

Pedagoški vidiki vključevanja romskih otrok iz naselja Deponija v izobraževalni sistem

Pedagogical perspectives of including the Roma children from the Deponija settlement into the education system

Sunčica Macura - Milovanović

Povzetek

Sunčica Macura - Milovanović, dr. sci., Učiteljski fakultet, Kraljice Natalije 43, 11000 Beograd, Srbija i Crna Gora. *Besedilo obravnava problem izključenosti romskih otrok iz izobraževalnega sistema. Konkreten primer približno dvesto otrok iz romskega naselja Deponija (Beograd, Srbija) osnovnošolske starosti, ki niso obiskovali pouka, je proučevan po metodološki strategiji akcijskega raziskovanja. Glavni cilj raziskovanja, ki je bilo realizirano v šolskih letih 2001/02 in 2002/03, je bil, da je treba vključiti čim več teh otrok v osnovno šolo in jim omogočiti, da dosežejo vsaj dober šolski uspeh kot zadovoljiv. V središču prispevka je analiza najbolj očitnih pojavov in dogodkov, ki so pomenili oviro za pristop k šoli, učenju in socialni participaciji romskih*

¹ To besedilo je prirejeno po doktorski disertaciji, ki sem jo zagovarjala 13. 10. 2005 na Pedagoški fakulteti v Ljubljani pred komisijo, ki so jo sestavljali doc. dr. Mojca Peček - Čuk (mentorica), prof. dr. Cveta Razdevšek - Pučko (somentorica), prof. dr. Bojan Dekleva in prof. dr. Ružica Rosandić.

otrok, ter seveda tudi dejavnosti, prek katerih naj bi se te ovire premagale. Rezultati realiziranega raziskovanja kažejo, da je uresničen fizični in izobraževalni vidik inkluzije. Zaključki povzemajo ovire za inkluzijo – nesprejemanje romskih otrok in staršev v šolskem okolju, neprilagojenost učne prakse izobraževalnim potrebam romskih otrok, revščina in prepričanje, da šolanje ni pomembno za prihodnost otrok; ter opore za inkluzijo – razvoj kulture sprejemanja romskih otrok v šolskem okolju, učinkovito učenje in krepitev samospoštovanja romskih otrok, motiviranost romskih staršev za vpis, spremljanje in podporo šolanja.

Ključne besede: *romski otroci, izključenost, inkluzija, osnovna šola, akcijsko raziskovanje*

Abstract

This article discusses the problem of the Romani children being excluded from the education system. It is focused on the case of around 200 school-age children in the Romani settlement Deponija (Belgrade, Serbia) who did not attend school. The research method applied is the strategy of action research. The aim of the research study carried out in academic years 2001/02 and 2003/04 was to find solutions to include as many of these children as possible in the primary school and to assist them to achieve at least satisfactory school results. The article is an analysis of the most obvious phenomena and events which could present obstacles to their school attendance, learning and social participation, and of the activities which could lead to the removal of these obstacles. The results of this research study show that the physical and educational aspect of inclusion have been realised. In conclusion, the article sums up the obstacles to inclusion – non-acceptance of the Romani

children and their parents in the school environment, school programs not adapted to the needs of the Romani children; poverty and belief that school is not important for the children's future; and the issues which support inclusion, such as the development of a culture more accepting of the Romani children in the school environment, effective learning, strengthening of the Romani children's self-respect, building up the Romani parents' motivation to enrol their children in school, and to encourage and support their learning.

Key words: *Romani children, social exclusion, social inclusion, primary school, action research*

1 Uvod

Izključenost romskih otrok iz izobraževalnega sistema je problem ogromnih razsežnosti, ki ga zaznavajo v vseh tistih evropskih družbah, kjer živi romsko prebivalstvo. Polovica od skupaj sedem do osem milijonov Romov v Evropi so šolski otroci, od katerih so – kot kažejo rezultati posameznih raziskovanj (Liegeois, 1994 po Cozma, Cucos in Momanu, 2000: 282) – le maloštevilni vključeni v izobraževalni sistem. Ta problem obstaja tudi v Srbiji, kjer od okoli 82.000 romskih otrok osnovnošolske dobe nad 75.000 otrok ne obiskuje pouka (Denied a future, 2001: 156).

Številni med njimi živijo v romskih enklavah ali mahalah, naseljih, ki so socialno in fizično ločena od ostalega mesta. Eno od takih naselij je tudi romska enklava Deponija v Beogradu. Konec leta 2000 je bilo v tem naselju skoraj dvesto deklet in fantov, starih od 7 do 15 let, ki niso obiskovali šole. Konkreten primer izključenosti teh otrok iz izobraževalnega sistema je bil neposreden navdih za akcijsko raziskovanje, ki je bilo uresničeno v obdobju od oktobra 2000 do junija 2003. To je bila raziskovalna podlaga za doktorsko študijo, katere predmet proučevanja je bil proces vključevanja – inkluzije romskih otrok, cilj pa določitev in empirična preveritev enega možnih modelov inkluzije romskih otrok v redno osnovno šolo.

Prispevek je osredotočen na analizo ovir in opor za inkluzijo med realizacijo štirih ciklusov akcijskega raziskovanja. V besedilu so opisani najbolj očitni pojavi in dogodki, ki so onemogočali pristop k izobraževanju romskih otrok ter izredno oteževali njihovo učenje in socialno participacijo ali ju celo onemogočali, oziroma dejavnosti, ki smo se jih lotevali, da bi posamezne izmed navedenih ovir za inkluzijo premagali ali zmanjšali; rezultati teh dejavnosti in njihova interpretacija ter in glavni zaključki raziskovanja.

2 Teoretični okvir

Pobudo, smernice in strategije za realizacijo različnih akcij in programov v okviru raziskovanja ter načine za premagovanje problemskih situacij smo črpali iz teoretičnih izhodišč oblikovanja inkluzivne šole. To so množice znanj o inkluzivnem izobraževanju, multikulturalnem in interkulturalnem izobraževanju, o pristopu k učenju, usmerjenem na učenca, ter teoriji nastanka in reševanja socialnih nasprotij.

Z inkluzivnim izobraževanjem so mišljene globoke spremembe izobraževalnega sistema, ki mora biti prilagojen različnosti otrok in jim omogočiti enake priložnosti za učenje in polno participacijo. Pojem inkluzije se nanaša na fizično prisotnost učencev v šoli, na njihovo socialno sprejetost in pripadnost k skupini (Norwich, 2000). Po T. Boothu je inkluzija dvosmerni proces: povečanje participacije in učenja oziroma identificiranja ter zmanjšanja ali odprave ovir za participacijo in učenje. Participacija se nanaša na sodelovanje in učenje prek skupnih izkušenj po taki poti, ki spodbuja občutek pripadnosti k skupini. Ovire za učenje in participacijo imajo lahko svoje korenine v revščini, socialnem in kulturnem kontekstu odraščanja ali neustrezni učni praksi – ne izvirajo nujno iz učencev (Booth, 2000: 19–30).

