

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

ALENKA KOŠAK

Nasprotja in konflikti med primarno socializacijo Romov
in procesom šolanja

magistrsko delo

LJUBLJANA, 2009

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

ALENKA KOŠAK

NASPROTJA IN KONFLIKTI MED PRIMARNO
SOCIALIZACIJO ROMOV IN PROCESOM
ŠOLANJA

magistrsko delo

Mentorica: prof.dr. Darja Zaviršek

LJUBLJANA, 2009

PODATKI O MAGISTRSKI NALOGI

Ime in priimek: Alenka Košak

Naslov naloge: Nasprotja in konflikti med primarno socializacijo Romov in procesom šolanja

Kraj: Kostanjevica na Krki

Št. strani: 123

Mentor: prof.dr. Darja Zaviršek

Deskriptorji:

Romi, socializacija, človekove pravice, vzgojno izobraževalno delo, predšolska vzgoja, šolska svetovalna služba

Povzetek:

Magistrska naloga opisuje življenjsko okolje, v katerem odrašča romski otrok, značilnosti njegove primarne socializacije in vpliv le-te na proces šolanja. Nanaša se na romsko populacijo v občini Krško.

Podrobneje so prikazane različne oblike vzgojno izobraževalnega dela z romskimi učenci na osnovni šoli Leskovec pri Krškem. Pomemben prispevek naloge so predlogi o metodah dela v šolski svetovalni službi, ki je pomembna vez med romskimi učenci, njihovimi starši, učitelji in neromskimi učenci.

Title:

Contradictions and conflicts between the gypsies primary socialization and the schooling process

Descriptors:

Gypsies, socialization, human rights, educational work, pre-school education, school advisory service

Abstract:

The master's thesis portrays the living environment of a Gypsy child growing up, the characteristics of his primary socialization and its influence on the schooling process. The thesis applies to the Gypsy population in the Krško municipality.

Various forms of educational work with Gypsy pupils from the Leskovec at Krško Primary School are presented in greater detail. Important contributions to the thesis are the suggestions

of working methods for the school advisory service. School advisory service is an important bond between the Gypsy pupils, their parents, teachers and other pupil as well.

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici, prof.dr. Darji Zaviršek za vso pomoč in podporo pri nastajanju naloge. Hvaležna sem za vse najine zanimive razprave in pogovore, ki so mi odpirali nove ideje in poglede. Iskrena hvala tudi vsem zaposlenim na OŠ Leskovec pri Krškem, ki so mi pomagali pri izvedbi raziskave. Hvala tudi vsem Romom in Rominjam, ki so mi zaupali zgodbe iz svojega življenja.

Kazalo

1.	UVOD	6
2.	TERENSKO DELO IN ETNOGRAFSKO RAZISKOVANJE	8
3.	PROCESI SOCIALIZACIJE	11
3.1.	Oblikovanje identitete in samopodobe	12
4.	ROMI IN ČLOVEKOVE PRAVICE	14
5.	ROMI IN NJIHOVO DOMAČE OKOLJE V OBČINI KRŠKO	18
5.1.	Etnografski opis romskih naselij v občini Krško	18
5.2.	Razmerja med družinskimi člani v romski skupnosti	29
5.2.1.	Identiteta moških v romski skupnosti	30
5.2.2.	Identiteta žensk v romski skupnosti	32
5.2.3.	Skrb za otroka: so romski otroci res vzgojno zanemarjeni?	37
5.2.4.	Odnos staršev do šolanja otrok	43
6.	ROMSKI OTROCI V OSNOVNI ŠOLI LESKOVEC PRI KRŠKEM	47
6.1.	Pomen predšolske vzgoje za otroka	49
6.2.	Prvo srečanje romskega otroka s šolo – ovire in težave, s katerimi se srečujejo	50
6.3.	Oblike organiziranosti vzgojno – izobraževalnega dela z romskimi učenci	56
6.4.	Sodelovanje s starši	88
6.5.	Vedenjske reakcije in čustveno doživljanje romskih otrok v OŠ in njihova samopodoba	92
6.6.	Odnosi med učitelji in romskimi učenci	97
6.7.	Odnos osnovnošolcev do romskih otrok	103
6.8.	Pomoč šolske svetovalne službe romskim učencem	107
7.	SKLEPI IN PREDLOGI – PREDLOGI O METODAH DELA V ŠOLSKI SVETOVALNI SLUŽBI	110
8.	VIRI IN LITERATURA	115
9.	PRILOGE	123

1. UVOD

Romska etnična manjšina je zanimiva za pisanje različnih člankov, raziskovalnih poročil in nalog s strani večinskega prebivalstva in ljudi, ki se srečujejo z njimi. Žal je gradiva, ki bi ga napisali Romi sami malo, bilo pa bi dragoceno za branje in razumevanje njihove družbene skupnosti.

Nekaj let že delam z romskimi otroki in njihovimi starši, pa me vedno znova presenečajo z novimi spoznanji, zaradi katerih sem se tudi odločila, da napišem to nalogo.

Zaradi različnih stereotipnih sodb in predsodkov do Romov, ki veljajo v okolju, kjer Romi živijo, je bila pred leti tudi moj odnos do tega prebivalstva bistveno drugačen, kot je danes. Predvsem me je bilo strah, saj v neromski družbeni skupnosti Romi veljajo za nekaj zastrašujočega predvsem za otroke in kot ljudje, ki so po naravi slabi. Rominjo Natašo Brajdič sem vprašala, kako Romi vidijo Nerome ter o pomenu besede »gadži«, ki jo Romi uporabljajo za neromsko prebivalstvo. Prevladuje mnenje, da ima ta beseda slabšalni pomen. Nataša Brajdič pravi: *»Ne, ni. To je človek, pomeni človek, saom da Romi vejo, da je to pač Nerom. Ni to slabšalno. Vidijo jih isto, kot tisti primer, ko imaš tiste jate: konji ali pa lisice, pa volkovi, ko nekaj ne spada zraven. Tisto, kar ne spada zraven, so malo spornosti z njim. Na tak način je to. Imajo fejest nezaupanja, preveč nezaupanja do Neromov. In zaradi tega se tudi ne morejo vklopiti v družbo. Mi pa vemo, danes, če nisi vsaj malo podoben družbi, si izločen iz družbe, vsak bo pokazal na tebe s prstom in si črna ovca. Ker pa imajo toliko nezaupanja ... pač. Imajo svoj način življenja, oni so kot ... ne vem ... držijo skupaj.«* (intervju, december 2005).

Ob delu z Romi sem поблиžje spoznavala njih same, njihove specifične kulturne vzorce, navade in si postopoma pridobila njihovo zaupanje. Eno pomembnih spoznanj je bilo, da tako kot smo »civilni« nezaupljivi do Romov in imamo do njih veliko negativnih predsodkov, so tudi Romi nezaupljivi do nas. Prijeten občutek je bil, ko so me po določenem času prvič povabili v hišo na kavo. Takrat sem začutila, da so me sprejeli in da sem v njihovem naselju dobrodošla. Začela sem jih bolje spoznavati in presegati ustaljeno, tudi negativno podobo o Romih. Začela sem razumevati njihove različne kulturno specifične prakse in jih drugače interpretirati.

Potem pa se mi je dogajalo, da sem se večkrat znašla v različnih vlogah. V pogovorih s kolegi in drugimi ljudmi, ki so se nanašali na romsko populacijo, sem začutila, da me vidijo kot

»romsko zagovornico«. Stereotipne sodbe, o katerih smo se največkrat pogovarjali, sem poskušala interpretirati z vidika poznavanja kulturno specifičnih vzorcev Romov, kar pa bi za neromskega človeka pomenilo preseči ustaljeno negativno podobo. Socialne relacije med Romi in Neromi so še vedno zelo negativne, kar je tudi ovira za preseganje subjektivne vednosti o Romih s strani večinskega prebivalstva. Po drugi strani pa sem se, kljub občutku sprejetosti med Romi, včasih počutila kot tujka, ki jim vsiljuje svoje zahteve in jih želi spreminjati. Pa vendar sem jih vedno poskušala razumeti in spoštovati njihove tradicionalne posebnosti. K dobremu odnosu z odraslimi Romi veliko pripomore odnos do njihovih otrok. To je bil zame še en pomemben dokaz, da je romskim staršem pomembno, kako se njihov otrok počuti in kakšen odnos ima odrasla oseba do njega. Romski otroci prenašajo veliko sporočil iz zunanjega okolja svojim staršem, ki si tudi na takšen način gradijo podobo o Neromih. Izraz veselja nekega otroka ob mojem prihodu v naselje, je pomenil višjo stopnjo zaupanja njegovih staršev do mene. Izkušnje, ki jih otroci dobivajo v šoli, so prve in pomembne za njihovo oblikovanje podobe o širšem družbenem svetu. Žal je še vedno preveč teh izkušenj negativnih, kar pripisujem tudi dejstvu, da se Romi zelo slabo vključujejo v širšo družbeno skupnost in je šola prva in pogosto tudi edina vez z neromskim prebivalstvom širšega družbenega okolja. Tudi zaradi bivalnih razmer, v katerih Romi živijo, in izoliranost njihovega naselja pripomore k njihovi stigmatizaciji.

Tako sem v svoji nalogi poskušala razložiti, v kakšnih življenjskih razmerah odrašča romski otrok in kako te razmere vplivajo na njegov šolski uspeh, odnose in počutje v šoli. Želela sem nakazati tudi njihove tradicionalne posebnosti, ki so za Neroma večkrat nerazumljive in jih interpretira kot negativne, a pomembno vplivajo na razvoj samopodobe romskega človeka. Mislim predvsem na položaj moških, žensk in otrok v romski skupnosti ter skrb, ki jo starši namenjajo svojemu otroku. Moje raziskovanje je bilo usmerjeno izključno na romsko populacijo v občini Krško in Osnovno šolo Leskovec pri Krškem.

Ob vstopu v šolo romski otrok občuti prvi pomembnejši stik s širšim družbenim okoljem in njegovimi neromskimi vrstniki. Tu se pokažejo razlike med romskimi in neromskimi otroki, povezane z značilnostmi primarne socializacije, predvsem v načinu komunikacije, prehranjevanja, osnovnih higienskih navadah, oblačenju ter poznavanju osnovnih življenjskih pojmov in navad. Tuje okolje, kamor začne vstopati romski otrok, zbujajo pri njem občutke negotovosti in strahu pred tujim, neznanim in drugačnim. Vse to vpliva tudi na učni uspeh otroka in njegovo motivacijo za šolsko delo. Zaradi specifičnosti primarne socializacije in samega kulturnega okolja so tudi pri vzgojno-izobraževalnem delu z romskimi otroki potrebni

drugačni pristopi, metode in tehnike dela ter veliko dodatne učne pomoči. Najprej in najpomembnejša pa je graditev pozitivnega odnosa učiteljev do romskih otrok, ki temelji na sprejemanju, upoštevanju njihovih specifičnih potreb in spoštovanju njihove kulturne identitete. S pozitivnim pristopom in odnosom učiteljev se takšna klima lahko ustvarja tudi med romskimi in neromskimi učenci. Za uspešno šolsko delo je zelo pomembno sodelovanje s starši, ki je tudi svojstveno, saj v večji meri poteka v romskem naselju in obiskih na domu. Pomemben prispevek k uspešnosti izobraževanja romskih otrok ima tudi svetovalna služba. Je pomembna vez med šolo in romskimi starši. Delovati mora na vseh področjih, ki vplivajo na uspešnost romskih učencev v šoli in opravljati tudi specifične naloge, ki pri neromskih učencih niso potrebne oziroma v veliko manjši meri.

Glavni cilji naloge so naslednji:

- prikazati kulturno specifične vzorce in vedenja, ki veljajo v romski skupnosti, v kateri odrašča romski otrok;
- vpliv le-teh na šolanje romskih otrok;
- prikazati različne oblike vzgojno izobraževalnega dela z romskimi učenci na Osnovni šoli Leskovec pri Krškem;
- opisati, kako romski otroci doživljajo šolo, kako jih doživljajo drugi učenci in učitelji;
- opisati, kako lahko svetovalna služba pomaga romskim učencem pri njihovem šolanju.

Namen naloge je tudi opozoriti na neupoštevanje in slabo poznavanje kulturnih vedenjskih vzorcev romske populacije s strani pedagoških delavcev. Poleg tega si s formalno izobrazbo ne pridobijo znanja za specifične metode dela z marginalnimi skupinami. Šola in šolski sistem se ne približujeta romski kulturi, pričakuje se le prilagajanje Romov večinski kulturi.

2. TERENSKO DELO IN ETNOGRAFSKO RAZISKOVANJE

Naloga je teoretsko aplikativne narave. V njej sem proučevala življenjsko okolje, kjer živijo Romi, njihove posebnosti v socializaciji in vpliv le-teh na šolanje romskih otrok. Moje raziskovanje je bilo usmerjeno izključno na romsko populacijo v občini Krško, ki obsega največje naselje Gorica (ali Kerinov Grm) ter tri manjša naselja: Loke, Drnovo in Straža.

Domače okolje Romov sem proučevala z etnografsko metodo raziskovanja na terenu. Izvajala sem neformalne pogovore z Romi v njihovem domačem okolju, neformalne pogovore z

romskimi učenci v šoli, izvedla intervjuje in anketo med učitelji v OŠ Leskovec pri Krškem ter uporabila metodo opazovanja na terenu – v romskih naseljih (Grebenc, 2003:37).

Terensko delo je potekalo brez vnaprej zastavljenih raziskovalnih vprašanj, tako je ostal pogled na problem odprt. Začelo se je marca 2003 in je intenzivno potekalo do junija 2006, kasneje, do leta 2008, pa je bilo to raziskovanje manj intenzivno, z občasnimi prihodi v romsko naselje.

Šolanje romskih otrok sem proučevala preko lastnega dela v šoli kot učiteljica v ločenih romskih oddelkih, z neformalnimi pogovori z romskimi otroki in njihovimi starši, z neformalnimi pogovori z učitelji, z metodo opazovanja v šoli in v romskih naseljih ter z intervjuji.

METODA OPAZOVANJA IN NEFORMALNI POGOVORI

To metodo sem uporabljala največ ob mojih obiskih v romskih naseljih. Opazovanje je potekalo sistematično in tudi nesistematično. Včasih sem načrtno prišla v romsko okolje z jasno opredeljenim in načrtovanim ciljem opazovanja, občasno pa sem hodila v romsko naselje zaradi službenih dolžnosti in takrat moje opazovanje ni bilo načrtno usmerjeno v raziskovanje, sem pa vseeno dobila veliko gradiva za mojo raziskavo.

Moji obiski v romskih naseljih so trajali različno dolgo, od ene ure do skoraj celega dne. Največ sem se posluževala prikritega opazovanja z delno udeležbo (Vogrinc, 2008:51). Za prikrto opazovanje sem se odločila predvsem zato, ker sem Romom zelo težko razložila namen mojega dela in moje naloge, da bi jo pravilno razumeli. Občasno sem uporabila tudi odkrito metodo opazovanja, predvsem takrat, ko sem se pogovarjala s posamezniki, za katere sem vedela, da mi lahko povedo zanimivo zgodbo. Takrat sem jim povedala, zakaj to zgodbo potrebujem. Nastopala sem tako v vlogi pasivne opazovalke, ko nisem sodelovala v njihovih dejavnostih in sem jih zgolj opazovala, kot tudi aktivno udeležene opazovalke v njihovih dejavnostih. To je bilo ob celodnevni družnji z Romi v njihovem domačem okolju, ko sem z njimi izvajala različne delavnice, pomagala pri pripravi kosila in drugih aktivnosti, se udeležila njihovega piknika in podobnih dejavnosti.

Ob mojih obiskih v romskem domačem okolju sem izvedla približno 30 neformalnih pogovorov z odraslimi Romi. Ob tem je nastajalo gradivo v obliki terenskih in pogovornih zapisov.

INTERVJUJI

Intervjuvala sem ljudi, ki opravljajo različno pedagoško delo v Osnovni šoli Leskovec pri Krškem (pomočnica ravnatelja, učiteljica v ločenih romskih oddelkih, romska koordinatorica, vzgojiteljica, razredna učiteljica v integriranem oddelku) ter Rominjo Natašo Brajdič.

Izvedla sem 6 intervjujev:

- intervju s Heleno Bizjak, pomočnico ravnatelja. Bizjakova že dobrih 25 let dela na šoli, ima veliko izkušenj pri delu z romskimi učenci in njihovimi starši;
- intervju z Rominjo Natašo Brajdič. Nataša Brajdič je romska ženska, ki izstopa iz povprečja tradicionalnega romskega življenja v tem okolju. Stara je 26 let. Je izobražena, zaposlena in ne živi v romskem naselju. Prizadeva si za ohranitev romskih tradicionalnih vrednot in običajev ter je zelo aktivna v prizadevanjih za izboljšanje položaja Romov;
- intervju z učiteljico Patricijo Haler, ki je poučevala v ločenih romskih oddelkih in mi je posredovala svoje izkušnje in stališča;
- intervju z romsko koordinatorico na šoli Natalijo Kovačič, ki je pred nekaj leti tudi sama zaključila izobraževanje v isti osnovni šoli;
- intervju s Tino Macur, vzgojiteljico, ki je delala v ločenem romskem oddelku vrtca in tudi v oddelku, kjer so romski otroci integrirani med ostale otroke;
- intervju z učiteljico razrednega pouka Klavdijo Mirt, ki poučuje tudi romske otroke, integrirane med ostale otroke.

Intervjuji so bili polstrukturirani. (Mesec, 2007:65). Potekali so v obliki individualnih pogovorov. Izhodišča, ki so me v intervjujih zanimala, so bila naslednja:

- vloga moških in žensk v romski skupnosti,
- pravice Romov,
- odnos Neromov do Romov in obratno,
- specifične glede romskega načina življenja,
- predlogi za izboljšanje njihovega položaja,
- vrednote, ki so Romom blizu,
- pomen šolanja za romske otroke,
- ali so romski otroci zanemarjeni,
- dobre in slabe strani integracije,
- odnos učiteljev do romskih otrok,

- sodelovanje s starši,
- usposobljenost učiteljev za delo z romskimi učenci,
- vloga romskega asistenta v šoli.

ANKETA

Izvedena je bila med učitelji razredne in predmetne stopnje v letu 2004. Anketne liste je oddalo 26 učiteljev. V njej sem želela izvedeti naslednje:

- s kakšnim predznanjem prihajajo romski otroci v šolo,
- ovire pri integraciji romskih otrok,
- oblike sodelovanja s starši,
- položaj romskega otroka v razredu,
- lastnosti, ki po njihovem mnenju najbolj opisujejo Rome.

3. PROCESI SOCIALIZACIJE

Socializacija je proces, v katerem posameznik osvaja kulturo družbe, ki ji pripada. Vpliva na družbeno življenje posameznika in na interakcijo z drugimi ljudmi.

Musek (1993: 336) opredeljuje socializacijo kot proces vraščanja v družbeno okolje in ga označuje kot pomembno prvo vzgoje in osebnostnega razvoja. Izid socializacije naj bi bila osebnost, ki pozna družbene zahteve in kulturo in ki zmore družbena in kulturna pravila tudi kritično presojati in sodelovati pri njihovem spreminjanju.

Proces socializacije poteka v treh stopnjah:

Primarna socializacija: faza predšolske dobe otroka, od rojstva do vstopa v šolo. Gre za obvladovanje telesnih sprememb in spretnosti, osvojitve higienskih navad, razvoj govora, vključitev otroka v vrstniške skupine. Odvija se predvsem v družini, učinki pa segajo v naslednje stopnje socializacije in so pomembni za njihovo uspešnost.

Sekundarna socializacija: posameznik pride v stik s širšim okoljem, ki na bolj institucionaliziran način prenaša pravila družbe na posameznika. Gre za čas intenzivnega šolanja otroka v instituciji in vključevanje v širšo družbeno skupnost.

Terciarna socializacija: socializacija/inkulturacija so po Lukšič-Hacin (1999: 59-64) procesi ohranjanja obstoječe realnosti in vzpostavljanja »nove realnosti«. Pojem je povezan s procesi posameznikovega učlovečenja. Človek je rojen s predispozicijami, ki mu nudijo možnost, da

postane družbeno in kulturno bitje. To pa ni samoumeven proces, saj se predispozicije oblikujejo šele v procesih socializacije/inkulturacije. Okolje določi meje uresničenja predispozicij in vsili lastne načine zadovoljevanja potreb. Intenzivnost vpliva okolja na izoblikovanje otrokove osebnosti se razlikuje glede na posamezna starostna obdobja.

Musek (1999: 52) tudi poudarja, da so družinsko okolje in družinski vplivi bili in ostajajo za človeka glavni dejavnik socializacije in osebnostnega oblikovanja.

Resman (2003: 66) opredeljuje pomen družine in njene sorodstvene povezave, ki s svojim kulturnim okvirom močno vpliva na otrokov psihosocialni razvoj: *»Skozi medsebojne odnose odrasli vplivajo na čustva, spoznanja in vedenje otrok; skozi družinsko in sorodstveno interakcijo na otroke prehajajo prepričanja in vrednote.«* V družini se otroci učijo vlog in iz teh sprejemanja obveznosti in odgovornosti. Eno najpomembnejših sredstev socializacije otrok in šolskega dela je osvajanje jezika.

Žigon (1998: 26) govori o dvojnosti jezikovne socializacije, ko je posameznik izpostavljen dvojnemu vplivu oziroma paralelni socializaciji, predvsem ko gre za inkulturacijo kot istovetenje z določeno etnično skupnostjo. Pripadniki etničnih manjšin so izpostavljeni vplivu manjšinske primarne kulture in večinske sekundarne kulture, zaradi česar pride do »kulturne razklanosti« osebnosti. To pomeni, da posameznik, ki skuša sprejeti tujo kulturo, to lahko stori na ravni zavednega, ni pa tuje kulture mogoče sprejeti na ravni nezavednega. Ko človek sprejema tujo kulturo, ostaja v konfliktu s samim seboj, ker so ga vzgojili starši, katerih odnos do dominantne kulture je do neke mere konflikten.

3.1. Oblikovanje identitete in samopodobe

Samopodoba je predstava človeka o samem sebi, o svojih sposobnostih in zmožnostih, ciljih in zadolžitvah, ki ga vodi v njegovem delovanju v določeni situaciji (Ule, 2005: 215).

Kobalova meni, da sta identiteta in samopodoba isti pojav, le da različni avtorji uporabljajo različna izraza za opis istega pojava. To pa je celota potez, predstav, občutij, vrednotenj, ocen samega sebe in drugih psihičnih vsebin, ki jih posameznik pripisuje samemu sebi in ki jih drugi pripisujejo njemu (Kobal, 2000: 36-38).

Samopodobo posameznika sestavljajo tudi vse vloge, ki jih v skupnosti in družbi prevzema. (Tomori, 1994: 22-23) Musek (1999: 56) pravi, da psihološke raziskave vse jasneje dokazujejo, da ima samopodoba izjemno pomembno mesto pri oblikovanju in usmerjanju posameznikovega ravnanja in doživljanja.

Resman (1999: 114-115) govori o vlogi šole v otrokovem celostnem razvoju in ponujeni možnosti oblikovanja samopodobe. Poudarja, da je oblikovanje samopodobe učenca stvar vrednot, ki prežemajo šolsko življenje, ter stvar odnosov in vzdušja, v katerem živi. Samopodoba učenca pomeni postavljanje osebne, šolske in poklicne vizije otroka in šola ga mora opremiti tudi s tem.

Samopodoba se v šoli gradi na občutjih varnosti, zadovoljstva nad samim seboj, druženja, doživljanja smisla šolskega življenja in mesta, ki ga imajo v strukturi socialnih odnosov. Zato je pomembno, da se učenec zaveda, da ima možnost vplivanja in soustvarjanja tega življenja. Pomembno je, da učenec doživlja občutek telesne varnosti in emocionalne stabilnosti. Isti avtor poudarja tudi, da je za oblikovanje pozitivne samopodobe pomembno, da učenec doživi občutek pripadnosti, da ne bo osamljen in da osvoji določene socialne navade. Učencu je potrebno pomagati, da bo v šoli tudi uspel in ta uspeh tudi doživel ter dobil za to potrditev in priznanje.

Žigon (1998: 17-19) definira identiteto kot izraz odnosa, ki ga je človek vzpostavil do samega sebe in do skupine, v kateri živi. Je pojav, ki nastane v vzajemnem odnosu in vplivu med posameznikom in družbo. Pri posamezniku se vzpostavi skozi posamezne faze socializacijskega procesa. Temelji osebnostne identitete so vzpostavljeni v primarni socializaciji, ki nosi v sebi posebnosti posamezne kulture, ki je drugačna od druge. Tako se v posameznika vgradijo norme, vrednote in simbolni sistem specifične družbe, ki je nosilka njegove socializacije.

Identiteta, kot pravi M. Ule (2000: 86), je relativen koncept in ni vedno nekaj, kar je zaželeno. Nesprejemanje stigmatizirane identitete pomeni nesprejemanje negativne identitete. Po Freudu identiteta izraža nekakšno labilno notranje ravnovesje med individualnim in družbenim v subjektu (ibid.).

V procesu oblikovanja identitete v odnosu do etnične pripadnosti gre lahko posameznik skozi več faz:

- se ne zavedajo, zanikajo ali razvrednotijo narodnostno identiteto;
- konflikti in diskriminacija jih izzove, da se z narodnostjo soočijo in jo raziščejo;
- poglobitev v določeno etnično ali rasno zavest;
- spoštovanje narodnosti;
- integracija narodnosti v polno in kompleksno dvokulturno identiteto (Woolfolk, 2002: 75).

V posameznih kulturah in družbah se oblikuje t.i. etnična identiteta, ki po Lukšič-Hacinovi (1999: 49) predstavlja skupinski vidik posameznikove identitete in je povezana s posameznikovo potrebo po druženju. Posameznik je rojen v določeni skupnosti, ki ima svoja etnična obeležja in so mu v procesu inkulturacije/socializacije predpostavljena. Posameznikova etničnost identitete je povezana s pojavnimi oblikami etničnih skupnosti.

Identiteta je predvsem odraz odnosa, ki ga človek vzpostavi do samega sebe in do skupine, v kateri živi. Ta odnos pa se izoblikuje v interakciji z okoljem. (ibid.)

Milovanovičeva (2006: 24) govori o negativni identiteti romskih otrok kot posledici segregacije na ravni izobraževanja in tudi okolja, v katerem živijo. V tem kontekstu Armstrong (v Milovanović, 2006: 24-25) s pojmom *zaznamovanja (labelling)* oziroma uvrščanjem otrok v homogene skupine z različnimi oznakami ("socialno-kulturno hendikepirani", "s posebnimi izobraževalnimi potrebami", "z motnjami") meni, da se kategorizirani otroci spremenijo v "druge" in postanejo člani družbe, ki so na podlagi določenega merila uvrščeni med deviantne osebe.

4. ROMI IN ČLOVEKOVE PRAVICE

Lakota (2000: 27) v svoji nalogi razlikuje Rome od definicij klasičnih narodnih manjšin v tem, da nimajo svoje domovine in da živijo po vsem svetu. Prav tako tudi nimajo pretežni del svoje populacije v neki sosednji državi.

V nekaterih državah (npr. Avstriji) je romska skupnost priznana kot etnična ali narodna manjšina in imajo enake pravice kot ostale manjšine. Slovenija spada med države, kjer Romi niso uradno priznani kot narodna manjšina, vendar obstaja nekaj predpisov o njihovih posebnih pravicah. Tako 65. člen Ustave RS določa, da položaj in posebne pravice romske skupnosti, ki živi v Sloveniji, ureja zakon (Ustava RS, 1991). Zakon je bil sprejet šele leta 2007. Ureja položaj in opredeljuje področja posebnih pravic romske skupnosti v Republiki Sloveniji, pristojnost državnih organov in organov samoupravnih lokalnih skupnosti za njihovo izvajanje ter sodelovanje predstavnikov oziroma predstavnic romske skupnosti pri uresničevanju njihovih pravic in obveznosti, določenih z zakonom. Posebne pravice Romov so določene v enajstih področnih zakonih. Zakon o lokalni samoupravi (Ur. l. RS, št. 72/93) v svojem 39. členu določa, da na območjih, kjer živi avtohtono naseljena romska skupnost, imajo Romi v občinskem svetu najmanj po enega predstavnika. Zakon o lokalnih volitvah

(Ur. l. RS, št./93) pa podrobneje določa postopke izvolitev predstavnikov romske skupnosti v občinski svet. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 12/96) določa dodatna sredstva šolam, ki imajo učence Rome, zagotavlja specifične normative in standarde, strokovni svet ima pristojnost določanja programa dopolnilnega izobraževanja za otroke Rome. Posebne predpise o romski skupnosti določajo še Zakon o vrtcih, Zakon o osnovni šoli, Zakon o medijih, Zakon o Radioteleviziji Slovenija (zaobjema tudi pripravljanje oddaj za romsko etnično skupnost), Zakon o knjižničarstvu in Zakon o spodbujanju skladnega regionalnega razvoja.

Poleg omenjenih zakonov pa je Slovenija podpisnica pomembnejših mednarodnih pogodb s področja človekovih pravic in prepovedi diskriminacije. Temelj varstva človekovih pravic predstavlja Splošna deklaracija človekovih pravic OZN iz leta 1948, ki sicer pravno formalno ni obvezujoč dokument (Obreza, 2003: 49-50).

Omenjeni predpisi, ki teoretično določajo nekatere posebne pravice Romov, še ne zagotavljajo uresničevanja in spoštovanja temeljnih človekovih pravic romske skupnosti. Kršenje pravic se manifestira na različnih področjih življenja, za katera je teoretično določena "enakost vseh ljudi pred zakonom."

Rominja Nataša Brajdič ocenjuje, da se kršenje človekovih pravic romske skupnosti najbolj odraža na naslednjih področjih: *»Najbolj vidna stvar je ta, kar se tiče služb. Jaz poznam veliko takih mladih, ki so pripravljeni iti v službo, bi delali, ampak ko vidijo, da je Rom, pač jih ne vzamejo. Jaz imam tudi eno izkušnjo, ko je ena ženska poklicala, so rab'li eno čistilko za v šolo in po telefonu so ji obljub'li, da bo, da se mora oglasit'. Ko je prišla tam, je bila Brajdič, ji je rekla: ja, to mesto je pa že oddano. Tukaj so največje kršitve človekovih pravic. Pa še marsikje drugje bi se našlo. Mi vsi danes vemo, da v družbi, če nisi enak njim, družbi, pa če drugače razmišljaš, imaš probleme. Kršijo se pa vsak dan in to marsikje: kar se tiče služb, v šolah tudi. Vsepovsod te drugač' tretirajo, če si Rom. Jaz imam izkušnje, vsepovsod, tudi v zdravstvenem domu, ko čakam v čakalnici, pa se menimo vsi lepo, ko pa reče sestra: Brajdič, pa se jaz vstanem, pa vsak pogleda. Glih zadnjič, ko sem bila, me je sestra, ena, druge me poznajo, ena je bila na praksi, pa me gleda, pa ne odpre vrat, pa me gleda ... ji je bilo čudno, ona je pričakovala tisi standard od Romkinj. Zaradi priimka sem imela probleme, vsak boli. Enkrat me je ena sestra napadla: to pa ni vaša kartica! Sem rekla: ja, pa je. Pa je rekla: tukaj piše Brajdič. Ja, sem rekla, jaz se pišem tudi Brajdič. Kar napadla me je, veš. To te stisne, veš. Jaz sem že navajena tega, pa vseeno te stisne. Meni bi bilo že čudno, da ne bi bilo tega, da je vse normalnoBrajdič ali Hudorovič, saj ni važno kako se pišeš ... pa te*

vsak pogleda zaradi tega, ne vsak, ampak ... pa sploh v javnih ustanovah, te malo stisne ... si misliš: izobražen ta naj bi bil, pa ni res to. Življenje je tako, pa moraš ga sprejet'. So tudi drugačni ljudje. Jaz imam ful prijateljic, ko ni važno ... jaz sem Romka, ampak jaz med njimi nisem. Kar se tiče prijateljstva in privat življenja, jaz imam pošlihtano. Ampak srečujem se pa tudi s takimi, ko jim je ma'l čuden.» (intervju, december 2005).

Zaposlovanje je področje, ki pomembno vpliva na ekonomski status družine, na njen socialni status v družbi in vključevanje v širšo družbeno skupnost. Pravico do svobode dela določa že Ustava v svojem 49. členu, ki pravi tudi, da je vsakomur pod enakimi pogoji dopustno vsako delovno mesto (Ustava RS, 1991). Pogovori z Romi, ki se želijo zaposliti, pa vedno znova govorijo o tem, kako jih delodajalci odklonijo, ko opazijo, da je kandidat za zaposlitev Rom. Horvat-Muc opozarja na velike težave pri zaposlovanju Romov, na eni strani zaradi nizke izobrazbene strukture, na drugi strani pa zaradi neučinkovitih ukrepov države na področju izobraževanja in zaposlovanja Romov (Horvat, 1999: 22). Tudi moja sogovornica Nataša Brajdič je imela zaradi stereotipnih sodb o »standardu o Romkinjah«, kot to imenuje ona, veliko težav na področju zaposlovanja in vsakdanjih opravilih »med civili«. To občuti kot hudo stisko, vendar želi kljub temu ohraniti tradicionalne vrednote njene skupnosti in ne skriva svojega porekla. Največkrat je priimek tisti, ki jo izda in zaradi katerega ima največ težav.

Velike težave se pojavljajo tudi na področju bivalnih razmer Romov. Veliko jih namreč živi v nedostojnih človeških razmerah, komunalno neurejenih naseljih, nelegalnih, brez vode in električne energije, kljub temu da Ustava v svojem 78. členu določa, da država ustvarja možnosti, da si državljani lahko pridobijo primerno stanovanje (Ustava RS, 1991).

Komac (1999: 67) meni, da brez minimalno urejenih bivalnih razmer ni mogoče pričakovati, da bi se romske družine lahko postopoma socializirale in vključile v okolje. Še posebno zato, ker nimajo zagotovljene niti pravice do bivanja v nekem okolju, njihova naselja so pogosto nelegalna in zgrajena na tuji zemlji, zato v okolju delujejo moteče.

Romi ne morejo uporabljati svojega maternega jezika v nobeni od institucij v Sloveniji. Tako se dogaja, da Romi v komunikaciji z uradniki ali strokovnimi delavci ne razumejo pomena njihovih dejanj in razlag, le-ti pa mislijo, da razumejo vse povedano. Velikokrat jih je tudi sram povedati, da česa ne razumejo. Krek navaja, da bi moral obstajati v osnovni šoli izbirni

predmet romski jezik s kulturo, kar lahko vidimo v perspektivi zagotavljanja pravic, ki jih ima romska manjšina glede ohranjanja svojega jezika in identitete (Krek, Vogrinc, 2005: 135).

Vse socialno skrbstvene službe morajo pri svojem delu spoštovati in upoštevati človekove pravice, ker le tako lahko zagotovijo etično pravično in senzibilno delo stroke.

Človekove pravice, kot pravi Rommelspacher (2003: 208), niso nov okvir socialnega dela, lahko pa ponudijo širši pogled in krepijo tiste tradicije znotraj socialnega dela, ki izhajajo iz bojov za socialno pravičnost in emancipacijo.

Sklicevanje na človekove pravice poudarja, da:

- lahko o socialnih problemih razmišljamo le večslojno in vključujemo vedno več mednarodnih in globalnih vidikov;
- so polje socialnega dela vedno definirali politični boji za socialno pravičnost in emancipatorna gibanja;
- je nujno, da socialno delo ohranja distanco do svoje pogosto dvojne in protislovne vloge: na eni strani reproducira družbeno strukturo moči in dominacije, na drugi pa ji oporeka (ibid.).

Carole Pateman (v: Zaviršek, 2003: 223) opozarja, da obstaja razlikovanje med formalnimi in dejanskimi pravicami, in sicer tako, da imajo nekateri ljudje v današnjih družbah status državljan, nekateri pa status člana. Tiste, ki so izključeni iz polnopravnega državljanstva, je možno razvrstiti glede na pripadajoči obseg pravic:

- subjekte, ki v odnosu do zakona niso niti člani niti državljani;
- subjekte, ki so v odnosu do zakona v nekem smislu člani, vendar niso državljani, kar pomeni, da so le pogojno vključeni v družbo – kot izjeme;
- subjekte, ki so dosegli formalne državljanske pravice, kar pomeni, da so državljani, vendar pa nimajo dejanskih pravic.

Rome bi lahko uvrstili v tretjo skupino, kot ljudi z omejenimi dejanskimi pravicami.

Zavirškova opozarja, da je socialno delo v preteklosti temeljilo predvsem na konceptu univerzalnih človekovih pravic in je pred seboj videlo predvsem abstraktnega človeka, ki je enak vsem ostalim. Do pomembnega premika k upoštevanju dejanskih ali konkretnih človekovih pravic pri nas še ni prišlo (Zaviršek, 2003: 222).

Romi imajo pogosto že od otroštva izkušnjo nemoči v razmerju z institucijami in v javnem prostoru. Ponotranjili so podobo manj cenjenih članov skupnosti in so zato tudi manj spretni

pri samostojnem uveljavljanju pravic, kar pa krepi rasistične teorije tudi v socialnem delu (Žnidarec, Urh, 2005: 327).

Srbski književnik in novinar, Dragoljub Acković, definira pojem anticiganizem, ki je nastal v okviru aktivnosti romskih »liderjev« svetovne romske organizacije in je novejšega datuma. Skozi zgodovino je bilo konstantno prisotno preiganje in sovraštvo do Romov. Tudi danes se, kljub sprejetih zakonskih aktih o zaščiti pravic manjšin in drugih predpisih, še vedno pojavljajo oblike anticiganizma, predvsem je več prikritega (Acković, 2007: 27-29). Veliko je tudi rasizma, prikritega in odkritega.

Zornova rasizem interpretira kot zanikanje oziroma omejevanje pravic, zatiranje in utišanje glasov določenih skupin v javnem prostoru. Nadalje definira zatiranje: *»Zatiranje je širok pojem, širši kot diskriminacija. Zatiranje vpliva na samorazvoj, samopodobo, ambicije in vizije, ki jih imajo pripadniki različnih etničnih skupin o sebi. Romska deklica sebe ne bo videla kot bodočo učiteljico, zdravnico, igralko, sodnico ipd. predstave, ki podpirajo zatiranje in diskriminacijo, internalizirajo tako tisti, ki jih rasizem prizadene, kot tisti, ki pripadajo skupini, ki zatira.«* (Zorn, 2003: 304).

Ista avtorica navaja, da je naloga antirasističnega dela pri Romih predvsem zagotavljanje večje vidnosti in vključenosti v lokalno skupnost, pomoč pri urejanju bivalnih, dostop do socialnih in zdravstvenih storitev ter spodbujanje napredovanja romskih otrok v izobraževalnem procesu (ibid.).

5. ROMI IN NJIHOVO DOMAČE OKOLJE V OBČINI KRŠKO

5.1. Etnografski opis romskih naselij v občini Krško

V občini Krško živijo Romi na štirih lokacijah, ki so izključno romska naselja: največje naselje Gorica (ali Kerinov Grm) ter tri manjša naselja: Loke, Drnovo in Straža.

V vseh naseljih skupaj prebiva okoli 300 Romov, v Kerinovem Grmu okoli 180. Omenjeno naselje je tudi najstarejše, staro približno 45 let. Sprva je bilo to izključno šotorsko in barakarsko naselje, kasneje so se pojavile tudi zidane hiše. Naselje je oddaljeno pet kilometrov od Krškega. Okoli njega so njive in travniki, je izolirano od ostalih vasi. Zgrajeno je na ozemlju kmetijskih zemljišč, kamor so se začeli nelegalno naseljevati Romi. Kmetje na tem območju so začeli opuščati obdelavo polj, kajti naselje se je skozi leta širilo in zavzemalo čedalje več kmetijsko obdelovalnih površin. Pred nekaj leti je občina Krško želela preseliti

naselje v bližnjo raketno bazo Gorica, za kar je bila med občino in ministrstvom za obrambo celo sklenjena menjalna pogodba za zemljišča, vendar so ji krajani Gorice nasprotovali. Leta 2007 je občina Krško odkupila zemljišče, ga legalizirala ter izvedla parcelacijo. S tem je Romom dana možnost odkupa svojega zemljišča ter ureditev komunalnih storitev in priklop na električno omrežje. V letu 2008 si je to uredila ena romska družina.

V romskem naselju Kerinov Grm danes stoji že večina zidanih hiš. Nekaj je zelo lepih, čeprav brez elektrike, ostale pa so v zelo slabem stanju, brez vode in elektrike. Ob prihodu v naselje sta vidna dva dela naselja: prednji del, kjer so hiše lepše, z lepim pročeljem in zadnji del, kjer so v zadnjih nekaj letih zrasle iz barak zidane hiše, vendar so le-te v bistveno slabšem stanju. Večinoma imajo en ali dva prostora, kjer biva številčna romska družina, oprema je slaba, razbita ali je sploh ni. Dostop do hiš je težaven, sploh ob slabem vremenu, ko je veliko blata in druge nesnage. Stranišča in kopalnice nimajo, svoje potrebe opravijo kjerkoli zunaj, tudi pred hišo. Romi iz »sprednjega in zadnjega« dela naselja se med seboj ne razumejo. Tisti, ki živijo zadaj, so se v naselje priselili kasneje. Prišli so iz Hrvaške, zato jim drugi Romi pravijo »Hrvati«, kar ima slabšalni pomen. Ti Romi se med seboj ne razumejo, med njimi prihaja tudi do konfliktov.

