

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ ΡΟΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΛΕΝΗ ΖΑΧΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Χ ΓΚΟΒΑΡΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2012.

Η Ζάχου Ελένη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Αντιλήψεις και προσδοκίες γονέων Ρομά για τη δίγλωσση εκπαίδευση» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/-ΟΥΣΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	5
1. Εισαγωγή.....	9
1.1. Σκοπός	17
1.2. Αναμενόμενα αποτελέσματα	17
1.3. Θεωρητικό πλαίσιο	18
1.4. Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση	26
1.5. Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική	30
1.6. Διεθνής Εμπειρία	34
2. Μεθοδολογία	43
2.1. Ερωτηματολόγιο	46
2.2. Ο πληθυσμός της έρευνας	47
2.3. Δείγμα	48
2.3.1. Φύλο των γονέων και η ηλικία τους	48
2.3.2. Επάγγελμα των γονέων	48
2.3.3. Τόπος διαμονής της οικογένειας και μόρφωση των γονέων	49
3. Αποτελέσματα.....	50
3.1. Αιτίες διακοπής ή μη επιτυχημένης πορείας στο σχολείο.....	50
3.1.1. Η συμπεριφορά των δασκάλων	50
3.1.2. Προκαταλήψεις.....	54
3.1.3. Περιθωριοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία	55
3.1.4. Αδιαφορία των αρμόδιων ατόμων	56
3.1.5. Η σκληρή πραγματικότητα της καθημερινότητάς τους	59
3.1.6. Γλωσσικές δυσκολίες.....	62
3.1.7. Ο τρόπος ζωής των Ρομά.....	64
3.1.8. Απόρριψη κάθε άλλου τρόπου ζωής	66
3.2. Απόψεις για τα «γράμματα»	66
3.2.1. Η αξία της μόρφωσης.....	66
3.2.2. Συνέπειες της αγραμματοσύνης	67
3.3. Λειτουργίες που επιτελεί το σχολείο.....	68
3.3.1. Μαθησιακή λειτουργία του σχολείου.....	68
3.3.2. Επιλεκτική λειτουργία του σχολείου.....	69
3.3.3. Η διαδικασία της αγωγής	69
3.4. Προσδοκίες για την εκπαίδευση	70

3.4.1	Προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους	70
3.4.2.	Προσδοκίες για την εκπαίδευση των ίδιων.....	72
3.5	Τύπος του σχολείου που επιθυμούν	74
3.5.1	Κατάργηση του αμιγώς τσιγγανοπαίδων σχολείου	74
3.5.2.	Κοινή φοίτηση Ρομά και μη μαθητών.....	75
3.5.3.	Σχολείο στον οικισμό.....	76
3.6	Κοινωνική ένταξη.....	77
3.7	Αλλαγές στη ζωή τους.....	78
3.7.1.	Αλλαγές σε κάποιες πτυχές της ζωής τους.....	78
3.7.2.	Ριζικές αλλαγές	78
3.8	Σχέσεις με τους άλλους.....	79
3.8.1.	Επιθυμία σύναψης σχέσεων.....	79
3.8.2.	Διάθεση ευαισθητοποίησης των «άλλων»	80
3.8.3.	Προσδοκία αποφυγής στερεοτύπων	80
3.9	Η ρομανί και η ελληνική γλώσσα	81
3.9.1	Η αξία της ρομανί.....	81
3.9.2.	Η αξία της ελληνικής	82
3.9.3.	Απόψεις για τη γραπτή αποτύπωση της Ρομανί	83
3.9.4.	Απόψεις για την εκμάθηση της ρομανί από τους μη Ρομά.....	84
3.9.5.	Γλωσσικές δυσκολίες στην ελληνική.....	84
3.10	Η προοπτική της δίγλωσσης εκπαίδευσης.....	85
3.10.1.	Θετική στάση απέναντι στη δίγλωσση εκπαίδευση	85
3.10.2.	Αρνητική στάση απέναντι στη δίγλωσση εκπαίδευση.....	87
3.10.3.	Αντιφατική στάση απέναντι στη δίγλωσση εκπαίδευση	89
4	Συζήτηση.....	90
5	Συμπεράσματα	107
6	Βιβλιογραφία	114

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τίτλος της εργασίας: «Αντιλήψεις και προσδοκίες γονέων Ρομά για τη δίγλωσση εκπαίδευση»

Όνομα και Επίθετο: Ζάχου Ελένη

Επαγγελματική θέση/κατάσταση και email: Δασκάλα, elzahou@uth.gr

Επιβλέπων: Χ. Γκόβαρης

Η κοινωνική κι εκπαιδευτική κατάσταση των τσιγγάνων είναι απογοητευτική. Προβλήματα στέγασης, εγκατάστασης, υγείας, εργασίας, φτώχειας, περιθωριοποίησης (Ντούσας, 1997; Lloyd & McCluskey, 2008) χαρακτηρίζουν τη ζωή τους, επίσης ελλιπή σχολική παρακολούθηση, εγκατάλειψη φοίτησης, αναλφαβητισμός (Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2004). Οι γλωσσικές δυσκολίες είναι ένας επιπρόσθετος παράγοντας που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική τους πορεία (Χατζησαββίδης, 2007). Ο ρόλος της γλώσσας στην εκπαίδευση είναι παράγοντας καταλυτικής σημασίας (Bernstein, 1991).

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθεί η γνώμη των γονέων Ρομά για το θεσμό του σχολείου, τον τύπο του σχολείου που προτιμούν να φοιτήσουν τα παιδιά τους, την πραγματοποίηση δίγλωσσων προγραμμάτων στην εκπαίδευση και τη μορφή που μπορεί να πάρουν. Ως μέθοδος επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση που ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές της έρευνας. Έλαβαν μέρος 15 γονείς Ρομά και καταγράφηκε η άποψη τους μέσω συνέντευξης.

Όλοι οι γονείς έχουν θετική στάση απέναντι στο θεσμό του σχολείου και προσδοκούν πως μέσα από την εκπαίδευση θα αλλάξει η ζωή των παιδιών τους. Έχουν κατανοήσει το ρόλο της εκπαίδευσης στη μαθησιακή-γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική εξέλιξη. Επιθυμούν να εκπαιδευτούν κι οι ίδιοι. Επισημαίνουν τους λόγους που κατά τη γνώμη τους εμποδίζουν την πρόοδο αυτή, οι οποίοι είναι κυρίως: τα αμιγώς σχολεία τσιγγανοπαίδων, η εκπαίδευση, η οποία νομιμοποιεί διαχωριστικές γραμμές (Γκότοβος, 2003), η συμπεριφορά των δασκάλων (Lloyd et al.) και όλων όσων ασχολούνται με την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς και των πολιτικών τοπικών αρχόντων, η απόρριψη τους από το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον (Padfield, 2005), η περιθωριοποίηση τους (Jordan, 2001), οι δύσκολες συνθήκες ζωής, οι μετακινήσεις τους λόγω δουλειάς, ο αναλφαβητισμός των γονέων και η δίγλωσσία. Είναι πρόθυμοι να ακολουθήσουν και αυτοί πρακτικές για να διευκολύνουν την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Προσδοκούν πολλά από την κοινή φοίτηση Ρομά και μη, σαν πρώτο βήμα για την εκπαιδευτική και στη συνέχεια κοινωνική τους ένταξη, η οποία είναι και ο πρωταρχικός στόχος τους. Παρόλο που η τσιγγάνικη γλώσσα είναι αναπόσπαστο στοιχείο της ύπαρξής τους, θα ένιωθαν υπερήφανοι να μάθουν να τη μιλούν και οι μη Ρομά. Θα ήθελαν επίσης την εξέλιξη του γραπτού λόγου της γλώσσας τους. Η χρήση μιας άλλης γλώσσας, και ταυτόχρονα η ανεπαρκής γνώση της επίσημης, μετατρέπεται σε παράγοντα αποκλεισμού από το δημόσιο και κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης και κατά επέκταση από κάθε ευκαιρία κοινωνικής κινητικότητας. Η πλειοψηφία των γονέων κρατάει μια αρνητική ή αντιφατική στάση για τη χρησιμοποίηση της ρομανί γλώσσας στο σχολείο. Η στάση αυτή αναδεικνύει τον κοινωνικό αποκλεισμό τους και χρησιμοποιείται ως μια προσπάθεια απεγκλωβισμού από αυτόν.

Λέξεις κλειδιά: Ρομά, εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη, διγλωσσία

Βιβλιογραφία

- Bernstein, B. (1991). Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος (Ι. Σολομών, Trans.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Jordan, E. (2001). Exclusion of travellers in state schools. *Edycational Research*, 43(2), 117-132.
- Padfield, P. (2005). Inclusive Educational Approaches for Gypsy/Traveller Pupils and their families: an 'urgent need for progress. *Scottish Edycational Review*, 127-144.
- Lloyd, G., & McCluskey, G. (2008). Education and Gypsies/ Travellers: "Contradictions and significant silences". *International Journal og Inclusive Edycation*, 331-345.
- Lloyd, G., Stead, J., Jordan, E., & Norris, C. Teachers and Cypsy Travellers. *Scottish Edycational Review*, 31(1), 48-65.
- Γκότοβος, Α. (2003). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντούσας, Δ. (1997). Rom και Φυλετικές Διακρίσεις. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004). Οικονομική- Κοινωνική- Πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Πρώτη (1998) και δεύτερη (1999) φάση της έρευνας στο Πρόγραμμα: Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και στην Ελλάδα. In Ν. Μήτσης & Τ. Α. Τριανταφυλλίδης (Eds.), *Ετερότητα στη Σχολική τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων* (pp. 39-63): ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Abstract

The social and educational status of ROMA citizens is disappointing. They are facing various problems such as housing, health, labour, poverty, marginalization (Ντούσας, 1997; Lloyd & McCluskey, 2008) as well as incomplete education and illiteracy (Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2004). Linguistic obstacle is an additional factor making the educational pathway more difficult (Χατζησαββίδης, 2007). The role of language in education is crucial (Bernstein, 1991).

The purpose of this study was to register the opinion of ROMA about school, the type of school they wish their children to follow and the use of bilingual education programs. Fifteen ROMA parents were interviewed.

All parents are positive regarding school and expect that the lives of their children will change through education. They have understood the role of education in learning, social emotional and ethical development. They expressed a wish to be educated themselves. They pointed out the barriers of these developments; ROMA schools, education (Γκότοβος, 2003), the behavior of teachers (Lloyd et al.) and those working on education policies, the policies of the local authorities, their rejection from the social and school era, the difficult life conditions, travelling due to business and bilingualism.

They are willing to follow good practices in order to facilitate the education of their children. They expressed greater expectations from the common study with non-roma children. Their native ROMA language is very important for them, but as a spoken-only language they wished to develop it in a written format also. The majority of parents do not support the teaching of ROMA language in school. This is probably due to their social exclusion that they try to overcome.

Keywords: Rom, educational and social integration, bilingualism

Βιβλιογραφία

- Bernstein, B. (1991). Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος (Ι. Σολομών, Trans.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Jordan, E. (2001). Exclusion of travellers in state schools. *Educational Research*, 43(2), 117-132.
- Padfield, P. (2005). Inclusive Educational Approaches for Gypsy/Traveller Pupils and their families: an 'urgent need for progress. *Scottish Educational Review*, 127-144.

- Lloyd, G., & McCluskey, G. (2008). Education and Gypsies/ Travellers: "Contradictions and significant silences". *International Journal of Inclusive Education*, 331-345.
- Lloyd, G., Stead, J., Jordan, E., & Norris, C. Teachers and Cypsy Travellers. *Scottish Educational Review*, 31(1), 48-65.
- Γκότοβος, Α. (2003). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντούσας, Δ. (1997). Ρομ και Φυλετικές Διακρίσεις. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004). Οικονομική- Κοινωνική- Πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Πρώτη (1998) και δεύτερη (1999) φάση της έρευνας στο Πρόγραμμα: Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και στην Ελλάδα. In Ν. Μήτσης & Τ. Α. Τριανταφυλλίδης (Eds.), *Ετερότητα στη Σχολική τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων* (pp. 39-63): ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

1. Εισαγωγή

Στην εποχή της επανάστασης της γνώσης και της παγκοσμιοποίησης κερδίζουν έδαφος εναλλακτικές αξίες. Είναι απαραίτητο επομένως να μάθουν οι άνθρωποι να ζουν σε μια πραγματικά πλουραλιστική κοινωνία, ανάμεσα σε πολλές ομάδες με διαφορετικά συστήματα αξιών. Να βρουν ένα γενικό σύστημα αξιών το οποίο να καλύπτει και τις ανάγκες της δικής τους κοινωνίας και της ανάγκες του κόσμου γενικότερα. Οι κοινωνικές και πολιτιστικές δυνάμεις οι οποίες αλλάζουν τους ρόλους, διευρύνουν την ιδεολογική βάση και πιέζουν να ζήσουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Στην Ελλάδα, έχει δημιουργηθεί μια διαφορετική πραγματικότητα, λόγω των μεταναστών. Σε αυτούς είναι απαραίτητο να προστεθούν οι μουσουλμάνοι και οι τσιγγάνοι, οι δύο μειονότητες που υπήρχαν ήδη στην Ελλάδα, αλλά που είναι αμφίβολη η αποτελεσματική τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα

Οι κοινωνικές και οι οικονομικές αλλαγές σημαίνουν διαφοροποιημένες απαιτήσεις για μια εκπαίδευση του μέλλοντος. Για το σχολείο οι αλλαγές σημαίνουν ότι θα πρέπει να προετοιμάζει του μαθητές όχι για μια εθνική αλλά για μια κοινή παγκόσμια παιδεία. Τα «διαφορετικά» παιδιά δε μεγαλώνουν στο περιβάλλον ενός αφηρημένου πολιτισμού, αλλά στο περιβάλλον ενός συγκεκριμένου οικογενειακού πολιτισμού (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008, σς.146-147).

Τα παιδιά αλλοδαπών, προσφύγων, παλιννοστούντων, μειονοτήτων στην πλειονότητά τους αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο, αλλά ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αποφασίζει για κάθε περίπτωση χωριστά, όπου χρειάζονται κάποια μορφή ειδικής ενίσχυσης στο σχολείο της χώρας υποδοχής. Πέρα όμως από το κοινό τους πρόβλημα, που είναι η γλώσσα, οι μαθητές αυτοί δεν αποτελούν ένα ομοιογενές σύνολο και το σχολείο δεν μπορεί να τους αντιμετωπίζει με ομοιόμορφο τρόπο.

Τα προβλήματα όμως που εμφανίζονται στο σχολείο δε θεωρούνται αποτέλεσμα των ελλείψεων του ατόμου ή των ανεπαρκειών του. Αντίθετα, θεωρούνται μέρος μια συγκεκριμένης μορφής κοινωνικών αλληλοεπιδράσεων (Molnar & Lindquist, 1998, σ.14).

Το υποκείμενο ατομικά ή συλλογικά κατασκευάζει τον κόσμο, σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, η οποία αλλαγή στο σύστημα 'μαθητής' επιφέρει αντίστοιχες αλλαγές και στα υπόλοιπα συστήματα 'συμμαθητές', 'δάσκαλος', 'σχολείο'. Επίσης σύμφωνα με τη θεωρία

της διαλεκτικής αλληλεπίδρασης, η επικοινωνία συμβαίνει ενεργητικά, όπου το υποκείμενο συμμετέχοντας αποκτά συνειδητά την ταυτότητα μέλους μιας κοινωνικής ομάδας, χωρίς να επιβάλλεται αναγκαστικά και παθητικά (Κοσσυβάκη, 2002).

Κύρια αφετηρία για τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που να διευκολύνει τη μόρφωση όλων πρέπει να αποτελούν οι κοινές ανάγκες και αναζητήσεις όλων των μαθητών. Τα γλωσσικά ζητήματα είναι συνυφασμένα με την πραγμάτωση των ψυχολογικών, κοινωνιολογικών, παιδαγωγικών και πολιτικών ζητημάτων.

Ο πολιτισμικός αυτός πλουραλισμός επηρέασε και την πολιτισμική σύνθεση του ελληνικού σχολείου, αναγκάζοντας την ελληνική πολιτεία να πάρει κάποια μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση του φαινομένου, τα οποία είναι ελλιπή (Δαμανάκης, 1998; Δραγώνα, Ε.Σκούρτου, & Φραγκουδάκη, 2001; Ευαγγέλου, 2007; Ζωγράφου, 1997, 2003; Μάρκου, 1996a, 1996b, 1997; Νικολάου, 2000, 2005; Παπάς, 1998).

Η ένταξη των διαφορετικών μαθητών σε ηλικιακά χαμηλότερες τάξεις με μοναδικό κριτήριο την επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας οδηγεί σε στιγματισμό των μαθητών, αφού δε λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις και οι επικοινωνιακές τους ικανότητες στη μητρική τους γλώσσα, γεγονός που πιθανόν να οδηγήσει τους μαθητές να εγκαταλείψουν το σχολείο (Γκόβαρης, 2007, σ.25).

Προγράμματα σχολικής εκπαίδευσης, που να απευθύνονται σε πληθυσμιακές ομάδες με διαφορετική μητρική γλώσσα και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, δεν υπάρχουν οργανωμένα σε πολυπολιτισμική και ακόμη λιγότερο σε διαπολιτισμική βάση (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998, σ. 83).

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας τέτοια πολιτικής, που εκφράζει και απηχεί μια από τις βασικότερες αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεωρείται πως είναι δυνατό να αμβλύνει, ως ένα βαθμό τις δυσκολίες που παρουσιάζει η ένταξη μειονοτικών ομάδων στο σχολικό μηχανισμό (Δαμανάκης, 1998, σ.94-95).

Είναι σήμερα ευρέως αποδεκτό ότι η διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει τόσο τα βιώματα παιδιών, όσο και τους τρόπους έκφρασης αυτών συνιστά το βασικό άξονα οργάνωσης της παιδαγωγικής διαδικασίας (Γκόβαρης, 2002, σ.30).

Η εκπαιδευτική πράξη, η εκπαιδευτική πολιτική και ο παιδαγωγικός λόγος όμως που αφορούν στην αγωγή και στην εκπαίδευση των αλλοδαπών, μειονοτικών και

παλινοστούντων μαθητών στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από αντιφάσεις, αναντιστοιχίες και αδιέξοδα. Η προώθηση της μιας μόνο γλώσσας και η παραμέληση της άλλης ισοδυναμούν με παραμέληση ενός μέρους του μορφωτικού κεφαλαίου του ατόμου και κατά συνέπεια σε σημαντική μείωση των μορφωτικών του ευκαιριών.

Η αποτυχία και η συνακόλουθη ένταξη στην Ειδική Αγωγή δεν είναι αποτελέσματα της διγλωσσίας. Οι λόγοι για την αποτυχία βρίσκονται μάλλον σε παράγοντες του περιβάλλοντος των δίγλωσσων, για παράδειγμα στην κοινωνική και οικονομική τους κατάσταση, δεν αποτελούν αναπόφευκτο επακόλουθο της διγλωσσίας. Δεν εντοπίζονται οι πραγματικές δυσκολίες και υποτιμούνται η γλώσσα και η πιθανή επίδοση των δίγλωσσων στα μαθήματα (Baker, 2001, σ. 410).

Οι πολιτισμικές προσεγγίσεις ερμηνεύουν την αποτυχία ως αποτέλεσμα της συγκεκριμένης κουλτούρας του σχολείου. Υποστηρίζουν ότι το σχολείο εκφράζει πολιτισμικά πρότυπα της μέσης τάξης τα οποία δεν ταυτίζονται με τα πρότυπα των κατώτερων στρωμάτων τους (Freire, 1976, σς. 77-97).

Υπάρχει μια τεράστια πολυπλοκότητα της έννοιας του σπιτικού περιβάλλοντος ή του οικογενειακού υπόβαθρου (Banks, 1987, σ ς. 120-121).

Ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός συνδέεται με τη νοητική εξέλιξη, τη γλωσσική εξέλιξη, τα κίνητρα επιτυχίας (Ι. Ε. Πυργιωτάκης, 2001, σ.155-165).

Μια σειρά ερμηνειών της σχολικής αποτυχίας και του σχολικού αποκλεισμού (Τσιάκαλος, 2000), αξιολογούν το σχολείο ως πολιτικά και κοινωνικά μη ουδέτερο (Φραγκουδάκη, 1987, 2001).

Σύμφωνα με τον Basil Bernstein η μορφή του επικοινωνιακού πλαισίου παράγεται από τις κοινωνικές σχέσεις, μέσω των παιδαγωγικών πρακτικών τις οποίες ρυθμίζουν (Bernstein, 1991). Ο B. Bernstein ισχυρίζεται ότι υπάρχει ποιοτική διαφορά ανάμεσα στη γλώσσα της εργατικής και μεσοαστικής τάξης. Διαφορετικές κοινωνικές τάξεις χρησιμοποιούν διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες (Blackledge & Hunt, 1995, σ.70). Έτσι ο κώδικας που μαθαίνει ένα παιδί στο οικογενειακό του περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει σοβαρά τη σχολική του επίδοση (Hartland, 1997, σ.46).

Η γλωσσολογική προσέγγιση λοιπόν, με κύριο εκπρόσωπο τον Bernstein, αναφέρεται στην πρόσκτηση της ομιλίας σε συνδυασμό με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί το περιβάλλον. Οι

ερμηνείες της γλωσσολογικής προσέγγισης δεν περιορίζονται στη διατύπωση ότι τα παιδιά που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα βρίσκονται σε μειονεκτική θέση προς άλλα παιδιά, αλλά επιχειρεί να δείξει ότι η γλώσσα αντιστοιχεί στις σχέσεις των ανθρώπων, που τη χρησιμοποιούν, με τον κόσμο που τους περιβάλλει (Freire, 1976, σς. 77-97). Άλλωστε η γλωσσική συμπεριφορά κάθε ατόμου είναι αναπόσπαστη από την κοινωνική του κατάσταση (Παπαρίζος, σ. 98).

Στην Ελλάδα η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δεν έχει ενσωματωθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των δημοτικών ούτε καν σε αυτά που χαρακτηρίζονται ως διαπολιτισμικά. Η άρνηση της πολιτείας να αντιμετωπίσει έστω και σε θεωρητικό επίπεδο την πιθανότητα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλόφωνων μαθητών στην κρατική εκπαίδευση είναι μια πολιτική επιζήμια, τόσο για την αυτοαντίληψη των μαθητών αυτών και την απρόσκοπτη ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, όσο και για τις γενικότερες αξίες του πολιτισμού τους (Ευαγγέλου, 2007, σ.169).

Δεν ενδείκνυται επομένως η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού των ξένων μαθητών στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Θεωρείται ότι μόνο η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας (Γκόβαρης, 2004, σ. 50) της χώρας υποδοχής μπορεί να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες στα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων.

Η βασική σκέψη είναι ότι η εφαρμογή ενός πλουραλιστικού αναλυτικού προγράμματος και η διδασκαλία στοιχείων των ιδιαίτερων πολιτισμών θα βοηθήσουν τους άλλους μαθητές να δομήσουν μια θετική αυτοεικόνα και να πετύχουν, κατά συνέπεια καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Γκόβαρης, 2004, σς .56-57).

Επίσης η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική αφαιρεί από το ίδιο το σύστημα ευκαιρίες ανανέωσης και εκσυγχρονισμού (Δαμανάκης, 1998, σ. 77).

Μέσα στο γενικότερο πλαίσιο έξαρσης του επιστημονικού ενδιαφέροντος, για τη μελέτη των ζητημάτων που συνδέονται με τη διαπολιτισμικότητα και τον κοινωνικό αποκλεισμό τα τελευταία χρόνια, εμπίπτει η μελέτη και έρευνα που εστιάζεται στην πολιτισμική μειονότητα των Ρομά, η οποία ως γνωστό διαχρονικά έχει μείνει στο περιθώριο των ιστορικών εξελίξεων και των κυρίαρχων διαδικασιών.

Οι σχετικές μελέτες τεκμηριώνουν την άποψη ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομά συνδέεται άμεσα με τον αποκλεισμό τους από την εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχουν

αρκετές μελέτες και σημαντική αρθρογραφία αναφορικά με την εθνική καταγωγή και την ιστορία των Ρομά (Fraser, 1998; Κόμης, 1998; Μανδηλαράς, 1999; Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996), τις ιδιαιτερότητές τους ως προς τις μορφές κοινωνικής οργάνωσης, το αξιακό σύστημα, τα ήθη και τα έθιμά τους, τη μητρική τους γλώσσα (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996), μελέτες αναφορικά με τις πτυχές και τα επίπεδα κοινωνικού αποκλεισμού τους.

Μια κοινωνία, όπως και η κοινωνία των Ρομά, μπορεί να απαλλαχτεί από το μύθο, τις προκαταλήψεις και τις δεισιδαιμονίες, αφού δεχτεί την αντικατάστασή τους από την ιστορία και την επιστήμη (Ντούσας, 1997, σ. 144).

Το συμπέρασμα, δηλαδή, στο οποίο συγκλίνουν οι σχετικές μελέτες και έρευνες, είναι ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομά αντικατοπτρίζεται και εκφράζεται μέσα από τα πολύ περιορισμένα ποσοστά εγγραφής στο σχολείο, τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και τα σχεδόν μηδενικά ποσοστά ολοκλήρωσης του δικτύου της δημόσιας εκπαίδευσης και τα υψηλά ποσοστά υποεπίδοσης και αναλφαβητισμού (Γκότοβος, 2001, 2003; Δημητράς, 2010; Διβάνη, 2001; Κόμης, 1998; Λιεζουά, 1999; Λουλέ-Θεοδωράκη, 1987; Λυδάκη, 1998, 2000; Μάνεσης, 2001; Μαυρομμάτης, 2004, 2008; Μίτιλης, 1998; Ντούσας, 1997, 2001, 2007; Παυλή & Σιδέρη, 1990; Πολίτου, 1996). Οι εκπαιδευτικές αυτές ανισότητες, με τη σειρά τους, δρουν καταλυτικά στη συντήρηση και αναπαραγωγή του κοινωνικού αποκλεισμού τους. Η συμμετοχή και η πορεία των Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι όπως έχει καταγραφεί και αξιολογηθεί από σχετικές έρευνες στις διάφορες περιοχές εγκατάστασης και διαμονής τους στην Ελλάδα, αποτελεί ταυτόχρονα έκφραση και αιτία του κοινωνικού αποκλεισμού τους.

Η περιθωριοποίηση, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η έλλειψη κρατικής υποστήριξης και στη συνέχεια η περιθωριοποίηση μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, το υψηλό ποσοστό απουσιών, η χαμηλή επίδοση, η πρόωγη εγκατάλειψη, η μειωμένη αυτοεκτίμηση, η έλλειψη κινήτρων, χαρακτηρίζουν την κοινωνική και εκπαιδευτική κατάσταση των τσιγγάνων-ταξιδευτών και στη Σκοτία (Jordan, 2001, 2001).

Ένας από τους βασικούς λόγους που, σύμφωνα με τις σχετικές μελέτες, συντελεί στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των Ρομά είναι και η διγλωσσία των παιδιών τους (Βασιλειάδου, Γενιατάκη, Δρόσος, Κοτσιώνης, & Μαρσέλος, 1994; Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996)

Ο κύριος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους τσιγγανόπαιδες είναι η εξασφάλιση ενός ελάχιστου επιπέδου ίσων ευκαιριών, που θα διευκολύνει την κοινωνική και επαγγελματική πορεία τους. Για την επίτευξη του προαναφερόμενου στόχου, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην αρχική, βασική εκπαίδευση τους, αλλά τα αποτελέσματα είναι αμφίβολα.

Το να μη γνωρίζουν όμως οι Τσιγγάνοι ανάγνωση και γραφή, ενώ ζουν στην ελληνική κοινωνία, όπου οι συγκεκριμένοι κώδικες επικοινωνίας είναι απαραίτητοι στην ενημέρωση, στην καθημερινή ζωή, στην επιβίωση και στη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους είναι γεγονός που δημιουργεί διαφορετικές συνθήκες πρόσβασης στις απολαβές της σύγχρονης κοινωνίας, στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, αλλά και στην εκπλήρωση των υποχρεώσεων τους.

Το γεγονός, δηλαδή, ότι οι Ρομά χρησιμοποιούν ως μητρική γλώσσα μια ιδιαίτερη γλώσσα, η οποία, ονομάζεται ρομανές, ρομανί ή ρόμικη, ενώ το επίσημο σχολικό πρόγραμμα διεκπεραιώνεται με τη γλώσσα της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας, την ελληνική, που για τους Ρομά είναι δεύτερη γλώσσα, είναι από μόνο του καθοριστικής σημασίας για την πρόοδό τους στο σχολείο (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996).

Πρέπει να αναφερθεί ότι οι Τσιγγάνοι, ως λαός με μητρική γλώσσα τη Ρομανί, προφορική γλώσσα, η οποία ακόμα στην Ελλάδα δεν έχει σύστημα γραφής, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν αναλφάβητοι στη μητρική τους γλώσσα.

Υπάρχουν βέβαια και οι «αφομοιωμένοι» ή ενταγμένοι Τσιγγάνοι που έχουν ενσωματωθεί σε όλα τα επίπεδα: γλωσσικό, εκπαιδευτικό, επαγγελματικό (Γκότοβος, 2002) και για τους οποίους δεν γίνεται συχνά λόγος.

Η πλειοψηφία όμως των οικογενειών είναι δίγλωσσες. Οι Τσιγγάνοι συνομιλούν με τους μη Τσιγγάνους στην ελληνική. Δηλώνουν γνώστες της τσιγγάνικης γλώσσας, της ρομανί, σε μεγάλο ποσοστό. Κυρίως τη μιλούν στην οικογένεια (Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου, & Παυλή-Κορρέ, 2004).

Οι Ρομά λοιπόν είναι δίγλωσσοι και συχνά και τρίγλωσσοι. Η γλώσσα με την οποία επικοινωνούν στο άμεσο περιβάλλον τους είναι η ρομανί, ενώ με τα άτομα του ευρύτερου περιβάλλοντος επικοινωνούν στην επίσημη εθνική γλώσσα, την ελληνική. Όταν λοιπόν έρχονται στο σχολείο, έχουν μια καλή γνώση της ρομανί και μια παθητική γνώση της

γλώσσας που διδάσκεται στο σχολείο. Είναι επόμενο λοιπόν να αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης των διδασκομένων. Έτσι η γλώσσα γίνεται ένα πρόσθετο στοιχείο που οδηγεί τα παιδιά των Ρομά στη σχολική αποτυχία και σε τελευταία ανάλυση στην εγκατάλειψη του σχολείου (Χατζησαββίδης, 2007, σ.56).

Η ρομανί, παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει κατά καιρούς για την γραπτή απόδοσή της (Courthiade, 1996; Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996), συνεχίζει να έχει μόνο προφορική έκφραση. Η εκμάθηση και η μεταβίβασή της στις επόμενες γενιές πραγματοποιείται μέσω του προφορικού λόγου στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης και των αναγκών επικοινωνίας και συνεννόησης τόσο στο χώρο της οικογένειας όσο και της ευρύτερης κοινότητας των Ρομά.

Το χαμηλό κοινωνιογλωσσικό κύρος της ρομανί, από τη στιγμή που χρησιμοποιείται μόνο στα πλαίσια της κοινωνίας τους συγκριτικά με εκείνο της κυρίαρχης γλώσσας έχει συμβάλει στο να σημειώνεται, μια τάση περιορισμού της χρήσης και γενικότερα μια τάση αποστασιοποίησης της ρομανί, επίσης και άγνοιας της τσιγγάνικης γλώσσας (Γ.Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου, & Παυλή-Κορρέ, 2004)

Η διγλωσσία των Ρομά συνδέεται με την κατάσταση που παρουσιάζει η συμμετοχή και η πορεία τους στο σχολείο, ως επακόλουθο των αρνητικών προεκτάσεων που έχει η ασυνέχεια της μητρικής γλώσσας των παιδιών στην ομαλή σχολική ένταξη και στη σχολική επιτυχία τους.

Παρά την εμπειρία που έχει καταγραφεί και τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν συσσωρευτεί για το ρόλο της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας στην εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων η γνώση αυτή ακυρώνεται. Στη περίπτωση της γλώσσας αυτό σημαίνει ότι όλη η προσπάθεια αναλώνεται στην κατάκτηση της ελληνικής, ενώ η μητρική γλώσσα παραμελείται. Γεγονός το οποίο έχει συνέπειες όχι μόνο στη γλωσσική αλλά και στην ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών (Μητακίδου, 2005, σ. 23).

Η μητρική γλώσσα, καθώς και οι γνωστικές αναπαραστάσεις που έχει κατακτήσει ένα παιδί με μέσο τη μητρική του γλώσσα, στηρίζουν και ενισχύουν τις προσπάθειες για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, με αποτέλεσμα η επίδραση της μητρικής να έχει περισσότερες θετικές παρά αρνητικές παρεμβολές στην προσπάθεια κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας. Η συστηματική μάλιστα καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας είναι

βασική προϋπόθεση προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα, γιατί η γνώση και οι δεξιότητες που αναπτύσσονται στη μητρική όχι μόνο μεταφέρονται στη δεύτερη γλώσσα, αλλά αποτελούν και ισχυρό υπόβαθρο για την κατάκτησή της.

Δίγλωσσα προγράμματα για μια κοινή εκπαίδευση φυσικών ομιλητών της γλώσσα διδασκαλίας και παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων φαίνεται ότι είναι θετικά και για τις δύο ομάδες παιδιών. Ποιοτικά δίγλωσσα προγράμματα, ωστόσο, σπάνια οργανώνονται και υλοποιούνται γιατί δεν είναι μέσα στη λογική της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Για αυτό οι εκπαιδευτικές ανάγκες παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων αντιμετωπίζονται στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα (Τρέσσου & Μητακίδου, 2002, σ.123).

Τα παιδιά των Ρομά, πριν πάνε στο σχολείο ζουν στο στενό περιβάλλον της οικογένειας, όπου τα περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται είναι στη ρομανί. Όταν λοιπόν έρχονται στο σχολείο, έχουν να αντιμετωπίσουν μια εντελώς διαφορετική πραγματικότητα

Σε αρκετές από τις μελέτες που ασχολούνται, είτε με τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των Ρομά, είτε πιο ειδικά με τη ρομανί γλώσσα (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996), επισημαίνεται η αναγκαιότητα ένταξης της διδασκαλίας της ρομανί στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας τέτοιας πολιτικής, που εκφράζει και απηχεί μια από τις βασικές αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 1998; Ζώνιου-Σιδέρη & Χαραμής, 1997), θεωρείται πως είναι δυνατό να μειώσει ως ένα βαθμό, τις δυσκολίες που παρουσιάζει η ένταξη των παιδιών μειονοτικών ομάδων, στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μια τέτοια πολιτική φαίνεται να υιοθετείται π.χ. στη Ρουμανία, όπου ο σχετικός προβληματισμός δεν έχει περιοριστεί απλώς σε επίπεδο αναγνώρισης, αλλά έχει προχωρήσει στις πρώτες εφαρμογές (Sarau, 1996).

Έτσι, λοιπόν, ο προβληματισμός και οι προτάσεις για την ένταξη της διδασκαλίας της ρομανί στα σχολεία θεμελιώνεται στις διακηρύξεις για παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στις βασικές παραδοχές και θέσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά δεν προχωρά η υλοποίηση της εφαρμογής αυτής.

Από την επισκόπηση της σχετικής με τους Ρομά στην Ελλάδα βιβλιογραφίας, προέκυψε ότι οι έρευνες που αναφέρονται άμεσα στις απόψεις τους για τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση, το θεσμό του σχολείου, τον τύπο του σχολείου που επιθυμούν και ιδιαίτερα τη δίγλωσσα

εκπαίδευση και ποια μορφή της επιθυμούν, εν γένει είναι περιορισμένες. Έρευνες (Βαξεβάνογλου, 2001; Λυδάκη, 1998, 2000), έχουν παρουσιαστεί χαρακτηριστικά των Τσιγγάνων και η σχέση των ίδιων με το σχολείο, υπάρχουν όμως πολλές πτυχές ακόμη να διερευνηθούν, μέσα από τα λόγια των ίδιων των Ρομά αναφορικά με το θεσμό της εκπαίδευσης.

Έρευνες όπως στο πλαίσιο του προγράμματος «Ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» (www.uoi.gr/ROMA) έχουν αναδείξει τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών και των μη Ρομά μαθητών και γονέων απέναντι στους Ρομά, αλλά όχι τις αντιλήψεις των ίδιων και των παιδιών τους για τη σχολική κοινότητα.

Τόπος διεξαγωγής της έρευνας είναι η Καρδίτσα, καθότι, όπως προέκυψε από τη μέχρι τώρα έρευνά μας, υπάρχουν λίγες ερευνητικές αναφορές στους Ρομά, που κατοικούν εκεί και ιδιαίτερα από τη στιγμή που στο νομό οι Ρομά δεν είναι ενταγμένοι. Ζουν αποκομμένοι και απομακρυσμένοι, κυριολεκτικά και μεταφορικά σε δύο καταυλισμούς, στους Σοφάδες και στη Μαύρικα. Τα παιδιά τους στέλνονται σε δύο αμιγώς σχολεία τσιγγανοπαίδων, που αυτή τη στιγμή διαπραγματεύονται το κλείσιμό τους ή την αναβάθμισή τους.

1.1.Σκοπός

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση της γνώμης των γονέων Ρομά για την προοπτική υλοποίησης δίγλωσσης εκπαίδευσης και τη μορφή που μπορεί να πάρει. Θα καταγράψουμε την άποψή τους για την εκπαίδευση, το θεσμό του σχολείου, και τον τύπο του σχολείου που προτιμούν για τα παιδιά τους. Μας ενδιαφέρει να διερευνήσουμε και να καταγράψουμε τους λόγους με τους οποίους στηρίζουν και αιτιολογούν τις απόψεις τους.

1.2.Αναμενόμενα αποτελέσματα

Αναμένουμε ότι δεν είναι μέσα στα άμεσα ενδιαφέροντά τους η πραγματοποίηση δίγλωσσων προγραμμάτων και η εισαγωγή της γλώσσας τους στο σχολείο.

Επίσης αναμένεται από τους γονείς και τους μαθητές να έχουν θετική στάση για το θεσμό του σχολείου. Να προσδοκούν όμως αναγνώριση της γνώσης που το παιδί έχει ήδη αποκτήσει στην κοινότητα του και τη χρησιμοποίηση της τσιγγάνικης εμπειρίας ως βάση

για την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης κατανόηση των παραγόντων που διαμορφώνουν τη τσιγγάνικη κουλτούρα και σεβασμός της.

1.3.Θεωρητικό πλαίσιο

Οι Τσιγγάνοι αποτέλεσαν και στη χώρα μας για πολλούς αιώνες μια πληθυσμιακή ομάδα η οποία οριζόταν από το κράτος ως «εθνοτική» και «ακαθορίστου υπηκοότητας» (Γκότοβος, 2003, σς.121-123). Το εάν έχουν μια εθνοτική ταυτότητα διαφορετική από την ελληνική, δεν είναι άμεσα προσδιορίσιμο. Τα δεδομένα δείχνουν μια δυναμική κατάσταση.

Ο Ντούσας θεωρεί πως ο αντιτσιγγανισμός έχει ταξικά αίτια και δημιουργεί φυλετικά στερεότυπα και προκαταλήψεις στους μπαλαμέ για τους τσιγγάνους (Ντούσας, 2007, σς.24-25).

Επίσης η Βαξεβάνογλου παρουσιάζεται αντίθετη με την Τσιγγανολογία, τη στερεοτυπική εικόνα και τις υπερτονισμένες ιδιαιτερότητες των Τσιγγάνων (Βαξεβάνογλου, 2001).

Εξετάζοντας την παράμετρο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης στη ζωή των Τσιγγάνων, ο ρόλος του σχολείου είναι ιδιαιτέρως σημαντικός. Για πολλά χρόνια, ωστόσο, το ελληνικό κράτος αδιαφόρησε για την εγγραφή και τη συστηματική φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο (Γκότοβος, 2003). Στις μέρες μας το σχολείο έχει παρουσιάσει όμως μία σημαντική αλλαγή και πρόοδο σε σχέση με το παρελθόν (Γκότοβος, 2003).

Μένουν ακόμα όμως να γίνουν πολλά, όχι τόσο από θεσμική άποψη όσο από ουσιαστική αλλαγή της νοοτροπίας σχετικά με τη λειτουργία του (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Κι αυτό γιατί, παρά το γεγονός ότι έχουν ληφθεί ένα πλήθος από ειδικά μέτρα για τη φοίτηση των Τσιγγάνων στο σχολείο, παρόλα αυτά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η εκπαιδευτική πραγματικότητα παραμένει η ίδια, ακριβώς μέσα από όλα αυτά τα ειδικά και ταυτόχρονα περιοριστικά μέτρα, που αναφέρονται σε αυτούς και τη διάθεση για πολιτισμικό και εθνοτικό διαχωρισμό του πληθυσμού της χώρας.

