

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Tina Koščak

Počutje romskih otrok v osnovni šoli v Grosupljem

Magistrsko delo

Ljubljana, 2015

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Tina Koščak

Mentor: red. prof. Mitja Velikonja

Počutje romskih otrok v osnovni šoli v Grosupljem

Magistrsko delo

Ljubljana, 2015

HVALA

red. prof. Mitju Velikonji za spodbudo, hitre odzive ter komentarje.

mojemu partnerju Gašperju, staršema Tatjani in Darku, sestri Darji ter bratu Klemenu, partnerjevi družini, prijateljem, sodelavkam ter vsem ostalim, ki ste me podpirali ter spodbujali tako na strokovni kot osebni poti mojega življenja.

Počutje romskih otrok v osnovni šoli v Grosupljem

V magistrski nalogi sem raziskala, kako se romski učenci počutijo v osnovni šoli v Grosupljem. Skozi njihovo perspektivo sem ugotavljala, da se vidiki stigmatizacije zaradi etnične pripadnosti odražajo v vsakodnevnih odnosih med romskimi ter neromskimi sovrstniki. V nalogi sem nadalje raziskala, kako stigmatizacija vpliva na oblikovanje identitete posameznika. Razumevanje procesa oblikovanja identitete sem opisala z vidika interakcionističnih teorij, ki zagovarjajo tezo, da se identiteta oblikuje v ravnotežju med socialno in osebno identiteto (glej Nastran Ule 2000) ter na podlagi kontrastov ter ločnic (glej Barth 1969). Preko tovrstnega procesa »drugačenja« (glej Levinson 2005) se vzpostavljajo meje do Drugih, ki jih večinsko okolje prepozna kot kategorično drugačne, kar vodi v diskriminatorne prakse. Ko se pripadnik romske etnične skupine znajde v okolju, ki ga večinoma ne sprejema, a ga hkrati skuša predruščiti in vklopiti v delovanje večine, se začne posluževati različnih strategij upravljanja stigme (glej Goffman 1963). Preko analize opazovanja z udeležbo ter analize intervjujev sem prišla do ugotovitev, da se romski učenci v izobraževalnem sistemu večinskega prebivalstva ne počutijo dobro ter imajo izredno malo priložnosti za oblikovanje pozitivne samopodobe v šolskem okolju.

Ključne besede: pripadniki romske etnične manjšine, stigmatizacija, počutje romskega učenca v osnovni šoli, proces oblikovanja identitete

Being Roma child in elementary school in Grosuplje

In my masters I researched what is it like for Roma children in primary school of Grosuplje. Through their perspective I saw stigmatisation due to ethnicity being reflected in everyday relations between Roma and Non-roma peers. I researched how stigmatisation influences the identity formation of an individual. The understanding of a process of identity formation is was observed using interactionist theories, that argue that the identity forms in the balance between social and personal identity (see Nastran Ule 2000) and based on contrasts and dividing lines (see Barth 1969). Due to the process of »othering« (see Levinson 2005), lines are drawn between us and the Others, whom the general population recognises as categorically different, which leads to discrimination. When a Roma finds himself in an environment where he or she is not accepted and the majority tries to change him or her and include him into their workings, he starts to implement different ways of handling the stigma (see Goffman 1963). Through analysis of participant observation and interview analysis I came to the conclusions that Roma pupils do not feel well in the educational system among the majority and they have very little chance to form a positive self-image in the school environment.

Keywords: members of the Roma ethnic minority, stigmatisation, being a Roma pupil in elementary school, identity forming process

KAZALO

1 UVOD	6
2 METODOLOŠKI PRISTOP K RAZISKOVANJU	8
3 IDENTITETE	11
3.1 Identiteta kot družbena konstrukcija subjekta	11
3.3 O identifikaciji skozi Drugega ter oblikovanju etnične identitete	14
4 ROMI – MANJŠINSKA ETNIČNA SKUPINA	15
4.1 O Romih	15
4.2 Razmislek o zgodovini romskih skupnosti	18
4.3 Identifikacija Romov	19
4.5 Zakonska ureditev položaja romske skupnosti v Sloveniji	22
4.6 Romi v občini Grosuplje	23
4.6.1 Starostna, zaposlitvena ter izobrazbena struktura Romov v Grosupljem	25
5 VPLIV ŠOLSKEGA OKOLJA NA OBLIKOVANJE IDENTITETE POSAMEZNIKA ...	26
5.1 Šolski uspeh in samopodoba	27
5.3 Dvojezičnost – priložnost ali ovira?	29
5.4 Pomembnost inkluzivnih praks v izobraževalnih ustanovah ter vzgojnih zavodih	31
6 EMPIRIČNI DEL	32
6.1 Potek raziskovanja	33
6.2 Analiza ter argumentacija rezultatov opazovanja z udeležbo ter polstrukturiranih intervjujev ..	34
6.2.1 Počutje pri pouku ter sprejetost v razredu	34
6.2.2 Šolska uspešnost	43
6.2.3 Romščina, prednost ali ovira?	46
6.2.4 Aspiracije in načrti za prihodnosti	47
6.2.5. Stigmatizacija	49
7 ZAKLJUČEK	55
8 LITERATURA	59

1 UVOD

Že nekaj let sodelujem z romsko skupnostjo v Grosupljem z namenom opolnomočenja posameznikov ter oblikovanja priložnosti za sobivanje z večinsko skupnostjo. Skozi aktivnosti tako z neromskimi in romskimi otroki in mladino vedno znova ugotavljam, da so romski otroci v osnovni šoli podvrženi različnim oblikam diskriminacije ter stigmatizacije zaradi etnične pripadnosti. Romski otroci sami povejo, da se ne počutijo dobro v šoli, ker so predmet zbadanja, izolacije in drugih vrst negativne komunikacije s strani neromskih sošolcev in sošolk. Sama, kot izvajalka prostočasnih aktivnosti za romske otroke, se večkrat znajdem v stiski, saj ne vem, kako v danem trenutku posameznega otroka opolnomočiti pri soočenju z diskriminatornimi praksami v nesprejemajočem večinskem okolju, kamor samostojno vstopa v obvezno osnovnošolsko izobraževanje. V danem trenutku otroke že lahko potolažim ter jasno povem, da si ne izbiramo prijateljev na podlagi etnične pripadnosti. Vendar pa tovrstna podpora za otroke nima prave teže. Vedo, da bodo v večinskem okolju ponovno deležni zbadanja ter žaljenja. Vedo, kaj pomeni beseda Rom v širši lokalni skupnosti v Grosupljem. Za lažje soočenje z diskriminacijo izvajam aktivnosti, ki dolgoročno prispevajo k pozitivni prezentaciji romskih učencev v lokalnem okolju ter omogočajo skupno pozitivno izkušnjo. Ravno tako se osredotočam na ustvarjalne aktivnosti, ki prispevajo k medkulturni povezavi. Ob tem poskušam pozitivno vrednotiti odraščanje v medkulturnem okolju, ki je lahko za posameznika izjemna ter dragocena izkušnja. Priložnost, da zazna, občuti ter izkusi različne poglede na svet, je veččina, ki je v sodobnem svetu spoštovana ter nujno potrebna. Tovrstne izkušnje omogočajo kontekstualizacijo posameznih značilnosti določenih skupin, spodbujajo priložnosti za medkulturno komunikacijo ter razumevanje različnih načinov sobivanja. Zavedam se, da je to dolgotrajen proces, ki s polžjo hitrostjo presega možnosti za stigmatizacijo.

Uvid v stigmo, ki jo doživljajo romski otroci, me je spodbudil, da sem omenjeno področje začela raziskovati z znanstvenega vidika. Med prebiranjem literature ter spremljanjem situacije na terenu, se je zbistrila teza raziskovalne naloge: romski učenci v osnovni šoli v Grosupljem so stigmatizirani zaradi etnične pripadnosti. Slednje sem ugotavljala z opazovanjem odnosa, ki ga imajo romski otroci z drugimi otroki v razredu ter tako ugotavljala, ali je njihova etnična pripadnosti stigmatizirana. Nadalje me je zanimalo, kako stigmatizacija zaradi etnične pripadnosti vpliva na oblikovanje identitete ter posledično na

počutje romskih otrok v instituciji šole večinskega prebivalstva. Pri tem sem izhajala iz izkušenj otrok ter odraslih v izobraževalnem sistemu. Njihove izkušnje sem primerjala z različnimi izsledki raziskav o vključevanju marginaliziranih skupin v izobraževalni proces. Nadaljnji proces metod zbiranja ter analize podatkov pa sem podrobno razložila v naslednjem poglavju, ko pišem o metodološkem pristopu. Nadaljujem s poglavjem o oblikovanju identitet kot relacijskem procesu v določenem prostoru ter času. Poznamo različne teorije o oblikovanju identitete, v nalogi pa se osredotočam na interakcionistični pogled razumevanja identitete. Tako opredeljujem, da je identiteta družbena konstrukcija realnosti, kjer posameznik skozi odnose do drugih ter skozi usklajevanje različnih strategij delovanja išče optimalno identitetno ravnotežje med subjektivno in družbeno objektivno realnostjo (Berger in Luckman 1988, 151). Določeni posamezniki oz. skupine posameznikov pa so ponotranjili stigmatizirano identiteto, znotraj katere so našli optimalno identitetno ravnotežje.

Slednja izhaja iz stigmatiziranih situacij, ko nestigmatizirani do stigmatiziranih ne izkazujejo potrebnega spoštovanja zaradi posplošenih predsodkov, ki veljajo v družbi. Na ta način stigmatizirani do večine izoblikujejo odnos, v katerem sebe velikokrat doživljajo kot stigmatizirane. Na konkretnem primeru romskih otrok iz Grosupljega raziskujem ali slednje drži. Doživljanje različnih situacij in počutje romskih učencev v šoli poskušam kontekstualizirati. Tako del naloge posvečam razumevanju romske skupnosti skozi prizmo zgodovinskega pogleda, pogleda romske etnične manjšine kot marginalizirane, ter zakonodaje, ki romski etnični manjšini omogoča oz. ne omogoča določenih pravic. Za razumevanje procesa oblikovanja identitete pripadnikov romske skupnosti sem opredelila dejavnike ožjega in širšega okolja, kjer posameznik odrašča, predstavila pomen dvojezičnosti in pomen znanja materinega jezika ter predstavila pričakovanja pedagoških delavcev, ki jih imajo do otrok ter do njihovih staršev. Vse to služi k razumevanju empiričnega dela, v katerem v različnih sklopih opredeljujem izsledke opazovanja z udeležbo. V drugem delu empiričnega dela pa praktične primere raziščem znotraj teoretičnega okvirja strategij upravljanja s stigmo (glej Goffman 1963). Sledi zaključek, kjer povzemam rezultate analize, do katerih sem prišla preko preučevanja literature.

Namen naloge je tako razumeti, kako se romski otroci počutijo v šolskem okolju ter kako to vpliva na njihovo oblikovanje identitete. Na pripadnike romske manjšine gledam skozi prizmo odnosov, ki se vzpostavljajo med dominantno ter marginalizirano skupino, ki že

apriori razkriva možnosti za hierarhizacijo ter nadalje priložnosti za stigmatizacijo marginaliziranih ali drugačnih.

2 METODOLOŠKI PRISTOP K RAZISKOVANJU

Pričujoča naloga je razdeljena na dva dela, na teoretični in empirični sklop. V teoretičnem sklopu se opiram na analizo primarne in sekundarne literature. Mestoma vključujem primerjavo relevantnih študij, ki so bile narejene v Sloveniji ali v tujini, oz. njihovih izsledkov iz strokovnih člankov. Določene vzporednice vlečem iz študij vključevanja različnih marginaliziranih, etničnih ali drugih skupin (hendikepirani, priseljenci ...). Pri pisanju sem se poskušala izogniti arhetipskim podobam Romov, ki so oblikovale le določene aspekte vednosti o Romih (Janko Spreizer 2002, 181) ter pozitivnim oz. negativnim stereotipom o Romih, ki jih vsebuje določen del obstoječega strokovnega diskurza. Tako sem selektivno izbirala med podporno literaturo, k čemur pa so pripomogle tudi večletne izkušnje sodelovanja s pripadniki romske skupnosti v Grosupljem.

Druga metoda, namenjena zbiranju empiričnih podatkov, je opazovanje z udeležbo v različnih okoljih, kjer se opazovani aktivno udeležujejo. Nastopala sem v vlogi aktivne opazovalke in sicer preko izvajanja aktivnosti učne pomoči ter različnih ustvarjalnih delavnic v njihovi ožji skupnosti. Na vseh aktivnosti sem z občutljivostjo opazovala naravnost otrok do njihovega počutja v šoli, odnosov, ki jih imajo s preostalimi sošolci, ter odnos do izobraževanja samega. Ob tem sem občasno stopila v kontakt s starši oz. drugimi člani ožjega lokalnega okolja ter opazovala tudi njihovo razumevanje glede počutja otroka v šolskem sistemu. Določene informacije, ki se dotikajo raziskovalnih vprašanj, sem pridobila iz neformalnih pogovorov z otroki in njihovimi starši oz. s preostalimi člani ožje skupnosti. Preko pogovorov sem opazovala tudi neverbalno govorico telesa, mimiko obraza ter druge značilnosti, ki so nakazovale na to, ali oseba sproščeno ali nesproščeno govori o izpostavljeni tematiki oz. ali se določenih tematik izogiba. Tudi izogibanje pogovoru kaže na določen odnos do teme predmeta proučevanja. Na opazovanje z udeležbo sem se občasno pripravila in tako izdelala načrt aktivnosti, ki sem jih izvedla z otroki. Pri izvedbi aktivnosti sem opazovala njihovo obnašanje, komentarje ter izražena občutja.

Prednost aktivnega opazovanja z udeležbo je ta, da kot raziskovalka ne pridobivam informacij le iz zastavljenih vprašanj ter odgovorov, pač pa preko aktivnosti, ki se odvijajo same od sebe in so predmet preučevanja. Z dostopom do pripadnikov romske skupnosti nisem imela ovir, saj sem že več let v kontaktu preko različnih aktivnosti, ki jih skupaj sooblikujemo. Tako sem prišla tudi do iskrenih informacij, ki so rezultat spontanih interakcij.

Poleg opazovanja otrok v domači lokalni skupnosti sem opazovanje z udeležbo izvajala tudi v šolskem okolju, in sicer na razredni ter predmetni stopnji. Spontano in priložnostno sem bila pozorna na njihove interakcije z učitelji, še posebej pa sem se osredotočila na opazovanje interakcij s sošolkami ter sošolci oz. z otroki iz preostalih razredov na hodnikih, v razredu, v jedilnici ter na šolskem igrišču. Pridobljene informacije sem vodila v dnevniških zapisih. Dnevniške zapise sem tekom opazovanja večkrat prebirala ter jih ponovno analizirala. Tako sem dobila nove usmeritve za opazovanje na terenskem delu (Stokes 2003, 123). Na ta način sem pridobivala nove izkušnje ter znanja, kako pridobljene informacije, ki so predmet mojega preučevanja, relativizirati in jih razumeti v kontekstu učenca oz. opazovanega. Slednje predstavlja pomembno dodano vrednost naloge, saj večina strokovnega gradiva opredeljuje življenje romskih skupnosti skozi perspektivno večinskega prebivalstva. Torej, mi – Drugi, pišemo o Njih skozi diskurz večinskega pogleda. V pričujoči nalogi pa tako poskušam predstaviti glas pripadnikov romskih skupnosti, njihove poglede, želje, strahove ter ambicije. Vse naštetu je vključeno v obliki anonimnih citatov.¹ Skozi celotno obdobje raziskovanja sem se osredotočala na osvetlitev izkušenj iz vsakdanjega počutja romskih otrok v šoli. Pri tem sem proučevala, kako so posamezne izkušnje učencev med seboj povezane, v kakšnih odnosih oz. razmerjih so. Tako sklepanje temelji na metodi analitične indukcije, ko lahko izsledke raziskave prenesem na druge marginalizirane skupine.

Intenzivna vključenost v romsko skupnost v Grosupljem lahko prispeva k prekinitvi oz. onemogočanju distance do analize subjekta (Stokes 2003, 139). Ravno tako sem kot opazovalka z aktivno udeležbo vplivala na potek raziskovanja in enako je opazovanje vplivalo name. Zato sem občasno imela supervizijska srečanja glede mojega dela s sodelavci, ki izvajajo aktivnosti učne pomoči. Na supervizijskih srečanjih sem čustvene in miselne odzive pisala v obliki refleksij (Mesec 1998, 41), ki so dodatno osvetlile tudi proces raziskovanja. V

¹ Zaradi anonimnosti in varovanja osebnih podatkov so izjave učencev, staršev ter drugih članov skupnosti navedene z izmišljenimi imeni. Izjave sem po spominu zapisala v pogovornem jeziku ter s tem poskušala ohraniti živost besedila.

obdobju celotnega pisanja pričujoče naloge pa sem imela večkrat poglobljene pogovore s sodelavci ter prijatelji, ki so mi pomagali osvetliti še druge zorne kote. Svoje poglede sem tako poskušala čimbolj objektivizirati. Okelyeva (1996, 4) na drugi strani ugotavlja, da oseba, ki raziskuje določeno skupnost v svojem okolju, ne zmore vzpostaviti distance do analiziranja mej, ki se vzpostavljajo med skupinama. Zato sem v ta namen določen del naloge posvetila opredeljevanju oblikovanja mej med skupinami, naj bodo to etnične ali pa meje, vzpostavljene zaradi specifičnih značilnosti med posameznimi skupinami.

Pri terenskem delu ter opazovanju z udeležbo sem se soočala z oviro nepoznavanja dialekta romskega jezika, ki ga govorijo pripadniki romske etnične manjšine na Dolenjskem. Izredno skopo znanje romščine mi je sicer koristilo, sploh pri delu z mlajšimi učenci. Vendar pa to še ni dovolj za celovitejše raziskovanje. Znanje jezika skupnosti namreč odpira nove poglede v raziskovanje.

Metoda, ki dopolnjuje raziskovanje na temelju opazovanja z udeležbo, je polstrukturiran intervju (Mesec 1998, 65). Za oba intervjuja sem pripravila osnovna vprašanja, ki so služila kot vodilo. Tekom intervjujev sem vprašanja prilagodila glede na potek pogovora. Opravila sem ju z učiteljicama za dodatno strokovno pomoč za romske učence na predmetni in razredni stopnji. Zanimalo me je njuno razumevanje in doživljanje romskih otrok, doživljanje njihove samopodobe, izražanja občutka več oz. manjvrednosti v primerjavi s preostalimi učenci zaradi etnične pripadnosti. Transkripti intervjujev so shranjeni v osebni arhivu avtorice, izjave intervjuvank² pa so mestoma vključene v drugem, empiričnem delu pričujočega dela.

Vse navedene smernice pa ne zagotavljajo, da pričujoče delo podaja objektivno ter celovito sliko počutja romskih učencev v osnovni šoli v Grosupljem, ki bi bila osvobodjena vseh predsodkov. Skozi celotno nalogo se odraža moj pogled ter moje doživljanje situacije. Ob tem veliko poudarka namenjam pomenu ozaveščanja pozicij družbene moči, ki ohranjajo sistem družbenih neenakosti. Kljub javnemu diskurzu zagovarjanja načela enakosti za vse, sem skozi delo na terenu ugotavljala, da dominantne družbene skupine sistemsko ohranjajo pozicije marginaliziranih skupin.

² Zaradi anonimnosti so imeni intervjuvanih pedagoginj izmišljeni. Gre namreč za njun subjektiven pogled ter njuno doživljanje romskih učencev na osnovni šoli. Izjave so zapisane v pogovornem jeziku, saj sem želela ohraniti živost jezika.

3 IDENTITETE

Poleg kategorij spola in družbenega sloja sta rasa in etničnost eni od pomembnejših kategorij, ki jih pripadniki sodobne družbe uporabljamo pri oblikovanju svoje identitete (Cornall in Hartmann v Nakuga 2008, 346). Simbolični interakcionisti navajajo, da se rasna oz. etnična identiteta neprestano oblikuje skozi interakcijo z drugimi v določenem kontekstu (glej Barth 1969). Tako pričujoče poglavje govori o identiteti v okviru sodobnih diskurzov. Osvetlila bom nenehen proces oblikovanja identitete posameznika, ki je zelo pomemben pri razumevanju počutja romskih otrok v šoli.

