

Ευδοκία ΖΕΡΒΑ  
Βασίλης Α. ΠΑΝΤΑΖΗΣ

*Εθνοθεωρίες γονέων Ρομά για τον ρόλο του  
σχολείου στη διαμόρφωση της  
κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας  
παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας*

*Εισαγωγή*

**Η** ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΕΧΕΙ ΕΠΑΝΕΙΛΗΜΜΕΝΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΤΕΙ ΩΣ ιδιαίτερα σοβαρή σε ό,τι αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανθρώπινη ανάπτυξη, ιδίως στην Ευρώπη. Οι κοινότητες των Ρομά στην Ασία, την Αφρική και την Αμερική αντιμετωπίζουν επίσης σοβαρές παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τα Ηνωμένα Έθνη έχουν συμβάλει τακτικά και εποικοδομητικά στις προσπάθειες ένταξης των Ρομά σε διεθνές, εθνικό και τοπικό επίπεδο. Η Επιτροπή του ΟΗΕ για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων (CERD) εξέδωσε Γενική Σύσταση σχετικά με τις διακρίσεις εις βάρος Ρομά (United Nations, 2013). Οι περίπου 9 έως 12 εκατομμύρια Ρομά αποτελούν τη μεγαλύτερη «μειονότητα»<sup>1</sup> στην Ευρωπαϊκή Ένωση (United Nations, 2013). Ο διαφορετικός τρόπος ζωής τους σε σχέση με την πλειονότητα, το δικό τους αξιακό σύστημα, η διαφορετική γλώσσα, η μορφή της οικογένειας, η χαμηλή κοινωνικοοικονομική τους θέση στην κοινωνική πυραμίδα αποτελούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

---

<sup>1</sup> Ο όρος «μειονότητα» μπορεί, γενικώς, να σημαίνει: α) μια αριθμητικά μικρότερη ομάδα, β) μια αριθμητικά και χωρίς εξουσία αποκλεισμένη κοινωνικά ομάδα, ή γ) μία χωρίς εξουσία αλλά αριθμητικά ισχυρότερη ομάδα. Είναι γενικά αποδεκτό ότι μια εθνική μειονότητα πρέπει να έχει εγκατασταθεί και να διαμένει τουλάχιστον για τέσσερις γενιές περίπου στο όριο ενός κράτους και να διαφοροποιεί τον εαυτό της μέσα από πολιτισμικές, ιστορικές και γλωσσικές διαφορές από την πλειονότητα. Επιπλέον, οι μειονότητες δεν κατέχουν θέσεις εξουσίας στο εν λόγω κράτος (βλ. Πανταζής 2009, σ. 71).

Τα παιδιά Ρομά αποτελούν επίσης μια μειονοτική ομάδα στον μαθητικό πληθυσμό με υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλές επιδόσεις που αποδίδονται κυρίως στις συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού και ακραίας φτώχειας στις οποίες διαβιούν. Η έκθεση της UNESCO το 2007 «αποκλεισμός των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση - δομική διάκριση» (Segregation of Roma children in education. Addressing Structural Discrimination through the Race Equality Directive) εντοπίζει προπάντων τις διαρθρωτικές δυσκολίες και διαφοροποιεί την κατάσταση στις διάφορες χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αναλύει αν οι εκάστοτε εκπαιδευτικές ευκαιρίες κάθε είδους και επιπέδου περιλαμβάνουν το «4Α-Σχήμα» του Οικονομικού και Κοινωνικού Συμβουλίου των Ηνωμένων Εθνών και της UNESCO (UNESCO-ECOSOC ομάδα εμπειρογνομόνων) (UNESCO-ECOSOC, 2007. Farkas, 2007. International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination 1965). Σύμφωνα με το «4Α-Σχήμα», το δικαίωμα στην εκπαίδευση έχει τέσσερα σημαντικά και κυρίως εμπειρικά επαληθεύσιμα στοιχεία: τη διαθεσιμότητα της εκπαίδευσης (διαθεσιμότητα-availability), την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση (πρόσβαση- access), την αποδοχή της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση (αποδοχή- acceptability) και την προσαρμοστικότητα της εκπαίδευσης (προσαρμοστικότητα-adaptability). Κατόπιν τούτου η έκθεση προτείνει να τηρούνται οι Οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη «φυλετική» ισότητα (Racial Equality Directive, RED) και τυχόν παραβάσεις να υποβάλλονται στα Εθνικό και προπάντων στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο (Farkas, 2007).

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον πολιτισμικό προσανατολισμό των εθνοθεωριών που διατηρούν γονείς Ρομά στην Εύβοια για το ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας παιδιών έξι έως οκτώ χρόνων. Οι εθνοθεωρίες (πεποιθήσεις, αντιλήψεις και πιστεύω) γονέων Ρομά για τον ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών τους, που παρουσιάζονται σε αυτή τη μελέτη, ήταν αντικείμενο ευρύτερης έρευνας που διεξήχθη στον οικισμό Ρομά «Χαραυγή» της Χαλκίδας.

### *Θεωρητικές προσεγγίσεις*

Η θεωρία του αναπτυξιακού θύλακα των Super και Harkness (1986), η οποία αποτέλεσε το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης, συνδέει την ανάπτυξη του παιδιού με το πολιτισμικό πλαίσιο. Ο πολιτισμικά

κατασκευασμένος θύλακας ανάπτυξης του αποτελείται από τρία υποσυστήματα: το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, την ψυχολογία (συμπεριλαμβανομένων των εθνοθεωριών) όσων εμπλέκονται στην ανατροφή και τις εθιμικές πρακτικές τους (Super & Harkness, 1999). Από τα τρία υποσυστήματα του αναπτυξιακού θύλακα οι μελετητές εστιάζουν στις εθνοθεωρίες μέσω των οποίων θεωρούν ότι φιλτράρονται τα στοιχεία του ευρύτερου πολιτισμού και καθορίζονται οι άλλες δύο συνιστώσες, η καθημερινή οργάνωση και οι πρακτικές (Harkness, Super & Pai, 2000).

Η έννοια των γονεϊκών εθνοθεωριών αναφέρεται σε ένα σύνολο πολιτισμικά προσδιορισμένων πεποιθήσεων, αντιλήψεων και πιστεύω που μοιράζονται τα μέλη μιας πολιτισμικής ομάδας, μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά και διαμορφώνουν το περιβάλλον και τους κανόνες ανατροφής των παιδιών (Harkness & Super, 1996). Η παραγωγή τους μέσω παραδοσιακών αντιλήψεων και εθίμων για την ανατροφή, αλλά και για κάθε ζήτημα της καθημερινότητας, καθιστά άτοπη την έγερση ερωτημάτων σχετικά με την ορθότητά τους (Sigel, 1985). Αναφερόμενες στη φύση των αναγκών των παιδιών και στις αξίες της γονεϊκότητας, οριοθετούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά θα αναπτύξουν πολιτισμικώς ενδεδειγμένα χαρακτηριστικά και ικανότητες (Super & Harkness, 1986). Οι εθνοθεωρίες συσχετίζονται με τον ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό προσανατολισμό της κοινότητας και με τους στόχους κοινωνικοποίησης που υιοθετούν οι γονείς (Keller, Lamm, Abels, Yovsi & Borke, 2006).

