2000: 2; po Strategija ..., 2004: 15). V heterogenih oddelkih je pogosto praksa, da se romske otroke iz različnih oddelkov združuje v *posebne skupine (delno homogene oddelke)*, predvsem pri slovenskem jeziku, matematiki ter spoznavanju narave in družbe. Poleg omenjenih oblik vključevanja pa smo poznali tudi čiste *homogene oddelke* na rednih osnovnih šolah, ki so jih oblikovali v začetku šolanja, kadar je prišlo do vpisa večjega števila romskih otrok. Ta oblika šolanja ni več predvidena kot strokovno sprejemljiva, saj naj bi pomenila nesprejemljivo ločevanje učencev po narodni pripadnosti, kar je v nasprotju s temeljnimi dokumenti (Strategija ... 2004: 16).

Kot torej vidimo, naša dosedanja praksa ohranja oblike šolanja romskih učencev, ki jih na sistemskem nivoju opredeljujemo kot segregacijske, od katerih so nekatere povsem nesprejemljive (npr. kategorizacija teh otrok kot otrok s posebnimi potrebami v primeru, kjer ni za to ustreznega razloga), medtem ko so nekatere potrebne, saj omogočajo bolj učinkovito prilagajanje pouka njihovi specifik

in zato njihovo boljše napredovanje tako v izobraževalnem kot tudi vzgojnem in socializacijskem smislu. Vključevanje v redne oddelke osnovne šole na vsak način je namreč lahko povsem izključevalno, če se otrok ne uspe vključiti v šolsko in razredno okolje, na drugi strani pa tudi ni nujno, da segregirane oblike šolanja že same po sebi prinašajo slabše rezultate od integriranih. Ali nek organizacijski ukrep deluje vključevalno ali izključevalno, je namreč odvisno od cele vrste dejavnikov, med katerimi so prav gotovo najpomembnejši učitelji, katerih delo pelje bodisi v zagotavljanje vključenosti in napredovanja ali v njuno nasprotje. Osnovno vodilo takšne ali drugačne oblike dela bi torej moral biti premislek, ali konkretne rešitve vodijo v večjo stopnjo vključenosti romskega učenca ali ne.

Romi pri nas so izpostavljeni marginalizaciji in izključevanju. Če je eden izmed dejavnikov, ki zaznamuje njihov položaj, odnos države, ki se kaže s principom podeljevanja državljanstva, lahko že iz zgoraj zapisanega vidimo, da je le-ta odklonilen. K temu dejavniku lahko prištejemo še odnos, ki se kaže na nivoju kulture in družbe, kjer se srečamo s problemi ksenofobije, stereotipov, predsodkov, stigme in marginalizacije. Ti odzivi so zasnovani deloma na njihovi dejanski drugačnosti, pa tudi na različnih strahovih Slovencev, npr. da s svojimi navadami ogrožajo njihove otroke, čistost slovenske kulture in slovenskega rodu. V okviru šolskega sistema so znani konflikti med starši slovenskih otrok in Romi ter pritiski neromskih staršev na oblasti, naj prešolajo romske otroke v druge šole in s tem omogočijo »normalnejše« šolanje njihovim otrokom. Slovenija je ena izmed držav, ki se pogosto kritizira v različnih analizah Evropskega centra za pravice Romov, na njene vidnejše predstavnike pa Center pogosto naslavlja tudi svoje peticije in pisma. Izpostavljeno je kršenje pravic na različnih področjih življenja (npr. kršenje pravic in neurejen status neavtohtonih Romov, neuspehi pri preprečevanju rasne diskriminacije Romov), tudi na področju izobraževanja. Slovenija je omenjena med državami, ki kršijo načelo vključevanja romskih otrok v redne šole, in sicer predvsem z visokim deležem romskih otrok v OŠPP in posebnimi razredi zanje (Barriers ..., 2002; glej tudi ERRC, 2003; ERRC, 2004). Kot smo že omenili, s šolskim letom 2003/04 normativi ne predvidevajo več oblikovanja romskih oddelkov.

Ali je v formalnih temeljih slovenskih šol moč prepoznati načelo enakih možnosti za romske otroke?

Omenili smo že, da se Romom priznava položaj etnične skupnosti, in ne manjšine, zagotavlja se jim sicer nekatere posebne pravice v primerjavi z večinsko skupnostjo, pa vendar so te pravice bistveno manjše od tistih, ki jih uživata italijanska in madžarska manjšina, in sicer kljub temu, da je po popisu prebivalstva iz leta 2002 odstotek prebivalcev Slovenije, ki za svoj materni jezik navaja italijanščino in romščino, enako visok, medtem ko je maternih govorcev madžarščine nekoliko več. To se odraža tudi v šolski zakonodaji, ki govori o pravicah manjšin v zvezi z učnim jezikom, Romov v tej zvezi pa zakon sploh ne omenja. Celotno priseljenecem se na formalnem nivoju zagotavlja pouk maternega jezika in kulture,¹ ne pa tudi Romom. O izobraževanju Romov je zapisano le, da se »izvaja v skladu s tem zakonom in drugimi predpisi« (Šolska ..., 1996: 111).

Poglejmo si nekoliko natančneje, kaj je določeno z zakonom z vidika ciljev. Na ravni osnovne šole lahko v Zakonu o osnovni šoli v 2. členu med cilji osnovnošolskega izobraževanja preberemo naslednje:

- razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje v slovenskem jeziku, na območjih, ki so opredeljena kot narodnostno mešana, pa tudi v italijanskem oziroma madžarskem jeziku,
- vzpodbujanje zavesti o integriteti posameznika,
- razvijanje zavesti o državni pripadnosti in narodni identiteti ter vedenja o zgodovini Slovenije in njeni kulturi,
- razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije.

Kot prvo je opaziti, da sta omenjeni italijanska in madžarska manjšina, ne pa tudi Romi.

Ob zgornjih ciljeh pa se nam zastavlja tudi vprašanje, ali so med seboj sploh kompatibilni? Če si te cilje pogledamo z vidika

¹ Da je to bolj kot ne res le na formalnem nivoju, glej Peček, 2005b; Skubic - Ermenc, 2003.

romskih učencev, to pomeni, da jim je v slovenski šoli na eni strani zagotovljeno razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije, pa vendar se pričakuje, da sprejmejo slovenski jezik kot tistega, v katerem se bodo izražali in ga razvijali. Hkrati se od njih pričakuje, da bodo razvili zavest o slovenski narodni pripadnosti. Zgoraj izpostavljeni cilji namreč ne govorijo o razvijanju maternega jezika, temveč le slovenskega, kakor tudi ni govora o katerikoli drugi narodni pripadnosti, marveč se pričakuje, da vsi državljani Slovenije sprejmejo oz. razvijejo zavest o slovenski narodni pripadnosti. Pravico romskih otrok do razvoja lastne, posebne identitete je mogoče razbrati v cilju, ki govori o vzpodbujanju zavesti o integriteti posameznika, in tistem, ki govori o razvijanju in ohranjanju lastne kulturne tradicije – izpeljati jo je mogoče tudi iz vrednote spoštovanja človekovih pravic –, oboje pa ne spremeni dejstva, da ima slovenski narod že v osnovi privilegiran položaj. Iz povedanega bi lahko zaključili, da so navedeni cilji med seboj izključujoči, šolska politika v Sloveniji pa predpostavlja, da se bodo Romi čim prej asimilirali v obstoječo večinsko kulturo in sprejeli jezik okolja, kar je v nasprotju s splošno deklaracijo o človekovih pravicah kot tudi ostalimi relevantnimi mednarodnimi dokumenti (s Konvencijo o borbi proti diskriminaciji na področju izobraževanja, s Konvencijo o otrokovih pravicah itd.), ki predstavljajo temeljno normo preverjanja sprejemljivosti zakonov v naši državi. Prav tako pa je tudi v nasprotju s konceptualno zasnovanostjo našega šolskega sistema, ki izpostavlja tako načelo enakosti kot tudi različnosti (Bela knjiga ..., 1995: 25).

Kot smo že omenili, v Sloveniji podobno kot v mnogih drugih evropskih državah (The Education ..., 2002: 73–75) ugotavljamo, da prihaja do zelo velikega osipa romskih učencev, še posebej v višjih razredih osnovne šole, kot tudi do bistveno slabšega učnega uspeha. Očitno do sedaj uveljavljeni pristopi reševanja šolanja romskih učencev ne dosegajo zadovoljivih rezultatov, čeprav država Slovenija šolam priznava kar nekaj ugodnosti za njihovo šolanje: znižane normative za oblikovanje oddelka, v katerem so romski učenci, dodatna finančna sredstva za individualno in skupinsko delo, dodatno financira prehrano, učbenike, ekskurzije ipd., financirala pa je tudi nastanek prvega delovnega zvezka za poučevanje romskega jezika. Ob navedenih ugodnostih se nam zastavlja vprašanje, ali ni dodeljevanje sredstev na podlagi etničnosti problematično, tudi

nepravilno. Nekaterih izmed navedenih ugodnosti bi bili potrebni tudi drugi otroci, ne le romski. To vprašanje se zastavlja tudi z vidika človekovih pravic: ali lahko pripadnike nekaterih skupin že kar a priori opredelimo kot posebne in jim s tem dajemo posebne pravice – ali s tem ne vzpostavljamo novih krivic? Takšni kriteriji za dodeljevanje ugodnosti lahko še dodatno prispevajo k nestrpnosti do Romov pri nas.

