

ASPIRACIJE IN VKLJUČENOST ROMSKIH STARŠEV V IZOBRAŽEVANJE SVOJIH OTROK

133

ASPIRATIONS AND INCLUSION OF ROMA
PARENTS IN THEIR CHILDREN'S EDUCATION

Milanka Munda, *prof. razr. pouka*

Osnovna šola Ludvika Pliberška Maribor, Lackova cesta 4, 2000 Maribor

milanka.munda@gmail.com

Mojca Peček, *dr. ped.*

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Kardeljeva ploščad 16, 1000 Ljubljana

mojca.pecek@guest.arnes.si

POVZETEK

Z uporabo strukturiranega intervjuja 77 romskih osnovnošolcev v Mariboru prispevek ugotavlja, kakšne so aspiracije glede srednješolskega izobraževanja in kakšna je vključenost romskih staršev v izobraževanje svojih otrok. Rezultati kažejo, da romski starši svoje otroke spodbujajo in jim pogosto pomagajo pri učenju ter da si mnogi od njih želijo, da bi otroci nadaljevali šolanje po osnovni šoli. Rezultati so interpretirani v kontekstu dejstva, da gre za družine, katerih socialno-ekonomski položaj je bolj primerljiv z družinami večinske populacije, kot velja za romsko povprečje. Poleg tega so bili izvedeni in se še izvajajo v Mariboru številni projekti, katerih namen je doseganje višje izobrazbe

Romov, spodbuditi cenjenje izobrazbe in šolanja s strani romske populacije, pomoč staršem pri tem, kako pomagati otrokom pri šolanju, ki so prav gotovo tudi pomembno prispevali k rezultatom, ki jih kaže raziskava.

KLJUČNE BESEDE: *romski učenci, romski starši, odnos do šole, aspiracije, vključenost v izobraževanje otrok.*

ABSTRACT

The study employed a structured interview with 77 Roma primary school pupils from Maribor in order to determine the parents' aspirations for further secondary school education of their children and to what extent parents are involved in the process of their children's education. The results show that Roma parents encourage their children to study and also often help them do their homework. Moreover, many of them wish that their children would continue their education after finishing primary school. When interpreting the results we kept in mind the fact that the socio-economic status of the surveyed families was comparable to families of the majority population rather than to average Roma families. Additionally, in Maribor several projects have been carried out which aim to promote higher educational levels for Roma people, strengthen the value of education among the Roma population, and instruct the parents on how to help their children in school, all of which is believed to have contributed significantly to the results of the presented survey.

KEY WORDS: *Roma pupils, Roma parents, attitude toward school, aspirations, involvement in children's education.*

UVOD

Številne raziskave opozarjajo na marginaliziran položaj Romov (Gimenez Adelantado, Leonardo in Liegeois, 2002; Open Society Institute, 2007; Save the Children, 2001; EUMC, 2006), hkrati pa se po celotnem svetu izvajajo projekti, s katerimi naj bi njihov položaj

izboljšali. Pogost rezultat projektov je, da Rome ohranjajo v tako imenovanem krogu odvisnosti, zaradi česar nekateri izpostavljajo, da je edini način preboja iz njihove odvisnosti prek izobraževanja (Bačlija, 2008; EUMC, 2006). To pa ni preprosto, saj na tisoče romskih otrok v Evropi nikoli ni obiskovalo šole, na tisoče pa jih konča izobraževanje predčasno. Učni dosežki tistih romskih učencev, ki končajo vsaj obvezno izobraževanje, so bistveno slabši od učnih dosežkov preostalih učencev (Baucal, Pavlovič-Babič, Plut in Gvozden, 2005; Gimenez Adelantado idr., 2002; Open Society Institute, 2007). Najpogostejše navajani razlogi za takšno stanje so revščina, izključevanje, segregacija, asimilacija in diskriminacija Romov (EUMC, 2006; Symeou, Karagiorgi, Roussounidou in Kaloryirou, 2009; Symeou, Luciak in Gobbo, 2009). Romski učenci so pogosto žrtve izključevanja in diskriminacije tudi učiteljev in sošolcev (Save the Children, 2001; Gimenez Adelantado idr., 2002; Macura-Milovanović, 2006; Symeou, Karagiorgi idr., 2009; Open Society Institute, 2007). Odklonilna stališča in ravnanja do romskih učencev pogosto najdejo opravičilo v prepričanjih strokovnjakov, da romski starši in posledično tudi njihovi otroci ne vrednotijo šole kot pomembne institucije, da sta slab šolski obisk in učni uspeh romskih učencev rezultat negativnega odnosa njihovih staršev do šole (Gobbo, 2009; Lloyd in McCluskey, 2008; Luciak in Liegl, 2009; Symeou, Karagiorgi idr., 2009; Vonta idr., 2011). Prav to pa je tudi vprašanje, ki si ga bomo zastavili v tem prispevku. Zanima nas namreč, kakšen odnos do šole imajo romski starši.

DRUŽINA KOT DEJAVNIK UČNE USPEŠNOSTI UČENCEV

Že Toličič in Zorman (1977) v svoji klasični raziskavi o okolju in uspešnosti učencev pri nas ugotavljata, da so učna uspešnost in aspiracije otrok po izobraževanju močno odvisne od družine, v kateri otrok živi. Vpliv družine, predvsem njenega socialno-ekonomskega statusa, dokazujejo tudi številne bolj sodobne raziskave tako po svetu kot tudi pri nas (Duru-Bellat in Suchaut, 2005; Peček, Čuk in Lesar, 2006; Raffo idr., 2009; Van Zanten, 2005), hkrati pa tudi kažejo, da odnos med učnimi dosežki in socialno-ekonomskim statusom družine ni vselej

