

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Παιδιά μεταναστών του Γυμνασίου: ο ρόλος του
εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στη σχέση που
αναπτύσσουν με το σχολείο

Μαρία Πρελορέντζου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δέσποινα Καρακατσάνη
Μέλη επιτροπής: Νέλλη Ασκούνη, Λίνα Βεντούρα

ΚΟΡΙΝΘΟΣ

2011

Στους γονείς μου, Ιωσήφ και Μαρίνα,
που μου καλλιέργησαν τη σχέση με τη γνώση
και στο σύντροφό μου, Κυριάκο,
που την ενίσχυσε

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	σ. 1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σ. 2
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ	
1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ	
1.1. Η προβληματική της παρούσας έρευνας	σ. 8
1.2. Βιβλιογραφική επισκόπηση	σ. 13
1.2.1. Σχέση με το σχολείο (school/academic engagement) – Εννοιολόγηση του όρου	σ. 13
1.2.2. Παράγοντες ενίσχυσης της σχέσης με το σχολείο	σ. 17
1.2.3. Το θεωρητικό μοντέλο των Suarez-Orozco & Suarez-Orozco	σ. 20
1.2.4. Σχέση με το σχολείο (school/academic engagement) – Η διεθνής έρευνα	σ. 27
1.2.5. Η έρευνα στην Ελλάδα	σ. 34
1.2.6. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον (1.2.6.1. Η σχολική μονάδα – 1.2.6.2. Η σχολική τάξη)	σ. 44
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ	
2.1. Το μεταναστευτικό φαινόμενο	σ. 60
2.1.1. Ζητήματα ορολογίας	σ. 60
2.1.2. Η νέα μετανάστευση	σ. 63
2.1.3. Τα αίτια της μετανάστευσης προς την Ελλάδα	σ. 68
2.1.4. Το μέγεθος του μεταναστευτικού πληθυσμού	σ. 70
2.1.5. Χαρακτηριστικά του μεταναστευτικού πληθυσμού (2.1.5.1. Εθνικότητα – 2.1.5.2. Εκπαίδευση – 2.1.5.3. Εργασία)	σ. 73
2.2. Μοντέλα εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών (2.2.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο – 2.2.2. Το μοντέλο ενσωμάτωσης – 2.2.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο – 2.2.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο – 2.2.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο)	σ. 78
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	
3.1. Εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία: το ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο	σ. 92
3.2. Το βρετανικό παράδειγμα	σ. 96
3.3. Το γαλλικό παράδειγμα	σ. 101
3.4. Το ελληνικό παράδειγμα (3.4.1. Αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο:	σ. 105

ποσοτικά στοιχεία – 3.4.2. Εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία – 3.4.3. Τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – 3.4.4. Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα – 3.4.5. Ερευνητικά προγράμματα του ΥΠΕΠΘ)

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ

4.1. Το πλαίσιο της έρευνας	σ. 130
4.2. Η διαδικασία της δειγματοληψίας (4.2.1. Το πεδίο – 4.2.2. Το δείγμα)	σ. 132
4.3. Τα εργαλεία της έρευνας (4.3.1. Η ημιδομημένη συνέντευξη – 4.3.2. Ο οδηγός της συνέντευξης – 4.3.3. Η δημιουργική συνέντευξη)	σ. 139
4.4. Οι πιλοτικές συνεντεύξεις	σ. 150
4.5. Η άδεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	σ. 151
4.6. Η προετοιμασία διεξαγωγής της έρευνας	σ. 153
4.7. Ανωνυμία και προστασία των συμμετεχόντων	σ. 153
4.8. Η κωδικοποίηση και η παρουσίαση των ευρημάτων	σ. 155

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΠΙΤΟΠΙΑ ΕΡΕΥΝΑ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Η ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

5.1. Η σχολική μονάδα	σ. 160
5.2. Σχέση με το σχολείο – Οι μαθητικές αφηγήσεις	σ. 162
5.2.1. Σε επίπεδο συμπεριφοράς (5.2.1.1. Η βία – 5.2.1.2. Το αίσθημα της δικαιοσύνης – 5.2.1.3. Οι απουσίες – 5.2.1.4. Η μαθητική κουλτούρα της παραίτησης)	σ. 162
5.2.2. Σε επίπεδο συναισθηματικό (5.2.2.1. Οι συμμαθητές: 5.2.2.1.1. “Τα παιδιά” / Φιλίες – 5.2.2.1.2. Η παρέα-συμμορία και τα ζαδέλφια / Βεντέτες – 5.2.2.1.3. Παραβατική συμπεριφορά – 5.2.2.2. Οι καθηγητές: 5.2.2.2.1. Η απουσία - 5.2.2.2.2. Η πρακτική της απομάκρυνσης / αποστασιοποίησης - 5.2.2.2.3. Η αδυναμία σύναψης σχέσης - 5.2.2.2.4. Υποστηρικτικές σχέσεις)	σ. 172
5.2.3. Σε επίπεδο γνωστικό (5.2.3.1. Η ενισχυτική διδασκαλία – 5.2.3.2. Μαθητές σε σχολική αποτυχία – 5.2.3.3. Οι συνθήκες του μαθήματος - 5.2.3.4. Η ποιότητα του μαθήματος – 5.2.3.5. Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες)	σ. 188
5.3. Σχέση με το σχολείο - Οι δημιουργικές συνεντεύξεις	σ. 204
5.4. Οι συνθήκες της έρευνας στην πρώτη σχολική μονάδα	σ. 205

6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Η ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

6.1. Η σχολική μονάδα	σ. 207
6.2. Η επιλογή της σχολικής μονάδας	σ. 208

6.3. Σχέση με το σχολείο – Οι μαθητικές αφηγήσεις	σ. 212
6.3.1. Σε επίπεδο συμπεριφοράς (6.3.1.1. Η μαθητική κουλτούρα της υπερπροσπάθειας – 6.3.1.2. Η μαθητική κουλτούρα της συμμετοχής – 6.3.1.3. Μαθητική ταυτότητα κύρους – 6.3.1.4. Το αίσθημα της δικαιοσύνης)	σ. 212
6.3.2. Σε επίπεδο συναισθηματικό (6.3.2.1. Οι συμμαθητές: 6.3.2.1.1. Η συλλογικότητα - 6.3.2.1.2. Η αλληλεγγύη – 6.3.2.1.3. “Τα τρεντόνια” - 6.3.2.1.4. Η Αριστερή Ενότητα 6.3.2.2. Οι καθηγητές: 6.3.2.2.1. Ο μέντορας - 6.3.2.2.2. Υποστηρικτικές σχέσεις)	σ. 218
6.3.3. Σε επίπεδο γνωστικό (6.3.3.1. Το μάθημα - 6.3.3.2. Εκπαιδευτικές δράσεις - 6.3.3.3. Μαθητές σε σχολική αποτυχία - 6.3.3.4. Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες)	σ. 230
6.4. Σχέση με το σχολείο – Οι δημιουργικές συνεντεύξεις	σ. 240
6.5. Οι συνθήκες της έρευνας στη δεύτερη σχολική μονάδα	σ. 242

7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Η ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

7.1. Η σχολική μονάδα	σ. 244
7.2. Σχέση με το σχολείο – Οι μαθητικές αφηγήσεις	σ. 246
7.2.1. Σε επίπεδο συμπεριφοράς (7.2.1.1. Η μαθητική κουλτούρα του “λάθρα βιάσαντος” – 7.2.1.2. Η μαθητική πορεία ως ατομική ευθύνη – 7.2.1.3. “Η σύννεση και η αδιαφορία” – 7.2.1.4. Η επιτυχία ως ηθικό χρέος – 7.2.1.5. Η επιτυχία ως άρνηση της ταυτότητας)	σ. 246
7.2.2. Σε επίπεδο συναισθηματικό (7.2.2.1. Οι συμμαθητές: 7.2.2.1.1. Οι φίλιες - 7.2.2.1.2. Σχέσεις κυριαρχίας - 7.2.2.1.3. Μια ιδιότυπη μαθητική σύνθεση 7.2.2.2. Οι καθηγητές: 7.2.2.2.1. Μια ουδέτερη σχέση - 7.2.2.2.2. Η πρακτική του διαχωρισμού - 7.2.2.2.3. Η πρακτική της αποβολής των ευθυνών)	σ. 254
7.2.3. Σε επίπεδο γνωστικό (7.2.3.1. Οι συνθήκες του μαθήματος – 7.2.3.2. Η ποιότητα του μαθήματος – 7.2.3.3. Συντήρηση και αποστροφή στην καινοτομία – 7.2.3.4. Διδακτικές και παιδαγωγικές εξαιρέσεις – 7.2.3.5. Μαθητές σε σχολική αποτυχία – 7.2.3.6. Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες)	σ. 263
7.3. Σχέση με το σχολείο – Οι δημιουργικές συνεντεύξεις	σ. 274
7.4. Οι συνθήκες της έρευνας στην τρίτη σχολική μονάδα	σ. 275

8. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1. Η σχέση με το σχολείο: σημείωση αναστοχασμού	σ. 278
8.2. Παράγοντες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενισχύουν τη σχέση με το σχολείο	σ. 280
8.3. Παιδιά μεταναστών και σχέση με το σχολείο	σ. 286
8.4. Εν είδει επιλόγου	σ. 294

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ σ. 296

A. Ελληνική σ. 296

B. Ξενόγλωσση σ. 309

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ σ. 321

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διατριβή αποτελεί ποιοτική έρευνα της σχέσης που αναπτύσσουν με το σχολείο τα παιδιά των μεταναστών που φοιτούν στο Γυμνάσιο. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι πώς το εκπαιδευτικό περιβάλλον διαμορφώνει τη σχέση αυτή. Ο λόγος των μαθητών και η δική τους οπτική βρίσκεται στο επίκεντρο, ενώ η έρευνα αναδεικνύει τις εμπειρίες τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από τις μαθητικές αφηγήσεις συγκεντρώθηκε το υλικό που αφορά τις συμπεριφορές, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και μαθησιακές διαδικασίες στο σχολικό περιβάλλον. Η σχέση των μαθητών με το σχολείο εξετάστηκε σε τρεις διαφορετικές σχολικές μονάδες και αναλύθηκε ξεχωριστά για κάθε πλαίσιο-σχολική μονάδα, καθώς δε νοείται απομονωμένη από αυτό. Το συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι η σχέση του μαθητή με το σχολείο ανεξάρτητα από την καταγωγή ή την επίδοση, ενισχύεται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου ο μαθητής υιοθετεί συμπεριφορές που προάγουν τη σχολική του επιτυχία, διατηρεί υποστηρικτικές σχέσεις με συμμαθητές και καθηγητές και αποτελεί ενεργό υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα μέσα από τη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά των μεταναστών με το σχολείο, αποτυπώνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μαθητικής τους πορείας.

SUMMARY

This thesis constitutes a qualitative study of the school engagement developed by immigrants' children at Junior High School (Gymnasium). The main question researched is how this engagement is moulded by educational environment. Students' reports as well as their own perceptions are central, while the research exhibits their experiences within the Greek educational system. The students' accounts contributed in selecting the material concerning behaviours, social interactions and learning procedures in the school environment. The academic engagement was examined in three different school units and it was separately analysed for each one of them as it cannot be considered in isolation. The conclusion of the study is that the students' academic engagement, regardless of their origin or performance, is reinforced in environments in which they adopt behaviours that promote their progress, maintain supportive relationships with fellow students and teachers and actively participate in the learning process. At the same time, through the immigrant children's school engagement, the special characteristics of their development as students are depicted.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

-Τι έμαθες, Geraldine, τη φετινή σχολική χρονιά;

-Εγώ... δεν έμαθα τίποτα

Από την κινηματογραφική ταινία
“Ανάμεσα στους τοίχους”

Ο σχολικός θεσμός και η υποχρεωτική εκπαίδευση αποτελούν απότοκο των νεότερων χρόνων και της αντίληψης που σταδιακά επικράτησε στην Ευρώπη για τον εκδημοκρατισμό της παιδείας. Το “υποχρεωτικό σχολείο για όλους” στη σύλληψή του τουλάχιστον, εντάσσεται στη γενικότερη πολιτική άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων, ενδυνάμωσης των μη προνομιούχων στρωμάτων και εξισορρόπησης των ευκαιριών για όλους τους πολίτες. Ακόμη περισσότερο αποτελεί μέσο εκδημοκρατισμού της ίδιας της κοινωνίας όχι μόνο στην προσπάθειά του να αντισταθμίσει τα οικογενειακά “ελλείμματα” παρέχοντας μορφωτικά αγαθά, αλλά και στην αποστολή του να δημιουργήσει συλλογικότητες μέσω της συνύπαρξης και συνεργασίας διαφορετικών υποκειμένων.

Στη μετανεωτερική εποχή της αποδόμησης και της ρευστότητας η εκπαίδευση των νέων, όπως και κάθε πτυχή της σύγχρονης κοινωνίας, εξετάζεται υπό νέο πρίσμα. Το σχολείο βάλλεται, καθώς δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες επιταγές, ενώ η ψυχή του σχολείου, μαθητές και καθηγητές, παρουσιάζονται επίσης σκεπτικοί αν όχι αρνητικοί απέναντι στη σχολική εκπαίδευση. Εστιάζοντας στη δυτική κοινωνία, στην οποία εξελίσσεται και το ελληνικό παράδειγμα, διαπιστώνουμε ότι ο σχολικός θεσμός τελεί υπό αμφισβήτηση, αν όχι υπό κρίση. Ενδεικτική των προαναφερθέντων είναι η ανησυχία του Γάλλου παιδαγωγού Philippe Merieu (2011) ο οποίος χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζει η χώρα του από το 2002 ως “καταστροφική”, καθώς η πολιτική που διέπει το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, από τα προγράμματα και τους λειτουργούς του, έως τη διοίκηση και το σχεδιασμό απηχεί το νέο παράδειγμα ενός ολοκληρωτικού φιλελευθερισμού. Ο Merieu θεωρεί ότι συνεχώς υποχωρούμε από το μοντέλο του σχολείου ως δημόσιου αγαθού και υπηρεσίας. Υπό αυτό το νέο πρίσμα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παράγουν “αποτελέσματα” ποσοτικά μετρήσιμα, τα οποία να αξιολογούνται άμεσα, ώστε να βοηθήσουν τους

γονείς, οι οποίοι με τη σειρά τους έχουν μετατραπεί σε “καταναλωτές σχολείου”, να “κάνουν τα ψώνια τους”.

Από την άλλη πλευρά χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία ή η Δανία επενδύουν μεγάλα ποσά σε διαφημιστικές εκστρατείες προς εύρεση και πρόσληψη εκπαιδευτικών, ενώ στο Βέλγιο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται πρώτο σε ποσοστά κατάθλιψης. Παράλληλα πληθαίνουν οι διαμαρτυρίες των μαθητών και οι έρευνες που αποτυπώνουν τα συναισθήματα των νέων για το σχολείο, τα οποία σε μεγάλο βαθμό κυμαίνονται από την πλήξη στο θυμό, φαινόμενα που κατέδειξε και η πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2008) για την “Αξιόλογηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης”. Τα ΜΜΕ επίσης αντλούν πλούσιο υλικό από το χώρο της εκπαίδευσης παρουσιάζοντας με ιδιαίτερη δραματικότητα περιστατικά ακραίας βίας που όλο και πολλαπλασιάζονται τα τελευταία χρόνια ή μια σχολική καθημερινότητα που συνδέεται όλο και περισσότερο με φαινόμενα εκφοβισμού - bullying- και ακραίας ανταγωνιστικότητας.

Στη σύγχρονη εποχή όμως η σχέση με το σχολείο όχι μόνο διαταράσσεται, αλλά παράλληλα νέες μορφές εκπαίδευσης των νέων εκτός σχολικού περιβάλλοντος κάνουν δειλά την εμφάνισή τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας ενδεχόμενης μετάλλαξης του σχολείου είναι ο νεοσύστατος θεσμός του ανεξάρτητου “ελεύθερου σχολείου” ή “σχολείου της γνώσης” -Kunskapsskolan- στη Σουηδία, όπου ήδη λειτουργούν τριάντα δύο σχολικές μονάδες (10.000 μαθητές) σε όλη τη χώρα με αυτόν τον προσανατολισμό¹. Τα “ελεύθερα” σχολεία δέχονται στους κόλπους τους μαθητές από 12 έως 19 ετών και προτείνουν ένα πρόγραμμα σπουδών εξατομικευμένο για κάθε μαθητή. Κάθε νέος² θέτει εβδομαδιαίους στόχους και στο

¹ Τα σχολεία αυτά έχουν αυξήσει σημαντικά τους μαθητές τους, για τον πρόσθετο λόγο ότι το κράτος χορηγεί στους Σουηδούς γονείς μια διατακτική εκπαιδευτικής δαπάνης, την οποία και χρησιμοποιούν για το σχολείο της επιλογής τους. Όλα τα πολιτικά κόμματα έχουν δεσμευθεί να διατηρήσουν το εν λόγω σύστημα, το οποίο σκοπεύει να μιμηθεί η Μεγάλη Βρετανία, ενώ ήδη ευημερεί και στις ΗΠΑ. Για μια γνωριμία με την εκπαιδευτική φιλοσοφία του νέου σχολείου: <http://www.kunskapsgymnasiet.se/foretaget/inenglish.4.1d32e45f86b8ae04c7fff213.html>

² Ο Ρόμπιν Μπούλα, δεκαεπτά χρόνων, μαθητής ενός “ελεύθερου σχολείου” διατυπώνει ως εξής τη μαθητική του εμπειρία: *“Το παλιό σύστημα με περιόριζε. Μου αρέσει να μελετώ στο σπίτι. Μπορώ να αναλάβω ο ίδιος την ευθύνη για το διάβασμά μου. Στο συνηθισμένο σχολείο πρέπει να είσαι εκεί από τις 8 το πρωί ως τις 4 το απόγευμα. Όμως μετά τη μετεγγραφή μου*

τέλος κάθε εβδομάδας έχει μια δεκαπεντάλεπτη συνάντηση με τον επιβλέποντα καθηγητή, ο οποίος επιθεωρεί την πρόοδό του και σχεδιάζουν από κοινού τους στόχους του επόμενου επταημέρου. Μολονότι δεν αμφισβητούμε ότι μέσω αυτής της νέας ευέλικτης εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να προάγεται η γνώση και τα ατομικά ταλέντα των μαθητών, δεν είναι δυνατό να μην ανησυχούμε για το κοινωνικό έλλειμμα που δημιουργείται με την πιθανή κατάργηση του παραδοσιακού σχολείου, όπως το ξέρουμε. Και αυτό γιατί πέρα από την παροχή γνώσεων σημαντικός σκοπός του σχολείου είναι η κοινωνικοποίηση των νέων και η δημιουργία συλλογικοτήτων μέσα από τη συνύπαρξη και συνεργασία των μαθητών. Επιπλέον η πρακτική της εκπαίδευσης “à la carte” κατά το πρότυπο των διακοπών ή της παροχής καταναλωτικών αγαθών εγείρει επίσης προβληματισμό.

Αν και η χώρα μας έχει διανύσει τη δική της ξεχωριστή πορεία και το παράδειγμα της δεν ταυτίζεται με αυτό των άλλων δυτικών Ευρωπαϊκών χωρών, εντούτοις είναι σαφές ότι στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης οδεύουμε και εμείς προς την ίδια κατεύθυνση. Η μελλοντική επιβίωση του θεσμού περνάει συνεπώς μέσα από την αναθεώρηση και τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών με το σχολείο. Μολονότι το σχολείο δεν μπορεί από μόνο του να ανατρέψει τα κακώς κείμενα της σύγχρονης κοινωνίας, εντούτοις μπορεί να αποτελέσει κοιτίδα της ανθρωπιστικής παιδείας, που τόσο έχουν ανάγκη οι σύγχρονες κοινωνίες. Η έρευνά μας επικεντρώνεται στην έννοια της σχέσης με το σχολείο έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται στο πλαίσιο τριών διαφορετικών σχολικών μονάδων της Αθήνας. Αδιαμφισβήτητα ο όρος σχέση με το σχολείο έχει συγκεντρώσει τις τελευταίες δεκαετίες το αυξημένο ενδιαφέρον των ερευνητών.

Όσο αφορά τη νοηματοδότηση του όρου, η πολυπρισματική φύση της σχέσης με το σχολείο τίθεται ως προμετωπίδα στη διεθνή βιβλιογραφία και αναλύεται σε τρία επίπεδα. Σε επίπεδο συμπεριφοράς –behavioral engagement- συνδέεται με τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή, εντός και εκτός τάξης, και θεωρείται καθοριστική για τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη σχολική διαρροή. Σε επίπεδο συναισθηματικό –emotional engagement- συμπεριλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους. Οι δεσμοί που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας έχουν

είχα ένα μάθημα την ημέρα στο σχολείο, μόνο μία ώρα, και ο υπόλοιπος χρόνος μου ήταν ελεύθερος. Η ευελιξία ήταν πολύ μεγαλύτερη” (Τα Νέα, 06/12/2008).

βαρύνουσα σημασία, καθώς επηρεάζουν τη θέληση του μαθητή για τη σχολική εργασία. Τέλος σε επίπεδο γνωστικό -cognitive engagement- συνδέεται με το ενδιαφέρον του μαθητή να κατανοήσει πολύπλοκες ιδέες και να κατακτήσει σύνθετες δεξιότητες (Fredricks et al., 2004, σ. 60, Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2004, σ. 426).

Η έρευνά μας στοχεύει στην ανάδειξη των παραγόντων εκείνων που προάγουν τη σχέση των μαθητών με το σχολείο και πιο συγκεκριμένα των παιδιών των μεταναστών. Τα παιδιά των μεταναστών αποτελούν μια ευαίσθητη κατηγορία του μαθητικού πληθυσμού, που παρουσιάζει σημαντικά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και διαρροής³. Καλούνται να μαθητεύσουν όχι μόνο σ' ένα σχολείο, αλλά και σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Η σχέση με το σχολείο των παιδιών των μεταναστών είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, που συνδέεται με τη μεταναστευτική τους ιστορία και το μεταναστευτικό σχέδιο της οικογένειας. Πρόκειται για σημαντικό διακύβευμα, καθώς συνδέεται με την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία, τη μελλοντική τους αποκατάσταση στη χώρα υποδοχής και τη διεκδίκηση μιας θέσης σε αυτή. Το σχολείο αποτελεί το σημαντικό "πέρασμα", που θα καθορίσει το μετέπειτα βίο τους. Η έρευνά μας στοχεύει να αναδείξει το άγνωστο πεδίο της σχέσης που αναπτύσσουν τα παιδιά των μεταναστών με το σχολείο και να προβάλλει το δικό τους λόγο και τις εμπειρίες τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής διατυπώνεται η προβληματική της έρευνας με κεντρικό ερώτημα τη σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο τα παιδιά των μεταναστών. Το ερευνητικό υλικό συγκεντρώθηκε από τρεις διαφορετικές σχολικές μονάδες, οι οποίες βρίσκονται στην ίδια περιοχή της Αθήνας. Η σχέση του

³ Ενδεικτικό είναι το συμπέρασμα πρόσφατης έρευνας του ΕΚΚΕ με θέμα: "Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους": "Η απουσία ή η ελλιπής παρέμβαση της πολιτείας στους τομείς που αφορούν τους μετανάστες, αφήνει το περιθώριο ώστε η εξέλιξη των παιδιών τους να επηρεάζεται καθοριστικά από τους αρνητικούς παράγοντες. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τον αλλοδαπό μαθητή και ίσως μελλοντικό πολίτη αυτής της χώρας, ως άτομο με βασική εκπαίδευση ή στην καλύτερη περίπτωση, ως απόφοιτο Τεχνικού Λυκείου, σε μία μη ανεκτική κοινωνία, χωρίς βέβαια, να αποκλείονται κάποιες εξαιρέσεις. Με δεδομένη τη σημερινή πραγματικότητα, αν δεν ληφθούν μέτρα, θα είναι αναπόφευκτες οι δυσμενείς συνέπειες, που θα μπορούσαν να προβλεφθούν και να προληφθούν, εφόσον η μέχρι τώρα εμπειρία στη χώρα μας καθώς και η διεθνής δείχνουν και ταυτόχρονα υπαγορεύουν τις λύσεις." (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008, σ. 58).

μαθητή με το σχολείο δεν μπορεί να εξεταστεί απομονωμένα από το σχολικό περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής δραστηριοποιείται, καθώς αυτό είναι ο κυριότερος παράγοντας διαμόρφωσης και εκδήλωσης της σχέσης αυτής. Ακολουθεί η θεωρητική τεκμηρίωση της έρευνάς μας. Προσδιορίζεται και αναλύεται εκτενώς η έννοια της σχέσης με το σχολείο -school/academic engagement- και παρουσιάζονται τα ευρήματα διεθνών ερευνών στο πλαίσιο του εν λόγω επιστημονικού πεδίου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται το μεταναστευτικό φαινόμενο, έτσι όπως εκδηλώνεται στη χώρα μας και τα διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης που αναπτύχθηκαν με στόχο τα παιδιά των μεταναστών. Ακολουθεί το κεφάλαιο της εκπαιδευτικής πολιτικής και νομοθεσίας, όπου παραθέτουμε το παράδειγμα της Μεγάλης Βρετανίας και της Γαλλίας, χωρών με μεγάλη μεταναστευτική ιστορία και εμπειρία στα ζητήματα μεταναστευτικής πολιτικής. Η κριτική θέαση αυτών των παραδειγμάτων αποκαλύπτει σε ποιο σημείο βρίσκεται σήμερα στην Ευρώπη ο διάλογος για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, αλλά φωτίζει επίσης την πορεία του ελληνικού παραδείγματος, το οποίο ακολουθεί στο ίδιο κεφάλαιο και παρουσιάζεται διεξοδικά.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έρευνα και η μεθοδολογία της. Αποσαφηνίζονται ορισμένα σημαντικά μεθοδολογικά ζητήματα σχετικά με την ποιοτική έρευνα και την αφήγηση. Η έρευνά μας στηρίζεται στο λόγο των μαθητών, οι οποίοι καθιστώνται “υποκείμενα” της ερευνητικής διαδικασίας, συγκροτούν τις δικές τους αφηγήσεις και κατευθύνουν τη συνέντευξη στα θέματα που έχουν νόημα γι’ αυτούς, ξεφεύγοντας από τα καλούπια που “επιβάλλει” ο ερευνητής μέσα από προκαθορισμένες ερωτήσεις, θεωρητικά σχήματα και παραδοχές. Σκοπός μας είναι να αναδείξουμε την οπτική του μαθητή, το δικό του βλέμμα πάνω στη σχολική ζωή, κάτι που έχει ξεχωριστό ενδιαφέρον, αν και έχει ελάχιστα ερευνηθεί. Συμπεριλαμβάνονται επίσης σημαντικά στοιχεία που αφορούν τα εργαλεία, το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας. Στα τρία κεφάλαια που ακολουθούν, ένα κεφάλαιο για κάθε σχολική μονάδα, αναλύεται η σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο τα παιδιά των μεταναστών. Μέσα από τις μαθητικές αφηγήσεις εξετάζονται διεξοδικά ζητήματα συμπεριφορών, αλληλεπιδράσεων και μαθησιακών διαδικασιών στα εν λόγω εκπαιδευτικά πλαίσια.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

1.1. Η προβληματική της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα μελετά τη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά των μεταναστών με το σχολείο μέσα από τη διερεύνηση των εμπειριών τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα η σχέση με το σχολείο ορίζεται σε τρία επίπεδα: το γνωστικό, το επίπεδο της συμπεριφοράς και το επίπεδο των σχέσεων –συναισθηματικό-. Η σχέση με το σχολείο αποτελεί σημαντικό κλειδί στην εκπαίδευση των νέων και ειδικά στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Διαμορφώνεται, υπόκειται σε αλλαγές και επαναπροσδιορίζεται, δεν αποτελεί ένα μόρφωμα οριοθετημένο και στατικό, ενώ διακρίνονται διαφοροποιήσεις σ' αυτή τη σχέση ανάλογα με το πόσο επενδύουν οι μαθητές στο σχολείο (Fredricks et al., 2004, Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2004).

Η μελέτη της σχέσης με το σχολείο ως μιας πολυδιάστατης έννοιας και ως αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο μαθητή και το πλαίσιο μας επιτρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα την πολυπλοκότητα των εμπειριών των μαθητών στο σχολείο. Πώς διαμορφώνεται όμως αυτή η σχέση; Προσεγγίσαμε την έννοια σε επίπεδο α. συμπεριφοράς, β. συναισθηματικό και γ. γνωστικό, επιχειρώντας μια ολιστική, κατά το δυνατόν, θεώρηση της σχέσης που αναπτύσσουν τα παιδιά των μεταναστών με το σχολείο. Βασικά ερωτήματα της έρευνας ήταν τα εξής: Στο πρώτο επίπεδο: Η συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο προάγει τη σχολική του επιτυχία; Συμμετέχει σε δραστηριότητες εντός και εκτός τάξης; Η φοίτησή του στο σχολείο είναι ανελλιπής; Παρακολουθεί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων; Ποια είναι η σχέση του με τα σχολικά καθήκοντα και τις εργασίες στο σπίτι; Στο δεύτερο επίπεδο: Ποια είναι η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και τους καθηγητές του; Διατηρεί υποστηρικτικές σχέσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος; Στο τρίτο επίπεδο: Ποια η σχέση του με τα μαθήματα, με τη μαθησιακή διαδικασία έτσι όπως αυτή οργανώνεται από τους καθηγητές στο σχολείο, με τη γνώση εν γένει; (Fredricks et al., 2004, Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2004). Στην έρευνά μας εξετάστηκε η σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο μαθητές τριών διαφορετικών σχολικών μονάδων,

αποτυπώθηκαν τρία διαφορετικά παραδείγματα και μελετήθηκε πώς το εκπαιδευτικό περιβάλλον συντελεί στη διαμόρφωση της σχέσης αυτής.

Η έρευνά μας δίνει προτεραιότητα στα βιώματα των μαθητών και στο πώς τα νοηματοδοτούν οι ίδιοι, αποτελεί μια προσπάθεια να προσεγγίσουμε «εκ των έσω» την εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσω των μαθητικών αφηγήσεων. Πρόκειται για μια οπτική που επιδιώκει να καταστήσει το «αντικείμενο» της έρευνας, εν προκειμένω τα παιδιά των μεταναστών, «υποκείμενο», και να εξάρει το δικό τους λόγο, όσο το επιτρέπει η διαμεσολάβηση του ερευνητή. Αυτή είναι και η ειδοποιός διαφορά της παρούσας έρευνας σε σχέση με μια πληθώρα ερευνών του ίδιου επιστημονικού πεδίου, που έχουν ως στόχο να καταγράψουν πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως τις σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών και την παρουσία τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ή να διερευνήσουν ζητήματα όπως τη δίγλωσση εκπαίδευση και τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ΠΙΟΔΕ, 2003, 2004, ΙΜΕΠΟ, 2005, Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης 2004, Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Οι έρευνες πάλι που προσανατολίζονται στα υποκείμενα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, εστιάζουν κατά το πλείστον στους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές και τους γονείς, ενώ ελάχιστες είναι εκείνες που επικεντρώνουν αποκλειστικά στο μαθητή. Υπάρχουν έρευνες που αφορούν στα προβλήματα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών, αλλά αυτά αποτυπώνονται αποκλειστικά από την οπτική των εκπαιδευτικών (Δαμανάκης, 2004, Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Ο πυρήνας της παρούσας έρευνας είναι ο μαθητής ως δρών υποκείμενο.

Παράλληλα οι έρευνες που αφορούν στους μαθητές είναι κυρίως ποσοτικές και επιχειρούν μέσω ερωτηματολογίων να αποτιμήσουν αντιλήψεις, στάσεις, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ζητήματα ταυτότητας και προσαρμογής των παιδιών των μεταναστών (Γεώργας & Παπαστυλιανού 1993, Μάρκου, 1994, Δαμανάκης 1997, 2004, Παπακωνσταντίνου & Δελλασούδας 1997, Νικολάου 1999, Ψάλη, 2000, Λεζέ, 2003). Οι έρευνες αυτές πέρα από το γεγονός ότι είναι ποσοτικές, δεν εμβαθύνουν δηλαδή στα βιώματα των μαθητών και στην κατανόησή τους, διαφέρουν από την παρούσα έρευνα ως προς την εστίαση. Κατά κύριο λόγο επικεντρώνουν στις γλωσσικές αδυναμίες, τα γνωστικά κενά, τα προβλήματα κοινωνικοποίησης, ταυτότητας και τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών αυτών. Αυτή η “αρνητική ανάγνωση” του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού αποτελεί κατά τη

γνώμη μας μια στερεότυπη εικόνα, που θέλει το μετανάστη μαθητή θύμα του εκπαιδευτικού συστήματος και φορέα της σχολικής αποτυχίας⁴. Σκοπός μας είναι να μην περιχαρακωθούμε σε μια εσφαλμένη και στερεοτυπική εικόνα του αλλοδαπού μαθητή. Κατά τη γνώμη μας το ζήτημα της σχολικής επίδοσης των παιδιών των μεταναστών⁵ έχει μονοπωλήσει το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον, παραγνωρίζοντας άλλους τομείς δράσης των μαθητών, όπως οι συμπεριφορές και οι στρατηγικές που υιοθετούν στο σχολικό περιβάλλον, οι αλληλεπιδράσεις τους με τους συμμαθητές και τους καθηγητές, η σχέση που αναπτύσσουν με το μάθημα και τη γνώση. Από το εξετασιοκεντρικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς φαίνεται δεν ξέφυγαν ούτε οι αλλοδαποί μαθητές από μια θεώρηση της φοίτησής τους, η οποία περιορίζεται στην αξιολόγηση των επιδόσεών τους. Στην παρούσα έρευνα η παιδαγωγική διαχείριση της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθητών είναι κάτι πολύ πιο σύνθετο από την αντιμετώπισή τους ως μαθητών με χαμηλές επιδόσεις.

Η έρευνά μας επιχειρεί να διερευνήσει τη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά των μεταναστών με το σχολείο, αποτυπώνοντας όλες τις διαφορετικές διαδρομές, καθώς και τις συγκρούσεις και τις αμφιθυμίες που βιώνουν οι μαθητές αυτοί. Τα παιδιά των μεταναστών ακολουθούν διαφορετικές πορείες, ετερογενείς και ετερόκλητες. Χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως οι συμμαθητές τους (Dubet & Martucceli, 1996) και λειτουργούν με ευελιξία στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Δεν είναι παθητικά θύματα δομικών παραγόντων, διαχειρίζονται σ' ένα βαθμό τις καταστάσεις, υιοθετούν στάσεις και πρακτικές, δομούν και διαμορφώνουν ενεργητικά τη ζωή τους στο σχολείο⁶. Η ομογενοποίηση του εν λόγω πληθυσμού σε μια στατική και άκαμπτη εικόνα αποτελεί λανθασμένη γενίκευση και σε καμία

⁴ Για παράδειγμα, όσο και αν το επιδιώξαμε, δε βρήκαμε έρευνες, που κατά το πρότυπο της Ζέρουλου (1988), να διερευνούν τη σχολική επιτυχία των παιδιών των μεταναστών.

⁵ Συμπεριλαμβανόμενης της προβληματικής που άπτεται ζητημάτων όπως το πόσο καλά τα πάνε στα μαθήματα, το θέμα της πρόσκτησης της ελληνικής γλώσσας, τα μαθησιακά κενά, το ζήτημα της πτώσης του επιπέδου στη σχολική τάξη. Ακόμα και στις έρευνες που αφορούν στην προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών το πρώτο αίτιο που τεκμαίρεται είναι το γλωσσικό πρόβλημα.

⁶ Χαρακτηριστική είναι η έρευνα της Οικονομίδου (Oikonomidou, 2007) που αναλύει τις στρατηγικές προσαρμογής που υιοθετούν Σομαλές μαθήτριες στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Πρόκειται για ένα ευρύ ρεπερτόριο στρατηγικών, από τη μετωπική σύγκρουση με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους έως την ενδοατομική "επίλυση" καταστάσεων.

περίπτωση δεν αντιπροσωπεύει την εικόνα που συναντήσαμε στο πεδίο. Η ανάδειξη των μαθητικών αυτών διαδρομών, οι οποίες είναι ετερόκλητες, ετερογενείς και συχνά αντιφατικές αποτελεί σημαντικό στόχο της έρευνάς μας. Η τάση ομογενοποίησης του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού καταδεικνύεται και σε επίπεδο ορολογίας. Η υπαγωγή όλων των παιδιών των μεταναστών στην κατηγορία “αλλοδαποί μαθητές”, μια κατηγορία που διαχωρίζει τα παιδιά των μεταναστών από τους υπόλοιπους μαθητές, δημιουργεί την εικόνα μιας γενίκευσης, αν και όλοι οι μαθητές αποτελούν φορείς πολλαπλών ταυτοτήτων (Reynolds, 2008). Πιστεύουμε ότι ο εν λόγω διαχωρισμός αποτελεί συχνά πρακτική διάκρισης, περιθωριοποίησης, ενίοτε και στιγματισμού των μαθητών.

