



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Η Διεύρυνση των αντιλήψεων των παιδιών Ρομά και των Γονέων τους για τη Σχολική Ζωή. Μια Εθνογραφική Ποιοτική Έρευνα»

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Πάτιου Ευφροσύνη

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**

Μέλη της Τριμελούς Επιτροπής:

- 1. Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**
- 2. Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**
- 3. Φωτόπουλος Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**

Κόρινθος, Ιανουάριος 2019

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

« Η Διεύρυνση των αντιλήψεων των παιδιών Ρομά και των Γονέων τους για τη Σχολική Ζωή. Μια Εθνογραφική Ποιοτική Έρευνα»

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος του τμήματος κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους ανθρώπους που με βοήθησαν και έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην πραγματοποίησή της. Χωρίς τη βοήθειά τους σε επιστημονικά και διαδικαστικά ζητήματα, τη διαρκή πρακτική και ηθική υποστήριξη, η πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας θα ήταν αδύνατη.

Πρωτίστως, θέλω να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής εργασίας, Καθηγήτρια Τσακίρη Δέσποινα για την πολύτιμη καθοδήγηση, την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση που μου έδειξε. Με τα πλούσια πνευματικά προσόντα και το ήθος που την διαπρέπει συνέβαλε ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της εργασίας αυτής. Η ευγενική της βοήθεια με πολύτιμες παρατηρήσεις σχόλια και συμβουλές ήταν αρωγός μου σε όλα τα στάδια υλοποίησης της εργασίας.

Επίσης, τις ευχαριστίες μου εκφράζω θερμά και στους Καθηγητές Τσατσαρώνη Άννα και Φωτόπουλο Νίκο, οι οποίοι δέχτηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης της μεταπτυχιακής εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να απευθύνω στο διευθυντή του δημοτικού σχολείου που εργαζόμουν πέρυσι, Κωτσιόπουλο Δημήτρη, για το έμπρακτο ενδιαφέρον που έδειξε σε ότι αφορά το θέμα της εργασίας. Με υπομονή και κουράγιο πρόσφερε την στήριξή του από την αρχή. Με ενθάρρυνε, με συμβούλευε και μου έδινε συνεχώς πολλές πληροφορίες για τον τρόπο προσέγγισης των Ρομά, μιας και στο σχολείο που εργαζόμουν υπήρχε μεγάλος αριθμός παιδιών Ρομά που φοιτούσαν.

Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ ανήκει στους γονείς μου, Στέλλα και Γιώργο, καθώς και στην αδερφή μου Νικολέτα, για την ηθική συμπαράσταση και το κουράγιο που μου προσέφεραν για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Μοιράστηκαν μαζί μου και τις χαρές και τους φόβους μου για την διεκπεραίωση της εργασίας και με την ειλικρινή και αδιαπραγμάτευτη αγάπη τους με βοήθησαν να την ολοκληρώσω.

Τέλος, ευχαριστώ τον πολυαγαπημένο μου και εδώ και επτά χρόνια επιστήθιο φίλο μου Βασίλη Ντέμο, μεταπτυχιακό φοιτητή του Τμήματος Πληροφορικής Πελοποννήσου για την πολύτιμη βοήθεια του σε κάθε φάση της πορείας μου και ιδιαίτερα για τις φωτογραφίες που με βοήθησε να βγάλουμε στις επισκέψεις μου στον καταυλισμό.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	6
Abstract	8
1. Εισαγωγή	9
2. Θεωρητικό υπόβαθρο	12
2.1 Η έννοια της εκπαίδευσης.....	12
2.2 Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός	13
2.3 Η συμπεριληπτική εκπαίδευση	16
2.3.1 Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	16
2.3.2 Ο ρόλος των γονέων των παιδιών φυλετικά μειονοτικών ομάδων στην εκπαίδευση.....	18
2.4 Η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των Ρομά στην Ελλάδα	20
2.4.1 Οι Ρομά ως ομάδα	20
2.4.2 Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για την εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά....	24
2.5. Οι πολιτικές για την ένταξη των Ρομά	26
2.5.1. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές ένταξης των Ρομά	26
2.5.2 Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και εκπαιδευτική ένταξη μειονοτικών ομάδων.....	28
2.5.2 Η ευρύτερη πολιτική του ελληνικού κράτους για ένταξη των μειονοτικών φυλετικά ομάδων	32
2.5.3 Οι νομοθετικές πρωτοβουλίες για την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά.....	33
2.5.4. Γονείς Ρομά και εκπαίδευση	36
2.5.5 Παιδιά Ρομά και εκπαίδευση.....	38
3. Ερευνητικό Μέρος	39
3.1 Στόχος.....	39
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα	39
3.3. Μεθοδολογία έρευνας	39
3.3.1 Σχεδιασμός μελέτης.....	39
3.3.2 Ο ορισμός της έρευνας πεδίου.....	40
3.3.3 Βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας πεδίου.....	40
3.3.4 Η συλλογή δεδομένων στην έρευνα πεδίου	42
3.3.4.1 Οι εμπειρικές παρατηρήσεις.....	42
3.3.4.2 Οι συνεντεύξεις	43

3.3.4.3 Οι φωτογραφίες	43
3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	45
3.5 Ανάλυση δεδομένων	46
3.6 Αποτελέσματα	47
3.6.1 Η ανάλυση των συνεντεύξεων	47
3.6.1.1 Η ανάλυση των συνεντεύξεων των γονέων.....	47
3.6.1.2 Η ανάλυση των συνεντεύξεων των παιδιών.....	51
3.6.2 Η ανάλυση των εμπειρικών καταγραφών.....	57
3.6.3 Η ανάλυση των φωτογραφιών των Ρομά	59
4. Συζήτηση.....	64
4.1 Συνοπτική επισκόπηση των κυριότερων ευρημάτων.....	64
4.2 Σύνδεση των αποτελεσμάτων με την προγενέστερη επιστημονική γνώση	64
4.3 Περιορισμοί της μελέτης και διευκολυντικά στοιχεία του σχεδιασμού στη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος	67
4.4 Προτάσεις για τη μελλοντική έρευνα.....	70
4.5 Προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς.....	71
4.6 Προτάσεις για την εκπαιδευτική διοίκηση και τη δημόσια διοίκηση	72
5. Συμπεράσματα	74
Βιβλιογραφία	75
Παράρτημα.....	83
Παράρτημα 1. Ο ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης	83
Παράρτημα 2. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των γονέων.....	85
Παράρτημα 3. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των μαθητών	102
Παράρτημα 4. Οι φωτογραφίες των Ρομά.....	120

Περίληψη

Υπόβαθρο: Στη σύγχρονη εκπαίδευση κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η άρση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και η ισότιμη συμμετοχή των παιδιών μειονοτικών ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρεμποδίζει σε μεγάλο βαθμό την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών μειονοτικών ομάδων, όπως οι Ρομά, στην εκπαίδευση, λόγω του ότι δεν έχει στην πραγματικότητα ενσωματώσει έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η εξέταση του βιώματος της εμπλοκής στην εκπαίδευση από την πλευρά των γονέων μαθητών Ρομά και των ίδιων των μαθητών.

Μεθοδολογία: Η παρούσα εργασία βασίστηκε στην ποιοτική προσέγγιση. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε γονείς και μαθητές Ρομά του καταυλισμού του Αγίου Κωνσταντίνου κοντά στην Τρίπολη. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις προς τους γονείς και τους μαθητές, πραγματοποιήθηκε επιτόπια έρευνα στον καταυλισμό που διέμεναν και έγινε λήψη σχετικού φωτογραφικού υλικού.

Αποτελέσματα: Οι Ρομά βιώνουν έντονο εκπαιδευτικό αποκλεισμό λόγω του χαμηλού βιοτικού και οικονομικού τους επιπέδου. Οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία με τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π. έχουν μεγαλύτερη εκπαιδευτική ενσωμάτωση σε σχέση με τους υπόλοιπους. Οι Ρομά διατηρούν ένα πλήθος στοιχείων που καθορίζουν την πολιτισμική και κοινωνική τους ταυτότητα. Η ανάπτυξη επιθυμίας να προχωρήσουν τα παιδιά τους στην εκπαίδευση δείχνει να συγκρούεται με την επιθυμία να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα μέσω της ενασχόλησης με χαμηλής εξειδίκευσης χειρονακτικές εργασίες. Παρά τα εμπόδια που συναντούν στον εκπαιδευτικό σύστημα, οι Ρομά μαθητές επιθυμούν να συνεχίσουν στην εκπαίδευση ανεξαρτήτου γεγονότος εάν φοιτούν σε σχολείο που υπάρχει τάξη υποδοχής Ζ.Ε.Π. ή όχι. Οι γονείς τους επίσης αντιλαμβάνονται την ανάγκη να συνεχίσουν στην εκπαίδευση.

Συμπεράσματα: Το ελληνικό κράτος στην παρούσα χρονική συγκυρία να επανεξετάσει υπό ένα συνολικότερο πρίσμα τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των Ρομά, καθώς αυτός εντείνεται από την οικονομική ανέχεια και από παράγοντες πέραν του χώρου της σχολικής μονάδας. επίσης θα πρέπει να αναληφθούν δράσεις που οδηγούν

στην επέκταση του θεσμού των Ζ.Ε.Π. και να εξετασθεί εκ νέου η εν λόγω πολιτική η οποία βάσει των ευρημάτων της έρευνας φαίνεται να μειώνει τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των Ρομά.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, Ελλάδα, Ρομά, συμπερίληψη, σχολείο, γονείς, μαθητές, σχολική ένταξη

Abstract

Background: Tackling educational exclusion and ensuring the equal access of minorities in education is a major challenge for modern education. Yet, the Greek educational system does not allow minority children, such as Romani, to equally participate, since it is not multicultural.

Aim: The aim of the present study was to investigate the experience of Romani students in education from the perspective of Romani children and their parents.

Methods: This study was based on the qualitative approach. The participants of this study were Romani children and parents living at the camp of Saint Konstantinos near Tripoli. For the purpose of this study, semi-structured interviews were administered to the participants, photographs were taken and field observations were carried out.

Results: Romani students experience significant educational exclusion, due to their low economic status and their poor living conditions. Students attending school in Priority Education Zones have higher inclusion compared to the others. Roma retain several of their cultural traits, which seem to contradict with their willingness to proceed in education. Despite the barriers, both Romani children and their parents want to proceed in education, regardless if they attend school in Priority Education Zones or not.

Conclusions: The Greek state should cope with Romani educational exclusion by improving their economic level and living conditions. Priority Education Zones should be implemented in a wider content, since they reduce Romani students' educational exclusion.

Key-words: education, Greece, inclusion, Romani, school

1. Εισαγωγή

Αναμφισβήτητα, η πολιτική ορθότητα του σύγχρονου δυτικού κόσμου επιδιώκει μια εξάλειψη των διακρίσεων και μια ειρηνική συνύπαρξη των λαών και των εθνών (Morris, 2001). Άλλωστε, ένα από τα μεγαλύτερα ταμπού της σύγχρονης κοινωνίας είναι το θέμα του ρατσισμού. Ο φόβος του χαρακτηρισμού «ρατσιστή» οδηγεί τα άτομα να τροποποιούν τις στάσεις και απόψεις. Έτσι ενώ επίμονα αρνούνται της ρατσιστικής ρητορικής, ωστόσο περιεχόμενο του λόγου τους παραπέμπει σε ρατσιστικές αντιλήψεις κάτι που επιβεβαιώνεται τόσο από διεθνή όσο και από ελληνικά δεδομένα (Triandafyllidou, 2000; Van Dijk, 1992).

Επιπλέον μια μορφή διακρίσεων που δεν έχει εξαλειφθεί και που είναι ταυτόχρονα έντονα, αλλά και σιωπηλά παρατηρούμενη στην κοινωνική ζωή είναι ο διαρθρωτικός ρατσισμός. Ο διαρθρωτικός ρατσισμός βασίζεται στην παρεμπόδιση συμμετοχής μειονοτικών ομάδων κατά τρόπο ισότιμο στις παροχές του κοινωνικού κράτους, όπως η υγεία και η εκπαίδευση. Έτσι, παρ' ότι το κράτος δεν επιτίθεται άμεσα στα δικαιώματα των μειονοτήτων, διατηρεί τους μηχανισμούς αυτούς που διασφαλίζουν την διαίωνιση της κυριαρχίας της ανώτερης κοινωνικής ομάδας μέσω του περιορισμού των πόρων που δαπανά για της κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται σε πιο χαμηλές θέσεις της κοινωνικής ιεραρχίας (Blaisdell, 2016; Bonilla-Silva, 1997).

Στην Ελλάδα, η πολιτική του ελληνική κράτους αποτελεί την πολιτική «μιάς γλώσσας» και «ενός πολιτισμού» εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως εκ τούτου, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται πως παρέχει μειωμένη δυνατότητα εκπαίδευσης σε άτομα μειονοτικών ομάδων, ιδιαίτερα σε ομάδες που διακρίνονται από φυλετικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις από την κυρίαρχη ομάδα (Νικολάου, 2008).

Οι Ρομά αποτελούν μια από τις σημαντικότερες φυλετικές μειονότητες που κατοικούν στον ελλαδικό χώρο. Για δεκαετίες η εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά αποσιωπούταν από το ελληνικό κράτος, το οποίο ουδέποτε έδωσε την αναγκαία βαρύτητα στην προώθηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών (Κάτσικας και Πολίτου, 1999). Η εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά αποτέλεσε αντικείμενο προβληματισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά την δεκαετία του 1990, λόγω των παλιννοστούντων Ελλήνων του Πόντου. Πιο συγκεκριμένα, η παλιννόστηση δεκάδων χιλιάδων

Ελλήνων από τις χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. δημιούργησε την αναγκαιότητα εκπαιδευτικής και ευρύτερες κοινωνικής ένταξης της συγκεκριμένης ομάδας. Η επικέντρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας οδήγησε σε μια ευρύτερη επικέντρωση σε μειονοτικές ομάδες που ως τότε κατοικούσαν στην ελληνική επικράτεια, όπως οι Ρομά και οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης (Νικολάου, 2008).

Η επικέντρωση του ελληνικού κράτους στα δικαιώματα των Ρομά μπορεί να θεωρηθεί και ως απόρροια της ευρύτερης αναγκαιότητας για εκπαιδευτική ένταξη των μειονοτικών ομάδων, στα πλαίσια σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών που υπαγορεύονται από υπερεθνικούς οργανισμούς όπως η Ε.Ε και ο Ο.Ο.Σ.Α. Πιο συγκεκριμένα, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις που κυριαρχούν στην εποχή της νεοφιλελεύθερης αγοράς προτάσσουν την αναγκαιότητα συμμετοχής του συνόλου μιας κοινωνίας στην παραγωγική δραστηριότητα. Προκειμένου αυτό να είναι εφικτό, και καθώς η σύγχρονη οικονομία διακρίνεται από μια μεγάλη σύνδεση της γνώσης με την παραγωγή, είναι αναγκαία η εκπαίδευση και κατάρτιση του συνόλου των πολιτών μιας κοινωνίας (Kalantzis & Cope, 2013). Ως εκ τούτου, η επικέντρωση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των Ρομά μπορεί να θεωρηθεί απόρροια όχι μόνο φαινομένων που εντοπίζονται στο εσωτερικό, αλλά και στο εξωτερικό περιβάλλον της χώρας.

Παρά την αναγκαιότητα για εκπαιδευτική και ευρύτερη κοινωνική ένταξη των Ρομά, πρόσφατες μελέτες καταδεικνύουν πως η ένταξη αυτή δεν έχει πραγματοποιηθεί στον βαθμό που θα έπρεπε (Γάλλος, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων παιδιών Ρομά για παραμέτρους της σχολικής ζωής των παιδιών τους καθώς και των ίδιων των παιδιών μαθητών τους προκειμένου να αναδειχθούν τα βιώματα γονιών και παιδιών αυτής της κοινωνικής ομάδας όσον αφορά την σχολική και κατ' επέκταση κοινωνική τους ένταξη.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας ήταν τα παρακάτω:

- Ποιες οι αντιλήψεις γονέων και μαθητών για τον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών των Ρομά από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας;
- Ποιες οι αντιλήψεις γονέων και μαθητών για τον ευρύτερο ρόλο του κράτους και του εκπαιδευτικού συστήματος στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά;

- Ποιες οι αντιλήψεις γονέων και μαθητών για τον τρόπο με τον οποίο συμβάλουν οι γονείς στην προώθηση της εκπαιδευτικής προόδου των παιδιών τους;
- Ποιες οι αντιλήψεις γονέων και μαθητών όσον αφορά το μέλλον των παιδιών Ρομά μέσω της εκπαίδευσης;

Η παρούσα εργασία υποδιαιρείται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Στο μέρος αυτό πραγματοποιείται μια επισκόπηση των σύγχρονων τάσεων αναφορικά με την εκπαίδευση των μειονοτήτων, των Ρομά ως πληθυσμιακή ομάδα στον ελλαδικό χώρο και των εκπαιδευτικών τους αναγκών, όπως καταγράφονται από τις έως τώρα έρευνες. Το δεύτερο μέρος της έρευνας αφορά μια ποιοτική έρευνα σε έναν καταυλισμό Ρομά. Στην έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους γονείς και τα παιδιά αναφορικά με παραμέτρους της εκπαιδευτικής τους ένταξης, έγιναν εμπειρικές παρατηρήσεις, ενώ πραγματοποιήθηκε και εθνογραφική παρατήρηση με λήψη φωτογραφικού υλικού, το οποίο και αναλύθηκε. Βάσει των δύο αυτών τμημάτων της μελέτης η έρευνα καταλήγει σε ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τη φύση των προβλημάτων και δυσκολιών που συνδέονται με την παρούσα κοινωνικο-ιστορική συγκυρία καθώς και τις αλλαγές που οφείλουν να γίνουν στην πολιτική του ελληνικού κράτους με στόχο την πραγματική εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των Ρομά.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1 Η έννοια της εκπαίδευσης

Με στόχο την κατανόηση της σημαντικότητας της εκπαίδευσης παιδιών μειονοτικών ομάδων όπως οι Ρομά, είναι αρχικώς αναγκαία η εξέταση του περιεχομένου, της σημασίας και της βαρύτητας της ίδιας της έννοιας της εκπαίδευσης, η οποία και έχει διαφοροποιηθεί κατά μήκος της ιστορικής πορείας της ανθρωπότητας. Κατά την αρχαιότητα, ο κεντρικός ρόλος της εκπαίδευσης ήταν η ηθική διάπλαση των πολιτών. Για παράδειγμα, στην κλασική Αθήνα η ηθική διάπλαση των παιδιών οδηγούσε στην ανάπτυξη ενεργών πολιτών, που νοιάζονταν για το καλό της πόλης-κράτους και ενεργούσαν υπέρ αυτής ακριβώς λόγω της εκπαίδευσης την οποία είχαν λάβει (Γρουσουζάκου, 2018). Η μία επομένως πτυχή της συμβολής της εκπαίδευσης αφορά την ηθική διάπλαση των πολιτών.

Η δεύτερη πτυχή της εκπαίδευσης αφορά την ανάπτυξη επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων. Η ανάπτυξη προσόντων και δεξιοτήτων βοηθά τον εκπαιδευόμενο να βρει εργασία και συμβάλλει στην συνολική παραγωγικότητα μιας οικονομίας. Καθώς μάλιστα στην σύγχρονη εποχή υπάρχει μια ισχυρή σύνδεση γνώσης και οικονομίας (knowledge based economy) είναι αναγκαίο η εκπαίδευση να έχει ως στόχο την επαγγελματική κατάρτιση. Έτσι, η επαγγελματική κατάρτιση είναι ταυτόσημη με την εκπαίδευση στα πλαίσια της νεοφιλελεύθερης αγοράς (Olssen & Peters, 2005). Παράλληλα, έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση δίνεται και από διάφορες διεθνείς συνθήκες, όπως η Συνθήκη της Λισαβόνας, η οποία οφείλει να βασίζεται μάλιστα στην διεθνή συνεργασία και ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των κρατών (Στουραϊτή, 2008). Μάλιστα, σύμφωνα με την Λευκή Βίβλο για το μέλλον της Ευρώπης των 27 έως το 2025, δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην χρήση της εκπαίδευσης ως ενός τρόπου ανάπτυξης του συνόλου του ανθρωπίνου δυναμικού των κοινωνιών των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή - Δελτίο Τύπου, 26 Απριλίου 2017). Έτσι, η επαγγελματική διάσταση της εκπαίδευσης δεν οφείλει να θεωρηθεί ως ασύνδετη από την κοινωνική της διάσταση, πόσο μάλλον στην σύγχρονη εποχή.

Κατά μήκος της πορείας της ανθρωπότητας η έννοια και ο στόχος της εκπαίδευσης έχει επομένως μεταβληθεί. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Kalantzis &

Cope (2013), οι δύο αυτές διαφορετικές πτυχές της εκπαίδευσης εκπληρώνουν διαφορετικούς στόχους και ανάγκες για την κοινωνία που είναι εξίσου απαραίτητες. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση οφείλει να στοχεύει αφ' ενός στην ηθική διάπλαση των εκπαιδευομένων και αφ' ετέρου στην ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού εργατικού δυναμικού.

2.2 Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός

Για την κατανόηση της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού των μειονοτήτων είναι αρχικώς αναγκαία η έννοια κατανόησης της κοινωνικής ταυτότητας. Η ταυτότητα ενός ατόμου αντανακλά διαφορές αυτού και των ομοίων του από τους «άλλους» στη βάση μιας κοινωνιογνωστικής κατηγοριοποίησης που δημιουργεί διομαδικές αντιθέσεις, έχοντας ως αποτέλεσμα συνακόλουθες κινήσεις του ατόμου για επιβεβαίωση των διαφορών του αυτών από τους άλλους μέσω των ενεργειών που απαιτεί ο ρόλος του και επικύρωση της κοινωνικής του ταυτότητας (Hogg & Vaughan, 2008; Jenkins, 2000). Η ταυτότητα του ατόμου δεν οφείλει να εκληφθεί ως προσδιοριζόμενη από τα ατομικά και δημογραφικά μόνο χαρακτηριστικά. Αντίθετα, όπως υποστηρίζει ο Giddens (1994) είναι μια μορφή συνέχειας και δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος της ομάδας και της κοινότητας που ανήκει.

Η Ελλάδα αποτελεί ένα περιβάλλον στο οποίο η ατομική ταυτότητα έχει ένα έντονα συλλογικό και διομαδικό στοιχείο. Συγκριτικές μελέτες των κατοίκων της Ελλάδας με κατοίκους άλλων ευρωπαϊκών κρατών (π.χ. του Ηνωμένου Βασιλείου) δείχνουν πως οι Έλληνες έχουν ένα γενικότερο συλλογικό αίσθημα και λιγότερο έντονο ατομισμό (Kalogeraki, 2009). Μάλιστα, ένα μεγάλο εύρος συμπεριφορών των ατόμων προσανατολίζεται στην επικύρωση παραδοσιακών κοινωνικά αποδεκτών κοινωνικών ταυτοτήτων (έμφυλες, φυλετικές κτλ) (Γκέφου-Μαδιανού, 2006; Παπαταξιάρχης & Παραδέλλης, 2006). Ωστόσο, η ισχυρή ταύτιση των Ελλήνων με τις κοινωνικές τους ταυτότητες (π.χ. θρησκευτική, φυλετική) έχει ως απόρροια την αδυναμία ενσωμάτωσης στο κοινωνικό γίνεσθαι ατόμων που έχουν μια διαφορετική ταυτότητα από αυτή της κυρίαρχης κοινωνικά ομάδας (Χρυσόχου, 2010).

Με βάση τα προσηθέντα συνάγεται η μελέτη του κοινωνικού αποκλεισμού, υπό το πρίσμα των κοινωνικών ταυτοτήτων έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Για την περαιτέρω όμως κατανόηση αυτού είναι αναγκαία η μελέτη της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σύγχρονης καπιταλιστικής κοινωνίας. Όπως επισημαίνει η Bradby (2009), το κοινωνικό κράτος των καπιταλιστικών συστημάτων επικεντρώνεται στην «επένδυση» πόρων μέσω της υγείας και της εκπαίδευσης σε αυτούς που θεωρείται ότι μπορούν να προσφέρουν τα μέγιστα στην οικονομική πρόοδο. Έτσι, άτομα φυλετικών μειονοτήτων ή άλλων ομάδων που θεωρείται πως δεν μπορούν να συμβάλλουν ισότιμα στην οικονομική πρόοδο δεν απολαμβάνουν τα ίδια εκπαιδευτικά προνόμια. Ως εκ τούτου, ο επιμερισμός των πόρων για την εκπαίδευση πραγματοποιείται πάντα από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα προς τα ίδια της τα μέλη, οδηγώντας σε παραγκωνισμό των παροχών του κοινωνικού κράτους προς τα άτομα των μειονοτικών ομάδων, παρεμποδίζοντας έτσι όμως την ενσωμάτωσή τους.

Από κοινωνιολογικής απόψεως, η ανωτέρω θεώρηση της Bradby περιγράφεται και ως διαθρωτικός ρατσισμός. Ο διαθρωτικός ρατσισμός αφορά την διατήρηση της ισχύος της άρχουσας κοινωνικής τάξης μέσω της χρήσης μέσων όπως η εκπαίδευση και το σύστημα υγείας. Ως εκ τούτου, η μειονοτική ομάδα παρεμποδίζεται λόγω μη πρόσβασης στα αγαθά της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας (Bonilla-Silva, 1997).

Συγκεκριμένα ως προς την εκπαίδευση, ο κοινωνικός αποκλεισμός των μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά έχει αρκετές και διαφορετικές πτυχές. Μαθητές οι οποίοι δέχονται αποκλεισμό από την εκπαίδευση είναι αυτοί οι οποίοι αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αναπηρίες, ανήκουν σε φυλετικές μειονότητες ή προέρχονται από οικογένειες που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ψυχοκοινωνικής φύσεως (π.χ. χαμηλή κοινωνική τάξη). Η εκπαίδευση των μαθητών αυτών δεν αντιμετωπίζει πλέον ως πρόβλημα τη μη συμμετοχή αυτών στο σχολείο, αλλά τη μη ισότιμη συμμετοχή σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χατζηχρήστου, 2004). Στόχος της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι το πώς μπορεί να είναι προσβάσιμη στον ίδιο βαθμό από τον οποιονδήποτε μαθητή, στα πλαίσια μιας πολιτικής ίσων ευκαιριών (Kalantzis & Cope, 2013). Για την μείωση του αποκλεισμού είναι αναγκαίο το να υπάρχει ένα διαφορετικό σχολικό κλίμα, αλλά και το να χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό νέες μέθοδοι και μέσα τα οποία δεν συναντιόνταν παλαιότερα στην εκπαίδευση (Τζουνοπούλου, 2012).

Οι παράγοντες που προάγουν τον κοινωνικό αποκλεισμό των μειονοτήτων αλληλοτροφοδοτούνται. Για παράδειγμα, η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα ως μέρος της κουλτούρας τους προωθεί την ανάπτυξη ιεραρχικών συστημάτων που δεν προάγουν την ενσωμάτωση. Πολύ σημαντικότερα, στη συγκεκριμένη ανατροφοδότηση εκτιμάται πως συμμετέχουν και οι μαθητές, οι οποίοι «εκπαιδεύονται» στο να υιοθετούν στρατηγικές που προάγουν τον αποκλεισμό των διαφορετικών από τη σχολική ζωή (Ainscow & Sandill, 2010).

Στην περίπτωση του φυλετικού κοινωνικού αποκλεισμού, αυτός δεν λαμβάνει χώρα μέσω ενός και μόνο τρόπου, αφού υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι έκφρασης και εκδήλωσης αυτού. Μία μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού αφορά τον διαφοροποιημένο αποκλεισμό. Ο διαφοροποιημένος αποκλεισμός αναφέρεται στην περίπτωση κατά την οποία οι ανάγκες της μειονοτικής ομάδας παραβλέπονται, λόγω του ότι θεωρούνται προσωρινού χαρακτήρα και μη επιτακτικής αντιμετώπισης. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται χώρες όπως η Ιταλία, η Αυστρία, αλλά και η Ελλάδα, η οποία τόσο ως προς τις ανάγκες των μειονοτικών ομάδων που ζουν για δεκαετίες εδώ (π.χ. πομάκοι, Ρομά), όσο και ως προς τους μετανάστες, εφαρμόζει πολιτικές διαφοροποιημένου κοινωνικού αποκλεισμού (Πετράκου & Ξανθάκου, 2008).

Η δεύτερη κατηγορία αφορά την πολιτιστική ενσωμάτωση. Στην πολιτιστική ενσωμάτωση επιδιώκεται η ενσωμάτωση της μειονοτικής φυλετικά ομάδας στην κοινωνία που ζει και η αφομοίωση του τρόπου ζωής της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Η πιο χαρακτηριστική περίπτωση κράτους που εφαρμόζει την στρατηγική της πολιτιστικής ενσωμάτωσης είναι η Γαλλία. Αν και η στρατηγική αυτή έχει θεωρηθεί πως αμβλύνει τις αντιπαραθέσεις της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας και των μειονοτήτων, εντούτοις ιεραρχεί τις επιμέρους πολιτισμικές ταυτότητες και προάγει την ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, δημιουργώντας έτσι διακρίσεις μέσω της αναδυόμενης αυτής ιεραρχίας (Πετράκου & Ξανθάκου, 2008).

Η τρίτη κατηγορία αφορά τις χώρες που έχουν ως κεντρικό στόχο μια πολιτική ίσων ευκαιριών απέναντι στην κυρίαρχη φυλετικά ομάδα και στις μειονοτικές. Χαρακτηριστικές χώρες αυτής της περίπτωσης είναι η Ολλανδία και η Σουηδία. Στην περίπτωση αυτή είναι αναγκαία όχι μόνο η παροχή ίσων ευκαιριών, αλλά και η αντιστάθμιση των διαφορών που συνεπάγονται οι διαφορετικές

πολιτισμικές ταυτότητες. Έτσι, στην περίπτωση κατά την οποία ένα εκπαιδευτικό σύστημα θεωρητικά παρέχει μια ίση ευκαιρία στις επιμέρους μειονοτικές ομάδες, ο μη συνυπολογισμός παρεμβάσεων που απαιτούνται προς τις μειονοτικές ομάδες για την πραγμάτωση της πολιτικής των ίσων ευκαιριών και πάλι οδηγεί σε περιθωριοποίηση των θεωρητικά «αποτυχημένων» να ενταχθούν μειονοτικών ομάδων (Πετράκου & Ξανθάκου, 2008).

2.3 Η συμπεριληπτική εκπαίδευση

2.3.1 Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί τον αντίποδα στον κοινωνικό αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναπτύχθηκε αρχικά λόγω της αναγκαιότητας συμπερίληψης παιδιών που ζούσαν σε ιδρύματα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των τυπικών σχολείων. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζεται στην συμμετοχή όλων των εκπαιδευομένων στο τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανεξαρτήτως χαρακτηριστικών τους τα οποία προάγουν την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Στην συμπεριληπτική εκπαίδευση ο κοινωνικός αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση νοούνται ως διαρκώς αυτοτροφοδοτούμενες καταστάσεις. Έτσι, η συμμετοχή των μειονοτικών ομάδων στην εκπαίδευση είναι αναγκαία για τον τερματισμό του κοινωνικού αποκλεισμού (Armstrong et al., 2010).

Στον αντίποδα της συμπερίληψης υπάρχει η διαφοροποιημένη διδασκαλία με βάση τα προσόντα και τις δεξιότητες των μαθητών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν πραγματοποιείται εντός της αίθουσας, αλλά εκτός αυτής. Η μη συμπερίληψη βασίζεται σε αυτή τη διχοτόμηση, ενώ στον αντίποδα η συμπερίληψη βασίζεται στην αναγνώριση των επιμέρους προβλημάτων των παιδιών και στην αντιμετώπισή τους εντός της σχολικής αίθουσας. Ωστόσο, η εκπαιδευτική διοίκηση μέσω ενός διεκπαιρωτικού τύπου επιμερισμού μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες σε «ειδικούς εκπαιδευτικούς» αδυνατεί να οδηγήσει στη συμπερίληψη (Futaba, 2016).

Η μεταστροφή ενός εκπαιδευτικού συστήματος σε συμπεριληπτικό δεν είναι ασύνδετη από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Η ανοχή απέναντι στο

διαφορετικό από τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας και των τοπικών κοινωνιών είναι αναγκαία για τη θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, που αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση της πραγμάτωσής της. Για το λόγο αυτό, έχει προταθεί πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση έπεται χρονολογικά και εξελικτικά μιας γενικότερης μεταστροφής των στάσεων και αντιλήψεων των ατόμων της σχολικής κοινότητας σχετικά με την αξία της επιμόρφωσης των όσων ενδεχομένως μειονεκτούν ως προς τα προσόντα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική τους πρόοδο (Armstrong et al., 2010).

Πέραν των ευρύτερων κοινωνικών παραγόντων, η συμπεριληπτική εκπαίδευση εξαρτάται και από παράγοντες που σχετίζονται με την οργάνωση και την δομή των σχολικών μονάδων. Η υπερσυγκέντρωση εξουσιών σε ένα και μόνο πρόσωπο (διευθυντής), η μικρή εμπλοκή του υπόλοιπου προσωπικού, αλλά και των μαθητών στη διοίκηση και η χαμηλή επίλυση προβλημάτων μεταξύ των μελών της κοινότητας του σχολείου αποτελούν παράγοντες που δεν δημιουργούν περιθώρια για αποδοχή της διαφορετικότητας και παρεμποδίζουν επομένως τη συμπερίληψη ως διαδικασία (Ainscow & Sandill, 2010). Επιπροσθέτως, η σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία είναι ως ένα βαθμό διεκπαιρωτική και γραφειοκρατική, αφού στον εκάστοτε εκπαιδευτικό ανατίθεται ένα και μόνο διδακτικό αντικείμενο, μάθημα ή καθήκον. Μαθητές που δεν μπορούν να συμβαδίσουν ανατίθεται σε ένα άλλο σχολείο ή εκπαιδευτικό με στόχο την εκπλήρωση αυτής της υποχρέωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Futaba, 2016; Kalantzis & Cope, 2013).

Η απουσία συμπερίληψης στην εκπαίδευση στηρίζεται επίσης σε σημαντικό βαθμό στα στερεότυπα των εκπαιδευτικών για το διαφορετικό. Ο μη συμπεριληπτικός εκπαιδευτικός αμφιβάλλει ο ίδιος πρώτα για την αξία της συμπερίληψης λόγω μη πίστης στην αποδοτικότητα των ατόμων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία δεν θεωρεί συνεπώς πως αξίζουν να παρακολουθούν το γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επιπλέον, ο μη συμπεριληπτικός εκπαιδευτικός αμφιβάλλει ο ίδιος για το κατά πόσο ο στόχος της εκπαίδευσης οφείλει να είναι η συμπερίληψη ή η παραγωγή ενός άρτιου εργατικού δυναμικού. Μια πολιτικής φύσεως θεώρηση της αξίας της εκπαίδευσης ως μιας προσπάθειας παραγωγής ενός άριστου εργατικού δυναμικού πράγματι δεν αφήνει περιθώρια για συμπερίληψη των όσων ενδεχομένως να μην είναι τόσο παραγωγικοί. Η γενικότερη κουλτούρα του εκπαιδευτικού και οι στάσεις του απέναντι στην εκπαίδευση γενικότερα επηρεάζουν τη στάση του προς τη συμπερίληψη (Ainscow & Sandill, 2010).

2.3.2 Ο ρόλος των γονέων των παιδιών φυλετικά μειονοτικών ομάδων στην εκπαίδευση

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση είναι κεντρικής σημασίας στην σύγχρονη εκπαίδευση (Kalantzis & Cope, 2013). Καθώς η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. στην λήψη αποφάσεων) αυξάνεται, είναι αναγκαίο το να ακολουθείται η τάση αυτή και από γονείς παιδιών μειονοτικών ομάδων. Ωστόσο, σε διεθνές επίπεδο, είναι αμφίβολο το εάν κάτι τέτοιο παρατηρείται στον αναγκαίο βαθμό και σε ίσο βαθμό με αυτό των γονέων που δεν ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Tomlinson, 2018).

