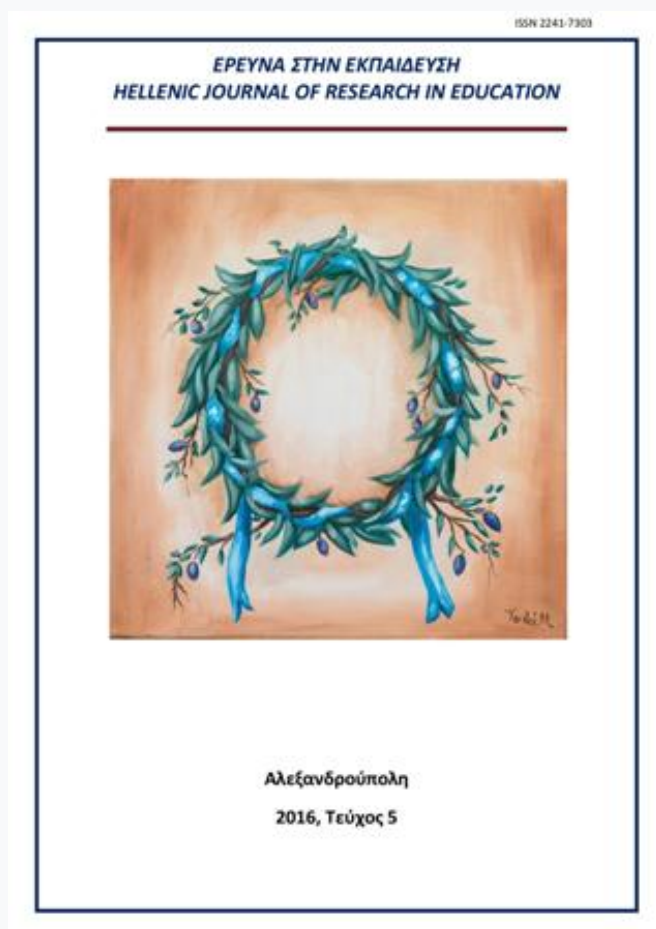


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 5, Αρ. 1 (2016)

Έρευνα στην Εκπαίδευση



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

Ειρήνη Αλεξοπούλου, Ευθυμία Πεντέρη

doi: [10.12681/hjre.10440](https://doi.org/10.12681/hjre.10440)

Copyright © 2016, Ειρήνη Αλεξοπούλου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αλεξοπούλου Ε., & Πεντέρη Ε. (2016). Απόψεις παιδιών Ρομά πρωτοσχολικής ηλικίας και των μητέρων τους για τη σχολική εμπειρία και τη σημασία της εκπαίδευσης: Η περίπτωση του οικισμού Αγία Σοφία Θεσσαλονίκης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 129–147. <https://doi.org/10.12681/hjre.10440>

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

Ειρήνη Αλεξοπούλου^α, Ευθυμία Πεντέρη^β

^α Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

^β Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τη διερεύνηση των απόψεων παιδιών Ρομά πρώτης σχολικής ηλικίας που διαμένουν στον οικισμό της Αγίας Σοφίας στο Δήμο Δέλτα Θεσσαλονίκης και των αντιλήψεων των μητέρων τους σχετικά με την εκπαίδευση. Συμμετείχαν 10 μητέρες και τα παιδιά τους, 7-8 ετών, καθώς είναι η ηλικία που συνήθως έρχονται σε πρώτη επαφή με την επίσημη εκπαίδευση. Οι πρώτες αυτές εμπειρίες είναι καθοριστικές για τη μετέπειτα σχολική πορεία των παιδιών, ιδιαίτερα των μικρών Ρομά, και τη σχέση που αναπτύσσουν τα ίδια και οι γονείς τους με το σχολείο. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις στα σπίτια των οικογενειών με τη χρήση πρωτοκόλλου ημι-δομημένης συνέντευξης που αναπτύχθηκε στη βάση των στόχων της έρευνας και της σχετικής βιβλιογραφίας. Εφαρμόστηκε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου. Αναδείχθηκαν οι βραχυπρόθεσμες προσδοκίες μητέρων και παιδιών από το σχολείο, οι κυριότεροι φόβοι και οι δυσκολίες κατά τη φοίτηση, οι λόγοι για τη σχολική αποτυχία και αποχή, αλλά και οι θετικές εμπειρίες σε συνδυασμό με τις προσδοκίες για το μέλλον. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις για τη βελτίωση της σχολικής εμπειρίας.

Abstract

This study is about first school age Roma children that live in Aghia Sophia settlement in Thessaloniki and their mothers' beliefs about formal education and schooling. 10 mothers and their 7-8 year-old children, which is the age that they usually enter formal schooling, were recruited using purposeful sampling processes. This age period was selected as these first experiences are determinant for the next school years, especially in case of Roma children and the relation that they and their parents develop with school. The semi-structured interviews took place in the families' houses using an interview protocol that was developed in the base of the research purposes and the relative literature. Qualitative and quantitative content analysis was applied. Mothers and children's short-term expectations, the main fears and difficulties during schooling, the reasons for the school failure and non-attendance, but also the positive experiences combined with the expectations for the future were highlighted. Finally, suggestions to improve school experience are reported.

© 2016, Αλεξοπούλου, Πεντέρη
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: Ρομά, οικισμός Αγίας Σοφίας, απόψεις παιδιών για την εκπαίδευση, πεποιθήσεις μητέρων για την εκπαίδευση, δημοτικό σχολείο

Key words: Roma, Aghia Sophia settlement, children beliefs about education, mother beliefs about education, primary school

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Ειρήνη Αλεξοπούλου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΤΕΠΑΕ, Email: eirini.alexop@gmail.com

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

Εισαγωγή

Οι Ρομά αποτελούν τη μεγαλύτερη εθνική μειονότητα στα πλαίσια της Ευρώπης, με τον πληθυσμό τους να υπολογίζεται στα 11 εκατομμύρια, σύμφωνα με την Υπηρεσία Εσωτερικής Διοίκησης του Βελγίου (*Agentschap Binnenlands Bestuur*) το 2012 (Wauters, Van Mol, Clycq, Michielsens & Timmerman, 2015). Συνήθως φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με την εργασία, τη στέγαση, την υγεία και την εκπαίδευση (Fundamental Rights Agency, 2012). Όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης που απασχολεί και τη συγκεκριμένη έρευνα έχουν αναφερθεί σημαντικά προβλήματα, καθώς η σχολική φοίτηση τους φαίνεται να επηρεάζεται αρνητικά τόσο από την κοινωνικο-οικονομική θέση των Ρομά, όσο και από τον ρατσισμό και τις διακρίσεις που υφίστανται, την πολιτισμική ασυνέχεια μεταξύ της τυπικής εκπαίδευσης και των παραδοσιακών στρατηγικών εκπαίδευσης των Ρομά και από τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος στην υπάρχουσα μορφή του (Wauters, Nouwen & Clycq, 2015). Στην Ευρώπη, σύμφωνα με το Roma Education Fund το 2010, περίπου το 75% των Ρομά δεν έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με το ποσοστό των σχολικών διαρροών να κυμαίνεται στις ευρωπαϊκές χώρες από 15% έως 69% (Flecha & Soler, 2013: 453). Στις κοινωνίες των Ρομά, τα παιδιά στα πλαίσια των δύσκολων συνθηκών ζωής και της συμβολής στην οικογένεια ωριμάζουν πιο γρήγορα, σκληραγωγούνται και ήδη από αρκετά μικρή ηλικία συμβάλλουν οικονομικά στο οικογενειακό εισόδημα, για να βοηθήσουν την οικογένεια, αλλά και για να προετοιμαστούν για τα επόμενα χρόνια αποκτώντας τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν κυρίως στην επιβίωση (Kiprianos, Daskalaki & Stamelos, 2012: 691-692· Νόβα-Καλτσούνη, 2000: 264-265, 267).

Όσον αφορά στους γονείς, αναλόγως και με τις ευκαιρίες ή τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν στα πλαίσια των κοινωνικών συστημάτων όπου εντάσσονται λειτουργικά, διαμορφώνουν το πλαίσιο της εμπειρίας που παρέχεται στα παιδιά δίνοντας τα πρώτα ερεθίσματα για την ανάπτυξή τους είτε άμεσα μέσω των πεποιθήσεων και των συμπεριφορών τους είτε έμμεσα μέσω της ανάπτυξης σχέσης μεταξύ τους, αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2010α: 104-105). Στις ρομικές κοινότητες, όπως και στις περισσότερες κοινωνίες, η διαπαιδαγώγηση των παιδιών παίρνει διαφορετική μορφή ανάλογα με το φύλο τους, με τα κορίτσια στις περισσότερες περιπτώσεις να αναμένεται να γίνουν σύζυγοι και μητέρες και όχι να εργαστούν, ενώ τα αγόρια να αποκατασταθούν επαγγελματικά και οικονομικά και όχι να σπουδάσουν, καθώς στην περίπτωσή τους η μόρφωση τις περισσότερες φορές δε συνεπάγεται και επαγγελματική επιτυχία (Νόβα-Καλτσούνη, 2000: 265).

Οι προαναφερθείσες αντιλήψεις και αξίες που φέρει η οικογένεια για το παιδί, τη διαπαιδαγώγησή του και το μέλλον του επηρεάζουν με τη σειρά τους και τη σχέση γονέων και παιδιών με το σχολείο. Όταν οι αξίες της οικογένειας προσανατολίζονται προς την ίδια ή παρόμοια κατεύθυνση με αυτές του σχολείου, όπως συμβαίνει συνήθως με τις οικογένειες της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, υπάρχει μια «συνέχεια» στην εμπειρία των παιδιών (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2009: 92). Στην περίπτωση όμως ασθενέστερων κοινωνικο-οικονομικά, πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων οικογενειών, οι περιορισμοί από πλευράς του σχολείου ως προς τις αναμενόμενες συμπεριφορές των παιδιών φαίνονται αυξημένοι (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2009: 92). Τα παιδιά τα οποία ανήκουν σε οικογένειες που ζουν σε συνθήκες φτώχειας κι αντιμετωπίζουν έλλειψη βασικών πόρων διαβίωσης, αλλά και παιδιά από ποικίλες εθνοτικές και μειονοτικές ομάδες, κυρίως με διαφορετική γλώσσα από αυτήν της κυρίαρχης, θεωρούνται περισσότερο «ευάλωτα» στο να αντιμετωπίσουν ακαδημαϊκά ή κοινωνικά προβλήματα κατά την είσοδο τους στο σχολείο (Stormont, Espinosa, Knipping & McCarthen, 2003) εξαιτίας της έντονης «πολιτισμικής ασυνέχειας» (Tyler, Boykin & Walton, 2008). Ιδιαίτερη σημασία έχει το σύστημα πεποιθήσεων των γονιών, καθώς οι πολιτισμικές τους αντιλήψεις και οι απόψεις για τη συμπεριφορά των παιδιών τους, σύμφωνα με τους Πεντέρη και Πετρογιάννη (2010β: 163), αν είναι υποστηρικτικές μπορούν να έχουν μεγαλύτερο βάρος για την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών ακόμη και σε σχέση με τις αρνητικές πείσεις του περιβάλλοντος. Αντίθετα, όταν οι εμπειρίες των παιδιών πριν και μετά την είσοδό τους στο σχολικό περιβάλλον έχουν σημαντική απόκλιση μεταξύ τους, είναι πιθανότερο να παρουσιάσουν δυσκολίες στην προσαρμογή και τη μάθηση (Niesel & Griebel, 2007).

