



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ, ΤΥΠΙΚΗ, ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ
ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Πολιτικές, μηχανισμοί και δράσεις για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων

Μαυροβίτη Ελένη Μαρία

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Τσατσαρώνη Άννα

Κόρινθος 2018

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Τσατσαρώνη Άννα: Καθηγήτρια
Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής
Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής

Copyright © Ελένη Μαρία Μαυροβίτη , 2018.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

*Στον Μιχάλη και τον Φίλιππο
που μου έμαθαν να ξεχωρίσω
τα σημαντικότερα στη ζωή*

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, η συνδρομή προσώπων και δομών υπήρξε ουσιαστική και καταλυτική. Συνεπώς οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε μία σειρά ανθρώπων που στάθηκαν δίπλα μου και με στήριξαν στην προσπάθειά μου.

Αρχικά, θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Άννα Γσατσαρώνη για την υποστήριξη και την καθοδήγησή της όπως επίσης και τη συνεπιβλέπουσα κ. Αντιγόνη Σαρακινιώτη για τη βοήθεια στην ανάπτυξη του εργαλείου της συνέντευξης που χρησιμοποίησα στην εμπειρική έρευνα. Ευχαριστώ μέσα από τα «βάθη της ψυχής» μου τον Μιχάλη, την Christine, τη Γλυκερία, τη Μυρσίνη, τον Πάνο, την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την ηθική τους στήριξη.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων που δέχτηκαν με προθυμία να μου παραχωρήσουν συνέντευξη, τον κ. Παύλο Χαραμή αλλά και την Ομάδα Διαχείρισης Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. για την προσφορά και τη βοήθειά τους σε πληροφοριακό υλικό καθώς επίσης και τις βιβλιοθήκες που με φιλοξένησαν τις ατελείωτες ώρες μελέτης.

Τις ευχαριστίες μου θα ήθελα να εκφράσω στα δύο μέλη της Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής, τον κ. Κώστα Δημόπουλο και τον κ. Γιώργο Μπαγάκη, καθώς επίσης και σε όλους τους διδάσκοντες του εν λόγω μεταπτυχιακού προγράμματος μέσα στα πλαίσια της συνεργασίας που είχαμε κατά τη διάρκεια παρακολούθησης των μαθημάτων.

Τέλος, ευχαριστώ τον Θεό, που μου έδωσε δύναμη, θέληση και ψυχραιμία σε κάθε δυσκολία και εμπόδιο όλο αυτό το διάστημα.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	9
Abstract	10
Συνομογραφίες.....	12
Εισαγωγή.....	13
Κεφάλαιο 1: Νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων	18
1.1 Εισαγωγή.....	18
1.2 Σημαντικά νομοθετήματα.....	18
1.2.1 Διεθνείς συμβάσεις και προβαλλόμενες αξίες.....	18
1.2.2 Ελληνική νομοθεσία για την εκπαίδευση παιδιών μεταναστών από τρίτες χώρες	20
1.2.3 Πρόσφατες ρυθμίσεις για τα παιδιά των προσφύγων.....	22
1.3 Σύνοψη	28
Κεφάλαιο 2: Επισκόπηση Τύπου	29
2.1 Εισαγωγή.....	29
2.2 Το προσφυγικό ζήτημα σε Ευρώπη και Ελλάδα όπως αποτυπώνεται στα Μ.Μ.Ε.	29
2.2.1 Σε επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών δράσεων και αποφάσεων	29
2.2.2 Σε επίπεδο πολιτικών αποφάσεων-χειρισμών	35
2.2.3 Σε κοινωνικό επίπεδο	37
2.3 Σύνοψη	40
Κεφάλαιο 3: Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	42
3.1 Εισαγωγή.....	42
3.2 Διεθνείς έρευνες αναφορικά με τους μηχανισμούς και τις δράσεις της εκπαίδευσης των προσφύγων	42
3.3 Σύνοψη	57
Κεφάλαιο 4: Θεωρητικό πλαίσιο.....	59
4.1 Εισαγωγή.....	59
4.2 Το προσφυγικό φαινόμενο: Διαφοροποιήσεις μεταξύ «πρόσφυγα», «αιτούντος ασύλου», «μετανάστη».....	59
4.3 Αποδοχή ετερότητας	60
4.4 Ο κοινωνικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης	61
4.5 Γλώσσα και κοινωνική ένταξη.....	62
4.6 Η Θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής και αλλαγής του Bernstein	63
4.7 Μια θεώρηση των σύγχρονων πολιτικών: Πολιτικές της «απεικόνισης» και «διασυννοριακές» πολιτικές.....	66
4.7.1 Μία «παγκοσμιοποιημένη» έννοια της «Ιδιότητας του Πολίτη»	67

4.7.2 «Εθνικά σύνορα» και «Ιδιότητα του Πολίτη»	68
4.8 Σύνοψη	69
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας.....	70
5.1 Εισαγωγή	70
5.2 Ανάγκη, κίνητρο και στόχος διεξαγωγής της έρευνας	70
5.3 Ερευνητικά ερωτήματα	71
5.4 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	71
5.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων	73
5.6 Διαδικασία συνέντευξης και δείγμα	74
5.7 Σχεδιασμός πρωτοκόλλου συνέντευξης.....	75
5.8 Σχεδιασμός και πραγματοποίηση της συνέντευξης.....	79
5.9 Ανάλυση δεδομένων.....	80
5.10 Θέματα δεοντολογίας	81
Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις.....	83
6.1 Εισαγωγή	83
6.2 Παρουσίαση των συνεντεύξεων.....	83
Εμπλεκόμενοι φορείς για την εκπαίδευση των προσφύγων	83
Ανάγκες και στόχοι της Ε.Π.	86
Το είδος της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους πρόσφυγες.....	87
Ο ρόλος και η θέση των Σ.Ε.Π.	88
Σχεδιασμός και εφαρμογή της Ε.Π.....	91
Αποτίμηση και δυσκολίες της Ε.Π.	92
Μέτρα υποστήριξης της Ε.Π.	94
Σχεδιασμός και εφαρμογή της Ε.Π.....	96
Σχέση υλοποίησης Ε.Π. και επιτυχούς ένταξης	97
6.3 Ανάλυση του λόγου των συνεντευξιαζόμενων.....	100
Εμπλεκόμενοι φορείς για την εκπαίδευση των προσφύγων	100
Ανάγκες και στόχοι της Ε.Π.	100
Το είδος της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους πρόσφυγες.....	101
Ο ρόλος και η θέση των Σ.Ε.Π.	101
Σχεδιασμός και εφαρμογή της Ε.Π.....	101
Αποτίμηση και δυσκολίες της Ε.Π.	101
Μέτρα υποστήριξης της Ε.Π.	102
Σχεδιασμός και εφαρμογή της Ε.Π.....	102

Σχέση υλοποίησης Ε.Π. και επιτυχούς ένταξης	102
Κεφάλαιο 7: Συζήτηση-Συμπεράσματα της έρευνας	104
7.1 Εισαγωγή	104
7.2 Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.....	104
7.3 Καταληκτικές παρατηρήσεις.....	110
7.4 Προτάσεις.....	114
Βιβλιογραφία.....	116
Νομοθεσία και επίσημα κρατικά έγγραφα	119
Παράρτημα Ι.....	121
Οδηγός συνέντευξης με Σ.Ε.Π. για την υλοποίηση της ελληνικής Ε.Π. που αφορά την εκπαίδευση των προσφύγων.....	121
Παράρτημα ΙΙ	124
Ενδεικτική απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη Σ.Ε.Π. 3	124
Παράρτημα ΙΙΙ	132
Επίσημοι εκπαιδευτικοί φορείς	132
Παράρτημα ΙV	133
Άρθρα βιβλιογραφικής επισκόπησης	133

Περίληψη

Σκοπός της εμπειρικής έρευνας ήταν να μελετηθούν οι απόψεις των Σ.Ε.Π. ως επίσημα όργανα του κράτους, αναφορικά με την υλοποίηση της Ε.Π για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2016-2017 στην ελληνική επικράτεια. Το εμπειρικό υλικό προέκυψε από 12 ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που ορίστηκαν ως Σ.Ε.Π. στις Δ.Υ.Ε.Π.. Για την επεξεργασία του υλικού αξιοποιήθηκε η μεθοδολογία της ανάλυσης λόγου (Alexiadou, 2001). Τα ευρήματα της μελέτης σκιαγραφούν το «τοπίο» αυτής της Ε.Π.. μέσα από τη συσχέτιση της ανάλυσης λόγου των Σ.Ε.Π., της σχετικής νομοθεσίας, της ευρύτερης βιβλιογραφίας, της επισκόπησης του ελληνικού Τύπου, της απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων, των εννοιολογικών σημείων της θεωρίας του B.Bernstein και των θέσεων της J.Gerrard. Σε επίπεδο αποτίμησης των Σ.Ε.Π. φάνηκε ότι η συγκεκριμένη Ε.Π. στηρίχθηκε τόσο στον επίσημο όσο και στον ανεπίσημο χαρακτήρα δράσεων κυρίως λόγω έλλειψης συντονισμού αλλά και πόρων από την πλευρά του επίσημου φορέα εκπαίδευσης, του ΥΠ.Π.Ε.Θ.. Ως βασικές θετικές συνέπειες ανέδειξε τη θέσπιση του Σ.Ε.Π, την έξοδο των παιδιών από τα Κέντρα Φιλοξενίας, την μελλοντική τεχνογνωσία που θα προκύψει μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης του προγράμματος και βελτίωσης του νομοθετικού πλαισίου. Σε επίπεδο συσχέτισης της εμπειρικής έρευνας με τη θεωρία και την ανάλυση πολιτικών φάνηκε ότι κατά την υλοποίηση αυτής της Ε.Π. υπήρξαν αντιφάσεις ως προς τη διαχείριση αυτής της διαφορετικότητας αλλά και ως προς τον βαθμό της κοινωνικοποίησης των παιδιών προσφύγων. Η διαδικασία της πολιτισμικής αναπαραγωγής και αλλαγής φαίνεται να εξελίσσεται μέσα από την ίδρυση των Δ.Υ.Ε.Π. που αποτελούν έναν «χώρο», ένα «σύνορο» που εμποδίζει την ένταξή τους στο σχολικό αλλά και κοινωνικό σύστημα. Επίσης, οι απόψεις των Σ.Ε.Π. για την αναγκαιότητα διασφάλισης κανόνων δημόσιας υγείας, ο ρόλος του Τύπου και η προβολή του έντονου ανθρωπιστικού χαρακτήρα, φαίνεται να ενισχύουν τη σήμανσή τους ως ένα υποτιμημένο «Άλλο» (abject “Other”). Η επίγνωση της ανάληψης ευθύνης των Σ.Ε.Π. αλλά και της κοινωνίας έναντι των «Άλλων» ταυτίζεται με την «παγκοσμιοποιημένη» έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη. Τέλος, η έρευνα καταλήγει στο ότι όσο εδραιώνονται αυτές οι πρακτικές, τόσο αυτό μπορεί να έχει επιπτώσεις στη μελλοντική τους ένταξη. Τα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσαν να είναι χρήσιμα σε όσους εμπλέκονται με τον σχεδιασμό Ε.Π. για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική πολιτική, Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων, Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων, παιδιά πρόσφυγες, θεωρία πολιτισμικής αναπαραγωγής και αλλαγής, B.Bernstein, συμβολικός έλεγχος, κώδικας, διασυνοριακές πολιτικές, πολιτική της απεικόνισης, «σύνορο», Ιδιότητα του Πολίτη, J.Gerrard, σύνορο, ένταξη

Abstract

The aim of this study was to analyse the views of the Refugee Education Coordinators (R.E.Cs) as government officials, related to the implementation of the Educational Policy (E.P.) for the education of refugee children in Greece during the school year 2016-2017. The empirical data was collected from 12 semi-constructed interviews with R.E.C. that were designated to Refugee Education Support Structures (R.E.S.S.) in Greece. The information was analysed using discourse analysis (Alexiadou, 2001). The findings from this study outline the E.P. through correlation of the discourse analysis, the relevant legislation, the literature, an overview of Greek Press, the answers to the research questions, Bernstein's theory of cultural reproduction and change and contemporary globalisation through the positions of J. Gerrard. According to the views of the R.E.C., the E.P. to be dependent both on official as well as unofficial actions mainly due to lack of coordination and funding on the part of the official educational body, the Ministry of Education. It also had positive outcomes such as the introduction of R.E.C. as a structure, the opportunity for the children to exit the refugee camps and the expertise gained through the evaluation process for future improvements to the legislation. The correlation of the empirical research with the theory and analysis of policies showed that during the implementation of this E.P. there were contradictions regarding the management of diversity and the level of socialisation of the children. The process of cultural reproduction and change seems to evolve through the establishment of the R.E.S.S. that form a "space" and "border" that hinders their inclusion in the educational and social system. Additionally, the views of the R.E.C. concerning the need for ensuring public health, the role of the Press and the projection of the strongly humanitarian character, appear to enhance their stigmatism as an object "Other". The acceptance of responsibility of the R.E.C. and society against the "Others" is in agreement with the "globalised" sense of Citizenship. Finally, the study concludes

that if these practices continue, they will have a negative impact on the future inclusion of these children. The findings can be useful for those involved in designing E.P. for the education of refugee children.

Keywords: Refugee, education, coordinators, integration, inclusion, refugee camps, educational policy, symbolic control, code, Greece, Bernstein, cultural reproduction and change, citizenship.

Συντομογραφίες

A.E.I	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
A.Π.Ε.-Μ.Π.Ε.	Αθηναϊκό Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων
Γ.Σ.Ε.Ε.	Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας
Δ.Ε.	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Δ.Ο.Ε	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας
Δ.Ο.Μ.	Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης
Δ.Υ.Ε.Π.	Δομές Υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων
Ε.Ε.	Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Π.	Εκπαιδευτική Πολιτική
Ζ.Ε.Π.	Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Κ.Α.Ν.Ε.Π.	Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Κ.Υ.Α.	Κοινή Υπουργική Απόφαση
Μ.Κ.Ο.	Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις
Π.Ε.	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης
Σ.Ε.Π.	Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων
Σ.Κ	Συμβαλλόμενα Κράτη
Τ.Ε.Ι.	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
ΥΠ.Π.Ε.Θ.	Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως
C.L.O.	Community Liaison Officer – Διαμεσολαβητής της Εθνικής Κοινότητας
I.E.C.	Intensive English Centres – Εντατικά Κέντρα Εκμάθησης Αγγλικών
R.A.S	Refugee Action Support – Πρόγραμμα Υποστήριξης Δράσης για τους Πρόσφυγες
S.S.P.	School Support Programme – Πρόγραμμα Στήριξης Σχολείων

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια το προσφυγικό φαινόμενο αποτελεί μία κοινωνική πραγματικότητα με πολλές διαστάσεις. Καθώς η κοινωνία έρχεται αντιμέτωπη με αυτόν τον νεωτερισμό της εποχής, όπως είναι η μετακίνηση του προσφυγικού πληθυσμού, οι πολιτικές προσπαθούν να συνθέσουν έναν «χάρτη» που θα περιλαμβάνει στρατηγικές σχεδιασμού για την προώθηση και δημιουργία προγραμμάτων που αφορούν τους πρόσφυγες. Σημαντική είναι η στήριξη της επιστημονικής κοινότητας, με το ερευνητικό ενδιαφέρον πλέον να στρέφεται προς την ανεύρεση τρόπων διαχείρισης αυτής της νέας κοινωνικής πραγματικότητας που διαμορφώνεται όχι μόνο σε ευρωπαϊκό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Το ερευνητικό πεδίο των κοινωνικών επιστημών εστιάζει σε ζητήματα όπως είναι το νομοθετικό πλαίσιο, η μεταναστευτική πολιτική, η ένταξη των προσφύγων στην κοινωνία, η φυλετικοποίηση, ο ρατσισμός, τα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά και στις επιπτώσεις του ψυχολογικού τραύματος από το φαινόμενο του εκτοπισμού τους. Οι προεκτάσεις αυτών των ζητημάτων έχουν αντίκτυπο στην κοινωνία ενώ οι συνεχώς μεταβαλλόμενες πολιτικές, καθώς και οι κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες που διαμορφώνονται στην Ελλάδα θέτουν το προσφυγικό ζήτημα στο επίκεντρο των συζητήσεων και ταυτόχρονα υπογραμμίζουν την ανάγκη για στήριξη και συμπαράσταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.). Καθώς εξελίσσεται αυτός ο διάλογος για το προσφυγικό φαινόμενο, παράλληλα εξελίσσονται, μεταλλάσσονται και τα επιστημονικά πεδία.

Η έκθεση της UNICEF¹, τον Σεπτέμβρη του 2015, «Εκπαίδευση υπό πυρά» επισημαίνει τις συνεχιζόμενες συγκρούσεις καθώς επίσης και την πολιτική αναταραχή που μαστίζει 13 εκατομμύρια παιδιά σε εκπαιδευτικά συστήματα χωρών, όπως είναι η Συρία, το Ιράκ, ο Λίβανος, η Ιορδανία, η Τουρκία, η Υεμένη, η Λιβύη, το Σουδάν και η Παλαιστίνη. Τα παιδιά αυτά αδυνατούν να παρακολουθήσουν μαθήματα στη χώρα τους για πολλά χρόνια με αποτέλεσμα να εκμηδενίζονται πολλά χρόνια επιτευγμάτων στην εκπαίδευση. Άμεση συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι η επιθυμία αυτών των

¹ UNICEF, Εκπαίδευση υπό Πυρά, <https://www.unicef.gr/εκπαίδευση-υπό-πυρά/a2-688-8> (Πρόσβαση: 2/1/2018)

ανθρώπων και των παιδιών τους για μία καλύτερη ζωή σε ένα πιο ασφαλές περιβάλλον, όπως είναι η Ευρώπη. Οι μεγάλες προσφυγικές ροές στο ευρωπαϊκό έδαφος αρχίζουν να απασχολούν την κοινή γνώμη αλλά και να προκαλούν έντονες πολιτικές συζητήσεις για το πώς θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί αυτή η εκπαιδευτική κρίση, έτσι ώστε να μην μιλάμε στο μέλλον για μία «χαμένη γενιά» ανθρώπων.

Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής των προσφύγων έχει την υποχρέωση να σεβαστεί τις διεθνείς συμφωνίες και να λάβει τα κατάλληλα μέτρα για την προσπάθεια ένταξής τους στην κοινωνία. Τα παιδιά των προσφύγων αποτελούν μία πληθυσμιακή ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες και η προσπάθεια ένταξής τους στο σχολικό σύστημα αποτελεί μία εκπαιδευτική πρόκληση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η χώρα μας είναι υποχρεωμένη να σχεδιάσει Εκπαιδευτική Πολιτική (Ε.Π.) για την εκπαίδευσή τους.

Κατά την έναρξη του προγράμματος, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων ΥΠ.Π.Ε.Θ. όρισε με την αριθμ. πρωτ. ΓΓ1/47079/18-03-2016 Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) τη Συγκρότηση και τον ορισμό των μελών της Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, προκειμένου να διατυπωθούν οι βασικές αρχές της προετοιμασίας αυτών των παιδιών για την βαθμιαία ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017. Για τον σκοπό αυτό, υπήρξε στενή συνεργασία με θεσμικά όργανα του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Άμεση συνέπεια του έργου που είχε αναλάβει η Επιστημονική Επιτροπή ήταν η υπ' αριθμ. 152360/ΓΔ4 (ΦΕΚ 3049 Β, 2016) Υ.Α.. Συγκεκριμένα, η Υ.Α. περιλάμβανε τις νομοθετικές ρυθμίσεις για την ίδρυση και τους χώρους λειτουργίας των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) και άλλα θέματα στελέχωσης και εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Η Επιστημονική Επιτροπή ανέφερε στη διατύπωση των προτάσεών της ότι για την επίτευξη των στόχων του εν λόγω εκπαιδευτικού προγράμματος κρίνεται αναγκαία η συνέργεια με το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, το Υπουργείο Αμύνης, το Υπουργείο Αλληλεγγύης, με στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς, με δήμους και περιφέρειες, με Α.Ε.Ι.-Τ.Ε.Ι., με διεθνείς οργανισμούς και άλλους φορείς δημοσίου (π.χ. Πανεπιστήμια) και ιδιωτικού δικαίου (π.χ. Κ.ΑΝ.Ε.Π. – Γ.Σ.Ε.Ε.), με οργανώσεις διεθνείς ή ελληνικές (πχ UNICEF, Σώμα Ελληνικού Οδηγισμού) κ.λπ. Σημαντική, επίσης είναι η σύναψη συμφωνίας μεταξύ του Υπουργείου και της UNICEF. Στο παράρτημα ΙΙΙ (βλ. σελ. 132) παρουσιάζεται το οργανόγραμμα των επίσημων εκπαιδευτικών φορέων που

εμπλέκονται στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της ελληνικής Ε.Π. για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων (Εκθεση Επιστημονικής Επιτροπής ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016).

Μετά την απόφαση του ΥΠ.Π.Ε.Θ. για τη σύσταση των Δ.Υ.Ε.Π. στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) ως εκπαιδευτικός επιστημονικός φορέας συντάσσει Ανοικτά Αναλυτικά Προγράμματα στα διδακτικά αντικείμενα Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Αγγλικά, Αισθητική Αγωγή, Φυσική Αγωγή, Πληροφορική-ΤΠΕ, διενεργεί επιμορφωτικές συναντήσεις για τους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π., αναπτύσσει το πλαίσιο επεξεργασίας και έγκρισης αιτημάτων για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντός των Κέντρων Φιλοξενίας από Μ.Κ.Ο. και διεθνείς οργανισμούς και τέλος συγκεντρώνει τα εκπαιδευτικά υλικά που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο Προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Ε.Π., Απολογισμός 2016).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να σκιαγραφήσει τις πολιτικές, τους μηχανισμούς και τις δράσεις για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων, εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται η συγκεκριμένη Ε.Π. από τον επίσημο φορέα του κράτους, το ΥΠ.Π.Ε.Θ., τους παράγοντες που την επηρεάζουν και τα χαρακτηριστικά της ένταξης. Το θέμα της έρευνας εξετάστηκε υπό το πρίσμα της κοινωνικής ποιοτικής έρευνας, των οποίων τα χαρακτηριστικά απορρέουν από φιλοσοφικές και θεωρητικές προσεγγίσεις για τον κοινωνικό κόσμο (Bryman, 1988, όπ. αναφ. στο Τσιώλης, 2014). Στην παρούσα έρευνα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εμπειρίες και οι οπτικές των συμμετεχόντων των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) που ορίστηκαν στις Δ.Υ.Ε.Π..

Ευρύτερα, οι έρευνες που εντοπίζονται εστιάζουν κυρίως σε θέματα ένταξης, ρόλου σχολείου, σχολικής φοίτησης, ψυχολογικών προσεγγίσεων, Ε.Π. σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο αλλά και γενικότερα στις μεταβάσεις τους στην τυπική εκπαίδευση. Βασικό κριτήριο για την επιλογή του θέματος ήταν τα ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με την υλοποίηση της συγκεκριμένης Ε.Π. στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της ανάλυσης λόγου των Σ.Ε.Π. (Alexiadou, 2001). Ο λόγος των Σ.Ε.Π. συσχετίστηκε με τις νομοθετικές ρυθμίσεις, την επισκόπηση του Τύπου, την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, της θεωρητικής προσέγγισης του Bernstein αναφορικά με τη διαδικασία της πολιτισμικής αναπαραγωγής και αλλαγής αλλά και τις σύγχρονες μορφές της «παγκοσμιοποιημένης πολιτικής» που περιγράφει η Gerrard.

Η εμπειρική έρευνα αποτυπώνεται στην παρούσα διπλωματική εργασία με την ακόλουθη διάρθρωση:

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται σημαντικά νομοθετήματα από το 1985 έως και τον Αύγουστο του 2017 που περιλαμβάνουν διεθνείς συμβάσεις και τις προβαλλόμενες αξίες τους, την ελληνική νομοθεσία για την εκπαίδευση παιδιών μεταναστών από τρίτες χώρες καθώς επίσης και τις πρόσφατες ρυθμίσεις για τα παιδιά των προσφύγων πάνω στα οποία στηρίχθηκε το σχέδιο εκπαίδευσης των παιδιών των προσφύγων από τον επίσημο φορέα του κράτους, το ΥΠ.Π.Ε.Θ..

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας περιλαμβάνει μία ενδεικτική επισκόπηση Τύπου, όπου κυριαρχεί η συζήτηση για τη διαχείριση του προσφυγικού ζητήματος σε Ευρώπη και Ελλάδα. Αξιοποιώντας πηγές από τον ελληνικό Τύπο, εξετάζουμε το θέμα σε τρία επίπεδα, εκπαιδευτικών δράσεων - αποφάσεων, πολιτικών αποφάσεων αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο.

Το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική επισκόπηση, όπου συγκεντρώνονται και παρουσιάζονται έρευνες που έγιναν στο εξωτερικό με θέμα την εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στις χώρες υποδοχής. Επίσης, στο ίδιο κεφάλαιο αξιοποιούνται ελληνικές έρευνες αναφορικά με τη σημασία του ρόλου της γλώσσας στην ένταξη πολυγλωσσικών πληθυσμών.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο αποσαφηνίζονται οι έννοιες του «πρόσφυγα», του «αιτούντος ασύλου» και του «μετανάστη». Παρουσιάζονται θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με θέμα της αποδοχής της ετερότητας, του κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, του ρόλου της γλώσσας για την κοινωνική τους ένταξη. Στις δύο τελευταίες ενότητες αυτού του κεφαλαίου παρουσιάζεται η θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής και αλλαγής του Bernstein αλλά και η διαμόρφωση νέων τάσεων στη σύγχρονη πολιτική γύρω από τις πολιτικές της «απεικόνισης» αλλά και των «διασυνοριακών» πολιτικών. Οι ενότητες αυτού του κεφαλαίου προσφέρουν ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τη συζήτηση και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

Το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει την ανάγκη, το κίνητρο και τον στόχο της διεξαγωγής της εμπειρικής έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, τη διαδικασία της συνέντευξης και το δείγμα, τον σχεδιασμό του πρωτοκόλλου συνέντευξης, τον σχεδιασμό και την

πραγματοποίηση της συνέντευξης, την ανάλυση των δεδομένων και τα θέματα δεοντολογίας.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Στο τέλος, ακολουθεί η εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας, συζητείται η πρακτική της αξία, σημειώνονται οι περιορισμοί της και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο 1: Νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων

1.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται το νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο περιγράφει τα σημαντικότερα νομοθετήματα αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τις διεθνείς συμβάσεις και τις προβαλλόμενες αξίες στις οποίες στηρίζεται αυτή η Εκπαιδευτική Πολιτική (Ε.Π.), που υλοποιείται στην Ελλάδα επίσημα από το 2016. Επίσης, εξετάζουμε την ελληνική νομοθεσία για την εκπαίδευση παιδιών μεταναστών από τρίτες χώρες αλλά και τις πρόσφατες ρυθμίσεις για τα παιδιά των προσφύγων μέσα από νόμους και υπουργικές αποφάσεις. Η εξέταση των σχετικών νομοθετημάτων αφορά το χρονικό διάστημα από το 1985 έως και τον Αύγουστο του 2017.

1.2 Σημαντικά νομοθετήματα

1.2.1 Διεθνείς συμβάσεις και προβαλλόμενες αξίες

Με αφετηρία το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα, το οποίο κυρώνεται με τον Ν. 1532 (Φ.Ε.Κ. Α' 45/19-3-1985) από την ελληνική πολιτεία, αναφέρεται, στο άρθρο 13 της παρ. 1 της Διεθνούς Χάρτας, η αναγνώριση του δικαιώματος μορφώσεως κάθε προσώπου από τα Συμβαλλόμενα Κράτη (Σ.Κ.): *«Συμφωνούν ότι η μόρφωση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και του αισθήματος της αξιοπρέπειάς της και να ενισχύει τον σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Συμφωνούν ακόμη ότι η μόρφωση πρέπει να καθιστά κάθε πρόσωπο ικανό να διαδραματίσει ένα χρήσιμο ρόλο σε μια ελεύθερη κοινωνία, να ευνοεί την κατανόηση, την ανοχή και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών, των φυλετικών ομάδων, των εθνικών ή θρησκευτικών και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της δραστηριότητας των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης».*

Στη συνέχεια, οι αναφορές σε Διεθνείς Συμβάσεις αποτυπώνουν με σαφήνεια τον «δικαιωματικό» χαρακτήρα της εκπαίδευσης των παιδιών, αποσκοπώντας στην ευημερία τους.

Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, η οποία υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1989 (Convention on the Rights of the Child) με ισχύ από τις 02-09-1992, επικυρώθηκε από την ελληνική πολιτεία με τον Ν. 2101/1992,

Φ.Ε.Κ. Α' 192. Το περιεχόμενό της αναφέρει πως όλα τα παιδιά γεννιούνται με βασικές ελευθερίες και δικαιώματα. Συγκεκριμένα, το άρθρο 3 της Σύμβασης αναφέρει ότι όλες οι αποφάσεις που λαμβάνονται από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς, φορείς κοινωνικής προστασίας, δικαστικές ή διοικητικές αρχές καθώς επίσης και άλλα νομοθετικά όργανα θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους το συμφέρον του κάθε παιδιού. Επίσης, όλα τα Σ.Κ. έχουν την υποχρέωση να εξασφαλίζουν σε κάθε παιδί εκείνα τα μέσα που προάγουν την ευημερία του, παίρνοντας για τον σκοπό αυτό τα κατάλληλα νομοθετικά και διοικητικά μέτρα. Συνεπώς, τα Σ.Κ θα πρέπει να μεριμνούν έτσι ώστε η λειτουργία των οργανισμών, των υπηρεσιών και των ιδρυμάτων που έχουν αναλάβει την προστασία παιδιών, να είναι σύμφωνη με τους κανόνες που έχουν θεσπιστεί από τις αρμόδιες αρχές, δίνοντας έμφαση σε θέματα ασφάλειας, υγείας, αρμοδιότητας του προσωπικού τους καθώς επίσης και κατάλληλης εποπτείας.

Το άρθρο 20 της ίδιας Σύμβασης αναφέρει ότι κάθε παιδί που στερείται προσωρινά ή οριστικά το οικογενειακό του περιβάλλον ή δεν δύναται να παραμείνει στο περιβάλλον αυτό, δικαιούται ειδική προστασία από το Κράτος. Ταυτόχρονα προβλέπεται από τα Σ.Κ. μία εναλλακτική επιμέλεια, σύμφωνα με την εθνική νομοθεσία, η οποία μπορεί να έχει τη μορφή της τοποθέτησης σε μία οικογένεια, της ΚΑΦΑΛΑΗ του ισλαμικού δικαίου², της υιοθεσίας ή ακόμη και της τοποθέτησης σε ένα κατάλληλο ίδρυμα για παιδιά. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ανάγκη για συνέχεια της εκπαίδευσης του παιδιού, καθώς επίσης και η εθνική, θρησκευτική, πολιτιστική καταγωγή του και η μητρική του γλώσσα.

Το άρθρο 28 αναφέρει ότι τα Σ.Κ. αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση. Για την επίτευξη και την άσκηση αυτού του δικαιώματος, μέσα στα πλαίσια της ισότητας ευκαιριών, ισχύουν τα εξής: α) η στοιχειώδης εκπαίδευση καθίσταται υποχρεωτική και δωρεάν για όλους, β) ενθαρρύνεται η ανάπτυξη διαφόρων μορφών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Ε.), γ) εξασφαλίζεται σε όλους η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία με όλα τα κατάλληλα μέσα, δ) ο σχολικός επαγγελματικός

² Το σύστημα ΚΑΦΑΛΑΗ (στα αραβικά σημαίνει σύστημα χορηγού) είναι ένα σύστημα επιθεώρησης μεταναστών εργατών, κυρίως στον κατασκευαστικό τομέα, στον Λίβανο, Μπαχρέιν, Ιράκ, Ιορδανία, Κουβέιτ, Ομάν, Κατάρ, Σαουδική Αραβία και τα Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα. Το σύστημα απαιτεί την ύπαρξη κάποιου χορηγού εντός της χώρας για τους ανειδίκευτους εργάτες, που συνήθως είναι ο εργοδότης τους. Ο χορηγός είναι υπεύθυνος για τη βίζα και τη νομιμότητά τους. Το σύστημα έχει δεχθεί κριτική από οργανισμούς για τα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς επιτρέπει την εκμετάλλευση εργαζομένων όταν πολλοί εργοδότες κρατούν τα ταξιδιωτικά τους έγγραφα ως μέσον καταπίεσης χωρίς ουσιαστικές νομικές συνέπειες για τους ίδιους. https://en.wikipedia.org/wiki/Kafala_system

προσανατολισμός καθίσταται ανοιχτός και προσιτός σε κάθε παιδί. Τα Σ.Κ. παίρνουν τα κατάλληλα μέτρα για την εφαρμογή της σχολικής πειθαρχίας με τρόπο που να ταιριάζει στην αξιοπρέπεια του παιδιού καθώς επίσης προάγουν και ενθαρρύνουν τη διεθνή συνεργασία σε θέματα παιδείας με σκοπό αφενός την εξάλειψη του αναλφαβητισμού και αφετέρου την πρόσβαση στην επιστημονική γνώση.

Επίσης, στο άρθρο 29 τα Σ.Κ. συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού θα πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου, τις θεμελιώδεις ελευθερίες και τις αρχές που καθιερώνονται στον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, στην ανάπτυξη του σεβασμού προς τους γονείς αυτών των παιδιών με σημείο αναφοράς την ταυτότητα, τη γλώσσα, τις πολιτιστικές αξίες της χώρας προέλευσής τους αλλά και της χώρας υποδοχής τους. Επίσης, στην ίδια λογική η εκπαίδευση θα έχει ως στόχο την προετοιμασία του παιδιού για μία υπεύθυνη ζωή σε μία ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, αποδοχής και ανοχής του «διαφορετικού».

1.2.2 Ελληνική νομοθεσία για την εκπαίδευση παιδιών μεταναστών από τρίτες χώρες³

Η περιγραφή της ελληνικής νομοθεσίας για την εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών τρίτων χωρών παρέχει μία πιο εξειδικευμένη προσέγγιση στο ζήτημα, καθώς επίσης καλύτερη ενημέρωση για τις συναφείς εκπαιδευτικές νομοθετικές ρυθμίσεις.

Με αφετηρία το άρθρο 5 του Συντάγματος της Ελλάδας, διαφαίνεται το ευρύτερο δικαίωμα του καθενός να αναπτύσσει ελεύθερα την προσωπικότητά του, συμμετέχοντας στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της Χώρας, εφόσον δεν προσβάλλει τα δικαιώματα των άλλων και δεν παραβιάζει το Σύνταγμα ή τα χρηστά ήθη. Επίσης, όλοι όσοι βρίσκονται στην Ελληνική Επικράτεια απολαμβάνουν την απόλυτη προστασία της ζωής, της τιμής και της ελευθερίας τους, χωρίς διάκριση εθνικότητας, φυλής, γλώσσας και θρησκευτικών ή πολιτικών πεποιθήσεων.

Στη συνέχεια ακολουθούν νομοθετικά κείμενα και διευθετήσεις που αναφέρονται στην παροχή εκπαίδευσης προς τους πρόσφυγες κατά τη δεκάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο.

³ Σύμφωνα με τον Ν. 3386 Φ.Ε.Κ. Α 212/23-08-2005, άρθρο 1, υπήκοος τρίτης χώρας είναι το φυσικό πρόσωπο που δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια ούτε την ιθαγένεια άλλου κράτους-μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά την έννοια του άρθρου 17 παρ. 1 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας.

Ειδικότερα, στις γενικές διατάξεις του Ν. 1566/1985 για τη δομή και τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφέρει το άρθρο 1 ότι σκοπός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) και Δ.Ε. είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, ο Ν. 3386 (Φ.Ε.Κ. Α' 212/23-8-2005) ρυθμίζει τις προϋποθέσεις σχετικά με την είσοδο, τη διαμονή και την κοινωνική ένταξη υπηκόων «τρίτων χωρών» στην Ελληνική Επικράτεια. Συγκεκριμένα, στο Κεφάλαιο ΙΒ' «Κοινωνική ένταξη», το άρθρο 65, παρ. 1 αναφέρει ότι η κοινωνική ένταξη αποσκοπεί στη χορήγηση δικαιωμάτων στους υπηκόους τρίτων χωρών, τα οποία αφ' ενός διασφαλίζουν την αναλογικώς ισότιμη συμμετοχή τους στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή της Χώρας και αφ' ετέρου αποβλέπουν στην υποχρέωση σεβασμού των θεμελιωδών κανόνων και αξιών της ελληνικής κοινωνίας, ώστε να ικανοποιούνται οι στόχοι των Δράσεων ενός ολοκληρωμένου προγράμματος⁴, σύμφωνα με την πρόβλεψη της παρ. 4 του επόμενου άρθρου, με παράλληλη διατήρηση της εθνικής τους ταυτότητας.

Το άρθρο 66 του Ν. 3386 (Φ.Ε.Κ. Α' 212/23-8-2005) περιγράφει τις βασικές αρχές της κοινωνικής ένταξης μέσα από ένα Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Δράσης. Η παρ. 1 αναφέρει ότι για την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών που διαμένουν νομίμως στη Χώρα και με γνώμονα τη διαφορετικότητα και την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα, το Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, σε συνεργασία με τα καθ' ύλην συναρμόδια Υπουργεία και φορείς, εφαρμόζει ένα Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Δράσης, το οποίο θα βασίζεται σε κάποιες βασικές αρχές, δεσμεύοντας όλους τους συμμετέχοντες φορείς. Οι δράσεις αυτές αποσκοπούν στην επιτυχή τους ένταξη στην ελληνική κοινωνία μέσα από την πιστοποίηση της γνώσης της ελληνικής γλώσσας, την επιτυχή παρακολούθηση μαθημάτων ιστορίας, πολιτισμού και τρόπου ζωής της ελληνικής κοινωνίας, την ένταξή τους στην ελληνική αγορά εργασίας και την ενεργό συμμετοχή τους.

⁴ Το Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Δράσης διαρθρώνεται σε υποπρογράμματα ανά τομέα ένταξης των υπηκόων τρίτων χωρών στην ελληνική κοινωνία, όπως είναι προγράμματα για την παροχή πληροφοριών και διευκολύνσεων, προώθησης στην απασχόληση, εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, πολιτιστικής και πολιτισμικής στήριξης, παροχής κοινωνικών υπηρεσιών, ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης κ.τ.λ. (βλέπε άρθρο 66 του ίδιου νόμου παρ. 4).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η χώρα μας είναι υποχρεωμένη να διαμορφώσει τις απαραίτητες νομοθετικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Σε επίπεδο αποφάσεων Ε.Π. το ΥΠ.Π.Ε.Θ. νομοθετεί ύστερα από τη γνωμοδότηση του Ι.Ε.Π.. Το Ι.Ε.Π. σχεδιάζει Ε.Π., κυρίως σε θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων ύστερα από ανάθεση του ΥΠ.Π.Ε.Θ..

1.2.3 Πρόσφατες ρυθμίσεις για τα παιδιά των προσφύγων

Οι παρακάτω νομοθετικές ρυθμίσεις περιγράφουν το νομοθετικό πλαίσιο σύστασης και λειτουργίας των σχετικών εκπαιδευτικών φορέων. Συγκεκριμένα, με εντολή του Υπουργού Παιδείας (ΓΓ1/47079/ 18/3/2016) συστάθηκε Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων. Αντικείμενο του έργου της ήταν να γίνει μία καταγραφή των εκπαιδευτικών δράσεων εντός των Κέντρων Φιλοξενίας, εντοπίζοντας μέσα από το επιστημονικό πεδίο τις πιο κατάλληλες δράσεις με τα καλύτερα εκπαιδευτικά οφέλη, προκειμένου να εφαρμοστούν το διάστημα της καλοκαιρινής περιόδου του 2016 σε ορισμένους καταυλισμούς και μετέπειτα στο σύνολό τους. Επίσης, η Επιστημονική Επιτροπή είχε κυρίως οργανωτικό και εποπτικό ρόλο για τις συγκεκριμένες δράσεις, προκειμένου να καταλήξει στη διαμόρφωση προτάσεων τόσο για την ψυχοκοινωνική τους στήριξη όσο και για την εκπαίδευσή τους, με απώτερο στόχο την ομαλή τους ένταξη στις δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Ειδικότερα, το έργο της Επιστημονικής Επιτροπής εντός των Κέντρων Φιλοξενίας ήταν να κάνει απογραφή των εκπαιδευτικών δράσεων, να διαμορφώσει κείμενο προτάσεων με τις παρατηρήσεις όλων των μελών της Επιστημονικής Επιτροπής, να κοστολογήσει ενδεικτικά τις εκπαιδευτικές δράσεις έως τα τέλη του καλοκαιριού, να διαμορφώσει έναν οδηγό δημιουργικής απασχόλησης, εκπαιδευτικών δράσεων για να συνδράμουν στο έργο εκπαιδευτικών, εμψυχωτών με επιμορφώσεις εθελοντών/τριών, να συντονίσει συναντήσεις και συνεργασίες αφ' ενός με ελληνικούς φορείς όπως για παράδειγμα με στελέχη του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής και Υγείας, των Δήμων, του Ι.Ε.Π., του Κ.Α.Ν.Ε.Π. της Γ.Σ.Ε.Ε., των διαφόρων Μουσείων και αφετέρου με διεθνείς οργανισμούς όπως για παράδειγμα με εκπροσώπους της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες και με τη UNICEF.

Ο Ν. 4415/2016 (Φ.Ε.Κ. Α 159), που αποτελεί τροποποίηση του Ν. 2413/1996 (Φ.Ε.Κ. Α 124), περιέχει νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Ειδικότερα, στο άρθρο 20 η έννοια

της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συνδέεται με τη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο άρθρο 21 αναφέρονται τα μέσα με τα οποία επιδιώκονται οι σκοποί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης όπως είναι: α) η εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών, β) η ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου στη βάση του σεβασμού των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού, γ) η εκπόνηση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και διδακτικών υλικών, δ) η αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό, ε) η λήψη μέτρων και η εφαρμογή υποστηρικτικών δομών που ευνοούν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής σε ένα πλαίσιο ισοτιμίας και σεβασμού της διατήρησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας, στ) η διαμόρφωση κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων και δράσεων διαπολιτισμικού χαρακτήρα που απευθύνονται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ίδρυση και λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)

Η υπ' αριθμ. 131024/Δ1 (Φ.Ε.Κ. 2687 Β, 2016) Υ.Α. περιλαμβάνει ρυθμίσεις για τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) που αφορούν τις Δ.Υ.Ε.Π. Ζ.Ε.Π. σε σχολικές μονάδες Π.Ε.. Το άρθρο 1 ορίζει ως Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Π.Ε. και Δ.Ε., στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες Π.Ε., στις οποίες δύνανται να λειτουργήσουν και Δ.Υ.Ε.Π. Ζ.Ε.Π.. Επίσης, θεσπίζονται οι διαδικασίες ίδρυσης και λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. Ζ.Ε.Π.. Στόχος της ίδρυσης των εν λόγω δομών είναι η εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών προσφύγων μέσω της εκμάθησης των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, της οργάνωσης προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων, έτσι ώστε στη συνέχεια αυτά τα παιδιά να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην Δ' παράγραφο του άρθρου 3 ορίζεται ότι ιδρύονται Δ.Υ.Ε.Π. Ζ.Ε.Π., διαμορφώνοντας ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, προκειμένου τα τέκνα των προσφύγων να στηριχθούν εκπαιδευτικά. Οι Δ.Υ.Ε.Π. Ζ.Ε.Π. προβλέπεται να λειτουργήσουν στις Διευθύνσεις Π.Ε. της χώρας στα όρια των οποίων υπάρχουν και λειτουργούν χώροι φιλοξενίας προσφύγων. Το θεσμικό σχήμα θα έχει τη μορφή Δ.Υ.Ε.Π. εκτός υφισταμένου ωρολογίου προγράμματος κατά τις ώρες

14:00-18:00. Στη Δ.Υ.Ε.Π. Ζ.Ε.Π. εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Με βάση την Υ.Α., το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα καθορίζεται ύστερα από πρόταση του Ι.Ε.Π.. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι 1 διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης ή μετέπειτα ένταξης στις κανονικές τάξεις του δημόσιου ελληνικού σχολείου.

Το άρθρο 38 του Ν. 4415/2016 περιγράφει ρυθμίσεις σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων, εξουσιοδοτώντας τους Υπουργούς Παιδείας και Οικονομικών να ιδρύουν Δ.Υ.Ε.Π., να καθορίζουν την οργάνωση, τη λειτουργία, και το πρόγραμμα της εκπαίδευσης στις ειδικές δομές που θα παρέχουν εκπαίδευση. Επίσης, καθορίζουν τα κριτήρια και τη διαδικασία στελέχωσης των δομών αυτών.

Για την εφαρμογή αυτής της διάταξης και σύμφωνα με την υπ' αριθμ. 152360/ΓΔ4 (ΦΕΚ 3049 Β, 2016) Κοινή Υπουργική Απόφαση (Κ.Υ.Α.) με τίτλο: «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δ.Υ.Ε.Π., κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών», ιδρύονται Δ.Υ.Ε.Π., από το σχολικό έτος 2016-17, οι οποίες λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων κατά τις απογευματινές ώρες και στις οποίες παρέχεται εκπαίδευση στα παιδιά προσφύγων. Συμπληρωματικά, η υπ' αριθμ. 180647/ΓΔ4 (Φ.Ε.Κ. 3502 Β, 2016) Κ.Υ.Α. έρχεται να αντικαταστήσει και συνεπώς να καταργήσει την προηγούμενη 52360/ΓΔ4 (ΦΕΚ 3049 Β, 2016), όπου προσδιορίζονται με περισσότερη λεπτομέρεια θέματα που αφορούν τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. όπως επίσης και τον ρόλο των Σχολικών Συμβούλων.

Ειδικότερα, στο άρθρο 1 της νέας Κ.Υ.Α. ρυθμίζονται θέματα που αφορούν την ίδρυση και τους χώρους λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών. Οι Δ.Υ.Ε.Π. θα λειτουργούν, πλην των περιπτώσεων των παραγράφων 2 και 3 του παρόντος άρθρου⁵, εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Π.Ε και Δ.Ε. της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται Κέντρα Φιλοξενίας, κατά τις απογευματινές ώρες. Σε κάθε σχολική μονάδα αντιστοιχεί μία αυτοτελής Δ.Υ.Ε.Π. η οποία μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερα παραρτήματα, αναλόγως του αριθμού των μαθητών.

⁵ 2. Ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα Κέντρα Φιλοξενίας ιδρύονται Δ.Υ.Ε.Π. ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων οι οποίες θα λειτουργούν εντός των Κέντρων Φιλοξενίας. 3. Ειδικά στις περιπτώσεις που δεν συντρέχουν τα κριτήρια της παρ. 1 του άρθρου 2 μπορούν να ιδρύονται για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 6-12 ετών (Δημοτικό) και 13-15 ετών (Γυμνάσιο) Δ.Υ.Ε.Π. ως Παραρτήματα σχολικών μονάδων οι οποίες θα λειτουργούν εντός των Κέντρων Φιλοξενίας.

Η εκπαίδευση αφορά το σύνολο των παιδιών πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε Κέντρα ή σε Δομές Φιλοξενίας του ελληνικού κράτους ή της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. και εγγράφονται, κατά περίπτωση, είτε στις σχολικές μονάδες εντός των οποίων θα λειτουργούν οι Δ.Υ.Ε.Π. είτε στις σχολικές μονάδες στις οποίες ανήκουν τα παραρτήματά τους.

Η ίδρυση, η οργάνωση, η λειτουργία, ο συντονισμός και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δ.Υ.Ε.Π. εποπτεύεται από την Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, η οποία συντονίζει και την υλοποίηση δράσεων μέσω του Ταμείου Ασύλου.

Ο ρόλος των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.)

Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 7 της υπ' αριθμ. 180647/ΓΔ4 (Φ.Ε.Κ. 3502 Β, 2016) Κ.Υ.Α, αναλόγως με τον αριθμό των προσφύγων σε κάθε κέντρο φιλοξενίας προσφύγων ορίζεται ένας Σ.Ε.Π ή και περισσότεροι του ενός. Οι Σ.Ε.Π. υπάγονται στον οικείο Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και υποβάλλουν σε αυτόν τις προβλεπόμενες εισηγήσεις και αναφορές τους, κοινοποιώντας τις στους οικείους Διευθυντές Εκπαίδευσης και στην Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ.. Οι Σ.Ε.Π. κατά την άσκηση των αρμοδιοτήτων τους συνεργάζονται με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης, τους Σχολικούς Συμβούλους, τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων καθώς και με τους υφιστάμενους στα Κέντρα Φιλοξενίας εκπροσώπους άλλων Υπουργείων, φορέων και διεθνών οργανισμών.

Οι Σ.Ε.Π. επιμορφώνονται και υποστηρίζονται από την Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ., την ειδική Επιστημονική Επιτροπή που έχει οριστεί αλλά και τους Περιφερειακούς Διευθυντές Π.Ε. και Δ.Ε.. Έργο των Σ.Ε.Π. είναι η εισήγηση μέτρων για την εύρυθμη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.. Συγκεκριμένα, μεριμνούν για θέματα που αφορούν την ενημέρωση των διαμενόντων στα Κέντρα Φιλοξενίας για την αναγκαιότητα της εκπαίδευσής τους ως μέσο κοινωνικής ένταξης, την εφαρμογή της Ε.Π. του ΥΠ.Π.Ε.Θ. στις Δ.Υ.Ε.Π., την κατάρτιση καταστάσεων με τα στοιχεία των παιδιών που θα φοιτήσουν, την προσκόμισή τους στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων για την εγγραφή τους σ' αυτές, την επικαιροποίηση της καταγραφής των μαθητών σύμφωνα με ηλικιακά και άλλα κριτήρια, την παρακολούθηση και τον συντονισμό της

παρεχόμενης εκπαίδευσης όλων των εμπλεκομένων μη κρατικών φορέων, ελληνικών και μη, την τήρηση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων εκπαιδευτικών δράσεων άλλων φορέων και τέλος την καταγραφή των υπηρεσιακών αναγκών. Επίσης, τα καθήκοντά τους επιβάλλουν: α) την κατανομή των παιδιών σε ομάδες για την μεταφορά τους στις Δ.Υ.Ε.Π. β) την εποπτεία και τον συντονισμό των απαραίτητων ενεργειών για την ασφαλή αποχώρηση των μαθητών από τα Κέντρα Φιλοξενίας και την ασφαλή υποδοχή τους σε αυτά, γ) τον συντονισμό των απαραίτητων ενεργειών για την έναρξη λειτουργίας και την ομαλή λειτουργία των παραρτημάτων σχολικών μονάδων, σε συνεργασία με τους οικείους Διευθυντές Εκπαίδευσης, τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων που ανήκουν τα παραρτήματα, τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους και τους υφιστάμενους στα Κέντρα Φιλοξενίας εκπροσώπους άλλων Υπουργείων, φορέων και διεθνών οργανισμών, δ) την ενημέρωση των γονέων και τη διαμεσολάβηση για την επίλυση θεμάτων σχετικών με τη φοίτηση των μαθητών μέσα από συνεργασία με εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών των Δ.Υ.Ε.Π.