enopomenski v smislu višjega socialno-ekonomskega statusa, boljših dosežkov in višje aspiracije ter obratno, da torej odnos med učnimi dosežki in materialnimi dobrinami, ki jih imajo učenci doma, ni nujno linearen in pozitiven (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009, str. 98–100; Zupančič in Podlesek, 2009a; Zupančič in Podlesek, 2009b). Materialno stanje družine ima sicer pozitivno vlogo, vendar to ni nujno kazalec intelektualno ugodnega okolja. To je lahko npr. število knjig, učnih virov, kulturnih dobrin, ki jih imajo učenci doma. Gre torej za kompleksen vpliv različnih dejavnikov, saj se višja izobrazba staršev običajno povezuje z značilnostmi družinskega okolja, kot so večje število knjig, kakovost socialnih interakcij med otrokom in starši. Poleg tega imajo običajno višje izobraženi starši tudi višje dohodke, s čimer imajo možnost ustvariti boljše pogoje za otrokovo učenje, nudijo jim lahko npr. možnost obiskovanja tečajev, delo na računalniku in dostop do interneta, takšni starši pogosteje tudi sami iščejo načine za spodbujanje otrokovega razvoja. Tudi Flere, Klanjšek, Musil, Tavčar Krajnc in Kirbiš (2009, str. 12) izpostavljajo, da je mogoče učinek vplivov socialno-ekonomskih dejavnikov vsaj do neke mere nevtralizirati prek kontekstualnih dejavnikov, saj naj bi bilo po raziskavah sodeč enako pomembno, kaj družina počne, kot kaj družina ima. Starši lahko torej kljub nizkemu dohodku in slabi izobrazbi v otroku spodbujajo visoke aspiracije, saj na šolsko uspešnost pomembno vplivajo tudi struktura družine, stopnja družinske harmonije ter tudi podpora in zanimanje staršev za šolski uspeh otroka.

Med družinskimi dejavniki učne uspešnosti se v zadnjem času pogosto proučujejo tudi učinki starševskega vključevanja v izobraževanje otrok (npr. pomoč pri domači nalogi, preverjanje otrokovega znanja, spodbujanje k branju, spremljanje otrokovega učnega napredka, udeležba na govorilnih urah in roditeljskih sestankih ...), pri čemer raziskave kažejo ne le da je vključevanje staršev v izobraževanje otrok pozitivno povezano s kakovostjo učenja in učno uspešnostjo otrok, temveč tudi, da imajo starši, ki so bolj aktivno vključeni v otrokovo izobraževanje, bolj visoka pričakovanja glede otrokove šolske uspešnosti (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009, str. 102–105).

Na osnovi povedanega bi lahko sklenili, da na učno uspešnost otroka ne vpliva le socialno-ekonomski položaj družine sam po sebi, temveč je zelo pomembno, ali je v družini okolje, ki spodbuja učenje

otroka, kakšna imajo starši pričakovanja glede učnega uspeha otroka, ali so ta dovolj visoka in hkrati tudi realna ter kako sodelujejo pri otrokovem izobraževanju oz. spremljajo njegovo napredovanje (Henderson in Berla, 1994, v Kalin, 2008, str. 14).

ODNOS ROMSKIH STARŠEV DO ŠOLE

Da imajo starši pomembno vlogo pri izobraževanju svojih otrok, se izpostavlja tudi pri izobraževanju romskih otrok. Skorajda ni raziskave, ki kot pomembnega ne bi izpostavila prav tega dejavnika. Tako so npr. madžarske učiteljke vprašali, zakaj je učni uspeh romskih učencev nižji od povprečja (Hegedűs in Forrai, 1999). Analiza je pokazala, da so učitelji kot razlog najpogosteje izpostavili družino in njen način življenja. Podobno kaže tudi raziskava Luciak in Liegl (2009), in sicer, da nekateri učitelji v Avstriji pripisujejo slabši učni uspeh romskih učencev socialnim in družinskim okoliščinam, drugi pa učencem, ker ti niso pripravljeni delati domačih nalog, sodelovati v razredu in niso organizirani. Tudi raziskava Macura-Milovanović (2006) kaže na prepričanje učiteljev, da je slab učni uspeh romskih učencev povezan s pomanjkanjem motivacije otrok samih in s tem, da jih starši pri šolskem delu ne spodbujajo zaradi svojega življenjskega stila in negativnega odnosa do izobraževanja. Tudi raziskave pri nas kažejo podobno (Macura-Milovanović in Peček, 2012; Vonta idr., 2011), primerjava, kako vidijo učitelji vključevanje staršev različnih marginaliziranih skupin otrok pri šolanju svojega otroka pa, da učitelji najmanj zaupajo prav romskim staršem (Peček, Čuk in Lesar, 2008).

Ob pripravljanju Strategije vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (Komac idr., 2011) so bili izvedeni mnogi globinski intervjuji med učitelji praktiki na temo slabe učne uspešnosti romskih otrok. Vzroki za takšno stanje, ki jih navajajo, so različni, med njimi omenjajo tudi nizko spodbudo staršev, da starši otrokom znanja ne predstavljajo kot vrednote in metode za dvig življenjske ravni. Tudi Bešter in Medvešek (2007, str. 139–140) ugotavljata, da prevladuje pri romskih družinah nespodbudno domače okolje, da nekateri romski starši izobrazbe ne cenijo, ugotavljata tudi nezaupanje romskih staršev v šolski sistem in slabo sodelovanje romskih staršev v procesu šolskega

dela. Podobno ugotavljajo Vonta in sodelavke (2005 in 2006). Izhajajoč iz njihove analize se šolski neuspešnosti romskih otrok pripisuje različne razloge: otroci pozneje vstopajo v šolo, izostajajo od pouka, nimajo ustreznega znanja slovenskega jezika, opaziti je mogoče velike razlike med večinsko in manjšinsko kulturo, učenci (tako slovenski kot romski) so nepripravljeni na sobivanje. Poleg tega kot vzrok navajajo tudi, da so pričakovanja staršev v odnosu do šolanja nizka in da starši s šolo ne sodelujejo. Po mnenju šol naj bi bili starši „krivi za izostajanje in tudi za osip v višjih razredih osnovne šole (ker starejšim otrokom nalagajo različna dela ali se odločijo, da imajo njihovi otroci opravljenih dovolj razredov osnovne šole). Šole so pri reševanju teh težav dokaj pasivne – težave sicer zaznavajo in se zavedajo, da negativno vplivajo na uspešnost romskih učencev ter na njihovo sprejetost v šolsko okolje, vendar ... največkrat krivdo prelagajo na starše. Starši naj bi po mnenju učiteljev nezadostno spodbujali svoje otroke, naj se učijo in hodijo v šolo” (Vonta idr., 2011).