Εισέρχεται λοιπόν το παιδί Ρομ στον σχολικό θεσμό, όπου καλείται να επικοινωνήσει με άτομα πέραν του οικογενειακού περιβάλλοντος (Λυδάκη, 1998: 69). Η διαπροσωπική αυτή επικοινωνία αποτελεί μια πρόκληση και η έκβαση της επικοινωνιακής διαδικασίας θα επηρεάσει άμεσα και έμμεσα διάφορες εκφάνσεις

της ζωής του (Dockett & Perry, 1999: 108· Sy, 2006: 112). Στις περιπτώσεις που η συγκεκριμένη «οικολογική μετατόπιση» στο σχολείο πλαισιώνεται από υποστηρικτικούς παράγοντες, τα παιδιά έχουν αυξημένες πιθανότητες να προοδεύσουν (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2009: 91). Αντίθετα, οι χαμηλές τους επιδόσεις μπορεί να οδηγήσουν σε «προβληματική» συμπεριφορά, αρνούμενα το σχολείο ή μη θέλοντας να «παιξουν» το παιχνίδι της υπακοής, η οποία αντιμετωπίζεται με τιμωρία και καταλήγοντας σε έναν φαύλο κύκλο «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Λυδάκη, 1998: 285-287, 292). Άλλωστε, το σχολείο δεν έχει να τους προσφέρει πολλά περισσότερα, καθώς στον τομέα των γνωριμιών και των φιλικών σχέσεων επικοινωνούν με τα ίδια άτομα που επικοινωνούν κι εκτός σχολείου κι έτσι αυτό που μένει από το σχολείο θεωρούν πως είναι ο καταναγκαστικός του ρόλος και η ρουτίνα των μαθημάτων, ενώ οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως «άλλοι», φορείς διαφορετικών αξιών, που δεν είναι εύκολο για τα παιδιά Ρομά να τους εμπιστευτούν (Λυδάκη, 1998: 270-272).

Αξίζει να αναφερθεί πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί Ρομ στο σχολείο αποδίδονται συνήθως από τους/τις εκπαιδευτικούς σε βιολογικά χαρακτηριστικά αντί σε κοινωνικά περιοριστικά χαρακτηριστικά, ενώ ευθύνη για τις δυσκολίες αυτές αποδίδεται από την εκπαιδευτική κοινότητα και στην έλλειψη συμμετοχής της οικογένειας στην εκπαίδευση (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2009: 100-101). Σύμφωνα με τους Myers και Bhopal (2009), το συχνό γεγονός οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία να υποτιμούν τις προτεραιότητες που δίνουν οι Ρομά στην οικογένεια και την εργασία επιδεινώνει και διαρρηγνύει την ήδη εύθραυστη σχέση μεταξύ Ρομά γονέων και σχολείου. Οι στερεοτυπικές υποθέσεις εις βάρος τους για τη σχέση τους με την εκπαίδευση οδηγούν στην εκπαιδευτική περιθωριοποίηση υποτιμώντας το σχολείο τη σημασία της σχέσης του με τους γονείς Ρομά κι έτσι δε συνδιαλέγονται μαζί τους καταλήγοντας οι δεύτεροι στην πεποίθηση πως το σχολείο αποτελεί έναν θεσμό του κόσμου των μη Ρομά (Flecha & Soler, 2013: 453). Φαντάζονται τον τρόπο συμπεριφοράς των «άλλων» προς τα παιδιά τους ως εχθρικό και θεωρούν πως στο σπίτι είναι περισσότερο ασφαλή (Λυδάκη, 1997: 123· Myers & Bhopal, 2009: 430).

Οι καταυλισμοί θεωρούνται, σύμφωνα με τους Levinson και Sparkes (2005: 762), χωρικά αμυντικοί οργανισμοί, με τα όρια του οικισμού να διακρίνουν τα όρια μεταξύ της ασφάλειας και ανασφάλειας, μεταξύ του οικείου περιβάλλοντος και του καταπιεστικού, εκφοβιστικού και εχθρικού περιβάλλοντος των μπαλαμών, στα πλαίσια του οποίου τοποθετείται και το σχολείο. Πέραν της προαναφερθείσας αντίθεσης μεταξύ σχολείου και καταυλισμού, μερικοί από τους λόγους που ωθούν τα παιδιά Ρομά να απομακρύνονται από την εκπαίδευση αναφέρθηκαν και από τον Χατζηνικολάου (2005), ο οποίος επισήμανε τη σημασία της γεωγραφικής θέσης του σχολείου, την αυστηρή οργανωτική δομή του σχολείου, τον μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό τρόπο λειτουργίας του σε συνδυασμό με τον ρόλο των εκπαιδευτικών, καθώς και ενός πλέγματος κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων, όπως η φτώχεια, η έλλειψη σε βασικές ανάγκες στέγασης, νερού και άλλων. Επιπρόσθετα, οι πρόωροι γάμοι και οι ποικίλες οικογενειακές δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να πάρουν μέρος τα παιδιά Ρομά τα απομακρύνουν από το σχολείο, το οποίο έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που δεν ταιριάζουν με τον κύκλο ζωής των Ρομά (Νόβα-Καλτσούνη, 2000: 272· Trentin, Monaci, De Lume & Zanon, 2006: 80).

Ως προς τις προσδοκίες των οικογενειών Ρομά από το σχολείο φαίνεται πως αν και αρκετές φορές αναγνωρίζουν την αξία και τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης, αναμένουν από αυτό να μάθει στα παιδιά τους να διαβάζουν, να γράφουν και να αριθμούν, ώστε να αποκτήσουν το απολυτήριο του δημοτικού και να είναι σε θέση να κατανοούν επίσημα έγγραφα, όπως και να είναι αποτελεσματικοί/-ες στην εργασία τους, η οποία συνήθως σχετίζεται με το εμπόριο (Μαυρομαμάτης, 2008: 202· Νόβα-Καλτσούνη, 2000: 271· Παυλή & Σιδέρη, 1990: 54). Αυτό που επιθυμούν, δηλαδή, από το σχολείο να προσφέρει στα παιδιά τους είναι τα εργαλεία προσαρμογής στο περιβάλλον τους και όχι τα στοιχεία της κουλτούρας τους (Λυδάκη, 1998: 313). Και τα ίδια τα παιδιά Ρομά όμως αναζητούν από το σχολείο να αποκτήσουν μόνο τις βασικές ικανότητες γραφής, ανάγνωσης και αριθμησης, ώστε να μπορούν να βοηθούν τους γονείς τους στη δουλειά (Κίριανος, Daskalaki & Stamelos, 2012: 697· Rosario, Nunez, Azevedo, Cunha, Pereira & Mourao, 2013: 152). Οπότε, μια εκπαίδευση, στην οποία η έννοια του μέλλοντος έχει κεντρική σημασία, δεν καλύπτει τον πληθυσμό των Ρομά, ο οποίος προσπαθεί να ικανοποιήσει πρωτίστως τις βιοτικές του ανάγκες (Τρουμπέτα, 2001: 180). Αξίζει να επισημανθεί όμως πως στις σύγχρονες κοινωνίες καλούνται να γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση για λόγους που ξεκινούν από την επικοινωνία με τις δημόσιες υπηρεσίες μέχρι τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων

τους (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011: 35· Λυδάκη, 1998: 18-19· Μητακίδου & Τρέσσου, 2007: 24). Έτσι, το σχολείο φαίνεται να αποκτά σταδιακά μεγαλύτερη σημασία για τους Ρομά, καθώς φαίνεται να αποτελεί το εισιτήριο για κοινωνική κινητικότητα και για μια καλύτερη ζωή, όπως προκύπτει από τις προσδοκίες Ρομά μητέρων (Πεντέρη, 2008).

Αναφορικά με τις γενικότερες προσδοκίες τους για το μέλλον των παιδιών τους, αυτές φαίνεται να αποκλίνουν από τις παραδοσιακές αντιλήψεις, καθώς εστιάζουν στο να ολοκληρώσουν το σχολείο, να αποκατασταθούν επαγγελματικά, να παντρευτούν, να κάνουν παιδιά και να ζήσουν σε βελτιωμένες συνθήκες σε σχέση με τις προηγούμενες γενιές (Penderi, Petrogiannis & Tsioumis, 2009: 7). Επομένως, κάποιιοι γονείς Ρομά ωθούν τα παιδιά τους να σπουδάσουν, ώστε να έχουν μια ζωή με μακροπρόθεσμη ασφάλεια, χωρίς τις δυσκολίες των παλαιότερων γενεών και να ανελχθούν οικονομικά και κοινωνικά, ακόμα και αν δε συμφωνούν με τη φύση της εκπαίδευσης στην υπάρχουσα μορφή της (Bhopal, 2004: 53· Μαυρομμάτης, 2008: 202).

Το πλαίσιο και η σημασία της έρευνας

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος προς διερεύνηση σχετίζεται με τη σημασία της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της ζωής των ανθρώπων γενικότερα, αλλά και ειδικά πληθυσμών που βρίσκονται σε μειονεκτική κοινωνική και οικονομική θέση, όπως στην περίπτωση των Ρομά, καθώς μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή της κατάστασής τους και στην ανατροπή της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Όπως υποστήριζαν οι LeVine Miller, Richman και LeVine (1996: 268), η σχολική εκπαίδευση επηρεάζει σε τέτοιο βαθμό τη διαμόρφωση πεποιθήσεων και πράξεων, ώστε η επέκταση της σχολικής εκπαίδευσης ανά τις γενεές μπορεί ακόμα και να αλλάξει τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές ενός ολόκληρου πληθυσμού. Καθίσταται πρωταρχικής σημασίας να δοθεί φωνή στα μέλη των κοινοτήτων Ρομά, ώστε να προκύψει σφαιρική αντίληψη και ανάλογη διαχείριση των όποιων προβλημάτων τους αφορούν (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007: 61).