Στο άρθρο 8 της υπ' αριθμ. 180647/ΓΔ4 (Φ.Ε.Κ. 3502 Β, 2016) Κ.Υ.Α αναφέρεται ότι η στελέχωση των Δ.Υ.Ε.Π. περιλαμβάνει μόνιμους αλλά και αναπληρωτές (βλέπε άρθρο 9 του ίδιου νόμου) εκπαιδευτικούς λαμβάνοντας υπόψη προσόντα, όπως είναι η εκπαιδευτική προϋπηρεσία σε Διαπολιτισμικά Σχολεία, σε Τάξεις Υποδοχής, σε Φροντιστηριακά Τμήματα, σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας του εξωτερικού και άλλες αντισταθμιστικές δομές, η εξειδίκευση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η εθελοντική συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τους πρόσφυγες εντός και εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου καθώς επίσης και η πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών, με προτεραιότητα στις μητρικές γλώσσες των προσφυγικών πληθυσμών.

Σύμφωνα με το άρθρο 10 καθορίζονται τα ειδικότερα καθήκοντα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Δ.Υ.Ε.Π. όπως είναι η μέριμνα για την ομαλή ένταξη των μαθητών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε συνδυασμό με την αλληλεπίδρασή τους με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύνολο, η επίδειξη παιδαγωγικής ευελιξίας στη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π., η πρόταση και η υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων στους χώρους φιλοξενίας των προσφύγων και στις πλησιέστερες σχολικές

μονάδες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που θα στελεχώσουν τις Δ.Υ.Ε.Π. θα επιμορφώνονται κατά τη διάρκεια της θητείας τους και θα υποστηρίζονται από τον Σ.Ε.Π..

Εποπτεία και παιδαγωγική καθοδήγηση των Δ.Υ.Ε.Π.

Όσον αφορά την εποπτεία, την παιδαγωγική καθοδήγηση των Δ.Υ.Ε.Π. και των Σχολικών Συμβούλων, το άρθρο 11 της υπ' αριθμ. 180647/ΓΔ4 (Φ.Ε.Κ. 3502 Β, 2016) Κ.Υ.Α αναφέρει ότι την ευθύνη για την κατάρτιση εκπαιδευτικού προγράμματος στις Δ.Υ.Ε.Π., την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών όπως επίσης και την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού την έχει το ΥΠ.Π.Ε.Θ., έπειτα από σχετική εισήγηση του Ι.Ε.Π.. Επίσης, οι οικείοι Σχολικοί Σύμβουλοι επιμορφώνονται για κάθε ζήτημα που είναι σχετικό με την παρεχόμενη εκπαίδευση στις Δ.Υ.Ε.Π., σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π. και τους Σ.Ε.Π. της περιοχής ευθύνης τους. Αυτοί είναι υπεύθυνοι για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οργανώνοντας επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία οφείλουν να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις Δ.Υ.Ε.Π.. Αποδελτιώνουν και κωδικοποιούν τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική πράξη και συντάσσουν σχετική έκθεση την οποία υποβάλλουν στις αρμόδιες υπηρεσίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και στο Ι.Ε.Π.. Στο τέλος του διδακτικού έτους, με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων και των Σ.Ε.Π., οργανώνονται συναντήσεις για τον απολογισμό και την αξιολόγηση της λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. και τη διατύπωση σχετικών προτάσεων. Οι απολογιστικές εκθέσεις υποβάλλονται στο ΥΠ.Π.Ε.Θ..

Ύστερα από την παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου της εκπαίδευσης των παιδιών των προσφύγων, ακολουθούν οι νομοθετικές διατάξεις αναφορικά με τις προϋποθέσεις εγγραφής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σύμφωνα λοιπόν με το αρ. 21, παρ. 7,8 του Ν. 4251/2014 (80 Α΄) για την εγγραφή ανήλικων πολιτών τρίτων χωρών στα ελληνικά σχολεία, όλων των βαθμίδων, απαιτούνται τα αντίστοιχα με τα προβλεπόμενα για τους ημεδαπούς δικαιολογητικά. Κατ' εξαίρεση, με ελλιπή δικαιολογητικά μπορεί να εγγράφονται στα δημόσια σχολεία και τέκνα πολιτών «τρίτων χωρών», εφόσον: α. Προστατεύονται από το ελληνικό κράτος ως δικαιούχοι διεθνούς προστασίας και όσων τελούν υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών, β. προέρχονται από περιοχές στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση, γ. έχουν υποβάλει αίτηση για τη χορήγηση ασύλου, δ.

είναι πολίτες τρίτων χωρών που διαμένουν στην Ελλάδα, ακόμη και αν δεν έχει ρυθμιστεί η νόμιμη διαμονή τους σε αυτήν».

Επίσης με τις υπ' αριθμ. 166646/ΓΔ4, (ΦΕΚ 3237 Β, 2016), 197710//ΓΔ4 (ΦΕΚ 3811 Β, 2016) και 208018/ΓΔ4 (Φ.Ε.Κ. 3954/Β, 2016) εγκυκλίους ορίζονται τα σχολεία στα οποία θα λειτουργούσαν οι Δ.Υ.Ε.Π. για το σχολικό έτος 2016-2017. Αρχικά, συμπεριλαμβάνονταν 25 σχολεία, των οποίων ο αριθμός στη συνέχεια αναπροσαρμόστηκε.

1.3 Σύνοψη

Σε αυτό το κεφάλαιο βλέπουμε να αποτυπώνονται τα αξιακά και ρυθμιστικά πλαίσια για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πρόσφυγες. Το εν λόγω ρυθμιστικό πλαίσιο στηρίζεται στις έννοιες της Κοινωνικής Αλληλεγγύης και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αποσκοπώντας πρωτίστως στην εξασφάλιση της ψυχοκοινωνικής στήριξης, της άρσης κοινωνικών ανισοτήτων και της ομαλής ένταξης των παιδιών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις δίνουν έμφαση στον «δικαιωματικό» χαρακτήρα της εκπαίδευσης των παιδιών, στην προετοιμασία των παιδιών για μία υπεύθυνη ζωή σε μία ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, αποδοχής και ανοχής της πολιτισμικής αλλά και θρησκευτικής «διαφορετικότητας», στην οικοδόμηση αρμονικών σχέσεων εντός του σχολικού πλαισίου, στην ανάγκη εξασφάλισης ειδικής προστασίας από το ελληνικό κράτος των παιδιών των προσφύγων, στην ανάδειξη των σκοπών της Π.Ε. και Δ.Ε μέσω ενός Ολοκληρωμένου Προγράμματος Δράσης.

Κεφάλαιο 2: Επισκόπηση Τύπου

2.1 Εισαγωγή

Η προσφυγική κρίση και οι συνέπειες αυτού του φαινομένου αποτελούν κυρίαρχο θέμα συζήτησης μεταξύ των κυβερνήσεων των χωρών τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η αναζήτηση κοινής γραμμής μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών για την αντιμετώπισή του κρίνεται αναγκαία και επιτακτική, ωστόσο οι διασυννοριακές πολιτικές, οι διάφορες εσωκομματικές αντιπαραθέσεις, αλλά και η απουσία ευρωπαϊκής συνοχής εντείνουν το πρόβλημα, γεγονός που έχει επίπτωση στις προσφυγικές ροές που φτάνουν στην κεντρική Ευρώπη μέσω της βαλκανικής οδού. Τα επακόλουθα αυτής της πολιτικής έχουν ως αποτέλεσμα τη συσσώρευση των προσφυγικών ροών στο ελληνικό έδαφος.

Συνεπώς, η θέση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους πρόσφυγες αλλά και στην εκπαίδευσή τους είναι ύψιστης σπουδαιότητας, καθώς η εκπαίδευση είναι εκείνη που ανοίγει τον δρόμο τους για την πολιτική αλλά και κοινωνική τους ένταξη.

Σε αυτό το κεφάλαιο αξιοποιούνται πηγές από τον ελληνικό Τύπο κατά την περίοδο Σεπτέμβριος του 2015 μέχρι και Ιούνιος του 2017, αναφορικά με τη διαχείριση του προσφυγικού ζητήματος σε Ευρώπη και Ελλάδα, εξετάζοντας το θέμα κυρίως σε επίπεδο εκπαιδευτικών δράσεων - αποφάσεων, πολιτικών αποφάσεων αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο.

2.2 Το προσφυγικό ζήτημα σε Ευρώπη και Ελλάδα όπως αποτυπώνεται στα Μ.Μ.Ε.

2.2.1 Σε επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών δράσεων και αποφάσεων

Στην Ελλάδα, τα συναρμόδια Υπουργεία καθώς επίσης και οι τοπικές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης προσπαθούν να λάβουν μέτρα που θα εξασφαλίσουν την επιτυχή σχολική ένταξη των παιδιών των προσφύγων. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με ανταποκριτές του Αθηναϊκού Μακεδονικού Πρακτορείου Ειδήσεων (Α.Π.Ε - Μ.Π.Ε.) σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες οι διαδικασίες εκπαίδευσης των προσφύγων κινούνται σε ομαλότερα πλαίσια, όπως για παράδειγμα στη Γερμανία, στη Γαλλία, στο Βέλγιο και στην Αυστρία. Παρακάτω, παρουσιάζονται δημοσιεύματα, τα οποία αναφέρονται σε

αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές και δράσεις που ακολουθούνται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Στη Γερμανία⁶, σύμφωνα με έκθεση του Γερμανικού Υπουργείου Παιδείας, η οποία συντάχθηκε από το Γερμανικό Ινστιτούτο Διεθνούς Παιδαγωγικής Έρευνας (DIPF) το 30% περίπου των προσφυγόπουλων είναι κάτω των 18 ετών, επομένως πρέπει να πάνε υποχρεωτικά στο σχολείο. Το 25% είναι μεταξύ 18 και 24 ετών και θα πρέπει τουλάχιστον να παρακολουθήσουν μαθήματα γερμανικών για να εκπαιδευτούν επαγγελματικά. Για την ένταξη των παιδιών μικρότερης ηλικίας απαιτείται ο διορισμός ενός μεγάλου αριθμού ειδικοτήτων όπως είναι παιδοψυχολόγοι, μεταφραστές, δάσκαλοι και καθηγητές με ειδικές γνώσεις, που μπορούν να υποστηρίξουν με τις κατάλληλες μεθόδους αυτά τα παιδιά. Παρ' όλο που η γερμανική κοινωνία έχει μία παράδοση ως προς το ζήτημα της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών παιδιών, η ένταξη παιδιών που έχουν προέλθει από εμπόλεμες περιοχές με ανάλογα ψυχικά τραύματα αποτελεί μία νέα πρόκληση. Είναι θετικό το γεγονός ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν και να προσαρμόζονται ευκολότερα στις νέες συνθήκες μάθησης, ωστόσο χρειάζεται στρατηγικός σχεδιασμός για την ένταξή τους στο νέο σχολικό σύστημα. Είναι ευρέως αποδεκτή η άποψη ότι η κοινωνική ένταξη μπορεί να προέλθει μέσα από την εκπαίδευση, όμως οι απόψεις ειδικών δίστανται σε κάποια σημεία. Η πρώτη άποψη υποστηρίζει ότι οι ειδικές τάξεις υποδοχής δεν αποτελούν λύση, καθώς με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν γρήγορα τη γερμανική γλώσσα και συνεπώς είναι δυσκολότερη η σχολική τους ενσωμάτωση. Η αλληλεπίδραση με παιδιά ίδιας ηλικίας, βοηθάει έτσι ώστε να μάθουν τη γλώσσα με ταχύτερο τρόπο σε συνδυασμό με την εντατική παρακολούθηση γερμανικών. Η δεύτερη άποψη δίνει έμφαση στα δύο πρώτα χρόνια, προετοιμάζοντας τα παιδιά σε ειδικές τάξεις, τις λεγόμενες «τάξεις γέφυρες», λαμβάνοντας με αυτόν τον τρόπο υπόψη την πολιτιστική, γεωγραφική αλλά και θρησκευτική τους ετερογένειά.

⁶ Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων σε 4 ευρωπαϊκές χώρες, Αθήνα 9.84, 27/9/2016, <http://www.athina984.gr/2016/09/27/i-ekpedefsi-ton-pedion-prosfygon-se-4-evropaikes-chores/> (Πρόσβαση: 7/5/2017).

Συγκεκριμένα, στο Βερολίνο παρατηρήθηκε ότι η εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας σε τάξεις με ομοεθνείς εξελίσσεται με πιο αργούς ρυθμούς.

Στη Γαλλία⁷, ο όρος που χρησιμοποιείται για τα παιδιά των προσφύγων είναι «Μαθητές Αλλόφωνοι Νεοαφιχθέντες» (Elèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA)). Συγκεκριμένα για την υποδοχή τους ίδρυσαν μια ειδική υποδομή με το όνομα «Ακαδημαϊκό Κέντρο για την Εκπαίδευση Νεοαφιχθέντων Αλλόφωνων παιδιών» με το ακρωνύμιο CAZNAV, το οποίο αναλαμβάνει την υποδοχή των παιδιών, από 11 έως 18 ετών, καθώς επίσης και την αξιολόγησή τους σε επίπεδο γνώσεων και πρότερης μάθησης. Η εξέταση ως προς τα μαθηματικά γίνεται στη γλώσσα τους, στα δε γαλλικά για το επίπεδο κατανόησής τους ενώ στόχος είναι να προσδιοριστεί το επίπεδο της τάξης στην οποία θα μεταβούν, με απώτερο σκοπό την ένταξή τους στις κανονικές τάξεις. Τα στοιχεία του Υπουργείου δείχνουν ότι 9 στα 10 «αλλόφωνα» παιδιά έχουν ανάγκη υποστήριξης στη γαλλική γλώσσα και συνεπώς κρίνεται αναγκαία η δημιουργία ειδικών τμημάτων. Κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015 το 71% των αλλόφωνων μαθητών κατανεμήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε 9.200 σχολεία ή εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ το 32% του πληθυσμού τους απορροφήθηκε από σχολεία της ευρείας περιφέρειας των Παρισίων. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα στοιχεία αλλά και τις προθέσεις του γαλλικού κράτους να δεχθεί έναν ορισμένο αριθμό προσφύγων, οι αντίστοιχοι φορείς εκπαίδευσης είναι σε θέση να προβλέψουν τα ποσοστά των αλλόφωνων για την επόμενη διετία, με σκοπό τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού πλαισίου ένταξής τους.

Στο Βέλγιο⁷ κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016 όλα τα προσφυγόπουλα που ζουν στα κέντρα υποδοχής παρακολούθησαν μαθήματα στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, σε συνεννόηση με τους γονείς, επιλέχθηκαν δύο σχολεία των Βρυξελλών (περιοχή Άντερλεχτ και Σεν Ζιλ) για να φοιτήσουν περίπου 40 παιδιά προσφύγων. Αρχικά, τα προσφυγόπουλα παρακολούθησαν προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους μαθήματα σε «τάξεις υποδοχής», για να μάθουν τη γαλλική γλώσσα, βελτιώνοντας παράλληλα το μορφωτικό τους επίπεδο. Επίσης, στα κέντρα υποδοχής προσφύγων, ο εθελοντισμός δίνει το παρόν, καθώς στα προσφυγόπουλα δίνεται η δυνατότητα μετά το σχολείο να παρακολουθήσουν επιπλέον μαθήματα προγύμνασης.

⁷ Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων σε 4 ευρωπαϊκές χώρες, Αθήνα 9.84, 27/9/2016, <http://www.athina984.gr/2016/09/27/i-ekpedefsi-ton-pedion-prosfygon-se-4-evropaikes-chores/>. (Πρόσβαση: 7/5/2017).

Στη συνέχεια, τα παιδιά αυτά μπορούν να μπου σταδιακά σε μια κανονική τάξη. Επιπλέον, στα περισσότερα κέντρα υποδοχής προσφύγων, τα προσφυγόπουλα έχουν τη δυνατότητα, μετά το σχολείο, να κάνουν μαθήματα προγύμνασης με τη βοήθεια των υπαλλήλων του κέντρου υποδοχής, ή με τη βοήθεια εθελοντών. Η ιδέα του εθελοντισμού ενισχύεται ακόμη περισσότερο με τη ίδρυση, από τον Βελγικό Ερυθρό Σταυρό, ενός ειδικού πειραματικού σχολείου, το λεγόμενο «Petite Ecole⁸ – Μικρό Σχολείο» για τα παιδιά των προσφύγων μεταξύ 6 έως 13 ετών, τα οποία δεν έχουν παρακολουθήσει σχεδόν ποτέ μαθήματα.

Στην Αυστρία⁹, το ίδιο δημοσίευμα αναφέρει ότι η καθιερωμένη υποχρεωτική εκπαίδευση (εννέα έτη) απευθύνεται σε όλα τα παιδιά και τους νέους, ανεξάρτητα από την υπηκοότητά τους και το καθεστώς παραμονής τους στη χώρα υποδοχής. Συνεπώς, οι νομοθετικές της ρυθμίσεις αποσκοπούν στην ταχύτερη υποδοχή τους, και ως εκ τούτου στην ταχύτερη ένταξή τους στην αυστριακή κοινωνία. Το αυστριακό σχολικό σύστημα από τις αρχές της νέας σχολικής χρονιάς έχει εντάξει συνολικά περίπου 15.000 προσφυγόπουλα έγκαιρα, χωρίς καμία επιβάρυνση. Παρ' όλο που η υποδοχή των προσφυγόπουλων δεν είναι κάτι καινούργιο¹⁰ για το αυστριακό σχολικό σύστημα, ωστόσο εξακολουθεί να υπάρχει η ανάγκη για επαρκή υποστήριξη τόσο των παιδιών όσο και των γονιών τους καθώς επίσης και των εκπαιδευτικών αλλά και των σχολείων που τους υποδέχεται. Ήδη, πριν από το καλοκαίρι, το Υπουργείο Παιδείας με τη συνεργασία της Επιθεώρησης Σχολείων και σχολικών ψυχολόγων είχε προχωρήσει σε μία ανάλυση της κατάστασης, κάνοντας στη συνέχεια τις κατάλληλες προετοιμασίες για την έναρξη του νέου σχολικού έτους. Ο στόχος θα ήταν να είναι δυνατή η πρώτη επαφή των προσφυγόπουλων με το σχολείο, με το κλίμα στην τάξη και τους συμμαθητές, όπως επίσης και η από κοινού διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου με

⁸ Το «Petite Ecole» δεν επιδοτείται από το βελγικό κράτος, αλλά από δωρεές πολιτών και λειτουργεί με εθελοντές δασκάλους και ψυχολόγους. «Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά δεν έχουν ξαναπιάσει μολύβι και είναι πολύ δύσκολο να καθίσουν στο θρανίο πάνω από 45 λεπτά», δήλωσε σε βελγικό τηλεοπτικό δίκτυο η Μαρί Πιεράρ, ιδρυτικό μέλος του «Petite Ecole». Η ίδια επισημαίνει ότι στόχος είναι τα παιδιά αυτά να μεταβούν ομαλά σε ένα κανονικό βελγικό σχολείο.

⁹ Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων σε 4 ευρωπαϊκές χώρες, Αθήνα 9.84, 27/9/2016, <http://www.athina984.gr/2016/09/27/i-ekpedefsi-ton-pedion-prosfygon-se-4-evropaikes-chores/> (Πρόσβαση: 7/5/2017).

¹⁰ Εκπρόσωποι του Υπουργείου Παιδείας στη Βιέννη, κάνοντας μία ιστορική αναδρομή, υποστηρίζουν ότι εκατοντάδες χιλιάδες πρόσφυγες είχαν βρει καταφύγιο στην Αυστρία και κατά συνέπεια και τα παιδιά τους στα αντίστοιχα σχολεία από την κρίση στην Ουγγαρία το 1956 έως και τον πόλεμο στη Γιουγκοσλαβία στις αρχές της δεκαετίας του 1990.

συνομήλικους τους και η εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας. Επίσης, για τα προσφυγόπουλα εκείνα που δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ μαθήματα σε σχολείο ή μόνον σποραδικά, ή ακόμη είχαν στο παρελθόν επαφή με άλλο αλφάβητο από το λατινικό, προβλέπονται ειδικοί κύκλοι μαθημάτων αλφαριθμητισμού, με την αρωγή εκπαιδευτικών της μητρικής τους γλώσσας, κάτι που λειτουργεί από παλιά, για παράδειγμα στο κέντρο πρώτης υποδοχής προσφύγων στο Τράισκιρχεν, νότια της Βιέννης, με τις αποκαλούμενες σχολικές «τάξεις-γέφυρες».

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με δημοσίευμα της Ανεξάρτητης Ενημέρωσης,¹¹ στις 15-4-2016 στήνεται ένα αυτοσχέδιο σχολείο με την ονομασία «Idomeni cultural center» για τα προσφυγόπουλα στην Ειδομένη από μία ανεξάρτητη ομάδα εθελοντών. Δάσκαλοι αυτού του σχολείου είναι πρόσφυγες που στην πατρίδα τους ασκούσαν αυτό το επάγγελμα, διδάσκοντας αραβικά, κουρδικά και μαθηματικά, καθώς επίσης και ομάδες εθελοντών που διδάσκουν ξένες γλώσσες των χωρών που πρόκειται να μεταβούν.

Δημοσίευμα από τον «Παρατηρητή της Θράκης»¹² επισημαίνει τον σημαντικό ρόλο υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής αγωγής (π.χ. πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανόπαιδων Θράκης) για την καταπολέμηση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης.

Το Εκπαιδευτικό Ενημερωτικό Δίκτυο αναφέρει ότι¹³ το ΥΠ.Π.Ε.Θ. αποφασίζει να συγκροτήσει Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων με την υπ. αριθμ. ΓΓ1/47079/18-03-2016 Υ.Α., προκειμένου να διαμορφώσει προτάσεις για την εκπαίδευσή τους. Το ΥΠ.Π.Ε.Θ. παρουσιάζει το σχέδιο εκπαίδευσης των προσφύγων, το οποίο βασίζεται στις προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής σε συνεργασία με το Υπουργείο Εσωτερικών και Μεταναστευτικής Πολιτικής.

Η Ένωση Εκπαιδευτικών της Ελληνικής ως Δεύτερης Ξένης Γλώσσας¹⁴ υπογραμμίζει ότι: «Ο εκπαιδευτικός διαχωρισμός δημιουργεί ένα περιβάλλον αποκλεισμού και

¹¹ Ένα αυτοσχέδιο σχολείο για τα προσφυγόπουλα στην Ειδομένη, TVXS, 15/4/2016, <http://tvxs.gr/news/ellada/ena-aytosxedio-sxoleio-gia-ta-prosfygopoyla-stin-eidomeni-fotografies>. (Πρόσβαση: 6/5/2017).

¹² Η ένταξη των προσφύγων στα ελληνικά σχολεία, Παρατηρητής της Θράκης, 4/11/2016, <http://paratiritis-news.gr/details.php?id=185336>. (Πρόσβαση: 7/5/2017).

¹³ Δράσεις για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων, AlfaVita, 19/11/2016, <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/ypoyrgeio-paideias/draseis-gia-tin-ekpaideysi-ton-paidion-ton-prosfygon>. (Πρόσβαση: 6/5/2017).

¹⁴ Ένταξη ή γκετοποίηση των παιδιών προσφύγων; AlfaVita, 25/7/2016, <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/entaxi-i-gketopoiisi-ton-paidion-prosfygon>. (Πρόσβαση: 13/5/2017).

γκετοποίησης με προφανείς κινδύνους ως προς τη μελλοντική, βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη, κοινωνική πορεία των ομάδων που περιθωριοποιούνται.»

Ανάρτηση στην ιστοσελίδα του ΥΠ.Π.Ε.Θ.¹⁵ υπογραμμίζει την αρωγή άλλων ανεπίσημων φορέων εκπαίδευσης μέσω εκπαιδευτικών δράσεων που προέρχονται από διάφορες μη κυβερνητικές οργανώσεις (Μ.Κ.Ο.) και ιδιωτικούς φορείς εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρεται το Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και το Μουσείο Τεχνολογίας η «νόησις» αλλά και η «Ελιξ» κ.α.. Συγκεκριμένα το Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και το Μουσείο Τεχνολογίας «νόησις» υλοποιεί εκπαιδευτικά πολιτιστικά και κοινωνικά προγράμματα για τους πρόσφυγες με στόχο την ομαλή ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Παρόμοιες εκπαιδευτικές δράσεις σε παιδιά πρόσφυγες υλοποιεί και η Έλιξ¹⁶ από τον Νοέμβριο του 2016 με σκοπό την ενεργή συμμετοχή και τη διαμόρφωση πολιτών του κόσμου. Συγκεκριμένα, η διευθύντρια της Μ.Κ.Ο., Γιούντιτ Βούντερλιχ-Αντωνίου επισημαίνει: «Μετά από αρκετούς μήνες δουλειάς, αποδεικνύεται στην πράξη πως η ένταξη των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία είναι εφικτή, αρκεί να δουλέψουμε όλοι μαζί, αρκεί να δώσουμε έμφαση στην παιδεία». Τονίζει ότι η συμμετοχή και η συνεργασία όλων αποτελεί τη βάση για την αλληλεγγύη. Η Ιωάννα Αποστολοπούλου, υπεύθυνη του προγράμματος, που υλοποιεί αυτή η Μ.Κ.Ο., αναφέρει: «Σε γενικές γραμμές, εγώ έχω ακούσει πολύ θετικά λόγια, και απ' τους γονείς και απ' τα παιδιά για το πόσο καλά τους φερόμαστε οι Έλληνες. Προφανώς έχουν γνωρίσει εκπροσώπους από οργανισμούς που τους έχουμε δεχτεί πολύ ζεστά. Σε μένα δεν έχει μεταφερθεί κάποιο περιστατικό ρατσισμού, θεωρούν ότι οι Έλληνες είμαστε πολύ θερμοί απέναντί τους. Οποσδήποτε βέβαια, αν ένα παιδί βρεθεί σε μια τάξη μόνο με Έλληνες κι είναι το μόνο που δεν μιλάει τη γλώσσα καλά, είναι εύκολο να στοχοποιηθεί κι εκεί ίσως υπήρξαν περιστατικά. Αλλά κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει με οποιοδήποτε παιδί, δεν θεωρώ ότι είναι δείγμα ρατσισμού».

¹⁵ Το ΝΟΗΣΙΣ υποδέχεται παιδιά προσφύγων, ΥΠ.Π.Ε.Θ., 25/10/2016, <http://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/24824-25-10-16-to-noisis-ypodexetai-paidia-prosfygon-2>. (Πρόσβαση: 13/5/2017).

¹⁶ Ένα σχολείο μαθαίνει τα προσφυγάκια να χαμογελούν, oneman.gr, http://longreads.oneman.gr/elix?utm_source=News247&utm_medium=BestofNetwork_article&utm_campaign=24MediaWidget&utm_term=Pos8. (Πρόσβαση: 7/5/2017).

«Τα Νέα»¹⁷ αναφέρουν τις θέσεις όσων εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και αποφάσεις, δηλώνοντας ότι τα παιδιά των προσφύγων θα φοιτήσουν σε σχολεία που ήδη λειτουργούν, με την προοπτική όσα από αυτά παραμείνουν στη χώρα μας να ενταχθούν αργότερα πλήρως στις σχολικές μονάδες, ενώ θα πρέπει ταυτόχρονα να ενημερωθούν από τους αρμόδιους τα μέλη των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων.

Η περιφερειακή διευθύντρια της UNICEF Άφσαν Καν¹⁸ μεταφέρει ότι δίνει έμφαση στην ένταξη, στην ασφάλεια αλλά και στην εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Ιδιαίτερα, αναγνωρίζει ως πλεονέκτημα το ότι: *«Η Ελλάδα έχει την τύχη να είναι ένα οργανωμένο κράτος με δομές στην παιδεία και έναν πολύ προοδευτικό νόμο, που δεν κάνει διακρίσεις μεταξύ "παράνομων" και "νόμιμων" παιδιών. Όλα τα παιδιά υποχρεούνται εκ του νόμου να παρακολουθήσουν την επίσημη εκπαίδευση»*. Επισημαίνει επίσης, ότι σημαντικό ρόλο σε αυτήν την προσπάθεια διαδραματίζει η εφαρμογή διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μαθητές σχετικά με την υποδοχή παιδιών από άλλες χώρες, καθώς μαθαίνουν την αξία της συνεργασίας και του σεβασμού προς το διαφορετικό.

2.2.2 Σε επίπεδο πολιτικών αποφάσεων-χειρισμών

Όπως αναφέρει ο συντάκτης του άρθρου που δημοσιεύτηκε στην «Κρήτη στον Κόσμο»¹⁹ στις 11-10-16, ο δήμαρχος Αθηναίων Γιώργος Καμίνης δίνει έμφαση στον συντονισμό της προσπάθειας αναφέροντας ότι: *«Η Αθήνα υποδέχθηκε στα σχολεία της τα παιδιά του πολέμου και της προσφυγιάς, με τον τρόπο που η ιστορία της επιβάλλει. Οι πολίτες αποδεικνύουν καθημερινά με ωριμότητα, ότι η υπευθυνότητα και η αλληλεγγύη μπορούν να υπερισχύσουν της άγνοιας και της μισαλλοδοξίας. Το εγχείρημα δεν είναι εύκολο. Απαιτεί αποφασιστικότητα, συνεργασία, μέθοδο και συντονισμό»*.

¹⁷ «Όχι» στα προσφυγόπουλα και από τους συλλόγους γονέων στην Ημαθία, Τα Νέα, 27/9/2016, <http://www.tanea.gr/news/greece/article/5392994/oxi-sta-prosfygopoyla-kai-apo-toys-sylogoys-gonewn-sthn-hmathia/>. (Πρόσβαση: 20/5/2017).

¹⁸ UNICEF: Προτεραιότητα η προετοιμασία των προσφυγόπουλων για την ένταξη στα σχολεία τον Σεπτέμβριο, Capital.gr, 7/6/2017, <http://www.capital.gr/epikairota/3217453/unicef-proteraiotita-i-proetoimasia-ton-prosfugopoulon-gia-tin-entaxi-sta-sxoleia-ton-septembrio>. (Πρόσβαση: 20/6/2017).

¹⁹ Καμίνης: Η αλληλεγγύη μπορεί να υπερισχύσει της άγνοιας και της μισαλλοδοξίας, Cretalive.gr, 11/10/2016, <http://www.cretalive.gr/ellada/kaminhs-h-allhleggyh-mporei-na-yperischysei-ths-agnoias-kai-ths-misallodoksias>. (Πρόσβαση: 21/6/2017).

Αναμφισβήτητα, οι αναφορές που γίνονται στα διάφορα διεθνή Μ.Μ.Ε.²⁰ επισημαίνουν πως το πρόβλημα της προσφυγικής κρίσης δεν είναι αποκλειστικά ελληνικό αλλά ευρωπαϊκό. Συγκεκριμένα η αναλύτρια Μέγκαν Γκριν στους New York Times σχολιάζει ότι: «Δεν πρόκειται για ελληνικό αλλά για ευρωπαϊκό πρόβλημα που απαιτεί ευρωπαϊκή λύση, όμως βλέπουμε την «αλληλεγγύη» να «φεύγει από το παράθυρο». Όπως αναφέρει δημοσίευμα στα «Νέα»²¹ στις 22-9-15 μεταξύ των κρατών της Κεντρικής Ευρώπης υπάρχουν διαφωνίες σχετικά με το προσφυγικό φαινόμενο. Η καγκελάρια Άνγκελα Μέρκελ εκφράζει τις αντιρρήσεις της ως προς τους φράχτες που υψώνει η συντηρητική κυβέρνηση του Βίκτορ Όρμπαν για να κρατήσει μακριά από τα σύνορά της τους πρόσφυγες. Η Σλοβενία, η Σερβία²², η Ουγγαρία και η Κροατία²³, κλείνουν τα σύνορά τους, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να σταματήσουν τη ροή προσφύγων προς το έδαφός τους. Αυτό έχει ως συνέπεια το κλείσιμο της αποκαλούμενης «βαλκανικής οδού» για όλους τους πρόσφυγες.

«Τα Νέα» αναφέρουν ότι η εφαρμογή της συμφωνίας²⁴ μεταξύ της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Τουρκίας για το προσφυγικό κινεί - μέσω της συνοδείας φρουρών της Frontex²⁵ - τη διαδικασία επαναπροώθησης προσφύγων και μεταναστών από τα ελληνικά νησιά προς την Τουρκία. Σύμφωνα, με την διάσκεψη κορυφής των ηγετών κρατών της Ε.Ε. στις 29-11-15 η Ε.Ε. και η Τουρκία συμφωνούν την επίσπευση έναρξης ισχύος των διατάξεων αυτής της συμφωνίας στις 1-11-16. Σύμφωνα με όσα

²⁰ Διεθνή ΜΜΕ για το προσφυγικό: Είναι ευρωπαϊκό και όχι ελληνικό το πρόβλημα, <http://www.dimokratiki.gr/27-02-2016/diethni-mme-gia-prosfigiko-ine-evropaiko-ke-ochi-elliniko-provlima/>. (Πρόσβαση: 20/6/2017).

²¹ Σύνοδος ΥΠΕΣ της Ε.Ε.: Εγκρίθηκε η μετεγκατάσταση 50.400 προσφύγων από την Ελλάδα, Τα Νέα, 22/9/2015, <http://www.tanea.gr/news/world/article/5277074/synedriazoyn-oi-yves-proklhsh-gia-thn-eyrwph-h-symfwnia-gia-toys-prosfyges/>. (Πρόσβαση: 6/5/2017).

²² Μετά τη Σλοβενία και η Σερβία δεν δέχεται πλέον πρόσφυγες, Τα Νέα, 9/3/2016, <http://www.tanea.gr/news/world/article/5341441/meta-th-slovenia-kai-h-serbia-den-dexetai-pleon-prosfyges/>. (Πρόσβαση: 7/5/2017).

²³ Η Ουγγαρία έκλεισε τα σύνορα με την Κροατία, Τα Νέα, 17/10/2015, <http://www.tanea.gr/news/world/article/5303261/h-oyggaria-ekleise-ta-synora-me-thn-kroatia/#sthash.POJtEXk.dpuf>. (Πρόσβαση: 7/5/2017).

²⁴ Πρεμιέρα επαναπροώθησεων από Ελλάδα στην Τουρκία, Τα Νέα, 4/4/2016, <http://www.tanea.gr/news/greece/article/5348182/premiera-epanaprowthsewn-apo-ellada-sthn-toyrkia/>. (Πρόσβαση: 20/6/2017).

²⁵ Η αποστολή της Frontex είναι η προώθηση, ο συντονισμός και η ανάπτυξη μεθόδων/τρόπων διαχείρισης των Ευρωπαϊκών συνόρων, σύμφωνα με τον Χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ε.Ε. και της έννοιας της ολοκληρωμένης διαχείρισης των συνόρων. The mission of Frontex - the European Border and Coast Guard Agency - is to promote, coordinate and develop European border management in line with the EU fundamental rights charter and the concept of Integrated Border Management. (<http://frontex.europa.eu/about-frontex/mission-and-tasks/>)

αναφέρει το δημοσίευμα²⁶ η Ε.Ε. και η Τουρκία βάζουν ένα τέλος στο θέμα της παράτυπης μετανάστευσης από την Τουρκία στην Ε.Ε., προσπαθώντας να θέσουν υπό έλεγχο το «επιχειρηματικό μοντέλο των διακινητών». Η συμφωνία προβλέπει την επιστροφή παράτυπων μεταναστών που εισέρχονται στα ελληνικά νησιά μέσω της Τουρκίας, προς την Τουρκία.

Ωστόσο, οι διάφορες πράξεις εθελοντισμού των Ελλήνων πολιτών δεν αρκούν και οπωσδήποτε επιβάλλεται οργανωμένος στρατηγικός σχεδιασμός από την πλευρά της πολιτικής ηγεσίας, προκειμένου να αντιμετωπιστεί το προσφυγικό φαινόμενο.

Στην Ελλάδα υπάρχουν πολιτικές αντιπαραθέσεις για την αντιμετώπιση του προσφυγικού ζητήματος. Δημοσίευμα της εφημερίδας «Τα Νέα» στις 1-4-16 αναφέρει ότι στη Βουλή συζητείται και ψηφίζεται το νομοσχέδιο για το προσφυγικό²⁷.

Πολιτικοί φορείς της Λάρισας²⁸ καλωσορίζουν την ένταξη των προσφύγων στην εκπαίδευση. Επισημαίνουν την προσφορά της πόλης τους, παραμερίζοντας οποιεσδήποτε ξενοφοβικές και ρατσιστικές εκδηλώσεις. Δίνουν έμφαση στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών, την οποία θεωρούν υποχρέωση της πολιτείας καθώς επίσης και της παγκόσμιας κοινότητας στο πλαίσιο της δημοκρατικής κοινωνίας και της κυβέρνησης. Θεωρούν ότι το σχολείο είναι αυτό που μπορεί να δώσει τα απαραίτητα εφόδια και μέλλον σε αυτά τα παιδιά και γι' αυτόν τον λόγο επιμένουν στην εγγραφή όλων των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στο δημόσιο σχολείο χωρίς αποκλεισμούς και εμπόδια.

2.2.3 Σε κοινωνικό επίπεδο

Αρχικά, σε επίπεδο κοινωνικών αντιδράσεων, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη υποενότητα, η εφαρμογή της συμφωνίας μεταξύ της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Τουρκίας για τη διαδικασία επαναπροώθησης των προσφύγων και των μεταναστών από τα ελληνικά νησιά προς την Τουρκία, έχει ως συνέπεια τη

²⁶ Όλη η συμφωνία Ε.Ε. - Τουρκίας για το προσφυγικό, euro2day.gr, 18/3/2016, <http://www.euro2day.gr/news/world/article/1407723/olh-h-symfonia-ee-toyrkias-gia-to-prosfygiko.html>. (Πρόσβαση: 7/7/2017).

²⁷ Βουλή: Στην Ολομέλεια το νομοσχέδιο για το προσφυγικό, Τα Νέα, 1/4/2016, <http://www.tanea.gr/news/politics/article/5347573/boylh-sthn-olomeleia-to-n-s-gia-to-prosfygiko/>. (Πρόσβαση: 7/7/2017).

²⁸ Πολιτικοί φορείς της Λάρισας καλωσορίζουν την ένταξη προσφύγων στην εκπαίδευση, leukipoli.gr, 27/1/2017, <http://www.leukipoli.com/?p=26635>. (Πρόσβαση: 20/6/2017).

διαμαρτυρία κοινωνικών αλληλέγγυων ομάδων, έστω και αν γίνεται με πλήρη συμμόρφωση προς το διεθνές και ευρωπαϊκό δίκαιο.

Ο συντάκτης του άρθρου που δημοσιεύτηκε στα «Νέα»²⁹ - με αφορμή τη μεταφορά προσφύγων από την πλατεία Βικτωρίας στο Κλειστό Ολυμπιακό Γυμναστήριο του Γαλατσίου – μεταφέρει δηλώσεις πολιτικών αλλά και τη στάση του κόσμου αναφορικά με τη διαχείριση του προσφυγικού ζητήματος. Ο αναπληρωτής υπουργός Μεταναστευτικής Πολιτικής Γιάννης Μουζάλας τον Οκτώβρη του 2015 τονίζει τα εξής: *«Έχω πει επανειλημμένα ότι η προσπάθειά μας είναι να αποφορτίσουμε τον ντόπιο πληθυσμό από τα βάρη που δημιουργεί το προσφυγικό ρεύμα ώστε και ο πληθυσμός να κρατήσει την αλληλέγγυα στάση που έχει δείξει μέχρι τώρα και οι πρόσφυγες να τύχουν καλύτερης μεταχείρισης»*. Ο δήμαρχος Αθηναίων Γιώργος Καμίνης (Οκτώβρης, 2015) εκφράζει την ικανοποίησή του για την κυβερνητική εξαγγελία περί αξιοποίησης των στρατοπέδων για την προσωρινή φιλοξενία των προσφύγων. Οι κάτοικοι της περιοχής επιθυμούν την απομάκρυνση των μεταναστών από την πλατεία λέγοντας ότι: *«Είμαστε αλληλέγγυοι με τις ταλαίπωρες αυτές ψυχές. Θέλουμε να ζήσουν σαν άνθρωποι, αλλά και εμείς δεν μπορούμε να ζήσουμε. Εδώ διεξάγεται εμπόριο ανθρώπων και ναρκωτικών. Η πλατεία πρέπει να αδειάσει»*. *Κατασηματάρχης της περιοχής αναφέρει ότι: «τα καταστήματα έχουν καταστραφεί τελείως, ο τζίρος έχει πέσει κατά 90% και δεν έχουμε να πληρώσουμε τις δόσεις στο ΙΚΑ και τους μισθούς στους υπαλλήλους»*.

Όπως αναφέρει δημοσίευμα στα «Νέα», διενεργήθηκε έρευνα σε 11.500 πολίτες των 28 κρατών - μελών της Ε.Ε. από το Ίδρυμα Bertelsmann, στην οποία τάσσονται υπέρ της κοινού φύλαξης των εξωτερικών συνόρων της Ε.Ε., ζητώντας τη δίκαιη κατανομή των προσφύγων εντός των χωρών της Ε.Ε., ενώ ταυτόχρονα αμφισβητούν την κουλτούρα του καλωσορίσματος. Επισημαίνουν ότι αυτό εκφράζει φόβο για αρνητικές επιπτώσεις του προσφυγικού στο κοινωνικό σύστημα³⁰.

Η ελληνική κοινωνία καλείται σε σύντομο χρονικό διάστημα και κάτω από την πίεση της Ε.Ε. να δεχθεί την άφιξη και την αποκατάσταση των ενηλίκων προσφύγων και των

²⁹ Στο Γαλάτσι μεταφέρθηκαν εκατοντάδες μετανάστες από την πλατεία Βικτωρίας, Τα Νέα, 1/10/2017, <http://www.tanea.gr/news/greece/article/5279820/metafora-prosfygwn-apo-thn-plateia-bikturias-stis-olympiakes-egkatastaseis-sto-galatsi/>. (Πρόσβαση: 20/7/2017).

³⁰ Έρευνα: Κοινές ευρωπαϊκές λύσεις για προσφυγικό θέλουν οι πολίτες της Ε.Ε., Τα Νέα, 20/1/2016, <http://www.tanea.gr/news/world/article/5335124/ereyna-koines-eyrwpaikes-lyseis-gia-prosfygiiko-theloyn-oi-polites-ths-ee/>. (Πρόσβαση: 20/5/2017).

παιδιών τους. Σύμφωνα με δημοσιεύματα του Τύπου³¹, ανασταλτικοί παράγοντες αποτελούν οι διάφορες ακροδεξιές ή θρησκευτικές ομάδες, οργανωμένες ή μη, καθώς και η Ισλαμοφοβία που κορυφώνεται διαρκώς, μεταξύ άλλων λόγω τρομοκρατικών επιθέσεων μουσουλμάνων εξτρεμιστών στον Δυτικό κόσμο.

Δημοσίευμα στην εφημερίδα «Τα Νέα»³² παρουσιάζει αντιδράσεις για την τήρηση κανόνων δημόσιας υγείας. Σύλλογοι Γονέων σχολικών μονάδων από την Αλεξάνδρεια Ημαθίας εκφράζουν τους φόβους αναφορικά με το αν τηρούνται οι προβλεπόμενοι κανόνες υγιεινής όπως για παράδειγμα οι εμβολιασμοί. Γι' αυτόν τον λόγο, Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων Ωραιοκάστρου διαμαρτύρονται για την προσέλευση και την παρακολούθηση μαθημάτων παιδιών προσφύγων κατά τις απογευματινές ώρες σε σχολείο τα περιοχής τους³³.

Στο Δημοτικό Σχολείο του δήμου Βόλβης γονείς αποφασίζουν να μην στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, αντιδρώντας με αυτόν τον τρόπο στην κοινή φοίτηση τους με τα προσφυγόπουλα. Παρά τις διαβεβαιώσεις διαφόρων εκπαιδευτικών εκπροσώπων σχετικά με την ενημέρωσή των γονέων που αφορά τους εμβολιασμούς των προσφυγόπουλων, δημοσιεύματα δείχνουν ότι υπάρχουν ορισμένα, αν και μεμονωμένα, περιστατικά γονέων που αντιδρούν, ζητώντας να παραμείνουν τα προσφυγόπουλα μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας³⁴.

Η ανακοίνωση της Ένωσης Γονέων Κηφισιάς, επισημαίνει τις αδυναμίες από πλευράς πολιτικών χειρισμών σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων, υπογραμμίζοντας, ωστόσο, ότι η ένταξή τους, με την πολύτιμη βοήθεια όλων των φορέων της σχολικής κοινότητας, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί, έτσι ώστε να διευρύνει τον μορφωτικό και πολιτιστικό ορίζοντα όχι μόνο των παιδιών προσφύγων αλλά όλων των παιδιών. Η Ένωση αυτή σε ανακοίνωσή της³⁵ τονίζει ότι αυτή η προσπάθεια της κοινωνίας θα μπορούσε να προσφέρει στον ψυχικό τους κόσμο τις αξίες της αλληλεγγύης, της

³¹ Η ένταξη των προσφύγων στα ελληνικά σχολεία, Παρατηρητής της Θράκης, 4/11/2016, <http://paratiritis-news.gr/details.php?id=185336>. (Πρόσβαση: 7/5/2017).

³² «Όχι» στα προσφυγόπουλα και από τους συλλόγους γονέων στην Ημαθία, Τα Νέα, 27/9/2016, <http://www.tanea.gr/news/greece/article/5392994/oxi-sta-prosfygopoyla-kai-apo-toys-sylogoys-gonewn-sthn-hmathia/>. (Πρόσβαση: 20/5/2017).

³³ Η ένταξη των προσφύγων στα ελληνικά σχολεία, Παρατηρητής της Θράκης, 4/11/2016, <http://paratiritis-news.gr/details.php?id=185336>. (Πρόσβαση: 7/5/2017).

³⁴ Βόλβη: «Κόβουν» το σχολείο στα παιδιά τους για να μην έχουν πρόσφυγες συμμαθητές, cnn.gr, 11/10/2016, <http://www.cnn.gr/news/ellada/story/49834/volvi-kovoyn-to-sxoleio-sta-paidia-toys-giana-min-exoyn-prosfyges-symmathites>. (Πρόσβαση: 7/5/2017).

³⁵ Ανακοίνωση της Ένωσης Γονέων Κηφισιάς για τα προσφυγόπουλα-μεταναστόπουλα, ΥΠ.Π.Ε.Θ., 20/10/2016, <http://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/24672-20-10-16-anakoynosi-tis-enosis-goneon-kifisias-gia-ta-prosfygopoula-metanastopoula-2>. (Πρόσβαση: 6/5/2017).

αδελφοσύνης, της αλληλοκατανόησης και του σεβασμού στη διαφορετικότητα. Στηριζόμενοι, πάνω σε αυτήν την ιδέα αντικρούουν τις ξενοφοβικές και ανθρωποφοβικές αντιδράσεις γονέων, καλώντας τους ίδιους τους γονείς να διδάξουν στα παιδιά τους την αγάπη και τον αγώνα για τα μορφωτικά δικαιώματα των σημερινών προσφυγόπουλων.

Ο ρόλος της κοινωνίας κατά την υποδοχή των προσφύγων είναι ένα θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα τη χώρα μας και όχι μόνο σήμερα. Στη σημερινή συγκυρία παρατηρούμε τη στάση εκατοντάδων πολιτών αλλά και διαφόρων εθελοντικών ανθρωπιστικών οργανώσεων από τον Ιούλιο του 2015 στο Πεδίον του Άρεως, οι οποίοι με τη συμπαράστασή τους δείχνουν την πρόθεσή τους να καλύψουν βασικές ανάγκες των προσφύγων, συγκεντρώνοντας τρόφιμα, φάρμακα, ρούχα, παπούτσια και παιχνίδια³⁶.

Δημοσίευμα του «Παρατηρητή της Θράκης» τον Νοέμβρη του 2016³⁷ τονίζει το δικαίωμα όλων των παιδιών στη δημόσια μόρφωση. Υποχρέωση της Πολιτείας είναι να φέρει εις πέρας αυτό το δύσκολο έργο της εκπαίδευσης των παιδιών των προσφύγων. Το δημόσιο σχολείο με τη συνδρομή δασκάλων και μαθητών καταφέρνει να αποδείξει ότι κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί τη μόρφωση σε κανέναν μαθητή. Όπως αναφέρεται, στη σχολική πραγματικότητα η διαφορετικότητα είναι το φυσιολογικό. Εκπαιδευτικοί και μαθητές «αγκαλιάζουν» αυτά τα παιδιά και «γκρεμίζουν» διάφορες προκαταλήψεις, ενώ ο μοναδικός φόβος που υπάρχει είναι ορισμένες ξενοφοβικές εκδηλώσεις αλλά και η δημιουργία εκπαιδευτικών γκέτο.

2.3 Σύνοψη

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι στην Ευρώπη, οι εξελίξεις κινούνται σε ομαλότερα πλαίσια, καθώς υπάρχει ένα οργανωμένο σχέδιο για την εκπαίδευση των προσφύγων. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές άλλων ευρωπαϊκών χωρών δίνουν έμφαση στην ενίσχυση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, στην κοινωνικοποίηση και στην ομαλή ένταξη στο σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ιδέα του εθελοντισμού που αναπτύσσεται μέσα στα

³⁶ Η πλατεία Βικτωρίας κατακλύζεται και από αλληλεγγύη, Τα Νέα, 11/9/2015, <http://www.tanea.gr/news/greece/article/5273709/h-plateia-biktwrrias-kataklyzetai-kai-apo-allhleγγyη/>. (Πρόσβαση: 6/5/2017).

³⁷ Η ένταξη των προσφύγων στα ελληνικά σχολεία, Παρατηρητής της Θράκης, 4/11/2016, <http://paratiritis-news.gr/details.php?id=185336>. (Πρόσβαση: 7/5/2017).

κέντρα υποδοχής προσφύγων αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για τη γλωσσική τους ενίσχυση. Σημαντική είναι η υποστήριξη και η επιμόρφωση του προσωπικού, καθώς η ένταξη παιδιών με ψυχικά τραύματα αποτελεί μία σημαντική πρόκληση. Η ιδέα της ανάγκης για υποστήριξη επεκτείνεται προς στα παιδιά αλλά και προς τους γονείς. Επίσης, παρατηρούνται ορισμένες αντιφάσεις και προβληματισμοί αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των τάξεων υποδοχής, «τάξεις γέφυρες» για τη γρήγορη ενδυνάμωση τους αλλά και με τη γεωγραφική επιλογή «συγκεκριμένων» σχολείων για τη φοίτησή τους. Στην Ελλάδα βλέπουμε διαφοροποιήσεις ως προς το «παρόν» που δίνει η ιδέα του εθελοντισμού. Σημαντική είναι η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ επίσημων και ανεπίσημων φορέων, για παράδειγμα διαφόρων υπουργείων, Μ.Κ.Ο. και ιδιωτικών φορέων. Ο χαρακτήρας αυτής της συνεργασίας βασίζεται ιδιαίτερα στην ιδέα της αλληλεγγύης και της συλλογικής προσπάθειας, ενώ από την πλευρά των ανεπίσημων φορέων βλέπουμε μία προσπάθεια ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας των προσφύγων. Επίσης, σημαντικό είναι το γεγονός ότι η υποδοχή αυτής της Ε.Π. από την ελληνική κοινωνία και η αλληλεγγύη των πολιτών εξαρτάται σημαντικά από την ενημέρωση των γονέων για το πρόγραμμα εκπαίδευσης των παιδιών των προσφύγων, την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Έλληνες μαθητές που θα εστιάζουν στην αξία της συνεργασίας και του σεβασμού προς το διαφορετικό αλλά και τον συντονισμό της προσπάθειας από το ελληνικό κράτος. Οι αντιδράσεις Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων (π.χ. για θέματα δημόσιας υγείας) και ακροδεξιών ομάδων, οι συνοριακοί «φράχτες» και η ισλαμοφοβία εξαρτώνται από τους χειρισμούς της ελληνικής πολιτείας και μπορεί να έχουν σοβαρές επιπτώσεις στο κοινωνικό σύστημα. Ο πολιτικός λόγος δίνει έμφαση στον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης τόσο ως καθήκον της πολιτείας όσο και της παγκόσμιας κοινότητας, καθώς αποτελεί βασικό δικαίωμα όλων των παιδιών. Η συλλογική προσπάθεια για την ένταξη αυτού του πληθυσμού μπορεί να έχει ωφέλιμα αποτελέσματα στον πολιτιστικό ορίζοντα όχι μόνο των παιδιών των προσφύγων αλλά στο σύνολο των παιδιών.