Στο πλαίσιο αυτό, διάφορες μελέτες σε ετερογενή πολιτισμικά περιβάλλοντα έχουν επιχειρήσει να εξετάσουν στην συμβολή των γονέων στην εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών τους. Κεντρικής σημασίας είναι οι μελέτες στις Ηνωμένες Πολιτείες λόγω του ότι αφ' ενός αυτές αποτελούν ένα ετερογενές πολιτισμικό περιβάλλον και αφ' ετέρου επειδή στην χώρα αυτή έχει προαχθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες σε μεγάλο βαθμό η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Χαρακτηριστική είναι μια έρευνα της Marschall (2006) στην οποία εξέτασε την επίδραση της συμμετοχής των λατινοαμερικάνων γονέων στην εκπαιδευτική διοίκηση των σχολικών μονάδων στις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης της κατέδειξαν πως σε σχολικές μονάδες στις οποίες η συμμετοχή των γονέων των παιδιών λατινοαμερικάνικης καταγωγής ήταν ιδιαίτερα αυξημένη παρατηρούταν και μια υψηλότερη εκπαιδευτική επίδοση για τα παιδιά αυτά. Συνεπώς, φαίνεται πως υπάρχει μια σχέση αιτίου και αιτιατού μεταξύ της αυξημένης συμμετοχής των γονέων της συγκεκριμένης μειονοτικής ομάδας στην εκπαιδευτική διοίκηση και της επίδοσης των παιδιών τους.

Σε μια άλλη σχετική μελέτη στις Ηνωμένες Πολιτείες εξετάστηκε η επίδραση της συμμετοχής των γονέων στη διοίκηση των σχολείων του Κεντάκυ, της Χαβάη, του Σικάγο και του Τέξας (Shatkin & Gershberg, 2007). Τα αποτελέσματα της μελέτης κατέδειξαν πως η συμμετοχή των γονέων μπορεί να καλύψει κενά και ανάγκες εντός της σχολικής μονάδας τα οποία δεν δύνανται να καλυφθούν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά και να οδηγήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για τους γονείς οι

οποίες δεν θα αναπτύσσονταν άνευ της συμμετοχής αυτής, της οποίας και μπορούν να χρησιμοποιούν στις υπόλοιπες πτυχές της ζωής τους (π.χ. ικανότητες ηγεσίας). Τα ευρήματα της ανάλυσης τους καταδεικνύουν πως η εμπλοκή των γονέων έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, επιβεβαιώνοντας το ερευνητικό μοντέλο. Ως αναγκαία ωστόσο προϋπόθεση αναδεικνύεται η ενεργή και ουσιαστική εμπλοκή των γονέων, αφού παρατηρείται μια θετική συσχέτιση μεταξύ αυτής και των ανωτέρω ευεργετημάτων. Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρείται στη συγκεκριμένη μελέτη το ότι οι γονείς των μειονοτικών ομάδων, όπως των εθνικών μειονοτήτων της Χαβάη, απέκτησαν λόγο για τα ζητήματα της εκπαιδευτικής διοίκησης των σχολείων των παιδιών τους, μια πολιτική που εκτιμάται πως ενδεχομένως να μειώνει και το αίσθημα ανισότητας και διακρίσεων για τους γονείς αυτούς. Έτσι, η συμμετοχή των γονέων μειονοτικών ομάδων στην εκπαίδευση πιθανώς να συνεπάγεται και ένα ευρύτερο αίσθημα κοινωνικής συνοχής.

Στην Ευρώπη η εκπαιδευτική πολιτική έχει να αντιμετωπίσει ένα διαφορετικό πρόβλημα εν σχέση με τις Ηνωμένες Πολιτείες, οι οποίες ως πολυφυλετικό κράτος έχουν να αντιμετωπίσουν μειονοτικές ομάδες που κατοικούν εκεί εδώ και δεκαετίες ή και αιώνες. Αντίθετα, στην Ευρώπη δίνεται έμφαση στην συμμετοχή των γονέων παιδιών προσφύγων και μεταναστών, αφού αυτοί αποτελούν τις κατεξοχήν μειονοτικές ομάδες της Γηραιάς Ηπείρου. Ένα καθολικό εύρημα της συμμετοχής των γονέων μεταναστών που κατοικούν στην Ευρώπη αφορά την θετική συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων και της παρακίνησης για εκπαιδευτική συμμετοχή των παιδιών τους. Το εύρημα αυτό διαπιστώνεται από ένα μεγάλο φάσμα αναλύσεων σε γονείς και παιδιά μεταναστών με ένα μεγάλο εύρος διαφορετικών προελεύσεων (Ichou, 2014).

Συνολικότερα, τα δεδομένα τόσο από την Ευρώπη, όσο και από τις Ηνωμένες Πολιτείες συνηγορούν υπέρ του ότι η θετική στάση του μειονοτικού γονέα απέναντι στην εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό του επίπεδο έχουν μια θετική επίδραση στην εκπαιδευτική ένταξη του παιδιού του. Ωστόσο, μέσω μιας σχετικής ανάλυσης γονέων μειονοτικών και μη μειονοτικών παιδιών καταδεικνύεται πως η επίδραση αυτή είναι ισχυρότερη από πλευράς των γονέων των μειονοτικών παιδιών εν σχέση με τους υπολοίπους. Ως εκ τούτου, πιθανώς η μειωμένη αυτή ισχύς επίδρασης στην περίπτωση των γονέων παιδιών μειονοτικών ομάδων να καταδεικνύει και τα

σημαντικά εμπόδια από πλευράς των εκπαιδευτικών συστημάτων στην ένταξη των παιδιών των μειονοτικών ομάδων (Luthra & Soehl, 2015).

2.4 Η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των Ρομά στην Ελλάδα

2.4.1 Οι Ρομά ως ομάδα

Κεντρικό και συνεκτικό χαρακτηριστικό των Ρομά ήταν για αιώνες όχι απαραίτητα η κοινή καταγωγή τους, αλλά η κοινή τους γλώσσα, η «Ρομανί». Η γλώσσα αυτή είναι αποτέλεσμα μιας άνευ προηγουμένου διασποράς, διασπασμένη σε πάρα πολλές διαλέκτους και ιδιώματα, έχει ενσωματώσει πλήθος δανείων από τις γλώσσες των περιοχών όπου διήλθαν οι Ρομά. Η γλώσσα αυτή αναπτύχθηκε κατά τον 10^ο αιώνα από τα γλωσσικά ιδιώματα της περιοχής της βόρειας Ινδίας και μέχρι τον 15^ο αιώνα δανείστηκε πολλά στοιχεία από άλλες γλώσσες, όπως η Τούρκικη, η Ελληνική, η Αρμενική, η Περσική, και η Βουλγαρική. Εν συνεχεία, η διάλεκτος δέχτηκε επιρροές από την Γαλλική, τη Γερμανική, την Αγγλική, την Ισπανική και τη Ρώσικη γλώσσα (Παναγόπουλος, 2014).

Αν και μια διάκριση των διαλέκτων της Ρομανί δεν είναι απόλυτη και ξεκάθαρη, μερικές από τις χαρακτηριστικότερες μορφές της είναι οι ακόλουθες (Παναγόπουλος, 2014):

1. Η βλάχ, η οποία χρησιμοποιείται από Ρομά που ζουν στα Βαλκάνια, στην ανατολική και κεντρική Ευρώπη.
2. Η διάλεκτος των Μανούς της Γαλλίας.
3. Η διάλεκτος των Καλό της Ισπανίας.
4. Η Αγγλορομάνι, που χρησιμοποιείται από Ρομά που κατοικούν στην Βρετανική χερσόνησο.
5. Η Σίντο, που χρησιμοποιείται από Ρομά της Γερμανίας και της Ιταλίας.
6. Η Μπόσα, που χρησιμοποιείται από Ρομά της Αρμενίας.

7. Η διάλεκτος των Καλντέρας, που χρησιμοποιείται από Ρομά των κρατών της πρώην Γιουγκοσλαβίας, ενώ συναντάται και στην δυτική Ευρώπη.
8. Η διάλεκτος Σουομορομάνι, που συναντάται στην Φιλανδία.

Ωστόσο, αξίζει αναφοράς το ότι αν και η γλώσσα αποτελούσε το ισχυρότερο συνεκτικό στοιχείο των Ρομά κατά το παρελθόν, πλέον κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Μάλιστα, υποστηρίζεται πως άνω του 50% των Ρομά παγκοσμίως δεν χρησιμοποιεί πλέον την Ρομανί, αλλά την γλώσσα της χώρας που διαμένει (Παναγόπουλος, 2014).

Οι Ρομά ως ομάδα αντιμετωπίζονται από τον δημόσιο και επιστημονικό λόγο μέσω διαφορετικών μεταξύ τους προσεγγίσεων. Μια πρώτη προσέγγιση είναι αυτή της φυλετικής ομάδας. Οι Ρομά αντιμετωπίζονται κατά την προσέγγιση αυτή ως μια ομάδα ανθρώπων που αναπαράγεται κατά μήκος των αιώνων χωρίς επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, κληροδοτώντας τα φυλετικά και πολιτισμικά της χαρακτηριστικά από γενιά σε γενιά (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Η δεύτερη προσέγγιση αντιμετωπίζει τους Ρομά ως εθνοτική ομάδα. Κατά την προσέγγιση αυτή οι Ρομά είναι μια ομάδα με κοινή καταγωγή που έχει διασκορπιστεί σε όλο τον κόσμο. Η αντίληψη αυτή είναι προβληματική σε δύο κυρίως σημεία. Αφ' ενός, προϋποθέτει ότι οι Ρομά κατάφεραν να διατηρήσουν άθικτο τον εθνοτικό τους χαρακτήρα από την στιγμή που εγκατέλειψαν την χώρα προέλευσής τους και αφ' ετέρου παραβλέπει το ότι η έννοια του «έθνους» είναι μια σχετικά πρόσφατη κατασκευή, που γνωρίζει μεγάλη αποδοχή μόλις τον 19^ο αιώνα (Lucassen et al., 2015).

Η σταθερή άρνηση των ερευνητών να μελετήσουν την πιθανότητα ποικίλων και διαρκών κοινωνικών διαφοροποιήσεων που μετατρέπονταν σε εθνοτικές συνάδει με την αναγνώριση της Ινδίας ως την μοναδική κοιτίδα των Ρομά. Η πλειονότητα των μελετητών συμφωνεί με την θεώρηση της Ινδίας ως χώρας προέλευσης, έχοντας υποκαταστήσει όλες τις πιθανές μεταγενέστερες «κοιτίδες», με την έννοια των χωρών-καταστασιακών περιβαλλόντων που προάγουν εθνοτικού χαρακτήρα ομαδοποιήσεις. Ο χώρος μεταξύ της Ινδίας και της Περσίας του 9^{ου}-10^{ου} αιώνα μ.χ. αποτελεί και την τελευταία περιοχή εντοπισμού της εθνογένεσης των Ρομά (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Μια συνέπεια της αντίληψης αυτής είναι το ότι στηρίζει την αναπαράσταση μιας στατικής από την στιγμή που δημιουργήθηκε ομάδας, της οποίας οι διαφοροποιήσεις και εξελίξεις απλά αντανακλούν τις διαφορές και εξελίξεις των περιβαλλουσών κοινωνιών. Μια άλλη συνέπεια είναι η έμφαση στα διαφοροποιητικά στοιχεία των Ρομά, και ιδιαιτέρως σε αυτά που είναι προφανή, δηλαδή στην γλώσσα, στα ήθη, στα έθιμα και στις κοινωνικά παρατηρούμενες πτυχές της ζωής των Ρομά. Καθώς όμως αυτές οι πτυχές αποδίδονται αποκλειστικά στην ίδια την καταγωγή των Ρομά, μια καταγωγή που υποτίθεται τους καθόρισε άπαξ και δια παντός, αναπτύσσεται ένα κλειστό ερμηνευτικό σύστημα που καθηλώνει τους Ρομά σε μη εξελισσόμενες αναλυτικές κατηγορίες (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Κατά μία άλλη προσέγγιση οι Ρομά αντιμετωπίζονται ως καταλοιπικές κοινωνίες. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι Ρομά θεωρούνται ως το αδιαμεσολάβητο αποτέλεσμα των οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων που καθόρισαν το πέρασμα στην εποχή της νεωτερικότητας. Ο νομαδισμός των τσιγγάνων αποτελεί τον κεντρικό παράγοντα σε αυτού του είδους την προσέγγιση (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής αναπτύσσονται δύο διαφορετικού τύπου προσεγγίσεις. Η πρώτη επικεντρώνεται στην ιδιαιτερότητα των οικονομικών και κοινωνικών πρακτικών των ίδιων των Ρομά. Είτε οι Ρομά περιθωριοποιήθηκαν επειδή οι δραστηριότητές που ανέπτυξαν τους έφεραν σε αντιπαράθεση με τις νέες οικονομικές δομές και κοινωνικές συμπεριφορές της εδραιούμενης πλέον κοινωνίας, είτε επειδή οι μετακινήσεις ερμηνεύονται ως στοιχεία κοινωνικής έκπτωσης, δηλαδή πως οι Ρομά μετακινούνταν λόγω μια συνεχούς αδυναμίας προσαρμογής στις κοινωνίες στις οποίες ζούσαν και στις οικονομικές και κοινωνικές πρακτικές που αυτές υιοθετούσαν (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Η δεύτερη προσέγγιση επικεντρώνεται στις ευρύτερες εξελίξεις των παραγωγικών δομών και των αντίστοιχων σχέσεων που εξώθησαν τους Ρομά στο περιθώριο των κοινωνικών μετασχηματισμών. Οι αναλύσεις που εντάσσονται σε αυτή την προσέγγιση χαρακτηρίζουν τη συγκρότηση των Ρομά ως κατάλοιπο του παρελθόντος, ως επιβίωση των παραδοσιακών δομών που αποδιοργάνωση, συρρίκνωσε και ταυτόχρονα στιγμάτισε η βιομηχανική και καπιταλιστική αναδιάρθρωση της παραγωγής (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Και η αντίληψη για τους Ρομά ως καταλοιπικής ομάδας παρουσιάζει σημαντικές αδυναμίες. Η λειτουργιστική εκδοχή της, που αντιμετωπίζει τις οικονομικές εξελίξεις ως φυσικές συνέπειες κάποιας γενικής και αφηρημένης «κοινωνικής προόδου», προϋποθέτει πως η «εξέλιξη» είναι ενιαία και απαλλαγμένη από αντιφάσεις. Προϋποθέτει ακόμα ότι ο «μη συγχρονισμός» των Ρομά εδράζεται σε δικές τους ιδιαιτερότητες και αποκλείει την πιθανότητα να αποτελεί λειτουργική απόρροια της ίδιας αυτής εξέλιξης στην οποία οι Ρομά υποτίθεται ότι δεν συμμετείχαν (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Η δομιστική εκδοχή της προσέγγισης αυτής, η οποία αναγνωρίζει την επίδραση των θεσμών και των μηχανισμών που οργάνωσαν και εξειδίκευσαν με ορισμένο τρόπο τις εξελίξεις, παραγνωρίζει την επίδραση της οικονομικής και κοινωνικής ανασυγκρότησης στις πρακτικές και στην ίδια τη σύνθεση των «παραδοσιακών ομάδων» (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Η αντίληψη για τους Ρομά ως καταλοιπικής ομάδας συνδέεται μάλιστα με την «θεωρία της φτώχειας», η οποία κατασκευάζει, μέσω αφαίρεσης από το ιστορικό συγκείμενο, μια νέα «κοινωνική τάξη», την τάξη των φτωχών, που διαμορφώνουν έναν ιδιαίτερο πολιτισμό, τον «πολιτισμό της φτώχειας». Όμως, όπως εύστοχα παρατηρεί ο Αλεξίου (1988), η αποσύνδεση της επίκαιρης κοινωνικής θέσης ενός ατόμου (π.χ. φτώχεια, ανεργία) από την συνολική κοινωνική του ύπαρξη και η αναγωγή της σε αποκλειστικό κριτήριο ταξικής κατηγοριοποίησης παραβλέπει τους μηχανισμούς που έχουν παρεμβληθεί ανάμεσα στην ταξική θέση και στην ταξική κατάσταση αυτών των ατόμων.

Η τέταρτη προσέγγιση έχει να κάνει με την θεωρία του κοινωνικού περιθωρίου και της «ετικέτας». Κατά την προσέγγιση αυτή, οφείλει να δίνεται μεγάλη έμφαση στη συμβολή των κατασταλτικών μηχανισμών στην παραγωγή και αναπαραγωγή των Ρομά. Σύμφωνα με τις αναλύσεις αυτής της προσέγγισης, το κράτος και οι επιμέρους μηχανισμοί του, ιδίως οι κατασταλτικοί, «κατασκεύασαν» τους Ρομά, περιθωριοποιώντας τους και επικυρώνοντας μέσα από διάφορες «ετικέτες» την περιθωριακή τους θέση. Το κράτος «κατασκεύασε» τους Ρομά ως ανιθαγενείς, η πρόνοια ως άπορους, το σχολείο ως αναλφάβητους, η δημόσια υγεία ως άρρωστους και η αστυνομία ως παραβάτες του νόμου (Κάτσικας και Πολίτου, 1999). Χαρακτηριστικό επομένως στοιχείο αυτής της προσέγγισης είναι το ότι ο

στιγματισμός έχει επηρεάσει τον σχηματισμό της συγκεκριμένης ομάδας και την εθνοτική της συνείδηση (Lucassen et al., 2015).

Και η προσέγγιση αυτή έχει αδυναμίες. Η προσέγγιση αυτή, ενώ λαμβάνει υπ' όψη οι διαφοροποιήσεις των ομάδων, δεν πραγματεύεται όμως το πώς οι διαφορετικές αυτές ομάδες διαμεσολάβησαν την τυποποίησή τους ως Ρομά, συγκροτώντας σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό πολιτισμικά συστήματα για την πραγματική και συμβολική διαχείριση της κατάστασής τους. Πέρα από το πώς δημιουργήθηκε «αρχικώς», η κατηγορία του Ρομά, δεν εσωτερικεύθηκε απλώς από τις διάφορες ομάδες, αλλά αποτέλεσε το αντικείμενο και το πεδίο μιας ιδεολογικής πάλης. Με αυτή την έννοια, διαμόρφωσε πραγματικές πολιτισμικές θέσεις για τις ομάδες που εντάσσονταν σε αυτή την κατηγορία και μέσα από τις θέσεις αυτές επηρέασε τις ικανότητες των αντίστοιχων ομάδων να έχουν πρόσβαση στην παραγωγή και αναπαραγωγή της ίδιας της κατηγορίας (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Παρά τις αδυναμίες της ανωτέρω θεωρίας, πιθανώς η μελέτη των Ρομά να είναι αναγκαία όχι τόσο με την καταγωγή του πληθυσμού, όσο με την κοινωνική του θέση, η οποία και προκύπτει μέσω του στιγματισμού. Επομένως, είναι περισσότερο ορθή η μελέτη των ιστορικών διαδικασιών, των μηχανισμών «παραγωγής» και «αναπαραγωγής» των Ρομά, τόσο σε επίπεδο κοινωνικής πράξης, όσο και σε επίπεδο συμβολικής αναπαράστασης, με αναφορές μάλιστα στα αναδρομικά, αλλά και στα επί του παρόντος πλαίσια (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

2.4.2 Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για την εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά

Οι αρνητικές κοινωνικές αναπαραστάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική και ευρύτερη κοινωνική ένταξη των Ρομά επέφεραν μοιραία και τον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Επί αιώνες, οι Ρομά ζουν αποκομμένοι από το λοιπό κοινωνικό σύνολο. Ως εκ τούτου, η μειωμένη επαφή των Ρομά με τους μη Ρομά έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη αρνητικών αναπαραστάσεων προς τους πρώτους από τους δεύτερους. Μάλιστα, η ίδια η απουσία κοινωνικής ένταξης τροφοδοτεί τα στερεότυπα, οδηγώντας ως εκ τούτου σε έναν φαύλο κύκλο αρνητικών αναπαραστάσεων και παρεμπόδισης της κοινωνικής ένταξης (Κίμογλου και συνεργάτες, 2017).

Για την μελέτη και κατανόηση της εκπαιδευτικής ένταξης των Ρομά είναι αρχικώς αναγκαίος ο εντοπισμός ορισμένων κοινών «μύθων» που συναντώνται στον δημόσιο, αλλά και επιστημονικό λόγο σχετικά με την εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά. Οι παρανοήσεις αυτές περιγράφονται από τους Κάτσικα και Πολίτου (1999) ως εξής:

1. «Οι Ρομά είναι η μόνη κοινωνική ομάδα με τόσο υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και ως εκ τούτου συνιστά ένα ιδιαίτερο φαινόμενο»: Η σχολική αποτυχία είναι ένα καθολικά παρατηρούμενο φαινόμενο για τις μειονοτικές ομάδες. Η αποτυχία των Ρομά οφείλει να αποδίδεται στο ότι συνιστούν γενικώς μια μειονοτική ομάδα. Επιπροσθέτως, ένας συγχυτικός παράγοντας της σχέσης της φυλετικής τους ταυτότητας με την εκπαιδευτική τους επίδοση είναι το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο, το οποίο επίσης επιδρά στην εκπαιδευτική πρόοδο γενικότερα. Μάλιστα, σχεδόν στο σύνολό τους οι Ρομά κατοικούν σε περιοχές όπου υπάρχει συνολικότερα υψηλή εκπαιδευτική αποτυχία, κάτι που μπορεί να θεωρηθεί ως παράγοντας που επίσης ευθύνεται για την αποτυχία των Ρομά στην εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, οι Ρομά είναι μια ομάδα με υψηλή σχολική αποτυχία, όμως μια σειρά άλλων κοινωνικοδημογραφικών παραγόντων πέραν της ίδιας της φυλής τους επίσης επιδρούν στην σχολική τους αποτυχία.
2. «Ο πολιτισμός των Ρομά είναι ασύμβατος με τα σχολικά πρότυπα»: Η θεώρηση αυτή αποδίδει την αποτυχία των Ρομά σε πολιτισμικούς παράγοντες. Αναμφίβολα, η θεώρηση αυτή δεν μπορεί να επεξηγήσει την διαφοροποίηση Ρομά που υπό την κοινή αυτή επίδραση του πολιτισμικού τους πλαισίου συμμετέχουν στην εκπαίδευση.
3. «Οι Ρομά συνειδητά αντιστέκονται στην απειλή της πολιτισμικής αφομοίωσης που αντιπροσωπεύει για αυτούς το σχολείο»: Είναι εύλογο οι ομάδες που κωδικοποιούνται ως Ρομά να διατηρούν αντιστάσεις απέναντι σε ένα θεσμό μέσα στον οποίο θα γίνουν αντικείμενα διάκρισης, και μάλιστα στη βάση μιας κατηγορίας που απολαμβάνει χαμηλού κύρους και οι ίδιοι δεν ταυτίζονται μαζί της ούτε πάντα, ούτε απόλυτα. Όμως, ο βαθμός και οι μορφές αυτής της αντίστασης επαναπροσδιορίζονται διαρκώς και διαφοροποιούνται σε τόσο μεγάλο βαθμό που δεν είναι δόκιμο να αναφερόμαστε σε ένα κοινό, «πολιτισμικό» χαρακτηριστικό.

Πέραν ωστόσο του στιγματισμού και του διαρθρωτικού ρατσισμού, όπως αυτός προάγεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, η εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά αντιμετώπιζε για δεκαετίες και σημαντικά αντικειμενικά εμπόδια. Κυριότερο εμπόδιο μπορεί να θεωρηθεί η απουσία ενός σταθερού τύπου διαμονής. Η απουσία σταθερού τύπου διαμονής συνεπάγεται και μικρότερη δυνατότητα για εκπαίδευση και κατάρτιση των παιδιών. Ωστόσο, κατά τις τελευταίες δεκαετίες περιορίζεται η συνήθεια της συνεχούς αλλαγής τύπου κατοικίας, κάτι που οδηγεί στην ανάπτυξη των αντικειμενικών συνθηκών που απαιτούνται για την εκπαίδευση των παιδιών των Ρομά (Levinson, 2008).

Στην Ελλάδα, το πρόβλημα δεν εντοπίζεται μόνο στην ύπαρξη στερεοτύπων από πλευράς της κοινής γνώμης, αλλά και συγκεκριμένα από τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση των παιδιών των Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, μέσω μιας σχετικής έρευνας σε φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων διαπιστώθηκε πως παραδόξως αν και αντιλαμβάνονται την αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για παιδιά μειονοτικών ομάδων, όπως οι Ρομά, ταυτόχρονα διακρίνονται από στερεοτυπικό τρόπο σκέψης και εμφανίζουν προκατάληψη απέναντι στην συμμετοχή αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ως εκ τούτου, οι ίδιοι οι φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων, οι οποίοι ενδεχομένως στο μέλλον να απαιτηθεί να συμβάλλουν στην ένταξη των παιδιών Ρομά, δεν διακατέχονται από τις αναγκαίες συμπεριληπτικές στάσεις (Γιανασμίδης, 2016).

2.5. Οι πολιτικές για την ένταξη των Ρομά

2.5.1. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές ένταξης των Ρομά

Το 2007, η Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα κάλεσε τα κράτη μέλη να αναθεωρήσουν την πολιτική τους για την ένταξη των παιδιών Ρομά. Ως τότε τα παιδιά Ρομά ήταν τοποθετημένα σε ειδικά σχολεία ανά τα κράτη μέλη. Έγινε λοιπόν αντιληπτό το ότι η συγκεκριμένη πολιτική προάγει την όξυνση των ανισοτήτων μεταξύ των Ρομά και των μη Ρομά, παρεμποδίζοντας την ενσωμάτωση. Έτσι, κάλεσε τα κράτη μέλη να συμπεριλάβουν τα παιδιά στο τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα " (European Union Agency for Fundamental Rights, 2007).

Ωστόσο, η προτροπή αυτή δεν υλοποιήθηκε κατά τον αναμενόμενο τρόπο. Πλέον, οι μαθητές Ρομά διαχωρίζονται από τους λοιπούς εντός του χώρου της σχολικής τάξης (π.χ. κάθονται στο ίδιο θρανίο) ή δημιουργούνται τάξεις αποκλειστικά από παιδιά Ρομά. Επιπλέον, λόγω πιθανών γλωσσικών τους ή άλλων ελλειμμάτων τοποθετούνται σε ειδικές τάξεις λόγω του ότι θεωρείται πως έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρ' ότι κάτι τέτοιο ενδεχομένως να μην ισχύει. Ως εκ τούτου, η προτροπή του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου δεν οδήγησε στην διαμόρφωση μιας συμπεριληπτικής προσέγγισης προς τους μαθητές Ρομά, αφού τα εμπόδια συνεχίζουν και διατηρούνται (Ράνη & Χριστοφορίδου, 2015).

Η συμπερίληψη των Ρομά σε ειδικά σχολεία παρατηρείται πιο έντονα σε ορισμένες συγκεκριμένες χώρες της Ευρώπης, μάλιστα προ της προτροπής του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Χαρακτηριστική περίπτωση είναι αυτή της Τσεχίας. Στην χώρα αυτή υπολογίστηκε το 1989 πως περίπου $\frac{1}{2}$ παιδιά Ρομά παρακολουθεί μαθήματα σε σχολείο ειδικής αγωγής, λόγω ειδικών μαθησιακών αναγκών, ενώ το ποσοστό των μη Ρομά μαθητών που παρακολουθεί τα προγράμματα αυτά είναι μόλις το 3.2%. Για την αντιμετώπιση της κατάστασης αυτής από το 2000 και ύστερα αναπτύχθηκαν 110 τάξεις προετοιμασίας των Ρομά για το τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παρά την θέσπιση του μέτρου αυτού, ένας μαθητής Ρομά έχει στη συγκεκριμένη χώρα 15 φορές μεγαλύτερη πιθανότητα από έναν μαθητή που δεν είναι Ρομά να τοποθετηθεί σε ειδικό σχολείο. Παρομοίως, και στην Λετονία παρακολούθηση σχολείων για παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ιδιαίτερα συχνή για τους Ρομά, αφού υποστηρίζεται πως 10% των Ρομά μαθητών παρακολουθεί μαθήματα σε σχολεία για μαθητές με ψυχικές διαταραχές, σωματικές αναπηρίες και ειδικές ανάγκες (Ράνη & Χριστοφορίδου, 2015).

Σε άλλες χώρες της Ευρώπης η προτροπή του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για παύση των σχολείων που διδάσκουν μόνο Ρομά είναι αδύνατη για πρακτικούς λόγους. Η χαρακτηριστικότερη περίπτωση ύπαρξης αντικειμενικών εμποδίων είναι αυτή της Γερμανίας. Στην Γερμανία οι Ρομά ζουν σε συγκεκριμένες περιοχές, αποκομμένοι γεωγραφικά από τους μη Ρομά. Κατά συνέπεια, η προτροπή για συνεκπαίδευση των παιδιών Ρομά και μη Ρομά συναντά ως αντικειμενικό εμπόδιο την ίδια τη σύνθεση του πληθυσμού στις περιοχές που κατοικούν, η οποία και αποτελεί τον λόγο για τον οποίο υπάρχουν σχολικές μονάδες όπου η συντριπτική

πλειοψηφία ή και το σύνολο των μαθητών αποτελείται από Ρομά (Ράνη & Χριστοφορίδου, 2015).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν η Σλοβενία και οι Σερβία. Στις δύο αυτές χώρες η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των Ρομά και της μειωμένης συμμετοχής τους στην εκπαίδευση επιδιώχθηκε να αναχαιτιστεί μέσω της θέσπισης δύο προπαρασκευαστικών ετών προσχολικής εκπαίδευσης για την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών. Η πρακτική αυτή αποτελεί μια αναγκαία λύση για την ένταξη των παιδιών στο τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δεδομένου πως ενδεχομένως να μην έχουν διδαχθεί από τους γονείς τους την σλοβένικη και την σέρβικη γλώσσα αντίστοιχα. Παρ' όλα αυτά, η στρατηγική αυτή αναδεικνύει σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό την μονοδιάστατη πολιτική των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης, τα οποία και δεν δύνανται να διδάξουν μαθητές από φυλετικές μειονότητες στην μητρική τους γλώσσα (Ράνη & Χριστοφορίδου, 2015).

Με βάση τα ανωτέρω, πιθανώς άλλες μεταβολές του προσανατολισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων των ευρωπαϊκών κρατών να ήταν αναγκαίες πριν την απόφαση για συνεκπαίδευση των παιδιών των Ρομά και των μη Ρομά. Έτσι, η προτροπή για συνεκπαίδευση συνάντησε διάφορα εμπόδια με αποτέλεσμα να μην έχει εφαρμοστεί επιτυχώς.

2.5.2 Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και εκπαιδευτική ένταξη μειονοτικών ομάδων

Αναμφίβολα, ένας βασικός πυλώνας του κοινωνικού κράτους και των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η αναλογικότητα. Κατά την αναλογικότητα, στα άτομα με περισσότερα εμπόδια πρόσβασης σε ένα αγαθό (π.χ. υγεία, εκπαίδευση κτλ) είναι και αυτά για τα οποία οφείλουν να λαμβάνονται οι περισσότερες πρωτοβουλίες από πλευράς του κράτους με στόχο την αύξηση της πρόσβασης στο αγαθό αυτό (Tsakyraakis, 2009). Η σύγχρονη εκπαίδευση οφείλει επίσης να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ισότιμη κατάρτιση όλων ανεξαρτήτως των μαθητών στα πλαίσια της προσπάθειας διατήρησης της κοινωνικής συνοχής και της εξάλειψης των διακρίσεων από μέρους του κράτους και του εκπαιδευτικού συστήματος (Kalantzis & Cope, 2013). Μια σχετική πρωτοβουλία προς αυτή τη

κατεύθυνση είναι οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), οι οποίες και έχουν αναπτυχθεί στην Αγγλία και στη Γαλλία.

Στην Αγγλία, αν και σχετικές πρωτοβουλίες είχαν ληφθεί αρκετά χρόνια νωρίτερα, οι ΖΕΠ προωθούνται ιδιαίτερα ενεργά το 1997 μέσω της κυβέρνησης του Tony Blair. Ως ζώνη ορίστηκε μια γεωγραφική περιοχή που περιλάμβανε 20 σχολεία, εκ των οποίων συνήθως τα 16 με 17 ήταν τυπικά σχολεία, 1 σχολείο απευθυνόταν σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και 3 με 4 σχολεία ήταν σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Οι ΖΕΠ αφορούσαν κυρίως τις αστικές περιοχές και πραγματοποιήθηκε μια προσπάθεια για κάλυψη του μεγάλου και αυξημένου φάσματος των αναγκών των μαθητών αυτών, τόσο μέσω των σχολείων, όσο και μέσω άλλων φορέων (π.χ. από πλευράς του συστήματος υγείας). Ωστόσο, οι στόχοι των ΖΕΠ δεν επετεύχθησαν παρά μόνο σε μικρό βαθμό. Μεταγενέστερες αναλύσεις κατέδειξαν πως υπήρξε μια μικρή διασύνδεση των σχολείων των ΖΕΠ με την αγορά εργασίας, η οποία και ήταν ένας από τους βασικούς στόχους, και πως υπήρχε μια αναντιστοιχία μεταξύ των υψηλών προσδοκιών προ της έναρξης του εγχειρήματος σε σχέση με το βαθμό που αυτές εκπληρώθηκαν. Δεν είναι μάλιστα τυχαίο το ότι το εγχείρημα των ΖΕΠ ακολουθήθηκε στη συνέχεια από άλλες, ευρύτερες πολιτικές με στόχο την ενσωμάτωση, όπως το πρόγραμμα Excellence in Cities (Karsten, 2006).

Στη Γαλλία οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας θεσμοθετούνται πριν από περίπου τρεισήμισι δεκαετίες, και συγκεκριμένα το 1981. Το εγχείρημα αυτό αποτελούσε μια ριζική καινοτομία για τη Γαλλική εκπαίδευση, αρχικώς επειδή για πρώτη φορά η διάκριση ορισμένων μαθητών συνεπαγόταν θετικές επιδράσεις και κατά δεύτερον επειδή αποτελούσε ένα εγχείρημα αποκέντρωσης της εκπαίδευσης σε μια χώρα με ένα μη αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Στόχος ήταν η περαιτέρω προώθηση της εκπαίδευσης σε σχολεία περιοχών όπου αφ' ενός υπήρχε ένας μεγάλος αριθμός κοινωνικά αποκλεισμένων μαθητών, αφ' ετέρου η ίδια η περιοχή βίωνε έντονο κοινωνικό αποκλεισμό (π.χ. υψηλή ανεργία). Και σε αυτή τη περίπτωση, αναλύσεις στη μετά την εφαρμογή των ΖΕΠ περίοδο καταδεικνύουν πως δεν υπάρχει κάποια σημαντική επίδραση και ευεργετικότητά τους. Η λεπτομερής ανάλυση της αποτελεσματικότητας των ΖΕΠ κατέδειξε ορισμένες προβληματικές παραμέτρους, που βοήθησαν στον επανασχεδιασμό τους. Για παράδειγμα, καταδείχθηκε μια αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο μέγεθος της ΖΕΠ και στην εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών των περιοχών αυτών, φανερώνοντας πως όσο υψηλότερο το μέγεθος

της ζώνης, τόσο μικρότερη η αποδοτικότητα των μαθητών. Διαπιστώθηκε επίσης πως όσο υψηλότερο ήταν το ποσοστό των μαθητών με αυξημένες υποστηρικτικές ανάγκες εντός της αίθουσας, τόσο αρνητικότερη η επίδραση στους μαθητές με υψηλές μαθητικές επιδόσεις. Τέλος, διαπιστώθηκε πως η απουσία ετοιμότητας για το σχολικό περιβάλλον (π.χ. η απουσία γνώσεων της Γαλλικής) ήταν ένα πρόβλημα των μαθητών των ΖΕΠ (Karsten, 2006).

