



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

ΘΕΜΑ

**Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των Ρομά γονιών και η ένταξη των
παιδιών τους στο σχολείο.**

ΣΥΓΓΡΑΦΗ: ΚΟΚΟΤΟΥ ΣΟΦΙΑ

A.M.: 213045

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΧΡΗΣΤΟΣ ΠΑΡΘΕΝΗΣ

ΕΥΑΝΘΙΑ ΜΗΛΙΓΚΟΥ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

ΑΘΗΝΑ 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ-ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....σελ. 3	σελ. 3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....σελ. 4	σελ. 4
ΑΒΣΤΡΑΚΤ.....σελ. 5	σελ. 5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....σελ. 6	σελ. 6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ Ο ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΡΟΜΑ	
1.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΡΟΜΑ.....σελ. 7-9	σελ. 7-9
1.2 ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ.....σελ. 10-13	σελ. 10-13
1.3 ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ.....σελ. 14-16	σελ. 14-16
1.4 Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΡΟΜΑ.....σελ. 17- 20	σελ. 17- 20
1.5 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ.....σελ. 21-22	σελ. 21-22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ	
2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....σελ. 23-24	σελ. 23-24
2.2 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ.....σελ. 25-28	σελ. 25-28
2.3 ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ.....σελ. 29-30	σελ. 29-30
2.4 Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....σελ. 31-35	σελ. 31-35
2.5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ».....σελ.36-37	σελ.36-37
2.6 ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....σελ. 38-40	σελ. 38-40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
3.1 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ PIERRE BOURDIEU.....σελ. 41-46	σελ. 41-46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	
4.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....σελ. 47	σελ. 47
4.2 ΕΠΙΛΕΧΘΕΙΣΑ ΜΕΘΟΔΟΣ.....σελ. 47-48	σελ. 47-48
4.2.1 ΗΜΙ-ΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ.....σελ. 48-49	σελ. 48-49
4.2.2 ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....σελ.49-50	σελ.49-50
4.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ.....σελ.50	σελ.50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....σελ. 51-60	σελ. 51-60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....σελ.61-67	σελ.61-67
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....σελ. 68-71	σελ. 68-71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ. 72-78	σελ. 72-78

ΠΡΟΛΟΓΟΣ - ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το ενδιαφέρον μου για θέματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ξεκίνησε από τις προπτυχιακές μου σπουδές μέσα από σχετικά μαθήματα. Η ενασχόλησή μου με την κοινότητα των Ελλήνων Ρομά προέκυψε κατά την πραγματοποίηση του μεταπτυχιακού μου καθώς το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών στο οποίο φοιτούσα και συγκεκριμένα το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής της Φιλοσοφικής Σχολής είχε αναλάβει το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά». Επομένως ήταν φυσικό να ευαισθητοποιηθώ αλλά και να εμπλακώ σε δράσεις σχετικά με τους Ρομά αλλά και να επιλέξω να πραγματοποιήσω την ερευνά μου πάνω σε αυτή την κοινωνική ομάδα. Μελέτησα έτσι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των Ρομά γονιών και κατά πόσο αυτό επιδρά στην ένταξη των παιδιών τους στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα ερεύνησα το θέμα από την πλευρά των γονέων Τσιγγάνων και πώς ο διαφορετικός βαθμός ένταξης, οι αντιλήψεις τους για την εκπαίδευση, το οικονομικό και κοινωνικό τους επίπεδο επηρεάζει τη φοίτηση των παιδιών τους.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Καθηγητή κ. Παρθένη Χρήστο για τη συνεργασία μας και την αρωγή του για την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των Ρομά γονιών, το μορφωτικό τους επίπεδο καθώς και τις αντιλήψεις τους για τη φοίτηση των παιδιών τους και κατά πόσο αυτά επηρεάζουν την ένταξη των παιδιών τους στο σχολείο. Το θεωρητικό πλαίσιο που επιλέξαμε για την έρευνά μας είναι η θεωρία του κεφαλαίου του Pierre Bourdieu. Η έρευνα είναι ποιοτικής μεθοδολογίας και ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με γονείς Ρομά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, παρόλο που το οικονομικό επίπεδο των γονιών είναι χαμηλό, τα τσιγγανόπουλα έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό στο σχολικό περιβάλλον είτε αυτό είναι οι δάσκαλοι είτε οι συμμαθητές τους.

ABSTRACT

The present thesis discusses the social-economic level of Roma parents, their educational level and their beliefs for the education of their kids and how all these influence the integration of their children at school. The research was based on the theory of habitus by Pierre Bourdieu. It is a quality research and as methodology tool was used the semi-structured interview with Roma parents.

The results of this survey proved that the kids Roma have been integrated a lot at their school environment and they have good relations with their teachers and their schoolmates, despite the fact that the economic status of their parents is low.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ραγδαίες τεχνολογικές, οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις των τελευταίων ετών προκάλεσαν σημαντικές αλλαγές στη δομή της κοινωνίας αλλά και μεγάλες ανακατατάξεις στην αγορά εργασίας. Η οικονομική κρίση που πλήττει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια έχει επηρεάσει όλους τους ανθρώπους αλλά και τις ευάλωτες ομάδες της κοινωνίας μας όπως είναι οι Ρομά. Μέσω της εκπαίδευσης εξασφαλίζεται η κοινωνική, εργασιακή, οικονομική και πολιτική ένταξη του ατόμου. Είναι αναγκαία λοιπόν η ένταξη των Ρομά στην κοινωνία μέσα από την εκπαίδευση. Στο γενικότερο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να εντάξει στη σχολική πραγματικότητα μαθητές με ποικίλα στοιχεία πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας. Στην παρούσα εργασία επέλεξα να διαπραγματευτώ το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά. Ο σκοπός της έρευνας και της εργασίας αυτής είναι να διαπιστώσει αν και κατά πόσο εντάσσονται ομαλά οι Ρομά στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα κατά πόσο το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των Ρομά γονιών επηρεάζει την ένταξη των παιδιών τους στο σχολείο.

Αρχικά θα κάνουμε ιστορική αναδρομή στην καταγωγή των Ρομά, θα γνωρίσουμε την οικογενειακή αλλά και κοινωνική τους δομή και συμπεριφορά, την οικονομική τους κατάσταση και την επαγγελματική τους ενασχόληση καθώς και τη γλώσσα που μιλούν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, δίνοντας τον ορισμό της εκπαίδευσης. Θα αναφερθούμε επίσης στις κοινωνικές ανισότητες στον χώρο της εκπαίδευσης αλλά και στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» το οποίο εφαρμόστηκε στη χώρα μας και υλοποιήθηκε από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (Κέ.Δ.Α) του τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη θεωρία του Pierre Bourdieu πάνω στην οποία στηρίχτηκε η έρευνά μας.

Το τέταρτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε γονείς Ρομά που προέρχονται από τον καταυλισμό του Χαλανδρίου προκειμένου να δωθούν συμπεράσματα για την ένταξη των Ρομά παιδιών στο σχολείο σε σχέση με την κοινωνική και οικονομική κατάσταση των γονιών τους.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο, παραθέτουμε τα συμπεράσματα της έρευνάς μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο Η ιστορία και ο πολιτισμός των Ρομά

1.1 Ιστορική αναδρομή της καταγωγής των Ρομά

Από τα απειράριθμα ασιατικά φύλα, που μέσα στους αιώνες, προωθούμενα βαθμιαία από τα βόρεια της ανατολής, εισέβαλλαν στον ευρωπαϊκό χώρο προκαλώντας αναστατώσεις και καταστροφές, οι Ρομά είναι ίσως το μοναδικό που εμφανίστηκε και εξαπλώθηκε ειρηνικά σε όλες τις χώρες της Δύσης διεκδικώντας σήμερα με την απίστευτη έκταση της διασποράς του τον τίτλο ενός πανευρωπαϊκού, αν όχι παγκόσμιου λαού, ενός λαού χωρίς ιστορική πατρίδα (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1998).

Ένας λαός περιπλανώμενος, που ήρθε στα Βαλκάνια στα χρόνια του Μεσαίωνα και σιγά σιγά απλώθηκε σε ολόκληρη την Ευρώπη και ακόμη πιο μακριά. Όταν αυτοί οι άνθρωποι χτύπησαν τις πύλες της δυτικής Ευρώπης, ως προσκυνητές προκάλεσαν έντονη περιέργεια και χιλιάδες θεωρίες αναπτύχθηκαν για την καταγωγή τους. Πολύ αργότερα και με αφετηρία τη γλώσσα τους κατέστη δυνατό να συναχθούν κάποια συμπεράσματα για την καταγωγή τους (Fraser, 1998). Οι Ρομά δεν έχουν «ιστορία». Δεν έχουν ιστορική μνήμη πέρα των τριών-τεσσάρων γενεών (Ντούσας, 1997).

Καθώς φαίνεται διέσχισαν την Αρμενία, μέσω Περσίας, στην οποία εμφανίστηκαν από το τέλος ήδη του 9^{ου} μ.Χ. αιώνα. Στην Αρμενία, καθώς δείχνουν τα γλωσσικά στοιχεία παρέμειναν για ένα μακρό διάστημα, για να εξαπλωθούν αργότερα σε βυζαντινά εδάφη. Δεν είναι γνωστοί με ακρίβεια οι λόγοι που τους ώθησαν να μετακινηθούν προς τη βυζαντινή επικράτεια. Ενδέχεται όμως να έπαιξαν κάποιο ρόλο οι επιθέσεις των Σελτζούκων Τούρκων, που εισέβαλαν την εποχή αυτή στην Αρμενία προκαλώντας σοβαρές πληθυσμιακές μετακινήσεις (Κόμης, 1998).

Η εμφάνιση των Τσιγγάνων στην Ευρώπη, έγινε στις αρχές του 12^{ου} αιώνα, λίγο καιρό μετά την πρώτη σταυροφορία. Τον 15^ο αιώνα προχωρούν στην κεντρική Ευρώπη. Ξεχύθηκαν σε διάφορες περιοχές της Ευρώπης διάφορες ομάδες πλανοδίων που γυρνούσαν στην ύπαιθρο και τις πόλεις έχοντας ως μοναδικό πόρο ζωής ό,τι εισέπρατταν από την άσκηση πρόχειρων επαγγελμάτων όπως είναι η επισκευή χαλκωμάτων, κατασκευή καλαθιών κ.λ.π. Οι νομάδες αυτοί χρησιμοποιούσαν γλώσσα ακατάληπτη γι' αυτό και η συνεννόηση με αυτούς που συναντούσαν γινόταν με νεύματα και διάφορες χειρονομίες, με το νόημα ότι και οι ίδιοι αγνοούσαν τόσο την προέλευση όσο και τον τόπο προορισμού τους (Λυδάκη, 1998).

Ο σχηματισμός των σημερινών Ρομά πληθυσμών των ευρωπαϊκών χωρών είναι το προϊόν της ένωσης των πρώτων μεταναστεύσεων από τα Βαλκάνια προς τη δυτική Ευρώπη που ολοκληρώθηκαν τον 15^ο αιώνα και των τριών επάλληλων κυμάτων μετανάστευσης, δηλαδή του πρώτου κατά το τέλος του 19^{ου} αιώνα μετά την κατάργηση της δουλείας Τσιγγάνων στη Ρουμανία (Hancock 1987·Fraser 1992·Liegeois 1994), του δεύτερου από τη Γιουγκοσλαβία, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 και του 1970 και του τρίτου κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας μετά τις πολιτικές και οικονομικές αλλαγές στην Ανατολική Ευρώπη (Reyniers,1995). Οι τρέχουσες εκτιμήσεις του συνολικού μεγέθους του πληθυσμού των Ρομά στον πληθυσμό της Ευρώπης κυμαίνονται από 4 εκατομμύρια έως 10 εκατομμύρια με τους μεγαλύτερους αριθμούς να συγκεντρώνονται στην κεντρική και νοτιοανατολική Ευρώπη (Liegeois 1994·Marushiakova & Popov 2001).

Κατά τον 20^ο αιώνα οι μετακινήσεις τους συνεχίζουν να υφίστανται αφού οι βίαιες εκδηλώσεις και η περιθωριοποίηση συνεχίζουν να είναι τα βασικά τους προβλήματα. Η κατάσταση επιδεινώθηκε για τους Ρομά μετά το τέλος του Β΄ παγκοσμίου πολέμου, στον οποίο κυνηγήθηκαν ανελέητα (Χατζησαββίδης, 1996).

Οι μεγαλύτερες όμως μεταναστεύσεις σημειώθηκαν μετά την κατάρρευση της πρώην Γιουγκοσλαβίας προς τις περιοχές της Ιταλίας, της Γερμανίας, της Ολλανδίας και της Αυστρίας ενώ σε μικρότερο ποσοστό προς την Ισπανία και την Πορτογαλία (Χατζησαββίδης, 1996). Οι Ρομά γενικότερα αν και μεταναστεύουν πολύ συχνά όπως αποδεικνύεται και από τα παραπάνω διατηρούν την πολιτισμική τους ταυτότητα και αποτελούν μια κλειστή ομάδα, με ανοιχτούς όμως τους διάυλους επικοινωνίας και αρμονικές σχέσεις με το κοινωνικό σώμα (Dikaίου, 1990).

Στην Ελλάδα οι Τσιγγάνοι πρέπει να έφτασαν στις αρχές του 14^{ου} αιώνα, αν όχι νωρίτερα, γιατί μέσα στον αιώνα αυτό τους συναντούμε ήδη πολυπληθείς και μάλιστα εγκατεστημένους στις βενετοκρατούμενες κυρίως περιοχές της Πελοποννήσου, στην Κρήτη και στην Κύπρο, όπου υπήρχε σχετική σταθερότητα. (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1998).

Ο συνολικός αριθμός των Ρομά σήμερα είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια, καθώς τα στοιχεία των απογραφών δεν είναι αξιόπιστα για τον συγκεκριμένο πληθυσμό (Μάρκου, 2008). Υπολογίζεται ότι τουλάχιστον 150.000 Ρομά διαβιούν μόνιμα στην ελληνική επικράτεια (Μωραΐτου, 2013), ενώ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI 2015) ανεβάζει αυτό τον αριθμό στις 265.000. Η πλειονότητα των Ρομά ασπάζονται το ίδιο

θήρσκευμα με αυτό της κυρίαρχης ομάδας (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1998) και αναγνωρίστηκαν ως έλληνες πολίτες μόλις τη δεκαετία του 1970, παρά το ότι η παρουσία τους υφίσταται αρκετούς αιώνες. Αυτή η κατάκτηση, όμως, δεν στάθηκε αρκετή για να άρει την περιθωριακή θέση τους στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση (Μάρκου, 2013).

Οι Ρομά δεν μπορούν να θεωρηθούν ως μια ομοιογενής εθνοτική ομάδα καθώς σχηματίζουν μικρές κοινότητες και δέχονται επιδράσεις από τις κοινωνίες στις οποίες γίνονται μέλη (Παπακωνσταντίνου, 2000).

1.2 Οικογένεια και κοινωνική οργάνωση

Βάση της τσιγγάνικης κοινωνικής συγκρότησης είναι η οργάνωση σε φάρες ή γένη, δηλαδή οργανωμένες πατρογραμμικές συγγενειακές ομάδες όπου τα μέλη εντάσσονται με βάση την καταγωγή από τον πατέρα. Οι φάρες αποτελούνται από πολλές υποομάδες ή γενιές κι αυτές διακλαδώνονται σε περισσότερες διευρυμένες ή πυρηνικές οικογένειες. Σε όλες τις τσιγγάνικες ομάδες οι σχέσεις συγγένειας αποτελούν θεμελιώδη παράγοντα της κοινωνικής συγκρότησης. Μπορούμε να πούμε πως οι κοινωνικές δομές αναπτύσσονται πάνω στον άξονα συγγένεια-οικογένεια και πως η συγγένεια ως δομή αλλά, και ως ιδεολογία επηρεάζει πολλαπλά όλο το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων, αποτελώντας τη βάση για οικονομικές συνεργασίες, επαγγελματικές κοινοπραξίες, πολιτικές συμμαχίες, γαμήλιες επιλογές, επιλογή του τόπου εγκατάστασης, συμμετοχή σε εθιμικές λειτουργίες κ.λ.π. Η αξία της διατήρησης του συγγενειακού δικτύου είναι πολύ σπουδαία για την ύπαρξη αλληλεγγύης, αλληλοβοήθειας και για την αίσθηση κοινότητας ανάμεσα στα μέλη του (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1998).

Στην παραπέρα ανάπτυξή τους και οργάνωση οι φάρες που έχουν κοινή καταγωγή, κοινά ήθη και έθιμα, κοινή γλώσσα, κοινές λαϊκές παραδόσεις και αξίες συγκροτούνται σε κοινωνική «φυλή». Χαρακτηριστικό τους είναι η ενδογαμία η οποία ενισχύει τη συνοχή της τσιγγάνικης κοινότητας. Όσο περισσότερο απομονωμένη είναι μια φάρα, τόσο συχνότερα συναντάει κανείς την ενδογαμία ως μέσο ενίσχυσης της συνοχής, αλλά και διάκρισης από τις λοιπές φάρες. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι η ενδογαμία είναι κανόνας που δεν επιδέχεται παρεκκλίσεις. Αντίθετα μάλιστα, η εξωγαμία συναντάται αρκετά συχνά, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, ακόμα και με μη Τσιγγάνους (Ντούσας, 1997).

Οι Ρομά που ζουν στην Ελλάδα μετακινούνται συνεχώς από περιοχή σε περιοχή ακολουθώντας ένα νομαδικό τρόπο ζωής και αναπτύσσοντας έναν πολιτισμό με στοιχεία που συναντάμε σε κοινωνίες πριν από τη βιομηχανική εποχή (Χατζησαββίδης, 1995). Για τους Ρομά η συνεχής μετακίνηση από τόπο σε τόπο αποτελεί κοινωνικό χαρακτηριστικό, καθώς τους επιτρέπει να λειτουργήσουν σε κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Η συνεχής μετακίνηση αποτελεί για τους Ρομά έναν τρόπο να διαφύγουν από ένα εχθρικό περιβάλλον όποτε το θελήσουν και να βρουν εργασία με καλύτερες αποδοχές, ενώ σε κοινωνικό επίπεδο τους δίνει τη δυνατότητα να επισκέπτονται μακρινούς συγγενείς σε γάμους και σε διάφορες άλλες τελετές (Νόβα-Καλτσούνη, 2001).

Η οικογένεια των Ρομά είναι αυστηρά πατριαρχική. Γι' αυτό ο τόπος εγκατάστασης της οικογένειας προσδιορίζεται από τον τόπο εγκατάστασης του άντρα, ενώ τα αγόρια έχουν περισσότερα προνόμια και δικαιώματα από ότι τα κορίτσια. Ο γάμος για τους Ρομά αποτελεί ένα πολύ σημαντικό θεσμό που συντελεί στην ωρίμανση των νέων και στη μετέπειτα κοινωνικοποίησή τους (Marigo, 1996). Οι πιο συνηθισμένες ηλικίες γάμου στην κοινότητα των Ρομά είναι 12-13 χρόνια για τα κορίτσια και 15-17 χρόνια για τα αγόρια. Ο γάμος είναι ο θεσμός μέσα στον οποίο οι νεαροί Ρομά ενηλικιώνονται και αναλαμβάνουν ευθύνες τόσο οικογενειακές όσο και κοινωνικές (Χατζησαββίδης, 1995).

Τα μέλη της τσιγγάνικης οικογένειας έχουν μεταξύ τους στενή συνεργασία στον επαγγελματικό τομέα κυρίως αλλά και στη λήψη διαφόρων αποφάσεων. Οι σύζυγοι έχουν διαφορετικούς, αλλά συμπληρωματικούς ρόλους. Η εξουσία της λήψης των αποφάσεων ανήκει στον σύζυγο. Διατηρεί όλες τις κοινωνικές σχέσεις και τους κοινωνικούς δεσμούς και η παρουσία του αναδεικνύει το κύρος της οικογένειάς του, που διέπεται από τις αρχές της τσιγγάνικης κοινωνίας. Η γυναίκα αναλαμβάνει τη φροντίδα των παιδιών και διαχειρίζεται με μια σχετική ανεξαρτησία όλα τα θέματα που αφορούν το νοικοκυριό. Αν χρειαστεί, συμμετέχει ενεργά στην οικονομική επιβίωση της οικογένειας και αναλαμβάνει ένα μέρος της εξωτερικής εργασίας είτε ως συνεργάτης του συζύγου της πλανόδιου μικροπωλητή, είτε ως καρποσυλλέκτρια, είτε ακόμα ως εργάτρια σε βιομηχανία. Θεωρείται ότι είναι προστάτης των ιδιαίτερων εθίμων των Τσιγγάνων και των παραδόσεων (Καραθανάση, 2000).

Όσον αφορά τους ηλικιωμένους της οικογένειας δεν περιθωριοποιούνται, δεν νιώθουν παραμελημένοι. Είναι τα κοινωνικά στηρίγματα της οικογένειας στους ανάλογους ρόλους του άνδρα και της γυναίκας. Μοιάζει να είναι οι θεματοφύλακες της κοινωνικής δομής, του τσιγγάνικου πολιτισμού. Όλοι αναγνωρίζουν πως διαχειρίζονται με σοφία και περίσσια γνώση την τύχη της οικογένειάς τους (Καραθανάση, 2000).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των Ρομά στην Ελλάδα ζει σε γκέτο τα οποία δεν θυμίζουν σε τίποτα τις υπόλοιπες κατοικημένες περιοχές της Ελλάδας. Ένας σημαντικός αριθμός Ρομά κατοικεί σε σπίτια που δεν πληρούν τις βασικές προϋποθέσεις ή ακόμα χειρότερα είναι άστεγοι. Ακόμη και σήμερα υπάρχουν πολλοί καταυλισμοί Ρομά οι οποίοι δεν διαθέτουν ρεύμα ή πόσιμο νερό. Οι περισσότεροι Ρομά δεν έχουν πρόσβαση σε ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και δεν δικαιούνται κοινωνικά επιδόματα, καθώς δεν διαθέτουν τα απαραίτητα νομικά έγγραφα, όπως για

παράδειγμα δελτία ταυτότητας. Σε ιδιαίτερα δυσμενή μοίρα βρίσκονται οι γυναίκες και τα παιδιά Ρομά, καθώς βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο να νοσήσουν από κάποια ασθένεια. Πολλά παιδιά Ρομά δεν εμβολιάζονται, καθώς δεν φοιτούν στο σχολείο και οι μητέρες τους δεν λαμβάνουν την απαραίτητη ενημέρωση για τον υποχρεωτικό εμβολιασμό ενάντια σε παιδικές ασθένειες (Λυδάκη, 2000).

Η δημιουργία γκέτο, όπου οι Ρομά διαβιούσαν αποκλεισμένοι από την κοινωνικο-οικονομική και εκπαιδευτική ζωή της ευρύτερης περιοχής, τους αποστερεί από τη δυνατότητα να αποκτήσουν το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο που θα τους επιτρέψει να διεκδικήσουν τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους (Μάρκου 2013, σ. 31). Το πλαίσιο αυτό καθιστά απαγορευτική την πρόσβαση των Ρομά στην ευρύτερη αγορά εργασίας και τους περιορίζει σε εργασίες που δεν απαιτούν εκπαιδευτικούς τίτλους ή απαιτούν εκπαιδευτικούς τίτλους πολύ περιορισμένης αξίας (Γκότοβος 2013, σ. 57). Επιπλέον, η γκετοποίηση περιορίζει ή και εξαλείφει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους Ρομά και στους μη Ρομά και κατ' επέκταση τις δυνατότητες άρσης των αμοιβαίων προκαταλήψεων και στερεοτύπων μέσα από τις κοινές εμπειρίες ζωής και μάθησης (Μάρκου 2013, σ. 31).

Επομένως, η κοινωνική κατάσταση των Ρομά χαρακτηρίζεται από πρόωρο σχηματισμό οικογένειας και γρήγορη ανάληψη οικογενειακών υποχρεώσεων. Οι ευθύνες που αναλαμβάνουν έχουν ως αποτέλεσμα την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και την προώθηση του αναλφαβητισμού. Συχνά για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν οικονομικά οι Ρομά οδηγούνται στην παρανομία, γεγονός που αυξάνει τον συνεχιζόμενο αποκλεισμό τους από την ευρύτερη ελληνική κοινωνία (Σιδέρη, 1993).

