



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Η συγκρότηση των αντιλήψεων και των εκπαιδευτικών εμπειριών
Ρομά γυναικών σε μια πορεία κοινωνικής και εκπαιδευτικής
συμπερίληψης*

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

Ευαγγελινέλη Ελένη

A.M. 0121107

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ:

A' Επιβλέπων: Φραγκούλης Γεώργιος

B' Επιβλέπων: Γκόβαρης Χρήστος

Βόλος, 2025

Περίληψη στα Ελληνικά

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εστιάζει στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους γυναίκες Ρομά συγκροτούν και νοηματοδοτούν την υποκειμενικότητά τους, μέσα από την εμπειρία της εκπαίδευσης, εντός πλαισίων που ορίζονται από κοινωνικές και πολιτισμικές διακρίσεις λόγω φύλου και εθνοτικής ταυτότητας. Στόχος της έρευνας είναι να αναδείξει τις καθοριστικές εμπειρίες που επηρέασαν τη σχολική πορεία των συμμετεχουσών, τις στρατηγικές αντίστασης στον κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς και τις διαδικασίες ενδυνάμωσης και επανανοηματοδότησης της ταυτότητάς τους μέσω της επανένταξής τους στην εκπαίδευση.

Για την επίτευξη του στόχου υιοθετήθηκε ποιοτική ερευνητική στρατηγική με τη χρήση αφηγηματικών συνεντεύξεων. Το δείγμα αποτελείται από τέσσερις ενήλικες γυναίκες Ρομά που συμμετείχαν σε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα στην Περιφέρεια Θεσσαλίας. Οι αφηγήσεις τους αναλύθηκαν μέσω θεματικής ανάλυσης, αναδεικνύοντας ζητήματα όπως η παιδική εργασία, οι πρώιμοι γάμοι, οι νομαδικές μετακινήσεις, η σχολική διαρροή, αλλά και η ενεργή διεκδίκηση μιας διαφορετικής ζωής μέσω της εκπαίδευσης, της ένταξης στην αγορά εργασίας και της συλλογικής δράσης.

Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική διαδρομή των γυναικών αυτών δεν υπήρξε γραμμική, αλλά αποτέλεσε μια σύνθετη διαδικασία προσωπικής αντίστασης και επαναπροσδιορισμού. Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να έχει η σχέση με την τοπική κοινότητα και την οικογένεια, καθώς και η ενδυνάμωση μέσα από συμμετοχικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Η έρευνα συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο κοινωνικής ένταξης, και υποστηρίζει την ανάγκη διαμόρφωσης πολιτικών που να λαμβάνουν υπόψη τις φωνές και τις ανάγκες των ίδιων των Ρομά.

Λέξεις-κλειδιά: Γυναίκες Ρομά, εκπαίδευση Ρομά, εκπαιδευτική συμπερίληψη, κοινωνικός αποκλεισμός, υποκειμενικότητα, ενδυνάμωση, εθνοτική ταυτότητα.

Περίληψη στα Αγγλικά (Abstract)

This thesis focuses on exploring the ways in which Roma women construct and give meaning to their subjectivity through their educational experiences, within contexts defined by social and cultural discrimination based on gender and ethnic identity. The aim of the research is to highlight the decisive experiences that influenced the participants' educational trajectories, the strategies of resistance against social exclusion, as well as the processes of empowerment and re-signification of their identities through their reintegration into education.

To achieve this aim, a qualitative research strategy was adopted using narrative interviews. The sample consists of four adult Roma women who participated in a socio-educational program in Magnesia. Their narratives were analyzed through thematic analysis, revealing issues such as child labor, early marriages, nomadic mobility, school dropout, as well as the active pursuit of a different life through education, labor market integration, and collective action.

The findings indicate that the educational path of these women was not linear, but rather a complex process of personal resistance and redefinition. Importance appears to be attached to the relationship with the local community and family, as well as empowerment through participatory educational practices. The research contributes to understanding how education can function as a field for social inclusion and supports the need for policy development that considers the voices and needs of Roma themselves.

Keywords: Roma women, Roma education, educational inclusion, social exclusion, subjectivity, empowerment, ethnic identity.

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση αυτής της πτυχιακής εργασίας δεν θα ήταν εφικτή χωρίς την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξη του επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Φραγκούλη Γεώργιου, τον οποίο και ευχαριστώ από καρδιάς. Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή Χ. Γκόβαρη για τη βοήθεια του στην οργάνωση και ολοκλήρωση αυτής της έρευνας και όλες τις Ρομά γυναίκες που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα μοιραζόμενες τις εμπειρίες τους και βοηθώντας μας έτσι να καταλάβουμε καλύτερα τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη στα Ελληνικά.....	2
Περίληψη στα Αγγλικά (Abstract)	3
Ευχαριστίες	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εισαγωγή.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Θεωρητικό Πλαίσιο	9
2.1. Πολυπολιτισμικότητα και κοινωνικές αντιλήψεις για τους Ρομά	9
2.2. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και εκπαιδευτικές ανισότητες	11
2.3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Ρομά	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση	18
3.1. Ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο των Ρομά.....	18
3.2. Η κοινωνική και εκπαιδευτική συμπερίληψη των Ρομά	19
3.2.1 Κοινωνική συμπερίληψη.....	20
3.2.2 Εκπαιδευτική συμπερίληψη	23
3.2.3 Ο αποκλεισμός των Ρομά γυναικών.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Ερευνητικός σχεδιασμός.....	33
5.1. Ερευνητική στρατηγική.....	33
5.2. Πληθυσμός και δείγμα	33
5.3. Ερευνητικό εργαλείο	34
5.4. Συλλογή δεδομένων.....	35
5.5. Τεχνική ανάλυσης δεδομένων	36
5.6. Ηθική και δεοντολογία της έρευνας	36
5.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Αποτελέσματα	38
A.1. Εμπειρίες από την οικογένεια	38
A.2. Εμπειρίες από το σχολικό περιβάλλον	40
A.3. Ο ρόλος της τοπικής και ευρύτερης κοινότητας	42
B.1. Η εκπαίδευση ως εσωτερική ανάγκη και υλοποίηση ενός ονείρου.....	43
B.2. Η χρηστική αξία της εκπαίδευσης.....	43
B.3. Στήριξη από τοπικούς και εκπαιδευτικούς φορείς.	44
Γ.1. Εκπαίδευση ως μέσο ενδυνάμωσης	44
Γ.2. Συνεισφορά και μετασχηματισμός μέσα στην κοινότητα	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Συζήτηση.....	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. Συμπεράσματα	52
Βιβλιογραφία.....	55
Παράρτημα Α.....	60
Παράρτημα Β.....	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Εισαγωγή

Οι Ρομά τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε άλλες χώρες, βρίσκονται αντιμέτωποι με στερεότυπα και προκαταλήψεις που συχνά οδηγούν σε διακρίσεις και σε διάφορες μορφές εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς παρουσιάζονται ως κοινότητα με διακριτά, αποκλειστικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Στις τοπικές κοινωνίες, ρατσιστικές στάσεις απέναντι στην ρόμικη κοινότητα εξακολουθούν να αναπαράγονται και να συντηρούνται (Λυδάκη, 2013). Ως αποτέλεσμα, στο ελληνικό πλαίσιο μεγάλος αριθμός Ρομά διαβιών σε συνθήκες ακραίας φτώχειας και κοινωνικής και οικιστικής απομόνωσης, διαιωνίζοντας μια κατάσταση που καθιστά όλο και δυσκολότερη τη συμπερίληψή τους (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Πρόσφατα δεδομένα δείχνουν ότι και σήμερα η κατάσταση είναι παρόμοια, καθώς συνεχίζεται η τάση για πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου μετά το δημοτικό, ενώ μέχρι και το γυμνάσιο φοιτά μόνο το 66% των Ρομά παιδιών. Επιπλέον, ο Ρομά πληθυσμός έχει χαμηλό προσδόκιμο ζωής, διαβιεί σε περιοχές με χαμηλή διαθεσιμότητα βασικών υποδομών και αντιμετωπίζει υψηλά ποσοστά ανεργίας (Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας, 2022). Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Ρομά, η εφαρμογή συμπεριληπτικών πολιτικών και πρακτικών, η εφαρμογή σχετικών κοινωνικο-παιδαγωγικών προγραμμάτων και η ενίσχυση των ευκαιριών ζωής για τους Ρομά δύναται να αποτελέσει αφετηρία καταπολέμησης των φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού και συμπερίληψης στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας (Παρθένης και Τσέλιου, 2014).

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, σε ιδιαίτερα δυσχερή θέση βρίσκονται οι γυναίκες Ρομά, στο πρόσωπο των οποίων διασταυρώνονται εθνοτικές και έμφυλες ανισότητες, οι οποίες τις καθιστούν ευάλωτες σε πολλαπλές μορφές κοινωνικών διακρίσεων. Αυτές οι ανισότητες επηρεάζουν βαθιά την καθημερινότητά τους, διαμορφώνοντας τις ευκαιρίες και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους (Παρθένης & Φραγκούλης, 2020). Η πολυπλοκότητα των μηχανισμών που διαιωνίζουν τις ανισότητες καθιστά αναγκαία τη βαθύτερη διερεύνηση των αιτιών και των συνεπειών τους, καθώς και των τρόπων με τους οποίους ορισμένα μέλη των κοινοτήτων Ρομά προσπαθούν να τις καταπολεμήσουν.

Η πτυχιακή εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, το θεωρητικό, εξετάζει το ιστορικό πλαίσιο των Ρομά, την κατάσταση κοινωνικής και εκπαιδευτικής

συμπερίληψης τους στην Ελλάδα, καθώς και την θέση των γυναικών της κοινότητας. Στην συνέχεια, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, με έμφαση στη μέθοδο που επιλέχθηκε, τον πληθυσμό και το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο, τη μέθοδο ανάλυσης καθώς και την ηθική/δεοντολογία της έρευνας. Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας και καταλήγουμε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Πολυπολιτισμικότητα και κοινωνικές αντιλήψεις για τους Ρομά

Από τις απαρχές της, η ανθρώπινη ιστορία χαρακτηρίζεται από την πολυπολιτισμικότητα της, καθώς οι μετακινήσεις πληθυσμών διαμόρφωσαν κοινωνίες με ποικίλες πολιτισμικές ταυτότητες. Παρά τη διαχρονικότητα του φαινομένου, συνήθως πρακτική σε αυτές τις κοινωνίες υπήρξε ο διαχωρισμός, οι προσπάθειες αφομοίωσης ή η παντελής αδιαφορία απέναντι στις μειονοτικές ομάδες. Ο πλουραλισμός δεν θεωρούνταν εφικτή βάση για την πολιτική οργάνωση της κοινωνίας. Αντίθετα, αντιμετωπιζόταν ως απειλή για την κοινωνική τάξη (Zachos & Panagiotidou, 2019).

Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται η υφιστάμενη κοινωνική πραγματικότητα καθορίζει ποιος θεωρείται «ξένος». Ο «ξένος» είναι εκείνος που δεν ανήκει στο κυρίαρχο πολιτισμικό καθεστώς και, ως εκ τούτου, δεν μπορεί να επαναδιαπραγματευτεί τα θεμελιώδη στοιχεία του καθεστώτος αυτού. Βρίσκεται έξω από τα σύνορα του οικείου και του γνώριμου (Γκόβαρης, 2011).

Η σύγχρονη εποχή συγκεκριμένα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μάχη απέναντι στο άγνωστο, με πρόσχημα την ανάγκη διατήρησης της κοινωνικής τάξης και της ασφάλειας του οικείου. Η ετερότητα και το άγνωστο συχνά αποτελούν τις ρίζες του φόβου και της αντίδρασης, μετατρέποντας τα σε εμπόδια που η κοινωνία προσπαθεί είτε να εξαλείψει, είτε να περιχαράκώσει (Γκόβαρης, 2011). Η αρχική πεποίθηση για την κυριαρχία της δυτικής φιλελεύθερης πολυπολιτισμικότητας μειώθηκε σταδιακά, ενώ στην Ευρώπη προωθήθηκε η άποψη ότι η πολυπολιτισμικότητα προχώρησε πέρα από τα όρια του αποδεκτού. Στη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα, η κατάσταση επιδεινώθηκε, καθώς ο επίσημος λόγος των πιο ισχυρών ευρωπαϊκών κρατών άρχισε να στρέφεται όλο και περισσότερο εναντίον της πολυπολιτισμικότητας (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016), κατάσταση που συνεχίζεται έως και σήμερα.

Η πεποίθηση περί πολιτισμικής ομοιογένειας που χαρακτηρίζει τις φιλελεύθερες δημοκρατίες, σε συνδυασμό με την αναγνώριση αποκλειστικά καθολικών δικαιωμάτων, ωθεί τις μειονότητες και τα άτομα με καταπιεσμένες ταυτότητες να προσαρμοστούν στην κυρίαρχη κουλτούρα, συχνά εις βάρος της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας. Αυτό, στην ουσία, συνιστά μια μορφή πολιτικής διακρίσεων (Zachos & Panagiotidou, 2019).

Ως απάντηση στις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης και στις εμπειρίες διακρίσεων, ο εθνικός αυτοπροσδιορισμός ή αλλιώς «αυτό-εθνοτικοποίηση» αναδεικνύεται ως βασικός τρόπος συγκρότησης μιας ξεχωριστής κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μία μειονοτική ομάδα διαμορφώνει, επαναπροσδιορίζει ή ενισχύει τη συλλογική της ταυτότητα λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα άτομα αποκτούν μια θέση από την οποία μπορούν να εκφράσουν τον κοινωνικό τους λόγο, ενώ παράλληλα ο αυτοπροσδιορισμός λειτουργεί ως στρατηγικό εργαλείο για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Γκόβαρης, 2011).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, διαμορφώνονται οι συνθήκες ένταξης των μειονοτικών ομάδων, συμπεριλαμβανομένων και των Ρομά, συχνά υπό όρους αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Οι Ρομά αντιμετωπίζουν διαχρονικά κοινωνικό στιγματισμό και προκαταλήψεις, οι οποίες συνδέονται άμεσα με την πολιτισμική τους ταυτότητα, τον τρόπο ζωής και τις κοινωνικές τους επιλογές. Αυτές οι αντιλήψεις, που κυριαρχούν στην πλειοψηφική κοινωνία, συχνά γεννούν φόβο, αποστασιοποίηση και άρνηση κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ως αποτέλεσμα, οι Ρομά βιώνουν κοινωνική απομόνωση, ενώ παράλληλα εγκλωβίζονται σε έναν φαύλο κύκλο φτώχειας. Οι αρνητικές στάσεις απέναντί τους είναι εμφανείς σε πολλαπλά επίπεδα: στις καθημερινές κοινωνικές σχέσεις, στον δημόσιο λόγο, στα μέσα ενημέρωσης, στις πολιτικές αποφάσεις και στις θεσμικές πρακτικές, συντηρώντας διακρίσεις εις βάρος τους σε ολόκληρη την Ευρώπη (Asimopoulos, et al, 2019). Συχνά, οι διακρίσεις αυτές συνδέονται με ανεπαρκείς ή ακατάλληλες κοινωνικές πολιτικές ένταξης και τη μη αποτελεσματική αξιοποίηση υπηρεσιών που αφορούν στην υγεία, στην εργασία, στις συνθήκες διαβίωσης, στην κοινωνική ένταξη και στην εκπαίδευση (Λυδάκη, 2013).

Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις εκθέσεις της FRA (European Union Agency for Fundamental Rights), οι Ρομά αντιμετωπίζουν εντονότερες διακρίσεις, κοινωνικό στιγματισμό και περιθωριοποίηση σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Γκόβαρης, 2024). Η διαρκής περιθωριοποίηση των Ρομά, είτε μέσω θεσμικών αποκλεισμών είτε μέσω άτυπων μηχανισμών, τους στερεί την ισότιμη πρόσβαση σε βασικές κοινωνικές παροχές και υπηρεσίες. Αυτή η κατάσταση διαιωνίζει ένα καθεστώς άνισης μεταχείρισης, το οποίο αντιτίθεται στις θεμελιώδεις αξίες της δημοκρατίας. Υπό αυτό το πρίσμα, οι έρευνες που έχουν καταγράψει τις κοινωνικές διακρίσεις και τις ανισότητες που βιώνουν τα μέλη των Ρομά κοινοτήτων στην Ελλάδα

αναδεικνύουν ένα σημαντικό πρόβλημα που αγγίζει τόσο την κοινωνική δικαιοσύνη, όσο και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση (Asimopoulos, et al, 2019).

Οι εκθέσεις της ECRI (European Commission against Racism and Intolerance) αποτυπώνουν τις πολλαπλές μορφές αποκλεισμού των Ρομά. Τονίζεται πως ο κοινωνικός στιγματισμός και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις τείνουν να προωθούνται τόσο από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όσο και από την κοινή γνώμη, η οποία σε αρκετές χώρες εκφράζει ανοιχτή εχθρότητα απέναντί τους. Επιπλέον, ο πολιτικός λόγος συχνά συμβάλλει στην όξυνση των διακρίσεων, υποκινώντας αρνητικά συναισθήματα και μίσος προς τους Ρομά. Σε θεσμικό επίπεδο, οι Ρομά συχνά αντιμετωπίζουν διοικητικά εμπόδια που περιορίζουν την ελεύθερη κυκλοφορία τους εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η βία και οι επιθέσεις σε βάρος τους παραμένουν σε μεγάλο βαθμό ατιμώρητες, ενώ η πρόσβαση στη δικαιοσύνη είναι συχνά ανεπαρκής. Ο οικονομικός αποκλεισμός αποτελεί επίσης σημαντικό πρόβλημα, καθώς οι Ρομά αντιμετωπίζουν διακρίσεις στην αγορά εργασίας, με αποτέλεσμα τη συστηματική περιθωριοποίηση και την αύξηση της φτώχειας. Η έλλειψη πρόσβασης σε ευκαιρίες απασχόλησης και η περιορισμένη συμμετοχή στην εκπαίδευση εντείνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Τέλος, η γεωγραφική απομόνωση τους σε γκέτο ή υποβαθμισμένες περιοχές, σε συνδυασμό με τις διακρίσεις στην πρόσβαση στη στέγαση και σε βασικές υπηρεσίες όπως η υγεία και η εκπαίδευση, συνιστούν έναν επιπλέον παράγοντα αποκλεισμού. Όλες αυτές οι μορφές αποκλεισμού συνδέονται και αλληλοενισχύονται, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο κοινωνικού και οικονομικού περιθωριοποίησης, που απαιτεί συντονισμένες πολιτικές παρεμβάσεις και ενεργό συμμετοχή των ίδιων των Ρομά για να ανατραπεί (Council of Europe & European Commission against Racism and Intolerance, 2020).

2.2. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και εκπαιδευτικές ανισότητες

Η σύγχρονη εκπαίδευση καλλιέργησε την αντίληψη ενός ατόμου που διαμορφώνει την ταυτότητά του μέσα από τον αποκλεισμό των «άλλων», παρουσιάζοντας τη διαφορετικότητα ως κάτι ανυπέρβλητο. Με αυτόν τον τρόπο, περιορίζει τις δυνατότητες αυτονομίας και απελευθέρωσης για όλους και αποτυγχάνει να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές, όπως τους Ρομά (Zachos & Panagiotidou, 2019).

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες τις οποίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης σε σχέση με την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα

προώθησαν την ιδέα μίας νέας εκπαίδευσης, με στόχο της την προβολή και τον σεβασμό της πολιτισμικής ποικιλομορφίας ως μέσο για τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Γκόβαρης, 2024). Σύμφωνα με τους Faas et al (2014), η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να νοηθεί ως μία παιδαγωγική προσέγγιση που επιδιώκει τη δημιουργία ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών διαφορετικής προέλευσης, προωθώντας την αποδοχή της πολιτισμικής ανομοιογένειας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να προσεγγίζεται πολυεπίπεδα, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο την κοινωνική πραγματικότητα, δηλαδή την ύπαρξη εθνοτικά, πολιτισμικά ή θρησκευτικά διαφοροποιημένων πληθυσμών, αλλά και τις ιδεολογίες που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή και διαχειρίσιμη η πολιτισμική ταυτότητα σε κάθε κοινωνία. Σε αυτό το πλαίσιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που προσφέρει ισότιμη πρόσβαση και ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως της εθνοτικής τους προέλευσης, της κοινωνικής τους θέσης, του φύλου ή τυχόν αναπηρίας. Δεν υπάρχει, ωστόσο, μία κοινή και συνολικά αποδεκτή διαπολιτισμική θεωρία, αλλά ένα εύρος θέσεων προσεγγίσεων που αντλούν στοιχεία από διαφορετικά κοινωνικά και φιλοσοφικά πλαίσια (Σγούρα κ.ά., 2018).

Αναλυτικότερα, υπάρχουν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τον ορισμό και τον ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη Rey von Almen, πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που προάγει την ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμών, με στόχο την υπέρβαση των διαφορών τους και τη δημιουργία μιας κοινής, υπερπολιτισμικής ταυτότητας. Ο Dickopp δίνει έμφαση στην αλληλεγγύη ως βασικό στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ ο Hohmann τη θεωρεί ένα σύνολο παιδαγωγικών προγραμμάτων που αναπτύσσονται για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που προκύπτουν από τη μετανάστευση. Τέλος, ο Reich την αντιλαμβάνεται ως μια θεμελιώδη διάσταση της γενικής εκπαίδευσης, η οποία συνδέει το σχολείο με την ευρύτερη κοινότητα (Γκόβαρης, 2011).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσεγγίζει τη σχέση του ατόμου με την κοινωνία ως μια διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία. Δεν εγκλωβίζεται σε μια στατική αντίληψη της κουλτούρας, ούτε θεωρεί αμετάβλητη τη σύνδεση μεταξύ της εθνοπολιτισμικής προέλευσης και της ατομικής ταυτότητας των μαθητών. Αντίθετα, οι ταυτότητες, είτε προσωπικές είτε συλλογικές, αποτελούν δυναμικές κατασκευές, οι οποίες διαμορφώνονται, επαναξιολογούνται και αποκτούν προσωπικό νόημα μέσα από

τις εμπειρίες και τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου. Ο στόχος, επομένως, είναι να αποτραπεί ο κίνδυνος παγίδευσης, όπως στην περίπτωση των Ρομά μαθητών, σε ταυτότητες που παρουσιάζονται ως αμετάβλητες (Γκόβαρης, 2024).

Η διαπολιτισμική μάθηση ορίζεται ως διαδικασία ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και οικοδόμησης γνώσεων για «άλλους» πολιτισμούς (Γκόβαρης 2019, σ.6-7). Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες χρειάζεται να αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ είναι απαραίτητο να υπάρχουν ευκαιρίες και πλαίσια όπου ο διαπολιτισμικός διάλογος μπορεί να αναπτυχθεί. Ο διαπολιτισμικός διάλογος αντιμετωπίζεται ως βασικό μέσο για την επίτευξη μιας ισορροπίας ανάμεσα στον σεβασμό της πολιτισμικής πολυμορφίας και στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής (Faas et al, 2014).

Έτσι, στο σχολικό περιβάλλον διαμορφώνεται ένα νέο πεδίο μάθησης: η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκειμένου να λειτουργήσει η διαπολιτισμική διδασκαλία ως ένα εργαλείο ισότητας και στήριξης των μαθητών προς την αυτονομία, βασίζεται σε ορισμένες αρχές. Η πρώτη είναι η αρχή *της αναγνώριση των βιωμένων πολιτισμικών διαφορών*, σύμφωνα με την οποία κάθε παιδί έρχεται στο σχολείο με τις δικές του εμπειρίες, γλώσσα και πολιτισμικά στοιχεία. Αυτά δεν πρέπει να αγνοούνται αλλά να γίνονται μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε οι μαθητές, Ρομά και μη, να νιώθουν ότι τους αναγνωρίζουν και να αξιοποιούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Επίσης, σημαντική κρίνεται η αρχή *της έμμεσης αναφοράς στις πολιτισμικές διαφορές*, όπου αντί να τονίζονται οι διαφορές, η διδασκαλία επικεντρώνεται σε θέματα που ενδιαφέρουν όλους τους μαθητές, δημιουργώντας έτσι ένα περιβάλλον στο οποίο όλοι μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα. Τέλος, η διδακτική αρχή των *πολλαπλών οπτικών* υπογραμμίζει πως δεν υπάρχουν απόλυτες αλήθειες αλλά κάθε θέμα μπορεί να προσεγγιστεί από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τον διάλογο και τη διερεύνηση, βοηθώντας τους μαθητές να διαμορφώσουν μια πιο σφαιρική και ανοιχτή αντίληψη του κόσμου (Γκόβαρης, 2024). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι συμπεριληπτική για όλα τα παιδιά. Η αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλίας στο σχολείο σημαίνει ότι οι εμπειρίες και οι πεποιθήσεις των μαθητών λαμβάνονται υπόψη στην οργάνωση της διδασκαλίας και του προγράμματος. Αυτή η προσέγγιση επηρεάζει ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον και απαιτεί μια συνολική αναδιάρθρωση της λειτουργίας του σχολείου και των σχέσεων όλων όσων συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Οι πιθανότητες προώθησης μιας εκπαίδευσης με διαπολιτισμικό προσανατολισμό αυξάνονται όταν υπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις. Πρώτον, οι οικονομικές συνθήκες παίζουν καθοριστικό ρόλο, ειδικά όταν οι καθιερωμένες μορφές άνησης διαπολιτισμικής επικοινωνίας οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό ορισμένων ομάδων. Δεύτερον, οι ιδεολογικές προϋποθέσεις είναι κρίσιμες, καθώς οι μειονότητες, μέσα από τη δράση τους, αποκαλύπτουν τις αντιφάσεις μεταξύ της ρητορικής περί ίσων ευκαιριών και της πραγματικής εφαρμογής της, διεκδικώντας την ουσιαστική κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τρίτον, οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες επηρεάζουν τη διαδικασία όταν ο κοινωνικός και χωροταξικός αποκλεισμός αποκτά αποσταθεροποιητική δυναμική, απειλώντας τη συνοχή της κοινωνίας. Τέλος, οι κοινωνικοψυχολογικές παράμετροι παίζουν ρόλο στην περίπτωση που οι σχέσεις μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτήτων κλονίζουν την κοινωνική ταυτότητα των εθνικών ομάδων (Γκόβαρης, 2011).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να αμφισβητήσει το παραδοσιακό μοντέλο διαμόρφωσης ταυτότητας και αυτοαντίληψης, το οποίο βασίζεται στη διάκριση και τον αποκλεισμό του «άλλου» και το οποίο, ως αποτέλεσμα, ενισχύει ένα σύστημα αξιών που δικαιολογεί την κυριαρχία πάνω σε όσους θεωρούνται ξένοι ή διαφορετικοί (Faas et al, 2014). Η αμφισβήτηση στερεοτύπων γύρω από τη «γνήσια» ταυτότητα και την απειλή του «άλλου» είναι κρίσιμη. Ο στόχος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναγνωρίσουν την «αυτό-αποξένωσή» τους και να επεξεργαστούν αυτή την εμπειρία με ουσιαστικό τρόπο (Σγούρα κ.ά., 2018).

Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση δεν επικεντρώνεται μόνο στις πολιτισμικές διαφορές. Δεν επαρκεί η απλή ενσωμάτωση στοιχείων των πολιτισμικών μειονοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα χωρίς να ουσιαστική αλλαγή της δομής του. Αντιθέτως, η έμφαση στη διαφοροποίηση μεταξύ πολιτισμών χωρίς την αναγνώριση των κοινωνικών συνεπειών αυτών των διαφορών αδυνατεί να οδηγήσει σε πραγματική κοινωνική αλλαγή, καθώς δεν αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις θεσμικές διακρίσεις (Σγούρα κ.ά., 2018). Η διαπολιτισμικότητα χρειάζεται να γίνεται μια διαδικασία βαθύτερης κατανόησης, η οποία θα βασίζεται στην ενσυναίσθηση, τον αναστοχασμό και την αυτογνωσία. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, είναι απαραίτητος ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να διαμορφώνει άτομα απελευθερωμένα από στεγανά και πολιτισμικές προκαταλήψεις. Στην καρδιά αυτής της προσέγγισης

βρίσκεται η «πολιτισμική συνάντηση», η οποία δεν είναι απλώς μια ανταλλαγή, αλλά μια διαδικασία εξέλιξης της ίδιας της κουλτούρας (Faas et al., 2014).

2.3. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Ρομά

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λαμβάνοντας υπόψη τις διεθνείς εξελίξεις, επιχειρεί να ενσωματώσει σταδιακά τη διαπολιτισμική ανάπτυξη του σχολείου ως κεντρικό παιδαγωγικό ζητούμενο στα σχολικά προγράμματα σπουδών (Καλοφορίδης, 2014). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε σε μια πρώτη μορφή στις αρχές της δεκαετίας του '80, όταν ενσωματώθηκαν στο σχολείο οι τάξεις υποδοχής. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα τότε στόχευε περισσότερο στην αφομοίωση παρά στη συμπερίληψη, επιδιώκοντας να εντάξει τους μαθητές στον ελληνικό τρόπο σκέψης και ζωής. Παρόλο που το 1996 θεσπίστηκε επίσημα η διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι αντιλήψεις γύρω από την κουλτούρα των Ρομά παρέμειναν στερεοτυπικές, αντιμετωπίζοντάς την ως εμπόδιο που οι ίδιοι πρέπει να ξεπεράσουν για να ενσωματωθούν στην κοινωνία (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Η εκπαίδευση των Ρομά παιδιών στην Ελλάδα αποτελεί διαχρονικό θέμα, με αποτέλεσμα τα τελευταία 30 χρόνια να έχουν υλοποιηθεί ποικίλες δράσεις. Αυτές περιλαμβάνουν ερευνητικά έργα, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και παραγωγή ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, με στόχο την κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη (Παναγιωτακοπούλου & Νικολάου, 2024). Τα προγράμματα αυτά υλοποιήθηκαν από ποικίλους φορείς όπως πανεπιστημιακά ιδρύματα, ΜΚΟ, τοπικούς φορείς αλλά και την Εκκλησία (Zachos, 2017). Το ελληνικό κράτος αξιοποιώντας εθνικούς και ευρωπαϊκούς πόρους χρηματοδότησε από το 1997 έως και πρόσφατα κοινωνικο-παιδαγωγικά προγράμματα για την Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Βασικός στόχος του προγράμματος είναι να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά Ρομά θα εγγράφονται και θα παρακολουθούν τη σχολική εκπαίδευση, να ενισχυθεί η γνώση τους στην ελληνική γλώσσα και να μελετηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική τους ένταξη (Strataki & Petrogiannis, 2020).

Ουσιαστικά, όμως, το κράτος τείνει να αποδίδει την ευθύνη για τη σχολική αποτυχία ή εγκατάλειψη των Ρομά αποκλειστικά στους ίδιους, αγνοώντας τις κοινωνικές ανισότητες που τους επηρεάζουν. Χαρακτηριστικά όπως η φτώχεια, ο αναλφαριθμητισμός, η νομαδική ζωή ή ο φόβος απέναντι στο σχολείο συχνά παρουσιάζονται ως εσωτερικά προβλήματα της κοινότητας, αντί να αναγνωριστούν ως

αποτέλεσμα κοινωνικού αποκλεισμού. Ταυτόχρονα, η ανεργία και η περιθωριοποίηση των Ρομά συχνά θεωρούνται εμπόδια για την κοινωνική πρόοδο και τη σταθερότητα, αναπαράγοντας προκαταλήψεις και ενισχύοντας την περιθωριοποίησή τους (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Σε διεθνές επίπεδο, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των Ρομά μαθητών εγκαταλείπει το σχολείο πριν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στη Βουλγαρία, για παράδειγμα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της PISA, οι Ρομά παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά αναλφαβητισμού και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, ξεπερνώντας κατά πολύ τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Συχνά, ο αποκλεισμός τους αποδίδεται στη δυσκολία προσαρμογής της σχολικής πραγματικότητας στις πολιτισμικές τους αξίες, τον τρόπο ζωής και τις καθημερινές τους συνήθειες. Οι ρατσιστικές στάσεις απέναντι στους Ρομά συχνά ακολουθούν ένα κοινό μοτίβο: την απόρριψη ή ακόμα και την εξάλειψη της ταυτότητάς τους. Οι Ρομά παρουσιάζονται ως μια περιθωριοποιημένη τάξη, ασύμβατη με τις αξίες του δυτικού πολιτισμού. Έτσι, για πολλούς Ρομά, το σχολείο δεν είναι ένας εκπαιδευτικός θεσμός, αλλά ένας αλλότριος μηχανισμός που εντάσσεται σε μια κοινωνία που διαχρονικά τούς αντιμετωπίζει με καχυποψία και εχθρότητα (Lambrev, 2020).

