

Sabina Zorčič

Jezikovna zmožnost romskih otrok v slovenščini na začetku osnovne šole

Povzetek: V prispevku predstavljamo rezultate pilotnega testiranja jezikovne zmožnosti romskih otrok pred vstopom v šolo in v prvi triadi osnovne šole (5–13 let) v jeziku izobraževanja, tj. v slovenščini. Projekt *Instrumentarij za prepoznavanje ravni jezikovne zmožnosti romskih otrok in učencev v romskem jeziku* (V6-2249) je zajemal prilagoditev jezikovnega testa (testiranje razumevanja in priklica besed, skladnje ter razumevanja besedila), testiranje 29 otrok v romščini in slovenščini (14 v Prekmurju na SV Slovenije, 15 na JV Slovenije), analizo podatkov in predloge ukrepov ter nadaljnjih raziskovanj. Znanje slovenščine je v Prekmurju boljše, a razlika ni statistično značilna. Testiranje je pokazalo, da otroci, ki so jezikovno testiranje v slovenščini bolje opravili, bolje razumejo besedila v obeh jezikih. Poleg evidentiranja konkretnih jezikovnih težav romskih otrok pri slovenščini, ki jih je treba reševati z dodatnimi didaktičnimi materiali in razširjenimi metodami, bi bilo nujno tudi dodatno jezikoslovno izobraževanje zaposlenih, ki poučujejo romske otroke v slovenskih šolah.

Ključne besede: romski učenci v Sloveniji, jezikovna zmožnost, romski jezik kot prvi jezik, slovenski jezik kot drugi jezik, šolanje

UDK: 376

<https://doi.org/10.63384/spB51z753s>

Znanstveni prispevek



Uvod

Praksa in raziskave razkrivajo slabšo vključenost in slabšo uspešnost romskih otrok v vzgojno-izobraževalnem sistemu v Sloveniji (Krek in Vogrinc 2005; Vonta idr. 2011; Jazbec idr. 2013; Peček idr. 2013, Bešter in Pirc 2021; Pirc in Bešter 2020), kar napoveduje kasnejšo slabšo socialno vključenost teh otrok v obdobju odraslosti in s tem večjo možnost zdrsa v revščino. Obiskovanje šole je med romskimi učenci pogosto zelo neredno, stopnja osipa je izjemno visoka, redki posamezniki nadaljujejo šolanje po zaključenem obveznem izobraževanju. Razlogov za to je več in se med seboj prepletajo. Eden izmed njih so zagotovo slab socialno-ekonomski položaj številnih romskih družin in nespodbudne bivalne razmere v okolju, kjer živijo. Nizka raven oz. nepopolna izobrazba staršev ter kulturne značilnosti okolja, v katerem romski otroci odraščajo, so hkrati tudi dejavnik tveganja za prenos enakih vzorcev življenja in načina razmišljanja s staršev na otroke. Zato je pomemben dejavnik že predšolska vzgoja in socializacija romskih otrok, pri čemer se kot problematičen kaže premajhen delež romskih otrok, vključenih v formalne oblike predšolske vzgoje. Izobrazba mnogim romskim staršem ni vrednota (Pirc in Bešter 2020), zaradi česar pogosto umanjkata njihova podpora in spodbuda otrokom pri učenju in opravljanju domačih nalog. Vseeno v raziskavah, opravljenih v okoljih, kjer se socialno-ekonomski status romskih učencev ne razlikuje bistveno od večinskega prebivalstva in kjer šole namenjajo posebno pozornost njihovem vključevanju, ugotavljajo, da otroci radi hodijo v šolo ter se zavedajo njenega pomena z vidika usvajanja znanja in zagotavljanja boljše prihodnosti – starši pa so pogosto do šole zadržani zato, ker se bojijo, da bodo v šoli njihovi otroci izpostavljeni sramotanju, poniževanju, fizičnim napadom in nespoštovanju njihove kulture (Munda idr. 2016). V literaturi (npr. Patton Terry in Irving 2010; Kovač idr. 2023) se med razlogi za slabšo vključenost in uspeh romskih učencev omenjajo predvsem nižja pričakovanja učiteljev, pristranskost standardiziranih testov, nezadostna usposobljenost strokovnih delavcev ter neskladje med domom in šolo, kar je običajno povezano s pomanjkanjem primernega družbenega in kulturnega kapitala (v skladu z Bourdieujevim (1986) poimenovanjem vrst kapitala), predvsem v obliki različnih jezikovnih in kulturnih kompetenc, ki jih šolsko

okolje zahteva za učno uspešnost. Ne smemo zanemariti »ideje romskega otroka in romskega učenca« (Klun in Bartol 2021), saj se ta kaže kot ključen diskurzivni konstrukt, ki usmerja institucionalne postopke vključevanja/izključevanja v pedagoškem procesu, v okviru katerih pedagoški delavci romsko drugačnost konstruirajo kot deficit (Klun in Bartol 2021), podobno ugotavljata Bešter in Medvešek (2016), ko navajata slabe medkulturne kompetence učiteljev, ki poučujejo (tudi) romske otroke. Obenem pa so izkušnje pedagoških delavcev z romsko populacijo na območju Slovenije različne, saj so različni tudi konteksti in posledično izhodišča za velike razlike med romsko populacijo v Sloveniji. Ta dejavnik navaja v interpretaciji svojih rezultatov tudi Peček s sodelavci (2013), ki so odkrili, da z vidika učiteljev učnega uspeha romskih otrok ne pojasnjujejo lastnosti, ki so vezane na njihovo stopnjo aktivnosti in vztrajnosti pri delu ter zmožnost koncentracije (kot pri preostalih skupinah otrok), marveč lastnosti, ki so bistveno bolj pogojene s spodbudami od doma, od staršev – to je poleg razgledanosti tudi ambicioznost (Peček idr. 2013, str. 81). Podobno v svoji raziskavi ugotavljajo Bešter s sodelavci (2016), namreč, da večina ravnateljev in mentorjev romskih pomočnikov razloge za neuspeh in ne vključenost romskih učencev išče v romski skupnosti, zelo majhen delež razmišlja tudi v drugo smer in meni, da lahko vzroke najdemo tudi na strani učiteljev in učnega programa: »Iz anketnih odgovorov pa večinoma ni razbrati, da bi anketiranci razmišljali tudi o globljih sistemskih vzrokih za obstoj in vztrajnost omenjenih dejavnikov ter o (so)odgovornosti večinske družbe za obstoječe stanje. Takšno (ne)razmišljanje je skrb vzbujajoče in je verjetno tudi eden od dejavnikov, ki prispevajo k ohranjanju statusa quo.« (Bešter idr. 2016, str. 13) Mehanizem romskega pomočnika, ki se je v Sloveniji začel izvajati leta 2004, je sicer v šolah ter pri romskih otrocih in starših v večini prinesel pozitivne spremembe. Romski pomočniki so v veliko pomoč tako pri sodelovanju med romskimi starši in šolo, pri spodbujanju otrok in staršev k rednemu obiskovanju šole kakor tudi pri pomoči in spodbudi romskim otrokom pri opravljanju šolskih obveznosti in domačih nalog (npr. Bešter idr. 2016; Gomboc Mrzlak 2009).

