

Lucija Klun in Maša Bartol

Pojmovanja romskega otroka in starša v pedagoškem kontekstu

Povzetek: Raziskava je nastala na podlagi večletnega terenskega dela študentov prostovoljcev. Pri sodelovanju z romskimi družinami smo ugotovili, da se vzgojno-izobraževalna pot otrok (ne glede na izredno različnost med družinami) izide na predvidljive načine: z občutki nesprejetosti in nesposobnosti pri otrocih, učnimi težavami, pripisanimi posebnimi potrebami, segregacijo in zgodnjim opuščanjem šolanja. Ideji *romskega otroka in romskega učenca* se kažeta kot ključna diskurzivna konstrukta, ki vodita institucionalne postopke vključevanja/izključevanja v pedagoškem procesu. Medtem ko formalno (v zakonih in strategijah) prevladuje ideologija integracije/inkluzije, krožeče diskurzivne konstrukcije pedagoških delavcev »romsko drugačnost« konstruirajo kot deficit. V tem kontekstu se asimilacija in nazadnje segregacija kažeta kot nujna institucionalna prijava za kompenzacijo primanjkljajev in udeležanje enakih možnosti. V članku analiziramo, kako 11 pedagoških delavcev, zaposlenih v vrtcih, osnovnih šolah in osnovnih šolah s prilagojenim programom, konstruira pojem romskega starša in otroka/učenca. Obenem pa pojem Roma, kakršen je prisoten v pedagoškem kontekstu, postavljamo v širši zgodovinski in družbeni kontekst kovanja »romskosti« kot težave, ki mora biti rešena, oz. deficita, ki mora biti odpravljen. Pri tem zagovarjamo tezo, da so sodobni pedagoški poskusi Rome vzgojiti in izobraziti zgolj preobraženi podaljšek zgodovinskih poskusov evropskih držav, da bi »romski odklon« (od predpostavljene norme evropskih dominantnih družb) odpravljale oz. ga upravljale.

Ključne besede: romski otroci, romski učenci, romski starši, pedagoški delavci, institucionalizirana vzgoja in izobraževanje, učenci s posebnimi potrebami

UDK: 376

Znanstveni prispevek

Mag. Lucija Klun, asistentka, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije, Novi trg 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: lucija.klun@zrc-sazu.si

Maša Bartol, študentka magistrskega študija socialne pedagogike, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: masabartol@outlook.com

Uvod

Romi so, v nasprotju z enoznačnimi podobami v javnem diskurzu, medsebojno različni – v načinu življenja in po osebni zgodovini. Kot ugotavlja M. Hrženjak (2002; tudi Hrženjak idr. 2008), to še posebno velja za Ljubljano, v kateri prebivajo v večini »neavtohtoni« Romi: priseljenci z Balkana, »navadni tujci in urbani marginalci« (Hrženjak 2002, str. 10), v nekaterih primerih pa tudi »avtohtoni« slovenski Romi, ki so se v Ljubljano priselili zaradi prisilne notranje migracije (po pregonu iz primarnega okolja). Družine, s katerimi smo v okviru projektov¹ v letih 2015–2020 sodelovali študenti prostovoljci, so bile skladno s povedanim raznolike po jeziku, številu družinskih članov,² navadah. A po drugi strani presenetljivo podobne – predvsem v materialni in nastanitveni prikraščenosti ter vzgojno-izobraževalni izključenosti. Otroci so iz izobraževanja že izstopili (po zaključeni osnovnošolski obveznosti) ali pa imeli znotraj njega slabo prognozo. Kot prostovoljci smo se pogosto znašli v ambivalentnem položaju: starši so predpostavljali, da bomo v institucijah zagovarjali otroka, pedagoški delavci v vrtcih in šolah pa so nas videli predvsem kot *dodatno*

¹ Šlo je za naslednje projekte:

- Študije usklajenosti vpletenih v podporo ranljivim družinam ter akcijski razvoj prožnih oblik podpore (interni raziskovalni projekt PeF, februar 2015–december 2015),
- Otroci in mladostniki iz ranljivih družin o virih (po)moči (interni raziskovalni projekt PeF, marec 2016–december 2016),
- Razvoj prožne podpore stanovanjsko ogroženim družinam v njihovem življenjskem polju (študentski inovativni projekt za družbeno korist, junij 2017–september 2017),
- Analiza potreb ranljivih romskih družin ter akcijsko oblikovanje socialno pedagoških odzivov (interni raziskovalni projekt PeF, januar 2018–december 2018),
- Vključevanje otrok iz romskega naselja Roje v vzgojno-izobraževalni sistem (študentski inovativni projekt za družbeno korist, marec 2019–maj 2019).

² Tesneje in v daljšem časovnem obdobju (2015–2020) smo sodelovali s petimi družinami: devetčlansko družino s sedmimi otroki – v začetku sodelovanja so bili štirje šoloobvezni, trije pa predšolski; dvočlansko družino (mama in predšolski otrok), petčlansko družino (starša in trije predšolski otroci) in petčlansko družino (mama s štirimi šoloobveznimi otroki). V zadnjem projektu (2018–2019) smo sodelovali z večjim številom družin – vsemi že opisanimi družinami in drugimi, ki živijo na območju Ljubljane, bodisi v romskem naselju Roje bodisi v neprofitnih stanovanjih/nujnih bivalnih enotah. V obeh primerih smo delovali prek nevladnega sektorja (Društvo za pomoč in samopomoč brezdomnim Kralji ulice in Društvo otrok – Mozaik).

»osebje«, ki pomaga pri kompenzaciji primanjkljajev iz primarnega okolja. To je pomenilo, da smo v vrtcu otroka vzeli iz skupine in sedeli ob leseni abecedi, v šoli služili kot inštruktorji in pomočniki pri doseganju minimalnih standardov znanja, obenem pa delovali kot mediatorji med institucionalnim in primarnim okoljem otroka. V nekaterih primerih se je naša vloga nagnila v zagovorništvo, vendar so institucije čvrsto postavile mejo našim pristojnostim.

V času trajanja projektov nas je presenetilo, kako podobne in sočasne so zgodbe vključevanja v vzgojno-izobraževalne institucije in izključevanja iz njih. Oboji – integrativni in segregativni – postopki potekajo v imenu podpore in pomoči otrokom, pri čemer oboje deluje v liniji iste racionalnosti: *segregacija deluje kot »izvihana integracija«, kjer se cilji vključevanja v širšo družbo dosega v posebnih oddelkih vzgojno-izobraževalnih zavodov (VIZ)*. Otroke institucija nekaj časa vključuje z vsemi dostopnimi sredstvi (pomoč prostovoljcev, napotitve k logopedu, v razvojno ambulanto, dodatna učna podpora, dopolnilni pouk, obravnava specialnih in socialnih pedagogov itd.); ko ti mehanizmi odpovedo, pa institucija odigra vlogo *izključevanja* (bodisi s premestitvijo v OŠ s prilagojenim programom bodisi z mukotrpnim prepuščanjem otroka skozi sistem do izpolnitve osnovnošolske obveznosti, v nekaterih primerih pa s premestitvijo v vzgojni zavod).

Kar smo videli na terenu, je bil nekakšen odstrt pogled v mehanizme družbene reprodukcije; a vseeno nismo povsem razumeli, kako neenakost postane delujoča v posameznih šolah, vrtcih in življenju otrok. Postavili smo tezo, da je mogoče vključevalne in izključevalne postopke institucij razumeti skozi proces konstrukcije pojma romskega otroka in starša v formalnem pedagoškem kontekstu. Sprva zato, ker je »pedagoška konstrukcija« med tekmujočimi konstrukcijami v hegemonskem položaju. Če poenostavimo: ko so nevladni delavci menili, da so otroci sposobni in iznajdljivi, starši predpostavljali, da bodo v šoli in poklicu uspešni, pedagoški delavci pa so trdili, da so čustveno in vedenjsko problematični, učno šibki ter nezmožni dokončati redno osnovno šolo – so se večinoma udeleževale ideje in pojmovanja učiteljev in vzgojiteljev. *Nismo raziskovali, da bi ugotovili, kdo bolje razpozna realno sliko, temveč kdo ima moč, da se njegova slika realizira, postane dejanskost*. V tem smislu smo prepoznali, da so v sodobnosti pomembni »kovači realnosti« za romske otroke in starše – pedagoški delavci in formalni kontekst njihovega dela. Sogovornik, sicer ravnatelj v osnovni šoli s prilagojenim programom, je dobro povzel premoč institucionalnih konstrukcij (pogovor je tekel o (ne)upravičenosti posebnih potreb pri Romih): »Na tem področju mi podamo sliko [...] druga (vaša) stran pa govori: ‚Ne, ne, saj on je čisto normalen, mi se tako fajn pogovarjamo pa tako naprej.‘ [...] Pa saj nobeden ne reče, da to ne drži, ampak to sta dve ločeni področji, ane!«

Podoben pogled je pokazala sogovornica, zaposlena v vrtcu. Terenske delavce – nevladnike in prostovoljce – ter njihovo zagovorništvo je doživljala kot invazivno in kontraproduktivno (pogovor je tekel o odlogu šolanja zaradi razvojnih primanjkljajev romskega otroka): »Na začetku je bila dilema to: mi smo bili za odlog, potem pa je spet X [terenski delavec] imel svoje pomisleke ... a veš, to vtikanje v našo stroko, ko MI spremljamo razvoj otroka. To je problematično.«