Οι διαπιστώσεις αυτές οδήγησαν άμεσα σε επανασχεδιασμό του τρόπου λειτουργίας των ΖΕΠ, με στόχο την αντιμετώπιση των σχετικών εμποδίων. Λόγω της προβληματικής μαθητικής επίδοσης που αποδόθηκε στη μη ετοιμότητα για το σχολικό περιβάλλον, θεσμοθετήθηκε η διδασκαλία και η υποστήριξη των μαθητών ακόμα και προ της έναρξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να μπορέσει να κλείσει η ψαλίδα της μεγάλης διαφοράς στην επίδοσή τους σε σύγκριση με τους μαθητές εκτός της ΖΕΠ. Η επικουρική αυτή εκπαίδευση άρχισε να πραγματοποιείται μάλιστα ήδη από την ηλικία των δύο ετών, προκειμένου τα παιδιά των ΖΕΠ να μπορούν να έχουν τις αναγκαίες για το σχολείο γνώσεις της Γαλλικής γλώσσας. Επιπλέον, αυξήθηκε η αποκέντρωση του διοικητικού ελέγχου, ενόσω ο έλεγχος της επίδοσης των μαθητών των ΖΕΠ έγινε πιο συχνός. Μειώθηκε επίσης το μέγεθος της εκάστοτε ΖΕΠ και της εκάστοτε τάξης. Κατά συνέπεια, στη Γαλλία τα προβληματικά σημεία των ΖΕΠ αντιμετωπίστηκαν μέσω νεότερων πολιτικών, προκειμένου να αρθούν τα καταγεγραμμένα εμπόδια της αποτελεσματικότητάς τους (Karsten, 2006).

Η ανάλυση των ΖΕΠ σε Αγγλία και Γαλλία έχει οδηγήσει επομένως σε ένα κοινό εύρημα. Το κοινό εύρημα της πρωτοβουλίας αυτής στα δύο διαφορετικά αυτά εκπαιδευτικά συστήματα είναι το ότι τα οφέλη ήταν λιγότερα από αυτά τα οποία αναμένονταν και το ότι δεν μπόρεσε να πραγματοποιηθεί ένα ουσιαστικό κλείσιμο της ψαλίδας ανάμεσα στους μαθητές των σχολείων των ΖΕΠ και των υπολοίπων. Ωστόσο, μια ουσιώδης διαφορά που μπορεί να επισημανθεί είναι το ότι στη περίπτωση της Γαλλίας ο έλεγχος και η επαναξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ΖΕΠ οδήγησε σε περισσότερους επανασχεδιασμούς του εγχειρήματος, προκειμένου να υπάρξει η καλύτερη δυνατή επίτευξη των στόχων του.

Η κριτική που ασκείται στη περίπτωση της Αγγλίας επικεντρώνεται στο ότι δεν υπήρξε ένας συνυπολογισμός των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των πληθυσμών

των ΖΕΠ κατά το σχεδιασμό του εγχειρήματος, κάτι που εκτιμάται πως ευθύνεται για τη μειωμένη αποτελεσματικότητά του (Gewirtz et al., 2005). Στη Γαλλία το εμπόδιο αυτό φαίνεται πως αντιμετωπίστηκε μέσω της έναρξης της εκπαίδευσης ήδη από την ηλικία των δύο ετών, κάτι που οδήγησε στην αποτελεσματικότερη εκμάθηση της Γαλλικής γλώσσας και στη γεφύρωση των πολιτισμικών διαφορών. Αντίθετα, στη περίπτωση της Γαλλίας η κριτική του εγχειρήματος των ΖΕΠ αφορά το στίγμα του να ανήκει κάποιος μαθητής σε σχολείο μιας ΖΕΠ. Τα σχολεία των ζωνών αυτών, ειδικά τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, απέκτησαν σύντομα μια κακή φήμη, η οποία εκτιμάται πως ευθύνεται για τη μειωμένη αποτελεσματικότητα του όλου εγχειρήματος (Karsten, 2006).

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται πως οι αναλύσεις των σχολείων των ΖΕΠ των δύο αυτών κρατών καταδεικνύουν το ότι τα εμπόδια της επιτυχίας του εγχειρήματος μπορεί να μην είναι απαραίτητα συνδεδεμένα με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά να αφορούν το ευρύτερο κοινωνικά και πολιτισμικό περιβάλλον της ΖΕΠ. Η διαπίστωση αυτή οφείλει να οδηγήσει σε μια ανάπτυξη σχετικών προβληματισμών για το βέλτιστο δυνατό τρόπο προώθησης των ΖΕΠ σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Φαίνεται επομένως πως τα προβλήματα δεν είναι απαραίτητα μόνο εκπαιδευτικά, αλλά ευρύτερα, όντας πολιτισμικά και κοινωνικά. Κατά συνέπεια, το εγχείρημα των ΖΕΠ οφείλει να ακολουθείται από σχετικές πρωτοβουλίες σε ευρύτερο επίπεδο για μεταβολή των στάσεων και άρση των πολιτισμικών εμποδίων που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα των σχετικών εγχειρημάτων.

Μπορούν ωστόσο με βάση την αποτίμηση των αποτελεσμάτων να εξαχθούν και ορισμένα θετικά συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως στη Γαλλία η υποστήριξη του εγχειρήματος οδήγησε σε αναπροσαρμογή των αρνητικών στοιχείων των ΖΕΠ με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους, η οποία εν συνεχεία βελτιώθηκε (Karsten, 2006). Αντίθετα, φαίνεται πως στην Αγγλία το εγχείρημα δεν συνεχίστηκε στον ίδιο βαθμό, καθώς αναπτύχθηκαν άλλες πρωτοβουλίες με την ίδια στόχευση. Η διαφορά αυτή μπορεί να αποδοθεί στο μεγαλύτερο έλεγχο και αξιολόγηση της περίπτωσης της Γαλλίας, αναδεικνύοντας επομένως την αναγκαιότητα για διαρκή παρακολούθηση των εμποδίων των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων προς τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, με στόχο την υπερπήδηση αυτών μέσω μεταρρυθμίσεων που προωθούνται σε δεύτερο χρόνο.

2.5.2 Η ευρύτερη πολιτική του ελληνικού κράτους για ένταξη των μειονοτικών φυλετικά ομάδων

Στην Ελλάδα, αξίζει μια συνολικότερη μελέτη του τρόπου μέσω του οποίου οι μετανάστες αντιμετωπίστηκαν από το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, όχι μόνο υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που ελήφθησαν προς αυτήν την κατεύθυνση, αλλά και συνολικότερα. Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση του ελληνικού κράτους απέναντι στις φυλετικές μειονότητες οφείλει να εξεταστεί στο συνολικότερο πλαίσιο της διεθνούς τάσης για ενσωμάτωση των μειονοτήτων και για την αξιοποίηση του διαθέσιμου ανθρώπινου κεφαλαίου. Εδώ και δεκαετίες, μια κυρίαρχη τάση όλων των ανεπτυγμένων δυτικών κρατών είναι το να αξιοποιούν το πλεονάζον ανθρώπινο κεφάλαιο που δημιουργήθηκε από τις εισροές των μεταναστών προς όφελος της οικονομικής ανάπτυξης των τοπικών κοινωνιών, κάτι που κατέστη εφικτό μέσω της εκπαίδευσης αυτών. Η τάση αυτή συναντάται και στην Ελλάδα των τελών της δεκαετίας του 1990, όπου η ενσωμάτωση των φυλετικών μειονοτήτων στις τοπικές κοινωνίες, κυρίως των Αλβανών μεταναστών, οδήγησε σε μια αύξηση της συμμετοχής τους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Κοντογιάννη, 2012).

Η Ελλάδα φαίνεται ωστόσο να είναι ανθεκτική ως προς τις διεθνείς αλλαγές, αλλά και ως προς την προτροπή του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για συνεκπαίδευση των παιδιών Ρομά και των υπολοίπων. Στην χώρα λειτουργούν ορισμένα σχολεία αποκλειστικά για παιδιά Ρομά, κυρίως στο Ζεφύρι. Παράλληλα, δεν παρατηρείται η συμπερίληψη των παιδιών Ρομά στην ειδική αγωγή, ως συνέπεια μιας αναποτελεσματικής ενσωμάτωσης στο τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς δεν έχουν πραγματοποιηθεί οι αρχικές προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση για την αντιμετώπιση αυτής της συνέπειας. Συνολικότερα, τόσο στα σχολεία που αποτελούνται μόνο από Ρομά, όσο και στα υπόλοιπα, οι υποστηρικτικές ανάγκες του μαθητή Ρομά αποσιωπούνται συστηματικά από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο και παραβλέπει τις ανάγκες τους (Ράνη & Χριστοφορίδου, 2015).

2.5.3 Οι νομοθετικές πρωτοβουλίες για την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά

Η αρχή της εκπαιδευτικής ένταξης των Ρομά χρονοθετείται στην αρχή της αναγνώρισής τους από το ελληνικό κράτος ως πολίτες της χώρας. Το 1955 δίνεται στους Ρομά η δυνατότητα να πολιτογραφηθούν Έλληνες. Ωστόσο, η πολιτική αυτή δεν οδήγησε σε αποτελεσματική ένταξη των Ρομά, αφού δεν έσπευσαν να πολιτογραφηθούν. Έτσι, η αντίστασή τους στην πολιτογράφηση και στην δυνατότητα να αποκτήσουν ίσα δικαιώματα με τους λοιπούς Έλληνες πολίτες οδήγησε σε μια ενίσχυση της θεώρησής τους ως ανιθαγενείς (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Παραδόξως, μια πρωτοβουλία υπέρ των Ρομά πραγματοποιείται το 1967 από την στρατιωτική δικτατορία. Τη χρονιά αυτή δίνεται στους Ρομά η δυνατότητα απόκτησης άδειας οδήγησης. Η απόκτηση άδειας οδήγησης ήταν ως τότε αδύνατη για αυτούς, λόγω του ότι ήταν αναλφάβητοι. Ωστόσο, πλέον οι Ρομά μπορούσαν να αποκτήσουν άδεια οδήγησης, παρ' ότι αναλφάβητοι (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Το 1978, με εγκύκλιο του Υπουργείου Εσωτερικών προς όλες τις Νομαρχίες του κράτους, άρχισε η διαδικασία για την «Τακτοποίηση από απόψεως ιθαγένειας των διαβιούντων στη χώρα μας Αθιγγάνων». Λίγο αργότερα το Υπουργείο Εξωτερικών εξέδωσε την 16701/ 51/ 12-3-79 απόφαση με θέμα «Περί της εγγραφής των αδήλων Τσιγγάνων». Σύμφωνα με τον κώδικα ελληνικής ιθαγένειας και με τις παραπάνω γενικές διαταγές, όσοι Τσιγγάνοι είχαν γεννηθεί εκτός Ελλάδας έπρεπε να υποβάλλουν στο Κέντρο Αλλοδαπών της περιοχής τους τα αναγκαία έγγραφα ώστε να πολιτογραφηθούν Έλληνες πολίτες, ενώ για όσους είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα προβλεπόταν η απόδοση ιθαγένειας με την πολιτογράφηση (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Μετά την πολιτογράφηση των Ρομά ήταν αναμενόμενη η επικέντρωση του κράτους και στα εκπαιδευτικά τους δικαιώματα. Το 1985 το «Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων» αρχίζει και συγκροτεί ομάδες εργασίας για τη μελέτη των σχετικών ζητημάτων και αποστέλλει εγκυκλίους με γενικές αναφορές στα «παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας από προέρχονται από ευπαθείς ομάδες» (Κάτσικας και Πολίτου, 1999). Η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας κινητοποίησης του κρατικού μηχανισμού στην δεκαετία του 1980 αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό στην

παράλληλη κινητοποίηση της Εκκλησίας και ιδιωτικών φορέων που ανέλαβαν εθελοντικές πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση των παιδιών των Ρομά (Καλογιάννης, 2002). Παρά ωστόσο την συγκρότηση των ομάδων εργασίας από πλευράς του Υπουργείου, δεν υλοποιούνται σχετικές πολιτικές προς όφελος των παιδιών των Ρομά (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Η δεκαετία του 1980 θεωρείται ως σταθμός στην περιθωριοποίηση των Ρομά λόγω των ευρύτερων-όχι αναγκαία αρνητικών-εκπαιδευτικών πολιτικών του ελληνικού κράτους. Πιο συγκεκριμένα, κατά την δεκαετία αυτή ένας από τους βασικούς στόχους του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι η ολοκληρωτική εξάλειψη του αναλφαβητισμού στην χώρα, κάτι που υλοποιείται μέσω του προγράμματος Λαϊκή Επιμόρφωση (Ψάχου, 2011). Οι Ρομά ήταν και αυτοί στόχος της συγκεκριμένης πολιτικής, παρ' ότι το σχετικό πρόγραμμα δεν οδήγησε στην μείωση του αναλφαβητισμού τους. Έτσι, οι Ρομά στιγματίστηκαν ακόμα περισσότερο ως μια ομάδα που δεν μπορεί να ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της συνολικής μείωσης του αναλφαβητισμού χάρη στις πολιτικές του ελληνικού κράτους (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Ως έτος σταθμός στην εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα θεωρείται το 1994. Τη χρονιά αυτή το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων επιδιώκει να αναπτύξει αποτελεσματικές πολιτικές για την επιμόρφωση των Ρομά. Έτσι, αναπτύσσει ειδικές τάξεις υποδοχής για Ρομά, όπου μόλις οι μαθητές κρίνεται ότι μπορούν πλέον να παρακολουθήσουν το τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μεταπηδούν σε αυτό. Το μέτρο αυτό οδηγεί σε διδασκαλία 5.060 παιδιών Ρομά ως την χρονιά 1997/1998 (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Το 1998 διαπιστώνονται ορισμένα γραφειοκρατικού χαρακτήρα προβλήματα της έως τώρα πολιτικής απέναντι στους Ρομά μαθητές. Κεντρικό πρόβλημα είναι το ότι οι Ρομά μαθητές δεν έχουν μόνιμη κατοικία και ως εκ τούτου δεν πληρούν τις γραφειοκρατικές προϋποθέσεις για εγγραφή στο δημοτικό σχολείο. Έτσι, νομοθετείται η φοίτηση των μαθητών Ρομά στο γενικό σχολείο ακόμα και απουσία ενός μόνιμου τόπου διαμονής (ΦΕΚ 161/1998).

Ένα άλλο πρόβλημα σχετιζόταν με την ηλικία των Ρομά μαθητών. Οι Ρομά μαθητές είχαν διαφορετική πολλές φορές ηλικία από αυτή των λοιπών συμμαθητών τους. Έτσι, ορισμένοι Ρομά φοιτούσαν ακόμα σε τάξεις του δημοτικού παρ' ότι πολύ

μεγαλύτεροι ηλικιακά. Για την αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού προβλέφθηκε μέσω του ίδιου ΦΕΚ η δυνατότητα κατατακτήριων εξετάσεων μαθητών Ρομά, ώστε να μπορούν να μεταπηδήσουν από την τάξη που φοιτούν στην τάξη της χρονολογικής τους ηλικίας, εφ' όσον κατέχουν τις αναγκαίες γνώσεις (ΦΕΚ 161/1998).

Κατά τα επόμενα έτη το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει περισσότερο έναν ρόλο επιτήρησης της παρακολούθησης των Ρομά στο σχολείο, παρεμβαίνοντας όπου είναι αναγκαίο, παρά αναλαμβάνει νέες πρωτοβουλίες. Χαρακτηριστική είναι η Εγκύκλιος του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων της 10.09.2008. Την χρονιά αυτή το Υπουργείο διαπιστώνει ως πρόβλημα το ότι πολλοί μαθητές Ρομά δεν έχουν πραγματοποιήσει τον αναγκαίο εμβολιασμό και ως εκ τούτου δεν επιτρέπεται να εγγραφούν στο δημοτικό σχολείο. Έτσι, μέσω της σχετικής εγκυκλίου προβλέπεται η πρόσκληση συνεργείου εμβολιασμού στην σχολική μονάδα με πρωτοβουλία των διευθυντών, ώστε το πρόβλημα του μη εμβολιασμού να επιλύεται άμεσα (Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ, 10.09.2008).

Στα επόμενα έτη, η εκπαίδευση των Ρομά πραγματοποιείται υπό την αιγίδα Ευρωπαϊκά συντονισμένων προγραμμάτων, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος του ΥΠΔΒΜΘ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» 2010-2013. Το πρόγραμμα αυτό επιδιώκει την πραγμάτωση της συμπερίληψης των Ρομά χρησιμοποιώντας ωστόσο επιπρόσθετα μέσα σε σχέση με το παρελθόν, στοχεύοντας στην κάλυψη ενός μεγαλύτερου εύρους αναγκών. Συνειδητοποιώντας πως οι ανάγκες των Ρομά δεν είναι μόνο εκπαιδευτικές, αλλά και ψυχολογικές, το ΥΠΔΒΜΘ αναπτύσσει ένα πρόγραμμα ψυχολογικής παρέμβασης στις σχολικές μονάδες, με στόχο την βελτίωση της ψυχικής υγείας των Ρομά μαθητών (Εγκύκλιος ΥΠΔΒΜΘ, 21.02.2012).

Ένα βασικό στοιχείο των τελευταίων χρονολογικά πολιτικών είναι η κοινή θεώρηση σχετικά με την αντιμετώπιση των μειονοτικών και κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική επικεντρώνεται στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού μέσω της αντιστάθμισης των μειονεκτημάτων των αδύναμων κοινωνικών ομάδων με περαιτέρω εκπαιδευτικές παροχές. Κεντρικό ρόλο σε αυτή τη προσπάθεια έχει η εφαρμογή του θεσμού των Ζ.Ε.Π. σε περιοχές με έντονο κοινωνικό αποκλεισμό. Καθώς οι Ρομά βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό και

κατοικούν στις σχετικές περιοχές, επωφελούνται από αυτό το μέτρο (Κουντούρη, 2017).

Επί του παρόντος, πραγματοποιείται για πρώτη φορά μια προσπάθεια μεταβολής των θεσμικών χώρων της μάθησης στους οποίους εκπαιδεύονται οι Ρομά. Σύμφωνα με πρόσφατες δηλώσεις της Υπουργού Κοινωνικής Αλληλεγγύης, προωθείται η δημιουργία πέντε πολύκεντρων για την παροχή υπηρεσιών σε παιδιά και νέους Ρομά. Στο πλαίσιο αυτό θα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαιδευτική υποστήριξη και στην εκμάθηση γνώσεων πληροφορικής. Έτσι, η εκπαίδευση των Ρομά αναμένεται στο άμεσο μέλλον να μην περιορίζεται μόνο εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Εφημερίδα το Βήμα, 2018).

2.5.4. Γονείς Ρομά και εκπαίδευση

Η σχέση των γονέων των Ρομά με την εκπαίδευση έχει αποτελέσει ως τώρα αντικείμενο έρευνας διαφόρων μελετών. Κεντρικό αντικείμενο έρευνας έχει αποτελέσει το κατά πόσο η διαφοροποίηση της συνολικότερης ένταξης των Ρομά επιδρά στις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση. Όπως υποστηρίζεται από μια σχετική έρευνα σε γονείς Ρομά, όσο μεγαλύτερη η συνολική τους ένταξη, τόσο θετικότερες και οι αντιλήψεις τους για την συμμετοχή των παιδιών τους στην εκπαίδευση (Ανδρουτσόπουλος, 2010).

Όπως διαπιστώνεται από μια επιπρόσθετη έρευνα σε γονείς παιδιών Ρομά, κεντρικό ρόλο στις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει το δικό τους εκπαιδευτικό επίπεδο. Οι γονείς Ρομά που δεν είναι αναλφάβητοι αντιλαμβάνονται ευεργετήματα στην καθημερινότητά τους λόγω της γνώσης γραφής και ανάγνωσης. Έτσι, παρακινούν τα παιδιά τους να εκπαιδευτούν, προκειμένου να μπορούν και αυτά να απολαμβάνουν τα ίδια και μεγαλύτερα ευεργετήματα. Επιπροσθέτως, οι γονείς Ρομά που έχουν ένα υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο μπορούν και υποστηρίζουν έμπρακτα τα παιδιά τους στην μελέτη τους, συμβάλλοντας και κατά αυτόν τον τρόπο στην εκπαιδευτική τους πρόοδο (Φακιάλα, 2010).

Η έμπρακτη υποστήριξη των παιδιών των Ρομά δεν είναι ωστόσο ένα καθολικό εύρημα των μελετών σε αυτό το πεδίο. Σε μια άλλη μελέτη εξετάστηκαν

μέσω συνεντεύξεων οι αντιλήψεις 16 γονέων Ρομά για την εκπαίδευση, καθώς και οι στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Από την έρευνα διαπιστώθηκε πως οι γονείς διαπιστώνουν μια σειρά από εμπόδια ισότιμης συμμετοχής των παιδιών τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς ωστόσο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την υπερπήδηση των εμποδίων, αρκούμενοι στην παρακίνηση των παιδιών τους για ενίσχυση των εκπαιδευτικών τους προσπαθειών (Τσέα, 2014).

Μέσα από μια μελέτη σε γονείς Ρομά της Καρδίτσας διαπιστώθηκε ότι παρακινούν τα παιδιά τους να εκπαιδευτούν όχι μόνο ώστε να βιώσουν τα ευεργετήματα της εκπαίδευσης, αλλά και ώστε να αποφύγουν τις αρνητικές συνέπειες του να μείνουν αναλφάβητα και ανεκπαιδευτα. Κεντρικό ρόλο σε αυτή την παρακίνηση έχει η διαπίστωση των αρνητικών συνεπειών που είχε η έλλειψη εκπαίδευσης στην δική τους ζωή. Έτσι, καθώς εκτιμούν πως εν μέρει η δική τους κοινωνική θέση αποδίδεται στον αναλφαβητισμό, επιθυμούν την βελτίωση της κοινωνικής θέσης των παιδιών τους μέσω του να εκπαιδευτούν (Ζάχου, 2012).

Σε μια άλλη ποιοτική έρευνα σε 18 μητέρες παιδιών Ρομά στην Κομοτηνή εξετάστηκαν οι στάσεις τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Η έρευνα κατέδειξε πως οι πιο θετικές στάσεις αφορούσαν την εκπαίδευση των αγοριών, κάτι που μπορεί να αποδοθεί στην πατριαρχική δομή της κοινωνίας των Ρομά. Οι μητέρες φάνηκε από την εργασία αυτή πως αποδίδουν σε μεγάλο βαθμό την έκβαση της εκπαιδευτικής ζωής των παιδιών τους στις δικές τους συμπεριφορές και πως προτρέπουν τα παιδιά τους να μελετούν προκειμένου να ενισχύσουν τις πιθανότητες σχολικής τους επιτυχίας (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2010).

Σε μια άλλη μελέτη γονέων Ρομά στην Κεφαλονιά διαπιστώθηκε πως θεωρούσαν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν νοιάζεται όσο θα έπρεπε για την πρόοδο των παιδιών τους. Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε πως οι γονείς είχαν μια θετική στάση απέναντι στην συμμετοχή των παιδιών τους στην εκπαίδευση, πως θεωρούσαν ότι η εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει την μελλοντική κοινωνική θέση των παιδιών τους και πως το σχολείο οφείλει να οδηγεί σε άμβλυνση των αντιθέσεων μεταξύ των παιδιών Ρομά και των υπολοίπων (Στρατιώτου, 2010).

Η μεταβολή της κοινωνικής θέσης των Ρομά μέσω της εκπαίδευσης έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας και μιας προγενέστερης μελέτης. Στην μελέτη αυτή

εξετάστηκαν οι στάσεις 33 γονέων παιδιών Ρομά απέναντι στην εκπαίδευση. Όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα, οι γονείς εκτιμούσαν πως η εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε ένα ευρύ φάσμα αλλαγών σε όλη την ζωή των Ρομά, βελτιώνοντας έτσι την κοινωνική τους θέση. Η βελτίωση της κοινωνικής θέσης μπορεί να αποδοθεί από τους γονείς σε δύο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αφορά την ηθική διάπλαση των μαθητών μέσω της εκπαίδευσης και ο δεύτερος την βελτίωση των επαγγελματικών τους προοπτικών (Μαραγκουδάκη, 1998).

2.5.5 Παιδιά Ρομά και εκπαίδευση

Ορισμένες άλλες μελέτες έχουν εξετάσει την εμπειρία των παιδιών Ρομά με το εκπαιδευτικό σύστημα μελετώντας όχι τους γονείς, αλλά τα ίδια τα παιδιά Ρομά. Μια ενδιαφέρουσα μελέτη εξέτασε την εμπειρία 10 Ρομά παιδιών ηλικίας 7-8 ετών στο Δήμο Δέλτα Θεσσαλονίκης. Η μελέτη αυτή οδήγησε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά των Ρομά πηγαίνουν στο σχολείο έχοντας ως πρωταρχικό τους κίνητρο το να μορφωθούν και το να κάνουν φίλους στο σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά της συγκεκριμένης έρευνας αποτίμησαν την εμπειρία τους με το σχολείο ως θετική. Ωστόσο, όπως επεσήμαναν, συχνά νοιώθουν ανία στο σχολικό περιβάλλον, παράγοντας που να ωθεί να βγαίνουν στον προαύλιο χώρο την ώρα του μαθήματος για να παίξουν (Αλεξοπούλου, 2016).

Μια άλλη έρευνα εξέτασε μέσω ποσοτικής μεθοδολογίας την σχέση ανάμεσα σε παραμέτρους της εκπαιδευτικής επίδοσης και του στιγματισμού ενός δείγματος 80 Ρομά μαθητών της Δ, Ε & ΣΤ Δημοτικού στην Αχαΐα. Στην μελέτη αυτή διαπιστώθηκε πως όσο μεγαλύτερο το στίγμα των Ρομά μαθητών, τόσο χαμηλότερη η εκπαιδευτική επίδοση αυτών (Ασημακοπούλου, 2018).

Ο στιγματισμός των Ρομά στο σχολικό περιβάλλον έχει εξεταστεί και μέσω μιας αναδρομικής έρευνας σε ενήλικες Ρομά, με στόχο την εξέταση των εμπειριών της σχολικής τους ζωής. Όπως καταδεικνύεται μέσω της ανάλυσης αυτής, ο ρατσισμός κατά των Ρομά συναντάται στον χώρο της εκπαίδευσης, αφού οι συμμετέχοντες είχαν βιώσει μια πληθώρα αρνητικών περιστατικών κατά μήκος της εκπαιδευτικής τους ζωής. Μάλιστα, τα περιστατικά αυτά φαίνεται να είναι περισσότερα κατά την δημοτική εκπαίδευση και να μειώνονται κατά μήκος της εκπαιδευτικής πορείας των συμμετεχόντων (Ευαγγέλου, 2016).

3. Ερευνητικό Μέρος

3.1 Στόχος

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων παιδιών Ρομά για παραμέτρους της σχολικής ζωής των παιδιών τους καθώς και των ίδιων των παιδιών μαθητών τους προκειμένου να αναδειχθούν τα βιώματα γονιών και παιδιών αυτής της κοινωνικής ομάδας όσον αφορά την σχολική και κατ' επέκταση κοινωνική τους ένταξη.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας ήταν τα παρακάτω:

- Ποιες οι αντιλήψεις γονέων και μαθητών για τον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών των Ρομά από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας;
- Ποιες οι αντιλήψεις γονέων και μαθητών για τον ευρύτερο ρόλο του κράτους και του εκπαιδευτικού συστήματος στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά;
- Ποιες οι αντιλήψεις γονέων και μαθητών για τον τρόπο με τον οποίο συμβάλουν οι γονείς στην προώθηση της εκπαιδευτικής προόδου των παιδιών τους;
- Ποιες οι αντιλήψεις γονέων και μαθητών όσον αφορά το μέλλον των παιδιών Ρομά μέσω της εκπαίδευσης;

3.3. Μεθοδολογία έρευνας

3.3.1 Σχεδιασμός μελέτης

Ο σχεδιασμός μελέτης αφορά εθνογραφική παρατήρηση των Ρομά μέσω έρευνας πεδίου. Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τρεις επιμέρους τρόποι α) ημι-δομημένες συνεντεύξεις β) λήψη φωτογραφιών από τον καταυλισμό που διέμεναν γ) εμπειρικές παρατηρήσεις κατά την παραμονή στον καταυλισμό.

3.3.2 Ο ορισμός της έρευνας πεδίου

Η έρευνα πεδίου αφορά την οποιαδήποτε διερεύνηση που πραγματοποιείται μέσω παρατήρησης της κοινωνικής πραγματικότητας ή συμμετοχής σε αυτή με συνακόλουθη προσπάθεια αντίληψης της κοινωνικής πραγματικότητας από μέρους του ατόμου που διεξάγει την έρευνα. Η διερεύνηση αυτή συνιστά έρευνα πεδίου ανεξαρτήτως αν τα αποτελέσματά της δημοσιεύονται και κοινοποιούνται (Babbie, 2013).

Η έναρξη χρήσης της έρευνας πεδίου ως μεθόδου διερεύνησης της κοινωνικής πραγματικότητας δεν μπορεί να εντοπιστεί με ακρίβεια, αφού οι εμπειρικές παρατηρήσεις της δράσης των άλλων αποτελούν ένα τρόπο διερεύνησης της κοινωνικής πραγματικότητας που πιθανώς να έχει την αφετηρία του ταυτόχρονα με την αφετηρία της ίδιας της επιστημονικής παρατήρησης. Στη σύγχρονη εποχή και η έρευνα πεδίου έχει την αφετηρία της στο 19^ο αιώνα και κορυφώθηκε μέσω της σχολής του Σικάγο τις δεκαετίες του 1930 και 1940. Από την επιστημονική της αφετηρία ως και σήμερα η έρευνα πεδίου έχει χρησιμοποιηθεί από διάφορους επιστήμονες των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, όπως οι κοινωνιολόγοι και οι ανθρωπολόγοι ως τρόπος διερεύνησης της κοινωνικής πραγματικότητας (Babbie, 2013).

Στην έρευνα πεδίου η μεθοδολογία που ακολουθείται βασίζεται στη ποιοτική προσέγγιση. Η έρευνα πεδίου δεν διακρίνεται από υψηλή δειγματοληπτική αντιπροσωπευτικότητα και δεν χρησιμοποιεί στατιστικά αναλύσιμα δεδομένα που προσφέρουν αξιόπιστα συμπεράσματα για έναν υπό μελέτη πληθυσμό. Αντίθετα, τα προς ανάλυση δεδομένα της έρευνας πεδίου αποτελούν οι συνεντεύξεις και οι εμπειρικές παρατηρήσεις του ερευνητή για τα φαινόμενα που εξετάζει (Babbie, 2013).

3.3.3 Βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας πεδίου

Η έρευνα πεδίου διακρίνεται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών στο σχεδιασμό της, τα οποία αποτελούν και την ουσιαστική διαφοροποίησή της από άλλα είδη έρευνας.

Κατά τον Robson (2002), η συγκεκριμένη μέθοδος έρευνας διακρίνεται από τα κάτωθι χαρακτηριστικά και αρχές:

- Η αποστολή του ερευνητή θεωρείται ως η διερεύνηση των συμπεριφορών και αντιλήψεων των κοινωνικών ομάδων.
- Προκειμένου να πραγματοποιηθεί αυτό ο ερευνητής χρειάζεται να βρίσκεται εντός του μελετώμενου πλαισίου στο οποίο και λαμβάνουν χώρα οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων και της ευρύτερης ομάδας που μελετά.
- Ο ερευνητής δύναται τόσο απλά να υπάρχει στο χώρο, όσο και να είναι ο ίδιος μέλος της ομάδας που εξετάζει.
- Η συμμετοχική παρατήρηση από μέρους του ερευνητή δεν αποκλείει τη χρήση άλλων παράλληλων ερευνητικών μεθόδων για τη συλλογή ενός μεγαλύτερου όγκου δεδομένων.
- Η συγκεκριμένη μέθοδος έρευνας διακρίνεται μεν από προκαθορισμένα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία ανακύπτουν από την ευρύτερη θεωρητική γνώση για το υπό μελέτη ζήτημα, δίχως ωστόσο αυτή να είναι περιοριστική για τον ερευνητή. Τα ερευνητικά ερωτήματα μπορούν να μεταβάλλονται καθώς ο ερευνητής ανακαλύπτει νέες πτυχές του υπό εξέταση φαινομένου. Είναι αναγκαίο ο ερευνητής να διακρίνεται από μια δεκτικότητα στην ανάγκη μεταβολής των ερευνητικών ερωτημάτων.
- Εκτός από την αναθεώρηση των ερευνητικών ερωτημάτων ο σχεδιασμός της έρευνας πεδίου οφείλει να είναι ευέλικτος και ως προς τα χρονικά στάδια συλλογής δεδομένων. Στα πλαίσια αυτά, η έρευνα δύναται να τερματιστεί όταν δεν προσδίδει νέες πληροφορίες για το υπό μελέτη φαινόμενο στον ερευνητή, αλλά και να συνεχίζεται πέραν του αρχικού προγραμματισμού αν ανακύπτουν ενδιαφέροντες πτυχές του υπό μελέτη ζητήματος, επιτάσσοντας τη συνέχιση της διερεύνησης.

Στην έρευνα πεδίου ιδιαίτερη αξία έχει και η μελέτη περίπτωσης. Σε αντίθεση με τις ανωτέρω διαφορετικές προσεγγίσεις για τη μελέτη ενός φαινομένου, η μελέτη περίπτωσης βασίζεται σε μια διαφορά αναφορικά με το τι συνιστά το ίδιο το φαινόμενο. Η μελέτη περίπτωσης εστιάζει σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική

τοποθεσία, πληθυσμιακή ομάδα ή χρονολογική περίοδο με στόχο την ανάπτυξη μιας «περίπτωσης», η οποία και θα αποτελέσει το αντικείμενο της έρευνας. Η μέθοδος αυτή αφ' ενός συνδέεται με προηγούμενη γνώση στο πεδίο που επιτάσσει τη διεξαγωγή της έρευνας, αφ' ετέρου αποτελεί μια προσέγγιση που εφαρμόζεται σε πεδία όπου η ως τώρα γνώση είναι ελάχιστη ή ακόμα και μηδενική (Eisenhardt, 1989).

Η αδυναμία γενικευσιμότητας των ευρημάτων προτείνεται πως είναι το κύριο μειονέκτημα της μελέτης περίπτωσης ως μεθόδου διερεύνησης στην έρευνα πεδίου. Για το λόγο αυτό έχει προταθεί πως η μελέτη περίπτωσης παρέχοντας πληροφορίες για μία και μόνο περίπτωση αποτελεί το κατάλληλο τρόπο για το σχηματισμό ερευνητικών υποθέσεων που επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται μέσω ακόλουθων ερευνητικών σχεδιασμών (Abercrombie et al., 1984).

Ωστόσο, η μελέτη περίπτωσης δεν εξαντλείται απαραίτητα στην απλή εξέταση μιας μεμονωμένης περίπτωσης. Οι Burawoy et al (1991) προτείνουν πως η μελέτη περίπτωσης οφείλει να πραγματοποιείται με τη μορφή της διευρυμένης περιπτωσιολογικής μεθόδου. Η διευρυμένη περιπτωσιολογική μέθοδος έχει ως στόχο της την ανάδειξη σφαλμάτων των υπάρχοντων κοινωνικών θεωριών και να αντιπροτείνει τρόπους βελτίωσής τους. Κατά τη προσέγγιση αυτή υπάρχει μια ξεκάθαρη διατύπωση του τι ευρήματα αναμένεται να έχει η εκάστοτε μελέτη περίπτωσης, αφού υπάρχει μια αυστηρή καθοδήγηση από τη προγενέστερη θεωρητική γνώση. Οι ερευνητές στη διευρυμένη μελέτη περίπτωσης αναζητούν όλες τις πιθανές περιπτώσεις στις οποίες οι παρατηρήσεις αντιφάσκουν με τις υφιστάμενες θεωρίες και τις εξετάζουν προκειμένου να επιβεβαιώσουν, να τροποποιήσουν ή να απορρίψουν την υφιστάμενη θεωρητική γνώση.

