

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ:  
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ  
ΔΙΟΙΚΗΣΗ»

---

*Κατεύθυνση: «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό  
(Συμβατικές και e- Μορφές)»*

**Διπλωματική Εργασία**

**Θέμα: «Οι σχολικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους γηγενείς μαθητές  
και στις δύο επικρατέστερες μειονότητες της Ελλάδας: Ρομά και μαθητές  
αλβανικής καταγωγής»**

**Υπεύθυνη Καθηγήτρια: Τσακίρη Δέσποινα**

**Φοιτήτρια: Ταγαρά Ελένη Α.Μ.: 3032201901116**

**Κόρινθος, Ιούνιος 2021**

## Περιεχόμενα

|  |    |
|--|----|
| Περίληψη.....  | 4  |
| Abstract.....  | 6  |
| Εισαγωγή.....  | 7  |
| Θεωρητικό μέρος.....   | 10 |
| 1. Η εποχή της ύστερης νεωτερικότητας.....                                   | 10 |
| 1.1 Παγκοσμιοποίηση.....   | 10 |
| 1.2 Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών.....                                | 12 |
| 2. Οι επικρατέστερες μειονότητες της Ελλάδας.....                            | 15 |
| 2.1 Οι αλλοδαποί αλβανικής καταγωγής.....                                    | 15 |
| 2.2 Η μειονότητα των Ρομά.....   | 16 |
| 3. Η διαμόρφωση πολιτισμικής ταυτότητας.....                                 | 19 |
| 3.1 Αποσαφήνιση των όρων: φυλή, έθνος, πολιτισμός.....                       | 19 |
| 3.2 Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου.....                                 | 22 |
| 3.3 Στρατηγικές επιπολιτισμού.....   | 26 |
| 3.4 Η διαμόρφωση πολιτισμικής ταυτότητας στον ελληνικό χώρο.....             | 28 |
| 4. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τις μειονότητες.....              | 32 |
| 4.1 Η σημασία της εκπαίδευσης.....   | 32 |
| 4.2 Το αφομοιωτικό μοντέλο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....            | 33 |
| 4.3 Οι δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών.....                                  | 36 |
| 4.4 Εκπαιδευτικός – Αυτοεκπληρούμενη προφητεία.....                          | 38 |
| 5. Ρατσισμός.....  | 41 |
| 5.1 Η δημιουργία ρατσιστικών συμπεριφορών από τη χώρα υποδοχής.....          | 41 |
| 5.2 Μορφές ρατσισμού.....  | 43 |
| 5.3 Οι γονείς και η δημιουργία ρατσισμού στα παιδιά.....                     | 46 |
| 5.4 Ρατσιστικές συμπεριφορές στο σχολικό χώρο.....                           | 48 |
| 5.5 Η αντιμετώπιση ρατσιστικών φαινομένων από το εκπαιδευτικό προσωπικό..... | 51 |
| 6. Ανθρώπινα δικαιώματα.....   | 55 |
| 6.1 Θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα.....                                      | 55 |
| 6.2 Ο θεσμός της δημοκρατίας.....  | 57 |
| 7. Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....  | 59 |
| 7.1 Η έννοια της συμπερίληψης.....   | 60 |

|   |    |
|---|----|
| 7.2 Το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης..... | 61 |
| 7.2.1 Αρχές.....                                    | 62 |
| 7.2.2 Στόχοι.....                                   | 64 |
| 7.2.3 Στάδια.....                                   | 65 |
| 7.2.4 Διαπολιτισμικά προγράμματα.....               | 66 |
| 7.2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....                | 68 |
| 7.2.6 Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου.....           | 71 |
| 7.2.7 Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας.....   | 72 |

#### Ερευνητικό μέρος

|   |     |
|---|-----|
| 8. Μεθοδολογία.....                                 | 75  |
| 8.1 Στόχος .....                                    | 75  |
| 8.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....                       | 75  |
| 8.3 Μεθοδολογία έρευνας.....                        | 75  |
| 8.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....              | 77  |
| 8.5 Ανάλυση δεδομένων.....                          | 78  |
| 8.6 Αποτελέσματα.....                               | 78  |
| 9. Συζήτηση.....                                    | 96  |
| 9.1 Συνοπτική επισκόπηση κυριότερων ευρημάτων.....  | 96  |
| 9.2 Σύνδεση με προγενέστερη επιστημονική γνώση..... | 97  |
| 9.3 Περιορισμοί-Διευκολύνοντα στοιχεία.....         | 98  |
| 9.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....            | 99  |
| 9.5 Προτάσεις για εκπαιδευτικούς.....               | 100 |
| 9.6 Προτάσεις για δημόσια διοίκηση.....             | 100 |
| Συμπεράσματα.....                                   | 102 |
| Βιβλιογραφία.....                                   | 104 |
| Παράρτημα 1.....                                    | 111 |
| Παράρτημα 2 .....                                   | 114 |
| Παράρτημα 3.....                                    | 160 |

## Περίληψη

**Υπόβαθρο:** Στη σημερινή εποχή, πολλές δυτικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται ως πολυπολιτισμικές, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Σε αυτές, μαζί με την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα συμβιώνουν αρκετές μειονότητες όπως οι Ρομά, οι Μουσουλμάνοι της Θράκης και αρκετοί μετανάστες. Η Ελλάδα, προκειμένου να ενσωματώσει τις ομάδες που αναφέρθηκαν προηγουμένως, ακολούθησε το αφομοιωτικό μοντέλο ενσωμάτωσης παραγκωνίζοντας το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και οξύνοντας τις μεταξύ τους σχέσεις. Το σχολείο, ως βασική συνιστώσα της κοινωνίας, δε δύναται να μείνει ανεπηρέαστο από την υπάρχουσα κατάσταση.

**Σκοπός:** Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστούν οι σχέσεις ανάμεσα στους Έλληνες μαθητές και στις δύο επικρατέστερες μειονότητες της χώρας: τους Ρομά και τους μαθητές αλβανικής καταγωγής.

**Μεθοδολογία:** Η προκειμένη εργασία αποτελεί προϊόν ποιοτικής προσέγγισης. Πραγματοποιήθηκε σε διευθυντές δημοτικών σχολείων του νομού Κορινθίας όπου φοιτούσαν γηγενείς και μαθητές από Αλβανία ή Ρομά. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

**Αποτελέσματα:** Οι γηγενείς δεν παρουσιάζουν ακραία μορφή ρατσισμού η οποία εκδηλώνεται κυρίως σε λεκτικό επίπεδο. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ γηγενών και Ρομά αποτελούν σχέσεις συνύπαρξης, ενώ οι σχέσεις μεταξύ γηγενών και Αλβανών μαθητών είναι κυρίως σχέσεις φιλίας. Οι γονείς των μαθητών αλβανικής καταγωγής είναι πιο ευαισθητοποιημένοι για τη μόρφωση του παιδιού τους συγκριτικά με τους Ρομά οι οποίοι νοιάζονται μόνο για ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με τη διδασκαλία τους προσπαθούν ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα ενώ το σχολείο μέσα από το διάλογο, το παράδειγμα και τις βιωματικές δράσεις προσπαθεί να διδάξει την αποδοχή και τον αμοιβαίο σεβασμό στο διαφορετικό.

**Συμπεράσματα:** Οι γηγενείς δεν έχουν καταφέρει να αποβάλλουν τις προκαταλήψεις και την καχυποψία τους σε βάρος του διαφορετικού. Ωστόσο, η σημερινή κατάσταση έχει βελτιωθεί σε μεγάλο βαθμό. Παράλληλα, η κουλτούρα των Ρομά περιορίζει τη συναναστροφή των μαθητών αυτής της πολιτισμικής ομάδας με τους γηγενείς και απαξιώνει τη σχολική γνώση. Αντίθετα, οι μαθητές αλβανικής καταγωγής τείνουν να μειώνουν το χάσμα που υπάρχει μεταξύ αυτών και των γηγενών. Οι γονείς τους επιθυμούν την πρόοδό τους ώστε να διεκδικήσουν μια καλύτερη ζωή στο μέλλον. Η

αυστηρότητα του αναλυτικού προγράμματος δεν αφήνει περιθώρια στον εκπαιδευτικό για ευελιξία ώστε να εφαρμόσει μια διδασκαλία που θα αναδεικνύει τα πολιτισμικά στοιχεία των μειονοτήτων. Τέλος, το σχολείο έχει κατορθώσει να δημιουργήσει ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά υπάρχει ακόμη δυνατότητα βελτίωσης.

**Λέξεις κλειδιά:** γηγενείς, Ρομά, Αλβανοί, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, σχολείο, σχέσεις, πολιτισμική ταυτότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση

## **Abstract**

**Background:** Nowadays, many western societies are characterized as multicultural, including Greece. In these societies, many minorities like Roma, Muslims of Thrace and many immigrants coexist together with the dominant cultural group. Greece followed the assimilative model of integration in order to integrate the previously mentioned groups. In this way, Greece side-lined their cultural background and sharpened relations between them. The school, as main component of society can not be left unaffected by current situation.

**Aim:** The aim of the present study is to examine the relationships between natives students and the two dominant minorities in the country: Roma and students of Albanian origin.

**Methods:** This work is the product of a qualitative approach. It was held in primary school principals in the prefecture of Corinth where natives and students from Albania or Roma attended. Semi-structured interviews were used for the purposes of the survey.

**Results:** The natives do not exhibit an extreme form of racism that manifests itself mainly on a verbal level. The relations developed between natives and Roma are relations of coexistence, while relations between natives and Albanian students are mainly relations of friendship. Parents of students of Albanian origin are more aware of their child's education than Roma who care only about reading, writing and numeracy. Most teachers with their teaching try to meet the needs of children from different cultural backgrounds while the school through dialogue, example and experiential actions tries to teach acceptance and mutual respect to the different.

**Conclusions:** The natives have not been able to eliminate their prejudices and suspicions at the expense of the different. However, the current situation has greatly improved. At the same time, Roma culture restricts the interaction of the students of this cultural group with the natives and devalues school knowledge. On the contrary, pupils of Albanian origin tend to reduce the gap between them and indigenous. Their parents want their progress to claim a better life in the future. The rigour of the curriculum leaves no room for the teacher to be flexible in implementing a teaching that highlights the cultural elements of minorities. Finally, the school has managed to create a climate of respect and acceptance of students from different cultural backgrounds, but there is still room for improvement.

**Key-words:** natives, Roma, Albanians, students, parents, teachers, school, relationships, cultural identity, intercultural education

## Εισαγωγή

Στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, χαρακτηριστικά της οποίας είναι η παγκοσμιοποίηση και η ετερότητα, πραγματοποιήθηκαν μετακινήσεις πληθυσμών μετατρέποντας πολλές δυτικές κοινωνίες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, σε χώρες υποδοχής μεταναστών (Κυπριανός, 2008). Από το τέλος της δεκαετίας του '80 μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90 υλοποιούνται μαζικές μετακινήσεις Ελλήνων Παλιννοστούτων και αλλοδαπών από τα Βαλκάνια και τις χώρες της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης με τελικό προορισμό την Ελλάδα. Έτσι, την περίοδο αυτή η χώρα διακρίνεται για τον έντονο πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα (Κεσίδου στο Παπαναούμ, 2008). Αυτές οι πληθυσμιακές μεταβολές συνδράμουν στην αποβολή της ομοιογένειας από πλευράς της ελληνικής κοινωνίας επηρεάζοντας όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος (Dimakos & Tasiopoulou, 2003).

Η δεκαετία του 1980 δεν αποτελεί ορόσημο μόνο για τους μετανάστες αλλά και για τους Ρομά όπου διαμένουν σε ελληνικά εδάφη. Η μειονότητα αυτή βιώνει σε έντονο βαθμό τους κραδασμούς των παραπάνω μεταβολών. Η παρουσία αλλοδαπών, κυρίως αλβανικής καταγωγής, τους δημιουργεί αισθήματα ανταγωνισμού για τη διατήρηση της θέσης τους στην ελληνική κοινωνία. Ταυτόχρονα, επωφελούνται από το γεγονός ότι η Ελλάδα καλείται να θέσει σε εφαρμογή τις βασικές αρχές για τα δικαιώματα των μειονοτήτων που ορίζονται από το ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο (Δασκαλάκη, 2010). Πλέον, τίγονται ζητήματα περί ετερότητας και ως χαρακτηριστικό στοιχείο της σύγχρονης εποχής αλλά και ως αίτημα για αναγνώριση, προστασία και διαίωσιση της πολιτισμικής ταυτότητας του εκάστοτε υποκειμένου στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Προβάλλονται όροι όπως η αφομοίωση, ο πολιτισμικός σχετικισμός, και η διαπολιτισμικότητα. Αυτοί αποτελούν τα βασικά θεωρητικά μοντέλα που δίνουν τις κατευθυντήριες γραμμές αναφορικά με τις πολιτικές που θα ακολουθήσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Έτσι, η πολιτισμική ταυτότητα των μειονοτήτων ή θα διατηρείται ή θα υποβιβάζεται από την κυρίαρχη κουλτούρα και θα τίθεται στο περιθώριο (Νικολάου στο Μαυροσκούφης, 2008).

Η Ελλάδα οφείλε να ενσωματώσει στους κόλπους της αυτές τις μειονότητες και επέλεξε τη στρατηγική της αφομοίωσης. Η μέθοδος αυτή, ωθεί τις μειονότητες να αποβάλουν την πολιτισμική τους ταυτότητα για να αποκτήσουν μια αξιοπρεπή ζωή εντός του ελληνικού χώρου, ενώ παράλληλα δεν τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες και πρόσβαση στα κοινωνικά δικαιώματα (Χριστόπουλος, 2013). Ο σχολικός θεσμός,

παρόλο που καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια να σεβαστεί τα ανθρώπινα δικαιώματα, καλλιεργεί το ρατσισμό μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και οξύνει τις ανισότητες (Spencer, 1998).

Ως απάντηση στην καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εμφανίζεται η συμπερίληψη η οποία πρεσβεύει «Ένα σχολείο για όλους». Τονίζει ότι οι άνθρωποι δεν πρέπει να διχοτομούνται σε ομάδες ‘Εμείς’ και οι ‘Άλλοι’ αλλά όλοι είναι ίσοι και πρέπει να απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα (Κασίδης κ.α., 2015). Σε αυτό το πλαίσιο δύναται να εφαρμοσθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα παιδιά, τα οποία δε γεννιούνται με προκαταλήψεις, μαθαίνουν να διατηρούν την εθνική τους ταυτότητα αλλά ταυτόχρονα να σέβονται το διαφορετικό. Έτσι, η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης συνδράμει ώστε το σχολείο να μετατραπεί σε χώρο συνάντησης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, οι οποίες θα συνδιαλέγονται και θα αλληλοεπιδρούν σε συνθήκες πραγματικής ισότητας (Παπάζογλου, 2008). Δίκαια λοιπόν, ο χώρος της εκπαίδευσης αποτελεί το επίκεντρο επιστημονικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος κατά τη διεξαγωγή διαλόγου όσον αφορά τη διαχείριση της ετερότητας (Νικολάου στο Μαυροσκούφης, 2008). Με αφορμή την υπάρχουσα κατάσταση και τα κενά που υπάρχουν στην επιστημονική κοινότητα για τις σχέσεις μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, η παρούσα εργασία εξετάζει την αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται ανάμεσα στους Έλληνες μαθητές δημοτικού σχολείου και τους μαθητές από τις δύο επικρατέστερες μειονότητες εντός των ελληνικών συνόρων (μαθητές Ρομά και αλβανικής καταγωγής) προκειμένου να αναδειχθούν οι μεταξύ τους σχέσεις. Τα ερευνητικά ερωτήματα της διπλωματικής είναι:

- Ποιες σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών (Ρομά και αλβανικής καταγωγής);
- Ποια εικόνα φαίνεται να καλλιεργούν οι γηγενείς γονείς στα παιδιά τους για τους αλλοδαπούς μαθητές;
- Πώς ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών εντός της σχολικής τάξης;
- Πώς το σχολείο επιδρά στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών;



Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο είναι το θεωρητικό όπου πραγματοποιείται μια σύντομη περιγραφή των χαρακτηριστικών της ύστερης νεωτερικής εποχής και προβάλλονται ορισμένα χαρακτηριστικά των πολιτισμών των δύο επικρατέστερων πολιτισμικών μειονοτήτων της χώρας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται θεωρίες για το πολιτισμικό κεφάλαιο και τον τρόπο επιβολής της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας. Γίνεται ιστορική αναδρομή για την εκπαιδευτική πολιτική που ακολούθησε η Ελλάδα όταν στο σχολείο άρχισαν να φοιτούν αλλοδαποί μαθητές, θίγεται το ζήτημα του ρατσισμού και αναδεικνύονται οι μορφές του. Επίσης, παρουσιάζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και γίνεται αντιληπτό ότι η μόνη λύση αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μαθητών είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό όπου βασίζεται στην ποιοτική προσέγγιση. Πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με διευθυντές σχολικών μονάδων του νομού Κορινθίας, όπου φοιτούσαν γηγενείς και Ρομά ή μαθητές αλβανικής καταγωγής. Μέσα από αυτές εντοπίστηκε ο διαφορετικός τρόπος προσέγγισης των Ρομά και των Αλβανών μαθητών από τους γηγενείς. Τέλος, έγινε αντιληπτή και η στάση της κάθε μειονότητας απέναντι στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα και στο σχολείο.

## **1. Η εποχή της ύστερης νεωτερικότητας**

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από ραγδαίες μεταβολές όπως η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, της κουλτούρας και της αγοράς εργασίας καθώς και η αυξημένη πρόοδος της τεχνολογίας και η οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης. Στο πλαίσιο της νέας αυτής κατάστασης οι πολιτισμοί διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν. Στο προσκήνιο εμφανίζονται ζητήματα ετερότητας τα οποία τα σύγχρονα κράτη οφείλουν να αντιμετωπίσουν. Η μόνη διέξοδος φαίνεται να είναι η εκπαίδευση η οποία πρέπει να προσαρμοστεί στην υπάρχουσα κατάσταση καλλιεργώντας στα άτομα αισθήματα αλληλεγγύης και αλληλοσεβασμού (Νικολάου κ.α. στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008).

### **1.1 Παγκοσμιοποίηση**

Σήμερα ολόκληρος ο πλανήτης μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία όπου πραγματοποιείται ροή χρημάτων και αγαθών και θεμελιώνονται αξίες κοινές για όλους. Παρατηρείται μία έντονη πόλωση χωρίζοντας τα κράτη σε αυτά που επωφελούνται από τα νέα δεδομένα και σε αυτά που μένουν παθητικοί δέκτες. Κάνουν την εμφάνισή τους σχέσεις παραγωγής, ισχύος αλλά και προσωπικές οι οποίες οξύνουν τις ανισότητες και προωθούν τον αποκλεισμό των πιο αδύναμων κρατών. Στην πραγματικότητα την εξουσία κατέχουν οι διευθυντές πολυεθνικών εταιρειών και οι χρηματαγορές (Νικολάου, 2011). Η εξέλιξη της τεχνολογίας στους τομείς της πληροφορικής, των τηλεπικοινωνιών και των πολυμέσων προϋποθέτει την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων, αυξάνει τις απαιτήσεις και φέρνει πιο κοντά τους ανθρώπους. Επαναπροσδιορίζονται οι αντιλήψεις για τη διαφορετικότητα αποσκοπώντας στην αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των πολιτισμών (Νικολάου κ.α. στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Ο κοινωνικός χώρος, επηρεασμένος από τις καινοτομίες της αγοράς εργασίας και τις προκαταλήψεις αναφορικά με τον τόπο καταγωγής του ατόμου, καθορίζει την ταυτότητα, τις εμπειρίες και το ρόλο που επιτελούν οι μετανάστες (Ψημμένος, 2004).

Λόγω της προόδου των επιστημών παρατηρείται βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης στον ανεπτυγμένο κόσμο μετατρέποντάς το σε δελεαστικό προορισμό πληθυσμών που είναι πρόθυμοι να εγκαταλείψουν τον τόπο τους για αναζήτηση καλύτερης ζωής και ευκαιριών για εργασία (Νικολάου κ.α. στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Άλλοι λόγοι που συντρέχουν στο φαινόμενο της μετανάστευσης είναι οι

πολεμικές συγκρούσεις, οι γεωπολιτικές ανακατατάξεις, οι διώξεις, η φτώχεια, η κατάρρευση καθεστώτων και η βία που οφείλεται σε κοινωνικές, πολιτικές και θρησκευτικές αντιλήψεις (Σγούρα κ.α., 2018). Παράλληλα, το φαινόμενο της μετανάστευσης ευνόησαν οι εξελίξεις στις μεταφορές, η έλλειψη ελέγχου στα σύνορα και τα νομοθετικά κενά των χωρών υποδοχής και των χωρών προέλευσης (Ιωάννου στο Κασιμάτη, 2003). Έτσι, οι σύγχρονες ανεπτυγμένες κοινωνίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως πολυπολιτισμικές (Νικολάου κ.α. στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί νέο όρο στον ακαδημαϊκό χώρο που δηλώνει τον πολιτισμικό πλουραλισμό μιας κοινωνίας και χαρακτηρίζει τις πολιτικές που προωθούν την κατανόηση σε διαπολιτισμικό επίπεδο και το σεβασμό στο διαφορετικό. Με την παρουσία μεταναστευτικών πληθυσμών κλονίζονται οι αντιλήψεις ορισμένων κρατών περί εθνικής ομοιογένειας. Η κοινωνική τους δομή μεταβάλλεται μέσα από την ανεκτικότητα, την αναγνώριση της διαφοράς, την άμβλυνση των ανισοτήτων και την από κοινού συμμετοχή στην εξουσία (Βασιλάκη, 2010). Κάθε άτομο οφείλει να επιδιώκει να είναι ανοιχτό στον κόσμο για να τον γνωρίσει περισσότερο, να αποδέχεται αξίες που βοηθούν στη συμβίωση με άτομα διαφορετικών πολιτισμών, να προβληματίζεται, να αναλύει και να ενεργεί αναλόγως (Νικολάου, 2011). Έτσι, οργανώνονται καίριες σχέσεις μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών πληθυσμών μέσα από τη γόνιμη αλληλεπίδραση των πολιτισμών (Καλοφορίδης, 2014).

Το σχολικό περιβάλλον δεν είναι αποκομμένο από την υπόλοιπη κοινωνία. Οφείλει να συμβαδίζει με τις αλλαγές που συμβαίνουν στον κόσμο με απώτερο πάντα στόχο τη μόρφωση των μαθητών και την εξοικείωσή τους με τον κόσμο του διαδικτύου. Επίσης, πρέπει να προωθεί τη μετάδοση πληροφοριών και τη διαθεματική προσέγγιση της ζωής, να καλλιεργεί αισθήματα σιγουριάς και συνύπαρξης με τον «άλλο», τον διαφορετικό, να υπερασπίζεται την αλληλεγγύη και να καταπολεμά φαινόμενα αποκλεισμού (Νικολάου, 2011). Στο ρόλο του συγκαταλέγεται η προώθηση της πολιτισμικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης ώστε να τεθούν οι βάσεις για την αναγνώριση και την αποδοχή της ετερότητας (Καλοφορίδης, 2014). Παρ' όλα αυτά, ο σχολικός θεσμός δεν έχει κατορθώσει να επιτελέσει επάξια το ρόλο του ούτε για τους γηγενείς μαθητές ούτε για τους μετανάστες εξαιτίας του οικονομικού του χαρακτήρα. Προβάλλει συνεχώς τεχνικές γνώσεις, συμμορφώνεται με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και ακολουθεί ευβλαβικά τις οδηγίες του πολιτικού συστήματος (Νικολάου, 2011). Ο βασικός λόγος αυτής της αδυναμίας είναι ότι οι χώρες βρέθηκαν απροετοίμαστες μπροστά στις μεταναστευτικές ροές που άρχισαν να

πραγματοποιούνται τη δεκαετία '60-'70 καθώς δε διέθεταν ανάλογη εμπειρία. Οι πρώτες ενέργειες στις οποίες προέβησαν για να ενσωματώσουν τους αλλοδαπούς μαθητές ήταν η αντισταθμιστική διδασκαλία και η οπτικοακουστική μάθηση της γλώσσας. Παράλληλα δημιουργήθηκαν προπαρασκευαστικά τμήματα υποδοχής. Αργότερα, άρχισαν να σχηματίζονται δίγλωσσες και διπολιτισμικές τάξεις όπου υπήρχε έντονος προβληματισμός για το πρόγραμμα σπουδών το οποίο θα ακολουθούσαν. Πάντως, τέθηκαν τα θεμέλια της φιλοσοφίας ότι η αποτελεσματική κοινωνική ενσωμάτωση δεν προϋποθέτει τη συμμόρφωση των αλλοδαπών στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής αλλά την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τις πολιτιστικές ανταλλαγές μεταξύ των μαθητών (Νικολάου κ.α. στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008).

## **1.2 Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών**

Η Ελλάδα είναι μία από τις χώρες που συνδέονται με το μεταναστευτικό φαινόμενο. Η γεωγραφική της θέση τη μετατρέπει σε χώρα υποδοχής ή διέλευσης μεταναστών (Σγούρα κ.α., 2018). Μετά τα τέλη της δεκαετίας του '80, πολλά μεταναστευτικά ρεύματα κατευθύνθηκαν στις χώρες της ανατολικής και κεντρικής Ευρώπης εξαιτίας της κατάρρευσης πολλών ανατολικών χωρών, του θρησκευτικού ολοκληρωτισμού και της επιδείνωσης της διεθνούς οικονομίας. Από το 1990 κι έπειτα πραγματοποιήθηκαν δύο μεταναστευτικά κύματα. Το πρώτο αποτελούταν από άτομα κυρίως αλβανικής καταγωγής και το δεύτερο από κατοίκους Βαλκανικών κρατών και των χωρών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Χατζηπουλίδης & Χατζηπουλίδης, 2009). Ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ελληνικής παράδοσης είναι η φιλοξενία των ξένων. Ο Δίας ονομαζόταν και Ξένιος Ζευς επισημαίνοντας ότι ο ξένος είναι ιερό πρόσωπο που χρήζει αποδοχής και σεβασμού (Σταθόπουλος στο Κτιστάκης, 2001). Οι Έλληνες πολίτες συνεχίζουν να ακολουθούν αυτή την πολιτική αποφεύγοντας ακραίες συμπεριφορές εναντίον των ξένων. Επίσης, δεν διακατέχονται από βαθιά αισθήματα ρατσισμού και ξενοφοβίας απέναντι στους οικονομικούς μετανάστες (Παπαζώη στο Κτιστάκης, 2001).

Παρόλο που η μετανάστευση αποτελεί νέο φαινόμενο για την Ελλάδα, οι μετανάστες ανέρχονται στο 10% του ημεδαπού πληθυσμού. Η ελληνική κοινωνία δεν είναι εξοικειωμένη με αυτή την κατάσταση και αδυνατεί να τους απορροφήσει και να τους προσφέρει μια αξιοπρεπή ζωή (Σακελλίων στο Κτιστάκης, 2001). Ειδικότερα, αποτελούν φθηνά εργατικά χέρια για την αγορά εργασίας της χώρας, δεν

εξασφαλίζονται οι ανάγκες τους για διατροφή, στέγαση και ασφάλεια, ενώ οι ψυχολογικές και σωματικές κακοποιήσεις είναι συχνό φαινόμενο υποβιβάζοντας με αυτόν τον τρόπο τα ανθρώπινα δικαιώματα. Διαμένουν σε περιοχές χαμηλής οικοδομικής αξίας, όπου οι ντόπιοι δεν επιθυμούν να κατοικήσουν εκεί, τα λεγόμενα «γκέτο». Αυτά χαρακτηρίζονται από «βρωμιά» και «έγκλημα» και είναι αποκρουστικοί χώροι για τον υπόλοιπο πληθυσμό (Ψημμένος, 2004). Παράλληλα, δεν τους παρέχεται επαρκής εκπαίδευση, ενώ παραγκωνίζεται η μητρική τους γλώσσα και η κουλτούρα και τους κατακλύζουν αισθήματα αβεβαιότητας. Σε όλα αυτά τα προβλήματα, έρχονται αντιμέτωποι και με την καχυποψία των ντόπιων, οι οποίοι όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, δεν προβαίνουν σε ακραίες ρατσιστικές επιθέσεις όπως άλλες δυτικές κοινωνίες, αλλά επιρρίπτουν ευθύνες απέναντι στους μετανάστες για το φαινόμενο της ανεργίας που χαρακτηρίζει τη χώρα (Γεωργουλός στο Κασιμάτη, 2003).

Αλλά και η μετανάστευση από τη φύση της δεν είναι μια απλή διαδικασία. Σύμφωνα με τον Τσαούση (2006), αποτελεί πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο που προκαλείται από ανόμοιες καταστάσεις, αφορά διαφορετικές εθνότητες και οφείλεται σε πλήθος οικονομικών, πολιτισμικών και κοινωνικών παραγόντων που συμβαίνουν σε χώρες λιγότερο αναπτυγμένες με καταδυναστευτικά καθεστάτα. Έχει το χαρακτήρα προσωρινής διαμονής ή μόνιμης εγκατάστασης σε χώρες με ευημερία και κοινωνική σταθερότητα (Καλοφορίδης, 2014). Οι άνθρωποι που περνούν τα ελληνικά σύνορα κουβαλούν μαζί τους αξίες, πεποιθήσεις, έννοιες ζωής. Αυτές δε μένουν σταθερές αλλά ανακατασκευάζονται στη χώρα υποδοχής μεταβάλλοντας και την κοινωνική τους ταυτότητα, ορίζοντας τις προοπτικές τους στη χώρα εγκατάστασης και αναδιαμορφώνοντας τις σχέσεις τους με την κοινότητα που εγκατέλειψαν. Η μετανάστευση λοιπόν αποτελεί μια διαδικασία επιβίωσης όπου τα άτομα αποκτούν γνωριμίες και δημιουργούν δίκτυα αλληλεγγύης (Ψημμένος στο Κασιμάτη, 2003). Όταν ο μετανάστης εγκατασταθεί στη χώρα υποδοχής υφίσταται μια βίαιη πολιτισμική προσαρμογή όσον αφορά την επικοινωνία, τη γλώσσα, την εργασία και γενικά τον τρόπο ζωής. Διακατέχεται από προσωπικούς φόβους που σχετίζονται με τη στάση των γηγενών απέναντί του και πολλές φορές απομονώνεται, νιώθει μειονεκτικά και διαταράσσεται ψυχικά. Αισθάνεται ότι δεν έχει δικαίωμα να εκφράσει τα συναισθήματά του και τους λόγους που τον ώθησαν να εγκαταλείψει την πατρίδα του. Κι ενώ η άφιξη στην χώρα γι' αυτόν αποτελούσε όνειρο, βρίσκεται μπροστά σε μια κατάσταση αποκλεισμού από το κοινωνικό σύνολο (Χατζηπουλίδης & Χατζηπουλίδης, 2009).

Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης γίνεται αντιληπτή η ανάγκη δημιουργίας και υλοποίησης μιας κοινής μεταναστευτικής πολιτικής όπου θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες συνθήκες αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά το παρόν φαινόμενο. Η Ευρωπαϊκή Ένωση διακηρύττει την επιθυμία της να παραμείνει χώρος δικαιοσύνης, ασφάλειας και ελευθερίας όπου ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των μεταναστών θα αποτελεί θεμελιώδη αξία και θα είναι δυνατή η ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία. Στόχοι της είναι η διαχείριση των μεταναστών με νόμιμο τρόπο, η μείωση της παράνομης διακίνησης μεταναστών, η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την ενσωμάτωσή τους, η διεξαγωγή διαλόγου και η προώθηση συνεργασίας με τις χώρες προέλευσης (Ιωάννου στο Κασιμάτη, 2003).

Η Ελλάδα, ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δεν μπορεί να αποκλίνει από τους παραπάνω στόχους. Αν και δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένη για τη μαζική εισροή μεταναστών, κατέβαλλε προσπάθειες να εφαρμόσει πολιτική που θα στηρίζεται στη δημοκρατία, την ειρήνη και την ασφάλεια και θα σέβεται τις ανθρωπιστικές αξίες (Ιωάννου στο Κασιμάτη, 2003). Την αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών που χαρακτηρίζουν τις μετανεωτερικές κοινωνίες και τη χειραφέτηση των κοινωνικών υποκειμένων στον ελλαδικό χώρο υποστήριξαν με τη δράση τους Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Αυτές πρόβαλαν το σεβασμό στην ετερότητα και προασπίζονταν τα δικαιώματα των μειονοτήτων που μένουν εντός των ελληνικών συνόρων (Βασιλάκη, 2010).

## **2. Οι επικρατέστερες μειονότητες της Ελλάδας**

Μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού της χώρας αποτελείται από αλλοδαπούς μαθητές κυρίως αλβανικής και πολωνικής καταγωγής και από μειονότητες που ζουν στον χώρο της όπως οι Ρομά και οι Μουσουλμάνοι της Θράκης. Η Ελλάδα λοιπόν χαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμική κοινωνία διότι σύμφωνα με τον Taylor εγκλείει στους κόλπους της περισσότερες από μία πολιτισμικές κοινότητες που επιθυμούν να επιβιώσουν διατηρώντας τα πολιτισμικά τους στοιχεία (Δαμανάκης, 2005). Όσον αφορά την έννοια της μειονότητας, σύμφωνα με το Minority Rights Group International (MRG), τα Ηνωμένα Έθνη δεν κατόρθωσαν να συμφωνήσουν σε έναν ορισμό καθώς ερμηνεύεται με διαφορετικό τρόπο από τις κοινωνίες. Οι δυσκολίες εντοπίστηκαν στο γεγονός ότι υποψήφιοι ορισμοί υπονόμειναν κάποια δικαιώματα ορισμένων ατόμων. Στη σύγχρονη κοινωνία η έννοια της μειονότητας έχει συνδεθεί με την διεκδίκηση συγκεκριμένων δικαιωμάτων από την κυρίαρχη κουλτούρα όπως το δικαίωμα της προστασίας, της ισοτιμίας και της προσωπικής ανάπτυξης. Πρόκειται, λοιπόν, για ομάδες που διακρίνονται από την κυρίαρχη ομάδα εξαιτίας διαφορετικών θρησκευτικών, γλωσσικών και εθνοτικών χαρακτηριστικών. Λόγω αυτών, αντιμετωπίζουν διακρίσεις εις βάρος τους και εμπόδια για την ελεύθερη έκφραση της ιδιαιτερότητάς τους (Βασιλάκη, 2010).

### **2.1 Οι αλλοδαποί αλβανικής καταγωγής**

Η Ελλάδα δέχτηκε δύο μεταναστευτικά ρεύματα από την Αλβανία. Το μεγαλύτερο πραγματοποιήθηκε στις αρχές του 1991 λόγω της κατάρρευσης του πολιτικού συστήματος και το άνοιγμα των συνόρων. Η δεύτερη ροή μεταναστών αλβανικής καταγωγής προκλήθηκε εξαιτίας της μεγάλης αναταραχής που ξέσπασε στην νότια Αλβανία. Επιφανειακά, ο χαρακτήρας τους φαίνεται εθελοντικός αρά στην πραγματικότητα έχει στοιχεία εξαναγκασμού (Παπαγεωργίου, 2011). Στην περίπτωση της Αλβανίας οι πολίτες αντιμετώπισαν προβλήματα όσον αφορά την κοινωνική ισότητα καθώς το κράτος σταμάτησε να στηρίζει τους αδύναμους. Έτσι, η μετανάστευση αποτέλεσε γι' αυτούς μια από τις ελάχιστες διεξόδους για αναζήτηση ασφάλειας και ομαδικής αλληλεγγύης (Ψημμένος στο Κασιμάτη, 2003). Με την άφιξή τους στη χώρα, η ελληνική κοινωνία φάνηκε απαγορευτική ως προς το χώρο διαμονής των ξένων παραχωρώντας τους περιοχές με άσχημες συνθήκες διαβίωσης. Με βάση τα

λεγόμενα του Rabinow ο χώρος μιας κοινωνίας είναι έτσι διαμορφωμένος ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες μόνο τις κυρίαρχης φυλής. Οι υπόλοιπες με το πέρας της εργασίας τους καταφεύγουν πίσω στα όρια διαμονής που τους έχουν δοθεί. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται ζώνες διαβίωσης όπου ο καθένας διαμένει με κριτήριο την καταγωγή του. Απώτερος στόχος αυτής της πολιτικής ήταν η οικονομική εκμετάλλευση των μειονοτικών ομάδων (Ψημμένος, 2004).

Η ελληνική κοινωνία τείνει να διχοτομεί τους ανθρώπους στο «εμείς» και οι «άλλοι». Ο τελευταίος όρος αναφέρεται στους αλλοδαπούς που στην πλειονότητά τους είναι αλβανικής καταγωγής. Αναλυτικότερα, συνδέουν την εθνικότητα με ορισμένα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά που καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Και μόνο η διαφορετική εθνική τους καταγωγή αποτελεί εμπόδιο στην αποδοχή τους και στην πλήρη ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Η τελευταία θεωρεί απειλή τους Αλβανούς για την ενότητά και τη συνοχή της γι' αυτό νομιμοποιεί κατασταλτικούς μηχανισμούς και δικαιολογεί την προσφυγή σε βίαιες συμπεριφορές όταν κρίνεται απαραίτητο, περιστέλλοντας τα ατομικά δικαιώματα του μετανάστη. Από τη μία τους αποδίδει την ετικέτα του «εγκληματία» ο οποίος θεωρείται παράνομος και ύποπτος και έχει μεγάλη πιθανότητα να εμπλακεί σε εγκληματικές ενέργειες προκαλώντας το φόβο των ντόπιων. Την υπάρχουσα εικόνα που έχουν σχηματίσει οι Έλληνες για τους αλλοδαπούς αλβανικής καταγωγής έρχονται να μεγαλοποιήσουν τα ΜΜΕ εντείνοντας το αρνητικό στερεότυπο που δημιουργείται και δικαιολογώντας το φόβο θυματοποίησης των Ελλήνων. Από την άλλη πλευρά τους προβάλλουν ως φτωχούς λαθρομετανάστες που πέφτουν θύματα υπερεκμετάλλευσης, αποτελώντας φθηνά εργατικά χέρια, κατάσταση που τους ωθεί σε παρεκκλίνουσες συμπεριφορές. Αντιμετωπίζονται λοιπόν ως «αντικείμενα» που χρήζουν προστασία και όχι ως «υποκείμενα» που αξίζουν το σεβασμό των δικαιωμάτων τους (Κωνσταντινίδου, 2001).

## **2.2 Η μειονότητα των Ρομά**

Οι Τσιγγάνοι είναι διάσπαρτοι σε περισσότερες από 40 χώρες, δίχως να έχουν δικό τους έθνος κράτος, γι' αυτό μπορούν να χαρακτηριστούν ως διεθνικοί. Από παλιά ζούσαν ανάμεσα σε δύο κόσμους, τη δική τους κοινότητα και εκείνο που υπάρχει γύρω τους και ανήκει στους μη Τσιγγάνους. Σε κάθε χώρα δεν υπάρχουν έγκυρα στοιχεία που να μαρτυρούν τον ακριβή πληθυσμό τους (Pronai στο Λυδάκη, 2013). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο αποτελούν τη μεγαλύτερη μειονότητα ο πληθυσμός της οποίας



κυμαίνεται από 9 έως 12 εκατομμύρια (Πανταζής & Μαυρούλη, 2011). Η ονομασία «Τσιγγάνου» δεν περιλαμβάνουν μόνο ένα λαό, αλλά αρκετές ομάδες με διαφορετικούς πολιτισμούς. Οι ίδιοι δε χρησιμοποιούν την παραπάνω ονομασία διότι τη θεωρούν ξένη και γενικευτική. Ονομάζουν τους εαυτούς τους Rom, Manus, Sinti, Kalo. Κάθε ομάδα τους έρχεται σε επαφή με μέλη της ευρύτερης κοινωνίας και ανταλλάζουν στοιχεία. Γι' αυτό παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ των ομάδων τους που κατοικούν σε διάφορες χώρες. Επομένως, τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την κάθε ομάδα διαμορφώνονται από τα μέρη που πέρασε και το χρονικό διάστημα που έμεινε σε αυτά (Pronai στο Λυδάκη, 2013). Παρόλα αυτά, έχουν κοινή ιστορικά καταγωγή, κουλτούρα και γλωσσική βάση. Η γλώσσα τους είναι η «ρομανική», ένα είδος βορειοϊνδικής γλώσσας, γεγονός που προδίδει και την πολιτισμική τους αφετηρία. Σε ότι αφορά τη θρησκεία τους, η συντριπτική πλειοψηφία είναι χριστιανοί ορθόδοξοι ενώ οι υπόλοιποι μουσουλμάνοι. Λόγω της αμάθειας κατασκευάζουν μύθους και πιστεύουν σε μεταφυσικές δοξασίες (Ντούσας, 1997). Περιθωριοποιούνται από όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής καθώς αντιμετωπίζουν ανεργία, έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, χαμηλό προσδόκιμο ζωής και μένουν σε «γκέτο» υπομένοντας άσχημες συνθήκες διαβίωσης. Πολλά παιδιά Ρομά φοιτούν σε ειδικά σχολεία (Πανταζής & Μαυρούλη, 2011).

Οι διακρίσεις σε βάρος των Ρομά δε λείπουν και από την Ελλάδα, παρόλο που διεξάγονται συζητήσεις για το δικαίωμα στη διαφορά ωθώντας πολλές πολιτισμικές ομάδες να διεκδικήσουν αναγνώριση και αποδοχή. Γίνονται θύματα αποκλεισμού λόγω του διαφορετικού τρόπου ζωής, του συστήματος αξιών τους, της διαφορετικής γλώσσας, της χαμηλής κοινωνικής τους θέσης και της ιδιαίτερης οικογενειακής τους δομής (Πανταζής & Μαυρούλη, 2011). Αλλάζουν συνεχώς τόπο κατοικίας λόγω της προσπάθειας για εύρεση εργασίας. Στις μετακινήσεις αυτές τα μικρά παιδιά αποκτούν εξειδίκευση σε διάφορες εργασίες. Η νομαδική ζωή παρεμποδίζει την πολιτογράφηση τους στερώντας τους την απόκτηση της ελληνικής υπηκοότητας. Το τελευταίο αποτελεί τροχοπέδη στη διαδικασία εγγραφής των Ρομά μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Η αποχή από την εκπαίδευση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στην αδιαφορία του ελληνικού κράτους γι' αυτή την ευάλωτη ομάδα. Σε αυτό το γεγονός συντρέχουν οι πρώιμοι γάμοι, καθώς οι Ρομά συνηθίζουν να παντρεύουν τα παιδιά τους πριν την ενηλικίωσή τους, η ενασχόληση των γυναικών με τα παιδιά τους και η πεποίθηση των ίδιων των Ρομά ότι η ζωή τους μαθαίνει πιο χρήσιμα πράγματα, συγκριτικά με τις γνώσεις που προσφέρει το σχολείο. Ωστόσο η αμάθειά τους τους δυσκολεύει σε

πολλούς τομείς της καθημερινής τους ζωής. Δυσκολεύονται να ασκήσουν σωστά τα πολιτικά τους δικαιώματα, να πληροφορηθούν για τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις, βιώνουν αισθήματα κατωτερότητας σε πολλές δοσοληψίες τους, αδυνατούν να προβούν στο σωστό χειρισμό των τεχνολογικών ανακαλύψεων και του γραπτού λόγου και είναι αδύνατο να ξεφύγουν από τις αναχρονιστικές αντιλήψεις του πολιτισμού τους (Ντούσας, 1997).

Η είσοδος αλλοδαπών στον ελληνικό χώρο δημιούργησε συνθήκες ανταγωνισμού μεταξύ των μεταναστών και των Ρομά. Οι εντάσεις μεταφέρονται και στο σχολικό περιβάλλον όπου οι συγκρούσεις υποκινούνται από τα διαφορετικά συμφέροντα των πολιτισμικών ομάδων. Ωστόσο, δημιουργεί ευνοϊκότερους όρους για την εκπαίδευση των Ρομά. Άρχισαν να διερευνώνται η έκταση του αναλφαβητισμού, η σχολική διαρροή, η φτώχεια, το φαινόμενο του αποκλεισμού τους, η διαμόρφωση εναλλακτικών εκπαιδευτικών μεθόδων και οι αντιλήψεις των ίδιων των Ρομά για το σχολικό θεσμό (Δασκαλάκη στο Λυδάκη, 2013). Η μετατροπή της Ελλάδας σε πολυπολιτισμική κοινωνία οδήγησε στην βελτίωση των συνθηκών ζωής τους με επιδοτήσεις από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η περίοδος αυτή αποτελεί ορόσημο καθώς η χώρα άρχισε να συμβαδίζει με το ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο για τα δικαιώματα των μειονοτήτων (Δασκαλάκη, 2010).

### **3. Η διαμόρφωση πολιτισμικής ταυτότητας**

Κάθε άνθρωπος αισθάνεται την ανάγκη να ανήκει σε ομάδες. Η αίσθηση της αποδοχής μειώνει την πιθανότητα ψυχικών διαταραχών και παραβατικής συμπεριφοράς στο εκάστοτε υποκείμενο. Οι μαθητές νιώθουν μέλη της σχολικής κοινότητας όταν αισθάνονται αποδοχή και σεβασμό από τους συμμαθητές τους και ενσωματώνονται ομαλά στο σχολικό περιβάλλον (Georgiades et al., 2013). Ειδικότερα, η Κοινωνική Ψυχολογία έχει διαπιστώσει ότι η συμμετοχή σε ομάδες γεννά στο άτομο το αίσθημα της αφοσίωσης στην ομάδα, ρόλους που του αντιστοιχούν, συνοχή, συνεργασία και αλληλεγγύη. Η ταύτιση με τα άλλα μέλη της ομάδας προωθεί την κοινωνική επιβεβαίωση του ατόμου και την αποδοχή του, ενώ παράλληλα ενισχύει την αυτοεκτίμησή του και αναγνωρίζεται η προσωπικότητά του (Δασκαλάκης κ.α., 2014).

#### **3.1 Αποσαφήνιση των όρων: φυλή, έθνος, πολιτισμός**

Οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται ως πλουραλιστικές και πολυπολιτισμικές εξαιτίας της ετερότητας που παρουσιάζει ο πληθυσμός τους, με κύρια αιτία τη μετανάστευση. Ωστόσο, η μετανάστευση δεν αποτελεί ένα σύγχρονο φαινόμενο καθώς πάντα χαρακτήριζε την ανθρώπινη ιστορία (Νικολάου στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Στηριζόμενος σε αυτό το γεγονός, ο Waldron θεωρεί πως η φυλετική καθαρότητα για την οποία μάχονται ορισμένοι πολιτισμοί είναι μια τεχνητή κατασκευή και προϋποθέτει την πολιτισμική τους απομόνωση (May at May, 1999).

Ο όρος φυλή έχει βιολογικές καταβολές και αναφέρεται σε φαινοτυπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, είναι κοινωνική κατασκευή και η χρήση του θα πρέπει να εγκαταλειφθεί διότι περιέχει ρατσιστικά στοιχεία. Σύμφωνα με την Μαρξιστική θεωρία, η «φυλή» συνδέεται με τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής και ορισμένες ομάδες ανθρώπων βιώνουν καταπίεση (McLaren & Torres at May, 1999). Άλλη μία συναφή έννοια είναι αυτή της «εθνικότητας» που πηγάζει από την αρχαία λέξη «έθνος» και αναφέρεται σε μια ομάδα ανθρώπων με κοινή καταγωγή και κοινά χαρακτηριστικά. Οι παραπάνω έννοιες χρησιμοποιούνταν ευρέως στις επιστήμες τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και αρχές του 20<sup>ου</sup> αλλά άρχισε να αμφισβητείται ο όρος φυλή διότι δημιούργησε μια ιεραρχία μεταξύ των ανθρώπων βασισμένη αποκλειστικά σε βιολογικά τους χαρακτηριστικά με πιο γνωστό παράδειγμα τις διακρίσεις μεταξύ «λευκών» και «μαύρων». Έτσι, με την πάροδο του χρόνου οι άνθρωποι άρχισαν να ξεχωρίζουν για τις πολιτισμικές τους διαφορές (Rattansi at May, 1999).

Ο όρος πολιτισμός περιλαμβάνει τη γλώσσα, τη θρησκεία, την ιστορία, την παράδοση, τους κανόνες, τις αξίες και τον τρόπο ερμηνείας της καθημερινότητας ενός κοινωνικού συνόλου το οποίο είναι οργανωμένο (Δαμανάκης, 2005). Σύμφωνα με τον Banks ο πολιτισμός είναι στάση ζωής που δημιουργείται κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές, ιστορικές και πολιτικές συνθήκες και περιέχει κανόνες συμπεριφοράς, αξίες, προοπτικές και στοιχεία που διακρίνουν μια κοινωνική ομάδα από τις υπόλοιπες. Μαθαίνεται και μεταδίδεται από τα μεγαλύτερα ηλικιακά μέλη στα νεότερα, είναι δυναμικός και επιλεκτικός (Νικολάου στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Συνδέεται άμεσα με την πολιτισμική και την εθνική ταυτότητα οι οποίες δεν είναι ταυτόσημες με την πρώτη να είναι πιο ευρεία έννοια και να εμπερικλείει τη δεύτερη (Δαμανάκης, 2005).

Η πολιτισμική ταυτότητα δεν είναι σταθερή και αναλλοίωτη, αλλά αποτελεί το «κέλυφος» που εμπερικλείει πολλές επιμέρους ταυτότητες οι οποίες σχετίζονται με την καταγωγή, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τη μόρφωση και το επάγγελμα του εκάστοτε υποκειμένου. Μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά αλλά ταυτόχρονα επηρεάζεται από το περιβάλλον και έτσι συνεχώς μεταβάλλεται. Σε αυτό συμφωνεί και ο Γκότοβος ο οποίος δεν αναγνωρίζει την πολιτισμική ταυτότητα ως ξεχωριστό είδος ταυτότητας καθώς θεωρεί ότι αυτή συνυφίνεται με την εθνικότητα, τη θρησκεία και τη γλώσσα. Χαρακτηρίζει το άτομο «πολυταυτοτικό» ον διότι ανήκει σε πολλές και διαφορετικές συλλογικότητες (Νικολάου στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008).

Η νεωτερικότητα πρόβαλε ως μέθοδο πολιτικής συγκρότησης του έθνους-κράτους την ομογενοποίηση ώστε να αντιμετωπιστούν ζητήματα ετερότητας. Έκανε αισθητό στους πολίτες άλλοτε με το δίκαιο του αίματος και άλλοτε με το δίκαιο του εδάφους ότι ανήκουν σε μια συγκεκριμένη εθνική ομάδα. Προωθούσε λοιπόν τις κοινωνικές ανισότητες εντός του έθνους κράτους εις βάρος των μειονοτήτων. Για να το πετύχει αυτό χρησιμοποιούσε ως μέσο την εκπαίδευση η οποία καλλιεργούσε στους μαθητές την πεποίθηση ότι η εθνική ταυτότητα είναι αποτέλεσμα εθνικής συνοχής και ομοψυχίας και συνεπώς αμετάβλητη στο χρόνο (Νικολάου στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Για τον Καστοριάδη η εθνική ταυτότητα αποτελεί κοινωνική φαντασία, ένας συλλογικός δεσμός που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων που εγκαθίστανται στον ίδιο χώρο, έχουν την ίδια ιστορία και κοινές μνήμες (Rattansi at May, 1999). Ωστόσο, η ανθρωπότητα δεν εξελίσσεται ομοιόμορφα, αλλά διαθέτει ποικιλία κοινωνικών και πολιτιστικών μορφών. Επίσης, κανένας πολιτισμός δε δύναται να μείνει αποκομμένος από τους υπόλοιπους διότι όλοι οι πολιτισμοί διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν και

αυτό είναι ωφέλιμο όταν πραγματοποιείται στο πλαίσιο της κατανόησης και του σεβασμού. Σύμφωνα με την Campell, η συνεργασία μεταξύ των πολιτισμών θα δώσει τη δυνατότητα στα υποκείμενα να ταυτίζονται με περισσότερες από μία ομάδες, να αλλάξουν την πολιτισμική τους ταυτότητα όταν μετακινηθούν σε νέο περιβάλλον χωρίς βέβαια να χάσουν την ατομική τους ταυτότητα. Μια πολυπολιτισμική κοινωνία λοιπόν οφείλει να εντάσσει στους κόλπους της όλους τους πολίτες με γνώμονα τη δικαιοσύνη και την ισότητα ευκαιριών (Νικολάου στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Ο Werbner παρατηρεί ότι τα μέλη ενός έθνους θα πρέπει να στέκονται κριτικά απέναντι στον πολιτισμό τους και να αναγνωρίζουν την εγκυρότητα των χαρακτηριστικών και άλλων πολιτισμών (May at May, 1999).

Όταν ένας μετανάστης εγκαταλείπει την πατρίδα του και εγκαθίσταται σε μια νέα χώρα βασανίζεται από ερωτήματα που αφορούν την ταυτότητά του. Με την είσοδό του σε ξένη χώρα συνειδητοποιεί πως δε μπορεί να βασιστεί στην πολιτισμική κληρονομιά, στους οικογενειακούς δεσμούς, στη γλώσσα και στις εμπειρίες που απέκτησε όλα αυτά τα χρόνια στην πατρίδα του ώστε να απαντήσει στα παραπάνω ερωτήματα. Οφείλει να δημιουργήσει μια νέα αντίληψη σχετικά με την οντότητά του απορρίπτοντας κάποια στοιχεία τα οποία θεωρούσε δεδομένα μέχρι τώρα και ταυτόχρονα να δημιουργήσει νέα τα οποία συμβαδίζουν με αυτά της χώρας υποδοχής. Τις περισσότερες φορές οι πεποιθήσεις των ντόπιων και οι καταστάσεις που βιώνει του θυμίζουν ότι είναι ένας «ξένος» και δε θα έπρεπε να βρίσκεται εκεί (Ψημμένος, 2004). Παρόλο που η εποχή της ύστερης νεωτερικότητας αποφεύγει τις μεγάλες κοινωνικές ταυτίσεις (πολιτικές, εθνικές και ιδεολογικές) και προωθεί την στροφή στην ατομικότητα του υποκειμένου, η δημιουργία της ταυτότητάς του δεν είναι θέμα μόνο προσωπικής επιλογής. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα άτομα μεγαλώνουν σε κοινωνικούς χώρους με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Βασιλάκη, 2010). Ο οικογενειακός περίγυρος και το σχολείο μεταβιβάζουν στα παιδιά κώδικες επικοινωνίας, πολιτιστικά εργαλεία και εννοιολογικές κατασκευές που διαμορφώνουν την κοινωνική τους ταυτότητα. Αυτή δεν είναι στατική αλλά συνεχώς εξελίσσεται. Το φαινόμενο αυτό είναι πιο έντονο στους μετανάστες δεύτερης και τρίτης γενιάς οι οποίοι κατασκευάζουν νέες εθνικές ταυτότητες καθώς ανακαλύπτουν τις ρίζες της καταγωγής τους (Δασκαλάκης κ.α., 2014).

Η εθνική σύνθεση του σχολείου καθορίζει τις ευκαιρίες που θα έχουν οι μαθητές για να αναπτύξουν φιλίες. Η φιλία δυναμώνει την αίσθηση του ατόμου πως ανήκει σε μια ομάδα η οποία το αποδέχεται, το εκτιμά και στους κόλπους της μένει

ασφαλές, ενώ παράλληλα μετριάζονται τα αισθήματα της απομόνωσης και του αποκλεισμού. Οι μετανάστες μαθητές φαίνεται ότι προτιμούν να συναναστρέφονται και να αναπτύσσουν φιλίες περισσότερο με ομοεθνείς τους (Georgiades et al., 2013). Η προσκόλληση στο γνωστό αποτελεί στρατηγική όλων των ανθρώπων στην προσπάθειά τους να αποφύγουν παρεξηγήσεις ή συγκρούσεις κατά τη γνωριμία τους με κάτι νέο και διαφορετικό (Τσιάκαλος, 2000). Για τον Γκότοβο η εκπαίδευση στην προσπάθειά της να καλλιεργήσει τη συλλογική ταυτότητα στους μαθητές θα πρέπει σταματήσει να περιστρέφεται γύρω από τις έννοιες καταγωγή και εθνικός χαρακτήρας. Παράλληλα, οφείλει να μετατοπίσει το κέντρο ενδιαφέροντος σε έννοιες όπως η συμμετοχή στο κοινωνικό και επικοινωνιακό γίγνεσθαι, η πρόσβαση στην ομάδα μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και η ευθύνη που σχετίζεται με τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνει το άτομο μέσα από τη συμμετοχή του σε μία συλλογικότητα (Νικολάου, 2011).

### **3.2 Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου**

Το άτομο δεν είναι μόνο παθητικός δέκτης κοινωνικών και πολιτισμικών στοιχείων αλλά και ενεργός φορέας πολιτισμού (Νικολάου, 2011). Σύμφωνα με τον Bourdieu σε κάθε κοινωνία υπάρχουν οι κυρίαρχοι και οι κυριαρχούμενοι και επιδιώκονται η διάκριση των κοινωνικών ομάδων και οι μηχανισμοί αναπαραγωγής. Αυτό αποτελεί κοινωνική κατασκευή και πολλές φορές συμβαίνει εν αγνοία των υποκειμένων. Γι' αυτό το λόγο παρατηρείται το φαινόμενο οι κυριαρχούμενοι να στέκονται παθητικοί χωρίς να διεκδικούν τα δικαιώματά τους (Moore at Grenfell & Kelly, 2004).

Βασικές έννοιες της θεωρίας του Bourdieu είναι το habitus και οι έξεις. Ο όρος habitus παραπέμπει στο σύνολο των διαθέσεων οι οποίες περιλαμβάνουν συγκεκριμένους τρόπους δράσης που είναι κοινοί για τα υποκείμενα που προέρχονται από το ίδιο υπόβαθρο. Σχετίζεται με το πολιτισμικό, το γλωσσικό και το πολιτικό κεφάλαιο τα οποία αποτελούν το συμβολικό κεφάλαιο (Vann at Grenfell & Kelly, 2004). Υπογραμμίζει τέσσερις βασικές διαστάσεις του habitus οι οποίες είναι η ενσωμάτωση, η δύναμη, η αλληλεπίδραση μεταξύ παρόντος και παρελθόντος και οι σχέσεις ανάμεσα στο ατομικό και το συλλογικό πεδίο. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα μέλη μιας κοινωνίας αποκτούν ένα σύνολο διαθέσεων με βάση τις οποίες αντιλαμβάνονται τον κόσμο και επιβιώνουν σε αυτόν. Το παραπάνω σύνολο είναι γνωστό και ως σωματική έξη. Η δεύτερη επισημαίνει ότι το habitus δεν καθορίζει την ατομική συμπεριφορά αλλά δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να επιλέξει

ανάμεσα από ένα πλήθος στρατηγικών και πρακτικών. Η επόμενη διάσταση τονίζει ότι το habitus μπορεί να διαμορφώνεται από τα πρώτα στάδια της κοινωνικοποίησης του ατόμου όμως επηρεάζεται και από καταστάσεις που βιώνει το άτομο στο παρόν (May at May, 1999). Οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις και η φύση του ανθρώπου για εξερεύνηση προωθούν την αναδιαμόρφωση του habitus (Kelly at Grenfell & Kelly, 2004). Όσον αφορά την τελευταία διάσταση, παρουσιάζονται κάποιες διαφορές μεταξύ των υποκειμένων παρόλο που ανήκουν στο ίδιο συλλογικό habitus (May at May, 1999).

Ένα από τα βασικότερα πολιτισμικά στοιχεία των ανθρώπων είναι η γλώσσα. Αποτελεί το όχημα με το οποίο το άτομο προσλαμβάνει γνώσεις και τον δείκτη όπου προσδιορίζει το ακαδημαϊκό και επαγγελματικό του μέλλον (Νικολάου, 2011). Κάθε υποκείμενο προβαίνει σε γλωσσικό ενέργημα σύμφωνα με τις διαθέσεις της γλωσσικής έξης που αυτό έχει διαμορφώσει. Ο τρόπος διατύπωσης των σκέψεών του αντανακλά την ικανότητα παραγωγής γραμματικά σύμμορφων λόγων και τη δεξιότητα να λαμβάνει υπόψη του το κοινωνικό πλαίσιο καθώς εκφράζει τις απόψεις του, ώστε να προβεί στη χρήση της κατάλληλης μορφής λόγου (Bourdieu, 1999). Το σύνολο των διαθέσεων όσον αφορά την ομιλία σε συγκεκριμένες καταστάσεις (στο οικογενειακό περιβάλλον, σε συναναστροφή με συνομηλίκους, στο σχολείο) λέγεται γλωσσικό habitus και προσδιορίζει την κοινωνική θέση των ατόμων (Vann at Grenfell & Kelly, 2004). Η φωνολογική ικανότητα του ομιλητή, σύμφωνα με τον Bourdieu, αποτελεί πτυχή της σωματικής έξης (Eick at Grenfell & Kelly, 2004).

Η δημιουργία επίσημης γλώσσας συμβαδίζει με τη συγκρότηση ενός έθνους. Η γλώσσα ενός έθνους θα πρέπει να είναι ενοποιημένη και να αποτελεί γνώμονα όλων των γλωσσικών πρακτικών για το σύνολο των μελών του. Ο Davy διαπιστώνει ότι τα παιδιά που μαθαίνουν την ίδια γλώσσα, ακριβής και παγιωμένη, αποκτούν την αίσθηση ότι ανήκουν στο ίδιο έθνος. Βέβαια, εντός των συνόρων ενός κράτους υπάρχουν διακυμάνσεις στη χρήση της γλώσσας που οφείλονται σε τοπικές, ταξικές ή εθνοτικές διαφορές. Το ίδιο το κράτος προσδιορίζει την αξία αυτών των διαφορετικών γλωσσικών παραγωγών (Bourdieu, 1999). Κάθε χώρα νομιμοποιεί και υιοθετεί το πολιτισμικό κεφάλαιο της κυρίαρχης ομάδας ενώ αγνοεί τον πολιτισμό των υπόλοιπων (Garcia at Lynch et al., 1992). Η κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα κατέχει την εξουσία και για να διαιωνίσει την εθνική της κυριαρχία προβαίνει σε δράσεις παραγκωνίζοντας τις μειονότητες (Watson at Lynch et al., 1992). Ο Bourdieu αυτό το αποκαλεί συμβολική

βία η οποία είναι μια αόρατη δύναμη που επιβάλλει την κοινωνική συνοχή και δεν αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα (Eick at Grenfell & Kelly, 2004).

Σε κάθε κράτος, υπάρχει μικρός βαθμός αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών μειονοτικών ομάδων στην προσπάθειά τους οι τελευταίες να διατηρήσουν το γλωσσικό τους κώδικα (May at May, 1999). Η κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα θέτει τους κανόνες που θα τηρούν όλα τα μέλη της κοινωνίας, συνεπώς και τον κώδικα επικοινωνίας που θα χρησιμοποιείται ευρέως. Κάνει χρήση της παραπάνω στρατηγικής διότι διακατέχεται από το φόβο πως σε περίπτωση που μείνει αδρανής κάποια άλλη ομάδα θα βρει την ευκαιρία και θα της αφαιρέσει την εξουσία (Sleeter & Montecinos at May, 1999). Διαιρεί τον κοινωνικό χώρο με βάση τα συμφέροντά της και οδηγεί τις μειονότητες να αποδεχθούν την κυριαρχία που έχει δημιουργηθεί ως φυσική. Ωθεί τους άλλους να δουν και να πιστέψουν τις πεποιθήσεις της, επισφραγίζει ή μεταβάλλει την αντίληψη για τον κόσμο και προβάλλει την εξουσία που ασκεί ως αναγνωρισμένη (Bourdieu, 1999).

Ο Bourdieu, στηριζόμενος σε εθνογραφικά στοιχεία μικρο-κλίμακας και μακρο-κλίμακας της κοινωνίας διαπίστωσε ότι τα άτομα ως δρώντα υποκείμενα τείνουν να συμμορφώνονται με τις κοινωνικές δομές και τους κανόνες (Desmarchelier at Grenfell & Kelly, 2004). Ο Kymlicka αναφέρει ότι κάθε πολιτισμική ομάδα επιθυμεί να συντηρήσει και να αναπτύξει τον πολιτισμό της όπως η κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα. Ωστόσο, αν προβεί σε αυτή την κίνηση θα έρθει αντιμέτωπη με την κυρίαρχη ομάδα και θα βιώσει την απομόνωση και τον αποκλεισμό. Τα μέλη των μειονοτήτων για να αποφύγουν τις τελευταίες καταστάσεις τείνουν να υιοθετούν αρκετά από τα στοιχεία της επικρατούσας πολιτισμικής ομάδας αλλά ταυτόχρονα διατηρούν και δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά (May at May, 1999). Όμως υπάρχουν και περιπτώσεις που οι ίδιες οι μειονότητες δεν επιθυμούν να τονίζονται οι διαφορές τους διότι θεωρούν τα δικά τους πολιτισμικά γνωρίσματα κατώτερα από αυτά της επικρατούσας ομάδας απαξιώνοντας με αυτό τον τρόπο τον πολιτισμό τους. Έτσι, καταβάλλουν προσπάθειες να ενσωματώσουν στοιχεία του κυρίαρχου πολιτισμού ώστε να μειωθεί η διαφορά στο πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Watson at Lynch et al., 1992).

Σχέσεις εξουσίας μεταξύ πολιτισμών αναπτύσσονται και στη διάσταση της επικοινωνίας όπου νομιμοποιείται η κυριαρχία μιας ομάδας σε βάρος των υπολοίπων (Bourdieu, 1999). Η επικοινωνία είναι διαδικασία σχηματισμού, ανταλλαγής και ερμηνείας πληροφοριών, λεκτικών και μη, μεταξύ πομπού και δέκτη. Επηρεάζεται από



τη σχέση των δύο αυτών ατόμων, τις εμπειρίες τους και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει ο δέκτης να ερμηνεύει σωστά το μήνυμα του πομπού. Αυτό επιτυγχάνεται από τη χρήση του κατάλληλου γλωσσικού κώδικα σύμφωνα με το πλαίσιο όπου πραγματοποιείται η επικοινωνία. Στο πλαίσιο της επικοινωνίας διαφορετικών πολιτισμών ενέχει ο κίνδυνος της μη κατανόησης και της μη ορθής χρήσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής από την πλευρά των μεταναστευτικών ομάδων. Έτσι, ο μετανάστης δε μπορεί να κωδικοποιήσει ή να αποκωδικοποιήσει ένα μήνυμα στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Νικολάου, 2011). Για την αποφυγή τυχόν παρεξηγήσεων ωφέλιμο είναι κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας να λαμβάνονται υπόψη οι ιστορικές και πολιτισμικές καταβολές του εκάστοτε υποκειμένου (May at May, 1999).

Το γλωσσικό κεφάλαιο μεταδίδεται από γενιά σε γενιά και προσδιορίζει το μορφωτικό επίπεδο του ατόμου και της οικογένειάς του. Η συνεχής έκθεση του παιδιού στην επίσημη γλώσσα οδηγεί στην εξοικείωσή της από αυτό. Η Μαρξιστική παράδοση υποστηρίζει πως η κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα τείνει να παρουσιάζει τα στοιχεία της ως καθολικά με σκοπό να εξυπηρετήσει τα συμφέροντά της (Bourdieu, 1999). Έτσι, η γλώσσα των μεταναστών εξυπηρετεί λειτουργίες και ρόλους στην ιδιωτική σφαίρα (οικογενειακό περιβάλλον). Από την άλλη πλευρά, η γλώσσα της χώρας υποδοχής σχετίζεται με λειτουργίες και ρόλους στο πλαίσιο της δημόσιας σφαίρας (επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη). Σύμφωνα με τις επικοινωνιακές καταστάσεις του Fishman, στη συγκεκριμένη περίπτωση παρατηρείται μια κατάσταση ατομικής διγλωσσίας χωρίς κοινωνική διγλωσσία, διότι ο μετανάστης είναι υποχρεωμένος να μιλάει δύο γλώσσες (της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής) ενώ η χώρα υποδοχής αγνοεί τη γλώσσα του μετανάστη. Αυτά τα γεγονότα μπορεί να οδηγήσουν στη βαθμιαία υποχώρηση της ατομικής διγλωσσίας καθώς ο αλλοδαπός αρχίζει να κάνει χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής ακόμα και κατά τη διάρκεια επικοινωνίας με τον οικογενειακό του περίγυρο (Δαμανάκης, 2005).

Το γλωσσικό πρότυπο επιβάλλεται σε όλα τα μέλη της κοινωνίας καθώς φοιτούν στο σχολείο (Bourdieu, 1999). Ο εκπαιδευτικός θεσμός δρα μυστικά προβάλλοντας αξίες και τρόπους ζωής της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας παραγκωνίζοντας τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μειονοτήτων (May at May, 1999). Ιεραρχεί τους μαθητές με βάση το κεφάλαιο και επιβεβαιώνει τα πολιτισμικά σενάρια της χώρας υποδοχής ταυτίζοντάς τα με την επιτυχημένη κοινωνική προσαρμογή (Ukasoanya, 2014). Ανατρέπει τις εμπειρίες, τις ικανότητες και τον τρόπο

που αντιλαμβάνονται και συμπεριφέρονται στη κοινωνία οι αλλοδαποί μαθητές με αποτέλεσμα οι τελευταία να βιώνουν μια άβολη κατάσταση (Moore at Grenfell & Kelly, 2004). Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η οικογένεια μεταβιβάζει στα νεότερα μέλη της αντιλήψεις, τρόπους ζωής και τον γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας. Όμως, τα παιδιά της επικρατούσας πολιτισμικής ομάδας ευνοούνται στο σχολείο καθώς το πολιτισμικό κεφάλαιο του τελευταίου και της οικογένειας ταυτίζονται. Με αυτό τον τρόπο το σχολείο κρύβεται πίσω από την ουδετερότητά του και μετατρέπεται σε μηχανισμό κοινωνικής αναπαραγωγής δημιουργώντας εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών. Μάλιστα, αποποιείται τις ευθύνες του και ρίχνει το βάρος της αποτυχίας στον ίδιο τον μαθητή (Bourdieu & Passeron, 1990). Ο εθνικός του χαρακτήρας προβάλλεται στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια που καλλιεργούν στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακρίσεις σε βάρος των μαθητών των πολιτισμικών μειονοτήτων (Νικολάου, 2011). Συνένοχος σε όλη αυτή την κατάσταση είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που τείνει πολλές φορές να δημιουργεί μηνύματα κάνοντας χρήση εξεζητημένου λεξιλογίου τα οποία είναι δύσκολο να αποκωδικοποιηθούν από τους μαθητές των μειονοτήτων που δεν είναι μυημένοι σε αυτό. Κρατούν, επίσης, απόσταση ασφαλείας από τους μαθητές τους αδιαφορώντας για τις ανάγκες τους (Bourdieu & Passeron, 1990). Φαίνεται λοιπόν ότι είναι υψίστης σημασίας ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίσει και να αποδεχτεί το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών του. Κάνοντας ισότιμους τους μαθητές και αξιοποιώντας στοιχεία του πολιτισμού τους στη διδασκαλία επιτυγχάνεται και η ισοτιμία μεταξύ των πολιτισμών (Δαμανάκης, 2005).

### **3.3 Στρατηγικές επιπολιτισμού**

Ο όρος «επιπολιτισμός» αναφέρεται στις μεταβολές που πραγματοποιούνται τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο κατά τη διάρκεια της επαφής δύο πολιτισμών. Στην πρώτη κατηγορία εμπίπτουν αλλαγές που παρατηρούνται στη συμπεριφορά του ατόμου και στη δεύτερη αλλαγές στις κοινωνικές δομές και στις πολιτισμικές πρακτικές των ομάδων. Ο Berry διατύπωσε το επικρατέστερο μοντέλο επιπολιτισμού με βάση το οποίο η πορεία του επιπολιτισμού των εμπλεκόμενων ομάδων εξαρτάται από τη στάση που θα υιοθετήσουν οι ομάδες αυτές σε δύο διαστάσεις. Η πρώτη αναφέρεται στο βαθμό που επιθυμούν να διατηρήσουν τα πολιτισμικά τους στοιχεία και η δεύτερη στο βαθμό που συναναστρέφονται με άτομα της χώρας υποδοχής. Με κριτήριο τις στάσεις που θα ακολουθήσουν τα υποκείμενα σε αυτές τις δυο διαστάσεις προκύπτουν τέσσερις στρατηγικές επιπολιτισμού. Η πρώτη στρατηγική ονομάζεται

εναρμόνιση με βάση την οποία οι μετανάστες επιθυμούν να συναναστρέφονται με άτομα της χώρας υποδοχής υιοθετώντας πολιτισμικά στοιχεία από αυτά, αλλά ταυτόχρονα επιθυμούν να διατηρήσουν και δικά τους πολιτισμικά στοιχεία. Η δεύτερη στρατηγική ονομάζεται αφομοίωση, σύμφωνα με την οποία οι αλλοδαποί αποποιούνται τα πολιτισμικά τους στοιχεία και υιοθετούν τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας υποδοχής μέσα από τη συναναστροφή τους με τους πολίτες της. Η τρίτη είναι ο διαχωρισμός όπου οι μετανάστες προκειμένου να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, δεν επιδιώκουν την επαφή με άτομα της χώρας υποδοχής. Η τελευταία στρατηγική ονομάζεται περιθωριοποίηση σύμφωνα με την οποία οι μετανάστες όχι μόνο αποποιούνται τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, αλλά ταυτόχρονα αποφεύγουν τη συναναστροφή με υποκείμενα της κοινωνίας υποδοχής (Σαπουντζής, 2013).

Οι παραπάνω στρατηγικές έχουν διαφορετικές επιδράσεις στους μετανάστες. Αναλυτικότερα, η εναρμόνιση τονώνει την ψυχολογική και κοινωνικο-πολιτισμική προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών ενώ η περιθωριοποίηση σχετίζεται με προβλήματα κατά την προσαρμογή τους. Στην αφομοίωση και τον διαχωρισμό παρατηρείται ότι η λειτουργικότητα των παιδιών των μεταναστών είναι λιγότερο ικανοποιητική. Σε σχολικό επίπεδο, ακολουθώντας τη στρατηγική της εναρμόνισης, εντοπίζεται ικανοποιητικός βαθμός σχολικής επάρκειας των αλλοδαπών μαθητών και μια πιο ισορροπημένη σχολική προσαρμογή. Αντίθετα, ο διαχωρισμός πιθανόν να προκαλέσει προβλήματα στις σχέσεις του αλλοδαπού μαθητή με τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερος όταν προκύπτουν ζητήματα πειθαρχίας και ορίων (Παυλόπουλος κ.α., 2009). Φαίνεται λοιπόν, ότι η στρατηγική της εναρμόνισης έχει τα πιο θετικά αποτελέσματα τόσο για τους μετανάστες όσο και για τους κατοίκους της χώρας υποδοχής. Βέβαια, σε διαφορετικούς τομείς της ζωής, οι εμπλεκόμενες πολιτισμικές ομάδες υιοθετούν διαφορετικές στρατηγικές επιπολιτισμού (Σαπουντζής, 2013). Σημαντικό ρόλο σε αυτές διαδραματίζουν ο οικογενειακός περίγυρος και η πολιτική που ακολουθεί η χώρα υποδοχής όσον αφορά τις ευκαιρίες που προσφέρει στους μετανάστες και τις προκαταλήψεις από τις οποίες διακατέχεται. Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας στις στρατηγικές επιπολιτισμού είναι η γενιά. Οι ερευνητές έχουν συμπεράνει ότι οι μετανάστες δεύτερης γενιάς υιοθετούν περισσότερα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας υποδοχής συγκριτικά με τους ομοεθνείς τους που ανήκουν στην πρώτη γενιά. Αυτό συμβαίνει καθώς τα παιδιά της δεύτερης γενιάς δεν βιώνουν άμεσα το φαινόμενο της μετανάστευσης και την αποδιοργάνωση κατά τη

διάρκεια της εγκατάστασης στη χώρα υποδοχής. Επίσης, δεν έχουν υποβληθεί στη διαδικασία εκμάθησης καινούριας γλώσσας και νέων κανόνων παρόλο που η οικογένειά τους συνεχίζει να διατηρεί τα πολιτισμικά στοιχεία της πατρίδας της (Παυλόπουλος κ.α., 2009).

Ο επιπολιτισμός για να μπορεί να χαρακτηριστεί αποτελεσματικός προϋποθέτει την κοινωνικο-πολιτισμική και ψυχολογική προσαρμογή των μεταναστών. Η πρώτη αναφέρεται στην κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων με στόχο τη δημιουργία και τη διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων και την ένταξη σε ομάδα. Η δεύτερη περιέχει το σύνολο των εσωτερικών παραγόντων που αποβλέπουν στην ψυχική υγεία και στην προσωπική ικανοποίηση κατά τη διάρκεια παραμονής στη χώρα υποδοχής. Οι αλλοδαποί μαθητές προσαρμόζονται επιτυχώς στις σχολικές μονάδες της χώρας υποδοχής όταν παρουσιάζουν ακαδημαϊκή επάρκεια, ενδιαφέρον για το μάθημα, εμπλοκή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, εποικοδομητική συναναστροφή με τους συμμαθητές και τήρηση κανόνων συμπεριφοράς (Παυλόπουλος κ.α, 2009).

### **3.4 Η διαμόρφωση πολιτισμικής ταυτότητας στον ελληνικό χώρο**

Το κράτος είναι ο επίσημος θεσμικός παράγοντας που διαμορφώνει τους πολιτικούς όρους για την ενσωμάτωση των μεταναστών. Επίσης, δημιουργεί επίσημες ταυτότητες και ιεραρχεί τον κοινωνικό κόσμο. Ο όρος «ενσωμάτωση» παραπέμπει σε μια πολιτισμικά συγκροτημένη διαδικασία όπου τα υποκείμενα συνδέονται με ένα νέο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η μετανάστευση προκαλεί καινούριες εμπειρίες για την εννοιολόγηση του εαυτού και το σχηματισμό συλλογικής ταυτότητας (Παπαγεωργίου, 2011). Ο Harlem περιγράφει την εμπειρία της μετανάστευσης ως απώλεια εαυτού, όπου ο μετανάστης βιώνει μια πολιτισμική παραφωνία και αγωνίζεται να προσδιορίσει τον αυθεντικό του εαυτό. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, τα άτομα διαμορφώνουν την εικόνα του εαυτού τους στηριζόμενα στις ίδιες τους τις απόψεις αλλά και στις απόψεις που έχουν οι άλλοι γι' αυτό μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους. Έτσι, αν οι συμμαθητές των αλλοδαπών μαθητών παρουσιάζουν αρνητικές αντιλήψεις γι' αυτούς, τότε οι τελευταίοι υιοθετούν αρνητική αυτό-εικόνα και την ανάλογη συμπεριφορά (Ukasoanya, 2014).