Pedagoški delavci imajo pri tem primat nad konstrukcijo romskega učenca, njegovih sposobnosti in razvojnih potreb, obenem pa nad sodelovanjem z zunanji

institucijami, ki otroka in starše obravnavajo – npr. s centri za socialno delo, razvojnimi in logopedskimi ambulantami. Na drugi strani je *vednost strokovnih delavcev s terena prepoznana kot laično mnenje, celo kot nepotrebni radikalizem in vdiranje v formalni pedagoški prostor*. Kot je razbrati iz odgovora ravnatelja na OŠ s prilagojenim programom: »Vi lahko razsojate o vsakdanji normalnosti, formalna (ne)normalnost pa je v domeni institucij.«

Obenem smo pojmovanje Roma (romskega otroka in starša) postavili v širši – strukturni in zgodovinski kontekst. Konstrukcije namreč ne nastajajo v nevtralnem, neoznačenem polju, ampak v polju »kolizije kategorizacij« (ne pišemo o prekrivanju/intersekciji, ker so v določenih primerih položaji/kategorizacije nasprotujoče si oz. neprimerljive). V konstrukcijah pedagoških delavcev torej sovpadajo:

- Romi kot rasizirana in etnizirana skupina;
- Romi kot (kulturna) manjšinska skupina, potrebna posebne pozornosti in obravnave;
- Romi kot izključena/neintegrirana skupina;
- Romi kot družbena skupina, potrebna vzgoje/prevzgoje oz. razvoja, primerljivega z razvojem večinskih evropskih družb;
- Romi kot težava/izziv vzgojno-izobraževalnih institucij;
- Romi kot pripadniki družbenega podrazreda oz. najnižjih socialno-ekonomskih skupin, vključujoče z neprimernimi bivalnimi pogoji.

Diskurzivne konstrukcije pedagoških delavcev se torej pojavljajo na pojmovno zasičenem terenu. Poleg tega pojmi, ki se zgoščajo v pojmovanju Roma 21. stoletja, izhajajo iz različnih obdobj in epistemologij. V zadnjih desetletjih je v antropologiji pojem romske rasne skupine zamenjal pojem etnične skupine, pri čemer se slednji pogosto (še vedno) uporablja kot evfemizem za raso (npr. Tancer 1994).³ Romi kot »eksotiziran element« evropskih družb izhajajo iz romoloških študij, ki so z (v znanost pretopljenimi) esencializmi utrdile njihov položaj »notranjih tujcev« (Šiftar 1970; Štrukelj 1980), po drugi strani pa so kot »neintegriran element« prisotni tudi v strateških dokumentih na ravni Evropske unije (gl. naslednje poglavje). Romi kot »družbena skupina v razvoju« so plod internaliziranega kolonializma evropskih družb (van Baar 2018, 2019), pri čemer so evropske družbe v devetdesetih svoj pogled preusmerile od družb v razvoju k notranjim »družbenim elementom v razvoju« in iz Romov napravile »največji razvojni projekt po letu 1989« (van Baar 2018, str. 447). Konstrukcija Romov kot potrebnih (pre)vzgoje izhaja iz razsvetljenstva, s posebno čvrsto dediščino na območju Avstro-Ogrske (Mayall 2004; Liegeois in Gheorge 1995; Repič 2006; Šiftar 1970). Idejo Romov kot posebnega izziva vzgojno-izobraževalnih sistemov je najti v strateških dokumentih na ravni države (Strategija 2004, 2011; Bela knjiga 1995).

Z raziskavo smo se namenili ugotoviti, kako pedagoški delavci (re)konstruirajo pomene iz tega obsežnega pojmovnega repertoarja ter jih združujejo z

³ Tancer (1994, str. 96) zapiše: »Pri Romih so izrazitejša antropološke značilnosti, kot so: temnejša polt, temni naravno skodrani lasje, temne oči in nižja postava.«

lastno izkušnjo vzgoje in izobraževanja romskih otrok in sodelovanja z romskimi starši.

Preobrazbe »romskega vprašanja« ter vloga vzgoje in izobraževanja

Sodobne *strategije za integracijo in izobraževanje Romov* so oblikovane *nadnacionalno* (npr. Evropska komisija 1996, 2002, 2004, 2011, 2014; Evropski parlament 2015; UNDP⁴ 2002; World Bank 2005; FRA⁵ 2009, 2014; ERRC⁶ 2012) in *nacionalno* (npr. *Strategija za vzgojo in izobraževanje Romov v RS* 2004, 2001), v izvedbi pa prepuščene vzgojno-izobraževalnim in socialno-varstvenim institucijam v lokalnih okoljih. V sodobnih strategijah in njihovih izvedbah številni avtorji prepoznavajo kontinuiteto v racionalnosti evropskih družb. Kot ubesedi Martin Olivera: »Z daljše zgodovinske perspektive lahko na romsko vprašanje gledamo kot na neposrednega dediča ciganskega problema, ki se je v zahodni Evropi pojavil na začetku prejšnjega stoletja. Ciljna ‚publika‘ ostaja ista (‚te različne skupine, ki so iz Indije prišle v Evropo na koncu srednjega veka‘) in predstavlja ‚izziv‘, ki naj si ga večinske družbe zastavijo: Kako vključiti/integrirati Rome/Cigane?« (Olivera 2012, str. 40)

Zgodovinsko se je v Evropi skupina Ciganov (pozneje Romov) konstruirala kot problem: Rome so večinske družbe kategorizirale šele, ko so postali problematični za modernizirajočo se ekonomijo in novonastale nacionalne države (oboje je zahtevalo sedentarno prebivalstvo; Jezernik 2006). Z vidika stalno naseljene družbe je bila njihova edina prepoznavna značilnost nomadstvo – tako so se vse neustaljene skupine postopoma zlele v vseobsegajočo kategorijo Ciganov in postale izenačene pod etnično oznako (Belton 2004, str. 65).

Poleg sočasnega procesa izdelovanja (poenotenja in kategorizacije) in problematizacije Romov so evropske družbe iskale tudi rešitve. Medtem ko so *ciganski grožnji* prejšnjih stoletij ustrezale represivne rešitve v smislu sankcioniranja, preganjanja, kaznovanja in eksplicitnega nadzora; *romskemu vprašanju* od 19. stoletja dalje ustrezajo politike vključevanja – institucionalna vloga je pozitivna v smislu »integracije, manjšanja primanjkljajev in omogočanja enakih možnosti«⁷ (Bela knjiga 1995), reševanja Romov iz »pasti odvisnosti« (UNDP 2002), »manjšanja razlik med Romi in splošno populacijo« (FRA 2014, str. 7). David Mayall (2004) pokaže, da ta obrat sovпада z razsvetljenstvom – namera oblasti ni več, da Rome prežene oz. kaznuje za nepokorščino, temveč da jih prevzgoji v uporabne pripadnike družbe. To ima sprva modernistično konotacijo ekonomske uporabnosti, v poznem 20. stoletju pa se zgodi »pomik od prej prevladujočih idej o modernizaciji, ki jo vodi država, predvsem na podlagi gospodarske rasti [...] to zamenja ideja razvoja, utemeljenega

⁴ United Nations Development Programme.

⁵ European Union Agency for Fundamental Rights.

⁶ European Roma Rights Centre.

⁷ »Za otroke iz kulturno in socialno manj spodbudnih okolij je treba organizirati dodatne dejavnosti, ki nadomestijo socializacijski primanjkljaj in prekinejo začaran krog šolskega neuspeha. [...] V šolah pa je pomembno, da uspešnejše vključevanje otrok iz kulturno manj spodbudnih okolij v šolsko delo ne vodi k znižanju kriterijev znanja, temveč temelji na vzpostavljanju za izenačevanje začetnega stanja in enakih možnosti pri doseganju rezultatov.« (Bela knjiga 1995, str. 22–23)

na izboljšanju zdravja, izobraževanja, zaposlovanja, socialne inkluzije« (Duffield in Waddell 2006, str. 5).

Sklop procesov, ki romsko vprašanje preoblikujejo v vprašanje vzgoje, izobraževanja, razvoja, integracije in ga kot takšnega predajo v roke vzgojno-izobraževalnim institucijam, Huub van Baar poimenuje *institucionalni developmentalizem*. Ti procesi niso umanjali v slovenskem prostoru. Šolski upravnik Osnovne šole Kupšinci je tako leta 1956 zapisal (v Spreizer 2002, str. 193): »Predlagamo, da bi bilo mogoče prevzgojiti cigane in vzgojiti njihove otroke, če bi ljudska oblast za nje postavila higienske barake in predšolske ustanove, v katerih bi se dvignili na področju higiene, vzgoje in izobrazbe. Ciganske otroke, ki bi si že v predšolskih ustanovah pridobili nekaj lepih navad, in se naučili slovenskega jezika, bi vključili v Osnovno šolo in jih združili s kmečkimi. Na ta način bi se polagoma absorbirale njih slabe strani.«