V ospredju inkluzije je nujnost prilagajanja šole posebnim izobraževalnim potrebam učencev (Bartolo, 2004). Spremenjena in razširjena zasnova posebnega izobraževanja, ki je bila predstavljena na Svetovni konferenci o posebnem izobraževanju leta 1994, obsega tudi tiste otroke, ki so bili iz kakršnih koli razlogov prikrajšani za možnost, da se učijo in pridobivajo znanje in izkušnje. Po sklepih s te konference so otroci s posebnimi izobraževalnimi potrebami

tudi vsi tisti, ki »doživljajo trajne ali občasne težave v šoli, primanjkuje jim motivacija za učenje, končajo samo en razred ali dva, ponavljajo razrede, morajo delati, živijo v hudi revščini ali trpijo za kronično nedohranjenostjo, so žrtve vojne in oboroženih spopadov, ali enostavno ne hodijo v šolo iz katerega koli razloga« (World Conference ..., 1994: 15). Takšno dojetje posebnih potreb kaže tudi na dejavnike šolskega neuspeha, ki so locirani *izven otroka*, in govori o potrebi ugotovitve stopnje in vrste pomoči pri učenju. Namesto da bi se otroka obtoževalo za težave, ki jih ima pri učenju, predstavlja inkluzivno izobraževanje središče na interakcijo med učencem in njegovim okoljem. Odgovornost za šolski neuspeh posameznih otrok se vrača na šolo, ključno vprašanje pa je: kako učinkovito poučevati?

Enega možnih pristopov k učinkovitemu poučevanju najdemo v *na učenca usmerjenem učenju*. Po Nadine Lambert in Barbari McCombs so temeljne premise tega pristopa naslednje: 1. Učenci bodo prevzemali odgovornost za učenje, če bodo upoštevane razlike, ki izvirajo iz njihovih osebnih preteklosti, okolja in interesov. 2. Učenci bodo imeli možnost, da se učijo in razvijajo, če bodo upoštevane razlike v njihovih čustvenih stanjih, ravnih dosežkov in slogov učenja, razvojnih stopnjah in sposobnostih. 3. Učenje je konstruktiven proces, ki nastane, kadar je tisto, kar se uči, za učenca relevantno in smiselno, in kadar je učenec aktivno angažiran pri oblikovanju lastnega znanja in razumevanja s povezovanjem novega znanja s starim znanjem in izkušnjami. 4. Učenje je najučinkovitejše v okolju s pozitivnimi interpersonalnimi odnosi in interakcijami ter takrat, ko se učenec počuti upoštevanega, spoštovanega in priznanega. 5. Učenje je temeljni naravni proces, učenec pa naravno radoveden in zainteresiran. Čeprav negativna čustva in misli lahko včasih ovirajo to naravno stremljenje, učenec ni nekdo s pomanjkljivostmi, ki jih je treba popraviti (Lambert in McCombs, 1998: 9).

Vendar pa je prilagajanje šole različnosti otrok možno edinole, če se uresničijo globoke spremembe znotraj izobraževalnega sistema ali, kot trdi Slee, »pogoj za realizacijo inkluzije je *kulturna prenova šolskega sistema*« (Slee, 1999 po Armstrong, 2003). Eden od elementov kulturne prenove se nanaša tudi na *spremembo vsebine kompetenc in vloge učitelja* (Barton, 1998 po Armstrong, 2003). Povečanje multikulturalnosti v šolah zahteva od učiteljev, ki so usposobljeni za poučevanje v homogenih oddelkih, nove

kompetence: občutljivost za kulturne razlike in zavest o tem, da so njihove vrednosti in pogled na svet samo eni od mnogih. Ta vrsta decentracije in razumevanja tujih perspektiv pomeni del vsebine multikulturalnih in interkulturalnih kompetenc oziroma eno izmed dimenzij multikulturalnega izobraževanja.

Multikulturalno in interkulturalno izobraževanje predstavljata filozofske konstrukcije eksplicitno nasičene z vrednotami. Njihovo bistvo je morda najbolje opisala Rasanen, ki pravi, da takrat, ko so v oddelkih otroci iz revnih, marginaliziranih skupin, izpostavljenih etničnemu pritisku, učitelji ne bi smeli biti podobni uslužbencem, ki mehanično opravljajo enolične naloge, ki jim jih vsiljujejo učbeniki in programi. Morali bi biti samostojne in pogumne osebnosti, pripravljene za delo v prid svojim učencem, in se boriti proti krivici, neenakosti in diskriminaciji. Vrednote in etična razmišljanja so pomemben kompas na potovanju k učinkovitemu poučevanju otrok, učinki pa so odvisni od tega, ali so navigatorji skrb in pravičnost ali pa tekmovanje, sebičnost in indiferentnost (Rasanen, 2000).

Globoke spremembe izobraževalnega sistema, na katere nakazuje inkluzivno izobraževanje na eni strani oziroma odkrito obravnavanje družbenih krivic, neenakosti in diskriminacije, na katere opozarja interkulturalni pristop na drugi, vodijo k anticipaciji šole kot prostora za potencialne konflikte med predstavniki različnih šolskih vlog (učencev in učiteljev, učiteljev in staršev, učencev med seboj); predstavnikov različnih funkcij v hierarhiji izobraževalnega sistema (učiteljev, direktorjev, nadzornikov, ministrov) ali predstavnikov manjšinskih skupin in večinske družbe. Teorija nastanka in reševanja socialnih konfliktov Mortona Deutscha ponuja znanje o smereh za konstruktiven izhod iz konfliktne situacije. Glavna Deutscheva tema je analitična primerjava kompetitivne in kooperativne orientacije oziroma destruktiven in konstruktiven potek konfliktov. Za konstruktivne procese reševanja konfliktov je značilno razumevanje konflikta kot problema, ki je skupen obema stranema. Konflikt se rešuje s sodelovanjem in pelje k zadovoljitvi potreb obeh strani oziroma je njegov izid obojestranska zmaga. Destruktivni procesi reševanja konfliktov so enaki kompetitivnim procesom, med katerimi sprti strani sodelujeta v boju, katerega izid je en zmagovalec in en poraženec ali še pogosteje: dva poraženca (Deutsch, 2000).

3 Akcijsko raziskovanje v naselju Deponija

3.1 Problem in cilji

V začetku šolskega leta 2000/01 je v naselju Deponija na obrobju Beograda živelo 193 otrok starosti 9–15 let. Od tega števila jih 172 ni obiskovalo pouka; bodisi nikoli niti niso bili vpisani v šolo bodisi so jo zapustili po nekaj letih. Izključenost teh otrok iz izobraževalnega sistema je pomenila uvodni problem, s katerim se je začela realizacija akcijskega raziskovanja. Glavni cilj akcijskega dela raziskovanja je bil, da se čim več romskih otrok iz tega naselja vključi v šolo in da se jim omogoči, da dosežejo vsaj dober uspeh (kar smo vzeli kot kriterij) oziroma uresničitev fizičnega in izobraževalnega vidika inkluzije.



Slika 1: Otroci iz naselja Deponija (Beograd, Srbija)

3.2 Hipoteze in raziskovalna vprašanja

Splošna hipoteza je temeljila na ideji, da bo k uresnitvi zastavljenega cilja prispevala psihološka in edukativna krepitev

glavnih akterjev inkluzijskega procesa, pa tudi njihovo povezovanje z vključitvijo v skupne akcije. Glede na dano hipotezo sem postavila različna raziskovalna vprašanja:

Ali bo vsakodnevno dopolnilno edukacijsko delo resnično pripomoglo k temu, da romski otroci iz naselja Deponija končajo razred z vsaj dobrim šolskim uspehom?²

Ali bo realizacija skupnih sestankov s šolskimi učiteljicami in njihova dodatna edukacija s seminarji pripomogla k temu, da ustrezneje ocenjujejo romske učence v svojih oddelkih (upoštevajoč njihovo socialno-ekonomsko poreklo, različno kulturo in drugi materni jezik) in pozitivneje ocenjujejo napredovanje romskih otrok pri obvladovanju gradiva?