Τα προγράμματα που τα τελευταία χρόνια λάμβαναν χώρα στην εκπαίδευση για τα τσιγγανοπαίδια, δεν είχαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, οπότε η εκπαιδευτική κατάσταση των τσιγγάνων παραμένει απογοητευτική (Δημητράς, 2010)

Ο Μαυρομάτης παρουσιάζει τις προσπάθειες του ΥΠΕΠΘ για την ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο και τα αντίστοιχα προγράμματα, υποστηρίζοντας πως ενώ έχουν δαπανηθεί πολλά χρήματα δεν έχουν εγκατασταθεί βιώσιμες δομές που να εξασφαλίζουν στην πλειονότητα των παιδιών Ρομά τη δυνατότητα ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Μαυρομάτης, 2008, σ.ς. 199-223).

Με παράδειγμα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα “Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο” δίδονται στοιχεία που τεκμηριώνουν πώς η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα συνεισφέρει στη σταθερή παρουσία του εκπαιδευτικού περιθωρίου που αναλαμβάνει με τη δική του συμβολή τη συστηματική συντήρηση του κοινωνικού περιθωρίου (Π. Παπακωνσταντίνου, 2007).

Επίσης στην συνοπτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος “Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο” ο Γκότοβος επισημαίνει ότι η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, οι διακυμάνσεις εγγραφών και διαρροών κατά τάξη επιτρέπουν τον μελετητή να καταγράψει τα περιθώρια διεύρυνσης του εκδημοκρατισμού του ελληνικού σχολείου (Γκότοβος, 2001).

Σε μια προσπάθεια να ερμηνευτεί το ποσοστό ενήλικων και ανήλικων αναλφάβητων Τσιγγάνων και η σχολική διαρροή που παρατηρείται, φαινόμενα τα οποία εξακολουθούν να χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση των Ρομά παρά τις συζητήσεις, τα ειδικά μέτρα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, μπορούμε να αναζητήσουμε τα αίτια στη νοοτροπία που αναπαράγει το σχολείο με τις πρακτικές του (Κάτσικας & Πολίτου, 1999, σ.ς.82-84).

Ακόμη οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι για το σχολείο έχουν την άποψη (Κόμης, 1998, σ.ς. 43-44) ότι αντιπροσωπεύει μια άλλη, διαφορετική κουλτούρα και του οποίου τη χρησιμότητα αναγνωρίζουν μόνο στην εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής. Ακόμα, όμως, και για τις περιπτώσεις των παιδιών που παρακολουθούσαν τα μαθήματα κανονικά, η φιλοσοφία λειτουργίας του σχολείου δεν τους εξασφάλιζε ισότιμη συμμετοχή και αναγνώριση.

Όπως αναφέρει ο Κόμης (Κόμης, 1998, σ.ς.43-44) γράφονται στο σχολείο, αλλά παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και διαρροής όσο ανεβαίνουν τις τάξεις και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Τις περισσότερες φορές ο τρόπος ζωής των Τσιγγάνων δεν επιτρέπει τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Παράλληλα, όμως, η περιβάλλουσα κοινωνία, με τις άκαμπτες εκπαιδευτικές πρακτικές που επιβάλλονται στο σχολικό θεσμό, αποκλείει τα τσιγγανόπαιδα από τη φοίτηση στο σχολείο (Παυλή & Σιδέρη, 1990).

Ο σχολικός αποκλεισμός των παιδιών των Ρομά οφείλεται σε πολλές αιτίες, οι κυριότερες οι οποίες είναι; το ίδιο το σχολείο, η διδακτέα ύλη, η γλώσσα, η οικονομική κατάσταση, οι συχνές μετακινήσεις, το εκπαιδευτικό προσωπικό, η σχέση της κοινωνίας των Ρομά με τη σχολική γνώση, ο τρόπος ζωής τους (Χατζησαββίδης, 2007).

Επίσης τα μεγάλα μεγέθη του αναλφαριθμητισμού των τσιγγάνων οφειλόταν σε συγκεκριμένα πολιτικά και κοινωνικά αίτια, αφού ως το 1978 οι τσιγγάνοι στερούνται την ελληνική υπηκοότητα, καθώς και στην εδραιωμένη αντίληψη που φέρει τους Τσιγγάνους ως μια φυλετική ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, η οποία αντιδρά στην οποιαδήποτε επίδραση του περιβάλλοντος όπου ζει και που θεωρεί ότι το σχολείο δεν ταιριάζει στη φύση της. Επίσης στην ρατσιστική αντιμετώπιση των τσιγγάνων και τη περιθωριοποίησή τους από τα ελληνόπουλα και τους γονείς τους, οι οποίοι δε θέλουν τα παιδιά τους να πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο με τα τσιγγανόπουλα (Κάτσικας & Πολίτου, 1999, σς. 88-96).

Το σχολείο μοιάζει να λειτουργεί σαν να μην υπάρχουν μαθητές Ρομά. Αγνοείται το γεγονός ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά. Δεν λαμβάνεται υπόψη ότι οι Τσιγγάνοι στη μεγάλη τους πλειοψηφία είναι αναλφάβητοι και συνεπώς δεν μπορούν να ελέγξουν τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους ούτε να τα βοηθήσουν στα μαθήματά τους. Επίσης το σχολείο επιφορτίζει την τσιγγάνικη οικογένεια με καθήκοντα στα οποία δεν μπορεί να ανταποκριθεί (Βεργίδης, 1998).

Η εκπαιδευτική κατάσταση των τσιγγάνων λοιπόν είναι άθλια. Η πλειοψηφία των τσιγγανοπαίδων είτε εγγράφεται στο σχολείο με καθυστέρηση είτε δε γράφεται καθόλου. Από αυτά ελάχιστα φοιτούν κανονικά και τα υπόλοιπα διακόπτουν τη φοίτησή τους στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Πολίτου, 1996, 63-69).

Υπάρχουν σημαντικά ευρήματα από έρευνες που εγκλωβίζουν τους τσιγγάνους σε αυτό τον τρόπο ζωής. Σύμφωνα με τον Ντούσα, το σχολείο δεν υπολόγισε τα χαρακτηριστικά των συνηθειών εργασίας των Ρομα. Από την άλλη το σχολικό σύστημα γενικά και οι φορείς του αποβλέπουν στη συγχώνευση των Ρομα στην εγκαταστημένη κοινότητα. Το σχολείο

προσφέρει στα παιδιά τους γνώσεις τις οποίες δεν πρόκειται ποτέ να αξιοποιήσουν. Δεν υπάρχει τίποτε στα σχολικά βιβλία από την ιστορία τους, τη γλώσσα τους, τον πολιτισμό τους, τον τρόπο ζωής τους την προσφορά στην ελληνική κοινωνία.

Σε όλα αυτά προστίθενται η απόρριψη και η προκατάληψη πολλών εκπαιδευτικών ως προς το πώς θα έπρεπε τα τσιγγανάκια να συμπεριφέρονται (Ντούσας, 1997, σ.141).

Κάτι ανάλογο υποστηρίζει και η Διβάνη. Παρά τους προφανείς λόγους, όπως η μετακίνηση, τα οικονομικά προβλήματα που οδηγούν στην παιδική εργασία, η απόσταση από το σχολείο, τα φαινόμενα ρατσισμού στα σχολεία, η έλλειψη κατάλληλης και μόνιμης στέγης κλπ, οι ρατσιστικές πρακτικές εις βάρος όσων Ρομά επιχειρούν να εκπαιδευτούν είναι δύο ειδών:

1. Ανοιχτές απόπειρες αποκλεισμού των τσιγγανοπαίδων με κινητοποίηση της κοινωνίας, γονιών, μαθητών, δασκάλων.
2. Παθητικό αποκλεισμό τους μέσα στην τάξη με την περιθωριοποίησή τους. Τα παιδιά Ρομά ανταποκρίνονται καλά όταν η εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει υπ' όψιν τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών ,το γεγονός δηλαδή ότι μετακινούνται, ότι δεν έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική. Αυτό όμως δεν συμβαίνει τις περισσότερες φορές. Επίσης οι οικογένειές τους δεν μπορούν ούτε να παρακολουθήσουν και να ενισχύσουν την εκπαίδευσή τους στο σπίτι, αλλά ούτε και να διαπραγματευτούν με τους εκπροσώπους του εκπαιδευτικού συστήματος και να διεκδικήσουν υπέρ των παιδιών τους (Διβάνη, 2001).

Ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός δεν είναι φαινόμενο που παρατηρείται μόνο στη χώρα μας. Και σε άλλες χώρες της Ευρώπης παρατηρείται κάτι ανάλογο. Για παράδειγμα στο Ηνωμένο Βασίλειο οι διακρίσεις εις βάρος των Τσιγγάνων- Ταξιδευτών, μαθητών και ενηλίκων, είναι διαδεδομένες(Lloyd & McCluskey, 2008; Padfield, 2005).Επίσης υπάρχουν προβλήματα στις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους κατοίκους(Lloyd, Stead, Jordan, & Norris).

Από την άλλη, στη χώρα μας, η διαπολιτισμική παιδεία είναι παιδεία ενίσχυσης των εθνικών και πολιτισμικών διαφορών, είναι η ξεχωριστή εκπαίδευση κατά εθνότητες μέσα στο ίδιο το κράτος (Ντούσας, 1997, 155-158).

Η ρεαλιστική πραγματικότητα και η έλλειψη ουσιαστικών μέτρων έχει ως αποτέλεσμα ο πληθυσμός των τσιγγάνων να παρουσιάζει υψηλότατο ποσοστό αναλφάβητων. Η επίλυση

των εκπαιδευτικών προβλημάτων είναι δεμένη με το βαθμό επίλυσης των υπόλοιπων προβλημάτων τους όπως της πολιτογράφησης, της εγκατάστασης, της στέγασης, της εργασίας, της υγείας (Βασιλειάδου et al., 1994; Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996; Ντούσας, 1997).

Τα τσιγγανόπαιδα όμως συμμετέχουν δημιουργικά σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, όταν εξασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις, τις οποίες αγνοεί το θεσμοθετημένο σχολείο (Βεργίδης, 1998).

Εξετάζοντας κανείς τον παράγοντα φύλο διαπιστώνεται ότι ο αναλφαβητισμός μεταξύ του γυναικείου πληθυσμού είναι ιδιαίτερα υψηλός, αφού οι γυναίκες παραμένουν στο σπίτι και ασχολούνται με τη φροντίδα του και την ανατροφή των παιδιών (Λυδάκη, 2000).

Η έρευνα των Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδη, Παυλή-Κορρέ που αφορά τα έτη 1998-1999 είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί είναι μια από τις ελάχιστες που έχει πανελλαδικό χαρακτήρα και όχι τοπικό, δίνει επίσης σημαντικά στοιχεία για την εκπαιδευτική κατάσταση των Τσιγγάνων (Γ. Παπακωνσταντίνου et al., 2004).

Το σχολείο ως θεσμός δεν έχει παράδοση στην τσιγγάνικη κοινωνία. η τσιγγάνικη γλώσσα είναι προφορική και ως εκ τούτου η γραφή και η ανάγνωση ως τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας είναι ξένες στους τσιγγάνους. Το υπάρχον σχολείο δεν λαμβάνει υπόψη του τις μετακινήσεις τους και τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες στην κατάρτιση του αναλυτικό προγράμματος, στη μέθοδο μάθησης, στην προετοιμασία των δασκάλων και στην προετοιμασία των υπόλοιπων μαθητών (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996, σ 38).

Η γλώσσα είναι ένα επιπλέον πρόβλημα που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά .Χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι είναι και το πιο σημαντικό και πως η λύση του θα οδηγήσει σε θριαμβευτικά αποτελέσματα. Η τσιγγάνικη γλώσσα, όπως όλες οι γλώσσες που διαδίδονται προφορικά και δεν είναι επίσημες γλώσσες, δε βοηθάει το παιδί να παρακολουθήσει την ποικιλία της γλωσσικής έκφρασης που απαιτεί το σχολείο, γιατί χρησιμοποιείται για επικοινωνιακές λειτουργίες περιορισμένης εμβέλειας σε σχέση με την επίσημη γλώσσα.

Από γλωσσική άποψη τα παιδιά των τσιγγάνων είναι δεκτικά στην καλλιέργεια της διγλωσσίας. Στην τσιγγάνικη κοινότητα έχει διαμορφωθεί ένα δίγλωσσο περιβάλλον ,γιατί

οι ανάγκες επικοινωνίας και απασχόλησης στην κοινωνία υποχρεώνουν την οικογένεια να προετοιμάσει τα παιδιά για τον ρόλο τους στην κυρίαρχη κοινωνία.

Η κατοχή της κυρίαρχης γλώσσας, της ελληνικής, είναι περιορισμένη, επειδή τα παιδιά δεν έχουν επαρκώς ενταχθεί στις διαδικασίες της κοινωνίας. Οι συνηθισμένη γλωσσική κατάσταση είναι αυτή της ημιμάθειας των δύο γλωσσών (Βασιλειάδου et al., 1994, σ.34-35).

Είναι γεγονός ότι στους τσιγγάνους υπάρχει η εδραιωμένη αντίληψη ότι το σχολείο δεν έχει αξία και ουσιαστική σημασία. Έχουν την αντίληψη ότι η ίδια η ζωή με τις δυσκολίες και τα εμπόδια που προβάλλει τους διδάσκει, για αυτό το σχολείο παρέχονται βασικές γνώσεις ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, έχει συμπληρώσει το σκοπό του και η περαιτέρω παραμονή σε αυτό είναι χαμένος χρόνος. Η αντίληψη αυτή σε συνδυασμό με τα κοινωνικά τους δεδομένα και τις συνθήκες της προβιομηχανικής οργάνωσης μέσα στις οποίες εξελίσσεται η ζωή τους, δεν έθεταν μέχρι πρόσφατα αξιώσεις τέτοιες που να καθιστούν αναγκαία προϋπόθεση τη φοίτηση στο σχολείο, κατά τον ίδιο τρόπο που αυτό συνέβαινε στις υπόλοιπες κοινωνίες με ανάλογες συνθήκες. Έτσι εντεινόταν το φαινόμενο του αναλφαριθμητισμού στην κοινωνική αυτή ομάδα (Ι. Ε. Πυργιωτάκης, 2000, σ.464-465).

Οι ανάγκες και οι προσδοκίες των τσιγγάνων δε συμφωνούν με τον τρόπο λειτουργίας και τους σκοπούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ πολλές φορές οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι δέσμιοι προκαταλήψεων και εκδηλώνουν απορριπτική στάση απέναντι στα τσιγγανόπουλα, γεγονός που τα απομακρύνει από το σχολείο (Ντούσας, 1997, σ139-141).

Ο βαθμός ένταξης των οικογενειών, οι αντιλήψεις των γονέων για τη φοίτηση των παιδιών τους, οι στρατηγικές και οι αντίστοιχες πρακτικές που ακολουθούν, επηρεάζουν ποσοτικά και κυρίως ποιοτικά τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων. Τα παιδιά των πιο ενταγμένων οικογενειών φαίνεται να έχουν καλύτερη πορεία στο σχολείο (Ανδρουτσόπουλος, 2010). Από τις σχετικές έρευνες καταγράφεται μια ιδιορρυθμία υποστηρίζει η Διβάνη.

Συχνά οι Τσιγγάνοι αποδίδουν την σχέση τους με το σχολείο ως προϊόν επιλογής. Δεν αποδεικνύεται όμως ότι οι Τσιγγάνοι δεν φοιτούν στο σχολείο, για να διαφυλάξουν την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα. Στην πραγματικότητα απαγορεύεται κυριολεκτικά στους Τσιγγάνους η πρόσβαση στην εκπαίδευση, δηλαδή την δυνατότητα μελλοντικής κοινωνικής και οικονομικής ενσωμάτωσης (Διβάνη, 2001).

Στην Ευρώπη όμως όλο και περισσότερες οικογένειες εκτιμούν ότι η σχολική φοίτηση των παιδιών τους θα τους φανεί χρήσιμη και όλο και πιο απαραίτητη για την προσαρμογή στις περιβάλλουσες κοινωνίες και τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους (Λιεζουά, 1999, σς.210-240).

Στη Σκωτία οι Εργασιακά μετακινούμενοι γονείς εκφράζουν τη ελπίδα ότι τα παιδιά τους θα αποκτήσουν προσόντα τα οποία θα καλύπτουν τις αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και θα δίνουν τη δυνατότητα εναλλακτικής εργασίας (Jordan, 2001).Επιδιώκουν την εκπαίδευση των παιδιών τους κάνοντας ότι καλύτερο μπορούν με την μικρότερη βοήθεια από το κράτος.

Ένα από τα ερευνητικά κενά, ο Μαυρομμάτης, θεωρεί ότι είναι η μη ανίχνευση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ρομά σχετικά με την εκπαίδευση των τέκνων τους (Μαυρομμάτης, 2008, σς. 199-223).

Μελέτες φανερώνουν πως δεν προκύπτει αρνητική στάση των τσιγγάνων γονιών έναντι του σχολείου. Όλοι το θεωρούν χρήσιμο και αναγκαίο, αν και δεν φαίνεται να κατανοούν τη δομή του, τον τρόπο λειτουργίας, την ποικιλία της διδασκόμενης ύλης, την μακρόχρονη διάρκειά του. Ωστόσο αυτή η θετική στάση τους δεν είναι δυναμική, δεν εκδηλώνεται με πράξεις που να δείχνουν διάθεση υπέρβασης των δυσκολιών και των αντιστάσεων. Αν και η αντικειμενική κατάσταση των τσιγγάνων, όπως την περιγράφουν οι ίδιοι, είναι πράγματι δύσκολη, παρόλα αυτά δεν υπάρχει τάση εσωστρέφειας και απομόνωσής τους (Μάνεσης, 2001).

Οι Τσιγγάνοι γονείς, ανεξαρτήτως φύλου, τοποθετούνται θετικά απέναντι στο θεσμό του σχολείου και τη χρησιμότητά του χωρίς να κάνουν διάκριση στη φοίτηση των παιδιών τους με κριτήριο αν είναι αγόρια ή κορίτσια. Αντιμετωπίζουν, βέβαια, σημαντικά προβλήματα με κυριότερα τις δύσκολες συνθήκες διαμονής και τα αρνητικά στερεότυπα που υπάρχουν για αυτούς. Στις δυσκολίες τους αυτές επιζητούν τη βοήθεια του κράτους και των ατόμων που είναι γύρω τους, εκπαιδευτικών και απλών πολιτών, καθώς επηρεάζουν την εγγραφή και την παραμονή τους στο σχολείο με τη συμπεριφορά τους (Στρατιώτου, 2010).

Επίσης καταγράφονται οι απόψεις τσιγγάνων μητέρων για το σημαντικό ρόλο της επίσημης εκπαίδευσης και το ρόλο του σχολείου στην ενίσχυση της γνωστικής επάρκειας του παιδιού. Μεγάλη σημασία αποδίδουν οι τσιγγάνες μητέρες και στις δικές τους πρακτικές

για την εκπαίδευση του παιδιού. Τονίζεται επίσης η κατάλληλη προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην κατεύθυνση της αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου των τσιγγάνων μαθητών (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2010).

Σε έρευνα οι Ρομά, ενώ παρουσιάστηκαν να έχουν θετική στάση για το σχολείο ως εκπαιδευτικό θεσμό, η προοπτική του δίγλωσσου σχολείου όμως δεν εξασφάλισε μια ανάλογα θετική αντιμετώπιση και υποδοχή. Η συντριπτική πλειοψηφία τοποθετήθηκε αρνητικά και απορριπτικά στην προοπτική ένταξης της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας, της ρομανί, στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου. (Μαραγκουδάκη, 1998)

Το γεγονός όμως ότι στην πλειονότητά τους είναι δίγλωσσοι, μιλούν τα ελληνικά και τη ρομανί, αποτελεί μία ακόμη τροχοπέδη για την ομαλή σχολική τους πορεία, όπως επισημαίνουν οι (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996, σς. 35-36).

Επίσης οι δάσκαλοι δε γνωρίζουν τα στοιχεία της δομής της γλώσσας των τσιγγάνων. Έτσι συχνά δεν μπορούν να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν τη δομή της σκέψης των τσιγγανοπαίδων μαθητών τους να καταλάβουν τη σύγκρουση μεταξύ των δύο γλωσσών και τους τύπους των λαθών που κάνουν τα παιδιά ως αποτέλεσμα αυτής της σύγκρουσης (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996, σ.36).

Οι τσιγγάνοι θέλουν τη γλώσσα τους ζωντανή και συγχρόνως επιθυμούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας με την εξέλιξη του γραπτού λόγου της γλώσσας τους (Παυλή & Σιδέρη, 1990, σ. 36-38)

Επίσης οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι πολύ λίγα γνωρίζουν για την ιστορία τους και τη καταγωγή τους και αυτό είναι αρνητικό (Παυλή & Σιδέρη, 1990, σ. 31-34).

Δεν έχει ληφθεί υπόψη στις προσπάθειες για την εκπαιδευτική ένταξη ότι οι τσιγγάνοι έχουν ένα λειτουργικό γλωσσικό σύστημα που εξυπηρετούσε τη μεταξύ τους επικοινωνία και ήταν το κύριο μέσο για να διατηρήσουν σε συνθήκες εκτεταμένης διασποράς την παραδοσιακή δομή της κοινωνίας τους (Βασιλειάδου et al., 1994, σ. 13)

Η χρήση της ρομανί στο σχολείο αποτελεί ένα θέμα, καθώς δεν έχει αποφασισθεί στην Ελλάδα ποια αλφάβητος (λατινική ή ελληνική) θα χρησιμοποιηθεί για τη γραφική της αποτύπωση, υπάρχουν αρκετές διάλεκτοι, δεν υπάρχει διδακτικό προσωπικό που να τη

γνωρίζει και καθώς οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι σε άλλες περιπτώσεις θέλουν και σε άλλες δε θέλουν να μιλιέται από μη Τσιγγάνους (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996, σ. 36-37)

Αυτό το αίτημα (Παυλή & Σιδέρη, 1990) δεν είναι μέσα στις άμεσες προτεραιότητες τους (Μαραγκουδάκη, 1998).

Από την τεράστια ποικιλία των γλωσσικών μορφών της ρομανί επιχειρείται τα τελευταία τριάντα χρόνια να προκύψει μια γραπτή μορφή, η οποία θα σέβεται τις υπαρκτές γλωσσικές μορφές. Οι προσπάθειες αυτές ευοδώθηκαν καταρχήν το 1990 στη σύσκεψη του Jadwish της Βαρσοβίας, όπου υιοθετήθηκε ένα αλφάβητο για τη γραπτή μορφή της ρομανί. Παρά τις τεράστιες δυσκολίες που παρουσιάζει η κωδικοποίηση μιας κοινής ρομανί οι αρμόδιοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ορισμένοι επιστήμονες που κινούνται προς την κατεύθυνση της κωδικοποίησης της ρομανί είναι αισιόδοξοι ότι μπορεί αυτή να πραγματοποιηθεί (Χατζησαββίδης, 2007).

Η εισαγωγή της διδασκαλίας της ρομανί γλώσσας στο σχολείο μπορεί πράγματι να εξετασθεί. Οπωσδήποτε, η υλοποίηση μιας τέτοιας επιλογής για τη συγκεκριμένη γλώσσα παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες προς το παρόν, δεδομένου ότι δε διαθέτει, όπως ήδη έχει αναφερθεί, γραπτή έκφραση. Επιπλέον, δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί με την αναγκαία και απαιτούμενη κατάρτιση και γνώση, τόσο της ρομανί, όσο και της εφαρμογής μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης σε παιδιά, που ανήκουν σε μειονότητες.

1.4.Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση

Κάθε λαός, σύμφωνα με τη νοοτροπία, τις αντιλήψεις, τον πολιτισμό και τη ιστορία του, τις αξίες και τα πιστεύω του, συλλαμβάνει, οργανώνει και εκφράζει με την εθνική του γλώσσα τον κόσμο κατά διαφορετικό τρόπο. (Μπαμπινιώτης, 1994, σ. 6). Μια άλλη γλώσσα δεν είναι απλώς άλλες λέξεις για τα ίδια πράγματα, είναι κάτι πολύ πιο σύνθετο και πολύπλοκο (Bernstein, 1991)

Ο διαφορετικός τρόπος σκέψης και θεώρησης του κόσμου από τα άτομα ορισμένης εθνικής γλωσσικής κοινότητας έχει έμμεση επίδραση στη διαμόρφωση της δομής της γλώσσας τους. Κάθε φυσική γλώσσα, πέρα από ορισμένα κοινά στοιχεία δομής, απεικονίζει

αναγκαστικά την πνευματική κατάσταση, τη νοοτροπία και την ιδιομορφία του έθνους όπου μιλιέται (Λιαπής, 1991, σ.37).

Ο ικανοποιητικός βαθμός κατάκτησης μιας γλώσσας οδηγεί το άτομο στην αυτομόρφωση, στην αυτομάθηση, στη δια βίου μάθηση, στην υιοθέτηση διαφόρων μορφών συμπεριφοράς, στην καλύτερη γνώση και αποδοχή του άλλου και της κουλτούρας του και τέλος στην αυτοπραγμάτωση και στην αυτογνωσία του. Το άτομο μέσω της γλώσσας του κοινωνικοποιείται και προάγεται.

Δεν είναι δύσκολο να μάθει το παιδί να διαβάζει και να γράφει μια γλώσσα την οποία ήδη μιλάει. Οι γλωσσολογικές γνώσεις που έχει εσωτερικεύσει και ήδη κατέχει θα χρησιμοποιηθούν ως υπόβαθρο για την επιτάχυνση της μάθησης αυτής.

Η γλώσσα μιας ομάδας είναι το φορέας της κουλτούρας της, είναι αναπόσπαστο μέρος του τρόπου έκφρασης και της σκέψης της. Μέσω της γλώσσας δείχνει κάποιος τα αισθήματά του, τις στάσεις του, την κοινωνική του θέση. Η γλώσσα ενός ατόμου ή μιας ομάδας αποτελεί σημάδι ότι ανήκει σε μια υποβαθμισμένη ή καταξιωμένη ομάδα.

Είναι η ψυχή του κάθε λαού, η ιστορία του, η παράδοσή του και ο πολιτισμός του. Κουβαλάει τις ιδέες, τους καημούς και τους πόθους του, τις εκφράζει και γίνεται εργαλείο μαγείας και φορέας αξιών, ήθους και πολιτισμού (Χαραλαμπόπουλος, 1997, σ.157).

Η γλώσσα αντιπροσωπεύει μία σημαντική ανθρώπινη ιδιότητα. Χαρακτηριστικό της η μεγάλη ποικιλομορφία και δημιουργικότητα, στοιχεία που συμβάλλουν, ώστε το σύνολο των ανθρώπινων εκφράσεων να είναι ατελείωτο.

Είναι γνωστό ότι τα θεμέλια της προσωπικότητας του ατόμου μπαίνουν στην πρώιμη παιδική ηλικία και ότι σε αυτό το διάστημα η μητρική γλώσσα έχει ένα πολύ σημαντικό ρόλο. Η σημασία της έγκειται στη λειτουργία της στη γενική εξέλιξη του παιδιού, στην πνευματική και κοινωνική του ανάπτυξη, στη συναισθηματική του ισορροπία. Η συναισθηματική του εξέλιξη επηρεάζει την πνευματική και κοινωνική του εξέλιξη και η συναισθηματική του ισορροπία εξαρτάται από την πνευματική και κοινωνική του ανάπτυξη.

Η γλώσσα συγκλονίζει την ψυχή του παιδιού και ασκεί πάνω της γλωσσική αγωγή. Κι αυτό γιατί τα γλωσσικά στοιχεία που την αποτελούν είναι κομμάτι της σκέψης, της συνείδησης και της συγκίνησης του παιδιού. Αν λοιπόν η γλώσσα είναι το σώμα της σκέψης και αν η

γλώσσα αντανακλά τη συνείδηση του ανθρώπου, τότε μόνο με τη βιωμένη γλώσσα, τη γλώσσα που θηλάζει το παιδί μαζί με το γάλα της μάνας του, τη μητρική γλώσσα, είναι δυνατό να τραφεί η ψυχή του παιδιού και να ευοδωθεί η πνευματική και γλωσσική του καλλιέργεια (Τσολάκης, 1995, σ. 19).

Μητρική λοιπόν είναι η γλώσσα που υποδέχεται ένα παιδί στον κόσμο, η γλώσσα μέσα στην οποία ένα παιδί αναπτύσσεται και εξελίσσεται. Ένας ολόκληρος κόσμος συναισθημάτων, μέσα στο οποίο το παιδί μεγαλώνει, αλλά και ενεργά συμμετέχει πολύ πριν το ίδιο κατακτήσει τη γλώσσα. Δημιουργείται δηλαδή, ασυναίσθητα και αυθόρμητα μια στενή σχέση του παιδιού με αυτό που αποκαλείται μητρική γλώσσα. Μια αδιάρρηκτη σχέση με τα θεμελιακά στοιχεία της ταυτότητάς του, δηλαδή με την ιστορία του και την καταγωγή του. Με βάση αυτό το σκεπτικό η μητρική γλώσσα αποτελεί μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης του παιδιού στον κόσμο. Είναι η γλώσσα της μητέρας αλλά και η γλώσσα της κοινότητας και της ιστορίας, και γι' αυτό φορτισμένη με συναισθήματα αγάπης αλλά και μίσους, με αισθήματα υπερηφάνειας αλλά και ντροπής κάποιες φορές.

Η γλώσσα αποτελεί επίσης ένα βασικό συστατικό της ψυχικής ταυτότητας του ατόμου. Συγχρόνως αποτελεί έναν από τους προνομιακούς τρόπους έκφρασης των δισταγμών, ταλαντεύσεων και αντιφάσεων της ψυχικής ταυτότητας. Άτομα που ισορροπούν ανάμεσα σε δύο γλώσσες και κατά επέκταση και σε δύο κόσμους έρχονται αντιμέτωπα με μια σκληρή πραγματικότητα, που τείνει συχνά να συντονίσει επικίνδυνα εσωτερικούς κραδασμούς και εξωτερικό εχθρικό περιβάλλον. Με βάση τις παραπάνω επισημάνσεις μπορούμε να αντιληφθούμε τις εκδηλώσεις δίγλωσσων ατόμων ως κρίσεις ταυτότητας, που δημιουργούνται από το απότομο πέρασμα από ένα σύστημα αξιών σε ένα άλλο, που κλονίζει τα αισθήματα αυτοπεποίθησης, καθώς και τον γενικότερο προσανατολισμό τους. Πολλά από τα συμπτώματα σε αυτές τις περιπτώσεις μπορούν να γίνουν κατανοητά ως απεγνωσμένες ή αμήχανες προσπάθειες αναγνώρισης αλλά και της ψυχικής ή σωματικής οδύνης του, από το περιβάλλον υποδοχής, οι οποίες εγκαθιστούν ένα φαύλο κύκλο επιδείνωσης, όταν δεν βρίσκουν ανταπόκριση σε αυτό το επίπεδο. Στα παιδιά πολλές μορφές σχολικής αποτυχίας ή έντονα διαταραγμένης συμπεριφοράς θα μπορούσαν να εξηγηθούν με αυτό τον τρόπο και να οδηγήσουν σε απογοήτευση και μαρασμό.

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες περί απόκτησης της γλώσσας. Καθεμιά από αυτές έχει τη δική της άποψη για τη σχέση μεταξύ γλώσσας και σκέψης:

1. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της άποψης περιβάλλοντος- μάθησης, η γλώσσα και η σκέψη είναι δύο όψεις μίας ενιαίας διεργασίας. Έτσι η απόκτηση της γλώσσας έχει μεγάλη επίδραση στη σκέψη και το αντίστροφο.
2. Σύμφωνα με τις βιολογικές- γενετικές θεωρίες, όπως του Chomsky, η γλώσσα και η σκέψη είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη.
3. Σύμφωνα με τους πιαζετικούς θεωρητικούς της αλληλεπίδρασης, η ανάπτυξη της σκέψης αποτελεί προϋπόθεση της γλωσσικής ανάπτυξης.
4. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς του πολιτισμικού πλαισίου, όπως ο Vygotsky, η γλώσσα και η σκέψη εμφανίζονται ανεξάρτητα , αλλά συγχωνεύονται στην πρώτη παιδική ηλικία για να δημιουργήσουν αποκλειστικά ανθρώπινους τρόπους σκέψης και επικοινωνία (Cole & S.Cole, 2001, σ.114).

Υπογραμμίζεται λοιπόν η σημαντικότητα και ο δυναμικός ρόλος της γλώσσας

Για τους μαθητές που ανήκουν σε μειονότητα τόσο η καθημερινή όσο και η εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι γεμάτη με αντιφάσεις και συγκρούσεις. Η ένταξη της διαφορετικής γλώσσας στην καθημερινή διδασκαλία αποσκοπεί κυρίως στη στήριξη και αναγνώριση της ταυτότητας των όλων μαθητών, στη δημιουργία προϋποθέσεων θετικής αυτοαντίληψης και κινήτρων μάθησης (Γκόβαρης, 2004, σ. 217).

Διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να λειτουργεί σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα. Βέβαια η γνώση και η χρήση των δύο γλωσσών μπορεί να ποικίλει και να λειτουργεί σε διάφορα επίπεδα. Μπορεί να έχει στόχους μορφωτικούς, ή την προσωπική ευχαρίστηση ή να αποτελεί μια κοινωνική αναγκαιότητα (Ρεπούσης, 2000). Η διγλωσσία δεν είναι μια στατική κατάσταση, όπως και η γλώσσα βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη (Σκούρτου, 2001, σ. 187).

Ο γενικός όρος δίγλωσση εκπαίδευση αναφέρεται στις εξής δύο περιπτώσεις: στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες και σε εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Στην πρώτη περίπτωση η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία ενώ στην άλλη υπάρχουν μεν δίγλωσσα παιδιά αλλά το αναλυτικό πρόγραμμα δεν καλλιεργεί τη διγλωσσία (Baker, 2001, σ.275).

Η διγλωσσία και η δίγλωσση εκπαίδευση δεν είναι ταυτόσημες έννοιες. Ούτε η δίγλωσση εκπαίδευση οδηγεί υποχρεωτικά στη διγλωσσία, το αντίθετο μάλιστα πολλές φορές οδηγεί σε μονογλωσσία (Σκούρτου, 1997, σ. 152). Με δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να αναπτυχθεί διγλωσσία εκεί που υπάρχει μονογλωσσία, να διευρυνθεί και να αναπτυχθεί μια υπάρχουσα διγλωσσία, αλλά και να συρρικνωθεί προς την κατεύθυνση μιας νέας μονογλωσσίας. Με ανάλογο τρόπο ένας μονόγλωσσος μαθητής μπορεί να οδηγηθεί μέσω ενός μονόγλωσσου προγράμματος σε μια άλλη γλώσσα (Σκούρτου, 2001, σ. 173).

1.5.Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική

Το πρόβλημα με το ελληνικό σχολείο σε σύγκριση άλλων ευρωπαϊκών και μη εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η συνεχιζόμενη καθήλωσή του σε έναν τελετουργικό εθνοκεντρισμό ή αλλιώς η αδυναμία του να εκσυγχρονίσει την εκδοχή του εθνοκεντρισμού που έχει κληρονομήσει.

Στην Ελλάδα ενώ η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κατοχυρώνεται θεσμικά, στην πράξη αυτό ισχύει μόνο για τα πρώην Σχολεία Παλινοστούντων και αφορά την αγγλική γλώσσα (Δαμανάκης, 1998, σ. 93).

Σε περιορισμένη κλίμακα κάποια σχολεία αξιοποιούν τη δυνατότητα που προσφέρει το νομοθετικό πλαίσιο και χρησιμοποιούν δίγλωσσους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών στα Φροντιστηριακά Τμήματα, εκτός ωραρίου του Αναλυτικού Προγράμματος (π.χ. 16ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων, 2ο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Αχαρνών). Αυτό όμως δεν είναι παρά μόνο μια προσέγγιση από τις πολλές που μπορούμε να έχουμε στη δίγλωσση εκπαίδευση. Στην περίπτωση αυτή η μητρική γλώσσα αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας και όχι μέσο και επίσης σε αυτήν δεν έχουν πρόσβαση οι γηγενείς μαθητές (Νικολάου, 2000, σ.172).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει συγκροτημένη νομική προστασία για καμία άλλη γλώσσα από αυτές που χρησιμοποιούνται παραδοσιακά ή εξαιτίας μετανάστευσης, εκτός από την τουρκική στο χώρο της Θράκης. Με εξαίρεση τα ιδιωτικά σχολεία των Ισραηλιτικών Κοινοτήτων Αθήνας και Θεσσαλονίκης, το Ισραηλιτικό δημόσιο σχολείο της Λάρισας και τα ιδιωτικά σχολεία της Αρμένικης Κοινότητας της Αθήνας (Τσιτσελίκης, 2002, σ. 450).

Αντίθετα, γλώσσες μικρού κύρους όπως είναι στη χώρα μας τα Αλβανικά ή οι Σλαβικές γλώσσες, όχι μόνο δεν εκτιμώνται ως επιπλέον εφόδιο, αλλά τείνουν να υποβαθμιστούν στη συνείδηση των ίδιων των μεταναστών. Αυτό το φαινόμενο παρατηρείται συχνά σε σχολεία, όπου ενώ γίνεται προσπάθεια να εισαχθούν τα Αλβανικά, οι Αλβανοί γονείς και μαθητές ζητούν τη διδασκαλία Αγγλικών ή Γερμανικών (Νικολάου, 2003, σ. ς. 65-78).

Επιβεβαιώνεται η διάθεση των Αλβανών μαθητών για ένταξη στο νέο τους περιβάλλον με τη στάση τους στο θέμα της αλβανικής γλώσσας που δηλώνουν ότι δε χρειάζεται, ενώ αντίθετα εκφράζουν έντονα τη θετική τους διάθεση προς την ελληνική γλώσσα (Γεώργας & Παπαστυλιανού, 1993, σ.65).

Έχει επιπτώσεις η εμμονή στη δεύτερη γλώσσα και η παραμέληση της μητρικής γλώσσας των παιδιών, που κυρίως αφορά επιλεκτικά τις γλώσσες φτωχών και χωρίς δύναμη και εξουσία πληθυσμών και όχι τις ισχυρές γλώσσες που έχουν κύρος και γόητρο διεθνώς (Μητακίδου, 2005, σ. 26).

Είναι απαραίτητο όμως να καλλιεργείται η μητρική γλώσσα, γιατί παράλληλα με τη γλώσσα καλλιεργείται και η αυτοεκτίμηση των παιδιών μέσα από γόνιμες αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό που ενθαρρύνει, στηρίζει και συμμετέχει στις εξερευνήσεις των παιδιών με τη γλώσσα .

Η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αφού ήδη μέσα από τη μητρική γλώσσα έχει αναπτυχθεί και εξελιχθεί η σκέψη. Η μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας για το παιδί, που είναι πνευματικά, κοινωνικά, γλωσσικά αναπτυγμένο, δεν εμφανίζει ιδιαίτερες δυσκολίες, εάν έχει γίνει συνεπής χρήση της μητρικής. Επειδή η γλώσσα αποτελεί τμήμα του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, είναι το μέσο διαμόρφωσης και έκφρασης του γνωστικού και συναισθηματικού πλούτου που φέρνουν τα παιδιά μαζί τους στο σχολείο.

Η Ελλάδα ανήκει στις κοινωνίες εκείνες που και υπάρχει ατομική διγλωσσία αλλά όχι και κοινωνική (Δαμανάκης, 1998, σ. 93). Οι ομιλούμενες γλώσσες είναι ιεραρχημένες. Η γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας δεν είναι μόνο η επίσημη γλώσσα, αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη για τα μέλη των μειονοτήτων. Οι γλώσσες προέλευσης αγνοούνται .Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική δεν αφήνει περιθώρια για λήψη μέτρων που να κινούνται στη λογική της κοινωνικής διγλωσσίας. Αυτό όμως δε

σημαίνει ότι θα οδηγήσουν στον αφανισμό της ατομικής διγλωσσίας πιο πιθανό είναι ότι οι νέες μειονότητες θα οργανωθούν, θα δημιουργήσουν θεσμούς διατήρησης και καλλιέργειας της γλώσσας και του πολιτισμού και έτσι θα προστεθούν στις ήδη υπάρχουσες πολιτισμικές μειονότητες: Τους Αθίγγανους και τους Μουσουλμάνους (Δαμανάκης, 1998, σ. 93).

Αυτές οι δύο μειονότητες παραδοσιακά κατέχουν μια ξεχωριστή θέση τόσο στην Ελλάδα όσο και στις άλλες χώρες των Βαλκανίων, και που τα τελευταία χρόνια κάνουν αισθητή την παρουσία τους και στο λεκανοπέδιο της Αττικής (Μίτιλης, 1998, σ.107).