Kot navajata tudi Luciak in Liegl (2009), učitelji pogosto pojmujejo pomanjkanje podpore staršev za otrokovo delo v šoli kot kazalec ‚romske kulture‘ in znak nepripravljenosti staršev, da svojega otroka primerno spodbujajo ter mu dajo primerno pomoč. Romske družine so običajno številne in deklice morajo kmalu prevzeti dela v gospodinjstvu, kar pomeni, da že v nižjih razredih osnovne šole izostajajo od pouka več kot romski dečki (Andric, 2006; Popošek, 2006; Vrbnjak, 2005d). Tudi Hegedűs (1999) razlaga, da morajo romski otroci sodelovati pri pridobivanju sredstev za preživljanje ter varovanju mlajših družinskih članov. Niso tudi redke romske družine, ki jim kulturni vzorec narekuje, da začnejo njihovi otroci, ko so stari 12 let, vstopati v odraslost, kar pomeni, da se dekleta poročijo in imajo otroke, dečki pa začnejo prevzemati vlogo očeta (Krek in Vogrinc, 2005). Mikola (2005) npr. navaja, da so v preteklosti nekatera dekleta čez noč prenehala obiskovati šolo, ker so jih (tudi proti njihovi volji) prodali za žene v druge družine, včasih tudi v tujino. Zgodilo se je celo, da so v Andragoškem zavodu v Mariboru iskala pomoč in skrivališče, da jih ne bi doletela usoda, kot jim jo določa romska tradicija. Raziskava (Andric, 2006) je prav tako pokazala, da romski starši ne spodbujajo svojih otrok k nadaljevanju šolanja dlje, kot je po zakonu obvezno. Če pa želijo romska dekleta nadaljevati šolanje, jim nekateri starši to sicer

dovolijo, vendar se morajo poročiti najpozneje, ko končajo srednjo šolo, ne glede na to, kakšne ocene imajo v šoli in kakšne so njihove želje glede nadaljnega študija.

Vse zgoraj omenjeno jasno kaže, da je pogosto razlog za nasprotja med šolo in družino v različnih pričakovanjih, ki jih goji šola na eni in romske družine na drugi strani. Medtem ko šola postavlja delo šolo-obveznih otrok na prvo mesto, so pri starših pogosto na prvem mestu družinske obveznosti in spoštovanje kulture (Hegedűs, 1999; Macura-Milovanović, 2006). Ob tem pa je nujno izpostaviti, da posploševanje na vse romske družine ni korektno. Tako npr. Vonta in sodelavke (2011) v Nacionalni evalvacijski študiji o uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli izpostavljajo, da se sicer vse šole, ki so jih zajeli v raziskavo, srečujejo z nerednim obiskovanjem pouka romskih učencev, pa vendar se to razlikuje od družine do družine, saj obstajajo razlike med romskimi starši glede vrednotenja pomena izobrazbe za nadaljnje življenje. Izpostavljajo torej, da obstajajo tudi starši, ki si prizadevajo, da bi njihovi otroci šolanje končali.

Da odnos romskih staršev do šole ni nujno odklonilen, kažejo tudi raziskave, delane z romskimi učenci in njihovimi starši. Tako npr. raziskava Lloyd in McCluskey (2008) ugotavlja, da mnogi romski starši pri otroku močno podpirajo razvoj osnovnih matematičnih in jezikovnih spretnosti, ki jih ponujajo nižji razredi osnovne šole, so pa skeptični o relevantnosti ostalega, kar ponuja šola za starejše otroke. Ugotavljata tudi, da imajo romski starši zelo različen odnos do pomena šole: nekateri starši pozitivno vrednotijo otrokove šolske izkušnje, drugi so do njih kritični, medtem ko tretji menijo, da šola ne ustreza njihovim potrebam. Tudi raziskava Gobbo (2009) kaže, da si romski starši želijo, da bi bili njihovi otroci v šoli uspešni, da verjamejo, da je šolanje pomembno za njihovo prihodnost, in da vedo, da bodo otroci morali delati tudi domače naloge, in hkrati obžalujejo, da jih le redko naredijo. Sami se namreč srečujejo s svojo lastno nemočjo, saj ne znajo otrok prepričati, da bi redno obiskovali šolo, se pa zavedajo, da bi redno obiskovanje šole prepričalo učitelje o tem, da šolsko delo jemljejo resno. Podobno kaže tudi raziskava Luciak in Liegl (2009). Avtorja ugotavljata, da starši pogosto priznavajo, da ne morejo pomagati svojim otrokom pri opravljanju domačih nalog in učenju, vendar zanikajo pomanjkanje interesa za njihovo izobraževanje, in sicer kljub

temu, da so imeli sami morda slabe izkušnje s šolanjem. V večini primerov živijo v zelo slabih življenjskih razmerah in zaradi različnih razlogov otrokovo domače okolje ni ugodno za učenje.

Ni torej nujno, da starši ne cenijo šolanja svojih otrok, pa vendar so lahko do njega zadržani, a razlog ni le ta, da pogosto ne vedo, kako pomagati svojim otrokom pri učenju, kako jih prepričati, da bi redno obiskovali šolo, da imajo pogosto neugodne domače razmere za učenje. Raziskave namreč kažejo tudi, da so starši zadržani do šolanja svojih otrok, ker se bojijo žaljivk, ustrahovanja in fizične zlorabe, ki so jim lahko izpostavljeni njihovi otroci v šoli, in ker se romska kultura ne spoštuje med sošolci, učitelji in v šolskem sistemu v celoti (Bhopal in Myers, 2009; Lloyd in McCluskey, 2008; Symeou idr., 2009; Macura-Milovanović, 2006).

NAMEN RAZISKAVE

V raziskavi, katere del predstavljamo v nadaljevanju, nas je zanimalo, kakšno je počutje in odnos romskih učencev do šole, med drugim pa smo jih tudi vprašali, kakšen odnos do šole imajo njihovi starši. Raziskava je bila izvedena z romskimi učenci, starimi med 7 in 14 let, ki obiskujejo osnovne šole v Mariboru. Raziskave, ki bi bile delane z romskimi učenci tako v svetu kot tudi pri nas, so redke, poleg tega pa največkrat vključujejo manjše skupine učencev (Luciak in Liegl, 2009; Gobbo, 2009; Symeou, Karagiorgi idr., 2009). Glede na to, da se v našem prostoru pogosteje raziskuje položaj romskih učencev in vloga njihovih staršev pri šolanju tistih romskih skupin, ki so nizko z vidika njihovega socialno-ekonomskega položaja, in še to predvsem z vidika učiteljev in strokovnih delavcev v šoli, v naši raziskavi analiziramo odnos do šole Romov, katerih socialno-ekonomski status je bolj primerljiv z večinsko populacijo, in sicer z vidika njih samih.