Φαίνεται ότι η χώρα υποδοχής είναι ο σημαντικός άλλος με τον οποίο οι μετανάστες συνδιαλέγονται. Οι ιστορικές και πολιτισμικές αντιλήψεις μιας κοινωνίας για το φαινόμενο της ετερότητας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στις πολιτικές που

θα ακολουθήσει για την ενσωμάτωση των μεταναστών στους κόλπους του κράτους (Παπαγεωργίου, 2011). Η ενσωμάτωση αποτελεί μια κατάσταση συνεχούς πρόσβασης σε αναγκαία κοινωνικά αγαθά όπως η υγεία, η εργασία, η εκπαίδευση και η άσκηση των ατομικών δικαιωμάτων (Χριστόπουλος, 2013). Έχει δύο κεντρικές εκδοχές, την αφομοίωση και την πολυπολιτισμικότητα. Στην πρώτη περίπτωση το κράτος έχει έντονο εθνικιστικό χαρακτήρα και αποφεύγει τις προσμίξεις στοιχείων των εισερχόμενων πολιτισμών προκειμένου να διατηρήσει και να διαιωνίσει την ομοιογένειά του (Παπαγεωργίου, 2011). Οι μειονότητες με βάση αυτήν την εκδοχή, απορροφούνται από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα υιοθετώντας τη γλώσσα της, πολιτισμικά στοιχεία, στάσεις, νόρμες και πεποιθήσεις. Επίσης, τα νομικά τους δικαιώματα αναγνωρίζονται σε πολύ μικρό βαθμό (Watson at Lynch et al., 1992). Η δεύτερη δίνει έμφαση στη διαφορά μεταξύ των πολιτισμών. Ενώ καταβάλλει προσπάθεια να εγκαταλείψει την ομογενοποίηση των εθνών, εγκλωβίζει τις μειονότητες σε εθνοτικές ταυτότητες με διακριτά χαρακτηριστικά (Παπαγεωργίου, 2011).

Η Ελλάδα, από χώρα που τροφοδοτούσε τη Βόρεια Ευρώπη με εργατικό δυναμικό, μετατράπηκε σε μέρος υποδοχής μεταναστών. Χρησιμοποίησε το μύθο της ελληνικής μονοπολιτισμικότητας μπροστά στις μεταναστευτικές ροές που πραγματοποιήθηκαν το 1990 και έπειτα, τις οποίες δεν γνώριζε πως να αντιμετωπίσει. Η μοναδική λύση για μια στοιχειώδη ανθρώπινη ζωή στον ελληνικό χώρο είναι οι μετανάστες να οικειοποιηθούν την ελληνική εθνική κουλτούρα. Η «ελληνοποίηση» αποτέλεσε μονόδρομο για την κοινωνική επιβίωση των μειονοτήτων. Οι τελευταίες έπρεπε να αποποιηθούν τη γλώσσα τους, τα ήθη, τα έθιμα, τις συνήθειες και τη θρησκεία τους. Στερούνται τα προνόμια που τους εξασφαλίζει η ιθαγένεια, παρουσιάζουν έντονη επικοινωνιακή δυσχέρεια λόγω της γλώσσας, γίνονται θύματα ρατσισμού, έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για μια καλή κοινωνική ζωή και βίωναν αποκλεισμό. Πολλές φορές όσοι είχαν έρθει στη χώρα παράνομα, οι ντόπιοι τους εκμεταλλεύονταν ως εργάτες για τη μαύρη αγορά (Χριστόπουλος, 2013). Επιπλέον, η χώρα απέρριψε την χορήγηση υπηκοότητας στους αλλοδαπούς (Παπαγεωργίου, 2011). Έτσι, δέχθηκαν βίαιο επιπολιτισμό ενώ παράλληλα οι κοινωνικές τους προσδοκίες ματαιώθηκαν. Η αποποίηση της ταυτότητάς τους προκάλεσε έντονη αποστροφή και αγανάκτηση. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η αφομοίωση δεν αποτελεί ελκυστικό τρόπο μεταχείρισης μεταναστών διότι προσφέρει ελάχιστη πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά. Βέβαια, ακόμη

και η πιο ανεκτική χώρα στα μεταναστευτικά κύματα υιοθετεί στην πολιτική της μερικά στοιχεία αφομοίωσης (Χριστόπουλος, 2013).

Η ελληνική ταυτότητα μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολυσύνθετη και εύπλαστη με μεγάλη αφομοιωτική δύναμη. Στηρίζεται στην κοινή καταγωγή, τον κοινό πολιτισμό, την κοινή θρησκεία και την κοινή γλώσσα. Σύμφωνα με την Αβδέλα, η ερμηνεία της περιστρέφεται γύρω από πέντε έννοιες: ομοιογένεια, διατήρηση, συνέχεια, αντίσταση και ανωτερότητα. Με βάση την πορεία του ελληνικού πολιτισμού από την αρχαιότητα ως σήμερα και την επίδραση που άσκησε στον δυτικό πολιτισμό η ελληνική ταυτότητα θεωρείται ως ανώτερη. Γι' αυτό οφείλει να μείνει αναλλοίωτη στο χρόνο, διατηρώντας τα εθνικά της στοιχεία τα οποία προβάλλονται με κύρος και αίγλη. Πλέον συμπορεύεται με την ευρωπαϊκή, όμως αυτό δεν την εξασθενεί αλλά την ενισχύει καθώς η Ευρωπαϊκή Ένωση μάχεται για το σεβασμό της πολιτισμικής διαφοράς (Καλοφορίδης, 2014).

Καμία χώρα δεν δύναται να υποστηρίξει τη μονοπολιτισμικότητά της καθώς δεν υπάρχει «καθαρός πολιτισμός» που να μη δέχεται επιρροές από άλλους. Αυτό που αλλάζει σε κάθε πολιτισμό είναι ο βαθμός δεκτικότητας νέων στοιχείων. Έτσι λοιπόν η Ελλάδα δε μετατράπηκε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία τα τελευταία χρόνια με την άφιξη μεταναστών. Εκείνο που άλλαξε είναι η ένταση της πολυπολιτισμικότητας (Χριστόπουλος, 2013). Εφάρμοσε αφομοιωτική πολιτική κινούμενη στη λογική της «υπόθεσης του ελλείματος» όπου η διαφορετικότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου και η μη κατοχή της ελληνικής γλώσσας κρίνεται ως έλλειμμα το οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα. Η προσωπική ταυτότητα διαμορφώνεται με βάση τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων κοινωνικοποιείται ο άνθρωπος. Τα βιώματα και οι εμπειρίες των μεταναστών έχουν έντονα διπολιτισμικά χαρακτηριστικά είτε επειδή κοινωνικοποιήθηκαν ως ένα βαθμό στη χώρα προέλευσης είτε εξακολουθούν να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα πολιτισμικά στοιχεία σχηματίζουν την πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου. Η εξέλιξή του εξαρτάται από τις ευκαιρίες που θα του δοθούν να αναπτύξει τα διπολιτισμικά του βιώματα και να δημιουργήσει ένα ενιαίο σύνολο. Η επεξεργασία της γλώσσας της χώρας προέλευσης και η παραμέληση της μητρικής γλώσσας μειώνουν τις μορφωτικές ευκαιρίες του (Δαμανάκης, 2005).

Οι μετανάστες αλβανικής καταγωγής, μπροστά σε αυτή την κατάσταση, αντιλαμβάνονται ότι ο μοναδικός τρόπος συμμετοχής στον ελληνικό πολιτισμό είναι η υιοθέτηση της ελληνικής ταυτότητας. Αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους μέσα από τα

μάτια του σημαντικού άλλου, δηλαδή της κυρίαρχης εθνικής ομάδας, η οποία υποβιβάζει τα Βαλκάνια και επιθυμεί να κρατήσει απόσταση από αυτά. Οι Αλβανοί στην προσπάθειά τους να αποφύγουν την οπισθοδρόμηση και να συμβαδίσουν με τις επιταγές της νεωτερικότητας αποποιούνται την αλβανική ταυτότητα που τη θεωρούν κατώτερη και υιοθετούν την εθνοτική ταυτότητα της Ελλάδας (Παπαγεωργίου, 2011). Από την πρώτη δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αιώνα, λόγω της μαζικής άφιξης μεταναστευτικών ρευμάτων από την Κεντρική Ασία, τη Μέση Ανατολή και την Ινδική Χερσόνησο, έχει αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο οι Έλληνες αντιλαμβάνονται τους μετανάστες αλβανικής καταγωγής. Τους χαρακτηρίζουν ως δικούς τους ανθρώπους ενταγμένους στο κοινωνικό σύνολο που με νόμιμο τρόπο και προσπαθούν να επιβιώσουν με αξιοπρέπεια. Ωστόσο προβλήματα εμπιστοσύνης υπάρχουν μεταξύ τους αλλά πλέον το βασικό πρόβλημα των γηγενών δεν είναι οι Αλβανοί αλλά οι παραπάνω πολιτισμοί τους οποίους δεν μπορούν να εντάξουν στην κοινωνία (Χριστόπουλος, 2013).

Οι πολιτισμοί δε θα πρέπει να αξιολογούνται με εξωτερικά κριτήρια για τη μεταξύ τους σύγκριση και την ιεράρχηση σε ανώτερους και κατώτερους. Η λειτουργικότητα τους καθενός πρέπει να αξιολογείται κάτω από κοινωνικές, πολιτικές, ιστορικές και οικονομικές συγκυρίες. Αν το υποκείμενο διαθέτει εμπειρίες από δύο διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να επεξεργαστεί τα βιώματά του στο σύνολό τους. Γι' αυτό προβλέπεται η δημιουργία ενός ενδιάμεσου πολιτισμού, του πολιτισμού των μεταναστών. Αυτός προκύπτει από το συνδυασμό χαρακτηριστικών της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής και πρέπει να θεωρηθεί ισότιμος με τους πολιτισμούς αυτών των δύο χωρών (Δαμανάκης, 2005). Η δισημία προκαλεί προβληματισμούς σε θέματα ταυτότητας διότι δημιουργεί στα υποκείμενα μια νοητική αστάθεια. Από την άλλη πλευρά, τους δίνει την ευκαιρία να διαχειριστούν ζητήματα της ταυτότητάς τους όσον αφορά την ένταξή τους σε ορισμένες ομάδες και τον αποκλεισμό τους από άλλες (Παπαγεωργίου, 2011).

#### **4. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τις μειονότητες**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η Ελλάδα από τη δεκαετία του 1980 αποκτά έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, εξαιτίας τη άφιξης μεταναστών. Ταυτόχρονα συνειδητοποιεί ότι η πολιτισμική της καθαρότητα έχει χαθεί πριν από αρκετούς αιώνες διότι φιλοξενεί στα εδάφη της πολλές μειονότητες, η επικρατέστερη των οποίων είναι οι Ρομά. Γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαίδευση με μονοπολιτισμικές κατευθύνσεις είναι αναχρονιστική και αποτελεί δυσλειτουργικό παράγοντα για τη συνύπαρξη και την πρόοδο των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Οφείλει λοιπόν να συμβαδίζει με τις κοινωνικές επιταγές (Κεσίδου στο Παπαναούμ, 2008).

##### **4.1 Η σημασία της εκπαίδευσης**

Στη σημερινή εποχή, η παγκόσμια κοινωνία αναγνωρίζει ότι οι άνθρωποι διαφορετικής εθνικότητας που διαμένουν στη χώρα δεν έχουν ανάγκη μόνο για παροχή σίτισης, στέγης και ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης αλλά και από εκπαίδευση. Η εκπαίδευση θεωρείται ως ο πιο αποτελεσματικός τρόπος ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα υποδοχής και τα θεμέλια για τη δημιουργία μιας δικαιότερης μελλοντικής πορείας (Σγούρα κ.α., 2018).

Ο εκπαιδευτικός θεσμός στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί σε αυτή την κατάσταση οφείλει να καλλιεργήσει στους μαθητές του το σεβασμό προς το διαφορετικό και την κατανόηση των προβλημάτων που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί συμμαθητές τους. Επίσης, θα πρέπει να καταστήσει σαφές στο σύνολο των γονέων ποιες είναι οι δυνατότητές του και ποιο ρόλο καλείται να επιτελέσει. Είναι υποχρεωμένο να διαβεβαιώσει τους τελευταίους ότι ενδιαφέρεται για την ευημερία και την πρόοδο όλων των μαθητών και ότι δημιουργεί ίσες ευκαιρίες γι' αυτούς (Τσιάκαλος, 2000). Βοηθάει τους μαθητές να διαμορφώσουν μια πολυπολιτισμική προσωπικότητα μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης όπου θα είναι σε ετοιμότητα να υιοθετήσουν πολιτισμικά στοιχεία άλλων εθνικοτήτων (Κεσίδου στο Παπαναούμ, 2008). Συμβαδίζοντας με τα νέα δεδομένα, το σχολείο οφείλει να καλλιεργήσει στους μαθητές μια συλλογική ταυτότητα απαλλαγμένη από εθνικά στοιχεία. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την προώθηση της συμμετοχής σε ομάδες, την παροχή ίσων ευκαιριών για πρόσβαση σε αυτές και την απόκτηση συνείδησης αναφορικά με τις υποχρεώσεις που απορρέουν από τη συμμετοχή. Με αυτό τον τρόπο η εκπαίδευση θα ενώνει όλους τους μαθητές και θα προωθεί την μεταξύ τους επικοινωνία (Νικολάου στο Μαυροσκούφης, 2008).



Όταν το άτομο μαθαίνει να επικοινωνεί αποτελεσματικά, εντός του σχολικού χώρου, με άλλους, που είναι κάτοχοι διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου, μελλοντικά στη μακρο-κλίμακα της κοινωνίας θα έχει τη δυνατότητα να συναναστρέφεται επιτυχώς με άτομα προερχόμενα από άλλες χώρες. Έτσι τα υποκείμενα, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους κληρονομιά, σε οποιαδήποτε χώρα κι αν κατοικούν θα είναι σε θέση να οδηγούνται στην αυτοπραγμάτωση (Κεσίδου στο Παπαναούμ, 2008). Κάθε κοινωνία οφείλει να αναγνωρίζει το δικαίωμα των υποκειμένων για δωρεάν εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις λόγω διαφορετικής εθνικής καταγωγής (Νικολάου, 2011). Με βάση το Ελληνικό Σύνταγμα, η εκπαίδευση οφείλει να προάγει την πνευματική και επαγγελματική αγωγή των Ελλήνων, να αναπτύξει την εθνική και θρησκευτική τους συνείδηση και να τους μετατρέψει σε υπεύθυνους και ελεύθερους πολίτες. Οι κοινωνικές εξελίξεις απαιτούν η κοινωνία να παισιώνεται από ανθρώπους ικανούς και έτοιμους να συμβάλουν στο κοινωνικό γίνεσθαι. Γι' αυτό η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι ζητούμενο των καιρών (Νιάρη & Μανούσου, 2016).

#### **4.2 Το αφομοιωτικό μοντέλο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Το ελληνικό σχολείο, τις τελευταίες δεκαετίες μετατράπηκε σε χώρο διαπολιτισμικών συναντήσεων. Ο αυξανόμενος αριθμός μεταναστών μαθητών που εγγράφονται στα σχολεία οδηγεί σε μια αναδιαπραγμάτευση των καθημερινών πρακτικών και των κρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών αποσκοπώντας στη συμμετοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων στην ελληνική εκπαίδευση. Το εθνοκεντρικό μοντέλο απορρίπτεται και με αφορμή την είσοδο μεταναστών στη χώρα γίνεται αντιληπτό ότι είναι επιτακτική ανάγκη η εκπαίδευση και των μειονοτικών πληθυσμών, όπως οι Ρομά, που ζουν στην Ελλάδα για αιώνες. Εξαιτίας αυτών των εκπαιδευτικών μεταβολών, πολλοί πληθυσμοί εντός της χώρας νιώθουν ότι απειλούνται τα συμφέροντά τους, με αποτέλεσμα να συγκρούονται μεταξύ τους και να δημιουργούνται εντάσεις (Δασκαλάκη, 2010).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, κατά τη χρονική περίοδο 1965-1980 τα παιδιά των μεταναστών εισέρχονταν στο ελληνικό σχολείο με ένα «ελλειμματικό» μορφωτικό κεφάλαιο το οποίο έπρεπε άμεσα να συμπληρωθεί και να εξομοιωθεί με αυτό των γηγενών μαθητών. Έτσι λοιπόν, μέχρι το 1980 η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών είχε «φιλανθρωπικό» χαρακτήρα αφού οι απαιτήσεις προς

αυτούς ήταν μειωμένες και συνοδεύονταν από πίστωση χρόνου. Από το 1980 κι έπειτα, έγινε μια μετατόπιση και από τη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» η ελληνική εκπαίδευση βασίστηκε στην «υπόθεση της διαφοράς». Πλέον, το μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών δε θεωρείται ελλειμματικό αλλά διαφορετικό και εφαρμόστηκαν αντισταθμιστικά μέτρα για την εξομάλυνση της κατάστασης (Δαμανάκης, 2005).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για να ενσωματώσει τους αλλοδαπούς μαθητές ακολούθησε αφομοιωτική πολιτική. Στο πλαίσιο αυτής, το σχολείο αφαιρεί από τους μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα να κάνουν χρήση των γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων που φέρουν. Ταυτόχρονα, ζημιώνεται και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς μέσα από την πολιτική που ακολουθεί στερείται ευκαιρίες πολιτισμικού εκσυγχρονισμού και ανανέωσης (Δαμανάκης, 2005). Γίνεται μοχλός της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας στην προσπάθειά της να διαιωνίσει την εξουσία της διατηρώντας και επιβάλλοντας τις αξίες της (Bourdieu, 1999). Παρατηρείται μια διοικητική και οργανωτική δυσκαμψία από πλευράς των εκπαιδευτικών υπηρεσιών οι οποίες όχι μόνο δεν ευνοούν την πρόοδο των αλλοδαπών μαθητών, αλλά και επιβάλλουν την ομοιογένεια (Δαμανάκης, 2005). Τα μέτρα που εφαρμόστηκαν, όπως η ίδρυση τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων και σχολεία παλιννοστούντων, ήταν απομιμήσεις λύσεων που δόθηκαν από άλλα ευρωπαϊκά κράτη. Ο εκπαιδευτικός από τη μεριά του ακολούθησε το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας το οποίο ιεραρχεί αυστηρά τους ρόλους. Σύμφωνα με αυτό, ο μαθητής είναι παθητικός ακροατής ενώ ο δάσκαλος κυρίαρχος με απόλυτο έλεγχο του χώρου και της διαδικασίας. Ο παραδοσιακός αυτός τρόπος διδασκαλίας δημιουργεί ένα περιβάλλον αφιλόξενο και με έλλειψη κριτικής σκέψης για το μαθητή. Αναφορικά με τους αλλοδαπούς μαθητές, το σχολείο μετατρέπεται σε χώρο που διαιωνίζει το πρόβλημά τους, τους αγνοεί και τους στοιβάζει στα πίσω θρανία (Νικολάου, 2011).

Λόγω αυτών προκλήθηκαν ανεπιθύμητες συνέπειες με κεντρικό αποδέκτη τους αλλοεθνείς. Το σχολείο αντί να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών και να τους μεταδώσει γνώσεις και αξίες απαραίτητες για τη μελλοντική τους πορεία, ενισχύει τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, δεν προσφέρει ίσες ευκαιρίες και περιθωριοποιεί τους μετανάστες μαθητές, δημιουργεί στα υποκείμενα σταθερή και αμετάβλητη πολιτισμική ταυτότητα και προκαλεί αμηχανία στον εκπαιδευτικό ο οποίος, στην προσπάθειά του να σεβαστεί τις κουλτούρες όλων

των μαθητών, δεν αναγνωρίζει τι πρέπει να διδάξει (Νικολάου, 2011). Εξαιτίας της ελλιπούς επιμόρφωσής του βρίσκεται μπροστά σε μια νέα κατάσταση την οποία δεν ξέρει πώς να χειριστεί. Επίσης, δε διαθέτει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και έχει ως κατευθυντήριες γραμμές μονοπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα. Η υλικοτεχνική υποδομή στα περισσότερα σχολεία είναι μηδαμινή έως ανύπαρκτη. Για να εφαρμοστούν διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να επενδύσει μεγάλα ποσά για τη δημιουργία κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικού υλικού και για την εκπαίδευση εξειδικευμένου προσωπικού. Η κατάσταση οξύνεται ακόμη περισσότερο και από τους ίδιους τους αλλοδαπούς, αφού υπάρχει έντονη αδιαφορία από μέρους τους για την καθημερινή φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο, αδυνατούν να προσαρμοστούν στην ελληνική κοινωνία και έχουν άγνοια της ελληνικής γλώσσας (Δαμανάκης, 2005).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, έπειτα από την ψήφιση του νόμου 2413/96 η εκπαίδευση αρχίζει να διαπνέεται από σεβασμό στα δικαιώματα του ανθρώπου και αποσκοπεί σε μια κοινωνία πιο ανεκτική και πλουραλιστική, που θα αντιμετωπίζει το διαφορετικό ως πλεονέκτημα και όχι ως απειλή. Βέβαια, δεν έχει δοθεί ακόμη η οριστική του μορφή, καθώς υποβάλλεται συνεχώς σε τροπολογίες. Σε μερικά σημεία χαρακτηρίζεται από προχειρότητα, παραλείψεις και αναντιστοιχίες με τους παιδαγωγικούς στόχους (Νικολάου, 2011). Συγκεκριμένα, οι εμπνευστές ορισμένων διατάξεων, υποκινούμενοι από την ιδιαιτερότητα κάποιων πολιτισμικών ομάδων, οραματίζονται τη νομιμοποίηση της ίδρυσης ειδικών σχολικών μονάδων που θα εκπαιδεύουν αποκλειστικά τους μειονοτικούς πληθυσμούς, οι οποίες στην ουσία θα αναπαράγουν αυτή την ιδιαιτερότητα. Αν αυτό αληθεύει, τότε τα μειονοτικά σχολεία που θα δημιουργηθούν θα διαχωρίσουν τους μετανάστες από το κοινωνικό σύνολο και θα τους οδηγήσουν στον κοινωνικό αποκλεισμό (Δαμανάκης, 2005).

Εκτός από την ψήφιση του παραπάνω νόμου, έχουν παρθεί και άλλα μέτρα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Αναλυτικότερα, ιδρύθηκαν η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως διοικητική υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης το οποίο συμβάλλει με επιστημονικό τρόπο το έργο του ΥΠΕΠΘ. Επίσης, εκσυγχρονίστηκαν Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα, ενώ επιλεγμένα σχολεία μετατράπηκαν σε διαπολιτισμικά. Τέλος, υλοποιήθηκαν πλήθος και μεγάλης διάρκειας προγραμμάτων με την οικονομική ενίσχυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Νικολάου στο Μαυροσκούφης, 2008).

### 4.3 Οι δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών

Οι μετανάστες μαθητές όταν εγκαταλείπουν την πατρίδα τους βιώνουν προσωπικό και πολιτισμικό ξεριζωμό. Καλούνται να εγκατασταθούν σε ένα μη οικείο περιβάλλον, τη χώρα υποδοχής. Η μετεγκατάστασή τους συνοδεύεται με δυσκολίες στην προσαρμογή. Τα θετικά συναισθήματα της αξίας του εαυτού και της σημασίας της ζωής αντικαθίστανται με ανασφάλεια, κατάθλιψη, θυμό και άγχος. Κατά τη διαδικασία του προσδιορισμού νέας ταυτότητας, αισθάνονται αρκετά ευάλωτοι και αβοήθητοι, ενώ κυριεύονται από φόβο στη σκέψη της μη αποδοχής και της κριτικής από τους συνομηλίκους τους (Ishiyama, 1989). Επίσης, εμφανίζουν χαμηλή αυτό-εικόνα και αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα. Αυτές οι συναισθηματικές διαταραχές μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά με τη βοήθεια των συνομηλίκων τους και του σχολικού θεσμού (Angelopoulou & Manesis, 2017). Ένας ακόμη βασικός παράγοντας που καθορίζει την προσαρμογή και την εξέλιξη του παιδιού είναι η στήριξη των γονιών. Αν όμως οι μαθητές μένουν προσκολλημένοι στην οικογένεια και σε οικείο περιβάλλον και δεν επιδιώκουν τη συναναστροφή με άτομα άλλης εθνικότητας, τότε περιορίζονται οι ευκαιρίες τους για αυτονομία και κοινωνικο-πολιτισμική επάρκεια (Ishiyama, 1989).

Ένας τρόπος άμυνας για την αποφυγή συναισθηματικών εντάσεων και προβλήματα συμπεριφοράς είναι η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Το σχολείο εκτός από γνωστικό έχει και κοινωνικό ρόλο καθώς προωθεί την κοινωνικοποίηση των μαθητών (Georgiades et al, 2013). Ο Rice θεωρεί ότι οι μαθητές τείνουν να γίνουν μέλη της ομάδας που θαυμάζουν. Η συμμετοχή τους σε αυτή τονώνει το αίσθημα της αναγνώρισης ενώ συμμορφώνονται με τους κανόνες της (Ishiyama, 1989). Οι μετανάστες πρώτης γενιάς για να επιτύχουν την συναισθηματική τους ευημερία, αναπτύσσουν κοινωνικούς δεσμούς με ομοεθνείς τους. Μέσα σε αυτό το οικείο περιβάλλον τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν το αίσθημα του ανήκειν σε μία ομάδα και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες προσαρμογής. Όμως, αυτό ενέχει τον κίνδυνο να δημιουργηθούν έντονα πολωμένες πολιτισμικές ομάδες χωρίς καμία συναναστροφή και επικοινωνία μεταξύ τους (Georgiades et al, 2013). Από την άλλη πλευρά, δεν επιδιώκουν την αλληλεπίδραση με συμμαθητές που ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα εξαιτίας του φόβου της απόρριψης ή της μη ανταπόκρισης με τον προσδοκώμενο τρόπο, οι οποίες θα οξύνουν ακόμη περισσότερο τη συναισθηματική κρίση που βιώνουν. Επίσης, δεν ενθαρρύνονται από τα μέλη του

άλλου πολιτισμού να προβούν σε μια τέτοια κίνηση. Ακόμα και αν οι γηγενείς μαθητές δείξουν αποδοχή, οι αλλοδαποί οφείλουν να αναπτύξουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες ώστε να επικοινωνούν επαρκώς και να διατηρήσουν τους δεσμούς που δημιούργησαν με τους συμμαθητές τους. Οι κανόνες επικοινωνίας τόσο με τους συνομηλίκους όσο και με το σχολείο ορίζονται από τη χώρα υποδοχής. Επομένως οι αλλοδαποί μαθητές καλούνται να υιοθετήσουν τα στοιχεία, τις αξίες, τις νόρμες και τις στάσεις του πολιτισμού της χώρας στην οποία διαμένουν (Ishiyama, 1989).

Ένα από τα βασικά στοιχεία του πολιτισμού της χώρας υποδοχής είναι η γλώσσα. Στην Ελλάδα έχει καθιερωθεί η ατομική διγλωσσία, χωρίς κοινωνική διγλωσσία, σύμφωνα με την κατάταξη που έχει δοθεί από τον Fishman. Αυτό σημαίνει ότι τα ελληνικά είναι απαραίτητα για την κοινωνική και επαγγελματική πρόοδο όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένου και των αλλοεθνών. Η γλώσσα των μειονοτήτων δεν αντιστοιχεί σε κοινωνικούς ρόλους και η χρήση της περιορίζεται μόνο στο οικογενειακό περιβάλλον και στην παροικία. Επομένως, και η εκπαίδευση λειτουργεί μονόγλωσσα παραμελώντας τη μητρική γλώσσα των μεταναστών. Παρόλο που έχει πραγματοποιηθεί έντονος διάλογος για το αν η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών θα πρέπει να συμπεριληφθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών, η ελληνική εκπαίδευση θεωρεί ότι η εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής βοηθάει τους μαθητές των μειονοτήτων να μάθουν τη γλώσσα συντομότερα και καλύτερα (Νικολάου, 2011). Άλλη μία παράμετρος που ενισχύει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι γνώστες της γλώσσας των μειονοτήτων. Βέβαια, υπάρχει και αντικρουόμενη άποψη σύμφωνα με την οποία οι αλλοδαποί θα μάθουν πιο σύντομα την ελληνική γλώσσα αν ολοκληρώσουν την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας (Δαμανάκης, 2005).

Η μέχρι τώρα αφομοιωτική πολιτική του εκπαιδευτικού συστήματος δε δίνει περιθώρια για κοινωνική διγλωσσία (Δαμανάκης, 2005). Έτσι, οι αλλοεθνείς μαθητές αισθάνονται ανασφάλεια μη τυχόν κάνουν γλωσσικά λάθη, μήπως δεν κατανοούν σωστά τα λεγόμενα των συμμαθητών τους, αν οι ίδιοι είναι κατανοητοί και αν ο λόγος τους ανταποκρίνεται στο πλαίσιο επικοινωνίας. Θεωρούν ότι οι γλωσσικές δυσκολίες θα διαταράξουν τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους και τον εκπαιδευτικό (Ishiyama, 1989). Δεν ξεκινούν από την ίδια αφετηρία καθώς η γλώσσα του σχολείου και η γλώσσα της οικογένειας συμπίπτουν για τους γηγενείς μαθητές, ενώ για τους αλλοδαπούς η γλώσσα του σχολείου είναι νέα και ξένη και η μη εκμάθησή της μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία (Παπάζογλου, 2008). Η τελευταία αποτελεί συχνό

φαινόμενο, καθώς πολλά παιδιά μεταναστών επαναλαμβάνουν τάξεις και διακόπτουν πρόωρα τη σχολική τους φοίτηση λόγω του ότι δε μπορούν να ανταποκριθούν στα μαθήματα και ιδιαίτερα σε αυτά που απαιτούν καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας (Κυπριανός στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Πολλοί γονείς εκφράζουν ανησυχίες αναφορικά με το επίπεδο σπουδών του σχολείου εξαιτίας της παρουσίας αλλοδαπών. Μάλιστα, ισχυρίζονται ότι η εκπαίδευσή των τελευταίων είναι καλύτερα να πραγματοποιηθεί σε ειδικά σχολεία (Σαπουντζής, 2013). Παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις, σημειώνουν περισσότερες απουσίες συγκριτικά με τους γηγενείς ενώ αξιολογούνται αρνητικά από τους εκπαιδευτικούς για την ανάρμοστη συμπεριφορά τους (Παυλόπουλος κ.α., 2009). Τα ίδια προβλήματα δεν αντιμετωπίζουν μόνο οι μετανάστες μαθητές αλλά και οι Ρομά. Παρόλο που ζουν για αιώνες στα ελληνικά εδάφη, εξακολουθούν να υφίστανται διακριτή συμπεριφορά και απομόνωση από τους γηγενείς συμμαθητές τους ενώ το ελληνικό σχολείο δε δύναται να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους (Πανταζής & Μαυρούλη, 2013).

Οι αλλοδαποί μαθητές, με την είσοδό τους στο σχολείο, προσπαθούν να διαμορφώσουν μια νέα ταυτότητα βιώνοντας εντάσεις. Από τη μία επιθυμούν να διατηρήσουν την εθνική τους ταυτότητα και από την άλλη, προκειμένου να είναι αρεστοί στους γηγενείς συμμαθητές τους, καταβάλλουν προσπάθειες να υιοθετήσουν την πολιτισμική ταυτότητα της χώρας υποδοχής. Αν το σχολείο τους αποδεχόταν χωρίς να τους επιβάλει την απόρριψη των πολιτισμικών τους στοιχείων και καλλιέργουσε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μαθητών δε θα διακατέχονταν από το φόβο του ρατσισμού και της απομόνωσης (Ishiyama, 1989). Η δημιουργία θετικής αυτό-εικόνας και η ανάπτυξη δεσμών και με τους δύο πολιτισμούς διατηρεί την ψυχική ισορροπία του ατόμου και το αποτρέπει από επιθετικές και αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές (Χατζηπουλίδης & Χατζηπουλίδης, 2009).

#### **4.4 Εκπαιδευτικός – Αυτό-εκπληρούμενη προφητεία**

Πλήθος ερευνών έχει αναδείξει ότι η άποψη που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους δε βασίζεται αποκλειστικά στο μαθησιακό περιβάλλον των παιδιών. Αν και ο ρόλος τους τους καλεί να αξιολογήσουν ορθά και με ακρίβεια τους μαθητές, η κρίση τους επηρεάζεται από ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως το φύλο, το μεταναστευτικό υπόβαθρο (Monefeld

et al., 2020), η εξωτερική εμφάνιση, οι παλιότεροι βαθμοί και τα σχόλια συναδέλφων (Νιάρη & Μανούσου, 2016). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δε στηρίζεται λοιπόν στο σύνολο των στοιχείων του μαθητή αλλά σε κάποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις. Έτσι, δεν προσδοκά τις ίδιες επιδόσεις από έναν γηγενή μαθητή και από ένα μετανάστη (Monefeld et al., 2020). Οι πολιτισμικές νόρμες των μεταναστών προσεγγίζουν λιγότερο την ιδανική εικόνα που έχει ο δάσκαλος για ένα μαθητή. Παρατηρεί τη συμπεριφορά του και τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις αλλά προηγουμένως έχει επηρεαστεί και από εξωτερικά στοιχεία. Εκπαιδευτικός-μαθητής μπαίνουν σε ένα φαύλο κύκλο όπου η έλλειψη σεβασμού του δασκάλου δημιουργεί επιθετικότητα στον μαθητή ο οποίος τιμωρείται από τον εκπαιδευτικό για τη συμπεριφορά του (Pilkington, 1999). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό το φαινόμενο της αυτό-εκπληρούμενης προφητείας, όπου η λανθασμένη πεποίθηση ενός υποκειμένου επηρεάζει τη συμπεριφορά του ως προς ένα πρόσωπο με αποτέλεσμα το τελευταίο να αντιδρά ανάλογα και να επαληθεύει την αντίληψη του πρώτου. Περιλαμβάνει τρία στάδια. Στο πρώτο το άτομο δημιουργεί εσφαλμένη αντίληψη, όπως ένας δάσκαλος που υποτιμά τις ικανότητες ενός μαθητή. Στο δεύτερο, το άτομο υιοθετεί μια συμπεριφορά που συμβαδίζει με την αντίληψή του, για παράδειγμα ο δάσκαλος που παρουσιάζει ευκολότερο υλικό στους μαθητές για τους οποίους έχουν χαμηλότερες προσδοκίες. Το τρίτο και τελευταίο στάδιο είναι η επιβεβαίωση της εσφαλμένης αντίληψης, δηλαδή οι μαθητές για τους οποίους ο εκπαιδευτικός έχει χαμηλές προσδοκίες παρουσιάζουν χαμηλή συνέπεια και προετοιμασία του μαθήματος (Guyll et al., 2010).

Το 1968, οι ερευνητές Lenore Jacobson και Robert Rosenthal υλοποίησαν ένα πείραμα γνωστό ως Oak School με το οποίο παρουσίασαν το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα. Σύμφωνα με τον Rosenthal, τέσσερις είναι οι όψεις όπου η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται ανάλογα με τις προσδοκίες του. Η πρώτη όψη είναι το παιδαγωγικό περιεχόμενο και ο τρόπος που παρουσιάζονται οι εργασίες, η δεύτερη οι ευκαιρίες έκφρασης που παρέχονται στους μαθητές, η τρίτη είναι η ανατροφοδότηση και τέταρτη και τελευταία το συναισθηματικό κλίμα με λεκτικές και μη αλληλεπιδράσεις προς τους μαθητές. Στο ίδιο πλαίσιο έδρασαν το 1979 και οι ερευνητές Good, Cooper, Blakey, Hinkel, Sterling και Burger οι οποίοι ασχολήθηκαν με τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή. Διαπίστωσαν την αμφίδρομη σχέση μεταξύ των προσδοκιών του δασκάλου και τις επιδόσεις του μαθητή. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού εκδηλώνονται στο επίπεδο της ύλης που έχει διδαχθεί, στη δημιουργία ενός κοινωνικο-αισθηματικού περιβάλλοντος, στη λεκτική του

συμπεριφορά, στην ανατροφοδότηση και στη συχνότητα της αλληλεπίδρασης. Στον ελληνικό χώρο με το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα ασχολήθηκε ο Μπασέτας. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν την τάση να κατηγοριοποιούν τους μαθητές σε «καλούς» και «κακούς» και να αποδίδουν τις αιτίες της προόδου τους σε εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες (Νιάρη & Μανούσου, 2016).

Οι έρευνες δείχνουν ότι η ταμπελοποίηση του μαθητή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη σχολική και επαγγελματική του πρόοδο. Όταν ο εκπαιδευτικός βοηθάει το μαθητή στη δημιουργία θετικής αυτό-εκτίμησης, τότε ο τελευταίος αγωνίζεται και αποσκοπεί σε υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους. Το παιδί επηρεάζεται από την εικόνα που έχει σχηματίσει ο εκπαιδευτικός γι' αυτό με τη δημιουργία ανάλογων συναισθημάτων αναφορικά με το πρόσωπό του και τον σχολικό χώρο. Ο δάσκαλος δημιουργεί εν αγνοία του ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά οδηγώντας τους μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και τους μετανάστες σε περιορισμένη ακαδημαϊκή πρόοδο και επαγγελματική καριέρα (Francis et al., 2020).

Αυτή η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών οφείλεται στο γεγονός ότι αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας και αντανακλούν τις πεποιθήσεις της. Οι φοιτητές εκπαιδευτικών τμημάτων δεν εκπαιδεύονται κατάλληλα ώστε να μπορούν να πραγματοποιήσουν την κοινωνική ένταξη των Ρομά. Η άγνοια γι' αυτή την πολιτισμική ομάδα, η αμάθεια, η αδιαφορία και οι προκαταλήψεις είναι στοιχεία της καπιταλιστικής κοινωνίας η οποία επιθυμεί την απομόνωση τους. Η μη ενασχόληση με τις ανάγκες των Ρομά δεν παρατηρείται μόνο στον ελληνικό χώρο αλλά και διεθνώς (Ντούσας, 1997). Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους υλοποιούν μεθόδους διακρίσεων και απομόνωσης. Δεν εντάσσουν σε αυτή πολιτισμικά στοιχεία άλλων εθνοτήτων ώστε να προωθήσουν την αρμονική συνύπαρξη, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία όλων των μαθητών ανεξαρτήτως εθνικότητας. Ενώ αναγνωρίζουν την ύπαρξη προβλημάτων και δυσκολιών των αλλοδαπών μαθητών δε ζητούν τη βοήθεια ειδικών ώστε να είναι πιο λειτουργικοί στο καθήκον τους, δηλαδή στην παροχή ισότητας ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Angelopoulou & Manesis, 2017).



## 5. Ρατσισμός

Ως ρατσισμός ορίζεται το σύνολο των αντιλήψεων, των στάσεων, των πρακτικών και των συμπεριφορών μεταξύ των κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων που βασίζονται σε χαρακτηριστικά όπως η φυλή, η εθνικότητα, η θρησκεία και ο πολιτισμός. Αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή όπου εσφαλμένες αντιλήψεις και πρακτικές επαναλαμβάνονται και μπορεί να οδηγήσουν στην νομιμοποίησή τους (Foster et al., 2016).

### 5.1 Η δημιουργία ρατσιστικών συμπεριφορών από τη χώρα υποδοχής

Η μετανάστευση συνδέεται άμεσα με ρατσιστικά φαινόμενα. Ανατρέπεται η εικόνα περί εδαφικών συνόρων και τα κράτη, στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν αναλλοίωτη την εθνική κυριαρχία τους, προβαίνουν στις ανάλογες ρατσιστικές πρακτικές. Γίνεται λόγος για υπηκοότητα, πολιτικά δικαιώματα, εθνική ταυτότητα και πολιτισμικές διαφορές. Όσο πιο πολύ αυξάνονται τα μεταναστευτικά ρεύματα τόσο περισσότερο έντονο είναι το φαινόμενο του ρατσισμού. Το 19<sup>ο</sup> αιώνα ο ρατσισμός είχε βιολογική βάση και συνδεόταν με την έννοια της φυλής. Τον 20<sup>ο</sup> αιώνα οι ανισότητες άρχισαν να δημιουργούνται από το διαφορετικό πολιτισμικό περιεχόμενο. Η κοινωνία υποδοχής επιθυμεί να διατηρήσει την κοινωνική της συνοχή περιορίζοντας τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές ενέργειες των μεταναστών. Επίσης, θεωρεί υποδεέστερα τα πολιτισμικά στοιχεία των τελευταίων. Φαίνεται λοιπόν ότι ο φυλετικός ρατσισμός παραχώρησε τη θέση του στον πολιτισμικό (Καλοφορίδης, 2014).

Όλοι οι άνθρωποι επιθυμούν να ενταχθούν σε ομάδες για να ορίσουν τον εαυτό τους. Η ένταξη στην ομάδα προϋποθέτει κάποιο κοινό γνώρισμα το οποίο διαχωρίζει τα μέλη της ομάδας από τα υπόλοιπα που δεν έχουν αυτό το χαρακτηριστικό. Έτσι, τα υποκείμενα χωρίζονται στο «Εμείς» που ανήκουν στην ομάδα και οι «Άλλοι» που δεν αποτελούν μέλη της. Τα άτομα αισθάνονται ασφάλεια όταν καλούνται να λειτουργήσουν με βάση τους κανόνες της ομάδας τους τους οποίους θεωρούν και ανώτερους (Τσιάκαλος, 2000). Μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων, κάθε πολίτης νοηματοδοτεί με συγκεκριμένο τρόπο τις καταστάσεις και υιοθετεί στάσεις και συμπεριφορές που εγκρίνονται από την ομάδα. Κάθε πολιτισμική ομάδα προσδιορίζει τις αξίες και τις νόρμες που πρέπει να ακολουθούν τα μέλη της (Ukasoanya, 2014).

Η ελληνική κοινωνία στο παρελθόν δε χαρακτηριζόταν για την αρνητική της συμπεριφορά προς τους ξένους. Βέβαια, αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ήταν χώρα αποστολής μεταναστών. Όμως στη σημερινή εποχή δέχεται πολλά και μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα και, προκειμένου να διαφυλάξει τα σύνορα της, απορρίπτει οποιαδήποτε εισβολή και ανάμειξη (Καλοφορίδης, 2014). Σκοπός της είναι η διαφύλαξη των συνόρων της. Διακατέχεται από εθνοκεντρικό λόγο, σύμφωνα με τον οποίο όλοι οι γηγενείς αποτελούν μία ομάδα το «Εμείς» που έχουν τη δυνατότητα να απολαμβάνουν τα δημόσια και συλλογικά αγαθά. Αντιλαμβάνονται τους μετανάστες ως οι «Άλλοι» οι οποίοι δεν έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν και να ανήκουν στο ελληνικό εθνικό κράτος. Τονίζουν ότι η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί πρόβλημα για την ελληνική κοινωνία (Παπαγεωργίου, 2011). Ο φόβος τους πηγάζει από την πεποίθησή τους ότι οι ξένοι είναι απειλή για τον πολιτισμό, τη θρησκεία και την ταυτότητα της χώρας (Καλοφορίδης, 2014).

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, οι γηγενείς τα τελευταία χρόνια έχουν μετατραπεί σε ρατσιστές. Έχουν διαμορφώσει λανθασμένες και γενικευμένες αντιλήψεις και παρουσιάζουν αρνητικές στάσεις για τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικό λαό. Τους αντιμετωπίζουν υποτιμητικά και πολλές φορές επιθετικά παρόλο που οι νόμοι προβλέπουν την αυτονόητη συμπεριφορά που οφείλουν να έχουν τα υποκείμενα μεταξύ τους. Θεωρούν ότι με τη ρατσιστική συμπεριφορά προστατεύουν τόσο τα δικαιώματα τα δικά τους όσο και ολόκληρης της κοινωνίας (Τσιάκαλος, 2000). Έτσι, δικαιολογούν την επιθετικότητα και τις διακρίσεις σε βάρος των αλλοδαπών ως άμυνα στην προσπάθειά τους να υπερασπιστούν το προσωπικό τους status αλλά και το status της πατρίδας τους (Jost & Banaji, 1994). Ακόμη και τα εθνικά συντάγματα ξεχωρίζουν τους πολίτες από τους «ξένους» παρέχοντας περισσότερα δικαιώματα στους πρώτους (Σαουντζής, 2013). Ένα παράδειγμα περιορισμού δικαιωμάτων είναι ότι η χρήση των υπηρεσιών της κοινωνίας γίνεται αποκλειστικά από τους πολίτες της. Οι μετανάστες όταν ολοκληρώνουν την εργασία τους είναι υποχρεωμένοι να επιστρέφουν στο χώρο διαμονής τους, τις φτωχές παρκοίκες της πόλης όπου κανείς από τους γηγενείς δεν επιθυμεί να κατοικήσει (Ψημμένος, 2004).

Από την άλλη πλευρά, οι αλλοδαποί εκφράζουν ανησυχία μήπως τα διαφορετικά πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά γίνουν η αιτία του περιορισμού των κοινωνικών εμπειριών και αλληλεπιδράσεων και οι ντόπιοι σχηματίσουν μια αρνητική εικόνα γι' αυτούς και τους στιγματίσουν. Μια τέτοια προοπτική μειώνει την

εμπιστοσύνη τους ως προς τους θεσμούς της χώρας υποδοχής και τους δημιουργεί αισθήματα ανασφάλειας (Guyll et al, 2010). Ερχόμενοι αντιμέτωποι με ένα τεράστιο χάσμα μεταξύ των ευκαιριών και της στήριξης που τους παρέχει η χώρα υποδοχής και των δικών τους φιλοδοξιών, δε μπορούν να δημιουργήσουν υγιείς κοινωνικές σχέσεις με τους γηγενείς. Αισθάνονται αποξενωμένοι και αποκλεισμένοι από την κοινωνία και συχνά παρουσιάζουν καταθλιπτικά συμπτώματα (Schmitt-Rodermund & Silbereisen, 2008). Παράλληλα, η άσχημη οικονομική τους κατάσταση τους παραπέμπει σε παραβατικές συμπεριφορές και στην εγκληματικότητα. Η τελευταία αποτελεί απάντηση από τη μεριά των μεταναστών εξαιτίας των δυσκολιών που τους παρουσιάζει η χώρα υποδοχής αναφορικά με την πλήρη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Bui & Thongniramol, 2012). Οι γηγενείς, για να καταπολεμηθεί η εγκληματικότητα, προτείνουν ως τρόπο αντιμετώπισης τη λήψη μέτρων περιορισμού των μεταναστών, ακόμα και τη μαζική τους απέλαση. Δημιουργείται λοιπόν ένα φαύλος κύκλος όπου οι μετανάστες στην αρχή είναι θύματα της εγκληματικότητας όμως αργότερα μετατρέπονται σε θύτες και στη συνέχεια βιώνουν διωγμούς και οδηγούνται στο περιθώριο (Τσιάκαλος, 2000).

Τα τελευταία χρόνια οι Έλληνες νέοι υπερασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα και την αλληλεγγύη. Σταματούν να στηρίζονται στην απλουστευτική λογική ότι οι κίνδυνοι που ενδέχεται να αντιμετωπίσει μια κοινωνία οφείλεται στους άλλους. Έτσι, μειώνονται οι ρατσιστικές συμπεριφορές και ιδιαίτερα οι ακραίες πράξεις βίας (Σακελλίων στο Κτιστάκις, 2001). Άλλωστε ο καθρέφτης ενός πολιτισμού είναι ο τρόπος που συμπεριφέρεται στις μειονότητες (Σταθόπουλος στο Κτιστάκις, 2001).

## **5.2 Μορφές ρατσισμού**

Ο όρος ρατσισμός έγινε γνωστός στα τέλη της δεκαετίας του 1960 με τα κινήματα που πραγματοποιήθηκαν για τα δικαιώματα του πολίτη. Πολλοί μελετητές ασχολήθηκαν με αυτό το φαινόμενο και έδωσαν ορισμούς. Ο Bennett αντιλαμβάνεται τον ρατσισμό ως την πεποίθηση ότι μια φυλή είναι ανώτερη και πως τα βιολογικά της χαρακτηριστικά καθορίζουν την κοινωνική της συμπεριφορά. Ο Jones υποστηρίζει ότι είναι η δύναμη επιβολής που παρουσιάζει μια φυλετική ομάδα λόγω των προκαταλήψεων και του εθνοκεντρισμού της προς μια κατώτερη ομάδα η οποία βιώνει διακρίσεις και αποκλεισμό (Spencer, 1998). Η Benedict θεωρεί ότι αποτελεί το δόγμα

σύμφωνα με το οποίο μια εθνική ομάδα καταδικάζεται για την κατωτερότητά η οποία πηγάζει από τα βιολογικά της χαρακτηριστικά. Τέλος, ο Berghe τον προσδιορίζει ως ένα σύνολο πεποιθήσεων όπου οι γενετικές διαφορές μεταξύ των ατόμων σχετίζονται με την παρουσία ή την απουσία συγκεκριμένων ικανοτήτων που αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία διακρίσεων. Από τους παραπάνω ορισμούς φαίνεται ότι ο ρατσισμός εκδηλώνεται από την κυρίαρχη φυλή στην προσπάθειά της να επιβληθεί σε ολόκληρη την κοινωνία (Bonilla-Silva, 1997).

Ο βιολογικός ρατσισμός που επικρατούσε εδώ και αιώνες άρχισε να αντικαθίσταται από το ρατσισμό μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Βέβαια, ο Barker, ο Balibar και άλλοι υποστηρίζουν ότι ανέκαθεν οι ρατσιστικές συμπεριφορές βασίζονταν σε εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Rattansi at May, 1999). Παράλληλα ο Avtar Brah, διαπιστώνει ότι η νέα μορφή ρατσισμού είναι ο εθνικισμός όπου η χώρα υποδοχής προσπαθεί να επιβάλει την εθνική της ιδεολογία και τα πολιτισμικά της στοιχεία προκειμένου να αντιμετωπίσει την ετερογένεια που υπάρχει λόγω της παρουσίας διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με διαφορετικά ενδιαφέροντα και φιλοδοξίες (May at May, 1999).

Ρίζα λοιπόν του φαινομένου αυτού είναι η διαφορετικότητα μεταξύ των υποκειμένων. Έγινε εντονότερο μέσα από πολιτικές πρακτικές όπως οι κατακτήσεις, οι υποδουλώσεις, η αποικιοκρατία και πρόσφατα η μετανάστευση. Οι φυλές κατηγοριοποιούνται με βάση πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και ιδεολογικά κριτήρια. Οι βιολογικές προκαταβολές των ατόμων δε φαίνεται να διαδραματίζουν τόσο σημαντικό ρόλο όσο τα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Επομένως, η ιεράρχηση των φυλών αποτελεί κοινωνική κατασκευή. Όσοι βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας τείνουν να έχουν περισσότερες προοπτικές, υψηλότερες οικονομικές απολαβές, αυξημένα πολιτικά δικαιώματα και καλύτερη κοινωνική εκτίμηση (Bonilla-Silva, 1997) και δεν είναι άλλοι από τα άτομα που ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα. Αυτά διαμορφώνουν αρνητικές στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές προς τις μειονότητες και δεν αμελούν να προβάλλουν την εξουσία τους προς αυτές (Τσιάκαλος, 2000). Στις αρνητικές συμπεριφορές περιλαμβάνονται βλέμμα αποδοκιμασίας, ύφος ανώτερου, ειρωνείες και δημόσια προσβολή (Παπαγεωργίου, 2011). Αποσκοπούν στο προσωπικό τους συμφέρον που είναι η διατήρηση της δύναμής τους και δε διστάζουν να θεσπίζουν μέτρα διακρίσεων σε κρατικό επίπεδο ώστε να το επιτύχουν (Τσιάκαλος, 2000). Σύμφωνα με τον Allport, οι ρατσιστικές συμπεριφορές υλοποιούνται με πέντε τρόπους. Στον πρώτο τρόπο τα αρνητικά συναισθήματα εκφράζονται λεκτικά. Ο

δεύτερος είναι η αποφυγή των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που χαρακτηρίζονται ως κατώτερες. Ο επόμενος είναι οι διακρίσεις που συμβαίνουν σε όλους τους τομείς της ζωής, εργασία, κατοικία και εκπαίδευση. Ο τέταρτος είναι η επίθεση και η ψυχολογική βία και ο τελευταίος και πιο ακραίος είναι η εξόντωση μέσα από τις δολοφονίες και τις γενοκτονίες (Spencer, 1998).

Όλοι οι άνθρωποι σε καθημερινή βάση έρχονται αντιμέτωποι με χιλιάδες ερεθίσματα τα οποία είναι αδύνατον να επεξεργαστούν. Έτσι, οι αισθήσεις επιλέγουν την επεξεργασία μόνο των ερεθισμάτων που θεωρούν σημαντικά και τα οποία οδηγούν σε τροποποίηση συμπεριφοράς. Τα υπόλοιπα τα ενσωματώνουν σε προϋπάρχουσες εμπειρίες χωρίς καμία επεξεργασία. Επίσης, τα άτομα, στηριζόμενα στις γνώσεις και τις εμπειρίες τους προβαίνουν σε γενικεύσεις τις οποίες χρησιμοποιούν στη διαμόρφωση σχέσεων με άλλους ανθρώπους. Φαίνεται λοιπόν ότι η δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων ανήκει στη φύση του ατόμου (Τσιάκαλος, 2000). Το στερεότυπο που επικρατεί για μια ομάδα τείνει να ομογενοποιήσει τα μέλη της σε απόλυτο βαθμό απορρίπτοντας διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους. Αναμένεται από τα άτομα της ομάδας αυτής να παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά και να συμπεριφέρονται ακριβώς με τον ίδιο τρόπο (Jost & Banaji, 1994). Ο μετανάστης ενσαρκώνει στο πρόσωπό του όλα τα χαρακτηριστικά της εθνικής του ομάδας (Κωνσταντινίδου, 2001). Τα υποκείμενα που έχουν διαμορφώσει το στερεότυπο συμπεριφέρονται με τον ανάλογο τρόπο με αποτέλεσμα τα μέλη της προηγούμενης ομάδας να οδηγηθούν στην υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς που τελικά επαληθεύει στο στερεότυπο που επικρατεί γι' αυτά (Jost & Banaji, 1994). Για παράδειγμα, ο φόβος για την εγκληματικότητα των μεταναστών μπορεί να οδηγήσει τους γηγενείς να προβούν σε διαχωρισμό και να επιβάλουν στους αλλοδαπούς άσχημες συνθήκες διαβίωσης και φτώχεια. Τότε οι μετανάστες, θα έρθουν αντιμέτωποι με κοινωνικά προβλήματα και θα προβούν σε εγκληματικές ενέργειες για να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, επαληθεύοντας έτσι το στερεότυπο που είχαν οι γηγενείς για αυτούς (Bui & Thongniramol, 2005). Οι Allport και Tajfel υποστηρίζουν ότι η βασική λειτουργία του στερεοτύπου είναι μια κοινωνική ομάδα να δικαιολογήσει την επιβολή της στις υπόλοιπες που θεωρεί κατώτερες (Jost & Banaji, 1994).

Στην Ελλάδα παρουσιάζονται ρατσιστικές συμπεριφορές που στηρίζονται στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που έχουν διαμορφωθεί για τους μετανάστες και τις μειονότητες που διαμένουν στο έδαφός της. Οι γηγενείς αντιλαμβάνονται τους Ρομά ως άτομα που τους αρέσει να περιοδεύουν, δεν επιθυμούν να ενταχθούν στο κοινωνικό

σύνολο και παρουσιάζουν τάση για έγκλημα. Αυτές οι προκαταλήψεις τους ωθούν στην υιοθέτηση αρνητικής αυτο-εικόνας. Διαπιστώνουν ότι ο πολιτισμός τους σε αυτό το πλαίσιο δε δύναται να αναπτυχθεί και η μητρική τους γλώσσα δε θα αναγνωρισθεί (Πανταζής & Μαυρούλη, 2013). Από την άλλη πλευρά, και οι Αλβανοί δεν εκλαμβάνονται ως αυτόνομες προσωπικότητες η καθεμιά εκ των οποίων παρουσιάζει τα δικά της ατομικά χαρακτηριστικά. Οι εγκληματικές ενέργειες ορισμένων στιγματίζουν όλους τους πολίτες αυτής της εθνικότητας κι έτσι τα άτομα αλβανικής καταγωγής αντιμετωπίζονται ως δράστες εγκλήματος (Κωνσταντινίδου, 2001). Αυτός ο χαρακτηρισμός σε συνδυασμό με το φόβο της διατάραξης της κοινωνικής ειρήνης και του σχηματισμού γκέτο συνδράμουν στο γεγονός οι Αλβανοί να προβάλλονται στις συνειδήσεις των ντόπιων ως κακοί, πονηροί, εχθρικοί και ανειλικρινείς. Την κατάσταση επιδεινώνει ακόμη περισσότερο η αρνητική παρουσίασή τους από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Τα ΜΜΕ εντείνουν ακόμη περισσότερο τις ανασφάλειες των γηγενών για τους μετανάστες. Εκμεταλλευόμενα το γεγονός ότι οι Έλληνες πολίτες δεν έχουν άμεσες προσωπικές εμπειρίες από τους μετανάστες τους προβάλλουν ως υπεύθυνους για την ανεργία που επικρατεί, τις μεγάλες δημόσιες δαπάνες και τα εγκλήματα και ως απειλή για τον ελληνικό πολιτισμό. Υποκινούνται από πολιτικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες και παρουσιάζουν μια κατασκευασμένη πραγματικότητα που ενοχοποιεί τους μετανάστες (Γαλάνης στο Κασιμάτη, 2003).

Ζημιωμένοι από τις προκαταλήψεις δεν είναι μόνο οι μειονοτικοί πληθυσμοί αλλά και οι κάτοικοι της χώρας υποδοχής οι οποίοι δεν αξιοποιούν τις ευκαιρίες που τους δίνονται για ανθρώπινη επικοινωνία και ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων πληρώνοντας έτσι το τίμημα του αυτοπεριορισμού τους (Γσιάκαλος, 2000).

### **5.3 Οι γονείς και η δημιουργία ρατσισμού στα παιδιά**

Τα παιδιά έως την ηλικία των έξι ετών παρουσιάζουν την τάση να αντιλαμβάνονται ότι ο κόσμος τους αποτελείται περισσότερο από άτομα που διαφέρουν από αυτά. Μαθαίνουν λοιπόν πρώτα να ανακαλύπτουν τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων και μετά να κατανοούν τις ομοιότητες. Αυτό συμβαίνει καθώς οι αισθήσεις μας αναγνωρίζουν πιο εύκολα διαφορετικά χαρακτηριστικά. Η αντίληψη με σκοπό τον εντοπισμό κοινών γνωρισμάτων προϋποθέτει επεξεργασία υψηλότερου επιπέδου και πραγματοποιείται όταν το άτομο έχει καλλιεργήσει τις κατάλληλες νοητικές ικανότητες. Οι στάσεις τους απέναντι σε μια κατηγορία ανθρώπων

σταθεροποιείται μόνο όταν παγιωθεί η αντίληψη σχετικά με αυτή την κατηγορία και συνειδητοποιήσουν ότι η εθνική ταυτότητα αποτελεί σταθερό γνώρισμα. Οι μαθητές των πρώτων τάξεων έχουν διαμορφώσει εθνικές αντιλήψεις και εστιάζουν την προσοχή τους στη γλώσσα, την ενδυμασία, στα έθιμα και τις κοινωνικές συμπεριφορές. Από το δέκατο έτος αρχίζουν να αξιοποιούν κριτήρια που δεν είναι ορατά όπως στοιχεία προσωπικότητας και ιδεολογίες (Τσιάκαλος, 2000). Ο Piaget υποστηρίζει πως τα μικρά παιδιά χαρακτηρίζονται για την ατομοκεντρικότητά τους και στην ηλικία των 9 περίπου χρόνων τείνουν να οργανώνουν ιεραρχημένες ομάδες τις οποίες διέπουν κανόνες. Μετά τα 11 έτη κατακτούν την ηθική τους αυτονομία, αποκτούν νοητικές δομές και προβαίνουν σε αφαιρετική σκέψη (Κυπριανός στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008).

Είναι κοινά παραδεκτό ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας δεν αντιμετωπίζουν αρνητικά το διαφορετικό. Η εμφάνιση ρατσιστικών στοιχείων στη συμπεριφορά τους οφείλεται στα στερεότυπα που τους καλλιέργησαν οι ενήλικες οι οποίοι μεγάλωσαν σε ένα περιβάλλον που διακρινόταν από εθνική ομοιογένεια (Παπάζογλου, 2008). Οι γονείς τείνουν να τονίζουν στα παιδιά τους περισσότερο την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των ανθρώπων παρά τις ομοιότητες. Υπάρχουν γονείς που μεταφέρουν σκόπιμα στα παιδιά τους προκαταλήψεις σε βάρος μιας πολιτισμικής ομάδας διότι τις θεωρούν αντικειμενική και χρήσιμη γνώση. Υπάρχουν όμως και γονείς που εν αγνοία τους συμβάλλουν στη δημιουργία προκαταλήψεων με το να αδιαφορούν για την παρουσία διαφορών ευελπιστώντας ότι την ίδια στρατηγική θα ακολουθήσουν και τα παιδιά τους και να επισημαίνουν ότι οι διαφορές δεν πρέπει να αξιολογούνται για τη θεμελίωση διακρίσεων. Αυτή η παρατήρηση εντυπώνεται στο νου των παιδιών ότι τα γνωρίσματα των άλλων είναι ισάξια με τα δικά τους μόνο όταν παρουσιάζουν την ίδια λειτουργικότητα στην κοινωνία. Για παράδειγμα, σε θεωρητικό επίπεδο όλες οι γλώσσες είναι ισάξιες, όμως για το παιδί πραγματικά ισάξιες είναι αυτές που διδάσκονται όπως η δική του μητρική γλώσσα. Επομένως, αυτή η επισήμανση είναι ουσιαστική μόνο όταν συνοδεύεται από θεσμοθετημένα μέτρα και την ανάλογη συμπεριφορά των ενηλίκων. Έτσι εξηγείται το γεγονός ότι, ενώ πολλοί μαθητές μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον ανοχής προς το διαφορετικό, εμφανίζουν προκαταλήψεις και ρατσιστικά στοιχεία (Τσιάκαλος, 2000).

Οι συμπεριφορές και οι στάσεις που καλλιεργούν οι γονείς στα παιδιά τους δεν είναι ανεξάρτητες από τον πολιτισμό τους. Μάλιστα, όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, η γονική παροχή υποχωρεί και αντικαθίσταντο από την επίδραση που τους ασκούν οι

συνομήλικοί τους (Fridrch & Flannery, 1995). Οι παρεμβάσεις για την καταπολέμηση του ρατσισμού είναι αναγκαίο να ξεκινήσουν από μικρή ηλικία αφού πολλές μελέτες ανέδειξαν ότι τα παιδιά αρχίζουν να σχηματίζουν γνώμη για τον άλλο μετά τα τέσσερα έτη. Εμφανίζουν θετική στάση προς το διαφορετικό αν οι οικείοι τους δεν τους μεταδώσουν προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές (Ντούσας, 1997).

#### **5.4 Ρατσιστικές συμπεριφορές στο σχολικό χώρο**

Για την αποφυγή των κοινωνικών προκαταλήψεων, οι μαθητές χρειάζεται να αποκτήσουν κριτική σκέψη για να ανακαλύψουν τη σημασία της ίσης αξίας των διαφορετικών εκφάνσεων των ανθρώπων και όχι απλά να την αποδεχτούν ως αξίωμα. Όμως, στην πορεία ανακαλύπτουν ότι η πολιτεία σε πρακτικό επίπεδο αρνείται να αποδεχτεί την ισότητα των διαφορετικών ανθρώπων (Τσιάκαλος, 2000). Συστηματικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι ο ρατσισμός είναι συχνό φαινόμενο μεταξύ των παιδιών και συχνά αποτελεί εμπόδιο για την εκπαιδευτική πρόοδο των αλλοδαπών μαθητών τόσο εξαιτίας της συμπεριφοράς που εκδηλώνεται από τους γηγενείς συμμαθητές τους όσο και από τη στάση που διατηρεί ο εκπαιδευτικός (Forrest et al, 2016). Η διαφορετικότητα θέτει σε κίνδυνο τις σχέσεις που προσπαθούν να καλλιεργήσουν με τους συμμαθητές τους, τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα και την κοινωνική τους λειτουργικότητα (Ogden et al., 2007).

Η εισροή μεταναστών μαθητών στο σχολείο γεννά το αίσθημα της απειλής στους ντόπιους μαθητές οι οποίοι προβαίνουν σε διακρίσεις και πολλές φορές σε επιθετικές συμπεριφορές εναντίον των αλλοδαπών μαθητών (Walsh et al., 2015). Κάθε πολιτισμός αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τη βία λόγω της κουλτούρας του κάθε έθνους. Έτσι, η βία χωρίζεται σε διάφορες κατηγορίες όπως άμεση ή έμμεση, λεκτική ή σωματική, εχθρική-λειτουργική, φανερή-κοινωνική και την επιθετικότητα που στηρίζεται στην πρόθεση και την αντίδραση (Σακκά & Μάρκος, 2013). Η επιθετική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών αναφέρεται στην ξένη βιβλιογραφία ως bullying. Οι μετανάστες γίνονται εύκολα στόχοι του φαινομένου αυτού λόγω της εμφάνισής τους, της ομιλίας τους και της χαμηλής οικονομικής τους θέσης. Όσο πιο μεγάλο είναι το ποσοστό μεταναστών σε ένα σχολείο τόσο πιο συχνά παρουσιάζεται το παραπάνω φαινόμενο. Ως bullying ορίζεται η ανάδειξη της δύναμης μέσω της επιθετικότητας. Εκφράζεται μέσα από λεκτικές ή σωματικές πράξεις που χαρακτηρίζονται από εχθρικότητα και επαναλαμβάνονται μεταξύ δράστη και θύματος



(Walsh et al., 2015). Ο Olweus υποστηρίζει ότι ο ρατσισμός και το bullying έχουν αρκετά κοινά στοιχεία καθώς και τα δύο φαινόμενα αποσκοπούν να βλάψουν άτομα, δεν προκαλούνται από το θύμα και το τελευταίο δεν έχει τη δυνατότητα να αντιδράσει (Eslea & Mukhtar, 2000). Στη θέση του θύματος εντοπίζονται παιδιά με λιγότερη ελκυστική εμφάνιση όπως υπέρβαρα, με προβλήματα υγείας και χωρίς καλές επιδόσεις στο σχολείο. Επίσης, η εθνική προέλευση και τα πολιτισμικά στοιχεία ταμπελοποιούν τους μαθητές και αυξάνουν τον κίνδυνο να γίνουν θύματα bullying. Αυτό συνήθως συμβαίνει στις πολιτισμικές μειονότητες (Sweeting & West, 2010). Οι μαθητές θεωρούν ότι η επιθετικότητα και η βία είναι ενδείξεις σύγκρουσης και οφείλονται στην προσπάθεια άσκησης δύναμης ή στην αντίδραση λόγω της καταπίεσης. Αυτοί που προβαίνουν κυρίως σε βίαιες συμπεριφορές είναι οι μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας (Σακκά & Μάρκος, 2013).

Το bullying αποτελεί σοβαρό θέμα που έχει απασχολήσει παγκοσμίως όλα τα σχολεία γι' αυτό βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος. Ο ερευνητής που ξεκίνησε να ασχολείται με το φαινόμενο ήταν ο Olweus. Πολλές έρευνες έδειξαν ότι το σχολικό κλίμα συνδέεται με την επιδείνωση ή μη του φαινομένου. Ο όρος σχολικό κλίμα έχει πολλές διαστάσεις. Αναφέρεται στην ανησυχία εξαιτίας της ύπαρξης μια συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας, την αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων και τα πολιτισμικά στοιχεία που αυτές διαθέτουν. Τα μικρά σε μέγεθος σχολεία είναι φιλικότερα προς όλους τους μαθητές και περιστατικά bullying είναι σπάνια, σε αντίθεση με τα μεγάλα σχολεία όπου η συμπεριφορά των μαθητών δεν επιτηρείται με αποτέλεσμα να μην τίθενται όρια. Βέβαια, υπάρχουν και έρευνες που έχουν δείξει το αντίθετο πιθανότατα διότι προσφέρουν στους μαθητές ειδικά προγράμματα και καλύπτουν αποτελεσματικά τις ανάγκες τους. Αμφιλεγόμενο είναι και αν η παρουσία μεγάλου αριθμού μεταναστών μαθητών οξύνει το παραπάνω φαινόμενο. Ο Graham αποδίδει τα διαφορετικά αποτελέσματα των ερευνών στον τρόπο που διαχειρίζονται την κατάσταση οι εκπαιδευτικοί. Αν δηλαδή οι τελευταίοι προωθούν θέματα ισότητας, εθνικής ταυτότητας και πολιτισμικής ενημερότητας (Christofi & Nicolaou, 2015). Στα ευρωπαϊκά σχολεία τα παιδιά κατανοούν ότι είναι εσφαλμένη στάση να καταφεύγουν στο bullying και τον κοινωνικό αποκλεισμό των αλλοδαπών συμμαθητών τους. Ωστόσο, ενώ γνωρίζουν με ποιους κανόνες συμπεριφοράς οφείλουν να συμβαδίζουν και ποια πρότυπα θεωρούνται ηθικά, προβαίνουν σε ρατσιστικές πρακτικές και προσπαθούν να δικαιολογήσουν τον εαυτό

τους για να μη βασανίζονται από αρνητικά συναισθήματα και ενοχές (Caravita et al., 2019).

Από την άλλη πλευρά, το σχολείο παρά τις προσπάθειες που καταβάλλει συνεχίζει να συντηρεί το ρατσισμό. Μέσα από το μονοπολιτισμικό πρόγραμμα που ακολουθεί και την κατηγοριοποίηση των ανθρώπων σε φυλές που παρατηρείται στα σχολικά εγχειρίδια, οι μαθητές προβαίνουν σε ρατσιστικές συμπεριφορές οι οποίες παίρνουν τη μορφή σλόγκαν, διενέξεων ακόμα και φυσικής βίας. Έχουν την αίσθηση ότι ο πολιτισμός τους είναι ανώτερος και παράλληλα διακατέχονται από φόβο στη σκέψη της γνωριμίας και της αλληλεπίδρασης με άλλο πολιτισμό, άλλη γλώσσα και άλλες γνώσεις (Spencer, 1998). Ο εκπαιδευτικός από τη μεριά του καλείται να ταυτοποιήσει τους δράστες και τα θύματα του ρατσισμού και να περιορίσει τη συμπεριφορά των πρώτων (Sweeting & West, 2010). Όμως, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ρατσιστικές αντιλήψεις για τους αλλοεθνείς μαθητές τους παρερμηνεύοντας τη συμπεριφορά τους ως επιθετικότητα ή ως έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα (Spencer, 1998). Επιπλέον τείνουν να συνδέουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μειονοτικών ομάδων με τις επιδόσεις τους στα μαθήματα (Ewert, 2009)

Αρνητικά συναισθήματα βιώνουν και τα θύματα του bullying καθώς υποφέρουν από κατάθλιψη και ψυχιατρικές διαταραχές (Sweeting & West, 2010). Επίσης, νιώθουν στοχοποιημένοι από τους συμμαθητές τους, μειώνεται η εμπιστοσύνη τους ως προς αυτούς και η αλληλεπίδραση με άτομα από άλλους πολιτισμούς αποτελεί μια άβολη κατάσταση γι' αυτούς. Βρίσκονται σε διαρκή αγώνα με τα στερεότυπα που δημιουργούνται εις βάρος τους και τα οποία αποτελούν καθοριστικοί παράγοντες για την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους εξέλιξη (Guyll et al., 2010). Χάνεται η πολιτισμική τους ταυτότητα, μειώνεται η αυτοεκτίμησή τους και διαγράφονται οι φιλοδοξίες και η ελπίδα τους για ένα καλύτερο μέλλον (Spencer, 1998). Το οικογενειακό υπόβαθρο και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα εκπαιδευτικά κατορθώματα των τελευταίων. Η αποξένωση και οι αρνητικές στάσεις που υφίστανται στον σχολικό χώρο ωθούν μερικούς από τους αλλοδαπούς μαθητές στη διακοπή της σχολικής τους φοίτησης, φαινόμενο γνωστό ως σχολική διαρροή (Teuscher & Makarova, 2018).

Σε τοπικό επίπεδο, οι γηγενείς νέοι ξεχνούν ότι κάποτε η χώρα τους αποτελούσε τόπο προέλευσης μεταναστών και υιοθετούν μια εχθρική συμπεριφορά προς τους ξένους. Αυτό οφείλεται στην αδιαφορία του σχολικού θεσμού για την καλλιέργεια της

πολιτισμικής ευαισθησίας προς τους αλλοδαπούς μαθητές (Dimakos & Tasiopoulou, 2003). Ωστόσο φαινόμενα bullying δεν είναι τόσο διαδεδομένα όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες (Christofi, & Nicolaou, 2015). Ανάλογα βιώματα με τους μετανάστες έχουν και οι Ρομά μαθητές. Χαρακτηρίζονται «βρώμικοι» και «με παραβατική συμπεριφορά». Δεν ενθαρρύνονται για μάθηση τόσο από τον οικογενειακό τους περίγυρο όσο και από τη στάση που διατηρεί απέναντί τους το ίδιο το σχολείο (Πανταζής & Μαυρούλη, 2013). Δεν καλύπτονται οι ανάγκες τους, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν προκαταλήψεις εις βάρος τους και τους απορρίπτουν ενώ ο σχολικός θεσμός λειτουργεί ως μέσο αλλοτρίωσης για τον πολιτισμό τους. (Ντούσας, 1997).

### **5.5 Η αντιμετώπιση ρατσιστικών φαινομένων από το εκπαιδευτικό προσωπικό**

Οι σχολικές μονάδες αποτελούν χώρο όπου οι μαθητές ξοδεύουν ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητά τους αλληλοεπιδρώντας με τους συνομηλίκους τους. Εκεί δημιουργούνται σχέσεις οι οποίες αντικατοπτρίζουν την κοινωνία. Αν και καταβάλλουν προσπάθειες να αντιμετωπίσουν ρατσιστικές συμπεριφορές και να ευαισθητοποιήσουν τους γηγενείς μαθητές ώστε να δείχνουν τον απαιτούμενο τον σεβασμό στο διαφορετικό πολιτισμό των συμμαθητών τους, φαινόμενα ρατσισμού συνεχίζουν να υπάρχουν στους κόλπους τους (Forrest et al., 2016). Για να επιτύχουν το στόχο τους, οφείλουν να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι πολιτισμικές μειονότητες αναπτύσσοντας αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς και αντιλαμβάνοντας πως ο πολιτισμός των αλλοδαπών επηρεάζει τα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα (May at May, 1999).

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι υψίστης σημασίας η καλλιέργεια μιας σχέσης αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών η οποία θα ευνοήσει την ενεργητικότητα των τελευταίων και θα προωθήσει την προσαρμογή της συμπεριφοράς τους στους σχολικούς κανόνες (Ewert, 2009). Η αποτελεσματική διδασκαλία προϋποθέτει την επιβεβαίωση των γλωσσικών, ιδεολογικών και πολιτισμικών στοιχείων όλων των μαθητών. Ο Gay υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δώσουν φωνή στους μαθητές τους, να συνεργαστούν μαζί τους και να σχεδιάσουν μια από κοινού διδασκαλία που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Sleeter & Montecinos at May, 1999). Η δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος μεταξύ των μαθητών μειώνει την επιθετικότητα και τα περιστατικά bullying (Walsh et

al., 2016). Βέβαια, για το σχηματισμό ενός υποστηρικτικού κλίματος ανάμεσα στους μαθητές, θα πρέπει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να προωθεί την ισότητα και να συνδράμει στην προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών γνωρίζοντας ότι το κλειδί της παιδαγωγικής πράξης είναι η θετική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτόν και τον μαθητή. Έτσι, θα απομακρύνει τους αλλοδαπούς μαθητές από τον κίνδυνο της παραβατικής συμπεριφοράς και της διακοπής της σχολικής φοίτησης (Teuscher & Marakona, 2018).

Η κοινωνική ανοχή φαίνεται να είναι το κλειδί που το σχολείο χρησιμοποιεί για να προλάβει τις αρνητικές συνέπειες που απορρέουν από την τοποθέτηση των αλλοδαπών σε ομάδα κινδύνου εκδήλωσης προβληματικών συμπεριφορών. Παράλληλα, αποτελεί τη βάση όπου οι μειονότητες προσπαθούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη χώρα υποδοχής όπως γλωσσικά προβλήματα και κανόνες συμπεριφοράς και προσαρμογή στα νέα δεδομένα (Ogden et al., 2007). Στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, σέβεται την ετερότητα που παρουσιάζεται στον μαθητικό πληθυσμό, προσπαθεί να ξεπεράσει προκαταλήψεις και διακρίσεις σε βάρος των μειονοτήτων και ερευνά ποιες πρακτικές θα ωφελήσουν το σύνολο των μαθητών. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση γεννά στο σχολείο πολιτισμική ανησυχία για την ύπαρξη ή μη ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Από την άλλη πλευρά, η αντιρατσιστική εκπαίδευση επικεντρώνεται στο πρόγραμμα σπουδών και αντιμετωπίζει τη σχολική τάξη ως χώρο κοινωνικών, πολιτισμικών και οικονομικών επιρροών οι οποίες συνδέονται άρρηκτα με το ρατσισμό. Κατηγορεί την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ότι δίνει υπερβολική βαρύτητα στη διαφορά μεταξύ των πολιτισμών (Spencer, 1998).

