

Η ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ: Η (ΕΠΙΤΥΧΗΣ;) ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΓΙΑΣ ΒΑΡΒΑΡΑΣ

Χρήστος Παρθένης, Λέκτορας Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών¹
Γιώργος Φραγκούλης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επίσημη εκπαίδευση δέχεται σήμερα αυξημένη πίεση μέσω του λόγου περί ετερότητας σε τοπικό, εθνικό και υπερ-εθνικό επίπεδο. Το ίδιο συμβαίνει και στο ελληνικό πλαίσιο, ειδικά από τη δεκαετία του 1990, όταν και τέθηκε υπό αμφισβήτηση ο εθνο-πολιτισμικά ομοιογενής χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου. Οι Ρομά αποτελούν μια περίπτωση πολιτισμικής ομάδας που έχει τεθεί στο κοινωνικό περιθώριο, ως απόρροια της «ελαττωματικής» ταυτότητας που τους έχει αποδοθεί από την κυρίαρχη ομάδα. Διαχρονικά, τα ποσοστά σχολικής διαρροής των παιδιών Ρομά είναι πολύ υψηλά. Στόχος σε αυτό το άρθρο είναι η διερεύνηση των παραγόντων τακτικής/μη τακτικής φοίτησης των παιδιών Ρομά μέσα από τις μελέτες περίπτωσης δύο δημοτικών σχολείων της περιοχής της Αγίας Βαρβάρας, όπου σημειώνονται πολύ υψηλά ποσοστά τακτικής φοίτησης των Ρομά παιδιών. Κατά το σχολικό έτος 2012-2013 διεξήχθησαν συνολικά 36 συνεντεύξεις με διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς Ρομά, καθώς και με συνεργάτες του Προγράμματος για την Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά που δραστηριοποιούνται στις περιοχές αυτές. Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι η τακτική/μη τακτική φοίτηση των παιδιών Ρομά αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που περιλαμβάνει παράγοντες όπως το βιοτικό επίπεδο των Ρομά, τις παρελθούσες σχολικές και άλλες εμπειρίες τους, τις κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα σε γονείς Ρομά και μη Ρομά καθώς και με τη σχολική μονάδα και την τοπική κοινωνία, το σεβασμό της ρόμικης ταυτότητας, τις εκπαιδευτικές και άλλες δράσεις που αναπτύσσονται για την στήριξη των Ρομά εντός και εκτός του επίσημου σχολείου.

Α. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, με έμφαση στην εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά.

Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία η παρουσία ατόμων και ομάδων με πολιτισμικά χαρακτηριστικά διαφορετικά από αυτά της κυρίαρχης ομάδας συνιστά πρόκληση για την κατανόηση των συνεπειών που προκύπτουν από μια τέτοια παρουσία και για την επιστημονική, πολιτική και πρακτική αντιμετώπιση των

¹ Οφείλουμε ιδιαίτερος να ευχαριστήσουμε τον Δημήτρη Καλλιάρια για την πολύτιμη βοήθεια του στην εκπόνηση της παρούσας έρευνας.

προβλημάτων που σχετίζονται με την ένταξή τους στους κοινωνικο- πολιτικούς θεσμούς. Η μαζική μετακίνηση ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο μεταβάλλει συνεχώς τη δημογραφική σύνθεση των κρατών υποδοχής και συμβάλλει στη συγκρότηση κοινωνιών με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Η βασική πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν σήμερα οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνίσταται κυρίως στην οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων με τρόπο ώστε να μην οδηγούν σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών (Γκόβαρης 2004, σ. 12). Η πολιτισμική ετερότητα δεν πρέπει να θεωρείται απειλή για τα έθνη-κράτη, αλλά, αντίθετα, η αναγνώριση της ετερότητας εγγυάται την εύρυθμη λειτουργία και την ενότητα τους (Μάρκου 2010, σ. 12).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεσμού στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης των υποκειμένων αναγνωρίζεται ως εξαιρετικά σημαντικός, έχοντας το ρόλο να εκπαιδεύσει όλους τους μαθητές, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, στάσεις και ικανότητες για τη συγκρότηση μιας πολιτείας στην οποία όλοι θα μπορούν να συμμετέχουν, να ζουν με αξιοπρέπεια και να αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος του δημόσιου συμφέροντος (Μάρκου 2010, σ. 12). Αναπάντητο παραμένει ωστόσο το ερώτημα για τη συγκεκριμένη μορφή που πρέπει να λάβει η διαπολιτισμική εκπαίδευση ώστε να ανταποκριθεί στις ραγδαίες κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές (Παρθένης 2013, σ. 227). Η έννοια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας δεν μπορεί να περιορίζεται σε μια συνθηματολογία περί αναγνώρισης της ύπαρξης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Η προσαρμογή στην νέα πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού προϋποθέτει το σχεδιασμό και την εφαρμογή εκείνων των πολιτικών που θα επιτρέψουν την υπέρβαση του παραδοσιακού μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα του

ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και όσο αυτό δεν συμβαίνει, τόσο περιορίζονται οι δυνατότητες διαμόρφωσης μιας πραγματικά δημοκρατικής, πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Γκόβαρης 2004, σ. 12-13; Παρθένης 2013, σ. 276).

Στο ελληνικό πλαίσιο, οι Ρομά απέκτησαν πολιτικά δικαιώματα μόλις τη δεκαετία του 1970, παρά το γεγονός ότι η παρουσία τους υφίσταται αρκετούς αιώνες. Αυτή η κατάκτηση ωστόσο δεν στάθηκε αρκετή για να άρει την περιθωριακή θέση τους στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση (Μάρκου 2013, σ. 23). Ο συνολικός αριθμός των Ρομά είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια, καθώς τα στοιχεία των απογραφών δεν μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα για το συγκεκριμένο πληθυσμό (Μάρκου 2008). Ο αριθμός τους ωστόσο υπολογίζεται κατ' ελάχιστο σε 150000 (Μωραΐτου 2013). Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία υπολογίζεται ότι λιγότεροι από τους μισούς Ρομά που είναι σε σχολική ηλικία φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και το μεγαλύτερο ποσοστό τους εγκαταλείπουν το σχολείο πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Πολυχρόνη και Ράλλη 2013, σ. 227). Το Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά 2010-2013, παρήγαγε αξιόπιστα δεδομένα για το μαθητικό πληθυσμό των Ρομά στις περιφέρειες Αττικής, Στερεάς Ελλάδας, Πελοποννήσου, Κρήτης, Νοτίου Αιγαίου, Βορείου Αιγαίου, Ιονίων Νήσων, Θεσσαλίας, Ηπείρου και Δυτικής Ελλάδας (Παρθένης και Τσέλιου 2014).

Στον περιορισμένο χώρο αυτού του άρθρου δεν μπορούν να αναπτυχθούν ζητήματα εννοιολόγησης της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (βλ. ενδ. Παρθένης 2013). Επισημαίνουμε εδώ ότι οι χωρικές διατάξεις δεν είναι φυσικές και αυτονόητες, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων (Kitchin 1998, σ. 344). Ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομά είναι άμεσα ορατός από το χωρικό αποκλεισμό τους σε

καταυλισμούς/παραγκουπόλεις εκτός ή στα όρια του οικιστικού ιστού μιας περιοχής (Μάρκου 2013, σ. 30). Η μελέτη περίπτωσης ωστόσο δύο σχολείων στην Αγία Βαρβάρα όπου οι Ρομά αποτελούν αναπόσπαστο μέλος της τοπικής κοινωνίας, χωρικά και κοινωνικο-οικονομικά και η πλειοψηφία των παιδιών τους φοιτά πλέον τακτικά στα οικεία, δημοτικά τουλάχιστον, σχολεία, αναδεικνύει την εσφαλμένη αντίληψη περί ασυμβατότητας της κουλτούρας των Ρομά με τη σχολική εκπαίδευση και τα κοινωνικά θεμέλια αυτής της αντίληψης. Ο χώρος αποτελεί (και) κοινωνική κατασκευή που τοποθετείται σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό-πολιτισμικό συγκείμενο και έχει ρευστό χαρακτήρα, καθώς μεταβάλλεται ως απόρροια των νέων συνθηκών που δημιουργούνται κάθε φορά και των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται (Armstrong 2012, p. 611). Θα υποστηρίξουμε συγχρόνως όμως ότι αυτή η «επιτυχής» εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη αφενός δεν οφείλεται σε κεντρικά σχεδιασμένες πολιτικές και πρακτικές που θα διασφάλιζαν τον μακροπρόθεσμο χαρακτήρα αυτής της ένταξης, αφετέρου η «επιτυχία» δεν προσεγγίζεται με τους όρους που αφορούν στην κυρίαρχη ομάδα (για τις διαφορετικές πρακτικές των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους, βλ. ενδ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη και Φραγκούλης 2009).