Όπως έχει δείξει η εθνογραφική έρευνα, δύο είναι τα βασικά πολιτισμικά πρότυπα στην οργάνωση του αξιακού συστήματος των διάφορων κοινωνιών: το ατομοκεντρικό (individualistic) και το συλλογοκεντρικό (collectivistic). Οι διαφορές ανάμεσα στα αξιακά συστήματα των διάφορων πολιτισμών διακρίθηκαν για πρώτη φορά από τον Hofstede (1980) στις γενικές κατηγορίες του ατομοκεντρισμού και του συλλογοκεντρισμού (individualism–collectivism) που συναντώνται αντίστοιχα στις «δυτικού» και τις «ανατολικού» τύπου κοινωνίες (Suizzo, 2007. Triandis, 2001). Στις ατομοκεντρικές κοινωνίες οι δεσμοί μεταξύ των ατόμων είναι χαλαροί και οι προτεραιότητες που δίνονται αφορούν τα ίδια και την άμεση οικογένειά τους, ενώ οι συλλογο-κεντρικές κοινωνίες είναι συμπαγείς και τα άτομα ενσωματωμένα και αφοσιωμένα στους ενδοομαδικούς στόχους. Και στα δύο συστήματα οι πολιτισμικές αξίες εσωτερικεύονται από τα άτομα Hofstede (2001). Στην πρώτη περίπτωση δίνεται έμφαση στην αυτονομία, την ανεξαρτησία και την ατομική ανάπτυξη ενώ στη δεύτερη δεσπάζουν η κοινωνική αλληλεξάρτηση και η συμμόρφωση στους κανόνες της ομάδας και της οικογένειας (Suizzo, 2007).

Στους συλλογοκεντρικούς πολιτισμούς παρατηρείται ισχυρή αλληλεξάρτηση των μελών των έσω-ομάδων (οικογένεια, «φυλή» ή έθνος), που η προσωπικότητά τους διαμορφώνεται στο πλαίσιο γενικών κανόνων, με διαρκή παραχώρηση προτεραιότητας στους ομαδικούς στόχους και ατομικές ευθύνες προσανατολισμένες στο συλλογικό καθήκον της διατήρησης της κοινωνικής συνοχής.

Αντίθετα, σε ατομοκεντρικούς πολιτισμούς, τα άτομα, ως αυτόνομες και ανεξάρτητες οντότητες, προωθούν προσωπικούς στόχους, έναντι των στόχων της έσω-ομάδας (Triandis, 2001). Για την ανάλυση σε ατομικό επίπεδο των πολιτισμικών αξιών του συλλογοκεντρισμού και του ατομοκεντρισμού, οι Markus και Kitayama (2003), εισήγαγαν τις έννοιες του ανεξάρτητου (independent) και του αλληλεξαρτώμενου εαυτού (interdependent self), υποστηρίζοντας ότι, πέρα από ορισμένα παγκόσμια χαρακτηριστικά, βασικές εκφάνσεις του εσωτερικού και του δημόσιου εαυτού διαφοροποιούνται σε συνάρτηση με τον πολιτισμό. Ο αλληλεξαρτώμενος εαυτός χαρακτηρίζεται από διαπερατά όρια και συνεργασιμότητα, προσανατολίζεται προς το συλλογικό συμφέρον, εκπληρώνει υποχρεώσεις, υπακούει κανόνες και ανταποκρίνεται ένθερμα στον ρόλο που του ανατέθηκε. Ο ανεξάρτητος εαυτός χαρακτηρίζεται από αυτονομία και ανταγωνιστικότητα, προσανατολίζεται στην ατομική ανάδειξη και οι προσωπικοί στόχοι δίνουν νόημα στη ζωή του (Kagitcibasi, 2005).

Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν συγκροτούν απόλυτο δίπολο αλλά απλώνονται σε ένα συνεχές από τον συλλογοκεντρισμό στον ατομοκεντρισμό, με διαφοροποιήσεις σε κάθε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, διατρέχοντας τις κοινωνικές νόρμες και τις εθιμικές και κοινωνικές πρακτικές (Triandis, 1995). Έχει προταθεί ότι ο ατομοκεντρισμός και συλλογοκεντρισμός δεν αποτελούν μονοδιάστατα και εκ διαμέτρου αντίθετα φαινόμενα, αλλά ότι χαρακτηριστικά τους συνυπάρχουν στην ίδια ομάδα, ακόμα και στο ίδιο άτομο, ανάλογα με τις συνθήκες και το πλαίσιο δραστηριοποίησης (Kagitcibasi, 1997).

Οι διαστάσεις του ατομοκεντρισμού και του συλλογοκεντρισμού συνυπάρχουν στους στόχους που θέτουν οι γονείς ανατρέφοντας τα παιδιά τους και οι συνθήκες ζωής κάθε οικογένειας καθορίζουν την τάση που παρατηρείται προς το ένα από τα δύο πρότυπα (Tamis-LeMonda, Way, Hughes, Yoshikawa, Kalman, & Niwa, 2008). Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε χώρες «ανατολικού τύπου» ή του επονομαζόμενου «τρίτου κόσμου» (στην Ασία, τη δυτική Αφρική και άλλες, όπως το Πουέρτο Ρίκο) έχουν καταγράψει τη διαμόρφωση από τους γονείς ενός συλλογοκεντρικού οικογενειακού πλαισίου, σε αρμονία με τις εθνοθεωρίες τους, ενώ σε

χώρες «δυτικού τύπου» (όπως η Γερμανία, οι ΗΠΑ και η Ολλανδία) προσανατολίζονται σε ένα ατομο-κεντρικό πλαίσιο ανατροφής, που επιτρέπει την ανεξαρτησία και την ελεύθερη δημιουργικότητα των παιδιών. Η προφανής γεωγραφική κατανομή των δύο βασικών πολιτισμικών συνδρόμων συναρτάται με το κατά πόσο μία ομάδα είναι παραδοσιοστρεφούς (tradition-directed) τύπου, διατηρεί τη σταθερότητά της με ατομική συμμόρφωση στους κανόνες και κοινωνικοποιεί τα παιδιά μέσα στη διευρυμένη οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα (Riesman, 2001). Παραδοσιοστρεφείς ήταν στη Δύση οι κοινωνίες του Μεσαίωνα και σήμερα μειονοτικές κοινότητες με αργοπορημένη προσαρμογή, όπως οι Ρομά και μετανάστες από χώρες «ανατολικού τύπου».

Οι ρόμικες κοινότητες στην Ελλάδα υφίστανται μια διαδικασία πολιτισμικού υβριδισμού (Kozaitis, 2002) καθώς συνεχίζουν να ελέγχουν συμπεριφορές βάσει του αξιακού τους συστήματος που καθιστά το «εμείς» υπέρετο του «εγώ» (Χατζησαββίδης, 2005), συνδυάζοντας ατομοκεντρικά και συλλογοκεντρικά χαρακτηριστικά. Οι γονείς Ρομά, στον βαθμό που διατηρούν συλλογοκεντρικά χαρακτηριστικά, δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην άτυπη εκπαίδευση που συντελείται μέσα στην οικογένεια (Kiriianos, Daskalaki, & Stamelos, 2012) και πιστεύουν ότι το σχολείο, πέραν των βασικών, παρέχει άχρηστες, βαρετές και ανεπιθύμητες γνώσεις και, ενδεχομένως, συνιστά απειλή για την ταυτότητα των παιδιών τους (Φακιολά, 2010). Εν τούτοις, σε πρόσφατες έρευνες (Penderi & Petrogiannis, 2011) αναδείχθηκε η επιρροή του ατομοκεντρισμού στον παραδοσιακό συλλογικό πολιτισμικό προσανατολισμό τσιγγάνων μητέρων καθώς και η μεταβολή των προσδοκιών τους απ' το σχολείο.