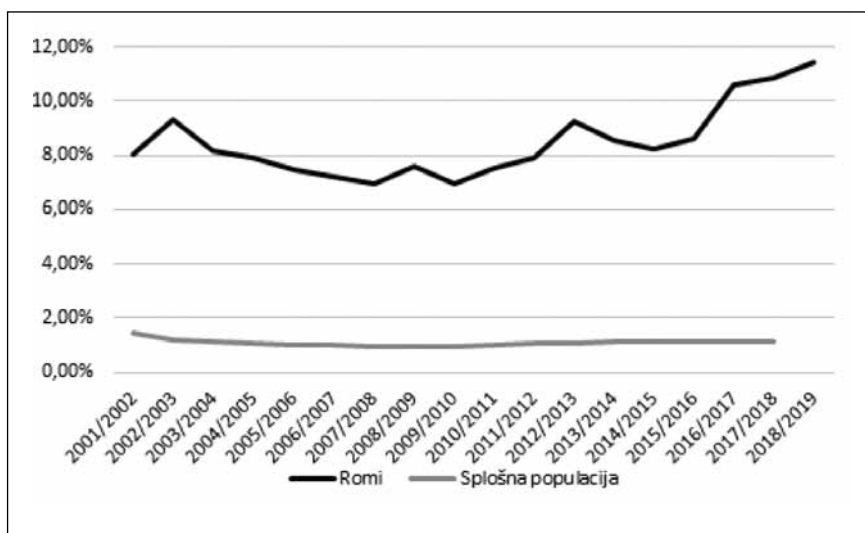
Vanek Šiftar se je podobno v letu 1962 (v Spreizer 2002, str. 193) spraševal: »Kam in kaj narediti s Cigani je kompleksno vprašanje [...] Ali morajo (ti) ljudje prehoditi vso od drugih že narejeno družbeno-razvojno pot?« Sodobna vprašanja, ki jih raziskujejo pedagogika, socialna in specialna pedagogika, psihologija, logopedija, sociologija edukacije,⁸ tako niso nova, ampak so podaljšek zgodovinsko ustvarjenega pojma (problematične) romskosti in poskusov (prevladujočih ved), da bi ta problem razrešile v prid integracije in produktivnega sobivanja. V 21. stoletju postajajo postopki obravnave Romov vse bolj biopolitični (Duffield 2007) in implicitno oblastniški – ne gre za sankcije, temveč spodbudo pri »pravem načinu življenja«, odpravljanje dozdevne patologije pri otrocih, starših in celotnih romskih skupnostih, delo v smeri »integracije«, ki pa poteka s prilagajanjem Romov večinski družbi. Sebijan Fejzula (2019) opisano poenoti pod imenom »ideologija integracije«, Silvia Rodriguez Maeso (2015, str. 60) pa uokviri kot »civilizirajoče misije, katerih namen je, da se popravlja patologiziran način (romskega) življenje«. Pri tem je »delo z Romi« predvsem v rokah vzgojno-izobraževalnih institucij. Nacionalni in nadnacionalni cilji integracije so odstavljene v roke pedagoških delavcev, nanje je prestavljeno »izvedbeno breme« vključevanja Romov.

Tako je v *Strategiji za vzgojo in izobraževanje Romov* (2004) na prvi strani zaznamek, da »Slovenija vlaga precej naporov v vključevanje Romov v vrtce, obvezno šolo in za njihovo integracijo v večinsko družbo« (prav tam, str. 4). A kot zapiše S. Kosmač Brezar (2016, str. 233), ravno to neskladje »med cvetočimi projekti in njihovimi nizkimi rezultati podpira kolektivno podobo Romov kot rejniškega (beri problematičnega) evropskega otroka, ki se upira integracijskim prizadevanjem«. In kljub temu da je Rom, kot je konstruiran v pedagoški znanosti in praksi, neuklonljiv in trdovratno neintegriran, se poskusi nadaljujejo. Izobraževanje se še naprej izrisuje kot ključno polje, prek katerega bi bil ta »razvojni preskok« mogoč. Avtorja Munda in Peček pišeta celo o preboju: »Pogost rezultat projektov (za Rome) je, da Rome ohranjajo v tako imenovanem krogu odvisnosti, zaradi česar nekateri izpostavljajo,

⁸ V tem smislu tudi številnost znanstvenih, strokovnih in strateških besedil, pa tudi diplomskih in magistrskih del, ki obravnavajo Rome in »romsko problematiko« (predvsem v pedagoškem kontekstu), ni naključna (npr. Lesar in Dežman 2012; Bezjak in Ivanuš-Grmek 2010).

da je edini način preboja iz njihove odvisnosti prek izobraževanja.« (Bačlija 2008; EUMC v Munda in Peček 2013).

Ko se lotevamo vprašanja, kako sodobni poskusi integracije potekajo prek (formalne) vzgoje in izobraževanja Romov, ne moremo obiti že opravljenih raziskav. Tako so npr. raziskovalci pokazali, da imajo znatno slabši uspeh kot ostali učenci (Krek in Vogrinc 2005; Lipavic Oštir idr. 2013), neredno obiskujejo pouk (Macura-Milovanović 2006), šolanje zgodaj opuščajo (Vonta in drugi 2011) in da so nesorazmerno pogosto usmerjeni kot učenci s posebnimi potrebami – v grafu prikazujemo deleže otrok med Romi in med splošno populacijo (vsi šoloobvezni otroci), ki se šolajo v osnovni šoli s prilagojenim programom (Število 2019a, Število 2019b).



Graf 1: Delež otrok v osnovni šoli s prilagojenim programom med Romi in splošno populacijo (Število 2019a, Število 2019b) – razlika se večja

V pričujočem članku bomo stopili še korak dlje: izhajamo iz dejstva, da so Romi zgodovinsko (ekonomsko, socialno, kulturno, jezikovno) marginalizirana in zatirana skupina, pri čemer razmerje neenakosti med večinsko družbo in Romi v spremenjenih oblikah vztraja v sodobnosti. Konstrukcija evropskega Roma je že stoletja interventna: obstaja kot socialni (iz)ostanek, ki ga poskuša vsakokratna oblast »obvladovati«; v preteklosti z represijo, v sodobnosti predvsem v okviru institucij vzgoje in izobraževanja. Zaradi tega imajo pojmovanja in konstrukcije pedagoških delavcev v formalnih pedagoških kontekstih vse večjo težo in moč, da vplivajo na življenje romskih otrok in zarišejo njihovo izobraževalno ter poklicno pot. V raziskavi smo se odločili preveriti, kako različni pedagoški delavci konstruirajo pojem romskega otroka in učenca, njegove (posebne) potrebe ter pojem romskega starša.

Raziskava

Raziskovalni problem

Raziskavo smo zasnovali v času trajanja dveh projektov: *Analiza potreb ranljivih romskih družin ter akcijsko oblikovanje socialnopedagoških odzivov* (interni raziskovalni projekt PeF, januar 2018–december 2018) ter *Vključevanje otrok iz romskega naselja Roje v vzgojno-izobraževalni sistem* (študentski inovativni projekt za družbeno korist, marec 2019–maj 2019). V tem obdobju je v prostor med romskimi družinami in vzgojno-izobraževalnimi institucijami vstopalo vse več prostovoljcev iz različnih študijskih programov (socialna pedagogika, pedagogika, psihologija, predšolska vzgoja, sociologija, specialna pedagogika, logopedija, filozofija, zgodovina). Na sestankih, intervizijskih skupinah in v terenskih dnevnikih so se odločujoče kazale zagate dela v vmesnih prostorih – med terenom in institucijo. Študenti in ostali sodelavci projektov (profesorji, nevladni delavci) so delovali kot prevajalci pomenov, mediatorji med tema okoljema, obenem pa so – ne glede na vloženo energijo – v realnosti romskih otrok in staršev zmeraj prevladovala institucionalne perspektive. Ideje, ki so jih o romskih otrocih, njihovih zmožnostih, sposobnostih, motivaciji, predispozicijah, prihodnosti imeli pedagoški delavci, so se večinoma materializirale kot realnost. Ideje s »terena« pa so ostale zgolj romantizacije, pretiran optimizem ali kot je naše delo ovrednotil delavec z osnovne šole s prilagojenim programom: »Vi imate previsoko mnenje o njih, ampak sej vidite, da se ne spleča.«

Prepoznali smo, da imajo:

- pojmovanja romskih otrok in staršev, ki izvirajo iz formalnih pedagoških kontekstov, mnogo večjo težo in moč, da se realizirajo (skozi institucionalne postopke pripoznanja, vključevanja/izključevanja, ocenjevanja in vrednotenja, z možnostjo institucij, da otroke usmerjajo, zanje pridobijo odločbo, jim pripišejo »posebne potrebe«, jih obravnavajo zunaj razreda itd.);
- da so v večini primerov ideje pedagoških delavcev močno vpete v strukturna in zgodovinska (pred)pojmovanja, ki izhajajo iz evropske perspektive Romov kot »težavne manjšine«, ki je potrebna (posebne) obravnave.

Pri raziskovanju smo se spraševali, kako pedagoški delavci »usedline« pojmovanj kombinirajo z lastnimi predstavami, izkušnjami in pedagoškimi pristopi ob vključevanju romskih otrok. Raziskovalna vprašanja, ki smo si jih zastavili, so bila: *Kako pedagoški delavci konstruirajo pojem romskega otroka in romskega starša? Kako se to povezuje s pojmovanji »romskosti«, kakršne so v preteklosti »proizvajali« javni in znanstveni diskurzi? Kako se povezuje s cilji integracij, kakršne si zastavljajo sodobne nacionalne in nadnacionalne institucije v povezavi z »integracijo« Romov?*

Raziskovalna metoda

Empirična raziskava je zasnovana po načelih kvalitativne metodologije (Creswell 2013; Denzin in Lincoln 2015). Izbrali smo tehniko delno strukturiranih intervjujev – pogovor je bil delno voden, morebitne nejasnosti so bile razčiščene s podvprašanji (Vogrinc 2008). Poleg tega je spraševalka dopustila, da je intervjuvanec pogovor »speljal« v svojo smer in v okviru zastavljenega raziskovalnega problema razpravljal o svojih pogledih, stališčih, pojmovanjih, izzivih, s katerimi se sooča pri delu z romskimi otroki in starši.

