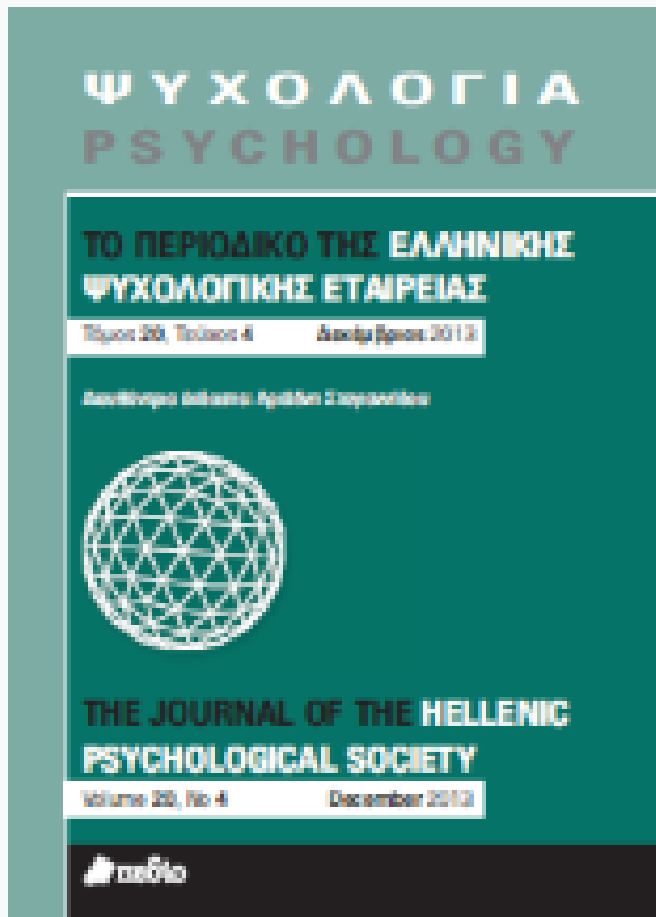


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 20, No 2 (2013)



Does self-categorization process in Roma children explain their difficulties at school?

Δημήτρης Πνευματικός, Μαρία Γκέκα, Μαρία Διβανέ

doi: [10.12681/psy_hps.23537](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23537)

Copyright © 2020, Δημήτρης Πνευματικός, Μαρία Γκέκα, Μαρία Διβανέ



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Πνευματικός Δ., Γκέκα Μ., & Διβανέ Μ. (2020). Does self-categorization process in Roma children explain their difficulties at school?. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 20(2), 194–209.
https://doi.org/10.12681/psy_hps.23537

Μπορεί η διαδικασία της αυτο-κατηγοριοποίησης των παιδιών Ρομά να εξηγήσει τις σχολικές τους δυσκολίες;

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟΣ¹

ΜΑΡΙΑ ΓΚΕΚΑ²

ΜΑΡΙΑ ΔΙΒΑΝΕ³

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η κατανόηση των δυσκολιών που έχουν τα παιδιά Ρομά στο σχολείο μέσα από τη διερεύνηση της διαδικασίας της αυτο-κατηγοριοποίησής τους. Ελέγχθηκε κατά πόσο οι στερεοτυπικές θέσεις της κυρίαρχης ομάδας για τους Ρομά υιοθετούνται από τα ίδια τα παιδιά μέσα από διαδικασία της αυτο-κατηγοριοποίησης. Ειδικότερα, διερευνώνται οι στερεοτυπικές θέσεις της ελληνικής κοινωνίας, που αφορούν στη σχολική συμπεριφορά, στη σχολική επίδοση και στην επαγγελματική προοπτική των Ρομά. Στην έρευνα συμμετείχαν 40 νήπια και παιδιά Ρομά σχολικής ηλικίας. Μέσα από την ταύτισή τους με ηρωίδα βιντεοσκοπημένου κουκλοθεάτρου, η οποία βρισκόταν σε διομαδική σύγκριση, τα παιδιά απάντησαν για τις παραπάνω διαστάσεις της σχολικής ζωής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι στερεοτυπικές θέσεις της έξω ομάδας αναγνωρίζονται από τους συμμετέχοντες ως χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους πριν ακόμη έρθουν σε επαφή με το σχολείο. Οι συμμετέχοντες πριν τη σχολική φοίτηση θεωρούν ότι τα παιδιά Ρομά είναι αυτά που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, δυσκολίες στα μαθήματα, και θα επιλέξουν επαγγέλματα χαμηλού κοινωνικού κύρους. Η επαφή με τις πραγματικές διομαδικές συνθήκες κατά τη σχολική φοίτηση, ωστόσο, αλλάζουν κάποια από τα στερεότυπα που αποκτήθηκαν μέσα από τη διαδικασία της αυτο-κατηγοριοποίησης. Προτείνεται αξιοποίηση των συμπερασμάτων στα προγράμματα παρέμβασης.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτο-κατηγοριοποίηση, Μετα-στερεότυπα, Νηπιακή ηλικία, Παιδική ηλικία, Σχολική αποτυχία, Ρομά.

1. Διεύθυνση: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 3ο Χμ. Εθνικής Οδού Φλώρινας - Νίκης, 53100 Φλώρινα. E-mail: dpnevmat@uowm.gr
2. Διεύθυνση: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστημιούπολη - Πύργος Παιδαγωγικής Σχολής, 541 24, Θεσσαλονίκη. E-mail: mgeka@nured.auth.g
3. Διεύθυνση: Κ. Στέφου 19, 53100 Φλώρινα. E-mail: mdivane@gmail.com

1. Εισαγωγή

Το θέμα της εκπαίδευσης των Ρομά έχει αποτελέσει πεδίο ερευνών και ποικίλων εθνικών και ευρωπαϊκών προγραμμάτων τις τελευταίες δεκαετίες. Παρ' όλες τις προσπάθειες για την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, τη δημιουργία εκπαιδευτικών ευκαιριών, την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολικό περιβάλλον και κυρίως τη μείωση τη σχολικής διαρροής και αποτυχίας των παιδιών, η σχολική διαρροή και αποτυχία στην Ελλάδα παραμένει πάρα πολύ υψηλή αγγίζοντας το 40% (Dimakos & Parakonstantinopoulou, 2012). Το φαινόμενο αυτό δεν αφορά μόνον στην Ελλάδα. Τα ποσοστά σχολικής διαρροής των Ρομά από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ανατολική Ευρώπη είναι επίσης στα ίδια επίπεδα (40%) και αγγίζει το 60% στις ηλικίες των 15 ετών (Milcher, 2006). Είναι γεγονός ότι οι Ρομά όχι μόνον αντιμετωπίζουν ζητήματα φτώχειας, αλλά και έχουν περιορισμένη πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην εργασία (UNDP, 2002). Ωστόσο, μεταξύ των ομάδων που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας οι Ρομά έχουν τους χαμηλότερους δείκτες σχολικής φοίτησης και απασχόλησης (Milcher, 2006). Η σχολική διαρροή στους Ρομά είναι, επίσης, η υψηλότερη μεταξύ των ομάδων που ζουν κάτω από το επίπεδο της φτώχειας. Τα παρατηρούμενα ποσοστά σχολικής διαρροής των Ρομά είναι υψηλότερα και από αυτά των προσφύγων που ζουν στις αντίστοιχες περιοχές με τους Ρομά των οποίων η σχολική διαρροή δεν ξεπερνά το 10%, ποσοστό που αντιστοιχεί και στη σχολική διαρροή που παρατηρείται και στον γενικό πληθυσμό. Έτσι, ενώ η φτώχεια θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για σχολική αποτυχία και διαρροή, στην περίπτωση των Ρομά η φτώχεια από μόνη της δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσει την υψηλή σχολική αποτυχία και διαρροή των παιδιών Ρομά.

Η αναποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να δώσουν κάποια ουσιαστική λύση στο πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας των Ρομά ερμηνεύτηκε θεωρητικά πρώτον, με βάση τα ιστορικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των

Ρομά και την αντίστασή τους στην πολιτισμική τους αφομοίωση που αντιπροσωπεύει το σχολείο, δεύτερον, τον τρόπο που ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική για τους Ρομά, τρίτον, με βάση την κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση, και, τέταρτον, τις εξουσιαστικές δομές της κυρίαρχης ομάδας που ουσιαστικά περιθωριοποιούν τους Ρομά (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Είναι φανερό ότι οι παραπάνω ερμηνείες έχουν θεωρητική στήριξη και ερμηνεύουν μεταξύ άλλων το φαινόμενο με όρους άδηλου ρατσισμού της κυρίαρχης ομάδας, καθώς και με θεσμικούς ή όρους εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι Ρομά, πράγματι, αποτελούν μία κοινωνική ομάδα για την οποία υπάρχουν στην Ευρώπη πολλά στερεότυπα με αρνητικό περιεχόμενο και πολλές φορές η συμπεριφορά τους έχει ερμηνευτεί με όρους άγριων, επικίνδυνων και αηδιαστικών ζώων (Perez, Moscovici, & Chulvi, 2007). Μία από τις πρόσφατες έρευνες για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις και τα στερεότυπα των ελλήνων για τους Ρομά μεταξύ άλλων επιβεβαιώνει τα αρνητικά στερεότυπα σε θέματα εργασίας και μόρφωσης: «οι τσιγγάνοι (*sic*) είναι άνθρωποι που σε πολλά σημεία υστερούν κοινωνικά σε σχέση με τους άλλους... Οι τσιγγάνοι δεν αγαπούν τη δουλειά, είναι τεμπέληδες, μικροαπατεώνες, επιπόλαιοι και ανεύθυνοι. Είναι αχάριστοι και πλεονέκτες, προτιμούν να εκμεταλλεύονται την κρατική πρόνοια παρά να δουλεύουν. Οι επαγγελματίες τους δραστηριότητες είναι περιορισμένες στο μικροεμπόριο και την περιστασιακή εργασία και οι επαγγελματίες τους δυνατότητες εκτείνονται στο ίδιο βεληνεκές. Δεν αγαπούν τη μόρφωση και θέλουν οι ίδιοι και τα παιδιά τους να είναι αμόρφωτοι.» (Λαμπρίδης, 2004, σ. 159).

