

# ODNOS SOŠOLCEV IN UČITELJEV DO ROMSKIH UČENCEV V OSNOVNIH ŠOLAH V MARIBORU

Mojca PEČEK,<sup>I</sup> Milanka MUNDA<sup>II</sup>

COBISS 1.01

## IZVLEČEK

### **Odnos sošolcev in učiteljev do romskih učencev v osnovnih šolah v Mariboru**

Romi v Mariboru so netipična romska skupnost, ki je del delavstva in mesta, a hkrati pogosto izpostavljena diskriminaciji. Na podlagi intervjujev s 77 romskimi osnovnošolci prispevek ugotavlja, ali se to kaže tudi v osnovnih šolah, s poudarkom na vprašanju, kakšen je odnos sošolcev in učiteljev do romskih učencev. Rezultati raziskave kažejo, da se večina v raziskavo vključenih romskih učencev čuti sprejete med svojimi vrstniki in da jim je naklonjena večina učiteljev, nekateri romski učenci pa navajajo tudi primere diskriminacije. Rezultate bi lahko razumeli tako v kontekstu kakovostnega dela večine strokovnih delavcev z romskimi učenci kot tudi dogajanj v širšem okolju. Vključevanje romskih učencev v izobraževalni sistem zahteva zavezanost celotne družbe k izboljšanju ne le njihovega izobraževanja, temveč tudi zaposlovanja in stanovanjskih razmer. Trenutno stanje v družbi tovrstnim spremembam ni naklonjeno, kar daje delu šol in učiteljev še večjo težo.

KLJUČNE BESEDE: romski učenci, odnos sošolcev, odnos učiteljev, diskriminacija, osnovna šola

## ABSTRACT

### **Class Mates' and Teachers' Attitudes toward Roma Pupils in Elementary Schools in Maribor**

Roma in Maribor are an atypical community, working class and urban, but also one that is often subject to discrimination. By conducting interviews with 77 Roma elementary school pupils, the article tries to ascertain through questions about the peers' and teachers' attitude to Roma pupils whether and in what ways this is reflected in elementary school. The results show that majority of Roma pupils feel accepted by their peers and treated fairly by their teachers, while a few Roma pupils provide examples of open discrimination. Such results can be interpreted in the context of high quality work with Roma children by most education professionals, but also in the wider social context since inclusion of Roma children in the education system requires commitment of the society as a whole to improve not only their education but also employment opportunities and housing. The current situation in the society is not conducive to such changes; it is therefore left to teachers and schools to carry most weight.

KEY WORDS: Roma pupils, class mates' attitudes, teachers' attitudes, discrimination, elementary school

I Dr. pedagogike, redna profesorica, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana, mojca.pecek@guest.arnes.si.

II Mag. znanosti, prof. razrednega pouka, Osnovna šola Ludvika Pliberška, Lackova cesta 4, SI-2000 Maribor, milanka.munda@gmail.com

## UVOD

V Evropi živi med deset in dvanajst milijonov Romov, ki so največja evropska etnična manjšina (European Economic and Social Committee 2009). Kljub temu da so med posamičnimi skupinami Romov velike razlike, so najbolj trdovratni problemi, ki jih spremljajo v vsakodnevnem življenju, podobni: predsodki, izključevanje, segregacija in diskriminacija. Večinoma so marginalizirani in živijo v zelo slabih socialno-ekonomskih razmerah. Podobno velja za Rome, ki strnjeno ali razpršeno živijo v številnih naseljih v Sloveniji: so jezikovno in kulturno pestra populacija, življenje vseh pa spremljajo stigmatizacija ter politična in socialna marginalizacija. Na zakonodajo, ki ureja njihov položaj in posebne pravice, je bilo treba čakati skoraj dve desetletji. Imajo status skupnosti in ne manjšine, kar jim omogoča manjši obseg zaščite kolektivnih pravic v primerjavi z italijansko in madžarsko manjšino. S tem se ohranja razločevanje med avtohtonimi in alohtonimi Romi, kar slednjim povzroča obilico dodatnih socialnih, političnih in izobraževalnih težav, pravno so namreč izenačeni z drugimi imigrantskimi skupinami (Janko Spreizer 2004; Šumi, Josipovič 2008).

Medtem ko so Romi postali predmet bolj sistematičnega raziskovanja predvsem v zadnjih desetletjih, pa so tako imenovani neavtohtoni Romi, ki so se v zadnjih dveh desetletjih množično preseljevali iz nekdanjih jugoslovanskih republik, predmet proučevanja predvsem zadnjih nekaj let. To velja tudi za Rome, ki živijo v Mariboru. Urad za narodnosti jih leta 2005 niti ne omenja, medtem ko jih statistični podatki Urada Vlade Republike Slovenije za narodnosti leta 2010 omenjajo, vendar podatkov o njihovem številu še ne navajajo (Munda 2012).

Namen pričujočega prispevka je vsaj nekoliko zapolniti gornjo vrzel, in sicer z vidika odnosov sošolcev in učiteljev do romskih učencev v mariborskih osnovnih šolah. Čeprav le na mikroravni, pa je to del posameznikovega življenja, ki pomembno vpliva na njegove prihodnje življenjske možnosti. Ne le, da je šolanje sredstvo za pridobitev poklica in s tem večjih možnosti za zaposlitev, pomembno je tudi z vidika oblikovanja posameznikove etnične identitete (Lukšič Hacin 1995; C. Suárez Orozco, M. M. Suárez Orozco 2001). Medtem ko prvo pomembno vpliva na možnost posameznikovega socialnega vzpona, drugo vpliva na njegovo samospoštovanje. Učitelji in sošolci imajo pri tem pomembno vlogo, saj v primeru, da je posameznikova podoba reflektirana kot pozitivna, posameznik sebe lažje prepozna kot vrednega in kompetentnega, njegova identifikacija s šolo je običajno večja, kar pomeni, da čuti večjo pripadnost šoli in višje vrednoti šolske rezultate (Mickelson 1990; Voelkl 1997). Kadar pa je reflektirana podoba večinoma negativna, starši celo v primerih, ko zagotovijo pozitivno zrcaljenje, pogosto ne morejo kompenzirati podobe, s katero se otrok spoprijema v šolskem okolju. Rezultat tega sta pogosto izogibanje šolskim obveznostim in nedokončanje šole, kar je lahko le nov začetek kroga, ki vodi v nadaljnja marginalizacijo in izključevanje.

## ROMI V MARIBORU

V Mariboru z okolico živi med 3.000 (Vrbnjak 2006) in 3.500 (Pirc 2012 v Bešter, Medvešek 2012: 16) Romi, po podatkih Romov samih celo blizu 4.000 (Muršič 2012). V Maribor so se začeli naseljevati v zgodnjih šestdesetih letih. V mestu živijo dve večji in ena manjša skupina Romov, ki prihaja iz Makedonije. Prva večja skupina prihaja iz Metohije, predvsem iz Peči in večinoma govori albansko; druga je večinoma iz okolice Kosovske Mitrovice in govori romsko. Večinoma so muslimanske veroizpovedi, manj pravoslavne in krščanske (Vrbnjak 2005a, 2005c, 2006; Muršič 2012).