Μία άλλη πολύ σημαντική παράμετρος της έρευνάς μας είναι το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Κατά τη γνώμη μας το ερευνητικό αντικείμενο δεν μπορεί να διερευνηθεί σε βάθος ούτε επαρκώς έξω από το περιβάλλον που το γέννησε ή το διαμόρφωσε. Είναι, αν όχι προβληματικό, σίγουρα ελλιπές το να μελετά ο ερευνητής τις απόψεις των εκπαιδευτικών ή τις αναπαραστάσεις των μαθητών, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του το σχολικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται τα υποκείμενα και διαμορφώνουν τη δική τους φιλοσοφία σε σχέση με τα εκπαιδευτικά δρώμενα (Ryan & Patrick, 2001, Fredricks et al., 2004). Ο ερευνητής αδυνατεί να εμβαθύνει στην κατανόησή τους και να δώσει τη δική του ερμηνεία. Κατά τη γνώμη μας η επιστημονική έρευνα δεν πρέπει να περιορίζεται στην καταγραφή φαινομένων, αλλά στη διερεύνησή τους μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο αναδύονται, με στόχο την κατανόηση των αιτιών. Ως επακόλουθο, η σχέση των παιδιών των μεταναστών με το σχολείο δεν αποτιμάται ατομικά σε υποκείμενα που έχουν την ιδιότητα του μετανάστη μαθητή, αλλά διερευνάται μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο καλλιεργήθηκε, διαμορφώθηκε και αποκρυσταλλώθηκε. Μόνο μέσα από τη μελέτη συγκεκριμένων έξεων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μπορούμε να προσεγγίσουμε τη σχέση με το σχολείο, η οποία σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αποτιμηθεί ερήμην του πλαισίου.

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί όρο-κλειδί στην έρευνά μας, αλλά σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να εννοηθεί ότι σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος εν γένει, όπως νοηματοδοτείται από όλους τους συντελεστές της σχολικής ζωής, διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς, προσωπικό της σχολικής μονάδας. Για να υπηρετήσουμε τους σκοπούς της έρευνας, εστιάζουμε

αποκλειστικά στην οπτική του μαθητή. Ο στόχος μας δεν είναι να μελετήσουμε τη σχολική μονάδα και τους πρωταγωνιστές της, αλλά να διερευνήσουμε τις σχολικές εμπειρίες των μαθητών, έτσι όπως οι ίδιοι τις βίωσαν και τις εκφράζουν. Πρόθεσή μας δεν είναι να αποτυπώσουμε την εικόνα της σχολικής μονάδας ή να αποκαταστήσουμε την «αλήθεια» για όσα συμβαίνουν στο χώρο αυτό. Το συμπληρωματικό υλικό που συγκεντρώθηκε από συνεντεύξεις με άλλα πρόσωπα ή από τις παρατηρήσεις πεδίου ωφέλησε πολλαπλά, ώστε να εξοικειωθούμε με το ερευνητικό πεδίο και να διαμορφώσουμε ως εξωτερικοί παρατηρητές μια εικόνα της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε οι μαθητικές αφηγήσεις να μην «πέσουν σε κενό». Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι ο λόγος που αρθρώνεται από τους μαθητές και αποκαλύπτει το πώς βιώνουν οι ίδιοι τη σχέση τους με το σχολείο, καθώς δεν υπάρχει άτομο, αρμοδιότερο να μιλήσει για τις προσωπικές του εμπειρίες από το ίδιο το υποκείμενο⁷. Η έμφασή μας τοποθετείται στα προσωπικά βιώματα και στην υποκειμενική νοηματοδότησή τους, βιώματα που εντάσσονται σε ένα σαφώς προσδιορισμένο κοινωνικό πλαίσιο.

Όπως επισημαίνουν και οι Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης (2004, σ. 93-94) στην εμπειρογνωμοσύνη τους για τις προκλήσεις της μετανάστευσης και τις προοπτικές βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, υπάρχει άμεση ανάγκη στο ελληνικό πλαίσιο για έρευνες που να τεκμηριώνουν τις απόψεις των ίδιων των αλλοδαπών μαθητών για τη σχολική τους εμπειρία, καθώς και τις βιογραφικές τροχιές μεταναστών παιδιών/μαθητών/φοιτητών. Θεωρούμε ότι στο επίπεδο αυτό υπάρχει ένα κενό στην έρευνα, αν και το πεδίο είναι εξαιρετικά γόνιμο. Η υιοθέτηση μιας μαθητοκεντρικής οπτικής δίνει νέα δεδομένα, μια διαφορετική ματιά και φέρνει στο προσκήνιο τον ίδιο το μαθητή, ο οποίος, δεν πρέπει να το παραβλέπουμε, αποτελεί το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας.

⁷ Όπως υπογραμμίζουν οι Θανοπούλου & Πετρονώτη (1988, σ. 29) βασικό χαρακτηριστικό της αφήγησης είναι “η έμφαση στην υποκειμενική πρόσληψη των κοινωνικών φαινομένων, γιατί το άτομο θεωρείται εξ ορισμού καλύτερα πληροφορημένο από τον ερευνητή για τους τρόπους με τους οποίους βιώνονται δεδομένες κοινωνικές συνθήκες σε υποκειμενικό επίπεδο ή στα πλαίσια επιμέρους ομάδων”.

1.2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρούμε τη θεωρητική υποστήριξη της έρευνάς μας. Στο επίκεντρο τοποθετείται η έννοια της σχέσης με το σχολείο (school/academic engagement) όπως προσδιορίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία. Επιχειρούμε την εννοιολόγηση του όρου, διερευνούμε τους παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη σχέση των μαθητών με το σχολείο, ενώ παρουσιάζουμε συνοπτικά το μοντέλο των Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, οι οποίοι στην πολύχρονη ερευνητική τους πορεία μελετούν αποκλειστικά τη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά των μεταναστών με το σχολείο στις ΗΠΑ. Στη συνέχεια προβαίνουμε στην κριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της διεθνούς και ελληνικής έρευνας στο εν λόγω πεδίο και ολοκληρώνουμε εστιάζοντας στο πώς οι εκπαιδευτικές πρακτικές της σχολικής μονάδας, ανάμεσα σε πολλούς άλλους παράγοντες, επηρεάζουν τη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με το σχολείο.

1.2.1. Σχέση με το σχολείο (school/academic engagement) - Εννοιολόγηση του όρου

Το πεδίο έρευνας “σχέση με το σχολείο” έχει συγκεντρώσει τις τελευταίες δεκαετίες το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών, καθώς αντιπροσωπεύει το πιθανό «αντίδοτο» στην πτώση της επίδοσης και στην έλλειψη κινήτρων των μαθητών. Η έννοια της «σχέσης» συλλαμβάνεται ως κάτι που επαναπροσδιορίζεται, αλλάζει, επαναδιαμορφώνεται. Οι ερευνητές προσεγγίζουν την έννοια σε επίπεδο γνωστικό, συμπεριφοράς και σχέσεων των μαθητών και θεωρούν ότι πρέπει να μελετάται ως μία κατασκευή, ένα σύνολο με πολλές όψεις. Οι εμπειρίες των μαθητών είναι το πεδίο μελέτης και η έρευνα καλείται να αναδείξει το πώς συμπεριφέρονται οι μαθητές, πώς νιώθουν και πώς μαθαίνουν στο σχολικό περιβάλλον (Fredricks et al., 2004). Σύμφωνα με τους ερευνητές, ο όρος αυτός πρέπει να υιοθετείται για αντικείμενα έρευνας όπου υπεισέρχονται και αλληλεπιδρούν πολλαπλοί παράγοντες. Η συμπερίληψη των τριών επιπέδων κάτω από την έννοια της “σχέσης με το σχολείο” προσφέρει μία πλουσιότερη εικόνα του μαθητή απ’ ό,τι μια μονοδιάστατη έρευνα που θα λάμβανε υπόψη μεμονωμένες πτυχές του αντικειμένου. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται και διασταυρώνονται δυναμικά σε κάθε υποκείμενο, δεν αποτελούν δηλαδή μεμονωμένες διαδικασίες (Guthrie et al., 2000).

Η πολυπρισματική φύση της σχέσης με το σχολείο τίθεται ως προμετωπίδα στη διεθνή βιβλιογραφία και αναλύεται σε τρία επίπεδα. Σε επίπεδο συμπεριφοράς – behavioral engagement- συνδέεται με τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή, εντός και εκτός τάξης, και θεωρείται καθοριστική για τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη σχολική διαρροή. Σε επίπεδο συναισθηματικό –emotional engagement- συμπεριλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους. Οι δεσμοί που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας έχουν βαρύνουσα σημασία, καθώς επηρεάζουν τη θέληση του μαθητή για τη σχολική εργασία. Τέλος σε επίπεδο γνωστικό -cognitive engagement- συνδέεται με το ενδιαφέρον του μαθητή να κατανοήσει πολύπλοκες ιδέες και να κατακτήσει σύνθετες δεξιότητες (Fredricks et al., 2004, σ. 60).

Το σχολείο, όπως κάθε ζωντανός οργανισμός, μετασχηματίζεται και αλλάζει. Νέες πρακτικές και νέοι προσανατολισμοί υιοθετούνται στο πλαίσιο ευρύτερων κοινωνικο-οικονομικών ανακατατάξεων. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον της έρευνας για το εν λόγω πεδίο συνδέεται αδιαμφισβήτητα με τη διαχείριση μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Όσο αφορά το μαθητικό πληθυσμό, που αποτελεί το επίκεντρο της έρευνάς μας, διαπιστώνεται μια γενικευμένη μείωση της ανταπόκρισης των μαθητών στα πρόσωπα που έχουν εξουσία και τους θεσμούς. Δεν είναι πια βέβαιο ούτε δεδομένο πως οι μαθητές θα ανταποκριθούν και θα υιοθετήσουν τις προσδοκίες που έχουν οι καθηγητές τους από αυτούς όσο αφορά την επίδοση και πειθαρχία. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές θεωρούν το σχολείο βαρετό ή ένα ατέρμονο κυνήγι βαθμών και αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις του με την ελάχιστη δυνατή προσπάθεια⁸. Η έρευνα καταδεικνύει ότι όσο οι μαθητές προχωρούν στην επόμενη σχολική βαθμίδα, τόσο μειώνονται τα μαθησιακά κίνητρα, φαινόμενο που αποτελεί απότοκο της σχέσης που αναπτύσσουν με το σχολείο (Fredricks & Eccles,

⁸ Αυτή η νέα σχολική πραγματικότητα εγείρει έναν έντονο προβληματισμό, καθώς στο σύγχρονο εργασιακό στίβο οι απαιτήσεις για γνώσεις και δεξιότητες όλο και αυξάνουν. Αν και η φοίτηση στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι υποχρεωτική, η σύναψη μιας σχέσης με το σχολείο είναι απαραίτητη προϋπόθεση, για να γίνει ο μαθητής αποδέκτης όσων το σχολείο έχει να του προσφέρει και να αποκτήσει τα απαραίτητα εφόδια (Fredricks et al., 2004).

2002). Κατά συνέπεια η ανάγκη για αναθεώρηση και μετασχηματισμό της σχέσης που αναπτύσσει ο μαθητής με το σχολείο προβάλλει επιτακτική⁹.

Η σχέση με το σχολείο είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του υποκειμένου με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, γι' αυτό και επαναδιαμορφώνεται, όταν αυτό αλλάζει. Αυτή η «ευπλαστότητα» είναι ένας άλλος λόγος που εξηγεί το αυξανόμενο επιστημονικό ενδιαφέρον για το εν λόγω πεδίο μελέτης. Για το λόγο αυτό πολλές σύγχρονες παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου, όπως η βελτίωση του σχολικού κλίματος ή οι αλλαγές στα εκπαιδευτικά προγράμματα, άμεσα ή έμμεσα εστιάζουν στη σχέση με το σχολείο ως την κατάλληλη οδό για τη μείωση της σχολικής διαρροής¹⁰ και την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η μελέτη της σχέσης με το σχολείο ως πολυδιάστατης έννοιας και ως αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο μαθητή και το πλαίσιο, μας επιτρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα την πολυπλοκότητα των εμπειριών των μαθητών στο σχολείο και κατ'έπекταση να σχεδιάσουμε πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Finn & Rock, 1997).

Η σχέση που αναπτύσσεται με το σχολείο προσδιορίζεται από τις εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον. Αυτές οι εμπειρίες όμως σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρηθούν συνεκτικές ή σταθερές. Οι Dubet & Martuccelli (1996) αναλύοντας τη μαθητική εμπειρία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τονίζουν ότι κυριαρχείται από ρωγμές και εντάσεις. Η υποκειμενικότητα των μαθητών

⁹ Η ανάγκη κρίνεται επιτακτική και για τους μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως καταδεικνύει πρόσφατη πανελλαδική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην οποία έλαβαν μέρος 4.164 μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς, η σχέση των μαθητών με το ελληνικό σχολείο βρίσκεται σε κρίση. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις της πλειοψηφίας των μαθητών για το σχολείο: “Κουράζομαι, πλήττω, πέζομαι, έχω άγχος, βαριέμαι, θυμώνω”. Επτά στους δέκα μαθητές δηλώνουν ότι νιώθουν στο σχολείο κούραση, και μόλις ένας στους τρεις χαρά. Οκτώ στους δέκα μαθητές θεωρούν ότι οι καθηγητές τους δεν είναι επαρκείς, για να τους βοηθήσουν στην εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο. Επίσης η πλειοψηφία διατυπώνει ότι το σχολείο ανταποκρίνεται λίγο ή καθόλου στις προσδοκίες τους και θεωρούν ότι δεν είναι ελκυστικό. Επιπρόσθετα όσο μεγαλώνουν τόσο περισσότερο δηλώνουν ότι δεν τους αρέσει ο τρόπος διδασκαλίας και ευρύτερα το εκπαιδευτικό σύστημα. Βλέπε: Καθημερινή, 30/03/2008, (http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_ell_100035_30/03/2008_264576), ή αναλυτικότερα: έρευνα για την “Αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης”, (<http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/>).

¹⁰ Τα προβλήματα είναι εντονότερα στους μαθητές με εθνοπολιτισμικές διαφορές, οι οποίοι και παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής διαρροής (Rumberger, 1995).

κατασκευάζεται μέσα από πολλαπλές οριοθετήσεις: οι μεγάλοι και οι μικροί, τα αγόρια και τα κορίτσια, οι «καλοί» και οι «κακοί» μαθητές. Κανένα από τα στοιχεία που δομούν τη μαθητική εμπειρία δεν είναι σταθερό, ούτε η συμμόρφωση με τους σχολικούς κανόνες, ούτε η αξία που αποδίδεται στο σχολείο, ούτε η προσωπική ταυτότητα.

Ως απόρροια των παραπάνω, η σχέση που αναπτύσσουν οι έφηβοι μαθητές με το Γυμνάσιο στηρίζεται σε νέες εμπειρίες που έχουν τη δική τους δυναμική. Οι βεβαιότητες και τα αυτονόητα που κυριαρχούσαν στο Δημοτικό σχολείο αμφισβητούνται ή καταρρίπτονται, αρχής γενομένης από την υποχρέωση των μαθητών για σχολική εργασία. Οι μαθητές γνωρίζουν ότι πρέπει να δουλέψουν, αλλά όχι απαραίτητα το γιατί. Στο πεδίο των αλληλεπιδράσεων, η σύνδεση με κάποιο καθηγητή δεν αποτελεί προέκταση της αγάπης για το δάσκαλο. Αντίθετα κυριαρχεί η κριτική, γιατί αφενός είναι δυνατή η σύγκριση ανάμεσα στους καθηγητές και αφετέρου οι έφηβοι μαθητές αισθάνονται σε θέση να τους αξιολογήσουν και να εκφράσουν γνώμη γι' αυτούς. Ακροβατούν συνεχώς ανάμεσα στη συμμόρφωση και τη ρήξη ανάλογα με την κοινωνική τους υπαγωγή, τις σχολικές τους επιδόσεις, το φύλο και την ηλικία τους (Dubet & Martucceli, 1996). Υπό αυτό το πρίσμα της ρευστότητας, των αντιφάσεων και των ανακολουθιών προσεγγίσαμε και στη δική μας έρευνα τις σχολικές εμπειρίες των εφήβων και τη σχέση τους με το σχολείο.

Η οικογένεια, η κοινότητα, η κουλτούρα, και το εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελούν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση με το σχολείο (Ogbu & Herbert, 1998). Η ποιοτική έρευνα έρχεται να συμβάλει καθοριστικά στο πεδίο αυτό, καθώς αναδεικνύει τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι μαθητές συγκροτούν το νόημα και το σκοπό της εκπαίδευσης σε ένα σχολικό περιβάλλον σύνθετο και συχνά αντιφατικό. Φωτίζει τους λόγους για τους οποίους μια κατηγορία μαθητών αναπτύσσει σχέση αντίστασης με το σχολείο και απομακρύνεται από αυτό, ενώ άλλοι επωφελούνται του συστήματος. Όσο αφορά τα παιδιά των μεταναστών, ποιοτικές έρευνες που εξετάζουν την πολυσύνθετη αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ταυτότητα, το σχολικό πλαίσιο και τη σχέση με το σχολείο συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάγκη να κατανοήσουμε το πώς και το γιατί ορισμένοι μαθητές “τα πάνε καλά” στο σχολείο ενώ άλλοι όχι. Συντελούν επίσης, ώστε ο ερευνητής να κατανοήσει τις ατομικές και πολιτισμικές διαφορές (Conchas, 2001). Η δική μας ποιοτική έρευνα

εστιάζει στην επίδραση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά των μεταναστών με το Γυμνάσιο.

1.2.2. Παράγοντες ενίσχυσης της σχέσης με το σχολείο

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο επηρεάζει σημαντικά τη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με το σχολείο. Η σχολική μονάδα αλλά και η τάξη στην οποία φοιτά ο μαθητής παίζουν καθοριστικό ρόλο. Τα σχολεία που ενισχύουν τη σχέση αυτή έχουν κοινά χαρακτηριστικά: συγκροτημένους και ξεκάθαρους στόχους, μικρό μέγεθος, κλίμα που ενθαρρύνει την ελευθερία των επιλογών, μαθητές που συμμετέχουν στις αποφάσεις του σχολείου και συνεργάζονται με το προσωπικό για κοινούς στόχους, υποστηρικτικές σχέσεις και μαθησιακές διαδικασίες που στοχεύουν στην ανακάλυψη και τη δημιουργία (Finn & Voelkl, 1993). Πιο αναλυτικά:

Το μέγεθος του σχολείου

Το μέγεθος του σχολείου παίζει σημαίνοντα ρόλο. Η έρευνα καταδεικνύει ότι στα μικρά σχολεία οι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής και σύναψης κοινωνικών σχέσεων, ενώ συμμετέχουν περισσότερο σε κοινωνικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες εκτός αναλυτικού προγράμματος. Παράλληλα οι συνθήκες που επικρατούν είναι πιθανότερο να ενισχύσουν τη σχέση των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με το σχολείο. Σε αντίθεση με τη μεγάλη σχολική μονάδα της γραφειοκρατικής δομής και ανωνυμίας, το μικρό σχολείο που λειτουργεί ως μαθησιακή κοινότητα¹¹ ενισχύει τη συνυπευθυνότητα, τη δέσμευση σε κοινούς στόχους, τη συλλογική λήψη αποφάσεων και την ανάπτυξη της ατομικής ευθύνης. Οι μαθητές που φοιτούν στα εν λόγω σχολεία απολαμβάνουν πολλαπλά οφέλη και αναπτύσσουν καλύτερη σχέση με το σχολείο (Lee & Smith, 1995).

¹¹ Η ανάγκη του ανήκειν στη σχολική κοινότητα –school belonging- επηρεάζει τη σχέση του μαθητή με το σχολείο. Η ανάγκη για ένταξη στην ομάδα, αποδοχή, αναγνώριση και ενθάρρυνση από το σύνολο είναι πολύ ισχυρή στους εφήβους μαθητές. Η αίσθηση του ανήκειν στη σχολική μονάδα συνδέεται με την ενίσχυση της προσπάθειας και των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών (Osterman, 2000).

Το αίσθημα της δικαιοσύνης

Όσο αφορά τις πειθαρχικές πρακτικές, η ευελιξία στην εφαρμογή του σχολικού κανονισμού και το αίσθημα της δικαιοσύνης ενισχύουν τη σχέση των μαθητών με το σχολείο (Finn & Voelkl, 1993). Οι Dubet και Martucceli (1996, σ. 146-148) εξαιρούν ιδιαίτερος τη σημασία της απονομής δικαιοσύνης και της δημιουργίας κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Αναφέρονται στο «αίτημα για δίκαιη αντιμετώπιση των μαθητών» και το «αίτημα της αμοιβαιότητας», τα οποία οι σημερινοί έφηβοι μαθητές θεωρούν ως πολύ σημαντικά κριτήρια που διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τη σχέση τους με το σχολείο.

Ο ρόλος του καθηγητή

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης η αλληλεπίδραση με τον καθηγητή επηρεάζει σημαντικά τη σχέση που αναπτύσσει ο μαθητής με το σχολείο (Wentzel, 1997). Πρόκειται για μια σχέση που αλληλοτροφοδοτείται, καθώς η στήριξη του εκπαιδευτικού συνδέεται με την ενίσχυση της σχέσης του μαθητή με το σχολείο και αντιστρόφως, η καλή σχέση του μαθητή με το σχολείο ενισχύει τη ενασχόληση του εκπαιδευτικού με το μαθητή (Skinner & Belmont, 1993). Στην αντίθετη περίπτωση κατανοούμε πόσο ισοπεδωτικά μπορεί να λειτουργήσει για ένα ποσοστό μεταναστών μαθητών η ανατροφοδοτική αυτή σχέση, καθώς δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος αποτυχίας και ματαιώσεων και από τις δύο πλευρές, καθορίζοντας μια πορεία συγκρουσιακή ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που πολύ δύσκολα δύναται να ανατραπεί. Το ενδιαφέρον και η στήριξη του εκπαιδευτικού συνδέεται με μεγαλύτερη συμμετοχή και συγκέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία (Battistich et al., 1997), μείωση της παραβατικής συμπεριφοράς (Ryan & Patrick, 2001) και μικρότερη πιθανότητα σχολικής διαρροής (Croninger & Lee, 2001).

Το μαθησιακό περιβάλλον

Τα οφέλη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος διευρύνονται ακόμη περισσότερο, όταν και μαθησιακά το περιβάλλον αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές. Σε τάξεις όπου ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία, επιμένει, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν και ενθαρρύνει την αυτονομία και τις πρωτοβουλίες, οι μαθητές αναπτύσσουν μαθησιακές στρατηγικές και πιο θετική σχέση με το σχολείο (Turner, et al., 1998). Οι μαθητές ενεργοποιούνται στη μαθησιακή διαδικασία, όταν οι εργασίες που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί είναι

πρωτότυπες, διασκεδαστικές, βιωματικές, απαιτούν τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και αναδεικνύουν διαφορετικά ταλέντα και δεξιότητες των μαθητών (Marks, 2000, Helme & Clarke, 2001). Παράλληλα η σχέση με το σχολείο ενισχύεται σε περιβάλλοντα όπου καλλιεργείται και ενθαρρύνεται η αυτονομία των μαθητών. Οι τάξεις αυτές χαρακτηρίζονται από την ελευθερία της επιλογής, τη συλλογική λήψη αποφάσεων και την απουσία εξωτερικού ελέγχου, όπως η βαθμολογία, οι επιβραβεύσεις ή τιμωρίες, ως μέθοδοι βελτίωσης της μαθητικής επίδοσης και συμπεριφοράς. Η έρευνα καταδεικνύει ότι το περιβάλλον ελέγχου μειώνει σημαντικά το ενδιαφέρον, την επιμονή και τη δημιουργικότητα (Eccles et al., 1993).

Οι συμμαθητές

Η Marks (2000) επισημαίνει ότι η σχέση με το σχολείο ενισχύεται κατά το μέγιστον, όταν οι μαθητές στη σχολική τους τάξη υποστηρίζονται και ενθαρρύνονται από τους εκπαιδευτικούς αλλά παράλληλα και από τους συνομηλίκους. Η καλή σχέση και αποδοχή από τους συνομηλίκους κατά την παιδική αλλά και εφηβική ηλικία συνδέεται με αισθήματα ικανοποίησης στο σχολείο, κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά και προσπάθεια στα μαθήματα (Berndt & Keefe, 1995). Επίσης πολλά είναι τα οφέλη στο γνωστικό τομέα, όταν στα πλαίσια της σχολικής τάξης οι συμμαθητές ανταλλάσσουν απόψεις, επιχειρηματολογούν και ασκούν κριτική ο ένας στη δουλειά του άλλου (Meloth & Deering, 1994). Αντίθετα μαθητές που βιώνουν την απόρριψη στο σχολείο, είναι πολύ πιθανό να παρουσιάσουν έλλειψη συμμετοχής στην τάξη, αντικοινωνική συμπεριφορά και μειωμένο ενδιαφέρον για το σχολείο (Buhs & Ladd, 2001) ή ακόμη και να διακόψουν τη φοίτησή τους (French & Conrad, 2001). Στο πεδίο αυτό ενδιαφέρει η έρευνα του Ogbu¹² (Ogbu & Herbert, 1998) που εστιάζει στην αρνητική επιρροή των συνομηλίκων στη σχέση που αναπτύσσει ο μετανάστης μαθητής με το σχολείο. Υποστηρίζει ότι τα μέλη ορισμένων μειονοτικών ομάδων –θέτει ως παράδειγμα τους Αφροαμερικανούς μαθητές στις ΗΠΑ- αναπτύσσουν αρνητική σχέση με το σχολείο, αφενός επειδή συνειδητοποιούν ότι οι δυνατότητες σχολικής επιτυχίας είναι πολύ περιορισμένες και αφετέρου επειδή φοβούνται την απόρριψη των συνομηλίκων. Η προσπάθεια σχολικής

¹² Για μια αναλυτική παρουσίαση της πολιτισμικής-οικολογικής θεωρίας του Ogbu βλέπε: Ogbu, 1992 και Luciak, 2004.

επιτυχίας των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, ταυτίζεται με την άρνηση της ατομικής ταυτότητας και τη «μίμηση των λευκών»¹³ -acting White-¹⁴.

Η ποιότητα – οργάνωση του μαθήματος

Η ποιότητα του μαθήματος μπορεί επίσης να ενισχύσει τη σχέση των μαθητών με το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους όσο αφορά την επίδοση και τη συμπεριφορά και απαντούν με ευθύτητα στα ερωτήματα που διατυπώνονται στην τάξη, έχουν μαθητές πιο συνεργάσιμους και δεκτικούς. Σε τάξεις που διέπονται από σαφείς κανόνες, υπάρχει συνέπεια και η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί το επίκεντρο, οι εκπαιδευτικοί οριοθετούν το πλαίσιο και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και πολύ λιγότερο στην επίλυση πειθαρχικών προβλημάτων (Skinner & Belmont, 1993). Οι μαθητές που έχουν αναπτύξει καλή σχέση με το σχολείο συμμετέχουν στη σχολική ζωή, η συμπεριφορά τους προάγει τη σχολική τους επιτυχία και καλλιεργούν γνωστικές δεξιότητες μέσα από την ανακάλυψη και τη δημιουργία.

1.2.3. Το θεωρητικό μοντέλο των Suarez-Orozco & Suarez-Orozco

Η σχέση με το σχολείο που αναπτύσσουν τα παιδιά των μεταναστών έχει γίνει αντικείμενο πολυετούς έρευνας από τους Suarez-Orozco & Suarez-Orozco (2001, 2004) στον τομέα μεταναστευτικών σπουδών του Πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης με επίκεντρο του θεωρητικού προβληματισμού τους τις μεταναστευτικές εμπειρίες των παιδιών, των νέων και των οικογενειών τους. Όπως υποστηρίζουν, η θεωρία των κινήτρων ως μία προσέγγιση για την κατανόηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της σχολικής προσαρμογής που παρουσιάζουν τα παιδιά των μεταναστών, έχει

¹³ Βλέπε τα ειρωνικά ψευδώνυμα εναντίον των μαθητών που «απαρνούνται» την ταυτότητά τους, όπως «μπανάνα» για τους Ασιάτες, κίτρινοι εξωτερικά, λευκοί εσωτερικά και «καρύδα» για τους Αφροαμερικανούς, μαύροι εξωτερικά, λευκοί εσωτερικά.

¹⁴ Πολλοί ερευνητές επέκριναν τη θεωρία του Ogbu, καθώς αδυνατεί να ερμηνεύσει γιατί μια κατηγορία Αφροαμερικανών μαθητών στις ΗΠΑ, αν και ανήκουν στο ίδιο πλαίσιο, συνάπτουν καλή σχέση με το σχολείο και διατηρούν υψηλές επιδόσεις. Οι εν λόγω ερευνητές (O'Connor, 1997, Conchas, 2001) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που αντιλαμβάνονται ότι η κοινωνικο-οικονομική ή φυλετική τους καταγωγή περιορίζει τις εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες, αλλά παράλληλα έχουν την κοινωνική στήριξη και ενθαρρύνονται στο να αναπτύξουν στρατηγικές, για να αντιμετωπίσουν τις διακρίσεις, παραμένουν θετικοί απέναντι στο σχολείο.

περιορισμένη αξία, καθώς το μοντέλο αυτό τείνει να αγνοεί τα εμπόδια των δομών και τις δυσκολίες που προκύπτουν, ενώ παράλληλα ενοχοποιεί το θύμα: ο λόγος για τον οποίο πολλά παιδιά μεταναστών πλήττονται από τη σχολική αποτυχία είναι επειδή τους λείπουν τα κίνητρα. Επίσης, η θεωρία των κινήτρων αγνοεί το γεγονός ότι ενώ πολλά παιδιά μεταναστών στη δευτεροβάθμια θεωρούν ότι οι σπουδές είναι πολύ σημαντικές και θέλουν να συνεχίσουν στην εκπαίδευση, εντούτοις λίγοι προχωρούν (Ogbu & Herbert, 1998).

Η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Suarez-Orozco & Suarez-Orozco (2001) (Harvard Longitudinal Immigrant Student Adaptations study) σε 400 μαθητές που κατάγονται από τη Δομηνικανή Δημοκρατία, το Μεξικό, την κεντρική Αμερική, την Αϊτή και την Κίνα, ηλικίας από 9 έως 14 ετών, καταδεικνύει τη βαρύνουσα σημασία που έχει η σχέση με το σχολείο στη μαθητική πορεία των παιδιών των μεταναστών. Στην αρχή της πενταετούς έρευνας που διεξήγαγαν, το 75% των μαθητών αναγνώριζαν ότι οι σπουδές μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ «σημαντικές» και στόχευαν να συνεχίσουν στην Τριτοβάθμια. Επίσης γινόταν αναφορά σε επιστημονικά πεδία κύρους όπως η Ιατρική και η Νομική. Την τελευταία χρονιά της έρευνας ήταν σαφές ότι πολύ λιγότεροι είχαν τους βαθμούς που θα τους επέτρεπαν να συνεχίσουν σε κάποια Ανώτατη σχολή. Κοντολογίς ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας ήταν η κατάρριψη της θεωρίας για τη παντοδυναμία των κινήτρων, καθώς κατέδειξε ότι είναι άστοχο να συνδέσει κανείς τα κίνητρα των μαθητών με τα μαθησιακά αποτελέσματα, αν δε λάβει σοβαρά υπόψη του τη σχέση που αναπτύσσει ο μαθητής με το σχολείο και το βαθμό που επενδύει τελικά σ' αυτό.

Για τους Suarez-Orozco & Suarez-Orozco (2004) η σχέση των παιδιών των μεταναστών με το σχολείο δεν αποτελεί ένα μόρφωμα οριοθετημένο και στατικό, διακρίνουν διαφοροποιήσεις σ' αυτή τη σχέση ανάλογα με το πόσο επενδύουν οι μαθητές στο σχολείο. Θα είχε ενδιαφέρον να δούμε συνολικά το θεωρητικό τους μοντέλο, έτσι όπως αυτό αποκρυσταλλώθηκε μέσα από τη μακρόχρονη μελέτη του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού. Και στη δική τους θεώρηση η οικογένεια, η κοινότητα, η κουλτούρα, και το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ogbu & Herbert, 1998) αποτελούν τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχέση με το σχολείο.

Η σχέση αυτή ορίζεται σε τρία επίπεδα: το γνωστικό, το επίπεδο της συμπεριφοράς και το επίπεδο των σχέσεων –συναισθηματικό-. Η σχέση που

αναπτύσσει ο μαθητής με τη γνώση συνδέεται με τη φιλοπεριεργεία για νέες ιδέες ή νέους γνωστικούς τομείς, αλλά και την ικανοποίηση που απορρέει από την κατάκτηση της νέας γνώσης. Το επίπεδο της συμπεριφοράς εξαρτάται από το βαθμό που ο μαθητής υιοθετεί συμπεριφορές που προάγουν τη σχολική του επιτυχία: παρακολούθηση μαθημάτων, συμμετοχή στην τάξη, εργασία στο σπίτι. Το επίπεδο των σχέσεων εξαρτάται από το βαθμό που οι μαθητές αναφέρουν ουσιαστικές και υποστηρικτικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου με ενήλικες και συμμαθητές. Αυτές οι σχέσεις όχι μόνο ενισχύουν συναισθηματικά τους μαθητές, αλλά και τους βοηθούν σε καθημερινό, πρακτικό επίπεδο (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2004, σ. 426).

Η σχέση με το σχολείο αποτελεί σημαντικό κλειδί στην εκπαίδευση των νέων και ειδικά στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, γιατί είναι μία σχέση που διαμορφώνεται, υπόκειται σε αλλαγές και επαναπροσδιορίζεται. Το θεωρητικό αυτό μοντέλο αναγνωρίζει σημαίνοντες παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχέση του μαθητή με το σχολείο, όπως η μόρφωση των γονέων¹⁵, το κοινωνικο-οικονομικό

¹⁵ Ο Cummins (2008) αναφερόμενος στο εκπαιδευτικό σύστημα του Καναδά επισημαίνει ότι οι Κινέζοι μαθητές είναι στην κορυφή όσο αφορά τις υψηλές επιδόσεις. Υπογραμμίζει ότι η μόρφωση είναι πολύ υψηλά στην κλίμακα αξιών των Κινέζων και των Ασιατών γενικότερα – Κορεατών, Ιαπώνων- και κατ' επέκταση οι γονείς ενθαρρύνουν τα παιδιά τους και έχουν υψηλές προσδοκίες για τη μόρφωσή τους. Επίσης αποτιμά ως σημαίνοντα παράγοντα το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Υποστηρίζει ότι πολλοί Κινέζοι μετανάστες που εγκαταστάθηκαν στον Καναδά τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια προέρχονται από εύπορα περιβάλλοντα με γονείς πολύ μορφωμένους, οι οποίοι έχουν σε πολλές περιπτώσεις την οικονομική δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους και εκτός σχολείου. Επίσης η νοοτροπία των Κινέζων ότι τα παιδιά τους οφείλουν να τα πάνε καλά στο σχολείο, διαφορετικά ντροπιάζουν την οικογένεια, παίζει το ρόλο της στη σχολική επιτυχία. Μία σημαντική διαπίστωση στην οποία προβαίνει ο Cummins (2008) είναι ότι τελικά δεν είναι καθεαυτή η απόσταση της γλώσσας καθοριστικός παράγοντας της επιτυχίας –οι ισπανόφωνοι των οποίων η γλώσσα είναι πιο κοντά στα αγγλικά, έχουν τις χαμηλότερες επιδόσεις-, αλλά αυτό που είναι θεμελιώδες είναι οι έννοιες και οι γνώσεις που ο μαθητής φέρει στις αποσκευές του.

Αλλά και η Ζέρουλου (1988) ερευνώντας στη Γαλλία μια κατηγορία παιδιών μεταναστών που πέτυχαν στο Πανεπιστήμιο, κατέδειξε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης της οικογένειας παίζει πρωτεύοντα ρόλο στη σχολική επιτυχία. Ένας άλλος παράγοντας που αποδείχθηκε ότι επηρεάζει τη σχολική επιτυχία των παιδιών των μεταναστών είναι η κοινωνική θέση της οικογένειας και το επάγγελμα στη χώρα καταγωγής. Γι' αυτό και θεωρεί απαραίτητη τη διερεύνηση του προφίλ της μεταναστευτικής οικογένειας πριν τη μετανάστευση. Συχνά οι μετανάστες αντιμετωπίζονται ως ομοιογενές σύνολο χαμηλόμισθων εργατών που προέρχονται από εξαθλιωμένες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου τάξεις. Η θεώρηση αυτή είναι αναληθής και θα είχε ενδιαφέρον να καταδειχθεί αυτό μέσα από την έρευνα.

επίπεδο της οικογένειας¹⁶, τα χαρακτηριστικά της γειτονιάς, του σχολείου και οι αντιλήψεις της κοινωνίας υποδοχής. Επειδή όμως η ανθρώπινη εμπειρία δεν αποτελεί αποκλειστικά προϊόν απρόσωπων δομικών δυνάμεων, παράλληλα εξετάζουν και τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες τα παιδιά των μεταναστών επαναδιαμορφώνουν την ταυτότητά τους στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον¹⁷. Εισάγουν επίσης την έννοια του «κοινωνικού καθρέφτη» (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2004, σ. 428-430) ως κεντρική έννοια του μοντέλου, για να ερμηνεύσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά, καθώς οικοδομούν την ταυτότητά τους στην

¹⁶ Ο Βρετανός κοινωνιολόγος Bernstein (1971, 1989) εστιάζει στην ταξική διαφορά ανάμεσα στην πρότυπη γλώσσα του σχολείου που ταυτίζεται με αυτήν των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και τη γλώσσα των εργατικών στρωμάτων και εκεί αποδίδει τη σχολική αποτυχία των μαθητών που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Το σχολείο δεν αναγνωρίζει τη θεμελιώδη αυτή διαφορά και καταδικάζει τους μαθητές των λαϊκών τάξεων, καθώς τους αξιολογεί με κριτήριο την επίσημη γλώσσα και κουλτούρα, οι οποίες αποτελούν ένα περιβάλλον ξένο γι' αυτούς τους μαθητές με το οποίο δεν είναι διόλου εξοικειωμένοι. Πρόκειται για δύο τελείως διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας, που γίνονται φορείς μιας τελείως διαφορετικής κουλτούρας. Ο «επεξεργασμένος» λόγος συμβολίζει μια κουλτούρα βασισμένη στο άτομο και προωθεί τη συστηματική μετατροπή της εμπειρίας σε ατομικό λόγο, ενώ ο «περιορισμένος» λόγος συμβολίζει μια κουλτούρα βασισμένη στην κοινότητα και τις συλλογικές σχέσεις, όπου προτάσσεται η εξωλεκτική επικοινωνία και το «εμείς».