Κεφάλαιο 3: Βιβλιογραφική επισκόπηση

3.1 Εισαγωγή

Ευρύτερα, εντοπίζονται έρευνες για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Η ρευστότητα όμως του προσφυγικού φαινομένου τα τελευταία χρόνια δεν έχει δώσει την ευκαιρία να μελετηθεί το θέμα σε βάθος, γεγονός που εγείρει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας. Οι εν λόγω έρευνες εστιάζουν κυρίως το ενδιαφέρον τους στα χαρακτηριστικά της ένταξης των παιδιών προσφύγων, στους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της ένταξης στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα, στον ρόλο του σχολείου και της σχολικής φοίτησης για την κοινωνική και τη σχολική τους ένταξη, στις συνθήκες κατά τις οποίες διασφαλίζεται η κοινωνική και η σχολική τους ένταξη, στην ανάγκη κατανόησης των εμπειριών τους και της ικανοποίησης των ψυχοκοινωνικο-συναισθηματικών αναγκών τους, σε θέματα Ε.Π. σε παγκόσμιο αλλά και εθνικό επίπεδο, στη μελέτη των μεταβάσεών τους στην τυπική εκπαίδευση, στον ρόλο των Σ.Ε.Π.. αλλά και στη σημασία του ρόλου της γλώσσας σε πολυγλωσσικούς πληθυσμούς. Στο παράρτημα IV παρατίθενται διεθνείς έρευνες, που αξιοποιούνται για την ανάλυση του θέματος της παρούσας εργασίας αναφορικά με την εκπαίδευση προσφύγων και κυρίως των παιδιών προσφύγων. Στην Ελλάδα, τα ερευνητικά δεδομένα είναι ελάχιστα αναφορικά με την υλοποίηση Ε.Π. για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και μέσα σε αυτό το πλαίσιο στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται διεθνείς έρευνες που εστιάζουν στα προαναφερθέντα θέματα.

3.2 Διεθνείς έρευνες αναφορικά με τους μηχανισμούς και τις δράσεις της εκπαίδευσης των προσφύγων

Στο άρθρο των Taylor & Sidhu, (2012) ερευνάται ο ρόλος του σχολείου και η συμμετοχή του στην επιτυχημένη εγκατάσταση των παιδιών προσφύγων. Αρχικά, εξετάζεται ο εκτοπισμός σε σχέση με την παγκοσμιοποίηση και τα εμπόδια στην ένταξη που αφορούν τους πρόσφυγες. Μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων σε τέσσερα σχολεία της Αυστραλίας καθώς επίσης και των προσεγγίσεων που ακολούθησαν για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των νεαρών προσφύγων, ακολουθεί μία συζήτηση όσον αφορά τις εκπαιδευτικές προκλήσεις. Τα αποτελέσματά τους υποδεικνύουν ένα μοντέλο ορθής πρακτικής για την εκπαίδευση των προσφύγων. Επίσης, στόχος της ερευνητικής εργασίας είναι να βοηθήσει στην ευρύτερη κατανόηση του τρόπου με τον

οποίο η σχολική φοίτηση μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική ένταξη των μαθητών προσφύγων, στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα. Συγκεκριμένα, εξετάζονται σημαντικά χαρακτηριστικά των σχολείων όπως είναι η στοχοθετημένη υποστήριξη πολιτικών και συστημάτων που αφορούν τους πρόσφυγες, η ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης και της ευημερίας τους, η συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας και η συνεργασία με φορείς υποστήριξης της κοινότητας.

Οι Taylor & Sidhu, (2012) κάνουν αναφορά στην έρευνα των Jones και Rutter, (1998), που διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο, σχολιάζοντας ότι καθώς παρατηρείται μία αυξημένη παρουσία παιδιών προσφύγων και νέων στο σχολείο και στα κολέγια του Ηνωμένου Βασιλείου, οι περιορισμοί της Ε.Π. δεν οδηγούν σε επιθυμητά αποτελέσματα. Επίσης, ισχυρίστηκαν ότι οι πόροι για την εκπαίδευση των προσφύγων ήταν ανεπαρκείς και ότι τα παιδιά των προσφύγων αντιμετωπίζονταν ως «προβλήματα» στη σχολική εκπαίδευση. Διαπιστώθηκε ότι βασικά ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των προσφύγων σχετίζονται με την παροχή επαρκούς γλωσσικής υποστήριξης και πληροφόρησης, την κατανόηση των εμπειριών τους και την ικανοποίηση των ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών τους. Επίσης, η βελτίωση της υποστήριξης της αγγλικής γλώσσας ήταν ιδιαίτερα σημαντική για εκείνους τους μαθητές πρόσφυγες με περιορισμένη (ή μη) βασική εκπαίδευση. Επίσης, οι Jones και Rutter (1998, όπ. αναφ. στο Taylor & Sidhu, 2012) αναγνώρισαν ότι ορισμένες τοπικές αρχές εκπαίδευσης εργάζονταν για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των προσφύγων, διορίζοντας δασκάλους υποστήριξης των προσφύγων και επεκτείνοντας την υποστήριξή τους με εκπαιδευτικούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Πιο πρόσφατα, ο Rutter (2006, όπ. αναφ. στο Taylor & Sidhu, 2012) αναφέρεται στην "απροθυμία της κυβέρνησης να εμφανιστεί ως υποστηρικτική για τους πρόσφυγες" ως παράγοντα που συμβάλλει σε αυτούς τους συνεχιζόμενους περιορισμούς. Υποστηρίζει επίσης ότι η ανεπαρκής υποστήριξη της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας για τους μαθητές πρόσφυγες μπορεί να αποτελεί διάκριση.

Οι Arnot και Pinson (2005, όπ. αναφ. στο Taylor & Sidhu, 2012) διαπίστωσαν ότι σπάνια μία στοχοθετημένη πολιτική εκπληρώνει τις ανάγκες των αιτούντων άσυλο και των παιδιών προσφύγων, οι οποίες προσδιορίζονται σε τρεις κύριους τομείς: μάθηση, κοινωνικές ανάγκες και συναισθηματικές ανάγκες. Ωστόσο, διαπίστωσαν ότι τα σχολεία τείνουν να επικεντρώνονται σε θέματα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας,

καθώς και σε συναισθηματικά προβλήματα. Λιγότερη προσοχή δόθηκε στις άλλες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, που διευκολύνουν την πρόσβασή τους στο γενικό πρόγραμμα σπουδών. Ομοίως, στην Αυστραλία, σύμφωνα με τον Matthews (2008, όπ. αναφ. στο Taylor & Sidhu, 2012), οι έρευνες υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση των προσφύγων κυριαρχείται από ψυχολογικές προσεγγίσεις, εστιάζοντας στο ατομικό επίπεδο, παραβλέποντας όμως τις ευρύτερες διαστάσεις της ανισότητας και του μειονεκτήματος.

Στην ίδια εργασία, οι Taylor & Sidhu (2012) υποστηρίζουν ότι η επικύρωση των συμφωνιών για τα ανθρώπινα δικαιώματα και η επέκταση των επίσημων δικαιωμάτων του πολίτη δεν αποτελούν επαρκή μέτρα από μόνα τους για να διασφαλίσουν την ουσιαστική έννοια της κοινωνικής ένταξης. Η προσέγγιση των προσφύγων ως υποκείμενα με τραυματικές εμπειρίες είναι ένα επιπλέον πρόβλημα που μπορεί να οδηγήσει στην περιθωριοποίησή τους, υποβαθμίζοντας ανθρώπους που ήταν ισχυροί στην επιβίωση και μετατρέποντάς τους σε ανθρώπους που εξαρτώνται από την πρόνοια. Στο πλαίσιο αυτό, τα σχολεία αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις προκειμένου να συμβάλουν θετικά στην ένταξη των μαθητών προσφύγων.

Οι Taylor & Sidhu (2012) αξιοποιούν τις θέσεις του Lui (2004) που επεσήμανε ότι υπάρχουν αδυναμίες τόσο στα θεσμικά όργανα ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο κοινωνίας, αναφορικά με την παροχή οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων προς τους πρόσφυγες. Συγκεκριμένα, παρατηρείται, από μία σειρά φιλελεύθερων δημοκρατικών κυβερνήσεων, μία διχογνωμία μεταξύ των ιδεών που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις πολιτικές και τις πρακτικές επανεγκατάστασης που έχουν θεσμοθετηθεί για τους πρόσφυγες, οι οποίες οδηγούν στην περιθωριοποίησή τους και έχουν ως αποτέλεσμα να δημιουργούν εμπόδια για την πλήρη ένταξή τους στην κοινωνία.

Στη μελέτη των Taylor & Sidhu, (2012), διαπιστώθηκε ότι η ηγεσία και η προσέγγιση του σχολείου είναι σημαντικοί παράγοντες, καθώς οι διευθυντές στα σχολεία που επισκέφθηκαν ήταν ισχυροί υποστηρικτές των προσφύγων τους, προσπαθώντας να προωθήσουν τις θετικές εικόνες των προσφύγων στο σχολείο και την τοπική κοινότητα. Η διεθνής μετακίνηση των λαών αναδεικνύει εκπαιδευτικές προκλήσεις. Τα εκπαιδευτικά συστήματα προσπαθούν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα μέσω της

συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η Πολιτεία Queensland δηλώνει ότι αρκετά χαρακτηριστικά, προς αυτήν την κατεύθυνση, εμφανίζονται στα σχολεία τους όπως είναι ένα πρόγραμμα σπουδών προσβάσιμο σε όλους, ασφαλής και υποστηρικτική σχολική κοινότητα, ανταπόκριση στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών καθώς επίσης και συστηματική προσέγγιση σε ό,τι αφορά την ενσωμάτωση, τη διατήρηση και την αξιολόγηση των πρακτικών της κοινωνικής ένταξης. Επίσης, η Πολιτεία Queensland συνδέει τις εμπειρίες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με θέματα που άπτονται της έννοιας της Ιδιότητας του Πολίτη. Για να μπορέσουν οι πολίτες να γίνουν ενεργοί και παραγωγικοί είναι απαραίτητο ως μαθητές να βιώσουν τη δημοκρατία στο σχολικό περιβάλλον, συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων. Οι Taylor & Sidhu, (2012), αναφερόμενες στις Arnot & Pinson (2005), υποστηρίζουν ότι η ένταξη των παιδιών προσφύγων και των αιτούντων άσυλο αντιπροσωπεύει μία δοκιμασία στα πλαίσια της κοινωνική ένταξης.

Η Naidoo, (2009) στην εργασία της υποστηρίζει ότι η συμβολή του σχολείου είναι βασική για την ένταξη και την εξοικείωση των προσφυγόπουλων με την αυστραλέζικη κουλτούρα. Η μελέτη επικεντρώνεται σε ένα πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας που χρησιμοποιεί φοιτητές δευτέρου έτους από το Δυτικό Πανεπιστήμιο του Σίδνεϋ, προκειμένου να διδάξουν σε προσφυγόπουλα από την Αφρική, που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με σκοπό να διευκολύνουν την ένταξή τους στην Αυστραλιανή κοινωνία. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί θεωρίες του Bourdieu για να αναλύσει τον ρόλο των σχολείων στη διαμόρφωση φραγμών ως προς την εκπαιδευτική συμμετοχή μειονοτικών ομάδων όπως είναι οι πρόσφυγες. Επίσης, εξετάζει τον βαθμό εμπλοκής της κοινότητας με προγράμματα υποστήριξης δράσεων για τους πρόσφυγες, όπως είναι το Πρόγραμμα Υποστήριξης Δράσεων για τους Πρόσφυγες (Refugee Action Support (R.A.S.)), τα οποία είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν επίδραση στα ενδιαφέροντα των προσφύγων που προέρχονται από κοινωνικο-πολιτισμικά μειονεκτούσες ομάδες. Σκοπός της εργασίας είναι να περιγράψει συγκεκριμένα στοιχεία του κοινωνικού και πολιτιστικού κεφαλαίου μεταξύ προσφύγων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πώς λειτουργούν αυτά τα στοιχεία στον κοινωνικό χώρο του σχολείου.

Η έρευνα περιλαμβάνει ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις (2-4 ατόμων) από συνολικά 37 δασκάλους που συμμετέχουν στο πρόγραμμα R.A.S. με ερωτήσεις

σχετικά με τους στόχους του. Πραγματοποιήθηκαν δυο περίοδοι συνεντεύξεων κατά τη διάρκεια του προγράμματος, στην αρχή και στο τέλος. Η μελέτη βασίζεται στη συλλογή και ανάγνωση των συνεντεύξεων για την ανάλυση των κοινωνικών σχέσεων που αποκαλύπτονται.

Στην εργασία της Naidoo, (2009) οι συντονιστές εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη μεταβαλλόμενη φύση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών προσφύγων και για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας όσον αφορά τη βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών προσφύγων στη μάθηση. Διαπιστώθηκαν από αρκετούς δασκάλους διαφορές μεταξύ του *habitus* του σχολείου και εκείνου των μαθητών προσφύγων, που σύμφωνα με τον Bourdieu λαμβάνουν τη μορφή συμβολικής βίας. Όσοι μαθητές πρόσφυγες φτάνουν από περιοχές με συγκρούσεις, όπως το Σουδάν, είναι συνηθισμένο να έχουν εξαιρετικά περιορισμένη σχολική φοίτηση ή και καθόλου, δημιουργώντας αρκετές δυσκολίες στη συμμετοχή τους στην τάξη. Συνεπώς, αυτό μπορεί να δημιουργήσει σε αυτούς τους μαθητές ιδιαίτερες δυσκολίες σε σχέση με τις προσδοκίες της σχολικής ζωής αλλά και της ακαδημαϊκής τους μελέτης (Bourdieu και Passeron 1977, όπ. αναφ. στο Naidoo, 2009). Επίσης, προκύπτει ότι οι μαθητές πρόσφυγες αγκάλιασαν τη διαπολιτισμική τους ταυτότητα ως κάτι αρκετά απελευθερωτικό, καθώς οι ίδιοι θεωρούν τη διαπολιτισμική τους ταυτότητα ως μία δύναμη που είναι σε θέση να αντισταθεί σε όλες τις κανονιστικές ταυτότητες που προωθούν την περιθωριοποίησή τους και τον ηγεμονικό λόγο (Hooks 1990, σελ. 341 όπ. αναφ. στο Naidoo, 2009, σελ. 268). Οι εμπειρίες ρατσισμού και των επιβλαβών επιπτώσεών τους στην εκμάθηση τέθηκαν επίσης στο προσκήνιο. Αυτές αποτέλεσαν λόγους επιλογής ενός συγκεκριμένου σχεδίου δράσης για τους πρόσφυγες για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Naidoo, 2009). Επίσης, τα κέντρα μάθησης αναδείχθηκαν σε έναν μοναδικό κοινωνικό χώρο μέσα στο σχολείο, καθώς επέτρεψαν στους μαθητές πρόσφυγες να αλληλοεπιδράσουν με συμμαθητές τους που είχαν την ίδια προέλευση, να δημιουργήσουν φιλίες με τους δασκάλους, που είχαν παρόμοιο προσφυγικό υπόβαθρο, παράγοντες που ενισχύουν τη συλλογική ταυτότητα. Αναφερόμενη στον Bourdieu, η Naidoo (2009) υποστηρίζει ότι όταν ο κοινωνικός τομέας του σχολείου είναι παρόμοιος με τον κοινωνικό τομέα του σπιτιού μπορεί να επιτρέψει στους μαθητές να διατηρήσουν το *habitus* με το οποίο μεγάλωσαν. Παρατήρησε, λοιπόν, ότι οι μαθητές πρόσφυγες ανακατασκεύασαν το *habitus* τους όταν εισήλθαν στο νέο κοινωνικό πεδίο των κέντρων μάθησης, κερδίζοντας κοινωνικό

κεφάλαιο, προκειμένου να προσελκύσουν τους συνομηλίκους τους, τους δασκάλους τους από το Πανεπιστήμιο του Δυτικού Σίδνεϋ καθώς επίσης και τους δασκάλους του σχολείου. Η έρευνα καταλήγει στο ότι για τις οικογένειες και τους μαθητές πρόσφυγες, η εκπαίδευση θεωρείται ως το πιο προσιτό μέσο για την ανοδική κινητικότητα. Επίσης, το πρόγραμμα R.A.S. έδωσε στα παιδιά των προσφύγων τη δυνατότητα να μάθουν τη “γλώσσα της εξουσίας”, δηλαδή την επίσημη αγγλική γλώσσα (Kincheloe and Steinberg, 1998 όπ. αναφ. στο Naidoo, 2009, σελ. 270), καθώς η νόμιμη γλώσσα που υποστηρίζεται από τους κοινωνικούς θεσμούς του κράτους είναι αυτή που εξασφαλίζει τα μεγαλύτερα κέρδη, έτσι ώστε να ξεπεράσουν τις αντιξοότητες και να αποκτήσουν πολιτιστικό και συμβολικό κεφάλαιο, το οποίο θα μπορούσε να μετατραπεί σε οικονομικό κεφάλαιο (Naidoo, 2009). Κατά τους O'Brien και O'Fathaigh (2005, όπ. αναφ. στο Naidoo, 2009), ο κοινός σκοπός της μάθησης, μεταξύ σχολείων και οργανισμών, για την κοινωνική ένταξη είναι η θέληση για την υποστήριξη μιας κοινότητας μάθησης που δρα για την προαγωγή των τοπικών αναγκών εκπαίδευσης (συγκεκριμένα τις ανάγκες των ομάδων που μειονεκτούν), λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των εθνικών πλαισίων πολιτικής.

Σύμφωνα με τους Ager & Strang, (2008) η ένταξη αποτελεί κύριο στόχο στη διαμόρφωση πολιτικών και συζητήσεων. Ωστόσο, η επιτυχία της ένταξης απειλείται από τον ελλιπή καθορισμό της έννοιας. Πράγματι, σύμφωνα με τον Robinson (1998: 118, όπ. αναφ. στο Ager & Strang, 2008, σελ. 167) η «ενσωμάτωση» είναι μια χαοτική έννοια καθώς χρησιμοποιείται από πολλούς αλλά κατανοείται με διαφορετικό τρόπο από τους περισσότερους. Στόχος της εργασίας των Ager & Strang (2008) είναι να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν την «επιτυχημένη ένταξη». Η μελέτη παρουσιάζοντας ένα πλαίσιο ως εργαλείο για συζήτηση σχετικά με τις έννοιες της ένταξης, συνοψίζει τις αντιλήψεις του τι είναι «επιτυχής» ένταξη ευρύτερα.

Υιοθετήθηκε μια επαγωγική μεθοδολογία, η οποία περιλαμβάνει τέσσερα ξεχωριστά στοιχεία: 1. παρουσίαση τεκμηρίων και εννοιολογική ανάλυση, 2. επιτόπια έρευνα στους προσφυγικούς οικισμούς, 3. δευτερογενής ανάλυση των δεδομένων της έρευνας σε εγκάρσια τομή, 4. επαλήθευση.

Όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης, που μας αφορά, υποστηρίζεται ότι ο συγκεκριμένος τομέας παρέχει σαφώς δεξιότητες και ικανότητες για την εξασφάλιση κάποιας απασχόλησης, η οποία μελλοντικά βοηθάει τους ανθρώπους να γίνουν πιο

εποικοδομητικά και ενεργά μέλη της κοινωνίας. Γενικότερα, όμως, για τα παιδιά των προσφύγων αλλά και για τους γονείς τους, τα σχολεία θεωρούνται ένας σημαντικός χώρος επαφής με τα μέλη των τοπικών κοινοτήτων υποδοχής, τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ένταξη. Ωστόσο, η έρευνα αυτή έδειξε ορισμένα εμπόδια στη σχολική ένταξη όπως είναι η ανεπαρκής υποστήριξη στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η απομόνωση και ο αποκλεισμός. Επίσης, στην έρευνα παρατηρήθηκε ότι ορισμένα σχολεία παρείχαν ειδικά γλωσσικά τμήματα στα παιδιά των προσφύγων, για την κάλυψη των αναγκών τους, τακτική η οποία όμως είχε ως αποτέλεσμα τον περιορισμό ευκαιριών των παιδιών προσφύγων για συναναστροφή με παιδιά της χώρας υποδοχής. Η έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με το σχολικό σύστημα αποτέλεσε έναν επιπλέον περιορισμό της σχολικής εκπαίδευσης να υποστηρίξει την ένταξη (Ager & Strang, 2008).

Στην εργασία τους οι Ager & Strang (2008) αξιοποιούν τις θέσεις του O' Neill, (2001) ο οποίος επισημαίνει ότι οι συζητήσεις για την ενσωμάτωση είναι ιδιαίτερα σημαντικές, διότι οι έννοιες της εθνικότητας και της ιθαγένειας διαμορφώνουν τις βάσεις για την αναγνώριση των δικαιωμάτων και αναμενόμενων ευθυνών των προσφύγων. Αυτό σημαίνει ότι για να αναπτυχθεί μια αποτελεσματική πολιτική ένταξης, με επιτυχή αποτελέσματα, οι κυβερνήσεις θα πρέπει να είναι σε θέση να διατυπώσουν σαφώς την πολιτική για την εθνότητα και την ιθαγένεια και, συνεπώς, τα δικαιώματα που αναγνωρίζονται στους πρόσφυγες. Επίσης, υποστηρίζει ότι η κυβέρνηση θα πρέπει να ηγηθεί, αλλά η επιτυχής ολοκλήρωση εξαρτάται από τη συμβολή όλων των τομέων της κοινωνίας των πολιτών, συμπεριλαμβανομένων των δημόσιων φορέων, των κοινοτικών και θρησκευτικών ηγετών, του εκπαιδευτικού συστήματος, των εθελοντικών οργανώσεων, των εργοδοτών και των συνδικάτων. Επίσης στην ίδια εργασία, οι Ager & Strang (2008) προβάλλουν τις ιδέες του Baneke (1999), ο οποίος εστιάζει στο επίπεδο υπευθυνότητας του πρόσφυγα, λέγοντας ότι η ενσωμάτωση συνδέεται με την καθιέρωση μιας αμοιβαίας και υπεύθυνης σχέσης μεταξύ μεμονωμένων προσφύγων, κοινωνιών πολιτών και κρατών υποδοχής όπως επίσης και με την ετοιμότητα προσαρμογής τους στον τρόπο ζωής της κοινότητας υποδοχής.

Στα συμπεράσματα της έρευνας φαίνεται ότι το πλαίσιο καθορίζει δέκα βασικούς τομείς που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις της έννοιας της ένταξης. Οι τομείς καλύπτουν

την επίτευξη και την πρόσβαση σε όλους τους τομείς της απασχόλησης, της στέγασης, της εκπαίδευσης και της υγείας, υποθέσεις και πρακτικές σχετικά με την Ιδιότητα του Πολίτη και τα δικαιώματα, διαδικασίες κοινωνικής σύνδεσης εντός και μεταξύ ομάδων στην κοινότητα καθώς επίσης και τα εμπόδια αυτής της σύνδεσης, ιδίως λόγω της έλλειψης γλωσσικών και πολιτιστικών ικανοτήτων και λόγω φόβου και αστάθειας. Αυτό το πλαίσιο (δηλ. της πρόσβασης τους στους προαναφερόμενους τομείς) θα μπορούσε να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο προκειμένου να προσφέρει μεθόδους αποτίμησης σε σχέση με την ένταξη στο σχολικό περιβάλλον (Ager & Strang, 2008).

Το άρθρο της Mathews (2008) επισημαίνει τον σταθεροποιητικό χαρακτήρα των σχολείων στη ζωή των προσφύγων, καθώς αποτελούν έναν ασφαλή χώρο, ο οποίος μέσα από αλληλεπιδράσεις και διάφορες ευκαιρίες μάθησης προσφέρει παιδεία, η οποία οδηγεί στην εκπαιδευτική επιτυχία και στην κοινωνική συνοχή, διευκολύνοντας ταυτόχρονα την πνευματική και προσωπική ανάπτυξη. Επίσης, επισημαίνει ότι η εκπαίδευση είναι ένας τομέας που συνδέεται με το εισόδημα, το επάγγελμα και την κοινωνική ενσωμάτωση. Επί του παρόντος η κακή χρηματοδότηση των σχολείων της Αυστραλίας δεν παρέχει επαρκή γνώση και εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Το άρθρο αυτό υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση των προσφύγων απαιτεί μια κοινωνικοπολιτική προσέγγιση που δίνει προσοχή στις συνθήκες μετά τη μετακίνηση, όπως είναι ζητήματα «φυλετικοποίησης», εκφοβισμού και προσαρμοστικότητας. Κατά συνέπεια, μια τέτοια προσέγγιση καθιστά εμφανή τη σημασία εφαρμογής ορθών πρακτικών που αφορούν τις οργανωτικές διαδικασίες και τις δομές ολόκληρης της σχολικής μονάδας, την πολιτική, τη διαδικασία, την παιδαγωγική και τα προγράμματα σπουδών.

Η μεθοδολογία αυτής της έρευνας είναι βιβλιογραφική στηριζόμενη στην ανάλυση άλλων άρθρων. Βασίζεται στα συμπεράσματα και στις γνώσεις των εργαζομένων στα σχολεία. Η συζήτηση για τη απόκτηση της δεύτερης γλώσσας καθώς και τα αποικιακά προηγούμενα της ρατσιστικής βίας εντοπίζονται από δεδομένα συνεντεύξεων και φωτίζουν καταστάσεις αποκλεισμού και απομάκρυνσης που εμποδίζουν την εκπαίδευση και την ένταξη (Mathews, 2008).

Σκοπός του άρθρου είναι να μεταφέρει τη σπουδαιότητα της συστηματικής προσέγγισης που αφορά την εκτίμηση των προβλημάτων, την κατάλληλη στήριξη και παρέμβαση στο πλαίσιο του σχολείου καθώς επίσης και τη συστηματική

παρακολούθηση των αποτελεσμάτων, διαδικασίες που ξεπερνούν τις αποσπασματικές παρεμβάσεις καθώς ενθαρρύνουν ελλείψεις μαθητών και αδυναμίες σχολείων και δασκάλων. Επίσης, επισημαίνεται ότι ο αλφαριθμητισμός δεν είναι ο μοναδικός στόχος του σχολείου. Το σχολείο θα πρέπει να προσφέρουν ταυτόχρονα και ασφάλεια και ένταξη. Οι πρόσφυγες δεν εντάσσονται απλά στην πολυπολιτισμική κοινωνία, στη συγκεκριμένη περίπτωση της Αυστραλίας, αλλά μπαίνουν σε ένα προϋπάρχον εθνικοποιημένο περιβάλλον που ανακυκλώνουν καταστάσεις με αντιφατικές αναπαραστάσεις (Mathews, 2008).

Στο πλαίσιο του R.A.S., που αναφέρθηκε προηγουμένως από τους Mathews (2008) και Naidoo (2009), η έρευνα των Ferfolja & Vickers (2010) μελετά τις αντιλήψεις των συντονιστών εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετάβαση μαθητών Δ.Ε. Αφρικανικής καταγωγής από διάφορα Εντατικά Κέντρα εκμάθησης Αγγλικών (Intensive English Centres (I.E.C.)) στα τυπικά σχολεία, διότι οι συγκεκριμένοι μαθητές κατέχουν σε μικρό βαθμό πολλαπλές μορφές του κοινωνικού, γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός σχολικού διαχωρισμού, καθώς σε ορισμένα σχολεία συγκεντρώνεται ένας μεγάλος αριθμός μειονεκτούντων μαθητών, ενώ σε κάποια άλλα δεν παρατηρείται αυτό το φαινόμενο. Οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό είναι πολύπλοκοι και οδηγούν σε ορισμένους προβληματισμούς σχετικά με την ένταξη στο σχολικό σύστημα. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι ευνοϊκές γεωγραφικές θέσεις ορισμένων σχολείων, το οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών, όπου δημιουργούν συνθήκες με συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής και τα οποία έχουν σαν αποτέλεσμα να δημιουργούν αποκλεισμούς για τους μειονεκτούντες πρόσφυγες.

Η μεθοδολογία της έρευνας των Ferfolja & Vickers (2010) περιλαμβάνει ημι-δομημένες συνεντεύξεις 30-60 λεπτών με 7 δασκάλους στην αρχή και στο τέλος των εκπαιδευτικών κύκλων. Επιπλέον 5 από τους δάσκαλους συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια με ποσοτικά χαρακτηριστικά.

Το ίδιο πρόγραμμα R.A.S. λειτουργεί κάτω από τη στήριξη διαφόρων εκπαιδευτικών φορέων όπως είναι: Australian Literacy and Numeracy Foundation, the University of Western Sydney and the New South Wales Department of Education and Training και βασίζεται σε φροντιστηριακά μαθήματα που προσφέρουν ορισμένα σχολεία, χρησιμοποιώντας νέους εκπαιδευτικούς. Τα συγκεκριμένα ιδρύματα εφάρμοσαν τη

συγκεκριμένη δράση R.A.S. σε συνολικά 13 γυμνάσια στην ευρύτερη περιοχή του Δυτικού Σίδνεϊ, 4 το 2007 και 9 το 2008. Ο σκοπός του προγράμματος ήταν να προσφέρει βοήθεια στον αλφαριθμητισμό και στην ανάπτυξη της μάθησης αυτών των μαθητών, εκπαιδύοντας καθηγητές Δ.Ε., για να τους βοηθήσουν στις μεταβάσεις από τα I.E.C. στο τυπικό σχολείο. Η διαδικασία περιλαμβάνει τη χρηματοδότηση της κοινοπολιτείας για τη στήριξη των προσφύγων σε 4 εκπαιδευτικές περιόδους, παρέχοντάς τους εξειδικευμένη εκπαίδευση στα I.E.C. κατά τα 2 πρώτα χρόνια εκπαίδευσης. Στη συνέχεια εισέρχονται στο κύριο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τους Ferfolja & Vickers, (2010) διαπιστώθηκε ότι οι 4 εκπαιδευτικές περίοδοι σε ένα I.E.C.. είναι ανεπαρκείς για τη μετάβαση των μαθητών προσφύγων στις τάξεις της τυπικής εκπαίδευσης. Επίσης, κατά τη συμμετοχή των γυμνασίων, το R.A.S. έδειξε ότι η ειδική ακαδημαϊκή υποστήριξη που παρέχεται σε ένα κύκλο 12 εβδομάδων, μέσω ενός στοχοθετημένου προγράμματος γραμματισμού και αρίθμησης, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση της μάθησης αλλά και στη συμμετοχή στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης των εν λόγω μαθητών. Σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι το συγκεκριμένο άρθρο εξετάζει τις επιπτώσεις του R.A.S. στους συμμετέχοντες μαθητές από την πλευρά των συντονιστών εκπαίδευσης, οι οποίοι προσφέρουν έναν σταθερό χαρακτήρα στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, σχεδόν όλοι οι συντονιστές έχουν εμπειρία στη διδασκαλία των Αγγλικών ως δεύτερη γλώσσα, έχουν ευρύτερους ρόλους στα σχολεία τους, συναντούν συχνά μαθητές πρόσφυγες και είναι σε θέση να παράσχουν λεπτομερείς αναλύσεις των μαθησιακών αναγκών τους (Ferfolja & Vickers, 2010).

Η έρευνα έδειξε ότι ο περιορισμός της στήριξης μέσω 4 εκπαιδευτικών κύκλων έχει σαν αποτέλεσμα οι μαθητές να μεταβαίνουν στην τυπική εκπαίδευση έχοντας μία απλή κατανόηση της αγγλικής γλώσσας, γεγονός που δημιουργεί ένα σοβαρό εκπαιδευτικό μειονέκτημα, το οποίο βέβαια αυξάνεται καθώς ορισμένοι Αφρικανοί μαθητές πρόσφυγες δεν διαθέτουν καμία επίσημη εκπαίδευση από τις χώρες προέλευσής τους. Μία άλλη δυσκολία που αντιμετωπίζουν είναι η δυσκολία να προσαρμοστούν στις προσδοκίες και το πολιτισμικό πλαίσιο/κουλτούρα της επίσημης εκπαίδευσης. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται ο ρατσισμός και οι διάφορες διακρίσεις εις βάρος τους, καθώς συχνά στοχοποιούνται από τα M.M.E.. Επίσης, αρκετά δημοσιεύματα επισημαίνουν τις ψυχολογικές και ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις του πολέμου και των βασανιστηρίων που έχουν υποστεί, οι οποίες αρκετές φορές μπορεί να επηρεάσουν την ένταξή τους στη σχολική φοίτηση (Ferfolja & Vickers, 2010).

Επίσης, οι πολιτικές δεν έχουν προσαρμοστεί κατάλληλα με τις νέες εισροές προσφύγων. Συνεπώς σε αυτό το σημείο διαφαίνεται η αποτυχία της μεταρρύθμισης της πολιτικής, δεδομένου ότι δεν λαμβάνει υπόψη τις αλλαγές στη φύση του πληθυσμού των προσφύγων που εισέρχονται τώρα στα σχολεία της Αυστραλίας. Η διδασκαλία στα αγγλικά σε μαθητές που δεν διαβάζουν ακόμα διαφέρει από τη διδασκαλία αγγλικών σε μαθητές που διαβάζουν στη μητρική τους γλώσσα. Επίσης, η μετάβαση στο τυπικό σχολείο είναι καλύτερη όταν υπάρχει εντατική υποστήριξη, όπως είναι το πρόγραμμα R.A.S.. Επίσης, η έρευνα δείχνει ότι το πρόγραμμα R.A.S., παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη έτσι ώστε οι μεταβάσεις των μαθητών προσφύγων να είναι πιο επιτυχείς εάν έχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης εντατικών ιδιαίτερων μαθημάτων για μια χρονική περίοδο. Σημαντική επίσης είναι η υποστήριξη που δίνεται στους «φοιτητές-εκπαιδευτικούς», θέμα στο οποίο αναφερθήκαμε προηγουμένως, δίνοντάς τους τα απαραίτητα εφόδια για να υποστηρίξουν τις δραστηριότητες διδασκαλίας τους. Γενικά αυτή ήταν μια προκαταρκτική μελέτη που έδειξε ότι το R.A.S. οδήγησε σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από μια σειρά γενικών και ειδικών δεξιοτήτων εκμάθησης που σχετίζονται με τη γλώσσα (Ferfolja & Vickers, 2010).

Στο άρθρο του ο Hek (2005) αναλύει τον ιδιαίτερο ρόλο της εκπαίδευσης στις ζωές των νέων προσφύγων στην κοινωνία του Ηνωμένου Βασιλείου. Εξετάζει δεδομένα από πρόσφυγες που αφορούν τους παράγοντες που βοηθούν στην ένταξη και την επιτυχία τους στο σχολείο. Από τις συζητήσεις με μαθητές εντοπίστηκαν τρεις σημαντικές παράμετροι: η παρουσία εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, η υποστήριξη από φίλους και τη συνολική αντιμετώπιση των προσφύγων από το σχολείο. Η τελευταία εξετάζει και τα θέματα του εκφοβισμού, της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών και τις σχέσεις μεταξύ σπιτιού και σχολείου. Επίσης, ο Hek (2005) τονίζει το χαρακτηριστικό της ανομοιογένειας αυτού του πληθυσμού, καθώς αντιμετωπίζουν αρκετές διακυμάνσεις στη ζωή τους (π.χ. βίωση καταστάσεων κακοποίησης). Συνεπώς, έχοντας διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες η βρετανική κυβέρνηση φέρνει συνεχώς αλλαγές που περιθωριοποιούν τους πρόσφυγες.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση της έρευνας του Hek (2005) έδειξε ότι τα σχολεία μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ικανότητα των προσφύγων να ενταχθούν, να νιώσουν ευπρόσδεκτοι και στην επιδίωξη της κοινωνικής και

συναισθηματικής ανάπτυξής τους. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες, όπως η προηγούμενη πρόσβαση στην εκπαίδευση και η ηλικία τους. Επίσης, σημαντική είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Όπως είδαμε προηγουμένως, μελέτες δείχνουν την τεράστια σημασία των δασκάλων με παρόμοιο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο για την ένταξη των προσφύγων. Οι πρόσφυγες αισθάνονται πιο ασφαλείς και ευπρόσδεκτοι. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η σημασία της διδασκαλίας των αγγλικών, καθώς πολλοί πρόσφυγες μιλούν για τη σημασία της εκμάθησης αγγλικών καθώς επίσης ότι αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την ένταξη. Επίσης, σημειώνει ότι μέσα από διάφορες μελέτες διαφαίνεται η σημασία της υποστήριξης της πρώτης γλώσσας, καθώς αναδεικνύεται το πόση σημασία έχει για την αυτοπεποίθηση των προσφύγων. Επίσης, όπως υπογραμμίζει ο Hek (2005), η συναισθηματική υποστήριξη είναι εξαιρετικά σημαντική για την ένταξη και ιδιαίτερα για τα ασυνόδευτα προσφυγόπουλα. Επίσης, ότι, η συνολική αντιμετώπιση του σχολείου είναι αρκετά σημαντική. Τα παιδιά αναφέρουν την ανάγκη αυστηρής παρακολούθησης και αντιμετώπισης ρατσιστικών φαινομένων. Τέλος, σημειώνει ότι αρκετές μελέτες τονίζουν τη σημασία του καλωσορίσματος και της σωστής ένταξης για τα προσφυγόπουλα.

Η έρευνα ήταν ποιοτική και εξετάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη στο σχολείο, όπως είναι οι φίλοι, η συνολική αντιμετώπιση των προσφύγων από το σχολείο, ο εκφοβισμός και η αντιμετώπισή του, οι αντιλήψεις των δασκάλων αλλά και οι επαφές στο σπίτι. Οι συνεντεύξεις έγιναν σε 15 μαθητές, 9 αγόρια και 6 κορίτσια από 13 έως 17 ετών, καθώς και στο εκπαιδευτικό προσωπικό δυο σχολείων Δ.Ε. στο Λονδίνο και σε διάστημα 6 μηνών. Η ηλικία άφιξής τους στο Ηνωμένο Βασίλειο, ήταν από 8 έως 16. Ήταν από διαφορετικές εθνικότητες και κάποιοι δεν είχαν προηγούμενη πρόσβαση σε εκπαίδευση (Hek, 2005).

Συνολικά εξάγονται δυο συμπεράσματα. Ο βαθμός στον οποίο ο νεαρός πρόσφυγας προχωράει προς εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς στόχους βελτιώνεται με την πρόσβαση σε εξειδικευμένους δασκάλους, μόνο μέσα σε ένα τυπικό σχολείο που αναγνωρίζει τις αξίες και τις εμπειρίες των προσφύγων. Ο ρόλος της φιλίας με νέους διαφορετικών εθνικοτήτων, συμπεριλαμβανομένων και μη-προσφύγων, είναι κρίσιμος για να ξαναανιώσουν την αίσθηση του «ανήκειν» (Hek, 2005).

Στο άρθρο των Block et al. (2014) επισημαίνεται η αναγνώριση της σημασίας του σχολικού περιβάλλοντος για την επιτυχή ένταξη των νέων προσφύγων. Το άρθρο αυτό μελετά το Πρόγραμμα Στήριξης των Σχολείων (School Support Programme (S.S.P.)) της Βικτώριας στην Αυστραλία και συγκεκριμένα σχολείων με πληθυσμούς που προέρχονται από τη Μέση Ανατολή (Ιράκ, Αφγανιστάν και Ιράν), τη Βιρμανία, τη Σρι Λάνκα και μια σειρά από αφρικανικές χώρες (συμπεριλαμβανομένων του Σουδάν και της Λαϊκής Δημοκρατίας του Κονγκό). Συγκεκριμένα, αναφέρει τα ευρήματα της αξιολόγησης του προγράμματος που διεξήχθη από ερευνητές του Πανεπιστημίου της Μελβούρνης το 2011. Στην έρευνα περιγράφεται το μοντέλο του S.S.P. και ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση της μεθοδολογίας αξιολόγησης.

Το πρόγραμμα παρέχεται σε δίκτυα σχολείων μιας περιφέρειας και διευκολύνει τις συνεργασίες μεταξύ σχολείων και οργανισμών παρέχοντας ταυτόχρονα ένα ολιστικό μοντέλο για μια ολοκληρωμένη σχολική προσέγγιση που επικεντρώνεται στις μαθησιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών προσφύγων.

Τα πορίσματα της έρευνας συλλέχθηκαν από ποσοτικά ευρήματα που δείχνουν την έκταση της αλλαγής που επιφέρει το πρόγραμμα, όπως επίσης και τη δύναμη των συνεργασιών που δημιουργούνται από το πρόγραμμα μεταξύ του Κοινοφελούς Ιδρύματος της Βικτώρια, το οποίο εμπλεκόταν, των σχολείων αλλά και των οργανισμών που συμμετέχουν. Επίσης, ακολουθούν τα πορίσματα της ποιοτικής έρευνας με συνεντεύξεις, τα οποία αποτελούν το κύριο μέσο αξιολόγησης των επιπτώσεων του προγράμματος (Block et al, 2014).

Η αξιολόγηση κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα παρέχει ένα κατάλληλο και εφικτό μοντέλο που υποστηρίζει την ικανότητα των σχολείων να παρέχουν μια ενταξιακή εκπαίδευση για αυτήν την ομάδα. Ως «βέλτιστη πρακτική» θεωρείται ένα ολιστικό μοντέλο που απευθύνεται στις μαθησιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες σε σχέση με το παρελθόν των μαθητών προσφύγων, με έμφαση στην ένταξη και στην πολιτιστική διαφορετικότητα. Τα σχολεία έχοντας ως προϋπόθεση αυτά τα στοιχεία έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν κατάλληλη υποστήριξη στους μαθητές πρόσφυγες. Επίσης, οι Block et al (2014) αξιοποιούν βασικά στοιχεία ορθής πρακτικής των Taylor και Sidhu (2012) και των Arnot και Pinson (2005) (έρευνες στις οποίες αναφερθήκαμε πιο πάνω) τα οποία περιλάμβαναν τη στοχοθετημένη υποστήριξη, τη συμμετοχή των γονέων, την προσέγγιση πολλαπλών φορέων και τη συμμετοχή της κοινότητας.

Ωστόσο, προκύπτουν και ορισμένες συνέπειες από την αξιολόγηση για την πολιτική και την πρακτική των σχολείων, για το Κοινωφελές Ίδρυμα της Βικτώρια, το οποίο εμπλέκονταν στην παρέμβαση, καθώς και για την κυβέρνηση. Έχοντας ως εμπόδιο τους χρονικούς περιορισμούς στην ενεργό συμμετοχή στο πρόγραμμα, δίνεται η δυνατότητα βελτίωσης και προσαρμογής ορισμένων εργασιών, ώστε να διασφαλιστεί η συνάφεια με τους συμμετέχοντες και να αξιοποιηθεί όσο το δυνατόν περισσότερο ο χρόνος τους. Για παράδειγμα, μία πρόταση που διατυπώνουν οι Block et al (2014) είναι ότι θα μπορούσε να περιλαμβάνει περισσότερο δομημένες ευκαιρίες για συμμετοχή των οργανισμών και κάποια διαφοροποίηση του περιεχομένου για τα σχολεία Π.Ε. και Δ.Ε.. Επίσης, η κυβέρνηση θα μπορούσε να εξετάσει το ενδεχόμενο διδασκαλίας από αναπληρωτές με μειωμένο κόστος ή ακόμα και χωρίς κόστος για τα σχολεία, καλύπτοντας τη συμμετοχή. Επίσης, είναι απαραίτητη η συμμετοχή της ηγεσίας του σχολείου και των διάφορων οργανισμών, όπως είναι το Κοινωφελές Ίδρυμα της Βικτώρια για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος, γεγονός που θα πρέπει να κινητοποιεί τους ενδιαφερόμενους. Επιπλέον, σύμφωνα με την ολιστική προσέγγιση που υιοθετούν αυτοί οι ερευνητές, η συμμετοχή του Κοινωφελούς Ιδρύματος της Βικτώρια θα μπορούσε να επεκταθεί πέραν της εποπτείας της Αγγλικής ως Επιπρόσθετης Γλώσσας, με σκοπό να συμπεριληφθούν και όσοι ασχολούνται με την ευημερία των μαθητών και την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Τέλος, οι Block et al (2016) σημειώνουν ότι τα ευρήματα από την αξιολόγηση υποστηρίζουν τη συνέχεια της χρηματοδότησης και της επέκτασης του προγράμματος όπως επίσης και την περαιτέρω έρευνα για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του.

Ακολουθούν βιβλιογραφικές έρευνες που εστιάζουν στη σημασία του ρόλου της γλώσσας σε πολυγλωσσικούς πληθυσμούς. Επίσης, αναδεικνύουν το δίλημμα που προκύπτει σχετικά με την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας από μια θεωρητική σκοπιά.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι Σκούρτου κ.α. (2004) αναφέρουν ότι η πολυπολιτισμικότητα αλλά και η πολυγλωσσία του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία επηρεάζει σημαντικά τη λειτουργία της εκπαίδευσης που αποτελεί θεσμό υποστήριξης της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των υποκειμένων μέσα στο πλαίσιο της παροχής ίσων ευκαιριών για όλους.

Ο Wittgenstein (1953, όπ. αναφ. στο Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004:61-62) υποστηρίζει ότι «η εκμάθηση της πρώτης γλώσσας είναι ένα «γλωσσικό παιχνίδι», αποτελούμενο από τη γλώσσα και τις δραστηριότητες με τις οποίες είναι συνυφασμένη αλλά και άμεσα σχετιζόμενο με εκείνον τον «τρόπο ζωής» μέσα στον οποίο λειτουργεί». Έστω και αν το υποκείμενο μαθαίνει μέσα σε ένα οργανωμένο κοινωνικό, οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο, αυτή η διαδικασία εκμάθησης συμβαίνει μέσα από ένα «ιδιωτικό πέρασμα» προς το νόημα των λέξεων, που διαπλέκεται με την ιστορία του καθενός. Υπάρχει όμως και η άποψη των υποστηρικτών του «κοινοτισμού» που αναπτύσσουν διαχωριστικές γραμμές, υποτιμώντας ταυτόχρονα την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας του κοινωνικού χώρου. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η διαδικασία μάθησης εξελίσσεται με έναν γραμμικό τρόπο θα λέγαμε, καθώς η εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας, που δεν ανήκει στο φυσικό περιβάλλον του μαθητή, προβάλλει εμπόδια στην εκπαιδευτική του πορεία, οδηγώντας τον σε σχολική αποτυχία. Υπάρχει όμως και μία νομιναλιστική αντίληψη της γλώσσας, σύμφωνα με την οποία ορισμένοι θεωρούν ότι η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών δεν είναι αρκετά σημαντική για την εκπαιδευτική τους πορεία όπως επίσης ότι η διαδικασία της μάθησης είναι μια διαδικασία απόκτησης γνώσεων. Παρουσιάζοντας τις παραπάνω απόψεις οι Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης (2004) υιοθετούν τις θέσεις του Wells (1999), ο οποίος αναφέρει ότι οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από μία συγκρουσιακή διαδικασία, προτάσσοντας τις γνώσεις που ήδη έχουν αποκτήσει. Το διδασκόμενο αντικείμενο για να γίνει κατανοητό είναι αναγκαίο να στηριχθεί σε οικείες γνώσεις του μαθητή. Οι αλλοδαποί μαθητές αρκετές φορές δεν έχουν κατάλληλη στήριξη, εξαιτίας του γλωσσικού τους ελλείμματος αλλά και του ελλειμματικού πολιτισμικού τους κεφαλαίου, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα στην απόδοσή τους.

Σύμφωνα, με τους Σκούρτου κ.α. (2015), συχνά η μητρική γλώσσα, δηλαδή η γλώσσα καταγωγής επαφίεται στην ιδιωτική πρωτοβουλία, επιστημόνων, ερευνητών αλλά και των ίδιων των γονέων. Όπως σημειώνει η Σκούρτου (2011, στο Σκούρτου κ.α., 2015) το «νόημα» ενισχύεται μέσω της γλωσσικής συνειδητοποίησης, επίγνωσης. Η γλωσσική συνειδητοποίηση, επίγνωση αποτελεί προϋπόθεση όχι μόνο για την εκμάθηση της γλώσσας αλλά και για την αίσθηση της ταυτότητας του ίδιου του μαθητή. Φυσικό επακόλουθο αυτού είναι οι μετανάστες γονείς να αποβλέπουν στην εκμάθηση της εθνικής τους γλώσσας, μέσω «συμπληρωματικών σχολείων» (supplementary, complementary) που λειτουργούν σε εθελοντική βάση, διότι σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας της Σκόδρα (2014, όπ. αναφ. στο Σκούρτου κ.α.,

2015) οι γονείς συνειδητοποιούν πως η ενδυνάμωση της εθνοτικής γλώσσας βοηθά στην ευρύτερη γλωσσική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών τους.

Στη βιβλιογραφική επισκόπηση επίσης φάνηκε η σημασία της διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας υποδοχής καθώς εκτός από τα πλούσια επικοινωνιακά οφέλη που μπορεί να προσφέρει, μπορεί επίσης να βοηθήσει σημαντικά στην άμβλυνση του εκπαιδευτικού τους μειονεκτήματος. Σε σχέση με την ελληνική εκπαίδευση, η Σκούρτου κ.α, (2015) αναφέρει έρευνες σχετικά με την σημασία της επάρκειας γνώσης της ελληνικής γλώσσας, επισημαίνοντας ότι είναι απαραίτητη για όσους μετανάστες επιθυμούν τη μακροπρόθεσμη διαμονή τους στην Ελλάδα. Για παράδειγμα αναφέρεται στην έρευνα της Ζολώτα (2010) που υποστηρίζει ότι η γνώση της ελληνικής γλώσσας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική αλλά και στην κοινωνική ένταξη τόσο των μεταναστών γονέων όσο και των παιδιών τους. Έτσι υποστηρίζεται ότι, εκτός των άλλων, οι μετανάστες γονείς που γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα έχουν τη δυνατότητα να μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Ευρύτερα όμως, οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν στη σχέση του παιδιού με το σχολείο, λειτουργώντας ως «γέφυρα» μεταξύ των δύο κόσμων των παιδιών για τη διατήρηση της συνοχής ανάμεσα σε σπίτι και σχολείο (Young, 2012 όπ. αναφ. στο Σκούρτου κ.α., 2015).