»Problem« jezika pri romskih učencih

Dejstvo ostaja, da romski otroci ob vstopu v šolo pogosto ne obvladajo učnega jezika ali ga obvladajo slabo, kar se v pedagoških krogih zaznava kot glavni vzrok njihove neuspešnosti v šoli (npr. Réger 1974; Tancer 1994; Vonta idr. 2011). Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik je v obdobju 2017–20 vodil projekt *Evalvacija modelov učenja in poučevanja slovenščine kot drugega jezika za učence in dijake, ki jim slovenščina ni materni jezik* in izsledki raziskave, ki se med drugim nanašajo tudi na učence Rome, kažejo, da se ti v slovenski šoli srečujejo s podobnimi jezikovnimi težavami kot učenci priseljenci. Raziskava o bralni zmožnosti v slovenščini je pokazala, da dosegajo nekateri romski učenci zelo nizko raven te zmožnosti. Kar okoli dve tretjini romskih prvošolcev, vključenih v raziskavo, sta potrebovali pomoč pri slovenščini (prim. Knaflič 2010). Vsi omenjeni in še drugi dejavniki vplivajo na to, da so šolski rezultati romskih otrok pogosto precej pod

povprečjem rezultatov njihovih neromskih vrstnikov (gl. npr. Peček idr. 2013), da je delež romskih otrok, vključenih v šole s posebnim programom, večji v primerjavi z deležem preostalih otrok (Bešter in Medvešek 2007), da romski otroci redkeje uspešno zaključijo osnovno šolo, še redkeje pa šolanje nadaljujejo na višjih stopnjah (Pirc in Bešter 2020).

Kot rečeno, se je mehanizem romskega pomočnika v večini izkazal kot pozitivna pridobitev, delno tudi z jezikovnega vidika, saj so romski pomočniki pogosto jezikovni most med slovenščino in romščino. Vseeno so učitelji v Prekmurju prepričani, da jezik ni prednostna naloga romskih pomočnikov: »Učenci iz naselja Pušča jezik dobro razumejo, le občasno jim je treba pojasniti kakšne manj znane izraze.« (Gomboc Mrzlak 2009, str. 38) Slednje je posledica boljše vključenosti v vrtec romskih otrok iz SV Slovenije, medtem ko je na JV Slovenije delež otrok, ki vstopijo v šolo brez predznanja slovenščine, veliko večji. Kot navajajo Bešter s sodelavci (2016), ostaja slabše znanje slovenskega jezika težava pri nekaterih romskih učencih tudi v višjih razredih, nerazumevanje slovenskega jezika pa je po mnenju romskih pomočnikov problem, ki privede do nezainteresiranosti za učno snov (Bešter idr. 2016). Po drugi strani vemo, da učitelji na šolah in vzgojitelji v vrtcih, kjer imajo romsko populacijo, po večini ne obvladajo romskega jezika: nekateri razumejo ali znajo povedati nekaj besed, vendar je to premalo za potrebno komunikacijo z romskimi otroki in starši (prav tam). Romski pomočniki po večini (85,7%) tekoče govorijo romski jezik, vseeno pa navajajo, da pri svojem delu uporabljajo predvsem slovenski in le malo romski jezik, čeprav je prav znanje romščine pogosto predstavljeno kot eden izmed ključnih elementov pomoči romskim otrokom (prav tam). Ob tem velika večina ravnateljev in mentorjev romskih pomočnikov (77,2%) meni, da je tako prav in da se mora romski pomočnik z romskimi učenci pogovarjati večinoma v slovenskem jeziku (prav tam). Prevlado slovenščine pri delu romskih pomočnikov in spodbujanje rabe slovenščine (tudi na željo staršev) navajajo tudi druge raziskave (npr. Bačlija 2008, str. 134). Bešter s sodelavci (2016) pravilno načne pomembna vprašanja, ki se tičejo rabe jezika med romskimi pomočniki in učenci: »Ali je res romski pomočnik tisti, ki bi moral romskim učencem približevati slovenski jezik s tem, da se z njimi pogovarja pretežno v slovenščini? Ali ne bi bilo morda bolj učinkovito, če bi romski pomočniki sicer pomagali romskim učencem pri razumevanju slovenskega jezika, vendar jih hkrati spodbujali k uporabi in nadaljnjemu učenju njihovega lastnega maternega jezika, katerega znanje je pri romskih otrocih prav tako na nizki ravni? Ali ne bi bilo bolj učinkovito, če bi v šole vpeljali druge načine dodatnega učenja slovenskega jezika za romske otroke, romske pomočnike pa spodbujali in usposabljali za to, da pomagajo romskim otrokom ohranjati in razvijati romski jezik?« (Bešter idr. 2016, str. 20) Stanje glede (ne) dojemanja romskih pomočnikov kot posrednikov za učenje romščine in romske kulture je podobno tudi v drugih evropskih državah (npr. Kyuchukov in New 2019): »Vloga maternega jezika in kulture v izobraževalnem procesu je podcenjena. V okviru obšolskih aktivnosti bi romski pomočniki lahko izvajali aktivnosti v njihovem maternem jeziku, jih naučili kaj o njihovem jeziku, kulturi in zgodovini. Znano je namreč, da se otroci, ki se učijo maternega jezika

in kulture, bolj motivirani in zainteresirani za učenje«. (Kyuchukov in New 2019, str. 96)