Για τον Bourdieu (1995, Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) ταξικό είναι επίσης το αίτιο της σχολικής αποτυχίας των μαθητών που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Ο Bourdieu εστιάζει στην έννοια της κουλτούρας και διατείνεται ότι η διαφορά ανάμεσα στις τάξεις δεν είναι μόνο οικονομική ή κοινωνική αλλά και πολιτισμική. Το «πολιτισμικό κεφάλαιο» περιέχει γνώσεις, δεξιότητες και πρακτικές που αποκτούν τα παιδιά «οσμωτικά», δηλαδή χωρίς να το συνειδητοποιούν μέσα στην καθημερινότητα της οικογενειακής ζωής. Κατά συνέπεια τα παιδιά των λαϊκών κοινωνικών στρωμάτων εξοικειώνονται με τη λαϊκή κουλτούρα, η αξία της οποίας όχι μόνο δεν αναγνωρίζεται από το σχολείο, αλλά συχνά αντιμετωπίζεται και ως απουσία κουλτούρας.

¹⁷ Το άτομο οικοδομεί την ταυτότητά του σε σχέση με τους "Άλλους" (Camilleri & Vinsonneau, 1996, Δραγώνα, 2003). Ο ψυχαναλυτής Winnicott (1971) υποστηρίζει ότι η εικόνα του παιδιού για τον εαυτό του διαμορφώνεται από τις αντανάκλασεις του καθρέφτη που στέλνουν σ'αυτό οι σημαντικοί Άλλοι. Ο Winnicott εστίασε στο πρόσωπο της μητέρας, αλλά ο Άλλος μπορεί να είναι οι συγγενείς, τα αδέρφια, οι συμμαθητές, η κοινωνία ακόμα και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Όταν η αντικατοπτριζόμενη εικόνα είναι θετική, το άτομο νιώθει ότι αξίζει και είναι ικανό. Όταν η εικόνα είναι αρνητική, είναι εξαιρετικά δύσκολο για το άτομο να διατηρήσει την αυτοαξία του.

κοινωνία υποδοχής, η οποία χαρακτηρίζεται από μία κυρίαρχη κουλτούρα¹⁸ και ένα συγκεκριμένο έθος υποδοχής¹⁹.

Ο “αρνητικός κοινωνικός καθρέφτης” ή ο “τοξικός καθρέφτης” αφορά τις παραμορφωμένες αντανάκλασεις που δέχονται τα παιδιά των μεταναστών από την κοινωνία υποδοχής, στην οποία κυριαρχούν η ξενοφοβική συμπεριφορά και η εχθρότητα (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2004, σ. 429). Τα παιδιά των μεταναστών αντιλαμβάνονται και εισπράττουν τις στερεοτυπικές και ξενοφοβικές στάσεις της κοινωνίας υποδοχής. Αυτό κατέδειξε η έρευνα των Suarez-Orozco & Suarez-Orozco (2001) σε δείγμα τετρακοσίων αλλοδαπών εφήβων μαθητών. Οι ερευνητές ζήτησαν από τα παιδιά των μεταναστών να συμπληρώσουν ορισμένες φράσεις. Στη λέξη-ερέθισμα “είμαστε” οι μαθητές συμπλήρωσαν με λέξεις όπως “σκουπίδια, κακοί, άχρηστοι, κλέφτες, τεμπέληδες, χαζοί”. Λίγοι συμπλήρωσαν τη φράση με ουδέτερους ή θετικούς χαρακτηρισμούς. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι ερευνητές, τα παιδιά των μεταναστών κοιτούν σε ένα τοξικό καθρέφτη -toxic

¹⁸ Όσο αφορά την ελληνική κοινωνία η έρευνα του Ευρωπαϊκού κέντρου (European Monitoring Center on Racism and Xenophobia, 2005) αποτυπώνει μια πολύ αρνητική εικόνα, καθώς μεταξύ των Ευρωπαίων πολιτών οι Έλληνες παρουσιάζονται να κατέχουν την πρώτη ή μία από τις πρώτες θέσεις με κριτήριο τις ξενόφοβες ή ρατσιστικές τους αντιλήψεις. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται αρνητικοί στην πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας, στη μετανάστευση και τη διαφορετικότητα, υποστηρίζουν την πολιτική επαναπατριsmού των μεταναστών και την απόσταση μεταξύ διαφορετικών εθνοτικών ομάδων, ενώ βιώνουν την παρουσία των μεταναστών ως συλλογική, εθνική απειλή. Βλέπε επίσης το άρθρο στην Καθημερινή της Κυριακής «Έλληνες, οι πιο ξενόφοβοι στην Ευρώπη», 18/12/2005.

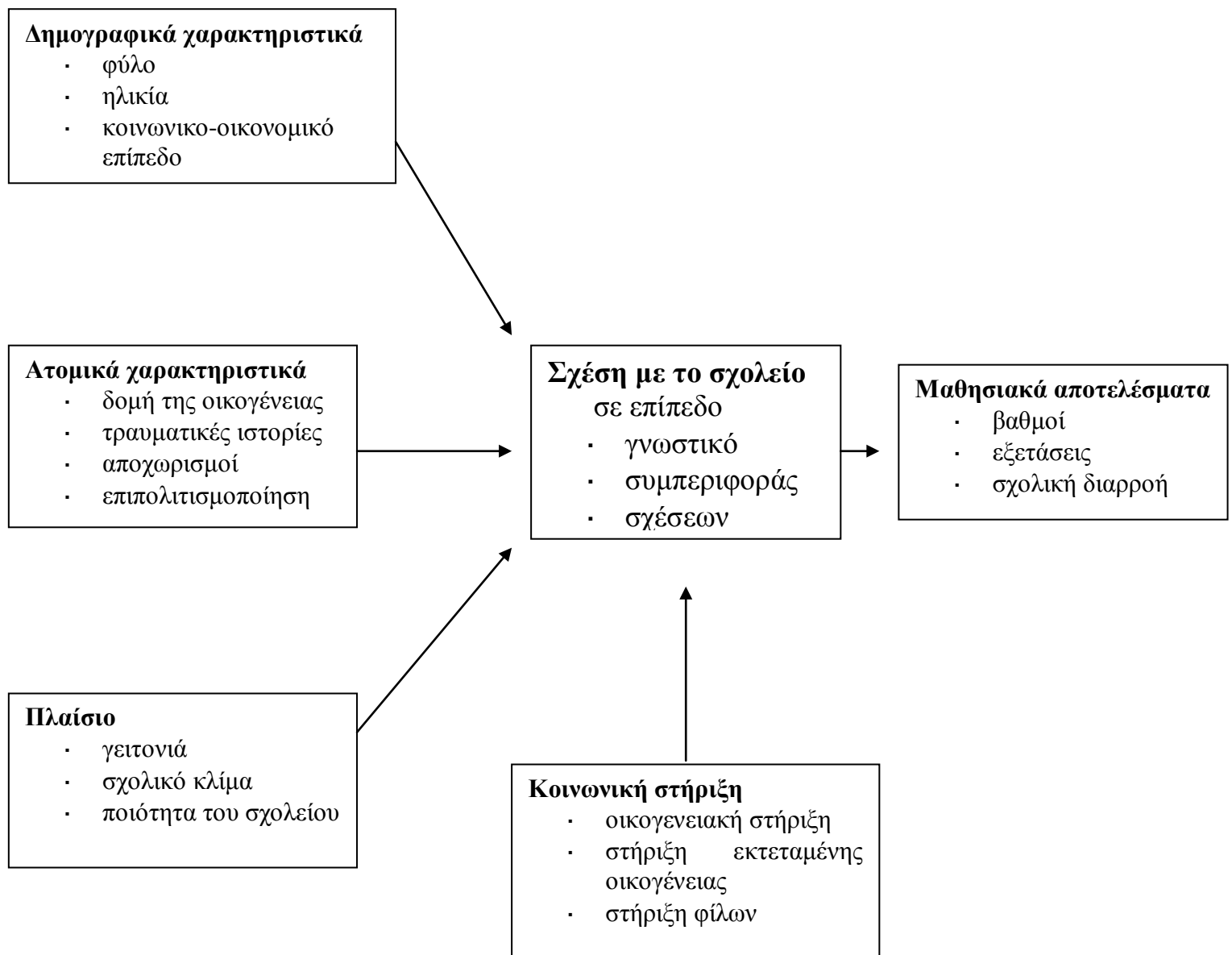
Αλλά και παλαιότερη ευρωπαϊκή έρευνα (European Commission, 2001) που αφορούσε νέους Ευρωπαίους 15-24 ετών παρουσιάζει ανάλογα αποτελέσματα, καθώς οι Έλληνες νέοι αναδεικνύονται από τους περισσότερο εχθρικούς έναντι των μεταναστών.

¹⁹ Ο τρόπος με τον οποίο οι “Άλλοι” υποδέχονται τα παιδιά των μεταναστών, το έθος της κοινωνίας υποδοχής, συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στην προσαρμογή τους. Χαρακτηριστικά θετικά παραδείγματα αποτελούν οι κοινωνίες του Καναδά και της Αυστραλίας. Ενδιαφέρουσα είναι η ερμηνεία που δίνει ο Cummins, J. (2008, σ. 18) σχολιάζοντας “το έθος υποδοχής” της канаδικής κοινωνίας. Υποστηρίζει ότι πράγματι «δεν υπάρχει αρνητική επιχειρηματολογία απέναντι στην υποδοχή μεταναστών στον Καναδά. Αν και η κυβέρνηση είναι πολύ συντηρητική, ανεβάζει τους δείκτες εισροής μεταναστών, όπως η προηγούμενη κυβέρνηση, επειδή θεωρεί ότι οι μετανάστες είναι πηγή οικονομικού οφέλους, αναγκαίοι λόγω της γήρανσης του πληθυσμού και απαραίτητοι για τη λειτουργία του συστήματος. Ασφαλώς δεν είναι αλτρουιστικό, είναι εντελώς οικονομικό και λειτουργικό, αλλά για να συμβαίνει αυτό, χρειάστηκε να αντιμετωπίσει το ρατσισμό, γιατί ο ρατσισμός δεν ωφελεί την οικονομία».

militar- που αλλοιώνει σοβαρά την αυτο-εικόνα τους. Αντίστοιχα στη δική μας έρευνα στη φράση-ερέθισμα “οι περισσότεροι Έλληνες πιστεύουν ότι οι Αλβανοί – Μολδαβοί κτλ.- είναι” οι μαθητές απάντησαν μεταξύ άλλων: “ζώα”, “είναι κατωτέρη τους και δεν τους αποδέχοντε”, “εχθροι, ασημοι, χωρις τροπους, χωρις ωρια”, “κατώτεροι...”, “άσχετοι και τους υποβαθμύζουν”, “δεν είναι κάποιοι πολιτισμένοι άνθρωποι”, “ξένοι” “κακοί”, “εγκληματίες”.

Τέλος οι Suarez-Orozco & Suarez-Orozco επισημαίνουν ότι τα δίκτυα των κοινωνικών σχέσεων παίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς ένα λειτουργικό δίκτυο κοινωνικής στήριξης σύνδεεται άρρηκτα με μια καλύτερη προσαρμογή. Οι παράγοντες αυτοί αποτελούν τον πυρήνα κάθε προσπάθειας κατανόησης της σχέσης που αναπτύσσουν με το σχολείο τα παιδιά των μεταναστών (Διάγραμμα 1). Στη δική μας έρευνα επικεντρωθήκαμε στον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό περιβάλλον διαμορφώνει τη σχέση των παιδιών των μεταναστών με το σχολείο.

**Διάγραμμα 1: «Οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχέση των παιδιών των μεταναστών με το σχολείο»
(Academic Engagement)**



Πηγή: Suarez-Orozco & Suarez-Orozco (2004, σ. 427).

1.2.4. Σχέση με το σχολείο (school/academic engagement) – Η διεθνής έρευνα

Πολλές είναι οι διεθνείς έρευνες που καταδεικνύουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές έχουν θετικότερη σχέση με το σχολείο από τους γηγενείς. Σημαντικός παράγοντας που ενισχύει την προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο και τη θετική σχέση με αυτό είναι η απόκτηση γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που τους επιτρέπει να συμμετέχουν στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής -host culture-, με παράλληλη όμως διατήρηση των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών. Επίσης σημαίνοντα ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή παίζει η οικογενειακή στήριξη (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001, Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Solheim, 2004).

Η προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών στο νέο περιβάλλον και η επιτυχής ένταξη και επίδοση στο σχολείο ερμηνεύτηκαν με κριτήριο την πολιτισμική απόσταση ανάμεσα στις δύο κουλτούρες. Το πόσο εύκολα στοιχεία από τη γονεϊκή κουλτούρα ενσωματώνονται στη νέα κουλτούρα σχετίζεται με την πολιτισμική απόσταση που υφίσταται ανάμεσά τους (Berry, 1997) και με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά των μεταναστών διαχειρίζονται την αντίφαση ανάμεσα στις αξίες της κουλτούρας προέλευσης και τις αξίες της χώρας υποδοχής και συνθέτουν τα αντίθετα πολιτισμικά στοιχεία (Camilleri & Vinsonneau, 1996). Νέοι που μεγαλώνουν σε δύο αντικρουόμενους κόσμους με διαφορετικές πολιτισμικές πεποιθήσεις και κοινωνικές πρακτικές είναι πιθανόν να βρίσκονται σε μεγαλύτερη σύγχυση ταυτότητας σε σχέση με υποκείμενα που έχουν συναφείς πολιτισμικές καταβολές με το γηγενή πληθυσμό (Portes & Rumbaut, 2001).

Από την άλλη πλευρά ο Gundara (2000, σ. 230) διαφωνεί με την άποψη της πολιτισμικής απόστασης. Η θέση ότι συγκεκριμένες εθνοτικές ομάδες βρίσκονται σε απόσταση από την κουλτούρα του σχολείου δεν αποτελεί παρά ένα ερευνητικό κατασκεύασμα που δεν επιβεβαιώνεται στην πράξη. Για παράδειγμα στη Γαλλία υπάρχουν μαθητές με ιταλική ή ισπανική καταγωγή που τα καταφέρνουν καλύτερα από Γάλλους μαθητές λαϊκών στρωμάτων. Για τον Gundara (2000) πολλοί ερευνητές παραβλέπουν το λόγο των ίδιων των μαθητών, καθώς και τις σχέσεις και τις αντιπάθειες που αναπτύσσονται στα σύνθετα διαπολιτισμικά πλαίσια. Τη θέση του Gundara ενισχύει και το παράδειγμα των Ασιατών μαθητών στις ΗΠΑ, οι οποίοι διαπρέπουν στο αμερικανικό σχολείο, αν και η πολιτισμική τους απόσταση από το δυτικό μοντέλο είναι πολύ μεγαλύτερη από άλλες μεταναστευτικές ομάδες.

Η έρευνα του προγράμματος PISA (OECD, 2006) επιβεβαιώνει τη θέση ότι οι αλλοδαποί μαθητές έχουν θετικότερη σχέση με το σχολείο από τους γηγενείς. Στόχος της έρευνας, που διεξήχθη σε δεκαεπτά χώρες²⁰, ήταν να διερευνήσει την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών του Γυμνασίου στα πρωτεύοντα μαθήματα και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο. Καταδείχθηκε ότι οι αλλοδαποί μαθητές, ιδιαίτερα της πρώτης γενιάς, έχουν περισσότερα μαθησιακά κίνητρα, αυξημένο ενδιαφέρον για τα μαθήματα και πιο θετική σχέση με το σχολείο απ' ό,τι οι γηγενείς μαθητές. Το εύρημα αυτό έχει εξαιρετική σημασία, καθώς επιβεβαιώθηκε συνολικά παρόλες τις σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις χώρες σε σχέση με τις μεταναστευτικές ιστορίες, τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς, τη μεταναστευτική πολιτική και τις επιδόσεις των μαθητών στο διαγωνισμό.

Η έρευνα κατέδειξε επίσης πως οι μετανάστες μαθητές αναφέρουν συχνότερα από τους γηγενείς ότι προσδοκούν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο. Η εν λόγω διαφορά γίνεται ακόμη μεγαλύτερη, αν συγκριθούν με τους ντόπιους μαθητές του ίδιου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και σχολικών επιδόσεων. Αν και δεν είναι λίγες οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στη χώρα υποδοχής και στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα, διατηρούν υψηλές προσδοκίες, κάτι που συνδέεται με το αυξημένο ενδιαφέρον και τα κίνητρα που προαναφέραμε. Όσο αφορά πάντως τη σχολική επίδοση, τα ποσοστά σχολικής αποτυχίας για τους μετανάστες μαθητές είναι τα ίδια ή μεγαλύτερα από αυτά των γηγενών. Ίσως αυτός είναι ο λόγος που παρουσιάζουν αυξημένο άγχος και χαμηλή αυτοπεποίθηση σε σχέση με την ικανότητά τους να αντεπεξέλθουν αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία (OECD, 2006).

Οι μετανάστες μαθητές παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους γηγενείς σε σημαντικά σχολικά μαθήματα, όπως τα μαθηματικά, η γλώσσα, οι φυσικές επιστήμες, καθώς επίσης και μειωμένες δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων. Αυτό που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι ότι ενώ στις περισσότερες χώρες οι διαφορές στην επίδοση μεταναστών - γηγενών μαθητών είναι μεγάλες, οι

²⁰ Η έρευνα διεξήχθη σε δεκαεπτά χώρες με σημαντικό ποσοστό μεταναστών μαθητών. Στις χώρες του ΟΑΣΑ: Αυστραλία, Αυστρία, Βέλγιο, Καναδάς, Δανία, Γαλλία, Γερμανία, Λουξεμβούργο, Ολλανδία, Νέα Ζηλανδία, Νορβηγία, Σουηδία, Ελβετία και ΗΠΑ, καθώς και στο Χογκ-Κογκ, στο Μακάο και στη Ρωσία. Η Ελλάδα δε συμπεριελήφθη στο δείγμα της έρευνας.

διαφορές στην επίδοση είναι μικρές στην Αυστραλία, τον Καναδά, τη Νέα Ζηλανδία - χώρες υποδοχής με μακρά ιστορία- και το Μακάο. Το εν λόγω εύρημα δεν εκπλήσσει, καθώς οι χώρες αυτές έχουν να επιδείξουν συγκροτημένη εκπαιδευτική πολιτική για τους μετανάστες μαθητές με σαφή στοχοθεσία και οργανωμένα ενισχυτικά προγράμματα γλώσσας και πολιτισμού και αποτελεί ένα αισιόδοξο εύρημα, καθώς τεκμηριώνεται ότι το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο προάγει τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών. Επίσης, η έρευνα καταδεικνύει ότι οι διαφορές στην επίδοση μεταναστών και γηγενών μαθητών δεν μπορούν να αποδοθούν αποκλειστικά στην κοινωνική καταγωγή των μαθητών, ούτε στην επιρροή που ασκεί η γλώσσα που μιλούν στο σπίτι (OECD, 2006).

Η σχέση με το σχολείο γηγενών και μεταναστών μαθητών διαφοροποιείται και σε άλλα σημεία. Οι γηγενείς μαθητές δηλώνουν ότι “βαριούνται” στην τάξη, σε αντίθεση με τους αλλοδαπούς μαθητές που σπάνια εκφράζουν μια τέτοια άποψη και γενικότερα η γνώμη τους για το σχολείο, τη Διεύθυνση και τους καθηγητές είναι θετική. Εκτιμούν τη συνεισφορά τους και διατηρούν μια θετική εικόνα, σε αντίθεση με τους γηγενείς που εκφράζουν αμφίθυμα συναισθήματα και έχουν συνήθως αρνητική εικόνα για το σχολείο τους, τη Διεύθυνση και τους καθηγητές. Επίσης, ενώ όλοι οι μαθητές θεωρούν ότι το σχολείο είναι σημαντικό, για να εξασφαλίσουν επαγγελματικά το μέλλον τους, οι αλλοδαποί μαθητές είναι αυτοί που προσδίδουν περαιτέρω αξία στο σχολείο, τα μαθήματα και τις εργασίες (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001, Kao & Tienda, 1995).

Οι αλλοδαποί μαθητές δεύτερης γενιάς παρουσιάζουν διαφορετική εικόνα. Εμφανίζουν κοινά στοιχεία με τους αλλοδαπούς μαθητές της πρώτης γενιάς αλλά και τους γηγενείς και αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στο σχολείο. Όσο έρχονται πιο κοντά στην κουλτούρα των γηγενών, τόσο μειώνονται η αισιοδοξία και τα κίνητρα για να πετύχουν. Υιοθετούν επίσης τη στάση και το παράδειγμα των γηγενών και γίνονται περισσότερο σκεπτικοί απέναντι στο σχολείο. Επιπρόσθετα, άλλοι παράγοντες όπως οι οικονομικές δυσκολίες, οι διακρίσεις και το αβέβαιο επαγγελματικό μέλλον επιτείνουν τα συναισθήματα ματαιώσης και απαισιοδοξίας που βιώνει η δεύτερη γενιά²¹. Η μακρά παραμονή στη χώρα υποδοχής δε συνδέεται

²¹ Για πολλά παιδιά μεταναστών, κυρίως ανδρικού φύλου, η διάρκεια της παραμονής τους στη χώρα υποδοχής συνδέεται με υπονόμευση της υγείας τους, χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις

απαραίτητα με καλύτερη προσαρμογή και καλύτερη σχέση με το σχολείο²². Η μακροχρόνια παραμονή στη χώρα υποδοχής μπορεί να βελτιώνει τις γλωσσικές δεξιότητες, αλλά μειώνει τις επιδόσεις, καθώς οι μαθητές σταδιακά καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια. Η σχέση με το σχολείο μεταβάλλεται, οι μαθητές χάνουν το κίνητρο για επιτυχία και αποδίδουν όλο και λιγότερη αξία στους βαθμούς. Όσο αφορά τα σχολικά καθήκοντα και τη σχολική εργασία υιοθετούν τις συνήθειες του μέσου -χαμηλού- όρου του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μειώνεται σταδιακά η επίδοση των μεταναστών μαθητών. Όσο προσαρμόζεται ο μετανάστης μαθητής στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον, τόσο διακυβεύεται η σχέση που αναπτύσσει με το σχολείο (Portes & Rumbaut, 2001).

Έρευνα του ΟΟΣΑ (Willms, 2003) που διεξήχθη σε 42 χώρες, αποτύπωσε το πώς η οικογένεια και το εκπαιδευτικό πλαίσιο επηρεάζει τη σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κατεδείχθη ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τη σχέση με το σχολείο είναι η φοίτηση σε σχολικές μονάδες με υψηλό ή μεσαίο κοινωνικο-οικονομικό προφίλ, πειθαρχημένο κλίμα, καλές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους καθηγητές και υψηλές προσδοκίες για τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Τέλος διατυπώνεται ότι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που ενισχύουν τη σχέση με το σχολείο δεν είναι απαραίτητα οι πιο δαπανηροί, καθώς διαπιστώθηκε ισχυρή σύνδεση με τις σχολικές πρακτικές και όχι με την ποιότητα των υποδομών της σχολικής μονάδας (Willms, 2003, σ. 53-57).

Η έρευνα του ΟΟΣΑ (Willms, 2003) προτείνει να διασφαλιστεί ότι οι μετανάστες μαθητές δε θα αντιπροσωπεύονται δυσανάλογα σε σχολεία χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων –το πρώτο και το τρίτο σχολείο της έρευνάς μας ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία-. Γενικότερα οι μαθητές των λαϊκών στρωμάτων,

και προβληματική συμπεριφορά. Όσα περισσότερα χρόνια ζουν στη χώρα υποδοχής, τόσο επιβαρύνεται συνολικά η σωματική και ψυχική τους υγεία. Είναι δηλαδή περισσότερο πιθανό να υιοθετήσουν επικίνδυνες συμπεριφορές όπως η χρήση ουσιών –αλκοόλ, κάπνισμα, ναρκωτικά-, η παραβατική συμπεριφορά ή η σεξουαλική ζωή χωρίς προφυλάξεις (Kao & Tienda, 1995).

²² Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Σκούρτου (Σκούρτου κ.α., 2004, σ. 20-21). Συγκρίνοντας την επίδοση και τη χώρα γέννησης αλλοδαπών μαθητών, επισημαίνει ότι οι μαθητές που γεννήθηκαν στην Αλβανία έχουν ελαφρώς καλύτερες επιδόσεις από τους ομοεθνείς τους που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, επίσης διαπιστώνει ότι με αυξανόμενη διάρκεια παραμονής δεν αυξάνονται οπωσδήποτε και οι επιδόσεις.

σε σύγκριση με εκείνους των μεσαίων – υψηλών κοινωνικών στρωμάτων, είναι περισσότερο πιθανό να βιώσουν σχέση αποξένωσης με το σχολείο, όπως και οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία με υψηλό ποσοστό μαθητών λαϊκών στρωμάτων. Η συνύπαρξη των δύο παραπάνω παραγόντων θέτει σε ακόμα μεγαλύτερο κίνδυνο τους μαθητές. Ο Willms (2003, σ. 48) ονομάζει το φαινόμενο αυτό «διπλό διακινδύνευμα» -double jeopardy-, καθώς οι μαθητές χαμηλών στρωμάτων που φοιτούν παράλληλα σε σχολεία με μεγάλο ποσοστό μαθητών λαϊκών τάξεων είναι πολύ πιθανό να εμφανίζουν χαμηλή επίδοση, διότι δύο παράγοντες λειτουργούν «εναντίον τους»²³. Το αρνητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο των εν λόγω σχολείων αποδίδεται σε παράγοντες όπως το κλίμα πειθαρχίας και οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών –το πρώτο σχολείο της έρευνάς μας ανήκει στο παράδειγμα αυτό-. Αποδίδεται επίσης στην αρνητική επιρροή των συμμαθητών, καθώς είναι αναμενόμενο οι μαθητές να διάκεινται αρνητικά στο σχολείο, εάν οι φίλοι τους διατηρούν αυτή τη στάση.

Η κοινωνική σύνθεση της σχολικής μονάδας επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών μη προνομιούχων τάξεων και τη σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο. Σε έρευνα που διεξήγαν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας στη Σκοτία, οι Croxford και Cowie (1996, σ. 5) διαπιστώνουν ότι οι συνέπειες του κοινωνικού περιβάλλοντος δεν είναι ίδιες για όλους τους μαθητές. Οι επιδόσεις ενός μέσου μαθητή λαϊκής καταγωγής μπορεί να αυξομειώνονται κατά δύο ή τρεις βαθμολογικές μονάδες λόγω των διαφορών στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Ένα σχολείο με υψηλό κοινωνικό περιβάλλον επιδρά περισσότερο στη βελτίωση των επιδόσεων ενός μαθητή που το οικογενειακό του περιβάλλον δεν είναι και τόσο προνομιούχο. Αντίστροφα, ένα σχολείο με χαμηλό κοινωνικό περιβάλλον ασκεί μεγαλύτερη αρνητική επιρροή στους μαθητές που ανήκουν σε μη προνομιούχες οικογένειες. Καθώς τα παιδιά των μεταναστών στη χώρα υποδοχής ανήκουν σ' αυτήν την κατηγορία των μη προνομιούχων, η επιρροή της κοινωνικής σύνθεσης της σχολικής μονάδας στην οποία φοιτούν είναι καθοριστική για τη σχολική τους πορεία.

²³ Η κοινωνική σύνθεση της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαίνον κριτήριο που συνδέεται με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Η έρευνα της Παλαιολόγου (2000) καταδεικνύει ότι σε σχολεία με υψηλό ποσοστό μεταναστών μαθητών η επίδοση των αλλοδαπών αλλά και των γηγενών μαθητών είναι πολύ χαμηλή, κάτι που επιβεβαιώθηκε και στη δική μας έρευνα. Η έρευνα του ΙΠΟΔΕ (Γκότοβος & Μάρκου, 2004, σ.133) καταλήγει επίσης στο ίδιο

Η χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών, καθώς και τα προβλήματα στη σχολική τους συμπεριφορά, ερμηνεύτηκαν επίσης ως “φαινόμενα αντίστασης” στο σχολικό σύστημα. Σύμφωνα με τον Apple (2003) πηγή του προβλήματος αποτελεί η συγκρουσιακή σχέση που υφίσταται ανάμεσα στα παιδιά των λαϊκών τάξεων και το σχολείο που ελέγχεται από τη μεσαία ή ανώτερη τάξη. Οι συγκρούσεις και οι αντιπαραθέσεις δεν περιορίζονται μόνο στη σφαίρα της παραγωγής, αλλά αναπτύσσονται και στο χώρο του σχολείου, το οποίο επίσης αποτελεί χώρο εργασίας.

Στην ίδια κατεύθυνση ο Willis (1977) σε έρευνά του με παιδιά της εργατικής τάξης στην Αγγλία καταδεικνύει ότι τα παιδιά αυτά αντιδρούν συνειδητά στα μαθήματα και στην κουλτούρα που διατρέχει το σχολείο, απορρίπτουν το ίδιο το σχολείο και κατασκευάζουν μια δική τους κουλτούρα αντίστασης, που τελικά αποβαίνει τροχοπέδη στη σχολική τους επιτυχία. Οι μαθητές υιοθετούν μια τέτοια στάση, καθώς αναγνωρίζουν μια σειρά από αντιφάσεις. Το σχολείο απαιτεί υπακοή και συμμόρφωση στο πρότυπο του “καλού μαθητή”. Ο αγώνας όμως μοιάζει άνισος και η θυσία μεγάλη σε σχέση με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που υπόσχεται το σχολείο. Διακυβεύονται οι ελεύθερες προσωπικές επιλογές, η ανεξαρτησία τους, η πολιτισμική τους ταυτότητα και η συλλογικότητα, για ένα στόχο περισσότερο τυπικό παρά ουσιαστικό. Οι βαθμοί και τα διπλώματα δεν εξασφαλίζουν ένα καλό επάγγελμα, με αποτέλεσμα η κοινωνική ανέλιξη να φαίνεται τόσο μακρινή, ώστε να στερείται νοήματος.

Παράλληλα, η συμπεριφορά των μαθητών που αντιστέκονται απέναντι στο σχολείο είναι μια συνεχής πρόκληση γελοιοποιώντας την αξία του θεσμού, τους μαθητές που επενδύουν σ’ αυτόν -“οι γλείφτες”-, καθώς και αυτούς που τον οργανώνουν -διοίκηση, καθηγητές-. Προβάλλουν αντιστεκόμενοι τις δικές τους αξίες, σε μια προσπάθεια να ανατρέψουν την τάξη του κόσμου αυτού, “κάνοντας πλάκα” και “σπέρνοντας το χάος”. Πρόκειται όμως για τη στρατηγική του φτωχού και του καταπιεζόμενου, για ένα φαύλο κύκλο της πενίας. Σύμφωνα με το Willis (1977) αυτή η μορφή ενεργητικής αντίστασης στην εκπαίδευση οδηγεί στην αναπαραγωγή της κυριαρχίας και στην πραγματοποίηση του πεπρωμένου ενάντια στο οποίο οι νέοι

συμπέρασμα: το πλήθος των αλλοδαπών μαθητών σε ένα σχολείο φαίνεται να συνδέεται αρνητικά με την επίδοση των μαθητών.

αυτοί επαναστατούν, καθώς θα παραμείνουν τελικά καθηλωμένοι στις χαμηλές κοινωνικές θέσεις.

Όποια όμως και αν είναι η σχέση με το σχολείο για τα παιδιά των μεταναστών, η αξία της εκπαίδευσης δεν αμφισβητείται. Αυτή η προτεραιότητα που δίνεται στην εκπαίδευση αποδίδεται στην πίστη των μεταναστών για τη χρησιμότητα του σχολείου, καθώς και την πεποίθηση ότι η σχολική επιτυχία εξασφαλίζει την κοινωνική κινητικότητα και την οικονομική ευημερία, γι' αυτό και η εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική αποκατάσταση. Τα παιδιά των μεταναστών στοχεύουν στο επάγγελμα που θα τους εξασφαλίσει στο μέλλον μια άνετη ζωή και η εκπαιδευτική τους πορεία αποτελεί το όχημα που θα τους οδηγήσει σ' αυτόν το στόχο. Η αντίληψη αυτή αναδεικνύεται στις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών. Τα παιδιά των μεταναστών επιλέγουν το είδος του Λυκείου ή τις σπουδές που θα τους οδηγήσουν σε συγκεκριμένα επαγγέλματα. Ο πρωταρχικός λόγος που αναφέρουν, για να αιτιολογήσουν την επιλογή τους, είναι η επιρροή των γονιών τους για μια μόνιμη και καλοπληρωμένη δουλειά (Fuligni 1997, Fuligni & Yoshikawa, 2002).

Η σχέση με το σχολείο που αναπτύσσουν οι μετανάστες μαθητές συνδέεται άμεσα με τις γονεϊκές πεποιθήσεις και φιλοδοξίες. Οι γονείς συχνά θεωρούν τη μετανάστευση ως επένδυση που επηρεάζει άμεσα τα παιδιά τους, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε καλύτερα σχολεία και να αξιοποιήσουν περισσότερες ευκαιρίες για οικονομική πρόοδο²⁴. Το μέγεθος και η σημασία αυτής της επένδυσης μπορεί να οδηγήσουν σε μεγάλη ανησυχία ή απογοήτευση στην περίπτωση σχολικής

²⁴ Οι μετανάστες γονείς δίνουν μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση θα τους εξασφαλίσει ένα καλύτερο μέλλον είναι πολύ ισχυρή. Ο παράγοντας αυτός αναδύεται μάλιστα ως ένας από τους βασικούς λόγους μετανάστευσης. Αυτό κατέδειξε έρευνα του ΙΜΕΠΟ (Παρσάνογλου, 2007, σ. 124) καθώς και άλλους «εκπαιδευτικούς» προβληματισμούς των μεταναστών γονέων, όπως το γεγονός ότι πολλές φορές οι ίδιοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες, γιατί δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους, όπως θα ήθελαν, λόγω γλώσσας και εργασίας. Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που θέτουν οι μετανάστες γονείς στην εν λόγω έρευνα, είναι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας προέλευσης για τα παιδιά που μεγαλώνουν στην Ελλάδα. Πολλοί επισημαίνουν ότι μιλάνε τη γλώσσα της χώρας προέλευσης με τα παιδιά τους με σκοπό να μη χάσουν την επαφή με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας των γονιών τους και να μπορούν να επικοινωνήσουν με τους συγγενείς στην πατρίδα. Η πλειονότητα των μεταναστών μάλιστα θα επιθυμούσε το σχολείο να προσφέρει αυτή τη δυνατότητα στα παιδιά τους, έστω ως επιλογή και όχι ως υποχρεωτικό μάθημα τουλάχιστον για τα παιδιά των μεταναστών.

αποτυχίας των παιδιών. Οι μετανάστες γονείς περισσότερο από τους γηγενείς θεωρούν ότι η σχολική αποτυχία θα υπονομεύσει το μέλλον των παιδιών τους και θα ακυρώσει έναν από τους σημαντικότερους στόχους της αρχικής επένδυσης. Η επιτυχία του μεταναστευτικού σχεδίου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σχολική επιτυχία των παιδιών (Fuligni, Tseng & Lam, 1999). Αλλά και τα παιδιά των μεταναστών βιώνουν συχνά την επιτυχία τους ως ένα τρόπο να “ξεπληρώσουν” στους γονείς τους τις θυσίες που έκαναν. Η επιτυχία στο σχολείο δε σημαίνει μόνο ατομική πρόοδο και ανεξαρτησία, αλλά επίσης αποδεικνύει ότι οι γονεϊκοί κόποι άξιζαν. Η επιτυχία γίνεται μια μορφή ανταπόδοσης στους γονείς και τα αδέρφια. Πρόκειται για μια συλλογική οικογενειακή επιτυχία -affiliative achievement- (Asakawa & Csikszentmihalyi, 2000, Novi & Meinster, 2000).

Ως αποτέλεσμα αυτής της θεώρησης, μία κατηγορία παιδιών διακατέχεται από σφοδρή επιθυμία για διάκριση στο χώρο του σχολείου, παρ’ όλες τις αυξημένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Αυτή η τάση της υπερπροσπάθειας και των υψηλών εκπαιδευτικών προσδοκιών φαντάζει ακόμη μεγαλύτερη, αν αναλογιστεί κανείς την κοινωνικο-οικονομική θέση των μεταναστών. Η μεταναστευτική οικογένεια επενδύει στη σχολική επιτυχία πολύ περισσότερο από όσο αναμένεται από το μορφωτικό και οικονομικό της κεφάλαιο (Kao & Tienda, 1995). Σ’ αυτό το πλαίσιο, υπάρχει μία κατηγορία γονέων που επιλέγει το είδος του σχολείου που θα φοιτήσουν τα παιδιά τους, γεγονός που επιβεβαιώθηκε στο δεύτερο σχολείο της έρευνάς μας. Επιπλέον, η διάχυση της γνώσης του συστήματος μέσα από τα δίκτυα των μεταναστών, καθιστά τους γονείς με υψηλό συνήθως μορφωτικό επίπεδο, ικανούς να διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα στα είδη των σχολείων και τις διαφορετικές επαγγελματικές προοπτικές. (Zhou, 1997, Louie, 2001).

