



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

“Σο σι μάνκε ο σκολίος ;”

“Τι είναι για εμένα το σχολείο;”

Προσδοκίες γονέων Ρομά από τη σχολική εκπαίδευση

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:

ΤΣΕΑ ΛΕΛΟΥΔΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΓΚΟΒΑΡΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

Βόλος, 2014

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Τσέα Λελούδα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο “ “Σο σι μάννε ο σχολίος ; ” (“Τι είναι για εμένα το σχολείο;”) Προσδοκίες γονέων Ρομά από τη σχολική 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.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Τσέα Λελούδα

Ευχαριστίες

Θα ήθελα πρωτίστως να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας εργασίας, κύριο Χρ. Γκόβαρη για την επιστημονική επικουρία και τη συνεργασία. Πολύτιμη ήταν η συμβολή και υποστήριξη της κυρίας Γ. Ο. Σαραφίδου και οι συζητήσεις μαζί της εξαιρετικά βοηθητικές.

Η εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας μπορεί να συγκριθεί με μια μακρά κύηση και μου έδωσε την ευκαιρία να γνωρίσω πολύ κόσμο, να δω από κοντά τη ζωή και τον τρόπο σκέψης ανθρώπων από μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα, όπως είναι οι Ρομά. Πρωταγωνιστές σε αυτό το πόνημα είναι η Μαρίνα, η Αγγελική, η Μαρία, η Ειρήνη, ο Παναγιώτης, η Ιωάννα, ο Κωσταντίνος, η Ελπίδα, η Δήμητρα, ο Άγγελος, ο Χαρίλαος, ο Γιάννης, ο Βασίλης, η Δήμητρα, ο Μπέκος, ο κύριος Κώστας και ο κύριος Παναγιώτης και τους ευχαριστώ πολύ που μου ανοίξαν τις καρδιές και τα σπίτια τους.

Οφείλω να ευχαριστήσω το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, καθώς η υλοποίηση της εργασίας αυτής έγινε στο πλαίσιο της υλοποίησης του μεταπτυχιακού προγράμματος το οποίο συγχρηματοδοτήθηκε μέσω της Πράξης “Πρόγραμμα χορήγησης υποτροφιών ΙΚΥ με διαδικασία εξατομικευμένης αξιολόγησης ακαδ. έτους 2012-2013” από πόρους του Ε.Π. “Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση” του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) και του ΕΣΠΑ (2007-2013)”.

Τέλος θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου για τη συμπαράσταση και τον Φώτη που από την πρώτη στιγμή με ενθάρρυνε και με στήριζε στις μεταπτυχιακές μου σπουδές.

Τίτλος της εργασίας: “Σο σι μάνκε ο σκολίος ;”
 (“Τι είναι για εμένα το σχολείο;”)

Προσδοκίες γονέων Ρομά από τη σχολική εκπαίδευση

Όνομα και Επίθετο: Λελούδα Τσέα

Επαγγελματική θέση/κατάσταση: Δασκάλα

Email: tsea@pre.uth.gr

Επιβλέπων: κ. Γκόβαρης Χρήστος

Περίληψη

Οι Ρομά ζουν στις πιο φτωχές κοινωνικές συνθήκες, γεγονός που σχετίζεται άμεσα με το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσής τους (Zake, 2010; Georgiadis, Zisimos, 2012). Εδραιωμένη ήταν η αντίληψη στους Ρομά ότι το σχολείο δεν έχει αξία και ουσιαστική σημασία (Πυργιωτάκης, 2000; Λυδάκη, 1998). Το σχολείο για τους Ρομά είναι ένας ξένος θεσμός, δίχως κάποια παράδοση στη δική τους κοινωνική οργάνωση, ο οποίος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος ενός κόσμου που για αιώνες ήταν μια απειλή για αυτούς (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011).

Από παιδαγωγική άποψη, η προσδοκία συνδέεται άμεσα με το κίνητρο της επιτυχίας. Οι γονεϊκές προσδοκίες και φιλοδοξίες επηρεάζουν σημαντικά τα όνειρα των παιδιών για το μέλλον και κατ' επέκταση διαμορφώνουν συχνά τις προσδοκίες των παιδιών από τον εαυτό τους (Mau et al., 1995; Young and Friesen, 1992 όπως ανάφ. Ritchie et al., 2007). Οι Τσιγγάνοι και ταξιδιώτες γονείς προσδοκούν από τη σχολική φοίτηση την αποδοχή, την ισότητα, ένα τέλος στις διακρίσεις, τέλος στην παρενόχληση και το ρατσισμό και να γνωρίζουν ότι τα παιδιά τους θα είναι ασφαλή και ευτυχισμένα και να προωθούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Myers et. al., 2010). Η δημιουργία της πεποίθησης ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση μπορεί να δώσει προοπτικές για καλύτερη επαγγελματική απασχόληση, πείθει για τη χρησιμότητα και την ανταποδοτικότητα της εκπαίδευσης (Μητακίδου Σ.; Mitakidou S. et al., 2006).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων Ρομά για το σχολείο και τις προσδοκίες τους από τη σχολική εκπαίδευση. Ως μέθοδος επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, καθώς ανταποκρίνεται στο σκοπό και στον πληθυσμό της έρευνας. Έλαβαν μέρος 16 γονείς Ρομά και καταγράψαμε τις απόψεις τους με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Προκύπτουν ευρήματα σχετικά με παράγοντες που συντελούν στη μη πετυχημένη σχολική πορεία, τη συνειδησιακή εγγραφή της αξίας της μόρφωσης, τις εκπαιδευτικές προσδοκίες, το ρόλο που διαδραματίζουν τα μέλη της ομάδας τους, απόψεις για το σχολείο και το δάσκαλο, τη γονεϊκή βοήθεια και το θεσμό του σχολικού διαμεσολαβητή.

Καθολική διαπίστωση στο δείγμα ήταν η θετική στάση των γονιών Ρομά προς το θεσμό του σχολείου. Όλοι θεωρούν χρήσιμο το σχολείο και αναγκαίο για να βελτιωθεί η ζωή τους σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Αποδείχθηκε σε καθοριστικής σημασίας, για τις εκπαιδευτικές προσδοκίες μιας οικογένειας για τα παιδιά της, η στάση της ευρύτερης οικογένειας απέναντι στο σχολείο. Ωστόσο η θετική στάση των περισσότερων γονέων Ρομά δεν μπορεί να χαρακτηριστεί δυναμική, καθώς ορισμένοι δεν προβάλλουν στην πράξη την απαιτούμενη διάθεση υπερπήδησης των δυσκολιών και των αντιστάσεων. Παραβλέπουν τη γονεϊκή τους ευθύνη στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους και ανταπαντούν επικαλούμενοι τα εξωτερικά εμπόδια ως αιτία της μη κανονικής φοίτησης ή της διακοπής της.

Οι κυριότερες προσδοκίες των γονέων Ρομά από το θεσμό του σχολείου, όπως αναδείχθηκαν από

την παρούσα έρευνα είναι οι εξής:

- ▲ ο σχολικός και κοινωνικός γραμματισμός των παιδιών τους
- ▲ η μόρφωση και κυρίως: η γνωστική,
η νοητική και
η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών
- η επιτέλεση σημαντικών ρόλων για την κοινωνία
- η επαγγελματική αποκατάσταση
- η κοινωνική κινητικότητα των παιδιών
- η ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- η εκπαίδευση με κατάρτιση για άμεση εύρεση εργασίας
- η αλλαγή του μοντέλου ζωής τους,
- η αναβάθμιση του βιοτικού επιπέδου
- η κοινωνική ένταξη
- η κοινωνική συμμετοχή
- η αποδοχή από μέρους της κυρίαρχης ομάδας.

Λέξεις - Κλειδιά: σχολική ένταξη παιδιών Ρομά, εκπαιδευτικές προσδοκίες γονέων Ρομά.

Βιβλιογραφία

- Zake, D. (2010). Qualitative education for roma students: A pedagogical model for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, Vol. 12, No. 2, 27-37.
- Georgiadis, F., Zisimos, D. (2012). Teacher training in Roma education in Greece: Intercultural and critical educational necessities. *Issues in Educational Research*, Vol. 22, No. 1.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λυδάκη, Α. (1998). Οι Τσιγγάνοι στην πόλη: μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Mau, W.C., Domnick, M. and Ellsworth, R. (1995) Characteristics of female students who aspire to science and engineering or homemaking occupations. *Career Development Quarterly*, 46, 167–178. In Ritchie, C., Flouri, E. & Buchanan A. (2007). Aspirations and expectations. The role of parental involvement. Family and Parenting Institute: Oxford.
- Young, R.A. and Friesen, J.D. (1992) The intentions of parents in influencing the career development of their children. *Career Development Quarterly*, 40, 198–207. In Ritchie, C., Flouri, E. & Buchanan A. (2007). Aspirations and expectations. The role of parental involvement. Family and Parenting Institute: Oxford.
- Myers, M., McGhee D., & Bhopal K. (2010). At the crossroads: Gypsy and Traveller parents' perceptions of education, protection and social change. *Race Ethnicity and Education*, Vol. 13, No. 4, 533–548.
- Mitakidou, S., Dowdy, J. K., Williams, S. T. (2006). Greek Rom Women in their Own Words. Google scholar <http://roma.eled.auth.gr/sites/roma/papers/p006.pdf>

Abstract

Roma citizens are living in the poorest social conditions, which is directly related to the low level of education significance for them (Zake, 2010; Georgiadis, Zisimos, 2012). Consolidated was the perception that the school has no value and essential sense for them (Pyrgiotakis, 2000; Lydakis, 1998). School for them is a foreign institution, without any tradition in their own social organization, which is an integral part of a world that for centuries was a threat to them (Vasiliadou & Pavlis-Korres, 2011).

From a pedagogical perspective, the expectation is directly linked to the motivation of success. The parental expectations and aspirations significantly affect children's dreams for the future and therefore form expectations of children themselves (Mau et al., 1995; Young and Friesen, 1992 as Ref . Ritchie et al., 2007). Parents-travellers and Gypsies expect schooling acceptance, equality, an end to discrimination, harassment and racism. Also, they need to know that their children are safe, happy and promoted regularly in the school environment (Myers et. al., 2010). The creation of the belief that compulsory education can give better prospects for professional employment, convinces for the utility and retribution of education (Mitakidou S. ; Mitakidou S. et al., 2006).

The purpose of this research is to look into the views of Roma parents for the school and their expectations of schooling. The qualitative approach was chosen, as it responds to the purpose and the population of the research. 16 Roma parents participated in this research and we recorded their views in semistructured interviews. The findings concern the factors that contribute to irregular schooling, the consciousness of the value of education, educational expectations, the role that members of their group play, opinions about the school and the teacher, the parental assistance and the institution of school intermediary.

A general finding in the sample was the positive position of Roma parents about the institution of the school. Everyone thinks that the school is useful and necessary to improve their lives in the individual and collective level. The attitude of extended family towards school proved crucial for the educational expectations of a family for the children. However, the positive attitude of most Roma parents cannot be described as dynamic, because some do not have in practice the required disposal to overcome difficulties and resistances. Disregarding their parental responsibility in the education of their children, Roma parents respond by invoking external barriers as a reason for the irregular school attendance or drop out.

The principal expectations of Roma parents from the school, as highlighted by this research are:

- ♣ the school and social literacy of their children

- ✧ the education and in particular: the cognitive,
mental and
social development of children
- ✧ the performance of important roles for society
- ✧ vocational rehabilitation
- ✧ social mobility of children
- ✧ integration of primary and secondary education
- ✧ education and training for direct job placement
- ✧ the change of model life ,
- ✧ upgrade the standard of living
- ✧ social inclusion
- ✧ social participation
- ✧ the acceptance by the dominant group .

Words - Tags : school integration of Roma children, Roma parents' educational expectations.

References:

- Zake, D. (2010). Qualitative education for roma students:A pedagogical model for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, Vol. 12, No. 2, 27-37.
- Georgiadis, F., Zisimos, D. (2012). Teacher training in Roma education in Greece: Intercultural and critical educational necessities. *Issues in Educational Research*, Vol. 22, No. 1.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λυδάκη, Α. (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη: μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Mau, W.C., Domnick, M. and Ellsworth, R. (1995) Characteristics of female students who aspire to science and engineering or homemaking occupations. *Career Development Quarterly*, 46, 167–178. In Ritchie, C., Flouri, E. & Buchanan A. (2007). *Aspirations and expectations. The role of parental involvement*. Family and Parenting Institute: Oxford.
- Young, R.A. and Friesen, J.D. (1992) The intentions of parents in influencing the career development of their children. *Career Development Quarterly*, 40, 198–207. In Ritchie, C., Flouri, E. & Buchanan A. (2007). *Aspirations and expectations. The role of parental involvement*. Family and Parenting Institute: Oxford.
- Myers, M., McGhee D., & Bhopal K. (2010). At the crossroads: Gypsy and Traveller parents' perceptions of education, protection and social change. *Race Ethnicity and Education*, Vol. 13, No. 4, 533–548.
- Mitakidou, S., Dowdy, J. K., Williams, S. T. (2006). *Greek Rom Women in their Own Words*. Google scholar <http://roma.eled.auth.gr/sites/roma/papers/p006.pdf>

Θα ήθελα να παραθέσω έναν τσιγγάνικο μύθο.

Οι Τσιγγάνοι είχαν κάποτε έναν πολύ καλό και πλούσιο βασιλιά. Κι ο βασιλιάς αυτός των Τσιγγάνων δεν ήταν μόνο καλός και πλούσιος, ήταν και πολύ μορφωμένος. Κι είχε ένα σπίτι γεμάτο βιβλία. Ένα σπίτι με βιβλία για να μορφώσει όλους τους Τσιγγάνους κι όλα τα Τσιγγανόπουλα. Θα τα μάθαινε, λέει, γράμματα κι ύστερα θα τους έδινε βιβλία να διαβάζουν. Όσα βιβλία ήθελαν. Μα ξαφνικά ο βασιλιάς αρρώστησε και πέθανε. Κι είχε κι ένα γάιδαρο ο βασιλιάς, που απόμεινε μόνος του και δεν είχε τι να φάει. Και πάνω στην πείνα και στην απελπισία του, ο γάιδαρος έμαθε να τρώει βιβλία. Κι έτρωγε τα βιβλία, ώσπου τα έφαγε όλα. Έτσι οι άμοιροι οι Τσιγγάνοι έχασαν το σοφό αρχηγό τους, έχασαν και τα βιβλία τους. Κι απέμειναν χωρίς βασιλιά και χωρίς βιβλία. Αυτά λέει ένα παλαιός τσιγγάνικος μύθος κι έτσι εξηγούν οι Τσιγγάνοι πως απέμειναν μόνοι κι ανυπεράσπιστοι σε αυτό τον κόσμο. Μόνοι, χωρίς αρχηγό κι αγράμματοι, χωρίς δικό τους αλφάβητο (Πυργιωτάκης, 2000, σελ. 453).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη διπλωματικής εργασίας.....	4
A ΜΕΡΟΣ	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
1.1.Εισαγωγή.....	12
1.2.Σκοπός της έρευνας.....	15
1.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	16
1.4 Οργάνωση της εργασίας	16
1.5 Η προσδοκία.....	16
1.6 Γονείς στις μειονοτικές ομάδες	18
1.7 Προσδοκίες γονέων Ρομά για την εκπαίδευση των παιδιών τους.....	23
1.8 Πρακτικές στήριξης και προσέγγισης.....	28
Β ΜΕΡΟΣ	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	
2.1 Μεθοδολογία.....	34
2.2 Τριγωνισμός ή τριγωνοποίηση (triangulation).....	36
2.3 Σχεδιασμός και διαδικασία της έρευνας	37
2.4 Ερωτηματολόγιο	39
2.5 Πληθυσμός της έρευνας	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	
3.1 Φύλο και ηλικία γονέων	40
3.2 Επαγγελματικές δραστηριότητες των γονέων	40
3.3 Τόπος διαμονής της οικογένειας	41
3.4 Μορφωτικό επίπεδο των γονέων	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ– ΣΥΖΗΤΗΣΗ	
4.1 Παράγοντες μη πετυχημένης σχολικής πορείας	
4.1.1. Αίτια μη φοίτησης στο σχολείο	43
4.1.2. Αμφισβήτηση αποτελεσματικότητας σχολείου	45
4.1.3. Αρνητικές σχολικές εμπειρίες	46
4.1.4. Έλλειψη συνείδησης για την αξία της μόρφωσης	47
4.1.5. Πηγή ανασφάλειας για το γονιό η σχολική φοίτηση	49
4.1.6. Η ομάδα και η γειτονιά ως ανασταλτικός παράγοντας.....	51
4.1.7. Η οικονομική δυσπραγία εμποδίζει τη σχολική φοίτηση.....	53

4.1.8.	Εμπόδιο στην πρόοδο των μικρών οι αρνητικές συγκυρίες.....	55
4.1.9.	Δυσκολίες στο σχολείο	55
4.1.10.	Διακοπή φοίτησης από προβιβασμό τάξης	58
4.2.Καταλυτικός ο ρόλος της ομάδας		
4.2.1.	Σταθερό σύστημα αξιών	60
4.2.2.	Επίγνωση αρνητικής στάσης για την εκπαίδευση	61
4.2.3.	Προσκόλληση των Ρομά στη βραχύχρονη σχολική φοίτηση	61
4.2.4.	Ασυμβίβαστο γάμου και συνέχειας σχολείου	62
4.2.5.	Η θέση της γυναίκας στην εκπαίδευση	64
4.2.6.	Δύσκολη η σχολική συνύπαρξη των μαθητών Ρομά	65
4.2.7.	Πιο εφικτή η εκπαίδευση των Ρομά στα νησιά	66
4.2.8.	Γονείς Ρομά υιοθετούν τον τρόπο ζωής των μη Ρομά	67
4.3.Εμπόδιο στην κοινωνική συμμετοχή ο αναλφαβητισμός		
4.3.1.	Ο περιοριστικός ρόλος του αναλφαβητισμού.....	68
4.3.2.	Εργασιακός αποκλεισμός από την έλλειψη εκπαίδευσης	68
4.3.3.	Εμπόδια στην κοινωνική συμμετοχή	69
4.4.Βήματα σχολικής επιτυχίας		
4.4.1.	Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική φοίτηση	70
4.4.2.	Προσλαμβάνουσες παραστάσεις σχετικά με το σχολείο	70
4.4.3.	Αλλάγή στάσεων για το σχολείο	71
4.4.4.	Αλλαγή των αντιλήψεων για την εκπαίδευση των κοριτσιών	72
4.4.5.	Αποδέσμευση από την ομάδα τους	74
4.4.6.	Η σημασία της σχολικής επιτυχίας	74
4.4.7.	Η σημασία και η συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων	76
4.4.8.	Η αξία της προσχολικής εκπαίδευσης	76
4.4.9.	Ενδιαφέρον για την κάρτα φοίτησης	77
4.5.Συνείδηση αξίας γραμμάτων		
4.5.1.	Συνειδησιακή εγγραφή της αξίας της μόρφωσης	78
4.5.2.	Αναγνώριση του παιδαγωγικού έργου του σχολείου	79
4.5.3.	Καλύτερες συνθήκες ζωής μετά το σχολείο	80
4.5.4.	Αίτημα για μόρφωση όλων των Ρομά	82
4.5.5.	Μεγαλύτερη ανάγκη για εκπαίδευση μετά την οικονομική κρίση	83
4.6.Εκπαιδευτικές προσδοκίες		
4.6.1.	Προσδοκίες από την εκπαίδευση	84
4.6.2.	Προσδοκίες για τη σχολική πορεία των παιδιών	85

4.6.3.	Αλλαγή του μοντέλου ζωής μέσα από το σχολείο	86
4.6.4.	Κύριες προσδοκίες των γονιών από το σχολείο	87
4.6.5.	Προσδοκίες για την εκπαίδευση των ενηλίκων	88
4.7.Ο ρατσισμός		
4.7.1.	“ Παρεξηγημένος λαός ”	90
4.7.2.	Ικανοποίηση γονέων από απουσία ρατσιστικών συμπεριφορών σχολείο	92
4.8.Το σχολείο και ο δάσκαλος		
4.8.1.	Η περιγραφή του τέλειου σχολείου	93
4.8.2.	Απόψεις των Ρομά για τους δασκάλους	95
4.8.3.	Ανάγκης συνεργασίας γονέα-δασκάλου	100
4.8.4.	Δυσaráσκεια από τις αμιγείς τάξεις τσιγγανοπαίδων	101
4.8.5.	Προφίλ καλού διευθυντή σχολείου	103
4.8.6.	Προτάσεις των Ρομά για την εκπαίδευση	104
4.9.Σχέσεις με τους άλλους		
4.9.1.	Αλληλεπίδραση με τους άλλους γονείς	106
4.9.2.	Προσδοκίες σύναψης σχέσεων μεταξύ των παιδιών	107
4.10. Γονεϊκή βοήθεια		
4.10.1.	Γονεϊκή βοήθεια σε σχέση με το σχολείο	109
4.10.2.	Δύσκολη η βοήθεια από τους γονείς	110
4.11. Ο θεσμός των σχολικών διαμεσολαβητών Ρομά		
4.11.1.	Σημαντικό το έργο των διαμεσολαβητών	112
4.11.2.	Η άποψη των διαμεσολαβητών	113
4.11.3.	Προτάσεις διαμεσολαβητή για τη σχολική φοίτηση των Ρομά	114
Κεφάλαιο 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ		
5.1.	Συμπεράσματα	115
5.2.	Προτάσεις	123
Βιβλιογραφία		125
Παράρτημα		139

Α ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1 Εισαγωγή

Οι Ρομά ζουν στις πιο φτωχές κοινωνικές συνθήκες, γεγονός που σχετίζεται άμεσα με το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης των Ρομα (Zake, 2010; Georgiadis, Zisimos, 2012). Στη σχέση των τσιγγάνων γονέων με το εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει ένα πολύπλοκο και πολυσύνθετο πρόβλημα στο οποίο συμμετέχουν παράγοντες με κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές διαστάσεις. Οι τσιγγάνοι στην πλειοψηφία τους είναι αναλφάβητοι, δεδομένου ότι η εκπαίδευση δεν είναι ενταγμένη και δεν θεωρείται αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της ζωής τους (Μήτσης, 2008). Μάλιστα τα παιδιά Ρομά θεωρούν ότι ο τρόπος ζωής τους είναι αυτό που τα παρεμποδίζει να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα (Georgiadis, Zisimos, 2012). Επιπροσθέτως, τα αυξημένα και συχνά σοβαρά προβλήματα διαβίωσης που αντιμετωπίζει η πλειοψηφία των Ρομά, ζώντας σε συνθήκες απόλυτης φτώχειας σε γεωγραφικά και συμβολικά αποκομμένους οικισμούς, με έλλειψη στοιχειώδους συστήματος υγιεινής, αντιστρατεύονται τα προαπαιτούμενα για σχολική ένταξη (Καλλινικάκη, 2009).

Εδραιωμένη ήταν η αντίληψη στους Ρομά ότι το σχολείο δεν έχει αξία και ουσιαστική σημασία. Υποστηρίζουν ότι η ίδια η ζωή με τις δυσκολίες και τα εμπόδια που προβάλλει τους διδάσκει. Στο σχολείο παρέχονται βασικές γνώσεις ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, που συμπληρώνουν τις γνώσεις που αποκομίζουν από την καθημερινή τους ζωή 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 προσφάτως 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 αναλφαβητισμού στην κοινωνική αυτή ομάδα (Διβάνη, 2001; Πυργιωτάκης, 2000; Λυδάκη, 1998).

Η οικογένεια είναι αναντικατάστατος θεσμός για τη ζωή των ατόμων και το σύστημα των γενεών και οι δεσμοί αίματος εξακολουθούν να ορίζουν τη ζωή των Ρομά, παραπέμποντας σε παλαιότερες εποχές στον ελλαδικό χρόνο, όταν η συγγένεια και η εντοπιότητα διαδραμάτιζαν καθοριστικό ρόλο στην πορεία του ατόμου. Το δικό τους αξιακό σύστημα αποτελεί γνώμονα για τη συμπεριφορά τους. Αδιανόητο για τη ρόμικη κοινωνία είναι η ανεξάρτητη προσωπικότητα που δρα ελεύθερα,

χωρίς να λαμβάνει υπόψη την κοινή γνώμη, διότι όλα υποβάλλονται σε κοινωνικό έλεγχο (Λυδάκη, 1998).

Στην κοινωνία των Ρομά, η οικογένεια αποτελεί όχι μόνο θεσμό κοινωνικοποίησης των μελών της, αλλά και εκπαίδευσης (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Η μετάδοση του πολιτισμού και η επαγγελματική κατάρτιση των νέων είναι στα χέρια της οικογένειας (Ι.ΤΣ.Μ.Ε.Χ., 1999). Για τις οικογένειες Ρομά, το σχολείο είναι θεσμός μιας άλλης κουλτούρας, που καθιερώθηκε για το μόνιμο πληθυσμό (Bhopal K., 2011). Αναφέρεται ότι πολλοί γονείς Ρομά και ταξιδιώτες βλέπουν το σχολείο ως απειλή του τρόπου ζωής τόσο του παιδιού όσο και της οικογένειας (Bhopal et. al., 2009). Θεωρείται ότι η εκπαίδευση για τους Ρομ είναι μια “άχρηστη πολυτέλεια”, με αποτέλεσμα να υποτιμάται η σχολική γνώση (Χατζησαββίδης, 1999). Το σπίτι θεωρείται το κυρίως μαθησιακό περιβάλλον του παιδιού και αποτελεί παράδοση στην οικογένεια να μαθαίνουν όλοι μαζί (Bhopal K., 2011). Στο σπίτι, τα παιδιά αποκτούν γνώσεις από τους ενήλικες παρακολουθώντας, αντιγράφοντας και αναπτύσσοντας δεξιότητες και ως εκ τούτου μερικά τσιγγανόπαιδα νιώθουν να απειλούνται στο σχολικό περιβάλλον (O' Hanlon & Holmes, 2004). Στο σπίτι, υπάρχει μια διασύνδεση μεταξύ της πραγματικής ζωής και εμπειρία μάθησης, η οποία αναπτύσσει τις οικογενειακές σχέσεις και δίκτυα, ενώ επιτρέπει στα παιδιά να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες που αποκτώνται (Levinson, 2008).

Σε πρόσφατη έρευνα υπογραμμίζεται ότι αρέσει στους Τσιγγάνους να εκπαιδεύονται στους κόλπους της διευρυμένης οικογένειας (Knipe et al., 2005). Οι γονείς Ρομά, μέχρι πριν λίγα χρόνια, έβρισκαν το σχολείο εκφοβιστικό και δεν το εμπιστεύονταν (Bhopal K., 2011). Μάλιστα τα παιδιά ηλικίας 14 χρόνων αντιμετωπίζονται από τους γονείς ως ενήλικοι και προσδοκούν για αυτά, ιδίως για τα αγόρια, να αναλάβουν τους εργασιακούς ρόλους των ενηλίκων (O' Hanlon & Holmes, 2004). Η πρόωγη έναρξη της ενήλικης ζωής των παιδιών Ρομά είναι συνυφασμένη με τη στάση που υιοθετούν απέναντι στο θεσμό της εκπαίδευσης. Το παιδί αντιμετωπίζει διλήμματα, μπαίνει στη διαδικασία επιλογής, αν πρέπει να πάει σχολείο και να είναι με τους συμμαθητές/τριες ή να πάει έξω να κερδίσει χρήματα το αγόρι ή να ασχοληθεί με το καθάρισμα του σπιτιού το κορίτσι (Myers M. et al., 2010).

Μάλιστα, σκοπός της παραδοσιακής εκπαίδευσης των Τσιγγάνων ήταν να εφοδιάσει τα νεότερα μέλη της κοινότητας με τις δεξιότητες που απαιτούνται για να επιβιώσει τόσο οικονομικά, όσο και κοινωνικά. Οι σκοποί της τυπικής και της ρόμικης εκπαίδευσης στηρίζονται σε διαφορετικά και σε πολλά σημεία αντιτιθέμενα συστήματα αξιών (Levinson, 2008). Από τις παλαιότερες γενιές Ρομά, πολύ λίγοι είναι αυτοί που φοίτησαν στο σχολείο, παρόλο που κάποιοι ήταν μόνιμα εγκατεστημένοι. Ωστόσο, εκείνοι που έμαθαν ανάγνωση και γραφή εκτιμώνται ιδιαίτερα και τους προσδίδονταν κύρος ανάμεσα στους δικούς τους. Παρόλο που τα τσιγγανόπουλα είναι εκείνα που έχουν τις περισσότερες απουσίες και η σχολική τους φοίτηση είναι πολύ άτακτη, όλοι παραδέχονται στο δημόσιο λόγο τους την αναγκαιότητα της μόρφωσης και δηλώνουν την επιθυμία τους να

μάθουν γράμματα τα παιδιά τους (Λυδάκη, 1998).

Για πολλούς γονείς Ρομά, η φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρείται πολιτισμική και ηθική απειλή, δημιουργώντας τους φόβο για διάλυση της κουλτούρας τους (Ο' Hanlon & Holmes, 2004). Επιπλέον, παρόλο που αναγνωρίζουν την αξία της εκπαίδευσης, σειρά ερευνών υποδεικνύουν ότι ορισμένοι την βλέπουν ως μια διαδικασία που διαβρώνει την ταυτότητα και τις αξίες των ταξιδιωτών (Bowers, 2004 όπως αναφ. στο Wilkin, 2009). Η άρνηση ή αδυναμία των παιδιών να πάνε στο σχολείο λειτουργούν ενισχυτικά στη δομή και λειτουργία της τσιγγάνικης οικογένειας και συνολικά στη διατήρηση της κουλτούρας τους. Πολλές φορές οι γονείς ρόμικης καταγωγής αξιολογούν θετικά την παραμονή του παιδιού μακριά από το σχολείο. Πιστεύουν ότι έτσι αποφεύγεται ο κίνδυνος να εκτεθεί το παιδί σε ξένες πολιτισμικές επιρροές και κατ' επέκταση να αλλοιωθεί η κουλτούρα του και να αφομοιωθεί σταδιακά από ένα διαφορετικό, από αυτό της οικογένειάς του σύστημα αξιών (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Ωστόσο, δεν παραγνωρίζουν το γεγονός ότι η εκπαίδευση θα είχε θετικά αποτελέσματα γι' αυτούς και θα τους βοηθούσε πολύ τόσο στην οικονομική τους δραστηριότητα όσο και στην κοινωνική τους καταξίωση (Μήτσης, 2008).

Οι Βασιλειάδου Μ. & Παυλή-Κορρέ Μ. (2011) επισημαίνουν ότι το σχολείο για τους Τσιγγάνους είναι ένας ξένος θεσμός, δίχως κάποια παράδοση στη δική τους κοινωνική οργάνωση, ο οποίος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος ενός κόσμου που για αιώνες ήταν μια απειλή για αυτούς. Στην τσιγγάνικη κοινωνία, η οικογένεια αναλαμβάνει την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών και τις περισσότερες φορές οι Τσιγγάνοι έχουν την αίσθηση ότι η σχολική εκπαίδευση είναι χαμένος χρόνος για τα τσιγγανόπαιδα. Θεωρούν πως αυτός ο «χαμένος χρόνος» αξιοποιείται εκτός σχολείου πολύ καλύτερα, αφού το παιδί τσιγγάνικης προέλευσης θα αρχίσει πολύ νωρίς να εργάζεται και να κερδίζει χρήματα (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Πιστεύουν ότι για το παιδί οι σπουδές αποτελούν ταλαιπωρία χωρίς απτό όφελος, γιατί για τη ρόμικη κοινωνία είναι πολύ σημαντικό επιχείρημα να υπάρχει άμεσο και πρακτικό αντίκρισμα από την εκπαίδευση (“...ορίστε ο γιος της Γκατζέ, γειτόνισσας από δίπλα, είναι 30 χρονών έχει βγάλει πανεπιστήμια και τι έκανε... τίποτα δεν έκανε ...μοιράζει σουβλάκια και πίτσες...πώς θα ζήσει ο άνθρωπος την οικογένειά του...;”) (Φακιόλα Μ., 2010).

Η ανυπαρξία σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και τις τσιγγάνικες οικονομικές δραστηριότητες καθορίζει τη στάση των Τσιγγάνων απέναντι στο σχολείο. Η τσιγγάνικη οικογένεια δεν εμφύσησε ποτέ στα παιδιά της το μακροπρόθεσμο όνειρο μιας καλύτερης ζωής που θα ήταν ανταμοιβή για τα χρόνια μαθητείας στο σχολείο (Λυδάκη Α., 1998). Η οικογένεια στην τσιγγάνικη κοινωνία παίζει τόσο αποφασιστικό ρόλο στην εκπαίδευση των νέων μελών της, που το σχολείο, ακόμη και όταν υπάρχει, αποτελεί μόνο ένα μέρος στην κατάρτιση των παιδιών (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Οι γονείς δεν θεωρούν ότι το σχολείο έχει κάποια σχέση με τους δικούς τους εκπαιδευτικούς και εμπειρικούς τρόπους εκμάθησης, ούτε ότι ευνοεί την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών

τους (Τσιγγάνικος λόγος, 2001; Lloyd and McCluskey, 2008 όπως αναφ. στο Wilkin A. et al., 2009). Η εκπαιδευτική λειτουργία της οικογένειας διατηρεί τη σημασία που είχε σε προβιομηχανικές κοινωνίες. Πρόκειται, όμως, για λειτουργία που αξιολογείται από τον κυρίαρχο πολιτισμό ως κατώτερη σε σύγκριση με την εκπαιδευτική διαδικασία που παρέχεται στα σημερινά σχολεία (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Οφείλουμε να προσέξουμε ότι μερικοί από τους αναλφάβητους γονείς Ρομά προσπαθούν να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, ώστε να προχωρήσουν περισσότερο από τους ίδιους (Bhopal K., 2011). Για πολλούς γονείς έχει αξία η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς εστιάζει στην κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού και αριθμητικής (Derrington & Kendall, 2004; Levinson, 2007), σε αντίθεση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που προκαλεί τις παραδοσιακές πεποιθήσεις και πρακτικές των Ρομά (Derrington & Kendall, 2004). Οι Τσιγγάνοι, που αναγνωρίζουν την αξία και τη χρησιμότητα της μόρφωσης, επιζητούν ωστόσο την κατακτάση των στοιχειωδών γνώσεων που είναι απαραίτητες για να ανταποκριθούν στις καθημερινές απαιτήσεις της ζωής, δηλαδή γραφή, ανάγνωση και λίγη αριθμητική (Νόβα-Καλτσούνη, 2004; Λυδάκη Α., 1998).

Χρειάζεται πάντως να επισημάνουμε ότι η γονεϊκή εμπλοκή ασκεί σημαντική επίδραση στην προσαρμογή και στα μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών. Στην πρώτη παιδική ηλικία των παιδιών, η συμμετοχή των γονιών έχει σημαντική επίδραση στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και στην κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και αριθμητικής (Flouri E. & Buchanan A., 2004, όπ. αναφ. στο Ritchie C. et al., 2007). Η διαφοροποίηση της συμμετοχής των γονέων έχει πολύ μεγαλύτερο αντίκτυπο στα σχολικά επιτεύγματα κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο και επιβεβαιώνεται ερευνητικά ότι η εκπαιδευτική αποτυχία σχετίζεται σημαντικά με την έλλειψη γονεϊκού ενδιαφέροντος και με την απουσία υψηλών προσδοκιών (Ritchie C. et al., 2007).

1.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των προσδοκιών των γονέων Ρομά από τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε πώς οι γονείς Ρομά φαντάζονται το ιδανικό σχολείο για τα παιδιά τους. Πιθανότατα από το ερώτημα αυτό θα προκύψουν πληροφορίες σχετικά με τα γνωρίσματα του σχολείου που συνεπάγονται την αρνητική στάση των Ρομά προς το θεσμό του σχολείου. Επιπλέον, στοχεύουμε στον εντοπισμό των παραγόντων που λειτουργούν ανασταλτικά στην ομαλή σχολική φοίτηση και ένταξη των Ρομά στο σχολείο.

1.3 Περιορισμοί της έρευνας

Στην ποιοτική έρευνα το δείγμα των ατόμων που συμμετέχει είναι μικρό και ως εκ τούτου τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα για το συνολικό πληθυσμό, αλλά ισχύουν για το συγκεκριμένο πληθυσμό που ερευνήθηκε. Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι η ποιοτική έρευνα εκ φύσεως έχει την πιθανότητα μεροληψίας του ερευνητή, γεγονός που περιορίζει το βαθμό αξιοπιστίας της.

1.4 Οργάνωση της εργασίας

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αναλύεται στην εισαγωγή η προβληματική της έρευνας και προσδιορίζεται ο σκοπός και οι περιορισμοί της έρευνας. Αναπτύσσουμε στη συνέχεια θεωρητικά την προσδοκία, το προφίλ των γονιών στις μειονοτικές ομάδες, τις προσδοκίες γονέων Ρομά για την εκπαίδευση των παιδιών του και πρακτικές στήριξης και προσέγγισης.

Στο ερευνητικό μέρος, στο 2ο Κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας και στο 3ο Κεφάλαιο δίνονται πληροφορίες για το δείγμα της παρούσας έρευνας. Στο 4ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και η σχετική συζήτηση και στο 5ο τα συμπεράσματα που προέκυψαν και προτάσεις.

Η ολοκλήρωση της εργασίας αυτής έγινε στο πλαίσιο της υλοποίησης του μεταπτυχιακού προγράμματος “Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης” το οποίο συγχρηματοδοτήθηκε μέσω της Πράξης “Πρόγραμμα χορήγησης υποτροφιών ΙΚΥ με διαδικασία εξατομικευμένης αξιολόγησης ακαδ. Έτους 2012-2013” από πόρους του Ε.Π. “Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση” του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) και του ΕΣΠΑ (2007-2013)”.

1.5 Η προσδοκία

Η προσδοκία ορίζεται ως η σχηματιζόμενη αντίληψη για μελλοντικά αποτελέσματα ή καταστάσεις, που αφορούν σκοπούς και στόχους που επιθυμούμε να εκπληρώσουμε. Δεν είναι κληρονομικές, αλλά επίκτητες, καθώς αποτελούν το σύνολο των εμπειριών ενός ατόμου, όπως αυτές διαμορφώνονται από τις καθημερινές πράξεις και βιώματα. Για το λόγο αυτό, η προσδοκία επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου στο παρόν, αλλά και στο μέλλον. Συνιστά ένα εργαλείο που μας ωθεί, μας παρακινεί σε δράση προκειμένου να πετύχουμε στόχους και σκοπούς που θέτουμε (Μπασέτας, 2010). Μπορούμε να πούμε ακόμη ότι προσδοκία είναι η «αναμονή ή πρόβλεψη

γεγονότων με βάση παρελθούσες εμπειρίες και παρόντα ερεθίσματα. Η προσδοκία μπορεί να επηρεάσει την έκβαση γεγονότων μέσω του φαινομένου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Χουντουμάδη, Πατεράκη, 1997). Αναφέρεται στην υποκειμενική πιθανότητα μιας μελλοντικής επιθυμίας και εκτίμησης, υπό την έννοια της συναισθηματικής ευφορίας που συνοδεύει την επίτευξη ενός στόχου. Κατά τον Weiner, στη διαμόρφωση των προσδοκιών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο η σταθερότητα με την οποία εμφανίζονται οι αιτίες που οδηγούν σε ένα αποτέλεσμα. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι προσδοκίες καθορίζουν σημαντικά τόσο τη συμπεριφορά μας, όσο και τη συμπεριφορά των άλλων (Weiner, 2000). Οι προσδοκίες αποτελούν μια εξειδικευμένη μορφή στάσεων, που έχουν το χαρακτηριστικό γνώρισμα ότι μετά την αρχική διαμόρφωσή τους παρουσιάζουν μια αντίσταση ή αδράνεια στη μεταβολή τους. Μεταβάλλονται με αργό ρυθμό και μόνο με τη συμβολή επανειλημμένων εμπειριών που αμφισβητούν την αρχική κρίση (Oppenheim, 1992).

Από παιδαγωγική άποψη, η προσδοκία συνδέεται άμεσα με το κίνητρο της επιτυχίας. Η προσδοκία επιτυχίας ενισχύει το κίνητρο για καλή επίδοση, ενώ η προσδοκία αποτυχίας το αποδυναμώνει (Παπαδόπουλος, 1994 όπως αναφ. Λυκίδη, 2012). Θετικές προσδοκίες ή αλλιώς προσδοκίες επιτυχίας ενισχύουν το κίνητρο επίδοσης, ενώ αρνητικές προσδοκίες απενεργοποιούν κάθε προσπάθεια για επίδοση (Μπασέτας, 2010). Οι γονεϊκές προσδοκίες και φιλοδοξίες επηρεάζουν σημαντικά τα όνειρα των παιδιών για το μέλλον και κατ' επέκταση διαμορφώνουν συχνά τις προσδοκίες των παιδιών από τον εαυτό τους (Mau et al., 1995; Young and Friesen, 1992 όπως αναφ. Ritchie et al., 2007). Το παιδί εσωτερικεύει κυρίως τις προσδοκίες των προσώπων αναφοράς ή “σημαντικών άλλων” (Κελπανίδης, 2002).

Η οικογένεια αποτελεί κοινωνικό θεσμό που επιδρά σε σημαντικό βαθμό και ποικιλοτρόπως στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των παιδιών, γεγονός αναμενόμενο δεδομένης της σημαντικής θέσης που κατέχει η οικογένεια για τα περισσότερα παιδιά. Οι προσδοκίες των γονιών καθορίζουν αποφασιστικά τη διάθεση, τις επιλογές και προσδοκίες των ίδιων των παιδιών για τη μελλοντική τους σχολική πορεία (Μουσταίρα, 2004). Υπάρχουν κάποιιοι τύποι γονέων, οι οποίοι με τη συμπεριφορά τους αποθαρρύνουν οι ίδιοι τα παιδιά τους. Οι υπερφιλόδοξοι γονείς επικεντρώνονται στις πολύ υψηλές επιδόσεις και δεν ικανοποιούνται με τίποτα λιγότερο από το τέλειο. Έτσι ασκούν στα παιδιά τους μεγάλη πίεση με συνειδητό ή ασυνειδητό τρόπο, στέλνοντάς τους το μήνυμα ότι αν δεν είναι τέλεια, δεν έχουν καμία αξία. Υπάρχουν άλλοι γονείς που δεν έχουν εμπιστοσύνη στα παιδιά τους, δείχνουν αμφιβολία στις προσπάθειές τους ή δρουν υπερπροστατευτικά απέναντί τους. Τέλος, κάποιιοι γονείς επικεντρώνονται στις ελλείψεις και στις ανεπάρκειες των παιδιών και φροντίζουν να τις επισημαίνουν συνεχώς (Λυκίδη, 2012).

Διαπιστώνεται σε έρευνα του Μουσταίρα (2004) ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει σημαντικά τις φιλοδοξίες για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίτευγμα

του παιδιού, μέσω της κοινωνικής στήριξης και της ενθάρρυνσης. Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες διαφοροποιούνται στις οικογένειες με ιδιαίτερους προσανατολισμούς, λόγω της κουλτούρας κάποιων μειονοτήτων, της ασυμφωνίας των κοινωνικών επιπέδων των γονέων και του μεγέθους της οικογένειας.

Η Φωτοπούλου (2010) συμπεραίνει ότι οι φιλοδοξίες και οι προσδοκίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο κατά κύριο λόγο ως ενδιάμεσοι παράγοντες, ικανοί να μετατρέψουν τις ατομικές διαφορές και τις διαφορές ως προς τα δομικά και τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος προέλευσης, σε διαφορές στα επιτεύγματα και τις συμπεριφορές των ατόμων. Σε έρευνα της ερευνήτριας με 204 μαθητές και μαθήτριες Λυκείων, εξετάστηκε η συσχέτιση του οικογενειακού περιβάλλοντος και των προσδοκιών με τη σχολική επίδοση του μαθητή στη νεοελληνική γλώσσα. Οι φιλοδοξίες των παιδιών συσχετίζονταν με τις φιλοδοξίες των γονέων τους σε σημαντικό βαθμό. Ακόμη μεγαλύτερη είναι η συσχέτιση των προσδοκιών των μαθητών με εκείνων των γονιών. Οι προσδοκίες και οι φιλοδοξίες των παιδιών σχετίζονται άμεσα με το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας και ακόμη περισσότερο με την εκπαίδευση τους. Με δεδομένο ότι αρκετές μητέρες ασχολούνται με τα οικιακά, το επάγγελμα του πατέρα έχει ισχυρότερη σχέση με τις προσδοκίες για τα παιδιά τους. Αναδείχθηκε, επιπροσθέτως, ως μια από τις σημαντικότερες μεταβλητές της έρευνας “οι σημαντικοί άλλοι”, υπάρχει σαφέστατη διασύνδεση ανάμεσα στους σημαντικούς άλλους και τις προσδοκίες των μαθητών. Το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα του συγγενή και του γνωστού έχουν ισχυρή σχέση με τις επιθυμίες και τις προσδοκίες των παιδιών. Μάλιστα η συσχέτιση της εκπαίδευσης και του επαγγέλματος του συγγενούς και του γνωστού με τις προσδοκίες των παιδιών είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη του πατέρα και της μητέρας.

1.6 Γονείς στις μειονοτικές ομάδες

Η οικογένεια αποτελεί αναμφισβήτητα πρωταρχικό παράγοντα στη γενικότερη αγωγή και ανάπτυξη του ανθρώπου. Η δομή της οικογένειας (family structure) αποτελεί μια μεταβλητή, η οποία έχει εδώ και πολλές δεκαετίες αποτελέσει το αντικείμενο της έρευνας πολλών μελετών, που προσπαθούν να διερευνήσουν πιθανούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν εκτός από τη γενικότερη συμπεριφορά των παιδιών και τη σχολική ικανότητα και επίδοση (Κρίβας et al., 2007).

Οι χαμηλές προσδοκίες για το σχολικό μέλλον χαρακτηρίζουν μαζικά ορισμένες κοινωνικές κατηγορίες, περιλαμβανομένων των παιδιών που προέρχονται από μειονότητες (Δραγώνα, 2007).

Ο όρος μειονότητα αντιμετωπίζεται με την έννοια ενός συνόλου ανθρώπων που μοιράζονται

κάποια πρωτογενή, εμπειρικά εντοπίσιμα χαρακτηριστικά (εθνική προέλευση, γλώσσα, θρησκεία, παράδοση) τα οποία το διαφοροποιούν από το υπόλοιπο του πληθυσμού (Καλλινικάκη, 2009). Γονείς από μειονοτικές εθνοτικές ομάδες, ομολογούν την αδυναμία τους να υποστηρίξουν ουσιαστικά τα παιδιά τους στη σχολική επιτυχία, γιατί δεν καταλαβαίνουν το εκπαιδευτικό σύστημα και δεν κατέχουν στοιχειώδεις γνώσεις. Σειρά μελετών έδειξαν ότι οι πολιτισμικοί παράγοντες ή οι προσδοκίες των γονιών αναφορικά με την κατάλληλη εργασία για ένα κορίτσι ή αγόρι δεν περνούν από το δρόμο των εκπαιδευτικών προσδοκιών (Buchanan et al., 2004, όπως αναφ. Ritchie et al., 2007). Ένα αγόρι δηλώνει ότι για τον πατέρα του ήταν πολύ καλή η εκπαίδευση, αλλά τα χρήματα είναι επίσης κάτι πολύ σημαντικό. Αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι δεν πήγε αυτό το παιδί στο Πανεπιστήμιο, γιατί το να κερδίζει χρήματα είναι κάτι που κάνει πολύ υπερήφανο τον πατέρα του (Katz et al., 2001, όπως αναφ. Ritchie et al., 2007). Επιπλέον, ο ελεύθερος χρόνος των γονιών είναι περιορισμένος, ως εκ τούτου περιορίζεται ο χρόνος και η συμμετοχή τους στην ενθάρρυνση και υποστήριξη στη σχολική ζωή και τις συνακόλουθες προσδοκίες (Williams et al., 2002).

Η Triandafyllifou (2011) επισημαίνει ότι η ποιότητα στο σχολείο είναι άμεσα συνδεδεμένη με την “ποιότητα” των παιδιών και των δασκάλων. Η “ποιότητα” μια αόριστη έννοια, η οποία έχει να κάνει με το πόσο ασχολούνται οι μαθητές, αν οι γονείς επιβλέπουν τα παιδιά στις σχολικές υποχρεώσεις και από το πόσο επιμελείς είναι στη δουλειά τους οι δάσκαλοι. Οι γονείς που είναι χρόνια εγκατεστημένοι στην Ελλάδα, έχουν έντονο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους, μιλούν με τους δασκάλους και γενικά λένε ότι οι περισσότεροι διατηρούν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές. Σημειώνεται επιπλέον ότι κάποιες εθνικότητες εκφράζουν συμπεριφορές που τους χαρακτηρίζουν ως ταραχοποιούς, όπως είναι οι νεοαφιχθέντες Ρωσο-Πόντιοι και οι Αλβανοί. Αντίθετα οι Ρομά, χαρακτηρίζονται ως μη απαιτητικοί και γενικά δεν δημιουργούν προβλήματα στο σχολείο.

Σε μελέτες σχετικά με την ένταξη μαθητών προερχόμενων από μειονοτικές ομάδες στην Ελλάδα, υπογραμμίζεται ως ιδιαίτερης σημασίας το ζήτημα των μειωμένων ή ανύπαρκτων προσδοκιών από μέρους του οικογενειακού τους περιβάλλοντος για τα παιδιά αυτά. Η άτακτη και ασυνεπής φοίτηση των μαθητών, η συχνή απασχόλησή τους στο οικογενειακό επάγγελμα και η παντελής αδιαφορία που δείχνουν οι γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών τους στο σχολείο, αποτελούν ορισμένες από τις ενδείξεις ότι οι προσδοκίες για τα παιδιά στις μειονοτικές ομάδες είναι μειωμένες (Νικολάου, 2000 όπως αναφ. στη Σάμπαλη, 2008).

Επιπροσθέτως, αναφορικά με τη δυσμενή οικονομική κατάσταση που συνήθως βιώνουν μειονοτικές οικογένειες, οι οποίες διαμένουν σε υποβαθμισμένες γειτονιές, όπου τα σχολεία χαρακτηρίζονται “φτωχά” σε ποιότητα, τίθεται λοιπόν από τις Ritchie et al. (2007) το ερώτημα αν μπορούν να διαχωριστούν οι συνέπειες που προκύπτουν από τη φτώχεια και από την κουλτούρα της

οικογένειας. Στη μελέτη του Esping-Andersen (2004) εκτιμάται πως όταν υπάρχει μια κουλτούρα που ενθαρρύνει προσδοκίες και φιλοδοξίες από μέρους της οικογένειας, τότε τα παιδιά θα αναπτυχθούν ακόμη και αν ζουν σε συνθήκες φτώχειας. Όταν όμως ένας πολιτισμός αναιρεί τα επιτεύγματα, δεν επιτρέπει στα παιδιά να ευδοκιμήσουν.

Η εθνική προέλευση και ο ρατσισμός μπορούν να δημιουργούν εμπόδια στην επίτευξη, ακόμη και στη διατύπωση προσδοκιών. Σύμφωνα με μελέτη (The Princes Trust, 2002), παρά το γεγονός ότι 77% των νέων που συμμετείχαν επιθυμούσαν να παραμείνουν στην εκπαίδευση, διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των εθνοτικών ομάδων όσον αφορά στην εκπαίδευση. Μερικά παιδιά μειονοτικών ομάδων, ιδιαίτερα της Αφρικής, της Καραϊβικής, του Πακιστάν, του Μπαγκλαντές μαζί με παιδιά Ρομά συνεχίζουν να υστερούν στην εκπαίδευση. Οι νέοι από μειονοτικές εθνοτικές οικογένειες υπερεκπροσωπούνται στους δείκτες της μειονεκτικής θέσης, γεγονός συνυφασμένο με την περιορισμένη πρόσβαση στο κοινωνικό κεφάλαιο, την πληροφορία σε σύγκριση με τους γηγενείς, υπάρχουν μολοταύτα και εξαιρέσεις (Buchanan et al., 2004). Οι γονείς, λόγω του μακρόβιου εκπαιδευτικού αποκλεισμού της ομάδας προέλευσής τους, είναι αναλφάβητοι, στερημένοι δεξιοτήτων και εμπειριών εκπαιδευτικής διαδικασίας και αδυνατούν να στηρίξουν τα παιδιά τους στις απαιτήσεις της ομάδας-τάξης και στην προετοιμασία των μαθημάτων στο σπίτι τους. Παράλληλα έχουν ελάχιστες προσδοκίες για τη μέσω της εκπαίδευσης βελτίωση των συνθηκών ζωής τους. Πολλές μητέρες δυσπιστούν για τις ικανότητες των παιδιών τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου ή με την αμφίθυμη στάση τους τα αποθαρρύνουν για να τα προστατεύσουν από την απόρριψη που θα βιώσουν από τους συμμαθητές και τους κινδύνους της μετακίνησης (Καλλινικάκη, 2009).

Παλαιότερα υπήρχε το στερεότυπο του αδιάφορου αλλοδαπού γονέα ή του μαθητή χωρίς κίνητρα, το οποίο δημιουργούσε η διαφορετική νοοτροπία, που είχε καλλιεργηθεί στις πατρίδες τους για την παιδεία. Οι αλλοδαποί μαθητές της χώρας μας προέρχονταν από κράτη, τα οποία έδιναν προτεραιότητα στην κρατική παρέμβαση στην παιδεία. Κατ' επέκταση, οι γονείς αυτοί εκλάμβαναν ως αυτονόητο ότι το κράτος μεριμνά για τα πάντα. Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι στη σημερινή εποχή διαπιστώνεται στη χώρα μας αύξηση του ενδιαφέροντος των αλλοδαπών για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ωστόσο, το χαμηλό βιοτικό επίπεδο των οικογενειών των αλλοδαπών δεν επιτρέπει στα παιδιά τους να απολαμβάνουν ανέσεις ανάλογες με τα περισσότερα γηγενή παιδιά. Παρόλα αυτά έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο ορισμένες φορές οι αλλοδαποί μαθητές να είναι πιο επιμελείς από κάποιους Έλληνες μαθητές, γεγονός το οποίο θεωρείται κατόρθωμα (Νικολάου, 2000 όπως αναφ. στη Σάμπαλη, 2008).