Παράλληλα, στην Ελλάδα, πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν έχουν την απαραίτητη διαπολιτισμική κατάρτιση και ετοιμότητα για να χειριστούν σωστά το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών τους. Οι δυσκολίες αυτές αποδίδονται κυρίως στο γεγονός ότι οι επιμορφώσεις δεν ικανοποιούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, τα ευρωπαϊκά προγράμματα που εφαρμόζονται συχνά χαρακτηρίζονται από ασυνέχεια και έλλειψη συνοχής, κάτι που δυσχεραίνει την αποτελεσματική υλοποίησή τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από ρατσιστικές αντιλήψεις δεν μπορούν να συμβάλουν θετικά στην εμπειρία των μαθητών Ρομά (Zachos, 2017). Στην τρέχουσα μορφή του, το εκπαιδευτικό σύστημα απορρίπτει τη διαφορετικότητα των Ρομά μαθητών, μη αναγνωρίζοντας τη γλώσσα, την κουλτούρα, τις δεξιότητές τους ή τις εμπειρίες που φέρουν. Αντί να λειτουργεί ως γέφυρα ένταξης, το σχολείο καταλήγει να αναπαράγει τον κοινωνικό αποκλεισμό, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου οι Ρομά αισθάνονται ανεπιθύμητοι και αποκομμένοι (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Η θεωρία της απειλής του στερεοτύπου βοηθά στην κατανόηση του πώς βιώνει ένας Ρομά μαθητής τον κοινωνικό στιγματισμό καθώς μεγαλώνει. Τα παιδιά που ανήκουν σε ομάδες που υφίστανται διακρίσεις συχνά αισθάνονται την πίεση να μην επιβεβαιώσουν, μέσα από τη συμπεριφορά τους, τα στερεότυπα που η κυρίαρχη κοινωνία αποδίδει στη δική τους κοινότητα. Αυτός ο διαρκής φόβος δημιουργεί σοβαρά εμπόδια στην ισότιμη συμμετοχή των Ρομά μαθητών στη σχολική διαδικασία, επηρεάζοντας την αυτοπεποίθησή τους και την εκπαιδευτική τους πορεία (Γκόβαρης, 2024).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

3.1. Ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο των Ρομά

Υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές σχετικά με την προέλευση και τη μεταναστευτική πορεία που πιθανώς ακολούθησαν οι πληθυσμοί Ρομά προκειμένου να φτάσουν στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Κυρίαρχη άποψη είναι πως οι Ρομά μετακινήθηκαν από την βόρεια Ινδία σε τμήματα της Ανατολικής Ευρώπης και της Ρωσίας για πρώτη φορά κατά τον Μεσαίωνα, συγκεκριμένα τον 13ο αιώνα, όπου και εγκαταστάθηκαν. Στη συνέχεια, κατά τον 14ο αιώνα, επεκτάθηκαν στην περιοχή των Βαλκανίων και αργότερα στην υπόλοιπη Ευρώπη. Οι επαγγελματικές τους δραστηριότητες εναρμονίστηκαν με τον νομαδικό τρόπο ζωής και τις συχνές μετακινήσεις τους από μέρος σε μέρος, ενώ διατήρησαν στοιχεία τους πολιτισμού τους όπως έθιμα και την προφορική γλωσσική τους ταυτότητα, τη Ρομανί (Μουσένα κ.ά., 2022). Συνολικά, τους επόμενους αιώνες οι Ρομά αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες και υπέστησαν εχθρική μεταχείριση από τα ευρωπαϊκά κράτη. Στις κοινωνίες όπου βρέθηκαν, η ενσωμάτωσή τους παρέμεινε σε μεγάλο βαθμό αποσπασματική ή δεν επιχειρήθηκε ποτέ (Taylor, 2014). Στην περίπτωση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, μετά την κατάκτηση των Βαλκανίων, υποβλήθηκαν σε διάφορους περιορισμούς ατομικών και εργασιακών δικαιωμάτων, ενώ κράτη όπως η Βλαχία και η Μολδαβία επέτρεπαν την ύπαρξη εμπορίου σκλάβων Ρομά (Crowe, 2007).

Παρά ταύτα, τον 18ο αιώνα σημειώθηκαν προσπάθειες ορισμένων κρατών να εισάγουν μεταρρυθμίσεις υπέρ της κοινωνικής ένταξης των Ρομά, δημιουργώντας μία πιο αισιόδοξη εικόνα για τη θέση τους στην κοινωνία. Μάλιστα, τη δεκαετία του 1920 οι απόπειρες μορφωμένων Ρομά να συστήσουν οργανισμούς και να εκδώσουν βιβλία στη μητρική τους γλώσσα, τη Ρομανί, αγκαλιάστηκαν από μερικές ευρωπαϊκές χώρες (Crowe, 2007). Ωστόσο, σημαντικό εμπόδιο στις οποιεσδήποτε ιδέες περί συμπερίληψής τους αποτελούσε η διαχρονική αντίληψη ότι συνιστούν μια εκ φύσεως αποκλίνουσα ομάδα (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Αποκορύφωμα των πολιτικών διακρίσεων εις βάρος των Ρομά αποτέλεσε η πολιτική εθνοκάθαρσης, ή αλλιώς Ολοκαύτωμα που εφάρμοσε εναντίον τους η Ναζιστική Γερμανία μεταξύ των ετών 1933 και 1945. Ακόμα και μετά τη λήξη του πολέμου, ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομά και οι προκαταλήψεις που τον συντηρούσαν δεν ανατράπηκαν. Τα στερεότυπα και οι διώξεις συνόδευαν τους Ρομά σε ολόκληρη την ιστορική πορεία τους (Taylor, 2014).

Η παρουσία πληθυσμών Ρομά στον ελληνικό χώρο ανιχνεύεται ήδη από τον 14ο αιώνα, κυρίως στις περιοχές της Πελοποννήσου, της Κρήτης και της Κέρκυρας. Η ελληνική κοινωνία τους αντιμετώπισε ως «συνεργούς» τόσο στη σταύρωση του Χριστού, με βάση την χριστιανική παράδοση, όσο και στην Οθωμανική κυριαρχία. Οι Ρομά στη χώρα μας έλαβαν την ελληνική ιθαγένεια και τα ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα που απορρέουν από αυτήν τη δεκαετία του 60 (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Ωστόσο, η συμπερίληψη των Ρομά, και ιδίως η εκπαίδευσή τους, αποτέλεσε αντικείμενο ενδιαφέροντος στην πολιτική σκηνή του τόπου αρκετά πρόσφατα. Το ελληνικό κράτος αγνόησε την ύπαρξή τους, ακόμα και την υποχρέωση φοίτησης στις υποχρεωτικές βαθμίδες. Επί σειρά δεκαετιών δεν εφήρμοσε πολιτικές που θα προωθούσαν τη συμπερίληψή τους, και δεν έλαβε υπόψιν τις ανάγκες τους. Αντίθετα, ανεχόμενο τις πρακτικές αποκλεισμού τους, οδήγησε τους Ρομά στην κοινωνική περιθωριοποίηση και σε μία πραγματικότητα με δυσχερείς συνθήκες διαβίωσης, φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό (Παρθένης & Φραγκούλης, 2020).

3.2. Η κοινωνική και εκπαιδευτική συμπερίληψη των Ρομά

Σύμφωνα με την «Καταγραφή Οικισμών και Πληθυσμού Ρομά σε εθνικό επίπεδο» που πραγματοποιήθηκε από τη Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας το έτος 2021, προκύπτει ότι ο αριθμός των Ρομά στην Ελλάδα υπολογίζεται στους 117.495 μόνιμους κατοίκους. Με βάση την παραπάνω έκθεση, οι Ρομά συνιστούν το 1,13% του συνολικού εθνικού πληθυσμού και είναι κατανομημένοι σε όλες τις 13 διοικητικές περιφέρειες της χώρας, με έμφαση στην Αττική, την Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, τη Θεσσαλία και τη Δυτική Ελλάδα. Σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια έχουν καταγραφεί 354 οικιστικές περιοχές όπου διαμένουν Ρομά, οι οποίες έχουν κατηγοριοποιηθεί σε τρία είδη: Τύπος I, II και III, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις συνθήκες διαβίωσης που επικρατούν σε κάθε μία (European Commission against Racism and Intolerance, 2022). Προηγούμενες απογραφές υπολογίζουν τον αριθμό των Ρομά στον ελλαδικό χώρο στις 150.000, με την απογραφή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI) να αυξάνει το νούμερο στις 265.000. Συνολικά, πρόκειται για έναν πληθυσμό που δύσκολα μπορεί να υπολογιστεί επακριβώς (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Ο πληθυσμός των Ρομά στην Ελλάδα δεν είναι ομοιογενής, αλλά περιλαμβάνει ποικιλία κοινοτήτων με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Οι βασικές ομάδες που εντοπίζονται είναι: οι νομάδες Ρομά, οι Ρομά που έχουν εγκατασταθεί μόνιμα σε

συγκεκριμένες περιοχές για μεγάλο χρονικό διάστημα, πρόσφατοι μετανάστες Ρομά από άλλα κράτη-μέλη της Ε.Ε., οι λεγόμενοι αφομοιωμένοι Ρομά, οι οποίοι συχνά δεν αυτοπροσδιορίζονται ως Ρομά, και, τέλος, οι Μουσουλμάνοι Ρομά της Θράκης, που απολαμβάνουν μειονοτική προστασία στο πλαίσιο της Συνθήκης της Λωζάνης (European Commission against Racism and Intolerance, 2022).

3.2.1 Κοινωνική συμπερίληψη

Η περιθωριοποίηση των Ρομά από το κράτος και τους πολίτες και η στερεοτυπική τους αντιμετώπιση έχουν οδηγήσει στον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Ένας ιδιαίτερα μεγάλος αριθμός Ρομά συνεχίζει να ζει σε συνθήκες φτώχειας και αποκλεισμού, συχνά κάτω από επισφαλείς συνθήκες διαβίωσης και σε απομονωμένες περιοχές τόσο της υπαίθρου, όσο και των πόλεων (Fragkoulis et al, 2025). Είναι ενδεικτικό πως το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων έχει καταδικάσει την Ελλάδα για καταπάτηση των δικαιωμάτων των Ρομά (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Από τα επίσημα στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας (2022), συνάγεται ότι η πλειοψηφία των Ρομά αντιμετωπίζει το φάσμα της ανεργίας. Η έκθεση της ECRI αναφέρει ότι το ποσοστό απασχόλησης των Ρομά στην Ελλάδα κυμαίνεται περίπου στο 43% (European Commission against Racism and Intolerance, 2022). Δύο κύριοι παράγοντες συμβάλλουν στην κατάσταση αυτή: Πρώτον, η μείωση των θέσεων εργασίας που απαιτούν χαμηλή ειδίκευση, όπως η παραδοσιακή γεωργία, η αγροτική παραγωγή, καθώς και οι οικοδομικές και τεχνουργικές εργασίες, λόγω της τεχνολογικής ανάπτυξης, έχει οδηγήσει στην περιορισμένη απασχόληση εργατών Ρομά. Δεύτερον, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις γύρω από το ήθος των ανθρώπων της κοινότητας αυτής συχνά οδηγούν σε διακρίσεις στην αγορά εργασίας από την πλευρά των εργοδοτών (Λυδάκη, 2013). Σημειώνεται βέβαια ότι ακόμα και σήμερα όπου υπάρχει έλλειψη εργατικού δυναμικού στους παραπάνω τομείς, η κατάσταση παραμένει η ίδια.

Επιπλέον, σημαντικό μέρος του πληθυσμού εργάζεται δίχως επαρκή εργασιακή ασφάλεια ή φορολογική συμμόρφωση και ως αποτέλεσμα σπάνια απολαμβάνουν εργασιακά δικαιώματα και παροχές. Αυτό αποδίδεται κυρίως στις άτυπες μορφές απασχόλησης στις οποίες καταφεύγουν συχνά οι Ρομά, όπως η εποχική εργασία, ιδίως στον αγροτικό τομέα (Μωραΐτου, 2013). Συνηθισμένη δραστηριότητα αποτελεί το

περιπλανώμενο εμπόριο, η «γύρα» όπως ονομάζεται από τους ίδιους, όπου γίνεται πώληση ρούχων, μαναβικών, ανακυκλώσιμων υλικών και άλλων μικρών αντικειμένων. Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις, οι εργασίες αυτές δεν παρέχουν επαρκείς απολαβές (Χρονάκη, 2013). Η επαιτεία φαίνεται επίσης ότι αποτελεί για ορισμένους Ρομά πηγή εισοδήματος (Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας, 2022). Μόνο ένας μικρός αριθμός Ρομά έχει κατορθώσει να αποκτήσει και να διατηρήσει μία νόμιμη επιχείρηση. Συνεπώς, η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα χαρακτηρίζεται ως οικονομικά ευάλωτη (Χρονάκη, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, έχουν αναληφθεί κάποιες πρωτοβουλίες για τη βελτίωση της επαγγελματικής ένταξης των Ρομά, όπως και άλλων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων από το ελληνικό κράτος, χωρίς όμως σαφή αποτελέσματα (European Commission against Racism and Intolerance, 2022).

Η οικονομική κατάσταση των Ρομά συνδέεται άμεσα με τις στεγαστικές συνθήκες στους οικισμούς τους. Η «Μελέτη σχεδίου προγράμματος για την αντιμετώπιση των άμεσων οικιστικών προβλημάτων των Ελλήνων Τσιγγάνων» η οποία διενεργήθηκε το 1999 από τη ΔΕΠΟΣ (Δημόσια Επιχείρηση Πολεοδομίας και Στέγασης) παρείχε μία πρώτη επίσημη εικόνα των προβλημάτων γύρω από τη στέγαση των Ρομά στην ελληνική επικράτεια. Αναλυτικότερα, η μελέτη ανέδειξε την ακατάλληλη θέση στην οποία συχνά βρίσκονταν οι οικισμοί Ρομά, καταλαμβάνοντας δημόσιους ή ιδιωτικούς χώρους, καθώς και την περιθωριοποίηση τους εκτός σχεδίου πόλεως. Η έκθεση αναφέρει επίσης την έλλειψη βασικών παροχών στους οικισμούς, όπως η υδροδότηση, η ηλεκτροδότηση και το αποχετευτικό δίκτυο (ΔΕΠΟΣ, 1999).

Τα οικήματα των Ρομά κατασκευάζονται από χαμηλής ποιότητας υλικά και συνήθως δεν περιλαμβάνουν σημαντικές λειτουργικές εξυπηρετήσεις και εξοπλισμό. Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι συνθήκες διαβίωσης των Ρομά χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερα χαμηλή ποιότητα. Υπογραμμίζεται ωστόσο ότι δεν υπήρχε πλήρης ομοιογένεια μεταξύ των οικισμών. Για παράδειγμα, η περιοχή της Αγίας Βαρβάρας διέθετε κατοικίες συγκρίσιμες με εκείνες των μη Ρομά, ενώ από την άλλη, ρόμικοι καταυλισμοί όπως στα Σπάτα περιγράφονται ως ιδιαίτερα υποβαθμισμένοι (ΔΕΠΟΣ, 1999). Οι σημαντικότερες ελλείψεις των οικισμών μέχρι σήμερα αφορούν την πρόσβαση σε πόσιμο νερό, την ανυπαρξία δικτύου ύδρευσης, ηλεκτροδότησης και αποχέτευσης, το περιορισμένο ασφαλτοστρωμένο οδικό δίκτυο, τους ελάχιστους κάδους απορριμμάτων και, τέλος, την περιορισμένη καθαριότητα. Ιδιαίτερα

προβληματική θεωρείται η κατάσταση σε συγκεκριμένες περιοχές όπως, ενδεικτικά, ο Ασπρόπυργος και τα Σπάτα (Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας, 2022).

Οι οικισμοί των Ρομά συνήθως δεν είναι ενταγμένοι εντός του κύριου αστικού ιστού, με αποτέλεσμα την γκετοποίηση. Η χωρική τοποθέτηση των ρόμικων καταυλισμών δεν είναι τυχαία, καθώς υποδηλώνει τις κοινωνικές σχέσεις που επιδιώκονται είτε από την πολιτεία, είτε από τους ίδιους. Οι χωρικές διατάξεις δύνανται να παρακωλύσουν ή αντίθετα να ενισχύσουν την πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες και, εν τέλει, την κοινωνική δικαιοσύνη. Στην περίπτωση των Ρομά, η οικιστική τους απομόνωση δημιουργεί ένα χάσμα με τους μη Ρομά πληθυσμούς εφόσον μηδενίζεται η αλληλεπίδραση τους και, ως αποτέλεσμα, εξακολουθεί η διατήρηση στερεοτυπικών αντιλήψεων που πηγάζουν από αυτή (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Ένα ακόμη κρίσιμο θέμα αποτελεί η αναγκαστική εκδίωξη των Ρομά από καταυλισμούς χωρίς την πρόβλεψη άλλων λύσεων στέγασης. Η διαφυγή των Ρομά από αυτό το φαύλο κύκλο φαίνεται σχεδόν αδύνατη, αφού σε περίπτωση που επιθυμούν να ενοικιάσουν μία κατοικία εκτός οικισμού βιώνουν την διάκριση και την απόρριψη (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Μάλιστα, σε πολλές περιοχές της Ελλάδας οι τοπικές αρχές φαίνεται να επιδεικνύουν ανοχή σε τέτοιες πρακτικές. Το άνωθεν ζήτημα καταγγέλλει η ECRI, προτρέποντας τις ελληνικές αρχές να μεριμνήσουν ώστε να μην πραγματοποιούνται παράνομες απομακρύνσεις Ρομά από τον τόπο διαμονής τους, τονίζοντας συγχρόνως ότι θα πρέπει να διασφαλίζεται η πρόσβασή τους σε επαρκή νομική υποστήριξη (European Commission against Racism and Intolerance, 2022).

Οι ευθύνες για τις εξαιρετικά δυσμενείς συνθήκες στέγασης των Ρομά διαχέονται σε πολλαπλά επίπεδα. Η διαχρονική απουσία συντονισμού μεταξύ κρατικών αρχών, περιφερειακής διοίκησης και τοπικών κοινωνιών έχει συμβάλει στη διαιώνιση του προβλήματος. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας επισημαίνει ότι η αντίσταση των τοπικών παραγόντων αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή πολιτικών κοινωνικής ένταξης (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Αναλυτικότερα, οι δημοτικές αρχές έχουν τη νομική υποχρέωση να σχεδιάζουν και να υλοποιούν προγράμματα κοινωνικής ένταξης για τον πληθυσμό των Ρομά. Υφίσταται ένα ολοκληρωμένο νομοθετικό πλαίσιο, με σημαντικά τμήματά του να έχουν θεσπιστεί το 2017 και το 2018, το οποίο αποσκοπεί στη βελτίωση των συνθηκών

διαβίωσης των Ρομά που κατοικούν σε διάφορους τύπους καταυλισμών. Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει μέτρα όπως η μετεγκατάσταση και η παροχή βασικών υποδομών ηλεκτροδότησης, υδροδότησης και αποχέτευσης (European Commission against Racism and Intolerance, 2022).

Οι αντίξοες συνθήκες διαβίωσης έχουν επιπλέον σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία του ρόμικου πληθυσμού. Οι περιθωριοποιημένες κοινότητες εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερη εξάπλωση χρόνιων ασθενειών σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό, εξαιτίας της έλλειψης υποδομών ύδρευσης και αποχέτευσης και της παραμονής τους σε τοποθεσίες με αυξημένο βαθμό μόλυνσης του περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, οι Ρομά τείνουν να μην υιοθετούν προληπτικά μέτρα φροντίδας, αλλά να αντιμετωπίζουν τα ζητήματα υγείας μόνο όταν προκύψουν, γεγονός που αποτυπώνεται στα χαμηλά ποσοστά εμβολιασμού του πληθυσμού (Μωραΐτου, 2013). Φαίνεται πως οι ίδιοι αποδέχονται την κακή κατάσταση της υγείας τους ως κάτι φυσικό, λόγω του σκληρού τρόπου ζωής τους (Κοτρώτσιου & Σκεντέρης, 2014).

Η πρόσβαση των Ρομά στο δημόσιο αγαθό της υγείας συναντά πολλαπλά εμπόδια. Κατά κανόνα, στους Ρομά απουσιάζει η υγειονομική ασφάλιση, με συνέπεια τον αποκλεισμό τους από το σύστημα υγείας. Επιπλέον, η έλλειψη ενημέρωσης για τα δικαιώματά τους, οι επικοινωνιακές δυσκολίες, καθώς και οι προκαταλήψεις των εργαζομένων υγείας επιδεινώνουν την κατάσταση. Γενικότερα, οι Ρομά γίνονται αποδέκτες υποβαθμισμένου επιπέδου υγειονομικής φροντίδας και καταπάτησης των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους. Ιδιαίτερα ευάλωτα στη συγκεκριμένη κατάσταση είναι τα παιδιά των Ρομά (Κοτρώτσιου & Σκεντέρης, 2014).

3.2.2 Εκπαιδευτική συμπερίληψη

Τα επίσημα στοιχεία της Γενικής Γραμματείας Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας στην έκθεση του 2021 υπογραμμίζουν πως το κυριότερο εμπόδιο για την συμπερίληψη των Ρομά εντοπίζεται στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, «οι δημοτικές αρχές εκτιμούν ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και ο αναλφαριθμητισμός (77,9%) που παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό καθώς και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και η μαθητική διαρροή (54,1%) είναι οι βασικότεροι λόγοι που αναστέλλουν όποιες διαδικασίες γίνονται προς αυτή την κατεύθυνση» (σ. 83-84).

Προγενέστερη μελέτη του Πανελλαδικού Διαδημοτικού Δικτύου για την Υποστήριξη των Ελλήνων Τσιγγάνων Πολιτών, ήδη από το 2000, τονίζει στα ευρήματα

της πως «η σχέση των Ρομά με το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν ιδιαίτερος επισφαλής» (σ. 14), αφού σημαντικός αριθμός των συμμετεχόντων αποκάλυψε πως απείχαν ολοκληρωτικά από το σχολείο ή διέκοψαν τη φοίτηση τους πριν τελειώσουν την πρωτοβάθμια (Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας, 2022).

Στην Ελλάδα, οι Ρομά απέχουν σημαντικά από την προσχολική εκπαίδευση, με μόλις το 9% των παιδιών να φοιτούν σε βρεφικούς και παιδικούς σταθμούς. Ένα από τα εμπόδια στην παρακολούθηση της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελεί η γλώσσα με την οποία πραγματοποιούνται τα μαθήματα και η διαπροσωπική επικοινωνία εντός του σχολείου, και της διαλέκτου Ρομανί, την οποία ομιλούν τα παιδιά Ρομά (Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας, 2022). Πρόκειται για μία γλώσσα που διαθέτει μόνο προφορική μορφή και περιλαμβάνει λέξεις-δάνεια από διάφορες χώρες όπου εγκαταστάθηκαν στην πορεία των αιώνων πληθυσμοί Ρομά. Η Ρομανί είναι αναπόσπαστο τμήμα της ταυτότητας και της κουλτούρας της κοινότητας τους, το οποίο όμως η τυπική εκπαίδευση απορρίπτει (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Επίσης, κάποιες οικογένειες Ρομά επιλέγουν η φροντίδα και αγωγή των μικρών παιδιών να γίνεται μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και όχι στο σχολείο, με στόχο την ενίσχυση των δεσμών μεταξύ των μελών της οικογένειας (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020).

Η πλειοψηφία των Ρομά φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με σημαντικά βέβαια προβλήματα όπως της καθυστερημένης έναρξης της φοίτησης τους ή της αποσπασματικής φοίτησης, δεν συμβαίνει ωστόσο το ίδιο με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας, 2022). Τα δεδομένα των ελληνικών αρχών υπογραμμίζουν πως το σχολικό έτος 2020-2021 φοιτούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μόλις 1.442 Ρομά μαθητές, εκ των οποίων 812 ήταν αγόρια και 630 κορίτσια. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η φοίτηση τους στην υποχρεωτική εκπαίδευσή είτε μένει ανολοκλήρωτη, είτε διακόπτεται. Είναι ενδεικτικό ότι το ποσοστό των νέων Ρομά ηλικίας 18 έως 24 ετών που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο ανέρχεται στο 92% (European Commission against Racism and Intolerance, 2022). Οι κυριότερες αιτίες της εγκατάλειψης του σχολείου από τους μαθητές Ρομά εντοπίζονται σε ένα πρόγραμμα σπουδών που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, στις προκατειλημμένες στάσεις και περιορισμένες προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και στην ελλιπή κατανόηση της

πολιτισμικής τους ταυτότητας. Επιπλέον, η συνεχής μετακίνηση κάποιων οικογενειών δυσχεραίνει την εκπαιδευτική σταθερότητα (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020).

Σημαντικό ρόλο στη σχολική διαρροή των Ρομά παιδιών διαδραματίζουν οι πρώιμοι γάμοι (Fragoulis et al, 2025). Οι εφηβικοί ή πρώιμοι γάμοι ορίζονται ως γάμοι στους οποίους το ένα ή και τα δύο μέλη δεν έχουν ακόμη ενηλικιωθεί. Μάλιστα, συχνά οι γάμοι αυτοί έχουν καταναγκαστικό χαρακτήρα, καθώς αποφασίζονται από τις οικογένειες των μελών. Αν και τόσο η ελληνική όσο και η διεθνής νομοθεσία έχει λάβει μέτρα για την απαγόρευση των γάμων ανηλίκων, η πρακτική αυτή εξακολουθεί να επικρατεί στους πληθυσμούς Ρομά και ανέρχεται σε ποσοστό 97% (Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας, 2022). Η συγκεκριμένη πρακτική φαίνεται να επιβαρύνει περισσότερο τις γυναίκες εξαιτίας των αυστηρών πατριαρχικών αντιλήψεων στις κοινότητες Ρομά. Οι πρώιμοι γάμοι στερούν από πολλές νεαρές γυναίκες τις δυνατότητες για εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη, ενώ τις περιορίζουν σε στενούς συγγενικούς κύκλους με ελάχιστες προοπτικές (Fragoulis et al, 2025).

Επίσης, μικρό ποσοστό Ρομά στρέφεται στην επαγγελματική εκπαίδευση, υποδεικνύοντας ενδιαφέρον για τεχνικά επαγγέλματα. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζει τη χαμηλότερη συμμετοχή από όλα τα επίπεδα (Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας, 2022). Οι μαθητές Ρομά που κατορθώνουν να εισαχθούν και να φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προέρχονται κατά βάση από οικογένειες Ρομά που απομακρύνθηκαν από την πολιτισμική ταυτότητα και τον τρόπο ζωής της κοινότητας, αφομοιώνοντας τα στοιχεία και τα πρότυπα της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Ωστόσο, η επιδίωξη της αφομοίωσης δεν συνιστά επιθυμητό στόχο ούτε ενδείκνυται ως ιδανική λύση για την κοινωνική τους ένταξη (Μουσένα κ.ά, 2022). Ως αποτέλεσμα, μεγάλο ποσοστό των νέων Ρομά βρίσκεται εκτός της εκπαίδευσης και της απασχόλησης (Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας, 2022).

Αποτρεπτικός παράγοντας στην σχολική φοίτηση θεωρείται και η δυσκολία μετακίνησης από και προς το σχολείο, η οποία εμφανίζεται σε ορισμένες περιπτώσεις (Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας, 2022).

Συνολικά, οι οικογένειες Ρομά φαίνεται να δυσκολεύονται να παρέχουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο εξαιτίας του χαμηλού μορφωτικού τους επιπέδου και των γλωσσικών δυσκολιών που σχετίζονται με τη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας, 2022). Η έρευνα INSETRom (IN-SERVICE Training for Roma Inclusion) που πραγματοποιήθηκε σε ευρωπαϊκές χώρες (Αυστρία, Ολλανδία, Αγγλία, Σλοβακία, Ιταλία, Ελλάδα, Κύπρος, Ρουμανία) εμβαθύνει στις εμπειρίες και τις απόψεις γονέων Ρομά σχετικά με την εκπαίδευση. Τα συμπεράσματα της έρευνας αναδεικνύουν την καθολική παραδοχή από πλευράς των γονέων Ρομά περί αδυναμίας τους να υποστηρίξουν την μάθηση των παιδιών τους (Μουσένα κ.ά., 2022). Παράλληλα, οι γονείς Ρομά συχνά εκδηλώνουν ανησυχία και έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Η ανησυχία αυτή αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους με προκατάληψη ή να τα αγνοούν θεωρώντας τα κατώτερα, όσο και έναν γενικότερο φόβο για την ασφάλεια των παιδιών τους, σε περίπτωση που προκύψει κάποιο ατύχημα ή σωματικός κίνδυνος στο σχολικό περιβάλλον, μία ανησυχία η οποία οδηγεί στην αποχή από το σχολείο (Παπαδημητράκοπουλος, 2013).

Αποτρεπτικός παράγοντας για τη συμμετοχή των Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί επίσης η εμπειρία απόρριψης και περιθωριοποίησης που βιώνουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος από συμμαθητές τους και εκπαιδευτικά στελέχη. Ο θεσμικός ρατσισμός που ασκείται εις βάρος τους αναγνωρίζεται και από επίσημα κρατικά έγγραφα ως εμπόδιο για την πρόσβαση και παραμονή τους στο σχολείο. Παρ' όλα αυτά, απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά στις βαθύτερες κοινωνικές ρίζες αυτής της διάκρισης. Αντιθέτως, η ευθύνη για τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες μετατίθεται συστηματικά στους ίδιους τους Ρομά και τον πολιτισμό τους, ο οποίος παρουσιάζεται ως η βασική αιτία των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Σε αυτές τις συνθήκες, η κοινή πολιτισμική ταυτότητα των Ρομά λειτουργεί συχνά ως ένα είδος «ασπίδας» απέναντι στον κοινωνικό αποκλεισμό μέσα στις ομάδες των συνομηλίκων, ενισχύοντας τη συνοχή και την αίσθηση του «ανήκειν». Ωστόσο, αυτή η εσωστρέφεια φαίνεται να ενισχύει τον κοινωνικό αποκλεισμό συνολικά, καθώς η στενή συνάφεια και η συναναστροφή μόνο μεταξύ ομοεθνοτικών μελών περιορίζει την επαφή με άτομα εκτός της πολιτισμικής τους κοινότητας, οδηγώντας έτσι σε μεγαλύτερη απομόνωση (Κοφινά & Φερώνας, 2023).

Συνολικά, η Ελλάδα καταλαμβάνει την πρώτη θέση μεταξύ εννέα άλλων κρατών-μελών της ΕΕ που εξετάστηκαν, ως προς τον αριθμό Ρομά που δεν έχουν λάβει επίσημη εκπαίδευση και στις τρεις ηλικιακές ομάδες 16-24, 24-44 και 45 και άνω (Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας, 2022). Τα δεδομένα καταδεικνύουν πως η εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα συνεχίζει να βρίσκεται σε μη αποδεκτή κατάσταση, απαιτώντας τη συνέχιση της υλοποίησης ολιστικών κοινωνικο-παιδαγωγικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της πρόσβασης και της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση.

3.2.3 Ο αποκλεισμός των Ρομά γυναικών

Η ευρωπαϊκή σκέψη σχετικά με τη θεμελίωση και προστασία βασικών δικαιωμάτων κατά τον 19ο και 20ο αιώνα επηρέασε και την ελληνική νομοθεσία προς την κατεύθυνση της ισότητας των δύο φύλων. Πιο αναλυτικά, μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ξεκίνησε μια συντονισμένη προσπάθεια δημιουργίας διεθνών νομικών εργαλείων που να κατοχυρώνουν την ισότητα των φύλων και να καταπολεμούν τις διακρίσεις σε βάρος των γυναικών. Ο Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών (1945) και η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948) αποτέλεσαν τα πρώτα θεμέλια προς αυτή την κατεύθυνση. Ένα από τα πιο καθοριστικά βήματα για τη χώρα μας υπήρξε η υιοθέτηση από τον ΟΗΕ το 1979 της «Σύμβασης για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων κατά των γυναικών». Έτσι, οι γυναίκες άρχισαν σταδιακά να βιώνουν την βελτίωση της θέσης τους στα πλαίσια της οικογένειας, αλλά και στην κοινωνία, μέσω της πρόσβασης στους στην εκπαίδευση, την αγορά εργασίας και την πολιτική (Τζαβέλλα & Σακελλαρίδης, 2020).

Ωστόσο, οι νομοθετικές αυτές αλλαγές δεν εφαρμόστηκαν εξ ίσου για τις γυναίκες Ρομά. Οι γυναίκες και τα κορίτσια Ρομά θεωρούνται από διεθνείς οργανισμούς, όπως τα Ηνωμένα Έθνη και οργανώσεις υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ως μία από τις πιο ευάλωτες και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες στην Ευρώπη (Macris, 2015). Η έρευνα του Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ (FRA) το 2019 για τις γυναίκες Ρομά έλαβε χώρα σε εννέα χώρες της ΕΕ και ανέδειξε σημαντικές ανισότητες. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες αυτές αντιμετωπίζουν σοβαρότερες δυσκολίες από ό,τι οι άνδρες της ίδιας κοινότητας καθώς και από τις γυναίκες του γενικού πληθυσμού στους τομείς της εκπαίδευσης, της εργασίας και της πρόσβασης στην υγειονομική περίθαλψη (Aiello-Cabrera et al, 2024). Στις κοινότητες Ρομά οι παραδόσεις και οι πατροπαράδοτες αξίες διατηρούν σημαντική ισχύ, γεγονός που

καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη – έως αδύνατη – την απομάκρυνση από αυτές (Fragoulis et al, 2025). Η ταυτότητα των γυναικών Ρομά ενσωματώνει έναν συνδυασμό ανισοτήτων, που οφείλονται τόσο στην εθνοτική τους καταγωγή, όσο και στο φύλο τους. Οι κοινωνικές αυτές αδικίες επηρεάζουν καθοριστικά τη ζωή και τις επιλογές τους (Παρθένης & Φραγκούλης, 2020).