Neproporcionalno dodeljevanje odločb za posebne potrebe romskim otrokom in njihovo vključevanje v šole s prilagojenim programom je stalna praksa tudi v drugih evropskih državah, ob tem pa je to prakso kot diskriminatorno označilo tudi Evropsko sodišče za človekove pravice (Kyuchukov in New 2019). Raziskave razkrivajo, da romski otroci, vključeni v posebne šole, ne kažejo nikakršnih razlik na testih IQ v primerjavi z romskimi otroki, ki so vključeni v običajne šole (primer iz Poljske v Grzymala-Moszczyńska idr. 2019). Kyuchukov in New (2019) poudarjata, da ni pretirano reči, da je najpomembnejša stvar za romskega otroka, da bi imel sploh kakršnokoli možnost učnega uspeha, da se ne nauči samo semantike in slovnice učnega jezika, ampak tudi vso družbeno pragmatiko, povezano z njim. To je nujno, ker »evropske šole vsiljujejo enojezični habitus navkljub jezikovni raznolikosti v učilnicah, kjer je drugačnost tolerirana le v primeru integracije« (prav tam, str. 84). V primeru takšne jezikovne integracije govorimo o »tranzicijski dvojezičnosti/dvokulturnem izobraževanju«, njen glavni namen pa ni podpora razvoju jezikovne zmožnosti v maternem jeziku in učenje lastne kulture, ampak sta materni jezik in kultura orodji za učenje jezika in kulture šole, pri čemer je končni cilj opustitev podpore, »ko bodo romski otroci preživel v enojezični in enokulturni šoli« (prav tam). Vsi romski otroci odraščajo dvojezično, v romščini in jeziku okolja, a njihova dvojezičnost zaradi slabšega simbolnega kapitala romščine ni dojeta kot prednost: niti s strani staršev niti (kar je še slabše) s strani vzgojno-izobraževalnih ustanov. V vrtcih in šolah nimajo možnosti, da bi razvijali svoj prvi jezik, zaradi česar romski otroci lahko razvijejo »poljezičnost (ang. *semilingu-alism*)«, ko lastnega jezika ne razvijajo v dovoljšni meri, se ne morejo dobro naučiti niti drugega jezika« (prav tam, str. 86). Da je to posledica neustreznih jezikovnih in vzgojno-izobraževalnih politik držav, v katerih živijo Romi, dokazujejo jezikovni testi romskih otrok, v katerih 80 % evropskih romskih otrok (testirani so bili romski otroci v Bolgariji, Makedoniji, Srbiji, na Hrvaškem, Češkem, Slovaškem in Švedskem) v starosti od tri do šest let izkazuje zelo visoke rezultate v poznavanju vseh slovničnih kategorij, zato so sklepali, da otroci potrebujejo testiranja v svojem prvem jeziku (Kyuchukov idr. 2017).

Sociolingvistična obravnava obeh največjih narečij z območja avtohtone romske poselitve v Sloveniji, prekmurskega in dolenjskega, razkriva, da sta po eni strani na zelo različnih stopnjah glede vitalnosti in ohranitve, po drugi strani pa vseeno v obeh primerih obstaja visoka stopnja ogroženosti, predvsem zaradi slabšega medgeneracijskega prenosa jezika v mešanih zakonih in opuščanja jezika zaradi urbanizacije mlajših ter pri bolj izobraženih posameznikih. Medtem ko so v Prekmurju funkcionalnost jezika, njegov opis in pojavnost boljši kot na Dolenjskem, pa je znanje romskega jezika v Prekmurju pri mlajši generaciji v upadu. Starši s svojimi otroki raje govorijo v slovenskem jeziku, ki je sicer bližji prekmurskemu dialektu z romskimi prvinami, zato imajo otroci s knjižno slovenščino še vedno precej težav. Po drugi strani se na Dolenjskem narečje precej uporablja v zaprtem zasebnem krogu, a je zaradi slabše normiranosti oz. kodifikacije dolenjsko narečje veliko bolj dovzetno za spremembe, predvsem pod vplivom slovenščine in hrvašči-

ne, iz katerih zajema ogromno besedišča v romsko jezikovno matrico. Dolenjsko romsko narečje kaže nekatere podobnosti z južnimi centralnimi romskimi dialekti (kamor uvrščamo prekmursko narečje), a tudi podobnosti z južnobalkanskimi dialekti arli, obenem pa so zanj značilne tudi številne jezikovne posebnosti, ki so znane le v dolenjski romščini (Cech in Heinschink 2001).

Kot že omenjeno, romski otroci redko končajo osnovno šolo. Podatki kažejo, da jih osnovno šolo oz. 9. razred uspešno zaključijo zgolj dobra petina (21,3 %). Dejansko je položaj na JV države precej slabši kot na SV. V SV Sloveniji v povprečju osnovno šolo (9. razred) uspešno zaključijo skoraj 45 % romskih učencev, v JV Sloveniji pa ta delež znaša povprečno zgolj dobrih 12 %, vendar se v celotnem obdobju (podatki so za obdobje šolskih let 2016/17–2021/22) delež postopoma povečuje (Bešter in Pirc 2021). Kot smo želeli pokazati v uvodu, so razlogi za to različni, a med seboj povezani, pri čemer se želimo v prispevku posvetiti le nekaterim dejavnikom, ki vplivajo na znanje jezika/jezikov in posledično učno uspešnost.

Predstavili bomo rezultate testiranja romskih otrok v okviru ciljnega raziskovalnega projekta *Instrumentarij za prepoznavanje ravni jezikovne zmožnosti romskih otrok in učencev v romskem jeziku* (V6-2249), v okviru katerega smo prilagodili jezikovni test ter opravili pilotno testiranje znanja romščine in slovenščine pri 29 romskih otrocih z namenom, da bi preverili jezikovno znanje romskih otrok v Sloveniji in primernost testa za testiranje znanja romskega jezika. V prispevku se osredotočamo le na predstavitev znanja slovenskega jezika testiranih otrok, čeprav so raziskave pokazale, da je uspešnost otrok pri usvajanju ali učenju drugega jezika močno odvisna od znanja njihovega prvega jezika (npr. Cummins 2006), kar se je potrdilo tudi pri raziskavah dvojezičnega usvajanja jezika pri romskih otrocih v drugih evropskih kontekstih (npr. Kyuchukov 2024).