Οφείλουμε επιπλέον να έχουμε υπόψη ότι υπάρχουν κάποιοι τύποι γονέων, οι οποίοι με τη συμπεριφορά τους αποθαρρύνουν οι ίδιοι τα παιδιά τους. Οι υπερφιλόδοξοι γονείς επικεντρώνονται στις πολύ υψηλές επιδόσεις και δεν ικανοποιούνται με τίποτα λιγότερο από το τέλειο. Κατ'

επέκταση, ασκούν στα παιδιά τους μεγάλη πίεση με συνειδητό ή ασυνειδητό τρόπο, στέλνοντας τους το μήνυμα ότι αν δεν είναι τέλεια, δεν έχουν κάποια αξία. Υπάρχουν κάποιοι γονείς που δεν έχουν εμπιστοσύνη στα παιδιά τους, δείχνουν αμφιβολία στις προσπάθειές τους ή δρουν υπερπροστατευτικά απέναντί τους. Τέλος, κάποιοι γονείς επικεντρώνονται στις ελλείψεις και στις ανεπάρκειες των παιδιών και φροντίζουν να τις επισημαίνουν συνεχώς (Τριανταφύλλου).

Τα παιδιά από πολυπολιτισμικές οικογένειες των ΗΠΑ έρχονται αντιμέτωπα με προκλήσεις που δημιουργεί η προσπάθεια σχηματισμού ταυτότητας, οι φυλετικές διακρίσεις και τα αρνητικά στερεότυπα. Εθνική έρευνα στις ΗΠΑ που συνέκρινε γονείς πολυφυλετικούς (multiracial) και μονοεθνείς, αποδεικνύει ότι απαιτείται από τους γονείς από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και ιδίως από τις μητέρες να υιοθετήσουν νέους πολιτιστικούς κανόνες και πρακτικές στην ανατροφή των παιδιών τους. Οι μητέρες μπορεί να αισθάνονται λιγότερο ικανές στο να μεταδώσουν αποτελεσματικά νέους τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς στα παιδιά τους, πάντως αγωνίζονται με την ένταξη των νέων πολιτιστικών παραδόσεων και πρακτικών (Lorenzo-Blanco et al., 2013).

Σε έρευνα με 40 μαθητές αλλοδαπούς και Έλληνες που φοιτούν στην Ε΄ Δημοτικού στην Πελοπόννησο αναφορικά με τις προσδοκίες που οι γονείς τους τρέφουν σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση, οι αλλοδαποί γονείς παρουσιάζονται σε κάποια θέματα να έχουν υψηλότερες προσδοκίες από τα παιδιά τους απ' ότι οι Έλληνες γονείς. Ειδικότερα, οι αλλοδαποί μαθητές πιστεύουν, κατά 5% περισσότερο από τους γηγενείς μαθητές, πως οι γονείς τους επιθυμούν να είναι υπάκουα και ήσυχα παιδιά και να αποφεύγουν να εμπλέκονται σε τσακωμούς. Η μεγαλύτερη ποσοστιαία διαφορά που υπάρχει στις απαντήσεις των παιδιών είναι για την προσδοκία των γονέων να είναι τα παιδιά τους επιμελείς μαθητές. Οι Έλληνες γονείς, με διαφορά 25%, επιθυμούν από τα παιδιά τους να διαβάζουν τα μαθήματά τους και να φροντίζουν τα βιβλία τους, διότι το 95% των γηγενών μαθητών, καθώς και το 70% των αλλοδαπών μαθητών «συμφωνούν απόλυτα» ότι μια από τις προσδοκίες των γονιών τους είναι να είναι συνεπείς και τακτικοί μαθητές. Με ποσοστό 20% περισσότερο από τους αλλοδαπούς, οι Έλληνες μαθητές οφείλουν να βοηθούν τους γονείς τους, όπου τους χρειάζονται προκειμένου να πραγματοποιήσουν αυτή την επιθυμία τους. Με μικρή διαφορά, της τάξεως του 10%, τα "Ελληνάκια" θα πρέπει να είναι καλοί μαθητές, να είναι τακτικοί με τα πράγματά τους και να μη λένε ψέματα. Με 5% υπέρ των γηγενών μαθητών, οι γονείς τους περιμένουν από αυτούς να είναι ευγενικοί, κοινωνικοί και αγαπητοί (Σάμπαλη, 2008).

Ο Μουσταΐρας (2004) μελετώντας έρευνες για την εθνικότητα και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα παιδιών προερχόμενων από αλλοεθνείς οικογένειες συμπέρανε ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις εθνικές ομάδες. Στη σημερινή εποχή, τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των παιδιών που προέρχονται από εθνικές μειονότητες είναι καλύτερα, παρά το γεγονός ότι οι επιδόσεις τους στο σχολείο είναι κατώτερες. Κατά τον ερευνητή, οι διαφοροποιήσεις αυτές οφείλονται στο γεγονός ότι

στις διάφορες φυλετικές και εθνικές ομάδες διαφέρουν σημαντικά οι διαθέσιμες ποσότητες του πολιτιστικού και κοινωνικού κεφαλαίου και η ικανότητα μετατροπής αυτών των κεφαλαίων σε καλύτερα εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Το κοινωνικό κεφάλαιο δημιουργείται, σύμφωνα με τον Coleman (1990, όπως αναφ. Μουσταΐρας, 2004), εκεί που οι άνθρωποι εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο και υπάρχει αμοιβαία αποδοχή των υποχρεώσεων και των δεσμεύσεων.

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στο προφίλ του αλλοδαπού μαθητή, για τον οποίο το σχολείο συνιστά το χώρο όπου βιώνουν και έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την ελληνική κοινωνία. Καθορίζει αποφασιστικά το μέλλον αυτών των παιδιών και τη διαμόρφωση της προσωπικής τους αυτοεκτίμησης η θεμελίωση επιτυχούς ή συγκρουσιακής σχέσης με το σχολικό περιβάλλον (Μπερελής, 2001). Το παιδί αποκόπτεται από το οικείο του περιβάλλον και τη μητρική του γλώσσα, το έως τότε εργαλείο κοινωνικοποίησής του και αποδοχής του από τους άλλους, την οποία δεν την καταλαβαίνει κανείς. Οι κοινωνικές δεξιότητες που ενδεχομένως απέκτησε στη χώρα προέλευσής του δεν του είναι χρήσιμες στο σχολικό περιβάλλον, όπου τα πράγματα, οι ανάγκες και οι απαιτήσεις διαφέρουν. Πολλές φορές ο αλλοδαπός μαθητής έχει αμυντική στάση προς το νέο περιβάλλον του σχολείου. Αισθάνεται έντονη την αμφιβολία για τις ικανότητές του, την ποιότητα και την ποσότητα των γνώσεων που φέρει, για την εικόνα που δίνει στους συμμαθητές του, για το αν μπορεί να ανταποκριθεί στις νέες προσδοκίες του (Νικολάου, 2000, όπως αναφ. στη Βαληλή, 2008). Έρευνα της Βαληλή (2008) σχετικά με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη 40 Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της Έ Δημοτικού και ο βαθμός ανταπόκρισης στις προσδοκίες των συμμαθητών τους, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες μαθητές έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από άλλη χώρα. Όσον αφορά στις προσδοκίες των μαθητών, προσδοκούν τα ίδια πράγματα τόσο για τους συμμαθητές τους που κατάγονται από την Ελλάδα όσο και για αυτούς που προέρχονται από άλλη χώρα, αλλά σε διαφορετικό βαθμό. Συγκεκριμένα, οι μαθητές προσδοκούν να κάνουν παρέα με όλους χωρίς να απορρίπτουν κανένα, να είναι συνεργάσιμοι, να μην δημιουργούν φασαρίες, να βοηθούν τους συμμαθητές τους όταν τους χρειάζονται, να διατηρούν ήρεμο το κλίμα της τάξης, να μην κοροϊδεύουν και να κρατούν τα μυστικά τους. Οι προσδοκίες αυτές ισχύουν για τους Έλληνες μαθητές σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τους αλλοδαπούς. Οι Έλληνες μαθητές ανταποκρίνονται περισσότερο στις επιθυμίες των συμμαθητών τους σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές με διαφορά που φτάνει το 38,5%.

1.7 Προσδοκίες γονέων Ρομά για την εκπαίδευση των παιδιών τους

Η εκπαίδευση μαζί με τη γλώσσα αποτελούν σημαίνοντες δείκτες κοινωνικής ένταξης στις τρέχουσες συνθήκες ζωής μιας οικογένειας, καθώς εφοδιάζονται με τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες. Αναφορικά με το μέλλον των νέων μελών, προλαμβάνεται ο κοινωνικός αποκλεισμός και η προνοιακή περιθωριοποίηση, ο περιορισμός των παραγόντων που θα ευνοούσαν εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Καλλινικάκη, 2009). Αναγκαίο είναι να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, οι οποίες συνιστούν την κοινή γνώση των κοινωνικών ομάδων για τη γλώσσα, τις εικόνες, τις ιδέες, τις αξίες, τις στάσεις, τις δράσεις, τους προσανατολισμούς, τους κανόνες και τις συμπεριφορές. Οι τσιγγάνοι αποτελούν μια ξεχωριστή ομάδα του κοινωνικού συνόλου, είναι άνθρωποι με διαφορετική νοοτροπία για τον κόσμο, τη ζωή και τα πράγματα και αναπτύσσονται σύμφωνα με ένα ξεχωριστό σύστημα αρχών, αξιών και κανόνων (Λαμπρίδης, 2004). Οι αναπαραστάσεις αυτές συνιστούν παράγοντα που επηρεάζει την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο. Καθοριστικός παράγοντας για την εκπαίδευση των παιδιών είναι οι προσδοκίες των γονέων Ρομά από το θεσμό του σχολείου.

Παραδοσιακά, στις προσδοκίες των ρόμικων οικογενειών ήταν η συμμετοχή των παιδιών τους στο εκπαιδευτικό σύστημα σε μία εθελοντική όμως βάση. Τα τελευταία χρόνια, ο περιορισμός του νομαδικού τρόπου ζωής και η εγκατάστασή τους σε κοινότητες τσιγγάνων δημιούργησαν ευκαιρίες για περισσότερο σταθερή δέσμευση στην τυπική εκπαίδευση (Hawes & Perez, 1995, όπ. αναφ. στο Levinson, 2008). Από άλλη έρευνα, διαπιστώνεται συσχέτιση των μεταβαλλόμενων οικονομικών συνθηκών και δραστηριοτήτων και των στάσεων των Ρομά και Ταξιδευτών απέναντι στην εκπαίδευση. Οι γονείς προσεγγίζουν σχολεία, όπου τα παιδιά τους αισθάνθηκαν ευπρόσδεκτα και καλά υποστηριζόμενα, καθώς η ανησυχία τους για την ψυχο-κοινωνική ευημερία των παιδιών τους υπερσχύει των εκπαιδευτικών τους φιλοδοξιών (Derrington, 2006, 2007 όπως αναφ. στο Wilkin A. et al., 2009).

Οι αλλαγές που συμβαίνουν στον παραδοσιακό ρόμικο τρόπο ζωής αναφορικά με τις μετακινήσεις, τις οικονομικές συνθήκες και τη διάβρωση της ρομάνι, δηλαδή της μητρικής τους γλώσσας, καθιστούν τον αναλφαβητισμό εθνοτικό γνώρισμα, μία ανεπάρκεια που νοηματοδοτείται από ορισμένους ως επίτευγμα (Levinson, 2007). Ενθαρρυντικό είναι ότι, παρά την εδραιωμένη αίσθηση υποψίας όσον αφορά στην εκπαίδευση, τις τελευταίες δεκαετίες είναι ολοένα και πιο αυξημένος ο αριθμός των Ρομά γονέων που δηλώνουν έτοιμοι να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο (Levinson, 2008). Αρκετές μελέτες δείχνουν ότι οι γονείς Ρομά είναι θετικοί ως προς την αξία της εκπαίδευσης, ακόμη και αν οι ίδιοι είχαν περιορισμένες ή όχι πάντα θετικές εμπειρίες στη σχολική εκπαίδευση (Reynolds et al. 2003; Derrington and Kendall, 2004; Padfield and Jordan, 2004; Marks, 2006, όπως αναφ. στο Wilkin A. et al., 2009).

Κατά την Μητακίδου, το μυστικό για επιτυχή εκπαίδευση των παιδιών Ρομά κρύβεται στη σχέση ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα. Η άρση των προκαταλήψεων και των επιφυλάξεων της οικογένειας προς το θεσμό του σχολείου, δημιουργεί συνθήκες που ευνοούν τη σχολική ζωή και επιτυχία. Κίνηση-κλειδί είναι η απόκτηση θετικών σχολικών εμπειριών, προκειμένου να αποκατασταθεί η δυσπιστία και ο δισταγμός των γονέων και να εμπιστευτούν τα μικρά τους στο σχολείο και στο προσωπικό του (Μητακίδου Σ.; Bhopal et al., 2009). Πρόσφατη έρευνα κατέδειξε 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 (Ζάχου, 2012).

Η σημερινή μητέρα Ρομά έχει όνειρα για τα παιδιά της να μάθουν γράμματα και αξίζει να προσέξουμε την άποψη μιας μητέρας ότι “η καθαριότητα λένε είναι η μισή αρχοντιά και η άλλη μισή τα γράμματα” (Μητακίδου Σ.). Μητέρες Ρομά επιθυμούν την εκπαίδευση των παιδιών τους στο σχολείο, καθώς θεωρούν ότι αυτό θα βοηθήσει να ζήσουν μια καλύτερη ζωή. Επιπλέον, πιστεύουν ότι η εκπαίδευση οδηγεί τους ανθρώπους σε επαγγέλματα χρήσιμα για την κοινωνία και κρατά τους ενήλικες μακριά από μια άσχημη ζωή (Mitakidou S. et al., 2006; Μαραγκουδάκη, 1998). Πλέον πολλές οικογένειες Ρομά επιθυμούν την εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς πιστεύουν ότι η ζωή αλλάζει τώρα και το σχολείο δίνει τη δυνατότητα ενός καλύτερου επαγγέλματος για αυτούς, σταματώντας πια να γυρνούν από σπίτι σε σπίτι για ένα κομμάτι σίδερο (Myers M. et al., 2010).

Σε έρευνα στην Κομοτηνή με 18 Ρομά μητέρες παιδιών που φοιτούν στην Α΄ Δημοτικού (Πεντέρη – Πετρογιάννης, 2010) αναδεικνύεται ότι οι μητέρες είχαν συγκεκριμένες ιδέες και προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Στις αποκρίσεις των μητέρων γίνονταν φανερές οι πιο θετικές εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα αγόρια, γεγονός που κατά τους ερευνητές σχετίζεται με την εξέχουσα θέση και αξία του άντρα στην πατριαρχική κοινωνία των Ρομά. Οι μητέρες εστιάζουν κυρίως σε εξωτερικούς παράγοντες για την ερμηνεία των επιτευγμάτων των παιδιών τους σε σχέση με γνωστικά καθήκοντα που αφορούν την εκπαίδευση τους. Πολύ μεγάλη σημασία αποδίδουν οι μητέρες στο οικογενειακό περιβάλλον και στις δικές του πρακτικές και συμπεριφορές, καθώς πιστεύουν ότι αυτοί οι δύο παράγοντες υπερισχύουν στην ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη συμπεριφορών που σχετίζονται με την επιτυχία του παιδιού σε γνωστικά καθήκοντα που αφορούν την εκπαίδευσή του. Ο ρόλος της μητέρας αφορά κυρίως την προτροπή και την ενίσχυση του παιδιού να ενδιαφερθεί με την εκπαίδευσή του και να ανταποκριθεί στις γνωστικές προκλήσεις του περιβάλλοντος και του σχολείου.

Η Στρατιώτου Ε. (2010) διερεύνησε τις αντιλήψεις των Τσιγγάνων γονέων της Κεφαλλονιάς απέναντι στο θεσμό του σχολείου και επισήμανε ότι οι γονείς Ρομά του νησιού αναμένουν από όλα

τα στελέχη της εκπαίδευσης να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών τους, να τα φροντίζουν και να τα αγαπούν. Επιπλέον, οι γονείς Ρομά επιθυμούν την ευπρεπή συμπεριφορά και συναναστροφή των μη Ρομά παιδιών με τα Ρομά, χωρίς διακρίσεις και ανάγουν τη χρησιμότητα του σχολείου στην κατάκτηση των απαραίτητων γνωστικών δεξιοτήτων για πρακτική αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων και εύρεση εργασίας και κοινωνικών δεξιοτήτων για να συμπεριφέρονται ορθά.

Οι Τσιγγάνοι και ταξιδιώτες γονείς προσδοκούν από τη σχολική φοίτηση την αποδοχή, την ισότητα, ένα τέλος στις διακρίσεις, τέλος στην παρενόχληση και το ρατσισμό και να γνωρίζουν ότι τα παιδιά τους θα είναι ασφαλή και ευτυχισμένα και να προωθούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Myers et. al., 2010). Κατά τον Levinson (2008), το εκπαιδευτικό σύστημα και η ένταξη σε αυτό είναι ένα διαφορούμενο θέμα για τις κοινότητες Ρομά. Δεν θέλουν να επιτύχουν μια ισότητα που συνεπάγεται τη σύγκλιση με την επικρατούσα τάση του πληθυσμού, θέλουν μια ισότητα των δικαιωμάτων, όχι από τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής τους. Μέσα στα σχολεία, οι ανησυχίες των παιδιών τους διαφέρουν, θέλουν η διαφορετικότητα τους να αντιμετωπίζεται θετικά, αλλά όταν οι πολιτισμικές διαφορές γίνονται ορατές από τα άλλα παιδιά, ως κάτι το αρνητικό, αυτό προβληματίζει έντονα τους γονείς.

Η δημιουργία της πεποίθησης ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση μπορεί να δώσει προοπτικές για καλύτερη επαγγελματική απασχόληση, πείθει για τη χρησιμότητα και την ανταποδοτικότητα της εκπαίδευσης (Μητακίδου Σ.; Mitakidou S. et al., 2006). Θεωρούν ακόμη ότι η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής που θα κατακτήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο, θα τους επιτρέψει να διεκδικήσουν στην αγορά εργασίας μια δουλειά πλήρους ωραρίου (Myers M. et al., 2010).

Στην έρευνα της Μαραγκουδάκη (1998) όπου διερευνήθηκαν οι υποκειμενικές στάσεις 33 γονέων Ρομ/ισσών αναφορικά με την ένταξη της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας τους, δηλαδή της ρομανί, στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα αναφορικά με αυτό που περιμένουν οι γονείς από το σχολείο. Οι γονείς Ρομά περιμένουν το σχολείο να συμβάλλει στην καλλιέργεια της λεκτικής ικανότητας, στη διαμόρφωση καλών τρόπων συμπεριφοράς και μια πιο σωστή διαχείριση των προβλημάτων της ζωής. Συγκεκριμένα, ισχυρίζονται ότι στο σχολείο «μορφώνεται το παιδί, ξέρει να μιλάει, ξέρει να εκφραστεί, ξέρει να σταθεί κάπου ...», «Είναι δεύτερος άνθρωπος το γράμμα. Σαν να κουβαλάς ένα δεύτερο άνθρωπο στην πλάτη σου ...», «Το σχολείο είναι τέσσερα μάτια. Δεν σου μιλάει κανένας, δεν σε κοροϊδεύει κανένας. Μπορεί να μιλήσεις και να πας όπου θέλεις ... όπου θέλεις δουλεύεις». Περιμένουν να αλλάξει ο τρόπος ζωής και σκέψης με τη μόρφωση, μπορούμε να πούμε ότι έχουν συνείδηση των προβλημάτων που προκαλεί ο αναλφαβητισμός. «Από τα γράμματα όλη η ζωή του Τσιγγάνου θ' αλλάξει... Όλη η ζωή. Πρώτα - πρώτα δε θα κάνουμε πολλά παιδιά. Το βασικό. Δεν θα έχουνε αυτό το επάγγελμα το δικό μας. Όταν ξέρει γράμματα, θα χωθεί κάπου».

Οι Ρομά που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα αντιμετωπίζουν το σχολείο εργαλειακά. Θεωρούν καθοριστική την παρέμβαση του σχολείου στη διαμόρφωση και διάπλαση του χαρακτήρα και της κοινωνικής συμπεριφοράς (Μαραγκουδάκη, 1998) Στο πλαίσιο της εργαλειακής θεώρησης του σχολείου, οι κοινωνικά ενταγμένες οικογένειες στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό του τόπου διαμονής τους, το αντιμετωπίζουν ως τρόπο εξασφάλισης ενός κερδοφόρου επαγγέλματος στα τέκνα τους (Ανδρουτσόπουλος, 2010). Δεν έχουν προσδοκίες για μακροχρόνιες σπουδές με στόχο την άσκηση ελεύθερων επαγγελμάτων υψηλού κοινωνικού γοήτρου. Όσον αφορά στην κοινωνική κινητικότητα των παιδιών τους χάρη στην εκπαίδευση, οι προσδοκίες τους είναι χαμηλές. Η ερευνήτρια αποδίδει αυτό στις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες ζωής τους, που δυσχεραίνουν την τακτική και ομαλή φοίτηση στο σχολείο (Μαραγκουδάκη, 1998). Η οικονομική σταθερότητα στη ρόμικη οικογένεια και η συστηματική και σταθερή αντιμετώπιση του διάχυτου ρατσισμού στην κοινωνία αποτελούν προϋποθέσεις για θετικές προσδοκίες των γονέων ως προς τη φοίτηση και την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μητακίδου Σ.)

Σε πρόσφατη έρευνα, που εξετάζει την υπόθεση ότι ο βαθμός ένταξης των Ρομά στην τοπική κοινωνία της κατοικίας τους διαφοροποιεί τις αντιλήψεις για την εκπαίδευση, διαπιστώνεται ότι όσο χειρότερα είναι τα πράγματα στην ένταξη των οικογενειών στον κοινωνικό ιστό του τόπου κατοικίας, τόσο μεγαλύτερα είναι τα προβλήματα των παιδιών στο σχολείο. Κατ' επέκταση, καλύτερη πορεία στο σχολείο έχουν τα παιδιά των πιο ενταγμένων οικογενειών. Αναφορικά με το τι τους ενδιαφέρει να μάθουν τα παιδιά από το σχολείο, προκύπτει από τις συνεντεύξεις ότι περιμένουν να μάθουν γράμματα και να γίνουν καλοί άνθρωποι και να ξεφύγουν από τα κακώς κείμενα της ομάδας τους (“να μάθουνε γράμματα, να γίνουνε καλοί άνθρωποι. Να μην είναι σαν τα άλλα τσιγγανόπουλα που γυρίζουν ξυπόλητα...”). Οι γονείς περιμένουν την οικονομική τους ενίσχυση από το κράτος, ως μια ενέργεια που υποστηρίζει την οικογένεια να καλύψει βασικές ανάγκες και έπειτα να στείλει τα παιδιά στο σχολείο (“Εγώ θέλω πιο πολύ το κράτος, όλα τα προβλήματα, να μας βοηθήσει δηλαδή από χρήματα. Γιατί τα μικρά παιδιά πηγαίνουνε σχολείο, θέλουν το παπούτσι τους, θέλουν το ρούχο τους..... Λέω εγώ θα πάνε στο σχολείο, θα τα βλέπει ο δάσκαλος να τα χαίρεται...”) (Ανδρουτσόπουλος, 2010).

Επιπροσθέτως, είναι θετικό και αισιόδοξο ότι γονέας Ρομά που φοίτησε στις πρώτες τέσσερις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου δηλώνει περήφανος που έχει την ικανότητα να διαβάζει και αναγνωρίζει το πόσο χρήσιμη είναι αυτή η ικανότητα στην καθημερινή ζωή του (“έπαιξε καταλυτικό ρόλο στη ζωή μου. Προς το καλύτερο. Το να θέλω να πάω λόγω της δουλειάς μου στην Αγία Παρασκευή και να ξέρω να διαβάζω μια ταμπέλα, να μπω σε ένα κτίριο που δεν θα έπρεπε να μπω... δηλαδή ο αδελφός μου που δεν ξέρει μπήκε στην Εφορία και αφού δεν υπήρχαν χαρτιά του κατασχέσανε τα πράγματα ... και το πιο σημαντικό ότι ξέρω να διαβάζω τα παιδιά μου, μπορώ να τα βοηθήσω. Κατ' αρχήν ξέρω να ζητάω, ξέρω να παίρνω αυτό το χαρτί, να το διαβάζω και να

υπογράφω, να μην το διαβάζει κάποιος άλλος για μένα και να μου πει ψέματα.”). Για τον γονέα Ρομά που έχει βιώσει προσωπικά την αξία του σχολείου είναι δεδομένο ότι θα στηρίξει τα παιδιά του να μορφωθούν όσο το δυνατόν περισσότερο δίχως αναστολές (“είναι πλέον δεδομένο, συνείδηση στους γονείς που ξέρουν κάποια γράμματα ότι τα παιδιά τους θα πάνε σχολείο. Δηλαδή, εμένα ούτε η κόρη μου ούτε ο γιός μου θα χρειαστεί να δώσουν αγώνα για να πάνε σχολείο, και παραπάνω η κόρη μου που είναι γυναίκα.”) (Φακιόλα Μ., 2010).

Από πρόσφατη έρευνα με γονείς Ρομά από την περιοχή της Καρδίτσας προέκυψε ότι οι γονείς αναγνωρίζουν την αξία του σχολείου. Πιστεύουν πως συμβάλλει στην εξέλιξη του ανθρώπου και στη βελτίωση όχι μόνο της ζωής του, αλλά και του τρόπου σκέψης του. Σημείωσε χαρακτηριστικά η ερευνήτρια ότι δήλωναν οι περισσότεροι ότι «μεγάλη αξία έχουν τα γράμματα», κατ' επέκταση και το σχολείο, καθώς έχουν συνδέσει τα γράμματα με το σχολείο. Γενικά από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκε η θετική στάση των τσιγγάνων γονιών έναντι του θεσμού του σχολείου. Έχουν συνειδητοποιήσει ότι αποτελεί ένα κοινωνικό θεσμό πολύ δυναμικό, θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας με καθοριστικές επιδράσεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. («Ναι, κι εγώ όταν δεν ήξερα γράμματα, σκεπτόμουν πώς να πάρω το αυτοκίνητό μου, πώς 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».)

Προσδοκούν μέσα από τη σχολική φοίτηση να βελτιώσουν τη ζωή τους και των παιδιών τους με τη δυνατότητα που δίνει η εκπαίδευση να έχουν δίπλωμα οδήγησης, να διαχειρίζονται μόνοι τα χρήματά τους (“δεν θα ρώταγα τον άλλον πόσα λεφτά είναι αυτά”), να υπογράφουν και όχι να βάζουν σταυρό, να έχουν από κοινωνική άποψη περισσότερες φιλικές συναναστροφές, να είναι ικανοί να παρέχουν βοήθεια στα παιδιά τους στα σχολικά μαθήματα και να είναι ικανοί να μιλούν και να διακρίνουν την αλήθεια (“Άμα ξέρεις γράμματα, ... ξέρεις να μιλάς, να απαντάς. Αν δεν ξέρεις να μιλάς είσαι αδέσποτος... Εσύ μπορεί να με κοροϊδεύεις τώρα με τα γράμματά σου και γω να σε πιστεύω.”). Όσοι έχουν παιδιά σε μικρή ηλικία, ονειρεύονται και ελπίζουν ότι θα λυθούν τα οικονομικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που έχουν(Ζάχου, 2012).

Από την άλλη, τους ταλανίζουν τόσο σημαντικά και βιοποριστικά ζητήματα που όλα αυτά τους μπλοκάρουν, παρόλο που αναζητούν ένα φως, έχουν ακόμη μέσα τους μία ελπίδα. Όμως αυτοί που έχουν μεγαλύτερα παιδιά και 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. Μάλιστα κάποιοι γονείς διάκεινται θετικά και στην προοπτική για την εκπαίδευση των ίδιων, κάποιοι από αυτούς επιθυμούν να συνεχίσουν την εκπαίδευση, εφόσον το επιτρέπει η επαγγελματική τους απασχόληση (“Αν είχα μια δουλειά σταθερή θα άρχιζα το Γυμνάσιο πάλι”). Ευελπιστούν πως ίσως και η δική τους ζωή καλυτερεύσει

μέσα από την εκπαίδευση, εξάλλου είναι τόσο νέοι (“Θα άλλαζε τη σκέψη μου πολύ, θα ήμουν διαφορετικά. Θαμίλαγα αλλιώς, θα ήξερα και πέντε πράγματα αλλιώς, αν ήξερα γράμματα. Εγώ δεν ξέρω τίποτα, εξόν από τη δουλειά”) (Ζάχου, 2012).

1.8 Πρακτικές στήριξης και προσέγγισης

Η σχέση της σχολικής αποτυχίας παιδιών οικογενειών μειονοτήτων με την κοινωνικο-οικονομική καταγωγή της οικογένειας καθιστά επιτακτική την πραγματοποίηση παρεμβάσεων με ενισχυτικά προγράμματα διδασκαλίας. Εξάλλου, ανοιχτή παραμένει διεθνώς η συζήτηση για το βαθμό στον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να συμπληρώσει ελλείψεις ενός κοινωνικά μειονεκτούντος σπιτιού (Δραγώνα, 2007), καθώς τη δεκαετία του '70 στην Αγγλία και στην Αμερική απογοήτευση προκάλεσε η εφαρμογή προγραμμάτων που πολύ μικρή επιτυχία είχαν στην αλλαγή των στάσεων των γονιών (Salzberger-Wittenberg et al., 1996 όπως αναφ. Δραγώνα, 2007).

Πρόσφατη έρευνα των Ευαγγέλου και Παλαιολόγου (2007) σχετικά με τις επιδόσεις αλλοεθνών μαθητών έδειξε τη σημασία της αλληλεπίδρασης. Συγκεκριμένα, το σύνολο των αλλοδαπών παιδιών πετυχαίνουν λιγότερο καλές επιδόσεις στο σχολείο σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές. Ωστόσο υπάρχει θετική διαφοροποίηση ως προς τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών που έχουν φίλους Έλληνες μαθητές, σε σύγκριση με εκείνα που δεν έχουν Έλληνες φίλους. Τα παιδιά αυτά προχωρούν πιο γρήγορα και η συναναστροφή με γηγενείς λειτουργεί υποστηρικτικά στην ένταξη τους και κατ' επέκταση των οικογενειών τους. Από αυτό το εύρημα καθίσταται φανερό η ανάγκη να ενισχύεται η κοινωνικοποίηση και η σύναψη φιλικών σχέσεων τόσο των παιδιών, όσο και των γονιών στο σχολείο.

Η σχέση της οικογένειας με το σχολείο, υιοθετώντας τη θεωρητική προσέγγιση της αλληλεπίδρασης και της συστημικής θεωρίας, δεν ακολουθεί τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος με ένα γραμμικό τρόπο. Κεντρική έννοια της συστημικής θεωρίας είναι ότι οι αιτιώδεις σχέσεις και στο πλαίσιο ενός οργανισμού νοηματοδοτούνται πολύ περισσότερο, εάν τις δούμε μέσα από μια κυκλική λογική. Μέσα από μια τέτοια οπτική, όλα και όλοι αλληλεξαρτώμεθα. Όλοι επηρεάζουμε τους άλλους και εκείνοι εμάς. Η συστημική προσέγγιση πήγε ένα βήμα παραπέρα. Ενδιαφέρθηκε λιγότερο για τα ασυνείδητα κίνητρα κάθε μέλους της οικογένειας ξεχωριστά και επικέντρωσε την προσοχή της στα αποτελέσματα που μπορεί να έχει η παρέμβαση του εκπαιδευτικού σε όλη την οικογένεια ως σύνολο. Αυτή η προσέγγιση οδηγεί σε προσπάθειες με στόχο να αλλάξει η συνθήκη

ή να αλλάξουν οι παραστάσεις που έχει ο καθένας για τον άλλον και όχι να αλλάξει ένα συγκεκριμένο υποκείμενο (είτε αυτό είναι ο μαθητής, είτε είναι ο δάσκαλος, είτε ακόμη ο γονιός). Η αλληλεπίδραση λοιπόν έχει τεράστια σημασία και αποτελεί το κλειδί για την κατανόηση. Με την παραδοχή ότι το σχολείο είναι ένα σύστημα, η επικοινωνία των μερών του συστήματος οδηγεί στην επιλογή λειτουργίας του σχολείου ως ανοικτού συστήματος. Σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως ανοικτό σύστημα, εάν ένας δάσκαλος αλλάξει τον τρόπο δουλειάς του, συμπαρασύρει αλλαγές και στους υπόλοιπους. Αν θέλει ο δάσκαλος να λειτουργήσει ο ίδιος και το σχολείο του ως ανοικτό σύστημα, θα καλέσει το γονιό και θα συνδιαλλαγεί μαζί του. Αυτό σημαίνει πρωτίστως εγκατάσταση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλου και γονιού. Ο δάσκαλος θα ακούσει το γονιό, θα κατανοήσει τις ιδιαιτερότητές του (προσωπικές, κοινωνικές, πολιτισμικές), θα υπολογίσει τις απόψεις του, θα σεβαστεί τη γνώμη του, θα τον καταστήσει συμμετέχο σε αυτό που συμβαίνει μέσα στην τάξη και ακόμη θα τον συμπεριλάβει όπου μπορεί (Δραγώνα, 2007).

Η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών έχει θετικές επιδράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα οφέλη τα απολαμβάνουν πρωτίστως οι μαθητές, ανεξαρτήτως ηλικίας, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ή πολιτισμικού περιβάλλοντος (Diamond, 2000; McNeal, 2001 όπως αναφ. Κρίβας et al., 2007). Οι γονείς είναι αυτοί που φέρουν την κύρια ευθύνη για την υλοποίηση της αγωγής των παιδιών, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο επικουρικός. Αυτή η στάση επιβάλλεται να μεταδοθεί από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς, ώστε να καταστεί στους τελευταίους συνειδητό ότι στόχος της παρέμβασης του εκπαιδευτικού είναι να τους βοηθήσει να κατανοήσουν το παιδί τους καλύτερα, και όχι να τους «δασκαλέψει» ή να ασκηθεί επιρροή στη συμπεριφορά και στη δράση τους. Απαιτείται από τον εκπαιδευτικό μια ανθρώπινη στάση που συμβάλλει στη δημιουργία ατμόσφαιρας αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού, όπου ο γονέας αισθάνεται ασφάλεια να εκφραστεί. Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποφεύγει την υιοθέτηση υπεροπτικής στάσης απέναντι στους γονείς ή να τους επιπλήττει και να τους νουθετεί. Ακόμη και όταν είναι πεπεισμένος ότι η συμπεριφορά ενός γονέα όχι μόνο είναι λαθεμένη αλλά και επιδρά αρνητικά στην εξέλιξη του παιδιού, αντενδείκνυται να αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο γονέα αρνητικά (Καλλινικάκη, 2009).

Η κατανόηση της αναγκαιότητας επικοινωνίας με τους γονείς και η δημιουργία ατμόσφαιρας αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μπορούν να υλοποιηθούν, αν υπάρχει η ετοιμότητα εκ μέρους των γονέων να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Η ετοιμότητα αυτή ποικίλλει από γονείς σε γονείς και εξαρτάται, μεταξύ άλλων, και από τις προεμπειρίες και τα βιώματα που είχαν ως μαθητές και αργότερα ως γονείς. Όταν η προθυμία για συνεργασία δεν υπάρχει, τότε βασικό μέλημα είναι η προσπάθεια να αποκτηθεί. Η ανάγκη των γονέων για συνάντηση με τον εκπαιδευτικό είναι η καλύτερη προϋπόθεση για την προώθηση της ετοιμότητας συνεργασίας. Η εντατική συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποσκοπεί

στη μείωση του αυστηρού διαχωρισμού μεταξύ σχολικής και εξωσχολικής ζωής (Καλλινικάκη, 2009).

Αξίζει να αναφέρουμε το παράδειγμα ενός σχολείου σε μια υποβαθμισμένη περιοχή των Βρυξελλών όπου φοιτά πολύ μεγάλος αριθμός μαθητών από μειονοτικές ομάδες και ως εκ τούτου το σχολείο έχει να διαχειριστεί πολλές διαφορετικές κουλτούρες. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν ότι οι γονείς αυτών των παιδιών δεν πλησίαζαν το σχολείο, δεν ανταποκρίνονταν στα καλέσματα των εκπαιδευτικών και έδιναν την εντύπωση ότι αδιαφορούσαν για την πρόοδο των παιδιών τους. Λαμβάνοντας υπόψη οι εκπαιδευτικοί αυτά τα δεδομένα και αντιδρώντας ως ανοιχτό σύστημα, αποφάσισαν να καθιερώσουν μία φορά την εβδομάδα μια άτυπη ωριαία συνάντηση με τους γονείς το πρωί προτού την έναρξη των μαθημάτων. Στη συνάντηση αυτή προσέφεραν καφέ, κουλουράκια και κρουασάν, που εκ περιτροπής προσέφερε και ένας άλλος φούρνος της γειτονιάς, εμπλέκοντας έτσι την ευρύτερη κοινωνία. Στο άτυπο αυτό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν και τους διαμεσολαβητές, οι οποίοι υπήρχαν στα σχολεία, χωρίς ενεργό ρόλο έως τότε. Σταδιακά αποκαταστάθηκαν οι σχέσεις και το κλίμα και οι γονείς ανοίγονταν και συζητούσαν, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τους εκπαιδευτικούς για τα παιδιά τους, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τις προσδοκίες τους από την εκπαίδευση. Το σχολείο αποκάλυψε στους γονείς έναν κόσμο άγνωστο για αυτούς έως τώρα και συνάμα μαθαίνει πολλά για την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών. Ένα πείραμα που έδειξε με επιτυχία τη σημασία της αλληλεπίδρασης σχολείου και οικογένειας, των ευέλικτων ορίων με το περιβάλλον έξω από το σχολείο και της ανοικτής επικοινωνίας (Δραγώνα, 2007, σ. 20-22).

Επιπλέον, μία καινοτομία εφαρμόστηκε στην Ουγγαρία, στο πλαίσιο της επίτευξης καλύτερης επικοινωνίας με τους γονείς Ρομά, ήταν η εφαρμογή ενός ευρωπαϊκού προγράμματος, του Equal project, τα έτη 2005 έως 2007 που προέβλεπε την εργασία 20 Ρομά δασκάλων βοηθών σε δημοτικά σχολεία, όπου φοιτούσαν Ρομά μαθητές. Οι Ρομά βοηθοί δάσκαλοι λειτουργούν σαν “γέφυρες” ανάμεσα στην οικογένεια Ρομά και το προσωπικό του σχολείου και τα παιδιά, εξυπηρετούσαν τους δασκάλους του σχολείου στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στη γλώσσα και στην κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών. Αυτό το καινοτόμο πρόγραμμα χαρακτηρίστηκε ως ένα πολύ μεγάλο έργο για την ενσωμάτωση μαθητών με κοινωνικές και πολιτιστικές διαφορές (Munk et al., 2006).

Οφείλουμε να αναφερθούμε στα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας, και συγκεκριμένα μιας μελέτης περίπτωσης Δημοτικού σχολείου της Θεσσαλίας που το 60% του μαθητικού πληθυσμού αποτελούν μαθητές Ρομά και παρουσιάζει σημαντική ένταξη των παιδιών Ρομά και μικρά ποσοστά σχολικής διαρροής. Είναι ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία, στην κοινωνία των Ρομά, σ’ άλλα σχολεία, σε πανεπιστήμια, σε ανθρώπους της πολιτείας, σε ανθρώπους που θέλουν να μελετήσουν την αποτελεσματικότητά του. Πρόκειται για ένα αποτελεσματικό σχολείο, που στο μαθητικό του δυναμικό περιλαμβάνει μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, όπως είναι οι Ρομά

μαθητές, που παρακολουθούν και συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με μεγάλη επιτυχία, συνέπεια και σεβασμό. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, διοίκησης, μαθητών και γονέων είναι ζεστές και φιλικές. Οι γονείς έχουν πρόσβαση στο σχολικό χώρο και ενεργό συμμετοχή στις ποικίλες καινοτόμες δράσεις, του σχολείου, παρέχοντάς του το ανάλογο υποστηρικτικό πλαίσιο. Η συγκεκριμένη σχολική μονάδα διατηρεί πολύ καλές σχέσεις με τοπικούς και άλλους εξωσχολικούς φορείς και συνδέεται με το πρόγραμμα : «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» του Πανεπιστήμιου Θεσσαλίας (Ασδεράκη, 2013).

Στις καλές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι η τακτική να επισκέπτονται τις οικογένειες Ρομά, αναπτύσσουν διάλογο για τη σημαντικότητα του σχολείου και την καθημερινή παρουσία των παιδιών τους, τους μιλούν για διευκολυντικούς τρόπους παρακολούθησης (όπως η κάρτα φοίτησης), τους βοηθούν να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών τους και μαθαίνουν τις ιδιαιτερότητές και τα προβλήματά τους. Προσπαθούν να τους πείσουν ότι λειτουργούν “ως άγρυπνο μάτι” και ότι τα παιδιά τους είναι ασφαλή. Οι εκπαιδευτικοί μαζί με το διευθυντή κάνουν τις κατ’ οίκον επισκέψεις, έπεισαν τους γονείς ότι η παρουσία τους στο σχολικό γίνεσθαι είναι απαραίτητη και σημαντική. Η συνεχής προσπάθεια των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή επέδρασε θετικά στη δημιουργία και διατήρηση αποτελεσματικής επικοινωνίας μέσα στο σχολικό χώρο. Αξιοπρόσεκτη είναι η καινοτομία που λαμβάνει χώρα στη διάρκεια των διαλειμμάτων : το “δομημένο διάλειμμα”. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος οι δάσκαλοι σε ομάδες απασχολούν τους μαθητές με ομαδικά παιχνίδια για την αποφυγή συγκρούσεων και άλλων πιθανών εμπλοκών και τη διασφάλιση της ομαλής και αρμονικής σχολικής ζωής (Ασδεράκη, 2013).

Από την πλευρά των γονέων, υπό τις σημερινές συνθήκες εργασίας, ελλείπει ετοιμότητας για συνεργασία, δεν μπορούμε να αναμένουμε ότι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς θα βρίσκεται στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων των γονέων. Οι διεθνείς εμπειρίες, όμως, επιβεβαιώνουν ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναζητεί συνεχώς νέους τρόπους προσέγγισης των γονέων. Η επιμόρφωση των γονέων αποτελεί μια καλή προϋπόθεση για την αύξηση της ετοιμότητας αυτών για συνεργασία και επικοινωνία με τους δασκάλους και τους άλλους γονείς. Στο σημείο αυτό καλούνται οι Σχολές Γονέων να διαδραματίσουν έναν σημαντικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση των γονέων (Καλλινικάκη, 2009).

Πρωτεύον ζητούμενο από φορείς (Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, ΙΜΕΠΟ), ανεξάρτητες αρχές (Συνήγορος του Πολίτη, κ.α.) και επαγγελματίες πρώτης γραμμής παραμένει η ίδρυση υπηρεσιών για την οικογένεια και το παιδί στην κοινότητα και η ίδρυση κοινωνικών - ψυχολογικών υπηρεσιών σε όλες τις βαθμίδες εντός των μονάδων εκπαίδευσης που θα λειτουργούν σε ενεργή δικτύωση με τις κοινωνικές υπηρεσίες στους τομείς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας υγείας και ψυχικής υγείας δικαιοσύνης και κοινωνικής πρόνοιας (Καλλινικάκη, 2009).

Βάσει ερευνών σε όλο τον κόσμο, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ανεπαρκής ή σε άλλες περιπτώσεις ανύπαρκτη (Allemann-Ghionda, 2008, όπως αναφ. Georgiadis, Zisimos, 2012). Προτείνεται ως πολλή χρήσιμη η ανάπτυξη επαγγελματικών πρωτοβουλιών για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, με στόχο να εμπλουτίσουν την παιδαγωγική τους φιλοσοφία με αξίες όσον αφορά στο πολιτιστικό υπόβαθρο, τη φυλή, την κοινωνική τάξη και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η ευκαιρία να μελετήσουν οι εκπαιδευτικοί σε βάθος τις πολιτισμικές διαφορές, ώστε να συνειδητοποιήσουν τη λειτουργία των γνώσεων, των πεποιθήσεων και των αξιών ως καθοριστικών παραγόντων της συμπεριφοράς μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, θα ενισχύσει την ευαισθητοποίηση και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αγωνίζονται για την ισότητα όλων των μαθητών (Georgiadis, Zisimos, 2012).

Υπάρχουν πολλά υποσχόμενα προγράμματα, όπως το Teacher-IN-Service-Training-for-Roma-inclusion (INSETRom), στο οποίο μεταξύ άλλων χωρών συμμετέχει και η Ελλάδα. Αποτελούν άριστα παραδείγματα των διακρατικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων των δασκάλων, ορθών πρακτικών κατάρτισης στην Ευρώπη και τέτοια προγράμματα κατάρτισης θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία για τη διάδοση των ενταξιακών πρακτικών για τη διδασκαλία εθνοτικών μειονοτικών ομάδων των μαθητών, όπως οι Ρομά.

Το πρόγραμμα INSETRom είναι ένα έργο διεθνούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ Ρομά και μη-Ρομά κοινοτήτων και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού επιτεύγματος των παιδιών Ρομά στα πλαίσια του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το 2ετές πρόγραμμα αποσκοπεί στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας του σχολείου και της κοινότητας των Ρομά μέσω ενός ειδικά οργανωμένου συστήματος κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Georgiadis et al., 2011). Μείζονα συνιστώσα του προγράμματος είναι να διαμορφώσουν οι εκπαιδευτικοί τις αντιλήψεις και τις προσεγγίσεις τους σύμφωνα με τις ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας για να μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους στην προσέγγιση των γονέων Ρομά και να τους καταστήσουν ενεργούς παράγοντες στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Georgiadis, Zisimos, 2012).

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη, το είδος της έρευνας που ταιριάζει να χρησιμοποιήσουμε είναι η ποιοτική. Ο πληθυσμός που εξετάστηκε ήταν αριθμητικά και γεωγραφικά περιορισμένος και παράλληλα η συγκεκριμένη μέθοδος μάς επέτρεψε τη συλλογή πλήθους πληροφοριών για σε βάθος διερεύνηση προσωπικών απόψεων και βιωμάτων και εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού που χαρακτηρίζουν την ομάδα των Ρομά σε συνδυασμό με τη φύση των ερωτημάτων της έρευνας, που είναι η αναζήτηση των προσδοκιών, των στάσεων και των αντιλήψεων των γονιών Ρομά σε σχέση με την επίσημη εκπαίδευση, επέβαλαν την ποιοτική μεθοδολογία.

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται για τη διερεύνηση και τη σε βάθος μελέτη των νοημάτων και των αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα σε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες. Στοχεύουν στην αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει ακόμη στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας στα ερωτήματα “πώς” και “γιατί” (Ιωσηφίδης, 2006; Πούρκος & Δαφέρμος, 2010). Η ποιοτική έρευνα εξυπηρετεί τον ερευνητή να διαμορφώσει μία γνώσια, αυθεντική, δυναμική, πλαισιοθετημένη και ολιστική προσέγγιση του φαινομένου που τον ενδιαφέρει και να συλλέξει πλούσια ερευνητικά δεδομένα στο πεδίο της έρευνας, προσεγγίζοντας καλύτερα την πολύπλοκη και ολιστική φύση του φαινομένου που τον ενδιαφέρει (Πούρκος & Δαφέρμος, 2010).

Η ποιοτική έρευνα πρέπει να διεξάγεται με συστηματικό και στρατηγικό τρόπο, αλλά να είναι συγχρόνως ευπροσάρμοστη και να λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο διενεργείται. Απαιτεί τον κριτικό αναστοχασμό εκ μέρους του ερευνητή, δηλαδή οι ερευνητές οφείλουν να εκτιμούν συνεχώς τις πράξεις και το ρόλο τους κατά την ερευνητική διαδικασία και να υποβάλλουν τα αποτελέσματα αυτής της εκτίμησης στην ίδια αυστηρή κριτική εξέταση στην οποία υποβάλλουν όλα τα υπόλοιπα ερευνητικά τους δεδομένα (Mason, 2003).

Ο ερευνητής οφείλει να εξετάσει την ατομική δράση μέσα σε συγκεκριμένες δομές και να

κατανοήσει το αλληλένδετο, τη διαπλοκή του ατομικού με το κοινωνικό και το ποιόν των ανθρώπων με ποιοτική ανάλυση δεδομένων που συλλέγονται επιτόπου. Η επιτόπια ποιοτική μελέτη αποτελεί μια μετακίνηση του ερευνητή από το δικό του κόσμο στον κόσμο των υποκειμένων της έρευνας, η μετακίνηση αυτή συνιστά μετάβαση σε ένα άλλο ψυχικό τοπίο. Η επιτόπια έρευνα, ο άμεσος συγχρωτισμός του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνάς του, η εγγύτητα και η προσωπική του εμπειρία, του επιτρέπουν να έχει μια εποπτεία της κοινωνικής τους πραγματικότητας και να κατανοήσει τον τρόπο που δίνουν την απάντησή τους στα αιτήματα της καθημερινότητας και τους κανόνες που οριοθετούν τη ζωή τους και επέχουν θέση νόμων απαράβατων, επικαλύπτοντας εν πολλοίς τις ατομικές βουλήσεις (Λυδάκη, 2001; Ιωσηφίδης, 2006).

Η τεχνική που οργανώνει μια σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, αυτόν που κάνει τις ερωτήσεις και τον ερωτώμενο είναι η συνέντευξη. Επιτρέπει στον πρώτον τη συλλογή πληροφοριών από τον ερωτώμενο πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα (Φίλιας, 2007). Η συνέντευξη αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες. Αποτελεί μια ευέλικτη, άμεση και ευπροσάρμοστη τεχνική συλλογής ποιοτικών δεδομένων και είναι δυνατόν να παρέχει πλούσιες διαφωτιστικές πληροφορίες για τις εμπειρίες, τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των ερωτώμενων (Ιωσηφίδης, 2008).

Ο βαθμός δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης οδηγεί σε τρεις διακριτούς τύπους, που διαφέρουν ως προς την προετοιμασία, τη γενική ιδέα, το χειρισμό και τον εργαλειακό τους χαρακτήρα: πλήρως δομημένη, ημιδομημένη, μη δομημένη (Patton, 2002). Οι δύο πρώτοι τύποι συνεντεύξεων περιέχουν απολύτως ή λιγότερο προκαθορισμένη αντίστοιχα διατύπωση και διάταξη ερωτήσεων, ενώ στην περίπτωση της μη δομημένης συνέντευξης απουσιάζουν οι ερωτήσεις και αναπτύσσεται προσωπική αλληλεπίδραση μέσω συζήτησης βασισμένης σε θεματικές περιοχές που ενδιαφέρουν τον ερευνητή (Robson, 2007). Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι μια ενδιάμεση μορφή μεταξύ της μη δομημένης και της δομημένης, όπου οι υπό διερεύνηση θεματικές περιοχές είναι προαποφασισμένες και το περιεχόμενο των ερωτήσεων προκαθορίζεται, χωρίς όμως υποχρεωτικά να τηρείται η ίδια διατύπωση και η αλληλουχία των ερωτήσεων (Σαραφίδου, 2011). Η δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και η προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση συντελούν στη μεγάλη ευελιξία που διακρίνει την ημιδομημένη συνέντευξη (Robson, 2002).

Η ημιδομημένη, καθώς και η μη δομημένη συνέντευξη, δίνουν την ευκαιρία στους ερωτώμενους να απαντήσουν με τις δικές τους λέξεις και να εκφράσουν τις δικές τους αντιλήψεις. Αυτοί οι δύο τύποι συνέντευξης αναφέρονται με το συνολικό όρο ποιοτικές συνεντεύξεις, σε αντιδιαστολή με τα ερωτηματολόγια που περιλαμβάνουν κλειστές ερωτήσεις. Εξυπηρετούν το σκοπό της ποιοτικής συνέντευξης που είναι η σύλληψη του πώς βλέπουν οι αποκρινόμενοι τον κόσμο τους, με τους

δικούς τους όρους, τις δικές τους αξίες, τις πολυπλοκότητες των ατομικών εμπειριών και αντιλήψεων (Σαραφίδου, 2011).

Ανεξάρτητα από τη μορφή συνέντευξης που επιλέγει ο ερευνητής, σε κάθε περίπτωση είναι επιβεβλημένος ο λεπτομερής και αυστηρός σχεδιασμός της συνέντευξης (Mason, 2003; Φίλιας, 2007). Ο σχεδιασμός συνίσταται στη σύνταξη ενός οδηγού συνέντευξης, ο οποίος αποτελεί ένα βασικό κατάλογο με τα θέματα που αφορούν άμεσα την έρευνα. Η σύνταξη του οδηγού συνέντευξης βοηθάει τον ερευνητή να σκεφτεί το σχεδιασμό της συνέντευξης, να προσδιορίσει τη στρατηγική του και να αποφασίσει ποια θέματα και υποθέματα θα συμπεριλάβει (Σαραφίδου, 2011, σελ. 59). Κατά τη σύνταξη του οδηγού της συνέντευξης, ο ερευνητής αναλαμβάνει να μετατρέψει τους σκοπούς που επιδιώκει η έρευνα σε επιμέρους ερωτήσεις, να προσαρμόσει το ερωτηματολόγιο στους συμμετέχοντες και να επεξεργαστεί ο ίδιος τις ερωτήσεις, ώστε να εκφράσει με σαφήνεια τις ερωτήσεις και να προδιαθέσει το ερωτώμενο πρόσωπο να μεταδώσει αυθόρμητα τις πληροφορίες που περιμένουν από εκείνο (Φίλιας, 2007).