3.1 Identiteta kot družbena konstrukcija subjekta

Skozi življenje se večkrat sprašujemo: kdo sem jaz, kdo so drugi, zakaj situacije, ljudi in odnose doživljamo na način, kot jih doživljamo, ali jih doživljamo tako, kot pričakujejo ostali ... Vprašanj je neskončno. Ljudem, s katerimi stopamo v določene odnose, ali pa tistim, katere le bežno srečujemo, podajamo določeno podobo oz. etiketo in jih na ta način umeščamo v naše razumevanje. Razumevanje temelji na binarni logiki istosti in različnosti, ki je kontekstualna, glede na naše izkušnje pa se neprestano spreminja. Tako je tudi z identiteto. Neprestano nastaja, se oblikuje ter spreminja v odvisnosti izkustva. Gre za proces, ki se nikoli ne konča. Iz slednjega izhajajo interakcionistične teorije, ki zagovarjajo tezo, da je identiteta družbena konstrukcija subjekta, ki se pri posamezniku razvija »z aktivnim sodelovanjem v intersubjektivnem procesu konstitucije socialnega sveta« (Nastran Ule 2000, 173). Tako je »identiteta element subjektivne realnosti«, ki jo oblikujejo družbeni procesi (Berger in Luckman 1988, 160). Slednje se realizira v odnosu, ki ga človek tekom svojega bivanja vzpostavlja do samega sebe ter do skupine, v kateri živi. Vzporedno se konstruirata objektivni družbeni svet ter subjektivna narava posameznika. Identiteta se oblikuje v ravnotežju med socialno in osebno identiteto (Nastran Ule 2000, 173–175), znotraj katere se oblikujejo identitetni tipi, ki so relativno stabilni elementi realnosti (Lukšič-Hacin 1999, 35–36). Berger in Luckmann (1988, 121) zagovarjata, da »posamezni član družbe eksternalizira svojo bit v družbeni svet, hkrati pa le-tega internalizira kot objektivno realnost. Posameznik tako ohranja »dialektično ravnotežje« med identifikacijo z drugim ter samoidentifikacijo med objektivno nakazano in subjektivno prisvojeno identiteto.«

Proces internalizacije socialnih smislov poteka v dveh fazah, v primarni in sekundarni socializaciji. V prvi fazi otrok v svoji družini ponotranji strukturo najbližjega socialnega sveta kot edinega sveta, ki mu služi kot temelj za stabilno identiteto (Nastran Ule 2000, 174). Gre za rezultat identifikacije s posnemanjem vzornih Drugih (Lukšič Hacin 1999, 36). Sledi druga faza, v kateri ponotranji svetove, ki ustrezajo poklicnim, spolnim in drugim vlogam odraslega človeka. »Svet otroštva se sicer tedaj relativizira, vendar še zmeraj ostane temeljni referenčni okvir primarne socializacije za definicijo in percepcijo identitete.« (Nastran Ule 2000, 174) V otroštvu posameznik torej oblikuje identiteto, ki postane ključen del. K temu delu identitete se kasneje nalepijo različne relativno fluidne podidentitete z lastnimi podsvetovi. Med slednjimi posameznik izbira tiste, ki ustrezajo socialnim situacijam ter trenutno izbranim socialnim vlogam. Nenehno menjava identitete, niha med subjektivno in objektivno prisvojeno identiteto in se na ta način ubrani pred neizbežnimi konflikti z družbo (Nastran Ule 2000, 174–175). Vzpostavljeno identiteto družbeni procesi ohranjajo, jo oblikujejo ter spreminjajo. V današnjem času je prisotna ideja, da je vsak posameznik avtentičen, da išče svojo originalno pot kako biti človek, kar je v nasprotju s pojmovanjem identitete znotraj tradicionalnih družb, ko je identiteta posameznika oblikovana znotraj družbene pozicije, ki jo zavzema. Individualizirana avtentična identiteta je odvisna od dialoga s pomembnim Drugim, ki jo prizna, ter skozi ponotranjenje družbenih norm, ki pripadajo posameznikovemu izvoru (Taylor 1999, 30–33).

Ob prehodu iz primarne v sekundarno socializacijo lahko pride do neusklajenosti med sistemi vrednot in odnosov, ki jih posameznik sprejema. V kolikor so ti primeri ekstremni, lahko privedejo do krize identitete ali razcepljene osebnosti, kar pa je povezano z vprašanjem o širšem priznavanju posamezne identitete. Razcepljena osebnost je posledica konfliktov med objektivnim in subjektivnim svetom z medsebojno nekompatibilnim sistemom vrednot, ki jih posameznik internalizira. Posameznik lahko oblikuje močno identifikacijo s skupino ali okoljem, ki pa ga zavrača. Kot rezultat tega lahko posameznik začne zavračati del lastne identitete, največkrat pa zavrača vsebine, ki so vezane na njeno etničnost (Lukšič Hacin 2011, 67, 72). Avtorica slednje povezuje z osnovno človekovo potrebo po pripadnosti neki skupini.

Taylor (1999, 24–25) govori o procesu prepoznavanja, kar tudi vpliva na oblikovanje identitete. V kolikor je oseba oz. skupina neprepoznana oz. je prepoznana na napačen način, lahko privede do različnih oblik represije. Posamezniki interiorizirajo manjvredno podobo samega sebe. Tako oseba zaradi nizke samopodobe pogosto ne zmore videti priložnosti za osebni razvoj ter za enakovredno vključevanje v družbo. Postane stigmatizirana. Avtor navaja

različne primere interiorizacije občutka manjvrednosti različnih skupin, kot so npr. ženske, temnopolti. Na tem mestu med te »kritične« skupine umeščam tudi pripadnike romskih skupnosti. Skozi generacije je večinska družba izkazovala odnos, ki je bil do Romov manjvreden, o čemer priča zgodovinski pregled življenja pripadnikov romskih skupnosti. Interiorizacija stigme je močno vplivala oz. vpliva na identiteto posameznika, v primeru romske skupnosti pa je privedla do stigmatizacije celotne romske populacije.

3.2 Identiteta je dinamična ter izmuzljiva, oblikuje se na podlagi ločnic

Pojem identitete se v vsakodnevnem ljudskem diskurzu uporablja kot zelo stabilen koncept, ki je navadno prežet s stereotipnimi oznakami do tistih, ki so v družbi obravnavani kot marginalizirani. Pa pravzaprav niti ne samo do marginaliziranih, pač pa do vseh tistih, ki v določenem obdobju in prostoru veljajo za manjvredne, manj uspešne, eksotične, skratka v kateremkoli smislu drugačne. Na nivoju nacije pa, kot opredeljuje Bartulović (2007, 229), ljudsko vedenje identiteto opredeljuje kot vrednoto s statusom nedotakljivosti, kot zmes nacionalne kulture ter »duha naroda«. V sodobnem teoretičnem diskurzu se koncept identitete spreminja skupaj s spreminjanjem družbe. V moderni dobi so se teoretiki spraševali, kako omogočiti čimbolj trdno in stabilno identiteto posameznika, v postmodernizmu pa govorijo o fluidnih ter neprestano spreminjajočih se identitetnih procesih (Bauman 1996 18; O'Brien 2002). Barth v uvodu zbornika *Ethnic groups and boundaries* jasno opredeljuje »nejasnost« identitete. Identitete so nedokončani in relacijski procesi, stvar žive prakse ter vsakdanje življenjske drže (Barth 1969, 28), zato jih je potrebno obravnavati znotraj prostorskih in časovnih determinant, v katerih se gradijo in oblikujejo (Muršič 1997, 330). Družbene identitete so torej rezultat interakcij, ne pa posameznikova oz. družbena danost kot taka. Vsaka identiteta se skozi interakcije vzpostavlja na podlagi kontrastov oz. ločnic. Slednje je zelo dobro vidno pri vzpostavljanju in ohranjanju etničnih skupin (Barth 1969; Hall 1996, 3). Povzela sem diskurze o premiku razumevanja statične identitete k fluidni identiteti. Vendar pa koncept fluidnosti vključuje tudi statično razumevanje koncepta identitete.

Statičen diskurz o identitetah omogoča legitimnost strategij ohranjanja in hkrati produciranja novih neenakosti v političnih regulativnih procesih, o čemer pričajo različni avtorji (Hall 1996; Muršič, 1997; O'Brien 2002; Pantea 2014; Repič 2007).

3.3 O identifikaciji skozi Drugega ter oblikovanju etnične identitete

Način razmišljanja temelji na binarnih opozicijah, saj tako lažje in hitreje sprejemamo informacije, ki jih umeščamo v naš mentalni zemljevid. Slednje se odraža v procesu identifikacije, znotraj katerega posameznik prepozna Drugega kot drugačnega. To lahko privede do diskriminacije. Pri tem gre za primerjanje z drugimi skupinami ali posamezniki, kar privede do distanciranja oz. izolacije. V binarni igri moči med nami in njimi se vzpostavijo Drugi. Te Druge prepoznamo kot kategorično drugačne, kot tiste, ki so zunaj, ki so izključeni (Hall 1996, 5; Kuhar 2009, 124;). V drugačnosti pa se takoj razkrije priložnost za hierarhiziranje (mi smo več kot oni) ter stereotipno dojetje teh drugačnih skupin. »Gre za ohranjanje lastne identitete kot večvredne in pozitivne ter hkratno stigmatiziranje in diskriminiranje drugih identitet« (Kuhar 2009, 124). Na slednje nakazuje tudi Hall (1996) v naslovu članka, ki ga poimenuje s preprostim vprašanjem, kdo potrebuje identiteto (*Who Needs Identity?*). V članku jasno navede, da je to dominantna skupina v določeni družbi, saj na ta način svojo pozicijo opravičuje skozi proces oblikovanja identitete. Slednje je še posebej vidno v posameznih državnih tvorbah, kjer so različne etnične skupine razumljene skozi odnos do drugih etničnih skupin.

Etnično skupino definirajo skupna rasa, kultura, jezik ter skupina, ki se opredeljuje nasproti druge skupine. Pogojena je z določenimi vrednotami in standardi, ki zanjo veljajo, z naborom sprejemljivih okoliščin, znotraj katerih je ta identiteta uspešno moderirana ter spremenjena, in z naborom omejitev oz. mej, preko katerih je uspešnost identitete izključena. Vzdrževanje meja vodi v izolacijo, kar pa privede do etnične diferenciacije, kulturne različnosti, družbene separacije ter jezikovnih ovir. Etnična identiteta je tudi kolektivna identiteta. Le-ta pa je, v primerjavi z individualno identiteto, bolj rigidna, jasna, stabilna ter homogena. S tem kaže na meje med eno in drugo skupino. Vsaka skupina razvija svoje kulturne in družbene oblike v relativni izolaciji, še vseeno pa v dialektiki z elementi, ki obstajajo v danem okolju. Določena skupina je kontinuirana celota z izrazitimi mejami članstva, ki kljub spremembam še vseeno ostaja kontinuirana celota (Barth 1969, 11–38; Kempny 2002, 7). Etnične skupine so razumljene kot oblika družbene organizacije. Značilnosti posamezne etnične identitete so tiste, ki si jih posameznik pripisuje sam, pripisujejo pa mu jih tudi drugi in s tem označujejo njegovo najbolj generalno identiteto (Barth 1969, 13) ter podedovano skupinsko identifikacijo (Lukšič Hacin 1999, 49). Določene etnične skupine, ki nimajo nekih tradicionalnih

identitetnih značilnosti, tako svojo identiteto oblikujejo skozi »proces drugačenja« (Levinson 2005, 501), saj v nespodbudnem in nesprejemajočem okolju najdejo le tako pot.

Etnična identiteta je tesno povezana z nastankom moderne nacionalne države kot rezultatom političnih razsežnosti (Muršič 1997, 300). Tako nekateri avtorji postmoderne obdobja govorijo o t.i. post-rasni družbi, kjer ni delitve na skupine po barvi kože ali glede na etnično pripadnost (Noble Maillard and Cuisson Villazor v Pantea 2014, 616). Koncept etničnosti je koncept moderne dobe, ki postaja čedalje bolj zastarel. Svet postaja velika globalna vas. Omogočene so hitre mednarodne migracije. Pripadniki istih etničnih skupin so razpršeni po različnih nacionalnih tvorbah. Barthovo zavračanje primordialističnega razumevanja, ki zagovarja tezo, da skupino določajo skupen izvor, jezik ali določena kultura, je skladno s post-moderno družbo. Etnične skupine so oblikovane družbeno ter kulturno in vsebine le-teh niso apriori stabilne (glej Barth 1969). Tako je samo še vprašanje časa, kdaj bomo opustili umeščanje ljudi v posamezne kategorije etničnosti. Vendar pa je to vprašanje skoraj utopično, saj je diskurz o etničnih skupinah močno povezan s konceptom moči ter dominantnim političnim položajem, ki mu ravno zaradi prave etnične danosti omogoča dominantnost.

4 ROMI – MANJŠINSKA ETNIČNA SKUPINA

4.1 O Romih

V prejšnjem poglavju sem podrobno predstavila način oblikovanja identitete kot temeljni proces oblikovanja vsakega posameznika. Ta proces sem povezala z oblikovanjem pripadnosti določeni skupini ter oblikovanjem etnične identitete, kar v nalogi predstavlja pomembna izhodišča za razumevanje marginalnosti določenih skupin skozi koncept družbene moči ter hkrati predstavlja pomembne temelje za razumevanje pripadnikov romske skupnosti.

V empiričnem delu se bom osredotočila predvsem na navajanje konkretnih primerov posameznikov, ki kažejo na razumevanje njihovega položaja v družbi. Mirjana Ule (2013, 8) je mnenja, da je identiteta »način, kako se družbeno ustvarjeni problemi rešujejo z

individualnimi naporimi.« Sama preko izkušnje terenskega dela opazujem t.i. »individualne napore«, katere bom izpostavila v empiričnem delu.

Pričujoče poglavje začnem z opredelitvijo romske etnične skupine, ki je nastajala skozi zgodovino v dialektiki s skupnostmi, ki so jo hote ali nehote sprejemale, ob koncu pa navajam še nekaj statističnih podatkov o romski populaciji, predvsem v občini Grosuplje.

Nekateri posamezniki, s katerimi stopam v stik, pripadnike romske etnične manjšine razumejo kot romantične popotnike, ki svobodno potujejo po svetu in se ne ozirajo na pričakovanja in omejitve večinske družbe. Za druge Romi predstavljajo tisto nujno marginalizirano skupino vsake družbe, ki s svojo drugačnostjo ter posebnostjo ohranja strukturo družbene moči. Obe podobi temeljita na esencializaciji romskosti kot moralni opoziciji večinske družbe (Jezernik 2006, 15). Ker gre za podobe, ki se zdijo večini eksotične, imajo veliko potenciala, da se obdržijo in pojavljajo v določenih diskurzih, politikah, medijih in v vsakdanjem pogovoru večinskega prebivalstva (Repič 2007). Že kot majhni deklici so mi starši in stari starši govorili, naj bom pridna, sicer »*me bodo vzeli Cigani*«. In podobna svarila slišim še danes. V pogovoru s sovaščani iz Grosupljega ter okoliških vasi večkrat naletim na izjave: »*A prav tja, v njihov tabor greš? Te ni nič strah?*« Ali pa vprašanja, ki namigujejo na specifične posebnosti otrok: »*In, kako je delati tam z otroki? So zelo divji?*«. Večkrat sem priča tudi izjavam, kot so: »*Naj bodo kar tam, kjer so. Manj jih vidimo v Grosupljem, raje jih imamo.*« Izjave podobnega stila me izredno negativno presenetijo, še posebej, če so izrečene s strani pedagoških delavcev ter drugih oseb, zaposlenih v institucijah, ki naj bi spodbujale vključenost Romov v lokalno okolje. Na drugi strani pa sem priča tudi pozitivno in »romantično« usmerjenim odzivom, ki Rome dojemajo kot svobodne nomade, ki se ne obremenjujejo s skrbmi ter živijo »tukaj in zdaj«, kot so npr: »*Oh kako so oni svobodni!*« ali pa »*Kako so to lepe ženske in otroci!*«.

Ambivalentna podoba pripadnika romske etnične manjšine³ obstaja že od nekdaj (glej Jezernik 2006). Janko Spreizer (2002, 181–182) v svojem delu ugotavlja, da je k prenašanju tovrstnih podob prispeval tudi znanstveni rasizem, saj so raziskovalci predstavljali arhetipske ter enostranske podobe o Romih. Slednje pa se ohranja še danes. Obstoj dvojnosti ter

³ Ambivalentna podoba ni prisotna samo pri pripadnikih romske etnične manjšine, pač pa pri različnih diskriminiranih skupinah, naj bodo to geji, lezbijke, »Balkanci«, priseljenci. Skratka vsi, ki so v dominantnem diskurzu manjvredni. Jezernik (2006, 15) v primeru Romov opredeljuje, da so Romi tisto, kar si drugi želijo, da bi bili, saj imajo nekaj, česar večinska populacija nima.

protislovnih ambivalenc je živo prisoten v ljudskem diskurzu. V primeru romoloških študij je opazno, da so omenjene dvojnosti postale del znanstvenega diskurza, ki se ohranja še danes.

Tako se zdi, kot da je o Romih oblikovana splošna podoba, ki je zamrznjena v določenem prostoru ter določenem času. Zaradi izredno ukoreninjenih pozitivnih oz. negativnih stereotipov o Romih imamo občutek, kot da se ta podoba ne spreminja skupaj s spreminjanjem družbe, ni kontekstualna, pač pa samo obstaja. Vendar pa se vse skupnosti spreminjajo, neprestano nastajajo v dialektiki s skupinami, s katerimi sobivajo.

Glede na Barthovo razmišljanje o etničnih identitetah lahko rečem, da je arhetipska podoba pripadnika romske etnične manjšine rezultat primordialistične teorije, ki romskost, torej značilnosti romske etnične skupine, razume kot vrojene posameznikove lastnosti. Le-te se odražajo v specifikah romske skupnosti, ki je precej drugačna od značilnosti drugih skupnosti⁴. Pri opredeljevanju značilnosti določene skupnosti je potrebno razumeti večinsko skupnost. Tako kot se spreminja slednja, se spreminjajo tudi manjšinske skupine. Vsi hkrati sodelujejo v dialektiki kulture in identitete, tako pripadniki večinskih kot tudi manjšinskih skupnosti.

Romi ne predstavljajo homogene etnične skupine s skupnim jezikom. So transnacionalna manjšina, katere pripadniki živijo v različnih državah po celem svetu. V Evropi naj bi živel med 10 in 12 milijonov pripadnikov romskih etničnih manjšin (Evropska komisija 2015). Vsaka romska skupnost se prilagaja dani večinski družbi. V posamezni nacionalni državi se tako romska skupnost oblikuje glede na možnosti in priložnosti, ki jih najdejo v določenem okolju oz. kontekstu. Na to nakazujejo tudi variacije romskega jezika, ki se razlikujejo glede na prostor, v katerem živijo pripadniki romske skupnosti. Romščina je tako kot slovenščina, španščina, nemščina oz. vsi drugi evropski jeziki, eden od indoevropskih jezikov, s tem da spada v indoiransko skupino ter v podskupino indoarijskih jezikov. Poleg značilnosti indoarijskih jezikov je v dialektih romščine mogoče opaziti vpliv grščine ter balkanskih jezikov. Za vse romske dialekte v Evropi je značilno, da vsebujejo sposojenke večinskega jezika, s katerim je bila oz. je določena različica jezika v kontaktu. Opazno je tudi, da so se iste besede spremenile glede na okolje, v katerem je določen dialekt romskega jezika živel oz. živi. Dialekti romščine so si pravzaprav zelo podobni v zasnovanosti jezika, le forma se razlikuje. V Sloveniji imamo tri prevladujoče različice romskih dialektov, in sicer t.i.

⁴ O tem govori tudi Janko Spreizerjeva (2002).

gurbetski dialekt, ki ga govorijo Romi v Mariboru ter okolici, dialekt arlije, ki ga govorijo v Prekmurju ter t.i. dialekt dolenske romščine, ki se uporablja na Dolenjskem⁵ (Schrammel Leber 2015). Sama opažam, da je tako v dialektu prekmurske kot dolenske romščine veliko izposojenk, bodisi iz slovenskega ali hrvaškega jezika v dialektu dolenske romščine ter madžarskega jezika v dialektu, ki ga govorijo pripadniki romske skupnosti v Prekmurju.