Raziskovana populacija

Sogovornike smo pridobili s ciljno metodo – izbrali smo pedagoške delavce, ki so v svojih razredih/oddelkih imeli otroke iz družin, s katerimi smo sodelovali. S tem smo dosegli večjo vsebinsko poglobljenost intervjujev, intervjuvanci pa so hitro prešli iz deskriptivne v analitično naracijo, pri čemer so predstavili svoje poglede na romsko populacijo ter razčlenjevali problematiko, ki jo spremljajo v vzgojno-izobraževalnih institucijah. Sogovorniki so zaposleni na sedmih vzgojno-izobraževalnih institucijah na območju Ljubljane (osnovna šola, vrtec ali osnovna šola s prilagojenim programom). V preglednici sta prikazani število sogovornikov in njihovo delovno mesto v instituciji:

Vrtec 1	2 vzgojitelja
	Svetovalni delavec
	Ravnatelj
Vrtec 2	Vzgojitelj
	Svetovalni delavec
Osnovna šola 1	Učitelj v 1. razredu
	Vzgojitelj v 1. razredu
Osnovna šola 2	Učitelj dodatne strokovne pomoči
Osnovna šola 3	Svetovalni delavec
Osnovna šola s prilagojenim programom (izpostava 1)	Ravnatelj
Osnovna šola s prilagojenim programom (izpostava 2)	Svetovalni delavec
7 institucij	11 sogovornikov

Preglednica 1: Sogovorniki in njihovo delovno mesto v ustanovi

Zbiranje podatkov

Sogovornike smo raziskovalci poznali, zato smo se nanje obrnili z osebno prošnjo za privolitev k intervjuju. Vsi vprašani pedagoški delavci so s sodelovanjem soglašali. Intervjuje (11) smo opravljali med septembrom in julijem 2019, trajali

so od 45 minut do dve uri in pol. V enem primeru sta bili intervjuvani dve osebi (sodelavca) obenem.

Analiza podatkov

Intervjuje smo transkribirali, kodirali in kategorizirali. Pridobili smo tri kategorije in v vsaki pet do devet kodov:

- *romski starši* (aspiracije staršev, sodelovanje s starši, problematični starši, vrednostni sistem staršev, odziv staršev na usmerjanje otroka kot otroka s posebnimi potrebami, starši kot izvor primanjkljaja, zmožnosti romskih staršev, nesmiselnost šolanja s perspektive romske populacije, okoljski primanjkljaj),
- *romski otroci* (značilnosti romskih otrok, pomembnost zgodnje institucionalizacije, osip, rednost obiskovanja, nesocializiranost),
- *posebne potrebe romskih učencev* (neuspehi v redni osnovni šoli, usmerjanje romskih otrok, v korist otroka, prednosti prilagojenega programa, biološki primanjkljaj, socialni primanjkljaj).

Pri analizi smo uporabili indukcijo. Rezultate in interpretacijo bomo predstavili v treh sklopih: »Romski starši«, »Romski otrok« in »Romski učenec« (zajemajoč posebne potrebe romskih učencev).

Rezultati in interpretacija

Romski starši

Pedagoški delavci so v pogovoru večinoma obšli širše kontekstualne dejavnike življenja romskih učencev: v nekaterih primerih so govorili o revščini, slabih bivalnih razmerah, velika večina (8/11) pa je kontekst razbiral v ožjem smislu: *kot kakovost družinskega okolja za rast in razvoj otrok*. Ko so govorili o romski problematiki, so večinoma ciljali na sklop (zgodovinsko in obče družbeno neopredeljenih) problemov, ki jih otroci od staršev »podedujejo« in zaradi njih slabše uspevajo v institucionalnem okolju. Sogovorniki so romske starše predstavljali na dva nasprotujoča si načina: tiste, ki živijo v izredno slabih razmerah (brez urejenega dostopa do elektrike, vode, v barakah), so konstruirali kot nezainteresirane, kriminalne in izkoriščevalske (npr. otroke imajo zaradi otroških dodatkov); tiste, ki imajo stabilno nastanitev, pa so opisovali kot sodelujoče, neodgovorne in podredljive, kljub temu pa so jim pripisovali nizke sposobnosti in malo razumevanja za to, kaj se dogaja z otrokom. Konstruirana podoba romskega starša je torej izrazito odvisna od konteksta, v katerem se družina nahaja.

Prostodušni, ubogljivi, neodgovorni (boljše bivalne razmere)

Družine s povprečnim dohodkovnim in nastanitvenim položajem (npr. družina živi v najemniškem ali neprofitnem stanovanju) so pedagoški delavci konstruirali kot boljše integrirane, pri čemer so socialno-ekonomski položaj družine razbirali predvsem kot individualiziran uspeh staršev pri vključevanju v večinsko družbo. O njih so večinoma govorili kot o sprejemajočih, prostodušnih in ubogljivih. Večkrat so navedli, da starši ne razumejo, kaj institucija od njih zahteva, vendar sprejmejo »vse«, kar je ponujeno. Nekateri so to povezovali z nezanimanjem romskih staršev, ki malo vlagajo v vzgojo in razvoj otrok: »Mislim, nikoli ne veš, včasih si dobil občutek, vse bodo sprejeli, dajte nam vso pomoč, ker v bistvu oni se prav dejansko ne ukvarjajo z njimi [z otroki]. Tko da imamo me [vzgojiteljice] občutek, da so pač prepuščeni sebi, so samorastniki, kar se razvojno najbolj pozna na govoru. To težavo so imel prav vsi otroci – govor, s tem, da je pri dečku X je zraven še duševna motnja. [...] Kljub temu, da so bili napoteni k logopedu, so bile napotnice za njih [...] se niso odzivali. Niso šli. [...] So imeli napotnico, pa bi bilo idealno, pa niso šli. Niso šli.« (vzgojitelj v vrtcu)

S tem, da romski starši ne zagotavljajo dovolj spodbudnega zgodnjega okolja, so povezovali tudi težave v zgodnjem razvoju otrok (»so pač prepuščeni sami sebi, so samorastniki, kar se razvojno najbolj pozna na govoru«): »Razvojno [...] seveda, tukaj se pozna, se kaže to, da so iz nekega nespodbudnega okolja, in zato smo vedno potem. [...] Včasih dobiš občutek, da bodo vse sprejeli, dajte nam vso pomoč [...]« (ravnatelj vrtca)

Drugi so izražali pozitivno mnenje v zvezi s tem, da se starši prepuščajo institucionalnemu toku, predvsem v smislu lažje izvedbe preusmerjanja otroka (na razvojni oddelek vrtca, v prilagojeni program vzgoje in izobraževanja): »Kolikor grdo se sliši, s temi starši je tako fajn, ker vse sprejme. Ker mi imamo velike težave, ko mora otrok iz rednega oddelka. [...] To so borbe, ane. Ampak oni [...] oni pa vse sprejmejo, vse sprejmejo. Oni so tako: samo ukvarjajte se z njimi, tukaj jih imate.« (vzgojitelj v vrtcu)

»Pozitivne izkušnje imamo z njimi. Ker so zelo tako, sprejmejo vse, kar jim ponudiš, ane, in pripravljeni so na sodelovanju, tko da mi imamo res, kar se tiče tega zelo, zelo [...] pozitivne izkušnje. Tudi recimo, ko je moral deček iti v razvojni oddelek, ni bilo nobenih težav, da bi šli kakorkoli nasproti, odzivala sta se mama in oče, prišla podpisat, kar je bilo treba, ko smo sprožili postopke, in tako.« (svetovalni delavec v vrtcu)

Njihovo prostodušnost so opisovali pozitivno v smislu zadovoljnosti z danim stanjem: »Oni so v bistvu taki zadovoljni. [...] Se tudi ne obremenjujejo s tem, ali (otroci) delajo posebni program ali prilagojeni program.« (vzgojitelj v vrtcu)

Drugi pa so pojem prostodušnosti zamenjali z brezbriznostjo; bodisi zaradi nezainteresiranosti staršev bodisi zaradi nezmožnosti, da bi razumeli, kaj od njih zahtevajo institucije: »Včasih si mislim, da so malo preveč prepuščeni, da rabijo ves čas nekoga, ki jih vodi. Mislim, da ne veš za lastnega otroka, to pa moraš [...] predvidevam neko odgovornost prevzet, da veš, ali je otrok vpisan v šolo ali ne. [...] Tako je včasih občutek, da se jim malo ne da, čakajo, da drugi naredijo.«

(vzgojitelj v vrtcu) »bi rabili eno osebo, ki bi bila 24 ur in da bi jih vodila. Dobili ste napotnico (za k zdravniku), kaj pa zdaj. [...] Mislim, zdaj ne vem, a ne razumejo, saj verjetno res ne razumejo, za kaj se gre.« (vzgojitelj v vrtcu)

Leni, zahrbtni, problematični, nagnjeni k ilegalizmu (slabše bivalne razmere)

Družine, ki bivajo v slabših razmerah in imajo nižje dohodke (socialni prejemki, dolgotrajna brezposelnost, bivanje v segregiranih naseljih ali nujnih bivalnih enotah), so konstruirali kot slabše integrirane. Romski starši v tej kategoriji so bili predstavljeni kot »neključljivi«, kot tisti, ki kljub naporom na nacionalni in lokalni ravni »nočejo« postati del večinske družbe (npr. zato, ker jim ustreza življenje s socialnimi prejemki): »Je tako, da so starši navajeni tega življenja, tudi po eni strani jim je lagodno. Očitno dobijo dovolj, da lahko preživijo na tak način. In otroci so jim v bistvu vir denarja, več kot jih imajo, več denarja imajo, ni pa nujno, da tudi poskrbijo za njih.« (svetovalni delavec v OŠPP)