Αναλυτικότερα, η πορεία των γυναικών Ρομά στην εκπαίδευση περιλαμβάνει πολλά εμπόδια. Έχουν περιορισμένες ευκαιρίες εκπαίδευσης, καθώς είτε δεν τους παρέχεται εξαρχής η δυνατότητα να αποκτήσουν βασική μόρφωση, είτε αναγκάζονται να διακόψουν αργότερα την φοίτηση τους εξαιτίας δύσκολων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, όπως η παιδική εργασία και οι πρόωροι γάμοι (Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας, 2022). Αποτελεί συχνό φαινόμενο τα κορίτσια Ρομά να απουσιάζουν για μεγάλα διαστήματα από το σχολείο προκειμένου να συνεισφέρουν οικονομικά στο οικογενειακό εισόδημα μέσω της εργασίας τους (Παπαδημητρακόπουλος, 2013). Παράλληλα, στο πλαίσιο πολλών κοινοτήτων, οι οικογένειες Ρομά τελούν πρόωρους γάμους όταν τα παιδιά τους φτάσουν στην εφηβεία. Για αυτές τις κοινότητες, ο γάμος λειτουργεί ως μηχανισμός διατήρησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας και ως μέσο αποφυγής της αφομοίωσης στον ευρύτερο πληθυσμό. Αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής είναι η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, κυρίως από τα κορίτσια (Velentza, 2020).

Πράγματι, το ποσοστό συμμετοχής των Ρομά κοριτσιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υστερεί σημαντικά σε σχέση με αυτό των συνομηλίκων τους από τον γενικό πληθυσμό (Aiello-Cabrera et al, 2024). Τα στοιχεία δείχνουν πως τα κορίτσια είναι λιγότερο πιθανό να φοιτούν στο σχολείο σε σχέση με τα συνομήλικα αγόρια (Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας, 2022). Επιπλέον, το 16% των Ρομά γυναικών δεν έχει παρακολουθήσει ποτέ επίσημη εκπαίδευση, γεγονός που καταδεικνύει τον αποκλεισμό τους από το εκπαιδευτικό σύστημα (Aiello-Cabrera et al, 2024).

Ο ρόλος της γυναίκας Ρομά περιορίζεται συνήθως στο γάμο και την αναπαραγωγή. Οι βασικές της ευθύνες περιλαμβάνουν τη συντήρηση του νοικοκυριού, την ανατροφή των παιδιών και τις οικιακές εργασίες. Ήδη από την παιδική και εφηβική ηλικία, πολλά κορίτσια αναλαμβάνουν την φροντίδα των μικρότερων παιδιών της οικογένειας, εις βάρος της σχολικής τους φοίτησης (Παπαδημητρακόπουλος, 2013). Σε

αντίθεση με τον άντρα, η γυναίκα δεν προορίζεται να εργαστεί εκτός οικίας και να αποκτήσει οικονομική ανεξαρτησία. Εξάλλου, τα δεδομένα υπογραμμίζουν πως μόνο μία στις έξι γυναίκες Ρομά εργάζεται, ποσοστό πολύ χαμηλότερο σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό γυναικών (Aiello-Cabrera et al, 2024). Στην χώρα μας οι γυναίκες Ρομά μαστίζονται από την μακροχρόνια ανεργία, με μόνο 1 στις 4 γυναίκες Ρομά να διατηρεί αμειβομένη εργασία. Συνολικά, η πλειονότητα των γυναικών Ρομά της ηλικιακής ομάδας 16 έως 24 ετών δεν συμμετέχει σε κάποιου είδους εργασία, εκπαίδευση ή κατάρτιση (Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας, 2022).

Στον τομέα της υγείας, οι γυναίκες Ρομά έρχονται αντιμέτωπες με εμπόδια που πηγάζουν από κοινωνικά στερεότυπα και διακρίσεις λόγω φύλου. Σύμφωνα με ευρωπαϊκά στοιχεία, ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των γυναικών δεν έχει ποτέ επισκεφθεί γυναικολόγο, γεγονός που φανερώνει τη δυσκολία πρόσβασης σε βασικές υπηρεσίες υγείας. Ένα ακόμα ανησυχητικό στοιχείο είναι πως οι γυναίκες Ρομά συγκαταλέγονται στις πιο ευάλωτες ομάδες ως προς τον κίνδυνο εμπορίας ανθρώπων στην Ευρώπη (Aiello-Cabrera et al, 2024).

Τα παραπάνω φαινόμενα καταδεικνύουν τον αποκλεισμό που βιώνουν οι Ρομά γυναίκες και εμποδίζουν τη νέα γενιά Ρομά κοριτσιών να αναβαθμίσουν το βιοτικό τους επίπεδο και διεκδικήσουν την πλήρη εκπαιδευτική και κοινωνική τους συμπερίληψη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η εργασία αυτή αντλεί από μια δυναμική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας και των πολιτισμικών διαφορών, επιδιώκοντας να αναδείξει και να ερμηνεύσει πώς τα άτομα κατασκευάζουν την υποκειμενικότητα τους και αντιστέκονται στις κυρίαρχες νοσηματοδοτήσεις σε μια κατεύθυνση προώθησης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής δικαιοσύνης (Γκόβαρης 2019). Σκοπός της προτεινόμενης έρευνας είναι να διερευνήσει μέσα από βιογραφικές αφηγήσεις πώς γυναίκες Ρομά συγκροτούν την υποκειμενικότητα τους μέσα σε ένα περιβάλλον που θεωρεί δεδομένα τα όρια και τον ρόλο της γυναίκας τόσο εντός της ρόμικης κοινωνικής οργάνωσης, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Στο πλαίσιο αυτό, θα διεξαχθούν τέσσερις αφηγηματικές συνεντεύξεις (Τσιώλης, 2006) με Ρομά γυναίκες που βίωσαν τον κοινωνικό αποκλεισμό και πέτυχαν μέσα από μια δύσκολη πορεία να υπερβούν τους κοινωνικο-πολιτισμικούς προσδιορισμούς και την κατασκευή των Ρομά ως μια ομάδα που επιθυμεί εκουσίως να ζει στο κοινωνικό περιθώριο, και να διεκδικήσουν καλύτερες συνθήκες και ευκαιρίες ζωής μέσω της εκπαίδευσης και της ένταξης στην αγορά εργασίας.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα διαπραγματευθούν είναι:

- A) Ποιες ήταν οι καθοριστικές εμπειρίες για τις Ρομά γυναίκες του δείγματος στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολικού περιβάλλοντος και της τοπικής και ευρύτερης κοινότητας που διαμόρφωσαν τη σχολική τους πορεία;
- B) Ποιες συνθήκες συνετέλεσαν στις προσπάθειες των γυναικών του δείγματος να αντιμετωπίσουν τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και να διεκδικήσουν την εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη;
- Γ) Ποια οφέλη προέκυψαν για το άτομο και την κοινότητα των Ρομά από την επιστροφή των γυναικών του δείγματος στην εκπαίδευση;

Αφετηρία της παρούσας έρευνας αποτέλεσε ένα χρηματοδοτούμενο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα με τίτλο «Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες ΡΟΜΑ για την ενίσχυση της πρόσβασης και μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους στην Περιφέρεια Θεσσαλίας», το οποίο πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Από το πρόγραμμα

αυτό προήλθαν και οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως θα παρουσιαστεί στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Το έργο πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις (2021/2022, 2022/2023). Στόχος ήταν η δημιουργία ενός δικτύου υποστήριξης που περιλάμβανε ψυχοκοινωνική στήριξη, εμπύχωση μαθητών, ενημέρωση και στήριξη γονέων, ενισχυτική διδασκαλία, καθώς και συνεργασία με εκπαιδευτικούς και τοπικούς φορείς για την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά μαθητών, εφήβων και ενηλίκων. Οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν σε συνεργασία με δημοτικές αρχές και άλλους φορείς. Η ένταξη των Ρομά αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ενταξιακού πλαισίου και βασίζεται στη δραστηριοποίηση τοπικών φορέων και οργανισμών. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου έργου, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συνεργασία με τις τοπικές δομές των Δήμων, κυρίως μέσω των Κέντρων Κοινότητας και φορέων που παρέχουν μη τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης.

Οι ενήλικες Ρομά αποτέλεσαν σημαντική ομάδα-στόχο του προγράμματος, με κύριες παρεμβάσεις να επικεντρώνονται στον εγγραμμатισμό και την εκπαιδευτική και κοινωνική τους συμπερίληψη. Στο πλαίσιο αυτό, το πρόγραμμα προσέφερε και απογευματινά τμήματα γραμματισμού για ενήλικες Ρομά. Η εκπαίδευση ενηλίκων έδωσε έμφαση, μεταξύ άλλων, στην ανάπτυξη γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων, με στόχο την απόκτηση Απολυτηρίου Δημοτικού. Σε αυτήν τη διαδικασία συμμετείχαν εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες, όπως η σύνταξη βιογραφικού και η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, καλλιέργησαν συγκεκριμένες δεξιότητες. Ωστόσο, ένα από τα βασικά προβλήματα που αναδείχθηκαν ήταν ότι πολλοί ενήλικες, ιδιαίτερα μητέρες, δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα λόγω της ανάγκης φροντίδας των μικρότερων παιδιών. Για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος, λειτουργούσαν παράλληλα και τμήματα δημιουργικής απασχόλησης για τα παιδιά, με την επίβλεψη νηπιαγωγών, ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή των γονέων.

Παράλληλα, οι ενήλικες Ρομά ενημερώθηκαν για διάφορα θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και για πρακτικά ζητήματα, όπως η εγγραφή στο σχολείο, η αναζήτηση απαραίτητων εγγράφων και η συμμόρφωση με υγειονομικά μέτρα, όπως οι εμβολιασμοί. Οι ενήλικες είχαν επίσης την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε δημιουργικές και πολιτιστικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν

από κοινού με τοπικές δομές. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη μουσική και στην κατασκευή μουσικών οργάνων, διαδικασία που λειτούργησε ως μέσο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και της πολιτισμικής έκφρασης. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς διοργανώθηκε μια γιορτή όπου συμμετείχαν μαθητές, γονείς και μέλη της ευρύτερης κοινότητας. Εκεί, οι ενήλικες είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τη δουλειά τους και να ενισχύσουν τους δεσμούς τους με την υπόλοιπη κοινότητα. Αυτή η εκδήλωση λειτούργησε και ως μέσο ενθάρρυνσης για εγγραφές στα θερινά τμήματα εκπαίδευσης.

Συνολικά, το πρόγραμμα δεν επικεντρώθηκε μόνο στην εκπαίδευση των παιδιών, αλλά υιοθέτησε μια ολιστική προσέγγιση που στήριξε τους ενήλικες στην εκπαιδευτική τους πορεία, στην καθημερινότητά τους και στην κοινωνική τους ένταξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Ερευνητικός σχεδιασμός

5.1. Ερευνητική στρατηγική

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων που τέθηκαν ακολουθήθηκε ποιοτική ερευνητική στρατηγική, καθώς σκοπός ήταν η εις βάθος κατανόηση των εμπειριών ζωής των υποκειμένων της έρευνας και των ερμηνειών που τα ίδια τα υποκείμενα προσφέρουν, λαμβάνοντας υπόψιν και κοινωνικούς και πολιτισμικούς προσδιορισμούς (Muzari, 2022). Η ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες φέρνει τον ερευνητή σε άμεση επαφή με τον κόσμο που μελετά, εξετάζοντας τα φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον. Βασικός σκοπός των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι η εξέταση, η ερμηνεία και η κατανόηση του υποκειμενικού τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν και νοηματοδοτούν τις σχετικές με το εξεταζόμενο θέμα εμπειρίες τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Με αυτό τον τρόπο, η ποιοτική έρευνα αναδεικνύει την κοινωνική πραγματικότητα και την πολιτισμική της διάσταση, βασιζόμενη στην αυθεντικότητα των προσώπων και των καταστάσεων (Neuman, 2014).

Η ποιοτική μέθοδος έρευνας θεωρήθηκε κατάλληλη για την συγκεκριμένη περίπτωση, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα να εκφραστούν και να αναλυθούν σε βάθος οι υποκειμενικές εμπειρίες, οι σκέψεις, οι αντιλήψεις και τα προσωπικά νοήματα των συμμετεχουσών σχετικά με τη συμμετοχή, αλλά και τον αποκλεισμό τους από την εκπαίδευση. Έτσι, η προσέγγιση αυτή επέτρεψε την ανάδειξη κοινωνικών, πολιτισμικών και προσωπικών διαστάσεων της συμπερίληψης των Ρομά γυναικών.

5.2. Πληθυσμός και δείγμα

Ως πληθυσμός της έρευνας νοούνται οι γυναίκες Ρομά που είτε δεν φοίτησαν καθόλου είτε φοίτησαν ελάχιστα στην επίσημη σχολική εκπαίδευση, χωρίς σε κάθε περίπτωση να έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και αργότερα στην ενήλικη ζωή τους επανεντάχθηκαν στην εκπαίδευση μέσα από προγράμματα που περιλάμβαναν και δράσεις εγγραμματισμού με σκοπό την προώθηση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Τα άτομα αυτά προέρχονται από μία εκ των πλέον περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων και βιώνουν διπλό αποκλεισμό λόγω της ρόμικης καταγωγής τους, καθώς και του ότι είναι γυναίκες. Κοινό χαρακτηριστικό των γυναικών αυτών είναι ότι αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής,

ωστόσο ως ενήλικες ακολούθησαν μια διαφορετική πορεία, επιδιώκοντας να υπερβούν κοινωνικούς και πολιτισμικούς προσδιορισμούς.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τέσσερις γυναίκες Ρομά που διαβιούν σε οικισμό Ρομά στην ευρύτερη περιοχή του Νομού Μαγνησίας. Οι συμμετέχουσες αποκαλούνται στη συνέχεια με ψευδώνυμα, προκειμένου να προστατευτεί η ανωνυμία τους. Η πρώτη συμμετέχουσα, η Μαρία, είναι 22 ετών και ανύπαντρη. Η οικογένεια της δεν ήταν μόνιμα εγκατεστημένη στον οικισμό, αλλά ζούσαν νομαδικά. Φοίτησε μόνο στην Α' και Δ' Τάξη ως παιδί. Είναι άνεργη, ενώ έχει απασχοληθεί σε περιστασιακές μόνο εργασίες. Η δεύτερη συμμετέχουσα, η Αλεξάνδρα, είναι 21 ετών, ανύπαντρη, και αδερφή της Μαρίας. Ως μέλος της ίδιας οικογένειας η Αλεξάνδρα μετακινούνταν επίσης από τόπο σε τόπο και φοίτησε μόνο στην Δ' Τάξη. Την περίοδο της έρευνας ήταν επίσης άνεργη, έχοντας και αυτή απασχοληθεί σε περιστασιακές εργασίες. Η τρίτη συμμετέχουσα, η Κατερίνα, είναι 35 ετών και ανύπαντρη. Μεγάλωσε στη Σκόπελο με τους παππούδες της και δεν φοίτησε καθόλου στην επίσημη εκπαίδευση. Σήμερα είναι άνεργη, είχε ωστόσο εργαστεί επί σειρά ετών σε περιστασιακές εργασίες. Τέλος, η τέταρτη συμμετέχουσα, η Ιωάννα, είναι 50 ετών, διαζευγμένη με ένα παιδί. Η οικογένεια της ζούσε νομαδικά και επέστρεφε για μικρά διαστήματα στην πόλη του Βόλου. Φοίτησε στην Α' Δημοτικού. Στο παρελθόν εργαζόταν ως έμπορος, ωστόσο για πάνω από 20 χρόνια έχει ενεργό ρολό σε φορείς προώθησης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής συμπερίληψης των Ρομά.

Η δειγματοληψία της έρευνας είναι σκόπιμη, καθώς αποτελείται από άτομα που πληρούν τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για τη συμμετοχή στην έρευνα. Πρόκειται για έναν τύπο δειγματοληψίας ιδανικό για την επιλογή ξεχωριστών περιπτώσεων με υψηλή ενημερωτική αξία. Συνήθως αξιοποιείται όταν ο πληθυσμός είναι εξειδικευμένος και δύσκολα προσεγγίσιμος, όπως στην περίπτωση των Ρομά γυναικών. Παράλληλα, η δειγματοληψία ήταν βολική. Η βολική δειγματοληψία προτιμήθηκε καθώς απλοποιεί σημαντικά την διαδικασία της έρευνας, επιτρέποντας την επιλογή άμεσα διαθέσιμων ατόμων, όπως έγινε μέσω κοινωνικών υπηρεσιών που διαμεσολάβησαν στην εύρεση των υποκειμένων της έρευνας (Neuman, 2014).

5.3. Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκαν οι αφηγηματικές συνεντεύξεις. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκός (2015), η αφηγηματική συνέντευξη «αποτελεί

έναν τύπο ανοικτής, μη δομημένης συνέντευξης, όπου ο ερωτώμενος καλείται να ενεργοποιήσει την αφήγηση ως κύριο τρόπο παρουσίασης και ανασυγκρότησης της ιστορίας της ζωής του» (σ. 95). Η αφηγηματική συνέντευξη αξιοποιείται ώστε να αναδειχθεί με ολοκληρωμένο τρόπο πώς νοηματοδοτούν τα υποκείμενα της έρευνας τις εμπειρίες ζωής τους και πώς ερμηνεύουν μέσα από τη δική τους οπτική τις επιλογές τους, καθώς και πώς κατανοούν οι ερευνητές τις εμπειρίες αυτές (Elliott, 2005).

Στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας οι αφηγηματικές συνεντεύξεις δομήθηκαν πάνω σε τέσσερις θεματικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά στη βιογραφία της οικογένειας κατά την παιδική ηλικία, τον τρόπο ζωής πριν τη σχολική ηλικία. Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με τις εμπειρίες από τη σχολική ηλικία και τις αναμνήσεις των γυναικών από τους δασκάλους και τους συμμαθητές και συμμαθήτριες τους, επιχειρώντας να διερευνήσουμε πώς νοηματοδότησαν τις εμπειρίες αυτής της περιορισμένης σχολικής φοίτησης. Ο τρίτος άξονας μελετά την εξέλιξη τους και τις ενασχολήσεις τους μετά το σχολείο, όπως και τις συνθήκες υπό τις οποίες συμμετείχαν στο συγκεκριμένο κοινωνικο-παιδαγωγικό πρόγραμμα, ώστε να αναδειχθούν οι συνθήκες και οι παράγοντες που τις οδήγησαν να πάρουν τη δύσκολη απόφαση να επιστρέψουν στο σχολείο και να διεκδικήσουν έναν τίτλο σπουδών. Τέλος, ο τέταρτος άξονας εστιάζει στο σήμερα, στην τρέχουσα φάση της ζωής των γυναικών αυτών και στις βλέψεις τους για το μέλλον μετά τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, προσπαθώντας να διερευνήσουμε πώς βίωσαν αυτή την εμπειρία και κατά πόσο ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους.

5.4 Συλλογή δεδομένων

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν την περίοδο Ιανουαρίου-Φεβρουαρίου 2025, έπειτα από συνεννόηση με Κέντρο Κοινότητας στον Νομό Μαγνησίας. Ήταν τέσσερις συνολικά στον αριθμό και διεξήχθησαν σε χώρο του Κέντρου Κοινότητας που μου παραχωρήθηκε για τον σκοπό στη διάρκεια δύο επισκέψεων, με την βοήθεια των εργαζομένων. Κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια από 30 λεπτά έως μία ώρα. Για τη μετέπειτα ανάλυση των δεδομένων που παρήχθησαν οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, κατόπιν αδείας των συμμετεχουσών στην έρευνα, και απομαγνητοφωνήθηκαν αφαιρώντας στοιχεία που μπορούν να οδηγήσουν στην ταυτοποίηση των συμμετεχουσών. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις παρατίθενται στο Παράρτημα Β.

5.5. Τεχνική ανάλυσης δεδομένων

Για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Η θεματική ανάλυση, ως μεθοδική διαδικασία, στοχεύει στον εντοπισμό, την οργάνωση και την κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος («θεμάτων») μέσα σε ένα σύνολο δεδομένων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναδεικνύονται κοινές εμπειρίες και αντιλήψεις, προσφέροντας βαθύτερη κατανόηση των τρόπων με τους οποίους ένα σύνολο ανθρώπων αποδίδει νόημα στην πραγματικότητα (Τσιώλης, 2015). Η θεματική ανάλυση στην συγκεκριμένη έρευνα επέτρεψε την ανάδειξη κοινών μοτίβων στα βιώματα των γυναικών Ρομά σε διάφορους τομείς, όπως στην εκπαίδευση, στις οικογενειακές σχέσεις, αλλά και σε εμπειρίες κοινωνικού αποκλεισμού.

Στην θεματική ανάλυση, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα μοτίβα που συμβάλλουν ουσιαστικά στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Έτσι, τα ίδια τα ερωτήματα της έρευνας καθοδηγούν και διαμορφώνουν την πορεία και την εστίαση της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2018). Παρομοίως, στη συγκεκριμένη έρευνα η ανάλυση καθοδηγείται άμεσα από τα τρία ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία λειτουργούν ως πυξίδα για την επιλογή και ερμηνεία των θεμάτων που αναδύονται σχετικά με τις εμπειρίες των Ρομά γυναικών υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης.

5.6 Ηθική και δεοντολογία της έρευνας

Το πρωτόκολλο της έρευνας με την περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας υποβλήθηκε προς έγκριση στην Επιτροπή Έρευνας και Δεοντολογίας του Τμήματος. Ύστερα από τη σχετική έγκριση της Επιτροπής, οργανώθηκε η διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, παρασχέθηκε στα υποκείμενα της έρευνας έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης, το οποίο είχαν τον χρόνο να το διαβάσουν και να θέσουν τις ερωτήσεις τους στην ερευνήτρια και στη συνέχεια να το υπογράψουν. Το έγγραφο ενήμερης συναίνεσης παρατίθεται στο Παράρτημα Α. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν ανώνυμη και εθελοντική και καμία βλάβη δεν προκλήθηκε στα υποκείμενα της έρευνας από τη συμμετοχή τους σε αυτή. Οι συμμετέχουσες ήταν ενήλικες, είχαν λάβει γνώση των σκοπών της έρευνας και μπορούσαν να διακόψουν τη συμμετοχή τους οποιαδήποτε στιγμή επιθυμούσαν.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν χρησιμοποιήθηκαν για ακαδημαϊκούς-ερευνητικούς σκοπούς. Σε όλη την ερευνητική διαδικασία τηρήθηκε ο Γενικός

Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2024).

5.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.

Τα ζητήματα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας, καθώς και συναφών εννοιών, όπως της βασιμότητας και της επιβεβαιωσιμότητας, έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά σε μια ποιοτική έρευνα, από ότι σε μια ποσοτική. Στη συγκεκριμένη έρευνα σημειώνεται η αναλυτική και ειλικρινής περιγραφή που κάνει η ερευνήτρια για τη διαδικασία της έρευνας, όπως τελικά προέκυψε στο ερευνητικό πεδίο, και η επιβεβαιωσιμότητά της με τον βαθμό πλαίσιοθέτησης των δεδομένων, με την πειστική υποστήριξη, δηλαδή, από την πλευρά της ερευνήτριας, ότι οι ερμηνείες της βασίζονται στο συγκεκριμένο συγκείμενο, στις συγκεκριμένες δηλαδή συνεντεύξεις που διεξήχθησαν. Η παρουσίαση της θεματικής ανάλυσης υποστηρίζεται από αυθεντικά αποσπάσματα των αφηγήσεων των συμμετεχουσών, ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας. Στόχος της ανάλυσης είναι η διερεύνηση των εμπειριών και των συνθηκών που διαμόρφωσαν τη σχολική πορεία των συμμετεχουσών, καθώς και των παραγόντων που συνέβαλαν στις προσπάθειές τους για κοινωνική και εκπαιδευτική συμπερίληψη. Τα αποτελέσματα οργανώνονται σύμφωνα με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης και αναλύονται στα θέματα που προέκυψαν από τις αφηγήσεις των συμμετεχουσών. Η παρουσίαση κάθε άξονα συνοδεύεται από αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα, τα οποία φωτίζουν με αυθεντικό τρόπο τις εμπειρίες, τις προκλήσεις και τις στρατηγικές των γυναικών αυτών απέναντι σε ένα σύστημα που συχνά λειτουργεί με όρους αποκλεισμού για τις ίδιες και τις κοινότητές τους.

A. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αφορά στις εμπειρίες που καθόρισαν τη σχολική πορεία των Ρομά γυναικών του δείγματος στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολικού περιβάλλοντος και της τοπικής και ευρύτερης κοινότητας.

A.1. Εμπειρίες από την οικογένεια

1.1 Συνεχής μετακίνηση και έλλειψη σταθερότητας.

Για πολλές από τις γυναίκες του δείγματος, η παιδική ηλικία δεν περιλάμβανε σταθερή κατοικία ή συνθήκες μονιμότητας. Η διαρκής κινητικότητα λόγω εποχικών εργασιών των γονέων ή της οικονομικής δυσχέρειας δημιούργησε ένα πλαίσιο αστάθειας, που εμπόδιζε την απρόσκοπτη και συνεπή σχολική φοίτηση. Το σχολείο ουσιαστικά αποτελούσε μια πρόσκαιρη, διακεκομμένη εμπειρία που στα μάτια των παιδιών είχε αποσπασματικό χαρακτήρα.

«Όταν ήμουν μικρή δεν μέναμε σε σπίτι, ήμασταν ταξίδια. [...] Η ζωή μου ήταν σε ταξίδια. Διακοπές δηλαδή [...]. Τα περισσότερα χρόνια τα περάσαμε εμείς στα ταξίδια...»
(Συν.1)

«Μεγάλωσα παντού και πουθενά. [...] Αυτό που έχω στη μνήμη μου είναι να ταξιδεύουμε σε όλη την Ελλάδα και να επιστρέφουμε Χριστούγεννα και Πάσχα και κάποιες φορές τα καλοκαίρια. [...] Θυμάμαι τα παιδικά μου χρόνια χωρίς σχολείο και γράμματα. [...] Ταξιδεύαμε, φεύγαμε. [...] Ερχόμασταν 10-15 μέρες και φεύγαμε. [...] Πέρασαν τα χρόνια η ζωή μας συνέχεια να ταξιδεύουμε. Θυμάμαι ο αδερφός μου και ο ξάδερφος μου,

επειδή φεύγαμε συνέχεια δεν ήταν σωστή εκπαίδευση, ήταν συνέχεια με διαλείμματα. [...] Στην πρώτη δημοτικού 5-6 μέρες έμεινα στο σχολείο, μετά ετοιμαστήκαμε να φύγουμε για ταξίδι. Γυρίσαμε μετά από 20 μέρες. Συνέχισα άλλες 10 μέρες, 1 βδομάδα. Ξαναφύγαμε, ξανά έτσι» (Συν. 4).
«Ταξίδια πηγαίναμε, τίποτα άλλο [...]. Ήθελα να πάω κι άλλα χρόνια σχολείο αλλά φεύγαμε ταξίδια.» (Συν. 2)

1.2 Πρώιμη ανάληψη ευθυνών

Οι συμμετέχουσες ανέλαβαν από νωρίς σημαντικές ευθύνες στο σπίτι, ιδιαίτερα σε σχέση με τις οικιακές εργασίες και τη φροντίδα μικρότερων αδελφών ή συγγενών. Αυτό επηρέασε τον διαθέσιμο χρόνο και την προτεραιοποίηση της εκπαίδευσης. Οι ευθύνες αυτές θεωρούνταν φυσικό μέρος της καθημερινότητας, εντείνοντας τη διαδικασία "ενηλικίωσης" των κοριτσιών ήδη από την παιδική ηλικία.

«Από πάντα, από μικρή [...] πλένω πιάτα, σφουγγαρίζω, σκουπίζω, σκουπίζω τζάμια. [...] Πιο πολύ από μικρό παιδάκι όταν ήμουν έπλενα μόνο τα πιάτα γιατί αυτό ήξερα [...]. Με έβαξε η μητέρα μου να πλένω πιάτα. [...] Και εγώ ήμουν παιδάκι τότε αλλά εντάξει προσέχαμε ο ένας τον άλλον με τα αδέρφια μου» (Συν. 1).
«Σπιτικές δουλειές, δηλαδή καθαρίζα, τα πιάτα, σκούπιζα...» (Συν. 2)
«Μεγάλωσα σε παππού και γιαγιά... βοηθούσα από μικρή» (Συν. 3)
«Όλοι βοηθήσαμε τους γονείς μας στις δουλειές, στο νοικοκυριό» (Συν. 4)

1.3 Οικογενειακοί περιορισμοί στη φοίτηση

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι οικογένειες επέλεξαν να μην στείλουν τα κορίτσια στο σχολείο ή τα εμπόδιζαν να κοινωνικοποιηθούν, ιδιαίτερα όταν έδειχναν ενδιαφέρον για επαφή με παιδιά εκτός της κοινότητας. Ο φόβος "κακής επιρροής", η ανάγκη ελέγχου και η προσκόλληση σε παραδοσιακά πρότυπα φύλου και ρόλων επηρέασαν άμεσα την πρόσβαση τους στην εκπαίδευση.

«Καθόλου δεν πήγα σχολείο. Ήθελα αλλά φοβόταν η μάνα μου για εμένα πάρα πολύ, γιατί ήμουν πιο πολύ από τα άλλα τα παιδιά, ήθελα πιο πολλά πράγματα. Εκείνα δεν ήθελαν όπως ήθελα εγώ, γιατί ήμουν στην Σκόπελο, έβλεπα τα άλλα κορίτσια που ήταν αλλιώς και οι δικοί μου ήταν αλλιώς. Και μου έλεγαν ήμουν κακό κορίτσι που ήθελα να κάνω παρέες και τέτοια» (Συν. 3).

«Δεν με αφήσαν να πάω σχολείο, αν και ήθελα» (Συν. 2). «Οι γονείς μου έλεγαν δεν θα πας. Θα πάω, δεν θα πας. Θυμάμαι 3- 4 μέρες κλάμα. Δεν ξέρω τι είχανε στο μυαλό τους. Ίσως για να μην παρασυρθώ γιατί του κεφαλιού μου έκανα, ίσως γι' αυτό [...] Η μαμά ήταν η πιο αυστηρή. Ο μπαμπάς ήταν και υπερήφανος μου θα πήγαινα σχολείο» (Συν. 4).

1.4 Εμπλοκή σε παιδική εργασία

Για κάποιες από τις συμμετέχουσες, η εργασία σε μικρή ηλικία αποτελούσε μέρος της καθημερινότητας, πολλές φορές πριν ή αντί της σχολικής φοίτησης. Εργάζονταν είτε με την οικογένειά τους, είτε με μεγαλύτερα αδέρφια ή φίλους, κυρίως σε τομείς όπως το εμπόριο. Η εργασία γινόταν αντιληπτή ως κάτι φυσιολογικό, και μάλιστα επιθυμητό, καθώς συχνά εξασφάλιζε άμεσο οικονομικό όφελος.

«Όταν άρχισα και εγώ να είμαι 13-14 χρονών κουβαλούσα χαλιά στις γειτονίες. Εγώ πωλούσα, έβγαινα στη γύρα. [...] Δούλευα συνέχεια. [...] Η διαρροή των παιδιών είναι το πρώτο νούμερο λόγω εργασίας. Και αν χρόνια οι ξενοδόχοι δίνανε στους Ρομά δουλειά από πιο πριν θα ήταν πιο πολύ μορφωμένα τα παιδιά και θα ήταν καλύτερες οι συνθήκες» (Συν. 4).

A.2. Εμπειρίες από το σχολικό περιβάλλον

2.1 Απουσία συμπερίληψης και αποκλεισμός

Σε κάποιες περιπτώσεις, η αφήγηση της σύντομης εμπειρίας γυναικών του δείγματος από το σχολείο γίνεται με όρους που δείχνουν ότι βιώθηκε ως ένας περιβάλλον που χαρακτηριζόταν από διακρίσεις και έλλειψη ουσιαστικής υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς. Η στοχοποίηση από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες τους, σε συνδυασμό με την αδιαφορία ή και την αυταρχικότητα ορισμένων δασκάλων, ενίσχυσε την αποξένωση και την εγκατάλειψη του σχολείου.

«Ό,τι πρόβλημα είχαμε εμείς στο σχολείο μας έβριζαν, μας έβριζαν οι συμμαθητές μας με άσχημα λόγια και τέτοια. Πετάγανε σκουπίδια στο σχολείο κάτω και εμείς σαν καλοί μαθητές τα βάζαμε στα σκουπίδια, τα μαζεύαμε δηλαδή, και οι άλλοι συμμαθητές μας κορόιδευαν, πετάγανε άσχημα λόγια. [...] Με τα άλλα παιδάκια είχαμε τσακωμούς και τέτοια, μας έβριζαν, γι' αυτό σταμάτησα το σχολείο και εγώ και η αδερφή μου. [...] Ήταν

και επιθετικοί βέβαια, δεν νοιαζόταν ο ένας τον άλλον βασικά. Απλά είχαμε πολλές εντάσεις στην τάξη μέσα. [...] Ο δάσκαλος μου δεν ήταν τόσο καλός να μας προστατεύει. [...] Δεν ήθελα να κάνω παρέα με εκείνους, αλλά όταν ήμασταν μέσα στην τάξη δεν μπορούσα» (Συν. 1).

«Δεν μου άρεσε που κορόιδευαν τα άλλα παιδιά. Ο δάσκαλος κάτι έκανε, φώναζε, τα άβαζε τιμωρία. Αλλά γινόταν τα ίδια πάλι» (Συν. 2)

2.2 Θετικές εμπειρίες με υποστηρικτικούς δασκάλους και συμμαθητές

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η παρουσία ευαισθητοποιημένων δασκάλων και συμμαθητών/τριών που επέδειξαν μια διαφορετική στάση αποδοχής, οδήγησε στη δημιουργία ενός πιο θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Φαίνεται, επομένως, η μεγάλη σημασία που έχει το σχολικό περιβάλλον, και κυρίως όσον αφορά στο επίπεδο των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή, αλλά και των σχέσεων μεταξύ ομηλίκων, στην εγκαθίδρυση ενός συμπεριληπτικού πλαισίου.