2.2 Τριγωνισμός ή τριγωνοποίηση (triangulation)

Η τριγωνοποίηση συνίσταται για όλα τα σημαντικά θέματα, είναι πολύτιμη και ευρέως χρησιμοποιούμενη στρατηγική και ο Denzin (2005) την προσδιορίζει ως *“το συνδυασμό των μεθοδολογιών στη μελέτη του ίδιου φαινομένου”*. Η μεθοδολογική αρχή του τριγωνισμού αναπτύχθηκε από τον Denzin στα πλαίσια μιας ευρύτερης προσπάθειας από μέρους των κριτικών ποιοτικών ερευνητών να αναπτύξουν ένα σύστημα επιβεβαίωσης του πρωτογενούς υλικού. Με την τριγωνοποίηση εξασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των μεθόδων συλλογής δεδομένων από ποικίλες πηγές, πληροφορίες, τεκμήρια και τη χρησιμοποίηση ποικίλων μεθόδων.

Τριγωνισμός ή μεθοδολογική σύγκλιση σημαίνει επιβεβαίωση των ίδιων αποτελεσμάτων και ερευνητικών ευρημάτων για ένα κοινωνικό φαινόμενο ή κατάσταση μέσω πολλών και διαφορετικών μεθόδων. Στόχος της μεθοδολογικής σύγκλισης είναι η επίτευξη της εγκυρότητας και αξιοπιστίας (validity and reliability) των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Εγκυρότητα υπάρχει όταν τα ερευνητικά ερωτήματα απαντώνται με ικανοποιητικό τρόπο από τον όγκο των ευρημάτων και όταν τα αποτελέσματα ανταποκρίνονται στους αρχικούς ερευνητικούς στόχους. Αξιόπιστη είναι μια έρευνα η οποία, αν επαναληφθεί με τους ίδιους όρους, δίνει τα ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 274).

Η διασταύρωση ή τριγωνοποίηση (triangulation) στην παρούσα έρευνα θα επιτευχθεί με την εφαρμογή διαφορετικών προσεγγίσεων για να εξεταστεί το πρόβλημα: σε βάθος συνεντεύξεις, διακριτική παρατήρηση και βιβλιογραφική ανασκόπηση, ώστε οι ίδιες πληροφορίες να

επιβεβαιωθούν από διαφορετικές πηγές. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την καταγραφή των ανεπίσημων συνομιλιών χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά για βαθύτερη κατανόηση των απόψεων των συμμετεχόντων. Συζητήσεις με τους σχολικούς διαμεσολαβητές και με την κοινωνική λειτουργό που συντόνιζε το έργο τους ήταν πολύ βοηθητικές για την κατανόηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

2.3 Σχεδιασμός και διαδικασία της έρευνας

Η ποιοτική έρευνα αποτελεί την ιδανική μεθοδολογική επιλογή για να διερευνήσουμε σε βάθος τις στάσεις, τις προσδοκίες και τα κίνητρα των ανθρώπων, κατανοώντας τα ολιστικά. Το δείγμα της έρευνας είναι 16 γονείς Ρομά διαφόρων ηλικιακών ομάδων από την περιοχή των Άνω Λιοσίων Αττικής και από τον Βόλο.

Όσον αφορά στην επιλογή των συμμετεχόντων, η δειγματοληψία χιονοστιβάδας χρησιμοποιείται αρκετά συχνά στην ποιοτική έρευνα και αφορά στην επιλογή συμμετεχόντων από ομάδες του πληθυσμού με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, στις οποίες η πρόσβαση είναι δύσκολη ή περιορισμένη. Οι ερευνητές αρχίζουν με κάποιες αρχικές επαφές με υποψήφιους συμμετέχοντες από τους οποίους ζητούν να τους συστήσουν σε άλλους υποψήφιους συμμετέχοντες που πληρούν τα κριτήρια, τα οποία θέτει η συνολική ερευνητική διαδικασία. Λάβαμε υπόψη ότι η στρατηγική της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας πρέπει να περιλαμβάνει και το συνειδητό στόχο συμπερίληψης στο δείγμα και συμμετεχόντων με διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά των αρχικών επαφών, ακόμη και συμμετεχόντων με τελείως διαφορετικά χαρακτηριστικά, ώστε να σχηματιστεί όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη και αντιπροσωπευτική εικόνα (Ιωσηφίδης, 2008).

Η συλλογή των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί με ημιδομημένες συνεντεύξεις που δίνουν την ευκαιρία στους αποκρινόμενους να απαντήσουν με τις δικές τους λέξεις, επιτρέποντας στην ερευνήτρια να συλλάβει τις αξίες, τις πολυπλοκότητες των ατομικών εμπειριών και αντιλήψεων που οι αποκρινόμενοι φέρουν (Σαραφίδου Γ. Ο., 2011). Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι η καταλληλότερη μέθοδος για την περίπτωση των Ρομά που στην πλειοψηφία τους είναι αναλφάβητοι.

Οι συνεντεύξεις θα μαγνητοφωνηθούν, ώστε ακολούθως να μελετηθεί και να αναλυθεί το περιεχόμενο των απαντήσεων που έδωσαν τα υποκείμενα της έρευνας. Από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις θα προκύψουν κατηγορίες και υποκατηγορίες. Χρησιμοποιώντας τις τεχνικές της πρότυπης δόμησης και δόμησης περιεχομένου, θα εντοπιστούν θέματα και όψεις, σύνοψη και περιγραφή των δεδομένων κατά κατηγορία και υποκατηγορία με την παράφραση των χαρακτηριστικότερων αναφορών για κάθε κατηγορία ως παραδείγματα, λόγω της

συχνότητας με την οποία εμφανίζονται, είτε λόγω της μοναδικότητας τους ή ακραίας έκφρασης τους βάσει του θεωρητικού τους ενδιαφέροντος (Μπονίδης, 2004).

Η δυνατότητα ευελιξίας ως προς τη διατύπωση και τη διαδοχή των συναφών ερωτήσεων οδήγησε στην επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης και την προτίμηση σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Οι ανοιχτές ερωτήσεις διαθέτουν ευελιξία, επιτρέπουν την εμβάθυνση, διευκολύνουν τον έλεγχο της γνώσης του αποκρινόμενου, ενθαρρύνουν τη διαπροσωπική επικοινωνία και δημιουργούν πιο φιλικό κλίμα μεταξύ αυτού που παίρνει τη συνέντευξη και αποκρινόμενου. Επιτρέπουν ακόμη να ξεκαθαριστούν παρανοήσεις που μπορεί να προκύψουν, ενώ παράλληλα ενδέχεται να παράγουν απρόσμενες ή απροσδόκητες αποκρίσεις (Robson, 2007).

Στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν χρησιμοποιήσαμε τον οδηγό συνέντευξης που είχαμε ετοιμάσει εκ των προτέρων. Ο οδηγός περιείχε τα θέματα και τις κύριες ερωτήσεις σε κάθε θέμα, αφήνοντας παράλληλα το περιθώριο στην ερευνήτρια να παραλείπει κάποιες ερωτήσεις ή να θέσει κάποιες συμπληρωματικές. Πραγματοποιήθηκε αρχικά μία πιλοτική συνέντευξη, προκειμένου να σταθμιστούν στοιχεία σχετικά με τη σαφή διατύπωση των ερωτήσεων, την πιθανή διαδοχή θεμάτων, τον χειρισμό και την ενδεικτική κατανομή του χρόνου και να επέλθει εξοικείωση με το μέσο καταγραφής - εργαλείο.

Από την πρώτη στιγμή επιδιώχθηκε οι συμμετέχοντες γονείς να αισθάνονται ελεύθεροι να μιλήσουν για τις σκέψεις και τις προσδοκίες τους. Ενθαρρύνθηκαν να ζητούν διευκρινίσεις ή χρόνο για να σκεφτούν, να κρίνουν ή να μην απαντήσουν κάποια ερώτηση και να παραθέτουν εμπειρίες ή γεγονότα που συνδέονται με τις ιδέες, τις εκτιμήσεις και τα συναισθήματά τους, ώστε να αναδεικνύονται ανεμπόδιστα οι απόψεις και οι επιθυμίες τους κατά τη διάρκεια των αφηγήσεών τους (Robson, 2007). Πολύ χρήσιμες ήταν οι σημειώσεις που καταγράφονταν αμέσως μόλις έληγε η συνέντευξη, παρατηρήσεις ή σχόλια από τα λεγόμενα, το περιβάλλον, με πολύ σημαντικό ρόλο στη βαθύτερη κατανόηση των αποκρίσεων.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων επιλέχθηκε η μαγνητοφώνησή τους, ώστε ακολούθως να απομαγνητοφωνηθεί, να αναλυθεί και να μελετηθεί λεπτομερώς το περιεχόμενο των απαντήσεων που έδωσαν τα υποκείμενα της έρευνας. Οι συνεντεύξεις έγιναν σε χώρους και χρόνους βολικούς για τους γονείς, στο χώρο της κατοικίας τους.

Κατά την επόμενη φάση της ανάλυσης, κωδικοποιήθηκαν μονάδες του γραπτού υλικού με σαφές και διαφοροποιημένο νόημα, ώστε αργότερα να γίνει πιο εύκολη η άντληση και η οργάνωσή τους σε ένα σύστημα κατηγοριών συναφών με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ιδιαίτερα υποβοηθητική αποδείχτηκε η χρήση κατάλληλου λογισμικού πακέτου “portable MAXQDA, 2007” ως εργαλείου «οργάνωσης, διαχείρισης, αποθήκευσης, κωδικοποίησης και ανάκτησης μεγάλου όγκου δεδομένων» (Ιωσηφίδης, 2006). Το λογισμικό προσφέρει στον κοινωνικό επιστήμονα και ερευνητή ένα ισχυρότατο και με διευρυμένες δυνατότητες εργαλείο ταχύτερης και αποτελεσματικότερης

οργάνωσης, διαχείρισης, αποθήκευσης, κωδικοποίησης και ανάκτησης μεγάλου όγκου ποιοτικών δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008; Robson, 2007). Η κωδικοποίηση (coding) των ποιοτικών δεδομένων είναι ένα από τα πιο αποφασιστικά στάδια στη διαδικασία της ανάλυσης. Κωδικοποίηση σημαίνει απόδοση νοήματος ή πληροφορίας σε τμήματα των δεδομένων και ως εκ τούτου συνδέεται άρρηκτα με την τμηματοποίηση των δεδομένων (data segmentation). Η κωδικοποίηση αποτελεί οργανικό μέρος και βάση της ανάλυσης και οδηγεί στη θεωρητικοποίηση, στην ερμηνεία και στην ανάλυση των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008).

2.4 Ερωτηματολόγιο

Περιλαμβάνει ερωτήσεις που δίνουν πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, για την ηλικία, το επάγγελμα, τον τόπο διαμονής, την καταγωγή και τη μόρφωση του γονέα. Επίσης ερωτήσεις για τα σχολικά του βιώματα, τι θα άλλαζε στη ζωή τους η εκπαίδευση, τις σχέσεις του με τους δασκάλους και το διευθυντή, τον τύπο του σχολείου που επιθυμεί να φοιτήσουν τα παιδιά του και πώς φαντάζονται το τέλειο σχολείο, τις προσδοκίες για την εκπαίδευση. Εξετάζουμε ακόμη εάν υπάρχει διαφοροποίηση των προσδοκιών για τα αγόρια και για τα κορίτσια, τη γονεϊκή βοήθεια που παρέχουν στα παιδιά τους, το βαθμό ικανοποίησης τους από το σχολείο, τις δυσκολίες που υπάρχουν στο σχολείο, την επικοινωνία με άλλους γονείς.

2.5 Πληθυσμός της έρευνας

Στην έρευνα αυτή θα ασχοληθούμε με τους Ρομά των Άνω Λιοσίων Αττικής, της Αγίας Παρασκευής Βόλου και του Αλιβερίου Βόλου. Δεν υπάρχει σαφής εικόνα του αριθμού του πληθυσμού των Ρομά, λόγω των συχνών μετακινήσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

3.1 Φύλο και ηλικία γονέων

Στις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας συμμετείχαν 15 γονείς, 7 άνδρες και 8 γυναίκες. Επιπλέον, ένας σχολικός διαμεσολαβητής Ρομά διατύπωσε τη γνώμη του αναφορικά με τα ερωτήματα που συζητήθηκαν, δίνοντας σημαντικές σχετικές πληροφορίες για τα υπό έρευνα θέματα, οπότε οι συμμετέχοντες ήταν 16. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν γονείς παιδιών που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο, στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο. Οι ηλικίες των γυναικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα κυμαίνονταν από 25 έως 45 ετών και των ανδρών μεταξύ 30 και 60 ετών. Οι συνεντεύξεις ελήφθησαν από 31/05/2013 έως 9/07/2013. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, ήταν συχνή η παρέμβαση του/της συζύγου, των παιδιών ή των συγγενών που συνήθως παρευρίσκονταν και ήθελαν να εκφράσουν τη γνώμη τους. Οι οικογένειες των συμμετεχόντων στην έρευνα είχαν από 4 έως 8 μέλη, δηλαδή οι γονείς είχαν από 2 έως 6 παιδιά.

3.2 Επαγγελματικές δραστηριότητες των γονέων

Οι άνδρες ασχολούνται επαγγελματικά με την περισυλλογή παλιών αντικειμένων ή σιδηρικών προς ανακύκλωση και τη μεταφορά τους προς πώληση. Ένας συμμετέχων δηλώνει εργάτης, καθώς αναλαμβάνει τη διεκπεραίωση διαφόρων οικοδομικών εργασιών και ένας άλλος επαγγέλλεται ελαιοχρωματιστής. Κατά διαστήματα οι άλλοι σε σταθερή βάση ασχολούνται με το εμπόριο διαφορετικών προϊόντων ανά εποχή, όπως λευκά είδη, ενδύματα, είδη εξοχής και μαναβική. Ένας γονιός δηλώνει επιχειρηματίας, διατηρεί μάντρα φορτηγών και ασχολείται με αγορές και πωλήσεις φορτηγών και ανταλλακτικών αυτοκινήτων. Άλλος συμμετέχων έχει εργαστεί και ως υπάλληλος στο ΔΣήμο με σύμβαση ορισμένου χρόνου. Δύο γονείς έχουν εργαστεί ως σχολικοί διαμεσολαβητές σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο πλαίσιο της προσπάθειας ενημέρωσης των υπόλοιπων γονιών και αύξησης του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία.

Στο σύνολο των οικογενειών, οι μητέρες ασχολούνται με την ανατροφή των παιδιών και τη φροντίδα του σπιτιού. Μόνο δύο μητέρες, σύζυγοι ανδρών που συμμετείχαν στη μελέτη, εργάζονται για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα ως συμβασιούχοι δημοτικοί υπάλληλοι, καθώς φοιτώντας σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας είναι κάτοχοι απολυτήριου Δημοτικού. Αρκετές μητέρες είχαν επιθυμία να εργαστούν, για να συμβάλλουν στην ενίσχυση της οικογένειάς τους, ωστόσο

έλεγαν ότι μόνο στις λαϊκές αγορές μπορούν να εργαστούν, χωρίς απολυτήριο δημοτικού ή να συνοδεύουν τους συζύγους στις γυρολογικές επαγγελματικές δραστηριότητες .

Γενικότερα, η δυσμενής οικονομική κατάσταση και η ανεργία πλήττει σχεδόν όλες τις οικογένειες. Την περίοδο που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις κάποιοι συμμετέχοντες δήλωναν άνεργοι το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα ή ομολογούσαν ότι το οικογενειακό εισόδημα είναι πενιχρό.

3.3 Τόπος διαμονής των οικογενειών Ρομά

Όλες οι οικογένειες δηλώνουν ως μόνιμο τόπο διαμονής το σπίτι όπου τους συναντήσαμε. Δέκα οικογένειες κατοικούν μόνιμα στα Άνω Λιόσια Αττικής και 6 οικογένειες μόνιμα στο Βόλο. Γενικά οι κατοικίες βρίσκονται εντός των αντίστοιχων οικισμών Ρομά. Μόνο μία οικογένεια στο Βόλο έχει κατοικία χωριστά από τις συνοικίες Ρομά της ευρύτερης περιοχής του Βόλου, η μητέρα είναι μη Ρομά και στη γειτονιά όπου κατοικούν, δεν γνωρίζουν τη ρόμικη καταγωγή της οικογένειας και υιοθετούν τον τρόπο ζωής των μη Ρομά. Επίσης τρεις οικογένειες από τα Άνω Λιόσια έχουν κατοικήσει πολλά χρόνια στη Ρόδο, στα Δωδεκάνησα και στην Πάτρα. Όσον αφορά στην καταγωγή των γονέων, με τους οποίους συνομιλήσαμε, οι γονείς στην Αττική κατάγονται οι πέντε από την Αττική και πιο συγκεκριμένα την περιοχή των Άνω Λιοσίων και το Ζεφύρι, τρεις από τον Βόλο, μία μητέρα κατάγεται από τη Σπάρτη και μια άλλη από την περιοχή Ρίο – Αντίριο στην Πάτρα. Οι γονείς στον Βόλο κατάγονται όλοι από το Βόλο, ενώ ένας γονέας κατάγεται από την Λάρισα. Όλοι οι γονείς στα παιδικά τους χρόνια έχουν ταξιδέψει πολύ σε όλη την Ελλάδα, λόγω του νομαδικού τρόπου ζωής, αλλά η βάση της οικογένειας, όπου επέστρεφαν μετά το ταξίδι, ήταν τα Άνω Λιόσια, το Ζεφύρι, η Πάτρα, η Λάρισα, η Σπάρτη ή ο Βόλος αντίστοιχα.

Αναφορικά με την οικιστική κατάσταση των συμμετεχόντων, 5 εξ αυτών κατοικούν σε σπίτια κατασκευασμένα από κόντρα πλακέ θαλάσσης, πρόχειρες κατασκευές. Σε σπίτια υψηλής ποιότητας κατοικούσαν 2 συμμετέχοντες, ενώ οι υπόλοιποι κατοικούσαν σε σπίτια απλά μέτριας ποιότητας με μόνιμη χρήση. Η στεγαστική κατάσταση των οικογενειών σχετίζεται με την οικονομική κατάσταση. Στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων διαμένουν στις κατοικίες η οικογένεια, με τη στενή έννοια του όρου, δηλαδή γονείς και παιδιά. Σε 2 οικογένειες του δείγματος, με τη μεγαλύτερη οικονομική δυσπραγία, κατοικούν στο ίδιο σπίτι πρόχειρης κατασκευής 18 άτομα στο ένα σπίτι και 20 άτομα στο άλλο, περιπτώσεις διευρυμένης οικογένειας. Σε όλα τα σπίτια υπήρχαν βασικά έργα υποδομής, δηλαδή ηλεκτρικό ρεύμα και ύδρευση.

3.4 Μόρφωτικό επίπεδο των γονέων

Από τις 8 γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα μόνο μία φοίτησε στο Δημοτικό Σχολείο και το ολοκλήρωσε και δύο γυναίκες φοίτησαν λίγους μήνες. Από τους 8 άνδρες, δύο έχουν απολυτήριο Δημοτικού, ένας φοίτησε στο Δημοτικό για πέντε χρόνια και ένας γονέας για 3 σχολικές χρονιές, οι άλλοι 4 είναι εντελώς αναλφάβητοι. Δύο γονείς από τους αναλφάβητους συμμετέχοντες και συγκεκριμένα ένας άντρας και μία γυναίκα συμμετέχουν σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας ο πρώτος και σε προγράμματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων Ρομά η δεύτερη. Δύο γυναίκες, σύζυγοι των ανδρών που έλαβαν μέρος στη μελέτη, πήραν απολυτήριο Δημοτικού φοιτώντας σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας και σκοπεύουν να φοιτήσουν και σε Γυμνάσιο δεύτερης ευκαιρίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αποτελέσματα - Συζήτηση

4.1 Παράγοντες μη πετυχημένης σχολικής πορείας

4.1.1. Αίτια μη φοίτησης στο σχολείο (παλιά)

Βασικός λόγος αποχής των Ρομά από την τυπική εκπαίδευση ήταν ο νομαδικός τρόπος ζωής και κατ' επέκταση η απουσία μόνιμης κατοικίας και η συνεχής μετακίνηση για εύρεση νέων, εμπορικών κατά μείζονα λόγο, εργασιών. Οι εποχικές εργασίες και η ανυπαρξία μιας σταθερής βάσης για τη ρόμικη οικογένεια στερούσαν στα παιδιά τη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Μάλιστα, κατά τον Χατζησαββίδη (2007), για την πλειοψηφία των Ρομά η μετακίνηση και το ταξίδι αποτελούν σύμφυτο ψυχολογικό και κοινωνικό γνώρισμα, καθώς τους επιτρέπει να λειτουργήσουν κοινωνικά και επαγγελματικά. Αξίζει να προσέξουμε την άποψη ότι οι Ρομά δεν έχουν ποτέ την αίσθηση της μονιμότητας, ακόμη και όταν είναι μόνιμα εγκατεστημένοι.

“Ξέρεις πώς ήταν εκείνα τα χρόνια, τρέχαμε από δω κι από κει, δεν είχαμε σπίτι, δεν είχαμε τίποτα.”
(Σ01)

“Εγώ όχι, δεν έχω πάει, γιατί οι γονείς μου πηγαίνουν όλο ταξίδια και δεν καθόμασταν στα σπίτια”
(Σ03)

“Τότε ο πατέρας μου πήγαινε πολύ ταξίδια. Μια στην Καλαμάτα, μια στο Αγρίνιο, μας πήγαινε ταξίδια, πού να πάμε σχολείο; Όλοι μαζί. Είμαστε 3 αδέρφια (αγόρια) και 1 κορίτσι, 5 παιδιά. Κανένας δεν πήγε.” (Σ04)

“Το σταμάτησα λόγω που εκείνα τα χρόνια πηγαίναμε πολλά ταξίδια εμείς. Οι ανάγκες ήταν πιο σοβαρές, είχαμε οικονομικά προβλήματα πιο πολλά και έπρεπε να ταξιδέψουμε για να δουλέψουμε. Γιατί στην Αθήνα δεν μπορούσαμε να δουλέψουμε.” (Σ05)

“Μέναμε 10 μέρες εκεί, 10 μέρες εκεί, δεν μπορούσες να κάνεις συνέχεια μεταγραφές για να πας στα σχολεία.” (Σ08)

“Ούτε μία τάξη, για το λόγο ότι ήμασταν φευγάτοι στις εποχιακές δουλειές. Πηγαίναμε για ντομάτα, στη Σπάρτη για πορτοκάλι. Μέναμε εκεί 2-3 μήνες, μετά τον Αύγουστο στην ντομάτα, μετά στα μπαμπάκια. Δεν υπήρχαν δουλειές για τους δικούς μας σταθερές.” (Σ11)

Στην κοινωνία των Ρομά, τα παιδιά ενηλικιώνονται πολύ νωρίς και ως εκ τούτου λάμβαναν μέρος

στις επαγγελματικές δραστηριότητες της οικογένειας ήδη από την παιδική ηλικία. Αυτή η πρόωρη ένταξη των παιδιών στην εργασία, για οικονομική υποστήριξη των οικογενειών τους, δημιουργούσε επιπρόσθετους λόγους μη φοίτησης στο σχολείο. Σήμερα οι γονείς Ρομά δεν αξιολογούν θετικά τη στάση των γονιών τους, αναλογιζόμενοι το “κόστος” της αγραμματοσύνης. Αυτή η πρόωρη έναρξη της εργασίας με απόρροια τον αναλφαβητισμό, γίνεται αντιληπτή ως οπισθοδρομική, γεγονός που συνιστά καλή συνθήκη για αλλαγή στάσεων και συνηθειών σχετικά με τη σχολική φοίτηση των επόμενων γενεών.

“Από υποχρεώσεις της οικογένειας, το σταμάτησα το σχολείο, έπρεπε να δουλέψω, αφού μεγάλωσα, ήμουν 13, 14 χρονών. Είχα μεγαλώσει και έπρεπε να δουλέψω.” (Σ10)

“...δεν πήγα. Εκείνες τις εποχές ζούσαμε 100 χρόνια πίσω, μην κοιτάς εδώ και μια 10ετία που προχώρησαν τα πράγματα. Οι γονείς μας ήταν το μυαλό τους να μας βάλουν για δουλειά, να μας βάλουν σε βαμβάκια. 7 χρονών και μες στα χωράφια. Είμαστε 6 αδέρφια και οι 6 δεν πήγε κανένας.” (Σ12)

“...μ' άρεσε η δουλειά. Ξεκίνησα λίγο στην αρχή πως φεύγουμε ταξίδια, μου άρεσε να βλέπω ανθρώπους, να γνωρίζω πόλεις, χωριά...” (Σ13)

“Εγώ έχω κάνει 3 χρόνια σχολείο και μετά το παράτησα. Ο μπαμπάς μου δεν με άφησε στο σχολείο, πήγα σε δουλειά 9,5 χρονών. Στα 9,5 σαν πήρα λίγο μπόι, ο πατέρας μου είπε ότι είμαι για δουλειά και σταμάτησα το σχολείο, πήγα να βγάζουμε χρήματα.” (Σ15)

Πολύ ενθαρρυντικό είναι, όπως θα δούμε σε παρακάτω ενότητα του ερευνητικού μέρους, ότι αυτοί οι γονείς Ρομά, που απείχαν στην παιδική τους ηλικία από την εκπαίδευση για να υποστηρίξουν οικονομικά την οικογένεια τους, σήμερα όντες οι ίδιοι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να φοιτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο στο σχολείο. Με στόχο την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλώνουν ότι θα εργαστούν σκληρά για να συνεχίσουν τα παιδιά τη σχολική φοίτηση και να μην χρειάζεται να συνδράμουν στην εξασφάλιση των προς το ζην της οικογένειας.

Κακουχίες ταλάνιζαν συχνά μεγάλους και μικρούς, καμία σταθερότητα στη ζωή. Κακό έδαφος για να καλλιεργηθούν και να ευδοκιμήσουν σχολικές συνήθειες.

“Είχανε κάνει τη γέφυρα Ρίο Αντίριο και είχε πέσει πάνω στα σπίτια μας και τα 'χουνε γκρεμίσει και μετά φύγαμε απο κει και δεν μας έστειλε η μαμά μου. ...Πέθανε ο πατέρας μου... Αλλά απ' ότι έχω μάθει ο πατέρας μου ήθελε να τα στείλει σχολείο, για μερικά παιδιά που πηγαίνανε σχολείο, ο πατέρας μου δεν είχε πεθάνει ακόμα, δεν είχε σκοτωθεί και του άρεσε που πηγαίναν σχολείο...” (Σ09)

“Από το οικονομικό, κάποιες φορές δεν πήγαινα σχολείο. Αν έμενα σπίτι, θα έτρωγα στη θεία, στη γιαγιά ή όταν έφτανε η ώρα για το μεσημεριανό, θα μας έστελνε φαγητό η θεία, ο θείος μου, η γιαγιά μου.” (Σ06)

Στους Ρομά διαπιστώνουμε ότι το παιδί αν αρνούταν να πάει σχολείο, οι γονείς δεν θα προβάλλαν αντίσταση και ήταν εύκολο να απέχει από την εκπαίδευση. Η απουσία σχολικών κινήτρων, η θεώρησή του ως κάτι προαιρετικό, σε συνδυασμό με ένα οικογενειακό περιβάλλον που δεν δίνει αξία στην εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο οδηγούσαν στη διακοπή της φοίτησης. Επικρατούσε ακόμη η άποψη ότι οι Ρομά δεν έχουν κλίση στα γράμματα, αλλά στη μουσική και στις τέχνες.

“Εμένα η αλήθεια δεν μου άρεσαν καθόλου τα γράμματα που ήμουν μικρή, ήθελα να ασχοληθώ πολύ με τις φίλες, τα παιχνίδια.” (Σ03)

“Πήγα πολύ λίγο, ήμουν μικρή. Δεν έμαθα, δεν έπαιρνε μέσα το μυαλό.” (Σ14)

Για τους Ρομά σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι σχέσεις των παιδιών τους με τα άλλα παιδιά στο σχολείο. Σε βαθμό που η ύπαρξη προστριβών μεταξύ συμμαθητών, που είναι πιθανό να συμβεί κάποιες φορές, μπορούσε να αποτελέσει αιτία διακοπής της φοίτησης.

“Να μην υπάρχει άλλο παιδάκι μεγαλύτερο η αιτία να σταματάει το μικρότερο (παιδί) το σχολείο του. Εγώ είχα έναν συμμαθητή που ήταν μεγαλύτερος μου και μου τσαμπουκαλευότανε, 1,2,5, 10 ήθελα να σταματήσω το σχολείο. Ο πατέρας μου έλεγε “γιατί θες να σταματήσεις το σχολείο;”. Γιατί φοβόμουν αυτόν τον άνθρωπο, με πείραζε... Το έλυσσα, μίλησε ο πατέρας μου με το δάσκαλο μου, τον διευθυντή, τον πατέρα του και με τον ίδιο και λέει σε παρακαλώ να είστε φίλοι και να μην πειράζετε ο ένας τον άλλον. Το λύσαμε. Αν συνεχούσε θα ήταν μια αιτία να σταματήσω το σχολείο, βέβαια θα σταματούσα, επειδή τον φοβόμουν, έτσι.” (Σ05)

4.1.2. Αμφισβήτηση αποτελεσματικότητας σχολείου

Ο γονιός Ρομά, που ξεπερνά τη ρόμικη συνήθεια για βραχύχρονη σχολική φοίτηση των παιδιών και στέλνει συστηματικά το παιδί σχολείο, ζητά, όπως είναι φυσικό, να δει κάποια πρόοδο στο παιδί. Για να πειστεί ο γονιός για την αξία του σχολείου και κατ'έπекταση να έχει κίνητρο να συνεχίσει η φοίτηση του παιδιού, χρειάζεται να συνειδητοποιήσει έμπρακτα ότι το σχολείο προσφέρει γνώσεις και μάθηση μέσα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Μελέτη, τα Εικαστικά, κ. ά.. Είναι υψίστης σημασίας για την περίπτωση των γονιών Ρομά να διαπιστώσουν ότι το σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός θεσμός αποτελεσματικός και αναγκαίος για την μόρφωση και την κατάρτιση των παιδιών Ρομά:

“Εγώ δεν καταλαβαίνω τι σχολείο είναι. Γιατί είναι μηδέν, ακόμα δεν ξέρουμε τι γίνεται με τα παιδιά μας. Δεν μπορώ να σου πω ακόμα, γιατί δεν ξέρω το παιδί που είναι. Δεν έχει μάθει τίποτα.

Είμαι ευχαριστημένος που βλέπω που πάει σχολείο, δεν βλέπω τι έχει μπροστά, θα προχωρήσει ή όχι;; ... αλλά όπως καταλαβαίνω δεν έχει μάθει τίποτα.” (Σ14)

4.1.3. Αρνητικές σχολικές εμπειρίες

Είναι θετικό ότι οι γονείς που είχαν σχολικές εμπειρίες, στην πλειοψηφία είχαν καλές σχολικές αναμνήσεις. Ωστόσο υπάρχουν και αρνητικές σχολικές εμπειρίες, οι οποίες δίνουν μια σκούρα απόχρωση στις προσλαμβανόμενες ορισμένων Ρομά αναφορικά με τη σχολική εκπαίδευση.

“Όχι δεν είχα άσχημες αναμνήσεις, μόνο με μία δασκάλα μου ναι, με τη δασκάλα που είχα μου 'ριχνε (ξύλο), γιατί ήμουν καλός στο μάθημα, για αυτό (μιλά ειρωνικά-μεταφορικά). Η μία μου δασκάλα μου 'ριχνε κάπου κάπου, στην τρίτη Δημοτικού, αυτό θυμάμαι.” (Σ05)

Αρνητικές σχολικές αναμνήσεις για τους γονείς Ρομά που είχαν πάει σχολείο είναι κάθε ρατσιστική συμπεριφορά ενάντια στη ρόμικη ταυτότητα. Παρεμπιπτόντως είναι θετική η παραδοχή του γονέα ότι στη σημερινή σχολική πραγματικότητα έχουν αλλάξει τα πράγματα, γεγονός που δίνει κίνητρο στο γονιό να στέλνει το παιδί του στο σχολείο. Είναι καταφανής ακόμη η ανάγκη για αποδοχή, ίση μεταχείριση, σύναψη σχέσεων φιλίας με τους μη Ρομά και παύση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και συμπεριφορών από την ευρύτερη κοινωνία.

“Έχουμε και κακές αναμνήσεις και ωραίες. Από θέμα ρατσισμού στο λέω. Είχαμε απ' τ' άλλα παιδάκια να ήρθε ο γύφτος τώρα, το γυφτάκι, είχαμε τέτοια. Τώρα έχουν αλλάξει τα πράγματα.” (Σ10)

“Τον ρατσισμό τον έχω βιώσει πάρα πολύ τότε τα χρόνια τα δικά μας. Δηλαδή ακόμη και με αυτούς που κάναμε παρέα από την τάξη, κάποια στιγμή γυρνούσαν και μας αποκαλούσαν γύφτους, μαλώνανε, δεν παύει όμως την επόμενη μέρα να ήμασταν φίλοι μέσα στην τάξη.” (Σ13)

“Είχαμε θέματα ρατσισμού κι από δασκάλους. Συμπεριφορές. Αλλιώς μίλαγε σε μένα και αλλιώς στα άλλα παιδάκια. Εγώ ήμουν και έξυπνο παιδί, το καταλάβαινα και αισθανόμουν άσχημα.” (Σ10)

Η μητέρα καταθέτει ένα περιστατικό που συνέβη στην κόρη της στο σχολείο και συνετέλεσε στην αρνητική στάση του παιδιού προς τη συνέχιση της σχολικής φοίτησης. Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ειδικότερα στην περίπτωση που οι γονείς και συνολικά το περιβάλλον μιας οικογένειας δεν προσδίδουν αξία στο θεσμό του σχολείου, τότε ένα περιστατικό αρνητικό μπορεί να δράσει καταλυτικά προς τη διακοπή της φοίτησης.

“Την πήρε απ' το αυτί, έβγαλε το αυτί της και το κορίτσι μετά που την ζύπναγα εγώ ζύπνα Νικολέτα να πας σχολείο, έλεγε δεν μπορώ μαμά με πονάει η κοιλιά μου. Δεν μου το έλεγε όμως η μικρή φοβότανε να πάει. Εγώ δεν το ήξερα και μου το είπανε οι άλλοι μετά.” (Σ04)

Αδιαφορία των εκπαιδευτικών για τους διαπληκτισμούς και τις διαφορές μεταξύ των μαθητών στο σχολείο συνιστά αιτία διακοπής της φοίτησης:

“Βέβαια φταίει και το σχολείο. Πήγαινε ο γιος μου να πάρει ένα σάντουιτς και μες στην τάξη που αφήνανε τις τσάντες τους πήγαν και κλέβανε, παίρνανε τα φαγητά που αφήνανε μέσα στην τσάντα τους, τα λεφτά που αφήνανε στην τσάντα τους και μετά δεν ήθελαν να πάνε τα παιδιά (σχολείο). Που βλέπαν αυτό το πράγμα. Λέει “δεν θέλω εγώ μαμά να 'μαι νηστικό μες στο σχολείο να μου παίρνουν τα λεφτά ή το σάντουιτς που 'ναι να φάω εγώ, ο άλλος να με μαλώσει και η δασκάλα να της λέω και να μη λέει τίποτα για τον άλλον”. ...Για μένα, δεν υπήρχε κάτι καλό.” (Σ03)

4.1.4. Έλλειψη συνείδησης για την αξία της μόρφωσης

Αποθαρρυντική είναι η διαπίστωση ότι αρκετοί γονείς Ρομά δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία και την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Η απουσία σχολικών βιωμάτων στους ίδιους έχει ως αποτέλεσμα να είναι μία κανονικότητα η αποχή από τη σχολική εκπαίδευση και να μην θεωρείται ως προτεραιότητα η μόρφωση. Οι γονείς που δεν έχουν την προσδοκία για ένα διαφορετικό τρόπο ζωής των παιδιών τους ή δεν βλέπουν την προοπτική για μια αλλιώςτική επαγγελματική δραστηριότητα, θεωρούν περιττό και εντελώς προαιρετικό το σχολείο.

“Κάποιοι άνθρωποι επειδή δεν το μάθαν κι αυτοί, δεν ξέρουν τι γίνεται, δεν τους ενδιαφέρει, λέει άστο, τι θα γίνει γιατρός; Άστο να πάρει τ' αμάξι να πάει για δουλειά να πουλήσει χόμα, κοπριά και λουλούδια να βγάλει λεφτά. Αυτή είναι η νοοτροπία σκέψης.” (Σ08)

Υπάρχει στασιμότητα και οπισθοδρομικότητα.

Είναι πολλοί λίγοι αυτοί που λένε να πας σχολείο. Εφόσον είναι και οι ίδιοι σ' αυτό το στάδιο, λένε “δεν ξέρω εγώ γράμματα, γιατί να μάθει το παιδί μου;”. (Σ06)

Γονιός Ρομά που δεν φοίτησε στο σχολείο και δεν πιστεύει ότι θα του προσέφερε κάτι η μόρφωση.

“Όχι, δεν νομίζω να με επηρέασε στη ζωή μου. ...δε θα με βοηθούσε σε κάτι.” (Σ13)

Δεν αναγνωρίζουν την αξία του σχολείου ως εφόδιο για το μέλλον των παιδιών τους. Η μετάδοση των γνώσεων καθώς και η επαγγελματική κατάρτιση γίνεται στην οικογένεια. Γι' αυτούς δεν υπάρχει καμιά σύνδεση μεταξύ σχολείου και κοινωνικής και οικονομικής επιτυχίας (Βασιλειάδου, Παυλή-Κορρέ, 2011).

Στη ρόμικη οικογένεια, οι γονείς αποδέχονται την άποψη των παιδιών σε σχέση με το σχολείο και συχνά δεν προβάλλουν αντίσταση στην επιθυμία του παιδιού για διακοπή της φοίτησης. Το οικογενειακό περιβάλλον, από την άλλη, δεν εμφύσησε στα παιδιά το όραμα για μια καλύτερη ζωή μέσω της μόρφωσης.

“Και οι γονείς, εφόσον δεν θέλεις αν πας, μην πας. Δεν είναι επάνω τους, πρέπει να μάθεις γράμματα.” (Σ06)

“...όταν δεν θέλει το παιδί, το αφήνουν στην τύχη του. ” (Σ10)

Ο γονιός δεν αντιλαμβάνεται τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Με επιχείρημα την κακή οικονομική κατάσταση που επικρατεί, αιτιολογεί την αποχή των παιδιών από την εκπαίδευση. *“Ξέρω κι εγώ. Άμα πάνε καλά οι δουλειές μας, θα τα στείλουμε σχολείο, για να μάθουνε πιο πολλά.” (Σ14)*

Η συγκεκριμένη οικογένεια είναι από τις πιο ευκατάστατες της περιοχής, ωστόσο ζητούν οικονομική ενίσχυση ως απαραίτητη προϋπόθεση για να στέλνουν τα παιδιά σχολείο. Είναι πρόδηλο ότι οι γονείς δεν προσδίδουν αξία στη μόρφωση των παιδιών, καθώς οι ίδιοι δεν μετείχαν ποτέ στην τυπική εκπαίδευση.

“Τα μωρά για να πάνε σχολείο, θέλουν ένα όμορφο ντύσιμο, θέλουν ένα ωραίο παπούτσι, ένα ωραίο πέδιλο, πού θα βρούμε εμείς τα λεφτά. Ρωτάνε αν έχουμε να μαγειρέψουμε να φάμε. Το πρωί που σηκώνεται το μωρό θέλει Ζευρώ να τα έχει στην τσάντα να πάρει μια τυρόπιτα, ένα γάλα, ένα γαριδάκι να φάει, κάτι. Εμείς δεν έχουμε... Άμα δε θα μας βοηθήσει ο κράτος τι να τα στείλουμε, πώς να τα στείλουμε. Λερωμένα, με σκισμένα, χωρίς παπούτσια. Θα τα σταματήσουμε τα μωρά μας και ας ζήσουν έτσι όπως ζούσαν οι παλιοί στα τσαντίρια, τί να κάνουμε; ”

Ο αναλφαβητισμός των Ρομά είναι αναλφαβητισμός στη χώρα των Γκατζέ (caje,μη Τσιγγάνοι). Η ανάγνωση και η γραφή, δεν έχουν παράδοση στην τσιγγάνικη κοινωνία, καθώς η γλώσσα τους είναι προφορική. Για τους Τσιγγάνους η γνώση έρχεται μέσα από την πράξη και όχι από τη θεωρητική διδασκαλία που προετοιμάζει για το μέλλον. Οι αφηρημένες γενικεύσεις, τους είναι άγνωστες και άχρηστες (Γκότοβος,2004).

Ο γονιός δεν αντιλαμβάνεται ότι το παιδί στη νηπιακή εκπαίδευση κατακτά δεξιότητες.

“Τα τσιγγανάκια νήπιο δεν πάνε και πρώτη δεν πάνε. Λέει στο νήπιο τι θα κάνει; Θα παίζει, θα κάνει ζωγραφίες.” (Σ06)

Μητέρα Ρομά ερμηνεύει ως δικαιολογία πολλών γονέων τον ισχυρισμό ότι τα παιδιά τους απέχουν από το σχολείο, λόγω οικονομικής δυπραγίας. Δεν υπάρχει επιθυμία για μόρφωση. Εξηγεί τον τρόπο σκέψης

“Οι πιο πολλοί δεν θέλουν να πάνε (σχολείο). Δεν είναι μόνο απ' το φαγητό, δεν είναι ότι δεν έχουν. ...δεν θέλουν να πάνε, δεν αγαπάνε τα γράμματα. Και οι πιο πολλοί μαθαίνουν 2-3 γραμματάκια,

βγάζουν καμιά λεζούλα συλλαβιστά και το σταματάνε. Για αυτούς φτάνει. Πρώτο είναι αυτό που σου είπα εγώ, ότι δεν θέλουνε. Δεν θέλουν να μάθουν γράμματα, δεν τα αγαπάνε τα γράμματα, δεν θέλουν να έρθουνε.” (Σ06)

“Το παιδί δεν θα έρθει σχολείο αν δεν έχει υποστήριξη από τους γονείς, εσύ (εννοεί η δασκάλα) τζάμπα θα προσπαθείς. Γιατί δεν έχει υποστήριξη από τους γονείς, να κάτσουν, να τον διαβάσουν, να τον φέρει στο σχολείο.” (Σ06)

Η συγκεκριμένη μητέρα είναι πολύ υποστηρικτική στην εκπαίδευση των παιδιών της, τα οποία έχουν τακτική φοίτηση και αντιλαμβάνεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή διασφαλίζει τη σχολική επιτυχία τους. Για αυτή τη μητέρα, η στάση του γονέα προς το σχολείο καθορίζει το βαθμό στον οποίο θα έχουν αποτέλεσμα οι ενέργειες των εκπαιδευτικών.

4.1.5. Πηγή ανασφάλειας για τον γονιό η σχολική φοίτηση

Ο μεγάλος αριθμός παιδιών που φοιτούν στο σχολείο κάνει αυτή τη μητέρα να νιώθει ανασφαλής για το σχολείο.

“Το σχολείο να έχει πιο λίγα παιδιά και ο δάσκαλος να έχει τον εαυτό του στο παιδάκι, να προσέχει πολύ το παιδί, να τον μάθει, να 'ναι πάνω στο κεφάλι του. Γιατί άμα είναι πολλά παιδιά, βλέπει το ένα, το άλλο παιδί, ξεχνιέται. Άμα είναι πολλά παιδιά, πόσο θα προσέχει και ο δάσκαλος;” (Σ14)

Το κορίτσι αυτής της οικογένειας φοίτησε στο σχολείο, όσο ο μεγαλύτερος αδελφός της ήταν μαθητής του Δημοτικού σχολείου και την επέβλεπε, γεγονός που έκανε την οικογένεια να θεωρεί ασφαλέστερη την υπό επίβλεψη παραμονή στο σχολείο. Η ολοκλήρωση της φοίτησης του αγοριού στο Δημοτικό σχολείο σήμανε την παύση της φοίτησης του κοριτσιού της οικογένειας.

“Όσο ήμασταν εμείς την προσέχαμε, μόλις μετά τελειώσαμε ήταν μόνη της το κορίτσι. Ο μικρός ήταν πολύ μικρός, ε δεν γινόταν. Δεν γίνεται. Δεν είναι ασφαλής (στο σχολείο). Εδώ σ' αυτή τη γειτονιά μπαίνουν από μέσα (από το σχολείο) και κλέβουν. Μόλις τελείωσε το σχολείο, στο σχόλασμα.” (Σ08, μιλά ο μεγάλος γιος της οικογένειας)

Η μητέρα αυτή εξηγεί τι είναι αυτό που την κάνει να νιώθει φόβο και ανασφάλεια:

“Όταν έρχονται σε μια οικογένεια, 10 οικογένειες και ζητάν το κορίτσι και το κορίτσι κάποιες ώρες είναι μόνο του. Η οικογένεια αυτή ψάχνει να βρει αιτία και αφορμή για να γίνει κάτι και αυτό ήταν, μια πόρτα ανοιχτή το σχολείο.” (Σ08)

Με δεδομένη τη συνήθεια στην ανδροκρατούμενη κοινωνία των Ρομά να παντρεύονται πολύ νωρίς και να αρπάζουν τα κορίτσια, προκαλούσε φόβο στη μάνα η πιθανότητα στο σχολείο να έχουν την ευκαιρία κατά το σχόλασμα του παιδιού να το αρπάζουν. Ο χαρακτηρισμός του σχολείου ως

“πόρτα ανοιχτή” δεν υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν φυλάσσουν επαρκώς τα παιδιά, αλλά η έξοδος του κοριτσιού από το σπίτι αυξάνει την πιθανότητα αρπαγής.

Καθησύχαζε την μητέρα το γεγονός ότι το σπίτι τους ήταν απέναντι από το σχολείο και επέβλεπαν στη διάρκεια των διαλειμμάτων.

“Αλλά επειδή είμασταν πάρα πολύ κοντά που πηγαίνουν τα παιδιά σχολείο, βλέπαμε. Τις πιο πολλές ώρες καθόμασταν έξω, το είχα στο νου μου. Εντάξει τελειώσαν τα σχολεία τους πολύ ωραία, δεν είχαμε προβλήματα.” (Σ08)

Ο γονιός δηλώνει το φόβο του για τη συμμετοχή του παιδιού του σε μια σχολική δραστηριότητα, όπως είναι μια σχολική εκδρομή. Παρόλο που δεν έχει συμβεί κάποιο ανησυχητικό περιστατικό κατά τη φοίτηση του παιδιού του ή στη διάρκεια των μαθητικών χρόνων του πατέρα, λέει χαρακτηριστικά ότι “κάθε γονιός νιώθει μια ανασφάλεια”. Θεωρεί ο γονιός ότι είναι μεγάλος ο αριθμός των παιδιών που έχουν οι δάσκαλοι υπό την ευθύνη τους και ως εκ τούτου πιστεύει ότι ο έλεγχος δεν είναι επαρκής.

“...επειδή οι τηλεοράσεις μάς λένε πολλά, βλέπουμε πολλά, κάθε γονιός νιώθει μια ανασφάλεια. Θα πάνε 50 παιδάκια στην εκδρομή, αν χαθεί ένα δεν είναι και υπόχρεοι οι 5 δασκάλοι να ελέγχουν 50 παιδάκια. Υπόχρεοι είναι αλλά από τα 50 παιδάκια στους 5 ανθρώπους δηλαδή μπορεί να φύγει κάποιος, έφυγε τελείως. Εγώ έτσι πιστεύω, πώς να ελέγξεις 50 άτομα, ένας άνθρωπος; Εγώ γι' αυτό το πράγμα, δεν υπάρχει άλλος λόγος, επειδή ανησυχώ. Νιώθω ανασφάλεια, βλέπω πολλά, γίνονται πολλά στα σχολεία, δεν είναι να είσαι άνετος τη σήμερα ημέρα. Με αυτά που βλέπω, με αυτά που ακούω από διάφορα για την εκδρομή, για το σχολείο, γενικά, όχι μόνο στο δικό μας σχολείο. Όχι δεν έχει γίνει κάτι στο σχολείο μας, δεν έχω ακούσει, όχι κι εγώ από τα χρόνια που πήγαινα δεν έχει γίνει κάτι. Αλλά η ανασφάλεια είναι αυτή, ότι φοβάμαι εγώ να στείλω το παιδί μου στην εκδρομή, να φοβάμαι, φοβάμαι, πες ότι στην εκδρομή την χτυπήσει ένα άλλο παιδάκι, ή πέσει, ή φύγει. Το σημαντικό είναι αυτό. Πες ότι πήγε κάπου, δεν την είδε η δασκάλα της, έφυγε, αυτό είναι.” (Σ05)

Η μητέρα αυτή, μετά από πρωτοβουλία της παιδαγωγού του νηπιαγωγείου για επίσκεψη στο σπίτι και εγγύηση για την ασφάλεια του κοριτσιού στο νηπιαγωγείο, θα ξαναστείλει την κόρη στο νηπιαγωγείο.

“Εκλαιγε η δασκάλα, ήρθε στο σπίτι, έλεγε “φέρ' το θα είμαι εγώ φύλακας”. ” (Σ14)

Από την άλλη πλευρά, ενθαρρυντική είναι η έκφραση εμπιστοσύνης στο θεσμό του σχολείου από παππού που φοιτούν οι εγγονές του στο Λύκειο:

“...έχω εμπιστοσύνη, όχι μόνο στο σχολείο και στο παιδί μου.” (Σ16)

4.1.6. Η ομάδα και η γειτονιά ως ανασταλτικός παράγοντας

Αρκετοί γονείς Ρομά έχουν συνειδητοποιήσει τη μεγάλη επίδραση που τους ασκεί η ομάδα τους και παραδέχονται ότι σε ένα άλλο περιβάλλον θα ήταν διαφορετικός ο τρόπος ζωής, καθώς και η στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση.

“...άμα ήξερα γράμματα, ίσως να νοίκιαζα ένα σπίτι και να έμενα κάπου, χωρίς να 'ναι οι άλλοι από εμάς. Να μην τους επηρεάζουν, όταν είναι όλα μαζί τα παιδάκια και είσαι κοντά κοντά και κοιτά τους άλλους, να όταν δεν πάει ο ένας σχολείο, δεν πάει ο άλλος. Μετά δεν πάει και το δικό μου το παιδί. Λέω να πάει το παιδί σου σχολείο, γιατί ενοχλεί το ένα το άλλο...” (Σ01)

...Αν έμεναν εδώ (ρόμικη συνοικία) θα ήταν τα παιδιά μου αλλιώς, πιο ατίθασα. Μπορεί αν είχαν άλλη νοοτροπία τα παιδιά μου. Ίσως και εγώ να τα άφηνα να παίζουν μισή ώρα ή μια ώρα παραπάνω έξω.” (Σ13)

Διαπιστώσαμε ότι όσο πιο γκετοποιημένοι είναι οι Ρομά, τόσο περισσότερο προσηλώνονται σε ένα δικό τους σύστημα αξιών και κανόνων. Παρασυρόμενοι ο ένας με τον άλλο, εγκλωβίζονται στη ρόμικη συνήθεια να κρατούν το κορίτσι σπίτι και να μην πηγαίνει στο σχολείο. Είναι δύσκολο να παρεκκλίνει κάποιος από αυτά που έχει καθορίσει η ομάδα και υπάρχει έντονα ο φόβος της κοινωνικής κατακραυγής:

“Είναι θέμα ηθικής. Δεν θέλουμε να ακούσουμε σχόλια. Έτσι ο καθένας κρατάει το κορίτσι πίσω. Παρασύρεται ο ένας από τον άλλον. Υπάρχουν γονείς που θέλουν να συνεχίσουν το σχολείο τα κορίτσια τους, αλλά φοβούνται τις κραυγές των αλλωνών.” (Σ16)

“...εγώ προκαθορίζω τα βασικότερα, να μην ξευτιλιστούμε, γιατί είναι το χωριό Ίνκα εδώ.” (Σ10)

Σύμφωνα με τον Χατζηνικολάου (2007), η γεωγραφική, αστική ή αγροτική, επαγγελματική, κοινωνική και οικονομική θέση των Ρομά ανά την Ελλάδα, καθορίζουν την ανάγκη διαφορετικής διερεύνησης από τους δασκάλους των εμπειριών των παιδιών, προκειμένου να προσεγγίσουν και να εκμεταλλευτούν αυτές τις εμπειρίες ως διδακτικό υλικό στην τάξη ή να τις ενσωματώσουν στα διδασκόμενα αντικείμενα. Έρευνες και στη χώρα μας έχουν δείξει ότι η γεωγραφική θέση της κατοικίας σε συνθήκες φτώχειας επηρεάζει αρνητικά τη σχολική φοίτηση, τη σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή (Μυλωνάς, 2001). Οι τοποθεσίες κατοικίας των Ρομά διαμορφώνουν εύκολα συνθήκες γκέτο. Μια σειρά από ειδικά μέτρα παρέμβασης με στόχο, άλλοτε την ασφάλεια και άλλοτε την προστασία, στην ουσία δημιουργούν συνθήκες για το στιγματισμό των οικισμών και των καταυλισμών αυτών, καθώς και των ανθρώπων τους. Έχει ιδιαίτερη σημασία ο τρόπος

προσέγγισης αυτής της διάστασης, γιατί τόσο οι θεσμικές παρεμβάσεις, όσο και η αδιαφορία των θεσμών κατασκευάζουν το γκέτο (Χατζηνικολάου, 2007).