Nedvomno pri šolanju Romov najbolj očitna težava izhaja iz jezikovne in kulturne drugačnosti glede na večinski narod v Sloveniji. Zato se že pojavljajo pobude za oblikovanje predmeta o romski kulturi in jeziku kot tudi za zaposlitev posebnih romskih asistentov, ki obvladajo oba jezika, slovenskega in romskega, in bi učencem omogočali ne le lažje učenje, marveč tudi pozitiven identifikacijski lik. Poleg tega se pojavljajo tudi mnogi drugi predlogi, ki naj bi prispevali k višji stopnji vključenosti romskih učencev, širšemu poznavanju specifičnosti romskega jezika, kulture in identitete, upoštevanju socialno-kulturnih in drugih okoliščin ter višanju pričakovanj učne uspešnosti romskih otrok (Strategija ..., 2004: 5). Če so bile namreč dosedanje razprave o izobraževanju romskih učencev osredotočene na vprašanje, kako Rome asimilirati v prevladujočo kulturo, kako zagotoviti, da bodo čim prej sprejeli jezik in kulturo okolja, omenjena strategija obljublja veliko širšo razpravo o tej problematiki, in sicer, kako Rome integrirati, a omogočiti hkrati ohranjanje in razvoj njihovega jezika, kulture in identitete.

Ugotovitve o obstoječih sistemskih rešitvah, ki jih država predvideva za šolanje romskih učencev, so z vidika mnogih mednarodnih dokumentov, katerih podpisnica je Slovenija, precej nesprejemljive in so se izkazale tudi za neučinkovite. Eden izmed pomembnejših dejavnikov pri uresničevanju predvidenih boljših rešitev so po našem prepričanju nedvomno učitelji in njihova mnenja o tej problematiki. Zato smo konec leta 2003 in v začetku leta 2004 na reprezentativnem vzorcu razrednih in predmetnih učiteljev uporabili vprašalnik, katerega cilj je bil ugotoviti stališča učiteljev do različnih skupin učencev v osnovni šoli.² V pričujočem prispevku bomo predstavili tisti del rezultatov, v katerem smo

² Vprašalnik je del širše raziskave z naslovom Pravičnost v izobraževalnih sistemih – primerjalni vidik (temeljni raziskovalni projekt Ministrstva za šolstvo, znanost in šport), vodja projekta je Mojca Peček.

učitelje spraševali, kakšen naj bi bil po njihovem mnenju najboljši način šolanja romskih učencev in kakšno je njihovo stališče do učenja jezika kot tudi, kdo je po njihovem mnenju odgovoren za učni uspeh in socialno vključitev romskih učencev.

Opredelitev raziskovalnega problema

Za namene pričujočega prispevka bomo predstavili ugotovitve osnovnih analiz že omenjenega vprašalnika, vezanega na romske učence. Sklop, vezan na romske učence, bi lahko razdelili na štiri dele, od katerih bomo predstavili tri.

Prvi del sestavljata dve vprašanji:

- kakšen naj bi bil po mnenju učiteljev najboljši način šolanja romskih otrok ter
- kakšno je njihovo stališče do učenja materinščine in slovenščine romskih otrok.

V drugem delu smo učitelje spraševali, kateri dejavniki po njihovem mnenju vplivajo na učni uspeh romskih učencev in koliko. Zanimali so nas bližnji ali neposredni dejavniki, in sicer značilnosti učencev (sposobnosti učenca in njegova aktivnost), dogajanje v razredu (učiteljev način poučevanja, klima v razredu) in domače razmere (kultura in način življenja družine ter njen socialno-ekonomski status) (podrobneje o klasifikaciji glej Marentič - Požarnik, 2000: 132).

Tretji del je sestavljen iz 16 trditev Likertovega tipa.³ Njihov namen je ugotoviti:

- kakšno vlogo pri socialni vključenosti igrajo po mnenju učiteljev starši ostalih otrok, ostali otroci, učitelj in otrok sam ter njegov jezik in kultura;
- kakšen je odnos učitelja do teh otrok – kakšne so njegove zahteve na vzgojnem in izobraževalnem področju, koliko se čuti sposobnega otroke poučevati, kaj meni o njihovih sposobnostih; pomen poznavanja jezika in kulture;

³ Učitelji so izrazili svoja stališča do izpostavljenih trditev na petstopenjski lestvici, pri čemer je odločitev za 1 pomenila, da se z omenjeno trditvijo sploh ne strinjajo, odločitev za 2 je pomenila, da se z njo ne strinjajo, 3, da se niso mogli odločiti, 4, da so se strinjali, in 5, da so se s trditvijo popolnoma strinjali.

- kakšen je po mnenju učiteljev odnos staršev do svojega šolajočega se otroka – kakšne so vzpodbude staršev, pričakovanja, koliko se zanimajo za otrokov (ne)uspeh in komu pripisujejo krivdo zanj.

Pri vseh sklopih vprašanj nas bo v pričujočem besedilu zanimalo, ali so razlike v odgovorih med predmetnimi in razrednimi učitelji ter ali so razlike med učitelji, ki imajo izkušnje z romskimi učenci, in tistimi, ki jih nimajo.

Metodologija

Raziskovalna metoda

Empirična raziskava je zasnovana na kombinaciji kvantitativnega (uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo) in kvalitativnega pedagoškega raziskovanja (polstrukturirani intervjuji z učitelji).

Vzorec anketirancev

Vzorec anketirancev v raziskavi so predstavljali razredni in predmetni učitelji, ki so v šolskem letu 2003/2004 poučevali na osnovnih šolah v republiki Sloveniji. Želena velikost vzorca je bila določena z osnovnimi cilji celotnega vprašalnika. Vzorec je obsegal 207 razrednih in 207 predmetnih učiteljev. Stratificiran je po tem, ali je šola v mestu ali na podeželju, ter po regiji in spolu učiteljev, ki poučujejo na posameznih stopnjah šolanja. Izbor šol je bil znotraj teh kriterijev naključen. V raziskavi so sodelovali učitelji razrednega in predmetnega pouka iz 41 osnovnih šol po Sloveniji.

V vzorcu učiteljev, ki poučujejo na razredni stopnji, je bilo 3,4 % učiteljev moškega spola in 96,6 % ženskega. 91,2 % je bilo učiteljev razrednega pouka, 3,9 % je bilo učiteljev podaljšanega bivanja, 3,4 % vzgojiteljev v prvem razredu in 1,5 % učiteljev predmetnega pouka. Največ učiteljev je imelo univerzitetno stopnjo izobrazbe, in sicer 46,4 %, nekaj manj višješolsko, in sicer 45,9 %, 7,2 % učiteljev je imelo srednješolsko izobrazbo in 0,5 % specializacijo, magisterij ali doktorat. Povprečna starost učiteljev je 38 let, njihova povprečna delovna doba v šoli pa 15 let. Med njimi je 42 učiteljev odgovorilo, da imajo ali so imeli izkušnje z romskim učencem.

Vsi učitelji na predmetni stopnji so predmetni učitelji. Med njimi je 19,8 % moških in 80,2 % žensk. Največ učiteljev ima višješolsko

izobrazbo, in sicer 48,5 %, visokošolsko oz. univerzitetno ima 47,5 % učiteljev, srednješolsko izobrazbo ima 3,4 % učiteljev in 0,5 % specializacijo ali več. Večina učiteljev ima naziv svetovalec (41,5 %), potem mentor (33,7 %), sledijo učitelji brez naziva (22 %) in najmanj učiteljev ima naziv svetnik (2,9 %). Njihova povprečna starost je 41 let in delajo v šoli povprečno 16,6 let. Med njimi je 58 učiteljev odgovorilo, da imajo ali so imeli izkušnje z romskim učencem.

Postopek zbiranja podatkov

Najprej smo sestavili preliminarno obliko vprašalnika, ki smo jo preizkusili na pilotskem vzorcu razrednih in predmetnih učiteljev. Vprašalnik smo na osnovi tako pridobljenih rezultatov izpopolnili in izoblikovali končno obliko vprašalnika, ki je razdeljen na sedem sklopov: deklice in dečki; Romi; otroci priseljencev iz bivše Jugoslavije; otroci bogatih staršev; otroci revnih staršev; UPP in pravičnost. Zanesljivost končne oblike vprašalnika smo preverili s Cronbachovim koeficientom alfa, ki je bil za dele vprašalnika, iz katerih v pričujočem besedilu izhajamo, za razredni pouk 0,687 in za predmetni 0,716. Veljavnost smo preverjali z odstotkom pojasnjene variance prvega faktorja faktorske analize, ki je bil za razredni pouk 17,577 % in za predmetni 19,014 %. Zanesljivost smo dodatno preverili s pomočjo faktorske analize. Z vsemi skupnimi faktorji je pojasnjene za razredni pouk 61,595 % in predmetni 56,086 % variance, kar pomeni, da je stopnja zanesljivosti r_{tt} za razredni pouk 0,785 in za predmetni 0,749.