3.3 Σύνοψη

Η σύνοψη του κεφαλαίου της βιβλιογραφικής επισκόπησης αναδεικνύει διεθνείς γενικές τάσεις που επικρατούν σε τρία επίπεδα, εκπαίδευσης, Ε.Π. και κοινωνίας. Σε πρώτο επίπεδο «εκπαίδευσης», θα λέγαμε ότι είναι σημαντική η γλωσσική υποστήριξη των προσφύγων όσον αφορά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής αλλά και της μητρικής τους γλώσσας, η ψυχοσυναισθηματική στήριξη τους, η προσέγγιση ενός ολιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσής τους, η αναγνώριση της ασφάλειας μέσω της εκπαίδευσής τους, η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Σε δεύτερο επίπεδο «Ε.Π.» θα λέγαμε ότι σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της διαδραματίζουν οι χρηματοδοτικοί περιορισμοί, η αδυναμία της στοχοθεσίας της για τη διασφάλιση της κοινωνική ένταξης των προσφύγων, η ανάγκη ανεύρεσης ορθών πρακτικών στήριξής τους ως προς την υλοποίηση και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η ανάγκη συνεργασίας όλων των τομέων της κοινωνίας για μια ενταξιακή πολιτική, ο σχολικός διαχωρισμός που προκύπτει μέσα από θεσμικές πρακτικές σχολείων τυπικής εκπαίδευσης, η

καθιέρωση του Σ.Ε.Π., η επιτυχής μετάβασή του στην τυπική εκπαίδευση μέσα από κατάλληλα προγράμματα δράσης και υποστήριξης. Επίσης, εμφανής είναι η αποτυχία της μεταρρύθμισης για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων, λόγω της αδυναμίας κατανόησης των χαρακτηριστικών τους κατά την εισαγωγή τους στο σχολικό σύστημα. Τέλος, σε τρίτο επίπεδο «κοινωνίας» θα λέγαμε ότι σημαντική είναι προετοιμασία της τοπικής κοινωνίας, η ανεύρεση ορθών πρακτικών για την αντιμετώπιση της φυλετικοποίησης, του ρατσισμού, της στοχοποίησης από τα Μ.Μ.Ε. αλλά και του εκφοβισμού. Τα σχολεία αλλά και η εκπαίδευση που προσφέρεται μέσα σε αυτά αποτελούν ένα από τα πιο σημαντικά αλλά και ασφαλή μέτρα για την ανοδική πορεία αυτών των παιδιών που μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική συνοχή. Όλα όσα αναφέρθηκαν ασκούν επιρροή στην εφαρμογή της Ε.Π. που αφορά την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων.

Κεφάλαιο 4: Θεωρητικό πλαίσιο

4.1 Εισαγωγή

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να εμβαθύνει σε θεωρητικές έννοιες που θα βοηθήσουν στη συζήτηση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας. Σε θεωρητικό επίπεδο οι συσχετισμοί και οι δυναμικές που αναπτύσσονται γύρω από το προσφυγικό φαινόμενο, την αποδοχή της ετερότητας, τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης, της γλώσσας και της κοινωνικής τους ένταξης, της θεωρίας της πολιτισμικής αναπαραγωγής και αλλαγής Bernstein, της θεώρησης των σύγχρονων πολιτικών μέσα από τις θέσεις της Gerrard επιχειρούν να περιγράψουν το τοπίο της Ε.Π. για την εκπαίδευση των προσφύγων που υλοποιήθηκε στην Ελλάδα το σχολικό έτος 2016 – 2017. Το κεφάλαιο αποτελείται από 8 ενότητες και δύο υποενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει την εισαγωγή, όπου παρουσιάζεται εν συντομία η δομή των ενοτήτων και των υποενοτήτων. Στη δεύτερη ενότητα περιγράφονται οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των όρων «πρόσφυγα», «αιτούντος ασύλου» και «μετανάστη» που προσδιορίζουν το προσφυγικό φαινόμενο από βιβλιογραφική σκοπιά. Ο σκοπός τους είναι να δώσουν έναν εννοιολογικό προσδιορισμό αυτής της πληθυσμιακής ομάδας. Στην τρίτη και στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζεται το ζήτημα της αποδοχής της ετερότητας αλλά και του κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης μέσα από τις θέσεις του Durkheim. Στην πέμπτη ενότητα επισημαίνεται η σημασία της γλώσσας ως μία κοινωνική πρακτική και ως μία επικοινωνιακή περίσταση μέσα από τη θεωρία του κριτικού γραμματισμού. Στην έκτη ενότητα παρουσιάζεται η θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής και αλλαγής του Bernstein με επίκεντρο στη θεωρία των κωδίκων, συσχετίζοντάς τη με τη θεωρία του «κριτικού γραμματισμού». Επίσης, γίνεται αναφορά στην έννοια του συμβολικού ελέγχου αλλά και της θεωρητικής θέσης του περί ταξικών σχέσεων. Στην έβδομη ενότητα, η οποία περιλαμβάνει δύο υποενότητες παρουσιάζεται μία θεώρηση των σύγχρονων πολιτικών, «απεικόνισης» και «διασυνοριακών» πολιτικών, προσφέροντας σημαντικά εννοιολογικά σημεία για την κατανόηση της Ιδιότητας του Πολίτη και των «εθνικών συνόρων» που θα χρησιμοποιηθούν για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

4.2 Το προσφυγικό φαινόμενο: Διαφοροποιήσεις μεταξύ «πρόσφυγα», «αιτούντος ασύλου», «μετανάστη»

Σύμφωνα με τη Σύμβαση για το Καθεστώς των Προσφύγων του 1951, βασικό χαρακτηριστικό του πρόσφυγα είναι ότι βρίσκεται μακριά από τη χώρα του και δεν

επιθυμεί να επιστρέψει σε αυτή, γιατί βιώνει τον φόβο ότι σε περίπτωση επιστροφής στην χώρα του, θα υποστεί διώξεις λόγω της φυλής στην οποία ανήκει, της θρησκείας του, της εθνικότητάς του, των πολιτικών του πεποιθήσεων κ.α.

Στην Ελλάδα η Μικρασιατική Καταστροφή, ο Εμφύλιος πόλεμος καθώς επίσης και η επτάχρονη δικτατορία της 21^{ης} Απριλίου αποτελούν χαρακτηριστικά κεφάλαια της ιστορίας μας σχετικά με το προσφυγικό πρόβλημα, ενώ ταυτόχρονα η σχετική εμπειρία ανθρώπων που έζησαν αυτές τις στιγμές παρέχουν μία καλύτερη κατανόηση της σύγχρονης προσφυγικής κρίσης που βιώνουμε σήμερα.

Ο Lui, R. (2004, όπ. αναφ. στο Taylor & Sidhu, 2012) επισημαίνει ότι η αναφορά στον όρο πρόσφυγας αφορά ένα πολύ ιδιαίτερο είδος, καθώς υπάρχει διάκριση από τον όρο μετανάστης, εξαιτίας της αδυναμίας του πρώτου να βιώσει επίσημα την έννοια της σύγχρονης Ιδιότητας του Πολίτη. Η αποτυχία του «προστάτη» τους να παράσχει τις ελάχιστες προϋποθέσεις για την πολιτική ζωή αναγκάζει τους πρόσφυγες να αναζητήσουν προστασία αλλού. Από την άλλη, το καθεστώς υπό το οποίο βρίσκονται οι πρόσφυγες προσφέρει «διεθνή προστασία», αλλά αυτή η προστασία είναι εφικτή επειδή τα κράτη συμφώνησαν να αντιμετωπίσουν τα άτομα ή ομάδες αυτές με συγκεκριμένο τρόπο, περιορίζοντάς τους από μία ιεραρχία καθηκόντων και υποχρεώσεων που υπάρχουν ανάμεσα στις σχέσεις κράτους και πολίτη και οι οποίες κατά συνέπεια έχουν βαθιές επιπτώσεις στους ισχυρισμούς περί της ισότητας.

Σύμφωνα, με τη Gerrard (2016), ο Tyler στην προσπάθειά του να διερευνήσει τα όρια της Ιδιότητας του Πολίτη στη Μ. Βρετανία, επισημαίνει τη διαφορά μεταξύ του «αιτούντος ασύλου» και του «πρόσφυγα». Ο αιτών άσυλο είναι ο μη-πολίτης. Ο πρόσφυγας έχει νομικό καθεστώς ενώ ο αιτών άσυλο πρέπει να περιμένει την αναγνώρισή του και συνεπώς δεν μπορεί να εγείρει αξιώσεις ως προς το δικαίωμα της Ιδιότητας του Πολίτη.

4.3 Αποδοχή ετερότητας

Οι Καμαριανός και Γούγα, (2009) αναφέρονται στις θεωρητικές προσεγγίσεις του E. Durkheim, ο οποίος ασχολήθηκε με θεμελιώδη ζητήματα, όπως είναι η απόρριψη του εθνοκεντρισμού, η σύλληψη της συλλογικής συνείδησης, ιδέες που εντάσσονται στο πλαίσιο της αποδοχής της ετερότητας και οι οποίες συμβάλλουν στην επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων που προκύπτουν από την συνύπαρξη των πολιτισμών και την ανάγκη υιοθέτησης διαπολιτισμικών προσεγγίσεων. Για τον Durkheim ο άνθρωπος αποκτάει την ανθρωπιά του μέσα από τη διαδικασία του «κοινωνείν», δηλαδή μέσα

από την εσωτερίκευση τυπικών και άτυπων κανόνων, που είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, και η οποία διασφαλίζει και εγγυάται τον πολιτισμό της Δύσης (Giddens, 1986 όπ. αναφ. στο Ι. Καμαριανός και Γ. Γούγα, 2009).

Για τον Durkheim η καλή κατάσταση του υποκειμένου αποτελεί τη βασική του έγνοια, καθώς σηματοδοτεί την καλή λειτουργία και τη συνεκτικότητα της κοινωνίας. Η κατανόηση αυτής της αρχής μπορεί να οδηγήσει στην ένταξη και στην αποδοχή του «άλλου», μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού και συλλογικής συνείδησης. Αντίθετες πρακτικές, μπορούν να οδηγήσουν σε αποκλεισμούς, μη συμμετοχή, ανασφάλεια, αβεβαιότητα, επικράτηση εγωιστικών τάσεων, τάσεις εθνοκεντρισμού και πολιτισμικής ανωτερότητας. Συνέπεια, των παραπάνω είναι η δομική και η θεσμική αποσύνθεση και διάλυση (Καμαριανός και Γούγα, 2009).

Επίσης, ο Durkheim προτάσσει τις συλλογικές διαδικασίες και την ενδυνάμωση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών μέσα από την καλλιέργεια της διαφορετικότητας, διαμορφώνοντας ένα κοινό σύστημα αξιών, ιδεών και κανόνων δράσης. Συνεπώς, στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως είναι η σχολική τάξη, θα πρέπει να καλλιεργήσουμε το ιδανικό της ελεύθερης ανάπτυξης του υποκειμένου ως δυναμικού πυρήνα της λειτουργικής ένταξης στη συλλογική συνείδηση. Αυτή λοιπόν η διαδικασία αποτελεί και τη θεμελιώδη αρχή του σύγχρονου κοινωνικού γίγνεσθαι σε μια κοινωνία των πολιτών (Καμαριανός και Γούγα, 2009).

4.4 Ο κοινωνικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης

Στο έργο του Durkheim η εκπαίδευση ενίοτε αναφερόταν σε μία διευρυμένη έννοια. Συγκεκριμένα, περιγράφεται ως ένα σύνολο επιρροών είτε από τη φύση, είτε από την επιρροή των άλλων ανθρώπων στην ανάπτυξη της νοημοσύνης ή και της θέλησής μας. Περιλαμβάνει την έμμεση επίδραση στον χαρακτήρα και στις ικανότητες του ανθρώπου μέσω πραγμάτων, δηλαδή μέσω νόμων, μορφών διακυβέρνησης, όπου στοχεύουν σε κάτι διαφορετικό. Η εκπαίδευση για την κοινωνία είναι το μέσο με το οποίο προετοιμάζεται η καρδιά των παιδιών για τους ουσιαστικούς όρους της ύπαρξής της. Η δράση της εκπαίδευσης ασκείται από γενιές ενηλίκων σε εκείνους που είναι ώριμοι με στόχο την κοινωνική ζωή. Οι Στασινοπούλου και Καλεράντε, (2012, σελ.63) με αναφορά στον Durkheim, στο πλαίσιο που αφορά την εκπαίδευση ως μία μορφή κοινωνικοποίησης ορίζουν τον σκοπό της λέγοντας ότι: *«Σκοπός της είναι να ενθαρρύνει και να αναπτύξει στα παιδιά φυσικές, πνευματικές και ηθικές αρχές*

απαραίτητες στο ίδιο το άτομο, στο σύνολο της πολιτικής κοινωνίας αλλά και στο ειδικό περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά προορίζονται να ζήσουν».

Μέσα από τον ορισμό της εκπαίδευσης προσδιορίζεται ο κοινωνικός της χαρακτήρας. Η εκπαίδευση συντελεί σε μια μεθοδική κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς. Ο κάθε άνθρωπος αποτελείται από δύο όντα. Πρώτο, το «άτομο», που περιλαμβάνει τις νοητικές λειτουργίες του και δεύτερον το «κοινωνικό ον», το οποίο περιλαμβάνει ένα σύστημα ιδεών, συναισθημάτων και συνηθειών που εκφράζονται μέσα από τις διαφορετικές ομάδες που ανήκουμε. Η εκπαίδευση συμβάλλει στο να καταστήσει το άτομο ικανό στο να διάγει μια ηθική και κοινωνική ζωή. Οι κάθε είδους ικανότητες, τις οποίες χρειάζεται η κοινωνική ζωή, είναι υπερβολικά περίπλοκες για να ενσωματωθούν και συνεπώς δεν μπορούν να περάσουν από τη μία γενιά στην άλλη μέσω της κληρονομικότητας αλλά μόνο μέσω της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση ανταποκρίνεται κυρίως στις κοινωνικές ανάγκες και προσπαθεί να οδηγήσει το άτομο σε μια κατάσταση σχετικής τελειότητας, η οποία επιτυγχάνεται χάρη στον ανταγωνισμό της κοινωνίας (Στασινοπούλου και Καλεράντε, 2012).

Σύμφωνα με τη Σταύρου, (2014) η *εκπαίδευση έχει μία κοινωνική λειτουργία*, δηλαδή την *ενσωμάτωση του ατόμου στην κοινωνία*, η οποία επιτελείται μέσα από τον εκπαιδευτικό θεσμό. Συγκεκριμένα, αξιοποιώντας τις θέσεις του Durkheim, ο οποίος αναφέρει ότι: *«Ο εκπαιδευτικός θεσμός επιτελεί αυτήν τη λειτουργία, μέσα από τη διαμόρφωση και μετάδοση στα άτομα ενός «παιδαγωγικού ιδεώδους» (idéal pédagogique) που να ενώνει τα μέλη της κοινωνίας γύρω από κοινές αξίες και συναισθήματα. Αυτή είναι η κύρια αρχή που διέπει τόσο την οργάνωση, όσο και το περιεχόμενο της επίσημης εκπαίδευσης. Όμως, το «παιδαγωγικό ιδεώδες» είναι σε κάθε εποχή διαφορετικό, τροποποιείται, εξελίσσεται.»*

4.5 Γλώσσα και κοινωνική ένταξη

Όπως φάνηκε στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, η γλώσσα αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την ομαλή μετάβαση των προσφύγων στην τυπική εκπαίδευση.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η Σκούρτου κ.α. (2016) με αφορμή τις ελληνικές πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων σημειώνει ότι *«κατά τον σχεδιασμό αυτής της δράσης δίνεται έμφαση στην εμπύθιση των μαθητών στην κοινωνική τους εμπειρία με βάση την κατασκευή του νοήματος, ώστε να κινηθούν στη μελλοντική τους ζωή ενεργά και συνειδητά»* (Cope & Kalantzis, 1999 σελ. 680-695, όπ.

αναφ. στο Σκούρτου, 2016 σελ.119). Αυτό βοηθάει ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν μία θετική στάση για το σχολείο που θα βοηθήσει στην κοινωνική τους ένταξη. Η εκπαιδευτική πρακτική του ρεύματος του κριτικού γραμματισμού, (Street, 1984, όπ. αναφ. στο Σκούρτου, 2015) έχει θεωρηθεί ως ένα εργαλείο ενάντια στην καταπίεση, το οποίο θα μπορούσε να ενδυναμώσει και να προσφέρει εφόδια σε κάθε καταπιεσμένη κοινωνική ομάδα. Ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί μια θεωρητική κατασκευή σύμφωνα με την οποία το άτομο υπάρχει και ενεργεί εντός συγκεκριμένων κοινωνικών δομών, πολιτικών σχημάτων και ιστορικά διαμορφωμένων πραγματικοτήτων. Μέσα λοιπόν σε αυτό το πλαίσιο, οι κοινωνικές ομάδες διαφοροποιούνται ως προς τις δυνατότητές τους για πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά και τομείς που θεωρούνται σημαντικοί σε μια δεδομένη κουλτούρα (Barton, 2009, Gilbert, 1993/2001, Gruenwald, 2003, όπ. αναφ. στο Σ. Κοντοβούρκη, Ε. Ιωαννίδου, 2013). Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρακτική, εστιάζοντας στο κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο των πρακτικών γραμματισμού παρά σε γνωστικές πτυχές ή ζητήματα εκμάθησης της γλώσσας (Baynham, 2000, Fairclough, 1995, Rogers, 2003, Street & Lefstein, 2007, όπ. αναφ. στο Σ. Κοντοβούρκη, Ε. Ιωαννίδου, 2013). Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τον λόγο στην προφορική και γραπτή του διάσταση μέσα σε μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση και συνεπώς η γλώσσα και ο γραμματισμός οδηγούν στην κατασκευή συγκεκριμένων κοινωνικών θεσμών και σχέσεων εξουσίας (Barton 2009, όπ. αναφ. στο Σ. Κοντοβούρκη, Ε. Ιωαννίδου, 2013).

4.6 Η Θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής και αλλαγής του Bernstein

Η έννοια της πολιτισμικής αναπαραγωγής και αλλαγής που ανέπτυξε ο Bernstein αποτελεί μέρος της θεωρητικής προσέγγισης της παρούσας εργασίας, η οποία μας βοηθάει να κατανοήσουμε *«Πώς ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και αρχές κοινωνικού ελέγχου διέπουν τις διάφορες κοινωνικές πρακτικές που εκδηλώνονται σε διαφορετικά επίπεδα και μέσα σε ποικίλους φορείς (θεσμούς, ιδρύματα) της πολιτισμικής αναπαραγωγής, ρυθμίζοντας έτσι τη συνείδηση των υποκειμένων»* (Σολομών, 2015, σελ. 19).

Η θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής και αλλαγής αποσαφηνίζεται μέσα από τη «θεωρία των κωδίκων», μέσω της οποίας αναλύονται οι σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων που εξελίσσεται η διαδικασία της πολιτισμικής αναπαραγωγής αλλά και της σημασίας των κωδίκων που αποτελούν τους μηχανισμούς τοποθέτησης των υποκειμένων (Σολομών, 2015). Οι «κώδικες», δεν αναφέρονται αποκλειστικά

μόνο σε «γλωσσικούς κώδικες»³⁸, ή σε «παιδαγωγικούς κώδικες»³⁹ αλλά σε μια πιο ευρεία και αφηρημένη έννοια. Ο κώδικας αποτελεί το συνδετικό νήμα των διαφορετικών επιπέδων και των πεδίων του θεωρητικού μοντέλου που ανέπτυξε ο Bernstein. Οι κώδικες αναφέρονται στις αρχές που ρυθμίζουν τις σχέσεις εξουσίας και τις αρχές του κοινωνικού ελέγχου. Ως αρχές ρύθμισης τοποθετούν άνω τα υποκείμενα μέσα στις κοινωνικές σχέσεις. Μέσα από τη ρύθμιση αυτών των αρχών *«επιλέγονται και συνδυάζονται τα κατάλληλα «νοήματα», οι μορφές με τις οποίες πραγματώνονται και τα πλαίσια μέσα στα οποία αναδεικνύονται»* (Σολομών, 2015, σελ.23). Ρυθμίζουν τι πάει με τι, πώς εκδηλώνεται κάθε «τι» και πώς διαμορφώνεται το αντίστοιχο κοινωνικό πλαίσιο. Τα «νοήματα» και τα «τι» μπορούν να αναφέρονται σε γνωστικά αντικείμενα, υλικά αντικείμενα, σε έννοιες, σε ανθρώπους, σε ομάδες με διάφορα κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως είναι για παράδειγμα η εθνότητα, η θρησκεία, η τάξη κ.α. *«Οι κώδικες είναι αρχές που ρυθμίζουν το τι και το πώς των διαφόρων μορφών επικοινωνίας και κοινωνικών σχέσεων, αρχές που ρυθμίζουν τις κοινωνικές πρακτικές μέσα στους διαφόρους φορείς»* (Σολομών, 2015, σελ.24). Η ανάλυση αυτών των κοινωνικών πρακτικών μέσα από τον κώδικα, αποκαλύπτει σχέσεις εξουσίας και ελέγχου που διέπουν τις σχέσεις που τις συνδέουν μεταξύ τους. Επίσης, οι κώδικες μπορούν να προσλαμβάνονται σιωπηρά από το υποκείμενο και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη συνείδησή του. Στην παρούσα εργασία η έννοια του κώδικα που αναπτύσσει ο Bernstein μπορεί να έχει εφαρμογή σε πολλαπλά επίπεδα και κοινωνικές πρακτικές, όπως είναι η τυπική εκπαίδευση αλλά και η γλώσσα (Σολομών, 2015).

Ένα μέρος της θεωρίας των κωδίκων συσχετίζεται με τη θεωρία του «κριτικού γραμματισμού». Ο «κριτικός γραμματισμός» στηρίζεται αρχικά στις αρχές της κριτικής θεωρίας και μετέπειτα στις φεμινιστικές και μεταδομιστικές θεωρίες περί γλώσσας, λόγου και ισχύος καθώς επίσης και χειραφετικής διαδικασίας (Comber, 2003, Jones, 2006 όπ. αναφ. στο Σ. Κοντοβούρκη, Ε. Ιωαννίδου, 2013). Αυτή η θεωρητική κατασκευή θεμελιώνεται μέσα από *«την παραδοχή ότι το άτομο υπάρχει και ενεργεί εντός συγκεκριμένων κοινωνικών δομών, πολιτικών σχημάτων και ιστορικά διαμορφωμένων πραγματικοτήτων»*. Η πρόσβαση στο κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης, που μας αφορά στην παρούσα εργασία, διαφοροποιείται ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Οι θεωρίες αντιμετωπίζουν τη γλώσσα *«ως μία κοινωνική πρακτική*

³⁸ Οι «γλωσσικοί κώδικες» διακρίνονται σε «περιορισμένο» και σε «επεξεργασμένο»

³⁹ Οι «παιδαγωγικοί κώδικες» διακρίνονται σε κώδικες «συλλογής» και «συγχωνευμένους».

και ως φυσικοποιημένο μέσο επιβολής και διαπραγμάτευσης ισχύος» (Baynham, 2000, Fairclough, 1995 Rogers, 2003, όπ. αναφ. στο Σ. Κοντοβούρκη, Ε. Ιωαννίδου, 2013). Η σύλληψη της φύσης του συμβολικού ελέγχου αλλά και του ρόλου της εκπαίδευσης που λειτουργεί ως αναμεταδότης και μετασχηματιστής αυτού του ελέγχου εξετάζεται επίσης μέσα από τη θεωρία των κωδίκων. Για τον Bernstein ο συμβολικός έλεγχος αποτελεί μια μορφή κοινωνικού ελέγχου, που επιτελεί μια ιδιαίτερα εξειδικευμένη λειτουργία. Ο Bernstein (1990, όπ. παρατίθεται στο Ντακούμης και Λάμνιας, 2009 σελ. 124) αναφέρει: «...ο συμβολικός έλεγχος είναι το μέσο με το οποίο η συνείδηση αποκτά εξειδικευμένη μορφή και κατανέμεται μέσα από μορφές επικοινωνίας, οι οποίες αναμεταδίδουν μια δοσμένη κατανομή δύναμης. Ο συμβολικός έλεγχος μεταφράζει τις σχέσεις δύναμης σε λόγο και το λόγο σε σχέσεις δύναμης». Ο ρόλος του συμβολικού ελέγχου αναδεικνύεται μέσα από την ανάλυση για παράδειγμα συμπλεγμάτων υπηρεσιών, στελεχών και κοινωνικών σχέσεων. Η εξουσία, η γνώση και ο λόγος ρυθμίζουν τη διαμόρφωση της σχέσης μεταξύ των λόγων, των κοινωνικών σχέσεων, της κατανομής της εργασίας αλλά και των συστημάτων μετάδοσης, τα οποία οδηγούν στη δημιουργία της σχέσης μεταξύ ιδεολογίας και συνείδησης (Bernstein, 1990, 1991, 2000, όπ. αναφ. στο Β. Ντακούμης, Κ. Λάμνιας, 2009).

Ειδικότερα, η θεωρητική θέση του Bernstein περί «ταξικών σχέσεων» αναφέρεται στις ανισότητες που προκύπτουν στην κατανομή της εξουσίας και στις αρχές ελέγχου μεταξύ κοινωνικών ομάδων. Αυτές οι ανισότητες λαμβάνουν μέρος κατά τη δημιουργία, την κατανομή, την αναπαραγωγή αλλά και τη νομιμοποίηση φυσικών και συμβολικών αξιών, κυρίαρχων και κυριαρχούμενων αρχών. Για να γίνει αντιληπτή η προβληματική σχέση μεταξύ της κοινωνικής τάξης και της διαδικασίας της πολιτισμικής αναπαραγωγής είναι αναγκαίο να φανεί «πώς η ταξική ρύθμιση της κατανομής της εξουσίας και των αρχών ελέγχου παράγει, κατανέμει, αναπαράγει και νομιμοποιεί κυρίαρχες και κυριαρχούμενες αρχές που ρυθμίζουν τις σχέσεις μέσα και ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες και συνακόλουθα μορφές συνείδησης». Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι πώς γίνεται αυτός ο μετασχηματισμός της κατανομής της εξουσίας και των αρχών ελέγχου για την τοποθέτηση των υποκειμένων ή την αλλαγή αυτής της τοποθέτησης. Η απάντηση θα μπορούσε να είναι ότι οι «ταξικές σχέσεις» δημιουργούν, κατανέμουν, αναπαράγουν και νομιμοποιούν μορφές επικοινωνίας, οι οποίες στη συνέχεια μεταδίδουν κυρίαρχους και κυριαρχούμενους κώδικες, τοποθετώντας τα υποκείμενα διαφορετικά από αυτούς τους κώδικες μέσα από τη διαδικασία πρόσληψής τους. (Bernstein, 2015, Ι. Σολομών, 2015).

Κάποιες από τις θεωρητικές θέσεις του Bernstein, θα αξιοποιηθούν στην παρούσα έρευνα για τη συζήτηση των συμπερασμάτων της.

4.7 Μια θεώρηση των σύγχρονων πολιτικών: Πολιτικές της «απεικόνισης» και «διασυνοριακές» πολιτικές

Μέσα σε αυτό το περιβάλλον αλληλοεξάρτησης και αλληλεπίδρασης της προσφυγικής, κοινωνικής και πολιτικής κρίσης, η εργασία της Gerrard (2016) δίνει έμφαση στην πολιτική των συνόρων κατά τη δημιουργία χώρων στέγασης που απευθύνονται σε μη-πολίτες, όπως είναι οι Δομές Κράτησης Προσφύγων. Τονίζει ότι ο πολλαπλασιασμός των εικόνων των προσφύγων μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στην άσκηση της Ε.Π. παγκοσμίως, ενώ ταυτόχρονα εγείρει προβληματισμούς για την επανεξέταση της ιδέας του «παγκόσμιου πολίτη» αλλά και των «διασυνοριακών πρακτικών» μεταξύ εθνών-κρατών. Αντλώντας στοιχεία από το έργο των Sontag, Tyler και Butler εξετάζει τη διασυνοριακή πολιτική έθνους και κράτους μέσω της αναπαραγωγής εικόνων «πόνου» και «οδύνης». Υποστηρίζει ότι οι εν λόγω εικόνες (π.χ. η δημιουργία χώρων για μη-πολίτες όπως είναι οι Δομές Κράτησης Προσφύγων) ενισχύουν την ανησυχία για την ασφάλεια του κράτους, δημιουργώντας φόβο για το «Άλλο», ενώ ταυτόχρονα νοηματοδοτούν τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει αυτό στην πολιτική για την εκπαίδευση.

Από την άλλη, η Gerrard (2016), περιγράφει και ερμηνεύει τις πολιτικές της «απεικόνισης» με έναν διαφορετικό χαρακτήρα, μέσα από τις θέσεις του Sontag (2003). Οι θέσεις του βρίσκουν ερμηνεία στην ειρηνική έκκληση της Virginia Woolf, η οποία θεωρεί ότι η εικόνα και η φωτογραφία του θανάτου από τον πόλεμο, προσφέρει μία «κοινή εμπειρία», μέσω της οποίας μπορεί να ενώσει ανθρώπους «καλής θέλησης». Στη σύγχρονη εποχή, η βία και οι εικόνες του πόλεμου που αναπαράγονται μέσα από την οθόνη του σπιτιού μας δημιουργούν την αίσθηση της βίας τόσο κοντά όσο και μακριά. *«Η παρουσίαση αυτών των εικόνων είναι ενσωματωμένη σε μια ευρύτερη πολιτική των συνόρων, σύμφωνα με την οποία η φροντίδα και η δράση γύρω από τους άλλους μπορεί να παραμένει φαινομενικά αδύνατη ή ανυπέμβλητη.»* (Gerrard, 2016). Οι θλιβερές εικόνες των προσφύγων επιδεικνύουν μια ισχυρή πολιτική σχετικά με την ηθική αλλά και πολιτική δέσμευση που έχουμε απέναντί τους.

Αυτές οι τεχνικές διακυβέρνησης, των πολιτικών της «απεικόνισης» και των «διασυνοριακών» πολιτικών αποτελούν ουσιαστικά πράξεις οχύρωσης των συνόρων και πλαισιώνουν τη σύγχρονη πολιτική. Οι θέσεις της προσφέρουν σημαντικά εννοιολογικά σημεία για την κατανόηση της Ιδιότητας του Πολίτη και των «εθνικών συνόρων», οι οποίες θα αναλυθούν στις παρακάτω υποενότητες.

4.7.1 Μία «παγκοσμιοποιημένη» έννοια της «Ιδιότητας του Πολίτη»

Αρκετοί ερευνητές σε σύγχρονα νεοφιλελεύθερα κυβερνητικά καθεστώτα εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην έννοια του πολίτη. Ο Ong, (2005, όπ. αναφ. στο Taylor & Sidhu 2012), αναφέρει την έννοια του υποδειγματικού πολίτη, ο οποίος συνδέεται συχνά με την έννοια της αυτονομίας, της παραγωγικότητας, της υπευθυνότητας αλλά και της επιχειρηματικότητας. Η ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις που θέτει η έννοια του υποδειγματικού πολίτη προσδιορίζεται από διάφορες στρωματοποιήσεις όπως είναι η φυλή, η τάξη και το φύλο. Στο ίδιο πλαίσιο, σημαντική είναι η θέση της Gerrard (2016) για την έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη, θεωρώντας τον ως έναν κεντρικό μηχανισμό, με τον οποίο τα εθνικά κράτη προβάλλουν διακρίσεις, μέσα στα πλαίσια της σύγχρονης διακυβέρνησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προκύπτει ένα περιφρονημένο, υποτιμημένο «Άλλο» (abject “Other”) της Ιδιότητας του Πολίτη. Εδώ φαίνεται να υπάρχει ένας σαφής διαχωρισμός μεταξύ «τυχερών» πολιτών και «υποτιμημένων εθνοτήτων» (national abject) (Tyler, 2013, όπ. αναφ. στο Gerrard, 2016). Ευρύτερα, βλέπουμε χώρες (π.χ. Αυστραλία), οι οποίες εφαρμόζουν στρατηγικές με σκοπό την κατασκευή της έννοιας «πολίτης» και «μη-πολίτης». Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δημιουργία στρατοπέδων με πρόσφυγες που χρησιμοποιούνται ως συσκευές χωροθέτησης (Gerrard, 2016).

Η Gerrard (2016) αναφέρει ως σημαντικούς παράγοντες, που επηρεάζουν την έννοια του «μη-πολίτη» τον «Τύπο» και τον «πολιτικό λόγο» Υποστηρίζοντας την πολιτική της Ιδιότητας του Πολίτη εντός του κράτους-έθνους με την έννοια της ανεκτικότητας θα λέγαμε ότι η σύγχρονη πολιτική θεωρεί τον πρόσφυγα «Άλλο» ως μία πιθανή σκοτεινή απειλή όχι μόνο για την εθνική ασφάλεια αλλά ακόμη και για τον ανεκτικό «δυτικό» πολιτισμό.

Είναι σημαντικός ο τρόπος κατανόησης της κοινωνικής κατασκευής των μεταναστών στο σημερινό πολιτικό κλίμα, καθώς αυτή διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές εμπειρίες

των παιδιών και των οικογενειών των μεταναστών. Εάν ο πολιτικός λόγος αντιμετωπίζει τους μετανάστες ως απειλή, τότε βλέπουμε σημαντικές επιπτώσεις για τους μαθητές, τα σχολεία και τις κοινότητές τους. Οι εξελίξεις αυτές έχουν αντίκτυπο στις εμπειρίες και στη διαμόρφωση της ταυτότητας του μετανάστη. Συγκεκριμένα, η εμπειρία των μεταναστών αλλά και ο τρόπος με τον οποίο δομείται η ταυτότητα των μεταναστών μέσα από τις δημόσιες πολιτικές συζητήσεις επηρεάζουν έναν μεγάλο αριθμό παιδιών που βρίσκονται στα σχολικά συστήματα εκπαίδευσης (Quinn et al, 2017).

Αξιοποιώντας τις θέσεις της Gerrard (2016) βλέπουμε να διαμορφώνεται ο σύγχρονος λόγος και η εκπαιδευτική έρευνα γύρω από τον καθορισμό των εννοιών που αφορούν την Ιδιότητα του Πολίτη και του «παγκόσμιου πολίτη». Η «παγκόσμια εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη» προβάλλει θα λέγαμε μία «παγκοσμιοποιημένη» έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη, που στηρίζεται σε αξίες και ιδέες όπως για παράδειγμα της σύνδεσης, της αλληλεγγύης προς το «Άλλο», της κοινωνικής δικαιοσύνης, της άσκησης και της πάλης για την αναγνώριση των δικαιωμάτων αλλά και της ανάληψης της ευθύνης έναντι των άλλων. Αυτός ο τύπος απέχει από την ταύτιση με το έθνος. Από την άλλη βλέπουμε μια διαφορετική εκδοχή στη διαμόρφωση αυτής της παγκοσμιοποιημένης έννοιας της ταυτότητας του Πολίτη που συνδέεται με τη μεταφορά και τη μετάβαση από τον ενεργό και παγκόσμιο χαρακτήρα προς τον υπεύθυνο και παραγωγικό χαρακτήρα μέσα στα πλαίσια της παγκόσμιας κινητικότητας, της διακρατικότητας και της παγκοσμιοποίησης.

4.7.2 «Εθνικά σύνορα» και «Ιδιότητα του Πολίτη»

Η θεωρητική προσέγγιση της Gerrard (2016) γύρω από την «παγκοσμιοποιημένη» έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη ενισχύεται και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις «διασυνοριακές πολιτικές». Η ενίσχυση των εθνικών συνόρων των κρατών συνδέεται με την άρνηση της Ιδιότητας του Πολίτη στους «Άλλους», στους «μη-πολίτες», αποκαλύπτοντας μία ένταση στη μετάβαση του όρου της «Ιδιότητας του Πολίτη» προς την «παγκόσμια Ιδιότητα του Πολίτη». Σε ένα κράτος αναγνωρίζεται το δικαίωμα του να είσαι πολίτης όταν είσαι αντικείμενο μιας πολιτείας. Συνεπώς, οι έννοιες «εθνικά σύνορα» και «Ιδιότητα του Πολίτη» είναι συνυφασμένες μεταξύ τους. Η βίωση της έννοιας της Ιδιότητας του Πολίτη εξαρτάται από τις προϋποθέσεις που διαμορφώνονται για την εξασφάλιση των δικαιωμάτων του μέσα στο κράτος.

Το κράτος-έθνος έχει καθοριστικό ρόλο στον καθορισμό της πολιτικής της παγκοσμιοποίησης. Ιδιαίτερα, η εικόνα του πρόσφυγα «Άλλου» χρησιμοποιείται πολιτικά για την ενίσχυση της ιδέας της διαφοράς και της Δυτικής προόδου, ενισχύοντας έτσι εθνικά σύνορα και τη δημιουργία χώρων μη-πολιτών εντός αυτών. Αυτό αποτελεί μια επικίνδυνη πρακτική για τους πρόσφυγες και τους αιτούντες άσυλο, διότι δεν έχουν ισότητα στα δικαιώματα των πολιτών όπως είναι η εκπαίδευση, περιμένοντας σε στρατόπεδα προκειμένου να διεκπεραιωθούν οι διαδικασίες και να αναγνωριστούν τα δικαιώματά τους Gerrard (2016). Η Butler (2004, όπ. αναφ. στο Gerrard, 2016) επισημαίνει ότι η σύγχρονη διακυβέρνηση, μέσα από την αναστολή νόμων που αφορούν τους πρόσφυγες και τη δημιουργία χώρων κράτησης καταφέρνει να περιορίσει τα δικαιώματά τους ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί μία πολιτική του φόβου.

4.8 Σύνοψη

Οι θεωρητικές έννοιες που αναλύονται στον παρόν κεφάλαιο και οι οποίες θα αξιοποιηθούν για την ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, προέρχονται κυρίως από τη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής και αλλαγής του Basil Bernstein και των σύγχρονων τάσεων που επικρατούν στην πολιτική, μέσα από τις θέσεις της Gerrard. Οι έννοιες αυτές είναι του συμβολικού ελέγχου, του κώδικα, των ταξικών σχέσεων, της Ιδιότητας του Πολίτη, της παγκοσμιοποιημένης Ιδιότητας του Πολίτη και των συνόρων.

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάγκη καθώς επίσης και το κίνητρό μου για τη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας, όπως προκύπτει μέσα από τη μελέτη του θεωρητικού και του νομοθετικού πλαισίου, της σχετικής βιβλιογραφίας και της επισκόπησης του προσφυγικού ζητήματος μέσα από τον Τύπο. Στη συνέχεια ακολουθούν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, οι θεωρητικές καταβολές της ποιοτικής έρευνας και οι αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται. Ακολουθεί το εργαλείο συλλογής των δεδομένων, η περιγραφή της διαδικασίας των συνεντεύξεων και της επιλογής του δείγματος, η παρουσίαση σχεδιασμού του πρωτοκόλλου συνέντευξης, και τα θέματα δεοντολογίας.

5.2 Ανάγκη, κίνητρο και στόχος διεξαγωγής της έρευνας

Η μελέτη του νομοθετικού πλαισίου, οι αναφορές στις Διεθνείς Συμβάσεις, η διεθνής βιβλιογραφία αλλά και η επισκόπηση του Τύπου αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφύγων δημιουργούν συζητήσεις γύρω από τις πολιτικές, τους μηχανισμούς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της Ε.Π. που υλοποιείται στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια και η οποία βρίσκεται σε συνάρτηση και συνεχή αλληλεπίδραση με την ένταξη των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Από τη μέχρι τώρα διερεύνηση του θέματος συνάγεται ότι υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι βοηθούν τους νέους πρόσφυγες να προσαρμοστούν στα σχολεία καθώς επίσης και το ότι το σχολείο βοηθά τους νέους πρόσφυγες αλλά και τις οικογένειές τους να προσαρμοστούν στη ζωή τους. Συνεπώς, είναι σημαντικό για τους κοινωνικούς λειτουργούς να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο του σχολείου στη ζωή των νέων προσφύγων αλλά και των οικογενειών τους. Αυτό σηματοδοτεί, την προοπτική συνεργασίας διαφόρων παραγόντων με τα σχολεία προκειμένου να εξασφαλίσουν την πρόσβαση, να δημιουργήσουν ατομικά συναφή εκπαιδευτικά πακέτα και να λειτουργήσουν ως σύνδεσμοι προκειμένου να προωθηθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για αυτή την ομάδα παιδιών και νέων (Hek, 2005). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, προκύπτει ανάγκη για μία έρευνα πιο εξειδικευμένου χαρακτήρα που θα παρέχει πιο εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα υλοποίησης Ε.Π. και ένταξης για τα παιδιά των προσφύγων.

Διανύοντας μία περίοδο πολιτικής αστάθειας αλλά και οικονομικής κρίσης, με αναδυόμενες «ομάδες» και «αντιλήψεις» που κάνουν λόγο για το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων, οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στις «πολύ-παραγοντικές» διαστάσεις αυτού του φαινομένου που επηρεάζουν την Ε.Π.

Το κίνητρό μου για έρευνα πάνω σε αυτό το θέμα προέκυψε από την επαφή μου με το επιστημονικό πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, μέσα στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας και σε συνδυασμό με τα επιστημονικά μου ενδιαφέροντά σε ζητήματα εκπαιδευτικής ένταξης, κοινωνικής αλληλεγγύης και Ε.Π.. Επίσης, σημαντικός παράγοντας ενασχόλησής μου με το συγκεκριμένο θέμα ήταν το ενδιαφέρον μου για τις διαστάσεις του προσφυγικού φαινομένου στην Ελλάδα αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι εντοπίζονται ελάχιστα παραδείγματα από την ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών των προσφύγων, και ιδίτερα ερευνών που να εστιάζουν στην Ε.Π.. Συνεπώς, προκύπτει η ανάγκη για περισσότερη διερεύνηση του θέματος, με σκοπό τον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας. Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται μέσα από 12 συνεντεύξεις, οι απόψεις των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων που ορίστηκαν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων αναφορικά με την εφαρμογή της Ε.Π. που υλοποιείται στη χώρα μας.

5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

1^ο Πώς αντιλαμβάνονται οι Σ.Ε.Π. τη συγκεκριμένη Ε.Π. που υλοποιείται σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων;

2^ο Ποιοι άλλοι παράγοντες και μηχανισμοί εμπλέκονται και επηρεάζουν την υλοποίηση αυτής της Ε.Π.;

3^ο Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της επιτυχούς ένταξης, δηλαδή της σχέσης που διαμορφώνεται μεταξύ της υλοποίησης της συγκεκριμένης Ε.Π. και της ένταξης των παιδιών των προσφύγων στη σχολική εκπαίδευση καθώς των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία;

5.4 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Στην παρούσα εργασία, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος. Οι Denzin & Lincoln (2005, όπ. αναφέρεται στο Ίσαρης & Πουρκός, 2015, σελ. 12) ορίζουν την ποιοτική έρευνα «ως μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (*situated activity*), η οποία τοποθετεί τον

παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά».

Επίσης, σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό, (2015) ένας κοινωνικός επιστήμονας καταφεύγει σε μία ποιοτική έρευνα, επιδιώκοντας τη διερεύνηση της ιδιαιτερότητας ενός φαινομένου, καθώς αδυνατεί ο ίδιος να αναγνωρίσει ή να διακρίνει συγκεκριμένες μεταβλητές για τη μελέτη του ή όταν δεν υπάρχει κάποια διαθέσιμη θεωρία για την εξήγηση ή την κατανόησή του. Επίσης, ο ερευνητής έχει ως στόχο τη λεπτομερή μελέτη και κατανόηση των επιμέρους διαστάσεων του φαινομένου, χωρίς να παραμένει σε μία αποστασιοποιημένη, στατιστική και αφαιρετική προσέγγιση. Σημαντικό επίσης, είναι το γεγονός ότι ο ερευνητής στρέφεται προς ένα αφηγηματικό ύφος, το οποίο περιγράφει με πιο εκφραστικούς όρους τις εμπειρίες των υποκειμένων, χωρίς να παραμένει στην απρόσωπη γλώσσα της στατιστικής. Τέλος, η ποιοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει πλούσια ερευνητικά δεδομένα σε μεγάλο εύρος χρόνου, προκειμένου να προσεγγίσει καλύτερα την δυναμική του φαινομένου που μελετάει (Ίσαρη & Πουρκό, 2015).

Η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα εξετάζει τις απόψεις των Σ.Ε.Π σχετικά με την εφαρμογή της Ε.Π. για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων που φοιτούν στην Ελλάδα, η οποία υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2016-2017. Αυτή η Ε.Π. που υλοποιείται στη χώρα μας τον τελευταίο χρόνο φαίνεται ότι εγείρει αρκετούς προβληματισμούς, ανησυχίες και φόβους ειδικά μεταξύ των Σ.Ε.Π., καθώς αυτοί βρίσκονται στην «πρώτη γραμμή», προκειμένου να επιτελέσουν έναν ρόλο σε ένα πολυδιάστατο ζήτημα.

Η ποιοτική έρευνα αντλεί τις οντολογικές και επιστημολογικές της παραδοχές από φιλοσοφικά και θεωρητικά ρεύματα. Αυτά τα φιλοσοφικά και θεωρητικά ρεύματα ενώ παρουσιάζουν ορισμένες διαφοροποιήσεις, ωστόσο έχουν ένα κοινό πυρήνα θεμελιακών παραδοχών όπως είναι η θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας ως μία περίπλοκη συμβολική κατασκευή, η αναγνώριση της ικανότητας των ανθρώπων να παράγουν νόημα και να μετέχουν στη διαδικασία κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω των καθημερινών τους διαδράσεων, καθώς επίσης και η ανάγκη της κοινωνικής έρευνας να προσεγγίσει τα φαινόμενα ανακατασκευάζοντας τα

νοηματικά πλαίσια και τα συστήματα αναφοράς των εμπλεκομένων στα κοινωνικά πεδία των δρώντων υποκειμένων (Γ. Τσιώλης, 2014:24-25).

5.5 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος, η οποία επιλέχθηκε ως τεχνική συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα, αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς μελετητές ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλα, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση.

Σύμφωνα, με την Alexiadiou (2001) ο όρος «ημιδομημένη» αναφέρεται σε μια ατζέντα συνεντεύξεων που διαμορφώθηκε μέσα από τον προσδιορισμό μετρήσιμων χαρακτηριστικών μιας θεωρητικής έννοιας που απορρέουν από τα ερευνητικά ερωτήματα, διατηρώντας όμως έναν ανοικτό και ευέλικτο χαρακτήρα. Η πρόθεση είναι να δοθεί η δυνατότητα στους ερωτώμενους να «καθορίσουν» την κατάσταση βάσει της δικής τους εμπειρίας και έτσι να επικεντρωθούν σε αυτά που θεωρούν σχετικά. Συνεπώς, οι συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας βασίστηκαν σε ένα πρωτόκολλο ανοιχτών ερωτήσεων και διεξήχθησαν σε διαφορετικό τόπο και χρόνο για κάθε υποκείμενο. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο που να ακολουθούν την αναφορά της Alexiadiou στις τεχνικές του Weick (1995, στο Alexiadiou, 2001, σελ. 54), όπου οι ερωτήσεις διατυπώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε οι άνθρωποι να προσδίδουν νόημα στην πρακτική τους, να θεσπίζουν το κοινωνικό τους περιβάλλον, να κατασκευάζουν ταυτότητες, να δημιουργούν κοινωνικές δεσμεύσεις, να παράγουν κοινωνικές σχέσεις, αναδρομικές δικαιολογίες και κατασκευές πραγματικότητας.

Τέλος, οι ανοιχτές ερωτήσεις προσέφεραν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ελεύθερα τη σκέψη τους, με σκοπό τη δημιουργία θετικού και άνετου κλίματος για την απόσπαση ειλικρινέστερων απαντήσεων.

5.6 Διαδικασία συνέντευξης και δείγμα

Για την διεξαγωγή της έρευνας αρχικά εντοπίστηκε το δείγμα. Σύμφωνα με τους Cohen et al.(2011), η επιλογή των ατόμων έγινε με δείγμα μη πιθανότητας (non probability sampling), το οποίο επιδιώκει να εκπροσωπήσει μία συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων, όπως είναι οι Σ.Ε.Π. που έχουν οριστεί ως υπεύθυνοι για την υλοποίηση της συγκεκριμένης Ε.Π. στη χώρα μας. Χρησιμοποιήθηκε βολική δειγματοληψία (convenience sampling) για να έχει ο ερευνητής πρόσβαση στον πλησιέστερο αριθμό ατόμων, συνεχίζοντας τη διαδικασία μέχρι να ληφθεί το απαιτούμενο μέγεθος του δείγματος ή εκείνοι που είναι διαθέσιμοι και προσβάσιμοι τη δεδομένη στιγμή (Cohen et al., 2011).

Το δείγμα περιλάμβανε 12 συνεντεύξεις Σ.Ε.Π., οι οποίοι ανέλαβαν συντονιστικό ρόλο μέσα στις Δ.Υ.Ε.Π. αναφορικά με το πρόγραμμα εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων, που υλοποιήθηκε από ΥΠ.Π.Ε.Θ. στην Ελλάδα. Το δείγμα περιελάμβανε 4 γυναίκες και 8 άνδρες και επιλέχθηκε με κριτήριο την εξασφάλιση και αξιοποίηση δεδομένων από διάφορα σημεία της Ελλάδας, προκειμένου να ερευνηθεί, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίστηκε το θέμα τόσο συνολικά όσο και σε τοπικό επίπεδο.

Η διαδικασία των συνεντεύξεων έγινε ατομικά με τον καθένα σε χρόνο και τόπο που εξυπηρετούσε τους συμμετέχοντες. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου μία ώρα. Οι περισσότερες έγιναν με φυσική παρουσία και των δύο, ενώ κάποιες άλλες πραγματοποιήθηκαν μέσω skype, που οφείλεται κυρίως στη δυσκολία που δημιουργήθηκε λόγω της απόστασης. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που έγιναν επιδίωκαν την εις βάθος διερεύνηση των απόψεων των Σ.Ε.Π. αναφορικά με την κατανόηση της υλοποίησης της Ε.Π. για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων, αλλά ταυτόχρονα τους έδωσε την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα και να προβληματιστούν σχετικά με το εν λόγω θέμα. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν 3 ψηφιακές συσκευές καταγραφής, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ακρίβεια των πληροφοριών τους.

Ακολουθεί σχετικός πίνακας, ο οποίος περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του δείγματος των Σ.Ε.Π (βλ. Πίνακα 5.1.) Ο συγκεκριμένος πίνακας διαμορφώθηκε με βάση τη συμπλήρωση των στοιχείων των συμμετεχόντων που συλλέχθηκαν στο πρώτο μέρος του πρωτοκόλλου συνέντευξης είτε δια ζώσης, είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

και με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζεται η ανωνυμία των ερωτώμενων. Στη συνέχεια, τα στοιχεία θα βοηθήσουν επικουρικά στην ανάλυση των δεδομένων.

Πίνακας 5.1: Τα χαρακτηριστικά του δείγματος των Σ.Ε.Π.