Ρομά έχουν ζήσει σε συνοικίες που δεν κατοικούν άλλοι Ρομά, καταθέτουν τις σκέψεις τους σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης της καθημερινής ζωής. Η αλληλεπίδραση με μη Ρομά θεωρούν ότι τους ωφέλησε:

“Τα δικά μου τα είχα μάθει έτσι και ο λόγος, επειδή ήμουν με μπαλαμαίους, εάν ήμουν με τσιγγάνους πίστευα ότι θα ήμουν και εγώ το ίδιο, όπως οι δικοί μας τσιγγάνοι. Και τώρα αυτή τη στιγμή που είμαι εδώ πέρα, έχω τη σειρά ακόμα, από τους μπαλαμαίους τη σειρά.” (Σ06)

“Είναι άλλη κοινωνία, δεν ξέρω. Εγώ πρώτη φορά μένω μέσα σε τσιγγάνους, από τότε που παντρεύτηκα ήμασταν αλλού. Μένουμε στο Καματερό, ήμασταν στα Δωδεκάνησα 10 χρόνια, τι να πω τώρα, άλλη κοινωνία, δεν ξέρω.” (Σ08)

“Αν έμενα εδώ (εννοεί στη συνοικία των τσιγγάνων), θα ήταν πολύ δύσκολο για τα παιδιά μου, δεν μ' αρέσουν οι συνθήκες εδώ στη γειτονιά. Κατ' αρχάς, δεν έχουν κοινή ησυχία, το μεσημέρι δεν ξέρουν ησυχία εδώ πέρα, ούτε το βράδυ δεν έχουν ησυχία. Ο άλλος μπορεί να ανοίξει ένα ράδιο να κάτσει μέχρι το πρωί να ξημερώσει, επειδή του την έδωσε στο κεφάλι. Τα παιδιά μαλώνουν. Το μεσημέρι αφήνουν τα πιτσιρίκια μέσα στον ήλιο και φωνάζουν και ουρλιάζουν....Αν έμεναν εδώ θα ήταν τα παιδιά μου αλλιώς, πιο ατίθασα. Μπορεί να είχαν άλλη νοοτροπία τα παιδιά μου. Ίσως και εγώ να τα άφηνα να παίζουν μισή ώρα ή μια ώρα παραπάνω έξω.” (Σ13)

Αυτός ο γονιός είναι πολύ ευχαριστημένος από τη διαμονή του σε συνοικία με μη Ρομά και έχει υιοθετήσει πλήρως τον τρόπο ζωής εκεί. Είναι σίγουρος πως αν ζούσε με Ρομά, θα είχε άλλη νοοτροπία για την ανατροφή των παιδιών του και τα παιδιά του διαφορετικό πρόγραμμα και άλλες συνήθειες. Έχοντας βιώσει το να μένεις με Ρομά και με μη Ρομά και έχοντας διαμορφώσει άποψη σχετικά με τον τρόπο ζωής και την καθημερινότητα των μεν και των δε, προτιμά τις συνθήκες ζωής στη συνοικία χωρίς Ρομά. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η σύζυγος και μητέρα των παιδιών του είναι μη Ρομά.

Οι Ρομά θεωρούν ότι η εκπαίδευση των κοριτσιών είναι πιο εφικτή σε μέρη που δεν κατοικούν άλλοι Ρομά, καθώς τότε δεν υπάρχει ο φόβος του γονέα για αρπαγή του κοριτσιού. Μάλιστα τα νησιά και οι επαρχιακές πόλεις παρουσιάζονται ως ιδανικά μέρη για να ολοκληρώσει ένα κορίτσι Ρομά το σχολείο. Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν Ρομά ή είναι λίγοι, συρρικνώνει την επίδραση που ασκεί η ομάδα των Ρομά στα μέλη της.

“Να ήμουνα κάπου αλλού, θα έστελνα τη Φωτεινή να βγάλει το σχολείο όλο. Να ήμουνα σε ένα νησί, να μην υπήρχανε τσιγγάνοι καθόλου, με κανένα τσιγγάνο να μην έχουμε επαφές. Θα την άφηνα να

πήγαινε σχολείο, να βγάλει το σχολείο, να κάνει ό,τι της αρέσει, να σπουδάσει, το όνειρο της ήταν να γίνει δικηγόρος η Φωτεινή.” (Σ08)

“Στην επαρχία δεν είναι τόσο τραγικά τα πράγματα, γιατί είναι αλλιώς η ζωή. Δηλαδή ξέρω κορίτσια που είναι 20 χρονών και 17 χρονών και δεν έχουν παντρευτεί ακόμα και έχουν τελειώσει το σχολείο. Εκεί δε λένε γρια, όπως σε εμάς, λένε 20 χρονών και δεν έχει παντρευτεί ακόμα και έπρεπε να έχει παντρευτεί, εε γεροντοκόρη” (Σ08, μεγάλος γιος)

“Εγώ τώρα αν φύγω από δω, θα τα στείλω μέχρι να τελειώσουνε όλο το σχολείο”. (Σ09)

“Ζούσαμε στα νησιά εμείς, δεν έχει πολλούς δικούς μας, μπορείς να στείλεις πιο άνετα το παιδί σου σχολείο, τη γυναίκα. Οι δικοί μας είναι που κάνουν το πρόβλημα. Όχι το σχολείο γενικότερα τα άλλα παιδάκια. Στα νησιά ο τσιγγάνος έχει μια πιο καλή ποιότητα ζωής. Πιο ελεύθερος.” (Σ10)

“Είναι πιο άνετα, πιο ασφαλείς, νιώθουμε πιο ασφαλείς εκεί, δεν έχει πολλούς δικούς μας. Δεν είναι το πρόβλημα από σας, απ' τους δικούς μας είναι το πρόβλημα.” (Σ10, μιλά η σύζυγος)

4.1.7. Η οικονομική δυσπραγία εμποδίζει τη σχολική φοίτηση

Η οικονομική αδυναμία της οικογένειας και η αδυναμία εξασφάλισης των πρωτεύουσών αναγκών παρακωλύουν τη σχολική φοίτηση και παράλληλα επισημαίνεται ότι το σχολικό σύστημα γεννά ανισότητες:

“...άμα δεν έχουν και τα απαραίτητα τα παιδιά στο σχολείο πώς να πάνε;... Καμιά φορά δεν έχουν λεφτά και δεν πηγαίνουν στο σχολείο, χάνουν την ημέρα. Δεν θέλουν να τους κόψω λίγο ψωμί, να τους βάλω λίγο ζάχαρη και να πάνε στο σχολείο. Δεν θέλουν έτσι.” (Σ04)

“...ε δεν ήθελε κάτι για κολατσιό στο σχολείο, κάτι αυτό. Το παιδί ζήτησε λεφτά, ήμασταν χάλια πολύ. Για πρωινό και μέχρι τις 2 δεν μπορούσε να αντέξει το παιδί στο σχολείο έτσι, χωρίς να έχουμε τίποτα. Και τα τρία τα παιδιά σταμάτησαν επειδή δεν είχαμε δουλειά, ήμασταν άνεργοι, δεν ήμασταν καλά στα οικονομικά και για αυτό. (Σ03)

“Είναι παιδάκια που δεν πάνε σχολείο από τα λεφτά, δεν έχουν χρήματα για να πάνε στο σχολείο. Τώρα, αυτή τη στιγμή που μιλάμε και να θέλω να πάω τον Μαρίνο (εγγονός 8 χρονών) στο σχολείο, δεν έχω περισσευούμενα χρήματα. Για να πάω τον Μαρίνο στο σχολείο θέλει παπούτσια, θέλει ρούχα, θέλει τσάντα, γιατί έχει σκιστεί η τσάντα του, είναι πολλά τα ζητήματα. Πάρα πολλά τα προβλήματα. Οικονομικό. (Σ01)

“...ένα 10% σταματάνε το σχολείο επειδή δεν έχουν οι πατεράδες τους να τους δώσουν αυτό το ευρώ το 2ευρω να φάνε κάτι στο σχολείο.” (Σ05)

Ως δυσκολία αναφορικά με το σχολείο παρουσιάζουν οι γονείς την κακή οικονομική κατάσταση:

“Τα τελευταία χρόνια είναι με το οικονομικό.” (Σ10)

“Τα λεφτά, που δεν έχουμε λεφτά.” (Σ06)

“Από τα οικονομικά, που καμιά φορά δεν θέλουν να πάνε τα παιδιά από αυτό. Τα οικονομικά με δυσκολεύει πολύ. Τα ζυπνάω το πρωί, λέει “έχεις να μου δώσεις λεφτά;” Όχι λέω. “Άσε με”, λέει.” (Σ04)

“Οικονομικά. Στο σχολείο δεν υπάρχει πρόβλημα, αλλά καμιά φορά τους βάζουνε μια φωτοτυπία να πάρεις αυτά τα πράγματα και δεν έχει τη δυνατότητα η μάνα να τα πάρει, αυτό είναι δύσκολο.” (Σ02)
“Το οικονομικό εμπόδιο πάνω απ' όλα.” (Σ01)

Αισθήματα μειονεξίας προκαλεί η οικονομική δυσπραγία και συντελεί στη διακοπή της σχολικής φοίτησης των παιδιών Ρομά:

“Δεν υπήρχαν χρήματα να κάνουν αυτά που θέλαν και κάπου το σταματήσαν. Θέλαν κι αυτοί το πουκάμισο, το παντελόνι τους, κάπου ντρεπόνταν για κάποιο ντύσιμο που είχαν, γιατί τα άλλα παιδιά κοιτάγαν παράξενα.” (Σ12)

“Ε βλέπεις τα άλλα παιδιά που τρώνε και συ τώρα από τις 8 μέχρι τις 2 να μην τρως τίποτα, κατσουφιασμένη. Να φας μια φέτα ψωμί. Κι άμα δεν έχεις θα είσαι από τις 8 μέχρι τις 2 και να βλέπεις τον άλλο να τρώει, να πίνει και συ με τι όρεξη θα κάνεις να διαβάσεις, να γράφεις.” (Σ06)

Υπάρχει το στοιχείο της φιλοδοξίας ως προς την μορφωτική πρόοδο των παιδιών, όμως οικονομικοί λόγοι αποτελούν τροχοπέδη. Η οικονομική ανέχεια περιορίζει τις φιλοδοξίες, την ανέλιξη και τα όνειρα ακόμη και των πιο υποστηρικτικών ως προς την εκπαίδευση των παιδιών γονέων Ρομά:

“... σίγουρα με αυτή την κρίση θα επηρεάσουν λίγο, γιατί θα δυσκολευτούμε, θα θες να κάνεις κάτι για το παιδί και δεν θα μπορείς. Το να θέλει να πάει στη Θεσσαλονίκη να σπουδάσει μια σχολή και να του πω δεν θα πας στη Θεσσαλονίκη να σπουδάσεις μια σχολή, θα κάτσεις εδώ στο Βόλο, δες κάτι άλλο να σπουδάσεις.” (Σ11)

“Το κορίτσι πήγε ένα χρόνο Αγγλικά φροντιστήριο, αλλά επειδή δυσκολευόμουν στο οικονομικό, μετά την σταμάτησα. Αν δεν δυσκολευόμουν, θα την συνέχιζα ακόμα.” (Σ11)

Τα παιδιά αγαπάνε τον αθλητισμό, όμως ο γονιός δεν μπορεί να αντεπεξέλθει σε πρωτεύουσες ανάγκες της οικογένειας, πόσο μάλλον στην ψυχαγωγία:

“Θέλουν τα παιδιά να πάνε μπάλα, όμως θέλει να πληρώσει κάθε μήνα. Εδώ δεν μπορούμε να

βγάλουμε τα σπιτικά, μέσα για το σπίτι, θα βγάλουμε για την μπάλα; Μας έπιασε πολύ η κρίση. Όλους, ρομά και μπαλαμούς, όλες τις φυλές.” (Σ04)

Στη μελέτη του Esping-Andersen (2004) εκτιμάται πως όταν υπάρχει μια κουλτούρα που ενθαρρύνει προσδοκίες και φιλοδοξίες από μέρους της οικογένειας, τότε τα παιδιά θα αναπτυχθούν ακόμη και αν ζουν σε συνθήκες φτώχειας.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν γονείς που παρόλες τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, δεν διακόπτουν τη φοίτηση των παιδιών.

“Πιο πολλοί γονείς λένε ότι ααα τα παιδιά δεν έχουν λεφτά, αυτό δεν έχει σημασία, όταν θέλεις να μάθει το παιδί σου γράμματα, θα κάνεις τα αδύνατα δυνατά για να τα στείλεις, κι ας πάνε και χωρίς πρωινό, δεν πειράζει.” (Σ09)

Γονιός, που καταθέτει ότι συχνά ακούει γονείς να ομολογούν ότι δεν δύνανται να εξασφαλίσουν ούτε τη διατροφή της οικογένειάς τους, θέτει το εξής αίτημα:

“...αν γίνεται από κάποιο σωματείο, από κάποιο Δήμο να μαζεύουν τα απαραίτητα που θέλει να φάει ένα παιδάκι στο σχολείο, αυτοί που δεν έχουν να φάνε, να έρχονται στο σχολείο και να έχουν να τρώνε. (Σ05)

4.1.8 Εμπόδιο στην πρόοδο των μικρών οι αρνητικές συγκυρίες

Οι αντιξοότητες και τα προβλήματα έχουν φθείρει και εξαντλήσει αυτή τη μητέρα και γιαγιά Ρομά, η οποία νιώθει αδύναμη να βοηθήσει τα παιδιά και τα εγγόνια της, όπως θα το επιθυμούσε:

“...είμαι και βασανισμένη, έχω περάσει πολλά. Δεν έχω τη δύναμη που πρέπει. Είναι πολλά θέματα στη μέση, έχουμε πάθει ζημιές, δεν τρώμε καλά. Ψυχολογικά, το ένα, το άλλο, όταν δεν έχεις χρήματα να κινηθείς, για να βοηθήσεις το εγγόνι σου ή το παιδί σου, όλα αυτά παθαίνεις ζημιά ψυχολογικά.” (Σ01)

Οι κακουχίες της ζωής βασανίζουν όλη τη ρόμικη οικογένεια και αναστέλλουν την πρόοδο:

“Τώρα είμαστε πιο δυστυχισμένοι. Τότε πηγαίναμε για δουλειά, 'ντάζει κάτι κονομάγαμε. Τώρα πάμε και δεν έχει τίποτα, όχι ότι δεν πάμε, πάμε για δουλειά και δεν έχει τίποτα. Τότε πήγαινες, κάτι έκανες.” (Σ06)

“Είναι και οι απαιτήσεις της ζωής, δηλαδή ο πατέρας μπορεί να είχε δουλειά και πήγε στο νησί.” (Σ07)

4.1.9. Δυσκολίες στο σχολείο

Για έναν αναλφάβητο Γονέα Ρομά, η συλλογή των απαραίτητων πιστοποιητικών για την εγγραφή του παιδιού στο σχολείου, μπορεί να αποτελέσει επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία σε τέτοιο βαθμό που να πραγματοποιηθεί εν τέλει η εγγραφή και κατ' επέκταση η φοίτηση του παιδιού με τρία χρόνια καθυστέρηση:

“Με το γιο μου είχα προβλήματα με κάτι χαρτιά που έπρεπε να βγάλω. Με στείλανε 3 χρονιές πίσω... Εγώ δεν έστελνα τον γιο μου σχολείο, γιατί μας παιδεύανε με χαρτιά, είμαστε αγράμματοι. Να πάω εγώ να πάρω ένα χαρτί, μου λέγανε θα πας στη Δημαρχεία. Αυτοί δεν μας βοηθήσανε, γιατί δεν μας υποστηρίζουν σαν Ρομ.” (Σ15)

Οτιδήποτε γραφειοκρατικό, ακόμη και ένα πιστοποιητικό γέννησης, αποτελεί μεγάλη δυσκολία για ένα γονέα Ρομά.

Μια μητέρα θεωρεί δύσκολη τη μάθηση στο σχολείο, διότι κρίνει μεγάλο τον αριθμό των μαθητών:

“...υπάρχουν και άλλα παιδιά εκεί και δεν μαθαίνει όσο θα 'πρεπε. Αν ήταν πιο λίγα παιδιά στο σχολείο, θα είχε μάθει πιο καλά. Είναι πολλά παιδιά.” (Σ14)

Δυσκολία προκύπτει στο σχολείο από άλλα παιδιά Ρομά προκαλώντας αρνητικό συναίσθημα στα παιδιά Ρομά και διάθεση για διακοπή της φοίτησης:

“... προβλήματα ότι δεν θέλουν να πάνε σχολείο. Φοβούνται από άλλα παιδάκια, από το περιβάλλον που αλλάζουν, αισθάνονται άβολα. Και μόλις πάει σπίτι λέει “δεν ξαναπάω εγώ εκεί με τίποτα.” (Σ10)

“Δυσκολίες με τους γονείς, τα παιδάκια που μαλώνουν. Τον Θεόφιλο τον πειράζουν στο σχολείο, αλλά ευτυχώς ο Θεόφιλος δεν μιλάει, δεν κάνει φασαρίες, δεν ασχολείται, επειδή αγαπάει τα γράμματα και θέλει να συνεχίσει το σχολείο του.” (Σ01)

“Τους ζορίζανε, τους βάζανε άσχημα λόγια μες στο σχολείο. Τα παιδιά τα δικά μας...” (Σ03)

Δυσκολία προκαλεί η ελληνική γλώσσα, που είναι η γλώσσα του σχολείου και οι περισσότεροι γονείς δεν την κατέχουν επαρκώς. Τα παιδιά Ρομά μιλούν τη μητρική γλώσσα των Ρομά, τη Ρομανί ή Ρομανές, όλες τις ώρες της ημέρας, με εξαίρεση τις ώρες που βρίσκονται στο σχολείο:

“Ξέρεις σε εμάς, έχουμε πρόβλημα που μιλάμε στη δικιά μας γλώσσα, είναι λίγο δύσκολο να πούμε και τη δικιά σας, στα ελληνικά. Επειδή ξέρουμε τα τσιγγάνικα και είναι δύσκολο. Είναι πάρα πολύ δύσκολο. Στο σπίτι, εγώ με τον Κώστα μιλάω τσιγγάνικα, μόνο τσιγγάνικα.” (Σ06)

“Δεν ξέρουν τη γλώσσα.” (Σ10)

Στη διδασκαλία με παιδιά Ρομά, τα προγράμματα εκπαίδευσης δεν μπορούν να στέκονται μόνο σε ένα στατικό γραμματισμό παραδοσιακού τύπου με εκμάθηση γραμμάτων και συλλαβών με αναλυτικο-συνθετικές, ολικές ή αναδυόμενου γραμματισμού μεθόδους. Στη διδασκαλία με παιδιά Ρομά χρειάζεται μια δυναμική προοπτική, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές συν-οικοδομούν συν-διαπραγματεύονται ποικίλες μορφές ανάγνωσης και παραγωγής νοημάτων (Κωστούλης, 2005, σελ. 252). Αυτό πολλαπλασιάζει την ευθύνη του σχολείου απέναντι στα παιδιά Ρομά, ώστε μέσω της διδασκαλίας να αποκτήσουν τη γλωσσική γνώση που σημαίνει τη σύζευξη της γλωσσικής ικανότητας με την απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας (Χατζησαββίδης, 2002, σελ. 21).

Για οικογένειες που κατοικούν σε απόσταση μεγαλύτερη του ενός χιλιομέτρου από το σχολείο, η καθημερινή μετακίνηση είναι δύσκολη:

“...η μεταφορά μου φαίνεται δύσκολη. Το λεωφορείάκι να τους παίρνει...θα ήταν τέλειο” (Σ01)

Αισιόδοξο είναι ότι ένας στους τρεις γονείς Ρομά του δείγματος δεν βρίσκει κάποια δυσκολία στο σχολείο:

“Τίποτα. Έχω πάρει καλή εμπειρία από τα παιδιά με το Δημοτικό που πηγαίνανε. Καλοί και οι δάσκαλοι και τα παιδιά, οι συμμαθητές, δεν μου φάνηκε τίποτα δύσκολο. Οπότε πιστεύω και στο Λύκειο που θα πάει κόρη μου το ίδιο θα είναι, όπως στο Γυμνάσιο που πήγε είναι πολύ καλοί οι δασκάλοι, ο διευθυντής, τα παιδιά.” (Σ11)

“Όλα τα άλλα είναι άψογα.” (Σ10)

“Δεν μου φαίνεται δύσκολο τίποτα. Όταν έχεις θέληση, θες να τα μάθεις όλα.” (Σ09)

“Δεν νομίζω ότι υπάρχει κάτι δύσκολο στο σχολείο.” (Σ05)

“Τίποτα δεν είναι δύσκολο.” (Σ01)

Ως παράγοντας που συνιστά την προϋπόθεση για απουσία δυσκολιών σχετικά με το σχολείο είναι η μόνιμη εγκατάσταση σε έναν τόπο:

“Δεν είναι δύσκολο. Για μας, συγκεκριμένα για τη δικιά μας οικογένεια δεν είναι κάτι που είναι δύσκολο. Γιατί δεν φεύγουμε, δεν μετακινιόμαστε. (Σ07)

4.1.10. Διακοπή φοίτησης από προβιβασμό τάξης

Μεγάλη δυσαρέσκεια προκαλεί στους γονείς Ρομά ο προβιβασμός των παιδιών Ρομά στην επόμενη σχολική τάξη, χωρίς όμως να έχουν κατακτήσει το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο που προβλέπεται για την τάξη αυτή. Στην επόμενη τάξη, τα παιδιά αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις και επέρχεται η διακοπή της φοίτησης:

“Το βάλανε στη Δευτέρα και το παιδί δεν ήξερε ούτε της Α΄ Τάξης τα γράμματα. Μετά το παιδί δεν ήθελε να πάει στο σχολείο. Το παιδί έλεγε “μάννα δεν μπορώ να πάω στο σχολείο, αφού δεν ξέρω γράμματα, δεν μπορώ να πάω”. Πήγε στη Β΄, αφού δεν ήξερε της Α΄ Τάξης, θα μάθαινε της Β΄; Και πολύ λίγο έμαθε, μετά το στείλανε στην Γ΄ Τάξη, την επόμενη χρονιά, χωρίς να ξέρει γράμματα καθόλου, ούτε καν να βάλει συλλαβές και μετά το σταμάτησε, δεν ήθελε να πάει.” (Σ03)

“...επειδή αυτός δεν ξέρει πολύ καλά τα γράμματα το παιδί πήγε στην έκτη τάξη και δεν ξέρει να διαβάζει. Τίποτα δεν ξέρει να διαβάσει.” (Σ04)

“Το πιο σημαντικό είναι τα γράμματα, να πάρουν σωστά τα γράμματα τους, και να είναι στη σωστή τάξη και να με τα σωστά γράμματα. Όχι μεγάλωσε το παιδί και το πετάμε στη μία τάξη, κι ας μην τα ξέρει καλά, επειδή μεγάλωσε. Ας παραμείνει κι άλλο, αν γίνεται ας παραμείνει, ας παραμείνει, να μην πάει παραπέρα και να μην τα 'χει πάρει και να μην ξέρει.” (Σ05)

Μάλιστα θυμό προκαλεί σε γονείς Ρομά το να δίνουν απολυτήρια Δημοτικού σε παιδιά που δεν έχουν ούτε τις στοιχειώδεις γνώσεις που κατέχει ένας μαθητής της Α΄ Δημοτικού:

“Εγώ είδα ο γιος μου και μερικά άλλα παιδιά δεν ξέρουν τίποτα, ούτε άλφα, ούτε βήτα, ούτε γάμα, ούτε ξέρουν να συνδέσουν τα γράμματα. Για 3 χρόνια (που πηγαίνει σχολείο) πρέπει να πάρει κάτι. Δεν έχουν πάρει (δηλ. δεν έχουν μάθει). Ο γιος μου συνέχεια πάει σχολείο, δεν έχει λείψει πουθενά. Δεν έχει μάθει. Εγώ ασχολήθηκα πολύ σπίτι. Εγώ κεφαλαία γραμμένα διαβάζω, το παιδί όχι. Το παιδί, επειδή είναι μεγάλος, θα το περάσουν Α΄ Γυμνασίου. Τι δάσκαλοι είναι; Πάρε φωτοτυπία και γράψε ότι είναι, αλλά αυτό που είναι μπορώ να το ζωγραφίσω, όχι να το διαβάσω. ” (Σ15)

“Αυτά τα παιδιά θέλουν τη βοήθεια των δασκάλων. Όταν ένας δάσκαλος δεν καθίσει να βοηθήσει και δείξει αδιαφορία. Υπάρχουν παιδιά που έχουν βγάλει την Στ΄ Δημοτικού και δεν ξέρουν να γράφουν το όνομα τους. Τι πέρασα όλο το σχολείο χωρίς να μάθω γράμματα; Και έμαθα τί; Να ζωγραφίζω μόνο σπιτάκια και τον ήλιο και τη θάλασσα;” (Σ16)

4.2. Καταλυτικός ο ρόλος της ομάδας

Στην κοινωνία των Ρομά, καθοριστικός σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής είναι ο ρόλος της ομάδας. Η νοοτροπία για κάποια ζητήματα είναι εδώ και πολλές γενιές συγκεκριμένη και όπως είναι εύλογο η στάση τους προς την εκπαίδευση επηρεάζεται από πτυχές αυτής της παγιωμένης νοοτροπίας.

4.2.1. Σταθερό σύστημα αξιών

Σε συζήτηση με γονείς Ρομά αναφορικά με τη βραχύχρονη φοίτηση των κοριτσιών και τη διακοπή του σχολείου, οι γονείς εξήγησαν αυτή τη στάση τους ως εξής:

“Σταμάτησε για το λόγο ότι παντρεύονται μικροί, μπερδεύονται, να μην έχουμε τέτοια προβλήματα, να μην έχουμε ενοχλήσεις. Είναι η νοοτροπία αυτή που δεν πρόκειται να αλλάξει τώρα, δηλαδή άμα το κάνω εγώ (δηλ. την στείλει Γυμνάσιο) θα με δείχνουν όλοι με το δάχτυλο. Δεν μπορώ να πάρω όλη αυτή την ευθύνη. Για να το κάνω αυτό πρέπει να φύγω, να είμαι σε άλλο κόσμο, να μην συμμετέχουνε Ρομά καθόλου για να ξεκινήσω μια τέτοια ζωή. Είναι το σύστημα έτσι... είναι το σύστημα έτσι, δεν πρόκειται να αλλάξει αυτό για πολλές δεκαετίες. Είναι μια κοινωνία, είναι σαν ένα χωριό που έχουν παλιά ήθη και έθιμα, στην πορεία μερικά από αυτά χάθηκαν, άλλα κρατάνε ακόμα, μερικά πράγματα ακόμα κρατάνε. Εγώ πιστεύω σε καμιά 20αριά χρόνια θα αλλάξει πολύ το θέμα...” (Σ10)

“ Εμείς αυτό το έχουμε στο αίμα μας, δεν το κόβεις. Δεν αλλάζει. Γιατί το λένε Ρόμ;; Το Ρομ είναι Ρομ. Έτσι γεννηθήκαμε, έτσι και θα πεθάνουμε. Αυτό δεν το κόβουμε. Εμείς ξέρουμε θα μάθουν οι άντρες, οι γυναίκες σε εμάς δεν πάνε σχολείο, θα μείνουνε σπίτι, θα κάνουν ότι υπάρχει μέσα στο σπίτι.” (Σ15)

“η νοοτροπία είναι ότι με το που βγει ένα κορίτσι από το σπίτι της, 12, 13, 14 χρονών, όλο και κάτι γίνεται, είναι το θέμα μας έτσι που θα μπλεχτεί με κάποιον, θα ερωτευτεί... Είναι το σύστημα έτσι, αυτό δεν πρόκειται να αλλάξει.” (Σ04)

“Υπάρχει αυτό το κατεστημένο ο φόβος της αρπαγής της μικρής. Παντρεύονται μικρά. Αυτό ακριβώς, κάνει τους γονείς να μη στέλνουν τα παιδιά στο σχολείο. Είναι μεγάλο λάθος φυσικά, αλλά δεν μπορούν να κάνουν διαφορετικά.”(Σ16)

Στο αξιακό σύστημα των Ρομά κυριαρχεί το κανονιστικό στοιχείο της συμπεριφοράς που συναντάμε στις παραδοσιακές κοινωνίες. Το δικό τους αξιακό σύστημα θα αποτελέσει γνώμονα για τη συμπεριφορά τους. Η ανεξάρτητη προσωπικότητα που δρα ελεύθερα χωρίς να λαμβάνει υπόψη της την κοινή γνώμη είναι κάτι το αδιανόητο για την τσιγγάνικη κοινωνία. Οι κοινωνικοί κανόνες, οι κώδικες επικοινωνίας, η σημειολογία και η νοηματοδότηση της συγκυρίας από την τσιγγάνικη

κοινωνία, από τις φάρες, ενεργοποιούν συγκεκριμένες συμπεριφορές. (Λυδάκη, 1998, σ. 173)

Είναι καταφανής η προσκόλληση των Ρομά “στο σύστημα”, η αντίσταση τους στην αλλαγή είναι πολύ μεγάλη και αν η αλλαγή επέλθει, αυτό θα γίνει σε βάθος χρόνου. Το να μην ακολουθήσει κάποια οικογένεια το σύστημα συνεπάγεται την κοινωνική κατακραυγή, που ελάχιστοι είναι αυτοί που μπορούν να την αψηφίσουν και να την αντιμετωπίσουν:

Δεν θέλετε να κάνετε την αλλαγή;

“Όχι. Θα είναι εξευτελιστικό άμα το κάνω εγώ στη φυλή μου. Για το σύνολο του κόσμου θα είναι λογικό και καθωσπρέπει, έτσι κάνει όλος ο κόσμος, αλλά για το δικό μας το κοινό είναι πολύ χάλια τα πράγματα. Είναι εξευτελιστικό.” (Σ10)

4.2.2. Επίγνωση αρνητικής στάσης για την εκπαίδευση

Έχουν συνειδητοποιήσει ότι βρίσκονται πίσω στον τομέα της εκπαίδευσης, ωστόσο αυτή η οπισθοδρομικότητα παρουσιάζεται σαν πατροπαράδοτη κληρονομιά που διαφυλάττουν:

“Έχουμε φανατισμό. Μας τον άφησαν οι παππούδες μας και είμαστε πολύ πίσω.” (Σ15)

“Είμαστε 20 χρόνια πίσω σε αυτό τον τομέα. Έχουνε πολλά προβλήματα λόγω που παντρεύονται μικροί. Το βασικότερο είναι που παντρεύονται εκεί. Ανεβήκαμε 2, 3 σκαλιά και μείναμε εκεί. Και η Τσαμπίκα μου ήταν πολύ καλή μαθήτρια, αλλά ζούμε λίγο πίσω ακόμα, νομίζουμε ότι ζούμε μπροστά, ζούμε λίγο πίσω ακόμα.” (Σ10)

“...δεν πήγα σχολείο. Εκείνες τις εποχές ζούσαμε 100 χρόνια πίσω, μην κοιτάς εδώ και μια 10ετία που προχώρησαν τα πράγματα.” (Σ12)

Καταφανέστατη είναι η έντονη αντίσταση στην αλλαγή, που διαιωνίζει προβλήματα, όπως ο αναλφαβητισμός, η ημιμάθεια και η πρόωρη διακοπή της σχολικής φοίτησης, πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτική εκπαίδευσης.

4.2.3. Προσκόλληση των Ρομά στη βραχύχρονη σχολική φοίτηση

Παραδέχονται ότι για αυτούς είναι μια παγιωμένη ρόμικη συνήθεια να στέλνουν τα παιδιά τους για μικρό διάστημα στο σχολείο:

“Γιατί εμείς οι τσιγγάνοι έχουμε ένα συνήθειο, τα πάμε πολύ λίγο τα παιδιά στο σχολείο και μετά τα σταματάμε.” (Σ03)

“Όχι η Νικολέτα άμα βγάλει του χρόνου την πρώτη, μετά δευτέρα τέλος. Άμα θα βγάλει βυζιά, θα

γίνει γυναίκα, δεν τη στέλνουμε.” (Σ04)

“Εμείς οι τσιγγάνοι έχουμε ένα συνήθειο, μόλις μεγαλώνουν τα κορίτσια δεν τα στέλνουμε στα σχολεία.” (Σ14)

“Δεν υπάρχει αυτό, θα το στέλνουμε ένα χρόνο. Μετά τον χρόνο όταν βλέπεις παίρνει λίγο το μπόι, ψηλώνει, λέει είναι για παντρεία.” (Σ15)

Το πολύ σύντομο πέρασμα από το σχολείο θεωρείται ως μέρος της παράδοσης των Ρομά και ως μέλη της ομάδας συνεχίζουν πιστά αυτή τη συνήθεια. Αυτή η συνήθεια είναι συνυφασμένη με την αντίληψη για πρόωρη ενηλικίωση των παιδιών και την έναρξη του έγγαμου βίου και τη δημιουργία οικογένειας από την πρώιμη εφηβική ηλικία.

Η γειννίαση και καθημερινή επαφή με τους ομόφυλους τους συντελούν καθοριστικά στην άσκηση έντονου κοινωνικού ελέγχου μεταξύ των Ρομά. Η κοινωνία των Ρομά είναι κοινωνία της ντροπής και ανασταλτικός παράγοντας για την τυχόν παραβατική συμπεριφορά δεν είναι τόσο η απειλή του νόμου, όσο η γνώμη της κοινότητας, καθώς σε αυτή οφείλουν να λογοδοτήσουν για τις πράξεις τους και η ντροπή που προκαλεί η απόρριψη των δικών τους είναι η σκληρότερη τιμωρία (Λυδάκη, 1998, σ.172). Αντιλαμβανόμαστε ότι είναι δύσκολο να παρεκκλίνει κάποιος από αυτά που άγραφα επιβάλλει η ομάδα.

Μια Ρομά που έχει ζήσει αρκετά χρόνια μακριά από άλλους Ρομά, έχει γνωρίσει τον τρόπο ζωής των μη Ρομά και βλέπει πιο κριτικά κάποιες παγιωμένες αντιλήψεις της ρόμικης κοινωνίας, αναφέρεται στην πρόωρη ενηλικίωση:

“Σε εμάς, εγώ τώρα που σου είπα 29 χρονών, τώρα είμαι γριά. 12-13 χρονών πρέπει να παντρευτείς. 20 χρονών στο ράφι για μας. Οι δικοί μας είναι καθυστερημένοι. Και 'μένα δεν μ' αρέσει αυτό το πράγμα. Εγώ κοριτσάκι νιώθω, (γέλια...) 20 χρονών μένει στο ράφι, το 'χουμε στο μυαλό αυτό το πράγμα, δε βγαίνει, πού να βγει;” (Σ06)

Αναμφίβολα αυτή η νοοτροπία θέτει τροχοπέδη στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά.

4.2.4. Ασυμβίβαστο γάμου και συνέχειας σχολείου

Ο πρόωρος γάμος, των κοριτσιών κυρίως, οδηγεί σε διακοπή της σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά προς εξασφάλιση ενός καλού συντρόφου και μιας ήρεμης ζωής των γονιών:

“Δεν τους αφήνουμε να πάνε τα κορίτσια μετά τα 10. στα 12, 13, το παιδί που φεύγει απ' το σπίτι, επειδή τα δικά μας άτομα είναι λίγο έξαλλα, τα αγόρια, μην μπερδεύεται και ερωτευτεί κανέναν που δεν θέλω εγώ και θα 'χω μια ζωή στο κεφάλι μου πρόβλημα. Τους κλέβουνε.” (Σ04)

“Να βγάλει το Γυμνάσιο, εκτός άμα παντρευτεί απ' τα 12. (γέλια...)” (Σ10)

Υπάρχει παράλληλα ο φόβος αρπαγής του κοριτσιού από μη αρεστή οικογένεια, έτσι προλαμβάνουν κατά κάποιο τρόπο οι γονείς την πιθανότητα να γίνει γάμος με ανεπιθύμητο γαμπρό/νύφη:

“...άμα πάρει κανένα από αυτούς (από τα κακά παιδιά), μετά για μια ζωή θα ταλαιπωριέται. Και δεν γίνεται μετά να αφήσει τον έναν και να πάρει άλλον. Εμείς το έχουμε να πάρει έναν και να ζήσει.” (Σ04)

“Κορίτσι 14 χρονών πήγε μέχρι την Στ' Δημοτικού. Σταμάτησε για το λόγο ότι παντρεύονται μικροί, μπερδεύονται, να μην έχουμε τέτοια προβλήματα, να μην έχουμε ενοχλήσεις.” (Σ10)

Εφόσον είναι “άγραφος νόμος” εδώ και πολλές γενιές ο γάμος των Ρομά σε μικρή ηλικία, εξετάσαμε το ενδεχόμενο να συνδυαστεί ο γάμος με τη σχολική φοίτηση. Οι γονείς και ειδικά οι μητέρες είναι πολύ νέες και θεωρητικά θα μπορούσαν να βοηθήσουν, ώστε να συνεχίσει και να ολοκληρώσει η κόρη την εκπαίδευση στο σχολείο.

Οι περισσότεροι είναι κάθετοι ότι δεν γίνεται να συνδυαστούν τα παραπάνω, αφού στη ρόμικη συνείδηση αποκλείει το ένα το άλλο:

“Δεν θα την αφήνει ο άντρας της να τη στείλει σχολείο. Έτσι γίνεται. Δεν έχει πάει κανένας που παντρεύτηκε να συνεχίσει το σχολείο μετά.” (Σ10)

“Άμα την αρραβωνιάσω την Νικολέτα και την στείλω σχολείο, θα την κλέψει μετά από 1 μήνα, 2 και θα την πάρει, για να μην την πάρει άλλος. Μετά πάει να μείνει στον πεθερό, μαθαίνει το νοικοκυριό, κανά παιδάκι, τέλος.” (Σ04)

Θεωρητικά θα μπορούσαν να συνδυαστούν το σχολείο και ο γάμος, αλλά όπως φαίνεται από την εκδοχή αυτής της μητέρας η κοινή γνώμη και η κοινωνική κατακραυγή δημιουργεί φόβο και στην πράξη συμβαίνει αυτό που επικροτεί η κοινωνία:

“Μπορεί να γίνει, αλλά οι περισσότεροι δικοί μας λένε κοίτα σχολείο πάει και παντρεύτηκε και πάει σχολείο συνεχάει. Ναι μπορεί να γίνει, δεν είναι κάτι δύσκολο, εύκολο είναι, αλλά συνήθειες τώρα, γι' αυτό.” (Σ03)

Μάνα που επιθυμεί να συνεχίσουν τη σχολική φοίτηση οι κόρες, μάς λέει τι αντιμετωπίζει:

“Την Γιωργία (κόρη 7 χρονών) μου την έχουνε ζητήσει. Να τη δώσω, να πω είναι δικιά σας. Αλλά εγώ δεν θέλω, μόνο που το ακούω, παγώνει όλο το αίμα μου. Τσακώνομαι μαζί τους...” (Σ09)

Εξετάζοντας το ενδεχόμενο να παντρευτεί μια κοπέλα Ρομά στην εφηβική ηλικία, ακόμη και αν

έχει υποστήριξη από την οικογένεια της για να συνεχίσει τη σχολική φοίτηση, η οικογένεια του συζύγου θα δημιουργεί εμπόδια στη σχολική φοίτηση:

“Εγώ δεν θέλω να παντρευτεί μικρή. Αλλά είναι πρόβλημα αυτό, γιατί δεν θα την αφήσει μετά ο σύζυγος, τα πεθερικά. Γι’ αυτό δεν θέλω να τις παντρέψω μικρές.” (Σ09)

Ένας Ρομά, ο οποίος, αποτελώντας εξαίρεση στον κανόνα, καθώς στην οικογένεια του υποστηρίζουν τα παιδιά και κυρίως τα κορίτσια να ολοκληρώσουν τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μετά να προχωρήσουν στο γάμο, μάς εξηγεί τον τρόπο σκέψης των κοριτσιών και των οικογενειών τους:

“Οι τσιγγάνες να μην πω στα 11, να πω στα 15 αισθάνονται μεγάλες, ότι πέρασε. Δεν φταίνε τα κοριτσάκια, φταίνε οι γονείς ή ο παππούς. Εγώ αν καθόμουνα να έλεγα πρέπει να τα παντρέψω, να τα παντρέψω, περνάει μέσα στο μυαλό τους η παντρεία. Οπότε έχουν στο μυαλό τους το πότε θα παντρευτώ, σήμερα, αύριο, πότε θα με παντρέψει, αυτό περιμένουν.” (Σ16)

Σύμφωνα με τα παραπάνω λεγόμενα, καλλιεργείται από την πιο μικρή ηλικία ως προτεραιότητα για το μέλλον η προσμονή του γάμου και η δημιουργία οικογένειας. Αυτή η νοοτροπία προκύπτει από τα μηνύματα και τις παραστάσεις που οι μεγαλύτεροι περνούν στους μικρότερους και από τους πρώτους εξαρτώνται τα πρότυπα και αξίες των νέων γενεών.

4.2.5. Η θέση της γυναίκας στην εκπαίδευση

Οι προσλαμβάνουσες και τα προσωπικά βιώματα αποκλείουν από τη συνείδηση τη σύνδεση του κοριτσιού Ρομά με το σχολείο:

“Δεν πήγαν σχολείο όλοι, δεν πήγαν τα κορίτσια, μόνο τα αγόρια πήγαν σχολείο. Ξέρω εγώ εκείνα τα χρόνια, δεν ξέρω καθόλου, εγώ είμαι η τελευταία.” (Σ02)

“Εγώ ήθελα, δεν μ’ άφηγε ο πατέρας μου. Επειδή ήμουν πολύ όμορφο κορίτσι, ο πατέρας μου με είχε κάνει αγόρι, όπου πηγαινε με έπαιρνε μαζί του, δεν μ’ άφηγε στο σπίτι καθόλου. Φοβόταν για αυτό το λόγο μη με κλέψουν και φαντάσου πριν τόσα χρόνια φοβότανε. Δεν μ’ άφησε ούτε ένα μήνα να πάω σχολείο.” (Σ08)

“Τις κοπέλες μας δεν τις στέλνουμε τόσο στο σχολείο. Έχουμε φανατισμό. Μας τον άφησαν οι παππούδες μας και είμαστε πολύ πίσω. Οι γυναίκες στο σπίτι.” (Σ15)

Ιδιαίτερα για τα όμορφα κορίτσια υπάρχει μεγάλος φόβος αρπαγής, με αποτέλεσμα να συνιστά η ομορφιά αιτία αποχής του κοριτσιού από την εκπαίδευση.

Η κατάσταση σήμερα με δεδομένο ότι η οικογένεια των Ρομά είναι πατριαρχική και η κοινωνία ανδροκρατούμενη:

“Τώρα αν δουν ένα όμορφο κορίτσι, και πάνε στην οικογένεια να το ζητήσουνε σαν νύφη και δεν το δώσουνε, το κλέβουν μόνοι τους. Αν δείτε κοριτσάκια που 'ναι 12 χρονών, 11 χρονών και τα αρραβωνιάζουνε, έχουν γίνει αρραβώνες και με 10 χρονών παιδί, επειδή είναι όμορφα και λένε τα αρραβωνιάζουμε τώρα, εντάξει, μπορεί να μην μένουν μαζί, είναι λογοδοσμένοι...” (Σ08)

“Υπάρχει αυτό το κατεστημένο ο φόβος της αρπαγής της μικρής. Παντρεύονται μικρά. Αυτό ακριβώς, κάνει τους γονείς να μη στέλνουν τα παιδιά στο σχολείο. Άμα δω ότι η κόρη της είναι όμορφη, την κλέβω εγώ ας πούμε για τον εγγονό ή για τον γιο μου. Αυτός είναι ο φόβος του γονέα και δεν αφήνει τα κορίτσια να πάνε σχολείο. Ενώ στην ουσία θέλουν να πάνε σχολείο. Η αρπαγή γίνεται με το έτσι θέλω.” (Σ16)

Αποφασίζει ο άντρας, η γυναίκα δεν έχει το δικαίωμα να φέρει αντίρρηση:

Αν σου πει δεν τον θέλω τον εγγονό ή τον γιο σου;

“Σε θέλω εγώ και τέλος. Θα τον πάρεις. Δεν υπάρχει δεν με θέλεις. Σε θέλω εγώ (εννοεί ο άντρας), τελείωσε.” (Σ16)

Την όμορφη κόρη:

“Εγώ την πήγαινα στο σχολείο, εγώ την έφερνα. Μετά φοβόταν ο σύζυγος πάρα πολύ, γιατί ερχόντουσαν μέχρι που ήταν 10 χρονών η Φωτεινή για προξενιό. Κατ' αρχήν εμείς κλείναμε την πόρτα στα μούτρα τους. Δεν θέλαμε. Μας πιέζανε.” (Σ08)

Αντίσταση στην αλλαγή και ισχυρισμός ότι η ρόμικη ταυτότητα επιβάλλει την πολύ σύντομη εκπαίδευση του κοριτσιού, αφού ο ρόλος της είναι στο σπίτι:

“Δεν θέλω να την σπουδάσω αυτήν κι αυτήν να πάει Γυμνάσιο, να πάει Λύκειο, να πάει όχι.. πράγμα που δεν γίνεται στις γυναίκες Ρομ. Δεν τα στέλνουμε εμείς τόσο πολύ. Μόνο για τις γυναίκες τώρα.” (Σ04)

“...11 το πήρα από το σχολείο, φοβήθηκα μη την αγαπάει κανένας στο σχολείο και μας φύγει. ...είναι κορίτσια, αυτά ξέχασέ τα. Δεν μπορούμε να τα στέλνουμε. Το γιατί δεν το ξέρει κανένας. Είμαστε πολύ πίσω. Εγώ δεν θα τα στείλω, γιατί υπάρχει φανατισμός στο Ρομ. Οι γυναίκες δεν μπορούν να κουνηθούν από τα σπίτια μας. Μόνο οι άντρες δουλεύουν, πάνε σχολείο, όλα τα πάντα.” (Σ15)

Δεν υπάρχει πρόθεση για αλλαγή, παρά το γεγονός ότι ο γονιός Ρομά αντιλαμβάνεται πως είναι οπισθοδρομικός αυτός ο τρόπος σκέψης.

4.2.6. Δύσκολη η σχολική συνύπαρξη των μαθητών Ρομά

Γονείς και παιδιά ομολογούν ότι η συνύπαρξη των παιδιών Ρομά στις σχολικές τάξεις και στο προαύλιο δημιουργεί δυσκολίες:

“Δεν ήταν το σχολείο δύσκολο, απλώς οι μαθητές ήταν που ζορίζαν τα παιδιά. Τα άλλα παιδιά.” (Σ03)

“...όταν πηγαίνουν στο σχολείο, στο διάλειμμα τσακωνόντουσαν, ερχόνταν με κλάματα. Και μετά την άλλη μέρα ήταν μια χαρά και μετά ξανά συμβαίνανε και ξανά και ήθελαν να σταματήσουν.” (Σ02)

“Δεν μου αρέσει τα παιδιά που βρίζουνε τη Μαρία, την ενοχλούν εκεί μέσα από εμάς, από τη δικιά μας φυλή.” (Σ09)

“Οι δικοί μας, τα τσιγγάνικα τα παιδιά είναι ζόρικα, δεν καταλαβαίνουν που τους μιλάνε οι δάσκαλοι, δεν καταλαβαίνουν.” (Σ14)

“Στο σχολείο φοβόμαστε, δεν είναι οι μπαλαμοί το πρόβλημα, μεταξύ μας φοβόμαστε, τους Ρομά που αρπάζουν τα κορίτσια.” (Σ15)

Τα προβλήματα σχετίζονται κυρίως με τη συνήθεια αρπαγής των κοριτσιών ήδη από την παιδική ηλικία.

Η 11χρονη μαθήτριά μας λέει:

“...οι Ρομά πιο πολύ με πειράζουνε και με τους μπαλαμούς έχω την ησυχία μου.” (Σ12, κόρη)

Η μητέρα αυτή έχει ζήσει αρκετά χρόνια μακριά από τσιγγάνικες συνοικίες, δεν συμφωνεί με τη συμπεριφορά των περισσότερων παιδιών Ρομά και αποτρέπει τα παιδιά της να συναναστρέφονται με αυτά:

“Είμαστε 10-11 χρόνια εδώ, δεν είχε επικοινωνία με πολλά παιδιά με τσιγγάνους, γιατί δεν τον άφηνα και εγώ. Δεν ήθελα να κάνει, γιατί ήταν αλλιώς τα άλλα παιδιά και ο Βαγγέλης ήταν αλλιώς. Άλλη συμπεριφορά τα παιδιά που συζητάγανε, άλλες κουβέντες και χυδαίες και τα δικά μου τα παιδιά δε λέγανε τέτοια και τώρα ακόμα δε λένε.” (Σ08)

Θα άφηνε την κόρη να ολοκληρώσει το σχολείο, εάν δεν υπήρχαν άλλοι Ρομά μαθητές:

“...να μην υπήρχανε τσιγγάνοι καθόλου, με κανένα τσιγγάνο να μην έχουμε επαφές. Θα την άφηνα να πήγαινε σχολείο, να βγάλει το σχολείο, να κάνει ό,τι της αρέσει, να σπουδάσει.” (Σ08)

4.2.7. Πιο εφικτή η εκπαίδευση των Ρομά στα νησιά

Τα νησιά θεωρούνται ιδανικά μέρη για να ζήσει ένας Ρομά ανεξάρτητος από την ομάδα του μια ήρεμη ζωή. Οι συνθήκες που επικρατούν στα νησιά καθιστούν εφικτή τη σχολική φοίτηση των Ρομά και κυρίως των κοριτσιών Ρομά:

“Να ήμουν κάπου αλλού, θα έστελνα τη Φωτεινή να βγάλει το σχολείο όλο. Να ήμουν σε ένα νησί, να μην υπήρχανε τσιγγάνοι καθόλου, με κανένα τσιγγάνο να μην έχουμε επαφές.” (Σ08)

Ρομά που φοίτησε στο σχολείο μιλά για τη ζωή στο νησί:

“Ήμασταν 4 αδέρφια, ένα κοριτσάκι και 3 αγοράκια. Όλα πήγαν σχολείο κανονικά. Το κορίτσι πήγε 2,3 τάξεις. Ζούσαμε στα νησιά εμείς, δεν έχει πολλούς δικούς μας, μπορείς να στείλεις πιο άνετα το παιδί σου σχολείο, τη γυναίκα. Στα νησιά ο τσιγγάνος έχει μια πιο καλή ποιότητα ζωής. Πιο ελεύθερος. Είναι πιο άνετα, πιο ασφαλής, νιώθουμε πιο ασφαλείς εκεί, δεν έχει πολλούς δικούς μας. Δεν είναι το πρόβλημα από σας, απ' τους δικούς μας είναι το πρόβλημα. ...η μάνα μου πήγε σχολείο. Μένανε σε νησί στη Σκόπελο. Είναι 55-60 χρονών.” (Σ10)

Ο μικρός πληθυσμός των Ρομά στα νησιά δημιουργεί ελευθερία τόσο ως προς την πιο χαλαρή εφαρμογή των ρόμικων συνηθειών, όσο και ως προς το γεγονός ότι δεν υπάρχει ο φόβος της αρπαγής των κοριτσιών.

4.2.8. Γονείς Ρομά υιοθετούν τον τρόπο ζωής των μη Ρομά

Η συναναστροφή με μη Ρομά και η κατοικία σε συνοικίες όπου δεν υπήρχαν άλλοι Ρομά επέτρεψαν σε γονείς Ρομά να γνωρίσουν και με προσωπική επιλογή να υιοθετήσουν στην οικογενειακή ζωή συνήθειες ενός άλλου τρόπου ζωής:

“Γιατί εγώ έχω μεγαλώσει αλλιώς, δεν είμαι κοντά στους τσιγγάνους, για πόσα χρόνια ήμουν στη Ρόδο, ήμουν με δικούς σας, δεν ήμουν με τσιγγάνους. Και στην Πάτρα το ίδιο, δεν ήμουν με τσιγγάνους. Και είχα πάρει αυτή τη σειρά στη δικιά σας. Ναι, δηλαδή το μεσημέρι που πήγαινα και έπαιρνα τα μικρά (από το σχολείο) στο σπίτι μέσα. Τρώγαν το μεσημεριανό, διαβάζανε, ξαπλώνανε το μεσημέρι, το απόγευμα διαβάζανε επανάληψη πάλι και μετά να παίζουνε. Το βράδυ μετά κατά τις 9 μέσα. Έχω τη σειρά ακόμα, από τους μπαλαμαίους τη σειρά. Και κάθομαι και τους διαβάζω, είμαι πάνω τους δηλαδή, δεν τους αφήνω. ...γιατί με όποιο δάσκαλο πας, τέτοια γράμματα θα μάθεις, έτσι δεν είναι; (γέλια...)” (Σ06)

“ Έχω άλλο πρόγραμμα στα παιδιά μου. Όχι λόγω που πήρα γυναίκα μπαλαμή, το ξεκόβω απ' την αρχή αυτό, επειδή μ' αρέσει εμένα έτσι να είναι. Ίσως επειδή μεγαλώσαμε απ' τον πατέρα μας, να

θέλουμε πράγματα σωστά και καλά. Έχουν σειρά, με το που έρχονται πλένουν χεράκια, βγάζουν τα βιβλία τους, τα τελειώνουνε και ύστερα τρώνε και παίζουνε όλη την ώρα.” (Σ13)

Με ικανοποίηση δηλώνουν αυτοί οι γονείς ότι τους επηρέασε θετικά στην καθημερινή ζωή των παιδιών οι καταβολές από τους μη Ρομά, αφήνοντας να εννοηθεί η διαφωνία τους με τον τρόπο οργάνωσης της καθημερινότητας των Ρομά.