Το κυρίαρχο εκπαιδευτικό πρότυπο της αντικατάστασης των καθημερινών εννοιών με σχολικές γνώσεις καθίσταται επιβλαβές για τα παιδιά Ρομά (Δαφέρμος, 2006). Οι γονείς τους φοβούνται ότι μέσω του σχολείου η κυρίαρχη κοινωνία, αγνοώντας την κοινωνική ηλικία των παιδιών ή τους ρόλους που τους αναλογούν, επιδιώκει να ελέγξει τον τρόπο ανατροφής, να τους προσάψει μειονεξία εν μέσω συγκρούσεων αξιών και να οδηγήσει σε απώλεια της ταυτότητας (Kiriianos et al., 2012). Δεν είναι σπάνιο τα παιδιά που δείχνουν διάθεση συνέχισης της φοίτησής τους να δέχονται οξεία κριτική από συγγενείς και μέλη της κοινότητας (Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2004). Η απειλή για απώλεια της ταυτότητας μέσω της τυπικής εκπαίδευσης γίνεται αντιληπτή και σαν απειλή κατά της ηθικής των Ρομά, που, από την άλλη πλευρά, θεωρούν ακίνδυνους θεσμούς όπως η εκκλησία και ο στρατός και ενσωματώνονται σε αυτούς με επιτυχία (Daskalaki, 2003).

Οι πιο πάνω αναφορές δεν αναιρούν τη διαπίστωση μιας αργής πρόοδου στη διαδικασία της εκπαιδευτικής ένταξης των Ρομά. Η εγκατάλειψη του σχολείου ως πολιτισμική επιλογή έχει αποδοθεί σε σύγχυση αναφορικά με τις κοινωνικά επιβεβλημένες στρατηγικές επιβίωσης και τον ενδοοικογενειακό καταμερισμό εργασίας (Δαφέρμος, 2006). Η αντίληψη περί πολιτισμικής επιλογής επιβεβαιώθηκε σε έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Ηλείας, που αν και γενικά συμφωνούσαν στις ίσες ευκαιρίες και στη φοίτηση σε κοινές τάξεις, δεν επιθυμούσαν τη γειτνίαση με οικογένειες Ρομά (Πανταζής & Μαυρούλη, 2012).

Στην περιοχή της Φλώρινας διαπιστώθηκε πρόσφατα αύξηση στα χρόνια φοίτησης και στο ποσοστό των παιδιών που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο, και αλλαγή στην αντίληψη για αναγκαιότητα της εκπαίδευσης (Βαμβακίδου, Φωτόπουλος, Σολάκη & Σταμπουλίδης, 2014). Σε έρευνα στη Βοιωτία και την Εύβοια, οι Ρομά γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας εκφράζουν προσδοκίες για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους που υποδεικνύουν μία στροφή προς τον ατομοκεντρισμό (Πετρογιάννης, 2010). Οι μεταβολές αυτές αντανakλούν προσδοκίες για την ανάπτυξη στο σχολείο δεξιοτήτων και συμπεριφορών ατομικιστικής προοπτικής, όπως μητέρων Ρομά στη Θράκη που, συνεχίζουν να ζητούν από τα παιδιά τους να είναι υπάκουα στον χώρο της κοινότητας αλλά προσδοκούν να έχουν διεκδικητική συμπεριφορά στο σχολείο.

Οι χαμηλές επιδόσεις των αγοριών σε Ρομά της Θράκης αποδόθηκαν από τις μητέρες τους σε εξωτερικούς παράγοντες ενώ των κοριτσιών κυρίως σε «προδιάθεση» (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2009). Οι εθνοθεωρίες για την ηλικία, το φύλο, τον ρυθμό του χρόνου και τον κύκλο της ζωής επηρεάζουν πρακτικές όπως η καθυστέρηση εγγραφής των παιδιών στο δημοτικό (Kirgianos et al., 2012), σύμφωνα με μελέτη σε Ρομά της Πελοποννήσου. Ανάλογη στάση τηρούν μητέρες Ρομά στη Γλασκώβη, που θεωρούν τα παιδιά τους μικρά για να τα εγγράψουν στο σχολείο, ενώ χαρακτηρίζονται ανεκτικές σε θέματα πειθαρχίας (Sime, Fassetta, & McClung, 2014).

Οι Ρομά αναφέρονται θετικά στην ανάγκη μόρφωσης των παιδιών τους. Μητέρες στη Θράκη συνέδεσαν τον ρόλο του σχολείου μόνο με τα θετικά στοιχεία των παιδιών τους (Πεντέρη, & Πετρογιάννης, 2009). Ενώ θεωρούν απαραίτητη την ένταξη στην εκπαίδευση για την κοινωνικοοικονομική τους πρόοδο, στην πράξη δεν εμποδίζουν τη διαρροή (Δαφέρμος, 2006), με επακόλουθο να αποδίδονται ευθύνες από τα παιδιά τους στο δικό τους χαμηλό επίπεδο, δεδομένης και της μετάθεσης από το σχολείο στην οικογένεια του βάρους της προετοιμασίας.

*Μεθοδολογία της έρευνας**Συμμετέχοντες*

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε είκοσι γονείς, δέκα μητέρες και δέκα πατέρες, παιδιών 6-8 χρόνων στον οικισμό των Ρομά στη Χαραυγή Χαλκίδας. Ήταν σημαντικό το δείγμα να παρέχει επαρκείς και ποικίλες πληροφορίες που θα διευκολύνουν την επίτευξη του πληροφοριακού κορεσμού για το υπό μελέτη φαινόμενο (Patton, 1990). Για αυτό το λόγο, συλλέχθηκαν δεδομένα από ισάριθμο δείγμα μητέρων και πατέρων του οικισμού.

*Μέθοδος συλλογής δεδομένων*

Μέσο συλλογής του ερευνητικού υλικού ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη που στοχεύει στην καταγραφή στάσεων και πεποιθήσεων, όπως και των εμπειριών και των ερμηνειών για αυτές (Βάμβουκας, 1998. Cohen, Manion & Morrison, 2008) προσφέροντας στο υποκείμενο την ευκαιρία να εκφραστεί ελεύθερα, διατυπώνοντας ατομικές εννοιολογήσεις και νοηματοδοτήσεις, σε αντίθεση με τη χρήση ερωτηματολογίων ή αυστηρά δομημένων συνεντεύξεων (Κυριαζή, 2006).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στα σπίτια και στις «παράγκες» των γονέων Ρομά, ώστε να νιώθουν οικεία και να είναι πιο χαλαροί. Η διάρκειά τους ήταν από τριάντα έως σαράντα πέντε λεπτά και καταγράφηκαν με ψηφιακό κασετόφωνο με τη συγκατάθεσή τους, μετά την ενημέρωσή τους για το σκοπό και τους στόχους της παρούσας μελέτης. Σημαντικό μέρος του ερευνητικού υλικού προήλθε από τις σημειώσεις πεδίου κατά τη διάρκεια των επισκέψεων στον οικισμό, που διήρκεσαν οκτώ μήνες.

*Αποτελέσματα*

Η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε είναι η εθνογραφική ανάλυση περιεχόμενου σύμφωνα με τον Altheide (1987). Διακρίθηκαν φράσεις ή ολοκληρωμένες προτάσεις ως μονάδες ανάλυσης (Μ.Α.) οι οποίες ανταποκρίνονται στις θεματικές κατηγορίες πάνω στις οποίες βασίστηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης.

