



**Πανεπιστήμιο
Θεσσαλίας**

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**« Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ
ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟΥ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ.»**



**«THE FORMATION PROCESS OF SOCIAL IDENTITY IN
SOCIAL STIGMA: THE CASE OF ROMA»**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΓΚΟΒΑΡΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ

Α.Μ.: 0112090

ΕΤΟΣ: 2015-2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Ταυτότητα

2. Ετερότητα

3. Στερεότυπα και προκαταλήψεις

3.1. Η έννοια του στερεοτύπου

3.1.1. Ορισμός στερεοτύπου

3.1.2. Δημιουργία – σχηματισμός στερεοτύπου

3.1.3. Διατήρηση στερεοτύπου

3.1.4. Λειτουργία στερεοτύπου

3.2. Η έννοια της προκατάληψης

3.2.1. Ορισμός προκατάληψης

3.2.2. Μορφές προκατάληψης

4. Κοινωνικές – ψυχολογικές θεωρίες

4.1. Κοινωνική ταυτότητα

4.2. Η θεωρία της κατηγοριοποίησης του εαυτού

4.3. Κοινωνικές αναπαραστάσεις

4.4. Κοινωνική αλληλεπίδραση

4.5. Η ανοχή της διαφορετικότητας

5. Το στίγμα και οι τρόποι διαχείρισής του

5.1. Βασικά στοιχεία του στίγματος

5.2. Διαδικασία δημιουργίας στίγματος

5.3. Στιγματισμένη κοινωνική ταυτότητα

5.4. Οι όμοιοι και οι επαΐοντες

5.5. Έλεγχος πληροφοριών και προσωπική ταυτότητα

5.6. Κοινωνικές πληροφορίες

5.7. Ορατότητα

5.8. Προσωπική ταυτότητα

5.9. Τεχνικές ελέγχου των πληροφοριών

5.10. Κάλυψη

6. Στάσεις και διακρίσεις απέναντι στα παιδιά με ρομική καταγωγή

7. Εξουσιαστικές σχέσεις και συνεργατικές σχέσεις στο σχολείο

Γ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

8. Συνέντευξη

8.1 Ορισμός συνέντευξης

8.2. Τύπος συνέντευξης

8.3. Βήματα λήψης συνέντευξης

9. Ανάλυση απαντήσεων συνεντεύξεων

10. Τελικά συμπεράσματα

Δ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα παρατηρείται πληθώρα περιπτώσεων κοινωνικού στιγματισμού και αποκλεισμού από τα κοινωνικά αγαθά και τις υπηρεσίες όπως είναι η εκπαίδευση. Τα άτομα που συνήθως δέχονται τον αναφερόμενο κοινωνικό στιγματισμό είτε χαρακτηρίζονται από κάποιου είδους μειονεξία, φανταστική ή πραγματική, είτε διαθέτουν ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα το οποίο τους διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους. Αύτη ακριβώς η διαφορά μπορεί πολλές φορές να αποτελεί κτήμα πολλών ανθρώπων και τότε είναι που μιλάμε για ομαδικό κοινωνικό στιγματισμό.

Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία αυτός που παραμένει αλώβητος είναι αυτός ο οποίος κανονικοποιεί τη διαφορά θεωρώντας πως με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζει τα δικαιώματά του. Ωστόσο, αυτός που υφίσταται την κοινωνική περιθωριοποίηση είναι εκείνος ο οποίος κατατρώχεται με τα περισσότερα προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, η περιθωριοποίηση που δέχεται τον κάνει να πιστεύει πως είναι στην πραγματικότητα τόσο διαφορετικός όσο οι άλλοι τον θεωρούν κι έτσι συχνά συναντάμε το φαινόμενο οι άνθρωποι αυτοί να αποκρύπτουν την ταυτότητα τους. Βέβαια, όταν η διαφορά είναι ορατή η απόκρυψη είναι αδύνατη. Τη θέση της απόκρυψης παίρνει η προσπάθεια του ατόμου να επικοινωνήσει με τους υπόλοιπους έτσι ώστε να μετριάσει την ένταση και την αποστροφή που ενδεχομένως, και κατά κύριο λόγο, νιώθει όποιος έρχεται σε επαφή μαζί του.

Τα άτομα που στην πλειονότητά τους δέχονται την προαναφερθείσα περιγραφόμενη συμπεριφορά είναι οι άνεργοι, οι άρρωστοι, τα ΑΜΕΑ, οι Ρομά και σε κάποιες περιπτώσεις οι γυναίκες, άτομα δηλαδή που συγκροτούν μειονοτικές κοινωνικές ομάδες.

Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει το στίγμα. Το στίγμα είναι μια ανεπιθύμητη, μια δυσφημιστική ιδιότητα, μια παρεκκλίνουσα συμπεριφορά που στερεί από κάποιον το δικαίωμα της πλήρους κοινωνικής αποδοχής, ενώ ταυτόχρονα τον αναγκάζει να προσπαθεί να κρύψει, όταν αυτό είναι δυνατόν, την αιτία που προκαλεί αυτή την αντιμετώπιση. Βαρύνουσα σημασία δεν έχει η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά αλλά η σημασία που της αποδίδουν οι άλλοι, μέσα σε συνθήκες διαντίδρασης, οι συνέπειες που έχει για το ίδιο το άτομο η παραβίαση των κοινωνικών κανόνων και των κανονιστικών προτύπων, καθώς και τα τεχνάσματα που το άτομο υιοθετεί για να αποκρύψει ή να συγκαλύψει την έκταση της απόκλισής του από αυτά τα πρότυπα. Τα πρότυπα αυτά, αναφέρονται στην κοινωνική τάξη, την εθνότητα, το φύλο, τη θρησκεία, την ψυχική υγεία, την εμφάνιση, την κοινωνική συμπεριφορά. Η αδυναμία της επιβεβαίωσης αυτών των κανονιστικών προτύπων ερμηνεύεται από τους άλλους σαν καταπάτηση των κανόνων της κοινωνικής συνάντησης. Το στίγμα στη σύγχρονη εποχή χρησιμοποιείται ιδιαίτερα για να καταδείξει ότι κάποιες συγκεκριμένες κατηγορίες ανθρώπων οι οποίες έχουν κάποιο στοιχείο διαφοροποίησης από τους άλλους καθώς και τα χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές που τις

συνοδεύουν σχετίζονται με την κινητοποίηση προκαταλήψεων σε βάρος των ατόμων που φέρουν αυτά τα χαρακτηριστικά.

Ο στιγματισμός των διαφορετικών ατόμων οδηγεί πολλές φορές σε καταστάσεις που αφορούν τη διαχείριση της ταυτότητάς τους. Αυτό γίνεται επειδή η ταυτότητα είναι μια ιδιότητα που διαμορφώνεται συνεχώς μέσα στο χρόνο, σαν διαδικασία δυναμική και συνθετική αφού δεν είναι κάτι σταθερό. Η διαμορφούμενη ταυτότητα του ατόμου δέχεται επιρροές από τις κοινωνικές ομάδες με τις οποίες ταυτίζεται το άτομο.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται ορισμένες βασικές έννοιες, οι οποίες δείχνουν να έχουν καίριο ρόλο στην απομόνωση και το στιγματισμό των ατόμων αλλά και των μειονοτικών κοινωνικών ομάδων και συγκεκριμένα των Ρομά. Οι έννοιες που θα μας απασχολήσουν είναι η ταυτότητα, η ετερότητα, τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και φυσικά η πολύ βασική έννοια του στίγματος. Προκειμένου να παρουσιαστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα του τρόπου με τον οποίο τα ίδια τα στιγματισμένα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους αλλά και του τρόπου με τον οποίο οι άλλοι τους αντιμετωπίζουν θα παραθέσουμε ορισμένες βασικές και χρήσιμες κοινωνικές και ψυχολογικές θεωρίες που εξηγούν το φαινόμενο. Το τελευταίο θα διαπιστωθεί μέσα από τις αντιλήψεις που επικρατούν στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά και από το είδος των σχέσεων που χαρακτηρίζουν το χώρο αυτό.

Ως επιστέγασμα του προαναφερθέντος θεωρητικού πλαισίου, θα παρουσιάσουμε την δική μας έρευνα, η οποία έλαβε χώρα στο Βόλο. Ειδικότερα, θα παρουσιαστεί η διαδικασία συλλογής δεδομένων, τα χαρακτηριστικά σημεία της μεθόδου αυτής καθώς και τα αποτελέσματα- ευρήματα της έρευνας μας.

Στα κεφάλαια, λοιπόν, που θα ακολουθήσουν θα ασχοληθούμε με θεμελιώδεις έννοιες όπως αυτές που προαναφέρθηκαν. Για το λόγο αυτό κρίνουμε απαραίτητο να σημειώσουμε πως για τις έννοιες αυτές υπάρχει μια πληθώρα ορισμών στην επιστημονική κοινότητα. Ωστόσο, στην δική μας εργασία έχουμε περιοριστεί σε εκείνο τον ορισμό που φαίνεται να είναι ο επικρατέστερος και ο πιο αντιπροσωπευτικός όσον αφορά το θέμα που πραγματευόμαστε.

B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Η ταυτότητα συγκροτείται από ένα σύνολο υλικών, κοινωνικών και υποκειμενικών αναφορών. Το συναίσθημα της ταυτότητας δίνει συνοχή και νόημα στα επιμέρους στοιχεία κι επιτρέπει στα άτομα να τα αναγνωρίζει ως στυλοβάτες της προσωπικότητάς τους. Η ταυτότητα του υποκειμένου χαρακτηρίζεται από μια αέναη προσπάθεια αυτοσυγκρότησης. Η συνείδηση του εαυτού επιτυγχάνεται δι-υποκειμενικά, αφού η αίσθηση του εαυτού είναι στενά συνδεδεμένη με την επίγνωση της παρουσίας του «άλλου» και του «ανήκειν» σε μια ευρύτερη συλλογικότητα, η ταυτότητα δεν είναι αυθύπαρκτη αλλά αποκτά νόημα μόνο μέσα από τον άλλο. Διάφορες παραδοχές είναι υπεύθυνες για μια σειρά από ταξινομήσεις υποκειμένων που θεσμικά ή πολιτισμικά (δηλαδή άτυπα) γίνονται στην κοινωνία μας καθημερινά, προκαλώντας και αντίστοιχες συνέπειες. Με τον όρο ταξινόμηση εννοείται η πίστωση στα υποκείμενα μιας ή περισσότερων συλλογικών ταυτοτήτων και συγκεκριμένα με την υιοθέτηση της γενικής διάκρισης ανάμεσα στην προσωπική ταυτότητα και την κοινωνική ταυτότητα.

Η έκφραση **προσωπική ταυτότητα** παραπέμπει στη μοναδικότητα του υποκειμένου, αποτέλεσμα της προσωπικής του ιστορίας, της πορείας του μέσα στο χρόνο, στην αίσθηση ότι η ύπαρξή του δεν επαναλαμβάνεται στο ότι έχει συνείδηση της αποκλειστικότητας της ατομικής του ύπαρξης. Αντίθετα, η έκφραση **κοινωνική ταυτότητα** παραπέμπει σε συλλογικότητες, στο γεγονός ότι το υποκείμενο ανήκει σε κοινωνικές κατηγορίες, στοιχεία ενός πολύπλοκου σχήματος ταξινόμησης των κοινωνικών ιδιοτήτων που είναι ενεργό στην κοινωνία του. **Η εθνική ταυτότητα ανήκει στην κατηγορία των κοινωνικών ταυτοτήτων**, των ταυτοτήτων που προκύπτουν από την ένταξη των υποκειμένων σε αμοιβαία αναγνωρίσιμες κοινωνικές κατηγορίες, σε συλλογικότητες. Η εθνική ταυτότητα, όπως επίσης, και η θρησκευτική, μπορεί να πιστοποιούνται μέσα από διαδικασίες γραφειοκρατικού τύπου και αναγνωριζόμενες δημόσια να αποτελούν δεσμευτικές πραγματικότητες για όσους προβλέπεται. (Γκότοβος,2002)

Πέρα από τη διάκριση ανάμεσα σε προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, ο Goffman προχωρεί και σε μια περαιτέρω διάκριση της κοινωνικής ταυτότητας, αυτή τη φορά σε δυνητική και πραγματική. **Η δυνητική κοινωνική ταυτότητα** αφορά τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που υπό κανονικές συνθήκες αναμένονται από τον κάτοχο της εν λόγω ταυτότητας, ενώ **η πραγματική κοινωνική ταυτότητα** παραπέμπει στην εμπειρικά βιωμένη (από τη σκοπιά πάντοτε του παρατηρητή) εικόνα του «άλλου», στις de facto ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του. (Γκότοβος,2002)

Η εθνική (ή εθνοτική) ταυτότητα παραπέμπει σε περιεχόμενο, στις διαβόητες ιδιότητες που λογίζεται ότι έχουν κοινές τα μέλη ενός έθνους, δηλαδή οι φορείς της εθνικής ταυτότητας. Οι ιδιότητες αυτές, το περιεχόμενο της εθνικής ταυτότητας, ονομάζονται πολιτισμική ταυτότητα. (Γκότοβος,2002)

Ειδικότερα, με τον γενικό όρο εθνική ταυτότητα προσδιορίζεται ένα σύνολο στοιχείων τα οποία προσδίδουν συγκεκριμένη εθνική υπόσταση σε άτομο, άτομα ή ομάδες ατόμων. Αποτελεί τον όρο μέσω του οποίου ομάδες ή άτομα αυτοπροσδιορίζονται εθνικά. Παράγωγο στοιχείο της εθνικής ταυτότητας είναι η χρήση της για τον αυτοπροσδιορισμό ή αναπροσδιορισμό του ατόμου ή κάποιας ομάδας ατόμων. Οι εθνικές ταυτότητες, όπως και κάθε ταυτότητα, δεν αποτελούν σταθερά και αμετάβλητα στοιχεία. Πρόκειται για νοητικές κατασκευές που διαμορφώνονται σταδιακά σύμφωνα με τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές συνθήκες. (Γκότοβος,2002)

Πολιτισμική ταυτότητα είναι η ταυτότητα μιας ομάδας ή πολιτισμού (με την έννοια της κουλτούρας) ή ενός ατόμου στο βαθμό που κάποιος/α επηρεάζεται από μια ομάδα ή πολιτισμό στον οποίο ανήκει. Είναι παρόμοια ή συμπίπτει με την πολιτική ταυτότητα, αν και δεν είναι ίδια.

Υπάρχουν σήμερα πολλά σύγχρονα ζητήματα πολιτισμού, τα οποία μπορούν να μετατραπούν σε ερωτήσεις που αφορούν την ταυτότητα. Το ζήτημα της ταυτότητας αποτελεί αντικείμενο έρευνας σε πολλές μελέτες του πολιτισμού και σε πολλές κοινωνικές θεωρίες. Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει εμφανιστεί ένας νέος τύπος αναγνώρισης του όρου. Η νέα αυτή μορφή αναγνώρισης κατανέμει την κατανόηση του ατόμου ως συνόλου σε μια σειρά διαφορετικών αναγνωριστικών πολιτισμού. Αυτά τα πολιτιστικά αναγνωριστικά εξετάζουν τις συνθήκες του ατόμου με βάση διαφορετικές πτυχές, όπως ο τόπος, το φύλο, η φυλή, η ιστορία, η γλώσσα, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, η εθνικότητα και η αισθητική.

Ο πολιτισμός, ως κοινωνική πρακτική, δεν είναι κάτι που κατέχεται από ανθρώπους. Πρόκειται πιο πολύ για κοινωνική διαδικασία με τη συμμετοχή των ατόμων στα πλαίσια της αλλαγής των ιστορικών συνθηκών.

Στην ελληνική κοινωνία (αλλά όχι μόνο σ' αυτήν) εκδηλώνεται ένα έντονο ενδιαφέρον για ταξινομήσεις των υποκειμένων σε εθνοτικές ομάδες. Το ενδιαφέρον αυτό για ταξινομήσεις των υποκειμένων σε συλλογικότητες, αλλά και οι αντίστοιχες ταξινομικές πρακτικές που εκδηλώνονται ως εφαρμογή στην καθημερινή πράξη αυτού του ενδιαφέροντος συνιστούν μια κοινωνική πρακτική είτε πρόκειται για θεσμικές ταξινομήσεις, είτε πρόκειται για άτυπες- πολιτισμικού τύπου ταξινομήσεις. (Γκότοβος,2002)

Και στις δυο περιπτώσεις τα υποκείμενα τοποθετούνται σε αντίστοιχα εθνικά ή εθνοτικά κελύφη. Στη θεσμική εκδοχή τα κελύφη έχουν μια κρατική αναγνώριση, στη μη-θεσμική εκδοχή πρόκειται για άτυπες, μη- αναγνωρίσιμες από το κράτος κατηγορίες. (Γκότοβος,2002)

Παραδείγματα της πρώτης περίπτωσης για τα ελληνικά δεδομένα είναι οι Μουσουλμάνοι (Τούρκοι, Πομάκοι, Αθίγγανοι), ενώ της δεύτερης περίπτωσης ομάδες όπως οι Βλάχοι, οι Αρβανίτες, οι Σαρακατσάνοι κ.α. Οι Τσιγγάνοι/ Γύφτοι (Ρόμηδες) αυτή τη στιγμή εντάσσονται και στις δύο κατηγορίες, ανάλογα με το ποιος επιχειρεί

την ταξινόμηση. Αυτός ακριβώς είναι και ο λόγος για τον οποίο η ρομική ταυτότητα σήμερα στην Ελλάδα είναι μια ταυτότητα υπό διαπραγμάτευση. (Γκότοβος,2002)

Οι συλλογικές ταυτότητες, όπως όλες οι κοινωνικές ταυτότητες, είναι τα προϊόντα διαρκών και επαναλαμβανόμενων μέσα στο χρόνο ετερο- και αυτοπροσδιορισμών. Η αρχή αυτή αφορά και την εθνική/ εθνοτική ταυτότητα, δηλαδή τους (ετερο- και αυτο-) προσδιορισμούς οι οποίοι αναφέρονται στη συνείδηση του «ανήκειν» σε μια διαχρονική ομάδα με κοινή καταγωγή και κοινό πολιτισμό, τουλάχιστον από τη σκοπιά του αυτοπροσδιοριζόμενου, αλλά συνήθως και από τη σκοπιά του ετεροπροσδιορίζοντος, υποκειμένου. (Γκότοβος,2002)

Η καταγωγή, η γλώσσα, το έθιμο, ο χαρακτήρας και η θρησκεία είναι τα στοιχεία πάνω στα οποία η επίσημη ιδεολογία στηρίζει μέσα και έξω από την εκπαίδευση την ελληνική ταυτότητα τα τελευταία χρόνια. Τα πιο κεντρικά, όμως, από τα πέντε αυτά στοιχεία είναι η καταγωγή, το έθιμο και ο χαρακτήρας, με το κύριο βάρος να πέφτει στην καταγωγή. (Γκότοβος,2002)

Οι Τσιγγάνοι είναι μια πληθυσμιακή ομάδα απέναντι στην οποία ενεργοποιούνται ισχυρά αρνητικά, σχεδόν εχθρικά, στερεότυπα τόσο στο θεσμικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο της καθημερινής αλληλεπίδρασης. Τα στερεότυπα είναι προάγγελοι προκατάληψης και συχνά νομιμοποιούν πρακτικές διάκρισης από τη σκοπιά του δράστη. Η ιστορία της προκατάληψης και της διάκρισης απέναντι σε ανίσχυρες κοινωνικές ομάδες στην Ευρώπη αλλά και στις ΗΠΑ δείχνει ότι πέρα από το οικονομικό όφελος που έχει ο ρατσισμός για τους οπαδούς του, έχει και ψυχολογικά οφέλη. Οι ομάδες, οι οποίες υφίστανται την προκατάληψη είναι πιθανό να λειτουργούν ως δεξαμενές εκκένωσης της επιθετικότητας των δραστών, μιας επιθετικότητας η οποία μπορεί μεν να προέρχεται από άσχετες με το θύμα αιτίες, αλλά σε ψυχολογικό επίπεδο συνδέεται άμεσα με το θύμα, το οποίο τοποθετείται βίαια στο ρόλο του αποδιοπομπαίου τράγου. Οι Τσιγγάνοι γίνονται το αρνητικό μέτρο σύγκρισης μέσα από το οποίο ακόμη και τα ιεραρχικά κατώτερο μέλος της πλειοψηφίας θα βιώσει τη διαφορά του ως υπεροχή, μια διαφορά που ψυχολογικά συμφέρει. (Γκότοβος,2002)

Η κοινωνική ταυτότητα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της αυτό-εκτίμησης του ατόμου και έτσι, είναι λογικό να υποθέσει κανείς, ότι τα άτομα, που διαθέτουν ορισμένες μόνο θετικές ιδιότητες μέλους θα καταβάλουν σημαντικές προσπάθειες για να τις διατηρήσουν. Θα αξιολογήσουν τη συμμετοχή τους στις ομάδες αυτές, θα συγκριθούν με τα μέλη των άλλων ομάδων και θα προσπαθήσουν να διαφοροποιηθούν από εκείνες τις ομάδες που η συνάφεια μαζί τους μπορεί να αποδειχτεί ζημιογόνα για τη διατήρηση αυτών των λίγων, έστω, θετικών στοιχείων της κοινωνικής τους ταυτότητας. (Γκότοβος,2002)

Τα άτομα ανεξάρτητα από την ομάδα στην οποία ανήκουν, τείνουν να κάνουν συγκρίσεις. Να συγκρίνουν τη δική τους ομάδα με τις άλλες και να προσπαθούν να βρουν στοιχεία, που να αποδεικνύουν ότι η δική τους ομάδα υπερέχει. Η επίτευξη αυτού του στόχου τους κάνει να νιώθουν καλύτερα (Mackie & Smith, 1998).

Από την άλλη, αυτοί που διαπιστώνουν ότι η κοινωνική τους ταυτότητα υστερεί και άρα, βρίσκονται σε μειονεκτική κοινωνική θέση, έχουν δύο επιλογές: η μια είναι να προσπαθήσουν να τη βελτιώσουν αλλάζοντας ιδιότητες μέλους, αποπειρώμενοι, δηλαδή, να ενταχθούν σε κοινωνικές ομάδες και περιβάλλοντα, που χαίρουν μεγαλύτερης κοινωνικής εκτίμησης και αποδοχής. Βέβαια, κάτι τέτοιο δεν είναι εύκολο, καθώς είναι πιθανό τα μέλη της ομάδας, στην οποία το άτομο φιλοδοξεί να ενταχθεί, να μην το επιθυμούν, θεωρώντας ότι το συγκεκριμένο άτομο φέρει κοινωνικές ιδιότητες-χαρακτηριστικά, τα οποία θα προσλαμβάνονται ως υποτιμητικά για τη συγκεκριμένη ομάδα.

Η άλλη επιλογή είναι να αποφασίσουν να προασπίσουν την υπάρχουσα κοινωνική τους ταυτότητα, διαφοροποιούμενοι έντονα από τις άλλες κοινωνικές ομάδες και τονίζοντας κάποια στοιχεία της διαφοροποίησης περισσότερο ως επιθυμητά ή έστω κοινωνικά ανταγωνιστικά. Επίσης, άλλος ένας τρόπος είναι να συγκρίνονται μόνο με άλλες ομάδες της ίδιας στάθμης και όχι με ανώτερές τους, ώστε να ενισχύουν με αυτό τον τρόπο το αίσθημα της αξίας της κοινωνικής τους ταυτότητας και άρα της εικόνας του εαυτού.

Υπό αυτή τη λογική, τα άτομα-μέλη των κοινωνικών ομάδων χαμηλού στάτους δεν έχουν ιδιαίτερο λόγο να εμφανίζουν προκατάληψη, παρά μόνο σε μέλη κοινωνικών ομάδων του ίδιου επιπέδου. Προκατάληψη είναι αναμενόμενο να εκδηλώνουν τα άτομα που ανήκουν σε ανώτερες κοινωνικές ομάδες, γιατί είναι αυτοί που θέλουν να προστατέψουν την ομάδα τους και το αίσθημα διαφοροποίησης από τους άλλους και έτσι να διατηρήσουν τη θετική εικόνα του εαυτού, που ήδη διαθέτουν (Rothgerber, 1997).

Κοινωνική σύγκριση είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο αξιολογεί τη συμπεριφορά, τις ικανότητες, τις ειδικές γνώσεις και τις πεποιθήσεις του, μέσω της σύγκρισης με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά των άλλων. Σύμφωνα με μια θεωρία που αρχικά διαπιστώθηκε από τον Leon Festinger (1954), όταν το άτομο δεν διαθέτει συγκεκριμένες, αντικειμενικές μετρήσεις των ικανοτήτων του, στρέφεται στην κοινωνική πραγματικότητα, για να μπορέσει να αξιολογήσει τον εαυτό του. Ο όρος «κοινωνική πραγματικότητα» αναφέρεται στη γνώση/ αντίληψη του ατόμου, η οποία προέρχεται από το πώς οι άλλοι ενεργούν, σκέφτονται, αισθάνονται και αντιλαμβάνονται τον κόσμο.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σε αντίθεση με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, τοποθετεί την ανάπτυξη της συλλογικής (εθνικής) ταυτότητας σε άλλη βάση. Απομακρύνεται από τις έννοιες της καταγωγής και του εθνικού χαρακτήρα ως προαπαιτούμενων για την εγγραφή της εθνικής/ εθνοτικής ταυτότητας στο μαθητή και προσανατολίζεται στις έννοιες της συμμετοχής, της πρόσβασης και της ευθύνης. (Γκότοβος, 2002)

Γενικά, οι ταυτότητες είναι ρευστές, αποσπασματικές, άστατες, θραυσματικές, υβριδικές, υποκειμενικές, προσωρινές, συμπτωματικές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Η ετερότητα για την οποία έχει δείξει μέχρι τώρα το ενδιαφέρον της η διαπολιτισμική παιδαγωγική, αφορά κατά κανόνα την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική **διαφοροποίηση των μελών μιας κοινωνίας** και συγκεκριμένα του πληθυσμού που ζει και δραστηριοποιείται στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους.

Η ποικιλία των μορφών ζωής γενικά αλλά και των μορφών με τις οποίες εμφανίζεται ένα συγκεκριμένο είδος ή υποκατηγορία του ειδικότερα, η πολιτισμική ποικιλία των ανθρωπίνων ομάδων μέσα στην ιστορία αλλά και σε συγχρονικό επίπεδο, η πολλαπλότητα των γλωσσών αλλά και η ποικιλία των διαλέκτων, των κοινωνιολέκτων, των υφών μιας μόνο γλώσσας η πολλαπλότητα των κρατών, των εθνών και των εθνοτικών ομάδων – όλα αυτά είναι λίγα μόνο παραδείγματα ετερότητας. Είναι φανερό ότι η ετερότητα δεν νοείται παρά μόνο υπό την προϋπόθεση κάποιου κριτηρίου ή συνδυασμού κριτηρίων. Στον κόσμο του ανθρώπου μπορούμε να διακρίνουμε τουλάχιστον τρία επίπεδα ανάλυσης της ετερότητας: το ατομικό, το ομαδικό και το δι-ομαδικό. Αν στη θέση της ομάδας τοποθετήσουμε ένα από τα στοιχεία του παραδειγματικού της άξονα, π.χ. το έθνος, τότε τα παραπάνω επίπεδα ανάλυσης γίνονται το ατομικό, το εθνικό και το οικουμενικό. (Γκότοβος, 2002.)

Συχνά στην καθημερινή ζωή σε ότι αφορά την ατομική ταυτότητα, αλλά και στην ιστορία σε ότι αφορά τη συλλογική ταυτότητα, οι παραδοχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η αντίληψη του υποκειμένου για τον «άλλο» υπερβαίνουν την αντικειμενική διαφορά και προβάλλουν ως διαφορά το αρνητικό μιας συνήθως φαντασιακής ταυτότητας. Έτσι, κάτω από ορισμένες συνθήκες δεν έχει καμία σημασία πως κάποιος αντιλαμβάνεται τη διαφορά του ως προς μια ορισμένη συλλογικότητα, όσο η ισχύς της συλλογικότητας να προσδιορίσει εκείνη την «πραγματική» διαφορά. Κατά κανόνα οι διαδικασίες περιχαράκωσης και αποκλεισμού περιέχουν αυτόν τον μηχανισμό υπαγόρευσης της «πραγματικής» διαφοράς ανάμεσα στους αποκλείοντες και στον αποκλεισμένο. Οι βιολογιστικές και θεμελιωτικές μυθολογίες για τον ορισμό του έθνους, παρά τα πλήγματα που έχουν υποστεί από την επιστημονική έρευνα, είναι ακόμα ενεργές σε πολλές συνειδήσεις. Οι σχετιζόμενες στενά με τις προαναφερθείσες μυθολογίες, νοοτροπίες και πρακτικές «καθαρότητας» είναι εκείνες που έρχονται να ενισχύσουν τάσεις αποκόλλησης και διάρρηξης της ψυχικής συνοχής τμημάτων του πληθυσμού και να τα οδηγήσουν σε μια ιδιότυπη περιχαράκωση – αποξένωση δηλαδή τμημάτων του πληθυσμού από την ψυχολογική πραγματικότητα «έθνους» μέσω της δημιουργίας εναλλακτικών και συλλογικών υποκειμένων, εναλλακτικών εθνοτήτων-γίνονται με διάφορους τρόπους. (Γκότοβος, 2001)

Αν το σχολείο του νεωτερικού κράτους είναι προορισμένο να διαχειρίζεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών, τι είναι τότε οι ειδικές μορφές ετερότητας με τις οποίες συνδέεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση; Οι ειδικές

μορφές πολιτισμικής ετερότητας, είτε σχετίζονται με τμήματα του γηγενούς πληθυσμού που λογίζονται ως διαφορετικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό, είτε με νέους, αλλόχθονες πληθυσμούς, που έρχονται στη χώρα στα πλαίσια κάποιου τύπου μετανάστευσης είναι οι εξής:

- Εθνική ετερότητα
- Εθνοτική ετερότητα
- Θρησκευτική ετερότητα
- Γλωσσική ετερότητα
- Πολιτισμική ετερότητα (αξιακοί κώδικες, στάσεις, ενδιαφέροντα, καθημερινές πρακτικές, γνώσεις και δεξιότητες κ.α.) (Γκότοβος,2001)

Οι δύο πρώτες μορφές (εθνική, εθνοτική) αφορούν την αίσθηση του υποκειμένου και του περίγυρου ότι το εν λόγω υποκείμενο ανήκει σε διαφορετική συλλογικότητα (κράτος ή λαό και αντίστοιχα έθνος) από ότι ο μεγάλος όγκος του πληθυσμού μιας χώρας. Η τρίτη μορφή ετερότητας αφορά την ένταξη του υποκειμένου σε κάποια θρησκευτική κοινότητα, Η τέταρτη μορφή σχετίζεται με την ύπαρξη γλωσσικών κοινοτήτων διαφορετικών από τη δεσπόζουσα κοινότητα η οποία χρησιμοποιεί την επίσημη (κυρίαρχη) γλώσσα του κράτους, ενώ η Πέμπτη δεν συνιστά ξεχωριστή κατηγορία ετερότητας, αλλά σχετίζεται κυρίως με τις διαφορετικές ικανότητες που απαιτούνται από το υποκείμενο για να λειτουργήσει κανονικά στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας- και γενικότερα στην κοινωνική αλληλεπίδραση- σε σύγκριση με εκείνες που διαθέτει ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησής του σε έναν κοινωνικό χώρο διαφορετικό σε σχέση με το νέο χώρο. Με τον όρο πολιτισμική ετερότητα παραπέμπουμε κατά βάση σε υπαρκτά ή λογιζόμενα ως υπαρκτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ατόμου που έχει από κοινού με άλλους, και συγκεκριμένα με εκείνους που ανήκουν επίσης στην ίδια κατηγορία (εθνική, εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική) στην οποία ανήκει και το υποκείμενο. (Γκότοβος,2001)

Υπάρχουν δυο διαδικασίες γένεσης της πολιτισμικής ετερότητας στα πλαίσια του σύγχρονου εθνικού κράτους: η πρώτη σχετίζεται άμεσα με τη συνθήκη των πληθυσμών που περικλείονται στα σύνορα αυτού του κράτους κατά τη στιγμή της εμφάνισής του στο ιστορικό προσκήνιο, ενώ η δεύτερη αφορά την «εισαγόμενη» ετερότητα, τη διαφοροποίηση της πολιτισμικής σύνθεσης του πληθυσμού που κατοικεί στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους εξ αιτίας της εισροής μεταναστών από επικράτειες άλλων κρατών, γενικά από την εξωτερική πλευρά των συνόρων ενός κράτους. Τα προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν για τον εκπαιδευτικό οργανισμό του εθνικού κράτους είναι δυο τύπου: α) Τεχνικά προβλήματα, με την έννοια της διευκόλυνσης της προσαρμογής των παιδιών που προέρχονται από περιβάλλοντα που είναι ή λογίζονται ως πολιτισμικώς διαφορετικά, έτσι ώστε η προέλευση του μαθητή να πάψει να ανήκει στις παραμέτρους εκείνες οι οποίες καθορίζουν με αρνητικό τρόπο την εκπαιδευτική ή επαγγελματική του πορεία. β) Ιδεολογικά προβλήματα, με την έννοια της αντιμετώπισης αιτημάτων και πιέσεων εκ μέρους των μεταναστών, των μειονοτήτων ή άλλων ομάδων που λογίζονται ως φορείς πολιτισμικής ετερότητας, με αντικείμενο τη

διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής απέναντι στους μαθητές των εν λόγω ομάδων. (Γκότοβος,2001)

Η οποιαδήποτε τύπου ετερότητα- εθνοτική, γλωσσική, πολιτισμική, θρησκευτική- που φιλοξενείται στη σημερινή ελληνική κοινωνία, από μόνη της δεν συνιστά πρόβλημα. Όταν, όμως, η ετερότητα αυτή εμφανίζει συνάφεια με την κοινωνική ανισότητα και τη γεωγραφική ανισότητα μεμονωμένα ή από κοινού, τότε συνδέεται με προβλήματα, καθώς επιταχύνει τις διαδικασίες αποξένωσης τμημάτων του πληθυσμού μεταξύ τους και σε σχέση με το κράτος, αλλά και την πολιτική κοινότητα, (εθνικό κράτος) στην οποία τυπικά ανήκουν όλοι οι Έλληνες πολίτες. Υπό όρους συνεπώς, η ετερότητα μπορεί να συνδεθεί με κοινωνική ένταση και είναι σ' αυτό ακριβώς το σημείο όπου αρχίζει να ενδιαφέρει ο ρόλος της εκπαίδευσης. Πολλοί όταν αποφαίνονται για το ρόλο του σχολείου στην πρόληψη των κοινωνικών εντάσεων και συγκρούσεων και ιδιαίτερα εκείνων που σχετίζονται με την ετερότητα, φαίνεται να πιστεύουν ότι το σχολείο είναι σε θέση μέσα από μια αντιρατσιστική αγωγή που συμπληρώνεται κι από μια δημοκρατική αγωγή του πολίτη να διδάξει στους μαθητές να σέβονται ο ένας τον άλλο, παρά τη διαφορετικότητά τους, και να συνυπάρχουν αρμονικά μέσα την κοινωνία. (Γκότοβος,2001)

Η αποδόμηση των στερεοτύπων και η απελευθέρωση από προκαταλήψεις είναι δύσκολη έως ανέφικτη. Όταν η πολιτισμική, εθνοτική και θρησκευτική διαφορά παραπέμπει σε οικονομικές, γεωγραφικές και κοινωνικές ανισότητες.

Το σημερινό σχολείο δεν έχει τίποτα να φοβηθεί από την πολιτισμική ετερότητα, αρκεί (α) να μην επιχειρεί το ίδιο να την ορίζει υποχρεωτικά ως μη-ελληνικότητα και (β) να δίνει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα εκμάθησης ενός ενιαίου πολιτισμικού κώδικα που θα είναι και τα εφόδια τους στην αναζήτηση της κοινωνικής και επαγγελματικής τους τύχης.