B. Στόχοι-Ερευνητικά ερωτήματα.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η εις βάθος διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την τακτική/μη τακτική φοίτηση των μαθητών Ρομά στο ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ειδικότερα, θα επιχειρηθεί να διερευνηθούν:

α) Ο ρόλος, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές διευθυντών και εκπαιδευτικών ως προς τη φοίτηση των παιδιών Ρομά στην τυπική εκπαίδευση. .

β) Οι αντιλήψεις, οι νοηματοδοτήσεις και η αξία που αποδίδεται στο θεσμό της επίσημης εκπαίδευσης από Ρομά γονείς και μαθητές, καθώς και οι αντιλήψεις και οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και τους μη Ρομά γονείς και μαθητές, ως παράγοντες που σχετίζονται με την τακτική/μη τακτική φοίτηση.

γ) Οι δυνατότητες και περιορισμοί προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης μέσα από το λόγο συνεργατών του Προγράμματος για την Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά.

Γ. Έρευνα – Μέθοδος.

Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν τη σχολική περίοδο 2012-2013 στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» (2010-2014) του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η ερευνητική στρατηγική που υιοθετήθηκε είναι οι μελέτες περίπτωσης που συνιστούν μία ευέλικτη ερευνητική στρατηγική και αντικείμενο τους μπορεί να αποτελέσουν ένα ή περισσότερα επιλεγμένα παραδείγματα μιας κοινωνικής οντότητας (Hakim 1987, σ. 61). Οι μελέτες περίπτωσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διερευνητικούς, περιγραφικούς ή επεξηγηματικούς σκοπούς και απολήγουν σε λεπτομερείς και εις βάθος πληροφορίες. Κεντρικός στόχος της έρευνας είναι η εις βάθος διερεύνηση των παραγόντων τακτικής/μη τακτικής φοίτησης των Ρομά παιδιών. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται η έρευνα σε δύο δημοτικά σχολεία της Αγίας Βαρβάρας, όπου η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών Ρομά φοιτούν τακτικά και αποτελούν μια μη τυπική περίπτωση που δεν συμβαδίζει με το γενικό πρότυπο της μη φοίτησης των Ρομά στην επίσημη εκπαίδευση (βλ. και Yin 1994).

Διεξήχθησαν συνολικά 36 συνεντεύξεις με τους διευθυντές των δύο δημοτικών σχολείων, έναν εκπαιδευτικό, 17 μαθητές/τριες, 13 συνολικά γονείς, κυρίως μητέρες, καθώς και με τις δύο διαμεσολαβήτριες και τη συντονίστρια της

περιοχής της Αγίας Βαρβάρας που αποτελούν συνεργάτες του Προγράμματος για την Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά. Η επιλογή έγινε με βάση τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (Κυριαζή 2006, σ. 117-118) που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μελέτες περίπτωσης και δεν στοχεύει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (βλ. ενδ. Cohen et al 2005). Τα υποκείμενα της έρευνας ενημερώθηκαν για τους στόχους της έρευνας και οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη συναίνεση τους. Στις περιπτώσεις των μαθητών ζητήθηκε η συναίνεση και των ιδίων των παιδιών και των γονέων τους που παρίσταντο στις συνεντεύξεις. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση το μοντέλο της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης (για την προσέγγιση αυτή, βλ. Παρθένης 2013, σ. 168-176). Για λόγους προστασίας της ανωνυμίας των σχολείων, στο εξής θα ονομάζονται Σχολείο Α και Σχολείο Β.

Δ. Αποτελέσματα.

1) Μαθητές – Γονείς Σχολείων Α και Β.

Η συνοπτική παρουσίαση της ανάλυσης του λόγου των 17 συνολικά μαθητών και των γονέων τους στοχεύει στη σκιαγράφιση του προφίλ τους και στη διερεύνηση των αντιλήψεων τους που μπορούν να θεωρηθούν ως παράγοντες που ευνοούν την τακτική φοίτηση, παρά τη γενικά πολύ υψηλή σχολική διαρροή των παιδιών Ρομά.