Ali bo realizacija različnih oblik dela z romskimi starši vplivala na odločitev o vpisu otrok v šolo, zmanjšanje absentizma, nadaljevanje šolanja otrok v naslednjem razredu, povečanje števila stikov z učiteljicami, oblikovanje pozitivnega stališča do šole in vrednosti izobraževanja ter na večja hotenja pri izobraževanju otrok?

S splošnim raziskovalnim načrtom je predvidena uresničitev simultanih in koordiniranih akcij z romskimi otroki, njihovimi starši in člani kolektiva krajevne osnovne šole. Edukativni programi za otroke, psihosocialni programi za njihove starše in različne oblike sodelovanja s šolo so bili realizirani v štirih ciklih akcijskega raziskovanja v obdobju 32 mesecev oziroma v dveh šolskih letih (2001/02 in 2002/03).

Viri in način zbiranja podatkov obsegajo izpiske iz šolske dokumentacije, intervjuje, vprašalnike, sociometrično anketo, poročila in zapisnike s sestankov, korespondenco s šolo in drugimi institucijami, foto- in videoarhive.

² V času, ko je bilo akcijsko raziskovanje realizirano, so bili učenci vseh razredov osnovne šole številčno ocenjevani z ocenami: 1 (nezadosten uspeh – negativna ocena); 2 (zadosten uspeh), 3 (dober uspeh), 4 (prav dober uspeh) in 5 (odličen uspeh). Dober šolski uspeh ima učenec, čigar povprečje ocen je večje od 2,5 – Zakon o osnovni šoli, 48. člen.



Slika 2: Naselje Deponija

3.3 Kontekst realizacije raziskovanja

Kontekst so sestavljali lokacija raziskovanja – romska enklava Deponija – in dejavnosti v okviru projekta *Izboljšanje življenjskih razmer v naselju Deponija*³ (v nadaljnjem besedilu Projekt). Deponija je nelegalno naselje, ki je samo nekaj kilometrov oddaljeno od mestnega središča, blizu obale reke Donave, na kraju, kjer je bilo eno od beograjskih smetišč in kjer se danes praznijo cisterne mestne kanalizacije. V Deponiji živi okrog 850 prebivalcev s skupaj 170 gospodinjstvi, od tega je 66 gospodinjstev razseljenih s Kosova. Prebivalci Deponije živijo v tesnih podrtijah, narejenih iz odpadnega materiala s slabimi toplotnimi in izolacijskimi lastnostmi. Hiše imajo

³ Pojekt je razvilo in implementiralo *Društvo za izboljševanje romskih naselij* (Beograd, Srbija) v obdobju od oktobra 2000 do junija 2003 skupaj s partnersko NVO *Romsko srce* in *Ženskim romskim centrom "Bibija"*. Problemi integracije in uresničevanja temeljnih človekovih pravic so bili glavni motiv za sprožitev tega integralnega projekta, njegov cilj pa popraviti kakovost življenja v naselju in pomagati pri artikulaciji statusa njegovih prebivalcev. Projekt so financirali Evropska komisija, NOVIB in Unicef.

ponavadi en prostor, morebiti dva. Tla v hišah so iz zemlje, prekrita s čilimi, ki so kot nekakšna izolacija. Ker naselje nima urejenega odvoda vode, se vsa njegova površina, vštveši tla številnih hiš, dvorišča in uličice, spremenijo med deževjem v veliko kalužo.



Slika 3: Naselje Deponija

V okviru Projekta je zgrajena Otroška hiša, v kateri so realizirani programi z otroki in starši. Ta mali montažni 35 kvadratnih metrov velik objekt je bil opremljen s pohištvom in didaktičnimi sredstvi, imel je posebno sanitarno enoto in otroško igrišče. Otroška hiša je bila edini topel, miren in varen prostor, kjer so se otroci iz Deponije lahko učili izven šole.

3.4 Udeleženci raziskovanja

Udeleženci so romski otroci iz Deponije (68 otrok starosti 7–14 let), njihovi starši (34 družin), člani kolektiva krajevne osnovne šole⁴

⁴ Spoštujoč načelo zaupnosti v tej študiji ne navajam imen krajevnih osnovnih šol, ki so jih obiskovali otroci iz Deponije. Pri opisu akcijskega raziskovanja sem namesto polnega imena osnovne šole, ki jo je obiskovala večina otrok iz Deponije, uporabila besedo *Šola*. Iz istih razlogov nisem navedla niti imen članov šolskega kolektiva, romskih

(direktor in osem učiteljic od 1. do 4. razreda) in člani raziskovalnega – delovnega tima Projekta⁵ (šest učiteljev, profesorica biologije in psihologinji).



Slika 4: Otroška hiša v naselju Deponija

Otroci iz Deponije so otroci s posebnimi izobraževalnimi potrebami. Za njihovo odraščanje je značilno, da so izpostavljeni skrajni revščini; da morajo sodelovati pri preživljanju družine, vzdrževanju gospodinjstva, varovanju mlajših; da živijo v nezdravem, getoiziranem in nasilniškem okolju slama; da pripadajo marginalizirani lingvistični (materni jezik večine otrok je bil romski, manjšega števila albanski), etnični in kulturni manjšini; da tisto malo število otrok, ki je obiskovalo pouk, doživlja neuspehe in trajne težave (večkratno ponavljanje, zgodnja opustitev šolanja). Izključenost iz izobraževalnega sistema ob specifičnosti socialnih in življenjskih okoliščin ima za posledico prikrajšanje za možnosti

otrok in njihovih staršev kot tudi ne imen drugih, ki so se med akcijskim raziskovanjem vključevali v proces inkluzije romskih otrok, temveč samo njihove funkcije.

⁵ Člani raziskovalnega – delovnega tima Projekta so bili: Mirjana Kovačević, Radinka Džigurski, Biljana Radaković, Ljiljana Nikolić, Ljubiša Budimir, Biljana Mitrović, Nebojša Petrović, Sanja Tatić - Janevski in avtorica tega prispevka.

pridobivanja znanja za te otroke, kar je dejstvo, zaradi katerega so to otroci s posebnimi izobraževalnimi potrebami. Našteti dejavniki imajo za posledico ustvarjanje ogromnega prepada med izvenšolskim znanjem in življenjskimi izkušnjami teh otrok in tistim, kar zahteva kultura šole; prepada, pri premagovanju katerega jim starši niso mogli pomagati in za katerega se Šola ni zanimala.

Starši otrok iz Deponije so na nizki izobrazbeni ravni (dve tretjini mater nima končane osnovne šole), izrazito revni in nezaposleni; večina je za preživljanje nabirala sekundarne surovine iz smeti. Zanje ima največjo prednost skrb za preživetje, dnevno existenco pa je zaznamoval strah za varnost otrok in premoženja.