Συνήθως, οι μη Ρομά δεν αναγνωρίζουν τα δομικά στοιχεία στις διακρίσεις και στις προκαταλήψεις οι οποίες δεν επιτρέπουν τους Ρομά να κινητοποιηθούν προς την μόρφωση και την εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η ανεργία μεταξύ των ενηλίκων Ρομά που έχουν αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα είναι πολύ υψηλότερη από αυτήν των υπολοίπων ομάδων με τα ίδια προσόντα (Kligman, 2001). Ενδεχομένως, αυτή η πραγματικότητα να αποθαρρύνει τους Ρομά από το να επιμείνουν

στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να ευνοεί την σχολική διαρροή. Μια μητέρα Ρομά από την Βουλγαρία δικαιολογεί την αποφυγή φοίτησης του παιδιού της στο σχολείο ως εξής: «Γιατί να πάει σχολείο; Δε θέλει να πάει και εμείς δεν τον πιέζουμε. Εάν σπουδάσει δεν θα μπορέσει να βρει δουλειά...» (Kligman, 2001).

Η διαφοροποίηση της κυρίαρχης ομάδας, ωστόσο, δεν μπορεί να αποτελεί τον πρωταρχικό λόγο για τη δημιουργία ή τη διατήρηση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας και διαρροής των Ρομά, ούτε η υποτίμηση της έξω ομάδας μπορεί να αποτελεί την μόνη αιτία που δημιουργεί και ενισχύει την υπεροχή της κυρίαρχης ομάδας. Θεωρούμε ότι μία αιτία της αποτυχίας των προγραμμάτων παρέμβασης με στόχο τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας και διαρροής των Ρομά μπορεί να είναι το γεγονός ότι, ερμηνεύοντας το φαινόμενο με όρους διαφοροποίησης της κυρίαρχης ομάδας και σε συλλογικό επίπεδο, εστιάζουν σε πρακτικές και παρεμβάσεις οι οποίες είναι γενικές και δεν αγγίζουν το φαινόμενο σε σημεία τα οποία να μπορούν να σπάσουν τον φαύλο κύκλο που περιέγραψε παραπάνω η μητέρα Ρομά από τη Βουλγαρία. Χωρίς να υποτιμούμε το ρόλο του άδηλου ρατσισμού της κυρίαρχης ομάδας και λαμβάνοντας υπόψη την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να δώσει μια αποτελεσματική λύση, υποστηρίζουμε ότι οι αντιστάσεις του φαινομένου στον χρόνο δεν μπορούν να ερμηνευτούν απολύτως με βάση μια μακροανάλυση σύγκρισης των χαρακτηριστικών της έσω και έξω ομάδας, μακριά από το τι συμβαίνει στο μικροεπίπεδο των αναπαραστάσεων που έχουν τα ίδια τα παιδιά Ρομά κατά την περίοδο που έρχονται σε επαφή με το εκπαιδευτικό σύστημα. Η μελέτη των αναπαραστάσεων αυτών είναι πιθανόν να αναδείξει τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους ενδεχομένως περνά αυτή η αρνητική στάση της κοινωνίας και πιθανόν να αναδείξει κάποια σημεία που θα μπορούσε να εστιάσει μια παρέμβαση προκειμένου να έχει θετικά αποτελέσματα. Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται μια προσπάθεια να διερευνηθεί το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και διαρροής των παιδιών Ρομά μέσα από την καταγραφή και κα-

τανόηση των αναπαραστάσεων που τα ίδια τα παιδιά Ρομά έχουν για τον εαυτό τους, και το πώς τον προβάλλουν στο μέλλον ως εργαζόμενα μέλη της κοινωνίας.

Ποια είναι η εικόνα των παιδιών Ρομά για τον εαυτό τους και πώς αυτή αποκτάται;

Δύο ομάδες ερευνών μπορούν να μας πληροφορήσουν για την εικόνα που τα παιδιά Ρομά έχουν για τον εαυτό τους και την ταυτότητά τους. Η πρώτη προέρχεται από τις έρευνες που αφορούν στη διαμόρφωση της εθνοτικής τους ταυτότητας. Έρευνες που μελετούν τη διαμόρφωση της εθνοτικής ταυτότητας δείχνουν ότι τα παιδιά, ήδη πριν και από την ηλικία των 4 ετών, είναι σε θέση να διακρίνουν τα μέλη των διαφόρων εθνοτικών ομάδων και να αναγνωρίζουν ότι η εθνοτική τους ταυτότητα είναι σταθερή και μόνιμη (Lo Coco, Inguglia, & Pace, 2005). Ιδιαίτερα, για τα παιδιά Ρομά πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι από πάρα πολύ νωρίς ακόμη και τα 3-χρονα είναι σε θέση να διακρίνουν τα μέλη της δικής τους εθνοτικής ομάδας από τα μέλη της έξω-ομάδας βάσει συγκεκριμένων πολιτιστικών χαρακτηριστικών (ενδυμασία, τόπος κατοικίας, γλώσσα και αρραβώνας) (Pneumatikos, Geka & Divane, 2010). Η διαμόρφωση της ταυτότητας των Ρομά περιγράφηκε ως μια δυναμική διαδικασία που απαρτίζεται από πολλές κοινωνικές κατηγορίες, η σταθερότητα και η μονιμότητα των οποίων ποικίλει στον χώρο και στον χρόνο. Ειδικότερα, η διαφορετικότητα των πολιτιστικών χαρακτηριστικών αναφορικά με την σταθερότητα και την μονιμότητά τους επέτρεψε τους Pneumatikos, et al., (2010) να προτείνουν ένα μοντέλο που αναπαρίσταται με τρεις ομόκεντρους δακτυλίους, το οποίο περιγράφει τη διαμόρφωση της ταυτότητας των Ρομά με βάση τα χαρακτηριστικά της σταθερότητας και της μονιμότητας. Στον πυρήνα της εθνοτικής ταυτότητας των παιδιών Ρομά (κεντρικός δακτύλιος), όπου περιλαμβάνονται τα μόνιμα χαρακτηριστικά και οποιαδήποτε αλλαγή τους θα σηματοδοτούσε εγκατάλειψη της εθνοτικής τους ταυτότητας, βρίσκουμε τον προγραμματισμένο από μικρή ηλικία

αρραβώνα ο οποίος εξυπηρετεί την ενδογαμία και την καθαρότητα της ομάδας. Στο δεύτερο δακτύλιο, όπου περιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά εκείνα των οποίων η σταθερότητα και η μονιμότητα ποικίλει βάσει του πλαισίου και των αναγκών της ομάδας, βρίσκουμε τη γλώσσα των Ρομά. Στον τρίτο δακτύλιο, όπου περιλαμβάνονται τα πιο ρευστά χαρακτηριστικά της εθνοτικής ταυτότητας, βρίσκουμε τον τόπο κατοικίας και την ενδymασία, των οποίων οι αλλαγές δε θεωρούνται ότι διακυβεύουν την ταυτότητα των Ρομά. Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει τη δυναμική μεταξύ των διαφόρων χαρακτηριστικών της ταυτότητας των Ρομά και των χωρικών ή κοινωνικών συνθηκών που τα διαμορφώνουν, υποθέτοντας ότι, εάν οι συνθήκες που τα υποστηρίζουν αλλάξουν, τα χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούνται περιφερειακά και ασταθή ενδέχεται να γίνουν πυρηνικά και αντίστροφα (Pneumatikos, et al., 2010). Η προσέγγιση αυτή, ωστόσο, δεν μας πληροφορεί για το πώς αυτές οι αναπαραστάσεις των παιδιών δημιουργούνται, ούτε πώς επηρεάζουν την συμπεριφορά των παιδιών.

Η δεύτερη ομάδα ερευνών που μπορεί να μας διαφωτίσει σχετικά με την εικόνα και τις αναπαραστάσεις που έχουν τα ίδια τα παιδιά για τον εαυτό τους, δίνοντας εξηγήσεις για το πώς αυτές δημιουργούνται και πώς επηρεάζουν την συμπεριφορά των παιδιών, είναι η θεωρία της αυτο-κατηγοριοποίησης (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987. Turner & Onorato, 1999). Σύμφωνα με τη θεωρία, κάθε άνθρωπος ορίζει τον εαυτό του ως άτομο διαφορετικό από τα άλλα, αλλά και ως μέλος κοινωνικών ομάδων οι οποίες διαφέρουν από άλλες ομάδες. Όταν για οποιονδήποτε λόγο δοθεί έμφαση σε μια κοινωνική αυτο-κατηγοριοποίηση (π.χ. γίνει αισθητή η παρουσία μιας έξω-ομάδας), τα μέλη της ομάδας επικεντρώνονται σε εκείνα τα στοιχεία (π.χ. στάσεις, στερεότυπα) που αποτελούν την πρότυπη θέση της ομάδας, τα οποία τα ενώνουν και παράλληλα τα διαφοροποιούν από τα μέλη της έξω-ομάδας. Αυτή η διαπίστωση οδήγησε τους θεωρητικούς της αυτο-κατηγοριοποίησης (Haslam, Turner, Oakes, McGarthy & Reynolds, 1997. Hogg & Reid, 2006. McGarty, 1999. Turner & al.,

1987. Turner & Onorato, 1999) να υποστηρίξουν ότι, όταν τα άτομα βρίσκονται σε διομαδικές συνθήκες, η συμπεριφορά τους καθορίζεται με βάση τα γνωστικά πρότυπα των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών που ορίζουν την ομάδα στην οποία ανήκουν. Η διαδικασία της αυτο-κατηγοριοποίησης πραγματοποιείται σε τρία στάδια. Πρώτα τα άτομα προσδιορίζουν τους εαυτούς τους ως μέλη μιας διακριτής κατηγορίας, στη συνέχεια διαμορφώνουν ή μαθαίνουν τους στερεοτυπικούς κανόνες αυτής της κατηγορίας, και τέλος, αποδέχονται αυτές τις νόρμες και η συμπεριφορά τους γίνεται πλέον κανονιστική. Είναι, λοιπόν, πολύ πιθανόν οι Ρομά κατά τη διαδικασία της αυτο-κατηγοριοποίησης να «αποδέχονται» τα αρνητικά στερεότυπα που η κυρίαρχη ομάδα τους επισυνάπτει και αυτά να καθορίζουν σε έναν βαθμό τη συμπεριφορά τους. Η υπόθεση αυτή παραπέμπει στην έννοια των μετα-στερεοτύπων, των αντιλήψεων, δηλαδή, μιας ομάδας ή ατόμων που ανήκουν σε μια ομάδα για τα στερεότυπα που έχει η έξω-ομάδα γι' αυτήν (Vorauer, Main & O'Connell, 1998).