Pred štirimi leti je komunalno podjetje začelo odvažati smeti tudi v tem romskem naselju. Vendar pa je naselje še vedno zelo zanemarjeno, polno odpadkov in smeti. Veliko je psov in mačk, ki se nekontrolirano razmnožujejo in prinašajo tudi bolezni. Nekatere družine imajo tudi druge domače živali, predvsem konje, ovce, kokoši in koze, ki živijo in se pasejo okoli njihovih domov. Elektrike v domovih ni, za notranjo razsvetljavo uporabljajo »agregate«. Hladilnikov, pralnih strojev in ostalih električnih naprav nimajo. Vodovod je bil pred nekaj leti pripeljan v naselje, prej so jim vodo pripeljali gasilci v posebne velike kontejnerje. Ti so bili dotrajani in umazani. Nekateri Romi so si za lastno uporabo izkopali vodnjake, iz katerih je pritekla tudi oporečna voda. V zadnjem času so si nekatere romske družine same napeljale vodovod do svoje hiše, druge pa hodijo po vodo k vodovodni pipi, ki je postavljena sredi naselja. Pogoji za vzdrževanje osebne higiene so slabi. Oblačila perejo ročno, veliko oblačil pa tudi zavržejo, ko so že zelo umazana.

Romi večino časa preživijo zunaj. Ob lepem vremenu kuhajo zunaj, v poletnem času pa si pred hišo prinesejo vzmetnice, kjer tudi spijo. Nekatere družine se za kakšen teden tudi odpravijo živeti na drugo lokacijo, največkrat nekje ob vodi.

Najslabše urejeno naselje je Straža. Na tem območju se Romi še selijo, občasno tu ni nikogar, potem se pa spet za nekaj časa naseli nekaj družin. Naselje je locirano na travniku ob gozdu.

Vode in elektrike ni, prav tako ne zidanih hiš. Romi živijo v šotoru, prikolici ali pa si začasno postavijo majhno leseno hiško. Ob njihovem odhodu jim ostali Romi velikokrat njihova prebivališča uničijo.

Romsko naselje Drnovo leži ob robu vasi Drnovo. Je komunalno urejeno, ima tudi električno napeljavo. Na tem območju so Romi imeli prve zidane hiše. Kljub urejeni infrastrukturi pa je samo naselje zanemarjeno in umazano. Z Romi iz Kerinovega Grma se ne razumejo in se med seboj ne družijo. Otroci iz tega naselja hodijo v šolo z avtobusom. Starši ne želijo, da po njih prihaja šolski kombi, ki prevaža ostale romske otroke, predvsem zaradi njihovih nesoglasij.

Večina Romov se preživlja z denarno socialno pomočjo, priložnostnimi deli, zbiranjem starega železa, kostanja, gob in drugih plodov. Občasno se odpravijo tudi na večja smetišča, kjer bivajo tudi po nekaj tednov. Nekaj jih tudi dela preko javnih del. Ta dela večinoma hitro opustijo, ker so slabo plačana in jim znižajo tudi ostale socialne prejemke.

Romi živijo dokaj izolirano življenje. Že sama naselja so vsa prostorsko izolirana, v njih živijo izključno Romi. Družijo se večinoma med seboj, stikov z neromskim prebivalstvom imajo malo, predvsem s tistimi Neromi, ki jim pomagajo pri delu.

Danes, v razviti družbi, je življenje brez vode in elektrike nekaj nerazumljivega, a žal so največkrat marginalizirane skupine ljudi tiste, ki živijo v slabih življenjskih pogojih. Zupančič (2003: 119) v svojem članku poudarja, da se socialna izključenost pogosto začne in konča ravno pri odsotnosti osnovne infrastrukture, ker ta pomeni resno in nepremostljivo oviro. Te dobrine pomenijo tehnični predpogoj družbene enakosti, brez katerih so pravne kategorije manjšinske zaščite in boja proti marginalnosti družbenih skupin brez moči.

Na večanje družbene neenakosti, po mnenju Demšarjeve in Urhove (2005: 329), vpliva tudi pomanjkanje skupnostnih mrež, ki so posledica državnih in lokalnih politik (nezadostna sredstva za izboljšanje bivalnih pogojev, nezaposlovanje, onemogočanje enakopravne participacije v skupnosti ...). Avtorici še navajata, da so v nepovezanih skupnostih resursi drugega reda (informacije, vezi, poznanstva), s pomočjo katerih pridemo do resursov prvega reda (denar, vpliv, ugled), dostopnejši tistim, ki zasedajo vrednejše družbene statute.

D. Zaviršek in J. Škerjanc (2000: 403) ugotavljata, da želi večinsko prebivalstvo ohranjati socialno distanco do Romov in jim tudi onemogoča legalizacijo obstoječih naselij, kar pa je pogoj za komunalno ureditev in organizirano gradnjo.

Romi spadajo med pripadnike najnižjih socialnih slojev, med socialno ogrožene marginalne skupine. Prostor, kjer živijo, je zamejen in vanj ne vstopi kdorkoli. Vendar ne toliko v smislu fizične omejitve kot kulturne in družbene, ki se ne sklada z ideologijo širše družbe. Čuferjeva (1997: 348) pravi, da so družbe razvile svoja lastna pravila, ki so kulturno determinirana. Njihov namen je jasna postavitev meja. Znotraj kulturnega prostora, kjer Romi živijo, veljajo specifična pravila, odnosi, organizacija in vzorci obnašanja.

Pri povezovanju s širšim družbenim okoljem in institucijami imajo nemalokrat težave. Niso vključeni v ekonomske in politične institucije, ki razpolagajo z družbeno močjo (Lakota, 200: 32). Zavirškova opozarja, da so v današnjem času na boljšem predvsem ljudje z ustreznimi spretnostmi – beli moški, mlajše ženske s spretnostmi in znanjem, ki jih zahteva novi ekonomski red (Zaviršek, 2000: 34). Vzroke lahko iščemo v pomanjkljivi izobrazbi, nezaposlenosti, ne vključenosti v javno življenje in izoliranosti. So popolnoma odvisni od socialne službe in njene pomoči.

Soočajo se s krožnim tokom revščine: bivanje v romskem okolju, neizobraženost, slabo finančno stanje, nezaposlenost, negativni predsodki večinskega prebivalstva in družbena izključenost (Zaviršek, 2000: 403).

Po definiciji Schmidta je revščina eno od problemskih področij izključevanja. Ostala področja so še: brezposelnost, bolezen, migracija, izključitev iz neformalnega omrežja in politična marginalizacija. Pojem izključevanja tako označuje socialno izključitev in zajema poleg revščine tudi dolgotrajno brezposelnost, pripadnost izključeni manjšini in regionalno izključenost (Schmidt, 2003: 315). Urhova pa poudarja, da se že sama pripadnost romski kulturi pogosto kaže kot prevladujoč razlog socialne izključenosti (Urh, 2005:38).

Z izrazom revščina Dragoš in Leskoškova (2003: 32-33) označujeta »izrazito problematične kombinacije življenjskih težav pri tistih skupinah in posameznikih, ki so dlje časa izpostavljeni različnim vrstam deprivacije na pomembnejših področjih (zaposlitev, bivalni standard, materialno, zdravstveno, izobrazbeno stanje, socialne mreže, preživljanje prostega časa, življenjski vzorci).«

Revščina je povezana z neenakostjo v primeru, ko je neenakost pogoj za revščino, ni pa neenakost povzročena z revščino. Ista avtorja (ibid.) navajata tri poudarke, povezane z omenjeno definicijo:

- neenakost pri dostopu do najpomembnejših materialnih in simbolnih dobrin lahko potisne v revščino najbolj ranljive kategorije prebivalstva;

- vsaka neenakost ne povzroča revščine;
- vsaka oblika revščine je proizvod družbene neenakosti.

Družbeni položaj izključenih skupin, torej tudi Romov, zaznamujejo tri vrste diskriminiranosti in izključenosti:

- ekonomska (subjekt, ki mora biti sposoben ustvarjati dobiček, biti avtonomen in neodvisen);
- socialna (subjekti, ki imajo družbeni vpliv in zasedajo pomembna mesta);
- kulturna (poniževanje ljudi, ki se jim pripisujejo negativne lastnosti in povzdigovanje tistih, ki se jim pripisujejo pozitivne lastnosti – pripadniki večinske kulture) (Zaviršek, Škerjanc, 2000: 387).

D. Zaviršek (2003: 223) poudarja, da so ljudje vključeni v družbo z različnimi statusi. Govorimo o »posebnih skupinah«, o ljudeh, ki imajo »posebne potrebe«, o »posebno ranljivih skupinah«, o »drugačnih ljudeh« in jim s takimi poimenovanji pripisujemo status izjem, ki so sicer vključene v družbo, vendar le kot izjeme in jih ta status tudi izključuje.

S. Zimic opozarja, da je integracija Romov v širšo skupnost nujna, saj nobena družbena skupina ne more obstajati v izolaciji kot nek ločen podsistem družbe (Zavratnik Zimic, 2000: 841). Ali, kot pravi Vito Flaker: *»Možnost stopanja v pogodbene odnose je glavno sredstvo rehabilitacije marginaliziranih ljudi.«* (Flaker, 1998: 194).

Nizka izobrazbena raven Romov je eden temeljnih vzrokov za njihov marginalni položaj in ne vključenost v pomembnejše družbene institute, ki razpolagajo z družbeno močjo. V Razvojno izobraževalnem centru Novo mesto, kjer se že več kot 10 let intenzivno ukvarjajo tudi z izobraževanjem odraslih Romov, ugotavljajo, da na vključevanje odraslih Romov v izobraževalne programe vplivajo:

- nenaklonjenost romske skupnosti do izobraževanja in izključevanje uspešnih posameznikov;
- nezaupljivost in strah Romov pred udeležbo v izobraževalnih programih;
- negativne izkušnje iz predhodnega izobraževanja;
- nizka motivacija in življenje v stilu »iz rok v usta«, ki posameznikom ne omogoča postavljanja ciljev;
- pomanjkanje informacij o možnostih izobraževanja;
- gibanja na trgu dela – kljub dokončanju I. stopnje izobrazbe posamezniku ne omogoča zaposlitve;

- stereotipi in predsodki pri večinskem prebivalstvu, ki Romov ne sprejemajo kot enakovrednih članov družbe (Gašperšič, 2004: 141).

Najpogostejše ovire na strani Romov pa so:

- situacijske (oddaljenost od izobraževalnih organizacij, neurejeno varstvo otrok za ženske in razmišljanje, da je njihovo mesto doma);
- institucijske (programi niso prilagojeni potrebam odraslih, neupoštevanje njihove kulture in tradicije, Romi ne zaznajo uporabnosti formalno pridobljenega znanja, zahtevni vpisni pogoji, trajanje izobraževanja);
- dispozicijske (negativna samopodoba, nizka stopnja samozavesti, nizka pričakovanja, nizek interes za učenje, negativen odnos do učenja, skromno predznanje);
- skromno predznanje, ki je pogosto posledica zniževanja izobrazbenih standardov v predhodnih programih;
- pogosta odsotnost, šibka pripravljenost za samostojno delo;
- slabo razumevanje slovenskega jezika;
- neupoštevanje njihovih sociokulturnih značilnosti, multikulturnosti in načel izobraževanja odraslih pri načrtovanju in izvedbi izobraževalnih programov (Gašperšič, 2004: 141).

Strinjam se tudi z Jelko Škerjanc, ki meni: »Ljudje, ki v skupnosti ne prevzemajo vidnih in vrednotenih socialnih vlog, nimajo denarja, nimajo moči, nimajo dostopa v vsa okolja, nimajo možnosti dela v običajnih okoliščinah in nimajo možnosti vplivanja na spremembe v skupnosti, so neopazni, nevidni. So nevidni državljani drugega reda.« (Škerjanc, 1995: 404).

Za romsko skupnost je značilno, da je kot skupnost zelo močna, moč ima tudi nad posameznikom v tej skupnosti. Tako lažje kljubuje razmeram zunaj svoje kulture in skupnosti. Tudi Freud je mnenja, da je odločilni korak kulture nadomestitev moči posameznika z močjo skupnosti (Freud, 2001: 44). Le kako naj drugače funkcionira romska skupnost v širši skupnosti?

Rominja Nataša Brajdič je na moje vprašanje, zakaj se posamezne romske družine ne izselijo iz romskega naselja in če si to sploh želijo, odgovorila: *»Skupaj se počutijo varni. On je navajen, on je od nekdaj bil med svojimi, on se tam počuti varnega, močnega. Potem ko je pa sam, je pa zgubljen. Pa tudi zaradi samega načina življenja, ki ga ima, si on ne more privoščiti, da gre nekam drugam. Ljudje se selijo zaradi služb, tisti, ki pa nima službe, takih je pa veliko ... kako se bo on nekam odselil, iz nič, da bi šel nekam v nič ... tu je veliko stvari*

takih spornih, da si ne more privoščiti, da bi se odselil. Pa tudi, če se hoče kdo, ga ne pusti večina, gre na njihovo, kao, na familio, da familio mora držat skupaj.» (intervju, december 2005).

Klinar (1991: 25) pa opozarja, da je romska marginalnost vidna v njihovem bivanju v bednih romskih naseljih, do katerih pa največkrat ne segajo intervencije javnih služb. Ker ne sodelujejo v institucijah in v samem družbenem dogajanju, so se znašli zunaj samih družbenih tokov. Med seboj so dokaj nepovezani in razbiti. Največ opravka imajo z njimi javne službe prisile – policija in socialne službe, ki pa vseh problemov njihove marginalizacije ne morejo reševati. Obravnavani so predvsem kot problem, ki ga je treba brzdati, ne pa reševati pri koreninah.

Veliki problemi se kažejo predvsem pri zaposlovanju, zdravstvenem stanju, izobraževanju Romov in revščini, s katero se spopadajo. Kot sem že omenila, so Romi odvisni predvsem od denarne pomoči države, bolj iznajdljivi pa se preživljajo še z nabiranjem zelišč in starega odpadnega železa. Policisti beležijo tudi različna kazniva dejanja za pridobitev osebnega premoženja (osebni pogovor, 2004). Lahko bi rekla, da so se na ta način Romi »prilagodili« današnji postmoderni, informacijski družbi, saj so svoje prvotne dejavnosti preživljanja že zdavnaj opustili in našli nove, finančno donosnejše vire preživljanja. To lahko tudi razumemo, saj sedem ali osem članska družina pač ne more preživeti le od pomoči države. Velikokrat slišim tudi očitek, da Romi nočejo delati in se zaposliti. Problem pa je drugje: Rom je zadnji človek v vrsti, ki bi ga delodajalec želel zaposliti. S tem je tudi kršena njihova pravica do dela. Strinjam se z D. Zaviršek, ki pravi, da se z onemogočanjem pravice do dela nadaljujejo druge vrste zatiranja, ne le v preteklosti, tudi danes: izkoriščanje, marginalizacija, nemoč, kulturni imperializem in nasilje (Zaviršek, 2000: 28). Dokaz, da bi se nekateri Romi želeli zaposliti, je nedvomno njihovo vključevanje v sezonska dela, ki pa so žal kratkotrajna. Za izboljšanje stanja zaposlovanja Romov vlada podpira programe javnih del, ki pa finančno niso stimulatивna za romsko populacijo, ker zaradi nizke izobrazbene stopnje plačilo bistveno ne presega prejemka denarne socialne pomoči, poleg tega pa se zaradi dohodka od dela znižajo tudi ostale denarne pomoči. Javna dela pomenijo tudi kratkotrajno rešitev brezposelnosti.

Smerdu (1991: 186) je opredelil osnovne značilnosti romske delovne sile: velik delež nepismenih, z nedokončanimi štirimi razredi osnovne šole in brez kakršnekoli kvalifikacije,

zaradi česar Romi zasedajo najnižja mesta v delavni hierarhiji delovnih organizacij oziroma lahko opravljajo le najbolj enostavna dela.

V Sloveniji glede zaposlenosti romske populacije obstajajo razlike. Zaposlenost pri dolenjskih Romih je bistveno nižja kot pri prekmurskih Romih.

Romska marginalnost se kaže tudi v slabih življenjskih pogojih, bivanju v izoliranih, bednih naseljih. Tu večinska kultura ne opazi lepote, čistosti in reda, ki po Freudovem mišljenju zasedajo tudi eno izmed posebnih mest med zahtevami kulture (Freud, 2001: 42).

Winkler (1999: 67) je prepričan, da brez minimalno urejenih bivalnih razmer ni mogoče pričakovati, da bi se romske družine lahko postopoma socializirale in vključile v okolje. Težava je tudi v tem, da nimajo zagotovljene niti pravice do bivanja v nekem okolju, ker so njihova naselja nelegalna in zgrajena na tuji zemlji, zato v okolju delujejo moteče.

Romi so vedno (in še danes) spadali v ogrožujočo skupino deviantnih. Vito Flaker (1998: 246) pravi, da ima večina deviantnih skupin svojo totalno ustanovo. Vendar pa nekaj takih skupin svoje ustanove nima in med njimi so tudi Romi. Skozi vso njihovo zgodovino so bili preganjani in redni gostje totalnih ustanov: zaporov, norišnic, taborišč in drugih. Nikoli ni bilo pomembno, ali so to otroci, žene ali moške – so Romi in sodijo drugam, tam, kjer jih bo moč »socializirati«, disciplinirati, izolirati ali iztrebiti. Danes so redni gostje predvsem zaporov, kar je za njih najhujši aparat prisile. Zato pred zapori bežijo. Ponavadi takrat, ko bi moral (največkrat) oče v zapor, cela družina pobegne. Iz barake vzamejo vse, kar imajo in se selijo po gozdovih, bežijo pred policijo. Nemalokrat imajo s seboj kopico majhnih otrok, za katere se ne ve, če bodo imeli kaj za jesti. Velikokrat obupajo, se vrnejo in oče mora v zapor. To pomeni za ženo hudo breme, saj dodatnega zaslužka ni več. Zato morajo ti otroci prosjačiti. Zgodi pa se tudi, in sama poznam tak primer, da po vrnitvi z bega očetu ni potrebno v zapor. Večkrat slišim: *»Policija mu ne teži, še v zaporu ga ne marajo, ker je tako divji.«*

Alternativa, kot pravi Vito Flaker (1998: 248) za te deviantne skupine, je geto, subkultura in podzemlje. Ti kraji so zelo podobni totalnim ustanovam in so z njimi tudi povezani. Poudarja tudi, da te kraje ostro nadzoruje policija in druge skupnostne službe – zdravstvo, socialno delo. To pa pomeni discipliniranje in nadzorovanje. Romsko naselje ima torej veliko značilnosti totalne ustanove. Območje, kjer Romi živijo, ni definirano: ni mesto, ni vas, ni trg. Zato se je nekako uveljavila beseda »naselje«. V naselju, ki se »po domače« imenuje »Kerinov Grm«, imajo vse hiše enako hišno številko. To naselje je izolirano, odmaknjeno od bližnjih vasi in mesta, nekje na samem, kjer nihče ne pride preblizu. Tu imajo svoj način življenja, bistveno drugačen, kot je kakšen kilometer stran v najbližji vasi. Veljajo drugačne

norme, pravila in vrednote. Ko pa pridejo ven iz naselja, se morajo podrediti normam in pravilom, ki veljajo zunaj. Drugače so nevarni in deviantni. Slednje pa so po mnenju večinskega prebivalstva zagotovo, zato je policija redni, vsakodnevni gost v njihovem naselju. Stiki z zunanjim svetom so pretrgani, imajo jih le toliko, kolikor je to za njih nujno, pomembno in v kolikor jih v to prisili državni aparat (obvezno javljanje na zavodu za zaposlovanje, na centru za socialno delo ...).

A. Janko (1997: 50) se sprašuje, ali so romska okolja res geto, kot se to velikokrat interpretira. Meni, da je ta trditev problematična, ker v nekaterih naseljih velja svoboda gibanja, kar pomeni, da kdor pride v skupnost z dobrimi nameni, je hitro sprejet. Sprejmejo tudi novinarje in sodelujejo z njimi, dokler le-ti ne napišejo o njih kaj žaljivega ali neresničnega.

Včasih imam občutek, da si želijo več stikov z zunanjim svetom in dobrih odnosov, vendar pa naša družba in širša javnost ne sprejema drugačnosti in jo stigmatizira, zato se Romi velikokrat sramujejo sami sebe in stikov z »dominantno« kulturo. Izoliranost od širše družbe pomeni za širšo družbo večjo varnost in pa nadzor nad marginalnimi skupinami.

Fraser ugotavlja, da je velik razpon etnično-lingvistične različnosti v sodobni romski družbi obsojen na propad. Romska družba se spreminja, tudi asimilira v okolje. Romi prevzemajo navade in jezik od ostalih skupin neromskega prebivalstva. Zato se skupine Romov med seboj razlikujejo, ker se delno asimilirajo. Nekatere pa ustanovijo svojo kulturo iz tiste, ki so jo absorbirali, stare navade pa odmejejo. Tako npr. nekatere skupine romskih žensk ne nosijo več dolgih pisanih kril. Ne glede na to pa to ni zmanjšalo občutka drugačnosti (Fraser, 1995: 304-307).

A. Janko (1997: 36) v svojem delu navaja, da so nepismeni prebivalci nevarni za vladajoči razred in za srednji sloj. Ogrožajo namreč socialni red, odtujeni so od dominantne kulture, so inferiorni in povezani s kulturo revnih. Tako se z opismenjevanjem prispeva k oblikovanju reda in ohranjanju položaja vladajočih skupin. Na drugi strani pa opozarja, da je opismenjevanje, ki je dejavnik zagotavljanja socialnega miru, hkrati tudi nevarno, ker izobražene množice lahko ogrozijo dominantne strukture. Avtorica ugotavlja, da mora biti izobraževanje strogo kontrolirano. Nižji sloji morajo biti prepričani, da je opismenjevanje zanje pomembno, ki pa mora biti kontrolirano, sicer lahko razvijejo svoje alternativne koncepcije in rabe pismenosti, ki ogrozijo hegemonijo vladajočega razreda.

Avtorica se sprašuje, ali nizka izobrazbena raven romskega prebivalstva resnično pomeni popolno nepismenost. Ugotavlja, da imajo težave pri branju in pisanju v slovenskem jeziku, ki jim je tuj, zlasti pa naletijo na ovire pri komuniciranju z uradnimi institucijami (šola, zavod za zaposlovanje ...) (Janko, 1997: 50).

Kot poudarja Klopčičeva (v: Kleibencetl, 2004: 7) so številne romske skupnosti zaradi negativnih zgodovinskih izkušenj nezaupljive do Romov, zato želijo ohraniti in obvarovati svoj jezik in kulturo pred vplivi in posegi večinskega prebivalstva. Po drugi strani pa so Romi večkrat obtoževali, da želijo ohranjati svoj »skrivni« jezik zaradi onemogočanja kontrole nad njimi ter da so sploh s slabimi nameni razvili posebno komunikacijo za pravočasno in tajno medsebojno obveščanje.

Romi se velikokrat pojavljajo v različnih medijih, predvsem na lokalnih področjih, kjer živijo. Pojavljanje v medijih pa pomeni predvsem predstavitev njihove problematike ali pa problemov in težav, ki jih povzročajo. Redkokdaj se pojavi prispevek o njihovem pozitivnem vrednotenju. Kot osebno izkušnjo lahko navedem primer, ko smo v osnovni šoli Leskovec v letu 2004 prvič pripravili prireditev ob svetovnem dnevu Romov, kjer so s svojim programom nastopali romski učenci. Na javno popoldansko prireditev smo povabili veliko različnih medijev. Prišlo je le nekaj lokalnih, predvsem tiskanih, in ena lokalna televizijska postaja. Prisotni mediji so korektno in lepo prikazali videno prireditev. Večina medijev, ki je na našem območju že pisala ali snemala težave in probleme »naših« Romov, pa se na vabilo ni odzvala. Verjamem, da bi medije brez povabila privabil za njih »škandalozen dogodek«. Vse to pa povečuje nestrpnost in nesoglasja med romskim in neromskim prebivalstvom ter manifestira moč večinskega prebivalstva.

M. Hrženjak (2002: 90) pravi, da ko se soočamo z lastnimi predsodki o Romih, razmišljajmo v naslednjih smereh:

- ne obstajajo »Romi nasploh«, ampak konkretni posamezniki s svojimi življenjskimi zgodbami, težavami, vrlinami in slabostmi;
- tudi med Romi obstajajo posamezniki, nagnjeni k družbeni deviantnosti, tako da to ni nikakršna »romska« lastnost;
- številčnejše pojavljanje deviantnosti v romskih skupnostih glede na večinsko prebivalstvo ni posledica nekakšne »romske narave« ali »romske drugačnosti«, pač pa večstoletnega preganjanja ter družbene, ekonomske, politične in kulturne mehanizacije;

- Romi niso v Sloveniji nikakršni »prišleki«, pač pa državljani Slovenije, ki že več stoletij živijo na ozemlju Slovenije in jim pripadajo vse z Ustavo določene pravice;
- sobivanje različnih kultur Slovenijo bogati, ne pa ogroža.

O Ciganih se je veliko pisalo že v 19. stoletju. Tako so Dolenjske novice v osemdesetih letih 19. stoletja veliko pisale o Ciganih, ki jih takrat še niso imenovali Romi. Prva vest je bila s seje Kranjskega deželnega zbora, kjer so sklenili, da *»se bode s Cigani ostreje ravnalo.«* (Brizani, 2000: 13). Isti avtor tudi navaja, da so časniki Cigane obravnavali kot *»drhal, nadlogo, železne kobilice, nepotreben zarod, goljufive pijavke ..., ki bi jim bilo treba najti prostor nekje v Afriki«*. Nadalje navaja pisanje dolenjskega časnika: *»Čudno je res, da vsredi med nami žive divjaki – Cigani – brez vsakega poduka, v zakonu brez zakona in nihče se jih ne vsmili ... Odrasle bi potaknili v prisilne delavnice, otroke pa v odgojevalnice.«* (Brizani, 2000: 13).

Takšno pisanje je prevladovalo v 19. stoletju. Če ga primerjamo z današnjim, lahko ugotovimo, da se je spremenil le slog in način pisanja in izrazoslovja, pomen pa je ostal enak: supriornost dominantne kulture in inferiornost romske kulture, diskriminacija Romov, nestrpnost, obilo predsodkov in problemskih situacij do Romov. K. Erjavec (2000: 7) navaja, da novinarsko poročanje o Romih izhaja iz predpostavke, da so Romi drugačni od »nas«. Tako razdeli novinarsko poročanje na tri skupine:

Romi so akterji negativno ovrednotenih dejanj (kriminal), ki pa pomenijo grožnjo družbenemu redu. Tako so Romi predstavljeni kot agresivni in nevarni.

Romi ogrožajo naše družbeno-ekonomske interese in pomenijo grožnjo ekonomskemu redu. Živijo od socialne pomoči, so leni in nedelavni. Socialna pomoč pa naj bi bila po prepričanju večinskega prebivalstva višja od zaslužkov, ki bi jih dobili, če bi delali.

Romi imajo drugačno kulturo, obnašanje in mentaliteto. Ta pa ni v skladu z normami večinskega prebivalstva in pomeni grožnjo našemu kulturnemu redu. Tako se Romi od večinskega prebivalstva razlikujejo po barvi kože, imajo drugačno kulturo, navade in vrednote, so neprilagodljivi in imajo previsoko nataliteto.

Mediji se torej osredotočajo na »negativne značilnosti« Romov oziroma jih tako interpretirajo. Vedno pišejo le o romskem problemu ali romskem vprašanju. Karmen Erjavec izpostavlja problem Romov kot kolektivnih akterjev v poročanju medijev. Romi se v tem kontekstu zelo redko pojavljajo kot konkretni posamezniki, ampak le kot pripadniki etnične

skupnosti. S tem izgubijo tudi možnost, da bi se razlikovali od povprečne, iz predsodkov in stereotipov izhajajoče, podobe Romov kot etnične skupnosti (Erjavec, 2000: 15).

Erjavčeva (2000: 35) se tudi sprašuje, zakaj slabo pišemo o Romih. Enega od vzrokov vidi tudi v tem, da so Romi brez ekonomske, politične in komunikacijske moči. S tem se strinjam. To se lahko spremeni le ob dvigu izobrazbene ravni Romov. Tudi Rominja Nataša Brajdič vidi izboljšanje njihovega položaja v izobrazbi, kar podkrepi s svojo lastno izkušnjo: *»Izobrazba, to je na prvem mestu. S tem pridejo potem tudi zaposlitve, s tem pride vključevanje v družbo in način življenja se spremeni. Jaz vem iz svojih lastnih izkušenj. Jaz sem imela tudi pravo romsko življenje, sem v baraki živel, sem prosjačila okrog, tega je bilo ... Ti, če imaš tak način življenja, ni šans, da bi se lahko vklopil v družbo in potem si izločen, če si pa izločen, pa ni ne službe, ni, ne moreš se razvijati, ne veš, kaj družba tudi zahteva od tebe, ti živiš pač v drugačnem svetu, v tistem svetu pa ti ne boš dobil službe ... drugače je ... tu je čisto drugačen način življenja, drugače razmišljajo ljudje, drugače otroke učijo ... Jaz vidim samo korak naprej s šolo, pa službe, veš. Pa da greš s cajtom naprej, ker če ne greš s cajtom naprej, si danes izgubljen.«* (intervju, december 2005).

5.2. Razmerja med družinskimi člani v romski skupnosti

Družina je prostor, kjer otrok pridobi prva znanja o svetu. Gabi Čačinovič Vogrinčič (1998: 153) govori o tem, da se družina strukturira. To pomeni, da se odnosi v njej izoblikujejo in relativno ustalijo, da bi skupina lahko dosegla svoje cilje in zadovoljevala potrebe posameznikov in skupine v celoti. Tako se v družini izoblikujejo različne vloge. To so relativno trajne vloge, ki so se izoblikovale glede na delitev dela, distribucijo moči ter značilnosti komuniciranja in čustvenih odnosov (Čačinovič Vogrinčič, 1998: 158).

Družina je osnovna celica družbe in je temelj socialnega življenja in socialnih odnosov. Izjemno vlogo družine priznavajo vse družbe in kulture. Čeprav obstajajo med različnimi kulturami in tudi v različnih zgodovinskih obdobjih mnoge razlike glede vloge, pojmovanja in sestave družine, pa sta temeljni pomen in vloga družine nekaj univerzalnega (Musek, 1995: 191).

Rominja Nataša Brajdič poudarja, da je največja vrednota za Rome družina in delo: *»Delo, da kaj zaslužijo. Pa to, da skrbijo drug za drugega. Največja vrednota je, da se razumejo med sabo, da ni nobenih zamer. Pa družina sama. Ampak to ni družina samo oče, mama pa otrok, družina je: stara mama, pa star oče, stric, bratranec ... Pri Neromih je družina oče, mama,*

otrok pa potem dedek; bratranci, sestrične – to ni več pri Neromih, to se že enkrat na leto se srečajo ljudje med sabo. Tukaj je to drugače. Familija mora drža't skupaj, to je največja vrednota, da ne pride med familijami kak nesporazum. Ti nesporazumi se ponavadi končajo s smrtjo. To je vrednota, vsaj iz mojega vidika. Imaš izjeme, tako jaz gledam na te stvari.» (intervju, december 2005).

Vsak član družine prevzema svojo vlogo, kljub temu pa ostaja edinstven s svojimi specifičnimi lastnostmi in potrebami. Vloga v družini se manifestira predvsem skozi spol. Spol, kot meni Leskoškova (2002: 7), ne temelji na naravnih razlikah med moškimi in ženskami, temveč na vednosti o pomenu teh razlik. Pomeni telesnih ali spolnih razlik pa se v posameznih kulturah, družbenih skupinah ali časih različno konstruirajo. *»Spolne razlike torej niso vzrok za določeno družbeno organizacijo neenakosti, pač pa družbena organizacija neenakosti vzpostavlja spolne razlike.«* (ibid.).

5.2.1. Identiteta moških v romski skupnosti

Moški imajo v romski skupnosti posebno, jasno določeno vlogo. Tako, kot pri vseh drugih kulturah in družbah, dobijo dečki že ob rojstvu drugačen status kot deklice. Zavirškova ugotavlja, da se dečke že od rojstva prepozna kot drugačne, medtem ko mame, deklice doživljajo kot »nekaj istega«. Tako dečki začutijo, da so pričakovanja do njih drugačna kot tista, ki se naslavlja na deklice in pridejo do spoznanja, da ima ta »drugačnost« v družbi prav posebno mesto (Zaviršek, 1994: 23).

Velikokrat je zmotno mišljenje, da v romski skupnosti vlada totalen patriarhat. Tudi sama sem bila ob proučevanju njihovega življenja včasih presenečena, da opravila, za katera vlada splošno prepričanje, da jih opravljajo izključno moški, prepuščajo ženskam. Tako se je pogosto dogajalo, da so finančne obveznosti do šole (nakup šolskih potrebščin, plačilo malice) opravljale ženske. Ob prihodu tujega človeka v naselje moški vedno iz hiše pošlje žensko, da preveri, kaj bi tujec želel. Romski moški se zelo sramujejo svoje nepismenosti takrat, ko se morajo podpisati, pa tega ne znajo. Sram jih je, da bi »civil« videl, da so naredili »križec«. Zato največkrat pokličejo ženo in ji rečejo, naj se ona podpiše. *»Ah, se bo kar žena podpisala!«* rečejo s takšnim tonom glasu, kot da se jim ne ljubi podpisati. Tudi sama sem imela nekaj takšnih izkušenj, spodbujala sem jih, da so naredili »križec« in tako so videli, da vem, zakaj se nočejo podpisati. Ko so me bolje spoznali, s tem ni bilo več težav.

Sabina Xhemajli, Rominja, rojena v Nemčiji staršem s Kosova, opisuje vlogo moškega in ženske v njihovi romski skupnosti, ki ima nekatere podobne značilnosti kot pri nas. Tako je romska ženska vpeta v skrb za otroke in moža, delo moškega pa sestoji iz vodenja družine ter komunikacijo z drugimi možmi. Moški lahko kaznuje ženo zaradi napak, ki jih naredijo otroci, zato žena to pred možem zamolči. Zanimivo je, da moški svojo največjo odgovornost rezervirajo za hčere. Zelo so vpleteni v življenje svojih hčera, posebno njihov prosti čas. Moški ima nalogo, da hčerko v poroko pripelje devico in ji tudi izbere moža. Hčere ne vpraša za mnenje o bodočem možu, kar pa se tudi ne zdi nikomur sporno. Če se dekle poroči kot devica, dobi družina dobro ime, v nasprotnem primeru pa jo mož pripelje nazaj, dobro ime družine je uničeno, dekle pa označeno. Fantje se že zgodaj naučijo obnašati kot »pravi moški«. Najboljši vzorniki so njihovi starši. Očetje pogosto vzamejo sinove s seboj, ko se družijo z ostalimi moškimi. Odgovornost za družino, ko starši niso več sposobni skrbeti zanj, prevzame najstarejši sin. Fantje imajo tudi večjo svobodo gibanja kot dekleta, ki morajo imeti ob izhodih spremstvo (Xhemajli, v Petrova (ur.), 2000: 28-31).

V romski skupnosti, ki sem jo proučevala, tovrstnega vpliva očeta na poroko svoje hčerke ne poznajo. Starši imajo sicer svoja pričakovanja, s kom naj bi se hči poročila, vendar ni nujno, da dekle to upošteva. Praviloma se starši ne strinjajo s hčerkino izbiro svojega partnerja in tej vezi močno nasprotujejo. Dekle in fant se nekaj časa skrivata in zanikata svojo vezo, čeprav vsi prebivalci naselja vedo, da sta par. Nato se odločita, da »pobegneta«. To pomeni, da skrivoma odideta v gozd, kjer preživita skupaj dva dni. To je pomemben dogodek za celotno naselje, takrat vsi govorijo le o tem. Tam naj bi prvič imela tudi spolne odnose. Njuna vrnitev v romsko naselje pomeni, da sta dokončno par in njuni vezi nihče ne sme nasprotovati. Čez nekaj dni starši obeh mladoporočencev priredijo veliko zabavo. Po njihovem izročilu sta fant in dekle tako poročena. Uradne poroke z matičarjem ne poznajo.

Vstop v puberteto predstavlja v romski kulturi pripravljenost mladih, da si ustvarijo družino. Berthier (v: Milovanović, 2006: 32) pravi, da je deček z vstopom v puberteto moški in se lahko poroči, dekle pa lahko pričakuje ženitvene ponudbe in se poroči. Z zgodnjim ustvarjanjem družine pokažejo mladi lojalnost svoji skupnosti.

Rominja Nataša Brajdič opisuje vlogo moškega in ženske v romski skupnosti: *»Ženska skrbi za otroke in za gospodinjstvo, moški je pa tisti, ki ponavadi prinaša denar v hišo. To je pa ponavadi poleti nabiranje kakega zelišča, odpadki železni, pozimi pa sta oba dva doma in pomagata drug drugemu.«* (intervju, december 2005). Pove tudi, da razpolaganje z denarjem

v mnogih romskih družinah ni več domena le moža »*To je odvisno, isto kot pri drugih. Ene družine imajo tako, da ima ženska več prednosti pri denarju, pri enih pa moški. Pri enih družinah je moški tisti, ki razpolaga z denarjem, pa ženska sploh ne ve, kje je, zakaj, koliko je denarja. Pri enih pa se oba odločata, kam bo'ta vlagala denar.*« (intervju, december 2005).

Ženska skrb je torej namenjena družini, skrbi za otroke in moža. Zanimalo me je tudi, ali bi mož dovolil, da se njegova žena zaposli. Nataša Brajdič odgovarja: »*Zdaj nisem imela izkušenj, da bi ženska delala, razen po strani moje družine. Mama hodi v službo pa moja teta je hodila v službo. Sem pa tud' vid'la primer, ko je ženska bila zaposlena preko javnih del, ful pridna, imela je možnost, da jo zaposlijo za stalno in mož je bil vsak dan pri njej, pa ljubosumen, pa sta se kregala, tako da bomo še mogli počakat' nekaj cajta, da bo ženska šla v službo in bila samostojna. V drugih krajih je to že normalno, so še področja, ko je še tak način življenja, star način življenja. To so ponavadi tisti Romi, ko imajo še star način življenja. Imaš izjeme, sam jih še vedno vidiš danes.*« (intervju, december 2005).

Za dolenjski okoliš bi torej lahko rekla, da mesto romske ženske ni v delovnem okolju, ampak tradicionalno v družini, kar se od nje tudi pričakuje. Mož je tisti, ki skrbi za preživetje družine.

5.2.2. Identiteta žensk v romski skupnosti

Ženska ima v romski skupnosti poseben status. Spoštovana je, ker opravlja reproduktivno vlogo. Njena naloga je skrb za otroke, moža in gospodinjstvo. Rominja Nataša Brajdič razloži: »*Ženska že od nekdaj v večih primerih sploh ni imela besede. Iz izkušnje mojih dedkov in babic vem, da babica ni imela, dedek je imel glavno besedo. Zdaj pa se mi zdi, da so izjeme, da se že spreminja, ampak v večih primerih, kakor jez vem ... jaz ne odobravam tak način življenja.*« (intervju, december 2005).

V preteklosti je v romski skupnosti obstajala praksa podelitve naziva »phuri daj« starejši romski ženski, ki je imela poseben ugled in spoštovanje. Imela je močan vpliv na vse družinske zadeve. Danes je to izročilo že izumrlo.

Pomemben element ženske pozicije v odnosu do družine in celotne skupnosti je tudi njena zasebnost. Zasebnost v smislu »*težnje posameznika ali posameznice, da se za določen čas osami.*« (Čufer, 1997: 353) je pri romskih ženskah zelo omejena. Prostor, ki ga zavzema

romska ženska, je večinoma omejen na »domače ognjišče«. Hiše, v katerih večinoma živijo, imajo en ali dva prostora. Individualne zasebnosti tako ni.

Poročena romska ženska ne sme nositi kratkih kril ali hlač, biti mora zakrita. Kot pravi Rominja Nataša Brajdič: *»To je normalno, jaz 'mam tudi še vedno to v sebi, da si zakrit pred starejšimi. Poročena ženska, tudi če je mlada, ne bo oblekla majice brez rokavov. Jaz vem, da za sebe, ful kratka krila pred tastom ali pred taščo in pred mojimi starši ... men' je to neroden'. Ne vem, kako bi to opisala. To je vzgoja staršev taka. Jaz ne vidim pri tem nič narobe, nič napačnega. Preveč zakrito je hudo, spet ni v redu, ampak tisto razkazovanje fejest, iz mojega stališča ... jaz ne odobravam. Med mladimi ni problema, če so v kratkih hlačah, tud' na morju ni panike med mladimi. Če si pa že starejši ... jaz 'mam tud' to v sebi, da ni treba glih vse razkazovat'. Ko je bil moj dedek živ, jaz nisem smela obleči mini krilce tudi kot otrok, mislim, kot najstnica, je bila že panika. To je eno spoštovanje do starejših, to velja za poročene ženske. Za mlade pa ni tako strogo. Romska ženska ne bo preveč odkrila svoje telo, to je znano, tako je ... men' se zdi to v redu.«* (intervju, december 2005).

Zanimiva je bila moja prva izkušnja, ko sem starejše in mlajše romske učence prvič peljala na kopanje. Vsi so se želeli kopati v bazenu oblečeni v hlače ali krila in majice. Bilo mi je nerazumljivo. Potem pa mi je Rominja povedala, da je to pri njih običajen ritual. Ženska se v družbi ne sme sleči pred moškimi. *»Ko se gremo kopat na Krko, se vse ženske kopamo v dolgih krilih in majici, ko pa grejo moški na pijačo, se slečemo.«* (neformalni pogovor, junij 2006).

