



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σχολή επιστημών της Αγωγής

Τμήμα Εκπαίδευσης & Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

ΠΜΣ: «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα»

Διπλωματική Εργασία:

**Σχολική επιτυχία και αποτυχία των μαθητών/τριών
Ρομά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Το σχολείο της
Αυλίζας**

Προμπονά Πηνελόπη

A.M.:192020

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Θάλεια Δραγώνα

Αθήνα, Μάιος 2022

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη φοίτηση των Ρομά μαθητών και μαθητριών στο Δημοτικό Σχολείο και καθορίζουν τη σχολική επιτυχία ή τη σχολική αποτυχία. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη μέθοδο της προφορικής συνέντευξης και συγκεκριμένα με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι συμμετέχοντες ήταν έξι εκπαιδευτικοί ενός δημοτικού σχολείου του Δήμου Αχαρνών και οχτώ γονείς μαθητών Ρομά που φοιτούν στο σχολείο αυτό. Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία, ενώ τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις επεξεργάστηκαν με τη θεματική ανάλυση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η σχολική επιτυχία ή η σχολική αποτυχία οφείλονται κυρίως σε κοινωνικούς, οικογενειακούς και οικονομικούς παράγοντες. Η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί, αλλά και ο θεσμικός ρατσισμός καθορίζουν τις σχολικές πορείες των μαθητών και των μαθητριών Ρομά. Η περίοδος της πανδημίας δυσχέρανε ακόμα περισσότερο την πρόσβαση τους στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Ρομά, Δημοτικό Σχολείο, σχολική επιτυχία, σχολική αποτυχία, προβλήματα φοίτησης, μαθητική διαρροή

Abstract

The purpose of this study is to investigate the perceptions of teachers and parents about the factors that affecting the attendance of Roma students in Primary School and determine school success or school failure. The research data was collected through oral interviews, and specifically with semi-structured interviews. The participants were six teachers of a primary school in Acharnes and eight parents of students that attend this school. Qualitative methodology was used to conduct the results, while the data obtained from the interviews was processed with the thematic analysis. The results of the research showed that school success or school failure is mainly due to social, family and economic factors. The family, the teachers and the institutional racism determine the school route of Roma students. The pandemic period made their access to education even more difficult.

Keywords: Roma, Primary School, school success, school failure, student problems, school dropout

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	6
Εισαγωγή.....	7
1.Κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο	9
1.1. Ποιοι είναι οι Ρομά.....	9
1.2.Κοινωνικός αποκλεισμός	10
2.Ρομά μαθητές και εκπαίδευση.....	11
2.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική πορεία	12
2.1.1 Ρατσισμός.....	14
2.1.2. Άλλη μητρική γλώσσα.....	15
2.1.3 Φοίτηση στο νηπιαγωγείο.....	17
2.1.4. Εκπαιδευτικοί	18
2.1.5. Οικογένεια.....	21
2.1.6. Υλικοτεχνική υποδομή.....	26
3.Προγράμματα στήριξης της φοίτησης των μαθητών Ρομά στα σχολεία.....	27
4. Μεθοδολογία	31
4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	31
4.2. Η περιοχή της Αυλίζας.....	32
4.3. Το σχολείο της Αυλίζας.....	33
4.4. Δείγμα.....	34
4.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	37
4.6. Αξιοπιστία της έρευνας.....	39
4.7. Ανάλυση δεδομένων.....	40
5. Αποτελέσματα της ανάλυσης.....	41
5.1. Φοίτηση.....	41
5.2. Φοίτηση στο νηπιαγωγείο.....	44

5.3. Άλλη μητρική γλώσσα – Ρουντάρικα.....	46
5.4. Υλικοτεχνικός εξοπλισμός – Κατάσταση του κτηρίου.....	48
5.5. Η οικογένεια.....	52
5.6. Οι εκπαιδευτικοί.....	55
5.7. Ρατσισμός – Αρνητικές συμπεριφορές.....	60
5.8. Αδυναμία παρακολούθησης των τηλεμαθημάτων στην καραντίνα.....	64
5.9. «Είναι στο παιδί».....	65
5.10. Στήριξη από το κράτος και τους αρμόδιους φορείς.....	65
6. Συζήτηση.....	66
7. Βιβλιογραφία.....	75
8. Παράρτημα.....	81

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η εργασία αυτή πραγματοποιήθηκε με την πολύτιμη και καθοριστική συμβολή κάποιων ανθρώπων, τους οποίους οφείλω και επιθυμώ να ευχαριστήσω. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Θάλεια Δραγώνα, για τη στήριξή της και τις πολύτιμες –και πάντα άμεσες- συμβουλές, παρατηρήσεις και παρεμβάσεις της.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή: τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν με προθυμία στο κάλεσμα για συμμετοχή στην έρευνα παρά τις απαιτήσεις της καθημερινότητας, καθώς επίσης και τους γονείς των μαθητών και των μαθητριών του σχολείου, που μου έκαναν την τιμή να με βοηθήσουν σε κάτι τόσο σημαντικό για μένα.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στην οικογένειά μου -στους γονείς μου και τα παιδιά μου- ,στους φίλους και τις φίλες μου, για τη συμπαράσταση, τη βοήθεια, την κατανόηση και την αγάπη τους, που ήταν για μένα η κινητήριος δύναμη να ξεκινήσω και να ολοκληρώσω αυτό το μεταπτυχιακό.

Εισαγωγή

Η φοίτηση των μαθητών και των μαθητριών Ρομά είναι ένα θέμα που απασχολεί πολλούς ερευνητές, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, καθώς οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες Ρομά στο σχολείο είναι σύνηθες φαινόμενο και προσελκύει το ενδιαφέρον με σκοπό την προσπάθεια για την εξεύρεση λύσεων στην αντιμετώπιση του προβλήματος (Bhopal, 2015· Gkofa, 2016, Gaba κ.α., 2020· Zachos, 2012 & 2017· Kassis, 2020· Παπαδημητρακόπουλος, 2013· Παρθένης, 2018· Παυλή-Κορρέ, 2017· Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2009· Σκούρτου, 2016 & 2020· Χατζηνικολάου, 2007).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός που βιώνουν οι Ρομά, αποτυπώνεται και στην εκπαίδευση είτε με την ελλιπή φοίτηση ή ακόμα και πλήρη αποχή από το σχολείο. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, το 69% των Ρομά ηλικίας υποχρεωτικής εκπαίδευσης φοιτούν στο σχολείο (Παυλή-Κορρέ, 2017), αλλά μόνο το 37,6% καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο δημοτικό, από αυτούς λιγότεροι από τους μισούς συνεχίζουν στο γυμνάσιο (Μάρκου, 2018). Επιπλέον, εκτός της σχολικής διαρροής ή της ασυνέχειας στη φοίτηση, οι Ρομά μαθητές δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να ακολουθήσουν επιτυχείς πορείες στην υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα (Μητακίδου, 2011).

Μέσα από την αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται πως υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν τη φοίτηση των μαθητών Ρομά και τους εμποδίζουν ή τους αποτρέπουν από επιτυχείς σχολικές πορείες ή από την άλλη τους ωθούν προς αυτές. Οι σημαντικότεροι παράγοντες, που αναλύονται διεξοδικά στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας είναι ο ρατσισμός που βιώνουν στον σχολικό χώρο (Zachos, 2012· Μάρκου, 2018· Παυλή-Κορρέ, 2017), η διαφορετική μητρική γλώσσα που μιλούν στο σπίτι (Σκούρτου, 2016· Skourtu, 2020· Μητακίδου & Τρέσσου, 2007), η μη φοίτηση στο νηπιαγωγείο (Dragonas, 2012· Μάρκου, 2018), οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Παπαχρήστος, 2011· Γκόφα, 2016· Κασσής, 2020· Zachos, 2017), η οικογένεια (Γκόφα, 2016· Κασσής, 2020· Πεντέρη και Πετρογιάννης, 2009 και 2010· Μητακίδου και Τρέσου, 2015) και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (Χατζηνικολάου, 2007· Μητακίδου και Τρέσου, 2007).

Η παρούσα ερευνητική εργασία πραγματεύεται τόσο τις επιτυχείς πορείες των μαθητών/τριών Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο, όσο και εκείνες των μαθητών/τριών που δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου. Τα υποκείμενα της έρευνας είναι μαθητές/τριες Ρομά ενός δημοτικού σχολείου της περιοχής Αυλίζας του Δήμου Αχαρνών που έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο αλλά και μαθητών/τριών που οι επιδόσεις τους δεν είναι ικανοποιητικές. Η έρευνα αποσκοπεί στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων ενός Δημοτικού Σχολείου με μαθητές και μαθήτριες Ρομά ώστε να εντοπιστούν παράγοντες που συντελούν στην επιτυχή -ή μη- εκπαιδευτική πορεία των Ρομά μαθητών/τριών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελείται από έξι ενότητες. Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στην ομάδα των Ρομά, τα χαρακτηριστικά της και στον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνει. Στη δεύτερη ενότητα πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος που πραγματεύεται η εργασία. Συγκεκριμένα, προσεγγίζεται η εκπαίδευση των μαθητών Ρομά και οι παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές πορείες τους. Στην Τρίτη ενότητα γίνεται συγκεκριμένη αναφορά στα Προγράμματα Στήριξης και Φοίτησης των μαθητών Ρομά στα σχολεία, από το 1984 -όταν παρατηρήθηκε το αρχικό ενδιαφέρον- έως σήμερα, στην προσφορά τους, στα αποτελέσματά τους, αλλά και στα αδύνατά τους σημεία.

Στην συνέχεια, στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και η ερευνητική διαδικασία. Επίσης, περιγράφεται η περιοχή της Αυλίζας, όπου πραγματοποιείται η έρευνα, και το σχολείο στο οποίο αναφέρεται η παρούσα εργασία.

Στην Πέμπτη ενότητα αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν και τέλος, στην έκτη παρατίθενται τα συμπεράσματα και προτάσεις της ερευνήτριας.

1. Κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο

1.1. Ποιοι είναι οι Ρομά;

Χρησιμοποιούμε τους όρους «Ρομά», «Τσιγγάνοι» ή «Γύφτοι» για να προσδιορίσουμε κοινωνικές ομάδες με κάποια κοινά ιστορικά, πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Η λέξη «Ρομ» σημαίνει «άνθρωπος» αλλά και «σύζυγος», ενώ η λέξη «Γκαντζέ» -που χρησιμοποιούν οι ίδιοι για να χαρακτηρίσουν τους μη Ρομά- σημαίνει «βάρβαροι», «άξεστοι» ή «απολίτιστοι». Χρησιμοποιούν, επίσης, τη λέξη «Μπαλαμός» για τους μη Ρομά, εννοώντας τον «λευκό» ή τον «ξεθωριασμένο», ενώ η ίδια λέξη στο λεξικό της Ρομανί γλώσσας βρίσκεται ως συνώνυμο της λέξης «Έλληνας»(Αλεξίου, 2011: 159). Οι Ρομά δε θεωρούνται τυπικά εθνική μειονότητα αλλά χαρακτηρίζονται ως «ευάλωτη κοινωνική ομάδα». Προέρχονται από τις βορειοδυτικές Ινδίες και άρχισαν να κατοικούν στην Ευρώπη και σε άλλες περιοχές του κόσμου μετά τον 10^ο αιώνα(Μητακίδου και Τρέσσου, 2015: 81). Στην Ελλάδα, αν και εμφανίζονται από τον 14ο αιώνα, έγιναν Έλληνες πολίτες τη δεκαετία του '70, ενώ το 1996 έγινε η πρώτη προσπάθεια να χαρτογραφηθούν οι οικισμοί τους στην Ελλάδα(Vasiliadou and Pavli-Korre 2011 στο Skourti, 2020: 158). Παρόλα αυτά, δεν υπάρχουν ξεχωριστά στοιχεία για την ομάδα αυτή, συνεπώς δεν υπάρχει σαφής αριθμός του πληθυσμού τους. Υπολογίζεται πως είναι 150.000 έως 350.000(Skourti, 2020 :158· Dragonas, 2016: 7· Μητακίδου και Τρέσσου, 2015:82) και υπάρχουν κοινότητές τους σε όλη την Ελλάδα. Συνήθως ζουν απομονωμένοι σε αστικά κέντρα ή μικρές πόλεις, αποφεύγοντας πια, σε μεγάλο βαθμό, τη νομαδική ζωή.

Οι Ρομά είναι μια ομάδα ανθρώπων χωρίς γραπτή γλώσσα και χωρίς γραπτή ιστορία. Η Ρομανί –και οι διάλεκτοί της- είναι μία από τις γλώσσες που ομιλείται κυρίως από τους Ρομά στην Ελλάδα, καθώς και η Ελληνική. Οι περισσότεροι Ρομά είναι Ορθόδοξοι, εκτός από τους Ρομά της Θράκης όπου οι περισσότεροι είναι μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας και μιλούν εκτός από τη Ρομανί και Τουρκικά. Η Ρομανί ομιλείται από τους περισσότερους Ρομά και είναι μια γλώσσα άγραφη, η οποία έχει εμπλουτιστεί με δάνεια από τις γλώσσες των χωρών που μένουν οι ίδιοι. Η κοινωνία των Ρομά είναι βασισμένη σε πατριαρχικά πρότυπα, καθώς τα μέλη της

είναι μέρος πατριαρχικών οικογενειών. Αρκετοί κάνουν γάμους που δεν αναγνωρίζονται επίσημα από τον ελληνικό νόμο και πραγματοποιούνται σε μικρή ηλικία, συχνά ως απόφαση των γονέων.

1.2. Κοινωνικός αποκλεισμός

Πολλοί άνθρωποι που ανήκουν στην ομάδα των Ρομά, θεωρείται πως έχουν χαμηλές προσδοκίες στη ζωή τους, δουλεύουν βγάζοντας λίγα χρήματα, δεν έχουν καταφέρει να ενταχθούν στο καθεστώς μισθωτής εργασίας, έχουν χαμηλό επίπεδο μόρφωσης, ενώ τα επίπεδα ανεργίας τους είναι υψηλά. Κοινό χαρακτηριστικό τους είναι ότι πολλοί μη-Ρομά τους θεωρούν κοινωνικό πρόβλημα και απειλή της ασφάλειάς τους και τους συνδέουν με την εγκληματικότητα, τις μαντικές ικανότητες και τη μαγεία αλλά και με τις αρπαγές παιδιών. Όλα αυτά είναι αποτέλεσμα των προκαταλήψεων, των διακρίσεων, του ρατσισμού και των διωγμών που βιώνουν εξαιτίας της ξεχωριστής κουλτούρας τους και της διαφορετικής ταυτότητάς τους αλλά και της δυσπιστίας των ίδιων απέναντι στην πλειονότητα, καθώς γνωρίζουν τα στερεότυπα με τα οποία τους αντιμετωπίζει.

Οι Ρομά είναι μια ομάδα με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούνται απαξιωμένα, κάτι που τους ωθεί να ζουν σε δικές τους κοινότητες «όχι μόνο λόγω της επιθυμίας τους να προστατέψουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, αλλά και γιατί αυτή ήταν η μόνη επιλογή που τους άφησε η κυρίαρχη ομάδα»(Παρθένης & Φραγκούλης, 2016: 72). Παρόλο που στις ευρωπαϊκές χώρες έχουν επίσημα απαγορευτεί οι φυλετικές διακρίσεις, σύμφωνα με τη σχετική ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής(2018) οι Ρομά ακόμα θεωρούνται μια πολύ περιθωριοποιημένη ομάδα. Συνέπεια είναι, ο κοινωνικός τους αποκλεισμός να τους θέτει «στο περιθώριο της οικονομικής και κοινωνικής ζωής και να τους αποστερεί από αγαθά όπως η εκπαίδευση, η υγεία, η στέγαση και οι κοινωνικές υπηρεσίες»(Λυδάκη, 2013: 17).

Σύμφωνα με τον Μαυρομμάτη(2004: 39) «ο αποκλεισμός είναι μια κατάσταση στην οποία τα άτομα στερούνται τη δυνατότητα για μια «κανονική» ζωή για λόγους

οικονομικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικούς ή λόγους υγείας, δεν έχουν επαρκή διατροφή ή ένα ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο, δε χρησιμοποιούν υπηρεσίες και δε συμμετέχουν σε δραστηριότητες που είναι κοινές και συνηθισμένες στην κοινωνία». Τα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα δε ζουν αξιοπρεπώς, έχουν χαμηλά επίπεδα μόρφωσης και παραβιάζονται τα κοινωνικά δικαιώματά τους. Το 90% των Ρομά που διαμένουν στην Ευρώπη ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας ενώ «είναι δέκα φορές φτωχότεροι από τον πληθυσμό της πλειονότητας, ζουν 10-15 χρόνια λιγότερο από τον υπόλοιπο πληθυσμό και έχουν συγκριτικά μεγαλύτερο ποσοστό γεννήσεων αλλά και βρεφικής θνησιμότητας»(Μητακίδου και Τρέσσου, 2015: 82).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομά δεν είναι θεσμικός καθώς έχουν πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά ως Έλληνες πολίτες, αλλά υφίσταται εμμέσως διότι δε λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες αυτής της κοινωνικής ομάδας (δυσκολία βιοπορισμού, στιγματισμός κ.α.). Το ίδιο ισχύει και για εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη πως η εκπαίδευση είναι κοινωνικό αγαθό, γίνεται κατανοητό πως η ελλιπής φοίτηση ή η μη φοίτηση αποτελεί κοινωνικό αποκλεισμό. Άλλωστε, αυτό δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο, καθώς «τα παιδιά που δεν μπορούν να κάνουν πλήρως χρήση του δημόσιου και κοινωνικού αγαθού της εκπαίδευσης σήμερα, είναι οι κοινωνικά αποκλεισμένοι του αύριο»(Μητακίδου και Τρέσσου, 2015: 84).

2. Ρομά μαθητές και εκπαίδευση

Η βασική εκπαίδευση είναι αναγκαία για όλους τους ανθρώπους και το δικαίωμα σε αυτήν είναι κατοχυρωμένο από το άρθρο 26 της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του ΟΗΕ, το οποίο την καθιστά υποχρεωτική και δωρεάν. Στην Ελλάδα, η διακήρυξη αυτή έχει θεσμοθετηθεί με τον νόμο 1566/1985 του Συντάγματος του 1975, όπου γίνεται σαφές πως η φοίτηση είναι υποχρεωτική μέχρι την Γ' Γυμνασίου. Παρόλα αυτά υπάρχουν παιδιά Ρομά που δεν εγγράφονται ποτέ στο σχολείο, ενώ άλλα αν και εγγράφονται, παρουσιάζουν ελλιπή φοίτηση ή αντιμετωπίζουν δυσκολίες και φτωχές επιδόσεις. Το 1999, το 69,7% δείγματος έρευνας των Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου και Παυλή- Κορρέ(στο Παρθένης και Παπακωνσταντίνου, 2018: 235) δεν είχε πάει ποτέ στο σχολείο, ενώ το 2008 σε

έκθεση εκπαιδευτικού προγράμματος για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, η διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση ήταν 77%(Μητακίδου και Τρέσσου, 2015: 84).

Ερευνητικά δεδομένα πιο πρόσφατων ερευνών αποκάλυψαν ότι μόνο το 69% των παιδιών Ρομά ηλικίας υποχρεωτικής εκπαίδευσης φοιτούσαν στο σχολείο(Παυλή-Κορρέ, 2017). Σύμφωνα με δεδομένα λίγο αργότερα, το 37,6% είχαν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στο δημοτικό ενώ από αυτά που συνέχισαν στο γυμνάσιο μόνο το 41,5% το τελείωσαν(Μάρκου, 2018). Το 12,9% των μαθητών Ρομά φοίτησαν ή φοιτούν σε δημοτικά σχολεία εντός καταυλισμών και οι υπόλοιποι σε δημοτικά σχολεία με μη Ρομά μαθητές(Μάρκου, 2018:78).

Οι μαθητές που δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν το γυμνάσιο περιορίζονται συχνά στην επιλογή του ανειδίκευτου εργάτη. Υπάρχει η διέξοδος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας(ΣΔΕ) –που όλο και περισσότεροι Ρομά ενήλικες τα επιλέγουν- και η απόκτηση από εκεί του απολυτήριου γυμνασίου(Κεραμίδα, 2020). Μετά το γυμνάσιο, λίγοι είναι οι μαθητές που συνεχίζουν στο λύκειο –σε γενικό ή σε επαγγελματικό- και ακόμα πιο λίγοι εκείνοι που καταφέρνουν να το τελειώσουν. Ωστόσο, κάποιοι Ρομά μαθητές συνεχίζουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς να υπάρχει σαφής αριθμός τους, μια και υπάρχει δυσκολία στον εντοπισμό τους(Γκόφα, 2016 και 2018). Τέλος, σύμφωνα με έρευνα(Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2012:235) το ποσοστό των γονέων παιδιών Ρομά που έχουν φοιτήσει σε κάποια βαθμίδα της εκπαίδευσης είναι 66,5%.

2.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική πορεία

Έχει ευρέως παρατηρηθεί πως η σχέση των Ρομά με την εκπαίδευση παρουσιάζει σημαντικά προβλήματα. Οι μαθητές Ρομά, όπως και οι μαθητές από άλλες μειονοτικές ομάδες, εκτός από το γεγονός ότι δεν έχουν συχνή φοίτηση, αντιμετωπίζουν συχνά σχολική αποτυχία, και παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Η συχνή αυτή αποτυχία τους στην ομαλή ένταξή τους στη σχολική ζωή, συχνά συνοδεύεται από την απροθυμία τους να συμμετέχουν στην

εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό οφείλεται στο γεγονός της πολιτικο-κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης των Ρομά αλλά και του ρατσισμού(Κασσής, 2020· Γκόφα, 2018) που βιώνουν και λειτουργούν ως τροχοπέδη στη σχολική επιτυχία τους. Δεν αρκεί μόνο η οικογένεια Ρομά να θέλει να στείλει το παιδί στο σχολείο, *«πρέπει και το σχολείο να είναι έτοιμο να δεχτεί παιδιά που ανήκουν σε μια μειονότητα που κουβαλάει ένα έντονο στίγμα διαφορετικότητας και έχει καλλιεργήσει μηχανισμούς άμυνας που μπορεί να είναι ενοχλητικοί και ανατρεπτικοί της προσπάθειας για ένταξη»*(Μητακίδου, 2011 :1).

Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός των Ρομά συχνά αποδίδεται από την κοινωνία σε δικές τους ελλείψεις και σε δική τους επιλογή και παραβλέπονται ζητήματα που δημιουργούν την κατάσταση αυτή, όπως η φτώχεια και η στέρηση που αρκετές οικογένειες Ρομά βιώνουν. Πολλές οικογένειες Ρομά μένουν σε καταυλισμούς – εκτός του αστικού οικισμού- χωρίς ηλεκτροδότηση και νερό, ενώ αρκετές φορές διώκονται από τις πρόχειρες κατοικίες τους χωρίς να τους παρέχεται μέρος να μείνουν. Οι ανάγκες βιοπορισμού αναγκάζουν ολόκληρες οικογένειες να μετακινηθούν με σκοπό την αναζήτηση μεροκάματου. Σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά Ρομά εργάζονται κι αυτά για να συνεισφέρουν στο οικογενειακό εισόδημα, γεγονός που -και στις δύο περιπτώσεις- τα αναγκάζει να μένουν μακριά από το σχολείο. Πολλοί μη Ρομά γονείς θεωρούν τους εαυτούς τους ανώτερους, διαφωνούν με τη φοίτηση των παιδιών τους σε σχολεία που υπάρχουν Ρομά μαθητές καθώς θεωρούν πως θα επηρεαστεί αρνητικά η σχολική πορεία των παιδιών τους, ενώ πολλές φορές παρατηρούνται ρατσιστικές συμπεριφορές από μη Ρομά μαθητές αλλά ακόμα και από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Τα ίδια τα σχολεία δε βοηθούν την επιτυχή σχολική πορεία των Ρομά μαθητών και μαθητριών καθώς, πολλές φορές, προσφέρεται εκπαίδευση χαμηλού επιπέδου σε υποτυπώδεις εγκαταστάσεις και συχνά από δασκάλους χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις και χωρίς όρεξη. Σε αυτά έρχεται να προστεθεί η ύπαρξη σχολείων που αποτελούνται αμιγώς από μαθητές Ρομά και βρίσκονται εντός των καταυλισμών στα οποία *«βρίσκει κανείς περισσότερους μαθητές από καθίσματα, τάξεις με κανένα παράθυρο, με διαλείμματα που σε ορισμένες περιπτώσεις καλύπτουν περισσότερο χρόνο από τον συνολικό χρόνο που αφιερώνεται στη διδασκαλία και*

εκπαιδευτικούς που είναι συνήθως νέοι, χωρίς εμπειρία διδασκαλίας σε τέτοιου είδους τάξεις»(Μάρκου, 2018: 78). Από την άλλη, παρατηρείται συχνά στα μεικτά σχολεία, οι μαθητές και οι μαθήτριες Ρομά να διαχωρίζονται σε διαφορετικές τάξεις από τους μη Ρομά συμμαθητές τους.

2.1.1. Ρατσισμός

Σύμφωνα με έρευνα του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης(FRA EU-MIDIS) το 2008 για τις μειονότητες της Ευρώπης, οι Ρομά βιώνουν διακρίσεις περισσότερο από τις άλλες μειονότητες. Σε σύγκριση με άλλα πεδία, η εκπαίδευση επηρεάζεται πιο λίγο από τον ρατσισμό(FRA, 2016 :480), όπου γίνεται ωστόσο φανερός στα στερεότυπα των δασκάλων, στο μονοπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα, στους περιορισμένους και συγκεκριμένους τρόπους αξιολόγησης, στις διαφορετικές προσδοκίες από τους δασκάλους, σε κάποια ρατσιστικά κείμενα και στην υποτίμηση της ιστορίας και του πολιτισμού των «άλλων»(Zachos, 2012: 56).

Ο ρατσισμό αυτός, *«που διαπερνάει μεγάλα ιδρύματα, όπως η αστυνομία, το εκπαιδευτικό σύστημα, το πολιτικό σύστημα, κτλ. που αποτυγχάνει να παρέχει κατάλληλες και επαγγελματικές υπηρεσίες στους πολίτες λόγω του χρώματος του δέρματός τους, της κουλτούρας τους ή της εθνικότητάς τους»*(Zachos, 2012: 56), καλείται θεσμικός ρατσισμός. Συχνά προσφέρεται στους μαθητές εκπαίδευση χαμηλής ποιότητας, αποκλείοντας τα από μια επιτυχή σχολική πορεία(Wiklin, Derrington και Foster, 2009 στο Μητακίδου και Τρέσου, 2015: 85), ενώ γίνεται φανερή μέσω της έρευνας των Πεντέρη και Πετρογιάννη (2009) η απόδοση στους Ρομά μαθητές πολλών αρνητικών χαρακτηριστικών από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την έκθεση του FRA EU-MIDIS(2016: 39) που πραγματοποίησε έρευνα σε 11 ευρωπαϊκές χώρες, ένας από τους λόγους της μη εγγραφής ή της μη ολοκλήρωσης της σχολικής πορείας των Ρομά μαθητών είναι το σχολικό περιβάλλον, ιδίως όταν αυτό είναι εχθρικό.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία με Ρομά μαθητές στην Ελλάδα και διερευνούσε τον ρατσισμό που βιώνουν οι μαθητές αυτοί στη σχολική κοινότητα,

γίνεται σαφές πως οι μαθητές Ρομά είναι θύματα του θεσμικού ρατσισμού, επειδή είναι μέλη ομάδας με διαφορετική κουλτούρα(Zachos, 2012). Η ίδια έρευνα αναφέρεται στη στάση μη-Ρομά γονέων, οι οποίοι –με τη βοήθεια τοπικών πολιτικών και συμβούλων εκπαίδευσης- μετέγγραψαν τα παιδιά τους σε άλλα σχολεία, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στον διαχωρισμό Ρομά και μη-Ρομά μαθητών.

Ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν ότι οι Ρομά μαθητές γίνονται θύματα εχθρικής συμπεριφοράς από μη Ρομά συμμαθητές τους σε υψηλά ποσοστά που κυμαίνονται από 21 έως 38 τοις εκατό(Μάρκου 2018, Παυλή Κορρέ 2017 αντίστοιχα). Επιπλέον ένα πολύ μεγάλο ποσοστό μη Ρομά μαθητών που ανέρχεται στο 72,8% δε θέλουν να κάθονται στο ίδιο θρανίο με τους Ρομά(Παυλή-Κορρέ, 2017). Η Σπανούλη(στο Παυλή-Κορρέ, 2017) αναφέρει πως η ύπαρξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων επηρεάζει τη φοίτηση των παιδιών Ρομά στο σχολείο και συχνά είναι και ο λόγος που το εγκαταλείπουν.

2.1.2. Άλλη μητρική γλώσσα

Σύμφωνα με τον Cummins(2005), στις περιπτώσεις της παιδικής διγλωσσίας, η ανάπτυξη της κάθε γλώσσας εξαρτάται από αρκετούς παράγοντες, κάποιιοι από τους οποίους είναι: η συχνότητα και η συστηματικότητα που χρησιμοποιείται, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, η ποιότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων που το παιδί προσλαμβάνει από κάθε γλώσσα και τα κίνητρα για ένταξη. Σημαντικό, επίσης, είναι πως τα δίγλωσσα παιδιά, στην ηλικία που εισέρχονται στο σχολείο, δεν έχουν κατακτήσει τη δεύτερη γλώσσα με την οποία έρχονται σε επαφή, συνεπώς η διδασκαλία της θα πρέπει να γίνεται με τρόπο ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους μη φυσικούς ομιλητές της γλώσσας να οργανώσουν και να συστηματοποιήσουν τα ποικίλα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να σταθεροποιήσουν πρωτίστως τη γνώση της δομής της γλώσσας, δηλαδή, να συνειδητοποιήσουν τις κανονικότητες του γλωσσικού συστήματος της Ελληνικής(Κατσιμαλή στο Χατζηδάκη, 2014). Θεωρείται, επίσης,

πως η μητρική γλώσσα πρέπει να συνυπολογίζεται στη γλωσσική διδασκαλία(Φλουρής & Σπινθουράκη στο Σκούρτη, 2016: 102).

Οι δίγλωσσοι ομιλητές αποκτούν ικανοποιητική ευχέρεια στη δεύτερη γλώσσα σε επίπεδο επικοινωνίας στην καθημερινότητά τους μέσα σε λίγους μήνες. Όμως, όσον αφορά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και στον γραπτό λόγο, χρειάζονται χρόνια για να φτάσουν το επίπεδο των φυσικών ομιλητών της δεύτερης γλώσσας, διότι η φοίτηση στο σχολείο απαιτεί πιο σύνθετη γλωσσική ικανότητα. Η γλωσσική ικανότητα, η οποία σχετίζεται με τη φοίτηση των δίγλωσσων μαθητών, περιγράφεται στο μοντέλο του Cummins(Cummins 2005, Χατζηδάκη 2014) και έχει τρεις όψεις: τη συνομιλιακή ευχέρεια, τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες και την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Η ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο για να αναπτυχθεί μια και περιλαμβάνει τη χρήση λεξιλογίου που δε χρησιμοποιείται συχνά. Το ίδιο ισχύει και για την ικανότητα επεξεργασίας της πιο σύνθετης προφορικής και γραπτής γλώσσας.

Η γλώσσα θεωρείται ως *«το πιο αναγνωρίσιμο στοιχείο της ταυτότητας που συχνά αιτιολογείται ως εμπόδιο για κοινωνική ενσωμάτωση»*(Παρθένης στο Σκούρτου, 2016: 102). Η Ρομανί, σύμφωνα με τη Σκούρτου(Skourtu, 2020: 160-161), είναι μια γλώσσα που δε χρησιμοποιείται σχεδόν καθόλου στην εκπαίδευση Ρομά, καθώς δεδομένου του μη γραπτού χαρακτήρα της, θεωρείται ως μη ωφέλιμη, ως «χάσιμο χρόνου». Οι Ρομά μαθαίνουν να μιλούν ελληνικά λόγω της καθημερινών συνδιαλλαγών με την ευρύτερη κοινότητα και οι περισσότεροι κατακτούν –όχι επαρκώς- την ελληνική γλώσσα εκτός σχολείου. Η χαμηλή γλωσσική επάρκεια στα ελληνικά συνήθως παρατηρείται και στους έχοντες ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Τα φτωχά ελληνικά είναι και αυτά ένδειξη της αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των Ελλήνων Ρομ(Μητακίδου & Τρέσσου, 2007: 16). Παρόλα αυτά υπάρχουν μεγάλες διακυμάνσεις στη διγλωσσία των Ρομά μαθητών και στη σχέση τους με την ελληνική γλώσσα. Πολλά παιδιά Ρομά χρησιμοποιούν στον προφορικό τους λόγο την ελληνική γλώσσα εξίσου καλά με τα υπόλοιπα παιδιά ομιλητές της ελληνικής. Είναι στον γραπτό λόγο που παρατηρείται μεγάλη απόκλιση(Σκούρτου: 2016:102).

2.1.3. Φοίτηση στο νηπιαγωγείο

Είναι πλέον αποδεκτό πως τα πρώτα χρόνια των παιδιών έχουν σημαντική επίδραση στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και σωματική τους ανάπτυξη, ενώ έρευνες έχουν δείξει τη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης στους τομείς αυτούς, αλλά και στη μελλοντική εκπαιδευτική τους επιτυχία και στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Μέσω ερευνών έχει αναδυθεί πως *«η επένδυση ενός κράτους στην προσχολική εκπαίδευση είναι η καλύτερη που μπορεί να γίνει σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης»*(Heckman στο Καρούμπα, 2019), ενώ επίσης, η προσχολική εκπαίδευση συσχετίστηκε με τις γνωστικές δεξιότητες στην ανάγνωση και τα μαθηματικά, οι οποίες παρέμειναν και στην ενήλικη ζωή(Cambel,et al στο Καρούμπα, 2019).

Τέλος, σε έρευνα του Ball, γίνεται φανερό πως η υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση έχει σημαντικά αποτελέσματα στην παροχή κοινωνικών και εκπαιδευτικών πλεονεκτημάτων, ενώ αναφέρεται πως ο αντίκτυπος είναι μεγαλύτερος σε παιδιά από μειονεκτούσες ομάδες. *«Η καλή εκ των προτέρων μάθηση βελτιώνει την φιλοδοξία, τα κίνητρα, την κοινωνικοποίηση και την αυτοεκτίμηση»*, ώστε να αυξάνονται οι πιθανότητες σχολικής επιτυχίας και *«αξιόλογης οικονομικής επιστροφής στην κοινωνία»* (Ball, 1994).

Στην Ελλάδα, η φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική αλλά και καθοριστική στη μετέπειτα σχολική πορεία των μαθητών, ιδιαίτερα αυτών που προέρχονται από περιβάλλον που χρησιμοποιείται και διαφορετική γλώσσα από αυτή του σχολείου. Παρόλα αυτά, οι Ρομά μαθητές στην Ελλάδα παρακολουθούν το νηπιαγωγείο σε πολύ μικρό ποσοστό -10% σύμφωνα με έρευνα του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκή Ένωσης το 2012(στο Dragonas, 2012: 14) και 6,9% σύμφωνα με έρευνα του Μάρκου(2018) σε Ρομά που κατοικούν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας.

22.1.4. Εκπαιδευτικοί

Στην Ελλάδα, τα περισσότερα παιδιά που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες - όπως τα παιδιά μεταναστών και τα παιδιά Ρομά- δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, διότι «το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας χώρος κατά βάση μονοπολιτισμικός, που απαιτεί συμμόρφωση και παραίτηση από «ιδιαιτερότητες», και, τελικά, αποδεικνύεται εξαιρετικά αφιλόξενος για εκείνους που προσέρχονται σε αυτό με γλώσσα και πολιτισμό διαφορετικό από τον κυρίαρχο»(Μαυρομμάτης, 2004: 67). Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, συχνά, ερμηνεύονται από τους εκπαιδευτικούς ως «αποτέλεσμα μειωμένης ικανότητας ή λιγότερης ευφυΐας είτε ως έλλειψη κινήτρων ή ανεπαρκής προσπάθεια»(Δραγώνα, 2007 :13). Συχνά οι μαθητές απογοητεύονται και δεν αναζητούν άλλα αίτια που μπορεί να οδηγούν σε αυτές τις δυσκολίες, όπως είναι οι απειλές προς την ταυτότητά τους, μια και τις περισσότερες φορές δε γίνονται δεκτά στο σχολείο ο πολιτισμός και η γλώσσα τους.

Όταν αγνοούνται οι εμπειρίες των μαθητών μέσα στην τάξη, οι μαθητές βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, καθώς δε βρίσκουν συνδέσεις ανάμεσα στη ζωή τους και αυτό που διδάσκεται στην τάξη, κατ' επέκταση ωθούνται σε μη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Περιορίζονται με αυτόν τον τρόπο οι πιθανότητες να αναπτυχθούν παραγωγικές σχέσεις και ουσιαστική συμμετοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Όμως, «όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές να αναπτύξουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό που φέρνουν από το σπίτι τους και να αξιοποιήσουν την προηγούμενη εμπειρία τους, τότε μαζί με τους μαθητές τους αμφισβητούν την αντίληψη της ευρύτερης κοινωνίας ότι τα χαρακτηριστικά αυτά είναι κατώτερα ή χωρίς αξία»(Cummins, 2005: 50) με αποτέλεσμα να αποφεύγεται ο αποκλεισμός τους από την εκπαίδευση.

Τα παιδιά που προέρχονται από πολιτισμικά περιβάλλοντα διαφορετικά από αυτά της πλειονότητας παρουσιάζουν συχνά χαμηλές επιδόσεις και προβλήματα συμπεριφοράς και βάσει αυτών θεωρούνται διαφορετικοί από τους «κανονικούς μαθητές». Τοποθετούνται σε τμήματα των σχολείων για μαθητές με ιδιαίτερες

ανάγκες, όπως τα τμήματα υποδοχής και τα τμήματα ένταξης, παραβλέποντας τα στοιχεία εκείνα που έχουν σχέση με την ταξική και εθνοπολιτισμική τους προέλευση. Διαχωρισμός των μαθητών των ομάδων αυτών πραγματοποιείται, επίσης, άτυπα στα μικτά σχολεία, φτιάχνοντας τάξεις αμιγείς ως προς την ταξικότητα ή την εθνοπολιτισμική προέλευση, ενώ όταν υπάρχουν αρκετοί μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων σε ένα σχολείο, οι γονείς της κυρίαρχης ομάδας – ειδικά των μεσαίων στρωμάτων- αποφεύγουν να γράψουν εκεί τα παιδιά τους.

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ο αποκλεισμός σχετίζεται με την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προς τους μειονοτικούς μαθητές και τις χαμηλές προσδοκίες που έχουν γι' αυτούς, αλλά και με τα στερεότυπα που έχουν για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Από έρευνες γίνεται σαφές πως *«οι εικόνες που οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν για τους μαθητές τους δεν είναι ουδέτερες κοινωνικά [...] συγκροτούνται σε συνάρτηση με την ταξική ή/και την εθνοπολιτισμική καταγωγή των μαθητών»*(Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001: 31). Παρόλο που οι στερεοτυπικές εικόνες των εκπαιδευτικών δεν εκδηλώνονται συχνά με ρατσιστικές συμπεριφορές, οι καθημερινές πρακτικές τους στην τάξη συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση των μαθητών των ομάδων αυτών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε περιβάλλοντα με διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά και εθνοτικά χαρακτηριστικά είναι πολύ σημαντικός. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, από το 1997 προτείνει να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, ενώ *«συνιστά την αποφυγή εθνοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της στερεότυπης παρουσίασης των άλλων πολιτισμών, ενθάρρυνση των μαθητών να συνειδητοποιούν την ύπαρξη των άλλων πολιτισμών, να κατανοούν τις ιδιαιτερότητές τους, χωρίς όμως να θεωρούν τους πολιτισμούς τους κατώτερους ή ανώτερους από εκείνον της χώρας υποδοχής»*(Παπαχρήστος, 2011: 52). Πρέπει, συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί, να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίζουν πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές. Παρόλα αυτά, στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνες(Παπαχρήστος, 2011: 51-54· Χατζηνικολάου, 2007: 66), οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ελλείψεις και δυσκολεύονται σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Βάσει αυτών των ερευνών, αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν ξενοφοβικές

απόψεις και θεωρούν τη διγλωσσία τροχοπέδη για τη μάθηση, ενώ δεν είναι καταρτισμένοι στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Παραδέχονται πως γίνονται διακρίσεις σε βάρος των «άλλων» μαθητών, αλλά και πως η στάση τους επηρεάζει τη σχολική επίδοσή τους(Μάγος, 2005 & 2008· Νάκας, 1994 στο Παπαχρήστος 2011: 52-54).

Οι εκπαιδευτικοί, ενώ αποδίδουν τα θετικά χαρακτηριστικά των Ρομά μαθητών στο σχολείο, αιτιολογούν τις δυσκολίες που παρουσιάζουν με την έλλειψη συμμετοχής και εμπλοκής των γονιών(Πεντέρης και Πετρογιάννης, 2009· Wiklin, Derrington και Foster, 2009 στο Μητακίδου και Τρέσου, 2015: 85) και με την απροθυμία να συνεργαστούν και να ακολουθήσουν τους κανόνες του σχολείου(Μητακίδου και Τρέσου, 2015: 86). Θεωρούν πως για τους γονείς Ρομά δεν έχει αξία η εκπαίδευση και πως αδιαφορούν για την ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών Ρομά στο διαφορετικό πολιτισμικό τους υπόβαθρο(Zachos, 2017), ενώ κάποιοι συσχετίζουν τις δυσκολίες των μαθητών με την αρνητική επιρροή που έχουν κάποιοι βιολογικού χαρακτήρα περιορισμοί εξαιτίας αιμομιξιών, με τη μη παρακολούθηση συχνά του νηπιαγωγείου(Πεντέρης και Πετρογιάννης, 2009) και με την άτακτη φοίτησή τους(Μητακίδου και Τρέσου, 2015: 86). Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν την ύπαρξη ρατσισμού από τη μεριά της πλειονότητας ως τροχοπέδη στην σχολική πορεία των Ρομά μαθητών και μαθητριών(Πεντέρης και Πετρογιάννης, 2009), παραβλέποντας τη συμβολή της περιθωριοποίησής τους και του κοινωνικού αποκλεισμού στη δυσκολία ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα(Zachos, 2017).

Η επιρροή των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδρομή των μαθητών Ρομά έγινε φανερή στην έρευνα της Γκόφα(2016 και 2018) με απόφοιτους ή φοιτητές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι αναγνώρισαν τον καθοριστικό ρόλο των δασκάλων τους στο επίτευγμά τους αυτό. Επισήμαναν την ενθάρρυνση και την εμπύχωση που τους παρείχαν, κατανοώντας τις οικονομικές δυσκολίες των οικογενειών τους. Αναφέρθηκαν επίσης, στην υποστήριξη που τους έδειξαν όταν συμμαθητές τους προέβησαν σε διακρίσεις σε βάρος τους. Τους παρακινούσαν να παρακολουθήσουν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και το ολοήμερο πρόγραμμα

του σχολείου τους. Σημαντικές ήταν και οι παρεμβάσεις των δασκάλων τους όταν οι οικογένειες των μαθητών ήταν δύσπιστες ως προς την συνέχιση της φοίτησης των παιδιών τους σε υψηλότερες βαθμίδες. Όπως αναφέρθηκε από κάποιους συμμετέχοντες «η επίδραση των εκπαιδευτικών στους Ρομά μαθητές είναι μεγάλη καθώς συχνά είναι οι μόνοι μορφωμένοι άνθρωποι με τους οποίους έρχονται σε επαφή» (Γκόφα, 2018: 332).

2.1.5. Οικογένεια

Οι μαθητές που προέρχονται από ετερογενή πολιτισμικά περιβάλλοντα συχνά παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Βασική αιτία για τις χαμηλές επιδόσεις, τα προβλήματα συμπεριφοράς και τη σχολική διαρροή των μαθητών αυτών είναι η διαφορά προσδοκιών και αξιών που εντοπίζεται μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, αλλά και η διαφορά που παρουσιάζεται στις εμπειρίες κοινωνικοποίησης των παιδιών στο περιβάλλον της οικογένειάς τους από αυτές που ακολουθούνται εντός του σχολείου.

Η διαφορά αυτή που εντοπίζεται στις αξίες της οικογένειας και του σχολείου όσον αφορά στην πορεία των παιδιών στο σχολείο περιγράφεται με τον όρο «πολιτισμική ασυνέχεια»(Taylor et al. στο Πέντερη & Πετρογιάννης, 2009: 91-92). Βασίζεται στη συνθήκη που επικρατεί στα περισσότερα δημόσια σχολεία στα οποία υποστηρίζεται το αξιακό σύστημα της κυρίαρχης ομάδας όπου οι μαθητές των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων υφίστανται ματαιώσεις όταν οι συμπεριφορές τους, που στο οικογενειακό τους περιβάλλον είναι αποδεκτές, στα πλαίσια του σχολείου δεν αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο. Συνέπεια είναι, οι μαθητές να απογοητεύονται και να χάνουν το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα, να δυσκολεύονται στην προσαρμογή τους στο σχολείο, αλλά και συχνά να το εγκαταλείπουν πρόωρα.

Στην έρευνα της Γκόφα(2016 & 2018) που ανέδειξε τους παράγοντες που επηρέασαν θετικά τις σχολικές πορείες των παιδιών Ρομά και κατάφεραν να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η οικογένεια ήταν από τους πιο καθοριστικούς. Οι συμμετέχοντες δέχονταν υποστήριξη από τους γονείς τους, τόσο

σε οικονομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο εμπύχωσης και ενθάρρυνσης. Στις οικογένειες των περισσότερων μαθητών από αυτούς, η εκπαίδευση και οι σπουδές είχαν σημαντική αξία, οι γονείς είχαν υψηλές προσδοκίες από αυτούς, ενώ αρκετοί γονείς είχαν στενή σχέση με το σχολείο.

Όμως, πολλές φορές, η πορεία των παιδιών Ρομά στο σχολείο, επηρεάζεται από το περιορισμένο κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των γονιών τους, οι οποίοι αδυνατούν να τα βοηθήσουν στο σπίτι, εναποθέτοντας την ελπίδα τους σε μεγαλύτερα αδέρφια, ξαδέρφια και φίλους ή σε υποστηρικτικούς μηχανισμούς του σχολείου. Εμπόδιο, επίσης, στη σχολική ένταξη αποτελούν οι άσχημες εμπειρίες των γονιών τους από τη δική τους σχολική ζωή, αλλά και οι γάμοι που κάνουν σε μικρή ηλικία. Ειδικά τα κορίτσια αντιμετωπίζουν τον «συνήθη προορισμό τους», να γίνουν δηλαδή σύζυγοι και μητέρες, ενώ τα αγόρια να αποκατασταθούν επαγγελματικά και οικονομικά, αλλά όχι να σπουδάσουν. Η προσκόλληση στα ήθη και τα έθιμά τους, είναι και μια έγνοια στο να μη χάσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά και να μην «απομακρυνθούν» από την ομάδα υπό τον φόβο της επιρροής της πλειονότητας στους κανόνες και τις αξίες τους (Κασσής, 2020: 185-188).

Παρόλα αυτά, από το 1997 έως το 2009 σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, συγκεντρώθηκαν 91 αναφορές που δείχνουν την αναγνώριση της αξίας της εκπαίδευσης από τη μεριά των γονέων Ρομά (Wilkin etc, 2009 στο Μητακίδου και Τρέσου, 2015: 85). Στην Αγγλία, συγκεκριμένα, σε έρευνα του Bhopal (2015) που αφορούσε στις απόψεις μητέρων Ρομά για τους παράγοντες αλλαγής στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τα ευρήματα έδειξαν πως οι περισσότερες μητέρες Ρομά αναγνωρίζουν την αξία της εκπαίδευσης και τα ενθαρρύνουν να συνεχίσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στην Ελλάδα, από πολλές έρευνες προκύπτει πως οι γονείς Ρομά θεωρούν το σχολείο ως κάτι αναγκαίο και αναγνωρίζουν την αξία της εκπαίδευσης (Μάρκου, 2018· Αλεξοπούλου & Πεντέρη, 2016· Παρθένης & Παπακωνσταντίου, 2018· Πεντέρη και Πετρογιάννης, 2009 και 2010). Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του Προγράμματος για την εκπαίδευση παιδιών Ρομά στη Βόρεια Ελλάδα (2010-2014),

το 61% των γονέων είχαν θετική άποψη για το σχολείο(Μητακίδου και Τρέσου, 2015). Οι γονείς Ρομά καθιστούν την εκπαίδευση των παιδιών τους ως σημαντικό εφόδιο, που θα τους εξασφαλίσει επιτυχή επαγγελματική και κοινωνική ζωή και την αξιολογούν θετικά ως μέσο ευημερίας των παιδιών τους. Παρόλα αυτά, πολλές φορές η δυσκολία εύρεσης εργασίας όταν τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση τους δημιουργεί δυσπιστία, καθώς η επιτυχία τους στο σχολείο δεν αντιστοιχεί και στην κοινωνική και οικονομική επιτυχία(Κασσής, 2020: 186-187).

Οι γονείς Ρομά θεωρούν το σχολείο ως τον παράγοντα με τη μεγαλύτερη βαρύτητα στην ενίσχυση της γνωστικής επάρκειας των παιδιών τους και εκφράζουν σεβασμό ως προς τον ρόλο των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα, αναγνωρίζοντας πως συμβάλλουν στη διαμόρφωση των θετικών χαρακτηριστικών των παιδιών τους(Πεντέρη και Πετρογιάννης, 2009 και 2010). Ενθαρρύνουν τα παιδιά τους – συχνά συμμετέχοντας και οι ίδιοι- να παίρνουν μέρος στις δραστηριότητες και στις εκδηλώσεις του σχολείου. Οι περισσότεροι πηγαίνουν στο σχολείο για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους, ενώ σχεδόν αρκετοί συμμετέχουν σε συνεδριάσεις με άλλους γονείς στο σχολείο. Όσοι, δε, δε συμμετέχουν συχνά στις σχολικές συγκεντρώσεις, αναφέρεται σε έρευνα πως αυτό συμβαίνει γιατί δεν είναι εξοικειωμένοι με τη γλώσσα και τους κανόνες του σχολείου(Μητακίδου και Τρέσου, 2015: 85). Σε έρευνες των Πεντέρη και Πετρογιάννη, οι Ρομά μητέρες αναφέρονταν στον ρόλο της οικογένειας και κυρίως της μητέρας στη στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους. Θεωρούν πως επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, κυρίως με τρόπους προτροπής και ενίσχυσής τους ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο και να ανταποκριθούν επαρκώς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επισημαίνουν πως αν ενισχύονταν οι πρακτικές τους από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα θα ήταν πιο ευεργετικές για τα παιδιά τους(Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2009 και 2010).

Είναι, βέβαια, αναγκαίο να επισημανθεί ότι οι γονείς Ρομά σε σχέση με τους μη Ρομά αξιολογούν πιο ψηλά μια εκπαίδευση που θα είχε πιο πρακτικό χαρακτήρα(Κασσής, 2020: 186-187). Αυτό που στην ουσία προσδοκούν οι οικογένειες Ρομά από το σχολείο, είναι συνήθως να μάθουν τα παιδιά τους βασικές γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν στη μετέπειτα ζωή τους. Οι

μητέρες θεωρούν σημαντική την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης. Τελειώνοντας τη βασική εκπαίδευση, να είναι τα παιδιά τους σε θέση να διαβάζουν, να γράφουν και να γνωρίζουν στοιχειώδη μαθηματικά, να τα καταφέρνουν στην εργασία τους ή να βοηθούν τους γονείς τους στη δουλειά. Επιθυμούν, δηλαδή, από το σχολείο «να προσφέρει στα παιδιά τους εργαλεία προσαρμογής στο περιβάλλον τους και όχι τα στοιχεία της κουλτούρας τους»(Λυδάκη στο Αλεξοπούλου & Πεντέρη, 2016: 4).

Τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών υποδεικνύουν ως πρόβλημα στην εκπαίδευση των παιδιών τους οι μητέρες στην έρευνα των Μητακίδου και Τρέσσου(2007: 40-43 και 52-54) και του Bholar(2015), καθώς θεωρούν πως οι δάσκαλοι έχουν χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά Ρομά και δεν τα αντιμετωπίζουν όπως οι υπόλοιποι μαθητές, καθιστώντας τα με αυτόν τον τρόπο μαθησιακά ανέτοιμα να συνεχίσουν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν συχνά επικριτική και αρνητική στάση απέναντί στα παιδιά τους και πως νομίζουν ότι δε θέλουν να μάθουν. Αναγνωρίζουν, επίσης, ρατσιστική συμπεριφορά από τη μεριά των δασκάλων ως εμπόδιο για τη σχολική τους πορεία(Αλεξοπούλου & Πεντέρη, 2016· Μητακίδου και Τρέσου, 2015). Αναφορά γίνεται, επίσης, από τους γονείς στον ρατσισμό και τον σχολικό εκφοβισμό που βιώνουν καθημερινά τα παιδιά τους από τους μη Ρομά μαθητές(Bholar, 2015· Αλεξοπούλου & Πεντέρη,2016). Εκφράζουν φόβους που έχουν να κάνουν με τη μετακίνηση των παιδιών τους προς το σχολείο, αλλά και για τον ρατσισμό που δέχονται τα παιδιά τους μέσα σε αυτό.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τσιγγάνικους οικισμούς στη χώρα(Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2010), σχετικά με τις αιτιακές αποδόσεις Ρομά μητέρων για την επιτυχία ή τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους, τα οποία βρίσκονται στην Α' Δημοτικού, έγινε φανερό πως οι μητέρες αποδίδουν την επιτυχία των παιδιών τους σε ενδοατομικούς παράγοντες, ενώ την αποτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες. Λόγω, όμως, της μικρής ηλικίας των παιδιών, οι μητέρες έτειναν να εστιάζουν περισσότερο στους εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι δεν μπορούν να ελεγχθούν από τα παιδιά, ενώ στους εσωτερικούς αναφέρονταν για να αιτιολογήσουν κυρίως θέματα σχετικά με την καθυστέρηση στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων που είναι αναμενόμενες για την ηλικία τους. Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός, πως υπήρχε διαφορετική αντιμετώπιση όσον αφορά στο φύλο

των παιδιών, καθώς θεωρούσαν τις αποδόσεις των αγοριών επηρεασμένες από εξωτερικούς παράγοντες ενώ των κοριτσιών ως αποτέλεσμα προδιάθεσης.

Ένα ακόμα πρόβλημα που αναγνωρίζουν οι μητέρες Ρομά στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι, σύμφωνα με τις Μητακίδου και Τρέσσου(2007: 35-340), τα φτωχά ελληνικά με τα οποία ξεκινούν τη σχολική τους ζωή, καθώς μεγαλώνουν με μια άλλη γλώσσα και δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στην ελληνική. Ωστόσο δε μοιάζει να επιθυμούν τη χρήση της μητρικής στο σχολείο φοβούμενοι κατ' αυτόν τον τρόπο τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση των παιδιών τους.

