

## Εκπαιδευτικές τροχιές νεαρών ατόμων από κοινότητες Ρομά: η πορεία προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση

Φωτεινή Καλογερογιάννη<sup>1</sup>

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

### Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών διαδρομών των νεαρών ατόμων από κοινότητες Ρομά επιδιώκοντας με τα αποτελέσματά της να συμβάλει στον διάλογο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η βιογραφική μέθοδος με την αξιοποίηση της αφηγηματικής τεχνικής της συνέντευξης. Το δείγμα αποτέλεσαν οχτώ (8) άτομα από διάφορες κοινότητες Ρομά με κριτήριο να φοιτούν ή να έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Από την επεξεργασία του αφηγηματικού υλικού προέκυψαν ως σημαντικοί συμβάλλοντες στην επιτυχή εκπαιδευτική πορεία η οικογένεια, το σχολείο και η ίδια η προσωπικότητα των παιδιών, ενώ προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα που αφορούν τα ζητήματα ορατότητας και ταυτότητας του πληθυσμού αλλά και αξιοποίηση των κοινωνικών δικτύων στο πλαίσιο της προσωπικής αλλά και συλλογικής εξέλιξης.

### Λέξεις-κλειδιά

Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ρομά, συμπερίληψη, τριτοβάθμια εκπαίδευση, βιογραφική έρευνα.

### Abstract

This research focuses on the investigation of the factors that influence successful educational pathways through the narratives of the educational pathways of young people from Roma communities, aiming to contribute to the dialogue on intercultural education in Greece. The method followed was the biographical method with the use of the narrative interview technique. The sample consisted of eight (8) individuals from different Roma communities, with the criterion of being studying or having completed their studies in higher education. From the processing of narrative material, the family, the school and the children's own personalities emerged as important contributors to the successful educational path, while interesting findings emerged concerning the issues of visibility and identity of the population and the use of social networks in the context of personal and collective development.

### Keywords

Intercultural education, Roma, inclusion, higher education, biographical research.

---

<sup>1</sup> [fkaloger@del.auth.gr](mailto:fkaloger@del.auth.gr)

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στην ελληνική βιβλιογραφία γίνεται λόγος για την *Παιδαγωγική* και την *Εκπαίδευση* με διαπολιτισμικό προσανατολισμό που κυρίως αφορά την παρουσία και τη διαχείριση μαθητών/τριών που παρουσιάζουν κάποιας μορφής ετερότητα στο σύγχρονο σχολείο. Αν και οι δύο όροι *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική* και *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* συχνά συγχέονται ή χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, φαίνεται ότι έχουν διαφορετικές νοηματοδοτήσεις κατ' αντιστοιχία με τους όρους *Παιδαγωγική* και *Εκπαίδευση*<sup>2</sup>. Η *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική* παραπέμπει στον επιστημονικό λόγο περί της αγωγής και της εκπαίδευσης σε περιβάλλοντα ετερότητας, ενώ η *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* παραπέμπει στον εκπαιδευτικό οργανισμό και τη θεσμική προσδιορισμένη άσκηση παιδευτικών επιρροών στα περιβάλλοντα αυτά (Γκότοβος, 2003: 1-3).

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, ως πεδίο που εστιάζει στην έρευνα για τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, θέτει το εξής βασικό ερώτημα: «Πώς συμβάλλουμε στη βελτίωση της πρόσβασης των παιδιών που ενδιαφέρουν τον χώρο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στην εκπαιδευτική διαδικασία;». Η απάντηση δίνεται μόνο μέσα από τη μελέτη και την επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων και την ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων που επιχειρούν να τοποθετηθούν πάνω σε αυτό το καίριο ζήτημα, την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών/τριών από διαφορετικά εθνικά, εθνοτικά, γλωσσικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα στην εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η παρούσα έρευνα στην οποία επιχειρείται η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική επιτυχία νεαρών ατόμων από κοινότητες Ρομά και τους επιτρέπουν να διαγράψουν μια διαφορετική πορεία στον χώρο της εκπαίδευσης η οποία συνδέεται πιθανόν και με μια διαφορετική επαγγελματική πορεία. Η εστίαση στην ανάδειξη των θετικών προτύπων από μια κοινωνική ομάδα που βιώνει τον θεσμικό και κοινωνικό ρατσισμό και υφίστανται εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό προσδοκούμε ότι θα ανατρέψει μια παγιωμένη αρνητική εικόνα απέναντι στα άτομα από τις κοινότητες Ρομά και θα συμβάλλει με ουσιαστικό τρόπο στον διάλογο για την εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά και ευρύτερα για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

---

<sup>2</sup> Για την παράθεση των αντιπροσωπευτικών ορισμών βλ. Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 31-41.

## 1. Νέες κατευθύνσεις στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση ως κλάδος της Παιδαγωγικής εστιάζει στην παρουσία της ετερότητας στο σχολείο – συχνά χρησιμοποιούνται οι όροι *μικτές ή πολυπολιτισμικές τάξεις* – και στις πρακτικές που υιοθετούνται για τη διαχείριση της ετερότητας στη μαθησιακή διαδικασία και ευρύτερα στη σχολική πραγματικότητα. Στόχος της εφαρμογής διαπολιτισμικών παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών πρακτικών είναι η βελτίωση της πρόσβασης των παιδιών με διαφορετικά εθνοτικά, εθνικά, γλωσσικά, θρησκευτικά ή/και πολιτισμικά χαρακτηριστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και των σχολικών επιδόσεων, ώστε να επιτευχθεί αρχικά η ένταξη και η συμπερίληψή τους στο σύγχρονο σχολείο και στην κοινωνία. Ωστόσο, πέρα από την ενίσχυση των παιδιών που αποτελούν πληθυσμό-στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στοχεύει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, με σκοπό την ισότιμη πρόσβαση στα εκπαιδευτικά αγαθά, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της ευαισθητοποίησης για την αναγνώριση και την αποδοχή του διαφορετικού και την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Ο όρος-κλειδί για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η διαπερατότητα (Μάρκου, 2010: 55): να διαπερνά δηλαδή το σύνολο των επιπέδων της εκπαίδευσης: την εκπαιδευτική πολιτική, την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια και την ίδια την πράξη της διδασκαλίας (Γκότοβος, 2020: 132). Οι προβληματισμοί σχετικά με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις/δράσεις σε μακρο και μικρο-επίπεδο αφορούν ζητήματα ορατότητας των διαφορετικών ταυτοτήτων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξομίωσης των σχολικών επιδόσεων όλων των μαθητών/τριών και σύνδεσης της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών/τριών με την μετέπειτα πορεία τους στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία (Γκόβαρης, 2020).

Η εξέλιξη της συζήτησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μετατοπίζει την έμφαση από την εστίαση μόνο στην ανάδειξη των διαφορετικών ταυτοτήτων στις επιδόσεις των μαθητών/τριών και στα μαθησιακά αποτελέσματα και μάλιστα στο πώς η βελτίωση των επιδόσεων θα αποτελέσει στόχο μιας ενδυναμωτικής και απελευθερωτικής διδασκαλίας κατά την οποία οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να κατακτήσουν γνώσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες, να βρουν τη δική τους φωνή στο σύγχρονο κόσμο και συνεπώς να στοχαστούν και να αναστοχαστούν τον ρόλο τους ως πολίτες των σύγχρονων κοινωνιών (Tsiougkou, Tsioumis & Kyridis, 2017). Η εξέλιξη αυτή αποτυπώνεται στις κατευθύνσεις της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που σχετίζονται με τη σύνδεση της με την ιδιότητα του πολίτη (Καλογερογιάννη, 2024: 64-67) και την κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μάγος, 2022: 49-55).

## 2. Κοινότητες Ρομά και εκπαίδευση

Οι κοινότητες Ρομά στην Ελλάδα είναι μια περίπτωση που αναδεικνύει ότι η ομάδα των Ρομά δεν είναι ενιαία και ομοιογενής, αλλά έχει εσωτερικές διαφοροποιήσεις. Οι διαφορές ανάμεσα στις κοινότητες εντοπίζονται κυρίως ως προς το βιοτικό επίπεδο και τις συνθήκες διαβίωσης (είδος οικισμού, παροχές ύδρευσης, ρεύματος, αποχέτευση, πρόσβαση σε υπηρεσίες και φορείς), τον βαθμό υιοθέτησης πολιτισμικών πρακτικών σχετικά με θέματα τιμής, πρώιμου γάμου, εθίμου αγνότητας κ.ά. και την εκδοχή της ρομανί ως γλώσσα επικοινωνίας στην κοινότητα (Μάρκου & κ.ά., 2018). Ως μια από τις περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες, που τα τελευταία χρόνια συνδέεται και με τις λεγόμενες ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, αντιμετωπίζει υπαρκτά – οικονομικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά – προβλήματα (Καλογερογιάννη, 2024).

Τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι κυρίως η άτακτη φοίτηση, η σχολική διαρροή ή ακόμη και σχολική εγκατάλειψη, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και η υποεκπροσώπησή τους στη μετα-υποχρεωτική δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (FRA, 2022). Οι αιτίες αναζητούνται τόσο στη στάση των οικογενειών και των κοινοτήτων απέναντι στην εκπαίδευση, στα βασικά κοινωνικό-οικονομικά προβλήματα (χαμηλό βιοτικό επίπεδο, επισφάλεια, ρατσισμός) και στην ασυμβατότητα των πρακτικών με την εκπαίδευση (παιδική εργασία, πρώιμος γάμος), όσο και στη μη εφαρμογή ή στην προβληματική εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών και διδακτικών στρατηγικών που συνδέεται με τον πρόχειρο και ανεπαρκή σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Lauritzen & Nodeland, 2018).

Ειδικότερα εκτιμάται ότι είναι χαμηλά τα ποσοστά εκπροσώπησης των ατόμων από κοινότητες Ρομά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν και δεν είναι εφικτό να προσδιοριστεί ο ακριβής αριθμός των φοιτητών/τριών ανά έτος, καθώς δεν καταγράφονται τέτοια στοιχεία στα πανεπιστήμια και συχνά οι ίδιοι/ες οι φοιτητές/τριες με ρόμικη καταγωγή κρύβουν την ταυτότητά τους (Gkofa, 2020). Σύμφωνα με σχετικές έρευνες η ομάδα των Ρομά υποεκπροσωπείται σε όλους τους τομείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ανθρωπιστικές επιστήμες, τέχνες και σπουδές STEM), με αποτέλεσμα η ομάδα των Ρομά να θεωρείται ένα

κρίσιμο παράδειγμα περιθωριοποιημένης ομάδας σε ανώτερες και ανώτατες σπουδές (Garaz & Torotcoi, 2017).

Ειδικά για την περίπτωση της Ελλάδας, η έρευνα της Γκόφα (2020) αναδεικνύει μέσα από την επεξεργασία του λόγου των ίδιων των υποκειμένων της έρευνας ότι συμβάλλοντας στη θετική εκπαιδευτική πορεία και τις σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση την οικογένεια, τους/τις εκπαιδευτικούς, την τοποθεσία του οικισμού/καταυλισμού, τις συνθήκες διαβίωσης και τις ατομικές ιδιότητες διαπιστώνοντας ότι η ποσότητα και το είδος του οικογενειακού κεφαλαίου που τα παιδιά αυτά κληρονόμησαν επηρεάζει την εκπαιδευτική πορεία, ενώ στις περιπτώσεις που παρατηρείται έλλειμμα, αυτό καλύπτεται μέσω της σχολικής εκπαίδευσης (186-209). Ωστόσο, και παρά την επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία σημειώνονται διακρίσεις σε βάρος των ατόμων αυτών τόσο από την ευρύτερη κοινωνία όσο και από τις οικογένειες και τις κοινότητες, καθώς στιγματίζονται ως διαφορετικοί και αντιμετωπίζονται αρνητικά. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει και στις περιπτώσεις ατόμων και ειδικά γυναικών που ξεχώρισαν όχι μόνο εκπαιδευτικά αλλά και επαγγελματικά (Reimer, 2016).

### **3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των λόγων που οδήγησαν άτομα από κοινότητες Ρομά να επιλέξουν μια διαφορετική πορεία από αυτήν που εθεωρείτο αναμενόμενη (σχολική διαρροή και διακοπή σχολικής φοίτησης) εξετάζοντας τις εκπαιδευτικές τους τροχιές τους. Οι χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους φαίνεται να σχετίζονται με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και τις πρακτικές που ακολουθεί για την ενίσχυση γενικά των παιδιών με γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), τις διακρίσεις που συχνά παρατηρούνται στη σχολική κοινότητα απέναντι στα παιδιά από τις κοινότητες Ρομά (Γκόβαρης & Μαρκαντώνη, 2019), καθώς και με τον τρόπο ζωής της ομάδας των Ρομά και των ασύμβατων πρακτικών που ακολουθούν σχετικά με την εκπαίδευση (Μάρκου, κ.ά., 2018).

Ωστόσο, η διαμορφούμενη αυτή κατάσταση φαίνεται να ανατρέπεται από περιπτώσεις νέων Ρομά που επιλέγουν να σπουδάσουν γεγονός που χρίζει βαθύτερης διερεύνησης για να εξεταστεί, μέσα από τις προσωπικές εκπαιδευτικές πορείες των υποκειμένων της έρευνας, η μετατόπιση από μια αρνητικά παγιωμένη κατάσταση σχετικά με την εκπαίδευση και την ένταξη της ομάδας των Ρομά στην ανάδειξη μιας θετικής πορείας που συνεπάγεται αλλαγές στη σχέση τους με την εκπαίδευση, την εργασία και την ταυτότητά τους.

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα είναι πώς ερμηνεύουν τα υποκείμενα μιλώντας για τη ζωή τους αυτήν την πετυχημένη πορεία μέσα στην εκπαίδευση στηριζόμενα στα βιώματά τους. Έτσι, το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα επιμερίζεται στα εξής τρία επιμέρους ερωτήματα:

1. Πώς βιώνουν τη συμβολή της στενής ή/και της ευρύτερης οικογένειας (στάσεις και πρακτικές) στην επιτυχημένη πορεία τους στην εκπαίδευση;
2. Πώς βιώνουν τη συμβολή του σχολείου στην επιτυχημένη πορεία τους στην εκπαίδευση;
3. Πώς εκτιμούν την προσωπική τους συμβολή στη διαδικασία απεγκλωβισμού από τη δυναμική της ομάδας αλλά και του σχολείου σχετικά με τις πρακτικές ή τη στάση που συντελούν στη διακοπή της πορείας προς την ανώτατη εκπαίδευση;

Παράλληλα, προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας προβληματισμοί σε σχέση με την ταυτότητα, διότι μια επιτυχημένη πορεία, στην περίπτωση μας σε σχέση με την εκπαίδευση, εγείρει ερωτήματα σχετικά με ταυτοτικά ζητήματα. Ένα τέτοιο ζήτημα είναι η αποδοχή μιας νέας ρόμικης ταυτότητας, αυτής του μορφωμένου και πολιτισμικά διαφοροποιημένου Ρομά, εντός και εκτός της ρόμικης κοινότητας. Στην περίπτωση αυτή το ερώτημα δεν σχετίζεται με μια επιτυχημένη πορεία εντός του εκπαιδευτικού θεσμού αλλά με το πώς τα υποκείμενα διαχειρίζονται αυτή την νέα ταυτότητα τόσο σε επίπεδο ψυχικής ισορροπίας όσο και σε επίπεδο όρων διαβίωσης (π.χ. καταξιωμένο επάγγελμα, εξασφάλιση πόρων κ.λπ.).

#### **4. Μεθοδολογία**

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ποιοτική μεθοδολογία και συγκεκριμένα το ερευνητικό σχέδιο βασίστηκε στη βιογραφική μέθοδο. Η επιλογή της βιογραφικής μεθόδου θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη για να μελετηθεί ο βιωματικός κόσμος των υποκειμένων και να κατανοηθούν οι ερμηνείες και οι προσανατολισμοί στη δράση τους (Τσιώλης, 2006). Ειδικά στις κοινωνικές επιστήμες η επιλογή της βιογραφικής μεθόδου αποτελεί μια μέθοδο διερεύνησης και αποκάλυψης των αιτιακών μηχανισμών για ένα φαινόμενο (Tsiolis & Christodoulou, 2021). Το πλεονέκτημα της βιογραφικής προσέγγισης εντοπίζεται κυρίως στο ότι δίνει τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια να ανιχνεύσει από τη μία πλευρά τους τυπικούς τρόπους και τις διαδικασίες μέσω των οποίων σημαντικές κοινωνικές εξελίξεις εγγράφονται στο επίπεδο των ατομικών βιογραφιών και από την άλλη πλευρά και τις στρατηγικές με τις οποίες τα υποκείμενα επιχειρούν να διαχειριστούν τη μεταβολή των

συνθηκών της ζωής τους όπως αναδεικνύεται και από τις έρευνες στο πεδίο (Τσιώλης, 2006·Τσιώλης, 2023).