4.3. Εμπόδιο στην κοινωνική συμμετοχή ο αναλφαβητισμός

4.3.1. Ο περιοριστικός ρόλος του αναλφαβητισμού

Έχουν επίγνωση ότι ο αναλφαβητισμός επηρεάζει ολόκληρη τη ζωή τους, ακόμη και το πιο απλό μπορεί να γίνει σύνθετο και δύσκολο, όπως το να εκφράσουν την άποψη τους, να διαβάσουν κάτι, να υπογράψουν ή να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματα:

“Δεν σου είπα, επειδή είμαι αγράμματη δεν μπορώ να σου εξηγήσω μερικά πράγματα τώρα.” (Σ04)

“...δεν ξέρω να βάλω μια υπογραφή, να διαβάσω.” (Σ02)

“Αλλά άμα δεν ξέρω γράμματα πως να τους βοηθήσω κι εγώ;” (Σ03)

“...γιατί να μην ξέρω δύο γράμματα; Όχι για να σπουδάσω, να ξέρω να βάζω μια υπογραφή, να διαβάζω κάπου ένα χαρτί, να ξέρω τι γίνεται. Αναγκάζομαι και δίνω στη γυναίκα μου, βάλε μια υπογραφή, κάνε μια δήλωση και κάπου στεναχωριέμαι. Και στεναχωριέμαι άσχημα.” (Σ12)

“Εμείς αν πάνε να μιλήσουμε θα έχουμε πολλοί τόνοι (δηλ. μεγάλη ένταση στη φωνή), δεν ξέρουμε να συνδέσουμε δύο λόγια σε γιατρό ή σε μαγαζί πάμε. Δεν ξέρουμε να μιλήσουμε, όπως μιλάνε αυτοί που έχουν σχολείο. Όταν μιλάν κάποιιοι που έχουν βγάλει σχολείο, λέμε τι μιλάν αυτοί, ξένικα ή ελληνικά, δεν καταλαβαίνουμε; Εμείς όπου πάμε έχουμε τη φωνή και οι μπαλαμέ λένε “αα γύφτοι είναι αυτοί, δεν ξέρουνε να μιλήσουν”. Καλά κάνουν, δεν ξέρουμε, γιατί δεν πήγαμε σχολείο.” (Σ14)

4.3.2. Εργασιακός αποκλεισμός από την έλλειψη εκπαίδευσης

“Έτυχε να πάω σε δουλειά και επειδή δεν ήξερα γράμματα, δεν πηγαίνα καλά.” (Σ01)

“Γιατί οι τσιγγάνοι καμία σχέση με τη δικιά σας δουλειά. Εγώ πιστεύω η δική σας δουλειά είναι καλύτερη. Δηλαδή, πώς να σου πω τώρα, δουλεύεις σε σούπερ μάρκετ, σε τράπεζες, παντού. Εμείς σε αυτές τις δουλειές δεν πάμε. Γιατί για να πάμε πρέπει να τελειώσουμε το σχολείο, να ξέρουμε και μία γλώσσα, ξένη γλώσσα, ναι, για να σε πάρουν να δουλέψεις.” (Σ06)

“εμείς που δεν ξέραμε γράμματα, δεν μπορούσαμε να κάνουμε τίποτα, δηλαδή να πιάσουμε μια δουλειά να βοηθήσουμε και εμείς την οικογένεια μας, τώρα με το ζόρι τα βγάζουμε πέρα. Να κάνει και η γυναίκα μια δουλειά, να 'κονομήσει και αυτή κάτι.” (Σ14)

Αντιλαμβάνονται ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στη χειραφέτηση της γυναίκας.

4.3.3. Εμπόδια στην κοινωνική συμμετοχή

Δυσκολίες στις δημόσιες υπηρεσίες:

“Τώρα όλοι εμείς οι μεγάλοι, οι γονείς, έχουμε το παράπονο που δεν ξέρουμε γράμματα, άμα θέλουμε να φτιάξουμε κάποιο χαρτί ή να στείλω κάποια λεφτά το ένα, το άλλο, στο ταχυδρομείο, πως πήγα προχτές και δεν μπορούσα να στείλω, μου λέγαν απαγορεύεται, δεν είναι σωστό και πήρα τους δρόμους για να μου γράψουν μια επιταγή, δεν είναι σωστό. Αδικημένοι πολύ.” (Σ01)

“Να πηγαίνεις σε ένα Δημαρχείο και να θες να πάρεις μια οικογενειακή κατάσταση στο Ληξιαρχείο και να βάζεις τον άλλον να σου κάνει τη δήλωση. Είναι άσχημο, ξέρεις τι είναι να λένε 30-35 χρονών άνθρωπος και να μην ξέρει, στεναχωριέμαι.” (Σ12)

Εμπόδια στην επικοινωνία:

“Θα μπορούσα να επικοινωνήσω πιο καλύτερα με τον κόσμο.” (Σ08)

“...δεν ξέρουν να μιλήσουν, επειδή δεν ξέρουνε γράμματα, επειδή είναι τσιγγάνοι.” (Σ09)

Εμπόδια στην εύρεση εργασίας:

“Άσχημα είναι. Γιατί να θέλω να πιάσω μια δουλειά και δεν μπορώ να πιάσω, άμα δεν ξέρεις γράμματα.” (Σ04)

“άμα ήξερα λίγο γράμματα, θα 'χα κι εγώ μια δουλειά, θα 'κανα μια δουλειά.” (Σ03)

Εμπόδια υπάρχουν και στην ψυχαγωγία, καθώς δεν μπορεί να διαβάσει και έτσι να καταλάβει την αγαπημένη της τηλεοπτική σειρά ή ένα περιοδικό:

“Με επηρέασε, ξέρεις βλέπω ένα τούρκικο (έργο) και δεν καταλαβαίνω. Μόνο το βλέπω, δεν μπορώ να το διαβάσω και σκάω από μέσα μου.” (Σ01)

“θέλω να διαβάσω κάτι καμιά φορά όταν είμαι αγχωμένη, να διαβάσω κανα περιοδικό ή στην τηλεόραση όταν γίνεται κάτι και δεν μπορώ να τα διαβάσω, αυτό με κάνει να σκάσω.” (Σ09)

4.4. Βήματα σχολικής επιτυχίας

4.4.1. Ευνοϊκές συνθήκες για σχολική φοίτηση

Βασική προϋπόθεση που επέτρεπε την εκπαίδευση των Ρομά παλαιότερα ήταν ο μόνιμος τόπος εγκατάστασης. Ελάχιστες οικογένειες Ρομά είχαν αυτό το προνόμιο παλαιότερα.

“Τα αδέρφια μου ξέρουν γράμματα. Έχω 3 αδερφές και ξέρουνε γράμματα. Απλώς εγώ δεν ξέρω. Αυτές μένανε στους γονείς του πατέρα μου και πηγαίνανε σχολείο.” (Σ03)

“Τα ξαδέρφια πήγανε, από του πατέρα μου τα αδέρφια, τα ξαδέρφια μου έχουν πάει όλοι, αυτοί δεν φεύγανε, ήταν με τις λαϊκές στο σπίτι και δεν φεύγανε. Αυτοί μένουν πάντα στη Λάρισα.” (Σ11)

Το μεράκι που τα παιδιά έδειχναν στα γράμματα συνετέλεσε στην μόρφωσή τους:

“Οι αδερφές μου είχαν το ζήλο για γράμματα.” (Σ03)

Όσον αφορά στη σημερινή εποχή, η μόνιμη κατοικία είναι πλέον δεδομένη για την πλειοψηφία των Ρομά και συνεισφέρει τα μέγιστα στην εκπαίδευση των παιδιών:

“Τώρα έχουν σπίτια, μένουν σε ένα μέρος και στέλνουν τα παιδιά τους σχολείο. Άλλαξαν τώρα.” (Σ14)

Βασικότατη είναι η παραδοχή περί αλλαγής νοοτροπίας και προσδοκιών από την εκπαίδευση:

“Οι δικοί μας τώρα στέλνουν και τα παιδιά τους στο σχολείο. Πιο πολύ οι δικοί μας θέλουν τα παιδιά τους να πάνε σχολείο, να μάθουν γράμματα. Λέμε τώρα που δεν υπάρχουν δουλειές, να πάνε τα παιδιά να μάθουν για να βοηθηθούν τον εαυτό τους μόνα τους.” (Σ14)

4.4.2. Προσλαβάνουσες παραστάσεις σχετικά με το σχολείο

Για τους ανθρώπους που ποτέ δεν πέρασαν το κατώφλι του σχολείου, πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι προσλαβάνουσες παραστάσεις και οι εικόνες που τους δημιουργήθηκαν για το σχολείο από τους συγγενείς και συνολικά τον περίγυρό τους. Η δημιουργία θετικής εικόνας για το σχολείο λειτουργεί επικουρικά, ώστε αυτοί οι άνθρωποι ως γονείς να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στο σχολείο.

“Ότι είναι πολύ ωραία. Μαθαίνεις γράμματα, αυτά, ξέρεις να διαβάσεις, να κάνεις, αλλά εγώ τίποτα. ...Τότε που ήταν τα χρόνια καλά περνάγανε, τότε παλιά. Όχι, δεν μου είχε πει κάτι κακό.” (Σ03)

“Ωραία πράγματα κι εγώ ήθελα να πάω. Όμως επειδή δεν μας άφηνε ο πατέρας μας και μας ήθελε

κοντά του, μέναμε στο σπίτι μόνο 2 μέρες...” (Σ04)

“...δεν είχαν παράπονο απ' το σχολείο, τους άρεσε, ήταν και κοντά το σχολείο εκεί που πηγαίνανε.” (Σ08)

“...στα αδέρφια μου άρεσε που πηγαίνανε σχολείο, που μαθαίνανε γράμματα, που ξέρανε να μιλάνε πιο καλά με τους ανθρώπους, η συμπεριφορά τους, μιλάνε καλύτερα, γιατί οι πιο πολλοί μιλάνε σπαστά τα ελληνικά.” (Σ09)

4.4.3. Αλλαγή στάσεων για το σχολείο

Για τους Ρομά είναι καθοριστικός ο ρόλος της νοοτροπίας, που υπαγορεύει η ομάδα. Μητέρα Ρομά παρουσιάζει την αλλαγή της νοοτροπίας αναφορικά με το σχολείο:

“Τα παιδιά ήθελαν να πάνε, αλλά αυτοί δεν θέλανε να πάνε (εννοεί οι γονείς τους). Άσε να μην μάθει γράμματα, τι να του κάνουν τα γράμματα, δεν είναι όπως τώρα που τα στέλνουν τα παιδιά με το ζόρι σχολείο για να μάθουν γράμματα. Τώρα τα στέλνουν (εννοεί τα παιδιά σχολείο).” (Σ08)

“Όσο περνάει ο καιρός, περνάνε και οι αντιλήψεις.” (Σ11)

Η αποχή των Ρομά από την εκπαίδευση οφείλονταν μεταξύ άλλων και στο γεγονός ότι δεν ήταν στην νοοτροπία τους η σχολική εκπαίδευση.

“Τώρα οι δικοί μας θέλουν τα παιδιά τους να μάθουν, τα προσέχουν και αυτοί τώρα. Τώρα γινόμαστε όλοι έτσι, όπως οι άλλοι. ...Τώρα οι δικοί μας γίνονται αλλιώςτικοί, προσέχουν τα παιδιά τους, έχουν μανία να πάνε και αυτοί στο σχολείο.” (Σ14)

Διαφαίνεται η τεράστια επιρροή της κουλτούρας της ομάδας σε όλα τα μέλη.

Παλαιότερες έρευνες μάς επιβεβαιώνουν τη διακοπή της φοίτησης των μαθητών Ρομά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ, 1998; Κόμη, 1998).

Δείγματα της νέας κουλτούρας των γονιών Ρομά για την εκπαίδευση των παιδιών:

“Είναι καλύτερα να έχεις βγάλει το Γυμνάσιο, το Λύκειο, να γίνεις κάτι, μορφώνεσαι καλύτερα, μιλάς καλύτερα προφορικά, ξέρεις πολλά πράγματα να κάνεις. Τώρα να είσαι τούβλο και απελέκητο, δεν μπορείς να κάνεις τίποτα στη ζωή σου.” (Σ11)

“κοιτάμε τα δικά μας τα παιδιά να συμμορφωθούνε, να μάθουν κάτι στη ζωή τους, να μάθουν πώς να φέρονται στον άλλον. Αυτό ζητάμε.” (Σ12)

“Το αγαπάει το σχολείο.” (Σ10)

“...να πάνε σχολείο να μάθουνε, για να έχουνε μία καλύτερη θέση στους μπαλαμέ. Γιατί, επειδή είναι

αμόρφωτοι, δεν ξέρουνε γράμματα και τους συμπεριφέρονται διαφορετικά (οι μπαλαμέ) . Δεν φταίνε οι μπαλαμέ, φταίνε οι ίδιοι οι τσιγγάνοι. Επειδή δεν ξέρουν να μιλάνε, δεν έχουν τρόπο, δεν έχουν καλή συμπεριφορά, είναι πολύ άσχημο αυτό. ” (Σ09)

Η ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο αποτελεί παράγοντα σταθεροποίησης της Δημοκρατίας. Ως εκ τούτου αποκτά ιδιαίτερη σημασία η ατομική και κυρίως η κοινωνική ευθύνη του δασκάλου, που προκύπτει από το ρόλο του στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού θεσμού (Χατζηνικολάου, 2007, σελ. 158).

4.4.4. Αλλαγή των αντιλήψεων για την εκπαίδευση των κοριτσιών

Στο πλαίσιο της αλλαγής της ρόμικης νοοτροπίας για την εκπαίδευση, διαπιστώσαμε την ισότιμη συμμετοχή του κοριτσιού στην εκπαίδευση. Με αποφασιστικότητα οι γονείς στηρίζουν τα κορίτσια και δεν εμμένουν σε δικαιολογίες και προφάσεις, όπως τη γνώμη της ομάδας τους και πειράγματα παιδιών στο σχολείο, που καθηλώνουν άλλα κορίτσια στο σπίτι.

“Ο ένας φοβάται να στείλει την κόρη του σχολείο, επειδή είναι κόρη. Ο άλλος θα βρει τη δικαιολογία ότι την κόρη την πειράζει ο ένας κι ο άλλος, αυτό τώρα είναι δικαιολογία. Δηλαδή εγώ να στείλω τη Ρ. σχολείο θα φοβηθώ μην την πειράζει ο ένας κι ο άλλος επειδή είναι 10 μισό και έχει ρίξει μπόι, όχι. Εμείς δεν κοιτάμε αυτό, κοιτάμε τα δικά μας τα παιδιά να συμμορφωθούνε, να μάθουν κάτι στη ζωή τους, να μάθουν πώς να φέρονται στον άλλον. Αυτό ζητάμε. Εμείς δεν κοιτάμε να έχουμε στο νου μας το κακό, όχι, εμείς κοιτάμε πάντα το καλό, δεν κοιτάμε το κακό, έτσι και τα κορίτσια πάνε γυμνάσιο.” (Σ12)

Προσδοκίες για είσοδο του κοριτσιού στην αγορά εργασίας και το "εισιτήριο" είναι η εκπαίδευση:
“Δεν θέλω να παρατήσουν το σχολείο. Αφού βγάλαν το Δημοτικό, βγάλαν το Γυμνάσιο, γιατί να μην πάει και Λύκειο; Γιατί να μην συνεχίσει; Είναι καλύτερα και για αυτήν, να μάθει καλύτερα γράμματα, να πιάσει μια δουλειά, να είναι πιο άνετα, καλύτερα.” (Σ11)

“Η Μαντώ θέλει να γίνει κομμώτρια, δεν μπορώ να την κόψω εγώ, ό,τι θέλουνε. Όπου κλίσει το παιδί.” (Σ13)

Η προτροπή των γονιών για έναρξη του έγγαμου βίου σε μεγαλύτερη ηλικία από τη συνηθισμένη για τις νεαρές Ρομά δημιουργεί συνθήκες για πρόσβαση του κοριτσιού στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση :

“Να την παντρέψω μικρή, όπως κάνουν οι άλλοι; Εγώ δεν το δέχομαι αυτό. Θέλω να σπουδάσει, να

γίνει κάτι και μετά ας κάνει την οικογένειά της. Το κορίτσι δεν έχει εμπόδια. Αυτό ζητάμε κι εμείς, να βγάλει το Λύκειο, να συνεχίσει και παραπέρα. Να μην παντρευτεί τώρα. Μια ζωή θα είναι παντρεμένη. Το τι κάνουν οι άλλοι και τους παντρεύουν πιο μικρούς, δεν είναι όλοι ίδιοι στα μυαλά και οι χαρακτήρες δεν είναι όλοι ίδιοι. ...λέω στην Κ. μια ζωή θα είσαι παντρεμένη, ελεύθερη δεν θα είσαι. Οικογένεια θα κάνεις και να είσαι και 25 και 30, οικογένεια θα κάνεις. Γιατί να μην είσαι ελεύθερη αυτά τα χρόνια; Να ζήσεις, να περάσεις καλά, να γνωρίσεις τον κόσμο καλύτερα, να περάσεις καλές εμπειρίες και μετά κάνεις οικογένεια.” (Σ11)

Αυτή η οικογένεια θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι η εξαίρεση, καθώς αφηφά συνήθειες της ομάδας, θέτει στόχους, υποστηρίζει και δίνει προτεραιότητα στη χειραφέτηση της κόρης και έπεται η δημιουργία οικογένειας.

Μαθήτρια Ρομά φοιτεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σχεδιάζει το μέλλον της και στοχεύει στην είσοδο στην αγορά εργασίας:

“Το όνειρο της ήταν αστυνομικός. Αλλά το συζητήσαμε λίγο με τον παππού και λέει ότι η καλύτερη δουλειά είναι τα λογιστικά. Να ανοίξει ένα γραφείο, να είναι στο γραφείο της είναι καλύτερα απ' το να γίνει αστυνομικός, γιατί τυχαίνουνε πολλά, ακούμε πολλά στις ειδήσεις. ... Έτσι δώσαμε στο ΕΠΑΛ για λογιστικά. Τώρα το θέμα είναι σε αυτήν, να προσπαθήσει, να πάει καλά για να γίνει λογίστρια, γιατί θέλει κι αυτό δουλειά. Όλοι θα επιμένουμε, θέλουμε να κάνει κάτι, θα την στηρίζουμε. Αν δεν θέλαμε να κάνει κάτι, δεν θα την έστελνα ούτε στο Γυμνάσιο, όπως κάνουν οι περισσότεροι γονείς που φοβούνται για τα παιδιά τους, περισσότερο για τα κορίτσια. Δεν φοβάμαι καθόλου, είναι θέμα εμπιστοσύνης. Αν έχεις εμπιστοσύνη στην κόρη σου, είναι θέμα εμπιστοσύνης.” (Σ11)

Το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον είναι εξαιρετικά υποστηρικτικό. Η σχέση εμπιστοσύνης με το σχολείο και η στάση της οικογένειας απέναντι στο κορίτσι είναι τα σημεία κλειδιά για αυτή την πετυχημένη σχολική πορεία. Μάλιστα η πρώτη ξαδέρφη του κοριτσιού αυτού φοιτά στην Β' Λυκείου σε ΕΠΑΛ ακολουθώντας την ίδια ειδικότητα και ήδη σκέφτονται την επαγγελματική συνεργασία, γεγονός αρκετά ελπιδοφόρο τόσο για την πορεία των κοριτσιών, όσο και για την προοδευτική πορεία των στάσεων και πρακτικών των γονέων.

Αξιοπρόσεκτη ήταν η αισιοδοξία μιας μητέρας που επιθυμεί να προχωρήσει η κόρη τους και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και δεν πτοείται ακόμη και αν τα οικονομικά τους είναι περιορισμένα:

“Δεν είναι μόνο το οικονομικό, υπάρχουν και οι υποτροφίες, αν θελήσει κάτι να γίνει. Αν δεν μπορέσω εγώ ή ο σύζυγος παραπέρα, είμαστε άνεργοι μέχρι στιγμής, υπάρχουν και οι υποτροφίες.” (Σ12)

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι σε αυτό το προοδευτικό κλίμα που συνολικά περιγράψαμε έχει

επιτελέσει αξιόλογο έργο ο σχολικός διαμεσολαβητής Ρομά που είναι πολύ δραστήριος και δυναμικός.

4.4.5. Αποδέσμευση από την ομάδα

Γενικά οι Ρομά παρουσιάζονται εξαρτημένοι από την ομάδα τους και υποχρεωμένοι να ακολουθούν το "σύστημα". Η παρακάτω μαρτυρία δείχνει την αλλαγή της ρόμικης νοοτροπίας να πράττουν υποχρεωτικά σύμφωνα με αυτό που κάνει η υπόλοιπη ομάδα και να μη δέχονται τη λογοκρισία των άλλων στις προσωπικές τους επιλογές για την εκπαίδευση των παιδιών:

“Όχι, δεν μπορεί κανένας να μου πει γιατί στέλνεις τα παιδιά σχολείο, δεν έχουν το δικαίωμα αυτό, ότι θέλω κάνω. Τη στιγμή που αποφασίζω εγώ και ο συζυγός μου για τα παιδιά, δεν μπορούν από τη γειτονιά να μου πούνε γιατί στέλνεις τα παιδιά σχολείο. Είναι θέμα δικό μου. ...Εεε είναι άλλοι που αντιδράνε, που λένε τι την στέλνεις σχολείο;” Εγώ τους λέω κόρη μου είναι ότι θέλω κάνω, δεν μπορείτε να μου πείτε εσείς να μην την στείλω την κόρη μου. Άλλα μυαλά αυτοί, αλλιώς σκέφτομαι εγώ. Δεν είμαστε όλοι ίδιοι. Δεν με επηρεάζουνε. Ό,τι και να κάνουν δεν μπορούν να με επηρεάσουν. Τη στιγμή που θέλω εγώ και ο σύζυγός μου να πάνε τα παιδιά μου σχολείο και να σπουδάσουνε, δεν μπορεί κανένας να με επηρεάσει. ” (Σ11)

Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε εξαίρεση τον τρόπο σκέψης αυτής της οικογένειας, γιατί η γειννίαση και καθημερινή επαφή με τους ομόφυλους τους συντελούν καθοριστικά στην άσκηση έντονου κοινωνικού ελέγχου μεταξύ των Ρομά (Λυδάκη, 1998, σ.172), μη δίνοντας περιθώρια να παρεκκλίνουν.

4.4.6. Η σημασία της σχολικής επιτυχίας

Ιδιαίτερη ικανοποίηση νιώθουν στην πλειοψηφία οι γονείς Ρομά από τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Η ευχαρίστηση αυτή απορρέει τόσο από αυτό που εισπράττουν από τα παιδιά τους όταν αυτά επιστρέφουν στο σπίτι, όσο και από το γεγονός ότι διαπιστώνουν την πρόοδο:

“Πάνε σχολείο, μαθαίνουν τα γράμματα. Πώς δεν είμαι ευχαριστημένη, είμαι. Μαθαίνουν τα παιδιά τα γράμματα, διαβάζουνε.” (Σ04)

“Σα γονιός ευχαριστημένος είμαι ότι τα παίρνει η κόρη μου τα γράμματα, είναι έξυπνη και πιστεύω ότι λογικά για να τα παίρνει καλά έχει και μια καλή δασκάλα.” (Σ05)

“Που αγαπάνε τα παιδιά το σχολείο, που σηκώνονται το πρωί μόνοι τους και με ζυπνάνε αυτοί,

ειδικά ο μικρός. Ειδικά ο μικρός ζυπνάει “σήκω μαμά δε θα προλάβουμε να πάμε στο σχολείο” και πάει μόνος του φοράει κάλτσες, φοράει παπούτσια, πλένεται, φτιάχνει μια ώρα το μαλλί του. Αγαπάει τα γράμματα.” (Σ06)

“Μια χαρά. Ευχαριστημένοι, όχι παράπονα. Μας ευχαριστεί και πολύ καλά μάλιστα.” (Σ07)

“...θα μάθουν γράμματα, έναν τρόπο καλό να φέρονται, να μιλούν πιο καθαρά, πιο όμαρφα.” (Σ11)

“Δεν περνάνε μόνο τα παιδιά πολύ καλά στο σχολείο και εμείς οι γονείς όταν μαθαίνουμε ότι τα δικά μας τα παιδιά περνάνε μια χαρά στο σχολείο. (Σ12)

Οι γονείς αξιολογούν ως καλύτερα τα μαθητικά χρόνια των παιδιών τους σε σύγκριση με τα δικά τους:

“Πολύ καλά. Απ' το Δημοτικό που πέρασε η μεγάλη, έχω μείνει πολύ ευχαριστημένος. Πάρα πολύ ευχαριστημένος, δηλαδή αν είχαμε εμείς τέτοιο σχολείο τότε, δεν πρόκειται να το παρατούσα το σχολείο μου.” (Σ13)

“Τα χρόνια μου που πήγαινα στα σχολείο δεν ήταν πιστεύω τόσο εξελιγμένα, όσο μου τα λέει η κόρη μου τώρα. Γιατί εκεί μαθαίνουν πιο γρήγορα αγγλικά, μαθαίνουν σε πιο μικρές τάξεις τα αγγλικά τους, ασχολούνται περισσότερο πιστεύω εγώ.” (Σ05)

Χαρά και ικανοποίηση νιώθουν οι γονείς όταν οι δάσκαλοι επαινούν τα παιδιά τους:

“Δεν μου παραπονιέται για τίποτα. Είμαι ευχαριστημένος. Και οι δάσκαλοι δεν έχουν παράπονα. Όταν ρωτάει μου λέει αργεί λίγο, αλλά είναι καλός μαθητής, παίρνει και καλούς βαθμούς, πήρε 8-9.” (Σ10)

“...παίρνω καλές απαντήσεις από τους δασκάλους, ότι είναι φρόνιμη, όλοι την αγαπάνε στο σχολείο, όλοι οι συμμαθητές. Δεν έχω κάποιο πρόβλημα σήμερα πάει ή δεν πάει, το σχολείο κάθε μέρα το συνεχίζει. Τι καλύτερο;! Παράπονα δεν μου κάνει κανένας, ούτε οι συμμαθητές, ούτε οι δάσκαλοι. Είναι ευχάριστο!” (Σ12)

“...εγώ όταν πήγαινα, για τα παιδιά μου λέγανε έχεις τα καλύτερα παιδιά και η δασκάλα του Νεκτάριου όταν πήγα το άλλο τρίμηνο να πάρω τους βαθμούς, του 'βαλε και ένα βαθμό παραπάνω, επειδή λέει είναι το καλύτερο παιδί...” (Σ08)

Η σχολική επιτυχία καθίσταται πιο εφικτή με την εφαρμογή ενός “συμβατικού” προγράμματος στη ζωή των παιδιών και ήταν εφικτή χάρη στην διαμονή της οικογένειας σε συνοικία όπου δεν κατοικούν άλλοι Ρομά:

Η ησυχία, ο προσανατολισμός αλλού. Ξέρουν τι πάει να πει μεσημέρι, ξέρουν τι πάει να πει βράδυ, πότε πρέπει να πάμε για ύπνο, ξέρουν τι είναι κοινή ησυχία, ξέρουν ότι το μεσημέρι δεν θα βγουν έξω να φωνάζουνε, θα κάτσουν μέσα στο σπίτι. Πήραν μια σειρά. Η νοοτροπία με το γυρνάνε σπίτι

παίρνουν τη τσάντα να κάνουν τα μαθήματα. Στην οικογένεια μου βοήθησε αρκετά που μένουμε χωριστά (εννοεί σε άλλη γειτονιά). (Σ13)

Διαπιστώσαμε ότι όσο λιγότερο “γκετοποιημένες” είναι οι οικογένειες, τόσο πιο προοδευτικές απόψεις ενστερνίζεται σχετικά με την εκπαίδευση οι γονείς.

4.4.7. Η σημασία και η συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Κατά καιρούς διοργανώνονται εκπαιδευτικά προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας για τους Ρομά: *“Το κορίτσι κάνει ενισχυτική σε πρόγραμμα, από το Γυμνάσιο ερχόταν το μεσημέρι στο Δημοτικό και έκανε ενισχυτική, τη βοήθησε καλύτερα. Ήταν ειδικό πρόγραμμα για τους Ρομά απ' το Πανεπιστήμιο.” (Σ11)*

“Ενισχυτική διδασκαλία την έχω γράψει την κόρη μου. Δεν μπορώ να μη στείλω μαθηματικά το παιδί μου που υστερεί, γιατί ξέρω ότι εκεί υστερεί. Οπότε αυτό (δηλ. η ενισχυτική διδασκαλία) είναι μια βοήθεια για μας να βοηθήσουμε το παιδί μας περισσότερο.” (Σ13)

“Στο σχολείο είναι ακόμα, κάνει καλοκαιρινό (θερινό) 5.00-9.00.” (Σ15)

Είναι πολύ ωφέλιμο ειδικά για τα παιδιά Ρομά να συμμετέχουν στα προγράμματα ενισχυτικής, καθώς το οικογενειακό περιβάλλον σπάνια μπορεί να παρέχει κάποια βοήθεια σε αυτά, λόγω του υψηλού ποσοστού αναλφαβητισμού.

4.4.8. Η αξία της προσχολικής εκπαίδευσης

Γενικά τα παιδιά Ρομά συμμετέχουν σε μικρό ποσοστό στην προσχολική αγωγή. Η φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο επιτρέπει στους γονείς να διαπιστώσουν έμπρακτα τις δεξιότητες που κατακτά το παιδί και να πειστούν για την αξία της προσχολικής εκπαίδευσης:

“Στο νήπιο πήρε πάρα πολλά, πάρα πολλά, πήγε το χέρι του ίσια και μου έβγαζε και λεξούλες. Μόλις είδα και λέει “μαμά λέει αυτό”, τρελάθηκα, τρελάθηκα εγώ. το βοηθάνε πολύ. Μαθαίνεις πράγματα, μαθαίνεις ζωγραφιές, αυτές τις ζωγραφιές να τις κάνεις ωραίες, να μη τις κάνεις μουτζούρα. Και το μολύβι (πώς να το κρατάς), λίγο είναι αυτό; Και εκεί μαθαίνεις κιόλας πώς να κάθεται και να φας το φαγητό σου.” (Σ06)

“Της αρέσει το σχολείο. Από τα νήπια άρχισε και της άρεσε, άρχισε να γράφει το όνομα της με τα τραγουδάκια...” (Σ12)

Στέλνοντας τα παιδιά τους στο νηπιαγωγείο, συνειδητοποιούν οι γονείς το πόσο ωφελούνται τα

παιδιά τους από την προσχολική εκπαίδευση. Η αναγνώριση της εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά είναι ένα βήμα, ώστε να μετέχουν τα παιδιά Ρομά στην υποχρεωτική εκπαίδευση και να ξεκινά ομαλά η φοίτηση στο δημοτικό σχολείο με μεγαλύτερη σχολική ετοιμότητα για τα παιδιά Ρομά.

4.4.9. Ενδιαφέρον για την κάρτας φοίτησης

Η κάρτα φοίτησης των μαθητών Ρομά έχει καθιερωθεί εδώ και αρκετά χρόνια (ΦΕΚ 893/96τ.Β'), για περιπτώσεις ξαφνικής αλλαγής σχολείων, εξαιτίας αλλαγής τόπου κατοικίας για ορισμένη χρονική περίοδο, κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Παρέχεται έτσι η δυνατότητα τα παιδιά να συνεχίζουν τη σχολική φοίτηση, να μην διακόπτουν και όταν επιστρέψουν στον τόπο κύριας διαμονής, να συνεχίζεται η φοίτηση στο αρχικό σχολείο. Παρόλο που υπήρχε αυτή η δυνατότητα για συνέχεια της φοίτησης των παιδιών στα σχολεία και όταν οι γονείς μετακινούνταν, δεν έκαναν χρήση της κάρτας φοίτησης, αλλά διέκοπταν το σχολείο (Λυδάκη, 1998; Βασιλειάδου Μ. & Παυλή-Κορρέ Μ., 2011). Η χρήση της κάρτας φοίτησης και κυρίως η συνέχιση του σχολείου στο μέρος που μετακινούνται, είναι σημαντικά βήματα από τη μεριά των Ρομά για την ένταξη του σχολείου στις συνήθειές τους και αντιμετώπιση της βραχύχρονης σχολικής φοίτησης των παιδιών Ρομά.

“Και στη Ρόδο ακόμη. Δύο μήνες που κάθισα έβαλα τον εγγονό μου και τον Θεόφιλο εκεί σχολείο να μην χάσουν καθόλου. Κατευθείαν μου κάναν μεταφορά. Τους δύο μήνες που κάθισα, γιατί είχα δουλειά εκεί δεν μπορούσα να αφήσω το παιδί μου να χάσει τη χρονιά του, τον έγραψα εκεί.” (Σ01)

“...άλλοι που λόγω ανέχειας, λόγω εργασίας, λόγω σπίτι δεν έχουνε, δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν, αναγκάζονται και μετακινούνται εδώ και κει για δουλειά. Καταφέραμε όμως και τους έχω περάσει το μήνυμα να παίρνουν κάρτα φοίτησης, σε κάθε πόλη ή χωριό που πηγαίνουν και υπάρχει σχολείο να πάνε τα παιδιά εκεί για όσο καιρό είναι. Ένας μήνας, δύο μήνες. Μερικοί το εφαρμόζουν.” (Σ16)

4.5. Συνείδηση αξίας γραμμάτων

4.5.1. Συνειδησιακή εγγραφή της αξίας της μόρφωσης

Η φοίτηση στο σχολείο ήταν ο τρόπος ώστε να γνωρίσουν οι Ρομά την υποχρεωτική εκπαίδευση, να τη βιώσουν, να την κατανοήσουν και να συνειδητοποιήσουν την αξία της:

“Τότε καταλάβαμε, όταν πήγαμε στο σχολείο, ποιος είναι το σχολείο.” (Σ15)

Στη συνείδηση των αναλφάβητων Ρομά, η μόρφωση έχει καταχωρηθεί ως αναγκαίο αγαθό για τον άνθρωπο που αναβαθμίζει τη ζωή:

“Τα γράμματα είναι χρειαζόμενα... Είναι πολύ σημαντικό πράγμα τα γράμματα, είναι τα μάτια του ανθρώπου.” (Σ01)

“Πάρα πολύ πιο πολύ το σχολείο. Να ξέρει 5, 10 γράμματα, να ξέρεις να πάρεις ένα χαρτί να υπογράμψεις, να κάνεις κάτι. Μη να ξέρεις δηλαδή να το διαβάσεις και να βάλεις την υπογραφή σου.” (Σ03)

“Βλέπεις διαφορετικούς εξελιγμούς, ακούς τον άλλον μιλάει καλύτερα...” (Σ11)

Συνειδητοποιεί αυτή η άνεργη μητέρα ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα της εξασφάλιζε μια θέση εργασίας και συνολικά θα βελτίωνε το επίπεδο ζωής:

“Θα ήμουνα καλύτερα, αν τέλειωνα το Γυμνάσιο, το Λύκειο, να έχω σπουδάσει. Να ήμουνα σε μια δουλειά, όπως οι δικοί σας δηλαδή.” (Σ06)

Η μόρφωση εξασφαλίζει θέσεις εργασίας και διαφορετική επαγγελματική πορεία από αυτή των γονιών:

“Να πιάσουν μια δουλειά που θα μεγαλώσουνε.” (Σ04)

“Να μην όπως οι δικοί μας, μαναβική, χαλιά, καρέκλες, που πουλάνε πατάτες, πάνε για παλιοσίδερα, δηλαδή ότι είναι ο πατέρας, είναι και ο γιος. Εγώ θέλω να ξεφύγουν τα παιδιά μου από αυτή τη δουλειά, να πάνε σε άλλη δουλειά.” (Σ06)

“...να βρούνε μια δουλειά, πάνω απ' όλα μόνιμη δουλειά, γιατί δεν υπάρχουνε δουλειές, πάρα πολύ δύσκολα.” (Σ08)

Κατ' επέκταση ο αναλφαβητισμός καθηλώνει τους Ρομά στα παραδοσιακά εμπορικά-γυρολογικά κυρίως επαγγέλματα.

Η μόρφωση θεωρείται προϋπόθεση για μια εύκολη ζωή:

“Μια εύκολη ζωή, δηλαδή να ξέρουν να διαβάζουν, να γράφουνε.” (Σ02)

Για τους μεσήλικες Ρομά, η αγραμματοσύνη είναι μια δεδομένη ανεπάρκεια με την οποία συμβιβάστηκαν, ωστόσο προτεραιότητα αποτελεί η στήριξη των νέων γενιών να μορφωθούν:

“Μας έχει γίνει συνήθεια τώρα, τόσα χρόνια για μας το έχουμε ξεπεράσει το κόμπλεξ της αγραμματοσύνης. Για τα παιδιά κάνουμε ότι μπορούμε να ξέρουν γράμματα.” (Σ07)

“Προσπαθούμε να βγει κάτι καλό, γιατί δεν θέλω ο γιος μου να είναι όπως είμαι εγώ σήμερα. Σήμερα το καταλαβαίνουμε πώς είναι το σχολείο σημαντικό.” (Σ15)

4.5.2. Αναγνώριση του παιδαγωγικού έργου του σχολείου

Η φοίτηση των παιδιών στο σχολείο οδηγεί τους γονείς στη διαπίστωση της αξίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στη συνειδητοποίηση του παιδαγωγικού έργου που επιτυγχάνεται στις σχολικές τάξεις:

“Θα πάρει πολλά πράγματα και ήδη έχει πάρει. Ξέρει να φέρεται, ξέρει να μιλάει, ξέρει από σεβασμό. Δεν είναι κορόιδο. Όταν της μιλάνε, καταλαβαίνει τι εννοεί ο άλλος. Γιατί μερικοί όταν τους προσβάλλεις, δεν καταλαβαίνουν πότε τους προσβάλουνε.” (Σ13)

“...είναι πολύ μεγάλη η λέξη σχολείο, γίνεσαι άλλος άνθρωπος. Σέβεσαι το συνάνθρωπό σου, θα του συμπεριφερθείς αλλιώς. Ο άλλος το άχαρο το παιδάκι δεν ξέρει πώς να μιλήσει, θέλει να ζητήσει κάτι και δεν μιλάει, δε λέει. Δεν είναι τίποτα να μιλήσει ευγενικά, αλλά δεν το ξέρει.” (Σ10)

“...είναι καλά παιδιά, μορφωμένα, σεβαστικά, εγώ αυτό θέλω. Απ' το σχολείο πιστεύω ότι μορφωθήκανε.” (Σ08)

“Επειδή πάει ο γιος μου σχολείο και βλέπω πολύ μεγάλη διαφορά. Και στον εγγονό μου, που έχει πάει σχολείο, όταν του λέω δεν έχω, σταματάει, δεν κλαίει, δεν κάνει σαν τα άλλα παιδάκια, καταλαβαίνει. Τα παιδιά που πάνε σχολείο καταλαβαίνανε πολύ καλά.” (Σ01)

“...να ξέρει πώς φέρνεται στον καθένα, πώς να μιλάει, αντίληψη να έχει.” (Σ04)

Συνειδητοποιώντας το έργο του σχολείου, οι γονείς αντιλαμβάνονται την αξία της μόρφωσης και της διαπαιδαγώγησης για την ομάδα των Ρομά:

“Πρέπει να πας λέω και να σου φωνάζει για να γίνεις άνθρωπος.” (Σ04)

“Στο Ρομ το πιο σημαντικότερο πράγμα είναι τα γράμματα. Είναι πολύ σημαντικό πράγμα τα γράμματα, είναι τα μάτια του ανθρώπου. ...όχι να πάει στα τυφλά όταν δεν ξέρεις γράμματα, δεν έχεις μάτια. Αυτό διαπίστωσα εγώ στη ζωή μου, επειδή δεν ξέρω γράμματα.” (Σ01)

Η έλλειψη εκπαίδευσης και μόρφωσης εκλαμβάνεται από τους Ρομά ως σημαντικό έλλειμμα και αντίδοτο σε αυτό είναι το σχολείο.

Στενοχώρια νιώθουν λόγω της αγραμματοσύνης και μετάνοια:

“Κάπου στεναχωριέμαι, γιατί να μην ξέρω δύο γράμματα; Και στεναχωριέμια άσχημα. Τώρα το έχουν μετανιώσει χιλιάδες φορές. Το μετάνιωσαν, αλλά ήταν αργά όμως.” (Σ12)

“Τώρα όλοι εμείς οι μεγάλοι, οι γονείς, έχουμε το παράπονο που δεν ξέρουμε γράμματα... Αδικημένοι πολύ. Σαν βάρος το χω μέσα στην ψυχή μου.” (Σ01)

“Κατ' αρχήν εγώ στενοχωρήθηκα που δεν έχω πάει σχολείο. Ζήλευα που πήγαν τα άλλα παιδιά σχολείο και δεν πήγαινα εγώ. Και καμιά φορά θυμώνω με τον εαυτό μου που δεν ξέρω να γράφω.” (Σ08)

Επιπλέον, η μόρφωση για τον Ρομά είναι κάτι που φαίνεται στον άνθρωπο και αποκτιέται στο σχολείο:

“...τα δικά μας παιδιά δεν είναι ότι κι ότι παιδιά, είναι ζοηρά με την έννοια ότι δεν είχαν κατάλληλη μόρφωση από τους γονείς τους και γενικότερα. Τα περισσότερα παιδιά που είναι μορφωμένα και τα καταλαβαίνεις είναι από γονείς που πήγαν σχολείο.” (Σ10)

4.5.3. Καλύτερες συνθήκες ζωής μετά το σχολείο

Ενήλικες Ρομά που δεν φοίτησαν ποτέ στο σχολείο πιστεύουν ότι εάν γνώριζαν γράμματα θα είχαν μια θέση εργασίας και καλύτερη κοινωνική θέση:

“Θα πήγαινε κάπου θα δούλευα, θα έκανα. Θα ήμουν κάποιος σημαντικός άνθρωπος κι εγώ.” (Σ01)

“Πολύ καλύτερα, θα μπορούσα να πιάσω μια δουλειά.” (Σ04)

“Αμα έβγαζα κανονικά το σχολείο μου, θα πήγαινα σε μια τεχνική σχολή, το λιγότερο που θα έκανα θα μάθαινα μια τέχνη. Ηλεκτρολόγος ή μηχανικός αυτοκινήτων ή ψυκτικός.” (Σ10)

“Θα έπιανα δουλειά. Πρώτα πρώτα στο Δήμο σου ζητάνε απολυτήριο. Θα μπορούσα να έπιανα μια δουλειά, κάπου να δουλέψω. Επειδή δεν υπάρχει το απολυτήριο, εγώ για να ξαναμπώ για δουλειά στο Δήμο με τίποτα.” (Σ12)

“Θα μπορούσα να κάνω ό,τι δουλειά ήθελα. Ό,τι θέλεις, δηλαδή θα βοηθήσεις τον εαυτό σου μόνη σου, να μπούμε σε μια δουλειά.”(Σ14)

Τα γράμματα νομιμοποιούν την εργασία και κατ' επέκταση τη ζωή μου:

“Αμα είχα τη δουλειά μου νόμιμη, δεν θα έπαιρνα το μεροκάματό μου; Κάθε μήνα, κανονικά.” (Σ04)

Αν είχα μόρφωση, θα είχα καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες:

“...θα έλεγα καλύτερα τα ελληνικά.” (Σ04)

“...θα μπορούσα να μιλήσω στους άλλους με καλύτερη συμπεριφορά, με καλύτερα λόγια. Τώρα σε εμάς, αν πας κάπου δεν σου δίνουνε και πολύ σημασία, άμα είσαι τσιγγάνα, θα μπορούσα να μιλήσω καλύτερα.” (Σ09)

“Θα είχα προχωρήσει λίγο καλύτερα. Θα είχα μιλήσει πιο άνετα, θα ήξερα κάτι λόγια παραπάνω.” (Σ15)

“θα ξέρουμε να μιλήσουμε, θα ξέρουμε άλλους τρόπους, τώρα δεν ξέρουμε.” (Σ14)

Θα ήταν πιο ανεξάρτητοι από τη βοήθεια των μη Ρομά σε εργασιακούς ρόλους που λόγω της αγραμματοσύνης δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν:

“Εντάξει, άμα ξέραμε γράμματα, θα 'ταν καλύτερα για 'μας. Στη δουλειά μας επάνω, γενικά. Αν ξέραμε γράμματα, δεν θα χρειαζόμασταν σίγουρα υπαλλήλους. Υπάλληλοι παίρνουμε από εσάς. Θα την κάναμε μόνοι μας πρώτα απ' όλα και άλλο να κάνεις μια δουλειά μόνο σου και άλλο να εξαρτάσαι από κάποιους.” (Σ07)

“Όλα τα πάντα διαφορετικά. Ό,τι έχει κάνει ένας μπαλαμός, θα τα έκανα και εγώ. Μπορεί να ήμουνα γιατρός, λοχαγός, μπορεί κάτι πιο ψηλά.” (Σ15)

Για τις γυναίκες κυρίως Ρομά, η μόρφωση θα τους επέτρεπε να στηρίζουν μαθησιακά τα παιδιά τους στις σχολικές τους υποχρεώσεις και να τα διαπαιδαγωγούν και να τα γαλουχήσουν διαφορετικά:

“θα βοήθαγα τα παιδιά μου, τα εγγόνια μου.” (Σ01)

“Και βέβαια με επηρέασε να μην ξέρω γράμματα. Τώρα θα βοήθαγα τα παιδιά μου, άμα ήξερα λίγο γράμματα.” (Σ03)

“Θα μπορούσα να βοηθήσω και τα παιδιά μου, να μεγαλώνανε με άλλη συμπεριφορά, με άλλα όνειρα...” (Σ09)

Θα μπορούσα να έχω περισσότερα ενδιαφέροντα και να μετέχω σε δραστηριότητες που η αγραμματοσύνη με αποκλείει:

“θα μπορούσα να διαβάσω μια εφημερίδα ή στην τηλεόραση οτιδήποτε.” (Σ11)

“ξέρεις βλέπω ένα τούρκικο (εννοεί τηλεοπτικό έργο) και δεν καταλαβαίνω. Μόνο το βλέπω, δεν μπορώ να το διαβάσω και σκάω από μέσα μου.” (Σ01)

Θα έκανα άλλες επιλογές στη ζωή:

“Θα άλλαζε όλη η ζωή μου, θα άλλαζαν πολλά πράγματα... Θα ήξερα τι θα έκανα.” (Σ01)

4.5.4. Αίτημα για μόρφωση όλων των Ρομά

Αναγνωρίζεται ως προαπαιτούμενο για να αλλάξει ο τρόπος ζωής των Ρομά, να βελτιωθεί η καθημερινότητα, να συνυπάρχουν αρμονικά και να υπάρχει ουσιαστική αναβάθμιση του επιπέδου ζωής να μορφωθούν όλοι οι Ρομά:

“Να πηγαίνουν όλοι οι τσιγγάνοι σχολείο. Να στέλναν τα παιδιά τους στο σχολείο όλοι. Θα άλλαζε πάρα πολύ, θα γινόταν καλύτεροι άνθρωποι, θα είχαν έναν άλλο χαρακτήρα. Θα είχαν πιο πολύ σεβασμό, θα είχανε άλλο τρόπο ζωής. Εύχομαι τα άλλα παιδιά να πάνε σχολείο. Θα αλλάξει πάρα πολύ ο τρόπος της συμπεριφοράς τους, θα ζούνε σε ένα καλύτερο κόσμο τουλάχιστον τα παιδιά τους.” (Σ09)

“Το τέλειο σχολείο να είναι όλοι οι τσιγγάνοι μορφωμένοι, αλλά είναι; Στις 100 οικογένειες θα είναι οι 5.” (Σ08)

“Αν κι άλλος ξέρει γράμματα, θα παίζουνε και δεν θα μαλώσουνε ποτέ, θα ξέρουν να φερθούνε, δε θα βριστούνε ο ένας με τον άλλο. Μέχρι που ρίχνουνε πέτρες, είναι παιδάκια που έρχονται εδώ, δεν πάνε σχολείο και λένε άσχημα λόγια στα εγγονάκια μου, βρίζουν τα εγγονάκια μου, πετάνε πέτρες να τους χτυπήσουν στο κεφάλι. ...δεν είναι όλα αυτά επειδή δεν πάνε σχολείο; Εξαρτώνται όλα από εκεί. Όλα από το σχολείο. Ευχομαι για όλο τον κόσμο ... να πάνε και στο σχολείο, γιατί θα γίνουμε κάπως καλύτεροι. Αμα είμαστε όλοι μαζί και πάνε όλα τα παιδάκια σχολείο, θα είναι κάπως διαφορετικά τα πράγματα. Τώρα να πάνε τα μισά παιδάκια στο σχολείο και τα περισσότερα να μην πάνε, δεν κάνουνε τίποτα.” (Σ01)

Αναγνώριζον την προσφορά της εκπαίδευσης στα παιδιά τους και διαπιστώνουν διαφορά σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν φοιτούν, αυτά συντελούν στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για μαζική συμμετοχή όλων των παιδιών Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δυσaréσκεια δημιουργείται από περιστατικά τσακωμών μεταξύ παιδιών που πηγαίνουν και δεν πηγαίνουν στο σχολείο, το σχολείο παρουσιάζεται από τους Ρομά ως μέσο που κατευνάζει άσχημες αντιδράσεις των παιδιών και διδάσκει την αρμονική συνύπαρξη.

4.5.5. Μεγαλύτερη ανάγκη για εκπαίδευση μετά την οικονομική κρίση

Υπό το πρίσμα των δύσκολων οικονομικών συνθηκών που η οικονομική κρίση επιβάλλει, οι γονείς Ρομά βλέπουν τους ορίζοντες που ανοίγει η εκπαίδευση στα παιδιά τους και αξιολογούν ως επιτακτικό εφόδιο τα γράμματα. Υπάρχουν προσδοκίες για επαγγέλματα, διαφορετικά από τα

συνήθη που ακολουθούν οι Ρομά και για τα οποία δεν ήταν προαπαιτούμενη η εκπαίδευση, που μόνο ο δρόμος του σχολείου οδηγεί σε αυτά.

“Να κερδίσουν να έχουν τουλάχιστον μια δουλειά δικιά τους, να βγάλουν το μεροκάματο τους, αυτό, ό,τι δεν είχαμε εμείς, να το 'χουν τα παιδιά τώρα που γίνονται τα χρόνια έτσι δύσκολα.” (Σ03)

“Για την ώρα τώρα, μες την κρίση που ζούμε, λέμε είμαστε καλά, αλλά αργότερα δεν ξέρει, μπορεί να κλείσει και η δικιά μου επιχείρηση και να πρέπει ο γιος μου να πάει κάπου να δουλέψει, σε ένα γραφείο, οπουδήποτε, ιδιωτικός υπάλληλος, δημόσιος υπάλληλος, οπουδήποτε, να ανοίξει ένα μαγαζί, κάτι δικό του. Σε αυτά να βοηθήσει το σχολείο.” (Σ05)

“Θα ήθελα να βγάλει μια σχολή να γίνει κομμώτρια, γιατί τώρα που είναι πολύ δύσκολα τα πράγματα να έχει μια τέχνη.” (Σ10)

“...της εξήγησα εγώ σταμάτησα το Δημοτικό και η οικονομία δεν πάει καλά, δουλειά δεν έχουμε και κάνω υπερπροσπάθεια για να έχετε να φάτε. Αν όμως τελειώσεις το σχολείο και γίνεις κάτι και βρεις μια θέση εργασίας, θα μπορέσεις να εκπληρώσεις το όνειρο σου. Και όντως προσπαθεί, πραγματικά το παιδί μου.” (Σ13)

Οι προσδοκίες για εκπαιδευτική κατάρτιση και είσοδο στην αγορά εργασίας αφορούν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια.

4.6. Εκπαιδευτικές προσδοκίες

4.6.1. Προσδοκίες από την εκπαίδευση

Έχοντας συνειδητοποιήσει οι γονείς Ρομά τον καταλυτικό ρόλο της εκπαίδευσης για τη ζωή, προσδοκούν από το σχολείο τη σχολική και κοινωνική μόρφωση των παιδιών τους:

“...θέλω να μαθαίνει γράμματα, να ξέρει να μιλάει, να κάνει, να είναι κάποιος στη ζωή, να φέρνετε ωραία στη ζωή, να ξέρει να πάει κάπου, όχι να πάει στα τυφλά, όταν δεν ξέρεις γράμματα, δεν έχεις μάτια. Αυτό διαπίστωσα εγώ στη ζωή μου, επειδή δεν ξέρω γράμματα. Ενώ αν ξέρεις πέντε γράμματα, ξέρεις που πας, που βαδίζεις, τι κάνεις.” (Σ01)

“Μόρφωση” (Σ02)

“...πολύ μεγάλη η λέξη σχολείο, γίνεσαι άλλος άνθρωπος. Σέβεσαι τον συνάνθρωπο σου, θα του συμπεριφερθείς αλλιώς. Ο άλλος το άχαρο το παιδάκι δεν ξέρει πώς να μιλήσει, θέλει να ζητήσει κάτι και δεν μιλάει.” (Σ10)

“Να μάθει, να ξέρει τι του γίνεται.” (Σ14)

“Να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι. Μόρφωση. Να πετύχουνε τα όνειρα τους, γιατί πάνω απ' όλα τα παιδιά έχουν όνειρα.” (Σ13)

Ζητούμενο είναι να αναδειχθούν άτομα από την ομάδα των Ρομά και χάρη στη μόρφωση που θα δώσει το σχολείο να επιτελέσουν σημαντικούς ρόλους για την κοινωνία:

“Να βγάλουμε ανθρώπους που να γίνουν κάποια στιγμή επώνυμοι. Εγώ θα 'λεγα να βγάλω έναν αστροναύτη, έναν πιλότο, δικηγόρο, κανα βουλευτή. Βέβαια, γιατί είναι έξυπνα παιδιά που μπορούν να προχωρήσουν.” (Σ07)

“Θέλω να σπουδάσει, να γίνει κάτι.” (Σ11)

“Θα ήθελα ο γιος μου να είναι ένας δικηγόρος, ένας εισαγγελέας.” (Σ15)

“Να σπουδάσουν μηχανικός, δικηγόρος, εργολάβος, εκεί θέλω να καταλήξω για τα παιδιά.” (Σ04)

Η επαγγελματική αποκατάσταση και η κοινωνική κινητικότητα των παιδιών αποτελεί προσδοκία της πλειονότητας των γονέων Ρομά:

“Αν πει αύριο ότι θέλω να σταματήσω εδώ (Β' Γυμνασίου), φυσικά θα μαλώσω μαζί τους. Θα τους πω βγάλτε τουλάχιστον το Λύκειο, βγάλτε κάτι παραπάνω να μπορείτε να πιάσετε αύριο μεθαύριο μια δουλειά. Γιατί σπουδήποτε τώρα ζητάνε Γυμνάσιο, ζητάνε Λύκειο, τουλάχιστον μέχρι εκεί. Το Λύκειο απαραίτητο, δηλαδή οπωσδήποτε, αν θέλουνε παραπάνω και μπορούνε ας πάνε.” (Σ11)

“Θα τα στείλω μέχρι να τελειώσουνε όλο το σχολείο, μέχρι στα 19, γιατί θα μάθουνε καλύτερα

πράγματα, θα είναι διαφορετικοί, θα βρουνε μια δουλειά...” (Σ09)

“Να τελειώσουν το σχολείο. Το Δημοτικό, το Γυμνάσιο, το Λύκειο και να σπουδάσουν κιόλας να έχουν μία δουλειά, όπως οι δικοί σας.” (Σ06)

“Να σπουδάσουν, κανονικά, να βγάλουν Λύκειο, Γυμνάσιο, να σπουδάσουν, να βγάλουν κι αυτοί μια δουλειά νόμιμη. Να το βγάλουν όλο.” (Σ04)

Είναι πολύ ενθαρρυντικό να συναντάμε γονείς Ρομά με πυγμή και όραμα για την πορεία των παιδιών τους, ιδίως όταν το σχολείο αποτελεί το μέσο για την εκπλήρωση των φιλοδοξιών τους.