Τα μετα-στερεότυπα ενεργοποιούνται κυρίως όταν οι δύο ομάδες θα πρέπει να αλληλεπιδράσουν παρά όταν απλά συνυπάρχουν (Shelton, Richeson, Vorauer, 2006). Έτσι, τα μετα-στερεότυπα αποτελούν μία εξαιρετική πηγή συγκρίσεων για τα μέλη της ενδο-ομάδας με αποτέλεσμα τα αρνητικά μετα-στερεότυπα να επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνική τους ταυτότητα και να θεωρούνται ότι την απειλούν, ενώ τα θετικά να συμβάλλουν ευνοϊκά σ' αυτήν. Τα αρνητικά μετα-στερεότυπα δεν είναι απαραίτητα πάντοτε απειλητικά για την κοινωνική ταυτότητα της ομάδας και εξαρτάται από το κατά πόσο τα άτομα θεωρούν ότι το μετα-στερεότυπο μπορεί να έχει εφαρμογή στα ίδια τα άτομα. Συνεπώς, η μελέτη των μετα-στερεοτύπων δίνει έμφαση στις διεργασίες που συντελούνται στο ίδιο το άτομο και στο κατά πόσο το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται ένα μετα-στερεότυπο ως απειλή, παρά στην εξέταση των συνεπειών τους στο επίπεδο της ομάδας (Klein & Azzi, 2001). Στη παρούσα μελέτη θεωρήθηκε εξαιρετικά ενδιαφέρον να μελετηθεί εάν οι αναπαραστάσεις και οι στερεοτυπικές θέσεις της κυρίαρχ-

χης ομάδας για τους Ρομά στην Ελλάδα, ενεργοποιούνται ως μετα-στερεότυπα όταν τα παιδιά Ρομά καλούνται να απαντήσουν για την σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών Ρομά, καθώς και τις επαγγελματικές των προσδοκίες. Εάν αυτό συμβαίνει πράγματι, είναι πολύ πιθανόν να δημιουργούνται προϋποθέσεις για την εμφάνιση «συμπτωμάτων» στερεοτυπικής απειλής, δηλ. σχολικής διαρροής, χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών Ρομά και αποστασιοποίησης από υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους, λόγω του «κινδύνου» να επιβεβαιώσουν το αρνητικό στερεότυπο που γνωρίζουν ότι υπάρχει γι' αυτά, σε σχέση με τις σχολικές τους επιδόσεις και τις επαγγελματικές τους προοπτικές. Στην περίπτωση αυτή ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης, παράλληλα με την όποια προσπάθεια για αλλαγή των στερεοτύπων στην κυρίαρχη ομάδα, θα πρέπει να εστιάσει στην κατανόηση της διαδικασίας της αυτο-κατηγοριοποίησης των παιδιών Ρομά και της λειτουργίας των μετα-στερεοτύπων. Η κατανόηση των παραπάνω ψυχοκοινωνικών μηχανισμών θα φωτίσει στο πώς μπορεί να επιτευχθεί η αποτροπή της αποδοχής των στερεοτύπων αυτών από τους Ρομά καθώς και στην αποδόμηση και αποβολή τους στην περίπτωση που τα έχουν ήδη αποδεχθεί.

Η παρούσα έρευνα

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί με βάση τη θεωρία της αυτο-κατηγοριοποίησης, τα χαρακτηριστικά (στερεότυπα, νόρμες, απόψεις) που υιοθετούν τα παιδιά Ρομά κατά τη νηπιακή και παιδική ηλικία για τους εαυτούς τους σχετικά με θέματα που άπτονται της σχολικής τους φοίτησης και επαγγελματικής τους προοπτικής. Για το σκοπό αυτό, κρίθηκε απαραίτητο να δημιουργηθούν συνθήκες διομαδικής σύγκρισης όπου τα παιδιά Ρομά θα φάνερωσαν το βαθμό που αναγνωρίζουν τα στερεότυπα της κυρίαρχης ομάδας σε άτομο της ομάδας τους με το οποίο θα έχουν ταυτιστεί για τα θέματα αυτά. Επιπρόσθετα, οι συνθήκες διομαδικής σύγκρισης θα επέτρεπαν το έλεγχο του κατά πόσο αυτά τα μετα-στερεότυπα επηρεάζουν τη

συμπεριφορά τους με έναν κανονιστικό τρόπο. Οι συνθήκες διομαδικής σύγκρισης για τα παιδιά τα οποία φοιτούν ήδη στο Δημοτικό σχολείο θα αντανακλούν, πιθανότατα, την αυτο-κατηγοριοποίηση των παιδιών σε πραγματικές συνθήκες διομαδικής σύγκρισης στις οποίες υποβάλλονται καθημερινά καθιστώντας εμφανείς τις συνέπειες των μετα-στερεοτύπων. Επιπρόσθετα, η μάθηση των στερεοτύπων της κυρίαρχης ομάδας για τους Ρομά υποθέτουμε ότι θα πρέπει να συντελείται στο πλαίσιο της οικογένειας. Προκειμένου να ελεγχθεί αυτή η υπόθεση, το πώς δηλαδή τα στερεότυπα της κυρίαρχης ομάδας έχουν περάσει από την έξω-ομάδα στην οικογένεια ως μετα-στερεότυπα και από εκεί στα παιδιά, θα ήταν απαραίτητο να εξεταστούν παιδιά τα οποία δεν έχουν αυτήν την εμπειρία της διομαδικής σύγκρισης και, συνεπώς, δε θα πρέπει να φοιτούν σε κάποιο Δημοτικό σχολείο.

Ειδικότερα, τα ερωτήματα που επιχειρούνται να απαντηθούν στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

- α) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας των παιδιών Ρομά για θέματα που σχετίζονται με τη σχολική τους φοίτηση και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό;
- β) Κατά πόσο αυτά τα χαρακτηριστικά αντανακλούν τα χαρακτηριστικά που τους αποδίδει η έξω ομάδα όπως αυτά έχουν καταγραφεί σε προηγούμενη έρευνα (Λαμπρίδης, 2004);
- γ) Η είσοδος των παιδιών Ρομά στο σχολείο (συνθήκες καθημερινών διομαδικών συγκρίσεων) πόσο επηρεάζει αυτά τα χαρακτηριστικά;

Με βάση τη θεωρία της αυτο-κατηγοριοποίησης θεωρήθηκε ότι τα παιδιά Ρομά αναγνωρίζουν και υιοθετούν χαρακτηριστικά διάκρισης από την έξω-ομάδα για θέματα που σχετίζονται με τη σχολική τους φοίτηση και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό τα οποία αντανακλούν τα στερεότυπα της κυρίαρχης ομάδας και λειτουργούν ως μετα-στερεότυπα. Επιπρόσθετα, θεωρήθηκε ότι η επαφή με την έξω-ομάδα επηρεάζει την αυτο-κατηγοριοποίησή τους ενισχύοντας την διακρίσιμότητα της κοινωνικής τους ταυτότητας.

2. Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Τα παιδιά Ρομά της παρούσας έρευνας προέρχονται από την κοινότητα των Ρομά που ζουν μόνιμα στη Φλώρινα από το 1970. Είναι Ερλήδες (Erlía, Jerlía, Arlía) στην καταγωγή (που υποδηλώνει ότι κατά το παρελθόν έχουν ενταχθεί, τουλάχιστον γλωσσικά, σε κάποια γλωσσική παράδοση), χριστιανοί ορθόδοξοι και μιλούν την ελληνική και τη ρομάνικη γλώσσα. Συνολικά εξετάστηκαν 40 παιδιά τα οποία και χωρίστηκαν σε δύο ηλικιακές ομάδες με κριτήριο τη σχολική φοίτηση. Η πρώτη ομάδα περιελάμβανε 20 (8 αγόρια και 12 κορίτσια) παιδιά μέσης ηλικίας 5.3 χρόνων (TA=1.4) τα οποία δεν έχουν ακόμη εγγραφεί και φοιτήσει στο Δημοτικό σχολείο και η δεύτερη 20 (11 αγόρια και 9 κορίτσια) παιδιά μέσης ηλικίας 9.7 χρόνων (TA=1.4) τα οποία φοιτούν σε δημόσιο Δημοτικό σχολείο της περιοχής της Φλώρινας. Σε κάθε σχολική τάξη των 25 μαθητών, συνήθως, φοιτούν και δύο τρία παιδιά Ρομά. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν σαράντα (40) παιδιά Ρομά ηλικίας μεταξύ 3 και 12 ετών.