Ειδικότερα, μέσω της τεχνικής της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης επιχειρούμε την ανασυγκρότηση της διαδρομής των σχέσεων των υποκειμένων μέσα στον χρόνο. Σε όλες τις περιπτώσεις που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα ο απώτερος σκοπός είναι να αναδείξουμε την υποκειμενική ερμηνεία της επιτυχημένης πορείας και να δούμε αν αυτές οι υποκειμενικές ερμηνείες έχουν ομοιότητες που θα μας επιτρέψουν να τις εντάξουμε σε μοτίβα. Αν και βασιζόμαστε σε υποκειμενικές ερμηνείες ατόμων που έχουν βιώσει τη θετική εκπαιδευτική πορεία η οποία ενδεχομένως έχει επηρεάσει τον τρόπο που αφηγούνται τη ζωή τους στον παροντικό χρόνο, επιχειρούμε μέσα από μια συγκριτική μελέτη των αφηγημάτων να δημιουργήσουμε μια τυπολογία που να απαντά στο αρχικό μας ερώτημα το οποίο αφορά το ποιες είναι εκείνες οι δυνάμεις που ώθησαν τα άτομα από κοινότητες Ρομά να δράσουν διαφορετικά από το αναμενόμενο στη σχέση τους με την εκπαίδευση.

#### 4.1 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οχτώ (8) άτομα ηλικίας από 26 έως 40 ετών με κριτήριο να φοιτούν ή να έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η στρατηγική της δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ως η πιο κατάλληλη για την παρούσα έρευνα ήταν η δειγματοληψία χιονοστιβάδας (snowball sampling) χρησιμοποιώντας ανθρώπους-κλειδιά (key informants) με το συγκεκριμένο προφίλ (Χριστοδούλου, 2022). Ειδικότερα, μέσω της αρχικής επαφής που είχε η ερευνήτρια με άτομα από κοινότητες Ρομά στη Βόρεια Ελλάδα, ήρθαμε σε επαφή και με άλλα άτομα που να πληρούν τα κριτήρια της ηλικίας και της εκπαιδευτικής κατάστασης και έτσι επικοινωνήσαμε με έξι (6) γυναίκες και δύο (2) άντρες.

Από τα οχτώ (8) άτομα τα δύο (2) φοιτούσαν την περίοδο που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις σε προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με αντικείμενο τις οικονομικές επιστήμες, τα τέσσερα (4) είχαν λάβει το πτυχίο τους από κάποιο τμήμα ανθρωπιστικών επιστημών και είτε φοιτούσαν είτε είχαν ολοκληρώσει τον δεύτερο κύκλο σπουδών και τα τελευταία δύο βρίσκονταν σε διαδικασία αναζήτησης μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Οι περισσότεροι/ες, εκτός από την περίπτωση δύο ατόμων, είχαν μεγαλώσει σε διαφορετικούς οικισμούς ή καταυλισμούς, ενώ ένα από τα άτομα αυτά άνηκε τα πρώτα χρόνια της ζωής τους στους λεγόμενους μετακινούμενους πληθυσμούς λόγω της εργασίας των γονέων.

Τέλος, σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση η πλειονότητα του δείγματος δεν έχει συνάψει γάμο σε μικρή ηλικία. Από τα οχτώ (8) άτομα μόνο η μία περίπτωση είχε παντρευτεί από 17 ετών και έχει αποκτήσει δύο (2) παιδιά, η δεύτερη περίπτωση είχε παντρευτεί εθιμοτυπικά σε ηλικία 17 ετών και είχε αποκτήσει ένα (1) παιδί, ενώ στον παρόντα χρόνο είναι διαζευγμένη και ζει μαζί με το παιδί της στον οικισμό. Η τρίτη περίπτωση είναι μια κοπέλα που έχει παντρευτεί 26 ετών με άτομο που δεν ανήκει σε κοινότητα Ρομά. Οι υπόλοιποι/ες δεν αναφέρουν την περίπτωση εθιμοτυπικού γάμου παρά το γεγονός ότι όλοι/ες έχουν δεχτεί πιέσεις και με τη μορφή αρραβώνα από μικρή ηλικία που ωστόσο δεν προχώρησε μεγαλώνοντας. Τέλος, και τα οχτώ (8) άτομα εργάζονται σε προγράμματα που αφορούν δράσεις για κοινότητες Ρομά, απασχολούνται σε ΜΚΟ ή σε ευρωπαϊκά προγράμματα για τους Ρομά.

#### 4.2 Συλλογή δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν την χρονική περίοδο από τον Νοέμβριο 2022 έως τον Δεκέμβριο 2023. Η ερευνήτρια επικοινωνήσε αρχικά τηλεφωνικά με τους/τις οχτώ (8) συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα με τους οποίους/ες προγραμματίσε διά ζώσης ή διαδικτυακές συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν δύο διά ζώσης συνεντεύξεις και έξι διαδικτυακές συνεντεύξεις αξιοποιώντας τις πλατφόρμες *Skype* και *teams*. Κατά την έναρξη της συνέντευξης οι συμμετέχοντες/ουσες, αφού ενημερώθηκαν για τους στόχους και το περιεχόμενο της έρευνας, δήλωσαν προφορικά τη συναίνεσή της σύμφωνα με τις αρχές της δεοντολογίας διεξαγωγής μιας έρευνας. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου 40-60 λεπτά η καθεμία.

#### 4.3 Ανάλυση δεδομένων

Μετά τη συλλογή του υλικού ακολούθησε η μεταγραφή των συνεντεύξεων και η βιογραφική ανάλυση του υλικού. Αρχικά, καταγράφηκαν οι ενότητες και οι υποενότητες οι οποίες περιλαμβάνουν τις βιογραφικές αναφορές και εξελίξεις, περιόδους και επεισόδια σε κοινά θεματικά πεδία όπως αυτές προέκυψαν από τη μελέτη του υλικού και στη συνέχεια έγινε η αντιστοίχιση των σχετικών αποσπασμάτων από κάθε συνέντευξη. Από την κατηγοριοποίηση προέκυψαν έξι διακριτές αφηγηματικές ενότητες και μία ενότητα που περιλαμβάνει τις τοποθετήσεις των υποκειμένων σε θέματα που τους έθεσε η ερευνήτρια. Κάθε περίπτωση πλαισιώνεται από ένα σύντομο ιστορικό βιογραφίας και ένα χρονολογικό πίνακα για τη διευκόλυνση της επεξεργασίας του υλικού. Όσον αφορά τις ενότητες προέκυψαν οι εξής:

- 1<sup>η</sup> ενότητα: Βασικές πληροφορίες για το άτομο

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι βασικές πληροφορίες για το άτομο που αφορούν την ηλικία, τις σπουδές, την οικογενειακή κατάσταση και το επάγγελμα τους.

- 2<sup>η</sup> ενότητα: Οικογενειακό κλίμα

Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται αναφορές στα πρώιμα παιδικά χρόνια, τις σχέσεις με τους γονείς ή/και τα αδέρφια και τις αναφορές σχετικά με το μοτίβο της κοινωνικοποίησης.

- 3<sup>η</sup> ενότητα: Σχολική εμπειρία

Στην ενότητα περιλαμβάνονται τα στοιχεία σχετικά με το είδος της φοίτησης, τις μεταβάσεις ανά βαθμίδα, τις σχολικές επιδόσεις και τις σχέσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς.

- 4<sup>η</sup> ενότητα: Γάμος

Στην ενότητα αυτή δίνεται έμφαση στις πιέσεις και στις πρακτικές αντιμετώπισης του πρώιμου γάμου και στους τρόπους εξισορρόπησης των υποχρεώσεων της οικογενειακής ζωής με τις σπουδές στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα έχουν παντρευτεί σε μικρή ηλικία.