Οι Ρομά, παρόλο που δεν εγείρουν ζητήματα αυτονομίας και η κατάσταση στην οποία βρίσκονται δεν τους καθιστά απειλή για την εθνική ασφάλεια. Σε κάποιες χώρες αναγνωρίζονται ως μειονοτική ομάδα και σε άλλες όχι, συνήθως αντιμετωπίζουν μορφές διάκρισης, φυλετικής προκατάληψης και αποκλεισμού και υφίστανται την πολιτική περιθωριοποίηση, την οικιστική απομόνωση και τη φτώχεια. Οι δράσεις και η πίεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη βελτίωση της θέσης των Ρομά διοχετεύτηκαν κυρίως προς τις μετακομμουνιστικές χώρες που επιθυμούσαν να αποτελέσουν μέλη της, με στόχο ίσως και να αποτρέψουν τη μαζική μετακίνησή τους στη Δύση προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών (Kymlicka 2012, σ. 293-294· βλ. και Sobotka 2007, σ. 154).

Σήμερα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI 2015) αναγνωρίζει τη σημασία της ανάπτυξης στρατηγικών και προγραμμάτων από τα κράτη-μέλη για τη βελτίωση της θέσης των Ρομά. Ωστόσο, σε πολλές χώρες η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων είναι ανεπαρκής λόγω της περιορισμένης χρηματοδότησης και της απροθυμίας των αρμόδιων αρχών να εμπλακούν ενεργά. Ως αποτέλεσμα οι διακρίσεις και η περιθωριοποίηση των Ρομά δεν έχουν αρθεί, όπως και ο διαχωρισμός των Ρομά παιδιών στο σχολείο.

1.3 Οικονομική και κοινωνική οργάνωση

Ανάλογα με τις εποχές, τις περιοχές και τις εν γένει συνθήκες οι Τσιγγάνοι επιδόθηκαν σε ποικίλες και μεταβαλλόμενες συχνά δραστηριότητες. Με ορισμένες όμως τέχνες- όπως η σιδηρουργία και η χαλκουργία, το εμπόριο αλόγων, η κατασκευή πανεριών και κοσκίνων, η πλανεμπορία, η μουσική και ο χορός, η μαντική και η μαγεία- υπήρξαν απόλυτα ταυτισμένοι καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας τους, ανεξάρτητα από εποχή, τόπο και περιστάσεις (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1998).

Τα επαγγέλματα με τα οποία ασχολούνται συνήθως οι Ρομά συνδέονται με το πλανόδιο εμπόριο, με τη συλλογή προϊόντων, με το θέαμα και τη διασκέδαση. Υπάρχουν και αρκετοί Ρομά οι οποίοι είναι εγκατεστημένοι σε αγροτικές περιοχές και ασχολούνται με γεωργικές εργασίες. Επίσης, ένα μέρος των Ρομά που ζουν σε πόλεις ασχολούνται με οικοδομικές ή παρεμφερείς εργασίες. Οι συνθήκες διαβίωσης στην κοινότητα Ρομά συνήθως δεν είναι καλές και η γενική εικόνα της οικονομικής τους κατάστασης περιγράφεται από συνθήκες φτώχειας και ανεργίας, γεγονός που τους υποχρεώνει να μετακινούνται συχνά για να μπορέσουν να βρουν εργασία και να βγάλουν τα προς το ζην (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1998).

Μια σύντομη ιστορική επισκόπηση της απασχόλησης των Τσιγγάνων καταγράφει ότι, μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα, η βασική απασχόληση των Τσιγγάνων αφορούσε επαγγέλματα τα οποία στηρίζονταν στη μετακίνηση και στην άμεση προσέγγιση των πελατών στη βάση των χαρακτηριζόμενων γυρολογικών επαγγελμάτων συνδεδεμένων άμεσα με το εμπόριο και ως δεύτερη απασχόληση η εποχιακή εργασία για την καλλιέργεια ή τη συγκομιδή αγροτικών προϊόντων πάλι μετακινούμενοι, αφού δεν κατέχουν δική τους αγροτική γη, με δεδομένο ότι το ελληνικό κράτος ποτέ δεν τους ενέταξε στους δικαιούχους όταν έκανε διανομή γαιών.

Η σχετική δυσκολία μετακίνησης των κατοίκων από τις αγροτικές περιοχές, που την εποχή εκείνη έσφυζαν από ζωντάνια πριν την γεωργική έξοδο της δεκαετίας του '70 προς τα αστικά κέντρα για την κάλυψη βασικών αναγκών τους, μέχρι την δεκαετία του '60, δημιουργούσε τις προϋποθέσεις ανάπτυξης εμπορικών δραστηριοτήτων στους μετακινούμενους τσιγγάνους οι οποίοι με την άμεση προσέγγιση αποκτούσαν και μόνιμη πελατεία αλλά κάλυπταν τις ανάγκες των κατοίκων με μεγάλη επάρκεια, αποφέροντας σε αυτούς αρκετά χρήματα αφού τα γυρολογικά επαγγέλματα της εποχής ήταν αρκετά προσοδοφόρα.

Το τελευταίο τέταρτο του εικοστού αιώνα, χαρακτηριζόμενο, αφενός, από τη μαζική γεωργική έξοδο και την ερήμωση της περιφέρειας, άρα και τη σημαντική μείωση των δυνητικών πελατών και, αφετέρου, την ανάπτυξη του ανταγωνισμού τόσο στη μαζική παραγωγή όσο και στην κατανάλωση, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη, όπως δείχνουν τα στοιχεία της ελληνικής οικονομίας, του οργανωμένου εμπορίου, την ανάπτυξη της επικοινωνίας και των μεταφορών, καθώς και την εκμηχάνιση της γεωργικής παραγωγής, παρατηρούμε, ως συνέπεια, τη σταδιακή περιθωριοποίηση των τσιγγάνικων οικογενειών και την παραπέρα εξαθλίωση τους αφού τα επαγγέλματά τους δεν είχαν ζήτηση στην οικονομική δραστηριότητα.

Στα βασικά χαρακτηριστικά του οργανωμένου εμπορίου περιλαμβάνονται, η μόνιμη εγκατάσταση, η κατοχή περιουσιακών στοιχείων, η πρόσβαση στο χρηματοπιστωτικό σύστημα και κυρίως η γνώση, καθώς και η πρόσβαση στην πληροφορία, στοιχεία που σε καμία περίπτωση δεν χαρακτηρίζουν τον τσιγγάνικο πληθυσμό, παρά μόνο μια σχετική επικοινωνιακή ευχέρεια, στοιχείο που δεν αρκεί για την ένταξή τους στην σύγχρονη οικονομική και παραγωγική δραστηριότητα αλλά αποκλείονται οδηγούμενοι στην εξαθλίωση.

Σ' αυτές τις συνθήκες μοναδική, όπως φαίνεται, διέξοδος γι' αυτούς, προκειμένου να εξασφαλίσουν τα προς το ζην, είναι η διατήρηση ορισμένων παραδοσιακών επαγγελμάτων, η αυτοαπασχόληση μέσω κυρίως εμπορικών ευκαιριών (παρασιτικών εμπορικών ευκαιριών) και η εποχική εργασία στη συγκομιδή αγροτικών προϊόντων. Αυτή η οικονομική τους δραστηριότητα είχε και δευτερογενείς συνέπειες μεταξύ των οποίων είναι και η εγκατάστασή τους στις παρυφές των αστικών κέντρων, σε περιοχές όπου κατά κανόνα υπάρχει παντελής έλλειψη βασικών υποδομών.

Η τσιγγάνικη οικογένεια είναι μία επιχείρηση η οποία στηρίζεται στην υποαπασχόληση, που όταν διαθέτει μέσο μεταφοράς είναι ταυτόχρονα και ευκίνητη, μετακινούμενη σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές όπου το φορτηγό αποτελεί και σπίτι ελαχιστοποιώντας το κόστος. Έχουν την ικανότητα της γρήγορης διάγνωσης των αναγκών της αγοράς, πολλές φορές περιστασιακών, σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους και περιοχές και ταυτόχρονα την έλλειψη της αντίστοιχης δραστηριότητας προσφέροντας εμπόρευμα με ανταγωνιστικούς όρους, αφού διαθέτουν ευέλικτο προσωπικό (οικογενειακό - συγγενικό περιβάλλον) και με δεδομένο ότι η εργασία αποτελεί πολλές φορές περιπέτεια αλλά και διασκέδαση τους δίνεται η δυνατότητα να εργάζονται χωρίς ωράριο (Παπακωνστατίνου, έρευνα υπό δημοσίευση).

Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι δεν υπάρχουν Τσιγγάνοι οι οποίοι ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα ή επαγγέλματα στον τομέα των υπηρεσιών (Μπιζού, 2003). Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι Τσιγγάνοι δεν διαθέτουν την απαιτούμενη εκπαίδευση για την ένταξή τους στην αγορά της νόμιμης εργασίας (Εξαρχος, 1998).

Σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα μόνο το 40% των Τσιγγάνων έχουν βιοποριστική εργασία, χωρίς αυτή να είναι νόμιμη και φυσικά μακροχρόνια. Αντίθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό, το 60% των Ρομά είναι άνεργοι, συνταξιούχοι, ασχολούμενοι με τα οικιακά κλπ. Το φαινόμενο αυτό έχει και άμεσες επιπτώσεις στο βιοτικό τους επίπεδο, καθώς δεν έχουν την απαραίτητη εκπαίδευση για να απασχοληθούν στη νόμιμη αγορά εργασίας, δεν έχουν όμως και τη δυνατότητα να ζήσουν μακριά από τη φτώχεια. Οι συνθήκες διαβίωσής τους συνεχώς δυσχεραίνουν και συχνά οδηγούνται στην παρανομία και τη διακίνηση ναρκωτικών, γεγονός που οδηγεί σε αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις τόσο με τις δημοτικές αρχές όσο και με τους πολίτες της περιοχής στην οποία διαμένουν (Μπιζού, 2003).

Ύστερα από την έρευνα του Παπακωνσταντίνου, του Παρθένη και του Μάρκου φάνηκε ότι ο ένας στους τέσσερις δεν έχει δουλειά, είναι άνεργος ή δεν μπορεί να προσδιορίσει τι δουλειά κάνει. Αναγκαστικά προσφεύγει στη ζητιανιά για να εξασφαλίσει τα αναγκαία για να επιβιώσει (έρευνα υπό δημοσίευση).

Από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά των Ρομά αναγκάζονται να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία. Είναι η φτώχεια κυρίως, που η οικογένεια Ρομά ωθεί τα παιδιά της σε διάφορες εργασίες, προκειμένου να συμπληρωθεί το εισόδημα της οικογένειας. Για το λόγο αυτό εργάζονται στα φανάρια, πλένοντας τζάμια αυτοκινήτων, πουλώντας λουλούδια κτλ. Η εργασία των παιδιών Ρομά είναι και θα παραμείνει ένα από τα μεγαλύτερα στίγματα του ελληνικού και ευρωπαϊκού πολιτισμού (Ντούσας, 1997).

1.4 Η γλώσσα των Ρομά

Ρομανί ή ρομανές είναι η μητροδίδακτη γλώσσα εκατομμυρίων Τσιγγάνων σε όλο τον κόσμο. Απαντάται σε είκοσι περίπου κύριες διαλέκτους και περισσότερες από εξήντα υποδιαλέκτους (ιδιώματα) όλες συγγενικές μεταξύ τους. Η ρομανί δεν είναι γραπτή γλώσσα γι' αυτό και δεν υπάρχουν γραπτά τσιγγάνικα κείμενα. Λόγω και του προφορικού χαρακτήρα της γλώσσας τους, οι Ρομά θεωρούνται αναλφάβητοι. Η λέξη είναι προφανές ότι προέρχεται από τον αυτοπροσδιοριστικό τσιγγάνικο όρο Ρομ. Στην πραγματικότητα βέβαια, η ρομανί αποτελείται από ένα υπόστρωμα μιας γλώσσας-βάσης πάνω στο οποίο προστέθηκαν στοιχεία άλλων γλωσσών. Έχει τον χαρακτήρα μιας κοινωνικής διαλέκτου, μιας γλώσσας δηλαδή που αναπτύχθηκε και ομιλείται από ένα ομοιογενές στρώμα και όχι από μια σύνθετη κοινωνία διαστρωματωμένη σε κοινωνικές τάξεις και επαγγελματικές ομάδες (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1998).

Πρόκειται για ένα σύνολο γλωσσικών μορφών, που υποστηρίζεται ότι έχουν τη ρίζα τους σε μια ευρύτερη γλωσσική μορφή, η οποία, όπως έδειξαν οι γλωσσολογικές έρευνες προήλθε από λαϊκά ιδιώματα, τα οποία είχαν μεγάλη σχέση με γλωσσικές μορφές που χρησιμοποιούνταν γύρω στον 10^ο αιώνα μ.Χ. σε περιοχές της βόρειας Ινδίας (σανσκριτικά, χίντι, νεπάλ, παντζάμπι κ.ά.) (Χατζησαββίδης, 1995).

Γλώσσες από τις οποίες δανείστηκε πολλά στοιχεία η ρομανί μέχρι τον 15^ο αιώνα είναι η περσική, η αρμενική, η ρουμανική και η ελληνική. Από τον 15^ο αιώνα και μετά επηρεάζεται αρκετά από την τουρκική, τη γαλλική, τη γερμανική, την αγγλική, την ισπανική και τη ρωσική γλώσσα. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο του έντονου δανεισμού της γλώσσας και της συχνής μετακίνησης των ομιλητών δεν είναι δυνατό να γίνει μια ασφαλής διάκριση των διαλέκτων της ρομανί.

Η ρομανί, σύμφωνα με στοιχεία που έχουν συλλεγεί από έρευνες, αριθμεί πολλές διαλέκτους, οι οποίες διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους, καθιστώντας δύσκολη ακόμα και την επικοινωνία μεταξύ τους. Δε διαθέτει ένα πρότυπο γλώσσας, καθώς δεν υπάρχουν γραπτά μοντέλα. Διαθέτει πολλές διαλέκτους, οι οποίες όμως δε γίνονται κατανοητές ούτε από εκείνους τους Ρομά που ομιλούν άλλη διάλεκτο. Το γεγονός ότι υπάρχουν τόσες διαφορετικές διάλεκτοι της ρομανί οφείλεται στις επιρροές που δέχονταν οι Ρομά στις συνεχείς μετακινήσεις τους από περιοχή σε περιοχή. Επίσης, στη δημιουργία πολλών διαλέκτων συνέβαλε ότι δεν υπήρχε ένα κράτος καταγωγής, έτσι ώστε να διατηρηθεί η καθαρότητα στην

ομιλούμενη γλώσσα. Οι προσμίξεις σε αυτές τις διαλέκτους έχουν χρησιμοποιηθεί από τους διάφορους μελετητές της ρομανί, ώστε να σκιαγραφηθεί η πορεία και η μετακίνηση των Ρομά στις διάφορες χώρες. Στις μελέτες αυτές η ρομανί χαρακτηρίζεται ως γλώσσα πολυσυλλεκτική, η οποία παρά το γεγονός ότι έχει επηρεαστεί από τις κοινωνικές συνθήκες της ζωής των Ρομά παρόλα αυτά διατηρεί την πολιτισμική της ιδιαιτερότητα (Brewer, 1998).

Μια γλώσσα η οποία δεν καλλιεργήθηκε ποτέ στον γραπτό λόγο και που οι ομιλητές της ήρθαν και έρχονται σε επαφή με ομιλητές άλλων και πολλών γλωσσών και που στη μακρόχρονη πορεία της αναγκάστηκε να δανειστεί λέξεις που δήλωναν νέα και ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία, είναι εντελώς φυσικό να δεχτεί επιδράσεις και να τις ενσωματώσει στο κύριο σώμα της αρχικής γλωσσικής μορφής. Και αυτό έγινε σε όλα τα επίπεδα, στο φωνητικό, φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και κυρίως στο λεξιλογικό.

Παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει για τη γραπτή απόδοση της γλώσσας των Ρομά, συνεχίζει να χρησιμοποιείται μόνο προφορικά. Η εκμάθηση και η μεταβίβασή της στις επόμενες γενιές γίνεται μέσω του προφορικού λόγου στα πλαίσια της κοινότητας των Ρομά. Έτσι, οι Ρομά χρησιμοποιούν τη ρομανί στην επικοινωνία τους με τα άλλα μέλη της κοινότητας και τη νεοελληνική για τις οικονομικές τους δραστηριότητες (Καραθανάση, 2000). Για γραφειοκρατικές υποθέσεις και τις οικονομικές συναλλαγές τους, οι Ρομά χρησιμοποιούν τη γλώσσα της χώρας στην οποία διαμένουν. Αποτελούν, λοιπόν μια δίγλωσση πληθυσμιακή ομάδα η οποία χρησιμοποιεί τη ρομανί για το κοινωνικό πλαίσιο της κοινωνίας των Ρομά και την εθνική γλώσσα του κράτους για την αλληλεπίδραση της με την ευρύτερη κοινωνία (Παπακωνσταντίνου, 2000).

Η γλώσσα των Ρομά είναι γλώσσα προφορικής παράδοσης. Λόγω της έλειψης ενός κρατικού μορφώματος το οποίο θα δημιουργούσε τις κατάλληλες κοινωνικές προϋποθέσεις, η γλώσσα διασπάστηκε σε πολλές διαλέκτους, οι οποίες ποικίλουν αισθητά από τόπο σε τόπο επηρεασμένες έντονα από την εκάστοτε γλωσσική κοινότητα με την οποία έρχονταν σε επαφή. Οι ομιλητές της ρομανί είναι δίγλωσσοι ή τρίγλωσσοι λόγω του νομαδικού χαρακτήρα του βίου τους και κατά συνέπεια τα παιδιά συναντούν προβλήματα στην εκπαίδευσή τους και υπάρχει μεγάλο ποσοστό αναλφαβητισμού (Σέλλα- Μάζη, 2001).

Οι Ρομά αποτελούν μια πληθυσμιακή ομάδα, η οποία διατηρεί την πολιτισμική της ετερότητα και κατέχει τη δική της γλώσσα. Το γεγονός αυτό όμως

οδηγεί και στον αποκλεισμό των Ρομά από το πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία εισέρχονται. Η ρομανί χαρακτηρίζεται στις ευρύτερες κοινωνίες από χαμηλό κοινωνιογλωσσικό κύρος και ως αποτέλεσμα η μειονότητα των Ρομά αποτελεί μια ομάδα χαμηλού κύρους, χωρίς κοινωνικές εξουσίες στην χώρα υποδοχής. Το χαμηλό αυτό κύρος της γλώσσας ρομανί αποδεικνύεται από το γεγονός ότι δεν υπάρχει η γραπτή μορφή της και ομιλείται μόνο προφορικά μεταξύ των Ρομά. Επίσης, πρέπει να τονίσουμε ότι οι διάφορες χώρες, όπως και το ελληνικό κράτος, δεν την αναγνωρίζουν ως επίσημη γλώσσα για να την εισάγει σε θεσμούς, όπως είναι το σχολείο και τα θεσμικά διοικητικά όργανα (Burke, 1995).

Στο ελληνικό σχολείο η ελληνική γλώσσα αποτελεί το μοναδικό μέσο διδασκαλίας όλων των μαθημάτων, που προβλέπονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και το γεγονός αυτό δημιουργεί προβλήματα στη σχολική ένταξη και στη σχολική επίδοση των παιδιών Ρομά, καθώς εκείνα είναι περισσότερο εξοικειωμένα με τη δική τους γλώσσα, τη ρομανί (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997).

Το να μη γνωρίζουν, όμως, ανάγνωση και γραφή ζώντας στην ελληνική κοινωνία όπου, οι συγκεκριμένοι κώδικες επικοινωνίας είναι απαραίτητοι στην ενημέρωση, την καθημερινή ζωή, την επιβίωση και τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους είναι γεγονός που δημιουργεί διαφορετικές συνθήκες πρόσβασης στις απολαβές της σύγχρονης κοινωνίας, στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους αλλά και στην εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους (Παπακωνσταντίνου Γ., Βασιλειάδου Μ., Παυλή Κορρέ Μ., 2004).

Η γλώσσα εκτός από μέσο επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης είναι το κατεξοχήν όργανο για την ανάπτυξη της σκέψης. Η γλώσσα είναι το μέσο για την πρόσκτηση και την αποδοχή ενός πολιτισμού, του οποίου η ίδια είναι ιστορικό προϊόν. Η αναγνώριση και η αποδοχή της μητρικής γλώσσας (πρώτη γλώσσα) των παιδιών στο σχολείο είναι προϋπόθεση για τη δημιουργία ετοιμότητας και θετικού κλίματος για την εκμάθηση της κυρίαρχης ή δεύτερης γλώσσας. Το σχολείο με το να δημιουργεί ένα πλαίσιο αποδοχής και αναγνώρισης της πολιτιστικής και γλωσσικής ταυτότητας των παιδιών αποφεύγει καταστάσεις που οδηγούν στην πολιτιστική στέρηση, στην αλλοτροίωση και στην απώλεια ταυτότητας και αυτοεκτίμησής τους. Για να είναι αποτελεσματικότερη και επωφελής η δυναμική ένταξη και η ομαλή-δίκαιη συμμετοχή στο σχολείο και στην κοινωνία της πλειοψηφίας δεν πρέπει να ασκείται πίεση και εξαναγκασμός στα μέλη της «μειονότητας», για να αποβάλλουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τα δομικά στοιχεία της ταυτότητάς τους. Η

συνηθισμένη γλωσσική κατάσταση των παιδιών ρομά είναι αυτή της ημιμάθειας σε δυο γλώσσες (Βασιλειάδου, 1987).

1.5 Ορισμός της Ένταξης

Σύμφωνα με τους Βασιλείου και Σταματάκη (1992) η ενσωμάτωση χρησιμοποιείται «με την έννοια της κοινωνικής ένταξης και της κοινωνικοποίησης. Από ατομοκεντρική άποψη αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους το άτομο, με τις ιδιαιτερότητές του, αποκτά συνείδηση της κοινωνίας, εντάσσεται στις ομάδες ταυτίζεται με αυτές κ.ο.κ. Από κοινωνιοκεντρική άποψη ο όρος αναφέρεται στους κοινωνικούς μηχανισμούς και λειτουργίες, διαμέσου των οποίων το άτομο συνδέεται με τις ομάδες και την κοινωνία».

Ο Γκιζέλης (1991) αναφέρει στο λήμμα «ενσωμάτωση» την ένταξη και θεωρεί την ενσωμάτωση ως «συνένωση διαφόρων μερών ενός κοινωνικού υποσυστήματος για να αποτελέσουν ένα σύνολο». Διακρίνει τέσσερις τύπους ενσωμάτωσης: πολιτισμικό, κανονιστικό ή δεοντολογικό, επικοινωνιακό και λειτουργικό. Τονίζει πάντως ότι «επικρατεί σκεπτικισμός για την πρόοδο που έχει επιτελεστεί στο θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο μελέτης της κοινωνικής ενσωμάτωσης».

Σύμφωνα με τους Καζνέφ και Βικτόροφ (1988) η κοινωνική ενσωμάτωση «αποτελεί τη διαδικασία εκείνη που επιτρέπει στο άτομο να μετατρέψει σε δικά του τα πολιτιστικά πρότυπα που υπερέχουν σε μια κοινωνία ή σε μια κοινωνική ομάδα».

Ο Τσαούσης (1987) αναφέρει την ένταξη ως:

A. «απόδοση θέσης σε ένα άτομο ή μια κατηγορία πληθυσμού στα πλαίσια της οργάνωσης (δομής ή στρωμάτωσης) ενός κοινωνικού συνόλου».

B. «αποδοχή από ένα άτομο ή μια κατηγορία πληθυσμού της θέσης που τους αποδίδεται στα πλαίσια της οργάνωσης (δομής ή στρωμάτωσης) ενός κοινωνικού συνόλου».

Ο ίδιος θεωρεί την ενσωμάτωση ως:

A. συνένωση ατόμων ή κοινωνικών συνόλων σε ένα βασικό σύνολο

B. αποδοχή από το σύνολο ενός ατόμου ή κοινωνικού συνόλου στους κόλπους του και άλλοτε «ως με την έννοια της εκ μέρους του ατόμου ή του συνόλου ταύτισης με ένα σύνολο και εισόδου σε αυτό»

Γ. «ένα από τα τέσσερα λειτουργικά προαπαιτούμενα που πρέπει κατά τον Τάλκοτ Πάρσονς να εξασφαλίσει ένα σύστημα για να μπορέσει να υπάρξει. Η ενσωμάτωση δηλώνει την ικανότητα του συστήματος να εντάσσει και να ενσωματώνει τα μέλη του σε μια ενότητα».