Το κυρίαρχο ιδεολογικό σχήμα μέσω του οποίου ανιχνεύεται ελληνικότητα σε πληθυσμούς με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες -και ως τέτοιες λογίζονται συνήθως γλώσσα, θρησκεία, έθιμα, τρόπος ζωής- αχρηστεύεται στις περιπτώσεις ομάδων όπως οι Τσιγγάνοι, καθώς, το σχήμα αυτό προϋποθέτει κοινή καταγωγή σε κάποιο σημείο της ιστορίας –που για την ελληνική ιδεολογία είναι η αρχαιότητα- και τουλάχιστον ένα χρονικό διάστημα με κοινή πορεία. Το σχήμα προβλέπει κοινή αρχική ταυτότητα και αδιάσπαστη συνέχεια μέσα στο χρόνο. Είναι σε θέση να χειριστεί καταστάσεις μερικής αποκόλλησης και αποξένωσης, αλλά μόνο εφόσον οι αποξενωθείσες ομάδες διαθέτουν την αρχική εθνική σκευή. Οι Τσιγγάνοι –με βάση τις λαϊκές θεωρίες για την καταγωγή και την πορεία της πληθυσμιακής αυτής ομάδας, θεωρίες που είναι κοινές σε πολλές χώρες της Ευρώπης- δεν είναι γηγενείς, αλλά λαός νομαδικός που περιφέρεται χωρίς πατρίδα, όπως ακριβώς τον περιγράφει ο Κωστής Παλαμάς στον «Δωδεκάλογο του Γύφτου». Πρώτον, λοιπόν, λείπει η κοινή καταγωγή, δεύτερον λείπει η δέσμευση για κοινή πορεία, έστω από τη στιγμή της προσκόλλησης στην εθνική οικογένεια και μετά. Από τη σκοπιά του κυρίαρχου ιδεολογικού συστήματος ορισμού της εθνικής ταυτότητας, οι Τσιγγάνοι είναι άλλο έθνος (ξεχωριστός λαός, «φυλή»), η

συγκατοίκηση με τους Έλληνες στον ίδιο γεωγραφικό χώρο μπορεί μεν να μεταβάλλει ορισμένα από τα επιφανειακά τους γνωρίσματα, αλλά ο τσιγγάνικος χαρακτήρας μένει αναλλοίωτος. (Γκότοβος,2001.)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:

ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ

3.1.Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΟΥ

3.1.1.ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΟΥ

Μέχρι εδώ μελετήσαμε την ταυτότητα και την ετερότητα, καθώς και τις υποκατηγορίες τους, οι οποίες υπάρχουν στην κοινωνική πραγματικότητα. Τώρα θα ασχοληθούμε με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις οι οποίες διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και κατ' επέκταση τις συμπεριφορές των ανθρώπων έναντι ατόμων που διαφέρουν από τους ίδιους ή την κοινωνική ομάδα στην οποία συγκαταλέγονται.

Η έννοια του στερεοτύπου έχει οριστεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους από έναν σημαντικό αριθμό μελετητών. Συνεκτιμώντας τις απόψεις που κατατίθενται στη σχετική βιβλιογραφία, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι περισσότερες τείνουν να ορίζουν τα στερεότυπα ως πεποιθήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά, την τάση και την συμπεριφορά των μελών συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (Hilton & Von Hippel, 1996). Ο R.Brown υποστηρίζει (1995) ότι τα στερεότυπα είναι γενικευμένες και συχνά απλουστευμένες εικόνες, απόψεις, στάσεις για μια ομάδα ανθρώπων οι οποίες είναι βαθιά ριζωμένες στο πολιτισμικό παρελθόν και παρόν του κάθε ατόμου και μπορούν να εντοπισθούν εξετάζοντας την κοινωνική ταυτότητα του καθενός. Η έννοια του στερεοτύπου μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύνολο απόψεων οι οποίες υποστηρίζουν ότι όλα τα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά-πράγμα που αυτόματα τους διαχωρίζει από τα μέλη των άλλων κοινωνικών ομάδων και τους τοποθετεί σε κάποιο σημείο της κοινωνικής ιεραρχίας. Υπό αυτό το σκεπτικό, ένα συγκεκριμένο μέλος μιας ομάδας θεωρείται ουσιαστικά όμοιο με τα άλλα και ως τέτοιο αντιμετωπίζεται από τα μη μέλη της ομάδας. Παράλληλα, η ομάδα ως σύνολο αντιμετωπίζεται με μια ενιαία ματιά που τείνει να προσλαμβάνει την ομάδα ως ένα ομογενοποιημένο σύνολο ατόμων, όπου οι διαφορές, αν υπάρχουν – και συνήθως υπάρχουν- τείνουν να περνούν σε δεύτερη μοίρα, να παραβλέπονται. (Λαμπρίδης, 2004)

Η ομοιογένεια στην πρόσληψη μιας κοινωνικής ομάδας, αν και δεν συνδέεται πάντα με την αξιολόγησή της από τα μέλη των άλλων ομάδων, είναι ωστόσο ένα στοιχείο που υπάρχει. Δηλαδή, τα άτομα έχουν την τάση να σχηματίζουν ευνοϊκά, θετικά στερεότυπα για τα μέλη της ομάδας τους και αρνητικά, υποτιμητικά στερεότυπα για τα μέλη των άλλων ομάδων αντιμετωπίζοντάς τους ως αδιαφοροποίητα σύνολα ατόμων τη στιγμή που κάτι τέτοιο δεν ανταποκρίνεται σημαντικά στην πραγματικότητα της σύνθεσης των κοινωνικών ομάδων (Vonk,2002)

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των στερεοτύπων είναι ο συλλογικός τους χαρακτήρας. Τα στερεότυπα είναι διαδεδωμένα σε ομάδες ατόμων που τα αποδέχονται και τα χρησιμοποιούν ως στοιχεία σκέψης και δράσης απέναντι στα μέλη της κοινωνικής ομάδας στην οποία αναφέρονται. Για παράδειγμα, σε πολλές κοινωνίες υπάρχει η αντίληψη ότι οι Σκοτσέζοι είναι τσιγκούνηδες, οι Γάλλοι ρομαντικοί, οι Ιταλοί επιπόλαιοι, οι Άγγλοι ψυχροί, κτλ. (Λαμπρίδης,2004)

3.1.2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ- ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΟΥ

Η διαδικασία της δημιουργίας και απόδοσης στερεοτύπων είναι μια θεμελιώδης και πιθανότατα παγκόσμια διαδικασία αντίληψης των μελών συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων με τρόπο επιφανειακό, που τείνει να αποδίδει συγκεκριμένους χαρακτηρισμούς και να δημιουργεί αντίστοιχες αναμονές συμπεριφοράς χωρίς να έχει ελέγχει στο σύνολό της και προτού αποτελέσει αντικείμενο ολοκληρωμένης γνωσιακής επεξεργασίας να έχει διαμορφωθεί και αποκρυσταλλωθεί ως θέση (Kawakami, Spears & Rovidio, 2002).

Τα στερεότυπα δημιουργούνται και, κυρίως, αναπαράγονται με τους όλους τους συνηθισμένους κοινωνικο- πολιτισμικούς τρόπους, μέσω της κοινωνικοποίησης που συντελείται στην οικογένεια και το σχολείο, μέσα από την επανειλημμένη έκθεση του ατόμου δια των ΜΜΕ σε αυτά, αλλά και την καθημερινή επικοινωνία και αλληλεπίδραση στα πλαίσια του μικρο-κοινωνικού συστήματος στα οποίο το κάθε άτομο κινείται στις διάφορες περιόδους της ζωής του. (Λαμπρίδης,2004) Τα στερεότυπα, συνήθως, δεν προκαλούνται από κάποια συμπεριφορά μέλους ή μελών της ομάδας στην οποία αναφέρονται. Είναι, μάλλον, η πρόθεση των άλλων, των μελών άλλων κοινωνικών ομάδων να δημιουργεί συγκεκριμένες εικόνες για να μπορέσει με αυτόν τον τρόπο να ορίσει και να χειραγωγήσει την κοινωνική πραγματικότητα προς ίδιον όφελος (Lepore & Brown, 1997).

3.1.3.ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΟΥ

Η έννοια της παλαιότητας των πληροφοριών σχετικά με ένα άτομο ή μια κοινωνική κατάσταση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση ενός στερεοτύπου. (Λαμπρίδης,2004)

Η βασική διαδικασία διατήρησης του στερεοτύπου είναι η αφομοίωση. Πιο απλά, πολλές φορές τα άτομα γίνονται αντιληπτά ως πιο ανάλογα ή όμοια με το στερεότυπο που τα αφορά από ότι είναι στην πραγματικότητα. Για παράδειγμα, σε μια περίπτωση κλοπής σε μια περιοχή κοντά στο συνοικισμό τσιγγάνων είναι πολύ πιο πιθανό να

θεωρηθεί κάποιος τσιγγάνος ως δράστης απ' ότι κάποιος μη τσιγγάνος. Οι Neuberg & Newsom (1993) διαπίστωσαν ότι ιδιαίτερα τα μέλη των κοινωνικά μεγάλων και ισχυρών ομάδων έχουν την τάση να επιζητούν τη συνέπεια και την οργάνωση στο κοινωνικό τους περιβάλλον με αποτέλεσμα να τείνουν να χρησιμοποιούν στερεοτυπικά δομημένους χαρακτηρισμούς που διευκολύνουν την διαδικασία της απόδοσης. (Λαμπρίδης,2004) Ο διομαδικός ανταγωνισμός και η έλλειψη ουσιαστικής επαφής μεταξύ των μελών διαφορετικών ομάδων αυξάνει την εντύπωση της εξω-ομαδικής ομοιογένειας και ευνοεί την τάση να προσομοιώνονται με το στερεότυπο της ομάδας τους άτομα που η στάση και η συμπεριφορά τους δεν δικαιολογούν κάτι τέτοιο (Islam & Hewstone, 1993)

3.1.4.ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΟΥ

Ο Η. Taifel(1969) υπήρξε από τους πρώτους ερευνητές της κοινωνικής ψυχολογίας που υπέδειξαν την ανάγκη μελέτης των γνωστικών διαδικασιών τις οποίες εξυπηρετούν τα στερεότυπα. Υπήρξε, όμως, και από τους πρώτους που υπέδειξαν ότι τα στερεότυπα δεν εξυπηρετούν μόνο τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου και ανέδειξε την κωμικότητα της κοινωνικής διάστασης της λειτουργίας των στερεοτύπων. Τα στερεότυπα είναι παρόντα σε περιπτώσεις διένεξης μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, διαφορών στη χρήση και την τοποθέτηση απέναντι στην εξουσία, προκειμένου να διευκολύνουν το άτομο να πάρει μια απόφαση σχετικά με την στάση που πρέπει σε κάθε περίπτωση να τηρήσει, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι πάντα και οι καλύτεροι σύμβουλοι (Eagly,1995). Επίσης, τα στερεότυπα κάνουν την εμφάνισή τους για να τεκμηριώσουν την καθεστηκία τάξη των πραγμάτων κατά το συμφέρον του ατόμου και για να προσδιορίσουν και κυρίως να στηρίξουν- μέσω της διαφοροποίησης- την κοινωνική ταυτότητα του (Hogg & Abrams, 1988)

Άλλωστε, και στη σκέψη του Taifel, η κοινωνική πτυχή της λειτουργίας των στερεοτύπων συνίσταται στα ακόλουθα: Επιτρέπουν την ερμηνεία – μέσω της απόδοσης ευθυνών- μεγάλης κλίμακας κοινωνικών αντιδράσεων και συμπεριφορών υπηρετώντας την ιδεολογική λειτουργία της ερμηνείας και δικαιολόγησης του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος. Διατηρούν ή δημιουργούν τις ανάλογες συνθήκες για τη θετική διαφοροποίηση μεταξύ της ομάδας στην οποία ανήκει το άτομο και των υπολοίπων. Οι λειτουργίες αυτές μπορούν να ονομαστούν αντίστοιχα ως κοινωνική αιτιολόγηση, κοινωνική τεκμηρίωση και κοινωνική διαφοροποίηση. (Λαμπρίδης,2004)

3.2.Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗΣ

3.2.1.ΟΡΙΣΜΟΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗΣ

Η μεγάλη πλειοψηφία των ορισμών που έχουν διατυπωθεί παρουσιάζει την προκατάληψη ως ένα σύνολο ψευδών ή παράλογων πεποιθήσεων, μια λανθασμένη γενίκευση και απλούστευση των πραγμάτων, μια «ατεκμηρίωτη» προδιάθεση των

μελών μιας ομάδας να συμπεριφέρονται άσχημα προς τα μέλη μιας άλλης ομάδας. (Λαμπρίδης,2004)

Η προκατάληψη αφορά στη διομαδική μεροληψία και αναφέρεται γενικά στη συστηματική τάση αξιολόγησης της ιδιότητας θμέλους ενός ατόμου σε μια ομάδα, στην οποία ανήκει και το ίδιο το άτομο, ή των μελών αυτής της ομάδας πιο ευνοϊκά από την ιδιότητα μέλους σε μια ομάδα που το άτομο δεν ανήκει, ή τα μέλη αυτής της ομάδας. Η μεροληψία περιλαμβάνει την συμπεριφορά (διάκριση), τις στάσεις (προκατάληψη), και την γνωστική διάσταση του εαυτού (στερεότυπα) (Mackie & Smith, 1998, Wilder & Simon, 2001). Πιο συγκεκριμένα, αυτή η τάση μεροληψίας υπέρ μιας ομάδας στην οποία και το άτομο ανήκει και την υποτίμηση των μελών των ομάδων στις οποίες δεν ανήκει. Η χρήση του όρου «μεροληψία» έχει την έννοια της ερμηνευτικής κρίσης σχετικά με το ότι μια συμπεριφορά, μια αντίδραση είναι άδικη, άνομη ή ατεκμηρίωτη, υπό την έννοια ότι κινείται σε μια σφαίρα πέρα από τα αντικειμενικά στοιχεία ή τις αποδείξεις που υπάρχουν σχετικά. (Λαμπρίδης,2004)

Έχει ιδιαίτερη σημασία να τονιστεί πως ακόμη κι αν, σε μια δεδομένη κατάσταση, η προκατάληψη εστιάζεται σε ένα συγκεκριμένο άτομο, τα ατομικά χαρακτηριστικά αυτού του ατόμου είναι ήσσονος σημασίας σε σύγκριση με τα κοινωνικά του γνωρίσματα, βάσει των οποίων κατατάσσεται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα και όχι σε μια άλλη – το όνομα, η προφορά, το χρώμα του δέρματος, η κοινωνική του καταγωγή. Άλλωστε, όπως παρατηρούν οι Simpson & Yinger (1972) η προκατάληψη υπάρχει στις κοινωνίες των ανθρώπων και θα συνεχίσει να υπάρχει επειδή πάντα κάποιος ή κάποιοι κερδίζουν από την ύπαρξή της. (Λαμπρίδης,2004)

3.2.2.ΜΟΡΦΕΣ

Πολλοί ερευνητές σήμερα υποστηρίζουν αυτό που κάποτε έμοιαζε να φαίνεται ως φθίνουσα πορεία της προκατάληψης, το γεγονός, δηλαδή ότι πλέον η προκατάληψη είναι άλλοτε «φανερή» και άλλοτε «κρυφή».

Αυτό που μοιάζει να συμβαίνει είναι ότι οι παλαιότερες μορφές προκατάληψης αντικαθίστανται από μια μοντέρνα εκδοχή, όπου η αντιπάθεια έναντι των ατόμων-μελών άλλων ομάδων είναι περισσότερο συμβολική ή έμμεση. Άλλωστε οι κοινωνικές δομές και οι κοινωνικοί κανόνες έχουν επίσης εξελιχθεί. Για παράδειγμα, οι τσιγγάνοι πριν από 40 χρόνια ήταν απλώς περιπλανώμενοι που δεν έχουν δικαίωμα στην εργασία, τη στέγαση, τη μόρφωση. Σήμερα, οι επίσημοι κρατικοί φορείς φροντίζουν για την οικιστική τους αποκατάσταση, παρέχουν δάνεια, οργανώνουν προγράμματα για να βοηθήσουν τη σχολική ένταξη και την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων. Έστω και σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχουν αναγνωριστεί ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας με πολιτισμικές διαφορές – πράγμα που πριν από 30 χρόνια ηχούσε μάλλον ως ανέκδοτο, έστω και σε επίπεδο πολιτικών προθέσεων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο McConanay (1986) πλέον το πρόβλημα του γονέα δεν είναι ότι το παιδί του φοιτά στο ίδιο σχολείο με ένα παιδί που προέρχεται από μια πολιτισμικά διαφορετική ομάδα, αλλά το γεγονός ότι το

κράτος δίνει ίσες ευκαιρίες και βοηθά την κοινωνική ανέλιξη αυτών των παιδιών με αποτέλεσμα να γίνονται άμεσα ανταγωνιστικά – πράγμα που αυξάνει αντί να μειώνει τον διαχωρισμό και την προκατάληψη. (Λαμπρίδης,2004)

Πολλοί από τους ερευνητές του παρόντος κοινωνικού φαινομένου συμφωνούν ότι η έκφρασή της έχει γίνει πιο ήπια στις σύγχρονες κοινωνίες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ- ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

4.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας είναι σταθερά προσανατολισμένη στην εξήγηση των συμπεριφορών των ατόμων στη βάση των δυναμικών που διέπουν τους κανόνες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των ατόμων, παράλληλα σε ενδο-ατομικό, δι-ατομικό και δι-ομαδικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, κατορθώνει να ερμηνεύει τη στάση, την αντίληψη, τη γνώμη αλλά και την συμπεριφορά των μελών μιας ομάδας, εστιάζοντας την προσοχή της στα ψυχολογικά- κοινωνικά κίνητρα που υπάγουν τις συγκεκριμένες εκδηλώσεις της ανθρώπινης δράσης και τα τρία επίπεδα ανάλυσης. Έτσι, η οπτική της κοινωνικής ταυτότητας μπορεί, όχι μόνο να δικαιολογήσει το στερεότυπο και την προκατάληψη, αλλά και να αποτελέσει μια δύναμη συμπληρωματική θεωρητική εκδοχή η οποία ολοκληρώνει και προεκτείνει τη θεωρία της κοινωνικής αναπαράστασης. (Λαμπρίδης,2004)

Οι Taifel & Turner (1986) υποστηρίζουν ότι τα άτομα έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν, να κρίνουν τον εαυτό τους θετικά παρά αρνητικά. Από τη στιγμή που ένα τμήμα της εικόνας του εαυτού προσδιορίζεται από τη συμμετοχή του ατόμου σε διάφορες κοινωνικές ομάδες και την έννοια του μέλους που αυτή η συμμετοχή φέρει, αυτό σημαίνει ότι θα υπάρχει και η τάση κρίσης των ατόμων που ανήκουν, ή που ανταγωνίζονται ότι ανήκουν στην ίδια ομάδα, πιο θετικά από ότι τα άτομα που ανήκουν σε άλλες κοινωνικές ομάδες. Αυτή η γενικότερη τάση των ατόμων να προβαίνουν σε προκατειλημμένες κρίσεις στα πλαίσια των διομαδικών τους σχέσεων αποτελεί τον πυρήνα της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας.

Επιπρόσθετα, η παρούσα θεωρία υποστηρίζει ότι ένα σημαντικό κίνητρο πίσω από τις διομαδικές στάσεις και συμπεριφορές είναι η δημιουργία ή η διατήρηση μιας ικανοποιητικής θετικής στάσης για τον εαυτό. Από αυτή την θέση απορρέει το συμπέρασμα ότι η απειλή που δέχεται η κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου αντιμετωπίζεται με την αύξηση των προσπαθειών για θετική διαφοροποίηση της ομάδας υπαγωγής σε σχέση με τις άλλες κοινωνικές ομάδες. Το άτομο εισέρχεται σε μια διαδικασία διομαδικών συγκρίσεων, η οποία συνήθως προκύπτει αυθόρμητα, ως ένα είδος αμυντικού μηχανισμού που θα προστατέψει την αυτο-εικόνα του ατόμου. (Λαμπρίδης,2004)

Οι σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κοινωνικού στάτους και απολαμβάνουν την αίσθηση μιας ικανοποιητικής κοινωνικής ταυτότητας –θεωρούν δηλαδή ότι η ιδιότητα του μέλους στις κοινωνικές ομάδες που ανήκουν είναι ικανή να παρέχει μια θετική εικόνα για την αξία του εαυτού- τείνουν να εμφανίζουν σαφή σημάδια δι-ομαδικού διαχωρισμού και υποτίμησης των μελών των άλλων ομάδων. Παράλληλα, τείνουν σε κάποιες περιπτώσεις σθεναρά είναι η αλήθεια, να αμύνονται προκειμένου να διατηρήσουν τα «κεκτημένα» τους με αποτέλεσμα την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών και προκατειλημμένων στάσεων έναντι των ομάδων ή των ατόμων –μελών που αναγνωρίζουν ως φορείς απειλής για την κοινωνική ταυτότητά τους. Επιπρόσθετα, φροντίζουν να ενισχύουν τα μέλη της ίδιας ομάδας και φέρονται ευνοιοκρατικά προς αυτά, ώστε να διαφυλάξουν την κοινωνικά προσδιορισμένη ανωτερότητά τους. (Λαμπρίδης,2004)

4.2. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ

Η θεωρία της κατηγοριοποίησης του εαυτού (Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987) προτείνει ότι ο σχηματισμός της ψυχολογίας της ομάδας διέρχεται τρία στάδια: στο πρώτο, τα άτομα προσδιορίζουν εαυτούς ως μέλη μιας διακριτής κοινωνικής κατηγορίας. Στο δεύτερο, διαμορφώνουν ή μαθαίνουν τους στερεοτυπικούς κανόνες αυτής της κατηγορίας. Στο τρίτο, αποδέχονται αυτές τις νόρμες και η συμπεριφορά τους γίνεται πιο κανονιστική. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η κοινωνική ταυτοποίηση, ο βαθμός, στον οποίο τα άτομα ορίζουν εαυτούς ως μέλη μιας κοινωνικής κατηγορίας-ομάδας, αποτελεί κομβική ψυχολογική διεργασία, που εμπειριέχεται στην κοινωνικοποίηση του ατόμου στο διομαδικό επίπεδο (Guimond, 2000).

Η έννοια της κατηγοριοποίησης ως αυτόματης διαδικασίας μπορεί να εξηγήσει τη δημιουργία και χρήση των στερεοτύπων, ως μία συστηματική μεροληπτική πρόσληψη της πραγματικότητας ή κάποιων πτυχών της. Όμως, δεν μπορεί να εξηγήσει κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία του φαινομένου. Ειδικότερα, το γεγονός ότι οι στερεοτυπικά δομημένες αντιλήψεις που αφορούν στα μέλη της ομάδας υπαγωγής τείνουν να αξιολογούνται πάντα πιο θετικά σε σχέση με αυτές των μελών των άλλων ομάδων που είναι συνήθως πιο αρνητικές. Ακόμη, ότι κάποιοι άνθρωποι μπορεί να διαθέτουν πιο ακραία στερεότυπα από κάποιους άλλους. Τέλος, ότι το ίδιο άτομο μπορεί να διαμορφώνει στερεότυπες αντιλήψεις κάτω από ορισμένες συγκεκριμένες συνθήκες και μόνον τότε (Hewstone, Rubin & Willis, 2002).

4.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις συνιστούν το άθροισμα των απόψεων, των αντιλήψεων και ερμηνειών για ένα πλήθος κοινωνικών καταστάσεων και φαινομένων, ομάδων και προσώπων που μοιράζονται τα μέλη ενός συνόλου. Προκύπτουν από την καθημερινή επικοινωνία και αλληλεπίδραση και συνιστούν αυτό που οι περισσότεροι, συνήθως, αποκαλούν «κοινή λογική». (Λαμπρίδης,2004)

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι, εν μέρει αποτέλεσμα της κουλτούρας, και εν μέρει αποτέλεσμα των γνωστικών δραστηριοτήτων. Αποτελούν την κοινή γνώση των κοινωνικών ομάδων για τη γλώσσα, τις εικόνες, τις ιδέες, τις αξίες, τις στάσεις, τις δράσεις, τους προσανατολισμούς, τους κανόνες και τις συμπεριφορές (Wagner, 1994,1996,1998). Η δημιουργία τους είναι ένα ανθρώπινο χαρακτηριστικό, που προέρχεται από την ανάγκη του ατόμου να διασαφηνίσει το ασαφές. Ο Moscovici (1961, 1981, 1988) υποστηρίζει σθεναρά, ότι η ζωή όλων μας διαμορφώνεται, δομείται αδιάλειπτα, μέσα από ένα πλέγμα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και συζητήσεων. Η αναπαράσταση βρίσκεται στον νου του κάθε ανθρώπου, ταυτόχρονα, όμως, διαπερνά τον νου πολλών, όλων εκείνων που τη μοιράζονται.

Συχνά η έννοια της αναπαράστασης αντιμετωπίζεται ως ανάλογη της εικόνας. Μια τέτοια αντίληψη περιορίζει σημαντικά τη δράση και την ουσία της αναπαράστασης. Η εικόνα είναι η αντανάκλαση της πραγματικότητας μια δεδομένη στιγμή – πράγμα, που εμπεριέχει έντονα την έννοια της στατικότητας. (Abric,1987). Η κοινωνική αναπαράσταση είναι κοινωνική εικόνα, εκτείνεται πέρα από το άμεσο και εντοπίζεται στη διατομή του ψυχολογικού με το κοινωνικό. Αντιπροσωπεύει τον τρόπο, με τον οποίο το κάθε άτομο κατανοεί τα γεγονότα της καθημερινότητας και το σύνολο των κοινωνικών πληροφοριών, με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο. Είναι η αυθόρμητη, απλοϊκή γνώση, η γνώση της κοινής γνώμης, που διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά έχει σχηματιστεί μέσα από τη συμμετοχή του καθενός σε πλήθος κοινωνικών διαδικασιών και περιβαλλόντων. Επιτρέπει την οριοθέτηση του κοινωνικού σύμπαντος και θέτει τους κανόνες πλοήγησης στον ωκεανό των κοινωνικών καταστάσεων, προσδιορίζοντας την ερμηνεία τους και τη συνακόλουθη συμπεριφορά των ατόμων. Είναι γνώση απλή και πρακτική, που επηρεάζει τη μεταβολή της κοινωνικής πραγματικότητας και διαμορφώνεται μέσα από αυτή (Jodelet,1995).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι από τη φύση τους ρυθμιστικές, καθώς προσδιορίζονται από την παράδοση και τις κοινωνικές συμβάσεις, επιβάλλονται στη γνωστική δραστηριότητα των ατόμων. Συχνά, τα άτομα δεν έχουν συναίσθηση αυτών των ρυθμίσεων και δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν τις προκαταλήψεις και τον κοινωνικό ντετερμινισμό της σκέψης τους, προτιμώντας να θεωρούν τις σκέψεις τους ως «κοινή λογική». Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι άρρηκτα δεμένες με την καθημερινότητα των ατόμων, θέτουν τις βάσεις, αλλά και το πλαίσιο, της διαπροσωπικής επικοινωνίας και δράσης. Το στοιχείο της επικοινωνίας αποτελεί σύμφυτο και δομικό στοιχείο των κοινωνικών αναπαραστάσεων, αφού μέσω αυτού τα άτομα δομούν ένα σύνολο από γνώσεις, εκτιμήσεις και προσδοκίες για την κατανόηση του κοινωνικού τους κόσμου. (Λαμπρίδης,2004)

Οι Τσιγγάνοι αποτελούν μια ξεχωριστή ομάδα του κοινωνικού συνόλου, που τοποθετήθηκε και κινείται στην εξώτερη κοινωνική στοιβάδα, διαθέτει περιορισμένες κοινωνικής κινητικότητας και βιώνει έντονα την κοινωνική διάκριση. Είναι άνθρωποι με τις δικές τους, διαφορετικές, κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές. Διαθέτουν διαφορετική νοοτροπία για τον κόσμο, τη ζωή και τα πράγματα. Αναπτύσσονται και

διαβιούν σύμφωνα με ένα ξεχωριστό σύστημα αρχών, αξιών, κανόνων. Υπακούουν σε δικές τους νόρμες για την οργάνωση της μικρο-κοινωνικής τους δομής και της ευρύτερης κοινωνικής τους συμπεριφοράς και δράσης. (Λαμπρίδης,2004)

Σύμφωνα με τον εισηγητή της θεωρίας, Serge Moscovici (1961) οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι μικρά «συμπάντα» απόψεων, γνώμων και πεποιθήσεων για τα αντικείμενα του κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου, που σκοπό έχουν την οργάνωση της γνώσης του για τον κοινωνικό του κόσμο, ώστε να μπορέσει να τον δαμάσει και να επιβληθεί σ' αυτόν. Κάθε άτομο τείνει να αναγνωρίζει στον εαυτό την ιδιότητα του μέλους ενός πλήθους κοινωνικών ομάδων, κυρίως δε, εκείνων που θεωρεί ότι είναι ικανές να διασφαλίσουν την παρουσία της εικόνας του εαυτού.

Το άτομο δεν έχει την τάση να κατατάσσει μόνο τον εαυτό σε ομάδες και κατηγορίες, αλλά και το σύνολο των ατόμων, καταστάσεων και φαινομένων, με τα οποία έρχεται αντιμέτωπο καθημερινά. Για το λόγο αυτό, προτιμά να προβαίνει στο διαχωρισμό και την κατηγοριοποίηση τους σύμφωνα με τις νόρμες της ομάδας ή των ομάδων, στις οποίες θεωρεί ότι υπάγεται. Οι εικόνες αυτές είναι τα στερεότυπα που με τη σειρά τους, διαμορφώνονται από μια θετική ή αρνητική προδιάθεση απέναντι σε κάθε πρόσωπο ή κατάσταση. (Λαμπρίδης,2004)

Οι Τσιγγάνοι δεν αποτελούν ένα ομοιογενές σύνολο ατόμων που μοιράζονται την ίδια γλώσσα ή την ίδια θρησκεία. Δεν είναι όλοι μέλη της ίδιας φυλής και δεν ζουν σύμφωνα με ένα κοινό σύστημα αρχών, αξιών και κανόνων. Συνιστούν μάλλον, πολλά και διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά υποσύνολα ατόμων με ποικίλες γεωγραφικές και γλωσσικές μεταβολές.

Σήμερα, οι περισσότεροι τσιγγάνοι εργάζονται ως εποχικοί εργάτες ή ασχολούνται με τη λιανική πώληση εμπορευμάτων σε αγορές και πανηγύρια και ασφαλώς, ελάχιστοι είναι αυτοί που καταφεύγουν σε κλοπές ή στην χειρομαντεία, προκειμένου να εξασφαλίσουν τα προς το ζην (Καραθανάση, 2000). Ωστόσο, ελάχιστοι είναι και εκείνοι που ασκούν τις παραδοσιακές επαγγελματικές ασχολίες των τσιγγάνων, όπως το εμπόριο των ζώων, η κατασκευή ψάθινων καλαθιών και χάλκινων ειδών (Έξαρχος, 1998). Η μεγάλη πλειοψηφία των τσιγγάνων δεν διαθέτει ασφάλιση, το ποσοστό του αναλφαβητισμού παραμένει υψηλό και οι συνθήκες υγιεινής στους συνοικισμούς είναι μάλλον ανεπαρκείς.

Μεγάλη μερίδα του Τύπου εμφανίζει την τάση υπερμεγέθυνσης ορισμένων μεμονωμένων περιστατικών και δεν διστάζει να προβεί στην καταδίκη και τον στιγματισμό του συνόλου των τσιγγάνων. (Λαμπρίδης,2004)

Οι Τσιγγάνοι είναι η πιο αδικημένη, η πιο αγνοημένη κοινωνική ομάδα από όλες επειδή σχεδόν κανείς από αυτούς δεν είναι μορφωμένος, ελάχιστοι έχουν πρόσβαση στο σύστημα και τη δύναμη να κάνουν τα λόγια τους να ακουστούν στα ώτα των «ισχυρών» της κοινωνίας μας.

Η ελληνική κοινωνία διαθέτει σε μεγάλο βαθμό μια συγκεκριμένη –αρνητικά φορτισμένη- εικόνα για τα μέλη της κοινωνικής αυτής ομάδας. Στο νου του μέσου πολίτη οι τσιγγάνοι είναι απλώς μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, που κινείται στο κοινωνικό περιθώριο και όσο πιο απομονωμένα είναι, τόσο το καλύτερο για όλους. Το πρότυπο του νομάδα κυριαρχεί στην αντίληψη γι' αυτούς. Η πλειοψηφία των άλλων, των μη-τσιγγάνων, επιθυμεί και σταθερά διατηρεί διακριτές αποστάσεις από αυτούς, όπως και από τα μέλη αντίστοιχων «κοινωνικά ευπαθών» ομάδων. (Λαμπρίδης,2004)

4.4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ

Με την ευρύτερη σημασία ο όρος «κοινωνική αλληλεπίδραση» όταν αναφέρεται σε κοινωνία ανθρώπων δηλώνει το γεγονός των αμοιβαίων επιδράσεων που ασκούνται στα πλαίσια του κοινωνικού γίνεσθαι. Αυτή η καθημερινή «διαπραγματέυση» είναι από τους πρωταρχικούς όρους ύπαρξης του ανθρώπινου είδους, γιατί μόνο μέσα από αυτήν ικανοποιούνται –στο βαθμό που ικανοποιούνται και με τον τρόπο που ικανοποιούνται- βασικές βιολογικές και κοινωνικο-πολιτισμικές ανάγκες. Αν η συνύπαρξη και η συμβίωση θεωρηθούν ότι συνιστούν βασικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης ύπαρξης, τότε το γεγονός της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μεμονωμένους οργανισμούς (υποκείμενα) ή ανάμεσα στις ομάδες που εκείνοι συνιστούν, καθώς επίσης και ανάμεσα στην ομάδα και σε ένα συγκεκριμένο άτομο, είναι επίσης μια από τις πρωταρχικές συνθήκες της ανθρώπινης ύπαρξης.

Μια σημαντική κατηγορία κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι η αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο. Είναι εκείνη η αλληλεπίδραση όπου οι μετέχοντες βρίσκονται αμοιβαία μέσα στη σφαίρα της άμεσης εμπειρίας του «απέναντι». Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης πρόσωπο με πρόσωπο (και εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι η διαπαιδαγώγηση βασίζεται και δεν μπορεί παρά να μην βασίζεται ως ένα μεγάλο βαθμό σε μια τέτοια σχέση) όλη η δραστηριότητα του «απέναντι» αποτελεί για το υποκείμενο αντικείμενο σημασιодότησης.

Ο όρος κοινωνικοποίηση, επομένως, ορίζεται ως διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του στο πλαίσιο της ενεργητικής αντιμετώπισης του δευτέρου από το πρώτο, μέσω της οποίας το άτομο αποκτά και διαμορφώνει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και πληρότητα επικοινωνίας και πράξης.

Αν δεχτούμε ότι η ταυτότητα του ατόμου –εκτός από ελάχιστες όπως π.χ. η εθνική ταυτότητα και η ταυτότητα φύλου- δεν αποκτιέται ξαφνικά κι εφόσον αποκτηθεί παραμένει, αλλά κερδίζεται ή διεκδικείται, είναι φανερό ότι το άτομο για να αξιώσει με επιτυχία μια συγκεκριμένη ταυτότητα είναι υποχρεωμένο να παρουσιάσει στο κοινό (που είναι σχετικό με την ταυτότητα) ορισμένα τεκμήρια που πείθουν και έτσι δικαιολογούν την απόκτηση, τη διατήρηση ή την απώλεια μιας ταυτότητας. Επειδή για το άτομο δεν είναι εύκολο πάντα να πείθει το κοινό όπως πείθει τον εαυτό του, είναι φυσικό να μετέρχεται διάφορους τρόπους (στρατηγικές) για το σκοπό αυτό.

Η προσέγγιση του Vygotsky είναι γνωστή ως κοινωνικο-πολιτιστική θεωρία γιατί φανερώνει τον δυναμισμό της επίδρασης που έχουν οι κοινωνικές σχέσεις και οι πολιτιστικές διεργασίες στην ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με τον Vygotsky, η κοινωνική αλληλεπίδραση προκαλεί αλλαγές στη σκέψη και στη συμπεριφορά των παιδιών. Η ανάπτυξη των παιδιών εξαρτάται από τις αλληλεπιδράσεις του με άλλους ανθρώπους και της διαδικασίας της μάθησης που συντελείται μέσω της αλληλεπίδρασης του παιδιού με κάποιο άτομο που διαθέτει περισσότερες γνώσεις είτε είναι ο γονιός, ο δάσκαλος είτε κάποιος συνομήλικός του.

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις παίζουν ένα βασικό ρόλο τόσο στην κατανόηση της γνώσης και στην απόκτηση δεξιοτήτων όσο και στην κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Οι έρευνες των Polse, Mugny (1981) και Perret-Clermont (1980) υπογράμμισαν ξεκάθαρα την εμβέλεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Ο Vygotsky υποστήριξε ότι η γνωστική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, στις οποίες το παιδί μαθαίνει με καθοδήγηση, καθώς εργάζεται με τους μέντορές του για την επίλυση προβλημάτων. Αντί να εστιάζει το ενδιαφέρον του στην ατομική επίδοση του παιδιού, όπως έκανε ο Piaget και άλλες προσεγγίσεις, ο Vygotsky δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική πλευρά της ανάπτυξης και της μάθησης. Θεωρούσε το παιδί ως μαθητευόμενο, που διδάσκεται γνωστικές στρατηγικές και άλλες δεξιότητες από ενήλικες και συνομηλικούς του μέντορες, οι οποίοι όχι μόνο επιδεικνύουν νέους τρόπους επίλυσης προβλημάτων, αλλά επίσης, προσφέρουν βοήθεια, οδηγίες και κίνητρα. Κατά συνέπεια, εστίασε την προσοχή του στον κοινωνικό και πολιτισμικό περίγυρο του παιδιού, ως πηγή της γνωστικής ανάπτυξης.