Zaradi heterogenosti posameznih romskih skupnosti je raba poimenovanja Romi oz. romska skupnost problematična. Vsaka romska skupnost se od druge lahko precej razlikuje po jeziku in načinu življenja, ki se je izoblikoval v dialektiki z določenim okoljem oz. večinsko skupnostjo. Zaradi tega bi bila primernejša raba besedne zveze »romske skupnosti«, torej množinska raba. Na drugi strani veliko avtorjev meni, da tako heterogenih romskih skupnosti ni primerno poimenovati z enotno besedo, kot je npr. Romi oz. Cigani. Pravijo namreč, da so ta poimenovanja rezultat družbenih konstrukcij s strani večinske skupnosti (Urh v Pantea 2014, 605), ki v širšem okolju predstavljajo stereotipne pomene. Za to heterogeno in hibridno populacijo poznamo različna poimenovanja posameznih skupin romskih etničnih manjšin, kot so Kalderaši, Sinti, Ursari ter druga poimenovanja (Sardelič 2015, 174).

4.2 Razmislek o zgodovini romskih skupnosti

V različnih virih avtorji navajajo ugotovitve o pradomovini Romov. Je to Rajastan ali morda Egipt? Ena izmed predpostavk na podlagi lingvističnih študij opredeljuje, da je pradomovina Romov Indija, od koder naj bi se v 10. stoletju Romi pričeli preseljevati v Evropo. V Evropo naj bi prispeli v 14. in 15. stoletju (Klopčič 2010, 183–187). Nam ta podatek pomaga pri razumevanju načina življenja romske populacije? Posameznik se oblikuje v interakciji z drugimi. Posamezna skupina ni statična, oblikuje se v dialektičnem odnosu z okoljem. Torej, če želim razumeti zgodovino romskih skupnosti, moram poznati proces oblikovanja ter sobivanja obeh skupnosti, romske in neromske. Obe sta namreč vplivali in vplivata druga na drugo. Tako povzemam enega od zgodovinskih pogledov življenja pripadnikov romskih skupnosti, ki jih je osvetlila Klopčičeva. Ta iz različnih virov povzema, da je bil romski način življenja v Evropi razumljen kot radikalno drugačen v primerjavi z življenjem drugih

⁵ Omenjene informacije sem pridobila na QualiRom usposabljanju z naslovom »Romski jezik kot evropski manjšinski jezik« s strani predavateljice Dr. Barbare Schrammel Leber.

evropskih skupnosti. Pripadniki romskih skupnosti so bili od preostalega prebivalstva izolirani, živeli so na obrobju mest in vasi, kjer so se ustavljali za krajša obdobja. Moji stari starši se spominjajo, kako so se vozili z vozovi od hiše do hiše in popravljali lonce, dežnike, nože. Vse to so počeli v zamenjavo za hrano in oblačila. Ta vrsta sodelovanja oz. blagovne menjave se je pri nas ohranila vse do začetka 70-tih let prejšnjega stoletja, nato pa je z razvojem potreba po romskih uslugah zamrla.

Razlike med Romi in preostalim prebivalstvom so se še bolj poglobljale v prelomnih trenutkih evropske zgodovine. Ob pričetku oblikovanja nacionalnih držav se je spreminjala vsebina lastninskih razmerij. Na prehodu iz fevdalizma v čas industrializacije ter v postmoderen čas so se in se še vedno spreminjajo vzorci komunikacije, opuščajo se nekdanji poklici, za vključevanje v družbo pa se zahteva predhodna izobrazba oz. specifična znanja. Primeri iz zgodovine kažejo, da so bili Romi večkrat predmet nasilnega spreminjanja identitete. Oblasti so želele Rome izgnati ali pa preprečiti njihov nomadski način življenja, omejiti njihovo gibanje ter izkoreniniti prisotnost romskega jezika ter kulture. Poznamo primere prepovedi uporabe romskih priimkov, odvzemanja otrok z namenom resocializacije, prisilne sterilizacije romskih žensk, prepovedi uporabe konj ter ukvarjanja z ročnimi deli, prepovedi rabe romskega jezika in še mnogo drugih omejitev. Romi kot etnična skupina so bili, poleg Židov, druga največja skupina žrtev holokavsta druge svetovne vojne. Življenje je takrat izgubilo kar pol milijona Romov (Klopčič 2010, 187–192). Ravno tako so etnično čiščenje pripadnikov romske etnične manjšine povzročile vojne na Balkanu (Hrženjak 2002, 85).

4.3 Identifikacija Romov

Steward navaja, da demografija romske skupnosti poimenujejo kar »hard to see minority«, saj samo-razumevanje ter družbena struktura romske skupnosti ne ustreza nobenim standardnim modelom, ki opredeljujejo etnične skupine (Steward v Pantea 2014, 604). Mogoče je slednje posledica različnih družbenih vplivov, opredeljenih v zgornjih vrsticah, katerim so bili podvrženi pripadniki romskih skupnosti. Za romsko identiteto lahko rečemo, da je v večji meri rezultat odnosov marginalizacije ter socialnih izključevanj. Interakcije med pripadniki romske in večinske skupnosti so pogosto konfliktno, kar še dodatno podpihujejo posamezni rasistični izbruhi nestrpnosti. Medijske podobe Romov, vsakodneven pogovor s pripadniki večinske skupnosti o Romih, nezaupljivi pogledi prodajalcev v trgovinah ter še mnogo

vsakodnevnih primerov spremlja stereotipne podobe Romov, ki so jih deležni tudi otroci v osnovnih šolah. Take in podobne situacije oblikujejo odnose med romskimi skupinami in večinskim prebivalstvom na vsakodnevni ravni in predstavljajo bistveni dejavnik pri konstrukciji identifikacij ter ohranjanju družbenih vlog. Rezultat tega je oblikovanje lastne pozicije Romov v družbi, ki jih potiska v marginalni družbeni položaj, hkrati pa jim omogoča obstoj socialnih razmerij, njihovih skupin in identitet. Na ta način se romska identiteta oblikuje kot rezultat pozicije Romov, ki je usmerjena proti večinski skupnosti (Racleş 110, 2014), kar pomeni, da etničnost oz. skupinska identiteta ni pogojena »s posebno kulturo«, pač pa je rezultat specifičnih medskupinskih odnosov med romskimi skupinami ter večinsko družbo (Repič 2007, 6–13).

Razumljivo je torej, da je v določenih primerih romska skupnost s svojimi pripadniki izredno zaprta in začrtana z mejo med njihovo ter večinsko skupnostjo. S tem opredeljuje razlike, ki veljajo za eno ter za drugo skupnost. Ob tem pa se, kar je za Rome bistveno, njihova skupnost zavaruje proti nenaklonjenosti večinske skupnosti, kar opredeljuje Stewart (v Racleş 110, 2014). Vsak posameznik, ki želi sebe ter svoje bližnje prikrajšati za negativno umerjene stereotipe, bi se verjetno posluževal možnosti izolacije ter ne vključevanja v lokalno okolje. Tisti, ki imajo družbeno ali politično moč, npr. množični mediji ali pa državni aparat, pa namesto, da bi z občutljivostjo razumeli položaj romske skupnosti, izluščijo le določene kolektivne podobe, ki vključujejo njihov videz ter način življenja (Jezernik 2006, 32) in jih največkrat izrabljajo v stereotipizirani obliki. Stereotipne podobe se še bolj utrdijo v medijskem poročanju o Romih in političnem ter javnem družbenem diskurzu (Erjavec, Hrvatini in Kelbl v Repič 2006, 208), kar velikokrat izkusim v delovnem okolju v Grosupljem. Tovrstna stereotipizacija pripomore h konstrukciji identitet, ki pa je največkrat povezana z ideološkim konstruktom in konceptom moči (Barth 1963; Edgar in Sedgwich v Gregorač in Ivančič 2006, 175; Repič 2007). Romi so v očeh večinske skupnosti razumljeni kot Drugi, kot stigmatizirana manjšina (Okely 1996, 22).

Sama se večkrat sprašujem, ali je mogoče odpraviti trdovratno lepilo stereotipov, ki je integrirano v mišljenje ter delovanje posameznikov. Mar družba, civilna iniciativa, nevladne organizacije oz. aktivnosti različnih projektov ponujajo priložnosti za preseganje stereotipnih podob? Za uresničitev slednjega nas čaka še zelo dolga pot, saj ugotavljam, da večinska skupnost stereotipe o Romih razume kot podobe, ki »predstavljajo negacijo vseh osnovnih

vrednot in določil, na katerih temelji dominantna morala«⁶ (Fraser v Repič 2007, 21). Stereotipi o Romih so razumljeni kot vrojene značilnosti t.i. romske kulture (Barth 1969). Pojmovanje kulturnih raznolikosti pa omogoča konstrukcijo etničnosti. Tako kot Delgado Ruiz (v Repič 2007, 18) tudi jaz menim, da je to odličen izgovor za izključevanje in socialno diskriminacijo kulturno drugačnih. Slednje se odraža v rezultatih implementacije strategij državnih politik, ki v želji po vključenosti Romov v širšo družbo, ki naj bi temeljila na človeški in socialni enakopravnosti, uveljavlja posebne pravice do Romov s pozitivno diskriminacijo. Vendar pa, kot že opredeljeno, temeljijo na ideologiji etičnosti.

Razlikovanje na Rome in Nerome je potekalo v preteklosti in poteka še danes. Pred drugo svetovno vojno so bili Romi deležni diskriminatornih ter asimilacijskih politik, ki so se po vojni prelevile v integracijske politike, ki pa prav tako strmijo k homogenosti pripadnikov določene države. Samo poimenovanja so se spremenila skladno s spreminjanem družbe ter skladno z družbenim kontekstom, a procesi vendarle ostajajo precej podobni. Na mednarodni ravni sicer velja dogovor o varovanju kulturne raznolikosti, saj le-to predstavlja kulturno bogastvo (Klopčič v Repič 2007, 22). Vendar ko določeno skupnost opredelimo z njej tipično kulturo, jo folkloriziramo in stereotipiziramo, lahko hitro preide do vrednotenja kulture (pozitivnega ali negativnega) in s tem njenih nosilcev. Politizacija kulture pomeni uporabo dediščine ali tradicije pri oblikovanju narodnih in etničnih identitet. Vendar pa tradicija ni statična, spreminja jo kulturna invencija in je hkrati odvisna od interesov ter interpretacije dominantne skupine v sedanosti (Repič 2007, 27).

Zelo je pomembno, da kulturna politika ustvarja pogoje za aktivnosti, ki izhajajo iz delovanja romskih posameznikov ter skupin in ne iz potencialov skupnosti (Repič 2007, 40). Ko se romsko kulturo orientalizira, le-ta temelji na primordializmu in t.i. romski tradicionalni kulturi. Finančna sredstva, ki se razdelijo preko manjših razpisov za t.i. romske projekte, navadno spodbujajo ohranjanje tradicionalne romske kulture, torej predvsem folkloro. Spodbude za razvoj sodobnega kulturnega udejstvovanja pa v tem obdobju še niso prisotne. Tako se, kot sem že nakazala, spodbuja predvsem ohranjanje ter oživljanje kulturnih značilnosti, ki so zamrznjene v določenem prostoru ter času.

⁶ O tem piše tudi Jezernik (2006, 15).

4.5 Zakonska ureditev položaja romske skupnosti v Sloveniji

Romska skupnost je opredeljena kot etnična skupnost s posebnimi etničnimi značilnostmi (lastni jezik, kultura, druge etnične posebnosti) in nima položaja narodne manjšine (RomSvet 2015). 65. člen Ustave RS določa, da položaj romske skupnosti le-tej, kot posebni etnični skupnosti, z zakonom zagotovi poleg splošnih pravic, ki gredo vsakomur, tudi posebne pravice. T.i. posebnih pravic so deležni pripadniki narodnostnih in etničnih manjšin in temeljijo na načelu pozitivne diskriminacije. To zagotavlja posebno varstvo, ki ni omejeno z načelom enakosti, ki sicer pri urejanju človekovih pravic in temeljnih svoboščin prepoveduje vsako diskriminacijo, ki temelji na narodnosti, rasi ali drugih okoliščinah (RomSvet 2015). V nasprotju z italijansko in madžarsko skupnostjo Ustava RS ne govori o »avtohtoni« romski skupnosti. Slovenija namreč priznava samo dve avtohtoni manjšini, italijansko in madžarsko. Ob tem pa se sprašujem o razumevanju koncepta avtohtonosti, saj le-ta ostaja nedefiniran (Komac in drugi 2007,18). Geslo »avtohton« je v Slovarju tujk opredeljeno kot »prvotni prebivalec, praprebivalec«, kar pa tudi za Slovence, ki so naseljeni na današnjem ozemlju Slovenije, ne velja. Še danes se znanstveniki ne morejo zediniti, kdaj oz. v kolikšnem obsegu so se Slovani selili na območja današnje poselitve izza Kavkaza. S to izjavo želim le pokazati na nesmisel nekaterih kriterijev razvrščanja.

Naj se vrnem k zakonskim opredelitvam glede položaja romske skupnosti. Zakon o romski skupnosti (ZRomS-1) določa skrb državnih organov in organov samoupravnih lokalnih skupnosti pri uresničevanju posebnih pravic romske skupnosti. Ob tem različne institucije opredeljujejo smernice za razvoj oz. večanje medsebojnega razumevanja in dialoga med pripadniki romske skupnosti ter večinskim prebivalstvom in spodbujanje udejanjanja človekovih pravic preko različnih strateških dokumentov na evropski, državni in občinski ravni, kot je npr. Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji iz leta 2004 ter 2011, Nacionalni program ukrepov za Rome Vlade RD za obdobje 2010–2015 ... (Urad za narodnosti 2015). Smernice v strateških dokumentih pogosto ostajajo le na papirju, v realnem delovanju institucij ter življenju posameznikov pa ni opaziti, da se uresničujejo.

Znotraj Evropske Unije so se spodbude za integracijo pripadnikov romskih etničnih manjšin začele z vključevanjem vzhodnih in centralnih evropskih držav v EU (Sardelič 2015, 159). Tako kot v Sloveniji, tudi prebivalci Evrope Rome doživljajo kot evropsko manjšino *par*

excellence (Vermersch v Sardelić 2015, 159), hkrati pa kot ultimativnega Drugega skozi oči evropskih držav ter njihovih državljanov (Okely v Sardelić 2015, 160).

4.6 Romi v občini Grosuplje

O številu Romov v občini Grosuplje obstaja malo virov, še ti pa so precej nezanesljivi. Steklačič (2003, 293) na podlagi raziskave na terenu ugotavlja, da se je prvi pripadnik romske skupnosti v občino Grosuplje za stalno priselil leta 1963⁷, kar pa je vprašljiv podatek. Velika verjetnost je, da so pripadniki romske etnične manjšine že pred omenjenim letom živeli v občini Grosuplje, vendar pa so se pogosteje premikali in si tako niso zagotovili stalnih naselitvenih objektov.

Leta 2003 naj bi bilo v občini Grosuplje prijavljenih 169 Romov (Steklačič 2003, 293). Po besedah bivše prostovoljke romskega društva Romi gredo naprej/Roma džan angle naj bi v letu 2014 v občini Grosuplje živelo približno 195 Romov.

Podatki o številčnosti Romov ob popisu prebivalstva iz leta 2002 niso relevantni, saj prikazujejo izjemno nizko število pripadnikov romske skupnosti. Vzroki za to so različni, nekateri se ne opredeljujejo kot Romi zaradi želje po integraciji v večinsko skupnost, drugi zaradi potencialnih težav pri zaposlovanju ali šolanju otrok, pri tretjih pa je razlog splošen negativen odnos večinskega prebivalstva do Romov (Steklačič 2003, 289). Tudi podatki iz drugih evropskih držav nakazujejo, da pripadniki romskih etničnih manjšin velikokrat ne želijo razkriti svoje etnične pripadnosti. Tako se ob popisu prebivalstva opredeljujejo za večinsko ali katerokoli drugo etnijo, ali pa etnične pripadnosti sploh ne opredelijo. Nekateri avtorji menijo, da je to rezultat nizke etnične pripadnosti (Plichtová v Veershman 2001, 4), drugi pa pravijo, da se želijo na ta način izogniti administrativnim postopkom, ki zadevajo slednjo opredelitev, ali pa strah pred morebitnimi grožnjami zaradi etnične pripadnosti. Slednje je tudi rezultat zgodovinske nenaklonjenosti proti pripadnikom romskih skupnosti (nasilna asimilacija, etnično čiščenje ...) (Veershman 2001, 5–6). Vsi ti precej spreminjajoči se podatki o številčnosti Romov torej niso rezultat demografskih sprememb, pač pa odziv na

⁷ Ob pogovoru z avtorjem članka sem dobila informacijo, da je gospod, ki naj bi se prvi stalno naselil v občino Grosuplje, sam povedal, da je on prvi Rom, ki se je za stalno naselil v občino Grosuplje.

spreminjajoče se politične situacije (Durst v Pantea 2014, 605) ter odziv na odnos večinske družbe do pripadnikov romskih skupnosti.

V občini Grosuplje je 5 naselij, kjer živijo pripadniki romske manjšine: Oaza, Pri Nikotu, naselji Smrekec 1 in Smrekec 2 ter Ponova vas. Vsa naselja so geografsko in družbeno izolirana od večinskega prebivalstva. Naselji Smrekec 1 in Smrekec 2 sta bili umetno postavljeni s strani občine Grosuplje, kamor so bile po volji občine naseljene različne romske družine, ki so živele na privatnih zemljiščih na obrobju Grosupljega. Ti dve naselji prostorsko nista ločeni, vendar je naselje dobilo dve poimenovanji zaradi konfliktov med posameznimi romskimi družinami. Otroci iz Smrekca 1 ne hodijo na aktivnosti učne pomoči, ker se starši z njihovo udeležbo ne strinjajo. Kot razlog navajajo konflikte s starši otrok, ki redno obiskujejo omenjene aktivnosti.

V predstavljenem primeru prebivalci naselij Smrekec 1 in 2 nimajo skupne zgodovine, njihova naselitev ni bila spontana ter prostovoljna. Vse to vodi v negativno samo-percepcijo. Prebivalci naselij Smrekec 1 in Smrekec 2 niso pripadni skupini, ki se je prostorsko oblikovala. Za pripadnosti je potrebna lojalnost do skupine (Kallstenius in drugi 2010, 19; Lukšič Hacin 1999, 42).

Že samo poimenovanje romsko naselje priča o izolaciji ter segregaciji. Večinskim prebivalcem prinaša določene kulturne pomene. Romska naselja so razumljena kot osiromašeni ločeni prostori, kjer živijo pripadniki omenjene etnične skupine. Prebivalci naselij so stigmatizirani, kar vpliva na samopercepcijo ter percepcijo s strani drugih. Na ta način se konstruira ter vzdržuje prostorska meja, ki ima funkcijo označevanja med manjšino ter večino. Kallstenius in drugi (2010, 114) navajajo, da prostorska segregacija Romov tako vpliva na oblikovanje romske identitete. Če posameznik živi v prostorsko ločenem okolju, kjer vlada nezaposlenost ter nizka izobrazbena struktura, mlajši pripadniki nimajo zglada s strani preostalih članov skupnosti. Tovrstna družbeno-ekonomska ter prostorska segregacija lahko vodi do potencialnih družbenih problemov, marginalizacije, izolacije ter zmanjševanja priložnosti za srečevanje z večinsko populacijo. Posamezniki izkušajo svojo »posebnost«, manjvrednost položaja ter jasno ločljive meje med njimi ter pripadniki večinske populacije. Slednje še posebej občutijo mladi, ki so v izredno občutljivem obdobju dojetanja samega sebe, kar se lahko odraža tudi v deviantnosti.

4.6.1 Starostna, zaposlitvena ter izobrazbena struktura Romov v Grosupljem

Podatki iz demografske raziskave iz leta 2003 kažejo, da je delež Romov v starostni skupini do 10 let 30 %. Ta delež je bil v tistem času trikrat večji od preostalega prebivalstva Slovenije (9 %). Le en pripadnik romske skupnosti je bil starejši od starostne meje 65 let (manj kot en odstotek), v Sloveniji pa ta znaša 15 %. Razlogi za zgodnjo umrljivost med Romi so pogojeni v bivalnih in zdravstvenih razmerah, ki so posledica neizobraženosti, posledično težje zaposljivosti ter s tem možnosti dviga socialnega statusa. Povprečna starost Romov v Grosupljem je bila 19,7 let, povprečna starost prebivalcev Slovenije pa 39,5 let. Romi torej sodijo med izrazito mlado populacijo. Tako ozadje prispeva k razumevanju romske mladine, ki zelo zgodaj prične prevzemati vloge odraslih. Slednje se kaže tudi v sprejemanju oz. spodbujanju zgodnjega poročanja.