3.3.4 Η συλλογή δεδομένων στην έρευνα πεδίου

3.3.4.1 Οι εμπειρικές παρατηρήσεις

Οι εμπειρικές παρατηρήσεις συνιστούν μια ισχυρά συνδεδεμένη με την έρευνα πεδίου μέθοδο συλλογής δεδομένων. Ο ερευνητής μέσω της συμμετοχής του εντός του ερευνητικού πεδίου κρατά σημειώσεις για τη συμπεριφορά των υπό εξέταση υποκειμένων. Μερικές από τις παρατηρήσεις του ερευνητή είναι αναμενόμενες και βρίσκονται σε σύμπλευση με τη προγενέστερη θεωρητική γνώση

για το υπό εξέταση πεδίο, ενώ άλλες παρατηρήσεις πραγματοποιούνται για αντικείμενα, φαινόμενα και αλληλεπιδράσεις που συγκεντρώνουν ενδιαφέρον κατά τη πορεία της έρευνας. Η εμπειρική παρατήρηση αποτελεί μεν μια χρονοβόρα πρακτική, εντάσσει όμως τον ερευνητή εντός του παρατηρούμενου πεδίου και συνιστά ένα τρόπο συλλογής δεδομένων που είναι μοναδικός (Emerson, 1991).

3.3.4.2 Οι συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις αποτελούν ένα βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων στην έρευνα πεδίου. Κατά τον Kvale (1996), όλες οι έρευνες πεδίου με τη χρήση συνεντεύξεων εντάσσονται σε δύο κατηγορίες. Στη μια κατηγορία εντοπίζονται οι συνεντεύξεις στις οποίες το άτομο που διεξάγει τη μελέτη έχει μια ξεκάθαρη εικόνα των όσων επιθυμεί και στοχεύει να εξετάσει και οι ερωτήσεις του διαμορφώνονται συνεπώς σε άξονες με βάση αυτές τις παραμέτρους. Αντίθετα, στην άλλη κατηγορία συνεντεύξεων ο ερευνητής δεν έχει μια προδιατυπωμένη θέση για το τι θέλει να ερευνήσει και σχεδιάζει τις επόμενες ερωτήσεις του με βάση τις προγενέστερες απαντήσεις του αποκρινόμενου, καθώς αυτές δημιουργούν ενδιαφέροντα πεδία προς διερεύνηση.

Η έρευνα πεδίου πραγματοποιείται μέσω ημιδομημένων και μη δομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες αντιστοιχούν στις δύο ανωτέρω κατηγορίες (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Ωστόσο, οι αυστηρά δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες επίσης αποτελούν μια μέθοδο συλλογής δεδομένων, αποφεύγονται συνήθως στην έρευνα πεδίου λόγω του ότι δεν προσφέρονται για την εξέταση ερωτημάτων που αναδύονται κατά την ίδια τη συνέντευξη και λόγω του ότι οι πιο κλειστού τύπου απαντήσεις δεν προσφέρουν την εις βάθος δυνατότητα μελέτης στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών (Robson, 2002).

3.3.4.3 Οι φωτογραφίες

Οι φωτογραφίες έχει προταθεί το ότι αποτελούν ένα μέσο επικοινωνιακό με ιδιαίτερη χρησιμότητα για την κοινωνική έρευνα. Όπως υποστηρίζουν οι Korceck & Oslejsek (2011), μέσω της φωτογραφίας ο φωτογράφος και τα άτομα που φωτογραφίζονται μπορούν να μεταδώσουν συγκεκριμένα μηνύματα στο άτομο το οποίο γίνεται αποδέκτης αυτών. Σύμφωνα με μια πιο δυναμική προσέγγιση της

φωτογραφίας που προτείνεται από τον Barthes (1980) στη φωτογραφία επικοινωνούν μεταξύ τους όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα, και συγκεκριμένα ο φωτογράφος, το ίδιο το άτομο που φωτογραφίζεται και όσοι εν συνεχεία βλέπουν το παραγόμενο προϊόν, δηλαδή τη φωτογραφία.

Αναμφίβολα, μια επικρατούσα θεώρηση στο πεδίο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών είναι το ότι η φωτογραφία ξεπερνά μια απλή σχέση επικοινωνίας και αποτελεί μια κοινωνική τελετουργία, αλλά και ένα μέσο παρουσίασης κοινωνικών σχέσεων και δεσμών. Ως τέτοια άλλωστε έχει μελετηθεί από τις επιστήμες αυτές και έχει μάλιστα χρησιμοποιηθεί ως μέσο ανθρωπολογικής διερεύνησης κοινωνικών σχέσεων, στάσεων και πρακτικών (Norman, 1991). Κεντρική στο πεδίο αυτό είναι η θεώρηση του Becker (1974), κατά τον οποίο η φωτογραφία συνδέεται με τις κοινωνικές επιστήμες για δύο κεντρικούς λόγους. Ο πρώτος αφορά το ότι η φωτογραφία από τη φύση της συνιστά μια εθνογραφία, αντανακλώντας την ίδια τη κοινωνική πραγματικότητα. Ο δεύτερος λόγος αφορά το ότι οι φωτογράφοι είναι συχνά άτομα με έντονες κοινωνικές ανησυχίες, έχοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάδειξη κοινωνικών ζητημάτων μέσω των φωτογραφιών τους και για τη συμβολή στην ανάδειξη της ίδιας της κοινωνικής αδικίας μέσω αυτών.

Η θεώρηση της φωτογραφίας ως ενός τρόπου αποτύπωσης κοινωνικών τελετουργιών χρονοθετείται νωρίς στον 20^ο αιώνα μέσω των έργων των Jacob Riis και Lewis W. Hine. Οι φωτογραφίες του Hine συγκέντρωσαν τη προσοχή της κοινής γνώμης λόγω του ότι μέσω αυτών αναδεικνυόταν ο τρόπος μέσα από τον οποίο οι μετανάστες αναγκάζονταν να ζήσουν και να εργαστούν στις Ηνωμένες Πολιτείες (Newhall, 1964). Για τις ανάγκες της φωτογράφισης ο Hine ακολούθησε μετανάστες στη καθημερινότητά τους και φωτογράφησε τη προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή, έχοντας ως συνέπεια την ανάδειξη στα μάτια της κοινής γνώμης των άθλιων συνθηκών διαβίωσης των μεταναστών στη χώρα (Trachtenberg, 1980). Αντίστοιχα, ο Riis κατέγραψε τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης σε διάφορες περιοχές της Νέας Υόρκης μέσω της φωτογράφισης σπιτιών και σχολείων. Οι φωτογραφίες αυτές είχαν τεράστιο αντίκτυπο, αφού οδήγησαν σε νομοθετικές ρυθμίσεις σχετικά με τον ορισμό κανόνων πολεοδομικής φύσεως στις Ηνωμένες Πολιτείες (Collier & Collier 1986). Κατά τον Norman, (1991), οι φωτογραφίες αυτές δεν ήταν παρά μέσα αποτύπωσης των κοινωνικών τελετουργιών των ομάδων αυτών, αφού ορισμένες εκ των διαδικασιών των ομάδων που αποτυπώνονται στις φωτογραφίες (π.χ. τρόπος

αναζήτησης εργασίας), έχουν χαρακτήρα τελετουργικό. Αντανακλούν δε και τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των επιμέρους κοινωνικών ομάδων εκείνη τη περίοδο στις Ηνωμένες Πολιτείες.

Αν και οι φωτογραφίες αυτές έχουν αναμφίβολα συγκεντρώσει τη μεγαλύτερη προσοχή ως προς την αποτύπωση κοινωνικών σχέσεων, η μελέτη των κοινωνικών σχέσεων μέσω των φωτογραφιών είναι εφικτή στην αμέσως μετά τη δημόσια χρήση της φωτογραφίας ως μέσου στις Ηνωμένες Πολιτείες. Αναλύσεις των φωτογραφιών των κατοίκων της χώρας φανερώσουν πως η κοινωνική δομή και οι σχέσεις ιεραρχίας αποτυπώνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό μέσω των φωτογραφιών. Οι κοινωνικές σχέσεις και η διαφορά ισχύος σε αυτές τις φωτογραφίες αφορά κυρίως τις σχέσεις εξουσίας αντρών-γυναικών και λευκών-αφροαμερικανών, όντας δηλαδή μια αντανάκλαση των πραγματικών κοινωνικών σχέσεων εξουσίας που υπάρχουν διαχρονικά στην αμερικάνικη κοινωνία (Margolis, 1999).

Συνολικότερα, η φωτογραφία αποτελεί ένα τρόπο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται σε μικρότερο βαθμό από τους άλλους στην κοινωνική έρευνα, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει πως η αξιοπιστία της είναι χαμηλότερη από τα λοιπά μέσα που χρησιμοποιούνται στη συγκεκριμένη προσέγγιση (Robson, 2002).

3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε σε δείγμα Ρομά που κατοικούσαν στην περιοχή του Αγίου Κωνσταντίνου κοντά στην Τρίπολη Αρκαδίας. Λόγω της εργασίας μου σε σχολείο της περιοχής υπήρχε προγενέστερη γνωριμία με τους Ρομά της μελέτης, οι οποίοι προσεγγίστηκαν και τους εξηγήθηκε ο στόχος και ο σκοπός της μελέτης. Με τη σύμφωνη γνώμη τους πραγματοποιήθηκαν τέσσερις διαφορετικές επισκέψεις στον καταυλισμό κατά τον Αύγουστο του 2018. Στις συναντήσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις προς τους γονείς και τους μαθητές, έγιναν εμπειρικές καταγραφές και ελήφθη και σχετικό φωτογραφικό υλικό. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε δέκα γονείς (εννιά γυναίκες και ένας άντρας) και δέκα μαθητές (τέσσερα κορίτσια και έξι αγόρια). Οι επτά εκ των μαθητών φοιτούσαν σε σχολεία με τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π., ενώ οι τρεις όχι. Οι οδηγοί συνέντευξης προς τους γονείς και τους μαθητές παρουσιάζονται στο Παράρτημα 1 της εργασίας. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν εν γνώσει των συμμετεχόντων και εν συνεχεία απομαγνητοφωνήθηκαν για να αναλυθούν.

3.5 Ανάλυση δεδομένων

Ως προς τις εμπειρικές καταγραφές, αυτές αναλύθηκαν τόσο διηγηματικά, όσο και βάσει της εσχάρας παρατήρησης. Η εσχάρα παρατήρησης βασίζεται στην αξιολόγηση ορισμένων χαρακτηριστικών που ενδιαφέρουν τον ερευνητή κατά την κοινωνική έρευνα, τα οποία είναι συνάρτηση είτε των ερευνητικών ερωτημάτων που έχει θέσει είτε της προγενέστερης θεωρητικής γνώσης σχετικά με ένα υπό μελέτη ζήτημα (Κεδράκα, 2008). Ως συγκεκριμένα σημεία που εξετάστηκαν μέσω της παρατήρησης επιλέχθηκαν το βιοτικό επίπεδο των Ρομά, το ενδιαφέρον των Ρομά για την εκπαίδευση, η αλληλεπίδραση με τους Ρομά κατά την έρευνα και η διατήρηση της κουλτούρας από πλευράς τους.

Ως τεχνική ποιοτικής των δεδομένων των συνεντεύξεων προτιμήθηκε η μέθοδος που έχει αναπτυχθεί από τον Colaizzi. Αυτή η μέθοδος ανάλυσης εξετάζει την κοινωνική πραγματικότητα υπό ένα πρίσμα φαινομενολογικό, αφού η κύρια επιδίωξή της είναι η απόκτηση γνώσης για το ατομικό βίωμα των συμμετεχόντων (Colaizzi, 1978). Στην ανάλυση των δεδομένων με βάση αυτή τη μέθοδο κεντρική σημασία έχει ο εντοπισμός σημαντικών πληροφοριών και η οργάνωσή τους σε επιμέρους θέματα και κεντρικές θεματικές.

Σε αυτή τη μέθοδο ανάλυσης ακολουθούνται τα παρακάτω αλληλοδιαδεχόμενα βήματα:

- Κατά το αρχικό στάδιο της ανάλυσης ο ερευνητής πραγματοποιεί επισκόπηση των στοιχείων του εκάστοτε συμμετέχοντα, με στόχο την απόκτηση μιας πληρέστερης εικόνας για το δείγμα της έρευνας και τα επιμέρους χαρακτηριστικά του.
- Στο επόμενο στάδιο ο ερευνητής απομονώνει κεντρικά αποσπάσματα των δηλώσεων των συμμετεχόντων με βάση την κρίση του για το βαθμό στον οποίο έχουν σημασία για το υπό εξέταση φαινόμενο. Για τη διασφάλιση της ακρίβειας των πληροφοριών παρατίθενται αυτούσια τα λεγόμενα των ατόμων της μελέτης.
- Στο ακόλουθο βήμα εντοπίζονται οι σημαντικές δηλώσεις των ατόμων της έρευνας, εξετάζεται το τι σημαίνουν οι δηλώσεις αυτές και δημιουργούνται οι ανάλογες θεματικές ενότητες ανάλυσης.

- Οι θεματικές με παρόμοιο περιεχόμενο ομαδοποιούνται και οδηγούν στην ανάπτυξη κεντρικότερων θεματικών κατηγοριών.
- Στο τέλος της ανάλυσης ο ερευνητής πραγματοποιεί τη συγγραφή των αποτελεσμάτων, ευρισκόμενος σε μια διαρκή επαφή με τα αρχικά δεδομένα, ώστε να επιβεβαιώνεται κατά τη διαδικασία αυτή η ορθότητα των κωδικοποιήσεών του.

3.6 Αποτελέσματα

3.6.1 Η ανάλυση των συνεντεύξεων

3.6.1.1 Η ανάλυση των συνεντεύξεων των γονέων

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων των γονέων που παρουσίαζαν μεγάλο βαθμό ομοιότητας κωδικοποιήθηκαν υπό το πρίσμα επιμέρους θεματικών κατηγοριών. Μια πρώτη θεματική κατηγορία αφορά την ανάδειξη των εμποδίων λόγω του χαμηλού βιοτικού επιπέδου στην εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών. Οι γονείς των μαθητών Ρομά εκτιμούν πως τα εκπαιδευτικά εμπόδια δεν σχετίζονται απαραίτητα μόνο με την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και με τη γενικότερη ανέχεια τους. Για παράδειγμα, η Ε.Μ. ερωτώμενη για τα εμπόδια πρόσβασης των παιδιών της στην εκπαίδευση επισημαίνει :

«Ζούμε στον καταυλισμό, η ζωή μας είναι μία ταλαιπωρία. Δεν έχουμε ούτε κρεβάτια, ούτε κουζίνα, ούτε τουαλέτες. Οι παράγκες που μένουμε στάζουν νερά και τα παιδιά μου πολλές φορές είναι με βρεγμένα ρούχα».

Παρομοίως, ο Π.Μ. επισημαίνει: *«Κάθε μέρα νομίζετε μπορούν τα παιδιά μας να πάνε σχολείο με τα ίδια ρούχα; Βλέπετε εδώ γύρω καμιά βρύση να έχει βάλει το κράτος; Ή έχουμε κανένα φως να κάτσουν τα παιδιά μας να διαβάσουν;».*

Ιδιαίτερα κατατοπιστική είναι και η Σ.Κ., η οποία αναφέρει πως *«Τα παιδιά μου εδώ διαβάζουν με ένα κεράκι».* Φαίνεται επομένως πως το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των Ρομά αποτιμάται από τους γονείς ως ένας παράγοντας που προάγει τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των παιδιών τους.

Σε σύμπλευση με την διαπίστωση ευρύτερων εμποδίων πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι γονείς των Ρομά προχωρούν σε ανάλογες προτάσεις που θα μπορούσαν να προωθήσουν την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, ο Π.Μ., ερωτώμενος για την προσωπική του αποτίμηση ως προς τις πρωτοβουλίες του κράτους για την προώθηση της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης των παιδιών του, αναφέρει: *«Αν θέλουν να μας βοηθήσουν να μας βάλουν νερό και ρεύμα»*. Στο ίδιο μήκος κύματος, η Ε.Μ. αναφέρει *«Να μας βοηθήσουν κορίτσι μου, δεν έχουμε τα απαραίτητα να ζήσουμε»*. Φαίνεται επομένως οι γονείς των παιδιών Ρομά θεωρούν ότι το κράτος θα μπορούσε να προωθήσει την ένταξη των παιδιών τους στην εκπαίδευση μέσω της βελτίωσης της οικονομικής τους κατάστασης.

Μια άλλη επιμέρους θεματική αφορά τα νομικά και γραφειοκρατικά εμπόδια πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως επισημαίνει η Μ.Μ. ερωτώμενη για τον λόγο για τον οποίο τα παιδιά της δεν έχουν πάει στο σχολείο απαντά :

«Γιατί δεν είχα χαρτιά, δεν με είχε δηλώσει η μάνα μου και πάνε τρία χρόνια τώρα που δεν έχω ούτε ταυτότητα, ούτε τα χαρτιά μου[.....]μου απαντάνε πως δεν γίνεται να τα δεχτούμε στο σχολείο γιατί θα μπούμε φυλακή, αφού δεν υπάρχουν χαρτιά». Φαίνεται επομένως πως η πρόσβαση στο σχολείο συναντά γραφειοκρατικά και νομικά εμπόδια.

Μια τέταρτη επιμέρους θεματική αφορά την έλλειψη επαρκούς ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με τα παιδιά των Ρομά. Η αντιμετώπιση αυτή διακρίνεται σχεδόν στο σύνολο των συνεντεύξεων που αναλύθηκαν. Για παράδειγμα, η Φ.Ζ. απαντά ερωτώμενη για τον λόγο εγκατάλειψης του σχολείου από την κόρη της πως *«η δασκάλα δεν τηςμίλαγε»*. Παρομοίως, ο Μ.Κ. αναφέρει για τα παιδιά του πως *«οι δάσκαλοι τα βάζουνε στο περιθώριο επειδή είναι Ρομά»*. Φαίνεται επομένως πως η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά των Ρομά δεν είναι απαραίτητα θετική.

Εκτός των αρνητικών παραγόντων που προάγουν τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, οι συνεντεύξεις των γονέων καταδεικνύουν και ορισμένους θετικούς παράγοντες, που προωθούν ή έστω δεν παρεμποδίζουν την ενσωμάτωση. Ένας τέτοιος παράγοντας είναι η στάση των λοιπών γονέων. Όπως διαπιστώνεται από τις συνεντεύξεις των γονέων της έρευνας, οι περισσότεροι γονείς δεν έχουν αρνητική στάση απέναντι στην συμπερίληψη των μαθητών Ρομά, χωρίς ωστόσο να

αναπτύσσουν σχέσεις με τους Ρομά γονείς και μαθητές. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της Γ.Κ., η οποία ερωτώμενη για την αντιμετώπιση των γονέων προς τα παιδιά των Ρομά απαντά πως *«Δεν μας λένε τίποτα, δεν έχουμε προβλήματα»*. Αντίθετα, οι γονείς αναφέρουν μια στερεοτυπική αντιμετώπιση από την πλευρά των μαθητών προς τους μαθητές Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Γ.Κ. ερωτώμενος για την αντιμετώπιση των άλλων παιδιών *«Μου λένε ότι τους κοροϊδεύουν για τα ρούχα, για τα παπούτσια»*. Συνεπώς, παρ' ότι δεν υπάρχει μια επιθετική αντιμετώπιση από μέρους των γονέων, αναφέρεται μια επιθετική αντιμετώπιση από τα παιδιά των γηγενών προς τους Ρομά μαθητές.

Οι συνεντεύξεις με τους γονείς των Ρομά μαθητών αναδεικνύουν επίσης μια αντίφαση μεταξύ της επιθυμίας διατήρησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας και της προόδου των παιδιών τους στην εκπαίδευση, αντιλήψεις που οφείλουν να αποτιμηθούν ως εκ διαμέτρου αντίθετες. Πιο συγκεκριμένα, η Φ.Ζ. αναφέρει για τα παιδιά της που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο και βοηθάνε στις σιδηρουργικές εργασίες τα εξής *«Αφού είναι αγόρια, ας βοηθήσουν και στα ξύλα και στα σίδερα και στα άλογα. Το κορίτσι θα το παντρέψουμε»*. Ωστόσο, γονείς επιθυμούν παράλληλα την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους και σε μικρότερο βαθμό την ενασχόληση με τις παραδοσιακές δραστηριότητες των Ρομά. Συγκεκριμένα, η Κ.Μ. αναφέρει *«Το μόνο που θέλω στη ζωή μου είναι τα παιδιά μου να προχωρήσουν και να πάνε στο Πανεπιστήμιο. Τα βοηθάω όσο μπορώ για αυτό»*. Κατά συνέπεια, ως προς το δίλλημα της εργασίας σε παραδοσιακές δραστηριότητες των Ρομά ή της επικέντρωσης στην εκπαίδευση παρατηρείται μια ύπαρξη παράλληλων αντιλήψεων για το φαινόμενο αυτό, απόρροια της ανωτέρω περιγραφείσας σύγκρουσης.

Με βάση τα παραπάνω, η ανάλυση των συνεντεύξεων των γονέων οδηγεί σε 7 επιμέρους και 4 κεντρικές θεματικές. Πιο συγκεκριμένα, η αντίληψη για το χαμηλό βιοτικό επίπεδο ως εμπόδιο πρόσβασης και η θεώρηση του βιοτικού επιπέδου ως τρόπου αύξησης της πρόσβασης στην εκπαίδευση οδηγούν σε μία κεντρική θεματική σχετικά με το ρόλο του βιοτικού επιπέδου στην παρεμπόδιση και υποβοήθηση της ενσωμάτωσης. Η δεύτερη κεντρική θεματική αφορά τα νομικά και γραφειοκρατικά εμπόδια της πρόσβασης στην εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη επιμέρους θεματική διατηρεί την αυτοτέλειά της, καθώς το περιεχόμενο αυτής δεν φαίνεται να μπορεί να ομαδοποιηθεί από κοινού με το περιεχόμενο κάποιας άλλης επιμέρους θεματικής της έρευνας. Η τρίτη κεντρική θεματική αφορά την επίδραση των παραγόντων του

διαπροσωπικού περιβάλλοντος. Η συγκεκριμένη θεματική αφορά τις τρεις επιμέρους θεματικές που αναφέρονται σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς αντίστοιχα, άτομα του διαπροσωπικού περιβάλλοντος που φαίνεται να διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό την ενσωμάτωση και των εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Τέλος, αναδεικνύεται μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα επιμέρους θεματική σχετικά με την αντίθεση ανάμεσα στην επιθυμία των Ρομά για διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και στην πραγματοποίηση σπουδών, η οποία μάλιστα διατηρεί την αυτοτέλειά της και ως κεντρική θεματική.

Πίνακας 1. Οι επιμέρους και κεντρικές θεματικές των γονέων	
Επιμέρους θεματικές	Κεντρικές θεματικές
Το χαμηλό βιοτικό επίπεδο ως εμπόδιο στην πρόσβαση στην εκπαίδευση	Το βιοτικό επίπεδο ως τρόπος παρεμπόδισης και μηχανισμός υποβοήθησης της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης
Η άνοδος του βιοτικού επιπέδου ως τρόπος αύξησης της πρόσβασης στην εκπαίδευση	
Τα νομικά και γραφειοκρατικά εμπόδια πρόσβασης στην εκπαίδευση	Τα νομικά και γραφειοκρατικά εμπόδια πρόσβασης στην εκπαίδευση
Η μειωμένη επικέντρωση των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των Ρομά μαθητών	Η επίδραση των παραγόντων του διαπροσωπικού περιβάλλοντος
Η επιθετική αντιμετώπιση των παιδιών των γηγενών	
Η μη αρνητική αλλά ουδέτερη στάση των γονέων των γηγενών	
Η αντίθεση ανάμεσα στην επιθυμία διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας και πραγματοποίησης σπουδών	Η αντίθεση ανάμεσα στην επιθυμία διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας και πραγματοποίησης σπουδών

3.6.1.2 Η ανάλυση των συνεντεύξεων των παιδιών

Κατά την πρώτη επισκόπηση των δεδομένων των παιδιών Ρομά διαπιστώθηκαν δύο διαφορετικές τάσεις. Η πρώτη τάση αφορούσε παιδιά τα οποία ανέφεραν έντονο εκπαιδευτικό αποκλεισμό και στερεοτυπική αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές. Αντίθετα, η δεύτερη τάση αφορούσε μαθητές που δεν βίωναν εκπαιδευτικό αποκλεισμό και που ανέφεραν μια θετική αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Όπως διαπιστώθηκε από μια πιο προσεκτική επισκόπηση των δεδομένων, το κοινό χαρακτηριστικό των μαθητών της πρώτης ομάδας ήταν το ότι φοιτούσαν σε σχολεία με τμήματα υποδοχής Ζ.Ε.Π., ενώ οι μαθητές της δεύτερης ομάδας δεν φοιτούσαν σε σχολεία με τμήματα υποδοχής Ζ.Ε.Π. Καθώς ήταν αδύνατη η εξαγωγή κοινών θεματικών για τις δύο αυτές ετερογενείς ομάδες, η ανάλυσή τους πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά, με στόχο την ανάδειξη πιθανών διαφορών μεταξύ αυτών.

Ως προς τους μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία που υπήρχε τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π., μια πρώτη θεματική αφορούσε τη διαπίστωση μη στερεοτυπικών αντιμετώπισεων από τους εκπαιδευτικούς. Ερωτώμενοι οι μαθητές αυτοί για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προς την πλευρά τους ανέφεραν με σύντομο και κοφτό τρόπο πως η αντιμετώπιση ήταν ίδια με αυτή των υπόλοιπων μαθητών. Για παράδειγμα, η Σ.Μ., μαθήτρια της Δ' Δημοτικού, αναφέρει για τους εκπαιδευτικούς πως *«μου φέρονται κανονικά, όπως σε όλα τα παιδιά»*.

Μια άλλη θεματική της συγκεκριμένης ομάδας αφορά τις δυσκολίες στα μαθήματα και τα εμπόδια στην πρόοδο στο σχολείο. Οι μαθητές της ομάδας αυτής δεν αναφέρουν εμπόδια ως προς τη μαθησιακή τους πρόοδο, ενώ αναφέρουν ορισμένα ήπια εμπόδια στα μαθήματα, τα οποία δεν διαφοροποιούνται από αυτά ενός γηγενούς μαθητή της ίδιας τάξης. Για παράδειγμα, ο Σ.Κ., μαθητής της Δ' Δημοτικού αναφέρει πως *«μόνο λίγο στα μαθηματικά δυσκολεύομαι»*, ενώ η Σ.Μ., μαθήτρια της Δ' Δημοτικού αναφέρει πως *«δεν δυσκολεύομαι πολύ στα μαθήματα, μόνο λίγο στα μαθηματικά και λίγο στη γλώσσα»*.

Μια άλλη θεματική σχετίζεται με τη θετική στάση των παιδιών των Ρομά αυτής της ομάδας απέναντι στον θεσμό της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει ο Α.Μ., μαθητής της Δ' Δημοτικού, *«πρέπει να μαθαίνουμε γράμματα, να διαβάζουμε, να*

ακούμε το δάσκαλο». Παρομοίως, ο Σ.Μ. αναφέρει «Το αγαπάω πολύ το σχολείο και θέλω να πηγαίνω σχολείο, μου αρέσει πάρα πολύ».

Οι μαθητές Ρομά αυτής της ομάδας αλληλεπιδρούν με τους μη Ρομά μαθητές και αναπτύσσουν υγιείς διαπροσωπικές επαφές μαζί τους. Όπως αναφέρει ο Ν.Ζ., μαθητής της Ε' Δημοτικού, *«Έχω φίλους που δεν είναι Ρομά και παίζουμε μαζί και καθόμαστε μαζί στο θρανίο»*. Στο ίδιο μήκος κύματος, η Σ.Κ., μαθήτρια της Δ' Δημοτικού αναφέρει *«Παίζω με όλα τα παιδιά, είμαστε φίλοι και παίζουμε στα διαλείμματα όλοι μαζί»*. Κατά συνέπεια, μπορεί να θεωρηθεί πως δεν υπάρχουν σαφείς διαχωριστικές γραμμές στην αλληλεπίδραση των παιδιών Ρομά με τα υπόλοιπα.

Ένα άλλο ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο των παιδιών της συγκεκριμένης ομάδας αφορά τη στάση των γονέων των άλλων μαθητών προς τους Ρομά μαθητές. Οι γονείς των υπόλοιπων μαθητών τείνουν είτε να μην ασχολούνται με τους Ρομά μαθητές και να κρατούν μια αποστασιοποιημένη στάση από αυτούς είτε να τους ενισχύουν στις προσπάθειές τους. Όπως περιγράφει ο Α.Μ., μαθητής της Δ' Δημοτικού, *«δεν ασχολούνται μαζί μας»*, ενώ ο Ν.Ζ., μαθητής της Ε' Δημοτικού, αναφέρει ερωτώμενος για τον τρόπο με τον οποίο τον αντιμετωπίζουν οι γονείς των υπόλοιπων μαθητών τους Ρομά πως *«και φαγητό μας δίνουν στο διάλειμα, γιατί μερικές φορές εμείς δεν έχουμε»*.

Η θεώρηση του Ν.Ζ. είναι επίσης ιδιαίτερα κατατοπιστική σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής τους Ρομά μαθητές στα σχολεία με τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π. Όπως αναφέρει ερωτώμενος για το πως τον βλέπει ο δάσκαλός του *«Πολύ καλά και με βοηθάει πολύ σε ότι δεν καταλαβαίνω»*. Παρομοίως, στην ερώτηση για τον διευθυντή του απαντά *«Μας βοηθάει πολύ γιατί έφερε δασκάλα που μας παίρνει κάθε μέρα και μας εξηγεί τα μαθήματα»*.

Μια άλλη ενδιαφέρουσα αντίληψη των παιδιών Ρομά που φοιτούν σε σχολεία με τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π. είναι αυτή περί των προοπτικών τους στην εκπαίδευση. Τα παιδιά αυτά έχουν θετική αντίληψη για τις προοπτικές τους στην εκπαίδευση και οραματίζονται το μέλλον τους σε αυτή. Όπως αναφέρει ο Ν.Ζ. *«Θέλω να σπουδάσω και εγώ σαν και τα άλλα παιδιά και θέλω να γίνω στρατιωτικός»*. Παρομοίως, ο Σ.Κ.,

μαθητής της Γ' Δημοτικού αναφέρει πως *«θέλω να πάω στο πανεπιστήμιο και να γίνω αστυνομικός»*.

Οι μαθητές της ομάδας αυτής αναφέρουν ως ένα βαθμό μια υποστήριξη από τους γονείς τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σ.Μ., μαθητής της Δ' Δημοτικού, *«με βοηθάνε όσο μπορούν»*. Παρομοίως, ο Σ.Κ., μαθητής της Γ' Δημοτικού αναφέρει *«με βοηθάνε, πιο πολύ η μαμά»*. Ως εκ τούτου, φαίνεται πως οι μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας βοηθούνται ως ένα βαθμό από τους γονείς τους.

Μια τελευταία θεματική αφορά τη συνολική αποτίμηση των μαθητών για τον θεσμό του σχολείου και την αποτίμησή τους για το μέλλον. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σ.Κ., μαθητής της Δ' Δημοτικού, *«δεν θέλω να αλλάξει κάτι, δεν έχω κανένα παράπονο από το σχολείο μου»*.

Το σύνολο των επιμέρους και κεντρικών θεματικών αυτής της ομάδας παρουσιάζεται στον πίνακα 2. Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται και η σύνδεση των επιμέρους θεματικών της μελέτης με τις κεντρικότερες θεματικές που αναδύονται σχετικά με τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Όπως καταδεικνύεται και από το σχετικό πίνακα, το διαπροσωπικό περιβάλλον των μαθητών (συμμαθητές, γονείς, γονείς συμμαθητών και εκπαιδευτικοί) όχι μόνο δεν προάγει τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, αλλά και προωθεί την ενσωμάτωση στην εκπαίδευση. Μια άλλη κεντρική θεματική αφορά την απουσία σημαντικών εμποδίων στην εκπαιδευτική πρόοδο. Η θεματική αυτή αναδύεται από τη ομαδοποίηση δύο διαφορετικών θεματικών που αναφέρονται στο βίωμα κοινών για όλους τους μαθητές εμποδίων από τους Ρομά μαθητές. Τέλος, στη συγκεκριμένη ανάλυση υπάρχουν δύο επιμέρους θεματικές που διατηρούν την αρχική τους κωδικοποίηση και αποτελούν αυτόνομες θεματικές της έρευνας. Οι θεματικές αυτές αφορούν τις προσδοκίες για το μέλλον στην εκπαίδευση και τη θετική αποτίμηση του σχολικού θεσμού σε ευρύτερο επίπεδο.

Πίνακας 2. Οι επιμέρους και κεντρικές θεματικές των μαθητών που φοιτούσαν σε τάξεις υποδοχής με σχολείο Ζ.Ε.Π.	
Επιμέρους θεματικές	Κεντρικές θεματικές
Η απουσία στερεοτυπικής αντιμετώπισης από πλευράς των εκπαιδευτικών	Η θετική παρακίνηση του διαπροσωπικού δικτύου στην εκπαιδευτική πρόοδο των μαθητών
Η απουσία στερεοτυπικής αντιμετώπισης από πλευράς των συμμαθητών	
Η ουδέτερη ή ήπια υποστηρικτική στάση των γονέων των λοιπών μαθητών	
Η ως ένα βαθμό υποβοήθηση της εκπαιδευτικής προόδου από τους γονείς	Η απουσία σημαντικών εμποδίων ως προς την επίδοση στο σχολείο
Η απουσία εμποδίων για την εκπαιδευτική πρόοδο	Οι προσδοκίες για το μέλλον στην εκπαίδευση
Οι τυπικές δυσκολίες στα σχολικά μαθήματα	
Οι προσδοκίες για το μέλλον στην εκπαίδευση	Η θετική στάση απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό
Η θετική στάση απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό	

Ως προς τα παιδιά Ρομά που φοιτούν σε σχολεία δίχως τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π., η πρώτη επιμέρους θεματική που εντοπίστηκε αφορά τη στερεοτυπική αντιμετώπιση των συμμαθητών τους προς αυτά, η οποία και έχει καταλυτικό ρόλο στην εγκατάλειψη του σχολείου. Όπως αναφέρει ο Π.Κ., μαθητής της ΣΤ' Δημοτικού, «*με κοροϊδεύουν και δεν παίζουν μαζί μου*». Η επίδραση της επιθετικής αντιμετώπισης των άλλων παιδιών καταδεικνύεται από τη φράση της Α.Κ., μαθήτριας της Δ' Δημοτικού, που αναφέρει «*Για αυτό σταμάτησα το σχολείο*». Φαίνεται επομένως πως η στερεοτυπική αντιμετώπιση προς τους Ρομά μαθητές έχει και άμεσες προεκτάσεις για τη σχολική τους εγκατάλειψη.

Οι μαθητές ενοχοποιούν επίσης τα σχολικά εγχειρίδια για την αποτυχία τους, καθώς εκτιμούν πως αυτά δεν καλύπτουν τις ανάγκες τους. Παρ' όλα αυτά, θεωρούν πως μέσω της κατάλληλης υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να ανταποκριθούν παρά αυτές τις δυσκολίες. Ιδιαίτερα διαφωτιστικός ως προς αυτό είναι ο Θ.Ζ., μαθητής Ρομά της ΣΤ' Δημοτικού, ο οποίος αναφέρει πως «*Είναι πολύ*

δύσκολα τα βιβλία και εγώ θα ήθελα να με βοηθάει πιο πολύ ο κύριος γιατί δυσκολεύομαι και δεν τα καταλαβαίνω».