Έτσι, όλοι οι μαθητές του δείγματος, καθώς και τα αδέλφια τους όταν υπάρχουν, φοιτούν τακτικά, ζουν μαζί με τους οικογένειες τους και δεν μετακινούνται από τον τόπο διαμονής τους, ακόμα και όταν κάποιος από τους γονείς τους ή και οι δύο μετακινούνται για επαγγελματικούς λόγους. Στην τελευταία περίπτωση, παραμένουν στην οικία τους υπό τη φροντίδα συγγενικών προσώπων. Οι

πρώιμες εμπειρίες των παιδιών στο νηπιαγωγείο, τόσο ως προς τη μάθηση, όσο και ως προς τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και τις νηπιαγωγούς είναι στο σύνολο σχεδόν των περιπτώσεων θετικές, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό για τη μελλοντική κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2011). Εξίσου θετική είναι και η εμπειρία φοίτησης τους στο δημοτικό, άποψη που συμμερίζονται και οι γονείς τους. Οι μαθητές θεωρούν στο σύνολο τους χρήσιμο το σχολείο, κάποιιο από αυτούς θα επιθυμούσαν να σπουδάσουν και εκφράζουν συγκεκριμένες επαγγελματικές φιλοδοξίες (αστυνομικός, πυροσβέστης, δασκάλα, νοσοκόμα, χορεύτρια κλπ). Πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα μαθήματα, ιδίως στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Η πλειοψηφία των μαθητών δεν εκφράζουν άποψη για τους λόγους που κάποια παιδιά δεν φοιτούν στο σχολείο, κάτι εν πολλοίς αναμενόμενο λόγω της ηλικίας τους. Τέσσερις μαθητές ωστόσο αποδίδουν την ευθύνη στα ίδια τα παιδιά «γιατί βαριούνται», ενώ δύο μαθητές θεωρούν ως αιτία της σχολικής διαρροής την κακή οικονομική κατάσταση κάποιων οικογενειών.

Στη συνολική αυτή εικόνα υπάρχουν επιμέρους διαφοροποιήσεις, κυρίως ανάμεσα στους μαθητές των σχολείων Α και Β. Έτσι, οι μαθητές του σχολείου Β θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στα μαθήματα σε σχέση με τους μαθητές του Σχολείου Α, δεν έχουν φοιτήσει όλοι στο νηπιαγωγείο και εκφράζουν χαμηλότερες προσωπικές και επαγγελματικές προσδοκίες. Αντικείμενο προς περαιτέρω διερεύνηση αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές του σχολείου Β έχουν υψηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο, όπως αυτό εκφράζεται μέσω της θεσμοποιημένης του μορφής (βλ. Bourdieu 1999, σ. 82), καθώς οι γονείς τους έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης σε σχέση με τους γονείς του σχολείου Α.

Το σύνολο σχεδόν από τους 13 συνολικά γονείς των μαθητών και των δύο σχολείων έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε κάποιες περιπτώσεις, κυρίως στο σχολείο Β, έχουν ολοκληρώσει τη γυμνασιακή ή και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εμπειρίες σχολικής φοίτησης των γονέων, ιδίως του σχολείου Α, είναι θετικές τόσο ως προς τη μάθηση, όσο και ως προς τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και τους μη Ρομά μαθητές, ενώ ο ρόλος της κοινότητας και των οικογενειών τους ήταν υποστηρικτικός. Ως γονείς πλέον, τόσο στο σχολείο Α, όσο και στο σχολείο Β, έχουν καλές/πολύ καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους μη Ρομά γονείς και συμμετέχουν στη σχολική ζωή, κυρίως παριστάμενοι στις σχολικές εκδηλώσεις. Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί μια πολύ σημαντική παράμετρο στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών με θετικές επιπτώσεις σε πολλές όψεις της μαθησιακής διαδικασίας (Νόβα-Καλτσούνη 2004, σ. 21-33). Οι γονείς εκφράζουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό (βλ. και Weinstein 2002) και αποδίδουν τα φαινόμενα σχολικής διαρροής παιδιών Ρομά κυρίως στην κακή οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους και στην ανάγκη εποχικής μετακίνησης. Πρέπει να σημειωθεί ωστόσο ότι παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς δεν αντιμετώπισαν διακρίσεις και αποκλεισμούς σε σχολικό επίπεδο, δεν θεωρούν ότι τα παιδιά τους έχουν ίδιες ευκαιρίες με τα μη Ρομά παιδιά, αναδεικνύοντας την ισχύ των κοινωνικά συγκροτημένων αντιλήψεων τους.