ROMI V MARIBORU

Po uradnih podatkih je v Sloveniji 0,2 % celotne populacije Romov, neuradne številke pa so višje, in sicer navajajo okoli 0,5 % Romov. Več

kot 70 % Romov ni končalo osnovne šole in komaj 3 % jih je končalo srednjo šolo (Bačlija, 2008). Večina ne živi nomadskega življenja, se bojuje s stanovanjskimi težavami in so nezaposleni. Čeprav med njimi obstajajo velike razlike v njihovem socialno-ekonomskem statusu, je ta v povprečju nižji od večinske populacije.

Raziskave pri nas kažejo, da so romski učenci najbolj marginalizirani učenci ne le v primerjavi z običajnimi učenci, temveč tudi v primerjavi s preostalimi ranljivimi skupinami učencev, npr. priseljenci iz bivše Jugoslavije, otroci iz nižjega socialno-ekonomskega sloja in otroci s posebnimi potrebami (Peček, Čuk in Lesar, 2008). Njihov učni uspeh je bistveno slabši od učnega uspeha preostalih otrok, poleg tega pa pogosto tudi ne dokončajo obveznega izobraževanja (Vonta idr., 2011). Sedemkrat več romskih učencev v primerjavi z drugimi je usmerjenih v posebne šole in do pred kratkim tudi v posebne razrede znotraj rednih šol (Barle Lakota idr., 2004).

Položaj Romov v Mariboru je drugačen od povprečja. V Mariboru živi približno 3.000 Romov (Vrbnjak, 2006). Najbolj množično so se v Maribor priseljevali v času vojn v bivši Jugoslaviji. V mestu živijo tri skupine Romov. Prvi izhajajo iz Metohije in večinoma govorijo albansko. Drugi so po izvoru večinoma iz okolice Kosovske Mitrovice in govorijo romsko (Vrbnjak, 2005a, 2005c, 2006). Tretja skupina Romov prihaja iz Makedonije (Vrbnjak, 2005a). Romi iz mariborske regije so integrirani med večinsko prebivalstvo, živijo v bolj ali manj urejenih hišah ali stanovanjskih blokih, večina ima ugodnejši socialno-ekonomski status od preostalih Romov (Krek in Vogrinc, 2005). Nekateri se preživljajo s trgovsko dejavnostjo, nekaj jih ima svoja podjetja (Vrbnjak, 2005c, 2005b), mnogi pa živijo od socialne pomoči. Romski učenci imajo doma računalnike in povezavo z internetom, oblačijo se podobno kot njihovi slovenski vrstniki in se z njimi tudi družijo (Munda, 2012).

Ob tem je nujno poudariti tudi, da so se vse od devetdesetih let prejšnjega stoletja izvajali v Mariboru številni projekti, katerih namen je bil predstaviti romskim staršem pomembnost izobraževanja ter jih motivirati, da bi vključevali otroke v šolo. Nekateri projekti Andragoškega zavoda Maribor – Ljudske univerze tečejo še danes (Program funkcionalnega opismenjevanja, Usposabljanje za življenjsko uspešnost – Beremo in pišemo skupaj, Šola za starše in otroke

priseljenskih družin, Razvoj modelov svetovanja za ranljive skupine, Središče za samostojno učenje, Točka za Rome). Prav tako obstajajo tudi številni projekti v posameznih osnovnih šolah. Izpostavimo naj predvsem osnovno šolo Janka Padežnika Maribor. Z njimi izobražujejo Rome ter romske starše usposabljaajo za spremljanje in pomoč otrokom pri šolanju (Andragoški zavod Maribor, 2006, 2007; Munda, 2012; Popošek, 2006).

METODA

VZOREC

Romski učenci, zajeti v vzorec, so iz devetih mariborskih osnovnih šol. Intervjuvali smo vse romske učence, za katere smo pridobili soglasje staršev in so bili vpisani na osnovne šole, ki so privolile v sodelovanje. Zaradi manjšega števila izkušenj ter zato predvidoma tudi slabše oblikovanih stališč do šole v vzorec nismo zajeli učencev 1. razredov. V raziskavo je bilo vključenih 77 učencev od približno 250 romskih učencev, kolikor jih obiskuje osnovne šole v Mariboru (Andric, 2006), od tega 40 deklet in 37 fantov; 25 je učencev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (VIO), 27 drugega, 25 učencev pa iz tretjega (glej **TABELO 1**). Po VIO smo dobili torej precej enakomerno porazdeljeno število učencev, kar kaže, da ti učenci ne končajo obveznega šolanja že v drugem ali celo v prvem VIO, ampak uspešno napredujejo tudi v tretje VIO.

TABELA 1: Temeljne značilnosti vzorca intervjuvanih

VIO*	fantje	dekleta	skupaj
I.	11	14	25
II.	12	15	27
III.	14	11	25
skupaj	37	40	77

* vzgojno-izobraževalno obdobje

ZBIRANJE PODATKOV

Ker smo želeli čim bolj celostno in poglobljeno spoznati odnos romskih otrok do šole, hkrati pa tudi razumeti kontekst, v katerem se odgovori pojavljajo (Bryman, 2004; Vogrinc, 2008), smo se odločili za kvalitativni raziskovalni pristop. Za zbiranje podatkov smo uporabili strukturirani individualni intervju. Ta pristop je omogočil učencem, da opišejo svoje izkušnje in interpretacije.

Intervjuje smo zapisali, uredili gradivo, ga kodirali in oblikovali kategorije. Analizirali smo tudi, kolikokrat se je v intervjujih pojavila določena kategorija. Pri tem smo uporabili induktivni pristop (Hesse-Biber in Leavy 2004, 2011).

Intervjuvanje je potekalo na šolah. Prošnje za intervjuvanje učencev so bile poslane na 13 osnovnih šol v občini Maribor, ki jih obiskujejo romski učenci. Ravnatelje smo prosili, naj za sodelovanje pridobijo svetovalne delavke, romske pomočnike in učitelje. Intervjuji so bili izvedeni ustno, in če je bilo treba zaradi boljšega razumevanja, so bila postavljena tudi podvprašanja. Odgovori na vprašanja so bili sproti zapisani. Celoten intervju je trajal približno 30 minut.