Μέσα και συλλογή των δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων κατασκευάστηκε βίντεο σε ψηφιοποιημένη μορφή συνολικής διάρκειας 5.5 περίπου λεπτών της ώρας. Στο βίντεο παρουσιάζονταν σε μορφή κουκλοθεάτρου δύο κορίτσια με τα ονόματα Άννα και Ράνια. Η ενδυμασία της Άννας παρέπεμπε στην ομάδα των Ρομά, ενώ της Ράνιας στον κυρίαρχο ελληνικό/δυτικό τρόπο ενδυμασίας των κοριτσιών. Στην πρώτη φάση εξοικείωσης με τις πρωταγωνίστριες του βίντεο τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν την ευκαιρία να πιάσουν στα χέρια τους τις δύο κούκλες και να παίξουν μαζί τους για τρία με πέντε λεπτά της ώρας. Στόχος αυτής της φάσης ήταν να διευκολυνθούν να ταυτιστούν με την Άννα με βάση την ενδυμασία της και τον τόπο διαμονής της. Όταν η ερευνήτρια διαπίστωνε ότι τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί και ταυτιστεί με την Άννα, ζητούσε από τα παιδιά να διαλέξουν ποια από τις δύο κούκλες μοιάζει περισσότερο με τα ίδια τα

παιδιά και ποια νομίζουν ότι μένει στον συνοικισμό τους. Όλα τα παιδιά επέλεξαν την Άννα, γεγονός που θεωρήθηκε ότι ταυτίστηκαν με την πρωταγωνίστρια η οποία φορούσε την τυπική Ρομά ενδυμασία. Σημειώνουμε ότι η διαδικασία της ταυτοποίησης και της διάκρισης μεταξύ ενδοομάδας και εξωομάδας θεωρήθηκε ως ένδειξη για την εγκυρότητα των απαντήσεων που δόθηκαν στη συνέχεια. Στην συνέχεια, η ερευνήτρια κάλεσε τα παιδιά να δουν ένα βίντεο με πρωταγωνίστριες την Άννα και την Ράνια. Όλα τα παιδιά αποδέχθηκαν με ενθουσιασμό την πρόταση.

Στο βίντεο, οι δύο πρωταγωνίστριες συζητούσαν μεταξύ τους για μια σειρά από θέματα. Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιαστούν δύο από αυτά που αφορούσαν στην εκπαίδευση των παιδιών όπως το θέμα της δυσκολίας στα μαθήματα (ποια από τις δύο πρωταγωνίστριες δυσκολεύεται περισσότερο στα μαθήματα, και αν βελτιωθεί στα μαθήματα θα είναι διαφορετική από την ομάδα της) και το θέμα της φασαρίας και αταξίας στο σχολείο (ποια κάνει περισσότερη αταξία και φασαρία στην τάξη, αν αλλάξει συμπεριφορά θα είναι διαφορετική από την ομάδα της, και αν η αλλαγή συμπεριφοράς θα σήμαινε συναισθηματική απόρριψη της ομάδας της). Τα παιδιά ρωτήθηκαν επίσης για τη συνέχιση των σπουδών τους (ποια από τις δύο πρωταγωνίστριες θα συνεχίσει τις σπουδές της και θα πάει στο Γυμνάσιο, Λύκειο ή σε κάποια άλλη σχολή) και για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό και τι επάγγελμα θα μπορούσαν να κάνουν όταν μεγαλώσουν (ποια θα γίνει γιατρός, ποια καθαρίστρια, ποια δασκάλα και ποια θα πουλάει ρούχα στο παζάρι). Τέλος, προκειμένου να ελεγχθεί εάν η επιλογή ενός υψηλού κύρους επαγγέλματος θα ισοδυναμούσε με διαφοροποίηση από την ομάδα, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν εάν θα μπορούσε να είναι καί μαζί με την ομάδα της στην περίπτωση που η Άννα γίνει δικηγόρος.

Καθώς η συζήτηση προχωρούσε μεταξύ των πρωταγωνιστριών στο βίντεο και η μία κούκλα ρωτούσε να πληροφορηθεί την γνώμη της άλλης (υπήρχε αντιστοιχία με το ερώτημα της πρωταγωνίστριας και της έρευνας), η ερευνήτρια σταματούσε το βίντεο και επαναλάμβανε την ερώτη-

ση. Η ερευνήτρια κατέγραφε την απάντηση με ηλεκτρονικό μέσο και προχωρούσε στο επόμενο διάλογο στο βίντεο. Η συνέντευξη ήταν ατομική και στο σύνολό της πραγματοποιήθηκε στην ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, στην περίπτωση των μικρότερων νηπίων, μία Ρομά ενήλικας παρευρίσκονταν καθόλη τη διαδικασία της συνέντευξης και όπου κρίθηκε αναγκαίο, μετέφραζε τις ερωτήσεις στη ρομάνικη γλώσσα.

3. Αποτελέσματα

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν. Πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από μη παραμετρικές αναλύσεις *chi squared* προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι παρατηρούμενες συχνότητες διαφέρουν από το επίπεδο της τυχαιότητας, και μια σειρά από διασταυρώσεις (*crosstabulations*) με έλεγχο *chi squared* προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι παρατηρούμενες συχνότητες διαφέρουν σημαντικά από τις προσδοκώμενες τιμές για κάθε ηλικιακή ομάδα.

Σχολική επίδοση

Τα παιδιά Ρομά, ακόμη και αυτά που δεν έχουν ακόμη εγγραφεί και παρακολουθήσει σε Δημοτικό σχολείο, δηλώνουν σημαντικά πάνω από το επίπεδο της τυχαιότητας ($p < .01$) ότι η Ρομά πρωταγωνίστρια Άννα θα είναι αυτή που αντιμετωπίζει δυσκολίες στα σχολικά μαθήματα (βλ. Πίνακα 1). Η τάση αυτή εμφανίζεται χωρίς σημαντική διαφορά και στις δύο ηλικιακές ομάδες ($\chi^2(1) = 3.137, p = .077$). Επιπρόσθετα, δεν καταγράφηκε μια σημαντική τάση ($p = .752$) για το εάν η αλλαγή (βελτίωση) στη σχολική επίδοση θα μπορούσε να διαφοροποιήσει την πρωταγωνίστρια από την ομάδα της. Το 52.5% του συνόλου των παιδιών δήλωσε ότι η αλλαγή θα διαφοροποιούσε την πρωταγωνίστρια με την ομάδα της. Ωστόσο, οι δύο ομάδες φαίνεται να διαφοροποιούνται ως προς τις απαντήσεις τους ($\chi^2(1) = 4.912, p = .028$). Ενώ τα παιδιά που δεν φοιτούν ακόμη στο σχολείο θεωρούν ότι η αλλαγή της συμπεριφοράς θα δημιουργούσε μια διαφοροποίηση της πρωτα-

γωνίστριας με την ομάδα της σε ποσοστό 70% (αν και μέσα στο όριο της τυχαιότητας, $p = .074$) τα μεγαλύτερα παιδιά, κατά 65% (και αυτό μέσα στο όριο της τυχαιότητας, $p = .180$) δεν θεωρούν ότι η βελτίωση της σχολικής επίδοσης θα μπορούσε να την διαφοροποιήσει από την ομάδα τους.

Σχολική συμπεριφορά

Οι απαντήσεις των παιδιών Ρομά, αναφορικά με ποια από τις δύο πρωταγωνίστριες είναι αυτή στην οποία η δασκάλα κάνει παρατηρήσεις επειδή κάνει φασαρία, δεν ξεπερνούν το επίπεδο της τυχαιότητας ($p = .527$) (βλ. Πίνακα 1). Ωστόσο, ο έλεγχος *chi squared* έδειξε ότι υπήρξε οριακή διαφορά στον τρόπο που απαντούν τα μικρότερα παιδιά σε σχέση με τα παιδιά που παρακολουθούν το σχολείο ($\chi^2(1) = 3.636, p = .057$). Τα παιδιά που δεν έχουν ακόμη φοιτήσει στο σχολείο θεωρούν σε ποσοστό 70 % ότι η Ρομά πρωταγωνίστρια Άννα είναι αυτή που προκαλεί περισσότερη φασαρία στο σχολείο, ενώ τα παιδιά που ήδη φοιτούν στο σχολείο αποδίδουν αυτή τη συμπεριφορά σε ποσοστό 60 % στη Ράνια. Διαφορετική εικόνα παρουσιάζεται όταν τα παιδιά καλούνται να δηλώσουν εάν η αλλαγή της συμπεριφοράς θα σήμαινε και την απόρριψη από μέρους της υπόλοιπης ομάδας στην οποία ανήκει η πρωταγωνίστρια. Στο σύνολό τους τα παιδιά και πάνω από το επίπεδο της τυχαιότητας ($p = .011$) δηλώνουν ότι δε θα υπήρχε ζήτημα αποδοχής από την ομάδα της πρωταγωνίστριας. Ωστόσο, υπήρξε σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δίνουν τα παιδιά των δύο ηλικιακών ομάδων ($\chi^2(1) = 7.619, p = .007$). Τα μικρότερα παιδιά, αναφερόμενα στην Ρομά πρωταγωνίστρια Άννα, δε φαίνεται να έχουν ξεκάθαρη και σαφή θέση ($p = 1.00$) στο πώς θα αντιμετώπιζε την πρωταγωνίστρια η κοινότητά της εάν αυτή θα άλλαζε συμπεριφορά. Αντίθετα, τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο τα οποία αναφερόμενα στην Ράνια, δηλώνουν ξεκάθαρα σε ποσοστό 90% ότι δεν θα υπήρχε ζήτημα στην ομάδα της εάν η Ράνια άλλαζε συμπεριφορά προς την κατεύθυνση της συμμόρφωσής της με τις προσδοκίες της δασκάλας της ($p < .001$). Επιπρόσθετα, δεν παρατηρείται κάποια ξεκάθαρη τάση ($p =$

Πίνακας 1
Συχνότητες και ποσοστά (%) των παιδιών αναφορικά με τη σχολική επίδοση
και συμπεριφορά της Ρομά πρωταγωνίστριας ανά ηλικιακή ομάδα.