Kot navaja Muršič (2012), so prvi romski priseljenci in tisti, ki so v Maribor prišli v poznejših valovih priseljevanja, zaposlitev običajno dobili; da bi jo dobili, pa so pogosto prikrivali svojo identiteto. V večini so se opredeljevali za Albance, in predvsem moški so se tudi oblačili po zahodni modi. V obdobju gospodarske tranzicije in visoke stopnje brezposelnosti v Mariboru se je tudi življenje prej zaposlenih Romov poslabšalo. Danes se nekateri preživljajo s trgovsko dejavnostjo, nekaj jih ima svoja podjetja

(Vrbnjak 2005b, 2005c), mnogi pa s statusom brezposelne osebe živijo od socialne pomoči. Tudi potomci romskih priseljencev mlajše generacije, ki nimajo težav s slovenščino, kljub izobrazbi pogosto niso zaposleni (Muršič 2012).

Večina Romov je integriranih med večinsko prebivalstvo in živi v bolj ali manj urejenih hišah ali stanovanjskih blokih. Gre torej za urbano romsko skupnost, ki nikoli ni živela v strnjenih ruralnih naseljih, kar je značilno za mnoge druge romske skupnosti. Vedno so bili del delavstva in mesta (Gregorčič 2013), njihov socialnoekonomski položaj je bolj primerljiv z večinsko populacijo, kot je značilno za večino preostalih romskih skupnosti, ki živijo v Sloveniji. Kljub temu so pogosto izpostavljeni diskriminaciji. Pravijo jim »Šiptarji«, nekateri jih imajo za Makedonce ali Kosovarje. »Na ulici pa se uporabljajo še sočnejša poimenovanja, kot denimo »Brazilci« in seveda »Cigani« (prav tam: 257).

Kot ugotavlja Gregorčič (prav tam: 259), je najbolj kompleksno vprašanje Romov v Mariboru vprašanje identitete: številni so jo navzven prisiljeni prikrivati. Ker se je v zadnjih letih med njimi začela močna verska identifikacija z islamom, pa so nekateri svojo etnično identiteto začeli zamenjevati z versko opredelitvijo. Poleg diskriminacije s strani pripadnikov večinskega prebivalstva pa obstaja tudi diskriminacija med romskimi skupinami samimi, in sicer med »prvo, bolj tradicionalno, ki je prišla iz Kosovske Mitrovice in še govori romski jezik, ter drugo, v kateri so priseljenci iz Peči, ki so, razen redkih izjem, uporabljali le še albanščino« (prav tam: 258; glej tudi Muršič 2012).

V osnovnih šolah v Sloveniji so romski učenci najbolj marginalizirani ne le v primerjavi z običajnimi učenci, temveč tudi v primerjavi z drugimi ranljivimi skupinami učencev, npr. priseljenci iz nekdanje Jugoslavije, učenci iz nižjega socialnoekonomskega sloja in učenci s posebnimi potrebami (Peček, Čuk, Lesar 2008). Njihov učni uspeh je bistveno slabši od učnega uspeha preostalih učencev, poleg tega pogosto ne končajo obveznega izobraževanja in so usmerjeni v šole s prilagojenim programom (Barle Lakota idr. 2004; Vonta idr. 2011).

Položaj romskih učencev v Mariboru je nekoliko drugačen od povprečja. Pred dvajsetimi leti in več so bili romski učenci v Mariboru izpostavljeni diskriminaciji in nestrpnosti tudi zaradi izrazitih zunanjih znakov revščine in kulturnih razlik. Zaradi neznanja slovenskega jezika in težav pri vključevanju in socializaciji so bili pogosto usmerjeni v prilagojene učne programe. Neredno so hodili v šolo, njihovi starši pa niso kazali zainteresiranosti za šolsko delo in sodelovanje z učitelji. Njihov učni napredek je bil slab, večkrat so ponavljali razrede (Popošek 2006). Tak odnos do šole je kazal, kot da zanje izobrazba ni vrednota. Vzrok za to je bilo lahko tudi dejstvo, da romski starši zaradi svoje nizke izobrazbene ravni in neznanja slovenskega jezika niso zmogli pomagati svojim otrokom pri šolskem delu in jim omogočiti spodbudnega učnega okolja, kar pa so učitelji od njih pričakovali (Muršič 2012).

Da bi dvignili njihovo izobrazbeno raven, so bili od leta 1998 pod okriljem Andragoškega zavoda Maribor – Ljudske univerze izpeljani številni projekti, katerih namen je bil dvigniti zavedanje o pomembnosti izobrazbe za boljšo prihodnost ter povečati kakovost izobrazbe odraslih Romov. Prav tako v osnovnih šolah izvajajo številne projekte za inkluzivno naravnano izobraževanje romskih učencev. Z njimi se osredotočajo na ustvarjanje občutka varnosti in zaupanja med starši in učenci, upoštevanje drugačnosti, krepitev pripadnosti posameznika razredni skupnosti in oblikovanje pozitivnega medkulturnega vzdušja med vsemi udeleženci v šolskem prostoru (Popošek 2006; Munda 2012). Nekatere osnovne šole zaposlujejo tudi romske pomočnike (Muršič 2012).

Analize kažejo, da se številni Romi v Mariboru zavedajo pomena izobrazbe (Munda, Peček 2013; Macura Milovanović, Munda, Peček 2013). Otroci obiskujejo osnovno šolo in jo v večini primerov tudi končajo, njihov učni uspeh pa je povezan z izobraženostjo staršev in s socialnimi okoliščinami družine (Muršič 2012). Kot navaja Krasniq (v Muršič 2012: 73), ima »128 mladih [...] končano srednjo šolo, nekateri se šolajo na šesti stopnji, imamo pa že tudi punce s sedmo stopnjo izobrazbe«. Kot navaja Andrić (2006), je v osnovnih šolah v Mariboru približno 250 romskih otrok, število, ki ga navaja Bečiri, pa je višje: »Osnovno šolo obiskuje od 400 do 500 otrok, srednjo šolo okoli 150, štiri, pet jih ima peto stopnjo« (v Muršič 2012: 73).

## RAZISKAVA

Raziskave pogosto poudarjajo, da je za vključevanje romskih učencev v šolo in redno obiskovanje pouka in doseganje boljšega učnega uspeha ključno zagotoviti boljše pogoje vsaj na dveh ravneh. Prva je povezana z boljšimi življenjskimi razmerami romske populacije, kamor spadajo stanovanjske razmere, zaposlovanje in zdravstveno varstvo (Claveria, Alonso 2003; Pureber 2012), kar potrjujejo tudi raziskave, ki kažejo na povezanost socialnoekonomskega statusa z učenim uspehom učencev (glej npr. Raffo idr. 2009). Druga raven pa je povezana s kakovostnim izobraževanjem, ki so ga deležni romski učenci. V zvezi s tem raziskave pogosto navajajo premajhno senzibilnost učiteljev za delo z romskimi učenci in njihovimi starši ter za upoštevanje individualnih in kulturnih značilnosti (Macura Milovanović 2006; Peček, Čuk, Lesar 2008; Vonta idr. 2011; GHK 2011), kar se kaže tudi v bolj ali manj odkritih oblikah diskriminacije romskih učencev in v tem, da učitelji na takšno ravnanje učencev ne posredujejo ustrezno.