Η μουσουλμανική μειονότητα δεν είναι μόνο θρησκευτική, αλλά επίσημα θεωρείται δίγλωσση. Η ελληνική γλώσσα είναι η γλώσσα του γοήτρου και χρησιμοποιείται στις ευρύτερες κοινωνικές λειτουργίες, καθώς και σε όλες τις τυπικές πράξεις στις σχέσεις κράτους-πολίτη. Η τουρκική γλώσσα ομιλείται μόνο στο οικογενειακό και κοινοτικό περιβάλλον, ιδιαίτερα σε κοινότητες αμιγείς ως προς την τουρκική προέλευση και σε μικτές κοινότητες, αλλά όχι και σε αμιγείς κοινότητες Πομάκων όπου ομιλείται το πομακικό ιδίωμα (Κανακίδου, 1997).

Η εκπαίδευση των μελών της μειονότητας είναι σχεδιασμένη στη βάση της διγλωσσίας. Ως μητρική γλώσσα ισχύει η τουρκική, ως επίσημη η ελληνική. Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός όμως δεν ακολουθεί κανένα από τα διεθνώς ισχύοντα και εφαρμοσμένα μοντέλα διγλωσσίας, η μητρική γλώσσα διδάσκεται εντατικά σε όλη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ καταργείται στα δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη Γαλλία, Γερμανία, Ελβετία, Αγγλία, Περού εφαρμόζεται ή το υποκαταστατικό ή το προσθετικό μοντέλο. Σύμφωνα με το πρώτο η μητρική γλώσσα αντικαθίσταται προοδευτικά από την επίσημη γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο γυμνάσιο. Σύμφωνα με το δεύτερο η μητρική γλώσσα διδάσκεται μέχρι το λύκειο, με στόχο την εκμάθηση και των δύο γλωσσών (Κανακίδου, 1997).

Άλλες μειονότητες, όπως Ιρακινοί, Κούρδοι κ. λ. π., έχουν μικρή τόσο σε αριθμό όσο και σε διάρκεια παρουσία στα ελληνικά σχολεία έτσι ώστε να καθίσταται δύσκολη και όχι και τόσο σημαντική η όποια προσπάθεια μελέτης. Οι μικρές επίσης μειονότητες των Αρμενίων και των Εβραίων δεν μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας λόγω της πλήρους ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία, αλλά και των ιδιαιτεροτήτων που παρατηρούνται στην εκπαίδευση (Μίτιλης, 1998, σ. 108).

Σε αρκετές μελέτες που ασχολούνται είτε με τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των Ρομά είτε πιο ειδικά με τη Ρομανή γλώσσα, επισημαίνεται η αναγκαιότητα ένταξης της διδασκαλίας της ρομανί στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996, σ.36). Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας τέτοιας πολιτικής, που εκφράζει και απηχεί μια από τις βασικές αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Modgil, Verma, Mallick, & Modgil, 1997, σς. 15-43), θεωρείται πως είναι δυνατό να αμβλύνει, ως ένα βαθμό, τις δυσκολίες που παρουσιάζει η ένταξη των παιδιών των μειονοτικών ομάδων, στο σχολικό μηχανισμό.

Η σχέση της διγλωσσίας των Ρομά συνδέεται με τη συμμετοχή και η πορεία τους στο σχολείο. Θεμελιώνεται στην πληθώρα των θεωρητικών και εμπειρικών μελετών αναφορικά με τα εκπαιδευτικά προβλήματα που παρουσιάζουν και με την παραμέληση της μητρικής τους γλώσσας.

Το ζητούμενο είναι μια κατάσταση κατά την οποία η διατήρηση και η καλλιέργεια της γλώσσας και του πολιτισμού των μειονοτήτων επιτυγχάνεται όχι με τίμημα το διαχωρισμό και την περιθωριοποίησή τους, όπως στις περιπτώσεις των Τσιγγάνων και των Μουσουλμάνων, αλλά σε μια κατάσταση όπου η φυλετική και η πολιτισμική καταγωγή και η διατήρηση της πολιτισμικής ετερότητας δε λειτουργούν ανασταλτικά στην κοινωνική ένταξη και ανέλιξη (Δαμανάκης, 1998, σ. 94).

Στην πράξη έχουν οργανωθεί τάξεις υποδοχείς, έχουν προσδιοριστεί τα διαπολιτισμικά σχολεία στα οποία εργάζονται όσοι εκπαιδευτικοί κρίθηκαν κατάλληλοι. Το δίκτυο των σχολείων αυτών αποβλέπει την ένταξη των παλιννοστούντων, των αλλοδαπών, καθώς και των τσιγγανοπαίδων στο ελληνικό σύστημα (Τσιτσελίκης, 2002, σ. 454).

Σκοπός είναι μια εθνική παιδεία που δεν αδιαφορεί για την ουσιαστική ένταξη και πρόοδο όλων των κοινωνικών ομάδων που λειτουργούν στο πλαίσió της.

Επίσης παράδειγμα υποταγής τοπικών δίγλωσσων κοινοτήτων εις το όνομα της ενότητας του ελληνικού έθνους είναι η περίπτωση των αρβανίτικων. Το αποτέλεσμα αυτής της υποταγής είναι να υποχωρούν οι μειονοτικές γλώσσες και να απειλούνται από την κυρίαρχη. Αυτό δε σημαίνει ότι οπωσδήποτε εξαφανίζονται οι μειονοτικές γλώσσες. Στην περίπτωση των αρβανίτικων, ο Τσιτσιπής αναφέρεται σε μια «μάλλον ειρηνική συνύπαρξη» των αρβανίτικων με την πρότυπη ελληνική (Σκούρτου, 2001, σ. 188).

Μάλιστα συχνά η μητρική γλώσσα θεωρείται ένοχη για παρεμβολές και λάθη στη δεύτερη πράγμα που οδηγεί ορισμένους εκπαιδευτικούς να συμβουλεύουν γονείς και παιδιά να μιλούν στη δεύτερη και όχι στη μητρική τους γλώσσα. Οι γονείς συχνά συμφωνούν, όμως στην πραγματικότητα δεν μπορούν να προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στα παιδιά τους μιλώντας σπαστά την κυρίαρχη γλώσσα για να κατακτήσουν τη γνωστική, ακαδημαϊκή, γλωσσική επάρκεια που απαιτείται στην τάξη (Μητακίδου, 2005, σ.25).

Οι σχολικές αυτές προεκτάσεις που έχει η παραμέληση της μητρικής γλώσσας αποτυπώνονται και εκφράζονται στις δυνατότητες εκμάθησης της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής και κατά επέκταση στη σχολική επίδοση, τη στάση που διαμορφώνουν τα παιδιά για το σχολείο και έμμεσα αλλά καθοριστικά, στην τελική απόφασή τους να παραμείνουν ή να εγκαταλείψουν το σχολείο (Δαμανάκης, 1998; Δραγώνα, 2001; Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008; Φραγκουδάκη, 1987).

1.6.Διεθνής Εμπειρία

Η εφαρμογή της απόφασης της UNESCO στις χώρες της Λατινικής Αμερικής, της Ασίας, της Αφρικής προώθησε σημαντικά τη χρήση των αυτοχθόνων γλωσσών στα σχολεία. Σε πολλές χώρες του «Τρίτου κόσμου» μέσα από τους αγώνες αναγνώρισης της μητρικής γλώσσας των παιδιών, ως γλώσσας διδασκαλίας, στοχεύετε η επίτευξη απώτερων στόχων, όπως το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες, για πλήρη ένταξη στην κοινωνική και πολιτική ζωή (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998, σ. 59).

Υψηλού επιπέδου πολύγλωσσα άτομα έχουν καλύτερες επιδόσεις σε δοκιμασίες που μετρούν παραμέτρους, όπως η δημιουργικότητα, η γνωστική ευελιξία, η πολύπλευρη σκέψη και έχουν πρόσβαση σε γνώσεις και ιδέες σε αρκετές γλώσσες. Στην κοινωνία της πληροφορικής, το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο οδηγεί σε δημιουργικότητα και καινοτομίες (Skutnabb-Kangas, 2002, σ.202).

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μειονοτήτων είναι ένα πολυδιάστατο πρόβλημα με πολλές παραμέτρους, με αποτέλεσμα να εφαρμόζονται στις χώρες υποδοχής μεταναστών, ιδιαίτερα της Δυτικής Ευρώπης, οι οποίες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν τους μετανάστες ως προσωρινούς εργαζόμενους, διάφορα μοντέλα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας (Ζωγράφου, 1997, σ.213).

Οι μέχρι σήμερα υπάρχοντες τύποι προσφοράς της δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ευρώπη είναι οι εξής:

1. Η μητρική γλώσσα προσφέρεται ως ξένη γλώσσα, με επιπλέον διδασκαλία, μέσα σε ένα σχολικό σύστημα όπου κυριαρχεί η γλώσσα της πλειονότητας.
2. Το επίσημο σχολικό σύστημα έχει την ευθύνη για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας από τα παιδιά των μεταναστών, ενώ δεν έχει καμιά ευθύνη για την εκμάθηση της μητρικής. Η αντίληψη αυτή συναντιέται στη Μεγάλη Βρετανία, την ευθύνη όμως της διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών έχει η εκάστοτε μειονότητα, η οποία οργανώνει μαθήματα σε δικούς της χώρους και με δικής ευθύνη.
3. Υπάρχουν ειδικές τάξεις ή ολόκληρα σχολεία όπου χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες, μητρική και δεύτερη. Ο τύπος αυτός εκπαίδευσης έχει αναπτυχθεί στις χώρες εκείνες όπου συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός μεταναστών τις ίδιες εθνικότητας (Γερμανία, Σουηδία). Λειτουργούν δίγλωσσα σχολεία με έμφαση στη μητρική γλώσσα για τους Έλληνες στη Γερμανία ή για τους Πολωνούς στην Ελλάδα, ενώ υπάρχουν φιλανδικές τάξεις στα σουηδικά σχολεία, οι οποίες όμως είναι μέρος του σουηδικού συστήματος και ακολουθούν το πρόγραμμά του (Νικολάου, 2000, σ. 177-178).

Στην Μεγάλη Βρετανία έχουν υιοθετηθεί τρεις προσεγγίσεις που αφορούν τη γλώσσα διδασκαλίας κατά την ένταξη στο σχολείο: τα παιδιά στέλνονται σε ειδικά κέντρα για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, περιφερόμενοι εκπαιδευτικοί εξυπηρετούν σχολεία με αγγλόφωνα παιδιά, ή τέλος τα παιδιά αφήνονται απλώς να αντιμετωπίσουν τα αγγλικά όσο καλύτερα μπορούν. Πρακτικές οι οποίες δεν συνδυάζονται με την αντίληψη της ισότητας των ευκαιριών (Rex, 1997, σ. 326).

Εφαρμόστηκε επίσης στην Αγγλία μια εναλλακτική λύση σε σχέση με τα μη αγγλόφωνα παιδιά ευρωπαϊκής καταγωγής, και τώρα αρχίζει να υφίσταται σε μια ή δύο περιοχές για τα παιδιά από τη Ασία. Σύμφωνα με αυτή, στο ξεκίνημά του το μη αγγλόφωνο παιδί προσλαμβάνει την εκπαίδευσή του στη μητρική γλώσσα. Ο στόχος της εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα εδώ δεν είναι να επιχειρήσει να δημιουργήσει γλωσσική πολιτική φυλετικού διαχωρισμού, αλλά ακριβώς το αντίθετο, δηλαδή να βοηθήσει τελικά το παιδί να μάθει την κυρίαρχη πολύ πιο αποτελεσματικά (Rex, 1997, σ. 326).

Ενώ η ριζοσπαστική επιστημονική γνώση έχει πλουσιότερη παράδοση στη Βρετανία από ότι στις ΗΠΑ, τα βρετανικά σχολεία που παρατηρηθήκαν είναι εξίσου, αν και όχι περισσότερο, συντηρητικά με εκείνα της Αμερικής (Banks, 1997, σ. 359). Επίσης έχουν εφαρμοστεί διαφορετικά κριτήρια για τον προσδιορισμό των αναγκών των Ασιατών μαθητών από ότι για τα παιδιά από την Ιταλία και την υπόλοιπη Ευρώπη.

Στο Βέλγιο η χρήση της μητρικής γλώσσας λειτουργεί ως «γέφυρα» για το σταδιακό πέρασμα του μαθητή στη γλώσσα του σχολείου. Λειτουργεί στις μεταβατικές τάξεις για τα παιδιά των Ιταλών, Ισπανών και Τούρκων μεταναστών. Στις τάξεις αυτές η γλώσσα καταγωγής των παιδιών έχει στην αρχή πολύ σημαντική θέση, για να καταλήξει στο τέλος μια απλή ξένη γλώσσα (Νικολάου, 2000, σ.172).

Σε αρκετές περιπτώσεις, στις ΗΠΑ, η δίγλωσση εκπαίδευση χρησιμοποιείται ώστε να επιτευχθεί η επάρκεια των μαθητών στην κυρίαρχη γλώσσα και να μπορούν πλέον να ενταχθούν στα κανονικά σχολεία και να παρακολουθούν τη διδασκαλία σε αυτή τη γλώσσα. Τότε η διδασκαλία της γλώσσας προέλευσης, της γλώσσας του σπιτιού, διακόπτεται. Υπάρχουν και τα προγράμματα τα οποία αντίθετα με τα προηγούμενα, στοχεύουν στην ανάπτυξη διγλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Τα προγράμματα αυτά δεν αποκλείουν την αρχική εκπαίδευση σε μία και μόνο γλώσσα και τη μειονοτική, προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή εκμάθησή της. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των δημοφιλών στη γαλλόφωνη εκπαίδευση του Καναδά, Προγραμμάτων Εμβάπτισης τριών φάσεων. Τα προγράμματα αυτά αποτελούν το πρότυπο για τα Προγράμματα Εμβάπτισης διπλής κατεύθυνσης των ΗΠΑ τα οποία συνεκπαίδευαν ισπανόφωνους και αγγλόφωνους μαθητές, αλλά και για τα προγράμματα που εστίαζαν σε εθνικά μειονοτικές γλώσσες, που όμως είχαν θέση επίσημης γλώσσας στην τοπική κοινωνία και τον πολιτισμό, περίπτωση κέλτικής γλώσσας στην Ιρλανδία και καταλανικής γλώσσας στα περίχωρα της Βαρκελώνης (Παπαδάκης, 2003, σ.173).

Στις ΗΠΑ δηλαδή υπάρχουν τα μεταβατικά δίγλωσσα προγράμματα, τα οποία χρησιμοποιούν την πρώτη γλώσσα ως γέφυρα για τη δεύτερη. Η μητρική γλώσσα των μαθητών χρησιμοποιείται ως γλώσσα διδασκαλίας μέχρι να μάθουν καλά τη Αγγλική και να γίνει μετάβασή τους σε αυτή. Δηλαδή η διγλωσσία οδηγεί στη μονογλωσσία. Επίσης μονόγλωσσα προγράμματα οδηγούν σε μονογλωσσία. Πρόκειται για τα προγράμματα εμβύθισης στην κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου, από τη μητρική γλώσσα στην αγγλική.

Στον Καναδά γίνεται το αντίθετο, μονόγλωσσα προγράμματα οδηγούν στη διγλωσσία. Πρόκειται για τα προγράμματα εμβάπτισης μονόγλωσσων ομιλητών της κυρίαρχης αγγλικής στη λιγότερο ομιλούμενη γαλλική (Σκούρτου, 2001, σ. 173).

Κάθε παιδί στη Σουηδία διατηρεί το δικαίωμα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινότητάς του. Η εκπαιδευτική πολιτική στηρίζεται και ενισχύεται γενναιόδωρα από τις τυπικές διατυπώσεις που απαιτούνται για την απόκτηση της υπηκοότητας, της άδειας παραμονής και του βασικού πολιτικού δικαιώματος της ψήφου (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998, σ. 81).

Στην Αυστραλία η προώθηση των «γλωσσών ευρείας διδασκαλίας» και της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, μέσα από την παροχή δίγλωσσων προγραμμάτων στα πλαίσια της κρατικής εκπαίδευσης, αποτελούν βασικούς άξονες της αυστραλιανής Εθνικής Πολιτικής στις Γλώσσες. Αναγνωριστήκαν δεκατέσσερις γλώσσες προτεραιότητας. Μια πρόταση είναι ότι η κάθε πολιτεία πρέπει να αναγνωρίσει οκτώ από τις δεκατέσσερις ως γλώσσες δικής της προτεραιότητας (Ευαγγέλου, 2002, σ. 29). Οι γλωσσικές πολιτικές της Αυστραλίας πρωτοποριακές σε διεθνή επίπεδο, αντανακλούν τη δέσμευση της ομοσπονδιακής κυβέρνησης στις αρχές της πολυπολιτισμικότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Μερικές φορές η μειονοτική γλώσσα δεν έχει γραπτή μορφή παρά μόνο προφορική χρήση. Η εφαρμογή των περισσότερων γλωσσικών δικαιωμάτων απαιτούν βέβαια την ύπαρξη γραπτής μορφής της γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή η μόνη προϋπόθεση εφαρμογής των δικαιωμάτων είναι η υιοθέτηση από τους χρήστες της γλώσσας συγκεκριμένου αλφάβητου, καθώς και η επινόηση και συστηματοποίηση των κανόνων γραφής, γραμματικής και λεξιλογίου, διαδικασία η οποία σπάνια έχει πετύχει. Προσπάθειες γίνονται στη Φινλανδία, τη Ρουμανία, την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας και την Ουγγαρία για την καταγραφή και τη διδασκαλία των ρομανί (Τσιτσελίκης, 2002, σ. 449).

Η σχετική θεωρητική και ερευνητική συζήτηση για τη δίγλωσση εκπαίδευση και ο τρόπος με τον οποίο εγγράφεται στις προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ιδιαίτερα έντονη και φορτισμένη, βρίσκεται ανάμεσα σε δύο απολύτως εναντιωματικές υποθέσεις: την υπόθεση της γλωσσικής ασυμφωνίας και την υπόθεση της γλωσσικής αλληλεξάρτησης (Παπαδάκης, 2003, σ.171).

Οι αντιτιθέμενοι στη δίγλωσση εκπαίδευση των μειονοτήτων ξεκινούν από τη θεωρητική αφετηρία της «μέγιστης έκθεσης» ή «ο χρόνος ανά σχολική εργασία. Αναπόφευκτα λοιπόν συρρικνώνει τις πιθανότητες επιτυχίας του εκπαιδευομένου (Cummins, 2003, σ. 127). Αντίθετα, μια σειρά άλλων θεωρητικών και ερευνητών αφορούν δύο στοιχειοθετημένες, διαφορετικές θεωρητικές αρχές:

1. Την αρχή της γλωσσικής αλληλεξάρτησης, πρόκειται για τη θεωρητική αρχή που εδράζεται στο γεγονός ότι σε μια ευρεία κλίμακα κοινωνικών, πολιτικών και γλωσσικών συμφραζομένων η διδασκαλία μέσω μιας γλώσσας μειοψηφίας, για ένα μέρος της σχολικής μέρας δεν επιφέρει απώλεια στη γλώσσα της πλειοψηφίας. Άλλες συσχετιστικές μελέτες αποκαλύπτουν επίσης τη συνεχή ύπαρξη ενός μέσου βαθμού νοητικής ακαδημαϊκής αλληλεξάρτησης μεταξύ γλωσσών (Cummins, 2003, σ. 138). Αντίθετα σύμφωνα με τα πορίσματα αρκετών ερευνών τα δίγλωσσα παιδιά δείχνουν να επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία και κριτική ικανότητα επεξεργασίας των γλωσσικών μηνυμάτων και συνακόλουθα μεγαλύτερη ευελιξία στη σκέψη τους (Παπαδάκης, 2003, σ.171).

2. Την υπόθεση της προσθετικής διγλωσσίας, δηλαδή τα δίγλωσσα παιδιά προσθέτουν στο γλωσσικό ρεπερτόριο μια δεύτερη γλώσσα, χωρίς να επιβαρυνθεί η ανάπτυξή της πρώτης γλώσσας, είτε αυτή είναι η κυρίαρχη είτε η μειονοτική (Cummins, 2003, σ. 131).

Προϋπόθεση για μια τέτοια εξέλιξη είναι οι εκπαιδευόμενοι να φτάνουν ένα επίπεδο επάρκειας και στις δύο γλώσσες, το οποίο τους επιτρέπει να αποφύγουν τις πιθανές αρνητικές συνέπειες για την εκπαίδευσή τους και ένα δεύτερο ανώτερο όριο, απαραίτητο για να δρέψουν τα γλωσσικά και νοητικά οφέλη της διγλωσσίας και της μόρφωσης σε δύο γλώσσες, πρόκειται για την υπόθεση του οριακού γλωσσικού επιπέδου, η οποία τελεί υπό αμφισβήτηση (Παπαδάκης, 2003, σ. 172).

Οι υπέρμαχοι της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης επιχειρούν να αποδείξουν ότι η δίγλωσση εκπαίδευση αυξάνει τη γνωστική επίδοση, καθώς το απαιτητικό επικοινωνιακό περιβάλλον στο ποίο αναπτύσσονται οι διγλωσσικές ικανότητες ευνοεί την ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών και δεξιοτήτων. Επίσης αποδεικνύουν ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της διγλωσσίας και της γνωστικής επίδοσης, συμπεριλαμβανομένης και της παραμέτρου της μεταγλωσσικής ικανότητας (Cummins, 2003, σ. 134).

Επίσης η πλήρης έλλειψη εμπειρικών δεδομένων τα οποία να αποδεικνύουν ότι ο λιγότερος χρόνος στη γλώσσα πλειοψηφίας μειώνει την επίδοση των μαθητών σε αυτή (Cummins, 2003, σ. 262) είναι καθοριστικής σημασίας. Ακόμη σημαντικά διεθνή ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι από τις προσθετικές μορφές της διγλωσσίας απορρέουν γνωστικά και γλωσσικά πλεονεκτήματα. Επομένως αναρωτιέται κανείς τι είδους έρευνα διεξήγαγε ο A Schlesinger για να φτάσει στο συμπέρασμα ότι «η διγλωσσία κλείνει πόρτες» (Cummins, 2003, σ.135) και ότι αποτελεί μειονέκτημα τόσο για το άτομο όσο και για την ευρύτερη κοινωνία (Cummins, 2003, σ.12). Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι μάλλον η θεωρία της γλωσσικής ασυμφωνίας αποτελεί άλλη μια ιδεολογική κατασκευή.

Αναφέρονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας Σκανδιναβών ερευνητών στη Σουηδία. Παιδιά που μετανάστευσαν από τη Φιλανδία στη Σουηδία σε μια ηλικία 10-12 ετών κατείχαν τη μητρική τους γλώσσα μετά από παραμονή 2-4 ετών στη Σουηδία οι γνώσεις τους στα σουηδικά πλησίαζαν αρκετά αυτές των Σουηδών συμμαθητών τους. Τα παιδιά είχαν αποκτήσει στη μητρική τους γλώσσα ένα τέτοιο επίπεδο, που τους επέτρεπε όχι μόνο να συνεχίσουν να την καλλιεργούν, αλλά να αποκτήσουν με τη βοήθειά της αρκετές γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα.

Παιδιά που μετανάστευσαν σε ηλικία 6-8 ετών παρουσιάζουν μετά από 2-4 χρόνια μια άσχημη εικόνα και στις δύο γλώσσες. Με βάση τις γλωσσικές τους γνώσεις θα έπρεπε να καταταγούν στο 20% των μαθητών με τις χειρότερες επιδόσεις. Αυτή η αρνητική εξέλιξη στη μητρική γλώσσα οφείλεται, κατά τους ερευνητές στο ότι διαταράχτηκε η εξέλιξη της μητρικής γλώσσας στα πρώτα σχολικά έτη, πριν δηλαδή τα παιδιά αποκτήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα αφαιρετικής σκέψης, πράγμα που είχε δυσμενείς επιπτώσεις και στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Δαμανάκης, 1998, σ.95).

Έρευνες όπως των Dulay, Burtkaί, Krashen (1982), βρήκαν ότι τα παιδιά που ενισχύθηκαν ενεργητικά να μιλούν και να γράφουν στη μητρική τους γλώσσα, ανέπτυξαν ικανότητες σε μια δεύτερη γλώσσα, τόσο γρήγορα, όσο στα μονογλωσσικά στοιχεία κι αυτό έχει επηρεάσει τις πρακτικές στα σχολεία. Οι επαγγελματίες έχουν σημειώσει την υπόθεση, ότι η απόρριψη της μητρικής γλώσσας του παιδιού μπορεί να οδηγήσει στην καθυστέρηση της γλώσσας, σε δυσκολίες και στις δυο γλώσσες και καταστροφή του αυτοσυναισθήματος. Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές που υποστηρίζουν την αποδοχή και την ισότητα παιδιών, αναγνωρίζοντας τις δεξιότητες και ικανότητές τους και επεκτείνοντας τη μάθησή τους από

την εμπειρία τους, συνδέονται με αναγνώριση της διγλωσσίας τους και έχουν οδηγήσει σε έναν αριθμό τοπικών αρχών, σχολείων και δασκάλων, δημιουργώντας υποδειγματικές πρακτικές στους γνώστες δύο γλωσσών (Παπάς, 1998, σ.361).

Η μελέτη του Malherbe για τη δίγλωσση εκπαίδευση Αφρικάανερ-Αγγλικών (Cummins, 2003, σ. 144), η αξιολόγηση του Verhoeven για τι δίγλωσσο πρόγραμμα Τουρκικών-Ολλανδικών (Cummins, 2003, σ. 145) και οι αξιολογήσεις των δίγλωσσων προγραμμάτων Βασκικών-Ισπανικών (Cummins, 2003, σ.146), οδηγούν στο συμπέρασμα ότι αυτοί που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική μπορούν να προβλέψουν με αρκετή αξιοπιστία τα θετικά πιθανά αποτελέσματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων για δίγλωσσους μαθητές, που εφαρμόζονται σε πολύ διαφορετικά κοινωνικοπολιτιστικά περιβάλλοντα.

Επίσης στη Μεγάλη Βρετανία μια μελέτη σε δυο νηπιαγωγεία έδειξε ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας μπορεί να αύξηση την επίδοση στα επίσημα Αγγλικά. Για να μπορέσουν οι μαύροι και οι λευκοί μαθητές να ξεπεράσουν την καταπίεσή τους, η άριστη επίδοση στα επίσημα αγγλικά είναι υπέρτατης προτεραιότητας (Cole, 1997, σ. 227).

Επίσης οι έρευνες του Fishman σχετικά με τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στη διαδικασία διαμόρφωσης του πλουραλιστικού χαρακτήρα της αμερικανικής κοινωνίας αποτελούν παράδειγμα επιστημονικής υποστήριξης του κινήματος των μεταναστών στις ΗΠΑ (Γκόβαρης, 2004, σ.100).

Η διαπολιτισμικότητα στηρίζει, σε αντίθεση με την αφομοίωση, τον «προσθετικό» χαρακτήρα της διγλωσσίας. Ο Cummins υποστηρίζει ότι δεν είναι απαραίτητη η ύπαρξη ιδιαίτερων προγραμμάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των ξένων μαθητών, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να τους ενδυναμώσει γλωσσικά. Η στάση αξίωσης των εκπαιδευτικών ενισχύει την ταυτότητα των μαθητών και τους βοηθά στο να ασχολούνται σοβαρά με τα μαθήματα του σχολείου (Γκόβαρης, 2004, σ. 199).

Η προώθηση της μιας μόνο γλώσσας και η παραμέληση της άλλης ισοδυναμούν με παραμέληση ενός μέρους του μορφωτικού κεφαλαίου του ατόμου και κατά συνέπεια σε σημαντική μείωση των μορφωτικών του ευκαιριών.

Ένα βασικό στοιχείο της διαπολιτισμικής αγωγής, όπως τονίστηκε, είναι και η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας των μαθητών, πράγμα που σημαίνει ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών θα πρέπει να διδάσκεται ταυτόχρονα με την κυρίαρχη γλώσσα και μάλιστα με

βιβλία, τα περιεχόμενα των οποίων είναι προσαρμοσμένα στα βιώματα των μαθητών στο χώρο διαβίωσής τους (Ζωγράφου, 1997, σ.213).

Τα δίγλωσσα προγράμματα εξυπηρετούν αποτελεσματικά τη συνεχή ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών και στις δύο γλώσσες.. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ότι το διδακτικό πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό για την ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στη γλώσσα της μειονότητας και ότι τα προγράμματα εφαρμόζονται σωστά (Cummins, 2003, σ.149-150).

Το σχολείο αποτελεί ένα στοιχειώδες μέσο για την ανάπτυξη της γλώσσας της οικογένειας ή της κοινότητας προέλευσης, για τα δίγλωσσα παιδιά. Όταν το παιδί εντάσσεται στις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από το εάν έχει ή όχι , την κατάλληλη για την ηλικία του ικανότητα, για τη γλώσσα της οικογένειας, η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας χρειάζεται συστηματική αντιμετώπιση.

Διάφορες επιδράσεις από την οικογένεια και τους γονείς, από την κοινότητα, από το δάσκαλο, το σχολείο και την κοινωνία ενδέχεται να δρουν και να αλληλεπιδρούν, ώστε να καταστήσουν τη δίγλωσση εκπαίδευση περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματική (Baker, 2001, σ ς. 337-343)

Μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά αναβαθμίζονται η γλώσσα και ο πολιτισμός μιας μειονότητας και βελτιώνεται το καταπιεσμένο συναίσθημα της αυτοεκτίμησης. Έτσι, αναφέρει ο Broadbent, αναγνωρίστηκε η Gujarati (ινδική γλώσσα) ως σημαντική και σπουδαία, όταν συμπεριλήφθηκε ως μάθημα επιλογής στο αναλυτικό πρόγραμμα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998, σ. 55).

Πλούσια ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι αν τα παιδιά δε φτάσουν σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο στη μητρική τους γλώσσα (Cummins, 2003, σ. 2994), προφορική και γραπτή, είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και στην κατάκτηση γνώσης μέσα από αυτή. Είναι σημαντικό επίσης να εξεταστεί το επιχείρημα της παράλληλης διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας ή και της διδασκαλίας μέσω της μητρικής γλώσσας.

Το γεγονός πάντως, ότι τα άτομα που φτάνουν στην κατάσταση της τέλειας διγλωσσίας είναι ελάχιστα, αποδεικνύει ότι η μητρική γλώσσα είναι στοιχείο θεμελιακό που για τη

συντριπτική πλειοψηφία των κοινωνιών, δένεται με την προσωπικότητα και κατά επέκταση με την ίδια την ύπαρξη του ατόμου (Μήτσης, 2004, σ. 4).

2. Μεθοδολογία

Το είδος της έρευνας που επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε είναι η ποιοτική. Ο πληθυσμός μας ήταν αριθμητικά και γεωγραφικά περιορισμένος και, επομένως, θα μπορέσουμε μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου να συλλέξουμε ένα πλήθος πληροφοριών που θα μπορούσαν να αξιολογηθούν σε βάθος και να οδηγήσουν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Αφενός ο αναλφαβητισμός των Ρομά και αφετέρου η φύση των ερωτημάτων της έρευνας (αντιλήψεις, στάσεις, προσδοκίες) επέβαλαν την ποιοτική μεθοδολογία.

Η συνέντευξη είναι η τεχνική που έχει σκοπό να οργανώσει μια σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, το συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, έτσι ώστε να επιτρέψει στον πρώτο τη συλλογή ορισμένων πληροφοριών από το δεύτερο πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Φίλιας, 2003, σ.130).Υπάρχουν οι εξής μορφές συνέντευξης: η δομημένη, η μη δομημένη εντοπισμένη ή όχι, η άμεση ή έμμεση, η επαναλαμβανόμενη, η κλινική και η σε βάθος.

Η μη δομημένη συνέντευξη δε στηρίζεται σε ένα κατάλογο προκαθορισμένων ερωτήσεων που ο συνεντευκτής σέβεται τη σειρά και τη διατύπωση, αλλά σε μια συζήτηση λίγο-πολύ ελεύθερη. Συγκεκριμένα στην εντοπισμένη συνέντευξη η επιλογή των ερωτήσεων και κυρίως το αντικείμενο της έρευνας είναι πιο συγκεκριμένα (Φίλιας, 2003, σς.131-134).

Η μη δομημένη συνέντευξη δεν είναι τυχαία υπόθεση, είναι απαραίτητο να είναι προσεκτικά σχεδιασμένη ,είναι μια ανοιχτή κατάσταση (Cohen & Manion, 1994). Η «μηδομημένη συνέντευξη» (Cohen & Manion, 1994; Βάμβουκας, 1998,σ. 236) επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος συλλογής των δεδομένων, καθότι η προσωπική συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου από το σύνολο των υποκειμένων της έρευνάς μας θεωρήθηκε αδύνατη, εξαιτίας του υψηλού ποσοστού αναλφαβητισμού των Τσιγγάνων ,Επίσης, θεωρήθηκε κατάλληλη εξαιτίας του περιορισμένου αριθμού ατόμων με τα .οποία θα έρθουμε σε επαφή.

Οι συνεντεύξεις που διεξήχθησαν έγιναν με χρήση οδηγού συνέντευξης, ο οποίος περιέχει τα θέματα και τις κύριες ερωτήσεις σε κάθε θέμα, χωρίς όμως αυστηρά προκαθορισμένη σειρά και αφήνοντας το περιθώριο στον ερευνητή να ελιχθεί και να θέσει συμπληρωματικές ερωτήσεις ή να παραλείψει κάποιες άλλες. Η μορφή αυτή συνέντευξης δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εντοπίσει θέματα που δεν είχε λάβει υπόψη εξαρχής

και που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον (Cohen & Manion 1994: 373-375). Επιπλέον, κρίθηκε ότι δεν ήταν απαιτούμενη η απόλυτη προσήλωση στην ομοιόμορφη σειρά και διατύπωση των ερωτήσεων.

Επίσης επιλέχθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις κυρίως. Οι ανοιχτές ερωτήσεις έχουν μια σειρά από πλεονεκτήματα: είναι ευέλικτες μπορεί να πάει σε βάθος, να κάνει διευκρινίσεις κ.τ.λ. (Cohen & Manion, 1994). και παρέχουν τη δυνατότητα για ελευθερία και πλούτο έκφρασης στις απαντήσεις.

Χρησιμοποιήθηκε το “χωνί” (Cohen & Manion, 1994: 381-382), σύμφωνα με το οποίο η προσέγγιση ενός επιμέρους θέματος αρχίζει με μία ευρεία γενική ερώτηση ή δήλωση και στη συνέχεια στενεύει σε πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων επιλέχθηκε η μαγνητοφώνησή τους, ώστε στη συνέχεια να είναι επιτρεπτή μια ανάλυση και μελέτη του περιεχομένου των απαντήσεων που έδωσαν τα υποκείμενα της έρευνας (Βάμβουκας, 1998, σ.243).

Η συμμετοχική παρατήρηση είναι η μέθοδος που έχει ταυτιστεί περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη με την ποιοτική έρευνα (Κυριαζή, 2002, 245). Η παρατήρηση εφαρμόζεται όταν μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε τα κίνητρα που ωθούν τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες ενέργειες και συμπεριφορές, δηλαδή όταν μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε πως ερμηνεύουν οι ίδιοι αυτά που συμβαίνουν γύρω τους και πως επηρεάζει αυτό στη συνέχεια, τη συμπεριφορά τους (Κυριαζή, 2002, σ.246).

Χρειαζόμασταν επίσης για λόγους τριγωνοποίησης στοιχεία, τα οποία μόνο μέσω παρατήρησης, των Ρομά γονέων και μαθητών, θα μπορούσαν να προκύψουν. Επίσης άτυπες συζητήσεις με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του 19^{ου} Δ.Σ., τη Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Καρδίτσας, τον υπεύθυνο εκπαιδευτικών θεμάτων, τον διευθυντή του 3^{ου} Δ.Σ. έδωσαν μια σφαιρική εικόνα του θέματος.

Μετά την απόκτηση του ποιοτικού υλικού ακολουθήθηκε η διαδικασία ταξινόμησης σε κατηγορίες, η οποία είναι γνωστή ως ‘ανάλυση περιεχομένου’ ή ‘κωδικοποίηση’. Ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται όταν αναφέρεται κανείς σε ποιοτικό υλικό που προέκυψε από φυσικές καταστάσεις (Φίλιας, 2003, σ.196).

Δημιουργήθηκαν κατηγορίες και υποκατηγορίες, που προκύψαν με βάση την ανάλυση του περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και των σημειώσεων του ερευνητή. Η μονάδα καταγραφής που χρησιμοποιήθηκε είναι το «θέμα». Ως θέμα θεωρείται κάθε ολοκληρωμένη συντακτικά διατύπωση, η οποία έχει νοηματική πληρότητα, και αποδελτιώνεται, εφόσον εμπίπτει στο περιεχόμενο κάποιας από τις κατηγορίες του συστήματος κατηγοριών που συγκροτήθηκαν (Μπονίδης, 2004).

Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της πρότυπης δόμησης και δόμησης περιεχομένου. Με τη δόμηση περιεχομένου γίνεται εντοπισμός θεμάτων και όψεων, σύνοψη και περιγραφή των δεδομένων κατά κατηγορία και υποκατηγορία με την παράφραση των σχετικών αναφορών. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η αναπαράσταση όλου του υλικού σε μακρο-επίπεδο, παρουσιάζονται οι κύριες τάσεις καθώς και δεδομένα που έρχονται σε μεγάλη αντίθεση με την κύρια τάση. Με την πρότυπη δόμηση συντάσσεται η ακριβής περιγραφή κάθε κατηγορίας και επισημαίνονται και παρατίθενται χαρακτηριστικότερες αναφορές για κάθε κατηγορία ως παραδείγματα (πρότυπα), είτε λόγω της συχνότητας με την οποία εμφανίζονται, είτε λόγω της μοναδικότητας τους ή ακραίας έκφρασης τους και με γνώμονα το θεωρητικό τους ενδιαφέρον (Μπονίδης, 2004 σ. 132-133).

Στο υπό ανάλυση υλικό επιχειρήθηκε ο εντοπισμός των χαρακτηριστικότερων αναφορών από άποψη σημασίας και η περιγραφή τους με ακρίβεια και σ' αυτές τις αναφορές αναλύθηκε η εσωτερική δομή του λόγου (Μπονίδης, 2004 σ. 132-137).

Επιπλέον, εντοπίζονται κάποια θέματα που δεν εντάσσονται σε κάποια κατηγορία ή που εμφανίζονται σε μία μόνο συνέντευξη, ωστόσο κρίνεται ότι σχετίζονται με το θέμα και έχουν κάποια βαρύτητα στην ερμηνεία των δεδομένων.

Ένα βασικό ερώτημα, όσον αφορά την ανάλυση περιεχομένου είναι εάν ο ερευνητής θα πρέπει να ασχολείται αποκλειστικά με το «έκδηλο περιεχόμενο» του κειμένου ή θα πρέπει να επιχειρήσει να ανακαλύψει και το «λανθάνον» περιεχόμενο, με άλλα λόγια να προσδιορίσει τα βαθύτερα νοήματα. Ο Holsti λέει τα εξής: «Η λεγόμενη 'ανάγνωση πίσω από της γραμμές' θα πρέπει να αναβάλλεται για το ερμηνευτικό στάδιο, οπότε ο ερευνητής θα είναι ελεύθερος να χρησιμοποιήσει όλη του τη φαντασία και τη διαίσθηση για να εξαγάγει τα κατάλληλα συμπεράσματα». Κατά τη διαδικασία κατηγοριοποίησης, ο ερευνητής ερμηνεύει το περιεχόμενο με βάση της κατηγορίες που έχει κατασκευάσει. Το

νόημα όμως του περιεχομένου δεν είναι ένα και μοναδικό ούτε ο τρόπος που ερμηνεύεται είναι κατά ανάγκη διυποκειμενικός. Τα συμπεράσματα λοιπό της ανάλυσης στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην υποκειμενική κρίση και στην απλή κοινή λογική του ερευνητή (Κυριαζή,2002, σ.292-295).

Εφαρμόστηκε η πολυπρισματική μεθοδολογική θεώρηση, λόγω της πολυπλοκότητας του φαινομένου της έρευνας. Χρησιμοποιήθηκε δηλαδή η μέθοδος της τριγωνοποίησης, η οποία ορίζεται ως η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Cohen & Manion, 1994, σ. 321-346).Οι τεχνικές της τριγωνοποίησης είναι κατάλληλες όταν αναζητείται μία πιο ολιστική άποψη για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα η μεθοδολογική τριγωνοποίηση χρησιμοποιεί είτε (α) την ίδια μέθοδο σε διαφορετικές περιπτώσεις είτε (β) διαφορετικές μεθόδους στο ίδιο αντικείμενο ή στην ίδια μελέτη (Cohen & Manion, 1994, σ. 326).