	Πριν την σχολική φοίτηση (n=20)		Κατά την σχολική φοίτηση (n=20)		Σύνολο (N=40)	
	f	%	f	%	f	%
Απαντήσεις						
Η Άννα αντιμετωπίζει δυσκολίες στα σχολικά μαθήματα	15	75	19	95	34	85
Η Άννα εάν βελτιώσει την σχολική της επίδοση θα διαφοροποιηθεί από την ομάδα	14	70	7	35	21	52.5
Η Άννα κάνει περισσότερη φασαρία στο σχολείο	14	70	8	40	22	55
Εάν η Άννα βελτιώσει την συμπεριφορά της στο σχολείο θα διαφοροποιηθεί από την ομάδα	10	50	2	10	12	30
Εάν η πρωταγωνίστρια αλλάξει τη συμπεριφορά της στο σχολείο θα σήμαινε συναισθηματική απόρριψη της ομάδας	11	55	16	80*	37.5	67.5

* Τα μεγαλύτερα παιδιά αναφέρονται στην Ράνια.

.114) για το κατά πόσο η αλλαγή συμπεριφοράς από μέρους της πρωταγωνίστριας που κάνει φασαρία θα μπορούσε να σημαίνει και συναισθηματική απόρριψη της ομάδας της από την ίδια. Το 67.5% του συνόλου των παιδιών (μέσα στο επίπεδο της τυχαιότητας, $p = .114$) μόνον δήλωσε ότι η αλλαγή της συμπεριφοράς θα σήμαινε και συναισθηματική απόρριψη της ομάδας από την πρωταγωνίστρια. Ωστόσο, καταγράφηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων ($\chi^2(1) = 5.227, p = .024$). Τα μικρότερα παιδιά που δεν φοιτούν ακόμη στο σχολείο, τα οποία αναφέρονται στην Ρομά πρωταγωνίστρια, δεν εμφανίζονται να έχουν μια ξεκάθαρη τάση για το εάν η αλλαγή συμπεριφοράς θα σήμαινε και συναισθηματική απόρριψη της ομάδας της, δηλώνοντας κατά 55% (μέσα στο όριο της τυχαιότητας, $p = .655$) ότι εάν η Ρομά πρωταγωνίστρια αλλάξει συμπεριφορά θα σήμαινε ότι δεν νοιάζεται και για το τι θα νιώσουν στην ομάδα της. Ωστόσο, τα μεγαλύτερα παιδιά αναφερόμενα στην Ράνια, κατά 80% και πάνω από το όριο της τυχαιότητας ($p =$

.007) αποσυνδέουν ξεκάθαρα την αλλαγή της συμπεριφοράς με τη συναισθηματική απόρριψη της ομάδας. Με άλλα λόγια, η αυτο-κατηγοριοποίηση των παιδιών και η ταυτοποίησή τους με την Ρομά πρωταγωνίστρια φαίνεται να δρα κανονιστικά και να ρυθμίζει σημαντικά την συμπεριφορά τους όσο αφορά την απειθαρχία, γεγονός που αντανάκλαται στην έλλειψη ξεκάθαρης απάντησης για τη διαφοροποίηση από την ομάδα και την συναισθηματική σχέση της πρωταγωνίστριας με την ομάδα της. Αντίθετα, τα μεγαλύτερα παιδιά που αναφέρονται στην πρωταγωνίστρια Ράνια αποσυνδέουν κάθε μορφής διαφοροποίηση ή συναισθηματικού μπλοκαρίσματος της πρωταγωνίστριας με την ομάδα της.

Σπουδές και Επάγγελμα

Στις ερωτήσεις που αφορούν στη προσδοκία για συνέχιση των σπουδών τα παιδιά Ρομά δηλώνουν πάνω από το επίπεδο της τυχαιότητας ($p = .011$) και σε ποσοστό 30%, ότι η Ρομά πρωταγω-

Πίνακας 2
Συχνότητες και ποσοστά (%) των παιδιών αναφορικά με τη συνέχιση των σπουδών
και το επάγγελμα της Ρομά πρωταγωνίστριας ανά ηλικιακή ομάδα.

	Πριν την σχολική φοίτηση (n=20)		Κατά την σχολική φοίτηση (n=20)		Σύνολο (N=40)	
	f	%	f	%	f	%
Απαντήσεις						
Η Άννα θα συνεχίσει το σχολείο στο Λύκειο ή σε άλλη σχολή	7	35	5	25	12	30
Η Άννα θα γίνει γιατρός	4	20	5	25	9	22.5
Η Άννα θα γίνει καθαρίστρια	14	70	15	75	29	72.5
Η Άννα θα πουλάει ρούχα στο παζάρι	13	65	13	65	26	65
Η Άννα θα γίνει δασκάλα	14	70	6	30	20	50
Αν η Άννα γίνει δικηγόρος, θα μπορούσε να είναι μαζί με τους ανθρώπους με τους οποίους μεγάλωσε.	20	100	16	80	36	90

νίστρια Άννα είναι αυτή που θα συνεχίσει τις σπουδές της (βλ. Πίνακα 2). Η τάση αυτή δεν διαφοροποιείται μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων ($\chi^2(1) = 0.476, p = .490$).

Τα παιδιά Ρομά με βεβαιότητα και πάνω από το επίπεδο της τυχαιότητας ($p = .001$) δηλώνουν ότι η Ράνια είναι αυτή που θα γίνει γιατρός (βλ. Πίνακα 2). Η διασταύρωση των απαντήσεων για τη συνέχιση των σπουδών με το ποια θα γίνει γιατρός, δείχνει ότι η αδυναμία συνέχισης των σπουδών της Άννας μετά το σχολείο και στο πανεπιστήμιο συνδέεται με την αναπαράσταση της επαγγελματικής ενασχόλησης στο μέλλον ως γιατρός ($\chi^2(1) = 7.435, p = .006$). Το 80.6% των παιδιών που έχουν απαντήσει ότι η Ράνια θα είναι αυτή που θα συνεχίσει τις σπουδές της προβάλλουν την Ράνια ως πιθανή γιατρώ όταν μεγαλώσει. Η τάση αυτή δε διαφέρει σημαντικά μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων ($\chi^2(1) = .143, p = .705$). Αυτό υποδηλώνει ότι ακόμη και τα παιδιά που έχουν κατασκευάσει μια αναπαράσταση αναφορικά με τη συνέχιση των σπουδών της Ρομά πρωταγωνίστριας, αδυνατούν ακόμη να την συνδέσουν με

κάποιο επάγγελμα το οποίο συνοδεύεται με ένα υψηλό κοινωνικό κύρος.

Αντίθετα, τα παιδιά Ρομά πάνω από το επίπεδο της τυχαιότητας ($p = .004$) φαίνεται να διευκολύνονται να αναπαραστήσουν τη Ρομά πρωταγωνίστρια ως καθαρίστρια. Το 72.5% των παιδιών δηλώνουν ότι η Ρομά πρωταγωνίστρια Άννα είναι αυτή που στο μέλλον θα γίνει καθαρίστρια. Η αναπαράσταση αυτή είναι ήδη εδραιωμένη από τη μικρή ηλικία ($\chi^2(1) = .125, p = .723$). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η διασταύρωση της μεταβλητής για το ποια θα συνεχίσει τις σπουδές της και της μεταβλητής ποια θα γίνει καθαρίστρια δεν έδειξε κάποια εξάρτηση της προβολής της Ρομά πρωταγωνίστριας ως καθαρίστρια και στη συνέχιση των σπουδών της ($\chi^2(1) = .293, p = .589$). Το 66.7% των παιδιών που έχουν ήδη προηγουμένως αναπαραστήσει την Άννα ως αυτή που θα συνεχίσει τις σπουδές της εκδηλώνουν προσδοκίες για το μελλοντικό της επάγγελμα ως καθαρίστρια. Με άλλα λόγια, ακόμη και τα παιδιά που έχουν κατασκευάσει μια αναπαράσταση αναφορικά με την συνέχιση των σπουδών της Ρομά πρωταγωνί-

στριας, αδυνατούν να την αποσυνδέσουν από ένα επάγγελμα το οποίο συνοδεύεται με ένα χαμηλό κοινωνικό κύρος.

Ωστόσο, τα παιδιά Ρομά, φαίνεται ότι αναπαριστούν περίπου με ίσες πιθανότητες ($p = .058$) την Άννα και την Ράνια ως αυτή που θα πουλάει ρούχα στο παζάρι. Η εμπειρία τους στο παζάρι όπου συμμετέχουν αναλογικά Ρομά και μη Ρομά δικαιολογεί, πιθανότατα, αυτήν την αναπαράσταση. Το 65% των παιδιών δηλώνουν ότι η Άννα είναι αυτή που στο μέλλον θα πουλάει ρούχα στο παζάρι. Οι αναπαραστάσεις που διαθέτουν τα παιδιά και των δύο ηλικιακών ομάδων ταυτίζονται και δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά στις συχνότητές τους. Επιπρόσθετα, το ποια θα πουλάει ρούχα στο παζάρι δεν εξαρτάται από το ποια θα συνεχίσει τις σπουδές της ($\chi^2(1) = .754, p = .385$). Ωστόσο, το 75% των παιδιών, που έχουν ήδη προηγουμένως αναπαραστήσει την Άννα ως αυτή που θα συνεχίσει τις σπουδές της, την προβάλλουν στο μέλλον να πουλάει ρούχα στο παζάρι. Αντίστοιχα, μόνον το 39.9% των παιδιών που είχαν αναπαραστήσει την Ράνια ότι θα συνεχίσει τις σπουδές της, αναπαριστούν την Ράνια να πουλάει ρούχα στο παζάρι. Με άλλα λόγια, ακόμη και τα λίγα παιδιά που έχουν κατασκευάσει μια αναπαράσταση αναφορικά με την συνέχιση των σπουδών της Ρομά πρωταγωνίστριας, αδυνατούν ακόμη να την αποσυνδέσουν από το επάγγελμα το οποίο βλέπουν να εξασκούν οι γονείς τους ή η κοινότητά τους.