V tem smislu so konstruirali tudi starševsko neodgovornost – v finančnem smislu (za otroke ne skrbijo, jih izkoriščajo za finančne ugodnosti), fizičnem smislu (uporaba drog in alkohola med nosečnostjo, nezdrava prehrana) in moralnem smislu (prenos navad na otroke – v smislu ilegalnih aktivnosti in spodbujanja nasilja): »Glede na to, da starši večinoma zelo kadijo, alkohol, droge, in to se tudi na otrocih pozna.« (ravnatelj v vrtcu) »Potem pa [otroci] vidijo, kako starši tam [...] kako prihajajo do denarja, malo dilajo drogo, malo prodajajo, malo kradejo, pa tako naprej. In si rečejo, kaj bo meni šola [...]« (svetovalni delavec v OŠPP) »V en njihov vrednostni sistem je zelo težko poseči in jim razložiti, če je oče recimo petnajst let preživel v zaporu zaradi nasilja. [...] In pol je težko (v primerih nasilja) kot šola neki vzgojno delovati, če je zadaj skrito soglasje staršev.« (učiteljica DSP v osnovni šoli)

Le dva od sogovornikov sta omenjala slabe bivalne razmere v povezavi z nizko kakovostjo okolja, ki ga starši nudijo otrokom: »Dejansko so posebne in specifične razmere v tem naselju, to so notranje napetosti, nasilje, kriminal, mamila, slabe, neurejene bivanjske razmere za otroke.« (ravnatelj v vrtcu)

Sogovorniki so pojem »romskega starševstva« ločevali od strukturnega (razredna neenakost) in zgodovinskega (Romi kot etnizirana in rasizirana skupina) konteksta, v katerem se starševstvo – vzgoja in skrb za otroke – odvija. Opisovali so distinktivne značilnosti romskih staršev; posebnosti »njih« kot pripadnikov etnične manjšine. Po drugi strani pa so navedene značilnosti staršev, npr. odsotnost z govorilnih ur in roditeljskih sestankov, vpetost v ilegalne aktivnosti, neakovostno družinsko okolje, razbirali predvsem kot individualne deficite (povezane z lenobo ali nezainteresiranostjo) ali pa kulturne posebnosti. Redkeje so jih umeščali v širši kontekst, povezovali z nizkim socialno-ekonomskim statusom, bivalnimi razmerami in zgodovinsko diskriminiranostjo Romov.

Romski otrok

Konstrukt romskega otroka je bil v pomembnih elementih različen od konstrukta romskega starša. Romski otrok je bil reprezentiran predvsem kot žrtev in »ujetnik« lastnih okoliščin, pa tudi kot kulturni Drugi, pri čemer otrok za svojo drugačnost in primanjkljaje ni kriv, saj so »podedovani«. Starš je pri tem aktiven, je proizvajalec primanjkljaja, otrok pa pasiven objekt, jetnik margine, zaznamovan s kulturno in materialno obrobnoostjo svoje skupnosti. Poleg tega smo pri analizi kodov ugotovili tudi, da sta si povsem nasprotujoči konstrukciji *romskega otroka in romskega učenca*. Medtem ko je romski otrok »predinstitucionalen« in opisan kot naraven, umazan, praktičen, čustven, »lušten«, spreten in nesocializiran, je kot učenec (že institucionaliziran – predvsem v višjih razredih) opisan kot vedenjsko in čustveno problematičen, razvojno in učno šibek, počasen ter umsko manj razvit. Tako so pedagoški delavci o mlajših otrocih (vrtec in prvi razredi osnovne šole) govorili predvsem v smislu posebnosti njihovega otroštva: »Tam je bil problem s čistočo in so smrdel ful in bili zelo umazani te otroci. In se potem tudi na ta način začne, ko se začne razlagat, da živijo v drugačnih okoliščinah. Tam se začne ločevanje. Zdej tudi, če gledamo mi, naši [...] če kdo od nas [...] se ga tudi ločuje, verjetno.« (učitelj v osnovni šoli) »Pri nas so luštni, prevladujejo deklice, trenutno luštne, odprte, praktične, skrbijo za higieno v oddelku, so uslužne, simpatične. Nimamo vedenjsko-čustvenih težav.« (svetovalni delavec v osnovni šoli) »Drugače pa zelo taka čustvena, zelo zna kakšnemu otroku priskočit na pomoč, brez da dam jaz navodila, že vidi sama od sebe. To mi je recimo pri teh otrocih kar en tak plus, da se tako odzivajo.« (vzgojitelj v osnovni šoli)

Pri romskem otroku se kaže tudi ideja, da bi lahko bil uspešen pri vzgojnih predmetih (športu, risanju, glasbi, plesu), akademski predmeti (matematika, tuji jezik, slovenščina) pa niso njegova močna točka: »Am, praktičnost, odprtost, komunikativnost. To je značilnost naših romskih otrok, iznajdljivost. [...] Ne pa akademsko. Praktično.« (svetovalni delavec v osnovni šoli) »jih podpremo tam, kjer so njihovi viri moči, ta ples, družabnost, jih opogumljamo tam, kjer majo zaradi kulturne različnosti ali pa zaradi jezikovnih barrier recimo največ težav.« (svetovalni delavec v osnovni šoli) »Opremljamo na vseh teh področjih, kognitivnem, no ja, gibalno so oni tud zelo spretni, ker so zelo velik v naravi. Imajo pa dejansko težave, ane, imajo razne specifične.« (ravnatelj v vrtcu)

Sogovorniki so poudarjali, da praktičnost in spretnost nista težava, medtem ko potrebujejo več »opremljanja« na kognitivnem področju in področju socializacije (zaostanke povezujejo z neakovostjo okolja, kulturno drugačnostjo in tujejezičnostjo): »Oni so velik v naravi, sej veš. Oni so zelo spretni, tuki so gibalno zelo spretni, tuki ni problema ... oni samo rabijo nekaj, da jih vključiš v sistem, da jim daš uvid v sistem.« (učitelj v osnovni šoli) »Na začetku so bili dejansko še čist neprilagojeni in smo sami orali ledino, kako z njimi delat.« (ravnatelj v vrtcu)

Romski učenec

V kategoriji romski učenec je bil velik del pogovora namenjen posebnim potrebam romskih učencev. Večina (9/11) pedagoških delavcev je zagovarjala *hitro in zgodnje usmerjanje otrok*; večina teh je bila prepričana, da so romski učenci *usmerjani po enakih pogojih kot vrstniki*; trije izmed intervjuvancev so izražali prepričanje, da gre za *gensko podedovane zmanjšane sposobnosti otrok*, ostali pa so menili, da gre v večini primerov za *socialno posredovan primanjkljaj, ki rezultira v prepoznani duševni motnji*. Slednji so menili, da kategoriziranje romskih učencev kot otrok s posebnimi potrebami ni najbolj primerno, vendar v trenutnem sistemu edini mogoč način, da pridejo »skozi obvezno izobraževanje«. Dva sogovornika sta izrazila *nasprotovanje* usmerjanju romskih otrok, saj se jima je zdelo, da to deluje stigmatizirajoče. Eden od njiju je bil tarča negodovanja vodstva, saj naj bi s svojim mnenjem preprečeval učinkovito delo v instituciji: »V glavnem, gospod X [nevladni delavec] je zelo tako in je tudi našega vzgojitelja Y spravil na svojo stran v tem smislu, da so stigmatizirani. Pa niso. Dejansko tudi če otrok dobi odločbo, je potem lahko nima več. Gre res samo za to, da je bolj konstantna individualna podpora, ena na ena, strokovna, specialna, da se podpre razvoj tam, kjer je treba s specifičnimi metodami in pristopi, ne. Ne moreš ti znotraj skupine, ti ga lahko vključiš in tako, ampak oni rabijo več spodbud. Zato, ker dejansko imajo toliko primanjkljajev, niso na isti stopnji kot ti, ki so pač v normalno živečih družinah, ki imajo več spodbud iz spodbudnega okolja. Veliko takih izzivov pa tudi kultura je druga, ane.« (ravnatelj v vrtcu)

Od več sogovornikov je bilo slišati, da starši ne nasprotujejo usmerjanju, nevladni delavci pa so tisti, ki jih nastrojijo proti temu, da bi se otrokom pripisovale posebne potrebe: »Oni so temu naklonjeni, sprejmejo, njih samo [...] ko se je en oče potem razjezil, ker je bilo toliko negativizma s strani društva proti tem postopkom. Potem se povezuje, da to pomeni, da bo šel otrok v posebno šolo, kar ni res [...] Res se lahko zgodi pri teh otrocih, da gredo potem v posebno šolo, ampak bi itak šli, pol pa nekdo reče: ,zato, ker ste ga dali v postopek', pa ni tako, ane.« (ravnatelj v vrtcu) »sta šli [pedagoški sodelavki] v naselje in so podpisali postopek usmerjanja, potem pa jih je začel [nevladni delavec] spraševati: ,A vi sploh veste, kaj ste podpisala? H?' in potem so bili tako: ,Oooh.' Češ, otrok bo zdaj stigmatiziran. Veš, narediš že ogromno in potem je vse porušeno.« (ravnatelj v vrtcu)

