

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΜΣ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

«Η Εσπερινή Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Κοινωνική Αναπαραγωγή»

Μετανάστες 2^{ης} Γενιάς



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Κατίγκω Ν. Κεχρολόγου (Α.Μ. : 3032201701407)

Τριμελής Επιτροπή: Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα, αναπληρώτρια καθηγήτρια, επιβλέπουσα

Γαζή Έφη, αναπληρώτρια καθηγήτρια, μέλος

Καρακατσάνη Δέσποινα, καθηγήτρια, μέλος

ΚΟΡΙΝΘΟΣ,

ΙΟΥΝΙΟΣ 2019

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγγραφή της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας είναι αποτέλεσμα της βοήθειας και της υποστήριξης συγκεκριμένων ανθρώπων, τους οποίους δεν θα μπορούσα να μην συμπεριλάβω την δράση τους. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την τριμελή μου επιτροπή, κ. Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα, Καρακατσάνη Δέσποινα και Γαζή Έφη που με τις συμβουλές και τις εύστοχες παρατηρήσεις τους συνέβαλαν στην παραγωγή και την σύνταξη της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύντροφο μου Νίκο Μαυράκη για την υποστήριξη και την υπομονή που επέδειξε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης του συγκεκριμένου πονήματος.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω, στην Λίνα Βεντούρα και τον Γιάννη Παδόπουλο οι οποίοι μέσω του γνήσιου ενδιαφέροντος τους και της ενθάρρυνσης τους με ενίσχυναν διαρκώς υποβάλλοντας με σε μια διαρκή και πνευματική αναζήτηση. Ευχαριστίες οφείλω, επίσης, στις φίλες μου Αναστασία Γκοντίνου, Αναστασία Παπαϊωάννου και Αναστασία Μπαλτά για την υποστήριξη και την συμπαράστασή τους.

Καταληκτικά, θα ήθελα να τονίσω την ιδιαίτερη συμβολή των ανθρώπων που με εμπιστεύτηκαν και μου κατέθεσαν το προσωπικό και ευαίσθητο βίωμα τους. Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους αυτούς τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους οι οποίοι δέχτηκαν να βοηθήσουν την ερευνητική διαδικασία. Χωρίς την συμβολή τους η συγκεκριμένη εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5-8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9-11
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	13
A. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ - ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ	13
1. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ	13-18
2.ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΜΕ ΤΑΞΙΚΟ ΠΡΟΣΗΜΟ	18-20
B. ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	21
ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ	
1. ΟΙ ΚΛΗΡΟΝΟΜΟΙ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ	21-24
2. HABITUS	24
3. ΙΣΟΤΗΤΑ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Η ΦΕΝΑΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ	25-28
Γ. ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ 2^{ΗΣ} ΓΕΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΣΠΕΡΙΝΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	28
1. ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ	28-30
2. ΓΕΝΙΑ ΔΙΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ	30-33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Π: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΣΠΕΡΙΝΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	34
A. ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ	34
1. ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ	34-40
2. ΤΟ ΓΕΡΜΑΝΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΩΣ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΠΙΡΡΟΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	41-42
B. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	42
1. ΕΣΠΕΡΙΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ	42-44
2.Η ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΕΣΠΕΡΙΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	44-45
2.1 ΝΕΕΣ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	45-47

Γ. ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ.....	47
1. ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΕΥΕΛΙΞΙΑ	47-49
2. ΘΕΩΡΙΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ.....	49-50
3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	50-52
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΕΡΕΥΝΑ	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	54-57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	57
1.ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	57-59
2. Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	59-63
3. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	63-66
4. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ	66-67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	67
1.ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ..	67-135
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	136-141
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	141
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι : ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	142-143
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....	144-145
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	146-157

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τίτλος: Η Εσπερινή Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Κοινωνική Αναπαραγωγή.

Η παρούσα μελέτη έχει ως αντικείμενο τις απόψεις των εκπαιδευόμενων ενηλίκων μεταναστών 2^{ης} γενιάς αναφορικά με την εκπαιδευτική τους εμπειρία στο χώρο της εσπερινής εκπαίδευσης καθώς και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές αυτούς. Στόχος μας είναι να αναδείξουμε το πρόβλημα της κοινωνικής αναπαραγωγής που εκπροσωπεί η κατηγοριοποίηση των σχολείων. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η προβληματική σχετικά με την κοινωνική αναπαραγωγή που προάγει το σχολείο. Τονίζεται το πολιτισμικό κεφάλαιο ως μορφή του habitus και κατά πόσο η ελλειμματικότητα αυτού παράγει τον κοινωνικό αποκλεισμό. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται μια ιστορική αναδρομή για την Ευρωπαϊκή πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και μια σύντομη αναφορά στην εσπερινή επαγγελματική εκπαίδευση και προσπαθούμε να συνδέσουμε την επαγγελματική εκπαίδευση με την αγορά εργασίας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα της έρευνας και οι άξονες πάνω στους οποίους διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις με τους ερευνόμενους. Στο πέμπτο κεφάλαιο εκτίθεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με όσα συγκέντρωσε η ερευνήτρια καταλήγοντας στο έκτο κεφάλαιο το τελευταίο εξάγονται τα τελικά συμπεράσματα. Στην ερευνητική αυτή διαδικασία έλαβαν μέρος 15 εκπαιδευόμενοι ενήλικοι μετανάστες 2^{ης} γενιάς και 9 εκπαιδευτές της εσπερινής επαγγελματικής εκπαίδευσης με σκοπό να δοθούν απαντήσεις στα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) ποιο είναι το αφετηριακό υπόβαθρο και περιβάλλον αυτών των εκπαιδευομένων των εσπερινών σχολείων, β) το σχολείο άρει τις κοινωνικές αντιθέσεις ή εξυπηρετεί συγκεκριμένες νόρμες,

γ) Το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών αυτών τους επιτρέπει την κοινωνική ανέλιξη, δ) ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως ενήλικες μετανάστες στο σχολικό περιβάλλον; ε) ποιες είναι οι προσδοκίες τους από την φοίτηση τους στην εσπερινή επαγγελματική εκπαίδευση, γιατί επέστρεψαν. Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι το εσπερινό επαγγελματικό εκπαιδευτήριο δεν άρει τις κοινωνικές αντιθέσεις αντιθέτως τις αναπαράγει. Το χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων προσδιορίζει την επιλογή αυτού του σχολείου στο οποίο δεν υπάρχει καμία πολιτική μέριμνα αναβάθμισης των αναλυτικών προγραμμάτων. Η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών σε επιμόρφωση και σε ειδική παιδαγωγική δυσχαιρένει την ανέλιξη των εκπαιδευομένων οι οποίοι δεν επέστρεψαν στα θρανία για να κάνουν αυτό το εκπαιδευτικό ταξίδι αλλά να πιστοποιήσουν τις δεξιότητες με απώτερο στόχο την εύρεση ή την διατήρηση της εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: μετανάστες 2^{ης} γενιάς, κοινωνικές ανισότητες, κοινωνικό κεφάλαιο ,κοινωνικός αποκλεισμός.

Abstract

Title: Evening Vocational Training and Social Reproduction

The present study focuses on the views of the second generation immigrant adult learners on their educational experience in the field of evening education as well as the perceptions of the teachers for these pupils. Our goal is to highlight the problem of social reproduction represented by the categorization of schools. The first chapter presents the problem of social reproduction that promotes school. It emphasizes cultural capital as a form of habitus, and whether its deficiency generates social exclusion. The second chapter presents a historical overview of European policy in the field of education and training, as well as a brief reference to elderly vocational education and we are trying to link vocational education to the labor market. The third chapter presents the research methodology. The fourth chapter describes the process of conducting the research, puts the research questions, the sample of the research and the axes on which the interviews with the investigators were conducted.

In the fifth chapter is presented the analysis of the results according to what the researcher collected by concluding in the sixth chapter the final conclusions are drawn. In this process, 15 trainees of second generation immigrants and 9 teachers of evening vocational training took part in the research process in order to answer the following research questions: a) what is the starting point and environment of those students in the evening schools; b) social contradictions or serves specific norms, c) The cultural capital of these pupils allows for social development, d) What are the difficulties they face as adult immigrants in the school environment, e) what are their expectations of attending evening vocational training because they have returned. The basic conclusions of the research are that the evening professional school does not

remove the social contrasts instead reproduces them. The low cultural capital of trainees determines the choice of this school in which there is no political concern to upgrade curricula.

The inadequacy of teachers in training and special pedagogy hampers the development of trainees who have not returned to school to do this educational journey but to certify skills with a view to finding or retaining work.

Key words: 2nd generation immigrants, social inequalities, social capital, social exclusion.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης κατά τον Giddens (1998), αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία η οποία καθοδηγείται από οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες. Μεταμορφώνει τους θεσμούς της κοινωνίας μας και συνδέεται με φαινόμενα ανάδυσης ενός έντονου ατομικισμού. Η μετάβαση από τον φορντισμό στον μεταφορντισμό σηματοδότησε αλλαγές που αφορούσαν τον τρόπο οργάνωσης και τον καταμερισμό της εργασίας. Άμεσα προκύπτει ένας νέος τύπος οικονομίας που βασίζεται στη γνώση και στο ανθρώπινο κεφάλαιο (Παντίδης, Πασιάς, 2004).

Μέσα στα πλαίσια αυτής της νέας τάξης πραγμάτων ή της νέας αταξίας, της φιλελευθεροποίησης ή της αποικιοποίησης, της αυτονομίας ή της ετερονομίας, της ενσωμάτωσης ή του αποκλεισμού (Kazamias&Roussakis, 2006), κρίνεται ως επιτακτική η ανάγκη να προσεγγιστεί ένας ιδιαίτερος χώρος της τυπικής εκπαίδευσης, αυτός της εσπερινής επαγγελματικής.

Η έρευνα αυτή έχει ως στόχο να μελετήσει την Εσπερινή Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, η οποία ελκύει ενήλικες μαθητές και κυρίως μαθητές από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο χώρος της εσπερινής επαγγελματικής εκπαίδευσης εκπροσωπεί τον χώρο εκείνο το «χωνευτήρι» των ιδιαίτερων και ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Θεωρούμε ότι έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την έρευνα να αναζητηθούν οι λόγοι που αυτό το «χωνευτήρι» γίνεται πόλος επιλογής. Η επιστροφή των ενηλίκων μεταναστών 2^{ης} γενιάς είναι μια επιστροφή με ταξικό πρόσημο, με όρους που νοηματοδοτεί τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Βρίσκονται ήδη στην αγορά εργασίας και χωρίς καμιά εκπαιδευτική δεξιότητα.

Πρόκειται λοιπόν για έναν μαθητικό πληθυσμό ιδιαίτερο που προετοιμάζεται να στελεχώσει θέσεις ειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Η πρόσβαση στη γνώση είναι περιορισμένη για αυτό και σηματοδοτεί άνισους κοινωνικούς ρόλους και άνισες εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Επιδίωξη της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστούν αρχικά οι απόψεις των ενηλίκων μεταναστών 2^{ης} γενιάς για την εκπαιδευτική επιστροφή τους στο σχολείο. Πρόκειται για την γενιά εκείνη που βίωσε και βιώνει έντονα τον διπολιτισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό άρα ο επιμέρους στόχος θα είναι να ανιχνεύσουμε αν για αυτό τον αποκλεισμό την «περιχαράκωση» ευθύνεται η πολιτισμική αφετηριακή μεταβίβαση και το πολιτισμικό κεφάλαιο. Μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών θα διερευνήσουμε το προφίλ των ενηλίκων, τα κίνητρα της επιστροφής καθώς και τις προσδοκίες τους από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό.

Η μελέτη αναπτύσσεται σε δύο μέρη που υποδιαιρούνται σε κεφάλαια. Στο πρώτο μέρος που περιλαμβάνει δύο κεφάλαια γίνεται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος και στο δεύτερο η εμπειρική διερεύνηση. Στο πρώτο κεφάλαιο εντρυφούμε στη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας και υποδιαιρείται σε τρία μέρη. Το πρώτο ασχολείται με την κοινωνική αναπαραγωγή με αναφορά στο σχολείο και στη μάθηση. Επιμέρους παρουσιάζουμε την έννοια σχολική διαρροή με ένα πρόστιμο ταξικό. Το δεύτερο εκθέτει την έννοια πολιτισμικό κεφάλαιο και πως αυτό οδηγεί στην κοινωνική ανισότητα μέσα από θεωρίες για τους «κληρονομημένους» ρόλους. Το γλωσσικό κεφάλαιο που είναι το Habitus το οποίο δεν κληρονομημένο αλλά συσχετίζεται με τις προδιαθέσεις αποτελεί για την έρευνα το εργαλείο ώστε να διαπιστωθεί αν ευθύνεται για τον κοινωνικό αποκλεισμό. Το τρίτο παρουσιάζει την εθνοπολιτισμική ταυτότητα των ενηλίκων μαθητών. Είναι η γενιά του διπολιτισμού, οι μετανάστες 2^{ης} γενιάς.

Στο δεύτερο κεφάλαιο που διαιρείται σε τρία υποκεφάλαια εκθέτουμε την ιστορική ανασκόπηση του θεσμού. Ειδικότερα το πρώτο αναφέρεται στις αποφάσεις της Ευρώπης για την επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση και πως το γερμανικό μοντέλο επαγγελματικής εκπαίδευσης ασκεί επιρροή στην Ελλάδα.

Το δεύτερο δίνει έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα με έμφαση στην εσπερινή εκπαίδευση κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή καθώς και μια αναφορά στο νομικό πλαίσιο και τις ρυθμίσεις. Και τέλος το τρίτο συνδέει την επαγγελματική εκπαίδευση με την οικονομία της αγοράς και κατ' επέκταση με την καταβολή έργου, την εργασία.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας: η συγκεκριμένη μέθοδος, οι τεχνικές και οι συνθήκες που βίωσε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια επιτέλεσης του έργου. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η θεματική ανάλυση των αποτελεσμάτων με κύρια αναφορά στην παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από τα ερευνητικά δεδομένα και τέλος η εργασία ολοκληρώνεται με το τελευταίο τμήμα που αποτελούν οι βιβλιογραφικές αναφορές των πηγών. Επίσης στο παράθεμα παρατίθενται οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που τέθηκαν στους συνεντευξιζόμενους.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε την επαγγελματική εσπερινή εκπαίδευση ως τον βασικό πυλώνα εκπαίδευσης που εκδηλώνει έντονα έννοιες όπως κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική αναπαραγωγή. Η κοινωνική αναπαραγωγή στο χώρο της εκπαίδευσης χρήζει ιδιαίτερης παρατήρησης ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εκπαιδευόμενο αφενός ενήλικο και αφετέρου μετανάστη 2^{ης} γενιάς.

Α. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

Για να συντηρηθεί η κοινωνική ενότητα, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση ήταν άρρηκτα δεμένη με έννοιες όπως η δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Μία κοινωνία που στηρίζεται στους εκπαιδευτικούς θεσμούς της έχει τη δυνατότητα να προάγει την ευημερία του κοινωνικού συνόλου.

Κατά τον Μαρξ, «Η εκπαίδευση εξαρτάται γενικά από τις συνθήκες ζωής». Το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπαράγονται οι σχέσεις παραγωγής. Ο σχολικός μηχανισμός προετοιμάζει τους εκπαιδευόμενους μέσω των αξιών και των στάσεων που μεταδίδει, να ενεργοποιήσουν και να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους σε αυτήν την κοινωνική πυραμίδα. Συμβάλλει στην ένταξη και ενισχύει την συμμετοχή στον εθνικό κορμό.

Σύμφωνα με τον T. Parsons, το σχολείο συντελεί «στην ανάπτυξη της συναίνεσης και των ικανοτήτων που είναι ουσιώδεις προϋποθέσεις για την άσκηση από τα άτομα των μελλοντικών ρόλων τους» Η συναίνεση κατανοείται ως συναίνεση στην υλοποίηση των ευρύτερων κοινωνικών αξιών και ως συναίνεση στην άσκηση ενός

ορισμένου ρόλου μέσα στη δομή της κοινωνίας, χαρακτηριστικά δηλαδή που συγκροτούν το άτομο ως «καλό πολίτη» (Parsons, 1959).

Η παρσονική θεωρία τονίζει την λειτουργική αλληλεξάρτηση των στοιχείων της κοινωνίας με τις κοινωνικές δομές. Ως εκπαίδευση ορίζεται η παροχή οργανωμένων και συστηματικών γνώσεων με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων του ατόμου και την κοινωνικοποίηση του. Το σχολείο δίνει την δυνατότητα αρχικά στο παιδί να αυτονομηθεί και να κοινωνικοποιηθεί δευτερογενώς. Μέσω αυτής της λειτουργίας οι ρόλοι και οι συμπεριφορές θα ρυθμιστούν μέσα από μία διαδικασία αποδοχής κανόνων και αξιών.

Οι Bowles και Gintis (1976) επισημαίνουν ότι «μπορεί η μαζική εκπαίδευση να ξεριζώσε τον αναλφαβητισμό και η μαθησιακή εμπειρία να οδήγησε σε μια εσωτερική αυτό-ολοκλήρωση αλλά αναπτύχθηκε για να ανταποκριθεί μόνο στις οικονομικές ανάγκες. Καλλιέργησε ιδεώδη προσωπικής ανάπτυξης με τη μορφή της υποταγής καταδικάζοντας τους ανθρώπους σε μια ομηρία να μην μπορούν να ελέγχουν τη ζωή τους και να αναπτύσσουν τα ταλέντα τους (Τσαούσης, 2002).

Οι ίδιοι ριζοσπάστες κοινωνιολόγοι παρουσιάζουν την αρχή της αντιστοιχίας στην εκπαίδευση (Γαλίτης, 2011). Η εκπαίδευση δεν μπορεί να κατανοηθεί ανεξάρτητα από την κοινωνία της οποίας αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα. Γι' αυτό το λόγο μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι δεν εμφορείται από τις αρχές της κοινωνικής αλλαγής και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Το σχολείο με ασυνείδητο τρόπο έχει ως στόχο να διαμορφώσει μια κοινωνία πολιτών απολιτικοποιημένων και παθητικών στα επιβαλλόμενα πρότυπα και αξίες της ταξικής κοινωνίας. Οι ατομικές δεξιότητες δεν μπορούν να θεωρηθούν ικανές για την συνέχιση της σχολικής φοίτησης στο σχολείο και της οικονομικής και

επαγγελματικής επιτυχίας. Υποστηρίζουν ότι τη βασική ευθύνη για τον κοινωνικό αποκλεισμό και κατ'επέκταση την ανισότητα στην εκπαίδευση δεν την έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μηχανισμός αλλά ο συνδυασμός προσωπικών χαρακτηριστικών μαζί με την κοινωνική προέλευση (Φραγκουδάκη, 1985).

Η εκπαίδευση προετοιμάζει ένα πειθήνιο εργατικό δυναμικό προκειμένου να συμβάλλει στην κερδοφορία των επιχειρήσεων. Για να είναι πειθήνιο το εργατικό δυναμικό πρέπει να εμποτισθεί με την τεχνοκρατική αξιοκρατική ιδεολογία που σημαίνει ότι ενώ η πρόσβαση σ'ένα επάγγελμα εξαρτάται κυρίως από την κοινωνική τάξη εντούτοις η εκπαίδευση προσπαθεί να πείσει τους μαθητές ότι εξαρτάται από την ατομική ικανότητα και τα προσόντα τους (Θεριανός και Κάτσικας, 2008).

Οι Bowles και Gintis (1976) τονίζουν ότι για να κοινωνικοποιηθεί ο εργάτης πρέπει να «μπολιαστεί» η συνείδηση του με τις αρχές της κυρίαρχης κουλτούρας. Και η συνείδηση διαπλάθεται με έννοιες όπως η ανταμοιβή, η καταστολή και η ποινικοποίηση. Το παράδοξο όμως είναι ότι τα σχολεία αντί να επαινούν την δημιουργικότητα την καταστέλλουν και αυτό γιατί μόνο έτσι θα μπορούν να ελέγχουν και να περιχαρακώνουν τα ικανά άτομα. Τα θέλουν παθητικά και ανίκανα και το επιτυγχάνουν με την αρχή της αντιστοιχίας.

Η αντιστοιχία αφορά τις κοινωνικές σχέσεις της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την εργασία. Η αρχή της αντιστοιχίας έχει τέσσερις βασικές συνιστώσες: Πρώτον, μαθητές και εργάτες δεν μπορούν να πλαισιώσουν τη δομή της εξουσίας.

Δεύτερον μέσω της εκπαίδευσης όπως και της εργασίας επιδιώκεται και επιτυγχάνεται κάποιος σκοπός. Τρίτον η κατάτμηση της εργασίας σε πολλαπλά πεδία που προκαλεί την διάσπαση των εργαζομένων αντιστοιχεί με την κατάτμηση της γνώσης και τον ανταγωνισμό των διδασκομένων. Τέταρτο τα πολλαπλά επίπεδα της

εκπαίδευσης προετοιμάζουν τους ανθρώπους για τα διαφορετικά επίπεδα της δομής της απασχόλησης στο μέλλον (Φραγκουδάκη, 1985).

Σύμφωνα με τον Coombs, τρεις είναι οι βασικές μορφές εκπαίδευσης: η τυπική, η άτυπη και η μη τυπική εκπαίδευση. Η τυπική αφορά το ιεραρχημένο και οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα κατά βαθμίδες από το δημοτικό σχολείο μέχρι και το πανεπιστήμιο, (αλλά και το σύστημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης) και τα οποία λογικά αποτελούν το εφαλτήριο για την όποια μετέπειτα συνεχιζόμενη κατάρτιση. Η άτυπη εκπαίδευση αφορά την “αυτομόρφωση” διαμέσω της καθημερινής εμπειρίας του και της επίδρασης από το περιβάλλον του ατόμου. Ως μη-τυπική εκπαίδευση νοείται και η εκπαιδευτική δραστηριότητα που στοχεύει και απευθύνεται σε συγκεκριμένο κοινό, χωρίς να εντάσσεται στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης περιλαμβάνει την επιμόρφωση των ενηλίκων, τη δια βίου, τη συνεχιζόμενη και την εναλλασσόμενη εκπαίδευση (Coombs, 1968).

Η στοχοθέτηση του προγράμματος σπουδών είναι η μάθηση. Η μάθηση έχει προσωπικό και ατομικό χαρακτήρα (Bigge,1990). Συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης οντότητας είναι η επιθυμία για μάθηση. Οι άνθρωποι είναι τα «δρώντα υποκείμενα που βρίσκονται σε μια διαρκή σχέση αλληλεπίδρασης με τον κοινωνικό ιστό και συνδιαμορφώνουν από κοινού το κοινωνικό γίνεσθαι» (Jarvis, 2004a). Η κοινωνική πραγματικότητα είναι μια διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα και οι άνθρωποι για να κατανοήσουν αυτή τη διεργασία χρειάζονται την μάθηση.

Μέσω αυτής δίνεται η δυνατότητα στο δρών υποκείμενο να αντιλαμβάνεται τον τρόπο μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση και δεξιότητα. Η εμπειρία αποτελεί το στοιχείο εκείνο που νοηματοδοτεί τη μάθηση (ό,π.). Αποτελεί μια διαρκή επεξεργασία μηνυμάτων που απορρέουν από την αλληλεξάρτηση του ατόμου με την

κοινωνία. Είναι μια διαδικασία που δεν ολοκληρώνεται ποτέ. Ο Maslow τόνισε ότι οι ανάγκες μας κυριαρχούν σε πέντε πεδία: « στοιχειώδεις ανάγκες επιβίωσης, ασφάλεια, αγάπη και αίσθηση του ανήκειν, αυτοεκτίμηση και αυτοεκπλήρωση» (Maslow, 1968).

Ο Jarvis (2003b) προσθέτει ότι «το άτομο αναζητά την μάθηση διότι κατανοεί την ανεπάρκεια των γνώσεων και των αντιλήψεων που κατέχει. Η ορολογία αυτή υποδηλώνει επίσης ότι η εκπαίδευση δεν ολοκληρώνεται σε κανένα στάδιο της ζωής και ότι η εκπαίδευση για ενήλικους μπορεί πράγματι να ξεκινάει κατά την περίοδο της αρχικής εκπαίδευσης και, για κάποιους ανθρώπους, να συνεχίζεται σε πεδία μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση».

Βασική συνιστώσα της σχολικής επίδοσης αποτελούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου που σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (2001a), αν δεν υπάρχει υστέρηση γενετική, τότε όλοι μπορούν να έχουν πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία και να την φέρουν εις πέρας επιτυχώς. Πολλές φορές έχουμε γίνει μάρτυρες συζητήσεων που αναφέρονται σε «έξυπνους» και μη «έξυπνους» μαθητές. Αναρωτιόμαστε λοιπόν τι είναι αυτό που οδηγεί σε αυτήν την κατηγοριοποίηση και τον διαχωρισμό. Για την Ασκούνη (2003), ο διαχωρισμός αυτός χρησιμοποιείται σκόπιμα ώστε να ενεργοποιήσει και νόμιμα την ήδη υπάρχουσα κοινωνική ιεραρχία. Είναι σαν τις αμερικάνικες ταινίες που ο λευκός είναι πάντα αυτός που κατέχει όλες τις θέσεις και κερδίζει πάντα έναντι του μαύρου που δαιμονοποιείται λόγω χρώματος.

Οι λευκοί δεν ευθύνονται ποτέ (Φραγκουδάκη, 2001b). Στη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής το σχολείο διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο. Και αυτό γιατί έχει τη διάθεση να προσαρμοστεί και να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής (Baudelot, C., Establet, R., 1971).

Εκπληρώνει την αποστολή του διαιρώντας το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με δύο κατευθύνσεις ταξικά προσδιορισμένες. Η Γενική Εκπαίδευση που προορίζεται για τα ανώτερα αστικά στρώματα και την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση που αφορά την εργατική τάξη για τον ρόλο τον εκτελεστικό που είναι προγραμματισμένη να παίζει.

Για τον Αλτουσέρ (1983), η κύρια αποστολή του σχολείου δεν είναι να μάθει στα παιδιά κάτι τεχνικό αλλά να διδάξει κοινωνική συμπεριφορά. Αυτή η συμπεριφορά πρέπει να αναγνωριστεί ως ιδεολογία. Δεν λέει τι ακριβώς είναι η ιδεολογία, αλλά αφήνει να εννοηθεί ότι αυτά που μαθαίνει το παιδί είναι ιδεολογία, άρα βασίζεται σε μια εμπειρική εικόνα που έχει ο καθένας, ότι η ιδεολογία είναι ένα «σύστημα ιδεών» που έχει πάντα κάθε άνθρωπος. Οι ιδέες και οι πρακτικές που μεταφέρει το σχολείο δεν προορίζεται μόνο για την εργατική τάξη αλλά αφορά και την συγκρότηση της αστικής τάξης. Ιδιοποιείται τον ρόλο του καθοδηγητή δηλαδή να την προετοιμάσει να διατάζει τον εργάτη.

2. Σχολική Διαρροή με Πρόσημο Ταξικό

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε Εσπερινά Σχολεία περιγράφουν τους παράγοντες εγκατάλειψης του σχολείου λόγω της βιοποριστικής εργασίας. Οι μαθησιακές δυσκολίες, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, η δύσκολη πρόσβαση στα σχολεία, η έλλειψη επαγγελματικού προσανατολισμού, οι βιοποριστικές ανάγκες, τα οικογενειακά προβλήματα, η άγνοια της γλώσσας, η συναίνεση γονέων και καθηγητών για πρόωρη εγκατάλειψη απωθούν το μαθητή από το σχολείο (Φακιολάς, 2016). Ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα της συγχρονης εκπαίδευσης είναι η σχολική διαρροή. Σε παγκόσμιο επίπεδο αποτελεί αρνητικό πρόσημο, το οποίο βάλλει την κοινωνική συνοχή και την οικονομική σταθερότητα και ευμάρεια.

Στο πλαίσιο αυτό η μαθητική διαρροή αποσταθεροποιεί την εκπαιδευτική πολιτική (Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκης, Ι. (2017). Το υφιστάμενο πρόβλημα της ΜΔ εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πρόβλημα, αυτό των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο Bourdieu P. (1966), τόνισε ότι ο μηχανισμός του σχολείου νομιμοποιεί τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες με τη σειρά τους αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες (Μιχαλακόπουλος, 2000). Ο μαθητικός αυτός πληθυσμός δεν απέχει μόνο από την εκπαίδευση αλλά δραπετεύει και από κάθε μορφή δράσης (Παπαδάκης, 2010).

Όπως επισημαίνει ο Ν. Φωτόπουλος (2008): *«Η συγκεκριμένη στάση "αποχής" δεν αποτελεί συνήθως μια προσωπική "επιλογή". Αντίθετα η κατάσταση παραμονής των νέων αυτών εκτός θεσμών ερμηνεύεται ως αδυναμία και αποτυχία του κυρίαρχου συστήματος αξιών να συγκρατήσει, να εμπνεύσει και να νοηματοδοτήσει την κοινωνική τους διαδρομή. Αναμφίβολα, η ευπαθής αυτή κοινωνική ομάδα αποτελεί την πλέον κατάλληλη "πρώτη ύλη" για την απόθεση της σε ένα σύγχρονο κοινωνικό περιθώριο, μεταξύ των άλλων κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, που οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές ανισότητες δημιουργούν εξαιτίας και της οικονομικής κρίσης σε "καθημερινή" πλέον κλίμακα».*

Η απουσία των μαθητών από το σχολείο είναι μια πολυπρισματική διαδικασία, η οποία οφείλεται σε ένα σύνθετο πλέγμα παραγόντων. Δεν είναι μια ελεύθερη ατομική επιλογή αλλά προσδιορίζεται από κοινωνικούς, ταξικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Φωτόπουλος 2013). Ο ίδιος ο Φωτόπουλος (2013) επισημαίνει: *«... στοιχεία όπως η φτώχεια, η ανέχεια, η έλλειψη στοιχειωδών μέσων για αξιοπρεπή διαβίωση δημιουργούν ένα αρνητικό υπόβαθρο για την παρακολούθηση του σχολείου. Παράλληλα, η σχολική αποτυχία, οι κακές επιδόσεις και οι μαθησιακές δυσκολίες, η απρόσωπη και ψυχρή πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, το μορφωτικό*

κεφάλαιο της οικογένειας, ο κοινωνικός περίγυρος, το επίπεδο πολιτιστικής και πνευματικής ανάπτυξης μιας περιοχής...».

Το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού αποτελεί την βασική συνιστώσα της σχολικής ή μη αποτυχίας του. Ο P. Bourdieu (1966) ανέπτυξε τη σχετική θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου δείχνοντας ότι κάθε οικογένεια διαφορετικής κοινωνικής τάξης μεταβιβάζει στα παιδιά της τα συγκεκριμένα συστήματα αξιών που διαθέτει η ίδια (Φραγκουδάκη, 1985, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, σ. 357-391, Παπαζήσης, Αθήνα). Μέσα σε αυτό το περιβάλλον συγκαταλέγονται παράγοντες αποχής από το σχολικό περιβάλλον, όπως η διαφορετική εθνική καταγωγή, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό προφίλ της οικογένειας, η απουσία στήριξης του παιδιού εκ μέρους των γονέων και η αστάθεια /κινητικότητα της οικογένειας.

Στους σχολικούς παράγοντες διαρροής εντάσσονται η συχνή αλλαγή σχολείου, η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφερόντων για την εκπαιδευτική σχολική ζωή, η ανομική και απείθαρχη συμπεριφορά που εμποδίζει τις διαπροσωπικές του σχέσεις είτε με τους συμμαθητές/τριες του είτε με τους καθηγητές του. Βέβαια υπάρχουν και οι υποκειμενικοί παράγοντες οι οποίοι συνδέονται είτε με τα εσωτερικά ελλείμματα του παιδιού είτε με τις εσωτερικές συγκρούσεις που αντιμετωπίζει ο άνθρωπος σε κάποιο στάδιο της ζωής του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006).

Επιπρόσθετα ο παράγων αυτοεκτίμηση συνιστά τον ιδιαίτερο παράγοντα της σχολικής διαρροής. Όσο περισσότερες και μεγαλύτερες είναι οι προσδοκίες του οικογενειακού και σχολικού πλαισίου τόσο περισσότερο θα επηρεαστεί η γνώμη που έχει το παιδί για τον εαυτό του. Η σχολική εγκατάλειψη αφορά τα παιδιά που κανένα περιβάλλον δεν επένδυσε σε αυτά ή επένδυσε λιγότερο και αξίωνε αναμενόμενη την "φυγή" τους από το σχολείο (PLANET, 2007).

B. ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ

1. « Οι Κληρονόμοι του Πολιτισμικού Κεφαλαίου »

«Η επιτυχία κάθε σχολικής εκπαίδευσης (...), εξαρτάται βασικά από την εκπαίδευση που προηγήθηκε στα πρώτα χρόνια της ζωής, και μάλιστα όταν το εκπαιδευτικό σύστημα με την ιδεολογία και την πρακτική του, αρνείται αυτό που προηγήθηκε, θεωρώντας τη σχολική σταδιοδρομία μια ιστορία χωρίς προοϊστορία».(Bourdieu P., Passeron J. Cl., 1970,1990).

Όταν ένας εκπαιδευτικός θεσμός έχει κοινωνικό ρόλο, εκ προοιμίου άρει τους κοινωνικούς αποκλεισμούς και τις κοινωνικές ανισότητες. Η εσπερινή επαγγελματική εκπαίδευση συνθέτει μια ιδιαίτερη κοινωνική αποστολή: την προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών, θεωρητικών και πρακτικών, όταν ετερόκλητοι παράγοντες απέτρεπαν τα άτομα να σπουδάσουν και να γίνουν αποδέκτες της ημερήσιας εκπαίδευσης. Οι απόφοιτοι της εσπερινής εκπαίδευσης διεκδικούν εξαιτίας της ιδιαίτερης κοινωνικής και κατ' επέκταση εκπαιδευτικής τους διαδρομής, μια αντιμετώπιση από την Πολιτεία ισότιμη με αυτήν των αποφοίτων της ημερήσιας εκπαίδευσης (Γαλίτης, 2011).

Το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί την κυρίαρχη θέση για την εκπαιδευτική «διαδρομή» του ατόμου. Ο διαχωρισμός του ευνοημένου και του λιγότερο ευνοημένου στο χώρο του σχολείου στηρίζεται στις διαφορετικές προσλαμβάνουσες των κοινωνικών τάξεων που ανήκουν. Η μαρξιστική ανάλυση θεωρεί ότι η ανισότητα στον εισόδημα και την εξουσία νομιμοποιείται από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τους Bourdieu & Passeron (1964), το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και με άμεσο τρόπο προσπαθεί να διαδώσει την αντίληψη ότι για την οποιαδήποτε επιλογή εύθυνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι. Στην πραγματικότητα όμως εξαναγκάστηκαν από την ίδια την κοινωνική νόρμα. Το κληρονομημένο πολιτισμικό κεφάλαιο συνιστά την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου που είναι άνισο λόγω κοινωνικής προέλευσης.

Οι κληρονόμοι αυτοί απαρτίζουν την υφιστάμενη κοινωνική δομή, την κοινωνική πραγματικότητα. Η έννοια του χαρισματικού εκπαιδευόμενου απορρέει από αυτή την πολιτισμική κληρονομιά που διαιώνίζει την άνιση αναπαραγωγή των εξουσιαστικών σχέσεων. Για τον Bourdieu (1986), το πολιτισμικό κεφάλαιο ορίζεται ως το πεδίο εκείνο των γνώσεων και των ικανοτήτων που το οικογενειακό πλαίσιο μεταλαμπαδεύει στα παιδιά του. Είναι εσωτερικευμένες προδιαθέσεις, αυτό που ο Αριστοτέλης ονομάζει «έθος» και διαμορφώνει τη στάση των παιδιών απέναντι στον σχολικό και εκπαιδευτικό μηχανισμό.

Οι κληρονόμοι αυτού του κεφαλαίου διαθέτουν τις δεξιότητες εκείνες, γλωσσικές και κοινωνικές, συνθήκη αναγκαία για την προσβασιμότητα στα κυρίαρχα κοινωνικά δίκτυα. Έχουν το προνόμιο, την κουλτούρα εκείνη να καταξιωθούν. Τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων μπορούν και ενσωματώνονται πιο εύκολα στο σχολικό περιβάλλον διότι το κληρονομημένο πολιτισμικό τους κεφάλαιο αποτελεί το ίδιο με αυτό του σχολικού περιβάλλοντος. Έρχονται στο σχολείο με γνώσεις a priori αποκτημένες από την οικογένεια απαραίτητες και αναγκαίες για την σχολική επιτυχία. Να επισημάνουμε εδώ ότι ωσμωτική μάθηση θεωρεί ο Bourdieu (1996) όλα αυτά που μαθαίνει ο μαθητής από την οικογένειά του, όχι με προσπάθεια ή ως αποτέλεσμα κάποιας συστηματικής αγωγής, αλλά λόγω της καθημερινής του επαφής με την κουλτούρα των γονιών του και τα αντικείμενα αυτής της κουλτούρας.

Βασική συνιστώσα αυτού του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι το εργαλείο του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας. Κάθε γλώσσα έχει μια κοινωνική αξία διαφορετική. Ο Bernstein (Καρακατσάνη, 2017-2018) τονίζει ότι οι διαφορές στη γλώσσα που μιλούν τα μεσαία-ανώτερα και τα λαϊκά στρώματα είναι κυρίως διαφορές δομής και όχι λεξιλογίου. Πρόκειται για δύο «κώδικες», δύο συστήματα επικοινωνίας εντελώς διαφορετικά, που παράγουν και διαφορετικές σχέσεις με το λόγο. Στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (κυρίως μορφωμένοι γονείς) η διαπαιδαγώγηση των παιδιών περνάει κυρίως μέσα από το λόγο. Τα παιδιά ωθούνται συστηματικά στο να διατυπώνουν συλλογισμούς, να εκφράζουν αλλά και να ελέγχουν τις επιθυμίες τους μέσα από το λόγο τους. Αντίθετα στα λαϊκά στρώματα η επιβολή των κανόνων είναι πιο άμεση όπως και η έκφραση των συναισθημάτων.

Αυτοί οι ταξικά διαφορετικοί κώδικες επικοινωνίας με τους οποίους τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο υποδηλώνουν και την άνιση προετοιμασία τους. Άνισα χειραφετημένα για την αποδοχή των στόχων και των φιλοδοξιών του σχολείου.

Βέβαια όπως επισημαίνει η Φραγκουδάκη (2001), αυτό ερμηνεύεται από την κυρίαρχη νοοτροπία, ότι τα παιδιά λαϊκιστί δεν παίρνουν τα γράμματα.

Επίσης, σύμφωνα με τα πρακτικά του 4^ο Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα» καταγράφηκε ότι: *...η χρήση διαφορετικής γλώσσας από την «επίσημη» γλώσσα του κράτους συνδέεται και με φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και φτώχειας, αποτελέσματα κι αυτά μιας ενδεχόμενης σχολικής αποτυχίας, αποτυχία που μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική γλώσσα σχολείου και οικογένειας. Σύμφωνα με μια έρευνα, που αφορούσε γλωσσικές μειονότητες (Κογκίδου, Τρέσσου-Μυλωνά, Τσιάκαλος, 1997) και η οποία διεξήχθη στην περιοχή της δυτικής Θεσσαλονίκης, οι οικογένειες που χρησιμοποιούν μια άλλη γλώσσα από την επίσημη γλώσσα του κράτους,*

βιώνουν φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό (χαμηλό εισόδημα, ανεργία κ.λπ.) σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις οικογένειες που μιλούν αποκλειστικά την επίσημη γλώσσα του κράτους. Δηλαδή, η πιθανότητα να είναι ένας άνθρωπος φτωχός μεγαλώνει ανάλογα με τον βαθμό χρήσης στην καθημερινή ζωή μιας διαφορετικής γλώσσας από την επίσημη...

2. Habitus

Το habitus (έξη) αποτελεί για τον Bourdieu (1999): «σύστημα διαθέσεων που αποκτήθηκαν από άρρητη ή ρητή μαθητεία που λειτουργεί ως ένα σύστημα γενετήριων σχημάτων, γεννά στρατηγικές που μπορεί να είναι αντικειμενικά σύμφωνες προς τα αντικειμενικά συμφέροντα των δημιουργών τους, χωρίς να έχουν γίνει σαφώς αντιληπτές με αυτόν τον σκοπό». Προϊόν της ιστορίας που παράγει ιστορία και εξασφαλίζει τις εμπειρίες του παρελθόντος ως πεδίο δράσης και αντίληψης (Bourdieu, 2006a).

Στο *Reproduction*, οι Bourdieu και Passeron (1970a,1977b) θεωρούν ότι το habitus είναι ατομικό από το οποίο δεν γίνεται να απαλλαγούμε όσο κι αν θεωρούμε πως μπορούμε. Έχει ταξικό χαρακτήρα και μέσω αυτού καταλαβαίνουμε ποια είναι η θέση μας στον κόσμο (Bourdieu&Passeron, 1977b). Το habitus προσανατολίζει τις πράξεις των ανθρώπων και τον τρόπο ζωής τους, το οποίο έχει εντυπωθεί στα άτομα από την παιδική τους ηλικία. Είναι υπεύθυνο για την πνευματική και σωματική τους διαμόρφωση. Δεν κληρονομείται αλλά είναι υπεύθυνο ως πρωτογενές που είναι να διαμορφώσει δευτερογενή habitus όπως είναι η εκπαίδευση και ο επαγγελματικός χώρος (Bourdieu, 2006b). Κατά αυτήν την πρακτική το ταξικό habitus αποτελεί την βασική προϋπόθεση για την σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Κάθε κοινωνική τάξη παράγει και αναπαράγει το δικό της habitus.

3. Ισότητα Ευκαιριών στην Εκπαίδευση ή Φενάκη και Κοινωνικός Αποκλεισμός

Άραγε μπορούν να αμβλυνθούν οι κοινωνικές ανισότητες μέσα από τις εκπαιδευτικές παροχές; Μπορεί κάποιος να νοείται ίσος μέσα σε μια κοινωνία άνισων και ταξικών πολιτισμικών επίκτητων προδιαγραφών;

Η Φραγκουδάκη, (1985) επισημαίνει ότι το σχολείο αντιβαίνει στην αρχή της ισότητας διότι εφαρμόζει το σύστημα που «διαλέγει» ή καλύτερα «ξεδιαλέγει» αυτούς που προορίζονται για την στελέχωση ανώτερων πεδίων από εκείνους που θα χρησιμοποιηθούν ως χειρόνακτες. Κάποιοι προωθούνται και κάποιοι αποκλείονται.

Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού μπορεί να θυμίζει λέξεις όπως «περιττός», «ακατάλληλος», «χαμένος». Ο Bauman (2004) ονοματοδοτεί «τον περιττό ως τον αχρείαστο, αυτόν που οι άλλοι δεν τον έχουν ανάγκη διότι τα καταφέρνουν μια χαρά χωρίς αυτόν. Είναι αυτός που έχει απορριφθεί επειδή ήταν ήδη αναλώσιμος, σαν ένα άχρηστο προϊόν κατώτερων προδιαγραφών».

Οι θεωρητικοί του κοινωνικού αποκλεισμού τονίζουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του. Ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν αναφέρεται απλά στην έλλειψη υλικών πόρων αλλά και σε θέματα όπως η ανεπαρκής κοινωνική συμμετοχή, η έλλειψη πολιτιστικού και εκπαιδευτικού κεφαλαίου, η ανεπαρκής πρόσβαση στις υπηρεσίες και η έλλειψη εξουσίας. Με άλλα λόγια, η ιδέα του κοινωνικού αποκλεισμού επιχειρεί να συλλάβει την πολυπλοκότητα της αδυναμίας στη σύγχρονη κοινωνία και όχι απλά να επικεντρώνεται σε ένα από τα αποτελέσματά της (Social Exclusion Unit, 1998).

Ο Castel (1991), για παράδειγμα, αποφεύγει τον όρο αποκλεισμό, προτιμώντας την έννοια της απομόνωσης. Ο Paugam (1991), ένας άλλος Γάλλος κοινωνιολόγος, αναφέρεται σε μια διαδικασία κοινωνικής απαγόρευσης. Αυτοί οι συγγραφείς

θεωρούν τον αποκλεισμό κατά τη διάρκεια ενός συνόλου, με ενδιάμεσα βήματα ευπάθειας ή επισφάλειας. Ο κοινωνικός αποκλεισμός διαφέρει ως προς την ένταση και την έκταση διότι κάθε κοινωνία τον καθορίζει διαφορετικά.