Η Σπανού (1999) πιστεύει ότι «η κοινωνική ένταξη και η κοινωνική ενσωμάτωση νοούνται όχι απλώς ως είσοδος στις θεσμικά ή πολιτισμικά καθιερωμένες δομές της κοινωνίας και όχι απλώς ως προσαρμογή ή αφομοίωση αλλά ως συμμετοχή και ισότιμη συνεργασία στις δομές και μορφές της κοινωνίας».

Κατά τον Χ. Φεντ (1989) κοινωνική ένταξη είναι η μάθηση κανόνων και αξιών, η μάθηση μιας ηθικής τάξης. Οι κανόνες και οι αξίες παίζουν σημαντικό ρόλο κατά τον Durkheim στο να γίνει ο άνθρωπος κοινωνικός. Η διαδικασία της κοινωνικής ένταξης, δηλαδή της τοποθέτησης του ατόμου μέσα σε μια κοινωνική ομάδα, είναι αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων με τα άλλα μέλη της ομάδας.

Η ένταξη προϋποθέτει το σκόπιμο «ο ένας μαζί με τον άλλο» και όχι τυχαία «ο ένας με τον άλλο». Η επιτυχία της ένταξης βρίσκεται στο «μαζί» γιατί μαζί τα άτομα μπορούν να συνδημιουργήσουν (Σούλης, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο Η εκπαίδευση των Ρομά

2.1 Ορισμός της εκπαίδευσης

Η έννοια της εκπαίδευσης περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες που έχουν ως σκοπό την επίδραση στη σκέψη, στον χαρακτήρα και στη σωματική αγωγή του ατόμου. Με τις διάφορες διαδικασίες που εμπλέκονται στον τομέα της εκπαίδευσης αποκτώνται συγκεκριμένες γνώσεις, ικανότητες και αξίες από το άτομο, όπως για παράδειγμα ο επαγγελματισμός, η υπευθυνότητα, κτλ. (Bartoleme, 1994). Η εκπαίδευση γίνεται με βάση συγκεκριμένες μεθόδους, όπως είναι η θεωρητική διδασκαλία, η ανάθεση εργασιών, κτλ. σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα που έχει συγκεκριμένους στόχους και χρονικά όρια. Η λέξη εκπαίδευση προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα εκπαιδεύω η σημασία του οποίου είναι ανατρέφω από παιδική ηλικία, μορφώνω, διαπαιδαγωγώ (Χατζηδήμου, 2005).

Οι σκοποί της εκπαίδευσης διαφέρουν στις διάφορες χώρες και τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι οι σκοποί της εκπαίδευσης είναι οι εξής (Hayes, 1998):

- Η διαμόρφωση του χαρακτήρα η οποία θα βοηθήσει τα νεαρά άτομα στην κοινωνικοποίησή τους.
- Η ανάπτυξη της ευφυΐας τους.
- Η μετάδοση του εθνικού πολιτισμού.
- Η παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων στα νεαρά άτομα σύμφωνα με τις ικανότητές τους, ώστε να μπορέσουν στο μέλλον να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα για τη ζωή και να συμβάλλουν κι εκείνοι με τη σειρά τους στην ανάπτυξη της εθνικής οικονομίας.
- Η ανάπτυξη και η ενίσχυση των ικανοτήτων των νέων, ώστε να μπορούν να προσαρμόζονται όσο το δυνατόν καλύτερα στις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της χώρας που μεταβάλλονται συνεχώς.

Η εκπαίδευση, λοιπόν, αποτελεί ένα ολόκληρο δίκτυο σχέσεων, τόσο στο επίπεδο των ατόμων, όσο και των ομάδων έναν από τους κεντρικότερους θεσμούς μιας κοινωνίας. Η εκπαίδευση συνδέεται με την ευρύτερη κοινωνική δομή αποδίδοντας κοινωνικό status στα άτομα- μέλη του κοινωνικού συνόλου. Αναγκαίο είναι να τονιστεί αφενός η υψηλή ρυθμιστικότητα της εκπαίδευσης όσον αφορά στη συμμετοχή σε υλικά και μη υλικά αγαθά όπως είναι το επάγγελμα, το εισόδημα και αφετέρου το δεδομένο ότι αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια κατάταξης

των ατόμων σε ομάδες γοήτρου. Προσδιορίζει τον βαθμό κινητικότητας στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Κανακίδου, 1997).

2.2 Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά

Για τους Τσιγγάνους το σχολείο είναι ένας ξένος θεσμός. Ανέκαθεν το σχολείο αντιπροσώπευε ρόλους, πρότυπα και συμπεριφορές ξένες προς την τσιγγάνικη ταυτότητα και κουλτούρα και αποτελούσε για τους Τσιγγάνους έναν αφομοιωτικό θεσμό. Στην πρώτη του επαφή με το σχολείο, το τσιγγανόπαιδο έχει να αντιμετωπίσει ένα νέο κόσμο, εντελώς διαφορετικό από αυτόν που μέχρι σήμερα ήξερε και γι' αυτό πολύ συχνά διακόπτει την παρακολούθησή του. Στην τσιγγάνικη κοινωνία δεν υπάρχει σχέση μεταξύ σχολικής και οικονομικής επιτυχίας ούτε σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας. Τουναντίον θα μπορούσε κάποιος να ισχυρισθεί ότι το σχολείο αποτελεί ένα εμπόδιο στην οικονομική και κοινωνική επιτυχία. Καθώς το παιδί παρακολουθεί το σχολείο, χάνει πολύτιμο χρόνο κατά τον οποίο θα μπορούσε να αποκτήσει τις γνώσεις και να καλλιεργήσει τις δεξιότητες που απαιτεί η επαγγελματική ενασχόληση της τσιγγάνικης ομάδας στην οποία ανήκει, ενώ ταυτόχρονα αντιμετωπίζει και προβλήματα ενσωμάτωσης στη δική του ομάδα (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1998).

Το σχολείο με τη σημερινή του μορφή αρνείται και απορρίπτει το τσιγγανόπαιδο. Αρνείται και απορρίπτει την εμφάνισή του, τη μητρική του γλώσσα, την κουλτούρα του, τις δεξιότητές και τις εμπειρίες του. Συχνά οι Τσιγγάνοι παραπονούνται για την έλλειψη σεβασμού της κουλτούρας τους από το επίσημο σχολικό σύστημα (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1998).

Τα πρότυπα που αναπαράγει το σχολείο είναι αυτά της μη τσιγγάνικης κοινωνίας, γεγονός που σημαίνει ότι το τσιγγανόπαιδο, αν συμμορφωθεί με τα πρότυπα του σχολείου, χάνει στοιχεία της ταυτότητάς του (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1998).

Η εκπαίδευση στους Τσιγγάνους είναι ομαδική και συλλογική διαδικασία. Παιδιά και ενήλικοι δουλεύουν μαζί, ζουν μαζί, χαίρονται και υποφέρουν μαζί. Τα παιδιά μαθαίνουν συμμετέχοντας στη ζωή της οικογένειας μέσω του σεβασμού τους προς τους μεγάλους και του σεβασμού που τα ίδια τα παιδιά απολαμβάνουν. Για τους Τσιγγάνους η γνώση έρχεται μέσα από την πράξη και όχι από θεωρητική διδασκαλία που προετοιμάζει για το μέλλον. Το σχολείο σε σχέση με τους Τσιγγάνους θα πρέπει να ιδωθεί ως συμπληρωματικό της οικογενειακής εκπαίδευσης όχι ως υποκατάστατό της και να λειτουργήσει προσανατολισμένο προς τη σύγκλιση με τις αξίες και τα πρότυπα της τσιγγάνικης κοινότητας και όχι παράλληλα ή αντίθετα.

Όσον αφορά τη διαπαιδαγώγηση, οι μέθοδοι που εφαρμόζονται είναι διαφορετικοί για το αγόρι και διαφορετικοί για το κορίτσι. Το κορίτσι προετοιμάζεται να γίνει σύζυγος και μητέρα, ενώ το αγόρι προετοιμάζεται να αποκατασταθεί επαγγελματικά. Πρέπει να αναφέρουμε ότι στην κοινωνία των Ρομά οι σπουδές δεν σχετίζονται με την επαγγελματική αποκατάσταση, οπότε δεν αποτελούν και βασικό μέλημα της οικογένειας, όπως συμβαίνει στην υπόλοιπη ελληνική κοινωνία (Εξάρχος, 1998). Το γεγονός ότι οι ίδιοι οι Ρομά έχουν την πεποίθηση ότι το σχολείο δεν προσφέρει στα παιδιά τους τις απαραίτητες γνώσεις, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το ελληνικό κράτος αδιαφορούσε για την εκπαίδευσή τους οδήγησε στον συνεχή αποκλεισμό των παιδιών Ρομά από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κάτσικας, 1999).

Τρεις σημαντικές επισημάνσεις έχουν γίνει από τον καθηγητή Jean Pierre Liegeois (1987) σε σχέση με την εκπαίδευση:

- Μέχρι σήμερα, λίγη προσοχή έχει δοθεί στις αξίες και τη δυναμική της εκπαίδευσης μέσα στην τσιγγάνικη οικογένεια. Το αποτέλεσμα είναι η παιδαγωγική θεωρία και πρακτική να αντιτίθεται συνήθως στην εκπαίδευση της οικογένειας, αντί να βασίζεται σ' αυτή.
- Ο τρόπος με τον οποίο οι Τσιγγάνοι γονείς εκπαιδεύουν τα παιδιά τους δε θα πρέπει να κριθεί κάτω από την οπτική γωνία του πώς η περιβάλλουσα κοινωνία εκπαιδεύει τα δικά της.
- Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο σε διάρκεια όσο και σε 'ένταση', στην Ευρωπαϊκή κοινωνία και ο τρόπος με τον οποίο διαδραματίζει όλο και μεγαλύτερο εκπαιδευτικό ρόλο σε σχέση με την οικογένεια έχουν ως αποτέλεσμα βαθμιαία να έχει μετασχησθεί το 'σχολείο' και να ταυτίζεται με την 'εκπαίδευση'. Εδώ πρέπει να δοθεί έμφαση στο γεγονός ότι για τους Τσιγγάνους το σχολείο είναι μόνο ένα μέρος (και μερικές φορές ούτε αυτό) της εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Οι Τσιγγάνοι ζουν κυρίως στο περιθώριο της ελληνικής κοινωνίας και στο περιθώριο του επίσημου σχολικού μας συστήματος. Στο σχολείο, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους. Οι δάσκαλοι αποτελούν κομμάτι της κοινωνίας 'των μη Τσιγγάνων' και συνήθως είναι φορείς των προκαταλήψεων που τη διέπουν. Καθώς μάλιστα δεν έχουν κατάλληλα προετοιμαστεί οι εκπαιδευτικοί, τόσο στη διάρκεια της εκπαίδευσης όσο κατά την επιμόρφωσή τους, για να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο της εκπαίδευσης μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν

συνήθως αφομοιώνει ή αποκλείει τους Τσιγγάνους από την εκπαιδευτική διαδικασία (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ,1998).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υιοθετούνται στην Ελλάδα και που απευθύνονται στα παιδιά των Ρομά δεν έχουν λύσει το πρόβλημα του σχολικού αποκλεισμού. Σήμερα, ένα ποσοστό που μπορεί να ξεπερνά κατά πολύ το 50% των παιδιών Ρομά σχολικής ηλικίας δεν εγγράφεται καθόλου στο σχολείο, ενώ ένα ποσοστό που κυμαίνεται γύρω στο 40% φοιτά στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Πολλά όμως από αυτά τα παιδιά το εγκαταλείπουν χωρίς να αποκτήσουν βασικές γνώσεις, όπως γραφή και ανάγνωση. Το υπόλοιπο 10% τελειώνει και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ένα πολύ μικρό μέρος από αυτά φοιτά και στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι μαθητές αυτοί, όμως, προέρχονται κυρίως από οικογένειες Ρομά, οι οποίες έχουν αποστασιοποιηθεί από τον τρόπο ζωής των Ρομά και έχουν ενσωματωθεί πλήρως στην ελληνική κοινωνία (Τσιμπιρίδου, 2006).

Είναι μικρό το ποσοστό των τσιγγανοπαίδων που τελειώνουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μικρότερο το ποσοστό αυτών που παρακολουθούν τη δευτεροβάθμια και ελάχιστες οι περιπτώσεις αυτών που συνεχίζουν στην τριτοβάθμια (Βασιλειάδου & Παυλή Κορρέ,1998).

Από τα παιδιά που ξεκινούν τη φοίτησή τους στο σχολείο λιγότερα από το 50% παρακολουθούν τακτικά τα μαθήματα. Συνήθως ως αιτία για το γεγονός αυτό είναι ότι το περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων είναι τελείως ξένο ως προς τη λειτουργία της οικογένειας και τις εμπειρίες που έχουν τα παιδιά των Ρομά (Παπακωνσταντίνου,2000).

Τα παιδιά Ρομά παρακολουθούν σχεδόν αποκλειστικά μόνο τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ η φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, η οποία θα βοηθούσε την μετέπειτα ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο, και η φοίτησή τους στο γυμνάσιο είναι ανύπαρκτες (Μήτσης, 2004).

Το πρότυπο του Διαπολιτισμικού σχολείου που προωθείται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα για την εκπαίδευση των Ρομά δεν έχει πολλές πιθανότητες επιτυχίας, καθώς έχει σχεδιαστεί από άτομα τα οποία δεν ανήκουν στην κοινότητα των Ρομά και δεν γνωρίζουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (Cambell,1999). Επομένως, για την επιτυχία του σχολικού αυτού θεσμού θα πρέπει να γίνουν αλλαγές στο περιεχόμενο των μαθημάτων και στη δομή του σχολείου, με την ενεργό συμμετοχή ατόμων που ανήκουν στην κοινότητα Ρομά και γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητές της (Τσιμπιρίδου, 2006).

Η ενσωμάτωση των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση αποτελεί στόχο του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο έχει εκδώσει εγκύκλιους οδηγιών με κατευθύνσεις προς τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα το φαινόμενο της σχολικής διαρροής. Όμως, το πρόβλημα δεν είναι αποκλειστικά εκπαιδευτικό και έχει σχέση με τις συνθήκες διαβίωσης των Ρομά, καθώς και με την έλλειψη της συνεργασίας των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης και αποδοχής των Ρομά από την τοπική κοινωνία (Χαλκιώτης, 2000).

Όσον αφορά τη φοίτηση των παιδιών Ρομά στο σχολείο, είτε δεν εγγράφονται και δεν φοιτούν ποτέ στο σχολείο, είτε εγγράφονται αλλά παρουσιάζουν φτωχές επιδόσεις με αποτέλεσμα να διαρρέουν από το σχολείο σε μεγάλο ποσοστό (Σιδέρη, 1993). Παρόλο που η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική από το 2006, πολύ λίγα παιδιά Ρομά φοιτούν στο νηπιαγωγείο και αυτό πιθανόν να οφείλεται στις αρνητικές εμπειρίες των γονιών Ρομά από το σχολείο τους, οι οποίες τους κάνουν διστακτικούς να εμπιστευτούν τα μικρά τους φοβούμενοι ότι δε θα έχουν ισότιμη μεταχείριση (Γιακουμάκη, 2007).

Σε σχολεία με μαθητές Ρομά θα πρέπει να διδάσκουν εκπαιδευτικοί με σχετική εξειδίκευση, έτσι ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των μαθητών. Απαραίτητη είναι, επίσης, και η αξιοποίηση κοινωνικών λειτουργών, οι οποίοι θα μπορούν να έρχονται σε άμεση επαφή με τις οικογένειες των μαθητών και να διασφαλίζουν τη συνεχή φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Ακόμη θεωρείται απαραίτητη η συνεργασία των ιατρικών κέντρων και των νοσοκομείων για την πραγματοποίηση του υποχρεωτικού εμβολιασμού των παιδιών Ρομά, έτσι ώστε να μπορούν να φοιτούν νόμιμα στο σχολείο και να αποφεύγονται οι πιθανές αντιδράσεις γονέων των άλλων μαθητών. Σε περιπτώσεις που οι καταυλισμοί των Ρομά είναι απομακρυσμένοι από τα ιατρικά κέντρα, κρίνεται απαραίτητο να γίνονται επισκέψεις ιατρών στα σχολεία, με στόχο να διευκολυνθεί η έκδοση των ατομικών δελτίων υγείας των μαθητών και να διασφαλιστεί η σχολική τους φοίτηση αλλά και η υγεία τους (Λυδάκη, 2000).

2.3 Ορισμός Κοινωνικού Αποκλεισμού

Ο όρος χαρακτηρίζει τόσο μια κατάσταση όσο και μια διαδικασία με κάποιες διαβαθμίσεις ως προς τις οποίες τα άτομα αποκλείονται από τον χώρο της κατανάλωσης αλλά και από τις δυνατότητες συμμετοχής στην κοινωνική ζωή. Επιπλέον αδυνατούν να ασκήσουν τα πολιτικά τους δικαιώματα, έτσι ώστε η ανισότητα που δημιουργείται να διαρρηγνύει τον κοινωνικό ιστό και να υποφαίνεται ο κίνδυνος μιας κατακερματισμένης κοινωνίας. Οι κυβερνήσεις των κρατών- μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ ενεργοποιούν κάποιες δράσεις για τον περιορισμό του κοινωνικού αποκλεισμού, δε δίνουν σαφή ορισμό της έννοιας, γιατί κάτι τέτοιο θα τους ανάγκαζε να αναλάβουν μεγαλύτερες ευθύνες απέναντι σε όσους θεωρούνται κοινωνικά αποκλεισμένοι, σε ότι αφορά τα δικαιώματά τους (Μαντούβαλου & Μαυρίδου, 2007).

Ως κοινωνικός αποκλεισμός νοείται η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, κοινωνικού και δημόσιου πλούτου. Η παρεμπόδιση αυτή μπορεί να είναι θεσμικής διάστασης (από τον νόμο) ή να εφαρμόζεται στην πράξη ως προϊόν κάποιων κοινωνικών πρακτικών. Επομένως, ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί μία ή περισσότερες διαδικασίες που τελούνται σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, σε μια ορισμένη κοινωνία και έχουν ως τελικό αποτέλεσμα τη συστηματική αδυναμία άσκησης κοινωνικών δικαιωμάτων ή την αδυναμία απόλαυσης κοινωνικών αγαθών ή την αδυναμία πρόσβασης στις κοινωνικές υπηρεσίες εξαιτίας μιας ιδιότητας ή/ και μιας κατάστασης ή/ και ενός χαρακτηριστικού, που συγκεντρώνονται στο πρόσωπο ενός ατόμου, η ύπαρξη των οποίων το κατατάσσουν ενδεχομένως σε μια ή περισσότερες κοινωνικές ομάδες, ενώ η απουσία τους θα απέτρεπε πιθανόν την εμφάνιση του τελικού αυτού αποτελέσματος ως κοινωνικό φαινόμενο (Τσιάκαλος, 1998).

Τα φαινόμενα αυτά του κοινωνικού αποκλεισμού, οριοθετούνται από καταστάσεις και ταυτόχρονα πυροδοτούν αλλά και διαιωνίζονται από κυκλικές διαδικασίες, κατά τις οποίες οι ασθενέστερες κοινωνικά ομάδες δεν έχουν ίσους όρους πρόσβασης σε βασικά κοινωνικά και δημόσια αγαθά, όπως της εκπαίδευσης, της υγείας, της συμμετοχής στα κέντρα λήψης αποφάσεων και γενικά στο πολιτικό γίγνεσθαι, ενώ ταυτόχρονα αυτή η περιορισμένη ως μηδενική πρόσβαση στα συγκεκριμένα αυτά αγαθά, συντηρεί και εδραιώνει την οικονομική τους δυσπραγία, το χαμηλό «πολιτισμικό» τους κεφάλαιο και γενικά την κοινωνική τους περιθωριοποίηση, την υποτίμηση και τον στιγματισμό τους. Οι αρνητικές αυτές

συνθήκες αποτυπώνονται και εκφράζονται στις δυνατότητες εκμάθησης της ικανότητας ανάγνωσης και γραφής και κατ' επέκταση, στη συνολική σχολική επίδοση, τη στάση που διαμορφώνουν τα παιδιά για το σχολείο και, έμμεσα αλλά καθοριστικά, στην τελική τους απόφαση να παραμείνουν ή να εγκαταλείψουν το σχολείο (Μαραγκουδάκη, 1998).

2.4 Ο Κοινωνικός Αποκλεισμός στην εκπαίδευση

Οι ομάδες των ατόμων που έρχονται αντιμέτωποι με τον αποκλεισμό από την εκπαίδευση και οι διαδικασίες που οδηγούν αυτές τις ομάδες στον αποκλεισμό αυτό είναι πολλές (Μουχελή, 1996).

Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν μερικές ομάδες, οι οποίες αποκλείονται αυτόματα από τον νόμο. Για παράδειγμα δεν έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και τη μόρφωση οι λαθρομετανάστες που εισέρχονται παράνομα στη χώρα. Υπάρχουν μερικές άλλες ομάδες, οι οποίες αποκλείονται έμμεσα. Παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση των μειονοτήτων που υποχρεώνονται να παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν έχει καμία σχέση με τον πολιτισμό τους ή ένα σύστημα πολύ χαμηλότερης ποιότητας που δεν τους παρέχει ισότιμες ευκαιρίες στη μόρφωση. Τέλος, υπάρχουν και άλλες ομάδες, οι οποίες δεν έχουν τις απαιτούμενες δυνατότητες να συμμετέχουν ικανοποιητικά στο εκπαιδευτικό σύστημα, για παράδειγμα ένα άτομο με ειδικές ανάγκες μπορεί να προσέλθει στο σχολείο και να παρακολουθήσει κανονικά μόνο αν έχουν γίνει οι κατάλληλες υποδομές στο σχολείο για την ασφαλή και ανεμπόδιστη μετακίνησή του (Μπαλής, 2009).

Μπορούμε να πούμε ότι ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση εμφανίζεται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση αναφέρεται σε παιδιά που ανήκουν σε ειδικές ομάδες και τα οποία μένουν από την αρχή εκτός σχολείου, καθώς δεν κάνουν καν την εγγραφή. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει τα παιδιά που ανήκουν σε ειδικές ομάδες και τα οποία αντιμετωπίζουν την περιθωριοποίηση και μη μπορώντας να ανταπεξέλθουν στα μαθήματά τους οδηγούνται στην οριστική διακοπή της φοίτησής τους. Η περιθωριοποίηση μπορεί να εμφανιστεί από την αρχή της ένταξής τους στο σχολείο ή αργότερα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους. Τέλος, στην τρίτη φάση υπάρχουν τα παιδιά, τα οποία ανήκουν σε ειδικές ομάδες και καταφέρνουν σε πολύ χαμηλό ποσοστό να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη φοίτησή τους στο σχολείο (Ντούσας, 1997).

Ο σχολικός αποκλεισμός των παιδιών των Ρομά οφείλεται σε πολλές αιτίες οι οποίες είναι (Χατζηδήμου, 2005):

- Το ίδιο το σχολείο: Το ελληνικό σχολείο δεν παρέχει τις γνώσεις που χρειάζεται ένα παιδί Ρομά για τη μετέπειτα ζωή του. Η εκπαίδευση των παιδιών αυτών γίνεται αποκλειστικά από την οικογένεια και από άτομα του περιβάλλοντός τους, τα οποία αναλαμβάνουν την ένταξή τους στην κοινότητα και την ωρίμανσή τους. Για τα παιδιά των Ρομά το σχολείο δεν προσφέρει εκπαίδευση αλλά σχολική φοίτηση. Εξάλλου, ας

μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά Ρομά έρχονται αντιμέτωπα στο σχολείο με τις προκαταλήψεις των συμμαθητών τους, γεγονός που δυσκολεύει περισσότερο τη σχολική τους φοίτηση.