Metodologija

Vzorec testiranih otrok so sestavljali romski otroci, govorce dveh največjih romskih narečij v Sloveniji. Prekmursko narečno skupino je zastopalo 14 otrok, starih od pet do 10 let, ki obiskujejo zadnje leto vrtca ali prvo triado ene izmed osnovnih šol v Prekmurju, dolenjsko narečno skupino pa 15 otrok iz vrtca in osnovne šole kraja v JV Sloveniji, starih od pet do 10 let, ter en 13-letni učenec, ki je v času testiranja obiskoval prvo triado. Povprečna starost testiranih otrok na SV je bila $6,71 \pm 1,4$ leta, medtem ko je bila povprečna starost na JV $7,93 \pm 1,9$ leta. Za vse testirane otroke je bilo pridobljeno soglasje staršev in vsi otroci, za katere smo pridobili soglasje, so bili testirani. V testiranje in vzorec so bili vključeni otroci, ki jih izvajalki testiranja poznata. V Prekmurju so bili to vsi učenci prve triade in vrtca, ki obiskujejo izbrano ustanovo. Na JV Slovenije je bilo to prvih 15 učencev, za katere je izvajalka pridobila soglasje staršev in ki ne obiskujejo dopolnilnih ur romskega jezika (ki potekajo v okviru pilotnega projekta na izbrani osnovni šoli), kar bi lahko vplivalo na znanje romščine. Vsi testirani otroci doma govorijo romsko, zato smo predvidevali, da je njihov prvi jezik romščina.

Kot jezikovni test je bil uporabljen prilagojen in v ustrezno romsko narečje preveden že obstoječi test za raziskovanje dvojezične slovensko-madžarske jezikovne zmožnosti (Nečal Lük 1989). Prevod testa v narečji sta opravili naravni govorki in kasnejši izvajalki jezikovnih testiranj. Sočasno so potekale priprave na testiranje v obliki izobraževanja in usposabljanja izvajalk glede načina izvedbe in vsebine ter beleženja podatkov. Testiranje je potekalo na šolah (kabinet učiteljic), individualno za vsakega otroka posebej, v času šolskega pouka v obdobju od maja do junija 2023. Testiranih je bilo, kot rečeno, 29 otrok (17 dečkov in 12 deklic). Vsi otroci so bili najprej testirani v znanju prvega jezika, torej v romščini, po enem tednu ali več pa je sledil še test v slovenskem jeziku. Jezikovno testiranje v enem jeziku je običajno trajalo približno 45 minut, med posameznimi učenci pa so bile opažene razlike. Še posebej predšolski otroci in učenci prvega razreda so imeli težave z ohranjanjem koncentracije toliko časa in posledično je bilo pri dveh petletnikih testiranje izvedeno v dveh delih. Vsi testi so bili transkribirani, testi v romskem jeziku in morebitni romski preklopi v slovenskih testih prevedeni, podatki iz tabel pa dvakrat preverjeni glede usklajenosti točkovanja odgovorov, obenem pa se je že opravljala jezikovna analiza pridobljenih podatkov. Raziskovalni podatki so odprto dostopni in na voljo za nadaljnjo analizo (Zorčič, Bešter, Pirc in Sorgo 2023).

Pri zajemu podatkov smo označevali vse rezultate, ki so odstopali od pričakovanj. Otroci, še posebej mlajši, velikokrat še ne obvladajo standardne (pogovorne) norme v slovenščini in govorijo jezik okolja oz. pogovorno različico slovenščine, ki jo poznajo (npr. Kad je mrzlo – MSU12, Kdaj je vuni dež, pa je mrzlo – ČSU2). Takšne odgovore smo (kljub odklonu od standardne norme) označevali kot pravilne. V testu romskega jezika smo označevali besedne transferje iz slovenščine, obratno v testu slovenskega jezika besedne transferje iz romskega jezika ali dialektov (v obeh geografskih primerih slovenski dialekt območja velikokrat zajema iz hrvaščine – ponekod je bilo razlikovanje nemogoče, npr. rumeno/žuto ali drevo/drvo: to so izrazi, ki geografsko in jezikovno sobivajo). Nepravilne rabe sklona (npr. odgovor v slovenščini na vprašanje KAM?: na postelja (predvidoma iz romskega poimenovanja nu postelja) nismo označili kot romsko poimenovanje, označili smo ga le kot delno pravilen odgovor, čeprav je tipičen primer skladijskega transferja rabe predložne zveze.

Sledil je vnos v končni zbirnik podatkov, nato pa statistična analiza in vizualizacija podatkov, ki sta bili opravljena s programom Orange Data Mining, (Demšar idr. 2013).

Rezultati in diskusija

Znanje slovenščine glede na različne parametre

ZNAJANJE SLOVENŠČINE (seštevek na testu pridobljenih točk)									
Spremenljivka		Povprečje ± standardni odklon						p-vred- nost	
1	Glede na prvi jezik	Govorci dolenjske romščine 373,67 ± 37,5			Govorci prekmurske romščine 377,5 ± 24,9			p = 0,747 N = 29	
2	Glede na starost	Pet let 357,3 ± 25,6	Šest let 359,0 ± 24,0	Sedem let 373,4 ± 41,1	Devet let 383 ± 8,7	Osem let 387,2 ± 21,6	Deset ali več 416,67 ± 27,5	p = 0,101 N = 29	
3	Glede na zgo- vornost	Ne 362,17 ± 22,0			Da 384,94 ± 34,7			p = 0,040 N = 29	
4	Glede na bivanjske razmere	Zelo dobre 339,0 ± 14,0		Slabe 368,71 ± 35,2		Dobre 388,46 ± 22,6		p = 0,071 N = 29	
5	Glede na red- nost obiskova- nja šole	Precej ne- redno 348,67 ± 21,9		Precej redno 361,89 ± 24,6		Neredno 381,0 ± 27,2	Redno 391,0 ± 32,9	p = 0,093 N = 29	
6	Glede na obi- skovanje vrtca	Ne 356,62 ± 24,7			Da 382,71 ± 31,7			p = 0,032 N = 29	
7	Glede na opravljanje domačih nalog	Precej neredno 337,5 ± 15,8	Obisku- je vrtec 361,80 ± 22,8	Neredno 376,0 ± 28,2	Nikoli 387,5 ± 9,5	Precej redno 391,75 ± 32,2	Redno 407,25 ± 21,6	p = 0,027 N = 29	
8	Glede na učni uspeh	Vrtec 361,80 ± 22,8		Ne napreduje 367 ± 32,1		Zadosten 382,71 ± 35,0		Dober 384,67 ± 13,5	p = 0,540 N = 29
9	Glede na oceno pri slovenščini	Vrtec 361,80 ± 22,8		Nezadostno 367,0 ± 32,1		Zadostno 380,0 ± 33,9		Dobro 393,0 ± 23,5	p = 0,452 N = 29
10	Pravljica v slo- venščini: »S po- močjo vprašanj obnovi potek zgodbe«	Sploh ne 346,44 ± 20,2	Slabo 371,0 ± 25,3	Delno 382,11 ± 21,9		Odlično 405,75 ± 17,7	Dobro 427,5 ± 11,5	p < 0,001 N = 29	
11	Pravljica v slo- venščini: »Poimenuje glavne junake in ostale odlo- čujoče elemen- te v zgodbi«	Nobenih 332,8 ± 12,2		Nekatere 369,2 ± 20,9		Vse 395,29 ± 26,4		p < 0,001 N = 29	