Για τον Τσιάκαλο (1999) η φτώχεια και ο αποκλεισμός δεν συσχετίζονται ως έννοιες. Οι διάφορες στερήσεις δεν είναι απόρροια της προσωπικής ακαταλληλότητας αλλά των σύνθετων πολυπαραγοντικών κοινωνικών μηχανισμών. Συνθήκες κατά τις οποίες το άτομο δεν έχει την επιτρεπόμενη δυνατότητα να ενταχθεί και να συμμετάσχει ενεργά στην κοινωνική πραγματικότητα. Ως κοινωνικά αποκλεισμένο άτομο καθορίζεται όχι μόνο εκείνο το οποίο δεν μπόρεσε να απορροφήσει δημόσια και κοινωνικά αγαθά αλλά και εκείνο που εξαναγκάστηκε να απολέσει την κανονικότητα της ένταξης. Η εκπαίδευση είναι δημόσιο αγαθό και η αποστέρηση τον οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό.

Σύμφωνα με την Σιάνου (2012-2013) ο κοινωνικός αποκλεισμός «τραυματίζει» ενδοψυχικά ανθρώπους οι οποίοι εντάσσονται στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, οι μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες (μετανάστες) που, λόγω των ανισοτήτων και των διακρίσεων, αντιμετωπίζουν εμπόδια και δυσκολίες στην εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο αναπαράγει λόγω του κοινωνικού αποκλεισμού κοινωνικές ανισότητες. Οι κοινωνικές δομές που δημιουργεί ο καπιταλισμός διαφαίνονται και από τον τρόπο που δομείται η εκπαίδευση. Υπάρχουν σχολεία για τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα και σχολεία για τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις. Αυτός ο διανεμητικός ρόλος χωρίζει τα άτομα σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και με διαφορετικό κοινωνικό και επαγγελματικό προσανατολισμό. Είναι η πρακτική της νομιμοποίησης της κοινωνικής ανισότητας (Baudelot&Establet, 1971).

Αυτές οι αλλαγές περιελάμβαναν επανειλημμένη ή μακροχρόνια ανεργία, οικογενειακή αστάθεια, κοινωνική απομόνωση και παρακμή των κοντινών κοινωνικών δικτύων. Ο κοινωνικός αποκλεισμός θεωρήθηκε ως αποτέλεσμα της έλλειψης απασχόλησης και της έλλειψης κοινωνικών δεσμών, ιδίως των οικογενειακών δεσμών. Η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας ορίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό «ως μια κατάσταση φτώχειας που εμποδίζει τα άτομα να έχουν πρόσβαση στις συνθήκες διαβίωσης που θα τους επιτρέψει να ανταποκριθούν στις βασικές τους ανάγκες (τρόφιμα, εκπαίδευση, υγεία κλπ.) και να συμμετέχει στην ανάπτυξη της κοινωνίας στην οποία ζει» (Smelser, N. J. and Baltes, P. B. 2001).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση υιοθέτησε τον όρο αυτό, αλλά διευρύνει τον ορισμό τονίζοντας ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός εμφανίζεται όταν οι άνθρωποι δεν μπορούν να συμμετάσχουν πλήρως ή να συμβάλουν στην κοινωνία λόγω της "άρνησης πολιτικών, πολιτικών δικαιωμάτων". Ο αποκλεισμός είναι αποτέλεσμα ενός «συνδυασμού συναφών προβλημάτων όπως η ανεργία, οι χαμηλοί μισθοί, οι ανεπαρκείς δεξιότητες, η κακή στέγαση, η κακή υγεία και οι οικογενειακές βλάβες». Ο αποκλεισμός είναι μια γνωστική κατηγορία (Diddier, 1996).

Για ορισμένους η έννοια του αποκλεισμού αναφέρεται στην κατάσταση που αποδίδεται σε ένα άτομο ή σε μια ομάδα. Ο Castel (1994) περιγράφει αυτή την τάση ως "ταξινομητική προσέγγιση". Πρόκειται για μια προνομιούχα μέθοδο, ιδίως από τις κοινωνικές υπηρεσίες, τις ομάδες αλληλεγγύης κ.λπ. που επιδιώκουν να «ταιριάζουν στοχοθετημένους πληθυσμούς με συγκεκριμένες επαγγελματικές και θεσμικές ικανότητες». Στο βιβλίο του *Les exclus* (1974), ο René Lenoir θεωρεί τον αποκλεισμό ως ένα σύνολο ατόμων που έχουν κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι ακατάλληλα.

Αυτό το μοντέλο βασίζεται σε έναν ισχυρό ντετερμινισμό σύμφωνα με τον οποίο τα αποκλεισμένα άτομα είναι αποκλεισμένα λόγω κληρονομικότητας. Η ταξινομητική προσέγγιση λανθάνει ιδιαίτερη επισφάλεια αφού η κατηγοριοποίηση των ανθρώπων οδηγεί σε στιγματισμό. Για άλλους, ο αποκλεισμός θεωρείται ως μια δυναμική διαδικασία, μια αόριστη κίνηση από την ένταξη στον αποκλεισμό. Αυτή η κίνηση είναι μοναδική, ανάλογα τόσο με την πορεία της ζωής όσο και με τα περιστατικά του περιβάλλοντος χώρου. Ο μηχανισμός αυτός είναι εξελικτικός και πολυδιάστατος.

Όπως αναφέρουν ο Χ. Οικονόμου και ο Α. Φερόνας για τον Evans (1998), «Les exclus, οι αποκλεισμένοι ήταν αυτοί που δεν καλύπτονταν από το δίκτυο κοινωνικής προστασίας : τη δεκαετία του '70, σε αυτή την κατηγορία εντάσσονταν τα άτομα με αναπηρία, οι μόνοι γονείς και οι ανασφάλιστοι άνεργοι, κυρίως οι νέοι ενήλικοι. Για τον Bryne (1999) προσθέτουν ο Οικονόμου και ο Φερόνας, ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ένα αναγκαίο και εγγενές χαρακτηριστικό του άνισου μεταβιομηχανικού καπιταλισμού, που θεμελιώνεται γύρω από μια ευέλικτη αγορά εργασίας. Οι αποκλεισμένοι είναι ένας εφεδρικός στρατός εργασίας , μια όχι μόνιμη υπό-τάξη που αλλάζει συνεχώς θέσεις με όσους κατέχουν χαμηλού κύρους απασχόληση και εξυπηρετεί τη διατήρηση υπό έλεγχο της δύναμης της εργατικής τάξης».

Γ. Μετανάστες 2^{ης} Γενιάς στην Εσπερινή Επαγγελματική Εκπαίδευση

1. Προφίλ Μαθητικού Πληθυσμού

Σύμφωνα με την μέθοδο της διαίρεσης διακρίνουμε τα εξής μέρη: την διαιρετέα έννοια, την διαιρετική βάση και το πηλίκο της διαίρεσης. Στην περίπτωση αυτή που μελετάμε, το πηλίκο της διαίρεσης αποτελεί ο μαθητικός πληθυσμός της εσπερινής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κυρίως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Σύμφωνα με τους Tyler & Lofstrom, (2009), κρίνεται άξια προσοχής και ερμηνείας η διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν τους ανθρώπους πίσω στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ποιοί είναι αυτοί οι μαθητές, αποτελούν μια ομοιογενή ή ετερόκλητη ομάδα και γιατί συμμετέχουν σε αυτή τη μορφή της εκπαίδευσης (Agodini & Novak, 2004).

Οι εκπαιδευόμενοι στη δευτεροβάθμια εσπερινή επαγγελματική εκπαίδευση επιστρέφουν στο σχολείο για να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, να αποκτήσουν εφόδια επαγγελματικού προσανατολισμού, να ικανοποιήσουν το προσωπικό τους απωθημένο και να εμβαθύνουν στην εσωτερική τους ανάπτυξη και καλλιέργεια. (Βακάλη & Βακάλη, 2009). Υπάρχει βέβαια και μια ιδιαίτερη κατηγορία ανήλικων και ενήλικων εκπαιδευομένων. Είναι αυτοί που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού φανερώνει την εκπροσώπηση των μελών των μεταναστευτικών ομάδων κυρίως αυτών από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Οι μετανάστες είναι μια ετερογενής ομάδα με διαφορετικές ανάγκες και στόχους.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Agodini & Novak (2004) και Kingheloe (1994,1999) Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση παραδοσιακά προσέλκυε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού, όπως εκείνους με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, εκείνους που δεν είχαν στόχο να συνεχίσουν στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, εκείνους που προέρχονταν από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και που είναι μέλη πολιτισμικών μειονοτήτων.

Οι ανήλικοι και ενήλικοι μετανάστες 2ης γενιάς συχνά επιλέγουν να εγγραφούν στην επαγγελματική εσπερινή εκπαίδευση. Πρόκειται για συγκεκριμένη επιλογή η οποία

κατευθύνεται και ενθαρρύνεται από το οικογενειακό περιβάλλον. Σύμφωνα με την Δρακοπούλου (1984), μπορεί η επιλογή του σχολείου να είναι κατευθυνόμενη αλλά οι λόγοι σπουδών διαφοροποιούνται: από τη μια οι νεαροί μαθητές τονίζουν ότι εγγράφηκαν στο συγκεκριμένο σχολείο διότι οι καθηγητές είναι πιο ελαστικοί άρα αυτό τους διευκολύνει στην εργασία τους και από την άλλη οι ενήλικοι μαθητές αναφέρουν ότι έχουν τη θέληση για απόκτηση περισσότερων γνώσεων (Γαλίτης, 2011).

2. Η Γενιά του Διπολιτισμού

Σύμφωνα με τον Guy (1999), οι μετανάστες 2ης γενιάς αντιμετωπίζουν τον παράγοντα του διπολιτισμού. Ο διπολιτισμός είναι μια διαδικασία μάθησης σε δύο διαφορετικά πλαίσια. Το πλαίσιο του πολιτισμού της χώρας καταγωγής τους και το πλαίσιο του πολιτισμού της χώρας διαμονής. Η δεύτερη και η τρίτη γενιά μεταναστών έμμεσα βιώνουν την μετανάστευση της οικογένειας, έχουν προσηλωθεί στη χώρα υποδοχής χωρίς να σημαίνει ότι αποποιούνται την ταυτότητα της χώρας προέλευσης (Roysircar, Sdowsky & Maestas, 2000).

Μπορεί να μην έχουν βιώσει την μετακίνηση και την άφιξη στη νέα χώρα, να μην έχουν αντιμετωπίσει την πρόκληση της εκμάθησης της καινούργιας γλώσσας και των κανόνων της χώρας υποδοχής - η οικογένεια τους διατηρεί την πολιτισμική κληρονομιά της χώρας προέλευσης - εντούτοις η ένταξη τους αποτελεί διακύβευμα, διότι οι μετανάστες αυτοί νοιώθουν πολλές φορές ως απόβλητοι μιας κοινωνίας που τη θεωρούν δική τους (Suarez-Orozco, C., & Suarez-Orozco, M. 2001).

Τα παιδιά της 2ης γενιάς έχουν γεννηθεί και έχουν μεγαλώσει στη χώρα υποδοχής. Η γενιά αυτή υφίσταται τη διαδικασία της κατάτμησης διότι η ενσωμάτωσή τους γίνεται τμηματικά ανάλογα με την εθνικότητα τους. Η λεγόμενη «τετμημένη» αφομοίωση

επιβραδύνει την κοινωνική κινητικότητα και οδηγεί σε απομονωτισμό και πειραράκωση (Portes and Zhou, 1993a).

Σύμφωνα με τους ίδιους μελετητές, υπάρχει μια πληθώρα παραγόντων που επηρεάζει την ένταξη της δεύτερης γενιάς. Αρχικά η ιστορία της πρώτης γενιάς. Το ταξίδι της μετανάστευσης, η εγκατάσταση στη χώρα υποδοχής, η προσαρμογή μέσα στο νέο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Όσο πιο δύσκολοι ήταν οι παράγοντες αυτοί τόσο πιο επαχθής θα είναι η αφομοίωση της δεύτερης γενιάς.

Στη συνέχεια τονίζουν ως παράγοντα δυσκολίας την υιοθέτηση και αποδοχή των πολιτισμικών στοιχείων. Δηλαδή κατά πόσο ενσωματώθηκαν πολιτισμικά και απορρόφησαν τα πρότυπα της χώρας υποδοχής. Τα μακροχρόνια οικονομικά προβλήματα τους απαγορεύουν να ενταχθούν στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς με αποτέλεσμα να μην μπορούν να κοινωνικοποιηθούν και να αναπαράξουν τις νοοτροπίες των γηγενών. Ο τρόπος με τον οποίο δομείται η κάθε μεταναστευτική οικογένεια είναι καθοριστικός για την αποτελεσματική και ουσιώδη ένταξη των παιδιών και μετέπειτα ενηλίκων (Portes and Zhou, 1993b).

Σύμφωνα με τον Berry (1990, 1997, 2003) οι μετανάστες 2ης γενιάς καλούνται να αντιμετωπίσουν το εξής δίπολο: από τη μια τη βούληση για επικοινωνία και επαφή με τους συμπατριώτες τους και από την άλλη την επιθυμία για σύναψη νέων σχέσεων με άτομα της χώρας υποδοχής. Εντοπίζει τέσσερις τεχνικές επιπολιτισμού, οι οποίες διαθέτουν πληθώρα κοινωνικών, γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών στοιχείων. Και συνεχίζει ότι η στρατηγική του επιπολιτισμού οδηγεί σε αξιολογικά αποτελέσματα, θετικά ή αρνητικά και θα αφορούν την «εσω-ομάδα και την εξω-ομάδα».

Ο επιπολιτισμός διακρίνεται σε: 1. Η εναρμόνιση διατηρεί τα ιδιαίτερα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας προέλευσης σε συνδυασμό με παράλληλη διεύρυνση των μεταναστών στη χώρα υποδοχής. Η νέα αυτή εγκατάσταση δίνει τη δυνατότητα και την «άδεια» να διατηρήσουν τα στοιχεία της ιδιαίτερης εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας ώστε να γίνει πιο εύκολη και πιο αποτελεσματική η σύνδεση με την νέα κοινωνική πραγματικότητα.

2. Η αφομοίωση έγκειται στο γεγονός της αποκύρξης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της χώρας προέλευσης και στην συγχώνευση της μεταναστευτικής ομάδας από την ομάδα των γηγενών.

3. Ο διαχωρισμός προάγει την αυτονόμηση της μειονοτικής ομάδας από την ευρύτερη κοινωνία διατηρώντας επαφή με τους συμπατριώτες τους . Πολλές φορές ο διαχωρισμός αυτός δεν είναι εκούσιος αλλά αποτέλεσμα των διαχωριστικών γραμμών που βάζει η ίδια η κοινωνία υποδοχής.

4. Η περιθωριοποίηση, αυτή η στρατηγική του επιπολιτισμού οδηγεί τη μειονότητα από τη μια σε απώλεια της εθνικής τους μνήμης, σε αποξένωση από την εσω-ομάδα και από την άλλη να μην έχει την δυνατότητα να ενταχθεί ώστε να την αντικαταστήσει στην εξω-ομάδα.

Η γλωσσική σύγχυση που βιώνουν οι μετανάστες 2ης γενιάς είναι ενδεικτική για την αναπτυξη και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας τους. Η γλώσσα του σπιτιού είναι διαφορετική από τη γλώσσα του σχολείου.

Σύμφωνα με την Κασιμάτη (1980), *«Ο Έλιοτ τόνισε ότι η κουλτούρα ενός ατόμου εξαρτάται από την κουλτούρα μιας ομάδας ή τάξης και η κουλτούρα μιας ομάδας από την κουλτούρα ολόκληρης της κοινωνίας στην οποία η ομάδα αυτή ανήκει»*. Η πολιτισμική σύγκρουση, που βιώνει η κοινωνική μειονοτική ομάδα λόγω

διαφορετικών κοινωνικών αξιών ανάμεσα στη χώρα προέλευσης και στη χώρα εγκατάστασης, τους δημιουργεί έντονα συναισθήματα μειονεξίας. Επιφορτίζονται καθημερινά από την προσδοκία του οικογενειακού περιβάλλοντος για κοινωνική άνοδο, για εύρεση εργασίας προκειμένου να αποδομήσουν την κυρίαρχη απαξιώτικη συμπεριφορά λόγω καταγωγής (Βεντούρα, 1994).

Η μειονοτική ομάδα υφίσταται τη θεωρία της αυτοκατηγοριοποίησης στη διαμόρφωση της κοινωνικής της ταυτότητας. Σύμφωνα με τον Turner and al. (1987), η θεωρία της αυτοκατηγοριοποίησης, τα άτομα βρίσκονται μεταξύ τους σε μια κατάσταση ορίων εξαιτίας των κοινωνικών συνθηκών. Τα όρια αυτά προέρχονται από διαμορφωμένες κοινωνικές κατασκευές που στηρίζονται πάνω στη βάση συγκρίσεων με επιτονισμό στις διαφορές μεταξύ των ομάδων.

Η ανάγκη του ανήκειν και η νοηματοδότηση του είναι, όταν απορρίπτονται λόγω των παραπάνω κοινωνικών κατασκευών, βάλλουν την ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Breakwell (1986), για να αποφευχθεί η απειλή αυτή, η μειονοτική ομάδα είναι διατεθειμένη να αρνηθεί τον πραγματικό εαυτό, να προσαρμοστεί στην νέα δεδομένη κατάσταση, να πειθαρχήσει σε πολλαπλά επίπεδα. Καταπνίγει την ταυτότητα της μέσα από την διαδικασία της αυτουποτίμησης και υιοθετεί την συμπεριφορά της αναστροφής (Μάνος, 2000) προκειμένου να γίνει αρεστή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Π

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΣΠΕΡΙΝΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Α. ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ.

1. Οι «Συνθήκες» για την Εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Σύμφωνα με τον Perin (2007) υπάρχουν τέσσερις περίοδοι που πρέπει να εξεταστούν σχετικά με τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση:

1957-1971: Κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής δεν υπάρχει καμία σχέση και σύμπραξη μεταξύ της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Η συνθήκη της Ρώμης υπογράφηκε στη Ρώμη στις 25 Μαρτίου 1957 από 6 κράτη (Βέλγιο, Γαλλία, Δυτική Γερμανία, Ιταλία, Λουξεμβούργο, Ολλανδία), τα οποία αποτελούν τα ιδρυτικά μέλη της ΕΟΚ, μετέπειτα Ε.Ε. Τέθηκε σε ισχύ την 1η Ιανουαρίου 1958. Με τη Συνθήκη της Ρώμης ιδρύθηκε η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) και η Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας (EURATOM). Η κυριότερη αλλαγή που επέφερε μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο ήταν η επέκταση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, ώστε να συμπεριλαμβάνει και τη γενική οικονομική συνεργασία και την ενοποίηση την οικονομική των Ευρωπαίων πολιτών.

1971-1992: Με την Συνθήκη του Μάαστριχτ που υπογράφηκε στις 7 Φεβρουαρίου 1992 στο Μάαστριχτ της Ολλανδίας και τέθηκε σε ισχύ την 1η Νοεμβρίου 1993. Σκοπός της θεμελιώδους αυτής συνθήκης ήταν η προετοιμασία για την Ευρωπαϊκή Νομισματική Ένωση και την εισαγωγή στοιχείων πολιτικής ένωσης (ιθαγένεια, κοινή πολιτική εξωτερικών και εσωτερικών υποθέσεων).

Οι κυριότερες αλλαγές που επέφερε στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα ήταν η ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η θέσπιση της διαδικασίας συναπόφασης, που ενίσχυε τον ρόλο

του Ευρωκοινοβουλίου στη λήψη των αποφάσεων και νέες μορφές συνεργασίας μεταξύ των κρατών - μελών της Ε.Ε. στους τομείς της άμυνας, της δικαιοσύνης και των εσωτερικών υποθέσεων. Κατά την δεκαετία 1980-1990 η συνθήκη αυτή οδήγησε σε στενή συνάφεια της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Η δεύτερη αυτή περίοδος εδραίωσης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής χαρακτηρίζεται από τη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Η συνάντηση των υπουργών Παιδείας που σημάδεψε τη νέα περίοδο ήταν εκείνη της 9ης Φεβρουάριου 1976, όπου το πρώτο πρόγραμμα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης θεσπίστηκε και εφαρμόστηκε.

Το εν λόγω πρόγραμμα περιελάμβανε έξι άξονες δράσης (Τσαούσης, 1996): α) πολιτιστική και επαγγελματική κατάρτιση των πολιτών των κρατών-μελών, β) βελτίωση των επαφών μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, γ) συλλογή και συστηματοποίηση στατιστικών δεδομένων, δ) συνεργασία σε επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης, ε) ενίσχυση της εκμάθησης ξένων γλωσσών και, τέλος, στ) ανάπτυξη της ισότητας ευκαιριών.

Με βάση όσα προβλέπονται στη Συνθήκη του Μάαστριχτ, η πολιτική της Ένωσης για την εκπαίδευση μπορεί να συνοψισθεί σε τέσσερις άξονες δράσης:

- Προώθηση της κινητικότητας και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταξύ τους
- Σύνδεση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και αγοράς εργασίας
- Διαμόρφωση δομών ένταξης και επανένταξης στην αγορά εργασίας
- Διαφάνεια, συμβατότητα, συγκρισιμότητα (σύγκλιση) των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004).

Οι Ευρωπαϊκές χώρες διαφέρουν στον τρόπο που προσεγγίζουν τη σχέση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με τον Πασιά η πρόσβαση, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης εξαρτάται όχι μόνο από την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη κάθε χώρας, αλλά επηρεάζεται και από τις συνθήκες που επικρατούν σε περιφερειακό επίπεδο στο εσωτερικό κάθε χώρας (Πασιάς, 2006).

1992-2000: Την περίοδο αυτή μεταβαίνουμε σε μια κοινωνία αποκαλούμενη «κοινωνία της γνώσης». Είναι η κοινωνία που για τον Tourrain δεν στηρίζεται στη συλλογή κεφαλαίων αλλά στη γνώση (Tourrain, 1974). Για τον Τσαούση ηείναι ένας συνδυασμός ικανότητας και δημιουργίας και όχι συσσώρευση πληροφοριών. «Η γνώση από αυταξία έχει αναχθεί σε μέσο, σε ικανότητα και σε προσόν» (Τσαούσης, 2007). Η δεκαετία του 1990 διασαφήνισε σε μεγάλο βαθμό τους στόχους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ανοίγοντας τη δίοδο για τη στρατηγική της Λισαβόνας.

2000-2010: Στη Λισαβόνα το 2000 το Ευρωπαϊκό συμβούλιο κατέληξε σε μια νέα οικονομική και κοινωνική στρατηγική της Ε.Ε και καλούσε σε μια σύμπραξη τα κράτη-μέλη προκειμένου να εκσυγχρονίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Για πρώτη φορά έχουμε με την στρατηγική της Λισαβόνας την σύμπραξη εκπαίδευσης και κατάρτισης, μια σύμπραξη που θα στηρίζεται στη στενή σχέση των οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών. Οι πολιτικές της Επιτροπής συνδέθηκαν: « α) με τις βασικές πολιτικές της ΕΕ στα πεδία της οικονομίας, της απασχόλησης, της κοινωνικής συνοχής, της έρευνας και της καινοτομίας, β) με τις διεργασίες που αφορούν στο συμβολικό και φαντασιακό περιεχόμενο της ενωμένης Ευρώπης (ευρωπαϊκή διακυβέρνηση, ευρωπαίος πολίτης, ευρωπαϊκή ταυτότητα)» (Grek & Lawn, 2009, Πασιάς, 2012).

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τόνισε ότι «κάθε ευρωπαίος πολίτης θα χρειάζεται ένα ευρύ φάσμα των βασικών ικανοτήτων προκειμένου να προσαρμοστεί στις ραγδαίες αλλαγές της κοινωνίας της γνώσης» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000, παρ.9) και ότι «ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο πρέπει να καθορίζει τις νέες βασικές δεξιότητες που θα παρέχει η διά βίου μάθηση» (ό.π., παρ.26.4). Οι τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αφορούν άμεσα τα κράτη μέλη.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας είναι υπεύθυνο για την δημιουργία ενός εργαλείου πολιτικής, αυτό της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού. Η ΑΜΣ σχεδιάστηκε ως ένα εργαλείο διάδοσης και επίτευξης των κυριοτέρων στόχων της ΕΕ.

Στις παραπάνω τέσσερις περιόδους του Perin, μπορεί να συγκαταλεχθεί και αυτή από το 2007 έως και 2017. Είναι η περίοδος, που εφελτήριο της αποτελεί η συνθήκη Ευρώπη 2020 και η «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», δηλαδή οι βασικές συνιστώσες της στρατηγικής της Λισαβόνας.

Στη στρατηγική Ευρώπη 2020 περιλαμβάνονται τρεις τομείς (European Commission 2010): α) Έξυπνη ανάπτυξη,

β) Βιώσιμη ανάπτυξη

γ) Ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς.

Ο τρόπος που διαμορφώθηκε και εξελίχθηκε η πολιτική της εκπαίδευσης και της κατάρτισης δεν είναι αμελητέο γεγονός. Έχει επιρροές από την αλλαγή των συμφερόντων της ΕΕ.

Ενώ ο αρχικός στόχος ήταν μόνο η ενδυνάμωση του εργατικού δυναμικού ώστε η οικονομία να στηριχθεί σε αυτό το δυναμικό, σήμερα η πολιτική της εκπαίδευσης της

ΕΕ διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την βιώσιμη ανάπτυξη, μια ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς.

Είναι ευρέως γνωστό ότι τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα στήριξαν για πολλές δεκαετίες την εκπαίδευση των πολιτών τους στη γενική εκπαίδευση η οποία αποτέλεσε τη βασική συνιστώσα του εκδημοκρατισμού και της ισότητας ευκαιριών (Βαλάση 2017). Υπήρχε η αντίληψη ότι η κατάκτηση των τεχνικών γνώσεων και δεξιοτήτων είναι ευκολότερη και υποδεέστερη από την κατάκτηση των θεωρητικών γνώσεων (Πεσματζόγλου, 1999).

Τα επιμέρους προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (διαδικασία της Κοπεγχάγης — Μπριζ) και εκπαίδευσης των ενηλίκων απαιτούν λεπτομερέστερο καθορισμό —και έγκριση μέσω της παρούσας κοινής έκθεσης— των στόχων/προτεραιοτήτων για την περίοδο μέχρι το 2020.

«Στα συμπεράσματά της Ρίγας της 22ας Ιουνίου 2015, προτείνονται οι ακόλουθοι νέοι μεσοπρόθεσμοι στόχοι στον τομέα της ΕΕΚ για το διάστημα 2015-2020:

- Προώθηση της μάθησης στον επαγγελματικό χώρο, σε όλες τις μορφές της, με ιδιαίτερη έμφαση σε προγράμματα μαθητείας, με τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, των επιχειρήσεων, των επιμελητηρίων και των ιδρυμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και με την προαγωγή της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας.
- Περαιτέρω ανάπτυξη των μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας της ΕΕΚ σύμφωνα με τις συστάσεις του EQAVET και, στα πλαίσια αυτών των μηχανισμών, εξασφάλιση συνεχούς ενημέρωσης και ανατροφοδότησης των συστημάτων αρχικής

επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΑΕΕΚ) και συνεχούς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΣΕΕΚ) με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα.

- Βελτίωση της πρόσβασης στην ΕΕΚ και επαγγελματικά προσόντα για όλους χάρη σε πιο ευέλικτα και διαπερατά συστήματα, παρέχοντας κυρίως αποτελεσματικές και ολοκληρωμένες υπηρεσίες προσανατολισμού, καθώς και τη δυνατότητα επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης.
- Ενίσχυση των βασικών ικανοτήτων στα προγράμματα σπουδών της ΕΕΚ και περισσότερες ουσιαστικές ευκαιρίες απόκτησης ή ανάπτυξης των ικανοτήτων αυτών στο πλαίσιο της ΑΕΕΚ και της ΣΕΕΚ.
- Συστηματική πρόσβαση και ευκαιρίες συμμετοχής στα προγράμματα αρχικής και συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών και συμβούλων της ΕΕΚ τόσο σε σχολικό όσο και σε εργασιακό περιβάλλον.

Η ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων θα πρέπει να επιδιωχθεί μέσω της περαιτέρω προαγωγής όλων των μορφών μάθησης στον χώρο εργασίας, όπως οι περίοδοι πρακτικής άσκησης, οι μαθητείες και τα μεικτά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, της ενίσχυσης της «ευρωπαϊκής συμμαχίας για θέσεις μαθητείας», της περαιτέρω ανάπτυξης συμπράξεων με όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο και με την ενίσχυση της πρόβλεψης των αναγκών σε δεξιότητες.

Ταυτόχρονα, θα πρέπει να ενισχυθεί η αρχική εκπαίδευση και η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτών και μεντόρων στον τομέα της ΕΕΚ, μεταξύ άλλων μέσω τοποθετήσεων σε επιχειρήσεις και στη βιομηχανία

ώστε να ενημερώνονται για τις εξελίξεις στον τομέα (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2015/C 417/04)».

Παρατηρείται μια στροφή της Ευρωπαϊκής Ένωσης να ασχοληθεί και να προτείνει μέτρα για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με σκοπό να βελτιωθεί και να γίνει πιο αποδεκτή και ελκυστική σε περισσότερους νέους. Το CEDEFOP (Βαλάση, 2017) μελέτησε και δημοσίευσε την άποψη πολλών Ευρωπαίων πολιτών για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EEK). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, πολλοί Ευρωπαίοι πολίτες θεωρούν ότι η EEK αποτελεί την εκπαίδευση της οποίας ο προσανατολισμός της είναι να εφοδιάσει τα παιδιά για την άσκηση κάποιου επαγγέλματος. Την ενδιαφέρει να παρέχει εξειδικευμένες γνώσεις στους μαθητές της για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στην αγορά εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο οι απόφοιτοι της EEK θα συνεισφέρουν στην οικονομία της χώρας τους και στην ενίσχυση αυτής.

Κι ενώ οι Ευρωπαίοι πολίτες βλέπουν θετικά την απασχόληση των παιδιών με την EEK, στην Ελλάδα σύμφωνα με την έρευνα του CEDEFOP (2017), η αντίληψη για την EEK είναι υποδεέστερη σε σύγκριση με την γενική εκπαίδευση. Θεωρείται από πολλούς ότι χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση διότι προσελκύει μαθητές με χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες και επιδόσεις. Η ελληνική κοινωνία συνδέει την EEK με την ένταξη των αποφοίτων στην αγορά εργασίας και την γενική εκπαίδευση με την είσοδο των αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

2. Το Γερμανικό Μοντέλο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης ως Μοντέλο Επιρροής για την Ελλάδα

Το Γερμανικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό μοντέλο εκπαίδευσης για την Ευρώπη. Συνδέεται με την ανάπτυξη της βιομηχανίας η οποία απαιτεί υψηλή εξειδίκευση του εργατικού δυναμικού. Ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός του γερμανικού μοντέλου στοχεύει στην καλλιέργεια σύγχρονων γνώσεων και ικανοτήτων στην προσωπική ανέλιξη των εκπαιδευομένων και όλα αυτά σε συνάρτηση με τις επιχειρήσεις και τις ανάγκες της αγοράς για εξειδικευμένο προσωπικό. Το επαγγελματικό λύκειο Berufsfachschule προετοιμάζει τους μαθητές για το μελλοντικό επάγγελμα τους και συγχρόνως οι μαθητές εντρυφούν σε μαθήματα γενικής παιδείας και επαγγελματικής κατάρτισης. Η ποιότητα αυτής της εκπαίδευσης είναι υψηλή και συνδυάζεται με την πρακτική άσκηση στις επιχειρήσεις. Είναι το λεγόμενο «δυϊκό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης κατάρτισης», ο βασικός πυλώνας εκπαίδευσης στην τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

« Οι στόχοι των προγραμμάτων των επαγγελματικών σχολείων (Berufsschule) είναι τριπλός: να προετοιμάσει τους νέους να εισέλθουν σε υψηλότερο επίπεδο σχολείου (ανώτερη τεχνική εκπαίδευση-Fachoberschule), να βελτιώσει τις πιθανότητες που έχουν για εξασφάλιση θέσης μαθητείας στο δυϊκό σύστημα και να παρέχει μια ευρεία γνώση στον τομέα της τεχνολογίας και του εμπορίου για να διευκολυνθεί η μετάβαση στην απασχόληση (Παϊδούση, 2014)».

«Σχολείο και επιχειρήσεις βρίσκονται σε στένη σχέση. Οι επιχειρήσεις όταν συνδέονται με το σχολείο ακολουθούν τα νομοθετικά διατάγματα που ορίζονται για την επαγγελματική εκπαίδευση. Η μαθητεία έχει διάρκεια 2-3 χρόνια και είναι αναγνωρισμένη από το κράτος, το οποίο απονέμει σχετικό πιστοποιητικό κατόπιν

εξετάσεων που διεξάγονται από το Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο του κρατιδίου και ρυθμίζονται από το νόμο (Vocational Training Act). Πρόσβαση, σε αυτήν την εκπαίδευση έχουν όσοι ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση και είναι κάτω των 18 ετών.

Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα περιλαμβάνει μία με δύο μέρες θεωρητικής εκπαίδευσης στις δημόσιες επαγγελματικές σχολές, όπου διδάσκονται γενικά μαθήματα (γλώσσα, οικονομικά, μαθηματικά κ.λπ.), έτσι ώστε οι μαθητευόμενοι να αποκτούν θεωρητικό υπόβαθρο στο επάγγελμα που επέλεξαν και τρεις-τέσσερις ημέρες την εβδομάδα πρακτική στην επιχείρηση. Ωστόσο, όλο και περισσότερες επιχειρήσεις προτιμούν οι μαθητευόμενοι να περνούν ολόκληρες εβδομάδες ή μήνες στο σχολικό σύστημα και στη συνέχεια να μαθητεύουν στον χώρο εργασίας, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι διακοπές στην παραγωγική διαδικασία.

Αν και η κατάρτιση-μαθητεία στην επιχείρηση ρυθμίζεται σε εθνικό επίπεδο, το πρόγραμμα των επαγγελματικών σχολείων ρυθμίζεται σε τοπικό επίπεδο από τα κρατίδια (Länder) σε συνεργασία με τις επιχειρήσεις. Η εκπαίδευση, στο πλαίσιο του δυϊκού συστήματος δεν επικεντρώνεται μόνο στις ειδικές ανάγκες των επιχειρήσεων, αλλά παρέχει τις γενικές δεξιότητες που απαιτούνται σε ένα επάγγελμα (Παϊδούση, 2014)».

B. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

1. Η Εσπερινή Εκπαίδευση: Σύντομη Ιστορική Αναδρομή

Το 1901 ιδρύεται με πρωτοβουλία του «Συλλόγου Εμποροϋπαλλήλων Αθήνας» η πρώτη νυχτερινή εμπορική σχολή. Οι ιδιώτες αποφασίζουν και αυτοί το 1927 να ιδρύσουν Πρακτικές Εμπορικές Σχολές. Η παροχή στοιχειώδους εκπαίδευσης

αποτελεί βασικό μέλημα της περιόδου 1929 που ιδρύονται τα πρώτα δημόσια νυχτερινά δημοτικά με στόχο την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού (νόμος 4397).

Με τον αναγκαστικό νόμο 28 / 1936 δίνεται το δικαίωμα ίδρυσης νυχτερινών Σχολών εμπορικής μόρφωσης σε Δήμους, Κοινότητες, Εμπορικά και Επαγγελματικά Επιμελητήρια, Επαγγελματικές Οργανώσεις, Σωματεία Εμπόρων.

Το 1936 ο «Φοιτητικός Εκπαιδευτικός Σύλλογος» (με τον Α. Ν. 250 / 1936) και το 1937 η «Φιλική Εταιρία Νέων» ιδρύουν δύο νυχτερινά Γυμνάσια. Το 1938, με τον Α. Ν. 1784, επιτρέπεται στη Χριστιανική Αδελφότητα Νέων να ιδρύσει και να συντηρεί στη Νέα Κοκκινιά και στη Θεσσαλονίκη από ένα ιδιωτικό νυχτερινό Γυμνάσιο, στο οποίο θα φοιτούν εργαζόμενοι μαθητές.

Το 1943, με το νόμο 916, το κράτος δίνει άδεια σε κάθε νομικό πρόσωπο να ιδρύσει νυχτερινό Γυμνάσιο, ενώ το 1947, με το νόμο 205, αφαίρεσε την δυνατότητα να ιδρύουν και να συντηρούν τα Νυχτερινά Γυμνάσια τα κοινωφελή ιδρύματα, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα και στα φυσικά πρόσωπα να είναι ιδιοκτήτες τέτοιων σχολείων.

Επιπλέον με το νόμο 837 / 1943 ιδρύεται το «Τμήμα Λαϊκής Επιμόρφωσης», που έχει ως αποστολή την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού, και με τον νόμο 3094 / 1954 ανασυγκροτείται το Τμήμα Λαϊκής Επιμόρφωσης με τη δημιουργία και την αρωγή των Νομαρχιακών Επιτροπών Καταπολέμησης του Αναλφαβητισμού. Απόρροια του νόμου αυτού ιδρύονται νυχτερινά σχολεία για την υποχρεωτική φοίτηση των αναλφάβητων και ημιαναλφάβητων ηλικίας 14 – 20 ετών καθώς και την προαιρετική φοίτηση των ενηλίκων ηλικίας άνω των 20 ετών. Το 1961, η φοίτηση στο νυχτερινό γυμνάσιο επεκτάθηκε σε επτά χρόνια ο οποίος αφαιρέθηκε το 1964 και επανήλθε το 1967.

.Ο Ν. 309 / 1976 κατέργησε τα επτάχρονα εσπερινά Γυμνάσια και στη θέση τους ίδρυσε τρίχρονα εσπερινά Γυμνάσια και τετράχρονα εσπερινά Γενικά Λύκεια. Ο Ν. 576 / 1977 προέβλεψε τη σταδιακή κατάργηση των νυχτερινών κατώτερων και μέσω των τεχνικών – επαγγελματικών σχολών και την ίδρυση νυχτερινών Τεχνικών – Επαγγελματικών Λυκείων, στα οποία η φοίτηση είναι οκτώ εξάμηνα περισσότερα, καθώς και την ίδρυση νυχτερινών Τεχνικών – Επαγγελματικών σχολών νέου τύπου, στις οποίες η φοίτηση διαρκεί ένα ή δύο εξάμηνα περισσότερα απ’ ότι στις ημερήσιες. Ο Ν. 2525 / 1997 θεσμοθετεί το Ενιαίο Λύκειο ενώ ο Ν. 2640 / 1998 τα Τ. Ε. Ε. και την καθιέρωση σ’ αυτά δύο κύκλων σπουδών συνολικής διάρκειας τριών ετών για τα ημερήσια και τεσσεράμισι ετών για τα εσπερινά (Γαλίτης, 2005).

2. Η Σημερινή Εσπερινή Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στο 9ο εκπαιδευτικό συνέδριο της ΟΛΜΕ η Λαμπροπούλου (2011), αναφέρει « στη χώρα μας, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση πλαισιώνει σήμερα και τα εσπερινά (επαγγελματικά) σχολεία. Δυνατότητα εγγραφής σε αυτά μπορούν να έχουν ανήλικοι (από 14 έως 18 χρονών) και ενήλικοι μαθητές οι οποίοι είτε στα πλαίσια του βιοπορισμού αναγκάζονται να εργάζονται είτε για διάφορες αιτίες αναγκάστηκαν να διακόψουν τη φοίτηση τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Τα τελευταία χρόνια από το 1992 παρατηρείται μια διαφορετική εικόνα στα εσπερινά λύκεια σχετικά με το προφίλ του μαθητικού πληθυσμού. Τα μεγάλα κύματα μεταναστευτικών ροών που ήρθαν στη χώρα μας άλλαξαν τα δημογραφικά δεδομένα και διαμόρφωσαν νέες προοπτικές ένταξης αυτών των πληθυσμών. Τα εσπερινά σχολεία αποτέλεσαν κοιτίδα προσέλευσης αυτού του μαθητικού πληθυσμού που η «ορθόδοξη κατεστημένη» ημερήσια εκπαίδευση δεν κατόρθωσε να προσελκύσει.

Οι μαθητές επιστρέφουν στο σχολείο διότι συνειδητοποίησαν ότι το απολυτήριο είναι αναγκαίο και για την προσωπική και για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η φοίτηση στην εσπερινή εκπαίδευση είναι πολυπαραγοντική. Από τη μια η πρωινή εργασία που έχουν οι ενήλικες μαθητές και από την άλλη η ηλικία, οι εκτεταμένες υποχρεώσεις που μπορεί να έχουν αλλά και το επίπεδο ευκολίας που παρέχει η εσπερινή εκπαίδευση.

Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί, η εσπερινή εκπαίδευση συνεχίζει να υπηρετεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο: αυτόν της προσφοράς εκπαιδευτικών ευκαιριών σ' εκείνα τα εργαζόμενα άτομα, τα οποία δεν μπόρεσαν, για κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους, να ενταχθούν έγκαιρα και ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καλύπτει ανάγκες που σχετίζονται είτε με την επιθυμία απόκτησης γνώσεων, είτε μ' αυτή της ολοκλήρωσης των υποχρεωτικών σπουδών, είτε της συνέχισης των σπουδών σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, είτε ακόμη της απόκτησης τυπικών – κατά κύριο λόγο – ή ουσιαστικών εκπαιδευτικών προσόντων, αναγκαίων για την εύρεση εργασίας, για τη βελτίωση ή και την εξασφάλιση της ήδη υφιστάμενης εργασιακής κατάστασης. Σε αρκετές από τις παραπάνω επιδιώξεις λανθάνει, λιγότερο ή περισσότερο έντονα, η επιθυμία της κοινωνικοοικονομικής βελτίωσης. Σε κάθε περίπτωση, αυτή η προσφορά της εσπερινής εκπαίδευσης προβάλλει ως ιδιαίτερα σημαντική».

2.1 Νέες Ρυθμίσεις στο Θεσμικό Πλαίσιο για την Εσπερινή Επαγγελματική Εκπαίδευση

Άρθρο 115: 1. Το τελευταίο εδάφιο της παρ. 4 του άρθρου 6 του νόμου 1566/1985 (Α' 167) αντικαθίσταται ως εξής: «Στα εσπερινά λύκεια (ΓΕΛ-ΕΠΑΛ) έχουν δικαίωμα να φοιτούν: α) ενήλικοι μαθητές β) ανήλικοι εργαζόμενοι μαθητές».

2. Το πρώτο εδάφιο της παρ. 5 του άρθρου 6 του νόμου 1566/1985 αντικαθίσταται ως εξής: «Η φοίτηση στα ημερήσια και στα εσπερινά λύκεια (ΓΕΛ-ΕΠΑΛ) είναι τριετής και περιλαμβάνει τις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄. Τα πρώτα απολυτήρια του τριετούς Εσπερινού Λυκείου (ΓΕΛ-ΕΠΑΛ) και τα πρώτα πτυχία του τριετούς Εσπερινού ΕΠΑΛ θα δοθούν στη λήξη του σχολικού έτους 2019-2020.

Από το σχολικό έτος 2019-2020 δικαίωμα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω ειδικών διατάξεων για τα Εσπερινά Λύκεια (ΓΕΛ-ΕΠΑΛ) έχουν όσοι φοίτησαν επί τρία πλήρη σχολικά έτη στο τριετές Εσπερινό Λύκειο, με εξαίρεση την περίπτωση αποφοίτων Λυκείου που εγγράφονται σε Εσπερινό ΕΠΑΛ για την απόκτηση πτυχίου. Ως προς την τελευταία κατηγορία μαθητών, δικαίωμα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω ειδικών διατάξεων για τα Εσπερινά Λύκεια έχουν όσοι φοίτησαν επί δύο πλήρη σχολικά έτη σε Εσπερινό ΕΠΑΛ.» Ως προς τους αποφοίτους του τετραετούς Εσπερινού Λυκείου (ΓΕΛ – ΕΠΑΛ) εφαρμόζονται οι διατάξεις που ίσχυαν πριν από την ψήφιση του παρόντος.

3. Μεταβατικές διατάξεις: α) Όσοι μαθητές έχουν προαχθεί από την Α΄ τάξη Ημερησίου ΓΕΛ καθ' οποιοδήποτε σχολικό έτος και όσοι μαθητές της Α΄ τάξης τετραετούς Εσπερινού ΓΕΛ προαχθούν το σχολικό έτος 2017-2018 έχουν δικαίωμα εγγραφής στη Β΄ τάξη τριετούς εσπερινού ΓΕΛ, η λειτουργία της οποίας αρχίζει το σχολικό έτος 2018-2019. Όσοι μαθητές προαχθούν από τους φοιτώντες στη Β΄ και Γ΄ τάξη τετραετούς Εσπερινού ΓΕΛ κατά το σχολικό έτος 2017-2018 ή φοίτησαν σε αυτές και προήχθησαν κατά τα προηγούμενα έτη, συνεχίζουν και ολοκληρώνουν την τετραετή φοίτησή τους. Η Δ΄ τάξη του τετραετούς Εσπερινού ΓΕΛ θα λειτουργήσει έως το σχολικό έτος 2019-2020.