- Η διδακτέα ύλη: Η διδακτέα ύλη που διδάσκεται στο σχολείο δεν αποτελεί χρήσιμο υλικό για τις ζωές των Ρομά. Οι γνώσεις που τους προσφέρονται δεν έχουν σχέση με τον πολιτισμό τους και τον τρόπο ζωής τους. Οι μόνες γνώσεις που μπορεί να τους παρέχει το σχολείο και θεωρούνται χρήσιμες από την κοινότητα είναι η γνώση της γραφής και της ανάγνωσης.
- Η γλώσσα: Η γλώσσα με την οποία επικοινωνούν οι Ρομά στην κοινότητά τους είναι η ρομανί, ενώ με τα άτομα της ευρύτερης κοινωνίας χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα. Όταν, λοιπόν, εισέρχονται στο σχολείο, έχουν μια καλή γνώση της ρομανί και μια μικρή γνώση της ελληνικής που διδάσκεται και είναι βασική για τη φοίτησή τους στο σχολείο.
- Η οικονομική κατάσταση: Οι κοινωνίες των Ρομά, όπως έχουμε ήδη προαναφέρει χαρακτηρίζονται από χαμηλό οικονομικό επίπεδο και πολλές φορές τα παιδιά των Ρομά αναγκάζονται να εργάζονται για να βοηθούν την οικογένεια, γεγονός που εμποδίζει τη σχολική τους φοίτηση.
- Οι συχνές μετακινήσεις: Το παιδί εγγράφεται σε ένα σχολείο, φοιτά λίγο καιρό και στη συνέχεια ακολουθεί την οικογένειά του σε μια άλλη περιοχή. Εκεί μπορεί να εγγραφεί εκ νέου στο σχολείο της νέας περιοχής και να συνεχίσει τη φοίτηση. Τις περισσότερες φορές, όμως, εγκαταλείπει το σχολείο για να βοηθήσει τους γονείς στην εργασία τους.
- Το εκπαιδευτικό προσωπικό: Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία δεν έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών Ρομά. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές Ρομά δε γνωρίζουν τίποτε για τον πολιτισμό τους, για τη γλώσσα τους και για τις ιδιαιτερότητές τους.
- Η σχέση της κοινωνίας των Ρομά με τη σχολική γνώση: Η μόρφωση για τους Ρομά αποτελεί μια άχρηστη πολυτέλεια και θεωρούν χρήσιμη μόνο τη γνώση της γραφής και της ανάγνωσης.

Ενώ, είναι συνηθισμένο φαινόμενο να κατηγορούνται οι ίδιοι οι γονείς για τον σχολικό αποκλεισμό των παιδιών τους, δεν γίνεται καθόλου αναφορά στους μηχανισμούς αποκλεισμού που προωθούνται από την ευρύτερη κοινότητα. Τέτοιοι

μηχανισμοί περιλαμβάνουν την άρνηση εγγραφής ενός παιδιού Ρομά στο σχολείο εξαιτίας ελλιπούς εμβολιασμού του και τη συνειδητή απόφαση του διευθυντή του σχολείου να μη δεχθεί μαθητές Ρομά προφασίζοντας διάφορες δικαιολογίες, όπως η έλλειψη επαρκούς χώρου στο σχολικό συγκρότημα για την στέγαση των επιπλέον μαθητών (Τσιμπιρίδου, 2006).

Η παρουσία των μαθητών Ρομά προκαλεί συχνά αντιδράσεις στο σχολικό περιβάλλον, καθώς οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζονται εχθρικά. Παρατηρούνται αντιστάσεις στην εγγραφή και τη φοίτηση των παιδιών Ρομά στα σχολεία που δεν ανήκουν στην περιοχή του καταυλισμού. Προβάλλεται το νομικό επιχείρημα ότι πρέπει η εγγραφή τους να γίνεται στο πλησιέστερο στον καταυλισμό σχολείο. Πολλές φορές, όμως, το πλησιέστερο σχολείο δεν διαθέτει τις αναγκαίες αίθουσες και τους απαραίτητους δασκάλους για να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών Ρομά (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Σε άλλες περιπτώσεις οι αντιδράσεις προέρχονται από τους γονείς των υπόλοιπων μαθητών, που οδηγούν στον ενεργητικό αποκλεισμό των μαθητών Ρομά. Ως αποτέλεσμα, παρατηρείται το φαινόμενο οι μαθητές Ρομά να μην παρακολουθούν τα σχολικά μαθήματα, παρά το γεγονός ότι τα σχολεία της περιοχής λειτουργούν με αριθμό μαθητών πολύ μικρότερο από ότι προβλέπει ο νόμος. Ακόμη και στις ελάχιστες περιπτώσεις που γίνεται ανεκτή η παρουσία των μαθητών Ρομά, παρατηρούνται συμπεριφορές αποκλεισμού και περιθωριοποίησης τους, που οδηγούν στη σταδιακή διακοπή της φοίτησης των μαθητών αυτών (Καραθανάση, 2000).

Κυρίαρχη είναι η αντίληψη ότι ο αποκλεισμός των Ρομά από την επίσημη εκπαίδευση οφείλεται στην ασυμβατότητα των απαιτήσεων του σχολείου με την κουλτούρα, τις συνήθειες και τον τρόπο ζωής τους. Ακόμα, όμως, και όταν κάποιοι (προσπαθούν να) συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι συχνές οι περιπτώσεις που είτε επιχειρείται να παρεμποδιστεί η φοίτησή τους σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα μέσω κινητοποιήσεων της τοπικής κοινωνίας, των γονέων των μη Ρομά μαθητών ή και των ίδιων των μαθητών, είτε αποκλείονται σιωπηλά μέσα στο σχολείο, τιθέμενοι στο περιθώριο (Διβάνη 2002· Μάρκου 2013, σ. 27).

Επιπλέον, η εγκατάλειψη του σχολείου επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την πρόωρη ενηλικίωση, είτε λόγω γάμου, είτε λόγω ανάγκης για εργασία. Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου λόγω γάμου, αποτελεί ένα έθιμο με καταστροφικές

συνέπειες για την προσωπική εξέλιξη των παιδιών, καθώς ο γάμος σημαίνει αυτόματα υποχρέωση για δουλειά και εγκατάλειψη του σχολείου (Πολίτου, 1996).

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια η συνήθεια αυτή έχει μειωθεί, κυρίως λόγω των ελάχιστων παιδιών που φοίτησαν στην ελληνική εκπαίδευση και είχαν καλύτερη εξέλιξη στην επαγγελματική ζωή τους, η προσκόλληση των Ρομά στις παραδόσεις συνεχίζεται. Η απόρριψη που συχνά βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ενθαρρύνει τον περαιτέρω αποκλεισμό της κοινότητας των Ρομά από την ελληνική κοινωνία και τη στροφή προς την ασφάλεια και τη σιγουριά των παραδόσεών τους (Γιακουμάκη, 2007).

Όπως αναφέρθηκε ήδη, από τα πιο συχνά προβλήματα της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά θεωρείται το χαμηλό γλωσσικό και γνωστικό τους επίπεδο. Τα παιδιά Ρομά διαμορφώνουν τις ταυτότητές τους ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς και δύο γλώσσες, καθώς μεγαλώνουν μιλώντας στην κοινότητά τους τη ρομανί, ενώ στις οικονομικές συναλλαγές τους με την ευρύτερη κοινωνία, μαθαίνουν να μιλούν την ελληνική γλώσσα. Όμως, το επίπεδο της ελληνικής είναι χαμηλό και καλύπτει μόνο τις ανάγκες επιβίωσης, ενώ για την επιτυχή επίδοση στο σχολείο είναι απαραίτητη η σωστή και αναπτυγμένη ελληνική γλώσσα. Επίσης, οι γονείς Ρομά δεν εφοδιάζουν τα παιδιά τους με γνώσεις που θεωρούνται αυτονόητες από το σχολείο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν έχουν αυτές τις γνώσεις. Απλά, η χαμηλή γνώση της ελληνικής γλώσσας και η έλλειψη εξοικείωσης με τους θεσμούς του σχολείου χαρακτηρίζεται και από έντονα χαμηλό γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο (Λαμπρίδης, 2006).

Σύμφωνα με τους Παρθένης και Φραγκούλης (2016) και την έρευνα που πραγματοποίησαν σε σχολεία με παιδιά Ρομά μπορούμε να πούμε ότι στην ελληνική εκπαίδευση κυριαρχούν οι εξής αιτίες διακοπής φοίτησης των παιδιών αυτών:

- Η «αντισχολική» κουλτούρα που φέρουν τα ίδια τα παιδιά και οι οικογένειές τους.
- Η δομή της επίσημης εκπαίδευσης.
- Το Αναλυτικό Πρόγραμμα.
- Η μετακίνηση των οικογενειών για οικονομικούς και επαγγελματικούς λόγους.
- Πολλοί γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στα μαθήματα κι έτσι αυτά απογοητεύονται και δε θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο.
- Η τέλεση γάμων σε μικρή ηλικία.

- Η αδιαφορία των εκπαιδευτικών.
- Η άσχημη συμπεριφορά των συμμαθητών τους.
- Η επαγγελματική ενασχόληση των παιδιών.

Τις τελευταίες δεκαετίες οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι επιθυμούν και επιδιώκουν την κοινωνική ένταξη. Δείχνουν να ξεπερνούν φοβίες και δισταγμούς που δημιούργησε ο μακρόχρονος αποκλεισμός τους και αρθρώνουν διεκδικητικό λόγο, αποζητώντας χωρική και κοινωνική εδραιοποίηση, αποδοχή από τις τοπικές κοινωνίες και ειρηνική και συνεργατική συνύπαρξη σε αυτές, αφομοίωση όχι στην ισοπεδωτική και κυρίαρχη κουλτούρα, αλλά στο πλαίσιο των δημοκρατικών κατακτήσεων της ελληνικής κοινωνίας για τη διασφάλιση των ανελαστικών κοινωνικών δικαιωμάτων. Αυτήν την πορεία οφείλουμε ως δημοκρατική και ευρωπαϊκή κοινωνία να την ενισχύσουμε ιδιαίτερα τώρα που στις συνθήκες της οικονομικής κρίσης ο χώρος των κοινωνικά αποκλεισμένων διευρύνεται και το προϊόν της κοινωνικής αναδιανομής συρρικνώνεται.

Για να ενταχθούν αποτελεσματικά τα παιδιά Ρομά στο σχολικό περιβάλλον, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα η σωστή συμπεριφορά και αντιμετώπισή τους από τον διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Σημαντική είναι επίσης και η αντιμετώπιση των παιδιών Ρομά από τους υπόλοιπους μαθητές (Μήτσης, 2004).

Οι Ρομά αποτελούν μια ιδιαίτερη κοινότητα που χαρακτηρίζεται από ιδιαιτερότητες, όπως είναι ο διαφορετικός τρόπος ζωής τους σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό, η διαφορετική γλώσσα και το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο (Σιδέρη, 1993). Είναι γεγονός ότι τα τελευταία είκοσι χρόνια, κάτω από την πίεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κοινωνικών κινημάτων έχουν παρατηρηθεί προσπάθειες που έχουν ως κεντρικό στόχο τη βελτίωση της εικόνας των Ρομά από τα υπόλοιπα μέλη της ελληνικής κοινωνίας και την επιτυχή ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό περιβάλλον (Τσιμπιρίδου, 2006).

2.5 Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Των Παιδιών Ρομά»

Το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (Κέ.Δ.Α) του τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο ιδρύθηκε το 1996 έχει αναλάβει την προώθηση θεμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Το Κέ.Δ.Α υπήρξε φορέας υλοποίησης του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με στόχο την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ποιοτικής αναβάθμισης του ελληνικού σχολείου μέσα από την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στις Περιφέρειες Αττικής, Στερεάς Ελλάδας, Νοτίου Αιγαίου, Πελοποννήσου, Κρήτης, Βορείου Αιγαίου, Ιονίων Νήσων, Θεσσαλίας, Ηπείρου και Δυτικής Ελλάδας. Η υλοποίησή του ξεκίνησε από το 2010 υπό την επιστημονική καθοδήγηση του καθηγητή Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου κ. Γ.Π. Μάρκου και ολοκληρώθηκε το 2015. Η υλοποίηση του συγκεκριμένου έργου συνέπεσε χρονικά με την κρίση χρέους του ελληνικού κράτους και με όλες τις συνέπειες που επέφερε σε κοινωνικο-πολιτισμικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, με αποτέλεσμα η χρηματοδότηση παρεμβάσεων ευρείας κλίμακας να καταστεί εξαιρετικά δυσχερής (Μάρκου, 2013). Η εφαρμογή των δράσεων του προγράμματος στις σχολικές μονάδες ξεκίνησε στο σύνολό τους το 2011.

Στους ευρύτερους στόχους του Προγράμματος εντάσσονται τα κάτωθι:

- α) η αύξηση των εγγραφών των μαθητών Ρομά στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- β) η μείωση της σχολικής διαρροής κατά τα πρώτα χρόνια φοίτησης των μαθητών Ρομά στο σχολείο,
- γ) η αύξηση του αριθμού των μαθητών Ρομά που μεταβαίνουν από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- δ) η αύξηση του αριθμού των παιδιών ρόμικης καταγωγής που ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση,
- ε) η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των Ρομά γονέων, προκειμένου με τη σειρά τους να διευκολύνουν και να υποστηρίξουν την εγγραφή και την παραμονή των παιδιών τους στο σχολείο και
- στ) η βελτίωση των συνθηκών αποδοχής των παιδιών ρόμικης καταγωγής από τη διοίκηση της εκπαίδευσης, την τοπική αυτοδιοίκηση και τις τοπικές κοινωνίες.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων πραγματοποιούνται οι εξής δράσεις (Παρθένης, 2013):

- Ενίσχυση της πρόσβασης και φοίτησης στην προσχολική αγωγή, που προωθεί την πρόσβαση των παιδιών Ρομά που βρίσκονται σε νηπιακή ηλικία στην προσχολική αγωγή.
- Πραγματοποίηση ενδοσχολικών δράσεων για τη σχολική ένταξη και την ενίσχυση της τακτικής φοίτησης, οι οποίες στοχεύουν στην εύκολη πρόσβαση στο σχολείο.
- Ενίσχυση της συμμετοχής των Ρομά στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.
- Στήριξη των εκπαιδευτικών και συνεχή επιμόρφωσή τους.
- Παροχή μαθησιακής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των μαθητών αλλά και των γονέων Ρομά από έμπειρους ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς.
- Ενθάρρυνση της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τις σχολικές μονάδες όπου φοιτούν παιδιά Ρομά, με τις οικογένειές τους και με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας.
- Δικτύωση των σχολείων μέσα από την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση (ΤΠΕ).
- Δημοσιότητα των αποτελεσμάτων του Έργου, με στόχο την ενημέρωση της ελληνικής κοινωνίας για τα αποτελέσματα του συνόλου των δράσεων.

2.6 Αλφαβητισμός Ενηλίκων Ρομά

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε σε ενήλικες Ρομά οι οποίοι εκείνη την περίοδο συμμετείχαν σε τμήματα αλφαβητισμού. Στα τμήματα αυτά δίδασκα κι εγώ στα πλαίσια της πρακτικής μου άσκησης. Ο αλφαβητισμός ενηλίκων είναι αναγκαίος στη σημερινή εποχή εξαιτίας των διεθνών εξελίξεων στον οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τομέα. Έτσι ολοένα και περισσότεροι ενήλικες προσπαθούν μέσα από την εκπαίδευση να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Ο σύγχρονος άνθρωπος χρειάζεται γενική παιδεία, να μπορεί δηλαδή να διαβάζει και να γράφει αλλά και να διαχειρίζεται τις αλλαγές και να έχει τεχνικές γνώσεις. Όμως η μάθηση δεν περιορίζεται σε μια χρονική στιγμή της ζωής του ατόμου αλλά επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Έτσι το άτομο εντάσσεται σε μια διαδικασία «δια βίου μάθησης».

Ο ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως έχει διαμορφωθεί από τον ΟΟΣΑ και εμπεριέχεται στο βιβλίο του Rogers (1999) αναφέρει ότι:

«Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής του ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό».

Ο ορισμός που αναφέρθηκε στο Διεθνές Συμπόσιο της UNESCO (ΥΠ.ΠΟ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 1989) είναι ο εξής: «Η εκπαίδευση ενηλίκων υποδηλώνει το σύνολο των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, όποιο κι αν είναι το περιεχόμενο, το επίπεδο και η μέθοδος τους, είτε είναι επίσημες ή ανεπίσημες, είτε προεκτείνουν ή αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση που έχουν λάβει τα άτομα στα σχολεία και τα πανεπιστήμια, είτε είναι σε μορφή επαγγελματικής εκμάθησης, χάρη στις οποίες τα άτομα που θεωρούνται ως ενήλικες από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τις τεχνικές κι επαγγελματικές τους ικανότητες, ή τους δίνουν κάποια νέα κατεύθυνση, και κάνουν δυνατή την εξέλιξη των δυνατοτήτων και της συμπεριφοράς τους μέσα από τη διπλή προοπτική της ολοκλήρωσης του ατόμου και της συμμετοχής τους στην

ισορροπημένη κι ανεξάρτητη κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων δε μπορεί να θεωρηθεί ως αυτοτελής, αλλά ως ένα υποσύνολο ενσωματωμένο σε ένα γενικό σχέδιο Διαρκούς Εκπαίδευσης».

Όσον αφορά τη δική μας περίπτωση οι περισσότεροι ενήλικες Ρομά δεν είχαν πάει σχολείο ή είχαν πάει ως το Δημοτικό. Επομένως στο τμήμα των αρχαρίων δεν ήξεραν να γράφουν και να διαβάζουν, ενώ στο τμήμα των προχωρημένων τα πράγματα ήταν καλύτερα. Στόχος μας ήταν η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης για το τμήμα των αρχαρίων καθώς και η εκμάθηση της ορθογραφίας για το τμήμα των προχωρημένων. Η εκπαίδευση των ενηλίκων Ρομά θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλλει στην πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού και να προσφέρει σε όλους τη βασική εκπαίδευση και την αναγκαία αρχική επαγγελματική κατάρτιση με σκοπό την ομαλή μετάβαση στον κόσμο της εργασίας, στην αντιμετώπιση της ανεργίας και την κοινωνική ένταξη ενηλίκων που είτε βρίσκονται είτε κινδυνεύουν να βρεθούν σε κατάσταση κοινωνικού αποκλεισμού (Βεργίδης, 2000).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορεί να συναντήσουν δυσκολίες και προβλήματα κατά τη διδασκαλία των Ρομά ενηλίκων. Στα προγράμματα εκπαίδευσης ειδικών ομάδων οι εκπαιδευτές θα συναντήσουν προβλήματα στη διαχείριση της ομάδας, στην τάξη και είναι πιθανό να αποδώσουν τις δυσκολίες που συνάντησαν στην εκπαίδευση των ειδικών ομάδων σε δυσκολίες επικοινωνίας και προσαρμογής των εκπαιδευόμενων, παρά σε τυχόν ελλείψεις στον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης ή σε προσωπικές ελλείψεις των εκπαιδευτών. Αυτά είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι πολλοί εκπαιδευτές δεν έχουν εμπειρία σε σχέση με ειδικές ομάδες, ούτε γνωρίζουν απαραίτητα τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της ομάδας που καλούνται να εκπαιδεύσουν (Κόκκος, 1999β).

Η επιτυχία ενός εκπαιδευτή ενηλίκων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό, από τις παιδαγωγικές του γνώσεις και ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα τον εκπαιδευτή των Τσιγγάνων θα πρέπει να τον διακρίνει:

1. Γνώση για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Τσιγγάνων, καθώς και για τις δεξιότητες και τις πρακτικές που αυτοί αναπτύσσουν. Πρώτα ο εκπαιδευτής πρέπει να αποδεχτεί την τσιγγάνικη κουλτούρα, όχι ως κατώτερη, αλλά ως διαφορετική, με το δικό της φυσικό τρόπο ζωής, με τα δικά τους προσόντα.
2. Γνώση για τη φύση των προκαταλήψεων, τη φτώχεια και το ρατσισμό που υφίστανται οι Τσιγγάνοι και στρατηγικές για την αντιμετώπιση τους. Δεν πρέπει οι εκπαιδευτές να διαμορφώνουν προσδοκίες για τους Τσιγγάνους με βάση τις δικές

τους πεποιθήσεις και αντιλήψεις χωρίς τη γνώση ή έλλειψη γνώσης της τσιγγάνικης κοινωνίας. Οι εκπαιδευτές που δεν ξέρουν πώς λειτουργεί μια τσιγγάνικη οικογένεια ως προς τη συνεργασία, το μοίρασμα ευθυνών, καθώς και το πώς η φτώχεια επηρεάζει τη ζωή των Τσιγγάνων συχνά δεν είναι σε θέση να καταλάβουν το πώς πρέπει να προσεγγίσουν τους Τσιγγάνους.

3. Γνώση διδακτικής προσέγγισης χωρίς ανταγωνισμό, με συζήτηση μέσα σε συνεργατικό περιβάλλον, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτές και στους Τσιγγάνους να θέτουν ερωτήσεις και να αναζητούν απαντήσεις, βελτιώνοντας την ικανότητα της σκέψης.

4. Γνώση δημιουργίας μικρών ομάδων και χρήση ενεργητικών τεχνικών που απαιτούν συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και βοηθούν τους Τσιγγάνους να παρουσιάσουν τις δικές τους ερμηνείες, για το πώς αισθάνονται.

5. Ιδιαίτερη ευαισθησία στη χρήση της γλώσσας, και της ερμηνείας «εμείς-αυτοί», λόγω της λειτουργίας που έχουν αυτά, στην παραγωγή της αίσθησης της συλλογικής ευθύνης, υπερηφάνειας και ενοχής (Γκότοβος, 1996). Οι εκπαιδευτές δεν γνωρίζουν τα στοιχεία της δομής της γλώσσας των Τσιγγάνων. Έτσι συχνά δεν μπορούν να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν στη δομή της σκέψης τους και να καταλάβουν τη σύγκρουση μεταξύ των δύο γλωσσών και τους τύπους των λαθών που κάνουν ως αποτέλεσμα αυτής της σύγκρουσης (Σαλωνίτης, 2003).

Τέλος και με βάση τα παραπάνω κατανοούμε ότι ο αλφαριθμητισμός των ενηλίκων Ρομά είναι αναγκαίος για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Παράλληλα, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να είναι προσεκτικοί στον τρόπο προσέγγισης αυτής της κοινωνικής ομάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο Θεωρητικό ερευνητικό πλαίσιο

3.1 Η θεωρία του Pierre Bourdieu

Η αξιοποίηση μιας θεωρίας για τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων θεωρείται αναγκαία για την πραγματοποίηση μιας επιτυχημένης έρευνας. Η θεωρία που επιλέχθηκε ως κατάλληλη για την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας είναι το θεωρητικό σχήμα του Bourdieu. Ο Bourdieu αναγνωρίζει μια περιορισμένη ελευθερία των δρώντων υποκειμένων να νοηματοδοτούν και να κατασκευάζουν τα κοινωνικά φαινόμενα, μέσα όμως από μια εξωτερικά καθορισμένη θέση η οποία τους επιβάλλει διάφορες δυνατότητες και αδυναμίες (Bourdieu, 2005).

Η πρόθεσή μας ήταν να μελετήσουμε την ομάδα των Ρομά και κρίναμε ότι η θεωρία του P. Bourdieu θα μας πρόσφερε τα κατάλληλα εννοιολογικά εργαλεία για την ανάλυση και οργάνωση των εμπειρικών δεδομένων μας.