Ενδιαφέρον, τέλος, παρουσιάζουν οι αναπαραστάσεις των παιδιών για το επάγγελμα της δασκάλας. Γενικά οι αναπαραστάσεις των παιδιών για το ποια θα εξασκεί στο μέλλον το επάγγελμα της δασκάλας δεν φαίνεται να ξεπερνά το επίπεδο της τυχαιότητας ($p = 1.00$) με τις δύο πρωταγωνίστριες να έχουν τις ίδιες πιθανότητες (50% για την κάθε μία) να το εξασκήσουν. Παρατηρήθηκε, ωστόσο, μια σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων ($\chi^2(1) = 6.400, p = .011$). Τα μικρότερα παιδιά θέλουν την Ρομά πρωταγωνίστρια να γίνεται δασκάλα σε ποσοστό 70% ενώ το αντίστροφο συμβαίνει με τα μεγαλύτερα παιδιά. Ενδεχομένως το συμβολικό παιχνίδι όπου τα μικρότερα παιδιά συνηθίζουν να «παιζουν τις δα-

σκάλες» να διευκολύνει τη δημιουργία μιας αναπαράστασης της Ρομά πρωταγωνίστριας στο επάγγελμα της δασκάλας. Ωστόσο, τα μεγαλύτερα παιδιά, που γνωρίζουν από δική τους προσωπική εμπειρία το επάγγελμα και τις προϋποθέσεις του επαγγέλματος, φαίνεται να εγκαταλείπουν αυτήν την αναπαράσταση. Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι η συμφωνία μεταξύ συνέχισης των σπουδών και του επαγγέλματος της δασκάλας στα μικρά παιδιά είναι πολύ χαμηλή. Το 84.6% των μικρών παιδιών που αναπαριστούν την Άννα ως να εξασκεί το επάγγελμα της δασκάλας, δεν έχει προηγουμένως αναφερθεί σε αυτήν ως την πρωταγωνίστρια που θα συνεχίσει τις σπουδές της. Αντίθετα, αυτό ισχύει μόνον για το 20% των μεγαλύτερων παιδιών. Σε κάθε περίπτωση, το επάγγελμα της δασκάλας φαίνεται να συνδέεται με κάποιον τρόπο στις αναπαραστάσεις των μικρότερων παιδιών (ενδεχομένως μέσα από το συμβολικό παιχνίδι) και να εγκαταλείπεται όταν τα παιδιά μπου στο σχολείο και γνωρίσουν τις απαιτήσεις του επαγγέλματος.

Προκειμένου να ελέγξουμε εάν η αποφυγή αναπαράστασης μη τυπικών για τους Ρομά επαγγελμάτων θα μπορούσε να προέρχεται από αναστολές για τον κίνδυνο να θεωρηθούν ότι θα διαφοροποιηθούν από την ομάδα τους, τα παιδιά Ρομά ρωτήθηκαν αν η Ρομά πρωταγωνίστρια γίνει η ίδια δικηγόρος (ένα επάγγελμα με υψηλό κοινωνικό κύρος) θα μπορούσε να συνεχίσει να είναι και μαζί με τους ανθρώπους που μεγάλωσε. Τα παιδιά στο σύνολό τους απάντησαν πάνω από το επίπεδο της τυχαιότητας ($p < .001$) ότι το να γίνει δικηγόρος η Άννα δεν θα σήμαινε κάτι αρνητικό για τις σχέσεις της με την ομάδα της. Ωστόσο, παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων ($\chi^2(1) = 4.444, p = .035$). Τα παιδιά που έχουν την εμπειρία της σχολικής φοίτησης έδειξαν ότι αρχίζουν να θεωρούν ότι το να ακολουθήσει η Άννα το επάγγελμα της δικηγόρου θα δημιουργούσε κάποιο ζήτημα στις σχέσεις της με την ομάδα της. Το 20% των παιδιών που έχει πάει στο σχολείο έχει αρχίσει να θεωρεί ότι η αλλαγή επαγγελματικού κύρους της Άννας θα είχε ως συνέπεια την απομάκρυνσή της κατά κάποιον τρόπο από την

ομάδα. Η μετακίνηση αυτή ενδεχομένως να σημαίνει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά αρχίζουν να συνδέουν την επιλογή επαγγέλματος το οποίο να υπερβαίνει την κυρίαρχη νόρμα για την ομάδα τους με ζητήματα στις σχέσεις με την ίδια την ομάδα τους.

Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκαν μια σειρά ελέγχων *chi squared* προκειμένου να ελεγχθεί κατά πόσο τα αγόρια και τα κορίτσια απάντησαν διαφορετικά στις ερωτήσεις της έρευνας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική διαφορά σε καμία από τις ερωτήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ($ps > .30$).

4. Συζήτηση

Προκειμένου να κατανοηθούν οι λόγοι που η σχολική διαρροή και αποτυχία των παιδιών Ρομά είναι υψηλή, η παρούσα έρευνα προσπάθησε να διερευνήσει τις αναπαραστάσεις τις οποίες τα ίδια τα παιδιά διαθέτουν για τον εαυτό τους αναφορικά με την σχολική συμπεριφορά, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο και την επιτυχή συνέχιση των σπουδών τους. Τέλος, διερευνήθηκαν οι αναπαραστάσεις των παιδιών Ρομά για το μελλοντικό τους επάγγελμα. Προκειμένου να αναδυθούν αυτές οι αναπαραστάσεις δημιουργήθηκαν συνθήκες διομαδικών συγκρίσεων στις οποίες τα παιδιά ανέδειξαν τα στοιχεία εκείνα τα οποία συγκροτούν την κοινωνική τους ταυτότητα. Η υποβολή των παιδιών Ρομά σε διομαδικές συνθήκες τα επικέντρωσε σε εκείνα τα στοιχεία που τα ενώνουν και παράλληλα τα διαφοροποιούν από τα μέλη της έξω-ομάδας. Δύο είναι τα βασικά σημεία που έδειξαν τα δεδομένα της έρευνας.

Πρώτον, η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά Ρομά δηλώνουν πάνω από το επίπεδο της τυχαιότητας, ότι έχουν δυσκολίες στα μαθήματα και ότι δε θα συνεχίσουν τις σπουδές τους. Αυτό σημαίνει ότι έχουν κάνει μέρος της ταυτότητάς τους τα περιεχόμενα των αρνητικών αυτών στερεοτύπων τα οποία λειτουργούν ως μετα-στερεότυπα (Vorauer, Main & O'Connell, 1998). Επιπρόσθετα, δεν ταυτίζονται με την προοπτική να εργαστούν σε ένα επάγγελμα υψηλού κύρους, όπως είναι το

επάγγελμα της γιατρού, δίνοντας μια προοπτική κοινωνικής ανέλιξης. Αντίθετα, ταυτίζονται με την προοπτική η Ρομά πρωταγωνίστρια να εργαστεί ως καθαρίστρια και να είναι αυτή που θα πουλάει ρούχα στο παζάρι. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ακόμη και τα παιδιά που βλέπουν μια προοπτική συνέχισης των σπουδών των σπουδών της Ρομά πρωταγωνίστριας, δεν τη συνδέουν με το να ακολουθήσει ένα επάγγελμα υψηλού κύρους αλλά με το να εργαστεί ως καθαρίστρια ή να πουλάει ρούχα στο παζάρι. Η αδυναμία τους να αναπαραστήσουν το μέλλον τους με επαγγέλματα τα οποία μπορεί κανείς να τα πετύχει μέσα από την επιτυχία σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι προφανής. Κάτω από αυτές τις συνθήκες αυτο-κατηγοριοποίησης, πώς η φοίτηση στο σχολείο να αποτελέσει κίνητρο για τα παιδιά Ρομά αλλά και για τις οικογένειές τους; Σύμφωνα με τις θεωρίες κινήτρων, όπως αυτή της προσδοκίας – αξίας (Expectancy Value Theory), οι επιλογές οι οποίες σχετίζονται με την επίτευξη καθορίζονται από την υποκειμενική αξία που δίνεται στο έργο («γιατί πρέπει να πραγματώσω αυτό το έργο;») και από την προσδοκία («είμαι ικανός να το πραγματώσω αυτό το έργο;» που έχει το άτομο ότι θα πετύχει (Wigfield & Eccles, 2000). Οι υψηλές προσδοκίες σχετίζονται με την επιλογή μιας δραστηριότητας και την επιμονή στο να επιτευχθεί ο στόχος. Την στιγμή που οι μαθητές Ρομά αδυνατούν να απαντήσουν θετικά στα παραπάνω ερωτήματα, μάλλον αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους να ανταποκριθούν στους ακαδημαϊκούς στόχους πριν ακόμη έρθουν αντιμέτωποι με αυτούς, είναι πολύ πιθανόν να εγκαταλείπουν την προσπάθεια για ακαδημαϊκή επίτευξη. Το ότι οι μαθητές Ρομά δεν έχουν υψηλές επαγγελματικές προσδοκίες, είναι πολύ πιθανός λόγος εγκατάλειψης κάθε προσπάθειας για ακαδημαϊκή επίτευξη. Σίγουρα τα παιδιά Ρομά αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στο σχολείο και οι αιτίες είναι προφανείς. Το σημαντικό, ωστόσο, εδώ είναι ότι οι αναπαραστάσεις που αφορούν τόσο στην αδυναμία ανταπόκρισης στους ακαδημαϊκούς στόχους όσο και ο προσανατολισμός σε επαγγέλματα τα οποία απαιτούν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και προσπάθεια δεν εμφανίζονται με την είσοδο των παι-