1.2.5. Η έρευνα στην Ελλάδα

Η σχέση που αναπτύσσει με το σχολείο ο Έλληνας ή ο μετανάστης μαθητής δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας στη χώρα μας. Το ερευνητικό πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει βραχύβια ιστορία και είναι γεγονός ότι ζητήματα που άπτονται της παιδαγωγικής διαχείρισης του μαθητικού αυτού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούνται στις σχολικές

μονάδες έχουν ελάχιστα μελετηθεί²⁵. Όσο αφορά τις έρευνες που διεξάγονται στο σχολικό περιβάλλον, η εστίαση αφορά κατά το πλείστον τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές και τους γονείς, ενώ ελάχιστες είναι οι έρευνες που επικεντρώνουν αποκλειστικά στο μαθητή. Επιπλέον, πρόκειται για ποσοτικές έρευνες, οι οποίες μέσω ερωτηματολογίων έχουν ως στόχο να αποτιμήσουν τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τα ζητήματα ταυτότητας και προσαρμογής των παιδιών των μεταναστών, χωρίς να εμβαθύνουν στην κατανόηση της μαθητικής εμπειρίας. Ενδεικτικά θα αναφερθούμε στις σημαντικότερες από αυτές.

Η έρευνα του Μάρκου (1994) αναφορικά με τα προβλήματα σχολικής ένταξης παλιννοστούντων μαθητών²⁶ είναι μία από τις πρώτες έρευνες του επιστημονικού πεδίου της Διαπολιτισμικής. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές Γυμνασίου του νομού Αττικής και μαθητές Δημοτικού του νομού Ιωαννίνων που παρακολούθησαν φροντιστηριακά μαθήματα κατά το σχολικό έτος 1985-1986. Διερευνήθηκαν μεταξύ άλλων οι απόψεις τους για το ελληνικό σχολείο, οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και οι συναναστροφές τους με τα ντόπια παιδιά. Η έρευνα κατέδειξε ότι η γνώμη των μαθητών για το ελληνικό σχολείο επηρεάζεται

²⁵ Το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται έντονα προς τους εκπαιδευτικούς, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους σε σχέση με την ετερότητα, τη νέα σύνθεση της σχολικής τάξης, τις ελλείψεις και τα κενά των μαθητών αυτών, τα αίτια της σχολικής αποτυχίας ορισμένων, το αναλυτικό πρόγραμμα (Γεώργας & Παπαστυλιανού 1993, Δαμανάκης 1997, Παπακωνσταντίνου & Δελλασούδας 1997, Ασκοΐνη & Ανδρούσου 1998, Νικολάου 1999). Άλλα προσφιλή στην έρευνα θέματα είναι η διερεύνηση του εθνοκεντρικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997), η χαρτογράφηση του εκπαιδευτικού χώρου και της αντιπροσώπευσης των αλλοδαπών μαθητών (ΙΠΟΔΕ 2003, 2004, ΙΜΕΠΟ 2005), η διγλωσσία και η δίγλωσση εκπαίδευση (Γεωργογιάννης 1999, Μάρκου 1999, Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης 2004), οι στάσεις και οι συμπεριφορές διάκρισης, ρατσισμού και ξενοφοβίας (Unicef 2001, Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για την Ξενοφοβία και τον Ρατσισμό 2003), η συγκρότηση του επιστημονικού πεδίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάρκου 1997, Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998, Τσιάκαλος 2000, Γκόβαρης 2001, Μπερερής 2001, Γκότοβος 2002, Ζωγράφου 2003) και τα ζητήματα της μετανάστευσης (Βεντούρα 1994 & 2004, Καφετζής 1998, Αμίσης & Λαζαρίδη 2001, Μαρβάκης, Παρσάνογλου & Παύλου 2001, Παύλου & Χριστόπουλος 2004, Πριόβολου 2004).

²⁶ Για την ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το σχολείο οφείλει σύμφωνα με το Μάρκου (1994, σ. 167): α. να προσαρμοστεί στις ανάγκες των παιδιών αυτών β. να προάγει την πνευματική και συναισθηματική τους ανάπτυξη σε αλληλεπίδραση με τους ντόπιους μαθητές και γ. να αναγνωρίσει τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα ως βασική προϋπόθεση της απρόσκοπτης ανάπτυξής τους.

σημαντικά από την επίδοσή τους στα μαθήματα και τις σχέσεις τους με το διδακτικό προσωπικό και τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές με καλή ή πολύ καλή σχολική επίδοση εκφράζονται συνήθως θετικά για το ελληνικό σχολείο, ενώ οι μαθητές με χαμηλή επίδοση εκφράζονται κατά κύριο λόγο αρνητικά (Μάρκου, 1996α, σ. 149). Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη θετική ή αρνητική στάση των παλιννοστούντων μαθητών για το ελληνικό σχολείο είναι η χώρα από την οποία επιστρέφουν στην Ελλάδα. Μαθητές που έρχονται από αφρικανικές χώρες έχουν συνήθως καλή γνώμη για το ελληνικό σχολείο. Αντίθετα, μαθητές που επιστρέφουν από βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες της Δύσης συγκρίνουν το ελληνικό σχολείο με το σχολείο στη χώρα υποδοχής, το οποίο έχουν τη τάση να το εξιδανικεύουν. Ιδιαίτερα σημαντικές είναι και οι διαπιστώσεις αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στους καθηγητές και τους παλιννοστούντες μαθητές, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών του Γυμνασίου θεωρεί ότι οι σχέσεις αυτές εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα. Διατείνονται ότι οι καθηγητές τους δε δείχνουν κατανόηση και δεν τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, η σχέση με τους ντόπιους μαθητές παρουσιάζεται θετική, καθώς στην πλειονότητά τους οι παλιννοστούντες μαθητές συναναστρέφονται ντόπια παιδιά (Μάρκου, 1996α, σ. 153-156).

Σε έρευνά της η Παπαστυλιανού (1992) διερεύνησε την πορεία ψυχολογικής προσαρμογής των παλιννοστούντων μαθητών στο Γυμνάσιο και Λύκειο Παλιννοστούντων Βαρυμπόπης. Ειδικότερα, μελέτησε τις στάσεις των μαθητών προς το σχολείο, τις δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο, τις σχέσεις με τους φίλους, τη γλώσσα, τις αντιλήψεις για το κράτος, τις στερεότυπες αντιλήψεις για τους Έλληνες και την αυτοαντίληψη. Η εικόνα που διαγράφεται μέσα από τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτει έντονα αρνητικές στάσεις προς το σχολείο, δυσαρέσκεια για τις δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο, αρνητικές στερεότυπες αντιλήψεις προς τους Έλληνες και μικρή μόνο μετακίνηση από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, τα σχολεία αυτά ιδρύθηκαν βεβιασμένα, χωρίς να ληφθούν υπόψη σημαντικά ζητήματα, όπως αυτό της συγγραφής κατάλληλων εγχειριδίων, διατηρώντας με απλουστεύσεις το αναλυτικό πρόγραμμα και χωρίς να λαμβάνονται υπόψη συστηματικά οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών. Ως συνέπεια, η μη επαρκής γνώση της αγγλικής και η δυσκολία να παρακολουθήσουν τα ελληνικά μαθήματα οδηγούν τους μαθητές σε χαμηλή απόδοση

παρά τις προσπάθειες που καταβάλλουν. Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι μαθητές εμφανίζουν αρνητική στάση έναντι του σχολείου που εκφράζεται με μη συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και με “ανάρμοστη” συχνά συμπεριφορά προς τους διδάσκοντες και τους συμμαθητές τους (Παπαστυλιανού, 1992, σ. 198).

Η έρευνα του Δαμανάκη, (2004, σ.177-209) διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 1995-1996 και αφορούσε τους εκπαιδευτικούς, το έργο τους, καθώς και τα προβλήματα των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από την οπτική γωνία των δασκάλων τους. Αποτυπώθηκαν οι στάσεις και οι προσανατολισμοί των μαθητών απέναντι στην ελληνική γλώσσα, τη γλώσσα της χώρας προέλευσης και το σχολείο, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ μαθητών σύμφωνα πάντα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων. Διαπιστώθηκε ότι οι Βορειοηπειρώτες μαθητές έχουν μια θετικότερη στάση απέναντι στο ελληνικό σχολείο απ’ ό,τι οι Πόντιοι, οι λοιποί παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί. Το ίδιο ισχύει και σε σχέση με τη στάση τους απέναντι στην ελληνική γλώσσα, ενώ αναφορικά με τη γλώσσα της χώρας προέλευσης η σχέση αντιστρέφεται. Ο Δαμανάκης διατείνεται πως το γεγονός ότι η θετική στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα συνοδεύεται από μια αδιάφορη έως αρνητική στάση απέναντι στην αλβανική, εξηγείται μέσω της τάσης των μαθητών αυτών για αφομοίωση στην ελληνική πραγματικότητα, κάτι που δε συμβαίνει με τους λοιπούς παλιννοστούντες, ούτε με τους αλλοδαπούς μαθητές²⁷. Τέλος ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να χαρακτηρίσουν τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών και τη στάση των ντόπιων απέναντι στους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Η ομάδα που ενδέχεται πιθανολογικά να βιώσει μια ρατσιστική συμπεριφορά είναι οι Πόντιοι, ίσως επειδή είναι η πολυπληθέστερη, επομένως η πλέον ορατή²⁸. Ενδιαφέρον

²⁷ Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Γεώργας και Παπαστυλιανού (1993, σ. 56) οι οποίοι χαρακτηρίζουν τη σχέση των “Βορειοηπειρωτών” με την ελληνική γλώσσα ως “συναισθηματική”, ενώ εκείνη των Ποντίων ως “πρακτική”.

²⁸ Αντίστοιχα στην πλειοψηφία των σχολικών μονάδων τα Αλβανόπουλα είναι περισσότερο πιθανό να βιώσουν ρατσιστικές συμπεριφορές, καθώς είναι η πολυπληθέστερη ομάδα και αυτή που συγκεντρώνει ευρύτερα τους περισσότερους αρνητικούς χαρακτηρισμούς και εισπράττει τη μεγαλύτερη εχθρότητα. Ενδεικτική είναι η πρόσφατη έρευνα του ΙΜΕΠΟ (Πάντειο Πανεπιστήμιο, 2007) η οποία αναδεικνύει με τον πιο εύγλωττο τρόπο το αρνητικό στερεότυπο για τους Αλβανούς που κυριαρχεί στην ελληνική κοινωνία. Στην εν λόγω έρευνα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να βάλουν “σε σειρά” εθνικότητες (Αλβανοί, Λοιποί Βαλκάνιοι, Πολίτες Ευρωπαϊκής Ένωσης, Αφρικανοί, Ασιάτες και Αμερικάνοι) σύμφωνα με δεκατέσσερα κριτήρια. Οι “Αλβανοί” θεωρήθηκαν τελευταίοι στα θετικά συναισθήματα που

παρουσιάζει το γεγονός ότι ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι παλιννοστούντες μαθητές έχουν μεικτές παρέες στο σχολείο, υποστηρίζουν επίσης ότι εκτός σχολείου συγχρωτίζονται κατά κύριο λόγο με άτομα της δικής τους ομάδας, αποτιμώντας έτσι τις σχέσεις που συνάπτονται στο σχολείο ως ευκαιριακές.

Η εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας αποτέλεσε το εφελτήριο νέας έρευνας για τους ρωσόφωνους ποντιακής καταγωγής μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο και συγκεκριμένα στο 6ο Γυμνάσιο Μενιδίου (Μιχαλοπούλου-Βέικου, 1997). Η εθνογραφική μέθοδος που εφαρμόστηκε επιδίωξε να ανιχνεύσει εκ των έσω τη σχολική εμπειρία των μαθητών που φοιτούσαν σε τάξεις υποδοχής. Ανέδειξε τον μικρόκοσμο της σχολικής αίθουσας και φανέρωσε πώς οι ίδιοι οι συντελεστές του βιώνουν και διαχειρίζονται τα προβλήματα της εκπαίδευσής τους. Επιδιωκόμενος στόχος ήταν να ανιχνευθεί η σημασία που είχε για την εκπαίδευση των μαθητών η πολιτισμική τους ετερότητα²⁹. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένα από τα αποτελέσματα της έρευνας. Στην πλειονότητά τους οι μαθητές βιώνουν την Ποντιακή τους ταυτότητα σαν ένα προσωπικό στίγμα, που πρέπει να το διαχειριστούν με τη λογική του κοινωνικού αποκλεισμού και της σχολικής αποξένωσης. Το ότι είναι “Πόντιοι” δεν είναι απλώς ένα στοιχείο της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας, αλλά μεταβάλλεται σε ισχυρή κοινωνική κατηγορία με αποτέλεσμα τα παιδιά να ζουν διλημματικές καταστάσεις, όπου έχουν να επιλέξουν μεταξύ της εμμονής στην πολιτισμική αλληλεγγύη της ομάδας τους και της υιοθέτησης συμπεριφορών αφομοιωτικών προς την ομάδα των ντόπιων μαθητών. Η πλειονότητα των μαθητών θεωρεί το σοβιετικό σχολείο καλύτερο από το ελληνικό και τους σοβιετικούς εκπαιδευτικούς επίσης. Τα θετικά στοιχεία που επικαλούνται είναι ο συνεργατικός και συλλογικός χαρακτήρας της σχολικής ζωής και η έλλειψη

προκαλούν, την αισθητική τους, την ανατροφή που δίνουν στα παιδιά τους, το ενδιαφέρον που δείχνουν για το πολιτισμό και τη συνεισφορά τους στην κοινωνική σταθερότητα. Επιπρόσθετα, οι “Αλβανοί” κατέχουν την πρωτιά όσο αφορά τη συμμετοχή τους στην ανεργία των ντόπιων, τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούν και τη συμμετοχή τους στην εγκληματικότητα.

²⁹ Ειδικότερα διερευνήθηκε α. ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν τη μετάβαση σ’ ένα διαφορετικό πολιτισμικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον κατά την κρίσιμη περίοδο της αλλαγής β. το πώς αντιλαμβάνονται την ιδιαίτερη προσωπική και συλλογική τους ταυτότητα ανάμεσα στους ντόπιους συμμαθητές τους στο νέο σχολικό περιβάλλον στη χώρα υποδοχής γ. το πώς αντιμετωπίζουν αυτούς τους μαθητές οι δάσκαλοί τους και ποια προβλήματα δημιουργεί η μεταξύ τους εκπαιδευτική αλληλεπίδραση (Μιχαλοπούλου-Βέικου, 1997, σ. 185).

πειθαρχικών ποινών. Οι απαντήσεις τους μαρτυρούν την αμηχανία που νιώθουν μέσα στο ανοίκειο σχολικό περιβάλλον, τη συναισθηματική σχέση με τη χώρα προέλευσης, την αμφισημία και τη ρευστότητα της ταυτότητάς τους (Μιχαλοπούλου-Βέικου, 1997, σ. 188-198).

Η Μότση-Στεφανίδη (1998, 2005) τονίζει την κρίσιμη περίοδο της εφηβείας για τα παιδιά των μεταναστών, τα οποία παράλληλα με τις δύσκολες αναπτυξιακές προκλήσεις της ηλικίας έχουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που προέρχονται από την έκθεσή τους σε ένα νέο πολιτισμό. Η Παπαστυλιανού (2000) επισημαίνει επίσης τις σύνθετες προκλήσεις των εφήβων μεταναστών, οι οποίοι δέχονται, όπως όλοι οι έφηβοι τις συχνά αντίθετες πιέσεις και απαιτήσεις των γονέων και των φίλων, αλλά τα πράγματα γι' αυτούς είναι πολύ πιο σύνθετα, καθώς αυτές οι συγκρούσεις μπορεί να απηχούν αντικρουόμενες αξίες δύο διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων.

Η έρευνα της Ψάλτη “Μαθητές και μαθήτριες από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία στα ελληνικά σχολεία: στάσεις, ανάγκες, προσδοκίες” παρουσιάζει ευρήματα που αφορούν τη διαφορετική σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο ομογενείς και γηγενείς μαθητές. Διαπιστώνεται ότι οι ομογενείς μετανάστες μαθητές βλέπουν θετικά το ελληνικό σχολείο όχι μόνο για τις γνώσεις που παρέχει και τις κοινωνικές σχέσεις που καλλιεργούνται στο χώρο του, αλλά και για το ρόλο που μπορεί να παίξει για το μέλλον τους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά των ομογενών είναι οι μαθητές που δηλώνουν περισσότερο ότι τους αρέσει να πηγαίνουν στο σχολείο και εκφράζουν συμπάθεια για τους εκπαιδευτικούς και το κλίμα του σχολείου. Περιγράφουν επίσης ως αρκετά θετική τη σχέση τους με την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα. Αντιθέτως οι Έλληνες μαθητές στέκονται περισσότερο κριτικά απέναντι στο σχολείο, ενώ δε διστάζουν να κάνουν προτάσεις για αλλαγές. Είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρξουν αλλαγές στο σχολείο αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, τη διδασκαλία και τα κτίρια, επίσης είναι αυτοί που χρησιμοποιούν περισσότερο αρνητικούς χαρακτηρισμούς, για να τα περιγράψουν τα σχολικά εγχειρίδια. Από την άλλη πλευρά οι Έλληνες μαθητές αναφέρουν καλύτερες σχέσεις με την ομάδα των συνομηλίκων, πιο ξεκάθαρη εικόνα του εαυτού και μεγαλύτερη συνεργασία σχολείου – οικογένειας³⁰ (Ψάλτη 2000, σ. 269-276).

³⁰ Ποικίλες είναι οι διεθνείς έρευνες που καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα με την Ψάλτη. Τα παιδιά των μεταναστών αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στο σχολείο, τα σχολικά καθήκοντα

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός και τα μελλοντικά σχέδια των δύο ομάδων διαφέρουν επίσης, καθώς οι γηγενείς μαθητές υπολογίζουν ότι θα συνεχίσουν μέχρι το τέλος του Λυκείου και προσανατολίζονται προς τη φοίτηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ οι ομογενείς μετανάστες μαθητές εκφράζουν περισσότερο την επιθυμία για την είσοδό στο χώρο εργασίας ή την εκμάθηση μιας τέχνης³¹. Οι ομογενείς μαθητές προσανατολίζονται περισσότερο στην άμεση εξασφάλιση των καθημερινών βιοτικών τους αναγκών, υπολογίζοντας είτε στην προσωπική τους προσπάθεια, είτε στη βοήθεια της τύχης. Επίσης η συντριπτική τους πλειοψηφία υποστηρίζει ότι το σχολείο θα τους βοηθήσει πολύ ή και πάρα πολύ να βρουν δουλειά, γιατί τους παρέχει γνώσεις και τα κατάλληλα εφόδια που χρειάζονται, για να βγουν στο χώρο της εργασίας. Αντίθετα, οι ντόπιες ομάδες εκφράζουν υψηλότερες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες, ενώ έχουν ξεκάθαρη άποψη για το είδος της στήριξης που θα πρέπει να τους προσφέρει το επίσημο κράτος. Οι ομογενείς μετανάστες μαθητές δεν αποτελούν ομοιογενές σύνολο, καθώς οι απόψεις τους παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές κάτω από την επίδραση ποικίλων παραγόντων. Θετικότερη άποψη για το ελληνικό σχολείο και το ρόλο που αυτό θα διαδραματίσει στο μέλλον τους εκφράζουν τα κορίτσια, οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου και όσοι προέχονται από οικογένειες με κάποια οικονομική ασφάλεια, υψηλό μορφωτικό επίπεδο, κατάγονται από την Αλβανία, γνωρίζουν ελληνικά και τα προτιμούν ως γλώσσα διδασκαλίας, έχουν καλή γνώμη για την Ελλάδα και δεν έχουν φοιτήσει σε ειδικές τάξεις (Ψάλλη, 2000). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, όπως θα

και τους εκπαιδευτικούς, ενώ η σχέση τους με το σχολείο παρουσιάζεται περισσότερο θετική σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές (Kao & Tienda, 1995, Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001, OECD, 2006).

³¹ Η Σκούρτου (Σκούρτου κ. α., 2004, σ. 16) διαπιστώνει ότι από τα υπάρχοντα στατιστικά στοιχεία για την παρουσία των μεταναστών μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προκύπτει ότι το 5,2% των αγοριών δε συνεχίζουν τις σπουδές τους στο Λύκειο. Αν και εκλείπουν σαφή ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη σχολική διαρροή, εικάζουμε ότι το ποσοστό των μεταναστών μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο οδηγούνται στον εργασιακό στίβο. Στην ίδια κατεύθυνση οι Ζάχου και Καλεράντε (2007, σ. 347) υποστηρίζουν ότι η πρόωρη αποχώρηση των μαθητών από την εκπαίδευση συνδέεται με την επαγγελματική αποκατάσταση και την οικονομική στήριξη της οικογένειας. Διατείνονται ότι τα αγόρια περισσότερο από τα κορίτσια προσανατολίζονται από τις οικογένειές τους σε τεχνικά, ημιεξειδικευμένα επαγγέλματα που θα τους εξασφαλίσουν άνετο βιοπορισμό και ένα βέβαιο μέλλον.

καταδειχθεί ακολούθως, συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τα ευρήματα της έρευνας της Ψάλτη.

Σημαντικά ευρήματα σχετικά με τις στάσεις Ελλήνων μαθητών προς τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, παρουσιάζει η έρευνα της Unicef (2001) στην οποία συμμετείχαν 933 μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Οι Έλληνες μαθητές εμφανίζονται ως η πιο ανεκτική κοινωνική ομάδα -σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς- στη διαφορετικότητα και στην πολυπολιτισμικότητα, που εισάγουν οι αλλοδαποί συμμαθητές τους στη σχολική κοινότητα, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών εκφράζουν θετική γνώμη για τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους³². Ένας στους δύο μαθητές έχει φίλο κάποιο παιδί από άλλη χώρα και θα επιθυμούσε να έχει στενότερες φιλικές σχέσεις με τους αλλοδαπούς συμμαθητές του. Πιο συγκεκριμένα έξι στους δέκα δηλώνουν ότι δε θα τους ενοχλούσε αν στο σχολείο τους φοιτούσε σημαντικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών, ενώ επτά στους δέκα θα μοιράζονταν το ίδιο θρανίο με παιδιά άλλης εθνικότητας, άλλου θρησκευματος ή άλλου χρώματος³³.

³² Σε αντίθετα αποτελέσματα καταλήγει η έρευνα των Dimakos & Tasiopoulou (2003, σ. 312-313) με Έλληνες μαθητές Γυμνασίου, η οποία κατέδειξε την ύπαρξη αρνητικών απόψεων και στάσεων για τους μετανάστες, ενώ τα ελάχιστα θετικά σχόλια περιορίζονταν κυρίως στην παροχή φτηνού εργατικού δυναμικού. Ενδεχομένως η άποψη των μαθητών για τους μετανάστες εν γένει επηρεάζεται από τον κυρίαρχο ρατσιστικό λόγο, ενώ η άποψή τους για τους αλλοδαπούς συμμαθητές διαμορφώνεται σε μία πραγματική βάση. Στην ίδια έρευνα οι μαθητές αναπαρήγαγαν τη ρατσιστική ρητορεία εκφράζοντας την ανησυχία τους για την εγκληματικότητα που προκαλείται από τους μετανάστες, την αύξηση της ανεργίας για το γηγενή πληθυσμό ως αποτέλεσμα της εισόδου των μεταναστών στον εργασιακό στίβο, καθώς και τον κίνδυνο μετάδοσης νοσημάτων που φέρουν οι μετανάστες. Ένα μικρό ποσοστό μαθητών εξέφρασαν ακραίες απόψεις όπως «πρέπει όλοι να απελαθούν τώρα» ή «όλοι τους είναι εγκληματίες, κλέφτες, βιαστές». Τέλος ένα εξίσου μικρό ποσοστό μαθητών διατύπωσαν την άποψη ότι οι μετανάστες συμβάλλουν στον πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής μέσω της δικής τους πολιτισμικής κληρονομιάς, της μουσικής και των παραδόσεων.

³³ Η ξενοφοβική συμπεριφορά συνδέεται με τέσσερις παράγοντες: α. *το μορφωτικό επίπεδο των γονέων*, τα παιδιά γονέων με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης είναι εμφανώς πιο ανεκτικά στη διαφορετικότητα από τα παιδιά γονέων με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης β. *την εκπαιδευτική βαθμίδα*, οι μαθητές του Δημοτικού είναι πολύ περισσότερο ανοιχτοί στην πολυπολιτισμικότητα συγκριτικά με τους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου γ. *το φύλο*, οι μαθήτριες είναι πολύ περισσότερο δεκτικές έναντι των μεταναστών συμμαθητών τους από τους μαθητές και δ. *το βαθμό γνωριμίας / συναναστροφής*, τα παιδιά που συνυπάρχουν στην τάξη με αλλοδαπούς μαθητές είναι πολύ περισσότερο ανοιχτά στην πολυπολιτισμικότητα από

Η έρευνα της Λεζέ (2003) “Η στάση των εφήβων Ελληνοποντίων Παλινοστούτων Ομογενών από την Πρώην Σοβιετική Ένωση απέναντι στην ελληνική γλώσσα” επικεντρώνεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε δείγμα μαθητών από δημόσια Γυμνάσια της Καλλιθέας και του Μενιδίου Αττικής. Οι μαθητές δηλώνουν σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από τις συνθήκες ζωής και τις σχέσεις στην Ελλάδα, αν και οι μισοί περίπου μαθητές του δείγματος νιώθουν μεγάλη νοσταλγία για τη χώρα προέλευσης. Αυτό, σύμφωνα με την ερευνήτρια, πρέπει μάλλον να θεωρηθεί ένδειξη ανεπιτυχούς κοινωνικής προσαρμογής ή ύπαρξης συγκεχυμένης εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας³⁴. Όσο αφορά τις κοινωνικές σχέσεις, η γενική τους τάση είναι να συνάπτουν σχέσεις με μεικτές ομάδες συνομηλίκων και συμμαθητών, ενώ προβαίνουν σε θετικούς ή μετριοπαθείς χαρακτηρισμούς για τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους γηγενείς. Τη στάση των τελευταίων απέναντί τους τη χαρακτηρίζουν ως ουδέτερη ή θετική.

Και στην έρευνα αυτή καταδεικνύεται η καλύτερη σχολική προσαρμογή των κοριτσιών, καθώς κατανοούν καλύτερα τα μαθήματα, βελτιώνουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και εμφανίζουν υψηλότερη σχολική επίδοση απ’ ό,τι τα αγόρια³⁵. Το

ό,τι τα παιδιά που απλώς πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο με αλλοδαπούς μαθητές και ακόμη περισσότερο από εκείνα που δε γνωρίζουν παιδιά από άλλες χώρες (Unicef, 2001).

³⁴ Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει η Βέικου (2000, σ. 146), η οποία προβαίνει σε ένα σαφή διαχωρισμό ανάμεσα στους ενήλικες μετανάστες και τα παιδιά μεταναστών. Υποστηρίζει ότι οι ενήλικες που έχουν συγκροτήσει την ταυτότητά τους, βιώνουν οδυνηρότερα και νοσταλγικότερα τον ξεριζωμό, αλλά εντάσσονται συνήθως ευκολότερα, αφενός γιατί οφείλουν να αντιμετωπίσουν επείγουσες καταστάσεις επιβίωσης, αφετέρου γιατί η συναισθηματική ωριμότητα τους παρέχει συμβολικούς μηχανισμούς, για να αντέξουν το παρόν, εξειδανικεύοντας το παρελθόν και οραματιζόμενοι το μέλλον. Αντίθετα οι ανήλικοι και ιδίως οι έφηβοι, δεν έχουν ολοκληρώσει την κοινωνικοποίησή τους, ή ακόμα δυσμενέστερα για ορισμένους, η κοινωνικοποίησή τους ξεκίνησε σ’ ένα πολιτισμικό περιβάλλον και διεκόπη αιφνίδια με τη μετανάστευση. Επιπλέον οι ανήλικοι δεν έχουν αποκρυσταλλώσει τις αντιλήψεις τους για τον εαυτό τους και την ιστορία τους. Η ρευστότητα αυτή βιώνεται τραυματικά για τα παιδιά των μεταναστών, τα οποία αισθάνονται ότι είναι διαφορετικά, χωρίς να μπορούν να προσδιορίσουν ποιοι ακριβώς είναι.

³⁵ Η καλύτερη σχέση με το σχολείο και η καλύτερη επίδοση και συμπεριφορά των κοριτσιών σε σύγκριση με τα αγόρια καταδεικνύεται σε πολλές ελληνικές αλλά και διεθνείς έρευνες. Τα αγόρια παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον, λιγότερη προσπάθεια, περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλότερες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες σε σχέση με τα κορίτσια (Qin, 2003, Faliciano & Rumbaut, 2005). Για μια συνοπτική

μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται επίσης με τη σχολική προσαρμογή των μαθητών. Αντιθέτως, η παλιννόστηση σε μεγάλη ηλικία και η βίωση έντονων συναισθημάτων νόστου για τη χώρα προέλευσης σχετίζονται με την ανεπιτυχή προσαρμογή στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Όσο αφορά τις αυτοαξιολογήσεις των μαθητών στους επιμέρους τομείς βασικών τους ικανοτήτων και τη γενικότερη αυτοεκτίμησή τους, φαίνεται ότι βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα³⁶. Τέλος, η σαφής προτίμησή τους για τη χρήση και των δύο γλωσσών στο ελληνικό περιβάλλον, αποδεικνύει την επιθυμία τους να διατηρήσουν τη διγλωσσική τους ταυτότητα³⁷. Καταδεικνύεται ότι αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στις δύο γλώσσες και ειδικά στην ελληνική, καθώς η ρωσική θεωρείται η μητρική γλώσσα, ενώ η ελληνική το βασικό μέσο επικοινωνίας στο ελληνικό περιβάλλον³⁸.

παρουσίαση της σχέσης ανάμεσα στο φύλο και τα μαθησιακά αποτελέσματα βλέπε Prelorntzou, 2007.

³⁶ Πρόκειται για μια διαπίστωση που επιβεβαιώνεται από πολλές μελέτες. Σε έρευνα τους οι Giannimis, Constantinou & Hatzichristou (2003) καταδεικνύουν επίσης το χαμηλό βαθμό αυτοεκτίμησης και συναισθηματικής προσαρμογής των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ οι Γεωργιογιάννης & Γιάννακα (2005) συγκρίνοντας Έλληνες και μετανάστες μαθητές διαπιστώνουν ότι οι γηγενείς διαθέτουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση για το πόσο καλοί μαθητές είναι σε σχέση με τους μετανάστες συμμαθητές τους.

³⁷ Έρευνα της Πρελορέντζου και Ντάλλα (2003) σε εφήβους μαθητές από την Αλβανία που φοιτούν σε σχολεία της Αθήνας κατέδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών προτιμούν τη στρατηγική της εναρμόνισης -που αποτελεί και την προσφιλέστερη στρατηγική (Berry, 1997, Berry et al., 2006, Παπαστυλιανού, 1992, Γεώργας & Παπαστυλιανού, 1993, Γεώργας et al., 1999)-, δηλαδή θεωρούν τον εαυτό τους συγχρόνως Έλληνα και Αλβανό. Αυτό ενισχύει τη σχέση με το σχολείο και την εν γένει προσαρμογή τους στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει ότι θέλουν να έχουν σχέσεις και με Έλληνες και με συμπατριώτες τους. Κατά τον ίδιο τρόπο, προσδοκούν από τους γονείς τους να συνδυάσουν πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσης -ήθη, έθιμα- με καινούρια στοιχεία της χώρας υποδοχής -ελληνικές συνήθειες-. Μία σημαίνουσα διαπίστωση της έρευνας είναι ότι η προθυμία των παιδιών των μεταναστών να προσαρμοστούν στο καινούριο πλαίσιο έρχεται σε αντίθεση με τις ανησυχίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Η βασική τους ανησυχία αφορά την πρόοδο στο σχολείο και ακολουθούν οι σχέσεις με τους καθηγητές. Οι ανησυχίες αυτές, σύμφωνα με τις ερευνήτριες, ενδέχεται να απηχούν βαθύτερες ανάγκες των παιδιών που συνδέονται με τη μαθησιακή διαδικασία και τις σχολικές πρακτικές.

³⁸ Στο πεδίο της κοινωνιογλωσσολογίας πληθαίνουν οι έρευνες που αφορούν τους δίγλωσσους μαθητές και τις στάσεις τους απέναντι στη γλώσσα. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έρευνα του Γεροβασιλείου (2003) για τις γλωσσικές στάσεις των πομακόφωνων μαθητών της

1.2.6. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον

Όπως ήδη υποστηρίξαμε η διεθνής έρευνα καταδεικνύει ότι η οικογένεια, η κοινότητα, η κουλτούρα και το εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελούν τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχέση με το σχολείο (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2004, Ogbu & Herbert, 1998). Στην παρούσα διατριβή επικεντρωθήκαμε στον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό περιβάλλον επηρεάζει τη σχέση αυτή. Στις σελίδες που ακολουθούν θα επεκτείνουμε τον προβληματισμό μας σε ορισμένες παραμέτρους του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ιδιαίτερες σημαίνουσες, έτσι όπως καταδείχθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας.

Μέσα από τις μαθητικές αφηγήσεις αναδείχθηκε η σημασία όχι μόνο του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, αλλά και του κρυφού προγράμματος ή παραπρογράμματος που συνδέεται με τη σχολική ζωή. Το κρυφό πρόγραμμα διαμορφώνεται από τις ανεπίσημες και σιωπηρές πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από το γενικότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την κοινωνία. Απηχεί κοινές αξίες, πιστεύω, μύθους, προσδοκίες, κανόνες, ρόλους και τελετουργικά που συχνά ασυνείδητα καθοδηγούν και ρυθμίζουν τη δράση των υποκειμένων στη σχολική κοινότητα. Πέρα από την επίσημη στοχοθεσία, όλες οι παιδαγωγικές πρακτικές συμπεριλαμβάνουν το δικό τους παραπρόγραμμα, το οποίο δύσκολα αξιολογείται. Μπορεί όμως να γίνει ορατό, αναλύοντας κριτικά τις καθημερινές πρακτικές, το πώς οικοδομείται η γνώση, τις αλληλεπιδράσεις, την επικοινωνία στην τάξη και στο προαύλιο. Για παράδειγμα στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και μεταξύ καθηγητών-μαθητών, η χρήση της γλώσσας, η μη λεκτική επικοινωνία, οι σιωπές, η προσοχή ή η αδιαφορία, η ύπαρξη ή η απουσία προσδοκιών είναι ενδεικτικές. (Lestinen, Petrucijova & Spinthourakis, 2004, σ. 10-11).

Σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο Philip Jackson (1968), εισηγητή του όρου «κρυφό πρόγραμμα» εκτός από τα επίσημα τρία “R” του παραδοσιακού σχολείου: ανάγνωση/reading, γραφή/writing και αριθμητική/arithmetic υπάρχουν και τα τρία “R” του κρυφού αναλυτικού προγράμματος ή παραπρογράμματος: κανόνες/rules, ρουτίνα/routines και συντονισμός/regulations. Ο λόγος των μαθητών στις

Θράκης και της Ανδρέου (2004) για τους δίγλωσσους μαθητές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τις στάσεις τους απέναντι στη γλώσσα και τους συμμαθητές τους.

συνεντεύξεις ανέδειξε με τον πιο εύγλωττο τρόπο πτυχές του κρυφού προγράμματος της σχολικής μονάδας.

1.2.6.1. Η σχολική μονάδα

Το κλίμα του σχολείου

Η διεθνής έρευνα που έχει ως αντικείμενο τα παιδιά των μεταναστών εστιάζει στη σχολική προσαρμογή των υποκειμένων³⁹, καθώς οι σχολικές διαδικασίες και τα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν βαρόμετρο για την εν γένει ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών⁴⁰. Το κλίμα του σχολείου⁴¹ θα διευκολύνει ή θα δυσκολέψει την προσαρμογή, συχνά όμως τα παιδιά των μεταναστών βρίσκονται σε σχολεία υποβαθμισμένα, με ανεπαρκείς υποδομές και ποικίλα προβλήματα (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Solheim, 2004). Η έρευνα έχει καταδείξει ότι τα αποτελεσματικά σχολεία⁴² έχουν μια σειρά από κοινά χαρακτηριστικά. Καλή ηγεσία και καθηγητές με

³⁹ Για το Δρεπτάκη (2001α) η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί συνθήκη *sine qua non* για την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.

⁴⁰ Διεθνής έρευνα του Berry και των συνεργατών του (Berry et al., 2006) που είχε ως στόχο να αποτιμήσει την προσαρμογή εφήβων μεταναστών σε δεκατρείς διαφορετικές χώρες, κατέδειξε ότι η καλή σχέση των παιδιών των μεταναστών με το σχολείο προάγει καθοριστικά την ψυχολογική και κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή τους. Άλλα ευρήματα της έρευνας είναι ότι η γειτονιά στην οποία συνυπάρχουν μετανάστες και γηγενείς συντελεί επίσης σημαντικά στην καλή προσαρμογή των νέων, καθώς και ότι οι νέοι πρέπει να ενθαρρύνονται να διατηρήσουν τα στοιχεία της κουλτούρας της χώρας καταγωγής, ενώ παράλληλα να καλλιεργούν στενούς δεσμούς με την κοινωνία υποδοχής. Αντίθετα, ο παράγοντας που ασκεί τη μεγαλύτερη αρνητική επιρροή στην προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών είναι οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός της κοινωνίας υποδοχής.

⁴¹ Το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου και στη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με το σχολείο. Δύσκολα όμως μπορεί να αποτιμηθεί, καθώς καθορίζεται από την κοινωνική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας, η οποία περιλαμβάνει ορατά στοιχεία όπως είναι τα προγράμματα, οι σκοποί του οργανισμού και η δομή του αλλά και αόρατα, συμβολικά στοιχεία όπως είναι οι αξίες, φιλοσοφίες και ιδεολογίες (Πασιαρδή, 2001, σ. 25).