Οι Τσιγγάνοι ως μια κοινωνική ομάδα της χώρας μας έχει διαφορετικές συνήθειες, άλλα ήθη και έθιμα, διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό. Δεν έχει πάντα πρόσβαση στην εκπαίδευση και στερούνται την ευκαιρία να αποκτήσουν τυπικά προσόντα και εκπαιδευτικούς τίτλους αναγκαίους για την κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη. Υπήρχαν άνθρωποι που μελέτησαν τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Αρχικά ο Basil Bernstein ασχολήθηκε με τη γλώσσα και την εκπαίδευση. Κύριος θεωρητικός μελετητής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι ο Γάλλος κοινωνιολόγος Pierre Bourdieu. Ο P. Bourdieu γεννήθηκε το 1930. Υπήρξε καθηγητής και ερευνητής στο Αλγέρι, στην Ecole Normale Supérieure, στην Ecole Pratique des Hautes Etudes en Sciences Sociales του Παρισιού, στο Πρίνστον και στο Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, ενώ από το 1982 ήταν μέλος του Κολεγίου της Γαλλίας. Έχει δημοσιεύσει πολυάριθμες μελέτες επιστημολογίας, κοινωνικής ανθρωπολογίας, θεωρίας της κοινωνίας, κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της τέχνης. Μέχρι το θάνατό του, στις 23 Ιανουαρίου 2002 στο Παρίσι, αγωνίστηκε για τα κοινωνικά δικαιώματα και τη δημοκρατία (Παναγιωτόπουλος στο Bourdieu, 2004). Το έργο του Pierre Bourdieu και του Zhan Claude Passeron, «Οι Κληρονόμοι» (1964) ύστερα από έρευνες για την ανώτατη εκπαίδευση αποδεικνύει ότι τα εμπόδια για τις σπουδές δεν είναι μόνο κοινωνικά ή οικονομικά. Αντίθετα, διαπιστώνουν ότι η κοινωνική προέλευση καθορίζει την επίδοση στις σπουδές. Για την κατανόηση του φαινομένου αυτού οι συγγραφείς θα

εισάγουν την έννοια του «μορφωτικού προνομίου» που στη συνέχεια θα το ονομάσουν «μορφωτικό κεφάλαιο». Έτσι λοιπόν τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων κληρονομούν το πολιτιστικό κεφάλαιο από την οικογένειά τους και έρχονται στο σχολείο με ένα σύνολο από μορφωτικά εφόδια. Αντίθετα τα παιδιά που προέρχονται από κατώτερες κοινωνικές τάξεις ακόμα και αν δουλέψουν σκληρά για την αύξηση του πολιτιστικού τους κεφαλαίου αυτό δε θα γίνει με τρόπο αβίαστο και φυσικό αλλά ως αποτέλεσμα κοπιαστικής προσπάθειας. Ο Bourdieu συνδέει το πολιτισμικό με το κοινωνικό κεφάλαιο στο πλαίσιο της επιτυχημένης σχολικής σταδιοδρομίας και κοινωνικής ανέλιξης «...η σχολική απόδοση της σχολικής δράσης εξαρτάται από το πολιτισμικό κεφάλαιο που είχε πρωταρχικά επενδυθεί από την οικογένεια και η οικονομική και κοινωνική απόδοση του σχολικού τίτλου εξαρτάται από το κοινωνικό κεφάλαιο, κι αυτό επίσης κληρονομημένο, το οποίο μπορεί να τεθεί στην υπηρεσία του» (Bourdieu, 1994). Στη μελέτη αυτή θα προσπαθήσουμε να δείξουμε πώς η οικονομική και κοινωνική ένταξη των οικογενειών των τσιγγανοπαίδων, το μορφωτικό τους κεφάλαιο και οι αντιλήψεις τους για τη μόρφωση των παιδιών τους επηρεάζουν τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο. Στη συνέχεια θα ορίσουμε τις βασικές έννοιες της θεωρίας του Bourdieu.

Habitus

Μια από τις πιο βασικές έννοιες στο θεωρητικό σχήμα του Bourdieu είναι αυτή του habitus.

Ο Bourdieu περιγράφει το habitus (το οποίο μεταφράζεται από μερικούς συγγραφείς ως έξις και από άλλους ως διάθεση ή προδιάθεση) ως ένα σύστημα σχημάτων αντίληψης, σκέψης και δράσης τα οποία αποτελούν προϊόντα της ενεργής παρουσίας των εμπειριών του παρελθόντος, και παράγουν ατομικές και συλλογικές πρακτικές. (Bourdieu, 2006).

Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος από την πρώτη παιδική του ηλικία «μαθαίνει» τον κόσμο, είτε σκόπιμα και στοχευμένα, είτε άτυπα, μέσω της καθημερινότητάς του, ανατρεφόμενος –μέσω ενός οσμωτικού τρόπου- στο πλαίσιο της οικογένειάς του. Τα βασικά στοιχεία και ο τρόπος δόμησης και έκφρασης του εξωτερικού κόσμου, εισάγονται μέσω της κοινωνικοποίησης και ενσωματώνονται στο παιδί, παράγοντας και εγκαθιστώντας διαθέσεις (dispositions). Αυτές τις διαθέσεις ο Bourdieu τις ονόμασε habitus και «δεν νοούνται ως ψυχοσυναισθηματικές καταστάσεις... αλλά ως προδιαθέσεις, ως τάσεις, ως

“σχήματα” να σκέπτεται, να αισθάνεται, να αντιλαμβάνεται, να αξιολογεί και να ενεργεί το άτομο με σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό ιδιάζοντα τρόπο» (Μυλωνάς, 2009). Αποτέλεσμα αυτού είναι όσοι κοινωνικοποιούνται σε παρόμοιες εξωτερικές συνθήκες να αναπτύσσουν παρόμοια συστήματα σχημάτων αντίληψης, σκέψης και δράσης. Το habitus δηλαδή είναι μια δεύτερη φύση, ένας εσωτερικός ορίζοντας που εκδηλώνεται αυθόρμητα, ασυνείδητα και χωρίς πρόθεση.

Εφόσον οι εξωτερικές συνθήκες και το περιβάλλον έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του habitus, αναπόφευκτα επηρεάζεται, σε ένα πρώτο επίπεδο, από την οικογένεια, τους γονείς, τους φίλους κλπ. και, σε ένα δεύτερο επίπεδο από τη μόρφωση, την εργασία κλπ. (Ernste, 2006). Η οικογένεια είναι ο δημιουργός του πρωτογενούς συστήματος διαθέσεων (πρωτογενούς habitus), αυτών δηλαδή των διαθέσεων που σχηματίζονται κατά την πρώτη παιδική ηλικία. Οι μετέπειτα εμπειρίες του ατόμου, όπως αυτές που προέρχονται από τη μόρφωση, την εργασία, τη συμμετοχή του σε ομάδες κλπ. δημιουργούν δευτερογενή habitus τα οποία αφομοιώνουν το αρχικό χωρίς να καταστρέφουν τις δομές του. (Μυλωνάς, 2009).

Γενικά, η έννοια του habitus μπορεί να προσεγγιστεί ως ένα εργαλείο ικανό να εξηγήσει πώς οι αντικειμενικές δομές και οι υποκειμενικές αντιλήψεις επιδρούν πάνω στην ανθρώπινη δράση. (O’ Brien & Fathaigh, 2004). Με πιο απλά λόγια το habitus εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε, αισθανόμαστε, σκεφτόμαστε, πράττουμε και υπάρχουμε. Είναι η ιστορία μας την οποία φέρουμε στις παρούσες συνθήκες και με βάση αυτήν επιλέγουμε να δράσουμε με συγκεκριμένους τρόπους ενώ οι επιλογές μας διαμορφώνουν τις μελλοντικές μας δυνατότητες. Έτσι το habitus παρουσιάζεται ως σύνδεσμος μεταξύ του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος, αφού στην ουσία πρόκειται για την επιβίωση του παρελθόντος στο παρόν και τη διαμόρφωση του μέλλοντος.

Πεδίο

Το πεδίο είναι μια δεύτερη σημαντική έννοια στο θεωρητικό σχήμα του Bourdieu. Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι στην προσπάθειά μας να εξηγήσουμε τα κοινωνικά φαινόμενα, πρέπει να εξετάσουμε τον κοινωνικό χώρο μέσα στον οποίο συμβαίνουν οι αλληλεπιδράσεις και τα γεγονότα. Έτσι υιοθετεί την έννοια του πεδίου για να περιγράψει τον ιδιαίτερο αυτόνομο κοινωνικό χώρο, «το σύμπαν» όπου δραστηριοποιούνται οι κοινωνικά δρώντες, έναν μικρόκοσμο που διαθέτει δικούς

τους εσωτερικούς κανόνες, νόμους, ιδιότητες αλλά και προσδιορισμούς (Bourdieu, 2005).

Έτσι, κάθε πεδίο δημιουργείται από τους κοινωνικά δρώντες και στηρίζει την ύπαρξή του στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα τους. Οι κοινωνικά δρώντες προσδιορίζουν τη δομή του πεδίου αλλά και δρουν υπό την πίεση του. (Bourdieu, 2005). Συνεπώς και το περιεχόμενο των εμπειριών και των ορατών σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των κοινωνικά δρώντων εντός του πεδίου, καθορίζεται από τη δομή των σχέσεων που υπάρχει σε αυτό. (Μπουρντιέ, 1994). Ο Bourdieu θεωρεί ιδιαίτερα σημαντικό για τον ερευνητή να αποκαλύπτει τη δομή του πεδίου, δηλαδή την κατάσταση συσχετισμού των δυνάμεων ή αλλιώς τη δομή της κατανομής των ιδιοτήτων μεταξύ των κοινωνικά δρώντων μέσα σε ένα πεδίο. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «Γιατί είναι σημαντικό να αποκαλύψουμε τη δομή του πεδίου; Διότι, κατασκευάζοντας την αντικειμενική δομή της κατανομής των ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν τα άτομα ή τους θεσμούς, αποκτούμε ένα εργαλείο πρόβλεψης των πιθανών συμπεριφορών των δρώντων που καταλαμβάνουν διαφορετικές θέσεις σε αυτή την κατανομή» (Bourdieu, 2007α). Δηλαδή η αντίληψη του χώρου των θέσεων μας επιτρέπει να συμπεράνουμε (με πιθανότητες) τις στρατηγικές και τις διαδράσεις.

Ωστόσο το πεδίο δεν προσεγγίζεται από τον Bourdieu τόσο ως ένας οριοθετημένος και περιορισμένος χώρος, αλλά όσο ένας δυναμικός χώρος, ένα πεδίο δυνάμεων, όπου υπάρχουν διάφορες δυνατότητες. (Mills, 2008).

Κεφάλαιο

Η τρίτη βασική έννοια της θεωρίας του Bourdieu είναι το κεφάλαιο.

Με την έννοια του κεφαλαίου ο Bourdieu αναφέρεται στις ιδιότητες εκείνες οι οποίες «προσδίδουν εξουσία επί του παιχνιδιού και επί των άλλων παικτών» (Bourdieu, 2005). Δηλαδή ως κεφάλαιο νοείται κάθε πλεονέκτημα, κάθε ιδιότητα που φέρει ο κοινωνικά δρων και δύναται να αποβεί χρήσιμη για τον ίδιο στα πλαίσια της πάλης που διεξάγεται στο πεδίο. Επίσης το κεφάλαιο που κατέχει κάποιος καθορίζει και τη θέση του μέσα στο πεδίο αλλά και τις στρατηγικές που αναπτύσσει. Αυτό περιγράφεται από τον Bourdieu ως εξής: «[οι κοινωνικά δρώντες] εντάσσονται στη δομή σε θέσεις που εξαρτώνται από το κεφάλαιό τους και αναπτύσσουν μέσα στα όρια των διαθέσεών τους, στρατηγικές που και οι ίδιες εξαρτώνται κατά μεγάλο μέρος από αυτές τις θέσεις» (Bourdieu, 2005).

Το κεφάλαιο χρησιμοποιείται από τον κοινωνικά δρώντα με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να κερδίσει περισσότερη δύναμη και επιρροή μέσα στο συγκεκριμένο πεδίο και συνεπώς να καταστήσει ξεκάθαρη τη θέση του μέσα σ' αυτό. (Ernste, 2006).

Η αξία του κεφαλαίου που φέρει ο κοινωνικά δρων εξαρτάται από την ιδιαιτερότητα του πεδίου μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται. Συνεπώς «κάθε πεδίο είναι ο τόπος σύστασης μιας ειδικής μορφής κεφαλαίου» (Bourdieu, 2005).

Ο Bourdieu διακρίνει τρία είδη κεφαλαίου: το οικονομικό κεφάλαιο, το πολιτισμικό κεφάλαιο και το κοινωνικό κεφάλαιο.

Το οικονομικό κεφάλαιο συνδέεται με το χρήμα, την περιουσιακή κατάσταση και οτιδήποτε μπορεί να μετατραπεί σε χρήμα. (Μυλωνάς, 2009).

Η Πατερέκα ορίζει το πολιτισμικό κεφάλαιο ως «το σύνολο των πνευματικών κατά κύριο λόγο, στοιχείων, όπως οι γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, που το νεαρό άτομο αποκτά από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του και που διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσης του ατόμου» (στο Λάμνιας, 2001).

Σύμφωνα με τον Μυλωνά (2009) ως πολιτισμικό κεφάλαιο ορίζεται γενικότερα η κουλτούρα, η ικανότητα εκπλήρωσης πρακτικών και διανοητικών καθηκόντων, η αποτελεσματική εκφραστική και επικοινωνιακή ικανότητα, η κατοχή έργων τέχνης αλλά και η ικανότητα εκτίμησης της αισθητικής αξίας τους, η κατοχή πτυχίων και η συμμετοχή σε χώρους όπου αποκτούνται γνώσεις.

Το κοινωνικό κεφάλαιο «είναι το σύνολο των εν ενεργεία ή των εν δυνάμει πόρων που συνδέονται με την κατοχή ενός δικτύου μόνιμων σχέσεων, περισσότερο ή λιγότερο θεσμοθετημένων, αλληλογνωριμίας και αλληλοαναγνώρισης ή, με άλλα λόγια, με την ένταξη σε μια ομάδα ως σύνολο φορέων.. που είναι ενωμένοι με δεσμούς μόνιμους και χρήσιμους...» (Μπουρντιέ, 1994). Όπως διαπιστώνουμε το κοινωνικό κεφάλαιο συνίσταται σε πόρους που προέρχονται από την ένταξη του ατόμου σε κοινωνικά δίκτυα, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει για να επιτύχει τους στόχους του. Ιδιαίτερη σημασία έχει το μέγεθος, η “ισχύς” του κοινωνικού κεφαλαίου, ο όγκος του. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Μπουρντιέ (1994) «Ο όγκος του κοινωνικού κεφαλαίου που κατέχει ένας ιδιαίτερος φορέας εξαρτάται λοιπόν από την έκταση του δικτύου των δεσμών που μπορεί αποτελεσματικά να κινητοποιήσει...».

Σε σχέση με το κοινωνικό κεφάλαιο ο Μυλωνάς (2009) αναφέρει: «Θα μπορούσα να ορίσω συνοπτικά και περιεκτικά το κοινωνικό κεφάλαιο ως το σύνολο

των σχετικά σταθερών κοινωνικών σχέσεων (δικτύου) που είναι με οποιονδήποτε τρόπο και οποιαδήποτε μορφή αποδοτικές και επωφελείς για εκείνον που τις έχει και τις διατηρεί.».

Το κοινωνικό κεφάλαιο συνδέεται με την κυρίαρχη τάξη και λειτουργεί πολλαπλασιαστικά ως προς το θεσμοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο, αφού οι ισχυρές κοινωνικές διασυνδέσεις κάποιου του επιτρέπουν να χρησιμοποιήσει τους σχολικούς του τίτλους με επωφελή, για τον ίδιο, τρόπο, ενώ δεν ισχύει το ίδιο για όποιον δεν διαθέτει υψηλό κοινωνικό κεφάλαιο (Μυλωνάς, 2009).

Οι έννοιες που αναφέρθηκαν παραπάνω όπως το *habitus*, το πεδίο και το κεφάλαιο αποτελούν τα τρία βασικά “θεωρητικά εργαλεία” στο θεωρητικό σχήμα του Bourdieu. Αυτά τα τρία στοιχεία έχουν μια πολύ στενή σχέση μεταξύ τους η οποία θα μπορούσε να περιγραφεί ως εξής: οι πράξεις των ανθρώπων καθορίζονται από τις προδιαθέσεις τους (*habitus*), από το είδος και τον όγκο του κεφαλαίου το οποίο κατέχουν και από το πεδίο μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται.

Ο Bourdieu καταλήγει σε ένα πολύ σημαντικό, κατά τη γνώμη μας, συμπέρασμα, ότι «για τα άτομα που προέρχονται από τα λιγότερα προνομιούχα στρώματα, το Σχολείο παραμένει η μια και μοναδική οδός πρόσβασης στην κουλτούρα, και αυτό συμβαίνει σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης ...» (Bourdieu, 1996).

Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε να συνδέσουμε τις βασικές έννοιες της θεωρίας του Bourdieu με την έρευνά μας ώστε να μπορέσουμε να τις εφαρμόσουμε στην ερμηνεία των ερευνητικών μας δεδομένων. Αρχικά επιλέξαμε ως αντικείμενο της έρευνάς μας την κοινότητα των Ρομά. Πιο συγκεκριμένα μελετήσαμε ως δρώντα υποκείμενα τους γονείς Ρομά οι οποίοι έχουν αποκτήσει μια συγκεκριμένη θέση μέσα στο πεδίο με βάση το πολιτισμικό και κοινωνικό τους κεφάλαιο. Θα προσπαθήσουμε να μελετήσουμε κατά πόσο το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο των γονιών Ρομά επηρεάζει τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα θα δούμε αν το χαμηλό βιοτικό και πνευματικό επίπεδο των γονιών επηρεάζει την ένταξη των παιδιών τους στο σχολείο γιατί σύμφωνα με τον Bourdieu «*οι δυνατότητες που ένα παιδί έχει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου εξαρτώνται από το “πολιτιστικό κεφάλαιο” που έχει κληρονομήσει από την οικογένειά του*». (Bourdieu, στο Λάμνιας, 2001).

Κεφάλαιο 4^ο Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί ο βαθμός αποδοχής των Ρομά μαθητών και πώς σχετίζεται το επίπεδο αποδοχής με την κατάσταση των γονέων τους. Συγκεκριμένα η παρούσα εργασία θα επιδιώξει να δώσει απάντηση στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Οι ρομά μαθητές είναι αποδεκτοί από τους μη ρομά συμμαθητές τους; Υπάρχει δηλαδή περιθωριοποίηση στο χώρο του σχολείου με βάση την ταυτότητα των παιδιών;
2. Παρακολουθούν τακτικά το σχολείο ή υπάρχει διαρροή;
3. Λαμβάνουν βοήθεια στη σχολική τους προετοιμασία;
4. Οι γονείς ρομά επισκέπτονται και συνεργάζονται με διευθυντές και εκπαιδευτικούς;
5. Οι γονείς ρομά έχουν σχέσεις με τους άλλους γονείς;
6. Οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική γνώμη για τα παιδιά ρομά;

4.2 Επιλεγθείσα μέθοδος

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας. Η ποιοτική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης έχει διάφορες ερμηνείες. Για παράδειγμα οι Borg and Gall (1989) είναι συνώνυμο της εθνογραφικής, υποκειμενικής, μεταποσιτιβιστικής μεθόδου. Σε γενικό όμως επίπεδο η ποιοτική έρευνα ορίζεται ως η έρευνα που «είναι αφιερωμένη στην κατανόηση του ανθρώπινου συστήματος» και εστιάζεται στην εκπαίδευση και στην κατανόηση του πολιτιστικού συστήματος της αίθουσας και του σχολείου (Savenye & Robinson, 2004).

Οι ποιοτικές έρευνες τυπικά περιλαμβάνουν εθνογραφίες και μελέτες περίπτωσης και γενικά είναι περιγραφικές. Για τους Goetz and LeCompte (1984) οι ποιοτικές έρευνες αποτελούν τις αναλυτικές περιγραφές και αναδόμηση των πολιτιστικών σκηνών και ομάδων. Αυτού του είδους οι έρευνες περιλαμβάνουν συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, μελέτες περίπτωσης, αναλύσεις εγγράφων κτλ. Σημαντικό στοιχείο που χαρακτηρίζει την ποιοτική έρευνα είναι η διεργασία της σε φυσικό περιβάλλον χωρίς την διαμόρφωσή της από τον ερευνητή. Κατά την ανάλυση των δεδομένων απαιτείται λεπτομερέστατη περιγραφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των αντίστοιχων απόψεων των συμμετεχόντων η οποία θα βασίζεται στην

κατανόηση της οπτικής των τελευταίων που λειτουργούν στη φυσική καθημερινότητά τους. Από την άλλη πλευρά ο ερευνητής αλληλεπιδρά σε μεγάλο βαθμό με το αντικείμενο της έρευνας (Savenye & Robinson, 2004).

Οι διαφορές μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου είναι μεγάλες. Υπεραπλουστεύοντας τις δύο αυτές προσεγγίσεις θα μπορούσαμε να πούμε ότι στις ποιοτικές μεθόδους ο ερευνητής δεν ασχολείται με την ανάλυση αριθμητικών δεδομένων. Κατά τους Borg & Gall η μία μέθοδος θεωρείται θετικιστική ενώ η άλλη νατουραλιστική (1989). Στην νατουραλιστική προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας ο ερευνητής ασχολείται με τη φύση της πραγματικότητας, υπάρχει σχέση μεταξύ ερευνητή και αντικειμένου έρευνας, ενώ τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν σε ανώτερο επίπεδο. Ταυτόχρονα ο ερευνητής προσπαθεί να ερευνήσει τη σχέση αιτιού και αιτιατού και τον ρόλο των απόψεων του αντικειμένου έρευνας.

Η φύση της παρούσας εργασίας υπέδειξε την επιλογή της μεθόδου της συνέντευξης. Σκοπός ήταν η ανάδειξη των αιτιών και όχι η διαμόρφωση ποσοτικών δεδομένων που θα αποτελούν ενδείξεις μίας κατάστασης ή ενός φαινομένου. Στην ουσία θα πρέπει να αναδειχθούν οι λόγοι που οδηγούν στην εμφάνιση ή όχι ενός φαινομένου.

4.2.1 Η ημι-δομημένη συνέντευξη

Οι συνεντεύξεις μπορούν να διακριθούν σε δομημένες, ημι-δομημένες και αδόμητες (Edwards & Holland, 2013). Οι δύο τελευταίες αφήνουν μεγάλο περιθώριο ευελιξίας στον εκάστοτε ερευνητή όσον αφορά στη συλλογή των δεδομένων μεταφέροντας όμως αντίστοιχα το βάρος στην ανάλυση των δεδομένων, αφού παρουσιάζουν μεγάλο επίπεδο δυσκολίας. Στην περίπτωση της ημιδομημένης συνέντευξης που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται τα εξής χαρακτηριστικά (Edwards & Holland, 2013):

- Συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ συνεντευξιαστή και συνεντευξιαζόμενου
- Θεματική προσέγγιση όπου ο συνεντευξιαστής έχει θέματα και ερευνητικά ζητούμενα τα οποία θα πρέπει να καλύψει
- Αναγνώριση του πλαισίου κάτω από το οποίο διενεργείται η συνέντευξη

Η συγκεκριμένη μέθοδος παρουσιάζει τόσο πλεονεκτήματα όσο και αδυναμίες. Συγκεκριμένα στα θετικά της μεθόδου μπορούν να συνοψιστούν τα παρακάτω (Sociology.org.uk, 2016):

- Θετική διάθεση μεταξύ των συμμετεχόντων. Η διαδικασία είναι απλή και πρακτική και ο συνεντευξιαστής είναι ικανός να παρατηρήσει στοιχεία πέρα από αυτά που θα δηλώσει ο συνεντευξιαζόμενος.
- Υψηλή αξιοπιστία. Τα άτομα είναι ικανά να μιλήσουν άνετα και σε βάθος για το αντικείμενο ενδιαφέροντος. Αντίθετα ένα ερωτηματολόγιο δεν μπορεί να καλύψει αυτό το βάθος της πληροφορίας.
- Σύνθετα ζητήματα μπορούν να συζητηθούν και να διευκρινιστούν. Ανά πάσα στιγμή μπορεί ο συνεντευξιαστής να δώσει διευκρινήσεις που θα διευκολύνουν τον συνεντευξιαζόμενο στο να δώσει πιο αξιόπιστες απαντήσεις.
- Πλούτος πληροφορίας. Η συνέντευξη δίνει μεγάλο βαθμό ελευθερίας στον συνεντευξιαστή στο να συλλέξει πληροφορίες, αφού δεν δεσμεύεται από έναν προκαθορισμένο αριθμό ερωτήσεων, όπως το ερωτηματολόγιο. Ακόμα και η ημιδομημένη συνέντευξη δίνει μεγάλα περιθώρια ελευθερίας.
- Εύκολη καταγραφή (video, ηχογράφηση κτλ.)
Από την άλλη πλευρά υπάρχουν και αδυναμίες οι οποίες θα πρέπει να παρακαμφθούν προκειμένου να αγγίζουν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας τα δεδομένα που θα συλλεχθούν. Συγκεκριμένα (Sociology.org.uk, 2016):
- Ο βαθμός ικανοτήτων του συνεντευξιαστή επηρεάζει την ποιότητα της συνέντευξης. Θα πρέπει να είναι ικανός να ανακατευθύνει τη συνέντευξη σε περίπτωση που εκτροχιαστεί από το αντικείμενο μελέτης.
- Ο συνεντευξιαστής μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις του ερωτώμενου.
- Είναι χρονοβόρα και ακριβή διαδικασία.
- Το βάθος των δεδομένων είναι τέτοιο που μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην ανάλυση των δεδομένων.