Ο Vygotsky υποστήριξε ότι το είδος της συνεργασίας ανάμεσα στο αναπτυσσόμενο παιδί και στους ανήλικες και συνομηλικούς του καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, το πολιτισμικό πλαίσιο και η κοινωνία ιδρύουν θεσμούς και πλαίσια, όπως σχολεία και παιδικές χαρές, που προάγουν την ανάπτυξη, προσφέροντας την ευκαιρία για γνωστικές κατακτήσεις. Επιπλέον, με το να δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένα προβλήματα-θέματα, ο εκάστοτε πολιτισμός και η κοινωνία διαμορφώνουν την πορεία της γνωστικής ανάπτυξης. Αν δεν λάβουμε σοβαρά υπόψη τι είναι σημαντικό για τα μέλη μιας κοινωνίας, ίσως θα υποτιμήσουμε σοβαρά το είδος και το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων που τελικά θα αποκτήσει το παιδί. Για παράδειγμα, τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά αντιπροσωπεύουν τι είναι σημαντικό για μια κοινωνία.

4.5. ΑΝΟΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ο Taylor βλέπει την ανοχή της διαφορετικότητας ως ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό της πολυπολιτισμικότητας σε μια δημοκρατική κοινωνία. Σε μια δημοκρατία, όλοι οι πολίτες μοιράζονται τα θεμελιώδη δικαιώματα όπως η ελευθερία, το δικαίωμα να έχει ο καθένας τις δικές του πολιτιστικές παραδόσεις. Η πλειοψηφία έχει τεθεί υπό την ηθική υποχρέωση να διασφαλίσει τις μειονότητες από κάθε είδους πιέσεις και

προσπάθειες για περιθωριοποίηση και εξομοίωση. Όμως, η υποχρέωση της πλειοψηφίας δεν σταματά εδώ. Επειδή, η κοινωνική αναγνώριση είναι ουσιώδους σημασίας για τη διαλογική κατασκευή της ταυτότητας, η θετική κοινωνική αναγνώριση είναι μια βασική ανάγκη. Μια αρνητική κοινωνική εικόνα συμβάλει στη δημιουργία στερεότυπων και στην περιθωριοποίηση αυτών των ατόμων. Γι' αυτό ο Taylor υποστηρίζει πως όλοι πρέπει να αντιμετωπίζονται με ισότιμο σεβασμό. Σύμφωνα με την ηθική της αυθεντικότητας, όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα δημόσιας κοινωνικής αναγνώρισης γι' αυτό που είναι. Οι κάθε είδους διαφορετικότητες δεν αρκεί να είναι μόνο ανεκτές, αλλά στην πραγματικότητα πρέπει να εκτιμώνται για το δικό τους καλό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:

ΤΟ ΣΤΙΓΜΑ ΚΑΙ ΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ

5.1. ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΣΤΙΓΜΑΤΟΣ

Από όλα όσα έχουμε αναφέρει μέχρι στιγμής, πιστεύουμε ότι έχει γίνει κατανοητό το γεγονός πως μια εμφανής ή μη εμφανής διαφορά όταν είναι γνωστή είναι δυνατόν να οδηγήσει κάποιες κοινωνικές ομάδες στην περιθωριοποίηση και το στιγματισμό. Σε αυτό το σημείο θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε στον όρο «στίγμα», καθώς και στους τρόπους που χρησιμοποιούν άτομα και ομάδες προκειμένου να το διαχειριστούν.

Στίγμα, λοιπόν, είναι η κατάσταση του ατόμου που έχει αποκλειστεί από την πλήρη κοινωνική αποδοχή.

Οι Έλληνες, οι οποίοι, απ' ό,τι φαίνεται, έδιναν μεγάλη σημασία στα οπτικά βοηθήματα, έφτιαξαν τον όρο στίγμα για να αναφερθούν σε σημάδια του σώματος σχεδιασμένα να φανερώνουν κάτι το ασυνήθιστο και το κακό όσον αφορά την ηθική κατάσταση του φορέα τους. Τα σημεία αυτά ήταν ουλές ή καψίματα που γίνονταν στο σώμα και δημοσιοποιούνταν ότι ο φορέας τους ήταν δούλος, εγκληματίας ή προδότης-ένα κηλιδωμένο πρόσωπο, τελετουργικά μολυσμένο, ένα άτομο προς αποφυγήν, ιδιαίτερα σε δημόσιους χώρους. Αργότερα, κατά τους χριστιανικούς χρόνους δύο επίπεδα μεταφοράς προστέθηκαν στον όρο: το πρώτο αφορούσε σωματικά σημάδια ιερής χάρις που έπαιρναν τη μορφή εξανθημάτων του δέρματος και το δεύτερο αφορούσε σωματικά σημάδια οργανικής διαταραχής. Σήμερα, ο όρος χρησιμοποιείται ευρύτατα λίγο πολύ με την αρχική κυριολεκτική του σημασία, αλλά αφορά περισσότερο την ίδια την ατίμωση παρά τη σωματική απόδειξή της.

Οι κανονικότητες της κοινωνικής συνεύρεσης σε καθιερωμένους περίγυρους μας επιτρέπουν να αντιμετωπίζουμε αναμενόμενους άλλους χωρίς ιδιαίτερη προσοχή ή σκέψη. Όταν λοιπόν ένας ξένος εμφανιστεί μπροστά μας, οι πρώτες εντυπώσεις θα μας επιτρέψουν κατά πάσα πιθανότητα να προεξοφλήσουμε την κατηγορία και τα γνωρίσματά του, την «κοινωνική του ταυτότητα» - για να χρησιμοποιήσουμε έναν όρο που είναι καλύτερος από το «κοινωνικό στάτους», διότι υπεισέρχονται σ' αυτόν προσωπικά χαρακτηριστικά όπως «η εντιμότητα», καθώς και δομικά, όπως «η

απασχόληση». Στηριζόμαστε σε αυτές τις προκαταβολικές εντυπώσεις που έχουμε, μετατρέποντάς τες σε κανονιστικές προσδοκίες, σε ευλόγως προβαλλόμενες αξιώσεις.

Κατά κανόνα, δεν έχουμε επίγνωση ότι προβάλαμε αυτές τις αξιώσεις ούτε αντιλαμβανόμαστε τι είδους είναι μέχρις ότου τεθεί ενεργά το ερώτημα εάν θα ικανοποιηθούν ή όχι. Τότε μόνο είναι πιθανόν να αντιληφθούμε ότι εξαρχής είχαμε κάνει ορισμένες υποθέσεις σχετικά με το τι θα πρέπει να είναι το άτομο που έχουμε μπροστά μας. Έτσι, οι αξιώσεις που εγείρουμε θα μπορούσαν να ονομαστούν καλύτερα αξιώσεις που εγείρονται «εν δυνάμει» και ο χαρακτήρας που αποδίδουμε στο άτομο είναι ίσως καλύτερα κάτι που θα μπορούσε να του αποδοθεί αναδρομικά - ένας χαρακτηρισμός «εν δυνάμει», μια δυνητική κοινωνική ταυτότητα. Η κατηγορία και τα χαρακτηριστικά που θα μπορούσε πράγματι να αποδειχθεί ότι κατέχει αυτό το άτομο θα ονομαστούν η πραγματική κοινωνική ταυτότητά του.

Όσο ο ξένος είναι παρών ενώπιον μας μπορεί να προκύψουν ενδείξεις ότι διαθέτει ένα χαρακτηριστικό που τον κάνει διαφορετικό από άλλους στην κατηγορία των ανθρώπων που θα μπορούσε να είναι, και μάλιστα λιγότερο επιθυμητό, σε ακραία μορφή, ένα πρόσωπο εντελώς κακό ή επικίνδυνο ή αδύναμο. Με αυτό τον τρόπο υποβιβάζεται στο νου μας από ολοκληρωμένο και συνηθισμένο άτομο σε μιαρό και ανυπόληπτο. Ένα τέτοιο γνώρισμα αποτελεί στίγμα, ιδιαίτερα όταν οι απαξιωτικές του επιπτώσεις είναι πολύ εκτεταμένες. **Μερικές φορές ονομάζεται και ελάττωμα, αδυναμία, μειονέκτημα.** Υποδηλώνει μια ιδιαίτερη ασυμφωνία ανάμεσα στη δυνητική και την πραγματική κοινωνική ταυτότητα. Ας σημειωθεί ότι υπάρχουν και άλλα είδη ασυμφωνίας ανάμεσα στη δυνητική και την πραγματική κοινωνική ταυτότητα, όπως για παράδειγμα εκείνη που μας κάνει να επαναταξινομήσουμε ένα άτομο από μια κοινωνικά προβλεπόμενη κατηγορία σε μια διαφορετική αλλά εξίσου καλά προβλεπόμενη, ή εκείνη που μας κάνει να μεταβάλουμε θετικά την εκτίμησή μας για ένα άτομο. Ας σημειωθεί επίσης ότι δεν τίθενται υπό κρίση όλα τα ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά, αλλά μόνο εκείνα που δεν συμφωνούν με το στερεότυπό μας για ένα δεδομένο τύπο ατόμου. (Goffman,1968)

Το στίγμα είναι λοιπόν ένα ιδιαίτερο είδος σχέσης ανάμεσα στο αποδιδόμενο χαρακτηριστικό και το στερεότυπο, εν μέρει επειδή υπάρχουν σημαντικά χαρακτηριστικά που σχεδόν παντού στην κοινωνία μας θεωρούνται απαξιωτικά. (Goffman,1968)

Ο όρος στίγμα και τα συνώνυμά του καλύπτουν ένα διπλό ενδεχόμενο: ή το στιγματισμένο άτομο υποθέτει ότι η διαφορετικότητά του είναι ήδη γνωστή ή γίνεται φανερή επιτόπου, ή υποθέτει ότι ούτε είναι γνωστή στους παρόντες ούτε γίνεται άμεσα αντιληπτή από αυτούς. (Goffman,1968)

Στην πρώτη περίπτωση έχει να κάνει κανείς με τη δεινή θέση του απαξιωμένου, στη δεύτερη με εκείνη του απαξιωσίμου. Πρόκειται για μία σημαντική διαφορά, αν και ένα συγκεκριμένο στιγματισμένο άτομο κατά πάσα πιθανότητα έχει εμπειρία και από τις δύο καταστάσεις. (Goffman,1968)

Μπορούν να αναφερθούν χονδρικά τρεις διαφορετικοί τύποι στίγματος: Υπάρχουν, πρώτον, αποκρουστικά φυσικά σημάδια - οι διάφορες σωματικές δυσμορφίες. Υπάρχουν έπειτα ψεγάδια του προσωπικού χαρακτήρα που γίνονται αντιληπτά ως ασθενής θέληση, καταδυναστευτικά ή αφύσικα πάθη, δόλιες ή άκαμπτες πεποιθήσεις και ανεντιμότητα, συνάγονται δε από κάποιο γνωστό προσωπικό ιστορικό νοητικής διαταραχής, φυλάκισης, εξάρτησης, αλκοολισμού, ομοφυλοφιλίας, ανεργίας, τάσεων αυτοκτονίας, ριζοσπαστικής πολιτικής συμπεριφοράς κ.λπ. Υπάρχουν, τέλος, τα συλλογικά στίγματα της φυλής, του έθνους και της θρησκείας, τα οποία μπορούν να μεταδοθούν μέσω της καταγωγής και να μολύνουν εξίσου όλα τα μέλη μιας οικογένειας. Σε όλες αυτές τις διαφορετικές περιπτώσεις στίγματος όμως, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που είχαν υπόψη τους οι Έλληνες, απαντούν τα ίδια κοινωνιολογικά γνωρίσματα: ένα άτομο που θα μπορούσε να γίνει εύκολα αποδεκτό σε μια συνηθισμένη κοινωνική συναναστροφή φέρει ένα διακριτικό στοιχείο το οποίο ενδέχεται να ξεχωρίσει σε προσεκτικότερη παρατήρηση και να απομακρύνει από κοντά του όσους από μας συναντά, διαλύοντας την εντύπωση που θα μας επέβαλλαν τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του. Φέρει ένα στίγμα, μια ανεπιθύμητη διαφορετικότητα σε σχέση με ό,τι είχαμε προβλέψει. Θα ονομάσω εμάς και εκείνους που δεν αποκλίνουν αρνητικά από τις συγκεκριμένες προσδοκίες φυσιολογικούς. (Goffman,1968)

Το στιγματισμένο άτομο τείνει να έχει τις ίδιες πεποιθήσεις σχετικά με την ταυτότητα που έχουμε κι εμείς αυτό είναι ένα βασικό δεδομένο. Τα βαθύτερα αισθήματα που τρέφει για τον εαυτό του μπορεί να συνοψίζονται στην αίσθηση ότι είναι ένα «φυσιολογικό άτομο», ένας άνθρωπος όπως οι άλλοι, ένα πρόσωπο που δικαιούται επομένως ίση μεταχείριση και μια καλή ευκαιρία. (Στην πραγματικότητα, όπως και αν αυτό διατυπώνεται, στηρίζει τις αξιώσεις του σε ότι νομίζει πως οφείλεται, στον καθένα, αλλά στον «καθένα» μιας επιλεγμένης κοινωνικής κατηγορίας στην οποία αυτός αναντίρρητα ανήκει, για παράδειγμα, σε οποιονδήποτε άνθρωπο της δικής του ηλικίας, του δικού του φύλου, του δικού του επαγγέλματος κ.ο.κ.). Μπορεί ωστόσο να αντιληφθεί, συχνά πολύ σωστά, πως, ότι κι αν δείχνουν οι άλλοι, δεν τον «αποδέχονται» πραγματικά και δεν είναι έτοιμοι να έρθουν σε επαφή μαζί του «επί ίσοις όροις». (Goffman,1968)

Η άμεση παρουσία των φυσιολογικών μάλλον ενισχύει τη διάσταση ανάμεσα στον εαυτό και τις απαιτήσεις, αλλά στην ουσία το μίσος προς τον εαυτό και η υποτίμησή του μπορούν επίσης να εμφανιστούν όταν παρόντες είναι μόνο αυτός και ένας καθρέφτης. (Goffman,1968)

Το κεντρικό γνώρισμα της κατάστασης του στιγματισμένου ατόμου μπορεί τώρα να προσδιοριστεί. Όπως συχνά, μολονότι αόριστα, λέγεται, είναι ζήτημα «αποδοχής». Όσοι έχουν συναλλαγές μαζί του δεν φτάνουν να του αποδώσουν το σεβασμό και την αναγνώριση που και οι ίδιοι σκόπευαν να του προσφέρουν και εκείνος προσδοκούσε να εισπράξει, κρίνοντας από τα αμόλυντα στοιχεία της κοινωνικής του ταυτότητας. Κι εκείνος αντανακλά αυτή την άρνηση ανακαλύπτοντας ότι κάποια από τα χαρακτηριστικά του τη δικαιολογούν. Πώς αντιδρά το στιγματισμένο άτομο στην

κατάστασή του; Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι δυνατόν να προσπαθήσει να διορθώσει άμεσα αυτό που αντιλαμβάνεται ως αντικειμενική βάση της αποτυχίας του. (Goffman,1968)

Το στιγματισμένο άτομο μπορεί επίσης να δοκιμάσει να διορθώσει εμμέσως την κατάστασή του καταβάλλοντας πολύ προσωπική προσπάθεια για να κατακτήσει τομείς δραστηριοτήτων που συνήθως θεωρούνται κλειστοί, για συμπτωματικούς και αντικειμενικούς λόγους, σε ανθρώπους με το δικό του μειονέκτημα. Μπορεί ακόμα να δει τις δοκιμασίες που πέρασε ως μεταμφιεσμένη ευλογία, ιδίως επειδή επικρατεί η αντίληψη ότι κάτι διδάσκει ο πόνος για τη ζωή και τους ανθρώπους. (Goffman,1968)

Αναφορικά με το θέμα των «μικτών επαφών» - τις στιγμές όπου στιγματισμένοι και φυσιολογικοί βρίσκονται στην ίδια «κοινωνική περίσταση», δηλαδή με την άμεση, φυσική παρουσία οι μεν των δε, είτε σε μια συνάντηση που έχει τη μορφή συνομιλίας είτε στην καλή συνύπαρξη μιας μη εστιασμένης συγκέντρωσης. Η ίδια η πρόβλεψη τέτοιων επαφών μπορεί βέβαια να οδηγήσει τους φυσιολογικούς και τους στιγματισμένους να ρυθμίσουν τη ζωή τους έτσι ώστε να τις αποφεύγουν. Προφανώς, αυτό θα έχει μεγαλύτερες συνέπειες για τους στιγματισμένους, εφόσον απ' αυτούς θα απαιτηθεί συνήθως περισσότερη ρύθμιση. (Goffman,1968)

Χωρίς την ευεργετική ανατροφοδότηση που εξασφαλίζει η καθημερινή κοινωνική συνεύρεση με τους άλλους, ο άνθρωπος που απομονώνεται μπορεί να γίνει καχύποπτος, μελαγχολικός, εχθρικός, αγχώδης και αμήχανος.

Ταυτόχρονα νιώθει ότι ασήμαντες αδυναμίες ή μια τυχαία ανάρμοστη συμπεριφορά μπορούν να ερμηνευτούν ως άμεση έκφραση της στιγματισμένης διαφορετικότητάς του. Πρώην ψυχασθενείς, για παράδειγμα, συχνά φοβούνται να εμπλακούν σε έντονες αντιπαραθέσεις με τη σύζυγο ή τον εργοδότη τους, από φόβο μήπως η εξωτερίκευση ενός έντονου συναισθήματος εκληφθεί ως ένδειξη της ιδιαίτερης κατάστασής τους. Οι διανοητικά καθυστερημένοι αντιμετωπίζουν ένα παρόμοιο ενδεχόμενο. (Goffman,1968)

Όταν η ατέλεια του ανθρώπου μπορεί να γίνει αντιληπτή απλώς και μόνο με το να στρέψουμε την προσοχή μας (κατά κανόνα οπτική) σ' αυτόν -όταν, με λίγα λόγια, πρόκειται για ένα απαξιωμένο, όχι για ένα απαξιώσιμο άτομο-, είναι πιθανόν να νιώθει ότι το να βρίσκεται ανάμεσα σε φυσιολογικούς τον αφήνει έκθετο σε παραβιάσεις της ιδιωτικής σφαίρας, πράγμα που ίσως βιώνει με τον οξύτερο τρόπο όταν τα παιδιά τον κοιτάνε απλώς επίμονα. (Goffman,1968)

Με δεδομένα όσα έχει να αντιμετωπίσει το στιγματισμένο άτομο προσερχόμενο σε μια μικτή κοινωνική περίσταση, μπορεί να αντιδράσει προκαταβολικά με αμυντική συρρίκνωση. Αντί να μαζευτεί, το στιγματισμένο άτομο μπορεί να προσπαθήσει να προσεγγίσει τις μικτές επαφές με επιθετικότητα και παλικαρισμό, αλλά αυτό μπορεί να παρακινήσει τους άλλους να ανταποδώσουν, με δυσάρεστες συνέπειες. Ας σημειωθεί ότι ο στιγματισμένος αμφιταλαντεύεται μερικές φορές ανάμεσα στη συρρίκνωση και τον παλικαρισμό, τρέχοντας από το ένα στο άλλο και επιδεικνύοντας έτσι ένα βασικό

τρόπο με τον οποίο μια συνηθισμένη πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση μπορεί να ξεφύγει από κάθε έλεγχο. (Goffman,1968)

Το στιγματισμένο άτομο -τουλάχιστον το «εμφανώς» στιγματισμένο- έχει ιδιαίτερους λόγους να νιώθει ότι οι μικτές κοινωνικές περιστάσεις υποδαυλίζουν μια αγχώδη και ασταθή αλληλεπίδραση. Αν όμως συμβαίνει αυτό τότε είναι αναμενόμενο ότι κι εμείς οι φυσιολογικοί θα βρούμε αυτές τις περιστάσεις επισφαλείς. Θα νιώσουμε ότι ο στιγματισμένος είναι είτε πολύ επιθετικός είτε πολύ ντροπαλός, και ότι και στις δύο περιπτώσεις είναι υπερβολικά πρόθυμο να προσδώσει αθέλητες σημασίες στις πράξεις μας. Εμείς οι ίδιοι νιώθουμε ότι, αν δείξουμε άμεση συμπάθεια και ενδιαφέρον για την κατάστασή του, μπορεί να υπερβούμε τα όρια. Κι ωστόσο, αν πράγματι ξεχάσουμε ότι έχει ένα ελάττωμα, ενδέχεται να εγείρουμε απαιτήσεις στις οποίες δεν μπορεί να ανταποκριθεί ή να μειώσουμε ασυλλόγιστα όσους υποφέρουν όπως αυτός. (Goffman,1968)

Επομένως, το στίγμα δεν είναι ένα οποιοδήποτε αρνητικό χαρακτηριστικό αλλά ότι δεν συμφωνεί με τα στερεοτυπικά γνωρίσματα μιας κατηγορίας. Το στίγμα είναι ένα κυρίαρχο και ισχυρό φαινόμενο που συνδέεται ουσιαστικά με την αξία που αφορά τις κοινωνικές ταυτότητες. Περιλαμβάνει, πρώτα, την αναγνώριση της διαφοράς βασισμένη σε κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, «το σημάδι», και δεύτερον, μια υποτίμηση εκείνων που το κατέχουν.

5.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΤΙΓΜΑΤΟΣ

Η δημιουργία του στίγματος πραγματώνεται όταν συγκλίνουν τα ακόλουθα αλληλένδετα συστατικά. Στο πρώτο συστατικό, οι άνθρωποι προσδιορίζουν και ονομάζουν τις ανθρώπινες διαφορές. Στο δεύτερο, που ονομάζεται κυρίαρχη πολιτιστική σύνδεση πεποιθήσεων τα άτομα συνδέονται με τα ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά, τα αρνητικά στερεότυπα. Το στίγμα περιλαμβάνει μια ετικέτα και ένα στερεότυπο. Η ετικέτα συνδέει ένα πρόσωπο με ένα σύνολο ανεπιθύμητων χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν το στερεότυπο. Στο τρίτο, τα πρόσωπα τοποθετούνται στις «ευδιάκριτες» κατηγορίες, που χωρίζουν «εμάς» από τους «άλλους». Στο τέταρτο τα άτομα δοκιμάζουν την απώλεια της κοινωνικής τους θέσης και τη διάκριση που με τη σειρά τους οδηγούν στις άνισες εκβάσεις. Τέλος, ο στιγματισμός εξαρτάται πλήρως από την πρόσβαση στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική δύναμη που επιτρέπει τον προσδιορισμό της διαφορετικότητας, την κατασκευή των στερεοτύπων, το χωρισμό των επονομαζόμενων προσώπων στις ευδιάκριτες κατηγορίες και την πλήρη εκτέλεση της αποδοκιμασίας, την απόρριψη, τον αποκλεισμό και τη διάκριση.

Πρόκειται για ένα μηχανισμό που κατηγοριοποιεί τα άτομα που απειλούν ή εμποδίζουν την επιτυχημένη κοινωνική λειτουργία, τους προσάπτει ετικέτες, που παροτρύνει τα

μέλη μιας ομάδας να αρνηθούν να δώσουν ευκαιρίες σε αυτούς και να τους αποκλείσουν από την ομάδα αν αυτό είναι αναγκαίο.

Οι στιγματισμένοι αναγνωρίζονται ως άτομα με ελαττώματα και κατά κάποιο τρόπο ως λιγότερο άνθρωποι. Το στιγματισμένο άτομο κατέχει μια ιδιότητα ή ένα χαρακτηριστικό το οποίο του μεταβιβάζει μια κοινωνική ταυτότητα η οποία υποτιμάται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτή η ιδιότητα τον αποκλείει από την πλήρη αποδοχή των άλλων ή γενικότερα από την αποδοχή της κυρίαρχης κοινωνίας. Αυτή η στιγματισμένη ιδιότητα αποτελεί μια «μόλυνση» για τους άλλους με αποτέλεσμα αυτοί που την κατέχουν να περιθωριοποιούνται από την κοινωνία. Επίσης αποτελεί γόνιμο έδαφος για τη δημιουργία προκαταλήψεων και στερεοτύπων.

Κάθε άτομο μπορεί να στιγματιστεί, ανάλογα με το άμεσο κοινωνικό πλαίσιο, επειδή οι ιδιαίτερες ιδιότητες που εμφανίζονται να είναι ανώμαλες ή παρεκκλίνουσες, μπορούν να διαφέρουν από κατάσταση σε κατάσταση. Οι κυρίαρχες ομάδες και τα επικρατούντα πολιτιστικά πλαίσια επηρεάζουν την καθημερινή ζωή των κατώτερων κοινωνικών ομάδων. Αυτό σημαίνει ότι κάποια χαρακτηριστικά στιγματίζονται περισσότερο σε κάποιες κοινωνίες από ότι σε κάποιες άλλες. Οι διάφορες εθνικές κουλτούρες καθορίζουν ποια χαρακτηριστικά στιγματίζονται και ποια όχι. Είναι η ίδια η κοινωνική ομάδα που καθορίζει τους κανόνες της και αποφασίζει ποιες μορφές συμπεριφοράς βρίσκονται έξω από εκείνα τα ρυθμιστικά πλαίσια που έχει θέσει. Επίσης, η κουλτούρα παίζει ρόλο και στο βαθμό σημαντικότητας ενός στίγματος και των επιπτώσεων που αυτό θα έχει στην ευρύτερη κοινωνία.

Η έννοια του στίγματος κατά αυτό τον τρόπο δεν είναι στατική και σταθερή αλλά είναι και κάτι που επηρεάζεται από τις κοινωνικές αλλαγές πέρα από οποιαδήποτε δεδομένη εποχή.

5.3. ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΕΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Το στίγμα είναι το φαινόμενο με το οποίο ένα άτομο με μια ιδιότητα, που δυσφημείται βαθιά από την κοινωνία μέσα στην οποία αλληλεπιδρά, απορρίπτεται και η απόρριψη του αυτή ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της ιδιότητας την οποία κατέχει το άτομο. Αυτή η δυσφημιστική κοινωνική ταυτότητα ακολουθείται από διάφορα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία είναι πιθανό να επηρεάσουν την προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνία. Ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η πιθανότητα το άτομο να είναι στόχος προκαταλήψεων και διακρίσεων. Τα άτομα των στιγματισμένων ομάδων είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν τον περίγελο, την περιθωριοποίηση και τη διάκριση από τα άτομα που δεν ανήκουν σε κάποια στιγματισμένη ομάδα. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η επίγνωση από τα στιγματισμένα άτομα ότι οι άλλοι δεν τους συμπαθούν, δεν τους λογαριάζουν και δεν τους σέβονται. Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό της συνείδησης του στίγματος, δηλαδή του βαθμού κατά τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται και εστιάζουν στη στερεοτυπημένη θέση τους. Ένα τρίτο χαρακτηριστικό αποτελούν οι επιπτώσεις που έχει το δυσφημιστικό χαρακτηριστικό

για το άτομο που θεωρείται στιγματισμένο, καθώς και η στερεοτυπική απειλή, η εμπειρία δηλαδή ότι οι άλλοι έχουν αρνητικά στερεότυπα γύρω από την κοινωνική ταυτότητα κάποιου, κάτι που ίσως αποτελεί απειλή για την αυτοεκτίμηση του. Ένα τέταρτο χαρακτηριστικό προσδιοριστικό του στίγματος είναι η αβεβαιότητα γύρω από το πότε κάποιος στιγματίζεται. Αυτή η αβεβαιότητα προέρχεται από το ότι οι μη στιγματισμένοι συχνά προσπαθούν να κρύψουν την πραγματική συμπεριφορά τους απέναντι σε αυτούς που θεωρούν στιγματισμένους είτε από συμπάθεια είτε για να μην φανερώσουν την προκατάληψη που έχουν απέναντί τους. Αυτό το χαρακτηριστικό έχει να κάνει με την αντίληψη του στίγματος από τους μη στιγματισμένους και με τις αντιδράσεις τους απέναντι στο στίγμα. Τέλος βασικό χαρακτηριστικό αποτελεί και η διαχείριση του στίγματος από τα στιγματισμένα άτομα, από το αν δηλαδή προσπαθούν να κρύψουν ή όχι το στίγμα τους.

Οι πιέσεις που δέχονται και η ανησυχία που κατέχει τα στιγματισμένα άτομα μπορούν να τα επηρεάσουν ψυχολογικά, ειδικά όταν πρέπει να αγωνιστούν για να αποκτήσουν τη συναισθηματική και κοινωνική αποδοχή αντιμετωπίζοντας τις λεκτικές και σωματικές επιθέσεις, τις έμμεσες καθώς επίσης και τις άμεσες απειλές από τα άλλα άτομα.

5.4. ΟΙ ΟΜΟΙΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΑΪΟΝΤΕΣ

Την πρώτη κατηγορία συμπονετικών άλλων αποτελούν βεβαίως εκείνοι που μοιράζονται το στίγμα του. Γνωρίζοντας από τη δική τους εμπειρία τι σημαίνει να έχει κανείς το συγκεκριμένο στίγμα, μερικοί απ' αυτούς θα διδάξουν στο άτομο τα κόλπα του επαγγέλματος και θα του προσφέρουν έναν κύκλο «ομοιοπαθών», στον οποίο μπορεί να αποσύρεται για να αναζητήσει ηθική υποστήριξη και να νιώσει άνετα, σαν στο σπίτι του, αποδεκτός όπως κάθε άλλος φυσιολογικός άνθρωπος. (Goffman,1968)

Αυτό που ανακαλύπτει κανείς είναι ότι τα μέλη μιας συγκεκριμένης κατηγορίας στίγματος έχουν την τάση να συνέρχονται σε μικρές κοινωνικές ομάδες των οποίων τα μέλη προέρχονται όλα από την κατηγορία.

Συχνά, οι άνθρωποι που φέρουν ένα ορισμένο στίγμα χρηματοδοτούν κάποια έκδοση η οποία δίνει φωνή σε κοινά αισθήματα, εδραιώνοντας και σταθεροποιώντας στη συνείδηση του αναγνώστη την απτή παρουσία της ομάδας «του» και την αφοσίωσή του σ' αυτή. Εδώ διαμορφώνεται η ιδεολογία των μελών - τα παράπονά τους, οι προσδοκίες τους, η πολιτική τους. (Goffman,1968)

Χρειάζεται εδώ ένα σχόλιο για εκείνους που έρχονται να υπηρετήσουν ως εκπρόσωποι μιας στιγματισμένης κατηγορίας. Ξεκινώντας σαν κάποιος που είναι λίγο πιο έτοιμος να πει τη γνώμη του, λίγο πιο γνωστός ή λίγο καλύτερα δικτυωμένος από τους συμπάσχοντες του, ένας στιγματισμένος άνθρωπος μπορεί να ανακαλύψει ότι η «κίνηση» του απορροφά όλη του τη μέρα και ότι έχει γίνει επαγγελματίας. (Goffman,1968)

Ας προστεθεί ότι, από τη στιγμή που κάποιος με ένα ορισμένο στίγμα καταλαμβάνει μια υψηλή επαγγελματική, πολιτική ή οικονομική θέση -το πόσο υψηλή εξαρτάται από την εν λόγω στιγματισμένη ομάδα-, είναι πολύ πιθανό να του επιβληθεί μια νέα σταδιοδρομία: η ευθύνη να εκπροσωπεί την κατηγορία του. Ανακαλύπτει ότι είναι τόσο επιφανής που δεν μπορεί να αποφύγει να τον παρουσιάζουν οι όμοιοί του ως έναν απ' αυτούς. (Η αδυναμία ενός στίγματος μπορεί έτσι να υπολογιστεί κρίνοντας πόσο επιφανές μπορεί να είναι ένα μέλος της συγκεκριμένης κατηγορίας ενόσω καταφέρνει να αποφεύγει αυτές τις πιέσεις.) (Goffman,1968)

Δύο παρατηρήσεις έχουν γίνει σχετικά με αυτή την επαγγελματοποίηση. Πρώτον, κάνοντας το στίγμα τους επάγγελμα, οι αυτόχθονες ηγέτες είναι υποχρεωμένοι να έχουν δοσοληψίες με εκπροσώπους άλλων κατηγοριών, κι έτσι βρίσκονται έξω από τον κλειστό κύκλο των ομοίων τους. Δεύτερον, εκείνοι που προβάλλουν επαγγελματικά την οπτική της κατηγορίας τους μπορούν να εισαγάγουν συστηματικά ένα στοιχείο μεροληψίας σ' αυτή την προβολή επειδή απλούστατα είναι αρκούντως αναμειγμένοι στο πρόβλημα ώστε να γράψουν γι' αυτό. Μολονότι κάθε συγκεκριμένη κατηγορία στίγματος είναι πιθανόν να έχει επαγγελματίες που ακολουθούν διαφορετική γραμμή και μάλιστα υποστηρίζουν έντυπα που προβάλλουν διαφορετικά προγράμματα, υπάρχει μια κοινή σιωπηρή συμφωνία ότι η κατάσταση ενός ατόμου που φέρει το συγκεκριμένο στίγμα αξίζει να προσεχτεί. Αυτή η ελάχιστη συμφωνία, ακόμη κι όταν δεν υπάρχουν άλλες, βοηθάει να εδραιωθεί η θέση που εκλαμβάνει το στίγμα ως βάση για την αντίληψη του εαυτού. (Goffman,1968)

Εξέτασα ως τώρα ένα σύνολο ανθρώπων από τους οποίους το στιγματισμένο άτομο μπορεί να περιμένει κάποια υποστήριξη: εκείνους που μοιράζονται το στίγμα του και λόγω αυτού ορίζονται και αυτοπροσδιορίζονται ως δικοί του. Το δεύτερο σύνολο είναι οι «επαΐοντες», δηλαδή, άνθρωποι που είναι μεν φυσιολογικοί, αλλά η ιδιαίτερη θέση τους τους έχει κάνει έμπιστους κοινωνούς της μυστικής ζωής του στιγματισμένου και ευμενείς προς αυτήν, με αποτέλεσμα να εξασφαλίζουν σε κάποιο βαθμό την αποδοχή, την ιδιότητα του τιμητικού μέλους της φυλής. «Επαΐοντες» είναι οι περιθωριακοί άνθρωποι μπροστά στους οποίους το άτομο που έχει ένα ελάττωμα δεν χρειάζεται να νιώθει ντροπή ούτε να ασκεί αυτοέλεγχο, γνωρίζοντας ότι παρά τη μειονεξία του θα θεωρηθεί ένας συνηθισμένος άλλος. (Goffman,1968)

Ένας τύπος επαΐοντα είναι αυτός του οποίου η γνώση προέρχεται από το γεγονός ότι εργάζεται σε ένα χώρο που μεριμνά είτε για τις ανάγκες όσων φέρουν ένα ορισμένο στίγμα είτε για τις δραστηριότητες που αναλαμβάνει η κοινωνία σε σχέση με αυτά τα άτομα. Ένας δεύτερος τύπος επαΐοντα είναι το άτομο που συνδέεται μέσα από την κοινωνική δομή με έναν στιγματισμένο - μια σχέση που κάνει την ευρύτερη κοινωνία να αντιμετωπίζει από κάποιες απόψεις και τα δύο άτομα σαν ένα. Έτσι, η πιστή σύζυγος του ψυχασθενή, η κόρη του πρώην κατάδικου, ο γονιός του ανάπηρου, ο φίλος του τυφλού, η οικογένεια του δήμιου είναι όλοι υποχρεωμένοι να μοιράζονται ένα μέρος από την απαξίωση του στιγματισμένου ανθρώπου με τον οποίο συνδέονται. (Goffman,1968)

Γενικά, η τάση να διαχέεται ένα στίγμα από το στιγματισμένο άτομο στο στενό του κύκλο είναι ένας λόγος για τον οποίο τέτοιες σχέσεις τείνουν είτε να αποφεύγονται είτε να διακόπτονται, όταν υπάρχουν.

5.5. ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Όταν υπάρχει ανακολουθία ανάμεσα στην πραγματική και την εν δυνάμει κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου, ενδέχεται να μας είναι γνωστή πριν εμείς οι φυσιολογικοί έρθουμε σε επαφή μαζί του ή να είναι αρκετά εμφανής μόλις παρουσιαστεί μπροστά μας. Πρόκειται λοιπόν για ένα απαξιωμένο πρόσωπο.