Σε σύμπλευση με τα ανωτέρω, μια άλλη θεματική αφορά την απουσία στήριξης από μέρους των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει και πάλι η Α.Κ. *«Δεν με βοηθούσε καθόλου η δασκάλα, ούτε που μου μιλούσε».* Ο Π.Κ., μαθητής της ΣΤ' Δημοτικού αναφέρεται μάλιστα ξεκάθαρα σε μια μη ισότιμη μεταχείριση των Ρομά και των λοιπών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, αναφέροντας πως *«Εμάς οι δάσκαλοι μας φωνάζουν πιο εύκολα και νευριάζουν πολλές φορές μαζί μας».*

Η στερεοτυπική αντιμετώπιση των Ρομά μαθητών πραγματοποιείται και από πλευράς των γονέων των υπόλοιπων μαθητών. Όπως αναφέρει η Α.Κ. *«Δεν άφηναν τα παιδιά να μου μιλάνε και μια φορά μια μαμά ήρθε και φώναζε ότι θα αλλάξει το παιδί της σχολείο αν η τάξη έχει γυφτάκια».* Η επιθετική αντιμετώπιση των γονέων των υπόλοιπων παιδιών καταδεικνύεται και από τις συνεντεύξεις των λοιπών μαθητών. Για παράδειγμα, ο Θ.Ζ., μαθητής της ΣΤ' Δημοτικού αναφέρει πως *«[...] άκουσα τη μαμά της Στέλλας από την πέμπτη τάξη που έλεγε να μην έρχεται κοντά μας γιατί είμαστε άπλυτα και βρωμάμε. Έτσι είπε».*

Για τη συγκεκριμένη ομάδα οι γονείς των Ρομά αδυνατούν να υποβοηθήσουν την εκπαιδευτικής τους πρόοδο λόγω έλλειψης γνώσεων και χρόνου. Όπως αναφέρει ο Π.Κ., μαθητής της ΣΤ' Δημοτικού, *«δεν με βοηθάνε γιατί οι γονείς μου δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο».* Η Α.Κ. αναφέρεται επίσης στην αδυναμία των γονέων να παρέμβουν για την επίλυση των συγκρουσιακών ζητημάτων που ανακύπτουν λόγω της συνύπαρξης των μαθητών Ρομά με τους υπόλοιπους. Πιο συγκεκριμένα, μετά από ένα περιστατικό εις βάρος της επίθεσης στη σχολική μονάδα αναφέρει *«το είπα στη μαμά και νευρίασε. Είπε θα έρθει να πιάσει τη δασκάλα, αλλά είχε δουλειές και δεν ήρθε».*

Το ότι οι μαθητές Ρομά αναφέρονται σε διαπροσωπικά εμπόδια, δεν σημαίνει πως δεν αναγνωρίζουν την ύπαρξη αντικειμενικών εμποδίων που δυσχεραίνουν τη πρόσβασή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως αναφέρει ο Θ.Ζ. ερωτώμενος για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε το εκπαιδευτικό σύστημα να βοηθήσει τους Ρομά μαθητές αναφέρει *«να μας δίνουν μολύβια, τσάντες, κασετίνες και αν γίνεται ρούχα για να είμαστε σαν τα άλλα παιδιά».* Στο ίδιο μήκος κύματος ο Π.Κ., μαθητής της ΣΤ' Δημοτικού αναφέρει πως *«δεν έχουμε σπίτι όπως και τα άλλα παιδιά να*

διαβάζουμε μετά. Εμείς μένουμε σε παράγκες και έχει κρύο». Κατά συνέπεια, οι μαθητές Ρομά της συγκεκριμένης ομάδας αναδεικνύουν και ορισμένα αντικειμενικά εμπόδια και δυσκολίες.

Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, οι μαθητές Ρομά επιθυμούν να συνεχίσουν στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, ο Θ.Ζ. αναφέρει πως «θέλω να τελειώσω το σχολείο [...]». Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Π.Κ. αναφέρει «θέλω να τελειώσω το σχολείο και να βρω μια δουλειά σε συνεργείο με αμάξια». Κατά συνέπεια, τα εμπόδια δεν φαίνεται να κάμπτουν τη θέληση των Ρομά μαθητών να συνεχίσουν να εκπαιδεύονται.

Με βάση τα ανωτέρω, όλα τα εμπόδια των Ρομά μαθητών της συγκεκριμένης ομάδας μπορούν να ομαδοποιηθούν σε μία κεντρική θεματική, ενώ η επιθυμία για συνέχιση των σπουδών συνιστά μια αυτόνομα κωδικοποιούμενη θεματική.

Πίνακας 3. Οι επιμέρους και κεντρικές θεματικές των μαθητών που δεν φοιτούσαν σε τάξεις υποδοχής με σχολείο Ζ.Ε.Π.	
Επιμέρους θεματικές	Κεντρικές θεματικές
Η στερεοτυπική αντιμετώπιση των συμμαθητών	Τα εμπόδια που συναντούν οι Ρομά μαθητές στην εκπαίδευση
Η απουσία υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς	
Η αδυναμία κατανόησης του εκπαιδευτικού υλικού	
Η επιθετική στάση των γονέων των λοιπών μαθητών	
Η αδιάφορη στάση των γονέων των Ρομά	
Τα αντικειμενικά εμπόδια στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση	
Η επιθυμία για συνέχιση των σπουδών παρά τις αντιξοότητες	Η επιθυμία για συνέχιση των σπουδών παρά τις αντιξοότητες

3.6.2 Η ανάλυση των εμπειρικών καταγραφών

Οι εμπειρικές παρατηρήσεις της επισκέψεως στον καταυλισμό παρατίθενται ακολούθως. Οι παρατηρήσεις αυτές αφορούν τις πρώτες εντυπώσεις μετά την ολοκλήρωση των επισκέψεων στον καταυλισμό των Ρομά και την ολοκλήρωση του της συλλογής των δεδομένων.

«Για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων χρειάστηκε να κάνω 4 επισκέψεις σε καταυλισμό Ρομά εδώ στην Τρίπολη. Ήρθα σε επαφή αρχικά με μία μητέρα ενός μαθητή που είχα στο σχολείο ως δασκάλα ΖΕΠ την οποία συνάντησα τυχαία στο πανηγύρι το τοπικό της Τεγέας. Η αλήθεια είναι ότι στο σχολείο δυσκολευόμασταν αρκετά να τους βρούμε γιατί πολλές φορές τα παιδιά απουσίαζαν και δεν απαντούσαν στα τηλέφωνα όσο τους καλούσαμε. Για αυτό το λόγο επέλεξα να κάνω την έρευνά μου αυτό το χρονικό διάστημα του καλοκαιριού γιατί οι Ρομά αυτή την περίοδο βρίσκονται στα πανηγύρια. Η κυρία αυτή μου έδωσε το τηλέφωνο της και με κάλεσε στον καταυλισμό, μιας και με ήξερε και έβλεπε ότι τα παιδιά της ήταν ιδιαίτερα αγαπημένα μαζί μου και της είχαν μιλήσει πολλές φορές για τη κυρία που τους κάνει ελληνικά. Της εξήγησα ποιος είναι ο λόγος της επίσκεψής μου και με χαρά μου είπε να πάω όποτε θέλω. Της τηλεφώνησα λοιπόν την επόμενη μέρα το πρωί για να συναντηθούμε νωρίς να με πάει στον καταυλισμό γιατί το απόγευμα θα πήγαιναν στο πανηγύρι.

Συναντηθήκαμε σε ένα κεντρικό δρόμο της Τρίπολης που είχαμε πει και μπήκε στο αμάξι μου. Στην αγκαλιά της κράταγε το πιο μικρό παιδάκι της, ένα κοριτσάκι περίπου τριών χρόνων. Πριν φτάσουμε στον καταυλισμό μου ζήτησε να σταματήσουμε κάπου να αγοράσουμε γάλα για την κόρη της. Μόλις κατεβήκαμε και μπήκαμε στο σούπερ μάρκετ μου ζήτησε να της ψωνίσω και για τα υπόλοιπα παιδιά. Αγόρασε αρκετά τρόφιμα (γάλατα, λάδια, ψωμιά, κρέατα..) και με ευχαρίστησε. Ξεκινήσαμε για τον καταυλισμό. Είναι περίπου δέκα λεπτά σε απόσταση από την Τρίπολη λέγεται περιοχή Αγίου Κωνσταντίνου. Με καθοδηγούσε συνέχεια εφόσον δεν είχα ξαναπάει και μιας και ο δρόμος από ένα σημείο και μετά ήταν χωματόδρομος και μπορούσες πολύ εύκολα να χαθείς. Φτάσαμε στον καταυλισμό. Παντού παράγκες από νάιλον χρώματα κάτω ρεύμα και νερό δεν υπήρχε πουθενά. Παιδιά με λίγα ρούχα και χαλασμένα παιχνίδια άπλυτα να παίζουν στις λάσπες αδύνατα και νηστικά. Τσιγγάνες με φούστες και τσεμπέρια βαμμένες με έντονα χρώματα φορώντας πολλά βραχιόλια μαντήλια σκουλαρίκια. Αμέσως η οικογένεια της κυρίας με καλωσόρισε στο δικό τους τσαντίρι.

Μπήκα μέσα και αυτό που αντίκρισα ήταν κάτι που δεν είχα ξαναδεί. Μόνο νάιλον γύρω-γύρω ένα στρώμα παλιό για κρεβάτι ένα πλαστικό τραπεζάκι κάτι πλαστικές καρέκλες και ένα γκαζάκι για να κάνουν φαγητό. Συνθήκες εξαθλίωσης Δεν πιστεύεις ότι μπορείς να ζει έτσι Με έβαλαν να καθίσω και μου πρόσφεραν ελληνικό καφέ. Η γιαγιά των παιδιών με ρώτησε αν είμαι παντρεμένη και ήθελε να μου πει το φλιτζάνι καθώς πίστευε ότι μου έχουν κάνει μάγια. Αφού εξήγησα ότι είχα έρθει για εντελώς διαφορετικό λόγο τότε κάλεσε όλες τις γειτονικές τσιγγάνες να μου μιλήσουν αυτές για το σχολείο. Όπως είπε όταν της καλέσει αυτή όλες τρέχουν να έρθουν. Καθ' όλη την επίσκεψη μου μόνο ένας κύριος ήταν ο άντρας , καθώς οι υπόλοιποι ήταν στα πανηγύρια.

Ήταν ιδιαίτερα φιλικές μαζί μου και ευγενικές. Φαινότουσαν παρά πολύ ταλαιπωρημένες παρόλα αυτά χαμογελούσαν και ήταν χαρούμενες. Μεταξύ τους ήταν πολύ δεμένες και αγαπημένες κάτι που ενώ είχα μπροστά μου ένα περιβάλλον εξαθλίωσης για να επιβιώνει κανείς με έκανε να νιώσω πολύ όμορφα. Τα βλέμματα τους ήταν ζεστά πονεμένες μεν αλλά με μια ηρεμία με καλές σχέσεις μου έκανε εντύπωση το πόσο αγαπημένοι ήταν όλοι μεταξύ τους Κάτι που φαινόταν και στο μετέφεραν να το νιώθεις κ εσύ. Άρχισαν να μου μιλάν και να μου απαντάν σε ότι και αν ρωτούσα Δέχτηκαν να βγάλουμε φωτογραφίες μου δώρισαν ένα φυλαχτό για το μάτι.. Αφού μίλησα και με μητέρες και με παιδάκια και πήρα τις απαντήσεις που ήθελα μετά οι συζητήσεις άλλαζαν θέμα. Μου μιλούσαν για τις συνεχείς μετακινήσεις τους ,για τα προβλήματα υγείας και στέγασης που είχαν καθημερινά. Επιπλέον, μου έλεγαν να με παντρέψουν, να τους βαφτίσω κανένα παιδάκι, να μου λύσουν τα μάγια. Ύστερα έβαλαν τραγούδια από ένα αυτοκίνητο αγροτικό και άρχισαν να χορεύουν Μου ζητούν συνέχεια τσιγάρα με ευχαρίστησαν πολύ για τα ψώνια που τους πήγα και μου είπαν ότι όποτε θέλω να πηγαίνω να τις βλέπω. Όταν ήρθε η ώρα να φύγω με αγκάλιαζαν και οι γυναίκες και τα παιδάκια. Όλες μου οι επισκέψεις στον καταυλισμό χαρακτηρίστηκαν από αυτό το κλίμα.»

Από τις παρατηρήσεις αυτές μπορούν να εντοπιστούν δύο κεντρικά στοιχεία. Το πρώτο κεντρικό στοιχείο των εμπειρικών παρατηρήσεων αφορά, όπως φαίνεται και από το Παράρτημα, την ευκολία με την οποία κανονίστηκε η συνάντηση. Οι Ρομά ήταν ιδιαίτερα θετικοί στη συμφωνία της συνάντησης, βοήθησαν στη μεταφορά μου στον καταυλισμό και με υποδέχθηκαν με ιδιαίτερη θερμότητα. Το δεύτερο στοιχείο των εμπειρικών παρατηρήσεων αφορά τη προβολή της πολιτισμικής τους ταυτότητας από

μέρους των Ρομά. Πράγματι, καθώς οι Ρομά γνώριζαν πως συναντούσαν ένα άτομο της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας πιθανώς να προσπαθούσαν να συμμορφώσουν τις συμπεριφορές τους ως προς τις νόρμες αυτής. Αντίθετα, οι Ρομά προβάλλουν την πολιτισμική τους ταυτότητα προς την ερευνήτρια. Για παράδειγμα, μου έλεγαν πως θέλανε να μου λύσουνε τα μάγια. Ακολούθως, παρατίθεται η σχάρα παρατήρησης ορισμένων βασικών σημείων που διερευνήθηκαν μέσω των εμπειρικών παρατηρήσεων των Ρομά στον καταυλισμό και της αλληλεπίδρασης μαζί τους κατά τις επισκέψεις.

Πίνακας 4. Η εσχάρα παρατήρησης των εμπειρικών καταγραφών	
Βιοτικό επίπεδο των Ρομά	Χαμηλό βιοτικό επίπεδο, αναφορά σε προβλήματα υγείας, ελλιπής στέγαση
Ενδιαφέρον των Ρομά για την εκπαίδευση	Υψηλό ενδιαφέρον, οι Ρομά ενδιαφέρθηκαν για την ιδιότητά μου ως εκπαιδευτικός και θέλησαν να μιλήσουν μαζί μου για τα ζητήματα της σχολικής ζωής
Αλληλεπίδραση με τους Ρομά	Ιδιαίτερα φιλική, απουσία στερεοτυπικής αντιμετώπισής μου λόγω φυλετικών διαφορών
Διατήρηση της κουλτούρας	Κατά την αλληλεπίδραση προβάλλονταν τα στοιχεία της τοπικής τους κουλτούρας και του τρόπου ζωής των Ρομά

3.6.3 Η ανάλυση των φωτογραφιών των Ρομά

Στη φωτογραφία 1 του παραρτήματος καταδεικνύονται ορισμένα ενδιαφέροντα στοιχεία για την δομή και την οργάνωση της κοινωνίας των Ρομά, αλλά και την αλληλεπίδρασή τους με την ερευνήτρια. Η φωτογραφία αυτή είναι από τις πρώτες που ελήφθησαν εντός της οικείας. Στη συγκεκριμένη φωτογραφία φαίνεται αρχικώς ένας διαχωρισμός ανάμεσα στους Ρομά και στην ερευνήτρια, οι οποίοι κάθονται σε διαφορετικές και διακριτές θέσεις. Η διαφορά θέσεων μπορεί να θεωρηθεί πως αντανακλά τόσο τη διαφορά των κοινωνικών τάξεων, όσο και τη διαφορά των ρόλων στην έρευνα που διενεργείται.

Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο είναι επίσης το ότι στην πιο κοντινή θέση δίπλα στην ερευνήτρια κάθεται η πιο ηλικιωμένη γυναίκα της οικείας. Η θέση αυτή αντανακλά μια εξέταση και επιβεβαίωση από τη γηραιότερη αυτή γυναίκα για το κατά πόσο η ερευνήτρια μπορεί να γίνει αποδεκτή εντός της οικείας και να συνομιλήσει με τους υπόλοιπους Ρομά. Ως εκ τούτου, η διαμεσολάβηση αυτή είναι ενδεικτική του σεβασμού των Ρομά προς τους γηραιότερους και του τρόπου συμμετοχής αυτών στα ζητήματα της κοινωνικής τους ζωής.

Ένα άλλο ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο είναι η απουσία αντρών. Οι άντρες του καταυλισμού απουσίαζαν την ημέρα της συνέντευξης, καθώς βρίσκονταν στα τοπικά πανηγύρια. Η απουσία των αντρών λόγω των πανηγυριών αντανακλά επομένως και την διαφοροποίηση ανάμεσα στα «αντρικά καθήκοντα», δηλαδή στην εργασία, και στα «γυναικεΐα καθήκοντα», δηλαδή στις δουλειές του σπιτιού. Ωστόσο, η απουσία αντρών μπορεί να θεωρηθεί και στοχευμένη, επιδιώκοντας την αποφυγή συνύπαρξης εντός της οικείας με μια ξένη γυναίκα του άλλου φύλου. Έτσι, η απουσία αντρών καταδεικνύει τους διαφορετικούς χώρους και ρόλους των αντρών και των γυναικών στην κοινωνία των Ρομά.

Στη φωτογραφία 2 φανερώνεται μια έλλειψη συνοχής της ομάδας των Ρομά κατά τη διάρκεια της συζήτησης, αφού η φωτογραφία αυτή λήφθηκε σε επόμενο χρονικά στάδιο από την προηγούμενη. Πιο συγκεκριμένα, στο βάθος της φωτογραφίας φαίνεται η συζήτηση δύο παιδιών Ρομά μεταξύ τους, ενώ τα τρία παιδιά που κάθονται στο κρεβάτι έχουν διαφορετικές ασχολίες, αφού το ένα παρακολουθεί την συζήτηση, ενώ τα άλλα δύο ποζάρουν στον φακό. Η μητέρα αυτών στέκεται όρθια προσπαθώντας να έχει έναν ταυτόχρονο έλεγχο τόσο των παιδιών, όσο και της κουβέντας της ηλικιωμένης κυρίας του καταυλισμού με την ερευνήτρια. Από τη στάση του σώματος και την ιδιωτικού χαρακτήρα συζήτηση της ηλικιωμένης κυρίας μαζί μου φαίνεται πως η συζήτηση έχει αρχίσει πλέον να επικεντρώνεται στα σημαντικά ζητήματα των Ρομά, τα οποία και τους απασχολούν. Προς επιβεβαίωση της αρχικής θεώρησης που αναπτύχθηκε κατά την λήψη της προηγούμενης φωτογραφίας, η ηλικιωμένη κυρία αναλαμβάνει τον ρόλο της εκπροσώπου των Ρομά, θέτοντας τα αιτήματά τους προς εμένα, αντιμετωπίζοντάς με ως έναν συνολικότερο εκπρόσωπο της εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους.

Στη φωτογραφία 3 διακρίνονται δύο διαφορετικές τάσεις, αυτή των παιδιών που εστιάζουν στον φακό για τις ανάγκες της λήψης της φωτογραφίας και αυτών που κοιτούν αλλού. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο είναι το ότι τα παιδιά που εστιάζουν στον φακό είναι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά, ενώ τα παιδιά που εστιάζουν αλλού είναι τα πιο νέα σε ηλικία παιδιά. Έτσι, φαίνεται πως τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά έχουν μια ωριμότητα ενηλίκου, αφού δείχνουν να αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις της διαδικασίας και επιδεικνύουν τον αναγκαίο κατ' αυτά σεβασμό προς την ερευνητική διαδικασία. Ένα άλλο επίσης ενδιαφέρον στοιχείο είναι το ότι ορισμένα μικρά σε ηλικία παιδιά δεν είναι ντυμένα από την μέση και πάνω, ενώ το σύνολο των παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας είναι. Ως εκ τούτου, καταδεικνύεται μια πρόωρη ωρίμανση των παιδιών εφηβικής ηλικίας, που αντανάκλαται μέσω της καταλληλότερης ένδυσης και της προσήλωσης στην ερευνητική διαδικασία.

Στη φωτογραφία 4 παρουσιάζεται η ενασχόληση ενός έφηβου Ρομά με τον αδερφό του. Όπως παρουσιάζεται στη φωτογραφία, ο έφηβος Ρομά φαίνεται να ασχολείται με τη φροντίδα και τη διασκέδαση του βρέφους. Η ενασχόληση αυτή μπορεί να οδηγήσει στην διαπίστωση πως η φροντίδα των βρεφών της οικογένειας δεν θεωρείται απαραίτητα μια «γυναικεία υπόθεση».

Στη φωτογραφία 5 και πάλι διακρίνεται η ηλικιακή ιεραρχία της οικογένειας των Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, και πάλι η γηραιότερη γυναίκα βρίσκεται δίπλα σε εμένα, ενώ σε μια λίγο πιο μακρινή απόσταση βρίσκονται οι γυναίκες μέσης ηλικίας. Τα παιδιά και οι γυναίκες μικρότερης ηλικίας βρίσκονται ακόμα πιο μακριά, δίνοντας την εντύπωση πως ακόμα δεν είναι έτοιμες για συζήτηση γύρω από σημαντικά ζητήματα, ούτε πως μπορούν να έχουν ακόμα λόγο για ευρύτερα ζητήματα που αφορούν την κοινωνία των Ρομά και να τα μεταφέρουν σε εμένα.

Στη φωτογραφία 6 φαίνεται πως μετά την άτυπη έγκριση και αποδοχή της πιο μεγάλης σε ηλικία κυρίας, αρχίζω να αναπτύσσω επαφές με τις πιο νέες σε ηλικία γυναίκες του καταυλισμού. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο είναι το ότι εγώ και η νεότερη σε ηλικία γυναίκα μιλούμε ταυτόχρονα, κάτι που δεν οφείλει να ερμηνευτεί αρνητικά, αλλά θετικά, αφού μας οδηγεί στην διαπίστωση μιας αυθόρμητης και ισότιμης επικοινωνίας.

Στη φωτογραφία 7 πραγματοποιείται φωτογράφιση με μια οικογένεια Ρομά έξωθεν της οικείας της. Και σε αυτή τη περίπτωση απουσιάζουν οι άντρες από την

φωτογραφία. Η οικεία αυτή είναι κτισμένη από καλύτερα υλικά και βρίσκεται σε καλύτερη κατάσταση εν σχέση με την προηγούμενη. Συνεπώς, οι Ρομά της συγκεκριμένης οικείας επιδιώκουν και επιζητούν την φωτογράφιση μαζί μου έξωθεν αυτής.

Στη φωτογραφία 8 φωτογραφίζεται άλλο ένα κομβικής σημασίας περιουσιακό στοιχείο της κοινωνίας των Ρομά, το αυτοκίνητο. Το αυτοκίνητο μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει για τους Ρομά τόσο συμβολικές, όσο και λειτουργικές ιδιότητες. Η συμβολική ιδιότητα του αυτοκινήτου είναι το ότι αντανακλά την ανώτερη κοινωνική τάξη του έχοντα το όχημα εντός της κοινωνίας των Ρομά. Η λειτουργική ιδιότητα του οχήματος είναι το ότι μπορεί χάρη σε αυτό να μετακινείται ο ιδιοκτήτης του μεγάλες αποστάσεις, σε σύμπλευση με το νομαδικό χαρακτήρα των μετακινήσεων των Ρομά.

Στη φωτογραφία 9 επίσης αναδεικνύεται το αυτοκίνητο ιδιωτικής χρήσεως ως περιουσιακό στοιχείο με συμβολικές και λειτουργικές ιδιότητες του πολιτισμού των Ρομά. Η οικογένεια, όπως φαίνεται από την φωτογραφία, τοποθετείται για τις ανάγκες της φωτογράφισης μπροστά από τα αυτοκίνητα και φωτογραφίζεται από κοινού με εμένα.

Στη φωτογραφία 10 πραγματοποιείται ομαδική φωτογράφιση της οικογένειας Ρομά της οικείας που εικονίζεται και στη φωτογραφία 8. Σε αυτή τη φωτογραφία περιλαμβάνεται το σύνολο των ατόμων της οικογένειας που βρίσκονταν εκεί την ώρα της συνέντευξης, όσο και των περιουσιακών στοιχείων αυτών, δηλαδή του οχήματος και της οικείας. Σε αυτή τη φωτογραφία υπάρχει ένας άντρας μεταξύ των ατόμων που φωτογραφούνται, παρ' ότι και σε αυτή την περίπτωση η συντριπτική πλειονότητα είναι γυναίκες.

Οι φωτογραφίες 11 και 12 αποτελούν δύο φωτογραφίες που οδηγούν σε κοινά συμπεράσματα σχετικά με την ζωή των Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, και στις δύο φωτογραφίες τα έπιπλα και τα σκεύη μαγειρικής είναι περίτεχνα και περισσότερα από αυτά που απαιτούνται για την εκπλήρωση των σκοπών που τα μέσα αυτά υπηρετούν (ανάπαυση και προετοιμασία φαγητού αντίστοιχα). Έτσι, φαίνεται πως οι Ρομά συσσωρεύουν εντός του εσωτερικού χώρου των σπιτιών τους περισσότερα αντικείμενα από όσα χρειάζονται, αφού περνούν την πλειονότητα του χρόνου τους εκτός της οικείας. Μάλιστα, και η φωτογραφία 13 είναι ενδεικτική αυτής της

θεώρησης, αφού αναδεικνύει τον εξωτερικό χώρο της οικείας ως ένα μέρος που λαμβάνουν χώρα και οι οικιακές εργασίες των Ρομά.

Συνοψίζοντας, με βάση τις φωτογραφίες που ελήφθησαν μπορούν να διαπιστωθούν τα κάτωθι:

1. Η ιεραρχία εντός της κοινωνίας των Ρομά είναι ηλικιακά διαμορφωμένη.
2. Οι άντρες Ρομά αποφεύγουν την επαφή με άτομα του άλλου φύλου, δημιουργώντας έτσι στεγανά στην επικοινωνία με αυτό.
3. Οι έφηβες Ρομά επιδεικνύουν μια ολοκληρωτικά διαφορετική συμπεριφορά κατά την συμμετοχή στην έρευνα από τα παιδιά.
4. Το όχημα και η οικεία επιτελούν για τους Ρομά λειτουργικούς, αλλά και συμβολικούς σκοπούς.
5. Οι Ρομά διαθέτουν περισσότερα αντικείμενα εντός της οικείας τους από όσα απαιτούνται και ζουν ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους στον εξωτερικό χώρο αυτών και μακριά από τα σπίτια τους.

4. Συζήτηση

4.1 Συνοπτική επισκόπηση των κυριότερων ευρημάτων

Με βάση τα αποτελέσματα των τριών αυτών διαφορετικών τρόπων συλλογής δεδομένων, φαίνεται πως:

1. Οι Ρομά βιώνουν έντονο εκπαιδευτικό αποκλεισμό λόγω του χαμηλού βιοτικού και οικονομικού τους επιπέδου.
2. Τα γραφειοκρατικά εμπόδια συνεχίζουν να παρεμποδίζουν τη συμμετοχή των παιδιών Ρομά στο σχολείο, παρά τις σχετικές εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
3. Οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία με τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π. έχουν μεγαλύτερη εκπαιδευτική ενσωμάτωση εν σχέση με τους υπόλοιπους.
4. Οι Ρομά διατηρούν ένα πλήθος στοιχείων που καθορίζουν την πολιτισμική και κοινωνική τους ταυτότητα. Η ανάπτυξη επιθυμίας να προχωρήσουν τα παιδιά τους στην εκπαίδευση δείχνει συγκρούεται με την επιθυμία να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα μέσω της ενασχόλησης με χαμηλής εξειδίκευσης χειρονακτικές εργασίες.
5. Παρά τα εμπόδια που συναντούν στον εκπαιδευτικό σύστημα, οι Ρομά μαθητές επιθυμούν να συνεχίσουν στην εκπαίδευση ανεξαρτήτου εάν φοιτούν σε σχολείο που υπάρχει τάξη υποδοχής Ζ.Ε.Π. ή όχι. Οι γονείς τους επίσης αντιλαμβάνονται την ανάγκη να συνεχίσουν στην εκπαίδευση.

4.2 Σύνδεση των αποτελεσμάτων με την προγενέστερη επιστημονική γνώση

Όπως αναφέρεται και ανωτέρω, μέσω της συγκεκριμένης μελέτης καταδεικνύεται η πρόθεση των γονέων να προωθήσουν την μόρφωση των παιδιών τους. Θα μπορούσε συνεπώς να θεωρηθεί πως υπάρχουν δύο αντιμαχόμενες τάσεις: αυτή των γονέων Ρομά που επιθυμούν την συμπερίληψη των παιδιών τους και των γονέων παιδιών μη Ρομά που ανθίστανται σε αυτή. Παρ' όλα αυτά, η αντίθεση αυτή δεν επιβεβαιώνεται από ερευνητικά δεδομένα. Σχετική μελέτη εξέτασης των αντιλήψεων των γονέων παιδιών Ρομά στην Ηλεία, έναν νομό με μεγάλο αριθμό

Ρομά, καταδεικνύει πως η συντριπτική πλειονότητα των γονέων παιδιών Ρομά είναι θετική απέναντι στην εκπαίδευση (Πανταζής & Μαρούλη, 2011). Και στη συγκεκριμένη μελέτη επιβεβαιώνεται η θετική στάση των γονέων των Ρομά απέναντι στο θεσμό της εκπαίδευσης, αφού επιθυμούν το να σπουδάσουν τα παιδιά τους. Κατά συνέπεια, το συγκεκριμένο εύρημα είναι σύμφωνο με αυτά της προγενέστερης βιβλιογραφίας σε αυτό το ζήτημα.

Τόσο οι γονείς, όσο και τα παιδιά Ρομά που δεν φοιτούν σε σχολεία με τμήματα υποδοχής Ζ.Ε.Π. αναφέρουν σχολικό εκφοβισμό των Ρομά μαθητών από τους υπόλοιπους. Συνολικότερα, ο εκφοβισμός εκδηλώνεται συχνότερα σε παιδιά τα οποία ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες ή έχουν χαρακτηριστικά που αποκλίνουν από το θεωρούμενο ως κοινωνικά επιθυμητό, όπως οι μετανάστες, τα λιγότερο ελκυστικά εμφανισιακά παιδιά, τα παιδιά με διαφόρων ειδών σωματικά προβλήματα, ψυχικά νοσήματα και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Sweeting & West, 2001). Επομένως, ο σχολικός εκφοβισμός ως προς τα παιδιά Ρομά εδράζεται στην θεώρησή τους ως αδύναμα παιδιά μιας κατώτερης κοινωνικής τάξης.

Πιθανώς το εύρημα το οποίο να απαιτεί σύνδεση με την προγενέστερη θεωρητική γνώση περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο να είναι αυτό της διαφορετικής αντίληψης των παιδιών που φοιτούν σε σχολεία με τμήματα υποδοχής Ζ.Ε.Π. σε σχέση με τα υπόλοιπα πως προς τη στάση τους απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πράγματι, οι γονείς των παιδιών Ρομά εκτιμούν, όπως αναφέρεται και ανωτέρω, πως η προαγωγή του εκπαιδευτικού αποκλεισμού πραγματοποιείται περισσότερο λόγω της οικονομικής κατάστασης των Ρομά και όχι λόγω των παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, οι Ρομά μαθητές που φοιτούν σε τμήματα υποδοχής δεν αναφέρονται σε σχετικά εμπόδια, παρ' ότι και αυτοί βιώνουν κοινωνικό και οικονομικό αποκλεισμό. Για την επεξήγηση της διαφορετικής τους στάσης απαιτείται η σύνδεση αυτών με ευρύτερες κοινωνιοψυχολογικές θεωρίες των διομαδικών αλληλεπιδράσεων. Ενδεχομένως η στάση αυτή να μπορεί να επεξηγηθεί μέσω της θεωρίας δικαιολόγησης του συστήματος. Η θεωρία αυτή αποδίδει τις στάσεις και πράξεις των αποστατών-μελών της ενδοομάδας σε κίνητρα άσχετα με το αντικειμενικό όφελος των ατόμων και της ομάδας σε ευρύτερο επίπεδο (Jost & Banaji, 2004). Έτσι, η ταύτιση με την κυρίαρχη ομάδα οδηγεί σε μείωση των αντιλαμβανόμενων συγκρούσεων με αυτή και σε δικαιολόγηση των συνολικότερων συμπεριφορών της εις βάρος της κατώτερης στην κοινωνική ιεραρχία ομάδα (Hogg &

Vaughan, 2008). Στην παρούσα επομένως περίπτωση οι μαθητές Ρομά ταυτίζονται με τη κυρίαρχη κοινωνική ομάδα λόγω των «προνομίων» τους και παραβλέπουν τη συνολικότερη αποσιώπηση του ελληνικού κράτους για τον αποκλεισμό που βιώνουν.

Πράγματι, κάτι τέτοιο φαίνεται φαινομενικά ως ιδιαίτερα παράδοξο, αν και η απόδοση αυτή είναι ιδιαίτερα αποδεκτή στην κοινωνική ψυχολογία. Κατά τους Jost & Banaji (2004) δεν μπορεί να εξηγηθεί με βάση το ομαδικό συμφέρον η άρνηση των ατόμων χαμηλού εισοδήματος στην αναδιανομή του πλούτου ή η συναίνεση των γυναικών στη διαιώνιση της αντρικής κυριαρχίας μέσα από την αποδοχή των έμφυλων στερεοτύπων. Συνεπώς, οφείλουν να αναζητηθούν άλλες εξηγήσεις για τα φαινόμενα αυτά. Για το λόγο αυτό υποστηρίζεται πως η κοινωνική ψυχολογία έχει υπερεκτιμήσει την τάση των ατόμων για αντίσταση στο σύστημα και την επιθυμία τους για κοινωνική αλλαγή και πως η ιστορία χαρακτηρίζεται από μια διαρκή στατικότητα και αδράνεια με ελάχιστες εξαιρέσεις ακραίων κινήματων τα οποία επεδίωξαν και πραγμάτωσαν τη κοινωνική αλλαγή. Συνεπώς, η θεωρία δικαιολόγησης του συστήματος φαίνεται να φωτογραφίζει τη τάση αυτή των ατόμων για μη αλλαγή.

Καθώς επομένως η θεωρία δικαιολόγησης του συστήματος υποτιμά τα κίνητρα και την αξία τους, η προσοχή οφείλει να στραφεί στις εναλλακτικές αυτές εξηγήσεις λόγω των οποίων το άτομο δεν στρέφεται προς τη βελτίωση της θέσης της ομάδας του μέσα από τη κοινωνική σύγκρουση, αλλά προτιμά την αδράνεια. Σε μεταγενέστερη θεώρηση ο Jost και οι συνεργάτες του (2009) εκτιμούν πως η δικαιολόγηση του συστήματος προστατεύει τη ψυχολογική ομοιότητα του ατόμου, μέσα από την αποφυγή του άγχους της πάλης για τη βελτίωση της θέσης της κοινωνικής ομάδας.

Στην παρούσα περίπτωση τα παιδιά των Ρομά που φοιτούν σε σχολεία με τάξεις Ζ.Ε.Π. φαίνεται να ταυτίζονται με την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα για δύο λόγους. Ο πρώτος σχετίζεται με το ότι δεν διακρίνουν κάποια διαφορά μεταξύ αυτών και των λοιπών μαθητών, παρ' ότι ενδεχομένως να υπάρχουν σημαντικές οικονομικές και ταξικές διαφορές. Έτσι, οι μαθητές Ρομά ταυτίζονται με αυτούς της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με την επιθυμία των Ρομά μαθητών αυτής της ομάδας να ακολουθήσουν επαγγέλματα όπως αυτό του στρατιωτικού και του αστυνομικού. Έτσι, οι μαθητές Ρομά της συγκεκριμένης ομάδας ταυτίζονται σε

τέτοιο βαθμό με τη κυρίαρχη κοινωνική ομάδα που επιθυμούν να ακολουθήσουν επαγγέλματα που προστατεύουν την εύρυθμη λειτουργία του κράτους και της κοινωνίας. Μέσω των δύο αυτών παραδειγμάτων φαίνεται πως οι μαθητές ταυτίζονται με την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα και δικαιολογούν εν συνεχεία το εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρώντας πως δεν υπάρχει ανισότητα στην πρόσβασή τους σε αυτό. Κατά συνέπεια, η στάση των μαθητών Ρομά αυτής της ομάδας εδράζεται σε κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς επεξήγησης αυτής. Πιθανώς μάλιστα, σε σύμπλευση με τις ανωτέρω κοινωνιοψυχολογικές αποδόσεις, η αντιλήψεις αυτές να προστατεύουν την ψυχολογική ομοιότητα των συγκεκριμένων Ρομά μαθητών, που παραβλέπουν έτσι το συνολικότερο αποκλεισμό που βιώνουν ως κοινωνική ομάδα.