β) Όσοι μαθητές έχουν προαχθεί καθ' οποιοδήποτε σχολικό έτος από την Α' τάξη Ημερησίου ΕΠΑΛ ή από την Α' τάξη τετραετούς Εσπερινού ΕΠΑΛ έχουν δικαίωμα εγγραφής στη Β' τάξη τριετούς Εσπερινού ΕΠΑΛ, η λειτουργία της οποίας αρχίζει το σχολικό έτος 2018-2019. Όσοι μαθητές προαχθούν από τους φοιτώντες στη Β' και Γ' τάξη Εσπερινού τετραετούς ΕΠΑΛ κατά το σχολικό έτος 2017-2018 ή φοίτησαν σε αυτές και προήχθησαν κατά τα προηγούμενα έτη συνεχίζουν και ολοκληρώνουν την τετραετή φοίτησή τους.

Η Δ' τάξη του τετραετούς Εσπερινού ΕΠΑΛ θα λειτουργήσει έως το σχολικό έτος 2019-20. γ) Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων καθορίζονται οι ειδικότεροι όροι και προϋποθέσεις, η διαδικασία και τα απαραίτητα πιστοποιητικά για την εγγραφή και μετεγγραφή νυν και πρώην μαθητών του τετραετούς Εσπερινού Λυκείου (ΓΕΛ – ΕΠΑΛ) στις τάξεις του τριετούς Εσπερινού Λυκείου (ΓΕΛ – ΕΠΑΛ), σύμφωνα με την αντιστοίχιση των τάξεων του τετραετούς Εσπερινού Λυκείου (ΓΕΛ – ΕΠΑΛ) και του τριετούς Εσπερινού Λυκείου (ΓΕΛ – ΕΠΑΛ), όπως αυτή προκύπτει από τις κείμενες διατάξεις και τα προγράμματα σπουδών (ΦΕΚ 102/Α /12-6-2018).

Γ. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ

1. Εργασία και Ευελιξία στην Οικονομία της Αγοράς

Η συνειδητή καταβολή έργου με στόχο την παραγωγή προϊόντων και υπηρεσιών ονομάζεται εργασία. Εφαρμόζεται κάτω από προϋποθέσεις μιας λογικής επεξεργασίας του αντικειμένου της και παράλληλα προσθέτει μια αξία σε αυτά που παράγει (Δεδουσόπουλος, 2014). Για τον Σπυριδάκη (2018) «ο πλέον απλός ορισμός

για την εργασία θα λέγαμε ότι αφορά στην κατανάλωση ενέργειας με σκοπό την εκπλήρωση.

Αυτοί διαφοροποιούνται, ωστόσο, κατά κοινωνία και πολιτισμικό περιβάλλον ανάλογα με: **1. Το είδος των κινήτρων για εργασία.** Αυτά μπορεί να είναι αμιγώς οικονομικά αλλά και μη. Σε μια απεργία, π.χ. οι εργαζόμενοι δεν διεκδικούν μόνο μισθολογική άνοδο αλλά και αξιοπρέπεια. Μελέτες στον άτυπο τομέα της οικονομίας δείχνουν ότι συμβολικές και κοινωνικές διαστάσεις της εργασίας παίζουν πρώτο ρόλο (αλληλεγγύη, αμοιβαιότητα, εμπιστοσύνη). **2. Το είδος των πόρων.** Οι πόροι μπορεί να είναι υλικοί και μη. Οι θεωρητικοί της σχολής των «μέσων διαβίωσης» έδειξαν ότι οι πόροι δεν αφορούν μονάχα οικονομικές διαστάσεις αλλά κοινωνικές και ηθικές επίσης. Συνεπώς το τι παράγεται κάθε φορά εξαρτάται από το τι εκλαμβάνεται ως βασική ανάγκη, όπως έχει δείξει ο B. Malinowski».

Σύμφωνα με τον Huvila (2006), η έννοια της εργασίας υποδηλώνει ένα σύνολο αλληλένδετων ανθρώπινων δραστηριοτήτων με ρητό ή έμμεσα κατανοητό σκοπό, νόημα και αξία. Η εργασία είναι μια ασαφής έννοια και η κατανόηση των στόχων και των επιπτώσεων της διαφέρει μεταξύ των ατόμων. Ο Brown (1958), ο Weber (1970) και ο Fazio (1990) τόνισαν ότι η εργασία ερμηνεύεται μέσω ενός ατομικού και συλλογικού στόχου, των κωδικοποιήσεων και των στάσεων καθώς και μέσω της άμεσης δραστηριότητας διοργάνωσης και καθοδήγησης. Ο κοινωνιολόγος Peter Worsley (1987), θεωρεί ότι η εργασία είναι το κεντρικό σημείο των πολιτισμών. «Όταν ρωτάς κάποιον τί δουλειά κάνει, εννοείς την αμειβόμενη εργασία».

Η Λυμπεράκη (1991), αναφέρθηκε σε έναν νέο τρόπο εργασίας και παραγωγής ο οποίος οργανώνεται σε επίπεδα «ευελιξίας». Η ευελιξία ως τακτική στην αγορά

εργασίας προκαλεί μια έντονη ανησυχία ιδεολογική και πολιτική μια και το περιεχόμενο της περιλαμβάνει πολλαπλές διαστάσεις (Δεδουσόπουλος, 2009).

Για τον ίδιο τον συγγραφέα η επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού μετασημάτισε τους μέχρι πρότινος εργασιακούς όρους επιβάλλοντας έννοιες, όπως η ευελιξία, η οποία μαρτυρά την απαρχή μιας νέας εποχής την εποχή της προσαρμοστικότητας. Το μοντέλο της παγκοσμιοποίησης καθώς και η αυξανόμενη τεχνολογική μεταβολή δημιουργεί ένα επισφαλές πλαίσιο για τις εργασιακές σχέσεις (Γαβρόγλου, 2006).

2. Θεωρία του Ανθρωπίνου Κεφαλαίου

Η θεωρία της μακροοικονομικής ανάπτυξης καλλιέργησε την θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Ο Schultz (1961), αμφισβήτησε την προυπάρχουσα θεωρία, ότι το φυσικό κεφάλαιο ευθύνεται για την οικονομική επιτυχία. Η βασική προϋπόθεση της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου είναι ότι οι ικανότητες των ανθρώπων μπορούν να συγκριθούν με άλλους πόρους και υπηρεσίες (Lucas, 1990).

Για την Φώκιαλη (2010), το ανθρώπινο κεφάλαιο ορίζεται ως σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που διαθέτει το άτομο και η κοινωνία αντίστοιχα. Είναι ευρέως γνωστό ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο συνέβαλλε σημαντικά στην ανάπτυξη της οικονομίας. Η έννοια ανθρώπινο κεφάλαιο χρησιμοποιήθηκε από τον οικονομολόγο T. Schultz όπως αναφέρει ο Μπαλούρδος (2009), με στόχο να εκφράσει με τρόπο παραστατικό την αξία των ανθρωπίνων δεξιοτήτων και να υπογραμμίσει την αξία της εκπαίδευσης.

Για τον Dean, (1984), τον Barro και Lee (2015), «η οικονομική ανάπτυξη στις ΗΠΑ οφείλεται στην επένδυση που έκαναν οι άνθρωποι στην εκπαίδευση». Η εκπαίδευση έχει επίσης αναγνωριστεί ως η κινητήρια δύναμη που συμβάλλει στη μείωση της

βρεφικής θνησιμότητας και της γονιμότητας κατά το δεύτερο μισό του 20ού και των αρχών του 21ου αιώνα (Gakidou et al., 2010, Barro και Lee 2015).

Η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου υποδηλώνει ότι τα άτομα που επενδύουν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση θα αυξήσουν το επίπεδο δεξιοτήτων τους και θα είναι πιο παραγωγικά συγκριτικά με τα λιγότερο εξειδικευμένα. Έτσι θα μπορούν να δικαιολογήσουν τις υψηλές απολαβές τους ως αποτέλεσμα της επένδυσης τους στο ανθρώπινο κεφάλαιο. «Η εκπαίδευση αυξάνει τα κέρδη και την παραγωγικότητα κυρίως με την παροχή γνώσεων, δεξιοτήτων και μιας λογικής επεξεργασίας προβλημάτων» (Becker, 1993). Η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου τροφοδοτεί την ιδέα ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εργαζομένων μπορούν να αναπτυχθούν μόνο μέσω της επένδυσης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, δηλαδή στη μάθηση.

3. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Αγορά Εργασίας

Σύμφωνα με Eileen McGivney and Rebecca Winthrop (2016), «πολλοί υποστηρίζουν ότι το μοντέλο σχολικής φοίτησης του 20ού αιώνα δεν είναι πλέον αποτελεσματικό στην ενίσχυση των δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξουν οι νέοι σε μια ταχέως μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας. Τα κενά των δεξιοτήτων προέκυψαν ως ένας σημαντικός περιορισμός στην ικανότητα των οικονομιών να απορροφούν και να επωφελούνται από τη γρήγορη αλλαγή νέων τεχνολογιών. Επιπλέον, η πόλωση των θέσεων εργασίας υψηλής και χαμηλής ειδίκευσης μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της εισοδηματικής ανισότητας. Η επιτυχία με την οποία η εκπαίδευση και οι δεξιότητες θα καλύψουν την τεχνολογική πρόοδο θα αποτελέσουν καθοριστικό παράγοντα για τον αντίκτυπο των τεχνολογικών αλλαγών στην παραγωγικότητα και τα αποτελέσματα της διανομής. Επιπλέον, καθώς η τεχνολογία συνεχίζει να αλλάζει,

η κατάρτιση στην εργασία για την ενημέρωση και την προσαρμογή των δεξιοτήτων και της διά βίου μάθησης θα αποκτήσει ολοένα και μεγαλύτερη σημασία».

Η κατάρτιση αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι εργαζόμενοι. Ο Armstrong (2014), ο Machabo και ο Davim (2014) επισήμαναν ότι οι εργαζόμενοι μπορούν να ακολουθήσουν πολλαπλές κατευθύνσεις για την απόκτηση νέων γνώσεων. Είτε πρόκειται για την γνώση στο χώρο εργασίας, είτε για την αυτόνομη μάθηση, είτε για την ηλεκτρονική μαθηση και καθοδήγηση.

Σύμφωνα με την European Commission (2017), η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτιμάται για την ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων, επιτρέποντας τη μετάβαση στην απασχόληση και τη διατήρηση και ενίσχυση των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού. Πάνω από 13 εκατομμύρια μαθητές παρακολουθούν ένα επαγγελματικό πρόγραμμα κάθε χρόνο. Ωστόσο, οι προβλέψεις για την αγορά εργασίας υποδηλώνουν την επικείμενη έλλειψη πτυχιούχων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σε πολλά κράτη μέλη.

Απόφοιτοι με επαγγελματικά προσόντα στην ανώτερη δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια μη τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζουν γενικά ευκολότερη μετάβαση από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Έχουν επίσης υψηλότερα ποσοστά απασχόλησης από τους αποφοίτους γενικής εκπαιδευτικής. Παρόλα αυτά, για πολλούς νέους και τους γονείς τους, η ΕΕΚ εξακολουθεί να μην είναι τόσο ελκυστική όσο η πορεία της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης.

Στην πραγματικότητα, η ελκυστικότητα και η συνάφεια με την αγορά εργασίας των προγραμμάτων ΕΕΚ θα μπορούσε να βελτιωθεί σημαντικά. Ένας ανεπαρκής αριθμός προγραμμάτων στα κράτη μέλη εκμεταλλεύεται πλήρως το δυναμικό της μάθησης που βασίζεται στην εργασία.

Είναι επομένως απαραίτητο τα αρχικά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης να προσφέρουν επαρκείς βασικές, εγκάρσιες και επαγγελματικές δεξιότητες που να ταιριάζουν με τις ανάγκες των εργοδοτών. Θα πρέπει επίσης να εξοπλίσουν τους εκπαιδευόμενους να συμμετάσχουν στη μάθηση αργότερα στη ζωή και να διαχειριστούν τις μεταβάσεις από την εκπαίδευση στην απασχόληση, καθώς και από μία θέση εργασίας σε άλλη ή από την ανεργία στην απασχόληση.

Η σημασία της εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας, τα ποσοστά απασχόλησης των νέων και η μετάβαση από την εκπαίδευση στην εργασία αποτέλεσαν το επίκεντρο των οικονομικών και τομεακών πολιτικών τα τελευταία χρόνια. Για εκείνους που ολοκληρώνουν την αρχική τους εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια ή στη θέση δευτεροβάθμιας μη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ΕΕΚ παρουσιάζει συστηματικά καλύτερη μετάβαση στην αγορά εργασίας από εκείνους που κατέχουν ανώτερη δευτεροβάθμια ή μεταδευτεροβάθμια μη τριτογενή προσόντα από τη γενική πορεία και δεν συνεχίζουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ερώτημα που γεννάται και αποτελεί και τον στόχο της παρούσας έρευνας είναι να ανακαλύψει αν η εσπερινή επαγγελματική εκπαίδευση επιτείνει την κοινωνική αναπαραγωγή και κατατάσσει το ενήλικο μεταναστευτικό πληθυσμό 2^{ης} γενιάς σε μια ιδιαίτερη ταξινομητική κοινωνική ιεραρχία. Το ερευνητικό σχέδιο έχει ως στόχο να διερευνήσει τους επιμέρους ειδικούς στόχους:

- Ποιο είναι το αφετηριακό κοινωνικό πλαίσιο των μαθητών και κατά πόσο επηρεάζει την ένταξη και την επανένταξη στο σχολείο
- Αν και σε ποιο βαθμό η επιλογή αυτού του τύπου εκπαίδευσης σταχυολογείται από το συγκεκριμένο κοινωνικοοικονομικό «status»
- Το εσπερινό επαγγελματικό σχολείο μπορεί να βοηθήσει ή να περιορίσει την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την κοινωνική τους εξέλιξη
- Αν και κατά πόσο υπάρχει δυνατότητα μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και την λειτουργία των ΕΤΕΕ να δώσει ευκαιρίες στους μαθητές να βρουν εργασία λόγω των ικανοτήτων που απέκτησαν
- Μπορεί αυτό το σχολείο να άρει τις κοινωνικές αντιθέσεις

Οι στόχοι αυτοί οδήγησαν να γίνει πιο σαφές το ερευνητικό πλάνο και να δικαιολογηθεί η επιλογή της μεθοδολογίας. Θα παρουσιάσουμε:

- τα κριτήρια που μας οδήγησαν να κάνουμε την συγκεκριμένη επιλογή του δείγματος,
- το περιεχόμενο των ανοιχτών ερωτήσεων,
- τη πορεία διεξαγωγής της έρευνας

Έχοντας ως αφετηρία στη σκέψη μας την βιβλιογραφική επισκόπηση αναρωτηθήκαμε σε όλη τη διαδικασία συγγραφής αν αυτή επαρκεί για την αποδεικτική ισχύ της έρευνας. Καταλήξαμε ότι έπρεπε να συμπληρωθεί η διαδικασία αυτή με το βίωμα των δρώντων προσώπων, ένα βίωμα που θα συμπεριέλαβε και θα στηριζόταν στις στάσεις και τις αντιλήψεις. Η έρευνα λοιπόν στηρίχτηκε και στην ποιοτική μέθοδο. Με την ποιοτική μέθοδο ο ερευνητής μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα του υποκειμένου και με μία μη κατευθυνόμενη διαδικασία να μπορέσει να αντιληφθεί τις κοινωνικές του επιρροές (Παπαγεωργίου, 1998).

Η ποιοτική μέθοδος είναι η μέθοδος με την οποία ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει, να πάρει συνέντευξη, να κρατήσει σημειώσεις, να ερμηνεύσει αφού πρώτα περιγράψει τα φαινόμενα όπως έχουν. Ο ερευνητής έχει πάντα ενεργό ρόλο ακόμα και την ώρα που τα υποκείμενα κάθονται ή συνομιλούν. Δίνει μία μάχη με τον εαυτό του διότι προσπαθεί να συνδυάσει με έναν ορθολογιστικό τρόπο δεδομένα και καταστάσεις με απώτερο στόχο να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα. Αφού συλλέξει, θα προσπαθήσει να ερμηνεύσει με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας. Το τι είναι σημαίνον και το τι δεν είναι, υπάγεται στις ικανότητες του ερευνητή. Δεν πρέπει να

παρακάμπτεται το γεγονός ότι το υποκειμενικό κριτήριο του καλύπτει πολλές φορές τις προσπάθειες για αντικειμενική έρευνα (Eisner, 1991).

Το κύριο χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι ότι δεν έχει στόχο να ανακαλύψει γενικές τάσεις αλλά να συγκεντρώσει στοιχεία για πολλαπλές πτυχές των περιπτώσεων που ερευνά (Κυριαζή, 1999a). Βασισμένη σε μεθόδους ανάλυσης και επεξηγηματικής δόμησης που συνεπάγονται την κατανόηση της λεπτομέρειας. Η διερεύνηση της εμπειρίας των υποκειμένων της έρευνας δίνει την δυνατότητα να κατανοηθεί η κοινωνική πραγματικότητα τους. Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στη διερεύνηση προσωπικών ιδεών και αντιλήψεων. Σύμφωνα με τους Fereday&Muir-Cochrane (2006), όπως αναφέρεται από την Willig (2015a), η θεματική ανάλυση αφορά στην αναζήτηση θεμάτων τα οποία φαίνεται να είναι σημαντικά για την περιγραφή ενός υπό εξέταση φαινομένου. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η «θεωρητική ευελιξία» (Willig, 2015b), καθώς δεν προϋποθέτει συγκεκριμένη θεωρητική και επιστημολογική τοποθέτηση από τον ερευνητή και ο ερευνητής είναι ελεύθερος στην επιλογή του θεωρητικού πλαισίου που θα ενταχθεί (Willig,2015c).

Επιλέξαμε την ποιοτική έρευνα με σκοπό να διερευνηθούν οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι διαθέσεις ενήλικων μεταναστών δεύτερης γενιάς απέναντι στο σχολείο, στην εργασία, στην οικογένεια και στις σχέσεις που έχουν τα μέλη μεταξύ τους, στη σχέση με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους. Παράλληλα θα ερωτηθούν και οι εκπαιδευτικοί για τον τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν αυτήν την επιστροφή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θα διενεργηθούν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ένα αρκετά ευκαταφρόνητο αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών όπου θα απαντήσουν ελεύθερα σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (Bird κ. συν.1999).

Οι ανοιχτές ερωτήσεις προσφέρονται ως εργαλείο έρευνας διότι δεν έχουν περιορισμό στο περιεχόμενο ούτε στον τρόπο με τον οποίο θα κληθούν να απαντήσουν οι ερωτώμενοι (Cohen, Manion, 1997a). Ενδείκνυνται για θέματα που είναι πολυσήμαντα και δεν έχουν σχηματιστεί επαρκώς στο μυαλό των ερωτωμένων ώστε να μπορέσουν να τοποθετηθούν επαρκώς και με σαφήνεια σε τυποποιημένες απαντήσεις (Mason, 2010a). Συνεπώς οι απόψεις των ερωτωμένων «χτίζονται» και εκφράζονται με όρους που έχουν ορίσει οι ίδιοι οι ερωτώμενοι (Κυριαζή, 1999a). Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1997b), για να επιτευχθεί μεγαλύτερη εμπάθυνση στην έρευνα κρίνεται ως ενδεδειγμένη μέθοδος η ποιοτική. Και αυτό γιατί τα ζητήματα που αφορούν τους ερωτώμενους δεν προκύπτουν a priori αλλά μέσα από την διαδικασία της προσωπικής αφήγησης εκμαιεύονται τα θέματα που τους αφορούν (Mason, 2010b).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Δείγμα της έρευνας (Επιλογή του πληθυσμού για μελέτη)

Ως δείγμα ορίζεται η ομάδα εκείνη που ο ερευνητής/τρια χρησιμοποιεί στο πλαίσιο της έρευνας για την λήψη δεδομένων (Παρασκευόπουλος, 1984a). Η δειγματοληψία σύμφωνα με τη Mason (2003c), είναι μια πρακτική επιλογής που χρησιμοποιούμε για να εντοπίσουμε τα στοιχεία – υποκείμενα. Η δειγματοληψία που είτε καταλήγει σε αντιπροσωπευτικό δείγμα είτε καταλήγει σε μη αντιπροσωπευτικό δείγμα, συνιστά το θεμελιακό στοιχείο της έρευνας.

Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η έρευνα είναι οι μαθητές ενήλικοι των εσπερινών επαγγελματικών εκπαιδευτηρίων τα οποία αποτελούν μέρος της Δευτεροβάθμιας μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Φροντίσαμε τα σχολεία να βρίσκονται σε αστικές περιοχές και οι μαθητές να διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά

διότι μόνο έτσι μπορούμε να πετύχουμε την ομοιογένεια των συνεντευξιαζομένων. Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν δείγμα ενηλίκων εκπαιδευόμενων μεταναστών 2ης γενιάς και εκπαιδευτικών από τρία εσπερινά ΕΠΑΛ της Δυτικής Αττικής.

Μπορεί η ποιοτική έρευνα να είναι συνήθως μικρής κλίμακας ή να μην συστοιχίζεται με τους κανόνες των μαθηματικών πιθανοτήτων ωστόσο η επιλογή του δείγματος αποτελεί βασική συνιστώσα της εγκυρότητας της. Καταφέραμε λοιπόν να βρούμε μαθητές εργαζόμενους από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, μετανάστες 2^{ης} γενιάς κυρίως από χώρες πρώην κομμουνιστικές του Ανατολικού Βαλκανικού τόξου. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με κριτήριο την κοινωνική σύνθεση του πληθυσμού. Η απειρία μου στο χώρο της έρευνας με οδήγησε σε λανθασμένα μονοπάτια διότι εξ αρχής προτίμησα συγκεκριμένα σχολεία σε συγκεκριμένες περιοχές και με ελάχιστες ειδικότητες τις οποίες στελεχώνει ο ανδρικός πληθυσμός. Προτίμησα όμως να βρω περιοχές και σχολεία με περισσότερους μετανάστες και με ειδικότητες σκληρές.

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να διαθέτει το δείγμα τις υπό διερεύνηση εμπειρίες ώστε σε μια επόμενη έρευνα ο συγκεκριμένος πληθυσμός με τα ίδια χαρακτηριστικά να μπορέσει να απαντήσει στα ίδια ερωτήματα (Mason, 2010c). Στο αντιπροσωπευτικό δείγμα περιλαμβάνονται οι εξής τεχνικές: η απλή τυχαία δειγματοληψία, η δειγματοληψία κατά στρώματα, η δειγματοληψία κατά ομάδες. Στο μη αντιπροσωπευτικό δείγμα περιλαμβάνονται: η δειγματοληψία ποσοστώσεων, η βολική δειγματοληψία και η χιονοστιβάδα (Creswell, 2013).

Στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδα. Σύμφωνα με την Κυριαζή (1999b), εκ πρώτης επιλέγονται τα άτομα της έρευνας με καθορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία συστήνουν άλλα άτομα στον ερευνητή/τρια και αυτό γιατί είναι δύσκολο να εντοπιστεί ο υπό έρευνα πληθυσμός. Οι

δειγματολογικές έρευνες, όπως και η συγκεκριμένη μελετούν ένα συγκεκριμένο δείγμα από έναν ευρύτερο πληθυσμό. Τα άτομα που αποτελούν το δείγμα μας ονομάζονται πληθυσμός της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1984b).

2. Η διεξαγωγή της έρευνας

Οι μνημονιακές πολιτικές των τελευταίων χρόνων σε συνδυασμό με τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα και οδηγούν πολλά άτομα στο να απομακρυνθούν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ενήλικες μετανάστες δεύτερης γενιάς εξαιτίας οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων εγκατέλειψαν το σχολείο πρόωρα. Η ανάγκη επιβίωσης αυτών και των οικογενειών τους τους έφερε αντιμέτωπους με την «ακούσια» και «βεβιασμένη» απώλεια της μαθητικής τους ταυτότητας και την ένταξη τους στην αγορά εργασίας χωρίς κανένα προσόν, ως ανειδίκευτοι εργάτες. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο το φαινόμενο επιστροφής στα «θρανία» ενηλίκων μεταναστών με σκοπό την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους.

Η διερεύνηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας που έγινε στα πρώτα κεφάλαια αναδεικνύει τη σπουδαιότητα που έχει αποδοθεί στην ενήλικη μάθηση και την σημασία της επαγγελματικής τυπικής εκπαίδευσης για την ένταξη των μεταναστών. Οι μετανάστες «δεύτερης γενιάς» που είτε γεννήθηκαν στην Ελλάδα είτε ήρθαν σε ηλικία μικρότερη των 5 ετών, παρόλο που εκπαιδεύτηκαν με τους κώδικες και τις αρχές της χώρας υποδοχής, αποτελούν μία ιδιαίτερη πολιτισμική ομάδα η οποία βρίσκεται ανάμεσα σε δύο πατρίδες, σε δύο γλώσσες, σε δύο διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κυρίως η εσπερινή αποτελεί τη βασική επιλογή των ενηλίκων μεταναστών. Το εσπερινό λύκειο αποτελεί ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα το οποίο ενδείκνυται για τους ενήλικες

εργαζόμενους και μη, «μαθητές». Θα αναρωτηθούμε βέβαια πως γίνεται ένα σχολείο της τυπικής εκπαίδευσης να φιλοξενεί τόσους ενήλικους μαθητές και να τους εντάσσει σε μια διαδικασία μάθησης μαζί με τα ανήλικα παιδιά. Η μακροχρόνια εθελοντική εμπειρία και δράση της ερευνήτριας με τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στο χώρο της εκπαίδευσης και κυρίως με την εκπαίδευση των μεταναστών στη ΜΚΟ «Δρόμοι Ζωής» και στο στέκι μεταναστών στα Εξάρχεια αποτέλεσε το έναυσμα για την εκπόνηση της διπλωματικής της εργασίας. Η επιλογή μελέτης της επαγγελματικής εκπαίδευσης έγινε κατόπιν συζήτησης και προτροπής της επιβλέπουσας της κ. Π. Παπαδιαμαντάκη, η οποία βοήθησε και στήριξε την ερευνήτρια να προσανατολιστεί σε ένα άγνωστο μέχρι τώρα εκπαιδευτικό περιβάλλον, να εμπνευστεί και να συνδυάσει το προσωπικό της βίωμα με την επιστημονική θεμελιωμένη γνώση και Η επιλογή των συγκεκριμένων εσπερινών επαγγελματικών εκπαιδευτηρίων έγινε λόγω της εύκολης πρόσβασης, μια και εκεί εργάζονται και δραστηριοποιούνται εκπαιδευτικοί με τους οποίους συναναστρέφεται η ερευνήτρια στην κοινωνική της ζωή. Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο να μελετηθεί αυτό το «ιδιαιτέρο» σχολικό περιβάλλον το οποίο περικλείει μαθητές με διαφοροποιημένη ταυτότητα και δυναμική.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο και τον Απρίλιο του 2019 στο νομό Αττικής. Τα σχολεία της Δυτικής Αττικής προσφέρονται ως επιλογή για την συγκεκριμένη έρευνα, διότι είναι περιοχές που αποτέλεσαν πόλο έλξης για τους μετανάστες όταν έφτασαν στην Ελλάδα. Είναι περιοχές που λόγω χαμηλού βιοτικού και πολιτισμικού υποβάθρου υποδέχονται έναν ιδιαίτερα ευάλωτο πληθυσμό.

Ειδικότερα η συγκεκριμένη έρευνα στηρίχτηκε σε 15 εκπαιδευόμενους ενηλίκους μετανάστες από τους οποίους 5 ήταν γυναίκες και 10 ήταν άνδρες με ηλικία κατά προσέγγιση από 25 έως 45 χρονών. Από τους 9 εκπαιδευτές εκ των οποίων δύο

γυναίκες (φιλόλογος και ψυχολόγος) και οι επτά άνδρες διότι τα εσπερινά που επιλέχθηκαν είχαν κυρίως ειδικότητες σκληρές όπως αυτή των δομικών έργων. για ο ένας ήταν ο ψυχολόγος του ενός από τα τρία σχολεία και ο άλλος

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, η ερευνήτρια έπρεπε, για να μη φέρει σε δύσκολη θέση τους εκπαιδευτικούς, να επικοινωνήσει με τους διευθυντές των σχολείων, να τους ενημερώσει ενδελεχώς για το τι επρόκειτο να κάνει και να ζητήσει την άδεια τους για την πρόσβαση στο σχολείο. Η κοινωνική μου επαφή με εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο χώρο της εσπερινής επαγγελματικής εκπαίδευσης μου έδωσε την ευκαιρία να έχω προσωπική επαφή με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Αφού τους ενημέρωσα ότι στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο πρόγραμμα «Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου διεξάγω έρευνα με θέμα « Εκπαίδευση Ενηλίκων Μεταναστών 2ης Γενιάς στο πλαίσιο της Εσπερινής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης». Το κλίμα επικοινωνίας με τους δύο διευθυντές ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικό και συνεπικουρούμενο. Στο πρώτο επαγγελματικό λύκειο από το οποίο και ξεκίνησε η έρευνα ο διευθυντής με «υποδέχτηκε» με αρκετή καχυποψία και στην αρχή με επέπληξε εντόνως διότι, όπως είπε, παρέκαμψα την νόμιμη διαδικασία και δεν απευθύνθηκα άμεσα σε εκείνον.

Εντούτοις συναίνεσε να με βοηθήσει με τον όρο να μην χρησιμοποιήσω μαγνητοφωνάκι διότι για αυτόν οι καιροί είναι χαλεποί και επικίνδυνοι. Μου τόνισε βέβαια πολλές φορές, ότι η παρουσία μου στο σχολείο είναι παράνομη, διότι έχω παρακάμψει τις γραφειοκρατικές διαδικασίες.

Ενημέρωσε τον σύλλογο των εκπαιδευτικών για την παρουσία μου στο χώρο του σχολείου οι οποίοι και αυτοί δεν ενδιαφέρθηκαν να με βοηθήσουν. Στηρίχτηκα

λοιπόν μόνο στη φίλη εκπαιδευτικό που είχα στο σχολείο αλλά και αυτή δεν ήταν διατεθειμένη να έρθει σε ρήξη με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ακόμη και ο εκπαιδευτικός «Θ» μας έδωσε μια στυλιζάρισμένη τηλεφωνική συνέντευξη με μικροπερίοδο λόγο, πράγμα που δήλωνε την αντίθεση του στην προσπάθεια της ερευνήτριας να προσεγγίσει το ιδιαίτερο περιβάλλον της εσπερινής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Μας υπενθύμισε, ότι η κάθε έρευνα που γίνεται είναι μάταιη και αναποτελεσματική και ότι γίνονται για τα «μάτια του κόσμου». Μέσα από μια διαδικασία συνομωτικής συμπεριφοράς προσέγγισα τον πρώτο ενήλικο μαθητή που δέχτηκε να με βοηθήσει και με τη μέθοδο της χιονοστοιβάδας κατάφερα να πάρω πέντε συνεντεύξεις εκπαιδευομένων και μια συνέντευξη εκπαιδευτικού.

Στα δύο επόμενα σχολεία η ατμόσφαιρα ήταν τελείως διαφορετική αρχικά από τους διευθυντές και ύστερα από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Βέβαια η αρνητική εμπειρία από το πρώτο σχολείο με έκανε να είμαι πιο τυπική στην διαδικασία της απεύθυνσης. Βρήκα μόνη μου τις διευθύνσεις των σχολείων και επικοινωνήσα απευθείας με τους διευθυντές χωρίς την παρεμβολή τρίτων προσώπων. Από την πρώτη στιγμή ήταν ιδιαίτερα φιλικοί και μου έδωσαν αμέσως την άδεια να παραβρεθώ στο χώρο του σχολείου για όσο διαστημα θα χρειαζόμουν. Και όχι μόνο αυτό, αλλά εκείνοι παρότρυναν το σύλλογο των καθηγητών και τους μαθητές να με βοηθήσουν στην έρευνα.

Δεν είχαν κανένα πρόβλημα να χρησιμοποιήσω μαγνητόφωνο για την εγγραφή των συνεντεύξεων. Για τρεις εβδομάδες βρισκόμουν σε καθημερινή βάση στο χώρο των σχολείων αυτών από την έναρξη των μαθημάτων 6:30 μ.μ. έως τη λήξη του προγράμματος 10: 45 μ.μ.

Καθόλη τη διάρκεια της παρουσίας μου στα σχολεία παρατήρησα ότι οι μαθητές δεν ερχόντουσαν καθημερινά για μάθημα, έκαναν πολλές απουσίες πράγμα που με ταλαιπώρησε διότι πολλές φορές πήγαινα και ενώ είχαμε ραντεβού δεν εμφανίζονταν. Ήμουν πολύ προσεχτική στο να μην διαταράξω την ευρυθμία του σχολείου και για να μην φανεί ότι καταχρώμαι την «φιλοξενία» τους. Το κλίμα των συνεντεύξεων ήταν πολύ φιλικό και οι συνεντευξιαζόμενοι ανταποκρίθηκαν επαρκώς στο θέμα της έρευνας. Το μεγαλύτερο δείγμα μου προέρχεται από αυτά τα δύο εσπερινά σχολεία που βρίσκονται το ένα στο Περιστερί και το άλλο στους Αγίους Αναργύρους.

3.Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο αποτελεί το βασικό μοχλό για τη διεξαγωγή της έρευνας. Για αυτό και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήσαμε την συνέντευξη και συγκεκριμένα την ημι-δομημένη η οποία σχεδιάστηκε πάνω σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Ως μέσο συλλογής δεδομένων, η συνέντευξη είναι το πιο προσιτό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας (Cohen, L., & Manion, L., 2008). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναδείξει αφενός την υποκειμενική οπτική γωνία για ένα φαινόμενο και αφετέρου να διερευνήσει στάσεις και συμπεριφορές σε συνάφεια με τις κοινωνικές διεργασίες. Οι ανοιχτοί τύποι ερωτήσεων της ημι-δομημένης συνέντευξης διέπονται από πνεύμα ευελιξίας και ελευθερίας για τον συνεντευξιαζόμενο. Τον κάνουν να νιώθει άνετα διότι μπορεί να δώσει πληροφορίες για το υπό εξέταση ζήτημα, στηριζόμενος στο προσωπικό του βίωμα. Είναι ένας ταχύς τρόπος να συλλεχθεί ένας μεγάλος όγκος πληροφοριών.

«Αν θέλει κάποιος να μάθει περισσότερα πράγματα, να πάρει από τον ερωτώμενο περισσότερες πληροφορίες, πρέπει να τον αφήσει να εκφράσει τη γνώμη του, και είναι εμφανές ότι τότε επιβάλλεται μια ανοιχτή ερώτηση» (Φίλιας, 1996).

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα σε διάφορα μέρη (π.χ. στην αίθουσα καθηγητών στο σχολείο, στην αίθουσα που ο ψυχολόγος χρησιμοποιεί για τις συνεδρίες του, σε τάξεις που κάνουν μάθημα οι συνεντευξιαζόμενοι και σε κάποιες καφετέριες.), όπου παραβρισκόταν μόνο η ερευνήτρια και κάθε μαθητής και καθηγητής χωριστά ώστε να μην επηρεάζονται από την παρουσία τρίτων προσώπων. Πρέπει να σημειωθεί ότι μια συνέντευξη εκπαιδευτικού «Θ» διενεργήθηκε μέσω τηλεφώνου μιας και ο χρόνος του δεν του επέτρεπε την δια ζώσης συνάντησή μας. Βέβαια όπως διαπιστώσαμε ο λόγος που δεν είχε χρόνο ήταν η δισθυμία του απέναντι στην αξία της έρευνας. Σύμφωνα με την Κυριαζή (1998) οι συνεντεύξεις μπορεί να είναι και τηλεφωνικές αλλά αυτό ίσως να στερήσει από τον συνεντευκτή τη δυνατότητα να ερμηνεύσει τις απαντήσεις λόγω της ελλειψής οπτικής επαφής.

Για την ομαλή λειτουργία της συνέντευξης η ερευνήτρια είχε σχεδιάσει εκ των προτέρων τα ερωτήματα της συνέντευξης και είχαν χωριστεί σε θεματικές ενότητες. Βέβαια λόγω απειρίας και συστολής, η ερευνήτρια στο πρώτο σχολείο δεν ακολούθησε πιστά τα ερωτήματα αυτά διότι οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν την ανάγκη να εξιστορήσουν μια ιστορία ζωής. Με αυτόν τον τρόπο η έρευνα χρονοτριβούσε, η ερευνήτρια δεν έπαιρνε απαντήσεις στα ερωτήματα της με αποτέλεσμα να υπάρχει μια ελευθερία στη δομή του πλαισίου. Πολλές φορές η έρευνα κινδύνευσε να υποπέσει σε άσχετες με το θέμα μαρτυρίες. Σε συνεννόηση με την επιβλέπουσα και έγκριση αυτής το πλαίσιο της συνέντευξης κινήθηκε στους παρακάτω άξονες:

- Προσωπικά στοιχεία που στοιχειοθετούν την ταυτότητα τους.
- Οικογενειακή και Κοινωνική Αφετηρία
- Εκπαιδευτική εμπειρία
- Λόγοι διακοπής και λόγοι επιστροφής στο σχολείο.

- Προσδοκίες από τις σπουδές τους στην ΕΤΕΕ.

Ο συγκεκριμένος οδηγός συντάχθηκε για να μπορέσει η ερευνήτρια να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Ποιο είναι το αφετηριακό υπόβαθρο και περιβάλλον αυτών των εκπαιδευομένων των εσπερινών σχολείων;

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Το σχολείο άρει τις κοινωνικές αντιθέσεις ή εξυπηρετεί συγκεκριμένες νόρμες

Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών αυτών τους επιτρέπει την κοινωνική ανέλιξη;

Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως ενήλικες μετανάστες στο σχολικό περιβάλλον;

Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι προσδοκίες τους από την φοίτηση τους στην εσπερινή επαγγελματική εκπαίδευση; Γιατί επέστρεψαν;

Για να εξασφαλιστεί η αξία μια έρευνας οφείλει «να σχετίζεται με το θέμα το οποίο άπτεται των ενδιαφερόντων του κοινού στο οποίο προορίζεται να φέρει νέα στοιχεία εμπλουτίζοντας τη γνώση που ήδη έχουμε για το συγκεκριμένο θέμα» (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999).

4.Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Σύμφωνα με τον Hammersley (1992), «η ποιοτική έρευνα αποτελεί μian εναλλακτική μορφή έρευνας σε σχέση με την ποσοτική έρευνα των κοινωνικών επιστημών». Η εγκυρότητα αποτελεί βασικό παράγοντα μιας αποτελεσματικής έρευνας. Μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της ειλικρίνειας του βάρους του πλούτου και του περιεχομένου

των δεδομένων που συλλέγονται, μέσω των συμμετεχόντων που προσεγγίζονται, μέσω της έκτασης της τριγωνοποίησης καθώς και μέσω της ανοδιοτέλειας του ερευνητή. Για να επιτευχθεί μεγαλύτερη εγκυρότητα, πρέπει να επιδιωχθεί ο περιορισμός των πηγών μεροληψίας, όπως είναι η τάση του ερευνητή να ψάχνει απαντήσεις που επιβεβαιώνουν τις δικές του απόψεις, η έλλειψη κατανόησης των απαντήσεων από την πλευρά του ερευνητή, η γενικότερη συμπεριφορά και στάση του, η μερική επιλογή στοιχείων, τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, οι προσωπικοί βιωματικοί παράγοντες, οι εξωτερικές συνθήκες (Cohen, Manion & Morisson, 2008).

Προσπαθήσαμε όσο μπορούσαμε να κινηθούμε έξω από το υποκειμενικό πλαίσιο της μεροληψίας. Οργανώσαμε ένα πλαίσιο ανοιχτών ερωτήσεων, ταξινομημένων ώστε να αντιστοιχούν στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Διατυπώσαμε τις ερωτήσεις, όσο γινόταν πιο απλές και κατανοητές ώστε να μην φέρουμε σε δύσκολη θέση τον συνεντευξιζόμενο. Και τέλος προσπαθήσαμε να θέσουμε -πράγμα που δεν συνέβη- τις ίδιες ερωτήσεις σε όλους τους ερωτώμενους μέσα σε ένα φιλικό και άνετο περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν αποτελούν το πιο κατάλληλο υλικό λόγω της εμπειρίας τους στο χώρο της εσπερινής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Συνεργάστηκαν μια χαρά με την ερευνήτρια και με προθυμία. Το ίδιο έκαναν και οι ερωτώμενοι μαθητές. Από άποψη δεοντολογική όλα έβησαν καλώς παρόλο που η ερευνήτρια ήταν ένα άγνωστο πρόσωπο το οποίο ξαφνικά βρέθηκε στο σχολείο τους και τους ταρακούνησε το πλαίσιο τους.

Εξασφαλίστηκε η ανωνυμία τους στις συνεντεύξεις και ο σεβασμός της ερευνήτριας απέναντι στο απαραβίαστο των προσωπικών δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η θεματική ανάλυση αποτελεί το πιο καταλλήλο τρόπο της ποιοτικής μεθόδου διότι δίνει τη δυνατότητα ώστε τα δεδομένα που απαρτίζονται από έναν τεράστιο όγκο να «σπάσουν» σε θεματικούς άξονες. Η ερευνήτρια εξαιτίας της απειρίας της στις μεθόδους της ποιοτικής ανάλυσης θεώρησε ότι αυτός θα είναι ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος για την παρούσα μελέτη. Ειδικότερα, είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Braun & Clark, 2006• Holloway & Tondres, 2003• Roulston, 2001). Η ερευνήτρια ακολούθησε το μοντέλο μια πιο ευέλικτης και ελεύθερης συζήτησης με αποτέλεσμα να προκύψουν οι παρακάτω διατμηματικές ενότητες

1. Παρουσίαση και Ανάλυση των Ερευνητικών Δεδομένων

«Το προφίλ των μη Κληρονόμων».

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε και θα αναλύσουμε το προφίλ των ερωτωμένων που έγιναν τα ερευνητικά μας υποκείμενα για την διεξαγωγή της έρευνας. Τα εν λόγω άτομα παρουσιάζουν ένα ιδιαίτερο προσωπικό και αφετηριακό υπόβαθρο.

Για λόγους δεοντολογικούς και με βάση της αρχής της προστασίας των προσωπικών δεδομένων, τα ερευνητικά μας υποκείμενα θα σημειώνονται με τα γράμματα της αλφαβήτου, κεφαλαία «Α», «Β», «Γ»...κλπ για τους εκπαιδευτές και με μικρά «α», «β», «γ»...κλπ. για τους εκπαιδευόμενους.