Oktober 2003 smo začeli z izvedbo vprašalnika na izbranem vzorcu učiteljev in jo zaključili marca 2004. Po vnaprejšnjem dopisu in telefonskem dogovoru je anketiranje potekalo vodeno s strani raziskovalcev na posameznih šolah. Po opravljeni osnovni analizi vprašalnika smo v šolskem letu 2004/05 šolam, ki so to želele, predstavili rezultate in z učitelji opravili polstrukturirani intervju. Izpostavili smo nekaj vnaprej pripravljenih ključnih vprašanj, druga vprašanja pa smo oblikovali sproti in na ta način pridobili njihove interpretacije rezultatov.⁴ Naredili smo tudi 10 polstrukturiranih intervjujev z učitelji, ki poučujejo romske učence. Tako smo kvantitativno analizo nadgradili s kvalitativno.

⁴ Izmed 41 osnovnih šol, na katerih je bil izveden vprašalnik, je takšno željo izpostavilo šest osnovnih šol. Predstavitev smo do trenutka zaključevanja tega prispevka izvedli na štirih.

Obdelava podatkov

Statistična analiza je bila opravljena s programom SPSS 12.0. Izračunane so bile mere centralnih tendenc in razpršenosti. Kot mejo statistične pomembnosti hi-kvadrat preizkusa hipoteze neodvisnosti smo vzeli $p < 0,05$. Izračunali smo tudi t-test; kot mejo statistične pomembnosti smo vzeli $p < 0,05$.

Za ugotavljanje skupnih značilnosti smo naredili faktorsko analizo glavnih komponent in osnovno rešitev pravokotno zavrteli. Na podlagi testa Scree smo ugotavljali število pomembnih faktorjev pri posameznih skupinah učencev. Pravokotna rotacija (metoda varimax) rezultatov faktorske analize glavnih komponent nam je dala za predmetne in razredne učitelje različno število faktorjev (upoštevali smo samo vrednosti nasičenosti nad 0,50 in pod -0,50).

Stališča učiteljev do načina šolanja romskih učencev in do učenja jezika

Najprej bomo predstavili dobljene rezultate na vprašanje, »katera trditev je najbližja vašemu stališču do načina šolanja Romov«.

Tabela 1: Stališča učiteljev do načina šolanja romskih učencev – odstotek pritrilnih odgovorov.

Stališče:	Kategorija učitelja:	
	Razredni učitelji	Predmetni učitelji
Romi naj se od vsega začetka poučujejo pod enakimi pogoji kot slovenski učenci.	65,7 %	63,3 %
Romi naj pred vstopom v slovensko šolo opravijo tečaj slovenskega jezika.	25,7 %	26,6 %
Rome je nujno čim bolj pogosto učiti individualno, ločeno od ostalih učencev v razredu.	6,9 %	7 %
Romi naj se poučujejo v posebnem razredu.	1,7 %	3,1 %

Med predmetnimi in razrednimi učitelji v odgovorih na zgornje vprašanje ni statistično pomembnih razlik, prav tako tudi ne med učitelji, ki imajo izkušnje z romskimi učenci, in tistimi, ki jih nimajo.

Najvišja stopnja strinjanja učiteljev je bila s trditvijo, naj se otroci od vsega začetka poučujejo pod enakimi pogoji kot slovenski učenci. Ko smo po šolah, kjer je bil vprašalnik izveden, učitelje vprašali, kaj

si predstavljajo pod »enaki pogoji«, so izpostavili, da jim to pomeni, da imajo otroci enake možnosti izbire in vključevanja; da se trudijo, da snov razložijo tako, da jih učenec razume; da imajo lahko dodatni pouk slovenščine. Na eni šoli pa so izpostavili, da bi bilo potrebno tudi vsebinsko prilagajanje in približevanje kurikuluma njihovi kulturi.

Naslednji odgovor, ki je dobil okoli četrtno strinjanja, je bil odgovor, ki govori o tečaju slovenskega jezika, ki ga naj opravijo otroci pred vstopom v slovensko šolo. Ta odgovor bi si lahko razlagali kot zavedanje učiteljev, da učenec, ki ne zna slovenščine, težko sledi pouku, ki je v slovenščini, in da je zaradi nerazumevanja jezika lahko neuspešen tudi pri drugih predmetih. Da je slovenščina pri romskih učencih resen problem, kaže raziskava Kreka in Vogrinca (2005). Kot ugotavljata, je znanje slovenščine romskih otrok ob vstopu v šolo slabo, kakor tudi, da je kar tretjina anketiranih učiteljev,⁵ ki poučuje romske otroke, prepričana, da večina romskih učencev nikoli ne obvlada slovenskega jezika tako, da bi lahko sledili pouku enako kot drugi učenci (Krek, Vogrinc, 2005: 129–130). Naša zakonodaja tečaja slovenskega jezika pred vstopom v šolo ne predvideva, kakor tudi ne kakršnekoli drugačne tovrstne segregirane oblike izobraževanja. Se pa izpostavlja pomen predšolske vzgoje kot tiste, v okviru katere naj bi se romski otroci učili slovenskega in romskega jezika ter se socializirali, torej sprejemali izkušnje in vzorce, ki otroku omogočajo lažji vstop v osnovno šolo (Strategija..., 2004: 30). Kaj pa za otroke, ki v vrtec ne hodijo in ne razumejo slovenščine? V teh primerih se zastavlja vprašanje, ali je odgovorno, da kljub raziskavam, ki kažejo, da k boljšim možnostim učencem, katerih materinščina ni jezik okolja, pomaga neka prehodna oblika dvojezičnega šolanja, to možnost zavračamo. Kot primer naj navedemo Avstralijo, kjer otrokom priseljencem omogočajo, da se za krajši čas šolajo v posebnih šolah, kjer jih poučujejo za to posebej usposobljeni učitelji v manjših skupinah z namenom, da bi se lahko čim prej naučili jezika okolja, ki jim omogoči enakopravnejše šolanje z ostalimi učenci. (o tem glej več v Peček, 2004: 202–206). Sicer pa se to pri nas očitno tudi dogaja na nek specifičen način. V eni izmed osnovnih šol v Sloveniji so romske otroke, od katerih so bili nekateri stari 8 in 9 let, ki »niso znali slovenskega jezika in so bili popolnoma nesocializirani«, vključili v vrtec, kjer so formirali posebno skupino

⁵ V raziskavo sta zajela osnovne šole z romskimi učenci iz spodnjeposavske regije in jugovzhodne Slovenije.

romskih otrok. »Obenem so jih takoj začeli tudi opismenjovati in naslednje šolsko leto so jih vključili v osnovno šolo, dva starejša neposredno v drugi razred, ker sta se naučila pisati dovolj, da je bilo to mogoče izpeljati.« (Krek, Vogrinc, 2005: 123.) Seveda se ob tem zastavlja vprašanje, kaj pomeni za toliko stare otroke, da morajo hoditi v vrtec s pol mlajšimi otroki, in kakšne modele socializacije jim s tem ponujamo. Ali jim prav s tem ne povemo, da so nedorasli? In ali ni šola tista institucija, ki bi tovrstno delo lahko opravila in morala opraviti veliko kakovostneje kot vrtec? Gre pa tudi za sprenevedanje. S tem se sicer zadosti zakonodaji, ki takšnega načina dela v šoli ne dopušča, ker pa očitno brez njega ne more, ga dopušča na drugačen, za otroke prav gotovo manj primeren način.

Za oblike segregiranega načina poučevanja, ki sta ga ponujala predzadnji in zadnji odgovor, se je odločila okoli desetina učiteljev.

Učitelje smo tudi vprašali, katera trditev je najbližja njihovu stališču do učenja materinščine in slovenščine.

Tabela 2: Stališča učiteljev do učenja romščine in slovenščine – odstotek pritrdilnih odgovorov.

Stališče:	Kategorija učitelja:	Razredni učitelji	Predmetni učitelji
Starši bi se morali potruditi in tudi doma z otroki čim več govoriti slovensko.		57,9 %	34,5 %
Starši naj govorijo z otroki v svojem jeziku, otroci pa se bodo slovenščine naučili v okolju, vrtcu in šoli.		15,7 %	30,4 %
Otroci naj se doma, v vrtcu in šoli učijo poleg slovenščine tudi svojega jezika.		24,2 %	31,5 %
Učni jezik romskih otrok v vrtcu in šoli naj bo materinščina, slovenščine pa naj učijo kot tujega jezika.		2,2 %	3,6 %

Tudi pri odgovorih na to vprašanje ni razlik med učitelji glede na njihove izkušnje z romskimi učenci. So pa statistično pomembne razlike med razrednimi in predmetnimi učitelji. Hi-kvadrat je 20,219 (df = 3), $p = 0,000$. Predmetni učitelji se v približno enakem deležu odločajo za prve tri odgovore, medtem ko se razredni učitelji nagibajo najbolj pogosto k prvemu odgovoru, nato k tretjemu in drugemu.