Da bi ugotovili, kakšen odnos imajo po mnenju romskih učencev do njih učitelji in sošolci, smo med njimi opravili raziskavo. Raziskav, ki bi vključevale tudi romske učence, je tako v svetu kot tudi pri nas malo (Avsec 1994; Berčon 2006; Luciak, Liegl 2009; Gobbo 2009; Symeou idr. 2009), poleg tega pa navadno vključujejo manjše skupine učencev. Glede na to, da se pogosteje raziskuje položaj romskih učencev s slabim socialnoekonomskim položajem, in še to predvsem z vidika učiteljev in šolskih strokovnih delavcev, smo želeli v naši raziskavi analizirati položaj tistih romskih učencev v razredu, katerih socialnoekonomski status je bolj primerljiv z večinsko populacijo, in sicer z vidika njih samih.

### Vzorec

Prošnje za intervjuvanje učencev so bile poslane na 13 osnovnih šol v občini Maribor, devet jih je odgovorilo in privolilo v sodelovanje. Na teh šolah smo prosili ravnatelje, naj za sodelovanje pridobijo svetovalne delavke, romske pomočnike in učitelje. Ti so učencem, ki so jih šole prepoznale kot romske, razdelili pisne prošnje za sodelovanje, ki so jih učenci dali v podpis staršem. Tako smo intervjuvali vse romske učence, za katere smo pridobili soglasje staršev in so bili vpisani na osnovne šole, ki so privolile v sodelovanje. Zaradi zelo kratkega časa, preživetega v šoli in s tem manjšega števila tam pridobljenih izkušenj, v vzorec nismo zajeli učencev prvih razredov. V raziskavo je bilo vključenih 77 učencev, od tega 40 deklet in 37 fantov; 25 učencev je iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (VIO), 27 iz drugega, 25 učencev pa iz tretjega. Od 43 učencev (toliko jih je bilo od 77 številčno ocenjenih) jih je 51 odstotkov v šolskem letu pred intervjujem doseglo dober zaključni uspeh, 40 odstotkov zadosten in 9 odstotkov prav dober.

### Zbiranje podatkov

Podatke smo zbirali z individualnimi intervjuji. Čeprav so bila vprašanja pripravljena vnaprej, je intervju potekal v neformalnem pogovornem vzdušju, ki je spodbujal učence, da so razložili svoje izkušnje in jih interpretirali. Če odgovor učenca ni bil povsem jasen, ali pa je ta potreboval dodatno pojasnilo, smo jim postavili podvprašanja. Odgovore smo sproti zapisovali, saj bi snemanje učence lahko motilo. Celoten intervju je trajal približno 30 minut.

Romske učence smo pred intervjujem vprašali, če želijo biti intervjuvani. Vsi učenci so odgovorili pozitivno. Romske učence je na šolah intervjuvala raziskovalka, ki je hkrati tudi soavtorica pričujočega prispevka. Čeprav sama ni romskega porekla, ima izkušnje s poučevanjem romskih učencev kot razredna učiteljica. Za nekatere intervjuvane učence je bil njihov prvi jezik romski, za druge albanski, pa vendar noben učenec ni imel težav z razumevanjem in odgovarjanjem v slovenskem jeziku. Učenci so odgovarjali sproščeno, njihov jezik je bil pogovorni. Intervju je bil zanje zanimiv in po koncu so številni spraševali intervjuvarko, če bo ponovno prišla in se z njimi pogovarjala.

## Instrument

Pri oblikovanju vprašanj za intervju smo izhajali iz že opravljenih podobnih raziskav (Voelkl 1997; Petrovič 2000; Macura Milovanović 2006). Končno verzijo vprašanj smo izdelali na podlagi predhodne pilotske raziskave in analize odgovorov. Osnovni namen intervjuja je bil analizirati počutje romskih učencev v osnovnih šolah v Mariboru in njihov odnos do šole. Zanimale so nas tudi nekatere dimenzije njihovega socialnoekonomskega statusa (npr. izobrazba staršev, zaposlitev, posedovanje računalnika, dostop do interneta ipd.). V pričujočem prispevku prikazujemo le del raziskave, in sicer tisti, v katerem smo želeli ugotoviti, kakšen je odnos neromskih sošolcev in učiteljev do njih. V zvezi s sošolci smo romske učence vprašali, s kom iz razreda se največ družijo, igrajo, pogovarjajo, in s kom ne ter zakaj. Zanimalo nas je tudi, če so njihovi sošolci do njih prijazni in jim pomagajo, če ne, zakaj, kako to opazijo, in jih prosili, naj kot primer opišejo kakšno situacijo. V zvezi z učitelji pa nas je zanimalo, kako nanje gledajo romski učenci in kako se učitelji do njih obnašajo.

## Analiza podatkov

Odgovore učencev smo na podlagi kvalitativne analize (Hesse-Biber, Leavy 2004, 2011) klasificirali v ustrezne kategorije. Dobljene frekvence posameznih kategorij odgovorov smo izrazili v odstotkih. Pri nekaterih odgovorih je skupno število odgovorov večje od števila intervjuvanih učencev. Posamezni učenci so na vprašanje dali odgovor, ki smo ga lahko razvrstili v več kategorij.

## REZULTATI IN INTERPRETACIJA

### Odnos vrstnikov do romskih učencev

Najprej smo učence vprašali, s kom iz razreda se največ družijo.

Tabela 1: Druženje v razredu

		Število učencev	Vrsta definicije		
			Z romskim sošolcem/ sošolko	Z neromskim sošolcem/ sošolko	Z vsemi
DEKLETA	I. VIO	14	1	1	12
	II. VIO	15	3	2	10
	III. VIO	11	2	3	6
	<b>SKUPAJ</b>	<b>40</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>28</b>
FANTJE	I. VIO	11	2	2	7
	II. VIO	12	4	1	7
	III. VIO	14	2	4	8
	<b>SKUPAJ</b>	<b>37</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>22</b>
<b>Učenci skupaj</b>		<b>77</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>50</b>
Odstotek na število vseh učencev			18,2 %	16,9 %	64,9 %

Iz tabele 1 je razvidno, da se večina v vzorec vključenih romskih učencev družijo z vsemi sošolci v razredu. Kot odgovor na vprašanje so romski učenci bodisi rekli, da se družijo z vsemi učenci, bodisi navajali imena sošolcev, med katerimi so bila tako romska kot neromska imena.

Kadar ni bilo povsem jasno, ali učenci navajajo ime romskega ali neromskega sošolca, smo jih o tem dodatno povprašali: »S prijatelji. To so Žiga, Žan, Sven in Burhan« (deček, 2. razred); »Družim se z vsemi« (deček, 7. razred); »Kaja, Katja, Ernesa in Inja« (deklica, 3. razred); »Z Matevžem najbolj, pa z vsemi v razredu« (deček, 6. razred).

Trinajst romskih učencev je navedlo, da se največ družijo z neromskimi sošolci: »S slovenskima sošolkama. Sta pametni, radi se igrata z mano, pa tudi, če se skregamo, se pogovorimo« (deklica, 3. razred); »Z Ano, Piko, Nejo ... S fanti ne zelo« (deklica, 5. razred).