⁴² Για τον MacBeath (2001α, σ. 35-53) η αναζήτηση του αποτελεσματικού σχολείου μοιάζει με το κυνήγι του μονόκερου, την αναζήτηση μιας ουτοπίας. Διαπιστώνει ότι τα αποτελεσματικά σχολεία προσδιορίζονται από μια ομάδα κοινών χαρακτηριστικών: τις υψηλές προσδοκίες, τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, το βαθμό “επαγγελματισμού” της διοίκησης του σχολείου και το βαθμό οργάνωσης του σχολικού περιβάλλοντος. Τονίζει ότι πρέπει να είμαστε

όραμα, υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις καταβολές τους, σεβασμό στην κουλτούρα και στη γλώσσα των μαθητών και ένα οργανωμένο και ασφαλές σχολικό περιβάλλον. Το κλίμα του σχολείου είναι σημαντικό κριτήριο για τη σχέση που θα αναπτύξουν οι μαθητές με αυτό, ένα κριτήριο που δύσκολα αποτιμάται ή καταγράφεται, αλλά είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας στη σχολική ζωή (Lucas, Henze & Donato, 1990).

Υπάρχουν σχολεία που αποτελούν “πεδία ευκαιριών” για τα παιδιά των μεταναστών. Σχολεία καλοσυντηρημένα και φιλόξενα. Οι τοίχοι τους είναι καλυμμένοι με εικαστικά έργα και εργασίες των παιδιών, είναι εξοπλισμένα και έχουν τις απαραίτητες υποδομές. Οι καθηγητές χρησιμοποιούν ενεργητικές και συνεργατικές μαθησιακές μεθόδους. Ο διευθυντής είναι σε θέση να ασκήσει το ρόλο του, αλλά παράλληλα είναι προσηνής και νοιάζεται για τους μαθητές. Αντίθετα, άλλα σχολεία αποτελούν “πεδία κινδύνου” όπου κυριαρχεί η λογική της επιβίωσης και όχι της μάθησης. Σχολεία που βρίσκονται συνήθως σε δύσκολες γειτονίες με ποικίλα κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα. Σχολεία με κρούσματα βίαιης συμπεριφοράς, σχολικά κτίρια κακοσυντηρημένα, πολυπληθείς τάξεις, περιορισμένο χώρο, ανεπαρκή εξοπλισμό και ελλειπείς υποδομές. Καθηγητές και παιδιά συνήθως αναλώνονται σε περιστατικά απειθαρχίας, επιθετικότητας ή βίας, και το αίσθημα ματαίωσης είναι πολύ ισχυρό σε όλες τις πλευρές (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001).

προσεκτικοί, όταν μιλάμε για το “σχολείο” σαν να είναι μια ομοιογενής οντότητα, σαν να είναι ίδιο για όλους τους μαθητές. Γι’ αυτό και αναφέρεται στη “διαφορετικότητα της αποτελεσματικότητας”, καθώς στα περισσότερα σχολεία η επιτυχία συνυπάρχει με την αποτυχία και ορισμένοι μαθητές αποδίδουν καλύτερα από άλλους. Άλλοι ερευνητές (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000) τονίζουν ότι η γνώση αυτών των κριτηρίων δεν εξασφαλίζει και το σχέδιο το οποίο μπορεί να ακολουθήσει ένα σχολείο, για να γίνει αποτελεσματικό. Τα σχολεία διαφέρουν σε ό,τι αφορά το μαθητικό πληθυσμό και τις ανάγκες του, καθώς και σε ό,τι αφορά τις αξίες της κοινότητας στην οποία είναι ενσωματωμένα. Συνεπώς, τα πορίσματα της διεθνούς έρευνας πρέπει να συνεκτιμηθούν με τις ανάγκες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Για το Θεριανό (2006α, σ. 38) αντί να εστιάζουμε στην επίδοση των μαθητών, θα πρέπει να εξετάσουμε κατά πόσο οι υπάρχουσες δομές και δραστηριότητες της σχολικής μονάδας προάγουν την ποιοτική παιδεία για όλους τους μαθητές, την επαγγελματική ικανοποίηση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τέλος πώς οι σχολικές μονάδες θα μπορούσαν να επιτύχουν αποτελεσματικότερα αυτούς τους σκοπούς. Ως απόρροια αντιπαραθέτει το σχολείο που αποτελεί “κοινότητα μάθησης” στο σχολείο της “μετρήσιμης αποτελεσματικότητας”.

Βία-παραβατικότητα

Τα παιδιά των μεταναστών βρίσκονται συνήθως σε υποβαθμισμένα σχολεία, τα οποία αντιμετωπίζουν προβλήματα βίας συμπεριφοράς και ενίοτε δράσης συμμοριών⁴³. Συχνά οι καθηγητές και οι διευθυντές τέτοιων σχολείων προτιμούν να αλλάξουν σχολική μονάδα. Ως αποτέλεσμα, σ' αυτού του είδους τα σχολεία δεν υπάρχει συνέχεια ή το αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινότητα, για να ενισχύσει τη σχέση των μαθητών με το σχολείο (Osterman, 2000). Τα σχολεία με «κουλτούρα βίας» έχουν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά, που αποβαίνουν τροχοπέδη στην προσαρμογή και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Collier, 1998):

- § Η διοίκηση αρνείται ότι το σχολείο αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα που αφορούν τη συμπεριφορά των μαθητών.
- § Η πλειοψηφία του προσωπικού και των καθηγητών παρουσιάζονται αδιάφοροι σε σχέση με τα παιδιά.
- § Υπάρχει χαλαρότητα και απουσία λήψης μέτρων για ζητήματα πειθαρχίας και τάξης στο χώρο του σχολείου.

Σχετικά με το θέμα της βίας στο ελληνικό σχολείο⁴⁴ τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια σε σχολικές μονάδες της χώρας μας αποτυπώνουν μια νέα σχολική πραγματικότητα. Σύμφωνα με την έρευνα του ΕΚΚΕ «Βία στο σχολικό χώρο» (Τσίγκανου, Δασκαλάκη & Τσαμπαρλή, 2004) που πραγματοποιήθηκε πανελλαδικά σε 5.000 μαθητές, ο φόβος και η σιωπή καλύπτουν

⁴³ Η παρέα - συμμορία μπορεί να προσφέρει την αίσθηση του ανήκειν, αλληλεγγύη μεταξύ των μελών της, προστασία, πειθαρχία και ζεστασιά. Καθώς οι έφηβοι βρίσκονται στην περίοδο της συγκρότησης της ταυτότητάς τους, ταυτίζονται με την ομάδα και συχνά υιοθετούν το ντύσιμο, τη γλώσσα και τη συμπεριφορά της. Το έθος της παρέας - συμμορίας προσδίδει μια μορφή ταυτότητας και συνοχής στους περιθωριοποιημένους νέους κατά την παραγμένη περίοδο της εφηβείας καθιστώντάς τους ιδιαίτερα επιρρεπείς σε τέτοιου είδους παρέες. Τα παιδιά που υιοθετούν μετέχουν σε συμμορίες έχουν συνήθως βεβαρυμένο οικογενειακό ιστορικό. Χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, απόντες κυριολεκτικά και μεταφορικά γονείς, βίαιο ενδοοικογενειακό περιβάλλον. Κοινός τόπος στη ζωή αυτών των νέων είναι η έλλειψη ισχυρών προσώπων, όπως οι γονείς, οι θείοι, οι θείες ή τα αδέρφια που μπορούν να τους βοηθήσουν να διαχειριστούν τις εντάσεις της εφηβείας. Χωρίς αυτήν τη στήριξη και την καθοδήγηση, οι νέοι αυτοί βρίσκουν καταφύγιο και συναισθηματική στήριξη στους συνομηλίκους τους που βιώνουν την ίδια δυσχερή κατάσταση (Vigil, 2003).

τα περιστατικά βίας στα σχολεία της χώρας μας, ενώ οι μαθητές ζητούν την εφαρμογή αυστηρότερων μέτρων απέναντι στους παραβάτες. Τα σημαντικότερα περιστατικά που αναφέρονται είναι η λεκτική βία και οι καβγάδες μεταξύ μαθητών (60%), οι συμπλοκές (34%), οι κλοπές αντικειμένων μαθητών (30%), οι κλοπές αντικειμένων σχολείου (18%) και οι βανδαλισμοί (16%). Δώδεκα στους εκατό μαθητές δήλωσαν ότι αναγκάστηκαν να απουσιάσουν από το σχολείο για μέρες μετά από ένα περιστατικό βίας στο οποίο είχαν εμπλακεί φοβούμενοι εκδίκηση. Η έρευνα αναδεικνύει το ρόλο της «συμμορίας», αφού ανάμεσα στους μαθητές που ομολόγησαν ότι έμπλεξαν σε καβγά, ένας στους πέντε δήλωσε ότι δέχτηκε επίθεση από την παρέα του αντίπαλου. Σύμφωνα με την Τσίγκανου, αυτό που ενώνει τα μέλη τέτοιων ομάδων είναι η φτώχεια όχι μόνο σε υλικά αγαθά αλλά και σε συναισθήματα -οικογένεια, κοινωνική στέρηση- και σε εκπαίδευση.⁴⁵

Η έρευνα του ΕΚΚΕ εστιάζει επίσης στους παράγοντες που τροφοδοτούν τη βία. Η οικογένεια αλλά και το σχολείο διαδραματίζουν ιδιαίτερο ρόλο στην εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών. Περισσότερο ευάλωτα είναι τα σχολεία των αστικών περιοχών της χώρας, ενώ τα περισσότερα περιστατικά καταγράφονται στο Γυμνάσιο. Η υποβαθμισμένη περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο είναι ένας παράγοντας, αλλά κυρίως είναι το υποβαθμισμένο σχολείο που ενισχύει τέτοιες συμπεριφορές. Οι μαθητές του Γυμνασίου εκδηλώνονται πιο επιθετικά από τους μαθητές του Λυκείου, καθώς στο Γυμνάσιο ασκούνται περισσότερες πιέσεις και επιτηρήσεις από την οικογένεια και το σχολείο όσο αφορά την επίδοση και τη συμπεριφορά.

⁴⁴ Βλέπε επίσης Αρτινοπούλου, Β. (2001) *Βία στο σχολείο*, Αθήνα, Μεταίχμιο και Περόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001) *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.

⁴⁵ Η εμφάνιση συμμοριών και η αύξηση της βίαιης συμπεριφοράς στο ελληνικό σχολείο επιβεβαιώνεται και στην έρευνα που πραγματοποίησε το Πανεπιστήμιο Κρήτης το 1999 με επιστημονική υπεύθυνη τη Ρήγα σε δείγμα 305 μαθητών Γυμνασίου – Λυκείου. Η ερευνήτρια περιγράφει τη ζωή που ζητά επιβεβαίωση μέσα από νεανικές συμμορίες ως ζωή μέσα σε κακές οικογενειακές σχέσεις και χωρίς ενδιαφέροντα. Σύμφωνα με τους εφήβους τα άτομα που ανήκουν σε συμμορίες λειτουργούν κυρίως ως εξής: «κάνουν τους μάγκες» (35,1%), έχουν «κακές» συνήθειες (20%) και ασκούν βία (16,9%). Εντυπωσιακά μεγάλο εμφανίζεται το ποσοστό των μαθητών που λένε ότι το σχολείο και η εκπαίδευση (31,7%) οδηγούν τα παιδιά σε βίαιη συμπεριφορά, γιατί τα παιδιά καταπιέζονται και ξεσπούν (30,5%), οι καθηγητές τα προσβάλλουν (22,9%), παρασύρονται από άλλα παιδιά (29,5%) ή γιατί απεχθάνονται το σχολείο (4,8%) (<http://www.dismathis.gr/arthra/pe2.pdf>).

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι σημαντικό ποσοστό μαθητών της έρευνας δηλώνει ότι «δεν αντέχει» μαθητές από άλλες χώρες. Τα στοιχεία αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά και για τη δική μας έρευνα και φωτίζουν την κουλτούρα βίας που κυριαρχεί στην πρώτη σχολική μονάδα.

Όσο αφορά τις εκδηλώσεις εκφοβισμού⁴⁶ και βίαιης συμπεριφοράς, τα παιδιά των μεταναστών ανήκουν στην ομάδα των μαθητών που είναι πιθανότερο να πέσουν θύματα τέτοιων πρακτικών. Αυτό κατέδειξε ευρωπαϊκή έρευνα που διεξήχθη το 2003 σε δεκατρείς χώρες με θέμα την ποιότητα ζωής των εφήβων. Στην έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από τον καθηγητή Κοινωνικής Ιατρικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Τούντα (Τούντας, Τσιάντης, & Δημητρακάκη, 2004), συμμετείχαν 1.200 Έλληνες μαθητές από όλη τη χώρα και οι γονείς τους. Η έρευνα κατέδειξε ότι συγκριτικά με τις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες οι έφηβοι στην Ελλάδα φαίνεται να βιώνουν σε μικρότερο βαθμό αρνητικά συναισθήματα, όπως αυτά του εκφοβισμού και της μη-αποδοχής από τους συνομηλίκους στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, το 22,5% των Ελλήνων εφήβων της έρευνας δήλωσαν ότι έχουν βιώσει τον εκφοβισμό ή την απόρριψη. Συχνότερα θύματα τέτοιων πρακτικών είναι οι έφηβοι από οικογένειες οικονομικά ασθενέστερες, οι έφηβοι οικονομικών μεταναστών, οι έφηβοι με χρόνια προβλήματα υγείας και οι έφηβοι χαμηλού κοινωνικού επιπέδου.

Τα φαινόμενα βίας που εμφανίζονται σε μια σχολική μονάδα συνδέονται άμεσα με τον τρόπο λειτουργίας της⁴⁷. Οι σχολικές δομές και οι πρακτικές που υιοθετούνται διαμορφώνουν τη σχέση που έχουν οι μαθητές με το σχολείο και τις ευκαιρίες που τους οδηγούν τελικά στην επιτυχία ή την αποτυχία. Αν και το σχολείο συνήθως

⁴⁶ Πανελλαδική έρευνα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με επιστημονική υπεύθυνη τη Δελιγιάννη-Κουϊμτζή διερεύνησε το φαινόμενο του εκφοβισμού (bullying) στα ελληνικά σχολεία. Στην έρευνα συμμετείχαν 3.875 μαθητές Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ένα ποσοστό πάνω του 10% των μαθητών της Δευτεροβάθμιας έχουν βιώσει μια μορφή λεκτικού εκφοβισμού σε συστηματική βάση, ενώ ο αριθμός των μαθητών που φοβούνται ότι θα πέσουν θύματα εκφοβισμού αυξάνεται σημαντικά (35% για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας). Η εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού παρατηρείται συχνότερα στα αγόρια και συνδέεται με την ανάπτυξη της ανδρικής ταυτότητας (Κωνσταντίνου, Παπαθανασίου & Ζαφειρόπουλος, 2006).

⁴⁷ Βλέπε την πολύ ενδιαφέρουσα εισήγηση «Σχολική βία: Εικόνα σου είμαι κοινωνία και σου μοιάζω» της Πενταρβάνη Θεοδοσίας, διευθύντριας του 7^ο Γυμνασίου Ζωγράφου, ένα σχολείο με ποσοστό αλλοδαπών μαθητών 30%, η οποία αναφέρεται στις πρακτικές και τα σχέδια

αναπαράγει τις υπάρχουσες κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες (Bourdieu & Passeron, 1970), μπορεί επίσης να αλλάξει αυτά τα δεδομένα, όταν μαθητές και καθηγητές εργάζονται από κοινού και στοχεύουν στη σχολική επιτυχία (Θεριανός, 2004, Conchas, 2001). Η συνεργασία όμως μαθητών και καθηγητών στο σύγχρονο σχολείο επαναπροσδιορίζεται, καθώς οι μαθητές υιοθετούν νέες στρατηγικές.

Οι Dubet και Martucceli (1996, σ. 146-148) τονίζουν ότι το αίτημα για δίκαιη αντιμετώπιση των μαθητών και το αίτημα της αμοιβαιότητας είναι πολύ ισχυρό στους σημερινούς εφήβους και διαμορφώνει τη σχέση τους με το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, κάθε ιδιαίτερη μεταχείριση που δε στηρίζεται σ' ένα «δίκαιο» και «αντικειμενικό» κριτήριο, καταγγέλεται από τους μαθητές, οι οποίοι είναι εξαιρετικά «ευαίσθητοι» σε θέματα διακρίσεων. Προβλήματα επίσης εγείρονται, όταν η διαφορετική σχολική επίδοση οδηγεί τους καθηγητές στην υιοθέτηση διαφορετικής συμπεριφοράς, όταν δηλαδή η επίδοση και η συμπεριφορά των μαθητών συνεκτιμώνται, χωρίς να θεωρούνται ως ξεχωριστές σφαίρες. Επίσης οι αντιδράσεις των μαθητών μπορεί να είναι ιδιαίτερα έντονες σε περιστάσεις παραβίασης του προσωπικού τους χώρου, όταν για παράδειγμα ο καθηγητής εκθέτει ενώπιον της τάξης στοιχεία που αφορούν την προσωπική τους ζωή ή τους επιπλήττει αναφερόμενος σε θέματα της ιδιωτικής σφαίρας. Ένα νέο ζητούμενο των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής μονάδας είναι και το αίτημα για αμοιβαιότητα, που έρχεται να αντικαταστήσει την παραδοσιακή συμμόρφωση των μαθητών στους κανόνες του σχολείου. Η παντοδυναμία του καθηγητή που ενισχύεται από την εξουσία που ασκεί ο διευθυντής του σχολείου, αντικαθίστανται από μία πολιτική θέαση των σχέσεων. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ένα παιχνίδι επιρροής και εξουσίας ανάμεσα στους παράγοντες του σχολείου και σ' αυτό το πλέγμα των σχέσεων έχουν και οι ίδιοι τις δικές τους διεκδικήσεις. Οι καθηγητές απαιτούν το σεβασμό από τους μαθητές, αλλά και οι μαθητές επίσης. Οι καθηγητές κάνουν παρατηρήσεις για την «ενδεδειγμένη» συμπεριφορά, αλλά σύμφωνα με τους μαθητές και οι ίδιοι οφείλουν να προσέχουν το ύφος τους, τις πρακτικές τους και τις αντιδράσεις τους.

δράσης που εφαρμόζονται στο σχολείο για την πρόληψη της σχολικής βίας (<http://7gym-zograf.att.sch.gr/activities/2006-07/via2.pdf>).

Το σχολείο που μαθαίνει

Τα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν ως ένας χώρος ευκαιριών για τους μαθητές τους, αρκεί να εξελιχθούν από οργανισμούς που διδάσκουν σε οργανισμούς που μαθαίνουν, δηλαδή που αποκτούν νέες γνώσεις, εργαλεία, συμπεριφορές και αξίες⁴⁸. Είναι μια χρονοβόρος διαδικασία, μία επένδυση μακροπρόθεσμη στην οποία είναι απαραίτητο να συμμετέχουν δυναμικά όλοι οι φορείς της σχολικής μονάδας, μοιραζόμενοι κοινούς στόχους⁴⁹. Ο MacBeath (2001β, σ. 164) δίνει τις ακόλουθες κατευθύνσεις που αποτελούν τα επτά βήματα προς το σχολείο που μαθαίνει:

- § Προωθήστε ένα κλίμα μάθησης
- § Εντοπίστε «τα πράσινα βλαστάρια» της ανάπτυξης
- § Εντοπίστε ό,τι εμποδίζει την αλλαγή
- § Μοιραστείτε την ηγεσία
- § Δημιουργήστε τρόπους άντλησης των πληροφοριών εκ των έσω
- § Χρησιμοποιήστε κριτικούς φίλους
- § Δημιουργήστε ισχυρά δίκτυα

Τα σχολεία που μαθαίνει είναι το «έξυπνο» σχολείο (Perkins, 1996). Αν και είναι δύσκολο να φανταστούμε τη «νοημοσύνη» ως κάτι που υπάρχει στο περιβάλλον, έξω από τον άνθρωπο, η νοημοσύνη δημιουργείται επίσης από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων και ανάμεσα στους ανθρώπους και τα

⁴⁸ Η σχολική μονάδα τοποθετείται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών αλλαγών και αναγνωρίζεται ως μία αυτο-ρυθμιζόμενη κοινότητα στην οποία συμμετέχουν διαφορετικές ομάδες συμφερόντων και αξιών σε μια συνεχή διαδικασία διαπραγμάτευσης και επίλυσης συγκρούσεων. Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία στην οποία εμπλέκονται όχι μόνο οι καθηγητές αλλά και οι μαθητές, οι γονείς ίσως και οι τοπικοί φορείς. Κατ' επέκταση ο διάλογος, η λήψη αποφάσεων, η ανάληψη δράσεων αφορούν το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Ως απόρροια του εν λόγω πρασσανατολισμού, νέοι όροι όπως «κριτική συνειδητοποίηση», «ενδυνάμωση», «αυτενέργεια» «αυτονομία» και «αλλαγή» συνδέονται με τη σχολική μονάδα σ' ένα κριτικό παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς (Σολομών, 1998).

⁴⁹ Η κινητοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας, η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση όλων όσων μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αλλάξει τα δεδομένα της σχολικής μονάδας, αλλά και ευρύτερα να καλλιεργήσει στα μέλη της τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Giroux: «Τα σχολεία δε θα αλλάξουν την κοινωνία, αλλά μπορούμε να δημιουργήσουμε μέσα σ' αυτά εστίες αντίστασης που θα παρέχουν παιδαγωγικά μοντέλα για καινούργιες μορφές μάθησης και κοινωνικών σχέσεων, μορφές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε άλλες σφαίρες που εμπλέκονται πιο άμεσα στον αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη (Giroux, στο Ταμπούκου, 2001, σ. 194).

πράγματα. Οι οργανισμοί, τα σχολεία, τα πανεπιστήμια αυξάνουν τη νοημοσύνη τους, γίνονται «ευφυέστερα», όταν έχουν στη διάθεσή τους τα κατάλληλα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να δουν τα πράγματα πιο καθαρά. Εργαλεία που τους δίνουν διαφορετικούς φακούς μέσα από τους οποίους μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο της σχολικής τάξης και τον εσωτερικό κόσμο των μαθητών. Τα νοήμονα εργαλεία είναι αυτά που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν πάνω στις πρακτικές τους, να αντιμετωπίσουν κριτικά τη σχολική ζωή, να αμφισβητήσουν παγιωμένες αντιλήψεις και έξεις. Η βελτίωση της σχολικής ζωής στα πλαίσια της σχολικής μονάδας είναι εφικτή, όταν οι εκπαιδευτικοί πειραματίζονται, μαθαίνουν και αξιολογούν, όταν εξερευνούν εναλλακτικές προσεγγίσεις στη μάθηση. Οι διαδικασίες αυτές απαιτούν χρόνο και σχεδιασμό. Το σχολείο μπορεί να βελτιωθεί, όταν επενδύει μακροπρόθεσμα στις ικανότητες των καθηγητών, των μαθητών και στις δυνατότητες του σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει (MacBeath, Schratz, Meuret & Jacobsen, 2005). Διερευνώντας τη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με το δεύτερο σχολείο, καταγράψαμε τέτοιου είδους πρακτικές που προάγουν και ενισχύουν αυτή τη σχέση.

Εν κατακλείδι ο κριτικός ρόλος της σχολικής μονάδας και η καθοριστική της συμβολή στη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων είναι αναμφισβήτητη. Η ποιότητα του σχολείου και των εκπαιδευτικών πρακτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στην ευρύτερη ανάπτυξη των μαθητών, παρά το γεγονός ότι η οικογένεια και οι κοινωνικο-πολιτισμικές παράμετροι δρουν συχνά καθοριστικά. Επίσης οι παράγοντες της σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικοί, γονείς, προσωπικό και μαθητές, φέρουν ένα μεγάλο μέρος ευθύνης για την κατάσταση και βελτίωση της ποιότητας του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου⁵⁰. Η σχολική μονάδα ανάγεται σε πρωτεργάτη της εκπαιδευτικής βελτίωσης μέσα από την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, την ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης, την

⁵⁰ Είναι αυτό που ο MacBeath (2001α, σ. 215) ονομάζει “υπεύθυνη στάση” των μελών της σχολικής κοινότητας και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία σε ατομικό και σχολικό επίπεδο. Αυτό επιτυγχάνεται, όταν γίνονται αποδεκτές οι προσδοκίες όλων και όταν στο σχολείο ευνοείται η κριτική διερεύνηση και η βελτίωση σε όλα τα επίπεδα. Τα σχολεία που έχουν αυτόν τον προσανατολισμό είναι τολμηρά και πειραματίζονται, σε αντίθεση με άλλες σχολικές μονάδες που προτιμούν να κρύβουν παρά να εκθέτουν τις αδυναμίες τους.

αλλαγή των μαθησιακών πρακτικών και τέλος τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Σολομών, 1999).

1.2.6.2. Η σχολική τάξη

Ο ρόλος του καθηγητή

Το κλίμα που επικρατεί στη σχολική τάξη και ο ρόλος του καθηγητή έχουν καθοριστική σημασία για τη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με το σχολείο. Υπάρχουν καθηγητές που γνωρίζουν πώς να ενθαρρύνουν τους μαθητές και πώς να ενισχύουν τη διάθεσή τους για μάθηση, με αποτέλεσμα σ' ένα τέτοιο περιβάλλον οι μαθητές να αναγνωρίζουν το ρόλο του σχολείου για τη μελλοντική τους επιτυχία. Σε άλλες περιπτώσεις οι καθηγητές νιώθουν αισθήματα ματαιώσης και αδυναμίας μπροστά στις νέες πολυπολιτισμικές τάξεις, είναι απαισιόδοξοι⁵¹ σχετικά με τις μαθησιακές δυνατότητες των παιδιών των μεταναστών και εν τέλει αδυνατούν να τους κινητοποιήσουν για εργασία και συμμετοχή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μαθητικές συμπεριφορές που διαταράσσουν το σχολικό κλίμα αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις εγκατάλειψη του σχολείου από μια κατηγορία μαθητών (Wentzel, 1997, Croninger, & Lee, 2001).

Μία μεγάλη πρόκληση για τον καθηγητή είναι να διευκολύνει το μαθητή στην οικοδόμηση της νέας γνώσης πάνω στις γνωστικές δεξιότητες που έχει ήδη αναπτύξει και φέρει μαζί του στο νέο περιβάλλον. Σημαντικό ρόλο παίζει επίσης η ικανότητα του καθηγητή να εμπνεύσει τους μαθητές που διαφέρουν γλωσσικά αλλά και πολιτισμικά από τον ίδιο. Η έρευνα κατέδειξε ότι οι καθηγητές που προσαρμόζουν το μάθημά τους στο ετερογενές πολιτισμικά κοινό της τάξης, προσελκύουν περισσότερο

⁵¹ Η απαισιοδοξία των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυνατότητες των παιδιών των μεταναστών έχει αρνητικές συνέπειες, καθώς οι προσδοκίες και η εικόνα που προβάλλεται στο άτομο, το επηρεάζουν σημαντικά. Στην κλασική τους έρευνα οι Rosenthal & Jacobson (1968) κατέδειξαν τη δύναμη της “αυτοεκπληρούμενης προφητείας” στο χώρο του σχολείου. Οι καθηγητές που στην αρχή της σχολικής χρονιάς θεώρησαν ότι ορισμένοι μαθητές ήταν οι καλύτεροι της τάξης, ανέπτυξαν υψηλές προσδοκίες γι' αυτούς, τις οποίες τελικά επιβεβαίωσαν οι συγκεκριμένοι μαθητές με τους υψηλούς βαθμούς που πέτυχαν. Η έρευνα των Rosenthal & Jacobson (1968) απέδειξε τον τεράστιο ρόλο που διαδραματίζει όχι μόνο στην αξιολόγηση αλλά και γενικότερα στην όλη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, η θετική ή αρνητική προκατάληψη του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή, συμπεριφορά που μπορεί να γεννηθεί από πολλές αιτίες όπως η σχολική συμπεριφορά, η κοινωνική προέλευση ή ο χαρακτηρισμός του μαθητή από άλλους εκπαιδευτικούς.

τα παιδιά των μεταναστών και διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία και τη δυναμική της τάξης (Ανδρούσου & Μάγος, 2001). Στην ίδια κατεύθυνση, η Σπινθουράκη (Spinthourakis, 2006) τονίζει τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως και της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των πανεπιστημιακών σπουδών για τα θέματα που εγείρει η νέα αυτή πολυπολιτισμική πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τη Σπινθουράκη (Spinthourakis, 2006) οι εκπαιδευτικοί έχουν κομβικό ρόλο στην ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Η ανάπτυξη πολυπολιτισμικών ικανοτήτων, όπως το να μαθαίνει κανείς να κατανοεί και να σέβεται τις αρχές, τις προσδοκίες και τους κώδικες επικοινωνίας άλλων παραδόσεων, χωρίς να αρνείται τις δικές του, αποτελεί τη λέξη-κλειδί. Οι αλλαγές αυτές είναι εφικτές στο πλαίσιο της «διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης» σύμφωνα με τον όρο που χρησιμοποιεί η ερευνήτρια.

Αδιαμφισβήτητα οι νέες πολυπολιτισμικές τάξεις αποτελούν μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα (Γεώργας & Παπαστυλιανού, 1993, Hatzichristou & Hopf, 1993, Παλαιολόγου, 2000, Μίλεση, 2006) επιβεβαιώνει ότι με την είσοδό τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα παιδιά των μεταναστών αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στο νέο περιβάλλον. Για την Παλαιολόγου (2004, σ. 323-324) οι σημαντικότερες δυσκολίες, πέρα από το γλωσσικό ζήτημα, είναι η πίεση για αφομοίωση που ασκείται στους μαθητές, ο εθνοκεντρισμός των σχολικών εγχειριδίων, η έλλειψη συμβουλευτικής και ψυχολογικής στήριξης στα σχολεία, καθώς και το πλαίσιο λειτουργίας των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων.

Γενικότερα ο καθηγητής αποτελεί σημαντική πηγή ενθάρρυνσης ή αποθάρρυνσης για το μαθητή. Το ενδιαφέρον για το μάθημα προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση με τον καθηγητή, ο οποίος καλείται να κινητοποιήσει τους μαθητές στο σύγχρονο σχολείο, όπου τα παραδοσιακά κίνητρα φαίνεται να ατροφούν, η χρησιμότητα των διπλωμάτων αμφισβητείται και το γνήσιο ενδιαφέρον για ένα γνωστικό τομέα βαθμιαία ατονεί μπροστά στη δυσκολία των μαθημάτων και τα χαμηλά σχολικά αποτελέσματα. Οι Dubet και Martucceli (1996) τονίζουν τον κριτικό ρόλο που έχει ο καθηγητής στο σημερινό σχολείο, όπου η τακτική «του καρότου και του ξύλου» -la carotte et le bâton-, δηλαδή η ανταμοιβή και η τιμωρία, αποτελούν τα συνήθη κίνητρα για εργασία.

Μαθητικές στρατηγικές

Η σχέση των μαθητών με τα σχολικά καθήκοντα έχει επίσης αλλάξει στη σύγχρονη τάξη. Ένα χαρακτηριστικό των μαθητών του σημερινού σχολείου, που διαμορφώνει και τη σχέση που αναπτύσσουν με αυτό είναι η υιοθέτηση στρατηγικών (Dubet & Martucceli, 1996). Στο Γυμνάσιο τα διαγωνίσματα πολλαπλασιάζονται, τα κριτήρια αξιολόγησης ποικίλλουν ανάλογα με τον καθηγητή και όλα τα μαθήματα δεν έχουν την ίδια βαρύτητα. Οι μαθητές «υπολογίζουν» και «επενδύουν» ανάλογα. Είναι συνεπείς στα «πρωτεύοντα» μαθήματα, υπολογίζουν τους βαθμούς που πρέπει να πάρουν στις εξετάσεις του τέλους της χρονιάς, για να περάσουν την τάξη, κρίνουν ποια διαγωνίσματα είναι σημαντικά και πρέπει να διαβάσουν ή σε ποιο τρίμηνο μπορούν να «χαλαρώσουν». Τη σχέση που αναπτύσσει ο μαθητής με το σχολείο θα πρέπει να την προσεγγίσουμε μέσα από μια πραγματιστική-ωφελμιστική λογική, όπου ο μαθητής επιδιώκει να εξισορροπήσει επενδύσεις και οφέλη.

Η Οικονομίδου (Oikonomidou, 2007) σε έρευνά της με Σομαλές μαθήτριες στις ΗΠΑ εξάγει την ευελιξία των μεταναστριών μαθητριών κατά τη μετάβασή τους στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Η έρευνά της κατέδειξε ότι τα άτομα επιστρατεύουν ποικίλες στρατηγικές με σκοπό να βιώσουν το αίσθημα του ανήκειν στη νέα σχολική μονάδα και το αίσθημα της αποδοχής από τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές δεν είναι παθητικά θύματα δομικών παραγόντων, διαχειρίζονται σ' ένα βαθμό τις καταστάσεις, υιοθετούν στάσεις και πρακτικές, δομούν και διαμορφώνουν ενεργητικά τη ζωή τους στο σχολείο. Υιοθετούν ένα ευρύ ρεπερτόριο στρατηγικών, από τη μετωπική σύγκρουση με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους έως την ενδοατομική "επίλυση" καταστάσεων. Όποια όμως πορεία και αν επιλέξουν, ο στόχος τους είναι να αντιμετωπίσουν αρνητικές αξιολογικές κρίσεις και να νιώσουν ότι αποτελούν μέλη του σχολείου, όπως οι υπόλοιποι συμμαθητές τους. Η έρευνα που στηρίχθηκε σε συνεντεύξεις μαθητριών κατέδειξε ότι οι αφηγήσεις τους μπορούν να αποκαλύψουν με ενάργεια τους τρόπους με τους οποίους οικοδομούν τη ζωή τους στο σχολείο της χώρας υποδοχής και να αναδείξουν τις διαφορετικές πορείες προσαρμογής.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου

Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου και ο τρόπος διαχείρισής του στη σχολική τάξη αποτελεί επίσης σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη σχέση που

διαμορφώνουν τα παιδιά των μεταναστών με το σχολείο. Τα μαθήματα οφείλουν να έχουν ένα πολιτισμικό και γλωσσικό προσανατολισμό που έλκει τα παιδιά. Όταν ο μαθητής δεν καταλαβαίνει, δεν μπορεί να εντοπίσει σημεία αναφοράς και ταύτισης, ούτε να επενδύσει συναισθηματικά σ' ένα γνωστικό αντικείμενο. Χάνεται το νόημα και η μαθησιακή διαδικασία ακυρώνεται. Οι αναφορές στα κοινωνικά και πολιτισμικά βιώματα των μαθητών είναι απαραίτητες, για τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη δημιουργία ενός γόνιμου μαθησιακού κλίματος (Δραγώνα, 2003).

Τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα

Σχολική τάξη για αρκετά παιδιά μεταναστών σημαίνει επίσης τάξη υποδοχής ή φροντιστηριακό τμήμα. Τα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής για αλλοδαπούς μαθητές που οργανώνονται σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Η έρευνα του Θεριανού (2006β) αναδεικνύει πώς ένα θετικό μέτρο κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής⁵² μπορεί να εξελιχθεί κατά την εφαρμογή του σε μέτρο διαχωριστικής αγωγής των μαθητών με κριτήριο την επίδοση. Κατεδείχθη ότι η εφαρμογή του σε μερικά σχολεία μιας περιοχής μπορεί να μετατρέψει αυτά τα σχολεία σε «ειδικά» για αλλοδαπούς με προβλήματα στη γλώσσα και χαμηλές επιδόσεις και τα άλλα σχολεία της περιοχής σε σχολεία για μαθητές με υψηλές επιδόσεις και υψηλές προσδοκίες για την ακαδημαϊκή τους πορεία. Ως απόρροια αυτής της λογικής, δημιουργείται ένα αφανές διπλό σχολικό δίκτυο, καθώς οι γονείς επιλέγουν το σχολείο της προτίμησής τους, αποφεύγοντας συγκεκριμένες σχολικές μονάδες⁵³. Από τις τρεις σχολικές μονάδες της έρευνάς μας, το πρώτο

⁵² Αναφορικά με τα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα ο Θεριανός (2006β) τονίζει ότι είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί που τα πλαισιώνουν να είναι ειδικά επιμορφωμένοι και οι διδακτικές πρακτικές τους να στηρίζονται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, η διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη δεν πρέπει να περιορίζεται σε επιμορφωτικά προγράμματα, αλλά να αποτελεί στο εξής βασικό άξονα στις προπτυχιακές σπουδές των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Παράλληλα με τα προγράμματα αυτά, το σχολείο οφείλει να εισαγάγει μαθήματα της μητρικής γλώσσας, της Ιστορίας και του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών, καθώς και να υιοθετήσει νέες διδακτικές πρακτικές πέρα από τη μετωπική διδασκαλία και την εντατική προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις.

⁵³ Η έρευνα της Unicef (2001) αποτυπώνει ανησυχητικά την τάση των γονέων να απομακρύνουν τα παιδιά τους από σχολεία όπου φοιτά μεγάλο ποσοστό μεταναστών μαθητών. Η πλειοψηφία των γονέων δηλώνουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να γράφονται μόνο σε ειδικές τάξεις / τμήματα για αλλοδαπούς, ή σε άλλα σχολεία που θα είναι

σχολείο διοργανώνει φροντιστηριακά μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, στα οποία συμμετείχαν αρκετοί μαθητές, που μας αφηγήθηκαν την εμπειρία τους.