Ως ατομοκεντρικές κατηγοριοποιήθηκαν οι μονάδες ανάλυσης που εστιάστηκαν στην ανάπτυξη του ατόμου ως μονάδα, με κύριες αρχές την αυτονομία, την έμφαση στην προσωπική πρόοδο και ευημερία, την αποστασιοποίηση από την παραδοσιακή εσω-ομάδα (Ρομά) και τα έθιμά της, και την επικέντρωση στα ατομικά επιτεύγματα. Στις ατομοκεντρικές αναφορές συζητήθηκε ο αυτοπροσδιορισμός, η ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας και των επιλογών του ατόμου. Από την άλλη πλευρά, ως συλλογοκεντρικές θεωρήθηκαν οι μονάδες ανάλυσης που εστίασαν στην προσφορά προς την οικογένεια και την εσω-ομάδα. Στις συλλογοκεντρικές μονάδες ανάλυσης αντανακλώνται οι «αλλοκεντρικές στάσεις», που περιγράφουν την προσφορά του εαυτού για το κοινό καλό και την φροντίδα της ομάδας (βλ. Πίνακα 1) (Markus & Kitayama, 1991. Triandis, 1995, 2001).

Οι εθνοθεωρίες των γονέων Ρομά της Χαραυγής για τον ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας του παιδιού τους που βρίσκεται στην πρωτοσχολική ηλικία αναλύθηκαν με τη μέτρηση ατομοκεντρικών και συλλογοκεντρικών Μ.Α. στις θέσεις που διατύπωσαν για την αναγκαιότητα ή μη της εγγραφής στο σχολείο και της αποτροπής της σχολικής διαρροής και για τα ατομικά, ακαδημαϊκά και μακροπρόθεσμα οφέλη που θα αποκομίσει το παιδί με τη φοίτησή του. Επίσης, ταξινομήθηκαν ως προς τα δύο πολιτισμικά πρότυπα οι πεποιθήσεις για την αναγκαιότητα του σχολείου στην εξοικείωση των δίγλωσσων με την ελληνική γλώσσα και στην καλλιέργειά της γενικότερα για τα παιδιά Ρομά. Οι αναφορές στη διατήρηση της κοινωνικής διγλωσσίας, με σταθερή χρήση της ρομανί στις καθημερινές ενδοοικογενειακές και ενδο-ομαδικές συναλλαγές, συζητήθηκαν σε συνδυασμό με τα πλεονεκτήματα εκμάθησης της ελληνικής στην προοπτική μιας καλύτερης επαγγελματικής αποκατάστασης καθώς και της μελλοντικής βελτίωσης του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου όλης της οικογένειας.

Μια επιμέρους διάσταση των αποκρίσεων που αναγνωρίζουν την ωφελιμότητα της εκπαίδευσης αφορά τη θωράκιση του παιδιού τους με γλωσσικές και άλλες γνώσεις, όπως τα βασικά μαθηματικά, ώστε να μην κινδυνεύουν να υποστούν λόγω της σχετικής τους αδυναμίας την εκμετάλλευση όσων, επιπροσθέτως, προβάλλουν έναν ρατσιστικό λόγο και υιοθετούν μία ρατσιστική συμπεριφορά μέσω των οποίων η εκμετάλλευση ανάγεται σε «κοινωνικό εξευτελισμό».



Πίνακας 1: Συγκεντρωτική παρουσίαση κατηγοριοποίησης και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ	ΠΡΟΤΥΠΟ	ΜΟΝΑΔΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ [Μ.Α.]
Ρόλος του σχολείου	1. Λόγοι εγγραφής στο σχολείο	[Α]	22
		[Σ]	8
114 Μ.Α.	2. Όφελος από το σχολείο	[Α]	33
		[Σ]	19
	3. Αντιμετώπιση των δασκάλων		10
	4. Γλώσσα επικοινωνίας εκτός οικογένειας	[Α]	12
[Σ]		10	

Οι περισσότεροι γονείς τόνισαν τη σημασία του σχολείου, όπως περιγράφηκε προηγουμένως, σε συνδυασμό με την επιθυμία τους να μην διακοπεί πρόωρα η φοίτηση του παιδιού τους, με απαντήσεις που συνεισέφεραν 22 ατομοκεντρικές Μ.Α. Η ατομοκεντρικά εκφρασμένη προτεραιότητα του σχολείου δεν ανακόπτεται από την παράδοση του πρόωρου γάμου, ιδιαίτερα για τα κορίτσια, στο δρόμο της επιπολιτισμικής ενσωμάτωσης. Όταν η ενσωμάτωση είναι επιθυμητή, αφορά και το εργασιακό και, κατ' επέκταση, κοινωνικοοικονομικό μέλλον του παιδιού, ως απόρροια της συμμετοχής του στην τυπική εκπαίδευση.

Οι σχετικές, συλλογοκεντρικής κατάταξης, θέσεις των γονέων προβάλλουν αντικειμενικές δυσκολίες που, πολλές φορές, δεν επιτρέπουν καν την εγγραφή του παιδιού στο σχολείο, όπως η οικονομική ανέχεια, η συνεχής μετακίνηση της οικογένειας για λόγους βιοπορισμού, ο φόβος τους να μη νιώθουν μόνα αλλά να υπάρχει στο σχολείο και η παρουσία άλλου αδερφού, και η δυσκολία να διανυθεί η απόσταση μέχρι το σχολείο ιδιαίτερα με δυσχερείς καιρικές συνθήκες. Για το πρόβλημα της απόστασης του οικισμού από το δημοτικό σχολείο της περιοχής δεν διστάζουν να αναζητήσουν στην Πολιτεία την ευθύνη για την ασφαλή μετακίνηση των παιδιών. Τέλος, πέρα από τις αντικειμενικές δυσκολίες, σε κάποιες περιπτώσεις η εγκατάλειψη του σχολείου αποδίδεται στην ίδια τη φύση του παιδιού. Ο κύριος συλλογοκεντρικός λόγος που δηλώθηκε για την εγγραφή των παιδιών στο σχολείο είναι η αποφυγή του «κοινωνικού

εξευτελισμού» και άλλων ρατσιστικών συμπεριφορών προς τα παιδιά Ρομά, αν λόγω της έλλειψης μόρφωσης αδυνατούν να εκτελούν απλές εμπορικές συναλλαγές όταν μεγαλώσουν.

Το προσδοκώμενο όφελος από το σχολείο τονίστηκε με έμφαση στις απαντήσεις ατομοκεντρικού προσανατολισμού, που απέσπασαν 33 Μ.Α. Κυρίως, αφορούσε την αναγνώριση του σχολείου σαν αποκλειστική δίοδο για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής μέσω της επαγγελματικής ανέλιξης σε υψηλότερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, με άμεσο αποτέλεσμα την ισχυροποίηση του παιδιού στην αντιμετώπιση τυχόν προσπαθειών παραπλάνησής του. Οι ανενδοίαστα εκφρασμένες ατομοκεντρικές πεποιθήσεις των υποκειμένων σχετίζονται επιπλέον με την οικονομική ανεξαρτησία που θα διαδεχθεί την αυτόνομη προσπάθεια του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον και δεν αντιμετωπίζουν ως κίνδυνο την επιρροή ενός διαφορετικού αξιακού συστήματος που αναπαράγεται στο σχολείο και φέρουν οι πλειονοτικοί συμμαθητές.