Večkrat sem bila tudi z njimi ob reki, ko so se kopali. Opazila sem, kako so si nekatere ženske poiskale vsaka svoj kotiček ob vodi in se pazljivo in skrivaj namilile in umile.

Tudi nosečnost predstavlja za romsko žensko posebno obdobje. Stewart (1997: 215) omenja, da je to »svečano« obdobje, ko pa si ženska svoj trebuh prekrije s posebnim predpasnikom.

Nosečnost predstavlja za Rome stigmatizirano družbeno situacijo v njihovi sredini. Ženska ob nosečnosti občuti sram in navadno nikoli ne bo priznala, da je noseča, tudi ko je to že zelo očitno. Na moje vprašanje zakaj, Rominja Nataša Brajdič pojasnjuje: *»Zato, ker je to povezano s spolnim odnosom. Oni ne priznajo. Nerodno jim je, to je sramota.«* (intervju, december 2005).

Spolnost je tabu, o tem se ne pogovarjajo. Velja za nekaj sramotnega. Kontradiktorno temu je dejstvo, da večina Romov živi v hiši z enim ali dvema prostoroma, kjer tudi spolni odnosi niso skriti očem otrok. Nataša Brajdič pojasnjuje: *»Ja, otroci vidijo, ko imajo starši spolne*

odnose, ampak oni mislijo, da otroci ne vidijo, da je otrok, otrok, da ne ve, za kaj se gre. Mi pa vsi vemo, da je otrok danes pameten, da ve marsikaj, ko staršem ne pade na pamet. Za moje pojme stvari niso pošlihtane ... veš, da skrivajo oni ... To so take stvari, ko se ne sme o njih pogovarjat'.» (intervju, december 2005).

Tudi kontracepcija je tabu tema, o kateri večinoma ne diskutirata niti žena in mož. Večina Romov je ne uporablja. V zdravstvenem domu so mi pojasnili, da nekatere Rominje pridejo »po injekcije« – zaščito za tri mesece, vendar brez vednosti moža. (neformalni pogovor, 2006). Menim, da Romi slabo poznajo različne možnosti zaščite, ker so o tem slabo informirani. Rominja Nataša Brajdič o kontracepciji meni: *»Ženska lahko je kontracepcijo, pa moški ne ve, da je, pa je. Ne vem, če sploh vejo, kaj je kontracepcija, veliko moških in žensk je takih, ko sploh ne vejo. Imaš izjeme, ampak velik' jih je, ki ne uporablja nobene kontracepcije, zaradi tega pa je 5, 6, 7 otrok pa še več. Jaz nisem slišala, da moški ženske ne bi pustil, po mojem so ženske tiste "ta leve", da ne poskrbijo. Ene tudi ne vedo, ene je strah. Ni jim to pomembna stvar: no, zdaj imam pa dva otroka, zdaj se bom odločil, zdaj je pa dovolj. To ni za njih. Otrok, če je vsako leto, je vsako leto. To je bilo pred tridesetimi leti in še dan danes. To ne velja za vse. V tej Krški občini in okolici je tako, da imajo ženske ful otrok, da ne uporabljajo kontracepcije, ampak to da moški ne bi pustili, to jaz iz svojih izkušenj ne bi ved'la, da bi moški zabranil'. Žalostno, ampak resnično je, da zaradi otroških dodatkov imajo toliko otrok. Otrok je tisti, ki trpi, ni kriv, ljudje so taki. To je fejest žalostna stran, čeprav ti noben ne bo tega priznal. Je pa tako.*» (intervju, december 2005).

Menim, da bi bilo potrebno ozaveščanje in izobraževanje Romov o možnih oblikah kontracepcije in tudi informiranje z drugih področjih zdravstvene vzgoje. Na tem segmentu bi vsekakor morala več storiti najprej šola in tudi zdravstvena služba.

Joanna Wells, ki se zavzema za pravice romskih žensk, opisuje državno politiko zmanjševanja rodnosti pri romski populaciji v 70. in 80. letih na Češkoslovaškem. V teh letih je potekala »kampanija tihega napada na romske ženske«. Mnoge so bile sterilizirane brez njihovega vedenja in dovoljenja. Brez vednosti ženske so zdravniki med opravljanjem splava ali poroda sterilizirali žensko, da ne bi več rojevala. Po končanem posegu so ženskam rekli, da le nekaj časa ne bodo mogle zanositi. Ženske so bile tudi sterilizirane po nagovarjanju socialnih delavcev, v ta namen so jim ponudili nagrado (denar, kose pohištva) ali pa je bil to celo pogoj za dodelitev socialne pomoči (Wells, v Petrova (ur.), 2000: 47).

Vse romske ženske danes večinoma rodijo v porodnišnici, ki pa jo večinoma zapustijo že prvi dan po porodu. Zgodi se celo, da mož pripelje ženo v porodnišnico in jo čaka v avtu še z nekaj otroki. Ko rodi, gre kmalu domov. Rominja Nataša Brajdič razloži: *»Ja, prvi ali pa drugi dan gre ženska domov. Zato, ker ni med svojimi, spet je ... med drugimi ... med gadžote je, med Nerome in se počuti ful ogroženo, doma pa jo čaka še povrh 4 ali 5 otrok pa moški, ki ponavadi ne rad skrbi za otroke. In to je čist' normalno za njo, za njih je to največja bedarija ostati v bolnici 4 ali 5 dni. Kaj boš pa tam delal 4 ali 5 dni, boš ležal? Saj ne rabiš počivat'. Zaradi tega je tudi tisto ... mladi 'zgledajo, samo se hitro postarajo. To je tudi zaradi tega, veš. Za njih velja, da so ful lepe ženske, sam se hiter' postarajo, to je res. Ženska ima res štiri ogle od bajte. Boge so fejest, boge so. Samo ona ne pozna drugačnega načina življenja, se hitro postara. Vsepovsod so problemi, družine imajo probleme, nikjer ni nobena družina, da nima problema, ampak tam je ona tista ... Ima zelo rada svoje otroke in povrh, če ima slabega moža, on pije ali pa denar zapravlja drugje, 5 ali 6 otrok je pa težko nahraniti, če ti nimaš nič od nič. Tukaj je še rojevanje vsako leto, delo, skrb za otroke ... Hitro se starajo.«* (intervju, december 2005).

O tem, kdo odloča o številu otrok, pa Nataša Brajdič pravi, da se nič ne dogovarjajo, kolikor jih pač bo, jih bo.

Glede na vloge, ki jih ima romska ženska v njihovi sredini, je evidentno, da izobraževanje ženske kulturno nesprejemljivo. Rominja Nataša Brajdič razloži: *»Očetu (ene deklice) je izpod časti, da bi jih pustil naprej v šolo, ko ve, kako je bilo ... tudi jaz sem take batine dobila ... 19 let sem bila stara ... da sramoto jaz delam naselju in njim vsem, ker sem šla v šolo, postrigla sem se ... To je za njih bilo ... Pa še ženska, veš, kaj je to! Ženska mora biti tiho, se poročiti in imeti otroke. Zdaj pa , ko vidi, kako je ... ne bi rekel prav imaš, bog ne daj, si pa misli.«* (intervju, december 2005).

Velja neko nenapisano pravilo, da ženska lahko obiskuje šolo do 15. leta starosti. Tako se večkrat zgodi, da deklica ob dopolnjenem 15. letu prekine s šolanjem, pa čeprav obiskuje še osnovno šolo in se to zgodi v sredini ali proti koncu šolskega leta. Rominja Natalija Kovačič je o svoji sestri povedala: *»15 let je že bila stara, je rekla da ne bo več hodila. Ko si 15 let star ne pustijo več, da bi hodil v šolo. To je sramota.«* (intervju, december 2005).

Beithier (v: Milovanović, 2006: 32) pravi, da ima rojstvo otroka za Rome simboličen pomen sreče, predstavlja znak življenja, trajanja, kontinuitete v prostoru in času. Jamči, da se bo tradicija obnavljala in da bodo Romi obdržali svojo kulturno identiteto in posebnosti.

Stewart (1997: 214) v svojem delu opisuje sram, ki ga doživljajo romske ženske ob menstruaciji. Takrat pravijo, da so bolne, in nekatere cel teden ne gredo na javna mesta in v šolo. Sramotno je govoriti o menstruaciji z mamo, tako da mlajša dekleta dobijo večino informacij s strani starejših deklet.

Fraser navaja tri vrste tabujev, ki veljajo med Romi in so povezani z ženskami: hrana, deli telesa in osebne zadeve posameznika. Spodnji del ženskega telesa velja za nečisto in tudi vse stvari, ki so povezane z njim (deli obleke, ki pokrivajo ta del telesa). V nekaterih romskih skupnostih zato ženska oblačila perejo ločeno od ostalih, ker se smatra za bolj umazano, posebej v času med menstruacijo, v nosečnosti in po porodu. Po puberteti in menopavzi ženske je teh omejitev manj. Starejše ženske tudi lahko bolj odprto komunicirajo z moškimi (Fraser, 1995: 245).

Dimitrina Petrova, urednica publikacije o pravicah romskih žensk, izdane pri *European Roma Rights Center* v Budimpešti, pravi, da so se v borbi za pravice žensk začele oglašati tudi pripadnice romske skupnosti in se zavzemati za pravice romskih žensk. Velik »hendikep« zaznava na področju izobraževanja romskih žensk. Študij pomeni izločitev od družine in onemogoča vključitev v tradicionalno življenje Romov, to pa za romsko žensko predstavlja veliko oviro, ker ji grozi tudi, da ne bo dobila moža. Romske ženske imajo veliko vlogo v družini. Neromi jih označimo kot »žrtve«, kar pa one ne interpretirajo na tak način in so zaradi tega užaljene (Petrova, (ur.) 2000: 4).

Cahn opozarja, da se je romska družba šele zadnje čase začela ukvarjati s tabuji v njihovi sredini, kot sta nasilje v družini in izkoriščanje žensk. Šele v zadnjih letih so tudi sodišča začela prepoznavati možnost posilstva med romskim moškim in žensko. Predlaga, da bi države morale ustanoviti romska sodišča, prepoznati sistem romskih pravic in jih integrirati v državni sistem (Cahn, v Petrova (ur.), 2000: 42).

Po besedah Rominje Nataše Brajdič so Romi verni in večinoma kristjani. V cerkev ne hodijo, hodijo pa na romanja, predvsem poleti na Brezje. Kapelice in cerkve so v veliko pomoč predvsem ženskam, ko se znajdejo v stiski. Brajdičeva pove: »Hodijo h kapelicam in v cerkev

nažigat' sveče. Grejo takrat, ko jim je hudo, da jim je lažje. To je ena varianta, da hodijo zaradi tega v cerkev. Hodijo pa tudi v cerkev, če pride do kakega nesporazuma in potem so to razne kletvice in potem so to ... kakor rdeča sveča z neko mašno in potem gresta ženska ali pa moški v cerkev in potem tam z Bogom debatira ... Jaz sem bila enkrat priča, ko je šla ena ženska ... ko se skrega kdo in potem je to največji udarec, ko reče: zdaj grem pa v cerkev prižgat svečo in Bog bo videl, kdo greši. To je smešno, ampak, jaz sem imela izkušnjo, da se je res potem pokazalo, ko so bile razne kletve in temu rečejo to je čirule čarule ... in potem res je res v roku 14 dni se je potem tisti ženski neki zgodilo. To je lahko ful huda poškodba, ali je to smrt ... tu ima Bog prste zraven. Velik je tega. Zaradi tega največ hodijo v cerkev. Na maše ne hodijo. V Boga so pa verni.» (intervju, december 2005).

Specifike identitete ženske v romski skupnosti se skozi leta spreminjajo. Nekatere tradicionalne značilnosti, ki so veljale v preteklosti (moški razpolagajo z denarjem, ženske ne nosijo majic brez rokavov in kratkih kril, ne hodijo v službo ipd.), se pri mlajših Rominjah opuščajo. Tradicionalne identitete so po eni strani patriarhalni konstrukt percepcije »popolne ženske«, ki ugaja moškemu, ohranja velik del ženske intimnosti, skrit pred javnostjo, predvsem pa pred drugimi moškimi. Po drugi strani pa so tudi rezultat kreacije moškega na nek način ženskam vsiljene. Morale so jih ponotranjiti, ker niso imele druge izbire. Moški, kot tradicionalna glava družine, je imel moč in vpliv na tovrstna ponotranjenja. S tem si je zagotovil podrejenost žene in percepcijo »da je samo njegova«.

5.2.3. Skrb za otroka: so romski otroci res vzgojno zanemarjeni?

Za romske družine je običajno, da imajo večje število otrok. To je pogojeno predvsem z višino otroških dodatkov, ki so jih ob tem deležni, kar pa predstavlja pomemben vir preživetja. Vsak otrok v družini ima svojo specifično vlogo.

Okolje, v katerem živi romski otrok, se socializacijsko zelo razlikuje od širšega družbenega okolja. V tem prostoru veljajo kulturno specifična pravila, vrednote, rituali in vedenjski vzorci. Poleg tega pa ti otroci izhajajo tudi iz drugačnih materialnih, socialnih in kulturnih pogojev. Vsi ti dejavniki vplivajo tudi na učno uspešnost otrok v šoli in odnose med vrtniki. Materialni pogoji določajo prag revščine, ki je prisotna v romskih naseljih. Evropski ministrski svet opredeljuje revščino z naslednjo definicijo: "Revni so posamezniki, družine in skupine, katerih viri (materialni, kulturni, socialni in drugi) so v tolikšni meri omejeni, da so

ljudje zaradi tega izključeni iz še sprejemljivega minimuma načina življenja države, kateri pripadajo." (Košak Babuder, 2002: 45). Babudrova (2002: 46) meni, da so revne družine tiste, katerih starši imajo nizko izobrazbeno strukturo, pogosto so brezposelni, za njih je značilna nižja raven pismenosti, ki se kot nizka družinska pismenost prenaša iz roda v rod, imajo manj prihrankov in živijo na socialnem obrobju.

Revščina vpliva tudi na otrokovo psihosocialno funkcioniranje. »Dolgo trajajoča revščina lahko povzroči pri otroku primanjkljaje določenih znanj in veščin, ki so posledica omejenosti dostopa do izkušenj in normativov znanj, ki so cenjeni in ki veljajo za vse otroke iz kulturnih skupin, v katere so njihove družine vključene.« (Košak Babuder, 2002: 47). Primanjkljaji povzročajo otrokom težave tako v znanih kot novih okoljih, v katerih se nahajajo. Babudrova (ibid.) opozarja tudi, da »te težave postajajo izrazitejše, ko okolje od otrok zahteva in pričakuje znanja in veščine, ki se jih otroci s primanjkljaji niso imeli priložnosti naučiti. Ob tem se pojavljajo težave, kot so pomanjkanje določenih fondov znanj, slaba samopodoba in slabo samozaupanje, vedenjske težave ...«

Zato je pomembno, da se otroke iz depriviligiranih skupin posebno materialno in čustveno podpre v nadaljevanju šolanja, ker je njihova izhodiščna pozicija slabša (zgodovinska tradicija izključevanja, revščina, selitve ...) (Zorn, 2003: 308).

V intervjuju je Nataša Brajdič na vprašanje, za kaj Romi porabijo največ denarja, odgovorila: *»Ne vem, po mojem šparajo. Sej tud' vsi delajo bajte. Pred desetimi leti so vsi živeli v bedi, taki da je bilo žalostno. Danes, evo, vsi imajo bajte, not' imajo pošlihtano. Mi pa vsi danes vemo, da bajto delat' ... moraš petkrat premisli't, preden greš kej delat. Stvari stanejo. Tudi tist' socialni d'nar, ko dobijo ... ljudje se menjo: ja, dobijo več kot drugi prebivalci Slovenije. Mi vsi vemo, kak' je zakon, vsak'mu pripada tul'k', ko' mu pripada. Če bi starša porabljal ta denar za otroke, bi bilo premalo. Če imaš ti pet otrok, tisto pomoč, ki jo dobivaš, je premalo, mi vsi vemo, da je to premalo. Oni ne čakajo na socialno, nimajo vsi bajto, pa avto od socialne. Od socialne ne, to je bedarija. Mene ljudje tuki' sprašujejo, zakaj dobijo tul'k' iz socialne, da imajo na račun socialne ... mi vsi vemo, da to ni možno. Oni delajo, veš, oni niso zaposleni, ampak oni delajo: železo, črn trg ... delajo, iz tistega d'narja pa res ne moreš bit' bogat. Lepo te prosim, iz mes'ca v mesec prideš z otroki s hrano. To jaz vidim in vidim, kako živijo Romi, to je dokazano, to tako je. Ne bo on imel laguno od tistega d'narja. Mi vemo, bajte si delajo, okolice imajo urejene, pošlihtane ... tak' je.«* (intervju, december 2005).

Milovanovičeva (2006: 57) poudarja pomembno posebnost socializacije romskih otrok, ki se nanaša na njihovo udeležbo pri vseh aktivnostih odraslih od trenutka, ko se rodijo. Pravi, da ni ne časa, ne prostora, ko bi bili romski otroci izključeni iz družinske skupine. Zaradi stalne navzočnosti v družbi odraslih in interakcije s svetom odraslih, je ta model socializacije drugačen od tistih modelov, ki obstajajo za neromske otroke.

Romologinja Pavla Štrukelj ugotavlja, da današnji romski otroci uživajo veliko svobodo in ljubezen s strani staršev. Svoja otroška leta preživljajo ob raznih igrah. Načrtno pa se s temi otroki ukvarjajo tudi vzgojitelji v vrtcih. Meni tudi, da je romski otrok zelo iznajdljiv in že preprost predmet mu pomeni zanimivo igro. V zadnjem času starši precej igrač tudi kupijo. Pogosto nedelje preživljajo pri obiskih sorodnikov v drugem naselju in tudi proslavljanje pomembnih življenjskih dogodkov (Štrukelj, 2004: 25).

Prav tako kot Štrukljeva tudi Berthier (v Milovanović, 2006: 57-59) meni, da je za otroštvo romskih otrok glavna značilnost svoboda, dodaja pa še odraščanje brez prepovedi in ovir. Ta fenomen opisuje kot pomanjkanje tako časovnih kot tudi prostorskih omejitev, zato otroci nimajo frustracijskih izkušenj ali kritičnega obsojanja svojih staršev. Ko otrok shodi, mu je dovoljeno, da hodi, kamor hoče, ko nekoliko odraste, pa sam odloča, kdaj mora iti spat, ne glede na to, kaj se dogaja v njegovem okolju. Za romske otroke je družinsko okolje zaščitniško okolje, v katerem čustvene vezi porajajo občutke samospoštovanja in varnosti, povezane z osebno in etnično identiteto.

Romski starši imajo zelo radi svojega otroka. Zaradi slabega poznavanja njihovih kulturno vedenjskih vzorcev pa veljajo s strani večinskega prebivalstva posplošene stereotipne sodbe o vsesplošnem zanemarjanju romskih otrok s strani njihovih staršev. Za romske starše je zelo pomembno, da se njihov otrok v tujem okolju počuti varnega in sprejetega. To je včasih tudi razlog za izostanek otroka od pouka. Takrat pravega vzroka za izostanek ne povedo, ne povedo, da jih je strah za varnost svojega otroka. Kot razlog praviloma navajajo bolezen ali pomanjkanje obutve in obleke.

Romski otroci praviloma odraščajo v številčnejših družinah. Glavno skrb za vzgojo in zadovoljevanje otrokovih potreb prevzema mama. Tako otroci vsaj prvi dve leti preživijo ob materini dojki in med njima se razvije posebna čustvena vez. Velikokrat pa se potem morajo umakniti mlajšemu bratcu ali sestrici. Predvsem starejše sestre kasneje prevzemajo vlogo mame in skrbi za svojega bratca ali sestrico. Romski dojenček je vseskozi v tesnem stiku s svojo mamo, saj ga prenaša v zavezani trikotni ruti, vozičkov mame ne uporabljajo. Romski otroci so od rojstva naprej vključeni v vsa dogajanja v družini. Ob tem se navajajo na

družinska pravila, ki so deljena po spolu in na ta način spoznavajo tudi življenje odraslih. Prisotni so ob vseh družinskih praznikih, ob smrti in veselju, so vedno in povsod s svojimi starši. Romski otroci že zelo zgodaj v otroštvu prestopijo v odraslost, tako po fizični zrelosti kot po vlogi staršev ob ustvarjanju doma in družine. Kako otroci preživljajo svoj prosti čas, Rominja Nataša Brajdič pove: *»Sami sebi so, kako bi rekla ... živijo v naravi, v mestu jih je malo in potem so prepuščeni sami sebi. Sej mamice imajo učke na njih, to ne morem reči, da ne, ampak ... Standard je, narava, otroci uživajo, po travnikih skačejo, mamica ima vedno en uček na njega. Ni nekaj usmerjenega dela. Mame se zelo bojijo za otroke.«* (intervju, december 2005). Meni tudi, da so primeri, ko so romski otroci doma zanemarjeni: *Veliko primerov je takih, ko so zanemarjeni. Od tega tuširanja, recimo, nimajo teh navad, starši nimajo teh navad in pride otrok zanemarjen zaradi tega, ko hodi umazan okrog ... hodi pozimi v enih hlačkah ... to je za mene zanemarjanje. Pa tudi eni ne skrbijo za otroka; veliko otrok sem videla, ko je podhranjenih, sestradanih. To je zanemareno. Pa tudi različne kazni, ki jih imajo. Pri njih ni kazni, recimo, zdaj boš pa za kazni ostal not v bajati; pri njih je kazni, da dobi po riti ali pa še kaj več. To je taka vzgoja. Dobi po riti ... Jaz sem na eni šoli, ko sem delala videla en primer, ko je punčka sama povedala, kako jo tepejo, je 6 otrok in mama je še sedmega pričakovala in je hodila plava po nogah, po rokah, po glavi, vsepovsod ... imaš take primere. Zdaj spet, da ne bo kdo narobe razumel, to ni, vsi niso taki, ampak dost' primerov je takih, ko pri njih je kazni batina.«* (intervju, december 2005).

Pomočnica ravnateljice Helena Bizjak tudi meni, da so otroci iz nekaterih romskih družin zanemarjeni: *»Ja, ne vsi, ne morem reči, da vsi, ampak iz določenih družin se mi zdi, da pa tudi so zanemarjeni. Seveda, pač postavljam te norme glede na njihovo okolje, iz katerega prihajajo in mislim, da mnogi starši premalo poskrbijo za svoje otroke, tudi glede samega socialnega statusa. Ti starši vsi dobivajo za svoje otroke tudi otroške dodatke, vemo pa, da je od tega otroškega dodatka bore malo namenjeno posameznemu otroku, tisto, za kar naj bi ta otroški dodatek bil. Mislim, da to ni najbolj prav, da bi država ... jaz pač govorim, pač neke inštitucije ... morale tudi za to poskrbet', da bi preverile, koliko dejansko gre pa na mesec za tega otroka tega denarja. In da če se bi pač ugotovilo, da je ta denar neupravičeno porabljen, da bi tudi neke sankcije morale biti, ali da se ta denar prenakaže nekim ustanovam, ki izvajamo programe za te otroke ali da se jih tudi ... zniža kak dodatek zato, ker mislim, da je v pravni državi neke odgovornosti tudi treba prevzemati' za neka svoja dejanja.«* (intervju, december 2005). Tudi vse ostale učiteljice so v intervjuju povedale, da opažajo zanemarjenost

romskih otrok, predvsem v njihovi neurejenosti, vendar na drugi strani vidijo tudi premike v pozitivni smeri.

Kot specifično obliko zanemarjanja se romskim staršem velikokrat pripisuje tudi opuščanje šolskih obveznosti, neobiskovanje pouka in prezgodnje zaključevanje izobraževanja. Nataša Brajdič je razložila: *»Šola staršem ni pomembna. A bi tebi bila pomembna, če bi mama in oče skoz' govorila: kaj šola, sam da se podpisat' znaš! Otrok ni takrat pameten. Ti takrat ne veš, kaj je pomembno za tebe. Oni ne gledajo to tako, da če boš imel šolo, boš uspel v življenju. Oni ne poznajo te stvari. Ti, če ne poznaš, tudi ne veš, kaj je dobrega. Jaz ne bi hodila v šolo, če me fotr pa mama ne bi učila: šola je dobra za tebe. Če ti od začetka, od malih nog nekdo zabija v glavo, da to ni dobro za tebe, normalno, da ni dobr' za tebe. Pač, otrok ne ve. Pravijo, da je otrok kot nenapisana knjiga, kar boš ti napisal not', tako bo. Tako je pa pri njih. Ni nobene razlike. Če nimaš ti doma podpore, ti ne bo fajn, ti ne bo lepo, to je pri vseh stvareh enako, če te doma ne podpirajo. Tudi pri drugih otrocih bi bilo enako, če ne bi imeli spodbude doma. Otrok je pa vse, kar ima, je dom, starši in normalno, da mu ni pomembna šola, ker mu od malih nog že to vcep'jo v glavo, da je šola brezvezna stvar. Najbolj pomembno je, da zato hodiš v šolo, da se znaš podpisat'. Ko se pa znaš podpisat', ti imaš vse, kar potrebuješ za življenje. Kar se tiče pa drugega, potem pa ... otrok že ve, da ko bo star 15 let, on je že odrasel, takrat se že on odloča sam, on se lahko poroči in jaz bi na svojem mestu, če bi imela odprte roke, kaj ti pa pade na pamet ... takrat se zaljubiš, takrat si v puberteti, si čist' zmešan, se zaljubiš in se pač poročiš.«* (intervju, december 2005).

Velika večina odrasle romske populacije ne vidi neposredne povezanosti med rednim obiskovanjem šole ter ekonomskim in socialnim položajem. Šolanje je težko in ga pogosto doživljajo kot boleč proces, ki pa ne olajšuje uspeha v življenju. Še več, šolanje je lahko celo brezkoristno, ker onemogoča otrokom, da sodelujejo pri zagotavljanju eksistence za družino (Cozma, Cucos, Momanu v : Milovanović, 2006: 32).

Percepcija večinskega prebivalstva je tudi, da so romski otroci umazani, kar se obravnava kot oblika zanemarjenosti s strani staršev. Že samo življenjsko okolje, v katerem Romi živijo, zelo otežuje izvajanje in ohranjanje osnovnih higienskih potreb (življenje brez vodovoda in elektrike). Ob pomembnih dogodkih svoje otroke zelo lepo uredijo in umijejo. Navadno prvi šolski dan pride večina romskih otrok v šolo lepo oblečenih in umitih, prav tako ob obisku zdravnika ali družinskem slavlju.

Večkrat je bila že izpostavljen diskurz o umivanju romskih otrok v osnovni šoli, predvsem s strani različnih medijev in strokovnjakov, ki se ukvarjajo z romsko problematiko. Nekateri to interpretirajo kot obliko segregacije in stigmatizacije, drugi kot pomoč pri vzdrževanju higiene in higienskih navad romskih otrok zaradi slabih higienskih pogojev, ki vladajo v romskem naselju. Potrebno je poudariti, da tudi med romskimi otroci obstajajo razlike v telesni urejenosti ob prihodu v šolo. Nekateri otroci so pomanjkljivo oblečeni in zelo umazani, tisti, iz bolj »urejenih« družin, ki imajo tudi boljši status v naselju, pa so bolje urejeni. Tako se že dogaja, da se ne umivajo vsi otroci, za nekatere že poskrbijo starši in tudi sami izrazijo tovrstno željo. Pojavlja se dilema, kdaj so romski otroci bolj stigmatizirani, če se v šoli umivajo ali če se ne bi umivali in bi jih neromski vrstniki zaradi vonja in zanemarjenosti še bolj odklanjali. Na tem mestu se lahko tudi vprašamo, kaj pa tisti neromski otroci, ki prihajajo iz nekaterih socialno šibkih in neurejenih družin, ki jih ostali vrstniki zaradi zanemarjenosti prav tako odklanjajo, pa se v šoli ne umivajo. Vzrok za umivanje romskih otrok je dejstvo, da v naselju ni urejenega vodovoda in kopalnic, medtem ko jih Neromi imajo. Menim, da bo bilo potrebno s komunalno urejenostjo naselja navajati in naučiti romske starše osnovnih higienskih navad, da bodo lahko ustrezno poskrbeli za otroke in s tem prekinili z umivanjem v šolskih prostorih.

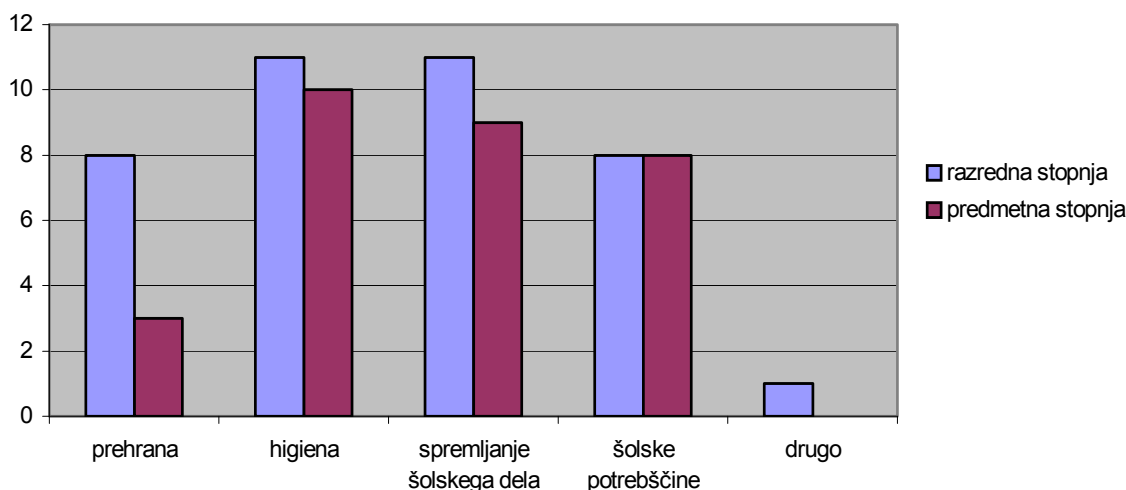
Stewart v svojem delu navaja, da so Romi že od nekdaj veljali za nečiste, zato so jih lokalni prebivalci in oblast vedno ločevali na obrobje mesta. Tako se je že stoletja razvijalo dejstvo, da so nečisti ljudje. Navaja primer iz nekega kraja na Madžarskem, kjer je mestna oblast v 70. in 80. letih ukazala dezinfekcijo romskih naselij vsake dve leti. Na to so bili mestni uradniki zelo ponosni. Otrokom so delili bonbone, da so se v času, ko je potekala dezinfekcija umaknili. Na koncu so dezinficirali tudi otroke, da so imeli občutek »čistega Roma« (Stewart, 1997: 206-207).

V letu 2004 sem izvedla anketo med učitelji, ki poučujejo na razredni in predmetni stopnji. Sodelovalo je 26 učiteljev. Modri stolpci prikazujejo odgovore učiteljev na razredni stopnji (od prvega do četrtega razreda), vijolični pa odgovore učiteljev na predmetni stopnji (od petega do devetega razreda). Številke na navpični osi pomenijo število odgovorov učiteljev. Med drugim sem jih spraševala tudi, na katerem področju opažajo pomanjkanje skrbi za romske otroke s strani njihovih staršev. Največ odgovorov se je dotikalo pomanjkanja skrbi za spremljanje šolskega dela in pomanjkljive higienske navade. Sledila je skrb za šolske potrebščine. Učitelji razredne stopnje opažajo tudi slabo prehrano romskih otrok, na

predmetni stopnji je bilo takšnih odgovorov manj. Kot drugo so navajali pomanjkljivo oblečene otroke in slabo skrb staršev za zdravje svojih otrok.

Graf 5.1: Pomanjkanje skrbi za romske otroke

Št. odgovorov



5.2.4. Odnos staršev do šolanja otrok

Pomembno vlogo pri vključevanju romskih otrok v šolske procese in njihova (ne)uspešnost skozi proces izobraževanja, ima družina. Posebno zato, ker se njihova domača kultura, vedenjski vzorci, način komuniciranja in razmišljanja bistveno razlikuje od prevladujočih norm v zunanjem okolju, tudi v šoli. Kot primer naj navedem način komunikacije, ki je pri Romih bistveno bolj glasen, veliko je kričanja in kriljenja z rokami med pogovori. To je običajen vedenjski vzorec, ki pa je lahko moteč in strah vzbujajoč v šoli v komunikaciji z neromskimi vrstniki. Za večinsko populacijo je tudi nerazumljivo, da nekateri Romi ne pošiljajo svojih otrok v šolo ali pa z velikimi izostanki, ker je njihovo pridobivanje dobrin za preživetje pomembnejše od izobraževanja.

Macura-Milovanovičeva (2006: 21) poudarja, da je neredno obiskovanje pouka eden od glavnih vzrokov za slabe izobraževalne uspehe, socialno-emotivno nepovezanost z okoljem in izpostavljenost romskih otrok predsodkom. Poudarja pomembnost razlikovanja pojmov »odsotnosti« učenecv in »absentizma« učenecv. Razlika je v realnih možnostih otroka, da obiskuje ali ne obiskuje šole. *Odsotnost* označuje neobiskovanje pouka zaradi opravičenih razlogov, ki izvirajo izven šole (nomadski način življenja, revščina, splošna izključenost iz

družbe). To pomeni, da so romski učenci odsotni zaradi narave dela njihovih staršev, nomadskega načina življenja, socialne segregacije ipd. V nasprotju s tem pojmom pa so vzroki *absentizma* v socialnopedagoških procesih znotraj šole. Gre predvsem za naslednje dejavnike: neuspeh v šoli, etnični pritisk, nekompatibilnost šolskih in družinskih norm, slabe kulturne interakcije med romskimi otroki, neromskimi otroki in učitelji.

Otrokov šolski uspeh ni odvisen samo od njegovih telesnih in duševnih zmožnosti, uspeh v šoli je določen še s socialnokulturnimi razmerami v družini, odnosi v družini ter z delovanjem širšega življenjskega okolja. Zaradi delovanja okolja, ki jih tako ali drugače oblikuje, imajo otroci kljub enakim formalnim pogojem za izobraževanje, dejansko neenake možnosti za osvajanje znanja in lastnega razvoja (Tancer, 1994: 93).

Domače okolje je za romskega otroka zelo nestimulativno za šolske dosežke, aspiracije romskih otrok in njihovih staršev so praviloma zelo nizke. V ospredju prevladujejo drugačne vrednote in življenjski cilji, ki niso povezani z izobraževanjem. Vzrok za to je tudi nizka izobrazbena raven staršev. Le-ti jim pri šolskem delu ne morejo in ne znajo pomagati, poleg tega pa nekatere slabe lastne izkušnje s šolo dodatno destimulativno vplivajo na odnos romskih staršev do šole. Družbenim spremembam težje sledijo in se jim zato tudi težje prilagajajo. Njihova vizija je predvsem želja po legalnem ali ilegalnem zaslužku, ki je mogoč brez vsake izobrazbe in to prenašajo na svoje otroke. Ta zaslužek je povezan tudi s kriminalnimi dejanji. Romski otroci tudi nimajo ustreznih delovnih pogojev za domače učenje in šolsko delo, starši se ponavadi ne zanimajo za njihove ocene in šolsko uspešnost. V šolo pridejo le takrat, ko menijo, da se je otroku zgodila krivica ali zaradi uveljavljanja določenih pravic. Zato moramo učitelji večkrat »na teren« v naselje, če se pojavijo problemi v šoli ali zaradi prevelikega izostajanja od pouka.

Tauber (v: Milovanović, 2006: 57) poudarja, da ima vzgoja otrok za Rome povsem drugačen pomen v družini od vzgoje in izobraževanja v šoli. Šolsko izobraževanje ima instrumentalno vrednost pridobivanja določenih spretnosti v primerjavi z družinskim izobraževanjem, ki naj bi otrokom omogočilo pridobivanje vrednot in norm obnašanja. Nasprotno z običajnimi prepričanji, so redke romske družine, ki odkrito in nedvoumno zanikajo prispevek šole, tudi tiste družine, katerih otroci neredno obiskujejo pouk ali pa sploh ne hodijo v šolo. Namesto tega ostane sprejemanje šole samo v terminih želja ali namenov, ki niso uresničeni, kar pa se posebej izraža pri odraslih Romih, ko jim je žal zaradi zgodnjega zapuščanja šole in verjetnega ponavljanja istega modela pri svojih otrocih.

Za starše je pomembno, da se njihovi otroci v šoli počutijo varne, zato velikokrat izostanejo od pouka, če se organizirajo druge dejavnosti namesto pouka ali če pridejo v konflikt z neromskimi učenci. Občutek varnosti je za romske starše zelo pomemben, kjerkoli se njihov otrok nahaja. Zato ni vseeno, kakšen odnos se vzpostavi med učiteljem v šoli in starši. Če romski starši pridobijo zaupanje učitelja, je manjša verjetnost, da bo otrok veliko izostajal od pouka. Rominja Ilona Lackova v svoji knjigi opisuje izkušnjo njenega šolanja na Slovaškem, v kateri nazorno ilustrira pomen vzpostavitve odnosa med učiteljem in starši in senzibilnost učitelja pri delu z romskimi otroki. V prvem razredu je učiteljica sedmim romskim učencem dodelila sedež v zadnji klopi, kjer je bilo prostora le za štiri učence. Tako romski učenci niso sledili pouku in so učno začeli zelo zaostajati za ostalimi učenci. Pisateljčina mama je zato odšla do učiteljice in se z njo pogovorila o težavah svoje hčerke in učnem neuspehu. Učiteljica jo je presedla v prvo klop in spoznala, da je deklica zelo vedoželjna in sposobna dosegati dobre učne rezultate. V četrtem razredu je bila edina romska učenka, vsi ostali so že ponavljali razred. Pisateljica je poudarila, kako pomembno je bilo zanjo, da jo je učiteljica sprejela, razložila sošolcem iz kakšnega kulturnega okolja prihaja deklica, zaščitila jo je in ni dovolila stigmatizacije in nasilja s strani ostalih učencev (Lackova, 2000: 63).

Pomembno je, da učitelj preseže stereotipne sodbe o romski populaciji, je dovzeten do spoznavanja romske populacije, zaščiti romske otroke in jim ponuja občutek sprejetosti in varnosti v drugačnem kulturnem okolju.

Nekatere družine živijo še nomadsko življenje, zato se veliko selijo in ti učenci le redko prihajajo v šolo. V pogovoru mi je romski starš povedal: *»Mi, Romi, imamo to v krvi, da se selimo. Tako kot grejo drugi na počitnice, mi gremo, se selimo. Nekateri za eno leto, drugi za en mesec.«* (neformalni pogovor, maj 2006).

Svoje otroke, predvsem dekleta po dvanajstem letu starosti, usmerjajo v opravljanje družinskih obveznosti (rojevanje, skrb za otroke, moža in skupnost, gospodinjska dela).

Romska skupnost je tako močna, da posameznike Rome, ki se želijo izobraziti ali pa delovati v nasprotju z njihovimi normami in pravili, izločijo. Izkušnja Roma iz Dolenjske, ki sem ga imela priložnost poslušati na predavanju, to potrjuje. Končuje fakulteto in je zaposlen, kar pa ne ustreza večinski romski skupnosti, zato ima z njimi težave. Svojo izkušnjo opisuje: *»Tudi bežal sem že večkrat pred njimi, ko so streljali za mano. Moji domači me cenijo in so ponosni na to, kar sem dosegel, drugi pa so mi grozili.«* (predavanje, 2006).

Pomembna karakterna poteza vsake družbe, kot jo poimenuje Freud (2001: 43-44), je združitev večine, ki je močnejša od slehernega posameznika in drži skupaj zoper njega. Moč

te skupnosti se postavlja kot »pravo« nasproti moči posameznika. Odločilni korak kulture je nadomestitev moči posameznika z močjo kulture. Individualna svoboda ni kulturna dobrina, kultura je postavila omejitve, pravičnost pa terja, da te omejitve niso nikomur prihranjene. Kar se v neki skupnosti pojavlja kot stremljenje po svobodi, je lahko upiranje zoper obstoječo nepravičnost in tako nekaj, kar je za nadaljnji razvoj kulture ugodno in je z njo združljivo (ibid.).

Rominja Nataša Brajdič je omenjen problem opisala tako: »Romi so zelo povezani z otrokom. Vsak starš je povezan z otrokom in tudi meni bi bilo hudo, če sem doma, pa nimam službe, pa dam otroka v vrtec, mi je to bedasto. Zakaj ga moram dati stran, itak sem jaz doma ... je lahko pri meni. Tako je pa pri njih. Šola itak ni obvezna stvar, pa še stran ga moram dati. Pa zakaj, jaz sem doma, jaz lahko skrbim za njega, oni ne bodo poskrbeli boljše za njega kot jaz in ne bodo ga nič novega naučili, kar ga jaz ne morem naučiti novega. Oče in mama sta doma, ne gledata na to tako, da bi se pa v vrtcu nekaj naučil, ker ga ona lahko nauči, mama lahko otroka nauči, kaj je najbolj pomembna stvar. Vsaka mama dela, kakor ona misli, da je prav za njega, za njenega otroka.« (intervju, december 2005).

6. ROMSKI OTROCI V OSNOVNI ŠOLI LESKOVEC PRI KRŠKEM

Izobraževanje in dosežena stopnja izobrazbe je eden temeljnih pogojev za boljše ekonomsko in socialno preživetje slehernega človeka. Prav izobrazba pa je tudi ena največjih težav, s katerimi se srečujejo Romi in iz katere izhajajo vse druge komponente, pomembne za dostojno življenje in preživetje: zaposlitev, dohodek, socialna vključenost, družbena moč in ne nazadnje tudi zdravje posameznika.

Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, ki jo je pripravila delovna skupina pod okriljem Ministrstva za šolstvo, znanost in šport RS (2004), izpostavlja naslednje težave pri vzgoji in izobraževanju Romov:

- majhen delež romskih otrok, ki so vključeni v predšolsko vzgojo v vrtcih, kar je eden izmed razlogov za relativno neuspešnost romskih učencev v osnovni šoli;
- nesorazmerno velik izstop učencev Romov iz šolskega sistema že v osnovni šoli;
- neznanje slovenskega jezika, zaradi česar težko sodelujejo pri pouku.

M. Haralambos (1999: 813) meni, da so slabi dosežki nekaterih etničnih manjšin pripeljali do naraščajočega zanimanja za izobraževalne dosežke etničnih manjšinskih skupin.

O razrednih razlikah govori tudi teorija kulturne deprivacije, ki pravi, da so ljudje z nizkimi dohodki prikrajšani v nekaterih pomembnih segmentih, kar pa posledično pomeni tudi nizke dosežke teh skupin ljudi v izobraževanju. V romskih družinah se ravno z zaprtostjo in pasivnostjo do širšega družbenega okolja dolgo ohranja kulturna depriviranost. To pa povzroča tudi težje vključevanje romskih otrok v tujo in neznano kulturo ob vstopu v šolo ali vrtec. Haralambos (1999: 761) v svojem delu opisuje, da ta teorija za izobraževalni neuspeh krivi otroke in njihove družine ter subkulturo njihove družbene skupine. Takemu, kulturno depriviranemu otroku, manjka pomembnih veščin, stališč in vrednot, ki so nujno potrebni za visoke izobraževalne dosežke. Prizadet je tudi v kulturnem, ne le ekonomskem, smislu. Nadalje meni, da *»zbirka pomanjkljivosti kulturno depriviranega otroka vključuje jezikovno prikrajšanost, izkustveni, kognitivni in osebni primanjkljaj ter širok spekter "podstandardnih" stališč, norm in vrednot.«* (Haralambos, 1999: 762). Kot rešitev je bila predlagana pozitivna diskriminacija v obliki kompenzacijskega izobraževanja za kulturno prikrajšane otroke. Na ta način bi se jim z dodatno pomočjo pomagalo k doseganju enakih rezultatov pod istimi pogoji, kot jih imajo drugi otroci. Haralambos tudi pravi, da je po

mnenju izobraževalnih psihologov večina škode narejene v času primarne socializacije, ko otroci ponotranjijo podstandardno kulturo v okolju, v katerem zelo primanjkuje »bogastva« in stimulacije. Zato bi se moralo kompenzacijsko izobraževanje osredotočiti na predšolska leta (Haralambos, 1999: 762).

Kritiki teorije kulturne deprivacije so mnenja, da ta teorija krivi za neuspeh le otroka in njegovo okolje, ne usmerja pa se na slabosti in pomanjkljivosti izobraževalnega sistema.

Winkler ugotavlja, da je na področju izobraževanja romskih otrok v Sloveniji »sicer namenjena posebna skrb, tako, da lahko govorimo že o pomembnih premikih na bolje, vendar moramo žal ugotoviti, da so bile uveljavljene predvsem socialne in socializacijske komponente, ki prispevajo k temu, da bi zagotovili otrokom uspešnost v okviru obstoječega šolskega sistema, premalo pa je bilo narejenega za odpravljanje jezikovnih pregrad in za uveljavljanje romskega jezika v pouk ter negovanje romskih kulturnih tradicij.« (Winkler, 1999: 68). Jezik je tista komponenta, ki se jo največkrat povezuje z neuspešnostjo romskih učencev v učnem procesu. Vsekakor je ovir veliko več, čeprav pa je razumevanje jezika res prvi pogoj, da učenec lahko spremlja in sledi pouku. Ali, kot je opisala romska deklica, ki je zaključila osnovnošolsko izobraževanje in si tudi pridobila poklic: »Učiteljica matematike se je tako trudila okrog mene, mi razlagala na več načinov, kaj ko jo jaz takrat nisem razumela, kaj je hotela povedati.« (osebna komunikacija, 2006). Zato je pomemben napredek na področju izobraževanja Romov tudi uvajanje romskega asistenta v šolo, ki naj bi med drugim tudi pripomogel k prevajanju in hitrejšemu učenju slovenskega jezika. O tem bom pisala kasneje.

Enotnega romskega jezika ni. Obstajajo že velike razlike v besednjaku romskih besed med različnimi romskimi naselji po Sloveniji. Na izoblikovanje romskega jezika je imelo velik vpliv tudi področje, na katerem posamezne skupine živijo, in pa sosednje države – Hrvaška in Madžarska. Romski prebivalci so prevzemali posamezne besede od tamkajšnjih prebivalcev in tako se je spreminjal tudi romski jezik. Hancock (1998: 122) je pri proučevanju romskega jezika ugotovil, da se je romski jezik razvijal postopoma, začel se je z malo besedami, ki so bile pomembne za osnovno eksistenco. To so bile besede, ki so se nanašale predvsem na družino, živali in naravo. Romski jezik je zelo idiomatičen. Dolgo časa je obstajal večinoma fonetičen zapis. Obseg besednega zaklada je majhen, enake besede imajo lahko različen pomen (npr. beseda *pošta* pomeni pošto in avtobusno postajo; bura - veter; stisnini - objem, stisniti; pisini - pisati, barvati).

6.1. Pomen predšolske vzgoje za otroka

Večina romskih otrok ne obiskuje vrtca. Razlogov je več. Kot poglavitni razlog navajajo romski starši dejstvo, da je otrok še premajhen. Mama zelo težko prepusti majhnega otroka tujim ljudem, »civilom« in instituciji. Večina romskih mater je prepričanih, da svojemu otroku do vstopa v šolo lahko nudi vse, kar otrok potrebuje. Argumenti, s katerimi vzgojiteljice in učiteljice prepričujejo romske starše, da bi vpisali svoje otroke v vrtec, njim niso pomembni in v njih ne vidijo smisla. Naslednji razlog je tudi v tem, da romske družine ne živijo v neposredni bližini vrtca in šole, starši niso pripravljeni svojih otrok vsak dan voziti v vrtec, na šolski kombi pa jih ne želijo pošiljati, ker se v njih prevažajo tudi starejši romski šolarji. Dogaja se, da starejši otroci izvajajo nasilje nad mlajšimi, predvsem v krogu družin, ki so v sporu. Razumljivo je, da je starše strah za varnost svojih otrok. Pomemben vzrok za neobiskovanje vrtca, v določeni meri pa tudi šole, je tudi nezaupanje institucijam s strani romskih staršev.

Vključitev romskega otroka v vrtec pomeni zanj vstop v nov, drugačen kulturni prostor. To je prostor, kjer prevladuje tuj jezik, ki ga otrok slabo ali pa sploh ne razume. Ovirano je sodelovanje otroka v življenju oddelka in v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Otrok se ob vključitvi v vrtec sooči s svojo novo vlogo, ki je v socialnem pomenu precej drugačna od tiste v družini. Pomeni tudi spremembo otrokovega vedenja, saj tu vladajo drugačni odnosi kot v družini. Za otroka se začne zahtevna socialna prilagoditev (Žnidaršič, 2002: 7).

Za romske otroke, ki izhajajo iz kulturno specifičnega okolja, to pomeni še dodatne težave v socialni integraciji s svojimi neromskimi vrstniki. Čas za prilagoditev v novo okolje je zato pri romskih otrocih veliko daljši. Romski starši to velikokrat interpretirajo kot »trpljenje otroka«, zato ne vztrajajo in otroka kmalu izpišejo iz vrtca. Ne verjamejo obljubam in prošnjam vzgojiteljic, da otrok potrebuje čas in da se bo »privadil«. Žnidaršičeva (2002: 9) opozarja, da potrebe otrok s težavami v socialni integraciji zahtevajo zelo subtilen pristop. Za uspešno premagovanje kriz pa je potrebno vključiti tudi starše. Na to se mora vzgojiteljica ustrezno pripraviti. Pomembno je, da vzgojiteljica spozna starše še preden se otrok vpiše v vrtec. Priporočljivo je, da v romskem naselju izvede ustvarjalno delavnico z romskimi otroki, ki še ne obiskujejo šole in vrtca. Tako lahko naveže pristen stik tudi s starši in si pridobi njihovo zaupanje. Vseskozi je potrebno ohranjati in negovati ta odnos.

Kot meni M. Haralambos, je na področju predšolske socializacije kar nekaj raziskav, ki se ukvarjajo z odnosi med načini vzgajanja otrok, družbenim razredom in izobraževalnimi dosežki. V teh raziskavah obstaja neka stopnja strinjanja v naslednjih točkah:

- »Vedenjski vzorci iz otroštva imajo pomembne in trajne učinke. Posebno otrokova osebnost se v veliki meri oblikuje v letih primarne socializacije;
- v načinih vzgajanja otrok obstajajo razlike med družbenimi razredi;
- te razlike pomembno vplivajo na raven dosežkov v izobraževalnem sistemu.« (Haralambos, 1999: 758).

Rezultati študije kognitivnih sposobnosti otrok ob vstopu v šolo (Cecić Erpič, 1999: 20 - 42) so pokazali na dva pomembna dejavnika, ki vplivata na razlike v kognitivnem funkcioniranju otrok: izobrazbena raven otrokove družine in kronološka starost otroka. Kronološko mlajši otroci so dosegli nižje rezultate na preizkušnjah kognitivnega funkcioniranja. Prav tako so nižje rezultate dosegli otroci nižje izobraženih staršev, razlika med otroki staršev z visoko izobrazbo in otroki staršev z nizko izobrazbo je približno eno leto mentalne starosti. Avtorica navaja, da bi zgodnejši vstop v šolo otrokom iz intelektualno manj stimulativnih okolij prej omogočil intelektualno bolj spodbudne pogoje. Na razlike v kognitivnem funkcioniranju torej tudi odločilno vpliva stimuliranje, ki so ga otroci deležni v svojem družinskem okolju. Ista avtorica dodaja, »da kopičenje kognitivnih razlik, ki nastanejo v primarnem okolju, vpliva na različno izrabo sicer objektivno enakih institucionalnih pogojev.« (ibid.).

6.2. Prvo srečanje romskega otroka s šolo – ovire in težave, s katerimi se srečujejo

Romi, ki so vpisani na OŠ Leskovec pri Krškem, prihajajo iz zelo različnih družin, gledano iz socialno ekonomskega vidika. Značilno za te otroke je, da imajo določene težave pri vključevanju v širše socialno okolje, kajti do vstopa v šolo živijo v naselju, ki je izolirano od ostalega prebivalstva. Prvi resnejši stik s širšim družbenim okoljem, bistveno drugačnim od njihovega običajnega, doživijo romski otroci ob prihodu v vrtec ali šolo. Tu se pokažejo razlike, povezane z značilnostmi primarne socializacije, med romskimi in neromskimi otroci. Kažejo se predvsem v načinu komunikacije, prehranjevanja, osnovnih higienskih navadah, oblačenju, poznavanju osnovnih življenjskih pojmov in navad. To je tudi eden od vzrokov za slabši učni uspeh romskih otrok, ki morajo velik primanjkljaj iz predšolskega obdobja nadomestiti v kratkem času šolskega obdobja.

Romi so družbena skupina, ki jo še posebno prizadene revščina. Ta vpliva tudi na izobraževanje otrok, posledično imajo ti več učnih težav.

Svet Evrope je sprejel naslednjo definicijo revščine: »Revne so osebe, družine in skupine oseb, katerih sredstva (materialna, kulturna in socialna) so tako omejena, da jim onemogočajo minimalno sprejemljivo življenje v državi, v kateri živijo.« (Program boja proti revščini in socialni izključenosti, 2000: 11). Pojem revščine se tako nanaša tudi na posamezne dele prebivalstva in ne pomeni le materialne revščine.

Revščina je tudi eden od kazalcev družbene neenakosti. Ta pa je posledica neenakega razpolaganja in dostopa posameznikov ali skupin do različnih dobrin. Ena od izraznih oblik revščine je poleg sredstev za preživetje, družbena moč in zdravje tudi družbena diskriminacija in izključenost (Notar, 2004: 22).

Babuderjeva (2002: 53) navaja razloge za šolsko neuspešnost pri otrocih iz revnih družin:

- ♦ *Drugačnost znanj*: vsako domače okolje nudi otroku specifična znanja, vrednote, besednjak ter odzivanja na različne situacije in dogodke. Otroci iz revnih družin prinesejo v šolsko okolje znanja, ki so drugačna od tistih, ki jih pričakujeta vrtec in šola. Zaradi tega neskladja ima otrok hude težave že na začetku šolanja, z leti pa se lahko še poglobljajo.
- ♦ *V predšolskem obdobju ne razvijejo osnovnih predpogojev za uspešno učenje*: na otrokovo sposobnost pozornega poslušanja, komunikacijo in obseg besednjaka vpliva manjši interes za ukvarjanje z otrokom v predšolskem obdobju v smislu branja knjig, pogovarjanja, igre ...
- ♦ *Nizek nivo samozaupanja in slaba samopodoba*: zaradi zavedanja svojega drugačnega statusa, se v drugem okolju počutijo negotovo in nesproščeno. Velikokrat otroci izgubijo zaupanje v svoje sposobnosti in spretnosti, ker pogosto le-te v šolskem okolju niso učinkovite. Zaradi izgube samozaupanja se otrok ne izkazuje niti na področjih, kjer bi bil lahko celo zelo uspešen.
- ♦ *Jezikovno učenje v domačem okolju*: v predšolskem obdobju ob učenju jezika se otroci razlikujejo v jezikovnem razumevanju, uporabi jezika, razumevanju števil in vzročno-posledičnih odnosov ter po svojem vedenju o svetu, ki jih obkroža.

Resman (2003: 66) poudarja, da otrok, ki ne bo obvladal jezika okolja in šole, se bo slabše odzival in vključeval v drugo okolje. Doživljal bo pogostejše nesporazume z vrstniki in jim ne bo enakovreden. Jezik je tudi ključ do učnega uspeha otroka.

Z imenovanjem predmetov in stvari okrog sebe, začne otrok spoznavati jezik, svet okrog sebe in vzpostavlja komunikacijo z okoljem. Romski otroci, ki obiskujejo OŠ Leskovec, do vstopa v šolo obvladajo le romski jezik. Iluzorno je pričakovati, da jih bodo starši naučili slovenski jezik, saj ga še sami slabo obvladajo. Pri govoru praviloma ne upoštevajo jezikovnih zakonitosti, zamenjujejo glasove in jih slabo izgovarjajo. Ob vstopu romskih otrok v šolo je jezik prva velika ovira, s katero se srečajo. Posebno zato, ker tudi učitelji ne obvladajo romskega jezika, zato je komunikacija zelo otežena. Zaradi tega včasih prihaja tudi do nestrpnosti s strani učitelja, ki ne razume, da romski otrok preprosto ne razume, kaj učitelj od njega pričakuje.

Kaj ob prvem vstopu skozi šolska vrata ali vrtec občuti romski otrok? Rominja Nataša Brajdič pove: *»Prvič pride med druge otroke, ljudi. Depresija je, totalno strah. To je za njega nočna mora. To je za njega, kot da bi tebe dali tam, ko so tisti ljudožerci v Afriki, mislim nekaj podobnega, fejest podobnega. Drug jezik, drugi ljudje ... to vidi prvič urejenega človeka. To je za njega pošastno. On je doma, veš ... temni ljudje, tam je drugače. Pol pa pride tam, vse je urejeno, drug jezik, ki ga ne pozna ... kje je to. To je za njega ... ne vem. To ti ne morem opisati občutkov.«* (intervju, december 2005).

Romska asistentka v vrtcu razmišlja podobno: *»Romske otroke je sram, bojijo se. Bojijo se drugih otrok, da se ne bodo družili z njimi, da ne bodo imeli prijateljev«* (intervju, december 2005).

Za preprečitev kulturnega šoka predlaga: *»V naselju bi moral biti vrtec, blizu naselja, da otrok od začetka ima stike s tem, da vidi to, da je v bližini njega ... to bi bilo super, kje ful v bližini naselja, da bi bil vrtec in tudi starši bi ga dali. Da bi vsak dan vsaj kako uro ali dve se igrali, da pride tuj človek v naselje, oni ne bojo otroka peljali nekam za dve ure. To bi bilo super. Da se navadi.«* (intervju, december 2005).

Tuje okolje, kamor začne vstopati romski otrok, zbuja pri njem občutke negotovosti in strahu pred tujim, neznanim in drugačnim. To se manifestira skozi agresijo ali zaprtostjo vase. Romski otrok mora z vstopom v šolo sprejeti in se naučiti novih pravil, vedenj, navad in komunikacije, ki pa velikokrat niso v skladu z vrednotami in pravili, ki veljajo v romski skupnosti. Kot primer bi navedla kraje: v šolskih prostorih učitelji večkrat zasledijo romskega otroka, ki krade. Poskušamo mu dopovedati, da je to prepovedano, vendar se zadeva spet ponovi. Tu prihaja do nasprotujočih si informacij mlajšemu otroku: starši mu dopovedujejo, da je to sprejemljiv način vedenja in ga celo spodbujajo k temu dejanju, učitelji pa mu to isto

dejanje prepovedujejo. Dejanje, ki ga je storil otrok, ni v redu. Krivdo pa mu je zaradi drugačnih socializacijskih vzorcev iz njegove primarne družine težko pripisati.

Vzgojiteljica Tina Macur opaža razliko, ko v vrtec prvič pride romski in neromski otrok in jo opiše: *»Romski otrok se zelo težko prilagodi v skupini, predvsem zato, ker vstopa, prihaja v neko družbo, ki mu ni tako znana. Ima nek svoj način življenja. Pri njih, že ko prideš v naselje, vidiš, da oni kar stoje pojejo, vse to mimogrede, ni važno, če je to čisto ali umazano, pač imajo tak svoj način. Medtem ko recimo pride enkrat v oddelek, se on se lovi na začetku, išče. Mu je pa vse, kar je novo zanimivo in se želi s tistim spopasti, vse te spremembe ga motivirajo. Jaz težko zdaj presojam, kakšna je razlika v znanju, zato ker jaz toliko romskega jezika ne obvladam, da bi lahko preverila, kakšno je njegovo znanje v njegovem materinskem jeziku. Če preverjam karkoli, sigurno mogoče zaostajajo malo na intelektualnem področju. Doma nima takšnega spodbudnega okolja kot slovenski otrok. In opažam tudi to, da ker pač nima doma toliko vsega, toliko igrac in vsega, mu je čisto vse zanimivo, karkoli se lotijo, jim je novo, radi se lotevajo vseh stvari, ni stvari, ki bi rekla, da mu ni zanimiva. Medtem ko slovenski otrok je pa že vsega naveličan, vsega ima dovolj doma in težko najdeš neko stvar, da bi zmotiviral slovenskega otroka. Naučiti pa se mora te osnovne stvari: uporaba stranišča, pipe ... ampak to zelo hitro osvojijo in mu je zanimivo. Neprestano bi bil v vodi, ker pač doma teh pogojev nimajo, sigurno ... Električna, non stop so na začetku prižigali luč in ugašali, ker tega pač doma ni. Ampak se hitro naučijo. Z njimi sem šla na stranišče, pokazala: tukaj je stranišče, se potegne vodo, da počistimo, če greš na blato, tam je metlica, straniščen papir, da si ritko očistiš, tam, ko roke umivaš, imaš milo ... umij si roke, s papirjem se obriši ... Tako da take stvari sigurno, ampak zelo hitro, osvojijo, ker jim je novo in jim je zanimivo. So določene stvari, sploh ta socializacija, najbolj je pri njih problematična, da se oni nekako socializirajo v neko okolje, ker pač doma tega nimajo. In jaz to tako vzamem, ker vem, da on tega doma nima, on tega ne zna in na tem začneš najprej graditi.« (intervju, december 2005).*

Še vedno pa nekateri romski straši svojih otrok nočejo pošiljati v šolo ali pa le-ti veliko izostajajo od pouka.

Rominja Nataša Brajdič o vključevanju romskih otrok v šolo pove: *»Ko bodo oni sami dojel', kaj je za otroka pomembno, da je za otroka pomembna šola, da se s tem vključi v družbo, bo drugače. Dokler pa bo on mislil, da je to brezvezna stvar, da to ni pomembno za otrokovo življenje, pa pač tega ne bo naredil. Vsiljevati nekomu nekaj ... jaz ne vem, da bi imel kdo*

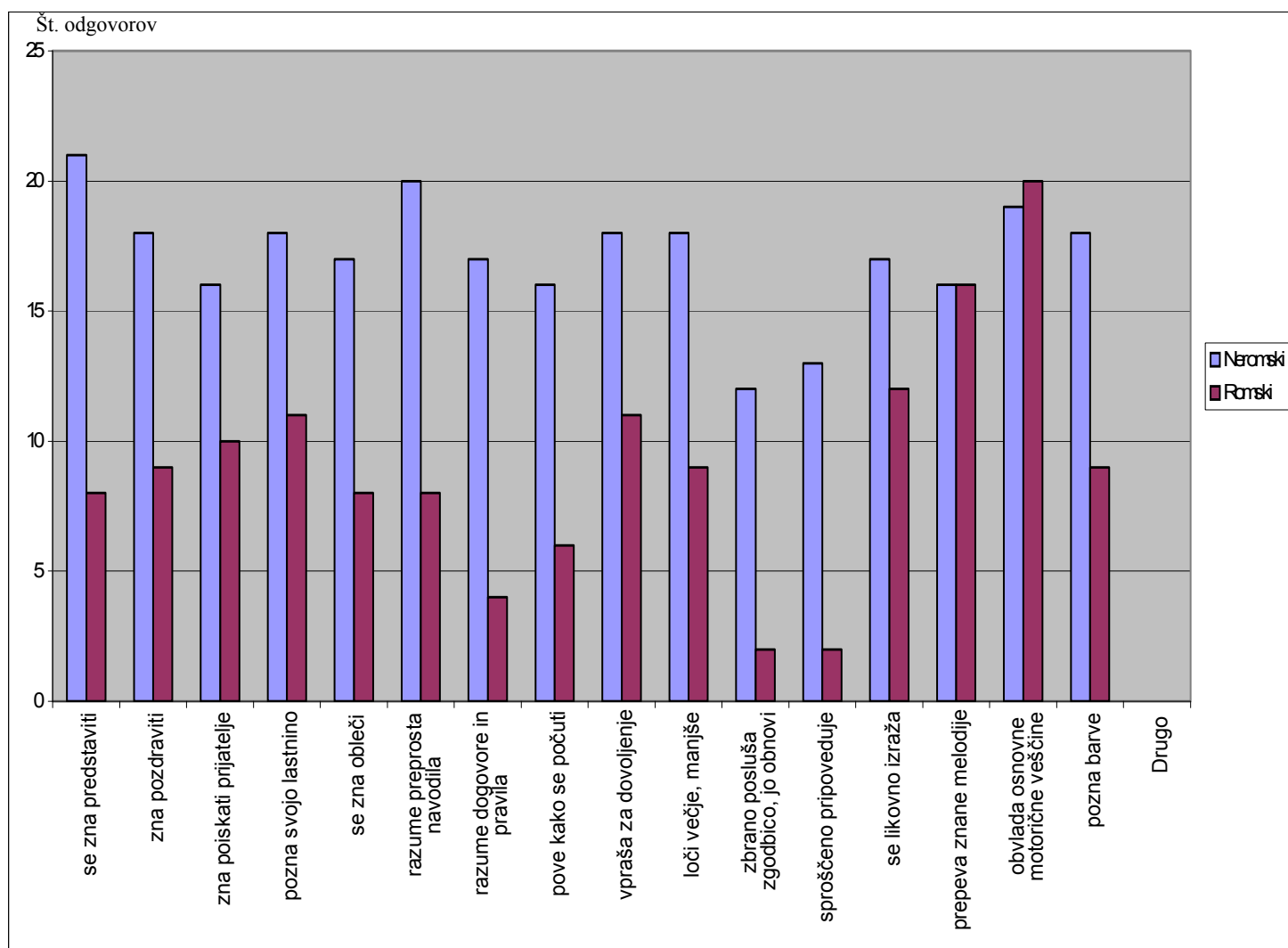
kake rezultate. Če te nekdo sili, da zdej pa to moraš naredit', veš, da jaz tudi ne bi, še bolj bi imela odpor. To pa je odvisno od njih. Ti ne moreš spremenit' nekoga in njegova razmišljanja. Sam si mora človek želet'. Če bo on videl, da je to nekaj dobrega, da je to nekaj v redu za otroka, pa tudi za njega, bo drugače. Dokler pa bo imel on v glavi, da je potem to za njega španska vas, čisto nekaj brez veze, bodo stvari take, kot so. Samo se stvari, hvala bogu, spreminjajo, vsako leto je boljše. Ko vidijo, recimo, jaz vidim po bratrancih svojih ... sem imela ful probleme z njimi in batine in vsega je bilo, ko sem bila drugačna, sem šla v srednjo šolo ... pa sprememba je težka za prvega. Ampak zdaj pa vidim sama, da svoje otroke tud ne spodbujajo, pa ni slabo ... Pravijo: pa še ženska je, pa avto svoj ima, pa fanta si je našla ... jaz bi tudi tako, veš. Pa vidijo, vidijo, da mi ni, da bom jaz trpela, ker je za njih to maltretiranje otroka, da gre v šolo. Da so dali onega fanta v glasbeno šolo, to je za mene nekaj, res ... Mene so tudi fejst pl'uval'...» (intervju, december 2005).

Milovanovičeva (2006: 25) opozarja, da se romski otroci pogosto boleče zavedajo negativne identitete, ki jim jo je namenila družba. Odkritje razlike med romskim in neromskim svetom je v šolskem okolju za romskega otroka pogosto travmatično. Spremljajo ga čustvene krize in želja, da ne bi bil Rom. Avtorica navaja, da v šoli nastaja specifičen pojav, imenovan etnični pritisk. Opredeljen je kot psiho-socialna relacija, vzpostavljena med večino in romsko manjšino, oblikovana z negativno socialno kontrolo, ki vključuje zavračanje, izključevanje, strah in konfrontacijo z orientacijo k segregaciji. Ena izmed posledic etničnega pritiska je razvrednotenje pojma romskega otroka v sebi. Ko se romski otrok sooči s socialnim zavračanjem, se v njem razvije občutek intelektualne inferiornosti, kar negativno vpliva na proces učenja in socialne odnose v šoli.

V anketi, ki sem jo v letu 2004 izvedla med vsemi učitelji na osnovni šoli, sem spraševala tudi po tem, s kakšnim znanjem na različnih področjih vstopajo v šolo tako romski kot tudi neromski otroci. Rezultati so pokazali, da romski otroci, po mnenju učiteljev, vstopajo v šolo z bistveno slabšim predznanjem kot neromski, razen pri obvladovanju glasbenih in motoričnih veščin. Motorične veščine zajemajo telesne aktivnosti in spretnosti, ki jih po mnenju učiteljev romski učenci obvladajo. Razlog je verjetno v njihovem načinu življenja, ko večino časa preživijo zunaj, na poljih in travnikih in jim telesna aktivnost pomeni pretežni del njihove igre.

Bistveno slabši pa je položaj romskih otrok na naslednjih področjih: razumevanju dogovorov in pravil, zbranem poslušanju, pripovedovanju in obnovi zgodbe, razumevanju navodil, poznavanju barv in likovnem izražanju, osnovah higiene, poznavanju svoje lastnine, na področju navezovanja stikov s prijatelji, predstavitvi sebe in družine ter osnovnih pravil obnašanja. Po mnenju učiteljev se torej primanjkljaj iz primarne socializacije manifestira na naslednjih področjih: jezikovno področje, področje osebne higiene in socialno čustveno področje.

Graf 6.1.: Predznanje romskih in neromskih otrok



Krek opozarja, da različna pričakovanja, ki jih imajo učitelji do učencev v razredu, vplivajo na učenčevo uspešnost v pričakovani smeri. Tako učiteljeva pričakovanja lahko vplivajo na učence neposredno (učitelji se v razredu drugače vedejo do učencev, od katerih veliko ali

manj pričakujejo) in posredno (učiteljeva pričakovanja vplivajo na učenčevo samopodobo, na ocenjevanje lastne vrednosti ter učne dosežke) (Krek, Vogrinc, 2005: 137).

Rezultati njegove raziskave med učitelji, ki poučujejo romske učence na Dolenjskem kažejo, »da lahko domnevamo, da so tudi pričakovanja učiteljev eden od dejavnikov, ki negativno vpliva na učni uspeh romskih učencev.« (ibid.).

6.3. Oblike organiziranosti vzgojno – izobraževalnega dela z romskimi učenci

Prvi romski otroci so začeli obiskovati osnovno šolo Leskovec spomladi leta 1975. Takrat so občasno prihajali v šolo le posamezniki, nekaj romskih učencev, ki so bili integrirani med ostale učence. Leta 1981 se je na šoli prvič odprl samostojen oddelek za učence Rome. To je bil oddelek prvega razreda, kjer je bilo vpisanih 21 učencev. Zanimivo je, da so bili v ta oddelek vključeni učenci zelo različnih starosti, tako tisti, ki so bili res po starosti primerni za vpis v prvi razred, kot tudi tisti, ki so bili doma več let in so čakali na prvi vstop v šolo. Tako se je starostni razpon otrok gibal od sedem do dvanajst let. Po besedah pomočnice ravnatelja Helene Bizjak, ki je takrat že poučevala na šoli: *»S temi učenci ni bilo posebnih disciplinskih težav. Njihova učiteljica pa je na konferencah stalno poročala o prisotnosti in težavah, ki so se pojavljale. V drugi razred je takrat napredovalo približno štirinajst učencev.«* (intervju, december 2005). Bil je zopet samostojen romski oddelek. Bizjakova, ki jih je takrat poučevala, se spominja, da je imela težave z izvajanjem učnega načrta za drugi razred, zato je z dovoljenjem ravnatelja ta učni načrt prilagodila romskim učencem, njihovim sposobnostim in zmožnostim. Že takrat se je ugotavljalo, da imajo romski učenci velike težave s slovenskim jezikom in da ta jezikovni primanjkljaj pomeni za otroka velik »hendikep«. Učitelji z manj izkušnjami so takrat večkrat čutili nemoč. Učenci so napredovali počasi, dosežki so bili skromni. Učenci so v tistem času veliko manjkali, predvsem spomladi, ko so s starši nabirali zdravilna zelišča. Šola je mesečno pošiljala podatke o obisku pouka na Center za socialno delo v Krškem. Zaradi velikega števila neupravičenih ur, je šola nekaj staršev skupaj s centrom za socialno delo prijavila sodniku za prekrške. Starši, katerih otroci so prekoračili določeno število neopravičenih ur, niso prejeli celotnega otroškega dodatka. V romskem naselju je bila le ena skromna zidana hišica, drugače pa so vsi živeli pod šotori in tudi selili so se več kot danes. Učitelji so pri pouku poskušali vključevati več praktičnega dela. Čeprav se v tistem času še ni veliko prakticiralo in govorilo o individualizaciji dela v slovenskih šolah, je bila takšna oblika dela z romskimi učenci nujna, da so lahko bili uspešni.

V OŠ Leskovec pri Krškem se je pojem integracije začel prvič uporabljati v začetku devetdesetih let, ko je z ministrstva prvič prišla zahteva, da se morajo romski učenci vključiti med ostale učence na šoli. Pred tem je bila praksa takšna, da so bili nekateri učenci, predvsem na predmetni stopnji, integrirani, nekaj pa je bilo v celoti romskih oddelkov.

Po letu 1990 so učence Rome razvrstili v heterogene oddelke. Takrat je imela večina učiteljev veliko pripomb in pomislekov na tovrstno obliko dela. Na posebnem sestanku so učitelji vse učence Rome razvrstili, po presoji učitelja, v kateri razred bi ta učenec »spadal«, glede na njegovo znanje. Tako se je zgodilo, da je kakšen učenec nazadoval za razred ali dva, kljub verificiranemu izkazu za uspešno opravljen višji razred. Ta oblika integracije se ni izkazala za uspešno. Razlog je bil v tem, da so bili romski učenci nekako »vrženi« v razred, nekateri so bili tudi nekaj let starejši od njihovih sošolcev. Zaradi starostne razlike in tudi zato, ker romski učenci niso zmogli slediti pouku in učnemu načrtu, so se pojavile velike disciplinske težave.

Do uveljavitve popolne integracije romskih otrok v šoli in vrtcu, ki se je pričela s šolskim letom 2005/06, so na šoli izvajali različne oblike vzgojno izobraževalnega dela z romskimi učenci.

1. homogen romski oddelek: v oddelku so bili le romski otroci;
2. kombiniran homogen romski oddelek: v oddelku so bili le romski otroci; zaradi manjšega števila otrok, sta bila skupaj kombinirana dva oddelka (npr. prvi in drugi razred);
3. heterogeni ali integrirani oddelki: romski učenci so v razredu skupaj z neromskimi učenci.

S šolskim letom 1991/92 se je na šoli začela voditi tudi Šolska kronika, kjer so zabeleženi pomembni dogodki ter življenje in delo na šoli. Posebno poglavje je namenjeno tudi učencem Romom. Povzela bom zanimive zapise iz omenjenih poglavij, ki prikazujejo statistične podatke ter oblike vzgojno izobraževalnega dela z romskimi učenci.

V šolskem letu 1991/92 je šolo obiskovalo 37 Romov (6% vseh učencev).

Tabela 6.1.: Romski učenci v šol.letu 1991/92

Razred	Št. romskih učencev	
1.	11	Homogen romski oddelek
2.	15	} kombiniran homogen romski oddelek
3.	6	
4.	4	Integrirani
6.	1	Integriran
skupaj	37 romskih učencev (6% vseh učencev)	

Pri končni analizi dela z romskimi učenci je zapisano: *»Večletni trud z Romi se je obrestoval. Dosegli smo, da učenci zelo radi prihajajo v šolo, saj doživljajo tudi uspehe, ker je program dela prilagojen njihovim sposobnostim. Obisk romskih učencev je zadovoljiv, odkar vozi romske otroke v šolo Rom. V šoli se najprej okopajo, preoblečejo, se namalicaajo in pričnejo s poukom.«* (Šolska kronika, 1992, št. 1; str. 27).

Večina romskih učencev je obiskovala homogene oddelke, kajti kar 32 romskih otrok od 37 vpisanih je obiskovalo prve tri razrede. Domnevam, da so bile zaradi tega tudi večje starostne razlike otrok in posledično tudi več vedenjskih težav, kar pa bi oteževalo integracijo z neromskimi učenci. Kot uspešna se je pokazala zaposlitev voznika šolskega kombija, ki je bil Rom in je pripomogel k boljšemu obiskovanju pouka romskih otrok. Žal je gospod umrl, sedaj romske otroke vozi Nerom. Tudi nekateri Romi so nato želeli prevzeti prevoz otrok, vendar niso izpolnjevali pogojev (končana osnovna šola, pridobitev licence).

Šolsko leto 1992/93:

Vpisanih je bilo 43 učencev Romov, od teh je redno obiskovalo pouk 38 romskih učencev.

Tabela 6.2.: Romski učenci v šol.letu 1992/93

Razred	Št. romskih učencev	
1.	10	} kombiniran homogen romski oddelek, poučevali dve učiteljici
2.	17	
3.	6	Integrirani
4.	7	Integrirani
5.	3	Integrirani
skupaj	43 romskih učencev (7% vseh učencev)	

Učiteljici, ki sta poučevali v prvem in drugem razredu homogenega romskega oddelka, sta bili vključeni v projekt Vzgoja in izobraževanje Romov v osnovni šoli v sodelovanju z Zavodom za šolstvo Republike Slovenije. Osnovni cilji projekta so bili:

- pripraviti strokovno prilagoditev programov v osnovni šoli, tako da bodo ustrezali posebnostim romskih učencev;
- preizkusiti različne organizacijske oblike in metode dela pri vzgoji in izobraževanju Romov in ugotoviti, katere so najuspešnejše;
- dodatno izobraziti in usposobiti učitelje za specifično delo z romskimi učenci;
- usposobiti učitelje za opisno ocenjevanje in spremljanje napredka učencev;
- preizkusiti različne oblike in načine sodelovanja z romskimi starši in ugotoviti, katere so najuspešnejše.

V okviru projekta so bila na zavodu za šolstvo in šport izdelana tudi Navodila za prilagajanje programa OŠ za učence Rome (Zavod RS za šolstvo in šport, 1992), ki jih je sprejel Strokovni svet Republike Slovenije za vzgojo in izobraževanje. Navodila vsebujejo navodila za vpis in razporejanje romskih učencev v osnovno šolo, navodila za prilagajanje učnega programa od prvega do osmega razreda, navodila za pedagoške delavce, ki poučujejo učence Rome. Navodila predvidevajo tako integracijo romskih učencev kot tudi formiranje homogenih romskih oddelkov. O tem odloči posamezna šola. Za pedagoške delavce je zaželeno, da z romskimi učenci delajo tisti, ki jih to delo zanima. Šolski svetovalni delavci sodelujejo pri

pripravi individualnih programov in povezovanju s starši. Na osnovi navodil pa so šole takrat same izdelale program dela z romskimi učenci.

V Šolski kroniki je projekt kratko povzet: *»V skladu z informacijo o položaju Romov v Sloveniji je bilo poudarjeno, da je potrebno v programih bolj upoštevati pravico Romov do drugačnosti, do sporazumevanja v njihovem jeziku, do ohranjanja romske identitete in omogočiti učencem, da razvijejo svoje potencialne na tistih področjih, ki jih privlačijo in pri tem upoštevati njihove psihofizične potrebe. Ravno zaradi tega se je šola vključila v projekt. Učiteljici prvega in drugega razreda sta redno hodili na posvete in seminarje. Sestavljali sta individualne načrte, v katerih so bili zajeti cilji, ki jih je bilo potrebno doseči ter oblike in metode dela, ki zagotavljajo najhitrejši dosega nje ciljev. V podrobnih mesečnih načrtih so bile upoštevane posebnosti romskih učencev in okolje, iz katerega izhajajo. Obe učiteljici sta bili tudi v projektu opisnega ocenjevanja, zato sta prav tako spremljali napredek vsakega posameznega učenca. Ugotovitve ob zaključku projekta so bile, da so metodološke in vsebinske spremembe dobro vplivale na otroke, v smislu, da so se lažje prilagodili in osvojili snov. Eden od staršev je sodeloval tudi v samem programu.«* (Šolska kronika, 1993, št. 1; str. 63). V tem šolskem letu je bil organiziran dopolnilni pouk iz slovenskega jezika in matematike za romske učence v tretjem in četrtem razredu. Učiteljica podaljšane bivanja je izvajala individualne ure z romskimi učenci v času, ko so ti imeli na urniku slovenski jezik ali matematiko. *»Pokazalo se je, da so bili učenci pri takem načinu dela bolj sproščeni, živahnejši. Radi so prihajali k tem uram, saj so reševali naloge, ki so bile prilagojene njihovim sposobnostim.«* (Šolska kronika, 1993, št. 1; str. 64).

V šolskem letu 1992/93 je bilo torej vpisanih 6 romskih učencev več kot v preteklem šolskem letu. Zapis iz Šolske kronike lahko interpretiramo kot zelo aktivno delo učiteljic, ki sta poučevali v homogenem romskem oddelku, na področju načrtovanja, metod in oblik dela z romskimi učenci. O delu učiteljev, ki so poučevali v integriranih oddelkih, pa v šolski kroniki ni zapisanega ničesar.

Šolsko leto 1993/94:

Vpisanih je bilo 38 romskih učencev.

Tabela 6.3.:Romski učenci v šol.letu 1993/94

Razred	Št. romskih učencev
1.	5
2.	9
3.	15
4.	6
5.	1
6.	2
skupaj	38 romskih učencev (6,4 % vseh učencev)

S projektom Vzgoje in izobraževanja romskih učencev v OŠ so nadaljevale učiteljice v tretjem razredu. V Šolski kroniki je zabeleženo, da je bil velik poudarek v tem projektu še vedno na uvajalnem obdobju, ki je prilagojeno posebnostim romskih učencev in njihovim razvojnim značilnostim. V tem šolskem letu so imeli romski učenci organizirano poleg malice tudi kosilo, ki so ga poravnavali iz sredstev otroškega dodatka ali denarne pomoči. Obisk pouka je bil zadovoljiv. Zmanjšal se je v mesecu maju, ker so učenci hodili s starši nabirat zelišča, gobe ter na smetišče. Največkrat so hodili na večja smetišča v Sloveniji. Tam so si postavili šotore in bivali tudi po več tednov. Brskali so po smeteh in iskali uporabne stvari, predvsem železo. V Kroniki je bila izpostavljena sledeča težava: *»Veliko časa so nam za reševanje vzgojne problematike vzeli starejši romski učenci, ki so zaključili šolsko obveznost v tretjem razredu. S svojo glasnostjo, medsebojnimi obračunavanji, pa tudi nasiljem nad drugimi učenci, so zelo slabo vplivali na ostale romske učence.«* (Šolska kronika, 1994, št. 1; str. 98-99).

Izpostavljena je bila težava z nasiljem romskih učencev, predvsem starejših. Kar 29 od 38 romskih učencev je obiskovalo prve tri razrede, zato domnevam, da je bilo nasilja več zaradi večjih starostnih razlik med učenci.