Στη Σκωτία, οι γονείς που μετακινούνται για επαγγελματικούς λόγους εκφράζουν την ελπίδα και επιθυμία τα παιδιά τους να αποκτήσουν πιστοποιητικά και τίτλους σπουδών που θα ανταποκρίνονται στις αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Jordan, 2001).

Άλλοι γονείς έχουν μαθησιακές κυρίως προσδοκίες:

“Εγώ ήθελα να μάθει πολλά πράγματα, απ' όλα, ό,τι υπάρχει σήμερα από κομπιούτερ, λαπτόπ, από ίντερνετ.” (Σ15)

“Να μάθουν γράμματα, να μάθουν ξένες γλώσσες, αγγλικά, γερμανικά, ό,τι γλώσσα να 'ναι, να τα μάθουν όλα.” (Σ06)

4.6.2. Προσδοκίες για τη σχολική πορεία των παιδιών

Στην ερώτηση μέχρι που θέλουν να φτάσουν τα παιδιά τους όσον αφορά στη σχολική φοίτηση, οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

“Να βγάζει Γυμνάσιο, να βγάζει Λύκειο, όσο βγάζει.” (Σ15)

“Εννοείται μέχρι τέλος και πανεπιστήμιο. Απ' ότι βλέπω η κόρη μου η μεγάλη το βλέπω θα πάει πολύ μακριά. Έχει τις δυνατότητες.” (Σ13)

“Μέχρι που να βγάλει όλο το σχολείο. Να γίνει κάτι.” (Σ12)

“Εγώ θέλω να το τερματίσουν. Να πάνε μέχρι το Λύκειο και παραπέρα, αν γίνεται. Και τα 3 παιδιά. Ειδικά ο Θανάσης μπορεί να φτάσει και στα φροντιστήρια και στο Πανεπιστήμιο και παντού.” (Σ05)

Οι ανωτέρω απαντήσεις αποδεικνύουν εν μέρει ότι οι γονείς έχουν αρχίσει να αντιλαμβάνονται ότι η μονοετής ή διετής φοίτηση των μαθητών Ρομά στο σχολείο για εκμάθηση μόνο ανάγνωσης και γραφής δεν αρκεί, προκειμένου να διεκδικήσουν τα παιδιά τους μια καλύτερη ζωή και μια θέση

εργασίας, που είναι οι βασικές προσδοκίες από την εκπαίδευση τους.

Η έναρξη της σχολικής φοίτησης αρκετών παιδιών Ρομά δεν είναι η ηλικία των 6, όπως συνηθίζεται, καθώς οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους είναι μικρά. Η καθυστερημένη χρονικά έναρξη της εκπαίδευσης επηρεάζει τη μαθησιακή απόδοση των παιδιών και ο γονιός εν προκειμένω έχει άγχος και αμφιβάλει για τη σχολική επιτυχία του γιου του:

“Θα φτάσει μέχρι εκεί; Θα προλάβει; Θα τον πιάσουν τα γράμματα τώρα που είναι μεγάλος; Θα μάθει;” (Σ15)

Οι γονείς προτρέπουν τα παιδιά να συνεχίσουν την εκπαίδευση με κατάρτιση στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση:

“Ο Λεωνίδας μου να πάει κανονικά. Να τελειώσει όλο το σχολείο, δηλαδή το Λύκειο. Από κει και πέρα θέλει να γίνει, θέλει να μάθει μια τέχνη, θέλει να σπουδάσει περισσότερο, θα γίνει. Θα κερδίσει πολλά, θα μάθει μια τέχνη, μια δουλειά, θα 'χει μέλλον, αυτό που θα κάνει θα του βγεί σε καλό.” (Σ10)

Ζητούμενο είναι η επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών και η τεχνική εκπαίδευση δίνει το πλεονέκτημα ότι με διετή φοίτηση οι νέοι είναι έτοιμοι να βγουν στην αγορά εργασίας, σαφώς πιο σύντομα σε σχέση με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

4.6.3. Αλλαγή του μοντέλου ζωής μέσα από το σχολείο

Βασική προσδοκία των Ρομά είναι να αλλάξει το μοντέλο ζωής τους, να αναβαθμιστεί το βιοτικό επίπεδο, να ζήσουν μια καλύτερη ζωή οι νέες γενιές και η προσδοκία αυτή εκπληρώνεται αφού περάσουν τα παιδιά Ρομά από το κατώφλι του σχολείου:

“...περιμένω μια καλύτερη ζωή των παιδιών. Όταν εξακολουθήσει και τελειώσει το σχολείο και πάρει πάρα πολλές γνώσεις και η ζωή του θα καλυτερεύσει. Δεν θα βιώσει αυτό που βίωσα εγώ στη ζωή μου, που σταμάτησα το σχολείο, έτρεχα από 'δω κι από 'κει, παντρεύτηκα μικρός, δεν κατάλαβα εφηβική ζωή, είναι το κυριότερο σε ένα παδί η εφηβεία.” (Σ16)

“Να μην είναι σαν κι εμάς που δεν ξέρουμε τίποτα.” (Σ06)

Οι γονείς Ρομά περιμένουν για τα παιδιά τους μια ζωή με λιγότερη ταλαιπωρία από αυτήν που τα γυρολογικά επαγγέλματα επιφέρουν και προσδοκούν να ακολουθήσουν τα παιδιά τους άλλα επαγγέλματα, πιο σταθερά, για τα οποία προαπαιτούμενο είναι η εκπαίδευση:

“Γιατί θα κάνει ό,τι θέλει, θα μπορέσει να πάρει ό,τι χαρτί χρειάζεται, ό,τι δουλειά θέλει θα βρίσκει, θα ζήσει μια άνετη ζωή. Δεν θα 'ναι ίδιο με 'μας. Η δικιά μας ζωή δεν είναι καλή που πηγαίνουμε με τα αμάξια με τα μωρά, έτσι ταλαιπωριόμαστε όλοι και εμείς και τα παιδιά μας και ο άντρας μας. Άσε που δεν έχουμε δουλειές. Να μην είναι και τα παιδιά μας έτσι.” (Σ14)

“Να μάθουν τα γράμματα, να πιάσουν καμιά δουλειά, να ανοίξει το μυαλό τους, να μην είναι κλειστό. Αυτό δεν είναι το παν; Να μην είναι σαν το δικό μου τώρα κλειστό. Αυτό θέλω να γίνει. Κατάλαβες; Να μην είναι κι αυτοί σαν κι εμάς που πάμε έτσι στις γύρες.” (Σ04)

“...να μην κάνουν τις δουλειές που κάνουν οι γονείς, να παίρνουν το αυτοκίνητο το πρωί και να γυρνούν την Αθήνα για να μαζέψουν δύο σίδερα, τρία σίδερα. Να είναι διαφορετικοί από εμάς, να μην κάνουν τη δουλειά που κάνουμε εμείς. Δεν μ' αρέσει, ο τρόπος ζωής, δεν μ' αρέσει. Τα άλλα μου παιδιά δουλεύουν τη δουλειά που δουλεύουν κι αυτό δεν μ' αρέσει, παλιοσίδερα, μαναβική, εμπόριο, ό,τι βρουνε, με στενοχωρεί πάρα πολύ αυτό. ... Όχι σε αυτή τη δουλειά (εννοεί που τώρα κάνουν), δεν ήθελα. Αν έχω τη δύναμη και το χρήμα να τον σπουδάσω, θα τον σπουδάσω τον Θεόφιλο. Γιατί το θέλει κι αυτός. Να μην καταστήσει κι αυτός όπως τα άλλα παιδιά, στη δουλειά. Να βρει μια δουλειά, να ζήσει σαν άνθρωπος.” (Σ01)

Οι γονείς Ρομά περιμένουν η εκπαίδευση να προσφέρει στα παιδιά τους ό,τι στερήσε ο αναλφαβητισμός από τους ίδιους. Όλα τα δεινά της ζωής των μεγάλων θα τα σβήσει η μόρφωση των μικρών.

4.6.4. Κύριες προσδοκίες των γονιών από το σχολείο

Κάθε άνθρωπος είναι ξεχωριστός, έχει διαφορετικές αξίες και στόχους. Ρωτώντας λοιπόν τι είναι το πιο σημαντικό που ως γονείς περιμένουν για τα παιδιά τους από το σχολείο, προέκυψαν ποικίλες απαντήσεις:

~ Για άλλους γονείς το σημαντικότερο είναι η μόρφωση των παιδιών και κυρίως η γνωστική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών:

“Το πιο σημαντικό στο σχολείο είναι ο στόχος τα γράμματα. Να μάθουν γράμματα, να μάθουν τα αγγλικά τους, να γίνει σωστή η μόρφωση.” (Σ05)

“ Επίπεδο μόρφωσης, ό,τι καλύτερο, ό,τι λείπει απ' τους άλλους το αποκτήσαμε εμείς, όπως τα μπαλαμέ που λέμε.” (Σ08)

“Το πιο σημαντικό είναι να πάνε καλά, να πάρουν καλούς βαθμούς, να προχωρήσουν και να συνεχίσουν μέχρι τέλος, αυτό θα με ευχαριστήσει. Καλύτερη μόρφωση.” (Σ11)

“Το πιο σημαντικό να 'ναι καλή μαθήτριά, να 'χει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές, με τους δασκάλους, να μάθει πέντε πράγματα, να ξέρει τι θα κάνει στο μέλλον.” (Σ12)

“Να μάθει ο γιος μου. Τα γράμματα, τίποτα άλλο. Να ξέρει να μιλήσει, εμείς δεν μπορούμε να πάμε να μιλήσουμε.” (Σ15)

~ Για άλλους γονείς το σημαντικότερο που προσδοκούν από τη σχολική φοίτηση είναι η επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους:

“Μόρφωση, να 'ναι μορφωμένα, δηλαδή να σπουδάσουνε, να ξέρει να μιλάει, να πιάσει καμιά δουλειά, να ξέρει πώς φέρνεται στον καθένα, πώς να μιλάει, αντίληψη να έχει.” (Σ04)

“Να τελειώσουν όλο το σχολείο, μέχρι εκεί που τελειώνει το σχολείο, μέχρι να πάνε να μάθουνε μια δουλειά.” (Σ09)

“Να βγάλει το σχολείο, να μπορέσει να πιάσει κάπου δουλειά και να γίνει κάτι. Θα ναι καλό δικό της.”(Σ12)

Η ανυπαρξία σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και τις τσιγγάνικες οικονομικές δραστηριότητες καθορίζει τη στάση των Τσιγγάνων απέναντι στο σχολείο. Η τσιγγάνικη οικογένεια δεν εμφύσησε ποτέ στα παιδιά της το μακροπρόθεσμο όνειρο μιας καλύτερης ζωής που θα ήταν ανταμοιβή για τα χρόνια μαθητείας στο σχολείο (Λυδάκη Α., 1998). Οπότε, η αλλαγή της στάσης των Ρομά προς το θεσμό του σχολείου μπορεί να επέλθει με την κατάρτιση και την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών ως ανταμοιβή των σχολικών τους χρόνων.

4.6.5. Προσδοκίες για την εκπαίδευση των ενηλίκων

Αισιόδοξο είναι το γεγονός ότι αρκετοί ενήλικες ενδιαφέρονται να μάθουν ανάγνωση και γραφή:

“Πήρα μια κοπέλα, μια φίλη μου ήτανε. Την έφερα στο σπίτι και μου κάνει μαθήματα, με βοηθάει να μάθω γράμματα για να βοηθήσω τα παιδιά μου. Δεν είναι τσιγγάνα, είναι δικιά σας μπαλαμή, έχω μάθει λίγο, συλλαβές τώρα βγάζω, μαθαίνω. Και εγώ δεν το περίμενα ότι θα μάθω γράμματα καθόλου και τώρα που βγάζω συλλαβές δεν το πιστεύω. Λέω ξέρω εγώ να διαβάζω;;; Χαίρομαι.” (Σ03)

“Κάποιος να μάθει μικρούς και μεγάλους και εγώ θέλω να πάω σχολείο νυχτερινό, δεν ντρέπομαι. Θα πάω 2 ώρες νυχτερινό να μάθω τι γίνεται, να μας βάλει το κομπιούτερ μπροστά μας, τα γράμματα.” (Σ15)

Ορισμένοι ήταν ενημερωμένοι για προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και η συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα ήταν στα άμεσα σχέδια τους:

“Είναι πολλά παιδιά που δεν είχαμε πάει σχολείο, που το αναζητάνε τώρα που έχουν μεγαλώσει. Ετσι

νιώθω κι εγώ. Και τώρα που είμαι 35 χρονών ανοίγει σχολείο για γυναίκες, θα πάω (γελάει...). Αλήθεια σου λέω θα πάω.” (Σ08)

“Μόλις βγάλω κάρτα ανεργίας, έχουν ανοίξει κάτι σεμινάρια για να μαθαίνεις γράμματα και θα πάω να γραφτώ, θέλω να μάθω γράμματα πάρα πολύ.” (Σ09)

“Πήγα στο δεύτερης ευκαιρίας αλλά έμαθα μόνο την αλφαβήτα μέσα σε δυο μήνες, δεν ήξερα τίποτα και θα ξαναγίνει πάλι τώρα για μας που δεν ξέρουμε καθόλου και θα πάω.” (Σ12)

Κάποιοι γονείς μαθαίνουν γράμματα από τα παιδιά τους:

“Εγώ λίγα, πολύ λίγα ξέρω απ' τα παιδιά που πήγαιναν σχολείο, ξέρω λίγο να διαβάζω συλλαβιστά, όχι να γράφω και τέτοια, πολύ λίγο. Καλό είναι κι αυτό το λίγο να ξέρεις. Μακάρι να πήγαινα 2, 3 τάξεις να έβγαζα. Θα μου άρεσε, ευτυχώς με μαθαίνουν τα παιδιά μου τώρα.” (Σ08)

“Εγώ τώρα από τα παιδιά ξέρω να διαβάζω λίγο, να γράψω μου είναι δύσκολο, ό,τι θέλω να διαβάσω, το διαβάζω, δεν έχω πρόβλημα. (Σ11)

Ενήλικες που κατέχουν γνώσεις ανάγνωσης και γραφής, καθώς φοίτησαν για κάποια χρόνια στο Δημοτικό σχολείο, ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, ώστε να επεκταθούν οι εμπορικές τους δραστηριότητες.

“Στα αγγλικά είναι αυτό που θεωρώ εγώ ότι έχω ανάγκη μεγάλη.” (Σ05)

“Εγώ αγγλικά θέλω τώρα να ασχοληθώ. Μου χρειάζονται στο εμπόριο και γενικά μπορεί να βγεις σε μια ξένη χώρα, χρυσές δουλειές.” (Σ10)

4.7. Ο ρατσισμός

Η πιο διαδεδομένη άποψη για τη γένεση των στερεοτύπων και της προκατάληψης απέναντι στον όποιον “άλλον” είναι πως τα πολιτισμικά στοιχεία με βάση τα οποία ο άλλος οργανώνει τη ζωή του είναι διαφορετικά σε σύγκριση με εκείνα του φορέα των ορισμών, συνεπώς υπάρχει μια αντικειμενική βάση για τη δημιουργία στερεοτύπων και τη γένεση της προκατάληψης. Ο “άλλος” είναι όντως διαφορετικός, γι' αυτό και η εικόνα που έχουμε γι' αυτόν είναι διαφορετική. Τα χαρακτηριστικά που αποδίδουμε στον “άλλον” δεν είναι πάντοτε και κατ' ανάγκη προϊόντα της παρατήρησης της συμπεριφοράς του. Οι παραδοχές και οι πεποιθήσεις μας για τον “άλλον” είναι περισσότερο ιδεολογία και λιγότερο λογικά συμπεράσματα από τη μέχρι τώρα εμπειρία μας μαζί του (Γκότοβος, 2011, σ. 37).

4.7.1. “Παρεξηγημένος λαός”

Χαρακτηρίζονται οι ίδιοι ως “λαός παρεξηγημένος” από τους άλλους και περιγράφουν πώς αναπαράγονταν οι στερεοτυπικές απόψεις και περνούσαν από γενιά σε γενιά δημιουργώντας χάσμα μεταξύ της κοινωνίας των Ρομά και των μη Ρομά:

“Επειδή είμαστε παρεξηγημένος λαός, επειδή έχει μείνει από τα πολύ παλιά, στα χρόνια του προπάππου του, στο μυαλό των ανθρώπων επειδή βλέπαν μελαμψούς, ο γύφτος, ο γύφτος, αφού έχεις αυτή την αντίδραση απέναντι στο Ρομά, το ρατσισμό, θα έχω και εγώ μετά προς εσένα.” (Σ08)

“Θυμάμαι όταν ήμουν 15 χρονών πέρναγα από μια γειτονιά και η μάνα έλεγε στο παιδί “να έρχεται ο γύφτος να σε φάει”. ” (Σ16)

Ωστόσο, κατά τη γνώμη τους ο ρατσισμός ήταν έντονο φαινόμενο του παρελθόντος και σήμερα έχει μετριαστεί σημαντικά, γεγονός που τους ευχαριστεί ιδιαίτερα, καθώς βιώνουν την αποδοχή της ευρύτερη κοινωνίας:

“Κάποτε πριν 20 χρόνια υπήρχε ρατσισμός, τα παιδιά που κοροϊδεύαν, 'λέγαν είστε γύφτοι. Κάποτε αυτά, τώρα εδώ και μια 10ετία όχι.” (Σ12)

“κακές αναμνήσεις ... από θέμα ρατσισμού στο λέω. Είχαμε απ' τ' άλλα παιδάκια να ήρθε ο γύφτος τώρα, το γυφτάκι, είχαμε τέτοια. Τώρα έχουν αλλάξει τα πράγματα. Σιγά σιγά μεγαλώνοντας τα άλλα παιδάκια πηγαίνοντας σχολείο συνήθισαν κι αυτά ότι δεν μπορούσαν να αλλάξουν αυτό το κομμάτι.” (Σ10)

“Το σημαντικό για μένα ήταν αυτό, ότι αγκαλιάσαν το παιδί μου όλοι οι δάσκαλοι. Όσο πάμε οι

αντιλήψεις περνάνε, φεύγουν από τον άνθρωπο. Ειδικά και τα μικρά παιδιά.” (Σ13)

“Τότε υπήρχε ο ρατσισμός, γιατί ο γονιός μετέδιδε στο παιδί το γύφτος. Μεγάλωνε το παιδί με αυτή την ιδέα. Μην ζυγώνεις αυτόν, γιατί είναι γύφτος. Ενώ τώρα έχουν αλλάξει οι καταστάσεις.” (Σ16)

Αξίζει να αναφέρουμε και μια πιο ουδέτερη θεώρηση του ρατσισμού. Η θεώρηση του ρατσισμού ως ένας τίτλος:

“Έχει μείνει να μας λένε γύφτους. Αυτό είναι τίτλος, όπως λέμε ο βασιλιάς, ο θεός, είναι κι αυτό τίτλος. Το “γύφτοι” το έχουμε αποδεχτεί και ούτε μας κακοφάίνεται πλέον αυτό.” (Σ16)

Σε κάθε περίπτωση, ο ρατσισμός δημιουργεί τραυματικές εμπειρίες, που ορισμένους τους ταλαιπωρούν σε όλη τη ζωή τους. Προκαλεί μεγάλη επιφυλακτικότητα το ενδεχόμενο να βιώσουν και τα παιδιά αντίστοιχες εμπειρίες στο χώρο του σχολείου:

“Βίωσα το ρατσισμό πολύ, όχι μόνο μέσα στο σχολείο και μέσα στη ζωή μου.” (Σ13)

“Πρέπει να καταλάβει ο καθένας ποιός είναι ο τσιγγάνος Ρομ, υπάρχει ρατσισμός. Πολύ ρατσισμός.” (Σ15)

“Το παιδί ντρέπεται, σου λέει να πάω να με προσβάλουν πάλι; Είχαμε και τέτοια προβλήματα, αρκετά με αυτούς πήγαιναν πρώτη φορά σχολείο. Υπήρχαν παιδιά που πήγαιναν 3 μέρες σχολείο και μετά δεν πήγαιναν 15,20. ...ψάχναμε και λέγαν “μας βρίζουν τα άλλα τα παιδάκια, μας λένε γύφτους. Οι μη τσιγγάνοι.” Άλλα τσιγγανάκια δέρονται.” (Σ10)

Ιδιαίτερα στιγματισμένος από τα βιώματα ρατσισμού, παντρεμένος με μη Ρομά, κατοικεί μακριά από τη συνοικία των Ρομά και στην τοπική κοινωνία δεν γνωρίζουν ότι είναι Ρομά, παρόλα αυτά άγχος και φόβος του προκαλεί η πιθανότητα να βιώσουν τα παιδιά του το ρατσισμό:

“Δεν ξέρω πώς θα αντιμετωπίσει το παιδί αύριο - μεθαύριο το θέμα ρατσισμός. Αν μεγάλωνε εδώ (συνοικία τσιγγάνων) και το βίωνε, δεν θα ήθελε, γιατί η κόρη μου η μεγάλη είναι κλειστός χαρακτήρας, πολύ ευαίσθητο παιδί, οπότε θα είχαμε πολλά προβλήματα.

Δεν ξέρω πώς θα αντιμετωπίσει το παιδί μου που είναι 13 χρονών το θέμα ρατσισμός, όταν θα την αποκαλέσουν τσιγγάνα. Τώρα έχω δώσει ένα τοπίο στη Λένα (κόρη 13 χρονών) ότι ναι μεν είμαστε έτσι, ναι μεν μας αποκαλούν έτσι, αλλά δεν είμαστε αυτό που μας αποκαλούν. Οι περισσότεροι μάς αποκαλούν τσιγγάνοι, δεν είμαστε αυτού του είδους τσιγγάνοι, όχι ότι είναι κακό, είμαστε αλλιώς. Τη στιγμή που μεγαλώνουν θα αντιμετωπίσουν και οι ίδιες το ρατσισμό, γιατί είναι ο ρατσισμός έτσι, είναι η νοοτροπία των ανθρώπων έτσι.” (Σ13)

Οι ρατσιστικές συμπεριφορές των μη Ρομά προκαλούν αμφιβολία στους Ρομά για τη μόρφωση που έχει η κυρίαρχη ομάδα.

“Πήγα στα νήπια να γράψω το κοριτσάκι μου, ήρθε ένας δικός σας παιδί και άρχισε να με προσβάλλει. Μου έλεγε “ είστε μαμούνες, είστε γαιδούρες, είστε τσιγγάνοι, βρωμιά.” Του λέω έχω παιδιά και ξέρω, αυτά σε μάθανε στο σχολείο; Ένα ευγενικό παιδάκι δεν λέει τέτοιες κουβέντες, γιατί πάει σχολείο να μάθει τρόπους, να φέρεται ευγενικά. Οι δάσκαλοι σας μάθαν αυτά; του είπα εγώ. Όχι λέει αυτός. Πρέπει να μάθεις να μιλάς καλά. Να είσαι ευγενικός και εγώ σ' αγαπάω, γιατί με προσβάλλεις;” (Σ14)

“Οι περισσότεροι ...από μπαλαμούς θέλουν να σε προσβάλουν μπροστά στον άλλον, θέλουν να σε υποτιμήσουνε. Έχω φτάσει σε φασαρίες πολλές φορές με άλλους για αυτό το λόγο. Τί έχεις εσύ παραπάνω από μένα; Δεν μπορώ να καταλάβω, ξέρεις παραπάνω γράμματα; Δείξ' τα μου.” (Σ13)

Στη συνείδηση τους η μόρφωση περιλαμβάνει την αποδοχή και την ευγένεια, ενώ τη ρατσιστική συμπεριφορά την αντιλαμβάνονται ως έλλειψη μόρφωσης, δείχνοντας μας ότι από την κυρίαρχη ομάδα αναμένουν μια πιο φιλική αντιμετώπιση.

4.7.2. Ικανοποίηση γονεών από απουσία ρατσιστικών συμπεριφορών στο σχολείο

Αρκετοί είναι οι γονείς που δεν επιβεβαιώνουν την ύπαρξη ρατσιστικών συμπεριφορών. Αντιθέτως εμπιστοσύνη και σιγουριά δημιουργούν οι συμπεριφορές και οι εμπειρίες με τους δασκάλους και τους συμμαθητές:

“Πολύ καλά με τους δασκάλους, με το διευθυντή, δεν είχαμε ρατσισμό. Είδα ότι υπάρχει αγάπη στο σχολείο, δεν είδα ρατσισμό να πει ότι “είναι τσιγγάνος, άφησε τον ή πάρτονε.” Ούτε εγώ που πήγαινα σχολείο μικρή, αλλά ούτε και στα παιδιά μου είχαμε αυτό το πράγμα (εννοεί τον ρατσισμό).” (Σ06)

“Οι μπαλαμοί είναι εντάξει, όχι όλοι βέβαια. Έχει και ανθρώπους που τους βλέπεις δεν είναι ρατσιστές σε κανένα λόγο.” (Σ10)

“Δεν ήρθαν τα παιδιά να μου πουν ότι ξέρεις κάτι, είτε μαθητής, είτε δάσκαλος είτε δασκάλα μου είπε κάτι, ότι είμαι γύφτος, ότι είμαι έτσι. Δεν μου παραπονεθήκαν κάτι τέτοιο, δεν έχουμε κάποιο πρόβλημα. Κανένα πρόβλημα, είμαστε πολύ ευχαριστημένοι.” (Σ11)

“... δεν έχουμε παράπονο, ότι υπάρχουν μες στο σχολείο άνθρωποι, τα δικά μας τα παιδιά τα κοιτάνε ανθρωπινά, δεν υπάρχει ρατσισμός. ...υπήρχε ρατσισμός και απ' τα παιδιά και απ' τους δασκάλους. Αλλά τώρα έχουμε μια καινούργια ζωή ...την τελευταία 10ετία. Εγώ βλέπω τα παιδάκια με χαρά πάνε σχολείο, με χαρά έρχονται.” (Σ12)

4.8. Το σχολείο και ο δάσκαλος

Σήμερα γίνεται ευρέως αποδεκτό ότι το σχολείο καλείται να λειτουργήσει σε συνθήκες αυξημένης ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή δράσεων και πρακτικών με διαπολιτισμικό προσανατολισμό οφείλουν να αναφέρονται στο σύνολο των λειτουργιών του σχολείου. Η διαπολιτισμική μάθηση είναι ταυτόσημη της κοινωνικής μάθησης που αποσκοπεί στην απόκτηση ικανοτήτων συμμετοχής στη διαμόρφωση των ευρύτερων πολιτισμικών, κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών (Γκόβαρης, 2013).

4.8.1. Η περιγραφή του τέλειου σχολείου

Ζητήσαμε από τους γονείς Ρομά να περιγράψουν πώς φαντάζονται το τέλειο σχολείο για τα παιδιά τους. Προέκυψαν πολλές και διαφορετικές ιδέες που ορίζουν το τέλειο σχολείο, ανάλογα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες κάθε οικογένειας.

Το τέλειο σχολείο παρέχει προσόντα, επαγγελματική αποκατάσταση και δίνει τις βάσεις για την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών:

“ Να μάθουν μια δουλειά από το σχολείο, να γίνουν καλοί άνθρωποι, να τους σέβεται ο άλλος, να τους αγαπάει, να είναι καλύτεροι.” (Σ09)

Οι φτωχότερες οικογένειες βρίσκουν τέλειο να παρέχεται στο σχολείο φαγητό για τα παιδιά τους:

“...επειδή έχουμε πολλή φτώχεια. Δεν είμαστε άνετοι. Καταλαβαίνεις, εκεί που είναι να φάνε 2 πραγματάκια, θα φάνει το ένα. Αν υπήρχε μια βοήθεια να δώσουν κάτι στο σχολείο, θα ήταν πολύ καλό. Θα πηγαίνουν (σχολείο) και πιο πολλά παιδάκια.” (Σ01)

“Να τους δώσουν αυτοί από εκεί κάτι (σχολείο) να τρώνε, να μην υπήρχε τσακωμός και να είναι όλα μια χαρά. (Σ02)

“Να τους παρέχει το κράτος ή όποιος είναι αρμόδιος ένα κρουασάν. Μιλάμε για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Ρομά. Είναι μεγάλο το οικονομικό τους πρόβλημα, πολλά παιδιά δεν πάνε για αυτό σχολείο.” (Σ10)

Η εξασφάλιση της μετακίνησης από το σπίτι προς το σχολείο είναι σημαντική για τα παιδιά που κατοικούν σε μακρινή απόσταση από το σχολείο:

“Να ερχόνταν κάποιο λεωφορειάκι να τα παίρνει από δω, να μαι και 'γω ήσυχη, να 'ναι ασφαλείς. Και πολύ καλό θα ήταν ένα λεωφορειάκι να τους παίρνει, να τους φέρνει, θα ήμουν πολύ ευχαριστημένη. Θα επέμενα πιο πολύ να πηγαίνουν τα παιδιά στο σχολείο” (Σ01)

“Να είναι στην ώρα τους. Να υπήρχε ένα σχολικό, να πήγαιναν στην ώρα τους, να τα πήγαινε εκεί.”
(Σ02)

Οι γονείς επιθυμούν στο τέλειο σχολείο να μορφώνονται τα παιδιά και να τους στηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, κατανοώντας τις μαθησιακές ανάγκες και δυσκολίες των παιδιών:

“Ένα σχολείο απλό να 'ναι, όχι κάτι ιδιαίτερο, κάτι απλό για τα παιδιά, να μην τους ενοχλήσουνε, να καταλάβουν οι δασκάλες που δεν ξέρουν τα παιδιά να τους βοηθήσουν όσο μπορούν να κάνουν προσπάθειες.” (Σ03)

“Να μάθουν γράμματα καλά.” (Σ02)

Το τέλειο σχολείο είναι ασφαλές και δεν εγκυμονεί κινδύνους:

“Ένα σχολείο να 'ναι 100 τα 100 ασφαλές, χωρίς κινδύνους. Να 'ναι ασφαλισμένο, να μην μπορούν να βγούν, να φύγουν τα παιδάκια εκτός σχολείου.” (Σ05)

Για αυτή τη μητέρα που την αγχώνει η ζωντανή των παιδιών Ρομά και οι μεταξύ τους τσακωμοί, ένα ιδανικό σχολείο έχει μικρό αριθμό παιδιών, γεγονός που επιτρέπει καλύτερη επίβλεψη των παιδιών και μειώνει την πιθανότητα προστριβών:

“Να είναι μόνοι τους, να μην είναι κανένα άλλο παιδί, γιατί δεν έχουμε πρόβλημα έτσι. Θα προσέχουν μόνο αυτά. Θα ήθελα να έχει πολύ λίγα παιδιά, γιατί οι δικοί μας είναι πολλοί και μαλώνουν μερικές φορές, χτυπιούνται, είναι πολλά παιδάκια.” (Σ14)

Στο τέλειο σχολείο δεν υπάρχει ρατσισμός:

“Γενικά. Να μην υπάρχει ρατσισμός, τίποτα άλλο.” (Σ06)

“Να μην κάνουν στο σχολείο εξαιρέσεις.” (Σ13)

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο σε μια εκπαίδευση που λαμβάνει υπόψη την πολιτισμική ετερότητα της ελληνικής κοινωνίας και ενσωματώνει μια ευρωπαϊκή και οικονομική προοπτική. Χωρίς την απαραίτητη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκριθούν στο ρόλο που καλούνται να παίξουν, διάφορες κοινωνικές ομάδες θα απογοητευθούν από το εκπαιδευτικό σύστημα, που αδυνατεί να αντεπεξέλθει στις ανάγκες τους και θα διευρυνθεί το χάσμα ανάμεσα στις ανάγκες της κοινωνίας και του σχολείου (Μάρκου, 1996).

Η ευγενική συμπεριφορά των δασκάλων που πηγάζει από αισθήματα αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας καθιστά ένα σχολείο τέλειο:

“Και τώρα έτσι όπως δεν έχουμε κάποιο πρόβλημα, όπως είναι το χαρόμαστε πολύ. Πρώτον,

υπάρχουν δάσκαλοι φιλότιμοι, πάνω απ' όλα άνθρωποι. Πηγαίνουμε κάπου κάπου, περνάμε περαστικοί και βλέπουμε παίζουν όλα τα παιδιά, χαρούμενοι όλοι, αυτό μας ευχαριστεί. Δεν ζητάμε τίποτα άλλο, ούτε δέντρα να 'χει το σχολείο, φτάνει απ' όλα που υπάρχουν καλοί άνθρωποι εκεί μέσα και μαθαίνουν πέντε γράμματα στα δικά μας τα παιδιά, μια μόρφωση.” (Σ12)

Στο τέλειο σχολείο τα παιδιά παίρνουν ευχάριστα, ψυχαγωγούνται:

“Τέλειο θα ήταν να υπάρχουν κάποιες παραπάνω ώρες σε θέμα ψυχαγωγίας για τα παιδιά, να μην βγαίνουν στους δρόμους να παίζουν, να γίνεται κάτι μέσα στο σχολείο, σαν ολοήμερο, αλλά με θέμα ψυχαγωγίας.” (Σ08)

“Έναν παιχνιδότοπο να παίζουν τα παιδιά, σε ένα Δημοτικό, είναι ότι πρέπει. Έναν παιχνιδότοπο, που να ξέρει ένα παιδάκι όταν χτυπήσει το κουδούνι θα πάνε στα φουσκωτά να παίζουνε, να μη χτυπάνε.” (Σ13)

“...άμα είχαν ένα γηπεδάκι, θα μαζευόντουσαν εκεί και θα γινόταν πιο ωραία, ψυχαγωγία, αθλητισμός, το σημαντικότερο.” (Σ04)

Εξαιρετικά θετική ήταν η απόλυτη έκφραση ικανοποίησης των γονιών από το θεσμό του σχολείου και τις παρεχόμενες υπηρεσίες, με το χαρακτηρισμό του σχολείου τους ως επαρκές ή άλλες φορές τέλειο:

“Και αυτό καλό είναι. Δεν υπάρχει, πιο τέλειο δεν υπάρχει. Και μ' αυτό είμαι ευχαριστημένη εγώ. Δεν βλέπω κάτι.” (Σ06)

“Ευχαριστημένος είμαι, καλά όλα. Δεν μου έρχεται κάτι. Αφού τα παιδιά πάνε, συνεχίζουνε τέλειο θα είναι.” (Σ11)

4.8.2. Απόψεις των Ρομά για τους δασκάλους

Για όλους τους γονείς βαρύνουσας σημασίας είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο δάσκαλος στη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Η στάση του εκπαιδευτικού, οι αξίες του, το στυλ διαπαιδαγώγησης, τα μηνύματα που στέλνει στα παιδιά, όλα επηρεάζουν τη διδακτική πράξη, το συναίσθημα, τις προσδοκίες και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ορισμένοι γονείς μίλησαν με ικανοποίηση για τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, εκφράζοντας τη χαρά τους που τα παιδιά τους πάνε πιο πέρα από αυτούς, θέτουν στόχους και νιώθουν ασφαλή και καλοδεχούμενα στο περιβάλλον του σχολείου:

“Δεν έχω παράπονο από κανέναν στο σχολείο, ούτε από τους δασκάλους, ούτε από το διευθυντή. Μου το λέει γιος μου, του φέρνονται πολύ ωραία όλοι. Δεν υπάρχει καλύτερο πράγμα από το να σου φέρονται καλά οι δάσκαλοι όλοι μέσα στο σχολείο, αυτό ζητάνε τα παιδάκια.” (Σ01)

“Μια χαρά. Από τους δασκάλους δεν έχουμε παράπονο. Εντάξει.” (Σ02)

“Είχανε καλούς δασκάλους. Για τα άλλα παιδιά δεν ξέρω, εγώ όταν πήγαινα, για τα παιδιά μου λέγανε έχεις τα καλύτερα παιδιά και η δασκάλα του Νεκτάριου όταν πήγα το άλλο τρίμηνο να πάρω τους βαθμούς, του 'βαλε και ένα βαθμό παραπάνω, επειδή λέει είναι το καλύτερο παιδί.” (Σ08)

“Αγκαλιάσαν πολύ το παιδί. Το σημαντικό για μένα ήταν αυτό, ότι αγκαλιάσαν το παιδί μου όλοι οι δάσκαλοι.” (Σ13)

“Η Ραφαέλα πέρσι δεν ήθελε να πάει σχολείο, όλο έκλαιγε. Η δασκάλα την αγαπούσε, όλο την χαίδευε. Την αγαπούσε πολύ, εδώ μου είχε 'ρθει (δηλ. στο σπίτι) και είπε “την Ραφαέλα θα την φέρεις σχολείο”, την αγαπούσε πολύ. Τους προσέχουν πολύ καλά εκεί μέσα, δεν τους αφήνουν να βγουν καθόλου έξω. Έχουν κλειδί, με το κλειδί ανοίγουν και προσέχουν και στο δρόμο, τα περνάνε από το δρόμο και έρχονται μόνοι τους. Δεν έχω παράπονο, είναι μια χαρά το σχολείο.” (Σ14)

“...ήρωες για μένα είναι οι δάσκαλοι.” (Σ16)

Προέκυψε από τα λεγόμενα των γονιών μια από καρδιάς ευγνωμοσύνη για το πρόσωπο του δασκάλου. Γονείς που δέχτηκαν υποστήριξη από τους δασκάλους και έμπρακτη βοήθεια:

“Είμαι ευχαριστημένη και από αυτό το σχολείο, γιατί που είχα ένα πρόβλημα (στο σχολείο) με το μικρό (γιο) σε αυτό το σχολείο είδα πάρα πολλή αγάπη από τους δασκάλους, από όλους και από το διευθυντή, δηλαδή με στήριζε.” (Σ06)

“Όταν οι δασκάλες έχουν μαζέψει ρούχα μου τα φέρνουν. Η δασκάλα πριν κλείσουν τα σχολεία έδωσε για την Ελπίδα (2 χρονών) παπούτσια και 2 πιπίλες. Μας στηρίζουν πάρα πολύ, γι αυτό είμαι ευχαριστημένη, αφού είναι πάρα πολύ καλοί. Με αγαπάνε πολύ στο σχολείο μέσα και εμένα και τα παιδιά μου. ...το πρωί το γάλα το πληρώνει η δασκάλα της Μαρίας.” (Σ09)

“Κάποιος Ν. πολύ ασχολήθηκε με τα Ρομά. Δάσκαλος, σε ένα λυόμενο μάζεψε όλα τα Ρομά. Αφιέρωσε ένα έργο μεγάλο, βοήθησε πολύ κόσμο. Ήταν ο πρώτος που βοήθησε με το σχολείο. Από το '80 εξελίχθηκαν τα πράγματα, βοήθησε το σύστημα με τον Ν., αν δεν ασχολιότανε αυτός, δεν υπήρχε περίπτωση να πήγαινε κανείς σχολείο. Πολλά παιδιά στην ηλικία μου που από κει ξεκινήσαμε. Είχε βάλει λυόμενα και δασκάλους κοντά σε καταυλισμούς.” (Σ10)

Προσδοκίες για το στυλ διαπαιδαγώγησης που οφείλουν να υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προς τα παιδιά Ρομά:

“Θέλω να βάλει η δασκάλα τιμωρία να μην το ξανακάνει το παιδί αυτό μες στην τάξη.” (Σ03)

“ Καλό είναι να 'ναι αυστηρός ο δάσκαλος σου. Ένας δάσκαλος με ένα μαθητή καλό είναι κάπου να είναι και αυστηρός σε λάθη πάνω για να διορθώνεται το παιδί. Ας πούμε ο μαθητής να είναι καλύτερος και να 'ναι πιο φρόνιμος και πιο λογικός. Για τους δασκάλους να είναι πολύ καλοί και παράλληλα και σκληροί με τα παιδιά...” (Σ05)

“Η δασκάλα πρέπει να ταυτίζεται ανάλογα με το παιδί, το να τα χαϊδεύεις και να σου πάρουν τον αέρα δεν κάνεις τίποτα.” (Σ07)

Οι γονείς τάσσονται υπέρ της πειθαρχίας και της οριοθέτησης της συμπεριφοράς των παιδιών στο πλαίσιο του παιδαγωγικού έργου των δασκάλων.

Αίτημα για περισσότερη ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τα παιδιά:

“ Αν τους βάζουν αν γίνεται παραπάνω μαθήματα, να ασχολούνται περισσότερο με τα παιδιά. (Σ05)

“Για να παν' (τα παιδιά) παρακάτω πρέπει να βοηθηθούν στην αρχή. Αυτό εξαρτάται από εσάς που είστε δημόσιοι υπάλληλοι, που είστε δάσκαλοι. Ένας δάσκαλος ή μία δασκάλα, οι κάποιοι δάσκαλοι, δασκάλες που να ασχοληθούν λίγο με μεγαλύτερη υπομονή για να μάθουν καλύτερα τα παιδιά.” (Σ07)

“Πρέπει να ασχολούνται πολύ με τα γράμματα για τον τσιγγάνο τον Ρομ, ο καθένας που ξέρει και θέλει να μας βοηθήσει ή ένας δάσκαλος για τα Ρομά.” (Σ15)

“Να βοηθάνε τα παιδιά περισσότερο, οι δάσκαλοι να έχουν περισσότερη υπομονή και μεγαλύτερη συγκέντρωση στα παιδιά, γιατί τα δικά μας τα παιδιά είναι πιο ζωηρά, να μην υπάρχει παραμέληση και λιθαράκι λιθαράκι να μην υπάρχει αυτή η διαφορά ανάμεσά μας.” (Σ10)

Αναμένουν από τους δασκάλους να δώσουν στα παιδιά τους τα γνωστικά εφόδια δείχνοντας υπομονή, αφοσίωση και ειλικρινή διάθεση για στήριξη των Ρομά.

Σε έρευνα που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε προγράμματα εξομοίωσης του πτυχίου τους, επιβεβαιώνεται η έλλειψη ετοιμότητά τους να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά και η ανεπάρκεια τους ως προς την ερευνητική τους κατάρτιση, όσον αφορά γενικά στην εκπαιδευτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα αυτή αποδείχθηκαν ανεπαρκείς και ανέτοιμοι αναφορικά με τη διδακτική της ελληνικής γλώσσας (Γεωργογιάννης et. al., 2007). Είναι φανερό ότι συναντούν ιδιαίτερα σημαντικά προβλήματα στη διδασκαλία της Ελληνικής σε τάξεις όπου συνυπάρχουν ελληνόγλωσσοι και ξενόγλωσσοι μαθητές, σε τάξεις υποδοχής ή σε φροντιστηριακά τμήματα. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί – απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων, δηλώνουν ότι ο βαθμός ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας από τις βασικές σπουδές τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μικρός έως ανύπαρκτος (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2005).

Παράπονα εξέφρασαν οι γονείς για αδιαφορία των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές Ρομά. Έντονο θυμό προκαλεί στους γονείς η απαξιώτικη στάση κάποιων εκπαιδευτικών που αποκλείουν τα παιδιά τους από την εκπαίδευση και τους οδηγεί στο να χάνουν κάθε εμπιστοσύνη προς το θεσμό του σχολείου και κάθε ελπίδα για υπέρβαση της κοινωνικής τους θέσης και για κοινωνική ένταξη:

“Οι δασκάλες δεν βοηθούσαν καθόλου τα παιδιά μέσα στην τάξη όμως. Καθόλου δεν ασχολούνταν, δεν κάνανε, που έλεγε το μικρό παιδί δεν ξέρω αυτό το γράμμα. Όχι, να το μάθεις λέει (η δασκάλα στο παιδί). Άμα δεν θα 'ναι και η δασκάλα λίγο πάνω στα παιδιά, πώς θα μάθει. Δεν ήταν δασκάλα να μαθαίνουν.Δεν με άφηνε ο πατέρας να την πάω σχολείο. Όταν την πείραζαν τα άλλα παιδιά, η δασκάλα δεν έκανε τίποτα.” (Σ03)

“...εγώ έχω παράπονα από τη δικιά μας δασκάλα που έχει τα παιδιά, τη Σ..., πάει ο δικός μου ο μικρός, τον βάζει σε μια γωνία στο τέρμα, ότι μου λέει το παιδί τώρα, δεν του δίνει σημασία. “Μαμά με βάζει σε μια γωνία και δε μου δίνει σημασία”. Είναι σωστά πράγματα αυτά; Και άμα θα πάω στη δασκάλα για να μιλήσω έτσι θα μαλώσω μαζί της. Δεν έχω πάει στη δασκάλα, γιατί άμα πάω ξέρω ότι θα μαλώσω.” (Σ04)

“Σήμερα οι δάσκαλοι δεν μαθαίνουν τα παιδιά μας όπως θέλουνε, γιατί κάποια είδα εγώ εκεί μέσα (δηλ. στο σχολείο) μόνο ζωγραφιές και γυμναστική ξέρουν. Να πάρουν το χρήμα τζάμπα. Άμα δεν πάρει γράμματα (δηλ. αν δεν μάθει) σήμερα και αύριο, όταν θα μεγαλώσει το παιδί δεν παίρνει γράμματα. Άμα θέλεις, να κάνεις έναν έλεγχο, να δεις τι κάνουν οι δάσκαλοι, τότε θα καταλάβεις ποιος είναι δάσκαλος, ποιος δεν είναι. Δεν είναι όλοι, μερικά άτομα είναι. Δεν ασχολούνται οι δάσκαλοι καθόλου, παίρνουν τα χρήματα τζάμπα. Μερικοί αντί να βάζουν γράμματα, βάζουν ζωγραφιές.” (Σ15)

Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι Ρομά το σχολείο δεν προκαθορίζεται, αλλά διαμορφώνεται συστηματικά μέσα από τις πραγματικές εμπειρίες τους από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Η κωδικοποίηση της σχέσης τους με το σχολείο ρυθμίζεται και κανονικοποιείται μέσα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό θεσμό και δεν προκαθορίζεται σε κάποιο ανεξάρτητο και ανεπηρέαστο από τον κοινωνικό θεσμό του σχολείου πολιτισμικό πεδίο (Κάτσικας, Πολίτου, 1999). Ο επίσημος λόγος κατά κανόνα παρουσιάζει τους Ρομά σαν ένα μονίμως “παρθένο” εκπαιδευτικά χώρο. Όμως πλήθος ειδικών μέτρων έχει ληφθεί για αυτούς, όπως τάξεις υποδοχείς, προπαρασκευαστικά τμήματα, ανάπτυξη ειδικού διδακτικού υλικού, ένταξη σχολείων όπου φοιτούν τσιγγανόπαιδα σε πειραματικά προγράμματα, συνεργασία με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς για φροντιστηριακή υποστήριξη, κ.ά.. Η εκπαιδευτική πολιτική δεν αδιαφορεί για τους Ρομά. Μέσα από συγκεκριμένα μέτρα, αλλά και συγκεκριμένες παραλείψεις, παράγει και αναπαράγει μια συγκεκριμένη σχέση των Ρομά με το σχολείο. Ορθότερη επομένως είναι η ανάλυση και κριτική εξέταση των υπαρχόντων μέτρων, αντί της καταγγελίας της απουσίας μέριμνας για την εκπαίδευση

των παιδιών Ρομά (Κάτσικας, Πολίτου, 1999).

Στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται ως ένα από τα βασικότερα προβλήματα που αποτελούν εμπόδιο στην ολοκλήρωση της εκπαίδευσης των Ρομά μαθητών οι χαμηλές προσδοκίες, σε συνδυασμό με μια παιδαγωγική φιλανθρωπίας (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007).

Έρευνες για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποδεικνύουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές που σπουδάζουν να γίνουν εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι και μη ικανοί να αντιμετωπίσουν την εθνική και την πολιτισμική ποικιλομορφία που θα αντιμετωπίσουν στην πράξη στη σχολική τάξη και παράλληλα διακατέχονται από ανησυχία και άγχος (Moliner & Garcia, 2005). Πολλοί εκπαιδευτικοί αγνοούν βασικά ερευνητικά δεδομένα σε δίγλωσσα παιδιά ή παιδιά γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων (Cummins, 2005).

Ο ρατσισμός δεν ταιριάζει στο σχολείο:

“Τώρα αν είναι ρατσιστής στο σχολείο μέσα, κάνει κακό του κεφαλιού του στο ρατσισμό στα μικρά παιδιά. Γενικά, λίγο πολύ το μικρόβιο το 'χουν όλοι (στο ρατσισμό στο σχολείο αναφέρεται). Από τις 10 δασκάλες, οι 2, οι 3 το μικρόβιο το 'χουνε και κακό αυτό.” (Σ04)

“Υπάρχει και ρατσισμός. Εντάζει τώρα το γυφτάκι άστο πέρασε. Να ασχοληθούν με τα παιδάκια. Αυτή είναι η δουλειά τους.” (Σ07)

Η σχέση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις κοινωνικές διακρίσεις είναι διπλή: πρώτον, το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική διάκριση μέσω της επιλεκτικής του λειτουργίας, δεύτερον το σχολείο ενδέχεται να ευνοεί την κοινωνική διάκριση ως στοιχείο της ιδεολογίας του. Η παρουσία ρατσισμού στην εκπαίδευση, παρά την ύπαρξη ενός μη-ρατσιστικού θεσμικού πλαισίου είναι πιθανή, επειδή οι επίσημες ρυθμίσεις ποτέ δεν καλύπτουν όλες τις λεπτομέρειες της εκπαιδευτικής πράξης, αφήνοντας την “πρωτοβουλία” για την κάλυψη των κενών στους εκπαιδευτικούς και εν μέρει στους μαθητές και στους γονείς. Με τον τρόπο αυτό, φανερά ή άδηλα, μεταφέρονται στερεότυπα, προκαταλήψεις και πρακτικές διάκρισης μέσα στην εκπαίδευση. Επιπλέον, η πραγματικότητα, έτσι όπως εκδηλώνεται με καθημερινά με την αλληλεπίδραση των κοινωνικών εταίρων στην εκπαίδευση, όχι μόνο δεν συμπίπτει με το ίνδαλμα που προδιαγράφεται από τις θεσμικές ρυθμίσεις, αλλά αποκλίνει συστηματικά από αυτό. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηριζόμενο από απόκλιση, οι ρατσιστικές πρακτικές εμφανίζονται με τη μορφή παραβίασης ή αγνόησης ρυθμίσεων που υποτίθεται ότι εμποδίζουν ή απαγορεύουν τις κοινωνικές διακρίσεις (Γκότοβος, 2011, σ. 63-65).

Κακές πρακτικές των εκπαιδευτικών εξαγριώνουν παιδιά και γονείς και καθιστούν στα μάτια του γονιού το δάσκαλο υπαίτιο της σχολικής αποτυχίας:

“Να της πω δεν κάνεις εσύ εδώ στο Ρομ, πήγαινε αλλού και να στείλουν μία άλλη, δεν έχουνε ανάγκη να φωνάζεις στα παιδιά μας. Εμείς τα παιδιά μας τα στέλνουμε να μορφωθούν, ε πώς να τους φωνάζει με ωραίο τρόπο, έλα εδώ Νικολέτα μου μην το ζανακάνεις αυτό, άμα κάνει κατι. Ε να φωνάζουνε λίγο, όχι όμως να τραβήξει και το αυτί της.” (Σ04)

“Το σχολείο φταίει πάρα πολύ, ειδικά τους τσιγγάνους, τους έχουν έτσι παρατημένους μες το σχολείο πάρα πολύ.” (Σ03)

Οι απόψεις των γονιών Ρομά για τους δασκάλους δίστανται. Προκύπτει η έλλειψη διαπολιτισμικής επάρκειας και η έλλειψη διαπολιτισμικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού, οι οποίες όμως είναι επιτακτικό να αποτελούν αναπόσπαστα μέρη της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αφού πλέον τα σχολεία στην πλειοψηφία τους είναι πολυπολιτισμικά.

Με τον όρο “διαπολιτισμική επάρκεια” εννοούμε τη θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική κατάρτιση και καλύπτει όλες τις απαραίτητες γνώσεις που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός, οι οποίες παρέχονται στα Πανεπιστήμια, στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *“ Η διαπολιτισμική επάρκεια περιλαμβάνει την κατάρτιση που πρέπει να αποκτά ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού του έργου και που πιστοποιείται είτε με το παρεχόμενο πτυχίο, είτε με πιστοποιητικά επιμόρφωσης στα πλαίσια προγραμμάτων, ώστε να θεωρείται διαπολιτισμικά επαρκής”* (Γεωργογιάννης, 2007 όπ. αναφ. στο Χρ. Γκόβαρης, et al. (2007).