Štirinajst romskih učencev se največ igra, pogovarja in družijo z romskimi vrstniki: »Z romskim sošolcem« (deček, 6. razred); »Z lanom najbolj. Pa je on tudi Rom. Se pa z vsemi razumem« (deček, 3. razred).

Potrditve, da se večina učencev družijo z vsemi sošolci, smo dobili tudi z odgovorom na vprašanje, s kom se nikoli ne družiš, pogovarjaš, igraš. Vsi učenci, razen enega iz četrtega razreda, ki je navedel, da se ne družijo z romskim učencem, so navedli, da se družijo z vsemi sošolci: »Z vsemi, najbolj pa zaupam Sandri« (deklica, 6. razred); »Z vsakim se po malem pogovarjam« (deklica, 8. razred); »Z vsemi se pogovarjam in družim« (deček, 9. razred).

Nato smo učence vprašali, če so neromski sošolci do njih prijazni.

Tabela 2: Odnos neromskih učencev do romskih

		Število učencev	Vrsta definicije			
			So prijazni	Niso prijazni	Včasih/nekateri	Drugo
DEKLETA	I. VIO	14	8	0	5	1
	II. VIO	15	13	0	2	0
	III. VIO	11	9	0	1	1
	<b>SKUPAJ</b>	<b>40</b>	<b>30</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>2</b>
FANTJE	I. VIO	11	11	0	0	0
	II. VIO	12	7	1	4	0
	III. VIO	14	11	0	3	0
	<b>SKUPAJ</b>	<b>37</b>	<b>29</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>0</b>
<b>Učenci skupaj</b>		<b>77</b>	<b>59</b>	<b>1</b>	<b>15</b>	<b>2</b>
Odstotek na število vseh učencev			76,6 %	1,3 %	19,5 %	2,6 %

Tabela 2 kaže, da je 59 romskih učencev povedalo, da so neromski sošolci do njih prijazni, kar so najpogosteje utemeljili s tem, da se med seboj igrajo, družijo: »So prijazni. Vsi skupaj jemo, prinesemo bonbone, si jih delimo, vedno smo si dobri« (deček, 4. razred); »Se družimo tudi drugače, grem k njim domov in mi pomagajo« (deklica, 6. razred).

Petnajst učencev je odgovorilo, da so nekateri včasih prijazni, drugi pa ne: »Danes me je Edis spotaknil. Pa Miha mi med poukom meče radirke. Drugi mi ne nagajajo. Včasih si vsi med sabo naga-jamo« (deček, 4. razred); »Eni Slovenci se radi igrajo z mano, eni pa ne. Nekaj govorijo o nas, kako se muslimani pogovarjamo doma ... Enkrat, ko smo bili v prvem razredu, pa so govorili grde besede«

(deklica, 2. razred); »So prijazni in niso. Na primer, ko jih nekaj prosim, mi pomagajo, včasih ne. Ena slovenska sošolka je rekla, da ne mara teh, ki niso Slovenci, in kaj sploh delamo tukaj. Nekateri so prijazni, nekateri pa ne« (deklica, 9. razred); »Včasih so neprijazni. Čutim tako« (deklica, 4. razred).

Odgovore dveh učencev smo uvrstili v kategorijo drugo, saj sta poudarjala odnose med spoloma, en učenec pa je povedal, da sošolci do njega niso prijazni: »Niso. Me izzivajo. Ves čas mi govorijo grde besede. Mi rečejo, da je moja mama grda« (deček, 4. razred).

Vprašali smo tudi, če jim neromski sošolci pomagajo.

Tabela 3: Pomoč neromskih učencev romskim

		Število učencev	Vrsta definicije			Skupaj število odgovorov	
			Sami ponudijo pomoč	Če jih prosim	Včasih/nekateri		Ne
DEKLETA	I. VIO	14	10	11	0	0	21
	II. VIO	15	11	8	0	0	19
	III. VIO	11	10	9	1	0	20
	<b>SKUPAJ</b>	<b>40</b>	<b>31</b>	<b>28</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>60</b>
FANTJE	I. VIO	11	9	5	0	1	15
	II. VIO	12	7	9	2	0	18
	III. VIO	14	13	8	0	0	21
	<b>SKUPAJ</b>	<b>37</b>	<b>29</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>54</b>
<b>Učenci skupaj</b>		<b>77</b>	<b>60</b>	<b>50</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>114</b>
Odstotek na število vseh učencev			77,9 %	64,9 %	3,9 %	1,3 %	
Odstotek na število vseh odgovorov			52,6 %	43,9 %	2,6 %	0,9 %	

Šestdeset učencev je odgovorilo, da jim neromski vrstniki sami ponudijo pomoč: »Mi pomagajo. Sami vprašajo. Najbolj Neli« (deklica, 5. razred); »V razredu imam tutorico, slovensko učenko, ki je sama prosila, da bi bila moja tutorica. Mi pomaga in mi razloži, če kaj ne razumem. Ko ima čas, se dobiva pri njej ali pri meni doma. Ali pa v šoli. Se dobro razumeva« (deček, 7. razred).

Petdeset učencev je povedalo, da jim neromski sošolci pomagajo, če jih prosijo za pomoč: »Če jih prosim. Vesna mi je posodla radirko in svinčnik, Neli pa copate« (deklica, 3. razred).

Trije učenci so rekli, da jim sošolci pomagajo včasih ali le nekateri, en učenec pa je odgovoril, da mu neromski sošolci ne pomagajo: »Ne želijo mi pomagati. Sošolcu rečem, če mi pride pomagat, on mi reče – ne. Drugih ne prosim za pomoč. Ker znam« (deček, 2. razred).

Rezultati kažejo, da se v vzorec vključeni romski učenci večinoma čutijo sprejete s strani sošolcev, saj se večina druži z vsemi sošolci, večina sošolcev je do njih prijazna, večina jim tudi pomaga, če so pomoči potrebni, pomoč pa ponudijo tudi sami. Odgovori tudi kažejo, da se učenci med seboj ne družijo le v šoli, temveč tudi po pouku, kar govori o še bolj pristnem sprejemanju med učenci. Če so romski učenci poudarili, da včasih nekateri sošolci do njih niso prijazni, so poudarili dogodke, ki govorijo o

bolj ali manj vsakdanjih konfliktih med učenci. Dva odgovora učencev pa govorita o diskriminatornem odnosu sošolcev do njih. Izstopa tudi odgovor učenca iz četrtega razreda, ki je jasno povedal, da so sošolci do njega nesramni, in odgovor učenca iz drugega razreda, ki pravi, da mu sošolec noče pomagati. Pa vendar bi slednje odgovore same po sebi težko interpretirali kot diskriminirajoče, saj se po izkušnjah pojavljajo tudi med preostalimi učenci. 14 učencev navaja, da se družijo le z romskim sošolcem ali sošolko, pa vendar odgovor na vprašanje, ki smo ga dodatno zastavili vsem učencem, in sicer, s kom se nikoli ne družiš, pogovarjaš, igraš, nakazuje, da tega ne navajajo zato, ker bi jih drugi sošolci zavračali. Vsi učenci razen enega iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja namreč navajajo, da se družijo z vsemi učenci.