Στην αντίπερα συλλογοκεντρική παράδοση (οι αναφορές των γονέων στην υποεπάρκεια «όφελος από το σχολείο» απέδωσαν 19 Μ.Α.), δίνεται έμφαση στην προσδοκία το σχολείο να συμβάλλει στην εμπέδωση από το παιδί τους ενός αξιακού συστήματος συγγενούς με αυτό που μεταφέρει από την έσω-ομάδα του οικισμού, και παράλληλα, στους κινδύνους που εγκυμονούν για τη ρόμικη ταυτότητα τα πρότυπα της αυτονομίας και για την ενδογαμία ο συγχρωτισμός με τους «Γκατζέ», δηλαδή τους μη Ρομά. Το σχολείο χαρακτηρίζεται ωφέλιμο μόνο ως προς την παροχή βασικών γνώσεων, που η απόκτησή τους θα βελτιώσει τη ζωή όλης της οικογένειας, ενώ η συνέχισή του θα το καθιστούσε εμπόδιο στη συμμετοχή του παιδιού στον οικογενειακό καταμερισμό εργασίας. Προτεραιότητα δίνεται στην καλλιέργεια του σεβασμού προς τους ενήλικες. Για ορισμένους γονείς η μόρφωση που παρέχει το δημοτικό σχολείο κρίνεται επαρκής για την κατάκτηση του απαραίτητου μορφωτικού επιπέδου ώστε το παιδί να μεταβεί απρόσκοπτα στο φάσμα της εργασίας. Τα εφόδια της στοιχειώδους μόρφωσης θα αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διευρυμένης οικογένειας με την οικονομική της ενίσχυση αλλά και με την ανάδειξη των απόφοιτων σε πρότυπο για τα μικρότερα αδέρφια. Ο κίνδυνος μετάλλαξης της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας εντοπίζεται στην προτεινόμενη από το σχολείο ατομική ανεξαρτησία και στους πειρασμούς της ζωής κοντά στους Μπαλαμέ, τους μη Ρομά, ιδιαίτερα ως προς τον γάμο.

Το πολιτισμικό προφίλ του γονιού Ρομά της Χαραυγής δεν συνάδει με μία σταθερή, συνεχή σχέση με τους δασκάλους, λόγω αντικειμενικών δυσκολιών, όπως της φύσης της εργασιακής απασχόλησης, για τους πα-

τέρες, και των οικογενειακών υποχρεώσεων καθώς και της απόστασης του οικισμού από το σχολείο, για τις μητέρες, αλλά και λόγω υποκειμενικών δυσκολιών όπως είναι η αδυναμία τους ν' ακολουθήσουν τυχόν οδηγίες που θα δοθούν για την παρακολούθηση του διαβάσματος. Αναπόφευκτα, οι μονάδες ανάλυσης στη θεματική υποενότητα (αντιμετώπιση δασκάλων) ήταν μόλις 10.

Για τους γονείς που υιοθετούν ατομοκεντρικές θέσεις, τουλάχιστον στις εθνοθεωρίες τους για τον ρόλο του σχολείου, είναι αναγκαία η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ενώ δε δείχνουν κανένα ενδιαφέρον για την είσοδο της ρομανί στο σχολείο.

Στη θεματική υποενότητα (Γλώσσα επικοινωνίας εκτός του οικογενειακού πλαισίου), έναντι των 12 ατομοκεντρικών Μ.Α., βρέθηκαν 10 συλλογοκεντρικές Μ.Α. στις απαντήσεις εκείνων των γονέων που θεωρούν δεδομένη τη διατήρηση της ρομανί και ανύπαρκτη την πιθανότητα να διατρέξει κίνδυνο επιβίωσής της στον λόγο του παιδιού τους.

### *Συζήτηση*

Η αποτίμηση του ρόλου του σχολείου στη διαμόρφωση της κοινωνικο-πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας από τους γονείς τους που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν πολλαπλά θετική. Οι ατομοκεντρικές μονάδες ανάλυσης στην κατηγορία «Εθνοθεωρίες για τον ρόλο του σχολείου στην εξέλιξη του παιδιού» ήταν σχεδόν διπλάσιες από τις συλλογοκεντρικές της ίδιας κατηγορίας. Τα εύλογα ερωτήματα που θέτει εκ των πραγμάτων η επίγνωση της σχέσης των Ρομά με την εκπαίδευση, γενικότερα αλλά και στον οικισμό της Χαραυγής, αφορούν το βαθμό σύγκλισης των προβαλλόμενων εθνοθεωριών με τις αντίστοιχες πρακτικές, καθώς και την πιθανότητα η ρητορική που αναπτύσσουν οι γονείς Ρομά της Χαραυγής για το σχολείο να μην αντανακλά τις εθνοθεωρίες τους αλλά την προσπάθειά τους να τις προσαρμόσουν ώστε να είναι αρεστές. Η χαλαρή έως ανύπαρκτη σχέση των Ρομά με το σχολείο έχει ερευνηθεί σε μεγάλη κλίμακα σε κοινότητες της Ελλάδας και όλης της Ευρώπης. Σε πολλές από αυτές η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες κρίνεται ανώφελη και βαρετή (Βασιλειάδου, & Παυλή-Κορρέ, 2011. Cozma, Cucos, & Momanu, 2000. Kyuchokov, 2000. Φακιολά, 2010) και ο σχολικός θεσμός ουσιαστικά απορρίπτεται ως άχρηστος, παρεμβατικός και απειλητικός για την ταυτότητα των παιδιών (Lee & Warren, 1991. Lukacs, 2008). Η αντιμετώπιση του σχολείου ως θεσμού

που με τις λειτουργίες του απειλεί την ταυτότητα, ειδικότερα σε θέματα ηθικής, δεν αφορά μια γενικότερη στάση απέναντι στους κρατικούς θεσμούς, αφού δεν παρατηρείται για παράδειγμα στις περιπτώσεις του στρατού και της εκκλησίας (Kirriianos et al., 2012). Ανάλογες εθνοθεωρίες διατυπώθηκαν στις συνεντεύξεις ορισμένων από τους δίγλωσσους γονείς Ρομά, που απέρριψαν ατομοκεντρικά αξιακά πρότυπα τα οποία θεωρούν ότι προωθεί η εκπαίδευση, έκαναν λόγο για τον κίνδυνο της εξωγαμίας και επικαλέστηκαν αντικειμενικές δυσκολίες, όπως η απόσταση και οι καιρικές συνθήκες, που εμποδίζουν τη φοίτηση. Όμως οι περισσότεροι γονείς εξήραν τον ρόλο του σχολείου, κυρίως ως αναγκαίο μέσο κοινωνικοοικονομικής προόδου.