Ιδιαίτερα, σε ότι αφορά στον οικισμό Αγίας Σοφίας αποτελεί μια κοινότητα εγκατεστημένη σε πρώην στρατόπεδο σε περιοχή υπό την ευθύνη του Δήμου Δέλτα η οποία θεωρείται ζώνη επικινδυνότητας και θεωρητικά πρόκειται για προσωρινό οικισμό, ενώ οι Ρομά κάτοικοι βιώνουν από το 2000, όταν και μετεγκαταστάθηκαν εκεί, συνθήκες ιδιαίτερης υποβάθμισης, κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Roma Alert, 2012). Βρίσκεται στη συμβολή των Δήμων Δέλτα, Μενεμένης και Καλοχωρίου συνορεύοντας με τη δικαστική φυλακή των Διαβατών και περιβάλλεται από κεντρικούς δρόμους και βιομηχανικά κτήρια που καθιστούν τον οικισμό χωρικά περιθωριοποιημένο από τον αστικό ιστό, ο οποίος βρίσκεται σε απόσταση 4 χιλιομέτρων. Η επαφή των διαμενόντων Ρομά με την υπόλοιπη κοινότητα πέραν του οικισμού καθίσταται ιδιαίτερη δυσχερής και περιορίζεται κατά κύριο λόγο σε περιστάσεις οικονομικής συναλλαγής, καθώς η πλειοψηφία των Ρομά του οικισμού ασχολούνται με το μικροεμπόριο, τη «γύρα» όπως αναφέρουν. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι πολλαπλά, μεταξύ των οποίων είναι προβλήματα με την αποχέτευση, την ύδρευση, την ηλεκτροδότηση και την αποκομιδή των απορριμμάτων, τα οποία οφείλονται κυρίως στην προχειρότερα οργάνωση του χώρου από τις αρμόδιες αρχές (Roma Alert, 2012). Υπάρχουν περίπου 300 λυόμενες κατοικίες, 15 παράνομα χτισμένα σπίτια, 20 περίπου παράγκες από νάιλον και ξύλα ή λαμαρίνες, τα λεγόμενα παραβατικά και 9 λυόμενοι οικισμοί που ανήκουν στον Δήμο. Εκεί διαμένουν περίπου 3000 άτομα Ρομά, ενώ τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, σύμφωνα με ανεπίσημες καταγραφές, είναι περίπου 500. Το ποσοστό αναλφαβητισμού στους ενήλικες υπερβαίνει το 95% και η σχέση των παιδιών με τη σχολική φοίτηση θεωρείται επισφαλής (Roma Alert, 2012). Αξίζει να αναφερθεί πως περίπου 100 παιδιά του οικισμού υπολογίζεται πως μετακινούνται καθημερινά σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Καλοχωρίου, της Σίνδου, της Μαγνησίας και των Διαβατών που απέχουν από 4 έως 17 χιλιόμετρα από τον οικισμό με τη χρήση λεωφορείων της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Θεσσαλονίκης και συνήθως με μεγάλη καθυστέρηση μετά την έναρξη του σχολικού έτους (Roma Alert, 2012). Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία σε όλες τις προαναφερόμενες περιοχές. Η επιλογή του οικισμού αυτού έγινε λόγω της παρατηρούμενης μειωμένης ενασχόλησης της επιστημονικής κοινότητας με αυτόν σε σχέση με άλλους οικισμούς της Θεσσαλονίκης, όπως για παράδειγμα του Δενδροποτάμου Μενεμένης, παρά το μέγεθος του οικισμού και των πολλαπλών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, όπως προβλήματα κατασκευών, καθαριότητας, κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού, αλλά και λόγω του υψηλού ποσοστού αναλφαβητισμού που παρατηρήθηκε.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η επιλογή ειδικά παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας έγινε, διότι τα πρώτα χρόνια της μετάβασης αποτελούν κομβική στιγμή της σχολικής εμπειρίας, καθώς οι εντυπώσεις που αποκομίζονται στη διάρκεια αυτών των χρόνων επηρεάζουν τη μετέπειτα σχολική πορεία των παιδιών (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2009: 91). Επιπλέον, οι αντιλήψεις της οικογένειας επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την αντιμετώπιση των παιδιών απέναντι σε διάφορα ζητήματα, όπως τον θεσμό του σχολείου, καθώς τα ανατρέφουν σύμφωνα με συγκεκριμένες πολιτισμικές αξίες ανάλογα με τα κοινωνικά περιβάλλοντα που αναμένεται να ζήσουν (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2009: 91) και γι' αυτό το λόγο οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν τόσο με συμμετοχή των παιδιών, αλλά και των μητέρων τους, στοιχείο που λείπει από τη σχετική βιβλιογραφία. Μελετήθηκαν συγκεκριμένα οι βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες προσδοκίες τους από το σχολείο, οι εντυπώσεις τους από τη φοίτηση, τους εκπαιδευτικούς και τα άλλα παιδιά του σχολείου, οι φόβοι και οι δυσκολίες κατά τη φοίτηση, οι λόγοι σχολικής αποχής, η γονική εμπλοκή, αλλά και οι προτάσεις για βελτίωση της σχολικής εμπειρίας.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων παιδιών Ρομά πρώτης σχολικής ηλικίας του οικισμού Αγίας Σοφίας Θεσσαλονίκης και των μητέρων τους σχετικά με τη σχολική εμπειρία και τη σημασία της εκπαίδευσης.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

- 1) Ποιες είναι οι βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες προσδοκίες μητέρων και παιδιών Ρομά πρώτης σχολικής ηλικίας από το σχολείο;
- 2) Ποιες συνθήκες που σχετίζονται με τη φοίτηση προκαλούν φόβους σε μητέρες και παιδιά Ρομά πρώτης σχολικής ηλικίας και ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στο να ξεπεράσουν ή όχι αυτούς τους φόβους;
- 3) Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στη διευκόλυνση της μετάβασης στο σχολείο και στη βελτίωση της σχολικής εμπειρίας, σύμφωνα με τις μητέρες και τα παιδιά Ρομά πρώτης σχολικής ηλικίας;
- 4) Ποιες είναι οι εντυπώσεις μητέρων και παιδιών Ρομά πρώτης σχολικής ηλικίας από τη φοίτηση στο σχολείο, από τους/τις εκπαιδευτικούς και από τη σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου;
- 5) Για ποιους λόγους τα παιδιά Ρομά απέχουν προσωρινά από το σχολείο, σύμφωνα με τις μητέρες και τα παιδιά Ρομά πρώτης σχολικής ηλικίας;
- 6) Ποιες είναι οι μορφές γονικής εμπλοκής των μητέρων Ρομά σε σχέση με το σχολείο;
- 7) Τι προτείνουν οι μητέρες και τα παιδιά Ρομά πρώτης σχολικής ηλικίας για τη βελτίωση της σχολικής εμπειρίας;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 10 παιδιά Ρομά και οι μητέρες τους, από τον οικισμό Αγίας Σοφίας του Δήμου Δέλτα στον Νομό Θεσσαλονίκης. Η ηλικία των μητέρων κυμάνθηκε μεταξύ 21 και 33 ετών, με μέσο όρο τα 27,8 έτη. Από αυτές, 9 στις 10 δήλωσαν πως ήταν έγγαμες και 1 διαζευγμένη, ενώ οι περισσότερες, όπως και η πλειονότητα στον συγκεκριμένο πληθυσμό, ήταν πολύτεχνες, καθώς μόνο μια από αυτές είχε 2 παιδιά, ενώ οι υπόλοιπες είχαν από 3 έως 5 παιδιά.

Όσον αφορά στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, 6 ήταν κορίτσια και 4 αγόρια. Η ηλικία τους περιορίστηκε στα 7-8 χρόνια, καθώς η ηλικία που ενδιαφέρει την έρευνα είναι αυτή της πρώτης σχολικής ηλικίας. Από τα παιδιά, 6 βρίσκονταν στην ηλικία των 8 ετών και 4 ήταν ηλικίας 7 ετών. Τα σχολεία φοίτησης των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν το σχολείο των Διαβατών, όπου φοιτά πλήθος παιδιών του οικισμού, με 5 παιδιά να φοιτούν εκεί, 2 παιδιά στο Καλοχώρι, 2 παιδιά στην περιοχή της Σίνδου και 1 παιδί σε σχολείο της Νέας Μαγνησίας. Ως προς την τάξη φοίτησης, 9 παιδιά φοιτούν στην Α' τάξη και 1 παιδί στη Β' τάξη. Επιλέχθηκαν περισσότερα παιδιά Α' τάξης, καθώς στη συγκεκριμένη έρευνα ενδιαφέρουν οι πρώτες σχολικές εμπειρίες. Αξίζει να σημειωθεί πως όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσαν ενταγμένα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και όχι στα πλαίσια προγράμματος στήριξης της εκπαίδευσής τους.

Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης, καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσα από σχετικές ερωτήσεις, αλλά δίνοντας τους ταυτόχρονα την ευελιξία της μερικής τροποποίησης ή συμπλήρωσης κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης (Ιωσηφίδης, 2008: 112).

Οι άξονες της ημιδομημένης συνέντευξης και για τις μητέρες και για τα παιδιά σχεδιάστηκαν ως εξής:

α) Αντιλήψεις για την εκπαίδευση (*Πώς είναι το σχολείο σου; Σου αρέσει όπως είναι;/Πριν ξεκινήσει το σχολείο το παιδί σου, πώς ένιωθες πού θα το στείλεις; Ήθελες να πάει; Γιατί;*)

β) Διαπροσωπικές σχέσεις [*Πώς σου φαίνεται ο/η δάσκαλος/-α σου; Τα πάτε καλά; (Τι σε κάνει να λες ναι/όχι;) Σε καταλαβαίνει; Όταν του/της λες κάτι το κάνει; Σε ακούει;/Πηγαίνεις στο σχολείο του παιδιού σου να ρωτήσεις πώς τα πάει; Έχεις μιλήσεις με το/τη δάσκαλο/-α του/της;*]

γ) Ενθαρρυντικοί παράγοντες για την εκπαίδευση (*Γιατί πηγαίνεις σχολείο; Σε βοηθά σε κάτι; Όταν μεγαλώσεις, θα σε βοηθήσει στη ζωή σου; Πώς;/Τι είναι αυτό που κάνει ευκολότερο για σένα να στέλνεις το παιδί σου στο σχολείο;*)

δ) Αναχαιτιστικοί παράγοντες για την εκπαίδευση (*Υπάρχει κάτι που να σε δυσκολεύει πολύ στο σχολείο;/Τι είναι αυτό που σε δυσκολεύει σαν μάνα πιο πολύ σχετικά με το σχολείο;*)

ε) Προτάσεις (*Τι θα ήθελες να αλλάξεις στο σχολείο σου;/Πώς θα ήθελες να είναι το σχολείο του παιδιού σου;*)

Το πρωτόκολλο συνέντευξης, που συμπεριλάμβανε 27 ερωτήσεις για τα παιδιά και 24 για τις μητέρες, εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 2 μητέρες και 2 παιδιά αντίστοιχα, ώστε να ελεγχθούν α) η λειτουργία του, β) το επίπεδο κατανόησης των ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες και γ) οι συνθήκες στο πλαίσιο της συνέντευξης (σπίτια οικογενειών), αλλά και να εξοικειωθεί η ερευνήτρια (πρώτη συγγραφέας) με το εργαλείο και τη διαδικασία της συνέντευξης. Στη συνέχεια διορθώθηκαν οι ερωτήσεις που παρουσίαζαν κάποιο πρόβλημα. Οι πιλοτικές αυτές συνεντεύξεις δε συμπεριλήφθηκαν στην κύρια έρευνα.

Διαδικασία

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, από την πρώτη συγγραφέα, κατά τις πρώτες επαφές, έγινε ενημέρωση μητέρων και παιδιών σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας, δηλαδή ότι σκοπός ήταν η ανάδειξη των δικών τους απόψεων για την εκπαίδευση και τη σημασία της, και τον τρόπο αξιοποίησης των δεδομένων που θα προκύψουν, αλλά και την ανωνυμία που θα χαρακτηρίζει τις συνεντεύξεις. Επιπλέον, διασφαλίστηκε η άδειά των μητέρων για τις συνεντεύξεις των παιδιών τους, όπως και η χρήση του ψηφιακού μαγνητοφώνου για την καταγραφή των συνεντεύξεων. Οι επισκέψεις στον οικισμό ήταν συνεχείς, ώστε να προκύψει η εξοικείωση με τις συγκεκριμένες οικογένειες που επιλέχθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα και η διεξαγωγή των συνεντεύξεων να γίνει σε οικείο και φιλικό κλίμα. Έτσι, διευκολύνθηκε ιδιαίτερα η διαδικασία και προωθήθηκε το αίσθημα εμπιστοσύνης, ώστε να διατυπωθούν αυθόρμητες και ειλικρινές απαντήσεις.