Μια βασική δυνατότητα στη ζωή ενός στιγματισμένου είναι να συνεργαστεί με τους φυσιολογικούς προσποιούμενος ότι η γνωστή διαφορετικότητά του είναι ασήμαντη και δεν έλκει την προσοχή. Ωστόσο, όταν αυτή η διαφορετικότητα δεν είναι άμεσα εμφανής και δεν είναι γνωστή εκ των προτέρων (ή τουλάχιστον ο ίδιος δεν γνωρίζει ότι είναι γνωστή στους άλλους), όταν στην πραγματικότητα είναι ένα απαξιωμένο και όχι ένα απαξιωμένο πρόσωπο, τότε αναδεικνύεται η δεύτερη βασική δυνατότητα της ζωής του. Το ζητούμενο δεν είναι η διαχείριση της έντασης που προξενείται στις κοινωνικές επαφές, αλλά μάλλον η διαχείριση των πληροφοριών σχετικά με το ελάττωμά του. Να φανερώσει ή να μη φανερώσει· να πει ή να μην πει· να εκμυστηρευτεί ή να μην εκμυστηρευτεί· να πει ψέματα ή να μην πει· και, σε κάθε περίπτωση, σε ποιον, πώς, πότε και πού. Εκ προθέσεως ή εκ των πραγμάτων, ο πρώην ψυχασθενής αποκρύπτει πληροφορίες για την πραγματική κοινωνική του ταυτότητα, υφιστάμενος και αποδεχόμενος μια μεταχείριση που στηρίζεται σε ψευδείς προϋποθέσεις σε ότι τον αφορά. Σε αυτό το δεύτερο γενικό ζήτημα, τη διαχείριση των κρυφών απαξιωτικών για τον εαυτό πληροφοριών, εστιάζονται αυτές οι σημειώσεις, με δυο λόγια, στο «ξεγλίστρημα». Η απόκρυψη αξιοζήλευτων δεδομένων -αντίστροφο ξεγλίστρημα- βεβαίως συμβαίνει, αλλά δεν μας ενδιαφέρει εδώ. (Goffman, 1968)

5.6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Η πληροφορία με τη μεγαλύτερη σημασία για τη μελέτη του στίγματος έχει ορισμένες ιδιότητες. Είναι πληροφορία που αφορά ένα άτομο. Αφορά τα λίγο-πολύ σταθερά χαρακτηριστικά του, σε αντίθεση με τις διαθέσεις, τα συναισθήματα και τις προθέσεις που μπορεί να έχει σε μια δεδομένη στιγμή. Η πληροφορία, όπως και το σημάδι με το οποίο μεταδίδεται, είναι αυτοπαθής και σωματοποιημένη, δηλαδή μεταδίδεται από το ίδιο το πρόσωπο που αφορά, μέσα από μια σωματική έκφραση που γίνεται παρουσία εκείνων που την προσλαμβάνουν. Την πληροφορία που διαθέτει όλες αυτές τις ιδιότητες θα την ονομάσω εδώ «κοινωνική». Ορισμένα σημάδια που μεταδίδουν κοινωνικές πληροφορίες μπορεί να είναι συχνά και σταθερά διαθέσιμα και να αναζητώνται και να προσλαμβάνονται με συνηθισμένους τρόπους: αυτά τα σημάδια μπορούν να ονομαστούν «σύμβολα». (Goffman, 1968)

Η κοινωνική πληροφορία που μεταδίδεται από ένα ορισμένο σύμβολο μπορεί απλώς να επιβεβαιώνει εκείνο που άλλα σημάδια μάς λένε για το άτομο, συμπληρώνοντας την εικόνα που έχουμε γι' αυτό με τρόπο πλεοναστικό και μη προβληματικό. Τα σύμβολα κύρους αντιδιαστέλλονται προς τα σύμβολα στίγματος, δηλαδή προς σημάδια ιδιαίτερα ικανά να τραβούν την προσοχή σε μια υποτιμητική ανακολουθία όσον αφορά την ταυτότητα, διαλύοντας ότι διαφορετικά θα ήταν μια συνεκτική γενική εικόνα, με επακόλουθο τη μειωτική αξιολόγηση του ατόμου από τη μεριά μας. (Goffman,1968)

Εκτός από τα σύμβολα κύρους και τα σύμβολα στίγματος, μπορεί να εμφανιστεί μια άλλη δυνατότητα, δηλαδή ένα σημάδι που τείνει -πραγματικά ή κατ' ευχήν - να διαλύσει μια κατά τ' άλλα συνεκτική εικόνα, αλλά αυτή τη φορά προς μια θετική κατεύθυνση, επιθυμητή από τον δρώντα, όχι τόσο προβάλλοντας μια νέα αξίωση, όσο σπέρνοντας σοβαρές αμφιβολίες σχετικά με την εγκυρότητα της εν δυνάμει εικόνας. Θα μιλήσω εδώ για σημεία αποχαρακτηρισμού. (Goffman,1968)

Ας σημειωθεί ότι σε αυτή τη συζήτηση για τα σύμβολα κύρους, τα σύμβολα στίγματος και τα σημεία αποχαρακτηρισμού, λάβαμε υπόψη μας σημάδια που καθημερινά μεταδίδουν κοινωνικές πληροφορίες με συνηθισμένους τρόπους. Αυτά τα σύμβολα πρέπει να διαχωριστούν από φευγαλέα σημάδια που δεν έχουν θεσμοθετηθεί ως φορείς πληροφοριών. Όταν τέτοια σημάδια προβάλλουν διεκδικήσεις για κύρος, μπορούμε να τα ονομάζουμε πόντους. Όταν απαξιώνουν σιωπηρές διεκδικήσεις, μπορούμε να τα ονομάζουμε ολισθήματα. (Goffman,1968)

5.7. ΟΡΑΤΟΤΗΤΑ

Το ζήτημα της «ορατότητας» ενός ορισμένου στίγματος, δηλαδή πόσο καλά, ή πόσο άσχημα, είναι διαμορφωμένο το στίγμα προκειμένου να πληροφορεί ότι το άτομο είναι φορέας του. Η ορατότητα είναι βέβαια κρίσιμος παράγοντας. Αυτά που μπορούν να ειπωθούν για την κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου σε κάθε στιγμή της καθημερινής διαδρομής του και από όλους όσους συναντά στο πλαίσιό της έχουν μεγάλη σημασία γι' αυτόν. (Goffman,1968)

Πρώτον, η ορατότητα του στίγματος πρέπει να διαχωριστεί από τη «γνώση περί αυτού». Όταν το στίγμα ενός ατόμου είναι πολύ ορατό, η επαφή και μόνο με τους άλλους το κάνει γνωστό. Δεύτερον, η ορατότητα πρέπει να διαχωριστεί από μία από τις ιδιαίτερες βάσεις της, συγκεκριμένα την «παρέισφρηση». Όταν ένα στίγμα γίνεται άμεσα αντιληπτό, παραμένει το ζήτημα κατά πόσο παρεμβάλλεται στη ροή της αλληλεπίδρασης. Τρίτον, η ορατότητα ενός στίγματος (όπως και η παρέισφρησή του) πρέπει να απεμπλακεί από ορισμένες δυνατότητες που συνδέονται με ότι θα μπορούσε να ονομαστεί «αντιληπτή εστία» του. Εμείς οι φυσιολογικοί διαμορφώνουμε απόψεις, ασχέτως αν έχουν ή όχι αντικειμενική βάση, όσον αφορά τη σφαίρα των βιοτικών δραστηριοτήτων από την οποία αποκλείει έναν άνθρωπο το συγκεκριμένο στίγμα του. (Goffman,1968)

5.8. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Είναι διαδεδομένη η αντίληψη ότι, ενώ οι απρόσωπες επαφές ανάμεσα σε ξένους υπόκεινται κατεξοχήν σε στερεότυπες αντιδράσεις, όσο οι άνθρωποι έρχονται σε πιο κοντινή επαφή μεταξύ τους αυτή η κατηγορική προσέγγιση υποχωρεί και βαθμιαία η συμπάθεια, η κατανόηση και η ρεαλιστική αποτίμηση των προσωπικών αρετών παίρνουν τη θέση της. Ενώ ένα ψεγάδι όπως η παραμόρφωση του προσώπου μπορεί να προκαλέσει αποστροφή σε έναν ξένο, οι οικείοι μάλλον δεν θα επηρεαστούν τόσο από κάτι τέτοιο. Το πεδίο της διαχείρισης του στίγματος φαίνεται λοιπόν να αφορά κυρίως τη δημόσια ζωή, την επαφή μεταξύ ξένων ή απλώς γνωστών, τον έναν πόλο ενός συνεχούς που ο άλλος πόλος του είναι η οικειότητα. (Goffman,1968)

Παρ' όλες αυτές τις ενδείξεις καθημερινών πεποιθήσεων σχετικά με το στίγμα και την οικειότητα, πρέπει να παρατηρήσουμε από κει και πέρα ότι η οικειότητα δεν μειώνει απαραίτητα την περιφρόνηση. Για παράδειγμα, φυσιολογικοί που ζουν δίπλα σε συνοικίες συλλογικά στιγματισμένων συχνά κατορθώνουν με αρκετή άνεση να διατηρούν τις προκαταλήψεις τους. (Goffman,1968)

Όταν περνάμε από τη θεώρηση των απαξιωμένων ατόμων στη θεώρηση των απαξιώσιμων, έχουμε πολλές επιπρόσθετες ενδείξεις ότι τόσο οι οικείοι όσο και οι ξένοι θα νιώσουν αποστροφή για το στίγμα του ανθρώπου.

Αντί λοιπόν να φανταστούμε ένα συνεχές σχέσεων, με πρακτικές κατηγοριοποίησης και απόκρυψης στη μια άκρη και μια περιπτωσιολογική, ανοιχτή μεταχείριση στην άλλη, είναι ίσως καλύτερα να φανταστούμε διάφορες δομές στις οποίες πραγματοποιείται και σταθεροποιείται η επαφή. (Goffman,1968)

Κι ωστόσο, το όλο πρόβλημα της διαχείρισης του στίγματος επηρεάζεται από το αν γνωρίζουμε προσωπικά ή όχι τον στιγματισμένο. Για να περιγράψουμε όμως τι ακριβώς είναι αυτή η επιρροή, χρειάζεται η σαφής διατύπωση μιας πρόσθετης έννοιας, της προσωπικής ταυτότητας.

Είναι γνωστό ότι, σε μικρούς, μακρόβιους κοινωνικούς κύκλους, κάθε μέλος καταλήγει να είναι γνωστό στους άλλους ως «μοναδικός» άνθρωπος. Ο όρος «μοναδικός» υφίσταται πιέσεις από αγνούς νέους κοινωνικούς επιστήμονες που θα ήθελαν να εννοήσουν με αυτόν κάτι θερμό και δημιουργικό, κάτι που δεν αναλύεται περαιτέρω, τουλάχιστον όχι από κοινωνιολόγους. Παρ' όλα αυτά, ο όρος συναρτάται με ορισμένες σημαντικές ιδέες. (Goffman,1968)

Μια ιδέα που συναρτάται με την έννοια της «μοναδικότητας» ενός ατόμου είναι το «ξεκάθαρο σημάδι» ή ο «αναρτήρας ταυτότητας» (identity peg), για παράδειγμα, η φωτογραφική εικόνα του ατόμου στο μυαλό των άλλων ή η γνώση της ιδιαίτερης θέσης του μέσα σε ένα συγκεκριμένο δίκτυο συγγένειας. (Goffman,1968)

Μια δεύτερη ιδέα είναι ότι, ενώ τα πιο συγκεκριμένα δεδομένα σχετικά με έναν άνθρωπο ισχύουν και για άλλους, το πλήρες σύνολο των δεδομένων που είναι γνωστά για έναν οικείο δεν φαίνεται να ισχύει, ως συνδυασμός, για κανέναν άλλο άνθρωπο

στον κόσμο, κι αυτός είναι ένας ακόμη τρόπος να διακριθεί αυτός με ξεκάθαρο τρόπο από οποιονδήποτε άλλο. (Goffman,1968)

Μια τρίτη ιδέα είναι ότι εκείνο που διακρίνει ένα άτομο από όλα τα άλλα είναι ο πυρήνας της ύπαρξής του, ένα γενικό και κεντρικό στοιχείο του, που τον καθιστά τελείως διαφορετικό, κι όχι απλώς αναγνωρίσιμα διαφορετικό, από εκείνους που του μοιάζουν περισσότερο. (Goffman,1968)

Όταν λέω προσωπική ταυτότητα έχω στο νου μου μόνο τις δύο πρώτες ιδέες - τα ξεκάθαρα σημάδια ή τους αναρτήρες ταυτότητας και το μοναδικό συνδυασμό στοιχείων της προσωπικής ιστορίας που έρχεται να επισυναφθεί στο άτομο με τη βοήθεια αυτών των αναρτήρων για την ταυτότητά του. Η προσωπική ταυτότητα έχει να κάνει λοιπόν με την παραδοχή ότι το άτομο μπορεί να διακριθεί από όλα τα άλλα και ότι γύρω από αυτά τα μέσα διαφοροποίησης μπορεί να πιαστεί και να περιτυλιχθεί μια μοναδική συνεχής καταγραφή κοινωνικών δε δομένων, κάτι που, σαν το μαλλί της γριάς, γίνεται η κολλώδης ουσία όπου μπορούν να προσκολληθούν στη συνέχεια και άλλα βιογραφικά δεδομένα. Αυτό που είναι δύσκολο να αποτιμηθεί είναι ότι η προσωπική ταυτότητα παίζει πράγματι ένα δομημένο, καθημερινό και τυποποιημένο ρόλο στην κοινωνική οργάνωση, ακριβώς λόγω του μοναδικού της χαρακτήρα. (Goffman,1968)

5.9. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΤΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

Προφανώς, μια στρατηγική είναι να αποκρύψει ή να εξαλείψει σημεία που έχουν καταλήξει να είναι σύμβολα στίγματος. Η αλλαγή ονόματος είναι γνωστό παράδειγμα.

Πρέπει να σημειωθεί ότι, εφόσον ο φυσικός εξοπλισμός που χρησιμοποιείται για να μετριάσει η «πρωταρχική» βλάβη ορισμένων μειονεκτημάτων εύλογα μετατρέπεται σε σύμβολο στίγματος, είναι φυσικό να θέλει κανείς να αποφύγει τη χρήση του. Παράδειγμα, το άτομο με φθίνουσα όραση που αποφεύγει να φορέσει διεστιακούς φακούς, επειδή μπορεί να υποδηλώνουν μεγάλη ηλικία. Όμως αυτή η στρατηγική έρχεται βέβαια σε σύγκρουση με κάποια αντισταθμιστικά μέτρα. Έτσι, έχει διπλή σημασία ο διορθωτικός εξοπλισμός να είναι αόρατος. (Goffman,1968)

Μια άλλη στρατηγική όσων ξεγλιστρούν είναι να παρουσιάζουν τα σημάδια της στιγματίζουσας ατέλειάς τους ως σημάδια ενός άλλου χαρακτηριστικού, το οποίο αποτελεί λιγότερο σημαντικό στίγμα. Οι διανοητικά καθυστερημένοι, για παράδειγμα, φαίνεται ότι μερικές φορές προσπαθούν να περάσουν για ψυχασθενείς, καθώς αυτό θεωρείται το μικρότερο από τα δύο κοινωνικά κακά. (Goffman,1968)

Μια ευρύτατα διαδεδομένη στρατηγική του απαξιώσιμου ατόμου είναι να αντιμετωπίζει τους κινδύνους έκθεσής του χωρίζοντας τον κόσμο σε μια μεγάλη ομάδα στην οποία δεν λείπει τίποτα και σε μια μικρή στην οποία λείπει τα πάντα και στην οποίας

τη βοήθεια επομένως στηρίζεται· για τη μεταμφίεσή του προσεταιρίζεται εκείνα ακριβώς τα άτομα που κανονικά θα αποτελούσαν το μεγαλύτερο κίνδυνο. Στην περίπτωση στενών σχέσεων που ήδη έχει τη στιγμή που αποκτάει το στίγμα, μπορεί αμέσως «να ενημερώσει τη σχέση», με μια ήρεμη, εμπιστευτική συζήτηση· στο εξής μπορεί να τον απορρίψουν, αλλά διατηρεί την υπόληψή του ως κάποιος που συνάπτει έντιμες σχέσεις. (Goffman,1968)

Ας σημειωθεί ότι το στιγματισμένο άτομο είναι σχεδόν καταδικασμένο εκ των προτέρων να ζήσει τέτοιες σκηνές πολλές φορές, οι νέες σχέσεις είναι εύκολο να αποθαρρυνθούν προτού ριζώσουν, πράγμα που κάνει την άμεση ειλικρίνεια κατ' ανάγκην οδυνηρή και άρα συχνά αποφευκτέα.

Είναι ενδιαφέρον ότι εκείνοι που μοιράζονται ένα συγκεκριμένο στίγμα μπορεί συχνά να βασίζονται σε αλληλοβοήθεια ως προς το ξεγλιστρήμα, δείχνοντας και πάλι ότι, πολλές φορές, πιο απειλητικοί είναι εκείνοι που μπορούν να προσφέρουν μεγαλύτερη βοήθεια.

Αναμενόμενο είναι ότι η εκούσια διατήρηση διαφόρων τύπων απόστασης χρησιμοποιείται στρατηγικά από εκείνους που ξεγλιστρούν, δεδομένου ότι ο απαξιώσιμος εδώ δοκιμάζει περίπου τις ίδιες μεθόδους με τον απαξιωμένο, αλλά για ελαφρώς διαφορετικούς λόγους. Απορρίπτοντας ή αποφεύγοντας διαβήματα οικειότητας, το άτομο μπορεί να αποφύγει τη συνακόλουθη υποχρέωση να αποκαλύψει πληροφορίες. Κρατώντας τις σχέσεις σε απόσταση διασφαλίζει ότι δεν θα χρειαστεί να περάσει χρόνο με τον άλλο, διότι, όπως αναφέρθηκε, όσο πιο πολύ χρόνο περνάει κανείς με κάποιον τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα απρόβλεπτων συμβάντων που αποκαλύπτουν μυστικά. (Goffman,1968)

Μια τελευταία πιθανότητα πρέπει τώρα να εξεταστεί, αυτή που επιτρέπει στο άτομο να αποποιηθεί όλες τις άλλες. Μπορεί να αποκαλύψει εκούσια τον εαυτό του, μεταβάλλοντας έτσι ριζικά την κατάστασή του: από άτομο που έχει να διαχειριστεί πληροφορίες γίνεται άτομο που έχει να διαχειριστεί δυσχερείς κοινωνικές περιστάσεις, από απαξιώσιμο πρόσωπο γίνεται τελικά απαξιωμένο. Από τη στιγμή που ένα κρυφά στιγματισμένο άτομο έχει δώσει πληροφορίες για τον εαυτό του, είναι βέβαια πιθανόν να προβεί σε κάποια από τις προσαρμοστικές ενέργειες που, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, διατίθενται σε όσους γνωρίζουν ότι είναι στιγματισμένοι, κάτι που εν μέρει ερμηνεύει και την επιλογή του να αυτοαποκαλυφθεί. Μια μέθοδος αποκάλυψης είναι να φορά εκούσια το άτομο ένα σύμβολο στίγματος, ένα πολύ ορατό σημάδι το οποίο δημοσιοποιεί τη μειονεξία του όπου κι αν πηγαίνει. Τα σύμβολα στίγματος έχουν το χαρακτηριστικό ότι υποπίπτουν διαρκώς στην αντίληψη. Χρησιμοποιούνται επίσης ορισμένα λιγότερο άκαμπτα μέσα αποκάλυψης. Φευγαλέες προσφορές ενδείξεων μπορεί να εκδηλωθούν. (Goffman,1968)

Αναφέρθηκε νωρίτερα ότι η εκμάθηση του ξεγλιστρήματος αποτελεί μια φάση στην κοινωνικοποίηση του στιγματισμένου ανθρώπου κι ένα σημείο καμπής στην ηθική

σταδιοδρομία του. Θέλω τώρα να υποστηρίξω ότι ο στιγματισμένος μπορεί να καταλήξει να νιώθει ότι πρέπει να είναι υπεράνω του ξεγλιστρήματος, ότι αν αποδεχτεί και σεβαστεί τον εαυτό του δεν θα νιώθει την ανάγκη να αποκρύπτει το ελάττωμά του. Αφού λοιπόν έμαθε επίπονα να αποκρύπτει, το άτομο μπορεί να αρχίσει να ξεμαθαίνει αυτή την απόκρυψη. Εδώ η εκούσια αποκάλυψη εντάσσεται αρμονικά στην ηθική σταδιοδρομία, σημάδι μιας από τις φάσεις της. Πρέπει να προστεθεί ότι, στις δημοσιευμένες αυτοβιογραφίες στιγματισμένων ατόμων, αυτή η φάση της ηθικής σταδιοδρομίας περιγράφεται κατά κανόνα ως η τελική, ώριμη, καλά προσαρμοσμένη φάση - μια κατάσταση ευδαιμονίας που θα επιχειρήσω να εξετάσω αργότερα. (Goffman,1968)

5.10. ΚΑΛΥΨΗ

Είναι γεγονός ότι άτομα που πρόθυμα παραδέχονται ότι φέρουν ένα στίγμα (σε πολλές περιπτώσεις επειδή είναι γνωστό ή άμεσα ορατό) μπορεί παρ' όλα αυτά να κάνουν μεγάλη προσπάθεια ώστε να εμποδίσουν το στίγμα να προσλάβει δυσανάλογες διαστάσεις. Ο σκοπός του ατόμου είναι να μειώσει την ένταση, δηλαδή να διευκολύνει τον εαυτό του και τους άλλους να αποσύρουν τη συγκαλυμμένη προσοχή τους από το στίγμα και να διατηρήσουν την αυθόρμητη εμπλοκή τους στο επίσημο περιεχόμενο της αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, τα μέσα που χρησιμοποιούνται γι' αυτό το σκοπό μοιάζουν αρκετά με εκείνα που χρησιμοποιούνται στο ξεγλίστρημα - και σε ορισμένες περιπτώσεις είναι πανομοιότυπα, αφού αυτό που αποκρύπτει ένα στίγμα από μη γνωρίζοντες μπορεί επίσης να διευκολύνει τα πράγματα για τους γνωρίζοντες. Έτσι, μια κοπέλα που κυκλοφορεί καλύτερα με το ξύλινο πόδι της καταφεύγει στα δεκανίκια ή σε ένα καλοφτιαγμένο αλλά εμφανώς τεχνητό μέλος, όταν είναι με παρέα. Αυτή η διαδικασία θα αναφέρεται ως κάλυψη. (Goffman,1968)

Ένας παρεμφερής τύπος κάλυψης αφορά την προσπάθεια να περιοριστεί η έκθεση εκείνων των ελαττωμάτων που κατεξοχήν ταυτίζονται με το στίγμα.

Είναι λοιπόν φανερό ότι η διαχείριση του στίγματος είναι ένα γενικό γνώρισμα της κοινωνίας, μια διαδικασία που εμφανίζεται όπου υπάρχουν κανονιστικά πρότυπα ταυτότητας. Τα ίδια γνωρίσματα εκδηλώνονται είτε πρόκειται για μια μείζονα διαφορετικότητα που αμφισβητείται, του τύπου που ορίζεται παραδοσιακά ως στιγματική, είτε για μια ασήμαντη διαφορετικότητα για την οποία ο ντροπιασμένος άνθρωπος ντρέπεται που ντρέπεται. Μπορεί, κατά συνέπεια, να υποθέσει κανείς ότι ο ρόλος του φυσιολογικού και ο ρόλος του στιγματισμένου αποτελούν μέρη του ίδιου συμπλέγματος, κομμάτια από την ίδια στόφα. (Goffman,1968)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6:

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΡΟΜΙΚΗ ΚΑΤΑΓΩΓΗ

Οι Ρομά αποτελούν μια κοινωνικο-πολιτισμική ομάδα στο εσωτερικό της ελληνικής κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από ιδιαιτερότητες. Ο διαφορετικός τρόπος ζωής τους σε σχέση με τον κυρίαρχο πληθυσμό, το ιδιαίτερο αξιακό τους σύστημα, η διαφορετική γλώσσα, η χαμηλή κοινωνικο-οικονομική τους θέση στην κοινωνική πυραμίδα αποτελούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Από την άφιξή τους στην Ευρώπη περισσότερο από χίλια χρόνια οι Ρομά σε όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες υφίστανται διώξεις, διακρίσεις και αποκλεισμό. Οι περίπου 9 έως 12 εκατομμύρια Ρομά αποτελούν τη μεγαλύτερη «μειονότητα» στη διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση. Παρόλο που οι Ρομά ζουν εδώ και αιώνες στην Ευρώπη και ανήκουν στην ιστορία και τον πολιτισμό της, εξακολουθούν να θεωρούνται γενικώς ως «ξένοι» (Verdorfer, 1995).

Οι Τσιγγάνοι είναι ένας λαός, ο οποίος αρκετές φορές στην ιστορική του πορεία βρέθηκε αντιμέτωπος με διωγμούς και προκαταλήψεις, λόγοι που συντέλεσαν και στις μεταναστευτικές τους κινήσεις τόσο στην Ευρώπη και στα Βαλκάνια όσο και στις υπερπόντιες χώρες. Ακόμη και σήμερα βρίσκονται αντιμέτωποι με φυλετικές διακρίσεις, με ρατσιστικές συμπεριφορές και πολιτικές, με αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίησή τους.

Οι Τσιγγάνοι απαντώνται με περισσότερες από 160 προσωνομίες, οι πιο γνωστές από τις οποίες είναι: Γύφτοι, Κατσίβελοι, Ρομά, Σήντιδες. Τα ονόματα Γύφτος και Τσιγγάνος είναι τα κυρίαρχα. Με τα ονόματα αυτά χαρακτηρίζουμε πληθυσμιακές ομάδες οι οποίες ζουν ένα νομαδικό τρόπο ζωής και διαφέρουν φυλετικά και γλωσσικά από τους υπόλοιπους Έλληνες.

Όσον αφορά τη σχολική φοίτηση των Τσιγγάνων μαθητών είναι εξαιρετικά ευάλωτη σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως η μετακίνηση, τα οικονομικά προβλήματα που οδηγούν στην παιδική εργασία, η απόσταση από τα σχολεία, τα φαινόμενα ρατσισμού στα σχολεία, η έλλειψη κατάλληλης και μόνιμης στέγης. Για το λόγο αυτό το 90% περίπου του συνόλου είναι αναλφάβητο, ενώ 45000 παιδιά των Τσιγγάνων δεν πηγαίνουν σχολείο. Το γεγονός αυτό διακρινίζει τον κοινωνικό και οικονομικό αποκλεισμό των Τσιγγάνων.

Οι αιτίες της «απομόνωσης», του αποκλεισμού είναι πολύπλοκες. Στον ελληνικό πληθυσμό βρίσκεται βαθιά ριζωμένη αρνητική στάση κατά των Ρομά. Αυτό περιλαμβάνει τόσο τους γονείς των μη Ρομά μαθητών όσο και τους εκπαιδευτικούς. Η de-facto γκετοποίηση λειτουργεί ως ένας από τους κύριους λόγους ότι τα περισσότερα μέλη αυτής της ομάδας συμμετέχουν στην ευημερία, στην κοινωνική ασφάλιση και στο εκπαιδευτικό σύστημα μόνο κατά ένα πολύ χαμηλό ποσοστό από το μέσο όρο του πληθυσμού. Η πρακτική αυτή εμποδίζει επίσης την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο. Επίσης, πολλά παιδιά Ρομά, χωρίς επαρκή και διαρκή εξέταση της κάθε περίπτωσης οδηγούνται σε ειδικά σχολεία. Η συντριπτική πλειονότητα των παιδιών Ρομά φοιτούν συστηματικά σε ειδικά σχολεία.

Τα παιδιά από οικογένειες Ρομά στο πεδίο του δημοσίου, κοινωνικού και επιστημονικού ενδιαφέροντος αντιλαμβάνονται ως μια «ανεχόμενη» κοινωνικο-πολιτισμική ομάδα. Αυτό είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων.

Μια βασική διαπίστωση διαφόρων ερευνών είναι ότι δεν μπορεί να γίνει λόγος για μια γενική έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους της πολιτείας για τους Ρομά σχετικά με την εκπαίδευση. Στις έρευνες παρουσιάζονται βέβαια από αυτήν την άποψη και διαφορετικές προσεγγίσεις. Ένα μέρος των παιδιών των Ρομά φοιτά στο σχολείο. Πολλά παιδιά ρομικής προέλευσης δεν φοιτούν στην προσχολική εκπαίδευση και εγγράφονται απευθείας στο δημοτικό σχολείο. Ταυτόχρονα, υπάρχουν και άλλα παιδιά που δεν υποστηρίζονται από τους γονείς τους να φοιτήσουν στο σχολείο, καθώς και μερικά παιδιά αντιμετωπίζουν σοβαρές επιφυλάξεις και δυσαρέσκειες που διαμορφώνουν τη σχολική τους εκπαίδευση. «Ανεχόμενα» παιδιά Ρομά φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στα ειδικά σχολεία. Θα αποτελεί ιδιάζουσα περίπτωση να βρεθούν παιδιά Ρομά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο αποκλεισμός στην εκπαίδευση σημαίνει για τα παιδιά των Ρομά ένα δια βίου στίγμα διότι με αυτόν τον τρόπο περιορίζονται οι προοπτικές τους.

Η ανισότητα αυτή, αφενός, επηρεάζεται από δομικούς παράγοντες, αφετέρου, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο επιμέρους ατομικά προβλήματα, προσανατολισμοί και διαθέσεις. Οι αιτίες είναι αλληλένδετες και ενισχύονται εν μέρει αμοιβαία. Η δυσμενή συμπερίληψη στις εκπαιδευτικές δομές και η αυξημένη διακινδύνευση αποτυχίας στο σχολείο αφορούν κυρίως τα παιδιά Ρομά:

- Τα οποία άρχισαν να φοιτούν στο σχολείο σε ηλικία μεγαλύτερη των 10 ετών και στο παρελθόν δεν είχαν καμία σχολική εκπαίδευση,
- Των οποίων οι γονείς δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις βασικές κοινωνικές ανάγκες.
- Τα οποία στιγματίζονται, επειδή στεγάζονται σε καταυλισμούς.
- τα οποία πρέπει να αλλάξουν τόπο διαμονής
- Από μεγάλες οικογένειες.
- Από μονογονεϊκές μητέρες.
- Από κατώτερες κοινωνικές τάξεις των οποίων οι γονείς δεν έχουν καμία ελλιπή εκπαίδευση.
- Από οικογένειες με προβλήματα και δεν ανταποκρίνονται στο κάλεσμα των αρχών.

Δεν μπορεί να υποτιμηθεί η εμμονή εκ μέρους της πλειονότητας στα πολιτισμικά στερεότυπα. Πολλά παιδιά Ρομά και μόνο λόγω της πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας προπορεύονται του στερεότυπου ότι είναι «διαίτερα προβληματικά». Επίσης, πολλοί νέοι Ρομά επιδιώκουν να κρατήσουν μυστική την Ρομά ταυτότητά τους. Η περιφρόνηση από τους μη Ρομά νέους και η συνεχής αντιπαράθεση με τις προκαταλήψεις οδηγεί στο γεγονός ότι πολλοί Ρομά εσωτερικεύουν την αρνητική εικόνα και διαμορφώνουν ένα αίσθημα κατώτερης αυτό-εικόνας. Το ενδιαφέρον για

τον πολιτισμό τους δεν μπορεί να αναπτυχθεί, διότι η μητρική τους γλώσσα δεν ομιλείται.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2001 από το ελληνικό τμήμα της UNICEF με θέμα την παιδική εκμετάλλευση στην Ελλάδα αναφέρει ότι αν και οι 7 στους 10 περίπου Ρομά πιστεύουν ότι το σχολείο βοηθά στην απαλλαγή από τη φτώχεια και στην πρόοδο των παιδιών, εντούτοις η φοίτηση στο σχολείο εμφανίζεται, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, αρκετά προβληματική. Τα προβλήματα αφορούν τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη διακριτική συμπεριφορά εις βάρος των μαθητών Ρομά. Ως πρώτο πρόβλημα, οι Ρομά εντοπίζουν τη διάκριση-απομόνωση των παιδιών τους από τους συμμαθητές τους σε ποσοστό 36,7%. Τα μαθησιακά προβλήματα αναδεικνύονται ως το δεύτερο πρόβλημα σε ποσοστό 32,7%.

Πολλοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν διαχωριστικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση των παιδιών με ρομική προέλευση. Οι Τσιγγάνοι –παρά το γεγονός ότι είναι Έλληνες πολίτες- εκλαμβάνονται ως «ξένοι», οι οποίοι είναι προτιμότερο να φοιτούν ξεχωριστά από τους «ντόπιους». Στο επίπεδο του «κοινού νου» αναπαράγονται οι γνωστές αντιλήψεις για τους Τσιγγάνους ως «περιπλανώμενου λαού», που αργά ή γρήγορα θα αποκτήσει «το δικό του κράτος». Η αντίληψη ότι οι ξένοι πρέπει να φοιτούν ξεχωριστά από τους ντόπιους σημαίνει αποδοχή του διαχωριστικού εκπαιδευτικού μοντέλου και ανύψωση τεχνητών εκπαιδευτικών φραγμών μεταξύ διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων.

Η αντιπαράθεση «τα δικά μας παιδιά-τα τσιγγανόπαιδα» αντανακλά τις διαχωριστικές γραμμές στη συνείδηση σημαντικού μέρους της τοπικής κοινωνίας, που αντιμετωπίζει τα τσιγγανόπαιδα ως ξένο σώμα, ως παιδιά ποιοτικά διαφορετικά από τα υπόλοιπα, τοποθετώντας τα στο κοινωνικό περιθώριο. Στην καθημερινή πρακτική οι μαθητές με ρομική προέλευση εκλαμβάνονται ως ξένα παιδιά, τα οποία μάλιστα αποτελούν «απειλή», όχι μόνο γιατί είναι «ακάθαρτα» και «ανεμβολίαστα», αλλά και γιατί απασχολούν τους δασκάλους των «δικών μας» παιδιών. Μ' αυτό τον τρόπο ασκείται πίεση προς τις εκπαιδευτικές αρχές να άρουν τα υποστηρικτικά μέτρα για τους μαθητές με ρομική προέλευση.

Συχνά, επαναλαμβάνεται το γνωστό στερεότυπο ότι οι Τσιγγάνοι είναι «βρόμικοι», «γρουσουζήδες, κλπ. Η «βρομιά» μετατρέπεται σε φυλετικό χαρακτηριστικό των Τσιγγάνων, που παρουσιάζονται ως φορέας μολυσματικών νόσων, «ακαθαρσίας» κλπ. Οι Τσιγγάνοι είναι «ξένοι» και κατά συνέπεια αποτελούν απειλή για την «καθαρότητα της οικείας» ομάδας. Η οικεία ομάδα παρουσιάζεται ως καθαρή, άσπιλη, ενώ οι Τσιγγάνοι θεωρούνται λερωμένοι, ακάθαρτοι από φυσική και συμβολική άποψη. Έτσι, τα «κανονικά» σχολεία προορίζονται για τους καθαρούς μαθητές, ενώ οι υποβαθμισμένες σχολικές μονάδες για τους ακάθαρτους. Ο φόβος των παιδιών (και των γονέων τους) ότι διαφέρουν από τους «φροντισμένους» μαθητές και με την παρουσία τους στο σχολείο θα επιβεβαιώσουν το ευρέως διαδεδομένο στερεότυπο της ακαθαρσίας τους λειτουργεί αποτρεπτικά για την προέλευσή τους.

Ακόμη, πολύ συχνά διατυπώνεται η άποψη ότι «οι Τσιγγάνοι δεν θέλουν το σχολείο». Παρατηρήσαμε ότι το εν λόγω επιχείρημα λειτουργεί συχνά στο πλαίσιο μιας απόπειρας απενοχοποίησης των εκπαιδευτικών για την σχολική αποτυχία των μαθητών τους και την μεταφορά της ευθύνης στους άλλους. Η μεγέθυνση της ομοιογένειας, που παρουσιάζουν τα μέλη της ενδο-ομάδας και εξω-ομάδας αντίστοιχα, και η υποτίμηση του βαθμού σύμπτωσης μεταξύ τους αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα της στερεοτυπικής σκέψης (Campbell, 1999).

Όταν τα εμπειρικά δεδομένα δεν επιβεβαιώνουν την στερεοτυπική σκέψη, τότε αυτά υποβαθμίζονται, παρουσιάζονται ως επιμέρους, «μη αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις», προκειμένου να διατηρηθεί η γενικευτική ισχύς και νομιμότητα των απλουστευτικών κατηγοριοποιήσεων. Αν η πραγματικότητα δεν επιβεβαιώνει το προπαρασκευασμένο, δογματικό σχήμα, τότε τόσο το χειρότερο για την πραγματικότητα.

Η λατρεία του χρήματος και η αρνητική στάση προς την εκπαίδευση παρουσιάζονται ως φυλετικά χαρακτηριστικά που απορρέουν από την φύση των Τσιγγάνων. Η αντίληψη περί ασύμπτωτης σχέσης Τσιγγάνων και εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από τις προθέσεις των φορέων της, οδηγεί στην αναπαραγωγή της κοινωνικής και εκπαιδευτικής περιθωριοποίησης των Τσιγγάνων.