Η έκφραση της έντονης επιθυμίας των γονέων να μορφωθούν τα παιδιά τους και να ολοκληρώσουν όσο το δυνατόν περισσότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, όπως αποτυπώθηκε σε συνεντεύξεις, συμβαδίζει με καταγεγραμμένες στη βιβλιογραφία θετικές αυτο-αναφορές γονέων με τις οποίες εκδηλώνουν τον σεβασμό και την εκτίμηση τους για τους εκπαιδευτικούς και τον θεσμό της εκπαίδευσης γενικότερα (Drummond & Stipek, 2004. Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2009). Παρά τη σχετική ρητορική, οι επιδόσεις των παιδιών δεν ανταποκρίνονται σε αυτή, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις παιδιά αναφοράς του δείγματος (6-8 χρονών) δεν είχαν καν εγγραφεί στο σχολείο. Παρά την έμφαση στα πολλαπλά οφέλη της μόρφωσης για την καλύτερευση της ποιότητας ζωής των παιδιών τους, που χαρακτηρίζει τις εθνοθεωρίες των περισσότερων υποκειμένων όπως αποτυπώθηκαν στις συνεντεύξεις, οι αντίστοιχες συλλογοκεντρικές απαντήσεις μαζί με τις παρατηρήσεις πεδίου στον οικισμό υποδεικνύουν μια πιθανόν διαφορετική θεώρηση. Ανάλογα ευρήματα είχε έρευνα στην Αγία Βαρβάρα Αττικής, όπου, παρά το σαφώς υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των Ρομά της περιοχής, διαπιστώθηκε σταθερή εκτίμηση για την αξία του σχολείου στη ρητορική των γονέων της περιοχής αλλά μερική στις πρακτικές (Φακιολά, 2010).

Οι απουσίες των παιδιών Ρομά στο σχολείο είναι πολύ συνηθισμένες και αποδίδονται από τα ίδια και τους γονείς τους είτε στην, πολυήμερη πολλές φορές, απουσία του πατέρα από τον οικισμό για δουλειές, είτε στις καιρικές συνθήκες. Το γαμήλιο γλέντι, που αποτελεί έναν επιπλέον λόγο για την εκδήλωση της δυσφορίας του πλειονοτικού περίγυρου, επιβάλλει διήμερη ή τριήμερη απουσία. Στο δεύτερο εξάμηνο της σχολικής χρονιάς 2014 – 2015 δύο κορίτσια της έκτης αρραβωνιάστηκαν και εγκατέλειψαν το σχολείο. Οι αρραβώνες έγιναν την περίοδο των γιορτών των Χριστουγέννων και τα ίδια δηλώνουν από τότε πολύ ευχαριστημένα με

την αλλαγή στη ζωή τους, η οποία βρίσκεται πλέον σε στάδιο οριστικής μετάβασης από την ανεμελιά στη δυσκολία των οικογενειακών ευθυνών που γίνονται ακόμα πιο βαριές, και η κοινή δυσκολία ανάγεται σε δυσπραγία, εξαιτίας των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών.

Ακόμα, η παρατήρηση των συμπεριφορών των γονέων στον οικισμό οδηγεί στη διαπίστωση ότι η μελέτη στο σπίτι είναι από ανύπαρκτη έως ελάχιστη. Οι γονείς στην πραγματικότητα συνήθως αδιαφορούν για τα σχολικά καθήκοντα των παιδιών τους, ή αρκούνται σε περιορισμένες παραινέσεις. Οι μονόγλωσσοι Ρομά του οικισμού φαίνεται να εμπλέκονται λίγο περισσότερο στη μελέτη των παιδιών, απαιτώντας να τα δουν «κάτι να κάνουν στα βιβλία και τα τετράδια». Ως αποτέλεσμα της ελαστικής πολιτικής των γονέων απέναντι στην μελέτη, κανένα παιδί Ρομά στο σχολείο της περιοχής δε βρίσκεται στο μαθησιακό επίπεδο της τάξης που φοιτά. Η παρατήρηση αυτή συμφωνεί με τα γνωστά ευρήματα υψηλού ποσοστού αναλφαβητισμού στον πληθυσμό των Ρομά στην Ελλάδα (Ντούσας, 1997. Παπακωνσταντίνου κ.συν., 2004).

Το πολυσύνθετο πρόβλημα ένταξης των Ρομά παιδιών στην δημόσια εκπαίδευση έχει συζητηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία των τελευταίων δύο δεκαετιών, ιδιαίτερα στην Αγγλία (Bhopal, 2004, 2011a, 2011b. Bhopal, Gundara, Jones, & Owen, 2000. Bhopal, & Myers, 2008) αλλά και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπως η Ουγγαρία (Lukacs, 2008). Ο ρατσισμός προς τους Ρομά αναδεικνύεται τόσο ως αιτία όσο και ως έκφανση της περιθωριοποίησης στο σχολικό πλαίσιο αλλά και της χαμηλής επίδοσης, της διαρροής και των περιορισμένων εγγραφών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Kiriianos et al., 2012). Οι κοινωνικά επιβεβλημένες στρατηγικές διαβίωσης και οι υποχρεώσεις του καταμερισμού εργασίας στην οικογένεια αναφέρονται από πολλούς ερευνητές σαν πολιτισμικές επιλογές των Ρομά. Αυτή η θέση αγνοεί την κοινωνική διάσταση του προβλήματος: η κοινωνική προέλευση του «πολιτισμικού κεκτημένου» (αξίες, κλίσεις, δεξιότητες, γνώσεις) των παιδιών από μη προνομιούχα στρώματα τα εμποδίζει σε σημαντικό βαθμό να ενταχθούν στη «σχολική κουλτούρα» που είναι συναφής με αυτή των προνομιούχων κοινωνικών ομάδων (Δαφέρμος, 2006). Αυτή η πολιτισμική διαφορά, που κάποτε εμφανίζεται σαν ανυπέρβλητος διχασμός, αντιστοιχεί στο δίπολο ατομοκεντρισμού–συλλογοκεντρισμού.

Συναφή ευρήματα με την παρούσα εργασία είχαν οι Greenfield, Quiroz & Raeff (2000) σε έρευνά τους σε δημοτικά σχολεία στο Λος Άντζελες όπου έδειξαν ότι τα παιδιά των μεταναστών της Λατινικής Αμερικής προσπαθούσαν να εξισορροπήσουν τις ατομοκεντρικές αντιλήψεις των

σχέσεων που υποστηρίζονται από το σχολείο και συγκρούονταν με τις συλλογοκεντρικές αντιλήψεις που αποτιμώνταν θετικά από τις οικογένειές τους. Από έρευνες στην Ελλάδα (Dikaiou, 1990. Dikaou & Kioseoglou, 1993) φαίνεται ότι οι νέοι Ρομά δεν απασχολούνται με αναμενόμενα για την ηλικία τους αναπτυξιακά θέματα όπως τη διαμόρφωση ταυτότητας και τη μόρφωση. Ο λόγος είναι ότι συχνά πλήττονται από ψυχοκοινωνικά προβλήματα που οφείλονται κυρίως στις συνθήκες ανέχειας που αντιμετωπίζουν, όπως συμβαίνει και στους Ρομά στον οικισμό Χαραυγή (έλλειψη τρεχούμενου νερού, ηλεκτρισμού, θέρμανσης, τροφίμων).

Από την οπτική της θεωρίας του αναπτυξιακού θύλακα (Super & Harkness, 1986), διαπιστώνεται ότι οι δυσχέρειες του υλικού περιβάλλοντος επηρεάζουν σημαντικά τις πρακτικές ανατροφής των γονέων, ενώ οι εθνοθεωρίες τους φαίνεται να προσαρμόζονται περισσότερο στις κοινωνικοπολιτισμικές επιλογές της εγγύς πλειονοτικής κοινότητας.

### *Αντί Επιλόγου*

Ένα σύνηθες πρόβλημα των διαπολιτισμικών ερευνών προκαλείται από τη δυσκολία γλωσσικής επικοινωνίας ερευνητή – υποκειμένων (Αντωνίου, 2001). Το χαμηλό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας των περισσότερων δίγλωσσων υποκειμένων, ιδιαίτερα των γυναικών, δυσχέρανε τόσο τη διατύπωση όσο και την κατανόηση των ερωτήσεων.