Οι συνεντεύξεις διήρκησαν 45 λεπτά περίπου η καθεμία κι έλαβαν μέρος στα σπίτια των συνεντευζιαζόμενων, με σκοπό οι συμμετέχοντες να νιώσουν όσο το δυνατόν πιο οικεία κατά τη διαδικασία της έρευνας και να απαντήσουν με ειλικρίνεια. Η κάθε συνέντευξη διενεργούνταν ξεχωριστά για μητέρα και παιδί, ώστε να μην επηρεάζονται τα λεγόμενα του/της κάθε συμμετέχοντα/-ουσας από τον/την άλλο/-η. Να αναφερθεί ακόμα πως στις επισκέψεις για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων υπήρχε συνοδεία από μια γυναίκα Ρομ, η οποία λειτούργησε ως διαμεσολαβήτρια στις περιπτώσεις που οι μητέρες δε χειρίζονταν με ευχέρεια την ελληνική γλώσσα ή δεν κατανοούσαν κάποια ερώτηση. Με τη συγκεκριμένη γυναίκα είχε προκύψει συνεργασία και κατά τη διάρκεια προηγούμενης εργασίας της πρώτης συγγραφέως στα πλαίσια προγράμματος εκπαίδευσης παιδιών Ρομά δομώντας κατά την πορεία της γνωριμίας σχέση οικειότητας και εμπιστοσύνης. Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο επιλογής της συγκεκριμένης γυναίκας ως διαμεσολαβήτριας αποτέλεσε η πολύ καλή γνώση των ελληνικών. Ακόμα, έχαιρε εκτίμησης στον οικισμό και η συνοδεία της διευκόλυνε τόσο τη γνωριμία με οικογένειες Ρομά του οικισμού όσο και τη δημιουργία οικείου κλίματος με τις οικογένειες στη διάρκεια όλων των επισκέψεων.

Σχέδιο ανάλυσης δεδομένων

Μετά την καταγραφή των συνεντεύξεων σε ψηφιακό μαγνητόφωνο έγινε η απομαγνητοφώνησή τους. Ακολούθησε η λεξιλογική και φραστική ανάλυση (ενότητα ανάλυσης) των συνεντεύξεων (μονάδες δειγματοληψίας), που αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας, καθώς μέσω αυτής αποδίδεται νόημα στα εμπειρικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί, ομαδοποιούνται, κατηγοριοποιούνται και θεωρητικοποιούνται, έτσι ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν (Ιωσηφίδης, 2003).

Χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (*content analysis*), μέσω της οποίας επιχειρείται η επιστημονική μελέτη του περιεχομένου της επικοινωνίας, με αναφορά στα νοήματα, τα συμφοραζόμενα και τις προθέσεις που περιέχονται στα μηνύματα (Prasad, 2008: 173). Μέσα από αυτή τη διαδικασία υποβοηθάται ο τελικός στόχος της αναλυτικής διαδικασίας που είναι η παραγωγή νοήματος και ερμηνείας (Ιωσηφίδης, 2008: 187). Χρησιμοποιήθηκε αρχικά το 20% των συνεντεύξεων, ώστε να προκύψει το σύστημα κατηγοριοποίησης (Mayring, 2000). Το σύστημα κατηγοριοποίησης διαμορφώθηκε ξεχωριστά από την κάθε συγγραφέα, ελέγχθηκε η συμφωνία στις επιμέρους κατηγορίες και συζητήθηκαν οι όποιες διαφορές ώστε να προκύψει κοινά αποδεκτή κατηγοριοποίηση τηρώντας το κριτήριο του αμοιβαίου αποκλεισμού. Οι βασικές κατηγορίες βασίστηκαν στους άξονες της συνέντευξης, ενώ οι υποκατηγορίες προέκυψαν με αλληπάλληλες επαγωγικές διαδικασίες από το ίδιο το υλικό (Mayring, 2000).

Αξίζει να αναφερθεί πως δε δόθηκε προσοχή στη συχνότητα εμφάνισης των απαντήσεων στην ίδια συνέντευξη, αλλά η εμφάνιση ή μη της κάθε κατηγορίας.

Στο τέλος, τα δεδομένα ποσοτικοποιήθηκαν (1 εμφάνιση κατηγορίας σε κάθε περίπτωση και 0 μη εμφάνιση) και με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (20) πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 , ώστε να εξεταστεί αν ο τρόπος που οι μητέρες και τα παιδιά απαντούν στις κοινές κατηγορίες εξαρτάται από την ταυτότητα/τον ρόλο τους.

Στην περίπτωση των παιδιών προέκυψαν οι εξής γενικές κατηγορίες: α) Απόψεις και προσδοκίες των ίδιων και των μητέρων για την εμπειρία από το σχολείο, β) Φόβοι σχετικά με το σχολείο, γ) Σχέσεις με τα παιδιά του σχολείου και τους/τις εκπαιδευτικούς, δ) Προσωρινή αποχή από το σχολείο, ε) Προτάσεις βελτίωσης σχολικής εμπειρίας.

Στην περίπτωση των μητέρων οι γενικές κατηγορίες διαμορφώθηκαν ως εξής: α) Απόψεις και προσδοκίες για το σχολείο, β) Φόβοι σχετικά με το σχολείο, γ) Εμπειρία του παιδιού στο σχολείο, δ) Γονική εμπλοκή, ε) Προτάσεις βελτίωσης σχολικής εμπειρίας.

Αποτελέσματα

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται αρχικά σε σχέση με τις απαντήσεις των παιδιών και στη συνέχεια αναφορικά με τις απαντήσεις των μητέρων. Ως προς τις **απόψεις και προσδοκίες των συμμετεχόντων για την εμπειρία από το σχολείο** παρουσιάζονται οι απαντήσεις ως προς τις εξής κατηγορίες: α. βραχυπρόθεσμες προσδοκίες, β. μακροπρόθεσμες προσδοκίες, γ. εντυπώσεις από τη φοίτηση, θετικές και αρνητικές, δ. διευκολυντικοί/ενισχυτικοί ως προς την προσαρμογή στο σχολείο παράγοντες, ε. φόβοι σε σχέση με το σχολείο, στ. τρόποι αντιμετώπισης. Ως προς τις **σχέσεις των παιδιών με τα άλλα παιδιά του σχολείου και τους/τις εκπαιδευτικούς**, προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες: α. εμπειρίες από τη συναναστροφή με τους συμμαθητές, θετικές και αρνητικές, β. εντυπώσεις, θετικές και αρνητικές, από τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Αναφορικά με το ζήτημα της **αποχής από το σχολείο** αναφέρθηκαν α. οι αιτίες και β. οι πρακτικές των μητέρων. Τέλος παρουσιάζονται οι **προτάσεις των συμμετεχόντων για τη βελτίωση της σχολικής εμπειρίας**. Σε σχέση με τις παραπάνω θεματικές και κατηγορίες οι οποίες προέκυψαν από τα ερωτήματα της έρευνας παρουσιάζονται οι υποκατηγορίες που αναδείχθηκαν από το ίδιο το υλικό. Για κάθε υποκατηγορία αναφέρεται στην παρένθεση ο αριθμός των συμμετεχόντων από το σύνολο των συνεντεύξεων (είτε αφορούν τα παιδιά, είτε τις μητέρες) που ανέφερε τη συγκεκριμένη υποκατηγορία στις απαντήσεις τους και ενδεικτικά για την κατηγορία αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις.

Από τις δηλώσεις των παιδιών σχετικά με τις **απόψεις και προσδοκίες των παιδιών και των μητέρων τους για την εμπειρία από το σχολείο** προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Οι βραχυπρόθεσμες προσδοκίες που εξέφρασαν οι μητέρες τους για το σχολείο είχαν σχέση με τη μόρφωση (9/10) και την οικονομική ενίσχυση μέσω του σχολείου (1/10), ενώ τα ίδια τα παιδιά είχαν εκφράσει τις εξής προσδοκίες: να μορφωθούν (10/10), να κάνουν φίλους/-ες (7/10), να τους αρέσει το σχολείο (5/10), να παίζουν (5/10), να αποκτήσουν υλικά είδη (5/10), να έχουν καλή σχέση με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης (4/10) και να ασχοληθούν με τα καλλιτεχνικά (2/10).

«Θα κάνω γράμματα. Να ξέρω. Αυτό θέλω. Να ξέρω. Στο σχολείο θέλω πιο πολύ να μάθω τα γράμματα. Τι άλλο; Αυτό μ' αρέσει.» (Μ., κορίτσι 8 χρονών)

Οι μακροπρόθεσμες προσδοκίες τους από το σχολείο σχετίζονταν με την απόκτηση δεξιοτήτων για τη διαχείριση της καθημερινότητας (8/10), την περαιτέρω μόρφωσή τους (6/10), την εύρεση εργασίας (4/10) και την εκμάθηση καλών τρόπων συμπεριφοράς (1/10).

«Να σπουδάσω. Όταν θα μεγαλώσω, θα σπουδάσω. Θα σπουδάσω γράμματα.» (Σ., κορίτσι 8 χρονών)

Οι γενικότερες εντυπώσεις από τη φοίτηση στο σχολείο ήταν θετικές (6/10), όπως και οι εντυπώσεις από την τάξη τους (3/10). Ωστόσο, σε όλες τις περιπτώσεις ως βασική αρνητική εμπειρία θεωρήθηκε η αίσθηση ανίας κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας που ωθεί αρκετά παιδιά να θέλουν να βγουν στον προαύλιο χώρο του σχολείου για να παίζουν(8/10).

«Όλα καλά. Μ' αρέσει έτσι όπως είναι το σχολείο.» (Α., αγόρι 8 χρονών)

«Λίγο κάνω τεμπελίκια καμιά φορά. Τότε θέλω παίζω έξω. Δεν πάω. Θέλω όμως έξω, παίζω. Εγώ όλο αυτό παθαίνω. Αρχίζει χτυπάει κουνούνι και δε μπορώ μέσα. Να παίζω.» (Τ., κορίτσι 7 χρονών)

Αναφέρθηκαν επίσης και ορισμένοι παράγοντες που διευκόλυναν την μετάβασή τους στο σχολείο και βελτίωσαν τη σχολική τους εμπειρία. Αυτοί οι παράγοντες ήταν οι θετικές εντυπώσεις από το σχολείο και τους/τις εκπαιδευτικούς (9/10), η ύπαρξη παρέας (2/10), η αίσθηση ωριμότητας (1/10) και οι προτροπές των αδελφών (1/10).

«Καλά είναι. Μας είπε κυρία να πάμε καλά, να περνάμε ωραία, διαβάσουμε πολλά... Λέω αρέσει κι εγώ!» (Σ., κορίτσι 7 χρονών)

Όσον αφορά στους **φόβους** που εκφράστηκαν από μερικά παιδιά (7/10) σε σχέση με το σχολείο κατά την είσοδό τους σε αυτό:

Οι λόγοι που αναφέρθηκαν αφορούσαν στον σχολικό εκφοβισμό (5/10), τους/τις άγνωστους/-ες εκπαιδευτικούς (2/10), τις αρνητικές πρώτες εντυπώσεις (1/10), τις γνωστικές απαιτήσεις (1/10), τη μετακίνηση (1/10), αλλά και την ανησυχία για την προστασία των αδελφών (1/10).