Η ανάλυση ξεκινά με την «α», η οποία ήρθε στην Ελλάδα με την μητέρα της σε ηλικία 3 ετών από το Καζακστάν. Είναι μητέρα δύο παιδιών το ένα 19 και το άλλο 17

ετών και διαζευγμένη. Τα πρώτα χρόνια στην Ελλάδα όπως τονίζει και η ίδια είναι δύσκολα, οι λόγοι οικονομικοί. Αποφασίζουν να έρθουν στην Αθήνα την μεγαλούπολη για περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες, όπως ανέφερε και η ίδια: «*Ήρθα στην Ελλάδα από το Καζακστάν σε ηλικία τριών χρόνων με τη μητέρα μου ο πρώτος μας σταθμός ήταν η Κομοτηνή μένει η θεία μου τότες ερχόντουσαν στην Κομοτηνή οι Πόντιοι επειδή η μάνα μου δούλευε στα βαμβάκια εγώ πήγα σε ένα σχολείο ειδικό που είχαν φτιάξει για τους Πόντιους για να μάθω τα ελληνικά μας έδωσαν και βιβλία τα έχω ακόμα είχαμε κάποιους συγγενείς στην Κομοτηνή που μας βοήθησαν αλλά επειδή εγώ και η μητέρα μου ήμασταν πολύ ανεξάρτητες μπορώ να πω και η μητέρα μου και εγώ από 11 χρόνων πήγαινα στα χωράφια μάζευα βαμβάκια γιατί αισθανόμουνα βάρος στη θεία μου ότι ζούσα εκεί πέρα και δεν ήθελα να ζω χωρίς να δίνω και εγώ κάτι στο σπίτι σχολείο πήγα στην Κομοτηνή 13 χρόνων ήρθα στην Αθήνα πήγα σχολείο στην Καλλιθέα και επειδή η μητέρα μου έκανε δυο εργασίες τότε δούλευε σε εργοστάσια παραγωγής και φοβόταν έτσι να με αφήσει μόνη μου με έπαιρνε μαζί της στη δουλειά από 13 χρόνων ήμουνα στις μηχανές είχαμε πολλές δυσκολίες οικονομικές όταν μεταφερθήκαμε στην Αθήνα δεν είχαμε καμία βοήθεια η μητέρα μου έπαιρνε λίγα χρήματα εκμετάλλευση από εργοδότες λίγα τα χρήματα καθόλου ένσημα αναγκαστικά πρέπει να κάνει δεύτερη δουλειά Εγώ δεν είχα πολλά ρούχα εγώ δεν το είχα αυτό με την ενδυμασία ένα παντελόνι μία μπλούζα ένα παπούτσι ήταν δύσκολα όταν έρχεσαι σε μία ξένη χώρα και λες ένα ναι ή ένα όχι... όχι για μένα για τη μητέρα μου και βγαίνει στην αγορά για να δουλέψεις τι δυσκολίες τράβηξα».*

Στην Αθήνα συνεχίζει το σχολείο και εγγράφεται στην α' γυμνασίου. Οι δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο με αναφορά στην μη κατανόηση του λεκτικού κώδικα και στον ρατσισμό που βίωσε από τους συνομιλήκους της, την οδηγούν να το εγκαταλείψει: «*Πήγα σχολείο στην Καλλιθέα στο γυμνάσιο και δυσκολεύτηκα πάρα*

πολύ εκεί με τη γλώσσα. .. Δεν καταλάβαινα. Δεν μιλάγα καλά και βίωσα και το ρατσισμό τα παιδιά στο σχολείο με κορόιδευαν. Έτσι και εγώ τα παράτησα και έφυγα. Θεωρώντας ότι βρήκα το μεγάλο μου έρωτα και παντρεύτηκα 15 χρόνων κάναμε πολιτικό γάμο Πόντιος και αυτός στην καταγωγή και αφού γέννησα τα παιδιά μου κάναμε και Θρησκευτικό τα παιδιά μου ήταν παρανυφάκια Ήταν πολύ ωραία και μετά χώρισα»

Η «α» ανέφερε ότι ο λόγος μη κατανόησης ενός αρχαίου κειμένου ήταν ότι οι κατώτερες οικογένειες δεν είχαν τα μέσα για να προχωρήσουν: *«Και τότε υπήρχαν και τα αρχαία που ήταν δράμα για μένα δεν ήξερα τα Ελληνικά καλά ούτε μπορούσα να κάνω μετάφραση. Οπότε έπρεπε να κάτσω να ψάξω, να διαβάσω, να μεταφράσω, και εμείς οι κατώτερες οικογένειες δεν είχαμε υπολογιστές. Μου έπαιρνε τρεις ώρες».*

Ο «β» γεννήθηκε στην Ελλάδα είναι 33 χρονών, παντρεμένος με δυο παιδιά. Εργάζεται ως χειριστής μηχανημάτων: *« Είμαι από τα Τίρανα της Αλβανίας. Ήρθε πρώτος στην Ελλάδα ο πατέρας μετά ήρθε η μάνα, έκαναν εδώ γάμο και μετά ήρθα εγώ....(γελάει). Μένω στο Γέρακα. Η μάνα μου είναι καθαρίστρια και ο πατέρας μου οικοδόμος, τώρα είναι άνεργος, ξέρεις η κρίση. Από 8 χρονών μπήκα με τον πατέρα μου στην οικοδομή ...».*

Ο «β» συνεχίζει το σχολείο, στο οποίο νιώθει φόβο και προσπαθεί να επιβληθεί μέσω της «μαγκιάς». Θεωρεί ότι οι γονείς του αδιαφόρησαν και δεν τον βοήθησαν να προχωρήσει στο σχολείο. Σαν να μην του έδειξαν το δρόμο που έπρεπε να του δείξουν: *«Το 1992 παράτησα το σχολείο ήμουνα καλός αλλά το φοβόμουνα. Τα παίρνά από την παράδοση τα γράμματα . Αλλά λόγω της εφηβείας έκανα το μάγκα στο σχολείο δηλαδή ότι εγώ είμαι στο δεκαπενταμελές, ότι είμαι κάποιος. Με θεωρούσαν όλοι μάγκα στο σχολείο. Λόγω κακής διαγωγής δεν μου βάζανε τους βαθμούς που έπρεπε οι*

καθηγητές. Μπορούσαν και δεν το κάνανε. Δεν ήμουν αλήτης αλλά τους πείραζα τα εφηβικά χρόνια για να φανώ κάπως και εγώ. Εγκατέλειψα το σχολείο στην τρίτη γυμνασίου. Έμεινα σε 11... Δεν πιστεύω να είναι... να το έχει κάνει άλλο παιδί. Τα χρόνια τα δικά μου τα έδινες το Σεπτέμβριο και το Φεβρουάριο μέχρι να τα περάσεις. Άμα δεν τα πέρανες κοβόσουν και ξανά πήγαινες στην τρίτη γυμνασίου. Τα πέρασα τα μαθήματα αλλά... (ξέρεις τι έγινε;) αυτό το διάστημα πήγα με τον πατέρα μου στην οικοδομή. Μπήκα και με τον πατέρα μου στην δουλειά και έβγαλα πολλά χρήματα και γλυκάθηκα πολύ χρήμα. Τότε εγώ που είχα πολλά λεφτά στην τσέπη μου οι συμμαθητές μου και οι φίλοι μου δεν είχαν και έτσι τα παράτησα. Οι γονείς μου δεν με πίεσαν να προκόψω στα γράμματα. Εγώ έπρεπε να προχωρήσω όμως με βάλανε στη δουλειά».

Η «γ» γεννήθηκε στην Ελλάδα και έχει καταγωγή από τα Τίρανα της Αλβανίας. Είναι 43 χρονών παντρεμένη και έχει δύο ανήλικα κοριτσάκια. Αρχικά ντρέπεται να μου μιλήσει, φοβάται: «Αν πω καμιά κοτσάνα, να με σταματήσετε».

Συνεχίζει το σχολείο μέχρι και την Τρίτη γυμνασίου αλλά για οικονομικούς λόγους αναγκάζεται αυτή και ο αδερφός της να διακόψουν: «Είμαι παντρεμένη έχω δύο παιδάκια δύο κοριτσάκια. Είμαι με τον μπαμπά των παιδιών. Είμαι από τα Τίρανα αλλά έχω γεννηθεί στην Ελλάδα».

Έχω χάσει τον πατέρα μου και η μαμά μου είναι γύρω στα 84. Έχω έναν αδερφό τρία χρόνια μεγαλύτερο είναι άνεργος και ανύπαντρος(γελάει...). Ούτε αυτός έχει βγάλει Λύκειο σαν και μένα. Τα παιδικά μου χρόνια ήταν ωραία, ήταν ανέμελα, είχαμε ελευθερία μπόλικη. Όμως οι οικονομικές δυσκολίες πάρα πολλές. Σε κάποια φάση ο μπαμπάς έκανε εγχείρηση και βγήκε σε αναπηρική σύνταξη. Είχε ένα μαγαζάκι με παντόφλες. Όταν ήρθε από την Αλβανία τον βοήθησαν κάτι συγγενείς του, χειροποίητες οι παντόφλες, αναγκάστηκε όμως να το κλείσει. Αναγκαστήκαμε και εμείς σαν παιδάκια

Γυμνασίου να κάνουμε κάτι για να βοηθήσουμε και εμείς στο σπίτι, να δουλέψουμε. Αφού τελείωσα το γυμνάσιο το παράτησα. Κανένας δεν με πίεσε να το συνεχίσω. Η αλήθεια είναι αυτή. Πήγα κατευθείαν στο μεροκάματο. Η πρώτη μου δουλειά ήταν το εργαστήριο χρυσοχοΐας. Εκεί έκατσα αν θυμάμαι καλά τρία χρόνια».

Ο «δ» είναι 35 χρονών, από το Ιάσιο της Ρουμανίας και ήρθε στην Ελλάδα σε ηλικία 4 χρονών. Ο «δ» δεν είναι και πολύ διατεθειμένος να μιλήσει για τον εαυτό του και την οικογένεια του. Στο λόγο του εναλλάσσεται το α' ενικό πρόσωπο με το α' πληθυντικό πρόσωπο και κυρίως σε θέματα που αφορούν την πατρίδα καταγωγής του: *«Ήρθα στην Ελλάδα το '96 όχι με την οικογένειά μου μόνος μου. Μετά παντρεύτηκα. Αν μπορούμε να πούμε αυτή είναι η οικογένειά. Έχω δέκα αδέρφια αλλά είμαι μόνος εδώ. Εμείς δεν ήμασταν φτωχοί αλλά φύγαμε γιατί δεν μας άρεσε η νοοτροπία. Μόλις είχαμε βγεί από τον κομμουνισμό αλλά η δικτατορία είχε μείνει. Πώς να το πω, ο κομμουνισμός είναι δύσκολος παντού, όπου και να 'ναι. Ο κομμουνισμός δεν είναι καλός. Δεν είχες γνώμη. Δεν μπορούσες να πας πουθενά ούτε σε μία άλλη χώρα, απαγορευόταν. Μας κόβανε το ρεύμα, το νερό. Η πληροφορία δεν έρχόταν ποτέ. Είχαμε τέσσερις πέντε ώρες την ημέρα ρεύμα στην τηλεόραση κάποιες εκπομπές τρεις-τέσσερις ώρες την ημέρα. Θεωρούσαμε ότι δεν μας έκανε αυτή η «Ελευθερία» (ειρωνεύεται την λέξη ελευθερία) και για αυτό βέβαια φύγαμε. Όλα τα χρόνια στην Ελλάδα είναι δύσκολα πολύ»*

Ο «ε» και ο «στ» παροτρύνθηκαν από τον διευθυντή του σχολείου να συμμετάσχουν στην έρευνα και μας παρουσιάστηκαν ως ενήλικοι. Ο ένας έχει καταγωγή από την Αλβανία και ο άλλος καταγωγή από την Μολδαβία. Τα παιδιά εργάζονται στις δουλειές των γονιών τους προφανώς ως αδήλωτοι εργαζόμενοι. Οπότε δεν θα μπορούσαν να δικαιολογήσουν την ύπαρξη τους στο εσπερινό σχολείο μιας και δεν είχαν προσκομίσει τα απαραίτητα έγγραφα που να αποδεικνύουν τα ένσημα τους.

Στις ερωτήσεις που τους τέθηκαν σχετικά με την επιλογή της εσπερινής εκπαίδευση το μόνο που απάντησαν είναι ότι δεν έχουν οικονομική ανάγκη αλλά θέλουν να είναι οικονομικά ανεξάρτητοι: «ε»: *είμαι 19 χρονών κάνω ταπετσαρίες μαζί με τον πατέρα μου. Δεν έχω ανάγκη αλλά θέλω να βγάλω τα έξοδα τα δικά μου. Οι γονείς χαλαρά δεν έφεραν αντίρρηση ήταν δικιά μου απόφαση αυτή. Να πιασω δουλειά. Καλύτερα να δούλευα μόνο να βγάλω περισσότερα χρήματα. Κουράζομαι αλλά όλοι κουράζονται. Αλλά η ζωή έτσι να κουράζεσαι».*

«στ»: *Δουλεύω με τον πατέρα μου και φτιάχνουμε ταράτσες. (γελάει... άμα θέλετε σας φτιάχνουμε καμιά ταράτσα).*

Όση ώρα βρίσκονταν μαζί μου οι δύο υποτιθέμενοι ενήλικοι μαθητές ο διευθυντής του σχολείου ήταν παρών. Και αυτό γιατί όπως μας είπε στην πρώτη μας συνάντηση:

«οι καιροί είναι πονηροί και δύσκολοι».

Ο «ζ» είναι 25 ετών γεννημένος στην Ελλάδα με καταγωγή από την Αλβανία. Συγκριτικά με τους άλλους συνεντευξιαζόμενους το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί είναι διαφορετικό και προσεγμένο. Ακόμη και το επάγγελμα της μητέρας του το δηλώνει περιφραστικά συγκριτικά με τον «β»: *«Πηγαίνω στο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο στην πρώτη λυκείου. Γεννήθηκα στην Αθήνα, στη Νέα Ιωνία και ζω στα Κάτω Πατήσια με τον πατέρα μου και τη μητέρα μου. Η αδερφή μου έχει φύγει για την Αμερική για σπουδές και αργότερα θα μείνει να εργαστεί εκεί. Όλοι στην οικογένεια ξέρουν πολύ καλά Ελληνικά και να μιλάμε και όλα τα σχετικά. Ο πατέρας μου δουλεύει στο μετρό στον Πειραιά φτιάχνει το μέτρο και η μητέρα μου είναι οικιακή βοηθός».*

Σταμάτησε το σχολείο για να βοηθήσει τον πατέρα του στη δεύτερη δουλειά του και γιατί ήθελε να είναι οικονομικά ανεξάρτητος και αυτός: *«Δουλεύω από μικρός με τον*

πατέρα μου για να είμαι οικονομικά ανεξάρτητος. Θέλαμε να φτιαχτούμε οικονομικά να φτιάξουμε ένα σπίτι στην Αλβανία να πάρουμε κι ένα σπίτι εδώ. Έπρεπε όλοι να φτιαχτούμε για να γυρίσουμε πίσω στο χωριό αλλιώς».

[Με τον «ζ» συνέχισα την συνέντευξη χωρίς να τον ηχογραφώ. Κρατούσα μόνο σημειώσεις. Το μαγνητόφωνο του έφερνε αμηχανία. Κατάφερα με αυτόν τον τρόπο να νιώσει περισσότερο άνετα και να μιλήσει ελεύθερα χωρίς φόβο].

Η «η» δέχτηκε να συμμετάσχει στην έρευνα αρκεί να είχε μαζί της την ξαδέρφη της. Φυσικά και δεν αρνήθηκα. Ενώ στην αρχή η ξαδέρφη της δεν ήθελε να συμμετάσχει, στην πορεία όμως αισθάνθηκε καλά -όπως μου είπε- και απάντησε και αυτή σε κάποιες ερωτήσεις. Έτσι της δώσαμε το γράμμα «θ».

Η «η» είναι 19 χρονών, γεννημένη στην Αλβανία αλλά ήρθε στην Ελλάδα ενός έτους. Πηγαίνει στην πρώτη λυκείου. Επισημαίνει ότι σταμάτησε το σχολείο για κάποιους λόγους ιδιαίτερους. Στην αρχή δεν ήθελε να μας τους πει. Φοβόταν ότι θα διέρρεαν οι πληροφορίες αυτές. Καθώς όμως περνούσε η ώρα και αισθανόταν κι αυτή άνετα, αποφάσισε να μας μιλήσει:

«Είμαι 19 ετών έχω γεννηθεί στην Αλβανία. Στην Ελλάδα ήρθα ενός χρόνων και δεν έχω πάρει ιθαγένεια , έχω βάλει τα χαρτιά μου. Έχω ένα αδερφό μικρότερο, η μαμά μου είναι 34 χρονών και ο μπαμπάς μου είναι 42 χρονών. Το 2002 ήρθαν όλοι στην Ελλάδα. Όταν ήρθαμε μέναμε σε συγγενείς για πρώτη φορά. Δεν έχω αλλάξει πολλά σπίτια πάντα στο Τλιον εμένα. Η μητέρα μου είναι καθαρίστρια, ο πατέρας μου από δω και από κει και αδερφός μου σε πρωινό σχολείο. Εγώ πάω στο Εσπερινό γιατί είχα μερικά θέματα δικά μου δεν μπορώ όμως να τα πω πιο πολύ για δουλειά. Είχα δουλειά το πρωί την ημέρα και ήθελα να έχω τα δικά μου χρήματα. Κανονικά έπρεπε να είχα

τελειώσει το σχολείο. Διάλεξα τη δουλειά. Οπότε το παράτησα... Γυμνάσιο που πήγαινα ήταν Ημερήσιο μετά είχα τα θέματα που σας είπα και το έκοψα».

Ως βασικό παράγοντα διακοπής από το σχολείο προφασίζεται συνεχώς ότι είναι η ανεξαρτησία που νιώθει με την εργασία. Στην πραγματικότητα όμως ισχύει ότι: «...θα σας πω και κάτι άλλο αλλά δεν θα το πείτε πουθενά.(μιλάει αλβανικά με την ξαδέρφη της η οποία της λέει να μου πει δεν θα το μάθει κανείς). Της υπόσχομαι ότι δεν θα πω τίποτα.. Ερωτεύτηκα κάποιον και πήγα και κλέφτηκα για αυτό σταμάτησα το σχολείο. Δεν ήθελε αυτός να πηγαίνω σχολείο. Βαριόμουνα κι εγώ βέβαια... και όχι ότι αυτός μου έλεγε να μην πάω. Χωρίς τη θέληση των γονιών μου σημαίνει κλέφτηκα και ήμουνα και μικρή ήμουνα δεκατεσσάρων χρόνων...Κλέφτηκα πήγα στο σπίτι του μένει μόνος του εδώ κοντά μου στην Κυψέλη. Ξέραν οι γονείς μου αλλά δεν θέλανε πρώτον γιατί δεν είχε σπίτι, δεν είχε νόμιμα χαρτιά και δεν τους άρεσε η οικογένεια δεν ήταν από καλή οικογένεια. Δεν τους άκουσα όμως. Έκατσα περίπου ένα χρόνο μαζί του μετά τον πιάσανε και αυτό... χωρίσαμε. Περισσότερο γιατί άλλαξε αυτός. Μετά τον θέλανε και οι δικοί μου αφού εγώ δεν έκανα πίσω. Άλλαξε όμως δεν ασχολιόταν μαζί μου. Δεν με άφηνε να βγαίνω έξω, με χτυπούσε. Ένιωσα ηλίθια. Τον χώρισα και άρχισα το σχολείο».

Η «θ» αποφασίζει να μας μιλήσει γιατί θέλει και αυτή να πει μερικά πράγματα για τον εαυτό της . Είναι και αυτή από την Αλβανία αλλά γεννημένη εδώ. Είναι 19 χρονών και πηγαίνει στο εσπερινό επαγγελματικό λύκειο. Αναφέρει: «Γεννήθηκα στην Ελλάδα και κατάγομαι από την Αλβανία. Οι γονείς μου δεν είχαν δουλειά εδώ και αναγκάστηκα να πάω μαζί τους που φύγανε πάλι για Αλβανία. Εδώ πήγαινα σχολείο και ήμουνα πολύ καλή. Μου άρεσε. Φύγαμε όμως για οκτώ μήνες και αναγκάστηκα να το κόψω. Εκλαιγα συνέχεια γιατί εκεί οι κοπέλες δεν πάνε σχολείο. Καθόμουνα όλη μέρα και έκλαιγα.

Ακόμη και στο παράθυρο αν έβγαίνα μου λέγανε να το κλείσω γιατί δεν κάνει. Όταν γύρισα δεν ξαναπήγα σχολείο γιατί είχα χάσει πολλά και ντρεπόμουν τα άλλα παιδιά. Μη με κοροϊδέσουν . Τότε βρήκα ένα αγόρι αλλά αυτός δεν ήθελε να πηγαίνω σχολείο. Αλβανός ήταν. Εμάς τα αγόρια μας δεν θέλουν να πηγαίνουν τα κορίτσια τους σχολείο. Αυτός όμως έχει μεγαλώσει στην Ελλάδα. Δεν με άφηγε να βγω ούτε με τα κορίτσια. Μαλώναμε συνέχεια, με χτυπούσε αλλά έφταιγα κι εγώ που με χτυπούσε. Όταν ήμουνα μικρή και ο πατέρας μου με χτυπούσε για να μάθω. Τότε η μάνα μου με είδε ότι είχα αδυνατίσει και με έγραψε αυτή στο σχολείο το εσπερινό. Δούλευα σαν καμαριέρα για να ίνω λεφτά στην μάνα μου. Εμείς δίνουμε λεφτά στο σπίτι μας. Τώρα όμως δεν δουλεύω».

Η «ι» είναι 40 χρονών. Κατάγεται από την Αλβανία και ήρθε στην Ελλάδα σε ηλικία 8 χρονών. Αναγκάστηκε να φύγει με την μαμά της από τη χώρα της όπως λέει γιατί φοβόντουσαν για την ζωή τους. Ο μπαμπάς της κυνηγήθηκε και φονεύθηκε από τους κομμουνιστές. Πρόλαβε να κάνει κάποιες τάξεις του δημοτικού που εδώ στην Ελλάδα αναγνωρίστηκαν διότι στη χώρα της το δημοτικό ήταν 8 χρόνια κάτι σαν το δικό μας δημοτικό και γυμνάσιο μαζί: « Τον πρώτο καιρό στην Αλβανία δεν είχαμε σχολείο γιατί ήταν στην εποχή που άλλαξε το σύστημα του κομμουνισμού και υπήρχε μεγάλη ανασφάλεια. Όλη η χώρα περνούσε μια κρίση, όλη η ανθρωπότητα. Ο πατέρας μου ήταν μορφωμένος άνθρωπος. Όταν ήρθε ο κομμουνισμός κατάλαβαν ότι αυτός ο άνθρωπος δεν έχει τις ίδιες ιδέες μαζί τους. Και ήταν επικίνδυνος να ήταν έξω γιατί μπορεί να σπείρει μια φλόγα. Οπότε τι θα κάνουμε όλους αυτούς τους ανθρώπους την αφρόκρεμα; Θα τους βάλουμε στη φυλακή, θα τους σκοτώσουμε χωρίς δίκη. Δεν θα τους βρίσκεται ούτε ο τάφος τους. Ένας από αυτούς ήταν ο πατέρας μου και κάψανε μια ολόκληρη γνιά τα αδέρφια μου τον πατέρα μου την οικογένεια μου ολόκληρη. Ακόμη και μετά εγώ και η μάνα μου ήμασταν εχθροί. Τότε που που έφυγε αυτός και

ήρθε μεγάλη σύγχυση στη χώρα μου. Φύγαμε με την μάνα μου και ήρθαμε εδώ. Η μάνα μου δούλευε όλη μέρα και εγώ την βοηθούσα. Δεν πήγα σχολείο δεν μπορούσα. Παντρεύτηκα μετά και έκανα μια κόρη. Ήμουνα από μορφωμένη οικογένεια, έξυπνη, ικανή αλλά χωρίς σχολείο. Ο άντρας μου δεν με άφησε να πάω ξανά σχολείο αλλά...».

Ο «ια» ήρθε στην Ελλάδα μόνος του με τα πόδια με έναν θείο του σε ηλικία 7 χρονών. Οι γονείς του ήταν ήδη εδώ. Μας λέει ότι δεν θυμάται καθόλου την διαδρομή που έκανε. Θυμάται μόνο όταν είδε την μάνα του . Δεν ήθελε όμως να μιλήσει για αυτό. Αναφέρει ότι: *«Όταν ήρθα στην Ελλάδα δεν ήθελα να πάω σχολείο. Είχα πάει λίγο στο δημοτικό. Δεν μου άρεσε το σχολείο. Ήθελα να δουλέψω. Στην Αλβανία δούλευα σε έναν φούρνο. Σηκωνόμουνα 5:00 το πρωί. Πολλές φορές δεν πήγαινα σχολείο. Ούτε εκεί μου άρεσε. Ο πατέρας μου ήταν μάστορας, έκανε τα πάντα. Η μάνα μου δεν δούλευε, καθόταν με την γιαγιά μου στο σπίτι. Μέναμε στην Καλαμάτα. Είχαμε συγγενείς εκεί. Δεν μου είπαν να πάω σχολείο και εγώ επειδή ήμουνα μικρός μου λέγανε συνέχεια για δουλειά. Είχα πάντα δουλειά, με παρακαλούσαν να πάω. Και αυτό μου άρεσε. Είχα χρήματα. Δεν είχα άγχος, είχα πάντα δουλειά. Αυτό μου άρεσε. Έκανα πολλές δουλειές».*

Ο «ιβ» είναι 30 χρονών. Ήρθε στην Ελλάδα το 1992 στα τριεσήμισυ του χρόνια μαζί με την οικογένεια του. Αρχικά έμειναν στη Μυτιλήνη και μετά από τρία χρόνια ήρθαν στην Αθήνα: *«Ήρθαμε στην Ελλάδα με τα πόδια, όλη η οικογένεια μαζί. Ήμουν δεν ήμουν τριεσήμισι χρονών. Πήγαμε στην Μυτιλήνη και μετά από τρία χρόνια φτάσαμε στην Αθήνα σε μια θεία μου. Πήγα σχολείο στη Μυτιλήνη μέχρι την Δευτέρα δημοτικού. Στην Αθήνα δεν ξαναπήγα αμέσως σχολείο μετά από δύο χρόνια συνέχισα. Το 2011 το παράτησα και έφυγα για την Γερμανία γιατί είχαμε μείνει όλοι άνεργοι στο σπίτι. Επέστρεψα το 2017 μάζεψα κάποια λεφτά και γύρισα. Αλλά θα ξαναφύγω. Μπορούσα να πάω σχολείο στη Γερμανία αλλά δεν πήγα. Δούλευα σε τρεις δουλειές».*

Ο «ιγ» ήρθε παράνομα στην Ελλάδα το 1992 μαζί με τρία παιδιά από την γειτονιά του από το σχολείο. Ο μεγαλύτερος ήταν ο «ιγ» γύρω στα οκτώ που πρόσεχε τους άλλους τρεις. Ήρθαν με τα πόδια από τα βουνά μέχρι τη Λάρισα. Οι γονείς του δεν ήρθαν ποτέ στην Ελλάδα: *«Πήγα σχολείο στην Αλβανία 8 χρόνια. Ο πατέρας μου με έστειλε για δουλειά από πολύ μικρός. Όλοι πάνω γεννηθήκαμε μέσα στον κομμουνισμό. Μια φυλακή λένε οι δικοί μου είναι ο κομμουνισμός. Κι εδώ φυλακή είναι. Όταν ήρθα πήγα στη Χαλκίδα μόνος, τα άλλα παιδιά έφυγαν τα πιάσανε μου είπανε. Πήγα στα Ψαχνά κι έκατσα ένα χρόνο. Εδώ είμαι πολλά χρόνια αλλά πάνω στην Αλβανία είναι οι δικοί μου. Εκεί είναι τα πρώτα χρόνια εκεί που μεγαλώνεις. Μετά ότι και να κάνεις το κάνεις για κάτι οικονομικό. Δύσκολα όλα».*

Ο «ιδ» είναι γεννημένος στην Ελλάδα και οι γονείς του ήρθαν στην Ελλάδα με τα πόδια. Τους φυγάδευσαν γιατί το καθεστώς τους κυνηγούσε. Έμειναν σε κάποιους συγγενείς τους στην καλλιθέα και ο πατέρας του έκανε πολλές δουλειές. Τελείωσε το δημοτικό και μετά βοηθούσε τον πατέρα του στην οικοδομή:

«Είμαι από την Αλβανία αλλά γεννήθηκα εδώ. Οι γονείς μου πέρασαν τα σύνορα. Ο παππούς μου τους έδιωξε, τους φυγάδευσε γιατί φοβόταν ότι θα τους μπλέξουν. Και για να μην καταλήξουν, έφυγαν. Ήρθαν εδώ και έκαναν όλες τις δουλειές. Η μάνα μου καθάριζε και ο πατέρας μου ήταν στην αρχή στους κήπους και μετά στην οικοδομή. Τέλειωσα το δημοτικό αλλά μετά σταμάτησα. Με πήρε ο πατέρας μου στη δουλειά. Όλοι δουλεύαμε τότε».

Ο «ιε» ήρθε στην Ελλάδα πέντε ετών με τα πόδια. Δεν μας αναφέρει με ποιους ήρθε. Προσπερνάει την ερώτηση για την οικογένεια του. Πηγαίνει στην Κέρκυρα και μετά έρχεται στην Αθήνα. Θεωρεί ότι την φυγή του την σηματοδότησε το καθεστώς του κομμουνισμού. Δεν κάνει καμία αναφορά για το σχολείο και για τις δουλειές που

έκανε. Η προτροπή για να συμμετάσχει στην έρευνα έγινε κατόπιν υποδείξεως του διευθυντή. Φάνηκε η άρνηση του από τις απαντήσεις που μας έδινε: *«Είμαι από τους Αγίους Σαράντα. Ήρθα εδώ στα πέντε μου. Με τα πόδια έφτασα στην Κέρκυρα και μετά στην Αθήνα. Πολύ δύσκολα στην αρχή. Ήρθα μόνος μου, έφυγα γιατί ήταν δύσκολες καταστάσεις εκεί. Η συγκυρία ήταν τέτοια, οι συνθήκες διαβίωσης, η δικτατορία, όχι δεν θα τον έλεγα κομμουνισμό. Σε όλο το ανατολικό μπλοκ δεν είχαμε τίποτα, δεν είχαμε πολλά πράγματα, ήμασταν κλειστά. Δεν μπορούσες να μιλήσεις, δεν είχες ελευθερία....αστα τώρα αυτά....άλλο, τι άλλο θες».*

Έχοντας, λοιπόν, λάβει υπόψη τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε πως τα υποκείμενα μας προέρχονται από συστήματα κοινά με κοινά αφετηριακά βιώματα. Σύμφωνα με τους Hughes M. & Kroehler C. (2007), παρατηρείται ότι οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τους εαυτούς τους με βάση τα διαδραματιζόμενα γεγονότα τα οποία τροφοδοτήθηκαν από σημαντικές αλλαγές. Τα υποκείμενα – παιδιά βιώνουν την κοινωνικοποίηση μέσα από την τροποποίηση του ρόλου τους, διότι το κοινωνικό κεφάλαιο, το κεφάλαιο που επενδύθηκε στο οικογενειακό περιβάλλον, απώλεσε την δυναμική του. Σύμφωνα με τον Coleman (1988), η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού εξαρτάται και επηρεάζεται άμεσα από το κοινωνικό κεφάλαιο της οικογένειας, από το οικονομικό της επίπεδο και από τις γνωστικές δεξιότητες των γονέων. Πολλοί από τους συνεντευξιζόμενους φαίνεται να έχουν δομήσει την προσωπικότητα τους υπό το πρίσμα της ελλειπούς αυτοεκτίμησης. Μέρος αυτής της διαδικασίας, αποτελεί η αυτοπεποίθηση η οποία και αυτή υπολείπεται διότι διαμορφώθηκε και καθορίστηκε από τη φύση των ατομικών τους εμπειριών (Hughes M. & Kroehler C., 2007).

Επίσης, όπως διαπιστώνεται από την παράθεση των προσωπικών πληροφοριών των ερευνητικών μας υποκειμένων, το οικογενειακό περιβάλλον δεν τους ώθησε σε

συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άρα τα υποκείμενα μας διαδραματίζουν το ρόλο του «γονεϊκού παιδιού». Οι Simon, Sterlinet Wynne στο έργο τους *The Language of amly therapie* 1985 θεωρούν, ότι το παιδί υιοθετεί έναν ρόλο απέναντι στον γονέα, γίνεται ο ίδιος γονέας. Η συνθήκη αυτή, τις περισσότερες φορές δημιουργεί μια δυνατή σύγχυση στα παιδιά, διότι τα μετατρέπει αυτομάτως και άκουσίως σε ενήλικες. Οι συνεντευξιαζόμενοι μας αναλαμβάνουν από πολύ νωρίς ρόλους ενηλίκων μια και η ανάληψη εργασίας τους «ενηλικιώνει».

Ο Bourdieu (1998) πρόσθεσε ότι όλες οι επιλογές και οι κινήσεις του ατόμου καθορίζονται από τη θέση που έχει στην κοινωνική δομή. Τα υποκείμενα των συνεντεύξεων επιλέγουν την απομάκρυνση από την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της κοινωνικής κατηγοριοποίησης που υφίστανται. Η πρώιμη ανάληψη ευθυνών συχνά τονίζεται από τα υποκείμενα ως την είσοδο στην ανεξαρτησία και την αυτονομία. Η μισθωτή αυτή εργασία απορρέει από βασικές ανάγκες και καλύπτει βασικές ελλείψεις.

Σε ψυχαναλυτικούς όρους, η μνήμη είναι ένα κατασκευασμένο οικοδόμημα, ένας καμβάς πάνω στον οποίο το άτομο δομεί τις αναμνήσεις που αποτελούν την προσωπική του ιστορία. Είναι άξιο απορίας πως κάποιοι από τους συνεντευξιαζόμενους παρόλο που δεν έζησαν την «φυλακή» του κουμμουνισμού – όπως την αποκαλούν- αναφέρονται σε αυτόν σαν να τον είχαν ζήσει .

Και αυτό γιατί σε ψυχαναλυτικούς όρους, η μνήμη είναι ένα κατασκευασμένο οικοδόμημα, ένας καμβάς πάνω στον οποίο το άτομο δομεί τις αναμνήσεις που αποτελούν την προσωπική του ιστορία. Εδώ πρόκειται για την λεγόμενη κοινωνική μνήμη. Σύμφωνα με τον Jodelet (1992), η κοινωνική μνήμη μεταλαμπαδεύεται από γενιά σε γενιά, μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά και τροποποιεί, επιφέρει αλλαγές

στο άτομο και την κοινωνία. Είναι μία δυναμική διαδικασία οικοδόμησης του παρελθόντος που εμπεριέχει στοιχεία φαντασιακά και δημιουργικά. Είναι μια κατασκευή του παρελθόντος στο παρόν (Halbwachs (1994). Τα περισσότερα παιδιά –μετανάστες 2ης γενιάς- επετέλεσαν έναν κοινωνικό ρόλο ο οποίος συνδέεται με την κοινωνική θέση. Η κοινωνική θέση ήταν «έτοιμη» άρα και το εύρος των επιλογών περιορισμένο ((Hughes M. & Kroehler C., 2007).

Έχοντας πλέον παρουσιάσει και αναλύσει το προφίλ των παιδιών μεταναστών 2ης γενιάς στην επόμενη ενότητα θα παρουσιαστεί η επιστροφή τους στα «θρανία» ως ενήλικες.

« Από την κοινωνική αναπαραγωγή της απουσίας ... στα θρανία της κοινωνικής αναπαραγωγής»

Στη συγκεκριμένη ενότητα πρόκειται να εστιάσουμε στην απόφαση των υποκειμένων να επιστρέψουν στο σχολείο. Αρχικά, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια γενική ερώτηση που αφορούσε τον λόγο συνέχισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Εκπαιδευόμενοι

Η «α» αρχικά ανέφερε ότι το έκανε για την μητέρα της για να μπορέσει να την βοηθήσει στο μαγαζί της. Στην συνέχεια έκανε λόγο για το συναίσθημα του απωθημένου που είχε μέσα της. Και τέλος αναφέρθηκε ότι το κίνητρο της επιστροφής της ήταν, ότι στην τελευταία της δουλειά στο κυλικείο στα ΤΕΙ της Αθήνας έβλεπε μεγάλους ανθρώπους να σπουδάζουν. Η στοχοθέτηση αποτελεί την κινητήριο δύναμη

–δέσμευση προς τον ίδιο τον εαυτό: «...Πώς προέκυψε; Προέκυψε από τη μητέρα μου που έχει ένα μαγαζί με επιδιορθώσεις και επειδή κάθε χρόνο η μόδα δεν διστάζει να προχωράει οπότε είναι μία ευκαιρία να τελειώσω το λύκειο και να πάρω και το πτυχίο μου. Βέβαια αυτό πάντα ήταν για εαυτό μου ήταν πάντα αποθηκευμένο μέσα μου και κυρίως για τα παιδιά μου. Μέχρι το γυμνάσιο μπορούσα να τα βοηθήσω αλλά μετέπειτα δεν μπορούσα γιατί δυσκολεύομαι πάρα πολύ. Δεν ήξερα ούτε την άλγεβρα τη φυσική δεν τα είχα περάσει κουτσά-στραβά τους βοηθούσα... Πέρσι και πρόπερσι πήγαινα στο γυμνάσιο δευτερης ευκαιρίας. Γιατί όταν ήμουνα μικρή το είχα παρατήσει στη μέση οπότε αναγκαστικά για να προχωρήσω έπρεπε να τελειώσω το Γυμνάσιο. Τελείωσα το ΣΔΕ και προχώρησα μετά στο ΕΠΑΛ και ο σκοπός μου ήταν και η σχεδίαση ενδυματολογίας που ήθελα να προχωρήσω... Μάλιστα όταν ξεκίνησα από ένα πολύ καλό μου φίλο, γιατί η εργασία μου ήταν τελείως διαφορετική, δεν ήμουνα σε αυτή την ειδικότητα, ήμουνα στους χώρους εστίαση.

Δούλευα στο TEI 8 χρόνια και εκεί λοιπόν άλλαξα σε μεγάλο βαθμό. Έβλεπα παιδιά και μεγάλους ανθρώπους, έβλεπα 50 χρόνων γυναίκα να πήγαινε στα TEI και μου έκανε εντύπωση μεγάλη. Και έλεγα και εγώ για μένα γιατί όχι ποτέ δεν είναι αργά είμαι πολύ ευχαριστημένη».

Ο «β» επιστρέφει στο σχολείο για να αιτηθεί μιας νέας θέσης εργασίας. Υπάρχει μια υπόρρητη παραδοχή της αξίας του σχολείου για την επίτευξη μιας καλύτερης εργασιακής ζωής. Συνειδητοποιεί ότι η μόνη διαφυγή, η μόνη διέξοδος είναι η επιστροφή στο σχολείο: «Είχα πάει το 2008 σε μία δουλειά που βρίσκομαι τώρα, είμαι χειριστής μηχανημάτων και λόγω μιας καλής θέσης δεν μπόρεσα να την πάρω γιατί δεν είχα το χαρτί. Δεν μπορώ να μπω στα γραφεία. Ακόμη και για να μπω σε ένα δήμο χρειάζεται το απολυτήριο του Λύκειο. Μου αρέσει το σχολείο... διάλεξα επαγγελματικό Λύκειο γιατί έχει βραδινό. Ήμουνα Βαρδιες μέχρι το 2016 μετά έπαθα

ένα ατύχημα. Έπεσε ένα αμάξι πάνω μου ήμουνα πολύ χάλια Δεν ξέρω αν σας αφορά αυτό έπαθα ένα αιμάτωμα στο κεφάλι. Μετά τέρμα οι βάρδιες, τέρμα τα λεφτά που θα πάρω παραπάνω και επειδή γύρισα πρωινή βάρδια στη δουλειά ήρθα το απόγευμα στο σχολείο».

Η «γ» γύρισε στο σχολείο αρχικά για να τελειώσει και το Λύκειο και να βρει μια δουλειά. Στην συνέχεια μας είπε ότι το σχολείο την «ξύπνησε». Παρατηρείται έντονα το στοιχείο της αυτοεκτίμησης απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου. Το σχολείο μοιάζει να φέρει γνωσιακά στοιχεία της θεωρίας του Beck. Με την γνωσιακή θεωρία το υποκείμενο αλλάζει τον τρόπο σκέψης και δράσης. Μπορούμε να πούμε ότι το σχολείο λειτουργεί ως μέσο θεραπείας για άτομα τα οποία δόμησαν την προσωπικότητα τους με πρότυπα χαμηλής αυτοεκτίμησης: *«Γύρισα στο σχολείο, γιατί με έπιασε μία φίλη μου, μου είπε πήγαινε δεν θα χάσεις. Γιατί το χαρτί της τρίτης γυμνασίου δεν έχει καμία δύναμη. Βγάλτο έχει το χαρτί. Πέρα από το απολυτήριο θα πάρεις και ένα χαρτί με μία ειδικότητα για αυτό και ήρθα στο επαγγελματικό Λύκειο για να πάρω και την ειδικότητα. Θα πάρω δομικών έργων ειδικότητα. Τώρα είμαι βέβαια στην πρώτη Λυκείου αλλά πιο μετά θα πάρω την ειδικότητα αυτή. Τα υπόλοιπα δεν μου κάνουν κάτι, δεν με ενδιαφέρουν. Ελπίζω μετά να βρω μία δουλειά, να δουλέψω. Βέβαια τα δεδομένα δείχνουν ότι η ανεργία είναι μεγάλη αλλά ελπίζω ότι θα βρω κάτι καλύτερο. Θα βρω κάτι πιο εύκολα με το χαρτί του Λυκείου. Είμαι ευχαριστημένη από το σχολείο... εμένα μου έχει κάνει πολύ καλό το σχολείο μου έχει ξυπνήσει τον εγκέφαλο. Ήταν αρκετά κοιμισμένος και όλη αυτή η διαδικασία της μάθησης της απομνημόνευσης γενικότερα των μαθημάτων με έχει βοηθήσει. Ο εγκέφαλός μου λειτουργεί διαφορετικά τώρα σκέφτεται καλύτερα. Μιλώ λίγο καλύτερα, βάζω σε μία σειρά τα πράγματα που δεν μπορούσα να το κάνω. Αυτό είχα ένα μπερδεμένο εγκέφαλο. Με έχει βοηθήσει».*

Ο «δ» είχε όνειρο ζωής να γυρίσει στο σχολείο. Η ελληνική γλώσσα τον ενδιαφέρει περισσότερο. Η ελληνική γλώσσα είναι ταυτότητα. Η θεωρία της ταυτότητας σύμφωνα με τον Krappmann (2000), στηρίζεται στη θεωρία που ανιχνεύει το πώς το άτομο έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει μια ταυτότητα μέσα από τον επικοινωνιακό διάλογο που χαρακτηρίζει την καθημερινότητα του. Αντιπροσωπεύει έναν καινούργιο σχεδιασμό παρελθόντων και άλλων αλληλεπιδράσεων του ατόμου με τις προσοκίες και τις ανάγκες που προκύπτουν. Η διαδικασία αυτή του επιτρέπει μέσα από συνεχή προσπάθεια να παρουσιάσει μια κοινωνικά αποδεκτή ταυτότητα μέσα από την επικοινωνία που λαμβάνει χώρα στην καθημερινή του ζωή: *«Γύρισα στο σχολείο γιατί ήταν ένα κομμάτι που μου έλειπε, μου έλειπε η εκπαίδευση. Καταρχάς η εκπαίδευση ακόμα και να πας στη χώρα σου δεν γίνεται χωρίς να εκφράζεσαι. Διάλεξα το επαγγελματικό Λύκειο γιατί δουλεύω την ημέρα στις επικοινωνίες. Δεν έχω πάρει ακόμη ειδικότητα αλλά είμαι εγώ ειδικός (γελάει). Είμαι στην πρώτη Λυκείου ... μου αρέσει περισσότερο τώρα το σχολείο. Η ελληνική γλώσσα καλύτερα είναι το μάθημα που θέλω να μάθω καλά. Μέσα από τη γλώσσα για μένα είναι μία ταυτότητα που φοράς κάθε μέρα. Νιώθω καλύτερα να ξέρω τη γλώσσα... με βοηθάνε τα παιδιά μου στο μάθημα, να διαβάσω. Σκέφτομαι να δώσω και Πανελλήνιες. Δεν ξέρω ακόμα τι σχολή, δεν το έχω αποφασίσει ακόμα κάτι για ηλεκτρονικούς. Αλλά θα δείξει... το σχολείο είναι αυτό που μου δίνει τα παιδικά μου χρόνια πίσω. Και κυρίως η γνώση αυτή που σου δίνει το λύκειο. Χωρίς το λύκειο είσαι πάντα στην μπάντα. Θέλεις να βρεις μία δουλειά και δεν βρίσκεις. Δεν μπορούσες να έχεις απαιτήσεις και αυτό σε πονάει».*

Ο «ε» επέστρεψε στο σχολείο για να δώσει στη σχολή εμποροπλοιάρχων: *«Θα δώσω πανελλήνιες για την εμποροπλοίαρχων. Θα βγάλω λεφτά καλύτερα από τον πατέρα μου».*

Ο «στ» θέλει να φύγει από την Ελλάδα για αυτό του χρειάζεται το χαρτί του Λυκείου:
«Θέλω να φύγω από την Ελλάδα δεν θέλω να φτιάχνω ταρατσες συνέχεια. Αλλά θα δώσω και πανελλήνιες. Θέλω να γίνω μηχανικός πιο εύκολες θα είναι οι πανελλήνιες από εδώ. Μέχρι τότε το σχολείο είναι μια απασχόληση αλλά είναι και βαρεμάρα».

(Με τον «ζ» η συνέντευξη μας συνεχίζεται χωρίς συσκευή εγγραφής).

Ο «ζ»:... επέστρεψε στο σχολείο γιατί είχε μπλέξει με παρέες και για να κάνει το χατίρι της μητέρας του επιστρέφει. Σκέφτεται να φύγει στο εξωτερικό για να σπουδάσει εκεί. Άρα το χαρτί του λυκείου το χρειάζεται...