Podobna vprašanja so bila zastavljena tudi 22 romskim osnovnošolcem na Dolenjskem (Berčon 2006). Kar 15 učencev je navedlo, da se največ družijo z romskim sošolcem ali sošolko, polovica pa jih je celo navedla, da se nikoli ne družijo z neromskimi vrstniki, češ da so jim ti nenaklonjeni, se iz njih norčujejo, se z njimi nočejo pogovarjati, jih zafrkavajo. Učenci tudi pogosteje navajajo primere diskriminacije s strani sošolcev. Avtorica je med intervjuvanjem romskih učencev opazovala tudi njihovo vizualno podobo. Ugotovila je, da imajo tisti učenci, ki jih je doživela kot samozavestne, na videz manj potez, ki jih ljudje pogosto prepoznavajo kot romske, so urejeni in dobro govorijo slovensko. Po njeni raziskavi takšne romske učence sošolci hitreje sprejmejo medse. Romski učenci s potezami, ki se pogosto prepoznavajo kot romske in slabo govorijo slovensko, pa so mnogo bolj podvrženi diskriminaciji, se družijo predvsem z romskimi prijatelji in sošolci (prav tam). Temu bi prav gotovo lahko dodali vsaj še strahotno slabe razmere, v katerih živijo ti učenci (Pureber 2012) in med sošolci prav gotovo niso neopažene. Kot ugotavljata Lukšič Hacin in Milharčič Hladnik (2006), prav vidni znaki nizkega socialnoekonomskega statusa pogosto vodijo v diskriminacijo in nepravilnosti do otrok ne le s strani sošolcev, temveč tudi učiteljev.

Tudi mnoge druge raziskave navajajo, da se neromski sošolci z romskimi ne želijo družiti, jih zavračajo in pogosto tudi ustrahujejo (Avsec 1994; Macura Milovanović 2006; Gobbo 2009; Symeour idr. 2009). Omenjene raziskave so vključevale romske učence, ki izhajajo iz bistveno slabših socialnoekonomskih razmer kot preostali učenci, kar se lahko odraža tudi v njihovem zunanem videzu, npr. oblačenju, medtem ko se romski učenci v Mariboru po zunanem videzu in preživljanju prostega časa ne razlikujejo bistveno od svojih vrstnikov; večina jih ima doma računalnik in dostop do interneta, 65 odstotkov tudi svoj mobilni telefon; tudi slovenski jezik obvladajo toliko, da nimajo težav pri komuniciranju (Munda 2012). Kot sta poudarila predstavnika romskih društev v Mariboru, jih je večinsko prebivalstvo sprejelo. Bečiri je dejal, da se Romi v Mariboru počutijo varne (Vrbnjak 2006) in da s sosedi nimajo težav (Vrbnjak 2005d). Krasniq pa pravi: »S sosedi nimamo težav. Na začetku nas ponavadi sicer malo z rezervo gledajo, potem pa vidijo, da ni razloga za skrb in se lepo razumemo« (Vrbnjak 2005c). To pa ne pomeni, da se z diskriminacijo nikoli ne srečajo. Vendar v šolah in na uradih manj kot drugje, npr. v trgovinah, pri iskanju zaposlitve (Vrbnjak 2005d; 2005e).



## Odnos učiteljev do romskih učencev

Učencem smo postavili vprašanje, kakšni so njihovi učitelji.

Tabela 4: Opis učiteljev

		Število učencev	Vrsta definicije		
			Positiven opis	Negativen opis	Mešan opis
DEKLETA	I. VIO	14	13	0	1
	II. VIO	15	14	1	0
	III. VIO	11	7	0	4
	<b>SKUPAJ</b>	<b>40</b>	<b>34</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
FANTJE	I. VIO	11	10	0	1
	II. VIO	12	8	0	4
	III. VIO	14	10	0	4
	<b>SKUPAJ</b>	<b>37</b>	<b>28</b>	<b>0</b>	<b>9</b>
<b>Učenci skupaj</b>		<b>77</b>	<b>62</b>	<b>1</b>	<b>14</b>
Odstotek na število vseh učencev			80,5 %	1,3 %	18,2 %

Iz tabele 4 je razvidno, da je 62 intervjuvanih učencev pozitivno opisalo svoje učitelje: »Moja učiteljica je prijazna, mi pomaga, me ima rada; ko mi kaj ne gre, mi tudi ona pomaga« (deček, 3. razred); »V redu. Se zabavajo. Se nasmejemo« (deček, 7. razred); »Najboljša. Vedno mi govori, da naj pridem k njej, če rabim kako pomoč. Ob njej se počutim varno in fino. Ona pravi, da smo mi njeni otroci« (deklica, 6. razred).

Štirinajst učencev je učitelje opisalo delno pozitivno in delno negativno: »Učiteljica [...] je vedno prijazna, mi pomaga, mi razloži snov. Nekateri so nesramni; se zaderejo na mene, mi ne odgovorijo, če jih kaj vprašam; me potiskajo. Naša razredničarka ful ne mara Romov. Tudi učitelj [...] mi večkrat očita, da romski učenci dobimo več denarja kot slovenski, da ne znamo paziti na stvari, da bi morala socialna delavka dati svinčnike, zvezke slovenskim učencem; da romski učenci motimo pouk, ko si med seboj posojamo radirke, svinčnike« (deklica, 8. razred); »Moji učitelji se mi zdijo v redu. Včasih govorijo prehitro, da ne morem pisati. Ne razložijo dovolj v redu. Nekateri vidijo, če mi je težko, in mi pomagajo ter razložijo. Več je teh, ko mi pomagajo« (deček, 2. razred); »Nekateri so fajn, nas spodbujajo, nam pomagajo. Nekateri učitelji ne vidijo, da se jaz trudim in mi kar ena napišejo. Eni pa so prijazni in se radi pogovarjajo« (deklica, 9. razred); »Niso glih najboljši. Slabo je v tem, da se samo derejo. Včasih pa znajo neko stvar dobro razložiti. Več jih je v redu« (deček, 7. razred). Odgovor učenke petega razreda smo uvrstili v kategorijo negativen opis, saj je svojo učiteljico opisala kot tečno.

Učence smo tudi vprašali, kako se učitelji obnašajo do romskih učencev.

Tabela 5: Odnos učiteljev do romskih učencev

		Število učencev	Vrsta definicije			
			Ne delajo razlik	Diskriminatorni odnos	Diferencirajo, individualizirajo delo, pomoč	Dejanje – posledica
DEKLETA	I. VIO	14	11	0	2	0
	II. VIO	15	13	0	1	1
	III. VIO	11	10	1	0	1
	<b>SKUPAJ</b>	<b>40</b>	<b>34</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
FANTJE	I. VIO	11	10	0	1	0
	II. VIO	12	9	0	2	1
	III. VIO	14	9	2	3	0
	<b>SKUPAJ</b>	<b>37</b>	<b>28</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>1</b>
<b>Učenci skupaj</b>		<b>77</b>	<b>62</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>3</b>
Odstotek na število vseh učencev			80,5 %	3,9 %	11,7 %	3,9 %

Iz tabele 5 je razvidno, da je 62 anketiranih učencev odgovorilo, da učitelji ne delajo razlik med romskimi in preostalimi učenci: »Nikoli ni nihče grdo rekel, ker nisem Slovenka« (deklica, 8. razred); »Jaz mislim, da se do vseh enako obnašajo« (deček, 9. razred); »Tako se obnaša, kot da bi bla Slovenka« (deklica, 2. razred); »Učitelji se do nas, ki smo druge vere, obnašajo enako kot do drugih« (deklica, 6. razred); »Do vseh se enako prijazno obnašajo« (deček, 6. razred).