Η κατεύθυνση την οποία οφείλει να καλλιεργήσει το εκπαιδευτικό σύστημα είναι να μετατραπεί σε χώρο δημιουργίας, έκφρασης και ανταλλαγής στοιχείων των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναλυτικότερα, η εκπαίδευση πρέπει να αναγνωρίσει την ύπαρξη διαφορετικών μαθητών, κάτοχοι διαφορετικής γλώσσας και διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, εντοπίζοντας τη διαφορετικότητα, καλούνται να διαχειριστούν ζητήματα ταυτότητας και να προωθήσουν ένα πλαίσιο ισότιμου διαλόγου (Ανδρούσου στο Κτιστάκης, 2001). Στα καθήκοντά τους συγκαταλέγεται και η γνωριμία όλων των πολιτισμών του μαθητικού πληθυσμού ενσωματώνοντας στη διδασκαλία τους στοιχεία της κουλτούρας των μειονοτήτων. Γίνονται πρότυπα για τους γηγενείς μαθητές, στους οποίους δημιουργείται η επιθυμία να εξερευνήσουν την πολιτισμική ποικιλία της τάξης και να

μάθουν πληροφορίες για τη γλώσσα, τα έθιμα και την τέχνη της χώρας από την οποία κατάγονται οι συμμαθητές τους (Dimakos & Tasiopoulou, 2003). Οι μαθητές θα πάψουν να εκδηλώνουν ρατσιστικές συμπεριφορές όταν εντοπίζουν τη σχέση μεταξύ συστημάτων αξιών και ρατσισμού, διακρίνουν τους μηχανισμούς που δημιουργούν προκαταλήψεις, ασκούν έλεγχο σε νοητικές διεργασίες με ιδεολογικό χαρακτήρα οι οποίες τονίζουν σε υπερβολικό βαθμό την κατηγοριοποίηση των ατόμων και ερευνούν στοιχεία από όλες τις πτυχές της ζωής των ανθρώπων (Τσιάκαλος, 2000).

Το σχολείο, σε όλη αυτή την προσπάθεια καταπολέμησης του ρατσισμού φαίνεται να μάχεται μόνο του για να υπερασπιστεί τα δικαιώματα των μειονοτήτων. Η δικαιοδοσία των εκπαιδευτικών σταματάει εκτός των ορίων του σχολικού περιβάλλοντος. Εκεί όμως είναι που πραγματοποιούνται πιο έντονα φαινόμενα ρατσισμού τα οποία αναστέλλουν το εκπαιδευτικό έργο (Τσιάκαλος, 2000). Εκτός των σχολικών ορίων, σημαντική επιρροή στο μαθητή ασκεί το οικογενειακό του περιβάλλον, και το πολιτισμικό κεφάλαιο αυτού καθώς και η συναναστροφή με τους συνομηλίκους του (Zachariah at Lynch et al., 1992). Επίσης, η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται άμεσα από τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κυβερνήσεων προς τους αλλοδαπούς τις οποίες ο εκπαιδευτικός δεν έχει το δικαίωμα να οργανώσει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του. Αντίθετα, έχει την υποχρέωση να τις εφαρμόσει σύμφωνα με τις υποδείξεις της κυβέρνησης της χώρας του (Τσιάκαλος, 2000). Είναι αναγκαίο τα σχολεία να έχουν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα ώστε να καλλιεργούν ένα υποστηρικτικό κλίμα για τους αλλοδαπούς μαθητές και να προωθούν τη δημιουργία θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών και των γηγενών συμμαθητών τους (Walsh et al., 2016).

Για την αποτελεσματικότητα της παραπάνω δράσης οι γονείς οφείλουν να σταθούν στο πλευρό του σχολείου. Η οικογένεια αποτελεί το φορέα πολιτισμικού κεφαλαίου για το παιδί και επηρεάζει τη σχέση που θα αναπτύξει με τον εκπαιδευτικό και το σχολείο. Η συνεργασία μεταξύ του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος και η αμοιβαία εμπιστοσύνη θα οδηγήσει στην αποφυγή των προστριβών. Οι γονείς θα αναγνωρίζουν τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού και θα ανταλλάζουν απόψεις. Η εμπλοκή των γονέων στα σχολικά ζητήματα του παιδιού είναι υψίστης σημασίας, ειδικά για τα παιδιά των μεταναστών (Κυπριανός στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Ειδικότερα, για τα παιδιά των μειονοτήτων είναι πολύ βοηθητικό οι γονείς τους να τους καλλιεργήσουν θετική στάση απέναντι στο σχολικό θεσμό και να τους τονίσουν τη σημασία αποφοίτησης από αυτόν. Από την άλλη, το σχολείο οφείλει να μειώσει τις

εντάσεις, τις υποτιμήσεις και τις επιθετικές συμπεριφορές προς αυτή την ομάδα μαθητών. Έτσι, θα παρουσιάσουν καλύτερη ένταξη και επίδοση στα μαθήματα (Τσιάκαλος, 2000). Ο κόσμος τους θα πάψει να είναι κατακερματισμένος αφού η καθημερινότητά τους στο πλαίσιο της οικογένειας θα συνεχίζεται και στο σχολικό χώρο (Κυπριανός στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008).

## **6. Ανθρώπινα δικαιώματα**

Το πρώτο άρθρο που εμπεριέχεται στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου προβάλλει ότι οι άνθρωποι είναι ίσοι και ελεύθεροι από τη γέννησή τους. Τα δικαιώματα των ατόμων συνδέονται άρρηκτα με την ανθρώπινη φύση (Σταθόπουλος στο Κτιστάκης, 2001). Έτσι δεν είναι η εθνική ταυτότητα αυτή που αποτελεί θεμέλιο για την αναγνώριση των ίσων δικαιωμάτων των ατόμων αλλά η ίδια η ύπαρξή τους, δηλαδή ότι ανήκουν στο ανθρώπινο γένος. Όλοι οι άνθρωποι είναι ισότιμοι και αξίζουν να έχουν τον ίδιο σεβασμό και τις ίδιες ευκαιρίες αυτοπραγμάτωσης αποκλειστικά και μόνο διότι επιφέρουν την ανθρώπινη ταυτότητα (Rockefeller στο Ταίηλορ, 1997). Πρόκειται για έμφυτα δικαιώματα τα οποία δεν μπορούν να αφαιρεθούν από κανένα ανθρώπινο ον και τα οποία χρήζουν σεβασμό και προστασία από την πολιτεία (Πανταζής, 2015).

### **6.1 Θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα**

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τις καταστροφικές του συνέπειες ιδρύθηκε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων η δράση του οποίου ξεκίνησε το 1953. Στόχος του ήταν να αναγνωρίσει και να προασπίσει τα δικαιώματα του ανθρώπου στο βωμό της δημοκρατίας. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι το δικαίωμα στη ζωή, η προσωπική ελευθερία, η ελευθερία του λόγου, η ασφάλεια, η προστασία της ιδιωτικής ζωής η δημιουργία οικογένειας. Υψίστης σημασίας είναι το άτομο να μην πέφτει θύμα διακρίσεων εξαιτίας των βιολογικών του και των κοινωνικών του χαρακτηριστικών (Starkey at Lynch et al., 1992). Κάθε άνθρωπος αποτελεί μοναδικό ον το οποίο είναι αυτοδημιούργητο. Διαμορφώνει τις δικές του ταυτότητες που πηγάζουν από την πολιτισμική του κληρονομιά και τα άτομα με τα οποία έρχεται σε επαφή (Gutmann στο Ταίηλορ, 1997).

Όταν τα υποκείμενα συναναστρέφονται με άλλες πολιτισμικές ομάδες διακατέχονται από καχυποψία και εκφράζουν φόβο. Αισθάνονται να απειλούνται σημαντικά αγαθά της ζωής τους όπως η ελευθερία, η ευημερία, η περιουσία, θέσεις εργασίας, η πολιτισμική τους ταυτότητα και η εκπαίδευση υψηλής ποιότητας (Τσιάκαλος, 2000). Στην Ελλάδα πριν μερικές δεκαετίες οι μετανάστες αντιμετωπίζονταν ως προσωρινοί εργάτες και όχι ως πολίτες του ελληνικού κράτους. Οι κοινωνικές υπηρεσίες δεν είχαν μεριμνήσει για την προστασία των δικαιωμάτων τους και έτσι αποτελούσαν ένα κοινωνικό στρώμα που είχε τεθεί στο περιθώριο

(Νικολάου, 2011). Η αδιαφορία για την παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων εξαρτάται από τη θέση που δίνει η κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα στον εκάστοτε πολιτισμό (Rockefeller στο Ταίηλορ, 1997). Ο κοινωνικός τους αποκλεισμός δημιουργεί μια δυσμενής κατάσταση τόσο για τους ίδιους όσο και για το κράτος. Γι' αυτό η πολιτεία όφειλε να κατανοήσει την υπάρχουσα κατάσταση, να την αναλύσει και να προτείνει λύσεις που να συμβαδίζουν με το Σύνταγμα (Χατζηπουλίδης & Χατζηπουλίδης, 2009). Από το 1976 τέθηκαν σε εφαρμογή δύο συμβάσεις οι οποίες προστατεύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα από τις διακρίσεις. Η Διεθνής Σύμβαση με σκοπό την εξάλειψη όλων των μορφών φυλετικής διάκρισης τάσσεται κατά του ρατσισμού και ορίζει τη φυλετική διάκριση ως κάθε μορφή διάκρισης που στηρίζεται σε βιολογικά και εθνικά χαρακτηριστικά. Υλοποιείται μέχρι σήμερα περίπου σε 170 κράτη και καταδικάζει κάθε εκδήλωση ρατσιστικής συμπεριφοράς (Πανταζής, 2015). Το 2001 η Ελλάδα αποφασίζει να συμβαδίσει με την ευρωπαϊκή πολιτική και αποκτά νέο θεσμικό πλαίσιο για τα δικαιώματα των μεταναστών. Ιδρύονται αρμόδιες υπηρεσίες που διευκολύνουν τη διαμονή τους στη χώρα οι οποίες έχουν αναλάβει τη χορήγηση άδειας παραμονής και τη ρύθμιση ζητημάτων απέλασης. Παράλληλα, κατοχυρώνεται το δικαίωμά τους να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία και απολαμβάνουν τα ίδια αγαθά με τους Έλληνες πολίτες όπως η εκπαίδευση των παιδιών τους, η κοινωνική τους ασφάλιση και η πρόσβαση στη δικαιοσύνη (Νικολάου, 2011).

Ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας είναι αναπόσπαστο τμήμα του σχηματισμού ενός κόσμου που βασίζεται στην ελευθερία, την ισότητα, τη δικαιοσύνη και την αλληλεγγύη. Η αξιοπρέπεια τοποθετείται στο επίκεντρο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ο υποβιβασμός μιας ομάδας ανθρώπων εξαιτίας της κοινωνικής της προέλευσης και των πεποιθήσεών της συνεπάγεται την προσβολή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Πανταζής, 2015). Ο πρώτος που αναφέρθηκε στον όρο αυτό ήταν ο Kant στην προσπάθειά του να πείσει τους ανθρώπους ότι είναι έλλογα όντα και διαθέτουν την ικανότητα να κατευθύνουν τα ίδια τη ζωή τους με βάση συγκεκριμένες αρχές. Τα κράτη προκειμένου να προασπίσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα εφαρμόζουν δύο πολιτικές: της ισότητας και της διαφοράς. Όσον αφορά την πρώτη, παραγνωρίζονται οι διαφορές μεταξύ των υποκειμένων και ο σεβασμός σχετίζεται με τα κοινά τους στοιχεία. Αντίθετα, η δεύτερη ενισχύει την ιδιαιτερότητα (Ταίηλορ στο Ταίηλορ, 1997) 71-140).

Τα ανθρώπινα δικαιώματα καθορίζουν τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ κράτους και πολιτών και αποτελούν κριτήριο της δημοκρατίας ενός κράτους. Τα άτομα



οφείλουν να συνεχίσουν να μάχονται για την υπεράσπιση και την τήρηση των δικαιωμάτων τους ώστε η ανθρωπότητα να μην επιστρέψει σε πρωτόγονες καταστάσεις (Πανταζής, 2015).

## **6.2 Ο θεσμός της δημοκρατίας**

Ως ανθρώπινα όντα δικαιούμαστε ίσες ελευθερίες, ευκαιρίες για ανάπτυξη προσωπικότητας και σεβασμό. Η αναγνώριση της αξίας και της μοναδικότητας κάθε ατόμου βρίσκεται στο επίκεντρο της φιλελεύθερης δημοκρατίας. Οι δημοκρατικοί θεσμοί παρουσιάζουν την τάση να προβάλλουν στους πολίτες ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών αξιών για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και τη μάθηση (Gutmann στο Ταίηλορ, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, η κοινωνία προασπίζει την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Αν αυτή τραυματιστεί, κλονίζεται ο θεσμός της δημοκρατίας και η κοινωνία οδηγείται σε καταστροφή (Τσιάκαλος, 2000). Ο Spinoza υποστηρίζει ότι για το σχηματισμό του κράτους είναι αναγκαίο η λήψη αποφάσεων να πραγματοποιείται συλλογικά και να βασίζεται στην ελεύθερη κρίση των ανθρώπων. Ωστόσο οι απόψεις τους διαφέρουν και δεν είναι εφικτή η αρμονική τους συνύπαρξη αν ο καθένας πράττει σύμφωνα με τις πεποιθήσεις τους καταπατώντας τα δικαιώματα των άλλων (Χριστόπουλος, 2013). Από την άλλη πλευρά ο Habermas υποστήριξε ότι η εξέλιξη της συνταγματικής δημοκρατίας προωθείται μέσα από συγκρούσεις συζητήσεων, οι οποίες όμως επιλύονται με δημοκρατικά μέσα, και με την προϋπόθεση να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των πολιτών (Gutmann στο Ταίηλορ, 1997). Η φιλελεύθερη δημοκρατία επιθυμεί την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των ανθρώπων διότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί προβάλλουν διαφορετικά ιδεώδη εμπλουτίζοντας τον δημοκρατικό βίο σε παγκόσμια κλίμακα. Έτσι κάθε πολιτισμική ομάδα υφίσταται μεταβολές σε κοινωνικό, ηθικό, θρησκευτικό και διανοητικό επίπεδο χωρίς όμως να αποκοπεί από το παρελθόν της. Ο Dewey θεωρεί ότι η φιλελεύθερη δημοκρατία δεν αποτελεί πολιτικό μηχανισμό αλλά τρόπο ζωής. Διαμορφώνει μια ισχυρή και υγιή κοινωνία που διακατέχεται από δημοκρατικό πνεύμα σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ζωής. Παράλληλα δημιουργεί ανεκτικούς και ανοιχτόμυαλους πολίτες οι οποίοι ενδιαφέρονται για τις ανάγκες των συνανθρώπων τους και λύνουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται συνεργατικά. Όλες οι πολιτισμικές ομάδες είναι σεβαστές και προτρέπονται να αποποιηθούν τις αξίες που δε συμβαδίζουν με τα ιδεώδη της ισότητας και της ελευθερίας (Rockefeller στο Ταίηλορ, 1997).

Η διαμόρφωση θετικής εικόνας του εαυτού και θετικής στάσης προς τους άλλους είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη συνεργασία μεταξύ των υποκειμένων και την περιφρούρηση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Για να μνηθούν τα παιδιά στις αξίες που προαναφέρθηκαν είναι αναγκαία η εκπαιδευτική παρέμβαση από την προσχολική ηλικία (Δαμανάκης, 2005). Η εκμάθηση του θεσμού της δημοκρατίας ξεκινά από το οικογενειακό περιβάλλον και συνεχίζεται στον σχολικό χώρο. Το σχολείο αναπαράγει αξίες και ταυτόχρονα ενισχύει την ιδέα του σεβασμού του πολιτισμικού πλουραλισμού (Σακελλίων στο Κτιστάκης, 2001). Είναι ο χώρος όπου τα άτομα θα μάθουν από νωρίς να διεκδικούν τα δικαιώματά τους αλλά ταυτόχρονα να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων με σκοπό την επικράτηση δικαιοσύνης και ειρήνης σε παγκόσμια κλίμακα. Θα εκπαιδεύσει τους νέους να ξεπερνούν τους φόβους, τις προκαταλήψεις και τις βίαιες συμπεριφορές ενάντια σε άλλες πολιτισμικές ομάδες. Αρκεί βέβαια να ενσωματώσει στο πρόγραμμα σπουδών τους αγώνες που πραγματοποίησε η ανθρωπότητα για τη διεκδίκηση των στοιχειωδών δικαιωμάτων ώστε να αναγνωρισθεί η αξία τους (Starkey at Lynch et al., 1992). Η δημιουργία ενός υπεύθυνου δημοκρατικού πολίτη προϋποθέτει την ανοχή στο διαφορετικό, τον αλτρουισμό και τον αμοιβαίο σεβασμό (Heater at Lynch et al., 1992). Η εκπαίδευση λοιπόν, οφείλει να προσανατολίζεται στις αξίες του Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ο οποίος ψηφίστηκε το 1948 από τη Συνέλευση του Ο.Η.Ε (Νικολάου, 2011).

## 7. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Τόσο σε ελληνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο συζητούνται πέντε μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στον εκπαιδευτικό τομέα, η εφαρμογή των οποίων καθορίζεται από τη φιλοσοφία της εκάστοτε χώρας και της εκπαιδευτικής πολιτικής την οποία ακολουθεί. Για το πρώτο μοντέλο έχει ήδη γίνει αναφορά, καθώς αυτό υλοποιούσε η Ελλάδα πριν από μερικά χρόνια. Ονομάζεται αφομοιωτικό και σύμφωνα με αυτό οι μαθητές των μειονοτήτων αντιμετωπίζονται ως «ελλειμματικοί» διότι δε γνωρίζουν τη γλώσσα της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας. Το παρόν μοντέλο αγνοεί τα στοιχεία άλλων πολιτισμών και αναπτύσσει στερεότυπα και καχυποψία για τους ανθρώπους που ανήκουν σε διαφορετική πολιτισμική ομάδα. Συνέχεια αυτού αποτελεί το μοντέλο της ενσωμάτωσης το οποίο δεν απαιτεί από τις μειονότητες την πλήρη αποκοπή από τα πολιτισμικά τους στοιχεία. Ωστόσο, περιορίζει την αξιοποίηση αυτών στη σφαίρα του ιδιωτικού βίου των αλλοδαπών. Και τα δύο παραπάνω μοντέλα εκπαίδευσης μπορούν να χαρακτηριστούν ως μονοπολιτισμικά εφόσον προβάλλουν τις πολιτισμικές αξίες μόνο της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας (Κεσίδου στο Παπαναούμ, 2008).

Όταν έγινε αντιληπτό ότι τα προηγούμενα μοντέλα δεν παρείχαν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές πραγματοποιήθηκε στροφή προς την υιοθέτηση πλουραλιστικών μοντέλων εκπαίδευσης. Το πρώτο εξ' αυτών είναι το πολυπολιτισμικό μοντέλο το οποίο στηρίζεται στην αντίληψη πως η παγίωση της κοινωνικής συνοχής προϋποθέτει τη δυνατότητα ισότιμης ανάπτυξης όλων των πολιτισμών. Παρόλο που προωθεί το σεβασμό στα πολιτισμικά στοιχεία των μειονοτήτων, οδηγεί στην περιχαράκωση των τελευταίων διότι πρεσβεύει την ισότιμη και παράλληλη ανάπτυξη των πολιτισμών χωρίς όμως τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Το δεύτερο πλουραλιστικό μοντέλο ονομάζεται αντιρατσιστικό και επικεντρώνεται στην πρόληψη και την άρση του ρατσισμού τόσο σε σχολικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Επιδιώκει την αποδοχή της ετερότητας και τη συζήτηση επίμαχων σημείων. Δίνει έμφαση στο θεσμικό ρατσισμό που καλλιεργείται από τους θεσμούς και την κοινωνία γι' αυτό και του ασκήθηκε κριτική. Τις τελευταίες δεκαετίες διαπιστώθηκε ότι η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμών στο σχολικό περιβάλλον επιτυγχάνεται μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπου όλοι οι πολιτισμοί συναντιούνται και αλληλεπιδρούν στο χώρο του σχολείου (Κεσίδου στο Παπαναούμ, 2008).

## 7.1 Η έννοια της συμπερίληψης

Από τη δεκαετία του '80 και έπειτα, στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών της δυτικής Ευρώπης και των Η.Π.Α η έννοια της ενσωμάτωσης αρχίζει να αναπροσδιορίζεται. Η UNESCO και άλλοι παγκόσμιοι οργανισμοί προωθούν την ισότιμη συνεκπαίδευση ως επιθυμητή φιλοσοφία της παιδείας που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Ο όρος ισότιμη παραπέμπει στις υπηρεσίες που παρέχονται για να αντισταθμιστούν οι μειονεξίες των μαθητών και η έννοια της συνεκπαίδευσης αποτρέπει το διαχωρισμό των μαθητών και την καλλιέργεια ρατσιστικών συμπεριφορών (Χαρούπιας, 2003). Η ισότιμη συνεκπαίδευση ή αλλιώς συμπερίληψη αποσκοπεί στην εξάλειψη των διακρίσεων λόγω φυλετικών, κοινωνικών, θρησκευτικών και εθνικών διαφορών και στη διεξαγωγή διαλόγου. Στο συνέδριο που πραγματοποιήθηκε πριν μερικές δεκαετίες στη Σαλαμάνκα, θεωρήθηκε ως ο πιο επιτυχημένος τρόπος για την εκπαίδευση όλων των μαθητών. Δε διαθέτει σταθερές πρακτικές αλλά δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να είναι ευέλικτος και καινοτόμος ώστε να διαμορφώνει το έργο του με βάση τις εκάστοτε συνθήκες που επικρατούν (Ainscow & Sandill, 2010).

Η ιδέα «ένα σχολείο για όλους» αντιστοιχεί στην έννοια της συμπερίληψης όπου σε μια τάξη συνυπάρχουν μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας, μαθητές μειονοτικών ομάδων και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εκπαίδευση οφείλει να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και την πρόοδο όλων αυτών των μαθητών (Σούλης, 2019). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια αέναη διαδικασία που στηρίζεται στο τρίπτυχο ασφάλεια – αποδοχή – συνεργασία. Εστιάζει στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κασίδης κ.α., 2016). Το «σχολείο για όλους» είναι ανοικτό στην κοινωνία, αφουγκράζεται τις ανάγκες των μαθητών και τις απαιτήσεις των καιρών και τους οδηγεί στην ενεργητική και κριτική προσέγγιση της γνώσης. Επιθυμεί όλοι οι μαθητές του να αποκτήσουν συνείδηση του πολίτη ανεξαρτήτως προέλευσης. Σέβεται τη δημοκρατική ζωή, άρει τα στερεότυπα και επιλύει τις συγκρούσεις. Προωθεί το διαπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης καθώς σέβεται και αποδέχεται άλλους πολιτισμούς ώστε αν δημιουργήσει μια κοινωνία η οποία θα διακρίνεται για την ισότητα μεταξύ των πολιτών και τη δικαιοσύνη. Επίσης, οφείλει να έχει ηθικό χαρακτήρα και να υιοθετεί στο πρόγραμμα σπουδών του τη διαθεματικότητα (Νικολάου, 2011). Κρίνεται απαραίτητη η αλλαγή νοοτροπιών σε κοινωνικό επίπεδο

όπου η διαφορετικότητα δε θα προβάλλεται ως μειονεξία, αλλά ως μέρος της πλουραλιστικής πραγματικότητας (Κασίδης, 2016).

## **7.2 Το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Η παρουσία παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στις σχολικές μονάδες αποτέλεσε πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαίδευση είναι βασικός μηχανισμός για τη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών γι' αυτό και καλείται να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών και να προωθήσει τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Μοναδική διέξοδος στην κατάσταση αυτή αποτελεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία σέβεται την αξιοπρέπεια των ανθρώπων και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Συνδέεται με την έννοια του αυτοπροσδιορισμού και της ελευθερίας και έχει ως βάση εφαρμογής το συμπεριληπτικό σχολείο. Έκανε την εμφάνισή της το 1980 και απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και όχι μόνο στα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Σγούρα κ.α., 2018). Αποτελεί διαδικασία με στόχο το μετασχηματισμό αρχικά του σχολείου και έπειτα της κοινωνίας σε χώρους έκφρασης των ανθρώπων και ως άτομα και ως συλλογικές προσωπικότητες στην προσπάθεια αναζήτησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Μαυρομμάτης στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Προσπαθεί να εντοπίσει τη χρυσή τομή που θα συνδράμει στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών τόσο στο σχολικό χώρο όσο και στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Έτσι, σέβεται και καλλιεργεί τα στοιχεία που φέρουν οι αλλοεθνείς μαθητές και αντιλαμβάνεται το δικαίωμα αυτών να αναπτύξουν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα. Παράλληλα, διευρύνει την οπτική αντίληψη όλων των μαθητών αναφορικά με τα πολιτισμικά γεγονότα και τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των πολιτών και περιορίζει την εκδήλωση προκαταλήψεων και στερεοτύπων σε βάρος των αλλοεθνών (Δασκαλάκης κ.α., 2014). Οι μαθητές που δεν περιορίζονται μόνο στη δημιουργία σχέσεων με ομοεθνείς αλλά αναπτύσσουν σχέσεις με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα παρουσιάζουν καλύτερη προσαρμογή στη νέα χώρα, ικανότητα διατήρησης της πολιτισμικής κληρονομιάς και ψυχική ευημερία (Kashima & Loh, 2006). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με τη συνθήκη του Μάαστριχτ αναγνωρίζεται ότι η πολιτισμική πολυμορφία σε μία χώρα συμβάλλει στην ανάπτυξη των πολιτισμών της. Επίσης, η Λευκή Βίβλος μάχεται ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό και αποσκοπεί στην αποφυγή κάθε μορφής διάκρισης (Νικολάου κ.α. στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008).

Ο όρος διαπολιτισμικότητα δεν ισοδυναμεί με αυτόν της πολυπολιτισμικότητας διότι ο τελευταίος προβάλλει την συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών που απλώς ανέχονται ο ένας τον άλλο. Από την άλλη, η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την ισοτιμία μεταξύ των πολιτισμών και παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές εξισώνοντας το διαφορετικό μορφωτικό τους κεφάλαιο. Με μία άλλη έννοια που συγγέεται η διαπολιτισμική αγωγή είναι η διπολιτισμική. Όμως αυτή αναφέρεται στα παιδιά των μειονοτικών ομάδων όπου αντλούν τα πολιτισμικά ερεθίσματα της χώρας καταγωγής από το οικογενειακό περιβάλλον και αυτά της χώρας υποδοχής από την κοινωνία. Επιδιώκει λοιπόν το παιδί να καλλιεργήσει αξίες και στάσεις και από τα δύο πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αντίθετα, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς, προσπαθώντας να ευαισθητοποιήσει τα άτομα να δείχνουν σεβασμό ανοχή, κατανόηση και αποδοχή στο διαφορετικό. Τροχοπέδη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν ακόμη και σήμερα οικονομικοί λόγοι και εθνικιστικές τάσεις (Δαμανάκης, 2005).

### **7.2.1 Αρχές**

Η διαπολιτισμική θεωρία επιδιώκει την αλληλεπίδραση όλων των πολιτισμών που συμβιώνουν σε μια κοινωνία. Στηρίζεται στην αναγνώριση της ετερότητας, την κοινωνική συνοχή, την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Νικολάου κ.α. στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Ο Essinger υποστηρίζει τέσσερις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Η πρώτη είναι η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι τείνουν να μπαίνουν στη θέση του άλλου ώστε να αντιληφθούν τις απόψεις τους και να κατανοήσουν τα προβλήματά τους. Η δεύτερη ονομάζεται εκπαίδευση για αλληλεγγύη και αποβλέπει στην ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης από τη μεριά των νέων η οποία υπερβαίνει τα όρια κρατών και φυλών. Η τρίτη είναι η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό ο οποίος πραγματοποιείται με το άνοιγμα προς άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό. Η τελευταία αρχή είναι η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης με στόχο την εξάλειψη εθνικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Τα άτομα παύουν να προσηλώνονται στην εθνική καταγωγή και καταβάλλουν προσπάθειες να αναπτύξουν πολιτισμική επικοινωνία με τους συνανθρώπους τους ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση. Παράλληλα, βασίζεται και σε τρία αξιώματα το πρώτο εκ των οποίων είναι η ισοτιμία

των πολιτισμών. Οι πολιτισμοί θα πρέπει να αξιολογούνται με εσωτερικά κριτήρια και να μη διαχωρίζονται σε ανώτερους και κατώτερους. Το δεύτερο αξίωμα είναι η ισότητα μεταξύ των μορφωτικών κεφαλαίων των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Ειδικότερα, το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών πρέπει να χαρακτηρίζεται ως διαφορετικό και όχι ως ελλειμματικό. Σε αυτό περιλαμβάνεται και η μητρική τους γλώσσα η οποία θα πρέπει να αξιοποιείται από το σχολείο της χώρας υποδοχής για να εξασφαλιστεί η ομαλή ψυχική, κοινωνική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών των μειονοτικών ομάδων. Το τελευταίο αξίωμα είναι η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε όλοι οι πολίτες ανεξαρτήτως εθνικότητας να αποκτήσουν ίσο κοινωνικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο (Κεσίδου στο Παπαναούμ, 2008).

Οι Sleeter, Aderson και Grand ερμηνεύουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνοντας πέντε διαφορετικές προσεγγίσεις. Είναι η εκπαίδευση που προσφέρεται σε αυτούς που παρουσιάζουν πολιτισμικές διαφορές, η εκπαίδευση που οικοδομεί θετικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων ανεξαρτήτως εθνικής καταγωγής και διδάσκει στους μαθητές πως η κοινωνική διαστρωμάτωση προκαλεί πιέσεις. Καλεί όλους τους μαθητές να συγκεντρώσουν τις εμπειρίες τους και τα πολιτισμικά τους στοιχεία ώστε να αποκτήσουν ένα ολοκληρωμένο κοινωνικό status. Τέλος, ο τρόπος εκπαίδευσης και διδακτικό υλικό οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους την κουλτούρα των αλλοεθνών μαθητών και τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες που προκύπτουν από αυτή (Νικολάου, 2011). Όσον αφορά το τελευταίο, ένα από τα βασικά πολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών είναι η συνέχεια της εκμάθησης της μητρικής τους γλώσσας από τη χώρα υποδοχής. Η διγλωσσία που παρουσιάζει ο αλλοδαπός μαθητής είναι καταλυτικός παράγοντας για την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας εγκατάστασής του. Αντίθετα, αν δεν καλλιεργήσει πλήρως τη μητρική του γλώσσα θα δυσκολευτεί στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής με αποτέλεσμα να οδηγηθεί στη σχολική αποτυχία (Παπάζογλου, 2008). Στην ίδια κατεύθυνση βαδίζουν και οι απόψεις του Chomsky ο οποίος θεωρεί ότι η μητρική γλώσσα αποτελεί την προϋπάρχουσα γνώση και τον συνδετικό κρίκο για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Μέλλα & Ταβουλάρη στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Σε αυτή την άποψη καταλήγει και η έρευνα του Δαμανάκη σε σκανδιναβικά σχολεία όπου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που είχαν αποκτήσει ένα αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο της μητρικής τους γλώσσας διευκολύνονταν στην εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας. Η Σκούρτου βασιζόμενη στα συμπεράσματα του Cummins αναφέρει ότι οι γλώσσες δεν είναι μεμονωμένες

ποσοτικές μονάδες αλλά πλέγμα σχέσεων όπου οι γνώσεις της μίας αξιοποιούνται και στις υπόλοιπες. Η γλωσσική επάρκεια πραγματοποιείται όταν ο μαθητής είναι ικανός να χρησιμοποιήσει αυτόματα τις γλώσσες που γνωρίζει ανάλογα με το χώρο, το πλαίσιο επικοινωνίας και το σωστό χειρισμό αφηρημένων εννοιών. Έτσι, οι μαθητές που είναι κάτοχοι και των δύο γλωσσών δείχνουν μεγαλύτερο σεβασμό στους άλλους που είναι διαφορετικοί, παρουσιάζουν μεγαλύτερη σχολική επιτυχία, τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους και σε κοινωνικό επίπεδο επικρατεί αρμονία. Καταλύονται τα γλωσσικά και εθνικά στερεότυπα και ενισχύεται η ανθρώπινη συνεννόηση (Νικολάου, 2011).

### **7.2.2 Στόχοι**

Με αφετηρία την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα της σύγχρονης κοινωνίας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών και στην ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Δαμανάκης, 2005). Σύμφωνα με τον Hohmann, η διαπολιτισμική αγωγή αποσκοπεί στη συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμών σε ένα πλαίσιο ισοτιμίας και αμοιβαιότητας και στον παραμερισμό όσων εμποδίων κάνουν την εμφάνισή τους. Επίσης, επιθυμεί την επίτευξη πολιτισμικών ανταλλαγών οι οποίες με τη σειρά τους θα επιφέρουν τον εμπλουτισμό κάθε πολιτισμού με στοιχεία άλλων οδηγώντας τον στην ανάπτυξη και την πρόοδο (Νικολάου κ.α. στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρα στοχεύει στη δημιουργία θετικών αντιλήψεων από πλευράς ενός πολιτισμού για τους υπόλοιπους και στη μεταξύ τους αλληλεγγύη και το σεβασμό. Η γνωριμία με το «άλλο», το διαφορετικό θα συνδράμει στην αποτροπή των εντάσεων μεταξύ των πολιτισμών και οι τελευταίοι θα υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι σε οποιαδήποτε νέα συναναστροφή. Σκοπεύει να αναγνωρίσει και να αναδείξει την ετερότητα αλλά όχι να προκαλέσει τον κατακερματισμό της κοινωνίας σε μεμονωμένους πολιτισμούς. Αντίθετα, οραματίζεται τη συνεργασία μεταξύ αυτών, την από κοινού συμμετοχή τους σε σημαντικά ζητήματα και την υπευθυνότητα που οφείλουν να υποδεικνύουν με τελικό σκοπό την κοινωνική εξέλιξη (Παπάζογλου, 2008).

Στην ελληνική επικράτεια η εκπαίδευση άρχισε να εγκαταλείπει την ομογενοποίηση των μαθητών με άξονες την κοινή καταγωγή, γλώσσα και θρησκεία. Προσανατολίστηκε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση που θα ενισχύει την πολιτισμική ταυτότητα των αλλοδαπών μαθητών και την αξιοποίηση στοιχείων από το πολιτισμικό



τους περιβάλλον. Επιδιώκει να μειώσει τις εντάσεις που οφείλονται σε επιθετικές συμπεριφορές εξαιτίας της πολιτισμικής προέλευσης (Μαυρομμάτης στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Ασφαλώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δε δύναται να άρει όλα τα εμπόδια που παρουσιάζονται όμως στόχος της είναι να τα αναδεικνύει και να αποκαλύπτει τα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά συμφέροντα που κρύβονται πίσω από αυτά (Δαμανάκης, 2005).

### **7.2.3 Στάδια**

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, προκειμένου να πραγματοποιήσει τους παραπάνω στόχους θεωρεί ως μοναδική λύση τη συνεκπαίδευση και τη συνύπαρξη όλων των μαθητών στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Γι' αυτό φροντίζει να δημιουργηθεί ένα κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας που θα χαρακτηρίζεται από αποδοχή και σεβασμό στο διαφορετικό (Νικολάου κ.α. στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Η διαπολιτισμική πορεία περιλαμβάνει τέσσερα στάδια. Το πρώτο είναι η γνωριμία με το διαφορετικό η οποία αποτελεί αναγκαία συνθήκη για να αρθούν τα στερεότυπα που στηρίζονται στην άγνοια. Η άγνοια για ορισμένους πολιτισμούς οδηγεί σε αυθαίρετες ερμηνείες και κατηγοριοποιήσεις που ενισχύουν τις προκαταλήψεις της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας (Παπάζογλου, 2008). Η γνωριμία, η προσωπική επαφή και η αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς αμβλύνουν αποτελεσματικά τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις σε βάρος των μειονοτήτων (Νικολάου, 2011). Το δεύτερο στάδιο είναι η απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Βέβαια, η συνάντηση με το άλλο μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την απόρριψη (Παπάζογλου, 2008). Αναλυτικότερα, ενώ αρχικά μπορεί να έχει σχηματιστεί θετική εικόνα για κάποιον και να υπάρχει επιθυμία συναναστροφής μαζί του η ουσιαστική γνωριμία να επιφέρει το αντίθετο αποτέλεσμα. Το στάδιο αυτό δεν έχει στόχο να «αγιοποιήσει» το διαφορετικό, αλλά να καταδικάσει την a priori απόρριψή του (Νικολάου, 2011). Το επόμενο στάδιο αποσκοπεί στη διεξαγωγή καλύτερης επικοινωνίας ανάμεσα στους πολιτισμούς με την προϋπόθεση να έχουν αρθεί τα στερεότυπα ώστε να είναι επιτρεπτή η ανταλλαγή μηνυμάτων χωρίς την ύπαρξη αλλοιώσεων (Παπάζογλου, 2008). Όσο λιγότερες είναι οι αλλοιώσεις τόσο καλύτερη και έγκυρη επικοινωνία διεξάγεται όχι μόνο στο σχολείο αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία. Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία διαδραματίζει η γλώσσα στην οποία αυτή πραγματοποιείται. Συνήθως γίνεται χρήση της κυρίαρχης γλώσσας για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Επίσης, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και μη λεκτικοί κώδικες επικοινωνίας όπως οι εκφράσεις του προσώπου και οι κινήσεις του

σώματος (Νικολάου, 2011). Τελευταίο στάδιο αποτελεί η διάθεση για συνεργασία μεταξύ των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα η οποία δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό πλαίσιο, αλλά εφαρμόζεται και στην κοινωνία (Παπάζογλου, 2008).

#### **7.2.4 Διαπολιτισμικά προγράμματα**

Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην ελληνική κοινωνία καταλαμβάνουν ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού. Έτσι το ΥΠΕΠΘ το χρονικό διάστημα 1997-2006 εφάρμοσε μια εκπαιδευτική πολιτική με διαπολιτισμικό χαρακτήρα η οποία βασιζόταν στη δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών, στη σύνταξη κατάλληλου διδακτικού υλικού και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτής πραγματοποιήθηκαν τρία προγράμματα: Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών, Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων και Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων. Στόχοι των προγραμμάτων αυτών ήταν η ενημέρωση και ο εφοδιασμός των εκπαιδευτικών με γνώσεις αναφορικά με αυτές τις μειονότητες, η ευαισθητοποίηση των γηγενών μαθητών σε θέματα διαφορετικότητας, η ένταξη των μειονοτικών πολιτισμικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα και η διαμόρφωση των κατάλληλων προϋποθέσεων για την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής τους φοίτησης (Μαυρομμάτης στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Άλλοι φορείς που ενεργούν στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το οποίο συντάσσει τα Προγράμματα Σπουδών και φροντίζει για τη συγγραφή των βιβλίων, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας που ερευνά τη λειτουργικότητα των διαπολιτισμικών προγραμμάτων, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης οι οποίες οργανώνουν μαθήματα νέων ελληνικών για τους αλλοδαπούς (Νικολάου στο Μαυροσκούφης, 2008). Επιπλέον, ιδρύθηκαν η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική εφαρμογή αυτής της πολιτικής και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με σκοπό την επιστημονική στήριξη του έργου του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ψηφίστηκε ο νόμος 2413/96 για τα διαπολιτισμικά σχολεία, τα οποία έχουν αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, και εκσυγχρονίστηκαν τα Φροντιστηριακά Τμήματα και οι Τάξεις Υποδοχής (Νικολάου, 2011) που μέχρι τότε παραμελούσαν το μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών με στόχο την αφομοίωσή τους από χώρα υποδοχής (Μαυρομμάτης στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά

προγράμματα προσπάθησαν να εξασφαλίσουν τη στήριξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα σε εκπαιδευτικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο τόσο στη σφαίρα του σχολείου όσο και του σπιτιού (Δαμανάκης, 2005).

Στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων άρχισε να εφαρμόζεται το ολοήμερο σχολείο. Ο σχεδιασμός του απέβλεπε σε υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους όπως η αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου κατά τη διάρκεια παραμονής των παιδιών στο χώρο του σχολείου και την ανάθεση της μελέτης τους αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό, εκτός από τα βασικά μαθήματα, οι μαθητές ασχολούνται με δραστηριότητες που σχετίζονται με τον αθλητισμό, τη μουσική, το χορό, τα εικαστικά και τη θεατρική αγωγή. Το ολοήμερο στοχεύει να τους βοηθήσει να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, να ευαισθητοποιήσει τους γονείς για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και να επιτύχει τη συνεργασία όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Παράλληλά, εξασφαλίζει πρόσθετη διδακτική υποστήριξη στους μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές μονάδες, εξυπηρετεί τους αλλοδαπούς γονείς με την παραμονή του παιδιού στο σχολείο κατά τις απογευματινές ώρες, δημιουργεί ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον και προσφέρει κλίμα αποδοχής και συνεργασίας (Νικολάου, 2011). Το ολοήμερο σχολείο έχει επιφέρει αλλαγές στην ελληνική σχολική κουλτούρα μέσω της προώθησης δραστηριοτήτων που βοηθούν τους αλλοδαπούς να ενταχθούν στην ομάδα των γηγενών μαθητών. Επίσης δίνει την ευκαιρία για μια ομαλή κοινωνικοποίηση και βελτίωση του χειρισμού της επίσημης γλώσσας των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Μαυρομμάτης στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008).

Άλλη μία προσέγγιση που ευνοεί την ένταξη των παιδιών που είναι κάτοχοι διαφορετικών πολιτισμών αποτελεί η ευέλικτη ζώνη. Η τελευταία προσπαθεί να καταστήσει σαφές ότι το σχολείο δεν είναι μόνο χώρος όπου πραγματοποιείται διδασκαλία όπου ο μαθητής αποδέχεται παθητικά τις παρεχόμενες γνώσεις. Μετατρέπει τις σχολικές μονάδες σε μέρη όπου καλλιεργείται η πρωτοβουλία των μαθητών, πραγματοποιείται διαθεματική και συνεργατική μάθηση, η βιωματική δράση και αναπτύσσεται η κριτική σκέψη. Σε αυτήν εντάσσονται οι γνώσεις που δε δύναται να αναλυθούν στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα. Έτσι, το σχολείο μετασχηματίζεται σε μέρος όπου η μάθηση προκύπτει από σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και παρουσιάζεται με ελκυστικό τρόπο (Νικολάου, 2011).

Η συνεκπαίδευση των παιδιών επιφέρει ακόμα πιο ικανοποιητικά αποτελέσματα όταν στο πλαίσιο της διδασκαλίας τίγονται ζητήματα όπως η ξενοφοβία, οι σχέσεις που

αναπτύσσονται ανάμεσα σε κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα και μειονότητες και η άποψη ότι ο κόσμος δεν είναι μονοδιάστατος. Επίσης, στη διαπολιτισμική προσέγγιση συνεισφέρει και η απαλλαγή των σχολικών εγχειριδίων και των προγραμμάτων διδασκαλίας από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Αντίθετα, ωφέλιμη είναι η ανάδειξη όχι μόνο των διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμών (Κεσίδου στο Παπαναούμ, 2008).

### **7.2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Ο ρόλος του δασκάλου στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της συμπερίληψης αναδεικνύουν ότι οι απόψεις, οι πεποιθήσεις και οι δράσεις του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης. Ευθύνη του είναι να δημιουργήσει εκείνες τις συνθήκες διδασκαλίας που θα καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών (Ainscow & Sandill, 2010). Η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες μετατρέπει το ρόλο σε δύσκολο και απαιτητικό. Οφείλει να παραμερίσει τα εθνοκεντρικά του πρότυπα και τα στερεότυπα από τα οποία πιθανώς διακατέχεται και να διαχειριστεί ζητήματα αναφορικά με προσωπικές θεωρήσεις περί ταυτότητας του «εαυτού» και του «άλλου» (Σγούρα κ.α., 2018).

Η αναγνώριση πιθανών προκαταλήψεων και η επίδρασή τους στη διδασκαλία αποτελούν το πρώτο βήμα από την πλευρά του εκπαιδευτικού ώστε να ανταποκριθεί στο ρόλο του. Έπειτα, πρέπει να εντοπίσει τις περιορισμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που προσφέρονται στα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την ένταξή τους (Σγούρα κ.α., 2018). Αναλυτικότερα, οι μαθητές των μειονοτικών ομάδων έχουν ανάγκη από περισσότερες ευκαιρίες εξάσκησης, επεξήγηση εννοιών, παράφραση λεξιλογίου, διερεύνηση των γνώσεων που έχουν αποκτήσει ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ελεγχόμενη αλληλεπίδραση και περισσότερο χρόνο για εσωτερίκευση της δομής της γλώσσας. Για ένα δίγλωσσο μαθητή η κατάκτηση μια δεύτερης γλώσσας είναι ένα δύσκολο εγχείρημα που χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια. Σύμφωνα με τον Cummins, η γλωσσική ικανότητα έχει τρεις διαστάσεις: τη συνομιλιακή ευχέρεια, τις διακριτές γλωσσικές δεξιότητες και την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Η πρώτη αναφέρεται στη χρήση λέξεων υψηλής συχνότητας και απλών γραμματικών και συντακτικών δομών, η δεύτερη στις γνώσεις που σχετίζονται με τη γραφή, την ανάγνωση και την εξοικείωση με τον γραπτό λόγο και η τρίτη στη χρήση λιγότερου συχνού λεξιλογίου και στην παραγωγή μιας σύνθετης

προφορικής και γραπτής γλώσσας. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν οφείλει να δείχνει την ανάλογη ευαισθησία ως προς αυτούς τους μαθητές και να αποφεύγει την ταύτιση της προφορικής επικοινωνιακής ευχέρειας σε απλά ζητήματα με την ικανότητα ανταπόκρισης στις γλωσσικές απαιτήσεις των μαθημάτων. Επίσης, θα πρέπει να υιοθετήσει τις κατάλληλες στρατηγικές ώστε να βοηθήσει αυτούς τους μαθητές στην κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας (Χατζηδάκη στο Κατσαρού & Λιακοπούλου, 2014).

Ο εκπαιδευτικός μια πολυπολιτισμικής τάξης πρέπει να διαθέτει τις γνώσεις, τις ευαισθησίες και τις στρατηγικές που προωθούν την αρμονική συνύπαρξη παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια. Οφείλει να επιτρέπει στον κάθε μαθητή να εκφράζει τη διαφορετικότητά του την οποία όλοι οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα ανέχονται και θα συμπάσχουν. Μεταξύ των καθηκόντων του είναι η διαμόρφωση των συνθηκών που θα συμβάλουν συναισθηματική ασφάλεια του αλλοδαπού μαθητή μέσα από την ανοχή και τη συνεργασία με τους συμμαθητές του. Μάλιστα, η χρήση δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης στις οποίες αξιοποιούνται διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία ευνοεί την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και ενισχύει την αυτοπεποίθηση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η αξιοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο δευτερευόντων μαθημάτων όπως η μουσική και εικαστικά και το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλουν εξίσου ως προς αυτή την κατεύθυνση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει προτεραιότητα στον επικοινωνιακό λόγο αυτών των παιδιών και έπειτα να ασχοληθεί με την καλλιέργεια του ακαδημαϊκού (Μαυρομάτης στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008).

Η βάση για την επίτευξη των παραπάνω ενεργειών είναι η αποβολή του δασκαλοκεντρικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης ο οποίος αναπαράγει εξουσιαστικές σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών, ιεραρχεί τους ρόλους, δεν αφήνει περιθώριο για ανάπτυξη κριτικής σκέψης και για αλληλεπίδραση και προωθεί την ανταγωνιστικότητα μεταξύ των μαθητών. Δεν αρκεί ο εκπαιδευτικός να μιλά για αρμονική συνύπαρξη σε ένα θεωρητικό πλαίσιο όταν η διδασκαλία του χαρακτηρίζεται από έλλειψη συμμετοχής των μαθητών. Αντίθετα, ο διάλογος στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι υψίστης σημασίας μέσω του οποίου οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις και επιλύουν κρίσεις. Εμπόδιο στον διάλογο αποτελεί και η μετωπική διάταξη των θρανίων όπου περιορίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, ενώ είναι συχνό το φαινόμενο οι αλλοδαποί μαθητές να καταλαμβάνουν τα περιθωριακά πίσω θρανία (Νικολάου και Συρίου στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Η διαπολιτισμική

εκπαίδευση δεν επηρεάζεται αποκλειστικά από τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος αλλά και από τη διαρρύθμιση της σχολικής αίθουσας. Ως αρχική λύση σε αυτό ήταν η τοποθέτηση των θρανίων το ένα απέναντι από το άλλο η οποία όμως συνέχιζε να μην ευνοεί την εργασία των μαθητών σε ομάδες. Ήδη από τον 20<sup>ο</sup> αιώνα η Μοντεσόρι έκανε λόγο για τη χρήση κυκλικών ή πολύγωνων θρανίων τα οποία συνδράμουν στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία και γενικά για την προσαρμογή των σχολικών επίπλων στις ανάγκες του μαθητή ώστε να αισθάνεται ότι η τάξη του ανήκει και όχι ότι είναι φιλοξενούμενος εκεί. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποδέχεται όλες της φυσιολογικές στάσεις σώματος του μαθητές προκειμένου να αισθάνεται άνετα κατά τη μάθησή του. Επίσης, οφείλει να απαλλάξει την τάξη από μη λειτουργικά στοιχεία και να φροντίζει η διακόσμησή της να μην είναι στατική αλλά να σχετίζεται με το περιεχόμενο του μαθήματος (Νικολάου, 2011).

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι εκτός από την αρχική τους εκπαίδευση στα Παιδαγωγικά Τμήματα θα πρέπει να δέχονται συνεχώς επιμορφώσεις και να καταβάλλουν προσπάθειες για αυτομόρφωση με σκοπό την επαγγελματική τους βελτίωση. Με αυτά τα εφόδια θα είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν μια ανομοιογενή τάξη εφαρμόζοντας εκπαιδευτικά προγράμματα ανάλογα των αναγκών των μαθητών (Δαμανάκης, 2005). Ωστόσο βάσει δεδομένων που προκύπτουν από έρευνες των Μάρκου, Μπαρμπαρούτση και Δαμανάκη, τόσο η εκπαίδευση όσο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα χαρακτηρίζονται από πολλές ελλείψεις (Μέλλα & Ταβουλάρη στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008). Στην Ελλάδα οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι δε διαθέτουν διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα ώστε να διαχειριστούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αξιοποιώντας μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας (Σγούρα κ.α., 2018).

Δεν υπάρχουν μέθοδοι πανάκεια που να δρουν αποτελεσματικά σε όλες τις παιδαγωγικές συνθήκες. Η επιστημονικότητα του δασκάλου κρίνεται από την ικανότητά του να εντοπίζει, να επιλέγει και να υλοποιεί μια μεθοδολογική διαδικασία προσαρμοσμένη στις δυνατότητες των μαθητών της τάξης του. Πρέπει να διακρίνεται για τη δημιουργικότητα και την πρωτοβουλία του και όχι να αποτελεί γρανάζι του γραφειοκρατικού αναπαραγωγικού συστήματος (Νικολάου, 2011).

### 7.2.6 Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου

Ένα άτομο με καταλυτικό ρόλο στην προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο σχολικός σύμβουλος. Κατανοεί τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς στο σχολικό πλαίσιο και στην κοινωνία ευρύτερα. Ακόμη, αντιλαμβάνεται ότι οι ανθρώπινες εμπειρίες προκύπτουν από υποκειμενικές ερμηνείες, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις έχουν αντίκτυπο στην ατομική συμπεριφορά, η κατασκευή του εαυτού εντάσσεται στην κοινωνική σφαίρα και οι ρόλοι καθορίζονται από τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα ερμηνεύουν καταστάσεις. Λαμβάνει υπόψη του το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο των αλλοδαπών μαθητών και σχεδιάζει μια στρατηγική για την ψυχική τους υγεία και την πρόδό τους. Ο Forte ισχυρίζεται πως η συμβολική αλληλεπίδραση αποτελεί το υπόβαθρο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός συμβουλευτικού προγράμματος. Σε αυτό οι μαθητές των μειονοτικών ομάδων κατανοούν ρόλους και κανόνες μέσα από την πραγματοποίηση αποδεκτών πολιτισμικών σεναρίων της χώρας υποδοχής, τον εντοπισμό των αναγκών που προκύπτουν κατά την πολιτισμική προσαρμογή και βοηθώντας τους να διερευνήσουν οι ίδιοι τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και τις κοινωνικές ανταποκρίσεις που ταιριάζουν σε κάθε περίπτωση (Ukasoanya, 2014). Ο ίδιος έχει υποχρέωση να ελέγχει τον εαυτό του για τυχόν πολιτισμικές μεροληψίες και προκαταλήψεις (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008). Όταν τα άτομα εσωτερικεύουν θετικούς χαρακτηρισμούς από το περιβάλλον τους, προβάλλουν τα αντίστοιχα στοιχεία στη συμπεριφορά τους ώστε να πλαισιώσουν και να επικυρώσουν την ορθότητά τους (Ukasoanya, 2014).

Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ο σύμβουλος είναι η ενσυναίσθηση. Ο όρος αυτός παραπέμπει στην ικανότητα εμπίωσης της κατάστασης στην οποία βρίσκεται ένα άλλο πρόσωπο και στην κατανόηση των σκέψεων και της συμπεριφοράς του. Τα τελευταία χρόνια έχει έρθει στο προσκήνιο η πολιτισμική ενσυναίσθηση η οποία αναφέρεται στην κατανόηση εμπειριών ατόμων με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή. Για την επίτευξη μιας αποτελεσματικής και ειλικρινούς επικοινωνίας με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές απαραίτητη κρίνεται η αναγνώριση των προβλημάτων και η διάθεση για γνωριμία εκ μέρους του συμβούλου. Σε αυτό θα συνδράμουν η ενεργητική ακρόαση του τελευταίου και η δεκτικότητα. Οι Ridley και Lingle διακρίνουν δύο διαστάσεις πολιτισμικής ενσυναίσθησης. Η πρώτη ονομάζεται πολιτισμική ενσυναίσθηση κατανόηση όπου ο σύμβουλος αντιλαμβάνεται το νόημα του βιώματος του 'Εαυτού' των πολιτισμικά

διαφορετικών. Η δεύτερη είναι η πολιτισμική ενσυναίσθηση ανταπόκρισης που μεταβιβάζει με αποτελεσματικότητα την κατανόηση της εμπειρίας του 'εαυτού'. Αυτό που έχει σημασία στις παραπάνω διαστάσεις είναι ο σύμβουλος να αναζητήσει το νόημα που αποδίδει ο αλλοδαπός μαθητής στα βιώματά του και όχι την αντικειμενική αλήθεια (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2008).

Για να βοηθήσει την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό σύστημα, ο σύμβουλος οφείλει να προωθήσει την αλληλεπίδραση τους με τους γηγενείς μαθητές. Διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες για τη διεξαγωγή διαλόγου τον οποίο κατευθύνει με ερωτήσεις. Μέσα από την εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργασίας δίνεται οι ευκαιρία σε όλους τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να συμμετέχουν σε ομάδες και να ανταλλάσσουν πολιτισμικά στοιχεία. Θίγονται ζητήματα όπως ο ρατσισμός και οι προκαταλήψεις της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας και τα παιδιά μιλούν στην κριτική σκέψη. Ο σχολικός σύμβουλος συνεργάζεται και με άλλους πρωταγωνιστές της εκπαίδευσης όπως τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές ακόμα και τις οικογένειες των μαθητών ώστε να συμβάλλουν κι αυτές στην κοινωνική και μαθησιακή πρόοδο των μεταναστών μαθητών (Pica-Smith & Poynton, 2014).

Οι σχέσεις μεταξύ μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο θα τους βοηθήσουν να ερευνήσουν και να εκτιμήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που σημειώνονται στις πολιτισμικές τους ταυτότητες. Σε ατομικό επίπεδο η φιλία μεταξύ αλλοεθνών μαθητών μειώνει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και καλλιεργεί αισθήματα ανοχής στο διαφορετικό. Προωθείται η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αυξάνεται το αίσθημα της αυτοεκτίμησης. Σε κοινωνικό επίπεδο επιτυγχάνεται η συνεργασία η οποία θα χαρακτηρίζει την κουλτούρα των ομάδων. Βέβαια, παρόλες αυτές τις προσπάθειες εξακολουθεί ακόμη να παρατηρείται το φαινόμενο όπου οι διαφυλετικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές δεν είναι τόσο αυξημένες όσο οι ενδοφυλετικές ενώ η ποιότητά τους χαρακτηρίζεται χαμηλή. Επίσης, γίνεται αντιληπτό πως οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές σπάνια θα αναπτύξουν μεταξύ τους μια δυνατή και διαρκή φιλία (Pica-Smith & Poynton, 2014).

### **7.2.7 Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας**

Η επιλογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου αποτελεί ιδεολογική υπόθεση και στάση ζωής του εκπαιδευτικού για το σχολείο και την κοινωνία. Προσηλώνεται σε αξίες όπως η δημοκρατία, η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα. Προβάλλει τις επιθυμητές ικανότητες τις οποίες πρέπει να διαθέτουν τα υποκείμενα στο πλαίσιο της



ομάδας μεταξύ των οποίων είναι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η επικοινωνία, η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η αποδοχή. Προσανατολίζεται στην εποικοδομητική προσέγγιση της μάθησης και αποσκοπεί σε ένα σχολείο που θα καλλιεργεί στα άτομα στάσεις αλληλεγγύης και ευγενούς άμιλλας. Έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι η εφαρμογή της επιτυγχάνει περισσότερη ακαδημαϊκή μάθηση, καλύτερες επιδόσεις, θετικές σχέσεις, ενίσχυση αυτοεκτίμησης και ενδυνάμωσης εικόνας του εαυτού (Νικολάου & Συρίου στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008).

Το συνεργατικό μοντέλο αποτελεί σύνθεση πολλών θεωρητικών σχολών για να φτάσει τη σημερινή του μορφή. Η σχολή του Dewey το εφάρμοσε με σκοπό την κοινωνικοποίηση του ατόμου και την ανάπτυξη της βιωματικής μάθησης που θεωρούσε ως αξιόλογη μορφή μάθησης. Η δεύτερη σχολή που προώθησε την ομαδοσυνεργατική είναι η κοινωνική ψυχολογία με στόχο την αποτελεσματικότερη ένταξη των μαθητών των μειονοτικών ομάδων. Οι σημαντικότεροι εκπρόσωποι αυτής της σχολής είναι ο Lewin και οι Johnsons που έθεσαν έντονους προβληματισμούς για τη φύση της γνώσης και τις διαδικασίες της μάθησης. Σε έρευνα που διεξήχθη από τον Slavin διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές των τάξεων που υλοποιούσαν ομαδοσυνεργατική μάθηση εμφάνιζαν θετική αίσθηση του εαυτού τους σε μεγαλύτερο βαθμό. Επίσης, ο Cooper κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές που διακατέχονταν από προκαταλήψεις, όταν εργάστηκαν συνεργατικά μετέβαλαν αρκετά την αρχική τους στάση (Νικολάου, 2011).

Παρόλα τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει η παραπάνω μέθοδος διδασκαλίας δεν εφαρμόζεται από την πλειονότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι λόγοι που συντρέχουν σε αυτό το γεγονός ποικίλουν. Πρώτα από όλα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν ανάλογη εμπειρία γι' αυτή τη μέθοδο και κατακλύζονται από αισθήματα άγχους και φόβο για αποτυχία. Παράλληλα, είναι επιφορτισμένοι με την κάλυψη ενός τεράστιου όγκου ύλης όπου τα αναλυτικά προγράμματα δεν επιτρέπουν τη λήψη πρωτοβουλιών από μέρος τους. Η στάση των προϊστάμενων αρχών του ελληνικού χώρου δεν ευνοούν μία τέτοια κίνηση διότι πιέζουν τον εκπαιδευτικό να διδάξει την προβλεπόμενη ύλη και αν δε το κατορθώσει του αποδίδονται οι χαρακτηρισμοί του οκνηρού και αδιάφορου επαγγελματία. Βέβαια, μια μικρή προσπάθεια από το ελληνικό σχολείο για την υλοποίηση του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου αποτελούν οι Ευέλικτη Ζώνη και το Ολοήμερο σχολείο τα οποία αναλύθηκαν προηγουμένως. Από την άλλη πλευρά, η ομαδοσυνεργατική μέθοδο απαιτεί χρόνο. Αυτό που έχει σημασία δεν είναι η ποσότητα της ύλης που καλύπτει ο εκπαιδευτικός αλλά η ποιότητα των γνώσεων που

αποκτά ο μαθητής. Τέλος, οι υποδομές όπως σχολικά κτίρια, έπιπλα και εξοπλισμός δεν ευνοούν αυτό το εγχείρημα (Νικολάου, 2011).

Το σχολείο της ένταξης είναι ένας χώρος που προσπαθεί να αφουγκραστεί τις απαιτήσεις των καιρών και να ανταποκριθεί σε αυτές τροφοδοτώντας αξίες. Επιθυμεί την ενεργητικότητα του μαθητή και την κριτική προσέγγιση της γνώσης αξιοποιώντας τις παρεχόμενες πληροφορίες. Αμβλύνει τις ανισότητες και επιδιώκει να προετοιμάσει τον μαθητή για τη σημαντικότερη ένταξή του η οποία δεν είναι άλλη από την κοινωνική. Είναι δημοκρατικό και ειρηνικό, σέβεται τα δικαιώματα της μειοψηφίας και θεωρεί ότι οι αντιλήψεις της συμβάλλουν στον κοινωνικό εμπλουτισμό. Είναι διαπολιτισμικό διότι δέχεται στους κόλπους του μαθητές με διαφορετική πολιτισμική κληρονομιά, χωρίς αυτό να αποτελεί τροχοπέδη της αποστολής του. Σέβεται τις πολιτισμικές διαφορές, τις αξιοποιεί δημιουργικά και προβαίνει σε δημοκρατικές διαδικασίες με σκοπό να μυήσει τους μαθητές στη δημοκρατική λειτουργία της κοινωνίας (Νικολάου στο Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008).

## **Ερευνητικό μέρος**

### **8.Μεθοδολογία**

#### **8.1 Στόχος**

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί η αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται ανάμεσα στους γηγενείς μαθητές που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο με τις δύο επικρατέστερες μειονότητες της χώρας, τους Ρομά μαθητές και τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, προκειμένου να αναδειχθούν οι μεταξύ τους σχέσεις.

#### **8.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα της διπλωματικής είναι:

- Ποιες σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών (Ρομά και αλβανικής καταγωγής);
- Ποια εικόνα φαίνεται να καλλιεργούν οι γονείς στα παιδιά τους για τους αλλοδαπούς μαθητές;
- Πώς ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών εντός της σχολικής τάξης;
- Πώς το σχολείο επιδρά στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών;

#### **8.3 Μεθοδολογία έρευνας**

Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα, καθώς η συλλογή δεδομένων βασίστηκε αποκλειστικά σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις που υλοποιήθηκαν σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

#### **Ποιοτική έρευνα**

Η ποιοτική έρευνα αποτελεί δραστηριότητα που αποσκοπεί στην ερμηνευτική προσέγγιση της πραγματικότητας. Έχει τις καταβολές της στο έργο κοινωνιολόγων και ανθρωπολόγων όταν αυτοί επιχειρήσαν να διερευνήσουν και να κατανοήσουν άλλους πολιτισμούς που διέφεραν από το ευρωπαϊκό πρότυπο. Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα χαρακτηρίστηκε από μεγάλη ποικιλία θεωριών και προσεγγίσεων. Η πρώτη περίοδος της ποιοτικής έρευνας έχει ως αφετηρία τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και τελειώνει με τον Β ΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Κύριο γνώρισμά της αποτελούσε η μελέτη του «άλλου» μέσα από μια αντικειμενική περιγραφή και ερμηνεία. Ακολουθεί η δεύτερη περίοδος μέχρι

το 1970 όπου παρατηρείται τυποποίηση των ποιοτικών μεθόδων με σκοπό την ανάδειξη αυστηρού χαρακτήρα ανάλογου με των ποσοτικών. Η επόμενη περίοδος κατακλύζεται από παραδείγματα, μεθόδους και στρατηγικές. Η τέταρτη περίοδος σημειώνεται μεταξύ 1980 και 1990 όπου στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τίθενται θέματα φυλής, φύλου και πολιτισμού. Η πέμπτη περίοδος καταλαμβάνει την επόμενη δεκαετία όπου κυριαρχεί κρίση αναπαράστασης, νομιμοποίησης και πράξης. Οι θεωρίες αντικαθίσταντο από αφηγήσεις. Τέλος, στην έκτη περίοδο παύει να εφαρμόζεται πειραματική έρευνα και αντικείμενο μελέτης αποτελούν νέες μορφές λόγου (αυτοβιογραφικές, οπτικές, ποιοτικές) (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η κοσμοθεωρία του ερευνητή, η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων και πρακτικά θέματα είναι μερικοί λόγοι που οδηγούν τους επιστήμονες στην εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων. Ο ίδιος ο ερευνητής μετατρέπεται σε ερευνητικό εργαλείο για να συλλέξει τα δεδομένα του. Χρησιμοποιεί συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις και συζητήσεις. Έτσι, ερμηνεύει τα όσα συμβαίνουν στον κόσμο από τη σκοπιά των υποκειμένων που αποτελούν το δείγμα της έρευνάς του. Είναι στη δική του ευχέρεια για το τι είδους ερωτήσεις θα θέσει, με ποια σειρά και τι θα καταγράψει. Γι' αυτό στην έρευνά του οφείλει να ασκεί έλεγχο στις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις προκαταλήψεις από τις οποίες διακατέχεται ώστε να οδηγείται στην εξαγωγή έγκυρων ερμηνειών (Mertens D. M., 2009).

Όσον αφορά το δείγμα της ποιοτικής έρευνας δε χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο διότι ο μελετητής αποσκοπεί στην σε βάθος διερεύνηση και ανάδειξη των προσωπικών βιωμάτων των υποκειμένων. Επίσης το μικρό μέγεθος προτιμάται και για πρακτικούς λόγους καθώς το κόστος και ο χρόνος που απαιτείται για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων μιας ποιοτικής έρευνας καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολο τη διαχείριση ενός μεγάλου δείγματος. Καθώς η έρευνα εξελίσσεται, ανάλογα με τα ευρήματά της υπάρχει μεγάλη πιθανότητα το δείγμα να αναπροσαρμοστεί. Ο ερευνητής μπορεί να αντιληφθεί πως έχει φτάσει στο σημείο κορεσμού όταν οι πληροφορίες επαναλαμβάνονται χωρίς να προκύπτει κάποιο νέο δεδομένο (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

### **Συνεντεύξεις**

Οι συνεντεύξεις αποτελούν ένα ευρέως διαδεδομένο μέσο συλλογής δεδομένων της ποιοτικής έρευνας. Ο σχεδιασμός τους πρέπει να στηρίζεται σε επιστημολογικές και οντολογικές αρχές και να συνάδει με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ωστόσο, οι

μελετητές δεν έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τις σκέψεις των ερωτηθέντων. Έτσι, οι τελευταίοι έχουν τη δυνατότητα να αποκαλύπτουν αντιλήψεις και εμπειρίες μόνο για συγκεκριμένες διαστάσεις της έρευνας. Εμφανίζονται σε τρεις μορφές: την ημι-δομημένη συνέντευξη εις βάθος, τη μη δομημένη συνέντευξη και την πλήρως δομημένη συνέντευξη. Η πρώτη περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις που λειτουργούν ως οδηγός. Παρουσιάζει ευελιξία καθώς υπάρχει δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τις απαντήσεις που δίνονται από το υποκείμενο, εμβάθυνσης σε θέματα που κρίνονται σημαντικά, αλλαγή της σειράς που τίθενται και προσθήκης ή αφαίρεσης ερωτήσεων. Ο δεύτερος τύπος συνεντεύξεων δεν αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά περιέχει ευρείες θεματικές με βάση τις οποίες ο ερευνητής είναι ελεύθερος να τοποθετηθεί με δικούς του όρους. Σημαντικό πλεονέκτημα είναι η ανάδειξη νέων θεμάτων μέσα από το λόγο των ερωτηθέντων. Το τελευταίο είδος συνέντευξης χρησιμοποιείται σε μικρό βαθμό στην ποιοτική έρευνα καθώς στηρίζεται σε αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις ως προς τη διατύπωση, τη σειρά και το περιεχόμενο, ενώ δεν ευνοεί τη σε βάθος ανάδειξη νέων ζητημάτων. Η μόνη διαφορά της από το ερωτηματολόγιο είναι οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου που περιέχει (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Σε γενικές γραμμές η ποιοτική έρευνα είναι ένα απαιτητικό έργο που προϋποθέτει τη σωστή προετοιμασία των ερευνητών. Οι τελευταίοι θα πρέπει να έχουν την ικανότητα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης να παίρνουν επιτόπου αποφάσεις σχετικά με τις ερωτήσεις που υποβάλλουν. Πρέπει να προσέχουν ώστε οι ερωτήσεις τους να είναι ανοικτές, ευέλικτες, κατανοητές και σχετικές με την εμπειρία των υποκειμένων. Επίσης, θα πρέπει να διακρίνονται από ευαισθησία αναφορικά με τις ανάγκες των ερωτηθέντων και να διέπονται από δεοντολογικές αρχές. Ερωτήσεις κλειστές, μακροσκελείς, διφορούμενες και με προσβλητικό τόνο θα πρέπει να αποφεύγονται (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

#### **8.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η παρούσα μελέτη είχε ως δείγμα διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας στις οποίες φοιτούσαν μαθητές ελληνικής καταγωγής και μαθητές από τις δύο επικρατέστερες μειονότητες της χώρας: Ρομά και αλβανικής καταγωγής. Λόγω της εργασίας μου σε ορισμένα από αυτά τα σχολεία υπήρχε προγενέστερη γνωριμία με μερικούς από τους διευθυντές στους οποίους

παρουσιάστηκε ο σκοπός της μελέτης. Με τη συγκατάθεσή τους επισκέφτηκα τις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες τηρώντας όλα τα προβλεπόμενα μέτρα λόγω της πανδημίας το χρονικό διάστημα Φεβρουάριο-Μάρτιο 2021. Στις συναντήσεις αυτές διεξάχθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις προς τους διευθυντές. Σε αυτές συμμετείχαν πέντε διευθυντές σχολείων όπου φοιτούσαν μαθητές αλβανικής καταγωγής και τέσσερις διευθυντές σχολείων όπου φοιτούσαν Ρομά μαθητές. Στις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκε ηχογράφηση και στη συνέχεια απομαγνητοφώνηση των δεδομένων εν γνώσει των συμμετεχόντων.

### **8.5 Ανάλυση δεδομένων**

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων προτιμήθηκε η μέθοδος Colaizzi. Η στρατηγική αυτή αποσκοπεί στην ανάδειξη του ατομικού βιώματος και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Η εφαρμογή της βασίζεται στα ακόλουθα βήματα:

1. Ο ερευνητής οφείλει να διαβάσει επανειλημμένως τις συνεντεύξεις που πραγματοποίησε ώστε να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για κάθε συμμετέχοντα.
2. Οι σημαντικές αντιλήψεις και φράσεις των ερωτηθέντων θα πρέπει να αναδεικνύονται και να καταγράφονται.
3. Αυτές θα ομαδοποιηθούν ανάλογα με το περιεχόμενό τους.
4. Τα ευρήματα της μελέτης θα ολοκληρωθούν με την εκπόνηση μιας εκτενούς περιγραφής του φαινομένου που εξετάζει η έρευνα.
5. Τέλος, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να ελέγξει την εγκυρότητα των ευρημάτων μέσα από τη σύγκριση των περιγραφών που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες (Shosha, 2012).

### **8.6 Αποτελέσματα**

#### **Ανάλυση των συνεντεύξεων των διευθυντών σε σχολεία με Ρομά μαθητές**

Τα δεδομένα που προέκυψαν από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναδεικνύουν ότι οι σχέσεις μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών δε φαίνεται να είναι σχέσεις φιλίας αλλά αρμονικής συνύπαρξης. Χαρακτηριστική είναι η φράση του Τ.Δ: *«Υπάρχει μια αρμονική συνύπαρξη που δεν προκαλεί, ας πούμε, σε κανέναν πρόβλημα»*. Η Ε.Σ.

αναφέρει: «Δε δείχνουν να τους αποδέχονται πλήρως. Συμβιώνουνε ομαλά, παίζουν αλλά όχι, πλήρως όχι...» και «Φιλία ανάμεσά τους.. όχι συχνά. Δε θα έλεγα και όχι. Όχι συχνά. Όμως επειδή είναι στο ίδιο τμήμα, εκτιμούν το ένα το άλλο... επειδή είναι στο ίδιο τμήμα». Ακόμη, η Α.Γ. δηλώνει ότι: «Φιλίες δεν αναπτύσσονται γιατί δε μένουν στην ίδια περιοχή, στην ίδια γειτονιά». Ο Α.Δ. κάνει λόγο για αποδοχή: «Σε μαθητές που έχουν αρκετά χρόνια μαζί υπάρχει αποδοχή των μαθητών αυτών, παίζουν μαζί στα διαλείμματα, στις ομάδες που συγκροτούνται για τις διάφορες δράσεις του σχολείου...»

Στα διαλείμματα υπάρχουν φορές που τα παιδιά εμπλέκονται σε ομαδικό παιχνίδι, αλλά οι Ρομά μαθητές τείνουν να δημιουργούν ομάδες ατόμων ίδιας πολιτισμικής προέλευσης με αυτούς. Η Ε.Σ. επισημαίνει: «Στο σχολείο γενικώς έχουν καλές σχέσεις. Αλλά... παίζουν και μαζί αλλά και οι Ρομά μαθητές προτιμούν να παίζουν με τα παιδιά από την περιοχή τους. Δηλαδή βλέπω προτιμούν να παίζουν με τα παιδιά της περιοχής τους περισσότερο, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι δεν παίζουν και όλοι μαζί στο μάθημα. Δείχνουν μια προτίμηση, όπως σας το είπα.». Στην ίδια διαπίστωση καταλήγει και ο Τ.Δ. : «Αν βγούμε στο διάλειμμα, θα δούμε οι μαθητές που προαυλίζονται να είναι ουσιαστικά δύο ομάδες, οι Ρομά και οι μη Ρομά μαθητές...». Η Α.Γ. επικαλείται τις σχέσεις συγγένειας που συμβαίνει το φαινόμενο αυτό: «Εμπλέκονται, αλλά τυχαίνει να είναι οι πέντε από τους οχτώ που έχουμε, οι πέντε Ρομά, τυχαίνει να είναι αδέρφια μεταξύ τους και ξαδέρφια και κυρίως.. κατά κύριο λόγο παίζουμε μαζί. Κάποιες φορές όμως ασχολούνται και με άλλα παιδιά. Παίζουνε και με άλλα παιδιά.».

Επίσης, ένα άλλο εύρημα αφορά τη ρατσιστική συμπεριφορά που εκδηλώνουν οι γηγενείς προς τους Ρομά μαθητές και οι οποία φαίνεται να περιορίζεται σε λεκτικό κυρίως επίπεδο. Όπως υποστηρίζει ο Α.Δ. : «...Είναι μεν σπάνιες, και βέβαια στο φραστικό επίπεδο και όχι σε σωματική βία...». Το ίδιο επιβεβαιώνει και ο Τ.Δ. : «...όσον αφορά τις ρατσιστικές συμπεριφορές, μέσα από αυτή τη διαφορετικότητα που υπάρχει, που είναι γεγονός μπορεί να υπάρχουν κάποιοι λεκτικοί χαρακτηρισμοί προς τους μαθητές Ρομά οι οποίοι, ας πούμε, είναι στη σφαίρα της ρατσιστικής συμπεριφοράς...». Η Ε.Σ. τονίζει έναν άλλο τρόπο ρατσιστικής συμπεριφοράς που εκδηλώνεται με την μη ύπαρξη περαιτέρω σχέσεων εκτός του σχολικού χώρου: «...Είναι σπάνια. Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται... Αυτό που είπα. Στο να μη τους καλέσουν σπίτι τους για τη γιορτή ή για τα γενέθλιά τους...»

Οι επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ αυτών των δύο πολιτισμικών ομάδων αποτελούν σπάνιο φαινόμενο το οποίο κάνει την εμφάνισή του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του Τ.Δ. : «Επιθετικές συμπεριφορές σε

γενικευμένο επίπεδο όχι δεν έχουν υπάρξει. Τώρα σαν παιδάκια, όπως όλα τα παιδάκια, μπορεί κάποια στιγμή να τσακωθούν...». Η Ε.Σ. υποστηρίζει: «...Εντάξει... Υπάρχουν κάποια παιδιά ζωνρά και από κει, ελάχιστα, δηλαδή ελάχιστα από τα Ρομά. Δηλαδή όπως και σε μας υπάρχουνε τα αντίστοιχα ζωνρά, που δημιουργούν προβλήματα.». Η Α.Γ. δεν έχει αντιληφθεί την ύπαρξη επιθετικής συμπεριφοράς: «...δεν έχω παρατηρήσει επιθετική συμπεριφορά.».

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι διευθυντές δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν ακριβώς ποιες αντιλήψεις περνούν οι γηγενείς γονείς στα παιδιά τους για τη διαφορετικότητα. Ωστόσο, με γνώμονα τη συμπεριφορά των μη Ρομά μαθητών εντός του σχολικού χώρου, φαίνεται ότι οι μη Ρομά γονείς στην πλειοψηφία τους δείχνουν να καλλιεργούν το σεβασμό στο διαφορετικό. Ενδεικτικά ο Α.Δ αναφέρει: «...Δεν υπάρχει από την πλευρά των μη Ρομά γονέων, πιστεύω σε μεγάλο βαθμό, δεν μπορώ να το αποκλείσω γιατί δεν μπορώ να είμαι στο μυαλό και στο σπίτι του καθενός να ξέρω τι λέει στο παιδί του, αλλά από τη στάση των παιδιών διαπιστώνουμε... καταλήγουμε στο συμπέρασμα μάλλον ότι δεν υπάρχουν τέτοιες προτροπές 'μην κάνεις παρέα με Τσιγγάνους, μην το ένα, μην το άλλο', γιατί βλέπουμε παιδιά πολλών οικογενειών και κάθονται μαζί τους και παίζουν μαζί τους και στα διαλείμματα... Άρα, δεν υπάρχει. Αν υπήρχε κάτι απαγορευτικό από το σπίτι και προσπαθούσε το παιδί να το τηρήσει θα βλέπαμε ότι δε θα υπήρχε καμία τέτοια επαφή ή προσέγγιση.». Το ίδιο υποστηρίζει και ο Τ.Δ. : «...Η αλήθεια είναι ότι δεν έχω συγκεκριμένα, ας πούμε, δεδομένα για να βγάλω κάποιο συμπέρασμα. Εγώ μπορώ να πω ότι δια της άτοπο απαγωγής, βλέποντας όπως είπαμε και πριν, να υπάρχει μια αρμονική συνύπαρξη με την προσπάθεια όλων, θεωρώ ότι τουλάχιστον οι γονείς έχουν αποδεχτεί το.. αυτό το γεγονός της συνύπαρξης και τουλάχιστον δεν έρχονται συμπεριφορές από τα παιδιά που να είναι, ας το πούμε, ρατσιστικές...».