- 5<sup>η</sup> ενότητα: Μετάβαση στο πανεπιστήμιο και σπουδές

Στην ενότητα αυτή τα υποκείμενα αφηγούνται στο πώς βίωσαν την επιτυχία τόσο από τους/τις ίδιους/ες όσο και από το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον και το πώς βίωσαν τη διάρκεια των σπουδών αλλά και την πορεία τους με την ολοκλήρωσή τους.

- 6<sup>η</sup> ενότητα: Αντιλήψεις για την ταυτότητα

Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται αναφορές στον τρόπο αυτοπροσδιορισμού και ετεροπροσδιορισμού του εαυτού και της κοινότητας, ενώ μέσα από τις αφηγήσεις των υποκειμένων προκύπτουν στοιχεία σχετικά με τη γλώσσα, τις πολιτισμικές πρακτικές της κοινότητες και τη διαχείριση της ταυτότητας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

- 7<sup>η</sup> ενότητα: Τοποθετήσεις σε διάφορα ζητήματα

Στην ενότητα αυτή καταγράφονται οι απόψεις των υποκειμένων για θέματα τα οποία τους έθεσε η ερευνήτρια σχετικά με τη σχολική φοίτηση/διαρροή των παιδιών από κοινότητες Ρομά, την παραβατικότητα/εγκληματικότητα και τις προσδοκίες/προοπτικές που έχουν για την μετέπειτα πορεία τους.

Οι επτά (7) ενότητες που προέκυψαν κατά την επεξεργασία των δεδομένων συμβάλλουν στην κατανόηση της υποκειμενικής ερμηνείας της επιτυχημένης πορείας των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα εξετάζοντας τις δυνάμεις που τους ώθησαν να επιλέξουν να σπουδάσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ταξινόμηση των εννοιών αυτών σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες βασίστηκε στη θεματική τους συνάφεια, όπως αυτή αναδεικνύεται από την ανάλυση των δεδομένων, αλλά και στη σχετική βιβλιογραφία που αναγνωρίζει την

προσωπικότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και το σχολείο ως καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική τροχιά του ατόμου (Gkofa, 2020). Έτσι, προκύπτουν οι εξής κατηγορίες: α) η προσωπικότητα του ατόμου (ενότητες 1, 6 και 7), β) η οικογένεια (ενότητες 2 και 4) και γ) το σχολείο (ενότητες 3 και 5) οι οποίες συνοψίζουν τα ευρήματα με τρόπο που μας επιτρέπει να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και να αναδείξουμε τους παράγοντες που φαίνεται να συμβάλλουν στην εκπαιδευτική τροχιά των υποκειμένων της έρευνας.

## 5. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων

Αν προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε τα ευρήματα της παρούσας έρευνας με βάση τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα, η σύνοψη αυτή περιλαμβάνει τα παρακάτω.

Ως προς το πρώτο ερώτημα (*Πώς βιώνουν τη συμβολή της στενής ή/και της ευρύτερης οικογένειας στην επιτυχημένη πορεία τους στην εκπαίδευση;*), η εικόνα που προκύπτει από τα σχετικά ευρήματα είναι η ακόλουθη: η οικογένεια φαίνεται να αποτελεί έναν από τους κύριους πόλους ενίσχυσης μιας θετικής εκπαιδευτικής πορείας. Όπως έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2010· Τσιούλη & Πεντέρη, 2016· Μάρκου & κ.ά., 2018), η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στις επιλογές του παιδιού σχετικά με την εκπαιδευτική του πορεία και αποτελεί έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες της μετατόπισης του ατόμου από μια δεδομένη κατάσταση σε κάτι νέο. Εστιάζοντας στις βιογραφίες ζωής των ατόμων παρατηρούμε τα κομβικά σημεία που αφορούν την οικογένεια και πώς αυτά επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές τους επιλογές. Το πιο συχνό στις αναφορές τους είναι η συνάρτηση της θετικής σχολικής πορείας με την υποστήριξη της οικογένειας όπως αυτό διαπιστώνεται από τα σχετικά αποσπάσματα.

Απ.1: «Εμένα με στήριξαν πολύ...Οι περισσότεροι γονείς των Ρομά δεν μπορούν να ασχοληθούν με το παιδί τους, δεν ξέρουν. Εμένα ο μπαμπάς μου, επειδή έβγαλε το Λύκειο, για τη γειτονιά αυτό ήταν πολύ, ήταν δίπλα μου, με στήριξε...Και μετά ήθελε να πληρώσει δασκάλα να μου μάθει» (Σ1)

Η συμμετέχουσα στην έρευνα αναφέρεται στην ηθική και στην πρακτική στήριξη των γονέων αιτιολογώντας στην αφήγησή της ότι αυτός είναι και ένας παράγοντας που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές προσδοκίες και την πορεία ενός παιδιού (Απ.1). Βέβαια στη συγκεκριμένη περίπτωση εκτός από την οικογένεια της φαίνεται από την αφήγησή της ότι και τα πεθερικά της είναι το ίδιο υποστηρικτικά στην πορεία της και αυτό φαίνεται ότι είναι κάτι καινούριο στη συζήτηση περί του πρώιμου γάμου και της σχέσης με την εκπαίδευση. Η ίδια στάση,

κυρίως από την πλευρά της μητέρας, επαναλαμβάνεται και στην αφήγηση και άλλων υποκειμένων με πιο έντονη αναφορά στην ηθική στήριξη, αλλά και στη σχέση της μητέρας με το σχολείο ως μια συμπεριφορά που ευνοεί τη θετική πορεία του παιδιού στην εκπαίδευση (Απ.2, 3, 4).

Απ.2: «Η μητέρα μου ήταν συνεχώς πάνω από το κεφάλι μας, να προσέχει και για τα μαθήματα, να ενημερώνεται συνεχώς και από τους δασκάλους, είχε επαφή με το σχολείο» (Σ2)

Απ.3: «Όταν πηγαίνω στο σχολείο, ξεκινάνε κάποια παιδιά και με κοροϊδεύουν για το χρώμα ή την καταγωγή μου και εγώ στεναχωριέμαι. Και το λέω στη μαμά μου και μου λέει «μη στεναχωριέσαι, αυτά τα παιδιά έχουν κακούς γονείς». Ότι φταίνει οι γονείς για αυτά που λένε...Γενικά είναι σπουδαίος άνθρωπος. Της χρωστάω πάρα πολλά γιατί από μικρό, πάντα με στήριζε πάρα πολύ» (Σ3)

Απ.4: «Εγώ στάθηκα τυχερός γιατί είχα μια πολύ υποστηρικτική μαμά που ήταν από πάνω μου, μπορεί να μη με βοηθούσε στο κομμάτι της μάθησης, αλλά είχα μεγάλη υποστήριξη από αυτήν. Ο μπαμπάς με υποστήριζε πάρα πολύ. Ο μπαμπάς ήταν, όπως είναι πάντα, λίγο αφανής ήρωας» (Σ4)

Μέσα από τις αφηγήσεις των υποκειμένων φαίνεται ότι η υιοθέτηση μιας θετικής στάσης των γονέων σχετίζεται με την απόρριψη των λεγόμενων ασύμβατων πρακτικών που συναντούμε στις κοινότητες όπως ο πρώιμος γάμος, ενώ παράλληλα συνδέεται και με τις προσωπικές προσδοκίες ή/και τα απωθημένα και ακόμη και με την επισφάλεια που βιώνουν οι γονείς και δεν θέλουν να τη βιώσουν τα παιδιά τους όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από το ακόλουθο απόσπασμα (Απ.5).

Απ.5: «Οι γονείς μου ήταν πάρα πολύ υπέρ. Ήταν το μόνο πράγμα που ακούγαμε σαν παιδιά... Νομίζω το γεγονός ότι δεν είχαν σταθερή δουλειά. Επίσης, το γεγονός ότι θεωρούσαν ότι να παντρευτείς ας πούμε ότι είναι κάτι που μπορείς να το κάνεις και μεγαλύτερη. Δεν είναι σκοπός στη ζωή σου το γίνεις μητέρα και να κάνεις παιδιά. Μας φαντάζονταν να είμαστε ανεξάρτητες. Ειδικά η μαμά μου ας πούμε έλεγε να είσαι ανεξάρτητη, να έχεις τη δουλειά σου, το αυτοκίνητο. Αυτό ήταν το όνειρό της» (Σ5)

Ακόμη κατά την αφήγηση των υποκειμένων φαίνεται ότι οι πρακτικές που ακολουθεί μια οικογένεια σχετίζονται και με τις συνθήκες διαβίωσης στον οικισμό ή στον καταυλισμό που διαμένουν και τον τρόπο που οι γονείς προσπαθούν να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις δυσκολίες όπως ενδεικτικά βλέπουμε και από το παρακάτω απόσπασμα (Απ.6).