Δείγμα	Φύλο	Ειδικότητα (Α/θμια-Β/θμια)	Χρόνια Υπηρεσίας (5-10, 10-20, 20-30)	Συμμετοχή σε συναφή εκπ/κά προγράμματα (Ναι/Όχι)	Ξένες γλώσσες	Περιοχή υπηρεσίας (αστική/ημιαστική/αγροτική)	Διάρκεια συνέντευξης
Σ.Ε.Π.1	άνδρας	Β/θμια	10-20	Όχι	Αγγλικά, Γαλλικά, Ισπανικά	Ημιαστική	0:38
Σ.Ε.Π.2	γυναίκα	Β/θμια	10-20	Ναι	Αγγλικά	Ημιαστική	0:46
Σ.Ε.Π.3	άνδρας	Β/θμια	20-30	Ναι	Γαλλικά, Αγγλικά, Γερμανικά	Ημιαστική	1:02
Σ.Ε.Π.4	άνδρας	Β/θμια	10-20	Ναι	Γαλλικά	Ημιαστική	1:01
Σ.Ε.Π.5	γυναίκα	Α/θμια	10-20	Ναι	Αγγλικά, Ιταλικά	Ημιαστική	1:08
Σ.Ε.Π.6	άνδρας	Α/θμια	20-30	Ναι	Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά	Ημιαστική	1:08
Σ.Ε.Π.7	άνδρας	Α/θμια	20-30	Ναι	Αγγλικά	Ημιαστική	1:06
Σ.Ε.Π.8	άνδρας	Β/θμια	5-10	Ναι	Αγγλικά	Αστική	1:05
Σ.Ε.Π.9	γυναίκα	Α/θμια	10-20	Ναι	Αγγλικά	Ημιαστική	0:43
Σ.Ε.Π.10	γυναίκα	Α/θμια	20-30	Όχι	Γερμανικά	Ημιαστική	1:10
Σ.Ε.Π.11	άνδρας	Α/θμια	10-20	Ναι	Αγγλικά	Ημιαστική	1:03
Σ.Ε.Π.12	άνδρας	Β/θμια	10-20	Ναι	Αγγλικά	Ημιαστική	1:36

5.7 Σχεδιασμός πρωτοκόλλου συνέντευξης

Για την υλοποίηση των συνεντεύξεων κρίθηκε σκόπιμος ο σχεδιασμός ενός πρωτοκόλλου συνέντευξης, έτσι ώστε να βοηθήσει στην συστηματική συλλογή και οργάνωση των πληροφοριών και κατ' επέκταση στην παρουσίαση και την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Ο σχεδιασμός του πρωτοκόλλου συνέντευξης βασίστηκε στα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε ο ερευνητής.

Το Πρωτόκολλο συνέντευξης αποτελεί ένα βασικό εργαλείο για τη συλλογή του εμπειρικού υλικού της έρευνας, το οποίο θα βοηθήσει ουσιαστικά στο να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Τα βασικά μέρη του είναι «η κεφαλίδα», όπου καταγράφονται ουσιαστικές πληροφορίες της συνέντευξης καθώς επίσης και οι «ανοιχτού τύπου» ερωτήσεις, όπου βοηθούν στο να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό κλίμα μεταξύ του συνεντευκτή και του συνεντευξιζόμενου. Οι «ανοιχτού τύπου» ερωτήσεις εντάσσονται σε ορισμένους βασικούς άξονες και περιλαμβάνουν κεντρικές και αποσαφηνιστικές (βολιδοσκοπήσεις) ερωτήσεις που αφορούν τα

σημαντικά ερευνητικά ερωτήματα. Το πρωτόκολλο της συνέντευξης παρατίθεται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας και περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις.

Επισημαίνεται ότι το πρώτο ερευνητικό ερώτημα καλύπτει ένα μεγάλο εύρος ερωτήσεων από τους περισσότερους άξονες και δικαιολογείται λόγω της φύσεως του ερωτήματος καθώς επίσης και της μεγάλης ευρύτητας του θέματος, δηλ. αφορά τις απόψεις των Σ.Ε.Π. για την υλοποίηση της Ε.Π. σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Ακολουθεί η περιγραφή του πρωτοκόλλου συνέντευξης.

Για να μπορέσουν να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε ο ερευνητής, ενώ ταυτόχρονα να μπορούν να εξυπηρετούν την κατανόηση του θέματος από τους συνεντευξιζόμενους, η συνέντευξη διαμορφώθηκε σε 8 ερευνητικούς άξονες ως εξής:

Α' άξονας: Εμπλεκόμενοι φορείς για την εκπαίδευση των προσφύγων

Β' άξονας: Ανάγκες και στόχοι της Ε.Π.

Γ' άξονας: Το είδος της εκπαίδευσης που προσφέρεται στα παιδιά των προσφύγων

Δ' άξονας: Ο ρόλος και η θέση των Σ.Ε.Π.

Ε' άξονας: Σχεδιασμός και εφαρμογή της Ε.Π.

ΣΤ' άξονας: Αποτίμηση και δυσκολίες της Ε.Π.

Ζ' άξονας: Μέτρα υποστήριξης της Ε.Π.

Η' άξονας: Σχέση Υλοποίησης Ε.Π. και επιτυχούς ένταξης

Ειδικότερα, για να διερευνηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι Σ.Ε.Π. τη συγκεκριμένη Ε.Π. που υλοποιείται σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων επιλέχθηκαν κατάλληλες ερωτήσεις, οι οποίες εντάχθηκαν σε 7 από τους 8 ερευνητικούς άξονες.

Από τον Α' άξονα οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

«1. Ποιοι είναι οι φορείς που θεωρείτε ότι εκφράζουν την επίσημη Ε.Π. που ακολουθείται στη χώρα μας σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων και αν γνωρίζετε κάποιες από τις δράσεις τους;»

«2. Θεωρείτε ότι υπάρχουν και άλλοι φορείς, δρώντες, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή και την υλοποίηση της συγκεκριμένης Ε.Π αναφορικά με

την εκπαίδευση των προσφύγων; - Αν ναι ποιοι είναι αυτοί; - Γνωρίζετε κάποιες από τις δράσεις τους;»

3. Θεωρείτε ότι υπάρχει κάποιο είδος συντονισμού ή συνεργασίας μεταξύ των επίσημων φορέων αλλά και των υπόλοιπων φορέων που εμπλέκονται με την εκπαίδευση των προσφύγων;»

Από τον Β' άξονα οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

«1. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι ανάγκες και οι στόχοι αυτής της Ε.Π.;»

«2. Θεωρείτε ότι εξυπηρετούνται αυτές οι ανάγκες και οι στόχοι της συγκεκριμένης Ε.Π. και αν ναι με ποιον τρόπο;»

Από τον Γ' άξονα οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

«1. Θεωρείτε ότι κάποιες από αυτές τις εκπαιδευτικές δράσεις αποσκοπούν σε κάποιο συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης ή κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά εκπαίδευσης; - Αν ναι, ποια θεωρείτε ότι είναι τα κύρια χαρακτηριστικά, δηλαδή το είδος της εκπαίδευσης που τους προσφέρεται;»

Από τον Δ' άξονα οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

«1. Θα μπορούσατε να προσδιορίσετε με περισσότερη λεπτομέρεια το έργο/τα καθήκοντα που έχετε αναλάβει ως Σ.Ε.Π.;»

«2. Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας είναι μέρος αυτής της Ε.Π. που υλοποιείται στη χώρα μας; - Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας και τα καθήκοντά σας ήταν ξεκάθαρα για την υλοποίηση της Ε.Π. που σας ανατέθηκε από τους επίσημους φορείς εκπαίδευσης;

«3. Θεωρείτε ότι η θέση σας, σας έδωσε την ευκαιρία να συνεργαστείτε με τους εμπλεκόμενους φορείς που προαναφέρατε και αν ναι με ποιον τρόπο;»

Από τον Ε' άξονα οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

«1. Θεωρείτε ότι υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος σχεδιασμός από την πλευρά των επίσημων φορέων που ασχολούνται με την εκπαίδευση των προσφύγων;»

«2. Γνωρίζετε εάν έχουν γίνει κάποιες ενέργειες, από την πλευρά των φορέων, για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή αυτής της Ε.Π. σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων;»

Από τον ΣΤ' άξονα οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

«1. Μέσα από τον ρόλο σας κάνοντας μία γενικότερη αποτίμηση, εντοπίζετε επιτυχή αποτελέσματα, θετικές συνέπειες της συγκεκριμένης Ε.Π.;- Ποιες είναι αυτές;»

«2. Γνωρίζετε κάποιες γενικότερες δυσκολίες, που προέκυψαν κατά την υλοποίηση αυτής της Ε.Π;»

«3. Ποια είναι η γνώμη σας για την υποδοχή της συγκεκριμένης Ε.Π. από την πλευρά της ελληνικής κοινωνίας, της σχολικής και τοπικής κοινότητας;»

Από τον Ζ' άξονα οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

«1. Θεωρείτε ότι υπάρχουν μέτρα τα οποία υποστηρίζουν την επιτυχία της συγκεκριμένης Ε.Π.; Ποια είναι τα σημαντικότερα;»

«2. Θεωρείτε ότι το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται αυτή η Ε.Π. είναι επαρκές για να υποστηρίξει την εκπαίδευση των προσφύγων;»

«3. Ποια άλλα μέτρα ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τη συγκεκριμένη Ε.Π.;»

Στη συνέχεια για να διερευνηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με τους παράγοντες και τους μηχανισμούς που εμπλέκονται και επηρεάζουν την υλοποίηση αυτής της Ε.Π., επιλέχθηκε κατάλληλη ερώτηση από 1(έναν) ερευνητικό άξονα.

Από τον Ε' άξονα η ερώτηση ήταν οι εξής:

«3. Εκτός από τους επίσημους ή ανεπίσημους φορείς υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, δρώντες, μηχανισμοί που επηρεάζουν την εφαρμογή της συγκεκριμένης Ε.Π.; - Με ποιες ενέργειες;»

Τέλος, για να διερευνηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της επιτυχούς ένταξης, εστιάζοντας κυρίως στη σχέση που υπάρχει μεταξύ της υλοποίησης της συγκεκριμένης Ε.Π. αλλά και της ένταξης αυτών των παιδιών στη σχολική εκπαίδευση ή των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία, επιλέχθηκαν κατάλληλες ερωτήσεις από 1(έναν) ερευνητικό άξονα.

Από τον Η' άξονα οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

«1. Θεωρείτε ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της υλοποίησης της Ε.Π. αλλά και της ένταξης αυτών των παιδιών στη σχολική εκπαίδευση ή των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία; - Μπορείτε να περιγράψετε αυτή τη σχέση;»

«2. Τι θεωρείτε ως επιτυχημένη ένταξη;»

3. Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία θα μπορούσαν να μετρηθούν έτσι ώστε να αποδώσουν τον βαθμό της επιτυχούς ένταξης μίας ομάδας ανθρώπων, όπως είναι τα παιδιά των προσφύγων; - Ποια είναι αυτά;»

5.8 Σχεδιασμός και πραγματοποίηση της συνέντευξης

Η ερευνήτρια αφού ολοκλήρωσε τη σύνταξη του πρωτοκόλλου συνέντευξης και εντόπισε τις απαραίτητες πληροφορίες για το δείγμα του, ήλθε σε τηλεφωνική επικοινωνία με τους υποψήφιους προς συνέντευξη, προκειμένου να τους ενημερώσει για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας, να εξασφαλίσει τη διαθεσιμότητά τους και στη συνέχεια να πάρει την άδειά τους για την υλοποίησή της σε κατάλληλο χώρο που να εξυπηρετεί πρωτίστως τους συνεντευξιαζόμενους. Οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν Σ.Ε.Π. της Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης από διάφορα σημεία της Ελλάδας. Από τους 14 Σ.Ε.Π. οι 12 ανταποκρίθηκαν θετικά και συνεπώς ορίστηκε η ημέρα, η ώρα και ο τόπος. Με ορισμένους συμφωνήθηκε η συνέντευξη να πραγματοποιηθεί μέσω skype, λόγω της μεγάλης απόστασης του τόπου κατοικίας τους σε σχέση με την ερευνήτρια. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά τη χρονική περίοδο Ιουνίου- Ιουλίου 2017 και συγκεκριμένα από τις 19/06/2017 έως και τις 24/07/2017. Όλες οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές και η διάρκειά τους ήταν κατά μέσο όρο 1 (μία) ώρα. Αρχικά, έγινε μία πιλοτική συνέντευξη, στην οποία έγιναν μικρές αλλαγές σε κάποιες ερωτήσεις του πρωτοκόλλου συνέντευξης και στη συνέχεια άλλη μία στην οποία αποφασίστηκε να μην γίνει καμία αλλαγή ως προς τη δομή του. Στη συνέχεια αποφασίστηκε η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων. Η ερευνήτρια προκειμένου να αποσπάσει όσο πιο ειλικρινείς απαντήσεις γίνεται, προσπάθησε να καλλιεργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και άφησε τους Σ.Ε.Π. να μιλήσουν ελεύθερα για το θέμα. Για να το πετύχει αυτό, φρόντισε να τους ενημερώσει εκτενώς για το θέμα, δίνοντας έμφαση στη διαφύλαξη των προσωπικών τους στοιχείων για λόγους δεοντολογίας. Τέλος, ενημερώθηκαν για την ηχογράφηση της συνέντευξης, για την οποία δεν εξέφρασαν καμία αντίρρηση.

Το συνολικό υλικό των συνεντεύξεων ανέρχεται στις 245 σελίδες με συνολικό χρόνο συνεντεύξεων στις 12 ώρες και 26 λεπτά. Μετά την ολοκλήρωση και την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας. Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στο μοντέλο ανάλυσης που χρησιμοποίησε η Alexiadou (2001), το οποίο παρουσιάζεται στο κεφάλαιο της ανάλυσης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

Η ερευνήτρια φρόντισε για τον απαραίτητο εξοπλισμό, προκειμένου να αποτυπωθούν με ακρίβεια όλα τα δεδομένα. Στη συνέχεια, αφού γνωστοποίησε στους συμμετέχοντες ηθικά ζητήματα, όπως είναι η διασφάλιση της ανωνυμίας τους, έθεσε τα ερωτήματα με τη σειρά που αναφέρονται στο πρωτόκολλο της συνέντευξης. Λόγω της ιδιαιτερότητας του θέματος αλλά και του διαφορετικού τρόπου με τον οποίο προσέγγισε ο καθένας από τη θέση του το ζήτημα της υλοποίησης αυτής της Ε.Π. για την εκπαίδευση των προσφύγων, η ερευνήτρια άφησε τους ερωτώμενους να επεκταθούν στις απαντήσεις τους ελεύθερα, προκειμένου να βοηθήσουν στον σκοπό της έρευνας και ταυτόχρονα εξασφαλίζοντας όσο το δυνατόν περισσότερα δεδομένα. Επίσης, η ερευνήτρια προσπάθησε να διευκολύνει τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων, όπου χρειάστηκε, χωρίς όμως να τους επηρεάζει. Κάποιες φορές κρίθηκε σκόπιμη κάποια καθοδήγηση για την καλύτερη εστίαση των απαντήσεών τους, προκειμένου να διασφαλιστούν οι απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων. Γενικά, υπήρχε ένα θετικό και άνετο κλίμα. Αυτή η πρωτόγνωρη εμπειρία αλλά και οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά την εφαρμογή αυτού του προγράμματος της εκπαίδευσης των παιδιών των προσφύγων έδωσε την ευκαιρία στους ερωτώμενους να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις και σκέψεις πάνω στο θέμα αυτό.

5.9 Ανάλυση δεδομένων

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων ακολούθησε η οργάνωση των πληροφοριών της κάθε συνέντευξης σε αρχείο excel ανά κάθε ερευνητικό ερώτημα που αντιστοιχεί σε ερευνητικό/-ούς άξονα/-ες και ερώτηση/-εις προκειμένου να υπάρχει μία συνολική εικόνα για το περιεχόμενο της κάθε συνέντευξης, καταγράφοντας τα κύρια χαρακτηριστικά των αντιλήψεών τους αλλά και τα θέματα που προκύπτουν από τα λόγια τους. Διαβάζοντας πολλές φορές τα κείμενα των συνεντεύξεων και ακούγοντας τις ηχογραφήσεις εντοπίστηκαν και υπογραμμίστηκαν μέσα στα κείμενα

εκείνα τα τμήματα που θεωρήθηκε ότι προσφέρουν την περισσότερη πληροφορία. Στη συνέχεια οργανώθηκαν τα δεδομένα προκειμένου να συγκρατηθεί η πληροφορία της κάθε απάντησης και απομονώθηκαν φράσεις οι οποίες αποτελούν τα θέματα, τα οποία αντικατοπτρίζουν τις έννοιες που περιγράφονται μέσα από τα λόγια των συνεντευξιζόμενων. Οι πληροφορίες οργανώθηκαν με βάση τα θέματα που προκύπτουν από τους θεματικούς άξονες. Μελετήθηκαν τα θέματα προκειμένου να περιγραφούν επιμέρους χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση των θεμάτων αλλά και στον εντοπισμό στοιχείων που δεν είναι τόσο προφανή ή είναι ακόμη και αντιφατικά. Εντοπίστηκαν συνδέσεις ή και επιμέρους συνδέσεις μεταξύ των θεμάτων με βάση τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές τους. Δεδομένου ότι χρησιμοποιήθηκε αρχείο excel για την καλύτερη οργάνωση των πληροφοριών, στο τελευταίο στάδιο έγινε μία αποτίμηση, σύνοψη των βασικών απόψεων και εμπειριών των συνεντευξιζόμενων με τη μορφή που προαναφέρθηκε (Alexiadou, 2001).

5.10 Θέματα δεοντολογίας

Οι ποικίλες διαστάσεις του θέματος της παρούσας έρευνας αλλά και η φύση του ρόλου των Σ.Ε.Π. που ορίστηκαν στα Κέντρα Φιλοξενίας εγείρουν ηθικά ζητήματα. Για την αντιμετώπιση τους, ο ερευνητής είναι σημαντικό να ακολουθήσει έναν «ηθικό κώδικα». Η έρευνα και οι ηθικές της συνέπειες πρέπει να είναι ορατές από τη σκοπιά των υποκειμένων και των θεσμικών οργάνων. Επίσης, τυχόν πιθανά αμφιλεγόμενα ζητήματα της έρευνας θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με μεγάλη ευαισθησία από τον ερευνητή. Η έρευνα θα πρέπει να σχεδιαστεί, να διεξαχθεί με τέτοιο τρόπο που να είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική. Θα πρέπει να ζητηθεί η συγκατάθεση των συμμετεχόντων, τηρώντας όλες τις συμφωνίες. Τα υποκείμενα, θα πρέπει να έχουν την επιλογή να αρνηθούν τη συμμετοχή τους και να γνωρίζουν ότι έχουν το δικαίωμα να τερματίσουν τη συμμετοχή τους ανά πάσα στιγμή. Κατά τις αρχικές επαφές πρέπει να γίνουν ρυθμίσεις για την παροχή ανατροφοδότησης στους συμμετέχοντες που το ζητούν, με τη μορφή γραπτού αποτελέσματος των ευρημάτων της έρευνας. Η αξιοπρέπεια και η ιδιωτικότητα των συμμετεχόντων πρέπει να είναι σεβαστές και να προστατεύονται ανά πάσα στιγμή (Cohen et al., 2011). Όπου έγιναν αναφορές σε συγκεκριμένα πρόσωπα είτε μέλη των θεσμών ή ακόμη και παιδιά πρόσφυγες, η ερευνήτρια φρόντισε να διαφυλάξει την ανωνυμία τους.

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια ακολούθησε τις παραπάνω διαδικασίες, προκειμένου να διασφαλιστεί ο ανωτέρω ηθικός κώδικας και τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ιδιαίτερα προσεχτικό τρόπο και αποθηκεύτηκαν ασφαλώς ηλεκτρονικά και γραπτά.

Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις

6.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο στόχος μου είναι να διερευνήσω τις αντιλήψεις των Σ.Ε.Π. για την υλοποίηση της Ε.Π. που αφορά την εκπαίδευση των προσφύγων ως παράγοντα που επηρεάζει την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα ή στην ελληνική κοινωνία. Για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας η ανάλυση, όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, θα γίνει με βάση τη μέθοδο της Alexiadou (2001). Η οργάνωση των πληροφοριών των συνεντεύξεων βοήθησε στο να δημιουργηθεί μία συνολική εικόνα για το περιεχόμενό τους, προκειμένου να αναδειχθούν τα κύρια θέματα που προκύπτουν από τα λόγια τους. Οι πληροφορίες είναι οργανωμένες με βάση τους θεματικούς άξονες, οι οποίοι εξετάζουν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας με σκοπό την ανάδειξη των βασικών απόψεων και εμπειριών των συνεντευξιζόμενων.

6.2 Παρουσίαση των συνεντεύξεων

Εμπλεκόμενοι φορείς για την εκπαίδευση των προσφύγων

Ερώτηση 1: Ποιοι είναι οι φορείς που θεωρείτε ότι εκφράζουν την επίσημη Ε.Π. που ακολουθείται στη χώρα μας σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων; - Γνωρίζετε κάποιες από τις δράσεις τους;

Στην πλειονότητά τους οι Σ.Ε.Π. απάντησαν πως οι επίσημοι φορείς ήταν το ΥΠ.Π.Ε.Θ. (12 από τους 12) και το Ι.Ε.Π. (10 από τους 12). Το υπουργείο ήταν υπεύθυνο για τη νομοθεσία και όλο τον σχεδιασμό και συντονισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Σ.Ε.Π. 2 «Το ΥΠ.Π.Ε.Θ. και το Ι.Ε.Π. είναι οι βασικοί φορείς. -Οι δράσεις του ΥΠ.Π.Ε.Θ. αφορούν την ομάδα που σχεδίασε το πρόγραμμα. Το Ι.Ε.Π. που έχει το εκπαιδευτικό υλικό, ελέγχει και συντονίζει τις οργανώσεις που εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα που γίνονται στις δομές».

Οι μισοί ωστόσο (6 από τους 12), ανέφεραν ότι ο ρόλος του Ι.Ε.Π. ήταν περισσότερο υποστηρικτικός. Καθόρισε τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν, πραγματοποίησε σεμινάρια. Επίσης, ήταν υπεύθυνο για τον έλεγχο των Μ.Κ.Ο. που

δραστηριοποιήθηκαν στις Δ.Υ.Ε.Π. [Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων] με εκπαιδευτικά προγράμματα.

Σ.Ε.Π. 6 «Ουσιαστικά το ΥΠ.Π.Ε.Θ. και το Ι.Ε.Π., συν το όργανο που συγκροτήθηκε που ονομάζεται επιστημονική επιτροπή αλλά ουσιαστικά είναι το Ι.Ε.Π. και το ΥΠ.Π.Ε.Θ. κυρίως σε ότι αφορά τη δημιουργία, τη δημιουργία, την επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού, της εκπαιδευτικής προσέγγισης και τη δράση που αφορά την αδειοδότηση σε εισαγωγικά γιατί προφανώς δεν τίθεται θέμα αδειοδότησης των Μ.Κ.Ο. που κάνουν εκπαιδευτικό έργο στα στρατόπεδα».

Επίσης, οι περισσότεροι (9 από τους 12) Σ.Ε.Π. αναφέρθηκαν και στον ρόλο της επιστημονικής επιτροπής και του γραφείου συντονισμού (που συστάθηκαν από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων), είτε ως επίσημοι φορείς, είτε ως δράση του υπουργείου.

Σ.Ε.Π. 8 «Ήταν το Ι.Ε.Π., η επιστημονική επιτροπή με τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων που προτάθηκαν για τη χρήση στις Δ.Υ.Ε.Π., το υπουργείο παιδείας και ιδιαίτερα το γραφείο συντονισμού».

Ερώτηση 2: Θεωρείτε ότι υπάρχουν και άλλοι φορείς, δρώντες, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή και την υλοποίηση της συγκεκριμένης Ε.Π - Αν ναι ποιοι είναι αυτοί; - Γνωρίζετε κάποιες από τις δράσεις τους αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφύγων; (μη κρατικοί φορείς, ελληνικοί και μη) - Αν ναι ποιοι είναι αυτοί;

Όλοι οι Σ.Ε.Π. ανέφεραν εδώ τον ρόλο των Μ.Κ.Ο. στην υλοποίηση και υποστήριξη της εκπαίδευσης των προσφύγων. Εξέφρασαν την άποψη ότι λόγω αδυναμίας του κράτους να προσφέρει την απαραίτητη υποστήριξη και στον απαραίτητο χρόνο, οι Μ.Κ.Ο. είχαν καθοριστικό ρόλο.

Σ.Ε.Π. 8 «Ναι, καθοριστικό ρόλο παίζουν και οι Μ.Κ.Ο. οι οποίες είχαν προηγηθεί σε πολλές περιπτώσεις σε διάφορα camps των Σ.Ε.Π. και ήταν καθοριστική σε πολλές περιπτώσεις η συμβολή τους για την προετοιμασία των παιδιών, και γνωστικά αλλά και από άποψη δεξιοτήτων στον βαθμό που είναι απαραίτητες για την ένταξη στο σχολείο και όπου δεν υπήρχε αυτό, ήταν ακόμα πιο δύσκολο».

Οι δράσεις που ανέφεραν ήταν η μεταφορά των μαθητών, η υποστήριξη της ελληνικής γλώσσας αλλά και των αγγλικών, οικονομική βοήθεια καθώς και η ψυχολογική υποστήριξη.

Σ.Ε.Π. 2 «Επίσης πολύ σημαντικός είναι ο Δ.Ο.Μ. [Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης], που είχε αναλάβει την μεταφορά των παιδιών από τα camps στα σχολεία. Επίσης, η οικονομική ενίσχυση του προγράμματος είναι και από τη UNICEF εάν δεν κάνω λάθος, την Ύπατη Αρμοστεία. Επίσης και άλλες οργανώσεις έχουν αναλάβει εκπαιδευτικό ρόλο μέσα στις δομές πέρα από το πρόγραμμα του ΥΠ.Π.Ε.Θ., οι οποίες υλοποιούν ανεξάρτητες δράσεις».

Κάποιοι Σ.Ε.Π. τόνισαν επίσης ότι η παρουσία των Μ.Κ.Ο. ήταν ιδιαίτερα σημαντική διότι καθυστέρησε η ίδρυση των Δ.Υ.Ε.Π..

Σ.Ε.Π. 2 «...το βασικό εκπαιδευτικό βάρος δεν έπεσε στο υπουργείο παιδείας. Έπεσε στη Μ.Κ.Ο. (όνομα). Εμείς μπήκαμε πολύ αργότερα».

Ερώτηση 3: Θεωρείτε ότι υπάρχει κάποιο είδος συντονισμού ή συνεργασίας μεταξύ των επίσημων φορέων αλλά και των υπόλοιπων φορέων που εμπλέκονται με την εκπαίδευση των προσφύγων; -Θα μπορούσατε να μας δώσετε περισσότερες πληροφορίες;

Η γενική εικόνα που έδωσαν οι Σ.Ε.Π. είναι ότι ο συντονισμός και η συνεργασία μεταξύ επίσημων φορέων και των υπολοίπων (κυρίως Μ.Κ.Ο.) ήταν προβληματική και θα μπορούσε να είναι καλύτερη. Μάλιστα, επιρρίπτουν την ευθύνη στους επίσημους φορείς.

Σ.Ε.Π. 7 «Θα έπρεπε αλλά βλέπω δεν έχουν συντονιστεί καλά. Τουλάχιστον φέτος αποδείχθηκε ότι δεν ήταν συντονισμένοι. Ας πούμε δεν υπήρχε συνεργασία μεταξύ ΥΠ.Π.Ε.Θ., υπ. Υγείας και μεταναστευτικής πολιτικής. Όσον αφορά τις Μ.Κ.Ο., το υπ. Μεταναστευτικής πολιτικής συνεργάζεται με την Danish Refugee Center (DRC), επίσημα».

Όμως 7 από τους 12 Σ.Ε.Π. τονίζουν ότι η όποια συνεργασία προέκυψε ήταν αποτέλεσμα της προσπάθειας των Σ.Ε.Π. και, τελικά, οι συνεργασίες αυτές ήταν πάρα πολύ καλές.

Σ.Ε.Π. 4 «Εν μέρει ναι. Και ουσιαστικά αυτό ήταν και ένα κομμάτι του ρόλου μας ως Σ.Ε.Π.. Μεταξύ τους οι Μ.Κ.Ο. συνεννοήθηκαν. Το ΥΠ.Π.Ε.Θ. δεν δήλωσε επίσημα την παρουσία του εκεί, ήταν εντελώς απόν, πέρα από την δική μας παρουσία».

Ανάγκες και στόχοι της Ε.Π.

Ερώτηση 1: Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι ανάγκες και οι στόχοι αυτής της Ε.Π.;

Στην ερώτηση αυτή οι συνεντευξιαζόμενοι στην πλειονότητά τους (9 από τους 12), απάντησαν ότι βασικός στόχος ήταν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την κοινωνικοποίηση και ένταξη των παιδιών των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία. Δηλαδή, να βγουν από τα Κέντρα Φιλοξενίας, να συναναστραφούν με ελληνόπουλα και να αποκτήσουν τις γνώσεις για να επικοινωνήσουν.

Σ.Ε.Π. 6: «Ήταν η ένταξη των παιδιών σε κάποιο εκπαιδευτικό σύστημα για την απόκτηση γνώσεων και της ελληνικής γλώσσας αλλά και της συνέχισης της εκπαίδευσης που είχαν, όσα παιδιά είχαν. Κάποια είχαν και τη διέκοψαν, κάποια δεν είχαν καθόλου και ταυτόχρονα η ένταξη στη κοινωνία, στην ελληνική κοινωνία».

Σ.Ε.Π. 8: «να αρχίσουν να αποκτούν μια κανονικότητα και να μπουν σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικό και όσο μπορούν να αρχίσουν να αναστρέφουν το μεγάλο εκπαιδευτικό τους έλλειμμα το οποίο προέκυψε από όλη αυτήν την διαδικασία μετακίνησης. Στόχος λοιπόν ήταν να μπουν τα παιδιά στο σχολείο... Άρα, αρχικοί στόχοι του προγράμματος δεν ήταν τόσο καθαρά μαθησιακοί και γνωστικοί αλλά πιο πολύ κοινωνικοί και ψυχολογικοί, δηλ. τα παιδιά να νιώσουνε καλά και να ξεπεράσουν τα όποια τραύματα μπορεί να είχαν και να μπορέσουν να μπουν στο σχολείο».

Οι άλλοι τρεις στάθηκαν περισσότερο στις τυπικές ανάγκες που περιγράφει η σχετική Κ.Υ.Α. [180647/ΓΔ4 (Φ.Ε.Κ. 3502 Β, 2016)] όπως είναι το γνωστικό και η καταγραφή στοιχείων (π.χ. εμβολιασμός)

Σ.Ε.Π. 1: «Η βασικότερη ανάγκη που θεωρητικά έπρεπε να καλύψουμε είναι να πάνε τα παιδιά σχολείο. Σε δεύτερο επίπεδο καταγραφή, εμβολιασμό και την εξέταση των παιδιών από τον Ερυθρό Σταυρό».

Ερώτηση 2: Θεωρείτε ότι εξυπηρετούνται αυτές οι ανάγκες και οι στόχοι της συγκεκριμένης Ε.Π. και αν ναι με ποιον τρόπο;

Οι απόψεις των Σ.Ε.Π. θα μπορούσαν να χωριστούν σε δυο ομάδες. Οι 5 από τους 12 απάντησαν ότι λίγο έως πολύ, οι στόχοι με βάση την Κ.Υ.Α. εξυπηρετήθηκαν. Όχι όμως ο στόχος της ένταξης που ανέφεραν στην προηγούμενη ερώτηση. Αναφέρουν επίσης ότι υπάρχει ακόμα πολλή δουλειά να γίνει και περιθώρια για βελτίωση.

Σ.Ε.Π. 1: «Σε ένα πρώτο επίπεδο ναι, με την έννοια ότι τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να δουν τι σημαίνει σχολείο. ένα πρώτο βήμα έγινε. Τίμιο, με τις ελλείψεις του, αλλά έγινε».

Σ.Ε.Π. 9: «Η ύπαρξη αυτών των σχολείων τους πρόσφεραν μια πολύ σημαντική κανονικότητα στη ζωή τους, αισθάνθηκαν πραγματικά ότι ήταν παιδιά και ότι ακολουθούν αυτό που κάνουν όλα τα παιδιά του κόσμου...Αυτό καλύφθηκε. Δεν καλύφθηκε η ανάγκη της ευρύτερης κοινωνικοποίησής τους στην ελληνική κοινωνία».

Οι υπόλοιποι Σ.Ε.Π. διατύπωσαν μια πιο αρνητική εκτίμηση και τόνισαν προβλήματα, όπως η καθυστέρηση στη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π., η ανάγκη να βγουν μόνιμα από τα Κέντρα Φιλοξενίας και να πάνε σε πρωινές τάξεις.

Σ.Ε.Π. 6: «Όχι, όσο τα παιδιά μένουν σε στρατόπεδο. Το να ξεφύγουν από την ιδρυματοποίηση είναι πολύ δύσκολο».

Μάλιστα οι Σ.Ε.Π. 4 και 12 τόνισαν ότι λόγω έλλειψης σχεδίου, τα όποια θετικά αποτελέσματα προέκυψαν ήταν λόγω της προσπάθειας των εμπλεκόμενων Σ.Ε.Π., Μ.Κ.Ο. και εθελοντών.

Σ.Ε.Π. 12: «Έγινε ένας αυτοσχεδιασμός κατά την ικανότητα και την ιδιοσυγκρασία του καθενός μας.... Οπότε εκεί, θα έλεγα emphaticά ότι δεν εξυπηρετήθηκε καμία πολιτική γιατί δεν σχεδιάστηκε καμία πολιτική».

Το είδος της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους πρόσφυγες

Ερώτηση 1: Θεωρείτε ότι κάποιες εκπαιδευτικές δράσεις αποσκοπούν σε κάποιο συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης ή κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά εκπαίδευσης; Αν ναι, ποια θεωρείτε ότι είναι τα κύρια χαρακτηριστικά, δηλαδή το είδος της εκπαίδευσης που τους προσφέρεται;

Εδώ οι Σ.Ε.Π. χρησιμοποίησαν διάφορους όρους για να περιγράψουν το είδος της εκπαίδευσης που προσφέρεται στα παιδιά των προσφύγων στο πλαίσιο του υλοποιούμενου προγράμματος. Κάποιοι (4 από τους 12) στάθηκαν στο τυπικό κομμάτι,

δηλαδή το γνωστικό και σε κάποιο βαθμό την κοινωνικοποίηση. Οι περισσότεροι όμως (8 από τους 12), έμμεσα ή άμεσα, αναφέρθηκαν σε μια ολιστική, ενιαία ή βιωματική εκπαίδευση με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, διαπολιτισμικά.

Σ.Ε.Π. 4: «Εδώ, λοιπόν έχουμε εκπαιδευτικές δράσεις. Θεωρώ ότι το είδος της εκπαίδευσης είναι η ολιστική εκπαίδευση, δηλαδή σε όλους τους τομείς και σε όλες τις αισθήσεις με τις οποίες ένα παιδί μπορεί να προσλάβει εκπαίδευση, μόρφωση».

Σ.Ε.Π. 7: «Πώς να το θεωρήσω αυτό το είδος; Βιωματικό. Αυτό εφαρμόσαμε κυρίως. Και με το άλλο σχολείο που ήρθε [το γυμνάσιο στην ίδια περιοχή επισκέφθηκε τη Δ.Υ.Ε.Π. στα πλαίσια κάποιας δράσης], πάλι κάναμε παιχνίδια συνεργασίας, δεν είχε καμία σχέση με το να μάθουν καλύτερα τη γλώσσα, δηλαδή διδακτικό. Πιο πολύ με το ενταξιακό. Δεν ξέρω πώς να το ονομάσω όμως σαν είδος».

Αρκετοί πάντως τόνισαν ότι οι Σ.Ε.Π. ήταν αυτοί που έδωσαν τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης μέσω των πρωτοβουλιών τους για δράσεις σε συνεργασία με Μ.Κ.Ο.

Σ.Ε.Π. 11: «Αρχικά, στην ουσία η ίδρυση των Δ.Υ.Ε.Π. αφορά τη λεγόμενη τυπική εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά που σας είπα, επειδή εμείς ήμασταν λίγο διορατικοί και καταλάβαμε ότι δεν θα ανοίξουν οι Δ.Υ.Ε.Π. νωρίς, εμείς δημιουργήσαμε μέσα στο κέντρο φιλοξενίας μια μορφή άτυπης εκπαίδευσης με όλα τα χαρακτηριστικά εκείνα που έχει η τυπική εκπαίδευση».

Ο ρόλος και η θέση των Σ.Ε.Π.

Ερώτηση 1: Θα μπορούσατε να προσδιορίσετε με περισσότερη λεπτομέρεια το έργο/τα καθήκοντα που έχετε αναλάβει ως Σ.Ε.Π.;

Όλοι οι Σ.Ε.Π. απάντησαν εδώ ότι το έργο τους αφορούσε στην καταγραφή και τον εμβολιασμό των παιδιών, στον συντονισμό των Δ.Υ.Ε.Π., την επίβλεψη των Μ.Κ.Ο. και γενικά στην αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων προέκυπταν. Αυτά μπορεί να ήταν οι αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας ή των ίδιων των προσφύγων και οι Σ.Ε.Π. έπρεπε να φροντίσουν για την σωστή ενημέρωσή τους. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω απάντηση.

Σ.Ε.Π. 1: «Τα πάντα. Το κομμάτι που σας είπα με τις Μ.Κ.Ο. και τις εθελοντικές ομάδες, ένα. Το να πάνε αυτά τα παιδιά σχολείο, δυο. Το να φροντίσουμε να καταγραφούν αυτά τα παιδιά, στην αρχή να πάρουμε την έγκριση από τους γονείς τους, να εμβολιαστούν, να

εξεταστούν από γιατρό, μετά να τα χωρίσουμε σε τάξεις, ανάλογα με τους καθηγητές που μας είχανε δώσει, σε ποιο σχολείο θα πάει το καθένα, σε ποιο λεωφορείο θα πάει το καθένα. Να προσπαθήσουμε να αποφύγουμε τυχόν συγκρούσεις λόγω του ότι είναι από διαφορετικές κοινότητες, μιλάνε διαφορετικές γλώσσες».

Επίσης τόνισαν ότι οι ευθύνες τους ήταν πολύ περισσότερες από αυτές που ανέμεναν.

Σ.Ε.Π. 9: «Είναι πάρα πολλά.. Δηλαδή ούτε εμείς φανταζόμασταν πόσα πολλά ήταν όταν ξεκινήσαμε. Καθημερινά δηλαδή ανακαλύπταμε καινούργιους τομείς [για] τους οποίους έπρεπε να έχουμε μία απάντηση και να έχουμε μια δράση».

Ερώτηση 2: Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας είναι μέρος αυτής της Ε.Π. που υλοποιείται στη χώρα μας; Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας και τα καθήκοντά σας ήταν ξεκάθαρα για την υλοποίηση της Ε.Π. που σας ανατέθηκε από τους επίσημους φορείς εκπαίδευσης; Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο ρόλος σας ήταν ξεκάθαρος σε αυτή την εφαρμογή; Αν υπήρξαν δυσκολίες στο να γίνει αντιληπτή αυτή η εφαρμογή πού το αποδίδετε;

Εδώ οι Σ.Ε.Π. (12 από τους 12) συμφώνησαν ότι ο ρόλος τους ήταν μέρος της Ε.Π. και κάποιοι τόνισαν και πόσο σημαντική ήταν η συμβολή τους στο πρόγραμμα.

Σ.Ε.Π. 8: «Ναι, αυτός ο ρόλος είναι μέρος της Ε.Π. και φέτος ήταν σημαντικός ο ρόλος του Σ.Ε.Π.. Νομίζω ότι αυτοί που επέλεξαν, όπως και εγώ, να κάνουν την αίτηση για να αναλάβουν αυτή τη θέση αντιλαμβάνονταν την ιδιαιτερότητα της φετινής χρονιάς, δηλαδή ότι σε δύσκολες συνθήκες, σε συνθήκες κρίσης ακόμα, όπου τον Οκτώβρη του 2016 ήταν ακόμα πολύ πιο έντονο το στοιχείο αυτό, δηλ. της κρίσης».

Όσον αναφορά το κατά πόσο τα καθήκοντά τους ήταν ξεκάθαρα, πάλι και οι 12 συμφώνησαν ότι δεν ήταν, ενώ κάποιοι (4 από τους 12) το δικαιολόγησαν καθώς το όλο εγχείρημα είναι νέο για τα ελληνικά δεδομένα και δεν θα μπορούσαν να προβλεφθούν όλα. Έτσι, ο ρόλος του Σ.Ε.Π. φάνηκε να λειτουργεί ώστε να καλύπτει τις όποιες αστοχίες στον σχεδιασμό και συντονισμό του έργου.

Σ.Ε.Π. 1: «Όχι, δημιουργική ασάφεια. Τα πάντα όλα. Και χωρίς την κατάλληλη στήριξη».

Σ.Ε.Π. 10: «Όχι, ίσως ήτανε κάτι καινούργιο και για την Ελλάδα. Επομένως από τη στιγμή που ήταν κάτι καινούργιο δεν θα μπορούσαν να το προγραμματίσουν με μεγάλη ακρίβεια και το πώς έχουν τα πράγματα».

Σε ό,τι αφορά στις δυσκολίες, οι Σ.Ε.Π. αναφέρθηκαν στην έλλειψη οργάνωσης και συντονισμού μεταξύ φορέων αλλά και στην έλλειψη χρηματοδότησης. Πάλι, όμως, τόνισαν ότι το πρόγραμμα είναι νέο και δεν υπήρχε η κατάλληλη εμπειρία για να σχεδιαστούν όλα σωστά.

Σ.Ε.Π. 1: Στο γεγονός ότι ήταν όλο «διακηρύξεις», το όλο κίνημα και σε πρακτικό επίπεδο δεν υπήρχε η υλικοτεχνική υποστήριξη και η ειλικρινής στήριξη, σε πρακτικό επίπεδο».

Σ.Ε.Π. 7: Δεν υπήρχε προηγούμενο, δεν υπήρχαν προηγούμενες εμπειρίες. Ήταν κάτι καινούριο, ένας καινούριος θεσμός που το ίδιο το κράτος δεν ήξερε τι θα αντιμετωπίσει ο κάθε συντονιστής.

Ερώτηση 3: Θεωρείτε ότι η θέση σας σας έδωσε την ευκαιρία να συνεργαστείτε με τους εμπλεκόμενους φορείς που προαναφέρατε και αν ναι με ποιον τρόπο; Θεωρείτε ότι η συνεργασία με τους φορείς βοήθησε στην υλοποίηση της συγκεκριμένης Ε.Π.; Πώς φαίνεται αυτό; Υπήρξαν τυχόν δυσκολίες συνεργασίας με τους εμπλεκόμενους φορείς; Ποιες δυσκολίες εντοπίζετε; Σε τι οφείλονται αυτές οι δυσκολίες;

Όλοι και όλες οι Σ.Ε.Π. που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι είχαν συνεργασίες με άλλους φορείς, κυρίως Μ.Κ.Ο. και μάλιστα ότι δεν θα μπορούσε να γίνει και αλλιώς καθώς έτσι αντιμετωπίστηκαν ελλείψεις του προγράμματος αλλά και δυσκολίες στον συντονισμό των επίσημων φορέων.

Σ.Ε.Π. 3: «Βεβαίως, δεν θα μπορούσε να γίνει και διαφορετικά. Δεν ήταν συνεργασία με ροδοπέταλα, υπήρχαν πολύ έντονες στιγμές συνύπαρξης όταν κάποιοι φορείς δρούσαν με τρόπο αρνητικό στις προθέσεις του ΥΠ.Π.Ε.Θ.».

Ανέφεραν δυσκολίες στις συνεργασίες αλλά συνολικά ο απολογισμός ήταν θετικός για την υλοποίηση της Ε.Π. κυρίως γιατί ενώ το υπουργείο είχε την ανάγκη των Μ.Κ.Ο., δεν ήταν σε θέση να συντονιστεί μαζί τους χωρίς τη μεσολάβηση των Σ.Ε.Π.. Ταυτόχρονα, όμως, δεν παρείχε τους κατάλληλους διερμηνείς και αυτό επιβάρυνε τις δυσκολίες συντονισμού. Έτσι, οι δυσκολίες προέκυπταν συνήθως από την πλευρά των επίσημων φορέων.

Σ.Ε.Π. 7: «Ας πούμε εμείς κάναμε πολλές επιστολές σαν συντονιστές, στο ΥΠ.Π.Ε.Θ., στο συντονιστικό και στο υπ. Υγείας. Πολλές φορές δε είχαμε απαντήσεις. Να μια

δυσκολία. Δεν είχαμε καθοδήγηση. Προσπαθούσαν και αυτοί στο ΥΠ.Π.Ε.Θ. αλλά ήταν μικρή ομάδα, ήταν όπως είπα κάτι καινούριο. Δεν ήξεραν πώς να το αντιμετωπίσουν. Και εμάς ο ρόλος, ξέρεις, δεν ήταν επίσημος. Δεν μας αναγνώριζαν και γι' αυτό δεν μας απαντούσαν, δεν είχαμε σφραγίδα».

Ωστόσο, αναφέρθηκαν και δυσκολίες συνεργασίας όπως για παράδειγμα όταν κάποιοι γιατροί ή Μ.Κ.Ο. δεν παρείχαν πληροφορίες επικαλούμενοι το ιατρικό απόρρητο.

Σ.Ε.Π. 3: «Μπήκαμε σε μια προβληματική συνεργασία όπου αυτοί που είχαν τα δεδομένα έλεγαν ότι δεν τα κοινοποιούμε ως προσωπικά δεδομένα υγείας και από την άλλη ήταν η αρχή που υπερασπίστηκα, δηλ. της δημόσιας υγείας. Πρέπει να γνωρίζω αν έχει κάποιος κάτι, όχι για να τον στιγματίσω, αλλά για να προστατευτεί και να νοσηλευθούν».

Σχεδιασμός και εφαρμογή της Ε.Π.

Ερώτηση 1: Θεωρείτε ότι υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος σχεδιασμός από την πλευρά των επίσημων φορέων που ασχολούνται με την εκπαίδευση των προσφύγων;

Οι 9 από τους 12 Σ.Ε.Π. απάντησαν ότι υπήρξε κάποιος σχεδιασμός από την πλευρά των επίσημων φορέων. Τόνισαν ωστόσο κάποιες αδυναμίες. Μια ήταν η έλλειψη εμπειρίας και τεχνογνωσίας στο θέμα αυτό. Άλλη ήταν ότι το σχέδιο ήταν πολύ θεωρητικό και δεν μπορούσε να εφαρμοστεί στην πράξη.

Σ.Ε.Π. 4: «Σίγουρα υπάρχει. Δεν μπορεί να μην υπάρχει. Έχει εμπλακεί ιδιαίτερα το ΥΠ.Π.Ε.Θ. και το Ι.Ε.Π.. Αυτά όμως παραμένουν στα χαρτιά».

Σ.Ε.Π. 7: «Πιστεύω ότι υπήρχε σχεδιασμός από το υπουργείο, και υπάρχει και για το μέλλον. Με τις εγκυκλίους που μας στείλαν για τις τάξεις υποδοχής που πρέπει να λειτουργήσουν το πρωί, ειδικά για τη δευτεροβάθμια, πιστεύω ότι φυσικά και υπήρξε. Και λειτούργησε ικανοποιητικά για πρώτη χρονιά».

Την αντίθετη άποψη εξέφρασαν οι άλλοι 3 Σ.Ε.Π. που απάντησαν ότι λόγω έλλειψης γνώσεων και συντονισμού δεν μπορούσαν να συντάξουν ένα ικανοποιητικό σχεδιασμό.

Σ.Ε.Π. 3: «Όχι και δεν θα μπορούσε να υπάρχει. Γιατί το ΥΠ.Π.Ε.Θ. εξαρτάται για τον προγραμματισμό του άμεσα από υπ. Μεταναστευτικής πολιτικής».

Ερώτηση 2: Γνωρίζετε εάν έχουν γίνει κάποιες ενέργειες, από την πλευρά των φορέων, για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή αυτής της Ε.Π. σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων; Ποιες ενέργειες έχουν γίνει;

Οι 5 από τους 12 Σ.Ε.Π. απάντησαν ότι μια ενέργεια που έγινε ήταν η σύσταση των επιτροπών που θα σχεδίαζαν και θα συντόνιζαν το έργο. Άλλη ενέργεια ήταν η επιλογή της διδακτέας ύλης και η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.. Οι 4 από τους 12 αναφέρθηκαν και στον θεσμό των Σ.Ε.Π. ως μια σημαντική ενέργεια.

Σ.Ε.Π. 7: «Το Ι.Ε.Π. ετοίμασε την ύλη, τα αναλυτικά προγράμματα, το τι πρέπει να διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία των Δ.Υ.Ε.Π.. Από το υπουργείο βγήκε η ΚΥΑ, έγιναν οι προσλήψεις των αναπληρωτών, ειδικότητες, τοποθέτησαν υπεύθυνους στα σχολεία στα Δ.Υ.Ε.Π.».

Σ.Ε.Π. 12: «ναι, η σύσταση επιτροπής σχεδιασμού, καταρχήν, σύσταση επιτροπής ομάδας διαχείρισης το οποίο είναι πρωτότυπο για τα ελληνικά δεδομένα. Δηλαδή κοινοί εκπαιδευτικοί να βρεθούν σε ένα επιτελικό όργανο. Και σύσταση σώματος συντονιστών το οποίο είναι επίσης ένα ενδιάμεσο όργανο. Δεν είμαστε ούτε διευθυντές, ούτε προϊστάμενοι αλλά ούτε εκπαιδευτικοί».

Οι υπόλοιποι Σ.Ε.Π. στάθηκαν κυρίως στις δυσκολίες που συνάντησαν και στην έλλειψη έμπρακτης στήριξης από τους επίσημους φορείς.

Σ.Ε.Π. 5: «Ναι, υπήρχανε με την έννοια των οδηγιών ας πούμε που δίνονταν, οι οποίες δεν πρέπει να πω ότι έδιναν παρά πολύ καθαρά την εντύπωση ότι η ομάδα του Υπουργείου για το προσφυγικό για την εκπαίδευση των προσφύγων δεν ήταν ομάδα».

Αποτίμηση και δυσκολίες της Ε.Π.

Ερώτηση 1: Μέσα από τον ρόλο σας κάνοντας μία γενικότερη αποτίμηση, εντοπίζετε επιτυχή αποτελέσματα, θετικές συνέπειες της συγκεκριμένης Ε.Π.; Ποιες είναι αυτές;

Οι 10 από τους 12 Σ.Ε.Π. απάντησαν ότι μια σημαντική θετική συνέπεια της Ε.Π. ήταν ότι τα παιδιά κατάφεραν να πάνε σε σχολείο. Τόνισαν την ανάγκη που υπήρχε να βγουν από τα Κέντρα Φιλοξενίας και να κοινωνικοποιηθούν, το ότι διδάχθηκαν την ελληνική γλώσσα και βελτιώθηκε η ψυχολογική τους κατάσταση.