Šolsko leto 1994/95:

Tabela 6.4.:Romski učenci v šol.letu 1994/95

Razred	Št. romskih učencev	
1.	10	} kombiniran homogen romski oddelek
2.	6	
3.	8	} kombiniran homogen romski oddelek
4.	11	
5.	4	Integrirani
7.	2	Integrirani
skupaj	41 romskih učencev (7% vseh učencev)	

Z novim šolskim letom 1994/95 je šola dobila novo slačilnico in umivalnico za romske otroke. V Šolski kroniki je napisano, *»da so učenci prihajali v šolo še vedno zelo umazani, ker tam, kjer živijo, nimajo niti pogojev za vzdrževanje osebne higiene. Takoj prve dni so bili oskrbljeni z novimi brisačami, šolskimi copati ter oblačili.«* (Šolska kronika, 1995, št. 1; str. 135). Do težav je prihajalo pri nabavi šolskih potrebščin, ki jih romski starši niso priskrbeli. Tako je center za socialno delo odobril nekaj sredstev za nabavo najnujnejših šolskih potrebščin.

Pri starejših romskih učencih se je pojavljala povečana agresija, neupoštevanje dogovorov in pravil, nespoštovanje šolskega reda in izostajanje od pouka. Z učenci, ki razred ponavljajo, so se pojavljale težave, ker *»ne poznajo niti ne obvladajo dobro učnega jezika. Imajo zelo slabo razvito grafomotoriko, njihovo znanje je minimalno, se težko skoncentrirajo, njihova motivacija je majhna, kratkotrajna pozornost, socializacija poteka izredno počasi, utesnjuje jih zaprt prostor, imajo drugačne kulturne in socialne vrednote.«* (Šolska kronika, 1995, št. 1; str. 136).

Romski učenci so v mesecu aprilu nastopali na kulturni prireditvi ob svetovnem dnevu Romov, ki je bila to leto v Krškem.

V Šolski kroniki s šolskega leta 1994/95 so bile izpostavljene »specifične težave« romskih učencev v osnovni šoli: izostajanje od pouka, pomanjkljivo znanje slovenskega jezika, manjša koncentracija in motivacija za šolsko delo, težave z disciplino in pomanjkljiva osebna higiena.

Istega leta je iz ministrstva za šolstvo in šport prispelo poročilo o vzgoji in izobraževanju romskih otrok, ki ugotavlja, da še vedno veliko romskih otrok zaključi šolanje na razredni stopnji, pogosto slabo pismenih. Kot vzroke za pogosto neuspešnost je bilo navedenih »vrsta posebnosti in drugačnosti teh učencev«, ki se kaže v:

- neobvladovanju učnega, slovenskega jezika;
- pojmovni svet romskih otrok se zaradi drugačnega načina življenja ne pokriva z večinskim;
- romski otroci nimajo razvitih osnovnih znanj, sposobnosti in navad, ki omogočajo uspešno delo v šoli, zato je pomembna vsaj 2-letna vključenost v vzgojno-varstveno ustanovo;
- majhna motivacija in kratkotrajna pozornost;
- počasna socializacija;
- utesnjuje jih zaprt prostor, podaljševanje njihovega bivanja v šoli z dopolnilnim poukom pa ni uspešno.

V poročilu še ugotavljajo, da veljavni učni načrti, čeprav maksimalno individualizirani, niso ustrezni za romske otroke (Ministrstvo za šolstvo in šport RS: Vzgoja in izobraževanje romskih otrok, 1994).

Šolsko leto 1995/96:

Tabela 6.5.:Romski učenci v šol.letu 1995/96

Razred	Št. romskih učencev v homogenih oddelkih	Št. integriranih romskih učencev	Skupaj
1.	6 kombiniran	5	11
2.	5 oddelek	1	6
3.	6 kombiniran		6
4.	5 oddelek	4	9
5.		7	7
6.		1	1
8.		1	1
			41 romskih učencev (7 % vseh učencev)

Učenci tretjega in četrtega oddelka so bili do konca prvega trimestra v kombiniranem romskem oddelku, nato pa so bili integrirani v redne oddelke. Imeli so dodatne ure učne pomoči. Tudi v tem letu so se pojavljale težave pri nabavi šolskih potrebščin.

Ob svetovnem dnevu Romov je bil izveden krajši kulturni program za romske starše. Udeležilo se ga je »le nekaj staršev.« (Šolska kronika, 1996, št. 1; str. 175).

V šolskem letu 1995/96 je bilo integriranih več romskih učencev z uvedeno dodatno učno pomočjo.

Šolsko leto 1996/97:

Tabela 6.6.: Romski učenci v šol.letu 1996/97

Razred	Št. romskih učencev v homogenih oddelkih	Št. integriranih romskih učencev	Skupaj
1.	9 kombiniran		9
2.	5 oddelek	3	8
3.		11	11
4.		3	3
5.		7	7
7.		1	1
			39 romskih učencev (7% vseh učencev)

Prvi in drugi razred sta bila kombiniran oddelek, kjer je bilo skupaj 14 učencev. Poleg tega pa so bili še trije učenci drugega razreda integrirani med neromske učence.

Vzgojno izobraževalno delo z romskimi učenci je potekalo na različnih ravneh. Z učenci prvega in drugega razreda, ki so bili v kombiniranem oddelku, je učiteljica delala po projektu »Prilagojeni program za romske učence« (Zavod RS za šolstvo in šport, 1992). Učiteljica je ugotavljala, *»da je še vedno največja težava v tem, ker romski učenci ne obvladajo učnega slovenskega jezika. Tudi pojmovni svet se zaradi drugačnega načina življenja ne sklada z našim. Socializacija romskih učencev poteka zelo počasi. Za učenje so le malo motivirani, značilna je kratkotrajna pozornost. Poleg tega jih utesnjuje zaprt prostor, zato pogosto begajo.«* (Šolska kronika, 1997, št. 2; str. 37).

Učenci, ki so bili integrirani, so bili deležni dodatne pomoči. Vključeni so bili v t. i. »vzporedne ure«, ki jih je izvajala učiteljica podaljšanega bivanja. Dve uri na dan so individualno poglobljali in utrjevali učno snov. Težave je povzročalo izostajanje posameznikov od pouka. V vzgojno izobraževalno delo s temi učenci sta bila vključena tudi delavca, zaposlena preko javnih del na Centru za socialno delo Krško. Delo je potekalo individualno. Pripravljali so se na preverjanje znanja in pisanje kontrolnih nalog. V okviru projekta sta poskušala vključiti k delu tudi starše romskih otrok, kar pa jima zaradi nepismenosti romskih staršev ni uspelo. Pri svojem delu sta delavca Centra za socialno delo Krško ugotavljala, *»da si glede na razmere, kakršne imajo otroci doma, presenetljivo veliko*

zapomnijo od slišane in videne v šoli, žal pa tega niso sposobni ohraniti v spominu in uporabiti, ker jih izven šole nihče k temu ne vzpodbuja. Pri razumevanju napisane in tolmačenju učne snovi otrokom povzroča dvojezičnost izredno velike težave.» (Šolska kronika, 1997, št. 2; str. 38-40).

Pomembna je tudi njuna ugotovitev, »da romski otroci sicer niso prikrajšani za starševsko ljubezen in družinsko življenje, se pač težje socializirajo, kar pa se ne da spremeniti čez noč. Težko jih je odvaditi drobnih kraj, jih navaditi na čuvanje tuje lastnine, na urejanje potrebščin in osebnih predmetov. Učencem pa veliko pomeni prijazen sprejem in vzpodbuda ter normalen odnos do njih in ga znajo tudi vračati, kar je najdragocenejše plačilo za delo z njimi.« (Šolska kronika, 1997, št. 2; str. 38-40).

Zaradi večjih nesporazumov in agresije, ki so jih izražali romski učenci do svojih vrstnikov, je bil za učence tretjega in četrtega razreda od meseca aprila do konca šolskega leta organiziran pouk v popoldanskem času. »Po dve šolski uri sta jih poučevali dve učiteljici. Učenci so bili tudi v čistem oddelku težko obvladljivi.« (Šolska kronika, 1997, št. 2; str. 39).

Še vedno so se pojavljale težave s šolskimi potrebščinami, ki jih veliko romskih učencev ni imelo. Socialna delavka je pomagala pri reševanju različnih težav, predvsem z obiski staršev v romskih naseljih. V Šolski kroniki je zapisano: »Romski starši so pogosto prihajali k njej v šolo na lastno pobudo. Žal jih ni zanimalo napredovanje oziroma sodelovanje njihovih otrok pri pouku, pač pa so prihajali prosit za proste dneve. Prišli pa so tudi zaradi nerednega plačevanja prispevkov za kosila, zaradi nesoglasij med romskimi učenci ali nesoglasij med romskimi in ostalimi učenci.« (Šolska kronika, 1997, št. 2; str. 40).

Šolsko leto 1997/98:

Tabela 6.7.: Romski učenci v šol.letu 1997/98

Razred	Št. romskih učencev v homogenih oddelkih	Št. integriranih romskih učencev	Skupaj
1.	9		
2.	11		
3.		9	
4.		5	
5.		8	
8.		1	
Skupaj	20	23	43 romskih učencev (8% vseh učencev)

Romski učenci so imeli dodatno učno pomoč, ki sta jo izvajali preko javnih del dve zunanji sodelavki. Učenci petega razreda so imeli še dodatne t. i. »vzporedne ure«, ki jih je izvajala učiteljica. Tu so učno snov dodatno utrdili. *»Za doseganje zadovoljivega učnega uspeha romskih učencev, se je tak način dela pokazal kot nujno potreben in koristen.«* (Šolska kronika, 1998) V šolski kroniki je še vedno izpostavljena težava pri oskrbi s šolskimi potrebščinami: *»Starši romskih učencev so morali sami kupiti delovne zvezke in ostale potrebščine. Vsi starši še niso dojeli pomembnosti, da ima vsak otrok svoje potrebščine, zato so z nakupi odlašali. Med šolskim letom smo dobili brezplačno delovne zvezke za matematiko in slovenski jezik za prvi razred.«* (Šolska kronika, 1998, št. 2; str. 85). To so bili posebni delovni zvezki za učence Rome, ki potrebujejo prilagajanje programa. Potrdil jih je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje kot delovne zvezke za pouk slovenskega jezika, matematike ter spoznavanja narave in družbe za učence Rome. Delovni zvezki so bili namenjeni romskim učencem od prvega do četrtega razreda.

Vsi romski učenci so prejeli brezplačno malico.

Šolsko leto 1998/99:

Tabela 6.8.: Romski učenci v šol.letu 1998/99

Razred	Št. romskih učencev v homogenih oddelkih	Št. integriranih romskih učencev	Skupaj
1.	11		11
2.	9		9
3.	10 kombiniran		
4.	6 oddelek		
5.		7	
6.		1	
			44 romskih učencev (8% vseh učencev)

V tem šolskem letu so bili romski učenci vpisani od prvega do šestega razreda. Za njih je bila organizirana učna pomoč in t. i. vzporedne ure. V Šolski kroniki je zapisano, da *»se lahko pohvalimo, da je bilo nekaj romskih učencev dobro motiviranih in izjemno prizadevnih pri pouku in vzporednih urah in so uspešno zaključili razred.«* (Šolska kronika, 1999, št. 2; str. 121-122). Učitelji so poudarjali pomen individualizacije pouka za uspešno delo z romskimi učenci.

Šolsko leto 1999/2000:

Tabela 6.9.:Romski učenci v šol.letu 1999/2000

Razred	Št. romskih učencev v homogenih oddelkih	Št. integriranih romskih učencev	Skupaj
1.	12		
2.	9		
3.	7		
4.	7 kombiniran 4 oddelek		
5.			
6.		3	
7.		3	
			45 romskih učencev (8% vseh učencev)

V šolskem letu 1999/2000 so bili štiri homogeni romski oddelki. Četrty in peti razred sta bila kombinirana oddelka enajstih romskih učencev. Pri vzgojnih predmetih ter različnih dnevnih dejavnosti so se integrirali med neromske učence. V Šolski kroniki lahko preberemo, da *»je bilo delo z Romi zelo zahtevno. Z njihovo problematiko se je še vedno ukvarjalo precej zaposlenih. Veseli smo, ker je tudi med temi učenci čutiti napredek. Nekateri so zelo prizadevni pri pouku in vzporednih urah, zato so uspešno zaključili razred.«* (Šolska kronika, 2000, št. 2; str. 175). Romski učenci v šestem in sedmem razredu, ki so bili integrirani, so imeli dodatne ure učne pomoči.

Šolsko leto 2000/2001:

Tabela 6.10.:Romski učenci v šol.letu 2000/01

Razred	Št. romskih učencev v homogenih oddelkih	Št. integriranih romskih učencev	Skupaj
1.	14		
2.	10		
3.	9		
4.	8		
5.		6	
6.		3	
7.		2	
			52 romskih učencev (9,6% vseh učencev)

Število romskih učencev vsako leto rahlo naraste zaradi večje natalitete in tudi priseljevanja. V tem letu so bili štirje samostojni homogeni romski oddelki. Pri vzgojnih predmetih in dnevih dejavnosti so se integrirali z neromskimi vrstniki. Uvajali so različne popestritve pouka: delo z računalnikom, uporabo gospodinjske učilnice in plavalni bazen. Problem nabave šolskih potrebščin so reševali skupaj s centrom za socialno delo.

Šolsko leto 2001/2002:

Tabela 6.11.: Romski učenci v šol.letu 2001/02

Razred	Št. romskih učencev v homogenih oddelkih	Št. integriranih romskih učencev	Skupaj
1. 9-let.	15		
1.	13		
2.	10		
3.	12		
4.		3	
5.	12		
6.		3	
7.		2	
8.		1	
			69 romskih učencev (11,5% vseh učencev):

V tem šolskem letu se je s prvim razredom začel program 9-letne osnovne šole. Potrebni je bilo veliko razgovorov z romskimi starši, ki so morali vpisati v šolo svojega šest let starega otroka. To je bilo za nekatere starše težko sprejemljivo, zato so bili potrebni individualni razgovori učiteljev in socialne delavke v romskem naselju. Bilo je pet homogenih romskih oddelkov, v katerih je bilo deset do petnajst romskih učencev. Ti so se pri vzgojnih predmetih in dnevih dejavnosti integrirali z neromskimi oddelki. Devet romskih učencev je bilo integriranih.

Šolsko leto 2002/2003:

Tabela 6.12.:Romski učenci v šol.letu 2002/03

Razred	Št. romskih učencev v homogenih oddelkih	Št. integriranih romskih učencev	Skupaj
1.	20		
2. 9-let.	11		
2.	7		
3.	7		
4.	9		
5.		3	
6.	11		
7.		1	
8.		1	
			70 romskih učencev (11,7% vseh učencev):

V prvem razredu je dejansko obiskovalo pouk 11 romskih otrok, ostali pa so bili vpisani zaradi njihovega stalnega bivališča v tem šolskem okolišu. Dejansko pa so se selili in živeli drugje.

S šolskim letom 2002/03 se je šola Leskovec vključila v razvojno raziskovalni projekt "Zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje romskih otrok-integracija romskih učencev", ki ga izvaja Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom na Pedagoškem inštitutu v sodelovanju z Ministrstvom za šolstvo in šport RS ter Roma Education Initiatives iz Budimpešte. Projekt je trajal tri leta, izvajati pa se je začel v vrtcu.

Cilj projekta je integracija romskih otrok v redne oddelke osnovne šole ter zagotavljanje enakih možnosti za kvalitetno izobrazbo z:

- razvojem, uvajanjem in evalviranjem modela uspešne integracije otrok in razvoja skupnosti;
- povezovanjem ključnih nosilcev reševanja problematike integracije Romov;
- oblikovanjem mreže šol za promoviranje šolske uspešnosti romskih otrok in socialne inkluzije romskih otrok v Sloveniji. (Povzeto po predstavitvi projekta na OŠ Leskovec s strani Pedagoškega inštituta, Razvojno-raziskovalnega centra pedagoških iniciativ Korak za korakom)

Elementi uspešne integracije in samega projekta so naslednji:

- začetek integracije je v predšolskem obdobju (vrtec);
- stalno strokovno spopolnjevanje vseh strokovnih delavcev in vodstva šole s podporo Pedagoškega inštituta;
- visoka pričakovanja strokovnih delavcev glede učne uspešnosti otrok;
- romski asistent v oddelku;
- stalno spremljanje kvalitete napredka;
- vzpostavitev mreže šol, ki vključujejo romske otroke;
- povezovanje z ostalimi inštitucijami, ki se ukvarjajo z romsko problematiko.

(Povzeto po predstavitvi projekta na OŠ Leskovec s strani Pedagoškega inštituta, Razvojno-raziskovalnega centra pedagoških iniciativ Korak za korakom)

Projekt je trileten, prvo leto se izvaja v vrtcu, nato pa se integracija nadaljuje v osnovni šoli.

Novost je prisotnost romskega asistenta v oddelku. Romski asistent opravlja delo na nivoju oddelka, vrtca ali šole ter romske skupnosti. Naloge romskega asistenta, kot jih je opredelil v okviru projekta Pedagoški inštitut, so naslednje:

Nivo oddelka:

Pomaga otrokom pri premagovanju jezikovnih barier, pomaga pri vnašanju elementov romske kulture v oddelk in zagotavlja, da vzgojiteljica in učiteljica dobita informacije, ki jih romski starši želijo sporočiti.

Nivo vrtca oziroma šole:

Predstavlja vez med romsko skupnostjo in starši ter vrtcem in šolo. Posreduje informacije vzgojiteljici oziroma učiteljici, ki so potrebne zaradi medsebojnega sodelovanja in organizacije dela v vrtcu in šoli (npr. kako poteka prevoz otrok v šolo ali vrtec, kako se otroci zjutraj zbirajo, zdravstvene težave v skupnosti ipd.). Vključuje se v izobraževanja, ki zadevajo njegovo delo v oddelku.

Nivo romske skupnosti:

Vključuje se v dejavnosti v romski skupnosti, ki so namenjene izboljšanju odnosov med romsko skupnostjo in vrtcem oziroma šolo. Sodeluje tudi s starši: jih obvešča o dogajanjih v vrtcu in šoli, deli informacije med starše, redno posreduje, če otroci ne prihajajo v vrtec ali šolo. (Povzeto po opisu del in nalog romskega asistenta s strani Pedagoškega inštituta, Razvojno-raziskovalnega centra pedagoških iniciativ Korak za korakom)

Teoretični koncept vpeljave romskega asistenta v vzgojno izobraževalno delo je bil zelo dober. Tako se je na eni strani ponudila zaposlitvena možnost zainteresiranim Romom, po drugi strani pa naj bi pomenila boljše povezovanje med Romi in šolo ter lažje premagovanje prilagoditvenih težav romskim otrokom. Vendar se je ob tem pojavilo mnogo težav in koncept romskega asistenta v šoli ni prav zaživel. Prva težava se je pojavila pri izbiri kandidata. Posebnih izobrazbenih pogojev ni bilo, kajti večina Romov ima končanih le nekaj razredov osnovne šole, pogoj je bila le formalna pismenost. Nekaj jih je bilo pripravljenih opravljati tovrstno delo, vendar je plačilo za njih zelo nestimulativno in ni presegalo višine denarne socialne pomoči. Zaposlitev je bila možna le preko javnih del. Tudi danes še ni sistematiziranega delovnega mesta romskega asistenta. Trenutno sta na šoli dve romski asistentki, ena opravlja delo preko javnih del, drugo pa plačuje Zveza Romov Slovenije. Drugi razlog za zavrnitev ponudbe je v sami romski družini in skupnosti. Zgodilo se je namreč, da je Rom ali Rominja želela opravljati to delo, pa ji družina ali širša skupnost tega ni dovolila.

Ob prihodu romskega asistenta na to delovno mesto njegove naloge še niso bile jasno opredeljene, ker opis del in nalog še ni bil izdelan. Tako so dogovori o njegovih delovnih nalogah potekali sproti. To je bila ena od pomembnih začetnih pomanjkljivosti. Ob tem pa so se pojavile tudi nekatere težave, predvsem s sodelovanjem asistenta z romsko skupnostjo. Romi ga niso sprejeli kot delavca šole, poleg tega pa so mnogi v konfliktnih odnosih. Tako se je postavljalo vprašanje, koliko naj se vključuje v samo skupnost, obvešča starše o dogajanju v šoli ter kako naj pomaga pri posredovanju, ko otroci ne prihajajo v šolo ali vrtec. Tudi med Romi in asistentom je prihajalo do konfliktov. Vzrok je bil v nesprejemanju tistega, ki se po njihovem mnenju želi prilagoditi širši družbeni skupnosti, kar pa romska skupnost ocenjuje kot sprejemanje tujih vrednot, vzorcev obnašanja in proizvodjanja. Druga pomembna pomanjkljivost je bila ta, da je bil romski asistent »dodeljen« v oddelok brez vnaprejšnjega kakršnegakoli izobraževanja ali priprave. To je bila njegova prva zaposlitev v kulturnem in socialnem okolju, bistveno drugačnem od njegovega vsakdanjega življenjskega okolja. Znašel se je med neromskimi ljudmi, v delovnem okolju, ki je bilo zanj popolnoma tuje. Učiteljica, ki je delala skupaj z romskim asistentom meni, da je on zelo pomemben in potreben v oddelku, vendar po dosedanjih izkušnjah ni bil zastavljen tako, kot bi moral biti: *»Ni rešitev, da se nekoga iz romskega naselja porine v razred, kjer sploh ne ve, kaj ima za delat', niti jaz ne vem, kaj ima za delat' in kako bi lahko pomagal. Po mojem mnenju bi bilo potrebno zbrati*

neke ljudi, ki bi se skozi celo leto izobraževali za asistenta v razredu.» (intervju, december 2005). Le na tak način bi lahko romski koordinatorji prispevali k temu, da bi bila integracija zares uspešna. V nasprotnem primeru pa učiteljica meni: *»Bojim se, da lahko včasih škodijo. Ker če nekdo namesto koga nekaj naredi, ima občutek, da je zato tam, da namesto njega to naredi.»* (intervju, december 2005). Romski asistentki, ki trenutno opravljata delo v šoli sta že bili deležni izobraževanja za tovrstno delo v obliki večdnevnega seminarja. Sicer pa je poglavitna naloga romskega asistenta v prvem razredu prevod jezika.

Naloga romske asistentke, ki sedaj dela v vrtcu, je po besedah vzgojiteljice Tine Macur predvsem *»pomoč pri romskem jeziku, da romskim otrokom razloži, kakšne naloge, ki so bile za njih nerazumljive v slovenskem jeziku. Prav tako se vključuje v vse dejavnosti in aktivnosti, ki jih imamo, s seboj jo vzamemo na kakšen izlet. Ukvarja se tudi s slovenskimi otroki, z njimi kaj ustvarja ... zelo rada ročno ustvarja, ima zelo razvite ročne spretnosti.»* (intervju, december 2005). Natalija Kovačič, romska asistentka, mi je v pogovoru o svojem delu povedala, da rada hodi v službo in da *»delam vse, kar mi rečejo. Pomagam jim tam, ko se obuvajo, pa mize brišejo, razložim jim, kaj ... pomagam vsem otrokom, ne samo romskim.»* (intervju, december 2005). Pravi, da si želi delati z otroki v vrtcu in bi to delo z veseljem opravljala še naprej. Vendar ji je bilo na začetku vključitve v delovni proces zelo težko. *»Strah me je bilo, tremo sem imela, pred vsemi, pred otroki in vzgojiteljicami.»* (intervju, december 2005). Tudi vzgojiteljica, ki dela z njo v skupini, se spominja: *»Na začetku se ni želela vključevati, kar nekaj časa. Je rekla, da ne bo, da naj kar jaz ... In nas je gledala od daleč. Potem se je postopoma začela tudi ona vključevati k igram, pa se je usedla med otroke ... Potrebovala je čas, da se je navadila na potek dela tudi v skupini.»* (intervju, december 2005).

Naloge romske asistentke v vrtcu so naslednje:

- zjutraj sprejme otroke, ko se pripeljejo s kombijem ter poskrbi za nego romskih otrok (umivanje v kopalnici, pomoč pri oblačenju, sušenje in česanje las ...);
- otroke pripelje v vrtec in jih odpelje v igralnice;
- sodeluje z zaposlenimi v vrtcu, sodeluje pri sestankih in načrtovanju dela;
- sodeluje pri obiskih v romskih naseljih, pomaga s prevajanjem tako vzgojiteljici kot staršem;
- v skupini se vključuje v dejavnosti in pomaga romskim otrokom pri sporazumevanju;
- spremlja otroke na zdravniški pregled in cepljenja;
- otroke pomaga preobleči iz »vrteških oblek« v njihove in jih spremlja na kombi, da se odpeljejo domov.

Povezuje se tudi z romskimi družinami, predvsem v naselju, kjer živi. V ostala naselja ne želi iti sama, ker je tam Romi še niso sprejeli. Neromski otroci so jo po besedah vzgojiteljice kar lepo sprejeli. Sama pa pravi, da *»tudi kdo od otrok mi kdaj kaj grdega reče, ampak otroci so otroci. Rečem mu, da ne sme to govorit'«* (intervju, december 2005). Neromski otroci jo zelo radi sprašujejo, kako se določena beseda izgovori v romskem jeziku.

Na podlagi izkušenj prve zaposlitve romskega asistenta na šoli so se pokazale naslednje potrebe za uspešnejše vključevanje asistenta v delovni proces:

- Delovno mesto romskega asistenta bi moralo biti sistematizirano s strani Ministrstva za šolstvo, znanost in šport RS in ne kot zaposlitev preko javnih del. Takšna zaposlitev je premostitvena rešitev, nikakor pa ni primerna kot trajna zaposlitev. Javno delo nudi le 30 urno tedensko obveznost, poleg tega pa plačilo, glede na denarno socialno pomoč, ni stimulatивно za Rome. Zato je zelo težko najti človeka, ki bi bil pripravljen opravljati to delo. Vendar po informacijah z ministrstva za šolstvo že pripravljajo tudi to možnost zaposlovanja Romov;
- vsem zainteresiranim Romom, ki bi želeli to delo opravljati, bi moralo biti omogočeno kvalitetno izobraževanje za romskega asistenta;
- vsem zaposlenim strokovnim delavcem v vrtcu in šoli bi bilo potrebno predstaviti delo romskega asistenta, njegov pomen in naloge;
- romski asistent bi moral imeti v vrtcu ali šoli mentorja oziroma nekoga, ki bi mu zaupal in kateri bi mu pomagal pri boljšem vključevanju v delovni kolektiv in oddelek;
- osveščanje romskih staršev o vlogi in pomenu romskega asistenta pri vzgojno izobraževalnem delu z njihovimi otroci;
- upoštevanje in spoštovanje romske kulture ter sprejemanje drugačnosti.

Ob vseh teh izkušnjah pa se zdi, da je teoretično zastavljen koncept romskega asistenta pisan po meri neromskega človeka, ni se upoštevalo vrsto komponent, pomembnih za uspešno vključitev Romov v delovni proces na šoli. Tu mislim predvsem na neupoštevanje drugačnega kulturnega okolja, vrednot in navad, iz katerih izhaja romski asistent. Njegovi kulturno vedenjski vzorci iz primarne socializacije se ne skladajo s kulturno vedenjskimi vzorci večinske populacije. Od njega se samoumevno pričakuje, da upošteva in pozna zahteve delovnega procesa in se suvereno vključi v delo.

Romski asistent je torej ena od novosti, ki jo prinaša koncept integracije. V vzgojno izobraževalni proces prinaša novo možnost za medkulturno učenje in vzgojo ter sodelovanje obeh kultur.

Program izvajanja integriranosti romskih otrok zahteva tudi naslednje:

- omogočanje romskim otrokom enake pogoje za vključevanje, igro in učenje;
- omogočiti, da romski otroci razvijejo potencialne na tistih področjih, na katerih imajo afinitete;
- usposabljanje vzgojiteljev, učiteljev in vodstva ter prostovoljcev za delo z romskimi otroci;
- mesečna srečanja vodstva in učiteljev s Pedagoškim inštitutom ter evalvacijo in načrtovanje projekta;
- seznanjanje in vključevanje staršev v projekt;
- omogočanje pravice Romov do drugačnosti.

Vodja vrtca meni, da integracija predšolskih otrok zahteva mnogo izobraževanja, dodatnega dela ter sprotne prilagajanja dela v posamezni situaciji in potrebam otrok. Pogosto se srečujejo z nepredvidljivimi situacijami, ob tem se sproti učijo drug od drugega. Težave in problemi, ki se pojavljajo ob integraciji, so:

- ob vključitvi otroka v vrtec, romski otroci ne razumejo slovenskega jezika. Težavo poskušajo reševati z romsko asistentko in s starejšimi romskimi otroci, ki že obiskujejo osnovno šolo. Ti jih prve dni vključevanja v skupino tudi spremljajo;
- higiena romskih otrok predstavlja veliko dodatnega dela in sredstev;
- primanjkuje dodatnih didaktičnih sredstev za aktivnosti v romskih naseljih, s katerimi želijo približati vrtec še ne vključenim romskim otrokom;
- v oddelkih, kjer so integrirani romski otroci, bi moral biti nižji normativ števila otrok;
- dodatna strokovna pomoč za oddelke, kjer se integrirajo otroci, ki bi omogočala redne obiske vzgojiteljic v naselju;
- romski otroci nimajo opravljenih rednih cepljenj do vstopa v vrtec, opravljenih nimajo tudi sistematskih pregledov, zato morajo to težavo reševati same vzgojiteljice v vrtcu (poročilo vodje vrtca, marec 2004).

V vrtec pri Osnovni šoli Leskovec pri Krškem so v šolskem letu 1982/83 prvič vključili romske otroke, in sicer v homogeno skupino. Obiskovali so celoletno pripravo na šolo. Starši so se zelo težko ločili od otrok in jih poslali v vrtec. Zato sta vzgojiteljica in socialna delavka pogosto hodili v naselja in prepričevali starše, zakaj je dobro, da otroci obiskujejo vrtec.

Počasi so jima starši začeli zaupati. Zadnja leta staršev ni bilo več potrebno nenehno prepričevati, saj je bila priprava na šolo obvezna. Z uvedbo devetletnega programa pa se je utečena praksa močno zamajala. Obvezna priprava na šolo je odpadla. Izkušnje, da je dobro, da so otroci pred vstopom v šolo vsaj eno leto v vrtcu, so privedle do tega, da je bilo potrebno v vrtec vključiti petletne otroke. Bilo je veliko težav. Starši so se branili, da so otroci še premajhni, da ne bodo nič razumeli, ker govorijo le romski jezik. Po vztrajnih obiskih vzgojiteljev, učiteljev in socialne delavke v naseljih, se je število petletnikov v vrtcu vsako leto nekoliko zvišalo.

S šolskim letom 2002/03 so bili romski otroci v vrtcu prvič integrirani med ostale otroke. Takrat se je namreč začel izvajati že omenjeni projekt Integracije romskih otrok v vrtcu in šoli. Pobudnik projekta je Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom pri Pedagoškem inštitutu. Poteka v treh slovenskih osnovnih šolah: Osnovni šoli Frana Metelka Škocjan, Osnovni šoli Belokranjskega odreda Semič ter na Osnovni šoli Leskovec pri Krškem. Projekt sofinancira Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS ter Roma Educational Initiative iz Budimpešte.

Dosedanji rezultati integracije v vrtcu, ki se je pričela s šolskim letom 2002/03:

Po besedah vodje vrtca so rezultati manjši od njihovih prvotnih pričakovanj, vendar so zadovoljni, ker so naredili velik korak naprej. Počasi in z gotovostjo gradijo medsebojno zaupanje, učijo se živeti skupaj in ne drug zraven drugega. Prvo leto integracije je vrtec obiskovalo zelo majhno število romskih otrok, le dva, sedaj pa se je ta številka povečala na pet. Ti otroci so sedaj tudi bolj redni pri obisku vrtca. Izboljšuje se sodelovanje s straši, vedno več romskih staršev prihaja tudi v vrtec. Še vedno pa je izrednega pomena obisk vzgojiteljic v romskem naselju skozi celo leto. V naselju izvajajo tudi poletne delavnice z otroki (neformalni pogovor, september 2008).

Kot prednostne naloge za vnaprej, so si načrtali povečanje prisotnosti v romskem naselju – pogostejši obiski staršev in otrok v naseljih z namenom graditi zaupanje in osveščati starše o pomenu vrtca za kasnejši razvoj in napredek njihovega otroka. Želijo tudi izpeljati več delavnic za romske starše in dekleta brez otrok na različno tematiko (higiena, kuhanje ...) med šolskim letom. Poleg teh delavnic pa bodo v naselju izvajali »vesele igrarije« za otroke, ki niso vključeni v vrtec. Z rednim vključevanjem romske asistentke v naselju, bi poskušali

doseči njeno sprejetost s strani romskih staršev. Zastavili so si tudi cilj večje vključitve romskih otrok v vrtec in tudi rednejše obiske (neformalni pogovor, september 2008).

V vzgojno izobraževalno delo v vrtcu vnašajo tudi elemente romske kulture in jezika vse od tedaj, ko so romski otroci prvič začeli obiskovati vrtec. Vzgojiteljica Tina Macur pripoveduje: *»Dvojezične knjige se zelo uveljavljajo pri nas. Imamo tudi romsko glasbo, s tem spoznavamo njihovo glasbo. Včasih pokažejo, kako se pleše na romsko glasbo. Pišemo ne samo dvojezične knjige, tudi slovarček smo si naredili, da vejo tudi slovenski otroci ... zelo jim je zanimivo, ko sprašujejo, kako se kaj reče. Tudi plakate vedno naredimo dvojezične.«* (intervju, december 2005). Poleg tega pa je vzgojiteljica tudi fotografirala Rome v naselju ter njihove domove in jih prikazala neromskim otrokom. Veliko se pogovarjajo o drugačnosti, razlikah, sprejemanju. Ob tem je v veliko pomoč romska asistentka. Pomaga prevajati slovenske pravljice v romščino. Tako romskim otrokom, ki še ne razumejo slovenskega jezika, najprej prebira pravljice v romščini. Tako se lažje vključijo v delo v oddelku.

O vključitvi romskih otrok v redne oddelke vrtca, so bili na posebnem sestanku obveščeni tudi starši neromskih otrok. Starši so bili najprej proti vključevanju romskih otrok v redne oddelke vrtca. Po besedah vzgojiteljice so *»starši začeli obsojat', da zakaj bodo Romi v oddelku, da bodo njihovi otroci nazadovali, potem so bile pritožbe glede čistoče, da bodo njihovi otroci dobili uši in še kakšne druge bolezni, ker Romi niso cepljeni. Najbolj jih je skrbelo to zdravstveno stanje Romov.«* (intervju, december 2005). Vzgojiteljica Tina Macur, ki je pred tem delala v homogenem romskem oddelku vrtca, se spominja: *»Bile so kar hude pritožbe staršev in obtožbe so celo letele na mene, da sem imela prej čisto romsko skupino, da ne vejo, če sem sploh sposobna, da bom lahko imela slovenske otroke.«* (intervju, december 2005). Ko je integracija v oddelkih stekla, je vzgojiteljica opravila individualne razgovore s starši otrok, ki so imeli pritožbe in pripombe glede vključevanja Romov. Starši so zaradi prisotnosti Romov enega otroka prepisali v drug vrtec. Po tem izrecnih pritožb staršev ni bilo, tudi v naslednjem šolskem letu ne.

Nekoliko bolje so romske otroke sprejeli njihovi neromski vrstniki. Vzgojiteljica jim je predstavila način življenja Romov: *»Prinesla sem pokazat' fotografije, povedala, da nimajo vode, da nimajo elektrike, da nimajo pralnih strojev, da vse perejo na roke ...«* (intervju, december 2005). Nekateri otroci so imeli predsodke do Romov in to tudi izražali. Tako je, po besedah vzgojiteljice, neki deček večkrat kričal za romskimi deklicami in romsko asistentko *»ti si Ciganka, ti si Ciganka!«* Po pogovoru z njegovimi starši, to ni več počel tako izrazito. K

dobremu odnosu in sprejemanju drugačnosti veliko pripomore medkulturna vzgoja - spoznavanje romske kulture in jezika, ki jo izvajajo v vrtcu.

Leto kasneje, s šolskim letom 2003/04, se je projekt "Zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje romskih otrok – integracija romskih učencev" začel izvajati tudi v šoli s prvim razredom. Projekt naj bi uvedel postopno integracijo vseh romskih učencev v heterogene oddelke.

Pojem integracije je zelo širok in ne pomeni le formalno vključitev romskih otrok v redne oddelke vzgoje in izobraževanja, temveč mnogo več. Resman (2003: 16) opredeljuje integracijo v sociološkem smislu kot *»prizadevanje za vzpostavitev stanja pluralizma, ki ne pomeni življenja posameznikov ali različnih skupin druge ob drugi, ampak življenje druge z drugo. Multikulturalnost in interkulturalnost premagujeta monokulturalnost, integracija segregacijo, inkluzija pa ekskluzijo.«* Poudarja tudi, da integracija usmerjena v spoštovanje človeka in sprejemanje dejstva, da je vsak človek zase nekaj enkratnega, da ima vsak svoje potrebe, značilnosti, sposobnosti in ambicije, ki jih je potrebno spoštovati (ibid.).

Milovanovičeva (2006: 42-43) poudarja pomen inkluzije pri izobraževanju romskih otrok, ki ima širši pomen od integracije. Pravi, da je inkluzija korak naprej pri opisovanju načina, kako se morajo šole obnašati do vseh učencev brez posebnega poudarka na otrocih s posebnimi izobraževalnimi potrebami. Tako se inkluzivno izobraževanje ne nanaša le na pristop k izobraževanju tistih otrok, ki so bili tradicionalno izključeni, temveč predvsem na globoke spremembe izobraževalnega sistema, ki mora biti prilagojen različnosti otrok ter jim omogočiti enake priložnosti za učenje in polno participacijo.

Alenka Janko Spreizer v svojem delu kritično omenja, da teksti o Romih v obdobju od šestdesetih do devetdesetih let *»implicitirajo, da so za neuspešen poskus "integracije" krivi Romi sami. "Integracija", ki je bila prej "asimilacija", se je manifestirala npr. v poskusih proletarizacije in prevzgoje z argumentacijo, da je treba kompenzirati "zaostajanje" Romov za "civilizacijo", ker bi sicer ovirali napredek.«* (Janko Spreizer, 2002: 229).

V osnovni šoli Leskovec so v vseh letih izobraževanja romskih otrok preizkusili različne modele vzgojno izobraževalnega dela z njimi: samostojni romski oddelki, integracija romskih otrok v redne oddelke in oblika delne integracije. Tudi ministrstvo za šolstvo in šport je v svojih navodilih podpiralo različne oblike: *» Romske učenci se lahko grupirajo v poseben razred ali pa se integrirajo v posamezne razrede v skladu z veljavnimi normativi. Pri tem je*

potrebno upoštevati psihološka in sociološka načela združevanja, zato v primeru integracije šola vključi v posamezni oddelek vsaj po dva romska učenca. Pri izvajanju pouka in drugih aktivnosti se romski učenci lahko združujejo v homogene skupine v skladu z uresničevanjem programa pri posameznih predmetih ali pa občasno pri posameznih učnih poglavjih. V dejavnostih ob pouku se lahko romski učenci integrirajo v različne interesne skupine ali pa sestavljajo tudi svoje interesne skupine.» (Ministrstvo za šolstvo in šport RS ter Zavod RS za šolstvo in šport: Navodila za prilagajanje programa OŠ za romske učence: 1993).