4.2.2 Διαμόρφωση εργαλείου ημι-δομημένης συνέντευξης

Σημαντικό σημείο για την ολοκλήρωση της συνέντευξης αποτελεί η διαμόρφωση του εργαλείου πάνω στο οποίο θα βασιστεί αυτή. Για τη διαμόρφωση του εργαλείου σημαντικό ρόλο έπαιξαν τα ερευνητικά ζητούμενα, τα οποία λειτούργησαν ως άξονες κάτω από τους οποίους κρεμάστηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις. Μέσα από την επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης διασφαλίζεται η όσο το δυνατόν στοχευμένη κατεύθυνση των απαντήσεων, ομοιομορφοποιώντας τη συμπεριφορά της ερευνήτριας απέναντι στους ερωτώμενους.

Οι ερωτήσεις της φόρμας συνέντευξης αναφέρονται στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις αφορούν τη σχολική κατάσταση των γονιών Ρομά, τη σχολική επίδοση των παιδιών Ρομά αλλά και τις σχέσεις τους με τον εκπαιδευτικό και με τους συμμαθητές τους. Άλλες ερωτήσεις αφορούν το οικονομικό επίπεδο των Ρομά γονιών αλλά και την εργασιακή τους κατάσταση. Εκτός από τη σχολική επίδοση, αντικείμενο της έρευνας αποτελούν οι σχέσεις των μαθητών με τον εκπαιδευτικό και με τους συμμαθητές τους. Αναφορικά με την οικογένεια, η οποία αποτελεί ιδιαίτερης σημασίας περιοχή ένταξης, διερευνώνται η οικονομική και η κοινωνική κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο καθώς και οι αντιλήψεις για την εκπαίδευση. Στο Παράρτημα της εργασίας παρατίθεται το σύνολο των ερωτήσεων της φόρμας συνέντευξης ομαδοποιημένες σύμφωνα με το πεδίο ενδιαφέροντος,

4.3 Διαδικασία και δείγμα

Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν τον Μάιο του 2015 στο 8ο γυμνάσιο Χαλανδρίου σε 15 γονείς ρομά μαθητών σε προκαθορισμένες μέρες και ώρες προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη επιθυμία από πλευρά συμμετεχόντων να συμβάλουν στην έρευνα. Κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου 10 λεπτά και τα δεδομένα καταγράφησαν γραπτώς σε φόρμες που είχαν διαμορφωθεί για κάθε συνέντευξη. Πριν από την έναρξη της εκάστοτε συνέντευξης έγινε μία μικρή παρουσίαση των στόχων της έρευνας προκειμένου να γνωστοποιηθεί η χρήση των στοιχείων που θα δώσουν οι ερωτώμενοι.

Κεφάλαιο 5^ο Ανάλυση Δεδομένων

Παρουσίαση δείγματος

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν με τους γονείς των Ρομά μαθητών. Καλή πρακτική σε τέτοιου είδους αναλύσεις είναι να αναφέρονται τα ονόματα των συμμετεχόντων κωδικοποιημένα προκειμένου να μην εκτεθούν. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι 15 συμμετέχοντες αναφορικά με το κωδικοποιημένο τους όνομα, το φύλο, την ηλικία και το επάγγελμα.

Πίνακας 1. Παρουσίαση συμμετεχόντων

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ
P1	A	30	Άνεργος
P2	A	26	E. Επαγγελματίας (Λαϊκή αγορά)
P3	A	32	Άνεργος
P4	A	30	E. Επαγγελματίας (Λαϊκή αγορά)
P5	A	26	Άνεργος
P6	A	25	E. Επαγγελματίας
P7	A	28	Άνεργος
P8	A	28	Άνεργος
P9	A	30	E. Επαγγελματίας (Λαϊκή αγορά)
P10	Γ	24	Άνεργη
P11	A	25	E. Επαγγελματίας (Λαϊκή αγορά)
P12	Γ	29	Άνεργη
P13	Γ	26	Άνεργη
P14	Γ	29	Άνεργη
P15	A	30	Οικοδόμος

Από τον παραπάνω πίνακα είναι προφανές ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν άνδρες 11 και ο Μ.Ο ηλικίας τους ήταν 28,18, ενώ από την άλλη πλευρά οι γυναίκες ήταν 4 με Μ.Ο. 27. Παράλληλα θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι μητέρες των μαθητών είναι άνεργες, ενώ το επάγγελμα που ξεχωρίζει από την πλευρά των ανδρών γονέων είναι η πώληση αγαθών στη λαϊκή αγορά.

Επαγγελματική και οικονομική κατάσταση

Ο πίνακας που προηγήθηκε είναι δηλωτικός της οικονομικής κατάστασης της πλειοψηφίας των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα. Η ανεργία για τους Ρομά είναι μία πραγματικότητα και είναι λογικό, αφού ένα μεγάλο μέρος του ελληνικού πληθυσμού είναι άνεργο 24,1% (ΑΜΠΕ, 2016). Ταυτόχρονα αξίζει να σημειωθεί ότι οι άνεργοι ρομά παραμένουν περισσότερο χρόνο στην ανεργία από ότι οι άλλες κοινωνικές ομάδες (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης, 2013). Αυτό σηματοδοτεί ότι η αντιμετώπιση του προβλήματος της εύρεσης εργασίας είναι ακόμα πιο δύσκολη σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Το γεγονός αυτό δεν είναι δυνατόν να μην επηρεάσει και την κατάσταση των παιδιών.

Στον πίνακα που ακολουθεί είναι πρόδηλο ότι ένα μεγάλο μέρος των ζευγαριών είναι και οι δύο άνεργοι γεγονός που μας προϊδεάζει ότι το εισόδημα θα κυμαινόταν σε χαμηλά επίπεδα. Στην ουσία το ανώτερο εισόδημα που μπορεί να φτάσει μία οικογένεια ρομά στο δείγμα της έρευνάς μας είναι τα 1000 ευρώ. Με αυτό το εισόδημα δύσκολα μπορούν να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού εκτός σχολείου, αλλά ακόμα περισσότερο δύσκολο είναι να μπορέσει το παιδί να συμμετάσχει στις εκδηλώσεις του. Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά οικονομικά στρώματα ή από αγροτικές περιοχές είναι πιο πιθανόν να εγκαταλείψουν το σχολείο (Planet, 2007). Παράλληλα τα παιδιά που μεγαλώνουν σε περιοχές με τουριστική ανάπτυξη επιλέγουν να στραφούν στη γρήγορη απασχόληση, αφού δεν έχει ανάγκη ο συγκεκριμένος τομέας για εξειδικευμένη γνώση (Planet, 2007). Πολλές φορές μάλιστα η οικογένεια ενθαρρύνει την απόφαση του παιδιού να εγκαταλείψει το σχολείο για μία πιο αποδοτική ενασχόληση (Planet, 2007).

Πίνακας 2.Συσχέτιση επαγγελματιών γονέων

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΣΥΖΗΓΟΥ	ΎΨΟΣ ΕΙΣΟΔΗΜΑΤΟΣ
P1	Άνεργος	Άνεργος	Μέχρι 500 ευρώ
P2	Ε. Επαγγελματίας (Λαϊκή αγορά)	Ε. Επαγγελματίας (Λαϊκή αγορά)	500-1000 ευρώ
P3	Άνεργος	Άνεργος	500 ευρώ
P4	Ε. Επαγγελματίας (Λαϊκή αγορά)	Άνεργος	500-1000 ευρώ
P5	Άνεργος	Άνεργος	500 ευρώ
P6	Ε. Επαγγελματίας	Ε. Επαγγελματίας	500-1000 ευρώ
P7	Άνεργος	Άνεργος	500 ευρώ
P8	Άνεργος	Άνεργος	500 ευρώ
P9	Ε. Επαγγελματίας (Λαϊκή αγορά)	Άνεργος	500-1000 ευρώ
P10	Άνεργη	Ε.Επαγγελματίας (Παλιατζής)	500-1000 ευρώ
P11	Ε. Επαγγελματίας (Λαϊκή αγορά)	Άνεργος	500-1000 ευρώ
P12	Άνεργη	Άνεργος	500 ευρώ
P13	Άνεργη	Ε.Επαγγελματίας (Παλιατζής)	500-1000 ευρώ
P14	Άνεργη	Ε.Επαγγελματίας	500-1000 ευρώ
P15	Οικοδόμος	Ε.Επαγγελματίας (Λαϊκή αγορά)	500-1000 ευρώ

Μία από τις σημαντικότερες ερωτήσεις στη συγκεκριμένη ομάδα ήταν αν οι ίδιοι οι γονείς έχουν πάει σχολείο. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις καθώς 6 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει καμία τάξη σχολείου, ενώ από αυτούς που δήλωσαν ότι πήγαν οι περισσότεροι σταμάτησαν σε μία από τις τάξεις του δημοτικού με μόλις δύο άτομα να δηλώνουν ότι έχουν πάει Γυμνάσιο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το έχουν τελειώσει. Επομένως η σχολική εμπειρία των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα κρίνεται περιορισμένη.

Ποιοι ήταν όμως οι λόγοι που δημιούργησαν αυτό το φαινόμενο; Τρεις ήταν οι βασικοί λόγοι που οδήγησαν στην εγκατάλειψη του σχολείου από τους γονείς. Σε πρώτο επίπεδο ήταν η απουσία στήριξης από τους γονείς. Όχι ψυχολογικής, αλλά ουσιαστικής όσον αφορά στα μαθήματα. Συγκεκριμένα ο P2 απάντησε: «Η βοήθεια ήταν ανύπαρκτη. Σήμερα τα παιδιά μπορούν να τα έχουν όλα. Εμείς έπρεπε και να δουλεύουμε και να διαβάζουμε και οι γονείς ήταν πάντα στη δουλειά. Ποιος θα μου έδειχνε εμένα πώς να διαβάσω; Ποιος θα με μάζευε από τα παιχνίδια και την αλάνα; Αν η μάνα μου μου έδειχνε δύο πράγματα σπίτι θα συνέχιζα. Έκοβε το μυαλό μου, αλλά στις πρώτες δυσκολίες τα παρατούσα. Και πολύ που έφτασα Δευτέρα δημοτικού. Άλλοι στην ηλικία μου τα παράταγαν από την πρώτη.»

Σε δεύτερο επίπεδο τα ίδια τα παιδιά βοηθούσαν την οικογένεια οικονομικά μέσα από την εργασία τους. Η οικογένεια προτιμούσε να δουλεύουν παρά να ενισχύσουν την προσπάθειά τους στο σχολείο. Ο P3 απάντησε: «Δεν είχα επιλογή από το να δουλέψω. Εγώ ήμουν ο αρχηγός της οικογενείας, αφού ο πατέρας μου πέθανε και η μάνα μου είχε να μεγαλώσει πέντε παιδιά. Τι να έκανα; Έφτασα μέχρι την Α Γυμνασίου και μετά έφυγα να δουλέψω στα νησιά. Η οικογένεια πάνω από όλα. Μακάρι να μπορούσα να συνεχίσω. Δεν ήθελα και πολύ». Από την άλλη πλευρά οι γονείς τους δεν θεωρούσαν ότι το σχολείο μπορεί να ωφελήσει τα παιδιά τους και ότι η μόνη πρόοδος έρχεται μέσα από την εργασία. Ο P6 δεν πήγε καθόλου σχολείο, αφού οι γονείς του θεωρούσαν ότι η εργασία είναι καλύτερη από την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα ανέφερε: «Ο πατέρας μου είχε ένα χωράφι και καλλιεργούσε πατάτες. Όλη η οικογένεια δούλευε εκεί. Η μάνα μου δούλευε κι αυτή εκεί, ενώ τα αδέρφια μου έμεναν στο σπίτι με τη γιαγιά μου. Όταν μεγάλωσα λίγο πήγα κι εγώ στα χωράφια μαζί με τον μεγάλο μου αδερφό. Όλη μέρα στο χωράφι δεν ήταν δυνατόν να ασχοληθώ με το σχολείο. Ούτε ο αδερφός μου πήγε, ούτε τα άλλα μου αδέρφια εκτός από το μικρότερο, αφού στάθηκε τυχερός να έχει πολλά μεγαλύτερα αδέρφια να αναλάβουν τις αγροτικές δουλειές. Βέβαια και αυτός δεν προχώρησε πολύ, αφού έβλεπε όλα τα μέλη της οικογένειας να δουλεύουν, σταμάτησε». Η P13 αντίστοιχα ανέφερε: «Εγώ έμεινα σπίτι! Τα κορίτσια είναι για το σπίτι έλεγε ο πατέρας μου και οι άντρες για δουλειά. Τα αδέρφια μου όλα δεν πήγαν σχολείο και εγώ επίσης. Έμενα σπίτι για να φροντίζω αυτούς που δεν πήγαιναν για δουλειά, αλλά και αυτούς που ήταν σπίτι, όπως τα μικρά...». Τέλος μια άλλη απάντηση σχετιζόταν με το επάγγελμα του ίδιου του πατέρα όπου ανάγκασε όλη την οικογένεια να τον ακολουθεί, χωρίς να δίνει σημασία στην εκπαίδευση των παιδιών. Ο P7 αναφέρει: «Ο πατέρας μου ήταν

έμπορος και χρειαζόταν να μετακινείται συχνά για να πουλήσει τηνπραμάτεια του. Η οικογένεια πήγαινε μαζί του. Δεν υπήρχε για μεγάλο χρονικό διάστημα σταθερότητα και έτσι αναγκάστηκα να σταματήσω».

Καμία διαφορά δεν παρουσιάζουν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το αν επιθυμούσαν να συνεχίσουν το σχολείο. Όλοι απάντησαν ότι είναι μετανοιωμένοι που δεν το συνέχισαν. Οι περισσότεροι απάντησαν πως θα είχε αλλάξει η ζωή τους αν είχαν προχωρήσει στο σχολείο, αλλά μία άνεργη μητέρα απάντησε πως μετανιώνει γιατί σήμερα δεν μπορεί να διευκολύνει τα παιδιά της. Η P14 απάντησε: «Αν είχα πάει σχολείο δεν θα ήμουν όπως είμαι σήμερα. Θα μπορούσα να βοηθήσω τα παιδιά μου που αναγκάζομαι και ζητάω από τους γείτονες κάθε μέρα. Είναι κρίμα να τα βλέπω πάνω από ένα βιβλίο και να μην μπορώ να καταλάβω τι λέει για να τους πω μια κουβέντα. Προσπαθεί ο πατέρας τους, αλλά η μάνα είναι αυτή που είναι όλη μέρα σπίτι. Η μάνα είναι αυτή που πρέπει να φροντίσει γι' αυτό.»

Το πρόβλημα της σχολικής διαρροής είναι γνωστό στον ελληνικό και διεθνή κρατικό μηχανισμό και γι' αυτό το λόγο ανά τακτά χρονικά διαστήματα σχεδιάζονται πολιτικές οι οποίες στοχεύουν στην αντιμετώπιση του. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα προβλήματα και οι προτάσεις κατά το Πλαίσιο Εθνικής Στρατηγικής για τους Ρομά (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης, 2013). Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κοινότητα των Ρομά είναι πολλά και η ελληνική κυβέρνηση έχει καταρτίσει αντίστοιχες προτάσεις που ισοδυναμούν σε δράσεις.

Πίνακας 3. Προβλήματα και προτάσεις κατά το Πλαίσιο Εθνικής Στρατηγικής για τους Ρομά (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης, 2013)

Προβλήματα	Προτάσεις
<p>Αναλφαβητισμός</p> <p>Δυσκολία παραμονής παιδιών ρομά στα σχολεία</p> <p>Αρνητική αντίληψη για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς</p> <p>Έλλειψη ικανών υποδομών να υποστηρίξουν τις ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού, αλλά και του ανάλογου εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού</p>	<p>Μείωση της σχολικής διαρροής</p> <p>Ένταξη των παιδιών ρομά στο εθνικό σύστημα εκπαίδευσης</p> <p>Ανάπτυξη δραστηριοτήτων που αφορούν στην ενημέρωση σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης.</p>

Αυτό που αξίζει να σημειωθεί από τη συγκεκριμένη δέσμη ερωτήσεων είναι ότι οι γονείς του δείγματός μας αναγνωρίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης και γι' αυτό το λόγο στέλνουν τα παιδιά τους σχολείο. Από σχεδόν το σύνολο των ερωτηθέντων όλα τα παιδιά πήγαιναν σχολείο εκτός από αυτά που ήταν πολύ μικρά. Μόνο το μεγαλύτερο παιδί του P1 δεν συνεχίζει την εκπαίδευσή του. Συγκεκριμένα ανέφερε: «Η Α. δεν πάει άλλο σχολείο. Τώρα αν πήγαινε θα πήγαινε ΣΤ. Προσπαθούσε πολύ το κορίτσι δεν έχω παράπονο, αλλά δεν πήγαινε καλά στα μαθήματα. Στο τέλος έτσι πήγαινε».

Το ότι το κορίτσι του P1 σταμάτησε θα πρέπει να συνδεθεί όχι μόνο με το γεγονός ότι αντιμετώπιζε πρόβλημα υποστήριξης, αλλά και με τις ιδιαίτερες συνθήκες συμπεριφοράς των κοριτσιών τσιγγάνικης καταγωγής. Είναι συχνό φαινόμενο τα κορίτσια τσιγγάνικης καταγωγής να εγκαταλείπουν το σχολείο για να βοηθήσουν στις υποχρεώσεις του νοικοκυριού ή για να παντρευτούν. Συνήθως δεν ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προκειμένου να φροντίσουν τα αδέρφια τους ή ακολουθούν το συνηθισμένο μοτίβο κοινωνικής συμπεριφοράς, που είναι ο γάμος (Planet, 2007). Τα παιδιά των Ρομά πάνε κάθε μέρα στο σχολείο. Οι συχνότερες περιπτώσεις που αποτρέπουν τα παιδιά από το να πάνε σχολείο είναι η αρρώστια.

Εμπλοκή γονέων στη σχολική ζωή

Οι σύγχρονοι γονείς των ρομά μαθητών φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη εμπλοκή στη σχολική ζωή των παιδιών τους από ότι παλιότερα. Ενώ παλιότερα δεν υπήρχε άτομο για να παρέχει βοήθεια στους μικρούς μαθητές έχοντας ως αποτέλεσμα την διακοπή της σχολικής πορείας, σήμερα φαίνεται πως κάποιος από τους δύο ασχολείται με την επίλυση των απορροιών τους. Η μητέρα αναλαμβάνει κατά κύριο λόγο αυτό το ρόλο, ενώ ο πατέρας ασχολείται με την εργασία του. Στην περίπτωση του κοριτσιού που σταμάτησε το σχολείο στην ΣΤ, ο πατέρας του (P1) δήλωσε: «Ποιος να το διαβάσει το κορίτσι; Εγώ ψάχνω για ένα μεροκάματο και η μάνα του το ίδιο. Από την άλλη ποιος να βοηθήσει ποιον. Εγώ καλά καλά δεν ξέρω το όνομά μου να γράψω. Η Α. ξέρει περισσότερα από μένα, το ίδιο και από τη μάνα της. Κανονικά αυτή θα πρέπει να μας δείχνει. Μακάρι να είχαμε να τη στέλναμε σε κάποιο φροντιστήριο. Τουλάχιστον τα μικρά θα τα βοηθάει μέχρι την ΣΤ η μικρή με όσα ξέρει.»

Ακόμα και αν δεν μπορούν οι ίδιοι οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους ή αν δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να τα ενισχύσουν στρέφονται σε άτομα της

γειτονιάς για να αναλάβουν αυτό το ρόλο. Ο Ρ6 απάντησε χαρακτηριστικά: «Ευτυχώς που ήταν και η κ. Γ. και μπορεί να απαντήσει στις ερωτήσεις της μικρής. Η κ. Γ. έχει βγάλει το γυμνάσιο και αυτά τα ξέρει. Αν δεν ήταν και αυτή θα είχε σταματήσει η μικρή. Διαφορετικά δεν υπάρχουν χρήματα για κάποιου άλλου είδους βοήθεια.»

Κάποιοι από τους Ρομά που έχουν υψηλότερο εισόδημα απάντησαν ότι πέρα από τη μητέρα που βοηθάει στο σπίτι τα παιδιά λάμβαναν ενίσχυση και από κάποιον καθηγητή π.χ. Μαθηματικό κτλ.

Οι άνδρες Ρομά αν και πηγαίνουν στο σχολείο για να ενημερωθούν για την πορεία των παιδιών τους εντούτοις αναφέρουν ότι περισσότερο πηγαίνει η μητέρα. Είναι επομένως προφανές ότι τόσο για την ενημέρωση σχετικά με την πρόοδο των παιδιών όσο και για το διάβασμά τους στο σπίτι η μητέρα θεωρείται ότι έχει αναλάβει αυτό το ρόλο. Ίσως η κοινότητα των ρομά να θεωρεί ότι η ενασχόληση με τα παιδιά είναι προνόμιο και ευθύνη των γυναικών. Η Ρ14 αναφέρει: «Έχει πάει ο άντρας μου λίγες φορές στο σχολείο, αλλά δεν θέλει να πολύ πηγαίνει. Ίσως να φοβάται μήπως τον κοροϊδέσουν οι άλλοι άντρες της φυλής ίσως να το κοροϊδέσει ο πατέρας του που τα θεωρεί αυτά πράγματα για τις γυναίκες. Εμείς έτσι μεγαλώσαμε. Τα παιδιά είναι δική μας δουλειά.»

Στην ερώτηση αν οι γονείς συμμετέχουν σε συναντήσεις με άλλους γονείς, οι απαντήσεις ήταν ξεκάθαρες. Η κοινότητα των Ρομά θέλει να συμμετέχει ισότιμα στις συναντήσεις μαζί με τους άλλους γονείς. Μόνο ο Ρ1 απάντησε ότι δεν συμμετέχει: «Όχι δεν συμμετέχω. Δεν έχω ώρα να ασχοληθώ και με αυτό. Μπορεί να είμαι άνεργος, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι κάθομαι. Τρέχω να βρω κάτι για να ζήσουμε. Οι άλλοι μπορεί να μην έχουν έγνοιες ή κάτι να κάνουν και να πηγαίνουν. Εγώ δεν έχω χρόνο.»

Από την άλλη πλευρά τα παιδιά ρομά ενθαρρύνονται τόσο στο να πηγαίνουν εκδρομές όσο και να πηγαίνουν σε εκδηλώσεις του σχολείου. Βέβαια υπάρχουν και οι γονείς που δεν τα ενθαρρύνουν γιατί δεν έχουν χρήματα για να τα στείλουν ή τα στέλνουν μόνο στις κοντινές εξαιτίας του οικονομικού.

Το ζήτημα που προκύπτει από το σύνολο των συνεντεύξεων είναι αν θα τελειώσουν τα παιδιά το σχολείο και αν θα ακολουθήσουν όλα τον ίδιο δρόμο ή αν τείνουν να έχουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά σπουδών. Επίσης τα παιδιά των ερωτηθέντων πάνε τακτικά σχολείο χωρίς να έχουν μεγάλα διαλείμματα. Ο Ρ1 αναφέρει: «Πάνε πολλές φορές εκδρομή, αλλά είμαι άνεργος και δεν έχω λεφτά για να τα στείλω παντού. Όταν πρόκειται να πάνε κάπου κοντά μπορεί να το σκεφτώ και

να τα στείλω. Για εμάς που είμαστε άνεργοι είναι πολυτέλεια να στέλνουμε τα παιδιά εκδρομές όταν δεν έχουμε να ζήσουμε. Το ξέρουμε ότι τους λείπει, αλλά δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι.»

Είναι και άλλοι γονείς που προσπαθούν να εκμεταλλευτούν τις ελεύθερες ώρες των παιδιών τους παίρνοντάς τα κοντά στη δουλειά ή στέλνοντάς τα σε κάποια άλλη δουλειά. Τα παιδιά ρομά είναι εν δυνάμει εργατικά χέρια που μπορούν να προσφέρουν στα οικονομικά του νοικοκυριού. Ο P7 αναφέρει: «Δεν μπορώ να τον έχω να κάθεται. Όταν δεν υπάρχει σχολείο (εννοεί όταν δεν υπάρχει διδασκαλία) τον στέλνω να κάνει καμιά δουλειά. Πάει κοντά σε κανέναν συγγενή να μάθει καμιά τέχνη ή να μαζέψει σίδερα. Κι εμείς στην ηλικία του δουλεύαμε.»

Όλοι οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο με την προοπτική να αποκατασταθούν επαγγελματικά. Το σύνολο των γονέων ανέφεραν στις δηλώσεις τους την φράση «για να βρουν μία δουλειά». Ενώ άλλοτε το σχολείο θεωρείτο από τη συγκεκριμένη κοινότητα ως ανασταλτικός παράγοντας επαγγελματικής προόδου, όπως είδαμε παραπάνω, σήμερα είναι κατανοητό ότι το σχολείο αποτελεί την πύλη εισόδου για την επαγγελματική αποκατάσταση. Σίγουρα δεν ακούστηκαν απόψεις ότι το σχολείο θα ανοίξει τους πνευματικούς ορίζοντες των παιδιών, αλλά το σχολείο θεωρείται ότι δίνει τις βάσεις για να μπει το παιδί στον επαγγελματικό στίβο.