Zanimiv je delež odgovorov na prvo ponujeno možnost, ki je bila sicer pri obeh skupinah anketiranih učiteljev najpogosteje izbrana. Med razrednimi učitelji se je zanjo odločila dobra polovica, medtem

ko pri predmetnih le dobra tretjina učiteljev. Ali je razlog tako velike razlike morda v tem, da se razredni učitelji veliko pogosteje soočajo z jezikovnimi ovirami romskih učencev kot predmetni, pa ne le zaradi velikega osipa, temveč morebiti tudi zato, ker se tisti romski učenci, ki uspejo priti do predmetne stopnje, že precej dobro naučijo slovenskega jezika? Ko smo učitelje vprašali, kako interpretirajo zgornje rezultate, so nekateri odgovorili, da gre za odločitev družine, v katerem jeziku govorijo njeni člani doma. Drugi so izpostavili kot normalno, da se od njih v šoli zahteva znanje slovenščine, saj je to jezik sporazumevanja večine v okolju. Čutiti pa je bilo prepričanje, da je naloga družine, če je pouk v šoli v slovenščini, da zanj učenca čim bolj pripravijo doma. To pa lahko naredijo starši predvsem tako, da z otroki tudi sami govorijo slovensko. Ob tem se kaže nepoznavanje izsledkov cele vrste sodobnih raziskav, ki kažejo, da lahko s takšnim odnosom starši svojim otrokom naredijo več škode kot koristi (glej npr. Smyth, 2001). Najprej zato, ker tudi sami ne obvladajo dobro slovenščine, kar prenesejo na svoje otroke. Drugi razlog je ta, da uporaba slovenščine lahko slabo vpliva na kvaliteto in kvantiteto komunikacije v družini. Naslednji razlog je ta, da otroku, ki ima težave z jezikom okolja, otežujemo tudi učenje jezika tega okolja, če mu ne omogočamo razviti materinščine v elaboriranem kodu, posledično pa to vpliva tudi na rezultate pri drugih predmetnih področjih. Danes je že zelo široko sprejeto zavedanje, da lahko otroci, ki se učijo brati in pisati v materinščini, lažje prenesejo te spretnosti na drugi jezik kot otroci, katerih prvi poskusi v pismenosti so v jeziku, ki ga ne razumejo in govorijo dobro (Denied a future?, 2001: 34). Zadnji razlog pa je ta, da s tem tudi sami starši vzpodbujajo asimilacijo v večinsko kulturo in otroku ne dajejo možnosti ohranjanja in nadgrajevanja njegove kulturne identitete.

Za četrtno razrednih in slabo tretjino predmetnih učiteljev je bila druga najpogostejša izbira tretji odgovor. Če izhajamo iz dejstva, da je »ključni element mednarodnega varstva narodnih manjšin, kot se je razvilo predvsem od konca hladne vojne v Evropi, /.../ zagotavljanje pogojev za rabo, ohranjanje in razvoj manjšinskih jezikov« (Roter, 2004: 238), potem je verjetno to odgovor, ki je z vidika mednarodnih dokumentov najbolj zaželen. Govori o izobraževanju dvojezičnih učencev in pripadnikov večinske kulture v skupnih razredih ob predpostavki ohranjanja in spodbujanja razvoja kulturnih identitet ne le večinskega prebivalstva, temveč tudi manjšin.

Tretja pogostejša izbira anketiranih učiteljev je, naj starši govorijo

z otroki v svojem jeziku, slovenščine pa se bodo naučili v okolju, vrtcu in šoli. Tudi pri tem odgovoru, ki se sicer pri obeh skupinah učiteljev pojavlja na tretjem mestu v ranžirni vrsti, je opazna velika razlika v deležih, saj se le 15 % razrednih učiteljev in kar 30 % predmetnih strinja z izpostavljenostjo trditvijo. Ta odgovor odraža prepričanje, naj bo materinščina Romov potisnjena v zasebno sfero.

Najmanjši delež učiteljev pa se je strinjal s tem, da bi naj bil učni jezik romskih učencev romščina in da naj bi se slovenščine učili kot tujega jezika. Gre za model, ki ga pri nas ponujamo za pripadnike italijanske manjšine, šole za madžarsko manjšino pa so dvojezične.

Če združimo odgovore na zgornji dve vprašanji, lahko vidimo, da se največji delež učiteljev strinja s trditvijo, naj se romski učenci od vsega začetka poučujejo pod enakimi pogoji kot slovenski, velik delež učiteljev pa vidi realizacijo te možnosti tako, da bi se starši morali potruditi in tudi doma z otroki čim več govoriti slovensko. Vprašanje je, koliko bi starši, tudi če bi hoteli, to lahko realizirali. Kot kaže raziskava Kreka in Vogrinca, romski učenci – tudi če prihajajo iz družin, ki imajo ugodnejši socialno-ekonomski položaj – »v družini večinoma nimajo priložnosti pridobiti dovolj široke pojmovne osnove slovenskega jezika« (Krek, Vogrinc, 2005: 131). To pa pomeni, da tudi ti učenci nujno potrebujejo za obvladovanje slovenščine dodatno vzpodbudo in pomoč. Šolanje pod enakimi pogoji lahko razumemo kot sinonim za to, da se vse učence poučuje enako, kar pomeni, da učitelji ne delajo razlik med enimi in drugimi učenci, kakor tudi, da pouka ne individualizirajo in diferencirajo. Če izhajamo iz že objavljenih analiz drugih delov tega istega vprašalnika, lahko vidimo, da učitelji načelno sicer zagovarjajo individualizacijo in diferenciacijo pouka, v praksi pa je pogosto ne izvajajo (Lesar, Čuk, Peček, 2005b). To pa pomeni, da ideja, da je treba vse učence poučevati pod enakimi pogoji, na prvi pogled lahko deluje sprejemljivo, v kontekstu otrokovega napredovanja pa pomeni izključevanje romskih učencev. Kot smo že omenili, imajo romski učenci pogosto težave s slovenščino, poleg tega pa imajo »ob vstopu v šolo povsem drugačno« predznanje« (...). Imajo drugačne vzorce mišljenja in navad, ki jim pogosto otežkočajo vključevanje v institucionalno okolje šole.« (Strategija ..., 2004: 13.) To pomeni, da bi uspešno napredovanje romskih učencev v vzgojnem in izobraževalnem smislu kakor tudi njihova participacija in vključevanje v razred kot socialno skupnost nujno zahtevala od učiteljev in šole kot celote individualizacijo in diferenciacijo dela.

Dejavniki, ki vplivajo na učni uspeh romskih učencev

Glede na dejstvo, da romski učenci dosegajo občutno nižji učni uspeh kot ostali učenci, smo učitelje povprašali, ali po njihovem mnenju navedeni dejavniki vplivajo na učno uspešnost romskega učenca. Če so pri posamezni postavki obkrožili DA, smo jih še zaprosili, naj napišejo okvirni delež.

Tabela 3: Dejavniki, ki po mnenju učiteljev vplivajo na učno uspešnost romskega učenca/učenke in povprečna ocena njihovega deleža

	Pritrdilni odgovori:		Koliko % ta dejavnik vpliva:	
	razredni	predmetni	razredni	predmetni
Sposobnosti učenca	(1) 98,8 %	(2) 98,7 %	(1) 35,05 %	(1) 31,51 %
Aktivnost učenca samega	(1) 98,8 %	(1) 99,4 %	(2) 19,11 %	(2) 20,43 %
Učiteljev način poučevanja	(5) 89,9 %	(4) 91,3 %	(4) 11,81 %	(4) 12,43 %
Klima v razredu	(4) 91,6 %	(3) 91,5 %	(5) 10,81 %	(5) 12,11 %
Kultura in način življenja družine	(3) 92,3 %	(5) 90,9 %	(3) 13,22 %	(3) 13,40 %
Socialno-ekonomski status družine	(6) 4,7 %	(6) 80,8 %	(6) 10,00 %	(6) 10,12 %

Med učitelji razrednega pouka in tistimi, ki poučujejo predmetni pouk, pri odgovorih na to vprašanje ni statistično pomembnih razlik. Tudi ni razlik med učitelji, ki imajo izkušnje z romskimi učenci, in tistimi, ki jih nimajo. Izjema je le odgovor c pri razrednih učiteljih. T-test je $-2,629$, $p = 0,01$. Pri učiteljih, ki imajo izkušnje, je povprečen delež, ki so ga pripisali temu odgovoru, 10,75 %, pri tistih, ki jih nimajo, pa 13,92 %. To pomeni, da učitelji, ki nimajo izkušenj z romskimi učenci, nekoliko večji vpliv pripisujejo načinu poučevanja učitelja za učni uspeh romskega učenca kot učitelji, ki imajo izkušnje.