12	Pravljica v romščini: »S pomočjo vprašanj obnovi potek zgodbe«	Sploh ne 352,18 ± 21,3	Slabo 366,25 ± 29,5	Delno 377,5 ± 12,2	Odlično 420,0 ± 19,0	Dobro 422,75 ± 11,	p<0,001 N = 29
13	Pravljica v romščini: »Poiščite glavne junake in ostale odločilne elemente v zgodbi«	Nobenih 350,83 ± 27,2	Nekatere 367,4 ± 19,3		Vse 393,15 ± 32,1		p < 0,001 N = 29

Tabela 1: Znanje slovenščine glede na različne spremenljivke

Podatki o znanju slovenščine glede na različne parametre, ki so podani v Tabeli 1, kažejo, da se znanje slovenščine med učenci govorce vključenih dialektov ne razlikujejo statistično značilno. Vendarle je bilo izmerjeno znanje v Prekmurju za slabe štiri točke boljše kot na JV, in to kljub v povprečju več kot leto mlajšim izpraševancem. Slednje je seveda posledica boljše vpetosti romskih otrok v vzgojno-izobraževalne ustanove, predvsem v vrtec, obiskovanje katerega je, kot bomo pokazali kasneje, tudi eden izmed odločujočih dejavnikov pri oceni znanja slovenščine.

Znanje slovenščine v povprečju s starostjo raste: rezultati se nakazujejo kot statistično značilni, obenem pa nadaljnji pregled razkriva, da tudi pri tem ni razlike med dialektoma. Čeprav v tem prispevku ne podajamo podatkov za romščino, lahko povemo, da podobno velja tudi za prvi jezik, tudi znanje romščine se s starostjo širi (Zorčič 2023). Slednje je posledica dejstva, da se jezikovno znanje dopolnjuje s splošnim vedenjem o svetu. So pa pri jezikovnem znanju (oz. pri demonstraciji tega) odločilne tudi osebnostne lastnosti posameznika. V naši analizi je bila obravnavana osebnostna lastnost zgovornost, ki je povsem neodvisna od starosti. Kot statistično značilno se je izkazalo, da boljše znanje slovenščine izkazujejo bolj zgovorni učenci (rezultati za romščino so podobni). Rezultat razlagamo z dejstvom, da obstaja večja verjetnost, da otroci, ki več govorijo, na testiranju podajo pravilen ali vsaj delno pravilen odgovor. Obenem moramo upoštevati tudi okoliščino, da imajo ti otroci na voljo več materiala za naravno procesiranje jezika ter učenje njegovih struktur in besedišča. Pri učenju jezika (raziskave po večini ugotavljajo prednosti pri učenju tujih jezikov) sta odprtost in zgovornost zagotovo prednost (npr. Zorčič 2019). Vseeno je na tem mestu treba omeniti, da je še večja (a za naš vzorec ne statistično značilna) razlika pri tem parametru na JV (gl. Graf 33 v Zorčič 2023, str. 65), kjer imajo zgovornejši otroci v povprečju za 35 točk boljše odgovore (zgovorni: 387,78 ± 41,3; nezgovorni: 352,50 ± 14,60). Slednje mogoče kaže na to, da se učenci na JV v večji meri slovenščine učijo kot tujega jezika, saj so manj vpeti v vzgojno-izobraževalne institucije in imajo v povprečju slabše znanje slovenščine kot romski učenci iz Prekmurja. Dodatne raziskave na večjem vzorcu bi bile zelo dobrodošle.

Se pa v povprečju znanje slovenščine nakazuje kot statistično značilno različno glede na bivanjske razmere, pri čemer je razlika bolj očitna na JV (gl. Graf 32 v Zorčič 2023, str. 65), kjer je povprečje dosežkov učencev z dobrimi bivanjskimi razmerami za 27 točk boljše od povprečja dosežkov učencev, ki živijo v slabih razmerah (dobre: $396,5 \pm 22,9$; slabe: $369,4 \pm 37,9$).¹ Ob tem je razlika v znanju slovenščine glede na rednost obiskovanja šole nedoločljiva: največ znanja imajo v povprečju sicer učenci, ki šolo obiskujejo redno, a v nadaljevanju povprečja ne sledijo tej logiki (gl. Tabelo 1), zato na podlagi podatkov testiranih otrok ne moremo enostavno sklepati, da rednejše obiskovanje šole povečuje znanje slovenščine. Odgovor na to vprašanje bi zahteval večji vzorec, pa tudi kvalitativne podatke, ki bi osvetljevali razliko v znanju glede na obiskovanje šole. Rezultati so bili bolj predvidljivi pri preostalih parametrih: zagotovo, torej statistično značilno, imajo v povprečju boljše znanje slovenščine učenci, ki so obiskovali vrtec in redno opravljajo domače naloge. Glede na to, da so v Prekmurju vrtec obiskovali vsi testirani otroci, si je smiselno povezavo med znanjem slovenščine in obiskovanjem vrtca ogledati še ločeno za JV Slovenije, kjer je povezava tudi zelo močno izražena, saj imajo učenci, ki so obiskovali vrtec, v povprečju kar za 36,5 točke boljši rezultat (učenci, ki vrtca niso obiskovali: $356,62 \pm 24,7$; učenci, ki so obiskovali vrtec: $393,14 \pm 40,1$; $p = 0,064$, gl. Zorčič 2023, str. 65).