Po podatkih iz leta 2003 je bilo v grosupeljski občini redno zaposlenih 5 % romske populacije, delež zaposlenih Romov v celotni Sloveniji pa je znašal 13 % (Zupančič v Steklačič 2003, 298). Slednje je posledica različnih dejavnikov, med drugim tudi izredno nizke izobrazbe. 7. ali zaključni 8. razred⁸ je dokončalo okvirno 20 % preko rednega šolanja ali preko izobraževanja za odrasle, ki ga že vrsto let izvaja Center za izobraževanje in kulturo Trebnje. Približno 80 % oseb se ni šolalo oz. so šolanje opustili najkasneje v 6. razredu OŠ (Steklačič 2003, 299). Do konca leta 2014 je srednjo šolo dokončala 1 oseba, ki je tudi redno zaposlena. Ravno tako sta en učenec ter ena učenka pred nekaj leti dokončala devetletno osnovnošolsko izobraževanje v okviru rednega pouka. V šolskem letu 2014/2015 sta redni program osnovne šole zaključili 2 učenki.

Iz navedenih podatkov je razvidno, da se Romi v občini Grosuplje soočajo s socialno izključenostjo na področju bivalnih razmer, vzgoje, izobraževanja ter izobrazbene strukture, kot tudi na področjih zaposlovanja, varovanja zdravja ter organiziranosti oz. udejstvovanja v svoji skupnosti ali širšem lokalnem okolju. Soočajo se z veliki eksistencialnimi težavami ter so hkrati žrtve socialne izključenosti, diskriminacije, segregacije in revščine v različnih okoljih.

⁸ V besedilu sta opredeljeni osemletka ter devetletka. S šolskim letom 2003/2004 so namreč postopoma pričeli uvajati devetletno obvezno osnovnošolsko izobraževanje (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2015).

5 VPLIV ŠOLSKEGA OKOLJA NA OBLIKOVANJE IDENTITETE POSAMEZNIKA

V nadaljevanju bom osvetlila vpliv šolskega okolja na oblikovanje identitete otrok ter njihovega počutja. Ob tem bom priložnostno skozi besedilo predstavila tudi druge dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje identitete pripadnikov manjšinskih skupnosti.

Zavedamo se, da so etničnost, spol, starost, religija, družbeno ekonomsko ozadje ter socialni status pomembni elementi identitete posameznika. Občutek pripadnosti določeni skupini poteka v družini, z rojstvom, preko sorodstvenih vezi ter skozi sodelovanje v skupnosti z njenimi običaji. Na oblikovanje identitete pomembno vplivajo prisotni medetnični odnosi, izkušnja inkluzivne oz. ekskluzivne prakse v šolah, institucijah, v lokalnih skupnosti oz. v izkušnjah vsakodnevnega življenja posameznika. Strinjam se s Kallsteniusom in drugimi avtorji, ki ugotavljajo, da izkustvo posameznika v okolju, kjer se meje etničnih skupin neprestano artikulirajo, kjer segregacija predstavlja samoumeven način delovanja, močno vpliva na oblikovanje identitete. Tako se v dialektičnem odnosu oblikuje odnos z večinsko družbo v določenem prostoru, kar se rezultira tudi v javnih in medijskih diskurzih. Avtorji navajajo rezultate različnih raziskav, ki kažejo, da se tako romski starši kot tudi njihovi otroci soočajo s podobami, ki jih pripisuje večina na podlagi generalizirane ter stereotipne podobe Romov, ki veljajo v družbi. Slednje jih postavlja v manjvreden položaj. Ime, način govorjenja, fizična podoba ter prebivališče, kratka informacije, ki nakazujejo, da je posameznik Rom, so velikokrat razlog za različne oblike predsodkov ter diskriminacijo. Biti Rom je povezano z negativno izkušnjo stigmatizacije, marginalizacije ter slabšim družbenim položajem. Slednje še bolj pogloblja očitno razliko med večinskim prebivalstvom ter romsko skupnostjo, kar onemogoča integracijo Romov ter oblikovanje njihovega občutka pripadnosti (Kallstenius in drugi 2010, 110). S tovrstno izkušnjo stigmatizacije se soočajo tudi romski otroci v šolskem sistemu. Za mnoge od njih vključitev v izobraževanje pomeni prvi stik z večinsko družbo. Evropska skupnost z različnimi strateškimi dokumenti ter finančnimi spodbudami poskuša pospešiti integracijo romskih otrok v šolsko izobraževanje in hkrati odpraviti morebitno segregacijo ter izključevanje, diskriminacijo ter predsodke. Zavzema se tudi za umestitev vsebin o romski kulturi, zgodovini ter jeziku v šolski kurikulum (Klopčič 2008, 196).

5.1 Šolski uspeh in samopodoba

Pripadniki romske etnične manjšine se večinoma ne počutijo dobro v izobraževalnem sistemu večinske skupnosti. K temu prispevajo velike razlike v načinu življenja, stereotipnih in diskriminatornih dejanjih, ki so usmerjeni proti njim, občutku revščine in izredno nizke stopnje zaposlenosti v okolju, kjer živi manjšina. Romski učenci se težje izražajo v jeziku večine. Ob vsem tem pa jih spremljajo izredno nizka pričakovanja do samega sebe. Kot piše veliko avtorjev (D'Arcy 2014; Kallstenius in drugi 2010), tudi jaz ugotavljam, da imajo pripadniki romskih skupnosti željo po pridobivanju znanja, saj se zavedajo, da bi z določenimi veščinami (predvsem matematična, jezikovna in računalniška pismenost) lažje delovali v okolju večinske družbe. Vendar pa se v izobraževalni instituciji večinskega prebivalstva, kjer je izobraževanje oblikovano glede na potrebe večine, ne počutijo sprejete. Otrok se ob vstopu v predšolsko ali osnovnošolsko izobraževanje znajde v popolnoma novi instituciji. Šola oz. vrtec nista prilagojena za sprejem otrok iz romskega okolja, romska družina pa navadno otroka ne pripravi na vstop v šolo. Učenci se vključijo v izredno tekmovalno šolsko ozračje, kjer je vsak šolski dan zelo jasno predviden in strukturiran. Učitelji imajo jasna pričakovanja, tako do učencev kot do njihovih staršev. Predstavljajo si, da starši razumejo, da proces dela v šoli zahteva spodbudno domače okolje (primerne šolske potrebščine, knjige, primeren prostor za učenje, pomoč pri učenju ...), ki bo otroku omogočalo čim boljši napredek. Mnogo romskih staršev pa je pri tem nemočnih (glej Smyth 2001). Razlog za to je predvsem v revščini ter pomanjkanju znanja za zagotavljanje možnosti enakovredne participacije v izobraževanju. Nekateri otroci ob vstopu v šolo ne govorijo slovenskega jezika, pedagoški kader pa največkrat ni usposobljen za poučevanje slovenščine kot drugega tujega jezika.

Krek (2005, 5) omenja, da je znanje slovenskega jezika nujen pogoj za vključitev v šolski sistem. Zavedam se, da se pedagogi strinjajo z omenjeno trditvijo, saj morajo pri delu v razredu vsakodnevno slediti jasnemu kurikulumu ter dosegati cilje, ki v večini slovenskih šol ne podpirajo dvojezičnosti. Znanje jezika, ki ni jezik večine, se tako torej razume kot razlog za manj intenzivno vključevanje pripadnikov romskih skupnosti v izobraževanje, ob tem pa ne predstavlja potencialne priložnosti za dodaten intelektualen razvoj učencev ter učiteljev. Na terenu ugotavljam, da nekateri starši načrtno spodbujajo govorjenje tujega jezika, torej slovenščine, z namenom, da se njihov otrok lažje vključi v sistem izobraževanja. Avtor se ob tem zaveda, da je s stališča romske identitete sporno »obvladovanje funkcionalnih rekvizitov« večinske kulture. To namreč implicira spremembe v nekaterih značilnih vzorcih obnašanja ter

navadah, kar pomeni, da posega v identiteto na zelo temeljni ravni. Tisti, ki ne poznajo vzorcev večine na področju jezika, vsakodnevnih navad, zunanjega videza, v očeh večine niso uspešni in tako postanejo izločeni iz učnega procesa ter iz razreda sošolcev.

Rigidna struktura izobraževalnega sistema ne omogoča prijaznega okolja za izobraževanje romskega otroka. Tako veliko romskih staršev ne vidi potencialnih učinkov izobraževanja. Smith (1997, 224) navaja, da je velik razkorak med izobraževalnim sistemom večinske družbe ter (ne)interesi romskih staršev rezultat nasprotnih si struktur, vrednot ter interesov, ki se ne prestando na novo reproducirajo in tako vzdržujejo socialno kohezijo v dveh družbah. Romski otroci negativno doživljajo izobraževalni sistem predvsem zaradi kompleksnosti identitete (Lloyd in McClusky v D'Arcy 2014, 882). Njihova neuspešnost pri izobraževanju je v širši družbi razumljena kot rezultat nezainteresiranosti oz. nepripravljenosti Romov za vključevanje v izobraževalni sistem, kar večinska družba hitro pripíše značilnostim »romske kulture«. Zatorej se oblikuje večinsko mnenje, da romski starši ne spodbujajo njihovih otrok pri vključevanju v šolski sistem (Piper, Garrett, Wilkin, Derrington and Foster v D'Arcy 2014, 882). Slednje so argumenti, ki opravičujejo neuspešnost vključenosti romskih otrok v izobraževalni sistem, zanemarija pa se dejstvo neenakih možnosti oz. priložnosti za izobraževanje ter dejstvo, da so romski otroci vsakodnevno izpostavljeni predsodkom ter institucionalnemu rasizmu, ki so rezultat stereotipnega dojemanja romskih skupnosti s strani večinskega prebivalstva⁹.

Razlogi za neuspešnost so tudi v etničnem pritisku, nekompatibilnosti šolskih in družinskih norm, nizki motivaciji ter nizki kulturni interakciji med romskimi in neromskimi učenci ter učitelji (Macura Milovanović 2006, 21). Šole kot prostori, kjer se oblikuje etnična identiteta otroka, v večini primerov ne preprečujejo prevzemanja negativnih predsodkov, ki se dotikajo marginalne pozicije ter manjšinskih identitet (Kallstenius in drugi 2010, 138). Ravno zato pa bi morala šola predstavljati priložnost, da se posameznik, pripadnik etnične manjšine, zbliža s skupnostjo večinskega prebivalstva. Zaradi različnih dejavnikov je ta priložnost izredno omejena. Sama čedalje bolj spoznavam, da se priložnost za inkluzijo velikokrat prelevi v izolacijo posameznika ter nadaljnjo segregacijo, kar ugotavljajo tudi Kallstenius in drugi (2010). Metode izobraževanja, ki so prilagojene za poučevanje heterogenih skupin, se velikokrat ne uporabljajo. Pripadniki romske etnične manjšine se stežka in neredno

⁹ O tem je bilo narejenih precej raziskav (glej D'Arcy 2014).

vključujejo v sistem rednega izobraževanja, kar pa pogosto rezultira v pogosti odsotnosti posameznega učenca pri pouku ter v zgodnjem prenehanju izobraževanja¹⁰.

Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji iz leta 2004, ter kasneje dopolnitev strategije iz leta 2011, je bila sprejeta z namenom omogočanja enakih možnosti za izobraževanje, odpravljanja prikrite politike asimilacije ter različnih oblik segregacije v šolah in vrtcih. Strategija spodbuja pristope, katerih rezultat naj bi bil integracija romskih učencev v večinsko kulturo. Tako bi vrtec ter šola pričela podpirati ohranjanje romskega jezika in kulture s pozitivno vključitvijo tovrstnih vsebin v kurikulum (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2015). Vendar pa spodbude v strateških dokumentih niso prišle v prakso na osnovnih šolah. Izjema je OŠ Janka Padežnika v Mariboru, kjer se izvaja izbirni predmet romska kultura. V kolikor bi bilo izobraževanje sistemsko prilagojeno romskim učencem, bi imeli ti večjo možnost za uspeh v šoli.

Na šolsko uspešnost ter samopodobo učenca pa ima pomemben vpliv tudi revščina. Izkušnja revščine je pri posameznemu otroku vidna v kakovosti šolskih potrebščin, slabi obleki, slabih učnih pogojih, nemotiviranosti, nizki samopodobi in občutku manjvrednosti. Socialno prikrajšan otrok hitro razume, da je postavljen nižje na družbeni lestvici (Kallstenius in drugi 2010, 133). Pripadanje določenemu prostoru ter življenje na robu družbe vpliva na razumevanje samega sebe ter svoje pozicije v družbi, hkrati pa vpliva na oblikovanje prihodnjih želja, aspiracij ter načrtov za prihodnost.

5.3 Dvojezičnost – priložnost ali ovira?

Z naraščanjem pomena nacionalne države je dvojezičnost pripadnikov manjšinskih skupnosti čedalje bolj razumljena kot odklon (Skutnab Kangas v Smyth 2001, 7). Jezik je namreč pogosto znak manjšinjskosti (Roter 2007, 335). Izsledki raziskav Geri Smyth (2001, 15–16) prikazujejo, da se dvojezičnost v škotskih osnovnih šolah razume kot manjko in ne kot priložnost. Enako je tudi v grosupeljskem okolju, kar je mogoče opaziti že v vsakodnevem pogovoru z različnimi osebami, naj bodo to pedagoški delavci, predstavniki različnih humanitarnih organizacij ali pa druge osebe, ki naj bi se ukvarjale z inkluzijo manjšinskih

¹⁰ Slednje sem pri terenskem delu spoznavala sama, o tem pa piše tudi več avtorjev (Kallstenius in drugi 2010, 121–132; Macura Milovanović 2006, 30).

skupin. Z njihove strani je mogoče slišati izjave, kot so: *»Ti ljudje so čisto nesocializirani! Nesprejemljivo je, da mati s svojimi otroki govori v romskem jeziku tukaj, v naši organizaciji?! Dajte ve, ki delate z Romi, nekaj narediti, da se tukaj ne bodo pogovarjali po romsko.«* Ob pa je potrebno poudariti, da se otroci počutijo varnejše, če se s starši v javnosti pogovarjajo v istem jeziku kot doma. Jezik ima tu pomen zaščite, varnosti, nečesa, kar drugi ne morejo razumeti.

Za uspešno integracijo je ključno zagotavljanje strpnosti, spoštovanja različnih kultur, jezikov, običajev ter spoštovanje človekovih pravic, kar omogoča pravico do ohranjanja identitete. Različni avtorji spodbujajo uravnoteženo jezičnost, kar pomeni, da dvojezični govorec približno enako dobro govori oba jezika. Učenje enega jezika ne pomeni nižjih zmožnosti učenja drugega jezika (Baker v Smyth 2001, 8). Vendar pa se slednje običajno v šolah ne uresničuje. Izobrazbeni cilji se odsevajo v ciljih učenja večinskega jezika. Šola bi morala uveljavljati pozitivno naravnost do dvojezičnosti otrok. Romi se izobražujejo v institucijah, kjer morajo učenci obvladati jezik večine. Kot pravi Stubbs (v Smyth 2001, 16) šole s tem pospešujejo asimilacijo v večinsko kulturo.

Smythova (2001, 17) ravno tako na podlagi raziskav ugotavlja, da je za dvojezične učence najbolje, če jim šola omogoči vzdrževanje prvega jezika vzporedno z razvijanjem drugega. V kolikor do tega ne pride, imajo lahko dolgoročno škodljive posledice za šolski uspeh dvojezičnih otrok in tako ne dosegajo svojih izobrazbenih potencialov (Thomas in Collier v Smyth 2001, 17). Številne raziskave potrjujejo, da se otroci, ki ne obvladujejo maternega jezika, ne bodo mogli dobro naučiti jezika okolja. Glasovno zavedanje je metakognitivna sposobnost, ki jo otrok prenaša iz jezika v jezik. Z višjo stopnjo glasovnega zavedanja v enem jeziku se pogojuje boljše glasovno zavedanje v drugih jezikih, ki se jih otrok uči (Skubic Ermenc in Zorman v Gombač Mrzlak 2005, 35, 53).

Jezik ni samo sredstvo komunikacije, pač pa je tudi simbolni sistem, ki ga posameznik osvoji skozi procese socializacije. Prvi oz. materni jezik je tako najpomembnejši dejavnik primarne socializacije, skozi katero se posameznik sam internalizira. Posameznik svoja čustva in razmišljanja reflektira in se jih zaveda skozi jezik. Lahko se zgodi, da otrok določenih občutkov ne zna ubesediti v nobenem jeziku. Na ta način stagnira v restriktivnem kodu (in nekako spolzi med jeziki) komunikacijsko, emocionalno in osebno. V prvih letih socializacije se ob prvem jeziku vzpostavljajo temelji človekove osebnosti ter temelji nezavednega, ki človeka spremljajo vse življenje. Ravno tako je intenzivno prisotna imitacija,

ki omogoča proces identifikacije. Posameznik utrjuje obstoječi sistem vrednot skozi bipolarno delitev dobro-slabo. Na ta način se skozi proces identifikacije oblikuje posameznikova identiteta (Lukšič Hacin 1995, 111–112; Lukšič Hacin 2011, 62–63).

5.4 Pomembnost inkluzivnih praks v izobraževalnih ustanovah ter vzgojnih zavodih

Nakuga (2008, 344–345) navaja, da otroci v predšolskem obdobju razumejo etnične koncepte, skozi katere oblikujejo odnose z drugimi sovrstniki. Podobno kot avtor tudi sama ugotavljam, da to izkušajo ter se učijo preko vsakodnevnih socialnih interakcij. Sovrstniki predstavljajo pomemben element razvoja etnične identitete posameznika. Ko vstopijo v obdobje adolescence, medvrstniški odnosi vedno bolj odsevajo rasne in etnične koncepte. To vsakodnevno opažam pri delu tako z romsko kot neromsko skupnostjo. Eni in drugi se zavedajo razlik. Tako se kaže nujnost po oblikovanju inkluzivne šolske kulture, varne, spremljajoče ter spodbujajoče šolske skupnosti, v kateri je vsak učenec enako cenjen, kar opredeljujeta tudi Booth in Ainscow (2002). Pozitivno predstavljanje kultur etničnih manjšin je namreč pomemben korak v procesu inkluzije (Taylor v Kallstenius in drugi 2010, 129). Etnično občutljive šole zagotavljajo temelje za multikulturno izobraževanje in podporo učencev, ki prihajajo iz manjšinskih skupnosti. Učitelji ali drugo osebje, ki prihaja iz etnične manjšine, večkrat predstavljajo pozitivne primere razredne mobilnosti za učence iz depriviligiranih skupin. Tako pozitivna vloga pedagoških delavcev pripomore pri pozitivnem vključevanju otrok v šolski sistem (Kallstenius in drugi 2010, 129–133). Velik pomen pri tem imajo učitelji, njihova moralna in strokovna odgovornost, da oblikujejo ustrezno klimo za enakopravno vključevanje učencev v šolsko okolje. Žal na terenu vse prevečkrat naletim na pedagoško osebje, ki ne spodbuja inkluzivnih praks, ki bi pripadnikom manjšinskih skupnosti omogočale integracijo, topel sprejem ter dobro počutje v institucijah večinske skupnosti. Ne smemo pozabiti, da je osnovna šola obvezna, torej bi morala biti toliko bolj »privlačna« za otroke iz manjšinskih ter drugojezičnih skupnosti. V kolikor se učenci v šoli dobro počutijo, je njihov šolski uspeh boljši. To pa pomembno vpliva na oblikovanje učenčeve samopodobe. Torej sta pozitivna samopodoba in samospoštovanje resnično v soodvisnosti, saj je samospoštovanje dejavnik, ki se zvišuje s količino znanja in stopnjo izobrazbe, ki jo posameznik ima. Na terenu večkrat opažam, da se učenec, ki je v razredu sprejet, počuti varno

in prijetno, vidi smisel v prizadevanju za boljši uspeh. V nasprotnem primeru nima motivacije niti za učenje, niti za obiskovanje šole.

Kljub vsemu naštetemu na sistemski ravni ni jasnih usmeritev za razvijanje inkluzivnih praks. Dvojezičnost manjšinskih učencev, njihove navade, način razmišljanja ter življenja so elementi prepoznani kot odklon, ki ga morajo čimprej prerasti.