Danes je prioriteta in edina pot vsekakor integracija, ki pa bi morala biti sistematična na vseh področjih družbenega življenja, ne le v šoli. Po besedah Bizjakove, pomočnice ravnatelja, se je o integraciji začelo govoriti po 90. letih. O svojih izkušnjah s prvo integracijo pove: *»Kdaj se je začelo govoriti tako zelo o integraciji? Po 90. letih, ko je prišla kar ena taka želja, težnja, ne sme reči ravno direktiva, da se morajo učenci Romi nujno vključiti med ostale učence v šoli. Takrat smo imeli učitelji vsi zelo veliko pripomb in pomislekov na to, sploh tisti, ki smo z učenci Romi delali. Jaz sem takrat že učila v prvem razredu in vem, da smo se dobili na enem sestanku, takem srečanju, kjer smo vse učence Rome razvrstili po presoji učitelja, v kateri razred bi ti učenci »spadali«. Npr. če je učenec v 3. razredu samostojnega romskega oddelka končal pa če je razredničarka menila, da je on za 1. razred »redne OŠ«, smo ga potem dali v 1.razred, tako da eni učenci so za dve ali eno leto nazadovali, kljub temu da so imeli verificiran izkaz ali pa opravljeno tisto, kar je bilo potrebno za določen razred. To se mi je zdelo takrat zelo šokantno, kako če je učenec končal četrti razred, ga mi zdaj kar tako lahko postavimo v prvi razred ali pa v drugi razred. Seveda, nihče se ni na te zakonske osnove tudi s strani staršev pritoževal. Mi smo takrat to speljali in vem, da sem jaz dobila v prvi razred redno, čisto po redni poti dve romski deklici. V prvi c razred sta šla pa dva fanta. In vem, da to smo potem delali ob takem rahlem spremstvu zavoda za šolstvo, organizacijske enote iz Novega mesta. Takrat je bila svetovalka Metka Bračko. Parkrat je prišla nas vprašat, kako delamo v razredu. Jaz vem, da sem se tisto prvo leto vedno lahko zelo pohvalila. Bila je skupina ... nizko število učencev je bilo v prvem razredu, 16 neromskih učencev in 2 romski deklici. To se nam je zdelo pesem, ker prej smo jih imeli 24-26 učencev, to je bilo res idealno za delo, tudi s tema dvema romskima deklicama, ker sem morala čisto individualno delat' z njima, ker tudi med njima je bila razlika. In jaz sem se pohvalila, da redno prihajata v šolo, da sledita, sploh ena deklica je bila en tak otrok, tudi vedoželjen otrok, tudi rada je delala, starša sta dvakrat tudi prišla v šolo, ali pred poukom ali med poukom in sem bila tega zelo vesela, ker sta se zanimala, kako deklica v šoli napreduje.*

To je bilo prvič, da sem jaz doživela s strani staršev eno zanimanje za otroka. In tudi druga deklica, sicer je bila manj sposobna, ampak je kar nekako delala. Vem, da niti nisem posebnih učnih listov za njiju pripravljala, ampak sem kar zvezek jima nastav'la, za vsako en tak velik zvezek z debelimi platnicami in sem njima kar noter pripravljala kake take individualne vaje, da sta opravljali. In ko smo prišli po prvomajskih praznikih spet v šolo, pa vem, da sem rekla deklici, no daj mi spet zvezek, bom ti par stvari noter zapisala, mi je dala zvezek in sem odprla in so bile samo še platnice. Jaz sem bila tako nekak razočarana, šokirana, sem rekla: lej, celo leto smo se trud'le; prvič zato, da sta imele vse zbrano na kupu, da se ni zgubljalo, zato sem jaz tudi rekla, da bom kar v zvezek jima napisala. Sem tudi kako stvar jima sfotokopirala in smo potem zrezale in smo noter nalep'le, da je bilo vse dejansko dokumentirano, kar smo dan za dnem delale, da se ni to zgubljalo. In takrat sem bila jaz, groza ... brez besed sem bila. Tudi sama ni vedela, kaj je s tistim naredila, vem pa, da ji nihče ni od sošolcev to stran metal, ker nekak smo vzpostavili dobre odnose v tem razredu, kljub temu da sta bili to romski deklici, nihče od staršev se ni pritoževal, pa nas sekiral, zato ker so Romi noter. Vem, da so se pojavljale tudi manjše kraje in jaz sem se parkrat prav nesrečno počutila ob srečanju s to pedagoško svetovalko, ker jaz sem se pohvalila, sodelavka je pa ravno nasprotje tistega govorila, kar se je pri meni v razredu dogajalo. Jaz sem se spraševala, ali sem slab učitelj, da niti ne vidim, da imam težave v razredu. Najprej sem se obremenjevala s tem, zakaj pa jaz tako ... da olepšujem pa da ni tako res, ampak potem sem pa jaz drugo leto drugače pripovedovala, ker so meni dodelili razposajenega romskega fanta, tako da sem jaz v naslednjem letu imela 16 neromskih otrok pa 3 romske. No, takrat se je tudi men stvar v razredu precej ruš'la, moji učenci so bili navajeni na eno tako delovno disciplino, takrat smo veliko integriran' pouk uvajali, delo po koticčkih, samostojno delo, skupinsko delo, bili so že precej navajeni tega iz prvega razreda in jih je ta romski fant pri tem njihovem delu zelo motil. Ko sem jaz učence razdelila v skupine, oni so vedeli, kaj morajo delat' v kateri skupini, tudi so krožili in so si izbiral tisto, kar je bilo treba v določenem dnevu naredit', zelo podobno zdejšnji devetletki. Romski fant je pa vso stvar zelo motil s svojim vedenjem, z glasnim kričanjem v razredu, metanjem, porivanjem, žaljenjem otrok. Ni neki fizično napadal, ampak tako verbalno se je pa dost'krat spravil na njih. Je bil po rasti majhen, 'zgledal pa je precej žilav fant, tudi naprej čez šolo so bile z njim zelo velike težave, z odraščanjem čedalje večje. Meni so ostali neromski učenci večkrat rekli: »Tovr'šica, dajte mu reč'te, naj bo mejčken' bolj tiho.« Mot'lo jih je to njegovo glasno govorjenje, kričanje. Tudi mene je mot'lo, moram kar odkrito priznat'. Nismo imeli več takšnega miru v razredu in tudi za drugo romsko

deklico je bilo to slabše, ker jo je na nek način malo za sabo potegnil ta fant. V prvem razredu ni bilo nobenih težav, nikoli ni rekla: jaz pa tega ne bi, potem se je pa znala tudi malo po robu postaviti, sicer ne tako kot deček, ni pa več bila tista deklica, ko je bila ona v prvem razredu, ta fant je prinesel eno tako posebno vzdušje.

Tudi ti učenci Romi, ki sem jim bila jaz 4 leta razredničarka, ko smo bili mi sami v razredu, so čisto normalno sedeli, smo se čisto normalno pogovarjali, ko je kdo drug stopil v razred, dobesedno, to je težko verjet' in videt', glave so dobesedno pod mizo porinili. Kako je to možno se tako sklon't in tako skrit' ... vem, da smo enkrat dobili tudi obisk, iz občine so nas prišli pogledat, ravnatelj jih je pripeljal, to je bil napovedan obisk. Jaz sem se tega dobesedno bala, kako bodo učenci reagirali in so reagirali tako, kot so vedno, če je kdo stopil v razred: besede od njih nisem dobila takrat, vsi so se sklonili čisto dol, tam, kjer je prostor za torbe, glih kar niso tja noter pod klop porinili svoje glave, nič nisem pridobila od njih. Ravnatelj je videl to zadrego in je bil toliko pameten, da je vso stvar prekinil in odpeljal vse ven iz učilnice. To je en tak moment, ker verjetno so oni se odprl' tistemu, ki so mu zaupal' in ki je bil skoz z njimi, so vzpostavili en tak stik, drugače pa niso ... popolna tišina, neki neverjetnega, no.« (intervju, december 2005).

Učiteljica, ki poučuje v integriranem oddelku, je izpostavila naslednje prednosti integracije romskih otrok:

»Jaz sem prepričana, da so dobre strani integracije v tem, da ponujajo otrokom - vsem, da posegajo po različnih nalogah, po različnih težavnostnih stopnjah, se pravi, če za en razred, v katerem so integrirani drugačni otroci, ali pa če zdaj govorimo o romskih otrocih ... pripraviš različne stopnje nalog, daš s tem otroku – vsem - možnost, da posegajo po nalogah, tistih, za katere oni presodijo, da bi jih lahko reševali. Oziroma s tem, ko imaš različne naloge pripravljene, mislim, da jih spodbujaš k temu, da rešujejo tudi nekaj drugega, za kar ti mogoče si precenil, da oni tega ne bi mogli in bi jim avtomatsko pripravil nekaj, kar bi ti presodil, da je za njih primerno in ugodno. In s tem bi pravzaprav zablokirал njihov razvoj s svojim mnenjem, da oni tega ne zmorejo. To je ena stvar, sigurno, kar se tega izobraževanja tiče. Druga stvar integracije, sem pa prepričana, da je pa ... spodbuja socialno in čustveno zrelost teh otrok, da je to ... ne bom rekla, da lažja pot do te neke večje civiliziranosti, ampak sigurno pa ... če ni lažja, je pa na koncu po mojem mnenju sigurno bolj uspešna. Ker kolikor imam jaz izkušenj s temi otroki, je mogoče res, da prvi stik in čisto začetki, ko jih integriramo, so mogoče res malo bolj stresni, ampak po mojem mnenju ne tako zelo, da bi bilo potrebno o

tem razmišljat', če je to v redu ali pa ni. Sem pa sigurna, da ko se prvi korak naredi, potem veliko hitrejšje to razvijajo naprej, zato, ker v našem razredu se zelo velike razlike čutijo v načinu funkcioniranja od začetka šolskega leta pa do konca ... sploh se ne da opisat', primerjati ... in na govornem področju in na tem, kako sodelujejo med seboj, kako Romi sami med seboj tudi funkcionirajo, da se več ... se še grupirajo, ampak ne tako izrazito in očitno, kot so se na začetku. In na drugi strani, kar je zelo pomembno, tudi odnos slovenskih otrok do romskih otrok se je zelo spremenil in mislim, da je tudi ta vzgoja pomembna, ne samo, kako se prilagajajo Romi med slovenske otroke, ampak da se tudi vidi, kako se drugi otroci, slovenski otroci, prilagajajo romskim otrokom, oziroma jih sprejemajo, jih spoznavajo. Ker vsi ti tabuji izhajajo iz nekih prenesenih mnenj od starejših, ti otroci 6-letniki itak nimajo svojih izoblikovanih mnenj, oni morajo sami izkušnje dobiti in edino na ta način jih dobijo. Tukaj vidim za v bodoče pozitivno stvar.» (intervju, december 2005).

Pomočnica ravnateljca na šoli Leskovec, ki že več kot 25 let poučuje tudi romske učence, vidi pomembnost integracije zlasti v tem, da »je to sigurno perspektiva, da se bomo enkrat med sabo tudi povezali drugače, kot smo sedaj res strogo ločeni in v naseljih in sicer. Jaz mislim, da enkrat bo prišel ta dan, samo zdaj je še zelo daleč odmaknjen, ko bodo tudi dejansko si Romi upali drugače med ljudi, ne samo zdaj iti po tisto najnujnejše, kar je treba mogoče v trgovino pa na urade iskat svoje pravice, da bodo s časoma tudi uvid'li, da jim nobeden kaj tako grozno hudega noče, če se bi oni vključili v nas. Dobra stran je mogoče tudi to, da se v okolju, kjer se pretežno govori slovensko, tudi oni hitreje naučijo slovenskega jezika, tudi kakšno navado od večine poberejo. S tem ne mislim reči, da bi morali zanikati in zatreti svoje poreklo. Sem prva, ki govorim za to, da ohranjajo oni svoje korenine, ampak s tem imajo pa večjo možnost, če so med ostalimi učenci, da se nam približajo in da se hkrati tudi mi njim približamo, ker če bodo ti otroci dovolj zgodaj začeli drug z drugim živeti tudi v šoli, imajo potem, vsaj po mojem mnenju, večjo možnost, da bodo vsi skupaj odrasli, da bodo lažje skupaj sodelovali kot sedaj, ko se nismo dejansko videli med sabo, razen samo takrat, ko je kdo prišel še nekoč, nekaj prosjačit po domovih ali pa tiste najbolj nujne stike. Ker ti potem lahko človeka spoznaš še na en drug način, v drugačnih situacijah in vidiš, da niso samo negativne. Tukaj jaz tudi vidim prednost. So pa po moje hude težave in hude bitke še pred nami, da bomo to nekako ... res tudi doživeto k temu pristopili. Pa to, da smo preveč osamljeni, mogoče bi, ne vem na kakšen način ... država to morala drugače poskrbet' za vključevanje tudi na drugih nivojih, ne samo vrtci in šole. In bo to, če se bo to samo dogajalo pri nas v vrtcu in šoli, še toliko bolj dolgotrajno potekalo ... če bi se še kje drugače kaki

programi izvajal ... ne vem, res ne morem reči kakšni, ampak na nek način, da bi tudi drugače starejše Rome vključevali.» (intervju, december 2005).

Zanimiv pa je še drug pogled na integracijo romskih otrok z vidika učiteljice, ki je dve leti poučevala v homogenem romskem oddelku: *»Po prvem letu dela v homogenem romskem oddelku sem bila trdno prepričana, da so čisti romski oddelki zelo dobri. Sedaj sem delno spremenila svoje mišljenje. Sem za integracijo, vendar ob veliki dodatni strokovni pomoči za delo v oddelku, za nekaj ur tedensko pa bi se morali romski učenci in učitelj, ki izvaja dodatno strokovno pomoč umakniti v kabinet in tam delati na področjih matematike in slovenščine. Integracija pa naj bi se izvajala pri okolju, vzgojnih predmetih, dnevih dejavnosti ter pri podaljšanem bivanju. Seveda je integracija zelo pomembna za socializacijo, sobivanje. Problemi in s tem slabe strani integracije so predvsem po drugi polovici drugega razreda, ko večina romskih otrok začne zaostajati v znanju.» (intervju, maj 2005).*

Kot sem že navedla, so v vrtcu pri osnovni šoli Leskovec pričeli z integracijo romskih otrok v letu 2002. Pred tem so bili romski otroci v posebni homogeni skupini. Vzgojiteljica, ki je poučevala otroke tako v homogeni romski skupini kot tudi sedaj v integrirani, meni, da je integracija boljša oblika vzgojnega in izobraževalnega dela z romskimi učenci. Dobre strani zgodnje integracije v vrtcu so po njenih besedah naslednje: *»Dobra stran integracije je sigurno ta, da se npr. tako slovenski otroci kot romski otroci navajajo, da smo ljudje drugačni, da na svetu imaš ti vse sorte ljudi in da sprejemamo drugačne, ne samo po narodnosti, kulturi. Sploh, ker imaš velik' invalidov, da tudi takšne ljudi sprejemajo ... pač vejo, da so drugačni, ampak so enaki, tako kot smo mi. Recimo, kot pozitivna stvar integracije, koliko lahko zdaj v oddelku recimo opažam: absolutno, dosti prej se naučijo slovenskega jezika, zanima jih vse, sploh ko se pogovarjajo z našimi otroki slovensko, jih zanima, kaj govorijo, se radi vključujejo v razne igre, hitro se naučijo, ker slišijo non stop samo slovenski jezik. Hkrati pa tudi slovenski otroci imajo možnost, da slišijo romski jezik, spoznavajo nekakšno drugo kulturo, kar se mi zdi tudi super, ker ko gledaš, po celem svetu imaš ti razno raznih kultur, od Indijancev v Ameriki na primer ... kar kol' še po svetu najdeš takega. Tako, da se mi zdi, da zdej pa naši otroci so že začeli sprejemati' romske otroke kot sebi enakovredne. Imaš še vedno določene otroke, ki jih ne sprejemajo, ampak to je tako v vsaki družbi.» (intervju, december 2005).*

Kot slabo lastnost integracije je navedla: *»Mogoče to, da se premalo Romov vključuje v oddelek, da ko sta dva, trije Romi v oddelku, pa eden, dva manjkata, je en sam čisto zbezan,*

tako da mogoče, da bi bilo število malo bolj enakopravno ali pa vsaj malo več Romov, 5, 6 Romov v eni skupini, pa s tem malo manj slovenskih otrok, da se malo tudi normativ zniža. Zaenkrat jaz še nisem našla, da bi rekla, da sem zdaj ... pri samem praktičnem delu, kot ena slaba lastnost ... zaenkrat še ni. Jaz lahko rečem, da same pozitivne stvari vidim v tem. Zdi se mi zelo fajn, tako da jaz sem kar za to, da se integrirajo romski otroci. To, ko so bili ločeni, men' ni bilo to v redu, avtomatsko so bili manj vredni, tam so samo Cigani ...» (intervju, december 2005).

Vzgojiteljica poudarja tudi veliko razliko pri delu v homogeni romski skupini in integrirani:

»Ko sem delala s čisto romsko skupino, je bila sigurno ta razlika, da, preden smo se mi nekako navadili živeti skupaj v tistem oddelku, da sem jaz spoznavala njihov jezik, je bilo dosti težje. Ker nekako oni so bili ena skupina romskih otrok, ki so govorili samo romsko med seboj, jaz sem bila zdaj en tak tujek, ki sem govorila in sem jih silila nekako s to slovenščino, da smo se nekak razumel' ... zdaj ko so pa v tem oddelku, kjer se integrirajo skupaj, se mi zdi, da je dosti lažje, ker nekako so primorani tudi romski otroci razumet' slovenski jezik, se vključiti v delo ... tako da se mi zdi, da mi je bilo v čistem romskem oddelku težje, kot mi je zdaj. Zdaj, ko so v integriranem oddelku, dosti bolj napredujejo, kot so v čistem romskem oddelku. In to samo zaradi tega, ker se družijo z otroki, so jim drugi otroci vzor in ponavljajo za njimi, se trudijo čimbolj. Se mi zdi, da tam, ko sem bila v čisti romski skupini, nekje do januarja ni bilo nič, sploh od septembra do januarja živa katastrofa, nič se ni premaknilo. Jaz sem rekla: kaj zdaj delam, nič, vse narobe, kar delam, nič se ni premaknilo ... no, potem od januarja naprej se je pa to vse razcvetel in so tisto znanje, ki smo se ga mi ves čas se ga nekak učil, ga sprejemal', se je potem v januarju nekak pokazal'. Tukaj pa recimo se kažejo že spremembe tam dva, tri mesece po začetku šolskega leta, tam oktober, november so že spremembe, ki so zelo vidne. Tako da so sigurno razlike.« (intervju, december 2005).

Integracija je po ugotovitvah učiteljic pomembna z več vzgojno-izobraževalnih vidikov:

- sprejemanje in spoznavanje drugačnosti;
- dobiti izkušnjo in se učiti "živeti drug z drugim";
- romski učenci se hitreje naučijo slovenskega jezika in hitreje napredujejo na govornem področju;
- spodbuja hitrejšo socialno in čustveno zrelost romskih in neromskih otrok.

Za uspešno integracijo je pomembno ne le, da se romske otroke vpiše v oddelok skupaj z neromskimi, temveč morajo biti zagotovljeni tudi drugi potrebni pogoji. Učitelji v intervjujih in anketi opozarjajo zlasti na naslednje:

1. Preveliko število otrok v oddelku, kjer učitelj velikokrat ne zmore posvetiti dovolj časa posameznemu otroku. Romski otroci pa potrebujejo posebno pozornost in pomoč.
2. Učitelj čuti potrebo, da se seznani tudi z romskimi starši, ki pa največkrat ne pridejo na govorilne ure. Tako mora učitelj vzpostaviti relacijo med njim in romskim staršem z obiskom v romskem naselju, kar zahteva dodaten čas in delo.
3. Učitelji bi potrebovali več dodatnih specifičnih znanj za delo z romskimi učenci. Splošna znanja, ki jih ponuja fakulteta, niso dovolj za uspešno delo z njimi. Ti učenci potrebujejo drugačen pristop in oblike dela.
4. Eden ključnih pogojev za uspešno integracijo je tudi odnos učitelja do romskih otrok: sprejemanje s strani učitelja in ostalih učencev. To so poudarjali zlasti učitelji na razredni stopnji.
5. Dodatna strokovna pomoč v razredu: učitelji čutijo potrebo po večji dodatni pomoči romskim učencem v oddelku. Brez pomoči težko spremljajo pouk in napredujejo. Ti učenci potrebujejo stalno vzpodbudo in pomoč, ki pa jo učitelj ob večjem številu tudi drugih učencev težko nudi v zadostni meri.
6. Učni program bi moral upoštevati tudi njihove socialne razmere, upoštevati navade in način življenja romske skupnosti. Je velikokrat prezahteven za romskega otroka.

Integracija ne bo uspešna, poudarja Resman (2003: 22), če učitelj ni naklonjen določeni populaciji otrok s posebnimi potrebami, če ne želi imeti v svojem razredu učencev priseljencev zaradi različnih zadržkov, ki jih ima do njih, in če ne želi imeti v svojem razredu učencev, ki bi od njega zahtevali dodatne napore in delo.

Isti avtor (ibid.) navaja izjavo otroka s posebnimi potrebami, integriranega v redno osnovno šolo: »Ne govorite mi kar naprej, da sem drugačen, različen; ne spominjajte me kar naprej na to, da sem drugačen od vas, ker se potem tudi sam ne počutim kot pripadnik vaše družine, kot vam enak, pač pa se doživljam kot drugačnega in zato ne sodim k vam. Če me spominjate, da sem drugačen kot vi, me v resnici izključujete, mi ne dajete priložnosti, da bi se izkazoval pred vami.«

Citirana izjava nazorno interpretira stanje v družbi in prakso vsakdanje realnosti hendikepiranih ljudi.

V anketi, ki sem jo izvedla med učitelji razredne in predmetne stopnje, so kot oviro pri integraciji romskih otrok navajali:

Ovire na strani Romov:

- družinske razmere, miselnost staršev (nagovarjanje h krajam, pomanjkljivo oblečeni otroci);
- pomanjkanje podpore pri romskih starših iz "šolskega reda" prihajajo v "domači nered";
- osebna nečistoča, zaprtost vase, včasih izzivanje drugih otrok;
- neprinašanje šolskih potrebščin;
- različne navade in potrebe;
- neredno obiskovanje pouka nekaterih romskih učencev.

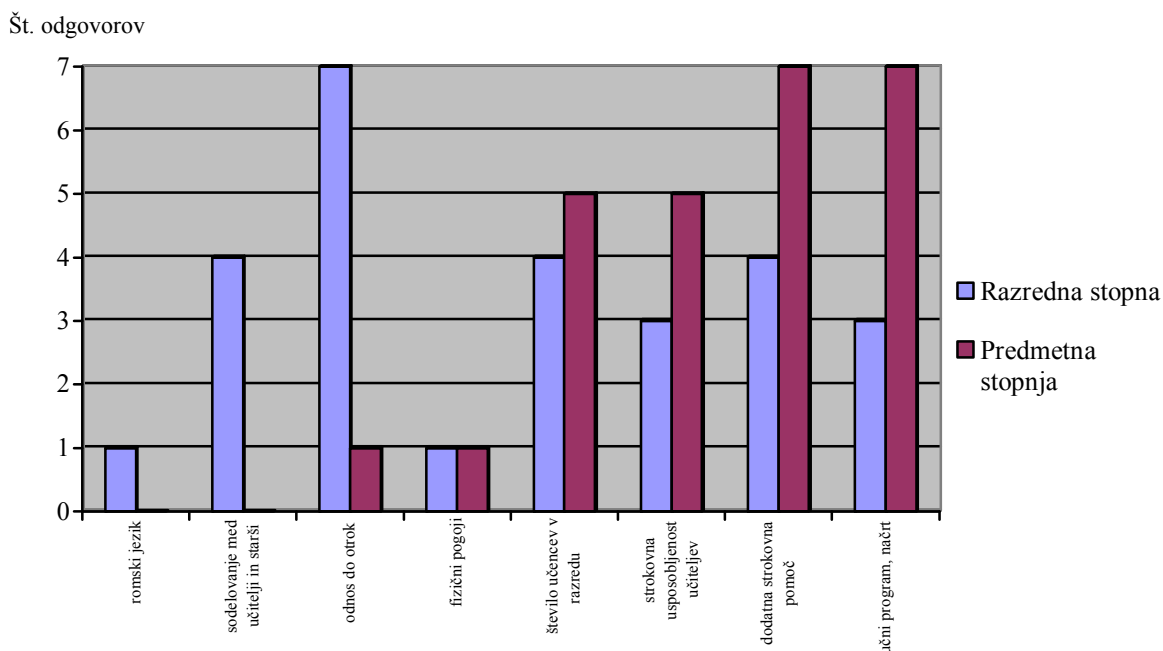
Ovire na strani Neromov:

- miselnost – negativne predstave o Romih kot agresivnih, nedružabnih;
- neromski otroci odklanjajo romske, ponižujejo, zasmehujejo - slabši odnos neromskih otrok do romskih;
- različni predsodki s strani neromskih otrok in staršev;
- predsodki do romskih otrok s strani nekaterih učiteljev;
- družbeno stanje – nesprejemanje drugačnih;
- poučevanje v tujem jeziku;
- različna domača vzgoja romskih in neromskih otrok, kulturne razlike in drugačne vrednote.

Ovire na strani šole:

- preveč jih izpostavljamo kot drugačne;
- preveč se pričakuje od učitelja, sami Romi pa niso pripravljeni vložiti napora in truda pri šolskem delu (z redkimi izjemami);
- preveliko število otrok v razredih, zato je otežkočena individualizacija, ki je nujno potrebna pri delu;
- (ne)doseganje minimalnih učnih standardov;
- otežkočena medsebojna komunikacija zaradi nerazumevanja jezika;
- učitelji niso strokovno usposobljeni za delo z romskimi učenci.

Graf 6.2.: Ovire pri integraciji romskih otrok



V neformalnih pogovorih z Romi velika večina želi, da so njihovi otroci v šoli integrirani med ostale učence. Kot razlog navajajo predvsem druženje z neromskimi vrstniki in hitrejše razumevanje slovenskega jezika.

Nataša Brajdič iz osebnih izkušenj pove: *»Meni je integracija super za otroke. To vem jaz na lastnih izkušnjah, kako je. Ker mi vemo, da ljudje, ki delajo z Romi, nekateri niso zadovoljni in če bi imeli oni šanso, glih ne bi delali z Romi, ampak ker je pač služba, danes je služb malo, bo vsak sprejel, pač služba. Če bo romski otrok med drugimi otroki, učiteljica mora otroka nekaj naučiti, otrok mora nekaj odnest', bo tudi romski otrok nekaj odnesel. Vsi rečejo: romski otrok je romski otrok, njemu lahko, itak je staršem vseeno. Poznamo, ko so primeri tako, ko so učitelji bolj neresni glede teh zadev ... Če bo pa med drugimi, pa tako kot se bodo drugi učili, tako se bo tudi on učil.«* (intervju, december 2005).

Poleg že naštetih pogojev za uspešno integracijo romskih otrok, so nujne tudi druge oblike pozitivne diskriminacije:

- *Pomoč pri nakupu šolskih potrebščin, vstopnic na različne prireditve in kino predstave.* Ministrstvo za šolstvo in šport namenja mesečno določen finančni znesek izključno za romske učence. Tega določi vsako leto glede na število romskih učencev. Ta finančna sredstva se

porabijo za že omenjene namene. Tako se romskim staršem finančno pomaga, otroci pa se lahko udeležujejo različnih plačljivih dejavnosti in imajo zagotovljene šolske potrebščine.

- *Obiski učiteljev in svetovalne delavke v romskem naselju.* Nekako samoumevno je, da strokovni delavci šole obiskujejo romsko naselje, navezujejo in ohranjajo stik z romskimi starši, ki ne prihajajo v šolo. Sicer se spodbuja prihod staršev v šolo, vendar je za reševanje nujnih zadev in težav potrebno, da učitelj obišče romske starše na domu, če le-ti ob večkratnih klicih ne pridejo v šolo. To pa ni običajna praksa pri neromskih starših.

- *Ure dodatne učne pomoči, namenjene romskim učencem.* Ministrstvo za šolstvo in šport vsako leto nameni določen fond ur za dodatno strokovno pomoč romskim učencem. Omenjenih ur ni veliko (potrebnih bi jih bilo več), so pa namenjene le Romom.

- *Umivanje in skrb za osebno higieno.* O higieni romskih otrok sem že pisala, na tem mestu bi le utemeljila, zakaj jo uvrščam med oblike pozitivne diskriminacije. Še enkrat pa moram omeniti, da se ne umivajo vsi romski učenci, nekateri že zgledno skrbijo za svojo osebno higieno. Še vedno pa nekateri otroci prihajajo v šolo zelo umazani, blatni in z neprijetnim vonjem. Dodajam primer romske deklice, ki prihaja v šolo v preveliki (verjetno očetovi) srajčki, brez hlač ali krila, bosa in umazana. Vedno, ko jo vidim se vprašam, kaj je bolj diskriminatorno za deklico: da se umije in uredi ali pa gre tako oblečena in umazana v razred, kjer jo bodo sošolci še bolj odklanjali in bo v posmeh vsem učencem. Skrb za higieno romskih otrok pomeni tudi dodaten strošek za šolo (topla voda, mila, brisače ...) in tudi zaposlitev perice, ki poskrbi za urejenost otrok in čistost oblačil.

- *Delovni zvezki, namenjeni romskim učencem.* Pred nekaj leti so bili izdani posebni delovni zvezki za romske učence, ki so učno snov razlagali na konkretnih primerih iz vsakdanjega življenja in tako bili bolj razumljivi za romske učence. Omenjeni delovni zvezki niso več v veljavi, vendar so v pripravi že novi.

Po Flanderju (2004: 99) pozitivna diskriminacija vključuje različno oziroma prednostno obravnavanje, ki je – običajno v okviru uveljavljanja politike enakih možnosti – namenjeno preprečevanju manj ugodnega položaja in ustvarjanju »enakih možnosti« ekonomsko, politično in socialno šibkejših članov družbe pri uresničevanju pravic. Cilj naj bi bil preprečevanje in odpravljanje posledic pretekle diskriminacije, preprečevanje in odpravljanje strukturne diskriminacije, uveljavljanje bolj sorazmerne zastopanosti ter s tem socialne integracije in emancipacije pripadnikov deprivilegiranih družbenih skupin na vseh področjih družbenega življenja.

Pozitivna diskriminacija šibkejših družbenih skupin je nujno potrebna in pripomore k vsaj navidezni enakosti, zmanjševanju razlik in občutku pravičnosti. V širšem kontekstu pa se lahko vprašamo, do katere mere je potrebna in smiselna. Upoštevati je potrebno kulturno specifične vzorce romske populacije in njihove posebnosti, vendar to še ne pomeni, da sami niso sposobni večjih vložkov in naporov za izboljšanje njihovega položaja. Večinsko prebivalstvo dvomi o uspehu in Romom velikokrat pripisuje stereotipne sodbe o zmanjšani sposobnosti na vseh ravneh družbenega življenja. Tako se v obratni smeri s strani romskega prebivalstva velikokrat pričakuje, da so jim stvari samoumevno dane in to tudi zahtevajo.

6.4. Sodelovanje s starši

Sodelovanje s starši šoloobveznih otrok je eden pomembnih pogojev za uspešnost otroka v procesu šolanja. Načinov sodelovanja s starši je veliko, učitelj pa lahko izbere tistega, ki je najustreznejši tako za starše kot tudi zanj. Vemo, da so družine zelo raznolike, tako pa tudi njihove potrebe, želje in interesi glede vzgoje in izobraževanja otrok. Ali kot pravi K. Walsh (2002: 105): *»Učitelj mora staršem stalno in z različnimi načini sporočati svojo željo po sodelovanju šole in staršev zato, da bi bila šola kraj, kjer je otrok na prvem mestu. Raziskave kažejo, da se učinki takšne zveze odražajo na osebni in akademski rasti otroka. Ko otroci vidijo, da se njihovi starši vključujejo v šolo in sodelujejo z učitelji, se njihov občutek pomembnosti poveča.«* Tu romski otroci niso izjema. Sodelovanje z romskimi starši je pomembno predvsem zaradi čustvenega, socialnega in socializacijskega vidika razvoja otroka, manj uspešno pa je na področju spremljanja otrokovega učnega napredka. Razlog je v tem, da ti starši zaradi slabe pismenosti otrokom ne morejo pomagati k boljšim učnim rezultatom, niti jih njihovi učni rezultati posebno ne zanimajo. Najpomembnejše sporočilo, ki ga romski starši pričakujejo pri njihovem sodelovanju s šolo, je občutek varnosti njihovih otrok. To pa pomeni varnost v smislu sprejetosti otroka s strani učitelja in sošolcev, zagotovitev varnega prihoda in odhoda iz šole ter dobrega počutja otroka v šoli. Svet, v katerega vstopa otrok ob prihodu v šolo, je bistveno drugačen od njegovega primarnega okolja, v katerem odrasča, zato so ti pogoji nujni za otrokov razvoj na vseh področjih. Prav tako pa si z vstopanjem v "svet Neromov" in prvimi resnimi interakcijami z njimi pridobiva pozitivne in negativne izkušnje za nadaljnje preživetje v širši družbeni skupnosti. Pri oblikovanju podobe o zunanjem svetu pa imajo ključno vlogo tudi starši. Zato je sodelovanje starši s šolo pomembno in potrebno.

Sodelovanje z romskimi starši in starši neromskih otrok se bistveno razlikuje. Zaradi drugačnega socialnega in kulturnega okolja, v katerem živijo Romi, zaradi njihovih drugačnih navad in vrednot je potrebno izbrati ustrezno obliko sodelovanja in jim jo približati, da se bodo v tem odnosu počutili sprejete in varne. Potrebno je najti način, ki bo omogočal staršem participacijo v odnosu do šole. Seveda sta na drugi strani nujna tudi interes in želja staršev po participaciji. To pa brez zaupanja do institucije ni mogoče. Ali kot pravi Resman: *»Kolikor bolj se družina po svojem socialnem in kulturnem izvoru razlikuje od šolske večine, toliko več je lahko zadržkov in nezaupanja staršev do šole. Zato je pomembno ustvarjanje zaupanja šole in učiteljev do staršev.«* (Resman, 2003:70). Zaupanje med učitelji in starši je uspešno vzpostavljeno takrat, ko romski starši začutijo varnost svojih otrok pri učiteljici in v sami instituciji. To je proces, ki se gradi dlje časa. Resman poudarja, da morajo starši doživeti, da je njihovim otrokom zagotovljena poleg kar največje varnosti tudi realna možnost, da se uresničijo njihove zamisli o otrokovi življenjski podobi ter socialni in ekonomski prihodnosti (Resman, 2003:70).

Učiteljica, ki poučuje v integriranem oddelku, je poudarila pomembnost sodelovanja s starši in sama poiskala ustrezno obliko: *»Pri sodelovanju z romskimi starši ugotoviš oziroma te situacija sama do tega pripelje, da to ne funkcionira na enak način, kot pri ostalih starših. Ampak to je izkušnja. Oni se pač ne držijo urnikov in tistih predpisanih nekih dogovorov, ki jih ti imaš, če so ti dogovori preozki. V najinem primeru so se držali dogovorov, ker je najin dogovor bil takšen z njimi: če pa ne uspete priti na govorilne, pa pridite kadarkoli. V našem primeru so se držali dogovora, ker so kadarkoli prišli. Od vseh štirih otrok starši so bili vsaj po dvakrat vsak, da je na kakršenkoli način, da je poiskal stik in mene vprašal, kako, kaj ali pa na nek način, da se je vključil. Edino od ene deklice ati ni prišel nikoli.«* (intervju, december 2005).

Pomembno je, da učitelji navežejo stik z romskimi starši in da se zavedajo, da so oni tisti, ki morajo stik prvi vzpostaviti. Omenjena učiteljica je poleg obiskov v romskem naselju želela, da tudi starši prihajajo v šolo in izbrala ustrezen model takega sodelovanja: ni pomembno, da pridete v času govorilnih ur, pomembno je, da pridete kadarkoli v dopoldanskem času. Poskušala je razumeti njihov specifičen kulturno vedenjski vzorec, ki včasih sega izven meja splošnih družbenih pravil: *»S strani Romov se mi zdi, da ti enostavno sprejmeš, da oni še niso navajeni na taka pravila, kot jih mi imamo in jim ponudiš malo širšo pravilo. Se pravi bolj široko, tako kot smo si midve zamislili. Mislim, da smo s tem dobro naredile, ker če bi rekle: v*

ponedeljek ob dveh! ... ne bi bilo nikoli nobenega. S tem jih že navajaš na prve meje, čeprav to ni rešitev za vedno, verjetno. Enkrat se bodo morali tudi oni navaditi, da je treba malo ožat' ... tako kot z drugimi. Ker učitelj ne bo zmožel kar biti na razpolago. In tukaj se mi zdi dobro, ker nismo jim dale na razpolago 24 ur na dan, ampak 5 dni v tednu do treh, recimo. Neka meja je že bila in po moje se bodo tudi oni navadili, da so neka merila, ki jih je treba upoštevati'. Učitelj pač ... ali kdorkoli ... se ne more samo njim prilagajati', da se morajo tudi oni do neke meje.» (intervju, december 2005).

Tudi pomočnica ravnatelja je prepričana, da »bomo še kar precej dolgo časa hodili v naselje. Prav pa se mi zdi tudi to, da jih mi vabimo v šolo in na nek način tudi zahtevamo: morate priti, saj to je vaš otrok! Tudi oni imajo eno odgovornost do svojih otrok tako kot vsi drugi ljudje. Če je to moj otrok, se jaz za njega zanimam, bom prišla tudi takrat na govorilno uro ali pa tudi ne ob tisti uri, če pač ne zmorem tega, da bo tam pač en kup drugih ljudi, bom prišla pa takrat, ko bom sama z učiteljem! In tudi oni imajo zdaj kar vsi mobilne telefone in mislim, da ni noben problem navezati stike s šolo. Mislim, da moramo pri tem vztrajati, da tudi oni prihajajo v šolo, če so tukaj njihovi otroci. Prav pa tudi je, da gremo mi še k njim. Vsak učitelj, mislim, da bi moral vedeti, od kod njegov otrok, ki ga poučuje, prihaja, ravno v smislu tega razumevanja in sprejemanja situacije in otroka.» (intervju, december 2005).

Tu je izpostavljen pomemben element sodelovanja in vzpostavljanja relacij med romskimi starši in učitelji: sprejemanje romskega otroka, starša in okolja, iz katerega prihaja. Nekateri učitelji še vedno težko sprejmejo dejstvo, da so oni tisti, ki morajo prvi vzpostaviti stik z romskimi starši in posledično njihovim okoljem. Zaradi stereotipnih sodb o romski populaciji in predsodkih, ki jih nekateri učitelji imajo, ne želijo obiskati romskega naselja in to utemeljujejo z izjavo, »da tudi k ostalim učencem ne hodijo na dom«. Vsako leto je opaziti napredek tudi na področju sodelovanja z romskimi starši, tako da teh učiteljev na srečo ni veliko. Sam proces uspešne integracije zahteva kot nujni pogoj tudi sodelovanje s starši.

Med učitelji in romskimi starši prihaja tudi do različnih pojmovanj, pričakovanj in pomenov, ki jih pripisujejo obiskovanju pouka in delovanju šole nasploh. Tako Milovanovičeva (2006: 32-33) opozarja, da na primer učitelji pričakujejo, da imajo šolske obveznosti prednost v življenju otrok, medtem ko so romski starši mnenja, da imajo vedno prednost družinske in druge obveznosti. Šole in učitelji pričakujejo, da so starši odgovorni za pripravljenost otroka za pouk, starši pa mislijo, da je to odgovornost šole. V šoli so učenci vedno otroci, v romski skupnosti pa so otroci resnično otroci samo do pubertete. V šoli so mnenja, da konflikti nastajajo v odnosu učenec-učitelj ali učenec-učenec, romski starši pa so mnenja, da pravi

problemi nastajajo iz odnosa romske »gadža« kulture in kulture šole. Učitelji mislijo, da morajo biti otroci v šoli, za romske starše pa je edino pravo mesto otrok v njihovih družinah in skupnostih.

Način, kako izboljšati vključenost Romov v odnosu do šole, so tudi različne delavnice za Rome, ki se izvajajo v romskem naselju, šoli in vrtcu. Nekateri učitelji razredne stopnje in vzgojiteljice vrtca načrtujejo in izvajajo ustvarjalne delavnice za romske otroke v naselju, kjer se jim pridružijo tudi starši. Cilj delavnic je približati dejavnosti šole in vrtca predšolskim otrokom, jim ponuditi različne možnosti izražanja (likovno, glasbeno ...), česar v domačem okolju niso deležni, spoznati učitelja in vzgojiteljico, navezati stik s starši, jim približati proces izobraževanja kot vrednoto, da bi tudi sami redno pošiljali otroke v šolo in vrtec. Hkrati pa jih je pomembno vedno znova povabiti v šolo, da bi aktivneje sodelovali v procesu izobraževanja svojih otrok. Pomembno vlogo pri vključevanju staršev v zgodnjo integracijo otrok v šoli je imela materinska šola, ki so jo izvajale vzgojiteljice v vrtcu.

Sodobne oblike izobraževanja namenjajo pomembno vlogo vključevanju in povezovanju staršev v šolskem procesu. Družbeno nesprejemljivo je, če starši ne hodijo na govorilne ure, ne sodelujejo s šolo in se ne zanimajo za šolsko delo svojih otrok. V kontekstu širše družbene kulture to velja kot oblika zanemarjanja otroka. Takšne stereotipne sodbe so splošno veljavne in se močno povezujejo v odnosu z romsko populacijo.

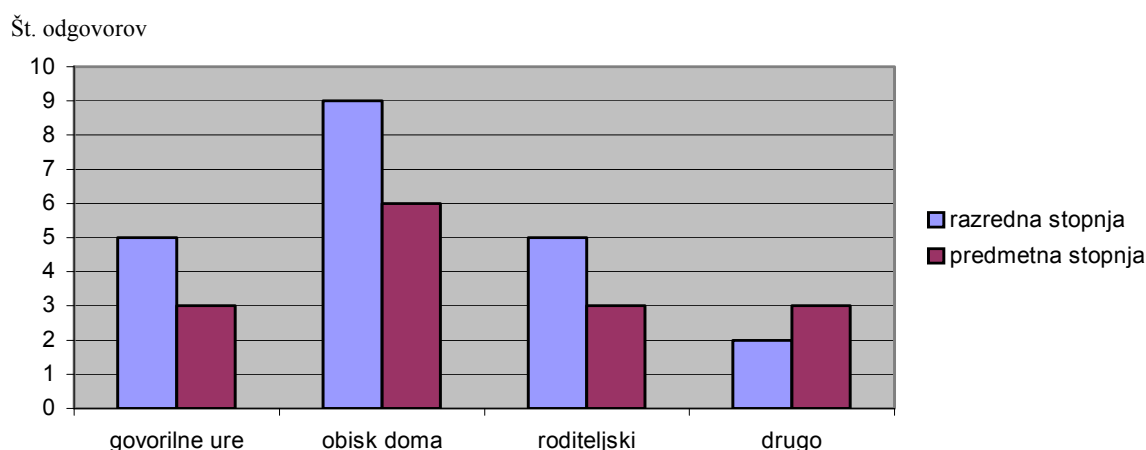
Resman ugotavlja, da se manj izobraženi starši obrobni kultur in socialnih skupin pogosto čutijo ogrožene, ker se v drugačem okolju ne znajdejo, so manj spretni pri uporabi jezika in komunikaciji in zato tudi težje prihajajo v šolo. Zapirajo se v družinski prostor ali njemu podobno socialno in kulturno okolje (Resman, 2003: 70).