Τέλος, παρ' ότι δεν ήταν βασικός στόχος της παρούσας εργασίας, η συγκεκριμένη μελέτη καταδεικνύει μερικές επιμέρους πτυχές της κοινωνικής οργάνωσης των Ρομά που είναι σύμφωνες με τη προηγούμενη βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται και ανωτέρω, οι Πεντέρη & Πετρογιάννης (2010) διαπίστωσαν μέσω της μελέτης της συμμετοχής των γονέων των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση τη διάκριση ρόλων των δύο φύλων στην ανατροφή των παιδιών. Η διάκριση αυτή επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αφού οι άντρες Ρομά φαίνεται να περνούν τον χρόνο τους με τις επαγγελματικές ενασχολήσεις και η εμπλοκή στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και της συμμετοχής στην παρούσα έρευνα, επαφίεται στις γυναίκες. Συνολικότερα, η διάκριση των ρόλων των φύλων των Ρομά, όπως αυτή αναδεικνύεται μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη, μπορεί να θεωρηθεί ως σε σύμπλευση με τις γενικότερες έμφυλες ταυτότητες που συναντούνται στον ελλαδικό χώρο (Γκέφου-Μαδιανού, 2006; Παπαταξιάρχης & Παραδέλλης, 2006).

4.3 Περιορισμοί της μελέτης και διευκολυντικά στοιχεία του σχεδιασμού στη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος

Ένα εύκολο να διαπιστωθεί αδύναμο σημείο της έρευνας αφορά τη μη συμπερίληψη αντρών Ρομά στη μελέτη. Όπως καταδεικνύεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας, όλες οι συνεντεύξεις εκτός μίας ελήφθησαν από γυναίκες, ενώ ακόμα και στις φωτογραφίες που ελήφθησαν από τον καταυλισμό απεικονίζεται

μόλις ένας άντρας συμμετέχοντας. Κατά συνέπεια, υπάρχει υποαντιπροσώπευση των αντιλήψεων των αντρών Ρομά για την συμμετοχή των παιδιών τους στην εκπαίδευση, κάτι που συνιστά έναν ιδιαίτερα σημαντικό περιορισμό της παρούσας έρευνας.

Ένας δεύτερος περιορισμός της έρευνας αφορά την πιθανή γεωγραφική διαφοροποίηση του υπό μελέτη φαινομένου. Η συγκεκριμένη έρευνα εξέτασε το βίωμα και την εμπειρία των Ρομά με το εκπαιδευτικό σύστημα σε μια συγκεκριμένη περιοχή. Ως εκ τούτου, ενδεχομένως τα ευρήματα της μελέτης να μην είναι γενικεύσιμα στους Ρομά που διαμένουν σε άλλες περιοχές της Ελλάδας και πιθανώς να βιώνουν διαφορετικά επίπεδα εκπαιδευτικού αποκλεισμού.

Ένα άλλο σημαντικό αδύναμο σημείο της μεθοδολογίας της παρούσας έρευνας σχετίζεται με το status του ερευνητή που διενεργεί την έρευνα πεδίου. Αναμφίβολα, προκειμένου ο υπό εξέταση πληθυσμός να αποτελεί αντικείμενο μελέτης σχεδόν πάντα διαφοροποιείται σημαντικά ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά του από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα, λόγος άλλωστε για τον οποίο και αποτελεί ένα ενδιαφέρον αντικείμενο έρευνας. Ωστόσο, η αναγκαία αυτή για την διεξαγωγή της μελέτης διαφοροποίηση συνεπάγεται και ορισμένα εμπόδια για την ίδια την έρευνα που διενεργείται, αφού ο ερευνητής έχει, σύμφωνα με την οπτική των εξεταζόμενων, ένα τελείως διαφορετικό status από αυτούς, κάτι που πιθανώς να διαφοροποιεί και τις συμπεριφορές τους κατά την παρατήρηση (Παπαταξιάρχης & Παραδέλλης, 2006). Συνολικότερα, η γνώση του συμμετέχοντα πως συνιστά ένα «αντικείμενο» παρατήρησης είναι μια παράμετρος που διαφοροποιεί τις αποκρίσεις του απέναντι στον ερευνητή, τείνοντας να του δείχνει τις συμπεριφορές που ο ίδιος θεωρεί αποδεκτές ή που ο ίδιος θα επιθυμούσε να καταγράψει (Babbie, 2013; Robson, 2002). Στην συγκεκριμένη μάλιστα περίπτωση, ενδεχομένως η γνώση των συμμετεχόντων πως η ερευνήτρια ανήκει στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα και πως είναι εκπαιδευτικός να τροποποίησε τις αποκρίσεις τους σχετικά με την εμπειρία τους με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ένας άλλος προβληματισμός έχει να κάνει με την στόχευση της εθνογραφικής μεθόδου. Η εθνογραφική μέθοδος δύναται να είναι τόσο περιεκτική, όσο και ευρεία, με την έννοια πως μπορεί να επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πρόβλημα ή να διερευνά γενικώς ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων που αναδύονται και αναδιαμορφώνονται κατά την ίδια την συλλογή των δεδομένων. Αναμφίβολα, η

συγκεκριμενοποίηση της εθνογραφικής μελέτης σε μία πτυχή της ζωής των εξεταζόμενων, εν προκειμένης της εμπειρίας τους στην εκπαίδευση, οδηγεί σε αναδιαμόρφωση του αρχικού θεωρητικού πλαισίου. Παρ' όλα αυτά, η στρατηγική αυτή περιορίζει τον ερευνητή σε αυτό το πλαίσιο και δεν του δίνει την δυνατότητα για εξέταση άλλων πτυχών της ζωής των ατόμων που εξετάζει (Παπαταξιάρχης & Παραδέλλης, 2006). Συνεπώς, η παρούσα εργασία υπόκειται σε αυτόν τον περιορισμό, αφού δεν εξετάζει μέσω της εθνογραφικής παρατήρησης ένα ευρύ, αλλά ένα συγκεκριμένο πεδίο της ζωής των Ρομά. Ο ανωτέρω περιορισμός οφείλει ωστόσο να θεωρηθεί ωστόσο ως όχι τόσο ισχυρός στην παρούσα εργασία, χάρη στην διαφορετική στόχευση των διαφορετικών τεχνικών συλλογής δεδομένων που ακολουθήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, στην μελέτη χρησιμοποιήθηκε η λήψη φωτογραφιών για την εξέταση του τρόπου ζωής των Ρομά γενικότερα, ενώ η εκπαιδευτική τους ενσωμάτωση εξετάστηκε μέσω συνεντεύξεων. Έτσι, οι διαφορετικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν οδήγησαν ως ένα βαθμό και σε διαφορετικές πτυχές οι οποίες εξετάστηκαν.

Παρά τους ανωτέρω περιορισμούς ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας με βάση τη συμπερίληψη τόσο γονέων, όσο και παιδιών επέτρεψε την ανάδειξη σημασιακών ευρημάτων. Υπό αυτή την οπτική, η στρατηγική συμπερίληψης γονέων και παιδιών μπορεί να θεωρηθεί πως ισχυροποιεί την αξιοπιστία της μελέτης για δύο λόγους. Αρχικώς, σε οποιαδήποτε περίπτωση ποιοτικής, αλλά και όχι μόνο, έρευνας η συμπερίληψη συμμετεχόντων με διαφορετικά χαρακτηριστικά οδηγεί στον συνυπολογισμό μιας άλλης οπτικής του εξεταζόμενου ζητήματος, παρέχοντας έτσι περισσότερες λεπτομέρειες αναφορικά με αυτό (Robson, 2002). Πολύ σημαντικότερα, η συμπερίληψη συμμετεχόντων με διαφορετικά χαρακτηριστικά είναι αναγκαία στην περίπτωση κατά την οποία εξετάζεται ένα φαινόμενο το οποίο συνδιαμορφώνεται από διαφορετικές πλευρές (Babbie, 2013). Πράγματι, η εκπαιδευτική ένταξη δεν θα γινόταν να εξεταστεί αποτελεσματικά μέσω της διερεύνησης μόνο της οπτικής των μαθητών ή των γονέων, αφού το φαινόμενο αυτό δείχνει να συνδιαμορφώνεται από την κοινή εμπειρία των γονέων και των μαθητών Ρομά.

Η παρούσα έρευνα βασίζεται επίσης σε σύγχρονες προσεγγίσεις αναφορικά με την κοινωνικοοικονομικοπολιτισμική κατασκευή της επιστημονικής γνώσης από τα παιδιά. Παραδοσιακά, τα παιδιά θεωρούνταν στις κοινωνικές επιστήμες ως μια

«άφωνη ομάδα», τα οποία μελετιόνταν μέσω της εξέτασης της γνώμης και της οπτικής των άλλων για αυτά. Το παιδί θεωρείται ως ένα «αντικείμενο προστασίας» από διεθνείς συμβάσεις για τα δικαιώματά του, χωρίς απαραίτητα να του δίνεται λόγος ώστε να εκφράσει τους δικούς του προβληματισμούς για τα ζητήματα που το απασχολούν. Η αποσιώπηση της οπτικής των παιδιών ήταν για δεκαετίες μια υφιστάμενη πρακτική της κοινωνικής έρευνας. Ωστόσο, είναι πλέον αποδεκτό το ότι τα παιδιά αποτελούν τους ιδανικότερους ίσως συμμετέχοντες για την διερεύνηση των ζητημάτων που τα αφορούν, με την bottom-up κατασκευή της επιστημονικής γνώσης να πραγματοποιείται ακριβώς μέσω της διερεύνησης της δικής τους οπτικής για τα κοινωνικά φαινόμενα που τα αφορούν (Δαλκαβούκης και συνεργάτες, 2010). Έτσι, η παρούσα εργασία αναδεικνύει συνολικότερα τον ρόλο του μειονοτικού παιδιού ως παραγωγού και συνδιαμορφωτή της ίδιας της επιστημονικής γνώσης.

4.4 Προτάσεις για τη μελλοντική έρευνα

Με βάση τα ευρήματα και τους περιορισμούς της παρούσας εργασίας οφείλει να πραγματοποιηθεί μια σειρά προτάσεων για την μελλοντική έρευνα. Αναμφίβολα, η βασικότερη πρόταση οφείλει να αφορά τη μελέτη των αντιλήψεων των αντρών Ρομά σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, κάτι που δεν εξετάζεται μέσω της συγκεκριμένης μελέτης. Ως εκ τούτου, οι μεταγενέστερες μελέτες οφείλουν να επικεντρωθούν στη συμπερίληψη αντρών Ρομά, ώστε να μην υπάρχει αντιπροσώπευσή τους ως προς το υπό μελέτη φαινόμενο.

Μια άλλη πρόταση για τη μελλοντική έρευνα αφορά την εξέταση του βιώματος των Ρομά άλλων περιοχών και καταυλισμών. Πράγματι, πιθανώς να υπάρχει μια γεωγραφική διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των Ρομά στην εκπαίδευση, και ως εκ τούτου υπάρχει η αναγκαιότητα μελλοντικής έρευνας σε πιθανές γεωγραφικές διαφοροποιήσεις του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των Ρομά.

Τέλος, καθώς επί του παρόντος παρατηρείται μια αναδιαμόρφωση της πολιτικής του ελληνικού κράτους προς τους Ρομά, η έρευνα στο ζήτημα αυτό οφείλει να είναι διαρκής, ώστε να αποτυπώνει τις επιδράσεις των επιμέρους αλλαγών σε επίπεδο εκπαιδευτικής διοίκησης.

4.5 Προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς

Όπως αναφέρεται και ανωτέρω, από την ανάλυση των φωτογραφιών του καταυλισμού των Ρομά καταδεικνύεται μια ηλικιακή διάρθρωση της λειτουργίας του καταυλισμού, με τις πιο ηλικιωμένες γυναίκες να βρίσκονται πιο ψηλά σε μια άτυπη ιεραρχία από τις πιο νέες σε ηλικία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τη διδασκαλία των Ρομά οφείλουν να έχουν υπ' όψη πως ενδεχομένως η συνεργασία με τα άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος των Ρομά να είναι πιο αποτελεσματική όταν αυτή πραγματοποιείται με τις μεγαλύτερες σε ηλικία γυναίκες της οικείας (π.χ. γιαγιά).

Μια άλλη πτυχή που οφείλει να ληφθεί υπ' όψη είναι η τάση για συμμετοχή στην έρευνα από τις γυναίκες του καταυλισμού και όχι τους άντρες, κάτι που αναδεικνύει την απροθυμία για συνεργασία με εκπαιδευτικούς διαφορετικού φύλου. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με γονείς Ρομά οφείλουν να έχουν υπ' όψη πως ενδεχομένως η παρακίνηση της γονεϊκής συμμετοχής γονέων του ίδιου φύλου να είναι αποτελεσματικότερη εν σχέση με την παρακίνηση της συμμετοχής γονέων άλλου φύλου.

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μαθητές Ρομά έχουν επίσης να αντιμετωπίσουν ως πρόκληση τον εκφοβισμό τους. Συνολικότερα, οι αποκρίσεις των εκπαιδευτικών προς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μπορούν να διακριθούν σε δύο κεντρικές κατηγορίες: σε αυτές που έχουν επανορθωτικό και σε αυτές που έχουν τιμωρητικό χαρακτήρα. Στη πρώτη κατηγορία ανήκουν συμπεριφορές όπως η επεξήγηση στο θύτη για τον άδικο χαρακτήρα της πράξης του, η κλήση του σε απολογία, η προστασία του θύματος και η ψυχική του ενθάρρυνση. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν συμπεριφορές όπως η απομάκρυνση του θύτη από το σχολικό περιβάλλον και η τιμωρία του για τις πράξεις του (Marshall et al., 2009). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μαθητές Ρομά οφείλουν να εξετάζουν κατά περίπτωση και να εφαρμόζουν τις στρατηγικές αυτές που αποτιμούν ως αποτελεσματικότερες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού των Ρομά.

4.6 Προτάσεις για την εκπαιδευτική διοίκηση και τη δημόσια διοίκηση

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, φαίνεται πως οφείλει να δοθεί έμφαση στην αντιμετώπιση των εμποδίων πρόσβασης των Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία χωρίς τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π. αναφέρουν σημαντικά εμπόδια. Αναμφίβολα, μια χρήσιμη στρατηγική ενδεχομένως να είναι η ενίσχυση της γλώσσας τους εντός του ίδιου του σχολείου. Πράγματι, η σχολική αποτυχία των Ρομά οφείλεται στα γλωσσικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν εντός του τυπικού σχολείου, λόγω του ότι η διδασκαλία πραγματοποιείται μόνο στην ελληνική (Κοκκώνη, 2017). Πιθανώς επομένως η διδασκαλία μαθημάτων και στις δύο γλώσσες να οδηγούσε σε μια αποτελεσματικότερη συμπερίληψη των παιδιών. Η στρατηγική αυτή πιθανώς να είναι χρήσιμη και με στόχο την άμβλυνση των αντιπαραθέσεων των γονέων με το εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς θεωρούν πως το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας παρεμποδίζει την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους. Ως εκ τούτου, πιθανώς η εισαγωγή της ρομανί στα σχολεία που φοιτούν οι Ρομά μαθητές να οδηγούσε σε μεταστροφή των στάσεων των γονέων, κάτι που πιθανώς να συνέβαλε και στην εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους.

Μια άλλη πρόταση αφορά την πιο ευρεία εφαρμογή του θεσμού των Ζ.Ε.Π. Πράγματι, η συγκεκριμένη εργασία αναδεικνύει τη χρησιμότητα του θεσμού αυτού, καθώς οι μαθητές περιοχών που υπάρχουν τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π. αναφέρουν σε μικρότερο βαθμό σχολικό αποκλεισμό εν σχέση με τους υπόλοιπους. Κατά συνέπεια, οφείλει να εξεταστεί μια επέκταση των Ζ.Ε.Π. και σε άλλες περιοχές που αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό.

Η σημαντικότερη ωστόσο πρόταση αφορά όχι μόνο την εκπαιδευτική διοίκηση, αλλά τη συνολικότερη αντιμετώπιση του ελληνικού κράτους προς τους Ρομά. Όπως διαπιστώνεται από τη συγκεκριμένη μελέτη, οι Ρομά βιώνουν έντονο εκπαιδευτικό αποκλεισμό λόγω του χαμηλού βιοτικού τους επιπέδου και της ανέχεια και πιθανώς οι πολιτικές που εφαρμόζονται να είναι σε μικρό βαθμό αποτελεσματικές ως προς την ενίσχυση της εκπαιδευτικής ένταξης των Ρομά ακριβώς επειδή δεν συνυπολογίζουν την αναγκαιότητα βελτίωσης του οικονομικού και βιοτικού επιπέδου τους.

Τέλος, παρά τις σχετικές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για εγγραφή των Ρομά στο σχολείο ακόμα και αν δεν υπάρχει το σύνολο των αναγκαίων εγγράφων, οι Ρομά μαθητές φαίνεται πως εξακολουθούν να βιώνουν γραφειοκρατικά και θεσμικά εμπόδια πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα, κατάσταση που πιθανώς να μπορεί να αντιμετωπιστεί με την περαιτέρω επιείκεια στο ζήτημα αυτό.

5. Συμπεράσματα

Τα βασικότερα ευρήματα της παρούσας εργασίας είναι τα ακόλουθα:

1. Τα εμπόδια πρόσβασης στην εκπαίδευση δεν επικεντρώνονται απαραίτητα στη δομή και λειτουργία των ίδιων των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, τα εμπόδια αφορούν σε ένα πολύ σημαντικό βαθμό και το γενικότερο χαμηλό βιοτικό επίπεδο των Ρομά, το οποίο και προάγει τον εκπαιδευτικό τους αποκλεισμό.
2. Εξακολουθούν να υπάρχουν γραφειοκρατικά και νομικά εμπόδια στην πρόσβαση των Ρομά μαθητών στο σχολείο.
3. Οι Ρομά μαθητές που φοιτούν σε σχολείο με τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π. αναφέρουν λιγότερα εμπόδια πρόσβασης στην εκπαίδευση και θετικότερη αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους συμμαθητές εν σχέση με τους Ρομά μαθητές που δεν φοιτούν σε σχολεία με τμήμα υποδοχής Ζ.Ε.Π.
4. Η πολιτισμική και κοινωνική ταυτότητα των Ρομά φαίνεται να συγκρούεται με την επιθυμία τους να σπουδάσουν τα παιδιά τους και αναδεικνύει μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα πάλη του «παλαιού» με το «νέο».
5. Παρά τον εκπαιδευτικό τους αποκλεισμό, οι μαθητές Ρομά επιθυμούν να συνεχίσουν στην εκπαίδευση. Μια παρόμοια αντίληψη για την αναγκαιότητα να συνεχίσουν στην εκπαίδευση έχουν και οι γονείς των Ρομά.

Προκειμένου η εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά να είναι αποτελεσματικότερη απαιτείται η επικέντρωση της εκπαιδευτικής διοίκησης σε αυτές τις παραμέτρους. Ωστόσο, η εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά οφείλει να προωθηθεί μέσω συνολικότερων πολιτικών αναβάθμισης του εκπαιδευτικού τους επιπέδου, αφού ο εκπαιδευτικός τους αποκλεισμός οφείλεται ως ένα βαθμό στο χαμηλό βιοτικό τους επίπεδο. Τέλος, η παρούσα εργασία υπόκειται σε μια σειρά περιορισμών της αξιοπιστίας των δεδομένων της, όπως η υποαντιπροσώπευση των αντρών Ρομά και οι γεωγραφικές παράμετροι. Με βάση τα παραπάνω και λόγω της σημαντικότητας της μελέτης του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των Ρομά για την αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής προς αυτούς, η έρευνα στο πεδίο αυτό οφείλει να εντατικοποιηθεί.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αλεξίου, Θ. Η. (1988). *Πολυπολιτισμική Κοινωνία, Μύθος και Πραγματικότητα*, Ανακοίνωση στο Συνέδριο «10 χρόνια Σχολής Κοινωνικών Επιστημών στο Πανεπιστήμιο Κρήτης», 15-17.05.1988.

Αλεξοπούλου, Α. (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. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1): 129-147.

Ανδρουτσόπουλος, Α. (2010). Παράγοντες που διαφοροποιούν τις παραμέτρους φοίτησης των κοινωνικών υποκειμένων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας: Μελέτη των Επιδράσεων της ένταξης των οικογενειών των Τσιγγάνων στη σχολική φοίτηση των τέκνων τους. Μια ποιοτική προσέγγιση. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διπλωματική Εργασία.

Ασημακοπούλου, Α. (2018). *Ένταξη των Παιδιών Ρομά στο Σχολείο: Διερεύνηση της Προκατάληψης και της Στερεοτυπικής Απειλής Εκπαιδευτικών και Μαθητών*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Διπλωματική Εργασία.

Γάλλος, Ε. (2018). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικά ομάδων. Η περίπτωση των Ρομά*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Διπλωματική Εργασία.

Γιανασμίδης, Γ. (2016). *Στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητών/τριών των παιδαγωγικών τμημάτων του πανεπιστημίου Αιγαίου για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Διπλωματική Εργασία.

Γρουσουζάκου, Σ. (2018). *Βασικές αρχές παιδείας στην αρχαιότητα*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών, Διπλωματική Εργασία.

Δαλκαβούκης, Β., Μάνος, Ι., & Βεΐκου, Χ. (2010). *Ανυποψίαστοι ανθρωπολόγοι, καχύποπτοι φοιτητές: Διδάσκοντας ανθρωπολογία σ' αυτούς που «δεν τη χρειάζονται»*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ – 10.9.2008. Θέμα: Εγγραφή και Φοίτηση Ρομά.

Εγκύκλιος ΥΠΔΒΜΘ- 21.02.2012. Θέμα: Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, Δράση 5 ψυχοκοινωνική στήριξη.

Ευαγγέλου, Σ. (2016). *Η Διαδικασία Συγκρότησης Κοινωνικής Ταυτότητας στα Πλαίσια του Κοινωνικού Στιγματισμού: Η Περίπτωση των Ρομά*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διπλωματική Εργασία.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή - Δελτίο Τύπου. (2017). *Η Επιτροπή ξεκινά διαδικασία προβληματισμού σχετικά με την κοινωνική διάσταση της Ευρώπης έως το 2025*. Βρυξέλλες, 26 Απριλίου 2017.

Εφημερίδα το Βήμα. (2008). Το σχέδιο δράσης για την ένταξη των Ρομά στον κοινωνικό ιστό. Διαθέσιμο στο <https://www.tovima.gr/2018/03/12/society/to-sxedio-drasis-gia-tin-entaksi-twn-roma-ston-koinwniko-isto/> Τελευταία πρόσβαση 23.11.2018

Ζάχου, Ε. (2012). *Αντιλήψεις και προσδοκίες γονέων Ρομά για τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διπλωματική Εργασία.

Καλογιάννης, Ι. (2002). *Οι τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στις διαδικασίες ενσωμάτωσης και ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. Περίπτωση δήμου Ερέτριας*. ΤΕΙ Καλαμάτας, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Μονάδων Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Πτυχιακή Εργασία.

Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία Παρατήρησης. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/290447084_Methodologia_Paratereses, τελευταία πρόσβαση 09.01.2019

Κίμογλου, Χ., Ταλάντη, Π. Α., & Χανού, Κ. (2017). *Παραπομπή παιδιών με πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα (Ρομά) σε σχολεία ειδικής αγωγής—ευρωπαϊκή εμπειρία*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διπλωματική Εργασία.

Κοκκώνη, Ν. (2017). *Διερεύνηση γλωσσικών στάσεων προς την Ελληνική και τη Ρομανί από πληθυσμούς Ρομά της Πάτρας, Αντιρρίου και Αγρινίου και εκπαιδευτικές*

προεκτάσεις. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Φιλολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σύγχρονες Προσεγγίσεις στην Γλώσσα και τα Κείμενα», Μεταπτυχιακή Διατριβή.

Κοντογιάννη, Π. (2012). *Συμμετοχή φοιτητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην ανώτατη εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Διπλωματική Εργασία.

Κουντούρη, Κ. (2017). *Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος των «Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)» στην Ελλάδα και η σχέση του με τις Ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική συμπερίληψη*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Μεταπτυχιακή Διατριβή.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1998). *Δίγλωσση Εκπαίδευση και Εκπαίδευση των Ρομά: Από την πλευρά των γονέων... (Μια έρευνα στον Δενδροπόταμο και στον Εύοσμο)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφικής, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων».

Νικολάου, Γ. (2008). *Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή: Θεσσαλονίκη.

Παναγόπουλος, Σ. (2014). *Η Κοινότητα των Ρομά στην περιοχή της Αμαλιάδος: κοινωνιολογική προσέγγιση των εκδηλώσεων συγκρότησης, εξέλιξης και προοπτικής*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Οικονομικών και Περιφερειακών Σπουδών, Τμήμα Βαλκανικών, Σλάβικων και Ανατολικών Σπουδών, Π.Μ.Σ. «Σπουδές στις Γλώσσες και τον Πολιτισμό των Χωρών της Νοτιοανατολικής Ευρώπης», Μεταπτυχιακή Διατριβή.

Πανταζής, Β., & Μαρούλη, Δ. (2011). Τα Παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο. Πολιτισμικός Εμπλουτισμός ή Ανασταλτικός Παράγων; Οι Αντιλήψεις Γονέων Μαθητών Δημοτικών Σχολείων του Νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*: 60: 121-136.

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

Πετράκου, Η., & Ξανθάκου, Γ. (2008). *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες, Πολιτικές, Προοπτικές*. Εκδόσεις ΙΜΕΠΟ.

Ράνη, Σ., & Χριστοφορίδου, Ό. (2015). *Η προσχολική εκπαίδευση των παιδιών Ρομά: Η ευρωπαϊκή εμπειρία 1990-2010*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Διπλωματική Εργασία.

Στουραΐτη, Ε. (2008). *Η Συνθήκη της Λισσαβόνας, Μια Συνολική Αποτίμηση*. Διαθέσιμο στο: http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esdd/19/2/1325.pdf, τελευταία πρόσβαση 09.01.2018

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

Τζουνοπούλου, Π. (2012). *Ηγεσία και καινοτομία: ο ρόλος των διευθυντών σχολείων Β/θμιας εκπαίδευσης του Ν. Ημαθίας ως ηγετών στην εισαγωγή, εφαρμογή και διάχυση καινοτομιών*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διπλωματική Εργασία.

Τσέα, Λ. (2014). “Σο σι μάνκε ο σκολίος ;” “Τι είναι για εμένα το σχολείο;” *Προσδοκίες γονέων Ρομά από τη σχολική εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Διπλωματική Εργασία.

Φακιάλα, Μ. (2010). *Κοινωνικές σχέσεις και ταυτότητες στην κοινότητα Ρομά της Αγίας Βαρβάρας*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Διδακτορική Διατριβή.

ΦΕΚ 161/1998.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα.

Χρυσόχου Ξ. (2010). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα*. Ελληνικά Γράμματα.

Ψάχου, Ε. (2010). *Οι εκπαιδευτές ενηλίκων που δραστηριοποιούνται στο χώρο της λαϊκής επιμόρφωσης σε τμήματα αλφαριθμητισμού Τσιγγάνων: οι αρχές διδασκαλίας που εφαρμόζουν και η σημασία των ιδιαιτεροτήτων των Τσιγγάνων στην επιλογή του*

τρόπου διδασκαλίας από τους εκπαιδευτές: μελέτη περίπτωσης. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διπλωματική Εργασία.

Ξενόγλωσση

Abercrombie, N., Hill, S., & Turner, B. S. (1984). *Dictionary of sociology*. Harmondsworth, UK: Penguin.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4): 401-416.

Armstrong, A.C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. Sage Publications.

Babbie, E. R. (2013). *The basics of social research*. Cengage Learning.

Barthes, R. (1980). *La Chambre Claire*. Cahiers du Cinema.

Becker, H. S. (1974). Photography and sociology. *Studies in Visual Communication*, 1(1), 3-26.

Blaisdell, B. (2016). Schools as racial spaces: Understanding and resisting structural racism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(2), 248-272.

Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking racism: Toward a structural interpretation. *American sociological review*, 465-480.

Bradby, H. (2009). *Medical Sociology: An Introduction*. Sage Publications.

Colaizzi, P.F. (1978): Psychological research as the phenomenologist views it. In: Valle, R.S., King, M. (eds) *Existential phenomenological alternatives for psychology*. Oxford University Press, New York.

Collier, J., & Collier, M. (1986). *Visual anthropology: Photography as a research method*. UNM Press.

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321.

- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4), 532-550.
- Emerson, R. M. (1981). Observational field work. *Annual Review of Sociology*, 7(1), 351-378.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2007). *European Union Agency for Fundamental Rights: Activities in 2007*. Luxemburg.
- Futaba, Y. (2016). Inclusive Education under Collectivistic Culture. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(s1): 649-652.
- Gewirtz, S., Dickson, M., Power, S., Halpin, D., & Whitty, G. (2005). The deployment of social capital theory in educational policy and provision: the case of Education Action Zones in England. *British Educational Research Journal*, 31(6), 651-673.
- Giddens, A. (1994). *Living in a Post-Traditional Society*. I: Beck, U., A. Giddens og S. Lash: Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in The Modern Social Order.
- Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (2008). *Social Psychology*. Pearson Education Limited.
- Ichou, M. (2014). Who they were there: Immigrants' educational selectivity and their children's educational attainment. *European Sociological Review*, 30(6), 750-765.
- Jenkins, R. (2000). Categorization: Identity, social process and epistemology. *Current sociology*, 48(3), 7-25.
- Jost, J.T., Banaji, M.R. (1994). The role of stereotyping in system justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27.
- Jost, J.T., Banaji, M.R., Nosek, B.A. (2004). A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology*, 25, 881-919.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

- Kalogeraki, S. (2009). The divergence hypothesis in modernization theory across three European countries: the UK, Sweden and Greece. *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research*, 1(1), 161-178.
- Karsten, S. (2006). Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparative Education*, 42(02), 261-282.
- Kopecek, I., & Oslejsek, R. (2011, July). Communicative images. In *International Symposium on Smart Graphics* (pp. 163-173). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative inquiry*, 12(3), 480-500.
- Levinson, M. P. (2008). *Issues of empowerment and disempowerment: Gypsy children at home and school*. Citizenship Teaching and Learning, Vol 4, No. 2.
- Lucassen, L., Willems, W., & Cottaar, A. M. (2015). *Gypsies and other itinerant groups: A socio-historical approach*. Springer.
- Luthra, R. R., & Soehl, T. (2015). From parent to child? Transmission of educational attainment within immigrant families: methodological considerations. *Demography*, 52(2), 543-567.
- Margolis, E. (1999). Class pictures: Representations of race, gender and ability in a century of school photography. *Visual Studies*, 14(1), 7-38.
- Marschall, M. (2006). Parent involvement and educational outcomes for Latino students. *Review of Policy Research*, 23(5), 1053-1076.
- Marshall, M. L., Varjas, K., Meyers, J., Graybill, E. C., & Skoczylas, R. B. (2009). Teacher responses to bullying: Self-reports from the front line. *Journal of school violence*, 8(2), 136-158.
- Morris, S. (2001). Political Correctness. *Journal of Political Economy*, 109(2): 231-265.
- Newhall, B. (1964). *The History of Photography*. New York: Museum of Modern Art.
- Norman, Jr., W. R. (1991). Photography as a research tool. *Visual Anthropology*, 4(2), 193-216.

- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of education policy*, 20(3), 313-345.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. 2nd ed. Malden, MA: Blackwell.
- Shatkin, G., & Gershberg, A. I. (2007). Empowering parents and building communities: The role of school-based councils in educational governance and accountability. *Urban Education*, 42(6), 582-615.
- Sweeting, H., & West, P. (2001). Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education*, 16(3), 225-246.
- Tomlinson, S. (2018). *Ethnic minorities: involved partners or problem parents?*. In *Parents and Schools*. Routledge.
- Trachtenberg, A. (1980). *Classic essays on photography*. Leetes Island Books.
- Tsakyrakis, S. (2009). Proportionality: An assault on human rights? *Int J Const Law*, 7(3): 468-493.
- van Dijk, T.A. (1992). Discourse and the Denial of Racism. *Discourse Society*, 3(1): 87-118.

Παράρτημα

Παράρτημα 1. Ο ημι-δομημένος οδηγός συνέντευξης

Ερωτηματολόγιο για γονείς

1. Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του ότι είναι Ρομά?
2. Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια στην απόδοσή του στο σχολείο λόγω του ότι είναι Ρομά?
3. Εκτιμάτε πως ενδεχόμενα προβλήματα του παιδιού σας στο σχολείο αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο με παιδιά που δεν είναι Ρομά?
4. Ποια η αντιμετώπιση που έχουν προς το παιδί σας τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολείο?
5. Ποια η αντιμετώπιση που έχουν προς το παιδί οι γονείς των υπόλοιπων συμμαθητών?
6. Πως πιστεύετε ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το παιδί σας στο σχολείο?
7. Πως εκτιμάτε τις πρωτοβουλίες του κράτους για ενίσχυση της ενσωμάτωσης των παιδιών των Ρομά στο σχολείο?
8. Ποια θεωρείτε πως είναι η πρόθεση του εκπαιδευτικού συστήματος για τη βοήθεια της ένταξης των παιδιών των Ρομά στο σχολείο?
9. Ποια τα εμπόδια που θεωρείται πως αντιμετωπίζουν συνολικά τα παιδιά των Ρομά στο σχολείο?
10. Πως ενισχύετε εσείς ψυχολογικά το παιδί σας για να αποδώσει στο σχολείο?
11. Πως βοηθάτε το παιδί στη μελέτη και στο διάβασμά του στο σπίτι?
12. Πως αναζητείτε βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς για κάποιο ενδεχόμενο πρόβλημα του παιδιού σας στο σχολείο?
13. Πως σκέπτεστε το μέλλον του παιδιού σας στην εκπαίδευση?
14. Τι θεωρείτε πως θα έπρεπε να αλλάξει από πλευράς του κράτους για τη καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών των Ρομά στο σχολείο?
15. Τι θεωρείτε πως θα έπρεπε να αλλάξει από πλευράς της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών για τη καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών των Ρομά στο σχολείο?

Ερωτηματολόγιο για μαθητές

1. Πιστεύεις πως τα παιδιά σε αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερο τρόπο στο σχολείο επειδή είσαι Ρομά?
2. Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά επειδή είσαι Ρομά?
3. Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι να αποδώσεις στα μαθήματα λόγω του ότι είσαι Ρομά?
4. Ποια είναι η σχέση που θεωρείς πως πρέπει να έχει ένα Ρομά παιδί με το σχολείο και το διάβασμα?
5. Ποια θεωρείς πως είναι τα εμπόδια για τα παιδιά Ρομά στο σχολείο?
6. Πως πιστεύεις ότι σε βλέπουν οι γονείς των άλλων μαθητών?
7. Ποιες οι φιλίες σου με τα παιδιά που δεν είναι Ρομά στο σχολείο?
8. Η ύλη που διδάσκεισαι στο σχολείο θεωρείς πως είναι κατάλληλη για τις ανάγκες των παιδιών που είναι Ρομά?
9. Τα βιβλία του σχολείου σου πιστεύεις πως είναι κατάλληλα για παιδιά που είναι Ρομά?
10. Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο δάσκαλός σου?
11. Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο διευθυντής του σχολείου σου?
12. Πως βλέπεις το μέλλον σου στο σχολείο και στην εκπαίδευση?
13. Θεωρείς πως τα παιδιά των Ρομά έχουν μια ίση με τα άλλα παιδιά μεταχείριση στο σχολείο?
14. Πως πιστεύεις ότι βοηθούν οι γονείς σου στην απόδοσή σου στο σχολείο?
15. Τι θα έπρεπε να αλλάξει για να είναι το σχολείο πιο φιλικό για τα παιδιά που είναι Ρομά?