INSTRUMENT

Pri oblikovanju vprašanj za intervju smo izhajali iz že opravljenih raziskav, ki govorijo o odnosu učencev do šole (Voelkl, 1997; Wang in Holcombe, 2010; Petrović, 2000; Macura-Milovanović, 2006). Najprej je bila narejena pilotska raziskava, na osnovi analize odgovorov so bila vprašanja za intervju izpopolnjena in oblikovana v končno verzijo. Del intervjuja, ki se nanaša na odnos romskih staršev do šole, je prikazan v nadaljevanju. Romske učence smo vprašali:

- Te starši spodbujajo glede šole in ti pomagajo?
- Pregledujejo starši tvoje zvezke?
- Ali tvoji starši želijo, da nadaljuješ šolanje po končani osnovni šoli?
- Kaj želijo tvoji starši zate, ko boš končal/-a osnovno šolo?

Izpostavili bomo torej vprašanja, ki se nanašajo na vključenost staršev v izobraževanje in na njihove aspiracije glede nadaljevanja šolanja njihovih otrok.

ANALIZA PODATKOV

Odgovore otrok na vprašanja smo na podlagi kvalitativne analize klasificirali v ustrezne kategorije. Dobljene frekvence posameznih kategorij odgovorov smo izrazili v odstotkih. Pri nekaterih odgovorih je skupno število odgovorov večje od števila intervjuvanih otrok, ker so posamezni otroci na eno vprašanje dali odgovore, ki smo jih lahko razvrstili v različne kategorije.

TABELA 2: Spodbuda in pomoč staršev

		število učencev	VRSTA DEFINICIJE		skupaj število odgovorov
			spodbujajo	pomagajo	
dekleta	I. VIO*	14	14	5	19
	II. VIO*	15	15	9	24
	III. VIO*	11	11	4	15
	skupaj	40	40	18	58
fantje	I. VIO*	11	11	8	19
	II. VIO*	12	12	7	19
	III. VIO*	14	14	8	22
	skupaj	37	37	23	60
učenci skupaj		77	77	41	118
odstotek glede na število vseh učencev			100 %	53 %	
odstotek glede na število vseh odgovorov			65 %	35 %	

* vzgojno-izobraževalno obdobje

IZSLEDKI

Vključenost staršev v izobraževanje otrok

Kot prvo nas je zanimalo, ali romski starši otroke spodbujajo pri delu za šolo in jim pomagajo (glej **TABELO 2**).

TABELA 2 kaže, da vsi starši po mnenju svojih otrok otroke spodbujajo pri njihovem delu za šolo. Naj navedemo nekaj tipičnih odgovorov:

„Me spodbujajo. Rečejo, naj se izobrazim, da ne bom čistilka kot mama. Pri učenju mi ne znajo pomagat.“ (deklica, 8. razred, 14 let)

„Sprašujejo za ocene. Hočejo, da se učim.“ (deklica, 2. razred, 8 let)

„Ja, zelo. Ata in mama mi vedno pravita, da se moram učiti. Me večkrat spomnita na šolo. Vidita, da brez šole ne dobiš službe.“ (deklica, 9. razred, 15 let)

41 od 77 intervjuvanih učencev je povedalo, da jih starši spodbujajo in jim pri delu za šolo tudi pomagajo:

„Ja, ko ne vem kaki račun, mi ata in mama pomagata.“ (deček, 2. razred, 8 let)

„Ja, govorijo uči, uči, uči se. Pomagajo mi včasih pri domači nalogi, če ne razumem.“ (deček, 5. razred, 11 let)

„Ja, ko pridem domov, jim povem, kaj sem se novega naučila. Se pogovorimo. Pomagajo mi včasih, ko imajo čas.“ (deklica, 4. razred, 10 let)

Otroke smo tudi vprašali, ali jim starši pregledujejo zvezke (glej **TABELO 3**).

Iz **TABELE 3** je razvidno, da 52 % romskih staršev pregleduje zvezke svojim otrokom.

TABELA 3: Pregledovanje zvezkov s strani staršev

		število učencev	VRSTA DEFINICIJE		ne
			da	včasih	
dekleta	I. VIO*	14	8	2	4
	II. VIO*	15	10	3	2
	III. VIO*	11	4	1	6
	skupaj	40	22	6	12
fantje	I. VIO*	11	9	0	2
	II. VIO*	12	6	3	3
	III. VIO*	14	3	6	5
	skupaj	37	18	9	10
učenci skupaj		77	40	15	22
odstotek glede na število vseh učencev			52 %	19 %	29 %

* vzgojno- izobraževalno obdobje

„Ko doma delam, mi pogledajo, če imam prav. Če pa nimam, mi naredijo rdečo pikico in moram popraviti. Ata in mami mi pomagata. Tudi moj brat in sestra mi pomagata ...“ (deček, 3. razred, 9 let)

„Ja, vsaki dan. Da vidita, če imam nalogo.“ (deček, 7. razred, 13 let)

„Ja, vsak petek.“ (deklica, 3. razred, 9 let)

Da jim starši ne pregledujejo zvezkov, je odgovorilo 29 % intervjuvanih otrok:

„Zvezkov mi ne gledajo, jim pa sproti sporočim ocene.“ (deček, 9. razred, 16 let)

„Ne, ne zna brat.“ (deklica, 5. razred, 11 let)

„Ne. Za ocene vprašajo.“ (deklica, 9. razred, 16 let)

*„Ne pogledajo, ker nimajo časa. Morata pomagat mlajšima sestrama.“
(deklica, 3. razred, 9 let)*

Največ učencev, ki jim starši ne pregledujejo zvezkov, je iz tretjega VIO. Verjetno bi podobno odgovorili tudi slovenski vrstniki, saj predvidevamo, da učenci v višjih razredih ne dajejo tako pogosto zvezkov v pregled svojim staršem in da tudi sami starši starejšim otrokom ne pregledujejo zvezkov tako pogosto kot mlajšim, saj od njih verjetno pričakujejo več samostojnosti. 15 učencev oziroma 19 % je odgovorilo, da jim starši včasih pregledujejo zvezke:

„Ata mi včasih pogleda.“ (deklica, 5. razred, 12 let)

„Včasih, ko mam domačo nalogo.“ (deklica, 2. razred, 8 let)

Vsi intervjuvani romski učenci so povedali, da jih starši spodbujajo, naj hodijo v šolo, naj se učijo, da se bodo izobrazili in se potem lahko zaposlili. Predvidevali smo, da romski starši svojim otrokom pri njihovem šolskem delu ne pomagajo, ker so za tako pomoč pogosto pre slabo izobraženi. Nekateri učenci so povedali, da jim starši ne znajo pomagati, vendar je več kot polovica intervjuvancev dejala, da jim starši poleg tega, da jih spodbujajo, tudi pomagajo pri delu za šolo. Starši jim pogosto tudi pregledujejo zvezke.