Vloga vzgoje in izobraževanja je ključnega pomena pri izboljšanju njihovega položaja, saj odpira nadaljnje možnosti za zaposlitev, ureditev bivanjskih razmer, zaščito zdravja itd. Sama osvetljuje kratek pogled na izobraževanje večine romskih učencev iz občine Grosuplje. Osredotočam se namreč na počutje učencev v izobraževalni instituciji, ki v njihovem življenju predstavlja prvi korak zbliževanja oz. sobivanja z večinsko skupnostjo. V magistrski nalogi uporabljam Eidheimovo (1969, 38) izbiro razumevanja etničnosti. Pri terenskem delu sem izhajala iz predpostavke, da je etnična skupina socialna kategorija, na temeljih katere se posamezniki identificirajo, pridobijo določen status, posledično pa se na podlagi tega statusa oblikujejo odnosi med različnimi etničnimi skupinami. Na terenu namreč ugotavljam, da je etnična pripadnost kot podedovana skupinska identifikacija ena od pomembnejših skupinskih vidikov pripadnosti. Slednje reflektiram z Barthovimi (1969) ugotovitvami, ki poudarjajo razumevanje, da se posamezne etnične skupine oblikujejo v dialektičnem odnosu z drugo, večinsko etnično skupino.

6 EMPIRIČNI DEL

Teza: Romski učenci v osnovni šoli v Grosupljem so stigmatizirani zaradi etnične pripadnosti.

Tezo raziskujem z naslednjimi raziskovalnimi vprašanji:

- Kakšen odnos imajo romski otroci z drugimi otroki v razredu (se skupaj igrajo, ali so bolj izolirani, kako sami občutijo sodelovanje ter vključenost v razredu ...)?
- Ali je iz pripovedi otrok o njihovem počutju v šoli razvidno, da je njihova etnična pripadnost stigmatizirana?

Z analizo opazovanja z udeležbo ter izvedenih intervjujev želim ugotoviti, kakšen odnos imajo učenci do izobraževanja, kako se počutijo in ali imajo priložnost oblikovati pozitivno samopodobo v šolskem okolju – v okolju večinskega prebivalstva.

6.1 Potek raziskovanja

S pripadniki romske skupnosti že 8 let sodelujem kot izvajalka aktivnosti za predšolske ter šoloobvezne otroke in mladino. Vodim različne ustvarjalne delavnice ter pomagam pri t.i. učni pomoči osnovnošolcev v treh naseljih, kjer prebivajo pripadniki romske skupnosti.

Skozi srečevanja z otroki ter njihovimi starši vedno znova opažam, da se otroci težka vključijo v sistem obveznega osnovnošolskega izobraževanja, kar se na prvi pogled kaže zgolj v precejšnji odsotnosti od pouka. V zadnjem letu poleg aktivnega dela v različnih romskih naseljih delujem tudi na osnovni šoli v Grosupljem. Tam opažam, da romski učenci niso integrirani v razredno skupnost, med sošolci in sošolkami nimajo prijateljev, odmore velikokrat preživljajo sami.

Metoda opazovanja z udeležbo poteka med učenci v naseljih, kjer prebivajo pripadniki romske etnične manjšine ter v osnovni šoli. Vsakodnevno sem prisotna v naselju A, kjer sem imela priložnosti opazovati šest šoloobveznih otrok, ki se na dnevni ravni udeležujejo obšolskih aktivnosti. Te otroke spremljam tudi na šoli. Vsi obiskujejo razredno stopnjo osnovne šole. Najmanj enkrat tedensko sem bila vključena v delovni proces z dvema učencema predmetne stopnje iz naselij B in C, devet učencev pa sem opazovala priložnostno, glede na spontane kontakte, ki so se odvili bodisi v šolskem bodisi v domačem okolju (naselja A, B in C). Zbirala pa sem opažanja dveh sodelavk, ki sta opazovali iste otroke. Ena od njiju pa mi je posredovala podatke o romskih družinah, ki živijo v najemniških stanovanjih znotraj večinske skupnosti in z njimi nisem imela pogostih stikov. Rezultate metode opazovanja z udeležbo sem podkrepila z izsledki polstrukturiranih intervjujev (Mesec 1998, 65), ki sem jih izvedla z učiteljicama, ki izvajata dodatno strokovno pomoč za romske učence.

6.2 Analiza ter argumentacija rezultatov opazovanja z udeležbo ter polstrukturiranih intervjujev

Različne primere ter ugotovitve opazovanja z udeležbo ter polstrukturiranih intervjujev opredeljujem v naslednjih sklopih:

- Počutje pri pouku ter sprejetost v razredu glede na odnose, ki jih imajo romski učenci s sovrstniki ter njihovimi učitelji.
- Jezikovne priložnosti oz. ovire pri vključevanju v pouk.
- Šolsko uspešnost, ki jo raziskujem z vidika razumevanja snovi ter učenčevih želja, ki so vezana na počutje v šoli ter na končni učni uspeh.
- Aspiracije in načrti za prihodnost, kjer opredeljujem, ali imajo učenci vizijo ter željo po obiskovanju srednje šole, želijo biti zaposleni, ustvariti družino itd.
- Opredelitev primerov strategij upravljanja s stigmo po Goffmanu (1963).

6.2.1 Počutje pri pouku ter sprejetost v razredu

V nadaljevanju navajam izsledke raziskave, ki govorijo o počutju pri pouku ter sprejetosti v razredu. Pričnem z analizo odnosa med romskimi učenci ter njihovimi sovrstniki, nadaljujem z analizo odnosa, ki ga imajo romski učenci ter učitelji, ob koncu omenjenega dela pa analiziram razloge za odsotnost romskih učencev od pouka.

Odnos z vrstniki

Glede na pogovore z učenci **razredne stopnje** o tem, s kom sedijo v razredu ter s kom in kako preživljajo odmore, ugotavljam, da nekateri romski učenci (Maks, Jure, Andreja, Maja, Lucija, Ula) večinoma sedijo sami v zadnjih ali prvih klopeh. V kolikor v šolskih klopeh sedijo z drugimi neromskimi učenci, se v njihovi družbi ne počutijo dobro. Navajajo, da se drug drugega izogibajo, ne pripovedujejo o skupnih aktivnostih, ki so se zgodile tekom šolskega dne, mlajši učenci pa ob zaključku šolskega leta ne znajo povedati imena vseh sošolcev oz. imena sošolca, s katerim so sedeli tekom šolskega leta. Vse to kaže na nizko vključenost romskih učencev v razredno skupnost.

Na prvi pogled je pri nekaterih drugih učencih videti, kot da so vključeni v skupino sošolcev v razredu (npr. Maks in Sandi). V šolskih klopeh sedijo s preostalimi sošolci, v času med odmori ter kosilom klepetajo oz. se igrajo z drugimi sošolci. Vendar pa imam ob tem pomisleke o pristnosti omenjenih interakcij. Ob pogovoru s Sandijevo babico sem videla, da izraža skrb glede počutja njenega vnuka v razredu. Omenja, da mu sošolci večkrat govorijo, da je »Cigan« ter »da smrdi«. Ravno tako učenec Maks odmori preživlja s preostalimi sošolci, vendar je nekoliko odmaknjen iz skupine. Če primerjam njegovo obnašanje na aktivnostih učne pomoči v njegovem domačem okolju, ugotavljam, da v je odnosu s sošolci v razredu nekoliko napet ter oprezen. Slednje je izpostavila tudi njegova razredničarka, ki je omenila, da med igro ni sproščen. Jaka pa večkrat izkazuje željo po igranju s sošolci. Ta želja s strani preostalih velikokrat ni interpretirana tako, kot bi si želel. Neromski učenci jo velikokrat razumejo kot povod za konflikt. Npr. Jaka učenca večkrat objema, kar drugi dojemajo kot agresivno vedenje (pedagoginja Anja, 2015).

O tem pričajo tudi izjave učenca, ki jih navaja pedagoginja:

»Potem pa je fantek rekel: Ne, nočemo, da bi se (Maks) z nami igral...«. (pedagoginja Anja, 2015)

Tudi pri večini romskih učencev na **predmetni stopnji** sem opazila, da se učenci ne družijo z neromskimi vrstniki. Romski učenci se v času odmorov družijo med seboj na hodnikih. Izjema je en deček, ki vedenjsko ni problematičen in je tako bolj vključen v razred. V kolikor pa se romski učenci družijo z neromskimi, se navadno z vedenjsko problematičnimi ter učno šibkejšimi (pedagoginja Simona, 2015). Večkrat vidim tudi učenko Hano, edina romska deklica na predmetni stopnji, ki na hodnikih oz. pred učilnicami stoji sama ter čaka na pričetek ure. Ko sem jo vprašala o počutju v šoli, ni želela ničesar izraziti. Preko pogovora sem opazila, da o tem ne želi govoriti. Vključitev v skupino sošolcev je v določeni meri odvisna od karakterja posameznega učenca, kar omenja tudi pedagoginja Anja (maj 2015). Če je učenec ekstrovertiran, zgovoren ter zabaven, se bo lažje vključil v razredno skupnost.

Primeri zbadanja Romov s strani Neromov

Učenec Jure, ki obiskuje prvi razred, velikokrat sam čaka na učiteljico izven razreda, medtem ko so vsi učenci v razredu. V razredu se ne počuti dobro, preostali učenci ga zbadajo ter se z njim ne želijo igrati. Učenčevo čakanje zunaj razreda je verjetno povezano s konfliktom, ki ga je imel s preostalimi neromskimi učenci. Deležen je bil viktimizacije s strani treh sošolcev, zbadali so ga, topli ter vanj metali kamenje. Sam se v tem primeru ni branil, nad čemer sem bila presenečena. Jure je namreč fizično močnejši in večji od preostalih sošolcev. Pedagoginja pa ugotavlja, da se učenec ne zaveda, da ga preostali učenci ne bi smeli zbadati in vanj metati kamenja. Ravno tako se ne zaveda, da se ga učenci ne smejo načrtno izogibati. Navedla je namreč izjave neromskih učencev glede odnosa do njega:

»En učenec je rekel: 'Mi ga pustimo pri miru'. S tem je želel povedati, da se oni želijo igrati sami, brez Jureta. Da nočejo imeti stika z njim. Tudi to – pustiti nekoga pri miru – boli.« (pedagoginja Anja, 2015)

Romski učenci zbadanje, neizražene želje po druženju in prijateljevanju s strani Neromov velikokrat razumejo kot normalnost, ki je samoumevna. Enako je razvidno iz komentarja deklice, Rominje, ki s svojo družino živi v najemniškem stanovanju zunaj romskega naselja.

»Njegova starejša hčerka je zelo dobro sprejeta v razredu. Dobro se razume s sošolkami. Večkrat se pogovarjajo tudi po telefonu po koncu pouka. Vendar pa si lahko telefonira samo z eno od sošolk, katere starši dovolijo, da se lahko slišita. Dekle pravi, da drugim sošolkam ne dovolijo, da se z njo pogovarjajo po telefonu, ker je Romkinja. Slednje izreče čisto normalno, kot da je nekaj popolno samoumevnega.« (Dnevniški zapis, april 2015)

Iz zgornjih primerov je razvidno, da učenci izražajo predsodke do romskih učencev, in sicer z izogibanjem, diskriminativnim vedenjem ter nasiljem, ki je usmerjeno proti romskim učencem (Allport v Kuhar 2009, 39). Naslednji primer iz prakse zgovorno govori o tem:

Ula: »Kaj se je zgodilo prejle?! Ena sošolka nama je rekla, da smrdimo, da smo na smetišču zrasli in da smrdimo tako kot naši sorodniki.«

Lucija: »Ja, pa rekla je, da imam jaz že 3 leta uši! In da nama smrdi iz ust. Pa to sploh ni res! Skoz nam govori, kakšne smo. Včasih se je še igrala z nama, zdaj pa gre vedno stran. In če se je slučajno dotakneva, takoj obriše« (In z gesto pokaže, kako to naredi.)

Ula: »Pa tudi fantje, skoz naju zafrkavajo. Še posebej D. Kar odskakuje stran od naju (pokaže, kako to izgleda...), noče stat zraven naju. Ko smo si podajali balon in če sva se ga midve dotaknili, so potem ostali sošolci balon oprali tam, kjer sva se ga midve dotaknili. In tudi, ko stojimo v koloni, vsi ostali sošolci stojijo en meter stran od naju. Enkrat sva z enim fantom skupaj sedela. Kadar sem dala roko proti sredini mize, je takoj obrisal in mi govoril, da ne smem roke polagat proti njegovi strani mize.« (In z gesto pokaže, kako je sošolec to delal.)

Lucija: »Pa tudi učenci iz C razreda naju skoz zafrkavajo. V tistem razredu je bila prej Ula. In se skoz norca delajo.«

Tina: »Kaj pa učenci iz A razreda, vaju tudi oni zafrkavajo?«

Ula: »Ne, oni pa ne. Razen eden včasih. Drugače pa ne.«

Lucija: »Ja, najini sošolci pa naju skoz zafrkavajo in grdo govorijo o nama. Ko Ule ni in sem jaz sama v šoli, jaz se bojim. Bojim se, ker vem, da me bodo drugi zafrkavali. In se ne morem branit!«

Tina: »Pa povesta učiteljici razredničarki in učiteljici Anji?«

Lucija: »Ja, povemo. Saj je učiteljica huda, ampak potem isto delajo. Imamo tudi pravila zapisana na tabli. Ampak potem še vseeno vsi isto delajo.«

/.../

Ula: »/.../ Kar ne nehajo. Jaz, sigurno, bom enkrat enega udarila. Tega ne morem več poslušat. Prisežem, meni je grozno it v šolo zaradi tega. Velikokrat se zjutraj mamici zlažem, da me boli glava, trebuh. Samo zato, ker nočem it v šolo, ker me drugi zafrkavajo. Jaz bi drugače hodila, z veseljem bi hodila, ampak tako dostokrat nočem it. Ker me drugi zafrkavajo.«

Lucija: »Ja, res je. Pa rečem, da me boli zob ali pa trebuh. Ne morem jaz tako v šolo hodit. Drugi me vsi grdo gledajo...« (Dnevniški zapis, maj 2015)

Učenki sta večkrat izpostavljeni negativnim izkušnjam, izogibanju ter žaljenju s strani preostalih učencev z žaljivkami, kot so »Cigan«, »Smrdiš!«, »Uši imaš«, »S teboj se ne bom držal za roke!«. Tudi Hana in Mojca sta omenili, da sta bili deležni zbadanja.

»Potem pa smo se pogovarjale njunem počutju v šoli. Starejša, ki je že pred leti zaključila osnovnošolsko izobraževanje, je rekla, da se je zelo slabo počutila v šoli: 'Skoz so me zafrkavali, se delali norca iz mene. Ja, govorili so mi, da smrdim, da sem Ciganka. Res mi je bilo težko hoditi v šolo. Danes je bolje. Veliko se učijo individualno. Če bi jaz zdaj hodila v šolo, bi sigurno hodila vsak dan in bi redno naredila vseh devet razredov. /.../ Pa še taka mirna sem bila. Nisem se znala postaviti zase. Pa stvari so vame metali. Res se nisem dobro počutila. Zato tudi nisem hotela hoditi v šolo. Pa skoraj vsak dan sem se jokala. Res mi je bilo težko.' (Dnevniški zapis, maj 2015)

Hanin oče pa je omenil: *»V 4. ali 5. razredu, ko je prišla iz šole domov, vsak dan se je jokala. Neprestano! Skozi! Zato, ker so jo drugi Slovenci zafrkavali. Tisti fant iz Smrekca jo je pa tepel.« (Dnevniški zapis, april 2015).*

Ob drugi priložnosti pa sva se s to učenko pogovarjali: *»Ja, veliko so me zafrkavali. Govorili so mi, da sem Ciganka, da smrdim. Ko sem bila na tisti šoli (na razredni stopnji). Potem pa je šla mama v šolo in potem me niso nikoli več zafrkavali.« (Dnevniški zapis, junij 2015)*

Tudi učenka Maja, ki je v višjem razredu razredne stopnje, se ne vključuje v skupino sošolcev. Že večkrat je omenila meni ali ostalim osebam, ki so vključeni v pedagoški proces, da se ne želi družiti s preostalimi sošolci.

»Maja je bila v precej slabem razpoloženju, žalostna in obupana. Skrbelo jo je glede ocen, da ne bo napredovala v višnji razred. Ravno tako pa sem ugotovila, da se izredno slabo počuti v razredu sošolk in sošolcev. /.../ Pravi, da jo je sram. Mislim, da se boji, da se ne bi mogla enakovredno vključiti v pogovor ter aktivnosti s preostalimi sošolkami. /.../ Istega dne dopoldan sem jo videla v razredu. Sama je sedela v zadnji klopi, vsi preostali sošolci ter sošolke pa so se igrali, se pogovarjali, se družili ...« (Dnevniški zapis, junij 2014)

Podobno razmišlja tudi pedagoginja:

Tina: »Maja je rekla, da je njena sošolka postala taka kot vse ostale, da se zato ne družijo več z njo... Je to en tak obrambni mehanizem?«

Anja: »Ja, to je obramba. Tako, kot ti je povedala. Za njo je manj stresno, da ona sama sedi, kot če se nekomu zaupa in je potem razočarana.« (pedagoginja Anja 2015)

Biti viden ali neviden

Romski učenci se ne želijo izpostavljati znotraj določene skupine. Pri pouku navadno ne dvigujejo rok in ne sodelujejo z odgovori na ustna vprašanja. Tudi ko znajo, velikokrat občutijo nelagodje ali sram, ko se morajo izpostaviti. Veliko učencev na predmetni stopnji (npr. Jošt, Jure, Davor) namreč prosijo učitelje, če lahko individualno, ob prisotnosti še enega sošolca, pridobijo ustno oceno iz določenega predmeta. Tovrstne izkušnje učencev kažejo na občutenje sramu pred preostalimi sošolci. K temu prispeva njihov slabši učni uspeh ter tudi občutek drugačnosti. Svoje poreklo namreč razumejo kot zelo razviden znak na celotni šoli. Spodaj navajam nekaj primerov, ki govorijo o tem:

Tina: »Pa vas še kdo zafrkava?«

Lucija : »Samo naš razred in C-jevci.«

Ula: »Ne, vsi, cela šola nas grdo gleda. Kot da smo kaj naredili. Ampak nič nismo.« (Dnevniški zapis, maj 2015)

Podoben primer je navedla pedagoginja:

»Enkrat mi je Hana rekla, da noče neke dejavnosti počet, ker jo vsi gledajo, ker jo vsi vidijo.« (pedagoginja Simona, 2015)

»Za te fante mislim, da velja zelo podobna stvar. Počutijo se enostavno vidni, ko imaš ti nek normalen pogovor z njimi se počutijo obtožene. Zelo hitro zavrtijo kolo v smer, da se z njimi zdaj pogovarjaš zato, ker so oni Romi.« (pedagoginja Simona, 2015)

Učenci ne želijo govoriti o negativnih izkušnjah v šoli

Romski učenci večinoma ne želijo govoriti o svojem počutju v šoli. O tem pričajo izjave učenke Hane, ki sem jih navedla že zgoraj, učencev Jureta, Maksa, Ule, Lucije, Andreje in Maje. Navadno rečejo, da se počutijo »normalno«, pravijo, da je »vse v redu«. Zdi se mi, da občutek izoliranosti od preostalih učencev razumejo kot realnost šolskega okolja, s katerim so se primorani soočiti. O zbadanju in negativnih izkušnjah redko spregovorijo. Spregovorijo pa takrat, ko so vznemirjeni. Zgoraj sem navedla primer Ule in Lucije. Svojo izkušnjo sta podelili nekaj minut zatem, ko sta z razredničarko razreševali spor. Dekleti sem isti dan videla po pouku, v bližini njenega doma. Takrat nista več želeli govoriti o dogodku v šoli. Glede omenjene situacije sta bili zadržani. Ravno tako sem opazila, da otroci svojim staršem navadno ne govorijo o njihovem počutju v šoli:

»Jaz tega mamic ne omenjam. Potem bi se ona z vsemi skregala. Jaz pa nočem, da se krega.« (Ula, maj 2015)

O podobnem primeru priča tudi pogovor učiteljice z enim od staršem:

»Sem pa povedala Tomažu (sorodnik), kaj se je zgodilo (z Juretom). Vprašala sem ga, če Jure kaj pove, če kaj potoži. Pa je rekel, da nič.« (pedagoginja Anja, 2015)

Tudi ožjemu okolju oz. sorodnikom ne zaupajo, o čemer priča reakcija Mojce, ki meni, da se danes otroci bolje počutijo v šolskem okolju.