διών στο σχολείο, αλλά προϋπάρχουν πριν ακόμη τα παιδιά έρθουν σε επαφή με τις πραγματικές δυσκολίες στο σχολείο. Οι αναπαραστάσεις αυτές δε φαίνεται να απαγορεύονται από αιτίες που αφορούν στη σχέση τους με την ομάδα τους, αλλά μάλλον από εξωγενείς παράγοντες που απορρέουν από τη διαδικασία της αυτο-κατηγοριοποίησής τους. Αυτό δηλώνει η σχεδόν καθολική συμφωνία ότι η επιλογή του επαγγέλματος της δικηγόρου δε θα δημιουργούσε ζήτημα σχέσεων με την ομάδα της.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οποιαδήποτε προσπάθεια εκπαιδευτικής παρέμβασης στο Δημοτικό σχολείο που απευθύνεται σε μειονοτικές ομάδες έχει περιορισμένες πιθανότητες επιτυχίας εάν δεν λάβει υπόψη της ότι τα παιδιά κατά τη διαδικασία οικοδόμησης της ταυτότητάς τους έχουν ενσωματώσει τα αρνητικά στερεότυπα της κυρίαρχης ομάδας τα οποία τα αποθαρρύνουν να προσπαθήσουν να επιτύχουν ακαδημαϊκές επιδόσεις και τους έχουν αφαιρέσει κάθε κίνητρο για να επιδιώξουν την ανέλιξή τους μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Το δεύτερο σημείο που αξίζει να επισημανθεί αφορά στις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στην αυτο-κατηγοριοποίηση των παιδιών καθώς αυτά έρχονται σε επαφή με τις διομαδικές συγκρίσεις κατά την φοίτησή τους στο Δημοτικό σχολείο. Αν και όλα τα παιδιά Ρομά υιοθετούν χαρακτηριστικά διάκρισης από την έξω-ομάδα για θέματα που σχετίζονται με τη σχολική τους φοίτηση και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, η επαφή με την έξω-ομάδα των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο φαίνεται ότι επηρεάζει την αυτο-κατηγοριοποίησή τους τουλάχιστον ως προς κάποιες διαστάσεις που μελετήθηκαν εδώ. Η παρατηρούμενη επίδραση καταγράφηκε προς δύο κατευθύνσεις.

Από τη μια, η επαφή με την έξω ομάδα στο σχολικό περιβάλλον και οι πραγματικές διομαδικές συνθήκες οδηγεί τα παιδιά να αποβάλλουν την αρνητική εικόνα που είχαν για τον εαυτό τους όσον αφορά στην συμπεριφορά τους στο σχολείο. Οι άλλοι (οι μη Ρομά) έχουν μια συμπεριφορά λιγότερο αποδεκτή από την δασκάλα, η οποία οδηγείται στο να τους κάνει περισσότερες παρα-

τηρήσεις από αυτές που κάνει στους ίδιους. Η ανάρμοστη σχολική συμπεριφορά αφορά πλέον την έξω ομάδα. Είναι, επίσης, πολύ ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι για τα μεγαλύτερα παιδιά η αλλαγή της σχολικής επίδοσης (δυσκολία) δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση στοιχείο απειλής για την ταυτότητά τους, γεγονός που καταδεικνύει την υιοθέτηση των κυρίαρχων εκπαιδευτικών αξιών. Συνεπώς, δεν υπάρχει κάποιος λόγος πλέον ο οποίος να δρα ανασταλτικά στο να προσπεράσουν τις δυσκολίες στα μαθήματα.

Από την άλλη, εγκαταλείπεται η προοπτική της Ρομά πρωταγωνίστριας να εργαστεί ως δασκάλα, ενισχύοντας την διακριτότητα της κοινωνικής τους ταυτότητας. Η φοίτηση των παιδιών Ρομά στο Δημοτικό σχολείο και η επαφή με τη δασκάλα τους αντί να ενισχύσει αυτή την προοπτική σχεδόν την εξαφανίζει. Έτσι, η επαφή με την έξω ομάδα φαίνεται να επιτείνει τη διακριτότητα μεταξύ των δύο ομάδων στον επαγγελματικό τομέα, εξαφανίζοντας κάθε ίχνος ελπίδας για την επαγγελματική και κοινωνική τους ανέλιξη.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η ένταξη σε μία δεύτερη ομάδα και οι νέες διομαδικές σχέσεις που εμφανίζονται είναι σε θέση να επηρεάσουν την αυτο-κατηγοριοποίηση των μελών της ομάδας Ρομά, επηρεάζοντας την ισχύ και τη σταθερότητα των χαρακτηριστικών της. Αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό και δείχνει ότι τα εδραιωμένα χαρακτηριστικά που απορρέουν από την αυτο-κατηγοριοποίηση των παιδιών Ρομά πριν ακόμη έρθουν σε επαφή με το σχολείο είναι δυνατόν να αλλάξουν καθώς αυτά έρχονται σε επαφή με την έξω ομάδα κατά την φοίτησή τους στο σχολείο. Ωστόσο, η κατεύθυνση των αλλαγών που παρατηρήθηκαν δείχνει ότι όταν τα παιδιά Ρομά έρχονται σε διαδικασία σύγκρισης με την κυρίαρχη ομάδα είτε τροποποιούν την συμπεριφορά τους όπου αυτό είναι εφικτό (π.χ. στην συμπεριφορά όπου οι μη Ρομά είναι πλέον αυτοί που κάνουν φασαρία), είτε απαξιώνουν τις προοπτικές της κυρίαρχης ομάδας όπως ενδεχομένως να συμβαίνει με την επιλογή του επαγγέλματος. Όπως έχουν επισημάνει οι Shelton, Richeson και Vorauer (2005) τα άτομα που έχουν ενσωματώσει τα μετα-στερεότυπα της έξω ομάδας συχνά, προ-

κειμένου να αποφύγουν τις δυσάρεστες συνέπειες των αρνητικών στερεοτύπων, αναπτύσσουν μηχανισμούς είτε αλλαγής συμπεριφοράς προκειμένου να διαψευστούν τα στερεότυπα της έξω ομάδας (η περίπτωση της σχολικής συμπεριφοράς στα παιδιά ρομά μπορεί να είναι μια ένδειξη) είτε της απόρριψης και απαξίωσης των προοπτικών της κυρίαρχης ομάδας. Το γεγονός ότι τα παιδιά δηλώνουν ότι η Ρομά πρωταγωνίστρια δεν θα είναι αυτή που θα ακολουθήσει κάποιο επάγγελμα υψηλού κύρους, ενδεχομένως να σημαίνει ότι τα παιδιά προσπαθούν να αποφύγουν την απειλή για την ταυτότητά τους μέσα από την σύγκρισή τους με την έξω ομάδα απαξιώνοντας τα επαγγέλματα αυτά. Αν αυτή είναι μια λογική εξήγηση, τότε η σχολική διαρροή των Ρομά θα μπορούσε να ερμηνευτεί από τον τρίτο μηχανισμό που τα άτομα αναπτύσσουν όταν βρίσκονται σε διομαδικές συγκρίσεις, αυτόν της αποφυγής των αλληλεπιδράσεων με την έξω ομάδα (Shelton, Richeson & Vorauer, 2005).

Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα λιγοστά ψήγματα αισιοδοξίας τα οποία θα μπορούσαν να δημιουργήσουν κάποιες προϋποθέσεις για να αλλάξει κάτι στην εικόνα που έχουν κατασκευάσει ως απόρροια της αυτο-κατηγοριοποίησης τους. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι τα παιδιά, πριν την επαφή τους με το σχολείο (πιθανότατα μέσα από το συμβολικό τους παιχνίδι), προβάλλουν μελλοντικά τον εαυτό τους να εργάζεται ως δασκάλα θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό όχημα για την ενίσχυση της στόχευσης σε επαγγέλματα τα οποία απαιτούν καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Επίσης, το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά που απορρέουν από την αυτο-κατηγοριοποίησή τους μπορούν να αλλάξουν (π.χ. η ανάρμοστη συμπεριφορά) είναι παρήγορο. Αρκεί κατάλληλοι παιδαγωγικοί χειρισμοί να αναπτυχθούν και να στοχεύσουν σε αυτόν τον στόχο.

Πρόσφατα οι Joffe και Staerkle (2007) πρότειναν μια ενδιαφέρουσα ερμηνεία προκειμένου να εξηγήσουν γιατί τα περιεχόμενα κάποιων στερεοτύπων είναι σταθερά στο χρόνο και συναντώνται σε πολλές κοινωνίες. Υποστήριξαν ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αναφορικά με την έλ-