Σ.Ε.Π. 9: «Θετικές συνέπειες είναι ότι προσφέραμε στα παιδιά ένα σχολείο, ένα σχολικό περιβάλλον που το είχαν ανάγκη. Το δεύτερο είναι ότι ξεπεράστηκαν, μιλάω από μία άποψη κοινωνιο- ψυχολογίας για τα παιδιά, ότι ήρθαν σ' επαφή με το ελληνικό σχολείο και ότι έχουν αρχίσει και κατανοούν τα ελληνικά, ότι μπορούν να επικοινωνήσουν και να γίνουν τα ίδια τα παιδιά φορείς επικοινωνίας που έχουν με τους γονείς τους. Δηλαδή μπορούν να μεταφέρουν πληροφορίες στους γονείς τους και να τους βοηθήσουν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον».

Ενδιαφέρον είχε και η απάντηση του Σ.Ε.Π. 12 που ανέφερε ως σημαντικότερη θετική συνέπεια την εμπειρία και τεχνογνωσία από την προσπάθεια που θα ωφελήσει στο μέλλον.

Σ.Ε.Π. 12: «Οπότε, θετική, τολμηρή, δίνει τρομερή τεχνογνωσία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί αλλά χρειάζεται κάποιο βίδωμα και δουλίτσα...Το ότι άλλαξαν λίγο οι δομές, έγιναν συντονιστές, όργανα, αυτό είναι πρωτότυπο πολύ. Προέκυψαν συνεργασίες, ακόμα και άτυπα».

Ερώτηση 2: Γνωρίζετε κάποιες γενικότερες δυσκολίες, που προέκυψαν κατά την υλοποίηση αυτής της Ε.Π; Ποιες είναι αυτές; Πού νομίζετε ότι οφείλεται αυτό;

Όλοι οι Σ.Ε.Π. ανέφεραν αρκετές δυσκολίες. Μόνο ένας είχε μια θετική προσέγγιση στο ερώτημα αυτό λέγοντας ότι οι δυσκολίες ήταν δικαιολογημένες και θα μπορούσε να γίνει καλύτερη δουλειά αν υπήρχε καλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Όλοι οι άλλοι εξέφρασαν δυσαρέσκεια για τον κακό συντονισμό των επίσημων φορέων, ιδίως μεταξύ Υπ. Παιδείας και Υπ. Μεταναστευτικής Πολιτικής. Επίσης ανέφεραν το μεγάλο πρόβλημα της έλλειψης πόρων, υποδομών και ουσιαστικής στήριξης για τις ανάγκες των Σ.Ε.Π.. Η καθυστερημένη έναρξη των Δ.Υ.Ε.Π., ο τρόπος επιλογής των εκπαιδευτικών από πίνακες, η έλλειψη μεταφραστών, η ελλιπής ενημέρωση γονέων-κοινωνίας ήταν επίσης σημαντικά προβλήματα που ανέφεραν οι περισσότεροι Σ.Ε.Π..

Σ.Ε.Π. 1: «Δεν υπήρχε καμία ευκολία. Ήρθαν εδώ, ένα πράγμα χύμα τελείως. Δεν είχαμε ανθρώπους. Μάθαμε αραβικά φαρσί πέντε λέξεις για να μπορούμε να συνεννοούμαστε. Το μόνο που έκανε το υπουργείο ήταν να στέλνει ντιρεκτίβες».

Σ.Ε.Π. 6: «Έλλειψη πόρων, αδιαφορία. Δεν έδιναν ούτε μολύβι. Και τα σχολεία, το πετρέλαιο τούς το πλήρωνε ο ΔΟΜ. Αυτή είναι η κύρια δυσκολία. Η άλλη δυσκολία είναι η έλλειψη συντονισμού σε κεντρικό επίπεδο με τους άλλους επίσημα εμπλεκόμενους».

Σ.Ε.Π. 8: «Ίσως μια δυσκολία ήταν η έλλειψη ενημέρωσης των γονέων για το μέλλον τους και η αίσθηση προσωρινότητας πολλών οικογενειών και μαθητών. Ένα άλλο πρόβλημα ήταν η έλλειψη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών».

Ερώτηση 3: Ποια είναι η γνώμη σας για την υποδοχή της συγκεκριμένης Ε.Π. από την πλευρά της ελληνικής κοινωνίας, της σχολικής και τοπικής κοινότητας;

Στην πλειονότητά τους (11 από 12) οι Σ.Ε.Π. ανέφεραν ότι σε κάποιο βαθμό υπήρξαν κάποιες αντιδράσεις από την τοπική κοινωνία, ενώ ο ένας Σ.Ε.Π. απάντησε ότι ήταν μόνο θετική η υποδοχή που συνάντησε.

Σ.Ε.Π. 1: «Μεικτά. Η ελληνική κοινωνία, κάποιοι το αντιμετώπισαν με φόβο, δισταγμό κάποιοι με αποτροπιασμό και ακραία φασιστικά συναισθήματα, σιγά-σιγά κάποια απομονώθηκαν, κάποιοι αποδέχθηκαν την κατάσταση».

Από τις απαντήσεις τους προέκυψε το ζήτημα της καλύτερης ενημέρωσης της κοινωνίας καθώς οι Σ.Ε.Π. ανέφεραν ότι όπου υπήρξαν αντιδράσεις, αυτές κάμφθηκαν μετά από ενημέρωση και συζήτηση. Δηλαδή, αν είχε υπάρξει καλύτερη προετοιμασία θα ήταν καλύτερη και η υποδοχή και δεν θα επικρατούσε τόσο εύκολα η μειοψηφία.

Σ.Ε.Π. 4: «Η ελληνική κοινωνία στην συντριπτική της πλειοψηφία θεωρώ ότι έτσι και αλλιώς είναι υπέρ της εκπαίδευσης των προσφύγων. Η ελλιπής ενημέρωση, η λογική του «Παρασκευή αποφασίζουμε και τη Δευτέρα ξεκινάνε σχολείο τα παιδιά», χωρίς καμία προετοιμασία των παιδιών του πρωινού σχολείου, των εκπαιδευτικών του πρωινού σχολείου, των διευθυντών του πρωινού σχολείου, των γονέων και κηδεμόνων του πρωινού σχολείου, θεωρώ ότι οδήγησε σε μια πόλωση».

Μέτρα υποστήριξης της Ε.Π.

Ερώτηση 1: Θεωρείτε ότι υπάρχουν μέτρα τα οποία υποστηρίζουν την επιτυχία της συγκεκριμένης Ε.Π.; Ποια θεωρείτε ότι είναι τα σημαντικότερα από αυτά τα μέτρα υποστήριξης;

Οι 4 από τους 12 Σ.Ε.Π. απάντησαν ότι σημαντικότερο μέτρο υποστήριξης της Ε.Π. ήταν ο ορισμός των Σ.Ε.Π. και η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.. Σημαντικές θεωρούν και τις ενέργειες που αφορούν στην καταμέτρηση των παιδιών, στον εμβολιασμό τους και την μεταφορά τους από τον ΔΟΜ. Ωστόσο, αρκετοί επισημαίνουν ότι δεν έγιναν

αρκετά για την υποστήριξη του έργου τους και ότι το τελικό αποτέλεσμα είχε να κάνει με το φιλότιμο και τον πατριωτισμό των Σ.Ε.Π., Μ.Κ.Ο. και εθελοντών.

Σ.Ε.Π. 2: «Θεσμικά όχι, θεσμικά υπάρχουν μόνο οι προθέσεις, ούτε οικονομική υποστήριξη. Εντάξει υπήρχε ένα πλαίσιο το οποίο σχεδιάστηκε καλά. Η επιτυχία του προγράμματος είχε να κάνει με το ότι μπήκανε άνθρωποι μέσα σε αυτό που ήτανε αρκετά παθιασμένοι, οι συντονιστές, οι εκπαιδευτικοί, το ότι η κοινότητα αγκάλιασε το εγχείρημα αυτό και υποστήριξε οικονομικά».

Σ.Ε.Π. 4: «θεωρώ ότι απέτυχε από μόνη της σε μεγάλο βαθμό λόγω της κακής εσωτερικής οργάνωσης (από μέσα). Θεωρώ ότι όλα ήταν στον αέρα. Όπως είπα και πριν, μόνο από την προσωπική πρωτοβουλία κάποιων ανθρώπων έγινε το ο,τιδήποτε».

Ερώτηση 2: Θεωρείτε ότι το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται αυτή η Ε.Π. είναι επαρκές για να υποστηρίξει την εκπαίδευση των προσφύγων;

Μόνο 4 από τους 12 Σ.Ε.Π. θεωρούν ότι το νομοθετικό πλαίσιο είναι επαρκές για την στήριξη της εκπαίδευσης των προσφύγων. Ακόμα και αυτοί ωστόσο επισημαίνουν ότι χρειάζεται κάποια βελτίωση για να καλύψει κάποια κενά ή να μπορεί να γίνει πιο καλή εφαρμογή στην πράξη. Οι δύο μάλιστα είπαν ότι απλά δεν εφαρμόζεται στην πράξη.

Σ.Ε.Π. 10: «Έτσι όπως τα βλέπω εγώ ναι μεν θεωρητικά είναι επαρκές αλλά πιστεύω πάρα πολύ ότι θα πρέπει να ασκηθεί ένας αυστηρός έλεγχος εάν υλοποιείται και να μην υπάρχουν αυθαιρεσίες. Διότι φοβάμαι ότι εάν μόνο σε θεωρητικό πλαίσιο υπάρχει, τότε είναι πολύ λεπτές οι ισορροπίες, δηλαδή θα πρέπει τα ίδια τα παιδιά προσφύγων να σεβαστούν αυτό το πλαίσιο, έτσι ώστε να μην υπάρξουν εκτροπές, δηλαδή όλο το αναλυτικό πρόγραμμα αυτό που έχει εξαγγελθεί πρέπει να εφαρμόζεται».

Οι περισσότεροι Σ.Ε.Π. τόνισαν την ανάγκη για ανανέωση και προσαρμογή στα δεδομένα που προκύπτουν από την καθημερινή εμπειρία των εμπλεκομένων.

Σ.Ε.Π. 11: «Άρα, επαρκές δεν είναι σίγουρα. Αλλά ταυτόχρονα είναι τολμηρό, δηλαδή, γίνανε βήματα. Έβγαλε μια ΚΥΑ, την άλλαξε σε 15 μέρες, λέμε εμείς αυτά, φαντάζομαι θα βγάλουν καινούρια ΚΥΑ τώρα. Άρα, τι να πω, υπάρχει πάντως μια ενέργεια από πίσω, που εργάζεται, αλλά επαρκές δεν είναι σε καμία περίπτωση».

Ερώτηση 3: Ποια άλλα μέτρα και ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τη συγκεκριμένη Ε.Π.;

Εδώ οι απαντήσεις των Σ.Ε.Π. περιείχαν πολλές προτάσεις για επιπλέον μέτρα που θα βελτίωναν το συγκεκριμένο έργο. 4 από τους 12 υποστήριξαν την ανάγκη τα παιδιά των προσφύγων να μεταφερθούν στις πρωινές τάξεις το συντομότερο δυνατόν ώστε να συναναστραφούν με τα ελληνόπουλα και να κοινωνικοποιηθούν.

Σ.Ε.Π. 3: «Όσο πιο πολύ τα παιδιά αυτά έρχονται σε επαφή με τα ελληνόπουλα και γνωρίζουν την ελληνική κοινωνία τόσο καλύτερα είναι. Μπορούν να πάνε στην πρωινή ζώνη; Χωρίς να τη διαλύσουν φυσικά. Να μπουν σε τέτοια ποσοστά στην τάξη ώστε τα παιδιά που μαθαίνουν ελληνικά να μην νιώσουν ξαφνικά ότι η γνώση της ελληνικής γλώσσας τους υποβαθμίζει».

Άλλα μέτρα που προτάθηκαν ήταν η καλύτερη επιμόρφωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών, η μέριμνα για τα ασυνόδευτα παιδιά, η καλύτερη θεσμοθέτηση των αρμοδιοτήτων των Σ.Ε.Π. και η καλύτερη ενημέρωση και προετοιμασία της κοινωνίας για την υποδοχή του έργου.

Σ.Ε.Π. 11: «θα πρέπει να υπάρξουν τρόποι να περάσει η αναγκαιότητα της κοινωνικής ένταξης των παιδιών και των οικογενειών τους. Οι δράσεις μπορεί να είναι διαλέξεις, προγράμματα, κοινές δράσεις, δηλαδή υπάρχει μια γκάμα. Αυτό είναι ένα εργαλείο. Εκπαιδευτικό. Το δεύτερο είναι να δοθεί σημασία στον διαπολιτισμικό χαρακτήρα, των κοινωνικών συνθηκών».

Σχεδιασμός και εφαρμογή της Ε.Π.

Ερώτηση 1: Εκτός από τους επίσημους ή ανεπίσημους φορείς υπάρχουν και άλλοι παράγοντες-δρώντες-μηχανισμοί που επηρεάζουν την εφαρμογή της συγκεκριμένης Ε.Π.; Ποιες ενέργειες έχουν γίνει;

Εδώ οι περισσότεροι Σ.Ε.Π. (9 από τους 12) ανέφεραν ότι οι αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας και κυρίως των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων επηρέασαν αρκετές φορές με αρνητικό τρόπο την εφαρμογή της Ε.Π.. Κάποιοι επίσης ανέφεραν ότι συνέβαλε στο πρόβλημα το γεγονός ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι για αυτό.

Σ.Ε.Π. 2: «Υπάρχει ένας πυρήνας με γονείς που συνεχώς δημιουργούν προβλήματα στους εκπαιδευτικούς και σε αυτούς που οργανώνουν τη Δ.Υ.Ε.Π.. Λειτουργικά δεν επηρεάζεται αλλά πιο πολύ ψυχολογικά επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς, επειδή αρκετές φορές

αντιμετωπίζουν κάποιους στην πόρτα που συνέχεια διαμαρτύρονται. Ένας παράγοντας που επηρέασε ίσως ήταν αυτός. Σίγουρα όμως το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν αρκετά προετοιμασμένοι».

Ένα μέρος των Σ.Ε.Π. (5 από τους 12) επίσης ανέφερε τον ρόλο των εθελοντών και των Μ.Κ.Ο. που επηρέασε θετικά τη λειτουργία του προγράμματος, κυρίως αντιμετωπίζοντας τις ελλείψεις από την πλευρά της πολιτείας. Ακόμα, κάποιοι θεωρούν ότι προβλήματα συντονισμού των επίσημων φορέων αποτέλεσαν παράγοντες που επηρέασαν αρνητικά το πρόγραμμα.

Σ.Ε.Π. 12: «ναι, στο μυαλό μου έχω τοπικές ομάδες που μας βοήθησαν. ...Μετά, εθελοντές. Διαφόρων ειδών. Τώρα το κέντρο λειτουργεί με εθελοντές. Άφησαν? μια οργάνωση Help International η οποία κάνει αγγλικά μες το κέντρο και αυτοί είναι μόνο τώρα. Έφυγαν οι εκπαιδευτικοί και εγώ».

Σχέση υλοποίησης Ε.Π. και επιτυχούς ένταξης

Ερώτηση 1: Θεωρείτε ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της υλοποίησης της Ε.Π. και της ένταξης αυτών των παιδιών στη σχολική εκπαίδευση των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία; Μπορείτε να περιγράψετε αυτή τη σχέση;

Όλοι οι Σ.Ε.Π. ανέφεραν ότι η υλοποίηση της Ε.Π. αυτής δεν ήταν αρκετή για την ένταξη των παιδιών αυτών στην ελληνική κοινωνία. Κάποιοι (3 από τους 12) πιστεύουν ότι δεν θα μπορούσαν να γίνουν και περισσότερα καθώς η πολιτική αυτή είναι η αρχή μιας διαδικασίας ένταξης που χρειάζεται πολύ δουλειά.

Σ.Ε.Π. 7: «Σημαντική και αναγκαστικά έτσι πρέπει να γίνει. Δηλαδή είναι ο ρόλος της πολιτείας να ενταχθούν μέσω της εκπαίδευσης, πολύ σημαντικός».

Οι υπόλοιποι Σ.Ε.Π. τόνισαν ότι παρόλο που η εκπαίδευση είναι βασική προϋπόθεση για την ένταξη, η υλοποίηση αυτής της Ε.Π. δεν θα μπορούσε να είναι αρκετή καθώς δεν επιτρέπει την κοινωνικοποίηση των παιδιών των προσφύγων σε ικανοποιητικό βαθμό. Χρειάζεται να μεταφερθούν στα πρωινά τμήματα και να αυξηθούν και οι αντίστοιχες δράσεις για τον σκοπό της ένταξης και να υποστηριχθούν και καλύτερα ψυχολογικά.

Σ.Ε.Π. 12: «Πιστεύω λοιπόν ότι αν θέλουμε να πετύχουμε τον μεγαλύτερο στόχο που είναι η ένταξη των παιδιών, όπως πολύ σωστά είπατε, αυτό θα πρέπει να γίνει μέσα από

το πρωϊνά σχολεία ή, κατ' ανάγκη, σαν μία δεύτερη λύση, μέσα από τις Δ.Υ.Ε.Π., οι οποίες να οργανώνουν πλέον διάφορες δράσεις που να φέρνουν σε επαφή τα παιδιά των προσφύγων με τα παιδιά της ελληνικής κοινωνίας, με τα ελληνόπουλα».

Σημαντικό είναι επίσης ότι έγινε αναφορά στην έλλειψη Ε.Π. για τα παιδιά που δεν είναι ηλικίας 5-15 ετών και στις επιπτώσεις που μπορεί να έχει αυτό για την ένταξή τους.

Σ.Ε.Π. 3: «Η ελληνική κοινωνία έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στα παιδιά ηλικίας 5-15. Έχει αφήσει στο έλεός τους όλες τις άλλες ηλικίες. Ειδικά από 16 έως 25 είναι παιδιά που ενώ έπρεπε να τα πάρουν να τα μάθουμε ελληνικά και να τους μάθουμε κάποιες τεχνικές γνώσεις ώστε να μπορούν να ελπίζουν να βρουν τεχνικά επαγγέλματα, γιατί αποκλείεται να μάθουν τη γλώσσα τόσο καλά ώστε να γίνουν γιατροί ή δικηγόροι».

Ερώτηση 2: Τι θεωρείτε ως επιτυχημένη ένταξη; (ορισμός-χαρακτηριστικά)

Κάποιοι Σ.Ε.Π. (4 από τους 12) στάθηκαν στην ανάγκη να νιώσουν τα παιδιά ότι ανήκουν σε μια σχολική κοινότητα και να κατακτήσουν τις γνώσεις και την ελληνική γλώσσα σε βαθμό που θα τους επιτρέψει να κοινωνικοποιηθούν και να συναναστραφούν με άνεση με τα ελληνόπουλα.

Σ.Ε.Π. 4: «Πετυχημένη ένταξη είναι η διαδικασία αυτή, που κάνει το νέο παιδί να νιώθει ότι ανήκει μέσα στην ευρύτερη σχολική κοινότητα αλλά και στην ευρύτερη τοπική κοινωνία. Και αυτό το πράγμα δεν μπορεί να γίνει παρά μόνο όταν καταφέρει να κατακτήσει τη γλώσσα και την επικοινωνία».

Οι περισσότεροι Σ.Ε.Π. ωστόσο (7 από τους 12), όρισαν την επιτυχημένη ένταξη ως μια κατάσταση όπου οι πρόσφυγες από την πλευρά τους δεν αισθάνονται ξένοι στην χώρα υποδοχής, διατηρούν όμως πολιτισμικά χαρακτηριστικά και δεν αισθάνονται την ανάγκη να κρύψουν την ταυτότητά τους αυτή.

Σ.Ε.Π. 10: «Πετυχημένη ένταξη, μία ενσωμάτωση μπορεί να το πει κανείς, διατηρώντας την δικιά τους κουλτούρα και αλλάζοντας κάποια πράγματα στα οποία θα μπορούσαν να τα βοηθήσουν να βρουν τον εαυτό τους και να ξεδιπλώσουν την προσωπικότητά τους και ξεφεύγοντας από τη δική τους καταπίεση που τους ασκείται πολλές φορές λόγω της κουλτούρας τους, ξεφεύγοντας από τις προκαταλήψεις που έχει η δική τους κουλτούρα και από την καταπίεση».

Σ.Ε.Π. 11: «Λοιπόν, σε πολύ ακραία μορφή, ισότιμη ένταξη θα θεωρούσα να διατηρηθεί αυτή η ένταξη αλλά χωρίς να έχει χαρακτηριστικά σχέττας ας πούμε, δηλαδή να μην κρύβει ό άλλος την ταυτότητά του. Αυτό θα ήταν το ιδανικό. Μια ορατότητα τέλος πάντων των ανθρώπων αυτών, να μην τους κρύψουμε».

Ερώτηση 3: Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία θα μπορούσαν να μετρηθούν έτσι ώστε να αποδώσουν τον βαθμό της επιτυχούς ένταξης μίας ομάδας ανθρώπων, όπως είναι τα παιδιά των προσφύγων; Ποια είναι αυτά;

Στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις των Σ.Ε.Π. ήταν αρκετά διαφοροποιημένες με κάποιους (4 από τους 12) να περιορίζονται στην εκτίμηση ότι η ένταξη είναι ποιοτικό χαρακτηριστικό που δύσκολα ποσοτικοποιείται.

Σ.Ε.Π. 7: «Εγώ δεν μπορώ να διακρίνω κάποια χαρακτηριστικά που μπορούμε να μετρήσουμε. Θεωρώ ότι πρώτα πρέπει να πάνε στο πρωινό και μετά θα γίνει η ένταξή τους. Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι».

Κάποιοι (2 από τους 12) ανέφεραν ότι δεν υπήρξε καθόλου ένταξη για να μετρηθεί αναφερόμενοι στις αδυναμίες του προγράμματος.

Σ.Ε.Π. 2: «Πρώτα απ' όλα να τους ρωτήσεις εάν θέλουν να ενταχθούν. Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν την εντύπωση ότι θα φύγουν...Δεν θα μπορούσε να γίνει μέχρι τώρα. Είμαστε σε μία κατάσταση έκτακτης ανάγκης, σε πανικό».

Υπήρξαν και Σ.Ε.Π. (5 από τους 12) που πρότειναν διάφορους δείκτες όπως ο βαθμός κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας, τα ποσοστά συμμετοχής και αποχώρησης από τις Δ.Υ.Ε.Π., αλλά και η ψυχολογική κατάσταση των παιδιών

Σ.Ε.Π. 12: «Ποιοτικά εργαλεία, δηλαδή να δούμε αν μέσα από τη διαδικασία αλληλεπίδρασης και ένταξης υπάρχει αυτό που λέμε αλλαγή του τρόπου σκέψης των παιδιών, τόσο των προσφυγοπαίδων όσο και των ελληνοπαίδων. Ένα χαρακτηριστικό θα ήταν κατά πόσο έχουν αλλάξει οι αντιλήψεις, έχουν αυτοί προκαταλήψεις και στερεότυπα. Νομίζω ότι αυτό θα ήταν ένα βασικό ποιοτικό κριτήριο όσον αφορά την επιτυχία μιας ένταξης».

6.3 Ανάλυση του λόγου των συνεντευξιαζόμενων

Εμπλεκόμενοι φορείς για την εκπαίδευση των προσφύγων

Αναλύοντας τις απαντήσεις και τον λόγο που χρησιμοποίησαν οι Σ.Ε.Π. σε σχέση με τις ερωτήσεις του άξονα Α, προκύπτουν κάποια θέματα που θα μπορούσαν να χαρακτηρίσουν γενικά τις απόψεις τους. Οι Σ.Ε.Π. εκφράζουν αρκετά εμφατικά το γεγονός ότι κύριος υπεύθυνος και αρμόδιος για την χάραξη και υλοποίηση μιας Ε.Π. για πρόσφυγες είναι το ΥΠ.Π.Ε.Θ.. Σίγουρα υπάρχουν και άλλοι επίσημοι φορείς, όπως το Ι.Ε.Π., ωστόσο δεν μπορούν να φέρουν την ίδια ευθύνη με το υπουργείο. Ταυτόχρονα, επισημαίνουν ότι η υποστήριξη των Μ.Κ.Ο. αλλά και των εθελοντών, παρόλο που εκφράζει μια σημαντική ανθρωπιστική δράση από την πλευρά της ελληνικής κοινωνίας, δεν πρέπει να υποκαθιστά τον ρόλο του κράτους. Η αναγκαιότητά τους προκύπτει ως αποτέλεσμα του ότι για διάφορους λόγους, ο κρατικός μηχανισμός δεν μπόρεσε να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων και τελικά οι ανεπίσημοι φορείς καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο υλοποίησης του έργου. Η αλληλεγγύη από την πλευρά της κοινωνίας αποδείχθηκε κρίσιμος παράγοντας όμως δεν θα έπρεπε να θεωρείται δεδομένη από την πλευρά της πολιτείας όπως έπρεπε να εκτιμάται περισσότερο και η προσφορά της. Δηλαδή, υπάρχει και ο κίνδυνος, αν η κοινωνία πιαστεί, και σε συνδυασμό με κακούς χειρισμούς από το κράτος, τελικά να μην δείξει την αλληλεγγύη που δείχνει σήμερα και να επικρατήσουν οι πιο ξενοφοβικές αντιλήψεις.

Ανάγκες και στόχοι της Ε.Π.

Για τις ανάγκες και τους στόχους της Ε.Π. οι Σ.Ε.Π. έδειξαν να μην είναι πλήρως ικανοποιημένοι από την προσέγγιση των επίσημων φορέων. Έδειξαν μια τάση να αναφέρουν περισσότερο τις δυσκολίες και τα προβλήματα που συνάντησαν, ξεφεύγοντας πολλές φορές από τις ερωτήσεις που τους τέθηκαν. Σίγουρα θεωρούν ότι η εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων είναι απαραίτητος στόχος, ωστόσο δεν έχουν πειστεί ότι δόθηκε αρκετό βάρος στην ανάγκη της κοινωνικοποίησής τους ως προϋπόθεση για την ένταξή τους. Δείχνουν μια ενόχληση για την καθυστέρηση που υπήρξε κατά την έναρξη του προγράμματος αλλά και για το γεγονός ότι επιλέχθηκαν οι Δ.Υ.Ε.Π. αντί για τα πρωινά τμήματα αλλά εκφράζουν και την ελπίδα ότι η λύση αυτή απλά αποτέλεσε ένα αναγκαίο κακό για την αρχή του έργου που θα διορθωθεί στην πορεία.

Το είδος της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους πρόσφυγες

Για το είδος της εκπαίδευσης που προσφέρει η Ε.Π. στους πρόσφυγες, οι Σ.Ε.Π. ουσιαστικά έδειξαν ότι η προσέγγιση στο θέμα αυτό πρέπει να γίνει με ολιστικό τρόπο λαμβάνοντας υπόψη τις επιμέρους ανάγκες και ιδιαιτερότητες των πληθυσμών αυτών. Πάλι έδειξαν την δυσαρέσκειά τους για το γεγονός ότι οι ίδιοι οι Σ.Ε.Π. και κάποιες Μ.Κ.Ο. χρειάστηκε να καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά αυτής της εκπαίδευσης λόγω των προβλημάτων που υπήρξαν από την πλευρά των επίσημων φορέων.

Ο ρόλος και η θέση των Σ.Ε.Π.

Οι Σ.Ε.Π. βλέπουν τον ρόλο τους ως τον βασικό συντονιστή όλων των εμπλεκόμενων για την υλοποίηση του προγράμματος αλλά και τον κύριο υπεύθυνο για την αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων προκύπτουν. Ουσιαστικά νιώθουν ότι με προσωπικό αγώνα και αυτοθυσία έκαναν το έργο τους ώστε να καλύψουν τις αδυναμίες του κράτους και να μην αποτύχει το πρόγραμμα. Αρωγοί στην προσπάθειά τους ήταν οι Μ.Κ.Ο. και οι εθελοντές αλλά τα κράτος από την πλευρά του δεν έδειξε να αναγνωρίζει την προσφορά τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι αναφέρονται συχνά στους επίσημους φορείς ως «αυτοί» ενώ το «εμείς» που αναφέρεται κυρίως στους Σ.Ε.Π., συχνά περιλαμβάνει και άλλους εμπλεκόμενους στην υλοποίηση του προγράμματος.

Σχεδιασμός και εφαρμογή της Ε.Π.

Η γενική εικόνα που έδωσαν οι Σ.Ε.Π. σχετικά με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της Ε.Π. ήταν ότι το υπουργείο έκανε μια σχετικά καλή προσπάθεια για τον σχεδιασμό της ωστόσο η απειρία των εμπλεκόμενων και η πολυπλοκότητα της κατάστασης δεν επέτρεπε για κάτι καλύτερο. Ουσιαστικά, εκφράζουν μεγαλύτερο παράπονο για την υλοποίηση της πολιτικής με αναφορές σε αστοχίες, βιασύνη, κακό συντονισμό και έλλειψη πόρων. Φαίνεται να πιστεύουν ότι οι προθέσεις της πολιτείας σε σχέση με την εκπαίδευση των προσφύγων ήταν καλές και δεν ήταν αδιάφορη, αλλά χρειαζόταν περισσότερος χρόνος και γνώσεις για να υλοποιηθεί σωστά.

Αποτίμηση και δυσκολίες της Ε.Π.

Απαντώντας στις ερωτήσεις σχετικά με την αποτίμηση και τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά την υλοποίηση της Ε.Π., οι Σ.Ε.Π. έδειξαν μια απογοήτευση για το

γεγονός ότι, παρότι είδαν κάποια ενθαρρυντικά αποτελέσματα όσον αφορά την κοινωνικοποίηση των παιδιών, η χρονική διάρκεια του προγράμματος δεν επέτρεπε κάποιο καλύτερο αποτέλεσμα. Σχολιάζοντας μάλιστα την υποδοχή που είχε το πρόγραμμα από τη τοπική κοινωνία, φαίνεται πως οι Σ.Ε.Π. βλέπουν πολύ καλές προοπτικές για την ένταξη αυτών των παιδιών που όμως σκοντάφτουν στα συνήθη προβλήματα που εμφανίζει το κράτος στο σχεδιασμό και συντονισμό.

Μέτρα υποστήριξης της Ε.Π.

Σε ό,τι αφορά στα μέτρα που πάρθηκαν για την υποστήριξη αυτής της Ε.Π., οι Σ.Ε.Π. εξέφρασαν μεγάλη δυσαρέσκεια για το γεγονός ότι η όποια επιτυχία του έργου στην πράξη στηρίχθηκε στην προσωπική προσπάθεια των ιδίων και άλλων εμπλεκομένων. Αισθάνθηκαν ότι θα μπορούσαν να γίνουν αρκετά περισσότερα από την πλευρά της πολιτείας αλλά, ουσιαστικά, το μόνο που έγινε ήταν να οριστούν οι Σ.Ε.Π. που θα έλυναν ό,τι προβλήματα προέκυπταν για λογαριασμό του κράτους. Επιπλέον, οι ίδιοι είχαν να βασιστούν σε ένα νομικό πλαίσιο που ήταν πολύ θεωρητικό διότι έλειπε η σχετική εμπειρία αλλά, ταυτόχρονα, η δική τους εμπειρία δεν φάνηκε να εκτιμάται από τους επίσημους φορείς ώστε να γίνουν βελτιώσεις.

Σχεδιασμός και εφαρμογή της Ε.Π.

Σχετικά με το αν υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, δρώντες ή μηχανισμοί που να επηρεάζουν την εφαρμογή της Ε.Π., οι Σ.Ε.Π. απάντησαν ότι όντως υπήρξαν. Ανέφεραν την αντίδραση της τοπικής κοινωνίας, και ειδικά των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, τις Μ.Κ.Ο., αλλά και κάποια προβλήματα τεχνικής φύσεως. Άφησαν όμως να εννοηθεί ότι η όποια επίδραση είχαν οφείλεται στο γεγονός ότι τους αφέθηκε αυτή η δυνατότητα λόγω της αδυναμίας των επίσημων φορέων να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν ένα ολοκληρωμένο και λειτουργικό έργο.

Σχέση υλοποίησης Ε.Π. και επιτυχούς ένταξης

Στο ζήτημα που συνδέει την υλοποίηση της Ε.Π με την επιτυχή ένταξη των προσφύγων, οι Σ.Ε.Π. έδειξαν να κατανοούν από τη μία τις δυσκολίες που υπήρχαν κατά το σχεδιασμό της και τελικά την επιλογή των Δ.Υ.Ε.Π., αντί των πρωινών τμημάτων, όμως, εμφάνισαν και μια δυσπιστία για το κατά πόσο η πολιτεία πραγματικά κατανοεί τη σημασία που έχει μακροπρόθεσμα η επιτυχημένη ένταξη, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο αυτό μπορεί να επιτευχθεί. Θεωρούν ότι υπάρχουν οι προϋποθέσεις

για την ένταξη αυτών των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία, τόσο από τη πλευρά των ίδιων των προσφύγων που αρχίζουν να κατανοούν ότι πλέον η Ελλάδα μπορεί να είναι η χώρα που θα μείνουν μόνιμα, όσο και από την πλευρά της ελληνικής κοινωνίας που έχει δείξει σημάδια αλληλεγγύης. Όμως, τα λάθη του παρελθόντος έχουν δείξει ότι χωρίς μια ολιστική προσέγγιση από την πολιτεία, που να περιλαμβάνει κατάλληλες δράσεις και ενημέρωση, οι τριβές που δημιουργούνται και ενισχύονται από κάποιες ιδεολογικά συντηρητικές και ξενοφοβικές ομάδες, κινδυνεύουν να επικρατήσουν.

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση-Συμπεράσματα της έρευνας

7.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση των συμπερασμάτων της έρευνας. Τα συμπεράσματα προκύπτουν μέσα από τη διασταύρωση της ανάλυσης του λόγου των Σ.Ε.Π., της μελέτης των θεμάτων της επισκόπησης Τύπου, της βιβλιογραφικής επισκόπησης, του θεωρητικού και του νομοθετικού πλαισίου και της συσχέτισης τους με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολουθούν οι καταληκτικές παρατηρήσεις, η πρακτική αξία και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας. Στην τελευταία ενότητα διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

7.2 Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ο τρόπος υλοποίησης αυτής της Ε.Π. που αφορά την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων δίνει την ευκαιρία να συζητηθούν τα παρακάτω θέματα.

Αναφορικά με τις «Δράσεις και τη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων» παρατηρούμε ότι αν και η επίσημη Ε.Π. ασκήθηκε από πλευράς κράτους μέσω του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και άλλων υποστηρικτικών φορέων όπως για παράδειγμα του Ι.Ε.Π., ωστόσο αναγκαίος και σημαντικός υπήρξε και ο ρόλος άλλων ανεπίσημων φορέων, των Μ.Κ.Ο. και των εθελοντικών οργανώσεων. Σε επίπεδο εκπαιδευτικών δράσεων και αποφάσεων διακρίνουμε από τη μία τον επίσημο χαρακτήρα αυτών των δράσεων, όπως ήταν η οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι νομοθετικές ρυθμίσεις και ο έλεγχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούσαν οι Μ.Κ.Ο. μέσα στις Δ.Υ.Ε.Π., ενώ από την άλλη διακρίνουμε και τον ανεπίσημο χαρακτήρα, ο οποίος συνάδει με την ιδέα του εθελοντισμού και της ανθρωπιστικής δράσης κυρίως μέσω των Μ.Κ.Ο.. Γενικά, φάνηκε η άποψη ότι ο κρατικός μηχανισμός δε λειτούργησε επαρκώς και συνεπώς το όλο έργο καθορίστηκε σημαντικά από την ανθρωπιστική δράση της κοινωνίας. Επίσης, όσον αφορά τη συνεργασία και τον συντονισμό αυτών των φορέων σημαντικός ήταν ο ρόλος των Σ.Ε.Π.. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με την έρευνα των Ferfolja & Vickers (2010) που αποδίδει έναν ευρύτερο ρόλο στον Σ.Ε.Π. αλλά η

σημαντικότητα του ρόλου των Σ.Ε.Π. προκύπτει και από τις νομοθετικές ρυθμίσεις του άρθρου 7 της υπ' αριθμ. 180647/ΓΔ4 (Φ.Ε.Κ. 3502 Β, 2016).

Σε σχέση με τις ανάγκες, τους στόχους της συγκεκριμένης Ε.Π. αλλά και τους παράγοντες που την επηρέασαν» οι περισσότεροι Σ.Ε.Π. δήλωσαν ότι βασικός της στόχος ήταν η κοινωνικοποίηση και η ένταξή τους σε ένα οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να βιώσουν μία κανονικότητα στη ζωή τους, εύρημα το οποίο συμφωνεί με τις θέσεις της Mathews, (2008), η οποία επισημαίνει τον σταθεροποιητικό χαρακτήρα των σχολείων ως έναν ασφαλή χώρο. Άλλοι έδωσαν έμφαση στην ανάγκη απόκτησης γνωστικών δεξιοτήτων (π.χ. γλώσσα) με σκοπό την καλύτερη επικοινωνία τους, εύρημα που συνδέεται με τη θεωρία του «κριτικού γραμματισμού», σύμφωνα με τους Baynham, 2000, Fairclough, 1995, Rogers, 2003, Street & Lefstein, (2007, όπ. αναφ. στο Σ. Κοντοβούρκη, Ε. Ιωαννίδου, 2013). Τη σημασία της εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής τόνισαν και άλλες έρευνες των Jones και Rutter 1998, Arnot και Pinson (2005 όπως αναφ. στο Taylor & Sidhu, 2012). Κάποιοι τόνισαν κοινωνικούς και ψυχολογικούς στόχους, ενώ κάποιοι άλλοι έμειναν μόνο στην κάλυψη των τυπικών αναγκών που προέκυψαν από την υπ' αριθμ. 152360/ΓΔ4 (ΦΕΚ 3049 Β, 2016) Κ.Υ.Α. για την ίδρυση, την οργάνωση, τη λειτουργία, τον συντονισμό και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δ.Υ.Ε.Π.. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με τις έρευνες των Ferfolja & Vickers, 2010, των Jones και Rutter, 1998, του Hek, 2005 και των Matthews, (2008 όπως αναφ. στο Taylor & Sidhu, 2012), που τονίζουν τις ψυχολογικές και ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις του πολέμου στη σχολική φοίτηση, την ανάγκη ικανοποίησης των ψυχοσυναισθηματικών αναγκών τους, την ανάγκη αναγνώρισης των εμπειριών τους αλλά και των γενικότερων ψυχολογικών προσεγγίσεων που κυριαρχούν στον τομέα της εκπαίδευσης. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων σύμφωνα με την εντολή του Υπουργού Παιδείας ΓΓ1/47079/ 18/3/2016 αλλά και τα δημοσιεύματα του Τύπου «Αθήνα 9,84». Σημαντικό είναι ότι δεν αναδείχτηκε από την πλευρά των Σ.Ε.Π. η ανάγκη εκμάθησης της μητρικής τους γλώσσας, εύρημα το οποίο συμφωνεί με τις θέσεις των υποστηρικτών του «κοινοτισμού», που προβάλλουν μία «νομιναλιστική αντίληψη της γλώσσας» όπως αναφ. στο Ε. Σκούρτου, Κ. Βρατσάλη & Χ. Γκόβαρης, 2004:61-62

Οι περισσότεροι Σ.Ε.Π. ανέδειξαν δυσκολίες, που επηρέασαν την εξυπηρέτηση αυτών των αναγκών και των στόχων αυτής της Ε.Π.. Επίσης, θεώρησαν ότι δεν δόθηκε αρκετό βάρος στην κοινωνικοποίησή τους, καθώς οι Δ.Υ.Ε.Π. λειτούργησαν ως ξεχωριστά σχολεία γι' αυτά τα παιδιά, έστω και αν σε κάποιες περιπτώσεις υπήρξε συναναστροφή με τα παιδιά του «πρωϊνού» κατά τις ώρες του «ολοήμερου». Στον βαθμό που εξυπηρετήθηκαν αυτές οι ανάγκες και οι στόχοι, σημαντικός ήταν ο ρόλος των διαφόρων εμπλεκόμενων, όπως για παράδειγμα των Σ.Ε.Π. μέσω των Δ.Υ.Ε.Π., των Μ.Κ.Ο. και των εθελοντών, ευρήματα τα οποία συμφωνούν με την επισκόπηση Τύπου («Αθήνα, 9,84» 27/9/2016, «TVXS» 15/4/2016, ΥΠ.Π.Ε.Θ. 20/10/2016).

Για τα «χαρακτηριστικά της παρεχόμενης εκπαίδευσης», οι περισσότεροι Σ.Ε.Π. ανέδειξαν βιωματικά και διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά, για την κάλυψη των ψυχοσυναισθηματικών αναγκών τους κυρίως όσοι είχαν έντονη εμπειρία από την εκπαίδευση που προσέφεραν οι Μ.Κ.Ο. και άλλοι ιδιωτικοί φορείς καθώς σε ορισμένα μέρη της Ελλάδας οι Δ.Υ.Ε.Π. δεν λειτούργησαν, κατά το αναμενόμενο χρονικό διάστημα ή σε κάποιες περιπτώσεις καθόλου. Κάποιοι στάθηκαν σε πιο τυπικά χαρακτηριστικά εκπαίδευσης που αφορούν την καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ενίσχυση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και ενός στοχοθετημένου προγράμματος γραμματισμού και αρίθμησης σύμφωνα με όσα περιγράφει η υπ' αριθμ. 152360/ΓΔ4 (ΦΕΚ 3049 Β, 2016) Κ.Υ.Α., ευρήματα τα οποία συμφωνούν με τις έρευνες των Ferfolja & Vickers, (2010), και των Jones και Rutter, 1998, Arnot και Pinson (2005, όπ. αναφ. στο Taylor & Sidhu, 2012), που εστιάζουν σε ένα αντίστοιχο πρόγραμμα υποστήριξης για τη γλωσσική τους ενίσχυση και την ικανοποίηση των ψυχοσυναισθηματικών τους αναγκών.

Για τον «ρόλο του διαμεσολαβητή Σ.Ε.Π.» όλοι οι Σ.Ε.Π. έδωσαν μεγάλη έμφαση στη σημασία του ρόλου τους ως βασικό συντονιστή όλων των εμπλεκόμενων για την εκπαίδευση των προσφύγων, ενώ ταυτόχρονα ανέφεραν ότι φάνηκαν να καλύπτουν διάφορα κενά της πολιτείας. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα η εξασφάλιση συνεργασιών με τις Μ.Κ.Ο. και άλλους φορείς προσέφερε μεγάλη βοήθεια στο δύσκολο έργο τους. Τα ευρήματα συγκλίνουν με τις έρευνες των Ferfolja & Vickers, (2010) και του O' Neill, (2001, όπ. αναφ. στο Ager & Strang, 2008) ως προς τον ευρύτερο ρόλο του συντονιστή αλλά και ως προς το βάρος που έχει δοθεί στη συνεργασία όλων των τομέων της κοινωνίας των πολιτών για την επιτυχία της ένταξης, περιλαμβάνοντας το εκπαιδευτικό σύστημα και τις εθελοντικές οργανώσεις. Μάλιστα

οι Σ.Ε.Π. επεσήμαναν ότι τα καθήκοντά τους δεν αφορούσαν μόνο στα όσα ορίζονταν από την υπ' αριθμ. 152360/ΓΔ4 (ΦΕΚ 3049 Β, 2016) Κ.Υ.Α. αλλά σε πολύ περισσότερα. Επίσης, οι Σ.Ε.Π. δήλωσαν ότι καθόρισαν σε κάποιο βαθμό το είδος αυτής της εκπαίδευσης καθώς υπήρξε δυσκολία κατά την υλοποίηση του προγράμματος από την πλευρά των επίσημων φορέων.

Σχετικά με τις «ενέργειες για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή αυτής της Ε.Π.» η πλειοψηφία των Σ.Ε.Π. εκφράζουν την άποψη ότι από τη μία υπήρξε κάποιος σχεδιασμός από την πλευρά των επίσημων φορέων. Ωστόσο, η απειρία και ο κακός συντονισμός στο θέμα αυτό, οδήγησε σε πολλά λάθη και ανεπάρκειες. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις, η διατύπωση προτάσεων της Επιστημονικής Επιτροπής για την εκπαίδευση των προσφύγων καθώς επίσης και ο ρόλος του Σ.Ε.Π. είναι στοιχεία για μία «καλή αρχή», όμως δεν είναι αρκετά. Σίγουρα χρειάζεται εμπλουτισμός και διόρθωση των λαθών που έγιναν. Αυτό το εύρημα συγκλίνει με την έρευνα των Arnot & Pinson, (2005, όπ. αναφ. στο Taylor & Sidhu, 2011), η οποία αναφέρει ότι μία στοχοθετημένη πολιτική δε φαίνεται να επαρκεί ως προϋπόθεση για την εκπλήρωση των αναγκών των παιδιών των προσφύγων.

Κάνοντας μία «αποτίμηση και εντοπίζοντας τις δυσκολίες αυτής της Ε.Π.» οι Σ.Ε.Π. αναγνώρισαν ως θετική συνέπεια ότι τα παιδιά πήγαν στο σχολείο και είχαν την ευκαιρία να βγουν από τα camps, να κοινωνικοποιηθούν, να διδαχθούν την ελληνική γλώσσα και να βελτιωθεί σε κάποιο βαθμό η ψυχολογική τους κατάσταση. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα της Naidoo, (2009), η οποία επισημαίνει τη συμβολή του σχολείου ως βασική για την εξοικείωση των προσφυγόπουλων. Στο ίδιο πλαίσιο η εργασία των Ager & Strang, (2008) επισημαίνει το σχολείο ως ένα σημαντικό χώρο επαφής των παιδιών με τα μέλη των τοπικών κοινοτήτων υποδοχής. Επίσης, αυτό το εύρημα συμφωνεί με την έρευνα του Hek, (2005) σχετικά με τη σημασία ανάπτυξης σχέσεων με νέους, προκειμένου να ξαναιώσουν την αίσθηση του «ανήκειν». Οι μελέτες των Arnot και Pinson (2005, όπ. αναφ. στο Taylor & Sidhu, 2012), των Ferfolja & Vickers, (2010) και του Hek, (2005) επικεντρώνονται σε θέματα εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής καθώς επίσης και στις θετικές της συνέπειες για την ένταξή τους.

Οι Σ.Ε.Π. στάθηκαν στις δυσκολίες, εκφράζοντας αστοχίες, βιασύνη, κακό συντονισμό αλλά και έλλειψη πόρων από την πλευρά των επίσημων φορέων. Η απουσία

κατάλληλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την επιλογή τους από τους πίνακες αναπληρωτών, λόγω άσκησης πίεσης των συνδικαλιστικών οργάνων, η καθυστέρηση της έναρξης αρκετών Δ.Υ.Ε.Π. ή ακόμη και η μη λειτουργία τους, λόγω άσκησης πίεσης της ελληνικής κοινωνίας, η έλλειψη κατάλληλου προσωπικού (π.χ. μεταφραστές), η ελλιπής ενημέρωση των γονέων αλλά και της κοινωνίας ήταν κάποια από τα προβλήματα που επισημάνθηκαν. Κάποια από αυτά τα ευρήματα συγκλίνουν με δημοσιεύματα του Τύπου «Τα Νέα» 4/11/2016 και ΥΠ.Π.Ε.Θ. 20/10/2016 αλλά και με την έρευνα των Jones και Rutter (1998, όπ. αναφ. στο Taylor & Sidhu, 2012), που επισημαίνει ότι οι περιορισμοί της Ε.Π. δεν οδηγούν σε επιθυμητά αποτελέσματα. Επίσης, η έρευνα των Ager & Strang, (2008) αναφέρει την έλλειψη ενημέρωσης σχετικά με το σχολικό σύστημα. Το ζήτημα της κακής χρηματοδότησης επισημάνθηκε και από τον Mathews, (2008).

Τέλος οι Σ.Ε.Π. φάνηκαν να είναι αρκετά αισιόδοξοι για τη μελλοντική εξέλιξη αυτής της Ε.Π., μέσα από την εμπειρία και την τεχνογνωσία που θα προκύψει αλλά και μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης του προγράμματος. Αυτό το εύρημα, συμφωνεί με την έρευνα των Block et al, (2016), η οποία αναφέρει την υποστήριξη της αξιολόγησης ως ιδιαίτερα σημαντική.

Αναφορικά με την «υποστήριξη αυτής της Ε.Π.» οι Σ.Ε.Π. ανέδειξαν ως μέτρα υποστήριξης της, τον ορισμό των Σ.Ε.Π., τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π., τον εμβολιασμό των παιδιών, την καταμέτρησή τους και τη μεταφορά τους από τον Δ.Ο.Μ.. Αν και η υποστήριξη από την πλευρά των επίσημων φορέων προς τους Σ.Ε.Π. φάνηκε να είναι ανεπαρκής, ωστόσο αυτό το κενό καλύφθηκε εν μέρει από τους ανεπίσημους φορείς. Ειδικότερα, ο ρόλος του Σ.Ε.Π. ως μέτρο υποστήριξης αυτής της Ε.Π. είχε έναν «υποστηρικτικό» και «διεκπεραιωτικό» χαρακτήρα, καθώς διαχειριζόντουσαν δυσκολίες για λογαριασμό του κράτους. Καταλήγοντας, λένε ότι το νομοθετικό πλαίσιο και οι θεωρητικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίχθηκε δεν ήταν επαρκές μέτρο για να υποστηρίξει την επίσημη Ε.Π. του κράτους.

Επιπλέον, σημαντικά μέτρα υποστήριξης είναι η μεταφορά αυτών των παιδιών στο πρωινό πρόγραμμα τυπικής εκπαίδευσης, όπου θα συναναστραφούν με ελληνόπουλα, και θα κοινωνικοποιηθούν. Σημαντικό μέτρο αποτελεί η καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, η καλύτερη θεσμοθέτηση του ρόλου του Σ.Ε.Π. που θα παρέχει πιο ρητή και σαφή εξουσιοδότηση για την εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα βλέπουμε και άλλους παράγοντες, μηχανισμούς να εμπλέκονται και να επηρεάζουν την υλοποίηση αυτής της Ε.Π. Οι Σ.Ε.Π. ανέφεραν τις αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας αλλά και των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων, λόγω έλλειψης σχετικής ενημέρωσης αλλά και έλλειψης οργάνωσης ενός ολοκληρωμένου σχεδίου δράσης. Αυτές οι αντιδράσεις προέρχονταν από εθνικιστικές τάσεις διαφόρων ακροδεξιών ομάδων αλλά και από την ενίσχυση του φόβου και της απειλής της δημόσιας υγείας που προέβαλαν τα Μ.Μ.Ε. μέσω των εξαθλιωμένων τους εικόνων. Οι Σ.Ε.Π. επίσης τόνισαν τη σημασία του συντονισμού αυτής της προσπάθειας, της αλληλεγγύης και την αίσθηση ευθύνης των πολιτών, ευρήματα τα οποία διασταυρώνονται με την επισκόπηση Τύπου. Η εμφάνιση των ανεπίσημων φορέων εκπαίδευσης, (π.χ. Μ.Κ.Ο. και ιδιωτικοί φορείς) επηρέασαν σημαντικά την υλοποίηση αυτής τη Ε.Π.. Η σύναψη συνεργασιών μεταξύ επίσημων (Σ.Ε.Π. και εκπαιδευτικοί) και ανεπίσημων φορέων και η καθιέρωση των «educational meetings», βοήθησε ουσιαστικά. Οι συζητήσεις για θέματα εκπαιδευτικού προγραμματισμού, χρησίμευσαν στο να μην γίνονται αλληλοεπικαλύψεις σε θέματα εκπαιδευτικής ύλης ή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα οι Σ.Ε.Π. εξέφρασαν τη γνώμη ότι η «επιτυχημένη ένταξη των παιδιών των προσφύγων στο σχολικό σύστημα» συνδέεται με τη δημιουργία ενός κλίματος ουσιαστικής αποδοχής τους από τη χώρα υποδοχής, χωρίς να αισθάνονται ξένοι. Είναι σημαντικό οι πρόσφυγες να διατηρήσουν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους ως μέρος της πολιτιστικής τους ταυτότητας. Να υπάρχει «μία ορατότητα αυτών των ανθρώπων» όπως επισημαίνει ο Σ.Ε.Π. 11. Αυτά τα ευρήματα συγκλίνουν με τις θέσεις του Durkheim (όπως αναφ. στο Καμαριανός και Γούγα, 2009) περί αποδοχής της ετερότητας. Σημαντικός παράγοντας της επιτυχίας της ένταξης είναι η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, για την κοινωνικοποίησή τους με τα ελληνόπουλα, εύρημα το οποίο συμφωνεί με την έρευνα της Ζολώτα, 2010 (όπ. αναφ. στο Σκούρτου κ.α., 2015), για τον σημαντικό ρόλο της γνώσης της ελληνικής γλώσσας στην κοινωνική ένταξη των μεταναστών. Το σημαντικότερο βάρος για την ισορροπία αυτής της σχέσης φαίνεται να δίνεται είτε μέσα από την ένταξη αυτών των παιδιών στα πρωινά τμήματα, είτε μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις εντός των Δ.Υ.Ε.Π., όπου θα εμπλέκονται μαθητές της ελληνικής κοινωνίας.