Iz devetih odgovorov izvemo, da učitelji romskim učencem pomagajo ali zanje diferencirajo oziroma individualizirajo šolsko delo: »Prilagodijo nam test; dajo lažji test« (deček, 7. razred); »Še bolj prijazni so kot do slovenskih, ker mi pomagajo, mi razložijo« (deček, 7. razred); »Prijazno, nam pomaga. Ko sem prišla v prvi razred, nisem znala govoriti slovensko, pa mi je učiteljica pomagala« (deklica, 2. razred); »Dobro, nam vedno razloži, nam da težke naloge, da se bomo naučili. Nam pomaga, če je naloga pretežka« (deklica, 4. razred); »Mi dajo lažja vprašanja, da dobim boljše ocene, drugi pa dobijo težje« (deček, 4. razred).

Trije romski učenci so odgovorili, da je odnos učiteljev do njih odvisen od tega, kako se sami obnašajo: »Vsi so prijazni, samo kako se bom jaz do njih obnašal, tako se bodo oni do mene« (deček, 7. razred).

Trije učenci iz tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja pa so pokazali na diskriminatorni odnos učiteljev do njih: »Enkrat je učiteljica rekla: »Črnci, ven!«« (deček, 7. razred); »Učitelj [...] pravi, da muslimani hodijo v šolo samo jest; se ne znajo obnašati. Ko me učitelj [...] skrega, vem, da sem naredil nekaj narobe« (deček, 8. razred); »Nesramno, samo napaka je tudi pri romskih učencih, ker nekateri izzivajo (med seboj se v romskem jeziku norčujejo iz učitelja). Če se stepeta romski in slovenski učenec, učitelj vedno obtoži romskega, tudi če je kriv slovenski učenec« (deklica, 8. razred).

Iz odgovorov učencev bi lahko sklepali, da se večina čuti sprejete s strani učiteljev in da ne občutijo morebitne drugačne obravnave zato, ker bi bili Romi, kar ugotavljajo tudi nekatere druge raziskave, ki govorijo o primerih dobre prakse z romskimi učenci (Klopčič, Munda Hirnök 2013). Na vprašanje, kakšni so njihovi učitelji, je večina učencev podala pozitiven opis, in sicer, da so prijazni, pripravljeni pomagati, znajo biti tudi zabavni in dati občutek varnosti. 14 učencev je nekatere učitelje opisalo v pozitivni luči in nekatere v bolj negativni, ker bodisi snovi ne razložijo dovolj dobro, govorijo prehitro, ne

opazijo učenčevega truda, ne odgovarjajo na njihova vprašanja in nanje kričijo. Učenci so torej poudarjali, kako učitelji posredujejo snov, koliko so jim pripravljene pomagati in snov dodatno razložiti, poudarjali pa so tudi osebni odnos učiteljev do učencev v smislu, ali so prijazni, odprti za pogovor, zagotavljajo varno in prijetno vzdušje v razredu. Predvidevamo, da bi bolj ali manj podobne odgovore lahko dobili tudi od neromskih učencev. Tudi na zadnje vprašanje večina učencev odgovarja, da ne opaža razlik, ki bi jih delali učitelji med njimi in neromskimi učenci. K tem učencem bi lahko prišteli ne le tiste, ki smo jih uvrstili v kategorijo »ne delajo razlik«, temveč tudi tiste tri, ki smo jih uvrstili v kategorijo »dejanje – posledica«.

Manjši del učencev pa poudarja razlike, ki jih delajo učitelji med njimi in preostalimi učenci. Tako je devet učencev opazilo razlike v načinu poučevanja. Poudarjajo predvsem to, da jim učitelji snov dodatno razložijo in jim pomagajo, trije učenci pa omenjajo tudi, da jim prilagajajo naloge, bodisi da jim dajejo lažje ali pa, nasprotno, težke naloge z željo, da bi se naučili. S tem se postavlja vprašanje nujnosti prilagajanja, zlasti nižanja zahtev romskim učencem. Mogoče je, da učitelji dajejo lažje naloge učencem z odločbo o prilagojenem načina dela in dodatni strokovni pomoči. Vendar pa je treba ob tem upoštevati tudi raziskave, ki kažejo, da učitelji pogosto znižujejo zahteve, ker izhajajo iz predpostavke, da romski učenci niso sposobni osvojiti šolskega znanja, da jim tovrstno znanje tako ali tako ni pomembno in ga v življenju ne bodo potrebovali (Chakir, Peček 2014). Posledica takega razmišljanja je napredovanje romskih učencev iz razreda v razred brez doseganja minimalnih standardov znanja (Bešter, Medvešek 2012), kar ima lahko posledice za njihovo nadaljnje izobraževanje in celo za prekinitev šolanja v višjih razredih osnovne šole. Ne smemo torej pozabiti, da dajanje lažjih nalog učencem lahko kaže tudi na diskriminatorni odnos učiteljev do romskih učencev. Kot poudarjata Claveria in Alonso (2003), izhajajoč iz raziskave o mladih Romih, ki so pustili šolo in končali v zaporu, mora temeljiti šolanje romskih učencev na visokih pričakovanjih glede njihovih učnih sposobnosti, učitelji morajo uporabljati različne pripomočke in oblike pomoči pri učenju računalništva, matematike in tujih jezikov, namesto da oblikujejo kompenzacijske programe z okrnjenimi učnimi načrti. Učiteljeva vera v moč znanja in učenčeve sposobnosti lahko namreč zmanjšuje razlike v učenem uspehu manj privilegiranih skupin učencev (Vižintin 2010). Ključna je torej kombinacija individualizacije in diferenciacije v načinu poučevanja v smislu dodatnih razlag, pomoči ipd., ob ohranjanju visokih pričakovanj in zahtev učiteljev.

Odgovori nekaterih učencev nakazujejo tudi že v uvodu poudarjeno versko identifikacijo nekaterih Romov z islamom, oz. zamenjavo etnične identitete z versko opredelitvijo (Gregorčič 2013: 259). Tako npr. deklica iz šestega razreda sebe opisuje kot tisto, ki je druge vere, kot muslimane pa jih opredeljuje tudi učitelj, ki ga opisuje deček iz osmega razreda.