Διατυπώνεται, επίσης, η άποψη ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τα παιδιά με ρομική προέλευση μπορούν να πραγματοποιηθούν σε κάποια «ειδικά σχολεία», τα οποία ακολουθούν ειδικά προγράμματα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η επιχειρούμενη παρέμβαση στο παράρτημα των τσιγγανοπαίδων ταυτίζεται σε αρκετές των περιπτώσεων με την εισαγωγή των μαθημάτων της μουσικής και της θεατρικής αγωγής, καθώς υποτίθενται ότι έχουν συνηθίσει να ασχολούνται μόνο με το τραγουδι και το χορό και άρα δεν δύνανται να προσαρμοστούν στο κανονικό σχολείο. Για την εκπαίδευση των μαθητών με ρομική προέλευση, κατά την άποψη των εκφραστών παρομοίων απόψεων, υπάρχει ανάγκη εφαρμογής ειδικών προγραμμάτων, διαφορετικών από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα.

Ας μην ξεχνάμε ότι η απουσία πιστοποιητικών γεννήσεων χρησιμοποιείται ως επίφαση για την απόκρυψη των πραγματικών αιτιών της μη εγγραφής αυτών των παιδιών στο σχολείο.

Επιπρόσθετα, η διάθεση ορισμένων γονιών να προσανατολίσουν τα παιδιά τους στην επικοινωνία μόνο μ' εκείνους που οι ίδιοι θεωρούν ιεραρχικά ανώτερους (ή στην χειρότερη περίπτωση ίσους) φανερώνει:

- Την ιεράρχηση των παιδιών σε «ανώτερα», «μεσαία» και «κατώτερα», σε συνάρτηση με την κοινωνική τους προέλευση
- Την τοποθέτηση των παιδιών με ρομική προέλευση στην κατώτερη βαθμίδα της ιεραρχίας
- Την σαφή επιδίωξη της «κοινωνικής ανέλιξης» των παιδιών τους και
- Την στρατηγική για την κατάκτηση αυτού του στόχου.

Ορισμένες βασικές στρατηγικές ετεροπροσδιορισμού των παιδιών με ρομική προέλευση στη βάση της κριτικής ανάλυσης του λόγου της Wodac (2003) είναι γνωστές ως ονοματοθεσία, κατηγοριοποίηση, τοποθέτηση προοπτικής, μεγέθυνση και μετρίασμός και επιχειρηματολογία.

Η ονοματοθεσία ως στρατηγική θετικού αυτοπροσδιορισμού και αρνητικού ετεροπροσδιορισμού εδράζεται στην υιοθέτηση μιας ιδιότυπης λογικής «άσπρου-μαύρου». «Εμείς» είμαστε οι φορείς του καλού, της επιτυχίας, της τάξης, της καθαρότητας και του κύρους. Αντίθετα, «Αυτοί» είναι οι φορείς του κακού, της αποτυχίας, της αταξίας, της ακαθαρσίας, του στίγματος.

Η κατηγοριοποίηση ως στρατηγική αυτοπροσδιορισμού και ετεροπροσδιορισμού εδράζεται στην απόδοση θετικών ή αρνητικών γνωρισμάτων σε μια ομάδα, στην διατύπωση απαξιωτικών κρίσεων ή εξιδανικεύσεων γι' αυτήν. Έτσι, οι μαθητές με ρομική προέλευση αξιολογούνται ως κακοί μαθητές, προβληματικοί, αφρόντιστα παιδιά. Η οικεία και η ξένη ομάδα ομογενοποιούνται και μεταξύ τους διαμορφώνεται ένα αγεφύρωτο ρήγμα. Η οικεία ομάδα παρουσιάζεται ως μια ανεστραμμένη προβολή της ξένης και μέσα από την ετερότητά της ανακαλύπτει τον εαυτό της, αυτοπροσδιορίζεται κυρίως αρνητικά σε σχέση με το τι δεν είναι ή δεν θα ήθελε η ίδια να είναι.

Η τοποθέτηση προοπτικής ως μορφή θετικού αυτοπροσδιορισμού και αρνητικού ετεροπροσδιορισμού εκφράζεται στις περιγραφές, τις αφηγήσεις που τεκμηριώνουν την άποψη του ομιλούντα. Χαρακτηριστικές εκφράσεις αυτής της στρατηγικής είναι οι ζωντανές περιγραφές ορισμένων εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνθήκες, που τα τσιγγανοπαίδια έκλεβαν χρήματα ή αφαιρούσαν αντικείμενα από τους συμμαθητές τους. Μέσω των εν λόγω αφηγήσεων σχετικά με την καθημερινή σχολική πρακτική αναπλαισιώνονται και νομιμοποιούνται στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα τσιγγανοπαίδια.

Η μεγέθυνση και ο μετρίασμός ως στρατηγικές αυτοπροσδιορισμού και ετεροπροσδιορισμού εδράζονται στην υπερεκτίμηση ή την υποεκτίμηση κάποιων γνωρισμάτων (στην υπερβολή ή στην υποτίμησή τους). Η εν λόγω στρατηγική εκφράζεται στις απόπειρες ομοιογενοποίησης, κανονικοποίησης αφενός μεν των Τσιγγάνων αφετέρου δε των μη-Τσιγγάνων και στην απόκρυψη της κοινωνικής ανομοιογένειας των εν λόγω ομάδων. Η ίδια στρατηγική υιοθετείται όταν ο εκπαιδευτικός διαχωρισμός και η γκετοποίηση των παιδιών με ρομική προέλευση παρουσιάζεται από τους τσιγγανολόγους ως «ειδική παιδαγωγική μεταχείρισή τους».

Η επιχειρηματολογία ως στρατηγική θετικού αυτοπροσδιορισμού και αρνητικού ετεροπροσδιορισμού αποτελεί απόπειρα εκλογίκευσης και αιτιολογικής ερμηνείας των αρνητικών ή θετικών κρίσεων για την δικαιολόγηση των αρνητικών διακρίσεων ή της προνομιακής μεταχείρισης κάποιων ατόμων ή ομάδων. Έτσι, η απουσία πιστοποιητικού γεννήσεως χρησιμοποιείται για την «τεκμηρίωση» της μη εγγραφής των παιδιών με ρομική προέλευση στο σχολείο. Οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών και

ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικάς τους χρησιμοποιούνται ως επιχειρήματα για την υποστήριξη του διαχωριστικού εκπαιδευτικού μοντέλου.

Η διερεύνηση των στάσεων αποτελεί ένα ζήτημα που διερευνάται σε διεπιστημονικό πεδίο (ψυχολογία, κοινωνιολογία, κοινωνική ανθρωπολογία κλπ). Οι στάσεις εκφράζουν την ετοιμότητα του ατόμου ή της ομάδας ατόμων να δράσουν με έναν συγκεκριμένο τρόπο σε ένα καθορισμένο κοινωνικό πλαίσιο. Οι στάσεις δεν είναι απλώς και μόνο αντιληπτικά σχήματα, απόψεις κλπ, αλλά συναισθηματικά φορτισμένοι τρόποι απεικόνισης των υποκειμένων που οδηγούν στην υιοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών τρόπων αντιμετώπισής τους. Οι στάσεις ωθούν στην υιοθέτηση συγκεκριμένων τρόπων δράσης.

Οι στάσεις δεν είναι έμφυτες καταστάσεις της συνείδησης ούτε εμφανίζονται αυθαίρετα, αλλά αποτελούν τάσεις αντιμετώπισης των άλλων ανθρώπων, που απορρέουν από την συνολική προηγούμενη δραστηριότητα των εν λόγω υποκειμένων, μορφή προσανατολισμού τους σε νέες συνθήκες στη βάση της ήδη συσσωρευμένης εμπειρίας τους.

Οι στάσεις αποτελούν τρόπους αντιμετώπισης συγκεκριμένων κατηγοριών μαθητών, που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Αυτές οι στάσεις εκφράζουν τάσεις, ροπές που οδηγούν στην υιοθέτηση συγκεκριμένων μορφών πρακτικής δραστηριότητας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους ανθρώπους. Συνήθως, οι εν λόγω στάσεις δεν παρουσιάζονται σε καθαρή μορφή, αλλά σε μια μεγάλη ποικιλία ενδιάμεσων, μεταβατικών μορφών. Αυτές οι στάσεις μπορεί να εκφράζονται φανερά ή με συγκαλυμμένο τρόπο, να μετριάζονται ή να οδηγούνται σε ακραίες συνέπειες κατά την διαδικασία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Συχνά, στην συμπεριφορά του εκπαιδευτικού παρουσιάζονται στοιχεία από διαφορετικές και αλληλοαποκλειόμενες στάσεις.

Οι διακρίσεις αποτελούν μορφές διαφοροποιημένης αντιμετώπισης των ατόμων που ανήκουν στην οικεία ομάδα απέναντι στην παρουσία και την δράση των άλλων. Η συνηθισμένη γλωσσική διαφοροποίηση «τα δικά μας παιδιά-τα τσιγγανοπαίδια», «οι ελληνοπαίδες-οι τσιγγανοπαίδες» δεν είναι αθώα, ούτε έχει ουδέτερο χαρακτήρα. Η κατηγοριοποίηση του μαθητικού πληθυσμού στην βάση εξωτερικών κριτηρίων και η αντιπαράθεση της μιας ομάδας («κανονικής») έναντι της άλλης ομάδας («μη κανονικής») οδηγεί στην νομιμοποίηση του εκπαιδευτικού διαχωρισμού τους. Η ενδο-ομαδική ευνοιοκρατία συνοδεύεται από την εξω-ομαδική υποτιμητική αντιμετώπιση και περιφρόνηση.

Οι διακρίσεις μπορεί να έχουν θεσμική μορφή (θεσμικός ρατσισμός) ή να αποκτούν πολλαπλές άτυπες μορφές, που εμφανίζονται στην καθημερινή σχολική ρουτίνα: άκριτη ενοχοποίηση των μαθητών με ρομική προέλευση για αποκλίνουσες συμπεριφορές, αποφυγή της επαφής μαζί τους, ελλειπής εκπαιδευτική υποστήριξή τους όταν παρουσιάζουν μαθησιακά κενά, κλπ. Οι αρνητικές διακρίσεις συνδέονται με την

υιοθέτηση στερεοτύπων για τα τσιγγανοπαίδια, που τις νομιμοποιούν στην συνείδηση των φορέων τους.

Μια συνηθισμένη μορφή αρνητικής διάκρισης των μαθητών με ρομική προέλευση είναι η αντιμετώπισή τους ως «περίσσιου βάρους». Η παρουσία τσιγγανοπαίδων στην σχολική τάξη θεωρείται ότι προκαλεί «υπερφόρτωση» των εκπαιδευτικών. Ο «αυξημένος φόρτος εργασίας» απαιτείται, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών για τους παρακάτω λόγους: α) για την αναπλήρωση των «μαθησιακών κενών» των παιδιών λόγω της άτακτης φοίτησής τους, β) για την αντιμετώπιση της δύσκολης προσαρμογής των παιδιών στους κανόνες της εκπαίδευσης, εξαιτίας του αισθήματος ελευθερίας του αυθορμητισμού τους, της υπερκινητικότητάς τους, γ) για την αντιμετώπιση των γλωσσικών δυσκολιών των παιδιών, της αδυναμίας τους να κατανοήσουν τις έννοιες των μαθημάτων κλπ.

Έχει παρατηρηθεί επίσης ότι συχνά ο διαχωρισμός δεν γίνεται μόνο με κριτήριο την διαφοροποίηση Τσιγγάνων- μη Τσιγγάνων, αλλά και στη βάση της κοινωνικής προέλευσης των παιδιών. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τα φροντισμένα και τα αφρόντιστα παιδιά. Τα παιδιά που ζουν σε αντίξοες στεγαστικές συνθήκες και προέρχονται από οικογένειες με περιορισμένους οικονομικούς πόρους είναι πολύ πιθανόν να ενταχθούν στην κατηγορία των αφρόντιστων, ατακτοποιήτων παιδιών.

Φυσικά, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών τονίζει διαρκώς ότι δεν κάνει διακρίσεις σε βάρος των παιδιών με ρομική προέλευση και τα αντιμετωπίζει ισότιμα «όπως όλα τα άλλα παιδιά».

Πολλοί εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν την συμπάθειά τους για τα τσιγγανοπαίδια αντιμετωπίζοντάς τα ως «αξιολύπητα παιδιά». Η φιλανθρωπική στάση απέναντι στα τσιγγανοπαίδια εδράζεται στην de facto αναγνώριση της κατωτερότητας και της ελλειμματικότητάς τους. «Τα καημένα τα τσιγγανοπαίδια», «Δεν φταίνε τα ίδια» κλπ. Η παιδαγωγική παρέμβαση, σ' αυτήν την περίπτωση, αντιμετωπίζεται ως η αγαθή πράξη του καλού Σαμαρείτη, η οποία γίνεται περισσότερο για την σωτηρία της ψυχής του «προστάτη», παρά για την ουσιαστική βοήθεια των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7:

ΕΞΟΥΣΙΑΣΤΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Συνοψίζοντας όλες τις συμπεριφορές και τις στάσεις τις οποίες εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάσαμε προηγουμένως, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι στο σχολείο επικρατούν κατά κύριο λόγο οι εξουσιαστικές σχέσεις, ενώ φαίνεται να εκλείπουν οι συνεργατικές σχέσεις μάθησης.

Οι εξουσιαστικές σχέσεις (coercive relations of power) αναφέρονται στην άσκηση εξουσίας από μια κυρίαρχη ομάδα (ή άτομο ή χώρα) εις βάρος μιας υποτελούς ομάδας

(ή ατόμου ή χώρας). Το βασικό αξίωμα εδώ είναι ότι υπάρχει μια σταθερή ποσότητα εξουσίας που λειτουργεί σύμφωνα με μια λογική μηδενικού αθροίσματος. Με άλλα λόγια, όσο περισσότερη δύναμη έχει μια ομάδα τόσο λιγότερη απομένει για τις άλλες. Οι εξουσιαστικές σχέσεις αντικατοπτρίζονται στη χρήση της γλώσσας και διαμορφώνονται μέσω αυτής ή του λόγου (discourse). Συνήθως, οι εξουσιαστικές σχέσεις συνεπάγονται μια προσδιοριστική διαδικασία, η οποία νομιμοποιεί την κατώτερη ή αποκλίνουσα θέση που δίνεται στην υποτελή ομάδα (ή άτομο ή χώρα). Η διαδικασία προσδιορισμού διαφόρων ομάδων ή ατόμων ως κατώτερων ή αποκλινόντων καταλήγει σχεδόν αναπόφευκτα σ' έναν τύπο σχέσεων αλληλεπίδρασης που θέτει περιορισμούς, ψυχολογικούς ή σωματικούς, στις ομάδες αυτές ή τα άτομα. Για παράδειγμα, όταν οι προσδοκίες των δασκάλων για συγκεκριμένες ομάδες ή μαθητές είναι χαμηλές, τότε οι δάσκαλοι συνήθως τους παρέχουν λιγότερες ευκαιρίες για μορφωτική ανάπτυξη κι έτσι τους περιορίζουν πνευματικά. (Cummins,2005)

Οι συνεργατικές σχέσεις, από την άλλη, λειτουργούν με βάση το αξίωμα ότι η δύναμη δεν είναι μια σταθερή προκαθορισμένη ποσότητα, αλλά μάλλον κάτι που παράγεται κατά τις διαπροσωπικές και διομαδικές σχέσεις. Με άλλα λόγια, αυτοί που μετέχουν σε μια σχέση αποκτούν δύναμη, ενδυναμώνονται δηλαδή μέσω της συνεργασίας τους, έτσι ώστε ο καθένας να νιώθει πως η ταυτότητά του είναι περισσότερο αποδεκτή και ο ίδιος περισσότερο ικανός για να επιφέρει αλλαγές στη δική του ζωή ή στην κοινωνική κατάσταση. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η δύναμη δημιουργείται μέσα στη σχέση και μοιράζεται σε όλους όσους μετέχουν στη σχέση. Η σχέση λειτουργεί προσθετικά, ως προς τη δύναμη, αντί αφαιρετικά. Η δύναμη δημιουργείται μαζί με τους άλλους αντί να επιβάλλεται πάνω στους άλλους. (Cummins,2005)

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, η ενδυνάμωση μπορεί να οριστεί ως η συνεργατική δημιουργία δύναμης (collaborative creation of power). Οι μαθητές των οποίων οι σχολικές εμπειρίες αντικατοπτρίζουν συνεργατικές σχέσεις αποκτούν την ικανότητα, την αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα που χρειάζονται για να πετύχουν στο σχολείο. Συμμετέχουν αποδοτικά στο μάθημα, επειδή έχουν αποκτήσει μια ασφαλή αίσθηση ταυτότητας και τη γνώση ότι η φωνή τους θα ακουστεί και θα αντιμετωπιστεί με σεβασμό μέσα στην τάξη. Νιώθουν πως η μάθηση που λαμβάνει χώρα , μέσα στην τάξη είναι κάτι δικό τους και πως ανήκουν κι αυτοί στη μαθησιακή κοινότητα της τάξης. (Cummins,2005)

Με άλλα λόγια, η ενδυνάμωση απορρέει από τη διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων μέσα στην τάξη. Οι ταυτότητες δεν είναι στατικές ή σταθερές αλλά μάλλον ανασχηματίζονται διαρκώς μέσα από τις εμπειρίες μας και στις σχέσεις μας. Υπάρχουν πολλαπλές όψεις στην ταυτότητά μας, κάποιες από τις οποίες είναι δύσκολο ή αδύνατο να αλλάξουν (λ.χ. το φύλο, η εθνότητα), ενώ άλλες μπορεί να είναι εύπλαστες ή επιδεκτικές τροποποίησης (λ.χ. βασικές αξίες, πολιτικά πιστεύω, αίσθηση προσωπικής αξίας σε σχέση με την ευφυΐα, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Τα ταλέντα, την ομορφιά μας κλπ). (Cummins,2005)

Υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ γνωστικής δραστηριότητας και επένδυσης ταυτότητας. Όσο περισσότερο μαθαίνουν τα παιδιά τόσο περισσότερο αναπτύσσεται η συνείδηση της ταυτότητάς τους ως μαθητών και τόσο περισσότερο δραστηριοποιούνται για μάθηση. Αντίθετα, τα παιδιά θα είναι απρόθυμα να επενδύσουν την ταυτότητά τους στη μαθησιακή διαδικασία, αν νιώθουν ότι οι δάσκαλοι τους δεν το αποδέχονται, δεν τα σέβονται και δεν εκτιμούν τις εμπειρίες και τα ταλέντα τους. Κατά το παρελθόν, οι μαθητές από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες σπάνια είχαν αυτήν την αίσθηση της αποδοχής και του σεβασμού από τους δασκάλους τους προς τη γλώσσα και την ταυτότητά τους. Κατά συνέπεια, τα πνευματικά και προσωπικά τους χαρίσματα σπάνια έβρισκαν έκφραση μέσα στην τάξη. (Cummins,2005)

Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι μαθητές (και οι κοινότητες) δεν αποδέχονται παθητικά τους χαρακτηρισμούς κατωτερότητας που τους αποδίδουν οι κυρίαρχες ομάδες. Πολύ συχνά αντιστέκονται δυναμικά σ' αυτή τη διαδικασία υποτέλειας, μέσω μιας διαλυτικής ή επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ για ορισμένους μαθητές η αντίσταση μπορεί να συμβάλλει στην εκπαιδευτική ανάπτυξη. Σε πολλές περιπτώσεις η αντίσταση έχει υψηλό κόστος όσον αφορά στη σχολική επιτυχία και την κινητικότητα προς τα πάνω, με συχνή κατάληξη οι μαθητές να εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο. Ορισμένοι μαθητές ίσως μεταβάλουν την πολιτισμική τους ταυτότητα αντιγράφοντας τους υπόλοιπους και εξαγοράζοντας τη σχολική επιτυχία με τίμημα την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους και την αμφιταλάντευση ως προς την ταυτότητά τους. Άλλοι, ωστόσο, δεν θα έχουν ποτέ την ευκαιρία, μέσα στο σχολείο, να κερδίσουν είτε αυτοπεποίθηση στα μαθήματα είτε περηφάνια για την ταυτότητά τους και με το χρόνο οικειοποιούνται τους χαρακτηρισμούς που τους αποδίδει η κυρίαρχη ομάδα και ανταποκρίνονται στις χαμηλές προσδοκίες των δασκάλων τους. (Cummins,2005)

Γ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8:

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

8.1. Ορισμός συνέντευξης

Σύμφωνα με τη στοχοθεσία της έρευνας, η αποτελεσματικότερη μέθοδος για τη συλλογή πληροφοριών όσον αφορά την εκπαιδευτική πορεία των Τσιγγάνων σε άμεση συνάρτηση με τον τρόπο που προσεγγίζουν τον εαυτό τους λόγω των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που επικρατούν εις βάρος τους, είναι αυτή της συνέντευξης. Μάλλον καμία άλλη μέθοδος δεν θα μπορούσε να φανεί περισσότερο αξιόπιστη στην περίπτωση μας.

Η συνέντευξη ορίζεται ως μια διαδικασία που επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την ανάλυση του λόγου επιλεγμένων αλλά χαρακτηριστικών περιπτώσεων. Είναι ένα **ερευνητικό εργαλείο** το οποίο χρησιμοποιείται **ως μέσο συλλογής πληροφοριών, ελέγχου και ερμηνείας των ερευνητικών ερωτημάτων μιας έρευνας**. Οι συνεντεύξεις «φωτίζουν», δηλαδή επιτρέπουν την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα, στις σκέψεις τους, στις στάσεις και τις απόψεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά τους. Μια συνέντευξη μπορεί, ωστόσο, να είναι και το μέσο για τη βαθύτερη εξέταση των κινήτρων των ερωτώμενων για τους λόγους που απάντησαν με τον συγκεκριμένο τρόπο.

Γενικά, η συνέντευξη στηρίζεται στην ελεύθερη κι ανοιχτή επικοινωνία, προϋποθέτει κάποια σχέση ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο και ως τεχνική άντλησης δεδομένων βοηθά τον ερευνητή όχι απλώς να πλησιάζει εις βάθος το θέμα του, αλλά και να αξιοποιεί εμπειρίες και συναισθήματα, και γενικά, συναισθηματικού

τύπου δεδομένα. Με άλλα λόγια, η συνέντευξη είναι ένας τρόπος για να ανακαλύψει ο ερευνητής τι σκέφτονται και τι αισθάνονται οι ερωτώμενοι. Ως εργαλείο έρευνας παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα, διότι δίνει ευκαιρίες να διευκρινιστούν κάποιες απαντήσεις, να γίνουν επιπλέον ερωτήσεις, δίνοντας, έτσι, τη δυνατότητα για εμβάθυνση, όπου ήταν αδιευκρίνιστα όσα λέχθηκαν, και λόγω της αμεσότητάς της βρίσκει, συνήθως, μεγάλη αποδοχή από τους συμμετέχοντες σε μια έρευνα.

Σε κάθε έρευνα ο ερευνητής χρειάζεται να κάνει μια αρχική αλλά βασική μεθοδολογική επιλογή ανάμεσα στην ποσοτική και στην ποιοτική προσέγγιση (ή και στον συνδυασμό τους) για να ερευνήσει το θέμα του. Υπενθυμίζουμε ότι η ποσοτική προσέγγιση είναι εκείνη που επιτρέπει να μάθουμε «τι συμβαίνει;» ενώ η ποιοτική επιτρέπει να εξετάσουμε το «γιατί συμβαίνει;». Επιδίωξη της ποιοτικής έρευνας είναι «να ανακαλύψει τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα» (Bird, & συν., 1999: 320). Επομένως, η ποιοτική προσέγγιση είναι μια προσέγγιση σε βάθος, με στόχο την ανάλυση κι ερμηνεία ποιοτικών στοιχείων, αφού πρώτα συλλέξουμε, κατηγοριοποιήσουμε και αξιολογήσουμε τα δεδομένα μας. Την επιλέγουμε όταν μας ενδιαφέρει να κάνουμε βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων, συμπεριφορών ή εμπειριών. Οι ποσοτικές μέθοδοι συλλογής στοιχείων δε μπορούν να δώσουν τις πλούσιες περιγραφές και ερμηνείες που απαιτούνται, για να γίνουν κατανοητά όλα τα παραπάνω, και ειδικά η εμπειρία.

Η συνέντευξη είναι μια πολύ συνηθισμένη τεχνική συλλογής δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα. Εκτιμάται ότι το 90% των κοινωνικών ερευνών χρησιμοποιούν τις συνεντεύξεις, με κάποιον τρόπο, για να συλλέξουν τα δεδομένα τους ή ένα μέρος αυτών.

8.2. Τύπος συνέντευξης

Η συνέντευξη μπορεί να είναι δομημένη, να περιέχει δηλαδή προκαθορισμένες ερωτήσεις, ημιδομημένη, να καταρτίζεται δηλαδή με βάση ορισμένους άξονες πάνω στους οποίους αναπτύσσονται οι ερωτήσεις, ή πλήρως αδόμητη, να ακολουθεί δηλαδή τη ροή της συζήτησης. Στην περίπτωση της πλήρως αδόμητης συνέντευξης είναι απαραίτητη η εξαιρετική επικοινωνιακή αλλά και ερμηνευτική ικανότητα του εκπαιδευτικού.

Οι συνεντεύξεις δεν ήταν αυστηρά δομημένες, αλλά ούτε και απολύτως ελεύθερες, έτσι ώστε να λάβουν τη μορφή μιας συζήτησης (Blaxter, Hughes & Tight, 2006: σελ. 172). Βασίζονταν σε έναν οδηγό συνέντευξης που δημιουργήθηκε με βάση τους άξονες που θεωρήσαμε ότι ανταποκρίνονταν καλύτερα στη θεματική και στη στοχοθεσία της έρευνας.

8.3. Βήματα λήψης συνέντευξης

Όταν πρόκειται να πάρουμε μια συνέντευξη ακολουθούμε, σε γενικές γραμμές, την εξής διαδικασία:

1. Επιλογή των ερωτώμενων, του δείγματος της έρευνας

Το πρώτο ζήτημα που απασχολεί τον αρχάριο ερευνητή που θα χρησιμοποιήσει τη συνέντευξη ως μέσο συλλογής των δεδομένων του είναι ο αριθμός των συνεντεύξεων που πρέπει να γίνουν. Είναι εξ αρχής γνωστό ότι σε μια έρευνα που χρησιμοποιεί τη συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η αντιπροσωπευτικότητα εξασφαλίζεται από την ποιοτική σύσταση της ομάδας που αποτελεί το δείγμα. Φροντίζουμε, δηλαδή, οι ερωτώμενοι να αποτελούν χαρακτηριστικές, τυπικές, περιπτώσεις, να αντιπροσωπεύουν -κατά το δυνατόν- τις περισσότερες ή/και τις κυριότερες κατηγορίες του πληθυσμού που ερευνούμε. Συνήθως, μερικές συνεντεύξεις βάθους είναι συνήθως αρκετές για να δώσουν μια αντικειμενική εικόνα. Άλλωστε, μετά από έναν αριθμό συνεντεύξεων που λαμβάνονται από προσεκτικά επιλεγμένες –άρα αντιπροσωπευτικές- περιπτώσεις, επέρχεται ο «πληροφοριακός κορεσμός», δηλαδή, όσες συνεντεύξεις και να πάρουμε λίγο-πολύ θα μας οδηγήσουν στα ίδια ή σε πολύ παρόμοια αποτελέσματα.

Κατά την εφαρμογή της ποιοτικής έρευνας, επομένως, το ενδιαφέρον εστιάζεται σε μικρά δείγματα ή μοναδικές περιπτώσεις που επιλέγονται με δειγματοληψία σκοπιμότητας (purposeful sampling). Στόχος της δειγματοληψίας σκοπιμότητας είναι η επιλογή περιπτώσεων πλούσιων σε πληροφορίες των οποίων η μελέτη θα διαφωτίσει τα ερωτήματα της έρευνας (Patton, 2002: σελ. 230).

Στη δική μας περίπτωση το δείγμα αποτέλεσαν πέντε παιδιά με ρομική προέλευση ηλικίας 18-21. Κάποια από αυτά συνεχίζουν να δραστηριοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης, κάποια όχι. Ωστόσο, όσα σταμάτησαν την εκπαιδευτική τους πορεία έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση καθώς και το λύκειο.

Ένα δεύτερο σημαντικό κριτήριο για την επιλογή των ερωτωμένων είναι η δυνατότητά μας να τους προσεγγίσουμε, να είναι δηλαδή άτομα που με –σχετική- ευκολία θα μπορέσουμε να βρούμε, να επικοινωνήσουμε και να κανονίσουμε να συναντηθούμε μαζί τους για τη συνέντευξη.

Η επικοινωνία μας με τους ερωτώμενους ήταν αποτέλεσμα της κοινής μας φοίτησης στο πανεπιστήμιο με κάποιους από αυτούς. Έτσι, μέσα από συγγενικά και φιλικά τους πρόσωπα καταφέραμε να μιλήσουμε μαζί τους και να πάρουμε τις αντίστοιχες απαντήσεις.

2. Προετοιμασία, σχεδιασμός της συνέντευξης

α. Βασικό μέλημα του ερευνητή είναι να σχεδιάσει την πορεία της συζήτησης και να έχει ξεκαθαρίσει τι θα ρωτήσει και γιατί. Επομένως, η συνέντευξη χρειάζεται να σχεδιαστεί με βάση κάποιους θεματικούς άξονες. Γενικά, οι άξονες μιας συνέντευξης πρέπει να συνάδουν με το στόχο και τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Στη φάση αυτή φροντίζουμε να δημιουργήσουμε έναν Οδηγό Συνέντευξης, ένα είδος θεματικού

«πιλότου», με βάση πάντα το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και φυσικά τους άξονες προβληματισμού που θέσαμε εξ αρχής.

Μια άλλη προσέγγιση κατά τη συνέντευξη είναι να έχουμε φτιάξει μια λίστα των θεμάτων προς διερεύνηση, αλλά σε αυτήν την περίπτωση καλό είναι να έχουμε βάλει τίτλους, σαν «ομπρέλες» θα λέγαμε, πχ, τα ερευνητικά μας ερωτήματα, ώστε να είμαστε σίγουροι ότι δεν ξεφύγαμε από τον σκοπό και το θέμα της συνέντευξης.

Μέσα στο πλαίσιο του παρόντος θέματος, δεδομένου του κοινωνικού χαρακτήρα της έρευνάς μας, οι συνεντεύξεις μας ήταν ποιοτικού χαρακτήρα και ειδικότερα ημιδομημένες. Οι βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους διεξήχθη η συζήτηση στην παρούσα έρευνα σε πρώτη φάση ήταν οι εξής:

- ✓ Ύπαρξη και επιβεβαίωση στιγματισμού
- ✓ Μορφές στιγματισμού
- ✓ Αιτίες στιγματισμού
- ✓ Ψυχολογικές συνέπειες στιγματισμού
- ✓ Τρόπος αντιμετώπισης στιγματισμού

Στο δεύτερο σκέλος των συνεντεύξεων μας απασχόλησε το ζήτημα του είδους της σχέσης που έχουν αναπτύξει οι Ρομά με την εκπαίδευση τη δεδομένη χρονική περίοδο. Οι επιμέρους άξονες της συζήτησης ήταν:

- ✓ Αλλαγές σε συνάρτηση με την εκπαίδευση
- ✓ Εκπαίδευση και ένταξη
- ✓ Μελλοντικές βλέψεις

β. Το δεύτερο σημείο που περιλαμβάνει ο σχεδιασμός της συνέντευξης είναι ο προσδιορισμός του τόπου και του χρόνου της συνάντησης και της διεξαγωγής της. Ο ερευνητής οφείλει να έχει εντοπίσει τον κατάλληλο χώρο και χρόνο ώστε να τα προτείνει στον ερωτώμενο. Οι δύο αυτοί παράγοντες, αν και δεν αφορούν στην ουσία της συνέντευξης, είναι συχνά καθοριστικοί για την ομαλή και απρόσκοπτη διεξαγωγή της. Φροντίδα, λοιπόν, του ερευνητή είναι να εξασφαλίσει ένα ήσυχο μέρος σε χρόνο που βολεύει τον ερωτώμενο για να αποφύγει να του δημιουργήσει πίεση, άγχος, αμηχανία, δυσκολία κτλ.

Ο τόπος και ο χρόνος των συνεντεύξεων ορίστηκε σύμφωνα με τις υποχρεώσεις των υποκειμένων προκειμένου να υπάρχει εύρος χρόνου και καταλληλότητα χώρου για την συνομιλία μας. Πιο συγκεκριμένα, οι χώροι στους οποίους παρατέθηκαν οι συνεντεύξεις ήταν το πανεπιστήμιο και ο οικισμός των ερωτώμενων. Έτσι, οι συμμετέχοντες καθώς βρίσκονταν σε χώρο οικείο για αυτούς μπόρεσαν να μιλήσουν με μεγαλύτερη ευκολία.

3. Αρχική προσέγγιση του ερωτώμενου

Σημαντικό στοιχείο της επιτυχίας μιας συνέντευξης οφείλεται στην επικοινωνία με τον ερωτώμενο. Η προσέγγιση και η πρώτη εντύπωση συχνά καθορίζουν και την ποιότητα

αυτής της επικοινωνίας και παίζουν σημαντικό ρόλο στο να εδραιωθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης -απαραίτητο για μια συνέντευξη. Η πρώτη προσέγγιση μπορεί να γίνει προσωπικά ή τηλεφωνικά, σε κάθε περίπτωση, όμως, λέμε ποιοι είμαστε, τι ερευνούμε και για ποιον λόγο ζητούμε τη συμβολή του στην έρευνά μας.

Θα πρέπει εξαρχής να είμαστε όσο πιο διαφωτιστικοί γίνεται για τους σκοπούς της συνέντευξης και γιατί επιλέξαμε το συγκεκριμένο άτομο να δώσει συνέντευξη, ώστε να μειωθεί η επιφυλακτικότητα και η ανησυχία του. Σε αυτήν την πρώτη επικοινωνία μπορούμε να διευκρινίσουμε και το είδος της καταγραφής που θα γίνει, πχ να ζητήσουμε άδεια για να χρησιμοποιήσουμε μαγνητόφωνο, ώστε να εξασφαλίσουμε τη συναίνεση του συμμετέχοντα. Μπορεί, επίσης, να χρειαστεί να εξηγήσουμε ότι είναι απαραίτητο να το χρησιμοποιήσουμε, διότι εξασφαλίζει την πιστή αναπαραγωγή όσων μας πει ο ίδιος, κτλ. Ακόμα, κατά την αρχική επικοινωνία συζητείται και το ζήτημα της ανωνυμίας (ή μη) και, γενικά, δίνονται εγγυήσεις για το πώς θα χρησιμοποιηθούν οι πληροφορίες που θα μας δώσει ο ερωτώμενος. Εδώ δίνεται και η υπόσχεση ότι η συνέντευξη θα σταματήσει στο σημείο που δεν θα αισθάνεται άνετα ή ότι, ακόμα κι αν αρχικά καταγραφούν κάποιες απόψεις του, μπορεί να ζητήσει να μην δημοσιοποιηθούν. Τέλος, μπορούμε να συμφωνήσουμε, κι αυτό συνήθως αίρει την επιφυλακτικότητα των ερωτώμενων, ότι πριν από κάθε χρήση και δημοσιοποίηση της συνέντευξης θα τους δοθεί ένα αντίγραφο. Αυτού του τύπου οι εξηγήσεις και οι διαβεβαιώσεις είναι δικλίδες ασφαλείας για τον διστακτικό συμμετέχοντα και συνήθως τον κάνουν να αισθανθεί πιο ασφαλής, ανοιχτός και χαλαρός κατά τη συνέντευξη. Όλα αυτά αποτελούν το «συμβόλαιο» της συνέντευξης. Απαραιτήτως ο ερευνητής πρέπει να τηρήσει ό,τι συμφωνήσει στο αρχικό στάδιο της προσέγγισης. Καλό είναι, πάντως, να θυμόμαστε ότι ο ερωτώμενος έχει δικαίωμα (για τους δικούς του λόγους, που δεν οφείλει να μας τους πει) να αρνηθεί να πάρει μέρος στην έρευνά μας.

Αναφορικά με την πρώτη επαφή μας με τους ερωτώμενους, αυτή πραγματοποιήθηκε μέσα από το παιδί που φοιτούσε στο πανεπιστήμιο. Προτού αρχίσει η συζήτησή μας διευκρινίστηκε το θέμα που μας απασχολούσε και συνεπώς η αιτία για την επιλογή του συγκεκριμένου ατόμου, το είδος των ερωτήσεων και διασφαλίστηκε η τήρηση όσων ειπώθηκαν ακριβώς όπως οι ίδιοι τα έθεσαν. Για το λόγο αυτό τους εξηγήσαμε πως ήταν αναγκαία και η χρήση ενός μαγνητόφωνου.