Οι Σ.Ε.Π. αδυνατώντας να διατυπώσουν χαρακτηριστικά, τα οποία θα μπορούσαν να μετρηθούν για να αποδώσουν τον βαθμό της ένταξης αυτού του πληθυσμού, έδωσαν

μεγαλύτερη έμφαση σε κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά, προτείνοντας κάποιους δείκτες όπως είναι ο βαθμός κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας, τα ποσοστά συμμετοχής και αποχώρησής τους από τις Δ.Υ.Ε.Π. αλλά και την ψυχολογική τους κατάσταση.

7.3 Καταληκτικές παρατηρήσεις

Σε αυτό το κεφάλαιο συσχετίζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα της προηγούμενης ενότητας σε τέσσερα θεωρητικά επίπεδα. Σε επίπεδο κοινωνιολογίας μέσα από τη θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής και αλλαγής του Bernstein. Στο επίπεδο ανάλυσης πολιτικών αξιοποιούνται εννοιολογικά σημεία των σύγχρονων τάσεων πολιτικής που περιγράφει η Gerrard. Σε επίπεδο νομοθεσίας αξιοποιούνται οι αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τέλος, σε επίπεδο κοινωνιογλωσσολογίας μέσα από τη θεωρία του κριτικού γραμματισμού και του κώδικα. Η συζήτηση των καταληκτικών συμπερασμάτων θα βοηθήσουν στη σκιαγράφηση του τοπίου αυτής της Ε.Π. που υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2016-2017 στη χώρα μας.

Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων εστιάζουν στις θεωρίες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο μακρο-επίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο κράτους και θεσμικών δομών διακρίνουμε ορισμένες αντιφάσεις ως προς τη «διαχείριση αυτής της διαφορετικότητας», στην οποία βασίζεται η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (άρθρα 20 και 21 του Ν. 4415/2016 (Φ.Ε.Κ. Α 159). Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, έστω και αν προάγουν τη διαφορετικότητα δεν επαρκούν για την εξυπηρέτηση αυτού του στόχου. Στην Ελλάδα λοιπόν, αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα, όπως τονίστηκε και από τους Σ.Ε.Π. είναι ότι κατά την υλοποίηση αυτής της Ε.Π. ενώ υπάρχει η θέληση και ο σχεδιασμός από πλευράς κράτους σε επίπεδο νομοθετικών ρυθμίσεων για μία ενταξιακή Ε.Π., στη συνέχεια λόγω των δυσκολιών της αποτυγχάνει στο να υιοθετήσει έναν πιο συμπεριληπτικό χαρακτήρα, καθώς διαχωρίζει τα προσφυγόπουλα από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό.

Οι δράσεις των εμπλεκόμενων φορέων επηρέασαν τη μορφή της κοινωνικοποίησής τους. Η κοινωνικοποίηση είχε διαφορετικές μορφές. Συχνά, αυτές οι μορφές καθορίζονταν από τις δράσεις των εμπλεκόμενων φορέων για την εκπαίδευσή τους. Μία μορφή κοινωνικοποίησης είχε να κάνει με τις δράσεις, συνεργασίες των Σ.Ε.Π.

(εκπρόσωποι του επίσημου φορέα εκπαίδευσης) με διάφορους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, εμπλέκοντας τα παιδιά ή ακόμη και με τις συνεργασίες που αναπτύσσονταν μεταξύ των εκπαιδευτικών (π.χ. εκπαιδευτικοί πρωινού, ολοήμερου σχολείου και εκπαιδευτικοί των Δ.Υ.Ε.Π, Μ.Κ.Ο. κ.α.). Μια άλλη μορφή κοινωνικοποίησης αφορούσε την εξοικείωσή τους με τον σχολικό θεσμό αλλά και την συναναστροφή τους με τους εκπαιδευτικούς. Εδώ, προκύπτει μία αντίφαση ως προς τον βαθμό αυτής της κοινωνικοποίησης, που σχετίζεται με την εφαρμογή αυτής της Ε.Π. εντός των Δ.Υ.Ε.Π..

Αξιοποιώντας λοιπόν, τις θέσεις της Gerrard, (2016), σε επίπεδο ευρωπαϊκών αποφάσεων βλέπουμε να διαμορφώνεται μία πολιτική των «εθνικών συνόρων», μέσα από τη δημιουργία χώρων στέγασης που απευθύνονται σε μη-πολίτες, όπως είναι οι πρόσφυγες. Αυτό λοιπόν, μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στο κοινωνικό σύστημα. Αντίστοιχα, σε σχολικό επίπεδο βλέπουμε ότι η ίδρυση των Δ.Υ.Ε.Π. μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς διαχωρίζουν τα παιδιά των προσφύγων από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύνολο. Συνεπώς, η τακτική αυτή δεν βοηθά στην κοινωνικοποίησή τους και κατ' επέκταση στην ένταξή τους στο σχολικό σύστημα.

Από την άλλη το ήθος των Σ.Ε.Π. αλλά και η προσωπική τους αυτοθυσία καθόρισε σε μεγάλο βαθμό την υλοποίηση αυτής της Ε.Π., κάτι το οποίο βρίσκεται σε απόλυτη ευθυγράμμιση με την «παγκοσμιοποιημένη» έννοια της Ιδιότητας της Πολίτη» που περιγράφει η J.Gerrard, (2016), κατά την οποία ο πολίτης, έχοντας επίγνωση της ανάληψης ευθύνης, συνδέεται με τη ζωή των «Άλλων» μάχεται για την αλληλεγγύη, για την κοινωνική δικαιοσύνη και την πάλη των δικαιωμάτων τους. Αυτό το ήθος από την πλευρά του επίσημου εκφραστή αυτής της Ε.Π., όπως είναι οι Σ.Ε.Π. διαπιστώνεται και από πλευράς κοινωνίας. Μεταφέρεται δηλαδή από το εκπαιδευτικό στο κοινωνικό επίπεδο και με διάφορες εκφάνσεις. Αυτό διαπιστώθηκε και μέσα από την επισκόπηση του Τύπου.

Επίσης, βλέπουμε να διαμορφώνεται μία διαφορετική εκδοχή και ένταση στη διαμόρφωση της «παγκοσμιοποιημένης» έννοιας της «Ιδιότητας του Πολίτη» μέσα από την ενίσχυση των εθνικών συνόρων των κρατών και συνεπώς την άρνηση της Ιδιότητας του Πολίτη στους «Άλλους». Αυτό φάνηκε κυρίως από την επισκόπηση του Τύπου σε επίπεδο πολιτικών αποφάσεων και δράσεων. Στην εν λόγω Ε.Π τα «σύνορα», όπως

φάνηκε από την ανάλυση λόγου των Σ.Ε.Π. συσχετίζονται με τα «σύνορα» που αναπτύσσονται μέσα από την ίδρυση των Δ.Υ.Ε.Π. αλλά και από τον εγκλεισμό των παιδιών προσφύγων στα Κέντρα Φιλοξενίας. Αυτό είναι ένα σημαντικό εύρημα το οποίο επηρεάζει την ένταξή τους όχι μόνο στο σχολικό αλλά και στο κοινωνικό σύστημα. Επίσης, ένα σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι οι πολιτικές αλλά και εκπαιδευτικές αποφάσεις αυτής της Ε.Π., όπως αποτυπώθηκαν στον Τύπο αλλά και στις νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν την ίδρυση των Δ.Υ.Ε.Π. καθορίζουν ευρύτερα την «πολιτική της παγκοσμιοποίησης». Η εικόνα αυτών των παιδιών μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας αλλά και η επιλογή της φοίτησής τους στις Δ.Υ.Ε.Π. ενισχύει τη δημιουργία «χώρων για μη-πολίτες». Αυτό αποτελεί επικίνδυνη πρακτική για την ισότητα των ευκαιριών τους, επηρεάζοντας την ισότητα στην εκπαίδευσή τους.

Συσχετίζοντας τη θεωρητική προσέγγιση του Bernstein περί πολιτισμικής αναπαραγωγής με τις σύγχρονες πολιτικές παρατηρούμε να εμφανίζονται «ταξικά» ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας που γίνονται αισθητές μέσω του ταξικού διαχωρισμού. Από τη μία έχουμε την ιδιότητα του «ευάλωτου» πρόσφυγα, ως ξεχωριστή τάξη και από την άλλη έχουμε τις πολιτικές αποφάσεις που τους εντάσσει στα Κέντρα Φιλοξενίας και στις Δ.Υ.Ε.Π. Αυτή είναι μία μορφή άσκησης «συμβολικού ελέγχου» που παράγει σε επίπεδο πολιτικής ανάλυσης (Gerrard, 2016) ένα υποτιμημένο «Άλλο» (abject “Other”) της Ιδιότητας του Πολίτη, που διαχωρίζει τους πολίτες σε «τυχερούς» και «υποτιμημένες εθνότητες» (national abject), (Tyler, 2013, όπ. αναφ. στο Gerrard, 2016). Αυτή η σήμανση του «ευάλωτου» πρόσφυγα, του υποτιμημένου «Άλλου» της Ιδιότητας του Πολίτη που χρησιμοποιείται γίνεται ένας μηχανισμός τοποθέτησης των υποκειμένων σύμφωνα με τη θεωρία των κωδίκων. Μέσω αυτής της διαδικασίας βλέπουμε να εξελίσσεται και η διαδικασία της πολιτισμικής αναπαραγωγής κατά Bernstein.

Σε επίπεδο Ε.Π. αυτή η διαδικασία εξελίσσεται ως εξής. Οι πολιτικές αποφάσεις για την εκπαίδευση των προσφύγων δημιουργούν ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας μέσω του σχολικού διαχωρισμού με την ίδρυση των Δ.Υ.Ε.Π.. Η ανησυχία για τον εμβολιασμό των παιδιών και τις συνέπειες που μπορεί να έχει αυτό για τη δημόσια υγεία, όπως εκφράστηκε και από τους Σ.Ε.Π., δημιουργούν την εικόνα ενός υποτιμημένου «Άλλου», έναν φόβο και μία απειλή. Σε αυτό συμβάλλει και η έντονη παρουσία των εθελοντών, των Μ.Κ.Ο. και άλλων ιδιωτικών πρωτοβουλιών, με την παροχή του έντονου ανθρωπιστικού χαρακτήρα των δράσεών τους, που παρ’ ότι

προσφέρουν σημαντική υποστήριξη, πιθανόν να αναπαράγουν αυτήν την πολιτισμική ιεράρχηση και την εικόνα του πρόσφυγα. Αυτή η εικόνα αποτελεί έναν μηχανισμό τοποθέτησης αυτών των παιδιών στο σχολικό σύστημα, όπου βλέπουμε τη διαδικασία της πολιτισμικής αναπαραγωγής.

Επίσης, το γεγονός ότι αυτά τα παιδιά δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής σημαίνει ότι αναγκαστικά έρχονται σε επικοινωνία με την ελληνική κοινωνία, μέσω των ανθρωπιστικών οργανώσεων, των εκπαιδευτικών αλλά και άλλων διαμεσολαβητών. Αυτό αποτελεί μια μορφή «κώδικα», η οποία ενισχύει την έννοια του μη-πολίτη, δημιουργώντας ταυτόχρονα εξαρτήσεις και αναπαράγοντας πιθανόν μία μορφή σχέσεων εξουσίας, σύμφωνα με τον Bernstein (1989). Ο Τύπος βοηθά στην εδραίωση αυτής της κατάστασης τόσο στις συνειδήσεις των προσφύγων όσο και της ελληνικής κοινωνίας. Η ελληνική κοινωνία θα πρέπει να αποκτήσει μία εικόνα του πρόσφυγα ως ισότιμου πολίτη και όχι ως μια οντότητα χωρίς δικαιώματα που εξαρτάται από τον ανθρωπισμό της. Όσο εδραιώνεται η έννοια του πρόσφυγα ως μη-πολίτη, τόσο αυτό μπορεί να έχει επιπτώσεις στην ένταξή του μελλοντικά.

Τέλος, ένα γενικό συμπέρασμα είναι ότι μέσα από την υλοποίηση αυτής της Ε.Π. δεν δόθηκε βάρος στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας από την πλευρά του επίσημου φορέα, παρά μόνο μέσα από εθελοντικές δράσεις των εμπλεκόμενων φορέων όπως φαίνεται και από δημοσίευμα του Τύπου (σελ. 33). Από την άλλη η γλώσσα ως «κώδικας» σε συνδυασμό με την ενίσχυση της γλώσσας της χώρας υποδοχής από πλευράς Ε.Π. αποκαλύπτει σχέσεις εξουσίας και συμβολικού ελέγχου, ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά των υποκειμένων, δηλ. των παιδιών προσφύγων. Ο ρόλος του συμβολικού ελέγχου αναδεικνύεται μέσα από την ανάλυση των κοινωνικών υπηρεσιών (Bernstein, 1990, 1991, 2000, όπ. αναφ. στο Β. Ντακούμης, Κ. Λάμνιαν, 2009), όπως είναι οι υπηρεσίες που διαγράφονται στη συγκεκριμένη Ε.Π. Αυτός ο ρόλος του συμβολικού ελέγχου διαφαίνεται μέσα από τον στόχο της εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής εντός των Δ.Υ.Ε.Π.. Η διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας εντός των Δ.Υ.Ε.Π. και όχι μέσα το πρωινό πρόγραμμα τυπικής εκπαίδευσης δείχνει να είναι μια αποκομμένη εκπαιδευτική πρακτική. Αυτή η διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο απόκτησης αυτού του κοινωνικού αγαθού, όπως είναι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας στην οποία ζουν τα παιδιά των προσφύγων τη δεδομένη στιγμή, αποτελεί μία διαδικασία πολιτισμικής αναπαραγωγής, η οποία επηρεάζει την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.

Καταλήγοντας, παρατηρούμε στον λόγο των Σ.Ε.Π. να μιλούν για τους επίσημους φορείς ως «αυτοί» και να αναφέρονται στον δικό τους ρόλο ως «εμείς» συχνά συμπεριλαμβάνοντας στο «εμείς» και άλλους εμπλεκόμενους φορείς όπως είναι οι Μ.Κ.Ο., εθελοντές-εκπαιδευτικοί. Αυτό πιθανόν να σημαίνει ότι δεν αισθάνθηκαν πιο κοντά σε εκείνους που υλοποίησαν αυτήν την Ε.Π. σε σχέση με το κράτος. Ίσως ακόμη να δείχνει κάποια αποστασιοποίησή τους από το κράτος, καθώς ήταν η πηγή των περισσότερων δυσκολιών, ενώ οι ίδιοι θεωρούν ότι έδιναν λύσεις.

Η πρακτική αξία της παρούσας μελέτης έγκειται στο ότι αυτά τα συμπεράσματα μελλοντικά θα μπορούσαν πιθανόν να είναι χρήσιμα σε όσους συμμετέχουν στον σχεδιασμό αντίστοιχων προγραμμάτων ή πολιτικών. Επίσης, ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο το γεγονός ότι αναδείχθηκαν από τους Σ.Ε.Π., οι οποίοι είχαν κομβικό ρόλο, θετικές συνέπειες αλλά και δυσκολίες αυτής της Ε.Π..

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αφορούν το δείγμα, καθώς ορισμένοι Σ.Ε.Π. ενώ ξεκίνησαν να εκτελούν τα καθήκοντά τους σύμφωνα με τον προβλεπόμενο χρόνο που έθετε η Κ.Υ.Α. , ωστόσο οι Δ.Υ.Ε.Π. άργησαν να λειτουργήσουν κανονικά σε διάφορα μέρη της Ελλάδας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ο καθένας να έχει διαφορετική εμπειρία. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σε ορισμένα σημεία της Ελλάδας δεν άνοιξαν καθόλου Δ.Υ.Ε.Π., γεγονός το οποίο κίνησε, ώθησε τον αυτοσχεδιασμό των ενεργειών τους.

7.4 Προτάσεις

Η μετακίνηση του προσφυγικού πληθυσμού διαμορφώνει νέα δεδομένα τόσο στο κοινωνικό όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε επίπεδο επιστημονικής έρευνας το ενδιαφέρον βλέπουμε να στρέφεται σε ζητήματα γλωσσολογίας. Όμως, το ζήτημα της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας και ταυτόχρονα της γλώσσας της χώρας υποδοχής για την ομαλή τους ένταξη στο σχολικό σύστημα, θα μπορούσε να αποτελέσει μία μορφή έρευνας κάτω από το πρίσμα της θεωρητικής προσέγγισης του κριτικού γραμματισμού αλλά και της θεωρίας της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Bernstein.

Επίσης, οι Σ.Ε.Π. παρουσίασαν μια πολύ ενδιαφέρουσα εικόνα σχετικά με τη συγκεκριμένη Ε.Π. και επισήμαναν αρκετά προβλήματα τόσο από πλευράς σχεδιασμού, όσο και υλοποίησης. Μια πιθανή συνέχεια αυτής της μελέτης θα μπορούσε να είναι μια ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου που να

βασίζεται στα ευρήματα των συνεντεύξεων. Κάτι τέτοιο θα έδινε τη δυνατότητα να μελετηθούν οι απόψεις περισσότερων Σ.Ε.Π. για συγκεκριμένα θέματα που εντοπίστηκαν και να στηριχθούν τα ευρήματα με στατιστικά στοιχεία. Ωστόσο, λόγω του σχετικά μικρού αριθμού των Σ.Ε.Π., θα είχε αρκετό ενδιαφέρον να ακουστεί και η άποψη και άλλων εμπλεκόμενων. Αυτό θα μπορούσε να γίνει πάλι με συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας ή μόνο με τη χρήση ερωτηματολογίου. Ένα παράδειγμα είναι οι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν στις Δ.Υ.Ε.Π.. Πώς αντιμετώπισαν την υλοποίηση της Ε.Π. μέσα στην τάξη, σε μικρο-επίπεδο; Ποια ήταν τα προβλήματα και ποια τα θετικά αποτελέσματα; Επίσης, καθώς στόχος της παρούσας μελέτης ήταν και η προσέγγιση του θέματος της ένταξης των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν δείγματα επιτυχημένης ένταξης; Θα μπορούσαν να μελετηθούν και οι απόψεις κάποιων προσφύγων-γονέων αλλά και γονέων της τοπικής κοινωνίας σχετικά με το θέμα αυτό. Οι πρόσφυγες αισθάνθηκαν ότι τους ωφέλησε το πρόγραμμα; Ποιοι ήταν οι παράγοντες που καθόρισαν την αντίδραση της τοπικής κοινωνίας; Όπως τόνισαν πολλοί Σ.Ε.Π., ο ρόλος των Μ.Κ.Ο. και των εθελοντών ήταν εξαιρετικά σημαντικός. Θα είχε ενδιαφέρον να ακουστούν και οι δικές τους απόψεις και ιδιαίτερα εκείνων που έχουν και σχετική εμπειρία από άλλες χώρες που αντιμετώπισαν ροές προσφύγων. Τέλος, συγκεντρώνοντας όλα τα στοιχεία από την παρούσα μελέτη και με βάση τα συμπεράσματα που πιθανόν θα ήταν χρήσιμα για τον μελλοντικό σχεδιασμό και βελτίωση της Ε.Π. θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να υπάρξει έστω μια συνέντευξη με κάποιο μέλος της Επιτροπής που συμμετείχε στον σχεδιασμό ή του Γραφείου Συντονισμού σχετικά με το αν και πώς λαμβάνεται ανατροφοδότηση από τους εμπλεκόμενους φορείς και δρώντες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Απολογισμός Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016)

Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων. (2016). *Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων*.

Ίσαρη Φ., & Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*.

Καμαρινός, Ι., & Γούγα, Γ. (2009). Κλασική Κοινωνιολογία των Μ. Weber και Ε. Durkheim: διαπολιτισμικές προοπτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές. *Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών*, 56 (ΙΔ), 241–255.

Ντακούμης, Β., & Λάμνιαν, Κ. (2009). Η εξέλιξη των επαγγελματιών στην Ελλάδα: Συμβολικός έλεγχος και επίπεδο εκπαίδευσης. *Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών*, 56(ΙΔ), 123–159.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκοβάρης, Χ. (2004). Μετανάστευση Στην Ελλάδα Και Εκπαίδευση: Αποτίμηση Της Υπάρχουσας Κατάστασης–Προκλήσεις Και Προοπτικές Βελτίωσης. *Εμπειρογνωμοσύνη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρόγραμμα*.

Σκούρτου, Ε., & Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2015). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*.

Σταύρου, Σ. (2014). Book Review: Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης. *Academia*, 4(1), 232–244.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*.

Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφόντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*.

Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις.

Kontonourki, S., & Ioannidou, E. (2013). Κριτικός γραμματισμός στο κυπριακό σχολείο: Αντιλήψεις, πρακτικές και στάσεις εκπαιδευτικών. *Preschool and Primary Education*, 1, 82–107.

Bernstein, B. (2015) «Κώδικες, τροπές και διαδικασία Πολιτισμικής Αναπαραγωγής: Ένα μοντέλο», στο Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος, εισ-μεταφρ. Επιμ. Ι. Σολομών (1^η έκοδη 1989) Αθήνα Αλεξάνδρεια

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191. <http://doi.org/10.1093/jrs/fen016>
- Alexiadou, N. (2001). Researching policy implementation: Interview data analysis in institutional contexts. *International Journal of Social Research ...*, 4(1), 51–69. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13645570118105>
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337–1355. <http://doi.org/10.1080/13603116.2014.899636>
- Cohen, L. E. A., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education. Research methods in education* (7th ed.). Routledge. http://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00388_4.x
- Durkheim, E., (Μετάφραση: Καλεράντε, Ε., & Στασινοπούλου, Ε.), (2012). *Εκπαίδευση και Κοινωνιολογία*.
- Ferfolja, T., & Vickers, M. (2010). Supporting refugee students in school education in greater Western Sydney. *Critical Studies in Education*, 51(2), 149–162. <http://doi.org/10.1080/17508481003731034>
- Gerrard, J. (2016). The refugee crisis, non-citizens, border politics and education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 6306, 0–12. <http://doi.org/10.1080/01596306.2016.1227959>
- Hek, R. (2005). The Role of Education in the Settlement of Young Refugees in the UK: The Experiences of Young Refugees. *Practice*, 17(3), 157–171. <http://doi.org/10.1080/09503150500285115>
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31–45. <http://doi.org/10.1080/09620210802195947>
- Naidoo, L. (2009). Developing social inclusion through after-school homework tutoring: A study of African refugee students in Greater Western Sydney. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 261–273. <http://doi.org/10.1080/01425690902812547>
- Quinn, R., Hopkins, M., & García Bedolla, L. (2017). The Politics of Immigration and Education. *Educational Policy*, 31(6), 707–715. <http://doi.org/10.1177/0895904817725729>
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What

constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*.
<http://doi.org/10.1080/13603110903560085>

Νομοθεσία και επίσημα κρατικά έγγραφα

- Νόμος 1532 (Φ.Ε.Κ. Α' 45/19-3-1985) «Διεθνής Χάρτα των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου».
- Νόμος 2101 (Φ.Ε.Κ. Α' 192/2-12-1992) «Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού».
- Νόμος 1566 (Φ.Ε.Κ. Α' 167/30-9-1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3386 (Φ.Ε.Κ. Α' 212/23-8-2005) «Είσοδος, διαμονή και την κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια».
- Απόφαση του Υπουργού Παιδείας με ημερομηνία 18/3/2016 και αριθμό πρωτοκόλλου ΓΓ1/47079, με θέμα «Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιστημονικής Ομάδας και της Καλλιτεχνικής Ομάδας για την υποβοήθηση του έργου της ΕΣΠΠ».
- Νόμος 4415 (Φ.Ε.Κ. Α' 159/6-9-2016) «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
- Υπουργική Απόφαση με αριθμό 131024/Δ1 (Φ.Ε.Κ. Β' 2687/29-8-2016) «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π., Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π. και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων Ζ.Ε.Π. (Δ.Υ.Ε.Π. Ζ.Ε.Π.) σε σχολικές μονάδες Π.Ε.».
- Κοινή Υπουργική Απόφαση με αριθμό 152360/ΓΔ4 (ΦΕΚ Β' 3049/23-9-2016) «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών».
- Κοινή Υπουργική Απόφαση με αριθμό 180647/ΓΔ4 (ΦΕΚ Β' 3502/ 31-10-2016) «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών».
- Νόμος 4251 (Φ.Ε.Κ. Α' 80/1-4-2014) «Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις».
- Υπουργική Απόφαση με αριθμό 166646/ΓΔ4/2016 (Φ.Ε.Κ. 3237/Β' 10-10-2016) «Καθορισμός των σχολικών μονάδων για το σχολικό έτος 2016-17 εντός

των οποίων θα λειτουργούν οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)».

- Υπουργική Απόφαση με αριθμό 197710/ΓΔ4/2016 (Φ.Ε.Κ. 3811/Β' 25-11-2016) «Καθορισμός σχολικών μονάδων για το σχολικό έτος 2016-17 εντός των οποίων θα λειτουργούν οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)».
- Υπουργική Απόφαση με αριθμό 208018/ΓΔ4/2016 (Φ.Ε.Κ. 3954/Β' 9-12-2016) «Τροποποίηση της με αριθ. πρωτ. 197710/ΓΔ4/21-11-2016 υπουργικής απόφασης (Φ.Ε.Κ. 3811/2016, τ.Β) με θέμα: Καθορισμός των σχολικών μονάδων για το σχολικό έτος 2016-17 εντός των οποίων θα λειτουργούν οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)».

Παραρτήματα
Παράρτημα Ι

Οδηγός συνέντευξης με Σ.Ε.Π. για την υλοποίηση της ελληνικής Ε.Π. που αφορά την εκπαίδευση των προσφύγων

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Ωρα Συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τρόπος συνέντευξης (Ηχογράφηση audacity/skype):

Συνεντευκτής:

Συνεντευξιαζόμενος:

Τόπος διεξαγωγής της συνέντευξης:

Εκφώνηση

Η παρούσα έρευνα υλοποιείται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και σκοπεύει στη διερεύνηση των απόψεων των Σ.Ε.Π., που έχουν οριστεί στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων, σχετικά με την υλοποίηση της ελληνικής Ε.Π. για την παροχή εκπαίδευσης των παιδιών των προσφύγων. Ζητήματα που σχετίζονται με την υλοποίηση αυτής της Ε.Π. έχουν απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα, τα διάφορα θεσμικά όργανα καθώς επίσης και αρκετούς επαγγελματίες εκπαίδευσης. Η ηχογράφηση της συνέντευξης αποτελεί μία συνήθη πρακτική σε τέτοιου είδους έρευνες, έτσι ώστε ο ερευνητής να είναι σίγουρος ότι θα μεταφέρει με ακρίβεια τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων. Συνεπώς, θα ήθελα να ζητήσω την άδειά σας για την καταγραφή της συζήτησής μας στο μαγνητόφωνο. Τέλος, θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ότι θα διατηρηθεί το απόρρητο των προσωπικών σας στοιχείων καθώς επίσης και ότι οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να διαφυλαχθεί η ανωνυμία σας.

Δελτίο ατομικών στοιχείων των συνεντευξιαζόμενων:

Φύλο: Άντρας Γυναίκα
Ηλικία: 25-30 30-35 35-40 40-45 45-50 άνω των 50

Σπουδές/Κατάρτιση:.....

Ειδικότητα:.....

Χρόνια υπηρεσίας:.....

Περιοχή που βρίσκεται το Κέντρο Φιλοξενίας στο οποίο έχετε οριστεί ως συντονιστής:

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική

Ξένες γλώσσες / Επίπεδο:/.....

Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν σχέση με τη θέση που έχετε αναλάβει:

Α. ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΙ ΦΟΡΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

Ο ρόλος των εμπλεκόμενων φορέων αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφύγων θεωρείται σημαντικός. Είναι γνωστό ότι αρκετοί φορείς έχουν δραστηριοποιηθεί στο συγκεκριμένο θέμα μέσα στα πλαίσια της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

1. Ποιοι είναι οι φορείς που θεωρείτε ότι εκφράζουν την Ε.Π. που ακολουθείται στη χώρα μας σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων;

- Γνωρίζετε κάποιες από τις δράσεις τους;

2. Θεωρείτε ότι υπάρχουν και άλλοι φορείς, δρώντες, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή και την υλοποίηση της συγκεκριμένης Ε.Π. αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφύγων;

- Αν ναι ποιοι είναι αυτοί;

- Γνωρίζετε κάποιες από τις δράσεις τους;

3. Θεωρείτε ότι υπάρχει κάποιο είδος συντονισμού ή συνεργασίας μεταξύ των επίσημων φορέων αλλά και των υπόλοιπων φορέων που εμπλέκονται με την εκπαίδευση των προσφύγων;

- Θα μπορούσατε να μας δώσετε περισσότερες πληροφορίες;

Β. ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Οι νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν την (τυπική) εκπαίδευση των προσφύγων για την ένταξή τους στο σχολικό σύστημα προβλέπουν μια σειρά από εκπαιδευτικές δραστηριότητες-δράσεις που έχουν κάποιους στόχους, ως μέρος της Ε.Π..

1. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι ανάγκες και οι στόχοι αυτής της Ε.Π.;

2. Θεωρείτε ότι εξυπηρετούνται αυτές οι ανάγκες και οι στόχοι της συγκεκριμένης Ε.Π. και αν ναι με ποιον τρόπο;

Γ. ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΕΤΑΙ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

1. Θεωρείτε ότι κάποιες από αυτές τις εκπαιδευτικές δράσεις αποσκοπούν σε κάποιο συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης ή κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά εκπαίδευσης;

- Αν ναι, ποια θεωρείτε ότι είναι τα κύρια χαρακτηριστικά, δηλαδή το είδος της εκπαίδευσης που τους προσφέρεται;

Δ. Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΘΕΣΗ ΤΩΝ Σ.Ε.Π.

Ας εστιάσουμε λίγο το ενδιαφέρον της έρευνας στον δικό σας ρόλο ως Σ.Ε.Π..

1. Θα μπορούσατε να προσδιορίσετε με περισσότερη λεπτομέρεια το έργο/τα καθήκοντα που έχετε αναλάβει ως Σ.Ε.Π.;

2. Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας είναι μέρος αυτής της Ε.Π. που υλοποιείται στη χώρα μας;

- Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας και τα καθήκοντά σας ήταν ξεκάθαρα για την υλοποίηση της Ε.Π. που σας ανατέθηκε από τους επίσημους φορείς εκπαίδευσης;

- Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο ρόλος σας ήταν ξεκάθαρος σε αυτή την εφαρμογή;

- Αν υπήρξαν δυσκολίες στο να γίνει αντιληπτή αυτή η εφαρμογή πού το αποδίδετε;

3. Θεωρείτε ότι η θέση σας, σας έδωσε την ευκαιρία να συνεργαστείτε με τους εμπλεκόμενους φορείς που προαναφέρατε και αν ναι με ποιον τρόπο;

- Θεωρείτε ότι η συνεργασία με τους φορείς βοήθησε στην υλοποίηση της συγκεκριμένης Ε.Π.; Πώς φαίνεται αυτό; Υπήρξαν τυχόν δυσκολίες συνεργασίας με τους εμπλεκόμενους φορείς;

- Ποιες δυσκολίες εντοπίζετε;

- Σε τι οφείλονται αυτές οι δυσκολίες;

Ε. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ Ε.Π.

Με τον όρο «Ε.Π.» ορίζουμε ένα σύνολο μέτρων, αρχών, κανόνων, διαδικασιών και προϋποθέσεων, που έχουν σχεδιασθεί από την πολιτεία μέσα σ' ένα πρόγραμμα δράσης για την πραγματοποίηση των στόχων και τα οποία είναι απαραίτητα για την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

1. Θεωρείτε ότι υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος σχεδιασμός από την πλευρά των επίσημων φορέων που ασχολούνται με την εκπαίδευση των προσφύγων;

2. Γνωρίζετε εάν έχουν γίνει κάποιες ενέργειες, από την πλευρά των φορέων, για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή αυτής της Ε.Π. σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων;

- Ποιες ενέργειες έχουν γίνει;

3. Εκτός από τους επίσημους ή ανεπίσημους φορείς υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, δρώντες, μηχανισμοί που επηρεάζουν την εφαρμογή της συγκεκριμένης Ε.Π.;

- Ποιες ενέργειες έχουν γίνει;

ΣΤ. ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

1. Μέσα από τον ρόλο σας κάνοντας μία γενικότερη αποτίμηση, εντοπίζετε επιτυχή αποτελέσματα, θετικές συνέπειες της συγκεκριμένης Ε.Π.;

- Ποιες είναι αυτές;

2. Γνωρίζετε κάποιες γενικότερες δυσκολίες, που προέκυψαν κατά την υλοποίηση αυτής της Ε.Π.;

- Ποιες είναι αυτές;

- Πού νομίζετε ότι οφείλεται αυτό;

3. Ποια είναι η γνώμη σας για την υποδοχή της συγκεκριμένης Ε.Π. από την πλευρά της ελληνικής κοινωνίας, της σχολικής και τοπικής κοινότητας;

Ζ. ΜΕΤΡΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ Ε.Π.

1. Θεωρείτε ότι υπάρχουν μέτρα τα οποία υποστηρίζουν την επιτυχία της συγκεκριμένης Ε.Π.;

- Ποια θεωρείτε ότι είναι τα σημαντικότερα από αυτά τα μέτρα υποστήριξης;

2. Θεωρείτε ότι το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται αυτή η Ε.Π. είναι επαρκές για να υποστηρίξει την εκπαίδευση των προσφύγων;

3. Ποια άλλα μέτρα ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τη συγκεκριμένη Ε.Π.;

Η. ΣΧΕΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ Ε.Π. ΚΑΙ ΕΠΙΤΥΧΟΥΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η διάσταση της ένταξης είναι μία πολύπλοκη έννοια. Η μεγάλη ρευστότητα αυτής της συνθήκης λόγω της ανομοιογένειας αυτού του πληθυσμού αλλά και των έντονων μεταβάσεων που αντιμετωπίζουν στη ζωή τους, δημιουργεί προβληματισμό στην επιστημονική κοινότητα. Ωστόσο, η ένταξη αποτελεί μία σταθερή συνθήκη για το μέλλον τους.

1. Θεωρείτε ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της υλοποίησης της Ε.Π. αλλά και της ένταξης αυτών των παιδιών στη σχολική εκπαίδευση ή των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία;

- Μπορείτε να περιγράψετε αυτή τη σχέση;

2. Τι θεωρείτε ως επιτυχημένη ένταξη;

3. Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία θα μπορούσαν να μετρηθούν έτσι ώστε να αποδώσουν τον βαθμό της επιτυχούς ένταξης μίας ομάδας ανθρώπων, όπως είναι τα παιδιά των προσφύγων;

- Ποια είναι αυτά;

Ερωτήσεις κλεισίματος - Ευχαριστίες
Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε;

Παράρτημα Π

Ενδεικτική απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη Σ.Ε.Π. 3

Α. ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΙ ΦΟΡΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

Σ: Έχω χωρίσει σε κάποιους άξονες τις ερωτήσεις. Ο πρώτος άξονας αφορά τους εμπλεκόμενους φορείς σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων. Ο ρόλος των εμπλεκόμενων φορέων αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφύγων θεωρείται σημαντικός. Είναι γνωστό ότι αρκετοί φορείς έχουν δραστηριοποιηθεί στο συγκεκριμένο θέμα μέσα στα πλαίσια της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Ποιοι είναι οι φορείς που θεωρείτε ότι εκφράζουν την επίσημη Ε.Π. που υλοποιείται στη χώρα μας σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων;

Σ.Ε.Π. 3: Αναφέρεστε στο συγκεκριμένο κέντρο ή στην επικράτεια;

Σ: Στην επικράτεια.

Σ.Ε.Π. 3: Είναι αυτονόητο ότι την επίσημη πολιτική την εκφράζουν οι δημόσιες υπηρεσίες. Και είναι αυτονόητο ότι δημόσια υπηρεσία είναι το υπουργείο παιδείας. Το Υπουργείο Παιδείας, για να συλλάβει τις δραστηριότητές του παραδοσιακά συνεργάζεται με το Ι.Ε.Π.. Στην περίπτωση αυτή όμως, για τους δικούς του λόγους, συνεργάστηκε τουλάχιστον με άλλες τρεις επιτροπές. Αρχικά ήταν η επιτροπή για την βοήθεια του γενικού γραμματέα του κ. (όνομα) για το πώς θα αντιμετώπιζε το πρόβλημα της εκπαίδευσης των προσφύγων, αυτή είναι η μια επιτροπή. Μια δεύτερη επιστημονική επιτροπή είκοσι τόσων πανεπιστημιακών της χώρας που ήρθε αρωγός στην πρώτη επιτροπή. Και μια τρίτη επιτροπή για τα καλλιτεχνικά θέματα που από όσα ξέρω δεν τα πήγε και τόσο καλά. Έχουμε δηλαδή το ΥΠ.Π.Ε.Θ., το οποίο κανονικά θα πρέπει να βοηθηθεί στην οποιαδήποτε σύλληψη του προγράμματος από το Ι.Ε.Π., αλλά σε αυτή την περίπτωση το ίδιο το ΥΠ.Π.Ε.Θ. έβαλε και τρεις επιτροπές για να το βοηθήσουν. Αυτό από μόνο του, όσο κι αν είναι από απαύγασμα καλών θελήσεων δεν παύει να δημιουργεί πρόβλημα, σε μια χώρα που δεν έχουμε μάθει να συνεργαζόμαστε και που η διοίκησή μας δεν είναι και τόσο καλή. Αυτή είναι η πρώτη μου παρατήρηση. Στέκομαι στην επίσημη γραμμή, άρα το ΥΠ.Π.Ε.Θ., αυτός είναι ο ρόλος του. Και σας είπα ποιο πρόβλημα δημιούργησαν οι συνεργασίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ. με αυτούς του 2 φορείς. Δυστυχώς όμως, στη χώρα μας, εδώ και δύο μήνες παρουσιάστηκε και μια υπηρεσία εκπαιδευτικών θεμάτων στο Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής. Αυτοί οι άνθρωποι, ήρθαν για παράδειγμα σε αυτό το χώρο φιλοξενίας, ρώτησαν τους πρόσφυγες ηλικίας 15 και άνω για το ποιες είναι οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες και δεν ξέρω τι σκοπεύουν να κάνουν. Αλλά εάν παίρνουμε κομμάτια της εκπαίδευσης από τη δουλειά του επίσημου φορέα του ΥΠ.Π.Ε.Θ. για να τα δώσουμε σε έναν άλλο φορέα ή χειρότερα χωρίς να υπάρξει μια καλή συνεργασία μεταξύ των υπουργείων, όπως καταλαβαίνετε θα υπάρξουν προβλήματα. Άρα επίσημα είναι αυτοί οι δυο. Όλοι οι άλλοι δεν είναι επίσημοι φορείς, είναι κάτι άλλο. Είτε είναι UNICEF, είτε Ύπατη Αρμοστεία είτε Μ.Κ.Ο.. Όσο καλά και αν κάνουν ή δεν κάνουν τη δουλειά τους, δεν είναι οι επίσημοι εκφραστές της Ε.Π..

Σ: Γνωρίζετε κάποιες από τις δράσεις των επίσημων φορέων;

Σ.Ε.Π. 3: Άμα τους πάρουμε όλους τους φορείς, δηλαδή το ΥΠ.Π.Ε.Θ. με τις επιτροπές και το Ι.Ε.Π., η κύρια δράση είναι η είσοδος των παιδιών στις Δ.Υ.Ε.Π.. Δηλαδή το απόγευμα 2 με 6 όπου οι Δ.Υ.Ε.Π. λειτουργήσαν. Δε κάναν κάτι άλλο. Αυτός ήταν ο σκοπός. Όπως ο σκοπός του ΥΠ.Π.Ε.Θ. είναι να λειτουργούν τα σχολεία της χώρας.

Σ: Αυτός είναι ο σκοπός που μου λέτε αλλά...

Σ.Ε.Π. 3: Αυτή είναι η δράση

Σ: Για παράδειγμα το Ι.Ε.Π. που αναφέρατε εκφράζει την επίσημη Ε.Π.;

Σ.Ε.Π. 3: Όχι, δεν την εκφράζουν. Συμβουλευδούν το υπουργείο που την εκφράζει. Απλά, το Ι.Ε.Π. δεν νομοθετεί, προτείνει μόνο. Τώρα, αν το Ι.Ε.Π. κάνει σεμινάρια ή συνέδρια, πολλά μπορεί να έχουν γίνει αλλά η σημαντικότερη δράση είναι η δημιουργία των Δ.Υ.Ε.Π., για το σχολικό έτος 16-17.

Σ: Από τη πλευρά του ινστιτούτου, τα σεμινάρια, οι επιμορφώσεις θεωρείτε ότι ήταν κάποιες από τις δράσεις τους;

Σ.Ε.Π. 3: Σωστό αυτό, ναι η επιμόρφωση που έγινε. Μια φορά είχα κληθεί για επιμόρφωση, όσον αφορά τους Σ.Ε.Π., μία τουλάχιστον έγινε για τους δασκάλους. Ναι όντως είναι δράση. Όπως δράση ήταν η διημερίδα που έγινε την προηγούμενη Δευτέρα και Τρίτη 26-27 Ιουνίου. Ένα είδος απολογισμού ακριβώς της προσφοράς των Σ.Ε.Π. σε αυτήν την εκπαιδευτική προσπάθεια. Δράση επίσης ήταν το ότι το Ι.Ε.Π. ήταν ο φορέας που καθόρισε την επιλογή των βιβλίων που θα χρησιμοποιηθούν.

Σ: Είναι κάτι άλλο;

Σ.Ε.Π. 3: Όχι.

Σ: Θεωρείτε ότι υπάρχουν και άλλοι φορείς, δρώντες, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή και την υλοποίηση της συγκεκριμένης Ε.Π. αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφύγων;

Σ.Ε.Π. 3: Ναι.

Σ: Αν ναι ποιοι είναι αυτοί και αν γνωρίζετε κάποιες από τις δράσεις τους;

Σ.Ε.Π. 3: Θα προτιμούσα να μιλήσω σε τοπικό επίπεδο που το γνωρίζω αρκετά καλά. Στον (τοποθεσία) το βασικό εκπαιδευτικό βάρος δεν έπεσε στο υπουργείο παιδείας. Έπεσε στη Μ.Κ.Ο. (όνομα). Είναι ο

χώρος που βρισκόμαστε αυτή τη στιγμή. Έχουν τρεις τέτοιους δικούς τους χώρους. Τους είχαν από το προηγούμενο καλοκαίρι του 16-17. Εμείς ως υπουργείο παιδείας για διάφορους λόγους μπήκαμε πολύ αργότερα στον (τοποθεσία), νομίζω τον Απρίλιο. Όπως καταλαβαίνετε αυτοί προηγήθηκαν, και εμείς φύγαμε στις 20 του μηνός, αυτοί συνεχίζουν εδώ και πιθανόν να είναι ακόμα ένα χρόνο εδώ. Αρα από πλευράς χρόνου, η μεγαλύτερη προσπάθεια έγινε από την Μ.Κ.Ο. (όνομα) στον (τοποθεσία), δεν θέλω να το γενικεύσω. Αλλά από πλευράς ποιότητας, δεν είμαι ειδικός να μιλήσω για αυτό αλλά το ένστικτό μου μου λέει ότι ήταν πολύ καλή η ποιότητα της δουλειάς τους. Είπατε για εκπαιδευτικά προγράμματα έτσι;

Σ: Είπα για άλλους φορείς.

Σ.Ε.Π. 3: Ναι, εκπαιδευτικά στον (τοποθεσία), ο μόνος φορέας που δραστηριοποιείται ήταν η Μ.Κ.Ο. (όνομα). Άλλοι δεν δραστηριοποιήθηκαν εκπαιδευτικά. Αναφέρομαι στην δραστηριοποίηση που τυχαίνει να έχει την έγκριση του Ι.Ε.Π. και του ΥΠ. Παιδείας. Αλλιώς δεν επιτρεπόταν να δραστηριοποιηθεί εκπαιδευτικά κανένας φορέας. Έπρεπε να πάρει πρώτα την θετική γνωμοδότηση του Ι.Ε.Π. από την ομάδα της κας (όνομα) και μετά την υπογραφή του γεν. γραμματέα. Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας σε μας ήταν η Μ.Κ.Ο. (όνομα), που δραστηριοποιήθηκε.

Σ: Θεωρείτε ότι υπάρχει κάποιο είδος συντονισμού ή συνεργασίας μεταξύ των επίσημων φορέων αλλά και των υπόλοιπων φορέων που εμπλέκονται με την εκπαίδευση των προσφύγων;

Σ.Ε.Π. 3: Βεβαίως, αυτός ήταν και ένας από τους ρόλους των Σ.Ε.Π.. Αν διαβάσετε την Κ.Υ.Α. με βάση την οποία δραστηριοποιούνται αυτοί οι άνθρωποι, μία από τις αρμοδιότητές τους ήταν ακριβώς ο συντονισμός, επί τόπου, των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων των Μ.Κ.Ο. ή άλλων φορέων. Σε μας λοιπόν έπρεπε να κάνουμε έναν συντονισμό ανάμεσα στα Ε.Π. της (όνομα) και επειδή είχαν και μια άλλη Μ.Κ.Ο. τη (όνομα), η οποία όμως δεν είχε Ε.Π., είχε δημιουργική απασχόληση. Προσπαθήσαμε για να μην τραβάει, χωρίς να θέλω να υποτιμήσω τη δημιουργική απασχόληση, το παιχνίδι τα παιδιά από τα Ε.Π., να συνεργαστούν οι δύο φορείς. Συνεργάστηκαν άψογα, και όταν έκανε μάθημα η (όνομα), δεν έκανε δημιουργική απασχόληση η (όνομα). Είχαμε για όλα τα παιδιά το ενιαίο πρόγραμμα και το σεβάστηκαν και οι δύο αυτό το πρόγραμμα. Τελείωναν τα μαθήματα και άρχιζε η δημιουργική απασχόληση. Και όταν τελείωνε η δημιουργική απασχόληση, ξανάρχιζαν τα μαθήματα. Υπήρχε πολύ καλή συνεργασία, η οποία προέκυψε μετά από συντονισμό με τον υπεύθυνο του υπουργείου επί τόπου. Επίσης, και οι δύο Μ.Κ.Ο., από την ώρα που άρχισε το πρόγραμμα των Δ.Υ.Ε.Π., στις 2 το απόγευμα συνεργάστηκαν άψογα με τους εκπαιδευτικούς του ελληνικού δημοσίου ώστε να μην υπάρχει αλληλοκάλυψη στα μαθήματα. Αντίθετα, λειτουργούσαν οι δράσεις της (όνομα) συμπληρωματικά στα μαθήματα που γίνονταν στις Δ.Υ.Ε.Π.. Οι Δ.Υ.Ε.Π., δεν άρχισαν από το μηδέν. Συνεργάστηκαν με τους εκπαιδευτικούς από την (όνομα) και έμαθαν το επίπεδο που είχαν φτάσει τα παιδιά και συνέχισαν από εκεί.

Σ: Εσείς εποπτεύατε αυτό;

Σ.Ε.Π. 3: Αυτός ήταν ο ρόλος μου, ο συντονισμός ήταν μία από τις δουλειές του Σ.Ε.Π.. Έτσι, δεν παρουσιάστηκε αντιζηλία ή διεκδίκηση παιδιών ανάμεσα στις Μ.Κ.Ο. όπως συνέβη αλλού. Από την αρχή ήμασταν μια ομάδα προς όφελος των παιδιών. Ο καθένας τον ρόλο του, σεβόμενος ο καθένας τον ρόλο του. Το πράγμα πήγε θαυμάσια.

B. ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Σ: Οι νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν την (τυπική) εκπαίδευση των προσφύγων για την ένταξή τους στο σχολικό σύστημα προβλέπουν μια σειρά από εκπαιδευτικές δραστηριότητες-δράσεις που έχουν κάποιους στόχους, ως μέρος της Ε.Π.

Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι ανάγκες και οι στόχοι αυτής της Ε.Π.;

Σ.Ε.Π. 3: Αν κατάλαβα καλά αναφέρεστε καταρχήν στην νομοθεσία που είναι η Κ.Υ.Α., δεν υπάρχει κάτι άλλο. Είναι το μόνο νομικό κείμενο που διέπει αυτή τη στιγμή την εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων. Οπότε μια προσεκτική ανάγνωση της σας δίνει τους στόχους αυτής της Ε.Π.. Τα λέω πρόχειρα, μια τετράωρη ενασχόληση κυρίως με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Δευτερευόντως των μαθηματικών, τριτεύοντος της φυσικής αγωγής, κάποιες γνώσεις πληροφορικής νομίζω, αγγλικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων. Αυτά θεωρητικά. Γιατί στην πράξη παρατηρήσαμε ότι εκπαιδευτικοί δεν υπήρχαν για να κάνουν όλα αυτά τα μαθήματα. Επιτρέψτε μου να πω ότι, ξέχασα να πω, ίσως από εδώ και πέρα, στο περιεχόμενο των απαντήσεων μου θα αφορά επίσης και το (τοποθεσία). Γιατί στο (τοποθεσία), ήμουν αυτός που πήγε στην αρχή γιατί έλλειπε κάποιος Σ.Ε.Π. στο (τοποθεσία), οπότε έχω μια εμπειρία περίπου ενάμιση μήνα και στο (τοποθεσία). Οι στόχοι λοιπόν, είναι αυτοί που περιγράφονται στην Κ.Υ.Α..

Σ: Θεωρείτε ότι εξυπηρετούνται αυτές οι ανάγκες και οι στόχοι της συγκεκριμένης Ε.Π. και αν ναι με ποιον τρόπο;

Σ.Ε.Π. 3: Εννοείτε αν εφαρμόστηκαν αυτά που έλεγε η Κ.Υ.Α.;

Σ: Αν εξυπηρετούνται αυτές οι ανάγκες.