Ο Travis Hirshi (1969), εκφράζει ότι η ανεπαρκής κοινωνικοποίηση καταργεί τον αυτοέλεγχο και την εσωτερική αυτοπειθαρχία. Το άτομο δεν έχει καταφέρει να ανπτύξει ισχυρούς δεσμούς με την κοινωνία, συνθήκη που τον παρασύρει σε κάθε μορφή παραβατικότητας: *«Είχα μπλέξει και τώρα αλλά τώρα πάω σχολείο δεν με παίρνει. Η μάνα μου έκλαιγε, ένα βράδυ με μαχαιρώσανε στο πόδι. Ήταν κάτι παιδιά δικά μας από άλλη γειτονιά. Τη γλύτωσα. Είπα να κάνω το χατίρι αλλά τώρα μου αρέσει... θέλω να τελειώσω το λύκειο και να σπουδάσω στο εξωτερικό. Θα πάω στην αδερφή μου και θα μείνω εκεί και αν δεν μείνω όπου βγει. Θέλω να φύγω έξω. Η κουλτούρα των ανθρώπων εκεί είναι διαφορετική. Ακόμη και το κλίμα είναι διαφορετικό. Το χρηματικό ποσό που θα παίρνω θα είναι μεγαλύτερο από ότι θα πάρω εδώ στην Ελλάδα. Όλα τα πράγματα είναι πολύ καλύτερα από ότι στην Ελλάδα. Όχι δεν θα μπορούσε να με κρατήσει η Ελλάδα, εδώ δεν έχω ευκαιρίες. Μπορεί να ζοδέψω χρήματα εδώ και να μην κάνω τίποτα, στο εξωτερικό υπάρχει ελπίδα».*

Η «η» και αυτή επέστρεψε στο σχολείο γιατί θεωρεί ότι μόνο έτσι θα καταφέρει να βρει μια δουλειά. Η επιστροφή στο σχολείο νοηματοδοτείται από την επιλογή για την εύρεση εργασίας: *«Ξαναγύρισα στο σχολείο για να πάρω ένα χαρτί. Χρειάζεται. Θέλω να σπουδάσω γιατί δεν μπορείς να κάνεις δουλειές. Θέλει το χαρτί. Θέλω να γίνω αισθητικός. Αλλά εδώ δεν έχει αυτή την ειδικότητα. Πρέπει να αλλάξω σχολείο αλλά δεν θέλω. Έχω συνηθίσει, για αυτό θα πάρω τουριστικά. Εδώ υπάρχουν άνθρωποι για κάποιο λόγο σταμάτησαν το σχολείο. Και εμένα αυτό μου δίνει κουράγιο να συνεχίσω.*

Ένας άνθρωπος που δεν πήγε σχολείο τότε και είχε προβλήματα και το προσπαθεί τώρα μου δίνει κουράγιο αυτό το πράγμα. Οι καθηγητές μας λένε ότι πρέπει να πάρουμε το χαρτί... η γιαγιά μου λέει να μη γίνω σαν τις άλλες να συνεχίσω το σχολείο να πάρω ένα χαρτί να βρω δουλειά. Μόνο με το χαρτί θα βρεις δουλειά μου λέει. Τι σου λείπει μου λέει όλα τα έχεις. Όταν βλέπει κοπέλα στους δρόμους λέει να μη γίνω σαν αυτές κάνε κάτι στη ζωή σου και εσύ, να έχεις κάτι δικό σου».

Η «θ» δεν απαντάει έχει αρχίσει να κουράζεται.

Η «ι» κατάγεται από μια μορφωμένη οικογένεια και δεν μπορούσε να δεχτεί ότι δεν είχε πάει σχολείο. Γύρισε στο σχολείο για να σωθεί. Με βάση τα προσωπικά βιώματα η έννοια του σχολείου είναι ένας δρόμος διαφυγής, ως απαραίτητη προϋπόθεση για μια πιο υποφερτή ζωή: *« Γύρισα στο σχολείο αυτό γιατί θα με βοηθήσει να μάθω τη γλώσσα. Η γλώσσα πιστεύω είναι θησαυρός απερίγραπτος πλέον μπορώ να ονειρευτώ και στα ελληνικά. Είμαι τελευταία χρόνια στο σχολείο με ειδικότητα νοσηλευτική κάνουμε εργαστήρια δύο φορές τη βδομάδα στο καινούργιο κτίριο... λαχταρούσα το σχολείο. Έκλαψα πάρα πολλά χρόνια, πάρα πολλά χρόνια έκλαψα πολύ. Δεν ξέρω αν υπάρχει άλλος άνθρωπος, διότι ήμουν από μία μορφωμένη οικογένεια. Έκανα τη ζωή μου με μορφωμένους ανθρώπους, φαινόμενα έξυπνη αλλά δεν είχα ένα χαρτί να το*

υποστηρίζω όλο αυτό. Οπότε ήταν σαν αέρας κοπανιστός με παραγκωνίζει. Μου λέγανε χωρίς το χαρτί δεν ξέρω πού να σε βάλω ρε κοπέλα μου. Να σε βάλω κάπου να δουλέψεις αλλά δεν έχεις... Είχα μία της εποχής σοβαρή κατάθλιψη, πήρα φάρμακα στο σχολείο ξαναβρήκα τον εαυτό μου. Λίγο πέφτω, σηκώνομαι, ισορροπώ ξανά πέφτω είναι κάπως έτσι είναι αγώνας καθημερινός».

Ο ια και ο ιβ θεωρούν ότι το σχολείο θα τους δώσει την δυνατότητα να διεκδικήσουν και να πλησιάσουν με καλύτερους όρους τον κόσμο της εργασίας. Η θέση τους μέσα στην κοινωνία μπορεί να συσχετιστεί μόνο με την επιλογή της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Ο «ια» επιστρέφει στο σχολείο γιατί ξέρει ότι χρειάζονται τα χαρτιά για αυτό είναι ενθουσιασμένος με την μαθητεία που έχει εφαρμοστεί στο ΕΠΑΛ: *«Αν δουλεύεις δημόσιο από κει που θα παίρνεις 600 θα πάρεις 100 ευρώ παραπάνω. Εννιάμηνο το κανονικό είναι έξι μήνες, κάνεις τρεις μήνες παραπάνω μαθητεία. Μία μέρα τη βδομάδα κάνεις σπουδή εδώ και όλες τις άλλες μέρες κάνεις πρακτική σε ένα νοσοκομείο και πληρώνεσαι 240 ευρώ και τα ένσημα. Εγώ αυτό σκέφτομαι να κάνω το να δουλεύεις χωρίς κάτι δεν γίνεται χωρίς ένα πτυχίο. Έχω δύο χρόνια που δουλεύω πολύ καλά δεν έχω τελειώσει ακόμα και δουλεύω ήδη πολύ. Με βοήθησε το σχολείο στη δουλειά μου, πολλά πάρα πολλά πράγματα κάθε μέρα μαθαίνω».*

Ο «ιβ» επαναλαμβάνει πολλές φορές ότι γύρισε στο σχολείο γιατί χρειάζεται το χαρτί για να φύγει στη Γερμανία: *«Γύρισα στο σχολείο γιατί θέλω να πάρω το πτυχίο και να φύγω πάλι στη Γερμανία. Είμαι στη δευτέρα τάξη έχω άλλη μία χρονιά. Θα πάρω το χαρτί της ειδικότητας και θα ξαναφύγω για να πάρω το χαρτί γύρισα. Χρειάζεται ένα χαρτί πέρα από τη μελέτη και αυτά το χαρτί είναι αυτό που θέλω. Ήρθα στο Εσπερινό γιατί δουλεύω το πρωί Ψυκτικός με βολεύουν οι ώρες. Μέσω Διαδικτύου ήρθα και*

έκανα την εγγραφή στο σχολείο. Ήμουν άνεργος, έδωσα την κάρτα ανεργίας και έτσι ήρθα. Δεν έφερα ένσημα, δεν χρειάζεται. Όποιος θέλει κάτι καλύτερο στη ζωή του έρχεται πρέπει όμως να έχει υπομονή»

Ο «ιγ» επέστρεψε στο σχολείο γιατί υπήρχαν στιγμές στη δουλειά του που δεν καταλάβαινε τι του λέγανε. Για αυτόν είναι θέμα κομβικής σημασίας η επιστροφή του στο σχολείο: «Ξεκίνησα από το σχολείο το Σεπτέμβρη. Θέλω να μάθω γενικά. Και να μάθω τα ελληνικά, να τα μάθω καλύτερα. Τα πάντα όχι μόνο τη γλώσσα. Γιατί δουλεύεις -δουλεύεις αλλά δεν καταλαβαίνεις. Το σχολείο, άμα είσαι αμόρφωτος δεν μπορείς, αυτό σου δίνεται σχολείο. Με καταλαβαίνεις; Τώρα νιώθω μια χαρά μέχρι και στο σχολείο διαβάζω, τα καταφέρνουν σιγά σιγά. Καλά είναι μου αρέσει το σχολείο μου αρέσει. Τώρα δουλεύω στην Ελευσίνα μεταλλικές κατασκευές κάνω και ειδικότητα μεταλλικές κατασκευές. Κάνω. Δεν ξέρω αν θα βοηθήσει, βοηθάει δεν βοηθάει δεν ξέρω εγώ θέλω να μάθω, θέλω να προχωρήσω στη ζωή μου».

Ο «ιδ» θεωρεί ότι βρισκόμαστε σε μια εποχή που η γνώση είναι απαραίτητη. Το σχολείο θα τον οδηγήσει στην κατάκτηση μιας καλύτερης θέσης εργασίας: «Οπότε σκέφτηκα να πάρω και ένα χαρτί να το χω για να είμαι πιο ολοκληρωμένος εμένα μου άρεσε το σχολείο, μου αρέσει το περιβάλλον του σχολείου μου αρέσει να μάθω πράγματα. Δεν διαβάζω πολύ όποτε βρω χρόνο στη δουλειά. Μόνο στη δουλειά έχω δύο παιδιά οπότε είναι δύσκολο. Ελπίζω να το τελειώσω θέλω ένα χρόνο ακόμα μετά θα ξαναδουλέψω στα υδραυλικά. Θέλω να ασχοληθώ μετά το σχολείο πάλι. Κοίτα να δεις θα έχω μία θέση. Πλέον αυτή την εποχή δεν είναι όπως παλιά. Όπως θυμάμαι που δεν τον ένοιαζε αν έχει χαρτί ο άλλος ο υδραυλικός. Τώρα πιστεύω ότι έχουν αλλάξει κάπως τα πράγματα. Δηλαδή θα μου το ζητήσουν αυτό το χαρτί σε περίπτωση που ψάχνω αυτή τη δουλειά. Δεν θέλω να πάω πάλι σαν εργάτης ανειδίκευτος για αυτό το λόγο θέλω να πάρω αυτό το χαρτί τώρα... Εμένα τώρα που είμαι μεγάλος όλο το

σχολείο είναι ευχάριστη στιγμή. Αλλά το επίκεντρο που δεν είναι το σχολείο άλλα προβλήματα που έχω οικογένεια δουλειά και όλη αυτή η ρουτίνα της ζωής. Εμένα μου αρέσει το σχολείο με το που βρίσκομαι εδώ ξεφεύγω τα προβλήματά μου έχω το μυαλό όπως τότε».

Ο «ιε» κάνει μόνο την ειδικότητα του στο σχολείο. Χρειάζεται την άδεια ασκήσεως επαγγέλματος: *«Εγώ τελείωσα το λύκειο περσι σε ένα άλλο εσπερινό ΕΠΑΛ. Τώρα χρειάζομαι άδεια και χαρτί. Κάνω μόνο την ειδικότητα. Δύσκολα είναι. Είναι μία επανάληψη να πάρω το χαρτί την άδεια. Όπου και να πας να δουλέψεις στο βιογραφικό θέλουν άδεια. Δεν πα να είσαι και 50 χρόνια ηλεκτρολόγος και καλά κάνουν ο άλλος μπορεί να πάθει κανένα ατύχημα το σχολείο είναι τα πάντα».*

Οι ερωτώμενοι μαθητές απάντησαν στην πλειονότητα τους ότι ο βασικός παράγοντας που επέστρεψαν στο σχολείο είναι η πρόσκτηση εφοδίων με απώτερο στόχο την εργασία και την ένταξη τους μέσα από αυτήν. Παρατηρούμε ότι η εκπαιδευτική επιλογή του ατόμου απορρέει από μια εκτίμηση για τα οφέλη της εκπαίδευσης. Η απώλεια της εκπαιδευτικής του πορείας διαμόρφωσε μια χρησιμοθηρική οπτική, η οποία έχει ως στόχο μόνο την επαγγελματική αποκατάσταση. Η πλειονότητα του δείγματος υστερεί σε οικονομικούς πόρους, συνεπώς η εργασιακή και οικονομική ανασφάλεια αποτελεί τη ρυθμιστική κανονιστική αρχή αυτής της επιλογής.

Η εργασιακή ανασφάλεια λόγω έλλειψης προσόντων είναι εμφανής στα λόγια των υποκειμένων. Είναι φανερό η ενσυναίσθηση των ατόμων ότι μια διαρκώς μεταβαλλόμενη και εξελισσόμενη κοινωνία απαιτεί διαπιστευτήρια προσόντα. (Γαλίτης, 2011). Τόσο η ένταξη του ατόμου στο χώρο της εργασίας ή της ανεργίας, όσο και η βελτίωση της εργασιακής τους κατάστασης εξαρτώνται από το εκπαιδευτικό σύστημα (Parsons, 1959). Η επιλογή της επιστροφής στο συγκεκριμένο

τύπο σχολείου όπως είδαμε σε προηγούμενη ενότητα έχει «πατροναριστεί» και καθοδηγηθεί από το ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον. Με την ενθάρρυνση των παιδιών τους στην εργασία και την εγκατάληψη του σχολείου, μεταβίβασαν υποσυνείδητα και την συγκεκριμένη επιλογή σχολείου.

Η εσπερινή επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί για κάποιους ερωτώμενους την ευκαιρία εκείνη για να συγκροτηθούν πνευματικά αλλά και να μάθουν. Το έλλειμμα της γνώσης για αυτούς ήταν «βαρίδιο» κατωτερότητας. Είναι μια δεύτερη ευκαιρία.

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών: «Εγκατάλειψη ... και ... Επιστροφή»

Εκπαιδευτές

Οι εκπαιδευτές των επαγγελματικών εσπερινών λυκείων αποτέλεσαν και αυτοί τα ερευνητικά μας δρώμενα – υποκείμενα καθώς η οπτική τους γωνία είναι εσωτερική. Συμμετέχουν και αυτοί δηλαδή ενεργά στην ‘ιδιαίτερη’ αυτή σχολική κοινότητα. Οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στην επιστροφή των παιδιών – ενηλίκων στο σχολείο ως μια λύση ανάγκης για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Θεωρούν ότι λίγα είναι αυτοί που ενδιαφέρονται για τα μαθήματα γενικής παιδείας, για την γνώση που προσφέρουν αυτά. Αναφέρουν: Ο «Α» σημειώνει το χρησιμοθηρικό χαρακτήρα της συνέχισης των σπουδών. Οι ανάγκες είναι κυρίως βιοποριστικές και το πρόσημο των επιλογών τους δεν χαρακτηρίζει την ταυτότητα του μαθητή αλλά την ταυτότητα του εργαζομένου: *«...πολλοί επιστρέφουν όχι γιατί θεωρούν το σχολείο ως δεύτερη ευκαιρία ζωής αλλά για να πάρουν κάποιο επίδομα και μερικοί για το θέμα της ελληνοποίησης...οι δικοί μας μαθητές δεν δίνουν σημασία, κάποιοι λίγοι ενδιαφέρονται να δώσουν πανελλήνιες. Ενδιαφέρονται περισσότερο για την ειδικότητα... πολλοί επιστρέφουν για να πάρουν το ταμείο ανεργίας, το επίδομα αλληλεγγύης. Το κίνητρο τους είναι τα επιδόματα και όχι το ίδιο το σχολείο και η ολοκλήρωση των σπουδών τους».*

Ο «Β» ταυτίζει την έννοια της παραβατικότητας με την έλλειψη σταθερού πλαισίου στη ζωή τους. Ο Parsons (1959), σχετικά με την παρέκκλιση-απόκλιση υποστηρίζει, ότι πρόκειται για μια παρεκτροπή από τα καθεστηκότα τα οποία αποτελούν την κυρίαρχη κουλτούρα. Με αυτόν τον τρόπο παραβιάζεται η κοινωνική δομή. Για τον «Β» η ανηλικότητα ευθύνεται για την παραβατική συμπεριφορά: *«Σταμάτησαν το σχολείο κυρίως για λόγους εργασιακούς και συγχρόνως λόγω της παραβατικής συμπεριφοράς που είχαν μικροί. Και για να μην παρεξηγηθώ, όταν λέω παραβατική συμπεριφορά εννοώ ότι έκαναν πολλές απουσίες. Μένανε στην ίδια τάξη και δεν συνέχιζανε, τα παρατούσαν και έβρισκαν μια δουλειά. Και δουλεύοντας κατάλαβαν ότι χρειάζονται ένα πτυχίο και για αυτό έρχονται στο βραδινό. Ο στόχος είναι να αποκτήσουν ένα πτυχίο για την δουλειά τους. Τίποτ άλλο. Δεν ήταν η φτώχεια που σταμάτησαν το σχολείο. Πιστεύω, οι περισσότεροι ήταν λόγω ηλικίας. Δεν έδωσαν τη σημασία που έπρεπε και τώρα που ωρίμασε το μυαλό ξαναγύρισαν».*

Ο «Γ» αναφέρει : *«Σταμάτησαν το σχολείο γύρω στα 14. Δεν τους έπαιρνε να συνεχίσουν στο πρωϊνό. Είχανε πολλά μαθησιακά προβλήματα και απουσίες. Δεν κάνανε για το πρωϊνό, τα παρατήσαν εύκολα. Το κίνητρό της επιστροφής τους στο σχολείο είναι γιατί συνειδητοποίησαν την αξία όχι του σχολείου γενικά αλλά την αξία του χαρτιού που θα πάρουν. Θέλουν να πάρουν ένα χαρτί που θα τους χρησιμεύσει και στην ειδικότητά τους. Το χαρτί τους δίνει κάτι έξτρα. Αλλιώς είναι να είσαι με ένα απολυτήριο γυμνασίου. Κυρίως είναι θέμα δουλειάς που επιστρέφουν στο σχολείο».*

Η «Δ» αναφέρει: *« Οι μεγάλοι επιστρέφουν στο σχολείο είτε γιατί είναι συνειδητή η απόφαση και να θέλουν να δώσουν εξετάσεις είτε θέλουν να πάρουν ένα απολυτήριο. Σκέψου ότι είναι παιδιά που κάποια στιγμή δεν κατάφεραν λόγω απουσιών να πάρουν το απολυτήριό τους. Πλέον θεωρείται, ότι το απολυτήριο του Λυκείου είναι το πιο απλό*

πράγμα που θα πρέπει να έχει κάποιος για να πάει να ασφαλιστεί σε μία δουλειά. Το σχολείο γίνεται ο χώρος όπου ο 25χρονος ντελιβεράς γίνεται παιδί».

Κατά τον Arnett (2011) η αναδυόμενη ενηλικίωση είναι μία διαδικασία ανάπτυξης που δέχεται επιρροές από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Είναι μια περίοδος κατά την οποία τα άτομα παρουσιάζουν αναπτυξιακά χαρακτηριστικά. Αυτή η αναδυόμενη ενηλικίωση στο σχολείο γίνεται ανηλικότητα.

Ο «Ε» σημειώνει: *«κάποιοι σταμάτησαν για λόγους βιοποριστικούς, κάποιοι σταμάτησαν λόγω αμέλειας και κάποιοι τελείωσαν το Γυμνάσιο και προσπάθησαν να κάνουν κάποια δουλειά. Στο τέλος κατέληξαν οι περισσότεροι από αυτούς να δουλεύουν σε κάποια τέχνη και να τους λείπει το πτυχίο για να κάνουν κάτι δικό τους. Κυρίως για να καλυτερεύσουν το εισόδημά τους. Αρκετοί κάμποσοι έχουν και θέση στο δημόσιο τομέα. Οι περισσότεροι μετανάστες δουλεύουν υπάρχει βέβαια και μία ομάδα που θέλει το πτυχίο για να πιάσει δουλειά. Οι ενήλικες βλέπουν το σχολείο με τις δικές του ανάγκες ο καθένας. Υπάρχει μία ομάδα που δεν ασχολείται απλά περιμένει να περάσει ο καιρός για να πάρουν το χαρτί για να το χρησιμοποιήσει. Υπάρχει άλλη ομάδα που ενδιαφέρεται. Αφού είναι εδώ να μάθουν και πέντε πράγματα για να τα χρησιμοποιήσουν και να πάρουν το πτυχίο. Είναι ανάλογα».*

Η θεωρία της υλικής αποστέρησης αφορά κυρίως τα παιδιά από οικογένειες μεταναστών. Η επιβίωση είναι ο βασικός παράγοντας που τα οδηγεί σε πρόωρη σχολική εγκατάλειψη. Στόχος τους είναι να συνεισφέρουν στον οικογενειακό προϋπολογισμό (Βεργέτη, 1998). Η έννοια της φτώχειας συνεπάγεται αποκλεισμό από αγαθά και υπηρεσίες.

Η «ΣΤ» επισυνάπτει: «Τουλάχιστον από τους μεγαλύτερους στους οποίους αναφέρομαι έχουν τη διάθεση να πάρουν το χαρτί σε εισαγωγικά ή και την ειδικότητα προκειμένου όσοι είναι από αυτούς δημόσιοι υπάλληλοι και σε άλλες υπηρεσίες να αυξήσουν το μισθό τους. Πολύ λίγοι επιστρέφουν για να ολοκληρώσουν το κομμάτι της εκπαίδευσης. Το μόνο που θέλουν είναι να πάρουνε το χαρτί αλλά όσο αφορά την ειδικότητά τους να τη χρησιμοποιήσουν για να μπορούν να υπογράψουν σαν ελεύθεροι επαγγελματίες. Επιστρέφουν στηριζόμενοι σε μία χρησιμότητα, έχουν μία ωφελμιστική διάθεση. Αυτό δεν το βρίσκω κακό, το σχολείο το χρησιμοποιούν πάντως όχι να μάθουν πράγματα αλλά κυρίως να ολοκληρώσουν κάτι - ότι έχουν στο μυαλό τους κάθε φορά- που το περιβάλλον τους σταμάτησε γιατί ήταν φτωχά παιδιά έπρεπε να βοηθήσουν την οικογένεια τους. Βέβαια τελείωσαν την 9έτη εκπαίδευση. Έπρεπε όμως να σταματήσουν κυρίως επειδή έπρεπε να κάνουν κάτι άλλο, γιατί οι ανάγκες τους το επέβαλλαν...

...Επιπλέον θα σου τονίσω ότι εδώ δεν έχουμε γυναίκες μαθήτριες. Δεν έχουμε την εικόνα της γυναίκας που σταματάει το σχολείο για να κάνει οικογένεια και κάποια στιγμή επιστρέφει και επανέρχεται. Αυτό κυρίως θα το συναντήσεις στα εσπερινά με άλλες ειδικότητες πιο κοντά στην Ελληνική γυναίκα, νοσηλευτική, αισθητική... Κυρίως ενδιαφέρονται για το χειροπρακτικό δεν ήρθαν για τα μαθήματα γενικής παιδείας. Ενδιαφέρονται μόνο για την ειδικότητα και την γνώση που θα πάρουν ώστε να τους βοηθήσει στην εργασία τους. Και όταν αισθάνονται ότι δεν την παίρνουν, τσιτώνουν».

Ο «Ζ» δεν ακολουθεί το πλαίσιο των ερωτήσεων μιλάει περισσότερο για τον εαυτό του και κυρίως ότι και αυτός ήταν ένα φτωχό παιδί και το γεγονός αυτό τον οδήγησε να κάνει πολλά πράγματα. Αποπροσανατολίζει την έρευνα οδηγώντας την ερευνήτρια να επαναλαμβάνει συνέχεια τις ερωτήσεις. Η επαγγελματική εκπαίδευση ως επιλογή των ενηλίκων υπαγορεύεται εκτός της ανάγκης απόκτησης επαγγελματικών δεξιοτήτων αλλά και της υποτίμησης των ικανοτήτων τους λόγω αρνητικών

προηγούμενων εμπειριών στο σχολικό περιβάλλον. Η εικόνα που κυριαρχεί για τα ΕΠΑ.Λ. είναι ότι δεν πληρούν τις προϋποθέσεις μια αναβαθμισμένης εκπαίδευσης.

Προσθέτει: *«Καταρχήν το βραδινό σχολείο δεν προσφέρει γνώσεις. Είναι ένα σχολείο που εκ των πραγμάτων λόγω βραδιού και συνθηκών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εκπαίδευση των γενικών γνώσεων. Θα πρέπει να λειτουργήσει και ως μοχλός που θα δώσει ένα όπλο στους μαθητές, ζωής και εργασίας. Τα κίνητρα των παιδιών που επιστρέφουν στο σχολείο είναι το πτυχίο. Το εσπερινό τα μαθαίνει κάποια πράγματα οπότε αυτόματα τα παιδιά βρίσκονται στο τι θα κάνουν επαγγελματικά. Αυτά είναι τα κίνητρα των παιδιών που επιστρέφουν...βέβαια εγώ δεν εντόπισα ότι δεν έχουν πάει σχολείο. Απλά ότι πήγαν σχολείο αργά...Διαλέγουν το επαγγελματικό λύκειο και επιστρέφουν αν το θες όχι για να μάθουν αλλά γιατί θα πάρουν το χαρτί πιο εύκολα. Μέσα στο μυαλό τους υπάρχει ότι εδώ είναι πιο ελαστικά τα πράγματα με τις απουσίες. Τσχύει βέβαια κατά έναν τρόπο με την έννοια ότι τα περισσότερα παιδιά έρχονται κουρασμένα ακόμη και με τα ρούχα της δουλειάς...*

Η «Η» είναι η ψυχολόγος στο ένα από τα τρία εσπερινά. Μας ενημερώνει ότι την προηγούμενη σχολική χρονιά πήγαν πιλοτικά οι ψυχολόγοι στα εσπερινά και ότι από φέτος σε όλα τα ΕΠΑΛ υπάρχει μια σχολική ψυχολόγος. Θεωρεί ότι η σχολική διαρροή συνδέεται με την χωροθέτηση της εν λόγω υποβαθμισμένης περιοχής της Δυτικής Αθήνας. Ο στιγματισμός της περιοχής ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για τον προσανατολισμό επαγγελματικό και μη των ανθρώπων: *...η αποχώρηση τους από την εκπαιδευτική διαδικασία έγινε για λόγους οικονομικοί, κοινωνικοί και πρακτικοί. Έπρεπε να βγουν στο επάγγελμα. Και βέβαια μιλάμε για Δυτική Αττική. Στο Περιστερί οι συνθήκες είναι πάρα πολύ δύσκολες. Παιδιά από διαλυμένες οικογένειες από φτωχές οικογένειες, δεν υπάρχει κανένα κίνητρο για να συνεχίσει κάποιος τις σπουδές του. Στατιστικά δεν μπορείς να πεις για ποιο λόγο επιστρέφουν. Έρχονται για*

διαφορετικούς λόγους. Είναι σε μία δουλειά σε μία εργασία και για να παραμείνουν στην εργασία πρέπει να προχωρήσουν λίγο παραπάνω. Να πάρουν ένα απολυτήριο. Έχουν ανάγκη από ένα σχολείο το οποίο να τους δίνει έναν επαγγελματικό προσανατολισμό μια ειδικότητα. Βέβαια υπάρχει και μια μικρή κατηγορία που επιστρέφει γιατί ίσως να θέλει να μάθει όσα δεν κατάφερε να μάθει όταν έπρεπε. Μετά την κρίση άνθρωποι που είχαν μία στρωμένη δουλειά αλλά την έχασαν, έπρεπε να αλλάξουν. Τώρα χρειάζονται περισσότερα εφόδια για την αγορά εργασίας. Θέλουν να επαναπροσδιορίσουν τον εαυτό τους, τη ζωή τους, τα προσόντα τους. Και επέστρεψαν...

Ο «Θ» δίνει έμφαση σε μια ιδιαίτερη όπως την αποκαλεί, πληθυσμιακή ομάδα μεταναστών αυτή της 2ης γενιάς των Αλβανών. Με γνώμονα το απείθαρχο της συμπεριφοράς τους το αναγάγει μέσα από τα λεγόμενα του σαν μια καθολική συμπεριφορά, εκμαθημένη η οποία ενώνει αυτούς τους ανθρώπους.

Είναι μια συλλογική πρακτική που τους διαχωρίζει και τους εντάσσει να υιοθετούν στοιχεία μιας ιδιαίτερης υποκουλτούρας. Μιας υποκουλτούρας που είναι πολέμια στην κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου: ...Σε ό,τι αφορά τη μαθητική διαρροή, την εγκατάλειψη ή διακοπή του σχολείου για ένα ή δύο χρόνια, αυτή αφορά κυρίως τους μαθητές από την Αλβανία όπως διαπιστώνεται και από τα στοιχεία του σχολείου μου. Γενικότερα μιλώντας οι Αλβανοί μαθητές εμφανίζονται συνήθως περισσότερο απειθάρχητοι από τους άλλους συνομηλίκους τους μετανάστες. Συνήθως διακόπτουν επειδή δεν μπορούν να υιοθετήσουν τη σχολική πειθαρχία αλλά και γιατί εργάζονται ενώ πιο συχνά τα τελευταία χρόνια επειδή η οικογένεια ή κάποιες φορές και οι ίδιοι μεταναστεύουν... Όσοι γυρνάνε, γυρνάνε για να πάρουν ένα χαρτάκι μπας και βρουν δουλειά ή αν δουλεύουν στο δημόσιο να πάρουν αύξηση ή να πάρουν καλύτερη θέση...

«Το σχολείο, ο δάσκαλός και η επιστροφή στην ανηλικότητα»

Εκπαιδευόμενοι

Οι προσδοκίες της «α» από το σχολείο είναι ικανοποιητικές. Αντιλαμβάνεται τον δύσκολο ρόλο των εκπαιδευτών ενηλίκων και θεωρεί ότι αυτοί έχουν την ικανότητα να τις υπερβαίνουν. Βάζει τη θέση της στη θέση των καθηγητών πράγμα που σύμφωνα με τον Watson (1928), η προσωπικότητα του ατόμου δομείται από τις λεγόμενες εξαρτήσεις. Η εξαρτημένη μάθηση εμπλουτίζει τη συμπεριφορά του ατόμου και στην περίπτωση της «α» η προσωπικότητα της καθορίζεται από τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι καθηγητές. Για αυτό και αυτή σε τυχόν λανθασμένες συμπεριφορές μέσα στην τάξη δεν δίνει σημασία.

Το ερέθισμα ευθύνεται για την παραγωγή της συγκεκριμένης αντίδρασης: *Η «α» σημειώνει: ...το σχολείο πολύ ωραία εμπειρία μπορώ να πω και οι καθηγητές εξαιρετικοί όλοι τους βοηθάνε σε αρκετό σε μεγάλο βαθμό. Και τις απορίες μας θα λύσουμε. Δηλαδή εγώ άμα ήμουνα καθηγήτρια δεν θα το άντεχα αυτό να είναι 18 άτομα στην τάξη ενήλικοι όλοι εκτός από δύο παιδιά που είναι 17 και 20 όλοι οι υπόλοιποι είναι μεγαλύτεροι. Δεν ξέρω αν θα μπορούσα να το αντέξω αυτό. Κατά τη γνώμη μου ένας ενήλικας είναι πιο συγκρατημένος στις απορίες του αλλά επειδή εμείς κάνουμε σαν μικρά και το πιο χαζό θα το ρωτήσουμε για να μας φύγει αυτή η απορία. Η σχέση μέσα στην τάξη είναι πολύ καλή, έχουμε δεθεί, βέβαια όλοι είναι διαφορετικοί αλλά το παραβλέπουμε και τα στραβά και τα κουτσά και δεν δίνουμε απλώς σημασία. Αλλά σχετικά μπορώ να πω ότι είμαστε πάρα πολύ καλή παρέα και βγαίνουμε και τώρα βέβαια μάλιστα πρόσφατα είχαμε πάει τριήμερη, Θεσσαλονίκη εκδρομή περάσαμε απίστευτα. Θα μου μείνει αξέχαστη εμπειρία...*

...αυτός είναι και ο σκοπός στο να μη μείνουμε μόνο στη μία ειδικότητα. Μας έχουν πει εάν τελειώσουμε το ΕΠΑΛ σε τρία χρόνια, που έχουν φέτος αλλάζει γιατί παλιότερα

ήταν τέσσερα για αυτό και έχουμε μία ώρα επιπλέον στη μάθηση μας ότι μπορεί ο οποιοσδήποτε αφού έχει πάρει το απολυτήριο του μαζί με την ειδικότητα του ότι μπορεί να κάνει και μαθητεία και σε μία άλλη ειδικότητα να μάθει κάτι καινούργιο, να πάρει ένα καινούργιο χαρτί. Αυτό είναι για όλους μας καλό, γιατί όσο ζεις μαθαίνεις και τρελός πεθαίνεις όπως λένε και οι παλιοί...

Η «α» παρουσιάζει τον τρόπο που γίνεται το μάθημα το οποίο χαρακτηρίζεται από την ενθάρρυνση για συμμετοχή. Εντούτοις δεν διακρίνεται κάποιο ιδιαίτερο εργαλείο στο οποίο στηρίζεται ο εκπαιδευτής μια και το ακροατήριο του αφενός είναι ηλικιακά ετερόκλητο και αφετέρου υπάρχει και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), η εμπειρία των εκπαιδευτών ανηλίκων δεν αρκεί αν δεν συνοδεύεται από μεθοδολογικά εργαλεία μάθησης, όπως για παράδειγμα ομαδικές εργασίες με τη μέθοδο project, παιχνίδι ρόλων: *...είμαι πολύ ευχαριστημένη τώρα ειδικά που έχω μάθει και τα ελληνικά μου που είναι πολύ πολύ καλύτερα.*

Ο καθηγητής θα λύσει όλες τις απορίες μας. Το μάθημά μας γίνεται όταν ξεκινά ένα καινούργιο κεφάλαιο μας κάνει μία εισαγωγή ο καθηγητής ας πούμε εισαγωγή. Ο καθηγητής δίνει ένα δικό του κείμενο και μετά πάνω σε αυτό το κείμενο δουλεύουμε. Μας ρωτάει βέβαια τις απορίες μας, τις άγνωστες λέξεις, μετά κατανοούμε το κείμενο και δουλεύουμε πάνω στο κείμενο με τις ερωτήσεις, απαντήσεις, απορίες. Εξεταζόμαστε την επόμενη φορά...

Η έννοια της ανταμοιβής που αντιπροσωπεύει ο βαθμός επιτυχίας δείχνει την ανάγκη για επιβράβευση. Με πνεύμα υπερηφάνειας χαρακτηρίζει τον εαυτό της ικανό να ανταπεξέλθει. Ο βαθμός του τετραμήνου αποτελεί κίνητρο για να συνεχίσει. Το κίνητρο ή αλλιώς η παρακίνηση επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου.

Είναι μια διαδικασία που ωθεί το άτομο να ικανοποιήσει τις ανάγκες του (Μπουραντάς, 2002): *...Βέβαια στην τάξη μου είμαστε διαβάστεροι όλοι, μέσο όρο έβγαλα 18,6, ήμουν πολύ περήφανη για τον εαυτό μου με πιάσαν τα κλάματα ήμουν πολύ περήφανη για τον εαυτό μου και τα παιδιά μου παράλληλα χάρηκαν πάρα πολύ μαζί μου. Όλο αυτό το βλέπω,την ανταμοιβή στον έλεγχο και μου αρέσει αυτό και προσπαθώ να είμαι ακόμα καλύτερη...*

Η μουσειακή εμπειρία αποτελεί το βασικό εργαλείο για την εκπαίδευση Ενηλίκων. Για την «α» η βιωματική μάθηση την βοηθάει να συγκρατεί καλύτερα αυτό που μαθαίνει. Αυτή μη τυπική εκπαίδευση βοηθάει τα άτομα να επαναπροσδιορίζουν τις ανάγκες τους με απώτερο στόχο την ικανοποίηση τους: *... υπάρχουν εκδρομές έχουμε πάει σε εκθέσεις σε μουσεία πήγαμε στο Πλανητάριο είναι και αυτό καλό για έναν μαθητή όποια ηλικία και να είναι γιατί το βλέπει με άλλη ματιά γιατί εγώ λοιπόν παραδείγματα να σας φέρω στην ιστορία που δεν συγκρατώ από τη μνήμη μου πολλά πράγματα για αυτό και τα περισσότερα τα σημειώνω με βολεύει το γεγονός το πώς να διαβάσω. Αν αυτά θα τα βλέπω σε βιντεάκια είναι βέβαια καλό, όπως το παίρνει ο καθένας. Εγώ προσωπικά μου αρέσει αυτό το συγκρατώ.....Όχι δεν υπάρχει τμήμα ένταξης και το άλλο που είπατε διαπολιτισμική κατεύθυνση...*

Οι αντιξοότητες της καθημερινότητας δεν της επιτρέπουν να διαβάσει. Τονίζει την ιδιότητα της ως μητέρα, έναν ρόλο ιδιαίτερο τον οποίο αντιλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί. Είναι σαν να ζητεί μια ειδική μεταχείριση λόγω του ρόλου της: *...προσπαθείς όταν πας στο σπίτι σου, εμένα το πρόγραμμά μου είναι πάω το πρωί στη δουλειά το μεσημέρι γυρίζω μαγειρεύω μαζεύω το σπίτι και προσπαθώ όση ώρα έχω να διαβάσω για τα μαθήματα αυτά που έχουμε. Εάν δεν έχω ώρα στα διαλείμματα προσπαθώ να προλάβω κάτι, πολλές φορές δεν προλαβαίνω.*

Εντάξει δεν μπορώ να πω ότι οι καθηγητές μας βάζουν και το μαχαίρι στο λαιμό αλλά καταλαβαίνουν και τις δυσκολίες μας και την καθημερινότητά μας γιατί όταν έχεις να κάνεις με μία μητέρα και ειδικά εργαζόμενη μητέρα είναι πολύ δύσκολα απλά...

Ο «β» αισθάνεται ικανοποιημένος από το σχολείο. Η σχέση με τον εκπαιδευτή τονίζεται ιδιαίτερα διότι ξεπερνάει το πλαίσιο της τυπικότητας. Η οικειότητα με τον εκπαιδευτή αποτελεί την βασική παράμετρο για την ψυχοσύνθεση του: *...διαβάζω αυτά που με αφορούν. Το μάθημα γίνεται με κάποιες ερωτήσεις αν θέλουμε να τις κάνουμε στο σπίτι καλώς. Σε συγκεκριμένο μάθημα αν θέλω εγώ θα κάνω τις ασκήσεις δεν θα με μαλώσει ούτε θα μου πει αν την έκανα ή θα τη λύσει μόνος του. Ή θα την λύσει κάποιος άλλος μαθητής. Μου αρέσει πώς γίνεται το μάθημα δεν μου αρέσουν τα πρακτικά πράγματα. Έχουμε και το καλαμπούρι μας στην τάξη. Είμαστε φίλοι με τον καθηγητή, να τους πούμε μπορούμε να πάμε και για καφέ με τον καθηγητή. Θα κάνουμε ένα πάρτι τώρα και θα ρθουν και καθηγητές...η μεγάλη μου κόρη με βοηθάει είναι μία τάξη παραπάνω από μένα*

Θα πρότεινα στους φίλους μου να πάνε στα ΕΠΑΛ. Μου αρέσουν τα θρησκευτικά τότε δεν μου άρεσαν ναι τώρα μου αρέσουνε λόγω επειδή χτύπησα και αυτά τα ατυχήματα επειδή έγιναν σε γιορτές Αγίων για αυτό μου αρέσουν τα θρησκευτικά. Είμαι χριστιανός ορθόδοξος...

Η έννοια της συμμετοχής μέσα στα πλαίσια του σχολείου αποτελεί για τον «β» βασική παράμετρο της αυτοπεποίθησης του. Η συμμετοχή του στο 15μελές και στο προεδρείο της τάξης του δεν εστιάζεται σε κίνητρα κομματικά ή πολιτικά. Εστιάζεται στην εικόνα που έχει το σχολείο για αυτόν. Το υποκείμενο εδώ βιώνει συναισθήματα που είχε για τον εαυτό του και τότε πριν σταματήσει το σχολείο.

Η αναγνωρισιμότητα του ως ενεργό μέλος ενισχύει την κοινωνικότητα του και κατ'επέκταση την αποδοχή από τον κοινωνικό του περίγυρο:...καλούς φίλους έκανα εδώ. Έβαλα στο δεκαπενταμελές και χωρίς να με ξέρουν είμαι πρόεδρος. Μου αρέσει είμαι και πρόεδρος στην τάξη μου επειδή φαίνομαι ενεργό άτομο είμαι χαβαλές και με ψήφισαν. Θέλω να βοηθήσω το σχολείο και με εμπιστεύεται πολύ ο λυκειάρχης. Έχω πολιτική δράση μέσα στο σχολείο. Το σχολείο μου δίνει κοινωνικότητα και ξεχνιέμαι. Δεν έχω προβλήματα στο σπίτι αλλά η καθημερινότητα είναι δύσκολη...

Η σχέση του «β» με τον διευθυντή του σχολείου προσωπική. Νιώθει την εκτίμηση του διευθυντή και αυτό του αρέσει. Ο διευθυντής όπως μου εξομολογήθηκε ο «β» είναι σαν πατέρας γι'αυτόν. Η απόρριψη του «β» από την παιδική του ηλικία τον οδηγεί σε ανεύρεση νέου προτύπου. Ο πατέρας ο οποίος συμβολίζει την δύναμη, το κύρος και την «εξουσία». Από την παιδική ηλικία ο «β» δεν διαπραγματεύτηκε ούτε πειραματίστηκε μαζί του ώστε να νιώσει αποδεκτός. Η σχέση αυτή εν ανυπαρξία δεν τον βοήθησε να αναπτύξει για τον ίδιο μια αίσθηση ασφάλειας. Στο πρόσωπο της «εξουσίας», στο πρόσωπο του διευθυντή έστω και σαν ενήλικος ο «β» αισθάνεται σιγουριά: ...πιο ευτυχισμένη στιγμή στο σχολείο είναι ότι κάνουμε κάποιες γιορτές. Με εμπιστεύεται και ο λυκειάρχης. Μου αρέσει που με εμπιστεύεται, μιλάμε και στο messenger γιατί θεωρεί ότι είμαι σωστό άτομο όταν λοιπόν παίρνει πάντα τηλέφωνο και με ρωτάει Βασίλη γιατί δεν ήρθες σχολείο. Τι έγινε πες μου'. Μου αρέσει να είμαι λίγο διάσημος στο σχολείο. Το σχολείο μου δίνει χαρά. Για τις αλλαγές δεν ξέρουμε τίποτα στο ΕΠΑΛ ούτε για αυτό που λένε μαθητεία. Πήγανε στην έκθεση που έγινε στο Σύνταγμα κάποια παιδιά και τους ενημέρωσαν. Εγώ είμαι εξάλλου και στη πρώτη λυκείου έχω χρόνο μέχρι να τελειώσω. Θα έχουν αλλάξει πολλά θέλω να ακολουθήσω το όνειρό μου...

Η παραβατικότητα στο σχολείο είναι εμφανής για τον «β». Σύμφωνα με τον P. Bourdieu (2002), η δράση του ατόμου δεν χαρακτηρίζεται από δραστηριότητες που στηρίζονται στην πρόθεση αλλά στηρίζονται σε ενσωματωμένες διαθέσεις. Οι δομημένες καθημερινές πρακτικές των ανθρώπων στοιχειοθετούν τις συνήθειες οι οποίες αποτελούν τον καθοριστικό γνώμονα των επιλογών. Ίσως εκεί να στηρίζεται και ροπή του συμμαθητή του προς τον αλκοολισμό: *...φαινόμενα ρατσισμού δεν έχουμε στο σχολείο και στην τάξη μου έχουμε μία από την Αλβανία αλλά εντάξει μία χαρά είναι τώρα. Είχε παραβατική συμπεριφορά όχι με ναρκωτικά αλλά ήταν λίγο επιθετική. Ναρκωτικά όχι δεν έχουμε τέτοια μόνο αλκοολισμό έχουμε. Υπάρχει ένας που πίνει καφέ και μέσα ρίχνει αλκοόλ. Πολλές φορές δημιουργεί πρόβλημα μέσα στην τάξη Εγώ δεν τον είχα καταλάβει τα άλλα παιδιά τον είχαν καταλάβει. Μέχρι που τον κατάλαβα και εγώ και τώρα δεν θέλω πολλά πολλά. Με πρόσβαλλε συνέχεια εγώ έκανα το μαλάκα δύο τρεις πέντε φορές. Συγγνώμη για την έκφραση. Πηγαίνει πίνει και ξανάρχεται σχολείο σε ώρα μαθήματος πίνει. Δεν του μιλάω από τότε δεν θέλω επαφές καθόλου γιατί αρπάζεται συνέχεια αυτός. Δεν χάνεις εσύ μου λένε τα άλλα παιδιά και δεν του λέω ούτε γεια...*

Παρατηρείται μια δυσκολία του «β» και της «γ» να συγκεντρωθούν και να κατανοήσουν σε βάθος το μάθημα. Η διάσπαση προσοχής του ενηλίκου η οποία δεν διεγνώσθη έγκαιρα στην παιδική ηλικία ίσως να ευθύνεται για την διακοπή της σχολικής διαδικασίας. Τα κίνητρα της ενθάρρυνσης ίσως δεν ήταν τόσο ισχυρά ώστε ο «β» και η «γ» να καταφέρουν να καταπιαστούν με την σχολική εργασία. Η «γ» δεν μπορεί να προσαρμοστεί στους κανόνες της τάξης. Η υπερκινητικότητα της «γ» μαρτυρά σε μεγάλο βαθμό την ύπαρξη ΔΕΠΥ.