Με τον όρο “διαπολιτισμική ετοιμότητα” εννοούμε τη δυνατότητα που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος *“ εκτός από τις γνώσεις που οφείλει να αποκτά στις βασικές σπουδές αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή κάθε εν ενεργεία εκπαιδευτικός στα πλαίσια προγραμμάτων επιμόρφωσης, οφείλει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με τη μετουσίωση των θεωρητικών επιστημονικών και ερευνητικών γνώσεών του στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σχολική πράξη”* (Γεωργογιάννης, 2007 όπ. αναφ. στο Χρ. Γκόβαρης, et al. (2007).

4.8.3. Ανάγκη συνεργασίας γονέα-δασκάλου

Αρκετοί γονείς κρίνουν αναγκαία την ύπαρξη συνεργασίας και συνεννόησης με τους δασκάλους των παιδιών τους και αντιλαμβάνονται ότι προκύπτουν οφέλη για τα παιδιά από τη συνεργατική σχέση με τους εκπαιδευτικούς :

“...επειδή έχουμε κάνει ένα σύλλογο τώρα στο σχολείο και μιλάνε έτσι. Τώρα πάνε προς το καλύτερο. Δηλαδή αντιλήφθηκα και εγώ κάποια θέματα.” (Σ04)

“Ένα παράπονο που θα 'χει ο δάσκαλος, εγώ πιστεύω ότι είναι υποχρεωμένος να το πει στο γονιό, ότι αυτό δεν υπακούει, δεν κάνει, δεν ράνει, να ελέγχει στο διάλειμμα τα παιδάκια, να μην μαλώνουν μεταξύ τους.” (Σ05)

“Εγώ πήγα μια φορά στη δασκάλα του Κώστα. Έβαλε κάτι στα μαθηματικά. Πήγα και λέω σε παρακαλώ πώς είναι αυτό το πράγμα; ... Έκατσε η κυρία και μου λέει έτσι. Και της λέω δεν το κατάλαβα. Και πάλι αυτή να μου λέει Ιωάννα έτσι έτσι και να της λέω, εγώ πάλι δεν το κατάλαβα και να γελάμε εκεί. Και μου λέει η δασκάλα “χαίρομαι πάρα πολύ που ήρθες, με έπιασες και μου λες σε παρακαλώ βοήθησε με πώς είναι αυτό το πράγμα”.” (Σ06)

“Οι δάσκαλοι να ενημερώνουν τους γονείς, να τους φέρνουν πιο κοντά, να τους λένε πραγματάκια για τα παιδιά. Με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων να κάνουν συγκεντρώσεις, να ζητάνε τον κόσμο ονομαστικά με τον κάθε γονιό, θα 'ρθεις εδώ, πρέπει να κάνουμε αυτό, πες μας τι παράπονο έχετε για τα παιδιά σας, μπορείτε να 'ρθείτε εδώ να απευθυνθείτε. Στους Ρομά, αν δεν τον πάρεις απ' το χέρι να τον φέρεις, εκεί θα τον δεις μια ζωή, δεν υπάρχει περίπτωση να έρθει από μόνος του, θέλει αυτή τη βοήθεια. Μία, δύο φορές στις συγκεντρώσεις, σιγά σιγά παίρνει γνώση και ο γονιός τι πρέπει να κάνει για το παιδί του.” (Σ10)

“Πηγαίνω συνέχεια μιλάω και ξέρω.” (Σ11)

Η ενεργός συμμετοχή και παρουσία του γονέα στο σχολείο είναι που τον έπεισε για την αξία και την ανάγκη της συνεργασίας του με τους εκπαιδευτικούς. Όσο περισσότερο εμπλέκονται οι γονείς και τα παιδιά με τις διαδικασίες της σχολικής κοινότητας και τοποθετούν τον εαυτό τους στο ρόλο του ενεργού μέλους και αποκτούν αίσθηση του ανήκειν, τόσο περισσότερο κατανοούν το θεσμό του σχολείου και αντιλαμβάνονται τα καθήκοντα τους προς το σχολείο.

Πολλές επιστημονικές μελέτες έχουν ασχοληθεί με τη γονεϊκή εμπλοκή και έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι είναι ιδιαίτερα αναγκαία κατά την περίοδο που το παιδί φοιτά στο δημοτικό σχολείο, γιατί δημιουργεί κίνητρα ορθής σχολικής συμπεριφοράς και λειτουργεί επικουρικά στη γλωσσική ανάπτυξη, στη μάθηση, στην κοινωνικοποίηση και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Hill, 2001; Hill & Craft, 2003; Σαΐτης, 2008).

4.8.4. Δυσaréκεια από τις αμιγείς τάξεις τσιγγανοπαίδων

Η ύπαρξη τάξεων αμιγώς τσιγγανοπαίδων γίνεται αντιληπτή ως μια πρακτική εξαίρεσης και διαχωρισμού των Ρομά από τους άλλους, που δημιουργεί ανισότητες. Θεωρούν ότι τους απομονώνει αυτός ο τύπος τάξης και υπονομεύει την εκπαιδευτική ισότητα:

“Τα παιδιά τα δικά μας που σε μια τάξη όλοι μέσα. Δεν είναι τώρα να 'ναι οι δικοί σας οι μπαλαμοί

σε μια άλλη τάξη και σε άλλη οι δικοί μας. Τί διαφορά έχουμε εμείς από εσάς; Όπως είστε και 'σεις άνθρωποι, είμαστε και 'μεις.” (Σ03)

“ Στα χρόνια μου, στο Δημοτικό έκαναν εξαιρέσεις. Είχανε μια άλλη αίθουσα και παίρνανε τα παιδιά τα Ρομά περισσότερο και κάνανε ξεχωριστό μάθημα.” (Σ13, παρέμβαση ανηψιάς, μαθήτριας Β' Λυκείου ΕΠΑΛ)

“...δεν πρέπει να κάνουν εξαιρέσεις. Όλα αυτα τα παιδάκια που τα 'χουν σε μία αίθουσα, τα Ρομάκια δεν πρόκειται να μάθουν γράμματα, γιατί το ένα παρασύρεται με το άλλο και αρχίζουν χτυπάνε τα πόδια τραγουδώντας, χορεύοντας, δεν έχουν δηλαδή τη σειρά τους, ούτε ο δάσκαλος που θα τους μάθαινε γράμματα, μπορούσε να τους βάλει σε θέση. ...δεν ήθελα να είναι γκέτο, είχαν κάνει μια αίθουσα γκέτο. Δεν είναι μόνο τα Ρομά που δεν μπορούν να διαβάσουν, είναι και μη Ρομά, αλλά μην τα εξαιρείς, πάρ' τα όλα μαζί και με μη Ρομά. Όταν εγώ είδα που μπήκε στην αίθουσα αυτή που ήταν όλα Ρομά, όχι μόνο στεναχωρέθηκα, αλλά απογοητεύτηκα.” (Σ16)

Οι Ρομά κατανοούν αυτό το είδος τάξεων ως μια ρατσιστική σχολική πρακτική, που δεν επιτρέπει την ανέλιξη και την πρόοδο, αλλά καταδικάζει σε στασιμότητα τα παιδιά τους.

Και από άλλες έρευνες επιβεβαιώνεται ότι οι γονείς Ρομά δεν επιθυμούν τη φοίτηση των παιδιών τους σε σχολεία αμιγώς τσιγγάνικα σχολεία ή σε τάξεις αμιγείς τσιγγανοπαίδων, προσαρμοσμένα στις πολιτισμικές τους ιδιομορφίες, γιατί θεωρούν ότι αυτό τους απομονώνει από τον ευρύτερο κοινωνικό ιστό. Προτιμούν για τα παιδιά τους μεικτά σχολεία και μεικτές σχολικές τάξεις, αφού θεωρούν συμφέρουσα την αλληλεπίδραση και ανάμειξη με τους άλλους, γιατί αυτός είναι ο καλύτερος τρόπος να ενταχθούν στη σχολική ζωή και ακολούθως στην κοινωνική και οικονομική ζωή της ελληνικής κοινωνίας (Μάνεσης, 2001; Ζάχου 2012; Ασδεράκη, 2013).

Για τους Ρομά είναι πολύ σημαντική η κοινή φοίτηση των μαθητών Ρομά και μη Ρομά, είναι μια ευκαιρία απεγκλωβισμού, ένταξης και ενσωμάτωσης στην ομάδα των μη Ρομά. Αυτή η αλληλεπίδραση των παιδιών στις σχολικές αίθουσες διδάσκει την ομαλή συνύπαρξη και προσαρμογή και οι γονείς Ρομά αναμένουν μεγάλη πρόοδο στην κοινωνικοποίηση, στη συμπεριφορά των παιδιών τους.

“Προτιμούσα τάξη με μπαλαμούς, να δούμε 5-10 γράμματα από 'κει, συμπεριφορά τους πως ήταν και του αλλοιού. Η συμπεριφορά του άλλου βοηθά πάρα πολύ τον άλλονε.” (Σ03)

“Όταν τα παιδιά είναι μεικτά όλα μαζί, αλλάζουν ο ένας με τον άλλο νοοτροπία, ειδικά τα Ρομά θα κοιτάζουν οι μη Ρομά πώς φέρονται, αναγκαστικά και αυτά θα ακολουθήσουν αυτό, δεν θα καθίσουν να τραγουδήσουν μέσα στην αίθουσα ή να παίξουν ταμπόρο ή να χορέψουν. Οπότε έτσι είναι το καλύτερο και έτσι έγινε και γίνεται και είμαι όχι μόνο εγώ ευχαριστημένος και όλοι οι γονείς. (Σ16)

4.8.5. Προφίλ καλού διευθυντή σχολείου

Κατά την αναφορά των γονιών στους δασκάλους προέκυψαν μαρτυρίες που συμπληρώνουν το παζλ του προφίλ του καλού διευθυντή σχολείου για τους Ρομά.

Ο διευθυντής, ένας άνθρωπος υποστηρικτής και συμπαραστάστης στο γονιό που του εμπνεύει σεβασμό και εμπιστοσύνη:

“ Είχα πρόβλημα με τον μικρό... Μία μέρα μου λέει ο διευθυντής “φέρτον εδώ πέρα να μιλήσουμε” και πήγα στο γραφείο του, έκατσα,μίλαγε με το μικρό. Ο μικρός δεν σταμάταγε με τίποτα και μου λέει ο διευθυντής “άφησε τον εδώ σε μένα” και λέει “φύγε”. Και από 'κείνη την ημέρα, ο μικρός ήθελε να έρθει σχολείο. Δηλαδή εάν δεν το έκανε αυτό ο διευθυντής, θα γινόταν αυτό συνέχεια, θα τον πήγαινα, θα έκλαιγε, θα τον έπαιρνα, και δηλαδή είδα υποστήριξη και από το διευθυντή και από τους δασκάλους. ...από τη στιγμή που το πήρε ο διευθυντής και “λέει άφησε τον σ' εμένα”, σταμάτησε, δεν το περίμενα και όμως σταμάτησε. Δηλαδή ήμουν κρυμμένη πίσω από την πόρτα και ήθελα να κλάψω και 'γω και συγκρατιόμουν και μόλις είδα ότι υπάρχει αγάπη στο σχολείο, δεν είδα ρατσισμό να πει ότι “είναι τσιγγάνος, άφησε τον” ή πάρτονε και τουμίλαγε ο διευθυντής.” (Σ06)

“Ο μοναδικός ήταν ο διευθυντής που μας υποστήριζε τόσο πολύ, που για να μη μαλώνουμε μας κερνούσε λουκούμια, αυτό μου έμεινε. Ήταν ο μοναδικός καλός άνθρωπος σε σύγκριση με τους άλλους. Βοήθησε πάρα πολύ.” (Σ13)

Οι γονείς έχουν ανάγκη να νιώσουν ειλικρινές ενδιαφέρον και αγάπη για τα παιδιά τους, να αισθανθούν ότι τους αποδέχονται ως ανθρώπους χωρίς κατηγοριοποιήσεις και στερεότυπες αντιλήψεις.

Όταν ένα διευθυντής διαθέτει αρετές όπως η ειλικρίνεια, η αυθεντικότητα, η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η συνέπεια και η συμπάθεια καλλιεργεί θετικό κλίμα προς τους γονείς, εξασφαλίζοντας εμπιστοσύνη και τη συμμετοχή τους (Ζαβλανός, 2003; Πασιαρδής, 2004).

Ο καλός διευθυντής κατανοεί τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε οικογένειας και κάθε παιδιού, είναι άνθρωπος της εμπιστοσύνης των γονιών και σύμμαχος προς όφελος πάντα του παιδιού:

“...μόνο την Φωτεινή την πήγαινα σχολείο, επειδή φοβόμουν. Την πήγαινα και μερικές φορές την έφερνε ο διευθυντής απ' το χέρι.” (Σ08)

“Εγώ φοβάμαι, το έχω πει στο δάσκαλο και στο διευθυντή. Λέει ο δάσκαλος μη φοβάσαι. Πηγαίνω

στο διευθυντή, μιλάω, μου λέει μην ανησυχείς. Έχω βοήθεια απ' το σχολείο.” (Σ09)

Δεν κάνει διακρίσεις, προσεγγίζει και εκφράζει το ειλικρινές ενδιαφέρον του για τους άλλους έμπρακτα:

“Παλιά ήταν πολύ καλός ο διευθυντής. Πήγαινε σε σπίτια, με πολύ ωραίο τρόπο πλησίαζε τα παιδιά. Και μπράβο του και χαλάλι του, πολύ καλός άνθρωπος. Ο κύριος Κ. έχει δώσει τη ζωή του εδώ πάνω, έχει βοηθήσει πολύ. Να πηγαίνει σπίτι σπίτι να ενημερώνει, αφού δεν έρχεστε εσείς λέει σχολείο που σας καλούμε, έρχομαι εγώ. Πήγα μαζί του. Μετά οι γονείς ντραπήκανε και μετά να δεις ήρθαν από μόνοι τους. Ήταν άνθρωπος ζυμωμένος μες τα Ρομά, τόσα χρόνια τους αγαπούσε πραγματικά. Αυτό το έδειχνε.” (Σ10)

“...άνθρωπος, κατεβαίνει, νιώθει όλα τα δικά μας τα παιδιά, όχι μόνο τους μπαλαμέ, και εμάς. Το λοιπόν, το βλέπουμε και το χαιρόμαστε.” (Σ12)

Οι μισοί συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα μιλούν με ευγνωμοσύνη, εκτίμηση και πολύ μεγάλη συμπάθεια για το διευθυντή του σχολείου.

4.8.6. Προτάσεις των Ρομά για την εκπαίδευση

Προτείνεται, για καλύτερη προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, η παρουσία κάποιου δασκάλου που να προέρχεται από την ομάδα τους και να μιλά τη μητρική τους, με στόχο να ενταχθούν πιο ομαλά τα παιδιά στη σχολική ζωή:

“Να υπήρχαν κάποια άτομα σε αυτά τα σχολεία που υπάρχουν περισσότερα παιδιά Ρομά. Να 'ναι Ρομά για να έκαναν μάθημα αυτοί. Να 'ταν σαν να κάναν προσχολική εκπαίδευση εν ώρα σχολείου. Κάποιος Ρομά δάσκαλος να νιώθουν τα παιδάκια πιο κοντά, θαμίλαγε στη δικιά τους γλώσσα. Εντάξει μπορεί να μη μάθουν τα παιδιά τόσο καλά ελληνικά, όσο μαθαίνουν τώρα, αλλά θα 'ταν πιο κοντά, θα καταλάβαιναν καλύτερα τα πράγματα, τα γράμματα.” (Σ08)

Για αποτελεσματικότερη σχολική ένταξη των παιδιών Ρομά και άρση της γκετοποίησης των σχολείων, προτείνεται η διασπορά των μαθητών Ρομά σε διαφορετικά σχολεία της περιοχής με στόχο την αύξηση του βαθμού ενσωμάτωσης. Αυτή η ιδέα καταδεικνύει ότι στους Ρομά η επιρροή που ασκεί η ομάδα στα μέλη της είναι πολύ μεγάλη και ο διασκορπισμός αυτός των παιδιών και κατ'επέκταση η ανάμειξη των φυλών θα συνδράμει στην επιτυχή εκπαίδευση των παιδιών Ρομά.

“...το Αλιβέρι, που είναι 300 οι Ρομά και οι μη Ρομά 5, δεν μαθαίνουν γράμματα, απλούστατα υστερούν πάρα πολύ αυτά τα παιδιά. Συζητήσαμε να προσπαθήσουνε να κάνουμε διασπορά των παιδιών, τα Ρομά να 'ναι σε διάφορα σχολεία για να μπορέσουνε να ενταχθούνε μέσα στα μη Ρομά για να μάθουν γράμματα. Όταν είναι σε κάθε σχολείο 10 Ρομά και ενταχθούν με τα μη Ρομά, θα έχουν πράγματι αποτέλεσμα.” (Σ16)

4.9. Σχέσεις με τους άλλους

4.9.1. Αλληλεπίδραση με τους άλλους γονείς

Η ύπαρξη διαπροσωπικών σχέσεων με άτομα από την ομάδα των μη Ρομά είναι δείκτης αποδοχής και κοινωνικής ένταξης. Ο τόπος κατοικίας της οικογένειας παίζει βασικό ρόλο στη σύναψη σχέσεων. Διαπιστώσαμε ότι αυτοί που κατοικούν σε συνοικίες όπου διαμένουν αποκλειστικά Ρομά, έχουν κοινωνικές σχέσεις με το οικογενειακό τους περιβάλλον ως επί το πλείστον.

“Με γειτόνισσες ρομά. Πολύ σπάνια με μπαλαμούς.” (Σ04)

“Όχι. Μόνο με κουνιάδες, συννυάδες, συγγενείς. Ξέραμε κάποιους μπαλαμούς και μιλάγαμε.” (Σ03)

“Έχω σχέσεις, ζαδέρφια, φιλικοί, όχι ξένοι.” (Σ01)

“Αμέ. Μόνο με Ρομά γονείς.” (Σ02)

“...πολύ σπάνια, εκτός από τα αδέρφια μου. Με τους συγγενείς έχω επικοινωνία.” (Σ05)

Συμπεράναμε ότι οι Ρομά που έζησαν σε επαρχιακές πόλεις και γενικότερα σε μέρη με μικρό πληθυσμό από Ρομά έχουν συνάψει σχέσεις με μη Ρομά, βιώνοντας την κοινωνική αποδοχή και μάλιστα προτρέπουν τα παιδιά τους να έχουν φιλικές σχέσεις με μη Ρομά. Αυτή η θετική στάση προς τους μη Ρομά σχετίζεται με το γεγονός ότι αυτά τα άτομα αναγνωρίζουν τρωτά σημεία στη συμπεριφορά και τη νοοτροπία της φυλής τους.

“Εδώ δεν έχω σχέσεις με μπαλαμούς. Είχα στη Ρόδο και στην Πάτρα. Στην Πάτρα πιο πολύ ήμουν με μπαλαμαίους, γιατί δεν είχε τσιγγάνους εκεί. Πολύ καλύτερα. Τώρα εδώ στη γειτονιά δεν υπάρχουν μπαλαμαίοι, πιστεύω, εάν είχε, θα πιάναμε φιλίες.” (Σ06)

“Έχουμε σχέσεις με τους γείτονες, μία καλημέρα, πιο πολύ συναστροφές με μπαλαμούς.” (Σ08)

“Αν δεις τις παρέες που έχουμε κι αυτά κι εκείνα, λες και δεν είμαστε τσιγγάνοι εμείς, δεν ξέρω γιατί. Εγώ τώρα κάνω παρέα και με τσιγγάνους, αλλά οι συναστροφές μου, ο κολλητός μου είναι μπαλαμός, οι πιο πολλοί είναι μπαλαμοί, με μπαλαμέ βγαίνω.” (Σ08, γιος)

Το άτομο αυτό μάς δηλώνει το φόβο και την ανασφάλεια να συναστραφεί μη Ρομά, λόγω της ελλιπούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας:

“Όχι, με όλο τον κόσμο. Ίδιος όλος ο κόσμος. Μ' αρέσει να κάνω παρέα και με νέους ανθρώπους. Εμείς, οι δικοί μας (δηλ οι Ρομά), έχουμε τρακ να μιλήσουμε, έχουμε φόβο μέσα μας.” (Σ14)

Δεν κάνουμε εξαιρέσεις στις συναστροφές, όλοι είναι ίδιοι και ίσοι:

“Έχουμε σχέσεις και με μπαλαμούς και με Ρομά. Τα παιδιά κάνουν παρέα με όλα τα παιδιά, είτε

μπαλαμούς, είτε Αλβανούς, είτε Ρομά. Με όλα τα παιδιά κάνουν παρέα, δεν υπάρχει εξαίρεση σ' αυτό. Όλα είναι παιδιά. Δεν κάνουμε ιδιαίτερα με τους Ρομά παρέα ή με μπαλαμούς.” (Σ11)

Ένας γονιός που δεν κατοικεί σε συνοικία των Ρομά, δεν γνωρίζουν οι άλλοι γονείς μαθητών ή οι δάσκαλοι ότι είναι Ρομά και η κόρη του διατηρεί πολύ καλές σχέσεις με μη Ρομά:

“Στο σχολείο δεν υπάρχουν άλλοι Ρομά και δεν ξέρουν ότι εμείς είμαστε Ρομά. Φίλους έχουν τα παιδιά. Το πρωί που πάω τα παιδιά σχολείο λέμε καλήμέρα με τον κόσμο, μιλάμε, συζητάμε για το σχολείο. Έχει τύχει θέμα του σχολείου που συζητάμε οι γονείς έξω, τα λέμε και στο δάσκαλο. Συμμετέχω σε όλα. Τα παιδιά τα καλούν σε γενέθλια σε σπίτια, πάμε. Η μεγάλη η κόρη τηλεφωνείται με τις φίλες της, πάνε μόνες στα goody's, μέχρι στη θάλασσα πάνε. Μας παίρνει η μαμά της φίλης της, αν την αφήνω να πάει στη θάλασσα, ναι βεβαίως. Έχουμε πολύ καλές σχέσεις.” (Σ13)

4.9.2. Προσδοκίες σύναψης σχέσεων μεταξύ των παιδιών

Αρκετοί είναι οι γονείς που επιθυμούν τα παιδιά τους να συνάπτουν σχέσεις με παιδιά από την κυρίαρχη ομάδα, καθώς αυτό συμβάλει στην κοινωνική ένταξη των παιδιών και στην αποφυγή στερεοτύπων. Επιπλέον, θεωρούν ότι η μάθηση είναι πιο πετυχημένη όταν στη σχολική τάξη υπάρχουν τα μη Ρομά παιδιά και δίνουν θετικά πρότυπα και κίνητρα για καλύτερη προσαρμογή στη σχολική ζωή και δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά για εξάσκηση στην ελληνική γλώσσα:

“...πράγματι είχε μεγάλη διαφορά των σκέτων Ρομά παιδιά με τη αίθουσα που ήταν μεικτά τα παιδιά. Όταν τα παιδιά είναι μεικτά, όλα μαζί αλλάζουν ο ένας με τον άλλο νοοτροπία, ειδικά τα Ρομά θα κοιτάζουν οι μη Ρομά πώς φέρονται, αναγκαστικά και αυτά θα ακολουθήσουν αυτό, δεν θα κάθισουν να τραγουδήσουν μέσα στην αίθουσα ή να παίξουν ταμπούρο ή να χορέψουν. Οπότε έτσι είναι το καλύτερο και έτσι έγινε και γίνεται και είμαι όχι μόνο εγώ ευχαριστημένος και όλοι οι γονείς.” (Σ16)

“Ήταν και τσιγγάνοι και μπαλαμαίοι στην τάξη μέσα και λέω στη δασκάλα σε παρακαλώ πάρα πολύ θέλω μία χάρη από σένα. Θέλω τον γιο μου να μην τον βάλεις με τσιγγάνο στο θρανίο. Θέλω να τον βάλεις με μπαλαμαίο. Και μου λέει “γιατί;”. Γιατί μόλις κάθεται στο θρανίο μιλάει τσιγγάνικα και εσύ του μιλάς ελληνικά και μπερδεύεται και σου μιλάει τσιγγάνικα. Θέλω να μου τον βάλεις με μπαλαμαίο και μου είπε ναι.” (Σ06)

“Προτιμούσα τάξη με μπαλαμούς, να δούμε 5-10 γράμματα από 'κει, συμπεριφορά τους πως ήταν και του αλλονού. Η συμπεριφορά του άλλου βοηθά πάρα πολύ τον άλλονε.” (Σ03)

Απόψεις των γονιών για τη συναναστροφή με μη Ρομά παιδιά:

“...έκλαιγε ο μικρός, τον ρώταγα “γιατί δεν θες να πάς σχολείο;”, έλεγε που δεν έχω φίλους

τσιγγάνους. Τον πιάνω και του λέω Κώστα μην πιάνεις φίλο τσιγγάνο ή τσιγγάνα, καλύτερα μπαλαμαίους, να μιλάς ελληνικά.” (Σ06)

“Η Λένα τα παίρνει. Ίσως βοηθάει το παιδί, που είναι μόνη της. Εννοώ που έχω φύγει από δω (συνοικία των τσιγγάνων). Οι παρέες ας πούμε, η νοοτροπία.” (Σ13)

Η στάση των μη Ρομά απέναντι στα γράμματα βοηθάει, σύμφωνα με το γονιό, την κόρη του να έχει καλή σχολική πορεία.

Παιδιά Ρομά με ικανοποίηση και υπερηφάνεια αναφέρονται στις φιλικές τους σχέσεις με παιδιά που ανήκουν στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα:

“Συνεχώς με μπαλαμούς, γιατί οι Ρομά πιο πολύ με πειράζουνε και με τους μπαλαμούς έχω την ησυχία μου. Στο θρανίο με μπαλαμό κάθομαι.” (Σ12, κόρη)

“...έχουμε μεγαλώσει διαφορετικά, μέχρι τα 12 μου συναστρεφόμασταν με μπαλαμέ, ήμασταν σε νησιά. Οκτώ χρονών ήρθαμε εδώ, Δ' Δημοτικού... Με πλησίαζαν τα άλλα παιδιά στην τάξη, αυτό με τα χρόνια συνέχιζε, συνέχιζε, και τώρα κάνω παρέα με αρακλό, με νεαρό μπαλαμό.” (Σ08, γιος)

Όσο λιγότερη επαφή υπάρχει μεταξύ δυο πολιτισμικών ομάδων ή μεταξύ δύο υποκειμένων, τόσο πιο απλουστευμένες και στεροτυπικές είναι οι μεταξύ τους αντιλήψεις. Αντίθετα, όσο μεγαλύτερη εξοικείωση και επαφή υπάρχει, δίνεται η ευκαιρία στα μέλη των δύο ομάδων να αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα που διακρίνει κάθε πολιτισμική ομάδα ή στα δύο υποκείμενα να αναγνωρίζουν τη μοναδικότητα και την πολυπλοκότητα του άλλου (Hogg & Vaughan, 1998). Η συμπεριφορά και οι ανθρώπινες σχέσεις αποτελούν σημαντικό αντικείμενο σχολικής μάθησης. Μαθαίνονται σε δύο παράλληλα επίπεδα, είτε στο επίπεδο της μάθησης από πρότυπο, καθώς ο μαθητής μιμείται συμπεριφορές, είτε στο επίπεδο του “εθισμού” σε αλληλεπίδραση και επικοινωνία, που χαρακτηρίζονται από αλληλοεκτίμηση και αλληλοσεβασμό (Μπίκος, 2004)

4.10. Γονεϊκή βοήθεια

4.10.1. Γονεϊκή βοήθεια σε σχέση με το σχολείο

Ρωτώντας τους γονείς πώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε σχέση με το σχολείο, προέκυψε ότι κάθε γονιός αντιλαμβάνεται διαφορετικά το περιεχόμενο του όρου γονεϊκή βοήθεια σε σχέση με το σχολείο.

Ο γονιός βοηθά το παιδί του με το να εξασφαλίζει χρήματα, που του δίνουν τη δυνατότητα να παρέχει εκπαιδευτική υποστήριξη στο παιδί ως αντιστάθμισμα στην αδυναμία του γονιού να στηρίξει μαθησιακά το παιδί:

“Εαν υπήρχε κάποια δουλειά, να είχα λίγα οικονομικά στο χέρι, θα την έβαζα σ' ένα φροντιστήριο ή στα Αγγλικά.” (Σ12)

“Φυσικά να έχω δουλειά, για να είναι καλά τα οικονομικά και να πάνε όσο θέλουνε, να μπορέσω μέχρι να σπουδάσουνε, να γίνουνε κάτι που θέλουνε αυτοί.” (Σ11)

Άλλοι γονείς το να σηκώνουν τα παιδιά το πρωί και να τα πηγαίνουν στο σχολείο το θεωρούν βοήθεια από μέρους τους:

“Τους πηγαίνουμε εμείς με τα αυτοκίνητα, οι μανάδες, οι γιαγιάδες. Άμα λείπει ο μπαμπάς, εγώ σηκώνομαι το πρωί, τα ξυπνάω και τα πάω τα εγγόνια για να μάθουν 5 αράδες γράμματα.” (Σ07)

“Να μην τους σταματήσω απ' το σχολείο.” (Σ09)

Ορισμένοι γονείς βοηθούν τα παιδιά δίνοντας συμβουλές και προτρέποντάς τα να έχουν καλή συμπεριφορά:

“Σαν γονιός να το παροτρύνω και όπως το παρατρύνω, όχι φωνάζοντας, της μιλάω συνέχεια, την ενθαρρύνω. Την παρατρύνω και με το όνειρό της, ότι δηλαδή αν καταφέρεις και τελειώσεις όλο το σχολείο και γίνεις κάτι, θα εκπληρώσεις και το όνειρο σου.” (Σ13)

“Πάμε στο σχολείο, λέω να καθίσει φρόνιμα, να ακούς το δάσκαλο σου. Αυτά που μπορώ, του λέω.” (Σ14)

“Να ναι ντυμένο, καθαρό, να προσέχει την κυρία, να μην χαζεύει.” (Σ02)

“Ό,τι μπορώ κάνω, χωρίς χρήμα, τον βοηθάω με τις πράξεις μου, του μιλάω ωραία πάνω απ' όλα.” (Σ01)

“Τους μιλάω για να πάνε στο σχολείο, να μην μαλώσουνε στο σχολείο.” (Σ04)

Οι γονείς που φοίτησαν στο σχολείο και έχουν στοιχειώδεις γνώσεις ενδιαφέρονται και βοηθούν τα

παιδιά με τις εργασίες για το σπίτι:

“τα παιδιά τα είχαμε βοηθήσει πολύ, τα διάβαζε ο σύζυγος” (Σ08)

“Εδώ στο σπίτι, αν ο δάσκαλος ή η δασκάλα της βάλει τα μαθήματα εγώ απαιτούμαι να είμαι από πάνω της και να της λέω κάνε το μάθημα σου, σε παρακαλώ πάρα πολύ. Κι αν χρειαστεί τη βοήθεια μου να της την δώσω.” (Σ05)

“Πρέπει να της γράψω εγώ την αντιγραφή στο τετράδιο.” (Σ05, η σύζυγος)

“Η μεγάλη διαβάζει τέλεια. Και τώρα άμα θέλω να δω έργο έχω την Μαρία και τη Μαντώ (δίδυμες 7 ετών) και κάνω παύση για να διαβάσουν, για να έχουν το νόημα, γιατί μου το είπαν και οι ίδιες, όταν βλέπεις ένα έργο, τι νόημα θα βγάλεις, όταν δεν ξέρεις τι λέει ο άλλος. Είναι πολύ πανέξυπνα παιδιά. Είναι παιχνίδι στο σπίτι να διαβάζουν.” (Σ13)

Μητέρα με έντονη διάθεση να βοηθήσει τα παιδιά, δεν την σταματά η αμάθεια:

“εγώ παράλο που δεν ξέρω, τη βοηθάω στα γράμματα, αυτά που δεν ξέρει να τα κάνει, τα έχουνε γράψει σε πρώτη σελίδα, μετά εγώ της τα κάνω από κάτω, της τα διορθώνω.” (Σ09)

4.10.2. Δύσκολη η βοήθεια από τους γονείς

Ο αναλφαβητισμός ή το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών καθιστά δύσκολη στην πράξη την παροχή γονεϊκής βοήθειας στα μαθήματα. Ωστόσο, το σημαντικότερο είναι να έχουν διάθεση οι γονείς να σταθούν δίπλα στα παιδιά τους με υπομονή και επιμονή και να θέσουν στόχο τη σχολική ένταξη του παιδιού.

“Εγώ τα πιο πολλά δεν τα ξέρω, ειδικά στην αριθμητική. Και έπαιρνα τηλέφωνο τον κουμπάρο που είναι μπαλαμός και μου 'λεγε απ' το τηλέφωνο. Ερχόταν ο κουμπάρος, καθόταν στο σπίτι και τους βοηθάγε, δηλαδή είχα βοήθεια. Και 'γω δεν τα ξέρω όλα. Δεν τα αφήνω εγώ, εκεί προσπαθώ, θα το κάνουμε έτσι, δεν είναι έτσι, το σβήνουμε, να το κάνουμε, δεν είναι. ...ήμωνα από τις 6 το απόγευμα μέχρι τις 12 το βράδυ στα μαθηματικά επάνω, σε μία φωτοτυπία. Τίποτα, κάνω έτσι τίποτα. Έρχεται ο σύζυγος, λέω Ηλία σε παρακαλώ θα τρελαθώ. Δεν έφαγα φαγητό. Αγχώθηκα πάρα πολύ και τσακώθηκα με τον γιο και δεν έφαγε και αυτός. Κοιμήθηκε νηστικός. Και το πρωί λέω θα πάω στη δασκάλα, πώς αυτό το πράγμα.” (Σ06)

Πρακτικά υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην ανταπόκριση των γονιών στις υποχρεώσεις των παιδιών στο σχολείο εξαιτίας του αναλφαβητισμού. Επιπρόσθετα, σε κάποιες οικογένειες ο πατέρας έχει κάποιες γνώσεις, όμως απουσιάζει πολλές ώρες και τα παιδιά είναι με τη μητέρα:

“Εγώ τώρα αν ήξερα γράμματα, θα βοηθούσα και το παιδάκι, γιατί ο άντρας συνήθως φεύγει για

δουλειά.” (Σ14)

“Δεν πήγαν σχολείο, δεν ξέρουν κάποιοι γονείς και να μιλάνε, η προφορά τους είναι διαφορετική.”
(Σ10)

“Οι άλλες μητέρες όμως, όταν δεν ξέρουν καθόλου γράμματα, δεν μπορούν να βοηθήσουν καθόλου το παιδί τους. Ούτε ησυχία.” (Σ05)

Για αυτή τη μητέρα είναι καθοριστικής σημασίας η βοήθεια του γονιού προς το παιδί για να συνεχίζει ένα παιδί να πηγαίνει στο σχολείο:

“Δεν φταίνε τα παιδιά, άμα δεν έχουν βοήθεια από τους γονείς; Ξέρεις, πιστεύω τα πιο πολλά παιδιά επειδή δεν έχουν βοήθεια δεν πάνε σχολείο, από τους γονείς.” (Σ06)

4.11. Ο θεσμός των σχολικών διαμεσολαβητών Ρομά

Σύμφωνα με το θεσμό του σχολικού διαμεσολαβητή, ένας Ρομά από την ομάδα που ζει μαζί τους και είναι αυτός τον οποίο εμπιστεύονται, λειτουργεί ως “γέφυρα” ανάμεσα στην ομάδα τους και το σχολείο. Ο διαμεσολαβητής ενημερώνει τους γονείς για εγγραφές ή θέματα σχετικά με το σχολείο, βοηθάει πάρα πολύ στο να συγκεντρωθούν και να πειστούν για την αξία της εκπαίδευσης. Υπάρχει ακόμη μια εποπτεία για το ποιοι πηγαίνουν και ποιοι δεν πηγαίνουν στο σχολείο, αντιμετωπίζοντας τα φαινόμενα σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά.

4.11.1. Σημαντικό το έργο των διαμεσολαβητών

Για τους γονείς είναι σπουδαίο το έργο των διαμεσολαβητών, καθώς χάρη σε αυτούς τους ανθρώπους η φωνή τους μπορεί να ακουστεί. Αισθήματα ευγνωμοσύνης, συμπάθειας και εκτίμησης προς τους διαμεσολαβητές που ενημερώνουν, υπερασπίζονται και δίνουν το αναγκαίο σπρώξιμο για να περάσουν με θάρρος το κατώφλι του σχολείου.

“Πρώτα υπάρχει ο κύριος Κ. (ο διαμεσολαβητής) και τον ευχαριστούμε όλη η γειτονιά, είναι ένας άνθρωπος που αγαπάει πρώτα τα ξένα τα παιδάκια και μετά τα δικά του και αυτό μας ευχαριστεί σε όλη τη γειτονιά εδώ και γι' αυτό δεν υπάρχει κάποιο παράπονο για το σχολείο. Έχει τον τρόπο του που να συζητήσει πέντε κουβέντες με τους δασκάλους, που η παρεξήγηση θα λυθεί. ...υπάρχει κάποια τάξη από τον Κ., έχει βοηθήσει με το παραπάνω, με τους δασκάλους και με τους συμμαθητές. Μέρα νύχτα ο Κ. είναι στα σχολεία, κάθε πρωί και έτσι δεν έχουμε προβλήματα ούτε τα δικά μας τα παιδιά, ούτε εμείς σαν γονείς. Και τα παιδιά πάνε με ευχαρίστηση.” (Σ12)

“Οι διαμεσολαβητές βοηθά να πάνε τα παιδιά σχολείο, ενημερώνουν. Πρέπει να υπάρχουν 2 άτομα να βοηθάνε πάρα πολύ, να μιλάνε στους γονείς, για να πάνε τα παιδιά στο σχολείο, να μορφωθούν όλοι.” (Σ01)

“Δεν είχαμε αυτό το πρόγραμμα με τους διαμεσολαβητές, δεν είχανε φωνή να πάνε για να τους μιλήσουν. Αμα δεν ξέρει ο άλλος, πώς μπορεί να το αντιληφθεί;” (Σ04)

Το σημαντικό έργο του σχολικού διαμεσολαβητή αναδεικνύεται και σε άλλη πρόσφατη έρευνα, που μελέτησε σχολείο με υψηλά ποσοστά σχολικής ένταξης και επιτυχίας μαθητών Ρομά. Ο διευθυντής του σχολείου χαρακτήρισε το σχολικό διαμεσολαβητή ως ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης, ένα πρόσωπο με “καλές” προθέσεις από την κοινότητα των Ρομά, που έδινε πληροφορίες για τους μαθητές και αποτέλεσε τον ενδιάμεσο κρίκο μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Ο διαμεσολαβητής επεμβαίνει ριζικά στις οικογένειες και αλλάζει τη νοοτροπία τους. Λειτουργεί “ως μοχλός πίεσης ή ως μοχλός

απόδοσης δικαιοσύνης”. Καλεί τους γονείς, τους εξηγεί ότι το επίδομα δε θα δοθεί από την εφορία, εάν το παιδί τους δεν φοιτά στο σχολείο. Προσπαθεί να πείσει ότι το σχολείο δεν συνδέεται μόνο με τη χρηματική επιταγή, αλλά με το μέλλον των παιδιών τους, γι’ αυτό πρέπει να μη λείπουν από το σχολείο ή αν λείπουν να το γνωστοποιούν στους δασκάλους τους και στο Διευθυντή. Ο ρόλος του κρίθηκε διευκολυντικός και ευεργετικός από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, αφού οι γονείς ξεπέρασαν τις αναστολές και τις φοβίες τους, οι συγκρούσεις ελαχιστοποιήθηκαν και η μαθητική διαρροή σχεδόν μηδενίστηκε. (Ασδεράκη, 2013, σ. 151, 152).

Ωστόσο, η στάση των γονέων προς το σχολείο και προς τον διαμεσολαβητή είναι αυτή που θα καθορίσει την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα του έργου των διαμεσολαβητών:

“Προσπαθεί, προσπαθεί, είναι ο μόνος που προσπαθεί. Θα προσπαθήσει για πολύ καιρό. Αν δεν έχει ανταπόκριση απ’ τους υπόλοιπους, δεν θα τα καταφέρει μόνος του.” (Σ13)

Ο τελευταίος λόγος όμως είναι στους γονείς, ώστε να συνεργαστούν με το σχολείο και τους διαμεσολαβητές.

4.11.2. Η άποψη των Διαμεσολαβητών

Ο σχολικός διαμεσολαβητής μιλά για το έργο του, το ενδιαφέρον που δημιουργεί στους γονείς η φοίτηση στο σχολείο και τα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί προκειμένου να τους πείσει:

“Πιο πολλές γνώσεις. Πιστεύω το σχολείο βοηθάει πάρα πολύ, γι’ αυτό και τα τελευταία 2 χρόνια κάνω αυτή τη δουλειά. ...το κάνω με αγάπη προς τα άλλα παιδάκια να πάνε σχολείο. Αυτό το σπρώξιμο που κάναμε ήταν καλό. Εκεί που πήγαιναν 100 παιδάκια, τώρα πάνε 200 παιδάκια. Βοηθήσαμε τη φυλή μας πολύ. Τώρα μάνες ρωτάνε πότε να γραφτούν σχολείο τα παιδάκια, που πριν δεν ρωτάγανε καν. Εγώ τους τα ρίχνω χύμα, λέω το παιδί να μην γίνει σας κι εσένα, έγινες εσύ ντουβάρη, αυτός γιατί; Κάπου θίγονται. Ο τσιγγάνος άμα θίγεται, είναι πρόβλημα, το θεωρεί προσβολή.” (Σ10)

Αυτός ο διαμεσολαβητής μάς περιγράφει τη μέρα του:

“Εγώ ξυπνάω το πρωί και πηγαίνω και τους χτυπάω την πόρτα στη γειτονιά να ξυπνήσουν να πάνε τα παιδιά στο σχολείο, ενώ δεν τους έχω καμία τέτοια υποχρέωση. Κι όμως το κάνω και συγκεκριμένα πολλές φορές παίρνω εγώ τα παιδιά με το αυτοκίνητο και τα πηγαίνω στο σχολείο, για να μη χάσουν το μάθημα τους. Υπάρχουν πολλοί γονείς που ανταποκρίνονται σε αυτό...” (Σ16)

Ο διαμεσολαβητής οφείλει να ενημερώνει τους γονείς για τις υποχρεώσεις τους, όμως οι γονείς

είναι αυτοί που αποφασίζουν:

“...έχω περάσει το μήνυμα να παίρνουν κάρτα φοίτησης, σε κάθε πόλη ή χωριό που πηγαίνουν και υπάρχει σχολείο να πάνε τα παιδιά εκεί για όσο καιρό είναι. Ένας μήνας, δύο μήνες. Μερικοί το εφαρμόζουν.” (Σ16)

4.11.3. Προτάσεις Διαμεσολαβητή για τη σχολική φοίτηση των Ρομά

Ο διαμεσολαβητής για να εξασφαλίσει επιτυχία στο ρόλο του, δηλαδή να φοιτήσουν και να ενταχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα Ρομά παιδιά στο σχολείο, επικαλείται τη νομοθεσία περί υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Προτείνει ο νόμος να εφαρμοστεί επιβάλλοντας ποινή στους γονείς που δεν συμμορφώνονται, διότι θεωρεί πως αυτό θα είχε τα μέγιστα επιθυμητά αποτελέσματα στη φοίτηση των Ρομά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

“Υπάρχει ο νόμος που λέει ότι υποχρεωτικά πρέπει να βγάλουν τα παιδιά έστω το Γυμνάσιο. Ας το εφαρμόσουν, όχι μόνο στα λόγια ο νόμος. Αν δει ότι σταματάω το κορίτσι μου από το σχολείο, γιατί να μην με κυνηγήσει; Να μου επιβάλλει να πάει και το κορίτσι σχολείο, αν όχι με πρόστιμο ή με φυλάκιση. Αν το κάνει σε 2-3 γονείς, θα συμμορφωθούν. ...Με το νόμο θα έχουμε καλύτερα αποτελέσματα. Για παράδειγμα να πάρουν 2 γονείς να τους δικάσουν και μετά να δείτε τι ωραία θα πάνε και τα κορίτσια. Να βγει ο νόμος, για να ζήσουν και τα Ρομά εφηβεία. Όταν δεν ζει την εφηβεία ένα παιδί, δεν μπορεί να προχωρήσει. Μαθαίνει πολλά στην εφηβεία και το καλό και το κακό. Κυριαρχεί ο νόμος του αντρός. Η γυναίκα έχει πια τα ίδια δικαιώματα. Στις πράξεις όμως μηδέν, για αυτό επιμένω στο νόμο.

Φοβερίζουμε τους γονείς να πάνε τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, για να μην έχουν συνέπειες με την αστυνομία, τον εισαγγελέα. Φοβούνται και λένε “άμα είναι έτσι, να πάμε υποχρεωτικά”. Αυτό λειτουργεί.

Υπάρχει η προστασία του παιδιού, να προστατεύσουν αυτά τα παιδάκια, όταν ακούσουν εμένα και παντρεύω την κόρη μου 11 χρονών να με βάλουν μέσα (δηλ. φυλακή) σαν παράδειγμα.” (Σ16)

Πράγματι στο Άρθρο 16 του Συντάγματος στην παράγραφο 2,3 (παράρτημα) αναφέρεται ότι “*Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Τα έτη υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα.*”

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα – Προτάσεις

5.1. Συμπεράσματα

Μελετήσαμε τους Ρομά των Άνω Λιοσίων Αττικής, του Αλιβερίου και της Αγίας Παρασκευής Βόλου, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια είναι μόνιμα εγκατεστημένοι σε σπίτια πρόχειρης, μέτριας ή καλής ποιοτικής κατασκευής. Οι συνθήκες στέγασης και διαβίωσης στον υπό μελέτη πληθυσμό ποικίλουν αναλόγως των επαγγελματικών δραστηριοτήτων, τον αριθμό των μελών της οικογένειας, αλλά όλοι έχουν μόνιμη κατοικία και βασικές παροχές ηλεκτρισμού και ύδρευσης.

Οι επαγγελματικές δραστηριότητες είναι ως επί το πλείστον εμπορικές, που έχουν κατά κύριο λόγο εποχιακό χαρακτήρα. Κάποιοι ασχολούνται με την περισυλλογή παλαιών αντικειμένων και σιδηρικών και οικοδομικές εργασίες. Οι γονείς που έχουν φοιτήσει στο σχολείο έχουν καλύτερη επαγγελματική εξέλιξη: έμποροι φορτηγών και ανταλλακτικών, συμβασιούχοι στο Δήμο και συμβασιούχοι με το Πανεπιστήμιο για εργασία ως σχολικοί διαμεσολαβητές, πρόκειται για δουλειές που χάρη στη κατοχή στοιχειωδών γνώσεων δημοτικής εκπαίδευσης κατάφεραν αυτοί οι Ρομά να κάνουν. Το εισόδημα τους δεν είναι σταθερό και εξαρτάται από την εργασία τους, που για την πλειοψηφία έχει εποχιακό χαρακτήρα.

Διαπιστώσαμε ότι οι γονείς Ρομά που έχουν φοιτήσει στο σχολείο είναι σαφώς πιο ενθαρρυντικοί στην εκπαίδευση των παιδιών τους και έχουν προσδοκίες για ολοκλήρωση όχι μόνο της πρωτοβάθμιας, αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ύπαρξη σχολικών βιωμάτων και προσλαμβάνουσων παραστάσεων και ακουσμάτων σχετικά με το σχολείο, έστω στον ένα γονέα, είναι αρωγός στην τακτική σχολική πορεία των παιδιών. Όλοι οι γονείς έχουν στη συνείδησή τους την εκπαίδευση ως το εισητήριο για μια καλύτερη ζωή, με ανέσεις και ευκολίες. Όμως οι έχοντες φοιτήσει στο σχολείο είναι στην πράξη πιο υποστηρικτικοί, καθώς έχουν αντιληφθεί ως κέρδος για τους εαυτούς τους τη φοίτηση στο σχολείο ως προς τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες ή τον τρόπο σκέψης και την ικανότητα χρήσης της γλώσσας.

Οι γονείς που είναι αναλφάβητοι με καθόλου σχολικά βιώματα είναι αυτοί που τις περισσότερες φορές βλέπουν βραχυπρόθεσμα τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους. Η νοοτροπία ότι αφού δεν πήγε ο γονιός στο σχολείο, αλλά κατάφερε να κάνει αυτά που ήταν σημαντικά για αυτόν, δηλαδή να κάνει μια δουλειά και να δημιουργήσει οικογένεια, συμβάλει στο να μην είναι προτεραιότητα η σχολική εκπαίδευση του παιδιού του. Η πλειοψηφία των γονέων επιθυμεί μεν τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο και την κατοχή πιστοποιητικών εκπαίδευσης, ωστόσο δεν είναι στην πράξη υποστηρικτική, καθώς δίνει προτεραιότητα σε αντικρουόμενα προς την εκπαίδευση γεγονότα, όπως είναι η πρόωρη κατάρτιση και έναρξη της επαγγελματικής ζωής των αγοριών και ο

γάμος των κοριτσιών ήδη από την εφηβική ηλικία.

Καθοριστικής σημασίας για τις εκπαιδευτικές προσδοκίες μιας οικογένειας για τα παιδιά της είναι η στάση της ευρύτερης οικογένειας απέναντι στο σχολείο. Διαπιστώσαμε ότι η στάση των παππούδων, θείων, ανηψιών και συνολικά του οικογενειακού περιβάλλοντος σε σχέση με την εκπαίδευση επιδρά πολύ δυναμικά στον τρόπο σκέψης και πράξης των γονιών Ρομά. Στους Ρομά ο θεσμός της οικογένειας έχει εξέχουσα θέση και ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον με την ευρεία έννοια του αποτελεί εξαιρετικά θετική προϋπόθεση για τη σχολική πορεία του παιδιού. Στον αντίποδα, ένα αποθαρρυντικό ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη στάση των γονιών και των παιδιών.

Για τους Ρομά είναι μεγάλη η επιρροή που δέχονται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα η αρνητική στάση άλλων γονιών προς το θεσμό του σχολείου να επηρεάζει αρνητικά και να οδηγεί στη σχολική διαρροή. Η ύπαρξη παιδιών στη γειτονιά ή στο συγγενικό περιβάλλον που δεν φοιτούν στο σχολείο από επιλογή επηρεάζει αρνητικά τα παιδιά που φοιτούν, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι στην τσιγγάνικη κοινωνία τα παιδιά αντιμετωπίζονται συχνά ως ενήλικες και έχουν ελευθερία, ένα παιδί μπορεί να ζητήσει να διακόψει το σχολείο και να συμβεί αυτό στην πραγματικότητα. Σαφώς αναφερόμαστε σε ένα οικογενειακό περιβάλλον που δεν είναι πεπεισμένοι οι γονείς για την αξία της μόρφωσης και είναι προσκολλημένοι σε παγιωμένες αντιλήψεις και συνήθειες του παρελθόντος.

Όπως έχουμε επισημάνει, το δείγμα μας προέρχεται από τρεις διαφορετικές περιοχές, τα Άνω Λιόσια Αττικής, την Αγία Παρασκευή Βόλου και το Αλιβέρι Βόλου. Διαπιστώσαμε διαφοροποίηση των στάσεων των γονιών απέναντι στο θεσμό του σχολείου και των προσδοκιών τους από την εκπαίδευση. Στην περιοχή των Άνω Λιοσίων Αττικής, οι γονείς είχαν θετικές στάσεις και ήταν υποστηρικτικοί στη σχολική φοίτηση των παιδιών τους. Θα χαρακτηρίζαμε ως πιο ενθαρρυντικούς τους γονείς που είχαν φοιτήσει στο σχολείο και παράλληλα είχαν προσδοκίες τα παιδιά τους να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να αναλάβουν εργασιακούς ρόλους που συνηθίζονται στην κοινωνία των μη Ρομά. Στους υποστηρικτικούς γονείς στα Άνω Λιόσια Αττικής συγκαταλέγονται και αυτοί του δείγματος που είχαν ζήσει μακριά από την ομάδα τους στη νησιωτική Ελλάδα ή σε επαρχιακές πόλεις, είδαν από κοντά τον τρόπο ζωής των μη Ρομά και υιοθέτησαν στην καθημερινότητα τους στοιχεία από την κυρίαρχη ομάδα. Αυτοί οι γονείς ήταν πιο προοδευτικοί και λιγότεροι εγκλωβισμένοι στα “πρέπει” του ρόμικου αξιακού συστήματος αναφορικά με τις συνήθειες για βραχύχρονη φοίτηση στο σχολείο για εκμάθηση των στοιχειωδών μόνο, την έναρξη της εργασιακής ζωής από την παιδική ηλικία και τον πρόωγο γάμο. Μπορούμε να χαρακτηρίσουμε αυτούς τους γονείς αρκετά ενταγμένους στην ευρύτερη κοινωνία.

Από την άλλη, συναντήσαμε στα Άνω Λιόσια γονείς που είτε λόγω αρνητικών σχολικών εμπειριών, είτε λόγω παθητικής προσκόλλησης στη συνήθεια για γάμο των παιδιών, και περισσότερο των

κοριτσιών, από την ηλικία των 13 και 14 ετών έβλεπαν με πολύ σύντομο χρονικό ορίζοντα τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. Τόνιζαν επίσης το φόβο αρπαγής των κοριτσιών από οικογένειες που δεν ενέκριναν οι γονείς και ερμήνευαν τη διακοπή της σχολικής φοίτησης των κοριτσιών ως ενέργεια που προλάμβανε τα προβλήματα που θα δημιουργούνταν στην οικογένεια από ένα γάμο με ανεπιθύμητο από τους γονείς γαμπρό/νύφη. Αυτοί οι γονείς είναι περισσότερο εγκλωβισμένοι στις συνήθειες και τα “πρέπει” της ομάδας τους, προβάλλουν έντονη αντίσταση στην αλλαγή των στερεοτυπικών συμπεριφορών που υιοθετούν. Ως επιχείρημα για να δικαιολογήσουν τη βραχύχρονη φοίτηση των παιδιών τους ή τη διακοπή της σχολικής εκπαίδευσής τους, ισχυρίζονται ότι δεν θέλουν να βιώσουν την κοινωνική κατακραυγή από τα μέλη της ομάδας τους και τη δυσμενή οικονομική κατάσταση σε επίπεδο βιοπορισμού. Άλλοι γονείς επικαλούνται ως εμπόδιο για την κανονική σχολική φοίτηση των παιδιών τους τη μείωση ή διακοπή των επιδομάτων που λάμβαναν. Σύμφωνα με μαρτυρία της κοινωνικής λειτουργού που παρακολουθούσε τα επίπεδα σχολικής φοίτησης και διαρροής των παιδιών Ρομά στα Άνω Λιόσια την τελευταία τριετία, επιβεβαιώνει ότι τη σχολική χρονιά 2012-2013 διαπίστωσε αύξηση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά και τη συνδέει με το γεγονός ότι είναι η πρώτη χρονιά που έχουν κοπεί τα κοινωνικά επιδόματα προς Ρομά. Επιπλέον, δεν παραδέχονται την ευθύνη που έχουν ως γονείς στη φοίτηση ή στη μη κανονική φοίτηση των παιδιών τους, αλλά επικαλούνται τα εξωτερικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν ως δικαιολογία.