Απ.6: «Εγώ και τα ξαδέρφια μου είχαμε τις ιδανικές συνθήκες για να κάνουμε όντως πράγματα χωρίς να έχουμε τη δυσκολία. Δηλαδή, δεν μέναμε ποτέ σε παράγκα, να μην

έχει νερό, να έχω το μπούλινγκ στο σχολείο, γιατί αντικειμενικά η περιοχή που μένουμε είναι μια περιοχή μικτή, Τσιγγάνοι μη Τσιγγάνοι μένουν μαζί» (Σ6)

Τέλος, την επιρροή της οικογένειας μπορούμε να την διαπιστώσουμε και αντίστροφα από περιπτώσεις, όπως αυτή που ακολουθεί στο απόσπασμα στο οποίο η συμμετέχουσα στην έρευνα αναφέρει ότι διέκοψε το σχολείο με απόφαση του πατέρα της γιατί ήταν κορίτσι και έπρεπε να μείνει στο σπίτι και όπως εξομολογείται αυτή τη επιλογή την καθυστέρησε αρκετά στο να βρει τον δρόμο της εκπαιδευτικά (Απ.7).

Απ.7: «Η επιλογή του πατέρα να με διακόψει από το σχολείο, μου κόστισε, έχασα πάρα πάρα πολλά χρόνια» (Σ7).

Επομένως, από τα ενδεικτικά αποσπάσματα διαπιστώνουμε ότι τα υποκείμενα της έρευνας αναγνωρίζουν την οικογένεια ως έναν βασικό παράγοντα που επηρεάζει την εκπαιδευτική τους πορεία, καθώς μια θετική στάση της οικογένειας απέναντι στην εκπαίδευση συμβάλλει στον απεγκλωβισμό του ατόμου από τις χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες και διαμορφώνει τις βάσεις για τη διεκδίκηση μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής ταυτότητας χωρίς απαραίτητα να σημαίνει την απεμπόληση των ιδιαίτερων γλωσσικών ή πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κοινότητας.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (*Πώς βιώνουν τη συμβολή του σχολείου στην επιτυχημένη πορεία τους στην εκπαίδευση;*) οι τοποθετήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα αναδεικνύουν ότι το σχολείο αποτελεί μια δύναμη που επηρεάζει την πορεία του παιδιού στην εκπαίδευση. Όπως φαίνεται από τα λεγόμενά τους όταν το σχολείο λειτουργεί ως ένας χώρος που υποστηρίζει και ενθαρρύνει το παιδί, τότε και εκείνο ενισχύεται να συνεχίσει στην εκπαίδευση. Ειδικά αν λάβουμε υπόψη ότι τα παιδιά από τη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα συχνά αδυνατούν να παρακολουθήσουν μαθήματα σε φροντιστήρια, το σχολείο φαίνεται να αποκτά ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα στην πορεία που θα ακολουθήσουν. Και αυτό το βλέπουμε μέσα από τις αφηγήσεις των υποκειμένων που εστιάζουν στη θεώρηση των εκπαιδευτικών ως σημαντικών άλλων και την υποστήριξη που δέχτηκαν από εκείνους/ες, αλλά και στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου ως σημαντικό στοιχείο παραμονής τους σε αυτό (Απ.8, 9, 10).

Απ.8: «Χωρίς φροντιστήριο. Μου έκανε μαθήματα ο διευθυντής του σχολείου. Με τους καθηγητές του Γυμνασίου και του Λυκείου ήμουν πολύ δεμένος» (Σ3)

Απ.9: «Την θυμάμαι ακόμη [την εκπαιδευτικό] με πόση γλυκύτητα μιλούσε, με πόση τρυφερότητα συμπεριφερόταν. Ήταν εξαιρετική» (Σ8)

Απ.10: «Συνέχιζα στο ίδιο σχολείο με τους ίδιους φίλους, ήταν μίξη οι παρέες μου...Υπήρξαν πολλοί καθηγητές και χαίρομαι, δηλαδή είμαι περήφανος για αυτό.

Υπήρξαν πολλοί που λειτούργησαν καταλυτικά από το δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Αλλά και στο Λύκειο και η διευθύντρια με βοήθησε πάρα πολύ να βρω την αγάπη μου για την ποίηση και το θέατρο» (Σ4)

Τέλος, από μία συμμετέχουσα στην έρευνα παρατηρούμε και τις περιπτώσεις που το σχολείο ενδέχεται να λειτουργεί αποθαρρυντικά στη διαδικασία της εκπαιδευτικής εξέλιξης του ατόμου τόσο ως προς τη λειτουργία του θεσμού και των βασικών διαστάσεων του όπως η αξιολόγηση των μαθητών/τριών όσο και ως προς την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Απ.11, 12).

Απ.11: «Θεωρώ ότι δυσκολεύτηκα από τις Πανελλήνιες και μετά. Γιατί μέσα στο σχολείο βασικά πιστεύω ότι το 19 δεν ήταν πραγματικά 19. Και γιατί το λέω αυτό. Γιατί με βάση ίσως το τμήμα που ήμασταν μπορεί να φαίνονταν η δική μου προσπάθεια για 19, συγκριτικά. Πηγαίνοντας να δώσω πανελλήνιες, το 19 έγινε αυτόματα 14-13 και αυτό ήταν μεγάλη απογοήτευση για μένα» (Σ5)

Απ.12: «Θα σου πω, στις πρώτες τάξεις στη μαμά μου της λέγανε να μη μου μιλάει τόσο, ας πούμε να μην μιλάμε τη Ρομανές στο σπίτι για να είναι πιο εύκολο να μάθω τα ελληνικά. Για μένα είναι και οι δύο μητρικές γλώσσες. Όπως καταλαβαίνω τα Ρομανές το ίδιο και καλύτερα καταλαβαίνω τα Ελληνικά» (Σ5)

Σχολιάζοντας το τελευταίο απόσπασμα (Απ.12) διαπιστώνουμε ότι αν και οι έρευνες έχουν δείξει τη θετική επίδραση της διγλωσσίας στην ανάπτυξη των παιδιών (Γρίβα και Στάμου, 2014), παρατηρούμε να αναπαράγεται η θέση ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να χρησιμοποιούν ως γλώσσα επικοινωνίας στην οικογένεια μόνο την επίσημη γλώσσα του σχολείου χωρίς να αξιοποιείται η θετική σκοπιά του εμπλουτισμού και της ενίσχυσης του ατόμου, καθώς αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα να επικοινωνεί ένα άτομο και σε μια άλλη γλώσσα και μάλιστα προφορική. Επομένως, από τα ενδεικτικά αποσπάσματα διαπιστώνουμε ότι το σχολείο επηρεάζει σημαντικά την πορεία του παιδιού στις μετέπειτα βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Τόσο τα ίδια τα πρόσωπα (διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικοί) και η στάση τους απέναντι στα παιδιά και κυρίως στα διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους όσο και οι πρακτικές που ακολουθούν ως προς τη διδασκαλία φαίνεται να επηρεάζουν τη σχέση των μαθητών/τριών με την εκπαίδευση και τις προσδοκίες που αναπτύσσουν για την μετέπειτα πορεία τους. Από σχετικές έρευνες διαπιστώνεται η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πρακτικών διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Γκότοβου, 2024) γεγονός που ενισχύει την αναγκαιότητα για μεταρρυθμίσεις στο πεδίο αυτό. Η κατάρτιση

των εκπαιδευτικών παραμένει, μεταξύ άλλων, ένα πάγιο αίτημα για την υπέρβαση του μονοπολιτισμικού παραδείγματος στην εκπαίδευση (Kalogerogianni, 2025).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (*Πώς εκτιμούν την προσωπική τους συμβολή στη διαδικασία απεγκλωβισμού από τη δυναμική της ομάδας αλλά και του σχολείου σχετικά με τις πρακτικές ή τη στάση που συντελούν στη διακοπή της πορείας προς την ανώτατη εκπαίδευση;*), από το υλικό των αφηγήσεων διαπιστώνουμε ότι η προσωπικότητα του ίδιου του ατόμου διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στη θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση τόσο ως προς τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά τους όσο και ως προς τις προσωπικές προσδοκίες όπως φαίνεται και από τα παρακάτω αποσπάσματα (Απ.13, 14, 15). Ειδικότερα οι προσδοκίες συνδέονται συχνά με ένα όραμα που είναι πιο μεγάλο και σπουδαίο και αφορά την προσπάθεια μέσω αυτών των επιτυχημένων προτύπων να καταρριφθούν τα στερεότυπα απέναντι στην κοινωνική ομάδα των Ρομά.