«Ήταν καλοί δάσκαλοι στη Μυτιλήνη που πήγα σχολείο, ήταν ωραία.. [...] Ήταν η αγαπημένη μου σχολή. Ήταν τόσο ωραία με τα άλλα παιδάκια» (Συν. 1)

«Ο δάσκαλος ήταν καλός, μας βοηθούσε» (Συν. 2)

«Με την δασκάλα μου ήταν πολύ καλά» (Συν. 4)

2.3 Καθυστερημένη ένταξη στο σχολείο

Η φοίτηση για τις γυναίκες του δείγματος, όπως συμβαίνει συχνά στα Ρομά παιδιά, δεν εκκινεί συχνά στην προβλεπόμενη ηλικία. Η τοποθέτηση σε ανώτερες τάξεις χωρίς προετοιμασία, σε συνδυασμό με γλωσσικά και γνωστικά κενά, δυσχέραινε σημαντικά τη σχολική εμπειρία, ενίσχυε την αίσθηση αποτυχίας και στο τέλος οδηγούσε στη σχολική διαρροή.

«Σχολείο πήγα πρώτη φορά Τετάρτη τάξη. [...] Τετάρτη πήγα μόνο, εκεί με έβαλαν κατευθείαν» (Συν. 2).

«Ούτε πρώτη πήγα. Από τετάρτη ξεκίνησα να πάω σχολείο. [...] Και έχω σταματήσει τετάρτη τάξη» (Συν. 1).

A.3. Ο ρόλος της τοπικής και ευρύτερης κοινότητας

3.1 Κοινωνικός αποκλεισμός και στιγματισμός

Η κοινωνική πραγματικότητα για τις γυναίκες αυτές περιλάμβανε συχνά την αποδοκιμασία ή και τον χλευασμό από το περιβάλλον τους, ιδιαίτερα όταν έδειχναν συμπεριφορές ή φιλοδοξίες που ξέφευγαν από τις κυρίαρχες νόρμες της κοινότητας. Η επιθυμία για εκπαίδευση, εργασία ή προσωπική ελευθερία στις επιλογές ζωής, δεν γινόταν πάντοτε αποδεκτή.

«Εκεί που μένω εγώ όλοι με κοροϊδεύουν στην κοινότητα. Και εμένα και την αδελφή μου. Είναι δύσκολα τώρα που είναι όλοι παντρεμένοι και έχουν παιδιά. Είναι πολύ δύσκολο. [...] Λένε είναι ότι είναι τρελή αυτή, για εμένα επειδή λέω να έρθει ψυχολόγος για τα παιδιά. Και εγώ πέρασα λέω ψυχολόγος και με έβλεπε και είμαι πιο καλυτέρα. Και αυτές με κοροϊδεύουν. Δεν θέλουν να μιλήσουν με εμένα για να μην πάρουν το δικό μου μυαλό τα παιδιά. [...] Δεν θέλουν να κάνουν μαζί μου παρέα να μην τους μαθαίνω πιο πολλά» (Συν. 3).

3.2 Έλλειψη προσβασιμότητας στις σχολικές δομές

Ανεπαρκείς υποδομές ή αδυναμία κάλυψης του πληθυσμού οδηγούσαν στον αποκλεισμό από τη φοίτηση, χωρίς να υπάρχει πρόβλεψη ή φροντίδα για την ένταξη των παιδιών Ρομά.

«Ήθελα να πάω και εγώ, αλλά δεν υπήρχε θέση στην τάξη. [...] Από το σχολείο είπαν ότι δεν υπάρχει» (Συν. 2).

Σημειώνεται βέβαια εδώ ότι λαμβάνοντας υπόψιν τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της φοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το πιθανότερο είναι ότι η αφηγήτρια κατευθύνθηκε προς κάποια άλλη σχολική μονάδα για τη φοίτησή της. Όσο, όμως παρουσιάζονται «εμπόδια» τέτοιου τύπου, τόσο περισσότερο πιθανό είναι ότι ευάλωτες ομάδες, όπως οι Ρομά, απομακρύνονται και άλλο από τη σχολική εκπαίδευση, εισπράττοντας ενδεχομένως τέτοιες «κατευθύνσεις» ή συμβουλές ως δείγμα μιας ακόμα κοινωνικής απόρριψης.

B. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε αφορά στη διερεύνηση των κινήτρων και των συνθηκών που συνετέλεσαν στις προσπάθειες των γυναικών του δείγματος να

αντιμετωπίσουν τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και να διεκδικήσουν την εκπαιδευτική και κοινωνική τους συμπερίληψη.

B.1. Η εκπαίδευση ως εσωτερική ανάγκη και υλοποίηση ενός ονείρου

Για κάποιες από τις αφηγήτριες, η επιστροφή στο σχολείο προέκυψε από εσωτερική ανάγκη, είτε για απόκτηση γνώσεων, είτε ως στοιχείο προσωπικής ολοκλήρωσης. Η επιθυμία αυτή παρέμεινε ισχυρή, ακόμα και όταν δεν ενισχυόταν από το τοπικό και οι οικογενειακό περιβάλλον των αφηγήτριών.

*«Το χρειαζόμουν. Ήθελα να βγάλω το δημοτικό, αν και δεν το συνέχισα (Συν. 1).
«Είχα έρωτα με τα γράμματα [...] ήθελα να σπουδάσω, πάρα πολύ. Όλοι με ξέραν ότι το όνειρο μου ήταν να δουλεύω σε γραφείο, να έχω σπουδάσει» (Συν. 4).
«Ήμουν πολύ χαρούμενη, έμαθα για το σχολείο από μία κοπέλα στη Σκόπελο. Ευκαιρία ήταν για εμένα» (Συν. 3).*

Η επιθυμία για μάθηση οδήγησε σε ορισμένες περιπτώσεις και σε μη αναμενόμενες πρακτικές, όπως η σχολική φοίτηση κρυφά από τους κηδεμόνες.

«Από κρυφά πήγαινα, εδώ στα λυόμενα. Ερχόμουν από κρυφά, ο παππούς μου πήγαινε για δουλειά και εγώ ερχόμουν. Έλεγα εγώ πάω σε μία ξαδέρφη μου αλλά δεν πήγαινα στην ξαδέλφη μου. Μετά με μάλωσε ο παππούς μου και το σταμάτησα» (Συν. 3).

B.2. Η εργαλειακή αξία της εκπαίδευσης.

Για κάποιες αφηγήτριες, σημαντικό κίνητρο της επιθυμίας τους για επιστροφή στο εκπαιδευτικό σύστημα και προσπάθειας απόκτησης ενός σχολικού τίτλου, όπως το απολυτήριο του δημοτικού σχολείου καταρχάς, ήταν η ανάγκη εύρεσης νέων επαγγελματικών διεξόδων.

*Ήθελα να βγάλω το δημοτικό μπας και πιάσω μια δουλειά. [...] Θέλω κάτι να ασχολούμαι» (Συν. 1).
«Ήθελα να μάθω πολλά, να βρω δουλειά. [...] Θα βρω καλύτερη δουλειά με το χαρτί από το δημοτικό. Θα προσπαθήσω να πάω και στο γυμνάσιο, θα το ήθελα» (Συν. 2).*

B.3. Στήριξη από τοπικούς και εκπαιδευτικούς φορείς.

Η ύπαρξη φιλικών, ενθαρρυντικών και κατανοητικών προσώπων έπαιξε κρίσιμο ρόλο στην απόφαση επανένταξης των γυναικών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

«Γενικά ερχόμαστε εδώ (ενν. στην κοινωνική υπηρεσία) για να κάνουμε χαρτιά. Η κοινωνική λειτουργός μου είπε με χαμόγελο για το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Ήταν ευχάριστο, και εγώ χάρηκα πολύ. [...] Κάθε φορά που ερχόμουν εδώ τα κορίτσια μου συμπεριφέρονταν πάρα πολύ ωραία» (Συν. 1).

«Κατά διαστήματα έρχονταν κοινωνικοί λειτουργοί και ρωτούσαν για την πρόοδο, ποια παιδιά ενδιαφέρονται. Μέσα από ένα σεμινάριο με είδαν και όταν τελειώσαμε είπαν βλέπουμε το πιο πολύ ενδιαφέρον από εσένα ότι θέλεις να μάθεις. [...] Και μετά με βοήθησαν να πάρω απολυτήριο δημοτικού γιατί δεν είχα τελειώσει, έδωσα εξετάσεις το πήρα» (Συν. 4).

«Για το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας μας είπε η κοινωνική λειτουργός, ότι θα πάμε ξανά σχολείο, θα μάθουμε γράμματα» (Συν. 2).

Γ. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στη διερεύνηση των οφελών που οι αφηγήτριες θεωρούν ότι αποκόμισαν μέσα από την επιστροφή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και την απόκτηση ενός σχολικού τίτλου, τόσο για τις ίδιες ως άτομα, όσο και για την ευρύτερη τοπική κοινότητα των Ρομά.

Γ.1. Εκπαίδευση ως μέσο ενδυνάμωσης

1.1 Απόκτηση δεξιοτήτων και ενίσχυση αυτοπεποίθησης

Η εκπαίδευση λειτούργησε ως μηχανισμός ενδυνάμωσης, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση, την αυτονομία και τη λειτουργικότητα των αφηγητριών στην καθημερινή ζωή και στην εργασία.

«Είμαι πολύ περήφανη για το χαρτί αυτό. Το απολυτήριο δημοτικού πιστεύω με βοήθησε πάρα πολύ, όταν έβλεπαν το χαρτί μου με έπαιρναν σε δουλειά. [...] Όταν είχα στα χεριά μου το χαρτί ήμουν πολύ χαρούμενη. Έλεγα θα βρω δουλειά, θα κάνω κάτι για τον εαυτό μου » (Συν. 3).

Γ.2. Συνεισφορά και μετασχηματισμός μέσα στην κοινότητα

2.1 Στήριξη ευάλωτων μελών

Η μόρφωση βοήθησε τις συμμετέχουσες να συνεισφέρουν σε συγγενικά πρόσωπα με ανάγκες, αναλαμβάνοντας υπεύθυνο ρόλο μέσα στην οικογένεια.

«Τώρα βοηθάω την αδερφή μου που έχει παιδί με ειδικές ανάγκες. [...] Βοηθάω και τη μαμά μου εδώ τώρα και την αδερφή γιατί τα τρία αδέρφια μου δεν ξέρουν τόσο πολλά όσα ξέρω εγώ. [...] Η αδερφή μου η μικρότερη είναι 30 χρονών. Πήγε στο νοσοκομείο και δεν ξέρει τίποτα τι είναι αυτό τι είναι εκείνο» (Συν. 3).

2.2 Απόπειρα αλλαγής νοοτροπιών σε τοπικό επίπεδο.

Ορισμένες αφηγήτριες επιδίωξαν να μεταφέρουν μια νέα αντίληψη για την εκπαίδευση και τον τρόπο ζωής των Ρομά, ερχόμενες σε σύγκρουση με τις κυρίαρχες αντιλήψεις.

«Έχει αλλάξει πάρα πολύ ο τρόπος που σκέφτομαι τα πράγματα. Εγώ τα βλέπω αλλιώς και αυτοί μου λένε μιλάς όπως είναι οι Έλληνες, δεν μιλάς όπως είμαστε εμείς. Αυτό μας λένε. Λεμέ εμείς για την ανιψιά μου όχι αυτό όχι εκείνο, εκείνες αφήνουν τα μικρά τους ζυπόλητα. Εγώ δεν θέλω να την αφήνω. Λέω εγώ ήμουν αλλιώς, δεν θέλω να είναι έτσι [...] Και που λέω για τα παιδιά να έρθει ψυχολόγος εκεί πάνω δεν τον θέλουν καθόλου. Γιατί κάποια παιδιά πηγαίνουν σχολείο πολύ μικροί και δεν μαθαίνουν γράμματα. Χρειάζεται ψυχολόγος να τους δει. [...] Λέω να μην παντρευτούν 13 και 14, να παντρευτούν τα παιδιά 18-19. [...] Δεν είναι καλό. [...] Και με κοροϊδεύουν. [...] Δεν θέλουν να ακούσουν τίποτα, τη δική τους γνώμη. Δεν θέλουν να τους μαθαίνω άλλα πράγματα...» (Συν. 3).

«Εγώ εννοείται τα παιδιά μου θα τα στείλω από νηπιαγωγείο. Από εκεί θα ξεκινήσουν αρχικά. [...] Από εκεί θέλω να ξεκινήσουν, γιατί σιγά σιγά, όσο θα μεγαλώσουν και θα ξεκινήσουν μετά από την πρώτη τάξη, δευτέρα, τρίτη, τετάρτη θα τους είναι πιο εύκολο να μάθουν γράμματα» (Συν. 1).

«Με τις γυναίκες κάναμε πολλές δράσεις. Είχαμε κάνει ένα στέκι γυναικών γιατί ήθελαν πολύ οι γυναίκες να μάθουν γράμματα. Ερχόντουσαν γυναίκες, μαμάδες που δεν είχαν πάει σχολείο. Τους μάθαινα εγώ γράμματα, μια φορά τη βδομάδα πίναμε το καφεδάκι μας. Ήταν δική μου ιδέα. Αυτό που έμαθα ήθελα να το μάθουν τα κορίτσια. Είναι

καλύτερα να πεις σε κάποιον έλα να σου διαβάσω εγώ κάτι από το να τα διαβάσουν οι ίδιοι. Και είπα την ιδέα μου ότι θέλω πάρα πολύ να μαζεύονται οι κοπέλες, το αποφασίσαμε και με βοήθησαν από την κοινωνική υπηρεσία. [...] Εγώ είπα την ιδέα και αυτοί έκαναν την πράξη. [...] Κάναμε βιωματικά πράγματα, [...] είχαμε μία παιδαγωγό και ήμουν και εγώ μαζί να βοηθήσω στη γλώσσα. [...] Μετά πήρανε απολυτήριο. [...]» (Συν. 4).

«Πρώτο μέλημα των Ρομά είναι να παντρεύσουν το παιδί τους. Εκεί 12-13 χρονών είναι για γάμο. Είναι προτεραιότητα, αυτό δεν ξέρω πως μπορεί να αλλάξει. Το έχω κάνει χιλιάδες φορές συζήτηση και γίνονται άσχημα πράγματα. [...] Είναι δύο άνθρωποι που παντρεύονται και χαλάνε τη ζωή τους. Πολλές ώρες το λέμε.. Μια ζωή θα λέμε. Είναι μια ανακύκλωση. Μην το κάνετε, και αργότερα θα έχει όλη τη ζωή με παιδιά. Οπότε δεν αλλάζει. Ακούγεται στην κοινότητα» (Συν. 4).

Η θεματική ανάλυση ανέδειξε ότι η σχολική πορεία των Ρομά γυναικών του δείγματος επηρεάστηκε από παράγοντες που συνδέονται με το οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο, τη δομή και κουλτούρα του σχολείου, καθώς και την ίδια την κοινότητα. Η έλλειψη σταθερότητας, οι έμφυλοι ρόλοι και η κοινωνική προκατάληψη συνιστούν εμπόδια που διατρέχουν οριζόντια τις αφηγήσεις. Ωστόσο, ιδιαίτερα σημαντική καταγράφεται και η ενεργή αντίσταση των ίδιων των γυναικών, η οποία εκφράζεται είτε μέσω της προσωπικής επιμονής, είτε μέσα από την αξιοποίηση υποστηρικτικών θεσμών. Τα αποτελέσματα σκιαγραφούν ένα σύνθετο τοπίο, στο οποίο συνυπάρχουν ο κοινωνικός αποκλεισμός και η ενδυνάμωση, η παθητικότητα και η διεκδίκηση, προσφέροντας σημαντικό υλικό για περαιτέρω ερμηνεία στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Συζήτηση

Η συζήτηση που ακολουθεί αποσκοπεί στη σύνδεση των εμπειρικών δεδομένων της παρούσας έρευνας με τη θεωρία και τη σχετική βιβλιογραφία, καθώς και στην ερμηνεία των ευρημάτων υπό το πρίσμα των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν. Ειδικότερα, εξετάζονται οι καθοριστικές εμπειρίες που επηρέασαν τη σχολική πορεία των γυναικών Ρομά στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας, οι συνθήκες που συνέβαλαν στην υπέρβαση φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού και στην προώθηση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης, καθώς και τα οφέλη που αποκόμισαν τόσο τα ίδια τα άτομα, όσο και οι κοινότητές τους από την επανένταξή τους στην εκπαίδευση. Συνολικά, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν αποτελέσματα που έχουν καταγραφεί σε προηγούμενες μελέτες, ωστόσο προκύπτουν και επιμέρους διαφοροποιήσεις που αξίζει να συζητηθούν.

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σε αντιστοιχία με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, διαπιστώνεται ότι η έλλειψη σταθερής απασχόλησης και οι συνεχείς μετακινήσεις των οικογενειών Ρομά σε αναζήτηση εργασίας αποτελούν έναν από τους βασικούς λόγους που τα παιδιά απομακρύνονται από τη σχολική διαδικασία και διακόπτουν τη φοίτησή τους (Λυδάκη, 2013). Μάλιστα, χαρακτηριστικά της ταυτότητας των Ρομά, όπως ο νομαδικός τρόπος ζωής τους, οδηγούν στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση δεν ταιριάζει με την κουλτούρα τους, με το σχολείο να θεωρείται ως ένας ξένος θεσμός για αυτούς (Zachos & Panagiotidou, 2019).

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης σχετικά με την πρώιμη ανάληψη ευθυνών των κοριτσιών Ρομά συνάδουν επίσης με προηγούμενες έρευνες, καθώς στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι συχνά επωμίζονται τον ρόλο της φροντίδας των μικρότερων μελών της οικογένειας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική τους πορεία παραμένει χωρίς ουσιαστική ενίσχυση ή υποστήριξη (Stratakis & Petrogiannis, 2020). Επιπλέον, φαίνεται ότι η παιδική εργασία είναι ένας καθοριστικός παράγοντας που συμβάλλει στη δυσκολία των παιδιών Ρομά να συνδεθούν θετικά με το σχολείο και να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές του απαιτήσεις. Η παιδική εργασία θεωρείται μία από τις πιο σοβαρές συνέπειες της φτώχειας στην παιδική ηλικία. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, τα παιδιά συχνά καλούνται να βοηθούν στην εργασία των γονιών τους, αναλαμβάνοντας συγκεκριμένα καθήκοντα και ευθύνες από μικρή ηλικία

(Λυδάκη, 2013). Στην περίπτωση των Ρομά, τα αγόρια συχνά αναγκάζονται να εργαστούν στον δρόμο, είτε συνοδευόμενα από τους γονείς τους είτε μόνα τους, με σκοπό να συμβάλουν στο οικογενειακό εισόδημα. Αντίστοιχα, τα κορίτσια συνήθως επιφορτίζονται με τις δουλειές του σπιτιού και την επίβλεψη των μικρότερων αδελφών τους, γεγονός που περιορίζει τις ευκαιρίες και των δύο φύλων για πρόσβαση στην εκπαίδευση και την παιδική ανεμελιά (Κοφινά & Φερόνας, 2023).

Από την πλευρά των ίδιων των γονέων Ρομά επίσης εκφράζεται συχνά άρνηση ως προς τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους, θεωρώντας ότι η εκπαίδευση μπορεί να απειλήσει την πολιτισμική τους ταυτότητα και τις αξίες της κοινότητάς τους. Κύριο λόγο αποτελεί ο φόβος τους για ρατσιστική συμπεριφορά, κοινωνικό αποκλεισμό και έλλειψη σεβασμού προς τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους. Οι εμπειρίες απαξίωσης και διακρίσεων από συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, η απαγόρευση χρήσης της ρομανί και η παντελής απουσία αναφορών στην πολιτισμική ταυτότητα των Ρομά στο σχολικό περιβάλλον, οδηγούν πολλούς γονείς σε μία αρνητική στάση απέναντι στην σχολική φοίτηση (Macris, 2015). Επιπλέον, Ρομά γονείς, εξαιτίας ελλειπών ενημέρωσης, συχνά δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία της σχολικής φοίτησης από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Το σχολείο δεν θεωρείται ως μια υποχρεωτική διαδικασία συνδεδεμένη με μια συγκεκριμένη ηλικία. Δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία, για παράδειγμα, στο να εγγράψουν τα παιδιά τους στην ηλικία των έξι ετών. Αντίθετα, πιστεύουν πως είναι καλύτερο τα παιδιά να ξεκινούν το σχολείο αργότερα, θεωρώντας ότι τότε θα είναι πιο έτοιμα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του (Λυδάκη, 2013). Τέλος, οι Ρομά γονείς εμφανίζονται συχνά να μην έχουν υψηλές προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους, κάτι που επηρεάζει και τις επιδόσεις των παιδιών. Όταν όμως οι γονείς θέτουν υψηλούς στόχους και ελπίζουν τα παιδιά τους να τελειώσουν το σχολείο για να έχουν καλύτερη ζωή, τότε τα παιδιά τείνουν να προσπαθούν περισσότερο και να έχουν καλύτερα αποτελέσματα (Zachos & Panagiotidou, 2019).

Όπως έχει ήδη τεκμηριωθεί στη σχετική βιβλιογραφία, οι εμπειρίες διάκρισης στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν καίριο παράγοντα στην εκπαιδευτική πορεία των Ρομά, γεγονός που αναδεικνύεται και στα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Η επαφή με το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα συνοδεύεται από εμπειρίες αποκλεισμού και διάκρισης για τα Ρομά παιδιά, τα οποία έρχονται αντιμέτωπα με αξίες και πρότυπα που διαφέρουν από εκείνα της κοινότητάς τους. Εξακολουθούν να υπάρχουν σοβαρά εμπόδια που δυσχεραίνουν την ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία,

όπως η κοινωνική περιθωριοποίηση, τα στερεότυπα, ο ρατσισμός και η έλλειψη στήριξης (Strataki & Petrogiannis, 2020). Ο διαρκής φόβος για ρατσιστικές επιθέσεις κρατά τους Ρομά μακριά από την άσκηση των θεμελιωδών δικαιωμάτων τους (Lambrev, 2020). Παράλληλα, η άρνηση εγγραφής των Ρομά μαθητών στο σχολείο, καθώς και περιπτώσεις διακοπής της φοίτησής τους ή απομάκρυνσής τους από τη σχολική κοινότητα, αποτέλεσαν λόγους για τους οποίους η χώρα μας έχει καταδικαστεί από το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Λυδάκη, 2013). Τα δεδομένα δείχνουν ότι δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις σχολικών μονάδων που απορρίπτουν αιτήσεις εγγραφής παιδιών Ρομά, συχνά υπό την πίεση μη Ρομά γονέων, γεγονός που αποκαλύπτει τις βαθιά ριζωμένες κοινωνικές αντιστάσεις στη συνύπαρξη και στην προσβασιμότητα των Ρομά παιδιών στην εκπαίδευση (Macris, 2015). Οι Ρομά ζουν στο περιθώριο και τα παιδιά τους συχνά στέλνονται σε σχολεία χαμηλότερης ποιότητας, απομονωμένα από τα υπόλοιπα (Lambrev, 2020).

Σημειώνεται, ακόμα, ότι τα δεδομένα δείχνουν και την ύπαρξη ισχυρών κοινωνικών πιέσεων στο πλαίσιο των τοπικών ρόμικων κοινοτήτων και των παραδοσιακών έμφυλων ρόλων που αυτή επιβάλλει. Οι κοινωνικές δομές, τα παραδοσιακά πρότυπα που κυριαρχούν στον κόσμο των Ρομά, οι οικογενειακοί και κοινοτικοί μηχανισμοί φαίνεται να επηρεάζουν τη στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση, λειτουργώντας συχνά ως ανασταλτικός παράγοντας για τη σχολική πρόοδο και την εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών (Strataki & Petrogiannis, 2020).

Τέλος, σε συμφωνία με τις διαπιστώσεις των Zachos & Panagiotidou (2019), υπάρχουν περιπτώσεις όπου τα παιδιά Ρομά νιώθουν να υποστηρίζονται από τους δασκάλους και το σχολείο, χωρίς να αντιμετωπίζουν διακρίσεις, και έτσι έχουν διαμορφώσει μία θετική άποψη για την εκπαίδευση.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, όπως δείχνει και η έρευνα του Fragoulis et al (2025), μέλη των Ρομά κοινοτήτων, παρά τα εμπόδια, τις διακρίσεις και τους αποκλεισμούς που αντιμετωπίζουν, επιδιώκουν να ανατρέψουν την «προκαθορισμένη» για αυτά πορεία ζωής και δεν αφήνουν να σβήσει η ελπίδα για εκπαίδευση και κοινωνική συμπερίληψη. Κατά τη διάρκεια αυτής της δύσκολης προσπάθειας οι Ρομά αντιμετωπίζουν τόσο τις καταπιεστικές δομές της κοινωνίας, όσο και τις συνθήκες της δικής τους κοινότητας, με αποτέλεσμα να ξεπεράσουν σε κάποιο βαθμό όχι μόνο τους «εξωτερικούς» περιορισμούς, αλλά και τα εσωτερικά εμπόδια

μέσα στην κοινότητά τους. Η στάση των ατόμων αυτών απέναντι στην εκπαίδευση αποτελεί κομβικό σημείο που άλλαξε όχι μόνο τη δική τους πορεία, αλλά και την πορεία των οικογενειών τους, μέσα από μια μακροχρόνια διαδικασία γεμάτη επιτυχίες, απογοητεύσεις και αντιστάσεις απέναντι στις κυρίαρχες προκαταλήψεις. Η εκπαίδευση, ακόμη και στην πιο βασική της μορφή, αποτελεί όνειρο και παράγοντα αισιοδοξίας για το μέλλον που μεταδίδεται από γενιά σε γενιά, καθώς μέσω αυτής θεωρείται ότι η κατάσταση των Ρομά θα αλλάξει θετικά μελλοντικά.

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα δεδομένα έρχονται να ενισχύσουν τις θέσεις που διατυπώνονται στη σχετική βιβλιογραφία σχετικά με τα πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης στη ζωή των Ρομά γυναικών. Πολλές μητέρες Ρομά φαίνεται να αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως ένα βασικό μοχλό για τη βελτίωση της ζωής των παιδιών τους. Το σχολείο δεν αποτελεί απλώς ένα χώρο μάθησης, αλλά ένα μέσο κοινωνικής κινητικότητας και διαφυγής από συνθήκες φτώχειας και εξάρτησης, αλλά και μέσο ενδυνάμωσης. Πιστεύουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να ανοίξει νέους δρόμους, να δημιουργήσει επαγγελματικές ευκαιρίες και να διασφαλίσει ένα πιο σταθερό και αξιοπρεπές μέλλον (Strataki & Petrogiannis, 2020). Οι Ρομά θεωρούν ότι η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι βασική προϋπόθεση για να έχουν όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες στη ζωή (Lambren, 2020). Μέσα από παραδείγματα της καθημερινότητας, τονίζουν πόσο δύσκολη μπορεί να γίνει η ζωή όταν κάποιος δεν μπορεί να διαβάσει, είτε πρόκειται για μια ιατρική συνταγή είτε για μια πινακίδα στον δρόμο. Η εγγραμματοσύνη, λοιπόν, παρουσιάζεται ως εργαλείο αυτονομίας και αξιοπρέπειας (Fragoulis et al, 2025).

Ένα από τα πλέον χαρακτηριστικά ευρήματα της παρούσας έρευνας αφορά στον τρόπο με τον οποίο κάποιες γυναίκες του δείγματος επαναδιαπραγματεύτηκαν παραδοσιακές προσδοκίες της κοινότητάς τους. Γενικότερα, φαίνεται να σημειώνεται μια σταδιακή αλλαγή στην αντίληψη των Ρομά σχετικά με την εκπαίδευση (Strataki & Petrogiannis, 2020). Μία από αυτές είναι η πρακτική των πρώιμων γάμων. Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, η συνηθισμένη ηλικία εγκατάλειψης του σχολείου λόγω γάμου εκτιμάται για τα κορίτσια γύρω στα 11-12 έτη και για τα αγόρια γύρω στα 13-15 έτη, γεγονός που σχετίζεται άμεσα με το φαινόμενο των πρώιμων γάμων. Ωστόσο, προκύπτει πως πολλές μητέρες Ρομά αναγνωρίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης, κάτι που αποδεικνύεται από την προθυμία τους να συνεχίσουν τα παιδιά τους τη σχολική τους φοίτηση και τις σπουδές τους σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Η πλειοψηφία των νέων

Ρομά (αγόρια και κορίτσια) φαίνεται να έχει επίγνωση των συνεπειών της πρακτικής του πρώιμου γάμου στη ζωή των παιδιών (Velentza, 2020). Όλο και περισσότερες φωνές θεωρούν πως οι πρώιμοι γάμοι δεν προσφέρουν κάτι στη ζωή των παιδιών, αντιθέτως είναι επιβλαβείς υπό κάθε οπτική (Fragoulis et al, 2025)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων συνοψίζονται τα κύρια ευρήματα της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, έμφαση δίδεται στις ερμηνείες που προσφέρθηκαν προκειμένου να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, στη σύνδεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, στην αναγνώριση των περιορισμών της έρευνας και στις προτάσεις για μελλοντική έρευνα, αναδεικνύοντας τη συνεισφορά της παρούσας εργασίας.

Μέσα από την ανάλυση των αφηγήσεων τεσσάρων γυναικών που βίωσαν πρόωρα διακρίσεις και κοινωνικό αποκλεισμό, αλλά διεκδίκησαν μια διαφορετική πορεία μέσα από την επανένταξή τους στην εκπαίδευση, επιχειρήθηκε να φωτιστούν οι πολύπλοκες διεργασίες ενδυνάμωσης, αντίστασης και μετασχηματισμού της ταυτότητας. Ένα βασικό συμπέρασμα είναι ότι η οικογένεια, το σχολικό περιβάλλον και η κοινότητα διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο είτε ως παράγοντες περιορισμού είτε, σε ορισμένες περιπτώσεις, ως πεδία στήριξης. Οι αφηγήσεις ανέδειξαν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι γυναίκες στην πρόσβασή τους στην εκπαίδευση, όπως η έλλειψη υποστήριξης, τα έμφυλα στερεότυπα και η κοινωνική απομόνωση. Ωστόσο, παρά τις αντιξοότητες, οι συμμετέχουσες κατέδειξαν επιμονή και ανθεκτικότητα στην προσπάθειά τους για συμπερίληψη και προσωπική ανάπτυξη.

Ιδιαίτερα σημαντικός αναδείχθηκε ο ρόλος της εκπαίδευσης όχι μόνο ως μέσο απόκτησης γνώσεων, αλλά κυρίως ως εργαλείο ενδυνάμωσης και διεκδίκησης ενός διαφορετικού μέλλοντος. Η επιλογή των γυναικών να συνεχίσουν την εκπαίδευση και να προσπαθήσουν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας συνδέεται με την ανάγκη τους να «ξαναγράψουν» την προσωπική και συλλογική τους ιστορία, αποστασιοποιούμενες από τη στερεοτυπική εικόνα των Ρομά ως κοινότητα εγκλωβισμένη στην περιθωριοποίηση.

Η έρευνα υπογράμμισε, επίσης, τη σημασία της σχέσης μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινότητας για την αποτελεσματική εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών/ριών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως οι Ρομά. Όπως αναδεικνύεται και από προγενέστερες μελέτες, το σχολείο οφείλει να επιδιώκει ενεργά τη δημιουργία δεσμών εμπιστοσύνης και αμοιβαίας κατανόησης με τις οικογένειες και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, αναγνωρίζοντας ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά βρίσκονται σε

συνεχή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό, πολιτισμικό και θεσμικό τους πλαίσιο (Φραγκούλης & Γκόβαρης, 2024). Η ενίσχυση αυτής της σχέσης δεν αποτελεί μια παράπλευρη πτυχή της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά βασική προϋπόθεση για την επιτυχία κάθε προσπάθειας ενσωμάτωσης. Μονάχα με την παροχή κοινωνικής και θεσμικής στήριξης μπορούν να δημιουργηθούν οι συνθήκες που θα επιτρέψουν την ουσιαστική συμπερίληψη των Ρομά γυναικών στην κοινωνική και εκπαιδευτική ζωή.

Τέλος, οι αφηγήσεις των συμμετεχουσών θέτουν υπό διερεύνηση στερεοτυπικές αντιλήψεις που θέλουν τους Ρομά να αρνούνται την εκπαίδευση ή να αδιαφορούν για τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους. Αντίθετα, αποδεικνύεται ότι η σχολική διαρροή δεν οφείλεται σε πολιτισμική «αδιαφορία», αλλά σε ένα πλέγμα κοινωνικών και θεσμικών εμποδίων που καθιστούν την εκπαιδευτική ένταξη δύσκολη έως ανέφικτη χωρίς συστηματική υποστήριξη, παρά τη θέληση των ίδιων των υποκειμένων να το υπερβούν (Φραγκούλης & Γκόβαρης, 2024).