Αυτά τα παιδιά σαν τη «γ» κάνουν κάτι χωρίς πρώτα να το έχουν σκεφτεί και δεν προγραμματίζονται γενικότερα, είναι ατίθασα και δεν υπακούουν σε οδηγίες

(Barkley, 2003): ...Ζορίζομαι να καταλάβω κάποιο μάθημα αν μου το εξηγήσει η καθηγήτρια εκείνη την ώρα θα το καταλάβω θα πάω σπίτι θα το ξεχάσω και μετά θα ντραπώ να ρωτήσω πάλι. Έχουμε μία κυρία μαθηματικού πολύ καλή εκείνη την ώρα τα καταλαβαίνω και αν χάσω ένα μάθημα λόγω απουσίας δεν έχω κάνει πολλές γιατί όπως σας είπα η δουλειά μου είναι πρωινή οπότε μετά θα ντραπώ να ρωτήσω».

Η «γ» επισυνάπτει: ... είμαι ευχαριστημένη από το σχολείο αρκετά, πάρα πολύ. Δείχνουν κατανόηση, οι καθηγητές μας βοηθάνε. Το έχω πει σε πολύ κόσμο δηλαδή όποιος με ρωτάει τους λέω όποιος δεν έχει πάει σχολείο να πάει σε αυτό το λύκειο εδώ σε μας. Γιατί οι καθηγητές έχουν κατανόηση μας βοηθάνε και δεν μας πιέζουν. Το μάθημα μες στην τάξη γίνεται κανονικά αν έχουμε ερωτήσεις γίνεται διάλογος, κάποιες φορές ξεφεύγουμε μου αρέσει πολύ το μάθημα γιατί εγώ σαν άνθρωπος έχω πολλές απορίες. Και μου αρέσει που ο καθηγητής συνέχεια μου απαντάει άμα δεν τις λύσω έχω κενά μετά, και αυτό δεν μπορώ να συνεχίσω. Θέλω να λυθεί η απορία μου για να πάω στο επόμενο το μάθημα. Το μάθημα δεν το ήθελα αλλιώς, δεν ξέρω αν θα μπορούσα να συγκεντρωθώ αν έβλεπα και βίντεο και άκουγα κάποιον καθηγητή και να μιλάει και να παρακολουθώ κάτι.

Η βίντεο ή παρακολούθηση και τα δύο μαζί δεν τα μπορώ, δεν προχωράω, ήδη δεν συγκεντρώνομαι πολύ. Έχω μία δυσκολία, αν είχα αυτόν τον συνδυασμό δεν ξέρω αν θα μπορούσα να παρακολουθήσω... το πιο δυσάρεστο είναι όταν με κατσαδιάζει ένας δάσκαλος όταν έχω κάποια απορία και πετάγομαι να ρωτήσω γιατί εγώ πετάγομαι. Όταν με κατσαδιάζει και μαζεύομαι στο καβούκι μου κλαίω. Στεναχωριέμαι λίγο μετά μου περνάει γιατί καταλαβαίνω ότι δεν είμαι παιδάκι. Καταλαβαίνω, ότι δεν είναι σωστό αυτό που κάνω, πρέπει να ρωτάω και μετά να παίρνω το λόγο. Να μη διακόπτω τον άνθρωπο που μιλάει. Να περιμένω να κάνει τη δουλειά του και να περιμένω...

Η «γ» εκφράζει τη δυσφορία της για την νοοτροπία πολλών να θεωρούν το σχολείο της ως σχολείο δεύτερης διαλογής. Το στερεότυπο που φέρει να ακολουθεί την εσπερινή επαγγελματική εκπαίδευση είναι ότι στους κόλπους της φιλοξενεί μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα με χαμηλές προσδοκίες και προερχόμενη από ιδιαίτερα πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Ίσως ο μορφασμός στο πρόσωπο της και η επανάληψη στο λόγο της, ότι το εσπερινό σχολείο δεν έχει τίποτα να ζηλέψει από το γενικό να υποκρύπτει και την δική της αμφίθυμη διάθεση για την επιλογή της: ...
το πρωί είμαι οικιακά, δεν εργάζομαι. Φροντίζω τα παιδιά και τα περιμένω να γυρίσουν από το σχολείο. Θα μπορούσα να πάω σε ένα σχολείο πρωινό Αλλά το πρόγραμμα δεν θα έβγαινε. Γιατί το πρωί συμμαζεύω το σπίτι μαγειρεύω παίρνω εγώ το παιδί από το σχολείο, το νυχτερινό σχολείο βολεύει πολύ, περνάω πολύ καλά στο σχολείο Αν και πολλοί λένε, ότι αυτό δεν είναι κανονικό σχολείο, είναι δεύτερης επιλογής σχολείο, το θεωρούν κατώτερο αυτοί που έχουν βγάλει το κανονικό Λύκειο το λένε. Το Γενικό Λύκειο το θεωρούν πιο ανώτερης κατηγορίας. Εγώ θεωρώ και τα δύο αν και δεν έχω πάει στο Γενικό από φίλους μου που έχω ακούσει και το Εσπερινό δεν έχει κάτι να ζηλέψει από το γενικό, τα ίδια μαθήματα κάνουμε...

Η «γ» θεωρεί ότι το σχολείο συνέβαλλε στην κοινωνικότητα της. Γνώρισε ανθρώπους με τους οποίους περνάει καλά. Η τάξη της έχει μια ομοιογένεια ηλικιών πράγμα που την κάνει να νιώθει ασφαλής. Η ομαδικότητα λειτουργεί υποστηρικτικά για την «γ» ώστε να θέτει στόχους. Η από κοινού προσπάθεια υποδηλώνει την συνοχή της ομάδας και αποτελεί βασική παράμετρο για την εκπαίδευση ενηλίκων. Ίσως με αυτήν την τακτική μπορεί να προληφθεί η εγκατάλειψη των σπουδών.

Η συνοχή αυτή ίσως να μειώνει την αντίσταση της « γ » στην εκπαιδευτική διεργασία:
...με τους συμμαθητές μου συνεργάζομαι αρκετά, έχω πολύ καλή σχέση και σε πολύ λίγο χρόνο μικρό χρονικό διάστημα τους ένιωθα όλους, όχι όλους, ότι τους ξέρω

χρόνια. Έχω μεγάλη οικειότητα μαζί τους με τα περισσότερα παιδιά και με τους καθηγητές και ειδικά με δυο τρεις συγκεκριμένους ότι τους ήξερα από πολύ παλιά όχι ότι τους γνώρισα τώρα. Ευτυχισμένη στιγμή μέσα στο σχολείο είναι οι πλάκες που κάνουμε εμείς οι μαθητές, οι καζούρες που κάνουμε στους δασκάλους από πίσω αυτό το παιχνιδάκι που κάναμε πιτσιρίκια αυτό κάνουμε και τώρα... τα βιβλία δεν είναι και πολύ εύκολα. Μερικοί καθηγητές μας κάνουνε την τιμή να μας εξετάζουν προφορικά. Οι ίδιοι κάποια κομμάτια σημειώνουν στο βιβλίο, αυτά μας εξετάζουν. Αλλά κυρίως γίνεται από τους καθηγητές το μάθημα. Στη παράδοση κρατάμε σημειώσεις. Πολλοί δεν το χρησιμοποιούν πολύ το βιβλίο, ορισμένοι όχι όλοι, αυτοί κυρίως που θεωρούν ότι η ύλη είναι ελλιπής. Μας κάνουν παράδοση μόνοι τους. Δεν έχω ακούσει κάτι για ρατσισμό».

Ο «δ» παρουσιάζει το πρόβλημα που δημιουργεί η διαφορετική σύνθεση της τάξης σχετικά με τις ανάγκες του. Ο ενήλικος «δ» έχει έρθει εκούσια στο σχολείο άρα εκ προΐμιου τα κίνητρα του είναι διαφορετικά σε σχέση με τα κίνητρα του ανήλικου συμμαθητή του.

Οι προυπάρχουσες εμπειρίες του γνωσιακές και μη τις οποίες φέρει μαζί του στο σχολείο δεν μπορούν να αποτελέσουν διάυλο επικοινωνίας με τους μικρότερους. Θεωρεί ότι η ατομικότητα του καθενός είναι διαφορετική άρα επιζητεί μια εξατομικευμένη διδασκαλία που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός ξεχωριστά: *...Έχω φίλους εδώ στο σχολείο όχι πολλούς αλλά έχω κάνει φίλους. Ακόμα και με τα μικρά παιδιά κάνω παρέα. Το μάθημα γίνεται να το πούμε καλύτερα ανθρώπινα έτσι το βλέπω εγώ. Δεν μας πιέζουν μας λένε να το μάθουμε αν το αισθανόμαστε. Διαβάζω όταν προλαβαίνω δεν έχω προλάβει πάντα.*

Έρχομαι κατευθείαν από τη δουλειά στην αρχή δεν καταλάβαινα τώρα προσπαθώ ότι μπορώ μέσα στην τάξη. Μας εξετάζουν και κάποιες φορές μας ρωτάνε και γράφουμε. Το γραπτό και το προφορικό είναι καλό μας ρωτάνε ότι καταλάβαμε μας βοηθάνε πάρα πολύ μας βοηθάνε...Έχουμε κάποια μικρά παιδιά στην τάξη. Δεν είναι καλό αυτό. Τα μικρά παιδιά θέλουν άλλο πράγμα εγώ θέλω άλλο πράγμα. Εγώ στην αρχή δεν μπορούσα τη γλώσσα δεν κάναμε μαθήματα εμείς που έχουμε πρόβλημα να μιλάμε».

Ο «ε» και ο «στ» δεν λένε πολλά το μόνο που συμφωνούν και οι δύο είναι : ...και άμα τύχει και προλάβουμε διαβάζουμε. Οι καθηγητές είναι χαλαροί και φέρονται χαλαρά μας καταλαβαίνουν γιατί δουλεύουμε. Μου αρέσει η ιστορία γιατί μπορεί να μάθεις πολλά τι έχει γίνει παλιότερα.....κουράζομαι πάρα πολύ και δεν διαβάζω πάρα πολύ. Κάνω παρέες αλλά όχι πολλές... Με τους καθηγητές μου τα πάω καλά με καταλαβαίνουν αλλά όχι πάρα πολύ. Κάνω και φασαρία μες στην τάξη και με βγάζουν έξω. Όταν είναι πολύ αργά και είμαι κουρασμένος και θέλω να φύγω και του λέω ότι θέλω να φύγω δεν με αφήνει να φύγω. Ανάλογα το μάθημα βέβαια».

Ο «ζ» θέτει έντονα την έννοια του «εμείς» και οι «άλλοι». Παρατηρούμε έντονα ότι το ταυτοτικό έχει διαχωριστικές γραμμές. Ο «δ» δημιουργεί με τον ασυνείδητο αντιληπτικό του μηχανισμό διαφορές. Η φαντασιακή αυτή διαφορά επιβεβαιώνει τις διαχωριστικές γραμμές (Γκότοβος, 2002). Η υποτιμητική χρήση του όρου «Αλβανός» από τους συμμαθητές επιδεινώνει αυτή τη διαφορά μέσω μιας κατηγοριοποίησης. Η Αραμπατζή (2007) προσθέτει ότι αυτή η κατηγοριοποίηση των κοινωνικών ομάδων δημιουργεί τα στερεότυπα. Πρόκειται για μια αρνητική φρασεολογία που στόχο έχει την υποτίμηση και την δημιουργία μιας έξω-ομάδας ακατάλληλης να λαμβάνει χώρο και υιοθετεί ρόλους που δεν πρέπει να της «χαρίζονται».

Ο «ζ» προσθέτει: ...στο Εσπερινό νομίζω ότι μαθαίνω πάρα πολλά... μία νέα αρχή στα ΕΠΑΛ δεν ξέρουμε τίποτα εμείς δεν μας έχει ενημερώσει κανένας. Κανένας δεν μπήκε στην τάξη να μας πει κάτι τι είναι αυτό... α ξέρω για τη μαθητεία αφού τελειώσουμε το λύκειο κάνουμε ένα έτος παραπάνω και παίρνουμε ένα χαρτί ότι έχουμε δουλέψει σε εταιρεία που θα μας βοηθήσει στο μέλλον στη ζωή μας...Με τους καθηγητές δεν έχουμε κανένα πρόβλημα είναι φίλοι μας, μας καταλαβαίνουν. Προλαβαίνω να διαβάσω αλλά πολλές φορές διαβάζω και μες στην τάξη. Μου αρέσει ο προγραμματισμός και η πληροφορική... Εξάλλου άμα ξέρεις τη γλώσσα είσαι μία χαρά. Είμαι πρόεδρος στο σχολείο αλλά δεν είμαι με κόμμα. Με βγάλανε, δεν ήθελα. Υπάρχουν κάποιοι που λένε α ο Αλβανός έγινε πρόεδρος αλλά δεν με νοιάζει. Το πρόβλημα στο σχολείο είναι ότι κάνω πολλές απουσίες. Οι καθηγητές βοηθάνε όχι όλοι. Καπνίζουμε και στο σχολείο. Ήταν μια εποχή που κάπνιζα όλη μέρα, έπινα τσιγάρα από την ώρα που ζύπναγα... Μου αρέσει το σχολείο αλλά θέλω να βγάλω λεφτά πιο πολύ αυτό. Δεν πηγαίνω πολύ σχολείο κάθομαι σε ένα πάρκο αργά το βράδυ με άλλους και το πρωί δεν ξυπνάω... Μου είπαν να πάω στον ψυχολόγο να πω τι έχω αλλά δεν πάω...εμείς δεν είμαστε για αυτά».

Η «η» χρησιμοποιεί τη φράση «για μας» για να δώσει όπως και ο «ζ» την έννοια του διαφορετικού όπως την αντιλαμβάνονται οι «άλλοι». Η κατηγοριοποίηση του σχολείου σε κάτι το διαφορετικό από την κυρίαρχη νοοτροπία οδηγεί την «η» να βρεθεί σε θέση απολογητική ότι και σε αυτά τα σχολεία, άνθρωποι υπάρχουν. Και ο «ζ» και η «η» φτάνουν μια δική τους ενδο-ομάδα μέσα στην ενδο-ομάδα. Είναι οι «άλλοι» οι οποίοι βλέπουν και αυτοί κάποιους «άλλους»: ...Έχω χρόνο να διαβάσω αλλά όχι πάντα δεν διαβάζω πιο πολύ με το κινητό ασχολούμαι. Έχω κολλήσει με το κινητό καθόλου δεν διαβάζω πάω και έρχομαι στο σχολείο. Μου αρέσει η γυμναστική δεν το περίμενα, μου αρέσει μέσα το περιβάλλον του σχολείου.

Όμως κάποιοι όπως το περιγράφουν δεν υπάρχει καμία περίπτωση αυτό που λένε ότι το Εσπερινό είναι Πω πω πω εκεί μέσα γίνονται άσχημα πράγματα. Ούτε καν έχει βέβαια παιδιά που το βαριούνται το σχολείο. Αλλά καμία σχέση με αυτά που λένε για μας κι εδώ άνθρωποι υπάρχουν, άνθρωποι για κάποιο λόγο σταμάτησαν το σχολείο...

Η ύπαρξη της ψυχολόγου μπορεί να σημαίνει μια ιδιαίτερη συνθήκη που πολλές φορές δεν κατανοείται από τους μαθητές («ζ», «η», «θ»). Ενώ ο εκπαιδευτικός εγείρει θετικά συναισθήματα για αυτούς, η ψυχολόγος αντιμετωπίζεται ως εκείνη που ήρθε για να νοηματοδοτήσει τη θεωρία της ετικέτας (Becker, 1963), μέσα σε ένα ιδιαίτερο σχολικό περιβάλλον. Η αντίδραση άρνησης των μαθητών απορρέει από μια ασυνείδητη αντίδραση η οποία αντιτίθεται σε αυτό το αρνητικό πρόσημο του στερεοτύπου. Πιστεύουν ότι θα γίνουν αντικείμενα σχολιασμού και δακτυλοδεικτούμενοι στο χώρο του σχολείου: *...Μία χαρά οι καθηγητές μας εξετάζουν, μας βοηθάνε, μας λένε ότι πρέπει να συνεχίσουμε το σχολείο να πάρουμε ένα χαρτί. Βοηθάνε πολύ σε κάθε ερώτηση, την λένε, την ζαναλένε, απαντάνε σε ό τι ρωτάμε. Είναι σαν φίλοι μοιράζονται τα πάντα μαζί μας μερικά παραπάνω. Έχουμε και την ψυχολόγο δεν πηγαίνω όμως γιατί δεν είμαι τρελή δεν έχω τίποτα Δεν ντρέπομαι αλλά δεν έχω τίποτα και δεν έχω τι να πω...*

... έχω παρέες έξω από το σχολείο κάποιοι πάνε σχολείο κάποιοι δεν πάνε εδώ κάνω παρέες μέσα στο σχολείο όχι έξω... πιο πολύ μου αρέσουν τα μαθήματα της ζώνης κάνουμε τη διατροφή και μας μαθαίνει τι πρέπει να τρώμε και παθολογικά μας μαθαίνει το κάθε φάρμακο τι είναι, σε τι θα χρειαστεί. Δεν έχουμε άσχημα περιστατικά στο σχολείο, ούτε μπουλινγκ ούτε ρατσισμός. Δεν έχω δει κάτι...

... εγώ έχω φάει bullying στη ζωή μου πιο μικρή επειδή είμαι πιο μελαχρινή με λέγανε τσιγγάνα ένα παιδί στο δημοτικό μου έλεγε ότι επειδή είμαι μελαχρινή με έχει χέσει και

ο Θεός ακόμα και όταν μάθαιναν ότι είμαι από την Αλβανία μου λέγαν γαμώ την Αλβανία σου. Με βρίζανε εγώ δεν απαντούσα το έλεγα στην κυρία μου. Το έλεγα στη μητέρα μου ερχόταν η μητέρα μου να μιλήσει. Δεν ήθελα να πάω πάλι σχολείο στεναχωριόμουνα μερικές φορές...κάνω πάρα πολλές απουσίες γιατί κανονίζω να βγω η μάνα μου το ξέρει με έχουν βοηθήσει πολύ καθηγητές με τις απουσίες μου και τους ευχαριστώ Δεν είναι ότι δεν μου αρέσει το σχολείο αλλά μου αρέσει και να βγαίνω εμείς τα νέα παιδιά μας αρέσει να βγαίνουμε...Πολλές φορές όταν ήμουνα μικρή με είχανε βάλει στα αγγλικά και δεν πήγαινα γιατί είχε ένα παιδικό στην τηλεόραση Πάττυ το λέγανε εκείνη την ώρα που είχαμε Αγγλικά και εγώ βαριόμουνα».

Η «θ» παρουσιάζει ότι για αυτήν στο σχολείο είναι πολύ ωραία: ...Δεν διαβάζω δεν μπορώ να συγκεντρωθώ. Θέλω αλλά πετάει το μυαλό μου ότι κάνω στο σχολείο. Οι καθηγητές δεν με μαλώνουν που έχω μείνει πίσω με βοηθάνε κάνω απουσίες γιατί βγαίνουμε για καφέ. Ωραία περνάω εδώ αλλά τώρα το καλοκαίρι βαριέμαι... Κάνω παρέα με την «η» όταν βγαίνουμε αλλά δουλεύουμε και κουραζόμαστε... Ήταν μια που με έβριζε εδώ στο σχολείο δεν έχω κάνει κάτι αλλά με έβριζε. Η ψυχολόγος είναι καλή κυρία αλλά φοβάμαι να πάω. Δεν είμαι τρελλή αλλά δεν πάω».

Η «ι» ονειρεύεται στα ελληνικά και επιτονίζει: ...είμαι τελευταία χρόνια στο σχολείο με ειδικότητα νοσηλευτική. Κάνουμε εργαστήρια δύο φορές τη βδομάδα στο καινούργιο σχολείο. Τα εργαστήρια είναι τέλεια για μένα, έχουμε κάποιες κούκλες ο καθένας τη δικιά του και ανάλογα με το κεφάλαιο κάθε φορά κάνουμε πρακτική πάνω στην κούκλα. Θα κάνω μαθητεία πρώτα ο θεός. Η μαθητεία είναι ότι ανεβαίνεις το πτυχίο σε ένα βαθμό από το 4 στο 5... Στη μαθητεία νομίζω ότι υπάρχει καθηγητής στο σχολείο υπάρχει μία ομάδα μαθητών κάνεις τέσσερις μέρες στο νοσοκομείο την πέμπτη μέρα πας σε ένα σχολείο κάνεις μία μέρα μάθημα εκεί στο τέλος δίνεις εξετάσεις ζανά και αν περάσεις παίρνεις το δικαίωμα βαθμού 5...

Υπάρχει μια αμφιθυμία από την «ι» για τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Βιώνει μια ιδιαίτερη συνθήκη λόγω μη κατανόησης της γλώσσας. Οι προσδοκίες της από τον λειτουργό της εκπαίδευσης άλλοτε είναι θετικές και άλλοτε αρνητικές. Η ανάγκη της ερωτώμενης για προσωπική ανάπτυξη δεν καλύπτεται επαρκώς. Ο στόχος της επίτευξης της γνώσης ίσως να υποκινείται από την ανάγκη της να ξεχωρίσει από τους υπολοίπους: ... από ότι έχω καταλάβει δεν είναι τόσο εύκολα να το καταλάβω, ξεχνάνε ότι είμαι ξένη και ότι πρέπει να με πλησιάσεις και να μου τα πεις λιγάκι πιο αργά και πιο καθαρά και πιο αναλυτικά αλλά δεν υπάρχει η πολυτέλεια και σε όλα τα σχολεία που έχω κάνει μέχρι εδώ δεν υπήρχε αυτή η πολυτέλεια ... υπήρχαν πολλοί καθηγητές οι οποίοι έβλεπαν τη δίψα μου και βρίσκανε τον τρόπο να μου εξηγήσουν αλλά δεν ήταν συνέχεια έτσι. Οπότε ήταν ότι πιάσω μόνη μου και θα τα καταφέρω παρόλα αυτά δεν κάνω πίσω. Δεν σταματάω... Η καθηγήτρια στο μάθημα κάνει ερωτήσεις και εγώ κάνω πολλές ερωτήσεις.

Μπορώ να φτάσω σε φάση να είμαι λίγο σπαστική υπάρχουν μερικές φορές. Και η η καθηγήτρια μου που τη λατρεύω που είναι πολύ ζωντανή στο μάθημα υπάρχουν άλλοι που είναι υποτονικοί αυτό με ρίχνει έχω χάσει το μάθημα. Πρέπει να έχεις δίψα για να με κρατήσεις εκεί, διαφορετικά εγώ φεύγω, παθαίνω διάσπαση προσοχής, φεύγω, πετάω. Αυτό λίγο μου είναι δύσκολο. Θέλω ζωντάνια...

Ακόμη και οι προσδοκίες της από τις κοινωνικές της σχέσεις είναι μπερδεμένες και απαιτητικές: ... τώρα με το σχολείο είδα πολλά έχω παρέες και όταν δεν έχουν τις ίδιες ιδέες δεν μοιάζουμε καθόλου μεταξύ μας εγώ σε θεωρώ φίλη μου και σε αγαπώ και εσύ και ας μη με αγαπάς. Είμαι περίεργος άνθρωπος, γιατί το έχω ανάγκη. Εσύ μπορεί να μη με έχεις ανάγκη εγώ έχω ανάγκη την παρουσία σου στη ζωή μου. Θέλω κάποιος να μου μιλάει...

Εμφανίζει αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις και η σκέψη της κυριαρχείται μόνο από άσχημες γνώσεις. Το σχολείο δεν έχει καταφέρει να αναδομήσει αυτές τις γνώσεις, δεν έχει ρόλο θεραπευτικό. Η ενδοοικογενειακή κακοποίηση που βίωσε η «ι» ίσως να ευθύνεται για την χαμηλή αυτοεκτίμηση και την απαιτητική διεκδίκηση του ενδιαφέροντος από τους άλλους : ... *μία όμορφη στιγμή στο σχολείο δεν το είχα σκεφτεί αυτό συγγνώμη. Πιάνω τον εγκέφαλό μου μόνο τα δυσάρεστα θυμάμαι. Ένα δυσάρεστο ήταν όταν έπεσα από τις σκάλες πολύ δυσάρεστο κάτι άλλο όταν υπήρχαν καυγάδες μέσα στην τάξη. Υπήρξαν κάποιες στιγμές μεταξύ καθηγητή μαθητή, έπρεπε να υπήρχε προσωπικός χώρος να τα πούνε μεταξύ τους, να γίνει έξω στο προαύλιο. Ταράχτηκα πάρα πολύ, μία μικρούλα μαθήτρια που μπορεί να μην ήταν τόσο προσηλωμένη στα μαθήματα κάποιος καθηγητής μου φαινόταν ότι της φέρονταν λίγο απότομα σαν να της λέει ότι δεν της έλεγε με ωραίο τρόπο ότι έπρεπε να προσπαθήσει.*

Έπρεπε να της πει, είσαι νέα, ότι πρέπει να παλέψεις για τη ζωή σου, να κατακτήσεις. Εμείς είμαστε εδώ για σένα και κάνουμε ότι γίνεται. Αλλά εμένα μου έβγαине το συναίσθημα της μάνας, τον κοίταγα πάρα πολύ σοβαρά με αυστηρό ύφος, να του πω ότι αυτό που κάνεις δεν είναι σωστό και εγώ στο απαγορεύω. Υπάρχει μια κοπέλα έχουμε συναντήσει μία κυρία μία κοπέλα νέα ψυχολόγος εγώ δεν πήγα ποτέ. Και τα άλλα παιδιά δεν πάνε...

Το μέλλον της δεν θέλει να το σκέφτεται. Ονειρεύεται να μπορέσει να βοηθήσει κάποιον που θα έχει την ανάγκη της: ... *Σκέφτομαι το μέλλον το σκέφτομαι πάρα πολύ μακριά. Σκέφτομαι πρώτα τη μαθητεία να είμαι καλά στην υγεία μου να μπορώ να τα καταφέρω καλά... Όταν σκέφτομαι τη μαθητεία νιώθω να με χαροποιεί να με φωτίζει. Θέλω να πάω να μάθω να γνωριστώ με το χώρο, να προσφέρω στους ανθρώπους. Πιστεύω ότι υπάρχει μία θέση για μένα εκεί να προσφέρω να βοηθήσω, να απαλύνω*

τον πόνο με χρειάζεται το χρειάζομαι και θα κουμπώσει... Όλο το θέμα είναι η αλληλοβοήθεια...

Πρέπει κάποιος να σε βοηθήσει και ναι το σχολείο βοηθάει. Προς το παρόν ο άντρας μου δεν με χτυπάει όπως παλιά έχει σταματήσει, έχω πάει και στις κακοποιημένες γυναίκες τότε δεν μπορούσα να δεχτώ τη βοήθεια τους πάλευα μόνη μου. Εδώ στο σχολείο πρέπει να πάω στον ψυχολόγο γιατί δεν μπορώ μόνη μου πλέον να το κάνω. Βαλτώνω...

Η ανυπαρξία των αρχών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γίνεται εμφανής στα λόγια της. Η «ι» δίνει έμφαση στη γλώσσα των βιβλίων η οποία δεν γίνεται κατανοητή. Δεν υπάρχουν τάξεις υποδοχής διότι οι μαθητές αυτοί θεωρούνται ως παιδιά 2ης γενιάς άρα δεν έχουν ανάγκη από ιδιαίτερη μεταχείριση. Τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούνται αναγκαία όχι μόνο για τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας αλλά και γιατί η σχολική κοινότητα θα υπερβεί και θα εμποδίσει να σχηματιστούν προκαταλήψεις απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς. Είναι αναγκαία γιατί μέσα στη σχολική κοινότητα υπάρχουν και γηγενείς που συμβιώνουν με τον διαφορετικής καταγωγής συμμαθητή τους: *...Θα ήθελα τα βιβλία να έχουν κάτι άλλο για να καταλαβαίνουμε και όλοι εμείς . Να υπάρχει κάτι σαν μετάφραση, κάτι ειδικό να μεταφράζει σε διάφορες γλώσσες. Μακάρι να υπήρχαν τμήματα για όλους εμάς μέσα στο σχολείο αυτό το έκαναν στα ΣΔΕ. Αλλά και αυτό είναι ανάλογα με την διάθεση του καθηγητή. Μερικοί βαριόντουσαν».*

Ο «ια» φοβάται να προχωρήσει τις σπουδές του. Έχει προβλήματα στο διάβασμα αλλά δεν έχει χρόνο να ασχοληθεί. Το επαγγελματικό λύκειο τον βοήθησε στη δουλειά του, του έχει δώσει μια προοπτική. Η ζωή του έχει μια κανονικότητα που δεν θέλει να την αλλάξει. Θεωρεί ότι η αξία των μαθημάτων γενικής παιδείας δεν τον

ενδιαφέρουν. Σε αντίθεση με το μάθημα που γίνεται στα εργαστήρια. Αυτά θα τον βοηθήσουν στη δουλειά του: ...έμαθα σε τρεις μήνες να διαβάζω κανονικά και να γράφω δεν είμαι και τελείως εντάξει αλλά προσπαθώ. Τα εργαστήρια είναι πολύ καλά και είμαι πρώτος μου αρέσουν πολύ κάνουμε ενέσεις, ορούς, στρώσιμο κρεβατιού ότι κάνει ένας που δουλεύει στο νοσοκομείο...

...έχω κάνει καλούς φίλους στο σχολείο μπορεί να κάνω με όλους παρέα αλλά να έχω ένα φίλο. Καλημέρα με όλους είμαι. Καλός είμαι αλλά αν διαβάσω παραπάνω θα μαι καλός μαθητής. Δεν προλαβαίνω πολύ να διαβάσω το γενικό που κάνουμε σαν λύκειο. Δεν είναι κάτι ιδιαίτερο τώρα. Γλώσσα δεν τα πάω πολύ καλά. Αν κάτσω και διαβάσω δεν είναι τίποτα απλώς είναι στη ζωή τα πράγματα αυτά θεωρώ ότι δεν χρειάζεται να διαβάζεις μαθηματικά. Εντάξει ναι να προσέχεις οπότε εντάξει με ενδιαφέρουν... τη νοσηλευτική να βγάλω για να βρω μία δουλειά δεν πρόκειται να συνεχίσω, δεν πρόκειται να συνεχίσω παραπέρα και δεν θέλω, και φοβάμαι.

Και σκέφτομαι και που θα περάσω που θα με στείλουν αυτοί και αν δεν έχω καλό βαθμό πρέπει να πάω αλλού, έχω την κοπέλα μου το σπίτι μου οπότε δεν είμαστε για τέτοια. Το σχολείο έχει ψυχολόγο; Όχι δεν έχω πάει γιατί με βλέπεις για τρελό»;

Η παρακολούθηση των μαθημάτων δεν είναι εύκολη για τον «ιβ» ο οποίος εργάζεται πολλές ώρες. Δίνει έμφαση στο ρόλο του σχολείου του, το οποίο δεν το θεωρεί κι αυτός ότι υστερεί συγκριτικά με το πρωϊνό σχολείο. Δεν θα μπορούσε να παρακολουθήσει ένα πρωϊνό σχολείο αφενός λόγω εργασίας και αφετέρου γιατί η ηλικία του δεν μπορεί να συμβαδίσει με τα μικρότερα παιδιά. Τονίζει την ωριμότητα ως απόρροια της ηλικίας.

Επομένως παρατηρούμε ότι η ενηλικιότητα, αναφέρεται στο γεγονός της επίγνωσης των ίδιων των ατόμων για τον εαυτό τους: ... δεν διαβάζω πολύ ότι μπορώ πιο πολύ

μέσα στην τάξη. Πού να προλάβω. Οι καθηγητές είναι καλοί πολύ καλοί, μας κατανοούν σε όλο το μάθημα. Το μάθημα γίνεται κανονικά όπως και στα πρωινά. Και ερωτήσεις κάνουμε και μας δίνουνε για το σπίτι. Όσες μπορούμε να κάνουμε και σπίτι και όσο μπορούμε στην τάξη. Περισσότερο τα δουλεύουμε εδώ να διευκολύνει και μας. Εγώ πηγαίνω 11:30 το βράδυ σπίτι, να κάνω ένα μπάνιο, να φάω να κοιμηθώ και το πρωί πάλι. Κανονικά λέμε μάθημα όπως και στα πρωινά. Κανονικά διαγώνισμα τεστάκια ερωτήσεις κανονικά. Κανονικά όπως ήμουνα τότε που ήμουνα πιτσιρικάς δεν υπάρχει λόγος να είμαι σε πρωινό σχολείο. Δεν υπάρχει λόγος, κοίτα για να είμαι στο πρωινό σχολείο πρώτον δεν θα πρέπει να δουλεύω δεύτερον έχει μικρότερους μέσα η τάξη δηλαδή 15 χρονών 16. Όχι ότι ντρέπομαι, είναι θέμα λογικής. Όχι ντροπής Εγώ δεν έχω την υπομονή να κάτσω να φωνάζω όπως κάνουν αυτοί, όσο μεγαλώνεις ωριμάζεις...

Ο ενήλικος ερωτώμενος θεωρεί ότι το σχολείο είναι μια εύκολη διαδικασία συγκριτικά με αυτό που βιώνει έξω από το σχολείο. Δεν έχει καμία προσδοκία για το μέλλον. Η επισφάλεια της ανεργίας του δημιουργεί αβεβαιότητα: ...στο σχολείο δεν έχω καμία δυσκολία όποια δυσκολία έχω την έχω έξω. Ότι δεν καταλαβαίνουμε επειδή λείπουμε πολλά χρόνια τα συζητάμε στο διάλειμμα. Όλοι οι καθηγητές έρχονται μαζί μας ότι θέλετε, εμείς είμαστε εδώ μας λένε. Έχει τύχει ένα μάθημα που δεν ήμουνα εκείνη τη μέρα λόγω δουλειάς, μου το είπαν και οι μαθητές της τάξης και οι καθηγητές. Οι φίλοι μου είναι από παντού όχι στο σχολείο δεν έχουμε κανένα πρόβλημα είμαστε μεγάλοι για τέτοια. Δεν ξέρω κάτι στην τάξη μου, όχι για να είναι κάποιος ρατσιστής δεν είναι λογικός. Εδώ δεν έχουμε πρόβλημα. Μέλλον ποιο μέλλον, οι γονείς μου είναι άνεργοι. Όσο δύσκολα φαίνονται άλλο τόσο είναι».

Ο στόχος του «ιγ» είναι να μάθει γιατί μόνο έτσι θα εξελιχθεί. Νιώθει έντονη την αλλαγή μέσα του από τη στιγμή που ήρθε στο σχολείο. Με αργούς ρυθμούς άρχισε να

συναναστρέφεται περισσότερο τους συμμαθητές του και να μπορεί να εκφράζει τις ανάγκες του. Ακόμη και στο οικογενειακό του περιβάλλον άρχισε να εκτίθεται περισσότερο, μπορεί να αισθανθεί καλύτερα και να χαμογελάσει περισσότερο. Ο «ιγ» είναι λίγο απόμακρος και κρατάει μια στάση καχυποψίας: ...Δεν ξέρω αν θα βοηθήσει το σχολείο, βοηθάει δεν βοηθάει δεν ξέρω εγώ θέλω να μάθω θέλω να προχωρήσω στη ζωή μου. Οι καθηγητές μία χαρά μία χαρά μας βοηθάνε δεν έχω κανένα πρόβλημα. Όχι δεν κάνω απουσίες καμία φορά έχω μόνο 11. Αφού μπορώ όταν θα υπάρχει λόγος θα λείπω. Δεν υπάρχει λόγος. Γιατί να λείπω; Τα παιδιά μου μια χαρά είναι, τα παιδιά γελάνε που πάω σχολείο. Πρώτη μέρα, όταν ήρθα στο σχολείο είπα τι κάνω εγώ εδώ 42 χρόνων αλλά μετά είπα ότι έκανα πάρα πολύ καλά που ήρθα στο σχολείο γιατί άλλαξαν όλα. Και ξέρεις ποια είναι αυτά; Χαμογελάμε περισσότερο στο σπίτι. Είναι ωραία. Το σχέδιό μου αρέσει από μαθήματα είμαι καλός πιάνει το χέρι μου. Εγώ με την προφορά μπερδεύομαι. Η γλώσσα μου αρέσει δεν έχω κανένα πρόβλημα... δεν έχω κάνει πολλές παρέες, δεν είμαι πολύ της παρέας. Δεν μου αρέσει πρέπει να διαλέξω τον άνθρωπο πάρα πολύ για να κάνω παρέα. Έχω δυο-τρεις φίλους με ένα παιδί από δω βγαίνουμε έξω αλλά σιγά σιγά δεν μπορώ αμέσως. Δεν θέλω σήμερα να είμαι και αύριο να μην είμαι με τον άλλον. Πρέπει να τον μάθω. Πρέπει να διαλέξεις».

Ο «ιδ» και «ιε» δίνουν και αυτοί έμφαση στον υποστηρικτικό ρόλο των καθηγητών. Θεωρούν ότι αφενός η ηλικία και αφετέρου η δουλειά δεν τους επιτρέπει να ασχοληθούν και πολύ με το διάβασμα. Το σχολείο τους ξεκουράζει. Οι σχέσεις μεταξύ τους είναι πολύ καλές αλλά δεν έχουν διευρυνθεί σε επίπεδο εκτός σχολείου: Ο «ιδ» : ...δεν διαβάζω πολύ όποτε βρω χρόνο στη δουλειά. Μόνο στη δουλειά έχω δύο παιδιά οπότε είναι δύσκολο. Ελπίζω να το τελειώσω θέλω ένα χρόνο ακόμα.

Οι καθηγητές είναι πολύ καλοί, είναι πρώτα φίλοι και μας βοηθάνε. Μας βλέπουν πως είμαστε ερχόμαστε μεσα στη βρώμα κατευθείαν από τη δουλειά. Να ξέρεις μια φορά

ένας καθηγητής μας είπε: 'Ανοίχτε τα παράθυρα δεν μπορώ να μυρίζω άλλο γράσο'. Οποιος ρωτάει και έχει θέληση για κάτι είναι πρόθυμοι να τον βοηθήσουν. Δεν υπάρχουν προβλήματα γιατί εμείς είμαστε μεγάλοι να σου πω εμείς ξεκουραζόμαστε εδώ. Τι φασαρία να κάνουμε...Για ψυχολόγο είμαστε τώρα; Δεν έχω κάτι γιατί να πάω. Χρειάζεται να πάω πως με βλέπεις;(γελάει). Κάνουμε παρέα αλλά μόνο εδώ, έξω είναι δύσκολο να βρεθούμε. Τα μαθήματα της γενικής δεν χρειάζονται αλλά να σου πω και που διαβάζω τα ξεχνάω αμέσως. Χαζεύω δεν μπορώ».

Ο «ιε» περνάει καλά στο σχολείο θεωρεί: ...είμαστε όλοι φίλοι δεν βγαίνουμε γιατί πιο πολύ είμαστε εργαζόμενοι, είμαστε και οικογενειάρχες. Βγαίνουμε εδώ δίπλα στο σχολείο. Οι καθηγητές είναι πολύ καλοί δεν μας πιέζουν καθόλου. Καμιά φορά δεν κάνουμε μάθημα αλλά βοηθάμε τον διευθυντή να φτιάξει ό,τι χαλάει στο σχολείο. Αφού είμαστε όλοι μαστόρια και καλά μαστόρια. Βαριόμαστε και το μάθημα αυτό της γλώσσας και της λογοτεχνίας. Για αυτό δώσε μας δουλειά ξεχνιόμαστε. Είμαστε μεγάλοι για γράμματα αλλά καλά τα πάμε. Δεν κάνω καμία απουσία γιατί μου αρέσει...

Ο «εε» επανέρχεται στην δικτατορία του κομμουνισμού όπως μεταφέρθηκε η εμπειρία από τον πατέρα του. Ο κομμουνισμός τους στερούσε βασικά και αναφαίρετα δικαιώματα. Και η ανελευθερία για αυτόν έγκειται στο γεγονός ότι στο σχολείο υπήρχε πειθαρχία και υποταγή. Εδώ η ελευθερία του αρέσει περισσότερο: ...οι κομμουνιστές έλεγε ο πατέρας μου για αυτό εμείς είχαμε μάθει αλλιώς όταν πας σε ένα ίδρυμα εκπαιδευτικό πρέπει να είσαι εκεί ήταν πολύ αυστηροί όλοι από μία πλευρά είναι καλό από μία άλλη δεν είναι. Έμπαινε ο καθηγητής μέσα και βρισκόντουσαν όρθιοι όλοι.

Εδώ έχεις πιο μεγάλη ελευθερία άλλη νοοτροπία αλλά είναι πιο ελεύθερα τα πράγματα. Είναι ωραία εδώ λες πράγματα δικά σου. οι καθηγητές είναι εντάξει

κανένα πρόβλημα. Είμαστε μεγάλοι. Δεν ξέρω στα πρωινά που έχει πιο πιτσιρικάδες αλλά εδώ είναι αλλιώς είμαστε ήρεμα εδώ δεν έχουμε φωνές. Ο καθένας από μας δουλεύει είναι ταλαιπωρημένος δεν έχει κουράγιο για φωνές δεν έχουμε όρεξη να κάνουμε κάτι τέτοιο. Ο καθένας μας έρχεται να κάνει αυτό το πράγμα δύο χρόνια τρία χρόνια πόσο θα κάνει και θα φύγει να πάρει το χαρτί και να φύγει Αυτός είναι ο σκοπός του καθενός εδώ...

Αισθάνεται έντονα το χρέος να συμβουλέψει τα νέα παιδιά. Τα προτρέπει να πάρουν τις απαραίτητες γνώσεις διότι στην δουλειά θεωρούνται όλα δεδομένα. Ο ενήλικος είναι σαν να υιοθετεί το ρόλο ενός ορθολογικού πατέρα απέναντι στον ανήλικο συμμαθητή του. Του μεταβιβάζει την εμπειρία του ως μια βασική παράμετρο αποφυγής δικών του λαθών: ...στους πιτσιρικάδες τους λέω: «άνοιξε τα μάτια σου να μάθεις όσα περισσότερα μπορείς. Εδώ θα μάθεις τους λέω, στη δουλειά θα κάνεις πράξη πρέπει να το αρπάζεις αυτό που σου λέει ο καθηγητής θα το δεις στην πράξη μπροστά σου».

Η εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών μέσα στην τυπική εκπαίδευση

Επιμόρφωση και Διδακτική Εμπειρία

Εκπαιδευτικοί

Το εσπερινό επαγγελματικό λύκειο αποτελεί αποδέκτη σπουδών πολλών ενηλίκων μεταναστών 2ης γενιάς. Οι εκπαιδευτικοί των ενηλίκων επισημαίνουν εκτός από δύο (ΣΤ και Ζ) ότι δεν έχουν πάρει καμιά επιμόρφωση ώστε να μπορούν να εκπαιδεύσουν ενηλίκους. Τονίζουν ότι η εμπειρία τους επαρκεί και ότι το να διδάσκει κάποιος τους ενηλίκους δεν είναι κάτι δύσκολο. Κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν μας είπε πως σχεδιάζει το μάθημα ώστε να μπορούν οι ενήλικοι να ανταποκρίνονται σε αυτό. Εντούτοις είδαμε από τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων ότι η διδασκαλία

ακολουθεί «την πεπατημένη» της τυπικής ημερήσιας εκπαίδευσης. Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας δεν αποτελεί ενδεδειγμένη λύση και δεν ταιριάζει η χρήση του σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του και να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που τυχόν θα προκύψουν οφείλει να έχει εκπαιδευτεί και ο ίδιος. Οφείλει να γνωρίζει τι σημαίνει εκπαίδευση σε ομάδες, αλλά και τη δυναμική κάθε ομάδας (Jarvis, 2004)., Ενώ μας παραθέτουν τα χαρακτηριστικά των ενήλικων μαθητών, και την εμπειρία τους ως βασικό όπλο στην εκπαίδευση τους, δεν μας αναφέρουν ρητά τις μεθόδους με τις οποίες μαθαίνουν οι ενήλικες και δεν εξετάζουν αν τελικά οι ενήλικες μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο, απλώς το υπαινίσσονται. Η «Δ» τονίζει ότι το πρόβλημα στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν μπορεί να στηρίζεται στην φιλοπατρία κάποιων εκπαιδευτικών:

Ο «Α» επισυνάπτει: *«Εγώ δεν έχω πάρει κάποια επιμόρφωση ενηλίκων ούτε έχω κάνει σεμινάρια διαπολιτισμικής. Λόγω ηλικίας και το ότι ενδιαφέρομαι με σέβονται από τους παλαιότερους. Δεν είναι όμως εκεί το θέμα. Έπρεπε οπωσδήποτε να γίνουν συγκεκριμένα σεμινάρια και αυτό που βοηθάει είναι και το μία νέα αρχή στα ΕΠΑΛ που βάλανε τώρα. Βάλανε συνδιδασκαλία δύο καθηγητές στα νέα ελληνικά δύο στα μαθηματικά της πρώτης και ψυχολόγο που βοηθάει. Ορισμένα παιδιά διαφόρων τάξεων έχουν ψυχολογικά αλλά θα πρέπει όσο να ναι τα προβλήματα...Κάποια επιμόρφωση να γίνει όχι στην τεχνολογία μόνο αλλά και στις διαπροσωπικές σχέσεις με ενήλικους και ανήλικους μαθητές της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Δηλαδή από πού προέρχονται οι μαθητές, ποιο είναι το περιβάλλον τους... Ίσως και η νοοτροπία ορισμένων καθηγητών είναι λάθος αλλά αυτά πρέπει να μας τα πει κάποια ειδικός... Εγώ τώρα τι να πω πού Είμαι σε απόσταση ηλικίας και πολλοί άλλοι καθηγητές. Είναι*

γερασμένο το προσωπικό όχι μόνο στα εσπερινά ΕΠΑΛ και σε άλλα ΕΠΑΛ των γενικών μαθημάτων ...