Απ.13: «Τα δικά μου κίνητρα. Ότι μου άρεσε να είμαι στο σχολείο, μου άρεσε να μαθαίνω πράγματα. Είχα πάντα καλή σχέση με τους δασκάλους. Έκανα φίλους, δηλαδή αφομοιώθηκα αρκετά εύκολα από την υπόλοιπη ομάδα» (Σ3)

Απ.14: «Θέλω να προκαλεί θετική εντύπωση, όσον αφορά αυτό θα ήθελα να μπορούσα να αλλάξω την άποψη που έχει ένας άνθρωπος για μια συγκεκριμένη κοινότητα, κοινωνική ομάδα» (Σ6)

Απ.15: «Πετάγεται μια κοπέλα, τριτοετής φοιτήτρια που θα γίνει και αυτή, αύριο ας πούμε, καθηγήτρια μέσα σε σχολείο, και λέει «οι Ρομά δεν θέλουν να μάθουν. Τα γράμματα δεν τα έχουν στο αίμα τους». Και χαμογελάω. Και χαμογελάω. Και χαμογελάω. Δεν μίλησα» (Σ2)

Σχολιάζοντας το τελευταίο απόσπασμα (Απ.15) διαπιστώνουμε ότι η συμμετέχουσα στην έρευνα υιοθετεί μια παθητική στάση σε ένα περιστατικό που συνέβη κατά τη διάρκεια των σπουδών της στο πανεπιστήμιο, ενώ στην πορεία της ζωής είναι ένα από τα άτομα που έχουν αναπτύξει πολυεπίπεδη δράση για την υποστήριξη της φοίτησης των παιδιών από κοινότητες Ρομά και την κατάρριψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων απέναντι στην ομάδα των Ρομά.

Ακόμη από διάφορα σημεία των αφηγήσεων των υποκειμένων της έρευνας διαπιστώνουμε ότι όλοι/ες έρχονται σε επαφή με πρακτικές που συνηθίζονται στις κοινότητες Ρομά και λειτουργούν ανασχετικά όπως οι πιέσεις για πρώιμο γάμο. Όσο πιο μικρή και περιορισμένη είναι η κοινότητα τόσο πιο έντονη είναι η πίεση και αντίστοιχα το στίγμα που σημαδεύει το άτομο που έχει διαλέξει μια διαφορετική πορεία στη ζωή του. Μάλιστα οι κοπέλες που αρνήθηκαν προκαθορισμένους γάμους και προξενιά αρχικά κουβαλούν αυτό το

στίγμα ότι δηλαδή δεν ακολουθούν τις συνήθειες πρακτικές και κάνουν ό,τι κάνουν οι μη Ρομά κοπέλες, με αποτέλεσμα να υφίστανται συχνά τη βία ως ένα μέσο αυτοτιμωρίας ή δυσκολίας διαχείρισης αυτού του στίγματος (Απ.16, 17, 18).

Απ.16: «Έχω περάσει και εγώ από το στάδιο της πίεσης και της εξαναγκαστικής δέσμευσης...Αλλά εγώ έδειξα την άρνησή μου, την έδειχνα κάθε μέρα, με κάθε τρόπο. Ήμουν αντιδραστική από μικρή. Οπότε το κατάλαβαν και με αποδέσμευσαν» (Σ7)

Απ.17: «Να σου πω ότι εγώ από πέντε χρονών ήμουν αρραβωνιασμένη, λογοδοσμένη με κάποιον...ήξερα ποιον θα παντρευτώ όταν θα μεγαλώσω. Οπότε όταν έφτασα στα 16-17 έπρεπε να δώσω ένα τέλος στο σχολείο και να παντρευτώ. Δεν το ήθελα όμως, προφανώς και δεν το ήθελα, και με βοήθησε η μαμά μου σε αυτό» (Σ8)

Απ.18: «Ωσπου όντως ήρθαν οι άνθρωποι στο σπίτι, έγινε μια συζήτηση, ξεκινήσαμε να βγαίνουμε μ' αυτό το παλικάρι, που είχαμε και μια δεκαετία διαφορά, ήταν και δέκα χρόνια πιο μεγάλος από μένα. Βγαίναμε έτσι με κάποιους κοινούς γνωστούς, όλη αυτή η διαδικασία κράτησε ένα χρόνο, αλλά ήταν αυτό, πηγαίνουμε μια βόλτα, να πούμε δύο κουβέντες. Ήταν μια πολύ ψυχοφθόρα διαδικασία για μένα, γιατί δεν ήθελα ούτε να παντρευτώ, ούτε ήθελα τον συγκεκριμένο άνθρωπο, ούτε μου άρεσε κάτι σε όλη αυτή τη διαδικασία. Ο μόνος λόγος που συνέχιζα ήταν γιατί δεν ήθελα να απογοητεύσω τους δικούς μου, γιατί άκουγα κυρίως από τη γιαγιά ότι τώρα μην μας κάνεις ρεζίλι, τουλάχιστον βγες να γνωριστείτε και βλέπουμε. Δώσαμε τώρα το λόγο μας στους ανθρώπους, μη τον πάρουμε πίσω, θα γίνουμε ρεζίλι, θα γίνουμε ρεζίλι, και δεν το ήθελα αυτό να κάνω τους δικούς μου ρεζίλι» (Σ2)

Τέλος, η διαμόρφωση της προσωπικότητας και οι επιλογές που τα άτομα κάνουν στην πορεία της ζωής τους επηρεάζονται από τη δικτύωση του υποκειμένου με άλλα άτομα, ομάδες ή /και κοινότητες όπως προκύπτει και από τα ενδεικτικά αποσπάσματα (Απ.19).

Απ.19: «Κάποιος γνωστός μου είπε «έλα να γνωρίσεις κάποιους ανθρώπους από την Αγία Βαρβάρα, είναι ένα πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης για Ρομά. Στην αρχή έλεγα δεν ασχολούμαι με Ρομά. Τελοςπάντων πήγα από περιέργεια και μόνο να ακούσω τι είναι και μου καλάρωσε η αλήθεια είναι» (Σ7)

Επομένως, από τα ενδεικτικά αποσπάσματα διαφαίνεται ότι η προσωπικότητα του ατόμου όπως αυτή διαμορφώνεται από τις απόψεις του για την εκπαίδευση, τις προσδοκίες του και τις επιλογές που αυτό κάνει κατά τα κρίσιμα χρόνια της ολοκλήρωσης της φοίτησης στο Γυμνάσιο και της πορείας προς την ενηλικίωση συμβάλλει καθοριστικά στην πορεία που θα ακολουθήσει ως προς την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία. Τέλος, ως προς τους προβληματισμούς που προέκυψαν σχετικά με τα ταυτοτικά ζητήματα διαπιστώνουμε έμμεσα από τα λεγόμενα των υποκειμένων της έρευνας ότι όλοι/ες διαμορφώνουν μια νέα

ρόμικη ταυτότητα την οποία διαχειρίζονται με θετικό τρόπο επιχειρώντας να αποτελέσουν οι ίδιοι/ες αφενός θετικό πρότυπο ανοδικής κινητικότητας για τα υπόλοιπα μέλη των κοινοτήτων Ρομά και αφετέρου η φωνή της ομάδας των Ρομά για την ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους και τη διεκδίκηση της ισότιμης συμμετοχής τους στην κοινωνία.