Επίσης, στις διαφωνίες μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, το σχολείο καταβάλλει προσπάθειες να μην εμπλέξει τους γονείς παρά μόνο στα σοβαρά περιστατικά που συμβαίνουν. Η στρατηγική που ακολουθεί σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ο διάλογος στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Όπως επισημαίνεται από τον Α.Δ. : «...με τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών, αυτά τα προβλήματα συγκρατούνται στην αρχική τους φύση, στο στάδιο της γένεσης. Δεν επιτρέπουμε να προχωρήσουν παραπέρα και βέβαια όπου υπάρχει επανάληψη αυτών των συγκρούσεων καλούμε γονείς και τους Ρομά που σε μεγάλο βαθμό ανταποκρίνονται και τους γονείς των μη Ρομά μαθητών. Συζητούμε μαζί τους το πρόβλημα, δίνουμε κάποιες κατευθύνσεις



και μειώνονται, έχουν μειωθεί θα έλεγα πάρα πολύ οι συγκρούσεις αυτές.» Επίσης, ο Τ.Δ. εξηγεί: «...εδώ είμαστε πολύ κοντά στα παιδιά. Υπάρχει καλή, ας το πούμε, εποπτεία των μαθητών και στην τάξη και εκτός. Υπάρχει ένα... Προσπαθούμε το πλαίσιο, εγώ αυτό θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό, το πλαίσιο το σχολικό δηλαδή η σχολική ρουτίνα, η σχολική καθημερινότητα να είναι πολύ καλά οργανωμένη. Τα παιδιά να ζουν σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, να έχουν ένα πρόγραμμα σταθερό και αυτό βοηθάει στη μείωση της επιθετικότητας, στην εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών και τα παιδιά συνηθίζουν να συνεργάζονται. Εμείς έτσι το αντιμετωπίσαμε στα τέσσερα χρόνια που είμαι εγώ εδώ διευθυντής...».

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των διευθυντών, οι μη Ρομά γονείς εκδηλώνουν φοβία για τις επιδόσεις των παιδιών τους λόγω της παρουσίας Ρομά μαθητών στην τάξη. Η Ε.Σ. τονίζει: «Υπάρχει ένα είδος φοβίας. Υπάρχει ένα είδος φοβίας το οποίο το έχουμε μετριάσει πως; Έχω φέρει αίθουσα ΖΕΠ με ενέργειες που έκανα...Μου έχουν εκφραστεί παράπονα από συγκεκριμένους γονείς ότι τα τμήματα μένουν πίσω μαθησιακά επειδή υπάρχουν αυτά τα παιδιά, μήπως μένουν πίσω μαθησιακά. Και τους εξήγησα ότι όχι, θα μπορούσε να είναι ένα τμήμα που να έχει και αδύναμους μαθητές. Δεν είναι σε ένα τμήμα όλοι οι μαθητές στο ίδιο μαθησιακό...». Στην ίδια διαπίστωση καταλήγει και ο Τ.Δ. : «...Σίγουρα υπάρχει. Τώρα δεν ξέρω αν θα το έλεγα φοβία. Θα το έλεγα προβληματισμό καλύτερα... σε οποιοδήποτε τμήμα και να μπορούμε από τα δέκα που έχει το σχολείο μας, αν μπορούμε μέσα θα βρούμε δύο με τρεις τάξεις. Δηλαδή μπαίνουμε σε τμήμα της τετάρτης, θα δούμε τα παιδιά των μη Ρομά τα οποία δουλεύουν το αναλυτικό πρόγραμμα της τετάρτης δημοτικού, θα δούμε μια ομάδα Ρομά να είναι... να μαθαίνουν πρώτη γραφή και ανάγνωση, να κάνουν την ύλη της πρώτης δημοτικού, και θα δούμε και μια άλλη ομάδα Ρομά οι οποίοι είναι λίγο καλύτεροι, πες ότι δουλεύουν την ύλη της δευτέρας. Και αυτή τη διαστρωμάτωση, δηλαδή σε ένα τμήμα να έχουμε τρεις τάξεις, τρία μαθησιακά επίπεδα θα το βρούμε σε όλες σε όλα τα τμήματα. Καταλαβαίνει κανείς λοιπόν ότι ο διδακτικός χρόνος των 40-45 λεπτών διαιρείται δια τρία...». Η Α.Γ. δήλωσε ότι αυτό δεν το αντιλήφθηκε από την πλευρά των μη Ρομά γονέων αλλά σαν εκπαιδευτικός είχε η ίδια την αγωνία για τις επιδόσεις των παιδιών: «...δεν το διακρίνω από την πλευρά των γονιών. Είχα εγώ την αγωνία γιατί όταν ήρθα στο σχολείο, είμαι και δασκάλα στο σχολείο αυτό και παίρνω τάξη επειδή είναι πενταθέσιο, οπότε εκεί έβλεπα ότι τα παιδιά πήγαιναν Δευτέρα δημοτικού και δεν μπορούσαν να διαβάσουν. Δεν μπορούσαν να συλλαβίσουν...».

Από την άλλη πλευρά, οι Ρομά γονείς δεν κάνουν αισθητή την παρουσία τους σε θέματα που αφορούν το σχολείο και δεν επιθυμούν να συνεργαστούν με τους μη Ρομά γονείς. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Α.Δ. : *«Λίγοι συμμετέχουν στις συνελεύσεις του Συλλόγου Γονέων παρίστανται, ενημερώνονται, ακολουθούν και κάποιους κανόνες και οδηγίες. Αυτός είναι όμως πολύ μικρός αριθμός, δυστυχώς».* Επίσης, η Ε.Σ. τονίζει: *«...Μεταξύ τους δε συνεργάζονται σε θέματα που αφορούν το σχολείο. Και να σας πω και κάτι... Πιστεύω ότι οι Ρομά δεν το επιδιώκουν. Δηλαδή δεν είναι μόνο ρατσισμός από την πλευρά των Ελλήνων. Δε θέλουν και οι ίδιοι...».* Το ίδιο υπογραμμίζει και ο Τ.Δ. : *«...οι Ρομά γονείς είναι άφαντοι. Δεν υπάρχουν για το σχολείο. Δηλαδή μπορεί να έρθουν στο σχολείο, να τους καλέσουμε ή όταν έχουν κάποιο θέμα για το παιδί τους ή όταν φέρνουν μια βεβαίωση για να πάρουν κάποια επιδόματα. Όμως για θέματα του σχολείου δεν ασχολείται κανένας... Το θέλησαν οι ίδιοι και αναζήτησαν οι ίδιοι. Και με ρώτησαν εμένα: 'Κύριε Δήμα, εσύ που τους ξέρεις, ποιον νομίζεις ότι μπορούμε να βάλουμε;'. Πραγματικά δεν υπήρχε κανένας. Δε βρήκαμε κανέναν...»*

Οι Ρομά μαθητές δεν μελετούν κατά τις απογευματινές ώρες στο σπίτι είτε επειδή οι γονείς τους είναι αγράμματοι και αδυνατούν να τους βοηθήσουν είτε επειδή οι τελευταίοι θεωρούν ότι έχουν σημαντικότερα προβλήματα να επιλύσουν όπως το βιοτικό. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του Α.Δ. : *«...Σε μεγάλο αριθμό μαθητών η φοίτηση είναι αποσπασματική με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη μαθησιακή πορεία του κάθε μαθητή, με αποτέλεσμα να πηγαίνουν από την πρώτη στη Δευτέρα και γενικά σε όλες τις τάξεις χωρίς να έχουν κατακτήσει την ύλη της τάξης και το μόνο που μπορεί να κάνει πλέον το σχολείο είναι να εκμεταλλευτεί τους θεσμούς που έχει η ελληνική πολιτεία μέσα από τις τάξεις υποδοχής. Έχουμε τη λειτουργία δύο τάξεων υποδοχής στο σχολείο μας για να μπορέσει να τους βοηθήσει. Τουλάχιστον να μη φύγουν από το σχολείο αναλφάβητοι...».* Στη συνέχεια δήλωσε ότι: *«Ξέρουμε ότι αυτά τα παιδιά υστερούν σε γνώσεις, υστερούν σε βοήθεια στο σπίτι. Δεν υπάρχει καμία βοήθεια. Το μεγαλύτερο μέρος αν όχι όλοι οι γονείς είναι αγράμματοι, δηλώνουν επίσημα αγράμματοι και υπογράφουν με σταυρό. Άρα δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο μαθησιακό κομμάτι.»* Η Ε.Σ. αναφέρει: *«Το αντιλαμβάνονται, αλλά δεν είναι τόσο συνεπείς στις υποχρεώσεις. Υπάρχουν παιδιά που παρακολουθούν τακτικά και με συνέπεια και υπάρχουν παιδιά που κοιτάνε πώς και πώς να ξεφύγουν... Ό,τι εργασία έχει ανατεθεί από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι, ακόμα και αν μπορεί να τη διεκπεραιώσει το παιδί, δε τη φέρνουν. Και από την άλλη σε γονείς που έχω πει ότι... σε γονείς που έχω πει ότι: 'Μα, γιατί δεν κάνει τις εργασίες που δίνουμε το απόγευμα στο σπίτι;' Το λέει χαμογελαστά: 'Ε, δε διαβάζουμε στο σπίτι'. Δηλαδή σαν*

να τα επικροτούν κιόλας...οι εκπαιδευτικοί πάντα τους βάζουν κάτι σπίτι. Εάν δεν κάνουν αυτό το κάτι για το σπίτι, μένουν πίσω. Μένουν πίσω και στις τάξεις. Δηλαδή, μαζεύουν κενά στην πρώτη, μαζεύουν κενά στη δεύτερα, μαζεύουν κενά και φτάνουν σε μια πέμπτη έκτη που απέχουν πολύ και μαθαίνουν να συλλαβίζουν πέμπτη έκτη.». Επιπλέον ο Τ.Δ επισημαίνει: «...Για τους Ρομά γονείς η εκπαίδευση, αν και θεωρητικά... αν και θεωρητικά θα σας πουν ότι: 'Ναι, εγώ το παιδί μου θέλω να το φέρνω στο σχολείο', μετά όμως στην πράξη, κατά τη γνώμη μου, δεν είναι το πρώτο πράγμα στην πυραμίδα των αναγκών τους. Έτσι; Διότι αυτοί οι άνθρωποι πολλές φορές αντιμετωπίζουν προβλήματα επιβίωσης. Ζουν σε άθλιες συνθήκες και κοιτάνε να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες...». Ακόμη η Α.Γ. κάνει γνωστό: «Κοιτάζτε, παλαιότερα είχα την εντύπωση, και αυτό μου έλεγαν και οι υπόλοιποι δάσκαλοι που είχαν Ρομά στην τάξη τους, αν τους έδινες εργασία για το σπίτι, μετά ή την ξεχνούσαν ή την τσαλάκωναν και την... Αυτά τα πρώτα χρόνια δηλαδή, παρατηρούσαμε ότι δεν την επέστρεφαν στο σχολείο. Τώρα μου είπε η δασκάλα φέτος... και η τακτική μας ήταν δηλαδή ότι κάνανε να το κάνανε στο σχολείο περισσότερο, τις εργασίες τους και να μην παίρνουν εργασίες για το σπίτι, γιατί δεν μπορούσε και κάποιος να τους βοηθήσει εκεί. Η άλλη τακτική που κάναμε ήταν να μένουν στο ολοήμερο και να τους βοηθάν οι δάσκαλοι για τις εργασίες της επόμενης μέρας...». Επίσης, η Α.Γ. διαπιστώνει: «Να μάθουνε γραφή και να μάθουνε να λογαριάζουνε. Αυτό τους ενδιαφέρει δηλαδή. Τώρα δεν θα πάμε στο να... με τα υπόλοιπα μαθήματα.. όπως τώρα απασχολεί τους άλλους γονείς».

Η πλειοψηφία των Ρομά μαθητών εγκαταλείπει τη φοίτηση κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το φαινόμενο αυτό είναι πιο έντονο στα κορίτσια τα οποία, σύμφωνα με τις παραδόσεις των Ρομά, αρραβωνιάζονται και παντρεύονται σε μικρή ηλικία. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Α.Δ.: «...Όταν τα κορίτσια φτάνουν στην πέμπτη και στην έκτη τάξη, σταματάνε να έρχονται σχολείο. Ελάχιστα τελειώνουν το σχολείο και αυτό γιατί... γιατί η κουλτούρα λέει ότι θα πρέπει να μείνουν σπίτι, δε θα πρέπει να εκτίθενται στην ίδια πληθυσμιακή ομάδα γιατί αυτή δυστυχώς από πολύ μικρή ηλικία αρραβωνιάζονται και παντρεύονται...». Το ίδιο υποστηρίζει και η Ε.Σ.: «Μιλάνε για τις συνήθειες τα παιδιά της τάξης, μιλάνε για τις συνήθειες. Μια συνήθεια είναι να αρραβωνιάζονται και να παντρεύονται σε πολύ μικρή ηλικία. Και μας λένε: 'Θα πάμε στο γάμο. Παντρεύεται ο τάδε ή η τάδε και ότι έχει αρραβώνα ο τάδε με την τάδε'. Δηλαδή, έχουνε τους αρραβώνες και τους γάμους σε πολύ μικρή ηλικία. Είναι μια συνήθειά τους...».

Όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα για τη δράση των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια δημιουργίας σχέσεων μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, φαίνεται να προσπαθούν να καλλιεργήσουν ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού για τους Ρομά μαθητές. Ο Α.Δ. υποστηρίζει: *«Οπωσδήποτε καταβάλλουν. Δε διαχωρίζουν, δεν γκετοποιούν, ας το πούμε έτσι, μέσα στην τάξη την ομάδα αυτή. Τα παιδιά, εντάζει περιορισμένα τώρα γιατί κάθονται όλα μόνα τους, αλλά και πριν την ιδιαιτερότητα αυτή που έχουμε τώρα λόγω της πανδημίας, οι πληθυσμοί οι μαθητικοί μέσα σε κάθε τάξη ήταν ανακατεμένοι που σημαίνει Ρομά με μη Ρομά καθόντουσαν στο ίδιο θρανίο, είτε αγόρι είτε κορίτσι, συνεργάζονταν, αντάλλασαν απόψεις, αντάλλασαν υλικά στις διάφορες δραστηριότητες το ένα το άλλο, δούλευαν μαζί. Οπότε, υπήρχε αυτή η συναναστροφή...»*. Η Ε.Σ. αναφέρει: *«Πάρα πολύ μεγάλη προσπάθεια... Με τη συμμετοχή των παιδιών, με μαθησιακές και οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα κάνουν. Είτε είναι στην ευέλικτη ζώνη είτε είναι στη γυμναστική είτε στα θεατρικά. Έχουμε θεατρική αγωγή, έχουμε εικαστικά, έχουμε μουσική, στη γυμναστική, στις δράσεις της ευέλικτης που κάνουμε.»* Επιπλέον ο Τ.Δ. επισημαίνει: *«... Φροντίζει ο καθένας να έχει μια καθημερινή ρουτίνα οριοθετημένη για το τμήμα του με ξεκάθαρους ρόλους, με κανόνες. Από κοντά και τα προγράμματα ειδικά στις μεγάλες τάξεις και μέσα από αυτόν τον τρόπο έχουμε φτάσει, ας πούμε, να έχουν μια αρμονική συνύπαρξη. Εγώ θεωρώ δηλαδή ότι βασικό πράγμα είναι η οργάνωση, το πρόγραμμα, είναι τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη συνύπαρξη, την κοινωνική προσαρμογή. Όλα αυτά και μέσα από αυτό πιστεύω ότι έχουμε αυτό το αποτέλεσμα...»*. Η Α.Γ. υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί παίρνουν αφορμές από τα μαθήματα σε αυτή την προσπάθεια: *«Παίρνουν αφορμές από τα μαθήματα και το καλλιεργούν αυτό. Αλλά δεν έχουμε και περιστατικά δηλαδή που να μας θορυβούν και να χρειάζεται να κάνουμε κάτι ιδιαίτερο. Αλλά όπως... δηλαδή όταν είναι... όταν δίνονται ευκαιρίες μιλάμε και για τον εκφοβισμό το σχολικό και για άλλα διάφορα τέτοια θέματα»*.

Εντός της τάξης η ομαδοσυνεργατική μάθηση εφαρμόζεται κυρίως με τη μορφή παιχνιδιών και σε μαθήματα ειδικότητας που παρουσιάζουν περισσότερη ευελιξία και δεν απαιτούν γνώσεις της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας. Συγκεκριμένα ο Α.Δ. αναφέρει: *«Σε γενικές γραμμές ναι. Βέβαια, τα πολιτιστικά στοιχεία των Ρομά είναι πολύ περιορισμένα τουλάχιστον σε αυτά που ξέρουμε... Δεν υπάρχει γραπτή γλώσσα στους Ρομά. Οπότε, είναι λιγάκι δύσκολο να χρησιμοποιήσει κάποια τέτοια στοιχεία ο δάσκαλος ώστε να δείξει στους μη Ρομά μαθητές κάποια στοιχεία της κουλτούρας των Ρομά. Κάποιες νύξεις γίνονται... βέβαια...»*. Επίσης, ο Τ.Δ. εξηγεί ότι: *«Η*

ομαδοσυνεργατική χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και ειδικά στις ειδικότητες, ας πούμε, είναι εύκολο να γίνει κάτι τέτοιο. Θα πω όμως εδώ ότι στην πράξη ειδικά, ας πούμε, για το δάσκαλο που τα γνωστικά αντικείμενα των μαθημάτων που κάνει είναι πιο απαιτητικά... χρησιμοποιείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία όμως μέσα σε, ας το πούμε, εκπαιδευτικές συνθήκες που δεν απαιτούν να έχει ο άλλος, ας πούμε, κάποιες εξειδικευμένες γνώσεις διότι εκεί οι Ρομά δε θα μπορέσουν να συνεισφέρουν. Θα είναι απλοί παρατηρητές.». Η Α.Γ. αναφέρει: «Τώρα με τον covid δεν μπορούμε να το κάνουμε αυτό το... από πέρσι δηλαδή έχουμε σταματήσει να κάνουμε κάποια παιχνίδια. Παλιότερα γινόντουσαν. Γίνονταν κάποια ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια.»

Μερικοί εκπαιδευτικοί, σε μειοψηφία βέβαια, διακατέχονται από προκαταλήψεις σε βάρος των Ρομά μαθητών. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της Α.Γ. : «Οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί νομίζω. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία ότι διακατέχονται από τέτοια και μάλιστα είχα βρει και στα πρακτικά των εκδρομών του σχολείου, δηλαδή τα πρακτικά που πήγαιναν κάποιες επισκέψεις, ότι αυτά αποκλείονταν...». Το ίδιο διαπιστώνει και η Ε.Σ.: «Κάποιοι φυσικά». Ωστόσο υπάρχουν σχολεία που στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς η οποίοι καταβάλλουν τεράστια προσπάθεια για τη μόρφωση και αποδοχή των Ρομά μαθητών. Ο Τ.Δ. τονίζει: «...όχι μόνο δεν υπάρχει ρατσιστική συμπεριφορά, αλλά υπάρχει μια διάθεση προσφοράς.. όχι διάθεση απλά, μια κατάθεση προσφοράς. Σας είπα είναι οι λιγότερο ρατσιστές που έχω γνωρίσει.»

Οι περισσότεροι δάσκαλοι επιδιώκουν τη συχνή επικοινωνία με τους Ρομά γονείς. Ο Α.Δ. επισημαίνει: «Πάρα πολύ γιατί είπαμε είναι η μη συνεχής φοίτηση. Μετά την πρώτη, δεύτερη, το πολύ τρίτη ημέρα γίνεται τηλεφώνημα να δούμε γιατί δεν έρχονται τα παιδιά. Είναι για λόγους υγείας; Είναι για κάποια άλλα γεγονότα που εμποδίζουν την προσέλευσή τους στο σχολείο. Προσπαθούμε πάντα να τους πείσουμε, γιατί συνήθως πολλές και ευτελείς, θα έλεγα, δικαιολογίες για τη μη αποστολή των παιδιών τους στο σχολείο...». Ο Τ.Δ. εξηγεί: «Βεβαίως την επιδιώκουν. Εμείς σε εβδομαδιαία βάση, διότι έχουμε και το θέμα της μαθητικής διαρροής το οποίο μας απασχολεί συνέχεια, σε εβδομαδιαία βάση παίρνουν τηλέφωνο στους γονείς οι οποίοι... των μαθητών που δεν έρχονται...». Υπάρχουν βέβαια και εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που χρειάζονται την παρακίνηση του διευθυντή για να προβούν σε αυτή την ενέργεια. Η Α.Γ διαπιστώνει: «Όχι τόσο. Τους παροτρύνω εγώ. Δηλαδή υπάρχει και... έχω ακούσει και τη φράση: 'Τι θα κάνουμε τώρα; Θα τους παρακαλάμε για να έρθουνε; '»

Οι γονείς των Ρομά μαθητών ανταποκρίνονται στο κάλεσμα του σχολείου σε μικρό βαθμό ή δίνουν λανθασμένα στοιχεία με αποτέλεσμα το σχολείο να αδυνατεί να

επικοινωνήσει μαζί τους. Ο Α.Δ. αναφέρει: «Αραιά και πού και όταν τους καλέσουμε. Ελάχιστοι, να μη τους βάλω όλους στο ίδιο καζάνι, ελάχιστοι ενδιαφέρονται, παρουσιάζονται, προσέρχονται στο σχολείο, ρωτάν για τα παιδιά τους. Αλλά αυτοί είναι ελάχιστοι δυστυχώς». Παράλληλα, η Ε.Σ. τονίζει: «...αν θα κάνω μια συνάντηση γονέων, που θα κάνουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς Ρομά δε θα έρθουν εύκολα. Οι γονείς Ρομά... δηλαδή για ό,τι χρειαστεί, θα πρέπει να τους πάρω τηλέφωνο προσωπικά. Θα έρθουν βέβαια και για κάποιους που δεν έρθουν θα πρέπει να κάτσω να τους ψάξω στην περιοχή που μένουν.». Το ίδιο δήλωσε και ο Τ.Δ.: «...δεν είναι πάντα εφικτό όλοι οι γονείς οι Ρομά να έχουν επικοινωνία με το σχολείο διότι κάποιοι δε θέλουν να έχουν, κάποιοι δίνουν έναν αριθμό ο οποίος δεν αντιστοιχεί, κάποιοι δε δίνουν καθόλου αριθμό τηλεφώνου οπότε καταλαβαίνετε...».

Το σχολείο δημιουργεί κλίμα σεβασμού και αποδοχής για τους Ρομά μαθητές με διάλογο, συζήτηση, παράδειγμα, δράσεις και εκδηλώσεις. Σύμφωνα με τον Α.Δ: «Δημιουργεί ένα κλίμα όταν τους αντιμετωπίζει επί ίσους όρους, δεν τους αφήνει στην άκρη, δεν τους χαρακτηρίζει μαθητές δεύτερης κατηγορίας, δεν τους κρίνει με την ίδια αυστηρότητα που θα έκανε με μια άλλη ομάδα στα μαθήματα... Τους βάζουμε να συμμετέχουν παντού, ώστε να μην αισθάνονται μειονεκτικά.». Ενδεικτικά η Ε.Σ υποστηρίζει: «Σεβόμαστε τις προσωπικότητές τους, προσπαθούμε να τους βοηθήσουμε μαθησιακά όσο μπορούμε. Σας είπα, πάντα φροντίζουμε να έχουμε τμήμα ΖΕΠ... Προσπαθούμε να τα βάζουμε να συμμετέχουν σε όλες τις εκδηλώσεις, τις δράσεις. Το ένα συμμετέχουν σε όλες τις δράσεις του σχολείου είτε αυτές είναι μέσα στο σχολείο είτε είναι εκτός. Στις γιορτές που κάνουμε. Προσπαθούμε να συμμετέχουν σε αυτά. Τι άλλο κάνουμε; Τα βάζουμε να μας διηγηθούν τα ήθη και τα έθιμά τους, να μας πουν λέξεις από τη δικιά τους γλώσσα, λέξεις ή προτάσεις, τραγουδάκια.». Στην ίδια διαπίστωση κατέληξε και ο Τ.Δ.: «Ναι, μπορούμε να πούμε λοιπόν ότι στις γιορτές στις πάσης φύσεως εκδηλώσεις που κάνει το σχολείο συμμετέχουν ισότιμα όλοι οι μαθητές. Και ξέρετε επειδή, ας πούμε, όταν έχουμε γιορτές για παράδειγμα και πρέπει να βάλουμε κάποια ποιήματα και κάποια σκετς, οι εκπαιδευτικοί βάζουν και τους μαθητές Ρομά. Προσαρμόζουν τα λόγια, τους ρόλους και αυτά επίτηδες για να μουν και αυτοί μέσα. Και το καταφέρνουμε και λειτουργεί πάρα πολύ καλά. Δηλαδή αυτά τα παιδιά χαίρονται πάρα πολύ.. χωρίς πρόβλημα.». Η Α.Γ. θέτει ως πρωταρχικό μέσο τη συζήτηση.

Οι διευθυντές έδειχναν ικανοποιημένοι στο βαθμό που έχουν κατορθώσει να καλλιεργήσουν κλίμα σεβασμού για τους Ρομά μαθητές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Α.Δ.: «Σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Δεν μπορώ να πω ότι το έχουμε καταφέρει

πλήρως. Δυστυχώς, όπως σας είπα υπάρχουν και συγκρούσεις, υπάρχουν και αντιπαλότητες. Υπάρχουν αυτά και δυστυχώς θα συνεχίσουν να υπάρχουν και θα αργήσει πολύ να γίνει μία τέλεια κοινωνία, αν ποτέ γίνει και αν υπάρχει τέλεια κοινωνία. Παρόλα αυτά, εμείς παλεύουμε συνέχεια, προσπαθούμε. Κύριο όπλο μας είναι η πειθώ και κανένας άλλος τρόπος. Η πειθώ και το παράδειγμα.» Η Ε.Σ. υπογραμμίζει: «Σε πολύ μεγάλο βαθμό γιατί έχω περιορίσει πολύ τη σχολική διαρροή. Πάρα πολύ. Ότι πολύ μεγάλο ποσοστό έρχονται οι μαθητές. Έχω περιορίσει τη σχολική διαρροή. Τα παιδιά δείτε έξω. Είναι χαρούμενα, γελαστά, θέλουν να έρχονται στο σχολείο... Αυτά όλα που σας είπα. Ότι προσπαθώ να τα εντάσσω παντού.» Το ίδιο δείχνει και η Α.Γ: «...σε πολύ καλό βαθμό επειδή δεν έχουμε προβλήματα ιδιαίτερα». Ο μόνος δυσαρεστημένος ήταν ο Τ.Δ., λόγω του υψηλού ποσοστού Ρομά μαθητών (70%), ο οποίος τόνισε: «... δεν έχουμε βοήθεια από κανέναν σαν σχολείο. Δηλαδή φωνάζουμε όλα τα χρόνια ότι: 'Παιδιά, με 70-30 δε γίνεται δουλειά σε κανένα επίπεδο. Ούτε σε γνωστικό επίπεδο, ούτε σε επίπεδο σχέσεων, ούτε στην ανάπτυξη αντιρατσιστικής συμπεριφοράς. Σε κανένα επίπεδο δε γίνεται. Αυτό που θέλουμε είναι τα μισά παιδιά να φύγουν και να διασπαρθούν στα σχολεία της πόλης. Να μείνει εδώ'... Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μας λέει ότι όταν έχεις ομάδες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα πρέπει το ποσοστό σου να παίζει 20-30. Σκεφτείτε πόσο μακριά είμαστε εμείς, το 70... Όμως το αποτέλεσμα αυτό, να παρέχεται ένα χαμηλά... το παραγόμενο εκπαιδευτικό αυτού του σχολείου είναι χαμηλού επιπέδου. Όχι όμως γιατί φταίει ο δάσκαλος. Φταίει η συνταγή όπως είπαμε.»

### **Ανάλυση των συνεντεύξεων των διευθυντών σε σχολεία με Αλβανούς μαθητές**

Με βάση τα λεγόμενα των διευθυντών, αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αναπτύσσεται φιλία μεταξύ γηγενών και Αλβανών μαθητών ειδικότερα όταν είναι συμμαθητές από στις μικρές τάξεις. Η Π.Β. εξηγεί: «Αναπτύσσουν φιλία κυρίως στις μικρότερες τάξεις.... Μεγαλώνοντας υπάρχουν βέβαια και άλλα θέματα... βαθμολογίας, θέματα κοινωνικής ζωής... και μεγαλώνοντας ίσως εκεί μειώνεται δηλαδή αυτή... αυτό που υπήρχε πριν, η φιλία που υπήρχε πριν». Το ίδιο υποστηρίζει και η Χ.Κ.: «Ναι, υπάρχει. Ξέρω σε αυτή την περίπτωση, σε αυτό το σχολείο που είμαι ότι κάνουν παρέα και εκτός σχολείου... Τα Ελληνάκια με τους Αλβανούς μαθητές που ζούνε στο ίδιο χωριό έχουν πάρα πολύ καλές σχέσεις και παίζουν μαζί τα απογεύματα. Είναι σε πολύ καλή κατάσταση η σχέση τους.» Ο Κ.Ρ. αναφέρει: «Στο δικό μας το σχολείο οι σχέσεις είναι φιλικές και δε διαφέρουν σε τίποτα από τις σχέσεις ημεδαπών». Επίσης, ο Κ.Μ εξηγεί:

«...οι σχέσεις των παιδιών είναι πολύ καλές μεταξύ τους. Βέβαια, παίζει ρόλο μάλλον ότι και τα πιο πολλά παιδιά που έχω συναντήσει και είναι αλβανικής καταγωγής έχουν γεννηθεί και στην Ελλάδα, οπότε έχουν μεγαλώσει και από μικρά μαζί.», ενώ η Ε.Σ. θεωρεί: «Αναπτύσσεται φιλία ανάμεσά τους στην ηλικία των 6 -12 που απευθυνόμαστε και διατηρούν και επαρκείς σχέσεις».

Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος μαθητές αλβανικής καταγωγής και γηγενείς παίζουν αρμονικά μαζί χωρίς η προέλευση να στέκεται εμπόδιο στη συναναστροφή τους. Ενδεικτικά η Χ.Κ. αναφέρει: «Ναι, εμπλέκονται. Σας λέω πάλι, εμείς είμαστε πολύ λίγα παιδιά, οπότε το ελέγχουμε και προσπαθούμε μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να ενισχύουμε αυτές τις συμπεριφορές. Δεν έχουμε εδώ αποκλεισμό μαθητών λόγω καταγωγής.». Το ίδιο παρατηρεί και η Ε.Σ.: «Ναι, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος εμπλέκονται όλοι οι μαθητές σε ομαδικό παιχνίδι», ενώ σε αυτό συμφωνεί και ο Κ.Μ. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις όπου οι Αλβανοί τείνουν να επιθυμούν την παρέα με ομοεθνείς τους ή ότι δεν είναι επιθυμητοί στην παρέα των Ελλήνων. Χαρακτηριστικά ο Κ.Μ. διαπιστώνει: «Υπάρχουν περιπτώσεις και στα σχολεία που έχω πάει που ήταν κυρίως ομάδες από Αλβανία που έκαναν παρέα μόνο αυτά, αλλά στις πιο πολλές περιπτώσεις είναι οι ομάδες των... οι παρέες δεν είναι μόνο μιας καταγωγής.». Επιπλέον, ο Κ.Ρ. τονίζει: «...Αλλά από την εμπειρία μου και την προϋπηρεσία μου στη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχω δει ότι σε πολλές σχολικές μονάδες οι μαθητές της Αλβανίας έχουν απομονωθεί από τους μαθητές τους υπόλοιπους και έχουν σχηματίσει δικές τους ομάδες όπως και τα Ελληνόπουλα.»

Οι γηγενείς προβαίνουν μερικές φορές σε ρατσιστικές συμπεριφορές προς τους Αλβανούς συμμαθητές τους σε λεκτικό κυρίως επίπεδο. Ενδεικτικά ο Κ.Μ. κάνει γνωστό ότι: «Εμφανίζονται κάποια ψήγματα όταν υπάρχει κάποια διαφωνία. Εκεί θα... μπορεί να πεταχτεί κάποιος και να πει κάτι ρατσιστικό ή κάτι πιο περίεργο θα έλεγα, όχι ρατσιστικό. Αλλά σε γενικές γραμμές όχι, δηλαδή κάνουνε παρέα όλα μαζί, παίζουν όλα μαζί.». Η Χ.Κ. εξηγεί: «Μπορεί καμιά φορά να πει κάποιος γονιός το 'Αλβανέ'». Το ίδιο παρατηρεί και η Ε.Σ.: «Μερικά παιδιά, όχι όλα όμως ευτυχώς αποτελούν μειοψηφία, αποκαλούν τους συμμαθητές τους 'Αλβανούς'».

Τα επιθετικά περιστατικά μεταξύ αυτών των δύο πολιτισμικών ομάδων αποτελούν μεμονωμένες περιπτώσεις και παρουσιάζονται στο πλαίσιο παιχνιδιών. Όπως αναφέρει ο Κ.Ρ.: «Βεβαίως και έχουν υπάρξει επιθετικές συμπεριφορές, αλλά όχι για θέματα που αφορούν την προέλευση αλλά για θέματα σχετικά με το παιχνίδι» και η Χ.Κ. : «Όπως μπορεί να μαλώσουν δύο Ελληνόπουλα πάνω στο παιχνίδι». Ο Κ.Μ.



προβληματίζεται: «Ειδικά σε περιπτώσεις που υπάρχει κάποια παρεξήγηση θα έχει... δεν είναι τόσο δύσκολο να περάσουμε και σε άλλα επίπεδα, αλλά είναι ανάλογα.... Δεν ξέρω αν εξαρτάται μόνο λόγω της καταγωγής ή αν είναι απλά ο τρόπος που τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν μάθει έτσι να λύνουν τις διαφορές τους». Επίσης αυτά παρατηρούνται σε μεγάλα σχολεία, καθώς στα μικρά η κατάσταση είναι περισσότερο ελέγξιμη και συνεπώς διαχειρίσιμη όπως υποστηρίζουν η Π.Β.: «Πιστεύω ότι στα μικρά σχολεία δεν υπάρχουν. Στα μεγάλα, όχι επειδή είναι Αλβανοί, υπάρχουν και Έλληνες που έχουν επιθετικές συμπεριφορές... Γίνονται αποδεκτά από τη μικρή κοινωνία, ενώ στη μεγάλη κοινωνία απομονώνονται και κάνουν παρέα μεταξύ τους.» και η Χ.Κ.: «Δεν μπορώ να πω γιατί μπορεί να γίνει σε ένα παιχνίδι, ξέρω εγώ στο ποδόσφαιρο, στη γυμναστική: 'έχασα εξαιτίας σου'. Αλλά δεν έχουμε εμείς κάτι τέτοιες τριβές μεταξύ των παιδιών. Είναι και λίγα τα παιδιά εδώ... αλλά δεν έχουμε τέτοιου είδους συμπεριφορά.»

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι διευθυντές διαπιστώνουν ότι η καλλιέργεια για το σεβασμό στο διαφορετικό από την πλευρά των Ελλήνων γονέων δεν είναι πάντα εφικτή και δεν επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Βέβαια αυτό εξαρτάται και από το πολιτισμικό επίπεδο των γονιών. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Κ.Μ.: «Όχι όσο θα έπρεπε και για το 2021 που είμαστε... .. Δηλαδή υπάρχουν αρκετά παιδιά που θα πουν απόψεις που τις έχουν ακούσει από το σπίτι που δεν είναι και τόσο σωστές, ορθές γι' αυτό το θέμα» και της Π.Β.: «Είναι δύσκολο αυτό. Ο καθένας θεωρεί τον εαυτό του ότι έχει το σωστό... Ανάλογα τους γονείς». Το ίδιο παρατηρούν οι Ε.Σ.: «Όχι όλοι. Εξαρτάται και από την κουλτούρα και την παιδεία του καθενός.» και Κ.Ρ.: «Πιστεύω ότι αυτό έχει ξεκινήσει τα τελευταία πέντε – έξι χρόνια. Και περισσότερο αυτό γίνεται σε μέρη που το πολιτισμικό επίπεδο των γονιών είναι υψηλό.»

Σε περιστατικά διαφωνιών η λύση βρίσκεται μέσα από το διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών χωρίς την εμπλοκή των γονέων. Βέβαια, οι τελευταίοι ενημερώνονται κατά την εμφάνιση σοβαρών περιστατικών. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της Ε.Σ.: «Δεν εμπλέκονται οι γονείς των μαθητών στις διαφωνίες των παιδιών τους, Αλβανών και Ελλήνων. Μόνο αν κάποιος είναι πάρα πολύ σπουδαίος.» και ο Κ.Ρ.: «Τις περισσότερες φορές αυτά, στο δικό μας σχολείο τουλάχιστον, λύνονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και καλώ τους γονείς ξεχωριστά, και των δύο οικογενειών, ούτως ώστε να βρούμε.. να λύσουμε το θέμα ομαλά και κατόπιν διαλόγου και συζήτησεως. Δεν έχει υπάρξει στο δικό μας σχολείο επαφή άμεση γονιού Αλβανού με Έλληνα γονέα σε περιστατικό το οποίο έγινε στο σχολείο». Σε αυτό συμφωνεί και η Π.Β.: «...Και αυτό προσπαθούμε κι εμείς από το σχολείο, δηλαδή όποιο θέμα υπάρχει να διευθετείται με το

σωστό τρόπο ... στο σχολείο οι διαφορές αυτές δεν είναι τόσο.... Μπορούν με το σωστό τρόπο και τις σωστές συμβουλές να ισορροπήσουν. Δηλαδή, ενώ μεταξύ τους οι γονείς είναι το χειρότερο που μπορεί να γίνει.» Υπάρχουν περιπτώσεις γονέων που συνεχίζουν τις προστριβές των παιδιών του και εκτός σχολείου. Μάρτυρες σε τέτοιου είδους περιστατικά έχουν γίνει ο Κ.Μ.: «...έξω από το σχολείο έχω πετύχει να έχει γίνει κάποιος τσακωμός και στο σχόλασμα να βγαίνουν τα παιδιά έξω να το πει και να πάει να ζητήσει το λόγο...», η Π.Β.: «...ανάλογα τον γονέα. υπάρχουν γονείς που θα έρθουν στο σχολείο και θα πούνε ότι 'Έχω αυτό το πρόβλημα με αυτό το παιδί'. Υπάρχουν γονείς που θα πάνε στο σπίτι, θα του χτυπήσουν την πόρτα και θα του πούνε 'Να λογαριαστούμε'» και ο Κ.Ρ.: «...υπήρξαν και περιστατικά στα σχολεία της Κορινθίας όπου οι γονείς συνεπλάκησαν και μεταξύ τους και φτάσανε μέχρι την αστυνομία. Αλλά αυτά ήταν μεμονωμένα και δεν επανελήφθησαν.»

Πολλοί Έλληνες γονείς εκφράζουν φοβίες για τη φοίτηση και την πρόοδο των παιδιών τους λόγω της παρουσίας μαθητών αλβανικής καταγωγής στην τάξη. Χαρακτηριστικά ο Κ.Μ αναφέρει: «...έχουν έρθει οι γονείς Ελλήνων στο σχολείο και να έχουν κάνει παράπονα ότι το επίπεδο του τμήματος είναι πολύ χαμηλό...». Επίσης, η Χ.Κ. επισημαίνει: «Από την εμπειρία μου στα μεγάλα σχολεία, ναι. Από όσα.. Ρωτάνε κάποιος γονείς: 'Πόσα αλλοδαπά έχει το τμήμα;'... Θεωρώ ότι υπάρχει μια μερίδα γονέων ....ότι στοχοποιείται το σχολείο. Το σχολείο έχει πάρα πολλούς αλλοδαπούς. Ότι εκεί το επίπεδο πέφτει, ότι δεν είναι το σχολείο ελίτ.». Ο Κ.Ρ. διαπιστώνει: «Ναι το έχω δει και υπάρχουν γονείς σε ορισμένα σχολεία της Κορινθίας που έχουν μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών και αυτοί κάποιες φορές υπερτερούν στον αριθμό στην τάξη των Ελλήνων. Αυτό αναγκάζει... να προσαρμόζει τη διδασκαλία στο επίπεδο των παιδιών το οποίο είναι χαμηλό επειδή τα παιδιά δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα και ούτε στο σπίτι, ούτε οι γονείς τους, με αποτέλεσμα να μην προχωράει με το χρόνο που θα προχωρούσε την ύλη, αν τα παιδιά ήταν Έλληνες αυτοί καθαυτοί. Εκεί οι γονείς έχουν διαμαρτυρηθεί κατά καιρούς ότι επιβραδύνεται η μόρφωση των παιδιών τους από την παρουσία πολλών αλλοδαπών μαθητών.»

Οι γονείς των Αλβανών μαθητών στην πλειοψηφία τους συμμετέχουν σε θέματα που αφορούν το σχολείο, ωστόσο σε αυτό στέκονται εμπόδια η πολύωρη εργασία τους και η μη καλή γνώση της ελληνικής. Ενδεικτικά ο Κ.Μ.: «...δεν έχω δει πολλές φορές γονείς παιδιών από Αλβανία να συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων ή να έρχονται στις συνελεύσεις, να... δε δείχνουν τόσο ενδιαφέρον για να ασχοληθούν με τα θέματα του σχολείου όπως οι Έλληνες...Βέβαια, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι και

οι γονείς των παιδιών από Αλβανία δουλεύουν πιο πολλές ώρες, κάνουν και διαφορετική δουλειά, οπότε δεν είναι εύκολο να πάρουν και άδεια για να μπορέσουν να έρθουν... Αλλά είναι και το εμπόδιο της γλώσσας, επίσης. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις που μπορεί το παιδί να είναι πολλά χρόνια στην Ελλάδα αλλά οι γονείς να μη μιλάνε ελληνικά ή να μιλάνε ελάχιστα ελληνικά...». Το ίδιο διαπιστώνει και η Χ.Κ.: «Όχι πάντα. Σε αυτό το θέμα υπάρχει πρόβλημα, με το θέμα της συνεργασίας. Οι γονείς αυτοί, επειδή όλη μέρα τρέχουνε για το καθημερινό, για το μεροκάματο, δεν είναι τόσο συνεπείς στη συνεργασία τους με το σχολείο. Εκεί πάντα υπάρχει πρόβλημα.» όπως και ο Κ.Ρ.: «...Πολλές φορές όμως, η συνεχής ενασχόληση και εργασία και των δύο γονέων δεν τους δίνουν το χρόνο να βοηθήσουν τα παιδιά όσο χρειάζεται. Αλλά όσο μπορούν ασχολούνται με τα παιδιά τους και συνεργάζονται πολύ με το σχολείο.».

Αναφορικά με τη φοίτηση των Αλβανών μαθητών, οι γονείς τους τα προωθούν να μελετούν και να παρουσιάζονται καθημερινά στο σχολείο για να μορφωθούν και να διεκδικήσουν ένα καλύτερο μέλλον. Ωστόσο οι ίδιοι αδυνατούν να τα βοηθήσουν λόγω της πολύωρης εργασίας τους και της μη καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα ο Κ.Ρ. αναφέρει: «Δείχνουν οι περισσότεροι, αλλά σας είπα και πριν ότι, αν εργάζονται και οι δυο γονείς και κυρίως εργάζονται σε βαριές χειρωνακτικές δουλειές δεν έχουν πάρα πολύ χρόνο να αφιερώσουν...», ενώ η Ε.Σ. πιστεύει: «Δείχνουν, αλλά στο χώρο που βρισκόμαστε πολλοί δε γνωρίζουν ελληνικά και δυσκολεύονται πολύ». Το ίδιο παρατηρεί και ο Κ.Μ.: «...από τη στιγμή που δεν ξέρουν τόσο καλά ελληνικά για να μπορέσουν να τα βοηθήσουν ή να δουν αν τα έχει σωστά. Ενδιαφέρονται, αλλά εκεί παίζει και το ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν εύκολα...» Η Χ.Κ. διαπιστώνει ότι: «Υπάρχουν κάποιες οικογένειες που ασχολούνται πάρα πολύ με τα παιδιά τους και τους ενδιαφέρει, γιατί το βλέπουν το σχολείο όχι σαν υποχρέωση αλλά σαν κάτι που θα βοηθήσει τα παιδιά τους να αλλάξουν τον τρόπο ζωής τους. Υπάρχουν όμως και κάποιοι άλλοι που το βλέπουν εντελώς υποχρεωτικό...ότι έρχεται στο σχολείο, από κει και πέρα δεν ασχολούνται.» όπως και η Π.Β.: «Και ως ένα μέσο που θα τακτοποιήσουμε τα παιδιά για να δουλέψουμε, για να μπορέσουμε κάπου να τα 'παρκάρουμε' (γέλια). Εξαρτάται την οικογένεια. Είναι κάποιοι γονείς που έχουν αποφασίσει ότι το μέλλον τους είναι εδώ. Τα παιδιά τους πρέπει να μορφωθούν εδώ, πρέπει. Και όσοι γονείς Αλβανοί έδειξαν εμπιστοσύνη στο σχολείο και σε αυτά που τους είπαν οι δάσκαλοι και ακολούθησαν όλα αυτά, τα παιδιά τους και σπούδασαν και μπήκαν στα πανεπιστήμια και απέκτησαν θέσεις και έχουν και δουλειές».

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθειες να καλλιεργήσουν ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού για τους μαθητές αλβανικής καταγωγής. Χαρακτηριστικά η Χ.Κ. τονίζει: «...Όλοι οι εκπαιδευτικοί, η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών προσπαθεί και να εντάξει τα παιδιά αυτά μέσα στην ομάδα τη μαθητική, αλλά και να τα βοηθήσει στο μαθησιακό κομμάτι, στο γνωστικό αλλά και στο κομμάτι το συναισθηματικό». Ο Κ.Ρ. εξηγεί: «Πριν την προσευχή το λέω κάθε βδομάδα, κάθε μήνα. Έχουμε μία τέτοια συζήτηση για το πώς πρέπει να είναι οι σχέσεις μεταξύ αλλοδαπών και Ελλήνων μαθητών, ότι δεν έχουμε να χωρίσουμε τίποτα, ότι είμαστε παιδιά όλοι εδώ, ότι μπορούμε να γίνουμε φίλοι και ότι οι καλύτερες σχέσεις αναπτύσσονται τώρα που είμαστε παιδιά και θα μας μείνουν σε όλη μας τη ζωή. Και θα είναι πολύ όμορφο να έχουμε μαθητές εδώ Έλληνες που να έχουν έναν αγαπητό φίλο σε άλλο κράτος.», ενώ ο Κ.Μ. πιστεύει: «...πρέπει να είμαστε υποχρεωμένοι να το κάνουμε, γιατί δεν παίζει ρόλο ειδικά για τον εκπαιδευτικό που πρέπει να έχει όλα τα παιδιά το ίδιο μες στην τάξη του...». Ωστόσο ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών στην τάξη με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και των συνηθειών όπως σημειώνει η Π.Β.: «Κοιτάζουμε πιο πολύ να μάθουν τη γλώσσα, να μάθουν τα ελληνικά, δηλαδή να ενταχθούν. Ναι, ίσως εκεί έχουμε μία υστέρηση... κοιτάμε να ενταχθούν, να ακολουθήσουν τις δικές μας συνήθειες».

Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης εναπόκειται στην κρίση του εκπαιδευτικού. Όμως ο τελευταίος καταβάλλει προσπάθειες να ενσωματώσει στη διδασκαλία του στοιχεία άλλων πολιτισμών. Ενδεικτικά ο Κ.Μ. αναφέρει: «Είναι και πόσο θέλει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί... Γενικά το πόσο θέλει να λειτουργήσει με αυτό και πόσο τον 'βολεύει' να δουλεύει έτσι στο μάθημά του.. τα βιβλία για παράδειγμα που κάνουμε της γλώσσας ή οποιοδήποτε βιβλίο δεν έχει τόσες ευκαιρίες να ενσωματώσει κάτι τέτοιο. Πρέπει δηλαδή ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να ενδιαφερθεί, να πει κάτι παραπάνω, να δει τι γίνεται στην άλλη χώρα που είναι το παιδί, να μπορέσει και το να πει δικές του εμπειρίες και πράγματα που έχει ζήσει, που ξέρει από τους γονείς του..». Επίσης, η Ε.Σ. κάνει γνωστό: «...οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθεια. Προσπαθούν πολύ με το λόγο βέβαια και με παραδείγματα και με βιωματικές ασκήσεις», ενώ ο Κ.Ρ. παρατηρεί: «Σε ορισμένα μαθήματα, πέρα του ότι τα βιβλία έχουν κάποια ιδιαίτερα κεφάλαια γι' αυτό, για τους αλλοδαπούς γενικότερα. Αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί και σε περιοχές, κυρίως στη γεωγραφία, την ιστορία οι οποίες υπάρχουν στον αλβανικό τομέα...» και όσον αφορά την ομαδοσυνεργατική διαπιστώνει: «...φρόντιζαν να βάζουν αλλοδαπούς μαθητές με Έλληνες μαζί και καλούς μαθητές

*Έλληνες με κακούς μαθητές αλλοδαπούς και κυρίως από την Αλβανία για να μπορέσει ο ένας να βοηθάει τον άλλο, να καταλαβαίνουν αυτή τη χαρά της συνεργασίας...».*

Με το πέρασμα των χρόνων και την ενσωμάτωση των Αλβανών στο κοινωνικό σύνολο έχουν μειωθεί οι προκαταλήψεις σε βάρος τους. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να διατηρούν επιφυλακτικές στάσεις απέναντί τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του Κ.Μ.: *«...υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρόλα τα τόσα χρόνια υπηρεσίας τους ή το ότι ξέρουν ότι δεν πρέπει να υπάρχουν διακρίσεις, κάνουν διακρίσεις μες στην τάξη υπέρ των Ελλήνων γιατί πολύ απλά έχουν κι αυτοί ρατσιστικές τάσεις.»*. Το ίδιο επισημαίνει και η Χ.Κ: *«Ναι, το πιστεύω... κάποια στερεότυπα που έχουμε. Ότι αυτός κάνει αυτό, ότι είναι παραβατικός, αφού έχουν παραβατική συμπεριφορά οι Αλβανοί, άρα και το παιδάκι αυτό θα έχει παραβατική συμπεριφορά. Θέλω να πιστεύω ότι δεν είναι πάρα πολλοί οι εκπαιδευτικοί αυτοί, αλλά δυστυχώς υπάρχουν.»* όπως και ο Κ.Ρ.: *«υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό, ναι. Όπως και στα άλλα επαγγέλματα.»*, ενώ η Ε.Σ. το αμφισβητεί: *«...δε νομίζω ότι διακατέχονται από προκαταλήψεις. Αν αυτό υπάρχει σε μικρό βαθμό προσπαθούμε να το εξαλείψουμε...».*

Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς από την Αλβανία είτε τηλεφωνικά είτε στις προκαθορισμένες μηνιαίες συναντήσεις. Σύμφωνα με τη Χ.Κ.: *«Αυτό είναι σχετικό. Θεωρώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών την επιδιώκει...»* και τη Ε.Σ.: *«Την επιδιώκουν στο βαθμό που την επιδιώκουν και με τους γονείς των Ελλήνων»*. Σε ορισμένες περιπτώσεις επικοινωνούν περισσότερο μαζί τους συγκριτικά με τους Έλληνες γονείς για θέματα που αφορούν το παιδί. Συγκεκριμένα ο Κ.Ρ. τονίζει: *«...οι εκπαιδευτικοί την επαφή που έχουν και το χρόνο που έχουν προγραμματίζει για επαφή με όλους τους γονείς, τον ίδιο χρόνο και με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, των Αλβανών και σε πολλές περιπτώσεις έκτακτες... έχουν έκτακτες επαφές προκειμένου να ενημερώσουν τους γονείς αν κάποιοι μαθητές έχουν παραλείψει, έχουν μείνει πίσω, έχουν αλλάξει τρόπο διαβάσματός τους.»*. Το ίδιο παρατηρεί και η Π.Β.: *«Ναι βέβαια. Και περισσότερο με αυτούς γιατί πρέπει να δουν κάποια πράγματα παρόλο που πολλοί δουλεύουν όλη μέρα και είναι δύσκολο και η επικοινωνία μαζί τους. Δεν ξέρουν πολλές φορές ελληνικά...»*, ενώ ο Κ.Μ. έχει αντίθετη άποψη: *«Όχι τόσο με των Ελλήνων πιστεύω, όπου πάλι παίζει ρόλο η επικοινωνία... το αν μπορεί να επικοινωνήσει ο δάσκαλος με τον Αλβανό γονέα που δεν ξέρει καλά τη γλώσσα, που δε μπορεί να συνεννοηθεί. Που κανονικά έπρεπε το αντίθετο...»*

Όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα για το αν οι Αλβανοί γονείς ανταποκρίνονται στο κάλεσμα του σχολείου στον ίδιο βαθμό με τους Έλληνες οι απόψεις δίστανται. Η Π.Β. και ο Κ.Ρ. θεωρούν ότι συμμετέχουν στον ίδιο βαθμό δηλώνοντας: *«Είναι το ίδιο πιστεύω... Επικοινωνούν το ίδιο.»* και *«Ναι, νομίζω ότι είναι το ίδιο»* αντίστοιχα. Την ίδια άποψη εκφράζει και η Ε.Σ.: *«Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών καμιά φορά δεν επικοινωνούν στην ίδια συχνότητα. Όμως, καταφέραμε να επικοινωνούν. Τα τελευταία χρόνια τουλάχιστον που είμαι εγώ εδώ να παίρνουν στον ίδιο βαθμό τηλέφωνο και να μιλούν.»* Από την άλλη πλευρά ο Κ.Μ. θεωρεί: *«Όχι, πιο πολύ οι Έλληνες»* όπως και η Χ.Κ.: *«Όχι και ούτε οι Έλληνες όλοι συμμετέχουν»*.

Η σχολική μονάδα καλλιεργεί κλίμα σεβασμού και αποδοχής με διάλογο, συζήτηση, παράδειγμα και δράσεις. Αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις που πηγάζουν από την εθνική προέλευση. Όπως υποστηρίζουν ο Κ.Μ.: *«Πρέπει να δείχνει στα παιδιά ότι όλα είναι ίσα απέναντί του, άρα όταν λέμε το σχολείο εννοούμε το Σύλλογο και το διευθυντή γι' αυτό το πάω έτσι, ότι όλα είναι ίδια, έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις και τα ίδια δικαιώματα...»* και ο Κ.Ρ.: *«Με το να κατανοήσουν.. Προσπαθώντας με διάφορους τρόπους να κατανοήσουν οι μαθητές οι Έλληνες ότι και οι μαθητές οι Αλβανοί είναι μόνο μαθητές. Τίποτα παραπάνω. Και ότι τα παραδείγματα της ιστορίας των Ελλήνων δείχνουν ότι κάποτε και οι Έλληνες.. όχι κάποτε, σε πολλές περιπτώσεις από αρχαιοτάτων χρόνων ήτανε στη θέση των Αλβανών. Είχαν μετακομίσει και μετοικήσει σε άλλες πατρίδες. Και όπως θα θέλαμε να φέρονται στον προπάππο μας, στον παππού μας, έτσι πρέπει να φερόμαστε κι εμείς στα παιδιά αυτά.»* Ακόμη, η Π.Β. και η Χ.Κ. τονίζουν *«Με το να βλέπουν ότι φέρεσαι σωστά, παίρνεις τηλέφωνο, ενδιαφέρεσαι, ψάχνεις να βρεις πώς να λύσεις το θέμα που έχουνε, αν θέλει... πρέπει να κρατήσεις ας πούμε λίγο παραπάνω το παιδί για να γυρίσουν από τη δουλειά.»* και *«Εδώ τώρα θεωρώ με το παράδειγμα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Όταν ο εκπαιδευτικός σέβεται όλους τους μαθητές μέσα στην τάξη και δεν τους ξεχωρίζει ανάλογα με την καταγωγή, την κοινωνική θέση, το εισόδημα κ.τ.λ., θεωρώ ότι είναι ο εκπαιδευτικός το παράδειγμα.»* αντίστοιχα. Η Ε.Σ. πιστεύει ότι αυτό επιτυγχάνεται: *«Με το διάλογο, με τα παραδείγματα με τις βιωματικές ασκήσεις»*.

Οι διευθυντές εξέφρασαν την ικανοποίησή τους σχετικά με τη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όμως τόνισαν ότι υπάρχει δυνατότητα περαιτέρω βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ τους. Ενδεικτικά ο Κ.Μ. δηλώνει: *«Τα τελευταία χρόνια...σε*

ικανοποιητικό βαθμό, αλλά πρέπει να γίνουν πάρα πολλά ακόμα. Πρέπει να αλλάξουν νοοτροπίες, το σχολείο να προσπαθεί παραπάνω να είναι κοντά τα παιδιά από διαφορετικές χώρες κι αυτός να φέρει και τους γονείς να συνεργαστούν.» Επίσης, η Π.Β. θεωρεί: «Ναι, πιστεύω ότι τι έχουμε κατορθώσει σε μεγάλο βαθμό. Και ότι αν και οι οικογένειες βοηθούσαν περισσότερο κάποιων, θα ήταν πολύ καλύτερα τα πράγματα.» Η Ε.Σ. προσθέτει: «Νομίζουμε ότι το έχει κατορθώσει σε μεγάλο βαθμό διότι ενώ υπήρχε πολύ όταν ήρθα σε αυτό το σχολείο, τώρα έχει εξαλειφθεί σε μεγάλο βαθμό... Και οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών αισθάνονται λίγο πιο ευχέρεια να επικοινωνήσουν με το σχολείο ή να έρθουν στο σχολείο. Και οι γονείς των Ελλήνων μαθητών συζητούν περισσότερο με αυτούς.» Τέλος, ο Κ.Ρ. δείχνει πιο αισιόδοξος από όλους καθώς πιστεύει ότι το έχει κατορθώσει στο μέγιστο βαθμό: «...το έχει κατορθώσει στο μέγιστο βαθμό, γιατί έχουμε προσπαθήσει και οι εκπαιδευτικοί και εγώ, από όταν ήρθα σε αυτό το σχολείο, Αυτό ήταν η βασική επιδίωξή μας. Να έχουμε ένα άριστο κλίμα μεταξύ των μαθητών μας και να μην υπήρχε καμία εστία και πηγή έντασης που θα μεταφέρεται στους γονείς και θα επιβράδυνε το ρυθμό του παιδαγωγικού έργου που εμείς θέλουμε ή έχουμε στόχο να αναπτύξουμε...»

## 9 Συζήτηση

### 9.1 Συνοπτική επισκόπηση κυριότερων ευρημάτων

Με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο νομό Κορινθίας φαίνεται ότι:

1. Οι επιθετικές συμπεριφορές των γηγενών προς τους Ρομά και Αλβανούς μαθητές δεν είναι συχνό φαινόμενο, εκδηλώνεται κυρίως κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και περιορίζεται κυρίως σε λεκτικό επίπεδο.
2. Οι γηγενείς μαθητές τείνουν να αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις σε μεγαλύτερο βαθμό με τους Αλβανούς συμμαθητές τους συγκριτικά με τους Ρομά. Μάλιστα, οι διευθυντές χαρακτήρισαν τις σχέσεις Ρομά και μη Ρομά μαθητών ως σχέσεις αρμονικής συνύπαρξης ενώ τόνισαν ότι οι Ρομά μαθητές συνηθίζουν να σχηματίζουν ομάδες που αποτελούνται από άτομα ίδιας καταγωγής.
3. Οι γηγενείς γονείς ανησυχούν για την πρόοδο των παιδιών τους εξαιτίας της παρουσίας μειονοτικών ομάδων στην τάξη.
4. Οι γονείς αλβανικής καταγωγής προωθούν τη μελέτη των παιδιών τους και επιθυμούν τη μόρφωσή τους. Αντίθετα, η κουλτούρα των Ρομά δεν αφήνει περιθώρια γι' αυτές τις αντιλήψεις. Επιθυμούν να μάθουν τα βασικά: ανάγνωση, γραφή και αριθμητική και παντρεύουν τις μαθήτριες από μικρή ηλικία. Επίσης, σε αυτή την πολιτισμική ομάδα συχνό είναι το φαινόμενο της σχολικής διαρροής.
5. Οι γονείς από την Αλβανία καταβάλλουν προσπάθειες να συμμετέχουν στα σχολικά δρώμενα σε αντίθεση με τους Ρομά γονείς που μένουν παθητικοί και αδιάφοροι.
6. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν κλίμα σεβασμού και αποδοχής για τους μαθητές των μειονοτικών ομάδων και εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Όμως, υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών, κυρίως μεγάλοι σε ηλικία, που διακατέχονται από προκαταλήψεις.
7. Το σχολείο δεν αφήνει οι διαφωνίες των παιδιών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων να επεκταθούν εκτός σχολικής μονάδας. Τα προβλήματα λύνονται από τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή, ενώ οι γονείς ενημερώνονται και καλούνται μόνο στα σοβαρά περιστατικά.



8. Η εκπαίδευση μέσα από το διάλογο, τη συζήτηση, το παράδειγμα, τις δράσεις και τις εκδηλώσεις δημιουργεί κλίμα σεβασμού και αποδοχής των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.

## 9.2 Σύνδεση με προγενέστερη έρευνα

Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι ο ελληνικός πολιτισμός δεν χαρακτηρίζεται από έντονα ρατσιστικά στοιχεία (Παπαζώη στο Κτιστάκης, 2001). Οι ρατσιστικές συμπεριφορές δεν είναι ακραίες όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες και περιορίζονται σε λεκτικό επίπεδο. Η κουλτούρα των Ρομά δεν τους επιτρέπει την αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσουν φιλίες με τους μη Ρομά μαθητές (Georgiades et al., 2013). Μάλιστα, δεν προβάλλει το σχολείο ως αναγκαίο αγαθό καθώς υποστηρίζει ότι σχολείο για τους Ρομά μαθητές είναι η ίδια η ζωή. Συνεπώς, ενδιαφέρονται να μάθουν σε αυτό μόνο να διαβάζουν, να γράφουν και να λογαριάζουν ώστε να επιτελούν με ευκολία το επάγγελμα του πατέρα τους. Την ίδια στάση παρουσιάζουν και οι Ρομά γονείς οι οποίοι μένουν απαθείς σε θέματα που αφορούν το σχολείο. Άλλο ένα χαρακτηριστικό της κουλτούρας αυτής είναι ο γάμος των κοριτσιών σε μικρή ηλικία (Ντούσας, 1997).

Δεν υπάρχουν επιβεβαιωμένα στοιχεία σχετικά με το αν οι γηγενείς γονείς καλλιεργούν τα παιδιά τους το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Όμως, με βάση το κριτήριο των μη ακραίων επιθετικών συμπεριφορών φαίνεται ότι καταβάλλουν προσπάθειες ως προς αυτή την κατεύθυνση (Τσιάκαλος, 2000). Ωστόσο, εκδηλώνουν ανησυχία σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους όταν η τάξη περιέχει αρκετούς μαθητές από άλλα πολιτισμικά υπόβαθρα (Σαπουντζής, 2013). Οι Αλβανοί γονείς και μαθητές προσπαθούν να προσαρμοστούν στην ελληνική κουλτούρα και εκπαίδευση (Watson at Lynch et al., 1992). Συναντούν, όμως δυσκολίες σε γλωσσικά ζητήματα.

Ο εκπαιδευτικός από τη μεριά του σε μεγάλο βαθμό προσπαθεί να μείνει αμερόληπτος και μέσα από τη διδασκαλία του και με τη βοήθεια της ομαδοσυνεργατικής να καλλιεργήσει ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής μεταξύ των μαθητών του οι οποίοι είναι κάτοχοι διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου. Εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική μάθηση όμως στο πλαίσιο των δευτερευόντων μαθημάτων διότι εκεί υπάρχει περισσότερη ευελιξία. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι προσδιορισμένο με αυστηρότητα και δεν αφήνει στους εκπαιδευτικούς μεγάλη ελευθερία να οργανώσουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης τους

(Νικολάου, 2011). Υπάρχει όμως και μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών που συνεχίζουν να είναι δέσμιοι των προκαταλήψεών τους και δεν αναμένουν την πρόοδο των μαθητών από μειονοτικές ομάδες (Monefeld et al., 2020). Επίσης, δεν προσπαθούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες αυτών των μαθητών. Η διδασκαλία τους προβάλλει τα στοιχεία μόνο της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας (May at May, 1999). Άλλωστε, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν υποστηρίζει μια τέτοια ενέργεια. Συνεχίζει να είναι μονοπολιτισμικό και να επιβάλλει σε όλους τους μαθητές γηγενείς και μη την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Έτσι, η χρήση της γλώσσας των Αλβανών και των Ρομά περιορίζεται μόνο σε οικογενειακό επίπεδο (Δαμανάκης, 2005). Οι μαθητές λοιπόν στο σχολείο ξεκινούν από διαφορετική αφετηρία με τους γηγενείς να είναι καλοί γνώστες της ελληνικής και να έχουν το προβάδισμα για περισσότερη μαθησιακή πρόοδο (Παπάζογλου, 2008). Από την άλλη οι Ρομά είναι γνώστες της ρομανί, η οποία είναι προφορική γλώσσα, και οι Αλβανοί της αλβανικής, γλώσσες οι οποίες απορρίπτονται από το σχολείο. Το σύστημα απαιτεί από τα παιδιά τους να μάθουν ελληνικά, γλώσσα που αυτοί οι δύο πολιτισμοί δεν γνωρίζουν με αποτέλεσμα να αδυνατούν να τα βοηθήσουν στην εκμάθησή της.

Βέβαια το εκπαιδευτικό σύστημα, τα τελευταία χρόνια προσπαθεί να αμβλύνει αυτές τις διαφορές και να στηρίζει τους μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες με το θεσμό των ΖΕΠ και του ολοήμερου. Σε αυτούς τους θεσμούς οι εκπαιδευτικοί στέκονται στις δυσκολίες που παρουσιάζονται και μαθαίνουν αυτά τα παιδιά βασικές γνώσεις ελληνικής γλώσσας ώστε να είναι πιο ομαλή η μετάβασή τους στο επίπεδο της γενικής τάξης. Επίσης, με το θεσμό του ολοήμερου επωμίζονται οι ίδιοι το βάρος της μελέτης του παιδιού στοχεύοντας σε καλύτερο γνωστικό επίπεδο αφού ο γονιός δεν είναι κάτοχος της ελληνικής και δεν μπορεί να του προσφέρει τη βοήθεια που χρειάζεται (Νικολάου, 2011).

### **9.3 Περιορισμοί – Διευκολύνοντα στοιχεία**

Ένας σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι αυτή διενεργήθηκε σε σχολεία μιας συγκεκριμένης περιοχής. Συνεπώς τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων από τους διευθυντές δημοτικών σχολείων αναφορικά με το σχολικό κλίμα που επικρατεί ανάμεσα στους γηγενείς μαθητές και τις δύο επικρατέστερες μειονότητες (Ρομά και Αλβανοί) πιθανόν να μην είναι γενικεύσιμα για όλες τις περιοχές της Ελλάδας. Πραγματοποιήθηκε βολική

δειγματοληψία καθώς οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με κριτήριο τη διαθεσιμότητά τους και την εύκολη προσέγγισή τους. Αν και η εφαρμογή της στις έρευνες είναι επιθυμητή σε μικρό βαθμό, η χρήση της είναι σύνηθες φαινόμενο (Mertens, D. M., 2005).

Ένας δεύτερος περιορισμός είναι ότι οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα εξετάστηκαν μόνο από την οπτική των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους δεν ανήκαν στους συμμετέχοντες με αποτέλεσμα στα ερωτήματα περί καλλιέργειας σεβασμού εντός της οικογένειας, οι διευθυντές να δείχνουν επιφυλακτικοί ως προς την απάντησή τους. Αυτή δόθηκε με βάση τη συμπεριφορά των παιδιών.

Ακόμη, λόγω των ειδικών συνθηκών που επικρατεί σε παγκόσμια κλίμακα, δεν ήταν δυνατή η παρατήρηση των παιδιών από αυτά τα τρία διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα εντός του σχολικού χώρου διότι έπρεπε να τηρηθούν μέτρα για την αποφυγή εξάπλωσης της πανδημίας. Επομένως, όλα τα δεδομένα πηγάζουν αποκλειστικά και μόνο από τα λεγόμενα της ηγεσίας των σχολείων.

#### **9.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Με βάση τα δεδομένα και τους περιορισμούς που θέτει η συγκεκριμένη μελέτη κρίνεται αναγκαίο να διατυπωθούν ορισμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα στον τομέα αυτό. Αρχικά στο δείγμα πρέπει να συμπεριληφθούν δημοτικά σχολεία από όλη την επικράτεια ώστε τα ευρήματα που θα προκύψουν να μπορούν να γενικευθούν.

Επίσης, η μελλοντική έρευνα οφείλει να συμπεριλάβει, εκτός από τις πεποιθήσεις και τις παρατηρήσεις των διευθυντών, και την οπτική τόσο των μαθητών από τα τρία παραπάνω πολιτισμικά υπόβαθρα όσο και τις αντιλήψεις των γονιών τους σχετικά ,με τη διαφορετικότητα, το σεβασμό που επιδεικνύουν ως προς αυτή καθώς και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση.

Τέλος, παράλληλα με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, ο ερευνητής είναι ωφέλιμο να προβεί σε παρατήρηση των μαθητών αυτών τόσο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος όσο και στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Έτσι, θα έχει και ο ίδιος εικόνα των πραγμάτων και με τη συμμετοχή των παραπάνω αναφερόμενων προσώπων θα αποκτήσει μια σφαιρική αντίληψη τόσο για το σχολικό κλίμα μεταξύ Ελλήνων και μαθητών αλβανικής καταγωγής όσο και μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών.

## 9.5 Προτάσεις για εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπο για τους μαθητές τους. Συνεπώς οφείλουν να παραμερίσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Να εντοπίζουν τις δυσκολίες τους όπως το γλωσσικό εμπόδιο και συναισθήματα άγχους που τους δημιουργούνται από την παραμονή τους σε μια ξένη χώρα και να τα βοηθήσουν να τις διαχειριστούν. Επίσης, θα πρέπει να τους αντιμετωπίζουν ισότιμα με τα άλλα παιδιά ενθαρρύνοντάς τους για ενεργό συμμετοχή στο μάθημα, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους στις ανάγκες τους οι οποίες είναι μεγαλύτερες από αυτές των γηγενών μαθητών και προβάλλοντας όσο είναι δυνατό στοιχεία και του δικού τους πολιτισμού. Έτσι, τα παιδιά θα αντιληφθούν ότι οι πολιτισμοί δε διακρίνονται σε ανώτερους και κατώτερους, αλλά ο καθένας περιέχει τα δικά του στοιχεία που τον κάνουν μοναδικό. Όταν λοιπόν ο εκπαιδευτικός δείχνει να αποδέχεται πλήρως τους μαθητές από μειονοτικές ομάδες τότε πολλοί μαθητές θα ακολουθήσουν το παράδειγμά του και θα δημιουργηθεί μεταξύ τους μια αρμονική σχέση που θα βασίζεται στο σεβασμό και την αποδοχή.

## 9.6 Προτάσεις για δημόσια διοίκηση

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό έργο, το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου δεν είναι ευέλικτο ώστε ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να το προσαρμόσει στις ανάγκες των μαθητών του. Στηρίζεται αποκλειστικά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού και δεν αφήνει περιθώρια ανάδειξης στοιχείων του πολιτισμού των μαθητών από μειονοτικές ομάδες. Όσες προσπάθειες κι αν καταβάλλει ο εκπαιδευτικός να συμπεριλάβει στη διδασκαλία του χαρακτηριστικά αυτών των πολιτισμών βρίσκει εμπόδιο τις αυξημένες απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος αναφορικά με την ύλη που οφείλει να διδάξει και το μικρό χρονικό διάστημα που του δίνεται στο εκπαιδευτικό έργο. Άλλωστε, κανένας δε γνωρίζει καλύτερα τις ανάγκες της τάξης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτούς τους λόγους τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να τροποποιηθούν ώστε να δώσουν στον εκπαιδευτικό την ευελιξία που χρειάζεται κι αυτός με τη σειρά του να βοηθήσει τους παραπάνω μαθητές.

Δύο θεσμοί που έχουν βοηθήσει αρκετά την πρόοδο των αλλοεθνών μαθητών είναι το ολοήμερο και η Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Το πρώτο εξυπηρετεί τους αλλοδαπούς γονείς τόσο στη φύλαξη των παιδιών τους λόγω του αυξημένου ωραρίου

εργασίας όσο και στην καλύτερη μάθηση αφού οι ίδιοι αδυνατούν να τα βοηθήσουν διότι δεν είναι καλοί γνώστες της ελληνικής γλώσσας. Η ΖΕΠ πλαισιώνεται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς οι οποίοι στηρίζουν αποκλειστικά τη μάθηση αυτών των μαθητών εστιάζοντας στις ανάγκες τους και βαδίζοντας με το δικό τους μαθησιακό ρυθμό. Προσαρμόζονται πιο γρήγορα στο νέο περιβάλλον, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και νιώθουν πιο ικανά να επικοινωνήσουν και να αλληλοεπιδράσουν με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Παράλληλα η ύπαρξη αυτού του θεσμού μειώνει τις εντάσεις των Ελλήνων γονέων εξαιτίας της ανησυχίας για την πρόοδο των παιδιών τους η οποία πηγάζει από την παρουσία παιδιών κάτοχων διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου. Επομένως, η διοίκηση πρέπει να έχει ως κύριο μέλημά της τη λειτουργία αυτών των θεσμών με την έναρξη της σχολικής χρονιάς σε όσο σχολεία προβαίνουν σε αυτό το αίτημα.

## Συμπεράσματα

Από όσα αναφέρθηκαν, οι γηγενείς μαθητές δεν εκδηλώνουν ακραίες μορφές ρατσισμού όπως συμβαίνει σε άλλα κράτη. Αυτός εκδηλώνεται κυρίως σε λεκτικό επίπεδο ενώ τα επεισόδια σωματικής βίας είναι πολύ σπάνια. Ορισμένοι γηγενείς γονείς διατηρούν κάποιες προκαταλήψεις σε βάρος αλλοδαπών τις οποίες διαπερνούν στα παιδιά τους και αυτό φαίνεται από τη συμπεριφορά των τελευταίων στο σχολείο. Οι πεποιθήσεις τους αυτές εξαρτώνται από το μορφωτικό τους επίπεδο. Αλλά τα τελευταία χρόνια δείχνουν μεγαλύτερη ανοχή στο διαφορετικό.

Παρόλο που οι Ρομά μένουν εδώ και αιώνες στον ελληνικό χώρο συνυπάρχουν αρμονικά με τους γηγενείς μαθητές, αλλά δεν αλληλεπιδρούν και σπάνια αναπτύσσονται σχέσεις φιλίας μεταξύ τους. Επίσης, οι Ρομά μαθητές επιθυμούν την παρέα με άτομα της ίδιας προέλευσης. Αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στο διαφορετικό πολιτισμό Ρομά και μη Ρομά μαθητών με τους τελευταίους να μαθαίνουν μόνο τα βασικά: ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, να θεωρούν ότι η ίδια η ζωή τους προσφέρει περισσότερες γνώσεις που έχουν αξία συγκριτικά με το σχολείο και να παντρεύονται, ιδίως τα κορίτσια, σε μικρή ηλικία εγκαταλείποντας την εκπαίδευση. Αυτές οι συνήθειες τους περιχαράκωνουν και δεν τους κάνουν πλήρως αποδεκτούς στο κοινωνικό σύνολο. Παράλληλα οι Ρομά γονείς αδιαφορούν σε θέματα που αφορούν το σχολείο, δεν ανταποκρίνονται στο κάλεσμά του και δε συμμετέχουν στους συλλόγους παρά την παρότρυνση των μη Ρομά γονέων. Οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθειες να ενισχύσουν την πρόοδό τους και τη σχέση τους με τους γηγενείς μαθητές, όμως βρίσκονται αντιμέτωποι με την αδιαφορία τους και τη μη προτίμηση της συναναστροφής με τους γηγενείς.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές αλβανικής καταγωγής, παρόλο την πρόσφατη παραμονή τους στη χώρα και το γλωσσικό εμπόδιο που αντιμετωπίζουν, φοιτούν ανελλιπώς στο σχολείο, προσπαθούν να μάθουν ελληνικά και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Σε αυτή την προσπάθεια σύμμαχοί τους σε μαθησιακό επίπεδο είναι οι εκπαιδευτικοί που εστιάζουν όσο μπορούν στις ανάγκες τους ενώ οι γονείς τους ενθαρρύνουν να μορφωθούν για να αποκτήσουν μια καλύτερη μελλοντική ζωή. Όλες αυτές οι ενέργειες μειώνουν το χάσμα των δύο πολιτισμών με αποτέλεσμα γηγενείς και μαθητές αλβανικής καταγωγής αλληλεπιδρούν και όχι μόνο η συνύπαρξή τους είναι ειρηνική αλλά πολλές φορές αναπτύσσονται φιλικές σχέσεις μεταξύ τους. Οι Αλβανοί γονείς συμμετέχουν σε θέματα του σχολείου στο βαθμό που μπορούν φυσικά διότι η

πολύωρη εργασία τους και η μη καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας δεν τους επιτρέπει πάντα αυτή τη συμμετοχή. Φαίνεται λοιπόν ότι με το πέρασμα των χρόνων οι σχέσεις μεταξύ Ελλήνων και μαθητών αλβανικής καταγωγής καλυτερεύουν αλλά υπάρχει ακόμα περιθώριο για βελτίωση.

Τέλος, παρατηρείται μια μερίδα εκπαιδευτικών που διακατέχονται από προκαταλήψεις, όμως ο βασικός κορμός της εκπαίδευσης πλαισιώνεται από εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να εστιάσουν στις ανάγκες των μαθητών των μειονοτικών ομάδων και να τις καλύψουν. Επίσης, με τη δράση τους αποτελούν παράδειγμα για τους γηγενείς μαθητές ώστε να ευαισθητοποιηθούν και οι ίδιοι για τις δυσκολίες αυτών των παιδιών, να τα σεβαστούν και να τα αποδεχτούν. Προς αυτή την κατεύθυνση στοχεύει και το σχολείο το οποίο μέσα από δράσεις, εκδηλώσεις και συζητήσεις προσπαθεί να μειώσει το χάσμα μεταξύ των μαθητών διαφορετικής καταγωγής και να τους ωθήσει στην αλληλεπίδραση, το σεβασμό και την ανάπτυξη σχέσεων ώστε να καλλιεργηθεί ένα καλό σχολικό κλίμα μεταξύ των μαθητών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Ανδρούσου, Α. (2001). Εκπαίδευση για τους μετανάστες και αντιρατσιστική εκπαίδευση. *Μετανάστες, Ρατσισμός, Ξενοφοβία, από τη θεωρία στην πράξη* (επιμ. Κτιστάκης, Γ.). Αθήνα-Κομοτηνή: ΣΑΚΚΟΥΛΑ (σ. 51-55).