Omeniti velja, da ni statistično značilne razlike v testiranem znanju slovenščine glede na oceno pri tem predmetu, čeprav imajo v povprečju učenci z boljšim znanjem tudi boljšo oceno, prav tako ni statistično značilne razlike v znanju učnega jezika glede na splošni učni uspeh, čeprav so v povprečju učenci z boljšim znanjem slovenščine tudi bolj uspešni v šoli. Večji vzorec bi verjetno pokazal bolj natančne rezultate, obenem pa menimo, da se v teh rezultatih kaže kompleksnost in težavnost učno-vzgojnega procesa za posameznike, ki morajo biti vključeni v sisteme poučevanja v obliki popolne potopitve (ang. *Language immersion*) le v enem jeziku, in sicer v jeziku okolja, kar je še posebej težavno in problematično v prvi triadi.

Razumevanje besedila: basen

Izpraševalki sta vsakemu testiranemu učencu prebrali basen o lisici in vrani ter ga povprašale po razumevanju vsebine.

Pri zadržanih otrocih, ki so bili tiho, smo zabeležili, da njihovo razumevanje ni dovoljšno za podajanje povratnih informacij. To seveda ni nujno resnično, mogoče bi kateri izmed otrok lahko podal informacije, ki jih je sprejel s poslušanjem besedila, na drugačen način, npr. prek različnega umetniškega udejstvovanja (likovno

1 Vsi otroci sicer izhajajo iz romskih naselij, težko torej govorimo, da imajo dobre bivanjske razmere. A so med naselji in tudi znotraj istega naselja razmere za posameznike vseeno različne. Slednje smo želeli zaobjeti z vidika romskih pomočnic, ki spremljajo te otroke in zaznavajo razlike v bivanjskih razmerah otrok, ki sicer vsi živijo v slabših razmerah, a v teh okvirih imajo nekateri boljše in drugi slabše razmere. Z vidika celotne populacije pa bi te okoliščine morale biti označene kot slabe in najslabše razmere.

ustvarjanje, gledališko ustvarjanje itd.). Treba je tudi omeniti, da je preverjanje razumevanja basni potekalo čisto na koncu testiranja, torej so bili nekateri otroci, še posebej najmlajši, že veliko manj pozorni.

Glede na zelo različno starost testirancev ter njihovo jezikovno in splošno znanje smo pravilno predvidevali, da bo najlažje določiti nastopajoče in glavne elemente zgodbe (vrana, lisjak, sir), saj je obnovev zgodbe spretnost, ki jo otroci pridobijo skozi šolanje (ali branje in pogovarjanje o vsebini doma), medtem ko je bilo prepoznanje značilnih osebnostnih lastnosti v basni nastopajočih živali najtežji oreh, čeprav je otrokom sicer uspelo navesti nekatere fizične značilnosti živali. Opazna je bila razlika med govorci vključenih dialektov, saj so otroci iz Prekmurja imeli veliko več težav s pravljico v romščini, predvsem zaradi dejstva, da nekateri niso poznali poimenovanj za živali, ki so nastopale v basni.

Vseeno je testiranje z zanesljivo statistično značilno razliko potrdilo, da otroci, ki so jezikovno testiranje v slovenščini bolje opravili, tudi bolje razumejo daljša besedila oz. pripovedi (v konkretnem primeru basen). Da je za razumevanje besedila odločujoče znanje jezika, smo potrdili tudi pri testiranju romščine in razumevanja zgodbe v romščini (Zorčič 2023), a je znanje slovenščine odločujoče in razlika statistično značilna ($p < 0,001$) za razumevanje zgodbe v obeh jezikih, tako v slovenščini kot tudi v romščini. Ali je slednje povezano z dejstvom, da je romski jezik tradicionalno vezan na ustno izročilo, slovenščino pa so otroci usvajali v večji meri kot pisni jezik, ali pa je odločujoč še kakšen drug dejavnik (npr. spomin, ker so zgodbo že slišali teden prej), bi bilo treba preveriti v nadaljnjih raziskavah.

Sklep

Rezultati testiranja znanja otrok v obeh jezikih so povezani s splošno jezikovno zmožnostjo, za katero predvidevamo, da se povečuje tudi s količino rabe jezika, saj imajo zgovorni otroci statistično značilno veliko boljše rezultate tako v romščini kot v slovenščini. Vzročno-posledična zanka rabe in znanja jezika se kaže tudi v samozavestni in sproščeni rabi jezika (Zorčič 2020). Poleg večje možnosti za zagotovitev delno pravilnega ali pravilnega odgovora tudi predvidevamo, da imajo otroci, ki jih po mnenju njihovih romskih učiteljic zaznamuje ta osebna značilnost, tj. zgovornost, na voljo več materiala za naravno procesiranje jezika ter usvajanje njegovih struktur in besedišča. Obenem se je izkazalo kot statistično značilno, da imajo testirani otroci, ki so obiskovali vrtec, boljše oceno pri slovenščini in boljši učni uspeh ter v povprečju slabše znanje romščine in posledično postajajo dominantnejši v slovenščini.

Nadaljnje raziskovanje v večji skupini in s kontrolno skupino dvojezičnih otrok v drugačnem jezikovnem paru bi zahteval v tej raziskavi statistično značilno potrjen podatek, da otroci, ki so v povprečju boljši v slovenščini, tudi veliko bolje razumejo besedila, v našem primeru so bolje razumeli basen tako v slovenščini kot v romščini. Ali gre v tem primeru za novo, dodatno obliko analitičnega znanja posameznikov, ki so dobri v svojem drugem jeziku, in koliko je to posledica dejstva, da v prvem jeziku niso vajeni brati tekstov, bi bilo treba raziskati v nadaljnjih

raziskavah oz. potrditi s kontrolno skupino. Statistično značilne razlike v znanju slovenščine med proučevanima regijama ni, se pa nakazuje razlika v znanju slovenščine glede na bivanjske razmere, še posebej na JV, kar namiguje na določen trend, še posebej če podatke vzporejamo s tistimi, ki potrjujejo boljše znanje slovenščine ob obiskovanju vrtca in opravljanju domačih nalog. Ni pa (čeprav se razmerje ujema) statistično značilne povezave med povprečno oceno pri testiranju otrok v slovenskem jeziku in njihovo oceno pri slovenščini in/ali ucnim uspehom v šoli. Z zavedanjem, da bi večji vzorec lahko pokazal boljše rezultate, pa naše rezultate interpretiramo kot prikaz kompleksnosti in težavnosti vzgojno-izobraževalnega procesa za posameznike, ki morajo biti vključeni v sistem poučevanja, ki ne poteka v njihovem prvem jeziku, ampak v jeziku okolja, da ne rečemo v tujem jeziku, kar je še posebej problematično v prvi triadi.