## 6. Τελικές διαπιστώσεις

Κατά την ανάλυση του λόγου των υποκειμένων και τη διαδικασία ανασυγκρότησης των βιογραφικών διαδρομών τους προέκυψαν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ευρήματα εκτός από τα όσα διαπιστώσαμε από την παρουσίαση των ευρημάτων σχετικά με την επιρροή της οικογένειας, του σχολείου και της ίδιας της προσωπικότητας των παιδιών στη θετική εκπαιδευτική πορεία και εξέλιξη των ατόμων. Η πρώτη διαπίστωση σχετίζεται με την αξιοποίηση ενός λεγόμενου μέτρου θετικής διάκρισης από την Πολιτεία το οποίο αφορά τη χορήγηση υποτροφιών σε άτομα από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, με ειδική επισήμανση για άτομα από κοινότητες Ρομά, για σπουδές σε προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά προγράμματα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Από το σύνολο του δείγματος ήδη οι τρεις (3) είχαν λάβει τέτοια υποτροφία (δύο περιπτώσεις για προπτυχιακό και 1 περίπτωση για μεταπτυχιακό) και μία (1) περίμενε να ξεκινήσει η διαδικασία υποβολής αιτήσεων για να καταθέσει αίτηση για υποτροφία σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Στην περίπτωση αυτή διαπιστώνουμε πως η θετική εκπαιδευτική πορεία διευκολύνεται από τέτοιες ειδικές ευκαιρίες ή αλλιώς τα λεγόμενα μέτρα θετικής διάκρισης που παρέχει η Πολιτεία κάτι που έχει εφαρμοστεί και σε άλλες περιπτώσεις όπως για τα άτομα από την μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Τέτοιες πρακτικές λειτουργούν ως μια ελκτική δύναμη από την εξω-ομάδα που ενδεχομένως λειτουργεί πιεστικά για τα άτομα. Αν μάλιστα ολόκληρο το σύστημα έδινε τέτοιες ευκαιρίες θα είχαμε ένα πρόσθετο κίνητρο για μεγαλύτερη εκπροσώπηση και θα δημιουργούσε συνθήκες πιο συμμετρικής εκπροσώπησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Μια ακόμη αξιοπρόσεκτη παρατήρηση από την επεξεργασία του υλικού της έρευνας είναι οι περιπτώσεις που ισορροπούν ανάμεσα στις πρακτικές της κοινότητας και στη θετική εκπαιδευτική πορεία που συχνά σημαίνει και μια διαφορετική επαγγελματική πορεία η οποία με τη σειρά της συνεπάγεται ανεξαρτησία ειδικά για τις γυναίκες. Παρατηρούμε ότι τα νεαρά άτομα δεν εστιάζουν μόνο στην απόκτηση των πτυχίων, αλλά αναζητούν και επαγγέλματα που βρίσκονται έξω από τον κύκλο των επαγγελμάτων της οικογένειας ή της κοινότητας, ενώ παράλληλα υιοθετούν τις συνήθειες της κοινότητας ειδικά σε σχέση με τον γάμο και την

απόκτηση παιδιών από μικρή ηλικία. Σε αυτό το σημείο το σημαντικό εύρημα είναι ότι επιτυχία δεν σημαίνει απαραίτητα ολοκληρωτική αποξένωση από τον μικρόκοσμο της κοινότητας γεγονός που αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω για να δούμε αν τελικά είναι τόσο ασύμβατες οι πρακτικές της οικογένειας ή του σχολείου και αν μπορεί να βρεθεί ένα δρόμος συγκερασμού που να ευνοεί την ουσιαστική εξέλιξη των ατόμων και τη διαπολιτισμική επικοινωνία ευρύτερα.

Εξίσου ενδιαφέρον φαίνεται να είναι το εύρημα σχετικά με το είδος της ορατότητας που διεκδικούν τα άτομα μέσα από την επιτυχή εκπαιδευτικής τους πορεία. Από τη μία πλευρά διαπιστώνουμε τον εργαλειακό χαρακτήρα της ορατότητας που λειτουργεί στη λογική του οφέλους που ενδεχομένως έχει ένα άτομο από την προβολή της ταυτότητάς του, για παράδειγμα όφελος σε επαγγελματικό επίπεδο. Τα περισσότερα άτομα του δείγματος εργάζονται περιστασιακά ή με σταθερή σχέση εργασίας σε προγράμματα που αφορούν παρεμβατικές δράσεις σε κοινότητες Ρομά, σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, σε ευρωπαϊκά προγράμματα που αφορούν την ομάδα των Ρομά. Σε αυτή τη διαπίστωση συντελεί η μία εκ των οχτώ περιπτώσεων που αυτοπροσδιορίζεται ως Ελληνίδα Ρομά, ενώ κατά τη διάρκεια της συνέντευξης φάνηκε ότι μόνο η μητέρα της κατάγεται από κοινότητα Ρομά, πρακτική που επιβεβαιώνει την εργαλειακή αντίληψη της ταυτότητας. Άλλωστε αξίζει να επισημανθεί ότι αυτά τα νέα επαγγέλματα ζητούν άτομα με ένα προφίλ αντίστοιχο των περιπτώσεων που εξετάζουμε σε αυτή την έρευνα.

Από την άλλη πλευρά διαπιστώνουμε τον ιδεολογικό χαρακτήρα της ορατότητας που λειτουργεί στη λογική της καθιέρωσης της παρουσίας μέσω της προβολής της ταυτότητας. Ουσιαστικά τα άτομα αυτά εξωτερικεύουν τη δική τους διαδρομή προβάλλοντας συνολικά τα δικαιώματα των ατόμων από τις κοινότητες Ρομά, αλλά κυρίως επιχειρούν μέσω της διεκδίκησης της φωνής τους στο σύγχρονο κόσμο να καταρρίψουν με το παράδειγμά τους τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που συλλήβδην δημιουργούνται στο άκουσμα της λέξης «Ρομά», ειδικά σε μια περίοδο που ευνοείται ο αποστιγματισμός της ταυτότητας. Από την επεξεργασία του υλικού των αφηγήσεων φαίνεται ότι και τα οχτώ (8) άτομα έχουν αναπτύξει μέσα από τη δική τους πορεία ένα έντονο αίσθημα συλλογικής ευθύνης και δράσης, με αποτέλεσμα να «επιστρέφουν» στις κοινότητες, είτε είναι αυτές που μεγάλωσαν και διαμένουν είτε σε άλλες κοινότητες που έτυχε να βρεθούν λόγω εργασίας, με έναν ενισχυμένο ρόλο και συμβάλλουν ως πολλαπλασιαστές στη βελτίωση των συνθηκών πρόσβασης των παιδιών στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά αγαθά. Παρατηρούμε επομένως μια τάση να ασκήσουν επιρροή στην κοινότητα και να αποκτήσουν μια θεσμική εκπροσώπηση που διαφοροποιείται από άλλες περιπτώσεις πετυχημένων εκπαιδευτικών διαδρομών κυρίως

μεταναστών που εστιάζουν περισσότερο στην ένταξη με ισότιμους όρους στην ελληνική κοινωνία (Μητσιάλη, 2008). Εξίσου αποτελεί ένα εύρημα που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση ειδικά από τη μεριά της κοινότητας, προκειμένου να διαπιστωθεί αν πράγματι τα άτομα αυτά αποτελούν πρότυπα για τις κοινότητες και παράδειγμα για τα νεότερα παιδιά.

Τέλος, κατά την επεξεργασία του υλικού προέκυψε ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα σχετικά με τη δικτύωση και τα κοινωνικά δίκτυα. Φαίνεται ότι τα άτομα αναζητούν τη δικτύωση και όχι μόνο σε επίπεδο ανταλλαγής πληροφοριών, αλλά κυρίως σε επίπεδο δημιουργίας μιας μετακοινότητας. Διαπιστώνουμε την προσπάθεια από τη μεριά τους να δημιουργηθεί η μετακοινότητα των επιτυχημένων Ρομά μέσα στην οποία οι ίδιοι/ες αισθάνονται πιο άνετα, έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν καλύτερα τυχόν τριβές με τις κοινότητες και να έχουν πρόσβαση σε ό,τι αφορά τις κοινότητες Ρομά στην Ελλάδα επιδιώκοντας ταυτόχρονα με την προσωπική τους εξέλιξη και τη συλλογική. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την κατεύθυνση χρειάζεται να διερευνηθεί σε βάθος η δυναμική αυτών των κοινωνικών δικτύων και της επιρροής που ενδεχομένως έχουν στις κοινότητες και ευρύτερα στην κοινωνία, καθώς αποτελεί μια αχαρτογράφητη περιοχή για την οποία ποιοτικές έρευνες θα συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόηση των τρόπων αξιοποίησης των κοινωνικών δικτύων για τη θετική εκπαιδευτική πορεία και τη βελτίωση της θέσης των ατόμων στην κοινωνία.