Η έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Ο μικρός αριθμός συμμετεχουσών δεν επιτρέπει ασφαλώς τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, όπως συμβαίνει σε κάθε ποιοτική έρευνα. Δίνει, βέβαια, την ευκαιρία και την αφορμή να διερευνηθούν αντίστοιχα ερωτήματα σε μεγαλύτερο δείγμα του πληθυσμού των Ρομά γυναικών. Επιπλέον, η σκόπιμη δειγματοληψία εμπεριέχει τον κίνδυνο περιορισμένης ποικιλίας εμπειριών, καθώς επικεντρώθηκε σε γυναίκες που ήδη είχαν διαφοροποιηθεί εν μέρει από την κυρίαρχη ρόμικη κουλτούρα μέσω της εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποδεικνύουν την ανάγκη οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές να λαμβάνουν υπόψη την οπτική και την εμπειρία των ίδιων των Ρομά, δίνοντας έμφαση στις φωνές των γυναικών. Για να βελτιωθεί η εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά γυναικών είναι απαραίτητο να ενδυναμωθούν, ώστε να μπορέσουν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην προώθηση της αλλαγής. Η ενίσχυση των γυναικείων οργανώσεων, αποτελούμενων από γυναίκες Ρομά που σπούδασαν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δύναται να λειτουργήσει ως θετικό πρότυπο για τα νεαρά κορίτσια και να τα εμπνεύσει να διεκδικήσουν την εκπαίδευση και τα όνειρά τους. Μία τέτοια πρωτοβουλία, σε συνδυασμό με την έμπρακτη υποστήριξη των οικογενειών τους, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην προώθηση της ισότητας των φύλων στις κοινότητες Ρομά (Παρθένης & Φραγκούλης, 2020).

Επιπλέον, είναι κρίσιμο να σχεδιαστούν προγράμματα παρέμβασης που βασίζονται στη συνεργασία του σχολείου με τις ρομικές οικογένειες και την τοπική κοινότητα, προάγοντας την αμοιβαία κατανόηση και την ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας, διακρίσεων και έμφυλων στερεοτύπων μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός πιο συμπεριληπτικού και δίκαιου εκπαιδευτικού πλαισίου (Φραγκούλης & Γκόβαρης, 2024).

Στο πεδίο της έρευνας, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να επεκταθεί η μελέτη σε άλλες γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας για να διαπιστωθούν ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις στις εμπειρίες των Ρομά γυναικών ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παράλληλα, η εστίαση σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες (π.χ. έφηβες μαθήτριες ή μεγαλύτερες σε ηλικία γυναίκες) θα μπορούσε να προσφέρει επιπλέον οπτικές γύρω από τη διαγενεακή μετάδοση εμπειριών και στάσεων απέναντι στην εκπαίδευση. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συγκριτική μελέτη των εμπειριών Ρομά γυναικών και ανδρών, ώστε να φωτιστούν περαιτέρω οι έμφυλες διαστάσεις του αποκλεισμού.

Βιβλιογραφία

Γενική Γραμματεία Κοινωνικής Αλληλεγγύης & Καταπολέμησης της Φτώχειας (2022). *Καταγραφή Οικισμών και Πληθυσμού Ρομά σε εθνικό επίπεδο (έτους 2021)*. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων.

Γκόβαρης, Χ. (2019). Διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο – Προβληματισμοί, θέσεις και προτάσεις. Στο: Π. Τρούκη & Μ. Δακοπούλου (επιμ.) *Οδηγός εκπαιδευτικού ανά βαθμίδα εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών προσφύγων (5-18)*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Γκόβαρης, Χ. (2024). Η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών στο σχολείο ως ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης. Κριτικές επισημάνσεις, θέσεις και προτάσεις από τη σκοπιά της αναγνωρισιακής δικαιοσύνης. Στο: Χ. Παρθένης, Λ. Γιώτη & Τ. Κατωπόδη (επιμ.). *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (48-66). Gutenberg.

Crowe, D. (2007). *A History of The Gypsies of Eastern Europe and Russia*. Palgrave Macmillan.

ΔΕΠΟΣ, (1999). Μελέτη σχεδίου προγράμματος για την αντιμετώπιση των άμεσων οικιστικών προβλημάτων των Ελλήνων Τσιγγάνων. Αθήνα

European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) (2022). *ECRI Report On Greece*.

Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research*. Sage.

Faas, D., Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2014). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*. DOI: 40.10.1002/berj.3080.

Fragoulis, G., Giannakopoulou, I., Kolokitha, M. & Govaris, C. (2025). Roma people voices and educational experiences in Greece: acts of resistance and compliance through generations, *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, DOI: 10.1080/15595692.2025.2458007.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-473>

Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. «*εκπ@ιδευτικός κύκλος*», 2, 1, 199-216.

Κοτρώτσιου, Σ., Σκεντέρης, Ν. (2014). Οι πεποιθήσεις των Ρομά για την υγεία και η επίπτωση αυτών στη φροντίδα υγείας. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 6(1), 18-23.

<https://www.roma-ekka.gr/wp-content/uploads/2016/03/%CE%9F%CE%B9-%CF%80%CE%B5%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B8%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%A1%CE%BF%CE%BC%CE%AC-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%85%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CE%B5%CF%80%CE%AF%CF%80%CF%84%CF%89%CF%83%CE%B7-%CE%B1%CF%85%CF%84%CF%8E%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CF%86%CF%81%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%AF%CE%B4%CE%B1-%CF%85%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf>

Κοφινά Σ., & Φερώνας Α. (2023). Παιδική φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στην Ελλάδα μέσα από την εμπειρία των παιδιών. *Κοινωνική Πολιτική*, 17, 15–33. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/eeekp/article/view/32799>

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

Lambrev , V. (2020). ‘They clip our wings’: studying achievement and racialisation through a Roma perspective, *Intercultural Education*, DOI: 10.1080/14675986.2019.1702292

Μουσένα Ε., Αγγελίδου Γ., & Βασιλοπούλου Α. (2022). Διαπολιτισμική επικοινωνία και συμπερίληψη παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση: Απόψεις γονέων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 241–263.

Μωραΐτου, Μ. (2013). Η υγεία των Ρομά που ζουν στην Ελλάδα: Μελέτες και εφαρμογές. Στο Λυδάκη Α. (Επιμ.), *Ρομά: Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα* (σ. 131-150). Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Macris, V.. (2015). Romani peoples' resistance to mainstream schooling: A focus on Romani woman and girls' education and the educational policies, barriers, and practices in Greece. *Alberta Journal of Educational Research*. 61. 449-464.

Muzari, T., Nevers Shava, G. & Shonhiwa, S. (2022). Qualitative research paradigm, a key research design for educational researchers, processes and procedures: A theoretical overview. *Indiana Journal of Humanities and Social Sciences*, 3 (1), 14-20.

Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Pearson.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020). Inclusion of Roma Students in Europe: A literature review and examples of policy initiatives. *OECD Education Working Papers No. 228*.

Παναγιωτακοπούλου, Α.-Μ., Νικολάου, Γ. (2024). Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια ερευνητική εφαρμογή σε Ρομά μαθητές Δημοτικού Σχολείου για την προσέγγιση της έννοιας «εκπαίδευση». *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*. 3. 1-20. 10.12681/elrie.7159.

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (2024). *Κώδικας ηθικής και δεοντολογίας στην έρευνα*. <https://ehde.uth.gr/>

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

Παρθένης, Χ., Φραγκούλης Γ. (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις*. Μεταίχμιο

Parthenis, C., & Fragoulis, G. (2016). “Otherness” as Threat: Social and Educational Exclusion of Roma People in Greece. *International Journal of Multicultural Education*. 18 (2):39

Parthenis, C., & Fragoulis, G. (2020). Principals’ views on policies and practices for the educational inclusion of Roma people. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 234–261. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5050>

Σγούρα Α., Μάνεσης Ν., & Μητροπούλου Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108–129. <https://doi.org/10.12681/dial.16278>

Strataki, I. & Petrogiannis, K. (2020). Greek Roma mothers' relationship with education: aspirations and expectations regarding the educational future of their children, *Contemporary Social Science*, DOI: 10.1080/21582041.2020.1850848

Τζαβέλλα, Φ., Σακελλαρίδης, Γ. (2020). Γυναικείες προσφυγικές μαρτυρίες και ανθρώπινα δικαιώματα στην Ελλάδα. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 37(Συμπλ: 1): 10-16.

Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2015) Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο: Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (473-498). Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

Taylor, B. (2014). *Another darkness, another dawn: A history of Gypsies, Roma and Travellers*. Chicago Press.

Φραγκούλης, Γ., Γκόβαρης, Χ. (2024). Η σημασία των εκπαιδευτικών βιογραφιών για την ενδυνάμωση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, με έμφαση στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο: Χ. Παρθένης, Λ. Γιώτη & Τ. Κατωπόδη (Επιμ.), *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (112-123). Gutenberg.

Velentza, C. (2020). Early marriage and education drop out in traditional Roma communities in Transylvania. *Discrimination*, 2(1), 39–54.
<https://doi.org/10.33182/jgs.v2i1.614>

Χρονάκη, Α. (2013). Το «δικαίωμα» στο δικαίωμα της εκπαίδευσης: Ο απόηχος ενός εθνογραφικού πειράματος για τα σχολικά μαθήματα. Στο Λυδάκη Α. (Επιμ.), *Ρομά: Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα* (σ. 105-130). Αλεξάνδρεια

Zachos, D. (2017): Teachers' perceptions, attitudes and feelings towards pupils of Roma origin, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2017.1326176

Zachos, D. & Panagiotidou, A. (2019). Roma Parents' Perceptions on Education. *Journal of Advances in Education Research*. 4. 10.22606/jaer.2019.41002.

Παράρτημα Α

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β ΦΟΡΜΑ ΕΝΗΜΕΡΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Αγαπητή κυρία,

Με την υπογραφή σας αποδέχεστε τη συμμετοχή σας στην έρευνα για την εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας με τίτλο «Η συγκρότηση των αντιλήψεων και των εκπαιδευτικών εμπειριών Ρομά γυναικών σε μια πορεία κοινωνικής και εκπαιδευτικής συμπερίληψης» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Σκοπός της έρευνας είναι να κατανοήσουμε τις εμπειρίες από τη ζωή σας στο σχολείο, στην οικογένεια και στην τοπική και ευρύτερα κοινωνία που διαμόρφωσαν την προσωπικότητά σας και σας οδήγησαν να διεκδικήσετε καλύτερες ευκαιρίες ζωής. Με τη συμμετοχή σας στην έρευνα θα μας βοηθήσετε να καταλάβουμε ποιες συνθήκες μπορούν να βοηθήσουν στην ενίσχυση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξη των Ρομά παιδιών.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ανώνυμη και εθελοντική και θα τηρηθούν όλοι οι κανόνες που προβλέπονται από τον κώδικα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι συνεντεύξεις θα καταγραφούν με τη χρήση μαγνητοφώνου ή άλλου μέσου ηλεκτρονικής καταγραφής ήχου και πρόσβαση στα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα έχουν μόνο η ερευνήτρια και οι επιβλέποντες καθηγητές της πτυχιακής μου εργασίας. Κατά την παρουσίαση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων θα αφαιρεθούν όσα στοιχεία είναι απαραίτητα για την προστασία της ανωνυμίας σας. Αν αισθανθείτε άβολα, ή για οποιονδήποτε άλλο λόγο, μπορείτε να διακόψετε τη συμμετοχή σας στην έρευνα οποιαδήποτε στιγμή και να ζητήσετε να μη χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί.

Τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν για ακαδημαϊκούς και ερευνητικούς σκοπούς. Σε οποιαδήποτε δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας θα προστατευθεί η ανωνυμία σας και καμία βλάβη δεν θα προκληθεί από τη συμμετοχή σας σε αυτή.

Για οποιαδήποτε απορία ή περαιτέρω πληροφόρηση για την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου μέσω τηλεφωνικά ή μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας:

Ελένη Ευαγγελινέλη.

Τηλ. Επικοινωνίας: 6986600057, email: eevangelineli@uth.gr

Υπογραφή συμμετέχουσας

Παράρτημα Β

Σύμβολα που χρησιμοποιήθηκαν για την απομαγνητοφώνηση:

- **Ερευν.** = *Ερευνητής*
- **Συν.** = *Συνεντευξιαζόμενη*
- ... = *Παύση ομιλητή*
- **!** = *Έμφαση του ομιλητή*

Συνέντευξη 1

Ερευν. Καλημέρα.

Συν. Καλημέρα.

Ερευν. Θα μας πεις δυο τρία πραγματάκια για τα παιδικά σου χρόνια, δηλαδή πριν πας σχολείο; Πως ζούσατε στο σπίτι; Καταρχάς μένετε εδώ κοντά;

Συν. Ναι, είμαστε από την άλλη μεριά.

Ερευν. Από την άλλη μεριά. Εκεί πέρα μεγάλωσες;

Συν. Ναι.

Ερευν. Εκεί μεγάλωσες, ωραία. Και οι γονείς σου τι δουλειά κάνουν;

Συν. Αυτή τη στιγμή δεν δουλεύουν, αλλά ο πατέρας μου ψάχνει να βρει δουλειά.

Ερευν. Έχει ξαναπάει και Γερμανία, ξαναήρθε στην Ελλάδα. Άρα πηγαίνει και εκτός Ελλάδας;

Συν. Ναι, για σεζόν πάει για δουλειά

Ερευν. Εσύ πήγαινες μαζί του ποτέ;

Συν. Γερμανία όχι δεν έχω πάει ποτέ, μόνο στο Πήλιο έχω πάει εγώ

Ερευν. Στο Πήλιο;

Συν. Στο Πήλιο στην Τσαγκαράδα. Δουλέψαμε εκεί ενάμιση μήνα και γυρίσαμε.

Ερευν. Αυτό το έχετε κάνει πολλές φορές; Δηλαδή εσύ έχεις πάει πολλές φορές σε τέτοιες δουλειές;

Συν. Σε σεζόν; Ε όχι, πρώτη φορά είχα πάει.

Ερευν. Α πρώτη φορά. Πότε ήταν αυτό, όταν ήσουν μικρή;

Συν. Ήταν νομίζω το '21

Ερευν. Το '21, τώρα κοντά δηλαδή ε;

Συν. Ναι τώρα κοντά.

Ερευν. Σήμερα πόσο χρονών είσαι;

Συν. Είμαι 22.

Ερευν. Είσαι 22, ωραία. Και δεν μου λες, η ζωή στο σπίτι, θυμάσαι κάτι να μας πεις από τα παιδικά σου χρόνια, τι σου άρεσε να κάνεις;

Συν. Αυτό που μου αρέσει να κάνω είναι η μουσική.

Ερευν. Η μουσική.

Συν. Να τραγουδήσω. Γενικά το κάνω στο σπίτι.

Ερευν. Το κάνεις αυτό από μικρή δηλαδή;

Συν. Από μικρή ναι. Παρακολούθησα βιντεάκια έτσι βίντεο κλιπ και τέτοια, έβλεπα και τούρκικες σειρές και τέτοια και έχω μάθει κιόλας να μιλάω λίγο και τραγουδάω κιόλας

Ερευν. Α κάνεις πολλά.

Συν. Ναι. Συνεννοούμαι με λίγα πράγματα όμως εντάξει.

Ερευν. Μπράβο, ωραία.

Συν. Μου αρέσει, είναι η αγαπημένη μου ασχολία η Κωνσταντινούπολη και ασχολούμαι ακόμη.

Ερευν. Ωραία. Και στο σπίτι τραγουδούσες, παίζατε, πηγαίνατε βόλτες;

Συν. Ε ναι, βόλτες πάω γενικά πάντα.

Ερευν. Λέω όταν ήσουν μικρούλα.

Συν. Α, όταν ήμουν μικρούλα με τους γονείς μου.

Ερευν. Παίζατε εκεί απ' έξω ας πούμε.

Συν. Ναι, τώρα δεν θυμάμαι και πολλά. Γενικά με τους γονείς μου ήμουν πάντα.

Ερευν. Σπίτι έκανες πράγματα, δουλειές;

Συν. Κοίτα όταν ήμουν μικρή δεν μέναμε σε σπίτι ήμασταν ταξίδια.

Ερευν. Α ήσασταν σε κίνηση όταν ήσασταν μικροί ε;

Συν. Ταξίδια και πήγαινε ο πατέρας μου γύρα. Καταλάβατε τι είναι;

Ερευν. Ναι.

Συν. Η ζωή μου ήταν όχι σε σπίτι ήταν σε ταξίδια. Διακοπές δηλαδή και ήταν πάρα πολύ ωραία.

Ερευν. Τα θυμάσαι άρα ωραία, σου άρεσαν αυτά τα χρόνια έτσι;

Συν. Ναι.

Ερευν. Και δεν μου λες, σχολείο πότε πήγες πρώτη φορά;

Συν. Εδώ στο...

Ερευν. Απέναντι εδώ;

Συν. Έχω βγάλει μόνο το δημοτικό. Και μετά κάναμε μαθήματα...

Ερευν. Που;

Συν. Κάναμε μαθήματα δεύτερης ευκαιρίας επειδή το σταμάτησα στην Τετάρτη τάξη μέχρι εκεί πήγα, μετά ξεκινήσαμε μαθήματα εδώ δεύτερη ευκαιρία.

Ερευν. Στο κέντρο ναι.

Συν. Και έβγαλα μόνο το δημοτικό.

Ερευν. Δεν μου λες, πριν πάμε σε αυτό στο σχολείο, προσπάθησε λίγο να θυμηθείς τα πρώτα χρόνια που πήγες σχολείο, δημοτικό, όταν ήσουν παιδάκι. Πρώτη δημοτικού, δεύτερα, τρίτη, Τετάρτη. Καταρχάς νηπιαγωγείο πήγες;

Συν. Όχι.

Ερευν. Πήγες απευθείας πρώτη δημοτικού;

Συν. Ούτε πρώτη νομίζω. Από τετάρτη ξεκίνησα να πάω σχολείο.

Ερευν. Πήγες Τετάρτη δημοτικού;

Συν. Και να φανταστείτε δεν έμαθα γράμματα στο σχολείο, μόνη μου τα έμαθα.

Ερευν. Μόνη σου τα έμαθες;

Συν. Και έχω σταματήσει τετάρτη τάξη.

Ερευν. Δηλαδή σχολείο πήγες ένα χρόνο έτσι;

Συν. Ναι ένα χρόνο. Απλά δεν θυμάμαι τώρα πόσο το σταμάτησα.

Ερευν. Πως σου φάνηκε το σχολείο θυμάσαι όταν πήγες; Δεν είχες ξαναπάει, ήταν ένα καινούργιο περιβάλλον.

Συν. Α, έχω ξαναπάει πάλι σχολείο στη Μυτιλήνη.

Ερευν. Α έχεις ξαναπάει αλλά λίγο και εκεί;

Συν. Εκεί είχα πάει ένα χρόνο.

Ερευν. Α έχεις πάει ένα χρόνο;

Συν. Πρώτα εκεί ξεκίνησα σχολείο, στη Μυτιλήνη, γιατί εκεί μεγάλωσα λίγο.

Ερευν. Θυμάσαι πόσων χρονών ήσουν τότε περίπου;

Συν. Ήμουν 8 ή 9 χρονών, ήμουν μικρή. Ήμουν με τους ξαδέρφους μου.

Ερευν. Οι οποίοι μένανε εκεί πέρα;

Συν. Ναι μαζί μέναμε, μαζί πηγαίναμε σχολείο. Ερχόταν ο παππούς, μας έπαιρνε, μας γύριζε στο σπίτι. Μετά γύρισα εδώ.

Ερευν. Δεν μου λες, στη Μυτιλήνη πως σου φάνηκε τη χρονιά που πήγες; Ήτανε η πρώτη σου χρονιά εκεί που πήγες σχολείο.

Συν. Ήταν πάρα πολύ ωραία.

Ερευν. Πες μας δυο πράγματα για τους δασκάλους σου, πως ήταν οι δάσκαλοι; Θυμάσαι κάποιον με πολλή αγάπη ή κάποιον που δεν τον συμπαθούσες γιατί ήταν περίεργος;

Συν. Εκεί ήταν καλοί δάσκαλοι στη Μυτιλήνη που πήγα σχολείο, ήταν ωραία. Τώρα δεν θυμάμαι πολλά αλλά θα πρέπει να ήταν ωραία βασικά. Εδώ δεν ήταν και πολύ ωραία.

Ερευν. Εδώ ε;

Συν. Ναι. Είχα τον κύριο [Όνομα]

Ερευν. Για πες μας λίγο για τον κύριο [Όνομα]. Δεν τον ξέρουμε εμείς.

Συν. Δεν ήταν και τόσο να προσέχει τους μαθητές του. Ό,τι πρόβλημα είχαμε εμείς στο σχολείο μας έβριζαν, μας έβριζαν οι συμμαθητές μας με άσχημα λόγια και τέτοια. Πετάγανε σκουπίδια στο σχολείο κάτω και εμείς σαν καλοί μαθητές τα βάζαμε στα σκουπίδια, τα μαζεύαμε δηλαδή, και οι άλλοι συμμαθητές μας κορόιδευαν, πετάγανε άσχημα λόγια και τέτοια.

Ερευν. Και δεν μου λες, ο δάσκαλος τίποτα δεν έκανε γι' αυτό;

Συν. Όχι. Μόνο τους έπαιρνε από τα αυτιά και τους έβαζε κάτω να καθίσουνε. Τίποτα άλλο από το να περπατάει μέσα στην τάξη πάνω κάτω. Ήταν νευρικός.

Ερευν. Ήταν νευρικός έ πολύ;

Συν. Ναι.

Ερευν. Εσένα θεωρείς ότι σε συμπαθούσε ή όχι και τόσο πολύ;

Συν. Εμ, τώρα συμπαθούσε... αυτό.

Ερευν. Έτσι και έτσι...

Συν. Ε ναι έτσι και έτσι...

Ερευν. Κατάλαβα. Και με τα άλλα παιδάκια ήτανε έτσι, είχατε τσακωμούς;

Συν. Με τα άλλα παιδάκια είχαμε τσακωμούς και τέτοια, μας έβριζαν, γι' αυτό σταμάτησα το σχολείο και εγώ και η αδερφή μου. Αυτά.

Ερευν. Επομένως πήγες και έφυγες κυρίως λόγω της άσχημης συμπεριφοράς των άλλων παιδιών;

Συν. Ναι.

Ερευν. Ο διευθυντής ήταν καλός; είπε τίποτα αυτός, έκανε τίποτα;

Συν. Ο διευθυντής, ε... εντάξει άμα πας και του κάνεις παράπονα στον διευθυντή σε προστατεύει, εντάξει.

Ερευν. Δεν μου λες οι γονείς σου πήγανε ποτέ σχολείο;

Συν. Ο πατέρας μου.

Ερευν. Πήγε ο πατέρας σου.

Συν. Ναι, έβγαλε το δημοτικό.

Ερευν. Όχι λέω αν πήγε στο σχολείο όταν είχες προβλήματα.

Συν. Α ναι ερχόταν.

Ερευν. Ερχόταν...

Συν. Ναι εννοείται.

Ερευν. Και μίλησε και στον δάσκαλο σε όλους μίλησε;

Συν. Ε ναι νομίζω μίλησε .

Ερευν. Αλλά αυτοί δεν έκαναν τίποτα...

Συν. Όχι. Εντάξει άμα πετυχαίνεις καλούς δασκάλους είναι αλλιώς είναι ωραία. Απλά με τους συμμαθητές μου δεν ήμουν και τόσο καλά και ήταν και ο δάσκαλος μου δεν ήταν τόσο καλός να μας προστατεύει.

Ερευν. Κατάλαβα τι λες. Αυτά είχαν τα ίδια προβλήματα και άλλα παιδάκια φίλοι δικοί σου, δηλαδή πειράζανε και άλλα παιδάκια φίλους δικούς σου;

Συν. Ναι ήταν...

Ερευν. Υπήρχε αυτό το πρόβλημα...

Συν. Ναι. Μέσα στην τάξη...

Ερευν. Μέσα στην τάξη. Έξω, όταν παίζατε, στο διάλειμμα;

Συν. Έξω, εντάξει ήμουν με τους άλλους φίλους μου βασικά, πάλι καλά.

Ερευν. Πάλι καλά...

Συν. Ήταν και η αδερφή μου μαζί παρέα με εμάς...

Ερευν. Επομένως ήσασταν μαζί...

Συν. Όταν ήμασταν έξω παίζαμε με τους άλλους. Δεν ήθελα να κάνω παρέα με εκείνους, αλλά όταν ήμασταν μέσα στην τάξη δεν μπορούσα.

Ερευν. Σας πειράζανε;

Συν. Μας πειράζανε, μας πέταγαν άσχημα λόγια μας έβριζαν.

Ερευν. Κατάλαβα, κατάλαβα. Και με τους άλλους γονείς μιλήσατε καθόλου; Μίλησε ο μπαμπάς σου, ο δάσκαλος στους άλλους γονείς των παιδιών που σας πετούσαν άσχημα λόγια να πει να πούνε κάτι στα παιδιά τους; Δεν ξέρεις αν είπαν τίποτα ε;

Συν. Δεν θυμάμαι τώρα.

Ερευν. Πάντως δύσκολα χρόνια αυτά, σε αυτή τη χρονιά που πήγατε δεν σου άρεσε, ενώ Μυτιλήνη σου άρεσε;

Συν. Η Μυτιλήνη ήταν η αγαπημένη μου σχολή δεν υπήρχε...

Ερευν. Εκεί ήσασταν καλά και με τα άλλα παιδάκια;

Συν. Ναι ήμασταν τόσο ωραία.

Ερευν. Ήσασταν τόσο ωραία εκεί ε;

Συν. Ναι.

Ερευν. Γιατί ήσασταν εκεί ωραία και εδώ όχι;

Συν. Γιατί εδώ δεν ξέρω. Εντάξει αν πετυχαίνεις καλούς δασκάλους θα είσαι και εδώ ωραία, αλλά εγώ έπρεπε να είχα... είχα βγάλει το σχολείο, να είχα ξεκινήσει το σχολείο αλλά το σταμάτησα δεν μπορούσα.

Ερευν. Άρα στη Μυτιλήνη είχατε κιόλας καλό δάσκαλο;

Συν. Ναι. Νομίζω δασκάλα ήταν.

Ερευν. Δασκάλα.

Συν. Ναι.

Ερευν. Η οποία ήταν όμως καλή αυτή ε;

Συν. Ναι, νομίζω ήταν καλή.

Ερευν. Αλλά κυρίως θυμάσαι τα άλλα παιδάκια ότι περνάγατε ωραία και παίζατε, αυτό;

Συν. Ναι, στο διάλειμμα όταν ήμουν έξω ήμουν με τους ξαδέρφους μου, κρυβόντουσαν αυτοί και εγώ τους έβρισκα, μου κάνανε πλάκες, αλλά τους έψαχνα με την βοήθεια των άλλων χάχα

Ερευν. Χάχα μάλιστα, κατάλαβα.

Συν. Ήταν ωραία.

Ερευν. Ήταν ωραία. Και δεν μου λες, στο σπίτι κάνει τίποτα δουλειές, βοηθάς την μαμά;

Συν. Εννοείται.

Ερευν. Από πάντα, από μικρή;

Συν. Από πάντα, από μικρή ναι.

Ερευν. Τι έκανες σπίτι, τι είναι αυτό που σου άρεσε να κάνεις κυρίως;

Συν. Από δουλειές;

Ερευν. Ναι, μαγείρευες ας πούμε;

Συν. Ε ναι, τυχαίνει και μαγειρεύω κιόλας.

Ερευν. Καθάριζες, τί έκανες; Για πες μας κάποια πράγματα που έκανες.

Συν. Πλένω πιάτα, σφουγγαρίζω, σκουπίζω, σκουπίζω τζάμια.

Ερευν. Ουάου!

Συν. Ε ήταν και η ζωή στο σπίτι όλοι τα κάνουμε, πλένουμε ρούχα.

Ερευν. Και αυτά τα έκανες από μικρό παιδάκι, ήξερες;

Συν. Πιο πολύ από μικρό παιδάκι όταν ήμουν έπλενα μόνο τα πιάτα γιατί αυτό ήξερα.

Ερευν. Είδες όμως, έπλενε και τα πιάτα!

Συν. Με έβαζε η μητέρα μου να πλένω πιάτα και η μητέρα μου με τραβούσε και βίντεο χάχα

Ερευν. Χάχα, έχεις αδερφάκια άλλα;

Συν. Είναι η [Όνομα] και έναν αδερφό ακόμα που είναι με αυτισμό και είναι 16 χρονών.

Ερευν. Η [Όνομα] είναι πιο μικρή από εσένα;

Συν. Ναι, είναι 21.

Ερευν. Είναι 21 η [Όνομα] και ο αδερφός σου είναι 16.

Συν. Και ο αδερφός μου είναι 16 χρονών, είναι ο τελευταίος.

Ερευν. Και τους πρόσεχες και τους δύο όταν ήταν παιδάκια;

Συν. Και εγώ ήμουν παιδάκι τότε αλλά εντάξει προσέχαμε ο ένας τον άλλον. Παίζαμε μαζί, με την αδερφή μου είμαι πάντα μαζί.

Ερευν. Είστε πάντα μαζί.

Συν. Ναι, αφού σας είπα ότι ήμουν σε ταξίδια έχω μεγαλώσει με την αδερφή μου, ήμασταν στις θάλασσες κάναμε μπάνιο και οι δύο μαζί.

Ερευν. Επομένως κάνατε πολλά ταξίδια.

Συν. Πολλά, τα περισσότερα χρόνια τα περάσαμε εμείς στα ταξίδια.

Ερευν. Και δεν μου λες, μετά το σχολείο όταν το άφησες, τελείωσες Τετάρτη δημοτικού δεν σου άρεσε και μετά το άφησες;

Συν. Ναι

Ερευν. Τα επόμενα χρόνια που άφησες το σχολείο τι έκανες; Δηλαδή ήσουν τότε πόσων χρονών, 10, 11; Μετά τι έκανες όταν σταμάτησες από το σχολείο αυτό;

Συν. Νομίζω ήμουν πιο μεγάλη που σταμάτησα το σχολείο, νομίζω ήμουν 13-14.

Ερευν. Από τα 13-14 μέχρι να έρθεις εδώ τι έκανες τα χρόνια εκείνα, δούλευες δηλαδή τι έκανες;

Συν. Δουλεία...

Ερευν. σπίτι ήσounα;

Συν. Ναι, σπίτι γενικές δουλείες που κάναμε γιατί μεγαλώσαμε στο σπίτι και μερικές φορές βγαίναμε έξω με τους φίλους από το σπίτι παίζαμε.

Ερευν. Εκεί από έξω στη γειτονιά.

Συν. Ναι παίζαμε πολλά παιδιά εκεί πέρα και το καλοκαίρι. Πολλά καλοκαίρια βασικά και παίζαμε από το πρωί μέχρι το βράδυ, παίζαμε πάρα πολύ και όταν γυρνούσαμε στο σπίτι πέφταμε ξεροί στον ύπνο από την κούραση.

Ερευν. Βόλτες κάνατε καθόλου, εκτός από την γειτονιά σας πηγαίνατε αλλού βόλτες;

Συν. Ναι εννοείται. όταν ήμουν 13,14,15 χρονών έχω πάει βόλτες.

Ερευν. Ωραία. Και δεν μου λες, να σου κάνω μια ερώτηση. Πώς έμαθες για εδώ; Ότι μπορείς να πας ξανά σχολείο, να μάθεις γράμματα πάλι. Ποιος σου το είπε αυτό; Ο μπαμπάς, η μαμά, ποιος σου το είπε;

Συν. Γενικά ερχόμαστε εδώ για να κάνουμε χαρτιά.

Ερευν. Εδώ πέρα ερχόσαστε χρόνια;

Συν. Ναι.

Ερευν. Δηλαδή ερχόσουν και πριν 4 5 χρόνια;

Συν. Μόνη δεν ερχόμουν, με τους γονείς μου φυσικά.

Ερευν. Και τι έκανες εδώ όταν ερχόσουν; Γράφατε δηλαδή, μαθαίνατε γράμματα, παίζατε;

Συν. Τώρα δεν θυμάμαι ακριβώς.

Ερευν. Και μετά σας είπαν ότι υπάρχει ένα, ότι μπορείτε κάπου να πάτε μάθετε πάλι γράμματα, να πάτε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας. Αυτό ποιος σας το είπε, από εδώ σας το είπαν;

Συν. Νομίζω η κυρία [Όνομα] το είχε πει.

Ερευν. Θυμάσαι τι σου είπε; Έχω μία τέλεια ιδέα, μπορείς να πας ξανά σχολείο; Πως σου το είπε;

Συν. Πάντως μου το είπε με χαμόγελο. Ήταν ευχάριστο, και εγώ χάρηκα πολύ.

Ερευν. Εσένα σου άρεσε όταν το άκουσες;

Συν. Ναι, το χρειαζόμουν. Ήθελα να βγάλω το δημοτικό, αν και δεν το συνέχισα να το βγάλω από το σχολείο. Κάναμε μαθήματα με την κυρία τώρα δεν το θυμάμαι το όνομα

της, ήταν πάρα πολύ καλή κυρία, την συμπάθησα πάρα πολύ. Κάναμε μαθήματα, μας βοηθούσε και βέβαια στα μαθηματικά.

Ερευν. Κάνατε και άλλα πράγματα;

Συν. Μας έμαθε για τις χώρες, κάναμε αγγλικά.

Ερευν. Απ' όλα...

Συν. Πρώτα κάναμε μάθημα με την κυρία..., πως την λένε δεν την θυμάμαι, ήταν κι αυτή πολύ καλή κυρία. Από το Γυμνάσιο ήταν αυτή.

Ερευν. Άρα κάνατε Γλώσσα, Μαθηματικά, για τις χώρες, Αγγλικά. Παιχνίδια κάνατε πράγματα άλλα;

Συν. Παιχνίδια, πράγματα άλλα...

Ερευν. Με εικόνες, με σχήματα, ας πούμε ζωγραφίζατε; Κάνατε πράγματα άλλα;

Συν. Ναι ζωγραφίζαμε.

Ερευν. Φτιάχνατε και πράγματα, με τα χέρια;

Συν. Ναι, νομίζω φτιάχναμε. Αλλά αυτό που μου αρέσει εμένα πιο πολύ είναι να ζωγραφίζω.