Με τη χρήση πολλαπλών μεθόδων έρευνας (συμμετοχική παρατήρηση, συνεντεύξεις, συζητήσεις) το ίδιο θέμα εξετάστηκε μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες για μια ολική παρουσίαση του.

Θα ήταν επιθυμητό και θα απέρρεαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα να μπορούσε η έρευνά μας να χρησιμοποιήσει τη χρονική και την τοπική τριγωνοποίηση. Λόγω έλλειψης όμως, χρόνου, χρημάτων, αρμοδιοτήτων δεν ήταν δυνατόν. Η χρονική τριγωνοποίηση προσπαθεί να λάβει υπόψη τους παράγοντες αλλαγής και εξέλιξης, χρησιμοποιώντας διατμηματικούς και διαχρονικούς σχεδιασμούς έρευνας. Ενώ η τοπική προσπαθεί να ξεπεράσει τους περιορισμούς που έχουν οι μελέτες οι οποίες διεξάγονται στην ίδια χώρα ή μέσα στην πολιτισμική υποομάδα χρησιμοποιώντας διαπολιτισμικές τεχνικές (Cohen & Manion, 1994, σ. 326).

2.1.Ερωτηματολόγιο

Περιλαμβάνει ερωτήσεις που δίνουν πληροφορίες για την ηλικία, το επάγγελμα, τον τόπο διαμονής, την καταγωγή και τη μόρφωση του γονέα. Επίσης ερωτήσεις για τα σχολικά του βιώματα ,τις σχέσεις του με τους δασκάλους και το διευθυντή, τον τύπο του σχολείου που

επιθυμεί να φοιτήσουν τα παιδιά του, τις προσδοκίες για την εκπαίδευση και γενικά για τη ζωή των παιδιών τους, τη σχέση τους με την τσιγγάνικη και την ελληνική γλώσσα, το ρόλο της ρομανί γλώσσας στην εκπαίδευση των παιδιών και την πιθανότητα χρησιμοποιήσεις της στο σχολείο.

2.2.0 πληθυσμός της έρευνας

Στην έρευνά μας θα ασχοληθούμε με τους Τσιγγάνους του Ν. Καρδίτσας. Δυο καταυλισμοί Τσιγγάνων υπάρχουν στο Νομό. Ο μεγαλύτερος, όπου διαμένουν πάνω από 2.500 Τσιγγάνοι, βρίσκεται στους Σοφάδες και ο μικρότερος, 1000 περίπου, κοντά στην πόλη της Καρδίτσας, στην περιοχή Μαύρικα, εμάς μας ενδιαφέρει η δεύτερη περίπτωση.

Οι 2.500 Τσιγγάνοι των Σοφάδων αποτελούν το 51% του συνόλου των κατοίκων της επαρχιακής πόλης. Τα τελευταία χρόνια, η Δημοτική Αρχή επιδιώκει τη μετεγκατάσταση του καταυλισμού σε οικισμό που απέχει τρία χιλιόμετρα από την πόλη και πράγματι ένα ποσοστό Τσιγγάνων έχει εγκατασταθεί εκεί .

Στον καταυλισμό λειτουργούν ένα δημοτικό σχολείο και ένα νηπιαγωγείο, επίσης ένα νηπιαγωγείο λειτουργεί στο νέο καταυλισμό.

Στην πόλη της Καρδίτσας λειτουργεί ένα δημοτικό και ένα νηπιαγωγείο για τα τσιγγανόπαιδα που κατοικούν στην περιοχή Μαύρικα.

Είναι ένας οικισμός που δημιουργήθηκε πριν 10 χρόνια από περιπλανώμενους τσιγγάνους του νομού, που διώκονταν από το ένα μέρος στο άλλο. Στην αρχή τους παραχωρήθηκαν κοντέινερ. Σιγά σιγά κάποιος από αυτούς κατάφεραν να φτιάξουν σπίτια, να αγοράσουν τα οικόπεδα. Λείπουν όμως από τον οικισμό ουσιαστικά στοιχεία, για να κάνουν βιώσιμη τη ζωή των τσιγγάνων. Για παράδειγμα πολλά σπίτια δεν έχουν ρεύμα, νερό. Δεν υπάρχει δίκτυο αποχέτευσης και όμβριων υδάτων, αντλιοστάσιο, οδοποιία, δημοτικός φωτισμός κεντρικών δρόμων, περίφραξη αύλακα από την πλευρά του οικισμού για την αποφυγή ατυχημάτων, κ.α.

2.3.Δείγμα

2.3.1. Φύλο των γονέων και η ηλικία τους

Στις συνεντεύξεις έλαβαν μέρος 14 γονείς, 6 άνδρες και 8 γυναίκες. Επίσης η γιαγιά ενός παιδιού που παρενέβαινε, θέλοντας να πει τη γνώμη της για ορισμένα θέματα. Σύνολο δηλαδή 15 συνεντεύξεις. Είχαν παιδιά που φοιτούσαν στα νήπια, στο δημοτικό ή στο γυμνάσιο. Σε αυτές τις συνεντεύξεις συμπεριλαμβάνονται και οι απόψεις των γονέων των τριών μόνο παιδιών που φοιτούν μαζί με τα υπόλοιπα ελληνόπουλα στο 3^ο Δ.Σ και όχι στο 19^ο που φοιτούν οι υπόλοιποι Ρομά μαθητές. Οι ηλικίες των γυναικών που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις κυμαίνονταν μεταξύ 22 και 50 ετών, και των ανδρών μεταξύ 23 και 35 ετών. Οι συνεντεύξεις ελήφθησαν από 4/4/2012 ως 30/4/2012. Συχνά στις συνεντεύξεις παρενέβαιναν και τα παιδιά, με την προτροπή των γονιών τους, για να καταθέσουν τις εμπειρίες τους. Σε κάποιες από αυτές παρευρίσκονταν και άλλοι συγγενείς, μαμάδες, γιαγιάδες, γείτονες και κάποιες φορές έλεγαν τη γνώμη τους.

2.3.2. Επάγγελμα των γονέων

Επαγγελματικά οι άνδρες ασχολούνται με την περισυλλογή παλιών σιδηρικών προς ανακύκλωση και τη μεταφορά τους προς πώληση, με οικοδομικές εργασίες, και το εμπόριο διαφορετικών κάθε εποχή προϊόντων. Οι γυναίκες ασχολούνται κυρίως με τα οικιακά και την ανατροφή των παιδιών. Όλες, ωστόσο, βοηθούν τους συζύγους τους, όσο μπορούν στην εργασία τους. Μόνο ένας πατέρας που τελειώνει τώρα το γυμνάσιο δεύτερης ευκαιρίας, δουλεύει σε γραφείο, διευκολύνει και διαμεσολαβεί για τα αιτήματα και τις ανάγκες των Ρομά.

Η επιλογή του επαγγέλματός τους καθορίζεται από τους προσφερόμενους τομείς εργασίας και από το γεγονός ότι πρόκειται για άτομα δίχως απολυτήριο δημοτικού, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, όπως φαίνεται παρακάτω. Ωστόσο, η επαγγελματική τους εμπειρία δεν επηρεάζει την αντίληψή τους για το σχολείο, καθώς θεωρούν ότι τα παιδιά τους πρέπει να φοιτήσουν στο σχολείο προκειμένου να έχουν περισσότερες επαγγελματικές επιλογές, να καλυτερεύσουν τις συνθήκες της ζωής τους και να ζήσουν μια καλύτερη ζωή από τη δική τους.

2.3.3. Τόπος διαμονής της οικογένειας και μόρφωση των γονέων

Όλες οι οικογένειες δηλώνουν ως τόπο μόνιμης διαμονής τους την περιοχή της Μαύρικας και η κατοικία τους βρίσκεται εντός του οικισμού. Όσον αφορά την καταγωγή των γονέων με τους οποίους ήρθαμε σε επικοινωνία, οι γυναίκες με τις οποίες συνομιλήσαμε κατάγονται από την Καρδίτσα εκτός μίας γυναίκας που έζησε και μεγάλωσε στην Πάτρα και μίας στα Τρίκαλα, ενώ οι άνδρες γεννήθηκαν και έζησαν στο ν. Καρδίτσας. Σε σύνολο 14 γονέων, μόνο οι 2 έχουν φοιτήσει μέχρι κάποια τάξη του δημοτικού σχολείου, χωρίς όμως να ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν, ενώ ένας (άντρας) πήγε και σε κάποιες τάξεις του γυμνασίου. Ένας άλλος γονιός (άντρας) έμαθε να διαβάζει και να γράφει μόνος του, έδωσε εξετάσεις πήρε το απολυτήριο δημοτικού και τώρα συνεχίζει στο γυμνάσιο δεύτερης ευκαιρίας. Οι υπόλοιποι δεν εγγράφηκαν ποτέ σε κανενός τύπου εκπαίδευση.

3. Αποτελέσματα

3.1. Αιτίες διακοπής ή μη επιτυχημένης πορείας στο σχολείο

Μέσα από τη συζήτηση αναδύθηκαν λόγοι για τους οποίους διακόπτουν τη σχολική φοίτηση πριν την ολοκλήρωση της ή δεν επιτυγχάνουν στους αναμενόμενους στόχους της εκπαίδευσης

Ως δυσκολίες φοίτησης των παιδιών τους, αναφέρουν περίπου τις ίδιες με εκείνες που αντιμετώπιζαν και οι ίδιοι όταν ήταν παιδιά, η διαφορά είναι πως τότε ήταν περιπλανώμενοι από την μία περιοχή στη άλλη και καταδιωκόμενοι. Τώρα στις δυσκολίες προστίθενται αυτές που προκύπτουν από τη φοίτηση των παιδιών τους σε ένα αμιγώς σχολείο τσιγγανοπαίδων. Αυτές μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής:

3.1.1. Η συμπεριφορά των δασκάλων

Όλοι οι γονείς τονίζουν τον πρωταρχικό ρόλο που διαδραματίζει ο δάσκαλος στη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός εκπέμπει μηνύματα, κάθε ενέργειά του είναι παιδαγωγικά και κοινωνικά σηματοδοτημένα και συνεπώς κάθε φορά στέλνει στο μαθητή το αντίστοιχο μήνυμα. Η μορφή επικοινωνίας που επιλέγει συνειδητά ή ασυνείδητα, επηρεάζει και προσδιορίζει όχι μόνο τη σχέση του με το μαθητή αλλά και το περιεχόμενο και το αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Ο δάσκαλος είναι ικανός να αντιμετωπίσει τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία ως μια θετική κοινωνική πραγματικότητα, συμβάλλοντας στην ανεύρεση τρόπων καταπολέμησης της επικοινωνιακής και κοινωνικής περιθωριοποίησης, ενώ παράλληλα προάγει αξίες, στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες ταιριάζουν με την ιδιότητα του δημοκρατικού πολίτη. Μπορεί να οδηγηθεί στην ανεύρεση διαύλων γλωσσικής και πολιτισμικής προσέγγισης του μη οικείου οικοδομώντας σχέσεις αλληλεπίδρασης, διάδρασης, αλληλοαποδοχής και αλληλοκατανόησης ανάμεσα σε αυτόν και τους μαθητές του και ανάμεσα στους μαθητές του.

Μπορεί να παίξει ρόλο τόσο στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων όσο και στον εντοπισμό των παραγόντων (ενδογενών και εξωγενών) για τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση του μαθητή.

Η αδιαφορία του δασκάλου

Ο δάσκαλος αναιρεί τόσο τον παιδαγωγικό του ρόλο όσο και το μαθησιακό στο συγκεκριμένο σχολείο τσιγγανοπαίδων.

Ο ρόλος των δασκάλων στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών είναι καθοριστικός, γιατί εκτός από το ότι δίνει στα παιδιά γνωστικά εφόδια, τους μαθαίνει να ελπίζουν. Να ελπίζουν στην υπέρβαση της κοινωνικής τους θέσης. Το ότι προσπαθώντας μπορεί κανείς και να κερδίσει και να κάνει πραγματικότητα το όνειρο. Ότι όλοι μικροί και μεγάλοι είναι απαραίτητο να ονειρεύονται, να θέτουν στόχους και να αγωνίζονται για να τους επιτύχουν. Αυτό πρέπει να το διδάξει ο δάσκαλος στους μαθητές του όχι με λόγια και νουθεσίες, αλλά με τον τρόπο του, με το βλέμμα του, και την καρδιά του. Για αυτό και ονομάζεται «δάσκαλος», όπως όλοι οι μεγάλοι και σπουδαίοι, ο Σωκράτης, ο Χριστός. Αν δεν είναι ιεροσυλία να χρησιμοποιήσουμε αυτά τα ονόματα, που και μόνο στο άκουσμα τους αισθανόμαστε ρίγος. Για να το επιτύχει αυτό πρέπει πρώτα να κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονέων και των παιδιών. Είναι πιο εύκολο να κερδηθεί οι εμπιστοσύνη των μεγάλων, για να κλέψεις όμως την άδοξη καρδιά των μικρών είναι απαραίτητο να είσαι αγνός και ειλικρινής, γιατί το ένστικτο τους λαμβάνει μηνύματα, κρυφά και φανερά. Οι συγκεκριμένοι όμως δάσκαλοι, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα των γονέων, δε διακατέχονται από την παιδαγωγική «αγάπη».

Όλοι οι γονείς, χωρίς καμία εξαίρεση συμφωνούν σε αυτό:

Σ1 «Ναι, οι δάσκαλοι. Κάθε μέρα με το παραμικρό είναι διάλειμμα. Μαθαίνουν τα παιδιά έτσι; κάθε 10 λεπτά διάλειμμα.» Αλλά και οι ίδιοι οι γονείς, όταν ταξιδεύουν νοερά στα μαθητικά τους χρόνια, έχουν τα ίδια βιώματα:

Σ2 «Αλλά οι δάσκαλοι δε μου έμαθαν γράμματα δε τους ένοιαζε.»

Σ3 «Δεν τους ενδιαφέρει τους δασκάλους. Έπρεπε να πας εκεί πέρα και να παρακολουθήσεις τι κάνουν οι δάσκαλοι.»

Κυρίως οι γονείς αναφέρονται στο ότι οι δάσκαλοι δεν ενδιαφέρονται κατά πρώτο λόγο για τη σωματική ακεραιότητα και ασφάλεια των παιδιών και κατά δεύτερο λόγο για τη μάθηση. Ενώ είναι μέσα στις υποχρεώσεις τους να επιτηρούν και να προλαβαίνουν, όσο είναι το δυνατόν, ατυχήματα, καυγάδες, διαπληκτισμούς μεταξύ των μαθητών. Να προσέχουν ιδιαίτερα τα μικρότερης ηλικίας παιδιά, τα οποία δεν μπορούν ακόμη να

υπερασπιστούν καλά των εαυτό τους και που νιώθουν αμηχανία και ανασφάλεια στο άγνωστο και πολλές φορές εχθρικό περιβάλλον του σχολείου:

Σ5 «Όταν τα παιδιά βγαίνουν στο διάλειμμα δεν υπάρχει κανένας επιτηρητής, για να προσέχει τα παιδιά. Τα αφήνουν ελεύθερα, αυτοί κλείνονται μέσα στα γραφεία τους τα παιδιά χτυπιούνται έξω κι έρχονται με τα κλάματα στο σπίτι και κάποιοι γονείς δεν τα στέλνουν για αυτό το λόγο».

Σ7 «Εγώ πήγα και τους μίλησα. Πήγα μόνος μου εκεί και τους είπα «είμαι ο πατέρας του παιδιού, μου είπε το παιδί ότι του πήραν και του βάλαν χώμα, εσείς δεν ήσασταν εδώ για να δείτε τι γίνεται; Εσείς πληρώνεστε, πρέπει να κοιτάτε τα παιδιά;» μπορεί εκείνη τη στιγμή να είχε ένα γυαλί, πιτσιρίκια είναι δεν έχουν μυαλό».

Σ7 «Εγώ που γυρνάω στο χωριά και βλέπω να μαλώνουν πιτσιρίκια, οι δικοί σας, οπ αμέσως οι δασκάλοι τους ξεχωρίζουν. Αυτοί όμως το τσιγάρο, το φραπέ κι αφήνουν τα παιδιά μόνα τους».

Επίσης δεν έχουν ευγένεια. Δε μιλούν όμορφα και ζεστά στα παιδιά. Δεν τα καλωσορίζουν στο σχολείο. Θέλουν να απαλλαγούν από την παρουσία τους, μη έχοντας καμία διάθεση όχι να τους εκπαιδεύσουν, αλλά και ούτε να τους μιλήσουν. Ένας γονιός συγκρίνει την τωρινή κατάσταση με τα δικά του τραυματικά βιώματα και βρίσκει την αντιστοιχία.

Σ11 «Οι δάσκαλοι οι καινούργιοι είναι χειρότεροι από τους παλιούς. Πολλά από τα παιδιά παλιά έμαθαν. Οι καινούργιοι δε μαθαίνουν τα παιδιά, δεν τα κάνουν μάθημα. Το πρωί που πάμε δε λένε μια «καλημέρα». Αυτοί δεν ήθελαν την καλημέρα. Κλείνανε την πόρτα και έλεγαν τράβα – τράβα στο θρανίο. Πηγαίναμε εμείς θγάζαμε τα βιβλία κι όποιος δεν ήξερε τον έβγαζαν έξω, τον σάτιζαν και είτε βροχή ήταν είτε κρύο έξω, μας έβγαζαν. Το ίδιο γίνεται και τώρα. Τα άλλα τα παιδιά μου θέλω να πάνε μέσα στην Καρδίτσα. Δεν τα στέλνω εδώ».

Παράπονα πολλά από όλους τους γονείς, νιώθοντας πως οι ίδιοι είναι ανήμποροι να επέμβουν και να βελτιώσουν κάπως την κατάσταση:

Σ2 «Αφού δεν ξέρει κάποιος από μας γράμματα, να τους τα πει: «Γιατί κάνετε αυτά τα πράγματα; Γιατί δεν προσπαθείτε να μάθετε τα παιδιά μας γράμματα;».

Η συμπεριφορά αυτή των δασκάλων είναι αιτία ακόμη και για να σταματήσουν οι γονείς τα παιδιά τους από το σχολείο, η κυριότερη αιτία, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους:

Σ1 «Όχι δεν τα ξαναστέλνω, άμα αλλάξουν οι δάσκαλοι θα τα στείλω. Έχουν παράπονα τα παιδιά».

Η άσχημη συμπεριφορά του δασκάλου

Οι αυταρχικές πρακτικές εξοικειώνουν το μαθητή με συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και δράσης και επομένως τον καθιστούν ευάλωτο στη συμμορφωτική στάση, στην υποτακτικότητα, στην επιθετικότητα, στην υποκρισία, στην άσκηση βίας, στην περιθωριακή κοινωνική συμπεριφορά. Άσχημη συμπεριφορά ακόμη και απέναντι στους γονείς:

Σ5 «Θα έλεγα πως οι μισοί δάσκαλοι δεν έχουν καλοί συμπεριφορά απέναντι στους γονείς. Όσες φορές πήγα, πιστεύω πως οι δάσκαλοι τους βλέπουν εχθρικά».

Το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι να μη χάσουν τις θέσεις τους. Δε θέλουν την κοινή φοίτηση Ρομά και μη και κάνουν ότι μπορούν για να την εμποδίσουν:

Σ2 «Πήγα την άλλη φορά να πάρω τα χαρτιά, κι αυτοί με χίλια στασιά να βάλουν ένα μωρό σε μια τάξη».

Τέτοιες μορφές συμπεριφοράς δε διευκολύνουν ούτε τις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά ούτε την ειρηνική, δημοκρατική και δημιουργική συμβίωση των ατόμων στις σημερινές κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από ετερογένεια και γενικά πολιτισμικό πλουραλισμό.

Η τιμωρία από το δάσκαλο

Χρησιμοποιούνται στρατηγικές αναχρονιστικές και αυταρχικές που μας πάνε πολύ πίσω χρονολογικά. Τότε που ο δάσκαλος ήταν η μοναδική αυθεντία και όλοι έπρεπε να τον υπακούν. Ίσως όμως δεν γνωρίζουν ότι ο σεβασμός κατακτιέται και δεν επιβάλλεται με τη βία και με απειλές. Πώς να κερδηθεί όμως, όταν εσύ ο ίδιος ο «δάσκαλος» προσβάλλεις τους μαθητές σου και τους γονείς τους!

Οι φωνές, ο αποκλεισμός, οι τιμωρίες καθαυτά δεν είναι τόσο σημαντικά. Εκείνο που βαρύνει περισσότερο είναι το νόημα και οι ερμηνείες που δίνουν σε αυτά οι εμπλεκόμενοι, γονείς και μαθητές.

Οι νεώτεροι γονείς που έχουν και αυτοί πάει στο 19^ο Δ Σ., έχουν τραυματικές εμπειρίες, οι όποιες τους ακολουθούν όλη τους τη ζωή και τους κάνουν να αντιμετωπίζουν με ακόμη μεγαλύτερη επιφυλακτικότητα τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους:

Σ11 «Άνοιξε το χέρι σου πάνω στο θρανίο», είχε μια βίτσα αυτός, και μας έδερνε. Με βαρούσε κι έκανα 10 – 15 μέρες να ξαναπάω σχολείο, φοβόμουν. Σε ένα παιδί ξέρετε τι έκανε; Του λέει:

-Τι έφαγες το πρωί;

-Μακαρόνια.

-Με κιμά ή σκέτα;

-Μόνο μακαρόνια.

-Σκύψε να πάρεις τον κιμά!

Και όταν έσκυψε, τον χτύπησε με τη βίτσα. Πάρ' την από πάνω! Αυτό μας έχει μείνει! Εγώ, δεν έμαθα τίποτα».

Μαζί με τις δύο προαναφερθείσες καταδεικνύει το δάσκαλο ως υπαίτιο για τη σχολική αποτυχία των Τσιγγάνων σε μεγάλο ποσοστό. Η συνείδηση του δασκάλου, που τον ξεχωρίζει και των διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους ανθρώπους, δεν υπάρχει. Ο δάσκαλος που συνειδητοποιεί ότι πρέπει να δώσει τη βοήθειά του σε κάποιους που τη χρειάζονται, για να αντιμετωπίσουν τον αληθινό κόσμο και να κάνουν την υπέρβασή τους.

3.1.2. Προκαταλήψεις

Ρατσιστική αντιμετώπιση των “άλλων”

Ενώ τόσα χρόνια ζουν κοντά στα χωριά και στη συνέχεια στην πόλη της Καρδίτσας, ταυτόχρονα ζουν μίλια μακριά από τους κατοίκους του νομού. Τους απομακρύνει ο έκδηλος η μη ρατσισμός τους. Όλα είναι καλά, όταν βρίσκονται μακριά από τις οικογένειες

και τα παιδιά τους, τότε οι περισσότεροι είναι καταδεχτικοί μαζί τους, όταν όμως λίγο πλησιάζουν τότε γίνονται «επικίνδυνοι, ληστές, ψεύτες, βιαστές». Το παράδοξο είναι ότι το ίδιο αισθάνονται και οι μετανάστες, οι οποίοι συμπεριφέρονται κι αυτοί άπρεπα.:

Σ9 «Είχαν πάει τα δικά μας παιδιά μέσα στην Καρδίτσα σε μεικτό σχολείο με Αλβανούς και με Έλληνες. Περίμενε το λεωφορείο έξω να τα πάρει. Μπαίνει μέσα ένας Αλβανός και λέει: «Δε θα ξαναφέρεις τα παιδιά στο σχολείο». Ο Αλβανός ήρθε από την Αλβανία να κάνει κουμάντο στην Ελλάδα, που δεν έχει ελληνική καταγωγή, ενώ εμείς που είμαστε ας το λέμε γύφτοι μεγαλώσαμε εδώ και είμαστε και χριστιανοί, όχι όπως είναι ο Αλβανός. Σήκωσε ο Αλβανός το κεφάλι. Του Αλβανού του δίνουν δουλειά, σε εμάς όμως όχι, λένε κλέφτης»

Μη αποδοχή από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον

Η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, πέρα από τα νομοθετικά, τα υλικά μέσα και τις ανθρώπινες δεξιότητες που απαιτεί, χρειάζεται να στραφεί εναντίον των προκαταλήψεων, που είναι μια από τις κυριότερες αιτίες:

Σ1 «Είναι μόνα τους στο τσιγγάνικο σχολείο και στο γύφτικο μαχαλά».

Σ11 «Λοιπόν ήταν και παιδιά ξένοι και Έλληνες κι εγώ, ένας εγώ. Το πρωί που πηγαίναμε εμένα δε μου μιλούσε κανένας, χωρίς να κάνω τίποτα. Και με Αλβανό είχαν καλές σχέσεις».

3.1.3 Περιθωριοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα αμιγώς τσιγγάνικα σχολεία

Τα σχολεία αυτά τους «εγκλωβίζουν» και τους στερούν το δικαίωμα για ουσιαστική επικοινωνία με τα άτομα τις κυρίαρχης ομάδας. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την απομόνωση, τη στασιμότητα και τη διαιώνιση των ήδη υπάρχοντων προβλημάτων, χωρίς καμία ελπίδα σωτηρίας.

Εννοείται ότι αυτά τα σχολεία δημιουργήθηκαν για να διευκολύνουν την πρόσβαση ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων στην εκπαίδευση. Όχι όμως δεν επετεύχθητε κάτι τέτοιο, αλλά ενθαρρύνθηκαν και νομιμοποιήθηκαν διαχωριστικές γραμμές, στο όνομα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που ζητά ειδικές ρυθμίσεις και ειδική προστασία για ομάδες που εμποδίστηκαν να έχουν, εξ αιτίας ακριβώς αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής της

ενθάρρυνσης των διαχωριστικών γραμμών, πρόσβαση στους κυρίαρχους πολιτισμικούς κώδικες.

Σ 5 «Ο λόγος είναι ότι πάνε σε ένα γκετοποιημένο σχολείο και έτσι τα παιδιά δεν μπορούν να αποκτήσουν πολλές γνώσεις και ούτε να ενταχθούν κανονικά στην κοινωνία. Εάν τα παιδιά δεν πάνε σε κανονικά σχολεία, να δουν τα άλλα παιδιά πως συμπεριφέρονται, πως μιλάνε, πως ντύνονται. Εκεί είναι μόνα τους όλα τα τσιγγανόπουλα. Δεν προχωράνε έτσι».

Μη αποδοχή από το σχολικό περιβάλλον

Με την επικείμενη ένταξη των Ρομά μαθητών στα σχολεία του νομού ξεσηκώθηκαν, γονείς, μαθητές, πολιτικά πρόσωπα, ολόκληρες βδομάδες ήταν κλειστά τα σχολεία του νομού. Μόνο το 3ο Δ.Σ. δέχτηκε 3 μαθητές στην Α' τάξη με απόφαση των διευθυντών που ανέλαβαν οι ίδιοι την ευθύνη αυτής της προσπάθειας ένταξης:

Σ5 «Τους έχουμε που τους έχουμε εγκλωβισμένους σε ένα σχολείο μόνα τους, να μη τους φυλακίσουμε εκεί μέσα. Καμία εκδήλωση δεν έχει οργανώσει το σχολείο, ούτε να έρθουν σε επαφή με άλλα σχολεία και πάνω απ'όλα το σχολείο μας ως Έλληνες πολίτες, τσιγγάνοι που είμαστε, δεν έχει συμμετάσχει σε καμία παρέλαση. Εδώ και μια δεκαετία το σχολείο δεν έχει πάρει μέρος σε παρελάσεις».

Ένας γονιός μιλάει για την εμπειρία του από το Γυμνάσιο που πήγαιναν οι 2 γιοι του, πριν κοπούν από τις απουσίες. Τώρα ετοιμάζονται να βγουν στη δουλειά με τον πατέρα τους. Τα όνειρα για μια καλύτερη ζωή έσβησαν:

Σ1 «Εντάξει έλεγαν πως είναι γύφτοι, στις αρχές κυρίως ,μετά στρώσαν, λίγο καλύτερα».

3.1.4. Αδιαφορία των αρμόδιων ατόμων

Τα άτομα που βρίσκονται σε καίριες θέσεις θα μπορούσαν να συντελέσουν στην παροχή και βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης, δυστυχώς όμως δε συμβαίνει κάτι τέτοιο.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας

Ελάχιστοι από τους γονείς έχουν την τόλμη να απευθυνθούν στο Διευθυντή του σχολείου , πόσο μάλλον στους ανώτερους. Ακόμη όμως και όταν το κάνουν τίποτε δεν αλλάζει:

Σ11 «Πήγαινα και στο διευθυντή «κ. Γιώργο, λέω το κοριτσάκι μου δεν έμαθε καθόλου γράμματα, κι εγώ ερχόμουν εδώ, κι δεν έμαθα τίποτα». «Είναι τσιγγάνα» λέει «και δεν τα παίρνετε εσείς τα γράμματα».

Σ13 «Αλλά είναι 4 – 5 νομάτοι που είναι μαζεμένοι εκεί και ο ένας με το άλλο τα βρίσκουν. Δεν μπορεί να κατηγορήσει ο ένας τον άλλο. Κλίκα, συμμορία. Ο διευθυντής έλεγε: «Ξέρουμε να κάνουμε εμείς τη δουλειά μας».

Σ5 «Όταν πήγα εγώ, ως διαμεσολαβητής, να ζητήσω να φύγουν τα παιδιά από το σχολείο, να κάνουν κάποιες εθελοντικές εργασίες, για να προχωρήσουν λίγο, να μην είναι όλο σπίτι-σχολείο. Να βγουν έξω λίγο. Είχα προτείνει στο διευθυντή να λάβουν μέρος σε μια εθελοντική δενδροφύτευση. Κι ενώ το είχαμε κανονίσει με το διευθυντή και τον αρμόδιο αντιδήμαρχο, που διοργάνωνε αυτή την εκδήλωση, όταν πήγα να τα πάρω δε μου τα έδιναν».

Οι περισσότερες μαμάδες δεν έχουν μιλήσει ούτε με το δάσκαλο του παιδιού τους, καθώς είναι κλεισμένες στον οικισμό. Από την άλλη επειδή είναι αγράμματες, όπως οι ίδιες λένε, δεν τολμούν να πάνε να κάνουν παράπονα. Άρα δεν υπάρχει πιθανότητα να απευθυνθούν σε κάποιο ανώτερο.

Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και άλλα στελέχη

Μόνο μία μητέρα συνάντησε το διευθυντή του σχολείου, τον προϊστάμενο εκπαίδευσης, τους υπεύθυνους στη Νομαρχία και εξέφρασε την απογοήτευσή της και τα παράπονά της:

Σ3 «Ναι, έχω κάνει. Αφού πήγα. «Αν σου αρέσει λέει, αν δε σου αρέσει πάρε τα παιδιά σου και πήγαινε τα σε άλλο σχολείο». Το ίδιο κάνει κι αυτός, όπως οι δάσκαλοι. Από τότε που πήγαινε η κόρη μου μέχρι και τώρα δεν άλλαξε τίποτα».

Σ3 «Σε αυτόν που ορίζει όλα τα σχολεία πήγα. Πήγα στη Νομαρχία και έκανα παράπονα. Δικαιολογιόταν στον περιφερειάρχη στο τηλέφωνο. Εμένα που είμαι τσιγγάνα τι θα με κάνει; Επειδή είμαστε τσιγγάνοι».

Σ5 «Πρόσφατα, πήγα στην Πρωτοβάθμια πάνω, και το έχω δώσει και γραπτώς για να συμμετάσχουν τα παιδιά. Κι εκεί πέρα, τους ενόχλησε αυτό. Που παντού σε όλη την Ελλάδα, που φοιτεί παίρνουν μέρος σε παρελάσεις, εδώ πέρα, δεν έχει γίνει ποτέ».

Σ13 «Αν ήξερα κι εγώ γράμματα, ήξερα να πάω να τους καταγγείλω. Εμείς δεν ξέρουμε, και κανείς δε μας είπε να κάνουμε αυτό ή εκείνο. Λένε: «Τσιγγάνοι είναι, δεν καταλαβαίνουν, κι ας φωνάζει ένας τι μας πειράζει;».

Η τοπική αυτοδιοίκηση

Παράπονα όμως πολλά έχουν και από τους υπεύθυνους τις τοπικής αυτοδιοίκησης, τους Δημάρχους που κατά καιρούς έχουν περάσει, και από όλους τους κρατικούς μηχανισμούς, γιατί ουσιαστικά και ανιδιοτελή δεν ενδιαφέρεται κανένας για αυτούς. Είναι εκεί ξεχασμένοι χρόνια και χρόνια:

Σ7 «Όταν έρχονται τα ψήφια μας κλείνουν τα μάτια με δέκα αμμοχάλικα .»

Σ3 « Να μην έχουμε αυτή τη βρωμιά. Αυτά είναι αναλόγως από το Δήμαρχο, τα βλέπεις και μόνη σου. Δεν ενδιαφέρεται ο Δήμαρχος για μας και ο παλιός και όσοι πέρασαν. Μόνο ένας μας έβαλε τα λυόμενα και πήραμε μια σειρά, κι αυτός δεν πρόλαβε ο κακόμοιρος, τον βγάλανε έξω».

Σ7 «Αφού μας παρατάνε. Κανείς δεν μας προσέχει .Πρέπει να έχουμε ρεύμα και νερό. Είναι άτομα που έρχονται εδώ και φωνάζουν «γιατί δεν στέλνετε τα παιδιά σχολείο» Αν στείλω όμως αυτό το κορίτσι μέσα στη βρόμα, μετά μας φωνάζουνε. «δεν έχεις πατέρα δεν έχεις μάνα να σε πλύνουν;».

Η αγανάκτηση ξεχειλίζει. Ιδιαίτερα όταν δίνονται υποσχέσεις, οι οποίες πάντα αναιρούνται, χωρίς κανείς να λογοδοτεί και να παίρνει την ευθύνη. Συνήθως χρησιμοποιούνται για να ικανοποιηθούν συμφέροντα. Εύκολο είναι έξαλλου να εξαπατηθούν, γιατί όπως λένε οι ίδιοι είναι αγράμματοι, και εύκολα πιστεύουν αυτά που τους τάζουν και οι ίδιοι ονειρεύονται:

Σ12 «Τίποτα δεν έχουμε καλό. Τι μας έκανε ο δήμαρχος; Τίποτα. Τα σχολεία τί μας έκαναν; Τίποτα! Μόνο για το δικό τους το συμφέρον. Αν έχουν κανένα συμφέρον έρχονται και μας

μαζεύουν. Για τα παιδιά να πάνε φαντάρια, για τους ψήφους να βγει στην καρέκλα. Τότες έρχονται.»

Σ 4 «Δε μας βοηθάνε επειδή είμαστε τσιγγάνοι».

Σ5 «Προκαταλήψεις είναι, θέλουν να μας βλέπουν να ζούμε έτσι. Δε θέλουν να μας δουν να προχωρήσουμε μπροστά, θα έλεγα πως δε φταίει ο κόσμος, φταίνε κάποιοι πολιτικοί. Αυτοί έκαναν το κίνημα. Οι πιο πολλοί παρασύρθηκαν, κάποιοι έχουν συμφέρον, για ψήφους θα 'λεγα. Αυτοί μπήκαν μπροστά, κι άρχισαν οι κινητοποιήσεις.»

Σ7 « Εγώ είμαι στενοχωρημένος πάρα πολύ, θέλω κάποια πράγματα μερακλήδικα. Να μας βάλουν χαλίκια να μας βάλουν ασφαλτο, να έχουμε ρεύμα, να έχουμε νερό. Τίποτα άλλο δε θέλουμε. Και τα παιδιά πάνε σχολείο, ποιος θα τους ενοχλήσει; Κανένας!».

Σ1 «Θα έπρεπε να τα φέρνουν στις 2.00 η ώρα. Είναι του δήμου, το λεωφορείο, για αυτό έρχεται αυτές τις ώρες. Κανένας δεν ενδιαφέρεται».

3.1.5. Η σκληρή πραγματικότητα της καθημερινότητάς τους Η δύσκολη οικονομική κατάσταση της οικογένειας.

Οι πιο πολλές οικογένειες ζουν σε πολύ δύσκολες συνθήκες, ενώ έχουν μισοκτισμένα δίπλα σπίτια δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να τα τελειώσουν και ζουν σε κοντέινερ.

Η θέση των τσιγγάνικων πληθυσμών παλιότερα υπήρξε ταυτόχρονα περιθωριακή αλλά και συμπληρωματική στο πλαίσιο της ευρύτερης αγροτικής κοινωνίας. Σήμερα στρέφονται κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους στο γυρολογικό εμπόριο, και την εποχιακή γεωργική απασχόληση.

Εμπορεύονται ποικίλα είδη: φρούτα και λαχανικά, χαλιά, κουβέρτες, λευκά είδη, ρούχα, φυτά. Ανάλογα με τις ανάγκες τις κάθε περιόδου. Τα προϊόντα που πουλούν εξαρτώνται συνήθως από το χρόνο, τον τόπο και την περίσταση

Στο παρελθόν τα πράγματα ήταν καλύτερα για αυτούς οικονομικά. Τα έσοδά τους από το εμπόριο ήταν ικανοποιητικά για κάποιους από αυτούς. Δούλευαν περισσότερο, κέρδιζαν περισσότερα. Η σημερινή πραγματικότητα είναι απογοητευτική:

Σ2 «Σε ένα λυόμενο παλιό. Δεν έχω ούτε νερό, ούτε φως. Χτες, το μωρό μου είχε πυρετό. Μόλις πήγα να πάρω το φάρμακο, έπεσε κάτω και το έσπασα, είχε σκοτάδι. Κι έμεινε όλη

νύχτα το μωρό μου με πυρετό. Δεν είχα και κανέναν να το πάω στο νοσοκομείο, ήταν κι ο άντρας μου ταξίδι. Τώρα είναι στη Λαμία. Κι εγώ φοβάμαι τη νύχτα να βγαίνω έξω. Ήμουν και από τον ύπνο και όλη τη νύχτα το μωρό είχε πυρετό».

Σ9 «Καμιά φορά δεν έχουμε λεφτά να τους δώσουμε να πάνε σχολείο να πάρει κάτι για να φάει.., ενώ αν ήταν εδώ θα γυρνούσε στο σπίτι».

Οι κακές συνθήκες διαβίωσης.

Οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης επηρεάζουν την ομαλή φοίτηση των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, δεδομένου ότι συχνά ζουν όχι μόνο αρκετά μακριά από το σχολείο, αλλά και σε εγκαταστάσεις που δεν τους επιτρέπουν την προετοιμασία τους για τη μετάβαση στο σχολείο.

Όταν δεν έχουν πρώτα λυθεί κάποια θέματα, δεν είναι δυνατόν γονείς και μαθητές να έχουν το νου τους στο σχολείο και στη μόρφωση. Είναι απαραίτητο πρώτα να εξασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες και να ικανοποιηθούν βασικές ανάγκες και μετά ακολουθούν τα υπόλοιπα. Όταν το βράδυ ένα παιδί παγώνει, όταν βρέχει και πλημμυρίζει το «σπίτι» του ή ακόμη χειρότερα όταν κινδυνεύει να πνιγεί, όταν μια γυναίκα σκοτώνεται, η μητέρα του ή κάποιος συγγενείς, στην προσπάθειά της να κλέψει ρεύμα, είναι δυνατόν να σκέφτεται τα μαθήματά του και πώς θα τα πάει στο σχολείο;

Επίσης πολλές φορές κινδυνεύει η ίδια η ζωή τους.

Σ7 «Υπάρχουν ακόμα παντού γυμνά καλώδια που έχουν ρεύμα».

Σ7 «Τρία πράγματα μας λείπουν: φως, νερό και ο δρόμος. Αν γίνουν αυτά είμαστε πρώτοι».

Σ12 «Αν δεν έχω εγώ ρεύμα πώς θα ζεσταθούν το βράδυ τα παιδιά; Το χειμώνα πώς θα κάνουμε; Ρεύμα δεν έχουμε, νερό δεν έχουμε, δρόμους καλούς δεν έχουμε. Τίποτα δεν έχουμε καλό».

Ιδιαίτερα οι νέες γυναίκες που έχουν μικρά παιδιά να φροντίσουν κι ένα νοικοκυριό ολόκληρο να ετοιμάσουν καθημερινά κουράζονται υπερβολικά και η καθημερινότητά τους είναι αβάσταχτη. Η θέση της γυναίκας είναι πολύ δύσκολη. Θυμίζει τις γυναίκες πριν αρκετά χρόνια στις «δικές» μας κοινωνίες, και τις γυναίκες σε κάποιες χώρες τις Αφρικής

που αγωνίζονται σκληρά για να φροντίσουν τις οικογένειές τους με ελάχιστες ανέσεις και διευκολύνσεις.

Σ14 «Εμείς έχουμε πολλά προβλήματα. Πηγαίνω και παίρνω ένα παγούρι νερό, δεν έχω στο σπίτι. Δεν πρέπει να κάνει ένα μπάνιο το μωρό, να πάει καθαρό στο σχολείο; Κουράζομαι πολύ για να κάνω το φαγητό, να πηγαίνω να παίρνω νερό, ρεύμα δεν έχουμε. Να κάνω τις δουλειές στο σπίτι, έχω και το μωρό. Πηγαίνω και παίρνω νερό με τα παγούρια».