Βασιλάκη, Ρ. (2010). Πολυπολιτισμικότητα και αντιεθνικός λόγος στη σύγχρονη Ελλάδα: μια κριτική επισκόπηση. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 36, 5-36.

Bourdieu, P. (1999). Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία (μεταφρ. Καψαμπέλη, Κ.). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. ΚΑΡΔΑΜΙΤΣΑ.

Γαλάνης, Γ. Ν. (2003). Ελληνική κοινωνία και μετανάστευση. Απόψεις Ελλήνων για Αλβανούς μετανάστες. *Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης, Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών* (επιμ. Κασιμάτη, Κ.). Αθήνα: GUTENBERG (σ. 223-268).

Γεωργουλός, Σ. (2003). Το νομικό πλαίσιο της μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα τον εικοστό αιώνα – Μια ιστορική, κριτική οπτική. *Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης, Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών* (επιμ. Κασιμάτη, Κ.). Αθήνα: GUTENBERG (σ. 91-119).

Δαμανάκης, Μ. (2005). Η εκπαίδευση των παλιννοστών και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: GUTENBERG

Δασκαλάκη, Η. (2013). Εκπαίδευση και ανισότητες: Μια συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών πρακτικών δύο διαφορετικών τσιγγάνικων πληθυσμών. *Ρομά, Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα* (επιμ. Λυδάκη, Α.). Αθήνα: ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ (σ. 39-63).

Δασκαλάκης, Δ., Μπαμπάλης, Θ., & Καλάκου, Π. (2014). Διαπραγμάτευση εθνο-πολιτισμικών ταυτοτήτων: Μελέτη περίπτωσης ομάδας μαθητών αμιγούς ελληνικού σχολείου του Μονάχου. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 58.

Δασκαλάκη, Η. (2010). Τσιγγάνοι και σχολείο: προς μια ερμηνευτική αναθεώρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών των Τσιγγάνων και των Ρομά στην Ελλάδα. *Δοκιμές, τεύχ 15-16*, 29-60.

Δασκαλάκης, Δ., Μπαμπάλης, Θ., & Καλάκου, Π. (2014). Διαπραγμάτευση εθνο-πολιτισμικών ταυτοτήτων: Μελέτη περίπτωσης ομάδας μαθητών αμιγούς ελληνικού σχολείου του Μονάχου. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 58.

Gutmann, A. (1997). Amy Gutmann: Εισαγωγή. *Τσαρλς Ταίηλορ Πολυπολιτισμικότητα, Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης* (επιμ. Gutmann), (μετ. Παιονίδης). Αθήνα: ΠΟΛΙΣ, (σ.37-69).

Gutmann, A. (1997). Πρόλογος. *Τσαρλς Ταίηλορ Πολυπολιτισμικότητα, Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης* (επιμ. Gutmann), (μετ. Παιονίδης). Αθήνα: ΠΟΛΙΣ, (σ.27-31).

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.

Ιωάννου, Ν. (2003). Ελληνική μεταναστευτική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στο Συμβούλιο της Ευρώπης. *Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης, Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών* (επιμ. Κασιμάτη, Κ.). Αθήνα: GUTENBERG (σ. 271-282).

Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *Εκπ@ ιδεντικός κύκλος*, 2(1), 199-216.



Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 595-605.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Οδηγός Επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ. ΕΠΘ-ΑΠΘ.

Κυπριανός, Π. (2008). Ετερότητα, εκπαιδευτικές ανισότητες, εκπαιδευτικοί. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.). *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, 304-316.

Κωνσταντινίδου, Χ. (2001). Κοινωνικές Αναπαραστάσεις του Εγκλήματος, Η Εγκληματικότητα των Αλβανών Μεταναστών στον Αθηναϊκό Τύπο. Αθήνα-Κομοτηνή: ΣΑΚΚΟΥΛΑ

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2008). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 15(1), 1-15.

Μαυρομάτης, Γ. (2008). Διαπολιτισμικότητα στην τάξη Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.). *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, 317-332.

Mertens, M., D. (2009). Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία. (2<sup>η</sup> εκδ.), (Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μπιθαρά, Π.-μετάφραση). Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Μέλλα, Α. & Ταβουλάρη, Ζ. (2008). Μεταγλωσσική αντίληψη και γνωστική ανάπτυξη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.). *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, 354-367.

Νιάρη, Μ., & Μανούσου, Ε. (2016). Το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, η επίδρασή του στη μαθησιακή διαδικασία και η διδακτική του αξιοποίηση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(2Α), 36-48.

Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική Διδακτική, Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή: Θεσσαλονίκη, 37-51.

Νικολάου, Γ. (2008). Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Θεωρίας: το Σχολείο της ένταξης. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.). *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, 368-389.

Νικολάου, Γ. & Συρίου, Ι. (2008). Η διδασκαλία στο «πολύχρωμο σχολείο». Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.). *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, 333-353

Νικολάου, Γ., Ταβουλάρη, Ζ. & Καναβούρας, Α. (2008). Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.). *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, 292-303.

Ντούσας, Δ. (1997). Ρομ και φυλετικές διακρίσεις την ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αθήνα: GUTENBERG.

Πανταζής, Β. (2015). Ανθρώπινα δικαιώματα και διακρίσεις (σ. 96-108).

Πανταζής, Β., & Μαυρουλή, Δ. (2013). Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(60).

Παπαγεωργίου, Β. (2011). Από την Αλβανία στην Ελλάδα Τόπος και ταυτότητα, διαπολιτισμικότητα και ενσωμάτωση, Μια ανθρωπολογική προσέγγιση της μεταναστευτικής εμπειρίας. Αθήνα: νήσος.

Παπαζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 81-88.

Παπαζώη, Ε. (2001). Η ελληνική κοινωνία απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. . *Μετανάστες, Ρατσισμός, Ξενοφοβία, από τη θεωρία στην πράξη* (επιμ. Κτιστάκης, Γ.). Αθήνα-Κομοτηνή: ΣΑΚΚΟΥΛΑ (σ. 27-30).

Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Καλογήρου, Σ., Μαρκούση, Δ., & Μόττη-Στεφάνιδη, Φ. (2009). Επιπολιτισμός και προσαρμογή μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία*, 16(3), 402-424.

Pronai, C. (2013). Οι Τσιγγάνοι στην Ευρώπη. *Ρομά, Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα* (επιμ. Λυδάκη, Α.). Αθήνα: ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ (σ. 29-38).

Reckefeller, S. C. (1997). Steven C. Rockefeller: Σχόλιο. *Τσαρλς Ταίηλορ Πολυπολιτισμικότητα, Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης* (επιμ. Gutmann), (μετ. Παιονίδης). Αθήνα: ΠΟΛΙΣ, (σ. 157-173).

Σακκά, Δ., & Μάρκος, Α. (2013). Από την πλευρά των εφήβων: Η βία και η επιθετικότητα στο σχολείο σε σχέση με την εθνοπολιτισμική προέλευση και το φύλο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας, Τόμος Ι*, 127-162.

Σακελλίων, Γ. (2001). Η νέα γενιά στον αγώνα κατά του ρατσισμού. . *Μετανάστες, Ρατσισμός, Ξενοφοβία, από τη θεωρία στην πράξη* (επιμ. Κτιστάκης, Γ.). Αθήνα-Κομοτηνή: ΣΑΚΚΟΥΛΑ, (σ. 31-34).

Σαπουντζής, Α. (2013) Ιδεολογικά διλήμματα για τον επιπολιτισμό των παιδιών των μεταναστών στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου, (σ. 446-473).

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129.

Σούλης Σ, Πρακτικά συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ Δημόσιο Σχολείο με υποστηρικτικές δομές πραγμάτωσης της ένταξης και όχι του ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ 30/4-1-2/05 2019, Ιωάννινα: p 114-127.

Σταθόπουλος, Μ. (2001). Οικουμενικότητα των δικαιωμάτων του ανθρώπου και προστασία της διαφορετικότητας. *Μετανάστες, Ρατσισμός, Ξενοφοβία, από τη θεωρία στην πράξη* (επιμ. Κτιστάκης, Γ.). Αθήνα-Κομοτηνή: ΣΑΚΚΟΥΛΑ (σ. 17-20).

Ταίηλορ, Τ. (1997). Τσαρλς Ταίηλορ: Η πολιτική της αναγνώρισης. *Τσαρλς Ταίηλορ Πολυπολιτισμικότητα, Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης* (επιμ. Gutmann), (μετ. Παιονίδης). Αθήνα: ΠΟΛΙΣ, (σ. 71-140).

Τσιάκαλος, Γ. (2000). Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.

Χαρούπιας, Α. (2003). Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [http://imm.demokritos.gr/epaeak/library\\_attach/20041261621220.C haroupiasPart1. pdf](http://imm.demokritos.gr/epaeak/library_attach/20041261621220.C%20haroupiasPart1.pdf).

Χατζηδάκη, Α. (2014). Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο: Ε. Κατσαρού και Μ. Διακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη.

Χατζηπουλίδης, Ν., & Χατζηπουλίδης, Γ. (2009). Η Ψυχική Υγεία των μεταναστών στην πορεία της ένταξής τους στην Ελληνική κοινωνία. *Επιθεώρηση Υγείας*, 20(120), 1-12.

Χριστόπουλος, Δ. (2013). Αναζητώντας το ελάχιστο πολιτειακό (πολυπολιτισμικό;) όριο: η μετανάστευση στην Ελλάδα της κρίσης. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 30, 41-74.

Ψημμένος, Ι. (2004). Μετανάστευση από τα Βαλκάνια – Κοινωνικός αποκλεισμός στην Αθήνα. Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗ.

Ψημμένος, Ι. (2003). Ερμηνείες μετανάστευσης, προσδοκίες και ταυτότητες των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών. *Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης, Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών (επιμ. Κασσιμάτη, Κ.)*. Αθήνα: GUTENBERG (σ. 123-155).

## **Ξενόγλωσση**

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14(4), 401-416.

Bonefeld, M., Dickhäuser, O., & Karst, K. (2020). Do preservice teachers' judgments and judgment accuracy depend on students' characteristics? The effect of gender and immigration background. *Social Psychology of Education*, 23(1), 189-216.

Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking racism: Toward a structural interpretation. *American sociological review*, 465-480.

Bourdieu, P & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.

Bui, H. N., & Thongniramol, O. (2005). Immigration and self-reported delinquency: The interplay of immigration generations, gender, race, and ethnicity. *Journal of Crime and Justice*, 28(2), 71-99.

Caravita, S. C., Strohmeier, D., Salmivalli, C., & Di Blasio, P. (2019). Bullying immigrant versus non-immigrant peers: moral disengagement and participant roles. *Journal of school psychology*, 75, 119-133.

Christofi, M., & Nicolaou, G. (2015). Teachers' and students' views about school bullying in ethno-cultural diverse schools of Greece: School climate or immigrants' characteristic. In *Conference paper presented at the International Conference: Cultural, Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond. Greece, Ioannina, 29th June-3rd July*.

Desmarchelier, C. (2004). Altered Habitus of Mature Aged Students. *Pierre Bourdieu: Language, Culture and Education, Theory into Practice (eds Grenfell, M. & Kelly, M.)*. Oxford: Peter Lang (p.281-291).

- Dimakos, I. C., & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates?. *Intercultural Education*, 14(3), 307-316.
- Eick, D. (2004). Discourses on Language and Symbolic Power: Foucault and Bourdieu. *Pierre Bourdieu: Language, Culture and Education, Theory into Practice* (eds Grenfell, M. & Kelly, M.). Oxford: Peter Lang (p. 85-96).
- Eslea, M., & Mukhtar, K. (2000). Bullying and racism among Asian schoolchildren in Britain. *Educational Research*, 42(2), 207-217.
- Ewert, S. (2009). Student misbehavior during senior year: A comparison of immigrants and the native-born. *Social Science Research*, 38(4), 826-839.
- Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2016). Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 618-638.
- Francis, B., Craig, N., Hodgen, J., Taylor, B., Tereshchenko, A., Connolly, P., & Archer, L. (2020). The impact of tracking by attainment on pupil self-confidence over time: demonstrating the accumulative impact of self-fulfilling prophecy. *British Journal of Sociology of Education*, 41(5), 626-642.
- Fridrich, A. H., & Flannery, D. J. (1995). The effects of ethnicity and acculturation on early adolescent delinquency. *Journal of Child and Family Studies*, 4(1), 69-87.
- Heater, D. (1992). Political Education for Global Citizenship. *Human Rights, Education and Global Responsibilities* (eds Lynch, J., Modgil, C. & Modgil S.). London-Philadelphia: RoutledgeFalmer (p.189-204).
- Garcia, R. L. (1992). Cultural Diversity and Minority Rights: A Consummation Devoutly to Be Demurred. *Human Rights, Education and Global Responsibilities* (eds Lynch, J., Modgil, C. & Modgil S.). London-Philadelphia: RoutledgeFalmer (p.103-120).
- Georgiades, K., Boyle, M. H., & Fife, K. A. (2013). Emotional and behavioral problems among adolescent students: The role of immigrant, racial/ethnic congruence and belongingness in schools. *Journal of youth and adolescence*, 42(9), 1473-1492.
- Guyll, M., Madon, S., Prieto, L., & Scherr, K. C. (2010). The potential roles of self-fulfilling prophecies, stigma consciousness, and stereotype threat in linking Latino/a ethnicity and educational outcomes. *Journal of Social Issues*, 66(1), 113-130.
- Ishu Ishiyama, F. (1989). Understanding foreign adolescents' difficulties in cross-cultural adjustment: A self-validation model. *Canadian Journal of School Psychology*, 5(1), 41-56.
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British journal of social psychology*, 33(1), 1-27.
- Kashima, E. S., & Loh, E. (2006). International students' acculturation: Effects of international, conational, and local ties and need for closure. *International journal of intercultural relations*, 30(4), 471-485.
- Kelly, M. (2004). Field and Habitus in Intercultural Communication. *Pierre Bourdieu: Language, Culture and Education, Theory into Practice* (eds Grenfell, M. & Kelly, M.). Oxford: Peter Lang (p.177-186).

- May, S. (1999). Critical Multiculturalism and Cultural Difference: Avoiding Essentialism. *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education* (ed May, S.). London and New York: RoutledgeFalmer (p. 11-41).
- McLaren, P. & Torres, R., (1999). Racism and Multicultural Education: Rethinking 'Race' and 'Whiteness' in Late Capitalism. *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education* (ed May, S.). London and New York: RoutledgeFalmer (p. 42-76).
- Moore, A. (2004). Unmixing Messages: A Bourdieusian Approach to tensions and Helping-Strategies in Initial Teacher Education. *Pierre Bourdieu: Language, Culture and Education, Theory into Practice* (eds Grenfell, M. & Kelly, M.). Oxford: Peter Lang (p. 301-312).
- Ogden, T., Sørlie, M. A., & Hagen, K. A. (2007). Building strength through enhancing social competence in immigrant students in primary school. A pilot study. *Emotional and behavioural difficulties*, 12(2), 105-117.
- Paraskevi, A., & Nikolaos, M. (2017). STUDENTS FROM DIFFERENT CULTURAL BACKGROUNDS, THEIR DIFFICULTIES UPON ELEMENTARY SCHOOL ENTRY IN GREECE AND TEACHERS' INTERCULTURAL EDUCATIONAL PRACTICES. *British Journal of Education*, 5(4), 9-18.
- Pica-Smith, C., & Poynton, T. A. (2014). Supporting interethnic and interracial friendships among youth to reduce prejudice and racism in schools: The role of the school counselor. *Professional School Counseling*, 18(1), 2156759X0001800115.
- Pilkington, A. (1999). Racism in schools and ethnic differentials in educational achievement: A brief comment on a recent debate. *British Journal of sociology of education*, 20(3), 411-417.
- Rattansi, A. (1999). Racism, 'Postmodernism' and Reflexive Multiculturalism. *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education* (ed May, S.). London and New York: RoutledgeFalmer (p. 77-112).
- Schmitt-Rodermund, E., & Silbereisen, R. K. (2008). The prediction of delinquency among immigrant and non-immigrant youth: Unwrapping the package of culture. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(2-3), 87-109.
- Shosha, G. A. (2012). Employment of Colaizzi's strategy in descriptive phenomenology: A reflection of a researcher. *European Scientific Journal*, 8(27).
- Sleeter, C. & Montecinos, C. (1999). Forging Partnerships for Multicultural Teacher Education. *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education* (ed May, S.). London and New York: RoutledgeFalmer (p. 113-137).
- Spencer, M. S. (1998). Reducing racism in schools: Moving beyond rhetoric. *Children & Schools*, 20(1), 25-36.
- Starkey, H. (1992). Teaching for Human Rights and Social Responsibility. *Human Rights, Education and Global Responsibilities* (eds Lynch, J., Modgil, C. & Modgil S.). London-Philadelphia: RoutledgeFalmer (p.123-137).
- Sweeting, H., & West, P. (2001). Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education*, 16(3), 225-246.
- Teuscher, S., & Makarova, E. (2018). Students' School Engagement and Their Truant Behavior: Do Relationships with Classmates and Teachers Matter?. *Journal of Education and Learning*, 7(6), 124-137.

Ukasoanya, G. (2014). Social adaptation of new immigrant students: Cultural scripts, roles, and symbolic interactionism. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(2), 150-161.

Vann, R. (2004). An Empirical Perspective on Practice: Operationalising Bourdieu's Notion of Linguistic Habitus. *Pierre Bourdieu: Language, Culture and Education, Theory into Practice* (eds Grenfell, M. & Kelly, M.). Oxford: Peter Lang (p. 73-83).

Walsh, S. D., De Clercq, B., Molcho, M., Harel-Fisch, Y., Davison, C. M., Madsen, K. R., & Stevens, G. W. (2016). The relationship between immigrant school composition, classmate support and involvement in physical fighting and bullying among adolescent immigrants and non-immigrants in 11 countries. *Journal of youth and adolescence*, 45(1), 1-16.

Watson, K. (1992). Ethinc and Cultural Diversity and Educational Policy in an International Context. *Human Rights, Education and Global Responsibilities* (eds Lynch, J., Modgil, C. & Modgil S.). London-Philadelphia: RoutledgeFalmer (p.241-269).

Zachariah, M. (1992). Linking Multicultural and Development Education to Promote Respect for Persons and Cultures: A Canadian Perspective. *Human Rights, Education and Global Responsibilities* (eds Lynch, J., Modgil, C. & Modgil S.). London-Philadelphia: RoutledgeFalmer (p.273-288).

## Παράρτημα 1

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Φύλο:

Ηλικία:

Εκπαιδευτική Βαθμίδα:

Χρόνια προϋπηρεσίας:

Μεταπτυχιακές σπουδές:

Σχολείο:

Ερώτηση εκκίνησης: Με βάση την εμπειρία σας ως τώρα, οι Έλληνες μαθητές δείχνουν να αποδέχονται πλήρως τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους;

Α) Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών (Ρομά και μαθητές αλβανικής καταγωγής).

1. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών;  
Βοηθητική ερώτηση: Αναπτύσσεται φιλία ανάμεσα στους μαθητές με διαφορετική εθνικότητα;
2. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος εμπλέκονται όλοι οι μαθητές σε ομαδικό παιχνίδι;
3. Διακρίνεται κάποιο είδος ρατσιστικής συμπεριφοράς από τους γηγενείς προς τους αλλοδαπούς;  
Βοηθητική ερώτηση 1: Με ποιους τρόπους αυτή εκδηλώνεται;  
Βοηθητική ερώτηση 2: Οι γηγενείς μαθητές θεωρείτε ότι τείνουν να απομονώνουν τους αλλοδαπούς ή οι τελευταίοι δεν επιθυμούν τη συναναστροφή τους με τους γηγενείς;
4. Υπάρχουν επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;  
Βοηθητική ερώτηση: Αν ναι, πόσο συχνό είναι το φαινόμενο αυτό;
5. Ποιοι παράγοντες προκαλούν τις επιθετικές συμπεριφορές;
6. Θα μπορούσατε να περιγράψετε ένα περιστατικό με έντονη επιθετική συμπεριφορά;

B) Η εικόνα που φαίνεται να καλλιεργούν οι γονείς στα παιδιά τους για τους αλλοδαπούς μαθητές.

7. Εμπλέκονται οι γονείς των μαθητών στις διαφωνίες και τα επιθετικά περιστατικά των παιδιών τους;

Βοηθητική ερώτηση: Αν ναι, με ποιο τρόπο διευθετούν το θέμα;

8. Οι γηγενείς γονείς φαίνεται να καλλιεργούν στα παιδιά τους το σεβασμό στη διαφορετικότητα;

Βοηθητική ερώτηση 1: Επιτρέπουν τη συναναστροφή των παιδιών τους με αλλοδαπούς μαθητές;

Βοηθητική ερώτηση 2: Ποια άλλα στοιχεία πλαισιώνουν τον ισχυρισμό σας;

9. Διακρίνετε κάποιο είδος φοβίας από πλευράς τους για τις επιδόσεις των παιδιών τους, λόγω της ύπαρξης αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο;

10. Συνεργάζονται με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών σε θέματα που αφορούν το σχολείο;

11. Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών συμμετέχουν ενεργά στα συμβούλια;

Βοηθητική ερώτηση: Αν ναι, με ποιους τρόπους;

12. Εντοπίζετε κάποιο είδος καχυποψίας και απομόνωσης από πλευράς τους;

13. Πιστεύετε ότι αντιλαμβάνονται το σχολείο ως αναγκαίο αγαθό για τα παιδιά τους ή απλά ως μια υποχρέωση;

Βοηθητική ερώτηση 1: Δείχνουν ενδιαφέρον για την ορθή μελέτη του παιδιού τους κατά τις απογευματινές ώρες;

Βοηθητική ερώτηση 2: Σε ποια άλλα στοιχεία στηρίζετε την άποψή σας;

Γ) Ο βαθμός που ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών εντός της σχολικής τάξης.

14. Καταβάλλουν προσπάθειες να καλλιεργήσουν ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού μεταξύ των μαθητών;

Βοηθητική ερώτηση: Αν ναι, μπορείτε να μας αναφέρετε μερικούς τρόπους που αυτό επιτυγχάνεται;

15. Η διδασκαλία των εκπαιδευτικών προβάλλει το σεβασμό στη διαφορετικότητα συμπεριλαμβάνοντας και στοιχεία του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών;

Βοηθητική ερώτηση: Προωθούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση ως τρόπο ανταλλαγής στοιχείων διαφορετικών πολιτισμών;



16. Παρακινούν τους αλλοδαπούς μαθητές να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διδασκαλία;
17. Θεωρείτε ότι διακατέχονται από προκαταλήψεις εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών;  
Βοηθητική ερώτηση: Έχουν τις ίδιες προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνικότητας;
18. Επιδιώκουν τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών;

Δ) Ο βαθμός που το σχολείο επιδρά στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.

19. Σε ποιο βαθμό το σχολείο προβαίνει στη συνεργασία με τους γονείς και με ποιους τρόπους;
20. Οι γονείς Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών επιθυμούν να επικοινωνούν με το σχολείο στην ίδια συχνότητα;
21. Πώς το σχολείο διευθετεί τις διαφωνίες και τις επιθετικές συμπεριφορές μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων;  
Βοηθητική ερώτηση: Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε ένα περιστατικό;
22. Με ποιους τρόπους δημιουργεί κλίμα σεβασμού και αποδοχής των αλλοδαπών μαθητών;
23. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει κατορθώσει τη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;  
Βοηθητική ερώτηση: Σε ποια στοιχεία στηρίζετε τον ισχυρισμό σας;

## Παράρτημα 2

### Συνεντεύξεις διευθυντών για τις σχέσεις Ελλήνων και Ρομά μαθητών

1. Διευθυντής: Α.Δ.

Φύλο: Άνδρας

Ηλικία: 59

Εκπαιδευτική βαθμίδα: Πρωτοβάθμια

Χρόνια προϋπηρεσίας: 38

Μεταπτυχιακές σπουδές: Όχι

Σχολείο: 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ζευγολατιού

Συνεντευξιάστρια: Από την εμπειρία σας έως τώρα, φαίνεται οι Έλληνες μαθητές να αποδέχονται πλήρως τους Ρομά συμμαθητές τους;

Συνεντευξιαζόμενος: Σε μεγάλο βαθμό... ναι. Πρέπει να πούμε ότι τουλάχιστον στο Ζευγολατιό οι Ρομά υπάρχουν εδώ και δεκαετίες, έχουν εγκατασταθεί. Οπότε, και το κοινωνικό σύνολο, η κοινωνία τους έχει αποδεχθεί, συνεργάζεται όπου μπορεί μεταξύ τους. Παρόλα αυτά, υπάρχουν πολλές παραβατικές συμπεριφορές εκ μέρους τους. Κάποια φαινόμενα έχουν δημιουργήσει.. ας το πούμε αντιπάθεια προς την άλλη ομάδα και ίσως αυτή έχει περάσει και σε μερικούς μαθητές. Έχουμε κάποια τέτοια δείγματα. Προσπαθούμε όμως μέσα από δράσεις, μέσα από την καθημερινή σχολική ζωή και πραγματικότητα να αποσβέσουμε όποιες τέτοιες απόψεις, αντιλήψεις στα παιδιά υπάρχουν και συμμετέχοντας και οι Ρομά και οι μη Ρομά μαθητές στις ίδιες ομάδες, στις ίδιες τάξεις, στις ίδιες παρέες σιγά σιγά αυτά τα φαινόμενα να εκμηδενιστούν και να εξαφανιστούν. Μπορώ να πω δηλαδή ότι το έχουμε καταφέρει σε μεγάλο βαθμό γιατί δεν υπάρχει ρατσιστική αντιμετώπιση στις ομάδες αυτές από τους μαθητές του σχολείου μας.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία, πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση μεταξύ των Ελλήνων και των Ρομά μαθητών, δηλαδή υπάρχει κάποιο είδος φιλίας ανάμεσά τους;

Συνεντευξιαζόμενος: Σε μαθητές που έχουν αρκετά χρόνια μαζί υπάρχει αποδοχή των μαθητών αυτών, παίζουν μαζί στα διαλείμματα, στις ομάδες που συγκροτούνται για τις διάφορες δράσεις του σχολείου. Δε γνωρίζω αν έχουν και κοινωνικές επαφές έξω από το σχολείο. Αυτό δεν το γνωρίζω, δεν μπορώ να το πω. Υπάρχουν και ομάδες μαθητών σε τάξεις που έχουν επιφυλακτική, μην πω αρνητική, επιφυλακτική συμπεριφορά

απέναντί τους γιατί δυστυχώς έχουν συμμαθητές Ρομά οι οποίοι δεν προσαρμόζονται στις συνθήκες της τάξης και πολλές φορές δημιουργούν προβλήματα. Αυτό έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά και στη στάση των μη Ρομά μαθητών απέναντί τους.

Συνεντευξιάστρια: Δηλαδή, υπάρχει κάποιο είδος φοβίας ή απομόνωσης από μεριά των Ελλήνων προς τους Ρομά μαθητές;

Συνεντευξιαζόμενος: Απομόνωσης όχι, αλλά δυστυχώς και μη αποφυγής συγκρούσεων δεν υπάρχει. Δηλαδή, συχνά, όταν υπάρχει μία συμπεριφορά απρεπής από τους Ρομά μαθητές σηκώνουν το γάντι, θα έλεγα, και αντιμετωπίζουν τους Ρομά μαθητές οι μη Ρομά. Αυτά βέβαια είναι σπάνια φαινόμενα, αλλά υπάρχουν. Δεν μπορούμε να τα παραγνωρίσουμε.

Συνεντευξιάστρια: Υπάρχουν επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ τους;

Συνεντευξιαζόμενος: Κατά καιρούς έχουν σημειωθεί εκατέρωθεν και από τις δύο πλευρές. Σας είπα, ανέφερα πριν από λίγο τους λόγους που οδηγούνται σε αυτές τις ακραίες, θα το έλεγα, καταστάσεις. Είναι μεν σπάνιες, και βέβαια στο φραστικό επίπεδο και όχι σε σωματική βία. Βέβαια με τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών, αυτά τα προβλήματα συγκρατούνται στην αρχική τους φύση, στο στάδιο της γένεσης. Δεν επιτρέπουμε να προχωρήσουν παραπέρα και βέβαια όπου υπάρχει επανάληψη αυτών των συγκρούσεων καλούμε γονείς και τους Ρομά που σε μεγάλο βαθμό ανταποκρίνονται και τους γονείς των μη Ρομά μαθητών. Συζητούμε μαζί τους το πρόβλημα, δίνουμε κάποιες κατευθύνσεις και μειώνονται, έχουν μειωθεί θα έλεγα πάρα πολύ οι συγκρούσεις αυτές.

Συνεντευξιάστρια: Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε ένα τέτοιο περιστατικό, επιθετικής συμπεριφορά που έχει συμβεί πρόσφατα στο σχολείο σας;

Συνεντευξιαζόμενος: Μαθητής σχολίασε τον Ρομά σε κάτι, στη συμπεριφορά του, στην επίδοσή του. Αυτός αντέδρασε στο διάλειμμα κυρίως στριμώχνοντας κατά κάποιον τρόπο αυτόν που του είχε κάνει τα σχόλια. Βέβαια, αυτό έπεσε στην αντίληψη των εφημερευόντων. Έγινε συζήτηση μεταξύ τους, απομακρύνθηκε ο ένας από τον άλλο, έγιναν συστάσεις από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων να μην επαναληφθεί. Μέχρι στιγμής δεν έχει επαναληφθεί. Δεν αποκλείουμε βέβαια να ξαναγίνει γιατί μην ξεχνάμε και τον εξής παράγοντα ότι οι Ρομά είναι συνήθως μεγαλύτεροι ηλικιακά των συμμαθητών τους. Οπότε το... η σωματική τους ανάπτυξη τους δίνει έναν, θα λέγαμε, επιπλέον λόγο να προσπαθήσουν να επιβάλουν, ότι δεν μπορούν να επιβάλουν δια του λόγου, με τη σωματική δύναμη. Αυτό προκαλεί και μια φοβία στους συμμαθητές τους λόγω της αδυναμίας να τα βγάλουν πέρα σωματικά μαζί τους.

Συνεντευξιάστρια: Μάλιστα. Μας είπατε πριν ότι οι γονείς εμπλέκονται για να βοηθήσουν το σχολείο στις επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών τους. Υπάρχει λοιπόν ανταπόκριση το ίδιο και από τους γονείς των Ρομά και των Ελλήνων να λυθεί το θέμα;

Συνεντευξιαζόμενος: Οι μη Ρομά... οι γονείς των μη Ρομά μαθητών σε περιστατικά που έχουν αναμειχθεί εμπλακεί τα παιδιά τους σε οποιαδήποτε πρόσκληση του σχολείου έχουν έρθει, έχουμε συζητήσει το θέμα, έχουν δεχθεί... έχουν φέρει κάποιες αντιρρήσεις γιατί η παραπληροφόρηση δυστυχώς υπάρχει. Έχουν φέρει κάποιες αντιρρήσεις. Όταν όμως αποδεδειγμένα τους δείχνουμε ότι τα παιδιά τους δεν έχουν δίκιο ή δεν πρέπει να κάνουν αυτές τις συμπεριφορές η πλειοψηφία έχει δεχθεί. Βέβαια υπάρχουν και οι περιπτώσεις όπου «το παιδί μου έχει δίκιο κι εγώ πιστεύω το παιδί μου». Αυτό όμως δεν είναι αληθές. Δυστυχώς όπου υπάρχει καβγάς φταίει και οι δύο πλευρές. Οι μη Ρομά ή μάλλον οι Ρομά γονείς σε μικρό βαθμό, θα έλεγα, ανταποκρίνονται. Υπάρχουν γονείς οι οποίοι με μία τηλεφωνική κλήση έρχονται στο σχολείο, ενημερώνονται και προσπαθούν με τον τρόπο τους να αλλάξουν τη στάση των παιδιών τους. Υπάρχει βέβαια μια αρκετά μεγάλη πλειοψηφία η οποία, όχι μόνο δεν απαντά στις κλήσεις, δεν σκέφτεται ποτέ το σχολείο και ιδίως ούτε για ενημέρωση σε θέματα συμπεριφοράς, ούτε ενημέρωση για μαθησιακά θέματα.

Συνεντευξιάστρια: Δείχνουν συνεργασία με τους γονείς των μη Ρομά μαθητών σε θέματα που αφορούν το σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενος: Υπάρχει συνεργασία. Σίγουρα υπάρχει συνεργασία. Δε θα μπορούσε δίχως συνεργασία να λυθεί οποιοδήποτε θέμα.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους βλέπετε ότι υπάρχει συνεργασία;

Συνεντευξιαζόμενος: Σας είπα..... Καλούμε τους γονείς, τους ενημερώνουμε, τους προτρέπουμε να ακολουθήσουν τις οδηγίες ώστε να μην υπάρχουν συγκρούσεις είτε όπου είναι συγκεκριμένα παιδιά που συγκρούονται ή που έχουν τη σύγκρουση μέσα στο αίμα τους, θα έλεγα, διαχωρίζουμε τις.... και προσπαθούμε να μην έρχονται σε επαφή οι μεν με τους δε. Αυτά σπανίζουν τα φαινόμενα. Όπου γίνεται περιστασιακά κάτι δίνονται οι αμοιβαίες εξηγήσεις στον γονέα. Δε θέλουμε ο γονέας να εμπλακεί ποτέ σε μία ενδομαθητική διένεξη, οποιασδήποτε μορφής να είναι. Δεν μεταφέρουμε τη διένεξη μεταξύ γονέων Ρομά και μη Ρομά γιατί θα έχουμε άλλα επακόλουθα. Ό,τι συμβαίνει μέσα στο σχολείο λύνεται μέσα στο σχολείο από το σχολείο, από τους εκπαιδευτικούς και προσπαθούμε να το περάσουμε αυτό και στους μαθητές μας, ώστε φεύγοντας από το σχολείο τα παιδιά να έχει πλέον ξεπεραστεί κατά κάποιο τρόπο και λυθεί το πρόβλημα και να μη δημιουργούνται άλλες επιπτώσεις στη ζωή πέρα από το

σχολείο. Γιατί δυστυχώς, οι Ρομά μένουν εδώ μόνιμα, πολλοί γνωρίζονται ή και συνεργάζονται με διάφορους τρόπους με τους γηγενείς εδώ με τους μη Ρομά κατοίκους και δεν υπάρχει λόγος μία σύγκρουση μαθητών να μεταφέρεται σε επίπεδο οικογενειών ή σε επίπεδο ομάδων ανθρώπων διαφορετικής πληθυσμιακής προέλευσης.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία! Στα συμβούλια που κάνουν οι γονείς για θέματα του σχολείου οι Ρομά συμμετέχουν σε αυτά ή το αφήνουν .....

Συνεντευξιαζόμενος: Σε μικρό βαθμό. Λίγοι συμμετέχουν στις συνελεύσεις του Συλλόγου Γονέων παρίστανται, ενημερώνονται, ακολουθούν και κάποιους κανόνες και οδηγίες. Αυτός είναι όμως πολύ μικρός αριθμός, δυστυχώς.

Συνεντευξιάστρια: Αντιλαμβάνονται θεωρείτε ότι το σχολείο είναι αναγκαίο αγαθό για τα παιδιά τους;

Συνεντευξιαζόμενος: Θεωρητικά ναι. Όταν ξεκινάμε από την περίοδο εγγραφής μαθητών στην πρώτη δημοτικού, το πρώτο που τους ζητάμε είναι η καθημερινή παρουσία των παιδιών στο σχολείο. Οι υποσχέσεις δίνονται με πολύ μεγάλη απλοχεριά, δυστυχώς όμως δεν τηρούνται. Σε μεγάλο αριθμό μαθητών η φοίτηση είναι αποσπασματική με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη μαθησιακή πορεία του κάθε μαθητή, με αποτέλεσμα να πηγαίνουν από την πρώτη στη Δευτέρα και γενικά σε όλες τις τάξεις χωρίς να έχουν κατακτήσει την ύλη της τάξης και το μόνο που μπορεί να κάνει πλέον το σχολείο είναι να εκμεταλλευτεί τους θεσμούς που έχει η ελληνική πολιτεία μέσα από τις τάξεις υποδοχής. Έχουμε τη λειτουργία δύο τάξεων υποδοχής στο σχολείο μας για να μπορέσει να τους βοηθήσει. Τουλάχιστον να μη φύγουν από το σχολείο αναλφάβητοι. Σε κάποιο βαθμό έχουμε κατορθώσει να κάνουμε παιδιά να κατακτήσουν τα βασικά στοιχεία, ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν και το πρόγραμμα της τάξης τους. Σε κάποια άλλα, αν και έχουν... ηλικιακά είναι στην τρίτη, στην τέταρτη τάξη γίνονται μαθήματα πρώτης γραφής και ανάγνωσης ακόμα.

Συνεντευξιάστρια: Όσον αφορά τώρα τους Έλληνες γονείς, θεωρείτε ότι καλλιεργούν στα παιδιά τους το σεβασμό στη διαφορετικότητα; Δηλαδή επιτρέπουν τη συναναστροφή των παιδιών τους με Ρομά;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι... Από την εμπειρία σε αυτό το σχολείο την επιτρέπουν. Δεν υπάρχει... σας είπα δεν ξέρω αν υπάρχουν κοινωνικές σχέσεις έξω και δε νομίζω ότι υπάρχουν γιατί μπορεί ο ρατσισμός εντός εισαγωγικών απέναντί τους να χρησιμοποιείται πολλές φορές από τους Ρομά, αλλά πιστεύω ότι οι ίδιοι είναι πιο ρατσιστές από τους υπόλοιπους, περιχαράκωνονται και δεν αναπτύσσουν σχέσεις εύκολα με κάποιους εκτός φυλετικής προέλευσης. Δεν υπάρχει από την πλευρά των μη

Ρομά γονέων, πιστεύω σε μεγάλο βαθμό, δεν μπορώ να το αποκλείσω γιατί δεν μπορώ να είμαι στο μυαλό και στο σπίτι του καθενός να ξέρω τι λέει στο παιδί του, αλλά από τη στάση των παιδιών διαπιστώνουμε... καταλήγουμε στο συμπέρασμα μάλλον ότι δεν υπάρχουν τέτοιες προτροπές «μην κάνεις παρέα με Τσιγγάνους, μην το ένα, μην το άλλο», γιατί βλέπουμε παιδιά πολλών οικογενειών και κάθονται μαζί τους και παίζουν μαζί τους και στα διαλείμματα... Άρα, δεν υπάρχει. Αν υπήρχε κάτι απαγορευτικό από το σπίτι και προσπαθούσε το παιδί να το τηρήσει θα βλέπαμε ότι δε θα υπήρχε καμία τέτοια επαφή ή προσέγγιση.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία! Όσον αφορά τώρα τον εκπαιδευτικό, οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθειες για να καλλιεργήσουν ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη;

Συνεντευξιαζόμενος: Οπωσδήποτε καταβάλλουν. Δε διαχωρίζουν, δεν γκετοποιούν, ας το πούμε έτσι, μέσα στην τάξη την ομάδα αυτή. Τα παιδιά, εντάξει περιορισμένα τώρα γιατί κάθονται όλα μόνα τους, αλλά και πριν την ιδιαιτερότητα αυτή που έχουμε τώρα λόγω της πανδημίας, οι πληθυσμοί οι μαθητικοί μέσα σε κάθε τάξη ήταν ανακατεμένοι που σημαίνει Ρομά με μη Ρομά καθόντουσαν στο ίδιο θρανίο, είτε αγόρι είτε κορίτσι, συνεργάζονταν, αντάλλασσαν απόψεις, αντάλλασσαν υλικά στις διάφορες δραστηριότητες το ένα το άλλο, δούλευαν μαζί. Οπότε, υπήρχε αυτή η συναναστροφή. Και τώρα βέβαια σε περιορισμένο βαθμό λόγω να μην έρχεται σε επαφή ο ένας με τα αντικείμενα του άλλου, να μην δίνει, να μην παίρνει, να απολυμαίνονται, να, να, να.... Αυτά λιγάκι έχουν απομακρυνθεί, παρόλα αυτά είναι μες στην ίδια τάξη, δεν γίνεται διαχωρισμός λόγω της προέλευσης.

Συνεντευξιάστρια: Η διδασκαλία των εκπαιδευτικών προβάλλει το σεβασμό στη διαφορετικότητα συμπεριλαμβάνοντας στοιχεία του πολιτισμού των Ρομά; Θέλω να πω δηλαδή προωθούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την ανταλλαγή στοιχείων των δύο πολιτισμών;

Συνεντευξιαζόμενος: Σε γενικές γραμμές ναι. Βέβαια, τα πολιτιστικά στοιχεία των Ρομά είναι πολύ περιορισμένα τουλάχιστον σε αυτά που ξέρουμε. Μπορεί η μουσική να είναι ένα είδος έκφρασης και να χρησιμοποιείται αλλά δε μπορούμε να βάλουμε και Χριστοδουλόπουλο μέσα στην τάξη που ακούνε τα παιδιά όλα. Σίγουρα δεν υπάρχουν και γραπτά κείμενα. Δεν υπάρχει γραπτή γλώσσα στους Ρομά. Οπότε, είναι λιγάκι δύσκολο να χρησιμοποιήσει κάποια τέτοια στοιχεία ο δάσκαλος ώστε να δείξει στους μη Ρομά μαθητές κάποια στοιχεία της κουλτούρας των Ρομά. Κάποιες νύξεις γίνονται... βέβαια, γίνονται γιατί... γιατί έχει διαπιστωθεί το εξής: Όταν τα κορίτσια

φτάνουν στην πέμπτη και στην έκτη τάξη, σταματάνε να έρχονται σχολείο. Ελάχιστα τελειώνουν το σχολείο και αυτό γιατί... γιατί η κουλτούρα λέει ότι θα πρέπει να μείνουν σπίτι, δε θα πρέπει να εκτίθενται στην ίδια πληθυσμιακή ομάδα γιατί αυτή δυστυχώς από πολύ μικρή ηλικία αρραβωνιάζονται και παντρεύονται. Δυστυχώς, έχουμε μαθήτριες που θα έπρεπε να φοιτούν στην τάξη και δεν έρχονται γιατί αρραβωνιάστηκαν. Άρα αυτά... σίγουρα γίνονται κάποιες νύξεις για το πολύ πρόωμο της ηλικίας ώστε να υπάρξει τέτοια δέσμευση, αλλά αυτά βέβαια μόνο στις μεγάλες τάξεις μπορούν τα παιδιά να καταλάβουν κάποια πράγματα. Στις μικρότερες τάξεις είναι λιγάκι δύσκολο.

Συνεντευξιάστρια: Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί παρακινούν τους Ρομά να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διδασκαλία;

Συνεντευξιαζόμενος: Σαφώς και τους παρακινούν, σαφώς και τους ρωτάμε συνέχεια. Δεν τους αφήνουμε σε... στην άκρη. Εγώ συγκεκριμένα που κάνω μάθημα σε τάξεις, που όλες οι τάξεις οι δικές μας έχουν Ρομά μαθητές, συμμετέχουν, θα διαβάσουν την εργασία, θα πουν τη γνώμη τους. Υπάρχουν μαθητές οι οποίοι ακολουθούν πρόγραμμα τάξης άρα μπορούν να απαντήσουν σε πολλές ερωτήσεις ή μπορεί να ανταλλάξουν απόψεις με τους συμμαθητές τους μέσα στην τάξη. Γενικά πάντως δεν τους αφήνουμε στην άκρη γιατί έτσι θα τους αναγκάσουμε θέλουν δε θέλουν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα. Και βέβαια, δεν είναι σωστό να αφήσεις ένα μαθητή στην τάξη γιατί είναι Ρομά. Ή γιατί είναι πρόσφυγας ή είναι οτιδήποτε άλλο. Συμμετέχει κανονικά στη διαδικασία. Το ζητούμενο είναι με την τακτική φοίτηση να μπορέσουμε να τον κάνουμε να συμμετέχει ενεργά και να μην έχουμε απώλεια μαθημάτων, απώλεια τάξεων, απώλεια γνώσεων. Αλλά αυτό είναι δυστυχώς ένα σημείο που δεν έχουμε καταφέρει ακόμα να κάνουμε σημαντικά βήματα γιατί είναι σας είπα αποσπασματική η φοίτηση και εκεί είναι το μεγάλο πρόβλημα.

Συνεντευξιάστρια: Θεωρείτε ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ορισμένες προκαταλήψεις σε βάρος των Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Σίγουρα οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα αδύνατα σημεία της φυλετικής αυτής ομάδας. Γνωρίζουν τα σημεία που δημιουργούν και τους λόγους που δημιουργούν πολλές φορές συγκρούσεις μέσα στην τάξη ή και εκτός τάξης. Δεν πιστεύω ότι κάποιος εκπαιδευτικός διακατέχεται από τέτοιο σύνδρομο ρατσιστικό για να τους αφήσει στην τάξη. Προσπαθεί πάντα να τους βάλει μέσα στην ομάδα, να τους κάνει μέλος της ομάδας, να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα παιδιά και πολλές φορές έχει πέσει στην αντίληψή μου ότι όταν σε ένα τμήμα απουσιάζουν οι Ρομά γίνονται

συζητήσεις για την αποδοχή τους, για την ένταξή τους, κατά πόσο δηλαδή θα πρέπει αυτά τα παιδιά να παίζουν στις ομάδες τους, στο διάλειμμα, στις διάφορες εκδηλώσεις που γίνονται μέσα βέβαια από τη σχολική ζωή.

Συνεντευξιάστρια: Επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς των Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Πάρα πολύ γιατί είπαμε είναι η μη συνεχής φοίτηση. Μετά την πρώτη, δεύτερη, το πολύ τρίτη ημέρα γίνεται τηλεφώνημα να δούμε γιατί δεν έρχονται τα παιδιά. Είναι για λόγους υγείας; Είναι για κάποια άλλα γεγονότα που εμποδίζουν την προσέλευσή τους στο σχολείο. Προσπαθούμε πάντα να τους πείσουμε, γιατί συνήθως πολλές και ευτελείς, θα έλεγα, δικαιολογίες για τη μη αποστολή των παιδιών τους στο σχολείο, αρρώστησε ο παππούς της θείας της γιαγιάς μου κ.τ.λ. και εξαφανίζονται για δέκα μέρες.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία! Μας είχατε αναφέρει πριν ότι οι γονείς των Ελλήνων και των Ρομά μαθητών δεν επικοινωνούν με την ίδια συχνότητα στο σχολείο. Οι Ρομά μας είπατε...

Συνεντευξιαζόμενος: Αραιά και πού και όταν τους καλέσουμε. Ελάχιστοι, να μη τους βάλω όλους στο ίδιο καζάνι, ελάχιστοι ενδιαφέρονται, παρουσιάζονται, προσέρχονται στο σχολείο, ρωτάν για τα παιδιά τους. Αλλά αυτοί είναι ελάχιστοι δυστυχώς.

Συνεντευξιάστρια: Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε ένα περιστατικό που το σχολείο βοήθησε να λυθούν επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ Ελλήνων και Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Ένα γεγονός που συνέβη πρόσφατα. Γονέας Ρομά τηλεφώνησε στο σχολείο ότι ο γιος του δέχθηκε φραστικές επιθέσεις από συμμαθητή του μη Ρομά μαθητή. Συζητήθηκε από τους... οι πρώτες κατευθύνσεις ήταν ο δάσκαλος... οι δασκάλες μάλλον των δύο μαθητών που συγκρούστηκαν να συζητήσουν με τους μαθητές τους, να δουν τα πραγματικά γεγονότα ποια ήταν, να αντλήσουν πληροφορίες και από την υπόλοιπη τάξη αν ήταν τα πράγματα έτσι όπως τα εκθέτει ο καθένας από τους δύο εμπλεκόμενους. Ήταν έτσι; Να δούμε την πραγματική δηλαδή... το πραγματικό γεγονός πώς είναι γιατί δυστυχώς πολλά μεγαλοποιούνται, άλλα αποκρύπτονται και στη συνέχεια σε επαφή με τους γονείς, να τους ενημερώσουμε πώς το σχολείο κατέληξε σε αυτά τα συμπεράσματα, ποιες πληροφορίες πραγματικές έχει πάνω στα θέματα και τι θα πρέπει αυτοί να κάνουν από την πλευρά τους ώστε να μην επαναληφθεί αυτό το γεγονός.



Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους λοιπόν το σχολείο δημιουργεί ένα κλίμα αποδοχής και αμοιβαίου σεβασμού για τους Ρομά μαθητές;

Συνεντευξιαζόμενος: Δημιουργεί ένα κλίμα όταν τους αντιμετωπίζει επί ίσους όρους, δεν τους αφήνει στην άκρη, δεν τους χαρακτηρίζει μαθητές δεύτερης κατηγορίας, δεν τους κρίνει με την ίδια αυστηρότητα που θα έκανε με μια άλλη ομάδα στα μαθήματα. Ξέρουμε ότι αυτά τα παιδιά υστερούν σε γνώσεις, υστερούν σε βοήθεια στο σπίτι. Δεν υπάρχει καμία βοήθεια. Το μεγαλύτερο μέρος αν όχι όλοι οι γονείς είναι αγράμματοι, δηλώνουν επίσημα αγράμματοι και υπογράφουν με σταυρό. Άρα δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο μαθησιακό κομμάτι. Οπότε τους βοηθάμε να συμμετέχουν. Τους βάζουμε να συμμετέχουν παντού, ώστε να μην αισθάνονται μειονεκτικά. Προσπαθούμε βλέποντας αυτό και οι μη Ρομά μαθητές να τους αποδέχονται, να συνεργάζονται μαζί τους κι έτσι τα παιδιά αυτά να μη νιώθουν ούτε μειονεκτικά μέσα στην τάξη, ούτε να αποκλείονται, άρα να νιώθουν μειονεκτικά έξω στα διαλείμματα ή στις άλλες δραστηριότητες. Με αυτόν τον τρόπο, πιστεύω ότι τους φέρνουμε πιο κοντά, δεν τους διαχωρίζουμε και έχουμε παραδείγματα μαθητών που επιζητούσαν να καθίσουν με Ρομά μαθητή. Δεν το.... είναι φίλος μου, θέλω να κάτσω μαζί του και αυτό το έχουν αποδεχθεί και οι οικογένειες και ποτέ δεν μας έφεραν αντίρρηση, «Γιατί ο γιος μου κάθεται με ένα Τσιγγάνο;». Υπήρχαν... Υπάρχουν και τέτοια παραδείγματα, που σημαίνει και ο γονέας έχει αποδεχθεί την ύπαρξη των παιδιών αυτών μέσα στην τάξη και στις παρέες του παιδιού τους.

Συνεντευξιάστρια: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το έχετε κατορθώσει; Δηλαδή τη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος;

Συνεντευξιαζόμενος: Σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Δεν μπορώ να πω ότι το έχουμε καταφέρει πλήρως. Δυστυχώς, όπως σας είπα υπάρχουν και συγκρούσεις, υπάρχουν και αντιπαλότητες. Υπάρχουν αυτά και δυστυχώς θα συνεχίσουν να υπάρχουν και θα αργήσει πολύ να γίνει μία τέλεια κοινωνία, αν ποτέ γίνει και αν υπάρχει τέλεια κοινωνία. Παρόλα αυτά, εμείς παλεύουμε συνέχεια, προσπαθούμε. Κύριο όπλο μας είναι η πειθώ και κανένας άλλος τρόπος. Η πειθώ και το παράδειγμα. Όταν κάνουμε κάποιες δράσεις, όταν χρησιμοποιούμε... όταν μεταχειριζόμαστε, να το πω καλύτερα, τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο όλους, δείχνουμε ότι δεν υπάρχει διάκριση. Δεν είναι το χρώμα, δεν είναι η φυλετική προέλευση που θα κάνουν διαχωρισμό. Όταν λοιπόν όλοι είναι στο ίδιο επίπεδο, σίγουρα περνάει στους μαθητές ότι θα πρέπει... κι αυτά είναι συμμαθητές τους, είναι παιδιά της ίδιας ηλικίας με τις ίδιες ανάγκες, με τις ίδιες απαιτήσεις από τη ζωή, από τα μαθήματα. Όλοι είναι εξίσου μαθητές του σχολείου.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε;

Συνεντευξιαζόμενος: Όχι. Πιστεύω ότι ήταν....

Συνεντευξιάστρια: Σας ευχαριστώ πολύ!

2.Διευθύντρια: Ε.Σ.

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 55

Εκπαιδευτική βαθμίδα: Πρωτοβάθμια

Χρόνια προϋπηρεσίας: 34

Μεταπτυχιακές σπουδές: Ναι

Σχολείο: Δημοτικό Σχολείο Μουλκίου

Συνεντευξιάστρια: Με βάση την εμπειρία σας έως τώρα, οι Έλληνες μαθητές δείχνουν να αποδέχονται πλήρως τους Ρομά συμμαθητές τους;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, δε δείχνουν να τους αποδέχονται πλήρως. Συμβιώνουνε ομαλά, παίζουν αλλά όχι, πλήρως όχι. Δε θα τους καλέσουν στα σπίτια τους για να παίξουν, ούτε θα τους καλέσουν σπίτι τους στα γενέθλιά τους.

Συνεντευξιάστρια: Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση μεταξύ Ελλήνων και Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Στο σχολείο γενικώς έχουν καλές σχέσεις. Αλλά... παίζουν και μαζί αλλά και οι Ρομά μαθητές προτιμούν να παίζουν με τα παιδιά από την περιοχή τους. Δηλαδή βλέπω ότι προτιμούν να παίζουν με τα παιδιά της περιοχής τους περισσότερο, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι δεν παίζουν και όλοι μαζί στο μάθημα. Δείχνουν μια προτίμηση, όπως σας το είπα. Δηλαδή προτιμούν να παίζουν με παιδιά που ζουν στην περιοχή τους, στη γειτονιά τους, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι δεν παίζουν και όλοι μαζί.

Συνεντευξιάστρια: Αναπτύσσεται φιλία ανάμεσά τους;

Συνεντευξιαζόμενη: Φιλία ανάμεσά τους.. όχι συχνά. Δε θα έλεγα και όχι. Όχι συχνά. Όμως επειδή είναι στο ίδιο τμήμα, εκτιμούν το ένα το άλλο... επειδή είναι στο ίδιο τμήμα.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία! Διακρίνετε κάποιο είδος ρατσιστικής συμπεριφοράς από τους Έλληνες προς τους Ρομά;

Συνεντευξιαζόμενη: Στο συγκεκριμένο σχολείο ελαφριά έως μέτρια. Ελαφριά. Στο συγκεκριμένο σχολείο τα Ρομά μας είναι πάρα πολύ ήσυχα παιδιά. Γενικώς δεν έχουμε θέμα. Οπότε ελαφριά θα έλεγα. Πολύ... σπάνια.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους αυτή εκδηλώνεται;

Συνεντευξιαζόμενη: Παραδείγματος χάρη τώρα στον κορωνοϊό.. Από τους μαθητές εννοείται ή....

Συνεντευξιάστρια: Από τους μαθητές, από τους μαθητές. Από τους Έλληνες μαθητές πώς εκδηλώνεται η ρατσιστική αυτή συμπεριφορά;

Συνεντευξιαζόμενη: Είπαμε ότι είναι σπάνια. Είναι σπάνια. Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται... Αυτό που είπα. Στο να μη τους καλέσουν σπίτι τους για τη γιορτή ή για τα γενέθλιά τους. Να κάνουν περισσότερο παρέα μεταξύ τους οι Ρομά, γιατί το επιδιώκουν και οι Ρομά. Δεν είναι ρατσισμός εκ μέρους των Ελλήνων. Δηλαδή, τα παιδιά επειδή ζουν στη συγκεκριμένη περιοχή όλα μαζί τα Ρομά, προτιμούν και κάποιες φορές να κάνουν μεταξύ τους παρέα στα διαλείμματα. Αλλά δεν έχουμε ιδιαίτερα προβλήματα εδώ στη συμβίωση επειδή είναι χρόνια.

Συνεντευξιάστρια: Δηλαδή λοιπόν συμβαίνει και οι Έλληνες να απομονώνουν τους Ρομά, αλλά και οι Ρομά από την άλλη να μην τη συναναστροφή τόσο με ...

Συνεντευξιαζόμενη: Σπάνια είπα όμως σε αυτό το σχολείο. Σπάνια. Δηλαδή το μόνο που δε γίνεται είναι ότι δεν τους καλούν στα σπίτια για γιορτές, για γενέθλια, για φιλικές σχέσεις. Δε θα τους καλέσουν σπίτι για φαγητό. Για να μην παρερμηνευθώ. Δε θα τους καλέσουν στο σπίτι για φαγητό, δε θα τους καλέσουν στο σπίτι για τα γενέθλια του παιδιού τους, δε θα τους καλέσουν για μια γιορτή, δε θα τους καλέσουν στο σπίτι τους να παίξουν. Αλλά από την άλλη μεριά δεν ξέρω κι εκείνα αν θα πάνε. Γιατί προτιμούν την περιοχή τους για να παίζουν, επειδή παίζουν ελεύθερα στο χώμα, έχουν συνηθίσει κάπως αλλιώς. Στο σχολείο όμως δεν έχουμε φαινόμενα ρατσιστικής συμπεριφοράς. Συμβιώνουν αρμονικά. Αλλά στα διαλείμματα προτιμούν να παίζουν με τα παιδιά... με τους φίλους τους. Προτιμούν. Και όχι πάντα. Και όχι πάντα γιατί είναι χρόνια αυτά τα παιδιά στο σχολείο. Δηλαδή τώρα άμα δείτε μέσα έχει και Ρομά. Κοιτάζτε εκεί πέρα. Βλέπετε; Αυτό.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Άρα δεν έχει προκύψει κανένα είδος επιθετικής συμπεριφοράς, κανένα περιστατικό εδώ στο σχολικό χώρο.

Συνεντευξιαζόμενη: Τώρα με τον κορωνοϊό είχα θέμα με τους γονείς. Με τον κορωνοϊό είχα θέμα με τους γονείς. Όχι με τα παιδιά. Δηλαδή ότι ζουν σε συνθήκες άσχημες. Σε άσχημες συνθήκες διαβίωσης, ότι δεν έχουν την καθαριότητα που πρέπει, τη διατροφή

που πρέπει. Τότε είχα πρόβλημα με τα Ρομά, με τους γονείς περισσότερο. Τώρα.. Εντάξει... Υπάρχουν κάποια παιδιά ζωηρά και από κει, ελάχιστα, δηλαδή ελάχιστα από τα Ρομά. Δηλαδή όπως και σε μας υπάρχουνε τα αντίστοιχα ζωηρά, που δημιουργούν προβλήματα.

Συνεντευξιάστρια: Πώς οι γονείς διευθετούν αυτά τα προβλήματα; Εμπλέκονται σε αυτά τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά;

Συνεντευξιαζόμενη: Με τους Ρομά;

Συνεντευξιάστρια: Ναι.

Συνεντευξιαζόμενη: Δεν έχουν ιδιαίτερα προβλήματα. Σε μια δυο περιπτώσεις αναφέρθηκα. Θα πρέπει να πούμε εδώ μια δυο περιπτώσεις.

Συνεντευξιάστρια: Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε μια τέτοια περίπτωση;

Συνεντευξιαζόμενη: Μια τέτοια περίπτωση είναι ότι λερώνουν τις τουαλέτες. Που τελικά δεν ήταν αυτά που λέγανε ότι λερώνουν τις τουαλέτες. Μετά από έρευνα, μία συγκεκριμένη μητέρα επέμενε ότι λερώνουν τις τουαλέτες, αλλά δεν ήταν τελικά αυτά που λέρωναν τις τουαλέτες. Ήταν μη Ρομά. Ήταν μαθητές του σχολείου. Και μάλιστα ήταν και αυτό που.. (γέλια) που ήρθε η μαμά του και..

Συνεντευξιάστρια: Και έκανε τα παράπονα (γέλια).

Συνεντευξιαζόμενη: Έκανε τα παράπονα. Ο ίδιος το έκανε.

Συνεντευξιάστρια: Οι Έλληνες γονείς τώρα φαίνεται να καλλιεργούν στα παιδιά τους το σεβασμό στη διαφορετικότητα;

Συνεντευξιαζόμενη: Εδώ πέρα, σε αυτό το σχολείο, παρότι φοιτούν σαράντα δύο Ρομά, δεν έχει χάσει το διδακτισμό του, δηλαδή δεν έχουμε διαρροή μαθητών λόγω Ρομά. Δεν έχουμε διαρροή μαθητών, να προσπαθούν μαθητές να φύγουν από το σχολείο μας και να πάνε σε άλλο σχολείο του Κιάτου επειδή υπάρχουν Ρομά. Δεν έχουμε χάσει μαθητικό πληθυσμό.

Συνεντευξιάστρια: Άρα λοιπόν, δεν υπάρχει κάποιο είδος φοβίας από την πλευρά των Ελλήνων γονιών για τις επιδόσεις του παιδιού τους;

Συνεντευξιαζόμενη: Υπάρχει ένα είδος φοβίας. Υπάρχει ένα είδος φοβίας το οποίο το έχουμε μετριάσει πως; Έχω φέρει αίθουσα ΖΕΠ με ενέργειες που έκανα. Έχω εδώ απέναντι μεγάλη αίθουσα ΖΕΠ, τριάντα οκτώ τετραγωνικά, και κάθε χρόνο εξασφαλίζω μία έως δύο δασκάλες ΖΕΠ. Μου έχουν εκφραστεί παράπονα από συγκεκριμένους γονείς ότι τα τμήματα μένουν πίσω μαθησιακά επειδή υπάρχουν αυτά τα παιδιά, μήπως μένουν πίσω μαθησιακά. Και τους εξήγησα ότι όχι, θα μπορούσε να είναι ένα τμήμα που να έχει και αδύναμους μαθητές. Δεν είναι σε ένα τμήμα όλοι οι

μαθητές στο ίδιο μαθησιακό... Θα μπορούσε να είναι ένα τμήμα που να έχει αδύναμους μαθητές. Οπότε τι θα έκανε ο εκπαιδευτικός; Πάντα δηλαδή μέσα στην τάξη όλοι οι μαθητές δεν είναι στο ίδιο επίπεδο, το πρώτο και το δεύτερο, κοιτάζω να φέρω ΖΕΠ. Πέρσι δηλαδή είχα δύο ΖΕΠ, δηλαδή δασκάλες που είναι για την εκπαίδευση των Ρομά. Φέτος έχω μία και έχω μία αίθουσα τριάντα οκτώ τετραγωνικά εξασφαλίζει.

Συνεντευξιάστρια: Συνεργάζονται οι γονείς και των Ελλήνων και των Ρομά μαθητών σε θέματα που αφορούν το σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι. Να συνεργαστούν όχι. Να έρθουν, να μου πουν ότι θέλω τη δασκάλα ΖΕΠ, να μου πουν ότι θα ήθελαν να μάθουν περισσότερα πράγματα ή ... αυτό ναι ή ... Μεταξύ τους δε συνεργάζονται σε θέματα που αφορούν το σχολείο. Και να σας πω και κάτι... Πιστεύω ότι οι Ρομά δεν το επιδιώκουν. Δηλαδή δεν είναι μόνο ρατσισμός από την πλευρά των Ελλήνων. Δε θέλουν και οι ίδιοι. Και μάλιστα οι ίδιοι μου είχαν ζητήσει το σχολείο να είναι κάτω στην περιοχή τους. Οι ίδιοι οι Ρομά μου έχουν ζητήσει επανειλημμένες φορές να πάει το σχολείο στη περιοχή τους και τα παιδιά τους να είναι στην περιοχή του σχολείου. Κάτι το οποίο δε γίνεται, γιατί είναι και οι ειδικότητες. Δηλαδή δεν είναι θέμα των Ελλήνων μόνο. Είναι και οι ίδιοι ότι... έχουνε μάθει. Έχουν τις δικές τους παραδόσεις, τα δικά τους. Είναι πάρα πολύ. Δεν έχουνε ανάγκη από παρέες και δεν επιδιώκουν ούτε και οι ίδιοι.

Συνεντευξιάστρια: Οι γονείς των Ρομά μαθητών συμμετέχουν σε συμβούλια;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, δε συμμετέχουν και ούτε θέλουν και τα παιδιά τους να συμμετέχουν σε εκδρομή του σχολείου. Όταν είναι εκδρομές του σχολείου δε τα στέλνουν ποτέ τα παιδιά τους.

Συνεντευξιάστρια: Άρα έχετε διαπιστώσει ένα είδος καχυποψία και απομόνωσης και από την πλευρά των Ρομά, όπως είπατε πριν.

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, δεν είναι θέμα καχυποψίας. Είναι θέμα κουλτούρας. Δεν υπάρχει καχυποψία. Είναι κουλτούρα.

Συνεντευξιάστρια: Πιστεύετε ότι αντιλαμβάνονται το σχολείο ως αναγκαίο αγαθό για τα παιδιά τους ή απλά ως μια υποχρέωση;

Συνεντευξιαζόμενη: Το αντιλαμβάνονται, αλλά δεν είναι τόσο συνεπείς στις υποχρεώσεις. Υπάρχουν παιδιά που παρακολουθούνε τακτικά και με συνέπεια και υπάρχουν παιδιά που κοιτάνε πώς και πώς να ξεφύγουν.

Συνεντευξιάστρια: Δείχνουν ενδιαφέρον για την ορθή μελέτη του παιδιού τους κατά τις απογευματινές ώρες;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, όχι καθόλου. Καθόλου.

Συνεντευξιάστρια: Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε κάποια στοιχεία που το δείχνουν αυτό;

Συνεντευξιαζόμενη: Ότι εργασία έχει ανατεθεί από τον εκπαιδευτικό στο σπίτι, ακόμα και αν μπορεί να τη διεκπεραιώσει το παιδί, δε τη φέρνουν. Και από την άλλη σε γονείς που έχω πει ότι... σε γονείς που έχω πει ότι: «Μα, γιατί δεν κάνει τις εργασίες που δίνουμε το απόγευμα στο σπίτι;» Το λέει χαμογελαστά: «Ε, δε διαβάζουμε στο σπίτι». Δηλαδή σαν να τα επικροτούν κιόλας. Ότι τα παιδιά μας θέλουν να παίζουν, να χαρούν και πού να τα βάλουν να διαβάσουν; Τα καμαρώνουν τα παιδιά τους κι ας είναι έτσι. Κι ας είναι δηλαδή έτσι. Να μη διαβάζουν το απόγευμα και αυτό μας δημιουργεί και κάποια δυσκολία. Ότι το απόγευμα δε μελετούν, γιατί πάει η δουλειά του δασκάλου χαμένη κατά κάποιο τρόπο. Γιατί οι εκπαιδευτικοί πάντα τους βάζουν κάτι σπίτι. Εάν δεν κάνουν αυτό το κάτι για το σπίτι, μένουν πίσω. Μένουν πίσω και στις τάξεις. Δηλαδή, μαζεύουν κενά στην πρώτη, μαζεύουν κενά στη δεύτερα, μαζεύουν κενά και φτάνουν σε μια πέμπτη έκτη που απέχουν πολύ και μαθαίνουν να συλλαβίζουν πέμπτη έκτη.

Συνεντευξιάστρια: Οι εκπαιδευτικοί τώρα καταβάλλουν προσπάθειες να δημιουργήσουν ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού μεταξύ των μαθητών.

Συνεντευξιαζόμενη: Οι εκπαιδευτικοί;

Συνεντευξιάστρια: Οι εκπαιδευτικοί ναι.

Συνεντευξιαζόμενη: Πάρα πολύ μεγάλη προσπάθεια.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους το επιδιώκουν αυτό;

Συνεντευξιαζόμενη: Με τη συμμετοχή των παιδιών, με μαθησιακές και οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα κάνουν. Είτε είναι στην ευέλικτη ζώνη είτε είναι στη γυμναστική είτε στα θεατρικά. Έχουμε θεατρική αγωγή, έχουμε εικαστικά, έχουμε μουσική, στη γυμναστική, στις δράσεις της ευέλικτης που κάνουμε.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του ενσωματώνει στοιχεία του πολιτισμού των Ρομά; Δηλαδή μέσω τις ομαδοσυνεργατικής μάθησης ανταλλάζουν στοιχεία πολιτισμού, Έλληνες και Ρομά μαθητές;

Συνεντευξιαζόμενη: Στοιχεία πολιτισμού.. ναι ανταλλάσσουν. Ναι ανταλλάσσουν. Αλλά δεν ξέρω σε ποιο βαθμό. Μιλάνε για τις συνήθειες τα παιδιά της τάξης, μιλάνε για τις συνήθειες. Μια συνήθεια είναι να αρραβωνιάζονται και να παντρεύονται σε πολύ μικρή ηλικία. Και μας λένε: « Θα πάμε στο γάμο. Παντρεύεται ο τάδε ή η τάδε και ότι έχει αρραβώνα ο τάδε με την τάδε». Δηλαδή, έχουνε τους αρραβώνες και τους γάμους σε πολύ μικρή ηλικία. Είναι μια συνήθειά τους. Όχι, μας μιλάνε. Για το πώς

περνάνε στην περιοχή τους μας μιλάνε. Και τους ρωτάνε οι εκπαιδευτικοί και αυτά μας μιλάνε.

Συνεντευξιάστρια: Παρακινούν τους αλλοδαπούς μαθητές οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διδασκαλία;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι τους παρακινούν. Τους παρακινούν, αλλά το θέμα ποιο είναι; Ότι τα παιδιά αυτά δεν κάνουν καθόλου εργασία για το σπίτι και όλα, ας πούμε, είναι σαράντα δύο και έχουμε μία ΖΕΠ για μεγάλο διάστημα και μετά έρχεται δεύτερη ΖΕΠ ή είναι τριάντα επτά και έχουν στην αρχή μία ΖΕΠ ή δύο ΖΕΠ δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες. Από την άλλη, όταν έχουνε κάποια μαθησιακά κενά στην πρώτη, κάποια στη δεύτερα, συσσωρεύονται τα κενά αυτά, συσσωρεύονται και μετά στην πέμπτη έκτη δεν μπορούν να παρακολουθήσουν εύκολα. Δηλαδή ναι μεν πάνε πέμπτη έκτη, αλλά.. και τετάρτη, αλλά πέμπτη έκτη μπορούν να συλλαβίζουν. Αυτό.

Συνεντευξιάστρια: Θεωρείτε ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από προκαταλήψεις σε βάρος των Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Κάποιοι φυσικά.

Συνεντευξιάστρια: Δηλαδή, προφανώς δεν έχουν τις ίδιες προσδοκίες για όλους τους μαθητές.

Συνεντευξιαζόμενη: Αυτό ακριβώς. Ναι. Όχι όλοι. Κάποιοι φυσικά, ναι. Δεν έχουν τις ίδιες προσδοκίες. Άλλοι έχουνε δηλαδή... Είναι φοβερά στην ενόργανη. Θα μπορούσαν να πάνε πολύ μπροστά. Αν υπήρχαν δομές, ήθελα να το πω αυτό, είναι φοβερά στην ενόργανη τα παιδιά αυτά. Είναι φοβερά στις ασκήσεις εδάφους. Είναι φοβερά εκεί. Θα μπορούσαν να φτάσουν πολύ ψηλά. Αλλά, όποιο και να έχω ρωτήσει να συμμετέχουν σε κάποιο διαγωνισμό, δεν υπάρχει. Δηλαδή, αυτό που σας είπα. Είναι φοβερά στις ασκήσεις εδάφους, είναι στην ενόργανη, στον στίβο. Είναι πάρα πολύ δυνατά, αλλά όμως δεν υπάρχει κάτι να τα προωθήσει.

Συνεντευξιάστρια: Επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς των Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, ναι, ναι.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους αυτό συμβαίνει;

.....

Συνεντευξιάστρια: Επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς των Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, ναι, ναι.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους γίνεται αυτό;

Συνεντευξιαζόμενη: Συνήθως παίρνω εγώ τηλέφωνο και τους καλώ στο σχολείο, με προσωπικές επισκέψεις της διευθύντριας στον καταυλισμό. Πάω εγώ εκεί που μένουνε, στην περιοχή που μένουνε. Έχω πάει αρκετές φορές αν δεν τους βρίσκω στα τηλέφωνα. Με καλοδέχονται. Δεν ... με αγαπάνε (γέλια). Πηγαίνω και τους βρίσκω εκεί και τους μιλάω. Τους παίρνω και τηλέφωνο στο κινητό, τους καλώ. Κοιτάζετε να σας πω. Είναι και αυτοί άνθρωποι σαν κι εμάς. Δηλαδή, υπάρχουνε κάποιοι που είναι πολύ δεκτικοί και ελάχιστοι.. κάποιοι είναι που είναι αδιάφοροι. Όπως κι εδώ. Δηλαδή υπάρχουνε γονείς.. όπως και οι υπόλοιποι. Δηλαδή υπάρχουνε γονείς που ενδιαφέρονται πολύ και κάποιοι γονείς που είναι αδιάφοροι. Το ίδιο βλέπω κι εκεί. Υπάρχουν δηλαδή κάποιοι που θα τους πάρεις τηλέφωνο και θα απαντήσουν αμέσως και κάποιοι που αλλάζουν συνέχεια κινητό. Αλλά και όταν δεν τους βρίσκω προσπαθώ να τους προσεγγίσω πηγαίνοντας εκεί. Αυτό.

Συνεντευξιάστρια: Επικοινωνούν οι γονείς και των Ελλήνων και των Ρομά μαθητών με την ίδια συχνότητα με το σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενη: Ε όχι βέβαια, γιατί σας είπα. Στην άλλη περίπτωση τους παίρνω εγώ περισσότερο τηλέφωνο. Πηγαίνω εγώ να τους βρω στην περιοχή που μένουν. Ενώ στην άλλη περίπτωση έρχονται οι ίδιοι οι γονείς. Δηλαδή, αν θα κάνω μια συνάντηση γονέων, που θα κάνουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς Ρομά δε θα έρθουν εύκολα. Οι γονείς Ρομά... δηλαδή για ό,τι χρειαστεί, θα πρέπει να τους πάρω τηλέφωνο προσωπικά. Θα έρθουν βέβαια και για κάποιους που δεν έρθουν θα πρέπει να κάτσω να τους ψάξω στην περιοχή που μένουν.

Συνεντευξιάστρια: Σε ποιο βαθμό το σχολείο προβαίνει στη συνεργασία μεταξύ των γονέων, και Ελλήνων και Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Με ποιο τρόπο στη συνεργασία.... Με τις συναντήσεις που κάνουμε ανά τμήμα, ανά τάξη, μέσω του Σύλλογου Γονέων. ...με τις συναντήσεις που κάνουμε στο Σύλλογο Γονέων, με προσωπικά τηλέφωνα και με κοινές δράσεις με το Σύλλογο Γονέων που κάνουμε. Κάνουμε κάποιες κοινές δράσεις.

Συνεντευξιάστρια: Έχετε κατορθώσει αυτή τη συνεργασία;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι. Τώρα με τον κορωνοϊό δεν μπορούμε να κάνουμε πολλά πράγματα, αλλά πριν κάναμε πάρα πολλά πράγματα. Δηλαδή χρειαζόμασταν κάτι από το δήμο, πηγαίναμε όλοι μαζί στο δήμο. Χρειαζόμασταν να κάνουμε... Κάναμε εκδρομή στην Αθήνα, σε θέατρο... σε παιδικό θέατρο για τα παιδιά, πηγαίναμε όλοι μαζί. Δηλαδή έχουμε κάνει εκδρομές όλοι μαζί, έχουμε κάνει... έχουμε κάνει από κοινού, ξέρω εγώ, χριστουγεννιάτικη γιορτή. Δηλαδή έχουμε κάνει εμείς το σκετς, οι



γονείς έχουν αναλάβει μετά να έχουμε φαγητά, χυμούς.. Μετά δηλαδή το τέλος της θεατρικής παράστασης να κάνουμε και ένα μικρό έτσι.. πώς να το πω.. Στις δυο μεγάλες αίθουσες επάνω να έχουμε μπουφέ, με πολύ ωραίους μπουφέδες και εδέσματα. Γλυκά, αλμυρά εδέσματα για όλους τους γονείς και για όλα τα παιδιά. Έχουμε κάνει αποκριάτικους χορούς όλοι μαζί. Έχουμε πάει εκδρομή όλοι μαζί. Στο δήμο, όλοι μαζί για να ζητήσουμε πράγματα. Τι άλλο έχουμε κάνει; Έχουμε κάνει πάρα πολλά πράγματα στο Σύλλογο γονέων. Τώρα δε μπορώ να τα θυμηθώ όλα.

Συνεντευξιάστρια: Ενδιαφέροντα πάντως όλα αυτά.

Συνεντευξιαζόμενη: Α. έχουν βάψει το σχολείο εθελοντικά οι γονείς.

Συνεντευξιάστρια: Και Ρομά να φανταστώ.

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι. Οι Ρομά δε θα έρθουν να βάψουν το σχολείο.

Συνεντευξιάστρια: Α. Γιατί τόση ώρα αναφέρομαι στις σχέσεις γονέων και Ελλήνων και Ρομά μαθητών σε συνεργασία με το σχολείο.

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι δε συμμετέχουν σε αυτά οι Ρομά.