Pri podrobnejši jezikovni analizi rezultatov (ki zaradi omejenosti prostora ni vključena v članek) se je pokazalo, da ni presenečenj pri tem, da je za testirane otroke pasivno prepoznavni del veliko lažji od aktivno poimenovalnega, le v slednjem so se namreč pokazale razlike med posamezniki. Kot rečeno, je bilo v veliki meri mogoče opazovati starostno razliko in asociativno ustvarjalni proces usvajanja prvega in drugega jezika, ki je nerazločljivo povezan z usvajanjem splošnega znanja oz. vedenja o svetu, v katerem otroci živijo. Delno smo lahko analizirali tudi preklope in vstavljanje besed v matrični jezik (to je jezik, ki dvojezičnim otrokom služi kot jezikovna matrica pri preklapljanju kodov). Evidentirali smo način vnosa novih besed v romščino, do katerega se bo morala romska skupnost opredeliti, če bo želela ohraniti avtentični zven jezika. Še posebej pa se je treba lotiti konkretnih problemov, ki so bili evidentirani pri jezikovnem testiranju romskih otrok: v prvi vrsti gre na področju besedišča za slabše poznavanje poimenovanj za barve (v obeh jezikih), pri slovnici pa za sklanjanje, rabo predlogov in razumevanje vprašalnic. Medtem ko so slovnčni izzivi pri učenju tujih jezikov bolj razumljivi, pa je popolnoma nerazumljivo in nesprejemljivo, da otroci v šoli ne poznajo barv. Seveda to razumemo tudi kot okoljsko posledico: otroci večinskega prebivalstva običajno svojo prvo kartonko z barvami dobijo najkasneje pri dveh letih, v vrtcu barve utrjujejo, medtem ko je manko pri romskih otrocih v tem pogledu očiten. Težava pri rabi predlogov in sklanjanju je bolj kompleksna, zato se bo treba nanjo širše odzvati, verjetno tudi z dodatnimi didaktičnimi materiali, razširjenimi metodami in jezikoslovnim izobraževanjem zaposlenih.

Posebej bi omenili izredno izkušnjo obeh na šolah zaposlenih romskih učiteljic, ki sta izvajali testiranje. Pridobili sta ogromno dodatnega znanja, predvsem pa globinski vpogled v jezikovno znanje svojih varovancev, tako njihovega prvega jezika kot slovenščine. Verjamem, da jima bo to dodatno vedenje v veliko pomoč pri nadaljnjem (predvsem jezikovnem) delu z učenci. V prihodnje bi bilo smiselno, da bi se podobnih izzivov lotili vsi, ki imajo opravka z romskimi otroki, v prvi vrsti romski pomočniki in učitelji slovenščine. Tako bi vsi bolje – vsaj z jezikovnega vidika – razumeli položaj romskih otrok v vzgojno-izobraževalnem sistemu s slovenskim ucnim jezikom, novi pogledi pa bi lahko pripeljali tudi do novih idej za izboljšave.

Raziskavo so financirali Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost v okviru raziskovalnega programa Manjšinske in etnične študije ter slovensko narodno vprašanje (P5-0081) ter Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje ter Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost v okviru projekta Instrumentarij za prepoznavanje ravni jezikovne zmožnosti romskih otrok in učencev v romskem jeziku (V6-2249).

Literatura in viri

- Bačlija, I. (2008). Romski pomočniki v slovenskem osnovnošolskem sistemu: prednosti in pomanjkljivosti izredne učne pomoči romskim učencem. *Šolsko polje* 19, št. 5/6, str. 121–142.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. V: J. Richardson (ur.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood, str. 241–258.
- Bešter, R. in Medvešek, M. (2007). Education of the Roma children in Slovenia: Evaluation of the education policy defined in National action plan on social inclusion. V: M. Komac in R. Varga (ur.). *Social inclusion of Roma*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja; Murska Sobota: Regionalna razvojna agencija Mura, str. 129–183.
- Bešter, R. in Medvešek, M. (2016). Medkulturne kompetence učiteljev: primer poučevanja romskih učencev. *Sodobna pedagogika*, 67, št. 2, str. 26–44.
- Bešter, R., Medvešek, M. in Pirc, J. (2016). Vloga romskih pomočnikov v Sloveniji pri vključevanju romskih otrok v sistem vzgoje in izobraževanja. *Treatises and Documents, Journal of Ethnic Studies/Razprave in Gradivo, Revija za narodnostna vprašanja*, 76, str. 5–27.
- Bešter, R., in Pirc, J. (2021). *Uspešnost romskih učencev v osnovnih šolah v Sloveniji*. Inštitut za narodnostna vprašanja, Ljubljana.
- Cech, P. in Heinschink, M. (2001). A dialect with seven names. *Romani Studies*, 11, št. 2, str. 137–184.
- Cummins, J., 2006. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Demšar, J., Curk, T., Erjavec, A., Gorup, C., Hočevar, T., Milutinovič, M., Možina, M., Polajnar, M., Toplak, M., Starič, A., Štajdohar, M., Umek, L., Žagar, L., Žbontar, J., Žitnik, M. in Zupan, B. (2013). Orange: Data mining toolbox in python [članek]. *Journal of Machine Learning Research*, 14, št. 71, str. 2349–2353.
- Evalvacija modelov učenja in poučevanja slovenščine kot drugega jezika za učence in dijake, ki jim slovenščina ni materni jezik. 2017–2020 [zaključno poročilo]*. Dostopno na: <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Razvoj-solstva/Svet-za-kakovost-in-evalvacije/KONCNO-POROCILO-FF-SLOVENCINA-januar-2021.pdf> (pridobljeno 1. 9. 2024).
- Fishman, J. A. in Lovas, J. (1970). Bilingual education in sociolinguistic perspective. *Tesol Quarterly*, 4, št. 3, str. 215–222.
- Grzymala – Moszczyńska, J., Barzykowski, K., Grzymala – Moszczyńska, H., Kosno, M. in Dzida, D. (2019). Discrimination or not? Romani children in Polish special schools and diagnoses of intellectual disability. *Romani Studies*, 29, št. 1, str. 51–83.
- Gomboc Mrzlak, S. (2009). Romi v procesu integracije pri nas in v Evropi. *Sodobna pedagogika*, 60, št. 5, str. 26–42.
- Jazbec, S., Čagran, B., in Lipavac Oštir, A. (2013). Language learning and Roma pupils – The case of Slovenia. *Croatian Journal of Education*, 15, št. 3, str. 655–692.