Δυσβάστακτη η ζωή τους τόσο το χειμώνα όσο και το καλοκαίρι, αφού επηρεάζεται υπερβολικά από τις καιρικές συνθήκες:

Σ3 «Γιατί να έχουμε άμμο, λάσπη, γιατί να μην είναι ασφαλτος; Να βγούμε έξω, να κάνουμε έναν ωραίο περίπατο. Να μην έχουμε αυτή τη βρωμιά. Αυτά είναι αναλόγως από το Δήμαρχο, τα βλέπεις και μόνη σου».

Σ2 «Δεν έχει ησυχία. Δεν έχει φως, νερό. Το καλοκαίρι έχει πολλή ζέστη στο λυόμενο, δεν μπορείς να κάνεις τίποτα. Ρεύμα δεν έχουμε «πως να διαβάσει αυτό το μωρό;». Το σπίτι μας είναι ένα δωμάτιο, όλοι μαζί. Και το χειμώνα έχει πολύ κρύο. Δεν μπορούμε να έχουμε ένα σπίτι της προκοπής, να έχουμε τη ζέστα μας, το χειμώνα; Να έχουμε το νερό μας, να πλύνουμε τα παιδιά μας; Τώρα τα φέρνω στη μάνα μου, να τα πλύνω ή χειμώνα ή καλοκαίρι εδώ! Μαγειρεύω στη φιάλη. Εγώ ήθελα να πηγαίνουν τα παιδιά μου σχολείο, να έχω ένα σπίτι ζεστό και το νερό μου. Αυτό μόνο! Αυτό είναι το όνειρό μου».

Η δυσκολία μετάβασης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα

Μεγάλο πρόβλημα υπήρχε με τη μεταφορά των μαθητών στο Γυμνάσιο, μέχρι που κόπηκαν περίπου 50 μαθητές, όλοι, από απουσίες. Κανείς δεν ενδιαφέρθηκε. Τελικά όταν το θέμα λύθηκε, μετά από επανειλημμένα παράπονα, ήταν αργά γιατί έχασαν την χρονιά, όλοι, και μάλλον κανείς δεν θα την επαναλάβει του χρόνου:

Σ1 «Δεν υπήρχε λεωφορείο να πάνε. Πήγαιναν το πρωί με αυτό που πήγαιναν και τα άλλα στο δημοτικό και γύριζαν με τα πόδια Και σε μεικτό σχολείο τα έβαζαν σε τάξεις χωριστά».

Επίσης με τη μεταφορά των μαθητών στο 3ο. Δ.Σ υπάρχουν δυσκολίες».

Σ7 «Το λεωφορείο τώρα που βάλανε είναι πολύ μεγάλο. Σηκώνετε τώρα το παιδί πρωί, αυτό τώρα φεύγει από δω 7 η ώρα. Εδώ μπροστά έχει πολλές λακκούβες, το λεωφορείο

έρχεται εκεί μακριά, σηκώνεται το παιδί και τρέχει σαν τρελό. Υπάρχουν σίδερα, υπάρχουν πράματα. Αν γλιστρήσει τέρμα! (δεν έχουμε δρόμους)».

Η άσχημη εμφάνιση που προκαλεί ειρωνεία και απόρριψη:

Σ2 «Δεν έχει ρούχα για να πάει σχολείο».

3.1.6. Γλωσσικές δυσκολίες

Η Διγλωσσία

Οι Ρομά μιλούν δύο γλώσσες, οι οποίες είναι και οι δύο σημαντικές, όπως οι ίδιοι λένε. Βέβαια η τσιγγάνικη γλώσσα έχει άλλη αξία στην καρδιά και στη συνείδηση τους. Είναι η μητρική τους γλώσσα, που με αυτή μεγάλωσαν και νανουρίστηκαν. Η γλώσσα όμως αυτή δεν έχει γραπτή έκφραση και αυτό δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την πορεία τους στο σχολείο.

Από γλωσσική άποψη τα παιδιά των Ρομά είναι δεκτικά στην καλλιέργεια της διγλωσσίας. Στην τσιγγάνικη κοινότητα έχει διαμορφωθεί ένα δίγλωσσο περιβάλλον ,γιατί οι ανάγκες επικοινωνίας και απασχόλησης στην κοινωνία υποχρεώνουν την οικογένεια να προετοιμάσει τα παιδιά για τον ρόλο τους στην κυρίαρχη κοινωνία.

Όχι μόνο οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σχολείο, επειδή δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα ,αλλά και οι ενήλικες τσιγγάνοι ιδιαίτερα όσοι ούτε λόγο δουλείας (εμπόριο), ούτε λόγω σχολείου δεν έχουν εξοικειωθεί αρκετά με την ελληνική γλώσσα:

Σ3 «Μερικές φορές τους καλάει η αστυνομία να δώσουν κάποιες εξηγήσεις και δεν ξέρουνε να μιλήσουνε. Και με πήρε μία φορά ο διευθυντής εμένα και μου είπε να πάω εκεί για να συνεννοηθούν. Ήταν κάτι κορίτσια που είχαν κλέψει, δεν ξέρω τι κάναν, και επειδή εγώ ήξερα να μιλήσω ελληνικά καλά μου είπε να τους μιλήσω, γιατί δεν μπορούσε να καταλάβει τι λένε. Ξέραν ελληνικά, αλλά δεν μπορούσαν να τα καταφέρουν καλά;».

Σ11. « Είναι το μεγαλύτερο θύμα ο γύφτος. Ούτε θα μιλήσει τα ελληνικά καλά, γιατί δεν ξέρει. Εμάς μας κοροϊδεύουν όλοι».

Σ9 «Όλοι οι τσιγγάνοι, γενικά μιλάμε, δεν μπορούν να μιλήσουν καλά τα ελληνικά».

Τα παιδιά των Τσιγγάνων, καθότι μιλούν κυρίως τη ρομανί, δυσκολεύονται σημαντικά στο σχολείο τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου:

Σ2 «Τα καταλαβαίνουν, αλλά δεν μπορούν να απαντήσουν».

Σ 12 «Ναι, μου λέει μια φορά: «Τι εννοεί; Το γάιδαρο, το άλογο». Του λέω: «γκρας» κασίκα, τι είναι «μουσνί». Μου έλεγε η δασκάλα αλλά δεν καταλάβαινα!»

Ο προφορικός χαρακτήρας της Τσιγγάνικης γλώσσας

Οι Ρομά δεν έχουν γραπτή γλώσσα, επομένως οι τρόποι και οι μηχανισμοί της προφορικής γλώσσας είναι διαφορετικοί. Εκπαίδευση υπάρχει στο εσωτερικό της τσιγγάνικης κοινωνίας, μόνο που αυτή παρέχεται με άλλους τρόπους και μεταδίδεται μέσω άτυπων και μη θεσμοποιημένων καναλιών, όπως είναι η οικογένεια ή η ευρύτερη συγγενική ομάδα, που προϋποθέτουν τη διαρκή και ελεύθερη συμμετοχή του νεαρού τσιγγανόπουλου στην κοινωνική ζωή της ομάδας.

Δεν έχουν την εμπειρία του γραπτού λόγου, ούτε είναι εξοικειωμένοι με την έντυπη μορφή του λόγου. Στα σπίτια τους δεν υπάρχουν εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία κανενός τύπου. Στην καλύτερη περίπτωση υπάρχουν τα βιβλία των παιδιών τους. Οι ενήλικοι Ρομά μπορεί να μην έχουν ποτέ ξεφυλλίσει ένα βιβλίο ή να μην έχουν πιάσουν ένα μολύβι ή ένα στυλό στα χέρια τους:

Σ1 «Ναι, θα ήταν καλό. στην πρόοδο τους θα έπαιζε ρόλο. αν ήξεραν να γράφουν τη ρομανί, γιατί τώρα μόνο τη μιλάμε. θα ήταν καλό για τα παιδιά. θα ήταν καλύτερα .θα μάθαιναν καλύτερα, πιο εύκολα».

Σ 9 « Μόνο τα βιβλία του παιδιού μου».

Ο αναλφαβητισμός των γονέων

Το γεγονός ότι και οι ίδιοι οι γονείς είναι οργανικά ή λειτουργικά αναλφάβητοι καθιστά αδύνατη την παροχή βοήθειας προς το παιδί από την ίδια την οικογένεια προκειμένου να

αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που έχει με τα μαθήματα του σχολείου. Αυτό συμβάλλει στη διαίωνιση και διόγκωση των προβλημάτων.

Όλοι οι γονείς νιώθουν βαθιά λύπη, επειδή δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Ένας από τους κύριους λόγους που επιθυμούν όλες οι manάδες να μάθουν γράμματα είναι και αυτός:

Σ2 «Σάματις μήπως ξέρω γράμματα; Αγράμματη είμαι»

Σ6 «Όχι ,εμείς δεν ξέρουμε γράμματα να τα βοηθήσουμε. Δεν έχουμε σπίτια, νερό, ρεύμα».

Σ12 « Δεν ξέρουμε γράμματα, να μπορούμε να λειτουργήσουμε κανονικά, να πούμε όπως πάει το 5 στο 10 εμείς κάνουμε το 20 5».

3.1.7. Ο τρόπος ζωής των Ρομά

Η νομαδική ζωή.

Οι επιλογές της επαγγελματικής τους δράσης καθορίζονται αφενός από το χαρακτήρα της ομάδας, που επιλέγει τη μετακίνηση ως αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους και την προσκόλληση στα επαγγέλματα αυτά λόγω της οικογενειακής παράδοσης και του τρόπου κοινωνικής τους οργάνωσης, αφετέρου από τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες που προσφέρει η ευρύτερη κοινωνία Ταξιδεύουν συνεχόμενα και μπορεί να μείνουν μήνες και χρόνια σε διάφορα μέρη:

Σ6 «Μπορεί και για ένα χρόνο! όλο το καλοκαίρι .Εδώ ήταν το σπίτι μας, αλλά δεν καθόμασταν εμείς εδώ».

Η μετακίνηση της οικογένειας, λόγω εργασίας.

Στην συντριπτική πλειοψηφία οι οικογένειες μετακινούνται, για την πώληση κυρίως των εμπορευμάτων τους, συνήθως όλη η οικογένεια ακολουθεί:

Σ7 «Ναι, Πάτρα, Ηγουμενίτσα, Αγρίνιο, όταν κλείνουμε εδώ το σπίτι το κλείνουμε για ένα μήνα. Έχουμε ένα ποσό, αγοράζουμε , πράματα και φεύγουμε».

Σ9 «Μπορεί, μπορεί και ένα μήνα. Σε όλη την επικράτεια πηγαίνουμε».

Δύο μητέρες με τα παιδιά τους έπαψαν να ακολουθούν τους άντρες τους στη δουλειά, κυρίως για να μην χάνουν τα παιδιά μαθήματα, γεγονός που είναι αρκετά ελπιδοφόρο πως αλλάζουν και οι πρακτικές των γονέων μαζί με τις αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση.

Η επαγγελματική ενασχόληση των παιδιών.

Το γεγονός ότι τα παιδιά απασχολούνται επαγγελματικά από μικρή ηλικία επηρεάζει σημαντικά τη φοίτησή τους στο σχολείο και οδηγεί είτε στη μη σταθερή φοίτηση είτε, στη διακοπή:

Σ15 «Όλη η οικογένεια μαζί, βοηθούν και τα παιδιά».

Σ9 «Όταν πήγαμε Α Γυμνασίου, στην αρχή προχωρούσαμε κανονικά, μετά άλλαξαν τα πράγματα. Και για αυτό το παρατήσαμε, μία πηγαίναμε μία δεν πηγαίναμε. Αλλά το περισσότερο ήταν ότι πηγαίναμε στη δουλειά μας. Πήγαίνα ταξίδια, έπρεπε να βγούμε στη δουλειά, επειδή δεν είχαμε μία δουλειά σταθερή, να πάω από τις 7 να τελειώσω στις 4, να κάνω ένα μπάνιο στο σπίτι να φάω και μετά να πάω στο Γυμνάσιο».

Σ1 «Στο σπίτι τι να κάνουν;..... τίποτα... μαζεύουν κανένα χαλκό, κανένα σίδηρο...»

Ο πρώιμος γάμος.

Οι στρατηγικές κοινωνικής δράσης της τσιγγάνικης κοινωνίας καθορίζουν το γάμο σε νεαρή ηλικία ως προαπαιτούμενο ένταξης στην ομάδα. Αυτό σημαίνει ότι αναλαμβάνουν έναν κοινωνικό ρόλο μέσα στην ομάδα που έρχεται σε αντίθεση με τις αναγκαιότητες ένταξης τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.:

Σ2 «Παντρεύτηκα μετά και σταμάτησα, ήμουν 12-13».

Σ9 «Στο Γυμνάσιο μία πηγαίναμε μία δεν πηγαίναμε Παντρεύτηκα κιόλας στα 12... Είναι πολύ ζόρι. Γιατί αν παντρευτείς μικρός πρέπει να βγεις στη δουλειά. Και στη δουλειά για να βγεις είναι πολύ δύσκολα, σε αυτή την ηλικία. όχι στα 12 που παντρεύτηκα εγώ και στα 14 είναι πολύ δύσκολο».

3.1.8. Απόρριψη κάθε άλλου τρόπου ζωής

Η αντίληψη ότι το σχολείο δεν καλλιεργεί τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες στη μετέπειτα κοινωνική τους ζωή

Σ9. «Δε με ενδιέφεραν. Έλεγαν για τη γη αν είναι στρόγγυλη, δε μας ενδιαφέρουν αυτά».

Το ενδιαφέρον των Τσιγγάνων έγκειται στην εκμάθηση κυρίως της γραφής και της ανάγνωσης. Όπως αναδεικνύεται από το λόγο των Τσιγγάνων, το σχολείο δε συνάδει σε μεγάλο βαθμό με τον τρόπο ζωής τους και τις ανάγκες τους.

Η δυσκολία προσαρμογής στο ωράριο του σχολείου και η μη ευελιξία του

Σ9 «Αν δεν προλαβαίνουν το λεωφορείο δεν πάει».

Σ10 «Να σταματήσει ένα τέταρτα το λεωφορείο, φεριπίν, μέχρι να τα χτενίσουμε, μέχρι να τα πλύνουμε να τα πάρει, φεύγει αγρήγορα κι εμείς το φωνάζουμε, έχουμε προβλήματα».

Σ9 « Θα ήξερα ότι θα κάνει το μάθημα θα έρθει σίτι να φάει ή να πιει κάτι και να ξαναπάει. Έστω και να χάσει ένα μάθημα θα προλάβει το άλλο, ενώ εκεί που πάνε δεν είμαστε σίγουροι».

Η αντίληψη ότι δεν έχουν τις έμφυτες ικανότητες για τη σχολική μάθηση

Ακόμη όμως και οι ενήλικες γυναίκες, αυτές που δεν τους δόθηκε ποτέ η ευκαιρία να μάθουν, έχουν έντονη επιθυμία για μάθηση, πιστεύουν όμως πως δε θα τα καταφέρουν.

Σ 4 «Δε με κόβει!»

3.2 Απόψεις για τα «γράμματα»

3.2.1 Η αξία της μόρφωσης

Καθοριστικός ο ρόλος της μόρφωσης στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου. Πιστεύουν πως συμβάλλει στην εξέλιξη του ανθρώπου και στη βελτίωση όχι μόνο της ζωής του αλλά και στην αλλαγή του τρόπου σκέψης του. Όπως χαρακτηριστικά έλεγαν όλοι «μεγάλη αξία έχουν τα γράμματα», εμμέσως και το σχολείου, εφόσον έχουν

συνδέσει τα γράμματα με το σχολείο. Γενικά από τις συνεντεύξεις προκύπτει θετική στάση των τσιγγάνων γονιών έναντι του θεσμού του σχολείου. Έχουν συνειδητοποιήσει ότι αποτελεί ένα κοινωνικό θεσμό, πολύ δυναμικό, θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, ο οποίος έχει καθοριστικές επιδράσεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής:

Σ5. *«Ναι, κι εγώ όταν δεν ήξερα γράμματα, σκεπτόμουν πως να πάρω το αυτοκίνητό μου, πως να βγάλω χρήματα και αυτό να κάνουν και τα παιδιά μου. Αλλά τώρα που έμαθα να διαβάζω και να γράφω, σκέπτομαι αλλιώς. Δε θέλω τα παιδιά μου να ακολουθήσουν το δικό μου επάγγελμα. Να είμαι γυρολόγος».*

Σ6 *«Αν δε μάθει γράμματα πως θα πάρει δίπλωμα να πάρει το αυτοκίνητό του και να κάνει τη δουλειά του; θα διαβάζει την πινακίδα και θα πάει κανονικά θα ρωτάει άλλου».*

Ένα ποσοστό, μικρό, δε φαίνεται να κατανοεί τη δομή του, την ύλη του, τη μακρόχρονη διάρκειά του.

Σ9 *«Δεν είναι χρήσιμα»*

3.2.2. Συνέπειες της αγραμματοσύνης

Θα επιθυμούσαν όλοι οι γονείς να είχαν μάθει γράμματα, γιατί θα ζούσαν μια διαφορετική εντελώς ζωή, έχοντας και μια διαφορετική προσωπικότητα. Κουρασμένοι όπως είναι όλοι, άντρες και γυναίκες, καθώς από παιδιά ανέλαβαν πρωταρχικούς ρόλους στην οικογένειά τους, ως σύζυγοι και γονείς, θεωρούν πως θα ήταν όλα εντελώς διαφορετικά αν μάθαινα γράμματα «πιο καλύτερα», όπως χαρακτηριστικά έλεγαν όλοι.

Επιθυμούν το σχολείο να ανταποκρίνεται στην κοινωνική ρευστότητα της εποχής. Να προετοιμάζει την κοινωνική ένταξη του μαθητή, ο οποίος δικαιούται να σκέφτεται, να χαίρεται και να ονειρεύεται:

Σ9 *«Θα είχα άλλες συναναστροφές με την οικογένεια και με κάποιον άλλον, θα είχα φίλους άλλους, θα βοηθούσα τα παιδιά μου στα σχολικά σε οτιδήποτε. Τα πάντα θα άλλαζαν.»*

Σ12. *«Τώρα πάμε σαν τυφλοί».*

Σ8 *«Αν ήξερα γράμματα θα μάθαινα στα παιδιά πιο καλύτερα. Δε θα ρώταγα τον άλλον πόσα λεφτά είναι αυτά; Γιατί δε βγαίνει τούτος ο δρόμος; θα πάμε ευθεία κάπου θα*

γυρίσουμε , αφού δεν ξέρουμε γράμματα. Θέλω να πάω να δουλέψω κιόλας να μάθω και κάτι».

Το εκτιμούν, το θέλουν, το θεωρούν χρήσιμο και αναγκαίο:

Σ14 «Τώρα, εσύ διαβάζεις, εγώ ξέρω να διαβάζω; Αγράμματη είμαι. Εσύ ξέρεις να βάζεις υπογραφή, εγώ δεν ξέρω, σταυρό βάζω».

Όλοι οι γονείς αναφέρουν πως είναι πολύ σημαντικό για αυτούς να έχουν δίπλωμα, καθώς ασχολούνται με το γυρολογικό εμπόριο. Κάποιοι από αυτούς έχουν δίπλωμα, χωρίς να ξέρουν να διαβάζουν, «πληρώνοντας» για να το πάρουν, παρόλα αυτά όμως δεν μπορούν να κάνουν εύκολα ταξίδι, καθώς δεν ξέρουν να διαβάσουν τις πινακίδες και να αντιληφθούν εύκολα προς πια κατεύθυνση πρέπει να πάνε:

Σ12 «Αν ήξερε ο γιος μου ο μεγαλύτερος γράμματα, θα μπορούσε να βγάλει και το δίπλωμα, δε θα περίμενε να πληρώσει. Πρέπει να πληρώσω τώρα. Να δώσω 3 χιλιάρικα. Εγώ δεν έχω φάει σήμερα. Αν ήξερε όμως γράμματα, με τα γράμματα δε θα 'παιρνε το δίπλωμα;»

Οι απαντήσεις, όλες που δίνονται από τους γονείς, είναι λογικοφανείς, τεκμηριωμένες, που σε κάνουν να αναρωτηθείς και να αμφισβητήσεις πολλές από τις παγιωμένες ιδέες σου, καθώς οι περισσότεροι από μας έχουν στο μυαλό τους μια 'εικόνα' φτιαγμένη για τους Τσιγγάνους.

3.3 Λειτουργίες που επιτελεί το σχολείο

Το σχολείο επιτελεί, σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, τις εξής λειτουργίες, οι οποίες είναι όλες καθοριστικές:

3.3.1. Μαθησιακή λειτουργία του σχολείου

Μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας, παρέχει γνώσεις και αναπτύσσει τις ικανότητες και της δεξιότητες του μαθητή. Το σχολείο προσπαθεί αφενός να αναπτύξει το γνωστικό, νοητικό, συναισθηματικό, ηθικό επίπεδο του μαθητή και αφετέρου να συμβάλλει στη λειτουργία του συστήματος απασχόλησης (χρηστική αξία):

Σ6 «Να γράφω τα βερεσέδια με σημάδια, γιατί δεν ξέρω γράμματα.! ένα ευρώ βάζω μια γραμμή, το μισό ευρώ το γράφω κουλουρίτσα .»

Σ12 «Πολύ θα ήθελα εγώ να πάω σχολείο, να μάθω γράμματα. Γιατί θα είχα άλλα δυο μάτια».

Σ2 «Θα συνέχιζα το σχολείο μου, θα σπούδαζα, θα έβρισκα μια δουλειά ».

Σ9 «Δε θα με βοηθούσε μόνο στη δουλειά. Και στο σπίτι και στην οικογένεια παντού».

Σ14 «να πάνε σε καλό δρόμο, σε σωστό δρόμο, να πάνε. Να κάνουν ότι θέλουν αυτοί. Αμέ, ξέρουν γράμματα, θα είναι καλύτερα. Δεν ξέρουμε εμείς να μην ξέρουν τα παιδιά μας;»

3.3.2. Επιλεκτική λειτουργία του σχολείου

Το σχολείο αξιολογεί την επίδοση του μαθητή. Διαμορφώνει κριτήρια και προϋποθέσεις για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση:

Σ 7 «Πώς δε θα ήθελα; είναι προσβολή όταν έρχεται κάποιος ξένος και μας λέει ξέρεις γράμματα; Και λέμε 'όχι'.»

Σ9 «Να βρει δικηγόρος, γιατρός ,επειδή βλέπω ότι προχωράει.».

Σ6 «Να μάθει γράμματα καλά, να πάει και στο μεγάλο, πως το λένε; Πανεπιστήμιο! να καταλήξει εκεί θέλω εγώ. Να κάνει ότι δουλειά θέλει αυτό, καλά θα ήταν να γίνει γιατρός, να βοηθήσει τον κόσμο όλο.»

3.3.3. Η διαδικασία της αγωγής

Η διαδικασία της διαπαιδαγώγησης, της μόρφωσης, της κοινωνικοποίησης, της απελευθέρωσης της πρωτοβουλίας, της κριτικής και αυτοτελούς σκέψης και βούλησης του μαθητή και του μέλλοντα πολίτη είναι καθοριστικής σημασίας για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Οι Τσιγγάνοι γονείς προσδοκούν πολλά από την κοινή φοίτηση. Απογοητευμένοι καθώς είναι από το σχολείο τσιγγανοπαίδων, αναμένουν ότι θα αλλάξει πολύ οι συμπεριφορά πρώτα από όλα των παιδιών τους, εξάλλου ήδη οι γονείς των τριών παιδιών που άλλαξαν σχολείο και πηγαίνουν στο 3ο Δ.Σ παρατηρούν διαφορές. Στο μεικτό σχολείο τα παιδιά μαθαίνουν τρόπους και αλλάζουν συνήθειες χρόνων:

Σ8 «τώρα μόλις πάει μέσα λέει μαμά που είναι το Άβα; Ίσως εκεί μετά το παιχνίδι να τους λέει η κυρία να πλένονται. Στο παλιό δεν ερχόταν έτσι. Εγώ το έστειλα καθαρό κι από κει ερχόταν... με τη βρόμα, έχεις ιδέα από αυτό; Εδώ το παντελόνι ήταν χάλια!»

Σ11 «Πήγε εδώ λίγο καιρό και έμαθε να λέει καλημέρα».

Σ3 «Να πάνε τα παιδιά μας σε διάφορα σχολεία μαζί με τους δικούς σας να μάθουν το καλό, να μάθουν καθαριότητα, να μάθουν και πέντε γράμματα. Εγώ είμαι τσιγγάνα, εσύ είσαι αλλιώς. Αν θα πάω μαζί σου κάπου θα αλλάξω κι εγώ. Θα πω αυτή γιατί είναι έτσι;»

Το σχολείο εξοικειώνει τους μαθητές με τα πολιτισμικά στοιχεία που σχετίζονται με τις αξίες τους κανόνες, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τούς προσανατολισμούς της ευρύτερης κοινωνικής πραγματικότητας. Μαθαίνουν να φέρουν σύμφωνα με κάποιους άγραφους κανόνες και αποκτάς ευγενικούς και λεπτούς τρόπους:

Σ8 «Σέβεσαι τον άλλον, θα πει κάποιος άσχημη λέξη, αυτό να μην την πετάξει την άσχημη λέξη. Να σκεφτεί τι λέξη να πετάξει. να μην αρπάζεται μπαμ, μπαμ. Να είναι σεβαστικό, να βλέπει ένα μεγάλο άνθρωπο και να τον σέβεται».

Σ12 «Άμα ξέρεις γράμματα, ξέρεις να μπεις και στον τρόπο, ξέρεις να μιλάς, να απαντάς. Αν δεν ξέρεις να μιλάς είσαι αδέσποτος. Θα σε κοροϊδέψει ο καθένας που ξέρει. Ο άλλος ό,τι και να σου πει, εσύ θα το πιστέψεις. Θα πεις ξέρει γράμματα αυτός, μου λέει αλήθεια. Εσύ μπορεί να με κοροϊδεύεις τώρα με τα γράμματά σου και γω να σε πιστεύω. Αν ήξερα και γω γράμματα και μου έλεγε ψέματα, θα σου έλεγα απάντηση διπλή από σένα. Θα σου απαντούσα δυο φορές, όχι μία».

Σ2. «Θα είχα σαν τους δικούς σας τους τρόπους, έτσι θα ήμουν κι εγώ θα ήξερα κάτι παραπάνω».

3.4 Προσδοκίες για την εκπαίδευση

3.4.1 Προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους

Έχουν συνειδητοποιήσει τον καταλυτικό ρόλο που έχει η εκπαίδευση στο μέλλον των παιδιών τους. Φιλοδοξούν πως από τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση θα δοθούν οι βάσεις για τη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών:

Σ5 «Εγώ, πιστεύω πως μέσα από την εκπαίδευση γίνονται όλα. Εάν το παιδί στηριχθεί στα πόδια του, κι αλλάξει ο νους του, το μυαλό του, να σκέπτεται άλλα πράγματα».

Σ12 «Γι'αυτό λέμε να μάθουν 5 – 10 γράμματα, να ξέρουν να μιλάνε, να ξέρουν να σέβονται. Θα ξέρουν να απαντάμε, γιατί αν είμαστε αγράμματοι δεν ξέρουμε τι μιλάμε, τι πετάμε».

Παρουσιάζονται όμως να έχουν φιλοδοξίες και προσδοκίες μικρής εμβέλειας όσον αφορά τις προοπτικές κοινωνικής κινητικότητας των παιδιών τους:

Σ3 «Να έχει ένα μαγαζάκι (του), να έχει το σπίτι του, ένα διώροφο και από κάτω το μαγαζί του και όχι να πηγαίνει στα χωριά, σβάρνα μέχρι τον Έβρο. Να πληρώσει την εφορία, όπως πληρώνουν όλοι, το ΤΕΒΕ, να έχει μια τακτικούμενη δουλειά, να σηκωθεί το πρωί και να πάει. Να μην έχει παλιοσίδερα, γιατί πολλά γίνονται, να έχει μια δουλειά τακτικούμενη και καλή. Να μην πεινάσουν».

Σ9 «θα ήθελα να αλλάξει κάτι παραπάνω από μένα. Να πάει στο σχολείο του να πιάσει μια δουλειά σταθερή, π. χ βοηθός σε ένα συνεργείο, οτιδήποτε, κάτι να μάθει».

Σ10 «Γιατί να μην πιάσουν τα παιδιά μια δουλειά να δουλέψουν ;να μην είναι παλιατζήδες, να πιάσουν δουλειά σε ένα μαγαζί.»

Δηλαδή, βλέπουν, βέβαια, το σχολείο χρηστικά, αλλά αποβλέπουν σε μια βραχυπρόθεσμη και όσο το δυνατόν πιο άμεση χρονικά αξιοποίηση της σχολικής φοίτησης στον εργασιακό τομέα.

Υπάρχουν όμως και γονείς που τους ενδιαφέρει κυρίως τα παιδιά τους, απλά και μόνο, να μορφωθούν:

Σ7 «Εμένα με ενδιαφέρει να μάθουν τα γράμματα. Υπήρχαν στην Καρδίτσα κορίτσια έμαθαν γράμματα και μετά πήγαιναν με τους άντρες τους και πούλαγαν πράγματα. Είναι πολύ καλό βέβαια, αν θέλουν να γίνουν νοσοκόμες, αστυνομικές».

Επιθυμούν να πάνε σε σχολεία μεικτά, μόνο με αυτό τον τρόπο πιστεύουν ότι θα υπάρξει εξέλιξη και ελπίδα σωτηρίας για τα παιδιά τους:

Σ8 «Στο άλλο το σχολείο υπάρχει σειρά. Κοιτάς τον άλλο κάθεσαι φρόνημα, τον άλλο παίζει ωραία, κάτι κοιτάει κάτι μαθαίνει».

Επίσης, κατά δεύτερο λόγο, να κάνουν περισσότερες ώρες μάθημα, σε ένα ωραίο περιβάλλον, να υπάρχει ολοήμερο και να εμπλουτιστούν τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος:

Σ5 «Θα ήθελα να είναι ολοήμερο. Όλοι οι γονείς δεν ξέρουν γράμματα, δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Αν υπήρχε ολοήμερο, θα άφηναν τα παιδιά τους κι εκεί θα τα βοηθούσαν σε κάποια σημεία που δυσκολεύονταν ».

Προσδοκούν ότι κάποια στιγμή θα αλλάξει ή μοίρα των παιδιών τους μέσα από την εκπαίδευση. Καταλαβαίνουν όλοι πως μόνο έτσι θα αλλάξει η ζωή τους. Αν και είναι απογοητευμένοι, γιατί τόσα χρόνια κουράστηκαν από τις υποσχέσεις και τις συνεχείς διαψεύσεις των ονείρων τους!

Όσοι έχουν μικρά σε ηλικία παιδιά, ονειρεύονται και ελπίζουν ότι θα λυθούν τα οικονομικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που έχουν. Από την άλλη έχουν τόσο σημαντικά και βιοποριστικά ζητήματα να λύσουν που όλα αυτά τους μπλοκάρουν και αναζητούν ένα φως. Έχουν ακόμη μέσα τους μία ελπίδα.

Όσοι έχουν μεγαλύτερα παιδιά, που κάποια από αυτά έχουν ήδη τελειώσει το σχολείο, αντιλαμβάνονται έμπρακτα πως τίποτα δεν έχει αλλάξει και πως η ζωή των παιδιών τους θα είναι ανάλογη με τη δική τους. Τα όνειρά τους είναι περιορισμένα ή ανύπαρκτα:

Σ13 «Τίποτα! Δεν βλέπω τίποτα στο μέλλον των παιδιών! Έρχονται το βράδυ να γράψουν κάτι κι εδώ δεν έχουμε και φως. Δε βοηθάει τίποτα».

Ενδόμυχα όμως ελπίζουν πως κάτι μπορεί να γίνει για τα νεότερα μέλη της οικογένειάς τους.

3.4.2. Προσδοκίες για την εκπαίδευση των ίδιων

Κάποιοι από αυτούς επιθυμούν να συνεχίσουν την εκπαίδευση:

Σ9 «Αν είχα μια δουλειά σταθερή θα άρχιζα το Γυμνάσιο πάλι. Μου έχει μείνε κάτι, δηλαδή να τελειώσω το Γυμνάσιο και να πάω Λύκειο».

Ευελπιστούν πως ίσως και η δική τους ζωή καλυτερέψει μέσα από την εκπαίδευση, εξάλλου είναι τόσο νέοι:

Σ12 «Θα άλλαζε τη σκέψη μου πολύ, θα ήμουν διαφορετικά. Θα μιλάγα αλλιώς, θα ήξερα και πέντε πράγματα αλλιώς, αν ήξερα γράμματα. Εγώ δεν ξέρω τίποτα, εξόν από τη δουλειά».

Σ9 «Οι περισσότεροι λένε πως αν είχαμε μια δουλειά σταθερή, να πηγαίναμε καθημερινά στη δουλειά μας θα πηγαίναμε γυμνάσιο. Ότι έβγαινε έβγαινε ».

Κάποιοι άλλοι που δεν πήγαν καθόλου προτείνουν λύσεις. Ονειρεύονται και προσδοκούν πως ίσως αν τους δοθούν ουσιαστικές ευκαιρίες και αν το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα διευρύνει τη φιλοσοφία του και συμπεριλάβει στη θεώρηση του τις διαφορετικές ομάδες που συναπαρτίζουν την ελληνική κοινωνία, στην περίπτωση μας των Ρομά, παρέχοντας εκπαίδευση που να καλύπτει τις ανάγκες τους, υπάρχει ελπίδα και για αυτούς:

Σ13. «Θα έπρεπε να φτιάξουν ένα σχολείο για όλους τουςτσιγγάνους, τους μεγάλους. Να πάμε για 2 – 3 ώρες .»

Σ2 «Το όνειρό μου σου το είπα. Ένα ζεστό σπίτι και να προσέχω τα παιδιά μου. Να μάθουν γράμματα, να τα βοηθήσω κι εγώ. Άσε που δεν ξέρω, αλλά από αυτά μαθαίνω κι εγώ λιγάκι. Η κόρη μου μου λέει: «από μένα θέλεις να μάθεις γράμματα;». Ναι, γελάει μαζί μου, γελάει».

Ιδιαίτερα οι γυναίκες που είναι κλεισμένες στα σπίτια (λυόμενα τα περισσότερα), χωρίς αυτά να έχουν ρεύμα, νερό, περιμένουν σαν «το μάννα εξ ουρανού» κάποια επιδοτούμενα σεμινάρια να γίνουν για πολλούς λόγους:

- Οικονομικούς

Σ2 «Όλες οι μεγάλες γυναίκες να πάνε εκεί πέρα. Αυτές που δεν έχουν μάθει. Πολλές γυναίκες θέλουν να μην πάνε με τον άντρα τους για δουλειά, αλλά να πάνε στα σεμινάρια και να τους πληρώνουν κιόλας.»

- Μορφωτικούς.

Σ3 «Πολύ, θέλω να μάθω να γράμματα. Ήρθε το χειμώνα ένα σεμινάριο, και ήθελα εγώ να πληρώσω εξτρά το κορίτσι, τη δασκάλα, να 'ρθει στο σπίτι μου την ώρα που έρχομαι εγώ, «να 'ρθεις να μου μάθεις κάποια πράγματα» είπα. Δεν έγινε! πολύ το ήθελα. Αφού για 5-6 μέρες που πήγα χάρηκα! Σου μιλώ ειλικρινά. Μετά κόπηκε για 15 μέρες ήταν.»

Σ12. « Θέλω να μάθω, θα βοηθούσα τα παιδιά μου να μάθουν άλλα (5) πέντε γράμματα κι από μένα.»

- Ψυχαγωγικούς.

Σ14 «Εσύ τώρα, αν δεν ήξερες γράμματα θα 'ρχόσουν εδώ, να με γράψεις; Θα ήσουν σίτι με το μωρό σου και τα παιδιά σου. Αυτό θα έκανες, όπως είμαστε εμείς.»

- Πρακτικούς

Σ3 « Πιο καλύτερα, πιο καλή ζωή. Έρχεται κάθε ένας και μας κοροϊδεύει εδώ πέρα. Άλλο γράφει το χαρτί και άλλα μας λένε. Αλλά αν ήξερα 5 γράμματα, θα με κοροϊδευε κανένας άλλος; Και όπως είμαι, δε με κοροϊδεύει κανένας γιατί είμαι εμπόρισσα. Άλλος όμως που δεν είναι έμπορος;»

Σ13 «Στα χαρτιά, όταν θέλω να φτιάξω μια υπεύθυνη δήλωση, δε θα ερχόμουν σε σένα να σου πω «εξυπηρέτα μου», θα το έκανα μόνος μου. Πάω να κάνω τη δήλωση που κοστίζει ένα ευρώ, και πληρώνω στη λογίστρια 30 ευρώ. Θα την έφτιαχνα μόνος μου. Ότι χρειαστούμε τώρα, πάμε στη λογίστρια, που ξέρει γράμματα. Πληρώνουμε πάντα.»

3.5 Τύπος του σχολείου που επιθυμούν

3.5.1 Κατάργηση του αμιγώς τσιγγανοπαίδων σχολείου

Από την εμπειρία που έχουν από την εκπαίδευση των παιδιών τους και πολλές φορές και από τη δικιά τους πορεία, καθώς οι νεώτεροι γονείς, όσοι φοίτησαν σε κάποιες τάξεις του σχολείου, σαν μαθητές, πήγαν σε αυτό, απορρίπτουν ολοκληρωτικά τη δράση, την πορεία και το λόγο ύπαρξης των αμιγών τσιγγανοπαίδων σχολείων. Αυτό θεωρούν ότι τους «εγκλωβίζει» και τους “απομονώνει”. Το σχολείο αντί να προωθεί παρεμποδίζει σε πολλές περιπτώσεις ή και υπονομεύει εν μέρει την πραγμάτωση εκπαιδευτικής ισότητας.:

Σ5. «Θα ήθελα να πάνε σε μεικτό σχολείο, για να μπορέσουν να μάθουν καλύτερα γράμματα, όχι πως εδώ δε μαθαίνουν, αλλά πάνω από όλα μετράει οι συμπεριφορές και οι γνώσεις που αποκτάνε στα άλλα τα σχολεία. Για παράδειγμα, όταν πάει το παιδί σε ένα γκετοποιημένο σχολείο, τα μόνα επαγγέλματα που συζητάνε είναι πως να πάρει αυτοκίνητο, να πάει για παλιοσίδερα, πως θα βρει τρόπους να κλέψει και πως να βρει τρόπους να κάνει παρανομίες. Ενώ, σε ένα κανονικό σχολείο έχουν άλλες γνώσεις τα

παιδιά. Πού θα σπουδάσουν; Τι θα κάνουν; Έτσι, θα απαιτούσε και το παιδί μου κάποια προοπτική. Να, θα έλεγε «αυτός ο φίλος μου, θέλει να κάνει το επάγγελμα του δικηγόρου, του γιατρού και θα έβαζε κι αυτός κάποιους στόχους στη ζωή του, για αυτό ζητάμε να πάνε τα παιδιά σε κανονικό σχολείο.»

Δε θέλουν σχολεία αμιγώς τσιγγάνικα, όπως είναι αυτά που λειτουργούν τώρα στο νομό Καρδίτσας, μέσα στους καταυλισμούς ή κοντά στις μόνιμες κατοικίες τους, προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους και στις πολιτισμικές τους ιδιομορφίες. Με βάση την εμπειρία που έχουν από τη δεκάχρονη πορεία του 19ο Δ. Σ:

Σ3 « Ότι καλύτερο θα είναι να πάνε μέσα στην Καρδίτσα, γιατί ο δάσκαλος όταν 5 παιδιά είναι τσιγγάνοι και 15-20 είναι από τη δική σας φυλή, θα προσπαθήσει ο δάσκαλος όπως μαθαίνει το δικό σου να μάθει και το δικό μου, γιατί αν είναι όλα τσιγγανόπουλα δεν τους ενδιαφέρει ή να μάθουν γράμματα ή να μη μάθουν, θα δικαιολογηθεί ο δάσκαλος.»

Σ2 «Πάνε τα παιδιά μας στα μεγάλα τα σχολεία, όπως πάνε και οι δικοί σας, να μάθουνε. Κι αυτά έχουν ψυχούλα. Αυτό το μωρό, όταν θα πάει με το δικό σου το μωρό, θα πιάσουν και την κουβέντα. Θα πει το παιδί μου: «κοίτα πως είναι ντυμένη αυτή καλά!. Και θα είμαι κι εγώ ντυμένη. Δε θα πάω λερωμένη. Θα πάω καθαρή».