Συνεντευξιάστρια: Μόνο οι Έλληνες δηλαδή;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, όχι, όχι. Δε συμμετέχουν. Δεν έρχονται και οι ίδιοι. Για παράδειγμα... δεν έρχονται όχι. Για παράδειγμα στην παρέλαση 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου ή στις 25, τότε που η νομοθεσία ήταν να μπουν όλοι οι μαθητές σε κλήρωση, είχαν επιλεγεί μαθητές Ρομά. Τους είπα αν θέλανε κάτι και μου είπαν όχι. Κι ενώ είχα πει στα παιδιά ότι δε θέλω...να έρθουν με τα ρούχα που έχουν να παρελάσουν, επειδή ήταν στη σημαία τα παιδιά τα είχανε ντύσει με μπλε φούστες, άσπρα πουκάμισα και τα αγόρια το ίδιο. Αλλά οι γονείς δεν ήρθαν να δουν τα παιδιά τους. Δηλαδή μπορεί να τα στείλουν στην παρέλαση, αλλά δε θα έρθουν να τα δουν στην παρέλαση. Αλλά και αυτό που λέω στις κοινές δράσεις, όχι. Και δεν είναι από την μεριά των γονέων των δικών μας. Να το προσέξετε αυτό. Είναι από τη μεριά των Ρομά. Δηλαδή, γνωρίζουν ότι οι γονείς θα βάψουν το σχολείο εξωτερικά, αλλά δε θα συμμετέχουν. Γνωρίζουν ότι θα γίνει αποκριάτικος χορός. Εμείς δεν αποκλείουμε παιδιά να έρθουν στον αποκριάτικο χορό, αλλά δε θα έρθουν. Οι ίδιοι δε θα έρθουν. Δηλαδή δεν έχουμε ρατσισμό από τη μεριά των Ελλήνων, αλλά... έχουν κι αυτοί τις συνήθειές τους. Δεν μπορούν να ακολουθήσουν. Δηλαδή αυτό που σας είπα. Θα γίνει μια εκδρομή που θα συμμετέχει και ο Σύλλογος Γονέων από κοινού. Εμείς θα τους στείλουμε και σε αυτούς χαρτί, αλλά δε θα έρθουν, δε θα συμμετέχουν. Οι ίδιοι δε θα συμμετέχουν. Δεν είναι ότι εμείς θα τους πούμε: «Μην έρθετε», ούτε κανείς θα τους απαγορέψει να μπουν στο πούλμαν ή θα πει: «Α! ήρθαν και οι Ρομά; Δε μπαίνω εγώ στο λεωφορείο για να πάω

εκδρομή. Έγινε αποκριάτικος χορός. Α! ήρθαν και οι Ρομά; Εμείς δε στέλνουμε τα παιδιά μας.» Όχι, οι ίδιοι δε στέλνουν τα παιδιά τους. Και πολλές φορές τους λέμε: « Γιατί δε συμμετέχετε κι εσείς σε αυτή τη δράση;». Αλλά δε θέλουν οι ίδιοι. Όχι από κακία. Δε θέλουν. Δε θέλουν. Έχουν μάθει στην περιοχή τους, να παίζουν και να μαλώνουν μεταξύ τους, γιατί έτσι λύνουν τις διαφορές τους και να έχουν τα δικά τους έθιμα. Αυτά με τους συνεχής γάμους με τους συνεχής αρραβώνες, τα έθιμά τους. Αλλά έχουνε τις παρέες τους, τα ξαδέρφια τους, τους φίλους τους που θέλουν και οι ίδιοι να περιορίζονται εκεί. Δε θέλουν και οι ίδιοι να ανοιχτούν προς τα έξω.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους το σχολείο δημιουργεί κλίμα σεβασμού και αποδοχής για τους Ρομά μαθητές;

Συνεντευξιαζόμενη: Σεβόμαστε τις προσωπικότητές τους, προσπαθούμε να τους βοηθήσουμε μαθησιακά όσο μπορούμε. Σας είπα, πάντα φροντίζουμε να έχουμε τμήμα ΖΕΠ.

.....(θόρυβος).....

Συνεντευξιαζόμενη: Μου ξαναλέτε λίγο την ερώτηση; Έχουμε πολλές ερωτήσεις;

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους δημιουργεί κλίμα σεβασμού και αποδοχής το σχολείο για τους Ρομά μαθητές;

Συνεντευξιαζόμενη: Προσπαθούμε να σέβονται την προσωπικότητα των παιδιών, να σέβονται το... Τώρα κάτι ιδιαίτερο δεν έχουν. Το μόνο ιδιαίτερο που έχουν είναι το χρώμα, είναι πιο μελαχρινά. Συμμετέχουν σε... Προσπαθούμε να τα βάζουμε να συμμετέχουν σε όλες τις εκδηλώσεις, τις δράσεις. Το ένα συμμετέχουν σε όλες τις δράσεις του σχολείου είτε αυτές είναι μέσα στο σχολείο είτε είναι εκτός. Στις γιορτές που κάνουμε. Προσπαθούμε να συμμετέχουν σε αυτά. Τι άλλο κάνουμε; Τα βάζουμε να μας διηγηθούν τα ήθη και τα έθιμά τους, να μας πουν λέξεις από τη δικιά τους γλώσσα, λέξεις ή προτάσεις, τραγουδάκια. Έχουμε τη ΖΕΠ. Αυτό δεν είναι βασικό, ότι έχουμε αίθουσα ΖΕΠ και δασκάλα ΖΕΠ;

Συνεντευξιάστρια: Βεβαίως!

Συνεντευξιαζόμενη: Τι άλλο; Στα εικαστικά συμμετέχουν, στη μουσική συμμετέχουν. Όταν κάνουμε θεατρικό πάντα τα βάζουμε να συμμετέχουν. Άλλες φορές έρχονται, άλλες δεν έρχονται. Στις γιορτές Χριστουγέννων που κάνουμε, 25<sup>η</sup> Μαρτίου, 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου. Πάντα τα παιδιά συμμετέχουν στο σκετς. Δεν αποκλείουμε παιδιά από αυτό που θα παρουσιάσουμε στο σχολείο, τη γιορτή της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου, τη γιορτή της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου, τη γιορτή του Πολυτεχνείου, τις καλοκαιρινές εκδηλώσεις. Ποτέ δεν

αποκλείουμε αυτά τα παιδιά. Πάντα τα έχουμε μέσα. Άλλες φορές έρχονται όμως άλλες φορές δεν έρχονται και μας φέρνουν σε δύσκολη ....

Συνεντευξιάστρια: Θέση;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι. Βέβαια συνεννοούμαι. Παίρνω τηλέφωνο τους γονείς και τους λέω: «Σας παρακαλώ πολύ, μην.. γιατί αν δεν έρθει αυτό το παιδάκι το σκετς θα χαλάσει», και συνεννοούμαι κάπως και τα φέρνουν, να σας πω την αλήθεια. Ναι.

Συνεντευξιάστρια: Σε ποιο βαθμό ότι έχετε κατορθώσει να δημιουργηθεί ένα καλό σχολικό κλίμα μεταξύ των μαθητών από διαφορετική εθνικότητα;

Συνεντευξιαζόμενη: Σε πολύ μεγάλο βαθμό. Δε θέλω να το παινευτώ, αλλά μεταξύ γονέων;

Συνεντευξιάστρια: Μαθητών.

Συνεντευξιαζόμενη: Σε πολύ μεγάλο βαθμό γιατί έχω περιορίσει πολύ τη σχολική διαρροή. Πάρα πολύ. Ότι πολύ μεγάλο ποσοστό έρχονται οι μαθητές. Έχω περιορίσει τη σχολική διαρροή. Τα παιδιά δείτε έξω. Είναι χαρούμενα, γελαστά, θέλουν να έρχονται στο σχολείο... Αυτά όλα που σας είπα. Ότι προσπαθώ να τα εντάσσω παντού. Ότι.. το πιο μεγάλο εγχείρημα που έκανα ήταν αν κάνω ξεχωριστή αίθουσα. Δεν υπήρχε ξεχωριστή αίθουσα. Να έχουμε δασκάλα ΖΕΠ από την 1<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου. Από την πρώτη μέρα που ανοίγουν τα σχολεία έχουμε δασκάλα ΖΕΠ. Να έχουμε και δύο δασκάλους ΖΕΠ. Να συμμετέχουν τα παιδιά όσο το δυνατόν. Και με τον προσωπικό μου τρόπο. Τα πλησιάζω, τα λέω με το μικρό τους όνομα, να συζητάω μαζί τους στα διαλείμματα, μπαίνω μέσα στις τάξεις. Δηλαδή, οτιδήποτε που να ενισχύει την προσωπικότητά τους, που να ανεβάζει την αυτοεκτίμησή τους.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία, έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία! Σας ευχαριστώ πολύ!

3. Διευθυντής: Τ.Δ.

Φύλο: Άνδρας

Ηλικία: 53

Εκπαιδευτική βαθμίδα: Πρωτοβάθμια

Χρόνια προϋπηρεσίας: 26

Μεταπτυχιακές σπουδές: Ναι

Σχολείο: Δημοτικό Σχολείο Εξαμιλίων

Συνεντευξιάστρια: Με βάση την εμπειρία σας έως τώρα οι Έλληνες μαθητές δείχνουν να αποδέχονται πλήρως τους Ρομά συμμαθητές τους;

Συνεντευξιαζόμενος: Κοιτάζτε. Εμείς βρισκόμαστε στο Δημοτικό Σχολείο Εξαμιλίων το οποίο έχει μαθητές Ρομά εγγεγραμμένους από τη δεκαετία του '60. Βέβαια, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών Ρομά παρουσιάστηκε τα τελευταία δέκα χρόνια. Δέκα με είκοσι χρόνια στο σχολείο. Το λέω αυτό γιατί αυτό το σχολείο είναι ... γιατί σε αυτό το σχολείο οι μη Ρομά μαθητές και γενικότερα και οι γονείς τους δηλαδή που υπήρξαν μαθητές στο σχολείο αυτό είναι πλήρως προσαρμοσμένοι σε αυτή την πραγματικότητα, να συνυπάρχουν δηλαδή στην ίδια τάξη με μαθητές Ρομά. Επομένως, ναι μπορούμε να πούμε ότι είναι συνηθισμένοι και δεν τους προκαλεί κανένα... Εξάλλου πρέπει να πούμε ότι φοιτούν από το νηπιαγωγείο οι ίδιοι με μαθητές Ρομά. Θεωρώ κάτι άλλο πάνω σε αυτό;

Συνεντευξιάστρια: Εσείς έχετε να πείτε κάτι άλλο;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι. Υπάρχει μια αρμονική συνύπαρξη που δεν προκαλεί, ας πούμε, σε κανέναν πρόβλημα. Βέβαια έχουμε κάποιες αυτές, αλλά όχι όμως γενικευμένα πράγματα και είναι μια φυσιολογική συνύπαρξη για τα παιδιά.

Συνεντευξιάστρια: Αναπτύσσεται φιλία ανάμεσά τους; Ανάμεσα στους Έλληνες και τους Ρομά;

Συνεντευξιαζόμενος: Κοιτάζτε. Καταρχήν αν βγούμε στο διάλειμμα, θα δούμε οι μαθητές που προαυλίζονται να είναι ουσιαστικά δύο ομάδες, οι Ρομά και οι μη Ρομά μαθητές. Χωρίς αυτό όμως να σημαίνει ότι είναι απόλυτο, ότι δεν υπάρχουν σχέσεις. Υπάρχουν σχέσεις περισσότερο μεταξύ των αγοριών τα οποία... και ειδικά, ας πούμε, όταν έχουμε παιχνίδι όπως το ποδόσφαιρο τότε συνυπάρχουν, παίζουν μεταξύ τους και συνεργάζονται. Όμως, η βασική, ας το πούμε, εικόνα που θα πάρει κάποιος μόλις τα δει είναι ότι είναι δυο ξεχωριστές ομάδες και να συνεργάζονται σε μικρό βαθμό. Σε μικρό βαθμό.

Συνεντευξιάστρια: Διακρίνετε κάποιο είδος ρατσιστικής συμπεριφοράς από τους Έλληνες προς τους Ρομά;

Συνεντευξιαζόμενος: Κοιτάζτε. Θα μου επιτρέψετε να πω την άποψή μου η οποία είναι, ας πούμε, μέσα από την πραγματικότητα. Από την πραγματικότητα πηγάζει... βασίζεται. Το να πω ότι κάποιος εκδηλώνει μια ρατσιστική συμπεριφορά είναι κάτι εύκολο, πραγματικά. Εδώ έχουμε να κάνουμε με δυο ομάδες παιδιών οι οποίες προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Το πολιτισμικό περιβάλλον

των Ρομά των Εξαμιλίων είναι πολύ χαμηλό με την έννοια ότι προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ζουν σε συνθήκες πολλές φορές άθλιες, οι γονείς τους ζουν με τα επιδόματα και δεν έχουν τα προς το ζην. Το βλέπουμε εμείς από τα ρούχα των παιδιών, από το γεγονός ότι πολλές φορές απουσιάζουν γιατί δεν έχουν... «Πατάπια, γιατί απουσιάζεις;» «Γιατί δεν έχω κύριε ρούχα, δεν έχω παπούτσια» ή μας λέει ο γονιός: «Ξέρεις κάτι; Δεν έχω να του πάρω ένα κρουασάν, ένα δεκατιανό και δε το στέλνω στο σχολείο». Αυτό το λέω για να περιγράψω έτσι μια εικόνα το πώς ζουν αυτά τα παιδιά. Άρα λοιπόν έχουμε τη συνύπαρξη δυο ομάδων που είναι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και κουβαλάν, ας πούμε, συνήθειες και πρακτικές διαφορετικές και αυτό το πράγμα δημιουργεί συγκρούσεις. Εμείς, θα πρέπει να ξέρουμε, ότι στα Εξαμίλια έχουμε σχεδόν 70% μαθητές Ρομά. 70%, είναι ένα πολύ υψηλό ποσοστό, ένα ποσοστό το οποίο κάνει το σχολείο πολλές φορές μη λειτουργικό. Διότι όταν έχω εγώ στην τάξη μου για παράδειγμα πέντε μη Ρομά μια είκοσι Ρομά τα οποία πολλές φορές δεν ξέρουν και ελληνικά τότε το παραγόμενο αποτέλεσμα είναι πολύ χαμηλό. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον λοιπόν, για να απαντήσω στο ερώτημά σας όσον αφορά τις ρατσιστικές συμπεριφορές, μέσα από αυτή τη διαφορετικότητα που υπάρχει, που είναι γεγονός μπορεί να υπάρχουν κάποιοι λεκτικοί χαρακτηρισμοί προς τους μαθητές Ρομά οι οποίοι, ας πούμε, είναι στη σφαίρα της ρατσιστικής συμπεριφοράς. Εγώ όμως θεωρώ ότι είναι σε ένα πλαίσιο, ας το πούμε, όχι φυσιολογικό αλλά αναμενόμενο θα έλεγα. Αναμενόμενο όταν έχουμε τόσους πολλούς μαθητές Ρομά και όταν είναι τόσο μεγάλη η πολιτισμική απόσταση μεταξύ αυτών των δύο ομάδων. Σε γενικές γραμμές όμως, η δική μου η αίσθηση, η αντίληψη των πραγμάτων είναι ότι όχι δεν είναι ρατσιστές, ας πούμε, ούτε τα παιδιά ούτε και οι γονείς των παιδιών των μη Ρομά μαθητών. Ίσα ίσα, τα αγαπάνε τα Ρομά παιδιά και προσφέρουν, ας πούμε... δηλαδή ότι γίνεται με το σύλλογο γονέων γίνεται για όλα τα παιδιά. Έτσι; Τώρα κάποια μεμονωμένα γεγονότα να υπάρχουν σίγουρα.

Συνεντευξιάστρια: Έχουν υπάρξει επιθετικές συμπεριφορές από τους Έλληνες μαθητές;

Συνεντευξιαζόμενος: Επιθετικές συμπεριφορές σε γενικευμένο επίπεδο όχι δεν έχουν υπάρξει. Τώρα σαν παιδάκια, όπως όλα τα παιδάκια, μπορεί κάποια στιγμή να τσακωθούν. Αυτό όμως θεωρώ, επειδή έχω πολλά χρόνια μέσα στα σχολεία, ότι είναι κάτι φυσιολογικό που συμβαίνει σε όλα τα σχολεία. Δε θα του βάλουμε το μανδύα «ρατσιστικό». Κατά τη γνώμη μου είναι στα πλαίσια του φυσιολογικού και του συνηθισμένου. Ναι αυτό. Άλλο;

Συνεντευξιάστρια: Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε ένα περιστατικό με επιθετική συμπεριφορά που έχει συμβεί;

Συνεντευξιαζόμενος: Μεταξύ Ρομά και μη Ρομά;

Συνεντευξιάστρια: Ναι

Συνεντευξιαζόμενος: Κοιτάζτε. Τώρα, όπως σας είπα, τα αγόρια είναι περισσότερο που τσακώνονται όπως τα αγόρια όλων των σχολείων, ας πούμε. Κάποια στιγμή θα τσακωθούν. Είναι μέσα στη φύση των πραγμάτων. Δε νομίζω ότι αξίζει... Δεν υπάρχει κάτι το εξαιρετικό να πούμε, κάτι το διαφορετικό, κάτι που να ξεφεύγει. Έχουμε επιθετικές συμπεριφορές αλλά είναι μέσα στα πλαίσια του φυσιολογικού. Και εδώ θα ήθελα να πω ότι αν ξαναπούμε πόσο μεγάλος είναι ο αριθμός των Ρομά και η ποσόστωση, θεωρώ ότι σε σχέση με τα άλλα σχολεία μπορεί να είναι και χαμηλός. Τώρα τι να σας πω; Απλά στο θέμα της επιθετικότητας θα ήθελα να προσθέσω ότι οι μαθητές Ρομά από το περιβάλλον τους και από τις, ας πούμε, δικές τους συνήθειες και τον τρόπο που παίζουν έχουν ένα παιχνίδι που μπορεί να χαρακτηριστεί πιο επιθετικό. Είναι παιδιά τα οποία στο περιβάλλον τους δεν έχουν οριοθέτηση από το σπίτι τους. Παίζουν στο μαχαλά όλη μέρα μόνα τους και είναι συνηθισμένα με συμπεριφορές που τα μη Ρομά παιδιά δεν τις έχουν. Και εκεί τώρα υπάρχει το πρόβλημα, έτσι; Μπορεί δηλαδή το Ρομά παιδάκι να το θεωρήσει παιχνίδι αφού το παίζει και στο μαχαλά. Όταν το κάνει όμως εδώ, αυτή η συμπεριφορά δεν είναι αποδεκτή κι εκεί μπορεί να έχουμε ένα πρόβλημα. Τώρα η ερμηνεία αυτουνού, αυτής της συμπεριφοράς... εδώ χρειάζεται και η εμπειρία. Είναι να ξέρει ο άλλος ότι εδώ ξέρεις κάτι.. αυτά τα παιδιά έτσι παίζουν. Δηλαδή αν θα πάμε σε ένα σπίτι θα δούμε το παιδί να παίζει με το τάμπλετ και όταν θα πάμε στο μαχαλά θα το δούμε να παίζει μέσα στο μαχαλά ανεξέλεγκτο και να παίζει παιχνίδια που έχουν να κάνουν με τη φύση, το σώμα του, με το δρόμο. Καταλαβαίνετε... αυτό που σας είπα και στην αρχή ότι έχουμε δύο διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που ζουν τα παιδιά. Ε, αυτά τα πράγματα θα έρθουν στο σχολείο και θα φέρουνε διαφορετικές συνήθειες που κάποια στιγμή θα έρθουν σε σύγκρουση. Όχι γιατί είναι ο άλλος επιθετικός, έτσι; Δηλαδή δε θα ήθελα να πω... να βγει ... δε λέω, δεν ισχυρίζομαι ότι οι μαθητές Ρομά είναι επιθετικοί. Όχι, είναι μαθημένοι να παίζουν κάποια άλλα παιχνίδια που σε μας φαίνονται επιθετικά.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία, οι γονείς των μαθητών τώρα πώς εμπλέκονται σε περιστατικά επιθετικής συμπεριφορά των παιδιών τους;

Συνεντευξιαζόμενος: Οι μη Ρομά γονείς;

Συνεντευξιάστρια: Οι μη Ρομά γονείς και οι Ρομά γονείς.

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, οι μη Ρομά γονείς κοιτάζετε.. Πάλι σε αυτό το πλαίσιο θα μείνουμε. Θα πούμε δηλαδή ότι κάποια παιχνίδια των Ρομά τους φαίνονται και είναι, ας το πούμε, έξω από τις συνήθειες των μη Ρομά μαθητών και εκεί μπορεί να διαμαρτυρηθούν για κάποιες συμπεριφορές. Όμως και πάλι ξαναλέω ότι είναι μεμονωμένα περιστατικά. Δε μπορούμε να δώσουμε γενικευμένο χαρακτήρα. Δε μπορούμε να πούμε ότι εμείς κάθε μέρα εδώ ή κάθε βδομάδα εδώ έχουμε θέματα επιθετικής συμπεριφοράς και παραπόνων από τους γονείς. Δεν υπάρχει αυτό. Είναι κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις όπου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους μπορεί να προκύψουν. Τώρα οι Ρομά γονείς... Κοιτάζετε. Για θέματα επιθετικότητας, ας το πούμε, και συμπεριφοράς οι Ρομά γονείς ταρακουνιούνται πολύ σπάνια και ειδικά όταν τα παιδιά είναι στις μικρές τάξεις, στα μικρά παιδιά. Είχαμε κάποια παράπονα για παράδειγμα για το λεωφορείο στην αρχή.. κάποια μεμονωμένα περιστατικά. Όμως κι εδώ είμαστε πολύ κοντά στα παιδιά. Υπάρχει καλή, ας το πούμε, εποπτεία των μαθητών και στην τάξη και εκτός. Υπάρχει ένα... Προσπαθούμε το πλαίσιο, εγώ αυτό θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό, το πλαίσιο το σχολικό δηλαδή η σχολική ρουτίνα, η σχολική καθημερινότητα να είναι πολύ καλά οργανωμένη. Τα παιδιά να ζουν σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, να έχουν ένα πρόγραμμα σταθερό και αυτό βοηθάει στη μείωση της επιθετικότητας, στην εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών και τα παιδιά συνηθίζουν να συνεργάζονται. Εμείς έτσι το αντιμετωπίσαμε στα τέσσερα χρόνια που είμαι εγώ εδώ διευθυντής. Σιγά σιγά έτσι το δρομολογήσαμε. Να έχουμε καλή οργάνωση, να υπάρχει εποπτεία των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια, από τις 8 το πρωί μέχρι τη μία και τέταρτο. Και έχουμε καταφέρει να έχουμε κάποια μεμονωμένα περιστατικά και κάποια μεμονωμένα παράπονα γονιών.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Οι Έλληνες γονείς φαίνεται να καλλιεργούν στα παιδιά τους το σεβασμό στη διαφορετικότητα;

Συνεντευξιαζόμενος: Κοιτάζετε.. ναι... τι μπορούμε να πούμε εδώ... Αν καλλιεργούν οι Έλληνες γονείς το σεβασμό στη διαφορετικότητα... Κοιτάζετε. Η αλήθεια είναι ότι δεν έχω συγκεκριμένα, ας πούμε, δεδομένα για να βγάλω κάποιο συμπέρασμα. Εγώ μπορώ να πω ότι δια τη άτοπο απαγωγής, βλέποντας όπως είπαμε και πριν, να υπάρχει μια αρμονική συνύπαρξη με την προσπάθεια όλων, θεωρώ ότι τουλάχιστον οι γονείς έχουν αποδεχτεί το.. αυτό το γεγονός της συνύπαρξης και τουλάχιστον δεν έρχονται συμπεριφορές από τα παιδιά που να είναι, ας το πούμε, ρατσιστικές και κάθε μέρα από το σπίτι του, ας πούμε, να παίρνει κάποια ερεθίσματα ότι ξέρεις κάτι; Ο άλλος είναι Γύφτος, είναι έτσι είναι αλλιώς.. γιατί ξέρετε.. Αν το παιδί το εισπράξει στο σπίτι, θα

έρθει και στο σχολείο και κάποια στιγμή θα το βγάλει. Εμείς δεν έχουμε τέτοια περιστατικά. Άρα λοιπόν μέσω αυτού του δρόμου μπορώ να πω ότι όχι, δεν καλλιεργούν ρατσιστικές συμπεριφορές οι γονείς των μη Ρομά στα παιδιά τους.

Συνεντευξιάστρια: Διακρίνετε κάποιο είδος φοβίας από την πλευρά των Ελλήνων γονιών για τις επιδόσεις των παιδιών τους λόγω της αυξημένης παρουσίας των Ρομά;

Συνεντευξιαζόμενος: Κοιτάζτε, εδώ είναι το πρόβλημα το μεγάλο. Το πρόβλημα του σχολείου το μεγάλο, το δικό μας είναι ο μεγάλος αριθμός που είπαμε και δεύτερον είναι ότι αυτό συνεπάγεται για τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών, και των Ρομά και των μη Ρομά. Εσείς με ρωτάτε βέβαια να πω πώς το βλέπουν οι γονείς και όχι πώς το βλέπει ο δάσκαλος ή το σχολείο. Θα σας πω λοιπόν για τους γονείς.

Συνεντευξιάστρια: Όχι, εσείς πώς το βλέπετε; Διακρίνετε κάποιο είδος φοβίας εσείς;

Συνεντευξιαζόμενος: Αν βλέπω εγώ αν υπάρχει φοβία. Σίγουρα υπάρχει. Τώρα δεν ξέρω αν θα το έλεγα φοβία. Θα το έλεγα προβληματισμό καλύτερα. Ότι αν υπάρχει ένας προβληματισμός βεβαίως υπάρχει ένας προβληματισμός. Σίγουρα υπάρχει γιατί υπάρχει και συγκεκριμένο και μετρήσιμο αποτέλεσμα, αρνητικό αποτέλεσμα, αρνητική συνέπεια στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, των παιδιών τους και των Ρομά βέβαια, αλλά τώρα με ρωτήσατε για τα μη Ρομά. Για να σας δώσω να καταλάβετε, σε οποιοδήποτε τμήμα και να μπούμε από τα δέκα που έχει το σχολείο μας, αν μπούμε μέσα θα βρούμε δύο με τρεις τάξεις. Δηλαδή μπαίνουμε σε τμήμα της τετάρτης, θα δούμε τα παιδιά των μη Ρομά τα οποία δουλεύουν το αναλυτικό πρόγραμμα της τετάρτης δημοτικού, θα δούμε μια ομάδα Ρομά να είναι... να μαθαίνουν πρώτη γραφή και ανάγνωση, να κάνουν την ύλη της πρώτης δημοτικού, και θα δούμε και μια άλλη ομάδα Ρομά οι οποίοι είναι λίγο καλύτεροι, πες ότι δουλεύουν την ύλη της δευτέρας. Και αυτή τη διαστρωμάτωση, δηλαδή σε ένα τμήμα να έχουμε τρεις τάξεις, τρία μαθησιακά επίπεδα θα το βρούμε σε όλες σε όλα τα τμήματα. Καταλαβαίνει κανείς λοιπόν ότι ο διδακτικός χρόνος των 40-45 λεπτών διαιρείται δια τρία. Πώς μπορεί ο δάσκαλος να προσφέρει το ίδιο με αυτόν που έχει μη Ρομά μαθητές οι οποίοι δουλεύουν μόνο το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης; Το καταλαβαίνουμε δηλαδή ότι το παραγόμενο προϊόν είναι υποβαθμισμένο λόγω όχι του δασκάλου λόγω της κατάστασης, λόγω του μαθητικού δυναμικού, της σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού. Αυτό είναι που κάνει τους γονείς, για να απαντήσω στο ερώτημά σας, το καταλαβαίνουν και το βλέπουν στα παιδιά τους. Υπάρχουν αρνητικά μετρήσιμα αποτελέσματα σε αυτά τα παιδιά τα οποία αν βρίσκονταν σε ένα άλλο σχολείο, σε μια άλλη τάξη θα είχαν άλλα αποτελέσματα.



Συνεντευξιάστρια: Συνεργάζονται με τους γονείς των Ρομά μαθητών σε θέματα που αφορούν το σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενος: Κοιτάζετε, οι Ρομά γονείς είναι άφαντοι. Δεν υπάρχουν για το σχολείο. Δηλαδή μπορεί να έρθουν στο σχολείο, να τους καλέσουμε ή όταν έχουν κάποιο θέμα για το παιδί τους ή όταν φέρνουν μια βεβαίωση για να πάρουν κάποια επιδόματα. Όμως για θέματα του σχολείου δεν ασχολείται κανένας. Όταν σας λέω κανένας... το απόλυτο μηδέν. Άρα λοιπόν δεν τίθεται θέμα συνεργασίας. Κάποια στιγμή, όταν γίνονταν οι εκλογές για το Σύλλογο Γονέων, όταν είχα πρωτοέρθει εδώ το '17, το Νοέμβρη του '17, τέθηκε θέμα από τους ίδιους τους γονείς, τους μη Ρομά γονείς να: «Ρε παιδιά μέσα στο συμβούλιο του Συλλόγου να βάλουμε και έναν Ρομά γονέα». Προσέξτε αυτό που σας λέω. Το θέλησαν οι ίδιοι και αναζήτησαν οι ίδιοι. Και με ρώτησαν εμένα: «Κύριε Δήμα, εσύ που τους ξέρεις, ποιον νομίζεις ότι μπορούμε να βάλουμε;». Πραγματικά δεν υπήρχε κανένας. Δε βρήκαμε κανέναν. Είναι άφαντοι οι Ρομά γονείς όσον αφορά τα θέματα του σχολείου. Δεν ασχολούνται γι' αυτό δεν υπάρχει συνεργασία. Δε φταίνει... Σας είπα οι μη Ρομά αναζήτησαν να βάλουν στο συμβούλιο. Δε βρήκαν.

Συνεντευξιάστρια: Κατάλαβα. Εντοπίζετε λοιπόν από τη μεριά των Ρομά γονιών κάποιο είδος καχυποψίας και απομόνωσης;

Συνεντευξιαζόμενος: Κοιτάζετε, η καχυποψία υπάρχει σίγουρα. Απομόνωση δεν υπάρχει γιατί εμείς θέλουμε... είμαστε ανοικτοί σαν σχολείο. Εμείς τους θέλουμε να εμπλέκονται και τους θέλουμε να συνεργαζόμαστε μαζί τους. Καταρχήν χρειάζεται να συνεργαζόμαστε γιατί είναι μια πληθυσμιακή ομάδα με τους οποίους δεν έχεις πρόσβαση. Για παράδειγμα δε μπορούμε να σηκωθούμε τώρα και να πάμε στον καταυλισμό στα Ξαμίλια, διότι δεν ξέρουμε αν... μπορεί και να φύγουμε και χωρίς αυτοκίνητο από εκεί, μπορεί να μας πετάξουν πέτρες. Είναι λίγο τα πράγματα .... Άλλα το να έχουμε μια συνεργασία με αυτούς τους γονείς είναι το ζητούμενο. Το θέλουμε αυτό και για την πρόοδο των παιδιών. Τώρα καχυποψία υπάρχει από τη μεριά, θα μου επιτρέψετε να πω όχι από το σχολείο. Πηγάζει από τη γενικότερη αντιμετώπιση που έχουν οι Ρομά από την κοινωνία. Είναι μια πληθυσμιακή ομάδα η οποία βιώνει ένα ερμητικό... ένα ερμητικά ... έναν ερμητικό κοινωνικό αποκλεισμό. Είναι άνθρωποι που είναι αποκλεισμένοι. Δεν μπορούν να δουλέψουν. Όλη αυτή την απόρριψη που βιώνουνε κάποια στιγμή την κάνουν καχυποψία και την εκφράζουν και απέναντι στο σχολείο. Εμείς βέβαια αυτήν την καχυποψία την παλεύουμε. Προσπαθούμε να χτίσουμε σχέση εμπιστοσύνης τουλάχιστον με αυτούς που έρχονται γιατί κάποιοι δεν

έρχονται. Υπάρχουν κάποιοι με τους οποίους έχουμε τακτική επικοινωνία και να χτίσουμε μια σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Και το έχουμε καταφέρει, εγώ πιστεύω σε έναν βαθμό καλό έτσι ώστε να μπορούμε να διεκπεραιώνουμε υποθέσεις που αφορούν το σχολείο. Ψάχνουμε κάποιον, πώς να το πω; Να πάμε εκεί δε μπορούμε. Μπαίνεις μόνο με την αστυνομία. Παίρνουμε κάποια τηλέφωνα, ξέρω εγώ, και βρίσκουμε άκρη.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία, αναφέρατε πριν ότι μέσα σε μία τάξη βλέπουμε τρία μαθησιακά επίπεδα. Οι Ρομά γονείς αισθάνονται το σχολείο ως αναγκαίο αγαθό για τα παιδιά τους ή απλά το βλέπουν ως υποχρέωση;

Συνεντευξιαζόμενος: Κοιτάζτε. Πολύ ωραία η ερώτησή σας όπως και οι άλλες ερωτήσεις ήταν πολύ καίριες. Για τους Ρομά γονείς η εκπαίδευση, αν και θεωρητικά αν και θεωρητικά θα σας πουν ότι: «Ναι, εγώ το παιδί μου θέλω να το φέρνω στο σχολείο», μετά όμως στην πράξη, κατά τη γνώμη μου, δεν είναι το πρώτο πράγμα στην πυραμίδα των αναγκών τους. Έτσι; Διότι αυτοί οι άνθρωποι πολλές φορές αντιμετωπίζουν προβλήματα επιβίωσης. Ζουν σε άθλιες συνθήκες και κοιτάνε να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες. Κι εγώ το καταλαβαίνω αυτό. Και δηλαδή ενώ μπορούμε να πούμε ότι και να θέλουν να τα στείλουν δεν μπορούν να υποστηρίξουν τη φοίτησή τους πολλές φορές. Και όπως είπαμε πριν, δεν μπορούν να έχουν τον ανάλογο ρουχισμό, παπούτσια, τα σχολικά είδη που χρειάζεται το παιδί. Πολλές φορές τα βάζουμε εμείς. Τους δίνουμε χαρτί Α4. Δεν φέρνει κανένας, τους δίνουμε εμείς. Τσάντες, μολύβια, τετράδια, γόμες τα παίρνουμε εμείς, το σχολείο, από χορηγούς από λεφτά του σχολείου. Αυτή η πληθυσμιακή ομάδα, κατά τη δική μου εκτίμηση, ζει σε άθλιες συνθήκες με αποτέλεσμα να μην είναι η εκπαίδευση το πρώτο μέλημά τους για τα παιδιά τους. Ναι.. αυτή την εντύπωση έχω εγώ.

Συνεντευξιάστρια: Οι εκπαιδευτικοί, τώρα, καταβάλλουν προσπάθειες να καλλιεργήσουν ένα κλίμα αποδοχή και σεβασμού μεταξύ των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Κοιτάζτε. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να ξέρετε ότι είναι αυτοί που πραγματικά κάνουν πράγματα γι' αυτά τα παιδιά, και για τα Ρομά και για τα μη Ρομά και γι' αυτή τη σύνθεση να πούμε που υπάρχει σε κάθε τμήμα. Όχι μόνο κάνουν πράγματα για να συνυπάρχουν, να υπάρχει μια αρμονική συνύπαρξη, αλλά και τα καταφέρνουν και πολύ καλά. Γιατί όπως είπα και πριν, δεν έχουμε σοβαρά προβλήματα εμείς. Ούτε να τσακώνονται μεταξύ τους, ούτε επιθετικότητα ούτε τίποτα. Έχουμε βρει ένα τρόπο να μπορούμε να συμβιώνουμε. Κι αυτό είναι βέβαια αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους αυτό επιτυγχάνεται; Η αρμονική έτσι συνύπαρξη;

Συνεντευξιαζόμενος: Κοιτάξτε. Η αρμονική συνύπαρξη επιτυγχάνεται... Καταρχήν έχουν γίνει και γίνονται προγράμματα κοινωνικής προσαρμογής, συνεργασίας στα τμήματα. Επίσης, γιατί πρέπει να πούμε ότι μέσα στα τμήματα, ειδικά στις μικρές τάξεις, στα τμήματα θα βρούμε παιδιά τα οποία δεν ξέρουν να μιλάνε ελληνικά, δεν έχουν φοιτήσει στο νηπιαγωγείο.. δηλαδή θα πρέπει ο δάσκαλος να μάθει εξαρχής πράγματα που τα μαθαίνουμε στον παιδικό σταθμό. Φροντίζει ο καθένας να έχει μια καθημερινή ρουτίνα οριοθετημένη για το τμήμα του με ξεκάθαρους ρόλους, με κανόνες. Από κοντά και τα προγράμματα ειδικά στις μεγάλες τάξεις και μέσα από αυτόν τον τρόπο έχουμε φτάσει, ας πούμε, να έχουν μια αρμονική συνύπαρξη. Εγώ θεωρώ δηλαδή ότι βασικό πράγμα είναι η οργάνωση, το πρόγραμμα, είναι τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη συνύπαρξη, την κοινωνική προσαρμογή. Όλα αυτά και μέσα από αυτό πιστεύω ότι έχουμε αυτό το αποτέλεσμα. Επίσης, ένα άλλο θετικό είναι ότι εμείς έχουμε έναν πυρήνα μόνιμων εδώ εκπαιδευτικών οι οποίοι γνωρίζουν να διαχειρίζονται αυτή την κατάσταση. Βοηθάνε κάθε αρχή του χρόνου και τους νέους και κάπως έτσι προχωράμε.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Στη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν κάποια στοιχεία του πολιτισμού των Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Κοιτάξτε αυτό είναι... Ναι υπάρχουν.. έχω υπόψη μου προσπάθειες, μία καθηγήτρια αγγλικών που είχαμε πέρσι, η οποία έφτιαχνε ένα λεξιλόγιο, ας πούμε, στα ελληνικά, στα αγγλικά και στα ρομανί. Ευκαιριακά ναι. Το αξιοποιούν.. όπως για παράδειγμα στην μουσική, σε κάποια έθιμα, κάποια τραγούδια υπάρχει, ναι. Μπαίνει το στοιχείο. Βέβαια δε μπορώ να μπω ότι μπαίνει σε έναν γενικευμένο βαθμό και με έναν οργανωμένο τρόπο. Όπως μέσα σε κάθε τάξη θα μπορούσαμε σαν σχολείο να κάνουμε συγκεκριμένα πράγματα. Αυτό δεν υπάρχει, όχι. Όμως σε μεμονωμένες περιπτώσεις και ευκαιριακά μπαίνει και το στοιχείο του πολιτισμού των Ρομά, ναι.

Συνεντευξιάστρια: Προωθούν τη συνεργατική μάθηση ως μέσο ανταλλαγής στοιχείων πολιτισμού.

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, κοιτάξτε... Λειτουργούν... Η ομαδοσυνεργατική χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και ειδικά στις ειδικότητες, ας πούμε, είναι εύκολο να γίνει κάτι τέτοιο. Θα πω όμως εδώ ότι στην πράξη ειδικά, ας πούμε, για το

δάσκαλο που τα γνωστικά αντικείμενα των μαθημάτων που κάνει είναι πιο απαιτητικά. Αυτή η πολιτισμική διαφορά η οποία μεταφράζεται και σε διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο γι' αυτούς τους μαθητές που έχει ο δάσκαλος στο τμήμα, δεν επιτρέπει πολλές φορές να μπουν παραγωγικά μαθητές μέσα σε μια ομάδα με μη Ρομά μαθητές. Δηλαδή εκεί το παιδί θα είναι παρατηρητής επί της ουσίας ή η συμβολή του θα είναι ελάχιστη. Οπότε η απάντησή μου, ας πούμε, έτσι συνοπτικά είναι ότι: ναι, χρησιμοποιείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία όμως μέσα σε, ας το πούμε, εκπαιδευτικές συνθήκες που δεν απαιτούν να έχει ο άλλος, ας πούμε, κάποιες εξειδικευμένες γνώσεις διότι εκεί οι Ρομά δε θα μπορέσουν να συνεισφέρουν. Θα είναι απλοί παρατηρητές.

Συνεντευξιάστρια: Παρακινούν οι εκπαιδευτικοί τους Ρομά μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, βεβαίως τους παρακινούν και προσπαθούν έτσι στη βάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα έλεγα εγώ. Εκτός από τη γλώσσα και τα μαθηματικά για παράδειγμα σε άλλα μαθήματα να μπορέσουν με έναν άλλο τρόπο διαφοροποιημένο να δώσουν τη γνώση και σε αυτούς τους μαθητές για να μπορέσουν κι αυτοί να συμμετέχουν στο μάθημα. Ναι, γίνονται προσπάθειες, ναι.

Συνεντευξιάστρια: Θεωρείτε ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από κάποιες προκαταλήψεις εις βάρος των Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Κοιτάζτε. Κι εδώ θα πω κάτι που.. έτσι γενικότερο από αυτό που με ρωτάτε. Θεωρώ ότι και τα μη Ρομά παιδιά των Εξαμιλίων και οι μη Ρομά γονείς των Εξαμιλίων και οι εκπαιδευτικοί των Εξαμιλίων είναι οι λιγότερο ρατσιστές που έχω γνωρίσει. Και γιατί το λέω αυτό; Γιατί αυτοί οι άνθρωποι που ανέφερα υφίστανται, λόγω του μεγάλου ποσοστού των Ρομά που υπάρχει στο σχολείο, κάποιες επιβαρυντικές συνέπειες οι οποίες λογικά θα έπρεπε να τους σπρώξουν σε άκρως ρατσιστικές συμπεριφορές. Αυτό όμως δε συμβαίνει. Υπάρχει.. και τα παιδιά, όπως σας είπα, τα μη Ρομά συνεργάζονται με τα Ρομά και οι γονείς οι μη Ρομά δεν έχουν πρόβλημα με τους Ρομά. Απλά λένε ότι: «Ρε παιδιά, εμείς εδώ είμαστε πάρα πολλοί Ρομά. Πάρτε τους μισούς». Δε λένε να φύγουν οι Ρομά από το σχολείο. Λένε να πάει σε ένα λειτουργικό επίπεδο, αλλά και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κάθε μέρα πρέπει να κάνουν τριπλάσια προσπάθεια, όπως σας είπα πριν. Κι αυτοί όμως είναι κοντά σε αυτά τα παιδιά, όπως σας περιέγραψα και πριν. Άρα λοιπόν όχι μόνο δεν υπάρχει ρατσιστική συμπεριφορά, αλλά υπάρχει μια διάθεση προσφοράς.. όχι διάθεση απλά, μια κατάθεση προσφοράς. Σας είπα είναι οι λιγότερο ρατσιστές που έχω γνωρίσει.

Συνεντευξιάστρια: Επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς των Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Βεβαίως την επιδιώκουν. Εμείς σε εβδομαδιαία βάση, διότι έχουμε και το θέμα της μαθητικής διαρροής το οποίο μας απασχολεί συνέχεια, σε εβδομαδιαία βάση παίρνουν τηλέφωνο στους γονείς οι οποίοι... των μαθητών που δεν έρχονται. Βέβαια, εδώ έχουμε και ένα θέμα με τα τηλέφωνα τα οποία δε λειτουργούν, δεν αντιστοιχούν κ.τ.λ., διότι αλλάζουν συνέχεια τηλέφωνο. Τέλος πάντων, υπάρχει όμως μια συνεχής... πολύ περισσότερη μπορώ να σας πω από ότι υπάρχει με τους μη Ρομά γονείς. Έτσι;. Τώρα από κει και πέρα όμως, δεν είναι πάντα εφικτό όλοι οι γονείς οι Ρομά να έχουν επικοινωνία με το σχολείο διότι κάποιοι δε θέλουν να έχουν, κάποιοι δίνουν έναν αριθμό ο οποίος δεν αντιστοιχεί, κάποιοι δε δίνουν καθόλου αριθμό τηλεφώνου οπότε καταλαβαίνετε... Όμως η... ας το πούμε, η πρόθεση αλλά και η πρακτική, η καθημερινή πρακτική γενικώς, η εβδομαδιαία βάση είναι να επικοινωνούν ειδικά με αυτούς που δεν έρχονται.

Συνεντευξιάστρια: Σε ποιο βαθμό το σχολείο προβαίνει στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών Ρομά και μη Ρομά και με ποιους τρόπους;

Συνεντευξιαζόμενος: Κοιτάζτε. Εμείς έχουμε μια πολύ καλή συνεργασία με το Σύλλογο γονέων. Κι αυτή η συνεργασία έχει αποφέρει πολλά οφέλη στα τέσσερα τελευταία χρόνια που γνωρίζω για το σχολείο. Δηλαδή πολλές επιδιώξεις και πολλοί στόχοι του σχολείου, ειδικά σε θέματα της υποδομής και των εποπτικών μέσων τα έχουμε επιτύχει μέσα από το Σύλλογο Γονέων. Άρα λοιπόν... με ρωτήσατε και με ποιον τρόπο;

Συνεντευξιάστρια: Ναι, ναι με ποιους τρόπους;

Συνεντευξιαζόμενος: Με ποιους τρόπους... Ο τρόπος είναι αυτός. Ότι μέσα από το Σύλλογο Γονέων έχουμε μια συνεργασία η οποία ... όπως προβλέπεται και από τη νομοθεσία μέσω του σχολικού συμβουλίου όπου ο Σύλλογος Διδασκόντων, ο διευθυντής, ο Σύλλογος Γονέων κάθονται κάτω και μιλούν για τα θέματα του σχολείου και βγάζουνε στοχοθεσία. Κάπως έτσι λειτουργούμε κι εμείς. Βλέπουμε τις προτεραιότητές μας και από κει και πέρα κάνουν και οι γονείς από την πλευρά τους κάποιες ενέργειες και έχουμε απτά αποτελέσματα. Τώρα σε καθημερινή βάση υπάρχει συνεργασία, μπορούμε να πούμε, του εκπαιδευτικού, ειδικά των υπευθύνων των τμημάτων, με τους γονείς για θέματα φοίτησης καταλαβαίνετε γι' αυτά που είναι τα καθημερινά.

Συνεντευξιάστρια: Και είπαμε πριν ότι οι Ρομά δε συμμετέχουν σε όλη αυτή την προσπάθεια έτσι;

Συνεντευξιαζόμενος: Όχι, δε συμμετέχουν, όχι, όχι. Στο συλλογικό δε συμμετέχουν. Τώρα για την φοίτηση των παιδιών τους και αυτά, αυτοί που συνεργάζονται και αυτοί θα κάνουν κάποια πράγματα. Όμως σε συλλογικό επίπεδο όχι, δε συμμετέχουν.

Συνεντευξιάστρια: Είπαμε πριν για τον εκπαιδευτικό πώς δημιουργεί κλίμα σεβασμού και αποδοχής. Το σχολείο σε ποιες άλλες δράσεις προβαίνει για να δημιουργήσει κλίμα αποδοχής και σεβασμού μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Εεε... σε ποιες δράσεις προβαίνει το σχολείο ναί...

Συνεντευξιάστρια: Σε ποιες ενέργειες; Ναι.

Συνεντευξιαζόμενος: Κοιτάζτε. Τι να σας πω... Αυτή η δουλειά που γίνεται, γίνεται μες στην τάξη. Ό,τι γίνεται δηλαδή γίνεται μέσα στην τάξη με τη δημιουργία ομάδων. Το σχολείο δεν κάνει κάποιες, ας πούμε, συνολικό... σαν σχολείο συνολικά που να προσπαθεί, ας πούμε, να .. για να αναπτύξει σχέσεις. Ό,τι δουλεύεται, δουλεύεται σε επίπεδο τμήματος, ας πούμε, και κοιτάμε να δουλέψουμε δηλαδή το κάθε τμήμα να έχει αρμονικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών, των μαθητών του τμήματος. Σε συλλογικό επίπεδο, σαν σχολείο γενικότερα... τα προηγούμενα χρόνια που δεν είχαμε και τον κορωνοϊό μπορούμε να πούμε ότι κάναμε αθλητικές δραστηριότητες, παιχνίδια που ήτανε όλα μαζί τα παιδιά. Εμείς δε τα ξεχωρίζουμε τα παιδιά, είναι όλα τα ίδια. Στις εκδηλώσεις βέβαια, στις εκδηλώσεις, αυτό πρέπει να το πούμε, ότι σε όλες τις εκδηλώσεις συμμετέχουν μαθητές Ρομά και μάλιστα το ευχαριστούνται πάρα πολύ. Ναι, μπορούμε να πούμε λοιπόν ότι στις γιορτές στις πάσης φύσεως εκδηλώσεις που κάνει το σχολείο συμμετέχουν ισότιμα όλοι οι μαθητές. Και ξέρετε επειδή, ας πούμε, όταν έχουμε γιορτές για παράδειγμα και πρέπει να βάλουμε κάποια ποιήματα και κάποια σκετς, οι εκπαιδευτικοί βάζουν και τους μαθητές Ρομά. Προσαρμόζουν τα λόγια, τους ρόλους και αυτά επίτηδες για να μπουν και αυτοί μέσα. Και το καταφέρνουμε και λειτουργεί πάρα πολύ καλά. Δηλαδή αυτά τα παιδιά χαίρονται πάρα πολύ.. χωρίς πρόβλημα.

Συνεντευξιάστρια: Οι γονείς παρακολουθούν όλοι αυτή την προσπάθεια, των Ρομά μαθητών; Δηλαδή έρχονται να τα δουν στις παρελάσεις.. ;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, έρχονται. Ναι, έρχονται. Οι γονείς των Ρομά έρχονται απλά.. εντάξει... Είναι... Δεν έχουν την υπομονή να καθίσουν να παρακολουθήσουν για παράδειγμα μια εκδήλωση που κρατάει μια ώρα. Αυτό έχω παρατηρήσει. Ότι μπορεί να δουν το δικό τους παιδί και μετά να φύγουν. Και να σηκωθούν και όλοι και ...

κάνουμε ησυχία.. εντάξει. Συμμετέχουν όμως, τους αρέσει, βγάζουν φωτογραφίες, ας το πούμε ναι. Και νομίζω ότι εκεί είναι και το θετικό στοιχείο, ότι βλέπουν την αποδοχή των παιδιών τους από το σχολείο. Ότι είναι ενταγμένα μέσα στην πραγματικότητα, μέσα στις δράσεις του σχολείου κι αυτό τους ευχαριστεί.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Σε ποιο βαθμό λοιπόν έχετε κατορθώσει να δημιουργήσετε ένα καλό σχολικό κλίμα για όλους τους μαθητές;

Συνεντευξιαζόμενος: Τα ίδια πράγματα με ρωτάτε συνέχεια και εγώ θα σας λέω τα ίδια (γέλια). Λοιπόν κοιτάζτε τώρα. Κοιτάζτε, κοιτάζτε. Εσείς με ρωτάτε αυτά που θέλετε να ρωτήσετε και εγώ θα σας απαντήσω αυτά που θέλω να σας απαντήσω. Τώρα δεν ξέρω τα γράφετε αυτά; Ότι θέλετε γράψτε. Αυτό το σχολείο.. Καταρχήν να σας ευχαριστήσω που ενδιαφερθήκατε για μας. Εμείς χθες δώσαμε συνέντευξη σε άλλη δασκάλα, και οι εκπαιδευτικοί και εγώ. Εμείς είμαστε ανοικτοί σε όλους, δεν έχουμε να κρύψουμε τίποτα, τους καλοδεχόμαστε όλους. Απλά δεν έχουμε βοήθεια από κανέναν σαν σχολείο. Δηλαδή φωνάζουμε όλα τα χρόνια ότι: «Παιδιά, με 70-30 δε γίνεται δουλειά σε κανένα επίπεδο. Ούτε σε γνωστικό επίπεδο, ούτε σε επίπεδο σχέσεων, ούτε στην ανάπτυξη αντιρατσιστικής συμπεριφοράς. Σε κανένα επίπεδο δε γίνεται. Αυτό που θέλουμε είναι τα μισά παιδιά να φύγουν και να διασπαρθούν στα σχολεία της πόλης. Να μείνει εδώ... Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μας λέει ότι όταν έχεις ομάδες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα πρέπει το ποσοστό σου να παίζει 20-30. Σκεφτείτε πόσο μακριά είμαστε εμείς, το 70. Εμείς δε λέμε να είναι 30, κάτω από το 50 να είναι για να μπορούμε να το διαχειριστούμε όλο αυτό. Λοιπόν, το αποτέλεσμα είναι ότι δεν ακούει κανένας. Δεν υπάρχει κανένα αποτέλεσμα, καμιά βοήθεια από κανέναν. Σε αυτό το επίπεδο αυτός που μπορεί να μας βοηθήσει είναι μόνο το Υπουργείο. Να δει ότι εγώ στην Ελλάδα, σε όλη την επικράτεια, σαν τα Εξαμίλια έχω πόσα σχολεία; 20; 30; Κάπου εκεί θα είναι. Ε, γι' αυτά τα σχολεία θα καθορίσω μια πολιτική και θα πω ότι κύριοι να κάνετε διασπορά, μόνο διασπορά. Καμιά άλλη λύση. Γιατί υπήρχαν και άλλες λύσεις, να κάνουν το σχολείο των Εξαμιλίων που να είναι μόνο Ρομά. Τέτοια σχολεία είναι απαγορευμένα. Τέλος. Η μόνη λύση είναι η διασπορά. Να πάρει λοιπόν απόφαση το Υπουργείο να διασπείρει τους μαθητές και μετά να μιλήσουμε εδώ. Να προσπαθήσουμε εμείς να γίνουμε ένα διαπολιτισμικό σχολείο όπως.. με τις προϋποθέσεις που ορίζει τα διαπολιτισμικά σχολεία. Και να κάνουνε αυτά που λέτε, τα προγράμματα, τις σχέσεις. Όλα αυτά να τα χτίσουμε σε μια σωστή βάση. Εγώ χρησιμοποιώ ένα παράδειγμα σε συνεντεύξεις ανάλογες σαν τη δικιά σας. Ότι εμείς θέλουμε να φτιάξουμε ένα γλυκό. Η συνταγή

όμως είναι λάθος. Αν πάρουμε τα καλύτερα υλικά που προβλέπονται γι' αυτό το γλυκό και τα βάλουμε, δε θα βγει γλυκό γιατί είναι λάθος η συνταγή. Αν φέρουμε εδώ τους καλύτερους εκπαιδευτικούς, τον καλύτερο διευθυντή, τα καλύτερα κτίρια δε θα κάνουμε τίποτα γιατί είναι λάθος η συνταγή και ποια είναι λάθος; Είναι το 70-30. Δε μπορείς να κάνεις κάτι. Εγώ θα σας πω ένα παράδειγμα. Τώρα εμείς έχουμε εγγραφές στην πρώτη τάξη. Θα μαζέψουμε 25 παιδάκια. Από τα 25 παιδάκια τα 17 θα είναι Ρομά. Τα υπόλοιπα από τα 8, τα 5 από τα 8 είναι Αλβανάκια και τα 3 είναι μόνο Ελληνάκια μη Ρομά. Ε, σκεφτείτε αυτόν το δάσκαλο τον Σεπτέμβριο που θα μπει μέσα. Σε τι περιβάλλον θα μπει και τι μπορεί να κάνει ο άνθρωπος; Έτσι;, όταν έχει, ας πούμε... καταλαβαίνετε ότι είναι παιδιά από το χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής και πώς μπορώ εγώ... αυτή η πρώτη τάξη πόση διαφορά θα έχει από το μέσο όρο των μαθητών της πρώτης τάξης σε ένα άλλο σχολείο; Τεράστια διαφορά. Θα φτάσει ποτέ το μέσο όρο; Δε θα τον φτάσει. Να λοιπόν. Είναι η συνταγή λάθος. Γι' αυτό όλα τα πράγματα εμάς... μας ρωτάνε όπως μας ρωτάτε κι εσείς: «Τι κάνετε; Τι κάνετε;». Μας ρωτάνε οι προϊστάμενοί μας: «Τι κάνετε;». Θα σας πούμε τι κάνουμε αλλά πέστε μας κι εσείς τι κάνετε όταν σας λέμε ότι το 70-30 δε λειτουργεί. Και δε το λέμε εμείς. Το λέει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η έρευνα, η επιστήμη μας το λέει. Ότι κύριε, με το 70-30 δεν κάνεις τίποτα. Είσαι τελειωμένος. Καταλάβετε; Για να μείνω στο ερώτημά σας όμως, το οποίο ήταν τι κάνει το σχολείο ...

Συνεντευξιάστρια: Αν έχει κατορθώσει.. Σε ποιο βαθμό έχει κατορθώσει το σχολείο να δημιουργήσει ένα καλό σχολικό κλίμα για όλους τους μαθητές;

Συνεντευξιαζόμενος: Κοιτάζτε. Εμείς θεωρούμε ότι με αυτά τα δεδομένα που σας περιέγραψα έχουμε μια αρμονική συμβίωση δύο ομάδων μαθητών, θα το ξαναπώ, από πολύ διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και με μεγάλη, ας πούμε, διαφορά όσον αφορά το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν από το σπίτι τους. Λοιπόν, με αυτά τα δεδομένα, με αυτή τη συνταγή θεωρώ ότι τουλάχιστον έχουμε να συμβιώνουν τα παιδιά, να αποδέχονται η μια ομάδα την άλλη και να τους προσφέρουμε ότι μπορούμε καλύτερο υπό αυτές τις συνθήκες. Έτσι; Δε θα ήθελα να αξιολογήσω το σχολείο και τον εαυτό μου και όλα αυτά. Νομίζω ότι δεν είναι δικιά μας δουλειά, είναι άλλων. Εμείς όμως καθημερινά δεν έχουμε ιδιαίτερα προβλήματα όπως θα περίμενε κανένας, ας πούμε, με αυτά τα ποσοστά. Απλά είναι ένα σχολείο το οποίο έχει επιλεγεί να σηκώσει όλο το βάρος της εκπαίδευσης των μαθητών Ρομά του οικισμού. Γιατί, κατά τη γνώμη μου, δεν έγιναν οι σωστές ενέργειες στο παρελθόν ώστε να μοιραστούν αυτά τα παιδιά εγκαίρως, πριν δέκα χρόνια ώστε να μπορέσει να κρατήσει... Γιατί τώρα τι γίνεται; Τα



παιδιά των Εξαμιλίων πάνε στην Ξυλοκέριζα. Όταν μετά στην Ξυλοκέριζα που θα πάτε έχει 20-30 μαθητές οι οποίοι είναι παιδιά από τα Εξαμίλια και φεύγουν από δω. Δηλαδή το χωριό έχει χάσει το σχολείο του. Και το χωριό, τα Εξαμίλια, είναι μεγάλο χωριό. Δεν είναι, ας πούμε, η Γκούρα ξέρω εγώ, ο Αϊ-Γιάννης. Είναι μεγάλο χωριό, είναι αναπτυσσόμενο, είναι πέντε χιλιόμετρα από την πόλη. Λοιπόν, έχει με λανθασμένες, τέλος πάντων, με λανθασμένες ενέργειες, ας το πούμε, δεν μπόρεσε να γίνει διασπορά πριν δέκα-είκοσι χρόνια ώστε τώρα πλέον να μιλάμε υπό άλλες συνθήκες και να λέμε άλλα πράγματα. Προτιμήθηκε να μείνει το πρόβλημα στα Εξαμίλια. Να το διαχειριστεί ο καθένας που θα είναι εκεί με όποιον τρόπο μπορεί τέλος πάντων. Ό,τι θες κάνε, ας πούμε. Κόψε το λαιμό σου. Και οι άλλοι να είναι 'καθαροί'. Όμως το αποτέλεσμα αυτό, να παρέχεται ένα χαμηλά... το παραγόμενο εκπαιδευτικό αυτού του σχολείου είναι χαμηλού επιπέδου. Όχι όμως γιατί φταίει ο δάσκαλος. Φταίει η συνταγή όπως είπαμε. Αυτά είχα να σας πω εγώ. Δεν ξέρω αν θέλετε κάτι άλλο.

Συνεντευξιάστρια: Όχι, όχι.

Συνεντευξιαζόμενος: Ευχαριστώ πολύ

Συνεντευξιάστρια: Κι εγώ σας ευχαριστώ πολύ.

4. Διευθύντρια: Α.Γ.

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 54

Εκπαιδευτική βαθμίδα: Πρωτοβάθμια

Χρόνια προϋπηρεσίας: 27

Μεταπτυχιακές σπουδές: Ναι

Σχολείο: Δημοτικό Σχολείο Ξυλοκέριζας

Συνεντευξιάστρια: Με βάση την εμπειρία σας έως τώρα οι Έλληνες μαθητές δείχνουν να αποδέχονται πλήρως τους Ρομά συμμαθητές τους;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, τους αποδέχονται. Στο δικό μας σχολείο δεν έχουμε πρόβλημα τέτοιο.

Συνεντευξιάστρια: Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις Ελλήνων και Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Πολύ καλές.

Συνεντευξιάστρια: Αναπτύσσεται φιλία ανάμεσα στους μαθητές Ρομά και μη Ρομά;

Συνεντευξιαζόμενη: Φιλίες δεν αναπτύσσονται γιατί δε μένουν στην ίδια περιοχή, στην ίδια γειτονιά. Αλλά επειδή έχουν ξεκινήσει να πηγαίνουν νηπιαγωγείο τουλάχιστον οι πέντε από αυτούς, είναι από τα προνήπια μαζί οι συνομήλικοι συμμαθητές τους, οπότε γνωρίζονται καλά και στο χώρο του σχολείου τους αντιμετωπίζουν φιλικά. Δεν έχουνε.. αλλά δεν αναπτύσσουν περαιτέρω σχέσεις εκτός σχολείου.

Συνεντευξιάστρια: Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος εμπλέκονται οι μαθητές σε ομαδικό παιχνίδι, οι Ρομά με τους Έλληνες;

Συνεντευξιαζόμενη: Εμπλέκονται, αλλά τυχαίνει να είναι οι πέντε από τους οχτώ που έχουμε, οι πέντε Ρομά, τυχαίνει να είναι αδέρφια μεταξύ τους και ξαδέρφια και κυρίως.. κατά κύριο λόγο παίζουνε μαζί. Κάποιες φορές όμως ασχολούνται και με άλλα παιδιά. Παίζουνε και με άλλα παιδιά.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Διακρίνετε κάποιο είδος ρατσιστικής συμπεριφοράς από τους Έλληνες μαθητές προς τους Ρομά;

Συνεντευξιαζόμενη: Από τους Έλληνες μαθητές δεν διακρίνω κάποια ρατσιστική αντιμετώπιση, αλλά κάποιες φορές από τους γονείς έχουμε κάποιες νύξεις που γίνονται. Σε περίπτωση δηλαδή, ακόμα και κατά λάθος να χτυπήσει ένα παιδί τα ρίχνουν... ότι φταίει η καταγωγή τους δηλαδή: «Ο Ρομά, αυτός ο Ρομά που έχετε στο σχολείο μου έσπρωξε το παιδί». Έπεσε κατά λάθος βέβαια, αλλά θεώρησε ότι το έσπρωξε και ότι το έκανε επίτηδες. Περισσότερο δηλαδή οι γονείς έχουν ρατσιστική συμπεριφορά. Και παλαιότερα, αυτό έγινε πριν τρία χρόνια, ήρθαν δύο παιδιά που ήτανε.. η ηλικία τους ήταν αρκετά μεγάλη. Ήτανε στα όρια για να πάνε γυμνάσιο, ήταν 14 και 15 χρονών. Αυτοί, επειδή ήτανε πριν πέντε έξι χρόνια μαθητές του σχολείου μας, έπρεπε να επιστρέψουνε στο δικό μας σχολείο σύμφωνα με το νόμο. Οπότε εκεί υπήρχε μεγάλη αντίδραση από τους γονείς των υπόλοιπων μαθητών. Δεν ήθελαν καθόλου τους συγκεκριμένους, γιατί θεωρούσαν, λόγω της ηλικίας τους δηλαδή, δεν ήτανε κατάλληλο το περιβάλλον για να ενταχθούν και αυτοί.

Συνεντευξιάστρια: Υπάρχουν επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών των Ελλήνων προς τους Ρομά;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, δεν έχω παρατηρήσει επιθετική συμπεριφορά.

Συνεντευξιάστρια: Οι γονείς γενικά πώς εμπλέκονται στις διαφωνίες των παιδιών τους; Και οι Ρομά και οι μη Ρομά.

Συνεντευξιαζόμενη: Με τις δύο οικογένειες Ρομά έχουμε πολύ καλή συνεργασία. Δεν... Συνεργάζονται άψογα δηλαδή με το σχολείο και επικοινωνούμε πολύ καλά. Οι άλλοι τρεις, τα δύο παιδιά της ίδια μητέρας.. είναι αδέρφια μεταξύ τους, με αυτά έχουμε

πρόβλημα επικοινωνίας. Τους αναζητούμε και στην πρόνοια τώρα, δεν φοιτούν στο σχολείο. Επίσης, το άλλο παιδί και αυτό, υποτίθεται ότι είναι μονογονεϊκή οικογένεια, όμως στη σχέση με το σχολείο, στην επικοινωνία έχουμε το τηλέφωνο μόνο του πατέρα του παιδιού που δε φαίνεται βέβαια στα έγγραφα να είναι. Φαίνεται μόνο η μητέρα. Και αυτός χρησιμοποιεί διάφορες δικαιολογίες γιατί η φοίτησή του δεν είναι τόσο κανονική. Έχει αρκετές απουσίες. Από τα οχτώ δηλαδή τα τρία... τα δύο έχουνε προβληματική φοίτηση, το ένα έχει αρκετές απουσίες. Στην επικοινωνία και με αυτούς... είναι δεν μπορώ να βρω το λόγο γιατί δεν τα στέλνουν. Δηλαδή, όταν τους συναντάς και επικοινωνείς στο τηλέφωνο μαζί τους υπόσχονται ότι θα έρθουν και ότι δε θα υπάρχει πρόβλημα και μετά αρχίζουν οι απουσίες και όταν πάλι επικοινωνήσεις... Τουλάχιστον αυτός ο πατέρας χρησιμοποιεί τον κορωνοϊό, ότι: «Φοβόμαστε, δεν έχει παπούτσια». Κάποιες δικαιολογίες δηλαδή που δεν ευσταθούν κατά τη γνώμη μου. Για τους γονείς των... κάτι έλεγε.. Η ερώτηση μπορούμε να την επαναλάβουμε; Γιατί νομίζω απαντήθηκε στο ένα σκέλος.

Συνεντευξιάστρια: Βεβαίως. Οι γονείς, και οι Ρομά και οι μη Ρομά, πώς εμπλέκονται στα περιστατικά διαφωνιών των παιδιών τους;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι.. Υπάρχει ένας ρατσισμός από τους μη Ρομά. Γιατί μίλησα περισσότερο για καλή επικοινωνία τουλάχιστον από τους δυο γονείς των δύο οικογενειών Ρομά. Αυτοί είναι πολλοί συνεργάσιμοι και μιλάνε στα παιδιά τους και τους... Σε περίπτωση δηλαδή που γίνει κάτι στο σχολείο που έχουν οι γονείς... έχουν εμπλακεί σε μία πώς να το πω;... όχι ακριβώς διαμάχη. Σε ένα περιστατικό που έχουν έρθει οι γονείς των υπόλοιπων μαθητών και έχουν κάνει παράπονα για τους Ρομά. Οι Ρομά είναι πολύ συνεργάσιμοι με το σχολείο. Οι άλλοι... μπορεί να έχουμε και κάποιους χαρακτηρισμούς ότι.. έτσι άσχημους από τη μεριά των Ελλήνων. Έλληνες βέβαια είναι και οι Ρομά των άλλων μαθητών.

Συνεντευξιάστρια: Οι Έλληνες γονείς φαίνεται να καλλιεργούν στα παιδιά τους το σεβασμό στη διαφορετικότητα;

Συνεντευξιαζόμενη: Επειδή δεν έχουμε περιστατικά έτσι που να μας... δεν έχω ... δεν μπορώ να ... Δεν έχουν δημιουργήσει προβλήματα στους Ρομά. Μόνο στην αρχή αρχή όταν είχα έρθει, το 2017 δηλαδή, επειδή πλησίαζε ένας Ρομά, ο οποίος τώρα είναι... τότε ήτανε τετάρτη δημοτικού. Τώρα έχει φύγει από το σχολείο μας. Έχει πάει στο γυμνάσιο. Χωρίς να κάνει κάτι, ο Έλληνας μαθητής τον έσπρωξε και τον τραυμάτισε. Έπεσε κάτω δηλαδή και τον τραυμάτισε άσχημα στο φρύδι. Δηλαδή χρειάστηκε να κάνει και δύο ράμματα. Εκεί είδα την αντίδραση ότι οι γονείς Ρομά δεν ξεσηκώθηκαν,

δεν είπαν τίποτα. Πήραν το παιδί στο νοσοκομείο, έκανε τα ράμματα. Βέβαια επικοινωνούσαμε συνέχεια μαζί για να δούμε την υγεία του παιδιού. Αλλά οι γονείς του παιδιού που προκάλεσε το ατύχημα... και με αυτούς είχαμε καλή συνεργασία. Δεν ξέρω τώρα τι είχε καλλιεργηθεί από το σπίτι. Γιατί ο θύτης δηλαδή είχε .. δεν υπήρχε λόγος να τον σπρώξει. Αυτό θυμάμαι. Μου έκανε εντύπωση. Απλά επειδή πλησίασε την παρέα του. Του είπε: «Να φύγεις από εδώ» και των έσπρωξε κι έτσι χτύπησε.

Συνεντευξιάστρια: Ποια η αντιμετώπιση των γονιών αυτού του μαθητή που έγινε θύτης σε αυτό το περιστατικό;

Συνεντευξιαζόμενη: Μιλήσαμε μαζί τους και πιστεύω ότι στο σπίτι ασχολήθηκαν, αλλά δε νομίζω πάλι ότι του καλλιέργησαν αυτοί ένα κλίμα ρατσιστικό για να το κάνει. Γενικά, αυτό το παιδί ήταν επιθετικό και ίσως γι' αυτό ενέργησε έτσι. Δεν μπορώ τώρα να πω οι γονείς.. Σε αυτό παίζουν ρόλο πολλοί παράγοντες. Δεν ξέρω αν υπήρχε δηλαδή θέμα.. ότι καλλιεργήθηκε από το σπίτι ο ρατσισμός και γι' αυτό επέλεξε αυτόν τον μαθητή για να σπρώξει. Το έκανε δηλαδή και με άλλα παιδιά αυτό. Ήταν επιθετικός και με άλλα παιδιά.

Συνεντευξιάστρια: Φαίνεται οι μη Ρομά γονείς να επιτρέπουν τη συναναστροφή των παιδιών τους με τους Ρομά μαθητές;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, δεν έχουνε πρόβλημα σε αυτό. Απλά τα Ρομά επειδή είναι συγγενείς μεταξύ τους, δηλαδή οι πέντε που σας είπα που προέρχονται από τις δύο οικογένειες που είναι ξαδέρφια μεταξύ τους, συνήθως παίζουν μεταξύ τους. Αλλά όταν κάνουν παιχνίδια μέσα στην τάξη, δεν υπάρχει απόρριψη από τους υπόλοιπους μαθητές, ούτε από τη μία πλευρά ούτε από την άλλη. Συνεργάζονται πολύ καλά μεταξύ τους. Δεν θεωρούνε ότι είναι Ρομά.

Συνεντευξιάστρια: Διακρίνετε κάποιο είδος φοβίας από την πλευρά των Ελλήνων γονέων για τις επιδόσεις των παιδιών τους λόγω της ύπαρξης Ρομά μαθητών στο σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, αυτό δεν το διακρίνω από την πλευρά των γονιών. Είχα εγώ την αγωνία γιατί όταν ήρθα στο σχολείο, είμαι και δασκάλα στο σχολείο αυτό και παίρνω τάξη επειδή είναι πενταθέσιο, οπότε εκεί έβλεπα ότι τα παιδιά πήγαιναν δευτέρα δημοτικού και δεν μπορούσαν να διαβάσουν. Δεν μπορούσαν να συλλαβίσουν. Από τα τρία δηλαδή που ήτανε μέσα στα δέκα παιδιά, τα τρία ήταν Ρομά εκείνη την περίοδο και.. οπότε προσπαθούσα να ασχοληθώ και με αυτά με εξατομικευμένες εργασίες, αλλά ήταν σε επίπεδο για πρώτη δημοτικού, διότι δεν μπορούσαν να συλλαβίσουν. Παρά μόνο το ένα έκανε προσπάθεια και συλλαβίζει τα γραμματάκια. Τα

άλλα δύο καθόλου. Οπότε άρχισε αυτό να με προβληματίζει γιατί κι εγώ δεν είχα χρόνο τόσο γιατί παράλληλα ήμουν και δασκάλα με είκοσι ώρες στο σχολείο και είχα και όλο το... τα έγγραφα και τη διοικητική εργασία. Οπότε, με προβλημάτιζε πολύ και δόθηκε η ευκαιρία κάπως να το εξισορροπήσουμε αυτή την έλλειψη που υπήρχε με το θέμα της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, το ΖΕΠ. Όταν ήρθα, κάναμε την πρώτη φορά τα απαραίτητα δικαιολογητικά , τα στείλαμε στην πρωτοβάθμια, απορρίφθηκε και μετά... γιατί ήτανε ... όχι απορρίφθηκε, δεν απορρίφθηκε, απλώς ήταν στη δεύτερη φάση, οπότε δεν πήραμε δάσκαλο. Δεν προλάβουμε να πάρουμε. Όμως πήραμε αμέσως την επόμενη χρονιά, το '18-'19 δηλαδή. Πήραμε δάσκαλο. Βέβαια, επειδή ο αριθμός Ρομά και αλλοδαπών στο σχολείο μας είναι μικρότερος σε σύγκριση με άλλα σχολεία, ήμασταν 13<sup>οι</sup> στη λίστα. Οπότε, την πρώτη φορά που λειτούργησε εδώ Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας ήτανε το '18-'19, ήταν ε το '19. Τέλη Φεβρουαρίου ήρθε η δασκάλα για ΖΕΠ. Οπότε, δούλεψε ουσιαστικά το μισό χρονικό διάστημα από την σχολική χρονιά. Εκεί έγινε μία πρόοδος αυτών των μαθητών, αλλά όχι πολύ μεγάλη γιατί ήτανε μικρό το χρονικό διάστημα. Έτσι το εκτιμώ. Την επόμενη χρονιά πάλι το ίδιο. Ζητήσαμε πάλι ΖΕΠ. Κάναμε τη διαδικασία. Στην αρχή θέλω να πω ότι ήτανε λίγο και οι συνάδελφοι... γιατί πρέπει να γίνει πρακτικό και πρέπει να συμφωνήσει η πλειοψηφία του συλλόγου διδασκόντων σε αυτό, και οι συνάδελφοι δεν ήθελαν γίνει Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στο σχολείο μας γιατί θεωρούσαν ότι ίσως αυτό γινότανε αφορμή για να έρχονται περισσότερα Ρομά και ότι με μεγαλύτερη ευκολία το σχολείο των Εξαμιλίων θα μας έστελνε εμάς και άλλους μαθητές, κάτι που δεν ήθελαν οι συνάδελφοι (χαμηλόφωνα). Βέβαια, μετά το τεκμηρίωσα με επιχειρήματα γιατί θεωρούσα ότι το ΖΕΠ δε θα πρόσφερε μόνο υπηρεσίες και θα προόδευαν μόνο αυτοί οι μαθητές Ρομά και οι υπόλοιποι αλλοδαποί που είχανε δυσκολίες στη γλώσσα, αλλά θεώρησα ότι θα βοηθιούνταν και οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης. Γιατί το είδα αυτό από πολύ κοντά αφού ήμουν δασκάλα της τάξης που είχε Ρομά παιδιά, Ρομά μαθητές. Και πιστεύω.. εκτιμώ δηλαδή, επειδή και την επόμενη χρονιά πήραμε δασκάλα για ΖΕΠ και φέτος έχουμε, πιστεύω ότι γίνεται πολύ καλή δουλειά και ότι αυτά τα παιδιά βοηθιούνται πάρα πολύ. Και μέσα στην τάξη μπαίνει κάποιες φορές η δασκάλα αλλά τους κάνει και εξατομικευμένο μάθημα. Οπότε, έχουνε δει σημαντική πρόοδο και χαίρονται και οι γονείς σε αυτό. Οι γονείς Ρομά δηλαδή γιατί μου έχουνε πει ότι: «Δε θέλω να κάνω στα παιδιά μου» μου είτε η μία μητέρα χαρακτηριστικά «Δε θέλω να κάνω στα παιδιά μου αυτό που έκαναν οι γονείς μου σε εμένα και με άφησαν χωρίς σχολείο». Γιατί σας είπα γίνεται μεγάλη

προσπάθεια για να ενταχθούνε κανονικά και γι' αυτό έχουνε φύγει και από τον καταυλισμό.

Συνεντευξιάστρια: Συνεργάζονται οι Ρομά γονείς με τους μη Ρομά σε θέματα που αφορούν το σχολείο; Υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους;

Συνεντευξιαζόμενη: Οι γονείς ή τα παιδιά;

Συνεντευξιάστρια: Οι γονείς, οι γονείς.

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, δε νομίζω ότι συνεργάζονται. Και τώρα με την εξ' αποστάσεως είχαμε πρόβλημα. Δεν ξέρω αν υπάρχει ερώτηση παρακάτω, αλλά υπάρχει δυσκολία. Δηλαδή δεν υπάρχει διαδίκτυο στο σπίτι, δεν υπάρχουν υπολογιστές, τα τάμπλετ δε φτάνουνε για όλους να πεις ότι δίνεις κάποια τάμπλετ. Αλλά ακόμα και αν δώσεις τάμπλετ δεν έχουνε διαδίκτυο στο σπίτι για να κάνουνε σύνδεση.

Συνεντευξιάστρια: Οι γονείς των Ρομά μαθητών συμμετέχουν ενεργά στα συμβούλια των γονέων;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, δεν έρχονται απ' 'ότι ξέρω αλλά είναι μια προβληματική κατάσταση με τα συμβούλια. Απ' 'ότι ξέρω, όποτε γίνεται... γιατί κάθε χρόνο αλλάζει το Δ. Σ. του Συλλόγου Γονέων , αλλά από ό,τι ξέρω δε συμμετέχουν και δε συμμετέχουν... και οι υπόλοιποι γονείς δείχνουν μια αδιαφορία. Ίσα ίσα δηλαδή κάνουν αγώνα για να κάνουν μια απαρτία και να εκλέξουν το Δ. Σ. Οπότε, δε συνεργάζονται μεταξύ τους, δηλαδή Ρομά με μη Ρομά.

Συνεντευξιάστρια: Άρα και οι Ρομά δε δηλώνουν συμμετοχή στα συμβούλια; Δε τους ενδιαφέρει;

Συνεντευξιαζόμενη: Τα ενημερωτικά έγγραφα που στέλνει ο σύλλογος μοιράζονται σε όλα τα παιδιά. Τώρα με τον κορωνοϊό κάπου έχει παγώσει αυτή η διαδικασία. Δεν έχει γίνει ούτε αλλαγή του Δ.Σ. Το Δ.Σ. παραμένει το ίδιο. Αλλά στα προηγούμενα χρόνια, δηλαδή πρόπερσι που θυμάμαι, δε συμμετείχαν. Μου λέγανε ότι υπήρχε γενικά δυσκολία, δηλαδή... ως προς την απαρτία. Οπότε και αυτοί καθόλου. Δε συμμετείχαν. Παρόλο που ενημερώνονται από τα χαρτάκια που φτάνουνε από τα παιδιά τους. Τους ενημερώνουνε και προφορικά δηλαδή τα παιδιά, αλλά δεν υπήρχε συμμετοχή.