Če si najprej pogledamo le koloni, ki prikazujeta strinjanje učiteljev, lahko vidimo, da so se tako učitelji na predmetni kot tudi na razredni stopnji skoraj v celoti strinjali, da zapisani dejavniki vplivajo na učno uspešnost romskega učenca oz. učenke. Prvo mesto pri učiteljih, ki poučujejo na razredni stopnji, si delita dejavnika sposobnost učenca ter aktivnost učenca samega, pri

predmetnih učiteljih je na prvem mestu aktivnost učenca samega in na drugem njegove sposobnosti. Na tretjem mestu je klima v razredu pri predmetnih učiteljih ter kultura in način življenja družine pri razrednih učiteljih. Učiteljev način poučevanja je pri predmetnih učiteljih na četrtem, pri razrednih pa šele na petem mestu. Najmanj učiteljev tako na predmetni kot razredni stopnji meni, da ima socialno-ekonomski status družine vpliv na učno uspešnost.

Če si pogledamo delež, ki ga učitelji namenjajo posameznemu dejavniku, vidimo, da največji delež tako učitelji na predmetni kot tisti na razredni stopnji namenjajo sposobnostim učenca, in sicer več kot 30 %, več kot petina učne uspešnosti pa je odvisna po njihovem mnenju od aktivnosti učenca samega. Delež, ki ga namenjajo učiteljevemu načinu poučevanja, je nekoliko večji kot 11 % in je po rangi na četrtem mestu. Delež, ki ga namenjajo klimi v razredu, je nekoliko večji kot desetina. Od sposobnosti in aktivnosti romskih učencev je torej odvisno več kot pol njihove učne uspešnosti. Delež, ki ga učitelji namenjajo dogajanju v razredu, je podoben tistemu, ki ga namenjajo domačim razmeram. Kot torej vidimo, učitelji ne prepoznavajo svoje vloge kot pomembne pri učni uspešnosti romskih učencev. Več kot 17 % učiteljev celo meni, da dogajanje v razredu ni pomemben dejavnik učne uspešnosti romskega učenca. Kot smo že omenili, razredni učitelji z izkušnjami z romskimi učenci svoji vlogi pri učni uspešnosti pripisujejo še nekoliko manjši delež kot učitelji, ki izkušeni z njimi nimajo. Ali to pomeni, da jih izkušnje peljejo v še večjo apatijo glede pomena njihove vloge?

Rezultati, ki smo jih dobili, so v nasprotju z ugotovitvijo Kreka in Vogrinca, ki pravita, »da ključne ovire za bolj uspešno integracijo romskih učencev v vzgojno-izobraževalni sistem in posledično v družbo ne izhajajo neposredno iz dela šol, marveč izhajajo iz jezikovnih, kulturno in socialno-ekonomskih dejavnikov, in da je nedoseganje standardov znanja ter slabše usvajanje spretnosti posledica predvsem teh dejavnikov /.../« (2005: 126). Po mnenju učiteljev so omenjeni dejavniki po svojem vplivu na zadnjem mestu, na prvem pa dejavniki, ki so vezani na značilnosti učencev. Majhen delež, ki ga pripisujejo učitelji domačim razmeram, je tudi v primerjavi z drugimi tovrstnimi raziskavami nekoliko presenetljiv, saj v le-teh socialno-ekonomske razmere družine odigravajo odločujočo vlogo.

Učitelji o vključevanju romskih učencev v razred

Tabela 4: Odstotki posameznih odgovorov anketiranih učiteljev o svoji stopnji strinjanja z izpostavljenimi trditvami (možni odgovori so od "1 – sploh se ne strinjam" do "5 – popolnoma se strinjam").

Odgovori učiteljev: TRDITVE:	1		2		3		4		5	
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Stopnja poučevanja učiteljev	RP	PR	RP	PR	RP	PR	RP	PR	RP	PR
1. Uspešnost vključitve romskega učenca v razred je odvisna od otroka samega.	8,8	7,2	37,9	38,6	17	19,3	28,6	24,1	7,7	10,8
2. Starši slovenskih otrok so naklonjeni vključitvi romskega učenca v razred, kjer je njihov otrok.	10,4	10,8	35,2	45,8	40,7	34,3	13,7	9,1	/	/
3. Učitelji imajo do romskih učencev nižje učne zahteve.	8,4	4,8	29,1	24,2	30,1	27,1	27,4	33,7	5	10,2
4. Romi se za uspeh svojih otrok v šoli zanimajo manj kot ostali starši.	1,7	1,8	12,1	7,8	37	33,1	29,3	42,2	19,9	15,1
5. Romski učenci pripomorejo k vzgoji vseh učencev v smislu tolerantnosti do drugačnih, solidarnosti.	4,4	3,6	12,1	16,9	25,3	26,5	47,8	45,8	10,4	7,2
6. Romski učenci so v povprečju manj sposobni od ostalih otrok.	7,7	9,6	34,3	41,6	34,3	29,5	20,4	17,5	3,3	1,8
7. Starši ostalih otrok ne dovolijo, da se njihov otrok družijo z romskim otrokom.	4,4	3,0	24,7	22,6	47,8	48,7	19,8	22,0	3,3	3,7
8. Učitelji so popustljivejši pri discipliniranju romskih učencev.	19,9	7,8	45,3	45,5	25,4	29,7	8,8	17,0	0,6	/
9. Romi od svojih otrok preveč pričakujejo.	15,5	14,5	35,9	36,7	41,4	42,2	6,1	6,0	1,1	0,6
10. Sprejetost romskega učenca v razred je bolj odvisna od ostalih učencev in njihovih staršev kot od učitelja.	7,1	1,8	30,8	22,4	23,6	27,3	33	38,8	5,5	9,7
11. Romi svojih otrok ne spodbujajo dovolj k učenju.	3,3	1,2	8,8	6,1	39,8	30,9	34,8	44,8	13,3	17,0
12. Učitelji se ne čutijo usposobljeni poučevati romske učence.	15,4	9,7	41,2	40,6	27,5	28,5	13,2	17,0	2,7	4,2
13. Romski starši krivdo za neuspeh svojega otroka pripišejo učitelju.	3,8	3,6	25,8	26,5	54,9	49,4	12,1	15,7	3,4	4,8
14. Romski učenci imajo težave pri učenju, ker se jih ne poučuje v materinščini.	6,1	7,8	25,4	31,9	43,1	37,3	19,9	19,9	5,5	3,1
15. Učitelj, ki uči romske učence, bi moral poznati romsko kulturo in jezik.	5,5	6,0	14,3	14,5	24,7	25,8	46,7	41,0	8,8	12,7
16. Romski učenci so nestrpni do slovenskih učencev.	4,4	4,8	25,8	33,7	57,2	51,2	11	9,1	1,6	1,2

Naj najprej omenimo, da so se številne statistično pomembne razlike pokazale v stališčih med učitelji, ki imajo izkušnje, in tistimi, ki izkušenj nimajo. V podrobnejšo analizo razlik se na tem mestu ne bi spuščali, saj bi bistveno podaljšala besedilo, naj le izpostavimo, da so učitelji, ki nimajo izkušenj z romskimi učenci, bistveno bolj neodločeni, medtem ko so se učitelji, ki imajo izkušnje, pogosteje opredelili na lestvici bodisi v smer strinjanja ali nestrinjanja.

Frekvenčna analiza pri razrednih in predmetnih učiteljih pa je pokazala, da se v vseh treh kategorijah (strinjanje, neodločenost in nestrinjanje) pojavljajo skoraj iste trditve. Statistično pomembne razlike med predmetnimi in razrednimi učitelji se pojavljajo le pri osmi in deseti trditvi. Pri trditvi 8 je hi-kvadrat 14,767 ($df = 4$), $p = 0,005$. Rezultati kažejo, da se razredni učitelji s trditvijo, da so učitelji popustljivejši pri discipliniranju romskih učencev, bistveno bolj ne strinjajo, predmetni učitelji pa se rahlo bolj strinjajo. Pri trditvi 10 je hi-kvadrat je 10,884 ($df = 4$), $p = 0,028$. Razredni učitelji se s trditvijo, da je sprejetost romskega učenca v razred bolj odvisna od ostalih učencev in njihovih staršev kot od učitelja, bolj ne strinjajo, predmetni pa se bolj strinjajo.

Sicer pa hiter pogled na dobljene rezultate kaže, da se je pri nekaterih trditvah pokazalo izrazito nagibanje učiteljev bodisi k (ne)strinjanju ali pa visoka stopnja neodločenosti. Prvi vtis pri razrednih učiteljih je zelo vzpodbuden, saj deluje, da se učitelji zavedajo pomena poznavanja romske kulture, kakor tudi, da po njihovem mnenju romski otroci v razredu pripomorejo k vzgoji k tolerantnosti. Odgovori kažejo, da so učitelji kritični do staršev, saj skoraj polovica razrednih učiteljev meni, da se Romi za uspeh svojih otrok zanimajo manj kot ostali starši in da svojih otrok ne spodbujajo dovolj k učenju. Učitelji se sodeč po rezultatih večinoma čutijo usposobljene za poučevanje romskih učencev in niso popustljivejši pri njihovem discipliniranju, čeprav so nekateri izrazili, da imajo do njih nižje učne zahteve. Poleg tega so izkazali precej visoko nestrinjanje, da bi bili slovenski starši naklonjeni vključitvi romskega učenca v razred svojega otroka. Z vidika predmetnih učiteljev bi lahko rekli, da romski učenci nimajo podpore s strani svojih staršev in da je nepoznavanje kulture in jezika velika ovira za učiteljevo delo. Hkrati pa tudi ostali starši niso naklonjeni integraciji romskega otroka v razred, kjer je njihov otrok, romski starši pa ne pričakujejo dovolj od svojih otrok, ki po mnenju anketiranih učiteljev niso manj sposobni od ostalih otrok. Zanimivo je, da se veliko učiteljev ne strinja s trditvijo, da se ne čutijo usposobljene

poučevati romskega učenca. Glede na to, da imajo verjetno ti učitelji manj izkušenj z romskimi učenci kot razredni učitelji, se postavlja vprašanje, koliko so ti odgovori normativni. Če primerjamo rezultate teh dveh skupin, lahko ugotovimo, da so tiste trditve pri razrednih učiteljih, kjer je prišlo do nagiba k strinjanju oz. nestrinjanju, zelo podobne predmetnim učiteljem.