Παράρτημα 2. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των γονέων

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΚΥΡΙΑ Ε. Μ., μητέρα πέντε παιδιών Ρομά

- ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του ότι είναι Ρομά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ζούμε στον καταυλισμό, κορίτσι μου, η ζωή μας είναι μια ταλαιπωρία. Δεν έχουμε ούτε κρεβάτια, ούτε κουζίνα ούτε τουαλέτες. Οι παράγκες που μένουμε στάζουν νερά και τα παιδιά μου πολλές φορές είναι με βρεγμένα ρούχα.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια στην απόδοσή του στο σχολείο λόγω του ότι είναι Ρομά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δυσκολίες έχουν τα παιδιά μου, όταν είναι κάποια παιδιά «δικά σας» τα κοροϊδεύουν και τα λένε τα παιδιά μου «γυφτάκια» και εκεί ντρέπονται τα παιδιά μου που τα λένε «γύφτοι».
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Εκτιμάτε πως ενδεχόμενα προβλήματα του παιδιού σας στο σχολείο αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο με παιδιά που δεν είναι Ρομά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Η μικρή η κόρη μου, η τελευταία δεν έχει μάθει καθόλου γράμματα, γιατί η δασκάλα της δεν της έδινε σημασία.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια η αντιμετώπιση που έχουν προς το παιδί σας τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μερικά κάνουνε λίγο παρέα, αλλά μερικά τα λένε «γυφτάκια».
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια η αντιμετώπιση που έχουν προς το παιδί οι γονείς των υπόλοιπων συμμαθητών;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Εντάξει, καλή είναι δεν είχαμε ποτέ πρόβλημα από γονείς άλλων παιδιών. Και ο διευθυντής πολύ καλά μας φέρεται, αγαπάει πολύ τα παιδιά και μας δίνει ψώνια.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύετε ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το παιδί σας στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Καλά, εκτός από μια δασκάλα της μικρής μου κόρης που δεν έδινε σημασία στο παιδί, δεν τη βοηθούσε όπως τα άλλα παιδιά, δεν την σήκωνε στο μάθημα και για αυτό η κόρη μου μετά δεν

ήθελε να ξαναπάει στο σχολείο .Εγώ της έλεγα σήκω να πας σχολείο και μου έλεγε «όχι μαμά δεν πάω σχολείο γιατί η δασκάλα δεν μου δίνει σημασία, έλα να κάνεις παράπονα». Δεν πήγα όμως εγώ μετά να κάνω παράπονα ,αυτό είναι λάθος μου .Και μετά έμαθε λίγο μόνη της γράμματα ,όχι πολλά πράγματα. Ήθελε να πάει σχολείο και τώρα έχει μετανιώσει που το σταμάτησε τότε, γιατί τώρα θέλει να γράψει κάτι και δεν μπορεί και όσο μεγαλώνει δεν ξέρει να γράφει και να διαβάζει. Το σταμάτησε μετά από δυο χρόνια που πήγε δημοτικό, γιατί δεν την βοηθούσε η δασκάλα.

- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως εκτιμάτε τις πρωτοβουλίες του κράτους για ενίσχυση της ενσωμάτωσης των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Το κράτος να μας δώσει βοήθεια γιατί δεν έχουμε τα βασικά ούτε ρεύμα ,ούτε νερό, ούτε μπάνιο.
- ΕΡΩΤΗΣΗ :Ποια θεωρείτε πως είναι η πρόθεση του εκπαιδευτικού συστήματος για τη βοήθεια της ένταξης των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θέλει να τα βοηθήσει αλλά εγώ δεν μπορώ να στείλω τα παιδιά πολλές φορές σχολείο γιατί είναι νηστικά.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια τα εμπόδια που θεωρείτε πως αντιμετωπίζουν συνολικά τα παιδιά των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν έχουμε σπίτια κορίτσι μου ,εδώ δεν έχουμε ούτε καθαρά ρούχα για να πάνε σχολείο.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως ενισχύετε εσείς ψυχολογικά το παιδί σας για να αποδώσει στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Εγώ τους τραβάω την κουβέρτα για να πάνε σχολείο ,τους δίνω και την τσάντα και φωνάζω από πάνω τους τους φτιάχνω γάλα και τα σηκώνω να πάνε σχολείο.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως βοηθάτε το παιδί στη μελέτη και στο διάβασμά του στο σπίτι;
- ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Εγώ τους λέω καθίστε και διαβάστε αυτά που σας έμαθε η δασκάλα, αλλά μου λένε ότι είναι πολύ δύσκολα .Προσπαθώ κι εγώ όσο μπορώ να βοηθήσω από κάτι λεξούλες που έμαθα σε κάτι σεμινάρια .
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως αναζητείτε βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς για κάποιο ενδεχόμενο πρόβλημα του παιδιού σας στο σχολείο;

- ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Εγώ έπρεπε να πάω να κάνω παράπονα στη δασκάλα ότι δεν δίνει σημασία στη κόρη μου , αλλά δεν πήγα.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως σκέπτεστε το μέλλον του παιδιού σας στην εκπαίδευση;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θέλω να τα παιδιά μου να βρουν μια δουλειά και να δουλεύουν κάπου μόνιμα.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Τι θεωρείτε πως θα έπρεπε να αλλάξει από πλευράς του κράτους για τη καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θέλω να έχουμε μια σειρά κορίτσι μου, να μπορέσουν τα παιδιά να πάνε σχολείο .Δεν έχουμε νερό ,δεν μπορούν να κάνουν μπάνιο και τα άλλα τα παιδιά λένε «βρωμάει» όταν πάει στο σχολείο έτσι. Πώς να διαβάσει και να πάει σχολείο όταν δεν έχουμε ούτε ρεύμα.
- Τι θεωρείτε πως θα έπρεπε να αλλάξει από πλευράς της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών για τη καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Να μας βοηθήσουν κορίτσι μου δεν έχουμε ούτε τα απαραίτητα για να ζήσουμε.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΚΥΡΙΑ Ο. Μ. ,ηλικία 32 χρονών ,μητέρα πέντε παιδιών Ρομά

- ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του ότι είναι Ρομά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Στην αρχή τα παιδιά μου είχαν προβλήματα να ενταχθούν στο σχολείο. Περισσότερο στην προσαρμογή και στην ένταξη ,όχι τόσο στα μαθήματα. Κυρίως δηλαδή στην πρώτη τάξη μέχρι να προσαρμοστούν.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια στην απόδοσή του στο σχολείο λόγω του ότι είναι Ρομά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Στα μαθήματα δυσκολεύτηκαν κυρίως στην αρχή, αλλά γενικά δεν είναι και ίσα με τα υπόλοιπα παιδιά. Δηλαδή οι δάσκαλοι δίνουν περισσότερο προσοχή σε ένα παιδί που δεν είναι τσιγγανάκι ,παρά σε εμάς,
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Εκτιμάτε πως ενδεχόμενα προβλήματα του παιδιού σας στο σχολείο αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο με παιδιά που δεν είναι Ρομά?

- ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Σχετικά ναι , εντάξει.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια η αντιμετώπιση που έχουν προς το παιδί σας τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Εντάξει υπήρχαν κάποιες ρατσιστικές συμπεριφορές να τα λένε δηλαδή γυφτάκια ,αλλά πιο πολύ στην αρχή. Τώρα όχι ιδιαίτερα.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια η αντιμετώπιση που έχουν προς το παιδί οι γονείς των υπόλοιπων συμμαθητών;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν έχουμε καθόλου προβλήματα τέτοια.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύετε ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το παιδί σας στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Εντάξει ,γενικά καλά φέρονται δεν έχω παρατηρήσει κάτι το ιδιαίτερο.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως εκτιμάτε τις πρωτοβουλίες του κράτους για ενίσχυση της ενσωμάτωσης των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Εντάξει μας βοηθάνε ναι, δίνουν το φαγητό στα παιδιά ,τα μεταφέρουν με ταξί και μια δασκάλα τα βοηθάει στη γλώσσα.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια θεωρείτε πως είναι η πρόθεση του εκπαιδευτικού συστήματος για τη βοήθεια της ένταξης των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Βοηθάνε αλλά εμείς ειδικά στην αρχή θέλουμε να μας βοηθάνε να ψωνίσουμε τα βασικά. Δεν έχουμε χρήματα να αγοράσουμε ούτε ρούχα, ούτε παπούτσια ,ούτε μολύβια ,τετράδια ...ξέρετε αυτά.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια τα εμπόδια που θεωρείτε πως αντιμετωπίζουν συνολικά τα παιδιά των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ : Ε πιστεύω τα απαραίτητα ..Δεν έχουμε αυτά που χρειάζονται τα παιδιά για να πάνε στο σχολείο σαν τα άλλα παιδιά. Είμαστε απελπισμένοι τα παιδιά μερικές φορές είναι βρωμιάρικα.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως ενισχύετε εσείς ψυχολογικά το παιδί σας για να αποδώσει στο σχολείο;

- ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Τους λέω ότι πρέπει κάθε μέρα να πάνε σχολείο. Δεν τους αφήνω μια μέρα να πάνε και μία μέρα να μην πάνε.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως βοηθάτε το παιδί στη μελέτη και στο διάβασμά του στο σπίτι;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι βοηθάω τα παιδιά όσο μπορώ.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως αναζητείτε βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς για κάποιο ενδεχόμενο πρόβλημα του παιδιού σας στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν μου έχει τύχει. Αν χρειαστεί ναι θα ζητήσω βοήθεια από τον δάσκαλο ,αλλά δεν έχει χρειαστεί.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως σκέπτεστε το μέλλον του παιδιού σας στην εκπαίδευση;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα ήθελα να τελειώσουν το σχολείο και να πάνε στο Πανεπιστήμιο.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Τι θεωρείτε πως θα έπρεπε να αλλάξει από πλευράς του κράτους για τη καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Εγώ και η οικογένειά μου, δόξα το Θεό , χτίσαμε σπίτι εδώ στον καταυλισμό. Όμως απέναντι τα παιδάκια και οι οικογένειες δεν έχουν ούτε νερό και πολλές φορές έρχονται και ζητάν σε εμάς να πλυθούν. Τις βασικές ανάγκες ζητάμε από το κράτος να καλύψει.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Τι θεωρείτε πως θα έπρεπε να αλλάξει από πλευράς της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών για τη καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα μπορούσαν να ασχολούνται πιο πολύ με τα παιδιά μας ,γιατί επειδή νομίζουν ότι θα σταματήσουν το σχολείο ,μερικές φορές δεν ασχολούνται πολύ μαζί τους.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΚΥΡΙΑ Μ. Μ. ,ηλικία 37 χρονών ,μητέρα τεσσάρων παιδιών Ρομά

- ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του ότι είναι Ρομά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο τα παιδιά μου.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Για ποιο λόγο?

- ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Γιατί δεν είχα χαρτιά , δεν με είχε δηλώσει η μάνα μου και πάνε τρία χρόνια τώρα που δεν έχω ούτε ταυτότητα ούτε τα χαρτιά μου.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Έχετε προσπαθήσει καθόλου να τα στείλετε σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Έχω προσπαθήσει εδώ στην Τρίπολη, αλλά τίποτα δεν τα δέχονται στο σχολείο.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Δηλαδή τι σας λένε και δεν τα δέχονται στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ : Μου απαντάνε ότι δεν γίνεται να τα δεχτούμε στο σχολείο ,γιατί θα μπορούμε φυλακή αφού δεν υπάρχουν χαρτιά .Το λάθος μου ήταν ότι δεν πήγα στο δήμο να βγάλω τα χαρτιά.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Προσπάθησες να βγάλεις χαρτιά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, προσπαθώ να τα βγάλω αλλά ο δήμος Τρίπολης δεν μας βοηθάει καθόλου σε αυτό το θέμα.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΚΥΡΙΑ Σ. Κ., 37 χρονών , μητέρα οχτώ παιδιών Ρομά

- ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του ότι είναι Ρομά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι ,δεν έχουν εμπόδια .Τα έξη παιδιά πηγαίνουν κανονικά σχολείο ,τα άλλα δύο μόνο σταμάτησαν γιατί έχουν παντρευτεί.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια στην απόδοσή του στο σχολείο λόγω του ότι είναι Ρομά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι ιδιαίτερα .Μόνο ένας ο γιος μου δυσκολεύεται λίγο στα μαθήματα αλλά έχει μια δασκάλα που τον παίρνει για μάθημα πολλές φορές και τον βοηθάει.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Εκτιμάτε πως ενδεχόμενα προβλήματα του παιδιού σας στο σχολείο αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο με παιδιά που δεν είναι Ρομά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι , δεν έχουμε τέτοια θέματα .
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια η αντιμετώπιση που έχουν προς το παιδί σας τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολείο;

- ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ήταν κάτι παιδιά γείτονες που έκαναν σκανδαλιές μεταξύ τους «δικά μας» παιδιά .Μερικές φορές και «δικά σας» παιδιά τα κοροϊδεύουν για τα ρούχα τους.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια η αντιμετώπιση που έχουν προς το παιδί οι γονείς των υπόλοιπων συμμαθητών;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Καλή, εντάξει, δεν είδαμε κάτι άσχημο. Όπως φέρονται σε όλα τα παιδιά.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύετε ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το παιδί σας στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Πολύ καλά ,θέλουν να βοηθήσουν και βοηθάνε τα παιδιά μου οι δάσκαλοι στο σχολείο.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως εκτιμάτε τις πρωτοβουλίες του κράτους για ενίσχυση της ενσωμάτωσης των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Τα παιδιά μου εδώ διαβάζουν με ένα κεράκι. Δεν έχουμε ρεύμα .Στο σχολείο εντάξει ,αλλά εδώ δεν έχουμε κορίτσι μου τα βασικά ούτε ρεύμα ούτε νερό.
- ΕΡΩΤΗΣΗ :Ποια θεωρείτε πως είναι η πρόθεση του εκπαιδευτικού συστήματος για τη βοήθεια της ένταξης των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Έχουνε δασκάλα που παίρνει για μάθημα τα παιδιά μας βάζουν και ταξί για να πηγαίνουν ,αλλά πώς να πάνε βρώμικα ;
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια τα εμπόδια που θεωρείτε πως αντιμετωπίζουν συνολικά τα παιδιά των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Πολλές φορές τα άλλα παιδιά τα « δικά σας» τα κοροϊδεύουν και τα λένε ότι είναι άπλυτα και βρώμικα. Για αυτό και δεν τα κάνουν παρέα.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως ενισχύετε εσείς ψυχολογικά το παιδί σας για να αποδώσει στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ:Τα λέω να πηγαίνουνε και να διαβάζουνε και ότι δεν μπορούν να το λένε στη δασκάλα.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως βοηθάτε το παιδί στη μελέτη και στο διάβασμά του στο σπίτι?

- ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν μπορώ να τα βοηθήσω γιατί εγώ δεν έχω πάει ποτέ σχολείο ,καθόλου γράμματα δεν ξέρω.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως αναζητείτε βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς για κάποιο ενδεχόμενο πρόβλημα του παιδιού σας στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Είχα πάει στο σχολείο και είχα πει στη δασκάλα να μας βοηθήσει με το ρεύμα ή το νερό
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως σκέπτεστε το μέλλον του παιδιού σας στην εκπαίδευση;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θέλω να τελειώσουν το σχολείο να προχωρήσουν στη ζωή τους ,αλλά έχουμε πολλά προβλήματα βασικά.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Τι θεωρείτε πως θα έπρεπε να αλλάξει από πλευράς του κράτους για τη καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Να μας βοηθήσουν με το ρεύμα και το νερό ,ώστε να πηγαίνουν καθαρά στο σχολείο και να μην τα κοροϊδεύουν.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Τι θεωρείτε πως θα έπρεπε να αλλάξει από πλευράς της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών για τη καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Οι δάσκαλοι είναι καλοί δεν έχουμε προβλήματα και βοηθάνε τα παιδιά και μας δίνουν φαγητά ή ψώνια κάποιες φορές.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Μ. Κ. ,39 χρονών , επτά παιδιά

- ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του ότι είναι Ρομά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Πολλά ,ναι. Ενώ τα παιδιά μου πήγαιναν σχολείο οι δάσκαλοι δεν τα έδιναν καθόλου σημασία, επειδή είναι Ρομά.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια στην απόδοσή του στο σχολείο λόγω του ότι είναι Ρομά;

- ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι , δεν μπορεί να διαβάσει ,αφού η δάσκαλοι δεν ασχολούνται. Συγκεκριμένα στην μικρή μου την Κωνσταντίνα η δασκάλα δεν της μιλούσε καν.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Εκτιμάτε πως ενδεχόμενα προβλήματα του παιδιού σας στο σχολείο αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο με παιδιά που δεν είναι Ρομά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι δεν αντιμετωπίζονται ίδια .Αφού οι δάσκαλοι δεν ασχολούνται με τα δικά μας τα παιδιά. Ασχολούνται με τα άλλα τα παιδιά και αυτό έγινε και στα τρία τα παιδιά μου την Κωνσταντίνα, την Τσαμπίκα και το Φώτη. Τα άλλα είναι πιο μεγάλα .
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια η αντιμετώπιση που έχουν προς το παιδί σας τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Πιο πολύ παρέα κάνουν με Ρομά παιδιά παίζουν ,αλλά δεν μου είπαν να τα κοροϊδεύουν ή να μαλώνουν με άλλα παιδιά.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια η αντιμετώπιση που έχουν προς το παιδί οι γονείς των υπόλοιπων συμμαθητών;
 - Δεν έχουμε προβλήματα από γονείς καθόλου.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύετε ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το παιδί σας στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Χάλια ..Δεν τα δίνουν σημασία .Ήθελα δυο φορές να πιάσω τους δασκάλους να τους κάνω παρατήρηση, να ρωτήσω γιατί γίνεται αυτό .Δεν πήγα όμως γιατί δεν ήθελαν να πάω στο σχολείο τα παιδιά. Και μετά σταμάτησαν το σχολείο δεν ήθελαν να ξαναπάνε σε εκείνο το σχολείο.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως εκτιμάτε τις πρωτοβουλίες του κράτους για ενίσχυση της ενσωμάτωσης των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν μας βοηθάνε πολύ, αφού οι δάσκαλοι δεν ασχολούνται με τα δικά μας παιδιά.
- ΕΡΩΤΗΣΗ :Ποια θεωρείτε πως είναι η πρόθεση του εκπαιδευτικού συστήματος για τη βοήθεια της ένταξης των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;

- ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Βοηθάει το κράτος με το ταξί που έρχεται να τα πάρει τα παιδιά να τα πάει σχολείο και με το φαγητό που τους δίνουν.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια τα εμπόδια που θεωρείτε πως αντιμετωπίζουν συνολικά τα παιδιά των Ρομά στο σχολείο
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Οι δάσκαλοι μερικοί τα βάζουν στο περιθώριο επειδή είναι Ρομά και δεν τα δίνουν σημασία.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως ενισχύετε εσείς ψυχολογικά το παιδί σας για να αποδώσει στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Εγώ τους λέω να πηγαίνουν σχολείο αλλά από τότε που έγιναν τα περιστατικά με τους δασκάλους που δεν τα έδιναν σημασία τα παιδιά μου σταμάτησαν το σχολείο και δεν ήθελαν να ξαναπάνε. Τώρα θέλω να τα ξαναγράψω για να αρχίσουν πάλι αλλά δεν θέλουν να πάνε στο ίδιο σχολείο. Θα τα γράψω σε άλλο σχολείο.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως βοηθάτε το παιδί στη μελέτη και στο διάβασμά του στο σπίτι;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Τα λέω εγώ να διαβάζουν ,αλλά εγώ δεν ξέρω να τους βοηθήσω γιατί δεν πήγα ποτέ σχολείο και δεν ξέρω γράμματα.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως αναζητείτε βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς για κάποιο ενδεχόμενο πρόβλημα του παιδιού σας στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ήθελα να πάω στους δασκάλους να δω γιατί δεν ασχολούνται με τα δικά μου τα παιδιά, όμως δεν με άφησαν να πάω τα παιδιά μου γιατί ντρεπόντουσαν.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως σκέπτεστε το μέλλον του παιδιού σας στην εκπαίδευση;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα πάω να γράψω τα παιδιά σε άλλο σχολείο γιατί είναι κρίμα που το σταμάτησαν. Και αυτά θέλουν να το συνεχίσουν και να το τελειώσουν να πάρουν ένα χαρτί στα χέρια τους.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Τι θεωρείτε πως θα έπρεπε να αλλάξει από πλευράς του κράτους για τη καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;

- ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Να μας φέρονται ίσα και οι δάσκαλο και να μας δώσουν βοήθεια ,γιατί δεν έχουμε ρεύμα και δεν μπορούν τα παιδιά να διαβάσουν στον καταυλισμό.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Τι θεωρείτε πως θα έπρεπε να αλλάξει από πλευράς της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών για τη καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Οι δάσκαλοι να φέρονται πιο καλά στα παιδιά μας .Να μην τα έχουν παρατημένα και να ασχολούνται όλο με τα άλλα παιδιά.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΚΥΡΙΟΣ Π. Μ. ,40 χρονών ,τρία παιδιά

- ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του ότι είναι Ρομά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Κάθε μέρα νομίζετε μπορούν τα παιδιά μας να πάνε σχολείο με τα ίδια ρούχα; Βλέπετε εδώ γύρω καμιά βρύση να έχει βάλει το κράτος; Ή έχουμε κανένα φως να κάτσουν τα παιδιά μας να διαβάσουν; Τότε δεν καταλαβαίνω τι σχολεία φτιάχνουν.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια στην απόδοσή του στο σχολείο λόγω του ότι είναι Ρομά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Αφού δεν μας βοηθάνε .
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Μπορείτε να γίνεται λίγο πιο συγκεκριμένος; Εκτός από το ρεύμα και το νερό σας έδιναν και επίδομα φοίτησης. Τώρα δεν το δικαιούστε;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν έχουμε φως και νερό. Τα κόψανε αυτά τα επιδόματα. Εγώ σαν πατέρας έπαιρνα εννιακόσια ευρώ για τα τρία παιδιά μου, τριακόσια ευρώ για κάθε παιδί και τώρα έχει δύο χρονιές που δεν μου δίνουν επίδομα. Τα κόψανε .Δεν ξέρω γιατί δεν μου τα δίνουνε.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Και τώρα εσείς πως τα βγάζετε πέρα ; Τι δουλείες κάνετε;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όπου βρούμε μεροκάματο επιβιώνουμε εμείς. Από εδώ και από εκεί. Και μια κάρτα που μου έχουν δώσει μου βάζουν διακόσια ευρώ

- ΕΡΩΤΗΣΗ: Μάλιστα. Παρόλα αυτά εσείς τα παιδιά τα βοηθάτε να πάνε σχολείο και να διαβάσουν;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Εμένα ο πατέρας μου δεν με έστειλε σχολείο, δεν έμαθα γράμματα. Άλλες εποχές, άλλα πράγματα. Εγώ όμως δεν μπορώ να κάνω το ίδιο στα παιδιά μου. Πρέπει οπωσδήποτε να τα στείλω σχολείο, να μάθουν γράμματα ,συμπεριφορά να είναι άνθρωπος.Και αν μπορούν να προχωρήσουν να πάνε και πανεπιστήμιο ακόμα.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύετε ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το παιδί σας στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν έχουμε με τους δασκάλους πρόβλημα .Τα προβλήματα είναι εδώ που μένουμε.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως εκτιμάτε τις πρωτοβουλίες του κράτους για ενίσχυση της ενσωμάτωσης των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ : Αν θέλουν να μας βοηθήσουν να μας βάλουν νερό και ρεύμα. Δεν θέλω να πω κάτι άλλο γιατί το πιο σημαντικό είναι αυτό

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΚΥΡΙΑ Ε. Ζ. , ηλικία 30 χρονών , μητέρα 2 παιδιών Ρομά

- ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του ότι είναι Ρομά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Έχω δυο παιδιά το ένα δεκατρία χρονών και το άλλο έντεκα .Τα παιδιά θέλουν να πάνε σχολείο και επίσης, και εγώ και ο άντρας μου θέλουμε να τα στείλουμε σχολείο .Όμως δεν έχουμε τα απαραίτητα για να τα στείλουμε σχολείο και στεναχωριόμαστε για αυτό. Μένουμε σε μια παράγκα σε ένα χωράφι δεν έχουμε κουζίνα, μπάνιο, πλυντήριο ούτε νερό.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Προσπαθήσατε καθόλου να πάνε σχολείο τα παιδιά ;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Είχα ένα πρόβλημα με την καρδιά μου και δεν μπόρεσα να τα στείλω σχολείο. Θα προσπαθήσω να τα γράψω να πάνε σχολείο .Αλλά δεν ξέρω πως θα τα γράψω για να πάνε

σχολείο. Πρέπει κάποιος να με βοηθήσει για να τα πάω σχολείο.

- ΕΡΩΤΗΣΗ: Τα παιδιά σας όμως θέλουν να πάνε σχολείο ή είναι αρνητικά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Τα παιδιά μου ζητάνε, ναι, να πάνε σχολείο. Θα προσπαθήσω να τα γράψω τώρα τον Σεπτέμβρη για να ξεκινήσουν το σχολείο, γιατί είναι ακόμη μικρά και μπορούν να πάνε.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Γ.Κ. ,30 χρονών , τρία παιδιά.

- ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του ότι είναι Ρομά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Τα παιδιά μου πέντε μέρες πηγαίνουν σχολείο και δεκαπέντε μέρες κάθονται. Επειδή δεν έχω νερό να πλύνω τα ρούχα τους , να τους κάνω μπάνιο, να τα στείλω κανονικά. Γιατί τα δικά σας τα παιδιά αν τα βλέπουν άπλυτα αμέσως τα κοροϊδεύουν.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Έχει τύχει δηλαδή να γυρίσει καμιά φορά από το σχολείο κανένα από τα παιδιά σου και να σου πει ότι το κοροϊδεύουν;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι έχει τύχει μου το έχουνε πει τα παιδιά μου. Και έρχονται εδώ και κλαίνε μου λένε μαμά που μας στέλνεις αφού μας κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Γιατί τους κοροϊδεύουν ; Τι σας λένε τα παιδιά σας;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μου λένε ότι τους κοροϊδεύουν για τα ρούχα για τα παπούτσια. Ρεύμα δεν έχω , νερό δεν έχω και πεινασμένα τα έστελνα. Εδώ μέσα στον καταυλισμό ούτε ταξί δεν μπαίνει με τα χώματα και τη βροχή .
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια η αντιμετώπιση που έχουν προς το παιδί οι γονείς των υπόλοιπων συμμαθητών;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν μας λένε τίποτα ,δεν έχουμε προβλήματα.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύετε ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το παιδί σας στο σχολείο?

- ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Πολύ καλά μας μιλάνε και μας φέρονται δεν έχουμε παράπονα. Το δικό μας παράπονο είναι ότι δεν έχουμε ρεύμα και νερό αυτά. Δεν θέλω να πω κάτι άλλο σας ευχαριστώ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Μ. Κ. 28 ετών , τέσσερα παιδιά

- ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του ότι είναι Ρέμα;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι ιδιαίτερα .
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια στην απόδοσή του στο σχολείο λόγω του ότι είναι Ρομά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ Μόνο στη μικρή μου τη κόρη , τη Βασιλική, είχαμε μια δυσκολία στα μαθήματα και αναγκαστήκαμε να την ξαναβάλουμε στην ίδια τάξη.
- ΕΡΩΤΗΣΗ : Γιατί είχε τέτοια δυσκολία η κόρη σας ;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Επειδή για κάποιο διάστημα το χειμώνα σταμάτησε να πηγαίνει σχολείο , γιατί ήταν άρρωστη και την είχαμε στο νοσοκομείο. Έτσι έχασε και πολλά μαθήματα και για αυτό το λόγο έμεινε στην ίδια τάξη.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια η αντιμετώπιση που έχουν προς το παιδί σας τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ : Κανονική δεν είχαμε προβλήματα καθόλου από άλλα παιδιά.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια η αντιμετώπιση που έχουν προς το παιδί οι γονείς των υπόλοιπων συμμαθητών?
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ Πολύ καλή δεν έχει τύχει κάτι κακό.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύετε ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το παιδί σας στο σχολείο?
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ : Όπως και τα άλλα παιδιά ,κανονικά δεν έχουμε κανένα παράπονο.

- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως εκτιμάτε τις πρωτοβουλίες του κράτους για ενίσχυση της ενσωμάτωσης των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Εντάξει μας βοηθάνε ,βάζουν ταξί για να πηγαίνουν στο σχολείο.
- ΕΡΩΤΗΣΗ :Ποια θεωρείτε πως είναι η πρόθεση του εκπαιδευτικού συστήματος για τη βοήθεια της ένταξης των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ Καλή αλλά κυρίως θα θέλαμε να μας βοηθήσουν οικονομικά.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια τα εμπόδια που θεωρείτε πως αντιμετωπίζουν συνολικά τα παιδιά των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ Δεν έχουμε την οικονομική δυνατότητα για τη μόρφωση των παιδιών μας.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως ενισχύετε εσείς ψυχολογικά το παιδί σας για να αποδώσει στο σχολείο?
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ Τους αρέσει πολύ το σχολείο και το αγαπάνε πάρα πολύ. Πηγαίνουν καθημερινά και δεν θέλουν να λείπουν καθόλου.
- Πως βοηθάτε το παιδί στη μελέτη και στο διάβασμά του στο σπίτι;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ Τα βοηθάω όσο μπορώ ,αλλά δεν έχουν πολλά προβλήματα .
- Πως αναζητείτε βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς για κάποιο ενδεχόμενο πρόβλημα του παιδιού σας στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ Δεν μου έχει τύχει κάποιο πρόβλημα. Είναι πολύ σωστοί απέναντι μας .Αν μου τύχει κάτι θα πάω.
- Πως σκέπτεστε το μέλλον του παιδιού σας στην εκπαίδευση;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ Το μόνο που θέλω στη ζωή μου είναι τα παιδιά μου να προχωρήσουν και να πάνε στο Πανεπιστήμιο. Τα βοηθάω όσο μπορώ για αυτό.
- Τι θεωρείτε πως θα έπρεπε να αλλάξει από πλευράς του κράτους για τη καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θα ήθελα να μας στηρίξει το κράτος οικονομικά σχετικά με τη μόρφωση των παιδιών .Αν γίνεται, δηλαδή, να

μπορούν να πάνε και κάποιο φροντιστήριο για να προχωρήσουν στη ζωή τους.

- Τι θεωρείτε πως θα έπρεπε να αλλάξει από πλευράς της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών για τη καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών των Ρομά στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Φέρονται καλά στα παιδιά μας οι δάσκαλοι δεν θέλουμε να αλλάξει κάτι.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΚΥΡΙΑ Φ.Ζ. ,31 χρονών ,τρία παιδιά

- ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείτε πως το παιδί σας αντιμετωπίζει εμπόδια πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του ότι είναι Ρομά;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ Ναι ,πολλά προβλήματα. Εμένα τα παιδιά μου δεν πήγαν σχολείο μόνο το ένα πήγε πέντε μήνες και σταμάτησε.
- ΕΡΩΤΗΣΗ : Για πιο λόγο δεν πήγαν στο σχολείο;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ : Γιατί μας διώξαν από τον καταυλισμό στην Καλαμάτα και δεν είχαμε που να μείνουμε. Τώρα ήρθαμε στον καταυλισμό εδώ στην Τρίπολη σε κάτι ξαδέρφια μας.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Το παιδί σας που πήγε σχολείο γιατί πήγε μόνο πέντε μήνες;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ Αφού δεν της άρεσε. Η δασκάλα δεν της μίλαγε ούτε τα άλλα παιδιά.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Εσείς δεν πήγατε στο σχολείο να μιλήσετε στη δασκάλα;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι αφού δεν ήθελε να πάει . Θέλει να παντρευτεί.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Να παντρευτεί σε τόσο μικρή ηλικία;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Τι μικρή; Δεκαπέντε πήγε. Έτσι κάνουμε εμείς .
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Παντρεύεστε δηλαδή τόσο νωρίς
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι και εμένα η μάνα μου δεκατριών με πάντρεψε. Έτσι το έχουμε εμείς παντρευόμαστε μικρές και

κάνουμε όσο πιο πολλά παιδιά μπορούμε. Αυτή είναι η μοίρα μας.

- ΕΡΩΤΗΣΗ : Δηλαδή δεν θέλετε η κόρη σας πρώτα να τελειώσει το σχολείο και μετά να παντρευτεί ;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ : Όχι αφού δεν θέλει να πάει σχολείο. Ας παντρευτεί βρήκε και γαμπρό. Να κάνει και παιδιά.
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Τα άλλα δυο παιδιά σας που δεν πήγαν καθόλου σχολείο τι κάνουν:
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Βοηθάνε στα σίδερα .
- ΕΡΩΤΗΣΗ: Δεν είναι λίγο μικρή η ηλικία τους για τέτοιες δουλειές ;
 - ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Αφού είναι αγόρια ας βοηθήσουν και στα ξύλα και στα σίδερα και στα άλογα .Το κορίτσι θα το παντρέψουμε.

Παράρτημα 3. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των μαθητών

Συνέντευξη Σ.Μ., 10 ετών ,μαθήτρια Δ' δημοτικού (το σχολείο που φοιτά έχει τμήμα υποδοχής ζεπ)

16. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πιστεύεις πως τα παιδιά σε αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερο τρόπο στο σχολείο επειδή είσαι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι , μου φέρονται κανονικά όπως σε όλα τα άλλα παιδιά.

17. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά επειδή είσαι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν δυσκολεύομαι ,όχι.

18. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι να αποδώσεις στα μαθήματα λόγω του ότι είσαι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν δυσκολεύομαι πολύ στα μαθήματα, μόνο λίγο στα μαθηματικά και λίγο στη γλώσσα.

19. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια είναι η σχέση που θεωρείς πως πρέπει να έχει ένα Ρομά παιδί με το σχολείο και το διάβασμα;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Το αγαπάω πολύ το σχολείο και θέλω να πηγαίνω σχολείο. Μου αρέσει πολύ.

20. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια θεωρείς πως είναι τα εμπόδια για τα παιδιά Ρομά στο σχολείο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν έχουμε εμπόδια.

21. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις ότι σε βλέπουν οι γονείς των άλλων μαθητών;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όπως και τα άλλα παιδιά δεν είχα ποτέ κανένα πρόβλημα.

22. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποιες οι φιλίες σου με τα παιδιά που δεν είναι Ρομά στο σχολείο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Παίζω με όλα τα παιδιά , είμαστε φίλοι και παίζουμε στα διαλείμματα όλοι μαζί.

23. ΕΡΩΤΗΣΗ: Η ύλη που διδάσκεσαι στο σχολείο θεωρείς πως είναι κατάλληλη για τις ανάγκες των παιδιών που είναι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι δεν δυσκολεύομαι πολύ.

24. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τα βιβλία του σχολείου σου πιστεύεις πως είναι κατάλληλα για παιδιά που είναι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι τα βιβλία μας είναι καλά.

25. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο δάσκαλός σου;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Πολύ καλά ,ίσα με τα άλλα παιδιά.
26. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο διευθυντής του σχολείου σου;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Και αυτός το ίδιο ,πολύ καλά, ίσα με τα άλλα παιδιά.
27. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως βλέπεις το μέλλον σου στο σχολείο και στην εκπαίδευση;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θέλω να συνεχίσω το σχολείο και να σπουδάσω και να γίνω κομμώτρια.
28. ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείς πως τα παιδιά των Ρομά έχουν μια ίση με τα άλλα παιδιά μεταχείριση στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ : Ναι
29. ΕΡΩΤΗΣΗ :Πως πιστεύεις ότι βοηθούν οι γονείς σου στην απόδοσή σου στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Με βοηθάνε όσο μπορούν ,αλλά δεν δυσκολεύομαι και πολύ.
30. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τι θα έπρεπε να αλλάξει για να είναι το σχολείο πιο φιλικό για τα παιδιά που είναι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν θέλω να αλλάξει κάτι, δεν έχω κανένα παράπονο από το σχολείο μου.