Συνεντευξιάστρια: Πιστεύετε ότι αυτή η έλλειψη συμμετοχής οφείλεται στην πρωτοβουλία των Ρομά γονιών, να απομονωθούν με κάποιο τρόπο, ότι βλέπουν το συμβούλιο και το σχολείο με καχυποψία ή τους ωθούν οι Έλληνες γονείς να το κάνουν;

Συνεντευξιαζόμενη: Είναι λίγο κουμπωμένοι και ίσως τους ωθεί η συμπεριφορά των Ελλήνων κατά τη γνώμη μου. Γιατί, σας είπα, με το σχολείο έχουν καλή συνεργασία,

με όλους τους δασκάλους. Αλλά με τους γονείς έχουνε μία επιφυλακτική στάση, ίσως κρατάνε κάποια άμυνα νομίζω. Δεν ξέρω τώρα το λόγο, αλλά... Αυτοί πιστεύω θα ήθελαν να συνεργαστούν, αλλά είναι επιφυλακτικοί.

Συνεντευξιάστρια: Πιστεύετε ότι οι Ρομά γονείς αντιλαμβάνονται το σχολείο ως αναγκαίο αγαθό για το παιδί τους ή το αντιλαμβάνονται ως μια υποχρέωση;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, τουλάχιστον οι δύο γονείς αυτών των πέντε το έχουν σαν αγαθό. Και χαρακτηριστική είναι η φράση που σας είπα πριν. Δίνουν μεγάλη αξία στο σχολείο και μάλιστα ο ένας ο πατέρας τυχαίνει να είναι... επειδή πήγαινε σχολείο στα Εξαμίλια, τυχαίνει να είναι μαθητής, γιατί είναι και μικρός σε ηλικία είναι 30 χρονών δηλαδή, είναι μαθητής του υποδιευθυντή που έχουμε εδώ. Δηλαδή δασκάλου που είναι στο σχολείο μας. Τον είχε μαθητή. Οπότε, και αυτοί δηλαδή... τα αγόρια πήγαν, οι πατεράδες έχουν πάει σχολείο. Οι μαμάδες δεν είχαν πάει. Οι μαμάδες δεν ξέρουν ούτε καν να υπογράψουν. Δεν ξέρω τώρα αν φταίει το φύλο στην κοινωνία τους και δεν.. τουλάχιστον την εποχή...

Συνεντευξιάστρια: Τα στερεότυπα που έχουν.

Συνεντευξιαζόμενη: Αυτό που μου είπε, ότι δε τα έστειλαν οι μαμάδες στο σχολείο τα κορίτσια. Αυτό κατάλαβα γιατί οι μπαμπάδες έχουν πάει σχολείο και ξέρουνε και να γράφουνε και να υπογράφουνε. Απλώς δεν είναι... δε φαίνονται να είναι... Στα έγγραφα χρειαζόμαστε την υπογραφή των... επειδή είναι μονογονεϊκής οικογένειας, χρειαζόμαστε την υπογραφή από τις μητέρες.

Συνεντευξιάστρια: Δείχνουν ενδιαφέρον για την ορθή μελέτη του παιδιού τους κατά τις απογευματινές ώρες;

Συνεντευξιαζόμενη: Τώρα που.. Κοιτάζτε, παλαιότερα είχα την εντύπωση, και αυτό μου έλεγαν και οι υπόλοιποι δάσκαλοι που είχαν Ρομά στην τάξη τους, αν τους έδινες εργασία για το σπίτι, μετά ή την ξεχνούσαν ή την τσαλάκωναν και την... Αυτά τα πρώτα χρόνια δηλαδή, παρατηρούσαμε ότι δεν την επέστρεφαν στο σχολείο. Τώρα μου είπε η δασκάλα φέτος... και η τακτική μας ήταν δηλαδή ότι κάνανε να το κάνανε στο σχολείο περισσότερο, τις εργασίες τους και να μην παίρνουν εργασίες για το σπίτι, γιατί δεν μπορούσε και κάποιος να τους βοηθήσει εκεί. Η άλλη τακτική που κάναμε ήταν να μένουν στο ολόημερο και να τους βοηθάν οι δάσκαλοι για τις εργασίες της επόμενης μέρας. Στο ολόημερο. Όμως, τώρα μου είπε η δασκάλα που τα έχει στο ΖΕΠ ότι τους δίνει κάποιες φωτοτυπίες, κάποιες εργασίες και τις επιστέφουνε. Άλλωστε έχουν μεγαλώσει τώρα και έχουν καταλάβει. Δηλαδή είναι πιο τακτικοί σε αυτό. Αλλά

τα άλλα που είναι μικρότερα, θα μιλήσω μόνο για τον ένα γιατί τα δύο τα αδέρφια έχουν έρθει μόνο δύο μέρες στο σχολείο, οπότε δεν ξέρω πώς θα συμπεριφέρονται...

Συνεντευξιάστρια: Υπάρχει λοιπόν σχολική διαρροή έτσι;

Συνεντευξιαζόμενη: Του έχουμε πάρει εμείς τετράδια και τα κρατάμε στο σχολείο για το λόγο που σας είπα. Επειδή ακόμα είναι μικρό το παιδί και επειδή και οι γονείς μου έχουνε πει ότι επιστρέφει στο σπίτι χωρίς παπούτσια... Μπορεί αυτό τώρα να είναι και δικαιολογία για να μη το στέλνουν, ότι δεν έχουνε λεφτά να του ξαναπάρουνε παπούτσια, που δε νομίζω γιατί ο συγκεκριμένος πατέρας έχει.. έρχεται στο σχολείο δηλαδή με δύο τρία αυτοκίνητα. Οπότε δε νομίζω ότι είναι τόσο το οικονομικό. Απλώς είναι μια δικαιολογία για να μη το στέλνει. Γιατί μπαίνει και λεωφορείο με συνοδό γι' αυτό το παιδί και αυτό του είπα. Ότι θα πρέπει να το παραλαμβάνουν όπως εμείς. Το παραλαμβάνει ο συνοδός από το σχολείο, θα πρέπει και αυτοί να πηγαίνουν στο λεωφορείο. Να μην το αφήνουν καθόλου μόνο του. Να το παραλαμβάνουν από κει για να μη χάνει τα παπούτσια του. Οπότε για να μην έχουμε κάθε φορά να παίρνουμε καινούρια τετράδια κτλ., του έχουμε δώσει κάποια τετράδια που τα κρατάμε στο σχολείο. Το ίδιο έγινε και με τη μάσκα, την προστατευτική. Δηλαδή συνέχεια έρχεται χωρίς μάσκα ή έρχεται με μία μάσκα που δεν είναι κατάλληλη, του είναι χαλαρή και πέφτει. Οπότε έχουμε κρατήσει τη μάσκα του και του δίνουμε εμείς... του παρέχουμε τις μάσκες που χρειάζεται δηλαδή.

Συνεντευξιάστρια: Οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθειες να δημιουργήσουν ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού μεταξύ των μαθητών; Ρομά και μη Ρομά;

Συνεντευξιαζόμενη: Τώρα... Παίρνουν αφορμές από τα μαθήματα και το καλλιεργούν αυτό. Αλλά δεν έχουμε και περιστατικά δηλαδή που να μας θορυβούν και να χρειάζεται να κάνουμε κάτι ιδιαίτερο. Αλλά όπως... δηλαδή όταν είναι... όταν δίνονται ευκαιρίες μιλάμε και για τον εκφοβισμό το σχολικό και για άλλα διάφορα τέτοια θέματα. Γενικά όμως, όχι αποκλειστικά για τα παιδιά Ρομά.

Συνεντευξιάστρια: Ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους στοιχεία πολιτισμού των Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, δε νομίζω τώρα ότι έχουμε φτάσει σε αυτό το επίπεδο. Άλλωστε και αυτοί οι Ρομά, όταν λέμε πώς περάσαμε το σαββατοκύριακο ή ότι πώς περάσαμε το Πάσχα όταν ήτανε και μικρότερα έτσι που λέγαμε... μιλούσαμε για τα νέα τους και προφορικά που μιλούσαν στην τάξη, μας έλεγαν ότι εφαρμόζουνε τα έθιμα που έχουμε και εμείς για το Πάσχα. Ότι είχανε τραπέζι και αυτοί, ότι είχανε ψήσει ένα αρνί και ότι πήγανε κάποιοι «Γύφτοι» και τους φάγανε το φαγητό. Γιατί αυτοί μένουνε



σε σπίτι εκτός του καταυλισμού και προφανώς πήγανε κάποιοι από τον καταυλισμό που γνωρίζονταν από παλιά και... Δηλαδή και αυτοί δυσανασχετούνε και νομίζω ότι προσπαθούνε... έχουνε κάποια έθιμα που είναι το ίδιο. Είχανε το γάμο της θείας τους και δεν ήρθανε σχολείο γιατί δυο τρεις μέρες είχανε γλέντι. Δεν μιλάνε όμως πάρα πολύ γι' αυτά. Δηλαδή δε μας μεταφέρουν στο σχολείο με πολλή λεπτομέρεια τι γίνεται. Περισσότερο στο δάσκαλο θα το πούνε κατ' ιδίαν. Δηλαδή τι έχει γίνει και γιατί έλειψαν από το σχολείο. Δεν αρχίζουν ένα λένε τι έγινε στο σπίτι με λεπτομέρειες.

Συνεντευξιάστρια: Προωθεί ο εκπαιδευτικός την ομαδοσυνεργατική μάθηση ως μέθοδο ανταλλαγής διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων;

Συνεντευξιαζόμενη: Αν προωθεί...

Συνεντευξιάστρια: Ναι.

Συνεντευξιαζόμενη: Τώρα με τον covid δεν μπορούμε να το κάνουμε αυτό το... από πέρσι δηλαδή έχουμε σταματήσει να κάνουμε κάποια παιχνίδια. Παλιότερα γινόντουσαν. Γίνονταν κάποια ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια.

Συνεντευξιάστρια: Παρακινούν τους Ρομά μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα οι εκπαιδευτικοί;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, πιστεύω ότι προσπαθούν. Απλώς το επίπεδό τους, προτού έρθει και το ΖΕΠ δηλαδή, δεν μπορούσαν να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες, δηλαδή σε όλα τα μαθήματα. Και τώρα βέβαια επειδή έχουνε φτάσεις πέμπτη δημοτικού τα τρία από αυτά και τα άλλα δύο είναι τετάρτη δημοτικού, έχουν δυσκολίες. Δεν μπορούν να προσαρμοστούν στο επίπεδο της τάξης αλλά ενθαρρύνονται. Όταν είναι δηλαδή πράγματι και οι ειδικότητες... μαθήματα και ειδικότητες που... ενθαρρύνονται για τη συμμετοχή. Δεν αντιμετωπίζονται δηλαδή σαν διαφορετικοί από τους εκπαιδευτικούς.

Συνεντευξιάστρια: Αναφέρατε πριν ότι όσον αφορά τη δημιουργία ΖΕΠ στο σχολείο σας κάποιοι εκπαιδευτικοί είχαν αντίρρηση. Θεωρείτε ότι διακατέχονται οι εκπαιδευτικοί από προκαταλήψεις σε βάρος των Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί νομίζω. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία ότι διακατέχονται από τέτοια και μάλιστα είχα βρει και στα πρακτικά των εκδρομών του σχολείου, δηλαδή τα πρακτικά που πήγαιναν κάποιες επισκέψεις, ότι αυτά αποκλείονταν και το αιτιολογούσαν σε αυτά που έγραφαν, το αιτιολογούσαν ότι δε συμπεριλαμβάνεται... Για να πάει ένα... για να γίνει μία εκπαιδευτική επίσκεψη πρέπει να έχεις τα 2/3 της τάξης ή του σχολείου. Κάπως έτσι να είναι εκείνη την εποχή. Οπότε δε συμπληρωνόταν ο αριθμός γιατί αυτά τα παιδιά απείχαν είτε για οικονομικούς

λόγους είτε δεν ξέρω για... Αν ήταν η εκδρομή στην Αθήνα είχανε κάποια επιφύλαξη μη χαθούνε τα παιδιά, και από άλλο σχολείο δηλαδή θυμάμαι το είχαμε αντιμετωπίσει που ήμουν παλαιότερα, και είχανε γράψει ότι αποκλείονται τα παιδιά Ρομά γιατί συνήθως δε συμμετέχουν στις εκδρομές. Οπότε, δεν υπήρχε περίπτωση να πραγματοποιηθεί καμία διδακτική επίσκεψη αν συμπεριλαμβάνονταν και αυτά στο μέσο όρο, δηλαδή τα 2/3 του σχολείου για να βγει ο αριθμός αυτός. Οπότε, δε θα μπορούσαν να πάνε καμία επίσκεψη και σκέφτηκαν να τα εξαιρέσουν τελείως. Και αυτό το έγραφαν εκεί μέσα. Εγώ δεν ήθελα να κάνω κάτι τέτοιο. Ήμουν και καινούρια διευθύντρια τότε, αλλά λίγο με ξένισε αυτό το... αυτή η φράση που είδα εκεί. Απευθύνθηκα στη σύμβουλο τότε και στον διευθυντή εκπαίδευσης και μου είπαν ότι: «Ναι, ναι μπορούμε να το γράφουμε. Δεν υπάρχει πρόβλημα». Αλλά εγώ συνέχισα... δε μου άρεσε αυτό. Το θεώρησα ότι είναι ρατσιστικό και σαν φράση ότι θα δημιουργούσε προβλήματα σε όλο το σύλλογο, αν υπήρχε αυτό γραπτά. Ότι εξαιρούνται τα παιδιά Ρομά γιατί με τη συνήθη τακτική τους δε συμμετέχουν και έκανα προσπάθειες και όντως κατάφερα να τα πάρω σε πολλές από τις εκπαιδευτικές επισκέψεις που είχαμε πάει. Και οι γονείς... τους έλεγα... το κίνητρο ήταν ότι προσπαθούσα δηλαδή οικονομικά να τους... Άλλωστε ήτανε και πολύτεκνες οικογένειες, να πληρώνουν τα μισά εισιτήρια από αυτά που πλήρωναν οι υπόλοιποι μαθητές. Γιατί καταλαβαίνετε ότι... δηλαδή αν μία εκπαιδευτική επίσκεψη κόστιζε έξι ευρώ, σε μία οικογένεια που είχε έναν μαθητή δεν υπήρχε πρόβλημα. Αλλά μία οικογένεια τώρα που είχε τέσσερις μαθητές ήτανε πολύ μεγάλο το ποσό. Καταλάβαινε ότι οικονομικά ήτανε πρόβλημα και ζητούμε έκπτωση ή στο θέατρο που πηγαίναμε ή ζητούσαμε έκπτωση από το λεωφορείο που μας μετέφερε. Και κάπως έτσι πλήρωναν και αυτοί ένα μέρος του ποσού και κάπως έτσι κατάφερα, και με μεγάλη μου χαρά, δηλαδή πήρα αυτά τα παιδιά που για πρώτη φορά έμπαιναν σε θέατρο και έβλεπαν πώς είναι μια θεατρική παράσταση. Και όχι μόνο αυτό. Είχαμε πάει και σε μουσεία. Και εδώ είχαμε πάει σε λαογραφικά μουσεία στο Λινό και με εκπαιδευτικά προγράμματα. Κάτι δηλαδή που πιστεύω ότι τους πρόσφερε πολλά από το να μην πηγαίνουν και να αποκλείονται από αυτό.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία!

Συνεντευξιαζόμενη: Δηλαδή θέλουνε και λίγο σπρώξιμο όπως και με το μάθημα της κολύμβησης. Στο μάθημα της κολύμβησης ήτανε αρνητικοί και οι δάσκαλοι. Κάποιοι, όχι όλοι, κάποιοι δάσκαλοι του σχολείου. Τελικά, το έβλεπαν με φόβο και εμείς καταφέραμε... πήραμε και τα παιδιά Ρομά αυτών των δύο οικογενειών. Πήγανε,

πήρανε τα απαραίτητα, γιατί δεν είχανε... δεν ξέρω τώρα, γιατί δεν είχανε μαγιό, δεν είχανε... Οι γονείς επιβαρύνθηκαν με αυτά τα έξοδα και με μεγάλη χαρά δηλαδή ήρθαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που γινότανε στο κολυμβητήριο και έμαθαν να κολυμπάνε κιόλας.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία! Επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς των Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι τόσο. Τους παροτρύνω εγώ. Δηλαδή υπάρχει και... έχω ακούσει και τη φράση: «Τι θα κάνουμε τώρα; Θα τους παρακαλάμε για να έρθουνε;»

Γιατί... πολλές φορές δηλαδή, όταν γίνεται η επικοινωνία, θεωρώ ότι είναι καλό να ξεκινάει από τη δασκάλα ή από το δάσκαλο. Να δείξει το ενδιαφέρον γιατί έγιναν οι απουσίες. Οπότε επικοινωνεί με το σπίτι. Αυτοί συνήθως χρησιμοποιούν κάποιες δικαιολογίες, τώρα που σας είπα με τα παπούτσια, που κάνουν δηλαδή... νιώθουν ότι δεν ευσταθούν αυτές οι δικαιολογίες και οι εκπαιδευτικοί. Οπότε θέλουνε λίγο σπρώξιμο για να πάρουνε τηλέφωνο και για να επικοινωνήσουνε. Δηλαδή τους το υπενθυμίζω εγώ πολλές φορές, όταν βλέπουμε ότι συνεχίζονται οι απουσίες, να δούμε τι συμβαίνει για να μην έχουμε σχολική διαρροή. Αλλά κάποιοι ενδιαφέρονται και από μόνοι τους και μου λένε ότι: «Ξέρετε δεν ήρθε. Πρέπει πάλι να τους το ξαναπούμε». Ή τώρα με τον κορωνοϊό, επειδή δεν είχανε τάμπλετ, δεν είχανε διαδίκτυο όπως σας είπα... δηλαδή κάποιες εργασίες τις αφήσαμε για να ασχοληθούν τα παιδιά, τις αφήσαμε σε ένα κατάστημα που ήταν ανοιχτό και επικοινωνήσαμε με τους γονείς και πήγαν και τις πήραν από κει για να κάνουνε κάτι. Να απασχοληθούνε αυτούς τους δύο μήνες που ήτανε κλειστό το σχολείο. Δηλαδή αυτό έγινε με πρωτοβουλία βέβαια δική μου αλλά και οι δάσκαλοι συνεργάστηκαν σε αυτό. Απλώς πρέπει κάποιος λίγο να κάνει το ξεκίνημα.

Συνεντευξιάστρια: Άρα λοιπόν το σχολείο σε ποιο βαθμό προβαίνει στη συνεργασία με τους γονείς και με ποιους τρόπους γίνεται αυτό;

Συνεντευξιαζόμενη: Σίγουρα εξαρτάται και από τους γονείς Ρομά σας είπα. Δηλαδή τη μία μητέρα δε μπορούμε να τη βρούμε καθόλου. Δεν επικοινωνεί, δεν έχουμε τηλέφωνο. Ένα που έχει δηλώσει δεν απαντάει. Ούτε η πρόνοια μπορεί να τη βρει ούτε εμείς. Αλλά... ο άλλος χρησιμοποιεί δικαιολογίες, δηλαδή είχε τώρα.. ο άλλος ο πατέρας εννοώ του παιδιού που είναι τώρα στη δευτέρα δημοτικού είχε τρεις βδομάδες χωρίς λόγο. Δε το έστειλε το παιδί παρόλο που υπάρχει λεωφορείο που το δρομολογεί, το πληρώνει δηλαδή η πολιτεία για να κάνει αυτό το δρομολόγιο για τα δύο του παιδιά. Το ένα είναι νηπιαγωγείο, το άλλο είναι σε μας, δημοτικό. Και δεν το στέλνει και οι

δικαιολογίες που χρησιμοποιεί είναι: «Φοβάμαι τον κορωνοϊό» ή δεν ξέρω τι... Με τα παπούτσια που σας είπα ή ότι ήτανε λίγο άρρωστος. «Θα ρωτήσω τη γυναίκα μου» ενώ αποφασίζει αυτός. Δηλαδή συνήθως χρησιμοποιεί δικαιολογίες να μη το στείλει. Με τους άλλους είχαμε ένα πρόβλημα γιατί δεν ήθελαν να το μεταφέρουν... Τα παιδιά παλαιότερα τα έφερνε ο παππούς στο σχολείο, όταν οι γονείς δούλευαν.

Συνεντευξιάστρια: Μιλάμε τώρα για τους Ρομά..

Συνεντευξιαζόμενη: Για τους πέντε σας λέω που είναι στην τετάρτη και στην πέμπτη δημοτικού. Αυτοί όμως μένουνε σε σπίτι. Δεν είναι στον καταυλισμό. Αυτοί λοιπόν τον Ιανουάριο, όταν ξεκίνησε το σχολείο πάλι, δε τα έστελναν καθόλου. Φοβούνταν ότι για τον κορωνοϊό μην έρθουν σε επαφή τα παιδιά στο σχολείο και μετά με τον παππού που τα μετέφερε. Επειδή ο παππούς έχει ένα πρόβλημα υγείας. Ανήκει στις ευπαθείς ομάδες. Και γι' αυτό μου είπαν δεν τα έστελναν. Τελικά κάναμε αρκετές... επικοινωνήσα μαζί με τους δύο. Ο ένας ήταν πολύ αρνητικός ο πατέρας και μου είπε ότι: «Κάνε ό,τι θέλεις. Δε με ενδιαφέρει» και «Εγώ δε θα τα στείλω γιατί θα πεθάνει ο πατέρας μου». Ο παππούς είναι κοινός τώρα επειδή είπαμε είναι συγγενείς οι δύο οικογένειες. Ο άλλος όμως είναι περισσότερο συζητήσιμος και του πρότεινα κι εγώ αν ήθελε να μιλήσω στην επιχείρηση που εργάζεται για να αλλάξουμε λίγο το ωράριό του, αν ήταν αυτό εφικτό, για να έρχονται τα παιδιά σχολείο. Και όντως, δε χρειάστηκε να μιλήσω εγώ με τους ιδιοκτήτες της επιχείρησης. Τελικά, το κατάφερε μόνος του, άλλαξε το ωράριό του κι έτσι τα παιδιά τώρα έρχονται κανονικά στο σχολείο. Αλλά θέλει λίγο.... Βέβαια εξαρτάται και από τη δική τους συμπεριφορά. Γιατί σας λέω ότι ο ένας ο πατέρας λίγο αγρίεψε. Και δεν το περίμενα γιατί και αυτός πάντα ήτανε συνεργάσιμος. Ότι δε μπορούμε που είναι έξι ώρα στη δουλειά και δε μπορούμε. Γιατί τους πρότεινα να τα φέρνουν εφτά η ώρα στην πρωινή ζώνη και να τα παίρνουν μετά το ολοήμερο, δηλαδή τρεις η ώρα. Ακόμα τους πρότεινα τουλάχιστον να έρχονταν μόνο για τη Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Δηλαδή, κάπως να κάναμε τα μαθήματα και να έρχονται στη δασκάλα που τους περιμένει και να ασχολείται μόνο μα αυτά. Απομονωμένοι από τους υπόλοιπους για να μην έχουμε το πρόβλημα με τον παππού. Της μεταφοράς δηλαδή στο σπίτι. Αλλά δεν... Τελικά βρήκαμε τη λύση. Με συζήτηση βρήκαμε τη λύση. Πιστεύω ότι και από τη μεριά του μεγαλύτερου αδερφού, του πατέρα δηλαδή του μεγαλύτερου. Στη λύση που του δόθηκε ήταν πολύ συνεργάσιμος ενώ ο μικρότερος ήτανε λίγο... «Δε με ενδιαφέρει. Ας μείνουνε και στην ίδια τάξη. Ας μην έρθουνε σχολείο. Δε θέλω να κινδυνέψει ο παππούς.»

Συνεντευξιάστρια: Οι γονείς λοιπόν των Ελλήνων μαθητών και των Ρομά επικοινωνούν με την ίδια συχνότητα με το σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενη: Ε...

Συνεντευξιάστρια: Σαν γενική εικόνα.

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, περισσότερο επικοινωνούν οι υπόλοιποι. Επικοινωνούν εννοείται τώρα για την ενημέρωση;

Συνεντευξιάστρια: Γενικά.

Συνεντευξιαζόμενη: Όταν έχουμε ενημέρωση έρχονται, αλλά τώρα δεν μπορούμε να κάνουμε ενημέρωση, δηλαδή δια ζώσης, μέσα στο σχολείο. Οπότε, επικοινωνούμε εμείς με αυτούς. Συνήθως δηλαδή επικοινωνούμε εμείς. Δε θα πάρουν αυτοί τηλέφωνο για να ρωτήσουνε για την πρόοδο των παιδιών τους. Επικοινωνούμε, είμαστε και ένα μικρό σχολείο. Δηλαδή χθες εγώ ήδη τους ενημέρωσα για το αν τα πάνε καλά τι γίνεται με..

Συνεντευξιάστρια: Αναφέρεστε τώρα σε όλους τους γονείς έτσι;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, με τους Ρομά. Ήρθε δηλαδή ο ένας από τους δύο γονείς να πάρει τα παιδιά, τα πέντε, οπότε και εκεί τον ενημέρωσα για ό,τι πάει καλά και μου λέει ότι: «Το βλέπω και στο σπίτι ότι διαβάζουνε» και είναι πολύ χαρούμενοι με τα παιδιά τα οποία διαβάζουνε κείμενα και δεν έχουνε πρόβλημα. Όπως είχανε παλαιότερα. Ό,τι γίνεται δηλαδή. Η πρόοδος, αυτό τους ενδιαφέρει. Να μάθουνε γραφή και να μάθουνε να λογαριάζουνε. Αυτό τους ενδιαφέρει δηλαδή. Τώρα δεν θα πάμε στο να... με τα υπόλοιπα μαθήματα.. όπως τώρα απασχολεί τους άλλους γονείς. Έχουνε γράψει καλά στο τεστ στη γεωγραφία και θα σε ρωτήσει πώς τα πήγε. Αυτοί θέλουν τα βασικά πράγματα. Τουλάχιστον αυτό βλέπουμε δηλαδή. Υπάρχει μία αλλαγή λόγω της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και το εκτιμάνε.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Πώς το σχολείο διευθετεί τις διαφωνίες μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Με συζήτηση.

Συνεντευξιάστρια: Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε..

Συνεντευξιαζόμενη: Υπάρχει, σας είπα ότι υπάρχει.. ένα περιστατικό;

Συνεντευξιάστρια: Ναι να μας το περιγράψετε.

Συνεντευξιαζόμενη: Πριν... την προηγούμενη βδομάδα όπως έτρεχε το παιδί της πέμπτης δημοτικού, στο διάλειμμα δηλαδή έτρεχε, κάπου ή την ώρα;... Ναι στο διάλειμμα ήτανε, έπεσε πάνω σε μία μαθήτριά της δευτέρας δημοτικού. Και σωματικά δηλαδή, η διάπλαση, γιατί ηλικιακά είναι δώδεκα χρονών το παιδί της πέμπτης

επανέλαβε το νηπιαγωγείο όταν φοιτούσε στο νηπιαγωγείο. Είναι τώρα δώδεκα χρονών και σωματικά είναι και ψηλό παιδί, οπότε το άλλο το κοριτσάκι χτύπησε. Του παρείχαμε εμείς τις πρώτες βοήθειες, αλλά η μαμά ήταν έξαλλη. Επίσης είναι... Και αυτό προέρχεται από μονογονεϊκή οικογένεια. Η μαμά ειδοποίησε και τον πατέρα. Ήρθε και ο πατέρας την επόμενη μέρα στο σχολείο να με συναντήσει. Βέβαια, δε συναντηθήκαμε. Δεν ήταν αυτό εφικτό. Και χωρίς προειδοποίηση, χωρίς ραντεβού ας πούμε και μετά, την επόμενη μέρα ήρθε και η γιαγιά γιατί ήθελε να μιλήσει στο παιδί Ρομά, πού είναι αυτό και μας είπε ακριβώς έτσι το αποκάλεσε και Γύφτο, «Και πού είναι ο Γύφτος που χτύπησε την εγγονή μου;». Οπότε εγώ επικοινωνήσα με τη μητέρα του παιδιού, γιατί μου το είπαν οι εφημερεύοντες δάσκαλοι ότι ήταν η γιαγιά και περίμενε να βγει το Ρομά για να .... Και ήταν πολύ βιαστική η μητέρα του παιδιού και ήθελε να κλείσει. Της λέω: «Εντάξει. Ήρθες εσύ, το συζητήσαμε από το τηλέφωνο. Σου αιτιολόγησα ότι δεν έγινε εσκεμμένα αυτό το σπρώξιμο». Και όντως δεν έγινε εσκεμμένα γιατί το είδαν οι δάσκαλοι που ήταν έξω. Ήταν από απροσεξία του μαθητή και μετά ήρθε και ο πατέρας και μετά... η γιαγιά δε χρειαζόταν. Τι.. Λέει θέλει να δηλώσει και αυτή την παρουσία της. Της λέω ότι δεν είναι όμως έτσι. Πιστεύω όμως ότι εκεί μέτρησε πολύ ότι το παιδί ήταν Ρομά. Λέω δε θα γίνεται όλα ... Εμείς θα έχουμε ενημερώσει τους γονείς. Όντως τους ενημέρωσα. Απλώς χθες πάλι μίλησα με το παιδί γιατί μετά έκανε τρεις μέρες απουσίες. Είχα ζητήσει από τον πατέρα Ρομά απλά να συζητήσει μαζί του ότι δεν έφταιγε και δε χρειάζεται.. γιατί δεν ξέρω μήπως το τιμωρούσε και με κάποιο άλλο τρόπο που δε θα ήθελα γιατί δεν έφταιγε. Αυτό είχα διαπιστώσει. Αλλά μου είπε ο Βαγγέλης, το παιδί αυτό μου είπε ότι: «Αυτό που είπατε κυρία». Λέω: «Γιατί δεν ήρθες στο σχολείο; Σε χτύπησε ο μπαμπάς;» και μου λέει: «Ναι, αυτό που είπατε κυρία». Βέβαια, δεν ξέρω γιατί κάποιες φορές λένε και κάποια ψέματα. Αν είναι αλήθεια. Γιατί είχα ζητήσει από τον πατέρα να μην... ούτε να το χτυπήσει ούτε να το μιλήσει άσχημα. Απλώς να του μιλήσει γιατί έχουμε κάποια θέματα, παράπονα από τους άλλους γονείς. Να του μιλήσει να είναι πιο προσεκτικός όπως του μιλήσαμε και εμείς οι δάσκαλοι. Γιατί λόγω της σωματικής διάπλασης τώρα χτύπησε και το άλλο. Αυτός επικαλέστηκε πως επίσης χτύπησε, γιατί έπεσε και αυτός κάτω. Ότι χτύπησε και πονούσε το πόδι του. Αυτό είπαν τα αδέρφια του τις τρεις μέρες που δεν ερχόταν ο Βαγγέλης στο σχολείο. Ο ίδιος όμως μου είπε ότι, όταν ασχολήθηκα δηλαδή και τον ρώτησα κατ' ιδίαν, μου είπε αυτό: «Αυτό που είπατε κυρία». Δεν ήθελε καν να πει ότι τον χτύπησε ο μπαμπάς για αυτό το περιστατικό.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους το σχολείο δημιουργεί κλίμα σεβασμού και αποδοχής των Ρομά μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Με συζήτηση πάντα προσπαθούμε γιατί εδώ είχανε ξεσηκωθεί. Δηλαδή φτάσανε και στην πρωτοβάθμια με τους δύο που ήτανε μεγάλοι σε ηλικία. Ήταν 15 χρονών και 14 που σας είπα. Δε θέλανε με τίποτα να είναι εδώ γιατί αυτοί τεκνοποιούν σε αυτή την ηλικία, γιατί διακινούνε άσπρη σκόνη. Δηλαδή άκουγες πάρα πολύ άσχημα πράγματα για τους Ρομά από τους γονείς. Και είχαν ξεσηκωθεί. Βέβαια, προσπαθούσαμε κι εμείς να βρούμε έναν τρόπο να τους ησυχάσουμε. Με συζήτηση. Δεν μπορείς να κάνεις κάτι άλλο νομίζω.

Συνεντευξιάστρια: Σε ποιο βαθμό θεωρείται ότι έχετε κατορθώσει να δημιουργηθεί ένα καλό σχολικό κλίμα για όλους τους μαθητές;

Συνεντευξιαζόμενη: Σε ποιο βαθμό... σε πολύ καλό βαθμό επειδή δεν έχουμε προβλήματα ιδιαίτερα.

Συνεντευξιάστρια: Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία, σας ευχαριστώ πολύ!

### Παράρτημα 3

#### Συνεντεύξεις διευθυντών για τις σχέσεις Ελλήνων και μαθητών αλβανικής καταγωγής

1. Διευθυντής: Κ.Μ.

Φύλο: Άνδρας

Ηλικία: 31

Εκπαιδευτική βαθμίδα: Πρωτοβάθμια

Χρόνια προϋπηρεσίας: 5

Μεταπτυχιακές σπουδές: Όχι

Σχολείο: Δημοτικό Σχολείο Αρχαίων Κλεωνών

Συνεντευξιάστρια: Με βάση την εμπειρία σας έως τώρα, οι Έλληνες μαθητές δείχνουν να αποδέχονται πλήρως τους συμμαθητές τους οι οποίοι είναι αλβανικής καταγωγής;

Συνεντευξιαζόμενος: Σε γενικές γραμμές ναι. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις που... κυρίως από το σπίτι βέβαια... λογικά υπάρχουν προκαταλήψεις σε όλο αυτό το θέμα αλλά σε όσα σχολεία έχω πάει οι σχέσεις των παιδιών είναι πολύ καλές μεταξύ τους. Βέβαια, παίζει ρόλο μάλλον ότι και τα πιο πολλά παιδιά που έχω συναντήσει και είναι αλβανικής καταγωγής έχουν γεννηθεί και στην Ελλάδα, οπότε έχουν μεγαλώσει και από μικρά μαζί.

Συνεντευξιάστρια: Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση μεταξύ Ελλήνων και Αλβανών μαθητών; Δηλαδή, θέλω να πω αναπτύσσεται φιλία ανάμεσά τους;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, ναι, ναι. Υπάρχουν περιπτώσεις και στα σχολεία που έχω πάει που ήταν κυρίως ομάδες από Αλβανία που έκαναν παρέα μόνο αυτά, αλλά στις πιο πολλές περιπτώσεις είναι οι ομάδες των... οι παρέες δεν είναι μόνο μιας καταγωγής. Είναι...

Συνεντευξιάστρια: Μεικτά;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι. Αυτό.

Συνεντευξιάστρια: Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, εμπλέκονται όλοι οι μαθητές σε ομαδικό παιχνίδι;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι.

Συνεντευξιάστρια: Διακρίνετε κάποιο είδος ρατσιστικής συμπεριφοράς ανάμεσα στους Έλληνες μαθητές και τους μαθητές αλβανικής καταγωγής;

Συνεντευξιαζόμενος: Σε ελάχιστες περιπτώσεις. Τώρα μιλάμε για το διάλειμμα ή γενικά;



Συνεντευξιάστρια: Γενικά.

Συνεντευξιαζόμενος: Εμφανίζονται κάποια ψήγματα όταν υπάρχει κάποια διαφωνία. Εκεί θα... μπορεί να πεταχτεί κάποιος και να πει κάτι ρατσιστικό ή κάτι πιο περίεργο θα έλεγα, όχι ρατσιστικό. Αλλά σε γενικές γραμμές όχι, δηλαδή κάνουνε παρέα όλα μαζί, παίζουν όλα μαζί. Απλά, κάποιες φορές όταν γίνει κάποια παρεξήγηση... Έχω βρεθεί μπροστά σε περιπτώσεις που έχει ο Έλληνας μαθητής πει κάτι περίεργο για το παιδί που είναι από την Αλβανία.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται αυτή η ρατσιστική συμπεριφορά; Μόνο σε λεκτικό επίπεδο;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι.

Συνεντευξιάστρια: Θεωρείτε ότι οι Έλληνες μαθητές τείνουν να απομονώνουν τους συμμαθητές τους αλβανικής καταγωγής ή και οι τελευταίοι δεν επιθυμούν τη συναναστροφή με τους γηγενείς;

Συνεντευξιαζόμενος: Είναι και οι δύο περιπτώσεις. Όπως είπα και πριν, δηλαδή υπήρχαν περιπτώσεις που ήταν παρέα μόνο παιδιά αλβανικής καταγωγής και δεν έκαναν προσπάθεια να ενταχθούν και να παίξουν και με τους υπόλοιπους. Είχαν τη δικιά τους παρέα, ήταν μόνοι τους και δε δέχονταν στην παρέα τους μέσα άτομα από άλλη χώρα. Και επίσης, υπάρχουν και περιπτώσεις που βλέπεις ότι το... είναι κάποια παρέα με παιδιά από Ελλάδα που δε θέλουν να κάνουν με άλλους παρέα, αλλά σπάνια.

Συνεντευξιάστρια: Υπάρχουν επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ τους;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι. Ειδικά σε περιπτώσεις που υπάρχει κάποια παρεξήγηση θα έχει... δεν είναι τόσο δύσκολο να περάσουμε και σε άλλα επίπεδα, αλλά είναι ανάλογα.... Δεν ξέρω αν εξαρτάται μόνο λόγω της καταγωγής ή αν είναι απλά ο τρόπος που τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν μάθει έτσι να λύνουν τις διαφορές τους και να φτάσουν στο σημείο να προχωρήσουν παραπολιτικά.

Συνεντευξιάστρια: Πόσο συχνό είναι αυτό το φαινόμενο;

Συνεντευξιαζόμενος: Στις περιπτώσεις που έχω δει στα λίγα χρόνια που έχω δουλέψει είναι σπάνια. Υπάρχουν κάποιες, αλλά σπάνια. Αν πούμε ότι στα πέντε χρόνια έχω δουλέψει τόσες μέρες και έχω δει περιπτώσεις παιδιών γενικά στα διαλείμματα και αυτά, ε πολύ λίγες. Σε μένα τουλάχιστον.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε ένα περιστατικό επιθετικής συμπεριφοράς;

Συνεντευξιαζόμενος: Ε ναι... Να σκεφτώ τώρα κάποιο. Στην περσινή χρονιά υπήρχαν... περίπου ήταν ομάδα παιδιών από την Αλβανία, αγοριών κιόλας. Υπήρχαν

περιπτώσεις που είχαν τσακωθεί και είχαν πιαστεί στα χέρια τα παιδιά αυτά που ήταν μαζεμένα σαν μια ομάδα ενάντια σε κάποιο άλλο παιδί που τους είπε κάτι, τους πείραξε.

Συνεντευξιάστρια: Οι γονείς, τώρα, εμπλέκονται στις διαφωνίες των παιδιών αυτών; Δηλαδή στα επιθετικά επεισόδια.

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι. Σε αυτό είναι πολύ πιο εύκολο να εμπλακεί κάποιος γονιός Έλληνας κυρίως όταν κάποιο παιδί από άλλη χώρα, και από την Αλβανία που μιλάμε τώρα, κάνει κάτι στο παιδί του, δηλαδή υπάρχουν περιπτώσεις που.... Οι γονείς αντιδρούν πιο περίεργα σε όλο αυτό.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους διευθετούν το θέμα: Πώς αντιδρούν;

Συνεντευξιαζόμενος: Εε... Αρχικά, σίγουρα θα έρθουν στο σχολείο να κάνουν παράπονα: «Α, αυτός (με ύφος κιάλας) αυτός που δεν είναι από τη χώρα μας, ήρθε εδώ και κάνει μαγκές στα παιδιά μας» Αυτά. Αλλά και μεταξύ τους έξω από το σχολείο έχω πετύχει να έχει γίνει κάποιος τσακωμός και στο σχόλασμα να βγαίνουν τα παιδιά έξω να το πει και να πάει να ζητήσει το λόγο: «Γιατί το παιδί σου έρχεται και πειράζει το παιδί μου; Και το κάνει επίτηδες, για παράδειγμα, επειδή εμείς είμαστε Έλληνες και αυτός δεν είναι.»

Συνεντευξιάστρια: Οι Έλληνες γονείς φαίνεται να καλλιεργούν το σεβασμό στα παιδιά τους για τη διαφορετικότητα;

Συνεντευξιαζόμενος: Όχι όσο θα έπρεπε και για το 2021 που είμαστε. Υπάρχουν δηλαδή... το βλέπεις και μες στην τάξη ότι όταν μιλήσεις για τέτοια θέματα, για ρατσισμό ή για... για διαφορετικότητα, δεν είναι τόσο... Δηλαδή υπάρχουν αρκετά παιδιά που θα πουν απόψεις που τις έχουν ακούσει από το σπίτι που δεν είναι και τόσο σωστές, ορθές γι' αυτό το θέμα. Και όχι μόνο για παιδιά από Αλβανία που μιλάμε τώρα βέβαια. Πιο εύκολο είναι να πούνε κάτι για κάποιον από το Πακιστάν βέβαια που δεν είναι μες στην τάξη. Άρα σκέφτονται στο πίσω μέρος του μυαλού τους ότι γι' αυτόν που είναι από τη χώρα που είναι δίπλα μου, αλλά γενικά σε επίπεδο ρατσισμού... ναι, υπάρχουν ακόμα και είναι παγιωμένες ακόμα που δε θα έπρεπε να είναι κατά τη γνώμη μου.

Συνεντευξιάστρια: Δηλαδή, φαίνεται ότι επιτρέπουν τη συναναστροφή των παιδιών του με Αλβανούς μαθητές;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι... Δεν έχω ακούσει κάποιον γονέα να έχει πει στο παιδί του: «Μην κάνεις παρέα με αυτόν γιατί είναι από την Αλβανία ή από άλλη χώρα», αλλά αν εξετάσουμε και περιπτώσεις που είπα πριν, που είναι οι ομάδες Έλληνες και Αλβανοί

από κάπου πηγάζει όλο αυτό. Δε νομίζω τα παιδιά απλά να επιλέγουν από μόνα τους ξεκάθαρα ότι: «Δε θα κάνω παρέα με κάποιον από την Αλβανία». Από το σπίτι, λογικά.

Συνεντευξιάστρια: Διακρίνετε κάποιο είδος φοβίας από την πλευρά των Ελλήνων γονιών για τις επιδόσεις των παιδιών τους εξαιτίας της παρουσίας Αλβανών μαθητών στο σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενος: Και σε αυτό έχω... έχω ακούσει βασικά, δεν έχω δει κι εγώ σε σχολείο δικό μου να έχουν έρθει οι γονείς Ελλήνων στο σχολείο και να έχουν κάνει παράπονα ότι το επίπεδο του τμήματος είναι πολύ χαμηλό, άρα επηρεάζονται και τα δικά τους παιδιά, γιατί είναι μέσα στην τάξη παιδιά από άλλη χώρα, από Αλβανία κυρίως, γιατί από Αλβανία κυρίως είναι στην περιοχή μας εδώ τώρα και να κάνουν παράπονα ότι: «Το δικό μου το παιδί δεν προχωράει την ύλη όπως πρέπει ή ότι κάνουμε εύκολα πράγματα και το δικό μου το παιδί όταν θα πάει στο γυμνάσιο δε θα τα ξέρει όπως πρέπει γιατί είναι παιδιά από Αλβανία που δεν μπορούν να ακολουθήσουν την τάξη.».

Συνεντευξιάστρια: Συνεργάζονται με τους γονείς των Αλβανών μαθητών σε θέματα που αφορούν το σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενος: Εδώ παίζει κάτι άλλο, ότι γενικά δεν έχω δει πολλές φορές γονείς παιδιών από Αλβανία να συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων ή να έρχονται στις συνελεύσεις, να... δε δείχνουν τόσο «ενδιαφέρον» για να ασχοληθούν με τα θέματα του σχολείου όπως οι Έλληνες. Άρα, δεν έχουν τόσο μεγάλη συνεργασία γιατί πολύ απλά δεν υπάρχει ενδιαφέρον και από τις δύο πλευρές να συνεργαστούν.

Συνεντευξιάστρια: Θεωρείτε ότι αυτό οφείλεται σε κάποιο είδος καχυποψίας και απομόνωσης από την πλευρά των Αλβανών γονιών;

Συνεντευξιαζόμενος: Δεν ξέρω κατά πόσο είναι αυτό. Βέβαια, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι και οι γονείς των παιδιών από Αλβανία δουλεύουν πιο πολλές ώρες, κάνουν και διαφορετική δουλειά, οπότε δεν είναι εύκολο να πάρουν και άδεια για να μπορέσουν να έρθουν σε μια συνάντηση ή να μπουν σε κάποιο σύλλογο γονέων για να ασχοληθούν και να δείξουν ενδιαφέρον, οπότε και να συνεργαστούν και με τους Έλληνες γονείς. Παίζει κι αυτό πάρα πολύ μεγάλο ρόλο κατά την άποψή μου.

Συνεντευξιάστρια: Σωστά

Συνεντευξιαζόμενος: Αλλά είναι και το εμπόδιο της γλώσσας, επίσης. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις που μπορεί το παιδί να είναι πολλά χρόνια στην Ελλάδα αλλά οι γονείς να μη μιλάνε ελληνικά ή να μιλάνε ελάχιστα ελληνικά. Άρα, θεωρητικά και αυτό συμβάλλει στο να μη θέλουν να συμμετέχουν σε τέτοιες καταστάσεις, συλλόγους κτλ.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία, θεωρούν ότι το σχολείο είναι αναγκαίο αγαθό για τα παιδιά τους ή απλά μια υποχρέωση;

Συνεντευξιαζόμενος: Το πρώτο πιστεύω. Ότι είναι αναγκαίο γιατί είναι ένας τρόπος να ξεφύγει και το παιδί τους από τη δικιά τους την τύχη, δηλαδή ότι θα μάθει γράμματα, θα μπορέσει να μιλάει τη γλώσσα καλά. Άρα δε θα έχει ρατσισμό, γιατί από τη μία αν μάθαινε καλά ελληνικά δε θα μιλάει σπαστά, άρα δε θα το κοροϊδεύουν ή κάτι άλλο, αλλά και ένας τρόπος να ξεφύγει από τα χωράφια και όλες τις δουλειές που κάνουν. Θα σπουδάσει κάτι. Όπως και στην Ελλάδα πριν από 20-30 χρόνια που όλοι προσπαθούσαν να σπουδάσουν κάτι για να φύγουν από τα χωριά και όλα αυτά.

Συνεντευξιάστρια: Δείχνουν γι' αυτό το λόγο για την ορθή μελέτη του παιδιού τους κατά τις απογευματινές ώρες;

Συνεντευξιαζόμενος: Πάλι αυτό έχει σχέση νομίζω.... Θεωρώ αυτό που είπα πριν. Ότι από τη στιγμή που δεν ξέρουν τόσο καλά ελληνικά για να μπορέσουν να τα βοηθήσουν ή να δουν αν τα έχει σωστά. Ενδιαφέρονται, αλλά εκεί παίζει και το ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν εύκολα. Άρα βλέπεις πολλές φορές μες στην τάξη, το παιδί που είναι από Αλβανία να μην έχει κάνει σωστά την άσκηση ή να πει ότι: «Δεν κατάλαβα να κάνω την άσκηση», σε σχέση με το παιδί από την Ελλάδα, που θα ρωτήσει την μητέρα και θα του εξηγήσει μια λέξη ή κάτι που δεν έχει καταλάβει. Άρα θέλουν κυρίως, γιατί είπαμε ότι προσπαθούν να μάθουν τη γλώσσα και όλα αυτά για να μπορέσουν να ξεφύγουν και από τις δουλειές που θα έχουν στο μέλλον αν δεν καταφέρουν να τελειώσουν το σχολείο ή αν δε σπουδάσουν κάτι, αλλά είναι μεγάλο τροχοπέδη το ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν.

Συνεντευξιάστρια: Όσον αφορά των εκπαιδευτικό, οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθειες για να καλλιεργήσουν ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής μεταξύ των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Κατά την άποψή μου πρέπει να είμαστε υποχρεωμένοι να το κάνουμε, γιατί δεν παίζει ρόλο ειδικά για τον εκπαιδευτικό που πρέπει να έχει όλα τα παιδιά το ίδιο μες στην τάξη του, από πού είναι το κάθε παιδί, αν είναι από την Ελλάδα, αν είναι από την Αλβανία, αν είναι από το.... τη Ρωσία, μιλάμε και για άλλες περιπτώσεις τώρα σε αυτές τις χώρες. Είναι υποχρέωσή του να προσπαθεί να υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας μέσα στην τάξη και να είναι ισότιμα όλα τα μέλη. Βέβαια, πάλι εδώ πέρα, από τη στιγμή που είμαστε στη Ελλάδα, ξέρουμε ότι υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρόλα τα τόσα χρόνια υπηρεσίας τους ή το ότι ξέρουν ότι δεν

πρέπει να υπάρχουν διακρίσεις, κάνουν διακρίσεις μες στην τάξη υπέρ των Ελλήνων γιατί πολύ απλά έχουν κι αυτοί ρατσιστικές τάσεις.

Συνεντευξιάστρια: Δηλαδή τι είδους διακρίσεις μπορούν να κάνουν κατά των Αλβανών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Να δίνουν παραπάνω φορές το λόγο στα παιδιά από την Ελλάδα, να μην ασχολούνται τόσο με πράγματα που δεν έχει καταλάβει το παιδί που είναι από Αλβανία, που αυτός θέλει και παραπάνω βοήθεια σε όλο αυτό. Απλά.. να ξεχωρίζουν λίγο τους μαθητές, οι Έλληνες που είναι οι καλοί και οι Αλβανοί που δεν είναι και τόσο καλοί, άρα γιατί να ασχοληθώ παραπάνω.

Συνεντευξιάστρια: Δηλαδή δεν έχουν τις ίδιες προσδοκίες για όλους τους μαθητές σύμφωνα με τα λεγόμενά σας.

Συνεντευξιαζόμενος: Όχι. Δεν είναι κανόνας. Πιστεύω ότι τα τελευταία χρόνια έχουν μειωθεί πάρα πολλοί αυτοί οι εκπαιδευτικοί, αλλά υπάρχουν ακόμα και το βλέπουμε γύρω μας και το ακούμε, αλλά και το βλέπουμε μέσα στα σχολεία που έχω δουλέψει. Και από σχόλια που κάνουν γενικά στο Σύλλογο Διδασκόντων ή και στο διάλειμμα κι αυτά.

Συνεντευξιάστρια: Η διδασκαλία των εκπαιδευτικών προβάλλει το σεβασμό στη διαφορετικότητα; Δηλαδή προσπαθούν να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους στοιχεία του πολιτισμού των μαθητών αλβανικής καταγωγής;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι... αυτό δεν ξέρω... είναι και ανάλογα τον κάθε εκπαιδευτικό η αλήθεια είναι, γιατί τα βιβλία για παράδειγμα που κάνουμε της γλώσσας ή οποιοδήποτε βιβλίο δεν έχει τόσες ευκαιρίες να ενσωματώσει κάτι τέτοιο. Πρέπει δηλαδή ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να ενδιαφερθεί, να πει κάτι παραπάνω, να δει τι γίνεται στην άλλη χώρα που είναι το παιδί, να μπορέσει και το να πει δικές του εμπειρίες και πράγματα που έχει ζήσει, που ξέρει από τους γονείς του. Α ναι, γιατί τώρα πια πολλές φορές είναι γεννημένα στην Ελλάδα, έχουν μεγαλώσει στην ελληνική νοοτροπία ή ακόμη και στη θρησκεία. Πάρα πολλές οικογένειες από Αλβανία δεν είναι χριστιανοί, είναι μουσουλμάνοι. Κι εγώ έχω τύχει...και φέτος έχω ένα κορίτσι από Αλβανία που, όχι η μητέρα και οι γονείς του γενικά, αλλά το ευρύτερο περιβάλλον και έχουμε καταφέρει μέσα στην τάξη να λείει και πράγματα διαφορετικά ή κάτι άλλο. Αλλά δεν ξέρω κατά πόσο.. είναι πραγματικά στην ευχέρεια και τη διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού γιατί δε βοηθάνε και τα βιβλία σε αυτό. Να βοηθάνε πολλά διαφορετικά στοιχεία.

Συνεντευξιάστρια: Προωθείται η ομαδοσυνεργατική μάθηση;

Συνεντευξιαζόμενος: Εεε... ίδια απάντηση με το προηγούμενο σε αυτό. Είναι και πόσο θέλει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί και όχι μόνο σε περίπτωση σε ..... σε περιπτώσεις Ελλήνων και αλβανικής καταγωγής. Γενικά το πόσο θέλει να λειτουργήσει με αυτό και πόσο τον «βολεύει» να δουλεύει έτσι στο μάθημά του.

Συνεντευξιάστρια: Επιδιώκουν τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς των Αλβανών μαθητών οι εκπαιδευτικοί στον ίδιο βαθμό με των Ελλήνων;

Συνεντευξιαζόμενος: Όχι τόσο με των Ελλήνων πιστεύω, όπου πάλι παίζει ρόλο η επικοινωνία... το αν μπορεί να επικοινωνήσει ο δάσκαλος με τον Αλβανό γονέα που δεν ξέρει καλά τη γλώσσα, που δε μπορεί να συνεννοηθεί. Που κανονικά έπρεπε το αντίθετο. Έπρεπε πιο πολύ να προσπαθεί να μιλήσει και να δείξει ενδιαφέρον σε αυτή την περίπτωση γιατί θέλει και παραπάνω βοήθεια και ο ίδιος ο γονέας στο σπίτι, αλλά και να προσπαθήσει να του δώσει κάποιες συμβουλές για το πώς θα διαβάσει το παιδί στο σπίτι ή τι πρέπει να κάνουν. Πρέπει να μιλάνε πιο πολύ ελληνικά για να μπορέσει για παράδειγμα το παιδί να μιλάει και στο σπίτι ελληνικά, να μάθει καλύτερα τη γλώσσα.

Συνεντευξιάστρια: Σε ποιο βαθμό το σχολείο προβαίνει στη συνεργασία με τους γονείς και με ποιους τρόπους;

Συνεντευξιαζόμενος: Γενικά μιλάμε τώρα;

Συνεντευξιάστρια: Ναι, με όλους τους γονείς;

Συνεντευξιαζόμενος: Εντάξει, η φετινή χρονιά είναι λίγο περίεργη σε όλο αυτό, γιατί δεν μπορούν οι γονείς να έρθουν εύκολα να μιλήσουν. Συνήθως είναι... πέρα από το ότι στην αρχή της χρονιάς γίνεται... μαζεύει ο δάσκαλος όλους τους γονείς της τάξης του για να τους μιλήσει για το πώς θα δουλέψει και για το τι θα κάνουν και τι απαιτήσεις θα έχει αλλά και τι περιμένουν οι ίδιοι οι γονείς από τον δάσκαλο. Μετά είναι συνήθως μια φορά... κάθε μια ώρα τη βδομάδα να έχει συνάντηση με όποιο γονέα θέλει να έρθει στο σχολείο και θέλει να μάθει παραπάνω πράγματα και στις βαθμολογίες σε κάθε τρίμηνο, κυρίως. Εκτός αν... υπάρχουν και περιπτώσεις που επίσης μπορεί και τηλεφωνικά αν υπάρξει κάποιο θέμα.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία, οι γονείς των Ελλήνων και των Αλβανών μαθητών επικοινωνούν στον ίδιο βαθμό με το σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενος: Όχι, πιο πολύ οι Έλληνες.

Συνεντευξιάστρια: Πιο πολύ οι Έλληνες... Πώς το σχολείο τώρα διευθετεί τις διαφωνίες, τι επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών; Μεταξύ θέλω να πω Ελλήνων και Αλβανών. Ποια είναι η θέση του σχολείου;

Συνεντευξιαζόμενος: Το σχολείο πρέπει, και σε αρκετές περιπτώσεις παίζει και ο ρόλος της διεύθυνσης, είναι μεγάλος, να είναι... Από τη στιγμή που είναι όλα παιδιά στο σχολείο δεν παίζει ρόλο από ποια χώρα είναι και ποιος τσακώνεται, αν τσακώνεται ένα Έλληνας με έναν Αλβανό. Πρέπει να είναι το ίδιο. Άρα να προσπαθεί να... όπως θα έλυνε τη διαφωνία δύο παιδιών από Ελλάδα να λύσει τη διαφωνία δύο παιδιών από διαφορετικές χώρες.

Συνεντευξιάστρια: Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε ένα περιστατικό όπου το σχολείο διευθέτησε κάποια διαφωνία μεταξύ Ελλήνων και Αλβανών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Αν επιστρέψουμε σε αυτά που είχα πει στην αρχή, που ήταν ότι υπήρχαν οι ομάδες των Ελλήνων και των Αλβανών που τσακώνονταν, γίνονταν παρεξηγήσεις εε... Υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις τέτοιες όπου τσακώθηκαν, πιάστηκαν στα χέρια για παράδειγμα και μετά έπρεπε ο διευθυντής μαζί με τον εφημερεύοντα ή τον δάσκαλο της τάξης να προσπαθεί να βρει τι έφταιξε, τι έγινε, πώς έγινε, γιατί έγινε και να τους εξηγήσει ότι δεν είναι αυτός ο τρόπος που λύνουμε τις διαφορές μας και ότι δεν παίζει ρόλο για παράδειγμα αν τσακώθηκαν για κάτι που είχε σχέση με τη χώρα τους ότι δεν πρέπει να λύνουμε έτσι τις διαφορές μας και ότι πρέπει να μιλάμε και να λύνουμε τις διαφορές μας με διάλογο, να καταλαβαίνουμε τη θέση του άλλου και τι έκανε ο άλλος κάτι σε μας και αν το ήθελε ή αν έγινε τυχαία κτλ.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία! Με ποιους τρόπους δημιουργεί κλίμα σεβασμού και αποδοχής για τους Αλβανούς μαθητές;

Συνεντευξιαζόμενος: Σίγουρα με το να συμπεριφέρεται... Μιλάμε για το σχολείο τώρα ή γενικά ή ο δάσκαλος ή ο διευθυντής;

Συνεντευξιάστρια: Για το σχολείο γενικά.

Συνεντευξιαζόμενος: Πρέπει να δείχνει στα παιδιά ότι όλα είναι ίσα απέναντί του, άρα όταν λέμε το σχολείο εννοούμε το Σύλλογο και το διευθυντή γι' αυτό το πάω έτσι, ότι όλα είναι ίδια, έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις και τα ίδια δικαιώματα. Να μη λέμε.. να μη δείχνει ότι ευνοεί κάποια που είναι από την Ελλάδα απέναντι σε κάποια που είναι από άλλη χώρα ή από την Αλβανία συγκεκριμένα. Να δέχεται να μιλήσει με όλους τους γονείς το ίδιο και να έχει επικοινωνία με όλους τους γονείς το ίδιο, να προσπαθεί να λύνει διαφορές και να βοηθάει όλους τους γονείς και όλα τα παιδιά το ίδιο. Τι άλλο; Αυτό νομίζω. Δηλαδή να προσπαθεί να ... και στην πράξη όλα αυτά που λέμε τόση ώρα, που πρέπει να κάνουν, να γίνονται. Να είναι όλα τα παιδιά ίσα στο σχολείο και στο... και οι δάσκαλοι να τα βλέπουν το ίδιο και να... αυτό. Να μη δείχνουν διακρίσεις.

Συνεντευξιάστρια: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το έχετε κατορθώσει; Να δημιουργήσετε δηλαδή ένα καλό σχολικό κλίμα για όλους τους μαθητές;

Συνεντευξιαζόμενος: Τα τελευταία χρόνια...σε ικανοποιητικό βαθμό, αλλά πρέπει να γίνουν πάρα πολλά ακόμα. Πρέπει να αλλάξουν νοοτροπίες, το σχολείο να προσπαθεί παραπάνω να είναι κοντά τα παιδιά από διαφορετικές χώρες κι αυτός να φέρει και τους γονείς να συνεργαστούν. Ζουν όλοι μαζί, τα παιδιά είναι όλη μέρα μαζί. Άρα, πρέπει να υπάρχουν και καλές σχέσεις και να καταλαβαίνουν και τα ίδια τα παιδιά ότι δεν υπάρχει διαφορά, εγώ είμαι από Ελλάδα και αυτός είναι από Αλβανία. Όπως θα πρέπει και οι γονείς να καταλάβουν ότι τα παιδιά είναι παιδιά, δεν είναι ο Έλληνας και ο Αλβανός. Είναι το ίδιο πράγμα.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία! Έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε;

Συνεντευξιαζόμενος: Όχι, αυτό. Ότι θα πρέπει το σχολείο να προσπαθεί να συμπεριφέρεται σε όλα τα παιδιά το ίδιο, να βλέπει όλα τα παιδιά το ίδιο και όχι ανάλογα με τη χώρα. Αυτό. Ευχαριστώ!

Συνεντευξιάστρια: Κι εγώ ευχαριστώ!

**2. Διευθύντρια: Π.Β.**

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 53

Εκπαιδευτική βαθμίδα: Πρωτοβάθμια

Χρόνια προϋπηρεσίας: 30

Μεταπτυχιακές σπουδές: Ναι

Σχολείο: Δημοτικό Σχολείου Αγίου Βασιλείου Κορινθίας

Συνεντευξιάστρια: Με βάση την εμπειρία σας έως τώρα, οι Έλληνες μαθητές δείχνουν να αποδέχονται πλήρως τους Αλβανούς συμμαθητές τους;

Συνεντευξιαζόμενη: Εε... θέλω να πω ότι υπάρχουν παράγοντες. Αν είναι όλα... πώς να το πω; Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που συντελούν σε αυτό. Τις περισσότερες φορές ναι, τους αγαπούν, τους αγκαλιάζουν, κάνουν παρέες μαζί τους και γενικά μπορώ να πω ότι περνώντας τα χρόνια, αυτό γίνεται και καλύτερα. Γίνεται και πιο γρήγορα και πιο... γιατί και οι Έλληνες γονείς αλλά και οι Αλβανοί γονείς είναι συνειδητοποιημένοι ότι έτσι είναι η κατάσταση, αφού και τα παιδιά είναι στο σχολείο. Επίσης, οι Αλβανοί γονείς είναι συνειδητοποιημένοι, θέλουν να μείνουν εδώ, θέλουν να είναι καλύτερα τα παιδιά τους, οπότε είναι όλοι πιο ώριμοι.



Συνεντευξιάστρια: Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση μεταξύ Ελλήνων και Αλβανών μαθητών; Δηλαδή θέλω να πω αναπτύσσουν φιλία μεταξύ τους;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, ναι αναπτύσσουν. Αναπτύσσουν φιλία κυρίως στις μικρότερες τάξεις. Μεγαλώνοντας υπάρχουν βέβαια και άλλα θέματα.. εε.. πώς να το πω.. βαθμολογίας, θέματα κοινωνικής ζωής, πού μπορεί να συμμετέχει ας πούμε η αλβανική οικογένεια, πού δεν μπορεί να συμμετέχει και μεγαλώνοντας ίσως εκεί μειώνεται δηλαδή αυτή... αυτό που υπήρχε πριν, η φιλία που υπήρχε πριν.

Συνεντευξιάστρια: Διακρίνετε δηλαδή από μέρος των Ελλήνων ένα είδος ρατσιστικής συμπεριφοράς προς τους Αλβανούς;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, όχι δε θα το έλεγα αυτό. Όχι, καθόλου. Είναι φίλοι από μικρή ηλικία και συνεχίζουν να είναι φίλοι. Απλά κάποια στιγμή δεν μπορούν να ακολουθήσουν τις άλλες οικογένειες, δηλαδή σε θέματα μαθησιακά, μαθημάτων, περισσότερες γνώσεις, εκδρομών, ντυσίματος, συνηθειών, πώς να το πω... Αυτό. Δεν είναι, όχι, καθόλου, καθόλου δεν είναι γιατί έχουν περάσει κάποια χρόνια από παλιά. Γιατί εγώ είχα και παλιότερα Αλβανούς μαθητές από τα πρώτα που είχαν έρθει εδώ στην Ελλάδα και δεν είναι καθόλου το ίδιο με το σήμερα. Εξελίσσεται η κατάσταση δηλαδή προς το καλύτερο.

Συνεντευξιάστρια: Ποιες διαφορές δηλαδή βλέπετε;

Συνεντευξιαζόμενη: Ε παλιά ήταν πάρα πολλοί λίγοι αυτοί. Οι γονείς ήταν προκατειλημμένοι εναντίον και των γονέων και των παιδιών. Ε, στη συνέχεια όμως όταν τα παιδιά ήρθαν σχολείο, που έμειναν μόνιμα, έχουν μεγαλώσει τώρα, έχουν κάνει παιδιά και έχουν μπει μέσα σε αυτή την κοινωνία, δηλαδή έχουν ενταχθεί, τα προβλήματα είναι ακόμα λιγότερα, ενώ τότε υπήρχαν πολλά γιατί ήταν διαφορετική ζωή, διαφορετικές συνήθειες. Δεν άφηναν τα παιδιά επειδή φοβόντουσαν κι αυτοί μην μπουν στο ένα, μην πάνε εκδρομή, μην τους καλέσει κάποιος στο σπίτι. Ναι... ε.. τώρα όσο πάμε είναι καλύτερα.

Συνεντευξιάστρια: Θεωρείτε ότι τώρα οι Έλληνες απομονώνουν τους Αλβανούς συμμαθητές τους;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, όχι. Εντάξει, μπορεί να έχουν μια προτίμηση σε έναν άλλο αλλά απομόνωση καμία... με καμία... και η προτίμηση... παίζει ρόλο και η οικογένεια. Αλλά σαν παιδιά δηλαδή όχι, δεν θα το έλεγα αυτό.

Συνεντευξιάστρια: Οι Αλβανοί, τώρα, μαθητές επιθυμούν να συναναστρέφονται με τους γηγενείς;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, ναι, επιθυμούν και το βλέπουν και σαν τιμητικό. Ότι δηλαδή τους δέχονται τα παιδιά, τους κάνουν παρέα. Ναι, επιθυμούν.

Συνεντευξιάστρια: Υπάρχουν μεταξύ Ελλήνων και Αλβανών μαθητών επιθετικές συμπεριφορές;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι. Πιστεύω ότι στα μικρά σχολεία δεν υπάρχουν. Στα μεγάλα, όχι επειδή είναι Αλβανοί, υπάρχουν και Έλληνες που έχουν επιθετικές συμπεριφορές. Αλλά στα μεγάλα σχολεία, αυτό δε μπορεί να... πώς να το πω... να προσεχθεί και στις μεγάλες πόλεις. Και αυτό είναι το καλό των μικρών σχολείων. Ότι γνωρίζεις τις οικογένειες, γνωρίζεις τα παιδιά. Δεν υπάρχουν τέτοια θέματα ότι δηλαδή... Γίνονται αποδεκτά από τη μικρή κοινωνία, ενώ στη μεγάλη κοινωνία απομονώνονται και κάνουν παρέα μεταξύ τους. Αλλά δε θα το απομόνωνα ποτέ σε Αλβανούς, δηλαδή ότι αυτοί κάνουν αυτές τις συμπεριφορές μόνο.

Συνεντευξιάστρια: Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι προκαλούν τις επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ αυτών των δύο πολιτισμικών ομάδων;

Συνεντευξιαζόμενη: Ποιοι παράγοντες... Πιστεύω η οικογένεια. Τα παιδιά μεταξύ τους δεν έχουν θέματα. Οι οικογενειακοί παράγοντες... Η βαθμολογική διαφορά, οι βαθμοί, ο τρόπος μάθησης ή ο τρόπος βοήθειας που μπορούν να δώσουν οι γονείς...

Συνεντευξιάστρια: Άρα ο σημαντικός παράγοντας θεωρείτε ότι είναι η οικογένεια ως προς αυτές τις σχέσεις;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Μας μιλήσατε για βαθμούς. Διακρίνεται από τη μεριά των Ελλήνων γονιών κάποιο είδος φοβίας για τις επιδόσεις των παιδιών τους λόγω της αυξημένης παρουσίας Αλβανών μεταναστών στο σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενη: Υπάρχουν και οι σκέψεις αυτές, υπάρχουν και οι σκέψεις... Αλλά γενικά οι γονείς αντιδρούν στο οτιδήποτε. Δε θα το έλεγα μόνο σε αυτό. Το ότι δηλαδή μπορεί να υπάρχουν και παιδιά Έλληνες που είναι κάποιου κατώτερου κοινωνικού επιπέδου από αυτούς ή άλλα παιδιά άλλων μειονοτήτων, οι Τσιγγάνοι, δηλαδή το οτιδήποτε μπορεί να τους ενοχλήσει. Δεν είναι μόνο... Σίγουρα υπάρχουν τέτοιες σκέψεις, μας λένε κι αυτά, αλλά εντάξει. Είναι μόνο σκέψεις. Δεν είναι δηλαδή... δεν υπεισέρχονται, δε πιο... δεν προχωρούν στην καθημερινότητα, δηλαδή δε θα φερθούν σωστά ή θα πουν στα παιδιά να μη φέρονται σωστά. Εντάξει, οπωσδήποτε υπάρχουν αυτές οι σκέψεις.

Συνεντευξιάστρια: Πώς διευθετούν τις επιθετικές συμπεριφορές οι γονείς, οι Έλληνες γονείς;

Συνεντευξιαζόμενη: Πώς;

Συνεντευξιάστρια: Πώς διευθετούν τις επιθετικές συμπεριφορές, όταν υπάρχουν σε βάρος των Αλβανών οι Έλληνες γονείς;

Συνεντευξιαζόμενη: Πώς διευθετούν.... Εε ανάλογα, ανάλογα τον γονέα. Υπάρχουν γονείς που θα έρθουν στο σχολείο και θα πούνε ότι «Έχω αυτό το πρόβλημα με αυτό το παιδί». Υπάρχουν γονείς που θα πάνε στο σπίτι, θα του χτυπήσουν την πόρτα και θα του πούνε «Να λογαριαστούμε». Ανάλογα τον τρόπο... το πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας. Και αυτό προσπαθούμε κι εμείς από το σχολείο, δηλαδή όποιο θέμα υπάρχει να διευθετείται με το σωστό τρόπο. Ναι, δηλαδή ότι... στο σχολείο οι διαφορές αυτές δεν είναι τόσο.... Μπορούν με το σωστό τρόπο και τις σωστές συμβουλές να ισορροπήσουν. Δηλαδή, ενώ μεταξύ τους οι γονείς είναι το χειρότερο που μπορεί να γίνει. Τώρα ανάλογα. Τι να πω; Δεν ξέρω σε αυτό. Δεν έχω απάντηση δηλαδή αν είναι το ένα ή το άλλο.

Συνεντευξιάστρια: Μπορεί να συμβούν και τα δύο όπως είπατε ανάλογα το επίπεδο της οικογένειας.

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, ναι, ανάλογα. Ανάλογα και τι έχει γίνει ε ναι. Εμείς εδώ, εντάξει στο σχολείο αυτό σέβονται πολύ και οι μεν τους δε. Δεν έχουμε υπάρξει τέτοια γεγονότα, γιατί είναι μικρό σχολείο εντάξει. Είναι στα μεγάλα σχολεία περισσότερο αυτά.

Συνεντευξιάστρια: Οι Έλληνες φαίνεται να καλλιεργούν σεβασμό στα παιδιά τους απέναντι στο διαφορετικό;

Συνεντευξιαζόμενη: Είναι δύσκολο αυτό. Ο καθένας θεωρεί τον εαυτό του ότι έχει το σωστό, έχει δηλαδή .... το μέτρο που μετριούνται όλοι. Ανάλογα τους γονείς. Ανάλογα. Το διαφορετικό το δέχονται οπωσδήποτε καλύτερα από έναν Έλληνα παρά από έναν ξένο. Θεωρούν δηλαδή αυτοί έχουν το κομμάτι που είναι το αντικειμενικά ορθό να υπάρχει. Και ότι ο τρόπος αυτός πρέπει να υπάρχει. Εντάξει, όπως είπαμε όλα αυτά είναι εξελικτικά, δηλαδή με το που ξεκινάνε ερχόμενο ένα παιδί στο σχολείο σιγά σιγά λειαίνονται αυτές οι διαφορές. Γιατί μετά και το παιδί επιθυμεί να είναι όπως και τα άλλα παιδιά. Οπότε και οι γονείς και αυτοί σκέφτονται μετά προς το συμφέρον του παιδιού. Και οι Αλβανοί γονείς και οι Έλληνες γονείς. Οπότε η αντιμετώπισή τους είναι διαφορετική. Δηλαδή σε θέματα που έχει κάποιος να σου κάνει παράπονα ξέρω εγώ για κάποιο θέμα και μετά βλέπεις από δυο τρία χρόνια που συνεχίζει το παιδί να είναι με την ίδια τάξη και με τους ίδιους συμμαθητές. Δεν υπάρχουν πλέον αυτά.

Συνεντευξιάστρια: Συνεργάζονται οι Αλβανοί γονείς με τους Έλληνες γονείς σε θέματα που αφορούν το σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, συνεργάζονται. Είναι και στο Σύλλογο Γονέων και γενικά συνεργάζονται και στα παράπονα και στα καλά. Δηλαδή όταν κάνουμε διάφορες εκδηλώσεις συνεργάζονται. Έρχονται οι γονείς. Και στα παράπονα κάτι για το σχολείο ή για το δάσκαλο, κάτι που είπε... δηλαδή οι μαμάδες. Έχουμε εδώ δυναμικές μαμάδες οι οποίες συνεργάζονται, κάνουν ομάδα.

Συνεντευξιάστρια: Δηλαδή συμμετέχουν ενεργά στα συμβούλια και οι Αλβανοί γονείς;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, ναι συμμετέχουν, συμμετέχουν και μάλιστα πολλές φορές παροτρύνουμε κι εμείς και δέχονται και οι... Τους παροτρύνουμε και οι Έλληνες γονείς συμμετέχουν.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Εντοπίζετε κάποιο είδος καχυποψίας και απομόνωσης από την πλευρά των Αλβανών γονιών;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι βέβαια, υπάρχουν. Υπάρχουν, αλλά αυτά υπάρχουν. Αλλά σας είπα ότι περνώντας ο καιρός διορθώνονται σιγά σιγά. Υπάρχουν οπωσδήποτε. Και ανάλογα πάλι. Δηλαδή δεν είναι... από αυτά όλα δεν είναι κάτι το οποίο θα έλεγα να ανεπιφύλαχτα. Δηλαδή ανάλογα. Υπάρχουν όλα αυτά αλλά όσο πάνε καλύτερεύουν και εξελίσσονται προς το θετικό και ανάλογα με τους γονείς που έχουμε να κάνουμε και την οικογένεια.

Συνεντευξιάστρια: Πιστεύετε ότι αντιλαμβάνονται οι Αλβανοί γονείς το σχολείο ως αναγκαίο αγαθό για τα παιδιά τους ή απλά το θεωρούν ως μια υποχρέωση;

Συνεντευξιαζόμενη: Και ως ένα μέσο που θα τακτοποιήσουμε τα παιδιά για να δουλέψουμε, για να μπορέσουμε κάπου να τα «παρκάρουμε» (γέλια). Εξαρτάται την οικογένεια. Είναι κάποιοι γονείς που έχουν αποφασίσει ότι το μέλλον τους είναι εδώ. Τα παιδιά τους πρέπει να μορφωθούν εδώ, πρέπει. Και όσοι γονείς Αλβανοί έδειξαν εμπιστοσύνη στο σχολείο και σε αυτά που τους είπαν οι δάσκαλοι και ακολούθησαν όλα αυτά, τα παιδιά τους και σπούδασαν και μπήκαν στα πανεπιστήμια και απέκτησαν θέσεις και έχουν και δουλειές. Αυτοί οι οποίοι έρχονταν μόνο γι' αυτό το σκοπό που λέγαμε, δηλαδή να τα αφήσουμε, να πάμε στη δουλειά ή δεν έδιναν σημασία ή είχαν καχυποψία, δεν πήγαν καλά ούτε τα παιδιά. Ανάλογα.

Συνεντευξιάστρια: Δείχνουν ενδιαφέρον για την ορθή μελέτη του παιδιού τους κατά τις απογευματινές ώρες;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, ναι δείχνουν. Έχουμε εδώ γονείς, και όχι μόνο εδώ, γενικά... Ανάλογα με τις μητέρες. Υπάρχουν μητέρες εδώ στο σχολείο, ας πούμε, που όλες

συμμετείχαν στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Όλα. Δείχνουν κάποιο τρόπο. Η' με κινητό ή με ίντερνετ από το γείτονα. Έχουμε και κάποιους γείτονες που έχουν μεγαλώσει τα παιδιά τους, βοηθάν στο διάβασμα τα μικρά από την Αλβανία. Δηλαδή υπάρχει μία βοήθεια πιστεύω στους μικρούς τόπους. Από όλους. Ή να έρθουν να το πάρουν από το σχολείο όταν δουλεύουν οι γονείς.

Συνεντευξιάστρια: Ενδιαφέρον αυτό.

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι.

Συνεντευξιάστρια: Από τη μεριά τώρα του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθειες να καλλιεργήσουν ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού μεταξύ των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι πιστεύω. Πιστεύω ναι.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους αυτό το κατορθώνουν;

Συνεντευξιαζόμενη: Με ποιους τρόπους κατορθώνουν να έχουν.... ναι... Ότι δηλαδή είναι ίσοι προς όλα τα παιδιά και ίσως βοηθητικοί και σε αυτούς παραπάνω. Επίσης, ζητάμε και ό,τι μπορούμε από την υπηρεσία που να βοηθάει τα παιδιά, δηλαδή σε θέματα δασκάλων, στο ΖΕΠ που έχουμε στήσει και έχουμε ή στη Ζώνη Εκπαιδευτικής προτεραιότητας όπως και στους Τσιγγάνους. Και στους Αλβανούς.... Μιλάνε διαφορετική γλώσσα γενικά. Και ζητάμε κι αυτά αλλά και προσπαθούν να έχουν εξίσου... αλλά και καταλαβαίνουν ότι τους έχουν πραγματικά ανάγκη αυτά τα παιδιά. Ενώ ένα παιδί το οποίο και οι γονείς του ξέρουνε και έχει και βιβλία στο σπίτι του και μπορεί να διαβάσει και αυτά. Έχει και άλλες βοήθειες. Επίσης, τους δανείζουμε βιβλία από τη βιβλιοθήκη που έχουμε. Δηλαδή και ξέρουμε και τι ανάγκες έχουνε. Δηλαδή βοηθάνε όσο μπορούνε μέσα στο σύστημα αυτό του σχολείου. Επίσης, τους έχουμε πιέσει να μείνουν και στο ολοήμερο. Καλά φέτος ήταν μια χρονιά που δεν πήγε καλά για το ολοήμερο και γιατί αργήσαμε να ξεκινήσουμε. Μετά είχαν κανονίσει τα αγγλικά, τα γερμανικά. Πάνε και από αυτά. Τα στέλνουν οι γονείς. Και γενικά δεν είναι μια καλή χρονιά, αλλά μένοντας στο ολοήμερο οπωσδήποτε τα βοηθάς παραπάνω, τους δείχνεις αυτό που δεν καταλάβανε. Ε, πιστεύω ότι μπορούμε κάνουμε παραπάνω.