Έτσι, συνοψίζοντας στην έρευνα αυτή ως παράγοντες τακτικής φοίτησης των Ρομά παιδιών στην επίσημη εκπαίδευση αναδεικνύονται η σταθερή διαμονή, οι πρώιμες θετικές εμπειρίες στην προσχολική εκπαίδευση τόσο των παιδιών, όσο και των γονέων τους, η ανάπτυξη σχέσεων με τους μη Ρομά μαθητές και γονείς, η, μερική έστω, γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική ζωή και η σύνδεση του σχολείου με την επίτευξη

μακροπρόθεσμων στόχων. Από την άλλη, οι ίδιοι οι Ρομά θεωρούν γενικά ως παράγοντες σχολικής διαρροής τις συνεχείς μετακινήσεις και τα οικονομικά προβλήματα πολλών οικογενειών Ρομά, ή ακόμα και την «αδιαφορία» των Ρομά παιδιών σύμφωνα με κάποια από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα.

2) Διευθυντές-Εκπαιδευτικοί Σχολείων Α και Β.

Αναλύοντας το λόγο των διευθυντών των σχολείων Α και Β και του εκπαιδευτικού του Σχολείου Β, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε και εδώ τους παράγοντες που ευνοούν τα ελάχιστα ποσοστά σχολικής διαρροής παιδιών Ρομά στην Αγία Βαρβάρα. Έτσι, και οι δύο διευθυντές προωθούν άμεσα τις τυπικές διαδικασίες για την εγγραφή των Ρομά παιδιών, αξιοποιώντας τόσο τις υποδομές της τοπικής κοινότητας, όσο και το Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά. Δίνουν έμφαση στη συνεργασία με τους Ρομά γονείς και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή. Αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες που προσφέρει το Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά, όπως τους διαμεσολαβητές για την αναζήτηση και στη συνέχεια την παρακολούθηση της φοίτησης Ρομά παιδιών που για διάφορους λόγους δεν φοιτούν, τα φροντιστηριακά τμήματα για τη μαθησιακή τους στήριξη, ψυχολόγους, δημιουργικά εργαστήρια και άλλα. Επιπλέον, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών των σχολείων τους στις επιμορφωτικές δράσεις του Προγράμματος, τις οποίες θεωρούν πολύ σημαντικές για την κατανόηση της κουλτούρας των Ρομά. Παρόμοια είναι η εικόνα που αναδύεται μέσα και από το λόγο του εκπαιδευτικού που επίσης προσπαθεί να φέρει τους Ρομά γονείς κοντά στο σχολείο και τονίζει τη σημασία της ενίσχυσης της εμπλοκής τους στη σχολική, αλλά και στην τοπική ζωή, καθώς και τη σημασία των επιμορφώσεων για τους

εκπαιδευτικούς ώστε να αποκτήσουν έστω «μια κουλτούρα αποδοχής... αν δεν μπορούν να πιάσουν την αξία της διαπολιτισμικότητας και να την δεχθούν».

Η εικόνα αυτή, όπως αναδύεται μέσα από το λόγο των διευθυντών και του εκπαιδευτικού, δεν πρέπει να οδηγήσει στην αντίληψη μιας εξιδανικευμένης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τα όρια της «ευελιξίας» που αναφέρουν οι διευθυντές ως προς τους όρους φοίτησης των Ρομά μαθητών δεν είναι σαφή και πάντως όχι τα ίδια με αυτά που ισχύουν για τους μη Ρομά μαθητές. Η σχολική επίδοση, όπως ορίζεται στο επίσημο σχολείο, φαίνεται να αποτελεί δευτερεύον ζήτημα, κάτι κατανοητό μεν σε πρώτη φάση για μια ομάδα-στόχο με συνολικά πολύ υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, δεν παύει ωστόσο να περιορίζει τις δυνατότητες μιας μακροχρόνιας σχολικής σταδιοδρομίας των παιδιών Ρομά και να υποτιμά τις δυνατότητες προόδου τους (βλ. και Weinstein 2002, σ. 1-2). Πρέπει να σημειωθεί βέβαια εδώ ότι ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι σε πολλές περιπτώσεις η επίδοση των Ρομά παιδιών δεν διαφέρει από την επίδοση των μη Ρομά.