4. Διαξαγωγή της συζήτησης-συνέντευξης

Στη συνέντευξη ο ερευνητής χρειάζεται να διαθέτει την ικανότητα να οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης και να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, που θα κάνει τους μετέχοντες να χαλαρώνουν, να ανοίγονται και να δίνουν ειλικρινείς και πλήρεις απαντήσεις. Να ακούει τον συνομιλητή του με ενδιαφέρον, να παρακολουθεί και να αντιδρά στα λεγόμενά του κατά τρόπο τέτοιο ώστε να τον ωθεί να αποκαλύψει περισσότερες πληροφορίες, χωρίς να χάσει τον ειρμό των σκέψεων του ή να ξεφύγει από το θέμα ή να παρασυρθεί προς την κατεύθυνση που επιθυμεί ο ερευνητής. Μικρές ενθαρρυντικές εκφράσεις, διευκρινιστικές (αλλά όχι κατευθυντικές) ερωτήσεις, θετική

έκφραση χεριών, ματιών και προσώπου (αλλά όχι κατευθυντικού χαρακτήρα), γενικά, η φιλική κι ανοικτή στάση βοηθούν στο να κυλήσει ομαλά μια συνέντευξη. Ο ίδιος προσπαθεί να κρατήσει τη θέση του ως εγγυητής του πλαισίου επικοινωνίας με τον ερωτώμενο, χωρίς να κρίνει ηθικά ή με οποιονδήποτε άλλον τρόπο τις πράξεις και τα λόγια του. Είναι ανοικτός και πρόθυμος να τον ακούσει και να τον καταλάβει και έχει απόλυτη εχεμύθεια για όλα αυτά που του εκμυστηρεύονται.

Προκειμένου να διασφαλίσουμε την εγκυρότητα όσων οι ερωτώμενοι μας έλεγαν, τέθηκαν κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις όπως ήταν η παράθεση κάποιου παραδείγματος που θα μας πιστοποιούσε την προέλευση των συγκεκριμένων απαντήσεων. Παράλληλα, χρειάστηκε να ζητήσουμε επιπλέον επεξήγηση σε κάποια σημεία ώστε να είναι ξεκάθαρο και σαφές το νόημα όσων έλεγαν οι ίδιοι και να μην υπάρξουν παρανοήσεις. Τέλος, όποτε κρίθηκε απαραίτητο δόθηκαν περαιτέρω εξηγήσεις σχετικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων μας όταν αυτές δεν γίνονταν κατανοητές.

Όπως προαναφέραμε στόχος της συνέντευξης είναι η αποκάλυψη των απόψεων, αντιλήψεων, συμπεριφορών, στάσεων, εμπειριών, ερμηνειών κι εμπειριών του ερωτώμενου. Η διαδικασία της συνέντευξης, λοιπόν, έχει σκοπό δώσει στον ερωτώμενο τη δυνατότητα να κινηθεί σε όλο το φάσμα των πιθανών απαντήσεων, κι όχι να τον περιορίσει ή να τον εγκλωβίσει σε μια σειρά συγκεκριμένες απαντήσεις προς την κατεύθυνση που επιθυμεί ο ερευνητής.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής χρειάζεται να προσέξει να μην ξεφύγει από τους θεματικούς του άξονες προκειμένου να συλλέξει τα δεδομένα που του χρειάζονται και να μπορεί στο επόμενο στάδιο να τα επεξεργαστεί με περισσότερη ευκολία. Βέβαια, η πορεία της συνέντευξης, σε κάποιες περιπτώσεις δεν είναι πάντα προβλέψιμη και τυχόν απρόβλεπτες καταστάσεις μπορεί να προκύψουν είτε από τις συνθήκες, είτε από τα υποκείμενα και τη διάθεση συνεργασίας τους, είτε από την έλλειψη επικοινωνίας με τον ερευνητή. Η συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Όσο αυστηρά δομημένη κι αν είναι, μπορούν να γίνουν τροποποιήσεις με βάση όσα συμβαίνουν τη στιγμή της διεξαγωγής της. Πάντα, δηλαδή, πρόκειται για μια ζωντανή διαδικασία, που λαμβάνει χώρα σε πραγματικές συνθήκες και καταστάσεις. Έτσι, σε μια συνέντευξη μπορεί να μας ενδιαφέρει να συλλέξουμε και να καταγράψουμε όχι μόνον τις απόψεις των ερωτώμενων έτσι όπως «εκείνοι /ες θα τις εκφράσουν, βασιζόμενοι /ες στις εμπειρίες τους και στις δυσκολίες που συναντούν» (Bird & συν., 1999: 152), αλλά και κάποιες απόψεις ή παράγοντες που δεν είχαν προληφθεί. Έτσι, ακόμα κι αν οι συνεντεύξεις είναι πολύ καλά σχεδιασμένες, οργανωμένες και διεξοδικές, μας δίνουν πάντα την «ευκαιρία να ακολουθήσουμε την απρόβλεπτη κατεύθυνση προς την οποία μπορεί να οδηγήσει η γνώση αυτών που απαντούν» (Bird & συν., 1999: 86).

5. Αντιμετώπιση δυσκολιών κι απρόβλεπτων καταστάσεων

Όταν μια συνέντευξη δείχνει να «κολλάει», ο ερευνητής χρειάζεται να της δώσει μια **ώθηση**, μια ανάσα σκέψης ή/και χρόνου για να αρχίσει πάλι να κυλά ομαλά. Είναι δικό του μέλημα να διευκολύνει τη συζήτηση, να ξεμπλοκάρει τον ερωτώμενο. Έτσι, η συνέντευξη μπορεί να ενισχυθεί με συμπληρωματικές ή ενθαρρυντικές ερωτήσεις, με σκοπό να ενθαρρυνθεί ή να διευκολυνθεί ο ερωτώμενος και να κυλήσει ομαλά η συνέντευξη. Στην περίπτωση αυτή ο συνεντευκτής μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιες επικοινωνιακές τεχνικές, όπως οι «ερωτήσεις – καθρέφτης» (αντιγυρίζουμε ως ερώτηση την απάντηση που μας έδωσε, π.χ. «εννοείς ότι ... », ή «αν καταλαβαίνω σωστά, μου λες ότι ...») ή η παράφραση (ρωτάμε το ίδιο πράγμα με άλλα λόγια π.χ. «θα μπορούσαμε να το πούμε κι έτσι...»). Ίσως χρειάζεται να περάσουμε στο επόμενο θέμα ή στην επόμενη ερώτηση κι αν μπορέσουμε να επανέλθουμε στο θέμα που έμεινε αναπάντητο αργότερα, σε μια πιο βολική στιγμή. Όμως, δεν πρέπει να πιέζουμε τον ερωτώμενο να δώσει απάντηση σε κάτι που συνειδητά ή ασυνείδητα αποφεύγει να θίξει!

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων μας συναντήσαμε ορισμένες δυσκολίες παρόμοιου τύπου. Φαίνεται πως κάποια παιδιά δεν έδειχναν ιδιαίτερα θετικά στην εξιστόρηση δικών τους εμπειριών. Για το λόγο αυτό χρειάστηκε να τροποποιήσουμε τις ερωτήσεις μας. Σε αυτές τις περιπτώσεις, λοιπόν, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να μας αναφέρουν συμβάντα στα οποία ήταν αυτόπτες ή αυτήκοοι μάρτυρες και τα οποία ήταν αντιπροσωπευτικά ρατσιστικών συμπεριφορών απέναντι σε άτομα όμοιά τους.

Οι εξωτερικές συνθήκες μπορεί επίσης να σταματήσουν ή να διακόψουν ή και να προκαλέσουν αναβολή μιας συνέντευξης. Ο θόρυβος, ένα μικροατύχημα, ένα εξωτερικό γεγονός, μια διακοπή από τρίτους, ένα ξαφνικό νέο κτλ, ίσως προκαλέσουν ανατροπή του σχεδιασμού μας. Ο ερευνητής πρέπει να φανεί ευέλικτος και να προσπαθήσει να διορθώσει όσα είναι δυνατόν να διορθωθούν ή να βρει μια εναλλακτική λύση ή και να προσπαθήσει να μεταθέσει τη συνέντευξη κάποια άλλη στιγμή, αν είναι απαραίτητο.

Η μεγαλύτερη όμως ανατροπή έρχεται όταν λόγω κάποιου αδέξιου χειρισμού εκ μέρους του ερευνητή αλλάξει η διάθεση του ερωτώμενου να συνεχίσει τη συνέντευξη, π.χ. αν αισθανθεί προσβεβλημένος ή πιεσμένος ή αναγκασμένος να αποκαλύψει πράγματα που δεν επιθυμούσε. Τότε ο ερευνητής οφείλει να παραδεχτεί την πίεση που άσκησε ή το λάθος στην έκφραση κτλ και να προσπαθήσει να συνεχίσει, αποφεύγοντας να θίξει πάλι το ζήτημα που προκάλεσε τη δυσαρέσκεια του ερωτώμενου.

Γενικά:

Κατά τη συνέντευξη

Τι κάνουμε	Τι αποφεύγουμε
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Έχουμε φτάσει στη συμφωνημένη ώρα – ίσως και 5'νωρίτερα, για να ρυθμίσουμε τυχόν συνθήκες χώρου 	<ul style="list-style-type: none"> □ Δεν ασχολούμαστε με άσχετα θέματα (π.χ. να μιλάμε στο κινητό, να

<p>(π.χ. να βρούμε ένα ήσυχο και κατάλληλο τραπέζι, αν πρόκειται για καφετέρια κτλ)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Χαιρετούμε με μια θερμή χειραψία. ▪ Τον βάζουμε να καθίσει στην καλύτερη θέση, φροντίζοντας να αποφύγουμε συνθήκες που ίσως τον κάνουν να αισθανθεί άσχημα ή και να δυσανασχετήσει (π.χ. φως που τον «τυφλώνει», ρεύματα κρύου αέρα, δυσάρεστες μυρωδιές κτλ) ▪ Κρατούμε κλειστό το κινητό μας ▪ Είμαστε φιλικοί, ανοικτοί και συνεργάσιμοι, μιλάμε απλά και με αμεσότητα ▪ Τον κοιτούμε ευθέως στα μάτια – αλλά όχι αδιάκριτα! ▪ Τον διαβεβαιώνουμε ότι ισχύει το ‘συμβόλαιο’ που κάναμε στην πρώτη μας προσέγγιση ή και υπενθυμίζουμε, αν χρειάζεται, τα σημεία του ▪ Τονίζουμε το σκοπό της έρευνάς μας και τη σημασία που έχει η καταγραφή της δικής του άποψης ▪ Θέτουμε τις ερωτήσεις που έχουμε σχεδιάσει με απλά λόγια ▪ Καθόμαστε φυσικά, άνετα, χαλαρά ▪ Τηρούμε τον συμφωνημένο χρόνο διάρκειας της συνέντευξης ▪ Δείχνουμε ουδέτεροι για να μην τον επηρεάσουμε, αλλά πάντα με ενδιαφέρον για την άποψή του ▪ Φεύγοντας, τον ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία και την προθυμία του να μας βοηθήσει στην έρευνά μας 	<p>χαιρετούμε άλλα άτομα, να ψάχνουμε στην τσάντα μας κτλ)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Δεν κάνουμε κάτι που πιθανόν να τον ενοχλεί (π.χ. δεν καπνίζουμε, τουλάχιστον αν δεν πάρουμε την άδειά του) <input type="checkbox"/> Δεν δείχνουμε πόσο αγχωμένοι μπορεί να είμαστε <input type="checkbox"/> Δεν είμαστε υπερβολικά χαλαροί και φιλικοί, πέρα από όσο μας επιτρέπεται <input type="checkbox"/> Δεν φλυαρούμε άσκοπα για άσχετα ζητήματα <input type="checkbox"/> Δεν χρησιμοποιούμε «ξύλινη» γλώσσα, σπάνιες και λόγιες λέξεις, βαρύγδουπες εκφράσεις <input type="checkbox"/> Δεν είμαστε απορροφημένοι στο να κρατούμε σημειώσεις όση ώρα κρατά η συνέντευξη <input type="checkbox"/> Δεν προσπαθούμε να τον «αναγκάσουμε» να μας δώσει τις απαντήσεις που ίσως αναμένουμε ή μας βολεύουν <input type="checkbox"/> Δεν είμαστε κριτικοί, ειρωνικοί ή επιθετικοί <input type="checkbox"/> Δεν γκρινιάζουμε και δεν κατηγορούμε πρόσωπα και καταστάσεις! <input type="checkbox"/> ΔΕΝ ΥΠΟΒΑΛΛΟΥΜΕ ΤΗ ΔΙΚΗ ΜΑΣ ΑΠΟΨΗ,
---	---

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Πληρώνουμε εμείς τον λογαριασμό! ▪ ΕΙΜΑΣΤΕ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΑΣ 	<p>ΜΑΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΕΙ Η ΔΙΚΗ ΤΟΥ!</p>
--	-----------------------------------

Συνέντευξη σημαίνει διάλογος, αλληλεπίδραση, επικοινωνία.

Είναι η τέχνη να κάνεις τον άλλον να ανοίγεται και να απαντά με ειλικρίνεια

Σημεία κλειδιά: εμπιστοσύνη, συνέπεια, ευελιξία

6. Ανάλυση του ερευνητικού υλικού και ερμηνεία του

Η θεματική ανάλυση κατά άξονα ενδιαφέροντος είναι ένας τρόπος ταξινόμησης και ανάγνωσης του υλικού της συνέντευξης με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώνονται μέσα από διαδικασία κατηγοριοποίησης επιτρέπει τη μετατροπή του λεκτικού περιεχομένου των συνεντεύξεων σε συνοπτικά ευρήματα, τα οποία στη συνέχεια ερμηνεύονται με ποιοτικούς όρους. Τα ευρήματα όμως μπορούν και να μετατραπούν σε ποσοτικοποιημένα στοιχεία και να ερμηνευτούν αναλόγως.

Η ανάγνωση του υλικού εξαρτάται κι από τον τρόπο της καταγραφής του. Αν η συνέντευξη έχει μαγνητοφωνηθεί, απαιτείται η χρονοβόρα αλλά απαραίτητη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, που μετατρέπει τον προφορικό λόγο σε γραπτό κείμενο κι έτσι μπορεί να αναλυθεί με μεγαλύτερη συστηματικότητα. Αντίθετα, αν ο ερευνητής πρέπει να θυμάται τι ειπώθηκε ή να στηριχτεί αποκλειστικά στις σημειώσεις του, κινδυνεύει να χάσει ένα μεγάλο ποσοτικά ή/και ποιοτικά μέρος των δεδομένων που συνέλεξε από τους ερωτώμενους. Ωστόσο ίσως είναι χρήσιμο να γίνει συνδυασμός της χρήσης των σημειώσεων με το μαγνητόφωνο, διότι στις σημειώσεις μπορεί να περιέχονται πληροφορίες που δεν αποκαλύπτονται στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο της συζήτησης π.χ. η έκφραση του προσώπου, η στάση του σώματος, δηλαδή σημάδια της μη λεκτικής επικοινωνίας, τα συναισθήματα πριν και μετά τη συνέντευξη κτλ.

Κατ' αρχάς πρέπει να προετοιμαστούμε για τη συνέντευξη και ν' αποκτήσουμε ένα υπόβαθρο γενικών γνώσεων σχετικών με το θέμα, από τη βιβλιογραφία ή με άλλους τρόπους. Σε γενικές γραμμές ισχύει ότι όσο περισσότερα ξέρει κανείς, τόσο πιο πιθανό είναι να αποσπάσει σημαντικές πληροφορίες από μια συνέντευξη.

Η επιλογή μιας συνέντευξης εντελώς ελεύθερης ροής είναι σαφώς πιο εύλογη όταν ο βασικός στόχος μας είναι όχι τόσο η αναζήτηση πληροφοριών όσο η ηχογράφηση μιας «αφηγηματικής συνέντευξης», μια «υποκειμενική» καταγραφή πως ένας άντρας ή μια

γυναίκα βλέπουν σήμερα τη ζωή τους ως σύνολο ή ένα μέρος της. Το πώς αναφέρονται σ' αυτήν, τι παραλείπουν, πώς δομούν την αφήγησή της, σε τι δίνουν έμφαση, οι λέξεις που επιλέγουν, όλα αυτά είναι σημαντικά για να κατανοήσουμε κάθε συνέντευξη, αλλά για το συγκεκριμένο στόχο αποτελούν το θεμελιώδες κείμενο που θα πρέπει να μελετήσουμε. Έτσι, όσο λιγότερο η μαρτυρία τους διαμορφώνεται από τις ερωτήσεις του ερευνητή, τόσο το καλύτερο. Στην προσέγγιση που ανέπτυξε η Gabriele Rosenthal και η ομάδα της, η συνέντευξη διεξάγεται σε τρεις φάσεις. Ξεκινά με μια γενική και ανοικτή ερώτηση που δεν θίγει κάποιο επίμαχο σημείο και στην πρώτη φάση ο ερευνητής απλά προσφέρει μη λεκτική ενθάρρυνση. Στη δεύτερη φάση ζητείται από τον πληροφορητή να μιλήσει περισσότερο για θέματα που έχει ήδη αναφέρει και συγκεντρώνονται έτσι λεπτομέρειες γι' αυτά. Μόνο στην τρίτη φάση μπορούν να τεθούν ερωτήματα για καινούρια θέματα και ζητήματα που παρέλειψε στην αφήγησή του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9:

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης στηρίχτηκε σε μια αρχική κωδικοποίησή τους με βάση τους άξονες των συνεντεύξεων. Σε δεύτερο επίπεδο οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και έγινε περαιτέρω κωδικοποίησή τους με βάση τις αρχές της θεματικής ανάλυσης.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν διακρίνουμε τις εξείς επιμέρους ενότητες:

- **ΜΑΡΤΥΡΙΕΣ ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟΥ:**

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος συμπεραίνουμε ότι πράγματι υφίσταται στιγματισμός όπως αποτυπώνεται στις μαρτυρίες των υποκειμένων της έρευνας. Ο στιγματισμός, με οποιαδήποτε μορφή και αν εμφανίζεται, σε ορισμένες των περιπτώσεων είναι ορατός **άμεσα**, ενώ σε άλλες περιστάσεις δηλώνει την ύπαρξη του **έμμεσα**.

Ειδικότερα, τα υποκείμενα της έρευνας τα οποία παραδέχτηκαν ότι είχαν πέσει θύματα ρατσιστικών συμπεριφορών χρησιμοποίησαν εκφράσεις όπως οι ακόλουθες: «*Βεβαίως έχω βιώσει ρατσισμό*», «*Ναι, είχα μερικά τέτοια βιώματα*.», «*ναι, είχα στο δημοτικό. Με έδειχναν και έλεγαν: «να, ο γύφτος...» κ.α...*» Εκφράσεις, δηλαδή, και παραδείγματα που μας κατευθύνουν σε έναν άμεσο εντοπισμού του φαινομένου.

Εντούτοις, υπήρξαν περιπτώσεις έμμεσου στιγματισμού όπου οι συμμετάσχοντες δήλωσαν ότι δεν έχουν βιώσει ανάλογες συμπεριφορές αλλά έχουν γίνει αυτόπτες ή αυτήκοοι μάρτυρες. Π.χ. «*Δεν έχω δεχτεί ρατσισμό, έχουνε δεχτεί άλλοι όμως*.», «*Έχουνε αντιμετωπίσει πολλοί ρατσισμό. Εγώ προσωπικά δεν έχω συναντήσει*.»

- **ΜΟΡΦΕΣ ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟΥ:**

Τα συμβάντα τα οποία μας παρέθεσαν τα υποκείμενα αναφέρονται σε διάφορες μορφές στιγματισμού με κυριότερες τον σχολικό, τον κοινωνικό αλλά και τον θεσμικό στιγματισμό.

A.ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟΣ:

Τα υποκείμενα της έρευνας αποκαλύπτουν ότι έχουν συναντήσει **πιο συχνά ή πιο έντονα** φαινόμενα στιγματισμού στο δημοτικό σχολείο. («Στο σχολείο που ήμουν, στο δημοτικό, και πρόσφατα και στο πανεπιστήμιο από κάποιους συμφοιτητές μου.», «Στο σχολείο αλλά μικρός, στο δημοτικό.», «...σε παιδί έξω από το σχολείο.») Ωστόσο, μεγαλώνοντας δεν είναι τόσο έντονα.

Ο στιγματισμός αυτός δύναται να προέρχεται από μια πληθώρα σχολικών παραγόντων όπως οι παρακάτω:

- I. Στιγματισμός από συμμαθητές: «Επειδή ήρθα πρώτη φορά σε επαφή με Έλληνες-παιδιά ένιωθα κάπως. Ούτε και τη γλώσσα ξέραμε πολύ καλά. Εμείς μόλις πηγαίναμε στο σχολείο μαθαίναμε τη γλώσσα, ενώ αυτοί τη γνωρίζανε ήδη από τους γονείς τους. Γι' αυτό μας κορόιδευαν με κάποιο τρόπο και μας ξεχώριζαν σε κατηγορίες.»
- II. Στιγματισμός από τη διοίκηση: «Ίσως φταίει ότι δεν πάνε όλα τα παιδιά σχολείο ακόμα. Εδώ στην Ελλάδα τους Ρομά τους έχουνε πολύ πίσω. Έρχονται προγράμματα στην Ελλάδα και δεν έρχονται σε εμάς ποτέ, δεν τα μαθαίνουμε.»
- III. Στιγματισμός από δασκάλους: «Το σχολείο δεν έχει πολύ μεγάλο ρόλο αυτό καθαυτό σαν θεσμός, αλλά εξαρτάται από τους δασκάλους, τους καθηγητές.»

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι στα λεγόμενα των υποκειμένων συναντάμε συχνά τη διάκριση μεταξύ Έλληνα και μη-Έλληνα («Έλληνες-παιδιά»). Μια διάκριση μέσα από την οποία φαίνεται ότι ακόμη και οι ίδιοι οι Ρομά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μια ξεχωριστή πολιτισμική και εθνοτική διαφορετικότητα μέσα στην κοινωνία.

Η ικανοποιητική ή μη χρήση της ελληνικής γλώσσας αποδεικνύεται ως η απαραίτητη δίοδος μέσα από την οποία επιτυγχάνεται η μετατόπιση των υποκειμένων από το στιγματισμό στην αποδοχή. Η ελληνική γλώσσα μοιάζει να είναι εκείνο το πολιτισμικό και μαθησιακό κεφάλαιο που καθορίζει την ομαλή ή μη ένταξη των Ρομά στο χώρο του σχολείου. Η μειονεκτική θέση στην οποία βρίσκονται με την είσοδο τους στο δημοτικό σχολείο αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την εγκαθίδρυση μιας εις βάρος τους διάκριση. Μια διάκριση που οι ίδιοι αναγνωρίζουν και υπομένουν τόσο από μαθητές όσο και από δασκάλους.

Ένα ζήτημα, επομένως, που δυσκολεύει την σχολική ένταξη των Ρομά αφορά τη διαφορετική γλώσσα που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους σε σχέση με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην επίσημη εκπαίδευση. Οι Ρομά κατανοούν και χρησιμοποιούν σε διάφορες περιστάσεις την ελληνική γλώσσα, ωστόσο η romaní, προφορική γλώσσα ινδογενούς καταγωγής που ενσωματώνει πλήθος δανείων από τις

γλώσσες των χωρών που αποτέλεσαν μεταναστευτικούς τόπους των Ρομά, αποτελεί την κυρίαρχη μορφή γλώσσας, βασικό χαρακτηριστικό της ταυτότητάς τους και ισχυρό συνδετικό κρίκο για τα μέλη των κοινοτήτων τους (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ 2011, σ. 31-32, Τερζοπούλου & Γεωργίου 1998, σ. 33-40).

Για τους μαθητές ο «μετανάστης-πρόσφυγας», στην περίπτωση μας ο «μαθητής μειονοτικής ομάδας» αναδεικνύεται ως ο Σημαντικός Άλλος για τον Έλληνα πολίτη και συνιστά σημείο αναφοράς για τον ορισμό του τελευταίου. Ο συσχετισμός αυτός αποκαλύπτει την εργαλειοποίηση του «μετανάστη» ως ορίου διάκρισης μεταξύ πολίτη και μη πολίτη με σημείο αναφοράς την οντότητα του εθνικού κράτους. (Νούλα Ι.,2014)

Οι μαθητές στις αφηγήσεις τους στο πλαίσιο των συζητήσεων σκιαγραφούν την έννοια της ετερότητας συναρτήσει της έννοιας του ανήκειν και αποκαλύπτουν το φάσμα της διαφοροποίησης μεταξύ των μαθητών με κριτήριο το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο και την εθνοτική τους προέλευση. Αντιστοίχως, αντιλαμβάνονται το δικό τους status αναφορικά με την ιδιότητά τους ως πολιτών στα όρια της ελληνικής κοινωνίας αλλά και στο πλαίσιο άλλων υπερεθνικών πολιτειακών οντοτήτων. Παράλληλα, οι αφηγήσεις των μαθητών και ο τρόπος με τον οποίο οριοθετούν πολλές φορές την έννοια του «μετανάστη - πρόσφυγα» απέναντι σ' αυτή του Έλληνα πολίτη παρουσιάζουν συσχετισμούς με τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης που κυριαρχεί στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο. (Νούλα Ι.,2014)

B. ΘΕΣΜΙΚΟΣ ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟΣ

Μέσα από τις μαρτυρίες των υποκειμένων διακρίνεται μια τάση ανισότητας σε επίπεδο ευκαιριών μάθησης και σε επίπεδο εξισορρόπησης της δυσλειτουργικής θέσης με την οποία εισέρχονται οι Ρομά μαθητές στο δημοτικό σχολείο σε αντίθεση με τους Έλληνες μαθητές από την πλευρά της διοίκησης. (*«Εδώ στην Ελλάδα τους Ρομά τους έχουνε πολύ πίσω.»*)

Από τη σκοπιά της υπόθεσης του ελλείμματος οι μετανάστες μαθητές περιγράφονται ως φορείς μιας παραδοσιακής κουλτούρας - ως φορείς ενός ελλείμματος μοντερνισμού - η οποία δεν τους επιτρέπει, εν αντιθέσει με τους φορείς μιας μοντέρνα κουλτούρας, να αναπτύξουν μια σειρά γνωρισμάτων και ικανοτήτων που συνιστούν αναγκαίες προϋποθέσεις επιτυχούς σχολικής φοίτησης στα εκπαιδευτικά συστήματα των (δυτικών) χωρών υποδοχής (Govaris 1996, 21-35). Έχοντας ως «δεδομένα» τη «δυσλειτουργικότητα» του πολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών, αφενός, και το στόχο της κοινωνικής σταθερότητας και κοινωνικής ισότητας, αφετέρου, προσδιορίστηκε ως θεμελιώδης στόχος της αφομοιωτικής πολιτικής η αντιστάθμιση του "πολιτισμικού ελλείμματος" των «ξένων» μαθητών, έτσι ώστε αυτά να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες και ικανότητες που είναι αναγκαίες για την ισότιμη και λειτουργική συμμετοχή στα κοινωνικά υποσυστήματα της χώρας υποδοχής (Μάρκου 1997, 220). Στο πλαίσιο της πολιτικής αυτής, η εθνική καταγωγή και οι σχετικές με αυτή πολιτισμικές διαφορές αξιολογούνται ως εμπόδιο στη διαδικασία

πλήρους κοινωνικής ένταξης. Κατά συνέπεια, δεν ενδείκνυται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού των "ξένων" μαθητών στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Θεωρείται ότι μόνο η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής μπορεί να εξασφαλίσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων. Με αυτό τον τρόπο μετατοπίζονται οι ευθύνες της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης στους ίδιους τους μετανάστες, δηλαδή στις προσωπικές τους ικανότητες, καθώς και στην ετοιμότητα πολιτισμικής προσαρμογής στις κοινωνίες υποδοχής. (Γκόβαρης,2011)

Η προσέγγιση του θεσμικού στιγματισμού έχει ως αφετηρία τις σχολικές ανισότητες, εστιάζει όμως όπως και η ίδια η έννοια ευθέως δηλώνει στη σημασία των θεσμών στην αναπαραγωγή των σχολικών ανισοτήτων. Η έννοια κινείται προς την ίδια κατεύθυνση με αυτή του θεσμικού ρατσισμού, είναι όμως περισσότερο συνυφασμένη με τη θεωρητική προσπάθεια της ανάλυσης της θεσμικής υπόστασης των σχολικών ανισοτήτων, ξεπερνώντας τα θεωρητικά προβλήματα της έννοιας του θεσμικού ρατσισμού (Gomolla 2011, 184, Gomolla 2010, στο Hormel & Scherr 2010, 74). Σύμφωνα με την Gomolla (2011, 182), η έννοια «θεσμικός» εντοπίζει τις αιτίες του στιγματισμού στις οργανωτικές δομές κεντρικών κοινωνικών θεσμών και πιο συγκεκριμένα στις καθιερωμένες οργανωτικές ρουτίνες οι οποίες συχνά μπορεί να είναι και άτυπες. Η Gomolla (2010, 78) υπογραμμίζει ως βασικά γνωρίσματα της θεωρίας του θεσμικού στιγματισμού τα εξής: α) την προσπάθεια ανίχνευσης και καταγραφής φαινομένων στιγματισμού εντός των θεσμικών πρακτικών και β) την προσπάθεια καταγραφής και ερμηνείας του τρόπου με τον οποίο εντός των θεσμικών πρακτικών κατασκευάζονται και ανακατασκευάζονται κοινωνικές διαφορές, οι οποίες λειτουργούν εν τέλει και ως το βασικό έναυσμα άνισης μεταχείρισης και αποκλεισμού. Όλα τα παραπάνω αναλύονται από τους Gomolla και Radtke (2002) στο παράδειγμα του θεσμικού στιγματισμού στο χώρο του σχολείου. (Γκόβαρης,2011)

Οι Gomolla και Radke ξεκινούν από το ακόλουθο ερώτημα: μπορούν να ανιχνευθούν στον τρόπο με τον οποίο το σχολείο αντιμετωπίζει τους μετανάστες μαθητές σχήματα αντίληψης και κατηγοριοποίησης από τα οποία απορρέει μια μειονεκτική μεταχείριση αυτών των μαθητών; Αναφέρουν ως βασική αιτία των διαδικασιών θεσμικού στιγματισμού τις ισχύουσες κανονιστικές προσδοκίες αναφορικά με τα γνωρίσματα του «μαθητικού ρόλου» (ο.π., 254-255, επίσης στο Γκόβαρης 2005, 10): το σχολείο προσδοκά από τους νεοεισερχόμενους στο σχολείο μετανάστες μαθητές να πληρούν τις προϋποθέσεις ενός «πλήρους κοινωνικοποιημένου» μαθητή. Οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών δεν μπορούν να είναι σε θέση να ανταποκριθούν, εξαιτίας των ιδιαίτερων συνθηκών ζωής τους, στις προσδοκίες αυτές. Λαμβάνοντας την ελληνική εμπειρία υπόψη, μπορούμε να αναφέρουμε ως παράδειγμα θεσμικού στιγματισμού τη συνήθη σχολική πρακτική να εντάσσονται παιδιά από οικογένειες μεταναστών σε τάξεις μικρότερες της ηλικίας τους. Από τα στατιστικά στοιχεία για τη σχολική χρονιά 2002-2003 προκύπτει ότι το 13,2% του συνόλου των μαθητών από οικογένειες μεταναστών του δημοτικού σχολείου βρίσκεται εκτός των ηλικιακών του ορίων και ότι θα αποφοιτήσει από αυτό σε ηλικία πολύ μεγαλύτερη από αυτή των 12 ετών (βλ.

Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης 2004, στο Γκόβαρης 2005, 11). Έτσι, η «ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών σε ηλικιακά χαμηλότερες τάξεις και με μοναδικό κριτήριο την επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας» συνιστά «μια διαδικασία έμμεσου στιγματισμού των μαθητών ως “αναλφάβητων”, αφού δεν λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις και οι επικοινωνιακές τους ικανότητες στη μητρική τους γλώσσα» (Γκόβαρης 2005, 11).

Η επιλεκτική μεταφορά του μοντέλου της αφομοίωσης στο χώρο της εκπαίδευσης – εννοούμε εδώ την έμφαση στην ατομική ενταξιακή συμβολή και την ταυτόχρονη παράλειψη αναφορών στη σημασία των κοινωνικών προϋποθέσεων - δεν μπορεί να λειτουργήσει υπέρ της διασφάλισης του ζητούμενου των ουσιαστικά ίσων ευκαιριών για τους «διαφορετικούς», εν γένει μαθητές (Γκόβαρης 2011).

Γ.ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟΣ:

Φαινόμενα στιγματισμού και μάλιστα κοινωνικού συναντιούνται **σε κάθε πεδίο** της καθημερινότητας. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: (*«Γενικά, στην καθημερινότητα.»*) Οι φράσεις των υποκειμένων οι οποίες επιβεβαιώνουν αυτήν την γενική παραδοχή είναι οι εξής: *«Όταν είχα πάει να ζητήσω δουλειά...», «Παντού έξω στο δρόμο..», «Παντού. Στη βόλτα με την παρέα σου, στο δρόμο μόνος σου.»*

Σήμερα, το δικαίωμα πρόσβασης των Ρομά στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης και υγείας, καθώς και σε όλες τις υπηρεσίες του κράτους πρόνοιας, είναι μεν τυπικά εξασφαλισμένα, αλλά η πραγματικότητα είναι πολύ διαφορετική.

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και οι πρακτικές διάκρισης της κυρίαρχης ομάδας εις βάρος των Ρομά, με αρωγό και πολλές φορές πρωτεργάτη τις τοπικές και κρατικές αρχές, έχουν οδηγήσει στον πλήρη κοινωνικό αποκλεισμό τους. Χαρακτηριστικότερη έκφανση των ανισοτήτων και των αποκλεισμών που υφίστανται οι Ρομά αποτελούν οι συνθήκες απόλυτης ένδειας μέσα στις οποίες διαβιούν και ο χωρικός αποκλεισμός τους σε καταυλισμούς που είτε τους παραχωρεί η πολιτεία είτε τους καταλαμβάνουν οι ίδιοι οι Ρομά, αποστερούμενοι όμως βασικών αγαθών, όπως το νερό και το ηλεκτρικό ρεύμα. Οι χωρικές διατάξεις δεν είναι φυσικές και αυτονόητες, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων. (Φραγκούλης Γ.) *Κατευθυνόμενοι προς τον οικισμό αναφέρθηκε πως η περιθωριοποίηση τους φαίνεται και από το γεγονός ότι ο οικισμός βρίσκεται στα όρια της πόλης, προς την έξοδο της δηλαδή.*

Οι Ρομά αποτελούν επίσης θύματα διακρίσεων σε διάφορους τομείς της δημόσιας ζωής, όταν, για παράδειγμα, επιχειρούν να νοικιάσουν κατοικία. Κάποιες φορές τους απαγορεύεται η είσοδος σε δημόσιους χώρους, όπως σε καφετέριες, ενώ συχνά είναι στόχος διακριτικής μεταχείρισης ή ακόμα και βίας και ύβρεων από τις αστυνομικές αρχές. Συγχρόνως, οι Ρομά είναι αποκλεισμένοι από πολλά δικαιώματα και προνόμια που συνδέονται με την κατοχή της ελληνικής ιθαγένειας. Ο βαθμός ένταξής τους στο σύστημα κοινωνικών παροχών είναι ιδιαίτερα χαμηλός, δεν έχουν ασφάλεια λόγω μη

καταβολής εισφορών και αγνοούν τα δικαιώματά τους, όπως αυτό της δωρεάν περίθαλψης. Επιπρόσθετα, ορισμένοι δήμοι αρνούνται να εγγράψουν στα μητρώα τους όσους Ρομά επιθυμούν να αλλάξουν τόπο διαμονής. Αυτά είναι λίγα μόνο δείγματα του κοινωνικού στιγματισμού που υφίστανται οι Ρομά. (Φραγκούλης Γ.)

Η μειονεκτική θέση διάφορων εθνοπολιτισμικών ομάδων συνδέεται άμεσα με τη θέση τους στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, είναι εντέλει ζήτημα κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων. Μόνο πολιτικές αναδιανομής και ανατροπής των κοινωνικών σχέσεων δύναται να επιφέρουν βελτίωση των όρων ζωής όσων τοποθετούνται στη θέση του κατώτερου «άλλου». (Φραγκούλης Γ.)

Ο Kymlicka αμφισβητεί την αντίληψη ότι μια ομάδα στιγματίζεται πολιτισμικά μόνο όταν βρίσκεται σε οικονομικά μειονεκτική θέση και ότι η ιεραρχία κύρους είναι απλό επιφανόμενο της οικονομικής ιεραρχίας. Αφενός κάποιες ομάδες συγκεντρώνονται δυσανάλογα σε ευάλωτες οικονομικές θέσεις, αφετέρου, ακόμα κι αν βρίσκονται σε παρόμοια θέση στην οικονομική ιεραρχία με όσους ορίζονται ως «κανονικοί», εξακολουθούν πολλές φορές να υφίστανται διακρίσεις και στιγματισμό. Η επίτευξη οικονομικής ισότητας δεν εξαλείφει πάντα την ανισότητα κύρους, αν και αναμφίβολα την περιορίζει, και δεν οδηγεί πάντα στην επίτευξη πολιτικών αναγνώρισης. (Φραγκούλης Γ.)