Συνεντευξιάστρια: Στη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν το σεβασμό στη διαφορετικότητα με το να συμπεριλάβουν στοιχεία του πολιτισμού των Αλβανών;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι. Μια φορά είχαμε κάνει μια σχολική γιορτή 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου και είπανε κάποια ποιήματα τα παιδιά στα αλβανικά. Ε εντάξει, αυτό στην αρχή ήταν λίγο παράξενο για τους γονείς. Δηλαδή, πώς μπορούνε ας πούμε τα παιδιά.... Και ένας μαθητής τραγούδησε ένα τραγούδι. Σαν δημοτικό ήταν, δεν ξέρω, που λένε εκεί τότε

που απελευθέρωσαν οι Έλληνες ένα κομμάτι της Βόρειας Ηπείρου. Ε εντάξει, αυτό ήτανε κάτι... Γενικά όμως, πώς να το πω... Δεν το έχουμε αυτό το κομμάτι πολύ... ας πούμε χρησιμοποιήσει. Δεν το έχουμε. Κοιτάζουμε πιο πολύ να μάθουν τη γλώσσα, να μάθουν τα ελληνικά, δηλαδή να ενταχθούν. Ναι, ίσως εκεί έχουμε μία υστέρηση. Δηλαδή ότι δει τόσο πολύ στο θέμα ότι να έχουν κι αυτοί τα δικά τους εδώ στο σχολείο, τις δικές τους συνήθειες γενικά τα δικά τους... Ναι, προσπαθούν αυτοί να προσαρμοστούν δηλαδή.

Συνεντευξιάστρια: Μονόπλευρα δηλαδή η προσπάθεια;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, κοιτάμε να ενταχθούν, να ακολουθήσουν τις δικές μας συνήθειες, τα... Αυτά που εμείς κάνουμε και γενικά... Εντάξει, στις οικογένειες προσπαθούν να κρατήσουν τη γλώσσα τους και αυτά. Αλλά και τα παιδιά τα ίδια δε σου δείχνουν ότι να το κάνω έτσι γιατί το κάνουμε κι εμείς, να το πω αυτό έτσι γιατί δεν, όχι δεν επιθυμούν, πώς να το πω; Δεν λένε να το κάνουμε κι έτσι αυτό, ας το πούμε διαφορετικά όπως το κάνουμε κι εμείς. Δεν μαθαίνονται δηλαδή σε αυτά.

Συνεντευξιάστρια: Η ομαδοσυνεργατική μάθηση ως τρόπος διδασκαλίας προωθείται;

Συνεντευξιαζόμενη: Η ομαδοσυνεργατική...

Συνεντευξιάστρια: Που οι μαθητές μπορούν να χωριστούν σε ομάδες, να πουν τη γνώμη τους, να ανταλλάξουν στοιχεία που είναι διαφορετικοί οι πολιτισμοί τους.

Συνεντευξιαζόμενη: Ε, ανάλογα. Δηλαδή αν έχεις μια τάξη που μπορεί αυτό να γίνει, το κάνεις. Δηλαδή αν έχεις μια τάξη που οι γονείς υπάρχει αυτό που λέγαμε πριν, αποδέχονται ο ένας τον άλλο, πάει το παιδί στο σπίτι του άλλου, να χρησιμοποιήσει το κομπιούτερ του. Ναι το κάνουμε. Και πολύ αυτό φάνηκε τώρα με την εξ' αποστάσεως. Οπου κάποια παιδιά δεν είχανε τάμπλετ στο σπίτι Αλβανοί και βοήθησαν οι Έλληνες. Φέτος αυτό.. Ε εντάξει και πέρσι που ήταν η πανδημία δε το είχαμε πολύ. Παλιότερα το χρησιμοποιούσανε. Αλλά τα προβλήματα της ομαδοσυνεργατικής δεν είναι μόνο σε ξένους. Είναι και ανάμεσα σε Έλληνες. Δηλαδή υπάρχουν προβλήματα το να πάει ο ένας στο σπίτι του άλλου να κάνουν μια εργασία μαζί. Έχει κάποια προβλήματα αυτό το σύστημα. Έχει προβλήματα χρόνου και εργασίας γονέων και γενικά τώρα που προέκυψε και η πανδημία είναι πολύ χειρότερα τα πράγματα.

Συνεντευξιάστρια: Η ομαδοσυνεργατική βέβαια μπορεί να πραγματοποιηθεί και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Πρέπει να βάλεις κάποια παιδιά να κάτσουν μαζί στο ίδιο θρανίο. Και εκεί έχουμε μπορεί κάποια θέματα. Ποιος κάθισε στο θρανίο με ποιον, ποια ομάδα τελείωσε πρώτη. Σαν.. το έχουμε κατά

καιρούς κάνει όλοι οι δάσκαλοι αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας και ανάλογα με το μάθημα. Έναι... και ανάλογα με το τι τα παιδιά μπορούν να προσφέρουν που μπαίνουν σε ομάδες κατά ... κατά καιρούς γίνεται. Φέτος λόγω πανδημίας δεν.....

Συνεντευξιάστρια: Δεν είναι εφικτό λόγω αποστάσεων;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, δεν κάνουμε τέτοιο.

Συνεντευξιάστρια: Παρακινούν τους Αλβανούς μαθητές να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διδασκαλία;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, ναι κανονικά σαν τα άλλα παιδιά. Ναι και παρατηρήσεις υπάρχουν και συμμετέχουν ενεργά, όταν θετικές, ας πούμε, παροτρύνσεις και θετική... όταν κάνουν κάτι σωστά.

Συνεντευξιάστρια: Οι εκπαιδευτικοί θεωρείτε ότι εν μέρει είναι προκατελιημμένοι σε βάρος των Αλβανών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι διότι είναι μαθητές τους αυτοί. Γιατί όταν έχεις, ας πούμε, μαθητές μέσα στην τάξη σου και κοιτάς κάθε μέρα το κάθε παιδί το πόσο προσπαθεί και με πόσα λιγότερα εφόδια έχει το καθένα, δεν μπορείς να είσαι προκατελιημμένος γιατί βλέπεις τον αγώνα που κάνει το παιδί αυτό. Γιατί ο αγώνας αυτός μπορεί να φτάνει να είναι ίσος σαν αποτέλεσμα με τους άλλους αλλά μπορεί και ανώτερος. Οπότε δεν είσαι γιατί βλέπεις όλα τα παιδιά μαθητές σου. Έτσι πρέπει να είναι στην τάξη κι έτσι... Και επίσης ήθελα να πω, ότι στην αρχή υπήρχε αυτό το πρόβλημα με τη σημαία. Ο νόμος του κράτους λέει.. παλιά έλεγε ότι ανάλογα με το βαθμό μπαίνουν τα παιδιά στη σημαία. Πολλοί Αλβανοί μαθητές είχαν και καλύτερο βαθμό από τους Έλληνες. Γιατί όπως είπα, ένας δάσκαλος δε μπορεί να μη βάλει βαθμό καλό, όταν βλέπει την προσπάθεια που κάνει ο μαθητής του. Αυτό όμως παρακάμφθηκε σιγά σιγά γιατί... και τώρα μάλιστα που γίνονται κι αυτοί Έλληνες πολίτες, πλέον δεν υπάρχει αυτό το θέμα. Θέλω να πω ότι όλα τα παιδιά τα βλέπουμε και νομίζω ότι τα βλέπουμε εξίσου. Υπάρχουν πιέσεις από τις οικογένειες των Ελλήνων, αλλά ο δάσκαλος δεν τις... πώς να το πω... δεν τις υποστηρίζει και δεν τις πραγματοποιεί αυτές τις διαφορές γιατί είναι όλοι μαθητές του. Αυτό.

Συνεντευξιάστρια: Ο εκπαιδευτικός λοιπόν επιδιώκει συχνή επικοινωνία και με τους γονείς των Αλβανών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι βέβαια. Και περισσότερο με αυτούς γιατί πρέπει να δουν κάποια πράγματα παρόλο που πολλοί δουλεύουν όλη μέρα και είναι δύσκολο και η επικοινωνία μαζί τους. Δεν ξέρουν πολλές φορές ελληνικά. Αλλά εντάξει όμως, όπως είπα. Υπάρχουν και γονείς που θα σε πάρουν και τηλέφωνο ρε παιδί μου να δούνε τι

έβαλε, δε το είδε καλά ή δεν πήρε τη φωτοτυπία ή δεν πήρε... Παίρνουν τηλέφωνο και οι ίδιοι κι εμείς τους ενθαρρύνουμε να το κάνουν αυτό.

Συνεντευξιάστρια: Σε ποιο βαθμό το σχολείο προβαίνει σε συνεργασία με τους γονείς και των Ελλήνων και των Αλβανών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Υπάρχουν... Καταρχήν υπάρχει από την τάξη κάθε μήνα, σε κανονικές συνθήκες λέμε τώρα έτσι, έρχονται οι γονείς και ενημερώνονται κάθε μήνα και σε καθημερινή βάση, αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα γιατί είμαστε μικρό σχολείο και είναι πιο εύκολο. Στα μεγάλα σχολεία αυτό είναι δύσκολο. Και επίσης σε πιο άλλο θέμα... ναι. Στις γιορτές που κάνουμε με το Σύλλογο Γονέων, όλοι έκαναν και από κάτι οι γονείς και οι Έλληνες και οι Αλβανοί. Ε, σε ποιο άλλο θέμα... Και σε θέματα συμπεριφοράς, ας πούμε, ότι επικοινωνούσαμε, ότι πρόσεχε το ένα ή πρόσεχε το άλλο ή σε ποια άλλα θέματα δηλαδή..... Ναι, ή να φέρουν σε επαφή τον σύμβουλο που έρχεται με τους γονείς για κάποια θέματα που έχουν τα παιδιά. Αυτά.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Οι Αλβανοί γονείς επικοινωνούν με το σχολείο με την ίδια συχνότητα όπως οι Έλληνες; Διακρίνετε κάποια διαφορά ως προς τη συχνότητα επικοινωνίας;

Συνεντευξιαζόμενη: Ε, όχι θα έλεγα. Θα έλεγα όχι. Και περνώντας τα χρόνια γίνεται... Είναι το ίδιο πιστεύω. Και ανάλογα με την οικογένεια. Υπάρχουν μορφωμένοι γονείς. Επικοινωνούν το ίδιο. Και μετά και οι άλλοι που δεν επικοινωνούν, δε σημαίνει ότι δε θέλουν. Περιμένουν από μας να επικοινωνήσουν. Δηλαδή ότι «Αν είναι κάτι, θα με πάρει τηλέφωνο να μου το πει», ξέρω εγώ. Ναι.

Συνεντευξιάστρια: Πώς το σχολείο, τώρα, διευθετεί τις διαφωνίες και τις επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ Ελλήνων και Αλβανών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Καλούμε τους γονείς εδώ. Καταρχήν μιλάμε με τα παιδιά. Εάν είναι κάτι σοβαρό... Εάν δεν είναι κάτι σοβαρό, το λύνουμε στο σχολείο. Αν είναι κάτι σοβαρό, καλούμε και τους γονείς. Επικοινωνούν... μιλάνε με το δάσκαλο, με μένα και βλέπουμε και με τα παιδιά μαζί πώς μπορούμε να το λύσουμε. Αν είναι κάτι τόσο.... Ενημερώνεται και η σύμβουλος. Και γενικά το λύνουμε στο σχολείο το θέμα. Δηλαδή προσπαθούμε αυτό να γίνει. Και εντάξει, καταλαβαίνουν όλοι ότι κάνουμε ότι μπορούμε. Εντάξει δεν υπάρχουν άλυτα θέματα. Όλα λύνονται, εκτός από κάποιο άλλο πρόβλημα, ή ιατρικό ή ψυχολογικό ή κάποιο άλλο θέμα που να μην περνάει από τη δική μας, ας πούμε. Θέλει κάποιου είδους βοήθεια.

Συνεντευξιάστρια: Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε ένα περιστατικό διευθέτησης καβγάδων;



Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, ένα περιστατικό είναι ότι τσακωθήκαν εδώ δύο παιδιά κάποια στιγμή. Χτύπησε ο ένας τον άλλο, ήρθαν εδώ. Στη συνέχεια συζητήσαμε για το θέμα αυτό, μιλήσαμε και ήταν και οι δύο από την έκτη τάξη. Λοιπόν, στη συνέχεια πήγαν σπίτι τους αυτά τα παιδιά, είπανε διάφορα στους γονείς, τα οποία... είπε ό,τι ήθελε ο καθένας για να δικαιολογήσει τη θέση του και η μαμά του ενός πήγε στο σπίτι του άλλου. Άρχισαν να τσακώνονται και όλα αυτά και την άλλη μέρα έρχονται στο σχολείο. Μας λένε τα παιδιά τι έγινε. Ε, οπότε πήραμε τηλέφωνο τους γονείς, ήρθαν εδώ, καθίσαμε, το συζητήσαμε, κοιτάξαμε τι πρέπει να αλλάξει, τι δεν πάει σωστά. Αυτό κάναμε. Οπότε δεν ξαναείχαμε θέμα με τα συγκεκριμένα παιδιά. Αυτό. Έτσι το λύσαμε. Δηλαδή, το λύσαμε με τη βοήθεια τη δική μας, των γονέων και των παιδιών.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους δημιουργεί ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού των Αλβανών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Με το να βλέπουν ότι φέρεις σωστά, παίρνεις τηλέφωνο, ενδιαφέρεσαι, ψάχνεις να βρεις πώς να λύσεις το θέμα που έχουνε, αν θέλει... πρέπει να κρατήσεις ας πούμε λίγο παραπάνω το παιδί για να γυρίσουν από τη δουλειά. Ε αυτό, το να βλέπουν ότι ενδιαφέρεσαι. Ότι δηλαδή τους υπολογίζεις, κοιτάς το παιδί, το προσέχεις, τους λες κάτι που θα πρέπει να τους πεις, βοηθάς και δεν έχουν πρόβλημα σε αυτό. Δηλαδή, όταν τους προτείναμε να έρθει το ΖΕΠ, να παίρνει τα παιδιά από την τάξη μια ώρα, να τους βοηθάει κι αυτά... δε μας είπαν όχι. Ότι μπορούμε να κάνουμε το δεχόμαστε, αυτό. Δηλαδή το σχολείο... καταλαβαίνουν ότι ενδιαφέρεσαι. Αυτό.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία! Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το έχετε κατορθώσει; Δηλαδή να δημιουργηθεί ένα καλό σχολικό κλίμα μεταξύ αυτών των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, πιστεύω ότι τι έχουμε κατορθώσει σε μεγάλο βαθμό. Και ότι αν και οι οικογένειες βοηθούσαν περισσότερο κάποιων, θα ήταν πολύ καλύτερα τα πράγματα. Αλλά ίσως κι αυτοί δεν μπορούν.. ίσως δεν μπορούν. Δε φτάνουν δηλαδή σε αυτό το επίπεδο. Δεν μπορούν και λόγω προβλημάτων με δουλειάς, δουλεύουν και όλη μέρα. Δηλαδή δεν μπορούν να παρέχουν στα παιδιά ό,τι... δεν είναι άνετες οικογένειες να μην έχουν ανάγκη, ας πούμε. Έχουν διαφορετικές ανάγκες, έχουν προβλήματα, είναι σε ξένες χώρες. Και πιστεύω ότι είμαστε σε πολύ καλό επίπεδο... και πιστεύω πολύ στα μικρά σχολεία. Ότι το μικρό σχολείο... θα βρει βοήθεια και ο γονέας. Θα τον πάρει στη δουλειά... δε θα μείνει χωρίς δουλειά, θα τον σκεφτείς, θα κοιτάξεις λίγο να πάρεις τα παιδιά του όταν σχολάνε, θα τον βοηθήσεις στο εξ' αποστάσεως στην... σε αυτές τις ανάγκες, ενώ στο μεγάλο σχολείο, γιατί έχω κάνει και

σε πολλά μεγάλα, χάνεται αυτή η ανθρώπινη επαφή και η ανάγκη του άλλου, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αυτό που υπάρχει στις μικρότερες κοινωνίες. Πιστεύω πολύ εγώ σ' αυτό. Δηλαδή, όπως λέει και μία παροιμία: «Χρειάζεται ένα χωριό για να μεγαλώσει ένα παιδί». Δηλαδή, χρειάζεται η βοήθεια όλων. Αυτό πιστεύω.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία! Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, ε... ότι είμαστε πολύ περήφανοι όταν βλέπουμε μαθητές μας παλιούς, οι οποίοι είναι ξένοι, να προοδεύουν και να βλέπουμε ότι οι κόποι αυτοί δεν πήγαν χαμένοι. Και ότι δηλαδή άξιζε πραγματικά αυτό που δώσαμε, η προσοχή. Γιατί πραγματικά αυτά τα παιδιά εντάξει ...ξέφυγαν. Πήγαν στο εξωτερικό για να σπουδάσουν παραπάνω ή γίνανε πολίτες όπως θα πρέπει να είναι. Αυτό. Είμαστε περήφανοι γι' αυτούς.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία! Σας ευχαριστώ πολύ!

**3. Διευθύντρια: Χ.Κ.**

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 58

Εκπαιδευτική βαθμίδα: Πρωτοβάθμια

Χρόνια προϋπηρεσίας: 35

Μεταπτυχιακές σπουδές: μετεκπαίδευση

Σχολείο: Δημοτικό Σχολείο Καλιάνων

Συνεντευξιάστρια: Με βάση την εμπειρία σας έως τώρα, οι Έλληνες μαθητές δείχνουν να αποδέχονται πλήρως τους Αλβανούς συμμαθητές τους;

Συνεντευξιαζόμενη: Πλήρως όχι. Εξαρτάται από το οικογενειακό περιβάλλον πάνω από όλα και τα βιώματα που έχει κάθε παιδί. Στο συγκεκριμένο... Εγώ έχω περάσει και από μεγάλο σχολείο. Τα προηγούμενα χρόνια ήμουν σε πολύ μεγάλο σχολείο, δωδεκαθέσιο, όχι διευθύντρια, ως δασκάλα. Έβλεπα ότι υπήρχαν συγκεκριμένοι μαθητές που δεν τους αποδέχονταν και ήταν παιδιά που έπαιρναν την κουλτούρα από το σπίτι τους, από την οικογένειά τους. Εδώ, στο συγκεκριμένο σχολείο που είμαι, οι Αλβανοί μαθητές είναι πλήρως αποδεκτοί.

Συνεντευξιάστρια: Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση των Ελλήνων και των συμμαθητών τους Αλβανικής καταγωγής; Υπάρχει δηλαδή φιλία ανάμεσά τους;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, υπάρχει. Ξέρω σε αυτή την περίπτωση, σε αυτό το σχολείο που είμαι ότι κάνουν παρέα και εκτός σχολείου. Εμείς εδώ είμαστε ένα σχολείο που

έχουμε μαθητές από δώδεκα διαφορετικά χωριά. Τα παιδάκια λοιπόν.... Τα Ελληνάκια με τους Αλβανούς μαθητές που ζούνε στο ίδιο χωριό έχουν πάρα πολύ καλές σχέσεις και παίζουν μαζί τα απογεύματα. Είναι σε πολύ καλή κατάσταση η σχέση τους.

Συνεντευξιάστρια: Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, εμπλέκονται όλοι οι μαθητές σε ομαδικό παιχνίδι;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, εμπλέκονται. Σας λέω πάλι, εμείς είμαστε πολύ λίγα παιδιά, οπότε το ελέγχουμε και προσπαθούμε μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να ενισχύουμε αυτές τις συμπεριφορές. Δεν έχουμε εδώ αποκλεισμό μαθητών λόγω καταγωγής.

Συνεντευξιάστρια: Διακρίνετε κάποιο είδος ρατσιστικής συμπεριφοράς από τους Έλληνες προς τους Αλβανούς συμμαθητές τους;

Συνεντευξιαζόμενη: Ρατσιστική συμπεριφορά.... Μπορεί καμιά φορά να πει κάποιος γονιός το «Αλβανέ» αλλά..... (θόρυβος).

Συνεντευξιάστρια: Θεωρείτε ότι οι Έλληνες τείνουν να απομονώνουν του αλλοδαπούς ή οι τελευταίοι δεν επιθυμούν τη συναναστροφή;

Συνεντευξιαζόμενη: Επαναλαμβάνεται γιατί δεν άκουσα; (θόρυβος)

Συνεντευξιάστρια: Ναι ασφαλώς. Δεν υπάρχει κάποιο είδος απομόνωσης από τους Έλληνες μαθητές ως προς τους αλλοδαπούς ή οι τελευταίοι, οι αλλοδαποί από μόνοι τους να μην επιθυμούν τη συναναστροφή με τους γηγενείς;

Συνεντευξιαζόμενη: Αυτό υπάρχει στα χωριά, στις οικογένειες. Δηλαδή έχουμε περιπτώσεις οικογενειών Αλβανών οι οποίες είναι πάρα πολύ κλειστές. Δεν έχουνε επαφή με άλλες οικογένειες στα χωριά τους. Αυτό στο σχολείο δε φαίνεται πολύ. Δηλαδή τα παιδιά στο σχολείο είναι πιο ελεύθερα αλλά στα χωριά τους, ξέρω πολύ καλά, ότι δεν.... οι οικογένειες μεταξύ τους δεν έχουν σχέσεις. Επίσης πολλές φορές το.... να κλείνονται τα παιδάκια αυτά στο σχολείο, να είναι κλειστά στον εαυτό τους οφείλεται και στις δικές τους οικογένειες. Έχω περίπτωση που.. είναι το κοριτσάκι τώρα έκτη δημοτικού εδώ. Είναι πιο κλειστό από το αγόρι. Ξέρω τη μαμά του παιδιού που μου έχει πει ότι από μικρό της έλεγα: «Πρόσεχε, είμαστε ξένοι! Να μη δώσουμε δικαιώματα.» και αυτό το παιδί το κουβαλάει τώρα μέσα του. στο σχολείο δεν είναι τόσο έντονο το πρόβλημα και περισσότερο εγώ τη βλέπω στα κορίτσια από ότι στα αγόρια. Τα αγόρια είναι πιο ελεύθερα, ίσως και από τους γονείς. Έχουν άλλη κουλτούρα οι συγκεκριμένες οικογένειες. Είναι... θεωρώ ότι βρίσκονται στη δεκαετία του '50 που είμαστε εμείς, δηλαδή να μην δίνουν τόσα δικαιώματα να μην τους χαρακτηρίσουνε. Αυτό το καλλιεργεί καμιά φορά και η ίδια η οικογένεια του παιδιού.

Συνεντευξιάστρια: Υπάρχουν επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ Ελλήνων και Αλβανών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Όπως μπορεί να μαλώσουν δύο Ελληνόπουλα πάνω στο παιχνίδι. Όχι όμως να στοχοποιείται ο Αλβανός σε σχέση με τους Έλληνες.

Συνεντευξιάστρια: Πόσο συχνό είναι το φαινόμενο αυτό;

Συνεντευξιαζόμενη: Συχνό;... Δεν μπορώ να πω γιατί μπορεί να γίνει σε ένα παιχνίδι, ξέρω εγώ στο ποδόσφαιρο, στη γυμναστική. «έχασα εξαιτίας σου». Αλλά δεν έχουμε εμείς κάτι τέτοιες τριβές μεταξύ των παιδιών. Είναι και λίγα τα παιδιά εδώ... αλλά δεν έχουμε τέτοιου είδους συμπεριφορά.

Συνεντευξιάστρια: Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε ένα περιστατικό με επιθετική συμπεριφορά;

Συνεντευξιαζόμενη: Περισσότερο στα κορίτσια. Όχι φέτος, την περσινή χρονιά είχαν γίνει κάποιες ομαδούλες οι πιο μεγάλες τάξεις. Πέμπτη τάξη ήτανε; Είχανε γίνει δύο ομάδες μέσα στην τάξη και το κοριτσάκι το συγκεκριμένο και άλλα δύο κοριτσάκια τα οποία έχουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες, αυτά τα είχαν λίγο απομονώσει. Συμπεριφορές το να μαλώνουν έξω στην αυλή και να χτυπιούνται και όλα αυτά δεν έχουμε.

Συνεντευξιάστρια: Οι γονείς τώρα και των Ελλήνων και των αλλοδαπών μαθητών εμπλέκονται στις διαφωνίες ή στα επιθετικά περιστατικά που συμβαίνουν στο χώρο του σχολείου;

Συνεντευξιαζόμενη: Μέσα εδώ στο σχολείο όχι. Ξέρω όμως ότι υπάρχουν κάποιοι, μια μερίδα γονιών που λέει ότι: «Δε θέλω το παιδί μου να καθίσει στο ίδιο θρανίο με το Αλβανάκι». Μέσα όμως στο σχολείο αυτά δεν επιτρέπονται. Δεν υπάρχει συνέχεια σε αυτό. Όπως σε όλες τις κοινωνίες. Δεν έχουμε εμείς εδώ κάποιο έντονο περιστατικό που να έχει δημιουργηθεί σοβαρό πρόβλημα στην αυλή. Να έχουν μαλώσει δύο παιδιά και να έχουν έρθει οι γονείς να ... Είμαστε τυχεροί σε αυτό.

Συνεντευξιάστρια: Οι Έλληνες γονείς φαίνεται να καλλιεργούν στα παιδιά τους το σεβασμό στη διαφορετικότητα;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι όλοι. Εξαρτάται και από την κουλτούρα και την παιδεία του καθενός.

Συνεντευξιάστρια: Επιτρέπουν τη συναναστροφή των παιδιών τους με τους Αλβανούς συμμαθητές τους;

Συνεντευξιαζόμενη: Στο περιβάλλον του σχολείου εννοείται ότι τα παιδιά συναναστρέφονται. Δεν υπάρχει λόγος, λόγος και στους γονείς να εμπλακούν. Τώρα

στις άλλες σχέσεις που έχουν, τις οικογενειακές στα χωριά τους το βλέπω λίγο δύσκολο.

Συνεντευξιάστρια: Διακρίνεται κάποιο είδος φοβίας από την πλευρά των Ελλήνων γονέων για τις επιδόσεις των παιδιών τους λόγω της ύπαρξης Αλβανών μαθητών στο σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενη: Στο συγκεκριμένο σχολείο ή γενικά;

Συνεντευξιάστρια: Γενικά. Και για το συγκεκριμένο και γενικά μπορείτε.

Συνεντευξιαζόμενη: Από την εμπειρία μου στα μεγάλα σχολεία, ναι. Από όσα.. Ρωτάνε κάποιοι γονείς: « Πόσα αλλοδαπά έχει το τμήμα;». Και στο σχολείο που ήμουνα προσπαθούσαμε όταν κάναμε διαχωρισμό μαθητών, ήταν η πολιτική του σχολείου, δεν τα χωρίζαμε με αλφαβητική σειρά. Τα χωρίζαμε Ελληνάκια και μετά αλλοδαπά ένα-ένα. Εγώ όμως, όλα αυτά τα χρόνια που υπηρετώ στην εκπαίδευση, έχω συναντήσει αλλοδαπούς μαθητές όχι απλά άριστους... και γίνανε και σημαιοφόροι. Πάρα πολύ καλούς μαθητές. Θεωρώ ότι υπάρχει μια μερίδα γονέων ...ότι στοχοποιείται το σχολείο. Το σχολείο έχει πάρα πολλούς αλλοδαπούς. Ότι εκεί το επίπεδο πέφτει, ότι δεν είναι το σχολείο ελίτ.

Συνεντευξιάστρια: Συνεργάζονται οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών σε θέματα που αφορούν το σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι πάντα. Σε αυτό το θέμα υπάρχει πρόβλημα, με το θέμα της συνεργασίας. Οι γονείς αυτοί, επειδή όλη μέρα τρέχουνε για το καθημερινό, για το μεροκάματο, δεν είναι τόσο συνεπείς στη συνεργασία τους με το σχολείο. Εκεί πάντα υπάρχει πρόβλημα.

Συνεντευξιάστρια: Συμμετέχουν ενεργά στα συμβούλια;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι.

Συνεντευξιάστρια: Δηλαδή δεν αποτελούν μέλη στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων;

Συνεντευξιαζόμενη: Εδώ ο σύλλογος υπολειτουργεί λίγο. Πολλοί.. έχουμε ας πούμε μέλος στο σύλλογο, αλλά είναι μεμονωμένη περίπτωση. Όχι, δε συμμετέχουν.

Συνεντευξιάστρια: Εντοπίζετε κάποιο είδος καχυποψίας και απομόνωσης από την πλευρά των αλλοδαπών γονιών;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, αυτό που σας είπα. Ότι «είμαστε ξένοι, δεν πρέπει να δίνουμε δικαιώματα, μας στοχοποιούνε.». Ναι, υπάρχει.

Συνεντευξιάστρια: Πιστεύετε ότι αντιλαμβάνονται το σχολείο ως αναγκαίο αγαθό για τα παιδιά τους ή απλά ως μια υποχρέωση;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι όλοι. Μια μερίδα όμως ως μια υποχρέωση. Δεν μπορούν να κάνουν κάτι άλλο.

Συνεντευξιάστρια: Δείχνουν δηλαδή ενδιαφέρον για την ορθή μελέτη του παιδιού τους κατά τις απογευματινές ώρες;

Συνεντευξιαζόμενη: Υπάρχουν περιπτώσεις. Υπάρχουν κάποιες οικογένειες που ασχολούνται πάρα πολύ με τα παιδιά τους και τους ενδιαφέρει, γιατί το βλέπουν το σχολείο όχι σαν υποχρέωση αλλά σαν κάτι που θα βοηθήσει τα παιδιά τους να αλλάξουν τον τρόπο ζωής τους. Υπάρχουν όμως και κάποιοι άλλοι που το βλέπουν εντελώς υποχρεωτικό...ότι έρχεται στο σχολείο, από κει και πέρα δεν ασχολούνται.

Συνεντευξιάστρια: Από τη μεριά τώρα του εκπαιδευτικού, οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθειες να καλλιεργήσουν ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού μεταξύ των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Σε αυτό είμαι κάθετη, ότι... δεν μπορώ να πω 100%. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών προσπαθεί και να εντάξει τα παιδιά αυτά μέσα στην ομάδα τη μαθητική, αλλά και να τα βοηθήσει στο μαθησιακό κομμάτι, στο γνωστικό αλλά και στο κομμάτι το συναισθηματικό.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Με ποιους τρόπους αυτό επιτυγχάνεται;

Συνεντευξιαζόμενη: Λοιπόν... με την εξατομικευμένη διδασκαλία πολλές φορές. Εγώ από την εμπειρία που έχω εδώ με... και με την επικοινωνία την τηλεφωνική με τους γονείς των παιδιών, με μια καλή σχέση ανάμεσα στους γονείς των μαθητών αυτών και τον εκπαιδευτικό, με το να εντάσσονται τα παιδιά αυτά σε κάποιες ομάδες σε κάποια ειδικά μαθήματα που στα μαθήματα αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως ομάδες, γίνεται πολύ καλή προσπάθεια.

Συνεντευξιάστρια: Η διδασκαλία των εκπαιδευτικών προβάλλει το σεβασμό στη διαφορετικότητα συμπεριλαμβάνοντας και στοιχεία του πολιτισμού των Αλβανών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Θεωρώ ότι γίνεται και πρέπει να γίνεται. Και μέσα από τα εγχειρίδια στο σχολείο βλέπουμε ότι ένας ήρωας, ειδικά ξεκινώντας από τις μικρές τάξεις υπάρχουν και ήρωες που έχουν ξένα ονόματα. Οπότε, ξεκινώντας από κει, από την πρώτη τάξη έτσι; Ξεκινώντας από κει γίνεται και συζήτηση για το συγκεκριμένο παιδάκι που είναι από άλλη χώρα αλλά είναι στην παρέα, το κάνουν τα άλλα παιδάκια παρέα. Γίνεται αυτό, περνάει σε όλα τα μαθήματα.

Συνεντευξιάστρια: Προωθούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση ως τρόπο ανταλλαγής στοιχείων από διαφορετικούς πολιτισμούς;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι πάντα. Και τώρα, για την εποχή που μιλάμε δεν υπάρχει, δεν υφίσταται κάτι τέτοιο.

Συνεντευξιάστρια: Περνάμε και μια περίεργη εποχή είναι η αλήθεια λόγω του κορονοϊού.

Συνεντευξιαζόμενη: Τώρα δεν υπάρχει η ομαδοσυνεργατική, αλλά στα μαθήματα... στα καλλιτεχνικά μαθήματα, στη γυμναστική, στη μουσική, στα θρησκευτικά, στη μελέτη γίνεται αυτό.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Παρακινούν τους αλλοδαπούς μαθητές να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, ναι, γίνεται αυτό. Προσπαθούμε με όλους τους τρόπους. Και πιστεύω ότι το πετυχαίνουμε σε κάποιο βαθμό, αλλά επιμένω ότι αν δεν υπάρχει από την οικογένεια συνεργασία, δεν μπορούμε να έχουμε το αποτέλεσμα που θέλουμε όποια προσπάθεια και να γίνει στο σχολείο.

Συνεντευξιάστρια: Θεωρείτε ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από κάποιες προκαταλήψεις εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, το πιστεύω. Πιστεύω... είναι αυτό που... κάποια στερεότυπα που έχουμε. Ότι αυτός κάνει αυτό, ότι είναι παραβατικός, αφού έχουν παραβατική συμπεριφορά οι Αλβανοί, άρα και το παιδάκι αυτό θα έχει παραβατική συμπεριφορά. Θέλω να πιστεύω ότι δεν είναι πάρα πολλοί οι εκπαιδευτικοί αυτοί, αλλά δυστυχώς υπάρχουν.

Συνεντευξιάστρια: Έχουν τις ίδιες προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνικότητας;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, όχι. Αυτό.... Και για τους Έλληνες τους ίδιους δεν έχουν τις ίδιες προσδοκίες. Καμιά φορά κοιτάμε τη βιτρίνα ως εκπαιδευτικοί, κοιτάμε το κοινωνικό status, την οικονομική κατάσταση. Το κάνουμε αυτό, άνθρωποι είμαστε. Πόσο μάλλον με τους αλλοδαπούς.

Συνεντευξιάστρια: Επιδιώκουν τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Αυτό είναι σχετικό. Θεωρώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών την επιδιώκει. Υπάρχουν όμως και κάποιοι άλλοι που δεν ασχολούνται.

Συνεντευξιάστρια: Σε ποιο βαθμό το σχολείο προβαίνει σε συνεργασία με τους γονείς και με ποιους τρόπους αυτό γίνεται;

Συνεντευξιαζόμενη: Γενικά με όλους τους γονείς;

Συνεντευξιάστρια: Ναι γενικά με όλους τους γονείς, και με τους αλλοδαπούς και με τους Έλληνες.

Συνεντευξιαζόμενη: Γίνεται ενημέρωση... Λοιπόν, ας το ξεκινήσουμε αλλιώς. Όσες φορές έχουμε προσπαθήσει να παρακολουθήσουν κάποιοι γονείς κάποια σεμινάρια διαδικτυακά όπως γίνεται τώρα ή πιο παλιά είχε φέρει ο Σύλλογος Γονέων ψυχολόγο και σε άλλα σχολεία μεγάλα που ήμουν. Δυστυχώς, μόνο μια μικρή μερίδα των γονιών και γονείς των παιδιών αυτών που δεν έχουμε... που δεν παρουσιάζουν προβλήματα στο σχολείο ούτε μαθησιακά ούτε προβλήματα συμπεριφοράς. Δε συνεργάζονται οι γονείς. Εμείς τους καλούμε σε γιορτές, να δουν τα παιδιά τους, εκδηλώσεις....

Συνεντευξιάστρια: Συμμετέχουν το ίδιο οι Έλληνες γονείς με τους Αλβανούς;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι και ούτε οι Έλληνες όλοι συμμετέχουν.

Συνεντευξιάστρια: Δηλαδή οι Αλβανοί γονείς συμμετέχουν σε μικρότερο βαθμό σε όλα αυτά που μας είπατε;

Συνεντευξιαζόμενη: Σε μικρότερο βαθμό, σε μικρότερο.

Συνεντευξιάστρια: Πώς το σχολείο διευθετεί τις διαφωνίες και τις επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ των Ελλήνων και των Αλβανών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Με συζήτηση. Κάθε εκπαιδευτικός με συζήτηση μέσα στην τάξη. Προσπαθούμε να λύνουμε τις διαφορές μας με το διάλογο. Περνάμε ότι δεν υπάρχει στα παιδιά... ότι δεν υπάρχει διάκριση ανάμεσα σε αλλοδαπό και Έλληνα μαθητή και μετά, αν είναι κάτι πάρα πολύ σοβαρό, ενημερώνονται οι γονείς του παιδιού. Αλλά σας λέω, εδώ δεν έχουμε τέτοια προβλήματα. Δεν υπάρχει.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους δημιουργεί ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής;

Συνεντευξιαζόμενη: Το σχολείο;

Συνεντευξιάστρια: Το σχολείο, ναι.

Συνεντευξιαζόμενη: Εδώ τώρα θεωρώ με το παράδειγμα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Όταν ο εκπαιδευτικός σέβεται όλους τους μαθητές μέσα στην τάξη και δεν τους ξεχωρίζει ανάλογα με την καταγωγή, την κοινωνική θέση, το εισόδημα κ.τ.λ., θεωρώ ότι είναι ο εκπαιδευτικός το παράδειγμα.

Συνεντευξιάστρια: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι έχει κατορθώσει το σχολείο τη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος μεταξύ των μαθητών από διαφορετικές εθνικότητες;

Συνεντευξιαζόμενη: Σε ικανοποιητικό βαθμό. Έχουμε μια πάρα πολύ καλή σχέση συνεργασίας μεταξύ μας οι εκπαιδευτικοί. Δεν υπάρχουν εντάσεις. Τα προβλήματα λύνονται με διάλογο γιατί, εντάξει άνθρωποι είμαστε, μπορεί να έχουμε τα δικά μας



θέματα, είτε οικογενειακά είτε προσωπικά. Έχουμε ένα πάρα πολύ καλό κλίμα μεταξύ μας. Συνεργαζόμαστε με τους γονείς. Προσπαθούμε και με τους γονείς να έχουμε μία καλή συνεργασία. Βέβαια, στην εποχή που ζούμε με τέτοια προβλήματα... Υπάρχουν κάποιοι γονείς που έρχονται εδώ επιθετικά. Προσπαθούμε με το διάλογο να λύσουμε τα θέματα και από κει και πέρα και οι σχέσεις των δασκάλων με τους μαθητές.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο για όλα όσα μας είπατε; Κάτι που θα θέλατε να τονίσετε;

Συνεντευξιαζόμενη: Θεωρώ ότι... Κάτι άλλο που θέλω να πω είναι ότι εμείς εδώ στο σχολείο μας προσπαθούμε να εφαρμόσουμε ένα πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής. Λίγο ότι μία κλείνουμε μία ανοίγουμε θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο φέτος. Επίσης με τα παιδιά, με τα διάφορα προγράμματα στο Μουσείο Περιβάλλοντος, παιχνίδια και αυτά, τα έφεραν τα παιδιά κοντά και μεταξύ τους υπάρχει μια... Έχουμε μεγάλο δρόμο ακόμα για να μπορέσουμε αυτούς τους ανθρώπους να τους εντάξουμε μέσα και στην κοινωνία του σχολείου. Προσπαθούμε.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία, εντάξει. Σας ευχαριστώ πολύ!

4. Διευθύντρια: Ε.Σ.

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 56

Εκπαιδευτική βαθμίδα: Πρωτοβάθμια

Χρόνια προϋπηρεσίας: 30

Μεταπτυχιακές σπουδές: Ναι

Σχολείο: Δημοτικό Σχολείο Κρυονερίου

Συνεντευξιάστρια: Με βάση την εμπειρία σας έως τώρα, οι Έλληνες μαθητές δείχνουν να αποδέχονται πλήρως τους Αλβανούς συμμαθητές τους;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι πάντα, το σχολείο όμως κάνει μεγάλη προσπάθεια για να τους αποδεχθούν οι Έλληνες μαθητές τους Αλβανούς συμμαθητές τους, αλλά πολλές φορές τα παιδιά ακόμα και σήμερα στο χώρο που βρισκόμαστε δείχνουν να νιώθουν διαφορές.

Συνεντευξιάστρια: Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Θα τη χαρακτήριζα ικανοποιητική, σε μεγάλο βαθμό ικανοποιητική, αλλά με δυνατότητα βελτίωσης.

Συνεντευξιάστρια: Αναπτύσσεται φιλία ανάμεσά τους;

Συνεντευξιαζόμενη: Αναπτύσσεται φιλία ανάμεσά τους στην ηλικία των 6 -12 που απευθυνόμαστε και διατηρούν και επαρκείς σχέσεις.

Συνεντευξιάστρια: Κατά τη διάρκεια τους διαλείμματος εμπλέκονται όλοι οι μαθητές σε ομαδικό παιχνίδι;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος εμπλέκονται όλοι οι μαθητές σε ομαδικό παιχνίδι.

Συνεντευξιάστρια: Διακρίνετε κάποιο είδος ρατσιστικής συμπεριφοράς από τους Έλληνες προς τους Αλβανούς συμμαθητές τους;

Συνεντευξιαζόμενη: Μερικές φορές ναι. Μερικά παιδιά, όχι όλα όμως ευτυχώς αποτελούν μειοψηφία, αποκαλούν τους συμμαθητές τους «Αλβανούς». Αυτό.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους αυτή η ρατσιστική συμπεριφορά εκδηλώνεται;

Συνεντευξιαζόμενη: Εκδηλώνεται πολλές φορές μόνο με την προσφώνηση. Τίποτα περισσότερο.

Συνεντευξιάστρια: Οι Έλληνες μαθητές τείνουν να απομονώνουν τους αλλοδαπούς ή οι τελευταίοι δεν επιθυμούν τη συναναστροφή τους με τους γηγενείς;

Συνεντευξιαζόμενη: Δεν απομονώνουν τους αλλοδαπούς. Συναναστρέφονται κανονικά στο διάλειμμα.

Συνεντευξιάστρια: Υπάρχουν επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών, Ελλήνων και Αλβανών;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, δεν υπάρχουν επιθετικές συμπεριφορές. Μόνο καμιά φορά λεκτική προσφώνηση.

Συνεντευξιάστρια: Εμπλέκονται οι γονείς των μαθητών στις διαφωνίες των παιδιών τους;

Συνεντευξιαζόμενη: Δεν εμπλέκονται οι γονείς των μαθητών στις διαφωνίες των παιδιών τους, Αλβανών και Ελλήνων. Μόνο αν κάποιο είναι πάρα πολύ σπουδαίο. Στο σχολείο μας δεν έχουμε παρά μόνο μία περίπτωση.

Συνεντευξιάστρια: Θα μπορούσατε να μας μιλήσετε γι' αυτή την περίπτωση;

Συνεντευξιαζόμενη: Ένα παιδί το οποίο θεωρεί ο γονιός του ότι.. και πιθανόν έτσι είναι γιατί το παρατηρεί και ο δάσκαλος της φυσικής αγωγής, απομονώνεται από τα παιδιά και δε θέλουν τα παιδιά να τον έχουν στην ομάδα τους.

Συνεντευξιάστρια: Οι Έλληνες γονείς φαίνεται να καλλιεργούν στα παιδιά τους το σεβασμό στη διαφορετικότητα;

Συνεντευξιαζόμενη: Στο χώρο που βρισκόμαστε φαίνεται να προσπαθούν να δείχνουν στα παιδιά τους να σέβονται τη διαφορετικότητα.

Συνεντευξιάστρια: Επιτρέπουν τη συναναστροφή των παιδιών τους με αλλοδαπούς μαθητές;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, την επιτρέπουν και από όσο γνωρίζω και τις ώρες εκτός σχολείου.

Συνεντευξιάστρια: Ποια στοιχεία πλαισιώνουν τον ισχυρισμό σας;

Συνεντευξιαζόμενη: Στο ότι το απόγευμα τα παιδιά επικοινωνούν μεταξύ τους, από ότι γνωρίζω, επικοινωνούν τα παιδιά μεταξύ τους για τα μαθήματα, για ανταλλαγή μαθημάτων και παίζουν, από όσο γνωρίζω βέβαια, στο χώρο των πλατειών.

Συνεντευξιάστρια: Διακρίνετε κάποιο είδος φοβίας από την πλευρά των Ελλήνων γονιών για τις επιδόσεις των παιδιών τους λόγω της παρουσίας Αλβανών παιδιών στο σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, όχι, δε διακρίνω κάτι τέτοιο.

Συνεντευξιάστρια: Συνεργάζονται με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών για θέματα που αφορούν το σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι πάντα, αλλά τις περισσότερες φορές συνεργάζονται.

Συνεντευξιάστρια: Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών συμμετέχουν ενεργά στα συμβούλια;

Συνεντευξιαζόμενη: Πολλές φορές δε συμμετέχουν οι γονείς των Αλβανών μαθητών στα συμβούλια. Υπάρχουν όμως και μερικοί, στη μειοψηφία βέβαια, που έρχονται όταν χρειαστεί να ψηφίσουν για το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

Συνεντευξιάστρια: Εντοπίζεται κάποιο είδος καχυποψίας και απομόνωσης από την πλευρά των Αλβανών γονέων;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι.

Συνεντευξιάστρια: Πιστεύετε ότι αντιλαμβάνονται το σχολείο ως αναγκαίο αγαθό για τα παιδιά τους ή απλά ως μια υποχρέωση;

Συνεντευξιαζόμενη: Το αντιλαμβάνονται σαν αναγκαίο αγαθό για τα παιδιά τους, πέρα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Συνεντευξιάστρια: Δείχνουν ενδιαφέρον για την ορθή μελέτη του παιδιού τους κατά τις απογευματινές ώρες;

Συνεντευξιαζόμενη: Δείχνουν, αλλά στο χώρο που βρισκόμαστε πολλοί δε γνωρίζουν ελληνικά και δυσκολεύονται πολύ.

Συνεντευξιάστρια: Σε ποια άλλα στοιχεία στηρίζεται την άποψή σας;

Συνεντευξιαζόμενη: Ενδιαφέρονται για το ωράριο του σχολείου, ενδιαφέρονται για... τι άλλο να πω.. δεν ξέρω... ενδιαφέρονται για τις εκδηλώσεις του σχολείου. Πάντοτε παρακολουθούν τις εκδηλώσεις των μαθητών τους. Αυτά.

Συνεντευξιάστρια: Άρα συμμετέχουν σε δραστηριότητες που διοργανώνει το σχολείο;  
Συνεντευξιαζόμενη: Συμμετέχουν σε δραστηριότητες που διοργανώνει το σχολείο και στέλνουν τα παιδιά τους σε οτιδήποτε χρειαστεί, ακόμα και όταν οι δραστηριότητες αυτές αφορούν τον εκκλησιασμό.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Οι εκπαιδευτικοί τώρα καταβάλλουν προσπάθειες για να καλλιεργήσουν ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού μεταξύ των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθεια. Προσπαθούν πολύ με το λόγο βέβαια και με παραδείγματα και με βιωματικές ασκήσεις.

Συνεντευξιάστρια: Η διδασκαλία των εκπαιδευτικών προβάλλει το σεβασμό στη διαφορετικότητα; Δηλαδή συμπεριλαμβάνει στοιχεία του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Τώρα οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά αυτό το σχολείο δεν αναφέρονται σε στοιχεία της χώρας των αλλοδαπών μαθητών, αλλά... δεν έχει προκύψει κάτι τέτοιο, αλλά προσπαθούν ώστε τα παιδιά να έχουν ίση μεταχείριση.

Συνεντευξιάστρια: Προωθούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση για ανταλλαγή στοιχείων μεταξύ των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι προωθούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση στο πλαίσιο που μπορούμε τώρα λόγω covid.

Συνεντευξιάστρια: Παρακινούν τους αλλοδαπούς μαθητές να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διδασκαλία;

Συνεντευξιαζόμενη: Ναι, δεν διαπιστώνω διαφορά ανάμεσα στους Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές κατά τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Συνεντευξιάστρια: Θεωρείτε ότι διακατέχονται από προκαταλήψεις εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών οι εκπαιδευτικοί;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι, δε νομίζω ότι διακατέχονται από προκαταλήψεις. Αν αυτό υπάρχει σε μικρό βαθμό προσπαθούμε να το εξαλείψουμε, αλλά δεν το έχω εγώ τουλάχιστον εντοπίσει.

Συνεντευξιάστρια: Δηλαδή έχουν τις ίδιες προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνικότητας;

Συνεντευξιαζόμενη: Έχουν τις ίδιες προσδοκίες, βέβαια δεν έχουν το ίδιο αποτέλεσμα διότι όπως είπα και πιο πριν πολλοί από τους αλλοδαπούς που είναι στο σχολείο δε γνωρίζουν ακόμα ελληνικά.

Συνεντευξιάστρια: Επιδιώκουν τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Την επιδιώκουν στο βαθμό που την επιδιώκουν και με τους γονείς των Ελλήνων.

Συνεντευξιάστρια: Δηλαδή με ποιους τρόπους γίνεται η επικοινωνία μεταξύ γονέων, μεταξύ σχολείου και γονέων;

Συνεντευξιαζόμενη: Η επικοινωνία αυτή τη στιγμή μεταξύ σχολείου και γονέων και λόγω covid γίνεται τηλεφωνικά και όποτε προβλέπεται, δηλαδή μια φορά το μήνα στις αρχές του μήνα, γίνεται και δια ζώσης.

Συνεντευξιάστρια: Σε ποιο βαθμό το σχολείο προβαίνει στη συνεργασία με τους γονείς, και Ελλήνων και Αλβανών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενη: Σε μεγάλο βαθμό.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους γίνεται;

Συνεντευξιαζόμενη: Η επικοινωνία των δασκάλων;

Συνεντευξιάστρια: Η συνεργασία σχολείου και γονέων.

Συνεντευξιαζόμενη: Γίνεται και δια ζώσης. Όποτε χρειαστεί κάτι δηλαδή, οι δάσκαλοι επικοινωνούν με τα παιδιά... με τους γονείς των μαθητών είτε είναι Έλληνες είτε είναι αλλοδαποί. Και τηλεφωνικά αυτή τη στιγμή λόγω covid. Σε άλλες περιπτώσεις πέρα από την πανδημία σε ομιλίες, σε συναντήσεις που γίνονται ομαδικά με τους γονείς, τον προκαθορισμένο χρόνο συνάντησης όπως και τη συνάντηση στο τρίμηνο, στο τέλος του τριμήνου για την παράδοση βαθμολογίας.

Συνεντευξιάστρια: Οι γονείς των Ελλήνων και των αλλοδαπών μαθητών επιθυμούν να επικοινωνούν με το σχολείο στην ίδια συχνότητα;

Συνεντευξιαζόμενη: Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών καμιά φορά δεν επικοινωνούν στην ίδια συχνότητα. Όμως, καταφέραμε να επικοινωνούν. Τα τελευταία χρόνια τουλάχιστον που είμαι εγώ εδώ να παίρνουν στον ίδιο βαθμό τηλέφωνο και να μιλούν.

Συνεντευξιάστρια: Πώς το σχολείο διευθετεί τις διαφωνίες μεταξύ των μαθητών, των Ελλήνων και Αλβανών;

Συνεντευξιαζόμενη: Με το διάλογο, με το παράδειγμα και με βιωματικές ασκήσεις.

Συνεντευξιάστρια: Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε ένα περιστατικό;

Συνεντευξιαζόμενη: Ένα περιστατικό ήτανε .... και είναι βέβαια πολύ λίγα τα περιστατικά, αλλά ένα περιστατικό ήταν ένας μαθητής ο οποίος δε θέλουν να κάθονται μαζί του στην τάξη ή να κάθονται στο ίδιο θρανίο μαζί του. Εντοπίστηκε και από το δάσκαλο και από τον καθηγητή της φυσικής αγωγής βέβαια... και τέλος πάντων συζητήσαμε με το δάσκαλο ότι πρέπει τα παιδιά να κάθονται συνέχεια ανά δύο με διαφορετικό... διαφορετικό ζευγάρι κάθε φορά και να περιλαμβάνεται κι αυτό το παιδί μέσα.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους το σχολείο δημιουργεί κλίμα σεβασμού και αποδοχής;

Συνεντευξιαζόμενη: Με το διάλογο, με τα παραδείγματα με τις βιωματικές ασκήσεις. Αυτό.

Συνεντευξιάστρια: Και σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το έχει κατορθώσει;

Συνεντευξιαζόμενη: Νομίζουμε ότι το έχει κατορθώσει σε μεγάλο βαθμό διότι ενώ υπήρχε πολύ όταν ήρθα σε αυτό το σχολείο, τώρα έχει εξαλειφθεί σε μεγάλο βαθμό.

Συνεντευξιάστρια: Δηλαδή, θα μπορούσατε να μας πείτε κάποιες διαφορές σε σχέση με τότε και τώρα;

Συνεντευξιαζόμενη: Και οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών αισθάνονται λίγο πιο ευχέρεια να επικοινωνήσουν με το σχολείο ή να έρθουν στο σχολείο. Και οι γονείς των Ελλήνων μαθητών συζητούν περισσότερο με αυτούς. Βέβαια ακόμα δεν έχουμε καταφέρει να πείσουμε τους γονείς να βάλουν στο συμβούλιο, στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων έναν αλλοδαπό γονέα.

Συνεντευξιάστρια: Άρα δηλαδή, όσον αφορά το τελευταίο, οι Έλληνες είναι το εμπόδιο; Οι Έλληνες γονείς για να μπει ένας αλλοδαπός γονιός στο συμβούλιο ή και από πλευρά των αλλοδαπών γονιών υπάρχει απομόνωση;

Συνεντευξιαζόμενη: Φαντάζομαι οι Έλληνες εδώ που βρίσκομαι και για εδώ που μιλάω. Ότι οι Έλληνες είναι το πρόβλημα να μπει ένας αλλοδαπός γονιός στο σχολείο.

Συνεντευξιάστρια: Έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε;

Συνεντευξιαζόμενη: Όχι.

Συνεντευξιάστρια: Ευχαριστώ πολύ!

5. Διευθυντής: Κ.Ρ.

Φύλο: Άνδρας

Ηλικία: 59

Εκπαιδευτική βαθμίδα: Πρωτοβάθμια

Χρόνια προϋπηρεσίας: 38

Μεταπτυχιακές σπουδές: Ναι

Σχολείο: Δημοτικό Σχολείο Χιλιμοδίου

Συνηντευζιαζόμενη: Με βάση την εμπειρία σας έως τώρα, οι Έλληνες μαθητές δείχνουν να αποδέχονται πλήρως τους Αλβανούς συμμαθητές τους;

Συνηντευζιαζόμενος: Όχι, δε θα το έλεγα αυτό ότι ισχύει για το σύνολο της επικράτειας των ελληνικών σχολείων. Στο δικό μας σχολείο όμως, μετά από αρκετή προσπάθεια, το έχουμε καταφέρει, οι αλλοδαποί μαθητές και κυρίως οι Αλβανοί να έχουν γίνει πλήρως αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, εδώ στο σχολείο το δικό μας.

Συνηντευζιάστρια: Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση μεταξύ Ελλήνων και Αλβανών μαθητών;

Συνηντευζιαζόμενος: Στο δικό μας το σχολείο οι σχέσεις είναι φιλικές και δε διαφέρουν σε τίποτα από τις σχέσεις ημεδαπών. Αλλά από την εμπειρία μου και την προϋπηρεσία μου στη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχω δει ότι σε πολλές σχολικές μονάδες οι μαθητές της Αλβανίας έχουν απομονωθεί από τους μαθητές τους υπόλοιπους και έχουν σχηματίσει δικές τους ομάδες όπως και τα Ελληνόπουλα.

Συνηντευζιάστρια: Αυτό οφείλεται κυρίως σε στάση των Ελλήνων, κάποια ρατσιστική συμπεριφορά που έχουν απομονωθεί ή είναι δικιά τους επιλογή;

Συνηντευζιαζόμενος: Εγώ νομίζω ότι αυτό οφείλεται.. από τη στάση των γονέων των μαθητών προς τους αλλοδαπούς, Αλβανούς γενικότερα και η οποία φαίνεται στη συμπεριφορά των παιδιών.

Συνηντευζιάστρια: Μιλάτε για τους Έλληνες γονείς έτσι;

Συνηντευζιαζόμενος: Για τους Έλληνες, ναι. Αν και έχω να προσθέσω ότι έχω παρατηρήσει όμως ως και ελάχιστες, σε πολύ μικρό βαθμό και Αλβανούς μαθητές οι οποίοι επιλέγουν από μόνοι τους να δημιουργήσουν ομάδες μεταξύ ομοεθνών τους και να μην κάνουν παρέα τα Ελληνόπουλα. Αλλά είναι λίγοι αυτοί οι μαθητές.

Συνηντευζιάστρια: Υπάρχουν φαινόμενα ρατσιστικής συμπεριφοράς από τους Έλληνες προς τους αλλοδαπούς;

Συνηντευζιαζόμενος: Από την εμπειρία μου, έχω δει να υπάρχουν σε διάφορα σχολεία, ναι. Κυρίως βέβαια σε μεγαλύτερες ηλικίες και λιγότερο στο δημοτικό σχολείο. Στο δικό μας το σχολείο δεν έχει παρατηρηθεί ποτέ κάτι τέτοιο τα τελευταία χρόνια.

Συνηντευζιάστρια: Υπάρχουν επιθετικές συμπεριφορές μεταξύ τους, μεταξύ Ελλήνων και Αλβανών;

Συνεντευξιαζόμενος: Βεβαίως και έχουν υπάρξει επιθετικές συμπεριφορές, αλλά όχι για θέματα που αφορούν την προέλευση αλλά για θέματα σχετικά με το παιχνίδι και την παρουσία τους στο σχολικό χώρο.

Συνεντευξιάστρια: Πόσο συχνό είναι αυτό το φαινόμενο;

Συνεντευξιαζόμενος: Παλαιότερα, όταν πρωτοήρθα εδώ ως διευθυντής και υπήρχε και μεγαλύτερος αριθμός αλλοδαπών Αλβανών μαθητών, γιατί τώρα ο αριθμός αυτός έχει λιγοστέψει, και εφόσον οι μαθητές αυτοί είχαν πολύ λίγο χρόνο στο σχολείο δημιουργούνταν συχνά προστριβές μεταξύ των μαθητών. Αλλά με το πέρασμα του χρόνου και με το ότι οι μαθητές φοίτησαν αρκετές χρονιές στο σχολείο, ομαλοποιήθηκε η κατάσταση. Και επίσης, αυτό υπήρχε σε μικρότερη ένταση όταν οι μαθητές είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα, οι Αλβανοί, και είχαν φοιτήσει και σε νηπιαγωγείο, σε ελληνικό σχολείο δηλαδή. Δεν υπήρχε καμία προστριβή μεταξύ των μαθητών.

Συνεντευξιάστρια: Θα μπορούσατε να μας περιγράψετε ένα περιστατικό με έντονη επιθετική συμπεριφορά;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, εκείνο που θυμάμαι ήτανε κατά την περίοδο κάποιων εκλογών όπου το κόμμα της Χρυσής Αυγής είχε πάρει πολύ μεγάλα ποσοστά και υπήρχαν διάφοροι γονείς, και στην περιοχή μας, οι οποίοι συμπαθούσαν το κόμμα αυτό. Είχαν εμφυσήσει στα παιδιά τους μία επιθετικότητα, να δημιουργούν εναντίον των αλλοδαπών γενικότερα και των Αλβανών μαθητών που ήταν οι περισσότεροι στο σχολείο, με αποτέλεσμα κάποιοι μαθητές μας, τώρα είναι στο Λύκειο, πιστεύω έχουν μετανιώσει γι' αυτό, είχαν επιτεθεί φραστικά εναντίον μερικών Αλβανών μαθητών, μεγάλης ηλικίας βέβαια, έκτης τάξεως, και τους είχαν αποκαλέσει «Αλβανέ, φύγε για την πατρίδα σου. Τι θέλεις εδώ; Παίρνεις τη δουλειά των Ελλήνων.». Με αυτές τις φράσεις, κάτι το οποίο έγινε αντιληπτό αμέσως από τους εκπαιδευτικούς που ήταν εφημερεύοντες και οι μαθητές ήρθαν στο γραφείο με αποτέλεσμα να γίνουν οι πρώτες αυστηρές συστάσεις και στη συνέχεια να γίνει μια ολόκληρη συζήτηση με την τάξη και το τμήμα ούτως ώστε να δούμε τις διαφορές που υπάρχουν και οι οποίες δεν ήταν... δεν υπήρχαν ουσιαστικά και να λύσουμε το θέμα με πολύ διάλογο και με συζήτηση και με τους γονείς των μαθητών οι οποίοι... στους οποίους προτάθηκε από τη διεύθυνση του σχολείου, τις προσωπικές τους απόψεις να μην τις μεταφέρουν στα παιδιά και στο σχολείο, να τις κρατούν για τον εαυτό τους.

Συνεντευξιάστρια: Οι γονείς τώρα των μαθητών, και των Ελλήνων και των αλλοδαπών, πώς εμπλέκονται στα περιστατικά διαφωνίας των παιδιών τους;



Συνεντευξιαζόμενος: Τις περισσότερες φορές αυτά, στο δικό μας σχολείο τουλάχιστον, λύνονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και καλώ τους γονείς ξεχωριστά, και των δύο οικογενειών, ούτως ώστε να βρούμε.. να λύσουμε το θέμα ομαλά και κατόπιν διαλόγου και συζητήσεως. Δεν έχει υπάρξει στο δικό μας σχολείο επαφή άμεση γονιού Αλβανού με Έλληνα γονέα σε περιστατικό το οποίο έγινε στο σχολείο παρά μόνο αυτό που προαναφέρθηκε πριν από μερικά χρόνια και ήταν έντονο, διότι οι γονείς αλβανικής καταγωγής στεναχωρήθηκαν γι' αυτή τη συμπεριφορά των Ελλήνων και συνομίλησαν τηλεφωνικά με τους γονείς όπου και εκεί παρενέβη πάλι άμεσα το σχολείο να ομαλοποιηθεί η κατάσταση, διότι θα μπορούσε να εκτραχυνθεί και να είχε άγνωστα αποτελέσματα. Συνήθως... Όχι συνήθως, πάντοτε με διάλογο και επίλυση προβλήματος εν τη γενέσει στο σχολείο. Αυτή είναι η επιδίωξή μας και αυτό έχουμε καταφέρει. Αλλά γνωρίζω και από την εμπειρία μου και από άλλα σχολεία και από τη Διεύθυνση που έχω υπηρετήσει ως προϊστάμενος της Διεύθυνσης ότι υπήρξαν και περιστατικά στα σχολεία της Κορινθίας όπου οι γονείς συνεπλάκησαν και μεταξύ τους και φτάσανε μέχρι την αστυνομία. Αλλά αυτά ήτανε μεμονωμένα και δεν επανελήφθησαν.

Συνεντευξιάστρια: Οι Έλληνες γονείς φαίνεται να καλλιεργούν στα παιδιά τους το σεβασμό στη διαφορετικότητα;

Συνεντευξιαζόμενος: Πιστεύω ότι αυτό έχει ξεκινήσει τα τελευταία πέντε – έξι χρόνια. Και περισσότερο αυτό γίνεται σε μέρη που το πολιτισμικό επίπεδο των γονιών είναι υψηλό. Ενώ ακόμα στις κατώτερα οικονομικά, στις υποβαθμισμένες περιοχές γενικά της χώρας, αυτό δεν ισχύει τόσο.

Συνεντευξιάστρια: Διακρίνετε κάποιο είδος φοβίας από την πλευρά των Ελλήνων γονέων για τις επιδόσεις των παιδιών τους λόγω της αυξημένης παρουσίας αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι το έχω δει και υπάρχουν γονείς σε ορισμένα σχολεία της Κορινθίας που έχουν μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών και αυτοί κάποιες φορές υπερτερούν στον αριθμό στην τάξη των Ελλήνων. Αυτό αναγκάζει... και επειδή έχουν έρθει από την Αλβανία άμεσα, δεν έχουν γεννηθεί εδώ, δεν έχουν παρακολουθήσει το ελληνικό σχολείο, αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να επιβραδύνεται ο ρυθμός του δασκάλου μέσα στην τάξη. Δηλαδή να προσαρμόζει τη διδασκαλία στο επίπεδο των παιδιών το οποίο είναι χαμηλό επειδή τα παιδιά δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα και ούτε στο σπίτι, ούτε οι γονείς τους, με αποτέλεσμα να μην προχωράει με το χρόνο που θα προχωρούσε την ύλη, αν τα παιδιά ήτανε Έλληνες αυτοί καθαυτοί. Εκεί οι γονείς έχουν

διαμαρτυρηθεί κατά καιρούς ότι επιβραδύνεται η μόρφωση των παιδιών τους από την παρουσία πολλών αλλοδαπών μαθητών. Και όχι μόνο των Αλβανών, αλλά και γενικότερα σε σχολεία που έχουν αλλοδαπούς μαθητές.

Συνεντευξιάστρια: Οι γονείς των Αλβανών μαθητών συνεργάζονται για θέματα που αφορούν το σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενος: Όσον αφορά το δικό μας σχολείο συνεργάζονται πάρα πολύ, έχουν εμπιστοσύνη στους δασκάλους και στο διευθυντή του σχολείου. Τους περιβάλλουμε με πολλή αγάπη, τους ενημερώνουμε όπως ενημερώνουμε και τους Έλληνες γονείς και φροντίζουμε τα παιδιά τους γι' αυτό μας έχουνε δείξει μια πάρα πολύ μεγάλη εμπιστοσύνη και ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους. Πολλές φορές όμως, η συνεχής ενασχόληση και εργασία και των δύο γονέων δεν τους δίνουν το χρόνο να βοηθήσουν τα παιδιά όσο χρειάζεται. Αλλά όσο μπορούν ασχολούνται με τα παιδιά τους και συνεργάζονται πολύ με το σχολείο.

Συνεντευξιάστρια: Συμμετέχουν ενεργά στα συμβούλια των γονέων;

Συνεντευξιαζόμενος: Συμμετέχουν στη διαδικασία των εκλογών. Μέχρι τώρα δεν έχουν... Να ψηφίσουν δηλαδή. Δεν έχει τεθεί υποψηφιότητα όσα χρόνια εγώ είμαι διευθυντής σε αυτό το σχολείο και είμαι πολλά χρόνια, υποψηφιότητα αλλοδαπού γονέα.

Συνεντευξιάστρια: Εντοπίζετε κάποιο είδος καχυποψίας και απομόνωσης από την πλευρά των Αλβανών γονιών;

Συνεντευξιαζόμενος: Εννοείτε σαν οικογένεια ή μεταφορά αυτής προς τα παιδιά τους ούτως ώστε να είναι και τα παιδιά τους έτσι; Δηλαδή προς το σχολείο;

Συνεντευξιάστρια: Προς το σχολείο, ναι.

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, έχω εντοπίσει ορισμένες οικογένειες, αλλά αυτό προσπαθούμε να τους το διώξουμε, να τους το αποβάλλουμε. Μερικοί είναι καχύποπτοι. Δεν ξέρω τις σκέψεις τους, το λόγο που είναι στην Ελλάδα κ.τ.λ. για να είναι έτσι, αλλά οι περισσότεροι... Και όταν λέμε οι περισσότεροι ο συντριπτικός αριθμός είναι άνθρωποι που αγαπούν το σχολείο και το εμπιστεύονται.

Συνεντευξιάστρια: Το αντιλαμβάνονται ως αναγκαίο αγαθό για τα παιδιά τους ή απλά ως μια υποχρέωση;

Συνεντευξιαζόμενος: Βεβαίως, βεβαίως το αντιλαμβάνονται πάρα πολύ και μου θυμίζει η αντίληψη αυτή την αντίληψη των δικών μας γονιών, της δικής μου ηλικίας, το πόσο απαραίτητο ήταν το σχολείο για το παιδί. Αυτές οι εικόνες μου έρχονται από το πώς

αυτοί θέλουν τα παιδιά τους να είναι στο σχολείο. Όπως και οι Έλληνες της δεκαετίας του '70 του '80.

Συνεντευξιάστρια: Δείχνουν ενδιαφέρον για την ορθή μελέτη του παιδιού τους κατά της απογευματινές ώρες;

Συνεντευξιαζόμενος: Δείχνουν οι περισσότεροι, αλλά σας είπα και πριν ότι, αν εργάζονται και οι δυο γονείς και κυρίως εργάζονται σε βαριές χειρωνακτικές δουλειές δεν έχουν πάρα πολύ χρόνο να αφιερώσουν. Όμως γνωρίζουμε και γονείς που γυρίζουν εφτά, οχτώ, εννέα, δέκα το βράδυ και κάθονται και ασχολούνται με τα παιδιά τους.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Ο εκπαιδευτικός από τη μεριά του τώρα καταβάλλει προσπάθειες να καλλιεργήσει ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού μεταξύ των μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Βεβαίως, εδώ στο δικό μας σχολείο, ναι και όλοι οι εκπαιδευτικοί της Κορινθίας που γνωρίζω το ίδιο κάνουν.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους αυτό επιτυγχάνεται;

Συνεντευξιαζόμενος: Με ομιλία στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όταν ο μαθητής έρχεται τελείως... χωρίς να έχει προέλθει από άλλο ελληνικό σχολείο ή έρχεται από την Αλβανία, να γνωρίσουμε το μαθητή στους συμμαθητές του, να καλλιεργηθεί έτσι μια εμπιστοσύνη μεταξύ τους, να κατανοήσουνε και οι Έλληνες μαθητές ότι ασχέτως προελεύσεως ο μαθητής αυτός είναι παιδί, είναι ένας μαθητής κι αυτός ούτως ώστε σιγά σιγά να τον αποδεχτούν. Κάτι που γίνεται με το πέρασμα του χρόνου. Και με ομιλίες που κάνω κατά καιρούς και πρωινές στην προσευχή. Πριν την προσευχή το λέω κάθε βδομάδα, κάθε μήνα. Έχουμε μία τέτοια συζήτηση για το πώς πρέπει να είναι οι σχέσεις μεταξύ αλλοδαπών και Ελλήνων μαθητών, ότι δεν έχουμε να χωρίσουμε τίποτα, ότι είμαστε παιδιά όλοι εδώ, ότι μπορούμε να γίνουμε φίλοι και ότι οι καλύτερες σχέσεις αναπτύσσονται τώρα που είμαστε παιδιά και θα μας μείνουνε σε όλη μας τη ζωή. Και θα είναι πολύ όμορφο να έχουμε μαθητές εδώ Έλληνες που να έχουν έναν αγαπητό φίλο σε άλλο κράτος. Και αυτό το έχουν αποδεχθεί τα παιδιά μας και οι δάσκαλοι του σχολείου και φροντίζουν πάρα πολύ γι' αυτό. Να μην υπάρχουνε... να μην καταλαβαίνουν τα παιδιά τη διαφορά. Ότι είναι άλλης χώρας οι μεν, άλλης οι δε αλλά να βαδίζουμε σε μια κοινή πορεία.

Συνεντευξιάστρια: Ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του ενσωματώνει στοιχεία του πολιτισμού των Αλβανών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Σε ορισμένα μαθήματα, πέρα του ότι τα βιβλία έχουν κάποια ιδιαίτερα κεφάλαια γι' αυτό, για τους αλλοδαπούς γενικότερα. Αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί και σε περιοχές, κυρίως στη γεωγραφία, την ιστορία οι οποίες υπάρχουν

στον αλβανικό τομέα και αναφέρουν ότι: «Εδώ είναι τα μέρη που ζει ο Κλάιντι, ο Μπιλντίλ.». Δηλαδή, αναφέρονται σε περιοχές από όπου έχουν προέλθει αυτοί οι μαθητές και με την ευκαιρία του μαθήματος το δείχνουν, το φανερώνουν, το διδάσκουν τέλος πάντων.

Συνεντευξιάστρια: Προωθούν την ομαδοσυνεργατική μάθηση ως μέσο ανταλλαγής στοιχείων;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, βεβαίως. Ξεκινώντας από τον τρόπο που οι μαθητές κάθονται κατά ομάδες στα θρανία τους. Έχει ξεκινήσει αυτό το πράγμα. Δηλαδή, φρόντιζαν να βάζουν αλλοδαπούς μαθητές με Έλληνες μαζί και καλούς μαθητές Έλληνες με κακούς μαθητές αλλοδαπούς και κυρίως από την Αλβανία για να μπορέσει ο ένας να βοηθάει τον άλλο, να καταλαβαίνουν αυτή τη χαρά της συνεργασίας. Βέβαια, αυτό τώρα είναι λίγο δύσκολο στην εποχή που του κορωνοϊού όπου οι μαθητές μας κάθονται ένας-ένας στα θρανία και σε απόσταση.

Συνεντευξιάστρια: Παρακινούν τους αλλοδαπούς μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία;

Συνεντευξιαζόμενος: Αν παρακινούν οι συμμαθητές τους ή οι δάσκαλοι;

Συνεντευξιάστρια: Οι δάσκαλοι, οι δάσκαλοι.

Συνεντευξιαζόμενος: Βεβαίως, βεβαίως, γιατί δε θέλουν να μείνουν πίσω, δε θέλουν κάποιοι μαθητές... και κυρίως που προέρχονται από άλλη πατρίδα να αισθάνονται ότι ο δάσκαλος δεν ενδιαφέρεται γι' αυτούς. Οπότε έχουνε διπλό λόγο. Και η τάξη να προχωράει στο ίδιο επίπεδο αλλά και να μη θεωρηθεί ότι κάποιους τους αφήνουμε στην άκρη επειδή είναι από μια άλλη χώρα.

Συνεντευξιάστρια: Θεωρείτε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους διακατέχονται από προκαταλήψεις σε βάρος των μαθητών αλβανικής καταγωγής;

Συνεντευξιαζόμενος: Στο σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας, μιας και είμαι και τόσα χρόνια στον κλάδο και έχω περάσει και από πολλές θέσεις και είμαι και συνδικαλιστής, υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό, ναι. Όπως και στα άλλα επαγγέλματα.

Συνεντευξιάστρια: Επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί τη συχνή επικοινωνία με τους γονείς των Αλβανών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Βεβαίως. Οι μαθητές μας εδώ στο σχολείο οι Αλβανοί, αλλά και γενικότερα στο νομό Κορινθίας, με βάση την εμπειρία μου πάντα το λέω και μιλάω γι' αυτό, έχουνε οι δάσκαλοι... οι εκπαιδευτικοί την επαφή που έχουν και το χρόνο που έχουν προγραμματίσει για επαφή με όλους τους γονείς, τον ίδιο χρόνο και με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, των Αλβανών και σε πολλές περιπτώσεις έκτακτες...

έχουν έκτακτες επαφές προκειμένου να ενημερώσουν τους γονείς αν κάποιοι μαθητές έχουν παραλείψει, έχουν μείνει πίσω, έχουν αλλάξει τρόπο διαβάσματός τους.

Συνεντευξιάστρια: Επιθυμούν το ίδιο οι γονείς των Ελλήνων και των Αλβανών μαθητών να επικοινωνούν με το σχολείο;

Συνεντευξιαζόμενος: Ναι, νομίζω ότι είναι το ίδιο. Ναι.

Συνεντευξιάστρια: Σε ποιο βαθμό το σχολείο προβαίνει στη συνεργασία μεταξύ των γονέων;

Συνεντευξιαζόμενος: Το σχολείο... ναι. Διοργανώνει διάφορες εκδηλώσεις, διάφορες ομιλίες σε θέματα που αφορούν τους γονείς για την υγεία, για τη συνεργασία μαθητών, για τον εκφοβισμό, για το bullying, για θέματα ψυχολογίας όπου καλούνται οι γονείς όλων των μαθητών μας και εκεί ενσωματώνονται. Έρχονται και οι γονείς των μαθητών που είναι από την Αλβανία και από τα άλλα κράτη μαζί με τους γονείς όπου στο τέλος ακολουθεί και η συζήτηση με τον ομιλητή και όλοι συνεργάζονται μεταξύ τους για να βρουν μια λύση προς το καλύτερο των παιδιών μας. Και επίσης, με τις σχολικές γιορτές που κάνουμε έρχονται σε επαφή και κυρίως με τη γιορτή που κάνουμε στο τέλος όπου σχεδόν όλοι το γιορτάζουν σαν μια οικογένεια.

Συνεντευξιάστρια: Με ποιους τρόπους δημιουργεί το σχολείο κλίμα σεβασμού και αποδοχής των αλλοδαπών μαθητών;

Συνεντευξιαζόμενος: Με το να κατανοήσουν.. Προσπαθώντας με διάφορους τρόπους να κατανοήσουν οι μαθητές οι Έλληνες ότι και οι μαθητές οι Αλβανοί είναι μόνο μαθητές. Τίποτα παραπάνω. Και ότι τα παραδείγματα της ιστορίας των Ελλήνων δείχνουν ότι κάποτε και οι Έλληνες.. όχι κάποτε, σε πολλές περιπτώσεις από αρχαιοτάτων χρόνων ήτανε στη θέση των Αλβανών. Είχαν μετακομίσει και μετοικήσει σε άλλες πατρίδες. Και όπως θα θέλαμε να φέρονται στον προπάππο μας, στον παππού μας, έτσι πρέπει να φερόμαστε κι εμείς στα παιδιά αυτά.

Συνεντευξιάστρια: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολείο έχει κατορθώσει τη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος για όλους τους μαθητές;

Συνεντευξιαζόμενος: Νομίζω ότι το Δημοτικό Σχολείο Χιλιομοδίου το έχει κατορθώσει στο μέγιστο βαθμό, γιατί έχουμε προσπαθήσει και οι εκπαιδευτικοί και εγώ, από όταν ήρθα σε αυτό το σχολείο. Αυτό ήταν η βασική επιδίωξή μας. Να έχουμε ένα άριστο κλίμα μεταξύ των μαθητών μας και να μην υπήρχε καμία εστία και πηγή έντασης που θα μεταφέρεται στους γονείς και θα επιβράδυνε το ρυθμό του παιδαγωγικού έργου που εμείς θέλουμε ή έχουμε στόχο να αναπτύξουμε. Και το έχουμε καταφέρει σε πάρα πολύ καλό βαθμό. Και αυτό το βλέπουμε από πολλούς αλλοδαπούς

και Αλβανούς μαθητές μας οι οποίοι με πολλή αγάπη και πολύ έτσι ενδιαφέρον, μας συναντούν στο δρόμο, έχοντας τελειώσει, και μας χαιρετούν με πολλή αγάπη και σεβασμό.

Συνεντευξιάστρια: Ωραία. Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Συνεντευξιαζόμενος: Όχι. Χάρηκα πολύ που τα είπαμε αυτά και χαίρομαι που μία συνάδελφος κάνει μία τέτοια έρευνα που θα βοηθήσει να αναπτυχθούν περαιτέρω οι σχέσεις και θα κατανοήσει ο κόσμος ότι όλοι οι μαθητές σε ένα σχολείο είναι μαθητές και όχι αντίπαλοι όπως μπορεί να είναι οι γονείς, τα κράτη κ.τ.λ.

Συνεντευξιάστρια: Σας ευχαριστώ πολύ!