Odgovori so v nasprotju s številnimi analizami, delanimi pri nas in po svetu, narejenimi predvsem z vidika učiteljev in strokovnih delavcev v šolah, ki kažejo, da romski starši ne spodbujajo svojih otrok pri učenju, še manj pa jim pri tem pomagajo (Vonta idr., 2005, 2006, 2011; Bešter in Medvešek, 2007; Luciak in Liegl, 2009; Macura-Milovanović, 2006). Predvidevamo, da so vzroki za takšne rezultate tudi v tem, da so bili številni romski starši vključeni ali so še vključeni v projekte izobraževanja, ki jih nudi Andragoški zavod Maribor – Ljudska univerza, ter da sodelujejo s šolami, ki nudijo pomoč in podporo romskim staršem pri izobraževanju njihovih otrok (Andragoški zavod, 2006, 2007; Munda, 2012; Popošek, 2006). Hkrati vemo, da so romski starši zelo mladi in so mnogi obiskovali osnovne šole, v katere danes hodijo njihovi otroci,

zato predvidevamo, da jim je sodelovanje s šolo bolj domače, kot je bilo njihovim staršem. Iz odgovorov otrok bi lahko tudi sklepali, da je romskim staršem izobraževanje njihovih otrok pomembna vrednota.

Aspiracije staršev glede nadaljnjega izobraževanja otrok

V nadaljevanju smo želeli ugotoviti, kakšne so aspiracije romskih staršev glede nadaljnjega izobraževanja njihovih otrok. Otroke smo vprašali, ali njihovi starši želijo, da nadaljujejo šolanje po končani osnovni šoli.

TABELA 4: *Želje staršev po nadaljevanju izobraževanja po osnovni šoli*

		število učencev	VRSTA DEFINICIJE		ne vem
			da	ne	
dekleta	I. VIO*	14	7	0	7
	II. VIO*	15	13	1	1
	III. VIO*	11	8	1	2
	skupaj	40	28	2	10
fantje	I. VIO*	11	5	0	6
	II. VIO*	12	10	0	2
	III. VIO*	14	13	0	1
	skupaj	37	28	0	9
učenci skupaj		77	56	2	19
odstotek glede na število vseh učencev			73 %	2 %	25 %

* vzgojno-izobraževalno obdobje

Z da je odgovorilo 73 % intervjuvanih otrok:

„Da, do 3. letnika.“ (deček, 7. razred, 13 let)

„Ata in mama želita, da nadaljujem. Mama in cela familija je želela, da se vpišem na trgovsko. Ata je rekel, da se naj sam odločim za tisto, kar me veseli.“ (deček, 9. razred, 16 let)

„Ful si želiijo, bolj ko jaz. Meni malo je, malo pa ne. Ampak bom šla.“ (deklica, 9. razred, 16 let)

Z ne vem je odgovorilo 25 % otrok, večinoma učenci iz prvega VIO, le dva učenca pa sta odgovorila, da njuni starši ne želijo, da nadaljujeta šolanje po končani osnovni šoli.

V nadaljevanju smo želeli izvedeti, kakšne načrte imajo starši za svoje otroke v prihodnosti. Učence smo vprašali: „Kaj želiijo tvoji starši zate, ko boš končal/-a osnovno šolo?“

Kot je razvidno iz **TABELE 5**, so romski učenci na to vprašanje dali več odgovorov. Največ, 32 % odgovorov, se nanaša na izobraževanje po končani osnovni šoli, 18 % na poklic in zaposlitev, 12 % na poroko, 10 % na osebni uspeh, 6 % na opravljen voziški izpit, 22 % pa jih kaže, da otroci ne vedo, kaj jim starši želijo glede prihodnosti.

V nadaljevanju navajamo nekatere odgovore, ki jih zaradi boljše nazornosti nismo razdrobili v kategorije, temveč jih navajamo v celoti, saj so nekateri učenci v svojih odgovorih navajali razloge, ki jih lahko razporedimo hkrati v različne zgoraj navedene kategorije:

„Da bom učitelj in da naredim voziško. Da bi mel še vedno pamet, ko bom učitelj in da bom pomagal učencem.“ (deček, 3. razred, 9 let)

„Ata je rekel, da me ne bo poročil, če bom naredila šolo in bom pridna. Jaz tudi nočem, da se hitro poročim.“ (deklica, 5. razred, 12 let)

„Želiijo mi najboljše. Da grem delat, da maš službo, da maš družino.“ (deček, 9. razred, 15 let)

„Da se poročim.“ (deklica, 8. razred, 14 let)

„Da bi uspešno naredila srednjo šolo, da bi bla trgovka in da bi imela dobro plačo.“ (deklica, 5. razred, 11 let)

„Da postanem tisto, kar želim, in da lahko za sebe delam.“ (deček, 5. razred, 11 let)

„Da bi šla na frizersko šolo in bila frizerka, da si bom sama zaslužila.“ (deklica, 9. razred, 16 let)

„Ata bi rad, da grem na trgovsko.“ (deček, 6. razred, 13 let)

TABELA 5: Želje staršev po končani osnovni šoli

		VRSTA DEFINICIJE							skupaj
		števílo učencev	srednja šola	služba, poklic	vozniški izpit	osebni uspeh	ne vem	števílo odgovorov	
dekleta	I. VIO*	14	4	1	2	0	1	7	15
	II. VIO*	15	9	5	2	2	0	3	21
	III. VIO*	11	4	3	4	2	2	0	15
	skupaj	40	17	9	8	4	3	10	51
fantje	I. VIO*	11	2	2	0	2	0	7	13
	II. VIO*	12	4	1	1	0	3	3	12
	III. VIO*	14	7	5	2	0	3	1	18
	skupaj	37	13	8	3	2	6	11	43
učenci skupaj		77	30	17	11	6	9	21	94
odstotek glede na število vseh učencev			39 %	22 %	14 %	8 %	12 %	27 %	
odstotek glede na število vseh odgovorov			32 %	18 %	12 %	6 %	10 %	22 %	