λειψη ελέγχου του σώματος ενισχύουν πολλά από τα περιεχόμενα των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που οικοδομούνται πάνω σε παραβάσεις της αξίας τριών διαστάσεων του αυτοελέγχου (αυτοέλεγχος του σώματος, του νου και του πεπρωμένου) εξηγούν σε σημαντικό βαθμό τις διακυμάνσεις του περιεχομένου των στερεοτύπων που συνδέονται με ομάδες για τις οποίες αναφερόμαστε υποτιμητικά. Η παράβαση αυτών των τριών διαστάσεων θεωρούνται επικίνδυνες για την κοινωνία, γιατί αποτελούν πισωγύρισμα σε προηγούμενες εξελικτικές φάσεις της ανθρώπινης ανάπτυξης και ενεργοποιούν συνειρμούς ζωδους συμπεριφοράς. Ειδικότερα, ο αυτοέλεγχος συνδέεται με την αξία της ηθικότητας, πολιτισμού και πειθαρχίας, οι οποίες αποτελούν τα θεμέλια κάθε ευνομούμενης κοινωνίας. Η έλλειψη αυτοελέγχου στο σώμα οδηγεί σε στερεότυπα ανηθικότητας, ηθικού ξεπεσμού, βρώμικης και απολίτιστης συμπεριφοράς τα οποία βλάπτουν την κοινωνική τάξη. Ο έλεγχος πάνω στον νου συνδέεται με τις αξίες της επάρκειας και της λογικής σχέσης των πραγμάτων, οι οποίες συνδέονται με θέσεις υψηλού κύρους στην κοινωνία. Αντίθετα, η έλλειψη ελέγχου του νου αφυπνίζει αναπαραστάσεις ανεπάρκειας, συναισθηματικότητας και έλλειψης λογικής σχέσης των πραγμάτων και με χαμηλού κύρους θέσεις. Ο έλεγχος στο πεπρωμένο ενός ανθρώπου εφαρμόζεται στην επίτευξη στόχων, αυτοσυντήρηση και επιχειρηματικότητα οι οποίες θεωρούνται ουσιαστικές ποιότητες για την οικονομική ανάπτυξη μιας κοινωνίας. Η έλλειψη ελέγχου στο πεπρωμένο κάποιου δημιουργεί εικόνες τεμπελιάς, αναξιοτητας και παρασιτισμού. Τα παιδιά Ρομά στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι έχουν μέσα από τη διαδικασία της αυτο-κατηγοριοποίησης υιοθετήσει χαρακτηριστικά και από τις τρεις παραβάσεις του αυτοελέγχου. Είναι τα παιδιά που τους κάνει παρατηρήσεις η δασκάλα (αυτοέλεγχος του σώματος), δεν τα πάνε καλά στα μαθήματα (αυτοέλεγχος του νου και ανεπάρκεια) και δεν μπορούν να ελπίζουν σε ένα επάγγελμα που θα τους άλλαζε το πεπρωμένο τους (έλλειψη ελέγχου στο πεπρωμένο).

Αν και οι αξίες οι οποίες γέννησαν και γενούν τα περιεχόμενα αυτών των αρνητικών στερεοτύπων είναι ακόμη παρούσες και δύσκολα μπορούν να αλλάξουν, το παρήγορο είναι ότι τα περιεχόμενα αυτά είναι δυναμικά στο βαθμό που ανακυκλώνονται μέσα από την επικοινωνία των ομάδων. Έτσι, η προσπάθεια διαχείρισης των αρνητικών χαρακτηριστικών που απορρέουν από την αυτο-κατηγοριοποίηση των παιδιών Ρομά ίσως είναι και η μοναδική διέξοδος στη δίνη που έχουν βρεθεί. Ενώ η προσδοκία της επιτυχίας είναι σημαντικός παράγοντας που διαμεσολαβεί στην αξία που δίνεται στη δραστηριότητα, ο διαμεσολαβητικός ρόλος των στερεοτύπων είναι διττός. Μπορεί είτε να διευκολύνει είτε να αποτρέψει αυτήν τη διαμεσολάβηση (Maass & Cadinu, 2003). Αυτό θα επέτρεπε ένα άτομο το οποίο είναι μέλος μιας ομάδας, για την οποία υπάρχουν αρνητικά στερεότυπα, να κάνει μια συνειδητή προσπάθεια προκειμένου να διαψεύσει τα στερεότυπα αυτά. Η λύση που προτείνεται δεν είναι και δεν μπορεί να είναι μαγική. Αποτελεί ίσως μια μικρή διέξοδο στον αγώνα πολλών συναδέλφων ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών να αποφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας έρευνας, ίσως τα προγράμματα παρέμβασης να είναι λίγο περισσότερο αποτελεσματικά προς όφελος όλων.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε ένα μικρό μόνον δείγμα παιδιών Ρομά και μιας συγκεκριμένης ομάδας. Αποδεχόμενοι τη δυναμική της επικοινωνίας μεταξύ των ομάδων που βρίσκονται σε διαμαδικές συνθήκες υποθέτουμε ότι σε άλλες ομάδες Ρομά οι οποίες βρίσκονται σε άλλα πλαίσια μπορεί τα χαρακτηριστικά της αυτο-κατηγοριοποίησης να έχουν μίαν άλλη μορφή. Συνεπώς, μελλοντική έρευνα θα πρέπει να επιβεβαιώσει τα ευρήματα αυτής της έρευνας και σε άλλες ομάδες παιδιών Ρομά και ενδεχομένως σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών. Κάποιος θα μπορούσε να θεωρήσει ως αδυναμία της έρευνας της ταυτοποίησης με κορίτσι Ρομά πρωταγωνίστρια. Ωστόσο, στόχος της έρευνας ήταν οι συμμετέχοντες να ταυτιστούν με την εθνοτική ταυτότητα και όχι το φύλο της πρωταγωνίστριας.

Βιβλιογραφία

- Dimakos, I. & Papakonstantinou, A. (2012). Providing psychological and counseling services to Roma students: A preliminary report for a three-year longitudinal project', in P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.) *Creating Communities: Local, National and Global* (pp. 94-103). London: CiCe.
- Haslam, S.A., Turner, J.C., Oakes, P.J., McGarthy, C., & Reynolds, K. (1997). The group as a basis for emergent stereotype consensus. *European Review of Social Psychology*, 8, 203-239.
- Hogg, M. A., & Reid, S. A. (2006). Social identity, Self-categorization, and the communication of group norms. *Communication Theory*, 16, 7-30.
- Joffe, H. & Staerkle, Ch. (2007). The centrality of the self-control ethos in Western aspersions regarding outgroups: A social representational approach to stereotype content. *Culture and Psychology*, 13(4), 397-418.
- Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλινοστούντες και αλλοδαποί στην Ελληνική εκπαίδευση: Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Klein, O., & Azzi, A. E. (2001). The strategic confirmation of meta-stereotypes: How group members attempt to tailor an outgroup's representation of themselves. *British Journal of Social Psychology*, 40, 279-293.
- Kligman, G. (2001). On the social construction of "otherness": Identifying "the Roma" in post-socialist communities. *Review of Sociology*, 7(2), 61-78.
- Λαμπρίδης, Ε. (2004). Στερεότυπο, προκατάληψη, κοινωνική ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους. Αθήνα: Gutenberg.
- Lo Coco, A., Inguglia, C., & Pace, U. (2005). Children's understanding of ethnic belonging and the development of ethnic attitudes. In M. Barrett, & E. Buchanan-Barrow (Eds.), *Children's understanding of society* (pp. 223-250). New York: Psychology Press.
- Maass, A. & Cadinu, M. (2003). Stereotype threat: When minority members underperform. *European Review of Social Psychology*, 14, 243-275.
- McGarty, C. (1999). *Categorisation in social psychology*. London: Sage Publications Ltd.
- Milcher, S. (2006). Poverty and the determinants of welfare for Roma and other vulnerable groups in

- Southeastern Europe. *Comparative Economic Studies*, 48, 20-35.
- Pérez, J.A., Moscovici, S., Chulvi, B. (2007). The taboo against group contact: Hypothesis of Gypsy ontologization. *The British Journal of Social Psychology*, 46(2), 249-272.
- Pnevmatikos, D., Geka, M. & Divane, M. (2010). The emergence, development and structure of ethnic identity during childhood: The case of Roma identity. *International Journal of Psychology*, 45(6), 435-442.
- Shelton, J.N., Richeson, J.A., & Vorauer, J.D. (2006). Threatened identities and interethnic interactions. *European Review of Social Psychology*, 17(1), 113-154.
- Turner, J.C. & Onorato, R. (1999). Social identity, personality and the self-concept: A self-categorization perspective. In T.R. Tyler, R. Kramer, & O. John (Eds), *The psychology of the social self*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Turner, J.C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, UK: Blackwell.
- UNDP. (2002). *The Roma in Central and Eastern Europe: Avoiding the dependency trap: Regional human development report*. UNDP: Bratislava.
- Vorauer, J.D., Main, K.J. & O'Connell, G., B. (1998). How do individuals expect to be viewed by members of lower status groups? Content and implications of meta-stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 917-937.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Does self-categorization process in Roma children explain their difficulties at school?

DIMITRIS PNEVMATIKOS¹

MARIA GEKA²

MARIA DIVANE³

ABSTRACT

The current study aimed at the understanding of the difficulties Roma children encounter in school through the understanding of the process of their self-categorization. It is examined whether the stereotypes of the dominant group for them are adopted by the young Roma through the self-categorization process adjusting their behavior. The behavior beyond the ordinal school rules, the school failure and the vocational guidance as stereotypes of the Greek society for the Roma were examined as well. Forty Roma infants and children participated in the study. Participants identified themselves with a Roma protagonist of the puppet show who was in intergroup comparisons and afterwards they answered questions about the dimensions of the school life that correspond to negative stereotypes for the Roma. Results showed that the stereotypes of the out group are recognized and attributed to the Roma protagonist since their infancy, and without having the experience of the actual intergroup relations within the school settings. Roma children adopted the stereotypes denoting that they have behavioral problems at school, that they have learning difficulties, and that they will follow a job of a low social status in their lives. The actual intergroup conditions during schooling change some of the adopted stereotypes through the process of the self-categorization. The results are discussed in the light of the intervention programs.

Keywords: Infancy, Meta-stereotypes, School age, School failure, Self-categorization, Roma.

1. *Address:* University of Western Macedonia, Greece. 3rd Km of National Road Florina-Niki, 53100 Florina, Greece. Tel.: +30 2385055035. E-mail: dpnevmat@uowm.gr, dpnevma@gmail.com
2. *Address:* Aristotle University of Thessaloniki. Tower Building, Campus, 54124, Thessaloniki, Greece. Tel.: +30 2310991219. E-mail: mgeka@nured.auth.gr
3. *Address:* University of Western Macedonia, Greece. 3rd Km of National Road Florina-Niki, 53100 Florina, Greece. Tel.: +30 2385055035. E-mail: mdivane@gmail.com