V intervjuju je Rominja Nataša Brajdič na vprašanje, zakaj starši ne hodijo na govorilne ure, odgovorila: *»Zato, ker jih ne zanima. Ne zanima jih, to je nepomembno za njih. Če je za tebe ena stvar nepomembna, tudi ne boš šel tja.«* (intervju, december 2005). Podobno je odgovorila tudi romska asistentka v vrtcu: *»Nočejo poslušati, kaj otroci delajo v šoli, jih ne briga. To jim ni pomembno.«* (intervju, december 2005). Poudarila je tudi, da je nabiranje železa bolj pomembno kot priti v šolo. To pa ne pomeni, da romski starši sploh ne prihajajo v šolo. V zadnjih letih je opazen napredek tudi na tem področju. Gre predvsem za posamezne romske družine, ki občasno tudi prihajajo v šolo po različne informacije. Zelo pomembna izkušnja je bila udeležba romske deklice na nastopu pevskega zbora, kamor so prišli tudi

njeni starši. Ponosni so sedeli med publiko Neromov in spremljali svojo zelo lepo urejeno deklico. Bilo je na šolski proslavi v maju 2006. To je izkušnja, ki kaže na postopno ozaveščanje romskih staršev o pomenu izobraževanja za njihove otroke.

V anketi med učitelji sem spraševala tudi, katere oblike sodelovanja s starši se jim zdijo najbolj učinkovite. Najpogostejši odgovor je bil obisk doma, predvsem učiteljev razredne stopnje. To tudi nakazuje, da učitelji razredne stopnje pogosteje obiskujejo romsko naselje. Roditeljski sestanki in govorilne ure so bili v številu odgovorov izenačeni, se pa učiteljem razredne stopnje zdijo bolj učinkovite kot učiteljem predmetne stopnje. Menim, da so učitelji na razredni stopnji bolj uspešni pri sodelovanju s starši pri govorilnih urah, kar lahko povežem tudi z odgovorom, da več obiskujejo romsko naselje. Pod drugo so navajali naslednje odgovore: delavnice v šoli za romske starše, srečanja in druženje ter šola za starše.

Graf 6.3.: Oblike sodelovanja s starši



6.5. Vedenjske reakcije in čustveno doživljanje romskih otrok v OŠ in njihova samopodoba

Splošno velja, da imajo romski učenci zelo slabo samopodobo in nizko samospoštovanje. Anita Woolfolk (2002: 75) govori o tem, da je zelo pomemben poseben trud, da učenci, ki raziskujejo svojo identiteto, ne prejemajo sporočila, da so razlike že pomanjkljivosti. Pri učencih je potrebno spodbujati samospoštovanje in sprejemanje drugih. Navaja tudi, da obstaja določen vidik narodnostne dediščine in ponosa, ki vpliva na šolanje – to je jezik. Raziskovalca Stephen Wright in Donald Taylor sta izvedla študijo o vplivu jezika na osebno in kolektivno samospoštovanje. Ugotovila sta, da so otroci kanadskih domorodcev, ki so imeli

prva tri leta pouk v svojem materinem jeziku, imeli bolj pozitivno osebno in kolektivno samospoštovanje v primerjavi z otroki kanadskih domorodcev, ki so na isti šoli imeli pouk drugega tujega jezika. Če šole cenijo jezik vseh učencev, se etnični ponos in kolektivno samospoštovanje lahko poveča (Woolfolk, 2002: 76).

Pred in po pouku ter med odmori se romski učenci družijo izključno med seboj. Romi, ki so integrirani med ostale učence, prihajajo med odmori v romske oddelke, ne družijo se z Neromi. Opisala bom njihov položaj v razredu in šoli, ki se nanaša predvsem na romske učence na predmetni stopnji.

Kako se počuti romski učenec, ko pride v šolo, med drugačne ljudi, med »civile«? Raziskave so pokazale, da imajo romski otroci ob prihodu v šolo in začetnih razredih veliko čustvenih težav. Izrazita so čustva strahu, jeze in skrbi ter občutki krivice. Močan je strah pred telesno bolečino, pred spremembo in pred ločitvijo od staršev. Posledice zavračanja se kažejo tudi v prizadetosti njihove samopodobe, počutijo se nesposobni, nezaželeni, grdi, sramujejo se sami sebe, pri pouku so pasivni tudi zaradi sramu pred izpostavljanjem (Avsec, 1999: 109).

Več raziskav je pokazalo, da sta čustveni razvoj in šolski uspeh otrok tesno povezana. Študije dokazujejo, da čustva močno vplivajo na šolski uspeh. Učenci, ki so pod močnim vplivom negativnih čustev ter podvrženi stresu in napetosti, ne morejo posvetiti potrebne pozornosti učenju (Akin, 2000: 7).

V pogovoru z romskimi dekleti sem ugotavljala, kako se počutijo v razredu. Stara so bila od 12 do 14 let. Očitno je bilo, da imajo močan občutek manjvrednosti pred drugimi učenci. Čutijo, da niso enake drugim učencem in zato jih je sram. Njihov način uveljavljanja je pogosto povezan z nasiljem in tudi obramba pred nasiljem je pogosto nasilje. Na verbalno nasilje reagirajo večinoma enako nazaj, ker drugega vzorca obrambe ne poznajo. Njihov vzorec vedenja in obrambe na tovrstne reakcije neromskih učencev je navadno tak, da se tiho umaknejo ali pa enako reagirajo nazaj. Po pomoč se redko obračajo. Največkrat povedo staršem, včasih pa tudi kakšni učiteljici, kateri zaupajo. V večini primerov pa ne povedo nikomur, ker so že vnaprej prepričane, da ne bo učinka.

V njihovi kulturi je namreč veliko oblik nasilja »sprejemljivega« in ga ne smatrajo kot nekaj prepovedanega (npr. verbalno in lažje fizično nasilje staršev do otrok). Vendar mnogokrat v šoli občutijo nasilje, predvsem psihično, s strani drugih učencev, ki pa so se ga nekako »navadile«.

Nekaj značilnih odgovorov je bilo:

- *»Po šoli mi večkrat kričijo cigu migu. Ni mi prav, da mi tako rečejo. Sem zelo žalostna.«*
- *»Včasih, ko grejo naši učenci na kakšen izlet, jaz ne grem samo zato, ker me je sram. V razredu mi je zelo nerodno skupaj sedeti v klopci z drugimi, ki niso Romi.«*

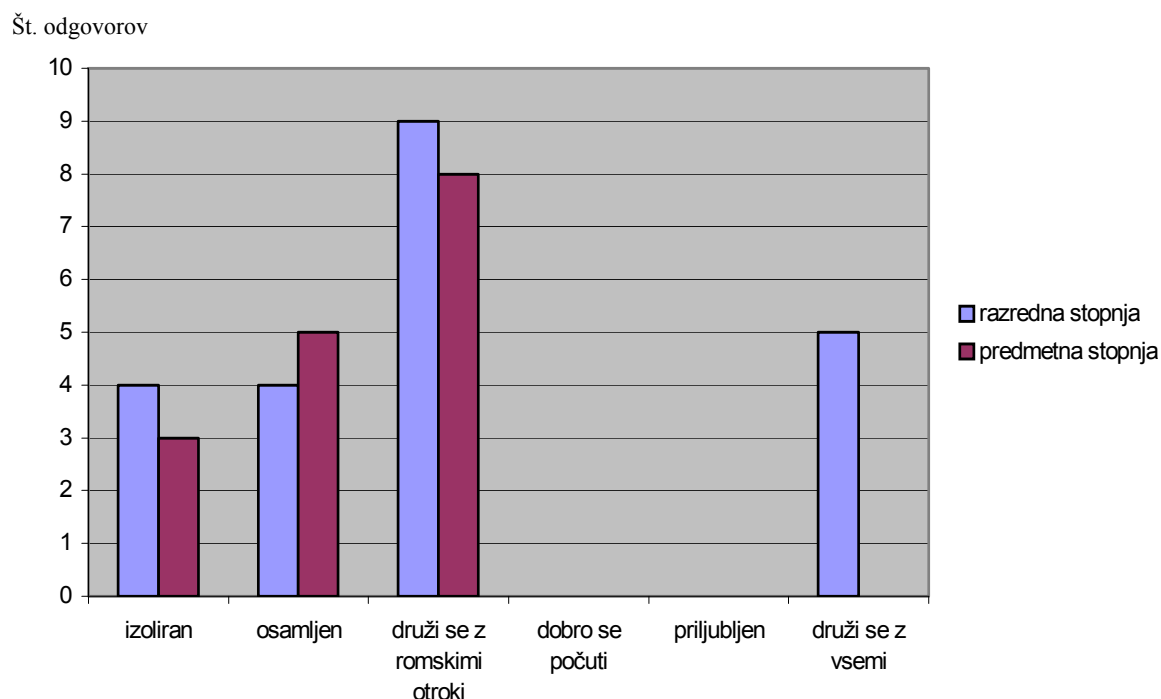
»Sram me je, ker kričijo v šoli za mano, da sem Ciganka in da kradem.« (neformalni pogovor, januar 2008).

T. Avsec (1999: 109) poudarja, da za razliko od splošne opredelitve vrstniškega nasilja, ki je pogosto nemočna in neodzivna, se romski učenci, predvsem dečki, odzivajo z veliko stopnjo fizične agresivnosti (pretepanje, izsiljevanje, kraja). Vse to pa le še pogloblja nesprejemanje in zavračanje romske populacije. Ko v razred pride romski učenec, za katerega taka sprememba okolja pomeni zelo močan stres, to nedvomno vpliva na njegovo delo in socialno vedenje, kar pa se odraža tudi na njegovem položaju v oddelku in šoli.

Romski učenci se navadno ne družijo z neromskimi, v razredu sedijo skupaj z romskimi sošolci, ponavadi nekje v zadnji klopi. Pri pouku ne sodelujejo aktivno, v smislu izpostavljanja in govorjenja pred ostalimi sošolci. Močno je namreč prisoten občutek sramu. Tudi če kaj povedo, navadno gledajo v tla ali pa si z rokami zatiskajo obraz. Ker se v razredu ne uveljavljajo na enak način kot ostali, jim ta primanjkljaj nadomesti agresivnost. S svojim neprimernim vedenjem tako opozorijo nase.

V anketi med učitelji sem ugotavljala, kako vidijo položaj romskega otroka v razredu. Velika večina učiteljev, tako na razredni kot tudi na predmetni stopnji, je navedla, da se družijo večinoma z romskimi otroki. Rezultat je pokazal, da se na razredni stopnji več romskih otrok družijo z neromskimi, saj na predmetni stopnji ni nihče navedel odgovora, da se romski otroci družijo tudi z neromskimi. Učitelji opazijo, da so ti učenci bolj izolirani in osamljeni. Nihče od 26 učiteljev ni obkrožil odgovora, da se romski učenec v razredu dobro počuti in da je priljubljen.

Graf 6.4.: Položaj romskega otroka v razredu



Romski otroci v šoli ne obiskujejo nobene od ponujenih interesnih dejavnosti. Razlog je v tem, da se večina dejavnosti odvija v popoldanskem času, da romske otroke ponujene interesne dejavnosti ne zanimajo in da so vanje vključeni tudi neromski učenci. Zato smo na šoli razmišljali o različnih možnostih, ki bi jih lahko ponudili tudi romskim učencem in ki bi jih utegnile zanimati. Tako področje je vsekakor glasba in ples, ki sta pomembni kulturni dejavnosti romskega ljudstva. V Sloveniji obstajajo mnoge romske folklorne skupine, ki izvajajo ples s simboličnimi gibi in z značilnim plesnim ritmom in korakom. Te se združujejo v romska društva, kjer imajo možnost pokazati svojo kulturo tudi navzven. V občini Krško romsko društvo ne deluje, zato je šola edini prostor, kjer je takšno aktivnost možno izvajati. Interesna dejavnost za romske učence se je prvič začela izvajati v šolskem letu 2003/04. Cilj je bil, poleg spoznavanja in ohranjanja romske kulture, glasbe in plesa ter predstavitve širši javnosti, pridobiti tudi pozitivno izkušnjo, ki bo prispevala k boljši samopodobi romskih otrok.

Plesni začetki so bili zelo negotovi. Predvsem se je pri starejših romskih učencih pojavljal občutek sramu in nelagodja pred ostalimi učenci. Mlajši otroci so bolj sproščeno pokazali svoj temperament in uživali v plesu. Potrebno je bilo veliko pogovorov in pozitivnih vzpodbud za izboljšanje njihove samopodobe. Pomembno je bilo pridobivanje izkušenj, da tudi romski učenci zmorejo, da so lahko pri nekaterih dejavnostih zelo uspešni in to tudi prikažejo širši

javnosti. Postopoma jih je bilo potrebno pripravljati na nastop pred publiko. Njihov prvi nastop je bil aprila 2004 ob praznovanju svetovnega dneva Romov. Za mnoge je bil to prvi nastop pred javnostjo. Svoje znanje so prikazali na prireditvi ob svetovnem dnevu Romov pred starši, učenci in širšo javnostjo. To je bila sploh prva tovrstna prireditev na šoli. Poleg plesnih točk so odigrali krajšo igrico in brali romsko poezijo. S svojim nastopom so navdušili vse, ki so si prireditev ogledali. K njihovi sproščenosti in dobremu počutju je veliko prispevala tudi telesna urejenost in izgled. Poleg značilnih romskih kril in majic je pomemben dejavnik tudi urejena frizura z razpuščenimi lasmi in rožo ter naličen obraz in bleščice. Med plesom so zelo uživali in se sproščeno prepustili ritmom romske glasbe. Veliko spodbude so dobili tudi s strani publike, ki jim je večji del plesa ploskala. Večina neromskih učencev in ostalih ljudi je prvič videla, kakšen je romski ples in bila presenečena nad temperamentom in pozitivno energijo, ki so jo izžarevali otroci na odru.

Prvi nastop romskih otrok pred množico ljudi ima kar nekaj pomembnih pozitivnih elementov:

Razblinja stereotipne sodbe večinskega prebivalstva o romski populaciji, da romski otroci niso zmožni »kulturno izpeljati nastopa«. Večkrat sem s strani neromskih otrok in tudi odraslih slišala posmehljiv izraz: »*A Romi bojo nastopali?*« V glavah večinskega prebivalstva še vedno prevladuje prepričanje o prevladi negativnih vedenjskih vzorcev romske populacije, kar pa ni v skladu z nekim »kulturnim nastopom«, kakor ga interpretira večinsko prebivalstvo.

Uspešen nastop prispeva k izboljšanju samopodobe romskih otrok. Presenetljivo pozitiven in navdušujoč odziv publike je prispeval k izboljšanju občutka lastne vrednosti in vrednosti tistega, kar so romski otroci prikazali skozi svoj nastop. Želja nekaterih neromskih otrok, da bi se naučili romskih plesov, je bila potrditev uspešnosti in pozitivna vzpodbuda romskim otrokom pri premagovanju občutka sramu, nelagodja in manjvrednosti pred »civilni«.

Presenetljiv je bil tudi velik obisk romskih staršev in ostalih Romov. Na prireditvi niso prišli le starši ene deklice, ki je po nastopu žalostna obsedela na odru. Bili so zelo ponosni na svoje otroke. Svojih pozitivnih čustev niso izražali v pogovorni obliki, ker jih težje izražajo. Opazila pa sem mnogo nasmeškov na obrazih romskih staršev in pritrditve mojim pohvalam, ki so bile namenjene njihovim otrokom. Z njihove strani je bilo največkrat slišati, »*da so bili otroci lepi*«.

Je dokaz tistim učiteljem, ki so dvomili o uspehu romskih otrok. Pomeni začetek integracije romskih učencev tudi na različnih drugih prireditvah, ki se odvijajo na šoli ali zunaj nje.

V letu 2005 je bila organizirana druga prireditev ob svetovnem dnevu Romov. Tokrat so skupaj z romskimi nastopali tudi neromski učenci. To je bil zopet korak naprej k dobrim socialnim odnosom med Romi in Neromi. Poleg tega pa so bili romski učenci vključeni s svojimi plesnimi točkami na več prireditvah na šoli in izven nje. Ob dnevu šole je bila organizirana delavnica romskega plesa za neromske učence, ki so jo vodile starejše romske učenke.

Omenjene dobre prakse pomenijo preseganje negativnih stereotipnih sodb o Romih in njihovih sprejemljivih načinih izražanja in vedenja.

6.6. Odnosi med učitelji in romskimi učenci

Skalar (1999: 20) pravi, da učitelji krivdo za neuspeh pripisujejo velikokrat otroku, ki je drugačen. Zato je treba te otroke posebej obravnavati. Preko njih lahko razglāšamo tudi svoje kvalitete. Če sporočamo, da je nekdo neumen, slab, pokvarjen, agresiven, nevaren, sporočamo med vrsticami, da mi nismo takšni. Pač pa da smo na drugi strani, daleč od kvalitet, ki jih pripisujemo drugim. Preko njih manifestiramo svojo superiornost, svoj navidezen ali resničen večvreden status.

Delo z romskimi otroci se bistveno razlikuje od dela z ostalimi učenci. Zato učitelji, ki težko sprejmejo drugačnost, težje delajo s temi učenci in med njimi se lahko vzpostavi negativen čustveni naboj na obeh straneh. Ta negativni čustveni naboj s strani učitelja ima več vzrokov: prvi razlog so predsodki in stereotipi do Romov, izredno šibke delovne navade pri romskih otrocih in nizka pričakovanja, saj doma ne dobijo spodbud za izobraževanje, nimajo urejenih šolskih potrebščin, jih hitro izgubijo ali celo uničijo, drugačna primarna socializacija in s tem povezan specifičen način življenja. Za njihovo boljšo socialno vključenost in večjo uspešnost, priporočajo strokovnjaki posebne strategije učiteljev v ravnanju z njimi. Skalar (2003: 8) v svojem članku opredeljuje bistvo teh strategij: *»Nanašajo se na odnos učiteljev do njih, v katerem bi morala prevladovati pozitivna pričakovanja, obravnavanje, s kakršnim otrok ne bi stigmatizirali, jih potiskali na rob socialnega dogajanja, poskrbeti bi morali za ustrezno nadzorovanje v šoli in v razredu, otrokom bi morali nuditi pomoč, kadar jo potrebujejo in*

kolikor je potrebujejo, morali bi vgraditi odnos do njih in ravnanje, ki bi bilo za otroke spodbudno, ki bi prispevalo k njihovi pozitivni samopodobi in k uvidu v lastno vedenje in njegove posledice.»

Milovanovičeva (2006: 30-31) opozarja na pomanjkljivosti v izobrazbi učiteljev pri delu z romskimi učenci. Meni, da je navzočnost romskih otrok v oddelkih rednih šol najpogostejše veliko breme za njihove učitelje. Na eni strani na to vplivajo nizki izobraževalni uspehi romskih otrok, neredno obiskovanje pouka ter pomanjkanje komunikacije med šolo in družino teh otrok. Po drugi strani pa veliko oviro za učitelje predstavlja tudi dejstvo, da med svojim rednim izobraževanjem niso pridobili potrebnega znanja, ki bi jim omogočilo, da uspešno delajo z vsemi učenci v oddelku.

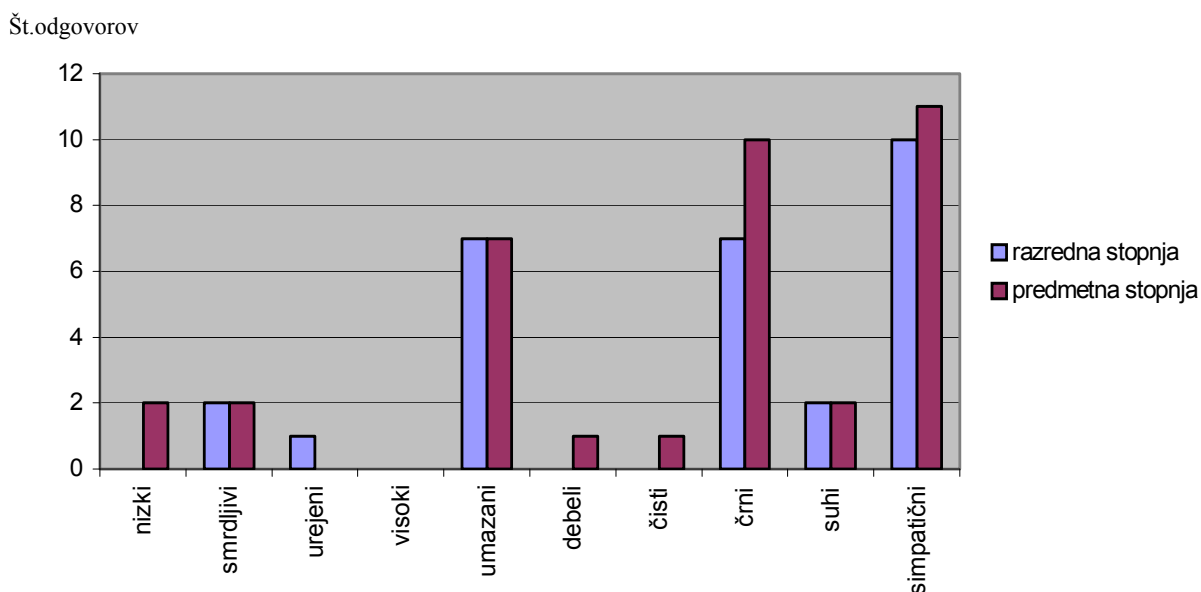
V anketi med učitelji sem poskušala ugotoviti, katere lastnosti po njihovem mnenju najbolj opisujejo Rome. Razdelila sem jih v štiri kategorije: telesne značilnosti, vedenjske značilnosti, socialne interakcije in učna uspešnost.

Rezultati in interpretacija:

1. Pri opisu telesnih značilnosti izstopajo: simpatični, črni in umazani. Kot simpatičnega otroka so učitelji imeli v mislih romskega otroka, ki se v šoli umije in obleče v čista oblačila. Takrat otroci, sploh mlajši, veljajo za lepe oziroma simpatične. Večji delež učiteljev predmetne stopnje je obkrožilo pridevnik črni. Bistvenih razlik med učitelji razredne in predmetne stopnje ni.

Odgovor umazani pomeni interpretacijo domačih razmer, iz katerih izhajajo romski učenci (ni komunalne urejenosti in možnosti za ustrezno skrb za osebno higieno).

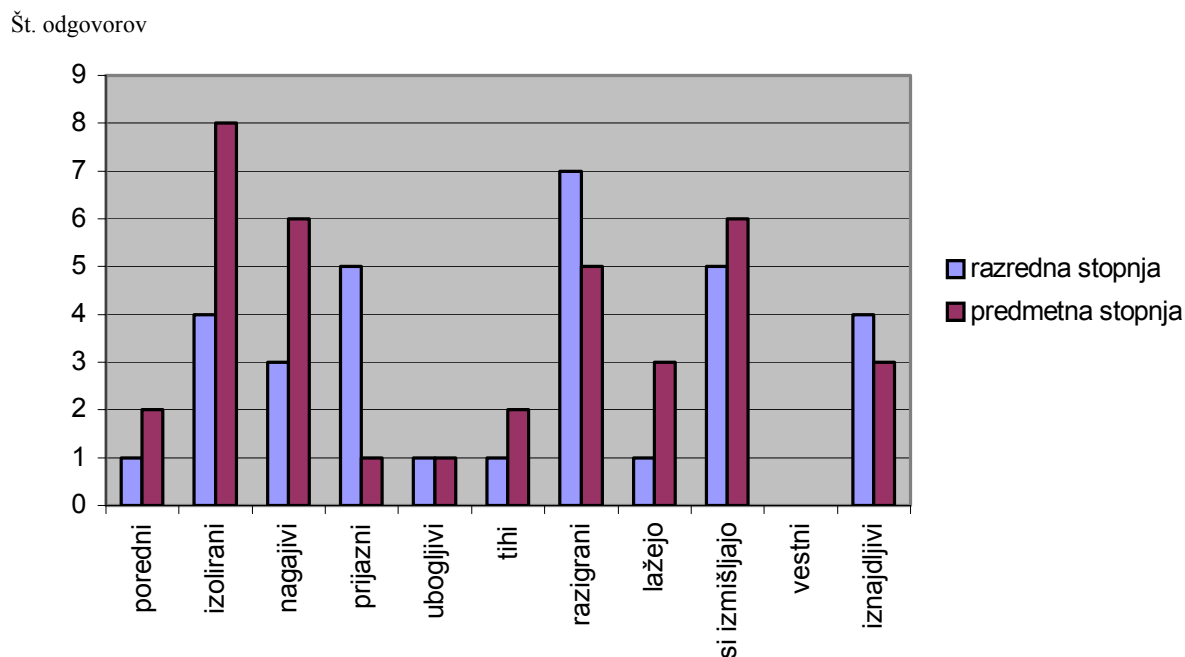
Graf 6.5.: Opis romskih učencev



Opis Romov glede na njihovo vedenje:

Opazne so razlike pri opisu učiteljev razredne in predmetne stopnje. Največ učiteljev, ki poučuje starejše romske učence, jih opisuje kot izolirane, nagajive, da si radi izmišljujejo in da so razigrani. Izoliranost je pokazatelj njihovega socialnega položaja v razredu in na sami šoli. Na razredni stopnji pa polovica manj učiteljev meni, da so Romi izolirani. To lahko interpretiram kot boljšo socialno vključenost in integriranost romskih učencev v oddelčno skupnost. Menim tudi, da se pri mlajših učencih pojavlja manj predsodkov in stereotipov do romskih otrok in s tem manj diskriminatornih vedenj. Izoliranost lahko povežem tudi z zaznavanjem, da so romski učenci umazani. Učitelji razredne stopnje navajajo, da so romski učenci razigrani, kar pa nima negativne konotacije, ampak pomeni neko naravno otroško razigranost. Na drugem mestu se pojavlja odgovor, da so prijazni (učitelji predmetne stopnje tega skoraj niso zaznali!) in da si izmišljajo. Nekaj učiteljev pa meni tudi, da so iznajdljivi in izolirani. Nihče od učiteljev ni izbral odgovora, da so romski učenci vestni.

Graf 6.6.: Vedenje romskih učencev

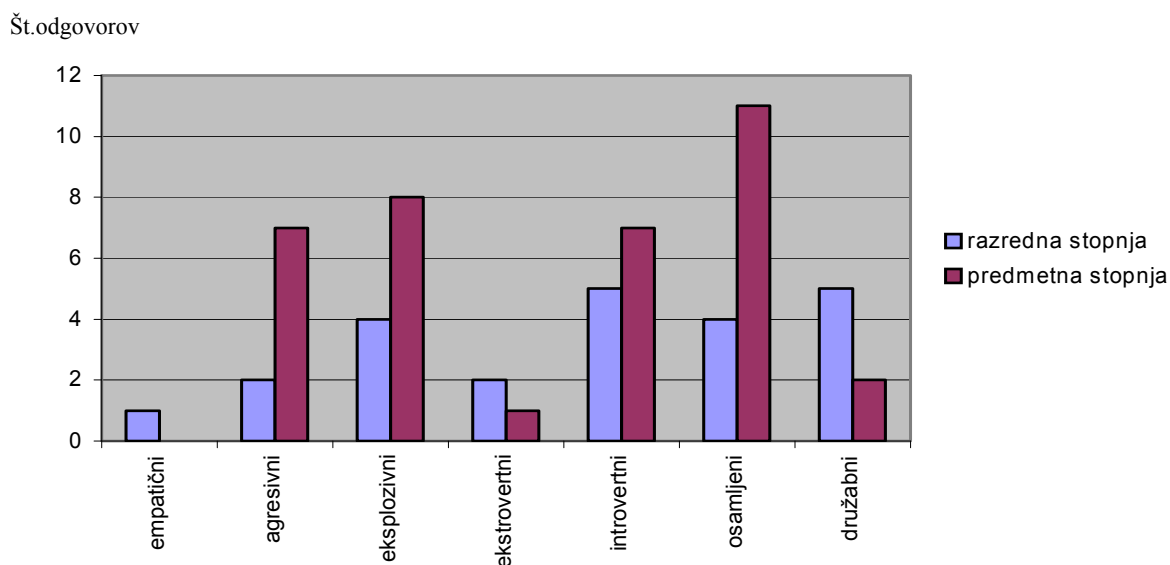


Opis Romov glede na njihove socialne interakcije:

Večina učiteljev predmetne stopnje meni, da so romski učenci osamljeni. To je v korelaciji s trditvijo, da so izolirani. Pomeni tudi, da se družijo le med seboj. Sledila je trditev, da so eksplozivni in agresivni ter introvertni. Agresivnost in eksplozivnost je romskim učencem pripisalo bistveno več učiteljev predmetne kot pa razredne stopnje. To je verjetno tudi posledica pubertete, ki se začne v tem obdobju. Drugi razlog je zahteva po večji samostojnosti učencev na predmetni stopnji, ko nimajo več samo enega učitelja, ki jih vodi in usmerja. Učenci se iz razreda v razred selijo, poveča se skrb za šolsko delo in šolske potrebščine. Tu pa romski učenci velikokrat niso dovolj vestni. Svojo osamljenost in nesprejemanje s strani neromskih učencev kompenzirajo z agresivnim in eksplozivnim vedenjem.

Učitelji mlajših otrok pa menijo, da so romski otroci bolj družabni in tudi bolj introvertni.

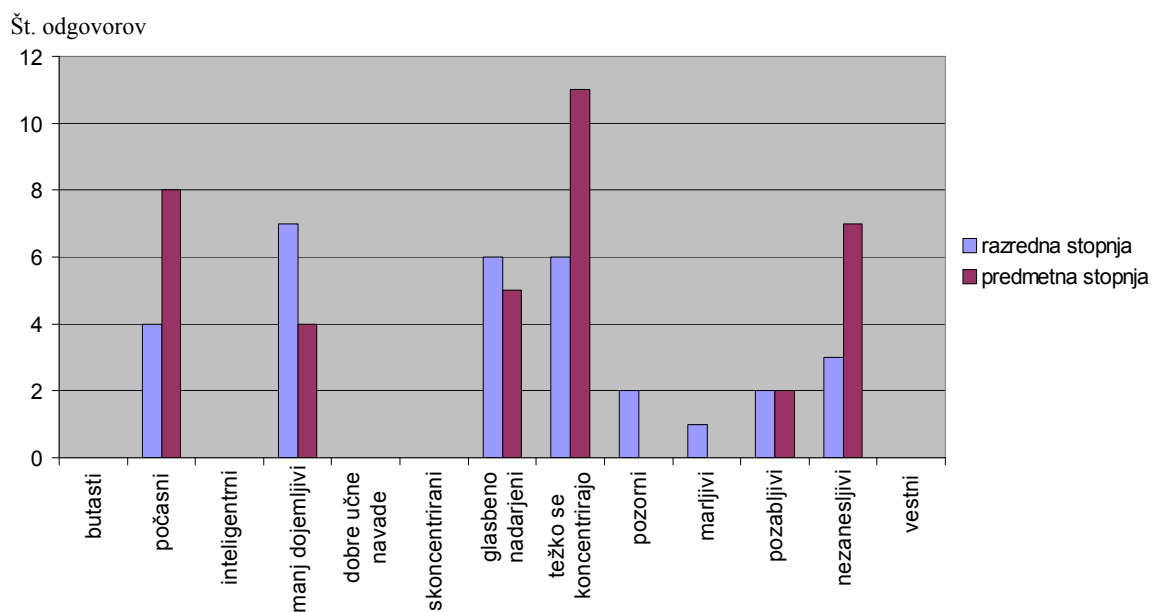
Graf 6.7.: Socialne interakcije romskih učencev



Opis Romov glede na njihovo učno uspešnost:

Rezultati, predvsem na predmetni stopnji, kažejo na prevlado negativnih lastnosti romskih učencev, kar se povezuje z njihovo učno uspešnostjo. Prevladuje opažanje, da se težko koncentrirajo, so počasni in nezanesljivi. Pozitivnih lastnosti, razen glasbene nadarjenosti, ni bilo med odgovori. Evidentno je, da gre za posplošitev posameznika na reven celotne romske skupnosti. Tudi med posameznimi romskimi učenci so inteligentni, vestni, pozorni, kar pa ni bilo upoštevano. Pri učiteljih razredne stopnje so prevladovali odgovori, da so romski učenci manj dojemljivi, glasbeno nadarjeni in da se težko koncentrirajo.

Graf 6.8.: Učna uspešnost romskih otrok



Romski učenci se zavedajo svoje drugačnosti, zato so veliko bolj senzibilni do obnašanja in reakcij ostalih ljudi do njih. Učitelj je prvi »drugačen od njih«, s katerim stopijo v nek odnos, ki traja več let. Zelo hitro »začutijo«, ali so pri nekem učitelju sprejeti in to tudi navzven čustveno pokažejo. Če učitelj ne sprejme Romov ali celo čuti odpor do njih, ga romski otroci ne bodo nikoli sprejeli, vedno bodo čustveno negativno reagirali ob še tako dobrem namenu učitelja.

V takem primeru se pojavijo reakcije v obliki verbalnega nasilja, predvsem kričanja in nesramnih izrazov do učitelja. Učitelj takrat postane zelo nemočen. Če se tudi on čustveno odzove nazaj, npr. s povzdignjenim glasom, to povzroči še večji odpor in negodovanje otrok.

Učitelji se počutijo neuspešne, če jih romski otroci ne ubogajo in upoštevajo njihovih navodil, kar pa je tudi posledica, vsaj v prvih letih šolanja, nerazumevanja njihovih ukazov.

Pogovarjala sem se z nekaj učitelji, ki poučujejo romske otroke, o njihovih in otrokovih čustvenih reakcijah v šoli. Ugotovitve bi lahko strnila:

- Najbolj moteče za učitelja je verbalno nasilje s strani romskih otrok. Tu gre predvsem za zmerjanje učitelja z žaljivimi izrazi v romskem jeziku. To je za nekatere učitelje tudi ponižujoče. Moteče je tudi pretvarjanje v smislu laži, kjer so romski otroci zelo iznajdljivi in prepričljivi.
- Romi so drugačni od ostalih učencev. Njihov zunanji izgled je, predvsem za nekatera romska dekleta, moteč in vpliva na njihova čustva (izjava neke romske deklince: »*Rada bi bila bolj bela!*«). So preprosti v tem smislu, da »so to, kar so in se ne pretvarjajo«.
- Zelo moteče za učitelja je njihova čustvena reakcija – kričanje. Sledijo pa: verbalno nasilje – žaljenje, izsiljevanje in jok ob neuspelem izsiljevanju, uničevanje svoje in tuje lastnine, nepoznavanje »osnovnega kulturnega obnašanja«.
- Reakcije učitelja ob negativnih čustvenih reakcijah teh otrok pa so naslednje: ignoriranje, grožnje, povzdignjen glas učitelja, »dati vedeti, kaj sme in kaj ne«, povedati nekomu, ki ima večjo avtoriteto, glasba za sprostitev (neformalni pogovori, junij 2007).

Učitelji potrebujejo dodatna znanja in veščine za pedagoško delo z romskimi učenci. So nemočni ob vedenju romskih otrok, ki je za njih moteče. Slaba samopodoba romskih otrok in nesprejemanje s strani neromskih vrstnikov povzroči neprimerne vedenjske reakcije, ki jih učitelji ne znajo in ne zmorejo obvladovati.

6.7. Odnos osnovnošolcev do romskih otrok

Na odnos neromskih otrok do romskih vpliva več dejavnikov. Prvi dejavnik je samo socialno okolje in družina, iz katerih prihaja otrok. To okolje je lahko bolj ali manj strpno do Romov in to se projicira tudi na otroke. Dejstvo je, da je večinska skupina manj strpna do Romov, če ima z njimi slabe odnose in izkušnje.

Na pozitiven odnos med večinsko in manjšinsko populacijo vpliva tudi šola in učitelji s svojimi stališči, s svojo občutljivostjo za potrebe romskih otrok in multikulturno vzgojo, vpeto v sistem izobraževanja. Resman (2003: 71) poudarja, da bi moral biti učitelj most med učenci. Podcenjevanje določenih kultur in kulturnih manjšin se kaže v odnosih med učenci na različne načine. Resman (2003: 71) pravi, da se to kaže tako, da sošolci le ne razumejo njihovih ravnanj, da jih porivajo na rob socialnega dogajanja, da so zapostavljeni, šikanirani ali doživljajo celo fizično nasilje. Vse to pa privede tudi do socialnega izključevanja, kar je posledica nepoznavanja kulturne manjšine, povečevanje svojih vrednot, nepriznavanja drugačnih in njihovo odrivanje na rob. Resman poudarja, da ima tovrstno socialno izključevanje lahko tudi zelo tragične posledice: *»Zaradi socialnega izključevanja se učenci preprosto izpišejo iz šole in poskušajo najti drug socialni prostor, ki jim bo omogočil varnost in oblikovanje samopodobe, to je iskanja svoje osebne identitete, bistva in smisla življenja, ki ga učencem (ljudem) sporoča tudi njihov kulturni izvor.«* (Resman, 2003: 71).

Učiteljica, ki poučuje na razredni stopnji, opisuje odnos med romskimi in neromskimi otroki: *»Če bi rekla, da ni čisto nobenega problema ali pa da ni čisto nobenih razlik, bi bila malo preveč idealistična. Vidi se, da nekateri otroci imajo doma neke informacije, ker otrok sam po sebi ne more reči, ko vidi prvič ali drugič romskega otroka »eh, ta je pa Cigan, ta pa smrdi, s tem pa ne bom sedel ...«. Tudi ko sem se z določenimi starši pogovarjala, je rekla ena mamica recimo: »ja, moj mož je res mal' tako proti, pa sej mu jaz velik'rat rečem, da se ne sme tako pogovarjat'. Tako, da se mi zdaj doma trudimo, da se drugače pogovarjamo, pa da ne pokažemo negativnih ...« In so se tudi s tem fantom pogovorili in je bilo potem bolje. Včasih rečejo: »Ne bom zraven njega sedel!« Potem ko smo se mi pogovarjali veliko o tem in ugotavljali, zakaj ne, kako ne, potem se je to, sploh v besedah, zmanjšalo. Večkrat smo opazili samo v dejanjih, da so se neromske deklice brez besed vstale in so se mogoče kam drugam presedle. Ampak na drugi strani smo pa tudi opazili po določenem času, kar pa tudi je napredek, da so pa tudi v določenih situacijah iskali z njimi stik in se igrali tiste stvari, ki so*

želeli se z njimi igrat'. Je bilo nekaj takih stvari, ne ravno velik', ampak so jih povabili: »Dej, gremo se to igrat'«, mogoče punce še bolj kot fantje.« (intervju, december 2005).

Učitelji so v anketi razmišljali tudi o tem, kako bi spodbujali boljši odnos med romskimi in neromskimi otroci. Predlagali so rešitve, ki sem jih razdelila v nekaj sklopov:

1. Področje integracije:

- ♦ zgodnje vključevanje čim večjega števila romskih otrok že v vrtec;
- ♦ vsi romski učenci v integriranih oddelkih;
- ♦ z vključevanjem romskih učencev v več interesnih aktivnosti;
- ♦ kvalitetnejše skupno druženje pri dejavnostih, kjer ni večjih razlik v znanju med romskimi in neromskimi učenci (športni, naravoslovni dnevi, kulturni dnevi);
- ♦ predstavitev romskih otrok na področjih, kjer so uspešni; s tem bi neromski otroci opazili njihove sposobnosti;
- ♦ spodbujanje za sodelovanje v skupini in večja "odprtost" romskih učencev;
- ♦ skupna srečanja, druženje;
- ♦ poudarek na kakovostni integraciji.

2. Področje zmanjševanja predsodkov in stereotipov:

- ♦ zmanjševanje predsodkov z lastnim zgledom primernega odnosa učitelja in drugih odraslih ljudi;
- ♦ socialne igre in pogovori v razredu na temo sprejemanja drugačnosti;
- ♦ razblinjanje različnih predsodkov, ki jih neromski učenci prinesejo od doma;
- ♦ spodbujanje pozitivnega odnosa do Romov s strani učiteljev in učencev;
- ♦ skupne delavnice.

3. Področje izobraževanja:

- ♦ poznavanje romskega življenja in kulture;
- ♦ neromski učenci naj bi spoznali njihovo kulturo;
- ♦ vplivanje na zavest staršev neromskih otrok z informiranjem.

4. Drugo:

- ♦ ukrepati proti nestrpnosti, ki iščejo konfliktne situacije;
- ♦ izboljšanje higiene romskih otrok.

Marginalne skupine so velikokrat izpostavljene rasnemu nasilju s strani večinskega prebivalstva ali pa same z nasiljem opozarjajo nase in na svoj položaj v družbi. Romski učenci so pogosto tarča predvsem neverbalnega nasilja s strani neromskih učencev, predvsem zaradi vpliva predsodkov. Romski učenci pa z nasiljem želijo predvsem opozoriti nase v smislu pozornosti, moči in uveljavljanja. Pušnikova (1999: 36) opozarja, da nasilje govori svoj jezik in nam s tem nekaj sporoča.

Olweus (1995: 11) pravi, da o trpinčenju in agresiji med učenci govorimo takrat, kadar je nek učenec v daljšem časovnem obdobju večkrat izpostavljen agresivnemu vedenju oziroma negativnim dejanjem, ki jih je povzročil njegov sovrstnik ali skupina učencev.

Pušnikova (1999: 34) ugotavlja naslednje skupne značilnosti različnih definicij trpinčenja in agresivnega vedenja:

- trpinčenje je nasilje, ki se dogaja dlje časa;
- lahko je verbalno, psihično ali fizično;
- vključuje neravnovesje moči med žrtvijo in napadalcem;
- žrtev se ne more braniti, občuti nemoč in strah.

Ista avtorica (ibid.) tudi navaja, da je ena najpomembnejših otrokovih nalog v procesu socializacije, da se nauči ločevati, kdaj in kje je agresivno vedenje primerno ali varno. Agresivnost namreč ni vedno nujno negativna.