Večina učiteljic Šole je imela dolgoletne izkušnje pri delu z romskimi otroki. Šola je na začetku akcijskega raziskovanja štela okrog 340 učencev, od tega je bilo 10 % romskih učencev. V šolske dnevnik je bilo vpisanih 34 otrok iz Deponije, vendar je med njimi pouk zares obiskovalo samo 17 učencev. Šola svojim romskim učencem ni dajala edukativne podpore, potrebne za obvladanje šolskega gradiva. Dopolnilni pouk ni bil redno organiziran in je imel skromno število ur (enkrat na teden iz srbskega jezika in matematike), kar je bilo premalo, zlasti še, če upoštevamo, da je šlo za otroke, ki so spremljali pouk v jeziku, ki ni njihov materni jezik.

4 Ciklusi akcijskega raziskovanja

4.1 Prvi ciklus (november 2000–avgust 2001)

*Mi nemamo život koji hoćemo, mi Cigani smo prokleti,
mene je sramota, da moje dete nema...⁶
(mati romske učenke 2. razreda)*

Kontekst realizacije prvega ciklusa sta sestavljala uboštvo in brezup večine staršev otrok iz Deponije, kar smo izvedeli, medtem ko smo jih intervjuvali ob obisku na njihovih domovih. Skrajna revščina, sramežljivost in neiznajdljivost staršev v komunikaciji z družbenimi institucijami ter strah za telesno in duševno varnost

⁶ Zaradi avtentičnosti izjav udeležencev so te v besedilu podane v izvirniku – v srbskem jeziku.

otrok v šoli in na poti do nje so bili poglavitni razlogi, zaradi katerih večina družin svojih otrok do tedaj ni vpisala v šolo. Ker otroci niso obiskovali niti predšolskih zavodov, je načrt akcij poleg motiviranja staršev za vpis otrok v šolo obsegal tudi realizacijo Programa priprave na šolo in vzpostavitve sodelovanja s šolo, v katero bodo otroci šli.

Med implementacijo teh akcij so bile poleg omenjenih skrbi in strahov staršev najbolj izrazite ovire, ki so oteževale vključevanje romskih otrok v šolo, še: zavračanje stikov s člani delovnega tima s strani takratne direktorice Šole – ni bilo možnosti za informiranje učiteljic Šole o prilivu otrok iz Deponije in o bližnjih edukativnih aktivnostih v naselju; prepovedi in grožnje romskim staršem, katerih otroci so obiskovali edukativne programe v naselju, s strani kriminalne skupine prebivalcev Deponije ter slab odziv romskih staršev na roditeljske sestanke, organizirane v naselju – nezmožnost njihovega obveščanja o postopku za vpis v prvi razred in o pomoči, ki je na razpolago za šolanje otrok. V nadaljevanju besedila bom opisala, kako smo premagovali strahove staršev in njihovo neodzivanje na roditeljske sestanke.

Ovire, ki so imele svoje korenine v strahovih in skrbih romskih staršev, povezanih s šolanjem otrok, smo skušali zmanjšati tako, da smo prilagajali akcije njihovim potrebam. Starši so se bali, da bodo otroci v šoli lačni, da se bodo počutili ubogo in ponižano zaradi pomanjkanja obutve in oblačil, knjig ter šolske opreme, da se jim bodo sovrstniki posmehovali zaradi njihove nepripravljenosti za šolo, da se bodo počutili neenakopravne zaradi slabega znanja srbskega jezika, da bodo z njimi grdo ravnali na rasni podlagi (v šoli ali na poti do šole), da se bodo ponesrečili pri prehodu čez prometno cesto itd. Te strahove staršev je pomirila možnost, da se jim za vsak dan zagotovi malica, šolske knjige in pribor, zimska obutev in oblačila, organiziranje edukativnih programov v Otroški hiši ter angažiranje vodiča iz naselja, ki je imel nalogo, da otroke prvega razreda pospremi do šole in jih po pouku spremi domov.⁷

Naš odgovor na slab odziv staršev na roditeljske sestanke, ki smo ga razlagali z obstojem socialne distance in nezaupanjem – v naselju smo bili „gadže“ (tujci), je bil vključevanje v skupne akcije in konkretna, neposredna pomoč pri vpisu otrok v šolo. Skupaj z

⁷ Te potrebe so bile financirane iz proračuna Projekta.

materami smo otroke odpeljali na zdravniške preglede, navezali stik z zdravstvenim domom in posredovali pri vpisu otrok, ki niso imeli osebnih dokumentov. Poleg tega so naše akcije vključevale obiske družin po domovih in vsakodnevno navzočnost v naselju. Zahvaljujoč temu smo v neformalnih socialnih stikih spoznali številne romske starše, oblikovali osebno razmerje z njimi in postopoma gradili medsebojno zaupanje.

Rezultati realiziranih akcij so bili naslednji: od 34 kontaktiranih družin jih je 22 vključilo svoje otroke v Program priprave na šolo oziroma jih je pozneje vpisalo v šolo; od 55 otrok, ki so se pripravljali na šolo, se jih je 40 vpisalo v prvi razred v šolskem letu 2001/02 (za razliko od predhodnega šolskega leta, ko se jih je vpisalo samo pet); od 55 otrok, vključenih v Program priprav na šolo, jih je 44 (80 %) kontinuirano obiskovalo aktivnosti po Programu.

Zakaj nam je uspelo spodbuditi motivacijo večine romskih staršev za vpis otrok v šolo? Realizirane akcije so, kot že rečeno, razblinile številne skrbi staršev v zvezi s šolanjem, zato je morala odločitev za vpis temeljiti na zgrajenem občutku varnosti glede na psihološko in fizično varnost otrok. Zadovoljitev potrebe po varnosti je zmanjšala nemoč staršev, spodbudila njihovo proaktivno stališče in olajšala pripravljenost za spremembe običajne rutine, navad, obnašanja.

Visok odstotek otrok, ki so redno obiskovali Program priprav na šolo, ravno tako zbuja pozornost, če upoštevamo, da so prihajali samostojno brez spremstva staršev in zunanje kontrole. Zakaj je večina romskih otrok vsak dan prihajala v Otroško hišo? Zato, ker jih je tam obdajalo sprejemljivo in negujoče okolje, ki je bilo popestrjeno z različnimi intelektualnimi stimulusi. Takšno okolje je dajalo možnosti za zadovoljevanje otroških potreb po čustveni povezanosti z relevantnimi odraslimi – vzgojiteljicami, za pripadnost skupini (prek skupnega dela, igre po določenih pravilih), za dosežek, za stimulacijo (manipulacija in aktivnosti z množico za otroke novih materialov, igrač in didaktičnih sredstev) ter za igro in gibanje (družabne igre, ples). Občutljivost vzgojiteljic za te pomembne potrebe ter izkazovanje skrbi in zanimanja za otroke so pomagali, da so izkazovali visoko notranjo motivacijo za ukvarjanje s ponujenimi edukativnimi aktivnostmi, ki so jih pripravljale na šolo.