Οι γονείς στο Αλιβέρι Βόλου ήταν υποστηρικτικοί στην εκπαίδευση του αγοριού όχι μόνο στην πρωτοβάθμια, αλλά και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ το κορίτσι έχει περιορισμούς στην εκπαίδευση. Η άποψη ότι “η γυναίκα στο Ρομ είναι στο σπίτι” και δεν υπάρχει ενδεχόμενο αλλαγής γιατί “Δεν γίνεται. Αυτά τα έχουμε στο αίμα μας.” σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η ρόμικη κοινωνία και οικογένεια είναι ανδροκρατούμενη και πατριαρχική, θέτουν εμπόδια σημαντικά στην εκπαίδευση των παιδιών. Άρνηση έχουν σε κάθε αλλαγή, οι ρόλοι είναι προκαθορισμένοι εδώ και πολλές γενιές πριν και αυτά τα αντιλαμβάνονται ως μια κληρονομιά που οφείλουν να διαφυλάξουν. Εφόσον το Ρομ, έτσι όπως οι προηγούμενες γενιές το κληροδότησαν δεν περιλαμβάνει την εκπαίδευση της γυναίκας, δεν έχουν την ισχυρή βούληση να πάνε πιο κάτω και να στείλουν σχολείο τα κορίτσια για περισσότερο από 2 σχολικές χρονιές. Στασιμότητα και αντίσταση υπάρχει στην εκπαίδευση των κοριτσιών, αλλά είναι θετική η διάθεση για εκπαίδευση των αγοριών.

Στην Αγία Παρασκευή Βόλου διαπιστώσαμε ότι οι γονείς ήταν πολύ υποστηρικτικοί στην εκπαίδευση των παιδιών τους στην πράξη, έχοντας κατανοήσει ότι είναι δικιά τους ευθύνη η εκπαίδευση των παιδιών τους. Στον τρόπο οργάνωσης της ζωής τους έχουν αποβάλλει συνήθειες που αποκλείουν τα παιδιά από την εκπαίδευση, καθώς τα αγόρια και τα κορίτσια φοιτούν εξίσου στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα κορίτσια φοιτούν στο Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο και οι γονείς τους δεν φοβούνται για αρπαγή, καθώς ο γάμος είναι ένα

σημαντικό γεγονός ζωής που τοποθετούν χρονικά μετά την ηλικία των 18-20 ετών. Οι γονείς επιλέγουν την πορεία των παιδιών και δεν τους προβληματίζει η γνώμη των μελών της ομάδας τους. Η οικονομική κρίση δεν τους εμποδίζει να στείλουν κανονικά τα παιδιά στο σχολείο, όπου συμμετέχουν σε υποστηρικτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά εμποδίζει τους γονείς να παρέχουν ενισχυτική εκπαιδευτική υποστήριξη επί πληρωμής, πράγμα που κάτω από διαφορετικές οικονομικές συνθήκες θα το επιθυμούσαν ως αντιστάθμισμα στη μαθησιακή υποστήριξη που δεν δύνανται να παρέχουν. Οι γονείς έχουν αρχίσει να εκπαιδεύονται στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας και με περηφάνια να λένε ότι έχουν απολυτήριο Δημοτικού. Βλέπουν την εκπαίδευση ως μια διαδικασία που εφοδιάζει τα παιδιά να ζήσουν μια ζωή πιο ισορροπημένη, καθώς παραδέχονται ότι ο πρόωρος γάμος και το “βίαιο” πέρασμα από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση, παραλείποντας την εφηβική περίοδο δημιουργεί προβλήματα έπειτα. Η σχολική εκπαίδευση των παιδιών γίνεται συστηματικά και είναι οικογενειακός στόχος η κατάρτιση και η επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών. Παρατηρήσαμε ότι ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικοί με τα κορίτσια και, όσα συναντήσαμε κατά τις συνεντεύξεις, μιλούσαν πολύ καλά, είχαν υιοθετήσει πλήρως στυλιστικές και ενδυματολογικές επιλογές της κοινότητας των μη Ρομά και εξ όψεως και κατά την επικοινωνία τίποτα δεν δήλωνε τη ρόμικη καταγωγή τους. Αναφέρουμε σκόπιμα αυτές τις παρατηρήσεις ως πρόσθετους δείκτες της πολύ καλής ένταξης αυτών των οικογενειών στην ευρύτερη κοινωνία.

Διαπιστώσαμε ότι βαρύνουσας σημασίας είναι το έργο που επιτελούν οι σχολικοί διαμεσολαβητές, ώστε να ενημερωθούν οι γονείς για το θεσμό του σχολείου, να παρακινηθούν, να αντιληφθούν την πρόοδο που θα επιτύχουν με τη μόρφωση των παιδιών τους και κατ' επέκταση να μειωθεί η σχολική διαρροή. Οι διαμεσολαβητές δημιουργούν μια γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ των γονιών Ρομά και των εκπαιδευτικών του σχολείου και παράλληλα δημιουργείται αίσθημα εκπροσώπησης των γονιών Ρομά στο σχολικό περιβάλλον με την παρουσία του σχολικού διαμεσολαβητή. Το γεγονός ότι ανήκουν στην ομάδα των Ρομά και είναι άτομα δημοφιλή που μπορούν να ασκήσουν επιρροή και να επηρεάσουν θετικά, είναι βασικό στην επιτυχία του θεσμού. Βέβαια, η επιλογή των ανθρώπων αυτών πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτικά, καθώς ο ρόλος τους είναι καθοριστικός στη σχολική ένταξη των παιδιών Ρομά και οι αντιλήψεις που έχουν αυτοί οι άνθρωποι, ο δυναμισμός και το μεράκι τους είναι παράγοντες που σχετίζονται σημαντικά με την αποτελεσματικότητα του έργου τους.

Η επαγγελματική αποκατάσταση και η κοινωνική κινητικότητα των παιδιών αποτελεί προσδοκία της πλειονότητας των γονέων Ρομά. Ως εκ τούτου προέκυψε σχετικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ροπή προς την τεχνική εκπαίδευση που προσφέρει επαγγελματική κατάρτιση και δυνατότητα άμεσης εισόδου στην αγορά εργασίας. Περιμένουν το σχολείο να εξασφαλίσει στα παιδιά τους νόμιμες δουλειές και να ενσωματωθούν στον κοινωνικό ιστό, όπως τα παιδιά των μη Ρομά. Στη συνείδηση των Ρομά η εκπαίδευση και η μόρφωση που προσφέρονται στο σχολείο είναι

τα σημεία υπεροχής των μη Ρομά και έχουν αντιληφθεί ότι ο δρόμος του σχολείου θα αλλάξει το μοντέλο ζωής. Στην εποχή οικονομικής κρίσης, τα γράμματα είναι πιο αναγκαία για τα παιδιά Ρομά, ο γονιός σκέφτεται ότι μπορεί να μην μπορούν να συνεχίσουν τα παιδιά τους τις επαγγελματικές δραστηριότητες τους και χάρη στην σχολική εκπαίδευση θα έχουν πρόσβαση σε άλλες θέσεις εργασίας.

Οι γονείς των παιδιών με τακτική σχολική φοίτηση δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από τη σχολική ζωή των παιδιών, την πρόοδο που βλέπουν στα παιδιά τους και τη στάση των δασκάλων. Αναγνωρίζουν ως σημαντικότατο το ρόλο των διευθυντών στην ένταξη και προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, στη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και αποδοχής στο χώρο του σχολείου, που αποτελούν παράγοντες που εδραιώνουν το σχολείο στη συνείδηση των γονιών και των παιδιών Ρομά και νιώθουν ευγνωμοσύνη και εκτίμηση για τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Η συνειδητοποίηση του παιδαγωγικού έργου του σχολείου και της αξίας της προσχολικής αγωγής στα παιδιά τους, η υπέρβαση της “ρόμικης νοοτροπίας” για το σχολείο είναι σημεία κλειδιά στην επίτευξη της σχολικής ένταξης των Ρομά. Διαπιστώνουν ότι η αγραμματοσύνη περιορίζει και εμποδίζει την πρόοδο και την κοινωνική συμμετοχή, και συνάμα παραδέχονται ότι “αν ήξεραν γράμματα” πολλά πράγματα στην καθημερινότητα τους και στον εαυτό τους θα ήταν διαφορετικά.

Η έρευνα έδειξε ότι οι Ρομά γονείς ανεξαρτήτως φύλου, μόρφωσης, οικονομικής κατάστασης τοποθετούνται θετικά απέναντι στο θεσμό του σχολείου και τη χρησιμότητά του. Οι γονείς που είναι πολύ προσκολλημένοι στην ομάδα των Ρομά και προβάλλουν αντίσταση στην αλλαγή τρόπου σκέψης, καθώς δεν επιθυμούν αλλαγή τρόπου σκέψης και οργάνωσης της ζωής, κάνουν διάκριση στη φοίτηση των παιδιών με κριτήριο το φύλο του παιδιού. Είναι θετικοί στην εκπαίδευση των αγοριών, αλλά προβάλλουν αντίσταση στην εκπαίδευση των κοριτσιών, καθώς, κατά την παραδοσιακή ρόμικη νοοτροπία, η θέση του κοριτσιού είναι στο σπίτι, όπου δίπλα στη μητέρα μαθαίνει η κόρη να φροντίζει το σπίτι και τα μικρότερα αδέρφια, ώστε στην εφηβική ηλικία να δημιουργήσει τη δική της οικογένεια.

Κεφαλαιώδες θέμα είναι ο γάμος και οι γονείς που έχουν φανατισμό στο Ρομ, όπως οι ίδιοι μάς είπαν, θεωρούν πολύ σπουδαιότερο το γάμο του γιου ή της κόρης με σύζυγο που κρίνεται θετικά από την οικογένεια, παρά την ολοκλήρωση του Δημοτικού για τα κορίτσια και του Γυμνασίου για τα αγόρια. Αντίθετα, γονείς με διάθεση για εξέλιξη και πρόοδο, έχοντας τη στήριξη του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος προς αυτή την κατεύθυνση, δίνουν προτεραιότητα στην εκπαίδευση και κατάρτιση των παιδιών και στη συνέχεια στο γάμο, τον οποίο τοποθετούν χρονικά μετά την ηλικία των 18 χρόνων. Διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονιών επηρεάζονται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και από το βαθμό προσκόλλησης στις αξίες και πεποιθήσεις των Ρομά και το βαθμό αντίστασης στην αλλαγή.

Επιθυμούν έντονα η εκπαιδευτική διαδικασία να επιτρέπει στα παιδιά τους να ξεπερνούν τους

στενούς ορισμούς της εθνοπολιτικής τους ταυτότητας. Οι αμιγείς τάξεις τσιγγανοπαίδων είναι ένα σημαντικό πρόβλημα για παιδιά και γονείς και κρίνεται από τους Ρομά ως μια ρατσιστική εκπαιδευτική πρακτική που τους ξεχωρίζει και δεν τους επιτρέπει να ενσωματωθούν στη σχολική κοινωνία και κατ' επέκταση στον κοινωνικό ιστό. Πιστεύουν οι γονείς Ρομά ότι η κοινή φοίτηση Ρομά και μη Ρομά είναι η αρχή της λύσης των προβλημάτων τους. Η φοίτηση σε τάξεις αποκλειστικά για μαθητές Ρομά προκαλεί απογοήτευση και θυμό στους γονείς και δεν βλέπουν την πρόοδο που αναμένουν από τη σχολική εκπαίδευση. Η αλληλεπίδραση με τα παιδιά μη Ρομά και η υιοθέτηση συμπεριφορών και συνήθειων των μη Ρομά παιδιών από τα παιδιά Ρομά και η καλύτερη εκμάθηση και χρήσης της ελληνικής γλώσσας είναι κάποιες βασικές προσδοκίες των γονιών. Οι γονείς αξιολογούν ως συμφέρουσα την ανάμειξη των παιδιών τους με τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας με απώτερο σκοπό τη σχολική ένταξη και σε επόμενο στάδιο την ένταξη στην κοινωνική ζωή της ελληνικής κοινωνίας.

Καθολική διαπίστωση στο δείγμα ήταν η θετική στάση των γονιών Ρομά προς το θεσμό του σχολείου. Όλοι θεωρούν χρήσιμο το σχολείο και αναγκαίο για να βελτιωθεί η ζωή τους σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Ωστόσο η θετική στάση των περισσότερων γονέων Ρομά δεν μπορεί να χαρακτηριστεί δυναμική, καθώς αρκετοί δεν προβάλλουν στην πράξη την απαιτούμενη διάθεση υπερπήδησης των δυσκολιών και των αντιστάσεων. Παραβλέπουν τη γονεϊκή τους ευθύνη στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους και ανταπαντούν επικαλούμενοι τα εξωτερικά εμπόδια ως αιτία της μη κανονικής φοίτησης ή της διακοπής της. Οι απαιτήσεις των γονιών Ρομά από το σχολείο είναι πολλές, γιατί θεωρούν ότι αυτός ο “ξένος” θεσμός του σχολείου πρέπει να τους προσφέρει εγγυήσεις αποδοχής και προνόμια, για να έχουν συνεπή σχολική φοίτηση και να εμπιστευτούν το σχολείο. Η στάση τους είναι θετική προς το σχολείο σε ένα επιφανειακό επίπεδο, καθώς στην πραγματικότητα θέλουν να έχουν το τέλειο σχολείο για να είναι συνεπείς.

Προκύπτει ακόμη έντονη η επιθυμία κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Όσοι γονείς διατηρούν διαπροσωπικές σχέσεις με μη Ρομά, το ομολογούσαν με χαρά και ικανοποίηση, λέγοντας συχνά ότι “όλοι είμαστε άνθρωποι”. Οφείλουμε να πούμε ότι κατά τις επισκέψεις στα σπίτια τους, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, μας καλοδέχτηκαν, καθώς άνοιξαν τα σπίτια και τις καρδιές τους και συζήτησαν φιλικά μαζί μας, δημιουργώντας μας αισθήματα συμπάθειας και συνολικά θετικά συναισθήματα.

Προέκυψε επιπλέον ότι οι πρακτικές του εκπαιδευτικού επηρεάζουν σε καθοριστικό βαθμό το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, τη συμμετοχή του μαθητή στις μαθησιακές διαδικασίες και συνολικά την επικοινωνιακή σχέση με το μαθητή. Στο σχολικό περιβάλλον, δάσκαλος και μαθητές διαρκώς επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν, τόσο με τη λεκτική όσο και με την μη λεκτική επικοινωνία. Στην έρευνα γονείς κατήγγειλαν τη συμπεριφορά δασκάλων ως αδιάφορη ή ρατσιστική προς τα παιδιά Ρομά και ρίχνουν ευθύνες στους εκπαιδευτικούς για τις ελλείψεις γνώσεις των παιδιών τους και για

τη σχολική διαρροή, καθώς τέτοιες συμπεριφορές απωθούν τα παιδιά από το σχολείο. Η απόρριψη των παιδιών Ρομά από το σχολικό περιβάλλον δρα ανασταλτικά στη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η αντιπαιδαγωγική και απαράδεκτη στάση από μέρους των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη μηδενική ή ελάχιστη επιμόρφωση των δασκάλων στη διδασκαλία πληθυσμών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Χρέος της εκπαιδευτικής πολιτικής και των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης, μετά από αυτές τις διαπιστώσεις, είναι η ευαισθητοποίηση, η ενημέρωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η προσεκτική επιλογή των εκπαιδευτικών των διαπολιτισμικών σχολείων.

Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών οφείλει να τους καταστήσει ικανούς μέσα από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων να παρεμβαίνουν και να βοηθούν κατάλληλα τους μαθητές Ρομά και να υπερβούν τις προκαταλήψεις τους. Σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση του σχολείου παίζει η αναγνώριση της γνώσης που το παιδί έχει ήδη αποκτήσει στην κοινότητα του και η χρησιμοποίηση της τσιγγάνικης εμπειρίας ως βάση για την εκπαιδευτική διαδικασία. Πολύ χρήσιμη και βοηθητική για τον εκπαιδευτικό είναι η κατανόηση για το τι συμβαίνει στον οικονομικό, εκπαιδευτικό τομέα, στις συνθήκες διαβίωσης στην τσιγγάνικη κοινότητα. Βασική αιτία των προκαταλήψεων είναι η άγνοια, οπότε ο εμπλουτισμός των διδακτικών περιεχομένων με θεματικές ενότητες που αναφέρονται στην ιστορία και την κουλτούρα των Ρομά θα ήταν μια διαδικασία απαλλαγής των στερεοτυπικών αντιλήψεων και αποδοχής.

Γενικά οι γονείς επιθυμούν να μορφωθούν τα παιδιά τους και αναμένουν πολλά οφέλη χάρη στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Όμως τα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού των ενηλίκων καθιστούν δύσκολη την παροχή γονεϊκής βοήθειας και μαθησιακής υποστήριξης στα παιδιά. Η παραμονή του πατέρα πολλές ώρες εκτός σπιτιού για επαγγελματικούς λόγους, που σε κάποιες περιπτώσεις κατέχει στοιχειώδεις γνώσεις μόρφωσης, δεν ευνοεί την παροχή βοήθειας στο παιδί από το οικογενειακό περιβάλλον.

Συγκεφαλαιωτικά, οι κυριότερες προσδοκίες των γονέων Ρομά από το θεσμό του σχολείου, όπως αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα είναι οι εξής:

- ο σχολικός και κοινωνικός γραμματισμός των παιδιών τους
- η μόρφωση και κυρίως: η γνωστική,
η νοητική και
η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών
- η επιτέλεση σημαντικών ρόλων για την κοινωνία
- η επαγγελματική αποκατάσταση
- η κοινωνική κινητικότητα των παιδιών
- η ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

- η εκπαίδευση με κατάρτιση για άμεση εύρεση εργασίας
- η αλλαγή του μοντέλου ζωής τους
- η αναβάθμιση του βιοτικού επιπέδου
- η κοινωνική ένταξη
- η κοινωνική συμμετοχή
- η αποδοχή από μέρους της κυρίαρχης ομάδας

Ανάλογα των εκπαιδευτικών προσδοκιών των γονέων ήταν τα στοιχεία εκείνα που συναποτελούν και σχηματίζουν το “τέλειο σχολείο” υπό την έννοια του ιδανικού σχολείου για τους γονείς Ρομά που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα:

- μόρφωση των παιδιών και στήριξη από μέρους των εκπαιδευτικών, κατανοώντας τις μαθησιακές ανάγκες και δυσκολίες
- ευγενική και υπομονετική συμπεριφορά των δασκάλων που πηγάζει από αισθήματα αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας
- παροχή των βάσεων για την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών
- ασφαλές σχολικό περιβάλλον
- παροχή προσόντων για επαγγελματική αποκατάσταση
- απουσία ρατσιστικών συμπεριφορών στο σχολικό χώρο
- οργανωμένες ψυχαγωγικές δραστηριότητες
- εξασφάλιση της μετακίνησης από το σπίτι προς το σχολείο και αντίστροφα για τα παιδιά που κατοικούν σε μακρινή απόσταση από το σχολείο
- παροχή στο σχολείο φαγητό για τα παιδιά από οικογένειες με βιοποριστικά προβλήματα.

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.

Ενδιαφέρουσα θα ήταν η διερεύνηση των εκπαιδευτικών προσδοκιών των γονιών Ρομά σε μεγαλύτερη κλίμακα, ώστε να έχουμε πιο αντιπροσωπευτική εικόνα και κατ' επέκταση πιο γενικεύσιμα αποτελέσματα. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αναδείξει στάσεις και καλές πρακτικές εκπαιδευτικών ή διευθυντών διαπολιτισμικών σχολείων με καλά ποσοστά ένταξης του μαθητικού πληθυσμού των Ρομά.

Η πολυπολιτισμική κοινωνία είναι μια αντικειμενική πραγματικότητα και η σχολική κοινότητα αποτελεί το συναπάντημα πολλών και διαφορετικών κοινωνικών διαστάσεων. Οι Ρομά αποτελούν

ένα κομμάτι του κοινωνικού μωσαϊκού και οι εκπαιδευτικοί ως κοινωνικοί παιδαγωγοί οφείλουν να αποδεχτούν τον πολιτισμό των Ρομά ως διαφορετικό, όχι ως κατώτερο, και να γνωρίσουν τη δομή και τον τρόπο οργάνωσης της ρόμικης οικογένειας. Έχουν χρέος οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν τις βασικές αρχές διαπολιτισμικότητας, όπως είναι ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση και η ισότητα ευκαιριών, αποδομώντας στερεότυπα και προκαταλήψεις που μπορεί να είχαν επηρεάσει τη συμπεριφορά και τις πεποιθήσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν μέσα από τις δικές τους στάσεις να μεταβάλλουν τις στάσεις των μαθητών τους προς μια κατεύθυνση με σεβασμό στο διαφορετικό και να στηρίζουν συναισθηματικά τους Ρομά μαθητές και τις οικογένειές τους, ενισχύοντας την ταυτότητά τους, την αυτοπεποίθησή τους και διευκολύνοντας την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργώντας γόνιμο έδαφος για την ύπαρξη και πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών τους προσδοκιών.

5.2. Προτάσεις

Για να είναι αποτελεσματικό το σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο και να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές προτείνουμε τα εξής:

- ▲ Αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι επιβεβλημένες. Τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού θα πρέπει να εμπλουτίσουν με αποσπάσματα από λογοτεχνικά βιβλία, ποιήματα και παραμύθια, που αναφέρονται στους Ρομά.
- ▲ Αφαίρεση από τα σχολικά εγχειρίδια των αναφορών σε γεγονότα ή καταστάσεις που ενισχύουν τη στερεοτυπική σκέψη των μαθητών.
- ▲ Οργάνωση εργαστηρίων ανάπτυξης πολιτιστικής ευαισθησίας για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν τα συναισθήματα και τις προκαταλήψεις που έχουν για γονείς από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.
- ▲ Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη ακαδημαϊκών, πρακτικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων στη διαχείριση τάξεων με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.
- ▲ Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί μια από τις στρατηγικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και θεωρείται ο πυρήνας για την αυτόνομη δράση του σχολείου, στο πλαίσιο της διοικητικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.
- ▲ Πραγματοποίηση βιωματικών σεμιναρίων με εμπλεκόμενους τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, ώστε να βελτιωθεί η μεταξύ τους επικοινωνία και οι τελευταίοι να εκπαιδευτούν σε μεθόδους υποστήριξης των παιδιών στο σπίτι.

- ♣ Σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία παίζει η αναγνώριση από το σχολείο της πρότερης γνώσης, που το παιδί έχει ήδη αποκτήσει στην κοινότητά του και η χρησιμοποίηση της γνώσης αυτής ως βάση για την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό προϋποθέτει από τους εκπαιδευτικούς, που πρόκειται να διδάξουν σε μαθητές με ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως οι τσιγγανόπαιδες, να γνωρίζουν και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα της τσιγγάνικης κοινότητας και να αξιοποιούν στοιχεία της κουλτούρας της στην εκπαιδευτική πρακτική.
- ♣ Προτείνουμε οι πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων να γίνονται και σε σχολεία όπου φοιτούν μαθητές Ρομά.
- ♣ Προγράμματα διδασκαλίας προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών, που θα τους προετοιμάζουν τόσο ως πολίτες, όσο και ως εργαζόμενους.
- ♣ Μέθοδοι διδασκαλίας που ευνοούν τη θετική αλληλεπίδραση και διάδραση μεταξύ των μαθητών, με στόχο την ουσιαστική γνωριμία, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεκτίμηση.
- ♣ Εγγύηση της συναισθηματικής ασφάλειας όλων των μαθητών, με σεβασμό της προσωπικότητας και των ιδιαιτεροτήτων τους.
- ♣ Ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων που ευνοούν τη συνεργατική μάθηση.
- ♣ Εντατική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες και αξιοποίηση τους, με ταυτόχρονη αναβάθμιση των εκπαιδευτικών υποδομών.
- ♣ Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και συνεργασία με διάφορους φορείς.
- ♣ Πραγματοποίηση βιωματικών σεμιναρίων με εμπλεκόμενους τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, ώστε να βελτιωθεί η μεταξύ τους επικοινωνία και οι τελευταίοι να εκπαιδευτούν σε μεθόδους υποστήριξης των παιδιών στο σπίτι.
- ♣ Καθιέρωση ομάδων συμβουλευτικής γονέων με στόχο την παροχή βοήθειας στους γονείς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο γονεϊκό τους ρόλο και των οποίων τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο ή μειωμένη απόδοση, κάτι που συμβαίνει πιο έντονα στους μαθητές Ρομά.
- ♣ Αυστηρή επιλογή του διδακτικού προσωπικού με γνώμονα, πέρα από την επιστημονική και διδακτική επάρκεια, την δυνατότητά του να διαχειρίζεται μια πολυπολιτισμική τάξη χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

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. Μια ποιοτική προσέγγιση. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ασδεράκη, Κ. (2013). Διαπολιτισμική ανάπτυξη του σχολείου. Μελέτη περίπτωσης Δημοτικού σχολείου με Ρομά μαθητές. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βαληλή, Μ. (2008). Αυτοεκτίμηση και Αυτοαντίληψη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της Έ Δημοτικού και ο βαθμός ανταπόκρισης στις προσδοκίες των συμμαθητών τους. Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο : http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/948/3/Nimertis_Vavili.pdf

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή- Κορρέ, Μ. (1998). Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Αθήνα : ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Γεωργογιάννης, Π. & Μπομπάριδου, Χ. (2007). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση. Στο: Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε., Κοντάκος, Α. (2007). Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε., Κοντάκος, Α. (2007). Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2013). Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο. Gutenberg.

Γκότοβος, Α. Ε. (2004). Οι αναπαραστάσεις των γονέων για το διαφορετικό: στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους Τσιγγάνους στην ελληνική οικογένεια. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1677/297.pdf>

Γκότοβος, Α. Ε. (2011). Ρατσισμός. Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας Ιδεολογίας και μιας Πρακτικής. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ΙΔΡΥΜΑ ΝΕΟΛΑΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ.

Δραγώνα, Θ. (2007). Οικογένεια και σχολείο. Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Διβάνη, Ε. (2001). Η κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. www.nchr.gr

Ευαγγέλου, Ο., Παλαιολόγου, Ν. (2007). Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική – Ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα: Ατραπός. Όπως αναφέρεται από Triandafyllidou, Α. (2011). (In) tolerance of difference in Greek schools: the case of migrant and Roma children. Florence: European University Institute. Ανακτημένο από: <http://www.eui.eu/Projects/ACCEPT/Documents/Research/wp3/ACCEPTWP3Greecefinal25oct2011.pdf>

Ζαβλανός, Μ. (2003). Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Σταμούλη

Ζάχου, Ε. (2012). Αντιλήψεις και προσδοκίες γονέων Ρομά για τη δίγλωσση εκπαίδευση. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ιωσηφίδης, Ι. (2006). Ποιοτική κοινωνική έρευνα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Ιωσηφίδης, Ι. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Καλλινικάκη, Θ. (2009). Οικογένειες και παιδιά μειονοτήτων και αλλοδαπών στη σύγχρονη Ελλάδα. Ανακτημένο από <http://www.encephalos.gr/full/46-4-06g.htm>

Καρατζιά, Ε.& Σπινθουράκη, Η.(2005).«Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» Στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης(ΚΕ.ΔΕ.Κ.)- Π.Τ.Δ.Ε.Πανεπιστημίου Πατρών,Πάτρα,58-60.

Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999). Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Κελπανίδης, Μ. (2002). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόμης, Κ. (1998). Τσιγγάνοι :Ιστορία, Δημογραφία, Πολιτισμός. Αθήνα: Gutenberg.

Κρίβας, Σ., Μπούζος, Α., Εμβαλωτής, Α. (2007). Ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα: Συσχετισμός Οικογενειακού – Κοινωνικού και Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Κωστούλης, Τ. (2005). Από τα προγράμματα γραμματισμού στον γραμματισμό της σχολικής τάξης: Στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Στο Χατζηνικολάου, Α. (2007). Διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά (Τσιγγανόπουλα) μέσα από τις εμπειρίες τους. Ανακτημένο από : <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos14/148-162.pdf>

Λαμπρίδης, Ε. (2004). Στερεότυπο, Προκατάληψη, Κοινωνική ταυτότητα. Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους Τσιγγάνους, Αθήνα: Gutenberg.

Λυδάκη, Α. (1998). Οι Τσιγγάνοι στην πόλη: μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα. Αθήνα: Καστανιώτη.

Λυδάκη, Α. (1998). Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας. Αθήνα: Καστανιώτη.

Λυκίδη, Σ. Φ. (2012). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για την σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μάνεσης, Ν. (2001). Η στάση των Τσιγγάνων προς το Σχολείο και η αντιμετώπιση τους από αυτό. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1998). Δίγλωσση Εκπαίδευση και Εκπαίδευση των Ρομ: Απ' την πλευρά των γονέων... (Μια έρευνα στον Δενδροπόταμο και στον Εύοσμο). Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ: Ιωάννινα: Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων.

Mason, J. (2003). Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας (5η Έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μητακίδου, Σ. Κρίσιμα θέματα στην εκπαίδευση Ρομά.

Ανακτημένο από <http://roma.eled.auth.gr/sites/roma/docs/018.pdf>

Μητακίδου, Σ., Τρέσσου, Ε. (2007). Να σου πω εγώ πώς να μάθουν γράμματα. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Mitakidou, S., Dowdy, J. K., Williams, S. T. (2006). Greek Rom Women in their Own Words. Google scholar <http://roma.eled.auth.gr/sites/roma/papers/p006.pdf>

Μήτσης, Ν. (2008). “ΕΝΤΑΞΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ”. Υπόεργο 10. Εξωτερική Αξιολόγηση το έργου. Omas Synergion Ltd. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτημένο από

Μουσταΐρας, Π. (2004). Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες μαθητών: Μια μελέτη για τους παράγοντες των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσδοκιών των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτημένο από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14214#page/242/mode/2up>

Μπασέτας, Κ. (2010). Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπερέρης, Π. (2001). Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Αθήνα: arigoshora. Όπως αναφέρεται στη Βαληλή, Μ. (2008). Αυτοεκτίμηση και Αυτοαντίληψη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της Έ Δημοτικού και ο βαθμός ανταπόκρισης στις προσδοκίες των συμμαθητών τους. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπίκος, Γ. 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.

Μυλωνάς, Θ. (2001). Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές. Αθήνα: Gutenberg. Όπως αναφέρεται στο : Χατζηνικολάου, Α. (2007). Διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά (Τσιγγανόπουλα) μέσα από τις εμπειρίες τους.

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Στο: Σάμπαλη, Ε. (2008). Αυτοεκτίμηση και Αυτοαντίληψη σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές της Ε' Δημοτικού και βαθμός ανταπόκρισης στις προσδοκίες των γονέων. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την “ομοιογένεια” στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.

Νόβα, Καλτσούνη, Χ. (2004). Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία. Επιμορφωτικό

υλικό στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», το οποίο υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτημένο από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/265>

Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (1994). Λεξικό της ψυχολογίας με τετραγλωσσία όρων. Αθήνα. Όπως αναφέρεται στο Λυκίδη, Σ. Φ. (2012). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για την σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πεντέρη, Ε., Πετρογιάννης, Κ. Γ. (2010). “Αιτιατικές αποδόσεις” τσιγγάνων μητέρων για την επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών τους αναφορικά με καθήκοντα που σχετίζονται με την εκπαίδευση τους. Επιστημονικό Βήμα, τ. 12, σελ. 163-176.

Πούρκος, Μ., Δάφερμος, Μ. (2010). Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.

Πράττος, Γ. (2012). Μελέτη της στεγαστικής κατάστασης των Ρομά. Παράλληλος συσχετισμός με τον Δήμο Αγίας Βαρβάρας. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σαΐτης, Χ. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαλωνίτης, Π. (2010). Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. 6^ο Διαπολιτισμικό & Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου- Κορδελιού. Ανακτήθηκε 15/11/2013. Διαθέσιμο στο: http://6dim-diapelefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/EishghseisEkpshsTsigg/EishghseisEkpshsTsigg2003/ekpaidefsi_tsiganon_ki_epimorfosi_ekpaideftikon.pdf

Σάμπαλη, Ε. (2008). Αυτοεκτίμηση και Αυτοαντίληψη σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές της Ε΄

Δημοτικού και βαθμός ανταπόκρισης στις προσδοκίες των γονέων. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). Συνάθροιση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα. Αθήνα: Gutenberg.

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

Τριανταφύλλου, Κ., Πώς θα προσφέρουμε στα παιδιά την ενθάρρυνση που χρειάζονται, <http://www.alfavita.gr> Στο: Σάμπαλη, Ε. (2008). Αυτοεκτίμηση και Αυτοαντίληψη σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές της Ε΄ Δημοτικού και βαθμός ανταπόκρισης στις προσδοκίες των γονέων. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Φακιόλα, Μ. (2010). Κοινωνικές σχέσεις και ταυτότητες στην κοινότητα Ρομά της Αγίας Βαρβάρας. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Φίλιας, Β. (2007). Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg.

Φωτοπούλου, Π. (2010). Κοινωνικοί προσδιορισμοί της Νεοελληνικής Γλώσσας και σχολική επίδοση. Έρευνα για τη συσχέτιση του οικογενειακού περιβάλλοντος και των προσδοκιών με τη σχολική επίδοση του μαθητή στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας. Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο στο : <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/3327/1/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97.pdf>

Χατζηνικολάου, Α. (2007). Διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά (Τσιγγανόπουλα) μέσα από τις εμπειρίες τους. Ανακτημένο από : <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos14/148-162.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ. (1999). Γλωσσικές μειονότητες και σχολική αποτυχία: Η περίπτωση των Ρομ της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (Πρακτικά του Η΄ διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου).-Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανακτημένο από http://users.auth.gr/sofronis/dimos_articles_pg06.html

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). Γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο (δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και την Ελλάδα. In Μήτσης, Ν., Τριανταφυλλίδης, Τ. Α., Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός Οδηγός. ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Χουντουμάδη, Α., Πατεράκη, Λ. (1997). Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων. Αθήνα-Γιάννινα: Εκδόσεις “Δωδώνη”.

11η Περιφέρεια Σχολικών Συμβούλων τ. Ν. Δ. Αττικής (1999). Τσιγγάνοι – Τσιγγανόπαιδες Ανω Λιοσίων – Ζεφυρίου Αττικής. Αθήνα: Ι.ΤΣ.Μ.Ε.Χ..

11η Περιφέρεια Σχολικών Συμβούλων τ. Ν. Δ. Αττικής (2001). Τσιγγάνικος Λόγος. Τεύχος 7. Αθήνα: Ι.ΤΣ.Μ.Ε.Χ..

Άρθρο 16 Συνάγματος ανακτημένο από <http://galaxy.hua.gr/~sdp/arthro16.pdf>

Ξενογλωσση

Allemann-Ghionda, C. (2008). Intercultural Education in Schools. Brussels, European Parliament's Committee on Culture and Education. Retrieved from <http://www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-ma/ep/08/EST20951.pdf>

Bhopal, K. (2004). Gypsy Travellers and education: Changing needs and changing perceptions. *British Journal of Education Studies*, Vol. 52, No. 1, 47–64.

Bhopal, K. & Myers, M. (2009). Gypsy, Roma and Travellers pupils in school in the UK: inclusion and good practice. *International Journal of Inclusive education*, Vol. 13, No. 3, 299-314.

Bhopal, K. (2011). 'This is a school, it 's not a site': teacher 's attitudes towards Gypsy and Traveller pupils in schools in England, UK. *British Educational Research Journal*, Vol. 37, No. 3, 465-483.

Bowers, J. (2004). *Prejudice and Pride: The Experience of Young Travellers*. Ipswich: The Ormiston Children and Families Trust. Όπως αναφέρθηκε στο Wilkin, A., Derrington, C. and Foster, B. (2009). *Improving the Outcomes of Gypsy and Traveller Pupils*. Literature Review. National Foundation for Educational Research. Διαθέσιμο στο <http://dera.ioe.ac.uk/11361/1/DCSF-RR077.pdf>

Buchanan, A., Bennett, F., Smith T., Smith G., Ritchie, C. And Vitali, S. (2004) *The impact of government policy on children age 0–13 at risk of social exclusion*. London: Social Exclusion Unit. I

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press. Όπως αναφέρεται από Μουσταίρας, Π. (2004). *Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες μαθητών: Μια μελέτη για τους παράγοντες των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσδοκιών των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.

Denzin, N., Lincoln, Y. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Sage Publications: USA.

Derrington, C., and S. Kendall. 2004. *Gypsy Traveller children in secondary schools: Culture, identity and achievement*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Derrington, C. (2006). Education and Gypsies: then and now. *Prospero*, Vol. 12, No. 2, 33-38. Όπως

αναφέρθηκε στο Wilkin, A., Derrington, C. and Foster, B. (2009). Improving the Outcomes of Gypsy and Traveller Pupils. Literature Review. National Foundation for Educational Research. Διαθέσιμο στο <http://dera.ioe.ac.uk/11361/1/DCSF-RR077.pdf>

Derrington, C. (2007). Fight, fight and playing white: an examination of coping strategies adopted by Gypsy Traveller adolescents in English secondary schools. *International Journal of Educational Research*, Vol. 46, No. 6, 357-367. Όπως αναφέρθηκε στο Wilkin, A., Derrington, C. and Foster, B. (2009). Improving the Outcomes of Gypsy and Traveller Pupils. Literature Review. National Foundation for Educational Research. Διαθέσιμο στο <http://dera.ioe.ac.uk/11361/1/DCSF-RR077.pdf>

Diamond, J. B. (2000). Beyond social class: Cultural resources and educational participation among low-income black parents. *Berkeley Journal of Sociology*, 44, 15-54. Διαθέσιμο στο: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/41035545?uid=3738128&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102666094997>

Esping-Andersen, G. (2004) Social inheritance and equal opportunities policy. Paper presented at the Social Mobility and Life Chances Forum, December, Oxford. In Ritchie, C., Flouri, E. & Buchanan A. (2007). Aspirations and expectations. The role of parental involvement. Family and Parenting Institute: Oxford.

Flouri, E. and Buchanan, A. (2004) Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141–153.

Georgiadis, F., Nikolajevic, D., & Van Driel, D. (2011). Evaluating a project on Roma education. *Intercultural Education*, Vol. 22, No. 1, 105–113.

Georgiadis, F., Zisimos, D. (2012). Teacher training in Roma education in Greece: Intercultural and critical educational necessities. *Issues in Educational Research*, Vol. 22, No. 1.

Hawes, D., Perez, B. (1995). *The Gypsy and the state: The Ethnic cleansing of British Society*. Bristol. Στο: Levinson, M. P. (2008). *Issues of empowerment and disempowerment: Gypsy children at home and school*. *Citizenship Teaching and Learning*, Vol 4, No. 2.

Hill, N.E. (2001). Parenting and academic socialization as related to school readiness. The role of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.

Hill, N.E., Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance. Mediated pathways among socio-economically comparable African American and Euro- American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83.

Hogg, M ., Vanghan, G. (1998). *Social Psychology*. London: Prentice Hall.

Jordan, E. (2001). Exclusion of travellers in state schools. *Educational Research*, 43, 2, 117-132.

Katz, A., Buchanan, A. and Bream, V. (2001) Thwarted dreams: young views from Bradford. London: Young Voice. In Ritchie, C., Flouri, E. & Buchanan A. (2007). *Aspirations and expectations. The role of parental involvement*. Family and Parenting Institute: Oxford.

Levinson, M. P. (2007). Literacy in Gypsy communities: A cultural capital manifested as negative assets. *American Educational Research Journal*, Vol. 44, No. 1, 5–39.

Levinson, M. P. (2008). Issues of empowerment and disempowerment: Gypsy children at home and school. *Citizenship Teaching and Learning*, Vol 4, No. 2.

Lloyd, G. and McCluskey, G. (2008). 'Education and Gypsies/Travellers: 'contradictions and significant silences'', *International Journal of Inclusive Education*, 12, 4, 331-345. Όπως αναφέρθηκε στο Wilkin, A., Derrington, C. and Foster, B. (2009). Improving the Outcomes of Gypsy and Traveller Pupils. Literature Review. National Foundation for Educational Research. Διαθέσιμο στο <http://dera.ioe.ac.uk/11361/1/DCSF-RR077.pdf>

Lorenzo-Blanco, E., Bares, C. B, Delva, J. (2013). Parenting, Family Processes, Relationships and Parental Support in Multiracial and Multiethnic Families: An Exploratory Study of Youth Perceptions. *Family Relations. Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*. 62. 125-139. Διαθέσιμο στο <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-3729.2012.00751.x/pdf>

Marks, K. (2006). Responding to Traveller mobility. *Race Equality Teaching*, 24, 1, 43-46. Όπως αναφέρθηκε στο Wilkin, A., Derrington, C. and Foster, B. (2009). Improving the Outcomes of Gypsy and Traveller Pupils. Literature Review. National Foundation for Educational Research.

Διαθέσιμο στο <http://dera.ioe.ac.uk/11361/1/DCSF-RR077.pdf>

Mau, W.C., Domnick, M. and Ellsworth, R. (1995) Characteristics of female students who aspire to science and engineering or homemaking occupations. *Career Development Quarterly*, 46, 167–178. In Ritchie, C., Flouri, E. & Buchanan A. (2007). *Aspirations and expectations. The role of parental involvement*. Family and Parenting Institute: Oxford.

McNeal, R. B. J. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-economics*, 30(2), 171-179. Όπως αναφέρθηκε στο Κρίβας, Σ., Μπρούζος, Α., Εμβαλωτής, Α. (2007). *Ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα: Συσχετισμός Οικογενειακού – Κοινωνικού και Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Mooliner, O., Garcia, R. (2005). Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, 16 (5), 433-442.

Munk, J., Bahner, L., Callesen, L., Prole, R. (2006). Roma identity under construction -At Gandhi-Minority school in Hungary. Roskilde University Digital Archive. Ανακτημένο από <http://rudar.ruc.dk:8080/handle/1800/1959>

Myers, M., McGhee D., & Bhopal K. (2010). At the crossroads: Gypsy and Traveller parents' perceptions of education, protection and social change. *Race Ethnicity and Education*, Vol. 13, No. 4, 533–548.

O'Hanlon, C., Holmes, P. (2004). *The education of gypsy and Traveller students. Towards inclusion and educational achievement*. Trentham Books: England.

Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing, and Attitude Measurement* (2nd Edn). London: Pinter.

Padfield, P. (2005). 'Inclusive educational approaches for Gypsy/Traveller pupils and their families: an 'urgent need for progress'?', *Scottish Educational Review*, 37, 2, 127-144. Ανακτημένο από <http://ser.stir.ac.uk/pdf/241.pdf>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Ritchie, C., Flouri, E. & Buchanan A. (2007). Aspirations and expectations. The role of parental involvement. Center for Research into Parenting and Children. Family and Parenting Institute: Oxford. Διαθέσιμο στο: <http://familyandparenting.web-platform.net/Filestore/Documents/publications/aspirations.pdf>

Reynolds, M., McCarten, D. and Knipe, D. (2003). 'Traveller culture and lifestyle as factors influencing children's integration into mainstream secondary schools in West Belfast', *International Journal of Inclusive Education*, 7, 4, 403-414.

Robson, C. (2002). *Real World Research*. Second Edition. Oxford: Blackwell.

Salzberger-Wittenberg I., Henry G. & Osborne E. (1996). Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας, Αθήνα:Καστανιώτης. Στο Δραγώνα, Θ. (2007). Οικογένεια και σχολείο. Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: SAGE Publications.

The Prince's Trust (2002) *The way it is: young people on race, school exclusion and leaving care*. London: The Prince's Trust.

Triandafyllidou, A. (2011). (In) tolerance of difference in Greek schools: the case of migrant and Roma children. Florence: European University Institute. Ανακτημένο από: <http://www.eui.eu/Projects/ACCEPT/Documents/Research/wp3/ACCEPTWP3Greecefinal25oct2011.pdf>

Weiner, B. (2010). Intrapersonal and Intrapersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective, στο *Educational Psychology Review*, Vol. 12, No.1.

Wilkin, A., Derrington, C. and Foster, B. (2009). *Improving the Outcomes of Gypsy and Traveller Pupils. Literature Review*. National Foundation for Educational Research. Διαθέσιμο στο <http://dera.ioe.ac.uk/11361/1/DCSF-RR077.pdf>

Williams, B., Williams, J. and Ullman, A. (2002) *Parental involvement in education*, Research Brief

332. London: Departement for Educational Skills.

Young, R.A. and Friesen, J.D. (1992) The intentions of parents in influencing the career development of their children. *Career Development Quarterly*, 40, 198–207. In Ritchie, C., Flouri, E. & Buchanan A. (2007). *Aspirations and expectations. The role of parental involvement.* Family and Parenting Institute: Oxford.

Zake, D. (2010). Qualitative education for roma students: A pedagogical model for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, Vol. 12, No. 2, 27-37.

Παράρτημα

Α. Άρθρο 16 Συντάγματος – Παιδεία, Τέχνη, Επιστήμη

1. Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες, η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους. Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η ελευθερία της διδασκαλίας δεν απαλλάσσουν από το καθήκον της υπακοής στο Σύνταγμα.
- (Παιδεία, τέχνη, επιστήμη)
2. Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.
3. Τα έτη υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα.
4. Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους.
5. Η ανώτατη εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά από ιδρύματα που αποτελούν νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου με πλήρη αυτοδιοίκηση. Τα ιδρύματα αυτά τελούν υπό την εποπτεία του Κράτους, έχουν δικαίωμα να ενισχύονται οικονομικά από αυτό και λειτουργούν σύμφωνα με τους νόμους που αφορούν τους οργανισμούς τους. Συγχώνευση ή κατάτμηση ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μπορεί να γίνει και κατά παρέκκλιση από κάθε αντίθετη διάταξη, όπως νόμος ορίζει. Ειδικός νόμος ορίζει όσα αφορούν τους φοιτητικούς συλλόγους και τη συμμετοχή των σπουδαστών σ' αυτούς.
6. Οι καθηγητές των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι δημόσιοι λειτουργοί. Το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό τους επιτελεί επίσης δημόσιο λειτούργημα, με τις προϋποθέσεις που νόμος ορίζει. Τα σχετικά με την κατάσταση όλων αυτών των προσώπων καθορίζονται από τους οργανισμούς των οικείων ιδρυμάτων. Οι καθηγητές των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν μπορούν να παυθούν προτού λήξει σύμφωνα με το νόμο ο χρόνος υπηρεσίας τους παρά μόνο με τις ουσιαστικές προϋποθέσεις που προβλέπονται στο άρθρο 88 παράγραφος 4 και ύστερα από απόφαση συμβουλίου που αποτελείται κατά πλειοψηφία από ανώτατους δικαστικούς λειτουργούς, όπως νόμος ορίζει. Νόμος ορίζει το όριο της

ηλικίας των καθηγητών των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, εωσότου εκδοθεί ο νόμος αυτός οι καθηγητές που υπηρετούν αποχωρούν αυτοδικαίως μόλις λήξει το ακαδημαϊκό έτος μέσα στο οποίο συμπληρώνουν το εξηκοστό έβδομο έτος της ηλικίας τους.

7. Η επαγγελματική και κάθε άλλη ειδική εκπαίδευση παρέχεται από το Κράτος και με σχολές ανώτερης βαθμίδας για χρονικό διάστημα όχι μεγαλύτερο από τρία χρόνια, όπως προβλέπεται ειδικότερα από το νόμο, που ορίζει και τα επαγγελματικά δικαιώματα όσων αποφοιτούν από τις σχολές αυτές.

8. Νόμος ορίζει τις προϋποθέσεις και τους όρους χορήγησης άδειας για την ίδρυση και λειτουργία εκπαιδευτηρίων που δεν ανήκουν στο Κράτος, τα σχετικά με την εποπτεία που ασκείται πάνω σ' αυτά, καθώς και την υπηρεσιακή κατάσταση του διδακτικού προσωπικού τους. Η σύσταση ανώτατων σχολών από ιδιώτες απαγορεύεται.

9. Ο αθλητισμός τελεί υπό την προστασία και την ανώτατη εποπτεία του Κράτους. Το Κράτος επιχορηγεί και ελέγχει τις ενώσεις των αθλητικών σωματείων κάθε είδους, όπως νόμος ορίζει. Νόμος ορίζει επίσης τη διάθεση των ενισχύσεων που παρέχονται κάθε φορά στις επιχορηγούμενες ενώσεις σύμφωνα με τον προορισμό τους.

Οδηγός Συνέντευξης

Φύλο:.....

Ηλικία:.....

Επάγγελμα:.....

Επάγγελμα συζύγου:.....

Μόνιμα εγκατεστημένοι ή ταξιδιώτες;

Αριθμός μελών οικογένειας:.....

Πληροφορίες για τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους

(έτη φοίτησης, τελευταία τάξη).....

φύλο & ηλικία παιδιών

♣ Έχετε πάει στο σχολείο;

♣ Αν ναι, πόσα χρόνια;

♣ Πώς θυμάστε τα χρόνια σας στο σχολείο (γονείς); (καλές αναμνήσεις - εμπειρίες;)

♣ Υπήρχαν κακές αναμνήσεις;

*Αν δεν πήγαν σχολείο, γιατί; Τα άλλα αδέρφια του πήγαν; Τί έγινε με αυτόν/η;

- Πιστεύετε ότι επηρεάζει τη ζωή σας το ότι δεν πήγατε σχολείο ή ότι το σταματήσατε;
- Θα ήταν αλλιώς διαφορετική η ζωή σας, αν είχατε πάει ή συνεχίσει το Δημοτικό; τι θα άλλαζε; Νομίζετε ότι θα νιώθατε διαφορετικά;
- Τα παιδιά σας μέχρι που θα θέλατε να φτάσουν στο σχολείο;
- Θα θέλατε να φτάσουν όσο πιο ψηλά μπορούν; Και στο Λύκειο - Πανεπιστήμιο;
- Γιατί; Τι περιμένετε ότι θα τους δώσει το σχολείο;

- Γιατί νομίζετε ότι πρέπει να σταματήσουν εκεί;

ίσως γίνει αναφορά στο θέμα αγόρια-κορίτσια

- ♣ Τώρα που πάνε τα παιδιά στο σχολείο, πώς είναι τα πράγματα στο σχολείο; Είστε ευχαριστημένοι – ικανοποιημένοι με το σχολείο που πάνε τα παιδιά σας; Γιατί; Υπάρχουν πράγματα που δεν σας αρέσουν στο σχολείο;

- ♣ Πώς θα περιγράφατε αυτό που φαντάζεστε ως το «τέλειο» για σας σχολείο, το σχολείο που θα επιθυμούσατε να φοιτά το παιδί σας; Τί θα θέλατε να κάνει το σχολείο για τα παιδιά;

(Σκεφτείτε το λίγο πώς θα μπορούσε να είναι για σας ένα σχολείο που «αξίζει» και στηρίζετε το παιδί σας να είναι εκεί καθημερινά)

- ♣ Τί είναι το πιο σημαντικό που περιμένετε από το σχολείο;
(για σένα σαν μάνα σαν πατέρα.....)

- ♣ Με ποιούς τρόπους πιστεύετε θα μπορούσε να βοηθήσετε το παιδί να τα πηγαίνει καλά με το σχολείο;

Εσείς τι μπορείτε να κάνετε; (κίνητρα και μορφές γονεϊκής συμμετοχής/υποστήριξης)

Πώς μπορείτε να συνεργαστείτε καλύτερα με το σχολείο για να είναι το παιδί όπως πρέπει στο σχολείο, για να τα πηγαίνει καλά το παιδί;

- ♣ Εσείς τί μπορείτε να κάνετε για να βοηθήσετε το παιδί να τα πηγαίνει καλά με το σχολείο; Τι άλλο μπορείς να κάνεις; Δίνω παράδειγμα (επιβραβεύετε- λέτε μπράβο παιδί μου, φροντίζετε να έχει ησυχία για να διαβάσει, το βοηθάτε να φτιάχνετε μαζί την τσάντα του, ρωτάτε τί ζήτησε η δασκάλα να έχουν μαζί τους την άλλη μέρα)

κάνετε εσείς κάτι άλλο να το βοηθήσετε;

♣ Έχετε επικοινωνία - σχέσεις με άλλους γονείς; (Ρομά και μη Ρομά)

Θα προτιμούσατε να έχετε σχέσεις μόνο με Ρομά γονείς;

~ έμμεσα ρωτάω για αμιγές ή μικτό σχολείο (αν προκύψει)

♣ Ποια χαρακτηριστικά του σχολείου, έτσι όπως το βιώνετε, σας δυσκολεύουν να στέλνετε τα παιδιά σας;

♣ Υπάρχουν άλλα εμπόδια στην εκπαίδευση των παιδιών σας; Ποιά είναι αυτά;

(ρωτάω έμμεσα πχ. Από τα παιδιά σου η Κατερίνα έχει τα ίδια εμπόδια με τον Παναγιώτη)

(για τα αγόρια; για τα κορίτσια;)

♣ Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να μου πείτε σχετικά με το σχολείο..... τους δασκάλους.....