3.5.2. Κοινή φοίτηση Ρομά και μη μαθητών

Επιθυμούν την κοινή φοίτηση. Σχολεία μεικτά με μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες:

Σ3 «Να πάνε τα παιδιά μας σε διάφορα σχολεία μαζί με τους δικούς σας να μάθουν το καλό, να μάθουν καθαριότητα, να μάθουν και πέντε γράμματα. Εγώ είμαι τσιγγάνα, εσύ είσαι αλλιώς. Αν θα πάω μαζί σου κάπου θα αλλάξω κι εγώ. Θα πω αυτή γιατί είναι έτσι».

Σ6 «Εδώ είναι μεταξύ τους εκεί θα κάνουν παρέα με άλλα παιδιά θα είναι καλύτερα».

Σ7 «Γιατί είναι και ποιο ντυμένοι εκεί. Κοιτάνε εκεί ό ένας τον άλλο, οι δικοί σας εκεί είναι πιο καθαροί και τα δικά μου τα παιδιά θα γίνουν καλύτερα. Δεν τα κατηγοράμε τα άλλα τα παιδιά τα δικά μας (Τσιγγανάκια).»

Σημαντικές είναι οι απόψεις των τριών γονέων που στέλνουν τα παιδιά τους ,κατόπιν φοβερών εντάσεων και ενστάσεων από την τοπική κοινωνία της Καρδίτσας, στο 3ο Δ.Σ.

Δίνουν πολύτιμες πληροφορίες κάνοντας σύγκριση ανάμεσα στα δύο σχολεία και στις αλλαγές που παρατηρούν όχι μόνο στη μάθηση αλλά και στη συμπεριφορά των παιδιών τους:

Σ8 «Τώρα ξέρει να γράφει και να διαβάζει. Όλα τα ξέρει. Του αρέσει. Μου λέει' πιο καλύτερα μαμά'. Δεν ξέρω τι βρήκε εκεί μέσα τώρα».

Καλές είναι οι σχέσεις επίσης με τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους:

Σ8 «Ναι, αφού με τηλεφωνάνε εδώ στο σπίτι και μου λένε 'πρέπει να στείλεις το Νίκο στο σχολείο'. Όταν είναι λίγο άρρωστος αυτοί νομίζουν ότι δεν το στέλνω και μου τηλεφωνάν στο σύζυγο στο κινητό. Δεν υπάρχουν προβλήματα»

Σ2 «Δεν έχει παράπονα καθόλου.»

Οι τσιγγάνοι γονείς που ήρθαμε σε επαφή μαζί τους δηλώνουν ότι θεωρούν συμφέρον να αναμειχθούν και να εξομοιωθούν τα παιδιά τους με τους άλλους, γιατί αυτός είναι ο καλύτερος τρόπος να ενταχθούν στη σχολική και στη συνέχεια στην κοινωνική και οικονομική ζωή της ελληνικής κοινωνίας :

Σ5 «Εμείς, το θέλαμε να πάνε και να μην είναι εγκλωβισμένα και στο σχολείο, εγκλωβισμένα και στον οικισμό»

Σ8 «θα μου πει δε θέλω αυτό το παπούτσι θέλω καινούργιο. Θα έχει πιο μεγάλη τάξη. Ο εγκέφαλος θα είναι αλλιώς, όχι όπως είναι τα δικά μας εδώ. Το μυαλό. Δεν θα έχει τον εγκέφαλο όπως, είναι εδώ μερικοί.'

3.5.3. Σχολείο στον οικισμό

Ένας γονιός έκανε λόγο για σχολείο μέσα στον οικισμό, για να μην υπάρχει το πρόβλημα της μεταφοράς και δεύτερο και σπουδαιότερο για να μπορεί να παίρνει η μητέρα του τα παιδιά και να έχει την επίβλεψη τους, όταν ο ίδιος και η γυναίκα του φεύγουν ταξίδι για δουλειές. Ένας ακόμη μίλησε για επιτακτικές αλλαγές στον τρόπο εκπαίδευσης,:

Σ9 «Δεν έχουμε μια σειρά (Σ 10 δεν έχουμε τάξη εδώ, στους Σοφάδες έχουν σχολείο εκεί). Στους Σοφάδες πάνε περίπου 300 άτομα, γιατί το σχολείο είναι μέσα στον καταυλισμό, για αυτό πάνε τόσα πολλά άτομα. Εδώ πάνε 20 άτομα, πάνε 100, πάνε 50.»

Σ9 «Θα άφηνα το παιδί μου ή στη γιαγιά μου ή στη μάνα μου. Θα ήξερα ότι θα κάνει το μάθημα θα έρθει σπίτι να φάει ή να πιει κάτι και να ξαναπάει. Έστω και να χάσει ένα μάθημα θα προλάβει το άλλο, ενώ εκεί που πάνε δεν είμαστε σίγουροι.»

Σ13 «Αγχώνομαι πολύ με τα παιδιά, και λέμε να βρούμε ένα δάσκαλο καλό να πάνε τα παιδιά. Ή μέσα στην Καρδίτσα ή στο χωριό εδώ, αρκεί να μάθουν γράμματα. Να μας φτιάξουν ένα σχολείο εδώ. Πρέπει να αλλάξει κάτι».

3.6 Κοινωνική ένταξη

Η περιχαράκωση στον οικισμό ή η αφομοίωση στο κυρίαρχο σύστημα ή η παθητική στάση στα δύο συστήματα δεν βοηθούν στην θετική εξέλιξη της προσωπικότητας τους και δεν προωθούν την ιδέα της σύνθεσης των αντιθέσεων. Η ομαλή εξέλιξη της προσωπικότητας απαιτεί μια θετική διάθεση προς τον ίδιο τον εαυτό. Στη θετική αυτή διάθεση σημαντική είναι η συμβολή τόσο του στενού όσο και του ευρύτερου περιβάλλοντος. Πρωταρχική σημασία στη επίτευξη αυτής της σχέσης αποτελεί το αξίωμα της ισοτιμίας και της διασύνδεσης των δύο «κόσμων».

Επειδή η πλειοψηφία των ανθρώπων νιώθει εγκλωβισμένη στον οικισμό της Μαύρικας, επιθυμεί την ουσιαστική, κοινωνική, εκπαιδευτική, επαγγελματική και οικιστική ενσωμάτωση:

Σ11 «Τα δικά σας τα παιδιά τα ζηλεύω, ξέρουν να μιλήσουν καλά. Δεν παντρεύονται μικρά. Να σε ρωτήσω κάτι. Τα δικά σας τα παιδιά που πάνε σχολείο, ο ένας Καραγκούνης, ο άλλος Βλάχος, του λένε οι δάσκαλοι: «Α, ρε Βλάχε»; Σε μας γιατί το λένε; («Α ρε γύφτε λένε» παρεμβαίνει μια γιαγιά) «Γύφτε και σκατόγυφτε λένε», καλά να έλεγαν «τσιγγάνοι» (Συνεχίζει)».

Σ5 «Όσο και να θέλει κάποιος να προχωρήσει, δε του δίνονται οι δυνατότητες. Ενώ, αν είχε ένα σπίτι μέσα στην Καρδίτσα, θα είχε σταθερό το ρεύμα του, το νερό του και θα ήταν διαφορετικά. Εδώ αλλάζουμε τα παιδιά μας καθημερινά ζευγάρια παπούτσια, γιατί περπατάνε μέσα στα νερά. Άιντε! Περπάτα με τα παπούτσια μέσα στα νερά, πόσο θα κρατήσουν; Χαλάνε συνέχεια. Όσο και να θέλεις να κρατήσεις το παιδί καθαρό, δεν κρατιέται!»

3.7 Αλλαγές στη ζωή τους

Οι Ρομά, διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους μεταξύ δύο κόσμων με διαφορετικούς προσανατολισμούς, των οποίων οι κοινωνικοί κανόνες και αξίες βρίσκονται πολλές φορές σε αντίθεση. Οι επιδράσεις που δέχονται αποτελούν αναπόσπαστα μέρη της προσωπικότητάς τους .

3.7.1. Αλλαγές σε κάποιες πτυχές της ζωής τους

Αν και η αντικειμενική κατάσταση των Ρομά, όπως την περιγράφουν οι ίδιοι, είναι πράγματι δύσκολη, παρόλα αυτά δεν υπάρχει τάση εσωστρέφειας και απομόνωσής του. Το αντίθετο μάλιστα. Παρατηρήθηκε μια έντονη διάθεση ενσωμάτωσης στον κυρίαρχο κοινωνικό ιστό:

Σ5 *«Όσον αφορά στη γλώσσα, τη θρησκεία, τα έθιμά μας δε θέλουμε να αλλάξουμε. Όσον αφορά στον τρόπο συμπεριφοράς, τον τρόπο ντυσίματος, και χίλια δυο άλλα, ναι, θέλουμε να αλλάξουμε.»*

Θεωρούνται αναγκαίες και επιτακτικές αλλαγές που αφορούν τον τρόπο ζωής, συμπεριφοράς, ντυσίματος, συνηθειών, γνώσης της τσιγγάνικης γλώσσας και από τους μη Ρομά ,οι οποίες βέβαια δεν επηρεάζουν ουσιαστικά τα ήθη, τα έθιμα, τις αξίες τους κανόνες, τις αντιλήψεις της φυλής τους:

Σ3 *«Α πα πα! Μου αρέσει. Μ' αρέσει τα κορίτσια να φοράνε κοντό –κοντό, να μη φορέσει καθόλου από μέσα το κολάν. Να φορέσει κορμάκι.»*

Σ8. *«Και του λέω «ε! ρε Νίκο δεν είμαστε κι Έλληνες, θα χάσουμε και τη γλώσσα μας! κάπου κάπου μιλάμε τη δικιά μας γλώσσα, αλλά ξέρουμε κι ελληνικά. Πιο πολύ στο σπίτι μιλάμε τα τσιγγάνικα».*

3.7.2. Ριζικές αλλαγές

Μια μειοψηφία όμως είναι έτοιμη για ακόμη πιο ριζικές αλλαγές που αφορούν τη γλώσσα και την ίδια την ύπαρξη τους:

Σ11 «Όπου πάει να τελειώνει αυτή η γλώσσα Αν δεν ήξεραν τα τσιγγάνικα θα ήξεραν τα ελληνικά, γι' αυτό το σκέφτομαι εγώ έτσι. Να μιλούσαν τα κορίτσια μου τα ελληνικά. Να κάνουν άλλη ζωή».

Σ8 «Να ζήσουν τα κορίτσια μου διαφορετική ζωή.! Να πάει η τσιγγάνικη να φύγει. Να είναι όπως εσείς. Μερικοί και τα ρούχα τα κόψανε και οι δικοί μας, δεν τα φοράνε τώρα τα τσιγγάνικα».

Υπάρχει μια έντονη διάθεση αλλαγής και αποτίναξης όλων των στοιχείων του σχετίζονται με τη δύσκολη, κοπιαστική, επίπονη, περιθωριοποιημένη, επικίνδυνη πολλές φορές ζωή των Τσιγγάνων:

Επιθυμία αφομοίωσης με την ελπίδα μιας καλύτερης ζωής για τα παιδιά τους, διαφορετικής από τη δική τους.

3.8 Σχέσεις με τους άλλους

Εκτός των άλλων θεμάτων που τους απασχολούν οι Ρομά βιώνουν έντονο κοινωνικό αποκλεισμό. Η έλλειψη αποδοχής είναι αιτίες οι οποίες τους οδηγούν σε μια παθητική στάση και αδιαφορία, όπως και στο μαρασμό των φιλοδοξιών και μελλοντικών προσδοκιών τους. Συνέπεια των παραπάνω είναι η απομόνωση και η έλλειψη επαφών με τους υπόλοιπους Έλληνες.

3.8.1. Επιθυμία σύναψης σχέσεων

Επιθυμούν όμως όλοι ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας, μόρφωσης και οικονομικής κατάστασης την ουσιαστική επαφή και τη σύναψη σχέσεων με άτομα του ανήκουν στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα («με σας») όπως χαρακτηριστικά έλεγαν, όλοι ανεξαιρέτως, οι γονείς στις συνεντεύξεις. Επιθυμία που αφορά και τους ίδιους και τα παιδιά τους

Σ1 «Όχι, δεν έχουν. Δεν κάνουν παρέα με άλλα παιδιά. Αφού είναι μόνα τους στο τσιγγάνικο σχολείο και στο γύφτικο μαχαλά».

Κυρίως ένας γονιός έχει σχέσεις με μη Ρομά.

Σ5 «Σε αυτό με βοηθάει και η δουλειά μου. Λίγα άτομα είναι έτσι, μετρημένα αν θα είναι 3 4 άτομα. Πιο πολύ κάνουν γνωριμίες στα χωριά με το εμπόριο που γυρνάνε».

Κάποιοι λοιπόν έχουν γνωριμίες λόγω του εμπορίου και κάποιοι άλλοι δεν έχουν καμία επικοινωνία, μέσα σε αυτούς είναι και οι γυναίκες με μία κυρίως εξαίρεση:

Σ3 «Ναι, εγώ έχω πολλές καλές σχέσεις με τις φιλενάδες μου στο νοσοκομείο. Ερχόταν σε μένα, πίνουμε καφέ. Με νοσοκόμες κ.τ.λ. Μου αρέσει όπως αρέσει και στο γιο μου να μιλάω μαζί σας. Είναι πιο καλύτερα».

3.8.2. Διάθεση ευαισθητοποίησης των «άλλων»

Σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει ευαισθητοποίηση- ενημέρωση για τους Ρομά, αυτό το επισημαίνουν και οι ίδιοι:

Σ5 «Φταίνει κάποιοι πολιτικοί. Αυτοί έκαναν το κίνημα. Οι πιο πολλοί παρασύρθηκαν, κάποιοι έχουν συμφέρον, για ψήφους θα 'λεγα.»

Επίσης επιθυμούν να τους γνωρίσει ο κόσμος και να μάθουν τα προβλήματα τους. Ίσως έτσι ευαισθητοποιηθούν και αλλάξει ο τρόπος που τους αντιμετωπίζουν :

Σ7 «Αν έρθεις καμιά άλλη φορά να φέρεις καμιά κάμερα να μας πάρεις να μας δει ο κόσμος. να μιλήσουμε ζωντανά μέσα στην τηλεόραση να μιλήσουμε πολύ προσεκτικά , όμορφα, ωραία να μας δει ο κόσμος».

3.8.3. Προσδοκία αποφυγής στερεοτύπων

Οι συνεντεύξεις έδειξαν ότι η κατάσταση αυτή βιώνεται ως κάτι το πολύ αρνητικό, του οποίου επιθυμούν την αλλαγή:

Σ4 «Τα παιδιά μας θέλουμε να μην τα κοροϊδεύει ο κόσμος».

Η αιτία για τον κοινωνικό αποκλεισμό πρέπει να αναζητηθεί στην ύπαρξη αρνητικών προκαταλήψεων στην ευρύτερη κοινωνία και ανάλογης συμπεριφοράς στην καθημερινή ζωή απέναντι στους Τσιγγάνους. Υπήρχαν έντονες αντιδράσεις από γονείς και μαθητές για τη φοίτηση τσιγγάνων μαθητών στα σχολεία του νομού:

Σ5. «Χωρίς λόγο πήρε τέτοιες διαστάσεις. Γιατί, για να γράψει κάποιος το παιδί του πρέπει να πάρει άδεια από τον άλλο; Τα σχολεία είναι για όλους. Όλοι έχουν δικαίωμα στην

εκπαίδευση. Κι εμείς Έλληνες πολίτες είμαστε, κι έχουμε κι εμείς το δικαίωμα να γράψουμε τα παιδιά μας στο σχολείο..... . Και δεν δοκιμάστηκε καν να δούμε αν υπάρχουν προβλήματα. Προκαταλήψεις είναι, θέλουν να μας βλέπουν να ζούμε έτσι. Δε θέλουν να μας δουν να προχωρήσουμε μπροστά, θα έλεγα πως δε φταίει ο κόσμος, φταίνει κάποιιοι πολιτικοί.Αυτοί μπήκαν μπροστά, κι άρχισαν οι κινητοποιήσεις. Και ξέρω ποιοι είναι. Άρχισε να γίνεται παραπληροφόρηση για κάποια πράγματα που δεν ισχύουν,»

Σ2 «Όλοι, όλοι οι δικοί σας. «Είναι βρόμικα, θα έρχονται έτσι». Το μωρό μου μπορεί να ήταν με παλιά τα ρούχα, αλλά ήταν καθαρή».

Η αρνητική συμπεριφορά γίνεται «αυτονόητη» ως προς τους «διαφορετικούς», υπερτονίζοντας τις πραγματικές ή υποτιθέμενες ιδιαιτερότητες των Ρομά, όπως αυτές καταγράφονται στη συνείδηση των μελών της ευρύτερης κοινωνίας:

Σ9 «Όταν πάμε να ζητήσουμε σε κάποιον δουλειά δε μας τη δίνει. Υπάρχει ρατσισμός, υπάρχουν πολλά πράγματα.»

3.9 Η ρομανί και η ελληνική γλώσσα

3.9.1 Η αξία της ρομανί

Η τσιγγάνικη γλώσσα είναι φορέας της κοσμοθεωρίας και των αξιών, πολιτισμικών, θρησκευτικών, ηθικών της κοινότητας τους :

Σ5 «Μεγάλη αξία, ανεκτίμητη. αισθάνομαι περήφανος για τη γλώσσα μου .Δε θέλω ποτέ να χαθεί. Είχα προσπαθήσει το 1999 μαζί με την αναπτυξιακή Καρδίτσας κι εκδώσαμε ένα βιβλίο γλωσσάριο ελληνοτσιγγάνικο».

Ένας ολόκληρος κόσμος συναισθημάτων, δημιουργείται ασυναίσθητα, μέσα στο οποίο το παιδί μεγαλώνει, αλλά και ενεργά συμμετέχει πολύ πριν το ίδιο κατακτήσει τη γλώσσα:

Σ7 «Είναι η συνεννόηση με τους δικούς μας. Είναι η φυλή, είναι το αίμα. Είναι το αίμα των τσιγγάνων.».

Οι γλωσσολογικές γνώσεις που έχει εσωτερικεύσει και ήδη κατέχει θα χρησιμοποιηθούν ως υπόβαθρο για την επιτάχυνση της μάθησης αυτής:

Σ8 «Εγώ έχω και τη δικιά μου γλώσσα την έχω από μέσα.»

Σ1. «Τι μάθαμε από τους παππούδες μας ...κληρονομιά...»

3.9.2. Η αξία της ελληνικής

Οι οικογένειες χρησιμοποιούν κυρίως τη ρομανί γλώσσα με τα παιδιά τους και στις μεταξύ τους συναναστροφές. Την ελληνική τη χρησιμοποιούν στις συναναστροφές με τους υπόλοιπους Έλληνες, είναι κυρίως η γλώσσα της δουλειάς και η γλώσσα των κάθε λογής συναλλαγής με τους μη Ρομά:

Σ8 «Όταν είμαι σε μια λαϊκή και πουλάω εγώ θα πω τη δικιά μου γλώσσα ;βλέπω όλο εσάς στη λαϊκή, μόνο εγώ είμαι τσιγγάνα τώρα .

Σ1 «Και εμείς περισσότερο τη δικής σας γλώσσα μιλάμε. έτσι όπως περπατάμε στα χωριά. Πάμε στη δημαρχεία, αλλού... χρειάζεται».

Είναι σημαντικές επομένως και οι δύο για αυτούς:

Σ7 «Έχουμε μια τσιγγάνικη και μια ελληνική,2 γλώσσες».

Μόνο ένας γονέας που γνωρίζει ο ίδιος την ελληνική και συνεχίζει σε γυμνάσιο δεύτερης ευκαιρίας, συνήθως μιλά ελληνικά στα παιδιά του, τα οποία τη γνωρίζουν πολύ καλά και ανταποκρίνονται επιτυχώς στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Μια άλλη περίπτωση είναι όταν το ίδιο το παιδί, από τη στιγμή που πηγαίνει σε κοινό σχολείο, ζητά από τους γονείς του να μιλούν την ελληνική:

Σ8 «Του Νίκου του αρέσει τώρα να μου μιλάει πολύ ελληνικά, όταν θέλει να μου ζητήσει κάτι ελληνικό θα μου το πει. Και του λέω «ε! ρε Νίκο δεν είμαστε κι Έλληνες, θα χάσουμε και τη γλώσσα μας! κάπου κάπου μιλάμε τη δικιά μας γλώσσα, αλλά ξέρουμε κι ελληνικά. Πιο πολύ στο σπίτι μιλάμε τα τσιγγάνικα».

Συνδέεται πιθανά η μόρφωση με τη χρήση ή όχι της κυρίαρχης γλώσσας και η επαφή με την κυρίαρχη ομάδα δημιουργεί διαφορετικές ανάγκες.

Οι τσιγγάνοι που ασχολούνται με το εμπόριο γνωρίζουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα, λόγω δουλειάς. Το ίδιο και τα παιδιά τους, αφού τις περισσότερες φορές τους ακολουθούν. Όλοι οι τσιγγάνοι γονείς που ήρθαμε σε επαφή επιθυμούν την καλύτερη δυνατή γνώση της ελληνικής, και για αυτούς και για τα παιδιά τους. Η τσιγγάνικη γλώσσα όμως είναι η γλώσσα της καρδιάς, των συναισθημάτων τους:

Σ6 «Τσιγγάνικη, τη δική μας.»

3.9.3. Απόψεις για τη γραπτή αποτύπωση της Ρομανί

Η πλειοψηφία των γονέων επιθυμεί να προχωρήσει η εξέλιξη του γραπτού λόγου της γλώσσας τους. Οι περισσότεροι γνωρίζουν ότι σε κάποιες άλλες χώρες έχουν γίνει σημαντικά βήματα. Είναι περήφανοι για τη γλώσσα τους και επιθυμούν να εξελιχθεί:

Σ 5 «Κάθε γλώσσα είναι γραμμένη μόνο η δικιά μας δεν είναι γραμμένη, ήταν πολύ καλό να γραφτεί».

Οι περισσότεροι λοιπόν συμφωνούν ότι θα ήταν καλό να γραφτεί και να μάθουν πρώτα να γράφουν αυτή τα παιδιά τους και μετά τα ελληνικά:

Σ1. «Θα είχαμε βιβλία, εφημερίδες. Θα συμπληρώναμε τα χαρτιά στην πρόνοια. Θα ξέραμε τι λένε».

Σ12 «Πρώτα τα ελληνικά. Γιατί χρειαζόμαστε στη δουλειά τα ελληνικά. Βέβαια, θα ήταν πιο εύκολα να μάθαιναν πρώτα να γράφουν τα τσιγγάνικα.»

Υπάρχει και η σχετική εμπειρία που έχουν από ένα ελληνοτσιγγάνικο λεξικό που έχει γραφτεί, εκ των οποίων συνεργάτης είναι και ένας πατέρας που μιλήσαμε μαζί του. Οι πιο πολύ με τους οποίους μιλήσαμε το ανέφεραν αυτό και ένιωθαν υπερήφανοι.

Σ 12 «Για να μάθουν και οι Έλληνες τη δικιά μας τη γλώσσα. Εδώ, στο Κοσκινά είναι ένα παιδί, είναι μαραγκός, πάμε εκεί, τρώμε μερικές φορές. Ψήναμε, και όποιος περνούσε τον σταματούσε. Του έδινε αυτό το βιβλίο και του έλεγε: «Πάρε να μάθεις κι εσύ». Διάβαζαν και γελούσαν. «Ωραία γλώσσα» έλεγαν. Νερό -> πανί. Ένωσα καλύτερα. Να μάθουν οι Έλληνες πως είναι η δικιά μας η γλώσσα, να μη μας κοροϊδεύουν».

Ένα ποσοστό όμως δεν επιθυμεί καμιά αλλαγή. Αυτό που τους ενδιαφέρει δεν είναι η τσιγγάνικη γλώσσα, αλλά να μάθουν την ελληνική και ξένες γλώσσες:

Σ3 «Δε μας νοιάζει. Μας νοιάζει και μας τρώει ακόμα να μάθουμε την ελληνικιά, να μάθουν Τούρκικα, Αγγλικά, Γερμανικά τα παιδιά μου, τα εγγόνια μου».

3.9.4. Απόψεις για την εκμάθηση της ρομανί από τους μη Ρομά

Χαρακτηριστική είναι ή προθυμία όλων να μάθουν και οι μη Ρομά τα τσιγγάνικα. Κάτι το οποίο μας ξάφνιασε, γιατί αυτό δείχνει έντονη διάθεση επικοινωνίας και ανάγκη επαφής:

Σ12 «Ένωσα καλύτερα. Να μάθουν οι Έλληνες πως είναι η δικιά μας η γλώσσα, να μη μας κοροϊδεύουν».

Σ5 «Ναι, πολύ καλό θα ήταν και θα ήμασταν περήφανοι γι αυτό, όταν ακούμε κάποιον μη τσιγγάνο να μιλάει τσιγγάνικα αισθανόμαστε πάρα πολύ καλά, χαιρόμαστε γι αυτό. Αισθανόμαστε πως και για σας έχει αξία η γλώσσα μας».

Σ2 «Θα καταλάβαιναν και οι δικοί σας κάτι από μας».

Σ7 «Είναι και από τη δική σας φυλή που μαθαίνουν τσιγγάνικα. Πηγαίνουμε για ένα καφέ μέσα στα μαγαζιά και μας φωνάζουν «Σο και ρίσα σο και ρά».

3.9.5. Γλωσσικές δυσκολίες στην ελληνική

Δεν είναι δύσκολο να μάθει το παιδί να διαβάζει και να γράφει μια γλώσσα την οποία ήδη μιλάει. Στην περίπτωση των τσιγγάνων δε συμβαίνει όμως ούτε αυτό, επειδή η γλώσσα τους είναι προφορική.

Σε αυτό προστίθεται το μεγάλο πρόβλημα της αγνόησης, της διαφοράς και της συνακόλουθης καταδίκης της μητρικής τους γλώσσας:

Σ8 «Στην αρχή ήταν δύσκολο για αυτούς, δεν καταλάβαιναν τα ελληνικά τόσο πολύ. Πήγαινα μιλήσουν τα ελληνικά και αντί να μιλήσουν τα ελληνικά έλεγαν τα τσιγγάνικα, στους δασκάλους στις δασκάλες. Η Βαγγελιώ σηκωνόταν και γέλαγε στο σχολείο, γιατί αντί να τα πει στα ελληνικά τα έλεγε στα γύφτικα».

Αν προσθέσει κανείς στα προηγούμενα και το γεγονός ότι το μάθημα γίνεται σε μια γλώσσα που δεν την καταλαβαίνουν, και ότι χρησιμοποιούνται παραδείγματα από ένα κόσμο και γίνονται αναφορές σε μία ζωή που δεν ταιριάζει με τον δικό τους κόσμο και τη δική τους ζωή, μπορούμε να κατανοήσουμε την αιτία, για την οποία το μεγαλύτερο ποσοστό τσιγγανοπαίδων αποτυγχάνουν στην εκπαίδευση.

Η χρήση διαφορετικής γλώσσας προφανώς βρίσκεται σε στενή σχέση με τα φαινόμενα του κοινωνικού αποκλεισμού και της φτώχειας. Η σχέση αυτή δεν οφείλεται, όμως, πάντα

στους ίδιους μηχανισμούς. Έτσι, η χρήση άλλης γλώσσας μπορεί να είναι γνώρισμα άλλων έντονων πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, που αποτελούν αιτία ή αφορμή για τον κοινωνικό αποκλεισμό. Αλλά μπορεί επίσης να σημαίνει έλλειψη αποτελεσματικών θεσμών εκμάθησης της επίσημης γλώσσας. Ακόμη και όταν το αποτέλεσμα είναι το ίδιο, δηλαδή κοινωνικός αποκλεισμός, φτώχεια, αγραμματοσύνη για το σχεδιασμό επιτυχών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι απαραίτητη η εξακρίβωση των συγκεκριμένων και διαφορετικών μεταξύ τους μηχανισμών, και τη σχέση της γλώσσας με αυτούς τους μηχανισμούς.

3.10 Η προοπτική της δίγλωσσης εκπαίδευσης

Η μη εκμάθηση της πρότυπης γλώσσας είναι ένα από τα βασικότερα αίτια της σχολικής αποτυχίας των παιδιών που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα, σύμφωνα με πολλές μελέτες.

Η γλώσσα του σχολείου βασίζεται στην γνωστική ακαδημαϊκή ικανότητα και στη λογική του γραπτού λόγου. Από τους μαθητές απαιτείται να κατανοούν και να διατυπώνουν αφηρημένες έννοιες και εξειδικευμένο λεξιλόγιο προφορικά και γραπτά. Όταν ο προφορικός λόγος είναι κυρίαρχος και ο γραπτός απουσιάζει, όπως συμβαίνει με τους Ρομά η αντιμετώπιση των δυσκολιών είναι υπόθεση περίπλοκη. Για όλους τους μαθητές ή είσοδος στο σχολείο συνοδεύεται με άγχος και προσπάθεια. Η επαφή με τον γραπτό λόγο απαιτεί επίπονη δουλειά και μεθοδικότητα. Το γεγονός αυτό για τους μαθητές Ρομά είναι πολλές φορές ακατόρθωτο, γιατί όχι μόνο γιατί μιλούν δύο γλώσσες, πολλές φορές έχουν βασικές γνώσεις στα ελληνικά, άλλα και γιατί απουσιάζει η λογική του γραπτού λόγου.

3.10.1. Θετική στάση απέναντι στη δίγλωσση εκπαίδευση

Οι δύο γονείς, οι οποίοι έχουν απολυτήριο δημοτικού και κάποιων τάξεων του γυμνασίου, είναι ανοικτοί και διατιθέμενοι πιο θετικά στην προοπτική μιας μορφής δίγλωσσης εκπαίδευσης, στην ενεργητική χρησιμοποίηση της ρομανί γλώσσας στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Οι μαθητές Ρομά όχι μόνο μιλούν διαφορετική γλώσσα στο σχολείο και στο σπίτι, αλλά και διαφορετικές μορφές των γλωσσών αυτών. Η ελληνική γλώσσα που ακούν συνήθως από τους γονείς τους, ακολουθώντας τους στη δουλειά, είναι πολύ διαφορετική από την ελληνική γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο.

Από την άλλη η διατήρηση της μητρικής γλώσσας είναι εσωτερική ανάγκη. Η παραμέληση της μία γλώσσας δεν αποβαίνει προς όφελος της άλλης, όταν αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της υπόστασης των ανθρώπων. Η διακοπή της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας έχει αρνητικές συνέπειες στην εξέλιξη, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή Ρομά και είναι καθοριστική για τη σχολική του πορεία.:

Σ5 «Στη Ρουμανία έχει γραφτεί, τη χρησιμοποιούν παντού και στις υπηρεσίες ακόμα .Κάθε γλώσσα είναι γραμμένη μόνο η δικιά μας δεν είναι γραμμένη ήταν πολύ καλό να γραφτεί. τα ήθη, τα έθιμα, τα τραγούδια μας τώρα μόνο προφορικά υπάρχουν. Και κάποια λίγα βιβλία που έχουν βγει με τις παραδόσεις που έχουμε εμείς οι τσιγγάνο, στα ελληνικά όμως.»

Επιθυμούν από την άλλη να μη χαθεί η γλώσσα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της φυλής τους, πιστεύοντας ότι μπορεί να διατηρηθεί μια τέτοιου είδους ισορροπία. Η επιθυμία τους για μια καλύτερη ποιότητα ζωής δε φαίνεται ασύμβατη με την ανάγκη διατήρησης της ιδιαίτερης πολιτιστικής τους ταυτότητας γιατί:

- Αυτό είναι το λογικό και το αναμενόμενο:

Σ5. «Το σχολείο αποκλείει την τσιγγάνικη γλώσσα. Έχω διαπιστώσει το πρόβλημα αυτό ως διαμεσολαβητής, γιατί όταν πήγαινα στο σχολείο έλεγαν οι δάσκαλοι κάποια πράγματα και με ρωτούσαν τα παιδιά τι είναι αυτό ;τι πρέπει να κάνουμε; Κι εγώ το εξηγούσα μετά στην τσιγγάνικη γλώσσα τι ακριβώς πρέπει να κάνουν».

Σ7. «Αυτόν που θα τους μιλούσε τσιγγάνικα στο σχολείο θα τον άκουγαν πιο πολύ, θα καταλάβαιναν. Θα τον ένιωθαν και δικό τους άνθρωπο. Αν τους μιλούσε και στα τσιγγάνικα θα τον πρόσεχαν και θα ήταν και φρόνιμα».

Σ 12 «Καλύτερο. Στα παιδιά θα άρεσε. Όπως και πολλοί Έλληνες, θέλουν να μάθουν και τα τσιγγάνικα και πολλοί ξέρουν. Πάω στην Καρδίτσα και πολλοί μου λένε τσιγγάνικα».

- Είναι έλληνες πολίτες και έχουν δικαιώματα:

Σ5 «Γιατί πρέπει να γίνουν και αυτά τα βήματα κάποτε».

- Θα μάθαιναν στη συνέχεια καλύτερα και πιο εύκολα τα ελληνικά :

Σ5 «Δυσκολεύει την πρόοδο των παιδιών .Φαντάσου ένα παιδάκι που πάει σχολείο και το βάζουν από την πρώτη μέρα να γράψει Αγγλικά! Να διαβάσει αγγλικά, δεν δυσκολεύεται πάρα πολύ δυσκολεύεται και να μην έχει μάθει πρώτα τα ελληνικά. Έτσι συμβαίνει με αυτά τα παιδιά».

Θα μάθαιναν επίσης ακόμη καλύτερα και την Τσιγγάνικη:

Σ12 «Γίνεται αυτό σε κάποια μέρη. Αμέ θα ήθελα. Θα έγραφα κι εγώ, θα ήξερα ακόμη καλύτερα, τα τσιγγάνικα. Θα έγραφα κι εγώ».

- Θα ήταν υπερήφανοι:

Σ5 «Θα αισθανόμουν περήφανος , γιατί πρέπει να γίνουν και αυτά τα βήματα κάποτε».

Σ9 «Το κάτι καλύτερο θα ήταν για μένα. Όχι μόνο τα δικά μου τα παιδιά να το διαβάσουν να το διαβάσουν όλα τα παιδιά της γης, σε όλη την Ελλάδα, παντού, ,στην Αγγλία, στην Ιταλία».

- Προωθεί την γλωσσομάθεια και την επικοινωνία:

Σ9 «Με έναν Άγγλο αν δεν ήξερα εγώ τα αγγλικά αν ήξερε αυτός τα τσιγγάνικα θα μπορούσα να μιλήσω μαζί του. Ενώ που δεν ξέρω εγώ να μιλήσω γι αυτό δεν έχουμε συναλλαγές με αυτούς».

3.10.2. Αρνητική στάση απέναντι στη δίγλωσση εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό σύστημα σαφώς χωρίζει τους Ρομά πολιτισμικά, κοινωνικά, γλωσσικά και επαγγελματικά. Μέσα στον οικισμό οι Ρομά μπορούν να επικοινωνούν, να τραγουδούν, να μιλούν και να ερμηνεύουν τον κόσμο στη μητρική τους γλώσσα. Στο σχολείο υπάρχει ένας άλλος κόσμος με δικές του αξίες, κανόνες και υποχρεώσεις και, κυρίως, με δικό του κώδικα επικοινωνίας, μέσω του οποίου τα παιδιά των Ρομά καλούνται να προσαρμοστούν και να έχουν επιδόσεις σε γνωστικά αντικείμενα.

Το ανησυχητικό βέβαια είναι ότι οι ίδιοι οι τσιγγάνοι, αγανακτισμένοι από, τη φτώχεια, την αγραμματοσύνη, τις προκαταλήψεις, τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό,

ουσιαστικά, τις συνεχείς διαψεύσεις των ονείρων τους, όσοι ακόμη από αυτούς κάνουν όνειρα, δε θέλουν να χρησιμοποιείται η γλώσσα τους στο σχολείο. Κάποιοι τσιγγάνοι την απαρνούνται ολοσχερώς, απορρίπτοντας ταυτόχρονα οτιδήποτε άλλο τους χαρακτηρίζει και ταυτόχρονα τους περιθωριοποιεί:

Σ 11. «Όπου πάει να τελειώνει αυτή η γλώσσα».

Ζητώντας απεγνωσμένα μια δεύτερη ευκαιρία ζωής κι ελπίδας. Αποδέχτηκαν τα σχετικά ερωτήματα με μια απορία, ξάφνιασμα, μειδίαμα, δισταγμό λες και ποτέ δεν είχαν αναρωτηθεί κάτι ανάλογο. Όλοι θεωρούν την τσιγγάνικη γλώσσα κάτι το πολύ σημαντικό, πολύτιμο, αλλά δε θέλουν να χρησιμοποιηθεί στο σχολείο επειδή:

- Την ξέρουν:

Σ2 «Δε μας αρέσει. Αφού ξέρουν. Δεν ασχολούμαστε με αυτή τη γλώσσα. Αν ξέρει γράμματα ένα μικρό θα τη γράψει μόνο του τη γύφτικη γλώσσα. Μας ενδιαφέρει να μάθουμε Αγγλικά, Βουλγάρικα τις γλώσσες όλες».

Σ4 « Για να μάθουν τα ελληνικά ναι, η τσιγγάνικη γλώσσα στο σχολείο δεν πάει. Τη τσιγγάνικη την ξέρουν, τα ελληνικά να μάθουν».

- Δεν έχει χρηστική αξία, εκτός από τις μεταξύ τους συναναστροφές:

Σ6 « Μια χαρά τα πάνε στο σχολείο. Εμείς θέλουμε να μάθουν καλά τα ελληνικά. Κάποιος για να βγάλει ένα μεροκάματο πρέπει να ξέρει τα ελληνικά».

Σ3 «Δε μας νοιάζει. Μας νοιάζει και μας τρώει ακόμα να μάθουμε την ελληνικιά, να μάθουν Τούρκικα, Αγγλικά, Γερμανικά τα παιδιά μου».

- Τους απομονώνει:

Σ11 «Αν δεν ήξεραν τα τσιγγάνικα θα μιλούσαν ελληνικά, γι'αυτό λέω να χαθεί η τσιγγάνικη».

- Είναι μόνο προφορική:

Σ15 «Η γλώσσα μας είναι μόνο προφορική».

- Είναι κακόχη:

Σ14 «Εσείς μιλάτε πολύ όμορφα, εμείς δε μιλάμε τόσο όμορφα. Είναι πολύ ωραία γλώσσα. Εγώ θέλω να μιλάμε τη δική σας.»

3.10.3. Αντιφατική στάση απέναντι στη δίγλωσση εκπαίδευση

Υπάρχει μια αντίφαση στα λεγόμενά των περισσότερων γονέων. Υπάρχουν αμφιθυμικά αισθήματα, γιατί από τη μία είναι η γλώσσα τους, «η φυλή των Τσιγγάνων» «το αίμα τους», όπως χαρακτηριστικά λένε και από την άλλη η ανάγκη για ενσωμάτωση, για εξέλιξη, για δικαίωμα στο όνειρο, κυρίως πια για τη ζωή των παιδιών τους, μια που από τη δική τους πια λίγα προσδοκούν!

Στη σχετική ερώτηση, για τη χρησιμοποίηση της τσιγγάνικης γλώσσας στην εκπαίδευση, η πρώτη αντίδραση ήταν αρνητική, αλλά στη συνέχεια τα ίδια τα λόγια τους αναιρούσαν τα προηγούμενα:

Σ14 «Ωραία θα ήταν. Να μάθουμε να γράφουμε και τα τσιγγάνικα και τα ελληνικά .»

Μετά από σχετικό ερώτημα κάποιοι συνειδητοποίησαν, ίσως τους δόθηκε η ευκαιρία να σκεφτούν, ότι θα ήταν σημαντικό, κατά τη γνώμη τους, σε συγκεκριμένες μόνο περιπτώσεις να χρησιμοποιηθεί, π. χ για να μεταφράσουν ή να επεξηγήσουν στα παιδιά τους, στο πλαίσιο του μαθήματος, κάτι το οποίο δεν κατάλαβαν στα ελληνικά :

Σ6 «Σε μια στιγμή αν δεν καταλαβαίνουν είναι πιο καλό αυτό .Στην αρχή δεν τα ξέρουν καλά».

4 Συζήτηση

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει μονοπολιτισμικό προσανατολισμό. Και παρόλο που ο προσανατολισμός αυτός έχει κάπως μειωθεί είναι ακόμη ισχυρός. Αυτό είναι προφανές στην οργάνωση, στο προσωπικό, στη δομή της εξουσίας, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις παιδαγωγικές τεχνικές. Είναι απαραίτητο να διερευνηθούν τρόποι αποδέσμευσης του εκπαιδευτικού συστήματος από τη μονοπολιτισμική του κατεύθυνση και να ανοιχτεί στις επιδράσεις άλλων πολιτισμικών προοπτικών.

Κανένα εκπαιδευτικό σύστημα βέβαια δεν μπορεί και δεν πρέπει να είναι απομονωμένο από το ιδιαίτερο πολιτισμικό του περιβάλλον. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν απομονώνει ένα παιδί από το δικό του πολιτισμό, μάλλον το καθιστά ικανό να τον εμπλουτίσει, να τον εκλεπτύνει και τον συλλαμβάνει σε μια ευρύτερη άποψη, χωρίς να χάνει τις ρίζες του μέσα σε αυτόν.