Ο «Β» ως ο διευθυντής του σχολείου παρουσιάζει την κατάσταση : «Οι συνάδελφοι που είναι σε νυχτερινό σχολείο είναι καθαρά από εμπειρία η διδασκαλία. Δουλεύουμε συνέχεια με ενηλίκους μαθητές. Εγώ είναι δεύτερη φορά που έρχομαι σε νυχτερινό. Εντάξει έχω κάνει μεταπτυχιακό πάνω στη διοίκηση εκπαίδευσης που είχε και το μάθημα για ενήλικες...

Ο «Γ» προσθέτει και αυτός τη δική του εμπειρία: «...είναι εύκολο να κάνω μάθημα σε μεγάλους. Εμείς των εσπερινών σχολείων οι περισσότεροι τουλάχιστον δεν έχουμε κάνει καμία επιμόρφωση. Όχι ούτε εγώ έχω κάνει εκπαίδευση ενηλίκων. Εμείς όλοι είμαστε πιο καταρτισμένοι από κάποιον που έχει κάνει επιμόρφωση γιατί εμείς γίναμε ειδικοί μέσα από την πράξη. Και να σου πω την αλήθεια αυτό μετράει η πράξη όλα τα άλλα είναι για να τα παίρνουν κάποιοι φορείς...

Η «Δ» αναφέρει: «Κανένας από εμάς δεν έχει πάρει κάποια επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων ούτε ξέρουμε κάτι για προσεγγίσεις μαθήματος με κριτήριο την διαπολιτισμική. Το επίπεδο είναι πολύ χαμηλό και το κράτος δεν λαμβάνει καμία μέριμνα για όλους εμάς. Δεν υπάρχει τάξη υποδοχής ούτε ενισχυτική διαδασκαλία. Μόνο το αίσθημα της φιλοπατρίας από όλους εμάς. Μας βάλανε ψυχολόγο ένα κορίτσι την έχουμε φέτος στα δύο σχολεία που συνεργαζόμαστε όλη τη βδομάδα μισή στο ένα μισή στο άλλο. Όμως τα προβλήματα που υπάρχουν είναι απροσπέλαστα... νομίζω κάπως τα μαζεύουνε κάτω από το χαλί και τα κλείνουν μέσα σε ένα σχολείο, τα πιέζουνε μέσα εκεί. Πάρε λίγο ψυχολόγο, πάρε λίγο και από κείνο και από το άλλο και άντε γειά...

Ο «Ε» προσθέτει: «Εμείς εδώ επειδή δουλεύουμε πολλά χρόνια με ενήλικες έχουμε τον τρόπο και τους πλησιάζουμε. Δεν χρειαζόμαστε ειδική επιμόρφωση γιατί το βλέπουμε στην πράξη. Και η 2η γενιά μεταναστών μπορεί να μην μιλάει πολύ καλά τη γλώσσα τα ι και τα ο αλλά και καταλαβαίνει και ενταγμένη είναι. Οι περισσότεροι είναι ενταγμένοι, δεν δημιουργούν προβλήματα ή τουλάχιστον όχι περισσότερο από το μέσο όρο των Ελλήνων..... Τα δύο πρώτα χρόνια μου ήταν υπερβολικά δύσκολο, είχα δουλέψει μόνο σε πρωινό Λύκειο τεχνικό σχολείο. Μου ήταν πάρα πολύ δύσκολο δηλαδή έμπειρα μέσα έβλεπα συνομήλικους, γιατί τότε ήμουνα και πιο νέος τριαντάρης. Έβλεπα μεγαλύτερους να σε λένε κύριε τώρα μου είναι εύκολο, προσαρμόζω το μάθημά μου πολύ εύκολα και επειδή οι περισσότεροι δουλεύουν σε αυτή την ειδικότητα με βοηθάνε και στο μάθημα. Έχει διαφορά να εξηγήσεις σε έναν που δεν ξέρει τι είναι το καλώδιο και σε έναν που ξέρει...

Η «ΣΤ» είναι η φιλόλογος του σχολείου και έχει μια πιο σφαιρική γνώση: «Βρίσκομαι 6 χρόνια σε αυτό το σχολείο και δεν είναι τυχαία η επιλογή που έμεινα σε αυτό το σχολείο. Γιατί βρίσκω ότι εδώ ο ρόλος μου ως εκπαιδευτικός έχει μεγαλύτερη βαρύτητα. Ο ρόλος είναι πολύ απαιτητικός και κυρίως όταν έχεις ενήλικα μαθητή στην τάξη. Οι περισσότεροι νομίζουν ότι είναι εύκολο και τέλος πάντων η εικόνα που υπάρχει δεν είναι και η καλύτερη για τα ΕΠΑΛ. Τουλάχιστον αυτό έχω εισπράξει από συναδέλφους. Τυχαίνει να είμαστε σε ένα σχολείο που έχει σκληρές ειδικότητες μηχανολόγων και ηλεκτρολόγων. Οπότε είναι ακόμα πιο στέρεη η αντίληψη που υπάρχει. Εγώ έχω πάρει το χαρτί της επιμόρφωσης των ενηλίκων και τώρα κάνω το Μεταπτυχιακό των ενηλίκων στο ΕΑΠ. Οι περισσότεροι δεν έχουν κάνει επιμόρφωση αλλά την εμπειρία των ανθρώπων αυτών τη σέβομαι απολύτως. Αυτό που έχει σημασία για εμάς είτε έχουμε κάνει επιμόρφωση είτε όχι είναι να μπορούμε να ανταποκριθούμε

μέσα στην τάξη και πίστεψε με η εμπειρία είναι πιο σημαντική από τα χαρτιά που παίρνουμε. Η εμπειρία είναι πολύ σημαντικός παράγοντας».

Η δυσκολία για τον «Ζ» δεν είναι μόνο πως θα μεταδώσει κάποιος γνώσεις αλλά πως θα καταφέρει να πλησιάσει ανθρώπους με ειδικά προβλήματα. Με προβλήματα που τα περισσότερα προέρχονται από τον κοινωνικό αποκλεισμό που βίωσαν λόγω κοινωνικοοικονομικής προέλευσης: ... «έχω κάνει επιμόρφωση για την εκπαίδευση ενηλίκων στο Παρίσι και έχω παρακολουθήσει ένα μεταπτυχιακό για την εκπαίδευση ιδιαίτερων και ευάλωτων ομάδων. Ήθελα να μάθω περισσότερα, ήταν προσωπική μου επιλογή να κάνω κάποιες επιπλέον σπουδές και σεμινάρια. Αλλά νομίζω ότι όλοι έχουνε κάνει. Δεν είναι εύκολο να κάνεις μάθημα σε έναν ενήλικα, είναι πολύ πιο δύσκολο γιατί απλά δεν περιορίζεσαι στο να γνωρίσεις και να μεταδώσεις γνώσεις αλλά στο να πλησιάσεις παιδιά με ειδικά προβλήματα.

Και αυτοί οι μαθητές έχουν στο μυαλό τους ότι τίποτα δεν τους πάει καλά και ότι τίποτα δεν μπορούν να κάνουν. Βέβαια αν σκεφτείς ότι όλοι τους έδειξαν το δρόμο προς το περιθώριο, δεν τους αδικώ για το πως αισθάνονται»...

Μαθητεία.....

Για το θέμα της μαθητείας μόνο τρεις από τους εκπαιδευτικούς τοποθετήθηκαν και γιατί οι υπόλοιποι δεν έχουν ακόμη κάποια ενημέρωση. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι με αυτόν τον τρόπο επαναπροσδιορίζεται η αξία της επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσω της κατάρτισης. Η «ΣΤ» αναγνωρίζει τη δυσχερή θέση της εργατικής τάξης αλλά θεωρεί ότι υπάρχει μια ανατροπή για αυτά τα «παιδιά», τουλάχιστον θα πληρώνονται. Από την άλλη η «Δ» θεωρεί ότι μαθαίνει τα «παιδιά» αυτά σε απαξιωμένους μισθούς .

Ο «Α» τονίζει: ... δεν υπάρχει κανένα σχέδιο των πολιτικών για αυτά τα σε εισαγωγικά παιδιά. Βέβαια κάτι έκανε αυτή η κυβέρνηση, για να τα λέμε όλα και τα καλά και τα άσχημα. Για μένα η μαθητεία βοηθάει που ενεργοποιήθηκε στις τρεις από τις πέντε ειδικότητες των μηχανολόγων. Εγώ πιστεύω αρκετά στη μαθητεία λόγω των γνωστών μου που μου έχουν πει πολλά, για μένα δεν είναι φτηνό εργατικό δυναμικό είναι..... Θα ήθελα εγώ κάποιος στη δουλειά μου όποιος πάει στο συνεργείο στο Χ συνεργείο ψυκτικός ας πούμε και δεν κάνει σφουγγάρισμα και δεν φτιάχνει καφέ στο μάστορα να κάνει κάτι πιο ουσιαστικό...

Η «Δ» προσθέτει: ... αυτή είναι η νέα κατάρτιση αυτή που έφερε αυτή η κυβέρνηση έχει κάνει μία μεγάλη ανατροπή μέσα στα ΕΠΑΑ. Εγώ τη θεωρώ αρνητική, όμως άνοιξε διάπλατα την πόρτα της κατάρτισης και της συνεχούς επανακατάρτισης. Και τι εννοώ με αυτό: η μαθητεία που λένε, ότι είναι στα 18 + και αμείβονται με τον υποκατώτατο μισθό.

Αν το πάμε λίγο παραπέρα αυτά τα παιδιά μαθαίνουν στα 300 ευρώ ...αν λοιπόν καταλάβουμε τι σημαίνει για αυτά τα παιδιά αυτή η πρακτική, παίζει με μία ανασφάλεια της οικογένειας τρομερά οικονομική αλλά και κοινωνική και από την άλλη τα ίδια αρχίζουν σιγά-σιγά και μπαίνουν σε αυτή τη διαδικασία... Οι προσδοκίες τους συνθλίβονται ...

Η «ΣΤ» επισυνάπτει: ...εμείς δεν έχουμε δουλέψει τη μαθητεία. Βέβαια κάναμε και μία δουλειά με ένα πρόγραμμα εράσμιους στην Ισπανία που πήγαμε και είδαμε το κομμάτι της μαθητείας. Είδαμε τα παιδιά τι είναι η μαθητεία ταυτοποιημένη στο ισπανικό έδαφος και ήταν πολύ ενδιαφέρουσα για όλους η εμπειρία εδώ δεν ξέρω πως λειτουργεί. Όπως το βλέπω εγώ μου φαίνεται καλό μπορεί να είναι δρόμος μία αφορμή μία αφετηρία. Βέβαια δεν έχω αυταπάτες περί της δυσκολίας στην οποία βρίσκεται η

εργατική τάξη είτε τώρα είτε πριν είτε στο μέλλον. Δεν σηκώνω τα χέρια ψηλά απλά δεν κάνω επαναστατικές κορώνες διότι ξέρω ότι έχει υπάρξει και σε άλλες δομές. Και πιθανόν για την ανεργία μιας και αυτή μάλλον από ότι έχω διαβάσει και έχω παρακολουθήσει, αυτή προσπαθεί να αντιμετωπίσει και να οργανωθεί η τεχνική εκπαίδευση. Θα σταματήσει πλέον να είναι το μαστορόπουλο, θα δει τη δουλειά με σοβαρότητα με προοπτική με ότι αυτή η δουλειά πρέπει να αμείβεται όσο καλά μπορεί να αμείβεται. Να υπάρχει μία αμοιβή σε αυτές τις δουλειές, διότι ξέρουμε ότι υπάρχει και μη αμοιβή και μη ένσημα υπάρχουν. Είναι καλό να γίνει κάτι πιο οργανωμένο στη δουλειά τους. Είναι μία προοπτική να συνειδητοποιήσουν πιο άμεσα και πιο γρήγορα ως εργαζόμενοι... Αν μπορεί η μαθητεία να δώσει μία αξιοπρέπεια γιατί να μην τη δώσει, γιατί να μην ισχυροποιήσει μία αίσθηση ότι τα πράγματα είναι πιο οργανωμένα και έχουν ένα πλαίσιο. Διότι τα παιδιά στο σχολείο αισθάνονται ότι είναι άνευ πλαισίου....

Προβλήματα στη σχολική τάξη ... η τάξη της ετερότητας...

Επισημαίνεται εκ μέρους των ερωτηθέντων ως πρόβλημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η διαφορετική ηλικία και το ετερόκλητο επίπεδο του εκπαιδευτικού κοινού. Η ανομοιογένεια αυτή εστιάζεται επίσης και στο μαθητικό τους παρελθόν καθώς και στους λόγους που τους οδήγησαν να εγγραφούν στην εσπερινή εκπαίδευση. Αυτό δυσχαιρένει το έργο των εκπαιδευτικών διότι δεν μπορούν να βρουν τρόπους ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της τάξης και να τους πλησιάσουν.

Ο «Α»: ... άλλα δεν μπορείς να τους βάλεις χωροταξικά σαν άτομα όλους μαζί είναι κάπως διαφορετικοί. Εμείς φτιάξαμε και ένα τμήμα εννοώ σαν σχολείο μόνο για ειδικότητα που στην ουσία ήταν οι μεγάλοι στη Β' στον τομέα της μηχανολογίας.

Διακόψαν όλοι και πέρσι και φέτος τα δύο τρίτα διακόψανε. Μεγάλη σχολική διαρροή τα τελευταία αν και κάπως έχει κοπάσει. Δεν πηγαίνουν στα ΙΕΚ γιατί είναι δύσκολη η πιστοποίηση. Εδώ έχουμε ενδοσχολικές εξετάσεις και τέλος πάντων λένα θα καλοπιάσω τον καθηγητή, να μην το πω διαφορετικά και κουτσά στραβά θα περάσω...

... Υπάρχουν κάποιοι μεγάλοι που κάνουν τους έξυπνους αλλά έχουν την εμπειρία της δουλειάς. Τα ξέρουν ήδη και βοηθάνε πολύ στα εργαστήρια κάνουν όλες τις δουλειές. Με αποτέλεσμα οι νεότεροι να μένουν πίσω, αυτό όμως δεν είναι πρόβλημα του καθηγητή αλλά πρέπει να βγει μια συγκεκριμένη δουλειά. Δεν μοιράζεται η δουλειά στα εργαστήρια και αυτό είναι πρόβλημα... Αυτοί που δημιουργούν πρόβλημα από τους μεγάλους είναι οι Αλβανοί, αυτοί είναι άλλης κουλτούρας άνθρωποι, δεν πολυβοηθάνε, τραβάνε τη δικιά τους γραμμή μέσα στο σχολείο, τσακώνονται...

... Ακόμη και σε δικό μου τμήμα στη Δ οχημάτων με τους μικρότερους και βρίζονται και καμιά φορά στο διάλειμμα. Οι μεγάλοι στην ουσία δίνουν τη γραμμή αν θα γίνει μάθημα και τι θα γίνει και πόσο συνεπές θα γίνει το μάθημα από ένα σωστό και συνεπή καθηγητή. Γιατί δεν είναι και τόσο εύκολο ενώ οι μικρότεροι είναι κάπου αλλού το μυαλό τους...

Η «Δ»: ... μέσα στην τάξη έχει άλλα προβλήματα η συνύπαρξη δηλαδή οι ενήλικες και οι ανήλικοι μαθητές γιατί ένας ενήλικας ή θα είναι ένας πολύ σοβαρός και συγκροτημένος και θα δώσει ένα τέμπο μέσα στην τάξη ή θα είναι ένας ενήλικας που θα συμμετάσχει και αυτός στη φασαρία. Όποιος είναι λίγο πιο μπλεγμένος σε διάφορες καταστάσεις και μπορεί να τραβήξει σαν μαγνήτης τα πιο αδύναμα ανήλικα παιδιά...

Η «ΣΤ»: ... οι ηλικίες μέσα στην τάξη είναι διαφορετικές. Μπορεί από τη μια να έχεις έναν 18χρονο ο οποίος να κάθεται σε ένα θρανίο με έναν 50χρονο. Αυτό έχεις να παλέψεις, πως θα καταφέρεις να εναρμονίσεις τη συμπεριφορά σου με αυτό το ετερόκλητο κοινό. Με τον εαυτό τους δεν αισθάνονται άσχημα, κοινωνικοποιούνται ή καλύτερα δημιουργούν νέους πυρήνες κοινωνικότητας. Δεν αισθάνονται άσχημα, αισθάνονται όπως όλα τα μικρότερα παιδιά που είναι στο σχολείο. Θα μπορούσε να μην υπάρχει βέβαια στη ζωή τους το σχολείο αλλά καλά αισθάνονται...

Η «Η»: ...αυτό που θεωρώ ότι είναι πρόβλημα είναι το ετερόκλητο των ηλικιών στις τάξεις. Το να βάζεις σε μια τάξη διαφορετικές ηλικίες που έχουν διαφορετικές ανάγκες αυτό πρέπει να αλλάξει. Εγώ αυτό βλέπω ότι πρέπει να γεφυρωθεί γιατί είναι και διαφορετικές προσωπικότητες σε διάφορα τμήματα που δυναμιτίζουν την κατάσταση. Το χάσμα της ηλικίας στα ΕΠΑΛ και κυρίως στα εσπερινά είναι το πρόβλημα.

Επιπλέον δίνεται έμφαση στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι οι οποίες δεν έχουν διαγνωστεί ποτέ...

Ο «Α»: ...αν είναι και κάποιος δυσλεκτικός Παναγία μου. Με δυσλεξία δύσκολα τα πράγματα πολύ δύσκολα. Πρέπει να υπάρχει ένα ξεχωριστό συντονιστικό όργανο για αλλοδαπούς μαθητές και τάξεις ειδικές ένταξης. Έχουμε πολλά παιδιά αλλοδαπούς με δυσλεξία, δεν μπορούν να γράψουν πάνω στο γραπτό. Τους περνάγαμε τι άλλο να κάνουμε. Δεν υπάρχει καμία μέριμνα θα πρέπει να υπάρχει κάτι το αντίστοιχο με τις τάξεις υποδοχής όπως είναι σε Πρωτοβάθμια ή σε κάποια Δευτεροβάθμια στο Γυμνάσιο να έχουμε και εμείς...

Ο «Β»: ...γενικά η δεύτερη γενιά αλλοδαπών στα νυχτερινά έχουν μία μαθησιακή δυσκολία. Γιατί δεν έχουν την κατάλληλη υποδομή αυτά τα παιδιά δεν πιστεύω όμως ότι είναι αυτό επειδή είναι μετανάστες...

Ο «Ε»: ... Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι αρκετές, είναι χαμηλό το επίπεδο και σίγουρα έχουμε αρκετούς με δυσλεξία και με ψυχολογικά προβλήματα αλλά δεν μας έχουν φέρει κάποιο χαρτί ώστε και εμείς να ζητήσουμε από το υπουργείο να φροντίσει για αυτούς. Σύμφωνα πάντα με τις κείμενες διατάξεις. Σίγουρα χρειάζονται κάποιοι ειδικοί δάσκαλοι αλλά επειδή το επίπεδο είναι πολύ χαμηλό στη γλώσσα και στα μαθηματικά εγώ τουλάχιστον προσαρμόζω το μάθημα σε αυτές τις ανάγκες τις χαμηλές. Και φαντάζομαι και οι άλλοι συνάδελφοι. Το σχολείο εδώ είναι ιδιαίτερο και μόνοι μας ότι μπορούμε κάνουμε...

Η «ΣΤ»: ...Οι μαθησιακές δυσκολίες θεωρώ, ότι και αυτές έχουν και διάγνωση και αντιμετώπιση. Αρκεί να θέλει ο εκπαιδευτικός να τις δει. Οι ενήλικες εδώ δεν μπορούν ούτε να διαβάσουν, ούτε να γράψουν. Για αυτό και θα δεις στα πρακτικά μαθήματα να έχουν άλλη όρεξη. Εγώ δεν μπορώ να είμαι και φιλόλογος και ειδική παιδαγωγός και εκπαιδύτρια ενηλίκων. Προσπαθώ να προσαρμόσω το μάθημα χωρίς όμως να επιτυγχάνω επιθυμητό αποτέλεσμα...

Η «Η»: ...Όλοι έχουν θέμα, έχουν πολλές μαθησιακές δυσκολίες αλλά δεν έχουν φέρει χαρτιά. Όμως για σκέψου ότι μπορεί να έχουν παρατήσει το σχολείο διότι πολύ πιθανόν να είχαν αδιάγνωστες μαθησιακές δυσκολίες. Άρα να του είπαν ότι αφού δεν παίρνεις τα γράμματα και έχουμε ανάγκη από δουλειά να σταματήσεις το σχολείο. Δεν έχουμε παράλληλη στήριξη εδώ δεν υφίσταται λόγος διότι δεν έχει αιτηθεί κανένας παράλληλη στήριξη κανένας από αυτούς εδώ δεν έχει αιτηθεί. Είναι κοινωνικόπονητικός εδώ ο ρόλος του σχολείου»...

Το προφίλ των εκπαιδευόμενων σκιαγραφείται ποικιλοτρόπως από τους εκπαιδευτικούς. Κάποιοι επιτονίζουν την εθνοπολιτισμική ομάδα των εκπαιδευομένων με καταγωγή από την Αλβανία και κυρίως την κουλτούρα τους και

κάποιοι τους αντιμετωπίζουν συνολικά. Τονίζεται η έννοια της κουλτούρας καταγωγής ως κάτι το αναλλοίωτο και ως κάτι το οποίο ο ενήλικος μετανάστης αντιπροσωπεύει. Η σύνδεση αυτή είναι άτοπη διότι δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι και οι χώρες καταγωγής υπέστησαν πολιτισμικές εξελίξεις τις οποίες ο μετανάστης 2ης γενιάς δεν παρακολούθησε. Η Archer (2007) τονίζει ότι στο λόγο των εκπαιδευτικών συχνά οι μειονοτικές ομάδες παθολογικοποιούνται και με πολλαπλούς τρόπους αντιμετωπίζονται ως « Άλλοι» σε σχέση με την ιδανική ταυτότητα του μαθητή (Gewirtz & Cribb, 2009).

Ο «Α»: είναι μία μικρή μειοψηφία οι Αλβανοί η οποία σιγοβράζει στα εσπερινά αυτοί έπρεπε να έχουν κάποιο πρόγραμμα διαπολιτισμικής κάτι άλλο κάποια άλλη καθοδήγηση. Πρώτα πρώτα δεν υπάρχει τίποτα τώρα. Σε ποιο σημείο με ποιες συντεταγμένες, ποια δεδομένα πρέπει να υπάρχουν δεν ξέρω τι συζητήσαν οι συνάδελφοι. Αλλά παρόλα αυτά τσαμπούκαλούνται, καταπιέζονται και μετά τσαμπουκάλευονται και δεν είναι βέβαια διακινητές ναρκωτικών που λένε κάποιοι, δεν συμπορεύονται με τους άλλους εν ώρα μαθήματος. Εμείς θέλαμε να το κηρύξουμε το σχολείο διαπολιτισμικό πιο παλιά, ελεος τι άλλο να κάνουμε. Οι Αλβανοί είναι ιδιάζουσα περίπτωση Εν τω μεταξύ όπως σας είπα, είχαμε και ρουμάνους και πολωνούς και Ρώσους άλλες νοστροπίες οι Αλβανοί δεν μου αρέσουν καθόλου εμένα προσωπικά. Οι Αλβανοί όπως είπα έχουν διαφορετική κουλτούρα τώρα συγκεκριμένα είναι και θέμα προσωπικής συμπάθειας του ενός προς τον άλλον. Αισθάνονται σαν μειονότητα και όλο συνέχεια ασχολούνται με νομικά θέματα με τα δικαιώματά τους και λοιπά. Στα πλαίσια του μαθήματος είναι επιθετικοί λίγες φορές μου επιτέθηκαν επειδή λόγω τα άσπρα μου μαλλιά και γιατί πιστεύουν ότι εγώ δείχνω το ενδιαφέρον μου για αυτούς. Και λόγω της κατάρτισης μου που ασχολούμαι με σέβονται άλλους δεν τους σέβονται καθόλου και έχουμε προβλήματα...

Ο «Ζ»: ...Οι μετανάστες 2ης γενιάς που έχουμε εδώ είναι πολύ σκληροί. Δεν σου χαρίζονται. Απαιτούν με τρόπο άκομμο πολλές φορές να τους δώσεις και τον αέρα που αναπνέεις. Απαιτούν από εμάς να κάνουμε πράγματα δηλαδή να κάνουμε μάθημα. Δεν σου αναγνωρίζουν τίποτα ενώ αυτοί θέλουν να κατανοείς τις δυσκολίες τους. Μιλάνε πολύ καλά ελληνικά, κατανοούν και μη σου πω ότι αναλύουν και Σεφέρη. Βέβαια δεν μπορούν να τον νιώσουν τον Σεφέρη αλλά θα πάρουν κάποια πραγματάκια από το ποίημα. Βέβαια κι εγώ πρέπει να κατεβάσω πολύ χαμηλά το επίπεδο για να μπορέσουν να πάρουν...

Η «ΣΤ»: ... δεν είναι εύκολη η δεύτερη γενιά μεταναστών, είναι λιγότερο συνεργάσιμη. Τα παιδιά της δεύτερης γενιάς έχουν ενταχθεί στην Ελληνική πραγματικότητα, έχουν προλάβει να απορρίψουν καταφανώς, ό,τι τους έχει και αυτή απορρίψει, επειδή το γνωστικό τους ήταν χαμηλό, επειδή οι γονείς τους ίσως αν και τα αγαπάνε δεν τα φροντίζουν. Σε γενικές γραμμές όταν έχουνε δεχτεί ήδη την απόρριψη είτε στο γνωστικό είτε σε οτιδήποτε άλλο επίπεδο για την καταγωγή τους ίσως έρχονται εδώ ακόμα πιο οχυρωμένοι και λιγότερο ευγενείς να δεχτούν...

Η «Η»: ... το προφίλ των παιδιών ενηλίκων έχει τεράστιες διαφοροποιήσεις. Και αυτό γιατί η κουλτούρα του οικογενειακού πλαισίου από το οποίο προέρχονται είναι διαφορετικό. Οι Αλβανοί είναι απολύτως ενσωματωμένοι στο σχολείο, έχουν φίλους δεν τους ξεχωρίζεις. Αυτό δεν συμβαίνει με τους Ρουμάνους είναι διαφορετικοί από τους Αλβανούς που είναι ενσωματωμένοι. Ο πρόεδρος του σχολείου είναι Αλβανός. Η νοοτροπία τους και αν θες το στάτους της οικογένειάς τους όχι τον ιδίων είναι μία αγροτική οικογένεια του '60 από θέμα κουλτούρας και νοοτροπίας, όπου τα παιδιά κρατάνε στοιχεία αυτό το οικογενειακό πλαίσιο αλλά προσπαθούν να ενταχθούν σε μία πιο μοντέρνα κοινωνία. Αυτό τους κάνει μερικές φορές πιο διεκδικητικούς. Τώρα ως προς το συμπεριφορικό προφίλ τους έχουν μία τραχιά συμπεριφορά. Δεν είναι θέμα ότι

βίωσαν ρατσισμό, είναι το πώς μεγάλωσε ο άντρας μέσα στην οικογένεια. Έχει διαφορετικό ρόλο από τη δικιά μας κοινωνία επομένως έχει βγει κάτι πιο τραχύ...

Εδώ διακρίνεται η βασική αρχή που οφείλει να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων. Η εμπυχωτική διδασκαλία επικεντρώνεται στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου. Μέσω της παρότρυνσης επιδιώκεται και διευκολύνεται η μάθηση. Ο Dewey (1938), υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές δεν πρέπει να φοβούνται να κάνουν προτάσεις στην ομάδα των εκπαιδευομένων. Η ελευθερία τους δεν πρόκειται να παραβιαστεί (Jarvis, 2004). Οι ενήλικοι έχουν ένα ευρύ πεδίο εμπειριών με τις οποίες «έρχονται» στο σχολείο και τις μεταφέρουν στη διαδικασία της μάθησης.

Η ατομική βιογραφία του ενήλικου επηρεάζει την αντιληπτική του ικανότητα και το αίτημα είναι πως αυτή μπορεί να τροποποιηθεί ώστε να βιωθούν διαφορετικά οι μελλοντικές καταστάσεις. (Jarvis, 2004).

Ο «Γ»: Η συμπεριφορά των μεγάλων μέσα στο σχολείο είναι εντελώς συνειδητοποιημένη, ούτε φασαρία να κάνουν, παρακολουθούν όσο μπορούνε, εγώ από την πρώτη φορά που κάνω μάθημα μαζί τους τους λέω ότι τους βγάζω το καπέλο γιατί είναι δύσκολο και να δουλεύεις και μετά να έρθεις στο σχολείο για να πάρεις ένα χαρτί για τον οποιοδήποτε λόγο είναι πολύ δύσκολο. Να φανταστείς στο γυμνάσιο έχω μία μαθήτρια 45 χρόνων που δουλεύει στο Βενέτη στους Φούρνους και κοιμάται πάνω στο θρανίο...

Η «Δ»: ...Οι 30άρηδες ενήλικοι νιώθουν μεγάλη ήττα, πολύ μεγάλη ήττα σε κοιτάνε μες στα μάτια και είναι δυστυχία πραγματική δεν έχουν τον τσαμπουκά να σου πούνε όνειρα. Δεν μπορούν να δεχτούν ότι έχουν το δικαίωμα να τελειώσουν το σχολείο. Εκ προοιμίου θεωρούν τους εαυτούς τους διαφορετικούς και αποτυχημένους. Νομίζουν ότι έχουν γεννηθεί για να πηγαίνουν να καθαρίζουν. Εγώ το απλό που τους είπα, ακόμα και

οικοδομή να κάνουνε, να την κάνουνε συνειδητά. Γιατί αυτός που βάφει ένα σπίτι δεν δικαιούται να πάει σε ένα μουσείο, δεν δικαιούται να δει μία καλή ταινία και να τη συζητήσει με τους φίλους του, δεν δικαιούται να ξέρει μουσική; Άρα λοιπόν νομίζω ότι έχουμε υποχρέωση και εμείς οι εκπαιδευτικοί σε αυτά τα «παιδιά» ακόμη κι αν είναι ενήλικες πρέπει να προσφέρουμε και αυτά μας κοιτάνε στα μάτια...Το σύστημα όμως έρχεται σήμερα και κόβει τις προσδοκίες και τα όνειρα...

Η «ΣΤ»: ... Το σχολείο είναι ένα μεταβατικό στάδιο για αυτούς, τους επηρεάζει θετικά δεν έρχονται κλειστοί και παραμένουν κλειστοί, οπωσδήποτε επενεργεί. Σε άλλους σε μικρότερο σε άλλους σε μεγαλύτερο βαθμό αναλόγως. Βέβαια όσο πιο μικρός είναι ο μαθητής τόσο το καλύτερο, η αλλαγή στη συμπεριφορά του επέρχεται και πιο γρήγορα. Σε αυτό οι ενήλικες χρειάζονται έναν τρόπο ιδιαίτερο προσέγγισης. Δεν σε αποδέχονται εκ προοιμίου το ξέρεις και συ πάρα πολύ καλά. Γιατί έχουνε σταμπιλάρει τη συμπεριφορά τους, τα πράγματα που ξέρουν. Δεν δέχονται εύκολα οποιαδήποτε αμφισβήτηση αυτό στο οποίο βρίσκονται. Και αυτό το ξέρω πολύ καλά και εγώ. Για αυτό δεν μπορώ να τους προσεγγίσω αμέσως, δεν πάω για να τους καθαιρέσω ό,τι ξέρουν. Δεν είναι όπως ένα παιδί που μπορείς λίγο να το μανουβράρεις κάπου να το φέρεις στα νερά σου. Αν συγκρουστείς με τον ενήλικα πάει τελειώσεις, είναι καθοριστικό, τελειώσεις. Δεν τους προσεγγίζω έτσι διότι θα δημιουργηθούν αντιπαλότητες, οι οποίες δεν κλείνουν και εύκολα...

Στο εσπερινό επαγγελματικό λύκειο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται διαφορετικά την δυσλειτουργία των σχέσεων μέσα στην τάξη. Η έννοια του μπούλινγκ δεν στηρίζεται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις εθνοτικών διαφοροποιήσεων και κοινωνικών φαντασιακών κατασκευών αλλά είναι απόρροια διαφορετικού πολιτισμικού και οικονομικού υποβάθρου.

Ο «Α»: ... Το μπουλινγκ που γίνεται έχει να κάνει με το βιοτικό επίπεδο με το ρόλο που θέλουν να παίζουν μέσα στην τάξη με κλίκες οι οποίες δημιουργούνται σε λίγες τάξεις όχι σε όλες και έχει σχέση όπως είπα και πιο πριν με τις ηλικίες αλλά και με την καταγωγή γιατί όσο να ναι τώρα βλέπεις κάποιον με διαφορετική κουλτούρα ας πούμε... Ακόμη και αν δεν πάει καλά στο εργαστήριο ή στη θεωρία δεν παίρνει καλούς βαθμούς αρχίζει το μπουλινγκ έτσι το εκλαμβάνω εγώ..... Το Α1 και το Α2 πριν από λίγο το συζητούσα, υπάρχει και κάτι λίγο από ρατσισμό και οι αλλοδαποί ενώ τους συμπεριφερόμαστε καλά λίγο τσαμπουκαλεύονται. Δεν υπάρχει λόγος εδώ πέρα ας πούμε είναι ένα σχολείο με κάποιες ιδιαιτερότητες και μερικοί δεν σέβονται τους λες γράψε διαγώνισμα (ένας άλλος την Τετάρτη έχουμε εκδήλωση του λέω, τη Μεγάλη Τετάρτη μου λέει. Δεν είναι σωστά πράγματα αυτά και τελικά το έγραψε.

(μπαίνει μαθητής στην τάξη και ζητάει από τον «Α» να του σβήσει την απουσία αυτός αρνείται γιατί φοβάται ότι θα του το ζητήσουν όλοι και αφού φεύγει ο μαθητής μου λέει ότι είναι συγγενής του πατέρα του).....

Ο «Β»: ...η σχέση μεταξύ τους θα μιλήσω πάλι από εμπειρία τα πρώτα χρόνια της οικονομικής κρίσης..... Όσο περνάει ο καιρός ενώ παλιά υπήρχαν παρέες αλλοδαπών σε μία τάξη και ξεχώριζαν οι αλλοδαποί ή οι Αλβανοί ας πούμε από τους υπόλοιπους μαθητές, τώρα πια δεν υπάρχει κάτι τέτοιο, δεν υπάρχει κάτι τέτοιο είναι κανονικά. Και να είναι κάποιος ενήλικος δεύτερης γενιάς και να έχει πρόβλημα δεν περιθωριοποιείται εντάσσεται κανονικά..... Για το σχολείο λένε θετικά πράγματα αυτό το καταλαβαίνω γιατί σέβονται το χώρο δεν έχουμε προβλήματα ζημιές ενώ το πρωί τα παιδιά καταστρέφουν τις τάξεις στις τουαλέτες σπάνε τζάμια εδώ δεν έχουμε τέτοια προβλήματα που σημαίνει ότι ο ενήλικος εδώ το σέβεται το σχολείο, καταλαβαίνει ότι και οι καθηγητές κάνουν μία προσπάθεια να τους μάθουν κάτι να πάρουν το πτυχίο και δεν έχουμε αυτούς που να λένε ότι δεν θέλουν το σχολείο...

Η «Δ»: ... η πλειοψηφία όμως δεν ξέρει τι της φταίει. Δεν είναι τυχαίο ότι μέσα στο σχολείο θα συναντήσεις και ακροδεξιά στοιχεία από μαθητές μας 2ης γενιάς μεταναστών. Πολλοί από αυτούς στρατολογούν και άλλους. Εμείς απλά παρατηρούμε δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι. Και όχι μόνο αυτό έχουμε κάποιους 30άρηδες που σπρώχνουν μπάφο στο σχολείο, και τι κάνουν αυτό είναι το πιο τρομερό δεν περνάνε την τάξη για να μπορούν κάθε χρόνο να εξασφαλίζουν πελατεία για να ζήσουν. Είμαστε σε μια τραγική κατάσταση...

Αλβανός σε άλλη τάξη στη δευτέρα τάξη με το καινούργιο σύστημα) γράψε αυτό το διαγώνισμα, θα το γράψω λέει την Τετάρτη,

Ο «Ε»: ... οι ενήλικες δεν έρχονται εδώ για να δημιουργήσουν προβλήματα, η ανάγκη τους φέρνει πίσω στα θρανία. Τώρα αν καμιά φορά κάνουν και τα παιδιά εμείς τους το χαρίζουμε... οι περισσότεροι είναι ενταγμένοι, δεν δημιουργούν προβλήματα ή τουλάχιστον όχι περισσότερο από το μέσο όρο των Ελλήνων...

Η «ΣΤ»: ...Όχι δεν έχουμε μορφές μπουλινγκ εδώ. Απλά όπως σε μία κοινωνία υπάρχουν αντιθέσεις εκπεφρασμένες έτσι κι εδώ. Αυτές βάζει τον καθένα στη γωνία του και όχι σε λεκτικές αντιπαλότητες. Έχουν αποδεχθεί ο καθένας τη διαφορετικότητα του άλλου όχι για λόγους που αφορούν τη ράτσα για άλλους λόγους, ας πούμε για λόγους συμπεριφοράς, το αν η συμπεριφορά του ενός δεν κάνει στον άλλον σε καθαρά επίπεδο ανθρώπινο, όπως σε μία κοινωνία. Μεσ στο σχολείο παραβατικότητα δεν υπάρχει. Παραβατικοί υπάρχουν στο σχολείο αλλά δεν τη φέρνουν μέσα στο σχολείο, δεν την εκφράζουν εδώ. Τους βλέπεις, φαίνονται ότι έχουν ένα παραβατικό παρελθόν μία παραβατική φυσιογνωμία. Όχι το σχολείο δεν άρει την παραβατική συμπεριφορά γιατί η παραβατική συμπεριφορά εκφράζεται και βιώνεται και υπάρχει σε ένα χώρο έξω

από το σχολείο. Εδώ μπαίνουν κλείνοντας μάτια, αυτιά, στόμα και δεν βγάζουν αυτή την παραβατικότητα...

Ο «Ζ»: ...Τι παραβατικότητα να έχουν αυτοί οι άνθρωποι, εδώ έρχονται κουρασμένοι και ακυρωμένοι. Βέβαια δεν ξέρω τι κάνουν έξω αλλά εδώ δεν έχουν όρεξη για τέτοια. Τώρα αν τσακώνονται μεταξύ τους δεν το λες και παραβατική συμπεριφορά. Τσακώνονται και αυτοί όπως όλοι μας. Καμιά φορά αν κάποιος μικρός κάνει φασαρία στο μάθημα, ο ενήλικος θα τον επαναφέρει στην τάξη μιλώντας στη γλώσσα τους. Μάλλον ο κώδικας της κάθε γλώσσας έχει άλλη βαρύτητα για αυτούς...

Η «Η»: ... Εδώ το εσπερινό είναι ένα σχολείο που είναι πολύ δημοκρατικό. Δεν έχουμε φαινόμενα bullying γιατί είναι ενήλικες μόνο κάποιες λεκτικές φασαρίες μικρές..... η μίξη ενηλίκων και ανηλίκων, Ελλήνων και αλλοδαπών δεν επιτρέπει την είσοδο φασιστικών οργανώσεων στο σχολείο...

Η απουσία των τάξεων υποδοχής είναι φυσιολογική διότι πρόκειται για μαθητές 2ης γενιάς. Βέβαια τονίζεται ότι ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιούν είναι χαμηλού βεληνεκούς.

Ο «Β»: ...έχουν πρόβλημα με τη γλώσσα και αυτό γιατί δεν ήταν καλοί μαθητές δεν βρίσκονταν μέσα στην εκπαίδευση. Δεν έχουν τόση καλή βάση στα μαθηματικά, στα νέα ελληνικά με αποτέλεσμα εδώ να δυσκολεύονται. Προσπαθούν μεν δυσκολεύονται δε βέβαια δεν μπορώ να το πω με σιγουριά γιατί δεν είμαι εγώ φιλόλογος...

Ο «Γ»: ... η μόνη δυσκολία που έχω λόγω ειδικότητας, κάποιιοι από αυτούς έχουν σταματήσει το σχολείο πριν 15 χρόνια και με την τεχνολογία είναι λίγο περίεργα δεν το χουνε δεν είναι σαν τα σημερινά παιδιά που όλα ασχολούνται. Και αφετέρου για να καταλάβουν τους όρους που χρησιμοποιώ, έπρεπε να ξέρουν τη γλώσσα. Αυτό είναι

πρόβλημα... Μόνο αυτό το πρόβλημα έχω δεν έχω πρόβλημα ούτε συμπεριφοράς ούτε τίποτα...

Ο «Ε»:δεν υπάρχουν τάξεις υποδοχής δεν χρειάζονται εξάλλου τώρα ίσως αλλού να υπάρχουν εμείς εδώ δεν έχουμε. Εξάλλου τα εργαστήρια είναι πρακτικά. Κατεβάζω και λίγο το επίπεδο κι εγώ της γλώσσας οπότε δεν υπάρχει πρόβλημα...

Η «ΣΤ» ... δεν έχουμε τμήματα υποδοχής διότι αυτοί οι ενήλικες είναι μετανάστες ενταγμένοι είναι 2ης γενιάς. Οπότε δεν έχουνε πρόβλημα στη γλώσσα...

Ο «Ζ»: ... μιλάνε πολύ καλά ελληνικά, κατανοούν και μη σου πω ότι αναλύουν και Σεφέρη. Βέβαια δεν μπορούν να τον νιώσουν τον Σεφέρη αλλά θα πάρουν κάποια πραγματάκια από το ποίημα. Βέβαια κι εγώ πρέπει να κατεβάσω πολύ χαμηλά το επίπεδο για να μπορέσουν να πάρουν. Αυτοί που ίσως έχουν ένα πρόβλημα στη γλώσσα ίσως είναι οι Ρουμάνοι. Και αυτό γιατί σε αυτούς το οικογενειακό πλαίσιο είναι πιο κλειστό. Διατηρούν τις παραδόσεις τους και τη γλώσσα τους. Είναι δίγλωσσοι, ρουμάνικα στο σπίτι, ελληνικά στο σχολείο. Και αυτοί όσο το σκέφτομαι κάνουν μόνο μεταξύ τους παρέα. Είναι πιο κλειστό το σύστημα τους. Ενώ οι Αλβανοί είναι εντελώς ενταγμένοι σε όλα...

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ένα προφίλ ανθρωπιστικό οι οποίοι κατανοούν τις δυσκολίες των μαθητών, στέκονται δίπλα τους χωρίς να καταργούν τα πλαίσια και τα όρια. Διαφαίνονται έντονα ένα κλίμα αλληλουποστήριξης και αλληλοβοήθειας μέσα σε αυτό το σχολικό περιβάλλον (Κόκκος, 2003):

Ο «Α»: ... Και να μην ξεχνάμε ότι το επίπεδο είναι πολύ φτωχό, χαμηλό βιοτικό επίπεδο. Αλλά έχουν πολλά οικογενειακά προβλήματα. Πέρσι φέρανε από την Αποστολή τρόφιμα και κρέατα από τον παλαιότερο Μητροπολίτη Περιστερίου. Αυτό κάτι βοήθησε

Εντάξει θα έπρεπε να υπάρχει, να έχει ένα μικρό επίδομα για αυτούς που πηγαίνουν στα εσπερινά. Παράδειγμα λέω εγώ τώρα και δεν μιλάω συνδικαλιστικά αλλά ίσως είναι ένα κίνητρο για να έρθουν σχολείο αυτά τα παιδιά. Φαίνεται ότι είναι λιγότεροι μαθητές μέσα στην τάξη λόγω αυτών των θεμάτων που σου είπα πριν για το φτωχό επίπεδο. Υπάρχει και αυτή η οπτική ότι τα εσπερινά είναι μπάχαλο και το νομίζουν και οι δικοί μας ότι είναι παιδιά κατώτερου Θεού. Τους λέμε δεν είναι έτσι. Έχουν αυτή την άποψη για τον εαυτό τους κάποιοι ναι λένε εμείς που περάσαμε και τόσα δεν μπορώ εγώ να πηγαίνω και να δουλεύω και για 300 ευρώ για 400 πολλοί φύγανε για εξωτερικό.