Ερευν. Θυμάσαι όταν σου είπε η κυρία [Όνομα] ότι μπορείς να πας σχολείο, είπες ότι σου άρεσε πολύ, ότι το ήθελες. Γιατί;

Συν. Γιατί ήθελα να βγάλω το δημοτικό.

Ερευν. Γιατί; Δηλαδή είχες κάτι στο μυαλό σου ή το θυμάσαι από παιδί και ήθελες να το κάνεις οπωσδήποτε ή σκεφτόσουν και κάτι άλλο να το βγάλεις το δημοτικό;

Συν. Απλά ήθελα να το βγάλω μπας και πιάσω μια δουλειά είπα αλλά χρειάζομαι τώρα και το Γυμνάσιο. Και είναι και δύσκολο να βρω δουλειά τώρα.

Ερευν. Τέλεια. Δηλαδή ουσιαστικά τα χρόνια πριν να έρθεις εδώ έψαχνες να βρεις δουλειά αλλά χωρίς απολυτήριο δημοτικού μπορούσες;

Συν. Όχι

Ερευν. Άρα είδες ότι δεν μπορείς να βρεις δουλειά και είπες τι ωραία τώρα που έχω ευκαιρία...

Συν. Ναι, να βγάλω το δημοτικό μπας και πιάσω μια δουλειά.

Ερευν. Ποια είναι η δουλειά που θα σου άρεσε;

Συν. Ε... η δουλειά που θα μου άρεσε... ξέρω γω κάτι σε καφέ να φτιάξω καφέδες.

Ερευν. Να φτιάξεις έτσι να δουλέψεις σε κάποιο μαγαζί ας πούμε.

Συν. Ναι, αν και δεν έχω κάνει βασικά. Καθαριότητες έχω κάνει, αυτό. Αλλά ναι θα μου ήταν ένα όνειρο να πιάσω μια δουλειά σε καφετέρια, να φτιάξω καφέδες.

Ερευν. Και τώρα πηγαίνεις και κάνεις μαθήματα για να πάρεις απολυτήριο Γυμνασίου;

Συν. Δεν κάνω δυστυχώς.

Ερευν. Δεν κάνεις. Αλλά θα ήθελες όμως;

Συν. Ναι. Πολύ.

Ερευν. Γιατί;

Συν. Ε το χρειάζομαι.

Ερευν. Το χρειάζεσαι εννοείς για να μπορέσεις να πιάσεις δουλειά ή μπορεί να είναι και μια καλύτερη δουλειά ας πούμε αν έχεις πάρει το απολυτήριο; Θέλω να πω μήπως είναι μια δουλειά που μπορεί να σου δίνει πιο πολλά χρήματα ή να σου αρέσει περισσότερο;

Συν. Κοίτα, εμένα δεν με ενδιαφέρει τώρα πολλά και λίγα χρήματα, όσα και να ναι.

Ερευν. Όσα και να ναι, θέλεις τώρα να...

Συν. Θέλω κάτι να ασχολούμαι.

Ερευν. Θα σε πείραζε όμως αν ήταν αυτή η δουλειά, έχεις ποτέ σου δουλέψει έξω σε κάποιο χώρο ως τώρα;

Συν. Σε καφετέρια εννοείτε;

Ερευν. Ή οπουδήποτε αλλού, έχεις πουθενά δουλέψει;

Συν. Όχι.

Ερευν. Όταν βρεις θα είναι η πρώτη σου φορά. Οι γονείς σου χάρηκαν που πήγες σχολείο; Το θέλανε πολύ;

Συν. Τώρα άμα σας πως ότι θέλουν και το Γυμνάσιο!

Ερευν. Και σε υποστηρίζουν σε αυτό; Σε βοηθάνε; Σου λένε πάλεψε το, βρες το;

Συν. Ναι, ναι. Μας βοηθάει και ο πατέρας μου με τη δουλειά, ψάχνει και αυτός.

Ερευν. Άρα πιστεύει πως αν πάρεις και ένα απολυτήριο Γυμνασίου...

Συν. Εννοείται, θα είναι πιο εύκολα έτσι.

Ερευν. Δεν μου λες, τώρα που τελείωσες το πρόγραμμα, έμαθες πιο καλά γράμματα, πήρες το χαρτί από το Δημοτικό, αισθάνεσαι ότι κέρδισες πιο πολλά πράγματα εκτός από το χαρτί μέσα από την εμπειρία, από το πρόγραμμα, από την δασκάλα σου, που ερχόσουν κάθε μέρα εδώ πέρα; Σου άρεσε κάτι άλλο εδώ, εκτός από τα μαθήματα; Οι παρέες;

Συν. Ναι, κάθε φορά που ερχόμουν εδώ τα κορίτσια μου συμπεριφέρονταν πάρα πολύ ωραία.

Ερευν. Δηλαδή ήθελες να έρθεις εδώ, το περίμενες.

Συν. Ναι.

Ερευν. Γιατί σε βλέπω έχεις πολύ χαμόγελο όταν μιλάς για εδώ.

Συν. Ναι, εντάξει τα κορίτσια είναι πολύ συμπαθητικές, είναι και η [Όνομα], η [Όνομα], η [Όνομα], είναι πάρα πολύ καλές.

Ερευν. Όταν μεγαλώσεις και κάνεις και την δική σου οικογένεια θα ήθελες να πάνε σχολείο από πιο μικρά τώρα; Θα ήθελες κάτι για να αλλάξεις; Μιας που τα είδες τώρα όλα, σκέψου εσένα στο μέλλον. Τι θα ήθελες εσύ;

Συν. Ναι. Εγώ εννοείται τα παιδιά μου θα τα στείλω από νηπιαγωγείο. Από εκεί θα ξεκινήσουν αρχικά.

Ερευν. Από νηπιαγωγείο;

Συν. Ναι.

Ερευν. Γιατί πιστεύεις ότι είναι σημαντικό;

Συν. Εντάξει, τα μικρά πάντα πάνε από το νηπιαγωγείο σχολείο, και από εκεί θέλω να ξεκινήσουν, γιατί σιγά σιγά, όσο θα μεγαλώσουν και θα ξεκινήσουν μετά από την πρώτη τάξη, δευτέρα, τρίτη, Τετάρτη θα τους είναι πιο εύκολο να μάθουν γράμματα.

Ερευν. Έχεις δίκιο. Αν το πάρεις από μικρός είναι πιο εύκολο να μάθεις γράμματα.

Συν. Ε ναι.

Ερευν. Και θες λοιπόν να πάνε σχολείο από μικρά και μέχρι τι τάξη να πάνε;

Συν. Ξέρω γω, εγώ μέχρι το Γυμνάσιο θα τους έλεγα καλύτερα γιατί το Λύκειο δεν το εμπιστεύομαι.

Ερευν. Δεν το εμπιστεύεσαι;

Συν. Όχι και τόσο.

Ερευν. Γιατί;

Συν. Δεν έχω πάει Λύκειο, αλλά...

Ερευν. Τι είναι αυτά που ακούς και δεν το εμπιστεύεσαι;

Συν. Στις ειδήσεις.

Ερευν. Τί είναι αυτό που ακούς και σε τρομάζει;

Συν. Βιασμούς, επιθέσεις μαθητών.

Ερευν. Άρα θεωρείς ότι θα έχουν τα παιδιά σου ακόμα μεγαλύτερο πρόβλημα από τα δικά σου χρόνια; Ότι θα τους πειράζουν, θα τους επιτίθενται;

Συν. Ναι.

Ερευν. Δεν αισθάνεσαι ασφάλεια δηλαδή για τόσο μεγάλα παιδιά...

Συν. Θα τους πρότεινα να πάνε μόνο Γυμνάσιο.

Ερευν. Σε ευχαριστούμε πάρα πολύ. Ελπίζω να μην σε κουράσαμε.

Συν. Όχι!

Ερευν. Δεν μου λες κάτι, μία τελευταία ερώτηση, αν μπορούσες να ζητήσεις για να φτιάξουμε στο σχολείο για να πηγαίνουν όλα τα παιδιά σχολείο, τι θα ζητούσες για να

φτιάξουν το κράτος, αυτοί που έχουν τα σχολεία, η χώρα μας για να είναι καλύτερα τα σχολεία για σένα;

Συν. Θα ήθελα καλύτερους δασκάλους, καλούς συμμαθητές.

Ερευν. Να είναι δηλαδή καλύτερα παιδιά;

Συν. Ναι. Να αγαπάνε ο ένας τον άλλον, να προσέχει ο ένας τον άλλον.

Ερευν. Αυτό είδες ότι έλειπε από όταν πήγαινες σχολείο;

Συν. Ήταν και επιθετικοί βέβαια, δεν νοιαζόταν ο ένας τον άλλον βασικά. Απλά είχαμε πολλές εντάσεις στην τάξη μέσα. Ο άλλος έβαλε τα πόδια στο θρανίο, ο άλλος ξάπλωσε στο θρανίο, γινόταν ένα χαμός στις τάξεις και δεν με περνούσε χώρος εκεί μέσα. Με έβριζε και από πάνω και ο δάσκαλος δεν έκανε τίποτα πέρα από το να περπατάει πάνω κάτω στην τάξη. Απλά δεν μου αρέσουν αυτά. Θέλω να είναι καλοί δάσκαλοι μέσα. Αυτό που θέλω δηλαδή να αλλάξω στα σχολεία να είναι καλοί δάσκαλοι μέσα και καλοί μαθητές

Ερευν. Σε ευχαριστούμε πολύ!

Συν. Και εγώ σας ευχαριστώ.

Συνέντευξη 2

Ερευν. Γεια σου.

Συν. Γειά σας.

Ερευν. Θα μας πεις λίγο και εσύ τι θυμάσαι από τα χρόνια που ήσουν μικρή; Πως ήταν τα χρόνια που ήσουν μικρούλα, πριν πας σχολείο δηλαδή. Τι έκανες σπίτι, παίζατε, διασκεδάζατε;

Συν. Ναι, ωραία ήταν.

Ερευν. Τι θυμάσαι που σου άρεσε ας πούμε που έκανες μικρή; Παίζατε πολύ, κάνατε ταξίδια, βόλτες;

Συν. Ταξίδια πηγαίναμε, τίποτα άλλο.

Ερευν. Παίζατε;

Συν. Ναι.

Ερευν. Δουλειές στο σπίτι έκανες, βοηθούσες στο σπίτι; Τι έκανες κυρίως τι σου άρεσε να κάνεις;

Συν. Σπιτικές δουλειές.

Ερευν. Σπιτικές δουλειές, δηλαδή καθαρίζες, τα πιάτα, σκούπιζες, τέτοια πράγματα...

Συν. Ναι.

Ερευν. Σχολείο εσύ πότε πήγες για πρώτη φορά;

Συν. Τετάρτη πήγα.

Ερευν. Πήγες Τετάρτη στη Μυτιλήνη;

Συν. Όχι εδώ.

Ερευν. Εδώ. Εσύ Μυτιλήνη δεν πήγες σχολείο δηλαδή;

Συν. Όχι.

Ερευν. Μάλιστα. Όταν ήταν οι γονείς σου με την [Όνομα] Μυτιλήνη εσύ ήσουν εκεί ή όχι;

Συν. Εκεί ήμουν.

Ερευν. Αλλά εσύ σχολείο δεν είχες πάει εκεί ποτέ;

Συν. Όχι.

Ερευν. Γιατί; Θυμάσαι γιατί δεν είχες πάει;

Συν. Γιατί δεν είχε θέση στην τάξη, ήθελα και εγώ να πάω αλλά δεν είχε θέση.

Ερευν. Είχε μόνο για την [Όνομα] θέση;

Συν. Ναι.

Ερευν. Και εσένα σου είπαν όχι;

Συν. Ναι.

Ερευν. Εσύ ήθελες τότε να πας, θυμάσαι;

Συν. Ναι.

Ερευν. Ήθελες, αλλά δεν σε αφήναν να πας;

Συν. Όχι δεν με αφήναν οι γονείς μου.

Ερευν. Όχι οι γονείς σου, από το σχολείο είπαν ότι δεν υπάρχει...

Συν. Ναι αυτό.

Ερευν. Θυμάσαι τότε, λυπήθηκες που δεν πήγες, είτε δεν πειράζει θα πάω του χρόνου;

Συν. Ναι.

Ερευν. Ήθελες να πας δηλαδή;

Συν. Ναι.

Ερευν. Και δεν μου λες, πότε πήγες για πρώτη φορά σχολείο;

Συν. Ε δεν θυμάμαι τώρα.

Ερευν. Μετά όταν πήγε η αδερφή σου εδώ εσύ πήγες εδώ σχολείο;

Συν. Ναι.

Ερευν. Πήγες εδώ. Πήγες και εσύ δηλαδή Τετάρτη δημοτικού και έμεινες ένα χρόνο;

Συν. Βασικά ναι. Τετάρτη πήγα μόνο, εκεί με έβαλαν κατευθείαν. Στην Τετάρτη τάξη με έβαλαν.

Ερευν. Μπορείς να μας πεις κάποια πράγματα που θυμάσαι από το σχολείο σου; Πως ήταν, τι σου άρεσε, τι δεν σου άρεσε, ό,τι θέλεις, δεν έχει σημασία.

Συν. Εντάξει ωραία ήταν. Δεν μου άρεσε που κορόιδευαν.

Ερευν. Δεν σου άρεσε που κορόιδευαν; Που σας κορόιδευαν τα άλλα παιδιά;

Συν. Ναι.

Ερευν. Αυτό γινόταν συνέχεια, κάθε μέρα;

Συν. Όχι κάθε μέρα.

Ερευν. Αλλά συχνά;

Συν. Ναι.

Ερευν. Άρα δεν σου άρεσε αυτό το πράγμα, ότι κορόιδευαν τα άλλα παιδιά.

Συν. Ναι.

Ερευν. Η δασκάλα πώς ήταν ή ο δάσκαλος;

Συν. Δάσκαλος, εντάξει ήταν καλός αλλά, μια χαρά ήταν.

Ερευν. Σας βοηθούσε να μην σας...

Συν. Ναι βοηθούσε.

Ερευν. Σας βοηθούσε και με τα γράμματα, γιατί δεν είχατε πάει πιο πριν σχολείο;

Συν. Ναι.

Ερευν. Όταν σας πειράζανε τα άλλα παιδάκια έκανε κάτι;

Συν. Ναι.

Ερευν. Δηλαδή; Τα μάλωνε τί έκανε;

Συν. Φώναζε πάνω τους, τους έβαζε τιμωρία.

Ερευν. Αλλά γινόταν τίποτα; Άλλαζε τίποτα;

Συν. Τα ίδια πάλι.

Ερευν. Το σχολείο σαν σχολείο σου άρεσε που πήγαινες; Δηλαδή όταν ξυπνούσες και πήγαινες σχολείο το πρωί ήσουν χαρούμενη;

Συν. Ναι.

Ερευν. Από τα μαθήματα ποιο σου άρεσε;

Συν. Τα μαθηματικά.

Ερευν. Ήσουν καλή;

Συν. Ναι.

Ερευν. Σου άρεσαν αυτά

Συν. Ναι.

Ερευν. Και τι σε δυσκόλευε περισσότερο;

Συν. Η ιστορία.

Ερευν. Γλώσσα πήγαινες καλά; Σου άρεσε;

Συν. Έτσι και έτσι.

Ερευν. Και μετά σταμάτησες; Λυπήθηκες, χάρηκες που σταμάτησαν να σε κοροϊδεύουνε τα άλλα παιδιά, ή ήθελες να πας και άλλα χρόνια σχολείο;

Συν. Ναι, ήθελα.

Ερευν. Το πες στους γονείς σου ότι ήθελες;

Συν. Ναι.

Ερευν. Αλλά φεύγατε ταξίδια;

Συν. Ναι.

Ερευν. Και δεν ήταν εύκολο. Δεν μου λες, σε κάποιο από τα ταξίδια πήγατε στο σχολείο εκεί πέρα;

Συν. Όχι.

Ερευν. Θυμάσαι μένατε πολύ καιρό στα ταξίδια όταν πηγαίνατε κάπου; ένα μήνα, δυο;

Συν. Ναι.

Ερευν. Και μετά γυρνάγατε εδώ πάλι;

Συν. Ναι.

Ερευν. Και μετά ξαναπηγαίνατε ταξίδι. Σου άρεσε αυτό, θυμάσαι;

Συν. Ναι ωραία ήταν.

Ερευν. Ωραία ήταν γιατί; Τι θυμάσαι και σου άρεσε; Έβλεπες καινούργια μέρη;

Συν. Ναι, ήταν ωραία.

Ερευν. Δηλαδή δεν σε κούραζε;

Συν. Όχι.

Ερευν. Και εδώ; Πως ήρθες εδώ; Μετά πήγες στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, έτσι;

Συν. Ναι.

Ερευν. Πες μας γι' αυτό που είναι και πιο κοντινό. Ποιος σου μίλησε γι' αυτό; Από που το έμαθες ότι μπορείτε να το κάνετε αυτό;

Συν. Ωραία ήταν και αυτό. Ε... νομίζω η κυρία [Όνομα] μας το είπε.

Ερευν. Θυμάσαι τι σας είπε;

Συν. Δεν θυμάμαι καλά.

Ερευν. Δηλαδή, θα πάτε ξανά σχολείο, θα μάθετε γράμματα;

Συν. Ναι μας είπε αυτό.

Ερευν. Εσύ ήθελες αυτό να το κάνεις;

Συν. Ναι.

Ερευν. Γιατί;

Συν. Ήθελα να μάθω πολλά.

Ερευν. Πολλά γράμματα;

Συν. Ναι.

Ερευν. Σκεφτόσουνά κάτι άλλο για κάποιον άλλο λόγο που το ήθελες; Σου μίλησε ο μπαμπάς σου η αδερφή σου;

Συν. Ήθελα εγώ.

Ερευν. Θεωρείς ότι θα σε βοηθήσει σε κάτι;

Συν. Ναι.

Ερευν. Σε τι πράγμα;

Συν. Για να βρω δουλειά.

Ερευν. Έχεις ποτέ σου δουλέψει;

Συν. Ναι.

Ερευν. Τι δουλειά;

Συν. Στη Χαλκιδική είχα δουλέψει σε ξενοδοχείο, σε μπουφέ σέρβις.

Ερευν. Αυτό πότε έγινε, πέρυσι, πρόπερσι;

Συν. Πρόπερσι.

Ερευν. Επομένως είχες ήδη δουλέψει. Αλλά νομίζεις ότι τώρα με το σχολείο που πήγες και πήρες και το χαρτί από το δημοτικό τι πιστεύεις ότι θα μπορέσεις να κάνεις; Θέλω να πω ότι δούλευες και πριν.

Συν. Θα ξαναδουλέψω

Ερευν. Θα βρεις τώρα καλύτερη δουλειά τώρα πιστεύεις, θα βρεις πιο εύκολα δουλειά;

Συν. Θα βρω.

Ερευν. Θα σε βοηθήσει κάπου τώρα που πήρες χαρτί από το δημοτικό;

Συν. Δεν νομίζω. Πιο πολύ θέλουν και το γυμνάσιο απολυτήριο.

Ερευν. Θα το προσπαθήσεις;

Συν. Ναι.

Ερευν. Το 'χεις στο πλάνο σου να μπορέσεις να πας;

Συν. Ναι.

Ερευν. Θα το θελες. Άρα χρειάζεσαι αυτό για να βρεις τώρα δουλειά.

Συν. Ναι.

Ερευν. Εντάξει έκανες όμως μια αρχή. Σιγά σιγά θα το κάνεις και το άλλο.

Συν. Ναι.

Ερευν. Πες μας για τα μαθήματα που κάνατε εδώ, αυτά τα θυμάσαι τα κάνατε τώρα δεν έχουν πολλά χρόνια. Τι σου άρεσε;

Συν. Γενικά μου άρεσαν τα μαθήματα.

Ερευν. Τι σου άρεσαν από αυτά που κάνατε εδώ για να πάρεις χαρτί από το δημοτικό; Σου άρεσαν οι άνθρωποι, οι παρέες, τα μαθήματα; Ότι έβγαινες έξω;

Συν. Τα μαθήματα.

Ερευν. Ποιο σου άρεσε περισσότερο; Πάλι μαθηματικά; Κάνατε και άλλα πράγματα, δηλαδή ζωγράφιζες;

Συν. Ναι, ζωγραφίζαμε.

Ερευν. Σου άρεσε αυτό.

Συν. Ναι.

Ερευν. Κάτι άλλο το οποίο θυμάσαι; Έκανες κάποιο καινούργιο φίλο;

Συν. Δεν μου άρεσε.

Ερευν. Ποιο;

Συν. Οι καινούργιοι φίλοι. Δεν τους συμπαθούσα, δεν με συμπαθούσαν.

Ερευν. Άρα δεν κάνατε καινούργιες παρέες. Πιο πολύ ερχόσουν για να κάνεις τα μαθήματα και να ξαναπάς σπίτι σου.

Συν. Ναι.

Ερευν. Η οικογένεια σου χαιρόταν που ξαναήρθες στο σχολείο;

Συν. Ναι.

Ερευν. Πως φαντάζεσαι τον εαυτό σου στο μέλλον, σε μερικά χρόνια από τώρα;

Συν. Εντάξει, μια χαρά.

Ερευν. Τι θα σε έκανε χαρούμενη, πώς θα ήθελες να είναι η ζωή σου;

Συν. Να είχα μια δουλειά, αυτό την δουλειά μου να έχω

Ερευν. Αυτό είναι το μόνο; Τίποτα άλλο; Θα σε έκανε κάτι άλλο χαρούμενη;

Συν. Δεν ξέρω.

Ερευν. Δεν ξέρω, εσένα Ελένη τι θα σε έκανε χαρούμενη τα επόμενα χρόνια;

Συν. Η δουλειά σίγουρα, εντάξει να είμαι καλά, μετά από κάποια χρόνια να κάνω και οικογένεια. Θέλεις να κάνεις οικογένεια;

Συν. Δεν ξέρω.

Ερευν. Δεν είσαι σίγουρη ακόμα, μάλλον όχι. Κάποιο ταξίδι που θα σου άρεσε;

Συν. Ναι, μου αρέσουν τα ταξίδια.

Ερευν. Που θα ήθελες να πας; Έχεις σκεφτεί κάποιο μέρος;

Συν. Όχι.

Ερευν. Ωραία. Δεν μου λες ένα τελευταίο [Όνομα]. Τι θα ήθελες να αλλάξει στα σχολεία; Από τον ένα χρόνο που πήγες, τι είναι αυτό που δεν σου άρεσε και αν είχες ένα μαγικό ραβδάκι θα το άλλαζες, Για να πηγαίνουν τα άλλα τα παιδιά από τη γειτονιά σου και να μην έχουν πρόβλημα. Τι θα άλλαζες; Σκέψου το σχολείο όπως το θες.

Συν. Μερικοί μαθητές που δεν ήταν καλοί. Αυτό ήθελα.

Ερευν. Να ήταν πιο καλά παιδιά. Τα άλλα είναι εντάξει;

Συν. Ναι.

Ερευν. Ευχαριστούμε πολύ.

Συνέντευξη 3

Ερευν. Θα μας πεις κάποια πράγματα από την παιδική σου ηλικία;

Συν. Για την παιδική μου ηλικία;

Ερευν. Πριν πας σχολείο.

Συν. Μεγάλωσα σε παππού και δεν είχαμε σπίτι, είχαμε τσαντίρι, γι' αυτό γελούσα έξω που είδα το τσαντίρι. Μέναμε στην Σκόπελο.

Ερευν. Σκόπελο. Μέχρι πόσο χρονών ήσουν στη Σκόπελο;

Συν. Μέχρι 20 χρονών.

Ερευν. Α έμενες εκεί, εκεί μεγάλωσες.

Συν. Εκεί μεγάλωσα.

Ερευν. Και έμενες στο σπίτι με ποιον, παππού μόνο;

Συν. Μόνο, γιαγιά και παππού. Η μάνα μου ήταν εδώ στο Βόλο.

Ερευν. Ήταν στο Βόλο η μαμά.. Και αδέρφια είχες στη Σκόπελο;

Συν. Όχι μόνο εγώ ήμουν στη Σκόπελο. Τα αδέρφια μου, η μία η μεγάλη η αδερφή μου την μεγάλωσε η άλλη γιαγιά στο Βόλο και τα δύο παιδιά στη μαμά μου στο Βόλο. Τέσσερα είμαστε.

Ερευν. Τέσσερα είστε. Άρα δύο παιδιά μεγάλωσαν στο Βόλο-

Συν. Τρία στο Βόλο.

Ερευν. Και εσύ πήγες Σκόπελο;

Συν. Ναι.

Ερευν. Σου άρεσε η Σκόπελος;

Συν. Πάρα πολύ.

Ερευν. Ήθελες να είσαι εκεί;

Συν. Ναι, πάρα πολύ μου άρεσε. Και τώρα εκεί πηγαίνω για δουλειές.

Ερευν. Α έχεις ακόμα σχέσεις...

Συν. Ναι, έχω σχέση.

Ερευν. Εκεί πέρα πήγες από μικρή ηλικία; Από όταν γεννήθηκες, ή σε πιο μεγάλη ηλικία;

Συν. Πήγα στην ηλικία 5-6 χρονών. Σε εκείνη την ηλικία πήγα.

Ερευν. Ήθελες τότε ή μήπως λυπήθηκες στενοχωρήθηκες που έφυγες;

Συν. Έ όχι εκεί μου άρεσε πιο πολύ, γιατί στο Βόλο ήταν αλλιώς και εκεί ήταν πιο καλύτερα.

Ερευν. Όταν λες στον Βόλο ήταν αλλιώς πως ήτανε;

Συν. Ε στο Βόλο ήτανε, πως να σου πω, πιο δύσκολα ήτανε τότε εκείνες τις εποχές. Ήταν πιο δύσκολα.

Ερευν. Φτώχεια εννοείς;

Συν. Ε ναι. Ήταν πολύ φτωχοί και η γιαγιά μου και ο παππούς μου και μας πήρανε επειδή είχε πολλά παιδιά η μάνα μου

Ερευν. Γι' αυτό πήγες εσύ Σκόπελο;

Συν. Ναι. Μεγάλωσα με τη γιαγιά μου και έναν ξάδερφό.

Ερευν. Μέσα στο σπίτι;

Συν. Ναι. Στη γιαγιά, στο τσαντίρι.

Ερευν. Ο οποίο ήταν μεγαλύτερος από εσένα;

Συν. Όχι. Ο ξάδερφος τώρα δουλεύει εκεί. Παντρεμένος είναι έχει και ένα κοριτσάκι.

Ερευν. Α είναι παντρεμένος και έχει και ένα κοριτσάκι. Αλλά μεγαλώσατε μαζί ουσιαστικά έτσι; Άμα κατάλαβα καλά, στο ίδιο σπίτι.

Συν. Ναι στο ίδιο.

Ερευν. Άρα εσύ δεν έκανες μετακινήσεις καθόλου, δεν έκανες ταξίδια ήσουν στην Σκόπελο συνέχεια;

Συν. Πιο πολύ ναι στη Σκόπελο ήμουν. Μια φορά πήγα Σαλονίκη όταν πέθανε ο θείος του πατέρα μου, μικρή ήμουν. 12 χρονών νομίζω ήταν που πήγα και πρόσφατά τώρα πήγα στην Αθήνα με τα κορίτσια.

Ερευν. Άρα Σκόπελο όταν πήγες παιδάκι ήταν καλύτερη η ζωή.

Συν. Πιο καλύτερη.

Ερευν. Πού μένατε Σκόπελο; Σε ποιο μέρος, θυμάσαι;

Συν. Σκόπελο μέναμε κοντά... πως λέγεται η εκκλησία...

Ερευν. Α ήσουν σε ωραίο σημείο...

Συν. Σε πλάτανο ήμασταν...

Ερευν. Α τι ωραία. Παίζατε εκεί από' έξω;

Συν. Ναι . Μέναμε εκεί.

Ερευν. Μένατε εκεί. Σχολείο πήγες εκεί Σκόπελο;

Συν. Καθόλου δεν πήγα σχολείο. Ερχόταν κάποια κορίτσια εκεί, ψυχολόγος ήταν δεν ξέρω τι ήταν αυτή η κοπέλα και μας έφερνε πράγματα και μετά ο παππούς μου αρρώστησε και ήρθαμε στο Βόλο. Και μετά άρχισα.

Ερευν. Εσύ σχολείο ήθελες να πας τότε;

Συν. Ναι. Ήθελα αλλά φοβόταν η μάνα μου για εμένα πάρα πολύ, γιατί ήμουν πιο πολύ από τα άλλα τα παιδιά, ήθελα πιο πολλά πράγματα. Εκείνα δεν ήθελαν όπως ήθελα εγώ, γιατί ήμουν στην Σκόπελο, έβλεπα τα άλλα κορίτσια που ήταν αλλιώς και οι δικοί μου ήταν αλλιώς.

Ερευν. Επομένως εσύ 'έβλεπες τα άλλα παιδάκια που πήγαινα σχολείο και ήθελες και εσύ να πας; Άρα ήθελες;

Συν. Ναι. Και μου 'έλεγαν ήμουν κακό κορίτσι που ήθελα να κάνω παρέες και τέτοια.

Ερευν. Για εσένα επομένως δεν είχε σημασία αν τα άλλα παιδάκια ήτανε Ρομά ή όχι, ήθελες να κάνεις με όλα τα παιδιά παρέα.

Συν. Ναι. Από Ρομά ήμουν εγώ και ο ξάδερφος μου.

Ερευν. Αλλά δεν είχες πρόβλημα, έβγαινες έξω έπαιζες με όλους.

Συν. Ναι.

Ερευν. Αλλά στους γονείς σου αυτό δεν τους άρεσε...

Συν. Ναι.

Ερευν. Φοβόντουσαν είχαν κιόλας κορίτσι...

Συν. Ναι, πιο πολύ φοβόνταν από εμένα!

Ερευν. Έτσι είναι. Άρα είχανε πει στη γιαγιά στον παππού σου-

Συν. Ναι, να με προσέχουν πάρα πολύ.

Ερευν. Να μην βγαίνεις πολύ έξω και να μην πηγαίνεις σχολείο...

Συν. Αυτά.

Ερευν. Το πάλεψες καθόλου να πας σχολείο;

Συν. Ναι, από κρυφά πήγαινα.

Ερευν. Πήγαινες κρυφά;

Συν. Ναι, εδώ στα λυόμενα. Ερχόμουν από κρυφά, ο παππούς μου πήγαινε για δουλειά και εγώ ερχόμουν. Έλεγα εγώ πάω σε μία ξαδέρφη μου αλλά δεν πήγαινα στην ξαδέλφη μου. Μετά με μάλωσε ο παππούς μου και το σταμάτησα. Μετά άρχισα στα 20 μου.

Ερευν. Πήγαινες κρυφά στο σχολείο και έμπαινες μέσα;

Συν. Ναι, κανονικά εδώ στα λυόμενα.

Ερευν. Σε άφηναν να μπαίνεις, δεν είχαν πρόβλημα;

Συν. Όχι, ήταν η κοπέλα.

Ερευν. Βόλο πότε γύρισες, 20 χρονών; Δηλαδή αυτό πότε το έκανες σε ποια ηλικία;

Συν. Στα 18 μου.

Ερευν. Και πάλι ήθελες να πηγαίνεις...

Συν. Ναι. Μετά γέννησε η αδερφή μου, έκανε ένα κοριτσάκι και δεν μπορούνε να το βοηθήσουνε έχει ειδικές ανάγκες. Και μετά άρχισαν να με αφήσουν κι αυτές. 25 χρονών πήρα το χαρτί αυτό που έχω στα χέρια μου.

Ερευν. Χαίρεσαι με αυτό; Σε βλέπω...

Συν. Είμαι πολύ περήφανη για το χαρτί αυτό γιατί βοηθώ την αδερφή μου τώρα.

Ερευν. Και πρέπει να είσαι. Όταν ήρθες εδώ για το πρόγραμμα αυτό, ότι μπορείς να μάθεις γράμματα για πρώτη φορά και να πας σχολείο.

Συν. Ήμουν πολύ χαρούμενη μετά.

Ερευν. Ποιος σου το είπε ότι μπορείς αν το κάνεις αυτό;

Συν. Από μία κοπέλα στη Σκόπελο.

Ερευν. Έμαθες ότι μπορείς να έρθεις εδώ και να κάνεις αυτό;

Συν. Ναι.

Ερευν. Πώς το ήξερε αυτή η κοπέλα στη Σκόπελο;

Συν. Μάλλον ήξερε κάποια κοπέλα από εδώ μέσα.

Ερευν. Άντε...

Συν. Μετά έφυγαν. Είναι καινούργιες αυτές τώρα..

Ερευν. Το έμαθες δηλαδή από μία κοπέλα και ήρθες στο Βόλο γιατί σκεφτόσουν ότι θα κάνεις και αυτό; Δηλαδή ήταν ένας λόγος που ήρθες;

Συν. Ήταν άρρωστος και ο παππούς μου.

Ερευν. Έπρεπε δηλαδή να έρθεις στο Βόλο...

Συν. Ναι.

Ερευν. Και όταν το άκουσες αυτό είπες ευκαιρία είναι...

Συν. Ευκαιρία ήταν για εμένα. Έμενα πλάι στον παππού μου. Μετά μας έδωσαν κάποια σπιτάκια από εκεί. 18 χρονών ήμουν στον παππού μου.

Ερευν. Σήμερα;

Συν. Τώρα είμαι με την μαμά μου γιατί έχει πεθάνει και η γιαγιά και ο παππούς.

Ερευν. Μάλιστα. Και τι σου άρεσε εδώ πέρα όταν ήρθες; Σου είπε η φίλη σου ότι υπάρχει να κάνεις αυτό, χάρηκες όταν το έμαθες...

Συν. Τα πρώτα γράμματα που δεν ήξερα να διαβάσω καθόλου.