Τέλος, είναι πολύ χαρακτηριστική η μετάθεση της ευθύνης της σχολικής διαρροής των παιδιών Ρομά στις «ανεπάρκειες» των οικογενειών τους και στην «ασυμβατότητα» της κουλτούρας τους με αυτή του σχολείου. Ο τρόπος συγκρότησης των κοινωνικών σχέσεων και η δομή του επίσημου σχολείου και της σχολικής γνώσης, φαίνεται να μη συμμετέχουν καθόλου στις διαδικασίες αποκλεισμού των Ρομά από την εκπαίδευση. Οι κοινωνικά συγκροτημένες έξεις των εκπαιδευτικών, απόρροια της κοινωνικοποίησής τους σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που υποτίθεται ότι επιτελεί την κατανομητική του λειτουργία με κοινωνικά ουδέτερο τρόπο (βλ. ενδ. Bourdieu and Passeron 1977) είναι εμφανείς εδώ. Ακόμα και ο εκπαιδευτικός που τονίζει τη σημασία αποδοχής και ισότιμης αντιμετώπισης όλων των πολιτισμών και

την ανάγκη ενίσχυσης ενός ευρύτερου, τοπικού «συγχρωτισμού» μεταξύ Ρομά και μη Ρομά, αποδίδει την ευθύνη της σχολικής διαρροής στην κακή οικονομική κατάσταση πολλών οικογενειών Ρομά. Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να τονιστεί ότι όλοι οι γονείς και μαθητές, καθώς και οι συνεργάτες του Προγράμματος, αναφέρονται στον θετικό και εποικοδομητικό ρόλο των διευθυντών των δύο σχολείων του δείγματος.

3) Συντονιστής - Διαπολιτισμικοί διαμεσολαβητές Σχολείων Α και Β.

Οι διαμεσολαβητές και των δύο σχολείων, Ρομά και οι ίδιες, θεωρούν ως κύριο παράγοντα ενίσχυσης της τακτικής φοίτησης των Ρομά παιδιών στην Αγία Βαρβάρα την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στους Ρομά και στη σχολική και τοπική κοινότητα. Στη σημασία του ίδιου παράγοντα αναφέρεται και η συντονίστρια της περιοχής που τονίζει όλες τις δράσεις του Προγράμματος που στοχεύουν ακριβώς στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, της εμπιστοσύνης και του κλίματος ασφάλειας και αποδοχής των Ρομά, όπως τα φροντιστηριακά και τα θερινά τμήματα, την παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, τα Εργαστήρια Δημιουργικής Απασχόλησης και άλλες πρωτοβουλίες. Οι διαμεσολαβήτριες αποδίδουν τη σχολική διαρροή των Ρομά παιδιών γενικά σε στερεοτυπικές αντιλήψεις και διακρίσεις των εκπαιδευτικών που έχουν μειωθεί μεν, αλλά δεν έχουν εξαλειφθεί. Η διαμεσολαβήτρια του σχολείου Β ωστόσο, αποδίδει την κύρια ευθύνη για τη σχολική διαρροή στις οικογένειες των μαθητών, όπως και η διαμεσολαβήτρια του σχολείου Α, όταν αναφέρεται ειδικά στην περιοχή της Αγίας Βαρβάρας.

Ε. Συζήτηση – Προτάσεις.