Η έλλειψη άλλης έρευνας στον οικισμό, που θα επέτρεπε τη σύγκριση των αποτελεσμάτων, προσδιορίζει αυτή την έρευνα ως μια αρχική μελέτη διερευνητικής φύσης, βάσει της οποίας θα μπορούσαν να ακολουθήσουν πιο άρτιες και εκτεταμένες μελλοντικές έρευνες. Στο μέλλον, απευθείας συνεντεύξεις με παιδιά Ρομά και η εθνογραφική παρατήρηση της αλληλεπίδρασής τους με τους πλειονοτικούς συνομηλίκους θα μπορούσε να εμπλουτίσει την υπάρχουσα γνώση.

Επίσης, διαπολιτισμικές έρευνες και των τριών συνιστωσών του αναπτυξιακού θύλακα των πλειονοτικών παιδιών και των παιδιών Ρομά στον οικισμό Χαραυγή όπως και του θύλακα των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών Ρομά στον ίδιο οικισμό θα προέκτειναν την προσπάθεια της παρούσας μελέτης. Σε μελλοντικές έρευνες σε Ρομά που πιθανότατα θα έχουν βελτιώσει την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής τους, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν ποσοτικές έρευνες (Kiriianos et al., 2012) με την χρήση σταθμισμένων ερωτηματολόγιων προσαρμοσμένων

στο γνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων, σε συνεργασία με ειδικούς συνεντευκτές που θα βοηθούν τους αναλφάβητους Ρομά στην συμπλήρωση των ερευνητικού εργαλείου (Παπακωνσταντίνου κ. συν., 2004).

Η παρουσία τρίτων (συγγενών κ.ά.), που ήταν αναπόφευκτη κατά τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, θα μπορούσε να χρησιμεύσει στη μεθοδολογία μελλοντικών ερευνών σε ομάδες εστίασης (focus groups). Το αντίστροφο θα μπορούσε επίσης να λάβει χώρα, με τις συνεντεύξεις να πραγματοποιούνται σε έναν χώρο εκτός του οικισμού, για παράδειγμα σε κάποια αίθουσα του δημοτικού σχολείου της περιοχής. Ο διαχωρισμός των συμμετεχόντων από το περιβάλλον τους θα βοηθούσε να αποκλειστούν πιθανές επιρροές (διάσπαση προσοχής, μεροληπτικές απαντήσεις) στις αυτο-αναφορές των συμμετεχόντων.

Εξαιρετικά σημαντικό παραμένει το να συνεχίσει να αποτυπώνεται στην βιβλιογραφία ο κοινωνικός αποκλεισμός και ρατσισμός που βιώνουν οι ομάδες Ρομά ώστε να αρχίσει να μεταβάλλεται η κοινωνική αντίληψη για την ισότητα των ευκαιριών και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Πανταζής, 2009). Έρευνες σε αυτούς τους τομείς θα βοηθήσουν στην εκπόνηση πολιτισμικά κατάλληλων προγραμμάτων κοινωνικής ένταξης και εκπαίδευσης των Ρομά στην Ελλάδα.

### *Βιβλιογραφία*

- ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Σ. (2001). Η διαπολιτισμική διάσταση στη κοινωνική ψυχολογία. Στο: Σ. Παπαστάμου (επιμ.), Εισαγωγή στην κοινωνική Ψυχολογία. (σελ. 289-328). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- ALTHEIDE, D. L. (1987). Ethnographic Content Analysis. *Qualitative Sociology*, 10, 65-77.
- ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ, Ι., ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ, Ν., ΣΟΛΑΚΗ, Α., ΣΤΑΜΠΟΥΛΙΔΗΣ, Χ. (2014). Κοινωνική ευπάθεια και απασχόληση. Η περίπτωση των Ρομά στην περιοχή της Φλώρινας. Στο: Α. Κυρίδης (επιμ.), Κοινωνικές Ταυτότητες και Κοινωνική Συνοχή. Προκλήσεις, Προοπτικές. Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία.
- ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ, Μ. (1998). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΟΥ, Μ. & ΠΑΥΛΗ-ΚΟΡΡΕ, Μ. (2011). Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. (3η έκδ.). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια

- Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων – Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης.
- BHOPAL, K. (2004). Gypsy Travellers and education: Changing needs and changing perceptions. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 47–64.
- BHOPAL, K. (2011A). ‘What about us?’ Gypsies, Travellers and ‘white racism’ in secondary schools in England. *International Studies in Sociology of Education*, 21(4), 315–329.
- BHOPAL, K. (2011B). ‘This is a school, it’s not a site’: Teachers’ attitudes towards Gypsy and Traveller pupils in schools in England, UK. *British Educational Research Journal*, 37(3), 465–483.
- BHOPAL, K. & MYERS, M. (2008). *Insiders, outsiders and others: Gypsies and identity*. Hertfordshire, UK: University of Hertfordshire Press.
- BHOPAL, K., GUNDARA, J., JONES, C. & OWEN, C. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Aspects of Good Practice for Gypsy Traveller Pupils*. London: Department for Education and Employment.
- COHEN, L., MANION, L., & MORRISON K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη & Χ. Μητσοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000).
- RIESMAN, D. (2001). *Το μοναχικό πλήθος* (μτφ. Β. Τομανάς). Σκόπελος: Νησιδεις (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1989).
- COZMA, T., CUCOS, CONSTANTIN, & MOMANU, M. (2000). The education of Roma children in Romania: Description, difficulties, solutions. *Intercultural Education*, 11(3), 281-288.
- DASKALAKI, I. (2003, Ιούνιος). Greek-Gypsy identity and the relationship between GreekGypsies and the state. Ανακοίνωση στο 1st Hellenic Observatory PhD Symposium on modern Greece του London School of Economics and Political Science, London. Ανακτήθηκε από: [http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/research/hellenicObservatory/pdf/1st\\_Symposium/Daskalaki.pdf](http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/research/hellenicObservatory/pdf/1st_Symposium/Daskalaki.pdf)
- ΔΑΦΕΡΜΟΣ, Μ. (2006). *Περιθωριοποίηση και κοινωνική ένταξη. Η περίπτωση των Τσιγγάνων του Ηρακλείου Κρήτης*. Αθήνα: Ατραπός.
- DIKAIΟΥ, Μ. (1990). Illiteracy and Tsigani Minority Children in Northern Greece: An Dikaiou, M., & Kioseoglou, G. (1993). Identified problems and coping strategies: Gypsy minority versus non-minority adolescents. *International Migration Quarterly Review*, 31(4), 473-495.
- DRUMMOND, V.K. & STIPEK, D. (2004). Low-income parents’ beliefs



- about their role in children's academic learning. *The Elementary School Journal*, 104, 197-213.
- FARKAS, L. (2007). Segregation of Roma children in education. Addressing Structural Discrimination through the Race Equality Directive. European Commission. Luxembourg.
- GREENFIELD, P. M., QUIROZ, B., & RAEFF, C. (2000). Cross-cultural conflict and harmony in the social construction of the child. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 87, 93-108.
- HARKNESS, S., & SUPER, C. M. (1996). Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences. New York: Guilford Press.
- HARKNESS, S., SUPER, C.M., & PAI, S. (2000). Individualism and the 'Western mind' reconsidered: American and Dutch parents' ethnotheories of children and family. In S. Harkness, C.M. Raef & C.M. Super (Eds.), *The social construction of the child: Understanding variability within and across contexts*. *New Directions in Child Development*, 87 (23-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- HOFSTEDE, G. (1980) *Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values*. Beverly Hills: Sage Publications.
- HOFSTEDE, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.
- ΚΥΡΙΑΖΗ, Ν. (2006). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών* (9<sup>η</sup> εκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- KAGITCIBASI, C. (1997). Individualism and collectivism. In J. F. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*, vol. 3. London: Allyn & Bacon, 1-49.
- KAGITCIBASI, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 403-422.
- KELLER, H., LAMM, B., ABELS, M., YOVSİ, R., & BORKE, J. (2006). Cultural models, socialization goals, and parenting ethnotheories. A multicultural analysis. *Journal of cross-cultural psychology*, 37(2), 155-172.
- 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.