Ερευν. Τα έμαθες εδώ;

Συν. Ναι. Δεν μπορούσα να συλλαβίσω.

Ερευν. Τι άλλο σου άρεσε; Οι άνθρωποι;

Συν. Ναι, ήταν πολύ καλοί, δεν φώναζαν πάνω μου. Η μάνα μου φώναζε λίγο, αυτές δεν φώναζαν με έπαιρναν με το καλό. Έλεγα γιατί εδώ με παίρνουν από το καλό και αυτές φωνάζουν;

Ερευν. Ήταν η πρώτη φορά που δεν σου φώναζε κάποιος;

Συν. Ναι. Ότι έκανα δεν μου φώναζαν εδώ μέσα. Έλεγα με το μυαλό μου, πιο καλύτεροι είναι αυτοί από εμάς

Ερευν. Φίλους έκανες κι άλλους;

Συν. Έχω φίλους. Δεν πηγαίνω πολύ κάτω.

Ερευν. Γιατί;

Συν. Γιατί φοβάμαι.

Ερευν. Ακόμα ε;

Συν. Το 'χω λίγο έγνοια γιατί ακούμε πολλά.

Ερευν. Άρα κατά βάση εδώ ζεις.

Συν. Εδώ στο Βόλο. Το καλοκαίρι πηγαίνω και Σκόπελο.

Ερευν. Αλλά βόλτες κάτω δεν κάνεις;

Συν. Όχι τόσο πολύ. Μόνη μου όχι.

Ερευν. Δεν μου λες, δουλειά τι έχεις κάνει; Έχεις δουλέψει;

Συν. Αμέ, στο ξενοδοχείο Χαρούλα, House Haroula λέγεται, μετά έφυγα από εκείνο το ξενοδοχείο πήγα σε άλλο ξενοδοχείο.

Ερευν. Θυμάσαι πότε περίπου; Πόσο χρονών ήσουν;

Συν. Στα 20 ήμουν στη Χαρούλα. Τώρα που είμαι 35 χρονών, 3 χρόνια είμαι να δουλέψω τώρα ήμουν σε άλλο ξενοδοχείο.

Ερευν. Και μετά 3 χρόνια δεν μπόρεσες να βρεις δουλειά;

Συν. Όχι γιατί είχα πρόβλημα. Έχω 4 κοίλες στην πλάτη και δεν μπορούσα να πάω στη δουλειά.

Ερευν. Αρά δούλεψες τα χρόνια αυτά;

Συν. Ναι δούλευα. Έχω και βιογραφικό. 4 πράγματά ξέρω να κάνω.

Ερευν. Και τώρα που πήρες και το απολυτήριο από το δημοτικό;

Συν. Ψάχνω καμία φορά για δουλειά εδώ για να μην πάω στη Σκόπελο γιατί βοηθάω την αδερφή μου. Έχει ειδικές ανάγκες, χρειάζεται βοήθεια.

Ερευν. Αρά χρειάζεται να είσαι εδώ για να την προσέχεις;

Συν. Όταν έφυγα στη Σκόπελο να κάνω δουλειά πριν 3 χρόνια δεν έπαιρνε φάρμακο η μικρή.

Ερευν. Αρά χρειάζεται κάποιον άνθρωπο. Καταλαβαίνω...

Συν. Δεν έχει βοήθειά από κανέναν γιατί η αδερφή μου δεν ξέρει να δώσει ούτε φάρμακα.

Ερευν. Αρά είσαι εσύ που την προσέχεις. Αρά ψάχνεις εδώ πέρα δουλειά.

Συν. Ναι, για εδώ.

Ερευν. Να σου κάνω μια ερώτηση, είπες ότι φοβάσαι να πας βόλτες κάτω στην πόλη. Όμως και με την δουλειά που ψάχνεις δεν έρχεσαι σε επαφή με πολλούς ανθρώπους;

Συν. Ε εντάξει εκεί στη Σκόπελο-

Ερευν. Εδώ λέω Βόλο.

Συν. Εδώ ψάχνω δουλειά και δεν βρίσκω. Στη Σκόπελο μιλάω πιο πολύ με τον εργοδότη και κάποιους συγγενείς του εργοδότη.

Ερευν. Αυτή είναι μόνιμη δουλειά

Συν. Ναι.

Ερευν. Και εδώ πέρα στο Βόλο τι δουλειά μπορείς να βρεις για να μην είσαι με πολύ κόσμο;

Συν. Στο σχολείο μπορώ να δουλέψω και στο λεωφορείο που είναι μια κοπέλα που φέρνει τη μικρή. Από εκεί και πέρα άλλες δουλειές φοβάμαι.

Ερευν. Αρά θες κάποια πράγματα που να είσαι πιο ασφαλής. Το απολυτήριο δημοτικού θα σε βοηθήσει πιστεύεις;

Συν. Πιστεύω με βοήθησε πάρα πολύ.

Ερευν. Αρά ήταν ένας λόγος που το έκανες για να βρεις δουλειά;

Συν. Είχα κανονικά τη δουλειά μου. Όταν έβλεπαν το χαρτί μου με έπαιρναν. Έχω και τα χαρτιά μου και τέτοια, λέω είναι πιο καλύτερο αυτό.

Ερευν. Και τώρα έχεις άλλα σχέδια για το μέλλον; Θες να πας Γυμνάσιο, πώς το βλέπεις; Αν δοθεί η ευκαιρία θα το κάνεις;

Συν. Αμέ.

Ερευν. Θα θέλεις να το κάνεις;

Συν. Εννοείται. Το σταμάτησα, ήθελα να πάω, το σταμάτησα γιατί έκανε εγκεφαλικό η μαμά μου.

Ερευν. Σου έτυχαν πολλά και εσένα...

Συν. Και βοηθάω και τη μαμά μου εδώ τώρα και την αδερφή γιατί τα τρία αδέρφια μου δεν ξέρουν τόσο πολλά όσα ξέρω εγώ.

Ερευν. Τα τρία αδέρφια έχουν πάει σχολείο;

Συν. Ο αδερφός μου χωρίς σχολείο χωρίς τίποτα ξέρει λίγο να διαβάσει.

Ερευν. Οι αδερφές σου οι άλλες;

Συν. Όχι.

Ερευν. Αρά απολυτήριο δημοτικού έχεις μόνο εσύ από την οικογένεια;

Συν. Ναι.

Ερευν. Ο μπαμπάς δεν έχει;

Συν. Όχι καμία σχέση. Και τώρα βοηθάω αυτούς που δεν θέλαν να πάω εγώ στο σχολείο, τώρα θέλουν βοήθειά από εμένα. Η αδερφή μου η μικρότερη είναι 30 χρονών. Πήγε στο νοσοκομείο και δεν ξέρει τίποτα τι είναι αυτό τι είναι εκείνο. Τώρα έρχεται σε μια κοπέλα που είναι εδώ την βοηθάει.

Ερευν. Εσύ όλα αυτά από που τα έμαθες; Από τη γιαγιά τον παππού την ζωή; Πού τα έμαθες όλα αυτά;

Συν. Ερχόταν μια κοπέλα εκεί, σαν ψυχολόγος ήταν.

Ερευν. Η οποία καθόταν μαζί σου;

Συν. Εκεί κοντά έμενε. Είχε σπίτι αυτή και πηγαίναμε εμείς έξω, είχε και μια κόρη και παίζαμε με την κόρη της.

Ερευν. Αυτό το κάνατε συχνά;

Συν. Ερχόταν από τη δουλειά της μαζί με το κοριτσάκι πήγαινε. Την άφηνέ σε εμάς την μικρή και παίζαμε.

Ερευν. Και σας μάθαινε γράμματα καθόλου;

Συν. Όχι γράμματα αλλά-

Ερευν. Σας έδειχνε πράγματα...

Συν. Με την μικρή, μας έδειχνε πως είναι να είσαι αλλιώς.

Ερευν. Κάνατε δηλαδή παιχνίδια, πράγματα...

Συν. Ζωγραφιές. Αυτά.

Ερευν. Έτυχε ποτέ να σας διαβάσει κάτι; Παραμυθιά;

Συν. Εμάς όχι. Μας έλεγαν παραμυθία από τη ζωή τους. Δηλαδή τα αληθινά παραμύθια. Αυτά ξέρουμε εμείς

Ερευν. Όταν τέλειωσες το σχολείο;

Συν. Ήμουν πολύ χαρούμενη. Όταν είχα στα χεριά μου το χαρτί ήμουν πολύ χαρούμενη. Έλεγα θα βρω δουλειά, θα κάνω κάτι για τον εαυτό μου. Και στο τέλος δεν έκανα για τον εαυτό μου έκανα για τους άλλους.

Ερευν. Έχεις ακόμα καιρό. Έχεις δρόμο μπροστά σου.

Συν. Τώρα που δεν είμαι και παντρεμένη και είμαι 35 χρονών...

Ερευν. Μπορείς να κάνεις πάρα πολλά πράγματα.

Συν. Εκεί που μένω εγώ όλοι με κοροϊδεύουν. Εγώ δεν τους δίνω σημασία γιατί έχουν εγγόνια.

Ερευν. Θεωρούν ότι θα έπρεπε να έχεις-

Συν. Εγγόνια. Όχι παιδιά, εγγόνια. Γιατί πολλοί έχουν εγγόνια στην ηλικία μου. Και δεν τους δίνω σημασία. Κλείνομαι στο σπίτι με την μικρή, τον μικρό. Βοηθάω εκεί.

Ερευν. Δηλαδή κοροϊδεύουν στην κοινότητα;

Συν. Και εμένα και την αδελφή μου Είναι δύσκολα τώρα που είναι όλοι παντρεμένοι έχουν παιδιά. Είναι πολύ δύσκολο.

Ερευν. Δεν έτυχε. Και δεν μου λες έχει αλλάξει καθόλου και γενικά ο τρόπος που σκέφτεσαι τα πράγματα, δηλαδή εντάξει πήρες το χαρτί, πήρες κάτι που δεν έχει κανένας στην οικογένεια. Άλλαξε ο τρόπος που βλέπεις τα πράγματα;

Συν. Ναι, πάρα πολύ. Εγώ τα βλέπω αλλιώς και αυτοί μου λένε μιλάς όπως είναι οι Έλληνες δεν μιλάς όπως είμαστε εμείς. Αυτό μας λένε. Λεμέ εμείς για την μικρή όχι αυτό όχι εκείνο, εκείνες αφήνουν τα μικρά τους ξυπόλητα. Εγώ δεν θέλω να τις αφήνω. Λέω εγώ ήμουν αλλιώς, δεν θέλω να είναι στην δική μου.

Ερευν. Θες να κάνεις αλλά πράγματα, να αλλάξουν πράγματα...

Συν. Ναι.

Ερευν. Αλλά δεν ακούνε;

Συν. Τώρα που βοηθάω την ανιψιά μου είναι 10 χρονών. Αλλά δεν μπορεί να μάθει, τώρα θα κάνει λογοθεραπευτές και τέτοια. Και λέω για την μανά μου, αυτή θα μάθει πιο καλά από εμάς, θα μάθει να μιλάω με μουγγούς, γιατί είναι σε ειδικό σχολείο και λένε θα μάθει λέει η μικρή; Και βλέπουν τώρα που πάει στο νοσοκομείο η μικρή, τα λέει μονή στο γιατρό. Και λένε πως το κάνεις αυτό. Της λεμέ στη δικιά μας γλώσσα τι σε πονάει και εκείνη δεν απαντάει στη δικιά μας γλώσσα. Όταν τη λένε στη δικιά σας απαντάει.

Ερευν. Έχει μάθει από εσένα;

Συν. Στο σχολείο. Την βοηθάω και εγώ.

Ερευν. Σχολείο πηγαίνει;

Συν. Ναι.

Ερευν. Αρά μιλάει ελληνικά περισσότερο;

Συν. Πιο πολύ καταλαβαίνει γιατί πήγε 5 χρονών. Την αφήναμε και εμείς να πάει.

Ερευν. Αρά τους τα άλλαζες όλα. Μιλάς και την ελληνική και τους λες άλλα πράγματα καινούργια που δεν τα θέλουνε.

Συν. Και που λέω για τα παιδιά να έρθει ψυχολόγος εκεί πάνω δεν τον θέλουν καθόλου. Γιατί κάποια παιδιά πηγαίνουν σχολείο πολύ μικροί και δεν μαθαίνουν γράμματα. Χρειάζεται κάτι ψυχολόγος να τους δει. Και αυτές λένε όχι είναι τρελή αυτή, για εμένα. Και εγώ πέρασα λέω ψυχολόγος και με έβλεπε και είμαι πιο καλύτερα. Και αυτές με κοροϊδεύουν. Δεν θέλουν να μιλήσουν με εμένα για να μην πάρουν το δικό μου μυαλό τα παιδιά.

Ερευν. Αυτά πηγαίνουν σχολείο;

Συν. Πηγαίνουν αλλά πολύ λίγο. Δεν θέλουν να κάνουν μαζί μου παρέα να μην τους μαθαίνω πιο πολλά.

Ερευν. Να μην τους μαθαίνεις άσχημες ιδέες ε;

Συν. Δηλαδή εγώ θα πω να μην παντρευτούν 13 και 14, θα πάω να παντρευτούν 18 και 19. Αυτές δεν τους αρέσουν αυτή η λέξη από εμένα.

Ερευν. Θέλουν να παντρευτούν μικρά. Εσύ θεωρείς ότι αυτό δεν είναι καλό;

Συν. Δεν είναι καλό. Εγώ το είπα άμα γίνει καλά η κόρη της αδερφής μου να παντρευτεί 18 και 19. Να αποφασίσει μονή της. Και αυτές με κοροϊδεύουν γιατί για την μικρή λένε δεν θα παντρευτεί και εγώ λέω είναι πιο καλύτερη από τα δικά σας τα παιδιά. Και αυτές μου λένε να παντρευτεί 10 και 11 χρονών. Οι πιο πολλοί τόσο παντρεύονται.

Ερευν. Και μετά έχουν παιδί...

Συν. Στην δική μου ηλικία έχουν εγγόνια.

Ερευν. Αλλά θέλουν να το κάνουν αυτό. Παρόλο που τους το λες δεν αλλάζει τίποτα.

Συν. Εχθές αρραβώνιασαν από εκεί από εμάς μια κοπέλα 13 χρονών. Πήγε και ξαναγύρισε στο σχολείο για να πάρει ένα χαρτί. Δεν την δίνουνε κάποιο επίδομα λένε, γι' αυτό.

Ερευν. Εδώ παλεύετε καθόλου με το κέντρο να τους αλλάξετε;

Συν. Δεν θέλουν να ακούσουν τίποτα, τη δική τους γνώμη. Εγώ έρχομαι στα κορίτσια.

Ερευν. Τι κάνεις εδώ , μιλάτε, βοηθάς;

Συν. Εδώ τόσο πολύ όχι, αλλά εκεί που είμαι το σπίτι μου βοηθάω τα ανιψιά μου την αδερφή μου, τον αδερφό μου.

Ερευν. Κανένας άνθρωπος για να τους πει κάτι άλλο δεν υπάρχει; Κάποιος που να έχει πάει σχολείο χρόνια πολλά;

Συν. Όχι..

Ερευν. Εσύ μόνο το έχεις κάνει...

Συν. Αυτό ναι μόνο εγώ. Από τους μεγάλους μόνο εγώ.

Ερευν. Εσύ ακριβώς που μένεις;

Συν. [Τοποθεσία]

Ερευν. Όλη η γειτονιά είναι έτσι δηλαδή. Δεν έχει πάει κανείς σχολείο...

Συν. Όχι. Και τα παιδιά που είναι 13-14 χρόνων δεν πάνε σχολείο. Μια μέρα θα πάνε, μια βδομάδα δεν θα πάνε.

Ερευν. Και φαντάζομαι δημοτικό λέμε τώρα...

Συν. Ναι. Απλώς να πάρουν το χαρτί και μετά το παρατάνε.

Ερευν. Μπράβο που το παλεύεις και τους βοηθάς. Αρά αυτά πρέπει να αλλάξουν πιστεύεις...

Συν. Ναι. Και να μην παντρευτούν μικροί.

Ερευν. Και να πηγαίνουν σχολείο.

Συν. Ναι.

Ερευν. Τι πιστεύεις ότι κέρδιζες από το σχολείο; Πέρα από το απολυτήριο...

Συν. Πάρα πολλά.

Ερευν. Πες μας δυο πράγματα.

Συν. Όταν πήγα στο σχολείο είχα πιο πολλούς φίλους, παρά στο σπίτι γιατί ήμουν μεγάλη. Έλεγα γιατί αυτές δεν με θέλουν παρέα γιατί στη δική μου ηλικία αυτές είχαν παιδιά, εγώ δεν είχα. Αυτές δεν ήθελαν να κάνω παρέα μαζί τους, ούτε η πεθερά. Έλεγαν να μην τους κάνω να χωρίσουν. Και εκεί ήμουν πιο καλύτερά στο σχολείο. Έφευγα από το σπίτι πήγαινα στο σχολείο.

Ερευν. Τώρα μιλάμε.

Συν. Ναι. Και έλεγα πιο καλύτερα εδώ παρά εκεί πάνω μου μένω εγώ.

Ερευν. Εκεί έκανες παρέες έκανες φίλους...

Συν. Τα πάντα. Περπατούσα, ήμουν με φίλους, δεν ήμουν μονή μου.

Ερευν. Αρά σου αρέσει στο σχολείο και αυτή δυνατότητα.

Συν. Ναι, περπατάς, κάνεις κάτι για τον εαυτό σου.

Ερευν. Ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο σου!

Συνέντευξη 4

Ερευν. Καλησπέρα. Μπορείς να μας πεις λίγα πράγματα για την παιδική σου ηλικία, πού μεγάλωσες

Συν. Μεγάλωσα παντού και πουθενά, είμαστε από τα τυχερά παιδιά που μεγάλωσανε στις αλάνες, δεν είχανε σπίτι. Είχαμε τσαντίρια οπότε ήμασταν πολύ τυχεροί!

Ερευν. Έξω βόλτα...

Συν. Ναι. Σαν παραμύθι περιπέτειας.

Ερευν. Παίζατε βγαίνατε έξω;

Συν. Ναι. Όταν οι γονείς μας οι παππούδες μάλλον αγорάσαν τα οικόπεδα στη Νέα Ιωνία κάποια στιγμή αποφάσισαν να το κάνουν και τα παιδιά. Οι γονείς πήραν τα οικόπεδα και εγώ αυτό που έχω στη μνήμη μου είναι να ταξιδεύουμε σε όλη την Ελλάδα και να επιστρέφουμε Χριστούγεννα και Πάσχα και κάποιες φορές τα καλοκαίρια για να χτιστεί το σπίτι με τις δουλειές που κάναμε ό,τι μαζεύαμε.

Ερευν. Ουσιαστικά μάζευαν χρήματα και σιγά σιγά χτίζανε...

Συν. Ναι. Σιγά σιγά χτίζανε όπως και οι γονείς μου και όλοι στη γειτονιά. Ήταν όλα τα αδέρφια στη σειρά, ήτανε καλά. Οπότε θυμάμαι τα παιδικά μου χρόνια χωρίς σχολείο και γράμματα αλλά πάντα αγαπούσα τα γράμματα.

Ερευν. Έχεις εικόνες από άλλα παιδάκια τα οποία πηγαίνανε σχολείο;

Συν. Όχι κανείς. Όλοι ήμασταν είτε μαζί με τους γονείς μας πάντα ή βοηθούσαμε επίσης τους γονείς μας στις δουλειές.

Ερευν. Και έξω και μέσα στο σπίτι;

Συν. Ναι. Στο νοικοκυριό. Αλλά εγώ ήμουν πολύ αγανακτισμένη και δεν ήθελα, ήμουν αντάρτισσα. Ήθελα να παίξω πάρα πολύ γιατί μου έλειπε. Με έπαιρναν οι γονείς μου ταξίδια οπότε όταν επέστρεφα και ήμουν με τις ξαδέρφες μου τις φίλες μου δεν ήθελα να είμαι περιορισμένη να μάθω νοικοκυριό. Για αυτό δεν έχω μάθει νοικοκυριό. Ούτε ξέρω να μαγειρεύω, ευτυχώς βγήκανε στα κινητά και τα βλέπουμε από εκεί. Αλλά κανένα κορίτσι, φίλη να δω ότι πηγαίνανε στα σχολεία, όταν χτίσαμε τα σχολεία είχαμε λίγο πιο μόνιμη κατοικία δεν είχαμε τα τσαντίρια, θυμάμαι ότι στέλναμε τα αγόρια. Τα αγόρια πηγαίνανε. Να σου πω τώρα για χρονολογία 1986-87,

να ήμουν εγώ σαν εικόνα έτσι 7 χρονών, 8 εκεί. Και θυμάμαι τον αδερφό μου, τον ξάδερφο μου που πήγαιναν και απογεύματα. Υπήρχε και απογεύματα κάποιες φορές την εβδομάδα ίσως.

Ερευν. Ναι ήτανε. Αλλά πήγαιναν αυτοί;

Συν. Ναι πηγαίνανε. Όταν ήταν εδώ και μας φρόντιζε η γιαγιά θυμάμαι τα απογεύματα όταν πηγαίνανε πηγαίναμε και εκεί κι κρατιόμασταν από τα κάγκελα και τους βλέπαμε στα διαλλείματα, εκεί τότε άρχισε και μου άρεσε αυτό το πράγμα.

Ερευν. Πόσα αδέρφια έχεις;

Συν. Είμαστε 5. Είχαμε έναν αδερφό και 4 κορίτσια.

Ερευν. Και εσένα η θέση σου ποια ήταν στην οικογένεια;

Συν. Η τελευταία, η πιο μικρή.

Ερευν. Άρα τα 5 αδέρφια είχε πάει σχολείο μόνο ο γιος. Θυμάσαι πόσες τάξεις πήγε;

Συν. Έτσι που συζητούσαμε που είπε ότι έβγαλε το δημοτικό.

Ερευν. Α το έβγαλε...

Συν. Ναι, αλλά πως το έβγαλε το δημοτικό, ταξιδεύαμε φεύγαμε ερχότανε. Και ο ξάδερφος μου, αυτό που θυμάμαι είναι ο αδερφός μου έμαθε γράμματα έμαθε να διαβάζει αλλά όταν πηγαίναμε και στήναμε τα τσαντίρια θυμάμαι γιατί μου έλεγε όταν το συζητούμε με του γονείς μας οι Ρομά πιστεύουμε ότι τα παιδιά πρέπει μέσα σε 4 μήνες φουλ για να μάθει. Αν δεν μάθει δεν κάνει, είναι μόνο για να φάει, λέμε ότι αυτό το παιδί δεν κάνει. Και θυμάμαι ο αδερφός μου και ο ξάδερφος μου επειδή φεύγαμε Συνέχεια τα είχαμε σταματήσει, μετά ο αδερφός μου επειδή πηγαينوερχόντουσαν δεν ήταν σωστή εκπαίδευση ήταν συνέχεια με διαλείμματα και το συζητούσαμε ότι δεν το έμαθε το έμαθε ο κύριος Ανάστασης. Ένας που στήναμε τα τσαντίρια στην Ημαθία είχε αγελάδες και όταν τα έβοσκε εκεί στην ύπαιθρο που ήμασταν και εμείς ρωτούσε αυτός τα μικρά ξέρετε γράμματα; Και θυμάμαι ο αδερφός μου ο Βασίλης πήγαινε κοντά του και είχε πάρει ένα τετράδιο και ένα μολυβί για να τον μάθει και εκεί έμαθε γράμματα

Ερευν. Α δεν έμαθε από το σχολείο έμαθε από τον κύριο...

Συν. Ναι γιατί ερχόμασταν 10-15 μέρες και φεύγαμε. Οπότε και όταν φεύγαμε δεν είχε το τετράδιο του να πεις θα κάτσει να διαβάσει. Άφηνε το τετράδιο του και μετά ήταν

γύρα, Πήγαινε για δουλειά. Οπότε όπως είχαμε το τσαντίρι το έκανε αυτό το πράγμα. Από τον ξάδερφο μου θυμάμαι, ίσως γι' αυτό δεν έμαθε κιόλας, ίσως ήταν και τα παιδιά που, ζωγράφιζε συνέχεια. Μαζευόμασταν όλοι εκεί κοντά του, πετούσε τα γράμματα και έπαιρνε τις ζωγραφιές.

Ερευν. Του άρεσε! Αυτός πήγε σχολείο...

Συν. Ναι, και οι δυο. Αλλά θα μπορούσε, πιστεύω είναι στον άνθρωπο. Κάποιος μαθαίνει κάποιος δεν μπορεί να μαθαίνει. Και σπάνια σε όλα σε όλο τον οικισμό τότε 1983-86-87 σπάνια αν πηγαίνανε 10-15 αγόρια και τα κορίτσια ήταν 2-3 κορίτσια στο σχολείο, και πάλι ήτανε σπουδαίο.

Ερευν. Αυτά μόνο. Και ήταν θαύμα.

Συν. Θαύμα! Όλοι λέγανε τώρα τα κορίτσια δεν κάθονται για νοικοκυριό και τέτοια. Τα κορίτσια θυμάμαι η μεγάλη από τις αδερφές έμαθε αυτή γιατί κάποιος έμεναν περισσότερο καιρό στη Νέα Ιωνία στα σπίτια τους. Πέρασαν τα χρονιά η ζωή μας συνέχεια να ταξιδεύουμε, ώσπου μετά από λίγο έβλεπα όταν άρχισα και εγώ να είμαι 13 14 χρονών να κουβαλάω τα χαλιά και να είμαι στις γειτονίες και να βλέπω παιδιά στο σχολείο, εντωμεταξύ τα κορίτσια γυμνασίου μας κορόιδευαν, έλεγαν χαλιά ο Γύφτος, αλλά ήταν ωραία. Και αυτοί θα έχουν ωραίες αναμνήσεις. Ντρεπόμουν από τη μια που δεν έκανα και εγώ την ζωή που έκαναν εκείνες, να είμαι και εγώ στο σχολείο.

Ερευν. Και εσύ δούλευες, πουλούσες

Συν. Εγώ πουλούσα αλλά πριν φτάσω να βγω στη γύρα θυμάμαι τον εαυτό μου ότι έκανα τη δασκάλα, Micky Mouse τότε διάβαζε ο αδερφός μου και έπαιρνα το βιβλίο του και άνοιγα, έκανα την δασκάλα θα σας διαβάσω. Και έλεγα ότι να ναι. Και κάποια χρονιά, να ήμουν 12, είχαν έρθει στον οικισμό από ένα πρόγραμμα πρέπει να ήταν, 80 και κάτι. Είχαν έρθει στον οικισμό και πήγαιναν σε σπίτια και γράφανε άτομα για να παρακολουθήσουν μαθήματα και το σχολείο ήταν εδώ που πηγαίνουμε και τώρα. Και θυμάμαι έλειπα όταν είχαν έρθει σε ταξίδι. Όταν επέστρεψα μετά μαζευτήκαν οι φίλες μου και μου λένε άντε θα μάθεις γράμματα, γιατί ξέραν ότι τους έκανα μαθήματα εγώ, και λέω θα πάω. Και μου λένε οι γονείς μου δεν θα πας. Θα πάω, δεν θα πας. Θυμάμαι 3-4 μέρες κλάμα.

Ερευν. Γιατί πιστεύεις ότι δεν σε αφήναν; Επειδή δούλευες;

Συν. Δεν ξέρω τι είχανε στο μυαλό τους. Ίσως για να μην παρασυρθώ γιατί του κεφαλιού μου έκανα, με ψάχνανε δηλαδή όταν έφευγα. Ίσως γι' αυτό. Για την δουλειά εντάξει. Επέμενα τόσο πολύ που αντέζανε την γκρίνια μου τόσες μέρες.

Ερευν. Και ο μπαμπάς και η μαμά;

Συν. Η μαμά ήταν η πιο αυστηρή. Ο μπαμπάς ήταν και υπερήφανος μου θα πήγαινα σχολείο.

Ερευν. Αλλά την απόφαση την πήρε η μαμά;

Συν. Ναι έπρεπε να πει η μαμά να πας. Έπρεπε από τη μαμά να είναι το εντάξει.

Ερευν. Αυτό ισχύει σε όλες τις οικογένειες Ρόμα ή έτσι ήταν σε εσάς;

Συν. Ανάλογα. Μπορεί να είναι η μητέρα. Με τον πατέρα μου είχα πάρα πολύ καλή σχέση. Δεν θυμάμαι χαστούκι από τον μπαμπά μου, από τη μαμά πολύ ξύλο πολύ τσόκαρο.

Ερευν. Άρα η μαμά έπαιρνε τις αποφάσεις.

Συν. Ε ναι εσύ τα ξέρεις πιστεύω. Οπότε μου λέει πήγαινε μην με ζαλίζεις.

Ερευν. Πήγες σχολείο τελικά τότε;

Συν. Ναι. Την πρώτη μέρα που πάω γινόταν χαμός.

Ερευν. Τι τάξη πήγες;

Συν. Πρώτη δημοτικού.

Ερευν. Πόσο χρονών ήσουν τότε;

Συν. 11-12. Στο δημοτικό που ήδη είχανε γραφτεί και μου είπαν οι φίλες μου να πάω και πάω την πρώτη μέρα και δεν είχαμε να καθίσουμε. Και ήταν ηλικίες από 9 χρονών μέχρι 50. Δεν άκουγες τίποτα και επειδή εγώ ήθελα να ακούσω με στεναχώρησε αυτό το πράγμα. Πήγα 3 μέρες, στις 4 καταλάγιασε, φύγαν όλοι δεν μείνανε αρκετοί. Μείναμε βασικά αυτοί που θέλανε να μείνουνε. 5-6 μέρες έμεινα στο σχολείο, μετά ετοιμαστήκαμε να φύγουμε για ταξίδι. Φύγαμε. Εγώ είχα σημειώσει μόνο το α, β, γ, ό,τι είχαμε μάθει στο τετράδιο και φύγαμε. Γυρίσαμε μετά από 20 μέρες, εγώ λαχταρούσα να επιστρέψουμε στο σπίτι να πάω στο σχολείο και επιστρέφουμε και την επόμενη μέρα, το βράδυ γράφαμε δηλαδή πήγα στις φίλες μου χτύπησα πόρτες. Λέω

φέρτε μου τετράδιο τι μάθατε και σημειώσα ό,τι είχαν κάνει και δεν είχα προλάβει να κάνω εγώ. Συνέχισα άλλες 10 μέρες, 1 βδομάδα. Ξαναφύγαμε, ξανά έτσι. Ξαναπήγαινα στις φίλες μου. Θυμάμαι μέχρι το ρ , το τελευταίο γράμμα, τα είχα πάρει από τη Βασιλική πήρα το τετράδιο της για να το σημειώσω. Και μετά επειδή δεν είχα χρόνο ούτε στο σπίτι γιατί είχε πάρα πολύ κόσμο κλειδωνόμουν στο αυτοκίνητο μέσα και έκανα τα μαθήματα, έγραφα στο αυτοκίνητο. Έρχονταν οι φίλες μου να πάμε να παίξουμε και έλεγα πηγαίντε να παίξετε εγώ δεν θέλω να πάω να παίξω. Και έτσι άρχισα λίγο, θυμάμαι την πρώτη κοπέλα που μου είπε το λ και ο λο, λ και α λα, μου λέει συλλάβισε τα και λέω λολα. Και άρχισα να φωνάζω, διάβαζα! Εγώ φώναζα, όταν είδα ότι μπορούσα να διαβάσω μια λέξη. Χοροπηδούσα σαν κατσίκι!

Ερευν. Φοβερό!

Συν. Αυτή τη λέξη είπα, την επομένη φύγαμε ταξίδι πάλι. Και όταν άρχισα πάλι να συλλαβίζω γιατί πλέον είχα πάρει όλη την αλφαβήτα και συλλαβίζα από μόνη μου έβαζα τις λέξεις και έλεγε ο πατέρας μου τώρα τι λέει στην πινακίδα; Επειδή έφευγε όμως το αυτοκίνητο εγώ δεν προλάβαινα. Σε ποιο χωριό θα πάμε; Εγώ δεν προλάβαινα, μα δεν θα τα πάρεις τα γράμματα πότε θα ξεκινήσεις; Και ήμουν αργή στο ν α μάθω τα γράμματα για τον πατέρα μου. Η μητέρα μου ήταν αδιάφορη και μάλλον την έπνιγε που το έκανα αυτό το πράγμα.

Ερευν. Με τον δάσκαλο σου πώς ήταν η σχέση;

Συν. Με την δασκάλα μου, ήταν πολύ καλά. Είχαμε γράψει και μια έκθεση θυμάμαι. Με την τελευταία μου δασκάλα 3 παιδιά είχανε γράψει ένα μήνυμα και το είχανε βάλει σε ένα μπουκαλάκι μέσα και το αφήσαν και γράψαμε την έκθεση. Και είχα γράψει τελικά αυτό το μπουκάλι το βρήκαν άλλα παιδιά και διάβασαν το μήνυμα. Και λέει η δασκάλα μου η καλύτερη έκθεση μπράβο! Και μου λένε επειδή φεύγεις γι' αυτό σου βάζουνε έτσι. Και επειδή άρχισα να διαβάζω αλλά να τα συλλαβίζω λέω στην δασκάλα μου κυριά, θα μου μάθεις αγγλικά γιατί στη δουλειά που πηγαίνω βρισκω ξένους που ρωτάνε I have carpet. Και μου λέει ναι η γυναικά, πήρε το λεξικό είχε και κάναμε και αγγλικά μαζί μετά ελληνικά. Φύγαμε και θυμάμαι περιστατικά από τη μαμά μου, έρωτας ήταν αυτό που είχα με τα γράμματα. Δηλαδή κρίμα, αν είχα τις ευκαιρίες που έχουν αυτά τα παιδιά, τα δικά μας τώρα, πιστεύω θα έκανα τα όνειρα μου.