- Klun, L. in Bartol, M. (2021). Pojmovanja romskega otroka in starša v pedagoškem kontekstu. *Sodobna pedagogika*, 72, št. 1, str. 66–87.
- Knaflič, L. (2010). Pismenost in dvojezičnost. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 2, str. 280–294.
- Kovač L., Zorc J. in Pšunder M. (2023) Teachers' attitudes towards Roma pupils from the perspective of Roma pupils and their mothers. *Treatises and Documents, Journal of Ethnic Studies / Razprave in gradivo, Revija za narodnostna vprašanja*, 91, št. 91, str. 69–89.
- 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/Journal of Contemporary Education*, 56, št. 2, str. 118–139.
- Kyuchukov, H. (2024). Learnability theory and rural Roma children's knowledge of languages: An empirical psycholinguistic comparative study. *Psycholinguistics*, 35, št. 1, str. 108–133.
- Kyuchukov, H., de Velliers, J. In Tabori, A. (2017). Why Roma children need language assessments in Romani? *Psychology of Language and Communication*, 21, št. 1, str. 215–243.
- Kyuchukov, H. in New, W. (2019). Roma school mediators and the biligualism of Roma students. *Edukacija Międzykulturowa*, 10, št. 1, str. 81–100.
- Munda M., Macura S. In Peček, M. (2016). Pomen šolanja za romske učence v Mariboru. *Sodobna pedagogika*, 67, št. 1, str. 58–80.
- Nečal Lük, A. (1989). *Vzgoja in izobraževanje v večjezičnih okoljih. Motivacija za učenje maternega in drugega jezika v dvojezični šoli v Prekmurju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Patton Terry, N. in Irving, M. A. (2010). Cultural and linguistic diversity: Issues in education. V: R. P. Colarusso in C. M. O'Rourke (ur.). *Special education for ALL teachers*. Dobuque: Kendall Hunt Publishing, str. 109–132.
- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2013). Perceived traits as a factor of academic achievement in different groups of pupils. *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Education*, 64, št. 4, str. 52–69.
- Pirc, J. in Bešter, R. (2020). *Zaključno poročilo v okviru projekta Vključenost Romov v srednješolsko in visokošolsko izobraževanje ter izobraževanje odraslih: dejavniki spodbud in ovir, s katerimi se soočajo pripadniki romske skupnosti v izobraževalnem sistemu v Sloveniji po končani osnovni šoli*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Réger, Z. (1999). Gypsy children's language problems and their chances to manage at school. V: C. Fényes, C. McDonald in A. Mészáros (ur.) *The Roma education resource book*. Budapest: Open Society Institute – Institute for Educational Policy, str. 169–173.
- Tancer, M. (1994). *Vzgoja in izobraževanje Romov na Slovenskem*. Maribor: Založba Obzorja.
- Vonta, T., Jager, J., Rutar Leban, T., Vidmar, M., Baranja, S., Rutar, S., Mlekuž, A., Jaklič Šimnic, A., Vidmar, J. in Balič, F. (2011). *Nacionalna evalvacijska študija uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli: končno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Zorčič, S. (2019). Linguistic habitus, different capitals and the identity of bilingual youth: the case of Austrian Carinthia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40, št. 9, str. 787–800.
- Zorčič, S. (2020). *Habitus, kapitali in identitete v sporazumevalnih praksah na avstrijskem Koroškem* [doktorska disertacija]. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Zorčič, S. (2023). *Instrumentarij za prepoznavanje ravni jezikovne zmožnosti romskih otrok in učencev v romskem jeziku : ciljno-raziskovalni projekt V6-2249*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

Zorčič, S., Bešter, R., Pirc, J. in Sorgo, L. (2024). *Prepoznavanje ravni jezikovne zmožnosti romskih otrok in učencev, 2023* [podatkovna datoteka]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Arhiv družboslovnih podatkov. ADP - IDNo: JZRO23.

Sabina ZORČIČ (Institute for Ethnic Studies, Ljubljana)

LINGUISTIC COMPETENCE IN SLOVENE OF ROMA CHILDREN IN THE BEGINNING OF THE PRIMARY SCHOOL IN SLOVENIA

Abstract: The paper presents the results of the pilot testing of the linguistic competence of Roma children (5-13 years) in the language of education (Slovene). The project A Toolkit for Assessing the Linguistic Competence of Roma Children and Pupils in the Romani Language (V6-2249) included the adaptation of the language test (testing comprehension and retrieval of words, syntax, and comprehension of text), the testing of 29 children in both Romani dialects and Slovene (14 in NE Slovenia: Prekmurje (Over-Mur Romani) and 15 in SE Slovenia: Dolenjska Romani), the analysis of the data, and proposals for action and further research. Slovene language knowledge is better in Prekmurje, but the difference is not statistically significant. The testing showed that children who performed better in Slovene language testing understood the texts better (in both languages). In addition to recording the specific problems of Roma children with Slovenian language, which need to be addressed with supplemented didactic materials and expanded methods, additional linguistic training of the staff who teach Roma children in Slovenian schools would also be urgently needed.

Key words: Roma pupils in Slovenia, Linguistic competences, Romani language as L1, Slovene language as L2, schooling.

Email for correspondence: sabina.zorcic@guest.arnes.si