3.4 Drugi cikel (september–januar 2001)

*Ja neću da učim cigansku decu!
(učiteljica prvega razreda)*

Kontekst drugega ciklusa so sestavljali predsodki, rasizem in diskriminacija do romskih otrok in njihovih staršev v šolskem okolju. Po tem ko se je 40 otrok iz Deponije starosti 7 do 13 let vpisalo v prvi razred Šole, je prišlo do burnega nasprotovanja in zahtev staršev neromskih otrok učencev prvega razreda, organov upravljanja in učiteljic prvega razreda Šole, da se romski učenci izpišejo in segregirajo. Epilog teh dogodkov je bila odločitev nadzorne službe Ministrstva za prosveto, na podlagi katere je 20 romskih otrok, starejših od 8 let, izpisanih iz Šole in nato vpisanih v Šolo za izobraževanje odraslih. Po teh zahtevah, da se dodatno zmanjša število preostalih romskih učencev prvega razreda, je prišla na vrsto mediacija Ministrstva za prosveto, katere izid je bila skupna odločitev sprtih strani, da preostalih 20 romskih učencev iz Deponije starosti 7 in 8 let le ostane v Šoli.

Problem je redefiniran kot »vključeni, toda nezaželeni romski otroci v šoli«, z načrtom akcij pa je poleg sprožitve Programa edukativne podpore in vzpostavitve sodelovanja s šolskimi učiteljicami predvideno tudi obnavljanje zaupanja romskih staršev. Ta novost v načrtu je bila posledica nezaupanja romskih staršev tako do Šole kot tudi do članov delovnega tima, ki je nastala kot reakcija na dogodke z začetka šolskega leta.

Poleg teh ovir za inkluzijo so še eno pomenile nediferencirane zahteve šolskih učiteljic in kulturno neustrezno šolsko gradivo. Tako so na primer morali romski otroci pri pouku srbskega jezika pisati spis z naslovom *Moja domača žival* in *Doživetje s počitnic*. Pri matematiki so dobivali naloge, ki so bile označene z zvezdicami (najtežje), ki so jih tudi neromski otroci lahko naredili samo ob pomoči staršev z izrazitimi kompetencami na tem področju. Zlasti je bilo zahtevno gradivo iz spoznavanja družbe za 4. razred, kjer so se učili posameznih sestavin nacionalne zgodovine, saj so bili pojmi okrog časa in zgodovinski dogodki za romske otroke popolna zmeda.



Slika 5: Program edukativne podpore v Otroški hiši

Naš odgovor na težave otrok med Programom edukativne podpore pri učenju je bila nenehna težnja po prilagajanju poučevanja izobraževalnim potrebam romskih otrok. To smo delali tako, da smo vključevali njihove zunajšolske izkušnje in znanje v proces učenja/poučevanja; osredotočili smo se na postopnost in sistematičnost pri poučevanju, pojasnjevanju neznanih pojmov in besed v srbskem jeziku; s prilagajanjem domačih nalog predznanju – ob poprejšnjem soglasju šolskih učiteljic (tako so zgoraj navedene teme zamenjane z novo temo *Na kopanju*, zaradi česar so otroci zdaj lahko pisali o tem, kako se poleti kopajo v Donavi) – ter z vključevanjem romskih mater kot prevajalk in mediatoric kulturnih in socialnih dogodkov v naselju (kar je otrokom olajšalo razumevanje gradiva, članom delovnega tima pa razumevanje sociokulturnega konteksta učenja romskih otrok).

V procesu vračanja omajanega zaupanja romskih staršev smo se opirali na: dokazovanje zanesljivosti (kontinuirana realizacija obljubljenе podpore šolanju otrok – brezplačni učbeniki, obutev, malica, vodič otrok do šole itd.); izmenjavo informacij, razjasnjevanje

nesporazumov in nerazumevanja (teme delavnic: *Dogodki v šoli ob vpisu prvošolcev, Občutki ob začetku šolskega leta*); usklajevanje okrog skupnih ciljev in vrednot (boljša življenjska perspektiva otrok prek šolanja) ter na globlje medsebojno spoznavanje prek tem in izkušenj, ki so skupne za vse udeležence delavnic (teme: *Odločitev o rojstvu otrok, Porod in nosečnost, Prvo leto otrokovega življenja*).



Slika 6: Program psiholoških delavnic za romske starše v Otroški hiši

Rezultati akcij drugega ciklusa so bili naslednji: izrazito slab šolski uspeh romskih učencev ob prvem polletju šolskega leta 2001/02 – od 34 romskih učencev Šole jih je 22 imelo nezadosten uspeh (najslabši so bili prvošolci – skupaj 14 nezadostnih), 11 jih je imelo dober in prav dober uspeh;⁸ šestkrat so se zbrali starši s povprečno 14 prisotnimi udeleženci.

Zakaj je imela večina romskih otrok tako slabe ocene, čeprav so redno obiskovali pouk, redno izdelovali domače naloge in se

⁸ Uspeh romskih učencev, premeščenih v oddelek šole za izobraževanje odraslih, ni prikazan zaradi tega, ker program sestavljata samo dva predmeta: srbski jezik in matematika, zato se povprečje ocen ne izračunava.

učili v okviru Programa edukativne podpore? Naša interpretacija tako katastrofalnega neuspeha je bila naslednja: z ocenjevanjem romskih otrok prvega razreda s slabimi ocenami so učiteljice še enkrat poskušale obdržati meje območja "svoje" šole. Slabe ocene ob prvem polletju ne obljublajo uspeha v drugem, zato je bilo zelo verjetno predvidevanje, da bodo ti otroci ponavljali razred in s tem usodo številnih romskih učencev: večkratna ponavljanja pripeljejo do dokončnega prenehanja šolanja ali do premestitve v posebno šolo. Ocenjevanje s slabimi ocenami ni upoštevalo značilnosti splošnega sociopedagoškega konteksta učenja romskih otrok, ni upoštevalo niti njihovega individualnega napredka in različnosti v primerjavi z neromskimi otroki. Od otrok, ki so govorili drugačen materni jezik, je bilo pričakovano, da se enako učijo in napredujejo kot tisti, ki so se v šoli učili v svojem maternem jeziku. Educirane, da poučujejo homogene skupine učencev, so učiteljice različnost romskih otrok spremenile v stigmo in jo zapečatile z vpisom nezadostnih ocen v spričevala ob prvem polletju prvega razreda. Z drastičnim ocenjevanjem so utrjevale etnocentrizem v šoli.

Po drugi strani smo rezultat akcij, realiziranih s starši, interpretirali kot uspešen. Konstantno število navzočih staršev na sestankih v Otroški hiši, odprtost in lahkoto v medsebojni komunikaciji smo razlagali kot znake obnovljenega zaupanja. K razvoju sodelovanja in vračanju zaupanja so prispevale tudi izkušnje konstruktivnega reševanja konfliktov: definiranje problema kot skupnega, decentracija, aktivno poslušanje, empatija. Uporaba teh komunikacijskih izkušenj je pripomogla, da romski starši doživljajo, da jih razumemo, spoštujemo ter skrbimo zanje in za njihove otroke. Pozornost, sprejetje in spoštovanje so bili vezni elementi ustvarjenega zaupanja v odnosih s starši.

4.3 Tretji cikel (januar–junij 2002)

*Bila sam tužna kad me zovu šugava i kad mi kažu crni šipurak,
što sam Ciganka, što sam crna.
(učenka 2. razreda)*

Kontekst tretjega ciklusa kaže na tipično šolsko situacijo romskih otrok – ob izrazito slabem uspehu in nesprejemanju s strani učiteljev smo s strani vrstnikov v razredu zaznali tudi zavrženost, kot so pokazali rezultati sociometričnega raziskovanja. V desetih od

skupaj 11 heterogenih oddelkov Šole so romski otroci iz Deponije zasedali zadnja mesta na razvrstitveni listi indeksov sociometričnega statusa.