V nekaterih primerih se je izkazalo, da so starši sodelujoči, vendar zgolj zaradi institucionalne premoči pedagoških delavcev, kasneje pa si premislijo in otrok nočejo usmerjati. »Recimo za eno deklico, romsko, smo sprožili postopke usmerjanja, ker je imela neke kognitivne težave, specifične težave v vedenju, ne vem, skratka različne vedenjske oblike in težave in smo sprožili postopek usmerjanja in smo dejansko prišli že skoraj do pregleda pri zdravniku specialistu [potem so postopek na zahtevo staršev ustavili]« (svetovalni delavec v vrtcu) »V naselju je obstajala stigma proti tem postopkom in potem, da oni ne bodo mogli v redno šolo, skratka, ne razumejo, da je to samo podpora otroku pri razvoju, da je to pomoč, spodbuda, da bodo hitreje napredovali, da bodo boljši, da bodo bolj uspešni v razvoju in v šoli. Dobro, če se res pokaže na koncu, da so neke specifikke v razvoju, da ni [...] da je zaostanek prevelik,

se pa potem išče ustrezno nadomestno institucijo. Vendar sistem prav zelo odprt ni, nima veliko možnosti, imamo Zavod za gluhe in naglušne znotraj tega, pa Janeza Levca, ampak oni se tega otepajo in tukaj mam mi težave.« (ravnatelj v vrtcu)

Pedagoški delavci vidijo smiselnost usmerjanja za romske otroke, ker potrebujejo dodatno podporo, *ki je brez odločbe ne dobijo*. S tem v predšolskem obdobju otrokom priskrbijo individualne ure, ki se pogosto izvajajo kot pouk slovenskega jezika (kar romskim otrokom sicer ne pripada, ker ne gre za otroke tujce). Poudarjajo, da dodatna pomoč otrokom izredno koristi pri socialnem in učnem vključevanju, zato z usmerjanjem rajši ne čakajo predolgo: »Tudi če je formalni postopek, je vseeno toliko smiselno zaradi zgodnjega razvoja, moramo v predšolski dobi to otrokom omogočiti.« (svetovalni delavec v vrtcu) »Začnemo tudi z usmerjanjem, letos zdajle imam v prvem razredu romskega otroka, kjer ne čakam popolnoma nič, samo postopki so dolgi.« (svetovalni delavec v osnovni šoli)

Edina sogovornica, ki je bila odločno proti usmerjanju romskih otrok kot otrok s posebnimi potrebami, je povedala: »Jaz odločb za romske otroke ne spodbujam, oziroma tam, kjer je to potrebno, seveda ja. So tudi drugi načini te pomoči, v bistvu so potem, kako naj rečem [...] niso v enakovrednem položaju z vsemi otroci od drugod.« (vzgojitelj v vrtcu)

V enem primeru so za deklico sprožili postopek usmerjanja, še preden se je vključila v vrtec, ker je prihajala iz »take družine« (pred njo so bili usmerjeni vsi starejši bratje in sestre). Na nezadovoljstvo pedagoških delavcev in razvojne ambulate so na Zavodu RS za šolstvo postopek ustavili: »Midve z zdravnico iz razvojne ambulate, kjer sva bili vodeni, sva bili na vezi, da takoj sprožimo postopek, ker sem ji jaz rekla. Pogovarjali sva se glede teh dveh otrok [brata in sestre] in sem ji rekla: ‚Joj, k nam prihaja še njuna sestra‘ in je zdravnica rekla: ‚Joj, takoj sprožite postopek.‘ Takoj, ker v bistvu za njih [...] že vsi vejo, da prihajajo iz nespodbudnega okolja. Ampak so na zavodu ustavili, ker še ni bila eno leto v vrtcu in je šlo dve leti brez veze, ane, to je ta sistem. [...] Ona je izgubila dve leti [brez odločbe] samo zato, ker se držijo kot pijanec plot, da mora bit otrok eno leto v vrtcu. Ampak če veš, da prihaja iz take družine, kjer so bili vsi otroci [usmerjeni]!« (vzgojitelj v vrtcu)

Posebne potrebe romskih učencev: prirojena ali pridobljena motnja v duševnem razvoju?

Dilemo v zvezi s tem, od kod izvira duševna motnja pri romskih otrocih, je povzel svetovalni delavec iz šole s prilagojenim programom: »Mislim pri nas, saj pravim, imamo veliko otrok, ki jaz rečem, da imajo pridobljeno, ne prirojeno lažjo motnjo zaradi različnih socialnih okoliščin.« (svetovalni delavec v OŠPP)

Ravnatelj osnovne šole s prilagojenim programom je izključil možnost, da bi bili otroci usmerjeni zaradi socialnih in jezikovnih okoliščin: »K nam so otroci usmerjeni na osnovi motnje. Torej: lažja ali pa zmerena motnja v duševnem razvoju. In imamo pač, dva programa izvajamo, prilagojeni in posebni program, na osnovi česar se zakonsko k nam usmerja. Se pravi, so znižane sposobnosti na nivo lažje motnje ali pa na nivo zmerne motnje.« (ravnatelj OŠPP)

Svetovalni delavec pojasnjuje, da pri usmerjanju romskih otrok nikdar ne pride do prepoznanja specifične motnje (za dodatno strokovno pomoč), ampak le splošne motnje v duševnem razvoju: »Pri nas zdaj ta trenutek noben romski otrok nima dodatne strokovne pomoči v smislu usmerjanja in da bi bil usmerjen v redni program z dodeljeno dodatno strokovno pomočjo. Noben, pri nas so se vse usmeritve [romskih otrok] do sedaj končale s prešolanjem na šolo s prilagojenim programom. Torej se je v postopku ugotovilo, da so sposobnosti tako nizke, da pri nas otrok ne bo uspešen.« (svetovalni delavec v osnovni šoli)

Sogovorniki v večini primerov zagotavljajo, da so otroci usmerjeni pravično, brez diskriminatorne obravnave, in da so vsi tisti, ki se znajdejo v osnovni šoli s prilagojenim programom, tam zaradi lažje ali zmerne motnje v duševnem razvoju, ne pa zaradi svoje etnične pripadnosti ali drugojezičnosti: »Torej, usmeritev je vedno na podlagi psihološke diagnostike. Noben otrok ni usmerjen brez. Zaenkrat zaupam, da sedaj lahko rečem, da nisem v primeru romskih otrok naletel, da bi bili usmerjeni hitreje kot kateri drug otrok.« (svetovalni delavec v osnovni šoli) »Na področju jezika praktično nismo imeli težav, razen če so težave povezane ... kako bi rekel [...] s samo motnjo. Se pravi, gre za otroka, ki ima težave in to SO zdravstvene težave, se pravi znižane sposobnosti.« (ravnatelj OŠPP) »Lahko rečem, da romski otroci ne odstopajo [v osnovni šoli s prilagojenim programom] v tem smislu, da bi bili bistveno bolj sposobni, pa zaradi drugih težav ne bi šole naredili [...]« (ravnatelj OŠPP)

Prav tako so številni sogovorniki izključevali, da bi bilo usmerjanje povezano s tem, da otrok izhaja iz deprivilegiranega/nespodbudnega okolja: Usmerja se le takrat, ko »gre res za to, da so sposobnosti nižje. Ne gre za to, da so iz nespodbudnega okolja.« (svetovalni delavec v osnovni šoli)

Trem sogovornikom se je zdelo, da težave izhajajo iz bioloških oz. genskih predispozicij; prirojenih sposobnosti otroka: »Ena biološka danost, ki je čist že to vprašljivo. Že to je lahko nek predpogoj, čisto biološki, da težje razume. Potem so pa tudi okoljski dejavniki v smislu manj spodbud.« (svetovalni delavec v osnovni šoli) »Učna uspešnost je preplet različnih faktorjev, ampak pri nas, kar smo prešolali, je bilo povezano, bom rekel, sposobnosti so dedni faktor. Večina staršev ni dokončala osnovne šole, pa gotovo je povezano tudi s sposobnostmi, ne samo s stilom življenja.« (svetovalni delavec v osnovni šoli) »Po mojem skromnem pogledu lahko rečem, da pri nas vidim, da je tak majhen delež povezan z genetiko. Upam reči. Ne pa samo.« (svetovalni delavec v osnovni šoli)

Odločba v korist otroka

Deset od 11 sogovornikov je prepričanih, da so podeljene odločbe v korist otroka. Pri tem opozarjajo na troje: 1. sistem ni prilagojen otrokom, ki imajo zaradi drugačnega socialnega, ekonomskega in jezikovnega konteksta več težav pri vključevanju v izobraževalni sistem, ki je ukrojen po meri večine; 2. edini način, da pedagoški delavci olajšajo vključevanje otrok v rigidni sistem, je – a) da osebno investirajo in v prostem času delujejo v smeri inkluzije, b) da prek formalnih po-

stopkov usmerjanja otrokom omogočijo več podpore in individualiziranega dela, kar jim poveča možnost, da ostajajo konkurenčni v šolskem sistemu.