Ως λύσεις στα ανωτέρω προβλήματα, οι γονείς Ρομά παραθέτουν προτάσεις που θεωρούν πως θα συμβάλουν θετικά στη φοίτηση των παιδιών τους στο Δημοτικό Σχολείο. Αρχικά, η φοίτηση στο νηπιαγωγείο προτείνεται από τις μητέρες Ρομά(Μητακίδου και Τρέσσου, 2007: 37-39), ως μέσο τόσο στην οικειοποίηση των παιδιών τους με την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό της ευρύτερης κοινωνίας, όσο και στην ομαλότερη κοινωνικοποίησή τους. Προτείνουν, επίσης, τη χρήση της ελληνικής από όλη την οικογένεια στο σπίτι, κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με άλλα ερευνητικά δεδομένα αλλά και θεωρητικές θέσεις για την αξία της χρήσης της μητρικής γλώσσας. Θα ήθελαν να δημιουργηθεί δανειστική βιβλιοθήκη για τα παιδιά τους και για τις ίδιες(Μητακίδου & Τρέσσου, 2007: 35-37). Τέλος, θα ήθελαν οι ίδιες να ενδυναμωθούν, παρακολουθώντας σεμινάρια και μαθήματα γονέων, ώστε να στηρίξουν τα παιδιά τους.

Με σκοπό την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών τους, προτείνουν, επίσης, σταθερότητα και συνέπεια σε υψηλούς στόχους από την μεριά των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Θεωρούν ότι χρειάζεται να επιμορφωθεί το διδακτικό προσωπικό, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά, αλλά και την ανάγκη προσέγγισης των οικογενειών από τη μεριά των δασκάλων με σκοπό να κατανοήσουν τα προβλήματα των παιδιών(Αλεξοπούλου & Πεντέρη, 2016). Επισημαίνουν ότι πρέπει να δοθεί βάση στις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης ομάδας, με σκοπό τα προγράμματα που σχεδιάζονται για αυτήν –όπως η τάξη υποδοχής, η ενισχυτική διδασκαλία και το

ολοήμερο- να ανταποκρίνονται και να καλύπτουν της ανάγκες των παιδιών(Μητακίδου & Τρέσσου, 2007: 37-39).

2.1.6. Υλικοτεχνική υποδομή

Η υλικοτεχνική υποδομή ενός σχολείου, δεν είναι μόνο η αρχιτεκτονική διαμόρφωση του σχολείου και ο τεχνολογικός εξοπλισμός που διαθέτει καθιστώντας την καθαρά τεχνική συνιστώσα, αλλά έχει και εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό ρόλο, ενώ επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών. *«Στο επίπεδο της σχολικής τάξης ο σχολικός χώρος αποτελεί ένα περιβάλλον το οποίο μπορεί είτε να θέσει εμπόδια και περιορισμούς στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε να της δώσει ευκαιρίες»*(Γερμανός, 2003).

Έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έδειξε πως «η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων είναι σε θέση να συμβάλει στην ανθρωπιστική παιδεία, καθώς *«όσο πιο «καλή» κρίνεται, από άποψη λειτουργικότητας, αισθητικής και ασφάλειας, τόσο περισσότερο συνεισφέρει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος και ευνοεί, από πολλές απόψεις, τους μαθητές»*(Γκιζέλη, 2008). Αναφέρεται, πως δε θεωρείται τυχαίο ότι τα ιδιωτικά σχολεία είναι καλύτερα από κτιριακή άποψη, καθώς επίσης, πως τα δημόσια σχολικά κτίρια διαφέρουν μεταξύ τους ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή στην οποία εδράζονται. Ο τόπος κατοικίας επηρεάζει άμεσα τη σχολική φοίτηση και τις προοπτικές σχολικής επιτυχίας(Χατζηνικολάου, 2007). Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι *«οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία με «φτωχή» υλικοτεχνική υποδομή να παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, συγκριτικά τουλάχιστον με αυτούς που φοιτούν σε σχολεία των αστικών κέντρων»*(Κυρίδης, 1996).

Η γεωγραφική θέση των Ρομά στην Ελλάδα είναι κυρίως σε υποβαθμισμένες συνοικίες ή σε καταυλισμούς που βρίσκονται στην περιφέρεια των αστικών κέντρων(Χατζηνικολάου, 2007). Τα σχολεία που φοιτούν οι μαθητές Ρομά –ιδίως εκείνα που βρίσκονται εντός των καταυλισμών- αντιμετωπίζουν πρόβλημα ελλιπών υποδομών, μια και βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές. Κατά συνέπεια είναι και υποβαθμισμένη η εικόνα του σχολείου. Συγκεκριμένα, για ένα από αυτά τα

σχολεία στην περιοχή του Δενδροποτάμου, αναφέρεται πως η υποδομή του είναι σε άθλια κατάσταση, ως συνέπεια ελλιπών υποδομών, κακής συντήρησης αλλά και παραμέλησης. Αξιοσημείωτο είναι πως παρά τα επανειλημμένα αιτήματα προς εύρεση λύσης και καταλληλότερου χώρου, δεν κινείται καμιά διαδικασία προς την κατεύθυνση αυτήν(Μητακίδου και Τρέσσου, 2007: 58-62).

3. Προγράμματα στήριξης της φοίτησης των μαθητών Ρομά στα σχολεία

Μέχρι τις αρχές του 1980, η εκπαίδευση των μαθητών Ρομά δεν ήταν στις προτεραιότητες της επίσημης ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, παρόλο που οι κοινότητες Ρομά είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας για πολλούς αιώνες. Το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας ακολουθώντας τη γραμμή της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με την ισότητα ευκαιριών και την εξάλειψη των διαχωρισμών στα σχολεία, εισηγήθηκε κάποιες εκπαιδευτικές καινοτομίες με σκοπό να υποστηρίξει τον ρόλο τόσο των δασκάλων, όσο και των γονέων.

Στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά έγινε μια πρώτη προσέγγιση από τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης(Γ.Γ.Λ.Ε.) από το 1984, με προγράμματα που αφορούσαν στην εκπαίδευση ενηλίκων, αλλά και με κάποιες παρεμβάσεις για την ένταξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα(Μητακίδου & Τρέσσου, 2017 :20). Το 1987 έγινε η πρώτη συστηματική προσπάθεια να καταγραφούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των Ρομά μαθητών. Την ίδια χρονιά με την Εγκύκλιο Γ1/206/14-4-1987 με θέμα «Η εκπαίδευση των παιδιών των Τσιγγάνων» έγινε αναφορά στα προβλήματα αυτά αποδίδοντάς τα «στην ατομική ευθύνη και την ελαττωματική κουλτούρα των Ρομά»(Παρθένης & Φραγκούλης, 2016: 73-74), κάνοντας όμως και λόγο για διακρίσεις και στερεότυπα που σχετίζονται με την ομάδα αυτή. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων στηριζόταν στην καλή διάθεση των εκπαιδευτικών, που με ενημέρωση, ευαισθησία και γραφειοκρατική διευκόλυνση των γονέων θα βελτιώναν την ένταξη των μαθητών Ρομά.

Στη συνέχεια νέες παρεμβάσεις τόνιζαν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης Ρομά, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα

Παιδαγωγικά Τμήματα, εκπαιδευτικά προγράμματα στήριξης και τη θέσπιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο σχολείο. Μέσα από τις παρεμβάσεις αυτές αναδύθηκε εκ νέου η απόδοση της ευθύνης της μη φοίτησης των Ρομά παιδιών στους γονείς και όχι στις άκαμπτες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, κάνοντας λόγο για την ανάγκη «να πειστούν οι γονείς να οδηγήσουν οι ίδιοι τα παιδιά τους στο σχολείο», παραβλέποντας πως οι θεωρούμενες «a priori περιορισμένες δυνατότητές τους» είχαν οδηγήσει σε πρακτικές διαχωρισμού τους από τους μη Ρομά μαθητές(Παρθένης & Φραγκούλης, 2016: 73-77).

Μεγαλύτερη σημασία άρχισε να δίνεται το 1997 με την εφαρμογή του προγράμματος «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» του Υπουργείου Παιδείας που υλοποιήθηκε από το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου των Ιωαννίνων. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος αυτού(1997-2001) συντάχθηκαν βιβλία, επιμορφώθηκαν δάσκαλοι, δημιουργήθηκαν νέες θέσεις εργασίας για εκπαιδευτικούς, δημιουργήθηκαν τάξεις υποδοχής και ενισχυτικής διδασκαλίας και διοργανώθηκαν σεμινάρια και ανοιχτές συζητήσεις για μη Ρομά γονείς με σκοπό την ενημέρωση και την ευαισθητοποίησή τους. Οι δυσκολίες που συνάντησε αυτό το πρόγραμμα ήταν η μη κατάλληλη ενημέρωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στα νέα εγχειρίδια που δημιούργησε το πρόγραμμα, η εμμονή στη χρήση του διδακτικού βιβλίου που διανέμει το κράτος, αλλά και συχνά η απροθυμία των δασκάλων να μπου σε μια διαδικασία που απαιτεί μεγαλύτερη προσπάθεια. Επίσης, το πρόγραμμα αυτό φάνηκε να μην έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, μια και συνεχιζόταν η σχολική διαρροή και η μη τακτική φοίτηση και αυτό διότι μάλλον «*δεν υπήρχε απόλυτη συμβατότητα μεταξύ των όσων επιδιώκονταν και της γενικότερης κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τους Ρομά, όχι όπως αυτή ανακοινώνονταν ή διακηρύσσονταν από την ηγεσία της διοίκησης της εκπαίδευσης αλλά όπως τελικά κατέληγε να εφαρμόζεται (ή να μην εφαρμόζεται) στο πεδίο*» (Μαυρομμάτης, 2008: 203-216). Το ίδιο Πανεπιστήμιο εκπόνησε το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο», το διάστημα 2001-2004, ενώ την περίοδο 2006-2008 ανέλαβε το ίδιο πρόγραμμα το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας(Σκούρτη, 2016: 98).

Την περίοδο 2010 με 2015, εκπονήθηκε στο μεγαλύτερο μέρος της χώρας το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής(ΚΕΔΑ) του Πανεπιστημίου Αθηνών, ως συνέχεια των προγραμμάτων των Πανεπιστημίων Ιωαννίνων και Θεσσαλίας, προσφέροντας ευκαιρίες ανάπτυξης στα παιδιά Ρομά, τόσο στον εκπαιδευτικό, όσο και στον προσωπικό τομέα. Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε στις περιφέρειες Αττικής, Πελοποννήσου, Στερεάς Ελλάδας, Θεσσαλίας, Ηπείρου, Κρήτης και Βόρειου και Νότιου Αιγαίου. Το ίδιο πρόγραμμα εκπονήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης για τις περιφέρειες της Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης(Σκούρτου, 2016).

Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν η βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των οικογενειών με τη συνεργασία των σχετικών Υπουργείων, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και της σχολικής κοινότητας και η προσαρμογή του κάθε φορά στις ανάγκες κάθε οικισμού και σχολείου που υλοποιούνταν. Κατά τη διάρκεια του Προγράμματος πραγματοποιήθηκαν επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης στα παιδιά και στους ενήλικες, σύνδεση σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινότητας και πρόσβαση ενήλικων Ρομά στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Σημαντική ήταν , επίσης, η παραγωγή προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τα Πανεπιστήμια των Ιωαννίνων και της Θεσσαλίας, καθώς και η αξιοποίησή τους στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αξιοσημείωτο αποτέλεσμα που επέφερε το πρόγραμμα ήταν η μείωση των ποσοστών σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά και η μείωση της ύπαρξης στερεοτύπων και προκαταλήψεων από τη σχολική και την τοπική κοινότητα. Σε όλα τα προγράμματα παρατηρήθηκε «η πολύ ισχυρή τεκμηρίωση με βάση κοινωνικές, διαπολιτισμικές, εκπαιδευτικές παραμέτρους, η υιοθέτηση της επικοινωνιακής μεθόδου στη γλωσσική διδασκαλία και η ισχυρή εκπαιδευτική αξιοποίηση ζητημάτων σχετικών με τη διγλωσσία των Ρομά»(Σκούρτου, 2016: 99-100).

Το πιο πρόσφατο πρόγραμμα ξεκίνησε το 2015 και εκπονήθηκε από τα Πανεπιστήμια της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης και της Θεσσαλίας που ενσωμάτωσε ό,τι λειτούργησε σωστά στα προηγούμενα προγράμματα, επιτρέποντας παράλληλα

την προσαρμογή του στις ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας. Οι κύριοι στόχοι του ήταν η εγγραφή των Ρομά μαθητών στο σχολείο, η στήριξή τους ώστε να αποφευχθεί η σχολική διαρροή και η επιδίωξη της επιτυχούς ακαδημαϊκής τους πορείας. Στα πλαίσια του προγράμματος αυτού δεν υπήρξαν κεντρικές κατευθυντήριες γραμμές όσον αφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των Ρομά μαθητών, αλλά η κοινή γραμμή ήταν ο σεβασμός της κουλτούρας τους (Σκούρτου, 2020: 159).

Λόγω, όμως, μη συνεχούς χρηματοδότησής τους, αλλά και της αλλαγής των κεντρικών πανεπιστημιακών φορέων, τα προγράμματα αυτά παρουσιάζουν μια σχετική ασυνέχεια, η οποία δημιουργεί προβλήματα στα αποτελέσματα της προσπάθειας αυτής. Παρατηρείται ταυτόχρονα, διαφοροποίηση όσον αφορά στις κυρίαρχες επιστημονικές παραδοχές και θεωρίες σε θέματα σχετικά με τη γλώσσα, τη διγλωσσία και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Σκούρτου, 2016: 99).

Μια σημαντική παρέμβαση με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών Ρομά στο σχολείο, είναι αυτή των Γκανά και Γκόβαρη (2020), οι οποίοι εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα, στο οποίο συμπεριέλαβαν στο σχολικό πρόγραμμα πολιτισμικούς και γλωσσικούς πόρους της τοπικής κοινότητας και δραστηριότητες βασισμένες στις εμπειρίες των Ρομά μαθητών. Ως αποτέλεσμα, παρατηρήθηκε η αύξηση της συμμετοχής όλων των μαθητών και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση, αλλά και η μεγαλύτερη «επένδυση» των Ρομά μαθητών στη δεύτερη γλώσσα, την ελληνική. Επίσης, δημιουργήθηκαν οι συνθήκες, ώστε να ακουστούν οι φωνές των μαθητών αυτών και να γίνουν αγαπητοί, γεγονός που άλλαξε τη δυναμική της τάξης, κάνοντας πιο ανεξάρτητους τους Ρομά μαθητές και ενισχύοντας τη γλώσσα τους και τον τρόπο μάθησής τους.

4. Μεθοδολογία

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσα έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων Ρομά μαθητών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις σχολικές πορείες τους, τόσο τις επιτυχείς, όσο και εκείνες που δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν ύστερα από προσωπικό ενδιαφέρον και εμπειρίες, με συζήτηση και αξιοποίηση της οπτικής ανθρώπων που γνωρίζουν το θέμα και κατόπιν μελέτης της σχετικής ερευνητικής και θεωρητικής βιβλιογραφίας. Με βάση τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιδιώκει να απαντήσει η εργασία είναι τα εξής:

- Ποιοι παράγοντες συντελούν στη σχολική επιτυχία των μαθητών Ρομά σύμφωνα με τους γονείς των μαθητών;
- Ποιοι παράγοντες συντελούν στη σχολική επιτυχία των μαθητών Ρομά σύμφωνα με τους δασκάλους των μαθητών;
- Ποιοι παράγοντες συντελούν στη σχολική αποτυχία των μαθητών Ρομά σύμφωνα με τους γονείς των μαθητών;
- Ποιοι παράγοντες συντελούν στη σχολική αποτυχία των μαθητών Ρομά σύμφωνα με τους δασκάλους των μαθητών;

Ειδικότερα αναπτύσσονται τα επιμέρους υποερωτήματα σχετικά με τους συγκεκριμένους παράγοντες που οι γονείς και οι δάσκαλοι/ες τους θεωρούν ότι επηρεάζουν τη σχολική πορεία των μαθητών/τριών:

- Η σχολική πορεία των μαθητών Ρομά και ο ρατσισμός που μπορεί να βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον.

- Η ύπαρξη μητρικής γλώσσας των μαθητών Ρομά άλλη από τη γλώσσα του σχολείου.
- Η φοίτηση ή μη των μαθητών Ρομά στο Νηπιαγωγείο.
- Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.
- Οι συνθήκες της οικογένειας των μαθητών Ρομά.
- Οι εκπαιδευτικοί των μαθητών Ρομά.

4.2. Η περιοχή της Αυλίζας

Η περιοχή της Αυλίζας, όπου βρίσκεται το σχολείο της έρευνας βρίσκεται στον Δήμο Αχαρνών που είναι ο μεγαλύτερος Δήμος της Ανατολικής Αττικής με πληθυσμό περίπου 135.000 κατοίκους. Στην Αυλίζα διαμένει μεγάλο ποσοστό Ρομά οι οποίοι υπολογίζονται περίπου 3.200. Πολλοί από αυτούς κατοικούν σε σπίτια, αλλά σημαντικός αριθμός διαμένει σε αυτοσχέδιες κατοικίες. Πολλοί είναι αναλφάβητοι, ενώ μικρός μόνο αριθμός έχουν αποφοιτήσει από το δημοτικό και πολύ λιγότεροι από το γυμνάσιο. Αρκετοί από αυτούς έχουν ενταχθεί ως έναν βαθμό στην τοπική κοινωνία, χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες του δήμου και τα παιδιά τους φοιτούν στο σχολείο –άλλα λιγότερο και άλλα περισσότερο τακτικά. Κάποιοι, όμως, ζουν απομονωμένοι. Συνήθως είναι μικροπωλητές, παλαιοπώλες ή απασχολούνται σε εποχικές αγροτικές εργασίες. Οι περισσότεροι είναι χριστιανοί ορθόδοξοι(Παρθένης & Φραγκούλης, 2016: 162).

Αν και αυτά αναφέρονται βιβλιογραφικά, από την εργασιακή εμπειρία μου στη συγκεκριμένη περιοχή και από την πολύχρονη επαφή μου με τις οικογένειες που κατοικούν εκεί, αρκετοί εργάζονται πια και στις οικοδομές, σε συνεργεία αυτοκινήτων, κάποιοι έχουν καφενεία ή ψιλικάτζιδικα, ενώ υπάρχουν και γυναίκες που απασχολούνται σε κουζίνες καταστημάτων εστίασης ή σε εργοστάσια. Επίσης, παρατηρείται η μετακίνησή τους κάποιες περιόδους του χρόνου, είτε για εργασία σε καλλιέργειες είτε για απασχόληση σε ξενοδοχεία ή στην εστίαση. Υπάρχουν και περιπτώσεις που, όπως τα ίδια τα παιδιά μας αποκαλύπτουν ή το έχουμε διαπιστώσει και εμείς οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς ζητιανεύουν– πολλές φορές έχοντας μαζί τους τα παιδιά τους. Επίσης, παρατηρείται καθημερινά αυξημένος

αριθμός ανθρώπων που αναζητούν τη δόση τους στις γειτονιές της Αυλίζας, γεγονός που μαρτυράει την ύπαρξη εμπορίου ναρκωτικών στην περιοχή.

Οι περισσότεροι από τους Ρομά της Αυλίζας είναι Ρουμανόβλαχοι ή αλλιώς Ρουντάρηδες, στους οποίους ανήκουν και οι οικογένειες του σχολείου που πραγματοποιείται η έρευνα. Μιλούν ελληνικά και μια ρουμανική διάλεκτο, τα «ρουντάρικα», την οποία γνωρίζουν και τα περισσότερα παιδιά της περιοχής. Είναι χαρακτηριστικό, πως οι ίδιοι αποκαλούν άλλους Ρομά «γύφτους», διαχωρίζοντας τη θέση τους από αυτούς, χωρίς να δέχονται τον χαρακτηρισμό του «Τσιγγάνου» αλλά ακόμα κάποιοι και τον χαρακτηρισμό «Ρομά», τονίζοντας -όποτε τους δοθεί η ευκαιρία- τη βλάχικη καταγωγή τους.

Η περιοχή της Αυλίζας είναι μια περιοχή αποκομμένη από τον υπόλοιπο δήμο Αχαρνών, όπου κατοικούν κυρίως οικογένειες Ρομά. Εκτός του πληθυσμού των Ρομά, υπάρχουν και κάποιοι μη-Ρομά, οι οποίοι διαμένουν εκεί -πριν από τον ερχομό των Ρομά στην περιοχή- σε ιδιόκτητες οικίες και είτε αδυνατούν οικονομικά να φύγουν και να νοικιάσουν σπίτι σε άλλη περιοχή, είτε δεν επιθυμούν να αφήσουν τα πατρικά τους σπίτια. Τα σπίτια της περιοχής είναι κυρίως μονοκατοικίες με αυλές ή διπλοκατοικίες, ενώ υπάρχουν και πολλά οικόπεδα χωρίς οικήματα. Σε κάποια από αυτά υπάρχουν κηπευτικά, κότες, ακόμα και πρόβατα. Στην περιοχή παρατηρείται έντονη φτώχεια και ποικίλες μορφές αποκλεισμού, όπου σε συνδυασμό με τον γεωγραφικό αποκλεισμό, έχουν διαμορφωθεί μέσα στον οικισμό συνθήκες γκέτο.

4.3. Το σχολείο της Αυλίζας

Το σχολείο όπου πραγματοποιείται η έρευνα βρίσκεται σε μια γειτονιά της Αυλίζας που διαμένουν σχεδόν αποκλειστικά Ρομά. Τα σπίτια τους περιβάλλουν το σχολείο, με τα πιο κοντινά να βρίσκονται λίγα μέτρα μακριά από τα όρια του σχολικού προαυλίου. Το σχολείο είναι οπτικά φανερό πως είναι ένα κτήριο καθόλου προσεγγμένο που δε θα μπορούσε να υπάρχει στον αστικό ιστό και να φιλοξενεί μαθητές της πλειονότητας.

Εξωτερικά φαίνεται βρώμικο, καθώς οι γκρι τοίχοι του έχουν καιρό να βαφτούν, ενώ τα κάγκελα έχουν κι αυτά γκρι χρώμα, γεγονός που το κάνει να μην παραπέμπει σε οίκημα που φιλοξενεί παιδιά. Το προαύλιο δε διαθέτει γήπεδο κανενός αθλήματος, αλλά ούτε και σκίαση. Μέσα στον προαύλιο χώρο υπάρχει ένα κτήριο κατεστραμμένο, το οποίο προοριζόταν για αίθουσα εκδηλώσεων. Επίσης, από τη μία μεριά του προαυλίου υπάρχει μη σταθερή περίφραξη, η οποία συνεχώς καταστρέφεται με κίνδυνο να βγαίνουν εκτός σχολείου μαθητές. Από την ίδια μεριά υπάρχει ρέμα, το οποίο είναι γεμάτο σκουπίδια, καθώς και τρωκτικά, κάτι το οποίο αποτελεί κίνδυνο για την υγεία των μαθητών και των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Όσον αφορά στο εσωτερικό του κτηρίου, απέχει πολύ από τα συνήθη σχολεία που φοιτούν μαθητές στα αστικά κέντρα. Δεν υπάρχει ο κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός, δεν υπάρχει καν βιβλιοθήκη με αξιοπρεπή αριθμό βιβλίων και δεν υπάρχει αίθουσα υπολογιστών κατάλληλα εξοπλισμένη. Σε αρκετές μεριές του κτηρίου υπάρχουν ζημιές, ενώ είναι φανερή η χρήση μεγάλου αριθμού λουκέτων ως προσπάθεια να διατηρηθούν κάποιες αίθουσες ή κάποια αντικείμενα ασφαλή και ανέπαφα από καταστροφές. Οι τοίχοι εντός του κτηρίου είναι, επίσης, βρώμικοι και απεριποίητοι. Σε κάποια σημεία υπάρχουν ζωγραφιές που έχουν δημιουργηθεί από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τους μαθητές, καθώς και μια ομάδα εθελοντών ζωγράφων.

4.4.Δείγμα

Η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι σκόπιμη (Τσιώλης, 2014: 57-59) και συγκεκριμένα ομοιογενών δειγμάτων, καθώς επιλέχτηκαν περιπτώσεις με κοινά χαρακτηριστικά και πλούσιες σε πληροφορίες για να μελετηθεί σε βάθος το εξεταζόμενο φαινόμενο.

Επιλέχτηκαν 6 εκπαιδευτικοί του σχολείου, καθώς και 8 γονείς μαθητών. Συγκεκριμένα επιλέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί των Α, Γ, Δ, Ε τάξεων, ο δάσκαλος Αγγλικών και η Διευθύντρια, η οποία διδάσκει και σε τάξεις του σχολείου. Έξι από αυτούς είναι μόνιμοι και αποτελούν σταθερό προσωπικό του σχολείου, ενώ ένας

είναι αναπληρωτής. Δύο από αυτούς είναι άντρες και τέσσερις γυναίκες, ενώ η ηλικία τους κυμαίνεται από τα 34 έως τα 55 έτη. Όλοι εκτός ενός υπηρετούν σε αυτό το σχολείο περισσότερα του ενός έτη και βρίσκονται στη δημόσια εκπαίδευση περισσότερα από 10 χρόνια. Ένας εκπαιδευτικός –ο οποίος είναι και ο αναπληρωτής- εργάζεται πρώτη χρονιά στο σχολείο, αλλά και στη δημόσια εκπαίδευση, όμως έχει χρόνια υπηρεσίας στον ιδιωτικό τομέα. Πέντε από αυτούς έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκπαίδευση των μαθητών Ρομά ή τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Η επιλογή έγινε με γνώμονα τόσο την επαφή και την οικειότητα που έχω με τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, αλλά και με την εικασία ότι θα έπαιρνα πληροφορίες από αυτούς ποικίλων προσεγγίσεων.

Όσον αφορά στους γονείς, επιλέχτηκαν 4 γονείς μαθητών με ικανοποιητική επίδοση(ΜΗΤ5, ΜΗΤ6, ΜΗΤ7, ΜΗΤ8) και 4 γονείς μαθητών με μη ικανοποιητική επίδοση(ΜΗΤ1, ΜΗΤ2, ΜΗΤ3, ΠΑΤ4). Από τις μητέρες, οι τρεις εργάζονται, οι οποίες είναι όλες μητέρες μαθητών με επιτυχείς πορείες. Οι γραμματικές τους γνώσεις ποικίλουν: μία έχει φοιτήσει μόνο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, δύο έχουν φτάσει μέχρι την Ε' Δημοτικού, μία έχει πάρει απολυτήριο Δημοτικού, ενώ δύο έχουν συνεχίσει στο γυμνάσιο, εκ των οποίων μία κατάφερε να το τελειώσει. Ο πατέρας που συμμετείχε στην έρευνα εργάζεται, ενώ έχει πάρει το απολυτήριο του Δημοτικού. Οι ηλικίες των γονέων κυμαίνονται από τα 23 έως τα 38 έτη. Οι γονείς επιλέχτηκαν κυρίως με κριτήριο τη μεγαλύτερη οικειότητα που έχω μαζί τους. Δεν υπήρξε δυσκολία στην εύρεση του δείγματος, καθώς τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς ήταν πρόθυμοι να με βοηθήσουν στην έρευνα αυτή.

Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και των γονέων παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

Εκπαιδευτικός	Φύλο	Ηλικία	Χρόνια υπηρεσίας	Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο της έρευνας	Κάτοχος μεταπτυχιακού/ διδακτορικού/ σεμιναρίου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση/εκπαίδευση Ρομά
1	Άντρας	34	11	4	ΝΑΙ(σεμινάριο)
2	Άντρας	36	1	1	ΟΧΙ
3	Γυναίκα	55	34	6	ΟΧΙ
4	Γυναίκα	40	15	7	ΝΑΙ (σεμινάριο)
5	Γυναίκα	47	20	14	ΝΑΙ (σεμινάριο)
6	Γυναίκα	54	30	6	ΝΑΙ (σεμινάριο)

Γονείς	Φύλο	Ηλικία	Γραμματικές Γνώσεις μητέρα	Γραμματικές γνώσεις πατέρα	Εργασία μητέρας	Εργασία πατέρα	Παιδιά στην οικογένεια
ΜΗΤ1	Γυναίκα	28	Β Γυμνασίου	Δημοτικό	ΟΧΙ	ΝΑΙ	3
ΜΗΤ2	Γυναίκα	38	Γ Δημοτικού	Καθόλου σχολείο	ΟΧΙ	Μη σταθερή	4
ΜΗΤ3	Γυναίκα	23	Δημοτικό	Δημοτικό	ΟΧΙ	Μη σταθερή	2
ΠΑΤ4	Άντρας	31	Β γυμνασίου	Δημοτικό	ΟΧΙ	ΝΑΙ	5
ΜΗΤ5	Γυναίκα	33	Γυμνάσιο	Γυμνάσιο	ΟΧΙ	ΝΑΙ	2
ΜΗΤ6	Γυναίκα	30	Μέχρι Ε' Δημοτικού	Μέχρι Ε' Δημοτικού	ΝΑΙ	ΝΑΙ	3
ΜΗΤ7	Γυναίκα	33	Μέχρι Λύκειο (Δεν το τελείωσε)	Δημοτικό (Δεν το τελείωσε)	ΝΑΙ	ΝΑΙ	3
ΜΗΤ8	Γυναίκα	27	Μέχρι Ε' Δημοτικού	Δημοτικό (Δεν το τελείωσε)	ΝΑΙ	ΟΧΙ	2

Ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου που πραγματοποιήθηκε η έρευνα αποτελείται αμιγώς από μαθητές Ρομά. Η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου δεν ήταν τυχαία, καθώς είναι το σχολείο που εργάζομαι τα τελευταία επτά χρόνια. Για τον λόγο αυτό ήταν εύκολη η απόκτηση σχετικής άδειας από τη Διευθύντρια του σχολείου και της έγκρισης της πραγματοποίησης της έρευνας από τον Σύλλογο Διδασκόντων.

4.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα είχε εθνογραφική διάσταση, διότι διερεύνησε τις πρακτικές και τις πεποιθήσεις μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, αυτής των Ρομά. Η μακρόχρονη εργασία μου ως εκπαιδευτικός στο σχολείο αυτό, μου έχει δώσει τη δυνατότητα να κατανοήσω την κουλτούρα τους, τη συμπεριφορά, τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις γνώσεις των ανθρώπων αυτών. Μέσω της έρευνας αυτής, που είχε εθνογραφικό χαρακτήρα, τα εμπειρικά δεδομένα συλλέχθηκαν στο φυσικό περιβάλλον των μαθητών –στο σχολείο και στις γειτονιές των μαθητών. Η ερμηνεία αναδύθηκε μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων και έγινε εστίαση στην κατανόηση των παραγόντων που οδηγούν σε επιτυχείς ή μη σχολικές επιδόσεις στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο προκειμένου να ανακαλυφθούν οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών Ρομά.

Τα δεδομένα αυτής της έρευνας συγκροτήθηκαν από συνεντεύξεις, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους γονείς να μιλήσουν με τρόπο που ταιριάζει καλύτερα στην καθημερινή ζωή τους και στους εκπαιδευτικούς μέσα από τον ρόλο τους. Μέσω των συνεντεύξεων, σύμφωνα με τον Τσιώλη(2014: 33-34), χρησιμοποιούνται μέθοδοι που έχουν διαδραστικό χαρακτήρα και επιτρέπουν την αμφίδρομη επικοινωνία. Οι μέθοδοι αυτές είναι η αφήγηση, η περιγραφή, η επιχειρηματολογία και ο διάλογος. Συγκεκριμένα, η παραγωγή των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις, χρησιμοποιώντας έναν κατάλογο θεμάτων και ερωτήσεων, προσαρμόζοντας κάθε φορά τις ερωτήσεις στο υποκείμενο και στις εμπειρίες του. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις επιλέχθηκαν λόγω της ευελιξίας που παρουσιάζουν, μια και ανάλογα με τον ερωτώμενο θα υπήρχε η δυνατότητα

τροποποίησης του περιεχομένου, εμβάθυνση σε κάποια θέματα, τροποποίηση της σειράς των ερωτήσεων αλλά και πρόσθεση κάποιου θέματος που θα προέκυπτε από τη συζήτηση.

Δόθηκε μεγάλη σημασία στην προετοιμασία και στη διαδικασία της φάσης των συνεντεύξεων, διότι μια καλή συνέντευξη χαρακτηρίζεται από «α) πλήρες προγραμματισμό, β) σωστή δημιουργία σχέσεων και καλά διατυπωμένες ενθαρρυντικές ερωτήσεις καθώς και γ) ένα καθώς πρέπει τέλος»(Granhan κ.α., 2017 : 21). Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, δημιουργήθηκαν δύο Οδηγοί Συνέντευξης -ένας για γονείς και ένας για εκπαιδευτικούς- στους οποίους υπήρχαν ερωτήσεις που εστίαζαν στα θέματα που αφορούν στα ερευνητικά ερωτήματα και στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, αλλά και ερωτήσεις πιο γενικές που ζητούνταν η άποψη των γονιών ή των εκπαιδευτικών χωρίς να γίνεται εστίαση σε συγκεκριμένο παράδειγμα, ώστε να τοποθετηθούν, όπως π.χ. «Ποια πράγματα πιστεύετε βοηθούν τα παιδιά σας στο σχολείο;». Οι ερωτήσεις δημιουργήθηκαν προσεκτικά, ώστε να είναι σαφείς και ακριβείς και να μην υπάρξουν παρανοήσεις. Ήταν ευέλικτες και κυρίως απλές και κατανοητές, ειδικά όσον αφορούσε στις ερωτήσεις προς τους γονείς, ώστε να αισθάνονται οικεία.

Αξίζει να σημειωθεί πως πριν την πραγματοποίηση της διαδικασίας των συνεντεύξεων, έγιναν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις -χρησιμοποιώντας τους Οδηγούς Συνέντευξης- μία με έναν εκπαιδευτικό και μία με έναν γονέα. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν ώστε να ελεγχθεί αν οι ερωτήσεις γίνονται κατανοητές και να κριθεί η καταλληλότητά τους, αλλά και να αποτιμηθεί η συνολική διαδικασία της συνέντευξης και η διάρκειά της. Κατόπιν αυτής της διαδικασίας, έγιναν κάποιες τροποποιήσεις στις ερωτήσεις αλλά και στον τρόπο αλληλεπίδρασης της ερευνήτριας με τους συνεντευξιζόμενους.

Κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων επιδιώχθηκε κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Αρχικά δόθηκε η εξήγηση του λόγου της συνέντευξης και σύντομη περιγραφή της διαδικασίας και διερευνήθηκαν ενδεχόμενες απορίες και ερωτήματα των συνεντευξιζόμενων. Πριν κλείσει η συνέντευξη δόθηκε στους συμμετέχοντες η ευκαιρία να προσθέσουν αν θέλουν κάτι σχετικό με το θέμα.

Η διαδικασία των συνεντεύξεων ήταν μια ευχάριστη εμπειρία, τόσο για εμένα, αλλά όπως φάνηκε και για τους συνεντευξιαζόμενους. Οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ικανοποίηση που εξέφραζαν τις απόψεις τους σε ένα θέμα που τους προβληματίζει καθημερινά και προσπάθησαν να εκφραστούν αναλυτικά και με ειλικρίνεια, ώστε να με βοηθήσουν στο εγχείρημά μου αυτό. Από την άλλη, οι γονείς, εκτός της ικανοποίησης που έδειχναν να νιώθουν διότι ζητούνταν από αυτούς η γνώμη τους σε μια έρευνα πανεπιστημιακού επιπέδου, ήταν ευδιάθετοι που λάμβαναν μέρος σε μια πρωτότυπη για αυτούς εμπειρία. Φάνηκαν να ικανοποιούνται, επίσης, λόγω της βοήθειας που μου παρείχαν με το να συμμετέχουν σε μια δική μου έρευνα. Αυτό ήταν και κάτι που με γέμισε χαρά, αφού το εξέλαβα ως εκτίμηση προς το πρόσωπό μου και ως αναγνώριση και ανταπόδοση του δικού μου ενδιαφέροντος προς τα παιδιά τους και τις οικογένειές τους.

4.6.Αξιοπιστία της έρευνας

Η αξιοπιστία αποτελεί βασική προϋπόθεση μέσω της οποίας διασφαλίζεται το κύρος και η ποιότητα κάθε έρευνας. Διασφαλίζεται τόσο από την αφοσίωση και την ουδέτερη στάση του ερευνητή και την ειλικρίνεια, την πραγματικότητα, την πληρότητα των απαντήσεων των ερωτώμενων και με την εξαγωγή ίδιων αποτελεσμάτων σε πιθανή επανάληψη της έρευνας σε παραπλήσιο περιβάλλον και παρόμοια ομάδα συμμετεχόντων(Κεραμίδα, 2020). Η μεταβιβασιμότητα / γενικευσιμότητα της έρευνας, η βασιμότητά της και η επιβεβαιωσιμότητά της, είναι κριτήρια τα οποία τίθενται, δηλαδή, για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας(Συμέου, 2007: 4).

Ως προς την εξασφάλιση της αξιοπιστίας έγινε προσπάθεια ώστε η ηχογράφηση με στόχο τη μη αλλοίωση των δεδομένων να μη διαταράξει το κλίμα εμπιστοσύνης, και υπήρξε η διαβεβαίωση διασφάλισης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων ώστε να εκφραστούν ελεύθερα και με ειλικρίνεια. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια, ώστε να μην επηρεαστώ, όσο το δυνατόν, από προϋπάρχουσες απόψεις και πεποιθήσεις μου, καθώς εργάζομαι στο συγκεκριμένο σχολείο αρκετά χρόνια.

Η αναλυτική παρουσίαση τόσο της ερευνητικής διαδικασίας και του ερευνητικού πεδίου, όσο και των αποτελεσμάτων της έρευνας θα μπορεί να οδηγήσει και στη μεταφερσιμότητα της έρευνας, που σύμφωνα με τους Linkiln και Guba(στο Τσιώλης, 2014: 381) είναι η «*δυνατότητα μεταφοράς των ευρημάτων μιας έρευνας σε άλλα πλαίσια ή περιστάσεις*». Με αυτόν τον τρόπο, σε πλαίσια και καταστάσεις όμοιες, θα μπορούν να βρουν εφαρμογή τα ευρήματα της αρχικής έρευνας. Συνεπώς, θα είναι δυνατή η γενίκευση της έρευνας σε σχολεία με πληθυσμό Ρομά, δίνοντας την πρέπουσα σημασία στις πιθανές διαφορές των πλαισίων –του αρχικού και του πλαισίου που πρόκειται να «μεταφερθούν» τα αποτελέσματα-, καθώς σε κάποιες περιοχές οι Ρομά είναι περισσότερο κοινωνικά ενταγμένοι και οι μαθητές παρουσιάζουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Επίσης, σε σχολεία που φοιτούν και μη-Ρομά μαθητές, οι συνθήκες και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη φοίτηση ίσως διαφοροποιούνται.

4.7.Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που παράχθηκαν στα πλαίσια της έρευνας αυτής έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, που σύμφωνα με τους Brown και Clarke(Ισαρη & Πούρκος, 2015) και τον Τσιώλη (2018), είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιεί μοτίβα που εντοπίζονται στα δεδομένα, από τα οποία προκύπτουν τα ευρήματα της έρευνας. Στόχος ήταν η λεπτομερής ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν σχετικά με το ζήτημα της έρευνας και η παραγωγή ενός σαφούς πλαισίου ερμηνείας τους.

Πιο συγκεκριμένα, με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, τα δεδομένα συλλέγονται και μετεγγράφονται σε κείμενο με τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης και στη συνέχεια γίνεται προσεχτική ανάγνωσή τους και εντοπισμός των αποσπασμάτων που παρέχουν πληροφορίες για τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα αποσπάσματα αυτά συγκεντρώνονται σε αρχεία χωριστά, αναλόγως με τους σκοπούς του ερευνητικού ερωτήματος που εξυπηρετούν. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται η κωδικοποίηση των δεδομένων, όπου ο ερευνητής ερμηνεύει τα δεδομένα του και τους αποδίδει έναν εννοιολογικό προσδιορισμό, δηλαδή έναν κωδικό. Ακολουθεί η ομαδοποίηση

των κωδικών σε θέματα, τα οποία προκύπτουν συγκρίνοντας τους κωδικούς και βρίσκοντας σε αυτούς νοηματικές συγγένειες. Τέλος, παρουσιάζονται τα ευρήματα, εκθέτοντας τα θέματα που αναδείχθηκαν και απαντούν στα ερευνητικά μας ερωτήματα(Τσιώλης, 2018).

Στην παρούσα έρευνα, ακολουθήθηκε η ανωτέρω διαδικασία. Αρχικά, έγινε μετεγγραφή των ηχητικών συνομιλιών και προσεκτική ανάγνωση, συγκεντρώνοντας σε ένα αρχείο τα αποσπάσματα εκείνα που ήταν χρήσιμα για τα ερευνητικά ερωτήματα. Πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των δεδομένων, οργανώνοντάς τα σε ομάδες που έχουν νόημα, και στη συνέχεια έγινε ομαδοποίηση των κωδικών σε θέματα-μοτίβα αναζητώντας κοινά νοήματα στους κωδικούς. Αφού επανεξετάστηκαν τα θέματα προσεκτικά, προσδιορίστηκε η ουσία του κάθε θέματος και δόθηκαν περιεκτικές ονομασίες σε αυτά, ώστε ο αναγνώστης να μπορεί να αντιληφθεί τι περιλαμβάνουν. Τέλος έγινε η τελική ανάλυση και η συγγραφή των ευρημάτων με τρόπο που τεκμηριώναν τα ζητήματα που παρουσιάστηκαν.

5. Αποτελέσματα της ανάλυσης

Στο Κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία προέκυψαν από τη επεξεργασία των δεδομένων, ύστερα από τη θεματική ανάλυση. Τα αποτελέσματα παρατίθενται ανά θεματικές κατηγορίες, οι οποίες αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα και προέκυψαν από την ομαδοποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων που κατατέθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Με σκοπό την ολοκληρωμένη και πληρέστερη παρουσίαση παρατίθενται ενδεικτικά αποσπάσματα του λόγου των γονέων ή των εκπαιδευτικών.

5.1. Φοίτηση

(α) Γονείς μαθητών/τριών με μη ικανοποιητική επίδοση

Οι γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν μη ικανοποιητική επίδοση(τρεις μητέρες και ένας πατέρας) δείχνουν να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Αναφέρουν συγκεκριμένα πως «... τους αρέσει το σχολείο, αλλά ίσως

έχουν κάποια εμπόδια καμιά φορά...»(ΜΗΤ1)/ «η Β. μου είναι λίγο δύσκολη...»(ΜΗΤ2)/ «... εδώ τα παιδιά τα πάνε μέτρια»(ΠΑΤ4). Μία μητέρα(ΜΗΤ3) θεωρεί πως το παιδί της έχει καλή επίδοση στο σχολείο, αναφέροντας πως αρχίζει να διαβάζει, αν και παρακολουθεί τη Β' Δημοτικού. Αξίζει να σημειωθεί πως ένας από τους γονείς(ΠΑΤ4) αποδίδει τη μη ικανοποιητική επίδοση των παιδιών του στο χαμηλό επίπεδο των υπόλοιπων παιδιών.

Όσον αφορά στη συχνότητα φοίτησης, τα παιδιά των δύο οικογενειών(ΜΗΤ3 και ΠΑΤ4) έρχονται στο σχολείο καθημερινά, ενώ τα παιδιά των άλλων δύο οικογενειών(ΜΗΤ1 και ΜΗΤ2) παρουσιάζουν μη τακτική φοίτηση. Οι λόγοι που αναφέρονται είναι στη μία περίπτωση(ΜΗΤ1) η καραντίνα που άλλαξε τις συνήθειες της οικογένειας και ακόμα και η ίδια η μητέρα αδυνατεί να ξυπνήσει στην ώρα της ώστε να ετοιμάσει και τα παιδιά, προσθέτοντας πως νιώθει ντροπή να πάει τα παιδιά στο σχολείο αργοπορημένα. Στην άλλη περίπτωση(ΜΗΤ2) η μητέρα θέτει ως δικαιολογία τη συχνή αδιαθεσία των παιδιών, αλλά και την απουσία της για αρκετό διάστημα στην επαρχία: «... ήρθανε διάσπαστα, τότε ερχόντουσαν, τότε δεν ερχόντουσαν, γιατί ... έπαιρνα τηλέφωνα, ενημερούσα τν κυρία Ν. ...τους πόναγε η κοιλιά... είχαν φάει φρούτα και τους πόναγε η κοιλίτσα... Ήταν αδιάθετα με πυρετό, με μπουκωμα... Είχα φύγει και στη Λάρισα για κάποιο λίγο καιρό, είχα αφήσει τα παιδιά εδώ, υποτίθεται ότι μου τα στέλνανε σχολείο και δεν μου τα στέλνανε....»(ΜΗΤ2). Γίνεται φανερό πως εκτός της απολογητικής στάσης της μητέρας, προσπαθεί να αποδώσει τις ευθύνες των απουσιών των παιδιών σε άλλα μέλη της οικογένειας της. Όσον αφορά στην επιρροή της συχνότητας φοίτησης στην πορεία των παιδιών τους, όλοι οι γονείς συμφωνούν πως η τακτική φοίτηση επιδρά θετικά σε αυτήν: «Ναι ... πρέπει να πηγαίνει τακτικά για να μην μένει πίσω»(ΠΑΤ4).

(β) Γονείς μαθητών/τριών με επιτυχή σχολική πορεία

Οι γονείς των μαθητών που έχουν καλές σχολικές πορείες στο δημοτικό –όλες μητέρες-, αναγνωρίζουν την επιτυχία αυτή των παιδιών τους, χωρίς να γίνεται φανερό κάποιο άγχος ή κάποια πίεση από τη μεριά τους. Αναφέρονται στη φοίτηση των παιδιών τους ως κάτι φυσικό και αυτονόητο που και τα ίδια τα παιδιά δέχονται, αλλά και αγαπούν: «Ο Σ. πιστεύω τα πάει πάρα πολύ καλά... συνεργάζεται πάρα πολύ με τον δάσκαλό του... αγαπάει πάρα πολύ τον κύριο του... αγαπάει τα

γράμματα... κυρία Πηνελόπη. Έρχεται σπίτι, θα πετάξει την τσάντα όπως κάθε παιδί, θα φάει, θα παίξει, αλλά έχει τον νου του να διαβάσει»(ΜΗΤ5)/ «Και τα τρία, δεν έχω παράπονο, δηλαδή που ρωτάω τους δασκάλους μου λένε ότι τα πάνε πάρα πολύ καλά.... Και από εμένα να φανταστείς δεν έχουν βοήθεια... τίποτα...»(ΜΗΤ6). Αυτό που αξίζει να αναφερθεί –αν και αναμενόμενο- είναι πως τα παιδιά όλων των οικογενειών έχουν τακτική φοίτηση, γεγονός που –όπως και οι μητέρες επισημαίνουν- παίζει ρόλο στην επιτυχή πορεία τους στο δημοτικό σχολείο: «Ναι, ναι.... εμ βέβαια, άμα δεν πάνε κάθε μέρα σχολείο, πώς θα μάθουν γράμματα; Λογικό είναι....»(ΜΗΤ6).

(γ) Εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η σχέση των μαθητών και των μαθητριών Ρομά με το σχολείο δεν είναι καλή για τα περισσότερα παιδιά. Αναφέρουν ότι αρκετά παρουσιάζουν μη τακτική φοίτηση, δεν είναι τυπικοί και συνεπείς όσον αφορά στην προετοιμασία τους και τα μαθήματά τους και έχουν έντονα μαθησιακά προβλήματα. Μία εκπαιδευτικός, μάλιστα, αναφέρει πως η μη τακτική φοίτησή είναι ο σημαντικότερος λόγος της σχολικής τους αποτυχίας. Παρόλα αυτά, άλλοι αναφέρουν πως υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες που παρακολουθούν καθημερινά το σχολείο: «Η αλήθεια είναι πως δεν έχουμε όλα τα παιδιά μας κάθε μέρα. Κάποια έρχονται τακτικά και τους αρέσει το σχολείο, κάποια όμως δεν έχουν τακτική φοίτηση, με συνέπεια να δυσκολεύονται πολύ και στα μαθήματα. Υπάρχουν μαθητές μας που θέλουν να βρίσκονται στο σχολείο, κάθονται στο ολόημερο, έρχονται στα φροντιστηριακά του Πανεπιστημίου... Υπάρχουν όμως και μαθητές που έρχονται 2-3 φορές την εβδομάδα ή και κάποιοι που έρχονται πιο σπάνια ακόμα...»(ΕΚΠ4).

Πίσω από αυτήν την ασυνέπεια ή συνέπεια στη φοίτηση κρύβεται η οικογένεια, σύμφωνα με όλους τους εκπαιδευτικούς: «οι Ρομά δεν το έχουν τόσο στο... στην παιδεία τους; στη νοοτροπία τους; ... το να έρθουν στη... να έρθουν σε ένα σχολικό περιβάλλον... να κοινωνικοποιηθούν... να ενταχθούν μέσα στο πλαίσιο της τάξης»(ΕΚΠ1)/ «Δεν υπάρχει αυτό το σχεδόν ψυχαναγκαστικό που υπάρχει στα

παιδιά που δεν είναι Ρομά...»(ΕΚΠ2)/ «Παίζει μεγάλο ρόλο οι προσδοκίες των γονέων και η αξία που δίνουν στο σχολείο και στην εκπαίδευση.... Η οικογένεια.»(ΕΚΠ6)/ «Πιστεύω πως οι περισσότερες οικογένειες δεν επενδύουν στη μόρφωση των παιδιών τους. Δεν πιστεύουν δηλαδή πως μπορεί το σχολείο να τους δώσει αργότερα την οικονομική ανεξαρτησία που χρειάζονται ως ενήλικες.»(ΕΚΠ4).

5.2.Φοίτηση στο νηπιαγωγείο

(α) Γονείς μαθητών/τριών με μη ικανοποιητική επίδοση

Όσον αφορά στη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, όλα τα παιδιά των οικογενειών αυτών το έχουν παρακολουθήσει, ενώ και οι τέσσερις γονείς το θεωρούν ως κάτι πολύ σημαντικό μια και τα παιδιά κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο παίρνουν τις βάσεις ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στη φοίτησή τους στο Δημοτικό: *«Είναι πολύ σημαντικό στα πρώτα βήματα της εκπαίδευσης... να μάθει στο να πιάνει ακόμα και το μολύβι... βοηθάει πάρα πολύ... στο να μάθει να κάνει κάποιες χειροτεχνίες και να μάθει αγωγή... στο σχολείο.... Να μάθει τι σημαίνει το κάθε τι...»(ΠΑΤ4).* Είναι αξιοσημείωτο πως δύο εκ των γονέων(ΜΗΤ1 και ΠΑΤ4) αναφέρονται σε συγκεκριμένη νηπιαγωγό, η οποία έχει βοηθήσει πολύ τα παιδιά τους: *«Ναι, ναι, τα βοήθησε αρκετά... με τη δασκάλα που είχαν... την κυρία Β. Είναι ψυχή... ψυχάρα. Κάνει δουλειές για πολλά πράγματα...»(ΠΑΤ4).*

(β) Γονείς μαθητών/τριών με επιτυχή σχολική πορεία

Όλα τα παιδιά και αυτών των οικογενειών έχουν παρακολουθήσει το νηπιαγωγείο, ενώ οι μητέρες θεωρούν πως ήταν κάτι που τα βοήθησε πολύ στην προσαρμογή τους στο δημοτικό. Είναι αξιοσημείωτο πως τρεις μητέρες επισημαίνουν τη σημαντικότητα της φοίτησης στο νηπιαγωγείο στη διαμόρφωση σωστής συμπεριφοράς των παιδιών, ενώ δύο από τις μητέρες αναφέρονται στην απόκτηση σχολικής ρουτίνας που τα βοηθάει αργότερα και στο Δημοτικό: *«Εεεεεμ... μαθαίνουν από τρόπους.... Μαθαίνουν πώς θα 'ναι μες στο σχολείο... η συμπεριφορά τους... εεε... το να ξυπνάνε το πρωί... να'χουν τον νου τους...»(ΜΗΤ5)/ «Ναι, ήταν σημαντικό... και για τρόπους και... να μάθουν πολλά παιδιά... να είναι... κοινωνικά... πώς να φέρονται»(ΜΗΤ8).*

Όπως και με τους γονείς των μαθητών που δεν παρουσιάζουν ικανοποιητική επίδοση, έτσι και τώρα, μια μητέρα αναφέρθηκε στη συγκεκριμένη νηπιαγωγό, τονίζοντας τη μεγάλη της συμβολή στη σχολική πορεία του παιδιού της: *«Είχαν και μια δασκάλα... την κυρία Β... δεν την αλλάζω με καμία στον κόσμο... βοήθησε ΠΑΡΑ πολύ τον Σ... κι ο Σ. όταν πήγε στην Α' ήταν έτοιμος... για κάθε εργασία του... πώς αρχίζει ένας δάσκαλος;... ο Σ. μου ήταν έτοιμος... δεν ήτανε χαμένος»*(ΜΗΤ5).

(γ) Εκπαιδευτικοί

Ικανοποιητική κρίνουν τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο, καθώς έχει αυξηθεί το ποσοστό που αυτά το παρακολουθούν και πιστεύουν ότι ανέρχεται στο 60-70%. Το γεγονός πως το Νηπιαγωγείο συσχετίζεται με το συγκεκριμένο Δημοτικό, θεωρούν πως βοηθάει σε αυτό, μια και συχνά οι μαθητές του νηπιαγωγείου έρχονται το πρωί με τα μεγαλύτερα αδέρφια ή ξαδέρφια τους και δεν αναγκάζονται οι γονείς να σηκωθούν το πρωί. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη διαφορά που υπάρχει στα παιδιά που έχουν φοιτήσει στο νηπιαγωγείο από αυτά που δεν έχουν φοιτήσει, θεωρώντας τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την σχολική πορεία των μαθητών και των μαθητριών Ρομά. Επισημαίνουν πως στο νηπιαγωγείο τα παιδιά αποκτούν σχολική ρουτίνα, κοινωνικοποιούνται και παίρνουν τα απαραίτητα εφόδια για το Δημοτικό: *«Ναι... πολύ μεγάλη διαφορά, γιατί έχουν αποκτήσει από το νηπιαγωγείο την ετοιμότητα.... π.χ. να πιάνουν το μολύβι, έχουν χτίσει μια συνήθεια... ε να ξυπνάνε να πάνε στο σχολείο, εεεε... τρόπους συμπεριφοράς.... Τρόπους συμπεριφοράς σε ομάδα... έχουν ενταχθεί σε ομάδα.....»*(ΕΚΠ5) / *«Θεωρώ ότι παίζει ρόλο στο κομμάτι της ένταξής τους, δηλαδή στο νηπιαγωγείο... καλώς ή κακώς... είναι λιγάκι ο προπομπός του σχολείου... οπότε ... μπαίνουνε στη διαδικασία της ρουτίνας της σχολικής, των κανόνων.... Των κοινωνικών κανόνων ανάμεσα στα άλλα παιδιά...»*(ΕΚΠ2).