Redefinirani problem tretjega ciklusa se je glasil: romski otroci – defavorizirani učenci oziroma razširjena negativna identiteta romskih otrok kot glavna ovira za inkluzijo. Z načrtom akcij smo predvideli realizacijo novega kompozitnega programa pod naslovom *Ava kari*,⁹ spodbujanje staršev k spremljanju šolanja in nadaljevanje Programa edukativne podpore.



Slika 7: Prireditev *Ava kari* v Šoli

Program *Ava kari* je bil naš odgovor na stereotipno slabo predstavo o romskih otrocih. Cilj tega programa je bil spremeniti podobo o romskih otrocih oziroma razvijati kulturo sprejemanja v šolskem okolju na eni strani in krepitev samospoštovanja romskih otrok prek njihove samoafirmacije in javne afirmacije na drugi. Način, na katerega smo to poskušali izvesti, se je tikal krepitve kulturne identitete otrok, zato se je vsebina programa naslanjala na romske običaje, tradicijo in kulturo. Otroci so sodelovali v vrsti

⁹ V romskem jeziku: *Pridi sem!*

kreativnih delavnic, katerih votek je bil razvoj gibov, dramske igre, muzikalnosti in likovnega izražanja. Končni izid delovnega procesa je bila sklepna prireditev, izvedena v romskem jeziku v Šoli.

Drugi del programa *Ava kari* je imel poudarek na boljšem medsebojnem spoznavanju in sprejemanju romskih in neromskih otrok prek skupnih zunajšolskih aktivnosti (obisk živalskega vrta, gledališča) in realizaciji kreativnih delavnic v Šoli. Delavnice so vodili in jim dali vsebino člani delovnega tima, in te so za učiteljice pomenile priložnost, da spoznajo model poučevanja v heterogenem oddelku, ki se opira na uporabo skupinskega dela in spodbujanje k sodelovanju med otroki.

Tretji del programa *Ava kari* je sestavljalo vključevanje romskih staršev. Ti so neposredno sodelovali v delavnicah, pri pripravi prireditve (izdelavi lutk, mask, kostumov), pomagali so pri izbiri glasbenih in literarnih oblik, ki so bile uporabljene za prireditev, ter prevajali za prireditev izbrana besedila v romski jezik. Poleg tega smo imeli v tem obdobju z romskimi starši pet delavnic, katerih cilj je bil opozoriti na pomen sodelovanja s šolskimi učiteljicami in pomen rednega obiskovanja pouka (teme: *Pričakovanja staršev v zvezi s šolsko uspešnostjo otrok, Napredovanje otrok v šoli za izobraževanje odraslih, Odnos do šole*) ter opozoriti na načine za ustrezno discipliniranje otrok (temi: *Ubogljivost in Zaželeni lastnosti otroka*).

Rezultati akcij tretjega ciklusa na koncu šolskega leta 2001/02 so bili naslednji: starši dveh tretjin romskih učencev Šole so bili v stiku z učiteljicami (roditeljski sestanki in/ali individualni pogovori); okrog 82 % romskih učencev je obiskovalo pouk, od 31 romskih učencev Šole jih je 15 imelo dober in prav dober uspeh, 4 učenci prvega razreda so ponavljali razred (tisti, ki so neredno obiskovali pouk), en učenec je zapustil šolo (za razliko od leta pred realizacijo akcijskega raziskovanja, ko je Šolo zapustilo 11 romskih otrok).

Sodelovanje romskih staršev s Šolo in redno obiskovanje pouka večine učencev kažeta na vključenost staršev iz Deponije v spremljanje šolanja. To si je mogoče razlagati z učinkom realiziranih akcij in tudi s pomenom, ki ga oni pripisujejo izobraževanju. Pridobitev najmanjše osnovne izobrazbe pomeni vrednoto – starši boljše prihodnost svojih otrok povezujejo z dokončanjem šole. Za tri četrtine intervjuvanih staršev šolanje pomeni sestavni del načrtov

za prihodnost otrok, o čemer pričajo nekateri njihovi odgovori: *Da se izuči za nek poklic, da ne bo revež, kot sem jaz, da ne bo prenašal žakljev cementa, da ga ne bo vsakdo maltretiral; Da gre v srednjo šolo, da se ne poroči zgodaj.*

Boljši šolski uspeh na koncu šolskega leta 2001/02 v primerjavi s polletjem je mogoče razlagati tudi z nekoliko spremenjeno podobo učiteljic drugih, tretjih in četrth razredov o romskih otrocih med tem ciklusom. Začele so zaznavati pozitivne spremembe pri napredovanju svojih romskih učencev, o čemer govorijo njihove izjave na skupnem sestanku ob koncu šolskega leta: *Zelo se je poboljšal, pridobiva zaupanje vase, starši si prizadevajo* (učiteljica 3. razreda); *Bolj zreli so, premaknilo se je, prizadevajo si* (učiteljica 4. razreda). Pri teh učiteljicah je podoba o romskih otrocih postala bolj pozitivna.

4.4 Četrth ciklus (september 2002–junij 2003)

Semina pokazuje napredak u odnosu na nju samu u srpskom i matematici, problem je njena neprihvaćenost od druge dece... ali sva je srećna što joj je rad okaćen na pano.
(učiteljica 3. razreda)

Kontekst četrtega ciklusa je bil pomik k edukativnemu diskurzu in nova razmerja polnega sodelovanja med glavnimi akterji na začetku novega šolskega leta 2002/03. Na skupnih sestankih je sedem izmed osmih učiteljic Šole pozitivno opisovalo obnašanje in dosežke romskih otrok, kazalo zanimanje za nove sestanke s člani delovnega tima, odpiralo nove teme: način ocenjevanja in določanja izobraževalnih minimumov, usklajenih s predznanji otrok, socialna razmerja med romskimi in neromskimi otroki, načini izboljševanja socialnega položaja odvrženih otrok, motivacijska funkcija dobre ocene, pomembnost dobrega razmerja učitelja z romskimi otroki itd. Problem slabega uspeha romskih otrok je končno pristal v šolskem kontekstu, postavljeno je ključno vprašanje: Kako učinkovito poučevati?

Novo vzdušje kooperativnosti je bilo posledica več dejavnikov: manjšega števila in starosti vpisanih romskih učencev v prvi razred Šole v šolskem letu 2002/03 (samo 8 učencev starosti 7 let); dogovora med direktorji treh osnovnih šol na ravni občine v zvezi z

vpisom prvošolcev iz Deponije v vse tri šole; zadovoljstva učiteljic prvega razreda z boljšo pripravo novih prvakov za šolo (trajala od marca 2001) ter dejstva, da so učiteljice začele prepoznavati in upoštevati učinke dela z otroki v Programu edukativne podpore.

Problem četrtega ciklusa bi lahko redefinirali kot krepitev poklicnih kompetenc glede na to, da je bila ena ključnih ovir za inkluzijo, s katero smo se srečevali med vsemi ciklusi realizacije raziskovanja, pomanjkanje interkulturalnih kompetenc učiteljic. Z načrtom smo poleg nadaljevanja Programa edukativne podpore in psihosocialnega dela s starši predvideli realizacijo dveh edukativnih seminarjev za učitelje. Edukativni seminarji so bili ne samo način za izpopolnjevanje učiteljic, temveč tudi poskus širjenja mreže posameznikov ali institucij, zainteresiranih za inkluzijo romskih otrok.