Η κοινωνικο-πολιτισμική και οικονομική ένταξη των Ρομά στην Αγία Βαρβάρα αντανακλά σε μεγάλο βαθμό και την εκπαιδευτική τους ένταξη. Οι Ρομά

αντιμετωπίζονται, καταρχήν τουλάχιστον με μια ισότιμη διάθεση, χωρίς να παραγνωρίζεται ότι και εδώ εκπρόσωποι της σχολικής κοινότητας εκφράζουν στερεοτυπικές αντιλήψεις που πηγάζουν κυρίως από την αντίληψη περί ενός κοινωνικά ουδέτερου σχολείου. Η σχολική και τοπική κοινότητα με τη συνεργασία του Προγράμματος για την Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ώστε οι Ρομά γονείς και μαθητές να αισθάνονται ότι αποτελούν αποδεκτό και ενεργό μέλος της σχολικής ζωής. Η σημαντική και εν πολλοίς θετική σχολική εμπειρία των γονέων Ρομά της Αγίας Βαρβάρας συγκριτικά με τις περιορισμένες ή και ανύπαρκτες εμπειρίες του ευρύτερου πληθυσμού των Ρομά και η υποστήριξη και σταθερή διαμονή που προσφέρουν στα παιδιά τους δημιουργούν οπωσδήποτε ένα ευνοϊκότερο πλαίσιο σχολικής φοίτησης.

Μια λεπτομερής προσέγγιση ωστόσο των δεδομένων της έρευνας και της σημερινής διαμορφωθείσας κοινωνικο-οικονομικής πραγματικότητας, αναδεικνύει τις δομικές αδυναμίες και τους μελλοντικούς κινδύνους που «απειλούν» ό, τι έχει επιτευχθεί ως σήμερα με τη συμβολή της εκπαιδευτικής και της τοπικής κοινότητας και του Προγράμματος για την Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά. Η μέχρι πρότινος ανθηρή τοπική οικονομία, με όποιες συνθήκες και αν αυτή διαμορφώθηκε, απορροφούσε στις οικογενειακές επιχειρήσεις τα Ρομά παιδιά και εξασφάλιζε το μέλλον τους, ανεξάρτητα από το πόσο οι σχολικοί τους τίτλοι ανταποκρίνονταν στις αντίστοιχες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που υποτίθεται ότι προσπορίζουν στους κατόχους τους. Η δυνατότητα απορρόφησης των παιδιών Ρομά ωστόσο στα στενά όρια της τοπικής οικονομίας που εν πολλοίς καλύπτει αυτό το έλλειμμα γνώσεων και δεξιοτήτων/ικανοτήτων από τη σχολική τους φοίτηση, κάθε άλλο παρά δεδομένη πρέπει να θεωρείται στο σημερινό πλαίσιο.

Μια μερική έστω κατάρρευση της τοπικής οικονομίας και του κοινωνικού ιστού της περιοχής, εξέλιξη που ήδη έχει συμβεί σε πολλές άλλες περιοχές της χώρας, θα αναδείξει τις δομικές αδυναμίες της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά στην Αγία Βαρβάρα που πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα. Σε αυτό το πλαίσιο, μια σειρά δράσεων είναι απαραίτητες, προκειμένου να εξασφαλιστούν οι συνθήκες μιας μακροχρόνιας σχολικής σταδιοδρομίας που συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση. Εδώ αναφερόμαστε σε πρωτοβουλίες που μπορούν να αναληφθούν άμεσα και όχι σε, απαραίτητες, δομικές αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Έτσι, οι επιμορφωτικές δράσεις προς τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολείων είναι απαραίτητο να πολλαπλασιαστούν, ώστε να αναδειχθούν οι καλές πρακτικές σε μια μαθητοκεντρική κυρίως προσέγγιση που θα αντλεί από τις γνωστικές-κονστрукτιβιστικές θεωρίες μάθησης και θα δίνει έμφαση στον ενεργό ρόλο που (πρέπει να) διαδραματίζει το υποκείμενο στη διαδικασία της μάθησης και στη βιωμένη εμπειρία (όλων) των μαθητών (για τα ζητήματα αυτά, βλ. αναλυτικά Παρθένης 2013, σ. 88-116). Επιπλέον, πρέπει να προσεγγιστεί κριτικά η κυρίαρχη αντίληψη περί του κοινωνικά ουδέτερου σχολείου γιατί αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους μηχανισμούς αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (βλ. ενδ. Bourdieu 1977). Το σχολείο πρέπει να «πειστεί» να αναλάβει την ευθύνη της εκπαίδευσης όλων των παιδιών, χωρίς το άλλοθι του «ελλείμματος» των οικογενειών τους. Η άρση στερεοτυπικών αντιλήψεων που και εδώ αναδείχθηκαν σε κάποιες περιπτώσεις στις συνεντεύξεις απαιτεί, πέρα από επιμορφώσεις, και δράσεις που θα ενισχύσουν την πραγματική εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή που δεν θα περιορίζεται στην απλή τους παρουσία σε κάποιες εκδηλώσεις. Τα φροντιστηριακά τμήματα πρέπει να πολλαπλασιαστούν και να ενισχυθούν, ώστε να συγκροτηθούν οι