Δύο από τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται στη μεγαλύτερη επαφή των παιδιών με την ελληνική γλώσσα κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, καθώς στο σπίτι αρκετές οικογένειες μιλούν και τα Ρουντάρικα: *«...έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα αρκετές ώρες τη μέρα, πράγμα που τα βοηθάει πολύ. Ακούνε τραγουδάκια, παραμύθια, κάνουν δραστηριότητες...»*(ΕΚΠ4). Επίσης, δύο από τους εκπαιδευτικούς κάνουν λόγο για ανωριμότητα των παιδιών αυτών σε σύγκριση με

τα παιδιά μη Ρομά της αντίστοιχης ηλικίας και προτείνουν και οι δύο το ενδεχόμενο φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο μία χρονιά περισσότερη, ώστε να εισέρχονται στο Δημοτικό έναν χρόνο μεγαλύτερα, συνεπώς και πιο ώριμα: «...ώστε να υπάρχει και μια χρονιά προπαρασκευής πριν πάνε στην πρώτη... δηλαδή πάει προνήπιο-νήπιο... να πάει νήπιο και μια χρονιά προπαρασκευής...»(ΕΚΠ3)/ «... και σκεφτόμουν σήμερα ότι ίσως τα παιδιά να πρέπει να ξεκινάνε Α δημοτικού στην ηλικία που θα ξεκινούσαν κανονικά Β. Δεν έχουν μάθει να ακούν παραμύθια... να κάνουν πράγματα.... τα παρατάνε αμέτρητες ώρες στο play station, στην τηλεόραση.... Ενώ τελικά αν πήγαιναν δύο χρόνια νηπιαγωγεία, αλλά δύο χρόνια κανονική φοίτηση, θα ήταν πιο έτοιμα για την Α Δημοτικού.»(ΕΚΠ5).

5.3. Άλλη μητρική γλώσσα – Ρουντάρικα

(α) Γονείς μαθητών/τριών με μη ικανοποιητική επίδοση

Το θέμα της άλλης μητρικής γλώσσας –τα Ρουντάρικα- που μιλούν οι οικογένειες αυτές τέθηκε προς συζήτηση, αν και φάνηκε πως δεν είναι κάτι που τους προβληματίζει όσον αφορά στην επιρροή του στο φοίτηση των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, τρεις γονείς ανέφεραν πως στο σπίτι δε μιλούν Ρουντάρικα και τα παιδιά τους απλώς τα καταλαβαίνουν, αλλά δεν τα μιλάνε: «*πιο πολύ μιλάμε τα ελληνικά... είναι η πρώτη μας δηλαδή... όπου και να πάμε... Δεν τα μιλάμε τόσο γιατί δεν τα καταλαβαίνουν η αλήθεια να 'ναι. Μπορεί να τα ακούνε και να λένε τι μου είπε... μερικά καταλαβαίνουνε... αλλά δυσκολεύονται να μου τα πούνε... ξέρεις, δεν μπορούνε...*»(ΜΗΤ2). Ένας γονέας, όμως, επισήμανε πως τα μιλάνε κανονικά στο σπίτι και τα παιδιά τη μαθαίνουν ως μητρική γλώσσα: «*Σαν μητρική ναι... ουσιαστικά να σας πω απλά και σαν μητρική γλώσσα που ... πιτσιρίκια που έχουμε μεγαλώσει.. κι εγώ αυτήν έμαθα στην αρχή... και σιγά σιγά έχω μάθει και τα ελληνικά που τα γνωρίζω κανονικά...*»(ΠΑΤ4). Παρόλα αυτά, κανένας από τους γονείς δε θεωρεί πως η γλώσσα αυτή που μιλάνε μπορεί να επηρεάζει τη σχολική πορεία των παιδιών, μια και οι περισσότεροι υποστηρίζουν πως τα παιδιά δεν τη γνωρίζουν.

(β) Γονείς μαθητών/τριών με επιτυχή σχολική πορεία

Τα Ρουντάρικα, σύμφωνα με τις μητέρες, δεν είναι λόγος ο οποίος θα μπορούσε να έχει προκαλέσει δυσκολίες στη φοίτηση των παιδιών τους. Εξάλλου και στις περιπτώσεις των γονιών των οποίων τα παιδιά έχουν χαμηλές επιδόσεις η μητρική γλώσσα στο σπίτι δεν φάνηκε να αποτελεί πρόβλημα. Αν και οι δύο οικογένειες τα χρησιμοποιούν μέσα στο σπίτι αρκετά –εκ των οποίων στη μία, η μητέρα είναι Ρουμάννα- αναφέρουν πως τα παιδιά μιλάνε Ελληνικά αλλά καταλαβαίνουν όταν ακούνε Ρουντάρικα. Στις άλλες δύο οικογένειες δεν τα χρησιμοποιούν οι γονείς, αλλά κάποια παιδιά τα γνωρίζουν γιατί τα ακούνε από άλλα μέλη της οικογένειας: *«Η πεθερά μου ναι... θα τους πει καμιά κουθέντα... εγώ όχι... εγώ πάντα ελληνικά. Και ο σύζυγός μου πάντα»*(ΜΗΤ6)/ *«Δε μιλάνε... μόνο καταλαβαίνουν τι λέμε»*(ΜΗΤ8). Μία μητέρα, μάλιστα, αναφέρει πως ο σύζυγός της δε θέλει να τα ακούνε τα παιδιά: *«πολύ λίγα... όχι όπως σε άλλες οικογένειες όλη την ώρα, συνέχεια μες στο σπίτι. Ο Σ. δεν καταλαβαίνει πολλά... η Β. σαν χόμπι. Της μιλάω να της μείνει... μιλάμε... ε εντάξει.. ο σύζυγός μου δε θέλει αλλά εγώ θέλω»*(ΜΗΤ5).

(γ) Εκπαιδευτικοί

Η γλώσσα που μιλούν οι οικογένειες στο σπίτι δε φαίνεται να ανησυχεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, μια και δεν της δίνουν σημασία και στην εκπαιδευτική τους διαδικασία. Μόνο δύο από τους εκπαιδευτικούς γνωρίζουν ακριβώς ποια γλώσσα χρησιμοποιεί αυτή η ομάδα των Ρομά, ενώ οι υπόλοιποι είτε δε γνωρίζουν, είτε δεν είναι σίγουροι: *«Οι οικογένειες του δικού μας σχολείου μιλάνε τα Ρουντάρικα. Είναι μια διάλεκτος που μοιάζει πολύ με τα Ρουμανικά. Δε μιλάνε όλες οι οικογένειες Ρουντάρικα στο σπίτι. Κάποιοι δεν το κάνουν γιατί έχουν συνηθίσει τα ελληνικά. Κάποιοι όμως τα μιλούν και μάλιστα τα παιδιά τα λένε και στο σχολείο.»*(ΕΚΠ4)/ *«Σίγουρα μιλάνε τα Ρομανί... είμαι σίγουρη... αλλά εδώ αποφεύγουνε. Στο σπίτι τα μιλάνε οι γονείς τους.»*(ΕΚΠ5). Όσον αφορά στην επιρροή της γλώσσας αυτής στη σχολική πορεία των μαθητών, τρεις από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν πως δεν αποτελεί τροχοπέδη, ένας αναφέρει πως επηρεάζει σίγουρα τη φοίτησή τους, ενώ δύο εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση κυρίως στα φτωχά ελληνικά των μαθητών Ρομά, ως αποτέλεσμα τόσο της άλλης γλώσσας που μιλούν όσο και των λιγότερων ερεθισμάτων που δέχονται σε σχέση με τα μη Ρομά παιδιά: *«Τώρα αν τα*

δυσκολεύει, δε νομίζω σε πολύ μεγάλο βαθμό... γιατί δε βλέπω να τη χρησιμοποιούν και πολύ στο σχολείο..... σχεδόν καθόλου σχολείο...»(ΕΚΠ6)/ «Είναι ένα στοιχείο που επηρεάζει σίγουρα τη φοίτησή τους.»(ΕΚΠ1)/ «Επίσης, τα παιδιά σίγουρα έρχονται στο σχολείο με πιο φτωχά ελληνικά από τα παιδιά μη Ρομά. Αυτό ίσως είναι αποτέλεσμα και της γλώσσας αλλά και των πιο λίγων ερεθισμάτων που δέχονται κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής τους.»(ΕΚΠ4).

Ωστόσο, δύο από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν πως οι μαθητές Ρομά θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται ως δίγλωσσοι και να διδάσκονται με κάποιον τρόπο τη γλώσσα τους στο σχολείο, ενώ άλλοι δύο –εκείνοι που γνώριζαν τι γλώσσα μιλούν τα παιδιά στο σπίτι- αναφέρουν πως πρέπει να δίνεται σημασία στη γλώσσα τους ως στοιχείο της κουλτούρας τους: «Θα πρότεινα να υπήρχε 1-2 ώρες την εβδομάδα να διδάσκει κάποιος... να μιλάνε με κάποιον... κάποιον που γνωρίζει τη δική τους γλώσσα... στο σχολείο έτσι; ... γιατί απ' τη στιγμή που μ αυτή τη γλώσσα γεννιούνται και μεγαλώνουν και σ' όλη τους τη ζωή μιλούν, δεν πρέπει εμείς αυτήν τη γλώσσα να την κατακρίνουμε και να την απαγορεύουμε να τη μιλούν.»(ΕΚΠ1)/ «Δεν ξέρω αν θα μπορούσε να διδάσκεται ας πούμε... αλλά ίσως να ακούγεται... να της δίνεται η πρέπει σημασία... είναι στοιχείο της κουλτούρας τους και άρα σημαντική για αυτά και για τις οικογένειές τους...»(ΕΚΠ4).

5.4. Υλικότεχνικός εξοπλισμός – Κατάσταση του κτηρίου

(α) Γονείς μαθητών/τριών με μη ικανοποιητική επίδοση

Σε αυτό που όλοι γονείς εξέφρασαν την ίδια άποψη, είναι η υλικότεχνική υποδομή του σχολείου, κάνοντας λόγο για ακαταλληλότητα του κτηρίου αλλά και έλλειψη υποδομών: «Φαίνεται σαν ερείπιο...»(ΜΗΤ1)/ «...δεν παρέχει αυτά που πρέπει...»(ΜΗΤ2)/ «... αλλού υπάρχουν περισσότερα πράγματα...»(ΜΗΤ3). Από έναν γονέα γίνεται αναφορά για πλημμύρες γύρω από το σχολείο κατά τη διάρκεια έντονων βροχοπτώσεων, γεγονός που τους προκαλεί ανασφάλεια και φόβο για τα παιδιά τους: «...ειδικά τον χειμώνα... πραγματικά μερικές φορές τον χειμώνα δε θέλουμε να τα στέλνουμε τα παιδιά στο σχολείο...»(ΜΗΤ1). Είναι αξιοσημείωτο πως όλοι οι γονείς θεωρούν πως η κατάσταση αυτή του σχολείου οφείλεται στην

περιοχή -η οποία δεν είναι καλή- και γίνονται τακτικά ζημιές και κλοπές στο σχολείο: «... γιατί εδώ είναι και οι συνθήκες, δεν είναι οι γειτονιές όλες καλές... κάνουν ζημιές στο σχολείο...»(ΜΗΤ1). Συμφωνούν, δε, όλοι πως σε αυτό έρχεται να προστεθεί και η αδιαφορία του Δήμου για το σχολείο: «...και φαίνεται και σαν αδιαφορία... αυτός ο Δήμος... δεν ενδιαφέρεται... δεν ξέρω τι να πω πραγματικά... αλλά δεν τους νοιάζει που μέσα στο σχολείο αυτό έχει παιδάκια μικρά...»(ΜΗΤ1)/ «Απλά δεν ασχολούνται... εδώ ειδικά δεν έρχονται...»(ΜΗΤ2)/ «Ο Δήμος δε νοιάζεται... να σας πω εγώ ξεκάθαρα πως ο Δήμος δε νοιάζεται...»(ΠΑΤ4).

Όπως αναμενόταν, όλοι οι γονείς εξέφρασαν την επιθυμία για ένα καλύτερο σχολείο για τα παιδιά τους, θεωρώντας πως θα ήταν πιο ασφαλές και ελκυστικό, ενώ θα παροτρύνονταν τα παιδιά να ασχοληθούν με τον αθλητισμό αν υπήρχε κάποιο γήπεδο στο σχολείο: «Θα ήταν καλύτερα αν ήταν διαμορφωμένος λίγο διαφορετικά... όχι όπως είναι τώρα... γιατί έξω φαίνεται... όταν περνάς φαίνεται σαν ερείπιο ένα πράγμα...»(ΜΗΤ1)/ «Πρέπει να υπάρχει γήπεδο... στο τα παιδιά να παίξουνε σωστά.. γιατί είναι τσιμέντο, έχει πλάκα και χτυπάνε τα παιδιά... τρέχουνε... όχι μόνο αυτό... αυτό βοηθάει και τα παιδιά... να ασχοληθούν με τον αθλητισμό»(ΠΑΤ4).

(β) Γονείς μαθητών/τριών με επιτυχή σχολική πορεία

Όσον αφορά στην κατάσταση του κτηρίου και στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που αυτό διαθέτει, όλες οι μητέρες συμφωνούν πως το σχολείο δεν είναι κατάλληλο για τα παιδιά τους: «Το σχολείο δεν είναι κατάλληλο... το ξέρουμε πάρα πολύ καλά. Ότι εδώ που είναι τα παιδιά, δε θα τα 'στελνε καμία μάνα.... Πραγματικά, δεν είναι το σχολείο για να είναι τα παιδιά μέσα»(ΜΗΤ6)/ «Ε... όχι.. δεν είναι κατάλληλο για τα παιδιά... Θα μπορούσε να είναι καλύτερο... Δεν είναι όμως κατάλληλος χώρος για τα παιδιά»(ΜΗΤ8). Οι λόγοι που συμβαίνει αυτό –που συμπίπτουν με τους λόγους που κατέθεσαν οι γονείς των μαθητών με μη ικανοποιητική επίδοση- θεωρούν πως είναι οι ζημιές που γίνονται στο σχολείο, αλλά και η αδιαφορία του Δήμου: «Είναι πάρα πολλά εδώ... αυτοί κατάστρεψαν το σχολείο... οι απέναντι... τους ξέρουμε... έπρεπε να... η αστυνομία πάντα να είναι εδώ... πάντα. Είναι σχολείο... είναι κρίμα... γιατί να... τώρα μέσα στην καραντίνα σπάσανε όλα τα τζάμια μου έλεγε ο Σ.»(ΜΗΤ5), «Πόσα χρόνια πάνε τα παιδιά μου σχολείο... δεν το χω δει να βιάφεται...

ή να γίνεται κάποια ανακαίνιση κάτι...»(ΜΗΤ8)/ «Γιατί εντάξει... γιατί θέλει το σχολείο... κακά τα ψέματα... είναι παιδιά μικρά... Δηλαδή είναι του Δήμου, γιατί ο Δήμος τα βάζει μέσα... και λέω... γιατί λέω σε εμάς να μην έχει να... είναι καθαρό το σχολείο... ή να κάνουμε κάτι και εμείς για το σχολείο»(ΜΗΤ6). Τέλος, αν και οι τρεις μητέρες συμφωνούν πως αν ο χώρος ήταν καλύτερος τα παιδιά θα ήθελαν να έρχονται πιο ευχάριστα και θα είχαν περισσότερες δραστηριότητες να κάνουν, μία μητέρα δε θεωρεί πως είναι σημαντικό εμπόδιο στη φοίτηση των παιδιών: «Κοίτα... για μένα εντάξει... Είναι και ο χώρος... αλλά είναι και τα παιδιά... είναι πώς τα έχουμε... με τους γονείς τους...»(ΜΗΤ8).

(γ) Εκπαιδευτικοί

Το σχολείο ως κτήριο είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, καθώς όλοι κρίνουν πως δεν είναι κατάλληλο, αν και εκτός του ότι έχει καλές υποδομές, είναι ένα σχετικά καινούριο κτήριο. Αναφέρονται στην ακαταλληλότητα του προαυλίου, στη μη ύπαρξη πρόβλεψης για αθλητικές δραστηριότητες, στη μη σταθερή περιφράξη που δημιουργεί ζητήματα μη ασφάλειας των παιδιών, αλλά και στο κτήριο που εκτός του γεγονότος πως είναι ατημέλητο, χρήζει ενίσχυσης του υλικοτεχνικού εξοπλισμού: «Το προαύλιο δεν είναι καλό, γιατί... βασικά έχουμε ένα θέμα με την περιφράξη... Έχει ένα ρέμα που περνάει απ τη μία άκρη, εκτός σχολείου... και... από κει... απ αυτήν την πλευρά, τα πρωινά και το μεσημέρι, εκεί κατά την είσοδο και κατά την αποχώρηση των μαθητών, περνούν μαθητές από κει, θέλουν να πάνε στα σπίτια τους...»(ΕΚΠ1)/ «Δεν έχει ούτε ένα γήπεδο... δεν έχει χώρο με σκιά... Έχει μόνο γκρι τοίχους και άβαφα κάγκελα.... Οι ζωγραφιές που έχουν γίνει στους τοίχους είναι δουλειά εκπαιδευτικών και μιας ομάδας εθελοντών... Όσο για τον εξοπλισμό... λειτουργούμε με πανάρχαιους υπολογιστές... που μας χάρισε άλλο δημοτικό που πήρε πιο καινούριους... και με δωρεές επιχειρηματιών που εδώ κι λίγους μήνες μας έδωσαν πίνακες μαρκαδόρου και έναν διαδραστικό πίνακα.... Καθώς και αθλητικό υλικό.... Δεν είναι ο χώρος και ο εξοπλισμός όπως θα 'πρεπε... όπως είναι σε άλλες περιοχές...»(ΕΚΠ4).

Οι λόγοι που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ως αιτία της κατάστασης αυτής του κτηρίου, συμπίπτουν με τους λόγους που αναφέρουν και οι γονείς των μαθητών και

των μαθητριών Ρομά και είναι οι ζημιές και οι κλοπές που γίνονται λόγω της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο, αλλά και η αδιαφορία των αρμόδιων για το συγκεκριμένο σχολείο: «...αλλά είναι παρατημένο νομίζω λίγο.... Νιώθω πως δεν λαμβάνει την πρέπουσα σημασία από τη μεριά των αρμόδιων ώστε να γίνει ένας χώρος πιο ελκυστικός για τα παιδιά...»(ΕΚΠ5)/ «Και σίγουρα να υπάρξει και ενδιαφέρον από όλους τους αρμόδιους... από αυτούς που πρέπει να κρατούν το σχολείο αξιοπρεπές ως χώρο που μπαίνουν παιδιά...»(ΕΚΠ4)/ «... δεν είχε κανέναν τεχνικό εξοπλισμό λόγω το ότι έγιναν πολλές κλοπές... δεν είχε μείνει τίποτα... δεν είχε καθόλου... Κτηριακά θέλει φροντίδα που δεν την έχει από τον Δήμο... βλέπε βάψιμο κάγκελα, βάψιμο κτηρίου... ε... και είναι και το πρόβλημα ότι δέχεται και πολλές καταστροφές, Σαββατοκύριακα από εξωσχολικούς.... Τζάμια... ιστορίες... και.... Δεν είναι ό,τι καλύτερο κτηριακά.»(ΕΚΠ6).

Είναι, επίσης, κοινή άποψη όλων των εκπαιδευτικών, πως η κατάσταση του κτηρίου και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός που αυτό διαθέτει επηρεάζει την πορεία των μαθητών, ενώ τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς εστιάζουν στη μεγαλύτερη ανάγκη των μαθητών Ρομά για πιο ελκυστικά διδακτικά μέσα αλλά και ύπαρξη αθλητικών εγκαταστάσεων: «Ένα περιβάλλον που θα τα εντυπωσίαζε σίγουρα, θα ήταν πολύ πιο... πόλος έλξης. Και επειδή τα χω δει αυτά τα παιδιά, δεν πιστεύω ότι θα εντυπωσιάζονταν δύσκολα.»(ΕΚΠ2)/ «Εννοείται και παίζει... είναι ανεπίτρεπτο να μην υπάρχει έστω ένα γήπεδο... για αυτά τα παιδιά που καλώς ή κακώς δεν βγαίνουν συχνά έξω από την περιοχή τους... δεν πάνε σε δραστηριότητες αθλητικές... Θα ένιωθαν αλλιώς αν έμπαιναν σε έναν χώρο πιο ευχάριστο... σίγουρα θα ήταν πιο όμορφο για αυτά... θα ένιωθαν καλύτερα... θα ήθελαν να έρχονται πιο ευχάριστα.»(ΕΚΠ4)/ «Πιστεύω επηρεάζει πάρα πολύ η αισθητική... και ο τεχνολογικός εξοπλισμός. Αν μια φορά στα άλλα παιδιά.... Εδώ δέκα φορές θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται αυτά τα μέσα για να κάνουν πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον το μάθημα...»(ΕΚΠ6).

5.5. Η οικογένεια

(α) Γονείς μαθητών/τριών με μη ικανοποιητική επίδοση

Σύμφωνα και με τους τέσσερις γονείς, η οικογένεια είναι κάτι που συμβάλλει θετικά στις σχολικές πορείες των παιδιών τους και εκείνοι είναι δίπλα στα παιδιά τους και ανταποκρίνονται στη συνεργασία που επιδιώκει το σχολείο: *«όταν με παίρνουν... όταν με θέλουν κάτι, όταν με παίρνουν τηλέφωνο, όταν είναι για κάτι και μου πούνε να έρθω, έρχομαι. Δεν δείχνω δηλαδή αδιαφορία για το σχολείο, για τους δασκάλους που με φωνάζουνε για τα παιδιά»*(ΜΗΤ1)/ *«Ναι παίζει ρόλο στο να ενημερωνόμαστε και να προλαμβάνουμε καταστάσεις στα παιδιά...»*(ΠΑΤ4). Δύο από τους γονείς πιστεύουν ότι οι γονείς πρέπει να είναι πιο αυστηροί με τα παιδιά τους και να τα μάθουν να έχουν τρόπους ώστε να συμπεριφέρονται σωστά στο σχολείο: *«Βασικά θέλω να μπει αυστηριότητα, από τους γονείς, για τα παιδιά να χουνε καλύτερη συμπεριφορά από παιδί σε παιδί δηλαδή, να χουνε κάποια φιλική σχέση.. όχι αυτή τη κακιά, να μαλώνουνε...»*(ΜΗΤ2)/ *«.. είναι η παιδεία.. επί των πλείστων... που είναι από.... Εγώ θέτω το βάρος στους γονείς... Γιατί οι γονείς μαθαίνουν στα παιδιά παιδεία... το πώς να συμπεριφέρονται και αν συμπεριφέρονται σωστά...»*(ΠΑΤ4).

Μία μητέρα αναφέρεται στο έθιμό τους να παντρεύονται σε μικρή ηλικία, γεγονός που τους απομακρύνει από το σχολείο –όπως συνέβη και στην ίδια: *«Έτσι απλά κι εμάς είναι και τα εθίματά μας αλλιώς... παντρεύονται μικρά τα κοριτσάκια... και επειδή οι άντρες δεν τα συνεχίζουνε.... Γιατί κι εγώ στην πρώτη γυμνασίου που πήγα, μετά το σταμάτησα γιατί είχα κάνει σχέση... κι αρραβωνιάστηκα...»*(ΜΗΤ3). Τέλος, ένας γονέας αναφέρεται σε άσχημες εμπειρίες που είχε όταν ο ίδιος ήταν μαθητής, καθώς εκτός του ότι δεν ήθελε να πάει σχολείο γιατί φοβόταν τα άλλα παιδιά, δεν είχε το προνόμιο να συνεχίσει το σχολείο ενώ το ήθελε πολύ: *«είχα υποστεί αρκετές φορές μπούλινγκ από τα παιδιά... στο ... κι εγώ να μην θέλω να πάω σχολείο... να μάθω κάτι δηλαδή, γιατί... δε μου 'δινε κίνητρο... μπαμπά δεν πάω στο σχολείο.. μαμά δεν πάω στο σχολείο... γιατί με χτυπάνε τα παιδιά...»*/ *«θέλω να μάθουν τα παιδιά μου τι πάει να πει ... σχολείο... να μάθουνε 5 γράμματα, για να γίνουν χρήσιμοι στην κοινωνία... εγώ π.χ. δεν είχα το προνόμιο, να πάω, να συνεχίσω το σχολείο... να πάω σε μια σχολή, να μάθω 5 εξτρά πράγματα... για να με*

βοηθήσει αργότερα... γιατί να.. π.χ. ...να είμαι μηχανικός και να μην είμαι δικηγόρος...; Γιατί να είμαι μηχανικός και να μην είμαι γιατρός;»(ΠΑΤ4).

(β) Γονείς μαθητών/τριών με επιτυχή σχολική πορεία

Όλες οι μητέρες συμφωνούν πως η καλή συνεργασία που έχουν οι ίδιες με το σχολείο παίζει ρόλο στη σχολική επιτυχία των παιδιών τους, αλλά και οι τέσσερις θέτουν ως τον πιο σημαντικό παράγοντα της επιτυχίας αυτής την οικογένεια, η οποία επενδύει στην εκπαίδευση των παιδιών της και προσπαθεί για αυτήν: «Στο σχολείο κυρία Πηνελόπη, περνάγαμε με μπότες... άλλαζα αθλητικά... με μπότες ... για να περάσουμε μέσα απ τις λάσπες... για να πάω τα παιδιά»(ΜΗΤ5)/ «Εμείς δηλαδή... εμείς δεν τα στέλνουμε για να... φύγουν από το σπίτι... εγώ τα στέλνω για να μάθουνε...»(ΜΗΤ8)/ «Ναι απ' τους γονείς είναι όλο το... που θέλουν να πάνε τα παιδιά...»(ΜΗΤ6).

Μία μητέρα, μάλιστα, αναφέρεται στη διαφορετική νοοτροπία των άλλων γονιών, που δε δίνουν την απαραίτητη αξία στο σχολείο: «Δεν ενδιαφέρονται... έχουν άλλη νοοτροπία... 'Και τι θα κάνουν; Τι θα γίνουνε; Δικηγόροι;' Αυτή... αυτή τη σκέψη κάνουν πάντα... 'σιγά μωρέ τι θα κάνουνε;...' έχουν μόνο το μυαλό τους... να μεγαλώσουν... να παντρευτούν... να κάνουν οικογένεια και τέλος... αυτό είναι... η δέσμευσή τους είναι αυτή... τέλος. Δεν σκέφτονται τα όνειρα των παιδιών τους, όπως εγώ κι ο άντρας μου λέμε... για τον Σ., για τη Β... να μεγαλώσουν... να μπουν κάπου... δεν ξέρω... κάνουμε πάρα πολλές τέτοιες σκέψεις ... αυτοί όχι... δεν ακούς κάτι... κοροϊδεύουν εμάς...»(ΜΗΤ5). Άλλη μία μητέρα αναφέρεται στους γάμους σε μικρή ηλικία ως κάτι που ίδια δε συμφωνεί, καθώς και στον κίνδυνο τα κορίτσια να κάνουν σχέση αν τα στείλουν στο γυμνάσιο –καταθέτοντας μια ιστορία από την οικογένειά της: «Απλά είμαστε εδώ... στην περιοχή που ζούμε εμείς... γι αυτό δεν πάνε μπροστά τα παιδιά... Ε θα ανοίξουνε μια σχέση στα 14-15... θα ερωτευτούνε και θα φύγουνε... αυτό είναι το θέμα... ότι πάει λέγοντας... Αν σηκωθώ και φύγω θα ... δηλαδή αυτό είναι, ότι εμείς που ζούμε στη δικιά μας φυλή που είμαστε, αυτό το πράγμα είναι το άσχημο σε εμάς. Το μόνο να χει το παιδί μυαλό να μην ... Εγώ να το παντρεύω με το ζόρι ή να το δώσω με το χέρι μου δεν το δίνω...»/ «... όχι ότι δεν έχω την ανιψιά μου ... και αυτή έφυγε μικρή... λόγω στο σχολείο βρήκε μια κακή... Δηλαδή πήγε στο γυμνάσιο..... και γι αυτό δεν ήθελε να τη στείλει η νύφη μου και

είχε δίκιο... λέει αν τη στείλω στο γυμνάσιο, πάει. Κι όπως ήτανε... σηκώθηκε κι έφυγε....»(ΜΗΤ6).