Υπάρχουν και γονείς που επιθυμούν τα παιδιά τους να συνδυάσουν εκπαίδευση και επαγγελματική δραστηριότητα ταυτόχρονα. Θέλουν τα παιδιά τους να σπουδάσουν, αλλά θα πρέπει να προσφέρουν και στα οικονομικά του σπιτιού. Συγκεκριμένα ο P6 αναφέρει: «Φέτος ήταν η τελευταία χρονιά που πήγε κανονικό σχολείο. Είναι αρκετά μεγάλη πλέον για να πάει για δουλειά. Δεν θέλουμε να την κόψουμε και η ίδια αγαπάει το σχολείο, αλλά δεν μπορώ να συντηρήσω άλλο τόσα στόματα. Από του χρόνου θα πάει σε νυχτερινό.»

Έχει ενδιαφέρον να αξιολογήσουμε την πρόθεση των γονέων να σπουδάσουν τα παιδιά τους ειδικά σήμερα στις νέες οικονομικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί στη χώρα. Σύμφωνα με τους Παρθένης & Φραγκούλης (2014) η σύγχρονη πραγματικότητα έχει επιφέρει πολλά οικονομικά προβλήματα στις οικογένειες των ρομά. Οι άλλοτε ανθηρές οικογενειακές επιχειρήσεις έχουν δεχτεί οικονομικό πλήγμα και πολλές από αυτές έχουν κλείσει. Αυτό σηματοδοτεί ότι δεν μπορούν να απορροφήσουν τα παιδιά που βγαίνουν τώρα στον επαγγελματικό στίβο. Τα παιδιά θα πρέπει να σπουδάσουν και να βρουν διαφορετική εργασία από αυτή των γονιών

τους. Η αυτονόητη επαγγελματική αποκατάσταση του παρελθόντος σήμερα δίνει τη θέση της στην ανάγκη για επαγγελματική ανεξαρτητοποίηση.

Σχολική ζωή των Ρομά παιδιών

Η συγκεκριμένη δέσμη ερωτήσεων επιδιώκει να δώσει απάντηση σε βασικά ερωτήματα που τίθενται στον Έλληνα δάσκαλο. Σύμφωνα με την Καλαφάτη τα βασικά ερωτήματα που συχνά τίθενται είναι «Πώς είναι;», «μπορούν να μάθουν τατσιγγανάκια;», «θέλουν να μάθουν;», «πώς έρχονται στο σχολείο;», «πώς αντιδρούν τα υπόλοιπα παιδιά;», «εσύ τι μάθημα κάνεις μαζί τους;» (Καλαφάτη, 2013).

Τα παιδιά των Ρομά πάνε με όρεξη στο σχολείο και δεν δημιουργούν προβλήματα στους γονείς τους κάθε πρωί. Λογικό είναι κάποιες φορές να μην θέλουν να πάνε γιατί νιώθουν κούραση ή γιατί θέλουν να κοιμηθούν λίγο παραπάνω, αλλά αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι δεν επιθυμούν να πάνε στο σχολείο.

Στη σχολική ζωή των παιδιών είναι και η έννοια του «μπαλαμού». Τα παιδιά των μπαλαμών είναι «καλά» σύμφωνα με τα λόγια των γονέων ρομά και οι σχέσεις μεταξύ τους καλές και αρμονικές. Ο P4 αναφέρει: «Τα παιδιά μας παίζουν και με τα παιδιά των μπαλαμών. Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα. Παίζουν όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και βρίσκονται και έξω από αυτό, στην πλατεία ή στο προαύλιο του σχολείου το απόγευμα ή τα πρωινά του Σαββατοκύριακου.»

Από την άλλη πλευρά ο P8 είπε: «Σίγουρα κάνουν παρέα με μητσιγγανόπουλα. Μη σου πω ότι κάνει περισσότερο παρέα με μπαλαμούς παρά με δικούς μας. Κανείς δεν έχει πρόβλημα, γιατί να έχουν τα παιδιά;» Ουσιαστικά τα Ρομά παιδιά δεν έχουν κανένα πρόβλημα με τους μη ρομά μαθητές και μάλιστα έχουν πολύ καλή γνώμη γι' αυτά. Φαίνεται ότι ρατσιστικές διαθέσεις δεν υπάρχουν από καμία πλευρά.

Στην ερώτηση σχετικά με το ποια νομίζετε ότι είναι η γνώμη των δασκάλων/καθηγητών για το παιδί σας/τα παιδιά σας οι γονείς ουσιαστικά αποτυπώνουν την άποψή τους για τα παιδιά τους. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι τα παιδιά τους έχουν δυνατότητα, αλλά τα χαρακτηρίζουν τεμπέλικα. Αν είχαν και την απαραίτητη ενίσχυση θα μπορούσαν να ήταν καλύτερα. Ο P5 αναφέρει χαρακτηριστικά: «Ο Κ. είναι καλό παιδί. Έχει πολλές δυνατότητες και ικανότητες, αλλά θέλει να καταβάλει περισσότερη προσπάθεια. Τον βλέπεις ότι απαντάει σε πολλές ερωτήσεις, αλλά στις απλές που θέλουν διάβασμα δεν απαντά. Αν δεν βαριόταν θα μπορούσε να προχωρήσει.» Ο P8 αναφέρει με τη σειρά του: «Ο

δάσκαλος θα έλεγε ότι το παιδί μου είναι περίπτωση. Κόβει το μυαλό του, αλλά θέλει διάβασμα. Είναι λίγο τεμπελάκος. Μα το βλέπω κι εγώ μέσα στο σπίτι. Γνωρίζει πράγματα. Κάθεται και διαβάζει μόνος του, αλλά όταν είναι να διαβάσει για το σχολείο δεν μπορεί. Δεν μπορεί να μπει σε ένα πρόγραμμα.» Οι παραπάνω απόψεις θα πρέπει να συνδεθούν και με ζητήματα αυτοεκτίμησης. Τα παιδιά και οι γονείς των τσιγγανόπουλων συγκρίνουν την απόδοση και την εικόνα τους με τα άλλα παιδιά της σχολικής κοινότητας και δημιουργούν μια χαμηλή αυτοεκτίμηση για τον εαυτό τους (Planet, 2007).

Από την άλλη πλευρά και τα παιδιά θεωρούν ότι η δασκάλα/δάσκαλος δεν έχουν κάποιο πρόβλημα μαζί τους. Αυτό το γεγονός είναι πολύ θετικό γιατί ο δάσκαλος δεν καθιστά τον εαυτό του εμπόδιο στην πορεία των μαθητών. Ο ίδιος θα πρέπει να διευκολύνει την πορεία τους και μάλιστα να τα ενθαρρύνει. Ο P7 αναφέρει: «Ο Κ. μου έχει πει ότι ο δάσκαλος είναι πολύ καλός. Μπορεί μερικές φορές να είναι αυστηρός, αλλά έτσι πρέπει. Μαλώνει όλα τα παιδιά που κάνουν φασαρία, ακόμα και τους καλούς μαθητές. Στο διάλειμμα έρχεται και παίζει μπάλα μαζί τους, ενώ πολλές φορές τα έχει κεράσει και τυρόπιτα στο διάλειμμα. Ο μικρός θέλει να του πάρει κάποιο δώρο στο τέλος της χρονιάς.»

Κεφάλαιο 6^ο Συμπεράσματα

Οι Ρομά μαθητές εντάσσονται σε μία διαφορετική μειονοτική κοινότητα η οποία φαίνεται να αντιμετωπίζει ποικίλα προβλήματα στην σχολική της ένταξη. Από τη μια πλευρά θα πρέπει οι ίδιοι να κατανοήσουν τις σχολικές νόρμες και από την άλλη πλευρά θα πρέπει οι μηχανισμοί που διαμορφώνουν τη σχολική πραγματικότητα να μελετήσουν τις ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού καθώς και τους ανασταλτικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική διαρροή. Αυτό υποδεικνύει μία μεταστροφή του υπάρχοντος σχολικού σκηνικού καθώς θα πρέπει να αναδιαμορφωθούν μέθοδοι, αντιλήψεις και διδακτικό υλικό. Το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα στρέφεται προς την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα αδιαφορώντας για τις ανάγκες των ρομά μαθητών.

Οι Ρομά έχουν πολλές ιδιαιτερότητες που δεν πρέπει να μείνουν απαρατήρητες από την εκπαιδευτική ηγεσία (Σταθοπούλου, χ.χ.). Οι σημαντικότερες από αυτές είναι:

- Ο ημινομαδικός τρόπος ζωής που σχετίζεται με τη διαρκή αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος ή την καθυστέρηση έναρξης της σχολικής ένταξης.
- Η οικονομική δραστηριότητα των οικογενειών όπου απαιτεί να εμπλέκεται η πλειοψηφία των μελών.
- Η προφορικότητα της γλώσσας, η οποία βοηθάει στην ενίσχυση της μνήμης και όχι άλλων γνωστικών μηχανισμών.
- Η διαφορετική αντίληψη ως προς την ανάγκη και τον ρόλο της εκπαίδευσης.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας γίνεται κατανοητό ότι τα τσιγγανόπουλα όχι μόνο δεν τίθενται στο περιθώριο, αλλά έχουν ενσωματωθεί σε μεγάλο βαθμό με το υπόλοιπο σχολικό περιβάλλον είτε αυτό είναι οι δάσκαλοι είτε αυτοί είναι οι άλλοι μαθητές. Οι σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές περιγράφηκε με πολύ φωτεινά χρώματα και μάλιστα δόθηκε η εντύπωση ότι χτίζονται πιο ισχυρές σχέσεις από αυτές που δημιουργούνται μέσα στα πλαίσια της σχολικής λειτουργίας, αφού τα παιδιά συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες πέρα από τις ώρες λειτουργίας του σχολείου. Από την άλλη πλευρά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην εφαρμόζουν κάποια λογική αποκλεισμού.

Παράλληλα φαίνεται να υπάρχει η υποστήριξη των γονιών προς τα παιδιά προκειμένου να συνεχίζουν να φοιτούν στο σχολείο. Οι οικονομικές συνθήκες έχουν

αλλάξει. Μπορεί το οικονομικό επίπεδο των οικογενειών να έχει συρρικνωθεί γεγονός που θα προϋδέαζε για αυξημένη πίεση για εγκατάλειψη των σπουδών, αλλά από την άλλη πλευρά δεν υπάρχουν οι οικογενειακές επιχειρήσεις που ανθούσαν παλαιότερες εποχές και μπορούσαν να ενταχθούν άμεσα σε αυτές τα παιδιά. Επίσης από τα λόγια των γονέων είναι κατανοητό ότι θα προσπαθήσουν να κάνουν ότι μπορούν για να περιορίσουν τη γρήγορη ένταξη των παιδιών στην αγορά εργασίας, αλλά αν αυτό προκύψει δεν θα αρνηθούν καθώς τα οικονομικά προβλήματα είναι μεγάλα.

Ανασταλτικός παράγοντας για την ολοκλήρωση της σχολικής πορείας των παιδιών κρίνεται πως είναι η απουσία στήριξης από το σπίτι. Οι γονείς είτε δεν έχουν χρόνο να ασχοληθούν με τα παιδιά, καθώς βρίσκονται στην αναζήτηση των «προς το ζην», είτε δεν έχουν την απαραίτητη γνώση για να καλύψουν τις ανάγκες, είτε τα χαμηλά τους οικονομικά δεν τους επιτρέπουν να παράσχουν φροντιστηριακή υποστήριξη. Είναι κατανοητό ότι τα τσιγγανόπουλα συμμετέχουν στη σχολική δραστηριότητα έχοντας ένα βασικό μειονέκτημα, την υποστήριξη. Η πολιτεία θα πρέπει να δώσει έμφαση στην ενισχυτική διδασκαλία προκειμένου να περιορίσει το φαινόμενο της διαρροής αναλαμβάνοντας εξολοκλήρου την υποστήριξη τους.

Οι ίδιοι οι γονείς φαίνεται να είναι ανοιχτοί και εξωστρεφείς. Συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου και ενθαρρύνουν και τα παιδιά τους σε αυτή την κατεύθυνση. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο είναι ζήτημα σημαντικό και ότι πρέπει να παρακολουθούν τις εξελίξεις που συντελούνται εκεί. Επομένως το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με την άποψη ότι το σχολείο είναι κάτι το ασύμβατο με τις επιδιώξεις και την φύση του τσιγγάνου (Σταθοπούλου, χ.χ.). Η αδιάφορη συμπεριφορά από μέρος τους μπορεί να ενεργοποιούσε μία αντίστοιχη αδιαφορία και από την πλευρά των παιδιών.

Η νεότερη γενιά των Ρομά αναγνωρίζει την ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών τους, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την άποψη των παλαιότερων. Πολλοί από τους γονείς σταμάτησαν είτε για να εργαστούν είτε γιατί η οικογένειά τους δεν εκτιμούσε αρκετά το σχολείο. Αυτό δεν συμβαίνει με τους γονείς του δείγματός μας. Φαίνεται ότι η νεότερη γενιά ρομά ακολουθεί μια διαφορετική πορεία και έχει διαφορετική αντίληψη για το ρόλο του σχολείου. Αυτό είναι ένα θετικό βήμα προς την παραμονή των παιδιών στο σχολείο.

Συχνό είναι το φαινόμενο, οι δάσκαλοι να υποπίπτουν στο ατόπημα να διαχωρίζουν τους μαθητές στους σε ρομά και μη γεγονός που επηρεάζει και τη

συμπεριφορά τους προς αυτούς. Συγκεκριμένα σε έρευνα του δικτύου DARE αναφέρονται τα λόγια μητέρας που τα παιδιά της βιώνουν τη διάκριση: «Οι διακρίσεις που βιώνουμε δεν αφορούν μόνο τον διαχωρισμό στην εκπαίδευση. Κάποιες φορές τα παιδιά μας γίνονται θύματα άνισης μεταχείρισης από τους δασκάλους τους. Ακολουθούν και ενισχύουν το στερεότυπο ότι οι Ρομά είναι μόνο φτωχοί και αδαείς άνθρωποι, και δε δίνουν στα παιδιά μας κανένα κίνητρο να συνεχίσουν να φοιτούν στο σχολείο και να δουν πόσο σημαντική είναι η εκπαίδευση στη ζωή κάθε ανθρώπου» (DARE, 2016, σ. 10).

Στην παρούσα έρευνα φαίνεται να ακολουθείται η αντίθετη πορεία. Οι ρομά μαθητές φαίνεται να μην κάνουν παράπονα στους γονείς τους για τη συμπεριφορά των δασκάλων τους. Κατά κανόνα τα επίθετα που ακούστηκαν στην παρούσα συνέντευξη ήταν «καλός», «χαρούμενος», αλλά και «αυστηρός», χωρίς αυτή η αυστηρότητα να υπονοεί μια μεροληπτική στάση του δασκάλου απέναντι στον μαθητή. Γενικά οι μαθητές ρομά φαίνεται να έχουν θετική γνώμη για τους δασκάλους τους γεγονός που μπορεί να αξιολογηθεί μόνο θετικά, αφού ο δάσκαλος δεν αποτελεί εμπόδιο στην πορεία του μαθητή. Αντίθετα η φιλικότητα που επιδεικνύει, υποδεικνύει και μία προσπάθεια από μέρους του να σταματήσει η σχολική διαρροή και να αυξηθεί η συνοχή της σχολικής ομάδας.

Η καλή συμπεριφορά και η αποφυγή διαχωρισμών από την πλευρά των εκπαιδευτικών δεν σηματοδοτεί ταυτόχρονα και την ολοκληρωτική έκλειψη φαινομένων διαχωρισμού. Ακόμα και σε περιοχές όπου το στοιχείο των Ρομά είναι πολύ έντονο, όπως η Αγία Βαρβάρα υπάρχουν φαινόμενα διαχωρισμού, αλλά είναι πολύ περιορισμένα (Παρθένης & Φραγκούλης, 2014).

Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ενσωμάτωση των Ρομά στο σχολείο δεν είναι μία χίμαιρα. Σίγουρα το εγχείρημα είναι δύσκολο, αλλά η καθημερινή πρακτική αποδεικνύει ότι υπάρχουν και περιπτώσεις όπου τα παιδιά έγιναν αποδεκτά. Μάλιστα η κ. Κυριλάκη κατόρθωσε σε δημοτικό του Ηρακλείου Κρήτης να αυξήσει τη συμμετοχή των Ρομά (Kyriaki, 2013). Από τις καλές πρακτικές που διαμόρφωσε η ίδια αφήνει να εννοηθεί ότι η υγιεινή και η υγεία των παιδιών είναι λόγοι που τίθενται στο περιθώριο και δεν γίνονται αποδεκτοί από τη σχολική κοινωνία. Μία προσπάθεια παρουσίασης του σχολείου ως μέρους προστασίας και φροντίδας θα ήταν ιδανική για να σταματήσουν τα υψηλά ποσοστά διαρροής. Η ίδια αναφέρει ότι ακολούθησε οκτώ βασικούς κανόνες για να αυξήσει τα ποσοστά παρακολούθησης. Συγκεκριμένα η ίδια προτείνει:

- Προώθηση της εθελοντικής εργασίας προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες περίθαλψης των παιδιών. Η πλειοψηφία των Ρομά παιδιών δεν εμβολιάζονται ή δεν εμβολιάζονται επαρκώς. Το γεγονός του ελλιπούς εμβολιασμού μπορεί να προκαλέσει περιθωριοποίηση από την μεριά των άλλων παιδιών. Παράλληλα τα Ρομά παιδιά δύσκολα παρακολουθούν την κατάσταση της υγείας τους.
- Η υγιεινή των παιδιών μπορεί να βελτιωθεί μέσα από την ένταξη των παιδιών Ρομά με τα υπόλοιπα.
- Παροχή υγιεινών τροφών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων προκειμένου να αναπτυχθεί η εντύπωση στους γονείς ότι τα παιδιά τους τίθενται στο κέντρο της προσοχής τους σχολείου.
- Ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων για ζητήματα αποκλεισμού και στιγματισμού.
- Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση τόσο των γονέων Ρομά όσο και αυτών που δεν ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα σχετικά με ζητήματα αποκλεισμού και στιγματισμού.
- Ανάπτυξη ολιστικής προσέγγισης για την προώθηση θετικής συνύπαρξης ενεργώντας οι εκπαιδευτικοί ως ενδιάμεσοι ανάμεσα στις οικογένειες των Ρομά και αυτών που δεν ανήκουν στη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα.
- Ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στο να συμμετάσχουν σε προγράμματα κατάρτισης που αφορούν στην ένταξη συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων.
- Υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην επιτυχή ολοκλήρωση της διαδικασίας ενσωμάτωσης των μαθητών Ρομά.

Σύμφωνα με την Κυριλάκη (Kyriaki, 2013) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων αποτελεί ζήτημα μεγάλης σημασίας. Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται και ο επίλογος της έρευνας των Παρθένης & Φραγκούλης (2014), όπου σημειώνει ότι θα πρέπει να οργανωθούν επιμορφωτικές δράσεις και να αναπτυχθούν σε όλη την επικράτεια, καθώς δεν υπάρχει δημογραφική συγκέντρωση των ρομά σε συγκεκριμένες περιοχές. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια θα πρέπει να στοχεύουν στην ανάδειξη μαθητοκεντρικών πρακτικών και στην υπογράμμιση της βιωματικής μάθησης. Έτσι, η εκπαιδευτική βελτίωση ορίζεται ως δημιουργία συνθηκών μαθησιακής ενεργοποίησης των μελών των σχολικών μονάδων με την ανάπτυξη των κατάλληλων προγραμμάτων και εργαλείων μάθησης, τα οποία θα τους επιτρέψουν «να αντλούν, να ταξινομήν, να

συνδυάζουν και να διαχειρίζονται ένα μεγάλο αριθμό πληροφοριών που τους αφορά, να προβληματίζονται και να αντιλαμβάνονται τα γενικότερα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός τους, τα εκπαιδευτικά αιτήματα της εποχής τους, τις τοπικές ιδιαιτερότητες, καθώς και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των διαφόρων κοινωνικών ομάδων τις οποίες εξυπηρετούν, έτσι, ώστε να αρχίσουν σταδιακά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτές», να μετατραπούν δηλαδή σε θεσμούς τοπικοποιημένης, στρατηγικής ερευνητικής δραστηριότητας (Μηλίγκου, 2007).

Από την άλλη πλευρά πέρα από τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να διακρίνεται για (Μπαρής & Αλεξόπουλος, 2015):

- Τον προσανατολισμό στη σχολική μονάδα και τα ιδιαίτερα προβλήματα που προκύπτουν σε αυτή.
- Την ενεργητική εμπλοκή αυτών που επιμορφώνονται. Η επιμόρφωση θα πρέπει να διαμορφώνεται τόσο από τους θεσμούς όσο και από τους εκπαιδευτικούς που επωφελούνται από αυτή καθώς οι τελευταίοι έχουν αρτιότερη εικόνα των προβλημάτων εξαιτίας της καθημερινής επαφής με τους μαθητές.
- Την ενεργητική διαμόρφωση έρευνας, δραστηριοτήτων και διδακτικού υλικού από τα άτομα που επιμορφώνονται.

Παράλληλα θα πρέπει να γίνει πράξη η έννοια του κοινωνικά ουδέτερου σχολείου το οποίο δεν θα αναπαράγει μοντέλα και ανισότητες (Bourdieu & Passeron, 1977). Κατά τους Παρθένης & Φραγκούλης (2014) το σχολείο θα πρέπει να κοιτάξει τα ίδια τα παιδιά και όχι την οικογένεια στην οποία ανήκουν. Όποιο και να είναι το έλλειμα ή η ταυτότητα των οικογενειών που βρίσκονται πίσω από αυτά τα παιδιά θα πρέπει να περιορίσει το σχολείο την εμμονή στα στερεότυπα. Παράλληλα θα πρέπει να ενισχυθεί η εμπλοκή των γονιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον και αυτό θα επιτευχθεί μέσα από δράσεις και όχι τόσο από προγράμματα κατάρτισης. Οι γονείς δεν θα πρέπει απλά να παρευρίσκονται σε ένα σύνολο εκδηλώσεων, αλλά θα πρέπει οι ίδιοι να φροντίσουν να ολοκληρωθούν με επιτυχία. Η απλή παρουσία συνιστά μία τυπική υποχρέωση χωρίς κάποια μεγάλη συναισθηματική εμπλοκή. Από την άλλη πλευρά η ενεργός συμμετοχή τους θα δώσει ενθουσιασμό τόσο στους ίδιους όσο και στα παιδιά τους. Η αναπαραγωγή των στερεοτύπων είναι το ατόπημα που πρέπει να αποφύγει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο τρόπος ζωής τους πρέπει να αποσυνδεθεί από την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αλλάζουν στάση σε

πρώτο επίπεδο και να μην έχουν απόψεις του τύπου «δεν θέλουν να μάθουν, έχουν συνηθίσει να ζουν ελεύθερα», «έτσι είναι, αν ήθελαν θα άλλαζαν» (Καλαφάτη, 2013). Ένα άλλο σημείο που πρέπει να υπογραμμιστεί είναι ότι ο ρόλος του σχολείου θα πρέπει να είναι και υποστηρικτικός. Οι ρομά μαθητές πολλές φορές δεν έχουν κάποια στήριξη από το σπίτι όσον αφορά στη μελέτη και στην κάλυψη των αναγκών τους είτε γιατί δεν υπάρχει η οικονομική δυνατότητα να χρηματοδοτηθεί ένα φροντιστήριο είτε γιατί δεν υπάρχει κάποιος γονέας να κάνει αυτό το έργο. Τα φροντιστηριακά μαθήματα θα πρέπει να γίνουν πολύ περισσότερα κρατώντας τα παιδιά για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στο χώρο του σχολείου και προετοιμάζοντάς τα κατάλληλα για την επόμενη μέρα.