* vzgojno-izobraževalno obdobje

Odgovori na tretje vprašanje kažejo, da predvsem mlajši učenci ne vedo, ali starši želijo, da bi se izobraževali tudi po končani osnovni šoli, kar je razumljivo, saj ne moremo pričakovati, da bi se v tem starostnem obdobju že vsi otroci pogovarjali s starši o svoji prihodnosti. Kar 73 % romskih otrok pa je povedalo, da jih njihovi starši spodbujajo in tudi usmerjajo pri nadaljnjem izobraževanju po končani osnovni šoli. Odgovori učencev na zadnje vprašanje pa kažejo, da si romski starši želijo predvsem, da bi bili njihovi otroci, ko bodo odrasli, srečni. Še vedno si skladno s tradicijo želijo, da se poročijo in ustvarijo družino, kar pa ne pomeni, da morajo zaradi tega prekiniti izobraževanje po osnovni šoli in se posvetiti takoj po osnovni šoli le skrbi za družino. Odgovori romskih učencev potrjujejo, da se večina staršev zaveda pomena izobrazbe in tega, da je ta pogoj za zaposlitev, ki pa je nujna za kakovostno življenje. Odgovori tudi kažejo, da pogosto romski starši želje svojih otrok spoštujejo in dopuščajo možnost, da sami odločajo o svoji prihodnosti. Rezultati raziskave so v nasprotju z rezultati, ki navajajo, da starši romskih otrok ne spodbujajo k šolanju (Andric, 2006; Hegedűs, 1999; Krek in Vogrinc, 2005; Luciak in Liegl, 2009; Mikola, 2005; Vrbnjak 2005d), niso pa toliko v nasprotju z raziskavami, ki so bile delane z romsko populacijo samo (Gobbo, 2009; Lloyd in McCluskey, 2008; Luciak in Liegl, 2009). Pa vendar je treba izpostaviti, da slednje raziskave izpostavljajo pozitiven odnos romskih staršev predvsem do osnovnošolskega šolanja, ne pa tudi do šolanja po osnovni šoli, kar kaže naša raziskava.

SKLEP

V izhodišču prispevka smo izpostavili raziskave, ki kažejo na negativni odnos romskih staršev do šolanja svojih otrok in njihovo ne vključenost v izobraževanje otrok; izostajanje romskih učencev od pouka, ker morajo pomagati staršem pri gospodinjskih oziroma družinskih opravilih; da se pogosto romski otroci poročajo zgodaj, še preden končajo osnovno šolo, in da romski starši ne spodbujajo svojih otrok k nadaljevanju šolanja dlje, kot je po zakonu obvezno. Nasprotno od navedenega meni predsednik romskega društva Anglunipe R. Krasnič, ki pravi, da romske družine sicer še vedno živijo tradicionalno, vendar

se Romi poročajo starejši, kot so se še pred nekaj desetletji, da vsa dekleta hodijo v osnovno šolo in jo tudi dokončajo, izobraževanje pa nadaljujejo tudi v srednjih šolah ali celo na univerzah: „Od leta 1990 do zdaj se je spremenilo 30 do 40 odstotkov tradicije, kulture, življenja v vsaki naši družini: zdaj vsi otroci hodijo v šolo do konca osnovne šole in nobenih razlik ni med fanti in dekleti, vsi se starejši poročijo in imajo manj otrok, dva, največ tri. Vem, da se bodo čez 20 let naši otroci čim dlje šolali in se nato zaposlili, tudi ženske bodo hodile v službo.” (Vrbnjak, 2005b) Ta trend potrjuje tudi naša raziskava.

Naša raziskava kaže, da romski starši v Mariboru svoje otroke spodbujajo in jim pogosto tudi pomagajo pri učenju, da si mnogi od njih želijo, da bi njihovi otroci nadaljevali šolanje tudi po osnovni šoli. V tem smislu kaže raziskava na pozitivno vrednotenje šole romskih staršev, kaže pa tudi na to, da je šola zanje pomemben prostor za socialno promocijo njihovega otroka. Ob tem je nujno izpostaviti, da gre za starše, katerih socialno-ekonomski položaj je bolj primerljiv z družinami večinske populacije, kot velja za romsko povprečje, in da je tudi življenje njihovih otrok bolj primerljivo z življenjem otrok večinske populacije, saj se oblačijo podobno kot sovrstniki, doma imajo računalnike in dostop do interneta. Ob tem pa ne smemo pozabiti tudi na številne projekte, ki so bili narejeni in se še izvajajo v Mariboru, katerih namen je doseganje višje izobrazbe Romov kakor tudi spodbuditi cenjenje izobrazbe in šolanja s strani romske populacije, pomoč staršem pri tem, kako pomagati otrokom pri šolanju, ipd. (Andragoški zavod Maribor, 2006, 2007; Munda, 2012; Popošek, 2006).

Izhajajoč iz naše raziskave bi lahko torej sklepali, da je spreminjanje odnosa staršev do šole povezano tako z izboljšanjem njihovega socialno-ekonomskega položaja kakor tudi z različnimi dejavnostmi, katerih cilj je spreminjanje odnosa Romov do šole, kar pa je bistvena naloga učiteljev in svetovalnih delavcev šole. Torej je nujno rezultate raziskave razumeti tudi v kontekstu kakovostnega dela strokovnih delavcev z romskimi starši in njihovimi otroki.

LITERATURA

- Andragoški zavod Maribor. (2006). *Poročilo o delu Andragoškega zavoda Maribor – Ljudske univerze v letu 2005*. Maribor: Andragoški zavod Maribor – Ljudska univerza.
- Andragoški zavod Maribor. (2007). *Poročilo o delu Andragoškega zavoda Maribor – Ljudske univerze v letu 2006*. Maribor: Andragoški zavod Maribor – Ljudska univerza.
- Andric, S. (2006). *Položaj otroka v romski družini (mariborski Romi)*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.
- Bačlija, I. (2008). 'Positive discrimination' policies for inclusion of Europe's largest minority: examples of educational policies for the Roma minority in Europe. *Politička misao*, 45(5), str. 175–189.
- Barle Lakota, A., Brezič, P., Gajgar, M., Gašperšič, M., Horvat-Muc, J., Jazbec, M., Jukić, O. idr. (2004). *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport RS.
- Baucal, A., Pavlović-Babić, D., Plut in Gvozden, U. (2005). *Nacionalno testiranje učenika trečeg razreda osnovne škole*. Beograd: Institut za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- 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 (2004–2006). V M. Komac in R. Varga (ur.), *Social Inclusion of Roma: Stories from Finland, Slovakia, Slovenia and Portugal*. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Bhopal, K. in Myers, M. (2009). Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and 'good practice'. *International journal of inclusive education*, 13(3), str. 299–314.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Duru-Bellat, M. in Suchaut, B. (2005). Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: what PISA tells us. *European Educational Research Journal*, 4(3) str. 181–194.
- EUMC (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia). (2006). *Roma and Travellers in public education. An overview of the situation in the EU Member States*. Pridobljeno 20. 5. 2012