(γ) Εκπαιδευτικοί

Είναι αδιαμφισβήτητα πεποίθηση όλων των εκπαιδευτικών πως οι οικογένειες των μαθητών Ρομά δε δίνουν αξία στην εκπαίδευση και τον θεωρούν έναν από τους κυριότερους λόγους επιρροής της πορείας τους στο σχολείο: «... η οικογένειά τους... δηλαδή τι αντίληψη και τι αποδοχή έχει... ποιας αποδοχής τυγχάνει το σχολείο απ' της πλευράς... γονέων... αν πιστεύουν ... το σχολείο πρώτα απ' όλα είναι σημαντικό να πηγαίνουν τα παιδιά τους... έτσι;... ξεκινάμε από τα πιο βασικά... γιατί πολλοί το πιστεύουν ότι... «έλα μωρέ να πάμε σχολείο τώρα, κάτσε, έχουμε... έχουμε δει *Survivor* ... ποιος πάει σχολείο, δεν υπάρχει λόγος»... εντάξει;... άρα... οι γονείς και οι απόψεις τους και οι αντιλήψεις τους.»(ΕΚΠ1). Αξίζει να αναφερθεί πως ένας εκπαιδευτικός θεωρεί πως αυτό οφείλεται στο χαμηλό κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ενώ δύο εκπαιδευτικοί επιρρίπτουν τις ευθύνες στην κοινωνία και στη συμπεριφορά της προς τους ανθρώπους αυτούς: «Ένα άλλο είναι το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο των γονέων... που ουσιαστικά δε δίνουν την πρέπουσα σημασία κα δε χτίζεται αυτό το κομμάτι της ... τέλος πάντων.. σχολικής αναγκαιότητας ας το πούμε έτσι.»(ΕΚΠ2)/ «Εγώ θεωρώ ότι εκ προοιμίου αυτοί οι άνθρωποι ίσως νιώθουν απορριμμένοι από την κοινωνία, τους έχει απορρίψει.... Και στηρίζονται στη δική τους κουλτούρα και κάπου... δε βάζουν κάπως υψηλά ή μεσαία τον δείκτη για τα παιδιά τους... τον δείκτη επιτυχίας και προόδου.... Σου λέει... και να μη γίνει κάτι, δεν έγινε.... Χαλαρά.»(ΕΚΠ3)/ «Πιστεύω πως οι περισσότερες οικογένειες δεν επενδύουν στη μόρφωση των παιδιών τους... και αυτό δεν το θέτω ως δικό τους φταίξιμο... είναι αποτέλεσμα της συμπεριφοράς μιας ολόκληρης κοινωνίας προς αυτούς τους ανθρώπους.»(ΕΚΠ4).

Τέσσερις εκπαιδευτικοί, ωστόσο, τονίζουν την αναγκαιότητα παρέμβασης στις οικογένειες με σκοπό να πειστούν για τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης: «Ίσως εκεί πρέπει να επικεντρωθεί το μεγαλύτερο ενδιαφέρον... δηλαδή όλων των προγραμμάτων.. και των δασκάλων... να πείσουν τους γονείς για τη σημασία της εκπαίδευσης.»(ΕΚΠ5). Αναφορά γίνεται, επίσης, στο γεγονός πως τα παιδιά δεν

έχουν βοήθεια από τους γονείς τους στη μελέτη τους στο σπίτι, αλλά και στην ανυπαρξία ορίων και κανόνων από την οικογένεια, κάτι το οποίο δυσχεραίνει την προσαρμογή τους στους κανόνες του σχολείου.

Το σχολείο είναι δίπλα στις οικογένειες, σύμφωνα με όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς γίνεται μεγάλη προσπάθεια να υπάρχει ουσιαστική σχέση με τους γονείς και να μην απομακρύνονται από το σχολείο. Μάλιστα, αναφέρεται πως και οι ίδιοι οι γονείς ζητούν βοήθεια συχνά από το σχολείο, ώστε να αντιμετωπίσουν κάποια θέματα που έχουν τα παιδιά τους. Όλοι, επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η καλή συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών είναι σημαντικός παράγοντας της επιτυχούς πορείας των μαθητών Ρομά: *«Εγώ βλέπω αποτέλεσμα σε αυτό το κομμάτι, βλέπω μαθητές οι οποίοι έχουν βοηθηθεί, βλέπω γονείς να έχουν αποταθεί σε κάποιους φορείς δημόσιους και να... προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά τους... και αυτό φαίνεται και στα παιδιά... βελτίωση συμπεριφοράς;... και βλέπω ότι τα πράγματα βελτιώνονται συνεχώς.»*(ΕΚΠ1)/ *«Σίγουρα... η εμπιστοσύνη που δείχνουν οι γονείς στο σχολείο μεταφέρεται και στα παιδιά... όσο οι γονείς βλέπουν την αποδοχή από τη μεριά των δασκάλων και του σχολείου... έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη.... Και σιγά σιγά επενδύουν λίγο περισσότερο στην εκπαίδευση και στη μόρφωση των παιδιών τους.»*(ΕΚΠ4). Παρόλα αυτά, τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις δυσκολίες συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, καθώς από τη μία μεριά οι περισσότεροι γονείς δεν έρχονται να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους και δεν ανταποκρίνονται στα ζητήματα του σχολείου, ενώ από την άλλη υπάρχει καχυποψία από αρκετούς γονείς προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

5.6. Οι εκπαιδευτικοί

(α) Γονείς μαθητών/τριών με μη ικανοποιητική επίδοση

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, οι γονείς συμφωνούν όλοι πως παίζουν ρόλο στις σχολικές πορείες των μαθητών. Αν και όλοι αναφέρουν πως δεν έχουν παράπονο από τους δασκάλους του σχολείου, κάνοντας θετικά σχόλια, μάλιστα, για συγκεκριμένους δασκάλους, δυο από τους γονείς θεωρούν πως οι

δάσκαλοι δεν ενδιαφέρονται όσο θα έπρεπε, ενώ ένας πιστεύει πως πρέπει να είναι πιο αυστηροί με τα παιδιά: «Δηλαδή συγκεκριμένα με τον Μ. ... όταν ήταν με την κυρία Π... είχε πάρει την ανηφόρα ο Μ. ... πραγματικά... είχε πάρει την ανηφόρα... ήρθε μετά ο κύριος Σ., μας τον χάιδευε, του έφτιαχνε όλα τα χατίρια.. και γύρισε πάλι πίσω...»(ΜΗΤ1)/ «Να το ψάξουν και να πούνε... αυτό το γράφει... το ξέρει τι είναι; Ή απλά δίνω από μια σελίδα να γράψει, τα γράφει.... Α ωραία... θα σου βάλω άριστα. Θα μάθει να γράφει καλά αλλά δε θα μάθει να διαβάζει τι λέει...»(ΜΗΤ2)/ «να μπορούνε να βοηθήσουνε τα παιδιά... εκτός τους ότι έχουνε αρκετά παιδιά στο σχολείο... να έχουνε πιο εντατικά μαθήματα... να μπορέσουνε να βοηθήνε τα παιδιά... Όχι μόνο στο να τους λυπηθούνε στο να μην τους βάλουνε να γράψουνε... να δώσουνε μια παραπάνω σημασία στα παιδιά...»(ΜΗΤ4).

(β) Γονείς μαθητών/τριών με επιτυχή σχολική πορεία

Οι εκπαιδευτικοί είναι ένας παράγοντας που αναγνωρίζεται από όλες τις μητέρες ότι συμβάλλει στην επιτυχή πορεία των παιδιών τους, ενώ δύο από αυτές αναφέρονται με επαινετικά λόγια για συγκεκριμένους δασκάλους που είχαν τα παιδιά τους: «Είναι και οι δύο άψογοι. Αλήθεια... δεν έχω κανένα παράπονο... ούτε από την κυρία Κ... ούτε από τον κύριο Κ... αν μου πείτε να συγκρίνω... δάσκαλο με δασκάλα δεν μπορώ...»(ΜΗΤ5)/ «ειδικά πέρυσι η κ. Π. ήταν στη Ρ. καταπληκτική, πάρα πολύ τη βοήθησε... και στην πρώτη που ήτανε... γιατί εγώ πιστεύω η Ρ. είχε και πολύ καλούς δασκάλους...»(ΜΗΤ6).

Παρόλα αυτά, μία μητέρα (ΜΗΤ5) επισημαίνει πως πιστεύει ότι υπάρχουν κάποιοι δάσκαλοι που αδιαφορούν για τα παιδιά, ενώ μία άλλη συγκρίνει το σχολείο με κάποιο που πηγαίνει μια ανιψιά της, αφήνοντας να εννοηθεί πως είναι καλύτερο: «Είναι πολύ αυστηροί οι δάσκαλοι... Αν δεν έχουν κάνει τα μαθήματα τα παιδιά... πρέπει να τα κάνουνε.... Παίρνουν τηλέφωνο τους γονείς και ειδοποιούν ...ότι ήρθε αδιάβαστο το παιδί... ενώ εδώ... και αδιάβαστο να έρθει.....»/ «Γιατί βλέπω την ανιψιά μου, είναι 8-9; Και... ξέρει... είναι καλύτερη από την Ε... όχι ότι δεν μπορεί η Ε... μπορεί... απλά αργεί.. εδώ όπως είδα αργεί ο ρυθμός.... Δηλαδή ένα παιδί που είναι να κάνει μαθηματικά από τη Δευτέρα ή Πρώτη... τα κάνει στην άλλη τάξη...»(ΜΗΤ8). Και οι δύο αυτές μητέρες θεωρούν πως το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να είναι πιο αυστηροί: «8:15 πρέπει να κλείνει η πόρτα ...

πρέπει να καταλάβουν ότι εδώ είναι σχολείο και δεν είναι ότι.. ότι ώρα ξυπνήσει η μαμά.. ντύσου και πήγαινε... όχι!... Η πόρτα πρέπει να κλείνει. Πρέπει να κλείνει με λουκέτο και δεν πα να παρακαλάνε... όχι! Να καταλάβουν τι σημαίνει, κυρία Πηνελόπη»(ΜΗΤ5)/ «Λίγο αυστηρότητα.... Και στους γονείς. Συνελεύσεις συνέχεια για τους γονείς... για τα παιδιά... Οι τάξεις να κλειδώνουν... να υπάρχει τάξη... μέσα στο σχολείο.... Γιατί ... και εγώ θυμάμαι όταν πήγαινα δημοτικό, υπήρχε πολλή τάξη... δηλαδή κι εμείς ήμασταν έτσι, αλλά δεν ήταν έτσι το σχολείο...»(ΜΗΤ8).

(γ) Εκπαιδευτικοί

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τις πορείες των μαθητών Ρομά, σύμφωνα με όλους τους εκπαιδευτικούς. Σαφώς και θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί παίζουν ουσιαστικό ρόλο στη σχολική πορεία όλων των παιδιών, επισημαίνουν όμως ότι στους Ρομά μαθητές αρκετά περισσότερο: «Κάθε μαθητής μπορεί να τα καταφέρει... και πιστεύω οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλο κομμάτι ευθύνης σε αυτό. Στους Ρομά μαθητές λίγο παραπάνω... μια και δεν έχουν το σπρώξιμο από το σπίτι που έχουν άλλα παιδιά»(ΕΚΠ4)/ «Θεωρώ, δηλαδή, ότι άμα χτίσεις σχέση με τα παιδιά αυτά, μπορείς εύκολα να δουλέψεις»(ΕΚΠ3)/ «Πιστεύω ότι αν.... όσο πιο ενδιαφέρον δείξει ένας δάσκαλος, όσο πιο κοντά είναι στα παιδιά, τόσο πιο πολύ θα τα βοηθήσει να αγαπήσουν το σχολείο και να θέλουν να έρχονται»(ΕΚΠ5).

Αυτό που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να συνεισφέρει στη σχολική επίδοση των μαθητών Ρομά είναι η σχέση που θα αναπτυχθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η μη ύπαρξη προκαταλήψεων από τη μεριά των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και το ειλικρινές ενδιαφέρον τους και η συμπεριφορά τους προς αυτούς: «Εεεε... πρώτα απ όλα να ναι ο εκπαιδευτικός όπως πρέπει να ναι... δηλαδή να συμπεριφέρεται όπως πρέπει να συμπεριφέρεται ένας δάσκαλος, ένας εκπαιδευτικός γενικότερα... να θεωρεί αυτά τα παιδιά... και η ίδια η άποψή του, η πεποίθησή του σχετικά με αυτά τα παιδιά, γιατί κάποιοι συνάδελφοι, κάποιοι δάσκαλοι... εκπαιδευτικοί... μπορεί να ερχόμαστε εδώ να κάνουμε μάθημα και από μέσα μας να θεωρούμε ότι αυτά τα παιδιά είναι κατώτερου Θεού... έτσι;... και όταν πιστεύεις... είσαι προκατειλημμένος αρνητικά με

τους μαθητές έχεις.. ε, δε θα είσαι και ο καλύτερος όσον αφορά και στη συμπεριφορά σου απέναντί τους... και... η στάση σου και η απόδοσή σου δε θα είναι η αρμόζουσα.»(ΕΚΠ1)/ «Θετικά επηρεάζει πάρα πολύ το να βλέπει ότι άλλος... να... να καταλαβαίνουν το ότι νοιάζεται και το ότι αγχώνεται ο άλλος... το έχουν ανάγκη αυτό... τουλάχιστον εγώ από ό,τι έχω δει εδώ...»(ΕΚΠ2)/ «Ναι... είναι ξεκάθαρα το νοιάξιμο... Κατά πόσο ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για τα παιδιά και για την πορεία τους... Κατά πόσο έχει υψηλές προσδοκίες για αυτά τα παιδιά... Πόσο τα παροτρύνει... ! Πόσο νοιάζεται!»(ΕΚΠ4).

Οι χαμηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές Ρομά ως τροχοπέδη στη σχολική επιτυχία αναφέρονται από έναν εκπαιδευτικό : «Αλλά κάτι που έχω διαπιστώσει τα χρόνια αυτά που είμαι σε αυτό το σχολείο, είναι πως οι δάσκαλοι δεν πιστεύουν στις δυνατότητες αυτών των παιδιών.... Θεωρούν και οι ίδιοι πως δεν μπορούν να τα καταφέρουν και έχουν χαμηλές προσδοκίες για αυτά..... με αποτέλεσμα να μην τα δουλεύουν όπως θα έπρεπε και να μένουν πίσω ακόμα και παιδιά που έχουν πολλές δυνατότητες.»(ΕΚΠ4). Αυτό διαπιστώνεται και από τα λεγόμενα συναδέλφων του: «Δεν είναι ανάγκη να τα επιβαρύνουμε. Θεωρώ ότι Δεν... να είμαστε ρεαλιστές... δε θα ετοιμάσω τα παιδιά για lower...»(ΕΚΠ2)/ «Θυμάμαι μας έλεγε μια σύμβουλος παλιά.... Αν πετύχετε λέει, φεύγοντας τα παιδιά αυτά να έχουν μάθει 5 πράγματα, να διαβάζουν και να γράφουν και να κάνουν πράξεις... έχετε πετύχει τον στόχο σας... και ας μη μάθουν ποτέ Φυσική, Χημεία κτλ.... δηλαδή για να μπορούν να ανταπεξέλθουν μεθαύριο στη ζωή.»(ΕΚΠ5).

Αυτό, όμως, που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι πως πέντε από τους εκπαιδευτικούς κάνουν λόγο για μη ύπαρξη του κατάλληλου ενδιαφέροντος από κάποιους εκπαιδευτικούς, γεγονός που θεωρούν πως σαφώς και συμβάλλει στη σχολική πορεία των μαθητών Ρομά: «Απλά εδώ εφησυχάζομαστε κάποιοι... και η δουλειά δε γίνεται όπως πρέπει να 'ναι... σίγουρα και η σχολική επίδοση είναι αλληλένδετη με όλο αυτό, γιατί όταν η διδασκαλία σου δεν είναι αυτή που ... που πρέπει να είναι... το αποτέλεσμα της μάθησης του μαθητή σου... θα είναι ανάλογο... δε θα είναι καλό.»(ΕΚΠ1), «Εμ... πώς να το πω τώρα..... σε ένα άλλο σχολείο θα υπήρχε ένας πολύ πιο έντονος – ενδεχομένως και παρεμβατικός- σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, ο οποίος θα ήταν που «ο φόβος φυλάει τα έρμα» λίγο, και δε θα

υπήρχε τόση ευκαιρία για πιο.... Πώς να το πω... για πιο.... Χαλαρότητα!»/ « Η νοοτροπία του ότι.... «εντάξει μωρέ... Ρομά είναι... ποιος θα 'ρθει να ρωτήσει, ποιος θα ασχοληθεί, ποιος θα την πει»(ΕΚΠ2)/ «...αλλά υπάρχουν και κάποιοι που είναι εκεί γιατί δεν κουράζονται...»(ΕΚΠ4)/ «Εγώ τόσα χρόνια που 'μαι εδώ... ναι... το χω παρατηρήσει από πολλούς δασκάλους.... Όχι όλους... γιατί υπάρχουν και φωτεινές εξαιρέσεις... πολλές... αλλά το χω παρατηρήσει... ότι... «έλα μωρέ... τώρα ποιος θα δώσει σημασία; Μην ασχοληθούμε και πολύ. Τώρα ας τα εκεί να ζωγραφίσουν, να παίξουν έξω... γιατί να κάνω κάτι;»(ΕΚΠ5).

Στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην τάξη στάθηκαν κάποιοι εκπαιδευτικοί, καθώς τρεις από αυτούς αναγνωρίζουν ως εμπόδιο τον αριθμό μαθητών στις τάξεις, ιδίως στο συγκεκριμένο σχολείο: *«Καλό θα ήταν επίσης σε αυτά τα σχολεία, να μη γίνεται το σπάσιμο , να το πω έτσι, της τάξης, με βάση αν είναι 24 ή 26... να γίνεται κατευθείαν το σπάσιμο.»(ΕΚΠ1)/ «Υπάρχουν σε όλες τις τάξεις μαθητές που δεν ξέρουν καλά καλά να διαβάζουν... καταλαβαίνετε πως υπάρχουν πολλά επίπεδα.... Όταν τα τμήματα είναι μεγάλα.. δημιουργείται πρόβλημα... δε γίνεται σωστή δουλειά... ο δάσκαλος δεν ξέρει ποιον να πρωτοκοιτάξει... αυτόν που δεν ξέρει να διαβάζει ή αυτόν που πετάει και θέλει να πάει παρακάτω.»(ΕΚΠ4). Ένας εκπαιδευτικός πρόσθεσε στο ανωτέρω πρόβλημα την ύπαρξη παιδιών χωρίς διάγνωση, γεγονός που δυσχεραίνει περισσότερο την ομαλή διαχείριση της τάξης: *«Όπως επίσης, υπάρχουν παιδιά χωρίς διάγνωση... συνεπώς χωρίς ίσως παράλληλη... Δε δέχονται όλοι οι γονείς να πάνε στο ΚΕΣΥ... Οπότε καταλαβαίνετε το έργο των εκπαιδευτικών είναι δύσκολο.... Μεγάλα τμήματα... χωρίς διαγνώσεις... πολλά επίπεδα μαθητών.... Τα σκέφτομαι και με πιάνει απελπισία... είναι ένα θέμα που με αγχώνει και με προβληματίζει συχνά.»(ΕΚΠ4).**

Τέλος, τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς αναφέρουν πως έχουν επιμορφωθεί είτε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, είτε στην εκπαίδευση των μαθητών Ρομά, ενώ όλοι τονίζουν την ανάγκη συνεχών και στοχευμένων επιμορφώσεων για τους δασκάλους που βρίσκονται στα σχολεία με μαθητές Ρομά: *«...και θα 'πρεπε τρόπον τινά να είναι και υποχρεωτικά για μένα. Δηλαδή αυτό το... έχω παρατηρήσει ότι γενικά ότι οι Πρωτοβάθμιες δίνουν κάποια πολύ ενδιαφέροντα σεμινάρια, τα οποία όμως έχουν έναν προαιρετικό χαρακτήρα και επαφίεται πάρα πολύ στη συνείδηση του*

άλλου, το οποίο δε θα έπρεπε να γίνεται.» «...θα έπρεπε οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με συγκεκριμένα σχολεία να έχουν μια επιμόρφωση συνεχή αλλά στο πλαίσιο εποπτείας... και πιο πολύ όχι στο πώς θα κάνουν τη δουλειά τους αλλά στο πώς να διαχειριστούν τα παιδιά αυτά.»(ΕΚΠ2). Αυτό, επίσης, που αναφέρθηκε από δύο εκπαιδευτικούς είναι η ανάγκη τοποθέτησης δασκάλων στα σχολεία με μαθητές Ρομά τόσο κατάλληλα καταρτισμένων, όσο και με την αρμόζουσα εμπειρία και θέληση: «...να είναι ξεκάθαρα κάποιοι δάσκαλοι, χωρίς να θέλω να το... να κάνω διάκριση... να είναι μόνο γι' αυτά τα σχολεία... αλλά... επειδή μιλάμε... θέλουμε το καλύτερο αποτέλεσμα... γιατί να μην υπάρχει κάποιος δάσκαλος που του αρέσει ... το γουστάρει αυτό που κάνει... έτσι να το κάνει... ΚΑΙ θα' ναι καλός πάνω σ' αυτό... ΚΑΙ θα' χει εμπειρία... και το αποτέλεσμα θα είναι για όλους.»(ΕΚΠ1).

5.7. Ρατσισμός – Αρνητικές Συμπεριφορές

(α) Γονείς μαθητών/τριών με μη ικανοποιητική επίδοση

Για αρνητική συμπεριφορά από τη μεριά των εκπαιδευτικών κάνει λόγο μόνο ένας γονέας, προσθέτοντας πως τα παιδιά φοβούνται να το πουν ενώ ενδεχομένως είναι και λόγος μη θέλησης των παιδιών να πάνε στο σχολείο: «Μου είπανε τα παιδιά ότι έχουνε παράπονα... αλλά... δεν έπιασα αλήθεια να τους πω... Δασκάλα ήταν... Δεν τους φέρεται καλά, φωνάζει, τα μαλώνει... τι να πω... ότι είναι νευρική...»(ΜΗΤ3)/ «Και να μη μου το λέγανε, γιατί με ξέρουν και σου λέει θα πάει η μαμά να κάνει παράπονα... και θα τον έπιασε και θα 'λεγε... εγώ Γ. σου 'κανα έτσι; Εγώ Β. σου 'κανα έτσι; Μετά θα 'τανε δύσκολα για τα παιδιά... σου λέει η μαμά θα φύγει... η δασκάλα δε θα μου συμπεριφερθεί πάλι άσχημα; Αφού τα μαρτύρησα;»(ΜΗΤ3).

Όσον αφορά στις αρνητικές συμπεριφορές από τα υπόλοιπα παιδιά, όλοι οι γονείς αναφέρουν πως τα παιδιά τους έχουν γίνει θύματα ρατσιστικών περιστατικών ή συμπεριφορών βίας, ενώ ένας γονέας παραδέχεται πως το ένα του παιδί συχνά κοροϊδεύει τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου: «πάρα πολλά περιστατικά τέτοια... κυρία Πηνελόπη... έτσι δηλαδή ... να μου τα έχουν χτυπήσει... να μου τα χουνε κοροϊδέψει...»(ΜΗΤ2)/ «Υπάρχει αυτός ο ρατσισμός... υπάρχουν... δηλαδή και μέχρι πέρυσι... εμένα δηλαδή ήταν ένα πιο μεγάλο κοριτσάκι και μου κοροϊδεύε την

Ειρήνη μου που πήγαινε νηπιαγωγείο»(ΜΗΤ3)/ «Ο Μ. ό,τι και να ακούσει επηρεάζεται... και δηλαδή... κοροϊδεύει τους πάντες... κι όταν τον κοροϊδεύουν δεν του αρέσει.»(ΜΗΤ1).

Τρεις από τους γονείς θεωρούν πως οι αρνητικές συμπεριφορές από τα υπόλοιπα παιδιά επηρεάζουν τις σχολικές πορείες των παιδιών τους, ενώ ένας γονέας –αυτός που παραδέχθηκε πως το παιδί του φέρεται άσχημα- δε θεωρεί πως δημιουργείται πρόβλημα στο παιδί του: *«Δεν πιστεύω να παίζει κάποιο ρόλο κυρία Πηνελόπη... όχ... δηλαδή όταν μαλώνει δεν... όταν είναι να γράψει θα γράψει... θα γράψει ό,τι έχει για μαθήματα... και να μαλώσει δεν παίζει ρόλο... στο να γράφει και να διαβάζει... δεν τον επηρεάζουν αυτά τον Μ. ... όχι.»(ΜΗΤ1)/ «Είχε φτάσει σε σημείο ο Λ. στο να μη θέλει να έρθει στο σχολείο, για τον λόγο ότι θα τον πειράξει... το τάδε παιδί... μπαμπά δεν πάω στο σχολείο γιατί με πειράζουν πάλι.»(ΠΑΤ4).*

(β) Γονείς μαθητών/τριών με επιτυχή σχολική πορεία

Καμία από αυτές τις μητέρες δεν κάνει λόγο για αρνητική συμπεριφορά εκπαιδευτικών προς τα παιδιά τους. Μία μόνο μητέρα αναφέρεται σε περιστατικά που δεν αφορούν όμως στα δικά της παιδιά: *«Μου έχουν πει κάτι τα παιδιά... πάλι όχι για τα παιδιά τα δικά μου... για κάποια άλλα παιδιά... είχαν στεναχωρηθεί πολύ... ότι βλέπουν μια... σύγκριση. Ξέρουμε ποιοι δάσκαλοι... ξέρετε ποιοι είναι ε;... ξέρετε!»(ΜΗΤ5).* Είναι αξιοσημείωτο πως όλες οι μητέρες δεν επισημαίνουν αρνητικές συμπεριφορές άλλων παιδιών προς τα δικά τους παιδιά, παρά αναφέρονται σε απλές καθημερινές διενέξεις: *«Εντάξει, δε μου κάνουν συνέχεια παράπονα... μπορεί να τύχανε να τσακωθήκανε»(ΜΗΤ6).*

(γ) Εκπαιδευτικοί

Ύπαρξη ρατσισμού από κάποιους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε από όλους, είτε κρυφού είτε φανερού. Συγκεκριμένα, τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν φανερά ρατσιστικά περιστατικά, τα οποία από τους δύο εκπαιδευτικούς κατακρίνονταν, ενώ από έναν δικαιολογούνταν: *«Η συμπεριφορά εννοείται των εκπαιδευτικών είπαμε ... ως προς τους μαθητές δεν είναι απ όλους – για μένα- αυτή που πρέπει, υπάρχουν διακρίσεις... υπάρχει συμπεριφορά η οποία δε συνάδει με τον ρόλο ενός ανθρώπου ως εκπαιδευτικού και ως παιδαγωγού...», «... έχω παρατηρήσει όμως φαινόμενα*

διακρίσεων... φαινόμενα ρατσιστικής συμπεριφοράς... από εκπαιδευτικούς σε κάποιους –και συγκεκριμένους κάποιες φορές- μαθητές.»(ΕΚΠ1)/ «Έχουν υπάρξει και κάποιες ατάκες... αλλά είναι σπάνιες... και επειδή και οι ίδιοι που τις έχουν πει καταλαβαίνουν ότι δεν τους παίρνει να τις συνεχίσουν, τις κόβουν»(ΕΚΠ4)/ «Μπορεί και σε κάποιον άλλον ή άλλη... παλιό... να ξεφύγει καμιά λέξη... δε νομίζω ότι πραγματικά δεν εκτιμάει κάποιος ή κάποια τα παιδιά... Νομίζω ότι και κάποιος δάσκαλος να του χει ξεφύγει... να χει πει κάτι... δεν το εννοούσε»(ΕΚΠ3).