V procesu primarne socializacije romskega otroka le-ta spozna tudi način vedenja in komunikacijo, ki je v danem okolju sprejemljiva in običajna. Romski starši večinoma kaznujejo svojega otroka z udarci ali s kričanjem nanj. Pogovor, kot način reševanja nesoglasij in težav, je redko prisoten. Tako je pri večini romskih otrok opaziti kričanje kot običajen način komunikacije, kar pa je pri neromskih vrstnikih moteč dejavnik in doživljanje nasilja nad njimi. Pogosto kričanje kot nasilje doživljajo tudi učitelji. Če pogledamo iz perspektive okolja, v katerem romski otroci odrasčajo, je to zunanji, neurbani svet travnikov in gozdov, ki omogoča in tudi zahteva glasen način komunikacije.

Učiteljica, ki poučuje tudi romske učence na eni od dolenjskih osnovnih šol, je v pogovoru izjavila: »Zaslediti je verbalno nasilje neromskih učencev, med katerimi je sedaj najbolj pogosta zbadljivka Cigan, ki so je deležni vsi, tudi učenci Neromi. Seveda pa so učenci Romi bolj impulzivni, pa tudi neprimerno glasnejši kot ostali otroci, česar jim ne smemo zameriti.« (neformalni pogovor, marec 2004).

Vzroki nasilja s strani neromskih učencev do romskih so predvsem v nestrpnosti, predsodkih in nesprejemanju drugačnosti. Pogojeni so s stereotipi, ki jih ti učenci prinesejo iz domačega

okolja in slabimi socialnimi relacijami med Neromi in Romi. Stereotipne sodbe so tiste, ki so zakoreninjene v okoljih, kjer Romi živijo in se iz staršev prenašajo na otroke (npr. Romi so slabi, kradejo, umazani, zanemarjeni, lažejo, nočejo delati, z njimi se ne smemo družiti ...). Na drugi strani pa se pojavljajo tudi konkretne negativne izkušnje Neromov z romskim prebivalstvom, največkrat so to kraje. Po zabeleženih podatkih o krajah na šoli Leskovec je večina odkritih kraj storjena s strani romskih učencev. To dejstvo nam pokaže dvojnost kulturnih norm. Večino romskih otrok že od rojstva naprej starši vzgajajo v prepričanju, da je prosjačenje in kraja nekaj sprejemljivega in celo nujnega. Tako morajo že nekateri majhni otroci prosjačiti, brskati po smeteh in krasti. Večkrat se zgodi, da starši svojemu otroku naročijo, kaj mora ukrasti v šoli (največkrat čevlje in oblačila), kar pa otrok v prepričanju, da je to v redu, tudi stori. Ko se takšna kraja odkrije, povzroči negativno reakcijo učitelja, v nasprotju z reakcijo staršev, ki je negativna, če otrok ničesar ne ukrade. Takrat je lahko tudi tepen.

Otrok dobi dvojno sporočilo: v njegovem okolju in družini je kraja sprejemljiva in je kaznovan, če ne krade, v šoli pa kraja ni sprejemljiva in je kaznovan, če krade.

Kaznovanje otroka s fizičnim nasiljem je pri romskih starših sprejemljiv vzorec vedenja. Velikokrat se zgodi, da v šoli ob razgovorih z romskimi starši o njihovem otroku, prosimo, naj ga doma starši ne tepejo, ampak naj se z njim pogovorijo o težavi. V večini primerov se to ne zgodi zaradi nepoznavanja veščin in načinov komunikacije, s katerimi na miren način razrešujemo probleme. Zgodilo se je tudi, da je oče ob razgovoru v pisarni svetovalne delavke fizično napadel svojega otroka, ga vlekel za ušesa in nanj kričal, tako da je morala posredovati tudi učiteljica.

Nekatere oblike fizičnega nasilja so v romskem okolju sprejemljive in nujno potreben vzgojni ukrep, ki ga uporabljajo starši. Pri mnogih romskih otrocih, predvsem mlajših, opazimo, da si zakrijejo obraz, npr. ko se mu približa učiteljica, da bi mu pomagala pri učni snovi. To je refleksna reakcija iz domačega okolja kot zaščita pred nasiljem, največkrat udarcem.

Romski učenci večinoma dosegajo slabši učni uspeh in niso vključeni v različne šolske in obšolske dejavnosti, v katerih bi lahko doživljali uspehe na svojih močnih področjih. Otroci, ki ne doživljajo uspeha, kot pravi Vanček (2002: 81), velikokrat razvijejo agresivne vzorce vedenja. Prisotna je introvertiranost, apatičnost, nizka stopnja aspiracije, strah pred neuspehom.

Izražanje potrebe po pozornosti, dokazovanju in opozarjanju nase romski učenci manifestirajo skozi agresivno vedenje. Na takšen način dosežejo tudi, da je mlajše učence strah romskih

vrstnikov, kar pa jim le še potrjuje stereotipno sodbo, da so Romi le slabi in agresivni. Z nasilnim vedenjem, kot pravi Vanček (2002: 84) otroci želijo prikriti svoje pomanjkljivosti in šibke točke ter tako preusmeriti bistvo težav, ki pa ne izvira iz nasilnega vedenja. Zato je tudi pri romskih učencih še toliko bolj pomembno vzpodbujanje in iskanje tistih močnih področij, kjer lahko doživljajo uspehe.

Na drugi strani je za preprečevanje nasilja in nestrpnosti med neromskimi in romskimi učenci pomembno učenje za socialno pravičnost, sprejemanje in spoštovanje drugačnosti in preseganje predsodkov in stereotipov skozi spoznavanje specifičnosti etnične manjšine, ki živi med nami.

6.8. Pomoč šolske svetovalne službe romskim učencem

Temeljni vzgojno-izobraževalni cilj svetovalne službe v šoli, kot je definiran v Programskih smernicah svetovalne službe v osnovni šoli, je optimalen razvoj otroka, ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo (Zavod RS za šolstvo, 2006: 5).

Vloga šolske svetovalne službe pri vzgoji in izobraževanju romskih učencev ima velik pomen in pripomore k uspešnejšemu šolanju. Delovati mora na vseh področjih, ki vplivajo na uspešnost romskih učencev v šoli in opravljati tudi specifične naloge, ki pri neromskih učencih niso potrebne oziroma v veliko manjši meri. Pri reševanju težav in pomoči otroku je pomembno celostno in sistemsko razumevanje, saj lahko le tako celovito zajamemo problem. Takšna obravnava zajema timski pristop in usmerjenost intervencije k otroku s težavo v socialnem kontekstu, ki težave ustvarja, utrjuje ali povečuje.

Pečjakova (2004: 39-43) opredeljuje temeljna načela svetovalnega dela, ki predstavljajo osnovno orientacijo za profesionalno opravljanje svetovalnega dela v vrtcih in šolah:

- *načelo strokovnosti* (svetovalni delavci morajo delo opravljati v skladu s strokovnimi spoznanji in strokovno etičnimi načeli, še posebej zato, ker gre za otroka, ki je najšibkejši in najbolj ranljiv udeleženec v šoli);
- *načelo strokovne avtonomnosti* (v strokovnem pogledu je svetovalna služba pri svojem delu avtonomna, dolžna je posredovati korektna strokovna mnenja);
- *načelo aktualnosti* (svetovalna služba mora upoštevati specifičnosti posamezne šole in izhajati iz potreb šole, posameznikov, oddelka ipd.);

- *načelo razvojne usmerjenosti* (delo svetovalne službe mora biti usmerjeno v optimalni razvoj otroka in hkrati v razvoj šole kot celote);
- *načelo celostnega pristopa* (svetovalna služba mora pri svojem delu vedno upoštevati posameznika kot osebnost v celoti in posameznika kot del ožjega in širšega socialnega okolja);
- *načelo sodelovalnosti in nekonfliktnosti na odnosni ravni* (gre za svetovalni odnos, ki je naravnan sodelovalno in je sposoben sodelovanje tudi vzdrževati ter razvijati; svetovalno delo v konfliktnem odnosu ni možno);
- *načelo interdisciplinarnosti ter strokovnega sodelovanja in povezovanja* (delo svetovalne službe je najbolj učinkovito, kadar jo sestavlja tim različnih strokovnjakov; pomembno je povezovanje z zunanjimi ustanovami);
- *načelo strokovnega spopolnjevanja*;
- *načelo samoevalvacije*;
- *načelo fleksibilnega ravnotežja med tremi osnovnimi vrstami dejavnosti svetovalne službe*: dejavnosti pomoči, razvojne in preventivne dejavnosti, dejavnosti načrtovanja in evalvacije.

Ko govorimo o tem, da so otroci v vrtcu in šoli najšibkejši in najbolj ranljivi udeleženci, tu poseben položaj zavzemajo romski otroci, ki so v poziciji ranljivosti in šibkosti dvojno depriviligirani. Zato je pri svetovalnem delu potrebna večja senzibilnost pri prepoznavanju in pomoči specifičnih težav in potreb romskih učencev. Pri tem pa je pomembno strokovno etično delovanje. Prav tako mora svetovalna služba izhajati iz potreb otrok, tako romskih, ki potrebujejo specifično pomoč kot obliko pozitivne diskriminacije, kot tudi neromskih. Pri tem mora upoštevati kulturno specifično okolje in način življenja, iz katerega izhajajo romski učenci. Pomembno je, da se potrebe in težave romskih otrok ne posplošujejo, ker tudi med njimi obstajajo razlike v znanju in drugih socialnih veščinah. Posploševanje njihovih potreb in težav je posledica stereotipnih sodb o romski populaciji in naše subjektivne vednosti o Romih ter pomeni ohranjanje negativne samopodobe romskih otrok. Evidentno je, da v takšnem položaju romski otroci težje napredujejo v znanju in drugih učnih in socialnih veščinah. Preseganje stereotipnih sodb o romski populaciji omogoča svetovalni delavki ali delavcu vzpostavitev dobrega odnosa z romsko populacijo, kar je prvi pogoj za uspešno svetovalno delo. Gre tudi za sprejemanje kulturno specifičnih vedenj in delovanje v smeri antirasizma na ravni celotne šole tako pri delu z učenci kot pri sodelovanju in pomoči učiteljem.

Lena Dominelli (1995: 182) opozarja, da je v socialno delo potrebno čimprej vključiti antirasistične perspektive, katerim je skupno prizadevanje za odpravo rasizma. Poudarja tudi, da je rasizem družbeni konstrukt, kjer se pripisujejo negativne vrednosti določenim biološkim in kulturnim značilnostim, ki pripadajo določeni skupini ljudi in pripisovanje pozitivnih lastnosti drugim.

Delovanje v smeri antirasističnih perspektiv pozitivno vpliva na vzdušje na celotni šoli. Tako se lahko vzpostavljajo dobri medsebojni odnosi med romskimi in neromskimi učenci ter učitelji. V ta proces je nujno vključevati tudi starše. S tem se izboljšujejo socialni odnosi med Romi in Neromi, spreminjajo subjektivne vednosti o romski populaciji ter presegajo stereotipne sodbe.

Šolsko svetovalno delo (Resman, 1999: 70-71) vsebuje tri poglavitne elemente:

- svetovanje (neposreden način pomoči učencem; pomoč, katere fokus je usmerjen na reševanje problemov in vprašanj, s katerimi se učenci neposredno obračajo na svetovalnega delavca);
- posvetovanje (pomeni sodelovanje s »tretjo stranko«, s starši, učitelji, vodstvom šole in drugimi, ki jim je v ospredju skrb za otroka; svetovalni delavec se z njimi stalno posvetuje, jim pomaga v razmišljanju, reševanju problemov, pomaga pri osvajanju znanj, veščin in sposobnosti, spoznavanja učencev in pri vodenju učnega procesa);
- koordinacija (proces, pri katerem svetovalec prevzema pobudo pri upravljanju in vodenju posameznih aktivnosti, vezanih na rast, razvoj, življenje in delo posameznikov ali skupin učencev; svetovalni delavec je v vlogi iniciatorja sprememb, sodelovanje v teamih in projektih, ki zadevajo izobraževalne programe učiteljev ali staršev; poleg dejavnosti znotraj institucije, se koordinacija omejuje tudi na take, ki se pojavljajo med šolo in lokalnimi skupnostmi).

Pomembno je, da nekdo opravlja tudi vez (most) med manjšinsko in večinsko kulturo. To je nekdo, ki mu starši zaupajo in na katerega se lahko obrnejo po pomoč. Dobro je, da je to človek, ki pozna življenje in jezik socialnega okolja in kulture, iz katere otrok izhaja. To mu povečuje občutljivost za potrebe in oblikovanje varnega šolskega prostora. Pomembno vlogo tu odigrajo svetovalni delavci na šoli (Resman: 2003: 71).

Socialno, svetovalno delo z romskimi učenci mora biti v prvi vrsti antirasistično in presegati ustaljeno stereotipno podobo o Romih. Dominelli (1995) definira antirasistično socialno delo kot pozorno na strukturne neenakosti, ki jih vzdržuje rasizem. Temelji na bolj senzibilnih

storitvah, ki so skladne s potrebami ljudmi glede na njihov družbeni in socialni položaj, in na procesih krepitve moči uporabnikov, s katerimi zmanjša negativne posledice družbenega razlikovanja.

7. SKLEPI IN PREDLOGI – PREDLOGI O METODAH DELA V ŠOLSKI SVETOVALNI SLUŽBI

Bivalne razmere, v katerih odrašča romski otrok, so zelo slabe, komunalno še neurejene. Prostor, kjer živijo, je zamejen in vanj ne vstopi kdorkoli. Je prostorsko ločen od ostalega, večinskega prebivalstva. Velik delež Romov je slabo pismenih ali nepismenih, z nedokončanimi štirimi razredi osnovne šole in brezposelnih. Opravljajo le priložnostna sezonska dela, le najbolj enostavna. Tako lahko ocenimo, da so Romi družbena skupina, ki jo prizadene revščina. Revščina vpliva tudi na izobraževanje otrok, posledično imajo ti več učnih težav.

Ženska ima v romski skupnosti poseben status in opravlja predvsem reproduktivno vlogo ter skrb za otroke, moža in gospodinjstvo. Romski moški je tisti, ki k hiši prinaša denar in skrbi za »posek«. Otroci praviloma odraščajo v številčnejših družinah. Starejši otroci velikokrat prevzemajo vlogo skrbi za mlajše. Njihova primarna socializacija poteka večji del v romskem naselju, stikov z zunanjim svetom in neromskimi otroki praviloma nimajo, z redkimi izjemami tistih otrok, ki obiskujejo vrtec. V času primarne socializacije je za starše najpomembnejša naloga skrb za otroka v smislu zagotavljanja fizioloških potreb in zaščite pred »tujim, neromskim« okoljem. Romski otroci so od rojstva naprej vključeni v vsa dogajanja v družini in na ta način že zelo zgodaj spoznavajo delovanje sveta odraslih. Že kot dojenčki so vseskozi v telesnem stiku z mamo in kamorkoli se odpravi ona, so z njo. Igrač, barvic, knjižic, kot jih imajo in poznajo neromski otroci, romski praviloma niso deležni. Igrajo se s preprostimi igračami iz narave in večino časa tudi preživijo zunaj. Poglavitna skrb staršev je skrb za varnost svojih otrok. Varnost jim lahko zagotovijo le s stalno prisotnostjo starša ob otroku ali z zaupanjem v drugo, pogosto neromsko osebo (učitelj).

Večina romskih otrok ne obiskuje vrtca. Poglavitni razlog s strani romskih staršev je dejstvo, da se jim zdi otrok še premajhen. Mama zelo težko prepusti majhnega otroka tujim ljudem in instituciji, ker meni, da otrok potrebuje le njo in mu le ona lahko nudi vse potrebno za njegovo odraščanje. Tu nastaja nenehen konflikt med mnenjem neromskega prebivalstva, ki

opozarja, da neobiskovanje vrteca pomeni »hendikep« v primarni socializaciji romskega otroka in med Romi, v očeh katerih je tako majhen otrok »hendikepiran« med neznanci, tujci, kjer se ne počuti varno.

Ob vstopu v šolo prvič doživi resnejši stik s širšim družbenim okoljem, bistveno drugačnim od njegovega običajnega. Pokažejo se razlike iz primarne socializacije otrok iz romskih in neromskih družin, predvsem v načinu komunikacije, jeziku, prehranjevanju, osnovnih higienskih navadah, oblačenju, poznavanju osnovnih življenjskih pojmov in navad. Učni načrti in vzgojno izobraževalno delo ni prilagojeno omenjenim razlikam v smislu pozitivne diskriminacije. Tu so učitelji prepuščeni lastni iznajdljivosti in volji za prilagajanje in približevanje učnih vsebin romskim učencem. Zaradi vseh razlik in pogosto diskriminatornega obnašanja neromskih otrok do romskih, se le-ti v šoli počutijo slabo, družijo se izključno med seboj, veliko izostajajo od pouka, imajo zelo slabo samopodobo in pogosto izkazujejo agresivno obnašanje. S tem projicirajo svojo nemoč in postanejo opaženi. Pomembno dejstvo je tudi dvojnost kulturnih norm, ki se kaže v različnosti vrednot, ki jih otroku privzgojijo starši in nasprotovanju tem vrednotam s strani večinskega prebivalstva (prosjačenje, kraje, oblike kaznovanja otrok, komunikacija ipd.). Romski otrok je zaradi dvojnosti pravil in vrednot, ki veljajo v romskem in neromskem okolju, zmeden. Delavci šole in neromski učenci se teh razlik pogosto ne zavedajo, kar še pogloblja nestrpnost.

V OŠ Leskovec pri Krškem je bilo skozi vso zgodovino šolanja romskih otrok preizkušenih več modelov vzgojno-izobraževalnega dela: samostojni romski oddelki, integracija romskih otrok v redne oddelke in oblika delne integracije. Vsak od omenjenih modelov ima svoje prednosti in slabosti, izvajanje posameznega modela pa je bilo odvisno predvsem od navodil in podpore ministrstva. Za uspešno integracijo bi bilo potrebno poleg upoštevanja kulturnik razlik tudi manjše število otrok v razredu, usposabljanje učiteljev s specifičnimi znanji za delo z romskimi učenci, veliko več dodatne strokovne pomoči v razredu in bolj fleksibilen ter prijazen učni program za romske učence.

Tancer (2003: 74) ugotavlja, da večina romskih učencev sklene svojo šolsko obveznost z nepopolno osnovno šolo. To pa je kasneje dodatna ovira pri iskanju zaposlitve in vključevanju v delovni proces. *»Obremenjeni s preteklostjo, siromaštvom, družbeno deprivacijo, socialnim deficitom in odrinjeni na družbeno obrobje mladi Romi v šolskih klopih doživljajo več neuspehov kot uspehov, šolske travme jim odvzemajo pogum in voljo do učnega dela.«* (ibid.).

Šolska svetovalna služba je pomemben dejavnik pri izobraževanju romskih otrok, saj je poleg strokovne pomoči tudi pomembna vez med romskimi starši, učenci in učitelji.

Prvi pogoj za uspešno delo je poznavanje razmer v romskih okoljih, poznavanje njihovih specifičnih kulturnih praks, načina življenja in vrednot. To znanje se lahko pridobi le s stiki z romskim prebivalstvom in neformalnimi pogovori z njimi. S tem pa se lahko vzpostavi dober odnos, ki je najpomembnejši pogoj za uspešno delo:

- *delo z učenci*: Individualno svetovanje, reševanje konfliktov, podpora ob stiskah in težavah, učenje socialnih veščin v različnih delavnicah, organizacija in sodelovanje pri naravoslovnih dneh in drugih dejavnostih.

- *pomoč pri materialnih zadevah*: Na začetku šolskega leta je potrebno poskrbeti za vse šolske potrebščine za romske učence. Praviloma jih starši sami ne kupijo, ker nekaterim to ni pomembno, potrebščine so zelo drage in med vsemi različnimi učbeniki in ostalimi pripomočki se težko znajdejo in nabavijo napačne. Zato se organizacija nakupov potrebščin opravi v šoli. Majhen delež denarnih sredstev prispevajo starši, ostalo pa šola iz materialnih sredstev, ki jih ministrstvo nameni romskim učencem. Pri različnih šolskih dejavnostih je velikokrat potrebno učencem priskrbeti primerna obuvala in obleko (npr. naravoslovni in športni dnevi), prav tako tudi poskrbeti za denarna sredstva.

- *sodelovanje z učitelji*: Sodelovanje med učitelji in svetovalno službo je zelo pomembno. Svetovalna delavka lahko s svojimi informacijami, ugotovitvami in spoznanji pomaga učitelju razumeti otroka s tistih vidikov, ki so učitelju nedostopni, in s tistimi tehnikami, za katere učitelj nima niti časa niti ni usposobljen zanje. Tako svetovalna delavka učitelja informira o posebnostih učenčevega družinskega življenja, njegovem zadržanju v socialnih situacijah zunaj šole in o drugih posebnostih otroka, ki jih ni mogoče opaziti ali ugotavljati v oddelčni situaciji (Resman, 1999: 149). Tako so pri romskih otrocih pomembna opažanja in informacije, ki jih svetovalna delavka dobi na terenu, v romski družini. Poleg tega je zelo pomembna strokovna pomoč učitelju ob specifičnih težavah, ki se pojavljajo pri delu z romskimi učenci.

- *sodelovanje z romskimi starši*: Čačinovičeva (1999: 176) opozarja na posebno nalogo svetovalne službe, katera naj prispeva k temu, da nihče od staršev ne bo izključen. Na novo definiran in poudarjen pomen sodelovanja med starši in šolo odpira vprašanje, koliko in kateri starši se čutijo nagovorjeni. Šola mora vsem staršem zagotoviti, da bodo potencialni udeleženci v šolski skupnosti. Zato je pomembno najti drugačne možnosti sodelovanja z

romskimi starši, če le ti ne pridejo v šolo iz različnih osebnih razlogov (lastne slabe izkušnje z izobraževanjem, ne čutijo potrebe, ne vidijo smisla v izobraževanju ...). Pomemben element sodelovanja med svetovalno službo in romskimi starši je delo na tem, da bi romski starši uvideli cilj in pomen izobraževanja za svoje otroke. Zato je pomemben stalen stik z romskim naseljem. Žal še vedno veliko staršev ne prihaja na govorilne ure in na razgovore v šolo, zato mora svetovalna delavka sama na dom k staršem. V zadnjih letih pa je vendarle opazen napredek in nekaj staršev pride v šolo, če so o tem obveščeni. Svetovalna delavka se poleg obiskov odpravi v naselje tudi v primeru, če nekega otroka dlje časa ni v šolo.

- *skrb za zdravje in sodelovanje z zdravstveno službo*: Romski starši večinoma ne poskrbijo za obvezna cepljenja svojih otrok. Prva obvezna cepljenja tako opravijo, ko otroci pričnejo obiskovati šolo. Socialna delavka se povezuje z zdravstveno službo in poskrbi za redno opravljena cepljenja. Tudi za zdravstvene težave romskih otrok mora v veliki meri poskrbeti socialna delavka. Starši največkrat svojih otrok ne napotijo na zdravniške preglede, tudi ob boleznih in poškodbah ne. Poškodbe (zvini, hude opekline, rane) so pri romskih otrocih pogoste, vendar kljub temu, da nastanejo v domačem okolju, za zdravljenje poskrbi največkrat socialna delavka, ki otroke odpelje k zdravniku.

- *sodelovanje z zunanjimi institucijami*: Gre predvsem za sodelovanje s centrom za socialno delo, zdravstveno službo, različnimi institucijami, ki izvajajo programe ali se ukvarjajo z romskimi vprašanji (Pedagoški institut, Urad za narodnosti, društva).

Prvi pogoj za uspešno delo je poznavanje razmer v romskih okoljih, poznavanje njihovih specifičnih kulturnih praks, načina življenja in vrednot. To znanje se lahko pridobi le s stiki z romskim prebivalstvom in neformalnih pogovorih z njimi. S tem pa se lahko vzpostavi dober odnos, ki je najpomembnejši pogoj za uspešno delo.

Šolska svetovalna delavka mora biti prva vez in komunikacija med Romi, njihovim domačim okoljem in šolo. Zelo pomembno je redno vzpostavljanje stika, predvsem z obiskovanjem romskih naselij, pomočjo učiteljem pri vzpostavljanju tega stika in delo na tem, da bi romski starši sami prihajali v šolo. Pomemben koncept je antirasistično delovanje s poudarkom na pozitivni diskriminaciji. Urhova (2007:102) poudarja, da praksa socialnega dela pogosto temelji na tradicionalnih vrednotah in modelih. Socialno delo, ki upošteva etničnost, vključuje tudi popolno udeležbo uporabnikov, vse od začetka prepoznavanja težav do končne ocene opravljenega dela.

Škodljivo je gojenje in spodbujanje stereotipa o zmanjšanih intelektualnih sposobnostih vseh romskih učencev. Pomembna je krepitev samospoštovanja otrok, sprejemanje in poudarjanje vrednot kulturnih posebnosti romskih otrok in graditev socialnih odnosov na vseh relacijah (med romskimi otroki, med romskimi in neromskimi otroki, med svetovalno službo in starši ter učitelji). Razumeti moramo njihove specifične kulturne obrazce (zgodnje ustvarjanje družine, specifične socialne in vzgojne relacije v romski družini) in ne ustvarjati konstrukta »vsega slabega«. Posamezne specifike romske populacije moramo gledati v širšem socialnem in kulturnem kontekstu ter vzpodbujati pozitivne in opozarjati na škodljive načine ravnanja. Prav tako je pomembno vzpodbujanje romskih otrok in njihovih staršev k lastni participaciji in sodelovanju in udeležbi pri načrtovanju in izvajanju vzgojno izobraževalnega in svetovalnega dela v šoli.

Izobraževalni sistem je naravnani v smeri pričakovanja aktivnega govora slovenskega jezika, kar se pričakuje tudi od romskih otrok, posledično pa naj bi z istim tempom obvladovali učne vsebine kot učenci večinske populacije. Učni programi ne vsebujejo vsebin, ki bi se nanašale na elemente romske kulture, jezika in tradicije, kar vzbuja občutek prikrajšanosti. Učitelji in svetovalni delavci lahko sicer z lastnim interesom tudi poiščejo in vključijo te vsebine v vzgojno- izobraževalno ter svetovalno delo z otroci.

Zaradi kulturnih posebnosti je svetovalno delo z Romi v osnovni šoli usmerjeno tudi v terensko delo, obiske v romskih naseljih, delo na vzpostavljanju odnosa in sodelovanja med starši in šolo ter izvajanje dela v smeri učenja socialnih veščin na samem terenu.

Za uspeh sta pomembni sodelovanje in aktivna udeležba vseh akterjev, romskih in neromskih staršev in otrok, učiteljev, svetovalnih delavcev in zunanjih institucij.

8. VIRI IN LITERATURA

1. **Acković**, Dragoljub (2007): Anticiganizem kot oblika ekstremizma.V: G. Bačič (ur.), *Romski zbornik X*. Murska Sobota: Zveza Romov Slovenije.
2. **Aničič**, Klavdija; **Lešnik**, Doroteja; **Plaz** Maja, **Veselič**, Špela; **Vanček**, Nataša (2002): *Nasilje, nenasilje: priročnik za učiteljice, učitelje, svetovalne službe in vodstva šol*. Ljubljana: i2.
3. **Avsec**, Tatjana (1999): *Romski otrok. Različnim otrokom enake možnosti*. Ljubljana: ZPMS.
4. **Bergman**, Peter in **Luckman**, Thomas (1988): *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: CZ.
5. **Biro**, Anna Maria (2001): *Diversity in action*. Budapest: Open Society Institute.
6. **Brizani**, Imer (2000): *Le ostanite – Romi gredo!* Celovec: Mohorjeva družbe.
7. **Čaćinovič Vogrinčič**, Gabi (1998): *Psihologija družine*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
8. **Čufer**, Andreja (1997): Ženske v razmerju do prostora in družbe, *Socialno delo*, 36, 5-6: 347-8. 8.
9. **Divjak**, Milan (1998): *Šola in človekove pravice*. Ljubljana: Informacijsko dokumentacijski center Sveta Evrope pri NUK.
10. **Dominelli**, Lena (1995): Anti-racist perspectives in European Social Work. V: Lešnik, B. (ur.), *Perspectives in Social Work*. Ljubljana: University of Ljubljana School of social Work.
11. **Dominelli**, Lena, **Lorenz**, Walter., **Soydan**, Haluk. (2001): *Beyond Racial Divides*. Burlington: Ashgate Publishing Company.
12. **Dragoš**, Srečo in **Leskošek**, Vesna (2003): *Družbena neenakost in socialni kapital*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
13. **Erjavec**, Karmen; **Hrvatini**, Sandra in **Kelbl**, Barbara. (2000): *Mi o Romih*. Ljubljana: Open Society Institute.
14. **Flander**, Benjamin (2004): *Pozitivna diskriminacija*. Ljubljana: FDV.

15. **Fraser**, Angus (1995): *The Gypsies*. Brasil Blackwell.
16. **Freud**, Sigmund (2001): *Nelagodje v kulturi*. Ljubljana: Gyrus.
17. **Horvat**, Jožek (2003): Romi na Slovenskem. V: Klopčič,V.(ur.), *Evropa, Slovenija in Romi, zbornik referatov na mednarodni konferenci v Ljubljani*. Ljubljana: INV.
18. **Hrženjak**, Majda (2002): *Zgodovinski, kulturni in družbeni vidiki vključevanja romskih otrok v slovenske vrtce*. Socialna pedagogika 1, str.83-96.
19. **Giddens**, Anthony (1997): *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
20. **Glaser**, Barney (2005): *The grounded theory perspective III: theoretical coding*. Mill Valey: Sociology Press.
21. **Goffman**, Erving (1997): *The Goffman reader*. Oxford: Blackwell.
22. **Grebenc**, Vera (2003): Etnografski zemljevid heroinske krize. V: *Družbena gibanja in civilna družba danes /Slovensko sociološko srečanje 2003*, Ljubljana : Slovensko sociološko društvo.
23. **Janko Spreizer**, Alenka (1997): *Izobraževanje in strategije pismenosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, magistrsko delo.
24. **Janko Spreizer**, Alenka (2002): *Vedel sem, da sem Cigan – rodil sem se kot Rom*. Ljubljana: ISH.
25. **Kiddle**, Cathy (1999): *Traveller children: a voice for themselves*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
26. **Kleibencetl**, Janko (2004): *Del tuha, Romski pozdrav*. Murska Sobota: Franc-Franc.
27. **Klinar**, Peter (1991): Romi med revščino in etnično depriviligiranostjo. *Razprave in gradivo*, 25, 24-35. Ljubljana: INV.
28. **Klopčič**, Vera (2003): Roma in New Europe/Decade for the Integration of Roma People. V: Klopčič,V.(ur.), *Evropa, Slovenija in Romi: zbornik referatov na mednarodni konferenci v Ljubljani*. Ljubljana: INV.
29. **Kobal-Grum**, Darja (2000): *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
30. **Kobal**, Darja (2002): Osebnost in proces individualizacije v predšolski vzgoji. *Educa*, X, 3:36-42

31. **Košak Babuder**, Milena (2002): Vpliv revščine na otrokov psihofizični razvoj in učno uspešnost. *Defektologica Slovenica*, 10,3:63-73.
32. **Komac**, Miran (1999): *Varstvo narodnih skupnosti v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: INV.
33. **Krek**, Janez in **Vogrinc**, Jože (2005): Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno depriviligiranih družin. *Sodobna pedagogika*, št. 56, 2: 118-139.
34. **Lackova**, Ilona (2000): *A false dawn*. Gypsy research Centre and Univerity of Hertfordshire Press.
35. **Lakota**, Emina (2000): *Svet Evrope in zaščita romske skupnosti*. Diplomsko delo. Ljubljana:FDV
36. **Leskošek**, Vesna (2002): *Zavrnjena tradicija*. Ljubljana: Založba/*cf.
37. **Lukšič – Hacin**, Marina (1999): *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: ZRC SAZU.
38. **Macura-Milovanović**, Sunčica (2006): *Otroci iz Deponije*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
39. **Mesec**, Blaž (1997): *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: VŠSD.
40. **Mesec**, Blaž (2007): *Metodologija raziskovanja v socialnem delu II: študijsko gradivo*. Ljubljana: FSD.
41. **Musek**, Janek (1993): *Znanstvena podoba osebnosti*. Ljubljana: Educy.
42. **Notar**, Uroš (2004): *Razmišljanja o revščini:še posebno tisti v Sloveniji*. Domžale: Društvo Prokonto.
43. **Obreza**, Janez (2003): Romi v slovenskem pravnem redu in njihova politična participacija na lokalni ravni v luči predvidenih zakonskih sprememb. V: Klopčič (ur.): *Evropa, Slovenija in Romi: zbornik referatov na mednarodni konferenci v Ljubljani*. Ljubljana: INV.
44. **Okley**, Judith (1996): *Own or Other culture*. London and New York: Routledge.
45. **Olweus**, Dan (1995): *Trpinčenje med učenci:kaj vemo in kaj lahko naredimo*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

46. **Pečjak**, Sonja (2004): *Šolsko psihološko svetovanje*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
47. **Petrova**, D. (ur.) (2000): *Roma rights*. Budapest: European Roma Rights Center.
48. **Pušnik**, Mojca (1999): *Vrstniško nasilje v šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
49. **Resman**, Metod (2003): Strokovnoetične plati integracije/inkluzije, *Šolsko svetovalno delo*, VIII, 3-4: 15-25.
50. **Rommelspacher**, Birgit (2003): Socialno delo in človekove pravice, *Socialno delo*, 42, 4-5: 205-209.
51. **Schmidt**, Tone (2003): Stabilizacija / integracija, *Socialno delo*, 42, 4-5: 311-319.
52. **Skalar**, Vinko (1999): *Ali so drugačni otroci res enakopravni? Različnim otrokom enake možnosti*. Ljubljana: ZPMS.
53. **Skyner**, Robin, Cleese, John (1994): *Družine in kako v njih preživeti*. Ljubljana: Tangram.
54. **Stewart**, Michael (1997): *The time of the Gypsies*. Oxford: Westview Press.
55. **Štrukelj**, Pavla (2004): *Tisočletne podobe nemirnih nomadov*. Ljubljana: Družina.
56. **Tancer**, Mladen (2003): Izobraževanje Romov v Sloveniji. V: V. Klopčič, M. Polzer (ur.), *Evropa, Slovenija in Romi: zbornik referatov na mednarodni konferenci v Ljubljani*. Ljubljana: INV.
57. **Tomori**, Martina (1994): *Knjiga o družini*. Ljubljana: EWO.
58. **Tong**, Diane (1998): *Gypsies: An Interdisciplinary reader*. London: Garland Publishing.
59. **Ule**, Mirjana (1999): *Predsodki in diskriminacije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
60. **Ule**, Mirjana (2004): *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
61. **Urh**, Špela in **Žnidarec**, Simona (2007): Ethnically sensitive social work with Roma. V: Zaviršek, D.; Zorn, J.; Rihter, L. in Žnidarec, S. (ur.), *Ethnicity in Eastern Europe*, 83-103. Ljubljana: FSD.
62. **Urh**, Špela (2008): The development of an ethnically sensitive approach in social work in Slovenia. *European journal of social work*. (11): 117-129.

63. **Urh**, Špela in **Žnidarec**, Simona (2005): Izključujoči mehanizmi vključevanja Romov. V: Autor,S., Kuhar, R. (ur.), *Če ne boš priden, te bomo dali Slovencem. Poročilo za spremljanje nestrpnosti 04*. Ljubljana: Mirovni Inštitut.
64. **Urh**, Špela (2006): Socialna izključenost Romov v Beli Krajini. *Socialno delo*, 45, 1-2: 41-49.
65. **Urh**, Špela (2007): Preseganje institucionalnega, kulturnega in osebnega rasizma v socialnem delu. *Socialno delo*, 46, 4-5: 233-237.
66. **Vogrinc**, Janez (2008): Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
67. **Woolfolk**, Anita (2002): *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
68. **Zaviršek**, Darja (1994): *Ženske in duševno zdravje*. Ljubljana: VŠSD.
69. **Zaviršek**, Darja (2000): *Hendikep kot kulturna travma*. Ljubljana: Založba/*cf.
70. **Zaviršek**, Darja in **Škerjanc**, Jelka (2000): Analiza položaja izključenih družbenih skupin v Sloveniji in predlogi za zmanjšanje njihove izključenosti v sistemu socialnega varstva. *Socialno delo*, št. 39, 6: 387-419.
71. **Zaviršek**, Darja (2003): Notranja nasprotja socialnega dela pri uresničevanju človekovih pravic v postmodernih družbah, *Socialno delo*, 42, 4-5: 219-229.
72. **Zavod RS za šolstvo in šport**: *Programske smernice svetovalne službe v osnovni šoli*. Ljubljana: 2006.
73. **Zorn**, Jelka. (2003): Antirasistična perspektiva v socialnem delu. *Socialno delo*, št. 42, 4-5: 303-309.
74. **Zupančič**, Maja (1999) (ur.) *Razvojnopsihološke značilnosti različno starih otrok ob vstopu v šolo*. Ljubljana: Založba Ljubljana.
75. **Zupančič**, J (2003): Romska vprašanja v luči prostorskih odnosov. V: V. Klopčič, M. Polzer (ur.), *Evropa, Slovenija in Romi: zbornik referatov na mednarodni konferenci v Ljubljani*. Ljubljana: INV.
76. **Žigon**, Zvone (1998). *Otroci dveh domovin*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center SAZU.

77. **Žnidarec Demšar**, Simona in **Urh**, Špela (2005): Socialno delo z Romi. *Socialno delo*, št. 44, 4-5: 325-331.
78. **Žnidaršič**, Darja (2002): Otrok s težavami v socialni integraciji. *Educa*, št. 11, 3: 5-16.

PRAVNI AKTI

1. Konvencija o otrokovih pravicah. Ur.l. RS-MP št.9/1992
2. Evropska konvencija o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin. Ur.l. RS št.7/94
3. Ustava RS. Ur.l. RS št. 33/1991-I, 42/1997, 66/2000, 24/2003, 69/2004, 68/2006.
4. Zakon o knjižničarstvu. Ur.l. RS št. 87/2001, 96/2002 (20. oktober 2007)
5. Zakon o lokalni samoupravi. Ur.l. RS št. 94/2007 (15. oktober 2007).
6. Zakon o lokalnih volitvah. Ur.l. RS št. 94/2007 (20. oktober 2007).
7. Zakon o medijih. Ur.l. RS št. 110/2006, 36/2008 (17. november 2008).
8. Zakon o RTV. Ur.l. RS št.18/1994, 22/1999, 102/99, 113/2000, 35/2001
(10. september 2006).
9. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Ur.l. RS št. 16/2007, 101/2007, 36/2008 (17. november 2008).
10. Zakon o osnovni šoli. Ur.l. RS št. 81/2006 (15. oktober 2007).
11. Zakon o spodbujanju skladnega regionalnega razvoja. Ur.l. RS št. 60/1999, 56/2003, 83/2003, 93/2005 (10. avgust 2007).
12. Zakon o vrtcih. Ur.l. RS št. 100/2005, 25/2008 (17. november 2008).
13. Ustava RS Ur.l. RS št. 33/91-I, 42/97, 66/00, 24/03.

DRUGI VIRI

1. Izvajanje strategije socialnega vključevanja s poročilom o uresničevanju programa boja proti revščini in socialni izključenosti. (2002). Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve.
2. Navodila za prilagajanje programa OŠ za romske učence. (1992). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
3. Navodila za prilagajanje programa OŠ za romske učence. (1993). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
4. Opis del in nalog romskega asistenta. Predstavitev projekta na OŠ Leskovec s strani Pedagoškega inštituta, Razvojno-raziskovalnega centra pedagoških iniciativ Korak za korakom.
5. Poročilo o integraciji romskih otrok v vrtcu. (2004). Interno gradivo OŠ Leskovec.
6. Programske smernice svetovalne službe v osnovni šoli. Zavod za šolstvo in šport. Ljubljana: 2006.
7. Projekt Vzgoja in izobraževanje romskih učencev v OŠ: navodila osnovnim šolam. (1993). Ljubljana: ministrstvo za šolstvo in šport.
8. Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji- predlog delovne skupine (2004).
9. Šolska kronika. Interno gradivo OŠ Leskovec pri Krškem.
10. Vzgoja in izobraževanje romskih otrok: priporočila Ministrstva za šolstvo in šport. (1994).
11. Vzgojno- izobraževalno delo z romskimi učenci- zbornik. (2003). Interno gradivo OŠ Leskovec s posveta o Vzgojno-izobraževalnem delu z romskimi učenci.

INTERNETNE STRANI

1. European Roma Rights Centre. Dostopno prek: <http://www.errc.org> (14.9.2008).
2. Urad za narodnosti RS. Dostopno prek: <http://www.uvn.gov.si> (1.9.2006).
3. Pedagoški inštitut-program korak za korakom. Dostopno prek: <http://www.pedagoski-institut.si/kzk/korakzakorakom.htm> (3.6.2005).
4. Ministrstvo za šolstvo in šport. Pomoč romskim učencem. Dostopno prek: <http://www.mszs.si/slo/solstvo/razvoj-solstva/enake-moznosti/romi.asp> (15.7.2005).
5. Portal Evropske Unije. Dostopno prek: <http://www.europa.eu.int> (14.9.2008)

9. PRILOGE

1. Kerinov Grm- pogled iz zraka.
2. Šolska spisa dveh romskih učenk o počutju v rzredu.
3. Navodila za prilagajanje programa OŠ za romske učence. (1992). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
4. Navodila za prilagajanje programa OŠ za romske učence. (1993). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