Nekateri učenci pa so eksplicitno poudarili, da čutijo diskriminatorni odnos učiteljev do njih. Ena učenka je v odgovoru na vprašanje, kakšni so njeni učitelji, izpostavila dva učitelja, ki, kot pravi, zelo jasno izražata svojo nenaklonjenost do nje kot romske učenke. Na diskriminatorni odnos učiteljev je opozorila tudi pri odgovoru na vprašanje, kako se učitelji obnašajo do romskih učencev. Na to sta opozorila še dva učenca. Da učitelji žalijo njihovo dostojanstvo, govori deček iz sedmega razreda, ki pravi, da jim učiteljica pravi »črnci«, deklica iz osmega razreda pa, da so nepravilno obravnavani, očitana pa jim je tudi socialna pomoč. Tovrsten odnos učiteljev do romskih učencev je sicer redkeje zaznati v naši raziskavi kot v drugih (Macura Milovanović 2006; Open Society Institute 2007; Symeou idr. 2009; Koželj 2009; Vonta idr. 2011), pa vendar, čeprav gre za posamične učitelje, tovrstni odnosi niso in ne smejo biti dopustni in bi morali biti na tak ali drugačen način obravnavani. Res je, da je predsodke in stereotipe težko spreminjati, pa vendar je dolžnost učiteljev, da jih vsaj obvladujejo oz. ne dopuščajo, da se izražajo. Zelo pomembno torej je, da ima vsak učitelj uvid v tista svoja stališča in predsodke, ki vodijo v diskriminacijo in ga naredijo slepega za lastne pomanjkljivosti in slabosti. Tako človek ni več slepo podvržen dinamiki predsodkov, ne živi pa tudi v nevarni iluziji, da je brez njih (Samaluk, Turnšek 2011).

## ZAKLJUČEK

Raziskave pogosto kažejo na marginalizacijo romskih učencev v šoli, njihovo nesprejemanje s strani učiteljev in sošolcev. To pogosto povzroča ali pa še dodatno potencira njihovo nezainteresiranost za šolsko delo, izostajanje od pouka in nedokončanje obveznega izobraževanja, kar je lahko začetek novega kroga, ki vodi v marginalizacijo in izključevanje. Rezultati naše raziskave so nekoliko drugačni in potrjujejo izsledke tudi nekaterih drugih raziskav, ki kažejo na primere dobre prakse (Klopčič, Munda Hirnök 2013). Ob tem pa naj poudarimo, da se zavedamo tudi pomanjkljivosti pričujoče raziskave. Odprto ostaja npr. vprašanje, koliko ne gre za družbeno sprejemljive odgovore učencev, uvid v to pa bi lahko poglobili s soočanjem pridobljenih rezultatov, npr. z opazovanjem odnosov v razredu.

Raziskava kaže, da se večina romskih učencev iz Maribora počuti med svojimi vrstniki sprejete in da jim je naklonjena tudi večina učiteljev. Kot kažejo analize pri nas, si mnogi romski učenci, tudi vključeni v našo raziskavo (Bešter, Medvešek 2012; Munda 2012; Macura Milovanović, Munda, Peček 2013), po osnovni šoli želijo nadaljevati šolanje, pa vendar le redkim to dejansko tudi uspe. Izhajajoč iz pričujoče analize kakor tudi raziskav, ki govorijo o pomenu socialne in emocionalne sprejetosti učencev za učencev odnos do šole in učni uspeh (Voelkl 1997; Ryan, Deci 2000), je verjetnost, da bo to uspelo učencem, vključenim v naš vzorec, večja kot pri učencih, ki sprejetosti v šoli ne občutijo. Vključevanje romskih učencev v šolo zahteva spoštovanje s strani vseh, ki so vključeni v proces izobraževanja, tudi staršev in sošolcev, pa vendar so ključni pri doseganju tega cilja zaposleni na šolah. Mogoče je le, v kolikor pride med zaposlenimi do prepoznavanja, sprejemanja in vrednotenja drugega kot drugačnega, če zaposleni v šolah sprejmejo odgovornost za vključevanje, poučevanje in učenje vseh učencev, če uspejo oblikovati varno in podporno okolje ter spoštljivo vzdušje za vsakega učenca. Tako je zgornjo analizo mogoče razumeti tudi v kontekstu kakovostnega dela strokovnih delavcev na šolah z romskimi učenci. Pri tem pa ne smemo prezreti primerov diskriminacije, na katere opozarjajo romski učenci, in sicer ne le s strani učencev, temveč tudi nekaterih učiteljev. Res je, da je skoraj nemogoče biti brez predsodkov in stereotipov, pa vendar se od učiteljev lahko zahteva, da se z njimi soočijo, jih omejijo in zmanjšajo verjetnost diskriminatornih vedenj, od šole pa, da jasno zastopajo vrednote spoštovanja raznolikosti in da za učitelje, ki imajo s tem težave, sprejmejo ustrezne ukrepe.

Rezultati raziskave pa so povezani tudi z dogajanjem v širšem okolju. Ne smemo namreč spregledati dejstva, da gre za učence, ki vsaj navzven ne odstopajo bistveno od povprečja: živijo v bolj ali manj urejenih hišah ali stanovanjskih blokih, večina jih ima doma računalnike in povezavo z internetom, mobilni telefon, oblačijo se podobno kot njihovi vrstniki. Vključevanje romskih učencev v izobraževalni sistem zahteva namreč zavezanost celotne družbe za izboljšanje ne le njihovega izobraževanja, temveč tudi zaposlovanja in stanovanjskih razmer. Izobraževalne strategije je treba nujno dopolnjevati z obsežnejšimi spremembami v družbenem okolju, kjer nastajajo in se ohranjajo predsodki (Claveria, Alonso 2003; Samaluk, Turnšek 2011). Trenutno stanje v družbi tovrstnim spremembam na žalost ni naklonjeno, saj se, kot kažejo analize, stopnja nezaposlenosti, prakse izključevanja in diskriminacije v Mariboru v sodobnem času prej povečujejo kot zmanjšujejo (Muršič 2012; Gregorčič 2013). To pa daje delu šol in učiteljev še večji pomen, in sicer, da s svojim obnašanjem zagotavljajo varne in sprejemajoče odnose in da v primeru diskriminatornega vedenja med učenci ustrezno posredujejo. Učencem morajo dati prilžnost učiti se sprejemanja in spoštovanja, saj je navsezadnje šola edina družbena institucija, ki učence lahko »prisili«, da določeno število let preživijo skupaj in se ob tem tega učijo, kar lahko pomembno pripomore tudi k boljšim odnosom v družbi kot celoti.