»Ampak danes se otroci bolj postavijo zase. Sploh fantje. Danes gredo stvari na bolje. Ja, to je dobro.« (Dnevniški zapis, maj 2015)

V zgornjih primerih sem navedla različne načine segregacije med Romi in Neromi. Učenci se večinoma sami segregirajo, kar je opazno med odmori. Opazila sem tudi, da se zunaj šole, ob šolskem igrišču vzpostavljajo določeni prostori, ki veljajo za prostore, kjer se zadržujejo romski učenci. To je npr. prostor, kjer le romski učenci čakajo na avtobus oz. njihove starše, medtem ko se njihovi vrstniki zadržujejo drugje. Vse omenjene situacije ter še mnoge druge, ki se odvijajo v interakcijah na hodniku, na straniščih, pri igri v razredu, pri delu v skupinah

ter v drugih vsakodnevnih šolskih aktivnostih odražajo različnost identitet. Tovrstni procesi razkrivajo različne vloge, ki jih imajo soudeleženi ter različne načine oblikovanja ter vzdrževanje etničnih meja. Tako je šolsko okolje ena od mogočih form za vzdrževanje teh meja¹¹. Kot sem že večkrat poudarila, etnična pripadnost ni stvar posameznika, odločitve posameznika so namreč močno povezane s kompromisi skupine.

Odnos z učitelji

Izsledki različnih raziskav navajajo, da romski učenci iščejo zavetje ter pozornost pri učiteljih. Podobno se počutijo tudi grosupeljski romski učenci. Pri učiteljih iščejo spodbudo, zaščito ter pozornost.

»Hana se močno naveže na učitelja. Lani se je na Saro, letos pride tudi k meni. Recimo zjutraj, ko pridem jaz v šolo, me pride pozdravit, ko sem dežurna pride ona k meni klepetat in mi tudi pove, kaj se ji dogaja. Tako na tak način v bistvu malo kompenzira, da nima nekih prijateljstev. Pa saj pravim, ne gre za to, da se nima s kom pogovarjat, ampak enostavno, če jo vidiš na hodniku, ona pač sama stoji in čaka, da se bo kaj zgodilo.« (pedagoginja Simona, 2015)

Učenci tudi sami iščejo priložnosti za učenje pri učiteljicah za dodatno strokovno pomoč za Rome, pri romski pomočnici ali pri izvajalkah učne pomoči z namenom, da se izognejo vključevanju v pouk v svojem razredu. To so večkrat pokazali z izjavami oz. prošnjami, kot so:

»Zakaj danes nisem bil pri učiteljici Anji? Skoraj nič več nisem pri njej!« (Jaka)

»Raje se učim pri učiteljici Anji/Simoni/Lei/Tini kot pa v razredu s svojimi sošolci.« (Maja, Lucija, Rebeka ...)

»O, jaz bi bil–a cel dan pri učiteljici Mojci!?!« (Maks, Ula)

¹¹ Slednje je v svoji raziskavi ugotovil tudi Levinson (2008).

Na vprašanje, ali so učenci raje pri pouku skupaj s svojim razredom ali pri učiteljici za dodatno strokovno pomoč na predmetni stopnji, pa je pedagoginja na predmetni stopnji odgovorila:

»Odkvisno kje. Pri npr. športni vzgoji in takih zadevah seveda ne. Luka je recimo bolj zadržan in sramežljiv in ne bo kar sam prišel in rekel, da bi bil raje pri meni. On bo probal čim bolj tiho in nevidno iti skozi šolo, medtem ko Jošt, Anej in Hana pa izrazito radi pridejo. Ampak včasih je razlog predvsem to, da ne želijo biti pri pouku. Hana se pri angleščini počuti neprijetno, jo je strah, da bo morala bolj intenzivno delat oz. včasih misli, da bodo pri meni pa lahko kar sedeli in bo šla ura brez dela skozi. Ampak v celoti, kar se tiče same učne pomoči, pridejo absolutno radi. In delajo tukaj in imajo zagotovo več individualne pozornosti kot v razredu.« (pedagoginja Simona, 2015)

Učiteljica na razredni stopnji navaja, zakaj se raje učijo pri učiteljih za dodatno strokovno pomoč:

»Ja, zato, ker je bolj individualno. Glej, v razredu veliko romskih učencev ne zmore slediti. Meni je logično. Predstavlja si, da vsake toliko časa nekaj malega razumeš. Potem pa se še zelo trudiš, a vseeno ne dobiš pozitivne ocene.« (pedagoginja Anja, maj 2015)

Odsotnost od pouka

Na podlagi neformalnih pogovorov z učitelji ter opazovanja z udeležbo ugotavljam, da ima večina romskih učencev bistveno večjo odsotnost od pouka kot Neromi. Nekateri so v povprečju tri dni v tednu prisotni pri pouku, dva dni pa odsotni¹². Menim, da je razlog za to tudi slabše počutje romskih otrok v razredu. Naj še enkrat zapišem izjavo učenk Lucije in Ule, ki omenjata, da večkrat iščeta izgovore za ne obiskovanje pouka:

¹² Učitelji pridobijo opravičila za izostanek od pouka s strani staršev. Vsakršno opravičilo pa so primorani sprejeti, ne glede na dejanski razlog odsotnosti. Tako niso opravičeni uporabiti sankcij v primeru neopravičene odsotnosti od pouka.

»Velikokrat se zjutraj mamici zlažem, da me boli glava, trebuh. Samo zato, ker nočem it v šolo, ker me drugi zafrkavajo. Jaz bi drugače hodila, z veseljem bi hodila, ampak tako dostikrat nočem it. Ker me drugi zafrkavajo.« (Dnevniški zapis, maj 2015)

Ravno tako lahko s tem povežem odgovor pedagoginje na vprašanje, ki sem ga zastavila:

Tina: *»Če bi se romski otroci bolje počutili pri pouku, ali bi bolj redno obiskovali šolo?«*

Anja: *»Ja, sigurno. Če bi se bolje počutili. /.../ Zakaj pa Neromi hodijo v šolo? Zato, ker imajo prijatelje in se imajo dobro in se zabavajo.«*

Romski otroci se počutijo drugačne, izolirane in zavrnjene, saj jim šolsko okolje ne predstavlja prostora učenja preko sproščenega sodelovanja z drugimi sovrstniki, pač pa dejavnost, pri kateri se ne počutijo dobro. Ravno tako se kaže velik razkorak med vrednotami ter pričakovanji večinskega šolskega sistema na eni strani, ter njihovega domačega, precej drugačnega, okolja na drugi strani, kar ugotavlja tudi Levinson (2008).

6.2.2 Šolska uspešnost

Odsotnost od pouka močno vpliva na razumevanje učne snovi, kar posledično pomeni manj znanja in slabše ocene s strani posameznega učenca. To je eden od razlogov, ki prispeva k slabšemu učnemu uspehu ter k zgodnjemu osipništvu, v večini primerov pred zaključkom devetega razreda. Do konca šolskega leta 2014/2015 so deveti razred v okviru rednega devetletnega izobraževanja zaključili le štirje učenci. Nedokončano osnovno šolo zaradi slabe samopodobe razumejo kot normalnost, ki pri večini, vsaj na prvi pogled, ni povezana z občutkom neuspeha. Učenci navadno nimajo ambicij po srednješolskem izobraževanju, ker tudi okolje, v katerem odraščajo, tega ne stimulira. Kljub vsemu pa predvsem pri mlajših učencih, ki so aktivneje¹³ vključeni v redni pouk, opažam, da so jim uspehi v šoli vendarle pomembni. O tem govori tudi pedagoginja:

¹³ Z aktivnejšo vključitvijo imam v mislih redno obiskovanje šole ter sprotno delo.

»Na splošno šolo dojemajo vse bolj kot en status. In da jim – ne vsem, določenim – veliko pomeni, da napredujejo, da gredo naprej. Da krepijo samozavest na tem, sem boljši, kot tisti, ki ponavljajo, ki ne dokončajo šole.« (pedagoginja Anja, 2015)

Iz komentarja pedagoginje ter komentarjev otrok ugotavljam, da si večino učencev želi napredovati v višji razred, vendar pa ne zmorejo pridobiti pozitivne ocene. Tudi pri tistih učencih, ki se trudijo ter večinoma sproti delajo domače naloge, pa opažam, da učitelji še vseeno menijo, da ti otroci vložijo premalo časa v učenje. Iz perspektive učencev ugotavljam, da jim obiskovanje šole največkrat predstavlja velike napore. Kot sem omenila, se med sošolci ne počutijo dobro, učno snov ne zmorejo sprejemati na način, ki bi bil ekvivalenten njihovim vrstnikom, kar pa je pogojeno z različnostjo socializacijskih procesov, z različnimi načini življenja, ki vključujejo načine učenja ter sprejemanja informacij. Strinjam se z Levinsonom (2008, 247), ki pravi, da učenje v šoli ter učenje v družinskem krogu predstavljata dva različna sistema učenja, ki se ne dopolnjujeta, večkrat se pravzaprav medsebojno izključujeta. Slednje onemogoča sodelovanje obeh izobraževalnih kontekstov. Neformalno izobraževanje na domu ne podpira formalnega izobraževanja v šoli. Ta dihotomija pa lahko privede do težkih odločitev glede osebnih ciljev ter vprašanj o identiteti.

Eden od vidikov nižjih učnih rezultatov je tudi nereševanje domačih nalog. K temu prispeva prostorska stiska v domačem okolju, neprimeren prostor za učenje ter pomanjkanje šolskih potrebščin. Pri nekaterih družinah starejši otroci pomagajo pri hišnih opravilih. Nekateri učenci pa tudi sami navajajo, da nimajo prostora ter miru, ki bi ga potrebovali za koncentrirano delo ob reševanju domače naloge. Večina otrok pa nima podpore s strani družine in ožje skupnosti.

Osvojene šolske kompetence ter znanje dvigujejo lastno samozavest, ravno tako kot zmožnost aktivnega sodelovanja pri pouku ter dobro počutje v razredu. Še posebej pomembno je, da se ti posamezniki »pokažejo« v razredu, pred svojimi sošolci in sošolkami (Verkuyten in Brug 2012, 238). Slednje je izpostavila tudi pedagoginja:

»Maja dobi samopotrditve. Ko delamo še s Tjašo in Uršo, ki učno nista tako uspešni kot ona, pridobi na samozavesti. Ko pa pride še ena druga učenka, ki je bolj uspešna od vseh treh, je čisto drugačna dinamika. Potem je ona tista, ki je najuspešnejša ...« (pedagoginja Anja, 2015)

Romski učenci le malokrat dobijo potrditev, največkrat so najšibkejši člen v razredu. Tako doživljajo tudi samega sebe, o čemer priča izjava učenca:

»Samo ena enka je bila, ena trojka, vse ostale ocene pa so bile štirke ali petke. Ko je učiteljica rekla, da je bila ena enka, so vsi ostali sošolci takoj mene pogledati. Ampak v bistvu je drug sošolec, ki je pisal enko. Jaz pa sem pisal trojko!« (Iz dnevniškega zapisa, maj 2015)

Veliko romskih učencev ne zmore aktivno sodelovati pri pouku. Kot enega od razlogov lahko navedem tudi slabše oz. (ne)razumevanje večinskega jezika ter velik primanjkljaj v znanju in razumevanju tekoče učne snovi. Na terenu opažam, da tudi tisti učenci, ki se trudijo, sproti delajo domače naloge, se učijo, a so kljub temu veliko odsotni od pouka, na koncu velikokrat komaj dosežajo minimalne zahteve. O tem govori tudi pedagoginja:

»Ja, glej, sebe si predstavljaš. Da skoz capljaš, capljaš, capljaš, capljaš. Skoz ti govorijo: ni še dovolj, ni še dovolj. To ubija moralo. In to sploh pri tistih, ki ne zmorejo sledit. Ni enostavno!« (pedagoginja Anja, maj 2015)

Odsotnost od pouka, slabše znanje slovenščine in posledično nezmožnost razumevanja tekoče razlage, izključenost iz razreda sošolk in sošolcev, nezmožnost aktivnega vključevanja v razredne pogovore itd. so le nekateri dejavniki, ki vplivajo na slabši učni uspeh. Učenci imajo manj priložnosti za izkustveno učenje, v šolskem okolju se ne počutijo dobro, tako da se velikokrat izolirajo od preostalih sošolk ter sošolcev. Videti so pasivni in posledično brez ambicij za prihodnost. Tako kot Kallstenius in drugi (2010, 153) tudi jaz menim, da k taki situaciji pripevajo močni predsodki, ki temeljijo na vidnih znakih pripadnosti etnični skupini, torej značilnosti romskosti. Učenci predsodke ponotranjijo, vidijo se skozi oči večinske družbe. Tako ne verjamejo, da bi bili lahko uspešni pri določenih aktivnostih. Menijo, da je »brez veze«, da se česarkoli lotijo, ker tako ali tako ne bodo uspeli. Ravno tako so pričakovanja staršev glede šolskega uspeha njihovih otrok izredno nizka. Otroci z njimi navadno ne delijo informacij o njihovih uspehih oz. neuspehih v šoli. Starši oz. ožja skupnost institucije izobraževanja ne razume kot možnosti za nadaljnjo poklicno pot posameznika.

6.2.3 Romščina, prednost ali ovira?

Šolska uspešnost je močno odvisna od razumevanja jezika. Veliko otrok, ki vstopi v osnovnošolsko izobraževanje, ne govori tekoče slovenskega jezika. Njihova slovenščina je izredno okrnjena. Opažam, da učenci pri rednem pouku velikokrat ne razumejo navodil. Ravno tako je to eden od razlogov za manj intenzivno vključevanje otrok v igro s preostalimi sošolci v razredu, saj se, predvsem mlajši otroci, težje izražajo v slovenščini, v kolikor pa govorijo, ob tem občutijo sram. Preko igre pa bi se lahko hitro in učinkovito učili slovenščine.

Način ter priložnosti vključevanja romščine v redni pouk posameznega razreda je zelo majhen oz. odvisen od angažmaja posamezne učiteljice oz. učitelja. Občasno spodbudijo učence, da povedo kaj po romsko, se predstavijo, se pogovarjajo ... Preostali učenci so večinoma presenečeni nad romskim jezikom, saj ga navadno nimajo priložnosti slišati.

Občasno imam priložnost delovati skupaj z osebo, ki otroke usmerja v maternem jeziku. Razumevanje navodil glede določene aktivnosti s strani otrok je v tem primeru jasnejše ter izrazitejše. Tako zares vidim nujnost vodenja aktivnosti v maternem jeziku, še posebej v primerih, ko gre za jezikovno homogeno skupino otrok. Iz tega lahko edinole sklepam, da so potencialne priložnosti za šolsko uspešnost močno povezane z omogočanjem razlage snovi v maternem jeziku. O tem govori tudi pedagoginja:

»Ja, to bi bilo super, če bi kdo v romščini razlagal učno snov. Zagotovo bi bilo lažje. Vendar pa je to tudi zelo težko. Romski jezik ima izredno okrnjeno besedišče. Učenci so se primorani naučiti veliko novih besed, ki jih v svojem jeziku ne poznajo. Npr. Jerina je prst na dnu vrtače. Pri tem je vrtača nova beseda, jerina je nova beseda...«
(pedagoginja Anja, 2015)

Tako učenec spoznava nove slovenske besede, za katere nima osmišljene vsebinske podlage v maternem jeziku, kar predstavlja dodaten napor pri pomnjenju novih besed. Otroci, katerim je slovenščina materni jezik, pa so tako v prednosti pomnjenja učne snovi.

Romski učenci med seboj v šoli večinoma govorijo romsko, zelo pa so zadržani pred drugimi Neromi, ko se na njih obrnejo s prošnjo: »Povej mi, kako se reče kakšna beseda po romsko?« Taka je moja izkušnja ob prvih stikih s pripadniki romske etnične manjšine, o tem pa priča tudi izvaja pedagoginje:

»/.../ Ker jim je nerodno, ko recimo sama prosim kakšnega učenca ali učenko – da bi oni mene naučili romsko. Če me zanima romska beseda za kakšno stvar, je njim nerodno to povedat. Ne zdi se jim, da ima njihov jezik enako vrednost v njihovih očeh.« (pedagoginja Simona, 2015)

Starši velikokrat pravijo, naj z otroki na učni pomoči čim več govorimo v slovenščini, saj menijo, da se bodo tako lažje vključili v šolski sistem. Nekateri pa slovenski jezik načrtno vključujejo v vzgojo otrok. Romi tako doživljajo strukturno diskriminacijo, saj se izobražujejo v institucijah, kjer morajo učenci, če želijo biti uspešni v šolskem sistemu, postati »enojezični«. S tem se spravlja otroke, katerih materni jezik ni večinski jezik, v slabši položaj (Cummins v Smyth 2001, 15). Večkrat sem opazila, da je splošna naravnost o neznanju slovenskega jezika taka, da širše okolje ter izobraževalno osebje s strani staršev pričakuje večjo angažiranost pri učenju slovenščine. Na ta način šole pospešujejo asimilacijo v večinsko kulturo (Stubbs v Smyth 2001, 16).

6.2.4 Aspiracije in načrti za prihodnosti

Ob pričetku dela v romski skupnosti sem se z učenci večkrat pogovarjala, kaj bi želeli postati oz. kaj bi želeli delati, ko bodo odrasli. Rekli so, da *»bodo doma in se vozili s kombijem«*, kljub temu da sem jim ponudila odgovore, kot so frizer, policist, gasilec, zdravnik, skratka poklice, ki jih poznajo. V zadnjih dveh letih smo tudi veliko govorili o tem. Tedaj je bilo vse več odgovorov, ko so: *»Me hinjom sese«*, kar v prevodu pomeni, da bom policist, ali pa izjava nekaterih deklet: *»Jaz bom isto delala kot Manca/Ana«*, in pri tem nakazovale na delo natakarič in romske pomočnice. Ravno tako dekleta pravijo, da bi želele postati frizerke. Skozi večletne izkušnje z delom v romski skupnosti lahko rečem, da opaža majhne spremembe pri razumevanju osebne pozicije posameznika v družbi večine. V začetku si otroci iz naselja A niso znali predstavljati, da bi se zaposlili ali opravljali kakšno delo v družbi *»gadžev«*, kot pravijo Neromom. Sedaj pa vidijo nekoliko večjo priložnost za vključevanje v širše lokalno okolje. Vendar pa je omenjeno razmišljanje različno od učenca do učenca, od starša do starša. Na primer devetletna učenka že sedaj z zadržkom govori o uspešnem zaključku osnovne šole, z gotovostjo pa trdi, da se ne bo vključila v srednješolsko izobraževanje. Učni uspeh pri njej ne igra vloge za takšno razmišljanje, saj sama vidi, da ji

učenje ne dela težav. O pogledih otrok na izobraževanje ter delo oz. zaposlitev priča tudi izjava pedagoginje, ki deluje na predmetni stopnji:

»Zadnjič smo imeli konkreten pogovor o prihodnosti, o tem kako je biti v službi, imeti lasten denar, kaj bi želeli početi sami s sabo. In to so vprašanja, ki jih v bistvu ne razumejo. Ker jih ne znajo aplicirat na dejansko življenje, ker je njihovo življenje tako drugačno. Ni povezano s tem, kaj si oni želijo. Oni imajo neko usodo in prihodnost, ki je tako ali tako začrtana s tem, kje so rojeni, in kako živijo in tako pač je. So drobne želje v smislu, da bi imel tak kuli in oblačila, pa takšne stvari. Mislim, da to tudi izražajo doma. Ampak take želje, da, ko bom velik bom gasilec, takih pa nimajo. Vprašaš jih, da bi našel nek motivacijski faktor (pri učenju), ki bi jih potegnil naprej, pa ga v bistvu ni. Ne razumejo vprašanja: 'Kaj bi rad postal ko odrasteš?'«

Na primer, z dvema fantoma sem se pogovarjala, jih vprašala, če kdo pri njih hodi v službo. In sta povedala, da dva pa hodita, da eden dela v avtopralnici, drugi je pomočnik peka. Sta povedala celo zgodbo ... Sem jih tudi vprašala, če imata zaradi tega probleme v naselju in kako ju onadva vidita. In sta rekla da ne, pač onadva hodita v službo, v redu ... Ko pa sem ju vprašala, kaj bosta pa onadva počela, sta odgovorila, da bosta sigurno doma. 'Kaj bosta doma počela?', sem ju vprašala. 'Ja, pač – doma bom'. 'Ja, ampak kaj pa doma počnete?' 'Ja, pogovarjamo se..'. 'Ja, ampak verjetno ne cel dan?' 'Ja, ne – saj skuhaš kosilo, pa opereš perilo, pa tako ne...' Tukaj, vidiš, to je za njih življenje. Tako, da ta pogovor je bil v bistvu zelo zahteven, čisto drugače kot z drugimi otroci recimo ...« (pedagoginja Simona, 2015)

Večkrat dobim občutek, da imajo starši precej nizka pričakovanja glede učnega uspeha njihovih otrok v šoli. Menijo, da je znanje, ki ga pridobijo v šoli, nekoristno v njihovem okolju. Spodbujajo znanje branja, pisanja ter računanja. V preostalih vsebinah pa ne vidijo večjega smisla. Tudi zato, ker so mnenja, da jim izobraževanje ne koristi, saj *»tako ali tako ne bo nihče dobil službe«*. Večkrat so starši obeh devetošolk rekli, da *»Cigana ne bo nihče v službo vzel. Sploh pa ne v Grosupljem!«* Na tak način stigmo uporabijo kot opravičilo za neuspehe, ki pa so velikokrat rezultat drugih dejavnikov (Goffman 1963, 17). Slednje pa bi lahko povezala z razmišljanjem Levinsona (2008, 235), ko omenja, da je eden od razlogov za nizka pričakovanja glede učnega uspeha nekompatibilnost med praksami oz. vrednostnim sistemom doma ter v šoli. Slednje vpliva na sprejemanje določenih znanj, veščin ter na

oblikovanje načina prenosa določenih znanj. Pričakovanja družine ter pričakovanja šole se ne dopolnjujejo, pač pa izključujejo. Avtor tudi ugotavlja, da otrokovo izobraževanje v šolskem sistemu onemogoča učenje veščin, ki bi jih pridobili doma, skupaj s svojo družino. Modeli učenja v družinskem okolju so v primerjavi s šolskim okoljem zelo različni.