Poglejmo si še rezultate faktorjske analize.

Tabela 5: Prikaz nasičenosti faktorjev s posameznimi trditvami pri različnih skupinah anketiranih učiteljev

TRDITVE	Razredni učitelji	Predmetni učitelji
1. Uspešnost vključitve romskega učenca v razred je odvisna od otroka samega.	F6 ,810	F5 ,810
2. Starši slovenskih otrok so naklonjeni vključitvi romskega učenca v razred, kjer je njihov otrok.	F2 -,594	F3 -,736
3. Učitelji imajo do romskih učencev nižje učne zahteve.	F1 ,673	F1 ,577
4. Romi se za uspeh svojih otrok v šoli zanimajo manj kot ostali starši.	F1 ,859	F1 ,705
5. Romski učenci pripomorejo k vzgoji vseh učencev v smislu tolerantnosti do drugačnih, solidarnosti.	F5 ,879	
6. Romski učenci so v povprečju manj sposobni od ostalih otrok.	F1 ,663	
7. Starši ostalih otrok ne dovolijo, da se njihov otrok druži z romskim otrokom.	F2 ,759	F3 ,739
8. Učitelji so popustljivejši pri discipliniranju romskih učencev.	F2 ,663	F2 ,761
9. Romi od svojih otrok preveč pričakujejo.	F3 ,736	F1 -,691
10. Sprejetost romskega učenca v razred je bolj odvisna od ostalih učencev in njihovih staršev kot od učitelja.	F3 ,470	F5 ,568
11. Romi svojih otrok ne spodbujajo dovolj k učenju.	F1 ,663	F1 ,753
12. Učitelji se ne čutijo usposobljeni poučevati romskih učencev.		F2 ,507
13. Romski starši krivdo za neuspeh svojega otroka pripišejo učitelju.	F3 ,646	F2 ,559
14. Romski učenci imajo težave pri učenju, ker se jih ne poučuje v materinščini.	F4 ,819	F4 ,746
15. Učitelj, ki uči romske učence, bi moral poznati romsko kulturo in jezik.	F4 ,513 F5 ,597	F4 ,762
16. Romski učenci so nestrpni do slovenskih učencev.	F6 -,547	F3 ,535

Pri interpretaciji vsakega faktorja smo poleg korelacijske matrike, kjer smo ugotavljali, katere trditve so med seboj povezane, upoštevali tudi frekvenčno strukturo odgovorov, na osnovi katere smo lahko razumeli, kakšno valenco imajo trditve znotraj faktorjev pri posameznih skupinah. In kako smo imenovali faktorje?

Razredni učitelji

Prvi faktor smo imenovali NESPODBUDNO UČNO OKOLJE ROMSKIH UČENCEV.

Pojasni 17,58 % variance. Možna interpretacija faktorja je, da imajo učitelji do romskih otrok nižje učne zahteve, ker se romski starši po njihovem mnenju za uspeh svojih otrok zanimajo manj kot ostali starši in jih ne spodbujajo dovolj k učenju. Zato se potem romski učenci izkažejo kot manj sposobni od ostalih učencev.

Drugi faktor smo imenovali NEZAŽELENOST ROMOV S STRANI SLOVENSKIH STARŠEV. Pojasni 11,83 % variance. To povezanost lahko interpretiramo, da manj ko so slovenski starši naklonjeni vključitvi romskega učenca v razred, manj dovolijo svojemu otroku druženje z romskim učencem.

Tretji faktor smo imenovali ODGOVORNOST ZA USPEH. Pojasni 9,54 % variance. Med trditvama (9, 13) je sicer pozitivna korelacija, vendar je v frekvenčni analizi jasno nestrinjanje učiteljev s trditvijo, da romski starši preveč pričakujejo od svojih otrok, kar pomeni, da tudi krivde za neuspeh ne pripisujejo učitelju.

Četrti faktor smo imenovali POMEN JEZIKA IN KULTURE PRI IZOBRAŽEVANJU ROMSKEGA UČENCA. Pojasni 8,40 % variance. Med trditvama (14, 15) je pozitivna korelacija, pri čemer je zanimivo to soočiti s frekvenčno analizo, saj so učitelji večinoma neodločeni oz. se nagibajo celo k nestrinjanju, da bi romski učenci imeli težave pri učenju, ker se jih ne poučuje v materinščini, medtem ko so izkazali skorajda najvišjo stopnjo strinjanja, da bi učitelj, ki uči romske otroke, moral poznati romsko kulturo in jezik.

Peti faktor smo imenovali VPLIV UČITELJEVEGA POZNAVANJA JEZIKA IN KULTURE NA VZGOJO. Pojasni 7,48 % variance. V frekvenčni strukturi lahko vidimo, da se pri obeh trditvah (5, 15) dobra polovica anketiranih strinja, kar lahko interpretiramo, da bolj ko učitelj pozna romsko kulturo in jezik, bolj pripomore romski učenec k vzgoji vseh ostalih k strpnosti in solidarnosti.

Zadnji faktor smo imenovali OTROKOVA (NE) ODGOVORNOST ZA INKLUZIJO IN (NE) STRPNOST. Pojasni 6,75 % variance in govori o negativni povezanosti med prvo in zadnjo trditvijo, kar pomeni, da uspešnost vključitve romskega učenca po njihovem mnenju ni odvisna od učenca samega, in so zato le-ti nestrpni do slovenskih učencev kot tudi obratno – da je vključitev romskega učenca odvisna od njega samega in da zato le-ta ni nestrpen do slovenskih otrok.

Vsi faktorji skupaj pojasnijo 61,60 %

Predmetni učitelji

Prvi faktor smo imenovali NESPODBUDNO UČNO OKOLJE ROMSKIH UČENCEV

Pojasni 14,30 % variance. To lahko interpretiramo, da po mnenju večine učiteljev Romi svojih otrok ne spodbujajo dovolj k učenju, od svojih otrok niti ne pričakujejo veliko, se za uspeh svojih otrok zanimajo manj kot ostali starši in da imajo učitelji do romskih učencev nižje učne zahteve. Faktor je v treh od štirih trditvev podoben prvemu faktorju pri razrednem pouku.

Drugi faktor smo imenovali USPOSOBLJENOST UČITELJEV ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE ROMSKIH UČENCEV. Pojasni 12,35 % variance. Ti rezultati nas napeljujejo k naslednji interpretaciji: večina učiteljev se čuti sposobna poučevati romske otroke, pri discipliniranju slednjih niso popustljivejši in romski starši krivde za neuspeh svojega otroka ne pripišejo učitelju.

Tretji faktor smo imenovali NENAKLONJENOST INKLUZIJ S STRANI OSTALIH STARŠEV IN NESTRPNOST ROMSKIH UČENCEV. Pojasni 11,31 % variance. To lahko interpretiramo, da po mnenju večine učiteljev starši slovenskih otrok niso naklonjeni vključitvi romskega učenca v razred, kjer je njihov otrok, in zato tudi svojemu otroku ne dovolijo druženja z romskim, kar vpliva na nestrpnost romskih učencev do slovenskih.

Četrty faktor smo imenovali POMEN JEZIKA IN KULTURE PRI IZOBRAŽEVANJU ROMSKEGA UČENCA. Pojasni 10,32 % variance. Učitelji, ki menijo, da je poznavanje romske kulture in jezika nujno za poučevanje romskih učencev, menijo tudi, da je jezik glavna ovira pri učenju romskih učencev in obratno.

Zadnji faktor smo imenovali INKLUZIJA, ODVISNA OD

OSTALIH IN ROMSKEGA UČENCA SAMEGA. Pojasni 7,82 % variance. Sprejetost romskega učenca je torej po mnenju večine učiteljev bolj odvisna od ostalih učencev in njihovih staršev, in v tem kontekstu je inkluzija odvisna tudi od romskega učenca samega.

Vsi faktorji skupaj pojasnijo 56,10 % variance.