## LITERATURA IN VIRI

Andric, Slava (2006). *Položaj otroka v romski družini (mariborski Romi)*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

- Avsec, Tatjana (1994). *Odnosi med učenci Romi in Neromi v osnovni šoli: Integracija ali diskriminacija?* Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Barle Lakota, Andreja, Brezič, Petar, Gajgar, Mateja, Gašperšič, Meta, Horvat Muc, Jožek, Jazbec, Marjanca, Jukić, Olga idr. (2004). *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS.
- Berčon, Maja (2006). *Odnos romskih učencev do šole*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bešter, Romana, Medvešek, Mojca (2012). Romani educational incubators – An aid for students in the learning process. *Formal and informal education for Roma* (ur. Romana Bešter, Vera Klopčič, Mojca Medvešek). Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja, 13–35.
- Chakir, Karmen, Peček, Mojca (2014). »Teorija je eno, praksa drugo« – mar res?: Stališča študentov o inkluziji. *Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (ur. Tatjana Devjak). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 19–35.
- Claveria, Julio Vargas, Alonso, Jesus Gomez (2003). Why Roma do not like Mainstream Schools: Voices of a People without Territory. *Harvard Educational Review* 73/4, 559–590.
- European Economic and Social Committee (2009). Opinion of the European Economic and Social Committee on the 'Integration of minorities – Roma'. *Official Journal of the European Union* C27/20, 3. 2. 2009: 88–94, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:027:0088:0094:EN:PDF> (14. 1. 2015).
- GHK (2011). *Analysis of projects funded under the LLP addressing issues related to 'Roma' and 'social inclusion'*. London: GHK.
- Gobbo, Francesca (2009). The INSETRom project in Turin (Italy): Outcomes and reflections. *Intercultural Education* 20/6, 523–535.
- Gregorčič, Marta (2013). Moč pričevanja: Srečanje s svetom, ki ga nismo poznali ne doživeli. *Dekle z bonboni* (ur. Jasmina Ahmetaj, Marta Gregorčič). Ljubljana: Založba/\*cf., 241–268.
- Hesse-Biber, Sharlene Nagy, Leavy, Patricia (ur.) (2004). *Approaches to qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Hesse-Biber, Sharlene Nagy, Leavy, Patricia (2011). *The practice of qualitative research*. Druga izdaja. Thousand Oaks: Sage.
- Janko Spreizer, Alenka (2004). »Avtohtoni« in »neavtohtoni« Romi v Sloveniji: Socialna konstrukcija teritorialnega razmejevanja identitet. *Razprave in gradivo / Treatises and documents* 45, 194–217.
- Klopčič, Vera, Munda Hirnök, Katalin (2013). *Izzivi, dileme, rešitve: Izobraževanje Romov v praksi nekaterih držav*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Koželj, Elizabeta (2009). *Učitelj in romski učenci v vidika ekološkostemske teorije*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Luciak, Mikael, Liegl, Barbara (2009). Fostering Roma students' educational inclusion: A missing part in teacher education. *Intercultural education* 20/6, 497–509.
- Lukšič Hacin, Marina (1995). *Ko tujina postane dom*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Lukšič Hacin, Marina, Milharčič Hladnik, Mirjam (2006). Evalvacija slovenskega šolskega modela »medkulturnosti« v luči švedskih in ameriških izkušenj: Kvalitativna analiza primera izbrane slovenske šole. *Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti*. Mednarodni znanstveni posvet. Morske toplice: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, 23–26.
- Macura Milovanović, Sunčica (2006). *Otroci iz deponije: Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem – analiza akcijskega eksperimenta*. Univerza v Ljubljani: Pedagoška fakulteta.
- Macura Milovanović, Sunčica, Munda, Milanka, Peček, Mojca (2013). Roma pupils' identification with school in Slovenia and Serbia: Case studies. *Educational studies* 39/5, 483–502.
- Mickelson, Roslyn A. (1990). The attitude-achievement paradox among black adolescents. *Sociology of Education* 63, 44–61.
- Munda, Milanka (2012). *Počutje romskih učencev v osnovni šoli v Mariboru*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

- Munda, Milanka, Peček, Mojca (2013). Aspiracije in vključenost romskih staršev v izobraževanje svojih otrok. *Socialna pedagogika* 17/3–4, 133–157.
- Muršič, Mira (2012). Mariborski Romi – od priseljavanja do sodobnih praks. *Časopis za kritiko znanosti* 39/247, 67–82.
- Open Society Institute (2007). *Experiences of the Roma education initiative*. Budapest: OSI's Education Support program, [http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/experiences\\_20071201.pdf](http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/experiences_20071201.pdf) (14.1.2015).
- Peček, Mojca, Čuk, Ivan, Lesar, Irena (2008). Teachers' perceptions of the inclusion of marginalised groups. *Educational Studies* 34/3, 223–237.
- Petrović, Danijela S. (2000). *Stavovi učenika prema školi*. Magistrsko delo. Beograd: Filozofski fakultet.
- Popošek, Ksenija (2006). Prizadevanje za oblikovanje ustrezne večkulturne šolske klime. *Sodobna pedagogika* 57, 310–317.
- Pureber, Tjaša (2012). Segregacija danes: Refleksija sistemskega nasilja nad Romi na Dolenjskem. *Časopis za kritiko znanosti* 39/247, 54–66.
- Raffo, Carlo, Dyson, Alan, Gunter, Helen, Hall, Dave, Jones, Lisa, Kalambouka, Afroditi (2009). Education and poverty: Mapping the terrain and making the links to educational policy. *International Journal of Inclusive Education* 13/4, 341–358.
- Ryan Richard M., Deci, Edward L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 50/1, 68–78.
- Samaluk, Barbara, Turnšek, Nada (2011). Osveščanje o mehanizmih diskriminacije – nekaj rezultatov pilotne evalvacijske študije. *Sodobna pedagogika* 62/3, 182–203.
- Suárez Orozco, Carola, Suárez Orozco, Marcelo M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Symeou, Loizos, Luciak, Mikael, Gobbo, Francesca (2009). Teacher training for Roma inclusion: Implementation, outcomes and reflections of the INSETRom project. *Intercultural education* 20/6, 493–496.
- Symeou, Loizos, Karagiorgi, Yiasemina, Roussounidou, Eleni, Kaloyirou, Chrystally (2009). Roma and their education in Cyprus: Reflections on INSETRom teacher training for Roma inclusion. *Intercultural education* 20/6, 511–521.
- Šumi, Irena, Josipovič, Damir (2008). K ponovnemu premisleku načel manjšinske politike v Sloveniji. *Dve domovini / Two Homelands* 28, 93–108.
- Vižintin, Marijanca Ajša (2010). Medkulturno izobraževanje in medkulturna občutljivost. *Dve domovini / Two Homelands* 32, 139–150.
- Voelkl, Kristin E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education* 105/3, 294–318.
- Vonta, Tatjana, Jager, Jerneja, Rutar Leban Tina, Vidmar, Maša, Baranja, Samanta, Rutar, Sonja, idr. (2011). *Nacionalna evalvacijska študija uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli, končno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški institut.
- Vrbnjak, Tatjana (2005a). Romi še vedno živijo po svoje, toda ... *Večer*, 18. januar 2005, Maribor in okolica, 17.
- Vrbnjak, Tatjana (2005b). Nekatero predstave o romski skupnosti držijo, druge sploh ne (3). *Večer*, 20. januar 2005, Maribor in okolica, 17.
- Vrbnjak, Tatjana (2005c). Nekatero predstave o romski skupnosti držijo, druge sploh ne (4). *Večer*, 21. januar 2005, Maribor in okolica, 17.
- Vrbnjak, Tatjana (2005d). Nekatero predstave o romski skupnosti držijo, druge sploh ne (6). *Večer* 25. januar 2005, Maribor in okolica, 17.
- Vrbnjak, Tatjana (2005e). Nekatero predstave o romski skupnosti držijo, druge sploh ne (5). *Večer*, 22. januar 2005, Maribor in okolica, 17.
- Vrbnjak, Tatjana (2006). V Mariboru in sosednjih občinah živi okoli 3000 Romov. *Večer*, 8. december 2006, Maribor, 18.