Prvi seminar *Romski otrok in šola* je bil realiziran oktobra 2002 ob podpori Ministrstva za prosveto in Zveze učiteljev Srbije. Nekatero izmed tem seminarja so bile: vzroki za šolski neuspeh romskih otrok, individualizacija pouka, osnovne psihološke potrebe otrok, strategije motivacijskega in intelektualnega aktiviranja idr. Drugi seminar z naslovom *Spodbujanje integracije romskih otrok v razredne kolektive in širše družbeno okolje* je nastal v sodelovanju z Otroškim kulturnim centrom v Beogradu. Glavna tema seminarja je bila uporaba skupinskega dela kot strategije dviganja nizkega socialnega statusa zavrženih učencev v heterogenih oddelkih.

Rezultati akcij četrtega ciklusa so bili naslednji: od osmih učiteljic je prvemu seminarju prisostvovala ena učiteljica, drugemu pa dve; od 35 romskih učencev Šole je en učenec imel odličen uspeh, 24 jih je imelo dober in prav dober uspeh, trije učenci pa so ponavljali razred.

Vzroki za slab odziv učiteljic Šole na edukativne seminarje so bili v njihovi premajhni zainteresiranosti za edukacijo, pa tudi samo poklicno izpopolnjevanje ni bilo obvezno. Glede na to je bilo obiskovanje seminarjev samo stvar dobre volje učiteljev in dodatna edukacija ni imela nikakršnega formalnega pomena, vendar so se pri učiteljicah, ki so obiskovale seminarje, zelo hitro pokazali učinki dodatne edukacije. Ena izmed učiteljic je kmalu po seminarju *Romski otrok in šola* obiskala naselje Deponija in Otroško hišo. Po seminarju o skupinskem delu sta dve učiteljici prvega razreda v svojih oddelkih začeli uporabljati to delovno metodo (priprava novoletnih mask), nato pa so vsi otroci iz prvih razredov sodelovali

v novoletnem sporedu v Otroškem kulturnem centru.

Boljši šolski uspeh romskih učencev na koncu drugega leta realizacije akcijskega raziskovanja v primerjavi z letom poprej je mogoče razlagati kot rezultat več dejavnikov: zmanjševanja prepada med zunajšolskimi in šolskimi znanji romskih učencev po dveletni vsakodnevni edukativni podpori; dveh let priprav novih prvošolcev na šolo oziroma manj izraženih razlik v predznanju med romskimi in neromskimi otroki; upoštevanja pomena edukativne podpore otrokom v Deponiji s strani učiteljic; uresničenega sodelovanja in boljših medsebojnih razmerij med vsemi udeleženci inkluzije; ocenjevanja in poučevanja, ki sta bolj prilagojena izobraževalnim potrebam in različnostim romskih otrok.

5 Zaključki

Po dveh letih in pol ukvarjanja z romskimi otroki in starši iz naselja Deponija in učiteljicami Šole je na podlagi doseženih rezultatov možno sklepati naslednje:

Vsakodnevna edukacijska podpora je prispevala k temu, da je:

- tri četrtine romskih učencev končalo razred v šolskem letu 2001/02 (med skupaj 37 učenci Šole jih je končalo 27) in v šolskem letu 2002/03 (med skupaj 42 učenci jih je končalo 32),
- polovica romskih učencev dosegla vsaj dober uspeh v šolskem letu 2001/02 (med skupaj 31 romskimi učenci Šole jih je bilo 15 dobrih in prav dobrih) in dve tretjini romskih učencev v šolskem letu 2002/03 (med skupaj 35 učenci Šole jih je bilo 24 dobrih in prav dobrih ter eden odličen).

Izmenjava informacij in edukacija učiteljic Šole je pripomogla, da:

- ustrezneje ocenjujejo romske učence,
- opažajo edukativno napredovanje romskih učencev (ob koncu šolskega leta 2001/02 so učiteljice pozitivno presodile napredek sedmih romskih učencev, v šolskem letu 2002/03 pa so pozitivno presodile vse razen enega romskega učenca).

Različne oblike psihosocialnega dela z romskimi starši so pripomogle, da:

- so se odločili, da vpišejo otroke v šolo (skupaj 58 vpisanih v obeh

šolskih letih, od tega 26 starejših od sedem in osem let),

- spremljajo, ali otroci redno obiskujejo pouk (večina romskih učencev je obiskovala pouk med obema šolskima letoma),
- podprejo nadaljevanje šolanja v naslednjem razredu (samo dvoje romskih učencev je trajno zapustilo šolo),
- uresničujejo sodelovanje s šolo (starši dveh tretjin romskih učencev so bili v stikih z učiteljicami),
- okrepijo veljavna pozitivna stališča o vrednosti šolanja (šolanje je bilo sestavni del načrtov za prihodnost otrok za tri četrtine staršev),
- dvignejo raven teženj glede šolanja (polovica staršev je želela, da otroci končajo več kot osnovno šolo).

Implementacija simultanih in koordiniranih akcij, namenjenih romskim otrokom, njihovim staršem in šolskim učiteljicam, je dala svoj prispevek k ustvarjanju razmer, ki so spodbudile, da se romski otroci iz Deponije vključijo v redno osnovno šolanje – trendu napredovanja njihovega šolskega uspeha. S tem je bil temeljni cilj tega akcijskega raziskovanja – uresničitev fizičnega in izobraževalnega vidika inkluzije romskih otrok v izobraževalni sistem – dosežen.

Vendar pa kazalniki socialnega vidika inkluzije, ki smo jih prav tako spremljali med realizacijo akcijskega raziskovanja (razmerje med romskimi in neromskimi otroki, razmerje med romskimi otroki in šolskimi učiteljicami, doživljanje šole romskih otrok)¹⁰ kažejo, da je inkluzija romskih otrok iz naselja Deponija na tem področju neuresničena. Premik v smeri uresničevanja socialne inkluzije se prepozna edino v tendenci pozitivnega zaznavanja romskih otrok s strani večine šolskih učiteljic med drugim letom akcijskega raziskovanja.

5.1 Ovire in opore za inkluzijo

Pri spremljanju procesa inkluzije sem identificirala temeljne ovire, ki so ustavile pristop k šoli, učenju in socialni participaciji romskih otrok, pa tudi bistvene oporne točke, ki so podpirale inkluzijo in jo naredile uresničljivo.

¹⁰ Integralno besedilo doktorske disertacije vsebuje rezultate raziskovanja, ki obsegajo tudi podatke o ravni uresničenosti socialnega vidika inkluzije, katerega kazalci so navedeni zgoraj.

Ena ključnih ovir za inkluzijo je bilo nesprejemanje romskih otrok in njihovih staršev v šolskem okolju. To stanje se je izražalo različno; od prepričanja učiteljic, da so vzroki za šolski neuspeh romskih otrok izven učilnice – v posebnostih samih otrok, družini, kulturi in okolju, iz katerega izvirajo – prek diskriminacije s strani učiteljic prvega razreda in osebnega rasizma neromskih staršev do institucionalnega rasizma, ki je svojo obliko dobil v sklepu Ministrstva za prosveto, da se romski učenci izključijo iz osnovne šole in vpišejo v šolo za izobraževanje odraslih.