Ερευν. Τι ήθελες;

Συν. Ήθελα να σπουδάσω, πάρα πολύ.

Ερευν. Γι' αυτό και κάνεις όλο αυτό στο [Κέντρο Κοινότητας Νομού Μαγνησίας];

Συν. Όλο αυτό θα σου πω πως έγινε...

Ερευν. Περίμενε. Θα μας πεις πρώτα απ' όλα, καταρχάς με τους συμμαθητές σου ήταν καλές οι σχέσεις στο σχολείο; Ακόμα και με τα μη Ρομά;

Συν. Όχι δεν είχαμε καμιά σχέση με τα μη Ρομά παιδάκια. Εγώ θυμάμαι στην τάξη ήμασταν όλες τσιγγάνες οι κοπέλες, γι' αυτό και όταν επέστρεφα πήγαινα και έπαιρνα τετράδια. Γιατί ήταν ώρες που σχολάγανε τα αλλά παιδιά, η τάξη ήταν δανειστική. Ήταν πρόγραμμα και κάναμε απόγευμα. Ήμασταν έτσι και αλλιώς τα κορίτσια της γειτονίας, είχαμε πολύ καλή σχέση. Και θυμάμαι ένα περιστατικό που γελάω και δεν θα το ξεχάσω, γυρίσαμε από ταξίδι, πήγα δυο μέρες στο σχολείο και μετά ένα πρωί σηκώνομαι, τρέχω ν προλάβω. Και λέει η μαμά μου δεν θα πας στο σχολείο, έχεις δουλειά εδώ στο σπίτι να πλύνεις χαλιά να μαγειρέψεις. Σε παρακαλώ, δεν θέλω. Μου βάζει όλα τα χαλιά πλένω όλα τα χαλιά και κατά τις 1 και 15 τρέχω μούσκεμα να προλάβω, και φτάνω και βλέπω τα κορίτσια και έτρεχα με τα νερά, και λέει η δασκάλα δεν πρόλαβες. Λέω κυρία τώρα ήρθα

Ερευν. Και μετά όταν τελείωσε αυτό το πρόγραμμα; Πόσο κράτησε 1 χρόνο ή 2;

Συν. Ένα χρόνο μπορεί. Αλλά εγώ να ήμουν συνολικά 2 μήνες το πολύ. Και όταν άλλαξε δασκάλα και πήγα λέει συγγνώμη δεν είσαι στην τάξη. Και λένε τα κορίτσια όχι η [Όνομα] είναι φευγάτη, φεύγει και έρχεται

Ερευν. Και μεγάλωσες μετά έγινες έφηβη. Δούλευες;

Συν. Ναι δούλευα συνέχεια.

Ερευν. Πόσο χρονών είσαι σήμερα;

Συν. Τώρα είμαι 50. Ως έφηβη που λες δούλευα άλλα ποτέ στη δουλειά μου όταν πουλούσα το χαλί, την κουβέρτα, το σεντόνι ζητούσα και κανένα περιοδικό για να διαβάσω. Και όταν έβλεπε η μαμά μου κιόλας γιατί τα έκρυβα τα έπαιρνε στο κρανίο. Και επειδή είχα μαζέψει πάρα πολλά βιβλία, ξεκίνησα να κάνω και λεύκωμα, να τις μαζεύω όλες και να γράφουμε, και είχα περιοδικά μια σακούλα σκουπιδιών γεμάτη την πετάει η μητέρα μου, την βρίσκω εγώ και μαλώνουμε. Τέλος πάντων, ένα διάστημα η γυναικά έσκαψε και την έθαψε.

Ερευν. Μάχη για τα γράμματα...

Συν. Και λέω τα βιβλία μου εσύ τα πέταξες. Χειμώνας ήταν, πέφτει χιόνι, πάμε μια βόλτα με τις φίλες μου και βλέπω ένα σκυλί να σκάβει και να βγάζει βιβλία.

Ερευν. Φοβερό!

Συν. Και παίρνω την σακούλα τρέχοντας και λέω στις φίλες μου τα βιβλία μου!

Ερευν. Σε πίεσαν ποτέ για γάμο;

Συν. Πάρα πολύ.

Ερευν. Θεωρούσαν ότι εσύ ήσουν επαναστάτρια και δεν ήθελες...

Συν. Ναι, και για τα δεδομένα τα δικά μας 19 χρονών δεν ήμουν μικρή, από τα 12 που παντρεύονται. Πάντα έλεγα ότι όχι δεν θέλω. Όλοι με ξέραν ότι το όνειρο μου ήταν να δουλεύω σε γραφείο, να έχω σπουδάσει. Αυτό ήθελα. Και κάποια στιγμή, και πιστεύω ότι όταν θέλεις κάτι πάρα πολύ στη ζωή σου και δεν το αλλάξεις και το πάρεις απόφαση, για εμένα αυτό έγινε άνοιξαν οι δρόμοι. Και τελικά φτάνοντας στο σήμερα παντρεύτηκα, με αρραβόνιασαν τέλος πάντων και από τα πολλά βιβλία μετά δεν συλλάβιζα διάβαζα κανονικά. Γιατί όταν διαβάζει μετά μαθαίνει η γλώσσα.

Ερευν. Στα 19 παντρεύτηκες;

Συν. Ε ναι, 18. Κάποιους μήνες αρραβωνιασμένη.

Ερευν. Και έχεις παιδιά;

Συν. Ναι, έχω 1 παιδάκι. Χωρίζω μετά από 1,1,5 χρόνο. Ήμουν 6 μηνών έγκυος που χωρίσαμε. Γέννησα το παιδί και το κράτησα. Από τότε δεν ξαναπαντρεύτηκα, ήμουν 20 χρονών.

Ερευν. Και μονή σου μεγάλωσες το παιδί;

Συν. Το παιδί το μεγάλωσαν οι δικοί μου. Πολύ πεισματάρη, λέω πόσο δίκιο είχε η μανά μου. Την είχα κάνει τη ζωή μαρτύριο. Αγόρι έχω άλλα μου τα κάνει και αυτό.

Ερευν. Πόσο χρονών είναι σήμερα;

Συν. Σήμερα είναι 30, είναι μεγάλος.

Ερευν. Αυτός πήγε σχολείο;

Συν. Ε κοιτά επειδή το ήθελα εγώ λογικό ήταν να το κάνω και στα παιδιά μου. Τον έστειλα στα νήπια που κανένα παιδί δεν πατούσε ποτέ το 2000. Όταν το έστειλα δεν έμοιαζε καν για τσιγγανάκι.

Ερευν. Από άποψη εμφάνισης;

Συν. Ναι. Τον έπαιρνα 11 η ώρα, λίγο πιο νωρίς ώσπου να μάθει. Κάποια στιγμή θυμάμαι ότι μετά από 15 μέρες δεν παίζανε τα μικρά μαζί του και όταν με είδαν που πήγα να το πάρω έμειναν με το στόμα ανοιχτό, γιατί το πήρε μια τσιγγάνα το παιδάκι.

Ερευν. Τότε μάθανε.

Συν. Ναι. Δεν μοιάζουμε καθόλου.

Ερευν. Μίλαγε την Ρομανί;

Συν. Μιλούσε τα ελληνικά γιατί η δασκάλα μιλούσε τα ελληνικά μαζί του όποτε απαντούσε. Και μετά συνέχεια τον κορόιδευαν Γύφτο, τον πειράζανε, δεν παίζανε μαζί του. Συνολικά να πήγε κανένα μηνά. Μου άνοιξε η δασκάλα να μπω, κάτι τον είχε πιάσει η κοιλίτσα και πήγα να τον πάρω. Πήγα πιο μπροστά από την δασκάλα και τον είδα τον είχαν πιάσει από τις μπλούζες δυο τρία παιδάκια και φωνάζω, ουρλιάζω, και κρυφτήκαν όλοι πίσω από τις καρέκλες και από τα τραπέζια. Και οι υπόλοιποι χτυπήσαν παλαμάκια ο Γύφτος. Φωνάζω και έρχεται η δασκάλα τι φωνάζεις; Λέω είναι πράγματα αυτά που γίνονται τώρα και της εξηγώ την κατάσταση. Εντωμεταξύ του είχαν κόψει το σταυρουδάκι και τον είχαν ξεμαλλιάσει. Λέω αν σας πάρω στα χαστουκιά θα σας αρέσει; Θέλετε να σας το κάνω; Και φωνάζει η δασκάλα ποιος το ξεκίνησε; Αυτοί πίσω από τις καρέκλες. Τέλος πάντων είπαν συγγνώμη τα παιδιά, τον πήρα. Δεν ήθελε να πάει, κλάμα. Δεν πήγε για 3 μέρες και ούτε εγώ ήθελα να τον στείλω ξανά. Πιάνω την δασκάλα και της λέω μπορείς λέω σε κάθε γονιό που έρχεται να λέτε έχουμε και ένα παιδάκι που είναι έτσι, να εξηγήσεις ότι δεν είναι όλοι οι άνθρωποι έτσι;

Ερευν. Ήταν το μόνο παιδάκι;

Συν. Όχι δεν υπήρχε άλλο. Και θυμάμαι η δασκάλα δεν ήθελε να εργαστεί και μου είπε αν θέλεις να σου δώσω διευθύνσεις και να πας εσύ να βρεις του γονείς. Δεν το ξανάστειλα στα νήπια. Δημοτικό, το γυμνάσιο με 1000 βάσανά το έβγαλε.

Ερευν. Και σήμερα τι κάνει;

Συν. Σήμερα κάθεται.

Ερευν. Κάνει δουλείες γύρω γύρω;

Συν. Κοίτα όταν έχει δουλειά, δουλεύει. Επειδή είναι όλοι οι δικοί μας στο εξωτερικό γιατί πλέον δεν υπάρχει στο εμπόριο δουλειά, δουλεύουν στα ξενοδοχεία. Στο εξωτερικό που είναι οι δικοί μου εγώ δεν θέλω να μένει γιατί αν θα βρει μια δουλειά να έχει και μια διαμονή. Το να νοικιάσει ένα άτομο δουλεύουν 3 άτομα για να τα βγάλουν παρέα με τα έξοδα. Είναι ακριβή η ζωή, απλά οι άνθρωποι μένουν αξιοπρεπέστατοι γιατί εδώ δεν τους παίρνουν σε δουλείες,. Φαντάσου εδώ δεν τους νοικιάζουν σπίτια. Δεν τους βάζουν σε ενοικιαστήρια οπότε είναι χύμα στη μοίρα τους και λένε ότι οι τσιγγάνοι είναι τεμπέληδες είναι βρωμιάρηδες, όπως άλλωστε λένε στο εξωτερικό για τους Έλληνες είναι τεμπέληδες. Ο ένας κλωτσάει τον άλλο.

Ερευν. Άρα ο γιος σου δυσκολεύεται να βρει δουλειά;

Συν. Ναι, και εγώ δεν θέλω. Αν έβρισκε να έχει και διαμονή, όχι σε ένα σπίτι να είναι και η ανιψιά και η αδερφή μου. Γιατί όταν έρχεσαι από μια δουλειά σε ένα σπίτι θέλεις να ξεκουραστείς να μην είναι 10 άτομα.

Ερευν. Δουλεύουν σε καθαριότητα ξενοδοχείου;

Συν. Καμαριέρες, σε λάντζα. Τα αγόρια που κάποια έχουν πάει σε σχολή έχουν μάθει και γλώσσες είναι και σερβιτόροι. Διαμονές...

Ερευν. Ο γιος σου έχει κάνει κάτι άλλο εκτός από το απολυτήριο;

Συν. Όσο ήταν μικρός τον πήγα ξυλογλυπτική, αγιογραφία, ό,τι τον πήγαίνα. Μετα δεν έχει κάνει κάτι. Ήθελε να πάει στο επαγγελματικό λύκειο για να το τελειώσει γιατί ήθελε να τελειώσει φυσικοθεραπεία, εγώ ήθελα να πάω να τελειώσω αισθητική, ήθελε να πάμε μαζί αλλά δεν πήγε τελικά. Ήταν η αρχή με τον κορονοϊό, πρόσφατα, και ήταν λίγο τα πράγματα...

Ερευν. Πες μας για σένα, ξαναπήγες μετά στο λύκειο ή γυμνάσιο;

Συν. Εγώ ξεκίνησα να δουλεύω στο [Κέντρο Κοινότητας Μαγνησίας]

Ερευν. Πότε ήρθες;

Συν. Μου 'καναν πρόταση το 1999.

Ερευν. Πού σε ήξεραν;

Συν. Είχα κάνει ένα σεμινάριο μικροεπιχειρήσεις έξι μήνες.

Ερευν. Εδώ;

Συν. Ναι, πάλι στο σχολείο απογευματινό και ήμασταν αρκετά παιδιά.

Ερευν. Και ποιος σου το είπε ότι γίνεται αυτό;

Συν. Κατά διαστήματα έρχονταν κοινωνικοί λειτουργοί και όπως εσείς ρωτούσαν για την πρόοδο, ποια παιδιά έχουν ενδιαφέρονται. Και ρωτούσαν αν χρειαζόμαστε κάποιες βοήθειες. Εκεί μίλησα με την κοινωνιολόγο, και είπα ότι συνέβαινε αυτό με το νηπιαγωγείο και γνωρίστηκα με την κοινωνικό λειτουργό που δούλευε.

Ερευν. Άρα αυτοί σου είπαν ότι υπάρχει αυτό το σεμινάριο;

Συν. Μέσα από το σεμινάριο με είδαν και όταν τελειώσαμε είπαν βλέπουμε το πιο πολύ ενδιαφέρον από την [Όνομα] ότι θέλει να μάθει. Ήμουν τότε 25 26 χρονών. Οπότε με ρωτούσαν γιατί ψάχνανε για διαμεσολαβητή αν μπορούσα να τους προτείνω αγόρι. Και λέω εγώ στην πλάκα γιατί δεν θέλετε μένα; Αυτοί εμένα θέλαν αλλά δεν μπορούσαν να πουν γιατί ξέρανε ότι δεν δουλεύουν οι γυναίκες οι δίκες μας. Και όταν μου είπαν εσένα θέλαμε λέω τώρα τι το είπα; Το συζητήσαμε, μου το είπαν τι θα κάνω, για τον μισθό, αγχώθηκα πολύ γιατί εγώ έκανα παζάρια μόνο. Και του είπα ότι θα το σκεφτώ, μετα ήρθε και ο προϊστάμενος της δομής. Και μου λέει έχουμε αυτό, θα κάνουμε αυτό, μέσα στον οικισμό μην σε αγχώνει. Εσύ θα πεις μέχρι τι θα κάνεις, να υπογράψεις και την εργασία. Νομίζω ήταν από τον ΟΑΕΔ που το προτείναν. Έτρεμα από μέσα μου, το λέω στου γονείς μου το συζητάμε που είχαμε ξαναμαζευτεί στο σπίτι στον μπαμπά μου και έλεγε ο θείος μου πιο προχωρημένο μυαλό να την αφήσει σαν δουλέψει θα έχει ασφάλεια θα έχει τα ένσημα της, κάποια στιγμή θα βγει στην σύνταξη, δεν είναι κακό. Και έλεγαν εντάξει και η μαμά μου, και είχαμε κανονίσει να βρεθούμε κατά τις 1 στα γραφεία το 1999 και ξεκινήσαμε. Εγώ δεν είχα πει στου γονείς μου ότι με περιμένουν αν υπογράψω και φύγαμε την επομένη, και λέω πρωί να τελειώσουμε ν φύγουμε και φύγαμε. Τον έστησα. Γυρίσαμε μετα από 6 7 μήνες, το 2000, και πάμε με την αδερφή μου στο ΙΚΑ και όταν άκουσαν [Επίθετο] λένε αυτήν την κοπέλα αυτήν θέλαμε να την βάλουμε στη δουλειά. Συζητάμε και λέω φύγαμε, λέει η θέση είναι ακόμα κενή την θέλεις; Μου λένε είναι για 1 χρόνο και όποτε θέλεις φεύγεις. Και έτσι ξεκίνησα και μετα από 7 8 μήνες, γιατί ήταν 2 χρονιά η σύμβαση, είδα ότι ήταν το καλύτερο πράγμα. Ότι υπάρχει μέρα που ξεκουράζεσαι το σαββατοκύριακα, να έχεις νερό στο σπίτι σου, ότι ξέρεις τι λεφτά θα πάρεις γιατί στο εμπόριο και χάνεις και κερδίζεις, ήξερες ότι έχεις άδεια να πας διακοπές και νομίζω μετά όταν τελειώσει σύμβαση λένε θα μείνεις

άλλο ένα χρόνο. Και μετά με βοήθησαν να πάρω απολυτήριο δημοτικού γιατί δεν είχα τελειώσει, έδωσα εξετάσεις το πήρα. Γυμνάσιο το 2006 πήγα, φοίτησα. Αλλά οι ελλείψεις σε εν παιδί που δεν πηγαίνει κανονικό σχολείο είναι τεράστιες. Είναι σαν να λεμέ έχεις 15 σκάλες για να ανέβεις πάνω και εσύ θα πηδήξεις τις 7, θα σπάσει κάνα πόδι κανένα γόνατο. Οπότε στα 28 ξεκίνησα το δεύτερης ευκαιρίας και πήγα γυμνάσιο απογευματινό, 2 χρόνια πήγα, κάναμε και αγγλικά. Και θυμάμαι η κυρία που μας έκανε είχα γεμίσει ένα τετράδιο.

Ερευν. Άρα από το κέντρο σου είπανε να πας να τα κάνεις αυτά;

Συν. Ναι, έλεγα θα το δοκιμάσω αλλά όταν ένας άνθρωπος η κουλτούρα το πως μεγαλώνεις είναι τελείως διαφορετικά δεν υπάρχει συνέπεια, δεν υπάρχει 2 χρονιά μένω σε ένα μέρος παρακολουθώ αυτό και όχι 10 μέρες και γεια σας. Δεν με κούρασε γιατί το αγαπούσα. Απλά ήταν άλλο όταν ήμουν μικρή αν ξεκινούσα, ο πατέρας μου να λέει περήφανος η κόρη μου ξέρει αγγλικά, γερμανικά και να λέω εγώ δεν ξέρω τίποτα!

Ερευν. Πω χαρά!

Συν. Όταν αρχίσαν διαβάζω καθαρά έλεγε ο πατέρας μου να με πάει φροντιστήριο, το ήθελε και εκείνος μετά, αλλά ήταν το κακό ότι φεύγαμε. Τελειώνοντας το γυμνάσιο, να σα πω για τα αγγλικά δεν τα έμαθα γιατί άφηνα τον γιο μου στο σπίτι. Ήμουν πολύ πρωί στη δουλειά από τις 7 σχολούσαμε ε 3, 4 ήμουν στο γυμνάσιο και τον έβλεπα μισή ώρα. Μετά έφευγα ερχόμουν το βράδυ. Και αυτό γινόταν για 2 χρόνια, όταν έχεις ένα παιδί είναι δύσκολα. Αν δεν μου συνέβαινε αυτό στον 1 χρόνο έπιαναν τον γιο μου και έλεγαν η μάνα σου έχει γκόμενο πηγαίνει και σε παρατάει. Ο καημένος δεν έλεγε τίποτα. Μετά τον άφηνα στη γειτόνισσα όταν έλειπα, τον πιάνανε για 2 μήνες το κάνανε αυτό και ήταν πολύ στεναχωρημένος και μου τοι είπε κάποια. Και λέω γιατί είσαι έτσι; Μου λένε αυτά τα πράγματα αλλά δεν το πιστεύω και παθαίνω σοκ. Και λέω δεν θα πάω το αφήνω το σχολείο. Και να μου λένε οι καθηγητές μην το αφήνεις, ‘φερε και το παιδί μαζί για να ξέρει ότι είσαι εδώ. Ο διευθυντής δεν ήθελε να το φέρω με τίποτα. Όλες οι τάξεις υπογράψανε ότι εμάς δεν μας ενοχλεί. Τον έφερε 5 μέρες αλλά μετρά άρχισε να φωνάζει αν είναι έτσι να το φέρουν όλοι. Έλεγαν οι καθηγήτριες είναι κρίμα αλλά τουλάχιστον είχε δει ο γιος μου που πήγαινα. Είχε φύγει η διάθεση μου να μάθω γράμματα. Το έβγαλα και τέλειωσε και το 2016 πάω και στο ΕΠΑΛ. 4 χρόνια, απογευματινό. 7 η ώρα μέχρι 10.

Ερευν. Νυχτερινό;

Συν. Ναι, στο Φυτοκου. Τελειώνω βοηθός φυσικοθεραπεύτριας, το πήρα το πτυχίο. Δεν έκανα πρακτική.

Ερευν. Εντωμεταξύ δούλευες;

Συν. Ναι, όλα τα χρόνια.

Ερευν. Μισθό είχες πάντα;

Συν. Ναι. Γελάνε τα κορίτσια, τέλειωσα την φυσικοθεραπεία αλλά ήταν 11ο μήνας όταν ξεκίνησε ο κορονοϊός και μας είχαν κλείσει οπότε σταμάτησαν τα πάντα και μας είπαν να πάρουμε τα πτυχία χωρίς γιορτές. Έβγαλα φωτοτυπίες και πήγα άφησα σε 2 3 φυσικοθεραπεύτρια όσες φορές με θέλανε τα απογεύματα να κάνω πρακτική χωρίς πληρωμή για να μάθω, η πρώτη έπρεπε να δηλώσουμε τα άτομα και ήταν δύσκολο να μπουν και άλλοι. Το παράτησα. Και έχω πτυχίο χωρίς να ξέρω να κάνω.

Ερευν. Και συνεχίζεις στην ίδια θέση, δεν έχει αλλάξει κάτι στη θέση σου;

Συν. Όχι. Δεν έχει αλλάξει. Κάναμε λίγο πρακτική με μια καθηγήτρια, τα έχω ξεχάσει λίγο.

Ερευν. Ναι αλλά κάνεις πολύ έργο.

Συν. Κοιτάζτε, όσο ήμουν μικρή με το εμπόριο μετά το 2010 άρχισε ο κόσμος να ψάχνεται. Και επειδή ήταν αγράμματοι έλεγαν που θα πάμε χωρίς γράμματα; Και έτσι φύγανε στο εξωτερικό. Αλλά η Κύπρος τους αγκάλιασε, τους έβαλαν σε δουλειά. Οπότε έδιναν ευκαιρίες. Επίσης θυμάμαι με τις γυναίκες κάναμε πολλές δράσεις. Είχαμε κάνει ένα στέκι γυναικών γιατί ήθελαν πολύ οι γυναίκες να μάθουν γράμματα. Ερχόντουσαν γυναίκες, μαμάδες που δεν είχαν πάει σχολείο. Τους μάθαινα εγώ γράμματα, μια φορά τη βδομάδα πίναμε το καφεδάκι μας.

Ερευν. Πού ήταν ο χώρος;

Συν. Δίπλα από τα λυόμενα.

Ερευν. Ήταν δική σου ιδέα;

Συν. Ναι. Αυτό που έμαθα ήθελα να το μάθουν τα κορίτσια. Είναι καλύτερα να πιες σε κάποιον έλα να σου διαβάσω εγώ κάτι από το να τα διαβάσουν οι ίδιοι. Και είπα την ιδέα μου ότι θέλω πάρα πολύ να μαζεύονται οι κοπέλες, το αποφασίσαμε και με

βοήθησαν από εδώ έχουμε καλή ομάδα. Αν δεν υπήρχαν τα παιδιά κι λέγανε όχι δεν θα μπορούσα μόνη μου. Εγώ είπα την ιδέα και αυτοί έκαναν την πράξη.

Ερευν. Κάνετε και άλλα πράγματα;

Συν. Κάναμε βιωματικά γιατί πήγα 1 χρόνο σεμινάριο μουσικοκινητική και θέατρο σε σχολεία, οπότε 1 φορά τη βδομάδα κάναμε τον καφέ και του προβληματισμούς μας, 1 φορά κάναμε συνταγές με γλυκά και τις υπόλοιπες κάναμε τα μαθήματα. Είχαμε 1 παιδαγωγό, την πρώτη, ήμουν και εγώ μαζί να βοηθήσω στη γλώσσα και μου είχε πει πως να ξεκινήσω με τις γυναίκες. Κάναμε σαν να ήταν παιδιά νηπιαγωγείου, το μάθημα ήταν παιχνίδι δεν ήταν μάθημα γιατί θα τους ήταν κουραστικό αν απλά λέγαμε. Ήταν μαμάδες όλες οπότε παίζαμε με κλωστές με σκοινιά, κάναμε τα γράμματα μας, με χαρτάκια, φακελάκια, η μια βοηθούσε και φτιάχνανε μια λέξη

Ερευν. Αυτό πόσο καιρό το κάνατε;

Συν. Κράτησε, 7-8 μήνες. Δεν κρατάει αλλά εμείς κάναμε σαν έναν παιχνίδι. Μέσα από τις 10-15 οι 5 μάθανε.

Ερευν. Και πήρανε και απολυτήριο;

Συν. Ναι πήρανε. Αλλά κάνανε μαζί μαθήματα με τα παιδιά του που ήταν στο σχολείο και η μαμά και το παιδί. Και μετα κάνανε εξετάσεις προετοιμασία. Φύγανε από εμένα πήγαινα σε άλλο δάσκαλο.

Ερευν. Αυτός ο δάσκαλος ήρθε εδώ στην κοινότητα;

Συν. Ναι, και μετα πήγανε σε σχολείο τους συνοδεύσαμε και δώσανε. Πήγαν πολλά παιδιά. Πάντα όλα τα χρόνια και αγόρια και κορίτσια. Και τώρα καμιά φορά την βδομάδα ο πρώην διευθυντής κάνει μαθήματα και μεγάλες κοπέλες για να πάρουν απολυτήριο. Είχε κόσμο, όταν έχει κόσμο σκέφτεσαι τι θα κάνω. Τώρα οι δράσεις είναι με μαμάδες και παιδιά γιατί πλέον πάνε και προνήπια και νήπια και σχολείο.

Ερευν. Υπάρχει κάτι που κάνουν μαζί και μαμά και παιδί μάθημα; Πχ μαθήματά γλώσσας;

Συν. Κάνανε κάποια διαστήματα όταν τα ξεκινήσαμε μαζί. Αν τότε που έκανα εγώ το 2011 ήταν όλα παιδιά, τώρα πάνε. Παλιά έβρισκες παιδιά στο δρόμο να παίζουν. Επίσης πολλά παιδιά τα ανιψιά μου τα ξαδέρφια μου, τα δικά του παιδιά που είναι 18 τα στέλνανε. Έχουν πάει και φροντιστήριο και μάθανε και αγγλικά και συνεχίζουν.

Επιστρέφω στην Κύπρο, του δίνουν άλλη ζωή, έχουν σπίτι έχουν τη δουλειά τους έχουν ν τραφούν να πληρώσουν οπότε είσαι μόνιμος και στέλνεις τα παιδιά στο σχολείο. Η διαρροή των παιδιών είναι το πρώτο νούμερο λόγω εργασίας. Σκεφτείτε τώρα κάποιον που ήταν στρατιωτικό και έπρεπε σε άλλη πόλη να φύγει οπότε οπού τον πήγαινε η δουλειά έπαιρνε και την οικογένειάς. Και αν χρόνια οι ξενοδόχοι δίνανε στους Ρομά δουλειά από πιο πριν θα ήταν πιο πολύ μορφωμένα τα παιδιά και θα ήταν καλύτερες οι συνθήκες. Οι περισσότερες φίλες που είχα όταν πήγαινα εγώ για χαλιά και είχαμε πολύ καλές σχέσεις δεν υπήρχε ο Γύφτος θα με κλέψει. Η γενιά η παλιά εμείς που δεν είχαμε κινητά είχαμε άλλη ζωή. Τα παιδιά που μεγαλώνουν λέω τι γενιά μεγαλώνει; Θα του βλέπει όλους καχύποπτα

Ερευν. Τι άλλο κάνετε στο Κέντρο Κοινότητας; Έρχονται οι Ρομά ενήλικες και κάνουν μαθήματα γλώσσας;

Συν. Γλώσσα κυρίως, προετοιμάζονται για το απολυτήριό. Και βοήθεια για να βρει δουλειά έχουμε συγκεκριμένο άτομο. Βρίσκουν συμβάσεις κάποιες φορές που βγαίνουν στον Δήμο στην καθαριότητα. Και στο νησί αρκετοί και στο εξωτερικό στη Γερμανία. Παίρνουν βοήθεια από εδώ. Κάνουν βιογραφικό όσοι έχουν εμπειρία, έχουν βιογραφικό έχουν απολυτήριό, επικοινωνούν και φεύγουν.

Ερευν. Άρα όσοι έρχονται για το απολυτήριό είναι για να τους βοηθήσει να βρουν δουλειά;

Συν. Ναι. Έχουν πει κοπέλες ότι θέλω να μάθω γράμματα γιατί μου είπε το αφεντικό ότι αν ήξεραν γράμματα θα ήταν πάρα πολύ καλό. Άρα θέλουν να βρουν δουλειά.

Ερευν. Ποια είναι η άποψη σας για την αξία του σχολείου; Γιατί είναι σημαντικό;

Συν. Λέμε το σύστημα υγεία εκπαίδευση εργασία έχει πάρει κατρακυλά. Εγώ όσο γνωρίζω τους δασκάλους ότι το κάνουν με πολλή αγάπη. Όποιο γονιό και αν ρωτήσεις θα σου το πουν. Τώρα το να αλλάξει κάτι ίσως εγώ θα ήθελα -τρελό- αλλά επειδή είναι δίγλωσσα τα παιδιά τα δικά μας και σε ένα δίγλωσσο παιδί και δυσκολεύεται πολύ γιατί δεν έχουν τα ακούσματά στο σπίτι. Εγώ είμαι πολύ αυστηρή σε αυτό το κομμάτι, το μόνο που έχουμε δικό μας γιατί όλα χάνονται είναι η γλώσσα. Επειδή η γλώσσα είναι προφορική δεν θα ήθελα σε καμιά περίπτωση να ξεχαστεί. Οπότε να μιλάνε τα τσιγγάνικα στο σπίτι αλλά το ν μιλάω πιο καθαρά τα ελληνικά με βοήθησαν τα γράμματα. Έβλεπα διαφορά όταν έβλεπε και διάβαζα, ότι αυτή η λέξη γράφεται έτσι

και προφέρεται έτσι. Θα ήθελα να είναι λιγότερα παιδιά σε μια τάξη για να μπορεί και ο καθηγητής να έχει καθαρό το μυαλό του να καταλαβαίνουν τα παιδιά. Επίσης να είναι παιδιά όχι μόνο Ρομά. Μικτές τάξεις. Ας είναι λιγότερες αλλά μικτές, πολύ σημαντικό. Το πρώτο και κυριότερο γιατί είναι καλό ένα παιδί να πάρει τρόπους, παιχνίδια, φίλους, από μη τσιγγάνους και καλό θα ήταν να πάρει και από το τσιγγανάκι το άλλο παιδί στα ωραία πλαίσια. Στα γυμνάσια να είναι οι καθηγητές πιο κατανοητοί αλλά πιστεύω ότι, είναι καλό να γνωρίσουν την κουλτούρα. Προσπαθούνε, βλέπω ότι το παλεύουν αν κρατήσουν τα παιδιά. Πολύ ενδιαφέρον. Να μην απογοητεύονται οι καθηγητές γιατί η σημασία δεν είναι το παν, το πρώτο είναι να παντρέψουν το παιδί τους σε εμάς. Εκεί 12 13 χρονών είναι για γάμο. Είναι προτεραιότητα, αυτό δεν ξέρω πως μπορεί να αλλάξει. Από την δική μας δεν θα αλλάξει γιατί το έχω κάνει χιλιάδες φορές συζήτηση και γίνονται άσχημα πράγματα. Δεν έχουν δική του άποψη και στα 17 παρατάει αυτόν που έχει και παίρνει αυτόν που θέλει να πάρει γιατί δεν είχε γνώμη. Είναι 2 άνθρωποι που παντρεύονται και χαλάνε τη ζωή του και αφήνουν παιδάκι στις γιαγιάδες. Πολλές ώρες το λεμέ. Ας φτάνουν 16 και δεν χάνεται. Μια ζωή θα λεμέ. Είναι μια ανακύκλωση. Μην το κάνετε, και αργότερα θα έχει όλη τη ζωή με παιδιά. Οπότε δεν αλλάζει. Ακούγεται στην κοινότητα. Όταν άρχισα να δουλεύω η ανιψιά μου και ο γιος μου πήγαινα σχολείο. Αυτή είχε όνειρο να γίνει κομμώτρια και στα 12 την πάντρεψαν και εγώ δεν είπα τίποτα. Αλλά και να έλεγα όχι θα γινόμασταν μαλλιά κουβάρια αλλά ίσως να είχε τελειώσει κομμωτική. Και στα 14 έκανε παιδάκι. Κάνει το παν για να στείλει τα παιδιά της. Γι' αυτό θα ήμουν πολύ τυχερή αν ήμουν στου γονείς που θέλουν να στείλουν τα παιδιά τους. Δεν πρέπει να απογοητεύονται οι καθηγητές και να γνωρίζουν την κουλτούρα. Ο άλλος έχει ακούσει ότι χειρότερο και δεν γνωρίζει ότι υπάρχει μια φωνή χιλιάδων ανθρώπων από πίσω οι μεγαλύτεροι που λένε πάντρεψε το παιδί σου μην το στέλνεις μην το ράνεις. Επίσης οι καθηγητές σε όλα τα σχολεία να γίνουν σεμινάρια να μάθουν για την κουλτούρα των Ρομά και να κάνουν απορίες που δεν ξέρουν. Το πως λειτουργούν.