### **Επίλογος**

Όπως γίνεται αντιληπτό από την παρουσίαση και τη συζήτηση των ευρημάτων η επιτυχημένη πορεία των παιδιών από μια συγκεκριμένη ομάδα όπως αυτή των Ρομά είναι ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα που συνδέεται με τα διακυβεύματα της ανοιχτότητας και της συμπεριληπτικότητας στην εκπαίδευση. Ωστόσο, μελετώντας τις διαδρομές των νεαρών Ρομά αναδεικνύεται ότι η εκπαίδευση είναι εργαλείο κοινωνικής αλλαγής, καθώς τα άτομα επιδιώκουν τον προσωπικό μετασχηματισμό μέσω της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα λειτουργούν ως πόλοι συλλογικού μετασχηματισμού στις κοινότητες. Η διαμόρφωση μέσα από αυτή τη διαδικασία μιας μετακοινότητας και μιας νέας ταυτότητας που αφορά τον επιτυχημένο εκπαιδευτικά και επαγγελματικά Ρομά ανοίγει τον δρόμο για την κατάρριψη των αρνητικών συνδηλώσεων του όρου Ρομά και την κατάρριψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για μια ομάδα που στον αγώνα της εξωστρέφειάς της διεκδικεί ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή στην κοινωνία με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας στόχοι που συνάδουν με τις αρχές και το περιεχόμενο μιας κριτικά προσανατολισμένης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

**Βιβλιογραφία**

- Γκόβαρης, Χρήστος. (2020). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές αντιπαραθέσεις και ανοικτά ζητήματα προσανατολισμού της παιδαγωγικής-διδασκαλικής πράξης στο σχολείο (σελ. 32-40). Στο: *Πρακτικά (Selected Paper) 5<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Σταυροδρόμι Γλώσσών και Πολιτισμών: Γλώσσες και Πολιτισμοί στο Σχολείο και στην Οικογένεια*, επιμ. Χατζηδάκη, Ασπασία, Θώμου, Παρασκευή, Κοντογιάννη, Διονυσία, Μιχελάκη, Θεοδοσία & Αργυρίου, Μαρία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών.
- Γκόβαρης, Χ. & Μαρκαντώνη, Σ. (2019). Παιδαγωγικές πρακτικές και περιθωριοποίηση Ρομά μαθητριών/τών. Ευρήματα εθνογραφικής έρευνας σε δημοτικά σχολεία. *Νέα Παιδεία*, 171, 47-59.
- Γκότοβος, Αθανάσιος. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Αθανάσιος. (2020). Κοινωνικά ευάλωτες ομάδες και διαπολιτισμική παιδαγωγική: ο σεβασμός του «διαφορετικού» δεν αρκεί (σελ. 132-142). Στο: *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες*, επιμ. Παρθένης, Χρήστος, Αθήνα, Gutenberg.
- Γκότοβου, Αναστασία. (2024). *Το προσφυγικό και η νέα γενιά των εκπαιδευτικών. Κίνητρα, πολυπολιτισμός και εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα, Gutenberg.
- Γρίβα, Ελένη. & Στάμου, Αναστασία. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. Αθήνα, εκδ. Κυριακίδη.
- FRA 2022. Roma survey 2021. *Roma in 10 European countries: Main results*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://tinyurl.com/374thunm>.
- Garaz, Stela & Torotcoi, Simona. (2017). Increasing Access to Higher Education and the Reproduction of Social Inequalities: The Case of Roma University Students in Eastern and Southeastern Europe. *European Education*, 49:1, 10-35, DOI: 10.1080/10564934.2017.1280334.
- Gkofa, Panagiota. (2020). Greek Roma in higher education. How did they get there? (p. 186-209). In: *The Roma in European Higher Education. Recasting identities, re-imagining futures*, ed. Morey, Louise, Migra, Andrzej & Redzepi, Nadir. London, Bloomsbury Academic.
- Καλογερογιάννη, Φωτεινή. (2024). Η εξέλιξη της κριτικής παιδαγωγικής και η παιδεία του πολίτη στο σύγχρονο συμπεριληπτικό σχολείο (σελ. 58-69). Στο: *Συμβολές και στάσεις στις επιστήμες της Αγωγής, Αφιερωματικός τόμος προς τιμή των καθηγητών Αθανασίου Γκότοβου και Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου*, επιμ. Μπρούζος, Ανδρέας, Εμβαλωτής, Αναστάσιος & Κολυμπάρη, Τάνια, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καλογερογιάννη, Φωτεινή. (2024). Οι Ρομά ως κοινωνικά ευπαθής ομάδα στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης: ανασκόπηση ερευνητικών προγραμμάτων. Στο: *Μένουμε σχολείο! Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες ΡΟΜΑ στην Κεντρική και Δυτική Μακεδονία*, επιμ. Χατζηδήμου, Κωνσταντίνος, Καραγιαννίδου, Ευαγγελία, Παπαδοπούλου, Χάρις-Όλγα και Στάμου, Αναστασία. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη ΕΚΔΟΣΕΙΣ Α.Ε.
- Kalogerogianni, Foteini. (2025). Teaching in multicultural classrooms through an intercultural perspective on citizenship. *Front. Educ.* 10:1581833. doi: 10.3389/educ.2025.1581833.
- Lauritzen, M., Solvor, & Nodeland, S. Tuva. (2018). “What is the problem represented to be?” Two decades of research on Roma and education in Europe. *Educational Research Review*, 24, 148-169.

- Μάγος, Κώστας. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα, Gutenberg.
- Μάρκου, Γιώργος. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάρκου, Γιώργος, Παρθένος, Χρήστος, Παπακωνσταντίνου, Γιώργος & Παυλή-Κορρέ, Μαρία. (2018). *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και Δομικός Αποκλεισμός*. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Μητσιάλη, Αλεξάνδρα. (2008). Βιογραφικές αφηγήσεις και βιογραφικές ταυτότητες μεταναστριών δεύτερης γενιάς από την Αλβανία που σπουδάζουν στο ελληνικό παράδειγμα. Ρίζες και διαδρομές. Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη. [10.12681/eadd/47541](https://doi.org/10.12681/eadd/47541).
- Παλαιολόγου, Νεκταρία. & Ευαγγέλου, Οδυσσέας (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα, Πεδίο.
- Πεντέρη, Ευθυμία & Πετρογιάννης, Κωνσταντίνος (2010). Αιτιατικές αποδόσεις τσιγγάνων μητέρων για την επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών τους αναφορικά με καθήκοντα που σχετίζονται με την εκπαίδευση τους. *Επιστημονικό Βήμα*, 12.
- Reimer, Julia. (2016): Education, ethnicity and gender. Educational biographies of ‘Roma and Sinti’ women in Germany. *European Journal of Social Work*, DOI:10.1080/13691457.2015.1126557.
- Στεργίου, Λήδα & Σιμόπουλος, Γιώργος (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα, Gutenberg.
- Tsiolis, Giorgos & Christodolou, Michalis. (2021). *Social causation and biographical research*. New York, Routledge.
- Tsioungkou, Eirini, Tsioumis, Konstantinos & Kyridis, Argyris. (2017). Greek Teachers’ Perceptions about citizenship and its functionality as educational tool in the classroom. *Review of European Studies*, Vol. 9, No.4. [doi:10.5539/res.v9n4p147](https://doi.org/10.5539/res.v9n4p147).
- Τσιούλη, Βασιλική & Πεντέρη, Ευθυμία. (2016). Απόψεις μητέρων Ρομά για τη σημασία της εκπαίδευσης και τα προγράμματα γραμματισμού: Η περίπτωση των οικισμών Αγία Σοφία και Κύμينا Θεσσαλονίκης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 12, 67.
- Τσιώλης, Γιώργος. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα, Κριτική.
- Τσιώλης, Γιώργος. (2023). *Επισφαλείς βιογραφίες. Εργασιακές διαδρομές και ταυτότητες στον μετασχηματιζόμενο κόσμο της εργασίας*. Αθήνα, Gutenberg.
- Χριστοδούλου, Μιχάλης. (2022). Μια τυπολογία των ερευνητικών σχεδίων στην ποιοτική έρευνα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 159, 91–121. <https://doi.org/10.12681/grsr.30827>.