Το νέο πολιτισμικό περιβάλλον

Η σχέση των παιδιών των μεταναστών με το σχολείο επηρεάζεται επίσης από τις ασυνέχειες που βιώνουν οι μαθητές με τη μετάβασή τους από την τάξη της χώρας καταγωγής στην τάξη της χώρας υποδοχής. Πέρα από τις διαφορές στη γλώσσα και στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα παιδιά οφείλουν να εξοικειωθούν και να προσαρμοστούν σε μια νέα κουλτούρα, καθώς διαφορετικές πρακτικές και έξεις κυριαρχούν στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Συχνά τα παιδιά των μεταναστών έχουν συνηθίσει σε μια διαφορετική οργάνωση της τάξης, σε σχέσεις περισσότερο κυριαρχικές ανάμεσα στο μαθητή και στον καθηγητή και σε μια διαφορετική μαθησιακή στοχοθεσία⁵⁴ (Valdez, 1998). Συνήθως οι μαθητές τονίζουν τη μεγάλη διαφορά στις σχολικές πρακτικές ανάμεσα στα δύο περιβάλλοντα. Η αυστηρότητα και η εξουσία του καθηγητή, η σωματική ποινή και ο φόβος του μαθητή είναι στοιχεία που αναφέρουν για το σχολείο στη χώρα καταγωγής. Αντίθετα, οι αναφορές για το σχολείο της χώρας υποδοχής αφορούν το αίσθημα ελευθερίας που βιώνουν, τη δυνατότητα να γελάσουν ή να μιλήσουν στην τάξη ή την ευκολία με την οποία μπορούν να εκφράσουν τη γνώμη τους.

Αυτή η αλλαγή στον καθημερινό σχολικό βίο των μαθητών μπορεί αρχικά να δημιουργήσει σύγχυση στα παιδιά. Το διαφορετικό έθος που κυριαρχεί στο νέο

ειδικά και μόνο για παιδιά αλλοδαπών. Ο ένας στους δύο γονείς δηλώνει επίσης ότι θα τον ενοχλούσε εάν στο σχολείο που πηγαίνει το παιδί του φοιτούσε σημαντικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών. Δεν είναι όμως μόνο οι γονείς που συνδέουν την παρουσία των παιδιών των μεταναστών με την πτώση του επιπέδου της μαθησιακής διαδικασίας και γι' αυτό απομακρύνουν τα παιδιά τους από συγκεκριμένα σχολεία με υψηλά ποσοστά αλλοδαπών μαθητών. Ένα ποσοστό στελεχών της εκπαίδευσης υποστηρίζει επίσης την εν λόγω άποψη. Σε πανελλαδική έρευνα με διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ο Μπόμπας (1996) καταδεικνύει ότι η πλειοψηφία των διευθυντών δηλώνει ότι οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν πολύ μεγάλα προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο, ενώ ένας στους τρεις ερωτώμενους υποστηρίζει ότι η παρουσία τους στην τάξη καθυστερεί και επηρεάζει αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία.

⁵⁴ Η μετάβαση στο νέο σχολικό περιβάλλον είναι μια σύνθετη και δύσκολη διαδικασία. Αυτό επιβεβαιώνει και η έρευνα του Μπόμπας (2001) με διευθυντές σχολικών μονάδων, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας και η μετάβαση στο νέο σχολικό

σχολικό περιβάλλον τα αποπροσανατολίζει. Χρειάζεται χρόνος, για να μάθουν νέες συμπεριφορές και να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις⁵⁵. Κατά την περίοδο αυτή εύκολα λαμβάνουν χώρα πολιτισμικές παρεξηγήσεις. Όπως έχει καταδειχθεί τα παιδιά των μεταναστών που έχουν προϊστορία με αυστηρούς καθηγητές και απαιτούσαν απόλυτη ησυχία και σεβασμό, δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να επικοινωνήσουν με καθηγητές που είναι προσηγείς, επιδιώκουν να είναι αρεστοί στην τάξη και να κάνουν το μάθημα διασκέδαση (Valdez, 1998). Η διαφορά αυτή ανάμεσα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τονίστηκε και από τους μαθητές της παρούσας έρευνας, οι οποίοι είτε μετέφεραν τη δική τους εμπειρία, είτε τις κρίσεις των γονέων τους.

Η σχολική τάξη οφείλει να υιοθετήσει νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες προάγουν την ένταξη και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών. Η παιδαγωγική της ένταξης⁵⁶ αποτελεί θεμελιώδη παιδαγωγική αρχή και διακύβευμα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Η μαθησιακή διαδικασία απαιτεί νέες εκπαιδευτικές πρακτικές περισσότερο ενεργητικές και συμμετοχικές που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και του σύγχρονου σχολείου. Οι προσανατολισμοί που υιοθετούνται στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας και επικοινωνίας, ωθούν το σχολείο να επαναπροσδιορίσει τους στόχους και τις μεθόδους του. Σύμφωνα με την επιτροπή της UNESCO (2002) για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα οι προτεραιότητες είναι οι εξής:

- § Να μάθουμε πώς να αποκτούμε τη γνώση (*apprendre à connaître*)
- § Να μάθουμε πώς να εφαρμόζουμε (*apprendre à faire*)
- § Να μάθουμε να ζούμε μαζί με τους άλλους (*apprendre à vivre ensemble*)

περιβάλλον αποτελούν τα δύο σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των μεταναστών.

⁵⁵ Για το λόγο αυτό η Τραβασάρου (2001) τονίζει ότι η κατάλληλη προσέγγιση για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο πρέπει να συμπεριλαμβάνει τις απαραίτητες εκπαιδευτικές διαδικασίες αλλά και την αναγκαία ψυχολογική στήριξη των μαθητών αυτών και της οικογένειάς τους.

⁵⁶ Η παιδαγωγική της ένταξης ορίζεται ως «το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και την παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι» (Σούλης, 2002, σ. 47).

§ Να μάθουμε να «υπάρχουμε» (apprendre à être)

Οι παραδοσιακές πρακτικές της μετωπικής διδασκαλίας, του ενός σχολικού εγχειριδίου και της στείρας απομνημόνευσης πόρρω απέχουν από αυτούς τους στόχους. Για το λόγο αυτό ο Νικολάου (2005, σ. 349) τονίζει ότι το σχολείο οφείλει να κινηθεί σε δύο επίπεδα: α. σε προσαρμογή στις απαιτήσεις της νέας γνώσης και της τεχνολογίας και β. σε ενίσχυση της κοινωνικοποιητικής του λειτουργίας. Η υιοθέτηση δηλαδή νέων στρατηγικών ενεργητικής προσέγγισης της γνώσης μέσα από την έρευνα, την επίλυση συγκρούσεων, την ανάπτυξη της κρίσης και της ευελιξίας θα θέσει υπό αμφισβήτηση την υπάρχουσα λειτουργία του σχολείου. Παράλληλα ο Νικολάου (2005) θεωρεί εξίσου σημαντικό ότι το σχολείο πρέπει να αποτελεί χώρο συνύπαρξης και διαλόγου όλων των μαθητών, διαμορφώνοντας κουλτούρα αποδοχής και ένταξης της ετερότητας. Το ελληνικό σχολείο έχει ανάγκη από καινοτόμες δράσεις που θα στηρίζονται στη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και θα ενισχύουν τη σχολική πρόοδο για όλους τους μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

2.1. Το μεταναστευτικό φαινόμενο

2.1.1. Ζητήματα ορολογίας

Το μεταναστευτικό κύμα που δέχτηκε η χώρα μας μετά το 1980 δημιούργησε νέες πληθυσμιακές ομάδες για τις οποίες χρησιμοποιούνται προσδιοριστικοί όροι που συχνά αλληλοκαλύπτονται ή ταυτίζονται λανθασμένα στον καθημερινό δημόσιο λόγο. Ο προσδιορισμός του όρου «αλλοδαπός» κρίνεται απαραίτητη, καθώς ακόμα και στη βιβλιογραφία συχνά συναντούμε διαφορετικούς όρους και ορισμούς. Στην ανάλυσή τους για τα σύγχρονα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα, οι Πετρονώτη και Τριανταφυλλίδου (2003, σ. 16-17) εισάγουν ορισμένες διακρίσεις μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών αλλοδαπών (εξαιρουμένων των υπηκόων της ΕΕ) οι οποίοι διαμένουν και εργάζονται σήμερα στην Ελλάδα.

Μετανάστες: Υπήκοοι κρατών εκτός ΕΕ που έχουν εισέλθει νόμιμα ή παράνομα στην Ελλάδα με σκοπό την εγκατάσταση και την ανεύρεση προσωρινής ή νόμιμης εργασίας.

Εθνοτικοί Έλληνες: ανήκουν εν μέρει στην κατηγορία «μετανάστης» εφόσον είναι ελληνικής καταγωγής και ασπάζονται το Ορθόδοξο Χριστιανικό δόγμα. Μια σημαντική ομάδα εθνοτικών Ελλήνων μεταναστών, οι Βορειοηπειρώτες, είναι Αλβανοί υπήκοοι, κυρίως από τη νότιο Αλβανία, αλλά αυτοπροσδιορίζονται και αναγνωρίζονται από το ελληνικό κράτος ως Έλληνες από εθνοτική και πολιτισμική άποψη.

Αιτούντες άσυλο: Υπήκοοι κρατών εκτός ΕΕ που εισέρχονται στην Ελλάδα νόμιμα ή παράνομα ζητώντας να αποκτήσουν την ιδιότητα του πρόσφυγα επειδή, όπως ισχυρίζονται, φοβούνται ότι θα διωχθούν στη χώρα προέλευσής τους εξαιτίας της φυλετικής τους ταυτότητας ή πολιτικών και θρησκευτικών πεποιθήσεων.

Πρόσφυγες: αλλοδαποί που αποκτούν την ιδιότητα του πολιτικού πρόσφυγα από το ελληνικό κράτος ή την ελληνική αντιπροσωπεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες.

Παλινοστούντες: Υπήκοοι χωρών εκτός ΕΕ οι οποίοι κατάγονται από την Ελλάδα ή περιοχές εκτός των συνόρων του ελληνικού κράτους που είχαν άλλοτε δεχθεί την επίδραση του ελληνικού πολιτισμού. Η πλειοψηφία των ατόμων που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία δηλώνουν ότι έχουν «επιστρέψει» στην «πατρική γη» και είναι Πόντιοι ή Ρωσοπόντιοι, δηλαδή μετανάστες από την περιοχή του Πόντου στη νότια ακτή της Μαύρης Θάλασσας μέχρι τις πρώην Σοβιετικές δημοκρατίες. Οι Πόντιοι αποκτούν την ελληνική υπηκοότητα φθάνοντας στην Ελλάδα.

Επαναπατρισθέντες: Έλληνες μετανάστες οι οποίοι επιστρέφουν οικειοθελώς στην Ελλάδα μετά από μια περίοδο μόνιμης εγκατάστασης στο εξωτερικό. Τα μέλη αυτής της κατηγορίας μπορεί να είναι Έλληνες πολίτες ή να έχουν αποκτήσει την υπηκοότητα της χώρας που τους φιλοξένησε. Τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών ανήκουν στην κατηγορία αυτή.

Ο ορισμός του μετανάστη⁵⁷ στην Ελλάδα με νομικούς όρους είναι αποσπασματικός και ασαφής⁵⁸. Ο νομικός όρος «αλλοδαπός»⁵⁹ αναφέρεται στα άτομα που δεν έχουν ελληνική υπηκοότητα, αλλά τυπικά χρησιμοποιείται μόνο για τους υπηκόους τρίτων χωρών, εξαιρώντας τους πολίτες της ΕΕ. Σε αυτόν συμπεριλαμβάνονται οι κατηγορίες των αιτούντων ασύλου⁶⁰, των προσφύγων⁶¹ και των μεταναστών⁶². Όσο αφορά την

⁵⁷ Μετανάστης είναι το πρόσωπο, το οποίο μετακινείται σε δεδομένο χρόνο από ένα συγκεκριμένο μέρος της γης σε άλλο, κατά κανόνα, όχι κάτω από ιδανικές συνθήκες (Caravetta, 2004, σ. 19). Ο νόμος 2910/2001 για τη μετανάστευση που ψηφίστηκε από την ελληνική βουλή δεν περιλαμβάνει ορισμό του μετανάστη, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει ζητήματα ερμηνείας. Το άρθρο 1 του νόμου ορίζει τον αλλοδαπό ως φυσικό πρόσωπο που δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια. Ενώ η ιθαγένεια αποτελεί τη βάση της διάκρισης μεταξύ ημεδαπού και αλλοδαπού φυσικού προσώπου, η εθνικότητα αποτελεί τη βάση διάκρισης μεταξύ ομογενούς και αλλογενούς. Ημεδαπός μπορεί να είναι δηλαδή και ένας αλλογενής. Ήδη από το 1991 η νομοθεσία επιφύλαξε ευνοϊκότερη μεταχείριση των ομογενών σε σχέση με τους λοιπούς αλλοδαπούς, διαχωρίζοντας τους αλλοδαπούς σε αλλογενείς και ομογενείς (αρ. 17 Ν. 1975/1991) (Baldwin-Edwards, 2004). Σχετικά με το δίκαιο της ιθαγένειας βλέπε: Παπασιώπη-Πασιά (2003).

⁵⁸ Βλέπε επίσης: Theodorides & Dimitrakopoulos (2004) και Triandafyllidou & Veikou (2002).

⁵⁹ Περαιτέρω σύγχυση δημιουργεί η συνώνυμη χρήση των όρων «μετανάστης» και «αλλοδαπός», καθώς δεν είναι όλοι οι αλλοδαποί μετανάστες, βλέπε τις κατιούσες γενιές μεταναστών που έχουν γεννηθεί και ενταχθεί, αναλόγως ο καθείς, στη χώρα υποδοχής, και όλοι οι μετανάστες δεν είναι αλλοδαποί, βλέπε το παράδειγμα των Ελλήνων ομογενών που μέσω ειδικών ρυθμίσεων γίνονται κάτοχοι της ελληνικής υπηκοότητας (Κόντης, 2006, σ.8).

⁶⁰ ΠΔ 61/1999, ΦΕΚ Α63/06-04-1999.

τελευταία κατηγορία γίνεται σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στους νόμιμους μετανάστες που έχουν άδεια παραμονής και εργασίας και τους «παράνομους»⁶³ μετανάστες που δε διαθέτουν τα απαραίτητα έγγραφα, διαμένουν δηλαδή στη χώρα χωρίς άδεια παραμονής και εργασίας ή με άδεια που δεν είναι πλέον σε ισχύ. Επίσης στις κατηγορίες αυτές προστίθενται οι Έλληνες μετανάστες ή μετανάστες ελληνικής καταγωγής, οι οποίοι προσδιορίζονται ως ομογενείς και ανήκουν σε δύο κατηγορίες: α. Παλινοστούντες ομογενείς⁶⁴, οι οποίοι είναι υπήκοοι των νέων ανεξάρτητων κρατών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, είναι ελληνικής καταγωγής και μπορούν να αποκτήσουν την ελληνική υπηκοότητα, αν το επιθυμούν⁶⁵ β. Ομογενείς, οι οποίοι έχουν την αλβανική υπηκοότητα⁶⁶, είναι ελληνικής καταγωγής και έχουν τη δυνατότητα ειδικής άδειας παραμονής και εργασίας τριήχρονης διάρκειας.

Εξάλλου και σε παγκόσμιο επίπεδο είναι πολύ δύσκολο να υπάρξει ένας ορισμός του «μετανάστη» στον οποίο θα συναινέσουν όλα τα κράτη, καθώς η κάθε χώρα σύμφωνα με τους δικούς της πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς προσανατολισμούς καθορίζει τα ζητήματα της μεταναστευτικής πολιτικής. Έτσι σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, ο Καναδάς και η Αυστραλία στις οποίες η εθνοτική σύσταση στηρίχθηκε στις μεταναστευτικές ροές επικρατεί η πολιτική απόκτηση της υπηκοότητας με βάση τον τόπο γέννησης του ατόμου -*jus soli*-. Αντίθετα σε άλλες χώρες όπως η Γερμανία ή η Ελλάδα κριτήριο αποτελεί η καταγωγή του ατόμου⁶⁷ -*jus sanguinis*-. Αλλά

⁶¹ Όπως παραπάνω.

⁶² Ν. 2477/1977, ΦΕΚ 59Α/18-04-1997.

⁶³ Όσο αφορά τον όρο «παράνομος» μετανάστης θα συμφωνήσουμε με την Τριανταφυλλίδου (2005, σ. 9) ότι καλό θα ήταν να χρησιμοποιείται ο όρος «παράτυπος» σε αντιστοιχία με τους αγγλικούς όρους «undocumented» ή «irregular». Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν εμπλέκονται σε άλλες παραβατικές ή εγκληματικές ενέργειες και ότι η «παρανομία» τους σχετίζεται με την έλλειψη των απαιτούμενων εγγράφων που ορίζει η ελληνική νομοθεσία για την είσοδο και παραμονή τους στη χώρα.

⁶⁴ Ν. 2790/2000, ΦΕΚ 24 Α/16-02-2000.

⁶⁵ Σύμφωνα με την απογραφή της Γενικής Γραμματείας Παλινοστούντων Ομογενών που διεξήχθη το 2000, 152.204 Έλληνες Πόντιοι βρίσκονταν εγκατεστημένοι στην Ελλάδα. Οι περισσότεροι, 80.000 άτομα, εισήλθαν στη χώρα από τη Γεωργία, 31.000 από το Καζακστάν, 23.000 από τη Ρωσία και περίπου 9.000 από την Αρμενία.

⁶⁶ Υπουργική Απόφαση 4000/3/10-ε, ΦΕΚ 234Β/15-04-1998.

⁶⁷ Ειδικά για την Ελλάδα ιθαγένεια και πολιτογράφηση αποτέλεσαν πεδίο προβλημάτων, συγκρούσεων, αντιφάσεων και εκπλήξεων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μπαλτσιώτης

και γενικότερα ο μεγάλος αριθμός τύπων μετανάστευσης⁶⁸ καθιστά σαφές ότι το μεταναστευτικό φαινόμενο έχει μια ιδιαίτερη δυναμική, περιλαμβάνει διαφορετικούς τύπους ανθρώπων, διαφορετικά κίνητρα, πρακτικές, προσδοκίες και στρατηγικές ένταξης στην κοινωνία υποδοχής (Κόντης, 2006, σ. 7-10).

2.1.2. Η νέα μετανάστευση

Ο εικοστός αιώνας που μόλις διανύσαμε έχει χαρακτηριστεί ως «αιώνας της μετανάστευσης», καθώς στη διάρκειά του συντελέστηκαν οι σημαντικότερες και μεγαλύτερες πληθυσμιακές μετακινήσεις και αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού παγκοσμίως (Kymlicka, 1995, σ. 193). Η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις παραδοσιακές χώρες αποστολής μεταναστών προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών απασχόλησης και διαβίωσης (Τσουκαλάς, 1982, Fakiolas, 2003). Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα ξεκινά το μεταναστευτικό κύμα με προορισμό τις Η.Π.Α. και την Αυστραλία, το οποίο και αποκορυφώνεται τα μεταπολεμικά χρόνια του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου με κύριο προορισμό τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Για μια σχηματική αποτύπωση των μεταναστευτικών ροών της χώρας μας βλέπε τον πίνακα 1:

Πίνακας 1: Μεταναστευτικά ρεύματα και ελληνική κοινωνία

1900-1920	Έντονο μεταναστευτικό ρεύμα προς ΗΠΑ και Καναδά
1920-1955	Ήπια μεταναστευτική κίνηση των Ελλήνων
1955-1959	Νέο μεταναστευτικό ρεύμα Ελλήνων προς άλλες χώρες

(2004, σ. 316-317) για τους «υποψήφιους ομογενείς»: «Από τις αρχές του 1990 πολιτικοί πρόσφυγες που δεν είχαν επαναπατριστεί, «ομογενείς» από πλούσιες χώρες και «ομογενείς» ή αλλογενείς από φτωχές ανακαλύπτουν την ελληνική ιθαγένεια, η οποία είναι πλέον μια ισχυρή ιθαγένεια, μια ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη. Έτσι ψάχνουν πολλοί τον Έλληνα πρόγονό τους: για παράδειγμα, Αμερικανοί και Αυστραλοί, Σουδανοί και Αργεντινοί, Σλαβομακεδόνες από την Πολωνία ζητούν κυρίως τη διαπίστωση της ελληνικής ιθαγένειάς τους».

⁶⁸ Οι τύποι μετανάστευσης προσδιορίζονται με βάση δύο κριτήρια: το αίτιο μετακίνησης σε άλλη χώρα και τη διάρκεια παραμονής στη χώρα υποδοχής. Οι βασικές κατηγορίες είναι οι εξής: α. η προσωρινή μετανάστευση για εργασία για διάστημα συνήθως μεταξύ 3 και 12 μηνών, β. η προσωρινή μετανάστευση για εκπαιδευτικούς λόγους, γ. η προσωρινή παροχή προστασίας στους αιτούντες άσυλο και τους πρόσφυγες και δ. η μόνιμη μετανάστευση για διάστημα μεγαλύτερο των 12 μηνών. Οι κατηγορίες αυτές χωρίζονται σε επιμέρους υποκατηγορίες φτάνοντας στις 22 κατηγορίες μετανάστευσης (Parker, 2005, σ. 2).

1960-1974	Εκρηκτικό ρεύμα των Ελλήνων προς Γερμανία, Αυστραλία και ΗΠΑ
1974-1980	Αρχίζει το μεταναστευτικό ρεύμα προς την Ελλάδα
1981-1988	Έντονο μεταναστευτικό ρεύμα με τη μορφή της παράνομης απασχόλησης
1988-1991	Υπερβολική αύξηση των ξένων παράνομα απασχολουμένων που υπολογίζονται πλέον σε 300.000

Πηγή: Σούλης (1993, σ. 43).

Ωστόσο από τις αρχές του 1990⁶⁹ η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών σταδιακά μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής (Αμίτσης & Λαζαρίδη, 2001, Maroukis, 2008). Η πλειονότητα των μεταναστών που έφτασαν στη χώρα μας τη δεκαετία αυτή εργάζονταν παράνομα και «χωρίς χαρτιά» (Fakiolas, 2003). Η χώρα μας αποτελεί ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα της «νέας μετανάστευσης», η οποία διαφέρει πολύ από το παράδειγμα της εισαγωγής βιομηχανικού εργατικού δυναμικού στις χώρες της Δύσης κατά τα μεταπολεμικά χρόνια. Όπως υποστηρίζει ο Γαβρόγλου (2002), οι μετανάστες εκείνη την εποχή προέρχονταν από λίγα κράτη, ήταν χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, εισέρχονταν κατά κανόνα νόμιμα στη χώρα, εντάσσονταν σχετικά εύκολα στο νόμιμο τομέα της οικονομίας, προστατεύονταν από το νόμο και είχαν κοινωνική προστασία βάσει διμερών σχέσεων.

Το σύγχρονο μεταναστευτικό φαινόμενο διαφέρει σημαντικά από το παράδειγμα αυτό. Κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες -το 1974 είναι η χρονολογία ορόσημο, καθώς οι χώρες υποδοχής περιορίζουν τις μεταναστευτικές εισροές, λόγω της οικονομικής κρίσης που επέφερε η πετρελαϊκή κρίση- παρατηρούνται ουσιώδεις μεταβολές στα χαρακτηριστικά της διεθνούς μετανάστευσης, με αποτέλεσμα να μιλάμε για νέα μετανάστευση με τα εξής χαρακτηριστικά (Παρσάνογλου, 2007, σ. 35-36):

§ Παρατηρείται πολυπλοκότητα σ' ό,τι αφορά τις χώρες προέλευσης και τις χώρες υποδοχής. Νέες μεταναστευτικές κινήσεις προστίθενται στο προγενέστερο σχήμα

⁶⁹ Ήδη στις δεκαετίες του 1970 και 1980 η Ελλάδα δέχτηκε τους πρώτους μετανάστες από το Πακιστάν, την Αίγυπτο και τις Φιλιππίνες κυρίως μέσω διμερών κρατικών συμβάσεων (Τόντσεφ, 2007).

Νότος προς Βορρά. Στην περίπτωση της Ευρώπης οι χώρες του Νότου, όπως η Ελλάδα, που παραδοσιακά αποτελούσαν χώρες αποστολής μεταναστών, συγκαταλέγονται στο Βορρά.

§ Παρουσιάζεται μεγάλη ποικιλία αναφορικά με την εθνικότητα των μεταναστών, οι οποίοι προέρχονται από πολλές διαφορετικές χώρες και περιοχές του πλανήτη. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση κάποιες εθνικότητες κυριαρχούν. Στην Ελλάδα η αλβανική εθνικότητα είναι η δεσπόζουσα σ' ένα μωσαϊκό εθνικοτήτων.

§ Μέχρι πρόσφατα σε πολλές χώρες, όπως στην περιοχή της Νότιας Ευρώπης για παράδειγμα, υπήρχε έλλειψη νομοθετικού πλαισίου για τα ζητήματα της μετανάστευσης⁷⁰. Στην Ελλάδα το πρώτο πρόγραμμα νομιμοποίησης ψηφίστηκε το 1997, στην Ισπανία το 1985, στην Ιταλία το 1987 και στην Πορτογαλία το 1992. Το κενό μεταναστευτικής πολιτικής⁷¹ εξηγεί σε μεγάλο βαθμό γιατί η πλειοψηφία των μεταναστών είναι «χωρίς χαρτιά» (Baldwin-Edwards, 2001).

⁷⁰ Στην Ελλάδα από την αρχή καταδείχθηκε η αδυναμία της πολιτείας να κατανοήσει την πολυπλοκότητα του μεταναστευτικού φαινομένου και να σχεδιάσει μακροπρόθεσμη μεταναστευτική πολιτική. Οι πρώτοι νόμοι που θεσπίστηκαν Ν.1975/1991, Ν. 2452/1996 και Ν. 2713/1999 «κινούνταν σαφώς σε μια αποτρεπτική, αμυντική και κατασταλακτική λογική» (Κατρούγκαλος, 2004, σ.41). Πρόκειται για νόμους που υιοθετούσαν μέτρα για την αντιμετώπιση του ζητήματος στη βάση κυρίως αστυνομικών πρακτικών που συνέτειναν στην ποινικοποίηση της μετανάστευσης. Ακόμα και σήμερα παρά την εμπειρία των χρόνων που ακολούθησαν, το νομοθετικό πλαίσιο για τα ζητήματα της μετανάστευσης πόρρω απέχει από την αποτελεσματική διαχείριση του μεταναστευτικού φαινομένου. Όπως υποστηρίζει ο Κατρούγκαλος (2004, σ. 43-44): «Αν το νομοθετικό εγχείρημα του 1991 είχε όλες τις ατέλειες της αιφνίδιας μεταλλαγής της Ελλάδας από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών και μιας ηθελημένης ή αθέλητης σύγκυσης μεταξύ μεταναστευτικής και αντεγκληματικής πολιτικής, η περαιτέρω δεκαετής εμπειρία, καθώς και οι εξελίξεις στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης δύσκολα εξηγούν σήμερα ακόμη την απουσία οργανωμένης και οργανικής μεταναστευτικής πολιτικής». Αλλά και η Πετράκου (2001) στην ίδια κατεύθυνση επισημαίνει το πώς κατασκευάζεται η μετανάστευση στην ελληνική κοινωνία και πώς νοσηματοδοτείται ως “παράνομη”, κατά την προσφιλή έκφραση “λαθρομετανάστευση”, με αρνητικό και κατακριτέο περιεχόμενο, ενώ άλλες όψεις και πτυχές του φαινομένου δεν έχουν αποκτήσει κοινωνική σημασία ή δε φαίνεται να απασχολούν την ελληνική κοινωνία.

⁷¹ Το κενό και την αναποτελεσματικότητα της ελληνικής μεταναστευτικής πολιτικής επισημαίνει και η Τριανταφυλλίδου (2005, σ. 10-11) και προτείνει μια νέα προσέγγιση που θα στηρίζεται στα εξής βασικά σημεία: α. Ενεργητικές (pro-active) πολιτικές για την απασχόληση μεταναστών εργαζομένων στην ελληνική οικονομία, β. Έμφαση στις διμερείς σχέσεις με τις χώρες προέλευσης

- § Ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό των μεταναστών που διαβιούν στη Νότια Ευρώπη αλλά και διεθνώς, είναι ο τύπος εργασίας που εξασκούν. Η άτυπη εργασία, δηλαδή αυτό που ονομάζουμε παραοικονομία ή μαύρη εργασία, κατέχει σημαντικό ρόλο. Το γεγονός αυτό καθιστά ακόμη πιο περίπλοκη τη νομιμοποίηση των μεταναστών, καθώς δε διαθέτουν τα απαραίτητα αποδεικτικά στοιχεία που πιστοποιούν την εργασία τους.
- § Πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος που αποδίδεται στη γυναικεία μετανάστευση, η οποία αυξάνεται συνεχώς σε όγκο και σημασία, καθώς μεταβάλλει τόσο τον εργασιακό χώρο, όσο και την οργάνωση των νοικοκυριών⁷². Χαρακτηριστικό φαινόμενο είναι η δημιουργία ή η ανάπτυξη συγκεκριμένων εργασιών, όπως οι οικιακές υπηρεσίες ή υπηρεσίες στον τομέα της διασκέδασης. Από την άλλη πλευρά, εμφανίζονται νέες πρακτικές και νέοι ρόλοι στην οικογένεια, καθώς η απασχόληση μεταναστριών στα νοικοκυριά των κοινωνιών υποδοχής έδωσε ή ενίσχυσε τη δυνατότητα εξόδου πολλών γηγενών γυναικών στην αγορά εργασίας.

μεταναστών, γ. Περιορισμό της εποχιακής μετανάστευσης, δ. Αναδιοργάνωση των μέτρων ελέγχου της παράνομης μετανάστευσης με έμφαση στους εσωτερικούς ελέγχους και ε. Σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όλων των πολιτών και κατοίκων και σταδιακή αλλά ταχύρρυθμη ένταξη των μεταναστών στο πολιτικό σύστημα (διευκόλυνση πολιτογράφησης των μεταναστών που διαμένουν πάνω από πέντε χρόνια στην Ελλάδα και αυτόματη πολιτογράφηση για τη δεύτερη γενιά μεταναστών, καθώς και για τα παιδιά που ήρθαν στη χώρα σε μικρή ηλικία).

⁷² Και στην Ελλάδα το επιστημονικό πεδίο που αφορά τη γυναικεία μετανάστευση αποκτά όλο και περισσότερους οπαδούς λόγω της αυξανόμενης έλευσης μεταναστριών στη χώρα μας. Βλέπε την οργάνωση προπτυχιακών και μεταπτυχιακών μαθημάτων σε Πανεπιστήμια όπως της Θεσσαλίας, της Κρήτης, της Αθήνας, του Παντείου που αφορούν το ζήτημα αυτό αλλά και μια πληθώρα ακαδημαϊκών δημοσιεύσεων και εκδόσεων: Βεντούρα (1993) «Μετανάστευση γυναικών: Γέννηση και εξέλιξη του επιστημονικού ενδιαφέροντος», *Δίνη*, 6, 230-240 // Λαζαρίδου (1995) «Οικιακές βοηθοί από Φιλιππίνες και Αλβανία» στο Ευρωπαϊκό Φόρουμ Αριστερών Φεμινιστριών, *Εθνικισμός, Ρατσισμός, Κοινωνικό Φύλο*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής // Λαλιώτου & Λάζαρη (2002) *Σωματεμπορία, Πορνεία και Σεξουαλική Εκμετάλλευση. Έρευνα Επισκόπησης*, Αθήνα, ΚΕΘΙ // Κασιμάτη & Μουσούρου (2007) *Φύλο και Μετανάστευση. Τόμος Ι. Θεωρητικές αναφορές και εμπειρική διερεύνηση*, ΚΕΚΜΟΚΟΠ – Gutenberg // Καμπούρη (2007) *Φύλο και Μετανάστευση. Τόμος ΙΙ. Η καθημερινή ζωή των μεταναστριών από την Αλβανία και την Ουκρανία*, ΚΕΚΜΟΚΟΠ – Gutenberg // Θανοπούλου (2007) *Φύλο και Μετανάστευση. Τόμος ΙΙΙ. Διαγενεακές σχέσεις και σχέσεις φύλου σε οικογένειες Αλβανών μεταναστών*, ΚΕΚΜΟΚΟΠ - Gutenberg.

Επίσης, οι γυναίκες μετανάστριες αναλαμβάνουν τη φροντίδα των ηλικιωμένων, ή και άλλες οικογενειακές ευθύνες που παραδοσιακά επωμίζονταν οι γυναίκες.

§ Τέλος η συντριπτική πλειοψηφία των μεταναστών βρίσκονται σε καθεστώς παρανομίας, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη ζωή τους στη νέα χώρα. Η στέρηση αυτής της νομιμότητας δεν παρατηρείται μόνο στις «νέες» χώρες υποδοχής. Τελευταία το φαινόμενο είναι υπαρκτό και σε πιο παραδοσιακές μεταναστευτικές χώρες όπως η Γαλλία, η Γερμανία, ακόμη και οι Η.Π.Α.

Ο αριθμός των παράτυπων μεταναστών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι πράγματι πολύ μεγάλος. Σύμφωνα με τους ερευνητές του προγράμματος «CLANDESTINO» το 2005 ο αριθμός ανέρχεται μεταξύ 2.8 και 6 εκατομμυρίων ατόμων. Το πρόγραμμα «CLANDESTINO» αποτελεί μια καινούρια Ευρωπαϊκή βάση δεδομένων, που χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και παρέχει πληροφόρηση για τους παράτυπους μετανάστες σε 12 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σκοπός του διεπιστημονικού αυτού προγράμματος είναι να ενισχύσει το σχεδιασμό και την εφαρμογή της κατάλληλης πολιτικής σχετικά με την παράτυπη μετανάστευση. Πέρα από τα στατιστικά δεδομένα η ελληνική αναφορά του προγράμματος καταλήγει σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα που αφορούν τα είδη της παράτυπης μετανάστευσης, τις «εισόδους» στη χώρα μας, το φύλο, την ηλικία, το δημόσιο λόγο αναφορικά με το ζήτημα, καθώς και άλλα κοινωνικά δεδομένα⁷³ (Maroukis, 2008). Όσο αφορά τα στατιστικά δεδομένα για τη χώρα μας πρόσφατη έρευνα του ΙΜΕΠΟ⁷⁴ εκτιμά τον αριθμό των αλλοδαπών που διαμένουν παράνομα στην Ελλάδα μεταξύ 172 και 209 χιλιάδων ατόμων (Λιανός, 2008, σ. 105).

Ο Καρύδης (2004) υποστηρίζει επίσης ότι το μεταναστευτικό φαινόμενο που εκδηλώθηκε μαζικά στην Ελλάδα αλλά και στις υπόλοιπες χώρες της Νότιας Ευρώπης

⁷³ Βλέπε διαδικτυακά την ιστοσελίδα: <http://clandestino.eliamer.gr>

⁷⁴ Πρόκειται για σύνθετη έρευνα στην οποία έγινε προσπάθεια να εκτιμηθεί ο αριθμός των παράνομων μεταναστών αντλώντας στοιχεία από οκτώ διαφορετικές πηγές: από τα στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών που είναι εγγεγραμμένοι στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από τη Γενική Γραμματεία Δημόσιας Τάξης, από συλλόγους μεταναστών, από Δήμους, Κοινότητες, από την Τρίτη Νομιμοποίηση του Νόμου 3386/2005 και από έρευνες της ΕΣΥΕ.

στις αρχές της δεκαετίας του 1990 ανήκει στη νέα μετανάστευση σε αντίθεση με την παλιά μετανάστευση που είχε προορισμό τις χώρες της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης. Πέρα όμως από τα χαρακτηριστικά της νέας μετανάστευσης όπως ο αντικανονικός της χαρακτήρας, η απουσία σε γενικές γραμμές μεταναστευτικής πολιτικής στις χώρες υποδοχής και η ευρεία απασχόληση των μεταναστών στην παραοικονομία, ο Καρύδης (2004) τονίζει μια άλλη σημαίνουσα διαφορά ανάμεσα στις παλιές και νέες μεταναστευτικές ροές. Επισημαίνει ότι στο παρελθόν η ανάγκη για εργατικό δυναμικό στις χώρες υποδοχής οδηγούσε στη μετανάστευση (pull factor), η οποία κατά κύριο λόγο ήταν κατευθυνόμενη και οργανωμένη, ενώ στις μέρες μας, η νέα μετανάστευση οφείλεται κυρίως στην κοινωνικο-οικονομική κατάρρευση πολιτικών συστημάτων στις χώρες αποστολής, στη φτώχεια, την εξαθλίωση και τις δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης του πληθυσμού (push factor).

2.1.3. Τα αίτια της μετανάστευσης προς την Ελλάδα

Η αυξανόμενη εισροή μεταναστών στην Ελλάδα δεν αποτελεί μεμονωμένο φαινόμενο, αλλά βασίζεται σε ενδογενείς εξελίξεις που αφορούν όλες τις ανεπτυγμένες οικονομικά κοινωνίες. Σύμφωνα με τον King (2000, σ. 8-11) τα αίτια της μαζικής μετανάστευσης τις τελευταίες δεκαετίες προς τη Νότια Ευρώπη και συνεπώς προς την Ελλάδα είναι πολλαπλά και συνοψίζονται στα εξής:

- § Στην επίδραση που άσκησαν τα κατασταλτικά μέτρα που λήφθηκαν στις βορειοευρωπαϊκές χώρες μετά την οικονομική κρίση του 1973-74 ως προς την κατεύθυνση των μεταναστευτικών κυμάτων. Ο περιορισμός της εισόδου των μεταναστών και ο αυστηρός έλεγχος οδήγησαν τους μετανάστες να στραφούν προς τις χώρες του Νότου, όπου η πρόσβαση φαινόταν ευκολότερη.
- § Στη γεωγραφία των χωρών του Νότου. Αν πάρουμε το παράδειγμα της Ελλάδας, η πολύ μεγάλη ακτογραμμή, τα πολυάριθμα νησιά και οι δύσβατοι ορεινοί όγκοι στο Βορρά, καθιστούν τον έλεγχο των συνόρων από δύσκολο έως αδύνατο.