Kot torej vidimo, smo v faktorski analizi pri razrednih učiteljih dobili 6, pri predmetnih pa 5 faktorjev, kljub različnemu številu pa je med njimi kar nekaj podobnosti. Prvi (nespodbudno učno okolje romskih učencev) in četrti faktor (pomen jezika in kulture pri izobraževanju romskega učenca) sta pri obeh skupinah skoraj identična. Tudi drugi faktor pri razrednih in četrti pri predmetnih učiteljih sta si v dveh postavkah identična in v eni različna, vendar oba govorita o nezaželenosti Romov s strani ostalih staršev. Zanimiv je drugi faktor pri predmetnih učiteljih, ki govori, da so učitelji usposobljeni za vzgojo in izobraževanje romskih učencev, in peti faktor pri razrednih učiteljih, ki vzpostavlja zanimivo povezavo med učiteljevim poznavanjem romske kulture in jezika ter vzgojo. Zadnja faktorja pri obeh skupinah sta ravno tako precej podobna, saj govorita o tem, da je v večini primerov romski otrok sam odgovoren za vključitev.

Odgovornost učiteljev za učni uspeh in vključitev romskih učencev v razred

Kot nam kažejo zgoraj predstavljeni rezultati, je prepoznana stopnja učiteljeve lastne vloge pri doseganju učnega uspeha romskih otrok izredno nizka. Četudi smo pri enakem vprašanju dejavnikov učnega uspeha, vezanega na običajnega učenca v naši osnovni šoli, dobili precej podobne rezultate, je pri romskih učencih stopnja učiteljeve odgovornosti za učni uspeh na najnižji ravni (Lesar, Čuk, Peček, 2005a). Če te ugotovitve povežemo z rezultati, ki smo jih dobili pri trditvi 14, kjer le dobra petina anketiranih prepoznava učni jezik kot oviro pri šolanju romskih učencev in se dobra tretjina učiteljev ne strinja, da bi bil slovenski jezik razlog za učne težave romskih učencev, lahko zaključimo, da je med našimi učitelji prepoznana ne le nizka stopnja odgovornosti za učni uspeh romskih učencev, temveč da je tudi njihova senzibilnost za zelo očitno oviro

pri šolanju romskih učencev na zelo nizki ravni.

Zanimivi so tudi rezultati za 12. trditev, kjer se dobra polovica anketiranih ne strinja, da se učitelji ne čutijo usposobljeni za poučevanje romskih učencev, hkrati pa se pokaže podobno visoko strinjanje, da bi učitelji morali poznati romsko kulturo in jezik. Ali to govori o tem, da naši učitelji dovolj poznajo romsko kulturo in jezik? Kljub temu da raziskave, ki bi nam odgovorila na zastavljeno vprašanje, ne poznamo, o tem dvomimo. Iz naše raziskave pa je jasno, da ta védenja učitelji pri poučevanju ne pogrešajo, jih pa izpostavljajo kot potrebna pri izobraževanju Romov ter tudi pri vzgoji za tolerantnost in solidarnost. Ali je v ozadju tega moč prepoznati njihovo željo, da bi romske učence poučevali predvsem tisti učitelji, ki poznajo romsko kulturo in jezik, ali morda, da si oni želijo pridobiti ta védenja? V kolikor drži prva predpostavka, je težko verjetno, da bo predlagana rešitev o vključevanju dodatnih romskih asistentov (Strategija ..., 2004) pri nas konstruktivna. Pri takšni naravnosti slovenskih učiteljev do vključevanja romskih učencev v redne oddelke osnovne šole bo zelo verjetno prispevala k še večjemu poglobljanju lastne neodgovornosti in prelaganju le-te na asistenta.

Če te ugotovitve povežemo s stališči učiteljev do načina šolanja romskih učencev oz. učenja romščine in slovenščine, se nam le-te ponovno potrdijo. Kot smo ugotovili, dve tretjini učiteljev kot najboljši način šolanja romskih učencev prepozna v poučevanju Romov pod enakimi pogoji kot ostalih učencev in hkrati tretjina predmetnih oz. več kot polovica razrednih učiteljev meni, naj se Romi slovenskega jezika naučijo pred vstopom v šolo.

V zvezi s stopnjo odgovornosti učiteljev za učni uspeh romskih učencev bi izpostavili tudi 1. faktorsko rešitev pri obeh skupinah učiteljev, v kateri se jasno pokaže povezanost med zniževanjem učne zahtevnosti z nespodbudnim odnosom staršev do otroka. Že smo ugotovili, da imajo nekateri učitelji pri romskih učencih nižje učne zahteve, zanimivo pa je, da se le-te povezujejo s tistimi učenci, pri katerih zaznajo nespodbudno družinsko okolje. Znano je, da nizka pričakovanja vodijo v nizke rezultate, kar pomeni, da so romski učenci zato dvakrat prikrajšani. Ne le doma, temveč tudi v šoli jih učitelji obravnavajo kot tiste, od katerih ne pričakujejo toliko kot od ostalih. V zvezi s tem je tudi zanimivo, da je vseh deset učiteljev, s katerimi smo naredili polstrukturirani intervju,

na naše vprašanje, kakšni so njihovi predlogi za povečanje učne uspešnosti romskih otrok, v svojih odgovorih omenjalo le starše in njihovo vlogo pri tem. Po njihovem mnenju so torej starši tisti, ki lahko največ pripomorejo k boljši učni uspešnosti romskih otrok. V zvezi z nižanjem učnih zahtev pa je bila večina mnenja, da jih ne nižajo, pri čemer so nekateri argumentirali, češ da prilagajanje ciljev otrokovemu znanju in sposobnostim – kar počnejo – ne pomeni zniževanja učne zahtevnosti, temveč kaže na njihovo razumevanje teh otrok.

Glede socialne vključenosti romskega učenca nam faktorska analiza pri obeh skupinah učiteljev precej jasno pokaže, da je leta odvisna predvsem od njega samega kot tudi od staršev ostalih otrok, ki po mnenju učiteljev večinoma niso naklonjeni vključitvi romskega učenca v razred. Tako pri razrednih kot tudi predmetnih učiteljih smo dobili kar dva faktorja, ki govorita o nezaželenosti in prepuščenosti učenca samemu sebi, vloga učitelja pri socialni vključenosti romskega učenca pa je iz faktorske analize ostala nepojasnjena – frekvenčna analiza pri razrednih učiteljih kaže na bipolarnost mnenj, pri predmetnih učiteljih pa je opaznejše nagibanje k strinjanju, da je vloga učitelja pomembna. Je pa zanimiv peti faktor pri razrednih učiteljih, kjer se pokaže pozitivna povezanost med učiteljevim poznavanjem romske kulture in jezika ter vplivom romskega učenca v razredu na vzgojo vseh v smislu strpnosti in solidarnosti. Potreba po večjem poznavanju romske kulture in jezika se pri učiteljih povezuje bolj s prepoznavanjem ključne vloge pri doseganju tako vzgojnih kot izobraževalnih ciljev.

Zaključimo lahko, da analiza vprašalnika kaže na nizko stopnjo prepoznavanja ključne vloge in odgovornosti učiteljev za romske učence kot tudi na neobčutljivost za njihove težave. Pri takih stališjih učiteljev je težko verjetno, da bodo predlagane rešitve, zapisane v Strategiji, zaživele v svoji konstruktivnosti, saj če ponovno izpostavimo samo vključevanje dodatnih asistentov, ki se je v večini evropskih držav sicer izkazalo kot dobra rešitev, bi pri takšni naravnosti slovenskih učiteljev do integracije romskih učencev v redne oddelke osnovne šole zelo verjetno prispevalo k še večjemu poglobljanju lastne neodgovornosti in prelaganju leta na asistenta. Zato bi bilo treba največjo pozornost namenjati tako ozaveščanju učiteljev o njihovi ključni vlogi pri doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev šolanja kot tudi njihovi senzibilizaciji

za realne težave Romov ter še zlasti ozaveščanju učiteljeve lastne pripravljenosti za interkulturalnost v vzgoji in izobraževanju.

Zaključek

Iz odgovorov učiteljev je jasno zaznati prepričanje, da šola romskih otrok ne sme segregirati na ta način, da se jih poučuje ločeno, v posebnih razredih ali šolah. Manj senzibilnosti pa je zaznati pri vprašanih, ali bi moralo biti zanje kaj drugače in kako, da bi bili lahko prav tako uspešni kot njihovi vrstniki. Predvsem pa zgornja analiza kaže, da učitelji sebe ne vidijo kot pomemben dejavnik tako pri doseganju učnih uspehov kot tudi pri socialnem vključevanju romskih učencev, temveč odgovornost za to prelagajo na druge, predvsem na otroka samega. Seveda vsega tega ne moremo razumeti zunaj formalnih okvirov našega šolskega sistema, za katere smo ugotovili, da specifične romskih učencev prav tako ne rešuje ustrezno. Romski učenci tako niso deležni ustrezne pozornosti stroke in politike, posledično tudi učiteljev. Zakaj ne?

Najprej zaradi načina, na katerega se slovenski šolski sistem loteva posameznikove pravice po ohranjanju in razvoju materinščine. Romski učenci namreč trenutno nimajo niti formalne možnosti za učenje materinščine.