Η πλειονότητα των Ρομά βρίσκονται στον πυθμένα της οικονομικής ιεραρχίας, ενώ η στερεοτυπική εικόνα τους έχει συγκροτηθεί μέσα στους αιώνες και αναπαράγεται τόσο μέσω των κρατικών πολιτικών, όσο και της καθημερινής πρακτικής των κυρίαρχων ομάδων. Αυτές οι βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση που θα προωθεί όχι μόνο το σεβασμό και την αποδοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων, αλλά και θα δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε όλα τα άτομα να μπορούν να διεκδικούν τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους και να συγκροτούν ελεύθερα την ταυτότητά τους. (Φραγκούλης Γ.)

Εντύπωση προκαλεί η ομολογία δυο υποκειμένων σχετικά με τον εντοπισμό ρατσιστικών συμπεριφορών εκτός του οικισμού. *«Προσωπικά, δεν θυμάμαι γιατί δεν πήγαινα και πολύ προς τα κάτω κιάλας (κέντρο). Ήμωνα περισσότερο εδώ μέσα στον οικισμό. Στο σχολείο πήγαινα μόνο και μετά στο σπίτι.»*

Οι μαρτυρίες των υποκειμένων αυτών μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι άνθρωποι αυτοί έχουν οργανώσει και εξακολουθούν να οργανώνουν τη ζωή τους σε ένα συνεχές **δίπολο μέσα στον οικισμό- έξω από τον οικισμό**. Η καθημερινότητά τους είναι με τέτοιο τρόπο οργανωμένη ώστε οι δραστηριότητές τους λαμβάνουν χώρα άλλοτε εντός και άλλοτε εκτός του οικισμού.

Αυτό το δίπολο **εντός-εκτός** φαίνεται ότι αποτελεί το μεταίχμιο μεταξύ του χώρου όπου οι Ρομά αισθάνονται ασφάλεια και του χώρου στον οποίο νιώθουν ότι εκτίθενται στον κίνδυνο να αντιμετωπίσουν την απειλητική διάθεση/συμπεριφορά των μη Ρομά. Αν αναλογιστούμε το γεγονός ότι η πλειονότητα της κοινωνίας οργανώνει το σύνολο

των δραστηριοτήτων της αποκλειστικά στο πλαίσιο του εντός, μπορούμε να εντοπίσουμε την ψυχολογική πίεση που υφίστανται οι Ρομά.

Επιπρόσθετα, ένα από τα στοιχεία τα οποία επιβεβαιώνουν και πιθανότατα εντείνουν τον κοινωνικό ρατσισμό είναι **το χρώμα** το οποίο φαίνεται κατά τους ίδιους να προδίδει τη φυλή τους. *(«Και μόνο που θα σε δει κάπως μελαμψό, θα πει κάτι κακό κατευθείαν. Από το χρώμα και μόνο.»)* Βασικό κριτήριο για τη διαφοροποίηση μεταξύ των ανθρώπων αποτελεί το χρώμα του δέρματος.

Επιπλέον, υπαίτια πιστεύεται ότι είναι και η **ελάχιστη θέληση για κοινωνικοποίηση** από μέρους τους εξαιτίας του φόβου και του κλειστού χαρακτήρα της κοινωνίας τους *(«Το γεγονός ότι γενικά οι Τσιγγάνοι είναι κλειστή κοινωνία. Παντρεύονται δικούς τους, δεν αναμειγνύονται με Έλληνες. Η κοινωνία φταίει γι' αυτό. (εννοούσε ότι είναι κάπως προκατειλημμένη).»)* Και σε αυτό το σημείο είναι φανερή η διάκριση Έλληνα- μη Έλληνα στην οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως.

Τα γνωστικά σχήματα που σχηματίζουν οι γονείς στα παιδιά για την ιδέα του τσιγγάνου και **οι αρχές** με τις οποίες τα προικίζουν είναι και αυτά υπαίτια για την υποτίμηση και τον αποκλεισμό που δέχονται. *(«Ανάλογα με το πώς μεγαλώνει ο καθένας.. από τις αρχές της οικογένειάς του, κι ένα μέρος ευθύνης έχει και η κοινωνία. Γιατί από μικροί όταν ακούμε κάτι, το χτίζουμε διαφορετικά ο καθένας στο μυαλό του. Γιατί αλλιώς είναι να ακούς και αλλιώς είναι να ξέρεις.»)*

Η διαφορετική ταυτότητα του Τσιγγάνου μαθητή αποτελεί εμπόδιο συνήθως στο σχολικό χώρο στην επαφή τους με παιδιά από την κυρίαρχη ομάδα. Οι μη Τσιγγάνοι μαθητές μεταφέρουν στο σχολείο την εικόνα και τη στάση της οικογένειας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας για αυτή την ομάδα αναπαράγοντας τις διαφορές και καλλιεργώντας συγκρούσεις.

Αυτό που χρειάζεται είναι η χειραφετική δράση και ο μετασχηματισμός/ανατροπή των κοινωνικών, πολιτισμικών και θεσμικών σχέσεων μέσω των οποίων παράγονται και γενικεύονται τα νοήματα.

- ΑΙΤΙΕΣ ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟΥ:

Η γενική συμφωνία είναι ότι η κοινωνία είναι υπεύθυνη για τις αντιλήψεις που επικρατούν εναντίον τους.

Οι απόψεις σχετικά με την κινητήρια δύναμη η οποία φαίνεται να ευθύνεται για τις εις βάρος τους αρνητικές συμπεριφορές ποικίλουν. Δύο υποκείμενα συμφώνησαν ότι οφείλονται σε ομαδικά χαρακτηριστικά. Αντίθετα, δυο άλλα άτομα απάντησαν ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά είναι πιο σημαντικά όπως π.χ. η ηλικία, η οποία φαίνεται να συνοδεύεται από τον ευέξαπτο χαρακτήρα που επικρατεί στις μικρές ηλικίες και τον

αυθορμητισμό («Και στην ηλικία και στον χαρακτήρα του ανθρώπου. Κυρίως όμως στην ηλικία. Οι πιο μικροί είναι πιο ευέξαπτοι. Κάποιοι το παίζουνε και μάγκες και έτσι δημιουργούνται προβλήματα.»). Ενώ ένας μόνο συμμετέχων απάντησε ότι ομαδικά και ατομικά χαρακτηριστικά ευθύνονται εξίσου για την πρόκληση άσχημων σχολίων και εχθρικών συμπεριφορών.

- ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟΥ:

Τα υποκείμενα που αντιμετώπισαν καταστάσεις στιγματισμού συμφώνησαν ότι αρχικά στεναχωρήθηκαν («δεν ένιωσα και πολύ καλά.») και έπειτα κλείστηκαν στον εαυτό τους για κάποιο χρονικό διάστημα. «Κλείστηκα στον εαυτό μου, ένιωσα λίγο απομακρυσμένος από την κοινωνία, ένιωθα δηλαδή ότι ήμουν κάποιος. Καταλάβαινα ότι διαφέρω αλλά αυτό ήτανε και όφελος για εμένα. Με βοήθησε να μην είμαι σαν αυτούς, να διαφέρω όμως να νιώθω ότι είμαι κάποιος ξεχωριστός, κάποιος άλλος.. και αυτό ήτανε που με έκανε να το ξεπεράσω αυτό που αρχικά ένιωθα.» Παράλληλα, αναρωτιόντουσαν «γιατί συμβαίνει αυτό; Έκανα εγώ κάτι;».

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η απάντηση ενός υποκειμένου το οποίο φαίνεται να είναι το μοναδικό που προσπάθησε να πλησιάσει τα υπόλοιπα παιδιά. «Ότι στεναχωριόμουν, στεναχωριόμουν αλλά και τι να έκανα. Προσπαθούσα να τους πλησιάσω και όσοι καταλάβαιναν ποιος είμαι δεν έλεγαν τίποτα μετά.»

- ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΣΤΙΓΜΑΤΙΣΜΟΥ:

Η κύρια αντίδραση τους σε τέτοια φαινόμενα είναι η αδιαφορία. Διότι, ακόμη και όταν προσπάθησαν να αμυνθούν απέναντι στις ρατσιστικές επιθέσεις που δέχτηκαν δεν υπήρξε κανένα αποτέλεσμα κι έτσι δεν συνέχισαν την προσπάθεια να αλλάξουν το κλίμα που επικρατεί εις βάρος τους.

Οι απαντήσεις των μαθητών οι οποίες αποτελούν βασίμα στοιχεία αυτής της διαπίστωσης είναι οι παρακάτω:

«Συνήθως σε αυτές τις περιπτώσεις δεν αντιδράς. Κοντραρίστηκα με ένα άτομο σε ήπιο κλίμα και προσπάθησα να του δώσω να καταλάβει ότι όλοι οι άνθρωποι δεν είναι το ίδιο. Δεν κατάφερα τίποτα όμως μέσω του διαλόγου, της συζήτησης.»

«Με αυτό που σου είπα ότι έγινε με τη δουλειά ήρθα στη θέση του και το κατάλαβα. Έτσι, δεν έδωσα πολύ σημασία όταν ήρθα στη θέση του εργοδότη που με απέρριψε. Κι εγώ αν ήμουν στη θέση του δεν θα διάλεγα έναν τέτοιο, θα προτιμούσα άλλο. Αλλά ποτέ δεν ξέρεις..»

«Όχι, ποτέ.. γιατί αυτός είμαι. Αν ο άλλος έχει πρόβλημα ή δεν έχει δεν με νοιάζει. Όποιος θέλει να είναι κοντά μου, να με κάνει παρέα, θα είναι ευχαρίστως. Κι όποιος δεν θέλει, δεν θα του πω κάτι.»

(«Ήταν καλύτερα να μην το συνεχίσουμε.»)

Βέβαια, υπάρχουν αντιδράσεις και πιο ακραίες, οι οποίες όμως δεν οδηγούν πουθενά. Μιλώντας κάποιος για μια περίπτωση που γνώριζε είπε: «Αντέδρασε αλλά όχι όπως έπρεπε.»

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

- ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΕ ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Τα υποκείμενα σημείωσαν ότι υπάρχουν θετικές αλλαγές μέσα στην κοινωνία τους όσον αφορά τη σχέση τους με την εκπαίδευση. Η πιο χαρακτηριστική είναι ότι υπάρχουν πολλοί περισσότεροι μαθητές Ρομά στο σχολείο, στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Σημαντικός αρωγός σε αυτή την αλλαγή υπήρξε το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το οποίο έχει υποστηρίξει πολλές φορές προγράμματα που απευθύνονται σε αυτούς τους ανθρώπους και το οποίο τους ενθαρρύνει όλο και περισσότερο να ασχοληθούν με την εκπαίδευση. Εξάλλου, δεν είναι λίγες οι παρουσιάσεις και οι εκδηλώσεις που διεξάγονται κατά καιρούς μέσω των οποίων αναδεικνύεται ο ιδιαίτερος πολιτισμός τους.

Ενδεικτικά: «Ναι, ειδικά στο Βόλο την τελευταία δεκαετία περίπου έχουν γίνει μεγάλες αλλαγές. Αυτό οφείλεται στην παρέμβαση του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, και συγκεκριμένα στο πρόγραμμα των Ρομά που το διαχειριζόταν ο κ. Γκόβαρης. Με την πάροδο του χρόνου άρχισαν να υπάρχουν πολλοί περισσότεροι μαθητές Ρομά στο σχολείο. Με πειθαρχία και αυστηρό έλεγχο έχει αυξηθεί ο αριθμός των Ρομά στο σχολείο, στο γυμνάσιο, στο δημοτικό ακόμα και στο λύκειο.»

Η αύξηση του αριθμού των Ρομά που πηγαίνουν στο σχολείο και η συνακόλουθη επικοινωνία τους με άτομα που διαφέρουν από αυτούς έχει πολλαπλά οφέλη για τα ίδια τα άτομα, με κυριότερο την επίτευξη της άλλοτε μερικής και άλλοτε συνολικής ένταξης τους. («όσα παιδιά πάνε στο σχολείο ξέρουν και μπορούν να μιλάνε καλύτερα. Συνεννοούνται και καταλαβαίνουν καλύτερα και ευκολότερα τι μπορεί να πει ο άλλος. Για το λόγο αυτό δεν πέφτουν εύκολα και σε κοροϊδία. Τους έχει βοηθήσει στην αποκωδικοποίηση των όσων λένε οι άλλοι. Είναι πιο μορφωμένοι, πιο ενημερωμένοι για διάφορα θέματα.»)

Τα οφέλη των οποίων οι Ρομά γίνονται κάτοχοι έχουν χαρακτήρα εκπαιδευτικό, κοινωνικό, επικοινωνιακό, αλλά και ψυχολογικό. Είναι εύλογο πως εξασκώντας συνεχώς την κριτική τους σκέψη και ερχόμενοι σε επαφή με όλο και περισσότερους ανθρώπους διαφορετικούς από αυτούς βρίσκονται στην ευμενή θέση να απομακρύνουν το αίσθημα μειονεξίας με το οποίο ήταν αντιμετώπι προηγουμένως και να αισθανθούν περισσότερο σίγουροι για τον εαυτό τους.

- ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ:

Τα υποκείμενα συμφωνούν ότι το πανεπιστήμιο είναι ίσως ο καλύτερος τρόπος ένταξης καθώς ως ανώτατη σχολή προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες μάθησης και δραστηριοποίησης στην κοινωνία. *«Υπάρχει ένα δυνατό υπόβαθρο από πίσω και διαθέτει αξιόλογους ανθρώπους που κάνουν καλά τη δουλειά τους.»*

Είναι γεγονός ότι σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία καμία ομάδα, πλειονοτική ή μειονοτική, δεν μπορεί να παραμείνει περιχαρακωμένη στις δικές της αξίες, πρακτικές και πεποιθήσεις και στην καθαρότητα της, όποιας, ταυτότητας. Οι παρεμβάσεις των διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών, ωστόσο, εξαντλούνται κυρίως στις παραδοσιακές «εθνικές» μειονότητες, που αποτελούν συχνά πηγή εθνοτικών συγκρούσεων σε ανατολικές χώρες αλλά και σε δυτικές χώρες. (Φραγκούλης Γ.)

Σε παρόμοια θέση βρίσκονται και οι Ρομά. Η πρόνοια γι' αυτούς είναι ελάχιστη και οι συνθήκες και οι αποκλεισμοί που βιώνουν είναι πολύ χειρότεροι από άλλες «εθνικές» μειονότητες οι οποίες εγείρουν συλλογικές αξιώσεις, παρόλο που δεν εγείρουν ζητήματα αυτονομίας και η κατάσταση στην οποία βρίσκονται δεν τους καθιστά απειλή για την εθνική ασφάλεια. Σε κάποιες χώρες αναγνωρίζονται ως μειονοτική ομάδα και σε άλλες όχι, συνήθως αντιμετωπίζουν ακραίες μορφές διάκρισης, φυλετικής προκατάληψης και αποκλεισμού και υφίστανται την πολιτική περιθωριοποίηση, την οικιστική απομόνωση και τη φτώχεια. Ανάμεσα σε αυτές, η πλέον εμφανέστερη είναι η διάκριση που βιώνουν σε εκπαιδευτικό επίπεδο. (Φραγκούλης Γ.)

ΕΜΠΟΔΙΑ ΕΝΤΑΞΗΣ:

Αναφορικά με τα εμπόδια ένταξης τα οποία καλούνται να διαχειριστούν, τα υποκείμενα συμφωνούν ότι είναι αναγκαίο να σταματήσουν ή έστω να περιοριστούν οι διακρίσεις που επικρατούν εις βάρος τους τόσο φανερά όσο και κρυφά. Οι φανερές εντοπίζονται στη συμπεριφορά των δασκάλων και των εκπαιδευτικών, ενώ οι κρυφές αφορούν κυρίως το Υπουργείο Παιδείας.

«Αρχικά πρέπει να μην υπάρχουν διακρίσεις από τους δασκάλους και τους καθηγητές προς τους μαθητές, να μην υπάρχει αυτός ο διαχωρισμός που υπάρχει σήμερα. Γιατί από την εμπειρία μου έχω δει ότι κάποιοι δάσκαλοι κάνουν εξαιρέσεις. Και φανερά και κρυφά. Ακόμη να υπάρχει σωστή διαχείριση και από το Υπουργείο Παιδείας. Και φυσικά παίζουν ρόλο και οι απόψεις που έχουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι και οι αρχές με τις οποίες αυτοί έχουν μεγαλώσει. Αυτές είναι που τους κάνουν να φέρονται με τον τρόπο που φέρονται.»

Ως προς την εκπαίδευση, το ποσοστό των Ρομά διεθνώς που εγκαταλείπουν το σχολείο πριν από την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής είναι πολύ μεγάλο, ενώ σε αρκετές χώρες είναι συνήθης και η τοποθέτησή τους σε τμήματα ένταξης ή ακόμα και σε ειδικά σχολεία (Πολυχρόνη & Ράλλη 2013, σ.227). Στην Ελλάδα, αν και η κατάσταση παρουσιάζεται βελτιωμένη την τελευταία δεκαετία, τα ποσοστά αναλφαβητισμού των Ρομά παραμένουν υψηλά, ενώ πολύ λίγοι ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση και, πολύ περισσότερο, προχωρούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Μάρκου 2008, σ. 180). Κυρίαρχη είναι η αντίληψη ότι ο αποκλεισμός των Ρομά από την επίσημη εκπαίδευση οφείλεται στην ασυμβατότητα των απαιτήσεων του σχολείου με την κουλτούρα, τις συνήθειες και τον τρόπο ζωής τους. Ακόμα, όμως, και όταν κάποιοι (προσπαθούν να) συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι συχνές οι περιπτώσεις που επιχειρείται να παρεμποδιστεί η φοίτησή τους σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα μέσω κινητοποιήσεων της τοπικής κοινωνίας, των γονέων των μη Ρομά μαθητών ή και των ίδιων των μαθητών, είτε αποκλείονται σιωπηλά μέσα στο σχολείο, τιθέμενοι στο περιθώριο (Διβάνη 2002, Μάρκου 2013, σ.27)

Η εκπαίδευση αποτελεί πεδίο με το δικό της θεσμικό πλαίσιο και φορείς δράσης. Το κάθε πεδίο, ωστόσο, είναι ημιαυτόνομο και τοποθετείται σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο, με το οποίο βρίσκεται σε σχέση μικρότερης ή μεγαλύτερης εξάρτησης. Το εκπαιδευτικό πεδίο είναι ένας από τους θεσμούς με ισχυρή εξάρτηση από το ευρύτερο πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί είναι και οι ίδιοι προϊόντα ενός εκπαιδευτικού συστήματος που παράγει «επιτυχημένους» και «αποτυχημένους», «κανονικούς» και μη «κανονικούς» μαθητές, ενσωματώνοντας έτσι πρώιμα και νομιμοποιώντας την αντίληψη ότι κάποιοι μαθητές είναι καταδικασμένοι να μην μπορέσουν να ανταποκριθούν σε όσα απαιτεί το επίσημο σχολείο. Το σχολείο επιτελεί το ρόλο του ως μηχανισμού αναπαραγωγής όσο το δυνατόν πιο ουδέτερα, ασκώντας συμβολική βία, βία δηλαδή που εγγυάται την υποταγή χωρίς όμως να γίνεται αντιληπτή ως τέτοια (ως υποταγή, δηλαδή), καθώς στηρίζεται σε πεποιθήσεις που έχουν κοινωνικά ενσωματωθεί. Η θεωρία της συμβολικής βίας θεμελιώνεται στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων και της διαδικασίας κοινωνικοποίησης που είναι απαραίτητη για τη συγκρότηση υποκειμένων με τα «κατάλληλα» αντιληπτικά σχήματα, με τις εξείς, δηλαδή, που καθιστούν δυνατή την κατανόηση των επιταγών που εγγράφονται σε μια δεδομένη κατάσταση (Bourdieu 1998, σ.103)

Συνήθως τα ευρωπαϊκά όργανα αναγνωρίζουν τη δυσμενή θέση των Ρομά και χρηματοδοτούν δράσεις για την άρση των διακρίσεων και των αποκλεισμών, χωρίς όμως να επιτυγχάνονται σημαντικά αποτελέσματα. Το Συμβούλιο της Ευρώπης (1993), αφού αναφέρεται στην υιοθέτηση παλαιότερων ψηφισμάτων για τους Ρομά, τονίζει «την αξιοθρήνητη κατάσταση στην οποία ζει η πλειονότητα των Τσιγγάνων σήμερα». Δέκα χρόνια μετά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2004) εξακολουθεί να τονίζει την ανεπάρκεια των πολιτικών των κρατών-μελών για τους Ρομά στους τομείς της εκπαίδευσης, της απασχόλησης, της στέγασης και της υγείας. Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφέρει επίσης ότι μεγάλο μέρος των Ρομά υφίστανται διακρίσεις, προκαταλήψεις και αποκλεισμούς και ότι η κοινωνικο-οικονομική τους θέση έχει μείνει στάσιμη ή και έχει χειροτερέψει σε κάποια κράτη-μέλη. Σήμερα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI, 2015) αναγνωρίζει τη σημασία της ανάπτυξης στρατηγικών και προγραμμάτων από τα κράτη-μέλη για τη βελτίωση της θέσης των Ρομά. Ωστόσο, σε πολλές χώρες η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων είναι ανεπαρκής λόγω της περιορισμένης χρηματοδότησης και της απροθυμίας των αρμόδιων αρχών να εμπλακούν ενεργά. Ως αποτέλεσμα οι

διακρίσεις και η περιθωριοποίηση των Ρομά δεν έχουν αρθεί, όπως και ο διαχωρισμός των Ρομά παιδιών στο σχολείο. (Φραγκούλης Γ.)

ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΕΝΤΑΞΗ:

Υπάρχει και εδώ συμφωνία ότι η εκπαίδευση έχει επαληθεύσει τις προσδοκίες τους. Στοιχεία που μαρτυρούν την επαλήθευση αυτή είναι η αποτελεσματική επικοινωνία τους με άλλους ανθρώπους που έχουν ως μητρική την ελληνική γλώσσα, η ορθή χρήση της γλώσσας αυτής και η δυνατότητά τους να επισκεφθούν το εξωτερικό. Για να επιτευχθούν βέβαια όλα αυτά χρειάστηκαν και χρειάζονται θέληση, υπομονή, στόχος και προσήλωση.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν: *«Όσοι πήγαν σχολείο είναι πιο μορφωμένοι. Μαθαίνουν γνώσεις και νέα πράγματα που τους βοηθούν. Για παράδειγμα, όσα παιδιά πάνε στο σχολείο ξέρουν και μπορούν να μιλάνε καλύτερα. Συνεννοούνται και καταλαβαίνουν καλύτερα και ευκολότερα τι μπορεί να πει ο άλλος. Για το λόγο αυτό δεν πέφτουν εύκολα και σε κοροϊδία. Τους έχει βοηθήσει στην αποκωδικοποίηση των όσων λένε οι άλλοι. Είναι πιο μορφωμένοι, πιο ενημερωμένοι για διάφορα θέματα.»*

Η ECRI αναγνωρίζει τη σημασία ανάληψης από το κράτος μιας σειράς πρωτοβουλιών και παρεμβάσεων που στοχεύουν στην κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά, όπως το πανεπιστημιακό πρόγραμμα για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων, τα σεμινάρια για την ευαισθητοποίηση τοπικών και αστυνομικών αρχών και άλλων, σημειώνει ωστόσο ότι η εφαρμογή των δράσεων προσκρούει συχνά στις αντιδράσεις των τοπικών κοινωνιών και αρχών. (Φραγκούλης Γ.)

Σε όλες τις εκθέσεις που ακολούθησαν, η ECRI (2004,2009) σημειώνει ότι η κατάσταση των Ρομά στην Ελλάδα παραμένει εν πολλοίς αμετάβλητη, καθώς συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες και διακρίσεις στους τομείς της στέγασης, της απασχόλησης, της εκπαίδευσης και της πρόσβασης στις δημόσιες υπηρεσίες. (Φραγκούλης Γ.)

Είναι σαφής η ευθύνη της πολιτείας και της αυτοδιοίκησης, που συχνά υπέκυπτε στις πιέσεις της τοπικής κοινωνίας που απαιτούσε τον εξοβελισμό των Ρομά τόσο από τα σχολεία, όσο και από τον βασικό οικιστικό ιστό της περιοχής τους (Μάρκου 2013, σ. 30, βλ. και Μάρκου 2008). Η δημιουργία γκέτο, όπου οι Ρομά διαβιούσαν αποκλεισμένοι από την κοινωνικο-οικονομική και εκπαιδευτική ζωή της ευρύτερης περιοχής, τους αποστερεί από τη δυνατότητα να αποκτήσουν το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο που θα τους επιτρέψει να διεκδικήσουν τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους (Μάρκου 2013, σ.31). Το πλαίσιο αυτό καθιστά απαγορευτική την πρόσβαση των Ρομά στην ευρύτερη αγορά εργασίας και τους περιορίζει σε εργασίες που δεν απαιτούν εκπαιδευτικούς τίτλους ή απαιτούν εκπαιδευτικούς τίτλους περιορισμένης αξίας (Γκότοβος 2013, σ.57). Επιπλέον, η γκετοποίηση περιορίζει ή και εξαλείφει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους Ρομά και στους μη Ρομά και κατ'

επέκταση τις δυνατότητες άρσης των αμοιβαίων προκαταλήψεων και στερεοτύπων μέσα από τις κοινές εμπειρίες ζωής και μάθησης (Μάρκου 2013,σ.31)

- ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΒΛΕΨΕΙΣ:

Τα παιδιά αναγνωρίζουν το πρόβλημα που επικρατεί στην αγορά εργασίας λόγω της οικονομικής κρίσης. *(«Κοίταζε να δεις... στις εποχές που διανύουμε και ειδικά τώρα μέσα στην κρίση είναι δύσκολο να βρει κανείς δουλειά. Αλλά πρώτα ο Θεός, αν πάρω το πτυχίο μου πιστεύω και ευελπιστώ λόγω της φυσικής διαφορετικότητας που έχω, λόγω της αναπηρίας κάπου θα βρω δουλειά.»)*

Παράλληλα, είναι συνειδητοποιημένοι του κλίματος που επικρατεί εις βάρος τους και θεωρούν ότι πάντα θα υπάρχει ένα επιπλέον εμπόδιο για αυτούς, όχι όμως τόσο έντονο όσο παλαιότερα. *(Κοίταζε να δεις.. πάντα θα υπάρχει κάποιο εμπόδιο, γιατί είμαι έτσι. Θα πάω, για παράδειγμα, να ζητήσω κάποια δουλειά θα με δει εκείνος έτσι, ότι δηλαδή είμαι Ρομά, και θα αναρωτηθεί: « Τι είναι αυτός; Ποιος είναι αυτός;». Ή «Υπάρχει και ο ρατσισμός, ο φόβος του άλλου. Από τη μια σε βλέπει και κατευθείαν στο μυαλό του γυρνάει η λέξη Ρομά, Γύφτος, Τσιγγάνος.»)*

Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι έχουν τελειώσει το σχολείο και το πανεπιστήμιο (το χαρτί που το πιστοποιεί καλύτερα) είναι παράγοντες που πρόκειται να τους βοηθήσουν πάρα πολύ στην εύρεση μιας θέσης εργασίας. *(«Είναι αυτό το χαρτί που τους κάνει να πιστέψουν ότι έχεις ενταχθεί, ότι είσαι μορφωμένοι, έχεις αλλάξει ίσως κάποια πράγματα και δεν έχεις κάτι διαφορετικό ή ξεχωριστό από τον μη Ρομά.»)*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10:

ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διαδικασία των συνεντεύξεων μας βοήθησε στην συλλογή πολύτιμων πληροφοριών αναφορικά με τον είδος της αρνητικής συμπεριφοράς που δέχονται συνηθέστερα οι Ρομά, τους τρόπους που αντιμετωπίζουν τέτοια φαινόμενα, τις αιτίες που πιστεύουν ότι κινούν αυτές τις συμπεριφορές καθώς και τη σχέση των Ρομά με το σχολείο και γενικότερα την εκπαίδευση.

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι Ρομά από τους οποίους αντλήσαμε τις πληροφορίες μας έχουν γίνει είτε θύματα είτε ατήκοοι ή αυτόπτες μάρτυρες ρατσιστικών συμπεριφορών και περιθωριοποίησης από τον κοινωνικό τους περίγυρο *(«Βεβαίως έχω βιώσει ρατσισμό» ή «Δεν έχω δεχτεί ρατσισμό, έχοντε δεχτεί άλλοι όμως»)*. Τα περιστατικά που περιγράφηκαν διεξήχθησαν κατά κύριο λόγο στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο δημοτικό σχολείο. Μάλιστα, τα φαινόμενα αυτά δείχνουν να γνωρίζουν έξαρση στην τάξεις του δημοτικού, ενώ σημειώνουν εξαιρετική ύφεση, αλλά όχι εξάλειψη, κατά τη φοίτηση στο γυμνάσιο και το λύκειο. *(«Στο σχολείο*

που ήμουνα, στο δημοτικό, και πρόσφατα και στο πανεπιστήμιο από κάποιους συμφοιτητές μου.», «*Στο σχολείο αλλά μικρός, στο δημοτικό.»*)

Ωστόσο, ο σχολικός χώρος δεν είναι ο μοναδικός όπου μπορεί να συναντήσει κανείς τέτοιου είδους συμβάντα εις βάρος των Ρομά. Τα φαινόμενα αυτά λαμβάνουν χώρα σε κάθε όψη της καθημερινότητας («*Γενικά, στην καθημερινότητα.»*). Η δουλειά, η βόλτα με τους φίλους τους, τα σημεία διασκέδασης είναι ενδεικτικοί χώροι απόρριψης και ευτελισμού («*Όταν είχα πάει να ζητήσω δουλειά...»*, «*Παντού έξω στο δρόμο..»*, «*Παντού. Στη βόλτα με την παρέα σου, στο δρόμο μόνος σου*»). Με λίγα λόγια, σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή και σημείο εκτός του οικισμού είναι εκτεθειμένοι στον κίνδυνο να γίνουν περιγελος ή αντικείμενο σχολιασμού.

Το μέρος του δείγματός μας το οποίο παραδέχτηκε ότι έχει συναντήσει τόσο στο παρελθόν όσο και στο παρόν τέτοια φαινόμενα, τόνισε πως σε κάθε περίπτωση το αίσθημα που επικρατεί τη δεδομένη στιγμή είναι η στεναχώρια («*δεν ένιωσα και πολύ καλά*»). Κάποιοι από αυτούς κλείστηκαν για κάποιο χρονικό διάστημα στον εαυτό τους, κάποιοι άλλοι αναρωτήθηκαν για ποιο λόγο συνέβαινε αυτό, κάποιοι άλλοι επιδίωξαν να μην δώσουν έμφαση στο γεγονός προκειμένου να μην ενοχοποιήσουν τον εαυτό τους και έτσι επιχείρησαν να συνεχίσουν να πλησιάζουν τα υπόλοιπα παιδιά. Ακόμη και τα παιδιά που περιέγραψαν γεγονότα που συνέβησαν σε άλλους, επιβεβαίωσαν τη λύπη που προκαλείται. («*Κλείστηκα στον εαυτό μου, ένιωσα λίγο απομακρυσμένος από την κοινωνία, ένιωθα δηλαδή ότι ήμουνα κάποιος.*», «*Ότι στεναχωριόμουν, στεναχωριόμουν αλλά και τι να έκανα. Προσπαθούσα να τους πλησιάσω και όσοι καταλάβαιναν ποιος είμαι δεν έλεγαν τίποτα μετά.*»)

Οι πιέσεις που δέχονται και η ανησυχία που κατέχει τα στιγματισμένα άτομα μπορούν να τα επηρεάσουν ψυχολογικά, ειδικά όταν πρέπει να αγωνιστούν για να αποκτήσουν τη συναισθηματική και κοινωνική αποδοχή αντιμετωπίζοντας τις λεκτικές και σωματικές επιθέσεις, τις έμμεσες καθώς επίσης και τις άμεσες απειλές από τα άλλα άτομα.

Πράγματι, έχει αποδειχτεί από τα αποτελέσματα πολλών ερευνών και έχει γίνει αντικείμενο πολλών συζητήσεων η ψυχολογική κατάσταση των παιδιών/ ενηλίκων οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι συχνά με την απόρριψη. Από τη δυσχερή θέση των στιγματισμένων η απόρριψη νοείται ως μια συνεχής απειλή, η οποία εμποδίζει την πρόσβαση σε σημαντικούς πόρους επιβίωσης (π.χ. εργασία) και η οποία πλήττει σφοδρά την ατομική και συλλογική αυτοεκτίμηση. Η επίγνωση της απαξίωσης της κοινωνικής ταυτότητας δεν ισοδυναμεί με την υποβάθμιση της αυτοαξίας, όμως δεν είναι αναπόφευκτη. Επιπτώσεις στην σχολική επίδοση δεν είναι απίθανες καθώς τα στιγματισμένα άτομα μπορεί να αποσυνδέσουν τη σχολική επιτυχία από το επίπεδο αυτοεκτίμησης τους λόγω στερεοτυπικής απειλής. Ενώ, αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση είναι πιθανές όχι μόνο για τους στιγματισμένους, όχι μόνο ατομικές. (Παυλόπουλος, 2004-2005)

Τα άτομα που γίνονται δέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών βιώνουν ό,τι μπορεί να εκληφθεί ως ψυχολογική κακοποίηση - ακόμη και αν δεν πέφτουν θύματα σωματικής βίας-, γεγονός που υπονομεύει τη συναισθηματική τους ακεραιότητα. Πόνος, απογοήτευση, απαισιοδοξία, αλλά και οργή είναι μερικά μόνο από τα συναισθήματα που συνοδεύουν τα θύματα του ρατσισμού. (Παυλόπουλος,2004-2005)

Το γεγονός, άλλωστε, ότι ο ρατσισμός οδηγεί συχνά στην περιθωριοποίηση ορισμένων ατόμων, προκαλεί ως αντίδραση τη διάθεση μιας απάντησης. Η βία γεννά εύλογα τη βία, και η απόρριψη της μιας πλευράς μεταφράζεται σε διάθεση απόρριψης κι από την άλλη. Αν, μάλιστα, λάβουμε υπόψη μας πως λόγω του ρατσιστικού αποκλεισμού ορισμένα μέλη της κοινωνίας δεν έχουν πρόσβαση σε στοιχειώδη δικαιώματα, όπως αυτό της αξιοπρεπούς εργασίας, τότε συνειδητοποιούμε την ευθύνη της ίδιας της πολιτείας για ορισμένες, παραβατικές ή κάποτε και εγκληματικές συμπεριφορές. (Παυλόπουλος,2004-2005)

Η επικράτηση, και άρα η αποδοχή, ρατσιστικών συμπεριφορών σε μια κοινωνία σηματοδοτεί τον εκφυλισμό των ηθικών αξιών και της ποιότητας των μελών της. Πολίτες που δέχονται την παραβίαση δικαιωμάτων των συνανθρώπων τους· πολίτες που δεν αναγνωρίζουν την αδιαμφισβήτητη αξία του άλλου ανθρώπου, προδίδουν κάθε έννοια ανθρωπισμού. Συνάμα, τα άτομα που πέφτουν θύματα ρατσισμού είναι εύλογο να μην έχουν πλέον τη διάθεση να προσφέρουν στο υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, ούτε ίσως την επιθυμία να ακολουθούν τις όποιες υποδείξεις και αξιώσεις της πολιτείας. Προκύπτει έτσι μια ανεπιθύμητη ρήξη στη συνοχή της κοινωνίας. (Παυλόπουλος,2004-2005)

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι συμπλέγματα κατωτερότητας, αίσθημα μειονεξίας, ανασφάλεια, άγχος αποδοχής και προόδου είναι πολύ εύκολο να κάνουν την εμφάνιση τους. Υπάρχει, βέβαια και μια μερίδα ατόμων η οποία αρνείται την εχθρική αντιμετώπιση που τυχόν δέχεται. Στη θέση αυτής της άρνησης φαίνεται να προβάλλουν τη δική τους θέληση για αποδοχή, απόκτηση και διατήρηση ομαλών κοινωνικών σχέσεων με τα άτομα που τους περιβάλλουν στην καθημερινή τους ζωή. (Παυλόπουλος,2004-2005)

Βασικός παράγοντας που ενδεχομένως να αποτελεί επιβεβαίωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων που επικρατούν στην κοινωνία σε ορισμένες των περιπτώσεων είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιδρούν οι άνθρωποι αυτοί απέναντι στις «επιθέσεις», λεκτικές κυρίως, που δέχονται. Και είναι ευνόητο πως οι τρόποι με τους οποίους δύνανται να αντιδράσουν είναι αρκετοί.