Στη χώρα μας είναι απαραίτητο να παρθούν νέα μέτρα για να αντιμετωπιστεί η πίεση μιας πολυπολιτισμικής σχολικής κοινωνίας, ώστε να διαμορφωθεί ένα κλίμα ιδανικής συνύπαρξης μεταξύ όλων των μαθητών, στη συγκεκριμένη περίπτωση μεταξύ των Ρομά και μη, μαθητών.

Το σχολείο αποτελεί σημαντικό μηχανισμό κοινωνικής ενσωμάτωσης των περισσότερων παιδιών, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί ισχυρό μηχανισμό περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού για παιδιά από μη κυρίαρχα οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σκοπός λοιπόν είναι να καταπολεμηθεί η επαγγελματική στασιμότητα και ο κοινωνικός αποκλεισμός που συνεπάγεται η σχολική αποτυχία.

Η εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά είναι άθλια. Η πλειοψηφία των τσιγγανοπαίδων είτε εγγράφεται στο σχολείο με καθυστέρηση, είτε δε γράφεται καθόλου. Από αυτά ελάχιστα φοιτούν κανονικά και τα υπόλοιπα διακόπτουν τη φοίτησή τους στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Χαρακτηριστικό είναι τα μηδενικά ποσοστά ολοκλήρωσης του δικτύου της δημόσιας εκπαίδευσης και τα υψηλά ποσοστά χαμηλής επίδοσης και αναλφαβητισμού (Γκότοβος, 2001, 2003; Δημητράς, 2010; Διβάνη, 2001; Κόμης, 1998; Λιεζουά, 1999; Λουλέ-Θεοδωράκη, 1987; Λυδάκη, 1998, 2000; Μάνεσης, 2001; Μαυρομμάτης, 2004, 2008; Μίτιλης, 1998; Ντούσας, 1997, 2001, 2007; Παυλή & Σιδέρη, 1990; Πολίτου, 1996) (Jordan, 2001, 2001 ; Padfield, 2005).

Η έρευνα των Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδη, Παυλή-Κορρέ που αφορά τα έτη 1998-1999 είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί είναι μια από τις ελάχιστες που έχει πανελλαδικό χαρακτήρα και δίνει σημαντικά στοιχεία για την εκπαιδευτική κατάσταση των Τσιγγάνων (Γ. Παπακωνσταντίνου et al., 2004).

Τα προγράμματα που τα τελευταία χρόνια λάμβαναν χώρα στην εκπαίδευση για τα τσιγγανοπαιδα, δεν είχαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Δημητράς, 2010)

Ενώ έχουν δαπανηθεί πολλά χρήματα, δεν έχουν εγκατασταθεί βιώσιμες δομές που να εξασφαλίζουν στην πλειονότητα των παιδιών Ρομά τη δυνατότητα ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Μαυρομμάτης, 2008).

Υπάρχουν ωστόσο αντικειμενικά προβλήματα τα οποία είναι απαραίτητο να λυθούν πρώτα για να μπορέσουν οι Ρομά μαθητές να επιτύχουν τους στόχους τους. Η μελέτη μας επιβεβαιώνει τη γνώση που υπάρχει μέχρι τώρα, ότι τα πολλά δυσεπίλυτα προβλήματα που αντιμετωπίζουν δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική τους πορεία.

Ο σχολικός αποκλεισμός των παιδιών των Ρομά οφείλεται σε πολλές αιτίες, οι κυριότερες οι οποίες είναι: το ίδιο το σχολείο, η διδακτέα ύλη, η γλώσσα, η οικονομική κατάσταση, οι συχνές μετακινήσεις, το εκπαιδευτικό προσωπικό, η σχέση της κοινωνίας των Ρομά με τη σχολική γνώση, ο τρόπος ζωής τους (Χατζησαββίδης, 2007).

Η επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων είναι δεμένη με το βαθμό επίλυσης των υπόλοιπων προβλημάτων τους όπως της πολιτογράφησης, της εγκατάστασης, της στέγασης, της εργασίας, της υγείας (Βασιλειάδου et al., 1994; Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996; Ντούσας, 1997).

Οι κακές συνθήκες διαβίωσης αναμφισβήτητα επηρεάζουν την ομαλή φοίτηση των Τσιγγανοπαίδων (Κάτσικας & Πολίτου, 1999; Πολίτου, 1996).

Από τη μία ο τρόπος ζωής των Ρομά δεν επιτρέπει τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Από την άλλη η υπάρχουσα πραγματικότητα, με τις δύσκαμπτες εκπαιδευτικές πρακτικές που επιβάλλονται στο σχολικό θεσμό, αποκλείει τα τσιγγανόπαιδα από τη φοίτηση (Παυλή & Σιδέρη, 1990).

Επίσης τα αίτια μπορούν να αναζητηθούν στη νοοτροπία που αναπαράγει το σχολείο με τις πρακτικές του διατηρώντας τη λειτουργία προβληματικών εκπαιδευτικών δικτύων (Κάτσικας & Πολίτου, 1999, σς.82-84).

Διαπιστώνεται επίσης ότι ο αναλφαβητισμός μεταξύ του γυναικείου πληθυσμού είναι ιδιαίτερα υψηλός, αφού οι γυναίκες παραμένουν στο σπίτι και ασχολούνται με τη φροντίδα του και την ανατροφή των παιδιών (Λυδάκη, 2000). Καμία από τις γυναίκες που συνομιλήσαμε δεν ξέρει να γράφει και να διαβάζει. Κάποιες στιγμές ήταν δύσκολη η επικοινωνία μαζί τους, περισσότερο από ότι με τους άντρες, γιατί δε γνωρίζουν σε βάθος την ελληνική γλώσσα. Κάποιες τα πηγαίνουν καλύτερα με τους λογαριασμούς, λόγω της εξάσκησης που κάνουν στη δουλειά τους, εμπόριο κυρίως.

Η έρευνα παρουσίασε κάποιες λοιπόν αντικειμενικές δυσκολίες και αδυναμίες:

Όλες αυτές οι οικογένειες ήταν μέχρι και πριν 10 χρόνια, που δημιουργήθηκε ο οικισμός της Μαύρικας, περιπλανώμενες και καταδιωκόμενες από τη μία περιοχή στην άλλη και από το ένα χωριό στο άλλο. Επομένως οι κάτοικοι, δηλαδή οι σημερινοί γονείς, στην συντριπτική τους πλειοψηφία, δεν έχουν παρακολουθήσει καμιά τάξη του Δημοτικού σχολείου. Μόνο οι πολλοί νέοι γονείς, ηλικίας 22-23, και όχι όλοι, το χειμώνα κυρίως που έμεναν κοντά στο Βιολογικό καθαρισμό, μερικά χιλιόμετρα από την πόλη της Καρδίτσας, πήγαιναν με τα πόδια στο σχολείο. Το καλοκαίρι μετακινούνταν αναγκαστικά λόγω της άσχημης οσμής. Στη Μαύρικα ζουν απομονωμένοι, δεν έρχονται σε επαφή με τους υπόλοιπους Έλληνες. Μόνο όσοι ασχολούνται με το εμπόριο μιλούν κι αντιλαμβάνονται σχετικά καλά την ελληνική γλώσσα. Υπήρξαν δηλαδή δυσκολίες κατανόησης της γλώσσας. Κάποιες φορές χρειάστηκε να επαναλάβω 2 και 3 φορές την ερώτηση αλλάζοντας διατύπωση και χωρίς να ξέρω αν η ερώτηση τελικά έγινε κατανοητή, καθώς μερικές απαντήσεις ήταν γενικές και έπαιρναν διαφορετικές ερμηνείες.

Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, οι άνθρωποι ήταν αγανακτισμένοι, ήθελαν να πουν αυτά που του προβλημάτιζαν και τους ενδιέφεραν κυρίως. Επίσης υπήρχαν διάφορα γεγονότα τους αποσπούσαν την προσοχή και απαντούσαν μηχανικά (επισκέψεις, δουλειές, δυνατή μουσική, πωλητές). Ακόμη λόγω δουλειάς και ταξιδιών (κυρίως των ανδρών) δεν ήταν εύκολη η συνάντηση μαζί τους. Αναγκάζονται να λείψουν αρκετό καιρό από το σπίτι τους παίρνοντας ή μαζί τους όλη την οικογένεια ή αφήνοντάς την πίσω. Υπάρχουν πραγματικά

εμπόδια που κάνουν την επιτυχημένη πορεία στο σχολείο για τα παιδιά Ρομά, να φαντάζει δύσκολη αν όχι αδύνατη.

Τα τσιγγανόπαιδα όταν εξασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις, συμμετέχουν δημιουργικά σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, τις οποίες αγνοεί το θεσμοθετημένο σχολείο (Βεργίδης, 1998).

Η συμπεριφορά των δασκάλων καταδεικνύεται ως ο σημαντικότερος παράγοντας για τη μη επιτυχημένη πορεία των παιδιών , σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι θεσμός στρατηγικής σημασίας για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Καθοριστικές είναι οι απαραίτητες γνώσεις των εκπαιδευτικών για την παρατήρηση των παιδιών, των ατόμων και των γλωσσικών κοινοτήτων, για τον καθορισμό των κοινωνικό-εκπαιδευτικών στόχων, που θα ικανοποιήσουν τις παρατηρούμενες ανάγκες και για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων, μοντέλων και πρακτικών κατάλληλων για αυτούς τους στόχους.

Το έργο του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σύνθετο: γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και διδακτική ικανότητα, ικανότητα αξιολογητή και επομένως διαγνωστικές αλλά και συμβουλευτικές ικανότητες, ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης και ερευνητική διάθεση, επικοινωνιακή ικανότητα κυρίως σε συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και θεσμούς, καθώς και ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση-επιμόρφωση (Ξωχέλλης, 2006, σ.33).

Χρέος των εκπαιδευτικών είναι η ενδυνάμωση της κοινωνικοπαιδαγωγικής πλευράς του ρόλου τους, χωρίς βέβαια να παραμελείται η ακαδημαϊκή ή διδακτική του πλευρά, η οποία με τον τρόπο αυτό ενισχύεται περισσότερο (Μπίκος, 2004). Ο δάσκαλος ασκεί καθοριστική επίδραση στην ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης του μαθητή στο σχολείο, καθώς και στη διαμόρφωση της θετικής ή αρνητικής εικόνας που σχηματίζει ο μαθητής για τον εαυτό του (Τσιπλητάρης, 1996). Η στάση αξίωσης των εκπαιδευτικών ενισχύει την ταυτότητα των μαθητών και τους βοηθά στο να ασχολούνται σοβαρά με τα μαθήματα του σχολείου (Γκόβαρης, 2004, σ. 199).

Πολλές φορές οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι δέσμιοι όμως προκαταλήψεων και εκδηλώνουν απορριπτική στάση απέναντι στα τσιγγανόπουλα, γεγονός που τα απομακρύνει από το σχολείο (Ντούσας, 1997, σ.139-141). Σε όλα αυτά προστίθενται η

απόρριψη τους ως προς το πώς θα έπρεπε τα τσιγγανάκια να συμπεριφέρονται (Ντούσας, 1997, σ.141).

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου οι δάσκαλοι συμπεριφέρονται στα παιδιά των Τσιγγάνων -Ταξιδευτών ανάλογα με το πνεύμα που επικρατεί στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Δηλαδή είναι απομονωμένα, απομακρυσμένα, αποκλεισμένα (Lloyd et al.)ουσιαστικά από το αγαθό της εκπαίδευσης.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας, όπως κατέδειξαν τα δεδομένα μας, για τη μη επιτυχημένη σχολική τους πορεία είναι η απομόνωση των Ρομά μαθητών σε σχολεία αποκλειστικά για αυτούς. Όταν γίνονται προσπάθειες για ένταξη τότε γονείς, μαθητές, πολιτικά πρόσωπα εναντιώνονται και δημιουργούν σοβαρά εμπόδια στην υλοποίηση της παραμικρής προσπάθειας για ισότητα στην εκπαίδευση, εάν μπορεί να χαρακτηριστεί ως «ισότητα ευκαιριών» Οι στερεότυπες αντιλήψεις, οι προκαταλήψεις, είναι επίσης ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας στις δυνατότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών αλλά και ενηλίκων.

Η διαπολιτισμική παιδεία, όπως λειτουργεί στη χώρα μας είναι παιδεία ενίσχυσης των εθνικών και πολιτισμικών διαφορών, είναι η ξεχωριστή εκπαίδευση κατά εθνότητες μέσα στο ίδιο το κράτος (Ντούσας, 1997, σελ.155-158).

Το εάν η διαπολιτισμική παιδεία έχει νόημα στο σχολείο εξαρτάται από το συγκεκριμένο περιεχόμενο που δίνεται σε αυτή. Χρειάζεται να γίνει ισχυρό εκπαιδευτικό όπλο για την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού (Τσιάκαλος, 2000, 2002).

Η σωστή αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων συνεπάγεται τη συστηματική και επίμονη αγωγή και εκπαίδευση όλων των παιδιών, ώστε να κατανοούν και να αντιστέκονται στους μηχανισμούς χειραγώγησης που δρουν στην κοινωνία και οδηγούν στη διαμόρφωση συμπεριφορών πολιτισμικής υπεροψίας, διακρίσεων και ρατσισμού.

Ο Γκότοβος στην συνοπτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος “Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο” τονίζει ότι η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, επιτρέπουν τον μελετητή να καταγράψει τα περιθώρια διεύρυνσης του εκδημοκρατισμού του ελληνικού σχολείου (Γκότοβος, 2001).

Οι Ρομά ενήλικες και μη, αντιμετωπίσουν φαινόμενα ρατσισμού και προκαταλήψεων σε βάρος τους. Χαρακτηριστική είναι η ρατσιστική αντιμετώπιση τους και η περιθωριοποίησή τους από τα ελληνόπουλα και τους γονείς τους, οι οποίοι δε θέλουν τα παιδιά τους να πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο με τα τσιγγανόπουλα (Κάτσικας & Πολίτου, 1999, σς. 88-96).

Οι ρατσιστικές πρακτικές εις βάρος όσων Ρομά που επιχειρούν να εκπαιδευτούν εμφανίζονται, ως ανοιχτές απόπειρες αποκλεισμού των τσιγγανοπαίδων με κινητοποίηση της κοινωνίας, γονιών, μαθητών, δασκάλων, και με τον παθητικό αποκλεισμό τους μέσα στην τάξη, με την περιθωριοποίησή τους παιδιών (Διβάνη, 2001).

Οι παιδιά των Τσιγγάνων-Ταξιδευτών γενικότερα, στα σχολεία της Σκοτίας εξακολουθούν να υφίστανται εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό (Jordan, 2001 ; Padfield, 2005)

Επίσης το ότι οι γονείς Ρομά είναι αναλφάβητοι και συνεπώς δεν μπορούν να ελέγξουν τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους, ούτε να τα βοηθήσουν στα μαθήματά τους, είναι πρόβλημα. Επομένως το σχολείο επιφορτίζει την τσιγγάνικη οικογένεια με καθήκοντα στα οποία δεν μπορεί να ανταποκριθεί (Βεργίδης, 1998). Οι οικογένειές τους δεν μπορούν ούτε να παρακολουθήσουν και να ενισχύσουν την εκπαίδευσή τους στο σπίτι, αλλά ούτε και να διαπραγματευτούν με τους εκπροσώπους του εκπαιδευτικού συστήματος και να διεκδικήσουν υπέρ των παιδιών τους (Διβάνη, 2001). Ο αναλφαβητισμός των γονέων συμβάλλει στη διαιώνιση και διόγκωση των προβλημάτων και τελικά στην εγκατάλειψη της φοίτησης (Κάτσικας & Πολίτου, 1999; Πολίτου, 1996) .

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί σα μην υπάρχουν μαθητές τσιγγανόπαιδα, με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Αγνοείται το γεγονός ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά (Βεργίδης, 1998; Διβάνη, 2001).

Ένας άλλος λοιπόν από τους βασικούς λόγους, που σύμφωνα με τις σχετικές μελέτες, συντελεί στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των Ρομά, και που επιβεβαιώνεται και μέσα από τη μελέτη αυτή, είναι η διγλωσσία των παιδιών τους (Βασιλειάδου et al., 1994; Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996).

Η γλώσσα είναι ένα επιπλέον πρόβλημα που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική ένταξη τους. Χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι είναι και το πιο σημαντικό και πως η λύση του θα διορθώσει όλα τα άλλα.

Σε αρκετές από τις μελέτες που ασχολούνται, είτε με τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των Ρομά, είτε πιο ειδικά με τη ρομανί γλώσσα (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996), επισημαίνεται η αναγκαιότητα ένταξης της διδασκαλίας της ρομανί στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων.

Η πραγματοποίηση μιας τέτοιας πολιτικής, εκφράζει και απηχεί μια από τις βασικές αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 1998; Ζώνιου-Σιδέρη & Χαραμής, 1997) Βασική προϋπόθεση οποιασδήποτε παιδαγωγικής προσπάθειας, είναι η αποκατάσταση ενός αισθήματος αξιοπρέπειας για την προέλευση, τον τρόπο ζωής και, όσον αφορά το σχολείο, τη μητρική τους γλώσσα.

Η τσιγγάνικη γλώσσα είναι προφορική, επομένως η γραφή και η ανάγνωση ως τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας, είναι ξένες στους τσιγγάνους. Το σχολείο δεν λαμβάνει υπόψη του τις μετακινήσεις τους και τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες στην κατάρτιση του αναλυτικού προγράμματος, στη μέθοδο μάθησης, στην προετοιμασία των δασκάλων και στην προετοιμασία των υπόλοιπων μαθητών (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996, σ 38).

Η τσιγγάνικη γλώσσα, όπως όλες οι γλώσσες που διαδίδονται προφορικά και δεν είναι επίσημες γλώσσες, δε βοηθάει το παιδί να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις. Ακόμη για ένα επιπρόσθετο λόγο στην περίπτωση των Ρομά η σχολική γλώσσα είναι μια νέα γλώσσα που περιγράφει κόσμους μακρινούς και μυθικούς για αυτούς, κόσμους αρκετά μακρινούς από τη δική τους πραγματικότητα.

Η μητρική γλώσσα των παιδιών, η οποία αποτελεί σημαντικό στοιχείο του πολιτισμού τους δεν λαμβάνεται υπόψη στο σχολείο τόσο ως αυταξία που πρέπει να καλλιεργείται, όσο και ως μέσο διδασκαλίας άλλων μαθημάτων.

Δεν έχει ληφθεί υπόψη στις προσπάθειες για την εκπαιδευτική ένταξη ότι οι Ρομά έχουν ένα λειτουργικό γλωσσικό σύστημα που εξυπηρετούσε τη μεταξύ τους επικοινωνία και ήταν το κύριο μέσο για να διατηρήσουν σε συνθήκες εκτεταμένης διασποράς την παραδοσιακή δομή της κοινωνίας τους (Βασιλειάδου et al., 1994, σ. 13)

Από την άλλη πλευρά όμως και η κατοχή της κυρίαρχης γλώσσας, της ελληνικής, είναι περιορισμένη, επειδή οι Ρομά δεν έχουν επαρκώς ενταχθεί στις διαδικασίες της κοινωνίας. Παρατηρήσαμε ότι από τους μαθητές Ρομά, καλύτερα γνωρίζουν την ελληνική, όσα ακολουθούν τους γονείς τους στο γυρολογικό εμπόριο, από τη στιγμή που όπως λένε οι

γονείς διαφημίζουν τα προϊόντα τους και συναλλάσσονται μόνο στην ελληνική. Επίσης κατανοούν και μιλούν καλύτερα την ελληνική όσα παιδιά και οι ίδιοι οι γονείς τους τη γνωρίζουν καλύτερα.

Οι συνηθισμένη γλωσσική κατάσταση είναι αυτή της ημιμάθειας των δύο γλωσσών (Βασιλειάδου et al., 1994, σ.34-35).

Διαπιστώθηκε ότι στις δύο περιπτώσεις που οι πατεράδες «γνωρίζουν γράμματα» ότι τα παιδιά τους τα πηγαίνουν καλύτερα στο σχολείο. Το γεγονός αυτό συμφωνεί με τη μελέτη η οποία παρουσιάζει πως ο βαθμός ένταξης των οικογενειών, οι αντιλήψεις των γονέων για τη φοίτηση των παιδιών τους, οι στρατηγικές και οι αντίστοιχες πρακτικές που ακολουθούν, επηρεάζουν ποσοτικά και κυρίως ποιοτικά τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων (Ανδρουτσόπουλος, 2010).

Τα ευρήματα έδειξαν πόσο σημαντικός θεσμός είναι το σχολείο και πόσο σημαντικές οι λειτουργίες που επιτελεί. Όλοι οι γονείς επιθυμούν το σχολείο να αναδειχτεί και για αυτούς, σε πλέον σταθερό πολυδύναμο κοινωνικό θεσμό, σύμβολο στις γειτονιές και στην κοινότητα, με την εφαρμογή σύγχρονων μοντέλων ανάπτυξης, με πολυδιάστατους σκοπούς και παροχή υπηρεσιών για την αναβάθμιση των τοπικών κοινοτήτων, την προστασία της οικογένειας, την ανάπτυξη των παιδιών και την εκπαίδευση.

Υπάρχει συμφωνία με τα παρακάτω δεδομένα:

Στην Ευρώπη όλο και περισσότερες οικογένειες εκτιμούν ότι η σχολική φοίτηση των παιδιών τους θα τους φανεί χρήσιμη και όλο και πιο απαραίτητη για την προσαρμογή στην κοινωνία και τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους (Λιεζουά, 1999, σς.210-240).

Στη Σκωτία οι Εργασιακά μετακινούμενοι γονείς εκφράζουν τη ελπίδα ότι τα παιδιά τους θα αποκτήσουν διαπιστευτήρια, τα οποία θα καλύπτουν τις αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Jordan, 2001).

Σύγχρονες μελέτες φανερώνουν τη θετική στάση των Ρομά γονιών έναντι του σχολείου. Ωστόσο αυτή η θετική στάση τους δεν είναι δυναμική, δεν εκδηλώνεται με πράξεις που να δείχνουν διάθεση υπέρβασης των δυσκολιών και των αντιστάσεων (Μάνεσης, 2001). Αν και η αντικειμενική κατάσταση των τσιγγάνων, όπως την περιγράφουν οι ίδιοι, είναι πράγματι δύσκολη, παρόλα αυτά δεν υπάρχει τάση εσωστρέφειας και απομόνωσής τους.

Οι Ρομά τοποθετούνται θετικά απέναντι στο θεσμό του σχολείου και τη χρησιμότητά του χωρίς να κάνουν διάκριση στη φοίτηση των παιδιών τους με κριτήριο αν είναι αγόρια ή κορίτσια. Αντιμετωπίζουν, βέβαια, σημαντικά προβλήματα με κυριότερα τις δύσκολες συνθήκες διαμονής και τα αρνητικά στερεότυπα που υπάρχουν για αυτούς (Στρατιώτου, 2010).

Επίσης μεγάλη σημασία αποδίδουν οι τσιγγάνες μητέρες στις δικές τους πρακτικές για την εκπαίδευση του παιδιού, χωρίς να αναιρείται ο ρόλος του σχολείου. Τονίζεται επίσης η κατάλληλη προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην κατεύθυνση της αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου των τσιγγάνων μαθητών (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2010).

Στην ερευνά μας παρατηρήθηκε η προσπάθεια κάποιων γονέων να μην παίρνουν μαζί τους τα παιδιά στις μετακινήσεις, λόγω δουλειάς, για να μη χάνουν τα μαθήματά τους. Επίσης οι πιο πολλές μητέρες προσπαθούν να φροντίζουν τα παιδιά τους και να τους προσφέρουν ότι καλύτερο μπορούν από άποψη περιποίησης, υγιεινής, δεν μπορούν όμως να βοηθήσουν στα μαθήματά τους.

Αυτό που διαφοροποιεί τα ευρήματά μας και έρχεται σε αντίθεση με μία από τις υποθέσεις μας, είναι ότι κανένας γονιός δεν έχει αναφέρει ότι επιθυμεί να παρθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητές, η πολιτισμική τους διαφορετικότητα και η κουλτούρα τους στο σχολείο. Δεν προσδοκούν επίσης αναγνώριση της γνώσης που το παιδί έχει ήδη αποκτήσει στην κοινότητα του και τη χρησιμοποίηση της τσιγγάνικης εμπειρίας ως βάση για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μελέτες υποστηρίζουν ότι στους Ρομά πιστεύεται ότι υπάρχει η εδραιωμένη αντίληψη ότι το σχολείο δεν έχει αξία και ουσιαστική σημασία. Έχουν την αντίληψη ότι η ίδια η ζωή με τις δυσκολίες και τα εμπόδια που προβάλλει τους διδάσκει, για αυτό το σχολείο παρέχονται βασικές γνώσεις ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, έχει συμπληρώσει το σκοπό του και η περαιτέρω παραμονή σε αυτό είναι χαμένος χρόνος (Ι. Ε. Πυργιωτάκης, 2000, σ.464-465).

Επίσης το ότι πιστεύουν ότι το σχολείο (Κόμης, 1998, σς. 43-44), αντιπροσωπεύει μια άλλη, διαφορετική κουλτούρα και του οποίου τη χρησιμότητα και του οποίου τη χρησιμότητα αναγνωρίζουν μόνο στην εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής.

Κάτι ανάλογο δεν παρατηρήθηκε στην ερευνά μας. Βέβαια οι πιο πολλοί γονείς έχουν περιορισμένες προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους και τα όνειρά τους είναι και αυτά ψαλιδισμένα. Αυτό βέβαια εξηγείται, γιατί όταν το βιοτικό επίπεδο είναι πολύ χαμηλό, τα γνωστικά εφόδια ανύπαρκτα, τότε τα όνειρα είναι περιορισμένα και μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Κάτι ανάλογο συνέβαινε και με τους υπόλοιπους Έλληνες γονείς στην αγροτική, κτηνοτροφική Ελλάδα πριν κάποια χρόνια.

Κανένα γονιός όμως δεν αναφέρει ότι θεωρούν εξίσου σημαντικό να λαμβάνει υπόψη το εκπαιδευτικό σύστημα τη διαφορετικότητα, να αντιλαμβάνεται τις δεξιότητες και τον ιδιαίτερο τρόπο μάθησης του τσιγγανόπουλου, να αναγνωρίζει και να εκτιμά τη δική του κουλτούρα και γλώσσα, να υπολογίζει τις νόρμες της δικής του κοινωνίας. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με τις απόψεις του Γκότοβου, για τη φαντασιακή κοινότητα των Τσιγγάνων (Γκότοβος, 2003).

Λένε «ναι» στο θεσμό του σχολείου, χωρίς καμία επιφύλαξη και χωρίς να θέτουν όρια. Εκτός βέβαια από τη βελτίωση των συνθηκών ζωής και τα εκπλήρωση των δικαιωμάτων τους ως Έλληνες πολίτες. Αν πρώτα δε λυθούν σοβαρά, ζωτικά θα λέγαμε, προβλήματα που τους ταλανίζουν, δεν είναι δυνατόν να έχουν μια επιτυχημένη πορεία στο σχολείο. Ζητούν και προσδοκούν απλώς να μπορούν τα παιδιά τους να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ισότιμα με τα υπόλοιπα ελληνόπουλα. Ίσως γιατί η δεκάχρονη εμπειρία τους από το σχολείο τσιγγανοπαίδων, το οποίο εννοείται ότι δημιουργήθηκε για να καλύψει τις ανάγκες τους και τις τυχόν ιδιαιτερότητες τους, απέτυχε τόσο στους μαθησιακούς όσο και στους παιδαγωγικούς του στόχους.

Συχνά λέγεται ότι οι Τσιγγάνοι αποδίδουν την σχέση τους με το σχολείο ως προϊόν επιλογής. Από πουθενά όμως δεν αποδεικνύεται ότι οι Τσιγγάνοι δεν φοιτούν στο σχολείο για να διαφυλάξουν την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα. Στην πραγματικότητα απαγορεύεται κυριολεκτικά στους Τσιγγάνους η πρόσβαση στην εκπαίδευση, δηλαδή την δυνατότητα μελλοντικής κοινωνικής και οικονομικής ενσωμάτωσης (Διβάνη, 2001). Τα δεδομένα μας συμφωνούν με αυτό. Με άμεσο ή έμμεσο τρόπο δε δίνονται ευκαιρίες στους Ρομά για εκπαιδευτική ένταξη. Κανείς από τους Ρομά που ήρθαμε σε επαφή δεν έθεσε ως προϋπόθεση το σεβασμό στον τρόπο ζωής τους, τη διατήρηση της ταυτότητάς τους και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ίδιας της ομάδας.

Στη χώρα μας λαμβάνει χώρα μια εκπαιδευτική πολιτική που ασχολείται όχι με τις ιδιαιτερότητες όλων των ομάδων, αλλά επιλεκτικά με κάποιες ιδιαιτερότητες, συνήθως κοινωνικά περιθωριοποιημένων ομάδων (Γκότοβος, 2002).

Σε έρευνα οι Ρομά, ενώ παρουσιάστηκαν να έχουν θετική στάση για το σχολείο ως εκπαιδευτικό θεσμό, η προοπτική του δίγλωσσου σχολείου δεν εξασφάλισε μια ανάλογα θετική αντιμετώπιση και υποδοχή. Οι περισσότεροι γονείς τοποθετήθηκαν αρνητικά και απορριπτικά στην προοπτική ένταξης της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας, της ρομανί, στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου. (Μαραγκουδάκη, 1998). Στην παρούσα μελέτη υπάρχουν αντιφατικές απαντήσεις στα σχετικά ερωτήματά, γεγονός που φανερώνει μια αμφιθυμική στάση. Κάποιοι γονείς είναι θετικά διατιθέμενοι, κάποιοι αρνητικά, αλλά οι περισσότεροι συμφωνούν ότι θα ήθελαν να γράφεται η γλώσσα τους, να υπάρχει ένα δάσκαλός η ένας βοηθός δασκάλου που να μιλάει τα τσιγγάνικα στο σχολείο και να μάθουν και οι μη Ρομά τα μιλούν τη γλώσσα τους.

Το γεγονός λοιπόν ότι στην πλειονότητά τους είναι δίγλωσσοι, μιλούν τα ελληνικά και τη ρομανί, αποτελεί ένα ακόμη εμπόδιο για την ομαλή σχολική τους πορεία (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996, σς. 35-36).

Όλοι οι γονείς επισημαίνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους όταν πηγαίνουν στα νήπια και στο Δημοτικό, τουλάχιστον στην αρχή, σε σημείο που μερικές φορές δεν μπορούν όχι απλά να μιλήσουν, να απαντήσουν, αλλά ούτε και να καταλάβουν τα λεγόμενα του δασκάλου τους, οπότε είναι αδύνατον να ανταποκριθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις.

Ένα επιπρόσθετο πρόβλημα είναι ότι οι δάσκαλοι δε γνωρίζουν τα στοιχεία της δομής της γλώσσας των τσιγγάνων. Έτσι συχνά δεν μπορούν να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν τη δομή της σκέψης των τσιγγανοπαίδων μαθητών τους να καταλάβουν τη σύγκρουση μεταξύ των δύο γλωσσών και τους τύπους των λαθών που κάνουν τα παιδιά ως αποτέλεσμα αυτής της σύγκρουσης (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996, σ.36). Οι τσιγγάνοι θέλουν τη γλώσσα τους ζωντανή και συγχρόνως επιθυμούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας με την εξέλιξη του γραπτού λόγου της γλώσσας τους (Παυλή & Σιδέρη, 1990, σ. 36-38)

Η χρήση της ρομανί στο σχολείο αποτελεί ένα ζήτημα καθοριστικής σημασίας, καθώς δεν έχει αποφασισθεί στην Ελλάδα ποια αλφάβητος θα χρησιμοποιηθεί για τη γραφή της, υπάρχουν αρκετές διάλεκτοι, δεν υπάρχει διδακτικό προσωπικό που να τη γνωρίζει και καθώς οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι σε άλλες περιπτώσεις θέλουν και σε άλλες δε θέλουν να μιλιέται από μη Τσιγγάνους ((Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996, σ. 36-37). Στην εργασία μας όλοι οι Τσιγγάνοι επιθυμούν να μάθουν και οι υπόλοιποι Έλληνες τη ρομανί γλώσσα και είναι πολύ υπερήφανοι για το ελληνοτσιγγάνικο λεξικό που δημιουργήθηκε και κυκλοφορεί.

Παρά τις τεράστιες δυσκολίες που παρουσιάζει η κωδικοποίηση μιας κοινής ρομανί οι αρμόδιοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ορισμένοι επιστήμονες που κινούνται προς την κατεύθυνση της κωδικοποίησης της ρομανί είναι αισιόδοξοι ότι μπορεί αυτή να πραγματοποιηθεί (Χατζησαββίδης, 2007).

Μια τέτοια πολιτική φαίνεται να υιοθετείται π.χ. στη Ρουμανία όπου ο σχετικός προβληματισμός δεν έχει περιοριστεί απλώς σε επίπεδο αναγνώρισης, αλλά έχει προχωρήσει στις πρώτες εφαρμογές (Sarau, 1996).

Επιπλέον, πολλοί Τσιγγάνοι γνωρίζουν ότι η γλώσσα τους έχει πια αποτυπωθεί γραπτά στην Ευρώπη και ότι κυκλοφορούν εφημερίδες και περιοδικά στην τσιγγάνικη γλώσσα. Επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό επιθυμεί να αποτυπωθεί γραπτά η τσιγγάνικη γλώσσα (Παπακωνσταντίνου et al., 2004). Γεγονότα τα οποία διαπιστώθηκαν και στην έρευνα μας.

Το αίτημα όμως της εισαγωγής της ρομανί γλώσσας στο σχολείο (Παυλή & Σιδέρη, 1990) δεν είναι μέσα στις άμεσες προτεραιότητες τους (Μαραγκουδάκη, 1998).

Η εισαγωγή της διδασκαλίας της ρομανί γλώσσας στο σχολείο μπορεί πράγματι να εξετασθεί. Οποσδήποτε, η υλοποίηση μιας τέτοιας επιλογής για τη συγκεκριμένη γλώσσα παρουσιάζει μεγάλες δυσκολίες προς το παρόν, δεδομένου ότι δε διαθέτει, όπως ήδη έχει αναφερθεί, γραπτή έκφραση. Επιπλέον, δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί με την αναγκαία και απαιτούμενη κατάρτιση και γνώση, τόσο της ρομανί, όσο και της εφαρμογής μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης σε παιδιά Ρομά.

Διάφορες επιδράσεις από την οικογένεια και τους γονείς, από την κοινότητα, από το δάσκαλο, το σχολείο και την κοινωνία ενδέχεται να δρουν και να αλληλεπιδρούν, ώστε να

καταστήσουν τη δίγλωσση εκπαίδευση περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματική (Baker, 2001, σς. 337-343).

Οι σχολικές αυτές προεκτάσεις που έχει η παραμέληση της μητρικής γλώσσας αποτυπώνονται και εκφράζονται στις δυνατότητες εκμάθησης της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής και κατά επέκταση στη σχολική επίδοση, τη στάση που διαμορφώνουν τα παιδιά για το σχολείο και έμμεσα αλλά καθοριστικά, στην τελική απόφασή τους να παραμείνουν ή να εγκαταλείψουν το σχολείο (Δαμανάκης, 1998; Δραγώνα, 2001; Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008; Φραγκουδάκη, 1987).

Το αντίδοτο δεν είναι η αντικατάσταση των «άλλων» γλωσσών από την κοινή γλώσσα του σχολείου, αλλά η αξιοποίηση αυτών για τη μάθηση τόσο της γλώσσας του σχολείου, όσο και όλων των άλλων γνωστικών αντικειμένων που προσφέρει το σχολείο (Σκούρτου, 2002).

Ενδιαφέρουσα είναι η πληροφορία πως όλοι μιλούν στο σπίτι τους τη τσιγγάνικη γλώσσα, «τη δική μας» όπως χαρακτηριστικά λένε. Αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα πολλών ερευνών και τονίζουν το ρόλο που κατέχει η μητρική γλώσσα στην γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού.

Παρόλο αυτά όσον αφορά την προοπτική της δίγλωσσης εκπαίδευσης οι απόψεις είναι μοιρασμένες. Από τον τρόπο τους φαίνεται πως και αυτοί που είναι αρνητικοί δεν κρατούν αυτή τη στάση από επιλογή, αλλά από ανάγκη για μια καλύτερη ζωή, την απαρνιούνται για να επιβιώσουν πιστεύοντας πως αν αλλάξουν ζωτικά στοιχεία της ύπαρξης τους υπάρχει ελπίδα ουσιαστικής αλλαγής και ενσωμάτωσης στον κυρίαρχο κοινωνικό ιστό. Αν όλα αυτά γίνουν πραγματικότητα όμως συνεπάγονται αναγκαστικά μια απώλεια, πολλές φορές τόσο έντονη και οδυνηρή. Η απώλεια μπορεί να οδηγήσει σε μια διαδικασία πένθους, ειδικά αν βιωθεί σε συνθήκες άρνησης, μοναξιάς, υποτίμησης και μιζέριας. Εξάλλου η εμπειρία τους έχει δείξει πως κρατώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και μένοντας απομονωμένοι δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τις τρέχουσες εξελίξεις, εφόσον επιθυμούν τη δημιουργία συνθηκών επικοινωνίας ανάμεσα σε αυτούς και τους μη Ρομά.

Σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι δυνατή η διδασκαλία στην πρώτη γλώσσα των μαθητών. Ωστόσο, ακόμα και μέσα σε ένα μονόγλωσσο σχολικό περιβάλλον, στους μαθητές μπορούν να μεταδοθούν σαφή μηνύματα σχετικά με την αξία και τα πλεονεκτήματα της ανάπτυξης της αρχικής γλώσσας. Για παράδειγμα ένας δάσκαλος που αποφασίζει να μαθαίνει έστω

και μια λέξη την ημέρα στις διάφορες γλώσσες που υπάρχουν στην τάξη του, μεταδίδει στους μαθητές ένα έντονο μήνυμα σεβασμού προς τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους (Cummins, 2003, σ. 215).

Ο Ruiz (1984) διακρίνει τρεις βασικές θεωρήσεις της «άλλης» γλώσσας σε καταστάσεις γλωσσικής πολυμορφίας: η γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί ως πρόβλημα, το πρόβλημα χρήζει επίλυσης ή θεραπείας, ως ατομικό δικαίωμα, με αυτή τη λογική αποδεδειγμένη η πολιτεία από τη φροντίδα της όποιας άλλης από την κυρίαρχη γλώσσας ή ως πηγή εμπλουτισμού, η γλώσσα θεωρείται προστιθέμενη αξία στο συλλογικό πολιτισμικό κεφαλαίο της κοινωνίας (Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004). Το θέμα είναι ποια θεώρηση ακολουθεί η εκπαιδευτική πολιτική κάθε κράτους.

Τα ευρήματα κατέδειξαν, ότι τα δίγλωσσα προγράμματα δεν είναι πάντα αποτελεσματικά (Σκούρτου, 1997), αλλά διαφέρουν ως προς τον προσδιορισμό τους και τον αληθινό σκοπό για τον οποίο λειτουργούν. Βέβαια είναι καθοριστικής σημασίας και δίνουν ελπιδοφόρα μηνύματα (Cummins, 2003). Από την άλλη μπορούν απλές τεχνικές και πρακτικές να είναι λειτουργικές, επιτυχημένες και περισσότερο αποτελεσματικές.

Η ενίσχυση της ταυτότητας όλων των μαθητών είναι πολύ σημαντική για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος τους, που θα τους ωθήσει να ασχοληθούν σοβαρά με τα μαθήματα του σχολείου. Ακόμη όμως πιο σημαντικό από αυτό είναι η ψυχική και πνευματική υγεία των μαθητών και η ισόρροπη νοητική, κοινωνική, αισθητική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη τους (Ματσαγγούρας, 1998, σ. 403).

Η άποψη των Ρομά για την ανάγκη εκμάθησης πέρα από την Ελληνική και άλλων γλωσσών Αγγλικών, Γαλλικών Τούρκικων, κ. α., όπως χαρακτηριστικά λένε, δείχνει πως έχουν συνειδητοποιήσει πως χωρίς μόρφωση και χωρίς τα κατάλληλα προσόντα δεν υπάρχει πιθανότητα βελτίωσης της κοινωνικής τους θέσης, επικοινωνία και αμοιβαίος εμπλουτισμός των πολιτισμών, που τόσο απεγνωσμένα ζητούν όλοι, το οποίο μεταφράζεται έμπρακτα σε μία πιο ανθρώπινη και ξεκούραστη ζωή, όμοια με αυτή των υπόλοιπων Ελλήνων. Αυτό συμφωνεί τα ευρήματα άλλων ερευνών που δείχνει πως τα άτομα που ομιλούν μία χαμηλού κύρους γλώσσα π. χ. Αλβανικά δεν επιθυμούν να διδαχτεί η γλώσσα τους αλλά επιθυμούν τη γνώση άλλων γλωσσών.