Naslednja ovira se je nanašala na neprilagojenost učne prakse izobraževalnim potrebam romskih otrok. Ta odlika je izhajala iz centraliziranosti in uniformnosti izobraževalnega sistema (znotraj katerega se ne delajo razlike med učenci glede poučevanja in ocenjevanja); slabosti inicialne izobraženosti učiteljev (pomanjkanje vsebine o multikulturnih kompetencah in interkulturalnih vrednotah); pomanjkanja predpisov o urejanju obveznega poklicnega izpopolnjevanja učiteljev (s katerim bi bilo mogoče kompenzirati te slabosti); sistemsko nerešenega vprašanja preizkušanja pripravljenosti za odhod v šolo tistih otrok, ki ne govorijo srbskega jezika kot materne jezika, česar rezultat pa zlahka utegne biti uvrstitev romskih otrok v kategorijo motenih otrok, in zato napotitev v posebne šole.

Ekstremna revščina večine romskih družin iz Deponije je bila eden pglavitnih razlogov, zaradi katerega so številni otroci, ki so bili starejši od sedem let, ostali izven izobraževalnega sistema, pa tudi razlog občasnega izostajanja otrok od pouka. Resna ovira za inkluzijo so bila tudi prepričanja posameznih romskih družin, da šolanje ni pomembno za prihodnost njihovih otrok. Takšna prepričanja so bila razlog, zaradi katerega nekateri starši niso vpisali otrok v šolo do začetka akcijskega raziskovanja, in razlog za tolikšno izostajanje od pouka, da otroci zato niso mogli biti ocenjeni (ti otroci so ponavljali razred ali pa kot v dveh primerih zapustili šolo). Motiv, zaradi katerega so ti starši otroke sploh vpisali v šolo, je bil, da so pridobili od šole potrdilo, s katerim so potem uveljavljali pravico do otroškega dodatka.

Bistvena točka opore za inkluzijo je bil razvoj kulture sprejemanja romskih otrok v šolskem okolju. K tej spremembi je dala svoj prispevek institucionalna podpora oziroma politična volja prosvetnih in lokalnih občinskih oblasti, da podprejo inkluzijo otrok iz Deponije v izobraževalni sistem (priporočilo Ministrstva za prosveto Šoli,

da se realizirajo predvidene aktivnosti, vključitev Ministrstva za prosveto in predstavnikov občine v reševanje nasprotij zaradi vpisa romskih otrok v Šolo, obisk predstavnikov občine v Šoli); nato krepitev poklicnih kompetenc učiteljic; vsakodnevno edukacijsko delo z romskimi otroki ter širitev mreže zainteresiranih družbenih institucij in nevladnih organizacij za inkluzijo romskih otrok.

Ključna opora inkluziji je bilo učinkovito učenje in krepitev samospoštovanja *romskih otrok*, ki je izražalo iz stimulatívne delovnega okolja v Otroški hiši. Strategija oblikovanja stimulatívne delovnega ambianta je vključevala: razvoj takega razmerja z otroki, katerega podlaga je sprejemanje, skrb in ljubezen; graditev zaupanja otrok na podlagi prepoznavanja, upoštevanja in zadovoljevanja njihovih pomembnih psiholoških potreb; spodbujanje motivacije za šolsko učenje prek dajanja možnosti, da se doživi uspeh pri nalogah, ter intelektualno aktiviranje otrok, ki temelji na kontinuirani socialni interakciji in krepitevi kulturne identitete romskih otrok.



Slika 8: Pri urah v Otroški hiši

Tretjo ključno oporo inkluziji je predstavljala motivacija romskih staršev za vključevanje otrok v šolo, spremljanje in podpora šolanja.

Njihova motivacija je rasla iz zagotovljene gmotne podpore šolanju (razdeljevanje brezplačnih učbenikov, pribora, malice, obutve in obleke romskim učencem je bilo sestavni del aktivnosti Projekta); psihosocialne podpore šolanju (informiranje, svetovanje) ter neposrednega vključevanja v uresničitev edukacijskih programov in številnih akcij v različnih vlogah: prevajalca, mediatorja elementov kulturne identitete, koordinatorja med lokalno skupnostjo in šolo, svetovalca in edinih pravih izvedencev za krajevne običaje in kulturo.

Opisane ovire in opore za inkluzijo so zaradi jasnosti v tem besedilu posebej predstavljene. V realnem življenju so bile seveda tako ovire kot opore sestavni del vsakega ciklusa akcijskega raziskovanja, med katerim smo resnično naredili korak k bolj inkluzivni šoli – v njej se je resnično nekaj premaknilo. Kljub številnim težavam in hudim trenutkom, ki so spremljali uresničevanje akcij, je imela Šola na koncu akcijskega raziskovanja večje število romskih učencev kot na začetku, zgodile pa so se tudi posamezne spremembe v njeni izobraževalni praksi in kulturi.

Nadaljevanje akcijskega raziskovanja in zamišljeni peti cikel bi bila usmerjena v poskus, da se popolneje uresniči socialni vidik inkluzije. Za to bi bilo potrebno dodatno delo in še čas, saj inkluzija, kot pravi Tony Booth, predstavlja neskončen niz procesov. A tudi parcialni uspehi tega akcijskega raziskovanja krepijo upanje in optimizem, da obstajajo načini, da se vsak otrok v šoli počuti zadovoljnega, srečnega in sprejetega, kar je bil tudi pglavitni pomen inkluzije romskih otrok iz naselja Deponija v osnovno šolo.

6 Literatura

Armstrong, F. (2003). *Spaced out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bartolo, P. (2004). Recent developments in inclusive education in Malta. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 6(2), 65–91.

Booth, T. (2000). Progress in inclusive education. V H. Savolainen, H. Kokkala, H. Alasuutari (ur.), *Meeting Special and Diverse Educational Needs. Making Inclusive Education a Reality*. Helsinki: Ministry of Foreign Affairs of Finland, 17–31.

Cozma, T., Cucos, C., Momanu, M. (2000). The education of Roma children in Romania: description, difficulties, solutions. *Intercultural Education, Vol. 11, No. 3*, 281–287.

Denied a future? The right to education of Roma/Gypsy and Traveller children in Europe. (2001). Serbia, Volume 1. London: Save the Children, 146–178.

Deutsch, M. (2000). Cooperation and Competition. V M. Deutsch, P. Coleman (ur.). *The Handbook of Conflict Resolution*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 21–41.

Lambert, N., McCombs, B. (1998). Introduction: Learner-Centered Schools and Classrooms as a Direction for School Reform. V N. Lambert, B. McCombs (ur.). *How Students Learn, Reforming Schools Through Learner-Centered Education*. Washington, D. C.: American Psychological Association, 1–23.

Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, Values and Critique to Practice. V H. Daniels (ur.), *Special Education Re-formed, Beyond Rhetoric?* London: Falmer Press, 5–31.

Rasanen, R. (2000). Ethics, education and teacher education. V K. Kumpulainen (ur.), *In search of powerful learning environments for teacher education in the 21 st century*. Oulu: Oulu University Press, 127–136.

World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (1994). Final Report, Special Needs Education: An Overview. Salamanca, Spain, 15–24.

Izvirni znanstveni članek, prejet oktobra 2005.