- ΚΟΖΑΙΤΗΣ, Κ. (2002). Embrace of shelter: The cultural hybridism of Athenian Roma. Στο: *Οι Ρομά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας, 137-168
- ΚΥΥΧΟΚΟΒ, Η. (2000). Transformative education for (Gypsy) children: an insider's view. *Intercultural Education*, 11(3), 273-280.
- LEE, K.W. & WARREN, W.G. (1991). Alternative education lessons from Gypsy thought and practice. *British Journal of Education Studies*, 9(1), 311-324.
- LUKACS, V. (2008). Me, my future and the school: Gypsy Pupils' perception of formal education in Hungary. *Taiwan International Studies Quarterly*, 4(1), 127-171.
- MARKUS, H. M., & KITAYAMA, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- MARKUS, H. M., & KITAYAMA, S. (2003). Culture, self, and the reality of the social. *Psychological Inquiry*, 14 (3-4), 277-283.
- ΝΟΒΑ-ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, Χ. (2004). Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΝΤΟΥΣΑΣ, Δ. (1997). Ρομ και φυλετικές διακρίσεις στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αθήνα: Gutenberg.
- ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Β. (2009) *Ανθρώπινα Δικαιώματα, Δικαιώματα του Παιδιού και Εκπαίδευση*. Αθήνα, Διάδραση.
- ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Β. & ΜΑΥΡΟΥΛΗ, Δ. (2012). Τα παιδιά των Ρομά στο δημοτικό σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής*. Θεματικό Τεύχος, 135-150.
- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Γ., ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΟΥ, Μ. ΠΑΥΛΗ-ΚΟΡΡΕ, Μ. (2004). Οικονομική-Κοινωνική-Πολιτισμική Κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα: Πρώτη (1998) και δεύτερη (1999) φάση της έρευνας. Έρευνα στα πλαίσια του προγράμματος «Ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» του Υπ.Ε.Π.Θ.: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1662/282.pdf>
- ΠΕΝΤΕΡΗ, Ε., & ΠΕΤΡΟΓΙΑΝΝΗΣ, Κ. (2009). «Αιτιακές αποδόσεις» τσιγγάνων μητέρων για την επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών τους αναφορικά με καθήκοντα που σχετίζονται με την εκπαίδευσή τους. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1(ΙΕ), 163-176.
- ΠΕΤΡΟΓΙΑΝΝΗΣ, Κ. (2010). Μια ομάδα Τσιγγάνων μητέρων μιλά για το

- μέλλον των παιδιών τους: προσδοκίες και αναπτυξιακοί στόχοι. Στο: Μ. Μουμουλίδου, & Γ. Ρεκαλίδου (επιμ.), Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, μαθησιακές και εμψυχωτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός 73-85.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- PENDERI, E., & PETROGIANNIS, K. (2011). Parental ethnotheories and customs of childrearing in two Roma urban communities in Greece: examining the developmental niche of the 6-year-old child. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 5(1), 32-50.
- RIESMAN, D. (2001). Το μοναχικό πλήθος (μτφ. Β. Τομανάς). Σκόπελος: Νησίδες (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1989).
- SIGEL, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. Στο: I. E. Sigel (επιμ.) *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 345-371.
- SIME, D., FASSETA, G., & MCCLUNG, M. (2014). Roma families' engagement with education and other services in Glasgow. Glasgow: University of Strathclyde.
- SUIZZO, M. A. (2007). Parents' goals and values for children: dimensions of independence and interdependence across four U.S. ethnic groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 506-530.
- SUPER, C. M., & HARKNESS, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International journal of behavioral development*, 9(4), 545-569.
- SUPER, C. M., & HARKNESS, S. (1999). The environment as culture in developmental research. In T. Wachs & S. Friedman (Eds.), *Measurement of the environment in developmental research*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 279-323.
- TAMIS LEMONDA, C. S., WAY, N., HUGHES, D., YOSHIKAWA, H., KALMAN, R. K., & NIWA, E. Y. (2008). Parents' goals for children: The dynamic coexistence of individualism and collectivism in cultures and individuals. *Social Development*, 17(1), 183-209.
- TRIANDIS, H.C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- TRIANDIS, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of personality*, 69(6), 907-924.
- UNESCO-ECOSOC (2007). *Segregation of Roma children in education. Addressing Structural Discrimination through the Race Equality Di-*

- rective. Ανακτήθηκε από [http://www.unesco.de/recht\\_auf\\_bildung.html?&L=0](http://www.unesco.de/recht_auf_bildung.html?&L=0)
- United Nations (2013). The role of the United Nations in advancing Roma inclusion, Ανακτήθηκε από <http://www.europe.ohchr.org/Documents/Publications/RomaInclusion.pdf>
- ΦΑΚΙΟΛΑ, Μ. (2010). Κοινωνικές σχέσεις και ταυτότητες στην κοινότητα Ρομά της Αγίας Βαρβάρας. (Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμη στο Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγλωσσισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας, στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιστ. επιμ.) Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο, 35-52.



### *Abstract*

The present study utilized the theoretical framework of the Developmental Niche (Super & Harkness) to explore the ethnotheories and parental practices of Roma parents in order to form the sociocultural identity of their primary school age (6-8 yrs old) children. Both mono-lingual and bi-lingual Roma participants were recruited. Ten mothers and ten fathers participated in semi-structured qualitative interviews. The transcribed interviews were analyzed using quantitative and qualitative ethnographical analysis and the units of analysis were categorized based on the individualism-collectivism axis. In addition, units of analysis about parental practices were additionally classified based on Baumrind's typology of parental practices. Participants reported positive opinions on the promising role of education in the future improvement of Roma children's life quality. Parental ethotheories on the family structure, the parental gender roles, and the role of the child in the family system were mostly found to be collectivistically oriented, whereas parental ethotheories on the role of school and the parents' expectations for their children's future were found to be individualistic in their majority. The parental practices, the majority of which are characterized as permissive

according to Baumrind's typology, appeared to be balanced in the individualism-collectivism axis. The Developmental Niche parameters, ethnotheories and cultural practices, appear to interact differently with the wider context, with the ethnotheories showing stronger tendency towards individualism.

Η Ευδοκία Ζέρβα είναι δασκάλα και υπηρετεί ως Διευθύντρια στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Αρτάκης. Σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α. και στο Ε.Α.Π. (Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδικότητας «Σπουδές στην Εκπαίδευση»). Ασχολείται με το παιδικό θέατρο.  
(evdokiazerva@yahoo.gr)

Ο Βασίλης Α. Πανταζής είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι κύριες ερευνητικές του δραστηριότητες στρέφονται προς την προώθηση της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, τα Δικαιώματα του Παιδιού καθώς και προς τη Διαπολιτισμική και Αντιρατσιστική Εκπαίδευση.  
(pantazisv@uth.gr)