Αυτό το φαινόμενο παρατηρείται συχνά σε σχολεία, όπου ενώ γίνεται προσπάθεια να εισαχθούν τα Αλβανικά, οι Αλβανοί γονείς και μαθητές ζητούν τη διδασκαλία Αγγλικών ή Γερμανικών (Νικολάου, 2003, σς. 65-78).

Επιβεβαιώνεται η διάθεση των Αλβανών μαθητών για ένταξη στο νέο τους περιβάλλον με τη στάση τους στο θέμα της αλβανικής γλώσσας που δηλώνουν ότι δε χρειάζεται, ενώ αντίθετα εκφράζουν έντονα τη θετική τους διάθεση προς την ελληνική γλώσσα (Γεώργας & Παπαστυλιανού, 1993, σ.65).

Έχει επιπτώσεις η παραμέληση της μητρικής γλώσσας των παιδιών, που κυρίως αφορά επιλεκτικά τις γλώσσες φτωχών και χωρίς δύναμη και εξουσία πληθυσμών και όχι τις ισχυρές γλώσσες που έχουν κύρος και γόητρο διεθνώς (Μητακίδου, 2005, σ. 26).

Από την άλλη όμως το μεγαλύτερο ποσοστό επιθυμεί να γραφτεί η τσιγγάνικη γλώσσα, να μάθουν πρώτα αυτή τα τσιγγανόπουλα και στη συνέχεια την ελληνική. Επίσης συμφωνούν όλοι τελικά, ότι δυσκολεύονται, στην αρχή τουλάχιστον, με τα ελληνικά και θα τους βοηθούσε σημαντικά αν υπήρχε ένας δάσκαλος ή βοηθός δασκάλου που να μιλάει και την τσιγγάνικη, όχι μόνο πρακτικά αλλά και ψυχολογικά.

Η επισκόπηση των ερευνών γύρω από την αποτελεσματικότητα των διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για δίγλωσσους μαθητές δείχνουν πειστικά ότι οι εκπαιδευτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα αλλόγλωσσα παιδιά έχουν αίτια ιδίως κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και ιστορικά. Αυτό δεν σημαίνει αναγωγή των εκπαιδευτικών αλλαγών σε γενικότερες κοινωνικές αλλαγές, ούτε ανυπαρξία λύσεων εκπαιδευτικών για την άμβλυση των κοινωνικών προβλημάτων και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών των μειονοτήτων. Υπάρχουν επιτυχημένα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, που αναπτύσσουν στους μαθητές γνωστικές δεξιότητες σε δύο γλώσσες, με πρόσθετο πλεονέκτημα τους ευρύτερους νοητικούς ορίζοντες που ανοίγει η διγλωσσία.

Συνοψίζοντας τη διεθνή εμπειρία, υπάρχουν προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης με τα οποία η διγλωσσία δεν έχει παρά μόνο θετικές συνέπειες στη μάθηση και δεν επηρεάζει αρνητικά ο λιγότερος χρόνος που αναγκαστικά αφιερώνεται στις δύο γλώσσες (Cummins, 2003; Rex, 1997; Skutnabb-Kangas, 2002; Γκόβαρης, 2004; Παπαδάκης, 2003; Παπάς, 1998). Για τα επιτυχή αυτά προγράμματα χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν, αλλά και να

αξιοποιούνται τα ποικίλα χαρακτηριστικά των μαθητών, χρειάζονται κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά, δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί και κονδύλια, τέλος χρειάζεται πολιτική βούληση.

Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους, απαραίτητη όμως είναι η συνειδητοποίηση όλων, ιδιαίτερα πρώτα εκείνων που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική κάθε τόπου ότι δεν υπάρχει αξιολογική διαφοροποίηση μεταξύ γλωσσών, ενώ αντίθετα υπάρχει ένα γνήσιο ενδιαφέρον για τη γλωσσική διαφορά. Η διδασκαλία και η διατήρηση μια μειονοτικής γλώσσας είναι αποτελεσματικότερη, τόσο για τη διάδοση και τη συνέχεια της ίδιας της γλώσσας όσο και για τους χρήστες της και τους υπόλοιπους ανθρώπους της κοινότητας.

Στη συνέχεια η στάση σεβασμού των εκπαιδευτικών θα επιτρέψει την ανεύρεση των κατάλληλων τεχνικών διδασκαλίας και την προσαρμογή τους στα συγκεκριμένα παιδιά. Διάφορες παιδαγωγικές εμπειρίες δείχνουν ότι προσπάθειες που λαμβάνουν υπόψη τους τη μητρική γλώσσα των παιδιών ως κάτι το αξιολογικό και, συγχρόνως, τη γλωσσική διαφορά και ποικιλία ως αξία για όλους, μπορούν να αποδώσουν εκπαιδευτικά για τα παιδιά ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων. Συγχρόνως μια τέτοια στάση διευρύνει τον ορίζοντα γλωσσομάθειας σε όλα τα παιδιά, σε έναν κόσμο που συνεχώς διεθνοποιείται και αλλάζει.

Οι αμοιβαίες επιδράσεις ανάμεσα στους λαούς πολλαπλασιάζονται και ευνοούν τη γονιμοποίηση επαφή πολιτισμικών στοιχείων. Προκύπτουν νέες συνθέσεις, που δοκιμάζουν την αντοχή και την αποτελεσματικότητά τους σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών ενισχύεται και εμπλουτίζεται με την μετάγχιση νέων στοιχείων, των οποίων φορείς είναι οι μεταναστευτικές ή παλινοστούσες πληθυσμιακές ομάδες (Ζώνιου-Σιδέρη & Χαραμής, 1997, σ. 9).

Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι μια πραγματικότητα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αναγκαιότητα. Απευθύνεται σε όλες τις πολιτισμικές ομάδες που ζουν στα πλαίσια μιας σύγχρονης κοινωνίας και ζητά από αυτές να αποδεσμευτούν από τις εθνοκεντρικές αντιλήψεις τους και να αποκαταστήσουν μεταξύ τους μια επικοινωνία με βάση την ισότητα, την συνεργασία, τη συνεννόηση, την αποδοχή.

Οι μειονοτικές γλώσσες και κουλτούρες συνδέονται άμεσα με την προσωπική, ομαδική, περιφερειακή και εθνική πολιτική. Η πολιτική διαμάχη σχετικά με τις μειονοτικές γλώσσες και τη δίγλωσση εκπαίδευση επικεντρώνεται συνήθως στην αντίθεση αφομοίωσης-ενσωμάτωσης, πλουραλισμού, ποικιλομορφίας-ομοιομορφίας, τυποποίησης, διαφορετικότητας, ασυμφωνίας, ίσων ευκαιριών, δικαιωμάτων των ατόμων, μειονοτικών γλωσσικών ομάδων, κοινωνικής συνοχής, θετικής δράσης (Baker, 2001, σ. 18).

Η εκπαίδευση, ως σημαντικό κοινωνικό αγαθό, δημιουργεί προϋποθέσεις για πρόσβαση σε άλλα κοινωνικά αγαθά που φαίνεται να απολαμβάνουν οι υπόλοιποι Έλληνες. Ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση μειώνει τις δυνατότητες επιλογών των ίδιων, αμβλύνει το πεδίο αλληλοεπίδρασης με τους μη Ρομά και τους στερεί τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στην πληροφορία. Η έλλειψη εκπαίδευσης καθιστά το Ρομά αδύναμο να ασκήσει τα δικαιώματά του ως Έλληνας πολίτης. Τον αποκλείει σε ορισμένες περιπτώσεις από παραγωγικές διαδικασίες και του στερεί τις δυνατότητες να διαπραγματεύεται με το περιβάλλον του, να διεκδικεί, να συμμετέχει στα κέντρα λήψης αποφάσεων και σε κάποιες περιπτώσεις να υπερασπίζει την ίδια την κουλτούρα και την πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από συνειδητούς τρόπους δράσης.

Η αντιστοιχία του εκπαιδευτικού συστήματος με τη γλωσσική παράδοση και την ιδιαίτερη διαδικασία κοινωνικοποίησης στο εσωτερικό της ομάδας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που δυσκολεύουν την πρόσβαση σε αυτό. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ανοίκειο και περιοριστικό για τους τσιγγάνους, δε λαμβάνει υπόψη το διαφορετικό τρόπο εκμάθησης των τσιγγανόπουλων που έχουν γαλουχηθεί σε μία προφορική κουλτούρα.

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης των Ρομά απαραίτητη είναι η διασύνδεση του σχολείου, της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας. Επίσης η ρεαλιστική παρέμβαση της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση. Το σχολείο δεν μπορεί πλέον να λειτουργεί απομονωμένο από την ευρύτερη κοινωνία και να αφήνει έξω από τις πρακτικές του τους γονείς και τους άλλους ενήλικες. Από τη στιγμή που θα αναλάβει μια πρωτοβουλία σε ένα πεδίο φορτισμένο από προκαταλήψεις και καχυποψία, είναι απαραίτητο να οικοδομήσει σχέσεις των οποίων η ουσία θα είναι ο σεβασμός, η ισότητα, το ενδιαφέρον για όλα τα παιδιά, η αποδοχή.

5 Συμπεράσματα

Τα τελευταία 10 χρόνια οι Ρομά, ο πληθυσμός που μας ενδιαφέρει, είναι μόνιμα εγκατεστημένος σε μια περιοχή λίγα χιλιόμετρα έξω από την πόλη της Καρδίτσας. Μένουν σε σπίτια ή κοντέινερ. Λόγω της απασχόλησης τους μετακινούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Οι συνθήκες στέγασης και διαβίωσης είναι άσχημες, στερούνται βασικών έργων υποδομής (φωτός, νερού, αποχέτευσης).

Ασχολούνται κυρίως με το εμπόριο, αλλά και με οτιδήποτε άλλο μπορούν να κάνουν. Στις ποικίλες αυτές δραστηριότητες συμμετέχουν και οι γυναίκες και τα παιδιά, αφού η εκμάθηση των τρόπων και των τεχνικών του επαγγέλματος αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της εκπαίδευσης του τσιγγανόπουλου. Η οικογενειακή μονάδα είναι ταυτόχρονα και επαγγελματική μονάδα.

Το εισόδημα τους δεν είναι σταθερό, αφού δεν έχουν ακίνητη περιουσία, και εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την εργασία τους, η οποία έχει εποχιακό χαρακτήρα.

Αν θεωρήσουμε ότι η άσκηση των επαγγελματικών είναι επιλογή, τότε θα πρέπει να υπολογίσουμε ότι η μη ανταπόκριση των κρατικών φορέων, μέσα από δίκτυα πληροφόρησης για τα δικαιώματα και τις δυνατότητες τους στους συγκεκριμένους τομείς, αλλά και η έλλειψη μέτρων διευκόλυνσης σε αυτές τις επιλογές της επαγγελματικής δράσης, μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω μείωση του εισοδήματός τους, οδηγώντας την ομάδα σε αυξανόμενες συνθήκες φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού.

Εδώ τίθεται ως επιπλέον ζήτημα και το θέμα του αναλφαβητισμού που είναι ιδιαίτερα υψηλός στους Ρομά, και στον πληθυσμό της έρευνας, και μειώνει ως αντικειμενικός παράγοντας το εύρος των επαγγελματικών τους επιλογών. Οι Ρομά που κατοικούν στην περιοχή Μαύρικα είναι στην πλειοψηφία τους αγράμματοι, γιατί μέχρι και πριν δέκα χρόνια, πριν δηλαδή εγκατασταθούν εκεί, ήταν περιπλανώμενοι και καταδιωκόμενοι από την αστυνομία. Άλλαζαν συνέχεια τόπο και βρισκόταν μόνιμα σε κατάσταση ανασφάλειας και μετακίνησης. Μονό οι πολύ νέοι, σε ηλικία, γονείς, υπάρχει μία πιθανότητα να παρακολούθησαν κάποιες τάξεις του Δημοτικού.

Οι Ρομά παρουσιάζουν ένα υψηλό ποσοστό αναλφαβητισμού, τα τσιγγανόπουλα παρουσιάζουν πολύ μικρό ποσοστό εγγραφής στα σχολεία και ελλιπή παρακολούθηση των μαθημάτων. Εμφανίζουν επίσης δυσχέρειες προσαρμογής στο σχολικό πρόγραμμα,

πρόωρη διακοπή των μαθημάτων, αδυναμία παρακολούθησης και αφομοίωσης των μαθημάτων.

Η έρευνα βασίστηκε στη ποιοτική μεθοδολογία. Προηγήθηκε παρατήρηση των τσιγγανοπαίδων και συζητήσεις μαζί τους για γενικά θέματα, στο φυσικό τους περιβάλλον, καθώς και συζητήσεις με άλλα μέλη της οικογένειας και τους ίδιους τους γονείς, πριν και μετά τις ηχογραφήσεις, οι οποίες έδωσαν πολύτιμες πληροφορίες και διαφώτισαν τυχόν ερωτήματα. Επίσης η επίσκεψη στο 19ο Δ. Σ και η επαφή με τους μαθητές, τους δασκάλους, τον διευθυντή έλυσαν, αλλά και δημιούργησαν απορίες. Η άτυπη συζήτηση με τη διευθύντρια εκπαίδευσης του ν. Καρδίτσας, τον υπεύθυνο εκπαιδευτικών θεμάτων, καθώς και με το διευθυντή του 3ου Δ.Σ. έδωσαν μια σφαιρική εικόνα του θέματος. Το κύριο μέρος της έρευνας αποτέλεσαν ανοικτές συνεντεύξεις με τους γονείς στο χώρο κατοικίας τους, κυρίως.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, όπως μπορεί να διαπιστωθεί, επιβεβαιώνουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις διατυπωθείσες ερευνητικές υποθέσεις. Η παρούσα εργασία επεκτείνει την έρευνα για τις απόψεις των γονέων για την εκπαίδευση γενικά και την προοπτική δίγλωσσης εκπαίδευσης και τη χρησιμοποίηση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο. Επίσης η γλωσσική διαφορά λαμβάνει νόημα, αξία και σπουδαιότητα.

Η έρευνά έδειξε ότι οι Ρομά γονείς, ανεξαρτήτως φύλου, μόρφωσης, οικονομικής κατάστασης τοποθετούνται θετικά απέναντι στο θεσμό του σχολείου και τη χρησιμότητά του, χωρίς να κάνουν διάκριση στη φοίτηση των παιδιών τους με κριτήριο αν είναι αγόρια ή κορίτσια. Αντιμετωπίζουν, βέβαια, σημαντικά προβλήματα με κυριότερα τα αμιγή σχολεία που ως τώρα φοιτούσαν και η πλειοψηφία εξακολουθεί να φοιτά, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, η οποία δε συνάδει με τον παιδαγωγικό τους ρόλο, τις δύσκολες συνθήκες διαμονής, τις μετακινήσεις λόγω δουλειάς, τον αναλφαβητισμό των γονέων, τη δίγλωσσία, τα αρνητικά στερεότυπα που οι «άλλοι» έχουν πλάσει γι' αυτούς.

Επιθυμία τους είναι η εκπαιδευτική διαδικασία να επιτρέπει στα παιδιά τους να ξεπερνούν τους στενούς ορισμούς της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας. Με αυτό τον τρόπο θα ενισχυθεί η διαμόρφωση μιας πολυδιάστατης ταυτότητας. Με τη συμμετοχή των γονέων και των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διαδικασία οι στενές και εύκολα κατασκευασμένες ταυτότητες μπορούν να απορριφθούν.

Η έρευνα κατέδειξε ότι οι πρακτικές του εκπαιδευτικού επηρεάζουν σε καθοριστικό βαθμό το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, την ποιότητα του μαθησιακού περιεχομένου, τη συμμετοχή του μαθητή στις μαθησιακές διαδικασίες και γενικά την επικοινωνιακή σχέση με το μαθητή. Με άλλα λόγια το είδος της επικοινωνίας που επιλέγει ο εκπαιδευτικός καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή, συναισθηματική, σχολική και γενικά κοινωνική στάση του μαθητή.

Δάσκαλος και μαθητές βρίσκονται σε άμεσες και διαπροσωπικές περιστάσεις επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον. Το γλωσσικό μήνυμα που διοχετεύεται ανάμεσά τους υποστηρίζεται από συμφραζόμενα όπως είναι οι γκριμάτσες, ο τόνος της φωνής. Αυτά τα στοιχεία ορίζουν και χαρακτηρίζουν ένα συγκεκριμένο είδος επικοινωνίας. Επίσης οι δάσκαλοι με μηδενική ή ελάχιστη επιμόρφωση στη διδασκαλία ανάλογων πληθυσμών δυσχεραίνουν την πορεία του μαθητή Ρομά στο σχολείο.

Εξετάζοντας το ζήτημα της εκπαίδευσης και από την πλευρά της ευρύτερης κοινωνίας, μπορούμε να πούμε ότι η απόρριψη από το κοινωνικό και το σχολικό περιβάλλον, μαθητές, γονείς, δασκάλους, πολίτες, άτομα που είναι σε καίριες θέσεις για την εκπαίδευση ή πολιτικά πρόσωπα, δρα ανασταλτικά για τη συμμετοχή του τσιγγανόπουλου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί καθοριστικό παράγοντα από την πλευρά του παιδιού για τη διακοπή της συμμετοχής του στην εκπαίδευση. Η απόρριψη αυτή παίρνει κάποιες φορές ακραίες διαστάσεις.

Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις έχουν μεγάλη σημασία για την εκπαιδευτική διαδικασία και πρέπει να απασχολήσουν την εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Πιστεύουν οι γονείς Ρομά, πως η αρχή της λύσης των προβλημάτων τους είναι ή κοινή φοίτηση Ρομά και μη. Είναι απογοητευμένοι από αυτά που πρόσφερε ή μάλλον δεν πρόσφερε, η φοίτηση σε σχολείο αποκλειστικά για αυτούς. Προσδοκούν πως τα παιδιά τους, αν ενσωματωθούν στα σχολεία του νομού, έχουν ελπίδες να κερδίσουν τη ζωή, επομένως ένας άλλος ορίζοντας ανοίγεται για το μέλλον τους.

Υπάρχει έντονη διάθεση κοινωνικής ένταξης και επικοινωνίας με τους υπόλοιπους Έλληνες πολίτες. Επιθυμία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διάδρασης . Επίσης έδειξαν θετική διάθεση και εγκάρδια συμπεριφορά απέναντί μας. Με μεγάλη προθυμία, καταδεκτικότητα

και εμπιστοσύνη μας καλοδέχτηκαν. Άνοιξαν τα σπίτια τους άλλα και τις καρδιές τους, κάνοντας μας να αισθανθούμε πραγματικά ευγνώμονες και ταυτόχρονα νιώθοντας ντροπή για όλα αυτά που δεν τους προσφέρουμε, αφού είμαστε μέλη, άρα και «συνεργοί», όλοι του κοινωνικού αυτού συστήματος, που τους οδήγησε στην απομόνωση και στην εγκατάλειψη.

Οι ίδιοι είναι έτοιμοι να κάνουν υποχωρήσεις και να θυσιάσουν πολλά από τα ζωτικά χαρακτηριστικά τους, όπως είναι η γλώσσα τους, οι συνήθειες τους για να ενσωματωθούν με τον υπόλοιπο κοινωνικό ιστό. Νιώθουν περιθωριοποιημένοι, εγκαταλελειμμένοι και αφημένοι στην τύχη τους. Η αγραμματοσύνη τους γίνεται εμπόδιο σε όλες τις πτυχές της ζωής τους και ανασταλτικός παράγοντας διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους, ως Έλληνες πολίτες. Μόνο δύο από τους γονείς, οι πιο μορφωμένοι, έκαναν λόγο για αυτό και τόνισαν πως είναι Έλληνες πολίτες και μάλιστα χριστιανοί, οπότε έχουν κι αυτοί δικαιώματα, όπως και υποχρεώσεις.

Επιθυμούν τα παιδιά τους να μορφωθούν και προσδοκούν πολλά από την θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις τους αυτές για την εκπαίδευση έχουν επηρεάσει και τις πρακτικές τους και επιθυμούν να μη χάνουν τα παιδιά τους μαθήματα. Δύο νεαρές μητέρες, θέλοντας να βοηθήσουν στην πρόοδο των παιδιών τους, έπαψαν να ακλουθούν τους συζύγους τους στα ταξίδια. Ο κυριότερος λόγος της απόφασής τους αυτής είναι να μην κάνουν τα παιδιά τους απουσίες. Και οι δύο μητέρες έχουν έντονη επιθυμία μάθησης και καημό που η ίδιες είναι αγράμματες κι εγκλωβισμένες σε μια εξουθενωτική καθημερινότητα. Όλοι οι γονείς νιώθουν ανήμποροι να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην εκπαιδευτική τους πορεία, αφού οι ίδιοι δεν ξέρουν γράμματα, και αυτό τους λυπεί βαθύτατα.

Οι γονείς Ρομά, όπως και τα παιδιά τους, δεν είναι πουθενά στον τόπο τους: ούτε στο σπίτι τους, όπου μπορεί να συνθλίβονται από μια οικογενειακή ατμόσφαιρα μελαγχολίας, απογοήτευσης και φτώχειας ούτε έξω από αυτό, όπου η ένταξή τους σκοντάφτει σε ένα περιβάλλον υποτιμητικό ή καχύποπτο ως προς την προέλευσή τους.

Η γλώσσα τους είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ύπαρξης τους. Μιλούν τη ρομανί γλώσσα με τις οικογένειες τους και στις μεταξύ τους συναναστροφές. Νιώθουν υπερήφανοι για το ελληνοτσιγγάνικό λεξικό που εκδόθηκε και επιθυμούν όλοι οι Έλληνες, αν θέλουν, να μάθουν τη γλώσσα τους. Δεν υπάρχει καμία διάθεση εσωστρέφειας και εγκλεισμού.

Στην προοπτική χρησιμοποίησης της Ρομανί στο σχολείο οι γνώμες όμως δίστανται. Η θετική στάση ενός μικρού ποσοστού των υποκειμένων της έρευνας, τεκμηριώνεται με τα παρακάτω επιχειρήματα:

- Αυτό είναι το λογικό και το αναμενόμενο
- Είναι Έλληνες πολίτες και έχουν δικαιώματα
- Θα μάθαιναν στη συνέχεια καλύτερα και πιο εύκολα τα ελληνικά
- Θα αισθανόταν περήφανοι
- Προωθεί την γλωσσομάθεια και την επικοινωνία

Παρόλο αυτά επειδή καταλαβαίνουν ότι είναι ένα ακόμη στοιχείο που τους διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους Έλληνες, ένα άλλο ποσοστό, είναι έτοιμοι να την απαρνηθεί, επειδή όπως χαρακτηριστικά λένε:

- Την ξέρουν.
- Δεν έχει χρηστική αξία, εκτός από τις μεταξύ τους συναναστροφές.
- Τους απομονώνει
- Είναι μόνο προφορική
- Είναι κακόηχη

Η πλειοψηφία έχει μια αντιφατική στάση, έχουν αμφιθυμικά αισθήματα. Και αυτό συμβαίνει επειδή η γλώσσα τους τους διαφοροποιεί, τους περιθωριοποιεί, γίνεται φορέας στιγματισμού και υποτίμησης, στοιχεία τα οποία είναι αναπόσπαστα της ύπαρξής τους που τους συντροφεύουν σε όλη τους τη ζωή. Και όταν ακόμη λένε πως θέλουν να χρησιμοποιηθεί στο σχολείο είναι για χρηστικούς, πρακτικούς λόγους, ένα μεταβατικό στάδιο για να μάθουν καλύτερα την ελληνική. Με την ελπίδα ότι κάποια στιγμή θα ξεφύγουν από η μοίρα τους. Διότι όταν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, ήδη η διγλωσσία θεωρείται ανεπιθύμητη, τότε σε αυτό το σύστημα η χρήση αποκλειστικά μιας άλλης γλώσσας, δηλαδή η ανεπαρκής γνώση της επίσημης γλώσσας, μετατρέπεται σε παράγοντα αποκλεισμού από το δημόσιο και κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης και κατά επέκταση από κάθε ευκαιρία κοινωνικής κινητικότητας.

Είναι απαραίτητο επομένως να δημιουργηθεί το κατάλληλο πλαίσιο στα μεγάλα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των Ρομά. Δεν είναι ένα θέμα απλά εκπαιδευτικό αλλά βαθύτατα κοινωνικό και πολιτικό. Μόνο αν αντιμετωπισθεί ως τέτοιο υπάρχει ελπίδα να δοθούν ουσιαστικές, μόνιμες λύσεις και όχι σπασμωδικές και πρόχειρες. Η αντιμετώπιση των διακρίσεων, του ρατσισμού, των άνισων ευκαιριών απαιτεί μια πολυεπίπεδη προσέγγιση, είναι θέματα ιδιαίτερα πολύπλοκα. Επίσης δεν μπορεί να μελετηθούν απομονωμένα, αλλά μόνο σε συνδυασμό με τις γενικότερες συνθήκες και τις παγκόσμιες και εγχώριες εξελίξεις και πολιτικές.

Σχετίζονται πολύ περισσότερο με θεμελιώδη ζητήματα γενικότερων αξιών, στόχων και πρακτικών του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αξίες και οι στόχοι της εκπαίδευσης αποτελούν μερικούς από τους βασικότερους παράγοντες που καθορίζουν το είδος της παιδαγωγικής πρακτικής σε θέματα διδακτικής και αξιολόγησης, αποδεικνύοντας στην πράξη πόσο η παροχή ίσων ευκαιριών είναι τυπική ή ουσιαστική.

Συγκεκριμένα να αντιμετωπιστεί η γλωσσική διαφορετικότητα ως εθνικό κεφάλαιο προς αξιοποίηση και όχι ως πρόβλημα. Το σημαντικότερο όμως είναι να γίνει δεκτή από το σύνολο της κοινωνίας ως ο ακρογωνιαίος λίθος της γλωσσικής πολιτικής της χώρας, που συμβάλλει θετικά στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Να βοηθήσει στην κατανόηση, στην ανοχή της διαφορετικότητας και να συμβάλλει αποφασιστικά στην ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής.

Τα ευρήματα αυτά έχουν περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης, εφόσον το δείγμα της έρευνάς μας δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των Ρομά που ζουν στην Ελλάδα.

Περαιτέρω έρευνα θα ενδιέφερε να γινόταν αναφορικά με τους δασκάλους, και τα άτομα που έχουν κάνει χρέη διευθυντή, τα χρόνια λειτουργίας του 19ου Δ Σ σχολείου. Θα ήταν ενδιαφέρον να ακουστούν και οι δικές τους απόψεις, κυρίως από τη στιγμή που για τους γονείς Ρομά, οι ενέργειες των δασκάλων, είναι ο κύριος λόγος αποτυχίας των παιδιών τους στην εκπαίδευση. Επίσης θα ήταν σημαντικό ο διευθυντής εκπαίδευσης, ο περιφερειάρχης κι ο σχολικός σύμβουλος να ερωτηθούν για τις ενέργειές τους όλα αυτά τα χρόνια που υπάρχει αυτό το αμιγώς σχολείο τσιγγανοπαίδων. Θα ήταν διαφωτιστική η άποψη των δύο διευθυντών του 3ου και 13ου Δ Σ, που με δική τους πρωτοβουλία και ευθύνη αποφάσισαν

να δεχτούν τους τρεις Ρομά μαθητές, το μοναδικό σχολείο του νομού, για το τι τους οδήγησε στην απόφασή τους αυτή και εάν τελικά δικαιώθηκαν.

Ακόμη να γίνει μια ανάλογη μελέτη για τους Ρομά που κατοικούν στην περιοχή των Σοφάδων. Αν αντιμετωπίζουν ανάλογα προβλήματα και ποιες είναι οι απόψεις τους για το σχολείο και τη δίγλωσση εκπαίδευση.

Θα ήταν σημαντικό επίσης να ερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι κοινή φοίτηση παιδιών δεν πραγματοποιήθηκε τη δεδομένη στιγμή, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων.

Θα είχε ενδιαφέρον μετά από κάποια χρόνια, αν τελικά πραγματοποιηθεί ή κοινή φοίτηση, να συζητηθούν με τους γονείς Ρομά, κάποια θέματα και να δειχτεί αν πραγματοποιήθηκαν οι προσδοκίες τους. Επίσης θα είναι πολύ διαφωτιστικές οι εκθέσεις που θα κάνουν φέτος οι σχολικοί σύμβουλοι τόσο για την πορεία των μαθητών του 3ο Δ.Σ. και 13ου Δ.Σ., όσο και των μαθητών που συνεχίζουν στο 19ο Δ.Σ.

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να προσδιορίζει ποια γεγονότα και καταστάσεις στο χώρο του σχολείου, αλλά και γενικότερα στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνίας θα μπορούσαν να τονώσουν τις μητρικές γλώσσες, να διαφυλάξουν τις γλώσσες με σκοπό της εξεύρεση αποτελεσματικών μεθόδων ενίσχυσής τους και να καταστήσουν τα άτομα του τις μιλούν υπερήφανα για αυτές.

Η εκπαίδευση περισσότερο από κάθε άλλη φορά καλείται να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη πρόκληση να διαμορφώσει συνθήκες που διασφαλίζουν τη μάθηση και την ισότητα ευκαιριών σε όλες τις κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες.

6 Βιβλιογραφία

- Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J. (1997). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες. In A. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής (Eds.), Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση; Προβληματισμοί-Προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Bernstein, B. (1991). Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος (Ι. Σολομών, Trans.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (1995). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Μ.Δεληγιάννη, Trans.). Αθήνα: έκφραση.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Trans.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M. (1997). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για το ρατσισμό: Μια κριτική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Βρετανία. In A. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής (Eds.), Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί-Προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Cole, M., & S.Cole. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (Μ. Σόλμαν, Trans.). Αθήνα: τυπωθήτω.
- Courthiade, M. (1996). Γλωσσικές διαστάσεις της γλώσσας Romani. Paper presented at the Εκπαίδευση των Τσιγγάνων, Αθήνα.
- Cummins, J. (2003). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας (Σ. Αργύρη, Trans. β έκδοση ed.). Αθήνα: Gutenberg.
- Fraser, A. (1998). Οι Τσιγγάνοι (Γ. Σκαρβέλη, Trans.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Freire, P. (1976). Η αγωγή του καταπιεζομένου. Αθήνα.
- Hartland, J. (1997). Γλώσσα και σκέψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jordan, E. (2001). Exclusion of travellers in state schools. *Edycational Research*, 43(2), 117-132.

- Jordan, E. (2001). From Interdependence, to Dependence and independence: Home and School learning for Traveller children. *Childhood*, 8(1), 57-74.
- Lloyd, G., & McCluskey, G. (2008). Education and Gypsies/ Travellers: "Contradictions and significant silences". *International Journal of Inclusive Education*, 331-345.
- Lloyd, G., Stead, J., Jordan, E., & Norris, C. Teachers and Gypsy Travellers. *Scottish Educational Review*, 31(1), 48-65.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., & Modgil, C. (1997). Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: η ατέλειωτη συζήτηση. In A. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής (Eds.), *Πολύπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (1998). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Padfield, P. (2005). Inclusive Educational Approaches for Gypsy/Traveller Pupils and their families: an 'urgent need for progress. *Scottish Educational Review*, 127-144.
- Rex, J. (1997). Η ισότητα ευκαιριών και το παιδί της εθνικής μειονότητας στα βρετανικά σχολεία. In A. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής (Eds.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί-Προοπτικές* (pp. 318-342). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Sarau, G. (1996). Παρατηρήσεις για τις μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας Romanita στα ρουμάνικα σχολεία. Paper presented at the *Εκπαίδευση των Τσιγγάνων*, Αθήνα.
- Skutnabb-Kangas, T. (2002). Γλωσσοκτονία, οικοκτονία και τα γλωσσικά ανθρώπινα δικαιώματα- Η εκπαίδευση ως ένοχος ή ως μερική λύση;. Paper presented at the *Η διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη.
- Ανδρουτσόπουλος, Α. (2010). Παράγοντες που διαφοροποιούν τις παραμέτρους φοίτησης των κοινωνικών υποκειμένων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας: Μελέτη των Επιδράσεων της ένταξης των οικογενειών των Τσιγγάνων στη σχολική φοίτηση των τέκνων τους. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Βαξεβάνογλου, Α. (2001). Έλληνες Τσιγγάνοι: Περιθωριακοί και Οικογενειάρχες. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βασιλειάδου, Μ., Γενιατάκη, Ε., Δρόσος, Α., Κοτσιώνης, Π., & Μαρσέλος, Β. (1994). Μελέτη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των τσιγγάνων Γ.Γ.Λ.Ε.
- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (1996). Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.
- Βεργίδης, Δ. (1998). Νεορατσισμός, σχολική ένταξη και εκπαιδευτικές πρακτικές- η περίπτωση των τσιγγανοπίδων. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 1(1).
- Γεώργας, Δ., & Παπαστυλιανού, Α. (1993). Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.
- Γκόβαρης, Χ. (2002). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*(2), 30-36.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (β έκδοση ed.). Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. In Ν. Μήτσης & Τ. Α. Τριανταφυλλίδης (Eds.), *Ετερότητα στη σχολική τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων* (pp. 23-37): ΥΠΕΠΘ/ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση-Πολιτικές στην εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκότοβος, Α. (2001). Συνοπτική παρουσίαση του προγράμματος "Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο", from www.uoi.gr/POMA
- Γκότοβος, Α. (2003). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. (2002). Από το κοινωνικό περιθώριο στο έθνος των Τσιγγάνων. Paper presented at the Μειονότητες στην Ελλάδα.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών Στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητράς, Π. (2010). Διαχρονικός αποκλεισμός των Ρομά από την εκπαίδευση, from www.protagon.gr

Διβάνη, Λ. (2001). Η κατάσταση των τσιγγάνων στην Ελλάδα, from www.dikadi-rom.gr

Δραγώνα, Θ. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες. In Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Eds.), Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δραγώνα, Θ., Ε.Σκούρτου, & Φραγκουδάκη, Α. (2001). Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες (Vol. Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτο Πανεπιστήμιο.

Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α. (2008). Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. In Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Eds.), Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Αθήνα.

Ευαγγέλου, Ο. (2002). Οι γλωσσικές πολιτικές της Αυστραλίας για τα παιδιά των μεταναστών. Paper presented at the Η διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων, Θεσσαλονίκη.

Ευαγγέλου, Ο. (2007). Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα. Αθήνα τυπωθήτω.

Ζωγράφου, Α. (1997). Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα. Πάτρα: Εκδόσεις Τ.Ε.Ι. Πάτρας.

Ζωγράφου, Α. (2003). Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Χαραμής, Π. (1997). Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Προοπτικές. In Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χάραμης (Eds.), Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί-Προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Κανακίδου, Ε. (1997). Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Αθήνα: ελληνικά γράμματα.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). Διαπολιτισμική Αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1999). Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός ' τάξης' το διαφορετικό. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόμης, Κ. (1998). Τσιγγάνοι: Ιστορία, Δημογραφία, Πολιτισμός. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής Διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα(2), 37-45.
- Κυριαζή, Ν. (2002). Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Λιαπής, Β. (1991). Γλώσσα η Ελληνική. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Λιεζουά, Ζ. Π. (1999). Ρόμα, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές. Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λουλέ-Θεοδωράκη, Ν. (1987). Εμείς οι Τσιγγάνοι. Αθήνα: Καραμπερόπουλος.
- Λυδάκη, Α. (1998). Οι Τσιγγάνοι στην πόλη: μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Λυδάκη, Α. (2000). Μπαλαμέ και Ρομά: οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων (β έκδοση ed.). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μανδηλαράς, Φ. (1999). Ο Μεγάλος Ίσκιος και οι Τσιγγάνοι. Αθήνα: Πατάκη.
- Μάνεσης, Ν. (2001). Η στάση των Τσιγγάνων προς το σχολείο και η αντιμετώπισή τους από αυτό, Ναύπλιο.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1998). Δίγλωσση εκπαίδευση και εκπαίδευση των ΡΟΜ: Απ' την πλευρά των γονέων...(Μια έρευνα στον Δεντροπόταμο και στον Εύοσμο). ΕΠΕΑΕΚ Ιωάννινα.
- Μάρκου, Γ. (1996a). Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Γ. (1996b). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Γ. (1997). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α.

- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης. Αθήνα: Εκδόσεις:Γρηγόρη.
- Μαυρομμάτης, Γ. (2004). Τα παιδιά της Καλκάντζας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρομμάτης, Γ. (2008). Παιδιά Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. In Σ. Τρουμπέτα (Ed.), Οι Ρομά στο Σύγχρονο Ελληνικό Κράτος: Συμβιώσεις, Αναιρέσεις, Απουσίες. Αθήνα Κριτική.
- Μητακίδου, Σ. (2005). Διαπολιτισμικά σχολεία: Ο ρόλος της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας. Paper presented at the Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης :Πραγματικότητα και προοπτικές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Μήτσης, Ν. (2004). Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως Δεύτερης ή ξένης Γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μίτιλης, Α. (1998). Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη: Μια σχέση αλληλεπίδρασης. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1994). Ελληνική Γλώσσα: Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κ. (2004). Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη. Αθήνα: ελληνικά γράμματα.
- Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την "ομοιογένεια" στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών: τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους. Επιστημονικό Βήμα(2), 65-78.
- Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική διδακτική. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ντούσας, Δ. (1997). Rom και Φυλετικές Διακρίσεις. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούσας, Δ. (2001). Rom και Μουσικοχορευτικός Κόσμος. Αθήνα: τυπωθήτω.

- Ντούσας, Δ. (2007). Η τέχνη των Τσιγγάνων της Ελλάδας και του κόσμου. Αθήνα: Βιβλιοτεχνία.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). Εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: ελληνικά γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004). Οικονομική-Κοινωνική- Πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Πρώτη (1998) και δεύτερη (1999) φάση της έρευνας στο Πρόγραμμα: Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2007). Εκπαιδευτικές ανισότητες και κοινωνικό περιθώριο, from www.uio.gr/roma
- Παπαρίζος, Χ. (1993). Η μητρική γλώσσα στο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπάς, Α. (1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική (Vol. Α). Αθήνα.
- Παυλή, Μ., & Σιδέρη, Α. (1990). Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Πεντέρη, Ε. Β., & Πετρογιάννης, Κ. Γ. (2010). "Αιτιακές αποδόσεις" τσιγγάνων μητέρων για την επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών τους αναφορικά με καθήκοντα που σχετίζονται με την εκπαιδευσή τους. Επιστημονικό Βήμα(12).
- Πολίτου, Ε. (1996). Τσιγγάνοι και σχολείο. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης(39-40), 63-69.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2001). Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρεπούσης, Γ. (2000). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: αναλυτικό πρόγραμμα-μεθοδολογία-υλικό στήριξης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σκούρτου, Ε. (1997). Οδηγεί η δίγλωσση εκπαίδευση πάντα στη διγλωσσία;. In Π. Γεωργογιάννης (Ed.), Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας. In Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Eds.), Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες (Vol. Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Επιστήμες Αγωγής (Θεματικό τεύχος 2002), 11-20.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση :Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης (Πρόγραμμα 5 Ι.ΜΕ.ΠΟ. ed.).

Στρατιώτου, Ε. (2010). Αντιλήψεις Τσιγγάνων γονέων της Κεφαλονιάς για την εκπαίδευση των παιδιών τους: Μια πρώτη ποιοτική προσέγγιση. Επιστημονικό Βήμα(12), 137-161.

Τερζοπούλου, Μ., & Γεωργίου, Γ. (1996). Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα: Ιστορία-Πολιτισμός. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε.

Τρέσσου, Ε., & Μητακίδου, Σ. (2002). Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων: Τα Μαθηματικά σε γλωσσικά συμφραζόμενα. Paper presented at the Η διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, Θεσσαλονίκη.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιάκαλος, Γ. (2002). Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Τσιπλητάρης, Α. (1996). Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Εθήνα: Περιβολάκι.

Τσιτσελίκης, Κ. (2002). Διαμόρφωση και εφαρμογή του δικαιώματος στη διδασκαλία της μειονοτικής-μητρικής γλώσσας: Από το μειονοτικό στο διαπολιτισμικό σχολείο. Paper presented at the Η διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων, Θεσσαλονίκη.

Τσολάκης, Χ. (1995). Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Φίλιας, Β. (2003). Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών. Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). Γλώσσα και Ιδεολογία, Κοινωνιολογική προσέγγιση της Ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. In Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Eds.), Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Χαραλαμπόπουλος, Β. (1997). Οι όψεις της διδασκαλίας των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας. In Π. Γεωργογιάννης (Ed.), Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και στην Ελλάδα. In Ν. Μήτσης & Τ. Α. Τριανταφυλλίδης (Eds.), Ετερότητα στη Σχολική τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων (pp. 39-63): ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.