Ωστόσο, τέσσερις εκπαιδευτικοί θεωρούν την αδιαφορία των εκπαιδευτικών ως σημάδι κρυφού ρατσισμού: «Έκδηλες όχι. Δεν έχω παρατηρήσει. Σαν στάση, αυτό που είπα πριν... ναι... από μόνο του είναι μια στάση πιο... Πιο ρατσιστική.»(ΕΚΠ2)/ «Όμως θεωρώ πως μόνο το γεγονός πως δεν προσπαθείς για αυτά τα παιδιά όπως θα προσπαθούσες για μη Ρομά παιδιά... σε ένα άλλο σχολείο... αυτό από μόνο του είναι ρατσισμός.»(ΕΚΠ4)/ «Δυστυχώς έχω παρατηρήσει ότι... μπορεί να μην είναι συγκεκριμένο περιστατικό... Αλλά βγαίνει από την όλη στάση του εκπαιδευτικού ένας ρατσισμός... ότι «αυτά τα παιδιά δεν αξίζουν να έχουν το καλύτερο από τον δάσκαλο... Δε χρειάζονται πολλά...»(ΕΚΠ6).

Οι επιπτώσεις των συμπεριφορών αυτών από τους εκπαιδευτικούς, αποτυπώνονται στις δυσκολίες των μαθητών Ρομά στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τα λεγόμενα όλων των εκπαιδευτικών: «όταν ο άλλος δε σου συμπεριφέρεται όπως θα ήθελες να σου συμπεριφέρεται ... και μάλιστα ο δάσκαλός σου... αποθαρρύνεσαι; ... χάνεις την πίστη σου και τη θέλησή σου να έρχεσαι σε ένα σχολείο και να... για να ενταχθείς... να μάθεις κάποια πράγματα;... επομένως έχει αρνητική τροπή το θέμα»(ΕΚΠ1)/ «Ένας αδιάφορος εκπαιδευτικός σαφώς και επηρεάζει την πορεία του μαθητή... όπως από την άλλη και ένας εκπαιδευτικός που νοιάζεται πολύ! Έχουμε μεγάλη δύναμη στα χέρια μας... Και δυστυχώς πολλές φορές προκαλούμε με αυτήν αρνητικά αποτελέσματα.»(ΕΚΠ4)/ «Βέβαια ... πάρα πολύ... και να τα απομακρύνει από το σχολείο.»(ΕΚΠ6).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην ύπαρξη ρατσισμού που δέχονται οι μαθητές Ρομά από τους συμμαθητές τους, ήταν, ίσως αναμενόμενο πως δε θα συνδεόταν τόσο με την ομάδα που ανήκουν, διότι –όπως έχει αναφερθεί- το σχολείο αποτελείται

αμιγώς από μαθητές Ρομά. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι έχουν παρατηρήσει ρατσιστικά περιστατικά μεταξύ των μαθητών. Δύο από αυτούς μίλησαν για ρατσισμό που έχει να κάνει με χαρακτηριστικά των παιδιών, διαφορετικά από αυτά που παραπέμπουν στην ομάδα που ανήκουν, όπως π.χ. τα κιλά τους: «... στο συγκεκριμένο σχολείο... απ τη στιγμή που όλοι είναι Ρομά δεν υπάρχει κάποια... όλοι είναι ... ο ένας με τον άλλον δεμένοι.. δεν έχουν... απλά τσακώνονται όπως τσακώνονται άλλα παιδιά σε άλλα σχολεία, για άλλα πράγματα...»(ΕΚΠ1)/ «Έχω παρατηρήσει! Αλλά όχι όσον αφορά σε Ρομά ή μη Ρομά... όσον αφορά κυρίως φυσικά χαρακτηριστικά... σε συμπεριφορές κτλ ... ναι... είναι πολύ επικριτικοί σε μορφοχαρακτηριστικά, σωματικά χαρακτηριστικά, σε συμπεριφορές, σε χαρακτηρισμούς... ακόμα και όταν αυτά πληγώνουν... Καταλαβαίνω ότι το κάνουν και συνειδητά αυτό... για να πληγώσουν...»(ΕΚΠ2).

Παρόλα αυτά, είναι αξιοσημείωτο, πως τέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε ρατσιστικά περιστατικά που αφορούν στις υπο-ομάδες που υπάρχουν στην κοινότητα των Ρομά. Καθώς –ως αναφέρθηκε- οι περισσότεροι μαθητές του σχολείου είναι Ρουντάρηδες ή αλλιώς Ρουμανόβλαχοι, αυτό συνεπάγεται πως πολλά παιδιά είναι ανοιχτόχρωμα, ενώ αρκετά είναι και ξανθά. Αυτό τα κάνει να ξεχωρίζουν από τα παιδιά με πιο σκούρο χρώμα δέρματος, τα οποία και αποκαλούν «γύφτους» ή «μαύρους»: «Παρόλα αυτά... επειδή οι δικές μας οικογένειες ανήκουν στους Ρουντάρηδες... οι ίδιοι αντιμετωπίζουν ρατσιστικά αυτούς που ίδιοι θεωρούν «γύφτους». Έτσι, τα παιδιά που θεωρούνται γύφτοι, αντιμετωπίζονται κάπως ρατσιστικά από τα υπόλοιπα...»(ΕΚΠ4)/ «Το πρώτο φαινόμενο ρατσισμού που χα αντιμετωπίσει, ήταν ένα κοριτσάκι που χα την πρώτη χρονιά, το οποίο έλεγαν ότι είναι «γύφτισσα», «Χαλκιδαία»... Και δεν το παίζανε»(ΕΚΠ5)/ «...υπάρχουν τέτοια περιστατικά μεταξύ των μαθητών..... που «η μάνα σου» ξέρω γω «είναι γύφτισσα»... ανήκει σε άλλη φυλή...»(ΕΚΠ6). Αξίζει να αναφερθεί πως δύο από τους εκπαιδευτικούς εξέφρασαν την άποψή τους πως η ίδια η οικογένεια περνάει αυτόν τον ρατσισμό στα παιδιά. Τέλος, τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς επισήμαναν, επίσης, πως ο ρατσισμός μεταξύ των μαθητών, επηρεάζει τη φοίτησή τους και είναι πιθανόν αιτία κάποια παιδιά να μη θέλουν να προσέρχονται στο σχολείο λόγω φόβου.

Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά μιας εκπαιδευτικού στον ρατσισμό της κοινωνίας προς τους Ρομά, καθώς θεωρεί πως είναι και αυτός ένας παράγοντας που επηρεάζει εμμέσως τη φοίτηση των μαθητών Ρομά, διότι εκτός του γεγονότος πως στο γυμνάσιο θα συνυπάρξουν με μη Ρομά μαθητές και ανησυχούν για την αντιμετώπιση που θα δεχτούν, αδιαφορούν για τις περεταίρω σπουδές, μια και φοβούνται τη δυσκολία εύρεσης εργασίας ύστερα από αυτές: *«Γιατί κακά τα ψέματα... υπάρχει πολύς ρατσισμός εκεί έξω... και αυτό αντανακλά και στα παιδιά... και δε θέλουν να πάνε στο γυμνάσιο... γιατί έχει μπαλαμούς... Και θα έχουν θέματα... ή και να τελειώσουν το σχολείο... τι; πού θα βρουν δουλειά; Είναι μεγάλο θέμα... μεγάλη κουβέντα...»* (ΕΚΠ4).

5.8. Αδυναμία παρακολούθησης των τηλεμαθημάτων στην καραντίνα

(α) Γονείς μαθητών/τριών με μη ικανοποιητική επίδοση

Ένα θέμα που προέκυψε από τους ίδιους τους γονείς, καθώς δε γινόταν σχετική ερώτηση κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, ήταν αυτό της αδυναμίας παρακολούθησης των τηλεμαθημάτων κατά τη διάρκεια της καραντίνας, γεγονός που επηρέασε τη σχολική πορεία των παιδιών: *«Πριν πάθουμε τα ανεξήγητα, δε φτιάχναμε απουσίες... τώρα με την καραντίνα και μ' αυτά... ξυπνάνε και 10...»/ «Και τώρα που ήταν κλειστό το σχολείο, έχουνε πάει πίσω...»*(ΜΗΤ1)/ *«...γιατί λόγω κορωνοϊού ήταν κλειστά. Στο ίντερνετ να μπορούμε να φτιάχνουμε μαθήματα δεν μπαίναμε συνέχεια...»*(ΜΗΤ3)/ *«...ειδικά με τις δύο χρονιές που περάσανε με το θέμα του κόβιντ πήγαν αρκετά πίσω τα παιδιά... όχι μόνο τα δικά μου... όλα τα παιδιά του κόσμου...»*(ΠΑΤ4).

(β) Γονείς μαθητών/τριών με επιτυχή σχολική πορεία

Το θέμα της αδυναμίας παρακολούθησης τηλεμαθημάτων κατά τη διάρκεια της καραντίνας προέκυψε και από αυτούς τους γονείς, καθώς μία μητέρα αναφέρθηκε στις δυσκολίες που αντιμετώπισε το ένα της παιδί: *«Πέρυσι μόνο η Ό. με τον λόγο του κόβιντ... δεν πρόλαβε να κάνει μάθημα... και δεν ξέρει καλά καλά ακόμα να..... κι εγώ αγχώνομαι, λέω, τώρα τι γίνεται...»*(ΜΗΤ6).

5.9. «Είναι στο παιδί»

(β) Γονείς μαθητών/τριών με επιτυχή σχολική πορεία

Ένα ακόμα θέμα που προέκυψε από όλες αυτές τις μητέρες είναι η απόδοση της σχολικής επιτυχίας των παιδιών τους στα ίδια τα παιδιά και στη θέλησή τους για μάθηση: *«Τα παιδιά μου... που έχουν το μυαλό τους στο σχολείο, στα γράμματα... στο να κάνουν κάτι στη ζωή τους, στην πορεία της ζωής τους»(ΜΗΤ5)/ «Ότι είναι το κάθε... να το χει το παιδί... το παιδί να το χει και να το θέλει»(ΜΗΤ6)/ «Είναι τα παιδιά... άμα τους αρέσει το σχολείο... θα έρχονται... γιατί κι εμείς δεν τα στέλνουμε με το ζόρι...»(ΜΗΤ7)/ «...είναι το παιδί... είναι πώς θα του συμπεριφερθείς... πώς θα του μιλήσεις για να... και είναι στο παιδί... αν θέλει να μάθει... θα μάθει... αν δε θέλει...»(ΜΗΤ8).*

5.10. Στήριξη από το κράτος και τους αρμόδιους φορείς

(γ) Εκπαιδευτικοί

Στη θετική συμβολή του προγράμματος «Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες Ρομά για την ενίσχυση της πρόσβασης και μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από τα παιδιά και εφήβους» του Πανεπιστημίου Αθηνών αναφέρθηκαν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Αναγνωρίζουν την επιρροή του στη μείωση της σχολικής διαρροής και τη δυνατότητα ενισχυτικών μαθημάτων, αλλά κάνουν λόγο για ανάγκη πραγματοποίησής τους σε μόνιμη βάση: *«... είναι κάτι για το οποίο θα βοηθηθούν, και επίσης εξασφαλίζει και μία – εντός εισαγωγικών- ισότητα και με τα άλλα τα παιδιά που για να πάνε στο γυμνάσιο κάνουν κάποια θερινά μαθήματα, προετοιμάζονται και όλο αυτό το κομμάτι...»(ΕΚΠ2), «... όσο περισσότερα δίνουμε... νομίζω έχει θετικό αποτέλεσμα.... Ήδη στο σχολείο τώρα γίνονται φροντιστηριακά ... έχει έρθει ψυχολόγος που μιλάει με τους γονείς... υπάρχει κοινωνική λειτουργός... υπάρχει διαμεσολαβητής... Παίζουν ρόλο όλα αυτά... Ήδη συζητάμε πως η φοίτηση έχει γίνει πιο τακτική από κάποιους μαθητές... Μακάρι να γίνονται αυτά... και μακάρι να μη σταματάνε... Να είναι συνεχή...»(ΕΚΠ4).*

Εκτός του προγράμματος Ρομά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον από το κράτος ώστε να ενισχυθούν οι μορφές κοινωνικής μέριμνας προς τους Ρομά. Δύο από τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται στη σίτιση που παρέχεται τη φετινή χρονιά στα παιδιά του σχολείου, επισημαίνοντας πως θα ήταν ωφέλιμο να δινόταν και πρωινό και ίσως κάποια τρόφιμα στις ασθενέστερες οικονομικά οικογένειες, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να επιβιώνουν. Για ενίσχυση της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης των οικογενειών μιλούν δύο εκπαιδευτικοί, για μεγαλύτερη οικονομική ενίσχυση του σχολείου ένας, ενώ ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι το μεγαλύτερο ενδιαφέρον όλων των αρμόδιων θα συνεισφέρει στην αλλαγή οπτικής των οικογενειών προς την εκπαίδευση: *«Ενδιαφέρον από όλους... αυτό! Από τους δασκάλους, από την κοινωνία, από το κράτος.... Να τους πείσουμε!»*(ΕΚΠ4)

6. Συζήτηση

Από τις συνεντεύξεις με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, γίνεται αρχικά φανερό πως τα παιδιά Ρομά που τα καταφέρνουν έχουν καθημερινή φοίτηση, ενώ η μη τακτική φοίτηση είναι μείζων λόγος της σχολικής τους αποτυχίας. Παρόλα αυτά, υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες Ρομά που, αν και έχουν τακτική φοίτηση δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, καθώς, όπως γίνεται φανερό στην έρευνα, τα παιδιά των δύο οικογενειών που δεν πετυχαίνουν, πηγαίνουν καθημερινά στο σχολείο. Τακτική φοίτηση φαίνεται να έχουν σε μεγάλο ποσοστό και στο νηπιαγωγείο, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα παλιότερων ερευνών (Dragonas, 2012 και Μάρκου, 2018). Αυτό που φαίνεται να βοηθάει στη συγκεκριμένη περιοχή είναι το γεγονός πως το νηπιαγωγείο και το δημοτικό συστεγάζονται, αλλά και η πολυετής και σταθερή εργασία συγκεκριμένης νηπιαγωγού που έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονιών. Παρόλα αυτά, η φοίτηση στο νηπιαγωγείο, αν και όλοι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι αιτία επιτυχούς πορείας στο δημοτικό, δε φαίνεται να είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες, ή τουλάχιστον να κάνει από μόνος του τη διαφορά, καθώς όλα τα παιδιά των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν φοιτήσει σε

αυτό. Σίγουρα, χρειάζεται συνδυασμός με άλλους παράγοντες, που θα συζητηθούν στη συνέχεια, για να συνεισφέρει στη σχολική επιτυχία.

Σε αυτό που αδιαμφισβήτητα συμβάλλει θετικά η φοίτηση στο νηπιαγωγείο, είναι η μεγαλύτερη επαφή με την ελληνική γλώσσα, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι Ρομά μαθητές έρχονται στο δημοτικό με πιο φτωχά ελληνικά απ' ό,τι οι μη Ρομά μαθητές, λόγω της ύπαρξης άλλης μητρικής γλώσσας. Στο συγκεκριμένο σχολείο, όπως αναφέρεται και από τη Σκούρτου(2020) να συμβαίνει και σε άλλα σχολεία με μαθητές Ρομά, η μητρική γλώσσα δε χρησιμοποιείται σχεδόν καθόλου από τους εκπαιδευτικούς. Παρ' όλα αυτά φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που θεωρούν πως επηρεάζει την πορεία των μαθητών. Αυτή η αντίφαση παρουσιάζει ενδιαφέρον. Όπως αναφέρεται και από τον Παπαχρήστο(2011) να υποστηρίζεται από άλλους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη έρευνα αυτή θεωρούν τη διγλωσσία τροχοπέδη για τη μάθηση. Αν και οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι σχεδόν όλοι καταρτισμένοι σε θέματα εκπαίδευσης των μαθητών Ρομά, δεν έχουν γνώση σχετική με διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, κάτι που ασφαλώς είναι μεγάλο έλλειμμα.

Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, γίνεται φανερό πως οι μαθητές Ρομά δεν έχουν όλοι την ίδια σχέση με τα Ρουντάρικα, γεγονός που αναφέρεται επίσης από τη Σκούρτου σχετικά με τους μαθητές Ρομά και τη Ρομανί γλώσσα(2016). Τόσο στα παιδιά που πετυχαίνουν, όσο και σε αυτά που δυσκολεύονται, υπάρχουν κάποια που γνωρίζουν καλά τα Ρουντάρικα και τα ακούνε πολύ μέσα στο σπίτι και κάποια που τα ακούν ελάχιστα και απλώς τα καταλαβαίνουν. Όμως, οι γονείς διαφοροποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και δε θεωρούν πως η γλώσσα τους είναι ο λόγος που εμποδίζει τα παιδιά τους στις σχολικές τους επιδόσεις, ενώ επίσης κάποιοι δεν επιθυμούν να χρησιμοποιείται και στο σχολείο, κάτι που έχει αναφερθεί και από άλλους γονείς σε αντίστοιχες έρευνες(Μητακίδου και Τρέσσου, 2007).

Η κατάσταση του κτηρίου δε φαίνεται να είναι παράγοντας που διαφοροποιεί την επίδοση, μια και όλοι οι γονείς αναφέρονται με αρνητικά σχόλια για αυτήν. Παρόλα αυτά, είναι γεγονός πως το κτήριο, βάσει όλων των συμμετεχόντων, δεν είναι

κατάλληλο ως χώρος που φιλοξενεί παιδιά. Το ότι οι Ρομά ζουν σε υποβαθμισμένες συνοικίες είναι γνωστό(Χαντζηνικολάου, 2007). Το ίδιο ισχύει και για την Αυλίζα, την περιοχή του σχολείου που έγινε η έρευνα. Συνέπεια είναι να αντιμετωπίζει το σχολείο πρόβλημα ελλιπών υποδομών, αλλά να εισπράττει ταυτόχρονα και την αδιαφορία των αρμόδιων, όπως συμβαίνει και σε άλλες παρόμοιες περιπτώσεις(Μητακίδου και Τρέσου, 2007). Παρόλα αυτά είναι κοινή παραδοχή όλων, και σε αυτή την έρευνα και στις υπόλοιπες, πως ένα καλύτερο σχολείο θα είχε θετικό αντίκτυπο στις σχολικές πορείες όλων των μαθητών.

Η οικογένεια φαίνεται να είναι ο παράγοντας που καθορίζει την εξέλιξη της πορείας των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, γεγονός που αποκαλύπτεται και στην έρευνα της Γκόφα(2016 & 2018). Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των μαθητών που τα καταφέρνουν πιστεύουν πως πίσω από την αποτυχία ή την επιτυχία είναι η οικογένεια που αντίστοιχα, είτε αδιαφορεί είτε στηρίζει. Όλοι οι εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη έρευνα, στις περιπτώσεις μη τακτικής φοίτησης ή σχολικής αποτυχίας, ρίχνουν την ευθύνη στους γονείς και στην αδιαφορία τους για την εκπαίδευση. Η αδιαφορία όμως αποδίδεται στο χαμηλό κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο των γονέων και στην αντιμετώπιση των Ρομά από την κοινωνία. Αν και όλοι οι γονείς υποστηρίζουν πως συνεργάζονται με το σχολείο και ανταποκρίνονται πάντα σε οτιδήποτε τους ζητηθεί, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ίδια άποψη, μια και αναφέρονται σε δυσκολία συνεργασίας και αδιαφορία των γονιών για την εκπαίδευση και το σχολείο, άποψη που συναντάται και από εκπαιδευτικούς άλλων ερευνών(Πεντέρης και Πετρογιάννης, 2009· Wiklin, Derrington και Foster, 2009 στο Μητακίδου και Τρέσου, 2015). Αυτή η διάσταση απόψεων μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών είναι ένα σημείο που απαιτεί γεφύρωση με καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των δύο και εγκατάσταση μεγαλύτερης εμπιστοσύνης. Είναι πολύ πιθανό οι γονείς να αισθάνονται ενοχοποιημένοι για τη χαμηλή επίδοση των παιδιών τους και να τοποθετούνται αμυντικά. Είναι εξίσου όμως πιθανό οι εκπαιδευτικοί να ξεφεύγουν από τις πραγματικά μεγάλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προβάλλοντας τες στην έλλειψη επένδυσης των γονέων στην εκπαίδευση.

Είναι αξιοσημείωτο πως, όπως και στην έρευνα των Πεντέρη και Πετρογιάννη (2010), οι γονείς των μαθητών με επιτυχείς πορείες αποδίδουν την επιτυχία των

παιδιών τους σε ενδοατομικούς παράγοντες, καθώς όλοι αναφέρονται στη θέλησή τους για μάθηση. Από την άλλη μεριά, οι γονείς των μαθητών με μη επιτυχείς πορείες αναφέρονται κυρίως σε εξωτερικούς παράγοντες –όπως η κατάσταση του κτηρίου, η αδιαφορία των εκπαιδευτικών και ο ρατσισμός που βιώνουν- που ενεργούν ως τροχοπέδη στις σχολικές πορείες των παιδιών τους, οι οποίοι δεν σχετίζονται με την οικογένεια και τα ίδια τα παιδιά. Επιπροσθέτως, παρουσιάζονται ιδιαίτερα απολογητικοί στην προσπάθειά τους να δικαιολογήσουν είτε τις απουσίες είτε τη μη ικανοποιητική επίδοση των παιδιών τους. Είναι, επίσης, σημαντικό να αναφερθεί πως καμία από τις μητέρες των παιδιών που δεν τα καταφέρνουν δε δουλεύει, ενώ δύο από τους πατέρες δεν εργάζονται σε εργασία με σταθερό μισθό. Αντιθέτως στις οικογένειες των παιδιών που τα καταφέρνουν οι τρεις πατέρες και οι τρεις μητέρες εργάζονται, γεγονός που δείχνει ίσως την καλύτερη οικονομική κατάσταση των οικογενειών αυτών αλλά και πιθανά τη διαφορετική άποψη και στάση που θα έχουν οι μαμάδες των παιδιών για την εκπαίδευση και τη χρησιμότητά της στη ζωή των παιδιών τους ως ενήλικες. Για άλλη μια φορά, ακόμα και εντός της ίδιας υποβαθμισμένης κοινωνικής ομάδας, η διαφοροποίηση στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο εμφανίζεται καθοριστική στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί είναι επίσης, ένας παράγοντας που όλοι οι γονείς θεωρούν πως συμβάλλει στις πορείες των παιδιών, με διαφορετικό όμως τρόπο για κάθε ομάδα. Οι γονείς των μαθητών με μη ικανοποιητική επίδοση θεωρούν πως κάποιοι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν και έχουν χαμηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους. Ωστόσο, οι γονείς των μαθητών που τα καταφέρνουν αναγνωρίζουν τον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην επιτυχία αυτή. Στην έρευνα της Γκόφα(2016 και 2018) την ίδια επισήμανση έκαναν οι ίδιοι οι μαθητές αναφερόμενοι στη συμβολή της στήριξης που είχαν από τους δασκάλους τους στη σχολική τους επιτυχία. Παρόλα αυτά όλοι οι γονείς θεωρούν πως το σχολείο πρέπει να είναι πιο αυστηρό, ώστε να υπάρχουν καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές πορείες των παιδιών τους. Είναι η πίστη τους στο κύρος του εκπαιδευτικού συστήματος που τους παρακινεί να ζητούν αυστηρότητα εκ μέρους του σχολείου.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την επιρροή που έχουν στις σχολικές πορείες των Ρομά μαθητών. Όμως, παράλληλα αναφέρονται σε αδιαφορία κάποιων συναδέλφων τους και στην έλλειψη ενδιαφέροντος για τους μαθητές. Μάλιστα, από τα λόγια δύο εκπαιδευτικών, φαίνεται η ύπαρξη χαμηλών προσδοκιών από τους μαθητές Ρομά. Οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών στα σχολεία που φοιτούν Ρομά μαθητές αναφέρεται και από τον Κασσή(2020). Οι έρευνες των Μητακίδου και Τρέσσου(2007) στην περιοχή της Μακεδονίας και του Bhopal(2015) στην Αγγλία αναδεικνύουν τους γονείς να παραπονιούνται για τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Είναι αποδεδειγμένο ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν πολύ σημαντικά την επίδοση των μαθητών μέσα από τον ισχυρό μηχανισμό της αυτοεκπληρούμενης προφητείας για τον οποίον μίλησαν ήδη τη δεκαετία του '60 οι Rosenthal και Jacobson(Rosenthal & Jacobson, 1968). Στην περίπτωση μας, οι εκπαιδευτικοί, ίσως και αυτοί αμυνόμενοι όπως και οι γονείς, αναφέρονται στις πραγματικά και συχνά ανυπέβλητες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, καθώς εργάζονται σε τμήματα με πολλούς μαθητές, κάποιοι εξ αυτών χωρίς διαγνώσεις. Οι συχνές απουσίες και τα διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα των μαθητών δυσκολεύουν περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία μια και οι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν σε βάθος τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αν και αρκετοί έχουν επιμορφωθεί στην εκπαίδευση των μαθητών Ρομά, τονίζουν την ανάγκη συνεχών και υποχρεωτικών επιμορφώσεων, ώστε να ανταπεξέρχονται καλύτερα στο έργο τους.

Ύπαρξη ρατσισμού από εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς και επιρροή του στις σχολικές πορείες αναφέρεται μόνο από τους γονείς των μαθητών με μη ικανοποιητική επίδοση. Οι γονείς των μαθητών που τα καταφέρνουν φαίνεται να μην τους απασχολεί αυτό το θέμα και υποστηρίζουν πως τα παιδιά τους δεν αντιμετωπίζονται αρνητικά. Αντιθέτως, οι γονείς των μαθητών με μη ικανοποιητική επίδοση θεωρούν πως τα παιδιά τους, ως θύματα ρατσισμού και αρνητικών συμπεριφορών επηρεάζονται με αποτέλεσμα να μειώνεται η επίδοσή τους και η θέλησή τους να πάνε στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, αναφέρονται οι ίδιοι σε ρατσιστικά περιστατικά προς τους μαθητές από συμμαθητές τους. Αυτό όμως που έχει μεγάλη σημασία, και αποκαλύπτει έναν ουσιαστικό αναστοχασμό, είναι ότι

οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατονομάζουν ως ρατσισμό την όποια αδιαφορία ή τη μειωμένη επένδυση από μεριά τους. Αναγνωρίζεται ως ένδειξη κρυφού ρατσισμού, κάτι που όπως είδαμε βιβλιογραφικά αναφέρεται ως «θεσμικός ρατσισμός»(Zachos, 2012). Αν και μιλώντας στο τρίτο πρόσωπο, βγάζοντας τον εαυτό τους απ' έξω, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως ο ρατσισμός και οι αρνητικές συμπεριφορές αποτυπώνονται στις δυσκολίες των μαθητών Ρομά στην εκπαίδευση. Επίσης, όπως στην έρευνα των Πεντέρη και Πετρογιάννη(2009) όπου λίγοι μόνο εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την ύπαρξη ρατσισμού από τη μεριά των μη Ρομά ως τροχοπέδη στην σχολική πορεία των Ρομά μαθητών, έτσι και εδώ, μία μόνο εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στον ρατσισμό της κοινωνίας προς τους Ρομά και στον αντίκτυπο που έχει στην αξία που δίνουν οι Ρομά στην εκπαίδευση. Είναι φανερό ότι η αναγνώριση του δικού μας ρατσισμού είναι δύσκολη υπόθεση και συχνά αντιμετωπίζεται με αμφιθυμία με ένα «ναι μεν αλλά» στον λόγο των ομιλητών.

Αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι η αναμενόμενη αναφορά πολλών γονιών –κυρίως των μαθητών που δεν τα καταφέρνουν- στην αδυναμία παρακολούθησης των τηλεμαθημάτων στην καραντίνα, ως αιτία της μη ικανοποιητικής επίδοσης των παιδιών τους. Η οργάνωση τηλεεκπαίδευσης προφανώς είχε ταξικό πρόσημο. Σε έρευνα που πραγματοποίησε η ActionAid(2020) σε 14 χώρες για τις επιπτώσεις του COVID19 στην εκπαίδευση, αποτυπώθηκε η διαπίστωση πως η πανδημία του κορωνοϊού έχει οξύνει τις ανισότητες στην εκπαίδευση, καθώς τα παιδιά που ανήκουν σε ευάλωτες οικονομικά οικογένειες κινδυνεύουν πολύ περισσότερο να μείνουν εκτός εκπαίδευσης για πολύ καιρό. Όπως αναφέρεται σε άλλες έρευνες σχετικά με την τηλεεκπαίδευση την περίοδο της καραντίνας, γίνεται φανερό πως οι μαθησιακές απώλειες είναι και έως 55% μεγαλύτερες στα παιδιά γονέων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο(Engzell κ.α., 2020), καθώς περιορίζεται η ικανότητα των μαθητών να ωφεληθούν από την ψηφιακή εκπαίδευση(Στρόφυλλα, 2022). Εντύπωση προκαλεί πως σε αντίστοιχη με την παρούσα έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της Καρδίτσας(Αμπαντζή, 2022), έγινε φανερό πως η τηλεεκπαίδευση επηρέασε σημαντικά τις σχολικές πορείες των μαθητών Ρομά και δημιούργησε ακόμη μεγαλύτερες δυσκολίες, μια και μόνο ένας μικρός αριθμός μαθητών κατάφεραν να συμμετάσχουν στα διαδικτυακά μαθήματα. Εδώ, ίσως,

πρέπει να σταθούμε, καθώς και οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους κάνουν λόγο για ανάγκη μεγαλύτερου ενδιαφέροντος από όλους τους αρμόδιους και ενίσχυσης των μορφών κοινωνικής μέριμνας προς τους Ρομά. Αναφερόμενοι οι εκπαιδευτικοί στη θετική συμβολή του προγράμματος του Πανεπιστημίου Αθηνών για τους Ρομά, προσθέτουν πως η ομάδα αυτή έχει ανάγκη για περισσότερη φροντίδα και προσοχή από την κοινωνία, γεγονός που θα συνεισφέρει στην αλλαγή άποψης των οικογενειών για την εκπαίδευση.

Έχει επισημανθεί πολλές φορές ότι η ευκολότερη πρόσβαση των Ρομά παιδιών στην εκπαίδευση και στην επιτυχή πορεία τους σε αυτήν δεν μπορεί να είναι μεμονωμένο επίτευγμα. Απαιτείται η συστημικότερη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής τους, η εξασφάλιση του δικαιώματος στα κοινωνικά αγαθά και γενικότερα η αντιμετώπιση των προβλημάτων σε υπόλοιπους τομείς, όπως η στέγαση, η απασχόληση και η υγεία(Παυλή-Κορρέ, 2017: 743). Σύμφωνα με τις Καραγιάννη κ.α.(2013: 92), βασική είναι η ενδυνάμωση της ίδιας της ομάδας των Ρομά ώστε να μπορούν να διεκδικούν τα δικαιώματά τους. Βέβαια αυτό δεν αρκεί. Απαιτείται προσπάθεια αλλαγής της υποτιμητικής κοινωνικής εικόνας που υπάρχει για αυτούς, μέσα από συζήτηση και ευαισθητοποίηση όσων ασχολούνται με την εκπαίδευση, με την κάλυψη των βασικών αναγκών των παιδιών και με την κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών όλου του πληθυσμού Ρομά, ώστε να ενισχυθεί ο αυτοσεβασμός και η αυτοπεποίθησή τους που απαιτούνται για την κοινωνική ένταξη και επιβίωσή τους. Ασφαλώς εκ του ουκ άνευ συνθήκη είναι οι ουσιαστικές προτάσεις και στη συνέχεια η υλοποίηση κοινωνικών στρατηγικών και πολιτικών.

Επιστρέφοντας στο σχολείο, για να αποφευχθούν οι δυσκολίες στην επικοινωνία που προκύπτουν από την αντίθεση των πολιτισμικών κωδικών επικοινωνίας μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών Ρομά, θα πρέπει να επιτευχθεί μια πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία που θα περιλαμβάνει την αναφορά στον πολιτισμό και τη γλώσσα των μαθητών. Είναι βασικό, οι μαθητές να εμπλέκονται στη μάθηση, έχοντας ως προσέγγιση τις δικές τους εμπειρίες και τα δικά τους ενδιαφέροντα και η κουλτούρα τους να ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν αισθήματα αντίθεσης και αβεβαιότητας που έχουν τα παιδιά για το σχολείο, να τα βοηθήσουν να

εκφραστούν γι' αυτά ώστε να κατανοήσουν τον σκοπό του σχολείου, να εκτιμήσουν τον δικό τους ρόλο στη σχολική τους πορεία και να μπορέσουν να δουν τους δασκάλους τους ως σύμμαχους. Η επαφή των μαθητών με κάποιο μέλος της ομάδας τους που έχει επιτύχει ακαδημαϊκά και επαγγελματικά και διατηρεί τη ρομική ταυτότητα, θα ήταν ένα ουσιώδες κίνητρο για τη σχολική επιτυχία των μαθητών.

Όπως αναφέρεται και από τους εκπαιδευτικούς, θα ήταν ωφέλιμη η σταθερότητα των προγραμμάτων που αφορούν στους Ρομά, τα οποία θα πρέπει να πραγματοποιούνται στον ενταξιακό προσανατολισμό του γενικού σχολείου και να μη συνεισφέρουν μόνο στα πλαίσια πέρα του κανονικού ωραρίου. Αυτό έχει ως σκοπό *«το γενικό σχολείο να λειτουργεί ως ενταξιακό, να εξασφαλίζει δηλαδή ισότιμη, δίκαιη και ποιοτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά»*(Μητακίδου, 2011 : 7), ώστε τα προγράμματα και τα ειδικά μέτρα που λαμβάνονται για τους Ρομά, να μην τους βάζουν την ετικέτα των «ειδικών μαθητών». Παράλληλα η ύπαρξη διαμεσολαβητών Ρομά αλλά και κοινωνικών λειτουργών θα ενισχύσει τη φοίτηση των Ρομά μαθητών, καθώς οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των οικογενειών και της σχολικής κοινότητας θα γίνονται πιο ισχυρές, κάτι στο οποίο μπορεί να συνεισφέρει και η ύπαρξη σταθερού εκπαιδευτικού προσωπικού.

Τέλος, δεδομένου ότι το μεγαλύτερο μέρος της δυσπιστίας για το σχολείο μεταφέρεται από τους γονείς και την κοινότητα των Ρομά, θα ήταν ουσιώδες να επιτευχθεί η εμπλοκή των γονιών και της κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να αισθανθούν πως είναι σεβαστοί, αλλά και απαραίτητοι για την επιτυχία των παιδιών τους στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βρίσκουν τρόπους να έχουν θετικές επαφές με τους γονείς ώστε να τους ενημερώνουν για την επιτυχία των παιδιών τους παρά να περιορίζονται στην αναφορά των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν με αυτά. Για όλα αυτά, θεωρείται απαραίτητη η ενημέρωση και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών -κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αλλά και μετέπειτα- ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται επαρκώς στην αντιμετώπιση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και να λειτουργούν χωρίς προκαταλήψεις. Υπάρχει, επίσης, η ανάγκη προσαρμογής του σχολείου στις νέες προκλήσεις ώστε να μπορεί, όπως λέει η Σκούρτου(2016: 08-109), *«να αντιδρά στις κοινωνικές/πολιτισμικές προκλήσεις, να διευρύνει τον ρόλο του και να*

συμπεριλάβει στα προγράμματά του και στις δραστηριότητές του προσεγγίσεις που ξεπερνούν τον παραδοσιακό ρόλο της μεταβίβασης γνώσης και άπτονται μοντέλων κατασκευαστικής/προοδευτικής και μετασχηματιστικής παιδαγωγικής».

Τα αποτελέσματα των ερευνών, η τρέχουσα βιβλιογραφία και η εφαρμογή των Προγραμμάτων παρέμβασης καταρρίπτουν τον «μύθο» που θέλει τους Ρομά να έχουν αρνητική στάση έναντι στην εκπαίδευση λόγω της κουλτούρας τους. Ο διαχωρισμός, ο στιγματισμός, ο αποκλεισμός των Ρομά από τις ευκαιρίες της ζωής πρέπει να αντιμετωπιστούν από την πολιτεία με όποιον τρόπο δύναται ώστε να φτάσουν στο έσχατο δυνατό σημείο. Σε αυτό που πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία είναι να γίνει κατανοητό πως το ζητούμενο δεν είναι μόνο η εξάλειψη της σχολικής διαρροής των Ρομά αλλά η παροχή εκείνης της εκπαίδευσης που θα διαμορφώσει μια κοινωνία στην οποία θα υπάρχει ισότιμη πρόσβασή τους σε όλα τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά αγαθά και η ένταξή τους σε αυτή χωρίς να θεωρούνται κατώτεροι ή απειλητικοί.

Η εκπαίδευση –δεδομένης της δύναμης που έχει- θα μπορούσε να αποτελεί ένα ισχυρό όπλο εναντίον της ανισότητας που χαρακτηρίζει τις ζωές των μειονοτήτων και αντί να αποκλείει τους μαθητές από την εκπαιδευτική διαδικασία, να συμβάλλει στην καλύτερη ένταξή τους σε αυτή. Εκτός από το ότι η εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και να φέρει πιο κοντά τον πληθυσμό των μειονοτήτων με αυτόν της πλειονότητας. Το σχολείο μπορεί να ασκήσει πολύ σημαντική επιρροή στην κοινωνική και εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων –καθώς και των Ρομά μαθητών- και να ενισχύσει την επιτυχία τους. Να υπάρχει ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, ώστε να υπάρξει η ελπίδα να διαμορφωθεί και ένας κόσμος για όλους τους ανθρώπους.

7. Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Ι. (2011). *Λεξικό της Ρομανί Γλώσσας (ελληνορομανό)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Αλεξοπούλου, Ε., Πεντέρη, Ε. (2016). *Απόψεις παιδιών Ρομά πρωτοσχολικής ηλικίας και των μητέρων τους για τη σχολική εμπειρία και τη σημασία της εκπαίδευσης: Η περίπτωση του οικισμού Αγία Σοφία Θεσσαλονίκης*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, Τομ. 5, Αρ.1.

Αμπαντζή, Μ. (2022). *Προβλήματα φοίτησης και σχολικής διαρροής μαθητών Ρομά: αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν.Καρδίτσας*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ανδρούσου Α., Ασκούνη, Ν. (επιμ), (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Ασκούνη Ν., Ανδρούσου Α. (2001). *Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική αναζήτηση*, στο Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος Β' (Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, σ.13-45.

Bhopal, K. (2015). *Τσιγγάνες και νομάδες μητέρες στην Αγγλία: Παράγοντες αλλαγής στην εκπαίδευση των παιδιών τους*. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.) Ένταξη Ρομά, Διεθνής ελληνική εμπειρία, Το παρόν μιας διάρκειας (91-105), Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg.

Γκόφα, Π. (2018). *Έλληνες Ρομά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Διερευνώντας τους παράγοντες που «έκαναν τη διαφορά»*. Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (327-340), Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Gutenberg, Αθήνα.

Flick, U. (2017). *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*, Αθήνα: Προπομπός.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Ταυτότητα και εκπαίδευση*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Β, Αθήνα.

Dragonas, Th. (2012). *Roma mothers and their young children*, Country Report: Greece. Bernard Van Leer Foundation. Δημοσίευτη Έκθεση, Δ. 58.

Engzell, P., Frey, A., Verhagen, M. (2020). *Learning inequality during the COVID-10 pandemic*, University of Oxford, Mimeo.

FRA, European Union Agency For Fundamental Rights (2016) *Education: the situation of Roma in 11 EU Member States. Roma survey – Data in focus*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gana, E., Stathopoulou C., Govaris, C. (2020). *Expanded Pedagogical Spaces: Enhancing Roma Students Involvement in School*. Στο Language Diversity in Greece. Local Challenges with International Implications, 169-182.

Gkofa, P. (2016). *Greek Roma in Higher Education: A Qualitative Investigation of Educational Success*, Department of Education and Professional Studies, School of Social Science and Public Policy, King's College London.

Granhan, P., Landström, S. (2017). *Evaluation of oral statements, A scientifically based decision-aid for migration cases*, University of Gothenburg.

Gunaratnam, Y. (2003). *Researching "Race" and Ethnicity: Methods, Knowledge and Power*, London: Sage Publications.

Zachos D. (2012). *Institutional Racism? Roma children, local community and school practices*, International Journal of Inclusive Education 21 (10), 1011-1027.

Zachos D. (2017). *Teacher' Perceptions, Attitudes and Feelings towards Pupils of Roma Origin*, International Journal of Inclusive Education 21, 1-17.

Ίσαρη, Φ., Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση* (ηλεκτρ.βιβλ.), Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών., διαθέσιμο στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf.

Καλαϊτζάκη Α., Καραγιάννη Π., κ.α. (2015). *Στοιχεία, αποτελέσματα και καλές πρακτικές εφαρμογής προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής στήριξης. Ψυχοκοινωνικής στήριξη στο πεδίο: Η περίπτωση των Ρομά*. (επιμ) Γ. Καραγιάννη, Μ. Πέππα, Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, Θεσσαλονίκη.

Karagianni, P. (2013). *What's Right in Children's Rights? The Subtext of Dependency*. Children's rights and education. International Perspectives. p. 82-95.

Καρούμπα, Μ. (2019). *Αντιλήψεις και στάσεις των γονέων για τη δίχρονη υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών τους στην προσχολική εκπαίδευση*. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Kassis, D. (2020). *Underachievement of Roma Children in Greece*. Στο Language Diversity in Greece. Local Challenges with International Implications, 183-192.

Κάτσικας, Χ., Πολίτου Ε. (2005). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.

Κεραμίδα, Γ. (2020). *Απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ελλιπή φοίτηση των Ρομά ενηλίκων εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πάτρα.

Λυδάκη, Α, (1997). *Μπαλαμέ και Ρομά. Οι τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*, Καστανιώτης, Αθήνα.

Λυδάκη, Α. (2013). *Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (2018). *Η ένταξη των Τσιγγάνων στην ελληνική κοινωνία: Μηχανισμοί παραγωγής και αναπαραγωγής μιας ανομίας*. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός*, (σελ 37-131), Γρηγόρης, Αθήνα.

Μαυρομμάτης, Γ. (2004). *Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Μαυρομμάτης, Γ. (2008). *Παιδιά Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο*. Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις, αναιρέσεις (199-223), απουσίες, Κριτική*, Αθήνα.

Μητακίδου, Σ. (2011). *Κρίσιμα θέματα στην εκπαίδευση Ρομά*. Πρακτικά της ημερίδα με θέμα: "Δράσεις και παρεμβάσεις για την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο", ΠΤΔΕ/ΑΠΘ, Αθήνα.

Μητακίδου, Σ., Τρέσσου, Ε. (2007). *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα. Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*, Καλειδοσκόπιο, Αθήνα.

Μητακίδου, Σ., Τρέσσου, Ε. (2015). *Παιδιά Ρομά στην εκπαίδευση: Πολυπλοκότητα και προοπτικές*. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.) *Ένταξη Ρομά, Διεθνής ελληνική εμπειρία, Το παρόν μιας διάρκειας (81-90)*, Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Mertens, D. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2013). *Η φοίτηση των Ρομά. Η δύσκολη αρχή και ... οι διαμορφωθείσες συνθήκες*. Στο Α. Λυδάκη (Επιμ.) *Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα (85-103)*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*, Ταξιδευτής, Αθήνα.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008) *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.9726>.

Παρθένης, Χ., (2012). *Η κατάσταση των Ρομά σε σχολεία της Ελλάδας και της Σουηδίας: μια πρώτη συγκριτική διερεύνηση*. Επιστήμες Αγωγής: Νο2, 55-70.

Παρθένης, Χ., Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Παρθένης, Χ., Παπακωνσταντίνου, Γ. (2018). *Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα: η θεωρία και η πράξη*. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός*, (σελ 217 -264), Γρηγόρης, Αθήνα.

Παυλή-Κορρέ, Μ. (2017). *Ρομά και εκπαίδευση: Θεωρήσεις και προβληματισμοί*. Στο Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, Α. Κυρίδης (επιμ.), & Ν. Φωτόπουλος, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σελ. 742-809), Gutenberg, Αθήνα.

Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2010). *Αιτιακές αποδόσεις τσιγγάνων μητέρων για την επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών τους αναφορικά με καθήκοντα που σχετίζονται με την εκπαίδευσή τους*. Επιστημονικό Βήμα Του Δασκάλου, 12, 163-176.

Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2009). *Η μετάβαση των παιδιών ρομικής καταγωγής στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις εκπαιδευτικών και τσιγγάνων μητέρων για την κοινωνική και γνωστική λειτουργικότητά τους*. Παιδαγωγικός Λόγος, 1, 91-104.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (September 1968). *Pygmalion in the classroom*. *The Urban Review*. 3 (1): 16-20. doi:10.1007/BF02322211.

Σκούρτου, Ε. (2016). *Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά*. Στο Σκούρτου Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μαζή Ε., Χατζηδάκη Α., Ανδρούσου Α., Ρεβυθιάδου Α., Τσοκαλίδου Π., Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. (ηλεκτρ. βιβλ.), Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Αθήνα, κεφ.4, διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/6349>.

Συμέου, Λ. (2007). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη*. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου

Παιδαγωγική Εταιρείας Ελλάδας «25 Χρόνια Παιδαγωγική Εταιρείας Ελλάδας» (Τομ.2, σς.333-339), Α/φοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Skourtou, E. (2020). *Investigating Literacy Issues on Roma Education*. Στο Language Diversity in Greece. Local Challenges with International Implications, 157-167.

Στρόφυλλα, Γ. (2022). *Εκπαίδευση και Πανδημία: Διερευνώντας τον ρόλο των οικογενειακών παραγόντων στις εκπαιδευτικές ανισότητες*. Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Τρουμπέτα, Σ. (2000). *Μερικές σκέψεις σχετικά με την παράσταση του «άλλου» και το φαινόμενο του ρατσισμού στην ελληνική κοινωνία*. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 101(101-102), 137-176.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*, Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2018). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Χατζηδάκη, Α. (2014). *Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις*. Στο Πρόγραμμα «Διαδρομές» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας στο πεδίο «Διδακτική» της ενότητας «Άρθρα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας». Διαθέσιμο στο <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=473>.

Χατζηνικολάου, Α. (2007). *Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα. Μια ιδεολογική πρόκληση την εκπαίδευση για τα παιδιά κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. Ένα παράδειγμα από την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (παιδιών Τσιγγάνων)*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ε.ΕΠ.Ε.Κ.), 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για Παιδιά Άνισα, Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007.

8. Παράρτημα

Οδηγός Συνέντευξης για τους εκπαιδευτικούς

Φύλο εκπαιδευτικού:

Ηλικία Εκπαιδευτικού:

Χρόνια υπηρεσίας:

Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο:

1. Πώς θα χαρακτηρίζατε την πορεία σας σε αυτό το σχολείο;
2. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τα παιδιά Ρομά;
3. Ποια πιστεύετε είναι η σχέση των παιδιών Ρομά με το σχολείο;

4. Φοίτηση

- α) Πώς θα χαρακτηρίζατε τη φοίτηση των μαθητών/τριών Ρομά στο σχολείο; (τακτική/μη τακτική)
- β) Σε τι πιστεύετε οφείλεται η μη τακτική φοίτηση κάποιων μαθητών/τριών;
- γ) Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, εμποδίζουν/ενθαρρύνουν την πρόοδο των παιδιών Ρομά στο δημοτικό σχολείο;

5. Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα των παιδιών Ρομά.

- α) Γνωρίζετε ποια γλώσσα μιλάνε στο σπίτι τα παιδιά του σχολείου σας;
- β) Η ύπαρξη της μητρικής γλώσσας των παιδιών πιστεύετε πως τα δυσκολεύει στο σχολείο;
- γ) Ποια λύση θα προτείνατε για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που τους δημιουργεί το γεγονός ότι η μητρική τους γλώσσα είναι διαφορετική από αυτή του σχολείου;
- δ) Θα έπρεπε πιστεύετε να χρησιμοποιείται στο σχολείο η μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών Ρομά;

6. Προσχολική εκπαίδευση

- α) Τι ποσοστό περίπου των μαθητών/τριών Ρομά του σχολείου σας έχουν φοιτήσει στο Νηπιαγωγείο;
- β) Έχετε εντοπίσει διαφορές σε μαθητές/τριες Ρομά που έχουν φοιτήσει στο Νηπιαγωγείο με αυτούς/αυτές που δεν έχουν φοιτήσει, όσον αφορά στη σχολική τους πορεία;

7. Εκπαιδευτικοί

- α) Θεωρείτε ότι επηρεάζεται η σχολική πορεία των μαθητών/τριών Ρομά από τους εκπαιδευτικούς που είχαν/έχουν;

- β) Τι πιστεύετε είναι αυτό που επηρεάζει θετικά την πορεία των μαθητών/τριών Ρομά στο σχολείο από τη μεριά των εκπαιδευτικών;
- γ) Τι πιστεύετε είναι αυτό που επηρεάζει αρνητικά την πορεία των μαθητών/τριών Ρομά στο σχολείο από τη μεριά των εκπαιδευτικών;

8. Ρατσισμός/Εκφοβισμός

- α) Πώς αντιμετωπίζονται οι μαθητές/τριες Ρομά από τους συμμαθητές/τριες τους και από τους/τις εκπαιδευτικούς;
- β) Έχετε παρατηρήσει ή παρατηρείτε συχνά ρατσιστικά περιστατικά ή περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο;
- γ) Παίζει ρόλο πιστεύετε ο ενδεχόμενος ρατσισμός που βιώνουν οι μαθητές/τριες Ρομά στη σχολική τους πορεία;
- δ) Παίζει ρόλο πιστεύετε ο ενδεχόμενος εκφοβισμός που βιώνουν οι μαθητές/τριες Ρομά στη σχολική τους πορεία;

9. Το σχολείο

- α) Υπάρχει συνεργασία των γονιών Ρομά με το σχολείο (με τους εκπαιδευτικούς/τη διευθύντρια/την κοινωνική λειτουργό); Παίζει ρόλο πιστεύετε στη σχολική πορεία των μαθητών/τριών;
- β) Είναι κατάλληλη πιστεύετε η κτιριακή υποδομή και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου; Παίζει ρόλο πιστεύετε αυτό στη φοίτηση και στην πορεία των παιδιών στο σχολείο;

10. Προγράμματα Ρομά/ Επιμορφώσεις

- α) Ήσασταν στο σχολείο αυτό όταν πραγματοποιούνταν το Πρόγραμμα «Ένταξη και Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά»; Είχατε δει θετικά αποτελέσματα; Αν ναι, ποια ήταν αυτά;
- β) Τώρα, που αν και με τις δυσκολίες της πανδημίας, έχει αρχίσει να πραγματοποιείται πάλι, έχετε δει κάποια θετικά αποτελέσματα;
- γ) Θεωρείτε πως σε γενικές γραμμές είναι θετική η συμβολή τους; Ποια είναι η γνώμη σας για τα προγράμματα αυτά;
- δ) Είχατε κάνει στο Πανεπιστήμιο μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση/εκπαίδευση παιδιών Ρομά μέχρι τώρα; Θα έπρεπε πιστεύετε να γίνονται τέτοιου είδους σεμινάρια;

- 11. Ποιοι είναι τελικά πιστεύετε οι παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική πορεία των μαθητών και των μαθητριών Ρομά;

12. Τι αλλαγές πιστεύετε πρέπει να γίνουν ώστε οι μαθητές/μαθήτριες Ρομά να έχουν καλύτερες σχολικές πορείες;

Οδηγός Συνέντευξης για τους γονείς

Φύλο παιδιού: Α/Κ

Ηλικία Παιδιού:

Γραμματικές γνώσεις μητέρας:

Γραμματικές γνώσεις πατέρα:

Εργασία μητέρας: Ναι/ Όχι

Εργασία πατέρα: Ναι/ Όχι

Αριθμός παιδιών στην οικογένεια:

1. Πώς τα πηγαίνει το παιδί σας στο σχολείο;
2. Ποια πράγματα κατά τη γνώμη σας εμποδίζουν την πρόοδο του παιδιού σας στο σχολείο;
3. Ποια πράγματα πιστεύετε βοηθούν τα παιδιά σας στο σχολείο;

4. Φοίτηση

- α) Πηγαίνει το παιδί σας κάθε μέρα στο σχολείο;
- β) Πιστεύετε πως παίζει ρόλο η καθημερινή/η μη καθημερινή επαφή του με το σχολείο στην πορεία του σε αυτό;

5. Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα των παιδιών Ρομά.

- α) Μιλάτε στο σπίτι ρουντάρικα; Πιστεύετε πως δυσκολεύει το παιδί σας στο σχολείο αυτό;
- β) Τι πιστεύετε πως θα μπορούσε να γίνει γι' αυτό;
- γ) Θα έπρεπε πιστεύετε να χρησιμοποιείται στο σχολείο του παιδιού σας και η δική σας γλώσσα;

6. Προσχολική εκπαίδευση

- α) Έχει παρακολουθήσει το παιδί σας το Νηπιαγωγείο;

β) Βοήθησε / Δυσκόλεψε πιστεύετε την καλή/όχι τόσο καλή πορεία των παιδιών σας στο Δημοτικό η φοίτησή τους/ η μη φοίτησή τους στο Νηπιαγωγείο;

γ) Θεωρείτε σημαντικό να πηγαίνουν τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο; Γιατί;

7. Εκπαιδευτικοί

α) Θεωρείτε ότι επηρεάστηκε η πορεία των παιδιών σας από τους δασκάλους ή τις δασκάλες που είχε/έχει;

β) Τι γνώμη έχετε για τη δασκάλα/για τον δάσκαλο που έχει φέτος στο σχολείο;

γ) Τι ήταν αυτό πιστεύετε που το βοήθησε;/Τι ήταν αυτό πιστεύετε που χρειαζόταν από τη μεριά των δασκάλων για να πάει καλύτερα το παιδί στο σχολείο;

8. Ρατσισμός/Εκφοβισμός

α) Πώς αντιμετωπίζονται τα παιδιά σας στο σχολείο από τα υπόλοιπα παιδιά και από τους εκπαιδευτικούς; Σας έχει πει ή σας λέει συχνά ότι κάποιος δάσκαλός ή κάποιο παιδί του φέρεται άσχημα;

β) Έχει παίξει αυτό πιστεύετε ρόλο στην πορεία του παιδιού σας στο σχολείο;

9. Το σχολείο

α) Πώς είναι η συνεργασία σας με το σχολείο (με τους εκπαιδευτικούς/τη διευθύντρια/την κοινωνική λειτουργό); Παίζει πιστεύετε ρόλο στην πορεία του παιδιού σας στο σχολείο;

β) Πώς σας φαίνεται το σχολείο που πάει το παιδί σας ως χώρος/κτίριο (προαύλιο/τουαλέτες/τάξεις/βιβλιοθήκη/αίθουσα υπολογιστών); Βοηθάει/δυσκολεύει τη φοίτηση του παιδιού σας σε αυτό;

10. Επιμόρφωση γονέων

α) Μερικές φορές γίνονται συζητήσεις με τους γονείς που έχουν να κάνουν με το σχολείο και τα παιδιά. Έτυχε εσείς να συμμετέχετε σε κάτι τέτοιο;

β) Θα σας βοηθούσε πιστεύετε κάτι τέτοιο, ώστε να είστε κι εσείς σε θέση να βοηθήσετε περισσότερο το παιδί σας;

11. Τι είναι τελικά αυτό που πιστεύετε πως βοήθησε το παιδί σας στην πορεία του στο σχολείο;

12. Τι είναι τελικά αυτό που πιστεύετε πως εμπόδισε το παιδί σας στην πορεία του στο σχολείο;

13. Τι αλλαγές θα προτείνατε ώστε να γίνει το σχολείο καλύτερο για τα παιδιά σας;