Τα παιδιά, και ειδικότερα όσα φοιτούν στο δημοτικό, δεν έχουν πλήρως ανεπτυγμένο το νοητικό και γνωστικό τους πεδίο. Ερχόμενα αντιμέτωπα με συμπεριφορές που τα υποβαθμίζουν το πρώτο πράγμα που μπορούν να κάνουν είναι να ζητήσουν τη συμβουλή ενός μεγαλύτερου ώστε να χειριστούν την κατάσταση.

Με το πέρασμα του χρόνου και όσο οι εντάσεις αυτές συνεχίζονται οι αντιδράσεις τους μπορεί να πάρουν πολλές μορφές. Μπορεί να προσπαθήσουν να εισέρθουν στην θέση των άλλων και να προσπαθήσουν να δουν τα πράγματα από την δική τους οπτική γωνία

ώστε να κατανοήσουν όσο καλύτερα γίνεται τον τρόπο σκέψης τους. Μπορεί να επιδιώξουν μια συζήτηση με τα άτομα που τους «επιτίθενται» σε μια προσπάθεια ανατροπής της επικρατούσας αντίληψης. Η επιτυχία της πιθανότητας αυτής είναι μηδαμινή. Μπορεί ακόμα και να μην ασχοληθούν, να αδιαφορήσουν για όσα λέγονται εις βάρος τους και να συνεχίσουν όπως πριν την καθημερινότητά τους. Μπορεί, όμως, να υπάρξουν και ακραίες αντιδράσεις όταν τα φαινόμενα αυτά είναι επανειλημμένα και αμείωτα ως προς την ψυχολογική, ίσως και σωματική κάποιες φορές, κούραση και διάλυση.

Μέσα από την βιβλιογραφική έρευνα παρατηρήθηκε ότι την απόρριψη οι τσιγγάνοι την «αποδέχονται» με ποικίλους τρόπους όπως:

- εσωστρέφεια
- καχυποψία και αμφισβήτηση των αξιών της κοινωνίας
- παρεκκλίνουσα και επιθετική αντίδραση
- εκτροπή και παραβατικότητα
- εξάρτηση
- υποταγή και αποδοχή της κοινωνικής κατακραυγής
- επιθυμία για αφομοίωση

Οι παραπάνω συμπεριφορές τους εξωθούν ακόμα περισσότερο στο περιθώριο και τους μετατρέπουν σε μια εξωομάδα ειδικής ιστορικής και κοινωνικής ταυτότητας.

Συνήθως οι Ρομά που βιώνουν πολλά χρόνια την απόρριψη από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο αντιδρούν με τη δημιουργία εσωστρέφειας. Δεν επιτρέπουν να παρεισφρήσει καθετί το ξένο μέσα στο πολιτισμό τους και την κοινωνία τους. Αυτό είναι αντίστοιχο με την συμπεριφορά του υπόλοιπου κοινωνικού συνόλου που θέλει να διατηρήσει τον οικείο πολιτισμό και απορρίπτει τους τσιγγάνους που πρεσβεύουν το πολιτισμικά διαφορετικό. Επειδή διώκονται από παντού, έχουν αναπτύξει μηχανισμούς άμυνας για τον πολιτισμό τους και για τη διατήρηση της ύπαρξής τους. Παράλληλα, η γλώσσα παίζει μεγάλο ρόλο στην επιτυχία της εσωστρέφειας. Από τη μια τους προστατεύει και μπορούν να συνεννοούνται χωρίς να τους καταλαβαίνουν οι υπόλοιποι, ενώ από την άλλη διατηρεί τον πολιτισμό.

Άλλο είδος συμπεριφοράς των τσιγγάνων απέναντι στον αποκλεισμό τους είναι η καχυποψία και η αμφισβήτηση που νιώθουν απέναντι, στο «ξένο». Βλέποντας οι τσιγγάνοι τόσα χρόνια να μένουν στην ίδια κατάσταση, έχουν πάψει να εμπιστεύονται την υπόλοιπη κοινωνία. Έτσι οποιαδήποτε ενέργεια κάνει αυτή για να τους βοηθήσει, τη θεωρούν σαν ένα είδος επίθεσης για να πετύχει την αφομοίωση.

Τρίτο είδος συμπεριφοράς είναι η επιθετική αντίδραση σε καθετί που το θεωρούν κίνδυνο και η άρνηση συμμόρφωσης με τους κανόνες που η υπόλοιπη κοινωνία θέτει. Έτσι ενεργούν κυρίως οι εγκατεστημένοι. Το συγκεκριμένο είδος συμπεριφοράς δικαιολογείται από την αγανάκτηση λόγω της απόρριψης, καταπίεσης και άσχημης αντιμετώπισης που δέχονται οι τσιγγάνοι από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο.

Οι προηγούμενες συμπεριφορές συνδέονται με την άμυνα και διατήρηση της εσωτερικής συνοχής της ομάδας. Ορισμένες από αυτές τις συμπεριφορές αντιπροσωπεύουν σημαντικό αριθμό τσιγγάνων μέσα στην κάθε ομάδα. Είναι δύσκολο να αντιστοιχήσουμε το κάθε άτομο με μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Αλλά τα ίδια τα άτομα, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, ανάλογα με τις περιστάσεις, τις συνθήκες και τις διαστάσεις του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν, μπορούν να ενεργούν βάσει κάποιας από αυτές τις συμπεριφορές.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, εξαιρετικής σημασίας υπήρξε η γενική συμφωνία των Ρομά που συμμετείχαν στην έρευνα ότι η κοινωνία είναι υπεύθυνη για τις αντιλήψεις που επικρατούν εναντίον τους. *«Η κοινωνία φταίει γι' αυτό, είναι κάπως προκατειλημμένη»*, αναφέρει χαρακτηριστικά ένας ερωτώμενος. Πιο συγκεκριμένα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που μεταφέρονται από γενιά σε γενιά και η άκριτη αποδοχή τους σε συνδυασμό με τα γνωστικά σχήματα που σχηματίζουν οι γονείς στα παιδιά για την ιδέα του τσιγγάνου και τις αρχές με τις οποίες τα προικίζουν μοιάζει να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Πρόκειται για τις ίδιες αρχές που άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα προβάλλουν μερικοί εκπαιδευτικοί εις βάρος Ρομά μαθητών και τις οποίες άθελα τους μεταλαμπαδεύουν και στους υπόλοιπους μαθητές. Ας μη ξεχνάμε ότι η μίμηση είναι το βασικότερο μέσο μάθησης των πάντων. Και όταν αναφερόμαστε σε γνωστικά σχήματα εννοούμε τις αντιλήψεις που φέρουν του τσιγγάνους ως κλέφτες, βρομιάρηδες, απαγωγείς παιδιών, αντιλήψεις με τις οποίες τα παιδιά μεγαλώνουν.

Βασική παράμετρος για τις δυσκολίες των Τσιγγάνων μαθητών στη σχολική τάξη είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνήθως έχουν ελάχιστη γνώση για τις ιδιαιτερότητες των Τσιγγάνων μαθητών ή και όταν έχουν βλέπουν αυτές τις ιδιαιτερότητες ως πρόβλημα στη διδασκαλία τους.

Οι δάσκαλοι φαίνεται να μην έχουν εκείνη την απαιτούμενη εκπαίδευση που θα τους υπαγόρευε προσαρμογή της διδασκαλίας τους βασισμένη στις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης ομάδας και με στόχο να διαχειριστούν οι ίδιοι αποτελεσματικά τις όποιες μορφής συγκρούσεις που παράγονται στο σχολικό χώρο και στη σχολική τάξη και να οδηγήσουν έτσι στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών.

Στοιχεία που φαίνεται να εντείνουν αυτές τις αντιλήψεις και τις διακρίσεις είναι η ελάχιστη θέληση για κοινωνικοποίηση από μέρους τους εξαιτίας του φόβου και του κλειστού χαρακτήρα της κοινωνίας τους (*«Το γεγονός ότι γενικά οι Τσιγγάνοι είναι κλειστή κοινωνία. Παντρεύονται δικούς τους, δεν αναμειγνύονται με Έλληνες.»*). *Η κοινωνία φταίει γι' αυτό, είναι κάπως προκατειλημμένη»*, αναφέρει χαρακτηριστικά ένας ερωτώμενος. Επιπρόσθετα, το χρώμα φαίνεται να προδίδει τη φυλή τους και άρα να διενεργεί ασυναίσθητα μια σειρά από ανάρμοστες συμπεριφορές. (*«Και μόνο που θα σε δει κάπως μελαμψό, θα πει κάτι κακό κατευθείαν. Από το χρώμα και μόνο.»*)

Αν θα έπρεπε να αποδώσουν σε κάποιο χαρακτηριστικό το διαχωρισμό τους από την υπόλοιπη κοινωνία, η συμφωνία θα ήταν δύσκολη. Άλλοι θεωρούν ότι ομαδικά χαρακτηριστικά όπως το χρώμα είναι υπαίτια για τις αρνητικές συμπεριφορές που

δέχονται. Άλλοι πιστεύουν ότι στην πρόκληση τέτοιων φαινομένων συμβάλουν ατομικά χαρακτηριστικά όπως ο χαρακτήρας που διαθέτει ο κάθε άνθρωπος ή κάποια οργανική δυσλειτουργία με την οποία είναι προικισμένος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ηλικία η οποία συνδυάζεται με τον αυθορμητισμό και τον ευέξαπτο χαρακτήρα (*«Και στην ηλικία και στον χαρακτήρα του ανθρώπου. Κυρίως όμως στην ηλικία. Οι πιο μικροί είναι πιο ευέξαπτοι. Κάποιοι το παίζουνε και μάγκες και έτσι δημιουργούνται προβλήματα.»*). Και άλλοι πάλι νομίζουν ότι τα φαινόμενα αυτά είναι αποτέλεσμα τόσο ομαδικών όσο και ατομικών χαρακτηριστικών.

Η περιθωριοποίηση τους, λοιπόν, από την κοινωνία αποτελεί όντως μια πραγματικότητα του κοινωνικού γίνεσθαι. Αναφορικά με την πόλη του Βόλου, η περιθωριοποίηση των Ρομά από την κοινωνία αποδεικνύεται περίτρανα από το γεγονός ότι ο οικισμός τους βρίσκεται στα όρια της πόλης, προς την έξοδό της δηλαδή.

Επιπλέον στοιχεία που μαρτυρούν τον διαχωρισμό των Ρομά, και κυρίως των παιδιών στο χώρο του σχολείου, είναι η κοροϊδία που υφίστανται εξαιτίας της μη γνώσης και κατά συνέπεια μη ορθής χρήσης της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές Ρομά, όπως οι ίδιοι μας ανέφεραν, έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με την ελληνική γλώσσα με την εισαγωγή τους στο δημοτικό σχολείο. Αντίθετα, οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μη Ρομά γνώριζαν ήδη τη γλώσσα και ήταν σαφώς καλύτεροι χειριστές της. Η αρχική αυτή αδυναμία των Ρομά μαθητών ήταν η αφορμή για την τοποθέτηση τους σε μια ξεχωριστή κατηγορία για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και σε μια ξεχωριστή θέση στον προαύλιο χώρο του σχολείου όπου υπέμεναν τα δυσμενή σχόλια των συμμαθητών τους (*«Επειδή ήρθα πρώτη φορά σε επαφή με Έλληνες-παιδιά ένιωθα κάπως. Ούτε και τη γλώσσα ξέραμε πολύ καλά. Εμείς μόλις πηγαίναμε στο σχολείο μαθαίναμε τη γλώσσα, ενώ αυτοί τη γνωρίζανε ήδη από τους γονείς τους. Γι' αυτό μας κοροΐδευαν με κάποιο τρόπο και μας ξεχώριζαν σε κατηγορίες.»*).

Η πιστοποίηση της υποβάθμισης των Ρομά μαθητών προέρχεται και από το γεγονός ότι ακόμη υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών το οποίο δεν πηγαίνει ούτε στο δημοτικό σχολείο. Στο ίδιο μήκος κύματος αξίζει να αναφέρουμε και τη μη ενημέρωση των Ρομά σχετικά με προγράμματα που διενεργούνται. Υπάρχουν δηλαδή φορές οπότε έρχονται προγράμματα στην Ελλάδα, αλλά ποτέ οι Ρομά δεν είναι ενήμεροι για αυτά (*«Εδώ στην Ελλάδα τους Ρομά τους έχουνε πολύ πίσω. Έρχονται προγράμματα στην Ελλάδα και δεν έρχονται σε εμάς ποτέ, δεν τα μαθαίνουμε.»*)

Διαπραγματευόμενοι τα εμπόδια που συναντούν οι Ρομά μαθητές στην σχολική τους πορεία ερχόμαστε να μελετήσουμε την σχέση των Ρομά με την εκπαίδευση. Προτού προχωρήσουμε, όμως, είναι σημαντικό να διαλευκάνουμε το νόημα της έννοιας της ένταξης, καθώς η ένταξη είναι η βασικότερη επιθυμία που επιδιώκουν οι Ρομά να πραγματοποιηθεί μέσω της εκπαίδευσης.

Η έννοια της ένταξης παραπέμπει σε διαδικασίες ενεργού συμμετοχής και ενσωμάτωσης ενός ατόμου στο κοινωνικό σώμα. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας

είναι να καταστεί το άτομο αδιάσπαστο «μέρος ενός συγκροτημένου συνόλου» (Μπαμπινιώτης 1998, 622). Με βάση τη θέση περί δρώντος υποκειμένου, η ένταξη ενός μετανάστη ορίζεται στον επιστημονικό λόγο ως διαδικασία «απόδοσης θέσης στην κοινωνία υποδοχής» (Μουσούρου, 2006, 223). Η απόδοση θέσης στην κοινωνία υποδοχής επιδέχεται διαφορετικές, κανονιστικού τύπου, ερμηνείες: από τη σκοπιά της πολυπολιτισμικής προσέγγισης η θέση αυτή ορίζεται ως μια διαρκής κατάσταση διακριτής πολιτισμικής συνύπαρξης και από τη σκοπιά της αφομοιωτικής προσέγγισης ορίζεται ως ενδιάμεσο στάδιο καθοδόν προς την αφομοίωση (Geisen, 2010, 13-14). Η τελευταία εκδοχή είναι η συνηθέστερη. Η ίδια ερμηνεία ισχύει και για τις εθνικές/εθνοτικές μειονότητες.

Η αρμονική ένταξη των παιδιών με ρομική καταγωγή στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και η διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς της πλειονότητας είναι δύο καίρια ζητήματα που χαίρουν άμεσης αντιμετώπισης. Και αν ο πρώτος προβληματισμός φαίνεται απόλυτα λογικός και φυσικός, με την έννοια ότι στην Ελλάδα έχουμε ενιαίο σχολείο και όλοι οι Έλληνες πολίτες είναι να αναγκαίο να οδηγήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο, ο δεύτερος στόχος, δηλαδή η διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς της πλειονότητας ασφαλώς αφορά στη ευαισθητοποίηση και στην αλλαγή των στάσεων, των αντιλήψεων, των κρίσεων και των αναπαραστάσεων που έχει ο κάθε πολίτης και ο κάθε εκπαιδευτικός. (Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου)

Βεβαίως, αν γίνεται λόγος για αλλαγή των νοοτροπιών, αυτό αφορά κυρίως στους εκπαιδευτικούς, γιατί αυτοί κυρίως έχουν να κάνουν με τα παιδιά και αυτοί αναλαμβάνουν να επεξεργαστούν και να μετατρέψουν σε πλεονέκτημα τη διαφορά που κουβαλάει το κάθε παιδί, όταν μπαίνει στην τάξη του. (Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου)

Παράλληλα, είναι σημαντική και η παροχή των γνώσεων στους εκπαιδευτικούς, που θα τους βοηθήσουν ακριβώς να τροποποιήσουν στάσεις και να αλλάξουν νοοτροπίες. Με αυτό εννοούμε την επιμόρφωση και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και την παραγωγή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Διότι δεν πρόκειται για αντικατάσταση του ενιαίου σχολείου και του ενιαίου προγράμματος αλλά για βοηθητικό υλικό, το οποίο μπορεί να κάνει τον εκπαιδευτικό να αισθάνεται ικανός να παράξει τέτοιο υλικό και κυρίως να αισθάνεται ικανός ότι μπορεί να συνεισφέρει σε παιδιά που ενδεχομένως τα αντιλαμβάνεται με διαφορετικές ανάγκες και με διαφορετικό κόσμο, με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, με ιδιαιτερότητες. Να είναι εξοπλισμένος έτσι, ώστε η πρόσβαση του και η προσέγγιση του στα παιδιά να γίνεται πιο εύκολη. (Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου)

Εξαιρετικά δυσχερής φαίνεται η ευαισθητοποίηση της διοικητικής μηχανής της εκπαίδευσης, η οποία φαίνεται πραγματικά να αποτελεί ένα μηχανισμό που η νοσηρότητα, η αδράνεια και η ατολμία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του.

Είναι επιτακτική η ανάγκη αύξησης των εγγραφών και βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης καταπολεμώντας τις διαρροές και κυρίως εξασφαλίζοντας τη σχολική επιτυχία.

Ο λόγος που δεν έχουμε εγγραφές αποτυπώνεται και στην πραγματικότητα. Έχουμε οικισμούς, καταυλισμούς, περιοχές στα όρια των πόλεων όπου δεν υπάρχουν σχολικές μονάδες. Η μη εγγραφή σημαίνει ότι στο μυαλό μας δεν φτάνει ότι χρειάζεται ένα σχολείο για αυτή την περιοχή. (Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου)

Μια ακόμη μορφή εκπαιδευτικής διάκρισης είναι η διάκριση εκείνη που γίνεται όταν τελικά το παιδί πετυχαίνει να μπει στην τάξη. Το κατά πόσο δηλαδή ο μαθητής αυτός παρακολουθείται, τι είδους ασκήσεις κάνει, πόσο διορθώνεται στο «σκέφτομαι και γράφω», τι είδους παρακολούθηση γίνεται από τη δασκάλα, πόσες φορές του δίνεται ο λόγος, πόσο αξιοποιεί την καθημερινότητα στο σχολείο, πόση σημασία αποδίδει στο σχολείο, τι είδους επαφές έχει, τι είδους φιλίες, τι είδους παιχνίδια, εάν συμμετέχει, αν διαβάζει, αν προοδεύει. (Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου)

Τόσο στον ευρωπαϊκό όσο και στον διεθνή ακαδημαϊκό χώρο η διαπολιτισμική παιδαγωγική ως νέος κλάδος των Επιστημών της Αγωγής συνδέεται αρχικά με την παρουσία μετοίκων (μεταναστών, προσφύγων, παλιννοστούντων, μετακινούμενων εργαζομένων) στην επικράτεια κάποιου εθνικού κράτους και με τις απόπειρες του εκπαιδευτικού συστήματος του εν λόγω κράτους να διευθετήσει με κάποιον τρόπο το ζήτημα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής τους ένταξης. Συναρτάται επίσης με την παρουσία στην επικράτεια του εθνικού κράτους πληθυσμιακών ομάδων, που χωρίς να είναι μέτοικοι, συνιστούν εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές κοινότητες (μειοψηφίες), οι οποίες όταν είναι αναγνωρισμένες από το κράτος ως τέτοιες συγκροτούν μειονότητες. (Γκότοβος,2002)

Ο όρος διαπολιτισμική παραπέμπει στο γεγονός της φορτισμένης με ετερότητα (ρεαλιστική ή φαντασιακή) παιδαγωγικής συνάντησης. Το βασικό ερώτημα σε αναλυτικό επίπεδο είναι πώς διαμορφώνεται η αγωγή και η μάθηση ως διαδικασίες και αποτελέσματα κάτω από συνθήκες ετερότητας, ενώ στο κανονιστικό επίπεδο το αντίστοιχο ερώτημα έχει μια δεοντολογική απόχρωση και είναι το ακόλουθο: Πώς πρέπει να ασκείται η αγωγή και η μάθηση κάτω από συνθήκες ετερότητας; Η πρόθεση δια στο σύνθετο διαπολιτισμική παραπέμπει στην κινητικότητα ανάμεσα στα διάφορα μπλοκ ετερότητας, στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων και την πολιτισμική όσμωση που αυτή δυνάμει επιτρέπει. (Γκότοβος,2002)

Οφείλουμε να θυμόμαστε την παιδαγωγική αρχή πως όταν η αγωγή ασκείται σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από ετερότητα –όχι μόνο σε αυτά, αλλά τουλάχιστον σε αυτά- είναι επιθυμητή η αμοιβαία ανίχνευση των μετεχόντων, η τοποθέτηση του υποκειμένου στον (πολιτισμικό) ρόλο του «άλλου» και η θέαση του κόσμου από αυτή την οπτική γωνία. (Γκότοβος,2002)

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αναλυτικός κλάδος ασχολείται σε θεωρητικό και σε εμπειρικό επίπεδο με τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης

υποκειμένων και ομάδων που είναι ή λογίζονται ως διαφορετικά μεταξύ τους, όταν η αλληλεπίδραση αυτή αφορά παιδαγωγικά πεδία (οικογένεια, σχολείο, ομάδες συνομηλίκων, επαγγελματικό περιβάλλον, μέσα μαζικής επικοινωνίας κ.α.). Ενδιαφέρεται αφενός για τη συστηματική διερεύνηση της κοινωνικοποίησης του ατόμου που ορίζεται ως διαφορετικός και ζει εντός της επικράτειας του εθνικού κράτους, αφετέρου για τη συγκρότηση της εικόνας του συλλογικού «εγώ» και του συλλογικού «άλλου» μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. (Γκότοβος,2002)

Σε ότι αφορά την κανονιστική διάσταση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, ανιχνεύονται προς το παρόν τόσο στο διεθνές όσο και στο ελληνικό ακαδημαϊκό περιβάλλον δύο διακριτές τάσεις, φιλοσοφίες ή σχολές. Η πρώτη αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως εργαλείο για τη συμβίωση πολιτισμών στο σχολείο, μέσω της αποδοχής και ενεργοποίησης του αξιώματος της ισοτιμίας των πολιτισμών και του δικαιώματος στην προβολή, συντήρηση και αναπαραγωγή της διαφορετικότητας. Σύμφωνα με αυτή τη συλλογιστική, οι μαθητές δεν έρχονται στο σχολείο απλώς ως ατομικές υπάρξεις, ως φορείς προσωπικής ταυτότητας, αλλά και ως μέλη συλλογικοτήτων, ως φορείς κοινωνικών ταυτοτήτων, όπως π.χ. της εθνικής, εθνοτικής και θρησκευτικής ταυτότητας. Το σχολείο είναι υποχρεωμένο να αναγνωρίσει το γεγονός της εκπροσώπησης περισσότερων συλλογικοτήτων στο χώρο του και να προβεί στις απαραίτητες ρυθμίσεις και ενέργειες, έτσι ώστε όλες οι ταυτότητες –δηλαδή η ετερότητα ως καθεστώς- να συνυπάρχουν και να επηρεάζονται αμοιβαία, χωρίς να δοθεί κάποιο ειδικό προνόμιο ή προτεραιότητα σε κάποια από αυτές. (Γκότοβος,2002)

Η δεύτερη παράδοση εστιάζει το ενδιαφέρον της περισσότερο στις «απολαβές» του μαθητή από τη θητεία του στο σχολείο: Ποιος ωφελείται, πόσο και γιατί και πώς αξιοποιεί το μορφωτικό κεφάλαιο που κέρδισε στο σχολείο για τον εαυτό του και την κοινωνία; Η ετερότητα υπάρχει και σε αυτή την παράδοση, δεν βρίσκεται όμως στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Ενδιαφέρει κυρίως στο βαθμό που μπορεί να αποτελέσει μορφωτικό κεφάλαιο και να αξιοποιηθεί ανάλογα ή στο βαθμό που επιβραδύνει ή εκμηδενίζει το όφελος που προβλέπεται να έχει ένας μαθητής από τη θητεία του στο σχολείο. Εάν π.χ. η εικόνα που έχει ο εκπαιδευτικός για τις ανάγκες, κλίσεις, ενδιαφέροντα και δεξιότητες ορισμένων παιδιών που ανήκουν σε μια μειοψηφία τείνει να καθλώνει τις επιδόσεις τους, τότε είναι υποχρέωση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, απομυθοποιώντας την εν λόγω εικόνα στα πλαίσια μιας κριτικής των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, να αποτρέψει το ενδεχόμενο αυτό πριν καν να εκδηλωθεί. Σε αντίθεση με την πρώτη σχολή όπου η προστασία της ετερότητας είναι το μείζον θέμα, στη δεύτερη παράδοση η προτεραιότητα δίνεται στην αξιοποίηση εκ μέρους όλων των μαθητών των δυνατοτήτων που προσφέρει το σχολείο με τη μορφή λειτουργικών εφοδίων και προσόντων για τη ζωή του παιδιού. (Γκότοβος,2002)

Οι διαφορές ανάμεσα στην πρώτη και στη δεύτερη παράδοση διαπολιτισμικής παιδαγωγικής δεν αφορούν μόνο το σχολείο, αλλά εκτείνονται έξω από αυτό και αφορούν την κοινωνία στο σύνολό της. Από την οπτική γωνία της πρώτης παράδοσης επιθυμητή κατάσταση θα ήταν μια κοινωνία με διακριτές κοινότητες, στις οποίες

αντιστοιχούν διακριτά αξιακά συστήματα και παραδόσεις, γύρω από τις οποίες στρέφεται η κοινωνική αλληλεπίδραση των μελών της. Σύμφωνα με τη δεύτερη παράδοση, η διαμερισματοποιημένη κοινωνία του εθνικού κράτους δεν είναι επιθυμητή κατάσταση. Η κοινωνική ζωή, τουλάχιστον στη δημόσια σφαίρα, εκτυλίσσεται χωρίς εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές ασυνέχειες σε οριζόντιο επίπεδο. (Γκότοβος,2002)

Η ετερότητα με την οποία ασχολείται η διαπολιτισμική παιδαγωγική αφορά κυρίως συλλογικές ταυτότητες. Η ετερότητα αυτή αφορά κατά κανόνα την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφοροποίηση των μελών μιας κοινωνίας και συγκεκριμένα του πληθυσμού που ζει και δραστηριοποιείται στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους. (Γκότοβος,2002)

Τα πιο γνωστά αξιώματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι τα εξής: η θέση για την ισοτιμία των πολιτισμών, η θέση για το σεβασμό της διαφορετικότητας, η κριτική στον εθνοκεντρισμό, η κριτική στην αφομοίωση, η θέση για την ενδυνάμωση της (μειοψηφικής) ταυτότητας και η θέση για τη μεταρρύθμιση του σχολείου. (Γκότοβος,2002)

Η λέξη αφομοίωση παραπέμπει πρώτιστα σε αλλαγές και μάλιστα τέτοιες που καθιστούν δυσδιάκριτη τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο αφομοιούμενο υποκείμενο και τη συλλογικότητα προς την οποία αφομοιώνεται. Η κίνηση ενός υποκειμένου από μια μειοψηφική, αλλότρια προς την πλειοψηφική ομάδα της χώρας υποδοχής συλλογικότητα, προς την πλειοψηφική ομάδα είναι μια πολύπλοκη από ψυχο-κοινωνικής πλευράς διεργασία. Για το πού ανήκει το συγκεκριμένο υποκείμενο κάθε φορά κατά τη διάρκεια της πορείας αυτής δεν υπάρχει μια, αλλά περισσότερες εκτιμήσεις, τυπολογικά τουλάχιστον τρεις: πρώτον, η εκτίμηση της αρχικής ομάδας αναφοράς (της ομάδας προέλευσης), δεύτερον, η εκτίμηση της ομάδας υποδοχής, της συλλογικότητας την οποία επιχειρεί να προσεγγίσει και τρίτον, η δική του εκτίμηση. (Γκότοβος,2002)

Η προσαρμογή στον δεσπίζοντα πολιτισμικό κώδικα προϋποθέτει μάθηση σε επίπεδο γνώσεων και τεχνικών, σε επίπεδο στάσεων και προσανατολισμών, αλλά τέλος και σε επίπεδο βιωματικό- συναισθηματικό. (Γκότοβος,2002)

Εξ αιτίας των μεταναστευτικών κα προσφυγικών ρευμάτων, καθώς και της απόπειρας για ουσιαστική γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, η ανομοιογένεια στην αφετηρία γίνεται στη σημερινή συγκυρία πιο εύκολα κοινωνικά ορατή. Δεν είναι τυχαίο ότι το πιο συνηθισμένο, τυποποιημένο σχεδόν, επιχείρημα που εκφέρεται από γονείς ή εκπροσώπους γηγενών μαθητών αφορά την περιστολή της ανομοιογένειας μέσα στην τάξη, όπου μάλιστα η εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική ανομοιογένεια μεταφράζεται αυτομάτως σε ανομοιογένεια μαθησιακών ταχυτήτων. Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς ότι ενώ υπήρχαν πάντοτε αδύναμοι (γγεγενείς) μαθητές μέσα σε κάθε τάξη και οπωσδήποτε σε κάθε σχολείο –το ποσοστό των λειτουργικά αναλφάβητων που περνούν από τάξη σε τάξη

στην υποχρεωτική εκπαίδευση ήταν πριν από την έλευση των μεταναστών και παραμένει μέχρι σήμερα αρκετά υψηλό- δεν υπήρξε αίτημα για διαχωρισμό των μαθητών λόγω της επιβράδυνσης που προκαλούν στη μάθηση των υπολοίπων οι μαθητές με καθυστέρηση και μαθησιακά κενά, και για δημιουργία ομοιογενών από πλευράς επίδοσης τμημάτων. Η αυτόματη αιτιακή σύνδεση της συλλογικής ταυτότητας με τη (χαμηλή) επίδοση δε στηρίζεται σε κανένα ερευνητικό δεδομένο. (Γκότοβος,2002)

Η ομοιότητα χαρακτηριστικών που βλέπουμε ως εκπαιδευτικοί να υπάρχουν σε κάποιους μαθητές μας εξ αιτίας της προέλευσής τους, είναι συνήθως πολύ μεγαλύτερες από εκείνη που όντως υφίσταται. Είναι μεγαλύτερη, επειδή είναι το προϊόν της δικής μας στερεοτυπικής όρασης. Εάν ως εκπαιδευτικός παγιδευτώ στα στερεότυπα μου, θα εκλάβω τους πραγματικούς μου μαθητές στη στερεοτυπική τους εκδοχή. Οι πραγματικοί όμως αποδέκτες των ενεργειών μου δεν θα είναι τα ανύπαρκτα δημιουργήματα της στερεοτυπικής μου σκέψης, παρά οι πραγματικοί μου μαθητές. (Γκότοβος,2002)

Όπως προτείνει ο Kymlicka, η κάθε πολιτισμική ομάδα στο κάθε πλαίσιο αποτελεί μια συγκεκριμένη περίπτωση που δεν πρέπει να μελετάται μόνο στη λογική κάποιων γενικών διακηρύξεων. Ο πολιτικά ορθός λόγος περί δικαιωμάτων, όπως αυτός διαμορφώνεται σε μια δεδομένη συγκυρία, μπορεί να προωθείται ή και να επιβάλλεται θεσμικά, όμως δεν οδηγεί πάντα σε αλλαγή των αντιλήψεων και των πρακτικών των υποκειμένων. Η αντίληψη περί κατωτερότητας και μη εκπαιδευσιμότητας των Ρομά, βαθιά ριζωμένη στη συλλογική συνείδηση, δεν θα αλλάξει μόνο με την άνωθεν επιβολή ενός λόγου περί δικαιωμάτων. Αντίθετα, απαιτείται η συστηματική και μακροπρόθεσμη παρέμβαση, τόσο σε δομικό και θεσμικό επίπεδο, όσο και στο μικροεπίπεδο της κοινότητας και της σχολικής μονάδας. Η πρακτική της συμπερίληψης δια του αποκλεισμού, αντλώντας από τον Agamben (2005), δηλαδή η διαμόρφωση μιας κατάστασης μόνιμης «εξαιρέσεως» των Ρομά, θεσμικής ή μη, από την πρόσβαση στα αγαθά και στις υπηρεσίες και παροχές του κράτους αποτελεί βαθιά αντιδημοκρατική πρακτική. (Φραγκούλης Γ.)

Αν η πολιτεία έχει πραγματικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων μαθητών θα πρέπει να αναμορφώσει την εκπαιδευτική πολιτική κυρίως όσον αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι δάσκαλοι ότι η μαθηματική γνώση είναι μια γνώση, η οποία αναπτύσσεται συναρτήσσει του πολιτισμικού πλαισίου και ότι απαιτείται να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών. Στο ίδιο πνεύμα πρέπει να κινηθούν τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία. (Φραγκούλης Γ.)

Το αναλυτικό πρόγραμμα απευθύνεται στους μαθητές από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα και παραβλέπεται το γεγονός ότι μαθητές από άλλες πολιτισμικές ομάδες αποκτούν διαφορετικές άτυπες γνώσεις ως απόρροια του διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου. Κανένα αναλυτικό δε θα είναι αποτελεσματικό χωρίς να γίνει αντιληπτή η

φύση και η προέλευση όλων των μαθητών. Το κοινό αναλυτικό, δηλαδή, δεν εξασφαλίζει και ισοπολιτεία. (Φραγκούλης Γ.)

Το αν πρέπει οι τσιγγάνοι να έρθουν σε επαφή με το επίσημο σύστημα δεν αποτελεί ερώτημα. Δεν αναρωτιέται κανείς αν θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τα άλλα παιδιά αλλά αυτή την ισότητα τη διασφαλίζει η πολιτεία μόνο αν οι ταξιδευτές σταματήσουν να είναι ταξιδευτές. Δηλαδή το κυρίαρχο σύστημα δεν έχει μηχανισμούς τέτοιους που να έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται στις ειδικές ανάγκες των παιδιών ταξιδευτών. (Φραγκούλης Γ.)

Οι μαθητές από αυτές τις ομάδες θα έχουν πραγματικές ευκαιρίες στη εκπαίδευση, όταν η πολιτεία λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες και προσαρμόσει αναλόγως την εκπαίδευση. Η στάση ότι παιδιά μετακινούμενων ομάδων και εκπαίδευση είναι ασύμβατα, σίγουρα δεν βοηθάει τους μαθητές. Ο στόχος πρέπει να είναι αντί της αποξένωσης, που εξακολουθεί να ισχύει στο χώρο της εκπαίδευσης, η ενδυνάμωση αυτών των μαθητών στο σχολικό χώρο αλλά και στον ευρύτερο κοινωνικό. (Φραγκούλης Γ.)

Οι αξίες, επομένως, που είναι απαραίτητες για την αλλαγή του κλίματος που επικρατεί και της γενικότερης ελληνικής νοοτροπίας συνοψίζονται στην παρακάτω εικόνα:



Δ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ευθύμιος Α. Λαμπρίδης, Στερεότυπο, Προκατάληψη, Κοινωνική Ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους Τσιγγάνους, Αθήνα 2004 (Gutenberg).
2. Τα παιδιά των Ρομά στο δημοτικό σχολείο: Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας, Βασίλης Πανταζής – Διαμάντω Μαυρούλη, Το ΒΗΜΑ των κοινωνικών επιστημών ΤΟΜΟΣ ΙΕ, τεύχος 60, καλοκαίρι 2011.

3. Jim Cummins: Ταυτότητες Υπό Διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας, Αθήνα 2005.
4. Αθανάσιος Ι. Γκότοβος, Εκπαίδευση και Ετερότητα : Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, 2002.
5. Αθανάσιος Ι. Γκότοβος, Οικουμένικότητα, Ετερότητα και Ταυτότητα: Η Επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας, Ιωάννινα 2001.
6. Robert S. Feldman, Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου Ανάπτυξη, Εκδόσεις Gutenberg
7. Erving Goffman, Notes of the management of Spoiled Identify, 1968
8. Φωνές από το παρελθόν: Προφορική ιστορία, 2002/ 2008
9. Κατερίνα Κεδράκα, Μεθοδολογία Λήψης Συνέντευξης
10. Διαδίκτυο
11. Γκόβαρης Χ., Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 2011, εκδόσεις: Διάδραση.
12. Νούλα Ιωάννα, Η έννοια της πολιτειότητας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η «κατασκευή» της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών, 2014.
13. Παρθένης Χ., Φραγκούλης Γ., Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις, εκδόσεις Μεταίχμιο.
14. Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και κοινωνική διάκριση : οι Τσιγγάνοι στο Ελληνικό σχολείο
15. Βασίλης Παυλόπουλος, Θέματα κοινωνικής ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών ΠΜΣ Προαγωγής και Αγωγής Υγείας, 2004-2005
16. Αναπτυξιακή Εταιρεία Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Λάρισας ΑΕΝΑΛ ΑΕ, Οι Τσιγγάνοι του νομού Λάρισας: Προκαταρκτική μελέτη για τη βελτίωση των όρων διαβίωσης, θεωρητική προσέγγιση του προβλήματος, Απρίλιος 2003.
17. www.wikipedia.gr