συνθήκες για μια επιτυχή σχολική σταδιοδρομία. Στόχος πλέον δεν μπορεί να είναι μόνο η «παρουσία» των Ρομά γονέων και παιδιών στο σχολείο. Η ενίσχυση των σχολικών μονάδων από συνεργάτες του Προγράμματος, όπως οι συντονιστές και οι διαμεσολαβητές, αλλά και με εξειδικευμένο επιστημονικό δυναμικό, όπως ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, είναι απαραίτητα για τη μετάβαση των Ρομά από την απλή παρουσία, εξαιρετικά σημαντική σε πρώτη φάση, στην ενεργό συμμετοχή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Armstrong, F. (2012) “Landscapes, spatial justice and learning communities”. In: *International Journal of Inclusive Education*, Vol 16 (5-6), pp. 609-626.

Bourdieu, P. (1999) «Οι τρεις διαστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου». Στο: Ν. Παναγιωτόπουλος, (επιμ.) *Πιερ Μπουρντιέ. Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Στάχυ.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Cohen, L., Manion, L. Morrison, K. (2005) *Rerearch Methods in Education* (5th eds), London, New York: Routledge Falmer.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). *Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: Παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο*. Βρυξέλλες, 17/2/2011 COM (2011) 66 τελικό.

Hakim, C. (1987) *Research Design: Strategies and Choices in the Design of Social Research*. London: Routledge.

Kitchin, R. (1998) “Out of place, knowing one’s place: space, power and the exclusion of disabled people”. In: *Disability & Society*, Vol. 13 (3), pp. 343-356.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Φραγκούλης, Γ. (2009) «Η συγκρότηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς την αναγνωστική ικανότητα και τη διαχείριση της ετερότητας του μαθητικού κοινού στο δημοτικό σχολείο». Στο: Τάφα, Ε., Μανωλίτσης, Γ. (επιμ.) *Αναδυόμενος γραμματισμός: έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο.

Κυριαζή, Ν. (2006) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μάρκου, Γ. Π. (2013) «Μια ελπιδοφόρα προοπτική στη διαπολιτισμική ένταξη των τσιγγάνων: Στοχασμοί μέσα από την εμπειρία του προγράμματος για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων». Στο: Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης, Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα “Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά”* ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων (σ. 17-41). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μάρκου, Γ.Π. (2010) *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μάρκου, Γ.Π. (2008) Μάρκου, Γ. (2008). «Η προσπάθεια ανάπτυξης μιας εθνικής πολιτικής για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των τσιγγάνων». Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: συμβιώσεις-αναιρέσεις-απουσίες* (σ.153-188). Αθήνα: Κριτική.
- Μωραϊτου, Μ. (2013) «Η υγεία των Ρομά που ζουν στην Ελλάδα. Μελέτες και Εφαρμογές». Στο: Α. Λυδάκη (Επιμ.), *Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα Στερεότυπα*, (σσ. 131-150). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2004). «Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί». Στο: *Επιστήμες της Αγωγής* (4), σ. 21-33.
- Παρθένης, Χ., Τσέλιου, Ε. (2014) *Πρόγραμμα Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά 2010-2013. Περιγραφή παρεμβατικών δράσεων και αποτύπωση ποιοτικών-ποσοτικών δεδομένων για τα σχολικά έτη 2010-2013*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Παρθένης, Χ. (2013) *Θεωρία και Πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα.
- Πολυχρόνη, Φ., Ράλλη, Α. (2013) «Μαθησιακή υποστήριξη για παιδιά Ρομά: προκλήσεις και προοπτικές». Στο: Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης, Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα “Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά”* ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων (σ. 145-154). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Yin, R., K. (1994) *Case Study Research: Design and Methods*, (2nd eds). Thousand Oaks CA: Sage.
- Weinstein, R.S. (2002) *Reaching Higher. The Power of Expectations in Schooling*. Massachusetts: Harvard University Press.