Poudarjajo, da so prilagoditve za romske učence potrebne, saj tako lažje pridejo do izobrazbe, poklica, lažje pa tudi »preidejo« tujejezičnost, drugačne kulturne navade in svoje zmanjšane sposobnosti (naj bodo te povezane z biološkim ali socialnim primanjkljajem): »Vsi otroci bi bili radi uspešni, vsi. In pohvaljeni. Zato se meni v dani situaciji šola s prilagojenim programom ne zdi tako slaba možnost in izbira, zato ker vendarle pelje do učne uspešnosti in pelje do ene možne poklicne izobrazbe. Zagotovo je neka uspešnost lahko boljša in višja kot pri nas.« (svetovalni delavec v osnovni šoli) »Zdi se mi, da oni potem lahko te primanjkljaje nadoknadijo, ker imajo več spodbud, več prilagoditev, nižje standarde in so dejansko lahko samostojno uspešni, in to se meni zdi ključno, veliko bolj kot v rednem programu.« (svetovalni delavec v OŠPP) »Prihaja iz tujejezičnega okolja, ima kakšne specifične učne težave [...] Mogoče malo znižane sposobnosti in zaradi vsega tega ne more slediti programu. In potem ocenijo, da je bolje, da je pri nas [prilagojen program], kot pa da nadaljuje z neuspehi v redni šoli.« (ravnatelj OŠPP)

Poudarjajo, da je v prilagojenem programu vzgoje in izobraževanja romskim otrokom lažje napredovati, obenem pa se jim »ne zapre nobena poklicna pot« in jih to ne stigmatizira: »Kaj bo cele dneve; sedi v razredu in ne ve, kaj se dogaja. In tudi otrokom to ni fajn. Saj mu damo kaj za delat, riše, ga zaposlimo. Ampak njemu bi bilo v prilagojenem programu veliko lažje [...]« (učiteljica DSP v osnovni šoli) »Tudi če pride k nam, se mu nobena vrata ne zaprejo kasneje v življenju, ane. Še zmeraj gre lahko na poklicno šolo, lahko se vpiše na triletni program, konča srednjo šolo. Ane, ni zdaj, da je zaradi tega kakorkoli stigmatiziran kasneje v življenju.« (ravnatelj OŠPP)

Odgovori pedagoških delavcev kažejo na to, da je v rednih oddelkih vrtcev in šol malo manevrskega prostora za vključevanje otrok, ki prihajajo iz deprivilegiranega, drugojezičnega ali kulturno nevečinskega okolja, pri čemer za otroke iz romskih družin velja vse naštet. Nekateri pedagoški delavci so sicer prepoznali problem, da primanjkuje ur in/ali kadra, ki bi učencem pomagal pri učenju slovenščine, ponudil učno podporo in okrepil komunikacijo z romsko skupnostjo. V večini primerov pa so ocenjevali, da je *prav zaradi »bolj prilagojenega pouka«, »individualne obravnave« in »nižjih standardov znanja« za romske otroke lažje in bolje, če so vključeni v prilagojeni program vzgoje in izobraževanja*. Predvsem pa so menili, da prek prilagojenega programa lažje »zasledujejo« širše cilje integracije – to je, da zaključijo šolo, pridobijo poklic in se vključijo v širšo družbo.

Sklep

V članku smo pokazali na nekaj elementov diskurzivnega konstrukta Romov. Pri tem smo ohranili v mislih, da so Romi:

- zgodovinsko ustvarjena etnična manjšina, ki je v Evropi vseskozi nastopala kot *odklonska in problematična* ter v različnih obdobjih kot »potrebna« segregacije/integracije v razmerju do večinske družbe;

- kot kolektiv in kot individuumi v sodobnosti izpostavljeni predvsem strategijam integracije, pri čemer ključno vlogo igrajo vzgojno-izobraževalne institucije in v njih zaposleni pedagoški delavci.

Pri tem »imperativ integracije« (Gillies 2007) ne deluje v smislu ekonomskega, nastanitvenega in političnega statusa, ampak v smeri kulturne in izobraževalne, kognitivne integracije. Pedagoško delo zaradi opisane narave integracije postane ključni mehanizem, ki naj bi socialno izključenost Romov prevedel v socialno vključenost, »romskost« oz. njeni nosilci pa postanejo objekt pedagoških znanosti in strok. Med raziskovanjem se je izkazalo, da je na različnih institucijah in delovnih mestih veliko soglasja o problematiki vključevanja romskih otrok in sodelovanja z romskimi starši. Pedagoški delavci so naštevali predvsem nezainteresiranost staršev, razvojno nespodbudno zgodnje okolje ter pomanjkljivo komunikacijo z vrtci/šolami; poleg tega so starše konstruirali kot manj sposobne za razumevanje zahtev sistema, nagnjene k ilegalizmu in odgovorne za vztrajajočo prikrajšanost družin. V kategorijah romski otrok in romski učenec so svoja pojmovanja oblikovali predvsem okrog njihove prvobitnosti, naravnosti in praktičnosti, kar pa so po drugi strani videli kot nezdružljivo z institucionalizirano vzgojo in izobraževanjem: poudarjali so čustvene, vedenjske, jezikovne, predvsem pa učne težave romskih otrok, njihovo lenobo, absentizem in zagovarjali, da je ob »nakopičenih težavah« bolje, da so diagnosticirani z lažjo motnjo v duševnem razvoju, saj lažje prosperirajo (v šoli in kasneje v družbi), če se šolajo v prilagojenem programu VIZ.

Diskurzivnih konstrukcij pri tem ne jemljemo (le) kot izkaz osebnih prepričanj, ampak predvsem kot odsev institucionalne logike; z vpogledom v posamezna stališča je mogoče pridobiti vpogled, kako na ravni sistema poteka:

- konstrukcija romskega otroka kot drugačnega in deficitarnega;
- integracija in segregacija romskih otrok;
- nesorazmerno pogosto »ugotavljanje« posebnih potreb pri romskih otrocih;
- medicinska in specialnopedagoška obravnava težav, ki imajo socialni in družbeni izvor;
- individualizacija (celo biologizacija) socialno-ekonomske in družbene neenakosti.

Romi so bili tako v zgodovini ustvarjeni kot Drugi (Urh 2009) – v tem procesu se je med Nami in Njimi vzpostavila družbena distanca. Pojmi, ki oblikujejo modernega človeka, kot so delovna etika, olika in higienska neoporečnost, so bili koncipirani kot nasprotje »Ciganov« (Bancroft 2005). Romi so bili tako zmeraj konstruirani kot imanentno dvoumna entiteta: obenem necivilizirani in nehygienični – a na drugi strani eksotični, privlačni in naravni (Ivanov in Medved 2006). J. Drašler (2006) poudari, da se je proti sredini 19. stoletja ta antagonizem potenciral, pri čemer je podoba Cigana/Roma posebej družbeni moment prehoda – Rom kot diskurzivni konstrukt se je ujel v liminalnem prostoru med civilizacijo in divjaštvom, vzhodom in zahodom. Ta dvojnost, vtkana v sam pojem »romskosti«, omogoča, da si vsakokratna oblast prizadeva, da bi dihotomijo razklenila, Rome pa integrirala. In prav ideja razvojne poti, ki jo morajo Romi (individualno in kolektivno) doživeti

še opraviiti, poganja delo institucij vzgoje in izobraževanja ter cilje integracije. Kot zapiše Novak (2006, str. 272): »Ključna prva faza integracije pa je zagotovitev večje izobrazbe Romom. Ravno neizobraženi (in nezaposleni) Romi so poglavitna ovira pri reševanju romske problematike. Če bo segregacija romskih otrok z večjo represijo in z reševanjem problema prevelike rodnosti Romov prinesla boljše rezultate, potem to ni nič slabega.«

Pedagoški procesi torej skušajo razkleniti to dvoumnost med dozdevno »prvobitnostjo« Romov in moderno racionalnostjo institucij. Pri konstrukciji romskega otroka in starša gre za opis nekakšnega predružbenega stanja: *so preprosti*, živahni in *gibljivi*, *neinhibirani*, *čustveni* in *naravni* (*v tem pa tudi nesocializirani*). Vstop v izobraževalno institucijo pa pojmovanje neukročene »romskosti« prevesi na drugi, negativni pol: otroci kot učenci se kažejo kot čustveno in vedenjsko problematični, razvojno zaostali, učno neuspešni, *lažje moteni* v duševnem razvoju, *neobvladljivi* ter *nemotivirani za napredek in šolsko delo*. Kar je sprva videno kot eksotična posebnost, se v teku institucionalizacije spremeni v težaven deficit.

Izobraževalne institucije naj bi ta »deficit« odpravljale, pri tem pa imajo malo dodatnih sredstev in inkluzivnega prostora (v smislu prilagajanja učnega procesa in institucionalnih okvirov). Tako uporabijo postopke za »vključevanje«, ki so v sistemu na voljo. Sprva dopolnilni pouk, individualno in skupinsko podporo, kasneje nižanje standardov znanja in ponavljanje razredov. Ko to spodleti, se lotijo integracije prek segregacije: z diagnostiko, patologizacijo in naturalizacijo problemov, ki so družbeno povzročeni. Pedagoški delavci konstruirajo romske otroke/starše glede na institucionalne kriterije, ki so povezani z zgodovinsko, nadnacionalno percepcijo romske »problematike« – konstruirajo jih predvsem glede na to, koliko so »vključljivi«, in glede na to, kakšna pedagoška sredstva bi »vključenost« povečala. V tem smislu v (ozkih) institucionalnih okvirih z omejenimi sredstvi (kadrom, urami) rešujejo kompleksna vprašanja integracije zgodovinsko in strukturno marginalizirane družbene skupine.