Σ.Ε.Π. 3: Κοιτάζετε, αν η ανάγκη καθορίζεται, προκύπτει από την Κ.Υ.Α., και η απόφαση είναι νόμος που δεν λέει μόνο ποια είναι η ανάγκη αλλά και πώς θα υλοποιηθεί αυτή η ανάγκη. Εγώ, μπορώ να σας πω, κατά πόσο αυτά που έλεγε η Κ.Υ.Α., έγιναν. Σε αυτό μπορώ να απαντήσω. Αυτό ρωτάτε;

Σ: Ναι.

Σ.Ε.Π. 3: Δηλαδή δεν καθορίζω εγώ λοιπόν την ανάγκη, την καθορίζει ο νομοθέτης και λέει θέλω να κάνω αυτό. Και λέει και πώς θα το κάνει. Θα ιδρύσω τις Δ.Υ.Ε.Π., και πως θα τις στελεχώσω. Άρα η μόνο απάντηση στο ερώτημά σας είναι κατά πόσο τα προβλεφθέντα υλοποιήθηκαν και αν έφτασαν στον αρχικό τους στόχο.

Σ: Ναι.

Σ.Ε.Π. 3: Αν σκεφτούμε το (τοποθεσία), που ήταν από τις πρώτες Δ.Υ.Ε.Π. που άνοιξαν, μέχρι μέσα Νοεμβρίου οπότε και ήρθα εδώ. Το πρόγραμμα πήγαινε πάρα πολύ καλά. Για το τί έγινε από τότε, δεν μπορώ να σας πω. Μπορώ όμως να πω και στο (τοποθεσία). Εσείς θεωρείτε φυσιολογικό σε ένα κέντρο φιλοξενίας τα παιδιά κατάφεραν να πάνε σχολείο μόνο από αρχές Απριλίου και μετά; Σαφώς και όχι; Τι φταίει; Και μόνο το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά πήγαν σχολεία Απρίλιο μήνα, σημαίνει ότι αν ο στόχος ήταν να πάνε σχολείο, δεν πήγαν τελικά σχολείο.

Σ: Γιατί ιδρύθηκαν πιο μετά οι συγκεκριμένες Δ.Υ.Ε.Π.;

Σ.Ε.Π. 3: Η ίδρυσή τους προϋπήρχε. Το άνοιγμα καθυστέρησε. Για κάποιους λόγους. Αν ρωτάτε για το αν τελικά επετεύχθη ο στόχος. Σαφώς και όχι. Αυτά τα παιδιά πήγαν σχολείο από τον Απρίλη και μετά. Ουσιαστικά για δύο μήνες πήγαν σχολείο.

Σ: Άρα η εκπαίδευσή τους έως τότε ήταν από την Μ.Κ.Ο. (όνομα).

Σ.Ε.Π. 3: Ναι, η οποία έκανε πολύ καλή δουλειά. Αυτό δεν το λέω που δεν έχω τις γνώσεις, γιατί δεν μπορώ να κρίνω την δουλειά των εκπαιδευτικών, ειδικά της πρωτοβάθμιας. Το είπαν οι συνάδελφοί μας του δημοτικού και του γυμνασίου που παρέλαβαν τα παιδιά. Δεν παρέλαβαν παιδιά που δεν ήξεραν να πουν καλημέρα. Παρέλαβαν παιδιά που κάποια από αυτά, όσα είχαν την κατάλληλη νοητική ικανότητα, μιλούσαν ήδη, έγραφαν, όχι άπταιστα φυσικά, Ελληνικά. Άρα, τα παιδιά αυτά τα δούλεψαν και βοήθησε η Μ.Κ.Ο. (όνομα).

Γ. ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΠΡΟΣΦΕΡΕΤΑΙ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

Σ: Θεωρείτε ότι κάποιες από αυτές τις εκπαιδευτικές δράσεις αποσκοπούν σε κάποιο συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης ή κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά εκπαίδευσης;

Σ.Ε.Π. 3: Αν ως εκπαίδευση αναφερόμαστε στην τυπική και άτυπη, δεν θέλω να μπω σε τέτοιες «νομικίστικες» διακρίσεις. Για μένα η εκπαίδευση είναι ενιαία. Κάθε δράση, η οποία είναι καλά οργανωμένη, παράδειγμα θυμάμαι ότι η Μ.Κ.Ο. (όνομα) πήγε τα παιδιά στο πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής. Αυτό από μόνο του δε μου λέει πολλά, μου λέει όμως ότι υπάρχει μια καλή πρόθεση. Είναι καλό τα παιδιά να μαθαίνουν να κυκλοφορούν στη χώρα που έχουν έρθει. Πολύ καλό, αλλά για να σας πω αν αυτή η δράση είναι καλή θα πρέπει να είμαι εκεί να δω το πώς περνούσαν πληροφορίες στα παιδιά, αν τα παιδιά τις κατάλαβαν και αν αυτό έγινε βίωμα την επόμενη μέρα στους δρόμους. Σ' αυτά έχω τις επιφυλάξεις μου. Όχι μόνο σε αυτή τη δράση, γενικά στις δράσεις που γίνονται, γιατί πιστεύω ότι πολλές φορές δεν είναι καλά οργανωμένες, οι εκπαιδευτικοί δεν τα συνοδεύουν με τον τρόπο που θα έπρεπε, είναι εκδρομούλα. Ενώ η εκπαιδευτική δράση πρέπει να είναι εκπαίδευση όσο και αν φαίνεται ευχάριστη και με αυτή την έννοια αυτή η δράση που ανέφερα θα μπορούσε να έχει πιο θετικά αποτελέσματα. Αλλά ανάμεσα σε αυτό που έγινε και στο τίποτα είναι απαράδεκτο να μην υπογραμμίσουμε την βαρύτητα των δράσεων που έγιναν από την (όνομα) και από το ελληνικό σχολείο. Για παράδειγμα εκτός σχολείου τα παιδιά πήγαν στη «ντοκουμέντα», με την Δ.Υ.Ε.Π. δημοτικού, επισκέφθηκαν τις Δ.Υ.Ε.Π. του γυμνασίου, τους αρχαιολογικούς χώρους του (τοποθεσία). Έκαναν και άλλες εξόδους με την (όνομα) στο (όνομα). Όλα αυτά είναι εκπαίδευση, ότι μαθαίνουν, γι' αυτό δεν διαχωρίσω την τυπική από την άτυπη εκπαίδευση. Μέχρι να πεθάνουμε συμβάλλει στην εκπαίδευσή μας. Οπότε υπήρχαν εκπαιδευτικές δράσεις που εκ προοιμίου είναι θετικό. Τώρα αν μπήκε με τον ιδανικό τρόπο αυτό είναι κάτι άλλο. Αλλά όλες οι δράσεις που παίρνουν ερεθισμούς που συμβάλλουν στην εκπαίδευσή τους είναι θετικές.

Δ. Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ Η ΘΕΣΗ ΤΩΝ Σ.Ε.Π.

Σ: Θα μπορούσατε να προσδιορίσετε με περισσότερη λεπτομέρεια το έργο/τα καθήκοντα που έχετε αναλάβει ως Σ.Ε.Π.;

Σ.Ε.Π. 3: Θα προτιμούσα να αναφερθούμε στην Κ.Υ.Α.. Αυτή καθορίζει με λεπτομέρεια το έργο μας. Αυτό όμως είναι το τυπικό κομμάτι. Αυτό το βλέπετε και εσείς. Μάλλον θέλετε να μάθετε άλλα πράγματα. Αυτό όμως που θα σας πω είναι ότι το κείμενο, έτσι όπως συντάχθηκε ήταν εκτός πραγματικότητας. Στην πράξη αναγκαστήκαμε να κάνουμε και άλλα πράγματα γιατί αλλιώς δεν θα μπορούσαν να λειτουργήσουν οι Δ.Υ.Ε.Π.. Θα αναφερθώ στον (τοποθεσία) και είναι ευκαιρία να σας πω γιατί ξεκινήσαμε το σχολείο τόσο αργά. Για να πάνε σχολείο έπρεπε να μην υπάρχουν μεταδοτικές νόσοι. Εδώ είχαμε ψώρα. Δεν έχει καμία αρμοδιότητα υπάλληλος του ΥΠ.Π.Ε.Θ. σε θέματα υπαλλήλων άλλων υπουργείων, πιθανότατα του υπ. Υγείας. Εδώ όμως είχαμε χαμένους μήνες όταν οι διάφοροι παράγοντες που εμπλέκονταν, το Υπ. Υγείας με τους πολυσχιδείς φορείς του, το Υ. Άμυνας με τον

στρατιωτικό διοικητή και του στρατιωτικούς ιατρούς, ο Δ.Ο.Μ., οι Γιατροί Χωρίς Σύνορα, και διάφοροι άλλοι που όλοι εμπλέκονταν γύρω από το θέμα της ψώρας, δεν κατάφεραν να συνεργαστούν μεταξύ τους ώστε τα παιδιά να μπορέσουν επιτέλους να πάνε στα σχολεία. Και έπρεπε να βρεθούν άλλοι που δεν ήταν η δουλειά τους, σε αυτή την περίπτωση από το ΥΠ.Π.Ε.Θ., να τους συντονίσουν, να τους φωνάξουν, να γίνουν κακοί, να γίνουν συγκρούσεις, ώστε να κινηθεί ή να στηθεί ο μηχανισμός για την αντιμετώπιση του φαινομένου και τα παιδιά μετά από τετράμηνη αν θυμάμαι καλά καθυστέρηση, αφού εξετάστηκαν από κλιμάκιο που κατέβηκε επί τούτου από το ΚΕΛΠΝΟΟ και πήραν τη σχετική βεβαίωση, κατάφεραν να πάνε στο σχολείο. Ο Σ.Ε.Π. λοιπόν, πέτυχε έναν ρόλο που δεν ήταν νομοθετημένος. Αλλά από τα πράγματα αναγκάστηκε να παίξει αυτόν τον ρόλο, αφού ο σκοπός του ήταν τα παιδιά να πάνε σχολείο. Πάλι στο θέμα της υγείας, έχουμε τους εμβολιασμούς, θα περίμενε κανείς να πάρουνε τους εμβολιασμούς έτοιμους και τα παιδιά να είναι έτοιμα για σχολείο. Στο (τοποθεσία) τη πρώτη μέρα που πήγα υπήρχε ένας κατάλογος παιδιών με κάποια «ν» δίπλα στη στήλη των εμβολιασμών. Υπήρχαν και παιδιά χωρίς αυτό. Όταν ρώτησα κάποιον προϊστάμενό μου στο ΥΠ.Π.Ε.Θ., γιατί δεν έχουν «ν», μου απάντησε επιθετικά, δεν είναι δική σου δουλειά να το ελέγξεις. Καμία αντίρρηση. Παρατήρησα όμως ότι αυτοί που έπρεπε να το ελέγξουν, δηλαδή ο διοικητής στρατιωτικός του (τοποθεσία), ούτε αυτός γνώριζε αν είχαν εμβολιαστεί και από ποιόν. Ευτυχώς κάποιος υφιστάμενός του είχε την ευθιξία να με ενημερώσει. Το κακό είναι όταν πας στα σχολεία και λες στους διευθυντές σχολείων και γονείς ότι αυτά τα παιδιά από πλευράς υγείας είναι εντάξει, που το λέει το υπ. Υγείας, αρχίζουν οι ερωτήσεις. Πότε εμβολιάστηκαν; Από ποιόν; Υπάρχει πιστοποιητικό; Οπότε σιγά σιγά κατάλαβε το ΥΠ.Π.Ε.Θ. ότι δε μπορούσε να παραπέμψει στο υπ. Υγείας αφηρημένα. Γιατί οι απαντήσεις ερχόντουσαν μπουμερανγκ στους δικούς του στόχους. Έπρεπε λοιπόν, μόνι μας να μάθουμε το πως έκαναν και αν έγιναν εμβολιασμοί, αφενός για να απαντάμε στις ερωτήσεις και αφετέρου αν δεν έγιναν, να πάμε να τους κάνουμε. Στον (τοποθεσία) αυτό ακριβώς έγινε. Όταν με είδε να ταλαιπωρούμαι ο προϊστάμενος του ερυθρού σταυρού, του τοπικού κλιμακίου, μου ζήτησε τα βιβλία των παιδιών και έγραψε μόνος του του επόμενους εμβολιασμούς. Έκτοτε, κλείναμε ραντεβού, κατεβάζαμε όλα τα παιδιά στον Ερυθρό Σταυρό, γίνονταν εμβολιασμοί και τα ξανά ανεβάζαμε πάνω. Έτσι πήγαν σχολείο. Επειδή κάποιοι υπάλληλοι του ΥΠ.Π.Ε.Θ. βάζανε σε τάξη κάποιους άλλους για το θέμα της ψώρας και επειδή έκαναν τους εμβολιασμούς με τον τρόπο που σας ανέφερα. Αν δεν κάναμε αυτό το πράγμα, θα άνοιγαν οι Δ.Υ.Ε.Π. το 2018. Γιατί δεν υπήρχαν οι αντίστοιχοι φορείς. Αυτά είναι που δεν περιγράφει η Κ.Υ.Α. για τον ρόλο μας.

Σ: Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας είναι μέρος αυτής της Ε.Π. που υλοποιείται στη χώρα μας;

Σ.Ε.Π. 3: Νομίζω ότι έτσι όπως τελικά ασκήθηκε, υλοποιήθηκε είναι κάτι παραπάνω.

Σ: Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας και τα καθήκοντά σας ήταν ξεκάθαρα αν και μάλλον απαντήσατε.

Σ.Ε.Π. 3: Όχι, σαφώς και όχι. Μια «υποπαράγραφος» των καθηκόντων μας λέει να επιβλέπουν οι Σ.Ε.Π. την Ε.Π. στις Δ.Υ.Ε.Π.. Ο όρος αυτός λέει πολλά και τίποτα. Είναι πολύ αφηρημένο αυτό. Βέβαια το αφηρημένο, αν έχεις να κάνεις με ανθρώπους με καλή διάθεση είναι καλό. Δίνει το δικαίωμα να κάνουν παραπάνω. Αλλά σε άλλους δίνει το δικαίωμα να μην κάνουν τίποτα.

Σ: Άρα αν ρωτήσω σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο ρόλος σας ήταν ξεκάθαρος, προφανώς δεν ήταν.

Σ.Ε.Π. 3: Δεν ήταν. Αμφιβάλλω αν θα μπορούσε να ήταν ξεκάθαρος. Γιατί μιλάμε για μια απόφαση που ελήφθη σε επίπεδο πολιτικό από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.. (απομονώθηκε κάποιο κομμάτι για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας) Ξέραμε απλά ότι έπρεπε να υπάρχει το μάτι του υπουργείου, για να μπορέσει να πείσει αυτούς τους ανθρώπους, τους γονείς τους, τα παιδιά σας θα βγουν και θα πάνε σχολείο. Και να παρακολουθήσει και πώς θα πάει το σχολείο. Είναι εύκολο να λέει κάποιος τι πρέπει να γίνει, αλλά το πώς θα γίνει έχει να κάνει με την ιδιομορφία του κάθε φορέα και με τις ικανότητες του κάθε ματιού του ΥΠ.Π.Ε.Θ..

Σ: Μου είπατε κάποιες από τις δυσκολίες, δηλαδή αν υπήρξαν δυσκολίες στο να γίνει αντιληπτή αυτή η εφαρμογή που το αποδίδετε;

Σ.Ε.Π. 3: Θα σας πω και κάτι άλλο με μεγάλη πίκρα. Ο ρόλος αυτός δεν έγινε αντιληπτός ούτε από υψηλόβαθμα στελέχη του υπουργείου, αναφέρομαι σε διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πρωτοβάθμιας οι οποίοι όταν ήρθε ο καιρός να δουν κριτικά αυτό τον ρόλο είπαν ότι εμείς σχεδόν επί λέξη, δεν κάναμε και τίποτα.

Σ: Μάλιστα, θέλετε να πείτε κάτι άλλο γι' αυτό;

Σ.Ε.Π. 3: Όχι, υπάρχουν σε κείμενα που έχω στείλει.

Σ: Θεωρείτε ότι η θέση σας, σας έδωσε την ευκαιρία να συνεργαστείτε με τους εμπλεκόμενους φορείς που προαναφέρατε και αν ναι με ποιον τρόπο;

Σ.Ε.Π. 3: Βεβαίως, δεν θα μπορούσε να γίνει και διαφορετικά. Δεν ήταν συνεργασία με ροδοπέταλα, υπήρχαν πολύ έντονες στιγμές συνύπαρξης όταν κάποιοι φορείς δρούσαν με τρόπο αρνητικό στις προθέσεις του ΥΠ.Π.Ε.Θ.. Θα σας αναφέρω δύο παραδείγματα. Αν η πρόθεση του υπ. Παιδείας, όχι του ελληνικού μόνο, οποιασδήποτε χώρας, ήταν τα παιδιά να πάνε σχολείο, νομίζω θα με καταλάβατε και ως μητέρα, αυτό προϋποθέτει ότι οι γονείς των παιδιών αυτών που πηγαίνουν σχολείο είναι

εφησυχασμένοι όσον αναφορά τις συνθήκες υγείας των παιδιών στο σχολείο. Αν εσείς μαθαίνατε στην τάξη του παιδιού σας υπάρχουν πιθανά κρούσματα ψώρας, νομίζω θα θέλατε να γνωρίζει ο διευθυντής του σχολείου ή ο δάσκαλος, ποιο παιδάκι έχει το πρόβλημα, όχι με την έννοια του στιγματισμού, αλλά με τη έννοια της προστασίας του παιδιού αυτού αλλά και των υπόλοιπων παιδιών και της δημόσιας υγείας. Εμείς δυστυχώς είχαμε διάφορους φορείς, τους Γιατρούς του Κόσμου και τον Δ.Ο.Μ. με μια ομάδα εργασίας που λέγεται ομάδα προστασίας, η οποία αρνούταν να μας δώσουν τα στοιχεία αυτά. Στα μάτια μου, ως υπεύθυνου που «έστελνε παιδιά» στα σχολεία, αυτό ήταν πηγή τεράστιας ευθύνης και άγχους. Γιατί, ήξερα ότι κάποια παιδιά είχαν ψώρα. Δεν μπορούσα να τα αφήνω να πηγαίνουν σχολείο και να θέτουν σε κίνδυνο και τους συμπατριώτες τους αλλά και τα παιδιά της πρωινής ζώνης. Δόθηκαν αγώνες για να μας πληροφορούν έγκαιρα για το ποια παιδιά είχαν ψώρα, ώστε να ακολουθεί αυτό που πρέπει χωρίς να κινδυνεύουν οι υπόλοιποι. Εμένα με ενδιαφέρει όχι μόνο να μην πάει στο σχολείο αλλά ούτε και στη Μ.Κ.Ο. (όνομα). Γιατί το παιδάκι που έχει θετικό κρούσμα ψώρας είναι πιθανό να μολύνει κάποιο υγιές παιδί και να έχουμε φαύλο κύκλο. Αν δεν γνωρίζω όμως ως δασκάλα της Μ.Κ.Ο. (όνομα) ποιο παιδάκι έχει ψώρα δεν μπορεί να κάνει αυτό που πρέπει να κάνει. Παράδειγμα το γυμνό δέρμα δεν πρέπει να έρθει σε επαφή. Δεν θα μπορούσα σαν δασκάλα να του πιάσω το χεράκι για να γράψει το Α ή το Β. Μπήκαμε σε μια προβληματική συνεργασία όπου αυτοί που είχαν τα δεδομένα έλεγαν ότι δεν τα κοινοποιούμε ως προσωπικά δεδομένα υγείας και από την άλλη ήταν η αρχή που υπερασπίστηκα, δηλ. της δημόσιας υγείας. Πρέπει να γνωρίζω αν έχει κάποιος κάτι, όχι για να τον στιγματίσω, αλλά για να προστατευτεί και να νοσηλευθούν. Αυτό συνέβη με την ψώρα και δυστυχώς αργότερα με παιδιά που είχαν πάρα πολλά ψυχικά προβλήματα. Μιλάμε για βιασμένα παιδιά 5 χρονών τα οποία ήταν σαν αγρίμια. Δεν μπορείς να αφήσεις εκπαιδευτικό μόνο του σε σχολικό συγκρότημα με 10-15 παιδιά, όταν ξέρεις ότι μπορεί να σκαρφαλώσουν τα κάγκελα και να βρεθούν στη μέση του δρόμου. Κάτι το οποίο συνέβη. Αυτό για να το αντιμετωπίσεις, πρέπει αυτοί που γνωρίζουν αυτόν τον πληθυσμό να σου κοινοποιούν αυτά τα στοιχεία, πάλι όχι για να στιγματιστούν αλλά για να ξέρει ο εκπαιδευτικός της Δ.Υ.Ε.Π. ότι το παιδί έχει μια ιδιαιτερότητα και μάλιστα να του πει ο ψυχολόγος τί να κάνει. Είχαμε πολλά προβλήματα συνεργασίας.

Σ: Είχατε πολλά προβλήματα συνεργασίας με τους εμπλεκόμενους φορείς.

Σ.Ε.Π. 3: Με κάποιους. Άριστη συνεργασία και με τον Δ.Ο.Μ., με κάποιες ομάδες και με το σύνολο του προσωπικού της (όνομα) και (όνομα).

Σ: Θεωρείτε ότι η συνεργασία με τους φορείς βοήθησε στην υλοποίηση της συγκεκριμένης Ε.Π.;

Σ.Ε.Π. 3: Προφανώς. Αν οι μεγάλοι διαφωνούν, αυτό διαχέεται αμέσως και στα παιδιά. Τα παιδιά μας έβλεπαν σαν μια ομάδα όλους. Νομίζω αυτή η ηρεμία, η γαλήνη, η συνεργατικότητα περνάει και στα παιδιά. Δεν ξεχνώ ότι η ψυχολόγος της (όνομα) και η κοινωνική λειτουργός και οι εκπαιδευτικοί τους, ουκ ολίγες φορές πήγαν στα σχολεία για να μιλήσουν με τις δασκάλες να τους πουν ότι είχαν μάθει οι ίδιες για τα ψυχικά προβλήματα των παιδιών και να συζητήσουν για το πώς θα αντιμετωπιστούν καλύτερα.

Σ: Δυσκολίες είπατε. Έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε;

Σ.Ε.Π. 3: Όχι.

Ε. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Σ: Θεωρείτε ότι υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος σχεδιασμός από την πλευρά των επίσημων φορέων που ασχολούνται με την εκπαίδευση των προσφύγων;

Σ.Ε.Π. 3: Όχι και δεν θα μπορούσε να υπάρχει. Γιατί το ΥΠ.Π.Ε.Θ. εξαρτάται για τον προγραμματισμό του άμεσα από υπ. Μεταναστευτικής πολιτικής. Άλλο να ξέρετε ότι στη Κυψέλη έχετε ένα πληθυσμό 100 Αφγανών, άλλο να ξέρετε ότι έχετε 10, άλλο να ξέρετε ότι έχετε 1000. Αυτό δεν θα σας το πει το ΥΠ.Π.Ε.Θ., αλλά θα πρέπει να σας το πει το υπ. Μεταναστευτικής πολιτικής, το οποίο κατευθύνει τις ροές των προσφύγων. Όσο, λοιπόν αυτό το υπουργείο για δικούς τους λόγους δεν μπορεί να ξεκαθαρίσει προς τα που κατευθύνονται οι πρόσφυγες, το ΥΠ.Π.Ε.Θ. θα αντιδρά μόνο εκ των υστέρων και σπασμωδικά. Αυτό θα γίνει του χρόνου το 17-18 κυρίως, θα το δείτε. Αν ακολουθηθεί αυτό που είπαν, δηλαδή, τα παιδιά που είναι στον αστικό ιστό θα γραφτούν στη πρωινή ζώνη και ένας διευθυντής σχολείου ξαφνικά δει πέρα από τα παιδιά που γνώριζε, άλλα 30, που θα βρει να κάνει την τάξη; Δεν μπορεί να κάνει κάτι για αυτό το ΥΠ.Π.Ε.Θ.. Δεν το γνώριζε. Κατηγορεί άλλο υπουργείο. Όταν γνωρίζεις αλλά δεν κάνει κάτι, τότε το κατηγορείς. Άρα προς το παρόν κατηγορώ το υπ. Μεταναστευτικής πολιτικής. Δεν ξέρω αν είναι σωστή η κατηγορία μου. Μπορεί να πουν και αυτοί ότι οι ροές καθορίζονται από τον Ερντογάν. Δεν ξέρω, δεν θέλω να κατηγορήσω. Βλέπω πρακτικά ότι οι ροές δεν ήταν γνωστές έγκαιρα στο ΥΠ.Π.Ε.Θ.. Σ: Γνωρίζετε εάν έχουν γίνει κάποιες ενέργειες, από την πλευρά των φορέων, για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή αυτής της Ε.Π. σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων;

Σ.Ε.Π. 3: Που ακριβώς αναφέρατε;

Σ: Στο ΥΠ.Π.Ε.Θ., στους φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση των προσφύγων.

Σ.Ε.Π. 3: Ενέργειες μπορούν να θεωρηθούν πολλά πράγματα, όπως το να συστήνονται τρεις επιτροπές όπως αυτές που ανέφερα στην αρχή. Δεν περιμέναμε τον Σεπτέμβρη του 16, από τον Απρίλιο είχαν

συσταθεί αυτές οι επιτροπές. Και μάλιστα τέλος Μαΐου του 16 είχαν δημοσιοποιήσει το κείμενό τους στην ιστοσελίδα του ΥΠ.Π.Ε.Θ.. Αυτό είναι μια ενέργεια. Αλλά δεν είναι η μόνη ενέργεια για να έχει το παιδάκι δάσκαλο και σχολείο. Πρέπει να γίνουν μια σειρά διοικητικών πράξεων και ενεργειών, οι οποίες δεν έγιναν πάντα με την ταχύτητα που έπρεπε και αμφιβάλλω αν θα μπορούσαν να γίνουν και πιο γρήγορα αν δούμε ένα σύνολο προβλημάτων που υπήρχαν όπως για παράδειγμα η δαιδαλώδεις εκπαιδευτική νομοθεσία η οποία δεν επιτρέπει το ΥΠ.Π.Ε.Θ. την ευελιξία που πρέπει. Παράδειγμα. Η επιστημονική επιτροπή έκρινε, σωστά κατά τη γνώμη μου, ότι ιδανικοί δάσκαλοι θα ήταν αυτοί με εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένη γλώσσα. Και υπάρχουν κάποιοι με τα προσόντα αυτά. Δεν κρίνω ποιοι αλλά σίγουρα κάποιοι υπάρχουν, κυρίως από μεταπτυχιακό πιστεύω. Κι όμως στην πράξη δεν κατάφερε το ΥΠ.Π.Ε.Θ. να αντέξει στην πίεση των συνδικαλιστών, οι οποίοι ήθελαν οι αναπληρωτές για τις Δ.Υ.Ε.Π. να παρθούν από τον ενιαίο πίνακα και όχι από νέο πίνακα με βασικό κριτήριο αυτό.

Σ: Εκτός από τους επίσημους ή ανεπίσημους φορείς υπάρχουν και άλλοι παράγοντες-δρώντες-μηχανισμοί που επηρεάζουν την εφαρμογή της συγκεκριμένης Ε.Π.;

Σ.Ε.Π. 3: βεβαίως, πρώτα - πρώτα η ελληνική κοινωνία με τους τρόπους που εκφράζεται. Δεν είναι τυχαίο ότι στον (τοποθεσία), ενώ στο (τοποθεσία) δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα γιατί είναι μια κοινωνία με μεγάλη παράδοση στην υποδοχή των προσφύγων, εδώ και δεκαετίες έχουν γνώση και είναι εθισμένοι με τους πρόσφυγες. Στον (τοποθεσία) το κλίμα δεν ήταν θετικό πολιτικά, παράδειγμα, ποτέ ο δήμαρχος του (τοποθεσία) δεν ήρθε να με βρει να πει κάτι. Μια φορά με κάλεσε η επιτροπή εκπαιδευτικών υποθέσεων του δήμου (τοποθεσία) που άκουσε αυτά που σχεδίαζαν στη περιοχή τους χωρίς να πει κάτι άλλο. Από όσα δημοσιεύματα διαβάσαμε ο ίδιος ο δήμαρχος και οι περί αυτού ήταν αρνητικοί όσον αναφορά την έλευση των προσφύγων, όπως και αρκετοί από τους γονείς. Τα παιδιά του δημοτικού στην αρχή προορίζονταν για το δημοτικό της (τοποθεσία) και τελικά για διάφορους λόγους ανάμεσα στους οποίους και η δική τους εναντίωση, πήγαν στο 1^ο δημοτικό (τοποθεσία). Μην επηρεάζεστε από το ξενοδοχείο που είστε τώρα. Τα παιδιά δεν πήγαν στο δημοτικό αυτό επειδή ήρθαμε στη (τοποθεσία) εμείς, όχι. Και στον (τοποθεσία) να μέναμε τα παιδιά θα πήγαιναν στη (τοποθεσία). Ενώ υπάρχει δημοτικό στο ένα χιλιόμετρο από τον χώρο φιλοξενίας που ήταν οι κατασκηνώσεις του δήμου (τοποθεσία). Οπότε σας αναφέρω δύο παράγοντες αρνητικούς ή θετικούς ανάλογα με την περίπτωση, που επηρεάζουν την εκπαίδευση των προσφύγων.

ΣΤ. ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Σ: Μέσα από τον ρόλο σας κάνοντας μία γενικότερη αποτίμηση, εντοπίζετε επιτυχή αποτελέσματα ή θετικές συνέπειες της συγκεκριμένης Ε.Π.;- Ποιες είναι αυτές;

Σ.Ε.Π. 3: Του υπουργείου;

Σ: Του επίσημου φορέα, ναι.

Σ.Ε.Π. 3: Νομίζω η επιτυχία του επίσημου φορέα είναι το αν τα παιδιά πηγαίνουν και αν μένουν στο σχολείο. Πρώτο στοίχημα αν πηγαίνουν, δεύτερο αν μένουν και τρίτο στοίχημα αν μαθαίνουν. Σε μας πήγαν αργά, άρα το πρώτο το χάσαμε. Δεν είχαμε καμία διαρροή, όλα τα παιδιά ήταν κάθε μέρα σαν τις μέλισσες έτοιμα για να πάνε σχολείο. Αυτό είναι κερδισμένο στοίχημα. Τώρα, όσον αναφορά το εκπαιδευτικό νομίζω θα είναι πολύ υπερφίαλο για οποιονδήποτε να μπορεί να απαντήσει μόνο με βάση μιας εμπειρίας ενάμιση μήνα. Είναι πολύ μικρό χρονικό διάστημα για να κάνουμε αποτίμηση εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Κάποια παιδιά είναι πιο δεκτικά στη γνώση και ξεχώρισαν, άλλα τα οποία δεν έχουν αυτή την ικανότητα και θα μείνουν παραπίσω. Όπως αυτό θα συμβεί και στα παιδιά της πρωινής ζώνης.

Σ: Γνωρίζετε κάποιες γενικότερες δυσκολίες, που προέκυψαν κατά την υλοποίηση αυτής της Ε.Π.; Έχετε αναφέρει ήδη πολλές αλλά εδώ θα μπορούσατε να εξειδικεύσετε λίγο περισσότερο.

Σ.Ε.Π. 3: Νομίζω τα πιο πολλά τα έχω πει. Θα προσπαθήσω να σας δώσω μερικούς βασικούς άξονες-πηγές προβλημάτων για το στόχο εκπαίδευσης των παιδιών. Ένα, δυσλειτουργία όλων των εμπλεκόμενων φορέων για τη λύση των προβλημάτων υγείας που εμπόδιζαν τα παιδιά να πάνε στο σχολείο. Είτε ψώρα, είτε έλλειψη εμβολιασμών. Δυσκολία στον ορισμό σχολικών μονάδων κυρίως λόγω αντίδρασης των γονέων, χωρίς να έχουμε αυτά που ακούσατε σε άλλες περιοχές. Αντίθετα, το τελικό αποτέλεσμα της υποδοχής ήταν πάρα πολύ καλό. Προβλήματα στο ότι ακολουθήθηκε η εκπαιδευτική νομοθεσία που είναι αρκετά δύσκαμπτη στο να επιλεγεί το ενδεδειγμένο εκπαιδευτικό προσωπικό για να διδάξει στις Δ.Υ.Ε.Π.. Το εκπαιδευτικό υλικό πολλές φορές απ' ότι μου είπαν εκπαιδευτικοί δεν ήταν το πρόβλημα. Στην ουσία χρησιμοποιήθηκε υλικό που κάποτε ήταν για τους μουσουλμανόπαιδες. Θα σταθώ σε αυτά.

Σ: Ποια είναι η γνώμη σας για την υποδοχή της συγκεκριμένης Ε.Π. από την πλευρά της ελληνικής κοινωνίας, της σχολικής και τοπικής κοινότητας;

Σ.Ε.Π. 3: Στο (τοποθεσία) εξαιρετικό. Τον ενάμιση μήνα που ήμουν. Στον (τοποθεσία), (τοποθεσία), πάρα πολύ καλό θα έλεγα. Τα παιδιά τελικά δε φάνηκε να δημιουργούν μεγάλα προβλήματα ή μάλλον η κοινωνία να θεωρεί τα παιδιά ως μεγάλο πρόβλημα. Αν και τελικά μπορεί να βοηθάει και ο μικρός

αριθμός παιδιών που πήγαν σχολείο. Αν είχαμε μεγαλύτερους αριθμούς και μεγαλύτερη διάρκεια πιθανόν να ήμασταν μάρτυρες γεγονότων που δεν μπορούμε αυτή τη στιγμή να σκεφτούμε. Όσο πιο λίγα τα παιδιά τόσο πιο πολύ τα δουλεύεις. Μου έκανε εντύπωση το ότι απέσπασαν συγχαρητήρια από όλους τους εμπλεκόμενους στα σχολεία, μέχρι και την καθαρίστρια. Θεωρώ ότι τα συγχαρητήρια μιας γυναίκας που είναι επιφορτισμένη με το να καθαρίζει τους χώρους είναι πάρα πολύ σημαντικά. Όταν μου έλεγε ότι τα παιδιά αυτά συμπεριφέρονταν καλύτερα από τα παιδιά της πρωινής ζώνης αυτό ήταν πολύ σημαντικό νομίζω. Ήταν παιδιά δουλεμένα, λίγα και είχαν τη φροντίδα κάποιων Μ.Κ.Ο. όπως σας προανέφερα.

Ζ. ΜΕΤΡΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Σ: Θεωρείτε ότι υπάρχουν μέτρα τα οποία υποστηρίζουν την επιτυχία της συγκεκριμένης Ε.Π.; Ποια είναι τα πιο σημαντικά;

Σ.Ε.Π. 3: Νομίζω ότι όλα όσα έγιναν ήταν υποστηρικτικά μέτρα, για παράδειγμα ο θεσμός του Σ.Ε.Π. ήταν σημαντικό μέτρο. Ήταν ένας συνδετικός κρίκος ανάμεσα στους πρόσφυγες, το ΥΠ.Π.Ε.Θ., την ελληνική κοινωνία, τις σχολικές μονάδες, τους φορείς. Επίσης σημαντικό μέτρο ήταν η συνεργασία με τον Δ.Ο.Μ. που όσον αναφορά την μεταφορά των παιδιών, μόνο συγχαρητήρια μπορώ να δώσω. Από και πέρα, τα άλλα ήταν αναμενόμενα, οι σχολικές μονάδες υπήρχαν, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν αλλά δεν ήταν απαραίτητα οι καλύτεροι για το θέμα αυτό.

Σ: Θεωρείτε ότι το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται αυτή η Ε.Π. είναι επαρκές για να υποστηρίξει την εκπαίδευση των προσφύγων;

Σ.Ε.Π. 3: Είναι ανεπαρκές.

Σ: Ποια άλλα μέτρα ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τη συγκεκριμένη Ε.Π.;

Σ.Ε.Π. 3: Εξαρτάται ποιος είναι ο σκοπός μας. Αν είναι αυτοί οι άνθρωποι να ενταχθούν στην κοινωνία. Να μάθουν όσο γίνεται την ελληνική γλώσσα. Τότε έχουμε πολλά ακόμα που πρέπει να κάνουμε. Όσο πιο πολύ τα παιδιά αυτά έρχονται σε επαφή με τα ελληνόπουλα και γνωρίζουν την ελληνική κοινωνία τόσο καλύτερα είναι. Δηλαδή όχι στις Δ.Υ.Ε.Π.. Εκτός αν οι Δ.Υ.Ε.Π. είναι κάτι υποχρεωτικό για να εξοικειωθεί η ελληνική κοινή γνώμη με την παρουσία των προσφυγοπαίδων στη χώρα μας. Μπορούν να πάνε στην πρωινή ζώνη; Χωρίς να τη διαλύσουν φυσικά. Να μπουν σε τέτοια ποσοστά στην τάξη ώστε να παιδιά που μαθαίνουν ελληνικά να μην νιώσουν ξαφνικά ότι η γνώση της ελληνικής γλώσσας τους υποβαθμίζει. Αυτό είναι σημαντικό, να πάνε στην πρωινή ζώνη.

Σ: αυτό θα ήταν ένα μέτρο...

Σ.Ε.Π. 3: ναι, και είναι και η επίσημη γραμμή του υπουργείου. Μετά πρέπει να δοθεί έμφαση στους δασκάλους. Δε μπορεί αν εγώ δεν έχω καμία ικανότητα ή γνώση για το πώς διδάσκω ελληνικά σε αλλόφωνους να με βάλεις να το κάνω. Τυχαία θα το κάνω. Πρέπει να βρούμε τους κατάλληλους ανθρώπους, έτσι ώστε να ασχοληθούν με αυτήν την μερίδα του μαθητικού πληθυσμού.

Σ: Θέλετε κάτι άλλο να πείτε;

Σ.Ε.Π. 3: Όχι.

Η. ΣΧΕΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ Ε.Π. ΚΑΙ ΕΠΙΤΥΧΟΥΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Σ: Θεωρείτε ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της υλοποίησης της Ε.Π. αλλά και της ένταξης αυτών των παιδιών στη σχολική εκπαίδευση ή των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία;

Σ.Ε.Π. 3: Νομίζω ότι κάνατε την πιο σημαντική ερώτηση, όχι για μένα αλλά για την ελληνική κοινωνία. Είμαστε ως κοινωνία, πολύ πίσω από το να ευελιστούμε ότι αυτοί οι άνθρωποι αργά ή γρήγορα δεν θα είναι μια βραδυφλεγής βόμβα. Πριν από ένα διάστημα με είχαν καλέσει από ένα δημοτικό σχολείο της περιοχής και είχα κάνει μια εισήγηση με ακριβώς αυτό το περιεχόμενο. Η ελληνική κοινωνία έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στα παιδιά ηλικίας 5-15. Έχει αφήσει στο έλεός τους όλες τις άλλες ηλικίες. Ειδικά από 16 έως 25 είναι παιδιά που ενώ έπρεπε να τα πάρουν να τα μάθουμε ελληνικά και να τους μάθουμε κάποιες τεχνικές γνώσεις ώστε να μπορούν να ελπίζουν να βρουν τεχνικά επαγγέλματα, γιατί αποκλείεται μάθουν τη γλώσσα τόσο καλά ώστε να γίνουν γιατροί ή δικηγόροι. Άρα το να δουλέψουν ως πρακτικοί ηλεκτρολόγοι ή σε τομείς γεωργικούς ή ναυτιλιακούς ή κάτι άλλο που δεν χρειάζεται ιδιαίτερη γνώση της γλώσσας. Αθλητισμό για παράδειγμα. Θα μπορούσαμε να το κάνουμε. Αυτός ο πληθυσμός είναι εγκαταλελειμμένος στη μοίρα του. Όσους βλέπετε σε αυτούς τους χώρους στα ξενοδοχεία, ζουν χάρη στην οικονομική βοήθεια από τα προγράμματα που δραστηριοποιούνται σε αυτούς τους χώρους και τους κάνουν απόλυτα εξαρτημένους από τα χρήματα αυτά. Έχουν μια στέγη, στην περίπτωση απέναντι του (τοποθεσία), προκλητικά καλή, σκανδαλωδώς καλή. Έχουν ένα φαγητό για το οποίο διαμαρτυρόταν κάποτε αλλά πιστεύω κακώς. Πάντως έχουν εξασφαλισμένο φαγητό. Έχουν στα πόδια τους ιατρικές υπηρεσίες που θα ζήλευε ο μέσος Έλληνας, γιατί δεν υπάρχουν για τον μέσο Έλληνα. Ερχόταν λεωφορείο για να πάρει τα παιδιά τους αργά μεν αλλά ήρθαν, για να τα πάει στα σχολεία και όλα αυτά τους εθίζουν σε μια ζωή που όλα είναι δοσμένα. Αν αυτοί οι άνθρωποι δεν καταλάβουν, με τη δική μας βοήθεια ότι τίποτα δεν είναι δοσμένο όλα είναι κερδισμένα, θα βρούμε όλους αυτούς τους ανθρώπους μπροστά μας κάποτε γιατί είχαμε τη βλακεία να κοιμηθούμε ακριβώς

αυτή τη χρονική περίοδο. Τα χρήματα πήγαν σε άτομα νεαρής ηλικίας, ψυχολόγους οτιδήποτε άλλο, που βοηθούσαν ψυχικά τα άτομα αυτά, δεν πήγαν στην εκπαίδευση με την έννοια «μάθε τους όλους ελληνικά» ώστε να μπορέσουν να ενσωματωθούν σε αυτή την κοινωνία και δώσε τους κάποιες πρακτικές, τεχνικές γνώσεις ώστε να μπορέσουν να βρουν ένα επάγγελμα. Αυτό λοιπόν δεν το κάναμε ως χώρα πιστεύω θα πληρώσουμε το τίμημα.

Σ: Αυτό δηλ. θα έχει να κάνει με την μελλοντική τους ένταξη;

Σ.Ε.Π. 3: Βεβαίως, δεν μπορώ να ενταχθώ σε μια χώρα της οποίας δεν γνωρίζω τη γλώσσα και δεν έχω στοιχειώδεις τεχνικές γνώσεις για να κάνω κάποιο επάγγελμα.

Σ: Και αναφέρατε και το άλλο, ότι και οι ίδιοι πρέπει να αντιληφθούν ότι πρέπει να παλέψουν και δεν θα είναι όλα δοσμένα..

Σ.Ε.Π. 3: Συνήθως το ότι δεν ξυπνάω δεν είναι μόνο ευθύνη δική μου. Είναι και αυτός που μου λέει «κοιμήσου μωρό μου. Κοιμήσου». Είναι διπλή η ευθύνη.

Σ: Τι θεωρείτε ως επιτυχημένη ένταξη;

Σ.Ε.Π. 3: Την υποχρεωτική εκπαίδευση όλου του πληθυσμού. Όχι μόνο του πληθυσμού που πήγε τώρα στα σχολεία. Όλου του προσφυγικού πληθυσμού. Να μάθουν αυτής της χώρας τη γλώσσα για το δικό τους το καλό. Το θέλουν αυτοί οι άνθρωποι, δεν είναι απέναντί μας. Μπορεί να έχουν τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητές τους αλλά η μόνη διόδος τους είναι η γλώσσα, η γνώση των συνθηκών ζωής στην Ελλάδα, και μετά συζητάμε μαζί τους. Πώς θα συζητήσω με κάποιον που δε μιλάει την ίδια γλώσσα; Και κάτι που δεν αναφέραμε, την τεράστια προσφορά των διερμηνέων των Μ.Κ.Ο.. Τεράστια προσφορά. Αν δεν υπήρχαν κάποιοι άνθρωποι δίπλα μου όταν τους είχα ανάγκη, αραβόφωνοι φαρσόφωνοι δεν θα γινόταν τίποτα.

Σ: Και αυτό είναι μέτρο υποστήριξης.

Σ.Ε.Π. 3: Ναι το οποίο δεν ήταν από πλευράς πολιτείας, αλλά Μ.Κ.Ο..

Σ: Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία θα μπορούσαν να μετρηθούν έτσι ώστε να αποδώσουν τον βαθμό της επιτυχούς ένταξης μίας ομάδας ανθρώπων, όπως είναι τα παιδιά των προσφύγων;

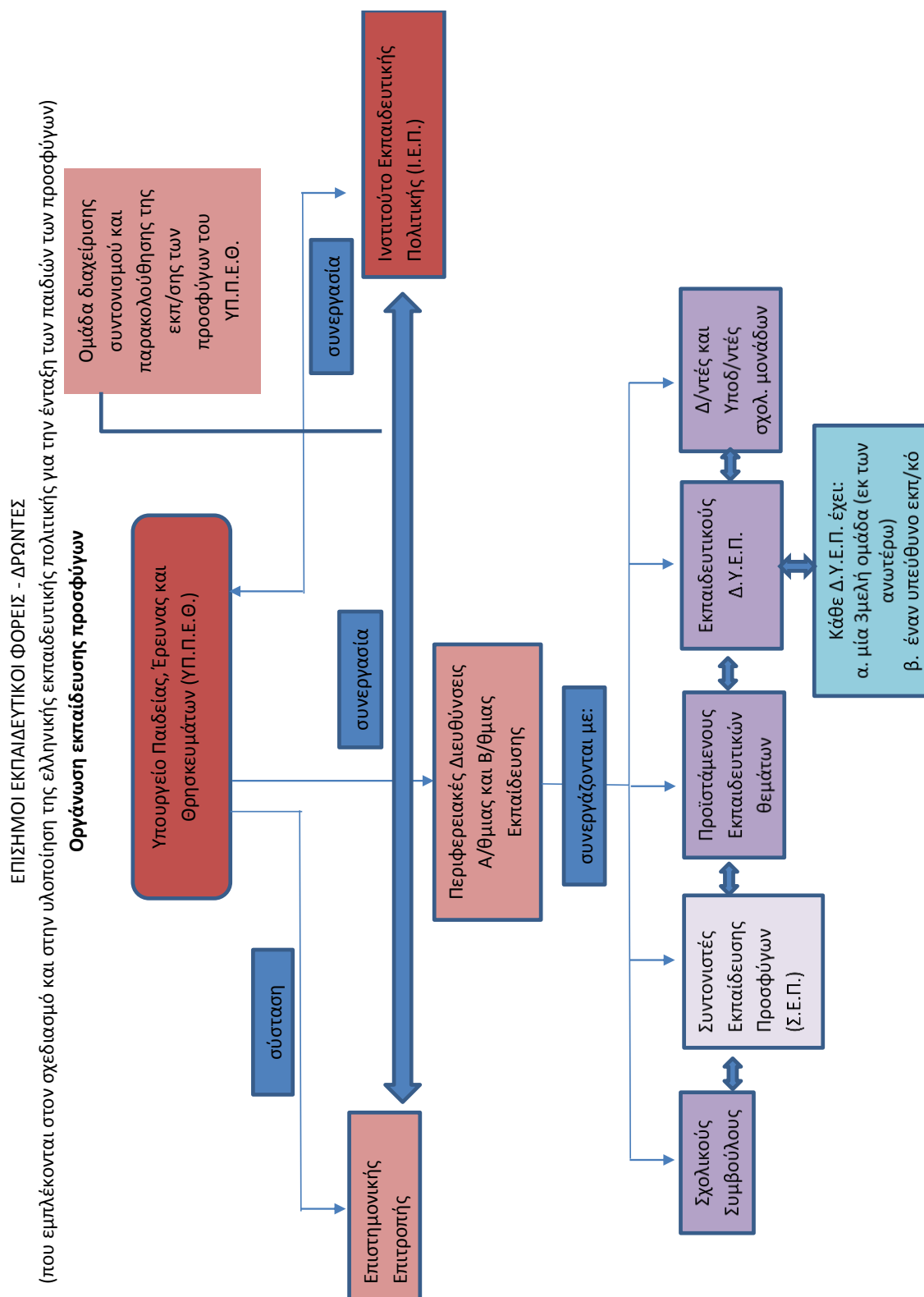
Σ.Ε.Π. 3: Υπάρχουν κάποια τυπικά και κάποια ουσιαστικά χαρακτηριστικά. Το τυπικό, μάλλον είναι και εύκολο να μετρηθεί με το να περνάς τεστάκια να μετρήσεις την ελληνομάθεια ή σε οποιοδήποτε X μάθημα. Το ουσιαστικό όμως τεστ για την ένταξή μου θα φανεί από την παρατήρηση πάνω μου κοινωνικών ή άλλων λειτουργιών, οι οποίοι θα βλέπουν κατά πόσο έχω μια κανονική ή μια παραβατική κοινωνική ζωή. Αυτό είναι μετρήσιμο. Δουλειά για τους κοινωνικούς επιστήμονες.

Σ: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε;

Σ.Ε.Π. 3: Όχι.

Σ: Για την εμπειρία σας γενικότερα;

Σ.Ε.Π. 3: Η εμπειρία ήταν πολύ θετική. Όταν κάποιοι άνθρωποι έχουν την ανάγκη σου ή το νομίζεις, είναι καλό να βγαίνεις μπροστά και να βοηθάς όσο μπορείς.



Παράρτημα IV

Άρθρα βιβλιογραφικής επισκόπησης

Συγγραφέας (είς)	Έτος	Τίτλος	Περιοδικό	Χώρα	Περίληψη	Λέξεις κλειδιά
Ager, A., & Strang, A.	2008	Understanding integration: A conceptual framework.	<i>Journal of Refugee Studies</i>	Ηνωμένο Βασίλειο	The paper identifies elements central to perceptions of what constitutes ‘successful’ integration.	Citizenship; Culture; Education; Employment; Framework; Health; Housing; Integration; Language; Perceptions; Refugee; Rights; Social connection
Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L.	2014	Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students.	<i>International Journal of Inclusive Education</i>	Αυστραλία	This paper presents the results of an evaluation of the School Support Programme operating in schools in Victoria, Australia.	Inclusive education; Refugee education; Schooling; Whole-school approach
Ferfolja, T., & Vickers, M.	2010	Supporting refugee students in school education in greater Western Sydney.	<i>Critical Studies in Education</i>	Αυστραλία	This paper outlines the perceived impacts of a partnership program known as Refugee Action Support (RAS) that assists secondary school students, predominantly African humanitarian refugees, as they seek to make the transition from IECs to mainstream settings.	Disadvantaged students; Refugees; School; Support program; Tutoring centres
Hek, R.	2005	The Role of Education in the Settlement of Young Refugees in the UK: The Experiences of Young Refugees.	<i>Practice</i>	Ηνωμένο Βασίλειο	This paper considers the particular role of education in the lives of young refugees. It briefly describes research in relation to key issues for young refugees and how education can aid settlement.	young refugees; views; education; settlement
Matthews, J.	2008	Schooling and settlement: Refugee education in Australia.	<i>International Studies in Sociology of Education</i>	Αυστραλία	This article discusses the importance of educational interventions that keep in mind both the immediacy of ‘what is happening now’ and	Acculturation; Racialisation; Refugee education; Refugee

Naidoo, L.	2009	Developing social inclusion through after-school homework tutoring: A study of African refugee students in Greater Western Sydney	<i>British Journal of Sociology of Education</i>	Αυστραλία	broader post-colonial conditions. This paper discusses the part played by schools in constructing barriers that prevent under-represented groups such as refugees participating in the education process.	students; Resilience Cultural capital; Education; Refugees; Social capital; Symbolic violence; Tutoring
Taylor, S., & Sidhu, R. K.	2012	Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?	<i>International Journal of Inclusive Education</i>	Αυστραλία	In this paper, we investigate the role of one important institution – schooling – and its contribution to the successful resettlement of refugee children.	forced migration; globalisation; inclusive education; refugee education; schooling