- § Στην ανοιχτή φύση των οικονομιών, που οφείλεται στη δεσπόζουσα θέση του τουρισμού, του εμπορίου και της ναυτιλίας, τομείς που διευκολύνουν την είσοδο επισκεπτών και εργαζομένων από όλες τις περιοχές του κόσμου.
- § Στο μετασχηματισμό και την ισχυροποίηση της οικονομίας των χωρών του Νότου μετά το 1970 και την άνοδο του βιοτικού επιπέδου, που μείωσε το μεγάλο χάσμα, το οποίο υπήρχε με τις χώρες του Βορρά.
- § Στην ιδιάζουσα φύση της οικονομίας με την ανάπτυξη της παραοικονομίας και την επέκταση της απασχόλησης στις προσωπικές υπηρεσίες. Επίσης παρουσιάζεται αυξημένη ζήτηση για εποχική εργασία σε κλάδους όπως ο τουρισμός, η γεωργία, η αλιεία, οι κατασκευές ενώ αυξάνονται οι ανάγκες σε ανερχόμενες μικρο-μεσαίες επιχειρήσεις (Λαμπριανίδης & Λυμπεράκη, 2001) με αποτέλεσμα οι μετανάστες να αποτελούν την ιδανική, ευέλικτη και προσφορότερη «λύση», καθώς πολύ συχνά απασχολούνται στην άτυπη αγορά εργασίας⁷⁵.
- § Στη μείωση της εσωτερικής μετανάστευσης που κάλυπτε τις ανάγκες σε φτηνό εργατικό δυναμικό, καθώς και τη σταδιακή άρνηση των γηγενών εργαζομένων να αναλαμβάνουν εργασίες χαμηλής αμοιβής και χαμηλού κύρους⁷⁶ (Lazaridis, 1996).

⁷⁵ Ειδικά για την Ελλάδα η άτυπη ή παράλληλη οικονομία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Στη χώρα μας το ποσοστό των άτυπων οικονομικών δραστηριοτήτων παρουσιάζεται ιδιαίτερα υψηλό και κυμαίνεται από 18 έως 30% (Χλέτσος, 1996, σ. 70). Υπολογίζεται ότι η ανάπτυξη της παραοικονομίας αντιστοιχεί περίπου στο 30% του ελληνικού ΑΕΠ (Αμίση & Λαζαρίδη, 2001). Αξιοσημείωτες είναι οι αντιφάσεις της ελληνικής κοινωνίας και η αμφιθυμία των Ελλήνων στο ζήτημα αυτό. Ενώ για τους ίδιους τους Έλληνες η συμμετοχή στην παράλληλη αγορά εργασίας θεωρείται τρόπος κοινωνικής ενσωμάτωσης και συνειδητή επιλογή για την εξασφάλιση του βιοπορισμού, στην περίπτωση των μεταναστών η απασχόλησή τους στην άτυπη οικονομία θεωρείται παράνομη πράξη. Παράλληλα και η συμπεριφορά των Ελλήνων είναι αμφίθυμη, καθώς από τη μια χρησιμοποιούν τους “παράνομους” μετανάστες, εξαπατούν το κράτος, παραβιάζοντας τους νόμους και από την άλλη υποστηρίζουν ότι οι “παράνομοι” μετανάστες πρέπει να φύγουν από τη χώρα και το κράτος οφείλει να λάβει τα κατάλληλα μέτρα (Πετράκου, 2001).

⁷⁶ Οι αλλοδαποί εργάζονται σε τομείς όπου υπάρχει έλλειψη εργατικού δυναμικού λόγω της απροθυμίας των γηγενών να απασχοληθούν σε εργασίες των τριών «d» (dirty, dangerous, disliked) (Κατρούγκαλος, 2001). Κατά τη Τζωρτζοπούλου (2002, σ. 51) οι μετανάστες καλύπτουν

§ Στην κατακόρυφη πτώση του αριθμού των γεννήσεων.

Στους παραπάνω παράγοντες που επιδρούν στην εξάπλωση του μεταναστευτικού ρεύματος στην Ελλάδα, οι Αμίτσης και Λαζαρίδη (2001, σ. 27) προσθέτουν την αδυναμία της δημόσιας διοίκησης να ελέγξει το μεταναστευτικό φαινόμενο στη χώρα μας λόγω έλλειψης πόρων, τεχνογνωσίας και εμπειρίας των διοικητικών στελεχών. Επίσης επισημαίνουν τη συμβολή των νέων τεχνολογιών και των προσωπικών δικτύων που επιτρέπουν τη διάχυση της πληροφόρησης για τα πλεονεκτήματα της απασχόλησης στην Ελλάδα. Από την άλλη πλευρά ο Κατρούγκαλος (2001, σ. 70) διερευνώντας τη μαζική μετανάστευση προς την Ελλάδα εστιάζει κυρίως σε παράγοντες πίεσης, όπως η κατάρρευση του σοσιαλισμού, η δραματική πτώση του βιοτικού επιπέδου στις χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ και η δημογραφική και οικονομική πίεση στις χώρες του Τρίτου κόσμου, σε συνδυασμό με τη γεωγραφική γειτνίαση με χώρες που βρίσκονται σε μεγάλη κρίση.

2.1.4. Το μέγεθος του μεταναστευτικού πληθυσμού

Η πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική σύνθεση της κοινωνίας δεν είναι αποκλειστικά ελληνικό φαινόμενο, αλλά παγκόσμια πραγματικότητα που συνδέεται με τα μεγάλα μεταναστευτικά κινήματα προς τις χώρες του δυτικού κόσμου. Η Ευρώπη αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κέντρα μετανάστευσης. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της Eurostat⁷⁷ το 2007 διέμεναν στην Ευρώπη των 25 κρατών-μελών 29 εκατομμύρια αλλοδαποί. Είναι προφανές ότι υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις στα στατιστικά στοιχεία ανάλογα με το πώς ορίζεται κάθε φορά ο «αλλοδαπός». Για το Munz (2004, σ. 4) στις αρχές του 2004 οι αλλοδαποί αντιπροσώπευαν το 8% του συνολικού πληθυσμού

επιπρόσθετες, συμπληρωματικού χαρακτήρα ανάγκες της ελληνικής αγοράς εργασίας. Απασχολούνται σε οικονομικές δραστηριότητες που εξελίσσονται σε ένα ιδιαίτερα επικίνδυνο ή ανθυγιεινό περιβάλλον, σε δραστηριότητες με ιδιαίτερα ευέλικτο ωράριο εργασίας ή άλλες που απαιτούν υψηλό βαθμό κινητικότητας και εν γένει σε τομείς που αποφεύγουν οι ημεδαποί εργαζόμενοι. Σε ορισμένες περιπτώσεις υποκαθιστούν Έλληνες εργαζόμενους, όταν πρόκειται για εργασίες με χαμηλό βαθμό ειδίκευσης ή ανειδίκευτους.

⁷⁷ www.epp.eurostat.ec.europa.eu

των 25 Ευρωπαϊκών κρατών, καθώς αριθμούσαν 34-37 εκατομμύρια⁷⁸ σε συνολικό πληθυσμό 456 εκατομμυρίων. Μέσα στο ευρωπαϊκό αυτό πλαίσιο η Ελλάδα, ακολουθώντας το παράδειγμα άλλων μεσογειακών χωρών, όπως η Πορτογαλία και η Ισπανία, μετεξελίχθηκε τα τελευταία χρόνια από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής⁷⁹ (Αμίτσης & Λαζαρίδη, 2001).

Η στατιστική απεικόνιση των μεταναστών στην Ελλάδα⁸⁰ είναι ελλιπής και παρουσιάζει σημαντικά κενά λόγω ποικίλων παραγόντων, όπως το μεγάλο ποσοστό των μεταναστών που είναι παράνομοι και η ανεπαρκής υποδομή της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας για τη συλλογή και επεξεργασία στοιχείων σχετικά με τη μετανάστευση. Μια πρώτη συστηματική προσπάθεια καταγραφής των μεταναστών έγινε το 1998 στα πλαίσια της νομιμοποίησής τους από την ελληνική κυβέρνηση⁸¹. Μέσα από τη διαδικασία χορήγησης προσωρινής άδειας, δίνεται και η πρώτη δυνατότητα δημογραφικής καταγραφής του μεταναστευτικού δυναμικού της χώρας. Ο αριθμός χωρών που

⁷⁸ Ο Munz (2004) συνυπολογίζει στον πληθυσμό αυτό τα παιδιά των μεταναστών αλλά και τους “πρώην μετανάστες” που έχουν αποκτήσει την ιθαγένεια της χώρας υποδοχής.

⁷⁹ Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Παύλου (2004, σ. 371) η Ελλάδα είναι η ευρωπαϊκή χώρα με τη μεγαλύτερη σχετική αύξηση του ποσοστού των αλλοδαπών επί του συνολικού πληθυσμού της στα τέλη του 20^{ου} αιώνα. Το 2002 μάλιστα το ποσοστό αυτό την κατατάσσει ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες με τη μεγαλύτερη ποσοστιαία παρουσία μεταναστών και πολύ κοντά σε κεντροευρωπαϊκά κράτη με σταθερά υψηλά ποσοστά μεταναστών για πολλές δεκαετίες.

⁸⁰ Σύμφωνα με τη Eurostat το 2007 διέμεναν στην Ελλάδα 887.600 αλλοδαποί.

⁸¹ Ο αριθμός των μεταναστών που υπέβαλαν αίτηση για την απόκτηση της λευκής κάρτας ανερχόταν περίπου σε 372.000, ενώ ο αριθμός των μεταναστών που υπέβαλαν αίτηση και για την απόκτηση της πράσινης κάρτας ήταν περίπου 213.000. Την ίδια χρονιά η Έρευνα Εργατικού Δυναμικού της ΕΣΥΕ υπολόγιζε τους μετανάστες που είναι σε ηλικία εργασίας σε 223.148 άτομα. Οι αριθμοί αυτοί είναι ενδεικτικοί και δεν απεικονίζουν τον πραγματικό μεταναστευτικό πληθυσμό της Ελλάδας στην πρώτη αυτή καταγραφή, καθώς αγνοείται ο αριθμός των παράνομων μεταναστών. Επιπρόσθετα, στα ποσοστά αυτά δε συμπεριλαμβάνονται οι μετανάστες οι οποίοι παραμένουν για μικρό χρονικό διάστημα στην Ελλάδα, πριν τη μετακίνησή τους σε τρίτη χώρα, ούτε οι εποχιακοί μετανάστες. Επίσης, σημαντικός αριθμός μεταναστών δεν υπέβαλε αίτηση για λευκή κάρτα, λόγω έλλειψης ενσήμων, φόβο δίωξης και ελλιπούς ενημέρωσης (Καβουνίδη, 2002). Τέλος αν λάβουμε υπόψη μας ότι ο αριθμός πρoστατευόμενων μελών δεν καταγράφηκε, τότε ο αρχικός δείκτης αυξάνει κατά περίπου 329.000 άτομα (Τσίμπος, 2001).

αντιπροσωπεύονται φτάνει τις 120⁸². Οι Αλβανοί μετανάστες είναι οι πολυπληθέστεροι λόγω της γεωγραφικής γειννίας της χώρας με την Ελλάδα, αλλά και λόγω πολιτικών συνθηκών, καθώς το 1990 με το άνοιγμα των συνόρων και την κατάρρευση του πολιτικο-κοινωνικού συστήματος στην Αλβανία ξεκίνησε μία αθρόα εισροή μεταναστών στη χώρα μας (Καβουνίδη, 2002).

Με βάση τα στοιχεία της απογραφής του 1991, στην Ελλάδα κατοικούσαν 10.260.000 άνθρωποι από τους οποίους οι 167.000 ήταν ξένοι πολίτες. Με την απογραφή του 2001 ο πληθυσμός της Ελλάδας ανέρχεται περίπου στους 11 εκατομμύρια κατοίκους από τους οποίους οι 800.000 είναι αλλοδαποί. Η τελευταία απογραφή αποτυπώνει μία πολύ σημαντική αύξηση του μεταναστευτικού πληθυσμού, καθώς ο επίσημος αριθμός των αλλοδαπών στην Ελλάδα αποτελεί περίπου το 7% του συνολικού πληθυσμού και το 12% του εργατικού δυναμικού της χώρας. Είναι προφανές ότι η δημογραφική ανάπτυξη της χώρας την τελευταία δεκαετία οφείλεται αποκλειστικά στις μεταναστευτικές εισροές.

Από την άλλη πλευρά έντονη είναι η αμφισβήτηση των ποσοτικών δεδομένων, που αφορούν τις μεταναστευτικές εισροές και τα οποία δημοσιεύονται από την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία ή άλλους κρατικούς και μη φορείς. Οι ερευνητές της μελέτης «Στατιστικά δεδομένα για τους μετανάστες στην Ελλάδα» που εκπονήθηκε για λογαριασμό του ΙΜΕΠΟ (Baldwin-Edwards, 2004) υποστηρίζουν ότι έως τώρα δεν υπήρξε καμία συστηματική προσπάθεια να προσδιοριστούν ποσοτικά οι μεταναστευτικές τάσεις στην Ελλάδα και προτάσσουν τρία σημαντικά προβλήματα που δημιούργησαν αυτό το έλλειμμα: 1. τη μεγάλη έκταση του φαινομένου της παράνομης, και γι' αυτό μη υπολογίσιμης, μετανάστευσης, 2. το χαοτικό χαρακτήρα των τριών προγραμμάτων νομιμοποίησης, δηλαδή την έλλειψη στοιχείων γι' αυτά, καθώς και την ύπαρξη ασύνδετων στοιχείων από διαφορετικά Υπουργεία που δεν επικοινωνούσαν μεταξύ τους και 3. το πρόβλημα της καταγραφής της ομάδας των ομογενών. Κατά τη δική τους εκτίμηση ο αλλοδαπός πληθυσμός⁸³ στην Ελλάδα ανέρχεται σε 1,15 εκατομμύριο

⁸² Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 65% των μεταναστών προέρχονται από την Αλβανία, το 6,7% από τη Βουλγαρία, το 4,5% από τη Ρουμανία, το 2,9% από το Πακιστάν, το 2,7% από την Ουκρανία, το 2,3% από την Πολωνία και το 2,0% από τη Γεωργία.

⁸³ Συμπεριλαμβάνουν στον πληθυσμό αυτό τους πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τους ομογενείς.

ανθρώπους, δηλαδή περίπου στο 10,3% του συνολικού πληθυσμού. Η θεώρηση αυτή συμφωνεί με μια ευρύτερη εκτίμηση ότι ο πραγματικός αριθμός μεταναστών στην Ελλάδα αγγίζει ή ξεπερνά το εκατομμύριο (OECD, 2001, Lazaridis & Koumandraki, 2007, Τριανταφυλλίδου, 2005).

Είναι σαφές ότι η καταγραφή των μεταναστευτικών εισροών στη χώρα μας είναι μια σύνθετη διαδικασία και πόρρω απέχει, μέχρι σήμερα τουλάχιστον, από μια ασφαλή και ακριβή χαρτογράφηση του πεδίου. Εν κατακλείδι, αυτό που θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε με βεβαιότητα είναι ότι η αύξηση του πληθυσμού της χώρας κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες οφείλεται σε μεγάλο βαθμό -κατά την τελευταία δεκαετία σχεδόν αποκλειστικά- στις μεταναστευτικές εισροές (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Αύξηση του πραγματικού πληθυσμού της Ελλάδας (1961-2001)

Δεκαετία	Αύξηση πραγματικού πληθυσμού	Φυσική αύξηση	Μεταναστευτικές ροές
1961-1970	380.088	839.425	-459.337
1971-1980	971.776	637.368	334.408
1981-1990	519.483	272.441	247.042
1991-2000	679.871	21.617	658.254

Πηγή: Δρεττάκης, 2001

2.1.5. Χαρακτηριστικά του μεταναστευτικού πληθυσμού

Τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μεταναστών που εισήλθαν στη χώρα μας επισημαίνουν την πολυμορφία και την ανομοιογένεια σε σχέση με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, την εθνικότητα, το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, την εργασιακή τους εμπειρία (Lazaridis & Romaniszyn, 1998). Η ομάδα «μετανάστες» δεν έχει ομοιογενή χαρακτήρα, όπως πολύ εύκολα παρουσιάζεται ειδικά μέσω των ΜΜΕ, αλλά αποκτά τέτοιο χαρακτήρα με τον ορισμό της ως διακριτή κατηγορία και κυρίως μέσα από το αντιθετικό σχήμα «εμείς», οι Έλληνες και «αυτοί», οι ξένοι (Πετράκου, 2001).

2.1.5.1. Εθνικότητα

Περισσότεροι από τους μισούς μετανάστες στην Ελλάδα είναι Αλβανοί πολίτες⁸⁴ (Πίνακας 3). Ακολουθούν, σε πολύ μικρότερα όμως ποσοστά, πολίτες της Βαλκανικής και της Ανατολικής Ευρώπης.

Πίνακας 3: Οι μετανάστες στην Ελλάδα κατά εθνικότητα

Χώρα προέλευσης	Αριθμός	Ποσοστό
Αλβανία	438.036	57,49%
Βουλγαρία	35.104	4,60%
Γεωργία	22.875	3,00%
Ρουμανία	21.994	2,88%
ΗΠΑ	18.140	2,38%
Ρωσία	17.535	2,30%
Κύπρος	17.426	2,28%
Ουκρανία	13.616	1,78%
Ηνωμένο Βασίλειο	13.196	1,73%
Πολωνία	12.831	1,68%
Γερμανία	11.806	1,54%
Πακιστάν	11.130	1,46%
Αυστραλία	8.767	1,15%
Τουρκία	7.881	1,03%
Αίγυπτος	7.448	0,97%
Ινδία	7.216	0,94%
Φιλιππίνες	6.478	0,85%

⁸⁴ Σύμφωνα με πρόσφατες εκτιμήσεις της Αλβανικής Κυβέρνησης το 2005, τουλάχιστον 1 εκατομμύριο Αλβανοί διαμένουν στο εξωτερικό, 600.000 στην Ελλάδα, 250.000 στην Ιταλία και 50.000 στη Μεγάλη Βρετανία. Με τον πληθυσμό της Αλβανίας να αγγίζει τα 3 εκατομμύρια, σύμφωνα με την Απογραφή του 2001, περίπου ένας στους τέσσερις Αλβανούς διαμένουν στο εξωτερικό και κυρίως στην Ελλάδα. Ένας στους δύο Αλβανούς μετανάστες δηλαδή έχει εγκατασταθεί στη χώρα μας (King & Vullnetari, 2009, σ. 21). Αν αναλογιστούμε ότι οι μετανάστες ανήκουν στις παραγωγικές ηλικίες, καταλήγουμε εύκολα στο συμπέρασμα ότι η Αλβανία όχι μόνο έχασε το ενεργό ανθρώπινο δυναμικό της, αλλά αποτελεί πια σε μεγάλο βαθμό χώρα ηλικιωμένων.

Ιταλία	5.825	0,76%
Μολδαβία	5.718	0,75%
Συρία	5.552	0,72%
Μπαγκλαντές	4.854	0,63%
Άλλη	68.385	8,97%
ΣΥΝΟΛΟ	761.813	100%

Πηγή: Απογραφή ΕΣΥΕ 2001.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η Ελλάδα είναι η μοναδική χώρα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, της οποίας ο μισός και πλέον μεταναστευτικός πληθυσμός προέρχεται από μία και μόνο χώρα, την Αλβανία. Αλλά και γενικότερα η συντριπτική πλειοψηφία των μεταναστών στη χώρα μας προέρχεται από την Ευρώπη. Πιο συγκεκριμένα το 75% από χώρες των Βαλκανίων και της Ανατολικής Ευρώπης, ενώ το 14% είναι Ασιάτες⁸⁵ (Κόντης, 2007). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητικός μεταναστευτικός πληθυσμός στην Ελλάδα να διαφέρει σημαντικά από άλλες χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Μεγάλη Βρετανία ή η Γαλλία. Το ποσοστό των έγχρωμων μαθητών, ή των μαθητών Ασιατικής προέλευσης, Κινέζων ή Ινδών, των οποίων η «διαφορετικότητα» γίνεται άμεσα αντιληπτή και είναι επ' αόριστον διακριτή, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, είναι πολύ μικρό. Στις σχολικές μονάδες μάλιστα πολλοί καθηγητές μάς κατέστησαν σαφές ότι δεν αναγνωρίζουν τους αλλοδαπούς μαθητές, καθώς φυσιογνωμικά δε διαφέρουν από τα

⁸⁵ Αξίζει να σημειωθεί ότι στην περίπτωση των Ασιατών δε μιλάμε για οικογενειακή μετανάστευση, καθώς η πλειοψηφία τους είναι άνδρες, με πολύ μικρό ποσοστό εκείνων που έχουν αναπτύξει οικογενειακή ζωή στη χώρα μας (Τόντσεφ, 2007). Αναμενόμενο είναι λοιπόν το ποσοστό των Ασιατών μαθητών να είναι πολύ χαμηλό. Η έρευνα του Τόντσεφ για τους «Ασιάτες μετανάστες στην Ελλάδα» αποτελεί σημαντικότερη πηγή για των εν λόγω πληθυσμό και αποτυπώνει πτυχές της Ασιατικής μετανάστευσης όπως το κοινωνικό - οικονομικό προφίλ των μεταναστών, την οργάνωση των κοινοτήτων τους, την κοινωνική τους θέση στην ελληνική κοινωνία και άλλες σημαντικές παραμέτρους που αφορούν την είσοδό τους στη χώρα και τις προοπτικές ένταξης. Όπως επισημαίνεται στην έρευνα (Τόντσεφ, 2007, σ.4) «ένα πολύ σοβαρό ζήτημα είναι η οικογενειακή τους κατάσταση (των Ασιατών), καθώς η πλειοψηφία τους είναι άνδρες, με πολύ μικρό το ποσοστό εκείνων που απολαμβάνουν οικογενειακή ζωή στη χώρα μας. Καταγράφονται πολλά εμπόδια –γραφειοκρατικά και ενδεχομένως πολιτικής φύσης- για την οικογενειακή συνένωση Ασιατών».

ελληνόπουλα, οι επιδόσεις τους είναι πλέον εφάμιλλες και συχνά έχουν ελληνοποιήσει τα ονόματά τους. Κατά τη γνώμη μας το γεγονός, ότι τα παιδιά των μεταναστών δε «διαφέρουν» φυσιολογικά από τους γηγενείς μαθητές, προάγει την προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο και θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί η υπόθεση αυτή στο πεδίο.

2.1.5.2. Εκπαίδευση

Σύμφωνα με έρευνα της ΕΣΥΕ, όσο αφορά την εκπαίδευση των μεταναστών, τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνονται στα άτομα που έχουν τελειώσει το Λύκειο (32,6%) και στα άτομα που είναι απόφοιτοι Γυμνασίου (26,7%). Ένα ποσοστό 16% έχει τελειώσει το Δημοτικό, ενώ περίπου το 13,4% έχει Ανώτερη ή Ανώτατη Εκπαίδευση. Τέλος ένα ποσοστό της τάξης του 9,2% δεν έχει ολοκληρώσει τη φοίτησή του στο Δημοτικό (ΕΣΥΕ, Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών 2004/05⁸⁶). Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της έρευνας μεγάλο είναι το ποσοστό μεταναστών που έχει ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα το ποσοστό τους ως απόφοιτοι Γυμνασίου και Λυκείου είναι μεγαλύτερο από αυτών των γηγενών. Όσο αφορά τα ποσοστά αλλοδαπών και γηγενών που είναι πτυχιούχοι της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αυτά είναι σχεδόν ίσα με μικρή υπεροχή των μεταναστών. Στις κατηγορίες των ατόμων που δεν τελείωσαν το Δημοτικό και των αποφοίτων Δημοτικού οι μετανάστες κατέχουν μικρότερο ποσοστό σε σύγκριση με το συνολικό πληθυσμό. Βέβαια, στα στοιχεία αυτά πρέπει να συνυπολογίσουμε ότι στο συνολικό πληθυσμό συμπεριλαμβάνεται μεγάλο ποσοστό ηλικιωμένων ατόμων. Η απόκλιση αυτή ενδεχομένως να οφείλεται στη διαφορετική ηλικιακή σύσταση συνολικού και μεταναστευτικού πληθυσμού, διότι ο συνολικός πληθυσμός σε ποσοστό 20,5% αποτελείται από ηλικιωμένους, κυρίως χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, ενώ ο μεταναστευτικός πληθυσμός αποτελείται σε ποσοστό 73,5% από παραγωγικές ηλικίες και έχει λάβει τη βασική εκπαίδευση (Κόντης, 2007, σ. 25)⁸⁷.

⁸⁶ Η έρευνα της ΕΣΥΕ κάλυψε δειγματοληπτικά όλα τα νοικοκυριά της Ελλάδας.

⁸⁷ Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της απογραφής της ΕΣΥΕ του 2001, ένας στους τέσσερις μετανάστες είναι απόφοιτος Μέσης Εκπαίδευσης, ένας στους πέντε Δημοτικού, ένας στους έξι

Σύμφωνα με την απογραφή της ΕΣΥΕ του 2001 οι μετανάστες από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ (Ουκρανία, Ρωσία, Γεωργία, Πολωνία, Ρουμανία) και της Ανατολικής Ευρώπης γενικότερα, εμφανίζουν υψηλότερο τυπικά επίπεδο εκπαίδευσης, ενώ σχετικά χαμηλότερο παρουσιάζουν οι μετανάστες από την Αλβανία, τη Βουλγαρία και το Πακιστάν (Παύλου, 2004, σ. 386). Οι γονείς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης έχουν συνήθως τη δυνατότητα να κατευθύνουν καλύτερα τα παιδιά τους στη σχολική τους πορεία και να τα βοηθήσουν στις σχολικές εργασίες, με αποτέλεσμα τα παιδιά να ωφελούνται πολλαπλά.

2.1.5.3. Εργασία

Σύμφωνα με την απογραφή του 2001, ο μεταναστευτικός πληθυσμός εντάσσεται στη συντριπτική του πλειοψηφία, σε ποσοστό περίπου 80%, στο ηλικιακό φάσμα των 15-64 ετών, αποτελεί δηλαδή οικονομικά ενεργό πληθυσμό. Από τον πληθυσμό αυτό το 90% εργάζεται σε σχέση εξαρτημένης εργασίας και μόνο το 6,5% αυτοαπασχολείται. Περίπου 25% των μεταναστών απασχολείται στις οικοδομές, 20% σε οικιακές εργασίες, φροντίδα ηλικιωμένων και παιδιών, 17,5% στον αγροτικό τομέα και 15% σε τουριστικές και εμπορικές υπηρεσίες. Στο εργασιακό πλαίσιο τα προβλήματα στα οποία εστιάζουν οι μετανάστες σχετίζονται κυρίως με τον τύπο και τις συνθήκες εργασίας, όπου κυριαρχούν η ετεροαπασχόληση και η καθοδική επαγγελματική κινητικότητα ελλείψει της αναγνώρισης των τίτλων σπουδών και της προγενέστερης επαγγελματικής πείρας στη χώρα προέλευσης (Κατερέλος, 2007). Το ζήτημα της καθοδικής επαγγελματικής κινητικότητας είναι σημαίνον και κοινός τύπος του μεταναστευτικού φαινομένου.

Γυμνασίου, ενώ ένας στους πέντε δεν έχει συμπληρώσει τη φοίτησή του στο Δημοτικό σχολείο. Τέλος ένας στους δέκα κατέχει τίτλο σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Παύλου, 2004, σ.385). Συγκρίνοντας το μέσο αριθμό ετών εκπαίδευσης Ελλήνων και αλλοδαπών, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των αλλοδαπών ανδρών και γυναικών μαζί και των γυναικών στο σύνολο του πληθυσμού ηλικίας 20 ετών και άνω είναι υψηλότερο από εκείνο των Ελλήνων και των αλλοδαπών ανδρών ελαφρά χαμηλότερο. Οι αλλοδαποί αναλαμβάνουν τις δουλειές που δεν επιθυμούν οι Έλληνες, με αποτέλεσμα να αφήνουν αναξιοποίητες γνώσεις, δεξιότητες και προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Δρεπάκης (2005, σ. 30) “Είναι ανάγκη να υπάρξει μια συγκροτημένη μεταναστευτική πολιτική, η οποία, ανάμεσα στα άλλα, θα αξιοποιήσει πλήρως και το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης των αλλοδαπών σε κλάδους της οικονομίας που τους έχουν ανάγκη”.

Η εργασία αποτελεί το σημαντικότερο λόγο μετανάστευσης, όπως οι ίδιοι οι μετανάστες διατείνονται στην απογραφή του 2001. Η πλειοψηφία τους, το 78,6%, ζει και εργάζεται στις αστικές περιοχές και το 21,4% στις αγροτικές περιοχές. Οι περισσότεροι κατοικούν στο νομό Αττικής (47,5%) όπου κατ' επέκταση εντοπίζεται και το μεγαλύτερο ποσοστό μεταναστών μαθητών. Σε σχέση με το είδος της απασχόλησης, την αμοιβή, τα ωράρια και γενικότερα τις συνθήκες εργασίας, οι Αλβανοί εργαζόμενοι βρίσκονται στο κατώτατο επίπεδο της επαγγελματικής ιεραρχίας που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο της άτυπης εργασίας στη χώρα μας (Αμίτσης & Λαζαρίδη, 2001). Αν προστεθούν στις εργασιακές συνθήκες οι δυσκολίες που συναντούν σχετικά με την ασφάλιση, αλλά και οι χαμηλές αμοιβές σε σχέση με τους γηγενείς εργαζόμενους, φαίνεται να δικαιώνεται αυτό που πολλοί ερευνητές ονομάζουν κατατμημένη αγορά εργασίας (Κατερέλος, 2007).

2.2. Μοντέλα εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών

Ως απόρροια του μεταναστευτικού φαινομένου διαμορφώνονται παιδαγωγικά μοντέλα για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και την ομαλή τους ένταξη στη χώρα υποδοχής. Καθώς η παρούσα έρευνα εστιάζει στην εκπαιδευτική πράξη και στην παιδαγωγική διαχείριση του εν λόγω μαθητικού πληθυσμού, θα αναπτύξουμε ακροθιγώς τα μοντέλα εκπαίδευσης που υιοθετήθηκαν από τις χώρες υποδοχής με σκοπό να αναδείξουμε μέσα από την εξέλιξη των μοντέλων τον παιδαγωγικό προβληματισμό για το εν λόγω πεδίο.

Η μέριμνα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στην Ευρώπη ξεκινά χρονικά τη δεκαετία του 1960, ακολουθώντας το παράδειγμα των ΗΠΑ, του Καναδά και της Αυστραλίας. Τα προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών αντιμετωπίστηκαν στη λογική της υπόθεσης του ελλείμματος. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, η κουλτούρα τους, σε σύγκριση με εκείνη των γηγενών μαθητών, είναι ελλειμματική και για το λόγο αυτό έπρεπε να «συμπληρωθεί» μέσα από αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά μέτρα και να «εξομοιωθεί» με εκείνη των ντόπιων μαθητών. Η εκπαιδευτική πολιτική αυτήν την περίοδο ήταν αντισταθμιστική και συγχρόνως αφομοιωτική και αφορούσε μόνο τα παιδιά των μεταναστών. Σταδιακά το ερευνητικό και παιδαγωγικό ενδιαφέρον

προσανατολίζεται από την υπόθεση του ελλείμματος στην υπόθεση της διαφοράς. Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση, τα κοινωνικο-πολιτιστικά και γλωσσικά στοιχεία που φέρουν μαζί τους οι αλλοδαποί μαθητές δεν είναι ελλειμματικά, αλλά διαφορετικά από αυτά των ντόπιων μαθητών και για το λόγο αυτό δεν πρέπει να μείνουν ανεκμετάλλευτα, αλλά να αξιοποιηθούν προς όφελος των παιδιών των μεταναστών (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001, Γκόβαρης, 2007).

2.2.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο κυριάρχησε στην εκπαιδευτική πολιτική των χωρών υποδοχής μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Το μοντέλο αυτό βρίσκει τη θεωρητική του στήριξη στη δομολειτουργική προσέγγιση της εκπαίδευσης, οι αρχές της οποίας βρίσκονται στη βάση της οργάνωσης των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι ομάδες που «αποκλίνουν» από την πολιτισμική νόρμα είτε εξαναγκάζονται σε αφομοίωση⁸⁸, είτε αποκλείονται από το σχολείο. Σκοπός αυτού του προσανατολισμού είναι να «διαφυλαχτεί» η καλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο και ταυτίζεται με την κυρίαρχη κουλτούρα. Τα παιδιά των μεταναστών «διαταράσσουν» την ισορροπία του συστήματος, οι ιδιαιτερότητές τους αντιμετωπίζονται ως έλλειμμα και καταβάλλονται προσπάθειες, για να αντισταθμιστούν (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Βασική θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο. Οι όποιες πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικές ομάδες θα πρέπει να “απορροφηθούν” από τον ντόπιο “ομοιογενή” πληθυσμό, για να μπορέσουν να συμμετάσχουν ισοδύναμα στην κοινωνία. Η διατήρηση των εθνικών και πολιτισμικών δεσμών από τους μετανάστες οφείλεται στο γεγονός ότι ακόμα δεν έχουν ενσωματωθεί στην κοινωνία υποδοχής, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ωφεληθούν από την

⁸⁸ Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην αρχή της αφομοίωσης, σύμφωνα με την οποία μια πολιτισμική ομάδα δύναται να “απορροφηθεί” από μία άλλη κατά τέτοιο τρόπο, ώστε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της να μην είναι εφεξής αναγνωρίσιμα. Η μεταναστευτική ομάδα χάνει δηλαδή τα δικά της πολιτισμικά στοιχεία και αναμειγνύεται (“melting-pot”) σε τέτοιο βαθμό με την κυρίαρχη ομάδα, ώστε να μην μπορεί πλέον να διακριθεί ως ξεχωριστή (Dragonas, Frangoudaki & Inglessi, 1996).

κοινωνική και οικονομική κινητικότητα που προσφέρει η νέα κοινωνία (Νικολάου, 2000).

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό και στόχος του είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και στον κυρίαρχο πολιτισμό. Τα παιδιά των μεταναστών αντιμετωπίζονται ως “εμπόδια” στην πρόοδο των γηγενών μαθητών και ο μόνος τρόπος, για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας από το νέο μαθητικό πληθυσμό (Singh, 1993, Μάρκου, 1996α, Μίλεση, 2006). Δύο είναι τα κύρια εκπαιδευτικά μέτρα που υιοθετούνται για τα παιδιά των μεταναστών: α. Απομακρύνονται για κάποιες διδακτικές ώρες από την τάξη τους, ώστε να παρακολουθήσουν μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στη γλώσσα της χώρας υποδοχής και β. Υιοθετείται η πολιτική της διασποράς των παιδιών αυτών σε διάφορα σχολεία, ώστε να μη συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Τα μέτρα αυτά αποσκοπούν κυρίως στη διαφύλαξη της “υπάρχουσας τάξης πραγμάτων” και στην “απρόσκοπτη πρόοδο” των γηγενών μαθητών, καθώς θεωρείται ότι η παρουσία των παιδιών των μεταναστών στη σχολική τάξη καθυστερεί τη μαθητική πορεία των γηγενών (Dragonas, Frangoudaki & Inglessi, 1996, Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Δριμύτατη ήταν η κριτική που ασκήθηκε στο αφομοιωτικό μοντέλο, το οποίο χαρακτηρίζεται ως εθνοκεντρικό, καθώς ζητά από τους μετανάστες να αποκοπούν από τις ρίζες τους, να ξεχάσουν τη μητρική τους γλώσσα και τις συνήθειές τους, ώστε να γίνουν αποδεκτοί στην κοινωνία υποδοχής. Η διαφορετικότητά τους αποδοκιμάζεται, ενώ η ανωτερότητα του κυρίαρχου πολιτισμού θεωρείται δεδομένη. Εν κατακλείδι, αποτελεί ένα μοντέλο εκπαίδευσης που συντελεί στην αρνητική αυτο-εκτίμηση και στη σχολική αποτυχία των παιδιών των μεταναστών (Mullard, 1985, Γεωργογιάννης, 1997, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

2.2.2. Το μοντέλο ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης κυριάρχησε τη δεκαετία του 1970 και υποστήριζε το σεβασμό, την αμοιβαία ανεκτικότητα και την αναγνώριση των άλλων πολιτισμών. Η μετατόπιση προς το μοντέλο της ενσωμάτωσης συντελέστηκε ύστερα από τις

αντιδράσεις των μεταναστών απέναντι στο ρατσισμό του σχολείου και κάτω από την επίδραση της αιτιακής σύνδεσης του αρνητικού αυτο-συναισθήματος των παιδιών των μεταναστών με τη σχολική αποτυχία, όπως κατέδειξαν οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Το μοντέλο αυτό δέχεται ότι υπάρχει αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και στον πολιτισμό των μεταναστών. Αναγνωρίζει δηλαδή ότι ο μετανάστης είναι φορέας πολιτισμού και όχι μόνο δέχεται τις επιδράσεις του κυρίαρχου πολιτισμού της χώρας υποδοχής, αλλά συμβάλλει και στη διαμόρφωσή του. Η πολιτισμική πολυμορφία γίνεται ανεκτή στο βαθμό που δεν αποβαίνει “τροχοπέδη” στην ενσωμάτωση των μεταναστών και δεν “απειλεί” τις αξίες και το κυρίαρχο πολιτισμικό πρότυπο (Figueroa, 1995, Γεωργογιάννης, 1997, Γκόβαρης, 2007).