«(Φοβόμουν) για μη με χτυπάνε εμένα. Πρώτα πάω στα νήπια εγώ και μετά λέω να πάω στα μεγάλα. Εκλαιγα να πάω στα μεγάλα. Ελεγα χτυπάνε εκεί.» (Τ., κορίτσι 7 χρονών)

Από αυτά τα παιδιά, κάποια (4/10) δήλωσαν ότι κατάφεραν να ξεπεράσουν τους φόβους τους, μέσω της συναναστροφής με τα άλλα παιδιά (2/10), της εξοικείωσης με το σχολείο και τους/τις εκπαιδευτικούς (2/10) και της έμφασης στη μάθηση (1/10).

«Όχι (δε φοβάμαι). Ξέρω τώρα. Τους ξέρω και δε φοβάμαι. Έμαθα και δε φοβάμαι.» (Σ. κορίτσι 8 χρονών)

Ωστόσο, τα υπόλοιπα παιδιά (3/10) δεν κατάφεραν να ξεπεράσουν τους φόβους τους, διότι επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη του σχολικού εκφοβισμού (2/10) ή δεν είχε το παιδί παρέα (1/10) ή οι εντυπώσεις γενικώς ήταν αρνητικές (1/10).

«(Δε μου έφυγαν οι φόβοι). Αφού χτυπάνε. Φοβόμουν εγώ, χτυπάνε αυτά» (Μ., κορίτσι 8 χρονών)

Αναφορές έγιναν και για τις **σχέσεις των παιδιών με τα άλλα παιδιά του σχολείου και τους/τις εκπαιδευτικούς**:

Από τις σχέσεις με τα άλλα παιδιά του σχολείου αναφέρθηκαν και θετικές και αρνητικές εμπειρίες. Οι θετικές εμπειρίες ήταν ότι: κάνουν παρέα με τα παιδιά του οικισμού (10/10), τους/τις συμμαθητές/-τριες τους (6/10), τους/τις μπαλαμούς/-ές του σχολείου (5/10), και σε μια περίπτωση και με Τσιγγάνους άλλης φυλής, τα «χαντούρια» (1/10).

«Με τους συμμαθητές μου (κάνω παρέα στο διάλειμμα)... Παίζουμε κρυφτό, κνηγητό. Που παίζουμε μπάλα με τους συμμαθητές μου (μ' αρέσει). Είμαστε φίλοι. Ήμασταν μαζί παλιά, την πρώτη και τώρα ξανά» (Α., αγόρι 8 χρονών)

Οι αρνητικές εμπειρίες συναναστροφής στο σχολείο συσχετίστηκαν κατά κύριο λόγο με τα «χαντούρια», με τα οποία η πλειονότητα των παιδιών του οικισμού δεν κάνει παρέα (9/10) λόγω της επιθετικής τους συμπεριφοράς (8/10). Τα μισά Ρομά παιδιά της έρευνας δεν κάνουν παρέα με τους/τις μπαλαμούς/-ές του σχολείου (5/10), μερικά παιδιά ούτε με τους/τις συμμαθητές/-τριες τους (4/10), ενώ σε μια περίπτωση αναφέρθηκε ότι πέραν του αδελφού του το παιδί δεν κάνει παρέα με άλλα παιδιά του οικισμού (1/10).

«Χτυπάνε εκείνοι. Χαντούρια. Πολύ χτυπάνε. Δε μας θέλουν. Είναι άλλοι αυτοί, από πέρα, αλλού.» (Β., αγόρι 8 χρονών)

Από τη σχέση με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, οι εντυπώσεις που αποκομίστηκαν είναι κατά βάση θετικές, καθώς δείχνει ενδιαφέρον για το παιδί (7/10), συμβάλλει στη μαθησιακή του πρόοδο (7/10) και το επιβραβεύει (8/10).

«Αμα δεν ξέρω να κάνω, έρχεται λέει τι είναι; Λέω αυτό. Τι κάνω; Λέει κάνεις έτσι. Κάνω. Φεύγει μετά... Έρχεται θρανίο, με λέει (όταν δυσκολεύομαι). Με βοηθάει. Μ' αρέσει κυρία μου, που με κάνει γράμματα καλά.» (Σ., κορίτσι 7 χρονών)

Όμως, αναφέρθηκαν και περιπτώσεις αρνητικών εντυπώσεων, επειδή ο/η εκπαιδευτικός μαλώνει (7/10), κάνει διακρίσεις εις βάρος των παιδιών Ρομά (5/10), δείχνει έλλειψη ενδιαφέροντος προς το παιδί (3/10) ή του προκαλεί αίσθηση ανίας (2/10).

«Και η δασκάλα μου δε μου έδωσε τίποτα. Μόνο κοίταγα εγώ. Και ο αδελφός μου. Τίποτα δε μου έδινε. Δε με κοιτάει... Δεν κάνουμε μάθημα. Ούτε γράφουμε. Τίποτα... Δε με μαθαίνει. Δε με δίνει. Πώς να μάθω; Την είπα εγώ δώσε με να κάνω. Με έδωσε και μετά πάλι τίποτα.» (Μ., κορίτσι 8 χρονών)

Σχετικά με την **προσωρινή αποχή από το σχολείο** προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Οι λόγοι που αναφέρθηκαν ότι τα ωθούν στην αποχή ήταν τα προβλήματα υγείας (5/10), το μη έγκαιρο ξύπνημα/η νύστα (5/10), ο σχολικός εκφοβισμός (3/10), η προτίμηση στην παραμονή στο σπίτι (3/10) και η έλλειψη υπόδησης (1/10).

«Χτυπάνε. Που βγαίνουμε απ' έξω απ' την πόρτα, είναι χαντούρια, μαλώνουν με τον αδελφό μου. Γι' αυτό εγώ δε θέλω να πάω.» (Μ., κορίτσι 8 χρονών)

Οι αντιδράσεις των γονέων που αναφέρθηκαν ήταν ότι άλλοτε επιτρέπουν στα παιδιά τους να μην πηγαίνουν σχολείο (5/10) κι άλλοτε τα αναγκάζουν να φοιτήσουν (5/10). Επιπλέον, ορισμένοι γονείς τα προτρέπουν να έχουν καλή συμπεριφορά στο σχολείο (5/10) και να κάνουν φίλους (2/10).

«Όχι (δε με πιέζει). Ξέρει θέλω άλλο σχολείο... Τίποτα (δε λέει). Της έλεγα δεν μπορώ να πάω σε εκείνο το σχολείο. Ντάξει λέει. Και αφήσουν κοιμηθώ.» (Β., αγόρι 8 χρονών)

«Όχι πήγαινε (μου λένε). Μαμά λέει πήγαινε... Ναι πηγαίνω. Κλαίω στο δρόμο, μετά σταματάω.» (Τ., κορίτσι 7 χρονών)

Τα παιδιά προέβησαν και στην έκφραση προτάσεων που πιστεύουν ότι θα βελτιώσουν την εμπειρία τους στο σχολείο. Οι **προτάσεις** ήταν: περισσότερος χρόνος για δημιουργική απασχόληση (8/10), εκδήλωση ενδιαφέροντος από τους/τις εκπαιδευτικούς προς το παιδί (6/10) ή αλλαγή εκπαιδευτικού (3/10), εξασφάλιση παράας (6/10), αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος (3/10) ή φοίτηση σε σχολείο εντός του οικισμού (4/10), απομάκρυνση από το σχολείο των παιδιών που ασκούν βία (1/10) και βελτίωση της αισθητικής του σχολείου (1/10).

«Ναι (θέλω ο δάσκαλος να κάθεται περισσότερο σε μένα). Να κάτσει. Να πει αυτό είναι αυτό... Να με βοηθάνε κανονικά. Να είναι καλοί.» (Β., αγόρι 8 χρονών)

«Αυτά (που χτυπάνε) να μην ήταν. Να είμαι με τα αδέρφια μου, μαζί. Όχι οι άλλοι. Τα αδέρφια μου. Όχι, θέλω να είναι, αλλά να είναι καλοί.» (Μ., κορίτσι 8 χρονών)

Οι **απόψεις και προσδοκίες για το σχολείο** που εξέφρασαν οι μητέρες ήταν:

Σχετικά με τις βραχυπρόθεσμες προσδοκίες των μητέρων από το σχολείο για το παιδί τους αναφέρθηκε σε όλες τις περιπτώσεις ότι προσδοκούν να μάθει γράμματα και πιο συγκεκριμένα ορισμένες μητέρες είπαν να μάθει ανάγνωση και γραφή (8/10).

«Να μάθουν πάνε. Εγώ θέλω, για να ξέρουν γράμματα... Εγώ θέλω να μάθουν! Μη να τρώνε όμως μόνο και παίζουν. Να μάθουν τίποτα.» (Ε., 24 χρονών)

Όσον αφορά στις μακροπρόθεσμες προσδοκίες τους από το σχολείο δήλωσαν πως προσδοκούν να βελτιωθεί η ζωή του παιδιού τους (8/10), να σπουδάσει (4/10), να βρει δουλειά (4/10), να μπορεί να ανταποκριθεί στις καθημερινές περιστάσεις (2/10) ή να μάθει καλούς τρόπους συμπεριφοράς (2/10).

«Επειδής αυτά έχουν όνειρο ότι να γίνουν κάποιιοι. Δε θέλουν όπως εμείς, που παντρευόμαστε μικροί... Να βγει αυτό που θέλει.» (Σ., 28 χρονών)

Οι προσωπικές αντιλήψεις των μητέρων για το σχολείο και τους/τις εκπαιδευτικούς είχαν και θετικές και αρνητικές διαστάσεις. Οι θετικές ήταν ότι στις περισσότερες άρεσε το σχολείο (6/10) και οι εκπαιδευτικοί (8/10), αν και αρκετές παρατήρησαν περιστατικά διακρίσεων εις βάρος των παιδιών τους (5/10), μη αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής βίας (2/10) ή έλλειψη κατανόησης για τις ιδιαιτερότητες των παιδιών Ρομά (1/10).

«Είναι καλός. Εντάξει είναι. Δάσκαλοι καλοί, μαθαίνουν γράμματα... Τον βοηθάει και ο δάσκαλος και τα ξέρει όλα.» (Ε., 31 χρονών)

«Ξέρον τα προβλήματα μας; Δηλαδή είναι ντάξει στην υγεία, στα ρούχα, στο φαΐ και να το στείλω; Και τι κάνουν οι δασκάλοι; Λένε α δεν έρχεται, να τον σβήσουμε.» (Γ., 31 χρονών)

Οι μητέρες αναφέρθηκαν και σε παράγοντες διευκόλυνσης της μετάβασης στο σχολείο και βελτίωσης της σχολικής εμπειρίας: παρέα στο σχολείο/προστασία από άλλα παιδιά (8/10), θετικές εντυπώσεις από τη φοίτηση και τους/τις εκπαιδευτικούς (7/10), εμπιστοσύνη για τη μετακίνηση του παιδιού από και προς το σχολείο (2/10), αλλά και προς το ίδιο το παιδί (1/10) και προσωπική εμπειρία της μητέρας από την εκπαίδευση (1/10).