Πάρα πολλοί μαθητές είναι παιδιά ενός κατώτερου Θεού λένε ότι είναι παρατημένοι όσο και να χει ας πούμε πρέπει η πολιτεία να τους προσέξει περισσότερο. Άμα έχεις κάποιον εδώ πέρα στο σχολείο πρέπει να τον προσέξει περισσότερο με διάφορους τρόπους όχι μόνο με ψυχολόγο που ασχολήθηκε με 10-15 μαθητές αλλά και σε άλλες περιπτώσεις ας πούμε προβλήματα άλλα και κάνει καλό που περνιούνται ηλεκτρονικά τα στοιχεία τους και παίρνουνε email αλλά μερικοί μετά συγχωρήσεως μας γειώνουν. Είναι η νοοτροπία τους πάω στην τάξη και θα ξανάρθω (Ο «Α» έρχεται πάλι να με βρει μετά την 2η ώρα)...

Ο «Β»: Η γνώμη τους και τον εαυτό τους τώρα που το λέτε μου ρχεται στο μυαλό μου κάποιοι μαθητές αλλοδαποί που είναι κάπως μαγκωμένοι. Τώρα δεν ξέρω τι έχουνε και τι αντιμετωπίζουν βέβαια άλλοτε είναι αισιόδοξοι άλλοτε δεν είναι κάτι τέτοιο βλέπω».

Η «Η»: οι ρυθμοί εδώ όπως σου είπα είναι πολύ πιο χαλαροί. Η σχέση με τους καθηγητές είναι σχέση από κάθε άποψη συνεργατική. Με το που ήρθα, είχα στο μυαλό μου τη θέση του πελάτη και του ψυχολόγου. Περίμενα να είναι κάπως διαφορετικά τα πράγματα αλλά πολύ γρήγορα μπήκα στην τάξη των καθηγητών, γνώρισα τους μαθητές,

άρχισα να καπνίζω μαζί τους για να τους συναναστραφώ. Κάποια στιγμή ένιωσα τον παλμό του σχολείου, να έχει μία μεγαλύτερη ανάγκη και σιγά σιγά έγινα μέρος του σχολείου αργά βέβαια. Με ρώταγαν: "εσύ ποια είσαι, τι κάνεις, έρχονται εδώ και μιλάμε. Δεν αντιλαμβάνομαι φυλετική διαφοροποίηση στο ποιος με συναντάει. Οι ενήλικες έρχονται και λένε τα προβλήματα τους είτε είναι οικογενειακά είτε προσωπικά. Και μην ξεχνάς ότι τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα έχουν δημιουργήσει θέματα στο 'σχετίζεσθαι', δεν είναι απομονωμένα. Καταθέτουν τη δυσκολία τους και βέβαια πώς να χειριστούν τα παιδιά τους.

Είναι πολύ κουρασμένοι άνθρωποι, αυτό καταθέτουν. Πραγματικά κάνουν υπερπροσπάθεια. Για αυτό το λέω δεύτερης ευκαιρίας σχολείο σε εισαγωγικά, κάνουν υπερπροσπάθεια για αυτό και έρχονται καθημερινά να πάρουν ένα χαρτί, είναι ασύλληπτο αυτό και είναι εργάτες όλοι. Θέλω να σου δείξω πόσο μεγάλες διαφοροποιήσεις, πόσο διαφορετική είναι η στοχοθεσία για τον καθένα. Το κοινωνικό και το βιοποριστικό των μεταναστών, που οικονομικά βρίσκονται σε άθλια κατάσταση και μην ξεχνάς το ζαναλέω ότι είσαι στη Δυτική Αττική...

Η «ΣΤ»: υπάρχουν συνάδελφοι που λένε ότι τα παιδιά των ΕΠΑΛ δεν έχουν στον ήλιο μοίρα και πολλές φορές οι ίδιοι οι μαθητές έχουν μία τέτοια αντίληψη. Και κυρίως της ήσσονος προσπάθειας και πορεύονται με βάση αυτή. Δεν είναι εύκολο να το αλλάξεις αυτό. Κατεβάζεις εσύ τον πήχη έντασης και όχι το σύστημα. Διότι αυτό το ίδιο το σύστημα το δημιούργησε, εσύ όσο μπορείς δημιουργείς συνθήκες ανάτασης. Δεν είναι πάντα εύκολο...απουσίες κάνουν πολλές Δεν είμαστε απέναντί τους αν θέλεις αλλά βάζουμε και εμείς τα όριά μας, με ενδιαφέρει πάρα πολύ να υπάρχουν όρια. Σε όλη αυτή την κουβέντα που είπαμε το να μούνε όρια είναι πολύ σημαντικό τελικά και αυτό το βλέπω με την πάροδο του χρόνου και το πιστεύω ακράδαντα. Και οι απουσίες ένα κομμάτι των ορίων είναι παρόλο που είναι κουρασμένα παιδιά. Επαναλαμβάνω δεν

είμαστε απέναντί τους, είμαστε δίπλα τους και ξέρουμε πολύ καλά πώς μπορούμε να διαχειριστούμε αυτό το πρόβλημα και το κάνουμε. Είναι θέμα διαχείρισης».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το εσπερινό επαγγελματικό σχολείο μοιάζει με ένα μωσαϊκό πολύχρωμο από το οποίο ξεχωρίζει η ηλικία, η κοινωνική τάξη και η καταγωγή. Πολλές διαφορετικές ηλικίες, πολλές διαφορετικές χώρες καταγωγής αλλά ολοι αυτοί έχουν ένα κοινό πρόσημο: το ίδιο πολιτισμικό κεφάλαιο, την ίδια «ταξισυνειδησία» και φυσικά όχι με όρους μαρξιστικούς. Είναι η γενιά του διπολιτισμού, η γενιά που εκπαιδεύτηκε στον καπιταλισμό αλλά η οικογένεια τους έζησε την δικτατορία του κουμμουνισμού, «την φυλακή» όπως την αποκάλεσε ο Ρουμάνος μαθητής από το Ιάσιο.

Η παρούσα διπλωματική μεταπτυχιακή διατριβή δεν είχε την πρόθεση να προβάλλει τις πρακτικές και τις δράσεις της εσπερινής επαγγελματικής εκπαίδευσης αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών 2ης γενιάς. Κυρίως ενδιαφέρθηκε να προσεγγίσει το εσπερινό σχολείο από τη σκοπιά της κοινωνικής αναπαραγωγής και να εκμαιεύσει, αν το σχολείο μπορεί να άρει τις ταξικές αντιθέσεις.

Μετά την κατάρρευση των πρώην κουμμουνιστικών χωρών φθάνουν στην Ελλάδα οι πρώτοι οικονομικοί μετανάστες και το δημογραφικό πλαίσιο της χώρας αρχίζει να αλλάζει. Ακολουθούν τις πολιτικές ένταξης και η ελευθερία που ορθώθηκε μπροστά τους τους οδήγησε σε ένα νέο μοντέλο οικονομικής ευελιξίας. Ερχόμενοι στο σήμερα μετά από αυτά τα χρόνια της έλευσης, τα παιδιά και οι ενήλικες μετανάστες 2^{ης} γενιάς δεν θυμίζουν σε τίποτα την πατρική τους οικογένεια. Πηγαίνουν σχολείο, εργάζονται και σίγουρα το οικονομικό τους «γίγνεσθαι» είναι σαφώς καλύτερο. Παρόλα αυτά εντοπίζεται ότι η γενιά αυτή πολιτισμικά δεν κατάφερε να εξελίξει το μορφωτικό της κεφάλαιο και να καταφέρει να ριζοσπαστικοποιηθεί σε θέματα κουλτούρας και ιδεολογίας από τις επιλογές του οικογενειακού προτύπου.

Στα αρχικά στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν κατάφεραν να την ολοκληρώσουν και πολύ πρόωρα βγήκαν στην αγορά εργασίας με στόχο να βοηθήσουν την οικογένειά τους. Κυρίως τα αγόρια τα οποία φέρουν το βάρος του «αγοριού» Χάνουν την ανηλικότητα τους, μιλούν δύο γλώσσες και μένουν προσηλωμένοι σε ιδέες και ιδεολογήματα της χώρας καταγωγής. Διαφαίνεται λοιπόν, ότι η οικονομική ανέχεια της οικογένειας, τα οικογενειακά προβλήματα τους στέρησε την δυνατότητα εξέλιξης. Όσο πιο μικρό είναι το παιδί που θα βρεθεί εκτός σχολείου τόσο μεγαλύτερες θα είναι οι επιπτώσεις της σχολικής διαρροής.

Σύμφωνα με την Λαυρίου-Δρεττάκη (1993), είναι πολυπαραγοντικό το θέμα της εγκατάλειψης όπως το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, η χαμηλή επίδοση των ιδίων και κοινωνικοεπαγγελματική προέλευση τους. Ωστόσο μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων φάνηκε, ότι επιφορτισμένοι από τα κουμμουνιστικά καθεστώτα στα οποία εκπαιδεύτηκαν, έστω και μέσα από μαρτυρίες των γονιών τους, και ερχόμενοι στον ελεύθερο οικονομικά αναπτυγμένο κόσμο της Δύσης, θεώρησαν ότι η οικονομική ευμάρεια με υλικούς όρους είναι προτιμότερη για αυτούς. Εκπαιδεύτηκαν με το μοντέλο της ανεξαρτησίας μέσω της εργασίας αδιαφορώντας για την σχολική εκπαίδευση. Οι επιλογές των εκπαιδευομένων καθορίστηκαν από το πολιτισμικό υπόβαθρο των γονέων. Η υλική στέρηση και η ελλιπής κατανόηση της γλώσσας οδήγησε σε σχολική διαρροή και σε κοινωνικό αποκλεισμό. Επιπλέον είδαμε τον ερωτώμενο να επιρρίπτει ευθύνες στην οικογένειά του που δεν τον πίεσε να συνεχίσει το σχολείο. Σύμφωνα με τον Bourdieu (1966), *«τις περισσότερες φορές οι οικογένειες έχουν φιλοδοξίες αυστηρά προσαρμοσμένες στις αντικειμενικές πιθανότητες»*.

Δομούν μια ελλειμματική προσωπικότητα η οποία δεν μπορεί να καλυφθεί με την οποιαδήποτε εργασία που μπορεί να έχουν. Δουλεύουν από πολύ μικροί σε διάφορες

εργασίες χαμηλού κύρους και πολλές φορές ακολουθούν το γονεϊκό πρότυπο. Όσο για τα κορίτσια –το δείγμα μας είναι πολύ μικρό- εκπαιδεύονται με κριτήριο το φύλο τους και κυρίως με ότι μπορεί να συνεπάγεται από αυτό. Ο ρόλος τους είναι να ασχοληθούν με το σπίτι και να προβούν άμεσα σε έναν γάμο. «Κλέφτηκα» μας είπε η «η». Η κοινωνικοποίηση τους διαμορφώνεται μέσα στα πλαίσια των παραδόσεων που συνεχίζουν να διατηρούν. Η επαγγελματική τους πορεία χαρακτηρίζεται από μεγάλη κινητικότητα για τους άνδρες ενώ τα κορίτσια προσπαθούν να βρουν δουλειά.

Ο ανήλικος εργάτης μετατρέπεται σε ενήλικο εργάτη ο οποίος δεν πληροί της προϋποθέσεις σύμφωνα με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής πολιτικής «γνώση και κατάρτιση». Από ανειδίκευτος πρέπει να εξειδικευτεί άρα πρέπει να επιστρέψει στα θρανία. Χρειάζεται να πιστοποιήσει τις πρακτικές του γνώσεις.

Μέσα από την έρευνα μπορέσαμε να καταλήξουμε ότι «γυρίζει» στο σχολείο για την επαγγελματική του αποκατάσταση. Αυτή η επιλογή βαραίνει και τον ρόλο του σχολείου ο οποίος οφείλει να δίνει έμφαση στη γενική παιδεία. Πράγμα ανώφελο διότι οι άνθρωποι αυτοί λόγω κούρασης και οικονομικών προβλημάτων δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν. Κάνουν αρκετές απουσίες και πολλές φορές όπως παρατηρήσαμε από τις ημέρες που βρεθήκαμε στο σχολείο, μπορεί στα μαθήματα γενικής παιδείας να μην μπουν μέσα στην τάξη γιατί θα έχουν κανονίσει με τον διευθυντή να βάψουν το σχολείο. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί βάζουν όρια στη συμπεριφορά αλλά λόγω ενηλικιότητας δεν μπορούν να τους έχουν «απέναντι».

Η επιστροφή όπως είδαμε δίνει στους ερωτώμενους την αίσθηση της αποδοχής και της εξέλιξης. Αισθάνονται υπερήφανοι για τους εαυτούς τους και ότι μπορούν να μιλάνε και να σκέφτονται καλύτερα. Η επιλογή του εσπερινού για κάποιους γίνεται διότι πιστεύουν ότι οι καθηγητές δεν έχουν τόσες απαιτήσεις. Οι περισσότεροι

εργάζονται το πρωί για αυτό όπως μας λένε επέλεξαν το βραδινό σχολείο. Και συγχρόνως οι οικογενειακές υποχρεώσεις που έχουν δεν θα τους επέτρεπαν να παρακολουθήσουν ένα πρωϊνό σχολείο. Προτιμούν ένα σχολείο που δεν θα έχει αυστηρούς κανονισμούς αφού ο χρόνος που μπορούν να διαθέσουν είναι πολύ περιορισμένος: *«Δεν προλαβαίνω, διαβάζω στο σχολείο»*. Ο αποκλεισμός που νιώθει ο ενήλικος βιώνεται με καλύτερους όρους όταν συναναστρέφεται με τους «ομοίους».

Οι συμμαθητές της ίδιας ηλικίας μπορούν να κάμψουν τους φόβους του. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και στοχοθεσία διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στην επιλογή αυτή. Ίσως οι μνήμες του παρελθοντος στη σχολική διαδρομή που στέφθηκε από αποτυχίες να αποτελεί βαρίδιο για το τώρα. Για τους εκπαιδευτικούς το εσπερινό συγκεντρώνει μαθητές κατώτερων επιδόσεων και για αυτό ευθύνεται η κυρίαρχη νοοτροπία η οποία υποβαθμίζει τα σχολεία αυτά. Γίνεται μια κατάταξη μαθητών με κριτήρια κοινωνικά τα οποία ο μαθητής δεν τα αντιλαμβάνεται. Θεωρεί ότι είναι ατομικό το πρόβλημα της υστέρησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αίσθηση της ατομικής ανεπάρκειας νομιμοποιεί τις εκπαιδευτικές ανισότητες και συμβάλλει στην κοινωνική αναπαραγωγή.

Το εσπερινό επαγγελματικό εκπαιδευτήριο φιλοξενεί έναν ενήλικο μαθητικό πληθυσμό ο οποίος έχει όπως είδαμε μετρημένες απαιτήσεις και δεν μπορούν ούτε το μέλλον τους να φανταστούν *«δεν θέλω να σκέφτομαι το μέλλον, θέλω να είμαι καλά στην υγεία μου»*. Είναι σαν να φοβούνται ακόμη και σε φαντασιακό επίπεδο να ονειρευτούν.

Σύμφωνα με τον Bourdieu (1966), *«τα μέλη των λαϊκών τάξεων παίρνουν για τα όνειρά τους την πραγματικότητα, τούτο συμβαίνει γιατί σε αυτό το χώρο όπως και παντού, οι φιλοδοξίες και οι απαιτήσεις καθορίζονται ως προς τη μορφή και το*

περιεχόμενό τους από τις αντικειμενικές συνθήκες, που αποκλείουν την πιθανότητα επιθυμίας του αδύνατου να επιτευχθεί». Συνεπώς δεν του επιτρέπεται να κατακτήσει θέσεις ανέλιξης άρα δημιουργούνται στο σχολείο κοινωνικές σχέσεις ταξικές. Οι θέσεις για τις οποίες προορίζονται οι απόφοιτοι είναι χαμηλόβαθμες ειδικευμένου προσωπικού μια και δεν τους εξασφαλίζεται απόκτηση ουσιαστικών προσόντων.

Παρατηρήσαμε μέσα από τον υπόρητο λόγο των εκπαιδευτικών ότι η εκπαιδευτική διαδικασία της εσπερινής βρίθει ασυνεπειών και ελλειμμάτων. Το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν έχει λάβει καμία επιμόρφωση, στηρίζονται μόνο στην εμπειρία τους για την διεξαγωγή του μαθήματος, δεν έχουν καμία παιδαγωγική επάρκεια και κυρίως δεν έχουν ειδικευτεί σε σχέδιο διδασκαλίας που να απευθύνεται στις ανάγκες αφενός του ενήλικου και αφετέρου του μετανάστη 2^{ης} γενιάς. Η ψυχολόγος μας μίλησε για αδιάγνωστες μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες επιβαρύνουν κατά πολύ την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων. Ο εκπαιδευτικός στα εσπερινά σχολεία διαφαίνεται ότι έχει περισσότερο το ρόλο του εμψυχωτή. Μια σχέση που για πολλούς δίνει ασφάλεια και αναπτύσσει ισχυρούς δεσμούς. Πρόκειται για ένα σχολείο δεύτερης διαλογής για μαθητές επίσης δεύτερης διαλογής. Καμία επιμόρφωση, καμία υλικότεχνική βοήθεια για τα εργαστήρια. Πρόκειται για ένα σχολείο των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων που για τον Bernstein (1961) *«βρίσκονται υπό διωγμό».*

Όταν μια κοινωνία κατηγοριοποιεί τον σχολικό μηχανισμό, τόσο περισσότερο ενεργοποιούνται και διαιώνίζονται οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις που οδηγούν σε αποκλεισμό τα κατώτερα λαϊκά στρώματα.

Οι μαθητές αυτοί δεν έχουν καμία διέξοδο, βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, δεν τους αναλογούν ευκαιρίες εκπαιδευτικές. Η υποβάθμιση των γενικών μαθημάτων και

κυρίως του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας προεξοφλεί την μη ανέλιξη των μαθητών αυτών. Και αυτό, γιατί η επαγγελματική γνώση δεν μπορεί να εξελιχτεί, όταν υπάρχει έλλειψη ικανότητας στην επικοινωνία. Ίσως να διαμορφώνεται μια νέα «εργατική τάξη» μια τάξη χωρίς χαρακτηριστικά, ένα προκαριάτο «εν τω γεννάσθαι» που ο θεσμός της μαθητείας έρχεται να νομιμοποιήσει την κοινωνική αναπαραγωγή.

Περιορισμός της έρευνας

Κατά την διεξαγωγή των συμπερασμάτων οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας ορισμένους περιορισμούς που έφερε η έρευνα. Αρχικά ο αριθμός των συνεντευξιαζομένων είναι μικρός και προέρχεται από ένα διαμέρισμα του Νομού Αττικής αυτό της Δ. Αττικής. Επομένως το δείγμα δεν εκπροσωπεί τα εσπερινά επαγγελματικά λύκεια. Και αυτό γιατί η ερευνήτρια έδρασε υποκειμενικά και μεροληπτικά. Υποκινούμενη a priori ότι μόνο σε αυτές τις περιοχές μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα το προφίλ των ενηλίκων εσπερινών επαγγελματικών λυκείων. Επιπρόσθετα η έρευνα έλαβε χώρα σε σχολεία αμιγώς ανδρικών ειδικοτήτων με αποτέλεσμα να μην είναι ως προς το φύλο ισομερώς κατανοημένη η έρευνα. Οι συνεντευξιαζόμενοι–εκπαιδευόμενοι δεν κατανοούσαν επαρκώς τις ερωτήσεις της ερευνήτριας με αποτέλεσμα να προβαίνουν σε έναν μακροσκελή μονόλογο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι:

Εννοιολόγηση

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει παράθεση των παρακάτω ορισμών ως δόκιμων για την αποσαφήνιση των σχετικών εννοιών, που εμπεριέχονται στο πλαίσιο του παρόντος πονήματος και συγκεκριμένα των εννοιών:

Μετανάστες 2ης Γενιάς: Είναι τα παιδιά μεταναστών τα οποία είτε έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα είτε έχουν έρθει σε αυτήν από την παιδική τους ηλικία. Ο όρος αυτός έχει κοινωνιολογικό περιεχόμενο και δεν προκύπτει από κάποια νομοθεσία. Είθισται να χρησιμοποιείται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Migration and Home Affairs). Σύμφωνα με τις συστάσεις για τις Απογραφές Πληθυσμού και Στέγασης του 2010, η ομάδα που αναφέρεται ως «δεύτερης γενιάς» περιορίζεται γενικά στα πρόσωπα των οποίων οι γονείς γεννήθηκαν στο εξωτερικό, ενώ τα άτομα που έχουν έναν γονέα που γεννήθηκε στη χώρα και το άλλο ένα άτομο που γεννήθηκε στο εξωτερικό αντιπροσωπεύει μια ειδική περίπτωση, αποτελούν την ομάδα ατόμων με μικτό υπόβαθρο (Conference of European Statisticians Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing).

Οι μετανάστες δεύτερης γενιάς σύμφωνα με τον Θεριανό «εμφανίζονται να μην μπορούν να κάνουν μια «κοινωνική» και «πολιτική» ανάγνωση της κοινωνίας στην οποία ζουν και τα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά προβλήματα που έχουν είναι σχεδόν ίδια με αυτά που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες που ανήκουν στα κατώτερα λαϊκά στρώματα. Δεν πρόκειται δηλαδή για προβλήματα «πολιτισμικών διαφορών», αλλά για οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που σχετίζονται άμεσα με την ταξική τους θέση» (Θεριανός, 2010).

Κοινωνικές Ανισότητες: Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έστρεψε το ενδιαφέρον της στο θέμα των ανισοτήτων. Σημείο αναφοράς αυτού του θέματος είναι η θεωρία των P. Bourdieu και J.-C. Passeron (1964, 1970), καθώς και η θεωρία του R. Boudon (1973). Οι P. Bourdieu και J.-C. Passeron καταλήγουν ότι ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης είναι μια ουτοπία, ενώ ο R. Boudon τονίζει ότι οι ασθενέστερες κοινωνικές τάξεις αυξάνουν την παρουσία τους στο σχολικό περιβάλλον και καταλήγει ότι ενισχύονται οι ευκαιρίες των ατόμων σύμφωνα με την κοινωνική τους τάξη.

Κοινωνικό Κεφάλαιο: Σύμφωνα με τον Schultz (1977), το ανθρώπινο κεφάλαιο «αποτελείται από δεξιότητες, γνώσεις και άλλα παρόμοια χαρακτηριστικά που αυξάνουν την παραγωγικότητα της εργασίας». Ο Pierre Bourdieu (1986) μελετώντας την έννοια κεφάλαιο θεώρησε ότι μπορεί αυτό να διακριθεί σε τέσσερις μορφές: το οικονομικό, το πολιτισμικό, το συμβολικό και το κοινωνικό. Το κοινωνικό κεφάλαιο απαρτίζεται από κοινωνικές διασυνδέσεις, ενώ και αυτό υπό ορισμένες συνθήκες είναι μετατρέσιμο σε οικονομικό (Bourdieu, 2001). Είναι «το σύνολο των πραγματικών ή συμβολικών πόρων οι οποίοι συνδέονται με πολλαπλά δίκτυα, που διατηρούνται στο χρόνο και συσχετίζονται με θεσμοθετημένες σχέσεις αμοιβαίας αποδοχής και αναγνώρισης» (Bourdieu, 1966).

Κοινωνικός Αποκλεισμός: Είναι η διαδικασία διάρρηξης του ατόμου με τον κοινωνικό ιστό. Ο άνθρωπος χάνει βαθμιαία τους δεσμούς που υφαίνονται με άλλα άτομα ή ομάδες ατόμων. Ο αποκλεισμός «κατασκευάζεται». Ο όρος αποκλεισμός χρησιμοποιήθηκε περισσότερο στη δεκαετία του 1980 για να περιγράψει τα αποτελέσματα ριζικών οικονομικών, βιομηχανικών και κοινωνικών αλλαγών που έλαβαν χώρα εκείνη την εποχή.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ:

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Παρουσίαση Προσωπικών Στοιχείων:

- Επίθετο και Όνομα
- Ηλικία:
- Επάγγελμα Ιδιότητα
- Χώρα Καταγωγής
- Χρονολογία άφιξης στην Ελλάδα

Κοινωνική και Εκπαιδευτική Διαδρομή. Ένταξη και Προσδοκίες

Εκπαιδευόμενοι Μετανάστες 2^{ης} Γενιάς.

- Ποιο ήταν οι λόγοι που σταμάτησες το σχολείο;
- Και τώρα γιατί αποφάσισες να συνεχίσεις;
- Πως σου φαίνεται το σχολείο;
- Πως γίνεται το μάθημα και ποιο είναι το αγαπημένο σου;
- Έχεις πρόβλημα με τα βιβλία;
- Ποιο είναι το κλίμα μέσα στην τάξη;
- Ποια είναι η πιο ωραία και η πιο άσχημη στιγμή στο σχολείο;
- Γιατί ήρθες στο εσπερινό επαγγελματικό σχολείο;
- Είδα ότι υπάρχει ψυχολόγος στο σχολείο, έχεις πάει;

Εκπαιδευτικοί

- Ποιοι παράγοντες συνέβαλαν στην σχολική εγκατάλειψη;
- Πιστεύετε ότι η ταυτότητα των μαθητών είναι ξεκάθαρη;

- Πως ερμηνεύετε την επιστροφή των ενηλίκων στο σχολείο;
- Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν;
- Πως νομίζετε ότι νιώθουν;
- Ποιες νομίζετε ότι είναι οι προσδοκίες τους;
- Πως αξιολογείτε τα κίνητρα τους;
- Πως και βρεθήκατε στην εσπερινή εκπαίδευση;
- Πως είναι να διδάσκετε σε ενήλικες;
- Έχετε κάποιο συγκεκριμένο εργαλείο μάθησης που χρησιμοποιείτε; Θα μπορούσατε να μου το περιγράψετε;
- Πως αξιολογείτε το θεσμό της μαθητείας;
- Έχετε τις ίδιες ηλικίες μέσα στην τάξη;
- Τι προσφέρει το σχολείο στα παιδιά αυτά;
- Με ποιο τρόπο νομίζετε ότι μπορείτε να βοηθηθείτε στο έργο σας;
- Ποια είναι η γνώμη σας για την εσπερινή εκπαίδευση;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Pepin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education στη Διπλωματική Εργασία: «Μεταρρυθμίσεις στα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα. Στάσεις και απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών» Θεοδώρου, Π. (2017). Διαθέσιμο: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20927/1/TheodorouPetrosMsc2017.pdf>*

ανακτήθηκε: 26/1/2019.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Cambridge, MA, US: Basil Blackwell. Διαθέσιμο: <https://psycnet.apa.org/record/1987-98657-000>,

ανακτήθηκε: 24/3/2019.

Breakwell, G.M. (1986). *Coping with Threatened Identities* London and New York: Methuen.

Βεντούρα, Λ. (2004). Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα, στο: Παύλου, Μ., Χριστόπουλος, Δ. (επιμ) (2004), *Η Ελλάδα της μετανάστευσης: Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*, Αθήνα: ΚΕΜΟ.

Κασιμάτη, Κ. (1980). *Η πολιτισμική ταυτότητα της δεύτερης γενιάς των Ελλήνων μεταναστών της Δυτικής Γερμανίας*. Διαθέσιμο:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/viewFile/6891/6611.pdf> ,

ανακτήθηκε: 24/3/2019.

Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. In J. J. Berman (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, (1989): Cross-cultural perspectives. Lincoln: University of Nebraska Press.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*.

Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. In K. Chun, P. Balls-Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 17-37). Washington: APA Books

Suarez-Orozco, C., & Suarez-Orozco, M. (2001). *Children of immigrants*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Roysircar-Sodowsky, G., & Maestas, M. (2000). Acculturation, ethnic identity, and acculturative stress: Evidence and measurement. In R. H. Dana (Ed.), *Handbook of cross cultural and multicultural personality assessment* (pp. 131- 72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Kingheloe, J. L. (1994). *How Do We Tell the Workers? The Socioeconomic Foundations of Work and Vocational Education*. USA: Westview Press.

Βακάλης, Γ., & Βακάλη, Ι. (2009). Ο Δρόμος από το Εσπερινό Λύκειο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εισήγηση στο Συνέδριο: «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων, οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών», Ρέθυμνο 15-18 Οκτωβρίου. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης - Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών και Εφαρμογών.

Agodini, R., & Novak, T. (2004). *Factors that Influence Participation in Secondary Vocational Education*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc. Agodini, R. (2001). Διαθέσιμο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518742.pdf>, ανακτήθηκε: 19/3/2019.

Tyler, J.H., & Lofstrom, M. (2009). *Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery*. *The Future of Children*, 19(1), 77-103.

Σιάνου, Ε. (2012-2013). *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση*. Τμήμα Φ.Π.Ψ. Σημειώσεις Εαρινό Εξάμηνο. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο: http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/87901/mod_resource/content/1/skopos.pdf, ανακτήθηκε: 16/3/2019.

- Baudelot, CH., et Establet, R. (1971). *L'Ecole Capitaliste en France*. Paris. Maspero
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*, (μτφρ. Δ. Γ. Τσαούσης), Αθήνα: Gutenberg.
- Bowles, S. και Gintis, H.(1976).Πέρα από την εκπαιδευτική Δύση: το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξατμίζεται», στο: Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα : Παπαζήση.
- Κάτσικας, Χ. – Θεριανός, Κ. (2008). *Κατανοώντας το σχολείο στον καπιταλισμό*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris. Les Editions de minuit Διαθέσιμο: https://monoskop.org/images/e/e1/Bourdieu_Pierre_Passeron_Jean_Claude_Les_heritiers_Les_etudiants_et_la_culture_1966.pdf, ανακτήθηκε: 17/3/2019.
- Αλτουσέρ, Λ. (1981). *Ιδεολογία και Ιδεολογικοί Μηχανισμοί τον Κράτους, στο Θέσεις*, εκδόσεις: Θεμέλιο, Αθήνα.
- Bourdieu, P. (1966). «L'ecole conservative: les inegalites devant l'ecole et devant la culture», *Revue Francaise de Sociologie*, VII3. Περιλαμβάνεται μεταφρασμένο στην Α. Φραγκουδάκη (1985), σελ. 359-391.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Bourdieu, P. & Passeron J. Cl., (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*, (μτφ: Nice R.). London: Beverly Hills.
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ. (2006β). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η Στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός Λόγος και Πολιτικές (2000-2006)*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.

Τσαούσης, Δ. (1996). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Βασικά κείμενα για την Παιδεία την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. Αθήνα: Gutenberg.

Tourain, A. (1974). *The Post Industrial Society – Tomorrow's Social History: Classes, Conflicts and Culture in the Programmed Society*. Trnsld. L. F. X. Mayhes. London: Wildwood House.

Τσαούσης, Δ. (2007). Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Αθήνα: Gutenberg.

Σταμέλος, Γ. (2002). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός σήμερα. Ανακοίνωση εργασίας στο 2ο Διεθνές Συνέδριο του Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης με θέμα «Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου αιώνα – Ιστορικό – Συγκριτικές Προϋποθέσεις», ανακτήθηκε:07/02/2019,

διαθέσιμο: <http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/stamelos/GS09.pdf> .

Grek, S. & Lawn, M. (2009). A Short History of Europeanizing Education. *The New Political Work of Calculating the Future*, *European Education*, 41 (1), pp. 32–54.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Πατάκης

Κ. Μαρξ και Φρ. Ένγκελς. *Άπαντα*. τ. 6.

Parsons, T. (1959). The School class as a social system: some of its functions in American society, *Harvard Educational Review*, 4. Περιλαμβάνεται μεταφρασμένο στην Α. Φραγκουδάκη (1985).

Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.

Conference OF European Statisticians Recommendations For The 2010 Censuses Of Population And Housing. Διαθέσιμό στο: https://www.unece.org/fileadmin/DAM/stats/publications/CES_2010_Census_Recommendations_English.pdf, ανακτήθηκε στις 10/02/2019.

Θεριανός, Κ., (2010). Μετανάστες δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα: από τα διεθνή σύνορα στα «κοινωνικά εσωτερικά σύνορα της μεγαλούπολης. Ανακτήθηκε από <http://www.historein.gr/2010/03/blog-post.html> στις 10/09/2019.

I Smelser, N. J. and Baltes, P. B. (eds.) (2001). International Encyclopaedia of the Social and Behavioural Sciences. Elsevier. Oxford Science Ltd.

Didier, E. (1996). De "l'exclusion" à l'exclusion. Politix, 9(34), pp. 5-27

Castel, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation. Cahiers de recherche sociologique, 22, pp. 11-27.

Lenoir, R., (1996). Les Exclus, Seuil, Paris.

Evans, R. (1998). Housing Plus and Urban Regeneration: What Works, How, Why and Where? Liverpool: European Institute for Urban Affairs, Liverpool John Moores University, Liverpool στο Οικονόμου, Χ., Φερόνας, Α. (2006) Οι Εκτός Των Τειχών, Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός στις Σύγχρονες Κοινωνίες εκδ. Διόνικος.

Byrne D. (1999). Social Exclusion, Oxford University Press, Oxford στο Οικονόμου, Χ., Φερόνας, Α. (2006) Οι Εκτός Των Τειχών, Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός στις Σύγχρονες Κοινωνίες εκδ. Διόνικος.

Μάρκου, Γ. (1985). Η Πολυτεχνική εκπαίδευση και αγωγή στις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού, Νεοελληνική Παιδεία, 1.

Krupskaya, N. «Ο Λένιν και η πολυτεχνική εκπαίδευση», στο: N. Krupskaya, Για τη διαπαιδαγώγηση και αυτομόρφωση: άρθρα και λόγοι, μτφ. Ηρ. Γερολυμάτου - Σ. Τουτούνα, Χρόνος, Αθήνα χ.χ., 227 - 228.

Boudon R. (1973), L' inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, A. Colin.

Bourdieu P., Passeron J. – C. (1964a). Les héritiers, Paris, ed. de Minuit.

Bourdieu P., Passeron J. – C. (1964b), Les héritiers, Paris, ed. de Minuit.

Bourdieu P. Passeron J. – C. (1970/1977b), La Reproduction, Paris, ed. de Minuit.

Bourdieu P. Passeron J. – C. (1970/1977a). La Reproduction, Paris, ed. de Minuit.

Bowles, Samuel, & Herbert Gintis, 1976, *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*, Routledge & Kegan Paul, London & Henley

Θεριανός, Κ., Μπέλλα, Μ. (2013), «Ο μύθος του Μεγάλου Εξισωτή» (the Great Equalizer) διαθέσιμο: <https://criticeduc.blogspot.com/2013/02/great-equalizer.html?view=classic> ,ανακτήθηκε : 16/2/2019.

Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*, Routledge and Kegan Paul, London.

Bourdieu, P. (2001). *Forms of Capital*, in Granovetter M. & Swedberg R. (Eds), *The Sociology of Economic Life* (pages 96-11), Westview Press, Boulder.

Bourdieu, P. (1999). *Κείμενα Κοινωνιολογίας* (παρουσίαση–επιμέλεια: Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Στάχυ.

Schultz, T. (1977). *Investment in Human Capital*» In Karabel, J. and Halsey, A. (ed.), *Power and Ideology in Education*. (pp. 312-323). New York: Oxford University press.

Jarvis, P. (2003/2004a), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, θεωρία και πράξη, Μετάφραση: Αλεξάνδρα Μανιάτη, Αθήνα: Μεταίχμιο.*

Jarvis, P. (2003/2004b), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, θεωρία και πράξη, Μετάφραση: Αλεξάνδρα Μανιάτη, Αθήνα: Μεταίχμιο.*

Πεσματζόγλου, Στ. (1999). *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948 – 1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα: Θεμέλιο (β' έκδοση).

CEDEFOP, (2017). *CEDEFOP European public opinion survey on Vocational Education and Training*, CEDEFOP Research Paper, Luxembourg: Office, no. 62.

Βαλάση, Δ. (2017). «Οι απόψεις των ευρωπαϊών πολιτών για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Μερικά πρώτα αποτελέσματα της έρευνας γνώμης του CEDEFOP για την ΕΕΚ», *Κείμενα Γνώμης ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*, Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, Δεκέμβριος, σσ. 12.

Παπαδάκης, Ν. (2014). Διεθνής εμπειρία και καλές πρακτικές (με βάση, κυρίως, το CEDEFOP και τον OECD) για την πιστοποίηση εκροών μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Προκλήσεις για την ελληνική περίπτωση, εισήγηση στη συνάντηση εργασίας του ΕΟΠΠΕΠ Αθήνα, 28 Απριλίου 2014.

Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε. (2015) Κοινή έκθεση 2012 του Συμβουλίου και της Επιτροπής, σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020): «Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης». ΕΕ αριθ. C 417. Διαθέσιμο: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EL), ανακτήθηκε : 23/2/2019.

Παίδουση, Χρ. (2014). Δυϊκό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: η Γερμανική Αφήγηση για τη Σύνδεση Εκπαίδευσης και Αγοράς Εργασίας. Διαθέσιμο : http://www.eiead.gr/publications/docs/efd/Δυϊκό_σύστημα_επαγγελματικής_εκπαίδευσης_24.02.2014_p11.pdf , ανακτήθηκε : 23/2/2019.

Δεδουσόπουλος, Α. (2014). Πολιτική Οικονομία της αγοράς εργασίας. Gutenberg.

Huvila, I. (2006). The Ecology of Information Work a Case Study of Bridging Archaeological Work and Virtual Reality Based Knowledge Organisation Åbo Akademis Förlag – Åbo Akademi University Press

Spyridakis, M. (2013). The Liminal Worker. An Ethnography of Work, Unemployment and Precariousness in Contemporary Greece, Farnham: Ashgate

Λυμπεράκη, Α. (1991). Ευέλικτη εξειδίκευση: Κρίση και αναδιάρθρωση στη μικρή βιομηχανία. Αθήνα: Gutenberg.

Δεδουσόπουλος, Α. (2009). Από την ευελιξία στο «flexicurity», σε αναζήτηση ηγεμονικών πολιτικών, Αθήνα.

Γαβρόγλου, Σ. (2006). Όψεις ευελιξίας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Παρατηρητήριο Απασχόλησης Ερευνητική Πληροφορική. Αθήνα. Διαθέσιμο : <http://2gym-xylok.kor.sch.gr/grasep/meletigiatinapash.pdf> , Ανακτήθηκε: 3/3/2019.

Schultz, T.W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*. Vol 51.

Lucas, R. (1990) Why doesn't capital flow from rich to poor countries? *American Economic Review*. Vol 80, No 1.

Φώκιαλη, Π. (2010). Σημειώσεις στο μάθημα « Οικονομική και Κοινωνική Ανάπτυξη και Εκπαίδευση» του ΤΕΠΑΕΣ.

Becker, G.S. (1993) *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.

Armstrong, M. (2014). *Armstrong's handbook of performance management: an evidencebased guide to delivering high performance*. 5th edition. London: Kogan Page.

Machado, C. and Davim, J.P. (eds) (2014). *Work organization and human resource management*. Switzerland: Springer Publishing.

Παπαδάκης, Ν. (2010). Νέες Μορφές Κοινωνικής Ευπάθειας και Προκλήσεις για την Κοινωνική Πολιτική: Οι Neets (Young People Not in Education, Employment or Training). Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ

Φωτόπουλος, Ν. (2013). Σχολική Διαρροή και Περιθωριοποίηση των Νέων.

Ελευθεροτυπία. Διαθέσιμο: <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=345913>, ανακτήθηκε:13/3/2019.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2006). Η Μαθητική Διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο:

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Paratiritirio/2017/Mathitiki_Diarroi_Ereyna_2013-2016_Paratiritirio_Mathitikis_Diarrois.pdf, ανακτήθηκε: 13/3/2019.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000). “Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση”. Εκδ. Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη

PLANET, (2007). Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, παραδοτέο 2. Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησής της (Έκδοση 2.0). Διαθέσιμο: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/376/111.pdf> , ανακτήθηκε:13/3/2019.

Bourdieu, P. (1966). «Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», μετάφρ. στο Ά. Φραγκουδάκη, 1985, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, σ. 357-391, Παπαζήσης, Αθήνα.

Bourdieu, P. (1966a). «Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», μετάφρ. στο Ά. Φραγκουδάκη, 1985, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, σ. 357-391, Παπαζήσης, Αθήνα.

Bourdieu, P. (1966b). «Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», μετάφρ. στο Ά. Φραγκουδάκη, 1985, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, σ. 357-391, Παπαζήσης, Αθήνα.

Bourdieu, P. (1966c). «Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», μετάφρ. στο Ά. Φραγκουδάκη, 1985, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, σ. 357-391, Παπαζήσης, Αθήνα.

Bourdieu, P. (1966d). «Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», μετάφρ. στο Ά. Φραγκουδάκη, 1985, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, σ. 357-391, Παπαζήσης, Αθήνα.

Φακιολάς, Ν. (2016). Αίτια και Πολιτικές Αντιμετώπισης του Αναλφαβητισμού. Διαθέσιμο:<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/view/9504/9693>, ανακτήθηκε:13/3/2019.

Γαλίτης, Π. (2011a). Στο κνήγι του Χρόνου. Εσπερινή εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γαλίτης, Π. (2011b). Στο κνήγι του Χρόνου. Εσπερινή εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γαλίτης, Π. (2011c). Στο κνήγι του Χρόνου. Εσπερινή εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Social Exclusion Unit (1998), Social Exclusion Unit homepage, [Internet] London: Cabinet Office. Διαθέσιμο:

https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.cabinetoffice.gov.uk/media/cabinetoffice/social_exclusion_task_force/assets/publications_1997_to_2006/seu_leaflet.pdf, ανακτήθηκε:14/3/2019.

Castel, R. (1991). De l'Indigence à l'exclusion: la désaffiliation. In: Donzelot, J. (Ed.), Face à l'exclusion. Esprit, Paris, pp. 137-68

Paugam, S. (1991). La Disqualification sociale. Presses Universitaires de France, Paris.

Portes, A. & Zhou, M. (1993a), "The New Second Generation", Annals of the American Academy of Political and Social Science. Διαθέσιμο: https://www.jstor.org/stable/1047678?seq=1#page_scan_tab_contents, ανακτήθηκε: 21/3/2019.

Portes, A. & Zhou, M. (1993b), "The New Second Generation", Annals of the American Academy of Political and Social Science. Διαθέσιμο: https://www.jstor.org/stable/1047678?seq=1#page_scan_tab_contents, ανακτήθηκε: 21/3/2019.

Baudelot, C., Establet, R., (1971a), L' Ecole Capitalist en France, Maspero, Paris.

Baudelot, C., Establet, R., (1971b), L' Ecole Capitalist en France, Maspero, Paris.

Ασκούνη, Ν. (2003). Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο, ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών, σειρά: κλειδιά και αντικλειδιά, Αθήνα.

Bourdieu, P. (1996). Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα. (Εισαγωγή: Ν. Παναγιωτόπουλος, μετάφραση: Ν. Παναγιωτόπουλος - Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου – Καρδαμίτσας.

Κογκίδου Δ., Τρέσσου-Μυλωνά Ε., Τσιάκαλος Γ., (1997) Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: Η περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Θεσσαλονίκη. Στο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, επιμ. Ε. Σκούρτου, 139-163, εκδ. Νήσος, Αθήνα. Στο : Βασιλείου, Α. (2007) Η Γλώσσα και ο Ρόλος της στο Σχολείο ,

διαθέσιμο: http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/136_145.pdf ,
ανακτήθηκε: 31/5/2019.

Παντίδης, Σ., Πασσιάς, Γ. (2004). Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Giddens, A. (2001). Οι συνέπειες της νεωτερικότητας. Επιμέλεια: Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος, μετάφραση: Γιώργος Μερτίκας. Εκδόσεις: Κριτική.

Kazamias, A., Roussakis, Y. (2006). Education for and beyond the Knowledge society : A Critical Analysis of the European Discourse on Education. Στο Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τ. 8.

Creswell, J. (2013). Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches, Thousand Oaks, CA: SAGE.

Κυριαζή, Ν. (1999), Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cohen, L., & Manion, L. (1994/2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου, & Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1984). Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος 1, Αθήνα.

Mason, J. (2003/2010a). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα. Παπαγεωργίου, Γ. (1998). Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Mason, J. (2003/2010b). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα. Παπαγεωργίου, Γ. (1998). Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Mason, J. (2003/2010c). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα. Παπαγεωργίου, Γ. (1998). Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Eisner, W. E. (1991). The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice. New York: Macmillan.

Willig, C. (2015). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία (Επιμ. Ελευθερία Τσέλιου). Εκδόσεις : Gutenberg.

Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, Vol 5 (No1). 80 – 92.

Bird, M., & Hammersley, M. & Gomm, R., & Woods, P. (1999). Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης. Μτφρ. Ε. Φράγκου. Πάτρα: ΕΑΠ.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. SageThousandOaks. Διαθέσιμο στο:

<https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1389610>,

ανακτήθηκε: 4/5/2019.

Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* London: Routledge.

Bourdieu, P. (2002). *Habitus*. In J. Hiller and Rooksby E. (Eds) *Habitus: A Sense of Place*. Aldershot: Ashgate.