- s svetovnega spleta: http://www.fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/roma_report.pdf.
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M. in Kirbiš, A. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli? Poročilo o rezultatih raziskave v okviru projekta Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gimenez Adelantado, A., Piasere, L. in Liegeois, J. P. (2002). *The Education of Gypsy Childhood in Europe, final report*. Opre Roma.
- Gobbo, F. (2009). The INSETRom project in Turin (Italy): outcomes and reflections. *Intercultural Education*, 20(6), str. 523–535.
- Hegedüs, A. T. (1999). The tasks concerning Gypsy children's socialisation at school. V C. Fényes, C. McDonald in A. Mészáros (ur.), *The Roma Education Resource Book* (str. 27–38). Budapest: Open Society Institut.
- Hegedüs, A. T. in Forrai, K. (1999). Teachers on the Gypsy culture. V C. Fényes, C. McDonald, in A. Mészáros (ur.), *The Roma Education Resource Book* (str. 174–178). Budapest: Open Society Institute.
- Hesse-Biber, S. N. in Leavy, P. (ur.) (2004). *Approaches to quantitative research*. New York: Oxford University Press.
- Hesse-Biber, S. N. in Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research*. Druga izdaja. Thousand Oaks: Sage publications. Pridobljeno 20. 5. 2012 s svetovnega spleta: http://www.fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/roma_report.pdf.
- Kalin, J. (2008). Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev. *Sodobna pedagogika*, 59(5), str. 10–28.
- Komac, M., Barle Lakota, A., Cerar, Z., Gajgar, M., Horvat Muc, J., Kek, F. idr. (2011). *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, dopolnilo k Strategiji 2004*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 20. 5. 2012 s svetovnega spleta: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_Romi_dopolnitev_2011.pdf.
- 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(2), str. 118–139.

- Lloyd, G. in McCluskey, G. (2008). Education and Gypsies/Travellers: 'contradictions and significant silences'. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), str. 331–345.
- Luciak, M. in Liegl, B. (2009). Fostering Roma students' educational inclusion: a missing part in teacher education. *Intercultural education*, 20(6), str. 497–509.
- Macura-Milovanović, S. (2006). *Otroci iz Deponije. Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok v izobraževalni sistem – analiza akcijskega eksperimenta*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Macura-Milovanović, S. in Peček, M. (2012). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst Roma pupils. *International Journal of Inclusive Education*, str. 1–17, Pridobljeno 20. 9. 2012 s svetovnega spleta: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.703247>.
- Mikola, D. (2005). Intervju M. Munda z D. Mikola, Andragoški zavod Maribor.
- Munda, M. (2012). *Počutje romskih učencev v osnovni šoli v Mariboru*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Open Society Institute. 2007. *Experiences of the Roma education initiative*. Budapest: OSI's Education Support program. Pridobljeno 20. 5. 2012 s svetovnega spleta http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/experiences_20071201/experiences_20071201.pdf.
- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2006) Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika*, 57(1), str. 10–34.
- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2008). Teachers' perceptions of the inclusion of marginalised groups. *Educational Studies*, 34(3), str. 223–37.
- Petrović, D. (2000). *Stavovi učenika prema školi*. Magistrska naloga. Beograd: Filozofski fakultet.
- Popošek, K. (2006). Prizadevanje za oblikovanje ustrezne večkulturne šolske klime. *Sodobna pedagogika*, 57, str. 310–317.
- Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L. in Kalambouka, A. (2009). Education and poverty: mapping the terrain and making the links to educational policy. *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), str. 341–358.
- Save the Children. (2001). *Denied a future? Summary*. London: Save the children.
- Symeou, L., Karagiorgi, Y., Roussounidou, E. in Kaloyirou, C. (2009). Roma and their education in Cyprus: reflections on INSETRom teacher training for Roma inclusion. *Intercultural education*, 20(6), str. 511–521.
- Symeou, L., Luciak, M. in Gobbo, F. (2009). Teacher training for Roma inclusion: implementation, outcomes and reflections of the INSETRom project. *Intercultural education*, 20(6), str. 493–496.
- Toličič, I. in Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: DZS.
- Van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 3, str. 155–169.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), str. 294–318.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Vonta, T., Rutar, S., Balič, F., Vidmar, J., Režek, M. in Štigl, S. (2005). *Zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje romskih otrok. Zaključno poročilo o rezultatih opravljenega raziskovalnega dela na projektu ciljnega raziskovalnega programa*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vonta, T. (2006). Za uspešno integracijo romskih otrok v šolo je odlično komaj dovolj dobro. *Šolsko polje*, 17(5/6), str. 3–28.
- Vonta, T., Jager, J., Rutar Leban, T., Vidmar, M., Baranja, S., Rutar, S., idr. (2011). *Nacionalna evalvacijska študija uspešnosti romskih učencev v osnovni šoli, končno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Vrbnjak, T. (2005a). Romi še vedno živijo po svoje, toda ... *Večer*, 18. 1. 2005, Maribor in okolica, str. 17.
- Vrbnjak, T. (2005b). Nekatere predstave o romski skupnosti držijo, druge sploh ne (3). *Večer*, 20. 1. 2005, Maribor in okolica, str. 17.

- Vrbnjak, T. (2005c). Nekaterne predstave o romski skupnosti držijo, druge sploh ne (4). *Večer*, 21. 1. 2005, Maribor in okolica, str. 17.
- Vrbnjak, T. (2005d). Nekaterne predstave o romski skupnosti držijo, druge sploh ne (6). *Večer*, 25. 1. 2005, Maribor in okolica, str. 17.
- Vrbnjak, T. (2006). V Mariboru in sosednjih občinah živi okoli 3000 Romov. *Večer*, 8. 12. 2006, Maribor, str. 18.
- Wang, M. T. in Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662.
- Zupančič, M. in Podlesek, A. (2009a). Povezanost nekaterih individualnih in socialnih značilnosti slovenskih dijakov z njihovimi dosežki na PISI 2006; matematična in bralna pismenost. *Šolsko polje*, 20(1–2), str. 127–143.
- Zupančič, M. in Podlesek, A. (2009b). Povezanost individualnih značilnosti in dejavnikov konteksta z naravoslovnimi dosežki slovenskih dijakov na PISI 2006. *Šolsko polje*, 20(1–2), str. 145–174.