«Όταν πήγαινε, έρχονταν, με έλεγε καλά λόγια, λέει είναι πάρα πολύς ο κύριος μας, είναι πολύ καλός, μας λέει γράμματα, λέει μ' άρεσει πολύ λέει, κάνεις κοτσιδάκια, φοράς άλλα ρούχα, όμορφα. Και μετά εγώ πιο καλύτερα. Τον αγαπάει. Κι αυτός μ' αγαπάει λέει. Τη λέει ωραία πράγματα. Ωραίο αυτό που φοράς και τέτοια. Όλο χαρούμενη έρχεται για τον δάσκαλο. Με λέει σήμερα κάναμε το α, το π, ο κύριος μας τα λέει ωραία, πολύ μ' άρεσε... Κοίτα τώρα η Σ. τι έχει. Πάει στο σχολείο κανονικά. Λέει είναι η πιο καλή μαθήτρια! Κάνει τα γράμματά της, κανονικά όλα... Είναι καλός. Αν δεν ήταν μπορεί να μην πήγαινε. Ε καλό σχολείο, που θέλω να μάθει. Αυτά σκέφτομαι και τη στέλνω.» (Μ., 23 χρονών)

Σχετικά με τους φόβους των μητέρων που σχετίζονται με το σχολείο αναφέρθηκαν τα εξής:

Στην αρχή της σχολικής φοίτησης οι περισσότερες μητέρες δήλωσαν πως είχαν φόβους (8/10) και οι λόγοι για την εμφάνισή τους μερικές φορές σχετίζονταν με τον σχολικό εκφοβισμό (5/10), με τη μετακίνηση (4/10), το άγχος να αποκομίσει το παιδί θετικές εντυπώσεις από το σχολείο και τους/τις εκπαιδευτικούς (4/10), με τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειας (2/10) ή με προβλήματα υγείας του παιδιού (1/10).

«Είναι και τα χαντούρια, δεν είναι καλά. Φοβόμουν πως να μην τους χτυπάνε, να μην τους κάνουν, να τους φέρονται καλά. Δεν είναι καλή αυτή η ράτσα.» (Σ., 28 χρονών)

Σε λίγες περιπτώσεις οι παραπάνω φόβοι περιορίστηκαν (3/10) συμβάλλοντας σε αυτό η προσαρμογή στο σχολείο (2/10) και η μείωση των προβλημάτων υγείας του παιδιού (1/10)

«Πάει τώρα, δεν το σκέφτομαι, όλα καλά. Είδα δε γίνει τίποτα. Δε φοβάμαι. Πήγαινε εκεί, τον έμαθαν εκεί μέσα στο σχολείο που πήγαινε. Έλεγα καλά είναι εκεί, δεν έχει φόβο.» (Ε., 31 χρονών)

Σε πολλές περιπτώσεις δεν κατάφεραν να περιοριστούν (5/10), διότι επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη σχολικού εκφοβισμού (4/10), ή τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειας συνεχίστηκαν (1/10).

«Ακόμα (φοβάμαι). Λίγα ακούγονται; Ο ένας ο άλλος χτυπάνε, κάνουν.» (Ε., 30 χρονών)

Οι μητέρες έκαναν λόγο επίσης και για την **εμπειρία του παιδιού στο σχολείο**:

Τα παιδιά τους έχουν και θετικές και αρνητικές εντυπώσεις από τη φοίτηση στο σχολείο. Στις περισσότερες περιπτώσεις δήλωσαν στους γονείς τους ότι τους αρέσει το σχολείο (6/10), ωφελούνται από την εκπαιδευτική διαδικασία (7/10) και χαίρονται με τις ευρύτερες δραστηριότητες του σχολείου (3/10). Ωστόσο, κάποια παιδιά δήλωσαν ρητά πως δεν τους αρέσει το σχολείο (3/10), παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία (7/10), ενώ ένα παιδί είπε πως φοβάται να μετακινείται με το λεωφορείο (1/10).

«Που γράφει (της αρέσει). Έρχεται εδώ τα δείχνει, δεξ μαμά αυτό. Το διαβάζω έτσι. Ουν πολλή χαρά! Γράφει, μου τα δείχνει... Όταν πήρε τα βιβλία. Μεγάλη χαρά.» (Π., 21 χρονών)

«Ε αυτό με τα γράμματα (τη δυσκολεύει). Δεν μπορεί. Τα μπερδεύει. Δεν τα παίρνει πολύ. Μπερδεύει λέει. Βαριέται... Ήθελε παίζει, βγει έξω» (Ε., 30 χρονών)

Ως προς τις σχέσεις των παιδιών τους με τα άλλα παιδιά του σχολείου, στην πλειοψηφία τους έχουν φίλους/-ες στο σχολείο (9/10), μερικά παιδιά δεν εμπλέκονται καθόλου σε καβγάδες (4/10), αλλά σε μερικές περιπτώσεις τους ασκείται βία από τα «χαντούρια» (5/10) ή υφίστανται ρατσιστική συμπεριφορά (2/10).

«Έχει παρέα, τον θέλουνε. Έρχεται λέει σήμερα έκανα φίλο αυτόν κι αυτόν. Παίζαμε, ωραία ήταν.» (Ε., 31 χρονών)

«Δεν κάνει μαζί τους, δεν τον θέλουν, δε μιλάνε. Άλλα παίζουν. Δικά μου παίζουν μαζί... (Δεν τους θέλουν γιατί) είναι Τσιγγάνοι. Γιατί να μην κάνουν τα μωρά μου μαζί; Τα άλλα είναι μαζί. Αυτά μόνα τους. Στεναχωριούνται.» (Μ., 33 χρονών)

Οι εντυπώσεις που μετέφεραν στο σπίτι για τους/τις εκπαιδευτικούς ήταν θετικές λέγοντας πως τους συμπεριφέρονται με καλό τρόπο (6/10) και συμβάλλουν στη μαθησιακή τους πρόοδο (3/10). Ωστόσο, δε διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη σχολική βία, σύμφωνα με μερικά παιδιά (3/10), δεν τους δίνουν την κατάλληλη προσοχή (5/10) ή δε τους συμπεριφέρονται καλά (2/10).

«Καταρχήν όταν με λέει η Π., δεν την... απασχολείται μαζί της. Πιο πολύ δηλαδή με τη δική σας φυλή παρά με τους Τσιγγάνους. Πάει η δασκάλα στους άλλους. Αυτή την αφήνει. Δεν ασχολείται καθόλου. Εγώ της λέω Π. τι σε μαθαίνει; Τίποτα δε με μαθαίνει.» (Μ., 27 χρονών)

Αναφορές έγιναν επίσης από τις μητέρες και σε σχέση με τη **γονική τους εμπλοκή**:

Σε περίπτωση επιθυμίας του παιδιού για προσωρινή αποχή από το σχολείο, λόγω της αρνητικής σχέσης με τα άλλα παιδιά του σχολείου (5/10), της καθημερινότητας του παιδιού που δε συμβαδίζει με το ωράριο του σχολείου (5/10), της μετακίνησης από και προς το σχολείο (2/10) ή της αρνητικής αντίληψης για το σχολείο (1/10), η αντίδρασή των μητέρων ήταν ή να αναγκάζουν τα παιδιά τους να πηγαίνουν (6/10) ή να υποστηρίζουν τις επιλογές των παιδιών τους για παραμονή στο σπίτι (4/10), με μια μητέρα να εκφράζει διαλλακτική στάση (1/10).

«Εγώ θέλω να πάει κάθε μέρα σχολείο. Να μάθει. Πώς θα μάθει αν δεν πάει;» (Ε., 24 χρονών)

«Τι να τον πω; Χτυπάνε... Καλά λέει... Καλά λέει, πού να πάει που το χτυπάνε;» (Μ., 33 χρονών)

«Θα έλεγα γιατί, θα με έλεγε και θα έβλεπα. Αν πονάει κεφάλι, κάτι, δε θα πάει. Να ξεκουραστεί. Αν πει βαριέμαι, δε θ' αφήνω, θα πας θα πω, σήκω.» (Μ., 30 χρονών)

Επιπλέον, σχετικά με τη εμπειρία στο σχολείο, αρκετές μητέρες προτρέπουν το παιδί τους να κάνει παρέα στο σχολείο με όποιο παιδί επιλέγει (5/10), ενώ λίγες είπαν πως θέλουν να κάνει παρέα μόνο με τα παιδιά του οικισμού (3/10). Πολλές μητέρες τα προτρέπουν να προσέχουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (6/10), αλλά και να έχουν καλή συμπεριφορά/να διαχειρίζονται τα περιστατικά βίας (6/10).

«Με όποιον θέλει να παίζει. Αμα θέλει (να κάνει παρέα με μπαλαμούς). Αμα ταιριάζει, να κάνει... Με τους φίλους της (να κάνει παρέα). Με όποιον θέλει, δεν έχω πρόβλημα.» (Π., 21 χρονών)

«(Του λέω να προσέχει) τους δασκάλους, να ακούει.» (Γ., 31 χρονών)

Ως προς την επαφή-οικογένειας σχολείου αναφέρθηκαν τα εξής:

Όσον αφορά στη συχνότητα των επισκέψεων των μητέρων στο σχολείο, οι περισσότερες δήλωσαν πως δεν το έχουν επισκεφτεί καμία φορά (7/10) λόγω απουσίας μεταφορικού μέσου (4/10), οικιακών εργασιών (2/10) ή αίσθησης ανοικειότητας (1/10). Λίγες μητέρες επισήμαναν πως επισκέφτηκαν το σχολείο 1-2 φορές (2/10) και μία μητέρα πως πηγαίνει όποτε το κρίνει αναγκαίο (1/10).

«Όχι. Άντρας μου δουλεύει, κάνει γύρα. Εγώ δεν έχω αμάξι. Δε μπορώ να πάω.» (Μ., 33 χρονών)

Ως προς τη συχνότητα των επισκέψεων των εκπαιδευτικών στον οικισμό, οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί έχουν κάνει 1 επίσκεψη στον οικισμό (6/10), κάποιοι δεν τον έχουν επισκεφτεί ποτέ (3/10) ή 2-3 φορές (1/10).

«Ναι (ήρθε ο δάσκαλος), ήρθε και ο διευθυντής, ήρθε εδώ είδε τον οικισμό... Μας είδε πώς είμαστε, είπε ωραία είσαστε, μιλήσαμε» (Π., 21 χρονών)

Κατά τις επαφές μητέρων και εκπαιδευτικών, τα θέματα συζήτησης που αναφέρθηκαν είναι: η πρόοδος του παιδιού (3/10), οι προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού από το παιδί και της μητέρας (2/10), τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο (3/10) ή ενημερωτικές συζητήσεις γενικού περιεχομένου (2/10).

«Πώς τα πάει να μάθω. Είναι καλός, δεν είναι... Πολύ καλός με λέει. Με τα βιβλία του, με τα γράμματα. Ακούει. Πολύ καλά» (Μ., 30 χρονών)

Οι περισσότερες μητέρες επίσης εξέφρασαν επιθυμία να γνωριστούν καλύτερα με τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν από κοινού προβληματικές καταστάσεις (4/10), να εκφράζουν τις προσδοκίες τους (4/10) ή να ενημερώνονται πιο συχνά για τη μαθησιακή πορεία του παιδιού (1/10), ενώ μερικές εξέφρασαν κάποιες επιφυλάξεις προς τη στενότερη επαφή (3/10).

«(Θα ήθελα να του πω) να προσέχει τα παιδιά μας, αλλά δεν τον ξέρω καλά τώρα. Πώς να το πω;» (Π., 21 χρονών)

Τέλος, οι **προτάσεις** που έκαναν οι ίδιες για να βελτιωθεί η φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο ήταν: να είναι καλοί οι εκπαιδευτικοί και να συμβάλουν περισσότερο στη μαθησιακή πρόοδο του παιδιού (9/10), να εξαιρεθεί η σχολική βία (5/10), να αλλάξει το παιδί σχολικό περιβάλλον (3/10), να υπάρχει σχολείο στα πλαίσια του οικισμού (4/10), να εξασφαλισθεί μια θέση εργασίας για τη μητέρα (2/10) ή να παρέχει υλική βοήθεια το σχολείο (1/10).