6.2.5. Stigmatizacija

V zgornjem delu empiričnega dela sem navedla primere, ki nakazujejo na stigmatizacijo romskih učencev, ki se odražajo v diskriminaciji, izogibanju ter nasilju. Sedaj pa bom slednje povezala z načini upravljanja stigme, kot jih je opredelil Goffman (1963), ob tem pa dodala nove primere izražanja stigmatizacije.

Zamolčevanje stigme je eden od načinov upravljanja stigme. Posamezniki velikokrat, ko pač imajo možnost, svojo stigmo zamolčijo. To storijo zaradi koristi, ki jih potemtakem pridobijo zaradi skrivanja stigme (Goffman 1963, 69). Kuhar (2009, 83) navaja, da je skrivanje stigme oblika diskriminacije, v primerih, ko pritisk prihaja od zunaj. Pri stigmatiziranih se tako vzpostavi nekakšna samokontrola (Goffman 1963, 21–22; Kuhar 2009, 83). Implicitno prisotna sovražnost lahko postane eden od elementov določene kulture ali družbe (Kuhar 2009, 83). Slednje se lahko izraža preko različnih pripomb s strani večinske skupnosti. Stigmatizirani pa se poslužuje različnih tehnik za upravljanje določenih informacij, ena izmed teh je tudi sprememba imena (Goffman 1963, 83). V občini Grosuplje si je v obdobju zadnjih 15 let približno 18 Romov spremenilo priimek, ali pa jim je bil že ob rojstvu dodeljen priimek, ki ni tipično romski. Dejanje preimenovanja pomeni dejanje brisanja nezaželene preteklosti in spomina nanjo (Južnič 1993, 203). O tem priča tudi izjava učenke:

Tina: *»Kdaj pa so ugotovili, da si Romkinja?*

Hana: *»Zame niso takoj ugotovili. To je zaradi mojega priimka. Šele potem enkrat so ugotovili. Potem so me veliko zafrkavali. Govorili so mi, da sem Ciganka ...«*

Do svojega imena ima torej posameznik preračunljiv odnos. Navadno si novega imena želijo tisti posamezniki, ki se želijo hitro asimilirati v skupnost, v katero niso bili rojeni. Imena, ki kažejo na identiteto porekla, se lahko hitro spremenijo ter skrijejo. S tem naj bi prevzeli drugo

identiteto (Južnič 1993, 204–205). Načrtno ali nenačrtno prikrivanje stigme posameznika lahko privede do njegove diskreditacije. Posameznik skriva stigmo, torej informacijo, ki je pravzaprav dostopna vsakomur. Tako slednje predstavlja grožnjo navidezni socialni identiteti. Stigmatizirana oseba se uči gledanja drugih na samega sebe, na skupino, kateri pripada. Tako se priuči spodobnosti prehajanja med dvema vlogama, med vlogo stigmatiziranega ter vlogo nestigmatiziranega. Slednje nas napeljuje na to, da je posameznikova glavna vloga, da se nauči razhajanja med navidezno in dejansko socialno identiteto. Posameznik upravlja z informacijami, ki odkrivajo oz. skrivajo njegovo stigmo. Na ta način lahko nehote pokaže svoj negotovi jaz, ki je izpostavljen sramotanju in diskreditiranju (Goffman 1963, 70–118). Zato se pripadniki romske skupnosti navadno ne vključujejo v širše lokalno okolje, kar meni tudi pedagoginja:

»Generalno gledajo tako, da se dostikrat umaknejo, umaknejo iz življenja, umaknejo iz okolja, odnosov. Zaradi tega mogoče čutijo neko varnost v svojih naseljih, v svojih skupinah. Jaz mislim, da oni na nek način sprejmejo, da obstajata dve realnosti. Eno je njihovo življenje v svoji skupnosti in eno je ta zunanji svet, ki ga absolutno definirajo kot zunanji svet, v katerega vstopajo, v katerem se imajo včasih fajn, ali pa se jim zdi včasih konflikten, nerazumljiv in zahteven. In je to tako. Ob tem ni nekega blaznega reflektiranja. Ali pa da bi poskušal nekdo vplet eno in drugo; romsko v slovensko, slovensko v romsko.« (pedagoginja Simona, 2015)

Romi ne izražajo jasne želje po vključevanju v aktivnosti širšega lokalnega okolja. Slednje pa je le rezultat odnosa, kakšnega do Romov izraža večinsko prebivalstvo. Kot sem že omenila, se že učenci iz OŠ ne morejo izogniti stigmatizaciji, saj veliko učencev večinskega prebivalstva, kot omenja pedagoginja, v šolo prihaja s stereotipnim mišljenjem o Romih:

»Starši svojemu otroku govorijo eno zgodbo, ki je negativno usmerjena do Romov. /.../ Torej, govori nekdo, ki otroku veliko pomeni, ki naj bi imel prav. V šoli spet govorimo, da morajo biti spoštljivi do vseh.« (pedagoginja Anja, maj 2015)

Romski učenci svoj način obnašanja prilagajajo šolskemu okolju, glede na pričakovanja sošolcev, učiteljev ter celotne institucije. Trudijo se, da bi bili nekako sprejeti v tem okolju. Nekateri, predvsem starejši, pa rezultate svojega počutja izražajo z deviantnim vedenjem ali

pa zapiranjem vase. Ob tem pa jim družina oz. njihova skupnost večinoma ne predstavlja podpornega okolja za uspešno prilagajanje večini, kar bi jim verjetno omogočilo lažji ter bolj sproščen prehod skozi šolski sistem. Slednje pa bi spodbudilo intenzivno asimilacijo. Tako bi lahko rekla, da ti otroci živijo življenje na dveh različnih svetovih, kar je navedla tudi pedagoginja:

Tako življenje pa je »zelo stresno. In morajo se neprestano prilagajat. Raje ne razmišljam. Veš, kako je težko te vloge igrati?! Npr. v službi igraš eno vlogo, doma pa popolnoma drugo.« (pedagoginja Anja, 2015)

Otrok je neprestano v procesu usklajevanja v okolju večinskega prebivalstva in tudi v domačem okolju. Legitimnost delovanja v enem okolju, npr. v šoli, lahko onemogoča legitimnost delovanja v drugem okolju (dom oz. domača skupnost) (Levinson 2008, 247; Goffman 1963). Kulturni kapital, ki ga romski otroci pridobijo v domačem okolju ni kompatibilen z delovanjem šole večinskega okolja. Tako se otrok dodatno angažira, poskuša se prilagoditi delovanju šole na eni strani in domačemu družinskemu okolju na drugi strani. Na ta način išče optimalno ravnotežje udejstvovanja v obeh kontekstih, v kontekstu večinskega okolja ter okolju svoje manjšine. Dvojnost življenja se morebiti izkazuje tudi v dvojnih imenih. Npr. večina Romov ima poleg uradnih imen, ki se uporabljajo v širšem lokalnem okolju in so zapisana na osebnih dokumentih, tudi imena, ki jih uporabljajo v njihovi skupnosti. Slednje morebiti nakazuje na skrivanje imen ter razpoznavne identitete. Tako se zavarujejo in ohranjajo »avtentičnost pod pritiski kake zunanje sile ali oblasti« (Južnič 1993, 202).

Nevključevanje romskih staršev ter otrok v širše lokalno okolje je razvidno tudi iz nevklučevanja v šolske dejavnosti. Učenci ne obiskujejo eno- ali več-dnevnih šolskih ekskurzij, pri pouku se ne izpostavljajo, starši ne hodijo na roditeljske sestanke ter govorilne ure ob predvidenih datumih. Z učitelji se dogovarjajo za individualne termine. V širši skupnosti se ne želijo izpostavljati. Goffman je za tovrstne primere navedel, da pri posameznikih poteka proces izolacije, ki je ena od posledic upravljanja s stigmo, povzročajo pa jo tudi diskriminacija. Posameznik se tako izogiba situacijam, v katerih bi bil lahko potencialno stigmatiziran (Kuhar 2009, 125). Pri terenskem delu sem zasledila še več primerov podobne izolacije posameznikov oz. nevklučevanja v določene aktivnosti zaradi svoje etnične pripadnosti, kot je to omenjal gospod, ki je bil vabljen na različne dogodke.

Vabila je večkrat, ob različnih priložnostih, zavrnil z izjavo: »Ah, kaj pa bodo ljudje rekli, če bodo Cigani prišli? Saj nas ne bodo sprejeli!«. Podobno je razvidno tudi iz izjave učenke Maje:

»Jaz najraje sedim sama. Tako me drugi ne motijo. Drugi klepetajo in tako motijo pouk. Tako mi je najboljše. In tista punca, s katero sva ob začetku leta sedeli skupaj, je postala taka kot ostale.« (Dnevniški zapis, januar 2015)

Stigmatiziran posameznik samega sebe definira kot čisto normalnega, ki se v ničemer ne razlikuje od drugih. Hkrati pa se tako on sam kot tisti, ki ga obdajajo, definira kot drugačnega, kot stigmatiziranega. Tako se stigmatizirani uči določenih zvijač, kako se soočiti s problemi, ki ga lahko doletijo. Spodbujen je, da svojo stigmo zamolči ali pa posluša razna svarila pred potencialnim sprejemanjem odnosa, ki ga imajo drugi do stigmatiziranega (Goffman 1963, 99). Na terenu večkrat opažam, da družina svari svoje člane pred zunanjim, neromskim svetom. Sviri jih pred različnimi načini izražanja negativnega mnenja do stigme, ki jo Romi nosijo. Večkrat tudi slišim izjavo: »Gadži te bodo vzeli!«. Menim, da je njihov strah prisoten ravno zaradi izkušnje spopadanja s stigmo v večinskem okolju, med nestigmatiziranimi.

Kljub temu da v določenih primerih posameznik zanika skupino, kateri pripada, je še vedno ta skupina prava skupina, ki ji samoumevno pripada. Lewin (v Goffman 1963, 101) pa opozarja, da lahko v takih primerih pride do samosovraštva – do sovraštva do skupine, v katero se posamezniki s stigmo uvrščajo. »Značaj, ki ga ti predstavniki skupine posamezniku priznavajo, je odvisen od njegovega odnosa do sebe podobnih oseb. Če se zateka k svoji skupini, potem je lojalen in avtentičen; če se odvrta od nje, je strahopeten in bedak« (Goffman 1963, 101). Narava posameznika tako izhaja iz narave skupinskih pripadnosti, če si jo pripisuje sam, ali pa mu jo pripisujejo drugi (Goffman 1963, 101). Sodelavka deluje z romskimi družinami, ki so se odselile iz romskega naselja. Oče pri eni izmed družin nikakor ne dovoli svojim otrokom, da bi se udeleževali dogodkov ter aktivnosti, ki so organizirani za romske otroke. Sodelavka omenja, da želi oče svojim otrokom omogočiti življenje v svetu »civilov«, kjer ni Romov. Pravi namreč, da jim na ta način lahko omogoči boljše življenje. Enako v raziskavi ugotavljajo tudi Kallstenius in drugi (2010, 123). Nakazujejo, da so tiste skupine, ki so sprejele modele povezane z večinsko družbo, oblikovale pozitivno samopodobo nasproti drugim, drugačnim Romov, ki jih pojmujejo kot »Cigane«, kot »necivilizirane« in »neintegrirane«.

Slednje lahko povežem z drugo izkušnjo iz terena, kjer opažam, da prihaja do podobnega razlikovanja tudi med posameznimi naselji. Prebivalci naselja B večkrat izražajo svojo večvrednost, kar je mogoče opaziti v njihovem načinu komunikacije: *»A tisti Cigani od tam tudi pridejo?«, »Tisti nič ne znajo, ne znajo se obnašat.«* Ravno tako so bili otroci večkrat povabljeni na plesne, likovne ali druge ustvarjalne delavnice v naselje A. V več primerih jim starši niso dovolili, češ da so tam *»tisti Cigani«* ter da se *»njihovi otroci že ne bodo družili z njimi«*.

Stigmatizirana skupina pouči svojega udeleženca o načinih obnašanja v okolju. Spodbujen je, da na svoje stanje pogleda z zornega kota druge, nestigmatizirane skupine. Na ta način se prilagaja okolju, širši družbi. Od njega se na eni strani pričakuje, da se dojema kot enakovrednega preostalim članom skupnosti, na drugi strani pa se pričakuje, da se ne vpleta oz. angažira v situacije oz. priložnosti, za katere velja splošno mnenje širše skupnosti, da slednje ni za stigmatizirane (Goffman 1963, 107). Tudi sama sem bila večkrat priča podobnim izjavam s strani oseb, katerim službena funkcija narekuje spodbujanje integracije Romom v širšo lokalno skupnost. Med vrsticami je bilo večkrat izrečeno, da je *»super, da otrokom omogočamo različne ustvarjalne delavnice ali druge aktivnosti v grosupeljskem okolju, se bodo vsaj malo socializirali«*, vendar pa je potem sledila izjava tipa: *»Pa saj veste, kako je, najraje vidimo, da ostanejo kar tam, kjer so.«*

Torej, do stigmatiziranega posameznika se pričakuje, da se s svojim obnašanjem ne bo razlikoval od obnašanja večinskega prebivalstva, da bo poskušal prikriti svojo stigmo. Obenem pa mora ostati na tolikšni razdalji od večine, da lahko še vedno potrjuje tisto drugačnost, zaradi katere se posamezniku pripisuje stigma. Goffman slednje opredeljuje namišljeno sprejemanje, ki vodi v namišljeno normalnost: *»Tako globoko mora biti ujet v odnos do jaza, da je v naši družbi definiran kot normalen, in tako popolnoma mora biti del te definicije, da je zmožen brezhdbno zaigrati ta jaz pred razdražljivim občinstvom, ki ga gleda na pol tako, kot da bi gledali neko drugo predstavo«* (Goffman 1963, 108).

Strinjam se z Lukšič Hacinovo (1999, 220), ki opredeljuje, da dominantna hegemonija reproducira stigmatizacijo ter stigmatizirano identiteto, ki je lahko tudi jasno in načrtno sredstvo izključevanja manjšin (Goffman 1963, 121).

V nalogi sem opazovala, na kakšen način potekajo interakcije med romskimi in neromskimi učenci. V večini primerov sem ugotovila, da se Neromi Romov izogibajo, z njimi se nočejo igrati, ne želijo sedeti skupaj za isto mizo. Tovrstne interakcije so močno povezane s stigmo, ki jo nosijo romski učenci ter stereotipi, s katerimi so obremenjeni neromski vrstniki.

Po besedah pedagoginj pa so trije romski učenci, ki so na prvi pogled enakovredno vključeni v razredno skupnost. Njihova vključenost je pogojena z njihovim karakterjem. Sama jih nisem imela priložnosti opazovati. Zato bi me zanimalo, ali je njihov odnos do Neromov primerljiv z odnosom, ki ga imajo Neromi med seboj. V kolikšni meri se je tak odnos izoblikoval na podlagi odprtega karakterja? Ali prihaja do izmenjave svinčnikov, si pomagajo pri reševanju domačih nalog, prihaja do izmenjave hrane na šolskih izletih ... Zanimalo bi me, ali oz. na kakšen način se pri učencih, ki so enakovredno vključeni v razredno skupnost, oblikujejo etnične meje? Kako vsak učenec vpliva na oblikovanje teh meja? Ali v teh primerih otroci niso nosilci predsodkov ter stigme? Ali slednje ne vpliva na interakcije? Na ta način bi lahko ugotovila, kako in kdaj otroci oblikujejo etnične meje, kdaj jih presegajo ter s katerimi resursi.

Otrokova etnična identifikacija se razlikuje glede na kontekst, v katerem delujejo. Šole, ki se intenzivno ukvarjajo z medkulturnim učenjem, preprečevanjem predsodkov, preprečevanjem morebitne stigme, sprejemanjem drug drugega, lahko prispevajo k interakciji otrok različnih etničnih skupin ter jim na ta način omogočajo prostor za opazovanje, sodelovanje drug z drugim ter priložnost za pozitivno izkušnjo, ki je osvobodjena stigme, diskriminacije ter predsodkov. Nadalje pa bodo otroci v vsakodnevnih interakcijah na hodnikih, WC-ju, šolskem igrišču ter pri malici sami raziskovali, premikali ali utrjevali etnične meje¹⁴.

Sedaj je vprašanje, kako bi lahko spodbudili medetnične interakcije? Ko so osebe iz različnih kulturnih okolij v medsebojnem stiku, se nekako predvideva, da se bodo specifične značilnosti ene in druge skupine zmanjšale. Sam proces interakcije namreč lahko nakazuje na proces usklajevanja specifičnih vrednot. Barth (v Levinson 2005, 529) pa omenja, da ohranjanje oz. vzdrževanje določenih etničnih skupin, ki so v kontaktu z drugimi, implicira

¹⁴ Nakuga (2008) v svoji študiji ugotavlja, da otroci skozi sodelovanje v vrstniški kulturi sami oblikujejo etnične meje ter tako oblikujejo etnično identiteto. Avtor s tem izpodbija tradicionalni model socializacijskega procesa. Govori namreč o večplastni etnični identiteti, ki jo otrok vsakodnevno oblikuje ter artikulira. Študija je potekala na etnično izredno raznoliki šoli, kjer o nosilcih stigme ali pa predsodkov ni bilo govora.

določene načine ter priložnosti za identifikacijo, obenem pa strukturira načine interakcije, kar pravzaprav omogoča vzdrževanje kulturnih različnosti.

7 ZAKLJUČEK

V pričujočem delu sem raziskala, kakšen odnos imajo romski in neromski sovrstniki. Pri terenskem delu sem opazovala interakcije, ki jih med seboj soustvarjajo šolarji. Ugotavljala sem, ali romski in neromski učenci aktivno sodelujejo med seboj v šoli, v času pouka, med šolskimi odmori ter na igrišču. Prisluhnila sem pripovedim posameznih romskih otrok ter preko opazovanja z udeležbo poskušala razumeti, kako se počutijo v šoli. Skozi njihove oči predstavljam izsledke raziskave v petih sklopih: (1) počutje pri pouku ter kakovost odnosov s sošolci ter učitelji, (2) jezikovne ovire, s katerimi se srečujejo pri obiskovanju šole, (3) pomen šolske uspešnosti z vidika njihovih želja, (4) opredelitev njihovih aspiracij ter načrtov za prihodnost, zaključila pa sem (5) z umestitvijo primerov v teoretični okvir stigmatizacije. Izsledke opazovanja z udeležbo sem podkrepila z izjavami intervjujev, ki sem jih izvedla z dvema pedagoginjama, ki delujeta z romskimi učenci.