Συνέντευξη Σ.Κ. ,9 ετών μαθητής Γ' δημοτικού, (το σχολείο που φοιτά έχει τμήμα υποδοχής ,ζεπ)

1. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πιστεύεις πως τα παιδιά σε αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερο τρόπο στο σχολείο επειδή είσαι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι , μου φέρονται πολύ καλά όλα τα παιδιά.
2. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά επειδή είσαι Ρομά?
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι , καθόλου.
3. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι να αποδώσεις στα μαθήματα λόγω του ότι είσαι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι , μόνο λίγο στα μαθηματικά δυσκολεύομαι.

4. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια είναι η σχέση που θεωρείς πως πρέπει να έχει ένα Ρομά παιδί με το σχολείο και το διάβασμα;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θέλω να πηγαίνω σχολείο και να διαβάζω. Μου αρέσει πολύ το σχολείο.
5. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια θεωρείς πως είναι τα εμπόδια για τα παιδιά Ρομά στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν έχουμε εμπόδια .
6. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις ότι σε βλέπουν οι γονείς των άλλων μαθητών;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μια χαρά..
7. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποιες οι φιλίες σου με τα παιδιά που δεν είναι Ρομά στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Είμαστε φίλοι όλοι .
8. ΕΡΩΤΗΣΗ: Η ύλη που διδάσκει στο σχολείο θεωρείς πως είναι κατάλληλη για τις ανάγκες των παιδιών που είναι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Εντάξει μόνο τα μαθηματικά και η ιστορία με δυσκολεύουν λίγο.
9. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τα βιβλία του σχολείου σου πιστεύεις πως είναι κατάλληλα για παιδιά που είναι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι τα βιβλία μας είναι καλά.
10. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο δάσκαλός σου;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ίσα με τα άλλα παιδιά.
11. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο διευθυντής του σχολείου σου;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Πολύ καλά, ίσα με τα άλλα παιδιά.
12. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως βλέπεις το μέλλον σου στο σχολείο και στην εκπαίδευση;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θέλω να πάω στο πανεπιστήμιο και να γίνω αστυνομικός.
13. ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείς πως τα παιδιά των Ρομά έχουν μια ίση με τα άλλα παιδιά μεταχείριση στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ : Ναι
14. ΕΡΩΤΗΣΗ :Πως πιστεύεις ότι βοηθούν οι γονείς σου στην απόδοσή σου στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Με βοηθάνε ,πιο πολύ η μαμά.
15. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τι θα έπρεπε να αλλάξει για να είναι το σχολείο πιο φιλικό για τα παιδιά που είναι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν θέλω να αλλάξει κάτι, μου αρέσει το σχολείο μου.

Συνέντευξη Α. Μ., 10 ετών ,μαθητής δ' δημοτικού (το σχολείο που φοιτά έχει τμήμα υποδοχής ζεπ)

1. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πιστεύεις πως τα παιδιά σε αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερο τρόπο στο σχολείο επειδή είσαι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, μερικές φορές κάποια παιδιά με κοροιδεύουν.,δεν μου μιλάνε και με λένε «γυφτάκι» ή ότι δεν ξέρω να διαβάζω.
2. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά επειδή είσαι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, γιατί κάνουν πιο πολύ παρέα με τα άλλα τα παιδιά .Εμάς μας λένε «γύφτους», «κλέφτες» και δεν μας παίζουν.
3. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι να αποδόσεις στα μαθήματα λόγω του ότι είσαι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δυσκολεύομαι πολύ σε όλα τα μαθήματα. Και οι γονείς μου δεν μπορούν να με διαβάζουν στο σπίτι.
4. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια είναι η σχέση που θεωρείς πως πρέπει να έχει ένα Ρομά παιδί με το σχολείο και το διάβασμα;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ε πρέπει να μαθαίνουμε γράμματα να διαβάζουμε να ακούμε το δάσκαλο .Εμάς μας αρέσει το σχολείο πολύ ,αλλά μερικές φορές τσακωνόμαστε με τα άλλα παιδια..
5. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια θεωρείς πως είναι τα εμπόδια για τα παιδιά Ρομά στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μας κοροιδευουν κάποια παιδιά για τα ρούχα μας ή για τα παπούτσια μας ή άμα δεν έχουμε φαγητό να φάμε στο διάλειμμα. Αυτά μας εμποδίζουν .
6. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις ότι σε βλέπουν οι γονείς των άλλων μαθητών;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν ασχολούνται μαζί μας.
7. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποιες οι φίλιες σου με τα παιδιά που δεν είναι Ρομά στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Με κάποια κάνουμε παρέα , αλλά με άλλα μαλώνουμε γιατί δεν θέλουν να παίζουν μαζί μας.

8. ΕΡΩΤΗΣΗ: Η ύλη που διδάσκει στο σχολείο θεωρείς πως είναι κατάλληλη για τις ανάγκες των παιδιών που είναι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Είναι πολύ δύσκολα τα μαθήματα .Ειδικά η γλώσσα και η ορθογραφία.
9. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τα βιβλία του σχολείου σου πιστεύεις πως είναι κατάλληλα για παιδιά που είναι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Είναι πολύ δύσκολα τα βιβλία και πιο πολύ στην ιστορία και στη γλώσσα.
10. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο δάσκαλός σου;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Πιο πολύ μιλάει στα άλλα παιδιά. Εμένα μερικές φορές με μαλώνει και μου φωνάζει να προσέχω ,όμως εγώ δεν καταλαβαίνω πολύ τα μαθήματα.
11. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο διευθυντής του σχολείου σου;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μας φωνάζει όποτε γίνεται μια φασαρία πρώτα εμάς και μετά τους άλλους. Αρχίζει και μας λέει τι κάνατε πάλι όλα προβλήματα φτιάχνετε και τέτοια...
12. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως βλέπεις το μέλλον σου στο σχολείο και στην εκπαίδευση;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μου αρέσει το σχολείο αλλά εγώ θέλω να γίνω μάστορας σε συνεργείο . Κάνει και ο αδερφός μου αυτή τη δουλειά και φτιάχνει αμάξια και μου αρέσει και μένα.
13. ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείς πως τα παιδιά των Ρομά έχουν μια ίση με τα άλλα παιδιά μεταχείριση στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ : Όχι γιατί και κάποιες κυρίες από άλλες τάξεις πιο πολύ φωνάζουν εμάς στα διαλείμματα ότι κάνουμε φασαρίες ή ότι μαλώνουμε.
14. ΕΡΩΤΗΣΗ :Πως πιστεύεις ότι βοηθούν οι γονείς σου στην απόδοσή σου στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν μπορούν οι γονείς μου. Ο μπαμπάς είναι όλη μέρα στα σίδερα και η μαμά πουλάει ρούχα στην αγορά.
15. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τι θα έπρεπε να αλλάξει για να είναι το σχολείο πιο φιλικό για τα παιδιά που είναι Ρομά?
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Να μην μας βλέπουν έτσι και τα παιδιά και οι δάσκαλοι να είναι φίλοι μαζί μας και όχι να με κοροϊδεύουν επειδή είμαι Ρομά.

Συνέντευξη Π. Κ. 12 ετών ,μαθητής στ' δημοτικού (το σχολείο που φοιτά δεν έχει τμήμα υποδοχής ζεπ)

1. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πιστεύεις πως τα παιδιά σε αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερο τρόπο στο σχολείο επειδή είσαι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι με κοροϊδεύουν και δεν παίζουν μαζί μου .
2. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις δηλαδή πως δυσκολεύεσαι στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά επειδή είσαι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, γιατί στο σχολείο δεν είμαστε πολλά παιδιά Ρομά .Δεν έρχονται οι φίλοι μου που είναι Ρομά και στα διαλείμματα παίζω μόνος μου.
3. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι να αποδόσεις στα μαθήματα λόγω του ότι είσαι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι είναι δύσκολα.
4. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια είναι η σχέση που θεωρείς πως πρέπει να έχει ένα Ρομά παιδί με το σχολείο και το διάβασμα;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν μου αρέσει το διάβασμα ,γιατί δεν τα καταλαβαίνω τα μαθήματα.
5. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια θεωρείς πως είναι τα εμπόδια για τα παιδιά Ρομά στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν έχουμε σπίτι όπως και τα άλλα παιδιά να διαβάζουμε μετά Εμείς μένουμε σε παράγκες και έχει κρύο .Κοιμόμαστε εδώ κάτω σε κάτι κουβέρτες και το χειμώνα έχει λάσπες και βροχή.
6. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις ότι σε βλέπουν οι γονείς των άλλων μαθητών;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν με θέλουν στην τάξη τους γιατί είμαι Ρομά και δεν αφήνουν τα παιδιά τους να μου μιλάνε .
7. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποιες οι φιλίες σου με τα παιδιά που δεν είναι Ρομά στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Εμένα οι φίλοι μου είναι ο Χρήστος και ο Νίκος που είναι Ρομά αλλά δεν έρχονται κάθε μέρα σχολείο. Εγώ δεν έχω άλλους φίλους.
8. ΕΡΩΤΗΣΗ: Η ύλη που διδάσκεσαι στο σχολείο θεωρείς πως είναι κατάλληλη για τις ανάγκες των παιδιών που είναι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι είναι δύσκολα πολύ ιδίως η γλώσσα .
9. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τα βιβλία του σχολείου σου πιστεύεις πως είναι κατάλληλα για παιδιά που είναι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι είναι για τα άλλα παιδιά εγώ δεν τα καταλαβαίνω.

10. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο δάσκαλός σου;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν έχει χρόνο για εμένα ,γιατί είναι πολλά παιδιά στην τάξη και εγώ δεν είμαι τόσο καλός στα μαθήματα και ντρέπομαι να τον ρωτάω συνέχεια τι να γράφω.

11. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο διευθυντής του σχολείου σου;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ο διευθυντής μια φορά άρχισε να μου φωνάζει ,γιατί δεν ήθελα να με πάρει το ταξί αλλά ένας ξαδερφός μου. Και τότε έβαλε τις φωνές και με τράβαγε από το μπουφάν για να μην φύγω.

12. ΕΡΩΤΗΣΗ: Μάλιστα, και εσύ τι έκανες τότε;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Έκλαιγα γιατί φώναζε πολύ και φοβήθηκα. Μετά ήρθε όμως ο ξάδερφός μου και του μίλησε .

13. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ήσουν μπροστά όταν ήρθε ο ξάδερφός σου και μίλησε με τον διευθυντή; Τί είπαν ;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Με είδε που έκλαιγα και του φώναζε ότι αν μου ξαναμιλήσει έτσι θα πάμε στην αστυνομία .Και τότε ο κύριος διευθυντής μου ζήτησε συγγνώμη και είπε ότι φοβήθηκε με ποιον θα φύγω.

14. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως βλέπεις το μέλλον σου στο σχολείο και στην εκπαίδευση;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θέλω να τελειώσω το σχολείο και να βρω μια δουλειά σε συνεργείο με αμάξια.

15. ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείς πως τα παιδιά των Ρομά έχουν μια ίση με τα άλλα παιδιά μεταχείριση στο σχολείο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ : Όχι εμάς οι δάσκαλοι μας φωνάζουν πιο εύκολα και νευριάζουν πολλές φορές μαζί μας.

16. ΕΡΩΤΗΣΗ :Πως πιστεύεις ότι βοηθούν οι γονείς σου στην απόδοσή σου στο σχολείο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν με βοηθάνε γιατί οι γονείς μου δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο.

17. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τι θα έπρεπε να αλλάξει για να είναι το σχολείο πιο φιλικό για τα παιδιά που είναι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Να μην μας μαλώνουν οι δάσκαλοι και τα άλλα παιδιά να κάνουν παρέα μαζί μας.

Συνέντευξη Ν. Ζ., 11 ετών ,μαθητής ε'δημοτικού (το σχολείο που φοιτά έχει τμήμα υποδοχής ζεπ)

1. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πιστεύεις πως τα παιδιά σε αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερο τρόπο στο σχολείο επειδή είσαι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι μου φέρονται καλά όλα τα παιδιά στο σχολείο.
2. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά επειδή είσαι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Καθόλου είναι φίλοι μου και μιλάω και παιδιά που είναι Ρομά και με αυτά που δεν είναι.
3. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι να αποδόσεις στα μαθήματα λόγω του ότι είσαι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι δεν δυσκολεύομαι και πολύ.
4. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια είναι η σχέση που θεωρείς πως πρέπει να έχει ένα Ρομά παιδί με το σχολείο και το διάβασμα;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Πρέπει να διαβάζουμε όπως όλα τα παιδιά και να κάνουμε τα μαθήματά μας.
5. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια θεωρείς πως είναι τα εμπόδια για τα παιδιά Ρομά στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μερικά παιδιά που είναι Ρομά λείπουν πολλές φορές από το σχολείο , γιατί εδώ που μένουμε στον καταυλισμό το χειμώνα έχει κρύο και αρρωσταίνουνε .Εγώ όμως είμαι καλά δεν θέλω να λείπω καμία μέρα από το σχολείο.
6. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις ότι σε βλέπουν οι γονείς των άλλων μαθητών;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Πολύ καλά. Μερικοί δίνουν στους συμμαθητές μου και φαγητό να μας δίνουν στο διάλειμμα ,γιατί μερικές φορές εμείς δεν έχουμε.
7. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποιες οι φιλίες σου με τα παιδιά που δεν είναι Ρομά στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Έχω φίλους που δεν είναι Ρομά και παίζουμε μαζί και καθόμαστε μαζί στο θρανίο.
8. ΕΡΩΤΗΣΗ: Η ύλη που διδάσκεσαι στο σχολείο θεωρείς πως είναι κατάλληλη για τις ανάγκες των παιδιών που είναι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι.

9. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τα βιβλία του σχολείου σου πιστεύεις πως είναι κατάλληλα για παιδιά που είναι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι και στη γλώσσα έχουμε και άλλα βιβλία και μας κάνει και μια άλλη κυρία που μας τα εξηγεί πιο καλά.

10. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο δάσκαλός σου;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Πολύ καλά και με βοηθάει πολύ σε ότι δεν καταλαβαίνω.

11. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο διευθυντής του σχολείου σου;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μας βοηθάει πολύ ,γιατί έφερε δασκάλα που μας παίρνει κάθε μέρα και μας εξηγεί τα μαθήματα , έβαλε ταξί για να ερχόμαστε από τον καταυλισμό στο σχολείο. Μας δίνουν πολλές φορές και ρούχα ή παπούτσια και φαγητό.

12. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως βλέπεις το μέλλον σου στο σχολείο και στην εκπαίδευση;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θέλω να σπουδάσω και εγώ σαν και τα άλλα παιδιά και θέλω να γίνω στρατιωτικός

13. ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείς πως τα παιδιά των Ρομά έχουν μια ίση με τα άλλα παιδιά μεταχείριση στο σχολείο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ : Ναι.

14. ΕΡΩΤΗΣΗ :Πως πιστεύεις ότι βοηθούν οι γονείς σου στην απόδοσή σου στο σχολείο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν μπορούν πολύ γιατί η μαμά καθαρίζει σπίτια και ο μπαμπάς λείπει στα σίδερα.

15. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τι θα έπρεπε να αλλάξει για να είναι το σχολείο πιο φιλικό για τα παιδιά που είναι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν θα ήθελα να αλλάξει κάτι.

Συνέντευξη Α.Κ., 13 ετών ,(διακοπή φοίτησης στη δ'τάξη, το σχολείο που φοιτούσε δεν είχε τμήμα υποδοχής ζεπ)

1. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πιστεύεις πως τα παιδιά σε αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερο τρόπο στο σχολείο επειδή είσαι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι και για αυτό σταμάτησα το σχολείο.

2. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ένιωθες δηλαδή πως δυσκολεύεσαι στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά επειδή είσαι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Πολύ. Δεν μου έδιναν καθόλου σημασία

3. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ένιωθες πως δυσκολεύεσαι στα μαθήματα λόγω του ότι είσαι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι , δεν με βοηθούσε καθόλου η δασκάλα ,ούτε που μου μιλούσε. Και τα παιδιά στην τάξη δεν καθόντουσαν μαζί μου στο ίδιο θρανίο ,ούτε παίζαμε στο διάλειμμα.

4. ΕΡΩΤΗΣΗ: Δηλαδή δεν είχες καμιά φίλη;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι καμία .Δεν ήθελαν να κάνουν παρέα μαζί μου και έλεγαν ότι «βρωμάω» και δεν είμαι καθαρή.

5. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια θεωρείς λοιπόν πως είναι τα εμπόδια για τα παιδιά Ρομά στο σχολείο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Είναι πάρα πολλά γιατί δεν μας θέλουν εκεί και μας λένε «γυφτάκια».

6. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις ότι σε έβλεπαν οι γονείς των άλλων μαθητών;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν άφηναν τα παιδιά να μου μιλάνε και μια φορά μια μαμά ήρθε και φώναζε ότι θα αλλάξει το παιδί της σχολείο αν η τάξη έχει «γυφτάκια»

7. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πού φώναζε δηλαδή;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Στον διευθυντή την άκουσα γιατί ήταν διάλειμμα και ήμουν εκεί κοντά. Έλεγε ότι δεν μπορούν τα παιδιά να έχουν στην τάξη «γυφτάκια» που βρωμάνε και δεν κάνουν μπάνιο.

8. ΕΡΩΤΗΣΗ: Η δασκάλα στην τάξη πως σου φερόταν;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Η δασκάλα μίλαγε μόνο στα άλλα παιδιά .Σε εμένα δεν έδινε ούτε ασκήσεις , ούτε με ρώταγε τίποτα ,μου φερόταν σαν να μην υπάρχω.

9. ΕΡΩΤΗΣΗ: Εσύ δηλαδή την ρωτούσες σε ότι δεν καταλάβαινες και εκείνη δεν απαντούσε;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι δεν την ρωτούσα τίποτα, γιατί ντρεπόμουν και έκλαιγα στο διάλειμμα πολλές φορές που δεν μου έδινε κανείς σημασία.

10. ΕΡΩΤΗΣΗ: Το συζήτησες με τους γονείς τότε αυτό το γεγονός;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι το είπα στη μαμά και νευρίασε. Είπε θα έρθει να πιάσει τη δασκάλα ,αλλά είχε δουλειές και δεν ήρθε.

11. ΕΡΩΤΗΣΗ: Με τον πατέρα σου το συζήτησες;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι όμως είναι όλη μέρα στα σίδερα .Δεν έχει χρόνο για αυτά.

12. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως αποφάσισες να σταματήσεις το σχολείο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν άντεχα άλλο, γιατί με κοροΐδευαν στο διάλειμμα και στην τάξη Έλεγαν για τα ρούχα, για τα μαλλιά μου, για την τσάντα μου ότι είναι σκισμένη και ότι δεν ξέρω να διαβάζω.

13. ΕΡΩΤΗΣΗ: Εσύ απαντούσες σε αυτά; Μάλωνες όταν άκουγες τέτοια λόγια;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ : Όχι ,έφευγα και καθόμουν μόνη μου και έκλαιγα.

14. ΕΡΩΤΗΣΗ : Με τον διευθυντή του σχολείου το συζήτησες αυτό;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι ντρεπόμουν να το πω.

15. ΕΡΩΤΗΣΗ: Και δεν σε έβλεπε καμία άλλη δασκάλα στο σχολείο που δεν είχες παρέα;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι , καμία δασκάλα δεν μου έδινε σημασία.

16. ΕΡΩΤΗΣΗ: Όταν αποφάσισες να διακόψεις το σχολείο οι γονείς σου τι είπαν;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μου έλεγαν να πηγαίνω .Όμως εγώ δεν ήθελα να πάω ξανά.

17. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τώρα που δεν πηγαίνεις σχολείο καθόλου τι κάνεις;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Κάνω δουλειές εδώ στον καταυλισμό ,κρατάω τα αδέρφια μου , καθαρίζω ,βοηθάω γενικά σε όλα.

18. ΕΡΩΤΗΣΗ: Δεν σε ενοχλεί που τα άλλα παιδιά πηγαίνουν σχολείο ενώ εσύ όχι;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν πηγαίνουν όλα κάθε μέρα .Όχι δεν με ενοχλεί αφού δεν μου αρέσει το σχολείο.

19. ΕΡΩΤΗΣΗ: Δεν θα ήθελες να συνεχίσεις το σχολείο τώρα ;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι, θέλω να παντρευτώ και να κάνω παιδιά όπως η μαμά μου.

Συνέντευξη Θ. Ζ., 12 ετών ,μαθητής στ' δημοτικού (το σχολείο που φοιτά δεν έχει τμήμα υποδοχής ζεπ)

1. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πιστεύεις πως τα παιδιά σε αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερο τρόπο στο σχολείο επειδή είσαι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι, μερικά παιδιά με κοροΐδεύουν για τα ρούχα μου ,για τα παπούτσια μου ...λένε ότι δεν έχω μολύβια και ότι δεν διαβάζω.

2. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά επειδή είσαι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι γιατί δεν θέλουν να κάνουν παρέα μαζί μας .
3. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι να αποδώσεις στα μαθήματα λόγω του ότι είσαι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Τα μαθηματικά μου αρέσουν πολύ αλλά η γλώσσα είναι πολύ δύσκολη. Εκεί δυσκολεύομαι και τις ασκήσεις εκεί.
4. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια είναι η σχέση που θεωρείς πως πρέπει να έχει ένα Ρομά παιδί με το σχολείο και το διάβασμα;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θέλουμε να μάθουμε γράμματα, μας αρέσει πολύ το σχολείο .
5. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια θεωρείς πως είναι τα εμπόδια για τα παιδιά Ρομά στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ντρεπόμαστε που δεν έχουμε καινούρια ρούχα σαν τα άλλα παιδιά και κασετίνες και μολύβια.
6. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις ότι σε βλέπουν οι γονείς των άλλων μαθητών;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μια φορά μόνο που άκουσα τη μαμά της Στέλλας από την Πέμπτη τάξη που της έλεγε να μην έρχεται κοντά μας γιατί είμαστε άπλυτα και βρωμάμε. Έτσι είπε..
7. ΕΡΩΤΗΣΗ: Μάλιστα...Και τότε εσύ τι έκανες; Πώς αντέδρασες;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν είπα τίποτα .Στεναχωρήθηκα πολύ και έβαλα τα κλάματα όταν πήγα στη μαμά μετά.
8. ΕΡΩΤΗΣΗ: Και η μαμά μετά τι σου είπε ;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Η μαμά μου στεναχωρήθηκε και μου είπε να το λέω στη δασκάλα όταν ακούω τέτοια.
9. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποιες οι φίλιες σου με τα παιδιά που δεν είναι Ρομά στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μόνο με Ρομά κάνω παρέα γιατί είναι σαν εμένα. Τα παιδιά που δεν είναι Ρομά δεν μας θέλουν γιατί δεν είμαστε σαν και αυτά.
10. ΕΡΩΤΗΣΗ: Η ύλη που διδάσκεσαι στο σχολείο θεωρείς πως είναι κατάλληλη για τις ανάγκες των παιδιών που είναι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι είναι δύσκολα και ο δάσκαλος δεν προλαβαίνει να μας τα εξηγήσει σε όλους.
11. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τα βιβλία του σχολείου σου πιστεύεις πως είναι κατάλληλα για παιδιά που είναι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Είναι πολύ δύσκολα τα βιβλία και εγώ θα ήθελα να με βοηθάει πιο πολύ ο κύριος γιατί δυσκολεύομαι και δεν τα καταλαβαίνω.

12. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο δάσκαλός σου;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν μου μιλάει πολύ. Όλο μιλάει με τα παιδιά τα άλλα.

13. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο διευθυντής του σχολείου σου;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Πολύ καλά μας φέρνει ταξί για να ερχόμαστε σχολείο και να φεύγουμε ,μας δίνει φαγητό πολλές φορές. Είναι πολύ καλός.

14. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως βλέπεις το μέλλον σου στο σχολείο και στην εκπαίδευση;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θέλω να τελειώσω το σχολείο και να γίνω αστυνομικός.

15. ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείς πως τα παιδιά των Ρομά έχουν μια ίση με τα άλλα παιδιά μεταχείριση στο σχολείο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ : Όχι γιατί δεν μας βοηθάνε πολλοί οι δάσκαλοι στα μαθήματα.

16. ΕΡΩΤΗΣΗ :Πως πιστεύεις ότι βοηθούν οι γονείς σου στην απόδοσή σου στο σχολείο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Λίγο ξ μαμά με βοηθάει όσα ξέρει γιατί είναι δύσκολα. Ο μπαμπάς δουλεύει στα άλογα όλη μέρα.

17. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τι θα έπρεπε να αλλάξει για να είναι το σχολείο πιο φιλικό για τα παιδιά που είναι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Να ,μας δίνουν μολύβια ,τσάντες ,κασετίνες και αν γίνεται ρούχα για να είμαστε σαν τα άλλα τα παιδιά και εμείς.

Συνέντευξη Δ. Μ., 12 ετών ,μαθήτρια στ' δημοτικού (το σχολείο που φοιτά έχει τμήμα υποδοχής ζεπ)

1. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πιστεύεις πως τα παιδιά σε αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερο τρόπο στο σχολείο επειδή είσαι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι , όλα τα άλλα παιδιά κάνουν παρέα μαζί μου.

2. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά επειδή είσαι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Καθόλου.

3. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι να αποδόσεις στα μαθήματα λόγω του ότι είσαι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Στη γλώσσα λίγο δυσκολευόμουν να διαβάσω αλλά με βοηθάει μια κυρία που μας παίρνει και μας κάνει φροντιστήριο.

4. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια είναι η σχέση που θεωρείς πως πρέπει να έχει ένα Ρομά παιδί με το σχολείο και το διάβασμα;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Πρέπει να διαβάζουμε όπως όλα τα παιδιά και να ακούμε τους δασκάλους μας.

5. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια θεωρείς πως είναι τα εμπόδια για τα παιδιά Ρομά στο σχολείο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Στο σχολείο δεν έχουμε εμπόδια, εδώ στον καταυλισμό είναι δύσκολη η ζωή .

6. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις ότι σε βλέπουν οι γονείς των άλλων μαθητών;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μια χαρά .Η καλύτερη φίλη μου δεν είναι Ρομά και η μαμά της με αγαπάει πολύ .Μου φέρνει μολύβια ,τετράδια όταν έρχεται σχολείο κάθε φορά κάτι μου δίνει.

7. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποιες οι φίλιες σου με τα παιδιά που δεν είναι Ρομά στο σχολείο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Κάνω παρέα με όλα τα παιδιά και με Ρομά και με αυτά που δεν είναι Ρομά και με αυτά που είναι από άλλες χώρες.

8. ΕΡΩΤΗΣΗ: Η ύλη που διδάσκεισαι στο σχολείο θεωρείς πως είναι κατάλληλη για τις ανάγκες των παιδιών που είναι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι για όλα τα παιδιά Ρομά γιατί πολλά παιδιά δυσκολεύονται σε μερικά μαθήματα.

9. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τα βιβλία του σχολείου σου πιστεύεις πως είναι κατάλληλα για παιδιά που είναι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Είναι λίγο δύσκολα, γιατί έχουν πολλά μαθήματα.

10. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο δάσκαλός σου;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όπως και τα άλλα παιδιά.

11. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο διευθυντής του σχολείου σου;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Πολύ καλά μας αγαπάει πολύ.

12. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως βλέπεις το μέλλον σου στο σχολείο και στην εκπαίδευση;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θέλω να τελειώσω το σχολείο και να γίνω δασκάλα .

13. ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείς πως τα παιδιά των Ρομά έχουν μια ίση με τα άλλα παιδιά μεταχείριση στο σχολείο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ : Ναι

14. ΕΡΩΤΗΣΗ :Πως πιστεύεις ότι βοηθούν οι γονείς σου στην απόδοσή σου στο σχολείο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Η μαμά μου λέει συνέχεια να διαβάζω για να πάω στο πανεπιστήμιο. Και ο μπαμπάς το ίδιο. Όμως δεν με βοηθάνε στα μαθήματα γιατί δεν ξέρουν γράμματα.

15. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τι θα έπρεπε να αλλάξει για να είναι το σχολείο πιο φιλικό για τα παιδιά που είναι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Να κάνουμε πιο πολλές ώρες φροντιστήριο ,γιατί η κυρία που μας παίρνει για μάθημα μας βοηθάει πολύ.

Συνέντευξη Χ. Κ., 9 ετών ,μαθητής β' δημοτικού (το σχολείο που φοιτά έχει τμήμα υποδοχής ζεπ)

1. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πιστεύεις πως τα παιδιά σε αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερο τρόπο στο σχολείο επειδή είσαι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι , μου φέρονται κανονικά όπως σε όλα τα άλλα παιδιά.

2. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά επειδή είσαι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι.

3. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι να αποδώσεις στα μαθήματα λόγω του ότι είσαι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δυσκολεύομαι μόνο στο μάθημα της γλώσσας. Μου φαίνεται λίγο δύσκολο.

4. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια είναι η σχέση που θεωρείς πως πρέπει να έχει ένα Ρομά παιδί με το σχολείο και το διάβασμα;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μου αρέσει πολύ το σχολείο.

5. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια θεωρείς πως είναι τα εμπόδια για τα παιδιά Ρομά στο σχολείο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν έχουμε εμπόδια.

6. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις ότι σε βλέπουν οι γονείς των άλλων μαθητών;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όπως και τα άλλα παιδιά .

7. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποιες οι φιλίες σου με τα παιδιά που δεν είναι Ρομά στο σχολείο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Παίζω με όλα τα παιδιά .

8. ΕΡΩΤΗΣΗ: Η ύλη που διδάσκεισαι στο σχολείο θεωρείς πως είναι κατάλληλη για τις ανάγκες των παιδιών που είναι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Η γλώσσα είναι λίγο δύσκολη.
9. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τα βιβλία του σχολείου σου πιστεύεις πως είναι κατάλληλα για παιδιά που είναι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι είναι καλά.
10. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο δάσκαλός σου;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Καλά όπως τα άλλα παιδιά.
11. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο διευθυντής του σχολείου σου;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Πολύ καλά.
12. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως βλέπεις το μέλλον σου στο σχολείο και στην εκπαίδευση;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μου αρέσει πολύ το σχολείο .
13. ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείς πως τα παιδιά των Ρομά έχουν μια ίση με τα άλλα παιδιά μεταχείριση στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ : Ναι
14. ΕΡΩΤΗΣΗ :Πως πιστεύεις ότι βοηθούν οι γονείς σου στην απόδοσή σου στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Με βοηθάνε πολύ και η μαμά και ο μπαμπάς.
15. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τι θα έπρεπε να αλλάξει για να είναι το σχολείο πιο φιλικό για τα παιδιά που είναι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν θέλω να αλλάξει κάτι

Συνέντευξη Β. Κ. 12ετών ,μαθήτρια στ'δημοτικού (το σχολείο που φοιτά έχει τμήμα υποδοχής ζεπ)

1. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πιστεύεις πως τα παιδιά σε αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερο τρόπο στο σχολείο επειδή είσαι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι μου φέρονται όπως τα άλλα παιδιά.
2. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά επειδή είσαι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Καθόλου..
3. ΕΡΩΤΗΣΗ: Νοιώθεις πως δυσκολεύεσαι να αποδώσεις στα μαθήματα λόγω του ότι είσαι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Όχι πολύ .Λίγες φορές μόνο μπερδεύομαι στα μαθηματικά είναι δύσκολα.

4. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια είναι η σχέση που θεωρείς πως πρέπει να έχει ένα Ρομά παιδί με το σχολείο και το διάβασμα;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μου αρέσει πολύ το σχολείο και διαβάζω κάθε μέρα .
5. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποια θεωρείς πως είναι τα εμπόδια για τα παιδιά Ρομά στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν έχουμε πολλά τετράδια και μολύβια όπως τα άλλα παιδιά που οι γονείς τους ,τους αγοράζουν πολλά πράγματα για το σχολείο.Εμάς οι γονείς μας δεν μπορούν γιατί δεν έχουμε λεφτά.
6. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις ότι σε βλέπουν οι γονείς των άλλων μαθητών;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Μια χαρά σαν όλα τα παιδιά.
7. ΕΡΩΤΗΣΗ: Ποιες οι φιλίες σου με τα παιδιά που δεν είναι Ρομά στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Με όλα τα παιδιά στην τάξη μου μιλάω και παίζουμε.
8. ΕΡΩΤΗΣΗ: Η ύλη που διδάσκεισαι στο σχολείο θεωρείς πως είναι κατάλληλη για τις ανάγκες των παιδιών που είναι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι μόνο τα μαθηματικά εμένα με δυσκολεύουν λίγο.
9. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τα βιβλία του σχολείου σου πιστεύεις πως είναι κατάλληλα για παιδιά που είναι Ρομά;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Ναι έχουμε και άλλο βιβλίο στη γλώσσα που μας κάνει μια κυρία και είναι πολύ ωραίο μας βοηθάει.
10. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο δάσκαλός σου;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Καλά με βοηθάει σε ότι δεν καταλαβαίνω.
11. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως πιστεύεις πως σε βλέπει ο διευθυντής του σχολείου σου;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Είναι πολύ καλός κύριος. Μας δίνουν και φαγητό κάθε μέρα, μας μιλάει καλά και δεν μας μαλώνει.
12. ΕΡΩΤΗΣΗ: Πως βλέπεις το μέλλον σου στο σχολείο και στην εκπαίδευση;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Θέλω όταν μεγαλώσω να γίνω γιατρός.
13. ΕΡΩΤΗΣΗ: Θεωρείς πως τα παιδιά των Ρομά έχουν μια ίση με τα άλλα παιδιά μεταχείριση στο σχολείο;
ΑΠΑΝΤΗΣΗ : Ναι ,έχουμε και ταξί για να ερχόμαστε στο σχολείο και έχουμε και μια δασκάλα που μας βοηθάει πολύ στη γλώσσα.
14. ΕΡΩΤΗΣΗ :Πως πιστεύεις ότι βοηθούν οι γονείς σου στην απόδοσή σου στο σχολείο;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Η μαμά μου μου λέει κάθε μέρα να διαβάζω τα μαθήματά μου και ο μπαμπάς το ίδιο και ότι δεν καταλαβαίνω να ρωτάω την κυρία και να μην ντρέπομαι.

15. ΕΡΩΤΗΣΗ: Τι θα έπρεπε να αλλάξει για να είναι το σχολείο πιο φιλικό για τα παιδιά που είναι Ρομά;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ: Δεν θέλω να αλλάξει κάτι γιατί το σχολείο μας είναι πολύ καλό..

Παράρτημα 4. Οι φωτογραφίες των Ρομά

Φωτογραφία 1. Συζητώντας με τους Ρομά εντός μιας οικείας τους



Φωτογραφία 2. Η συζήτηση με τους Ρομά εντός της οικείας σε επόμενο στάδιο



Φωτογραφία 3. Τα παιδιά των Ρομά της συγκεκριμένης οικείας



Φωτογραφία 4. Η ενασχόληση ενός έφηβου Ρομά με τον αδερφό του



Φωτογραφία 5. Η συζήτηση της ερευνήτριας με τους Ρομά εντός της οικείας



Φωτογραφία 6. Η συζήτηση με μια εκ των πιο νέων γυναικών της οικείας



Φωτογραφία 7. Φωτογράφιση με τους Ρομά έξωθεν οικείας



Φωτογραφία 8. Οικεία και όχημα οικογένειας Ρομά



Φωτογραφία 9. Οικογένεια και άλλα οχήματα Ρομά



Φωτογραφία 10. Η ευρύτερη οικογένεια των Ρομά της συγκεκριμένης οικείας



Φωτογραφία 11. Τα έπιπλα των Ρομά



Φωτογραφία 12. Τα σκεύη μαγειρικής των Ρομά



Φωτογραφία 13. Το άπλωμα των ρούχων των Ρομά