Literatura in viri

- Bancroft, A. (2005). *Roma and Gypsy-travellers in Europe: Modernity, race, space and exclusion*. England: Ashgate Publishnig Limited.
- Belton, B. A. (2004). *Gypsy and traveller ethnicity: The social generation of an ethnic phenomenon*. London: Routledge.
- Bezjak, A. in Ivanuš-Grmek, M. (2010). Področja sodelovanja učitelja razrednega pouka s šolsko svetovalno službo pri delu z romskimi učenci. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3, št. 2–3, str. 21–32.
- Drašler, J. (2006). Cirkuški flamenko: podoba Ciganov/Romov v sodobnem cirkusu. V: B. Jezernik (ur.). *Zakaj pri nas žive Cigani in ne Romi: narativne podobe Ciganov/Romov*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo, str. 179–197.
- Duffield, M. in Waddell, N. (2006). Securing humans in a dangerous world. *International Politics*, 43, 1, str. 1–23.

- Duffield, M. (2007). *Development, security and unending war*. Cambridge: Polity.
- ERRC. (2012). *Abandoned minority*. Budapest: ERRC.
- Evropska komisija. (1996). *Linking relief, rehabilitation and development*. Brussels: Author.
- Evropska komisija. (2002). *EU support of Roma communities in Central and Eastern Europe*. Brussels: Author.
- Evropska komisija. (2004). *The situation of Roma in an enlarged European Union*. Brussels: Author.
- Evropska komisija. (2011). *An EU framework for national Roma integration strategies up to 2020*. Brussels: Author.
- Evropska komisija. (2014). *Report on the implementation of the EU framework for national Roma integration strategies*. Brussels: Author.
- Fejzula, S. (2019). The anti-Roma Europe: modern ways of disciplining the Roma body in urban spaces. *Rve. Dierito Prax.*, 10, št. 3, str. 2097–2116.
- FRA. (2009). *Data in focus report: The Roma*. Vienna: European Union Agency for Fundamental Rights.
- FRA. (2014). *Poverty and employment: The situation of Roma in 11 EU member states*. Vienna: European Union Agency for Fundamental Rights.
- Gillies, V. (2007). *Marginalised mothers: Exploring working-class experiences of parenting*. London: Routledge.
- Hrženjak, M. (2002). Zgodovinski, kulturni in družbeni vidiki vključevanja romskih otrok v slovenske vrtnice. *Socialna pedagogika*, 6, št. 1, str. 81–93.
- Hrženjak, M., Zorn, J., Urh, Š., Sobočan, A. M., Videmšek, P. in Zaviršek, D. (2008). *Romi v Ljubljani – različnost perspektiv: Zaključno poročilo raziskovalnega projekta RP 2/07*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
- Ivanov, N. in Medved, L. (2006). Podobe cigana v Slovenskih večernicah. V: B. Jezernik (ur.). *Zakaj pri nas žive Cigani in ne Romi: narativne podobe Ciganov/Romov*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo, str. 7–33.
- Jezernik, B. (2006). Zakaj pri nas žive Cigani in ne Romi. V: B. Jezernik (ur.). *Zakaj pri nas žive Cigani in ne Romi: narativne podobe Ciganov/Romov*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo, str. 69–87.
- Kosmač Brezar, S. (2016). *Reprezentacija učiteljev o romskih učencih*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Krek, J. (ur.). (1995). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Krek, J. in Vogrinc, J. (2005). Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno deprivilegiranih družin – primer začetnega opismenjevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 2, str. 188–139.
- Lesar, I. in Dežman, E. (2012). Problematika šolanja romskih učencev – strokovna priporočila in izkušnje učiteljic. *Socialna pedagogika*, 16, št. 3, str. 203–226.
- Liegeois, J. P. in Gheorghe, N. (1995). *Roma/Gypsies: A European minority*. Minority Rights Group International Report.
- Lipavc Oštir, A., Čagran, B. in Jazbec, S. (2013). Uspešnost romskih učencev pri pouku tujih jezikov v Sloveniji. *Pedagoška obzorja*, 28, št. 2, str. 21–37.

- Macura-Milovanović, S. (2006). Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok iz naselja Deponija v izobraževalni sistem. *Socialna pedagogika*, 20, št. 1, str. 1–28.
- Maeso, S. R. (2015). »Civilising« the Roma? The depoliticisation of (anti-racism within the politics of integration. *Identites*, 22, št. 1, str. 53–70.
- Mayall, D. (2004). *Gypsy identities 1500-2000: From Egipcians and Moon-men to the ethnic Romany*. London and New York: Routledge: Taylor and Francis Group.
- McGarry, A. (2014). Roma as a political identity: Exploring representations of Roma in Europe. *Ethnicities*, 14, št. 6, str. 756–774.
- Munda, M. in Peček, M. (2013). Aspiracije in vključenost romskih staršev v izobraževanje svojih otrok. *Socialna pedagogika*, 17, št. 3–4, str. 133–157.
- Novak, M. (2006). Vrtec v romskem naselju: vzgaja, uči, živi ... *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja, str. 266–280.
- Olivera, M. (2012). Strokovno izdelovanje »romskega vprašanja« – prepletanje multikulturalizma in neoliberalizma. *Časopis za kritiko znanosti (Še vedno Romi)*, XXXIX, št. 247, str. 40–49.
- Repič, J. (2006). Medkulturni dialog med Romi in civili kot strategija izključevanja. V: B. Jezernik (ur.). »Zakaj pri nas žive Cigani in ne Romi« – Narativne podobe Ciganov/Romov. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo, str. 197–211.
- Spreizer Janko, A. (2002). *Vedel sem, da sem Cigan – rodil sem se kot Rom: znanstveni razizem v raziskovanju Romov*. Ljubljana: Institutum Studiorum Humanitatis.
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji. (2004). Dostopno na: http://www.romsvet.si/doc/Zakonodaja/Strategija%20vzgoje%20in%20izob%20Romov_2004.pdf (pridobljeno 5. 5. 2020).
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji. (2011). Dostopno na: Strategija Romi 2011 (gov.si) (pridobljeno 5. 5. 2020).
- Šiftar, V. (1970). *Cigani (Minulost v sedanosti)*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Številco. (2019). »Število romskih otrok glede na vrsto osnovnošolskega izobraževanja.« Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo. Dostopno na: <https://www.irssv.si/demografija-8/2013-01-11-18-12-72/stevilo-romskih-otrok-glede-na-vrsto-osnovnosolskega-izobrazevanja> (pridobljeno 20. 3. 2020).
- Številco. (2019). »Število vključenih otrok v OŠ in OŠPP.« Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo. Dostopno na: <https://www.irssv.si/index.php/demografija-3/2013-01-11-18-12-46/2013-01-11-18-12-52/stevilo-vkljucenih-otrok-v-os> (pridobljeno 20. 3. 2020).
- Štrukelj, P. (1980). *Romi na Slovenskem*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Tancer, M. (1994). *Vzgoja in izobraževanje Romov na Slovenskem*. Maribor: Obzorja.
- Trubeta, S. (2013). Roma as Homines Educandi: A collective subject between educational provision, social control and humanism. V: M. Miskovic (ur.). *Roma Education in Europe: Practices, policies and politics*. London: Routledge, str. 15–29.
- UNDP. (2002). *The Roma in Central and Eastern Europe: Avoiding the dependency trap*. Bratislava: Author.
- van Baar, H. (2018). Contained mobility and the racialization of poverty in Europe: The Roma at the development-security nexus. *Social Identities*, 24, 4, str. 442–458.

- van Baar, H. (2019). From »lagging behind« to »being beneath«? The de-developmentalization of time and social order in contemporary Europe. V: H. van Baar, A. Ivanusic in R. Kreide (2019). *The securization of the Roma in Europe*. Cham, Switzerland: Palgarve Macimillan, str. 159–183.
- Vonta, T. (2007). Changing teachers' practices for the integration of Romani children. V: C. McDonald in J. Tanaka, J. (ur.). *Experiences of the Roma education initiative: documentation studies highlighting the comprehensive approach*. Budapest: Open Society Institute, str. 89–98.
- Vonta, T. (2006). Za uspešno integracijo romskih otrok v šolo je odlično komaj dovolj dobro. *Šolsko polje*, XVII (2006), št. 5/6, str. 3–28.
- World Bank. (2005). *Roma in an expanding Europe: breaking the poverty circle*. Washington, DC: Author.

Lucija KLUN (Slovenian Migration Institute, Slovenia)

Maša BARTOL (University of Ljubljana, Faculty of Education, Slovenia)

CONCEPTUALISING THE ROMA CHILD AND THE ROMA PARENT IN PEDAGOGICAL CONTEXTS

Abstract: While collaborating with Roma families (as student volunteers through various projects) we gradually perceived: 1. That families themselves are very diverse; 2. That no matter the diversity, educational paths of Roma children play out in »predictable ways« - with learning difficulties, diagnosed special needs, segregation and early school leaving. Formal ideology (on European and national levels) is inclined towards integration/inclusion, but in the every-day educational settings, pedagogical workers (re)construct Roma difference as a deficiency. Assimilation and segregation thus become inevitable institutional »procedures« to compensate for assumed deficits and enable »real« equality of opportunity and lastly, successful integration into the majority society. We interviewed 11 pedagogical workers employed in kindergartens, schools and special education schools in Ljubljana and analysed how they conceptualised »the Roma parent« and »the Roma child/student«. And embedded the found (ad-hoc) conceptualisations into the wider (historical and structural) presentations of »romaness« as a problem that needs solving/a deficit that needs »correction«.

Keywords: Roma children, Roma students, Roma parents, pedagogical workers, institutionalised education, students with special needs

E-mail for correspondence: lucija.klun@zrc-sazu.si