Na podlagi analize opazovanja z udeležbo potrjujem tezo, da so romski učenci v grosupeljski osnovni šoli stigmatizirani zaradi etnične pripadnosti. Omenjene teze sicer ni bilo težko potrditi, saj se stigmatizacija in diskriminacija pripadnikov romske etnične manjšine odraža na mnogih nivojih družbenega življenja. Tekom raziskave pa sem vseeno prišla tudi do pomembnih ugotovitev, ki jih je, kljub morebitni samoumevnosti, vredno izpostaviti. Razumljivo je, da dobro počutje romskega otroka v osnovni šoli pomembno vpliva na učni napredek učenca ter redno obiskovanje osnovne šole ter kasneje tudi srednje šole. Šola je za večino romskih otrok prva institucija, v katero samostojno vstopa in na ta način prične vzpostavljati odnos z večinskim prebivalstvom. Zato je še bolj pereče spoznanje, da se nekateri učenci neprijetno ter nesproščeno počutijo v šolskem okolju, kar razumejo in dojemajo kot edino možno realnost. Slednje je med drugim tudi rezultat izogibanja ter nesodelovanja s strani neromskih sovrstnikov. Tovrstne negativne odnose navadno kompenzirajo z iskanjem zavetja ter pozornosti pri nekaterih učiteljih.

Zanimivo je spoznanje, da se večina romskih učencev v šolskem okolju počuti izredno vidne. Tako se izogibajo nastopanju v razredu ter drugim načinom izstopanja iz skupine. Med šolskimi odmori ter ob koncu pouka je opazna segregacija med romskimi ter neromskimi vrstniki, na nobeni strani pa ni opazne zavestne želje za preseganje le-te. Šolsko okolje je torej ena od možnih oblik vzdrževanja segregacije med Romi ter Neromi.

Velika odsotnost romskih otrok od pouka, slabše znanje slovenščine, nezmožnost razumevanja tekoče učne snovi, slabši učni uspeh ter zgodnje osipništvo, nizka pričakovanja s strani učenca do samega sebe ter nizka pričakovanja njegove družine in ožje skupnosti so le nekateri dejavniki, ki ne prispevajo k dobremu počutju učenca v instituciji večinske družbe. Vse to oblikuje izredno nizko samopodobo učenca, kar mu onemogoča enakovredno participacijo v razredu ter kasneje v družbi večine. Pri tem ima določeno vlogo tudi jezik, saj je proces učenja povezan z učenjem večinskega jezika. Učenje maternega jezika se v okolju večinske populacije ne spodbuja. Neformalno učenje na domu ter formalno učenje v šoli se v primeru romskih otrok ne podpirata ter dopolnjujeta, pač pa izključujeta. Dolgoročni cilji in želje romskih učencev navadno niso povezani z učnimi uspehi v izobraževanju.

Na sam proces opazovanja sem tudi jaz aktivno vplivala ter s tem morebiti spodbudila določene reakcije ter situacije, ki jih sicer ne bi bilo. Vseskozi pa sem se trudila predstaviti pogled skozi oči romskih otrok, ki obiskujejo osnovno šolo v Grosupljem. Da bi bila naloga celovitejša, bi bilo vsekakor potrebno spoznati doživljanje neromskih sovrstnikov, ki so v interakciji z romskimi učenci. Ta dodaten vidik bi osvetlil obe strani akterjev, ki oblikujejo ter sooblikujejo odnose med njimi, torej med romskimi ter neromskimi sovrstniki.

Skozi perspektivno pripadnikov romske etnične manjšine sem ugotavljala, da se vidiki stigmatizacije zaradi etnične pripadnosti odražajo v vsakodnevnih odnosih med romskimi ter neromskimi sovrstniki. Romski učenci so večkrat deležni izogibanja, zbadanja ter žaljenja z različnimi psovki. Veliko učencev neromskega prebivalstva je ob prihodu v šolo seznanjenih z negativnimi stereotipnimi predstavami o Romih, na čemer gradijo nadaljnje odnose s pripadniki razredne skupnosti. V šolskem okolju se oblikujeta segregirani skupini Neromov na eni strani ter Romov na drugi strani. Tako obe skupini iščeta značilnosti, po kateri se razlikujeta druga od druge. Skupina neromskih učencev je številčno močnejša ter pripadnica večinske populacije, tako da s suverenostjo večine opravičuje svoja stigmatizirana dejanja do pripadnikov manjšinske skupine. Na ta način se preko procesa »drugačenja« (glej Levinson 2005) vzpostavljajo meje do Drugih, ki jih večinsko okolje prepozna kot

kategorično drugačne, kar vodi v diskriminatorne prakse. Ko se pripadnik romske etnične skupine znajde v okolju, ki ga večinoma ne sprejema, a ga hkrati skuša predrugačiti in vklopiti v delovanje večine, se začne posluževati različnih strategij upravljanja stigme (glej Goffman 1963). Izolira se od dogodkov, situacij ter drugih priložnosti, kjer bi njegova etnična pripadnost lahko bila tarča posmeha ter diskriminatornih praks. Zapre se sam vase ali pa postane devianten, tako v prostoru večinske kot manjšinske skupnosti. Nekateri ponotranjijo stigmatiziran odnos, ki ga doživljajo s strani večine na način, ki se jim zdi realen in samoumeven. Slednje lahko privede do ponotranjanja negativnih predstav. Tako diskriminirani ter stigmatizirani začnejo delovati skladno s stereotipi, ki veljajo v večinski skupnosti. Določeni želijo svojo pripadnost zakriti, ne želijo imeti stika s pripadniki manjšinske etnične skupine, se izselijo ter želijo živeti življenje v prostoru večine, vendar z zanikanjem svoje identitete. Drugi spremenijo svoje priimke ter tako poskušajo zakriti svojo etnično pripadnost pred pripadniki večinske skupnosti.

Etnična pripadnost je v današnjem času ter v evropskem prostoru pomemben element oblikovanja identitete. Otrok v primarni socializaciji ponotranji strukturo najbližjega socialnega sveta, v sekundarni pa lahko pride do neusklajenosti med sistemi vrednot ter odnosi, ki jih posameznik sprejema (glej Ule 2000). Otrok ob prihodu v institucijo šole ugotovi, da se značilnosti šolskega sistema ter sistema družinskega okolja medsebojno izključujejo in se ne podpirajo. Otroci so večinoma prepoznani na podlagi stereotipov, kar vpliva na interiorizacijo manjvredne podobe samega sebe. Na ta način otrok ne dobi priložnosti za učenje, za osebni razvoj ter enakovredno sodelovanje v okolju večinske skupnosti. Otrok se z vstopom v šolski sistem prvič samostojno vključi v širšo družbo. Šola pa ne omogoča priložnosti za medsebojno občutljivo spoznavanje drug drugega ter pozitivna skupna izkustva. Šola tako postane prostor, kjer razlike v načinu življenja ter stereotipne podobe, ki predstavljajo eno in drugo skupnost, pravzaprav prvič direktno, preko izkustva vplivajo na otroka. Razkorak med primarno ter sekundarno socializacijo se tako kaže v izoliranosti romskih otrok v šoli, zelo visoki odsotnosti od pouka ter kasneje v (mladostniškem) prestopništvu. V prvi polovici leta 2015 je bilo pet od osmih najstnikov iz istega naselja vključenih v prevzgojne zavode. Ravno tako je 6 odraslih oseb v zaporih, kar predstavlja 7,5 % deleža od celotnega števila v tem naselju (80 oseb). To pomeni, da je 13,75 % oseb iz dotičnega naselja v zaporih oz. prevzgojnih zavodih. Razkorak med primarno in sekundarno socializacijo pa se v odrasli dobi poleg deviantnosti, kaže tudi v alkoholizmu, različnih zlorabah in družinskem nasilju. To so znaki, ki kažejo na krizo identitete ter

razcepljeno osebnost, ko posameznik ponotranji predstavo o lastni manjvrednosti ter podrejenosti, kar pa je očiten rezultat stigmatizacije.

Na tem mestu se tako sprašujem, kaj bi lahko prispevalo k boljšemu počutju pripadnikov romskih etničnih manjšin. Na terenu ugotavljam, da priložnosti ter možnosti za sodelovanje Romov ter Neromov omogočajo preseganje etničnih meja. Preko sodelovanja izkušajo meje, jih utrjujejo ter vedno znova artikulirajo. Ko se preseže vprašanje etničnosti, pridejo v ospredje druge značilnosti posameznika, na podlagi katerih izbira prijatelje¹⁵. Tako bi bilo potrebno spodbujati aktivnosti, ki bi omogočale pozitivno prezentacijo pripadnikov romske skupnosti ter pozitivno izkušnjo sodelovanja pripadnikov različnih etničnih skupin. Šolsko okolje bi lahko sistemsko vključilo programe interkulture ter inkluzivne pedagogike, kar bi spodbujalo medkulturno učenje, spoznavanja raznolikosti ter sodelovanje otrok iz različnih okolij. Slednje bi omogočalo prostor za opazovanje, sodelovanje drug z drugim ter priložnost za osebno izkušnjo ter tako preprečevanje predsodkov ter morebitne stigme.

Verjamem, da bi tovrstne aktivnosti prispevale k opolnomočenju posameznika tako v prostoru manjšinske kot večinske skupnosti. Dejavnosti, ki bi lahko prispevale h krepitvi posameznika, ne manjka. Že več let izvajam različne ustvarjalne aktivnosti, kjer sodelujejo tako Romi kot Neromi, skupaj smo oblikovali gledališko predstavo, se družili na aktivnostih v okolju večinskega prebivalstva ... Ravno tako je na voljo veliko metod za promocijo romskega jezika. Skupaj z otroki in mladimi smo napisali in izdali romsko-slovensko pravljico (glej Hudorovac in drugi 2009), izdelali otroško animacijo v slovenskem in romskem jeziku (glej Srčna želja 2015) ... Premiki na boljše so izredno majhni, vendar opazni. Vedno znova pa ugotavljam, da biti Rom v okolju večinske skupnosti zahteva trdno kožo ter borbenost, kar posamezniku omogoča minimalne individualne napore pri soočenju z diskriminacijo oz. minimalne napore pri različnih načinih upravljanja s stigmo, kakor bi se izrazil Goffman (1963).

Tisti, ki imajo politično, medijsko oz. družbeno moč, bi lahko obrnili kolesje v smer sprejemanja drug drugega, preprečevanja diskriminacije in stigmatizacije ter spodbujanje enakovredne obravnave vsakega posameznika. Priložnosti za to je veliko, od medijskih kampanj, finančnih spodbud ... Tako bi se lahko začel proces, ki bi počasi spodbujal preseganje stereotipov.

¹⁵ Slednje na podlagi izsledkov raziskave ugotavlja tudi Nakuga (2008).

8 LITERATURA

1. Anja. 2015. Intervju z avtorico. Grosuplje, 27. maj.
2. Barth, Fredrik. 1969. Introduction. V *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*, ur. Fredrik Barth, 9–39. Illinois: Waveland Press, Inc.
3. Bartulović, Alenka. 2007. Identiteta kot modna muha? Odstiranje kulis popularnosti skozi primer bosansko–hercegovske udomačitve Brucea Leeja. *Ars & humanitas: revija za umetnost in humanistiko* 1 (1): 227–257.
4. Bauman, Zygmunt. 1996. From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity V *Questions of cultural identity*, ur. Stuart Hall in Paul du Gay, 18–37. London: Sage Publications.
5. Berger, Peter in Thomas Luckmann. 1988. *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
6. Booth, Tony in Mel Ainscow. 2002. *Index of Inclusion: developing learnings and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
7. D'Arcy, Kate. 2014. Home education, school, Travellers and educational inclusion. *British Journal of Sociology of Education* 35 (5): 818–835.
8. Eidheim, Harald. 1969. When Ethnic Identity is a Social Stigma V *Ethnic Groups and Boundaries: The Social organization of cultural Difference*, ur. Fredrik Barth, 39–58 Illinois: Waveland Press, Inc.
9. Evropska komisija. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/justice/discrimination/roma/index_sl.htm (20. junij 2015).

10. Goffman, Ervin. 2008 (1963). *Stigma: Zapiski o upravljanju poškodovane identitete*. Ljubljana: Aristej.
11. Gombač Mrzlak, Sergeja. 2005. Romi v procesu integracije pri nas in v Evropi. *Sodobna pedagogika* 4: 26–42.
12. Gregorač, Andrej in Katarina Juvančič. 2006. »Sviraj, Cigo, to je pri nas!«, Medkulturni dialog prisvajanja ciganske glasbe v Sloveniji V: »Zakaj pri nas žive Cigani in ne Romi?«: *Narativne podobe Ciganov/Romov*, ur. Božidar Jezernik, 163–178. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
13. Hall, Stuart. 1996. Who Needs' Identity? V *Questions of cultural identity*, ur. Stuart Hall in Paul du Gay, 1–18. London: Sage Publications.
14. Hrzenjak, Majda. 2002. Zgodovinski, kulturni in družbeni vidiki vključevanja romskih otrok v slovenske vrtce. *Socialna pedagogika* 6 (1): 81–93.
15. Hudorovac, Stojan, Jasmin Hudorovac, Brendi Bajt in Tina Koščak. 2010. Most prijateljstva/Mosto prijateljstvo/Pejtaušaugoskri phurt. Grosuplje: Društvo Romi gredo naprej/Roma džan angle, Buča, knjigotrštvo d.o.o.
16. Janko Spreizer, Alenka. 2002. *Vedel sem, da sem Cigan – rodil sem se kot Rom. Znanstveni rasizem v raziskovanju Romov*. Ljubljana: Institutum Humanitatis – Fakulteta za podiplomski humanistični študij.
17. Jezernik, Božidar. 2006. »Zakaj pri nas žive Cigani in ne Romi« *Narativne podobe*. Ur. Božidar Jezernik. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
18. Južnič, Stane. 1993. *Identitete*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
19. Kallstenius, Jenny, Radim Marada, Michal Nekorjak, Mária Neményi, Róza Vajda in Eniko Vincze. 2010. Identity formation and future aspirations V *Being 'visibly different': experiences of second – generation migrant and roma youths at school*, ur. Júlia Szalai, 100–169. Budapest: EDUMIGROM.

20. Kempny, Marian. 2002. Introduction: On »Identity« Fixity, and Change in Social Theory and Social Life under Globalized Conditions. V *Identity in Transformation: postmodernity, postcommunism, and globalisation*, ur. Marian Kempny and Aldona Jawlowska, 1–19. Westport: Praeger Publishers.
21. Klopčič, Vera. 2008. Romi – narod brez države in Evropa brez meje. V *Prostori soočanja in srečevanja*, ur. Rajko Muršič in Katja Hrobat, 189–203. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
22. --- 2010. Romi v Evropi, ljudstvo brez doma in brez groba. *Ars in humanitas* 4 (1/2): 183–202.
23. Komac, Miran, Mojca Medvešek in Petra Roter. 2007. *Pa mi vi povejte, kaj sem!!!? Študija o etnični raznolikosti v Mestni občini Ljubljana*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
24. Krek, Janez. 2005. Izvedbeni model izobraževanja romskih učencev za OŠ Bršljin V: *Poročilo št. 04: Če ne boš priden, te bomo dali Slovencem*, ur. Sabina Autor in Roman Kuhar, 6–16. Ljubljana: Mirovni inštitut.
25. Kuhar, Roman. 2009. *Na križiščih diskriminacije: večplastna in intersekcijska diskriminacija*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
26. Levinson, Martin. 2005. Not Just Content, but Style: Gypsy children traversing boundaries. *Research in Comparative and International Education* 3 (3): 235–249.
27. Levinson, Martin. 2008. The Role of Play in the Formation and Maintenance of Cultural Identity. *Journal of Contemporary Ethnography* 34 (5): 499–532.
28. Lukšič Hacin, Marina. 1995. *Ko tujina postane dom*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

29. ---1999. *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: Založba ZRC.
30. ---2011. Multikulturalizem kot spoštljivo sobivanje v raznolikosti. V *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*, ur. Marina Lukšič Hacin, Mirjam Milharčič Hladnik in Mitja Sardoč, 169–177. Ljubljana: ZRC SAZU.
31. Macura Milovanović, Sunčica. 2006. Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok iz naselja Deponija v izobraževalni sistem. *Socialna pedagogika* 10 (1): 1–28.
32. Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
33. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. *Dinamika uvajanja devetletne OŠ*. Dostopno prek: <http://www.mizs.gov.si> (18. avgust 2015).
34. Ministrstvo za šolstvo in šport. 2001. *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji*. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_Romi_dopolnitev_2011.pdf (15. julij 2015).
35. Muršič, Rajko. 1997. »Razkritje krinke«: O lokalno–globalnih identifikacijah. *Traditiones: zbornik Inštituta za slovensko narodopisje in Glasbenonarodopisnega inštituta ZRC SAZU* 26: 223–236.
36. Nakuga, Misako. 2008. The Underlife of Kids' School Lunchtime: Negotiating Ethnic Bondaries and Identity in Food Exchange. *Journal od Contemporary Ethnography* 37 (3): 342–380.
37. Nastran Ule, Mirjana. 2000. *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

38. O'Brien, Martin. 2002. An essay on the Fluidity of Identity V *Identity in Transformation: postmodernity, postcommunism, and globalisation*, ur. Marian Kempny and Aldona Jawlowska, 33–41. Westport: Praeger Publishers.
39. Pantea, Maria–Carmen. 2014. On pride, shame, passing and avoidance: an inquiry into Roma young peoples's relationship with their ethnicity. *Identities: Global Studies in Culture and Power* 21 (5): 604–622.
40. Racleș, Andrea. 2014. Stories with and about wall carpets: An anthropological account on the inhabitation of Ursari Romanian Roma. *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology* 5 (2): 107–131.
41. Repič, Jaka. 2006. Medkulturni dialog med Romi in civili kot strategija izključevanja. V: »Zakaj pri nas žive Cigani in ne Romi?«: *Narativne podobe Ciganov/Romov*, ur: Božidar Jezernik, 197–211. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
42. --- Jana Draškler, Tina Glavič, Alenka Janko Spreizer, Tjaša Pavšič in Tanja Skale. 2007. *Primerjalna analiza in primeri dobre prakse glede urejanja romske kulturne problematike v evropskih državah*. Ljubljana: Ministrstvo za kulturo.
43. RomSvet. 2015. Dostopno prek: <http://www.romsvet.si/> (30.junij).
44. Roter, Petra. 2007. Pojmovanje in opredeljevanje manjšin. V *Priseljenci: študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo*, ur. Miran Komac, 7–34. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
45. Okely, Judith. 1996. *Own or Other Culture*. London in New Your: Routledge.
46. Sardelič, Julija. 2015. Romani Minorities and Uneven Citizenship Access in the Post–Yugoslav Space. *Ethnopolitics: Formerly Global Review of Ethnopolitics* 14 (2): 159–179.

47. Schrammel Leber, Barbara. 2015. *Romani as a European minority language: Sociolinguistic situation and language structure*. Prispevek predstavljen na usposabljanju QualiRom z naslovom Romski jezik kot evropski manjšinski jezik, 6. – 7. julija, v Ljubljani.
48. Simona. 2015. Intervju z avtorico. Grosuplje, 4. junij.
49. Smith, Tracy. 1997. Recognising Difference: the Romani ‘Gypsy’ child socialisation and education process. *British Journal of Sociology of Education* 18 (2): 243–256.
50. Smyth, Geri. 2001. Odziv učiteljev na dvojezične učence v šestih osnovnih šolah na Škotskem: etnografska študija. *Sodobna pedagogika* 2: 100–121.
51. Srčna želja. 2015. Dostopno prek: <https://www.youtube.com/watch?v=FlzXjRwLNlw> (15. junij 2015)
52. Steklačič, Gregor. 2003. Romi v Občini Grosuplje V *Evropa, Slovenija, Romi*, ur. Vera Klopčič in Miroslav Polzer, 286–302. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
53. Stokes, Jane. 2003. *How to do media & cultural studies*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications.
54. Taylor, Charles in K. Anthony Appiah, Jürgen Habermas, Steven C. Rockefeller, Michael Walzer in Susan Wolf. *Multiculturalism*. 1999. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
55. Ule, Mirjana. 2013. Identitetni izzivi in družbene izkušnje študentov in študentk z ovirami. *Družboslovne razprave* 29 (74): 7–23.
56. Urad za narodnosti. 2015. *Romska skupnost*. Dostopno prek: <http://www.un.gov.si/> (15. junij 2015).

57. Verkuyten, Maykel in Peary Brug. 2012. Self-Esteem and Ethnic and National Identification among Adolescents in the Netherlands. *International Journal of Adolescence and Youth* 9 (4): 321–343.
58. Vermeersch, Peter. 2001. *Roma Identity and Ethnic Mobilisation in Central European Politics*. Leuven: University of Leuven. Dostopno prek: <http://academos.ro/sites/default/files/biblio-docs/341/plugin-vermeersch-1.pdf> (6. maj 2015).
59. Zakon o romski skupnosti v Republiki Sloveniji (ZRomS–1). Ur. l. RS 33/2007. Dostopno prek: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200733&stevilka=1762> (5. julij 2015).