«Αλλά το σχολείο πρέπει να βοηθάει. Εμείς δεν ξέρουμε πολλά. για να μάθει, δηλαδή να είναι ένας δάσκαλος για να τη μάθει καλύτερα. Να είναι μόνο μια δασκάλα γι' αυτήνα για να μάθει.» (Μ., 27 χρονών)

«Ήθελα να πάνε αλλού. Εδώ στο Καλοχώρι μ' αρέσει πιο πολύ. Στο Καλοχώρι αν πάνε ίσως να είναι αλλιώς. Γιατί τους δίνουν να φάνε από το σχολείο. Στο Καλοχώρι έχει φαγητό. Έχουν παρέα.» (Σ., 28 χρονών)

Μέσω της πραγματοποίησης του ελέγχου χ^2 εντοπίστηκε μια κατηγορία, βραχυπρόθεσμες προσδοκίες σε σχέση με το σχολείο ($\chi^2=20,00$, $df=5$, $p=0,001$), στην οποία οι απαντήσεις των μητέρων και των παιδιών φάνηκε να διαφέρουν εξαιτίας της ταυτότητας/ρόλου των συμμετεχόντων ως μητέρες ή ως παιδιά, δηλαδή διαφέρουν, διότι η ταυτότητά τους επηρεάζει τη διαμόρφωση των απαντήσεών τους. Για τις υπόλοιπες εξεταζόμενες κατηγορίες, το κριτήριο ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ ποσοστιαίων διαφορών χ^2 δεν ήταν στατικά σημαντικό, που σημαίνει ότι άλλοι παράγοντες λειτουργούν για τις όποιες διαφορές στις απόψεις τους, όπως για παράδειγμα η ηλικία των μητέρων, η φοίτηση σε διαφορετικά σχολεία, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο κ.ο.κ.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσης έρευνας ήταν η ανάδειξη των απόψεων παιδιών Ρομά πρώτης σχολικής ηλικίας και των μητέρων τους που διαμένουν στον οικισμό της Αγίας Σοφίας του Δήμου Δέλτα Θεσσαλονίκης για την εκπαίδευση, τη σχολική εμπειρία και τη σημασία της. Παρατηρήθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι γονείς και παιδιά Ρομά έχουν γενικά θετικές εντυπώσεις από την επίσημη εκπαίδευση, αλλά εκφράζουν παράλληλα φόβους που σχετίζονται κατά βάση με τη μετακίνηση των παιδιών και τον σχολικό εκφοβισμό, φόβοι που είναι γενικότερα κυρίαρχοι στον συγκεκριμένο πληθυσμό (Bhopal, 2004· Νόβα-Καλτσούνη, 2000· Χατζηνικολάου, 2005). Βέβαια, η όλο και μεγαλύτερη επαφή των παιδιών με το σχολείο συμβάλλει στον περιορισμό των φόβων, καθώς τα παιδιά όσο περνάει ο καιρός προσαρμόζονται στα σχολικά πλαίσια μειώνοντας και τις ανησυχίες των γονέων (Λιεζουά, 1999: 230).

Οι βασικές προσδοκίες τους, κυρίως για τις μητέρες εστιάζουν στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης, όπως έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (Μαυρομμάτης, 2008: 202· Νόβα-Καλτσούνη, 2000: 271· Παυλή & Σιδέρη, 1990: 54). Οι βραχυπρόθεσμες προσδοκίες από το σχολείο ήταν η μοναδική κατηγορία όπου οι απόψεις των συμμετεχόντων φάνηκε να διαφέρουν εξαιτίας του διαφορετικού ρόλου τους. Για τα παιδιά εξίσου σημασία είχε η ευχάριστη παραμονή στο σχολείο και η ενασχόληση με δημιουργικές δραστηριότητες. Στο μέλλον, μητέρες και παιδιά πιστεύουν ότι το σχολείο θα συμβάλλει θετικά στη ζωή τους, καθώς θα τη βελτιώσει βοηθώντας στην εύρεση εργασίας και στην αποκωδικοποίηση των γραμμάτων στην καθημερινότητά τους (Λιεζουά, 1999· Λυδάκη, 1998). Τη θετική άποψη της πλειοψηφίας των γονέων Ρομά (68,2%) για το σχολείο υποστήριξε και έρευνα της Unicef το 2001, κατά την οποία αναδείχθηκε πως οι περισσότεροι γονείς Ρομά θεωρούν τον ρόλο του σχολείου πολύ σημαντικό για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών τους, αναγνωρίζοντας όμως ως τροχοπέδη για τη σχολική εμπειρία τη ρατσιστική συμπεριφορά διδασκόντων και μη Ρομά συμμαθητών (European Roma Rights Center & Greek Helsinki Monitor, 2003), φαινόμενο που παρατηρήθηκε και στη συγκεκριμένη έρευνα.

Ωστόσο, για τα παιδιά ο τρόπος διδασκαλίας φαίνεται να τους προκαλεί ανία. Όσον αφορά στους/στις εκπαιδευτικούς, παρουσιάζουν σε αρκετές περιπτώσεις ενδιαφέρον για τα παιδιά και τα βοηθάνε να προοδεύσουν, αν και παρουσιάζονται και περιστατικά διακρίσεων και μειωμένων γνωστικών προσδοκιών από μέρους τους εις βάρος των παιδιών Ρομά, φαινόμενα που αναδείχθηκαν και μέσα από άλλες διεθνείς έρευνες (Hauser-Cram, Sirin & Stipek, 2003· Trentin et al., 2006).

Στο σχολείο τα παιδιά κυρίως κάνουν παρέα με παιδιά του οικισμού, όπως έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (Λυδάκη, 1997· Myers & Bhopal, 2009), αλλά ο συγχρωτισμός με τα μπαλαμά παιδιά φαίνεται να προωθεί σε κάποιο βαθμό την εξοικείωση μαζί τους. Ωστόσο, έγιναν αναφορές και για υποτιμητικά σχόλια εκ μέρους των μπαλαμών, αλλά και άσκηση βίας από τα «χαντούρια». Αυτά τα περιστατικά αποτελούν βασικούς λόγους σχολικής αποχής, τους οποίους προσπαθούν να χειριστούν οι γονείς, αν και αρκετές φορές δικαιολογούν τα παιδιά και τα επιτρέπουν να παραμείνουν στο σπίτι. Επίσης, τα προτρέπουν να προσέχουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, να έχουν καλή συμπεριφορά στο σχολείο και να κάνουν φίλους/-ες. Η αρνητική σχέση των Ρομά του οικισμού με τη φυλή των «χαντουριών» που προέρχονται από άλλες περιοχές της Θεσσαλονίκης, υπενθυμίζουν την εσωτερική διαφοροποίηση που παρατηρείται μεταξύ των Ρομά ανάμεσα σε οικισμούς, στη βάση ανάμνησης πρότερων μορφών διαβίωσης και στη βάση της εσωτερικής κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Τρουμπέτα, 2001: 162-169).

Συστηματική επαφή μεταξύ σχολείου και οικογένειας δεν αναφέρθηκε στις περισσότερες περιπτώσεις, αλλά εκφράστηκε επιθυμία να γνωρίσουν οι μητέρες καλύτερα τους/τις εκπαιδευτικούς, για να αντιμετωπίσουν από κοινού προβληματικές καταστάσεις και να εκφράσουν τις προσδοκίες τους, διαδικασίες που θεωρούνται ιδιαίτερα ωφέλιμες, ώστε να προκύψουν αυθεντικές συνεργασίες βασιζόμενες στην εμπιστοσύνη (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2009: 102-103· Penderi, Petrogiannis & Tsioumis, 2009: 8).

Οι προτάσεις που έγιναν για τη βελτίωση της σχολικής εμπειρίας αφορούσαν σε αλλαγές προς το σχολικό περιβάλλον γενικά, με τα παιδιά να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο παιχνίδι. Προτάθηκε και η αλλαγή σχολείου ή ύπαρξης σχολείου εντός του οικισμού, λύσεις που ωστόσο όταν έχουν εφαρμοστεί σε άλλα περιβάλλοντα δεν φάνηκε να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα (Klaus & Marsh, 2014: 339). Τέλος, η βελτίωση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, η αύξηση των προσδοκιών προς τα παιδιά Ρομά και η αποτελεσματικότερη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού αναφέρθηκαν σε μεγάλο βαθμό.

Σημαντικό εύρημα στην παρούσα εργασία αποτελεί το γεγονός ότι ο ρόλος/ταυτότητα των συμμετεχόντων, μητέρων και παιδιών, δε φάνηκε να επηρεάζει τις απόψεις τους για την εκπαίδευση και σχολική εμπειρία. Αυτό δείχνει ότι υπάρχει επικοινωνία μεταξύ μητέρων και παιδιών και «μοίρασμα» ιδεών, αξιών, εμπειριών και προσδοκιών για την εκπαίδευση. Όπως φάνηκε, συζητούν για το σχολείο και τη μάθηση και οι μητέρες εμπλέκονται με τον τρόπο και στο βαθμό που μπορούν όχι με τρόπους όμως που ίσως θα ταίριαζαν στην κουλτούρα του σχολείου και στις απόψεις για την «αποδεκτή» γονική εμπλοκή. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να εκμεταλλευτούν το ενδιαφέρον αυτό των μητέρων προς όφελος των παιδιών και του ίδιου του σχολείου. Προάγοντας την ενταξιακή εκπαίδευση, τη διαπολιτισμικότητα και τη συμμετοχή των οικογενειών στα εκπαιδευτικά πλαίσια και οδηγώντας σε όλο και ευρύτερες δομικές αλλαγές μπορεί να επέλθει η ενδυνάμωση του πληθυσμού έχοντας θετικό αντίκτυπο στη σχέση του με την εκπαίδευση αλλά και τη γενικότερη άρση των διακρίσεων εις βάρος του (Ryder, Rostas & Taba, 2014). Ένα βήμα προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να γίνει, όπως υποστηρίζουν οι Ryder, Rostas και Taba (2014) μέσω των έκφρασης των φωνών των Ρομά στο διδακτικό προσωπικό, αλλά και της συμμετοχής της κοινότητας των Ρομά στη σχολική ζωή στα πλαίσια της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος απομακρύνοντας έτσι τον κίνδυνο της αφομοιωτικής πολιτικής. Συνεχίζοντας, προτείνουν πιο συγκεκριμένα να προσληφθούν δάσκαλοι/-ες ή βοηθοί δασκάλων άτομα της κοινότητας των Ρομά, Έχει εύστοχα επισημανθεί πως συμπεριλαμβάνοντας την κοινότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω ισότιμου διαλόγου και ισότιμων σχέσεων υποστηρίζεται ο περιορισμός των υφιστάμενων ανισοτήτων και η διαλογική μάθηση στοχεύοντας στην ποιοτική ακαδημαϊκή μάθηση για όλα τα παιδιά (Flecha & Soler, 2013). Επιπλέον, στη βάση της επικοινωνίας μητέρων και παιδιών θα μπορούσε να προταθεί ο γραμματισμός και η εκπαίδευση των μητέρων σε ένα πλαίσιο θετικών εμπειριών που με τη σειρά του θα μπορούσε να οδηγήσει στη μεταφορά αυτών των εμπειριών στα παιδιά τους προωθώντας την όλο και πιο θετική σχέση των Ρομά με την εκπαίδευση (Flecha & Soler, 2013). Συστηματική επαφή εκπαιδευτικών και μητέρων δεν αναφέρθηκε και είναι ίσως το κλειδί για την ενίσχυση της σχολικής εμπειρίας και μάθησης των μικρών Ρομά. Ιδιαίτερα κατά την είσοδο του παιδιού στο σχολικό θεσμό η επικοινωνία και εκπαίδευση των γονιών Ρομά αναφορικά με το πρόγραμμα του σχολείου, τη γονική εμπλοκή στο σπίτι και στο σχολείο, αλλά και τις εμπειρίες του παιδιού και στα δύο πλαίσια θα βοηθούσε στην προσαρμογή του περιβάλλοντος του σχολείου και του προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών Ρομά, όπως άλλωστε φαίνεται να είναι αίτημα και των ίδιων των συμμετεχόντων, και στην ενίσχυση του γονικού ρόλου για την προαγωγή της μάθησης του παιδιού με δεξιότητες και πρακτικές που θα φέρουν τους γονείς πιο κοντά στις απαιτήσεις του σχολείου. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν οι Πεντέρη και Πετρογιάννης (2009), όταν μελετώντας απόψεις εκπαιδευτικών και μητέρων Ρομά για τα παιδιά βρήκαν πολλά σημεία σύγκλισης στις προσδοκίες τους αλλά κενό στη μεταξύ τους επικοινωνία. Και στην παρούσα έρευνα οι μητέρες αναφέρθηκαν σε μειωμένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τα παιδιά τους, ίσως ως το αποτέλεσμα ελλιπούς ή εστιασμένης μόνο σε προβλήματα επικοινωνίας. Η αναφορά σε θετικές προσδοκίες και εμπειρίες των εκπαιδευτικών για τη σχολική εμπειρία των μικρών Ρομά θα μπορούσε να λειτουργήσει ενισχυτικά για τα ίδια αλλά και τους γονείς. Η συνεχής επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ προσωπικού μαθητών/-τριών και γονέων για αναγνώριση και επίλυση των εκάστοτε προβλημάτων αποτελεί κομβικό σημείο ενδυνάμωσης και αλλαγής (Ryder, Rostas & Taba, 2014). Όλοι οι γονείς θέλουν το καλύτερο για τα παιδιά τους, αλλά χρειάζεται να γνωρίζουν ποιες είναι οι επιτυχείς δράσεις και πώς μπορούν να συνεισφέρουν προς αυτή την κατεύθυνση (Flecha & Soler, 2013: 464).

Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να ξεπεραστεί το φαινόμενο της εσωστρέφειας και του φόβου πολλών μητέρων και παιδιών για τη σχολική εμπειρία, με έμφαση στα κρούσματα βίας κατά των μικρών Ρομά, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους. Η εκπαίδευση με έμφαση στις διαπολιτισμικές αρχές, στα ανθρώπινα δικαιώματα, τις κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες θα βοηθούσε στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων και στην αποδοχή των πολιτισμικών καταβολών τους. Αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις κλίσεις των μικρών Ρομά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν την αυτό-εικόνα των παιδιών αλλά και την κοινωνική τους θέση στην ομάδα των συνομηλίκων. Επιπλέον, η χρήση εναλλακτικών μεθόδων και πρακτικών θα μπορούσε να κάνει το μάθημα πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον όχι μόνο για τα παιδιά Ρομά αλλά κυρίως για αυτά, τα οποία όπως δήλωσαν το έχουν ανάγκη. Στις προτάσεις τους για βελτίωση της σχολικής εμπειρίας έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στο παιχνίδι, στοιχείο που μπορεί να αξιοποιηθεί κατά την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και ευρύτερων δραστηριοτήτων και θα συνέβαλλε με τη σειρά του στη βελτίωση των εμπειριών των παιδιών Ρομά κατά την παραμονή τους στο σχολείο και στη μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους.

Παρόμοιες έρευνες θα ήταν ωφέλιμο να πραγματοποιηθούν και στα πλαίσια άλλων οικισμών της Θεσσαλονίκης και ευρύτερα, στις οποίες να συμμετέχει μεγαλύτερο δείγμα, αλλά και διαφόρων ηλικιών παιδιά που είτε φοιτούν είτε όχι σε σχολείο. Οφείλουμε να δώσουμε φωνή στους Ρομά, ώστε να κατανοηθούν πληρέστερα οι απόψεις τους για την εκπαίδευση, να καταρριφθούν τα σχετικά στερεότυπα της κυρίαρχης κοινωνίας, και μέσα από το διάλογο με την εκπαιδευτική κοινότητα και τους κρατικούς φορείς να προκύψουν οι κατάλληλες προτάσεις και λύσεις που θα βελτιώσουν σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία και την ανταπόκρισή της στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας.

Βιβλιογραφία

- Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα: "Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει"*. Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.
- Bhopal, K. (2004). Gypsy Travellers and education: Changing needs and changing perceptions. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 47-64.
- Dockett, S., & Perry, B. (1999). Starting school: What do the children say?. *Early Child Development and Care*, 15(1), 107-119. doi: 10.1080/0300443991590109
- European Roma Rights Center & Greek Helsinki Monitor (2003). Cleaning operations: Excluding Roma in Greece. *Country Report Series*, 12.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in School through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. doi: 10.1080/0305764X.2013.819068
- Fundamental Rights Agency (2012). *The Situation of Roma in 11 EU Member States*. Survey results at a glance. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. R., & Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813-820.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας: Σημειώσεις*. Μυτιλήνη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

- Kiprianos, P., Daskalaki, I., & Stamelos, G. B. (2012). Culture and the school: The degree of educational integration of Roma and Gypsies in the Peloponnese region of Greece. *International Review of Education*, 58, 675-699. doi: 10.1007/s11159-012-9326-0
- Klaus, S., & Marsh, A. (2014). A special challenge for Europe: the inclusion of Roma children in early years education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 336-346. doi: 10.1080/1350293X.2014.912896
- Λιεζουά, Ζ. (1999). *Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές: Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λυδάκη, Α. (1997). *Μπαλαμέ και Ρομά: Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Λυδάκη, Α. (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη: Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- LeVine, R. A., Miller, P. M., Richman, A. L., & LeVine, S. (1996). Education and mother-infant interaction. In S. Harkness & C. M. Super (Eds.), *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* (pp. 254-269). New York: The Guilford Press.
- Levinson, M. P., & Sparkes, A. C. (2005). Gypsy children, space, and the school environment. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(6), 751-772. doi: 10.1080/09518390500298212
- Μαυρομμάτης, Γ. (2008). Παιδιά Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες* (σελ.199-223). Αθήνα: Κριτική.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2). Retrieved 13/06/2016 from http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=282&bitstream=282_01#page/1/module/1up
- Μητακίδου, Δ., & Τρέσσου, Ε. (2007). *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα: Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Myers, M., & Bhopal, K. (2009). Gypsy, Roma and Traveller children in schools: Understandings of community and safety. *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 417-434. doi: 10.1111/j.1467-8527.2009.00442.x
- Niesel, R., & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.). *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (pp. 21-32). McGraw Hill: Open University Press.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2000). Η ελληνική τσιγγάνικη οικογένεια. Στο Χ. Νόβα-Καλτσούνη (Επιμ.), *Κείμενα κοινωνιολογίας του γάμου και της οικογένειας* (σελ. 241-272). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004). *Οικονομική- Κοινωνική- Πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 24/05/2016 από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=282&bitstream=282_01#page/1/module/1up
- Παυλή, Μ., & Σιδέρη, Α. (1990). *Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας: Μελέτη-Έρευνα*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.

- Πεντέρη, Ε. (2008). *Διερεύνηση των πεποιθήσεων τσιγγάνων μητέρων για την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους: Η περίπτωση δύο οικισμών της Κομοτηνής*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Διατμηματικό Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Κοινωνική και Πολιτισμική Εκπαίδευση. Αλεξανδρούπολη: ΤΕΕΠΗ του ΔΠΘ.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2009). Η μετάβαση των παιδιών ρόμικης καταγωγής στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις εκπαιδευτικών και τσιγγάνων μητέρων για την κοινωνική και γνωστική λειτουργικότητά τους. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 91-104.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2010α). Πολιτισμικές αξίες και αιτιακές αποδόσεις τσιγγάνων μητέρων για την ανάπτυξη των παιδιών τους σε δύο οικισμούς της Κομοτηνής. *Σκέψη*, 3, 104-119.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2010β). Αιτιακές 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.
- Penderi, E., Petrogiannis, K., & Tsioumis, K. (2009). The hypothesis of “cultural discontinuity” in the Greek primary education: An example of teachers and Roma mothers’ ideas and expectations about 1st grade students’ competencies. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο “*Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*”, Athens, June 22-26, 1-11.
- Prasad, B. D. (2008). Content analysis: A method in social science research. In D. K. Lal Das & V. Bhaskaran (Eds.), *Research methods for Social Work* (pp. 173-193). New Delhi: Rawat.
- Roma Alert (2012). *Actions promoting health access and protection of Roma population/Roma Alert!* European Territorial Cooperation Programme: ΜΕΛΕΤΗ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ Πακέτο Εργασίας 3, Δράση 3.1, Παραδοτέο 3.1.1 Ανακτήθηκε 27/08/2016 από <http://www.synigoros.gr/resources/rom-alert-meleth--2.pdf>
- Rosario, P., Nunez, C., Azevedo, R., Cunha, J., Pereira, A., & Mourao, R. (2013). Understanding gypsy children’s conceptions of learning: A phenomenographic study. *School Psychology International*, 35(2), 152-166. doi: 10.1177/0143034312469304
- Ryder, A. R., Rostas, I., & Taba, M. (2014). ‘Nothing about us without us’: The role of inclusive community development in school desegregation for Roma communities. *Race Ethnicity and Education*, 17(4), 518-539. doi: 10.1080/13613324.2014.885426
- Stormont, M., Espinosa, L., Knipping, N., & McCarthen, R. (2003). Supporting vulnerable learners on the primary grades: Strategies to prevent early school failure. *Early Childhood Research & Practice*, 5(2). Retrieved 19/04/2016 from <http://ecrp.uiuc.edu/v5n2/stormont.html>
- Sy, R. S. (2006). Rethinking involvement during the transition to first grade: A focus on Asian American families. *The School Community Journal*, 16(1), 107-126.
- Trentin, R., Monaci, M. G., De Lume, F., & Zanon, O. (2006). Scholastic integration of Gypsies in Italy: Teachers’ attitudes and experience. *School Psychology International*, 27(1), 79-103. doi: 10.1177/0143034306062816
- Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης: Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική & Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων.
- Tyler, K., Boykin, A., & Walton, T. (2008). Cultural considerations in teachers’ perceptions of student classroom behavior and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 22, 998-1005.

Wauters, J., Van Mol, C., Clycq, N., Michielsen, J., & Timmerman, C. (2015). Involving Roma parents: Analysing the good practice of a primary school in Ghent. *British Journal of Sociology of Education*, 1-20. doi:10.1080/01425692.2015.1081053. Retrieved 24/09/2016 from: <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2015.1081053>

Χατζηνικολάου, Α. (2005). *Αλφαριθμητισμός παιδιών Ρομά μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Δυνατότητες και περιορισμοί*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ, ΑΠΘ.