Κλείνοντας θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης των Ρομά θα πρέπει να βρίσκεται πάντα στο επίκεντρο έρευνας. Τα βασικά ερωτήματα που πρέπει να απασχολούν τους υπευθύνους (Σαρακινιώτη & Παπαδοπούλου, 2008) ανακυκλώνονται διαρκώς και θα πρέπει να σχετίζονται με:

1. Τα άτομα, οι μέθοδοι και το περιεχόμενο διδασκαλίας: Ποια είναι τα άτομα που διδάσκονται και από ποιον διδάσκονται; Τι διδάσκονται και με ποιον τρόπο; Ποιες είναι οι συνθήκες διδασκαλίας;
2. Δομές: Μέσα από ποιες δομές αντιμετωπίζονται τα προβλήματα που προκύπτουν; Ποιες είναι οι διαδικασίες που απαιτούνται; Ποιοι θεσμοί εμπλέκονται;
3. Σχέσεις: Ποιες οι σχέσεις ανάμεσα στους θεσμούς;
4. Συμφέροντα: Ποιες είναι οι επιπτώσεις στα συμφέροντα των τσιγγανόπουλων από τις αποφάσεις της κοινωνίας και των θεσμών;

Σε κάθε περίπτωση, αυτό που χρειάζεται είναι η πολιτεία να κινητοποιήσει όλες τις δυνάμεις της, ώστε να βάλει τέλος στις πρακτικές διαχωρισμού, στιγματισμού και αποκλεισμού των Ρομά από τις ευκαιρίες ζωής (Μάρκου, 2013). Όσο ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου δεν τίθεται σε αμφισβήτηση και όσο τα θεσμικά μέτρα παραμένουν μονομερή και δεν απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών, αντανακλώντας τις ανάγκες μιας σύγχρονης δημοκρατικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας, μειώνονται οι δυνατότητες αποτελεσματικής και διαχρονικής αντιμετώπισης των προβλημάτων (Παρθένης, 2013). Έτσι, η εκπαιδευτική βελτίωση ορίζεται ως δημιουργία συνθηκών μαθησιακής ενεργοποίησης των μελών των σχολικών μονάδων με την ανάπτυξη των κατάλληλων προγραμμάτων και εργαλείων μάθησης, τα οποία θα τους επιτρέψουν «να αντλούν, να ταξινομήσουν, να συνδυάζουν και να διαχειρίζονται ένα μεγάλο αριθμό

πληροφοριών που τους αφορά, να προβληματίζονται και να αντιλαμβάνονται τα γενικότερα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός τους, τα εκπαιδευτικά αιτήματα της εποχής τους, τις τοπικές ιδιαιτερότητες, καθώς και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των διαφόρων κοινωνικών ομάδων τις οποίες εξυπηρετούν, έτσι, ώστε να αρχίσουν σταδιακά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτές», να μετατραπούν δηλαδή σε θεσμούς τοπικοποιημένης, στρατηγικής ερευνητικής δραστηριότητας (Μηλίγκου, 2007).

Οι απαντήσεις που θα γεννούνται στις παραπάνω ερωτήσεις θα παρουσιάζουν κάθε φορά την κατάσταση της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Η έρευνα θα πρέπει να είναι συνεχής και πολύπλευρη. Η παρούσα διπλωματική εργασία επεδίωξε να φωτίσει ένα μέρος της υπάρχουσας κατάστασης. Τα αποτελέσματα της θα πρέπει να αντιστοιχηθούν και να αξιολογηθούν με αποτελέσματα άλλων ερευνών που θα γίνουν στο μέλλον και θα έχουν ποσοτική προσέγγιση. Η παρούσα εργασία προσπάθησε να εστιάσει σε βαθύτερα αίτια που διαμορφώνουν την υπάρχουσα κατάσταση και όχι να την ποσοτικοποιήσει. Τα ανοιχτά ερωτήματα είναι ακόμα πολλά και θα πρέπει να φωτιστούν διεπιστημονικά. Η μονόπλευρη και αποσπασματική αποτύπωσή τους θα δίνει διαρκώς περιορισμένα αποτελέσματα που με τη σειρά τους θα επηρεάζουν τον τομέα της λήψης αποφάσεων. Σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία απαιτείται η διεπιστημονικότητα και η συνθετική εφαρμογή μεθόδων για την κάλυψη σύνθετων ερωτημάτων.

Παράρτημα

Φόρμα Συνέντευξης

1. Φύλο: Άντρας Γυναίκα

2. Εργάζεστε; Ναι Όχι

α) Αν ναι, τι δουλειά κάνετε;.....

3. Ο/η σύζυγός σας εργάζεται; Ναι Όχι

α) Αν ναι, τι δουλειά κάνει;.....

4. Σε τι ύψος ανέρχεται το εισόδημα του σπιτιού τον μήνα;

Μέχρι 500 ευρώ

500 μέχρι 1000 ευρώ

1000 μέχρι 1500 ευρώ

1500 μέχρι 2000 ευρώ

2000 και άνω

δεν μπορώ να υπολογίσω

δεν είναι σταθερό

5. Έχετε πάει σχολείο έστω και για ορισμένες μέρες; Ναι Όχι

6. Εάν όχι, για ποιους λόγους δεν πήγατε;.....

7. Αν ναι: Νηπιαγωγείο Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο

α) Πόσες τάξεις;

α1) Α

Β

Γ

Δ

Ε

ΣΤ/Απολυτήριο

α2) Α

Β

Γ/Απολυτήριο

(α2-1)

Νυκτερινό

Ημερήσιο

α3) Α

Β

Γ/Απολυτήριο

(α3-1)

Νυκτερινό

Ημερίσιο

8. Θα θέλατε να είχατε τελειώσει το σχολείο; (την υποχρεωτική εκπαίδευση, το λύκειο) Ναι Όχι

9. Για ποιους λόγους δεν συνεχίσατε το σχολείο;

.....
.....
.....

10. Πόσα παιδιά έχετε (μικρά ονόματα) [Σημειώστε βαθμίδα-τάξη φοίτησης]

α/α	ΟΝΟΜΑ	Ηλικία (έτη)	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Σχολείο δεύτερης Ευκαιρίας	ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ	Πηγαίνει τακτικά	άλλοτε πάει και άλλοτε όχι
1										
2										
3										
4										
5										
6										

11. Το παιδί/παιδιά σας πάνε κάθε μέρα στο σχολείο; Ναι Όχι

Αν όχι

γιατί;.....
.....

12. Έχετε παιδί/ά που έχουν διακόψει τη φοίτηση τους; Αν ναι, γιατί;

.....
.....

13. Έχουν τα παιδιά σας κάποια βοήθεια για τα μαθήματα; Ναι Όχι

α) Αν ναι, ποιος τα βοηθάει.....

14. Έχετε πάει ποτέ στο σχολείο να ρωτήσετε τους δασκάλους για το/τα παιδί/παιδιά σας;

Ναι Όχι

Αν όχι, για ποιο

λόγο;.....
.....
.....

15. Πηγαίνουν τα παιδιά σας στις σχολικές εκδρομές;

Ναι Όχι

16. Συμμετέχουν τα παιδιά σας σε γιορτές και εκδηλώσεις του σχολείου;

Ναι Όχι

17. Λέτε στα παιδιά σας να συμμετέχουν σε γιορτές ή άλλες εκδηλώσεις του σχολείου; Ναι Όχι
18. Μέχρι που θα θέλατε να φτάσουν/σπουδάσουν τα παιδιά σας;
.....
.....
19. Συμμετέχετε στις συναντήσεις με άλλους γονείς στο σχολείο; Ναι Όχι
20. Τα παιδιά σας πάνε με χαρά στο σχολείο; Ναι Όχι
21. Υπάρχουν φορές που δεν πάνε με χαρά στο σχολείο; Αν ναι, για ποιο λόγο;.....
.....
.....
22. Τα παιδιά σας κάνουν παρέα με μη ρομά συμμαθητές τους; Ναι Όχι
23. Τι γνώμη πιστεύετε ότι έχουν το παιδί/τα παιδιά σας για τους μη ρομά συμμαθητές τους;.....
.....
.....
24. Ποια νομίζετε ότι είναι η γνώμη των δασκάλων/καθηγητών για το παιδί σας/τα παιδιά σας;.....
25. Πώς πιστεύετε θα σας περιέγραφαν οι δάσκαλοι το παιδί σας/τα παιδιά σας;.....
26. Τι σας λέει το παιδί/ τα παιδιά σας για τους δασκάλους/καθηγητές του;.....
.....
.....

Σας ευχαριστώ πολύ

Επαγγελματική και οικονομική κατάσταση

1. Εργάζεστε;

α) Αν ναι, τι δουλειά κάνετε;

2. Ο/η σύζυγός σας εργάζεται;

α) Αν ναι, τι δουλειά κάνει;

3. Σε τι ύψος ανέρχεται το εισόδημα του σπιτιού τον μήνα;

Εκπαιδευτικό επίπεδο και στάσεις των Ρομά απέναντι στην εκπαίδευση

4. Έχετε πάει σχολείο έστω και για ορισμένες μέρες;

5. Εάν όχι, για ποιους λόγους δεν πήγατε;

6. Αν ναι: Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο

α) πόσες τάξεις;

7. Θα θέλατε να είχατε τελειώσει το σχολείο;

8. Για ποιους λόγους δεν συνεχίσατε το σχολείο;

9. Το παιδί/παιδιά σας πάνε κάθε μέρα στο σχολείο;

10. Έχετε παιδί/παιδιά που έχουν διακόψει τη φοίτησή τους; Αν ναι γιατί;

Εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή

11. Έχουν τα παιδιά σας κάποια βοήθεια για τα μαθήματα;

α) Αν ναι, ποιος τα βοηθάει;

12. Έχετε πάει ποτέ στο σχολείο να ρωτήσετε τους δασκάλους για το /τα παιδί/παιδιά σας;

13. Αν όχι, για ποιο λόγο;

14. Πηγαίνουν τα παιδιά σας στις σχολικές εκδρομές;

15. Συμμετέχουν τα παιδιά σας σε γιορτές και εκδηλώσεις του σχολείου;

16. Λέτε στα παιδιά σας να συμμετέχουν σε γιορτές ή άλλες εκδηλώσεις του σχολείου;

17. Μέχρι πού θα θέλατε να φτάσουν/σπουδάσουν τα παιδιά σας;

18. Συμμετέχετε στις συναντήσεις με άλλους γονείς στο σχολείο;

Σχολική ζωή των Ρομά παιδιών, σχέσεις με μη ρομά παιδιά, σχέσεις με καθηγητές/δασκάλους

19. Τα παιδιά σας πάνε με χαρά στο σχολείο;

20. Υπάρχουν φορές που δεν πάνε με χαρά στο σχολείο; Αν ναι, για ποιο λόγο;

21. Τα παιδιά σας κάνουν παρέα με μη ρομά συμμαθητές τους;

22. Τι γνώμη πιστεύετε ότι έχουν το παιδί/τα παιδιά σας για τους μη ρομά συμμαθητές τους;

23. Ποια νομίζετε ότι είναι η γνώμη των δασκάλων/καθηγητών για το παιδί σας/τα παιδιά σας;

24. Πώς πιστεύετε ότι θα σας περιέγραφαν οι δάσκαλοι το παιδί σας/τα παιδιά σας;

25. Τι σας λέει το παιδί/τα παιδιά σας για τους δασκάλους/καθηγητές του;

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- ΑΜΠΕ. (2016). Eurostat: Υπερδιπλάσιο του μέσου όρου της Ευρωζώνης το ποσοστό της ανεργίας στην Ελλάδα. Η Αυγή.
- Βασιλειάδου, Μ. *Μελέτη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τσιγγάνων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Γ.Γ.Λ.Ε. 1987.
- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή – Κορρέ, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων – «Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει» αλλά επίσης «Όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει»*. Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.
- Βασιλείου, Θ., & Σταματάκης, Ν. (1992). *Λεξικό επιστημών του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βεργίδης, Δ. (1995). Νεοερατσισμός και σχολείο - Η περίπτωση των τσιγγάνων στην Ελλάδα. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Βεργίδης, Δ. (επιμ.) (2000). *SAEDA: Στρατηγικές βελτίωσης της εκπαίδευσης ενηλίκων σε περιφερειακά πλαίσια. Οι απόψεις στελεχών και εκπαιδευομένων: συγκριτική δελφική έρευνα*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γκιζέλης, Γ. (1991). *Ενσωμάτωση: Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Γιακουμάκη, Β. (2007), “Η υιοθέτηση της ‘πολυπολιτισμικότητας’: Μια εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα”. Στον τόμο: *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ναπολέον Μήτσης. Πρόγραμμα: Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο (ΕΠΕΑΕΚ-Γ' ΚΠΣ). Βόλος: Παν/μιο Θεσσαλίας & Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Διβάνη, Λ. (2002). *Η κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου.
- Έξαρχος, Γ. (1998). *Κοινωνικός αποκλεισμός των τσιγγάνων*. Στο *Κασιμάτη, Κ. (Επίμ.), Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική εμπειρία*. Αθήνα, Gutenberg.
- Καλαφάτη, Α. (2013, 10 24). *παΡΟΜοια εκπαίδευση: Οι τσιγγάνοι δεν θέλουν να μάθουν γράμματα...* Ανάκτηση από <http://tvxs.gr/news/paideia/paromoia-ekpaideysi-oi-tsigganoi-den-theloyn-na-mathoyn-grammata-tis-kalafati>

- Κανακίδου, Ε. (1997). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Καραθανάση, Ε. (2000). *Το κατοικείν των Τσιγγάνων. Ο βιο-χώρος και ο κοινωνικός χώρος των Τσιγγάνων*. Αθήνα, Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»*; Αθήνα, Gutenberg.
- Κόκκος, Α. (1999β). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενήλικων*. Εκπαιδευτικές μέθοδοι: ομάδα εκπαιδευομένων, τόμος Δ'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόμης, Κ. (1998). *Τσιγγάνοι: Ιστορία, Δημογραφία, Πολιτισμός*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Λάμνιαν, Κ. (2001), *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Λαμπρίδης, Ε.Α. (2006). *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, εκδ. Καστανιώτη Α.Ε.
- Λυδάκη, Α. (2000). *Μπαλαμέ και Ρομά: Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Μαντούβαλου, Μ., & Μαυρίδου, Μ. (2007). *Ο κοινωνικός αποκλεισμός μέσα από το παράδειγμα των τσιγγάνων*.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1998). *Δίγλωσση εκπαίδευση και εκπαίδευση των Ρομ: απ' την πλευρά των γονέων...: Μια έρευνα στον Δενδροπόταμο και στον Εύοσμο*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων//ΕΠΕΑΕΚ: Εκπαίδευση Τσιγγανοπαιδών.
- Μάρκου, Γ. (2008). «Η προσπάθεια ανάπτυξης μιας εθνικής πολιτικής για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων». Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.). *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: συμβιώσεις-αναιρέσεις-απουσίες* (σ. 153-188). Αθήνα: Κριτική.
- Μάρκου, Γ. (2013). «Μια ελπιδοφόρα προοπτική στη διαπολιτισμική ένταξη των Τσιγγάνων: Στοχασμοί μέσα από την εμπειρία του προγράμματος για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαιδών». Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.). *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων* (σ. 17-41). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα, Gutenberg.

- Μουχελή, Α. (1996). *Τσιγγάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο Διαστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*. Αθήνα. Ε.Κ.Κ.Ε.
- Μπαλής, Ν. (2009). Κοινωνικές Ανισότητες - Σχολική Αποτυχία. Η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη στο Ελληνικό Σχολείο. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΜΠΣ Κατεύθυνση Κοινωνική Θεωρία, Πολιτική και Πρακτικές στην Εκπαίδευση.
- Μπαρής, Θ., & Αλεξόπουλος, Χ. (2015). Το εκπαιδευτικό πρόβλημα των Τσιγγανοπαίδων. Πραγματικότητα και διαφαινόμενες προοπτικές. Ανάκτηση από http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/EishghseisEkpshsTsigg/EishghseisEkpshsTsigg2002/to_ekpaideftiko_provlima_ton_tsiganon.pdf.
- Μπιζού, Β. (2003). *Ελληνικής Υπηκοότητας μειονοτικοί μαθητές*. Αθήνα.
- Μυλωνάς, Θ. (2009). Η κοινωνική γένεση της σχολικής αποτυχίας. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.). Εκπαιδευτικές ανισότητες: Μεθοδολογικά. Θεωρητικά και Εμπειρικά θέματα: Επιστημονική Ημερίδα προς τιμήν του Καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη του Διδασκαλείου Δ. Ε. «Μαρία Αμαριώτου» Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, 11 Μαρτίου 2009 (σελ. 52). Ρέθυμνο: Μοτίβο.
- Μωραΐτου, Μ. (2013). «Η υγεία των Ρομά που ζουν στην Ελλάδα. Μελέτες και Εφαρμογές». Στο Α. Λυδάκη (Επιμ.). Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα Στερεότυπα (σ. 131-150). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία*. Αθήνα, Gutenberg.
- Ντούσας, Δ. (1997). *Ρομ και Φυλετικές Διακρίσεις: Στο Ιστορία, Κοινωνία, Κουλτούρα, Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα, Gutenberg.
- Χατζηδήμου, Δ. (2005). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα, Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1995). Ελληνική-Ρομανές (Τσιγγάνικα): Μερικές περιπτώσεις αμοιβαίου δανεισμού. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 15ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φ.Σ. του Α.Π.Θ.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1996). *Όροι και όρια του δημοσιογραφικού λόγου*. Γλώσσα 38.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2000). Οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα: Έρευνα – μελέτη. Στο Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Αθήνα, ΓΓΛΕ (Πρακτικά συνεδρίου).
- Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004). Οικονομική Κοινωνική- Πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Πρώτη (1998) και

- δεύτερη (1999) φάση της έρευνας στο Πρόγραμμα: Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα.
- Παρθένης, Χ., & Φραγκούλης, Γ. (2014). Η πρόκληση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών Ρομά: Η (επιτυχής;) περίπτωση της Αγίας Βαρβάρας. Νέα Παιδεία (153). Ανάκτηση από <http://www.neapaideia-glossa.gr/153.htm>.
- Παρθένης, Χ., & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολίτου, Ε. (1996). *Τσιγγάνοι και σχολείο*. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης.
- Σαλωνίτης Π. (2003). Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. (6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/Eishghseis EkpshsTsigg/EishghseisEkpshsTsigg2003/ekpaidefsi_tsiganon_ki_epimorfosi_ekpaideftikon.pdf). Ημερ. πρόσβασης: 15-4-16.
- Σαρακινιώτη, Α., & Παπαδοπούλου, Α. (2008). Η εκπαιδευτική πολιτική για τους Έλληνες τσιγγάνους ως έκφραση κοινωνικής δικαιοσύνης: πολιτικός σχεδιασμός, εκπαιδευτική εφαρμογή, σχέσεις και ανασχές. 5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη».
- Σέλλα-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και Κοινωνία: η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σιδέρη – Ζώνιου, Α. (1993). *Έρευνα σε παιδιά Τσιγγάνων. Στο Α. Καλούτση, Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Σ. (2002). Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους», Τόμος Α', Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Σπανού, Ε. (Επιμ.). (1999). *Πρόλογος στο ανθολόγιο: Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταθοπούλου, Χ. (χ.χ.). Τσιγγάνοι μαθητές: στην κοινότητα, στο σχολικό περιβάλλον, στη σχολική τάξη.
- Τερζοπούλου, Μ. & Γεωργίου, Γ. (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία- Πολιτισμός*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Τσαούσης, Δ. (1987). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (1998). *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Ορισμοί, Πλαίσιο και Σημασία. Στο Κέντρο*

- Μορφολογίας και Κοινωνικής πολιτικής – Κασιμάτη Κ. (επιμ.), Κοινωνικός Αποκλεισμός: Ελληνική Εμπειρία. Αθήνα 1998β, Εκδόσεις Gutenberg.*
- Τσιμπιρίδου, Φ. (2006). *Πολιτικές της ετερότητας στο τέλος του 20ου αι.: Η πορεία προς την 'πολυπολιτισμικότητα' της ελληνικής Θράκης.* Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης. (2013). Πλαίσιο Εθνικής Στρατηγικής για τους Ρομά. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης.
- Χαλκιώτης, Δ. (2000). Η πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων. Στο Ο Ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων: Πρακτικά Συνεδρίου (Αθήνα 1999). Αθήνα, Γ. Γ. Λ. Ε.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997²). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή.* Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Ξενόγλωσση

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theory and Methods.* Boston.
- Borg, W., & Gall, M. (1989). *Educational research: An introduction.* New York: Longman.
- Bartolome, L. I. (1994). *Beyond the methods fetish: toward a humanizing pedagogy.* Harvard Educational Review, 64(2).
- Bourdieu, P. (1994), *Κείμενα Κοινωνιολογίας*, Παρουσίαση-Επιμέλεια Παναγιωτόπουλος Ν., Αθήνα, εκδ. Δελφίνι.
- Bourdieu, P. (2004), *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος, Οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ*, (μτφρ. Διαμαντάκου Κ.), Αθήνα, Νήσος.
- Bourdieu, P. (2005), *Για την επιστήμη και τις κοινωνικές χρήσεις της*, (μτφρ. Θανοπούλου Μ.- Βαγγελάτου Ε.), Αθήνα, Πολύτροπον.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture.* London: Sage.
- Cambell, D. (1999). *Στερεότυπα και αντίληψη των διαφορών μεταξύ των ομάδων. Στο Σ.Παπαστάμου, Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Διομαδικές σχέσεις.* Αθήνα, Οδυσσέας.

- DARE. (2016). Μαθητές Ρομά σε διαχωρισμένη εκπαίδευση. Μαρτυρίες παιδιών και γονέων. Αθήνα. Ανάκτηση από <http://www.antigone.gr/files/projects/dare/roma-children-in-segregated-education-parents-and-children-testimonials-GR.pdf>
- Dikaiou, M. (1990). Illiteracy and Tsigani minority children in Northern Greece: An exploration of parents' and children's views. *International Migration*. Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Ernste, H. (2006). *Pierre Bourdieu on Structure Agency Structuralism*. Geographical Approaches. Radboud University of Nijmegen. Academic Year: 2006/2007.
- Φεντ, Χ. (1989). *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στην έρευνα της κοινωνικής ένταξης, (μτφ. Γ.Σ. Κακαλέτρη)*, Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Fraser, A. (1992). *The Gypsies*. Oxford, Blackwell Publishers.
- Fraser, A. (1998). *Οι Τσιγγάνοι*. Αθήνα, Οδυσσέας.
- Gil, P., Steward, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*(204), σσ. 291-295.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic Press.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία (τόμ. 1)*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Καζνέφ, Ζ., & Βικτόροφ, Ντ. (1988). *Ενσωμάτωση: Βασικά Θέματα Κοινωνιολογίας και Κοινωνιολογικό Λεξικό*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Kyriaki, M. (2013). *Best Practice Guide – “Health conditions & Enrolment of Roma children in school”*. Heraklion: European Union.
- Liégeois, J-P. (1987). *Roma, Gypsies, Travellers*. Strasbourg, Council of Europe.
- Mariro A. (1996). Η UNESCO και η εκπαίδευση των εθνικών και γλωσσικών μειονοτήτων. Στο *Εκπαίδευση Τσιγγάνων – Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού* (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, 6-9 Απριλίου 1995). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Marushiakova, E., & Popov, V. (2001a). *Bulgaria: ethnic diversity—a common struggle for equality*. In: *Guy W (ed) Between past and future: the Roma of Central and Eastern Europe*. University of Hertfordshire Press, Hatfield, England, pp 370–388.
- Mills, C. (2008). *Reproduction and transformation of inequalities in schooling: The transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu*. *British Journal of*

Sociology,29(1),79-89.

O'Brien, S., & O'Fathaigh M. (2004). Bringing in Bourdieu's Theory of Social Capital: Renewing Learning Partnership Approaches to Social Inclusion. *ESAI Annual Conference, NUI Maynooth., April,1-3, 2004.*

Planet. (2007). *Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησης της σχολικής διαρροής*. Αθήνα: Planet.

Reyniers, A. (1995). *Gypsy populations and their movements within central and eastern Europe and towards some OECD countries*. In: *International migration and labour market policies: occasional papers*, No 1. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Rogers A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ. Παπαδοπούλου Μ. & Τόμπρου Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Savenye, W., & Robinson, R. (2004). Qualitative research issues and methods: An introduction for educational technologies. Στο D. Jonassen, & P. Harris, *Handbook of research for educational communications and technology* (σσ. 1045-1071). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Sobotka, E. (2007). "Human rights and Roma policy formation in Czech Republic, Slovakia and Poland". Στο R. Stauber & R. Vago (Επιμ.). *The Roma. A minority in Europe* (σ. 135-161). Βουδαπέστη: Central European University Press.

Sociology.org.uk. (2016). <http://www.sociology.org.uk/methfi.pdf>. Ανάκτηση από <http://www.sociology.org.uk/>: <http://www.sociology.org.uk/methfi.pdf>