Romski učenci prav tako nimajo znotraj šolskega sistema nobene možnosti ohranjanja in razvijanja lastne kulture, saj ni v okviru osnovne šole nobenega predmeta, ki bi le-to omogočal. Kvalitativna analiza je sicer pokazala, da mnogi učitelji vključujejo romsko kulturo bodisi v redni pouk, obvezne šolske ali interesne dejavnosti, pa vendar se zastavlja vprašanje, ali s tem res prispevajo k vključevanju romskih otrok v šolsko kulturo oz. ali ni uspeh nasproten od pričakovanega. Raziskava *Denied a future?* npr. kaže, da občasno vključevanje elementov romske kulture v kurikulum le-tega samo po sebi ne naredi bolj vključujočega. Nekateri starši romskih otrok v omenjeni raziskavi so celo izpostavili, da vključevanje plesov in pesmi v šolski kurikulum ne naredi njihovih otrok bolj spoštovanja vrednih, temveč prej vzpodbuja mišljenje, da so le-ti nesposobni slediti kurikulumu (*Denied a future? ...*, 2001: 33).

Naslednji manko našega šolskega sistema se kaže v učnih vsebinah, ki ne upoštevajo značilnosti in posebnosti narodno-manjšinskih skupnosti, tudi ne romskih. V učnem načrtu za osnovne šole ni praktično nobenih vsebin, povezanih z Romi. Zabeležene so le redke izjeme (Spremljanje ..., 2002: 100). Pri uresničevanju tega bi bilo smiselno upoštevati priporočilo visokega komisarja za narodne manjšine Organizacije za varnosti in sodelovanje v Evropi (OVSE), ki pravi, naj države omogočijo »sodelovanje manjšinskih predstavnikov pri oblikovanju izobraževalnih programov« (Roter, 2004: 247). Ob tem naj le omenimo, da četudi se sami strinjamo s tem, da je treba uvesti v učne načrte tudi vsebine o romski kulturi – in sicer ne le za romske učence, temveč tudi za ostale – kakor tudi v sistem izobraževanja učiteljev, imajo takšni ukrepi, v kolikor niso izpeljani ustrezno, zelo hitro lahko nasprotno učinke od zaželenih. Poznavanje romske kulture lahko namreč predstavlja argument za opravičevanje predsodkov, ki jih imajo Neromi o Romih, hkrati pa lahko predstavlja oviro za socialno-psihološke odnose med učitelji, učenci in njihovimi družinami (The Education ..., 2002: 49).

Naslednji problem je pouk slovenščine za Rome. Jasno je, da imajo romski otroci številne težave, ker je pouk v slovenščini, te pa ne razumejo dovolj dobro. Pa vendar, ali vemo, koliko časa potrebujejo, da slovenščino povsem obvladajo?⁶ Ali bi bilo do takrat, ko jo povsem obvladajo, treba zanje oblikovati predmet slovenščina kot drugi jezik, ki ga poznajo marsikatero druge dežele? Ali je med učitelji dovolj znanja o tem, kako poučevati slovenski jezik učence, katerih materinščina ni slovenščina? Z učenčevo zmožnostjo učenja slovenščine pa je, kot smo že omenili, povezano tudi učenje materinščine. Kot smo že izpostavili, otrok, ki se opismenjuje v materinščini, lažje prenese te spretnosti na drugi jezik kot otroci, katerih prvi poskusi v pismenosti so v jeziku, ki ga ne razumejo in govorijo dobro.

Problem pri romskih učencih v zvezi z znanjem in razumevanjem vsebin poučevanja pa ni le jezikovni. Romski učenci imajo ob vstopu v šolo drugačno predznanje. Razvite imajo drugačne vzorce

⁶ Tuje raziskave kažejo, da potrebuje otrok, ki se ne šola v maternem jeziku, če uporablja drugi jezik vsak dan, tri do pet let, da doseže tolikšno raven znanja, da ga jezik pri šolskem delu ne ovira. Če uporablja drugi jezik samo v šoli, potrebuje pet do sedem let za doseganje iste ravni (Commings po Hočevar, 2001: 152).

mišljenja in navad, ki jim otežujejo vključevanje v institucionalno okolje šole. Zato odgovor na vprašanje, katere oblike in načini dela so zanje boljši, ni *integracija je boljša od segregacije*, temveč je odvisno od otroka, šolskega okolja in predvsem od učiteljev, katere oblike so tiste, ki prispevajo k boljšemu izobraževalnemu in socialnemu vključevanju konkretnega otroka v šolo in razred.

Kaže se tudi manko zavedanja, kaj za otroka pomeni, če je izpostavljen dvojnemu kulturnim vplivom: v svoji družini in okolju, v katerem živi. Tako je v njegovi zavesti spoj in navzkrižje dveh kulturnih tradicij, dveh jezikov in dveh načinov življenja, saj družina in širše družbeno okolje v mnogih primerih nista skladna socializacijska dejavnika. To se lahko odraža tudi v oblikovanju posameznikove identitete. Njegova identiteta lahko vsebuje namreč tudi »elemente nove družbene in kulturne sredine, njen odnos do drugačnosti in lasten položaj v tej relaciji« (Lukšič - Hacin, 1995: 131). Pri posamezniku lahko pride po mnenju Lukšič-Hacinove zaradi dveh različnih procesov celo do razdvojene osebnosti. Čuti se člana nove skupnosti, se z njo identificira, ta pa ga zavrača in mu pripisuje status tujca. Naša stroka in šole se s temi vprašanji ne ukvarjajo dovolj načrtno.

In kot zadnje naj izpostavimo še vzgojno dimenzijo šole. Prepričani smo, da vodstvo šol in učitelji iščejo rešitve, ki bi jim zagotavljale boljšo vzgojo, na žalost pa so marsikateri med njimi že vnaprej obsojene na uspeh. Vse dokler se bo namreč kot primer uspešnih šol prikazovalo šole, ki otrokom prepovedujejo govoriti o tem, katere nacionalnosti in religije so (Zupan, 2004: 3), bi v to, da je izobraževalna in socialna vključitev romskega učenca v razred uresničljiva, zelo težko verjeli. To pa bi prav tako težko verjeli, vse dokler se učitelji ne bodo čutili odgovorni tudi zanje, dokler sami ne bodo pripravljeni ne le razmišljati o naravi ksenofobije, nestrpnosti in neenakosti, temveč se bodo hkrati tudi čutili zavezani k delovanju, ki vzpodbuja strpnost in nediskriminacijo.

Literatura

Barriers to the Education of Roma in Europe. (2002). European Roma Rights Center. Pridobljeno 2. 2. 2006 iz svetovnega spleta: www.errc.org/Popup_index.php?type=nyomtat&id=385.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (1995). (Krek, J., ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.

Denied a future? Summary. (2001). London: Save the children.

Hočevar, A. (2001). Osnovnošolsko izobraževanje beguncev v Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, št. 2, 142–163.

ERRC to United Nations Committee for the Elimination of Racial Discrimination. (2003). Pridobljeno 2. 2. 2006 iz svetovnega spleta: http://lists.errc.org/publications/legal/CERD-Slovenia_Feb_2003.doc.

ERRC to Vlado Dimovski, Minister of Labour and Social Affairs. (2004). Pridobljeno 2. 2. 2006 iz svetovnega spleta: http://lists.errc.org/publications/legal/JIM-Slovenia_2004.doc.

Krek, J., Vogrinc, J. (2005). Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno deprivilegiranih družin – primer začetnega opismenjevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, št. 2, s. 118–139.

Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2005a). Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, št. 1, 90–107.

Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2005b). Stališča osnovnošolskih učiteljev do notranje diferenciacije in individualizacije. V T. Devjak, (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 303–323.

Lukšič - Hacin, M. (1995). *Ko tujina postane dom*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Marentič - Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Peček, M. (2005a). Is the xenophobia of the Slovenian society reflected in the teachers' attitudes towards migrant and Romani students? Teaching Citizenship. CICE. 7th Annual Conference. Ljubljana (May, 19.–21.).

Peček, M. (2005b). Is primary school in Slovenia just and fair: the case of migrant children from former Yugoslavia. *Dve domov*, št. 22, str. 29-48.

Roter, P. (2004). Vloga jezika v integracijskem procesu. V M. Komac in drugi (ur.), *Percepcije slovenske integracijske politike*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, 237–268.

Skubic - Ermenc, K. (2003). Enakost izobraževalnih možnosti v slovenski osnovni šoli s perspektive interkulturalnosti. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.

Smyth, G. (2001). Odziv učiteljev na dvojezične učence v šestih osnovnih šolah na Škotskem: etnografska študija. *Sodobna pedagogika*, št. 2, 100–121.

Spremljanje pridruževanja EU: Zaščita manjšin v Sloveniji. (2002). Budapest: Open Society Fund.

Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji. (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS.

Šolska zakonodaja. (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

The Education of Gypsy Childhood in Europe. Final report. (2002). Pridobljeno 2. 2. 2006 iz svetovnega spleta: http://improving-ser.jrc.it/default/page.gx?_app.page=entity.html&_app.action=entity&_entity.object=TSER----000000000001339&_entity.name=Report.

Zupan, M. (2004). Zamižati ali ukrepati. *Šolski razgledi*, št. 18, 3.

Izvirni znanstveni članek, prejet oktobra 2005.