Όσο αφορά την εκπαίδευση υποστηρίζεται ότι τα παιδιά των μεταναστών, εκτός από την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας, πρέπει να βοηθηθούν με ειδικά προγράμματα που θα διευκολύνουν την ένταξή τους στη χώρα υποδοχής. Υποστηρίζεται ότι η γνώση των ιστορικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων αυτών των ομάδων και ο σεβασμός της πολιτισμικής τους προέλευσης, αποτρέπουν λάθη και διευκολύνουν τη διαδικασία ενσωμάτωσης (Ζωγράφου, 2003). Ωστόσο ο σεβασμός και η ανοχή αυτής της πολιτισμικής ετερότητας αφορά και εξαντλείται στη μουσική, τα ήθη, τα έθιμα και τις γιορτές. Η εισαγωγή κάποιων πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών στα σχολικά προγράμματα μένει στο επίπεδο του φαγητού και της μουσικής, σε μια φολκλορική απόδοση της ετερότητας. Απουσιάζουν ο γόνιμος διάλογος για μείζονα θέματα και οι ουσιαστικότερες αλλαγές που θα ανταποκρίνονταν στις ιδιαίτερες ανάγκες των εν λόγω μαθητών. Διαπιστώνεται τελικά ότι η πράξη απέχει πολύ από την παιδαγωγική θεωρία και τα παιδιά των μεταναστών οφείλουν να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές.

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης επιτρέπει αρχικά την αντιπαράθεση του κυρίαρχου πολιτισμού με τους υπόλοιπους, στη συνέχεια όμως θεωρεί δεδομένο ότι οι μετανάστες μαθητές θα αποδεχθούν τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού, καθώς αυτές αξιολογούνται ως ανώτερες. Στην πράξη δηλαδή το πρότυπο της ενσωμάτωσης δε διέφερε πολύ από αυτό της αφομοίωσης, αφού η προσαρμογή των μεταναστών μαθητών είχε ως προϋπόθεση την αποδοχή του κυρίαρχου πολιτισμού. Για το λόγο αυτό και οι δύο

πολιτικές που στόχευαν στη γρήγορη απορρόφηση των μεταναστών μαθητών με τη μικρότερη δυνατή “διαταραχή” της σχολικής ζωής, απέτυχαν να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες και τα μείζονα ζητήματα που προέκυψαν στο χώρο της εκπαίδευσης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

2.2.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970, όταν έγινε αντιληπτό σε πολλές χώρες υποδοχής όπως στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και στην Ευρώπη, ότι τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης με τον εθνικό διαχωρισμό που ουσιαστικά επέβαλλαν, δεν είχαν κατορθώσει να λύσουν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των μεταναστών στο σχολείο. Απορρίπτοντας τις αφομοιωτικές και εθνοκεντρικές φιλοσοφίες του 1960-1970, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται σ’ ένα εκπαιδευτικό παράδειγμα «πλουραλιστικό» στον προσανατολισμό και ικανό να εξασφαλίσει μια πολυεθνική προοπτική (Modgil, Verma, Mallick & Modgil, 1997).

Η διαφορετικότητα θεωρήθηκε ως θετικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών και τονίστηκε ότι τα παιδιά των μεταναστών θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις, εάν γνωρίσουν το δικό τους πολιτισμό. Παράλληλα σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις σε βάρος των αλλοδαπών μαθητών μπορούν να μειωθούν σημαντικά, εάν οι γηγενείς μαθητές γνωρίσουν καλύτερα τον πολιτισμό και τις καταβολές των διαφορετικών συμμαθητών τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Με το μοντέλο αυτό υποστηρίζεται δηλαδή ότι η αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μεταναστών και η διαμόρφωση ενός κοινού πλαισίου όπου συνυπάρχουν και αναπτύσσονται όλοι οι διαφορετικοί πολιτισμοί, οδηγούν στην κοινωνική συνοχή. Στο σχολείο, ο στόχος είναι η βελτίωση της απόδοσης των παιδιών των μεταναστών με τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσπαθούν να γεφυρώσουν την κουλτούρα του σπιτιού με την κουλτούρα του σχολείου και να καλλιεργήσουν το σεβασμό του διαφορετικού (Dragonas, Frangoudaki & Inglessi, 1996).

Σύμφωνα με τον Banks (2004, σ. 38), έναν από τους θεμελιωτές του επιστημονικού πεδίου στις ΗΠΑ, οι διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- § η ενσωμάτωση περιεχομένου που πραγματεύεται την έκταση στην οποία οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν παραδείγματα από μια ποικιλότητα πολιτισμών και ομάδων, για να περιγράψουν έννοιες, αρχές και θεωρίες στο επιστημονικό τους πεδίο.
- § η διαδικασία παραγωγής γνώσης που αναφέρεται στην έκταση στην οποία οι δάσκαλοι βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν πώς οι σιωπηρές πολιτισμικές υποθέσεις, οπτικές γωνίες και προκαταλήψεις σε έναν επιστημονικό κλάδο επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους παράγεται η γνώση στον κλάδο αυτό.
- § ο περιορισμός των προκαταλήψεων, η διάσταση αυτή εστιάζει στα χαρακτηριστικά των φυλετικών στάσεων των μαθητών και στους τρόπους με τους οποίους τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να τροποποιηθούν με τις μεθόδους και τα υλικά διδασκαλίας.
- § η παιδαγωγική ισότητα που ασκείται όταν οι δάσκαλοι τροποποιούν τη διδασκαλία τους με τρόπους που διευκολύνουν τις επιδόσεις των μαθητών από ποικίλες φυλετικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες.
- § η ενθαρρυντική πολιτισμική κουλτούρα και κοινωνική διάθρωση, δηλαδή η δημιουργία ενός πολιτισμού του σχολείου που θα ενθαρρύνει όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από φυλετικές, εθνικές και πολιτισμικές καταβολές.

Μέσα από μια ενδελεχή ανασκόπηση των ερευνών στο πεδίο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης η Bennett (2001) διατυπώνει τέσσερα θεμελιώδη αξιώματα στα οποία στηρίζεται η έρευνα: α. *Ο πολιτισμικός πλουραλισμός*: πρόκειται για την αρχή της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στο πλαίσιο μιας κοινωνίας η οποία σέβεται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, τα δημοκρατικά δικαιώματα και την ελευθερία κάθε εθνοτικής ομάδας να διατηρήσει τη γλώσσα και τον πολιτισμό της. β. *Η κοινωνική δικαιοσύνη και η αποδόμηση του ρατσισμού, του σεξισμού και κάθε είδους προκατάληψης και διάκρισης*. Στο επίκεντρο τοποθετείται η εξάλειψη του θεσμοποιημένου ρατσισμού, της ηγεμονίας των λευκών προνομιούχων και της άνιση κατανομής των πολιτικών,

πολιτιστικών και υλικών αγαθών. γ. *Η αναγνώριση της συμβολής του πολιτισμού στη μαθησιακή διαδικασία*, ο σεβασμός της πολιτισμικής διαφορετικότητας και η ισότιμη ανάδειξη του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρει μαζί του κάθε μαθητής. δ. *Η ενίσχυση και η προαγωγή της σχολικής επιτυχίας όλων των μαθητών*, καλλιεργώντας υψηλές προσδοκίες για όλους ανεξαιρέτως. Ισότητα στην εκπαίδευση σημαίνει ίσες ευκαιρίες για να αναπτύξουν όλοι οι μαθητές το δυναμικό τους ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός. Τα τέσσερα αυτά αξιώματα αποτελούν την ιδεολογική βάση πάνω στην οποία στηρίζονται οι τέσσερις κατευθύνσεις της έρευνας που συγκροτούν το θεωρητικό σχήμα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και είναι οι εξής: α. η αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, β. η παιδαγωγική της ισότητας, γ. οι πολυπολιτισμικές δεξιότητες και δ. η κοινωνική ισότητα (Bennett 2001, σ. 172).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο δέχθηκε επίσης αυστηρή κριτική. Θεωρήθηκε ότι συγχέει την πολυμορφία στον τρόπο ζωής με τη διαπολιτισμική κατανόηση καθώς επίσης, υπερτονίζει και “ουσιοποιεί” κάποια επιφανειακά χαρακτηριστικά των μεταναστευτικών ομάδων. Επιπρόσθετα, θεωρήθηκε μια επιφανειακή προσέγγιση, η οποία δεν αμφισβητεί, ούτε αναθεωρεί εκείνους τους θεσμούς της χώρας υποδοχής που αποκλείουν τους μετανάστες από τη συμμετοχή στην κοινωνία και την εξουσία. Κατ’ αυτόν τον τρόπο οι αποκλεισμένες και καταπιεζόμενες ομάδες παραμένουν αδρανείς σε μια κοινωνία που διαιώνίζει την ανισότητα και το ρατσισμό (Κάτσικας & Πολίτου, 1999, Γκόβαρης, 2007).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εστιάζοντας αποκλειστικά στις πολιτισμικές διαφορές και προβάλλοντας τη διαφορετικότητα με αυτόν τον τρόπο, καταλήγει στον περιορισμό του ατόμου στο πολιτισμικό του καβούκι, κοντολογίς στην αναίρεση της απαραίτητης αλληλεπίδρασης. Αναδεικνύει μία μόνο πλευρά ενός πολιτισμικού συστήματος, κυρίως την παράδοση, τις ρίζες και την καταγωγή. Αυτή η μονοδιάστατη οπτική αγνοεί την πολυπλοκότητα και τη δυναμική των πολιτισμών, οι οποίοι εν κατακλείδι παρουσιάζονται ως μονολιθικά μπλοκ (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1995).

2.2.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Μέσα από την κριτική για το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναπτύσσεται στα μέσα της δεκαετίας του 1980 το αντιρατσιστικό μοντέλο, κυρίως στη Βρετανία και στις ΗΠΑ. Το μοντέλο αυτό αντλεί από τη μαρξιστική προβληματική που εξετάζει κριτικά την κοινωνική αναπαραγωγή μέσα από το σχολείο. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας που προάγουν το ρατσισμό και περιορίζουν τις ευκαιρίες και τις επιλογές των μεταναστών. Για πρώτη φορά υποστηρίζεται η αναγκαιότητα αναθεώρησης των δομών και των θεσμών για την παροχή ίσων ευκαιριών και θεωρείται ως πολιτική υπόθεση η καταπολέμηση του ρατσισμού σε όλους τους τομείς της κοινωνίας⁸⁹. Εκτός από την άρση των προκαταλήψεων, αναγκαία προϋπόθεση είναι η εξάλειψη της αρνητικής συμπεριφοράς απέναντι στις μειονεκτούσες ομάδες και η καλύτερευση των συνθηκών διαβίωσης για τους καταπιεζόμενους (Τσιάκαλος, 2000).

Υπό αυτό το πρίσμα υποστηρίζεται ότι τα τυπικά δικαιώματα ισότητας δεν εμποδίζουν το συστηματικό κοινωνικό και θεσμικό στιγματισμό, αντιθέτως τον ενισχύουν. Η απλή αναγνώριση της διαφορετικότητας και η θεσμική κατοχύρωσή της δεν αλλάζει τίποτα, εάν οι ίδιοι οι μετανάστες αποκόπτονται συστηματικά από την πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά και την πολιτική εξουσία. Για τους εκπροσώπους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης ο ρατσισμός είναι συνυφασμένος με τη “λευκή ηγεμονία” και γι’ αυτό αποτελεί καθολικό γνώρισμα των δομών και των θεσμών του κράτους. Η λύση του προβλήματος δεν μπορεί να είναι η διαφώτιση και η ενημέρωση, αλλά οι ριζικές θεσμικές και δομικές αλλαγές (Γκόβαρης, 2007).

Όσο αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, διαμορφώνεται μια πολιτική σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποδομεί το ρατσισμό και εγκαθιδρύονται μηχανισμοί για την παρακολούθηση της εφαρμογής της. Τα σχολεία αρχίζουν να προσλαμβάνουν μειονοτικούς εκπαιδευτικούς και εφαρμόζονται επιμορφωτικά προγράμματα για την

⁸⁹ Υποστηρίζεται ότι οι ρατσιστικοί μηχανισμοί εκμετάλλευσης των διαφόρων κοινωνικών ομάδων μπορούν να καταπολεμηθούν μόνο μέσα από μια αντιρατσιστική προοπτική στην εκπαίδευση. Στη θέση όρων όπως “μονοπολιτισμικότητα”, “εθνικισμός”, “πολιτισμός”, “ισότητα” και “προκαταλήψεις” ο αντιρατσισμός προτείνει τους όρους “πάλη”, “καταπίεση”, “εκμετάλλευση”, “περιθωριοποίηση”, “ρατσισμός”, “εξουσία”, “κοινωνικές δομές” και “αγώνες”. Η διαδικασία του αντιρατσισμού θα μπορούσε να αποδοθεί με το σχήμα “αποδομώ, καταργώ, αναδομώ”, ενώ η ισότητα, η δικαιοσύνη και η απελευθέρωση / χειραφέτηση αποτελούν τους τρεις βασικούς στόχους του εκπαιδευτικού μοντέλου (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

αντιρατσιστική εκπαίδευση. Στον τομέα του αναλυτικού προγράμματος γίνεται μια κριτική επανεκτίμησή του, με σκοπό να αποβληθούν οι προκαταλήψεις, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν κριτικά ό,τι διαβάζουν. Εξετάζεται το υπάρχον σύστημα διδασκαλίας, ώστε να επαναδιαμορφωθεί με βάση τις αρχές του αντιρατσισμού, ενώ προτείνεται η υιοθέτηση ενός τρόπου διδασκαλίας που έχει ως κέντρο την ομάδα και όχι το κάθε παιδί ξεχωριστά (Ψάλτη, 2000).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο δέχθηκε ευρεία κριτική και θεωρήθηκε έντονα επικριτικό, δημοκοπικό και εξαιρετικά πολιτικοποιημένο, καθώς καθιστά το σχολείο πεδίο αντιπαράθεσης των διαφόρων κοινωνικών και πολιτικών ομάδων και την εκπαίδευση αντικείμενο πολιτικής εκμετάλλευσης. Υποστηρίζεται ακόμα ότι ο αντιρατσισμός δεν επέφερε καμιά πραγματική πρόοδο στην αποσαφήνιση της φύσης του ρατσισμού στην εκπαίδευση και του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί ο ρατσισμός ως βασική δομική μεταβλητή διάκρισης στο πλαίσιο άλλων τύπων διάκρισης όπως το φύλο και η κοινωνική τάξη (Τρογνα, 1991, Γκόβαρης, 2001, 2007).

2.2.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Τη δεκαετία του 1980 κάνει την εμφάνιση του και το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης κυρίως στις χώρες της Ευρώπης. Ο όρος “διαπολιτισμικός” διαφοροποιείται από τον όρο “πολυπολιτισμικός”⁹⁰, καθώς ο πρώτος χρησιμοποιείται, για να δηλώσει τη σχέση και τη συσχέτιση των διαφόρων πολιτισμών και την αλληλεπίδραση, αμοιβαιότητα και συνεργασία ανάμεσα στα άτομα διαφόρων ομάδων, ενώ ο δεύτερος εκφράζει μια κοινωνική πραγματικότητα και χαρακτηρίζει την απλή συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλα τα άτομα και όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία⁹¹. Στόχος

⁹⁰ Για τον Gundara (2000, σ. 223) η έννοια «πολυπολιτισμικός» αντανάκλα τη φύση των σύγχρονων κοινωνιών και χρησιμοποιείται ως περιγραφικός όρος, ενώ η έννοια «διαπολιτισμικός» αναφέρεται στις ανταλλαγές, αλληλεπιδράσεις και διαδικασίες.

⁹¹ Θα πρέπει να τονιστεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εξαρτάται μόνο από την παρουσία εθνικών / μειονοτικών ομάδων στο σχολείο. Δεν αφορά αποκλειστικά τους εν λόγω πληθυσμούς

είναι η αποδέσμευση από τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις και η αποκατάσταση της επικοινωνίας στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής. Είναι η απάντηση στην πρόκληση της σύγχρονης πολυπολιτισμικότητας για διαμόρφωση κοινωνικών προϋποθέσεων που επιτρέπουν τη συμμετρική αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών. Στόχος είναι οι πολιτισμικές διαφορές να μη λειτουργούν ως κριτήρια διάκρισης ή ακόμα και αποκλεισμού των “άλλων”, αλλά ως ευκαιρίες γόνιμης αντιπαράθεσης και μάθησης (Γκόβαρης, 2007).

Όσο αφορά τον ορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πολλές είναι οι προτάσεις από τους ερευνητές που εμβαθύνουν στο πεδίο αυτό. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε το πώς νοηματοδοτούν τον όρο Έλληνες, Γερμανοί, Γάλλοι και Άγγλοι καθηγητές Παιδαγωγικής, οι οποίοι αν και έχουν ως κοινό τόπο στον ορισμό της διαπολιτισμικής το σεβασμό του Άλλου, εντούτοις εστιάζουν σε διαφορετικές παραμέτρους.

Ο Helmut Essinger (στο Μάρκου 1996β) για παράδειγμα ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές της αρχές: την εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, την εκπαίδευση για αλληλεγγύη, την εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και την εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης⁹². Ο Μάρκου (1996β) τονίζει το δυναμικό χαρακτήρα της

και αποτελεί σημαντική παρανόηση και μεθοδολογικό ατόπημα η εν λόγω αντίληψη. Οι επιδράσεις της μπορεί να είναι ιδιαίτερα θετικές για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, καθώς απευθύνεται σε όλα τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

⁹² *Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση*, που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά τους μάτια και να καλλιεργούμε τη συμπάθειά μας γι' αυτούς. *Εκπαίδευση για αλληλεγγύη*, που υποδηλώνει την έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών καθώς επίσης και την έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας. *Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό*, ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς που αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό. *Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης*, που σημαίνει εξάλειψη των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Μάρκου 1996β, σ. 26-27).

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία ορίζεται ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας⁹³.

Ο Δαμανάκης (2004) εστιάζει στην αρχή της ισότητας και θεωρεί ότι τα βασικά αξιώματα⁹⁴ της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης είναι τρία: η ισοτιμία των πολιτισμών, η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και η παροχή ίσων ευκαιριών με την έννοια της εξίσωσης των ευκαιριών για τους μειονοτικούς μαθητές⁹⁵. Ο Manfred Hohmann (στο Δαμανάκης, 2004, σ. 108-109), ένας από τους θεμελιωτές της διαπολιτισμικής θεωρίας στην Ευρώπη, θέτει ως προμετωπίδα την έννοια του πολιτισμού και υποστηρίζει ότι ο πυρήνας της προσέγγισης αυτής δεν είναι άλλος από τη συνάντηση και αλληλεπίδραση των πολιτισμών.

⁹³ Ως αρχή η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκφράζει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ως διαδικασία δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία ανοικτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης (Μάρκου, 1996β, σ. 31-32).

⁹⁴ Για την Παλαιολόγου (2004, σ. 324) ο μόνος τρόπος να συνδεθούν τα βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη σχολική πράξη είναι η προώθηση και κατοχύρωση θεσμικών αλλαγών.

⁹⁵ Η ισοτιμία των πολιτισμών δηλώνει ότι η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει το ξεπέραςμα της στενής έννοιας έθνους-κράτους, την εγκατάλειψη των εθνοκεντρικών προτύπων που διαπερνούν τα σχολικά προγράμματα και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας ως μιας ευτυχούς συγκυρίας και πρόκλησης για ένα μετασχηματισμό των ατόμων και της κοινωνίας σε μια κατεύθυνση που θα χαρακτηρίζεται από την ανεκτικότητα και την αποδοχή του διαφορετικού. Η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την απρόσκοπτη πρόοδο των αλλοδαπών μαθητών. Αντίθετα, μη αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου ισοδυναμεί με έμμεση απόρριψη του ίδιου του μαθητή και επομένως με περιορισμό των μορφωτικών του ευκαιριών. Η παροχή ίσων ευκαιριών με την έννοια της εξίσωσης των ευκαιριών για τους μειονοτικούς μαθητές. Η αναγνώριση του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών και η προώθηση της γλώσσας και του πολιτισμού τους συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση των μορφωτικών τους ευκαιριών (Δαμανάκης, 2004, σ. 105).

Συνοψίζοντας οριοθετεί τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής αγωγής στην ακόλουθη τριάδα: α. συνάντηση των πολιτισμών, β. παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση, γ. δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού.

Για τη Γαλλίδα Martine Abdallah-Pretceille (1996, σ.143) η διαπολιτισμική δεν είναι παρά μια οπτική προσέγγισης της εκπαιδευτικής πράξης. Υποστηρίζει ότι χωρίς συγκεκριμένο πεδίο εφαρμογής και χωρίς συγκεκριμένο κοινό, η διαπολιτισμική παιδαγωγική ορίζεται, τελικά, ως ένας λόγος, μία οπτική που αφορά τη διδασκαλία, τα μαθήματα και την εκπαίδευση. Δεν υπάρχει διαπολιτισμική ιδιότητα που έχει συνάφεια με κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο, φαινόμενο, ή συγκεκριμένη ομάδα ατόμων. Διαπολιτισμικός δεν είναι παρά ο τρόπος που προσεγγίζουμε και αντιλαμβανόμαστε όλα τα παραπάνω. Συνεπώς, το να θέλουμε να γνωρίσουμε και να μελετήσουμε διάφορους πολιτισμούς δεν απαιτεί την εν λόγω προσέγγιση. Οι πολιτισμοί αδιαμφισβήτητα έχουν ήδη αποτελέσει αντικείμενο εξονυχιστικών ερευνών δια μέσου ποικίλων οπτικών. Κοντολογίς, δεν υπάρχει διαπολιτισμική παιδαγωγική ως διακριτό αντικείμενο, παρά μόνο διαπολιτισμικές σχέσεις και επικοινωνία.

Προς την ίδια κατεύθυνση ο Coulby (2006), καθηγητής Παιδαγωγικών στο Πανεπιστήμιο του Μπαθ, διατείνεται ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι τόσο αναγκαία στην Ιατρική όσο και στη Γλωσσική Διδασκαλία, τόσο σημαντική στο Πανεπιστήμιο όσο και στο Νηπιαγωγείο. Προς επίρρωση του ορισμού της Abdallah-Pretceille υποστηρίζει ότι διαπολιτισμική είναι η προσέγγιση που πρέπει να διατρέχει κάθε γνωστικό αντικείμενο και κάθε βαθμίδα. Θεωρεί ότι αν η εκπαίδευση δεν είναι διαπολιτισμική, πιθανώς δεν είναι καν εκπαίδευση, αλλά μια εθνικιστική ή θρησκευτική προπαγάνδα. Αναγνωρίζει παράλληλα ότι υπάρχει μεγάλη πρόοδος στο επιστημονικό αυτό πεδίο, καθώς το ενδιαφέρον για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει εξαπλωθεί σε πολύ περισσότερες χώρες, ιδιαίτερα στην Ευρώπη, όπου οι πολιτικές εξελίξεις –η πτώση του τείχους του Βερολίνου, η διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και η διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης- συμπορεύονται με νέους θεωρητικούς και εκπαιδευτικούς προβληματισμούς. Επίσης θεωρεί πρόοδο το γεγονός ότι η διαπολιτισμικότητα κατέχει σημαντική θέση στο διάλογο για την εκπαίδευση, ενώ σε όλο και περισσότερα κράτη η

διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί σημαίνον κεφάλαιο της εκπαιδευτικής πολιτικής και νομοθεσίας.

Ωστόσο οι θεωρητικοί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δε διστάζουν να αναδείξουν τα κενά, τις αδυναμίες αλλά και τις νέες προκλήσεις του εν λόγω πεδίου. Ο Coulby (2006) εστιάζει στις θεωρητικές αδυναμίες της προσέγγισης, καθώς κατά τη γνώμη του είναι αναγκαίο να ενισχυθεί θεματικά αλλά και θεωρητικά. Η διαπολιτισμική προσέγγιση οφείλει να “αφουγκραστεί” τα επίκαιρα και φλέγοντα ζητήματα, εάν στοχεύει σε μια ουσιαστική ακαδημαϊκή συμβολή και όχι απλά σε διακηρύξεις ή ευχολόγια. Η διαπολιτισμική έρευνα πρέπει να συμπεριλάβει νέα θέματα όπως ο εθνικισμός και τα έθνη-κράτη, η αποικιοκρατία και η νεο-αποικιοκρατία, οι κλιματικές αλλαγές, ο πολιτισμικός και ο γλωσσικός ιμπεριαλισμός, οι νέες τεχνολογίες και η πολιτισμική ομογενοποίηση, η παγκοσμιοποίηση και η οικονομία της γνώσης. Από την άλλη πλευρά η ανανέωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης σε θεωρητικό επίπεδο είναι επίσης επιβεβλημένη. Ο Coulby (2006) υποστηρίζει ότι υπάρχει ανάγκη για πιο σύνθετα θεωρητικά σχήματα, περισσότερη ιστορία και περισσότερη πολιτική. Τονίζει τη συμβολή της Ιστορίας στην κατανόηση των σύγχρονων φαινομένων και την πολιτική διάσταση της διαπολιτισμικής προσέγγισης, καθώς συνδέεται άμεσα με την πολιτική συνειδητοποίηση και δράση. Θεωρεί ότι οι κοινωνικές επιστήμες και η συγκριτική εκπαίδευση μπορούν να ωφελήσουν πολλαπλά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επισημαίνει ότι η διαπολιτισμική έρευνα οφείλει να εξετάζει ενδελεχώς το σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο, διαφορετικά η έρευνα είναι πολύ περιορισμένη, αν όχι αναξιόπιστη.

Από την άλλη πλευρά ο Gundara (2000), καθηγητής Παιδαγωγικών στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου και πρόεδρος του Διεθνούς Κέντρου Διαπολιτισμικών Σπουδών, εστιάζοντας στην ακαδημαϊκή έρευνα υποστηρίζει ότι υπάρχει ένα κενό ειδικά σε ό,τι αφορά τη μελέτη και διερεύνηση στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας. Η γνώση αυτή προέρχεται κυρίως από την εμπειρία και την πράξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο η διάχυση αυτής της γνώσης είναι πολύ περιορισμένη και ελάχιστα μπορεί να επηρεάσει σ’ ένα ευρύτερο επίπεδο τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, νέου αναλυτικού προγράμματος ή την ανάπτυξη νέων μαθησιακών στρατηγικών. Μία άλλη αδυναμία που διαπιστώνει ο Gundara (2000) είναι ότι το πεδίο “μονοπωλήθηκε” από τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης. Θεωρεί επιβεβλημένη την ανάγκη για μια πιο

σύνθετη κατανόηση των ζητημάτων με τη συμβολή και άλλων κοινωνικών επιστημόνων και ιστορικών, που θα φωτίσουν νέες πτυχές του πεδίου. Το διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα και οι στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης πρέπει να αποτελέσουν το επίκεντρο της έρευνας. Είναι αναγκαίο το ενδιαφέρον να μετατοπιστεί από το γλωσσικό έλλειμμα των παιδιών των μεταναστών σε θέματα γλωσσικής διαφορετικότητας και διαμόρφωσης κατάλληλης πολιτικής για ένα πολυγλωσσικό σχολείο. Επίσης σημαίνουν ζήτημα αποτελεί η μετάβαση από ένα ευρωκεντρικό ή δυτικοκεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα σ' ένα διαπολιτισμικό που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας⁹⁶.

⁹⁶ Παράλληλα με τις εκπαιδευτικές του προτάσεις ο Gundara (2000) αναγνωρίζει και τα όρια του σχολικού θεσμού. Διαπιστώνει ότι ρατσιστές ενήλικες μπορούν να ακυρώσουν την αντιρατσιστική συμβολή του σχολείου ή του εκπαιδευτικού. Κατά συνέπεια θεωρεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να διατρέχει τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, γιατί όπως πολύ εύστοχα αποδίδεται από το αφρικάνικο ρητό «χρειάζεται ένα ολόκληρο χωριό, για να εκπαιδεύσει ένα παιδί». Το σχολείο από μόνο του δηλαδή, όσο και αν προάγει το διαπολιτισμικό διάλογο δεν μπορεί να ακυρώσει την επιρροή της ρατσιστικής οικογένειας ή της ρατσιστικής κοινωνίας στο παιδί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

3.1. Εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία: το ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο

Η ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών αφορά αποκλειστικά και μόνο τα παιδιά των νόμιμων μεταναστών. Δεν υφίσταται καμία πρόβλεψη για τα παιδιά που είναι υπήκοοι τρίτων χωρών και διαμένουν παράνομα στο έδαφος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η νομοθεσία⁹⁷ υποχρεώνει τα κράτη-μέλη να εξασφαλίσουν ίδιες συνθήκες πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα για γηγενείς και μετανάστες μαθητές, καθώς και το δικαίωμα όλων σε εκπαιδευτικές υποτροφίες σύμφωνα με την εκάστοτε εθνική νομοθεσία. Δίνει επίσης το δικαίωμα στα παιδιά των μεταναστών να προσφύγουν στη δικαιοσύνη σε περίπτωση που υφίστανται άνιση μεταχείριση σε σχέση με το γηγενή πληθυσμό ή κάθε είδους διάκριση που τους οδηγεί σε μειονεκτική θέση. Η χώρα μας φαίνεται ότι για μια ακόμη φορά δεν εναρμονίζεται με τις Ευρωπαϊκές Οδηγίες, όπως αποκαλύπτει το πόρισμα του Συνήγορου του Πολίτη με θέμα «Βραβεία και υποτροφίες I.K.Y. σε αλλοδαπούς φοιτητές». Στο πλαίσιο διερεύνησης σχετικής αναφοράς καταγράφηκε και η άρνηση του I.K.Y. να χορηγήσει σε αλλοδαπό φοιτητή υποτροφία προπτυχιακών σπουδών λόγω επιδόσεων με την αιτιολογία ότι, βάσει των οικείων διατάξεων, οι σχετικές υποτροφίες και βραβεία χορηγούνται μόνο σε όσους έχουν ελληνική ιθαγένεια ή εθνικότητα (http://www.synigoros.gr/allodapoi/pdfs_01/porismaIKY.pdf).

Από την άλλη πλευρά αφήνει την επιλογή στα κράτη-μέλη να ελέγξουν και να περιορίσουν την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, ζητώντας πιστοποίηση της γλωσσικής ικανότητας και επάρκειας των μαθητών. Η εν λόγω νομοθεσία δε συμπεριλαμβάνει μέτρα στήριξης των μεταναστών μαθητών, ενώ, όπως προαναφέραμε, αφήνει τελείως μετέωρα τα παιδιά των παράνομων μεταναστών. Η εκπαίδευση και το μέλλον εν γένει των παιδιών των παράνομων μεταναστών αποτελεί μείζον ζήτημα, αν λάβουμε υπόψη τους προσανατολισμούς και τις

⁹⁷ Οδηγία 2003/109/EK του Συμβουλίου της 25ης Νοεμβρίου 2003 σχετικά με το καθεστώς υπηκόων τρίτων χωρών οι οποίοι είναι επί μακρόν διαμένοντες. Βλέπε στο διαδίκτυο: <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:L:2004:016:SOM:EL:HTML>

αποφάσεις της ΕΕ. Τον Οκτώβριο του 2003 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Βρυξελλών διατυπώνει τη δέσμευση για μια προσέγγιση που θα ισορροπεί αφενός ανάμεσα στην ανάγκη να δοθεί ένα τέλος στην παράνομη μετανάστευση και στην εμπορία της ανθρώπινης ζωής και αφετέρου στην υποδοχή και ένταξη των νόμιμων μεταναστών (Eurydice, 2004a).

Το θέμα της ένταξης των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο αποτελεί για πολλές Ευρωπαϊκές χώρες εκπαιδευτική προτεραιότητα ή τουλάχιστον σημαίνουν εκπαιδευτικό ζήτημα. Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν συσταθεί φορείς που μελετούν τις πολιτικές που υιοθετούν τα κράτη-μέλη και προτείνουν προσανατολισμούς και συγκεκριμένα μέτρα με στόχο την ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για την Ξενοφοβία και το Ρατσισμό (European Monitoring Center on Racism and Xenophobia) θεσπίστηκε το 1997 και αντικαταστάθηκε το 2007 από τον Οργανισμό Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αποστολή του EUMC είναι να παρέχει στην Κοινότητα και στα κράτη μέλη της αντικειμενικά, αξιόπιστα και συγκρίσιμα στοιχεία αναφορικά με τα φαινόμενα του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και του αντισημιτισμού σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Κατά τα έτη 2003 και 2004 το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο εστίασε τη δραστηριότητά του στις διακρίσεις που βιώνουν οι μετανάστες στα πεδία της απασχόλησης και της εκπαίδευσης⁹⁸.

Επίσης το δίκτυο “Ευρυδίκη” για την ενημέρωση σε θέματα Εκπαίδευσης προτάσσει το ζήτημα των μεταναστών μαθητών και έχουν εκπονηθεί στο πλαίσιό του σειρά ερευνών που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών χωρών για τα παιδιά των μεταναστών. Έρευνα της “Ευρυδίκης” (Eurydice, 2004a, σ. 67-71) για την ένταξη των μεταναστών μαθητών στα σχολεία της Ευρώπης, στην οποία συμμετείχαν 30 ευρωπαϊκά κράτη, ανέδειξε τους παράγοντες που προάγουν την ένταξη των εν λόγω μαθητών και τις εθνικές πολιτικές που υιοθετούνται. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση κρίνεται βασικό και αναπαλλοτρίωτο από τα κράτη-μέλη και ως εκ τούτου δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα παιδιά –συμπεριλαμβανομένων των

⁹⁸ Για μια περαιτέρω διερεύνηση βλέπε τις αναλυτικές αναφορές των κρατών-μελών, συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής, που εκπονήθηκε από την “Αντιγόνη”, τον εθνικό φορέα συνεργασίας με το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο (http://fra.europa.eu/fra/index.php?fuseaction=content.dsp_cat_content&catid=418ea98cabd21).

παράνομων μεταναστών- να φοιτούν στο σχολείο. Δίνεται επίσης προτεραιότητα στη γλωσσική στήριξη των παιδιών των μεταναστών, καθώς η καλή γνώση της γλώσσας υποδοχής θεωρείται κλειδί για την ένταξη. Ως επακόλουθο τα μέτρα στήριξης της γλωσσικής ικανότητας είναι η πλέον διαδεδομένη πρακτική. Παράλληλα οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες προσφέρουν στους αλλοδαπούς μαθητές μαθήματα μητρικής γλώσσας⁹⁹ και πολιτισμού, ενώ υπάρχουν χώρες που στηρίζουν τη μεταναστευτική οικογένεια στην εγγραφή και παρακολούθηση της προόδου των παιδιών της μέσω της παροχής ενημερωτικών φυλλαδίων στη γλώσσα των μεταναστών ή της διαμεσολάβησης διερμηνέων. Επίσης η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προσέγγιση διδασκαλίας και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων που θα ανταποκρίνονται στην πολιτισμική ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού αποτελούν προτεραιότητα. Τέλος αναγκαία κρίνεται η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, αν και όπως διατυπώνεται, δεν αποτελεί διαδεδομένη πρακτική. Δεν είναι δύσκολο βέβαια να συμπεράνει κανείς, ιδιαίτερα όταν μελετά το ελληνικό παράδειγμα, πόσο απέχουν οι ευρωπαϊκοί προσανατολισμοί, που μάλλον προσομοιάζουν σε ευχολόγια από τις καθημερινές πρακτικές της σχολικής ζωής.

Παράλληλα και σε διεθνές επίπεδο, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) στην έκθεσή του για την ισότητα στην Εκπαίδευση, αφιερώνει ειδικό κεφάλαιο στα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτικών ομάδων, τα οποία θεωρεί ομάδες που διατρέχουν τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας. Οι

⁹⁹ Η ελληνική πραγματικότητα διαφοροποιείται σημαντικά ως προς την πρακτική αυτή, καθώς τα μαθήματα μητρικής γλώσσας όχι μόνο δε συνηθίζονται αλλά ενίοτε και διώκονται, είτε λειτουργούν στο πλαίσιο του σχολείου –βλέπε το παράδειγμα του 132^{ου} Δημοτικού σχολείου της Γκράβα στην υποσημείωση 137 που ακολουθεί- είτε στο πλαίσιο της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, όπως το φροντιστήριο αλβανικών για παιδιά Δημοτικού που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα με πρωτοβουλία του Συλλόγου Μεταναστών του Νομού Λάρισας (Βουνάτσος, 2008). Όπως χαρακτηριστικά διατυπώνεται σε άρθρο της Ελευθεροτυπίας (Χατζηευθυμίου, 2007): “Δεν λείπουν βεβαίως και οι αντιδράσεις. Σε ένα κήρυγμα μισαλλοδοξίας, το παράρτημα Λάρισας του Πατριωτικού Συνδέσμου εγκαλεί το Δήμο Λαρισαίων και ειδικά τον πρόεδρο του Δημοτικού Συμβουλίου, εκπαιδευτικό Κων. Γιαννούλα, ο οποίος ανέλαβε πρωτοβουλία για την εξεύρεση αίθουσας, προκειμένου να γίνονται τα μαθήματα των παιδιών. Ο Σύνδεσμος τον καλεί να μην ασχολείται με τα προβλήματα των μεταναστών (!), διότι δεν είναι δημότες Λάρισας και δεν έχουν την ελληνική υπηκοότητα”. Κοντολογίς όσο και αν οι ευρωπαϊκές διακηρύξεις υπογράφονται από τα κράτη-μέλη και απηχούν το πνεύμα αλληλεγγύης και ισότητας, επουδενί δεν εξασφαλίζουν την ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής του ΟΟΣΑ (Field, Kuczera, & Pont, 2007, σ. 151) που μπορούν να προάγουν την ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον συνοψίζονται ως εξής:

α. Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί το κατάλληλο περιβάλλον εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, για το λόγο αυτό ειδικά μέτρα πρέπει να ενθαρρύνουν τη φοίτηση των παιδιών των μεταναστών στην εκπαιδευτική αυτή βαθμίδα¹⁰⁰.

β. Σε πολλά κράτη -ΗΠΑ, Ελβετία, Βέλγιο, Ουγγαρία- μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών φοιτούν σε σχολεία ειδικής αγωγής¹⁰¹, σχολεία δηλαδή στα οποία φοιτούν άτομα με ειδικές ανάγκες. Στην περίπτωση αυτή πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος πολιτισμικής προκατάληψης κατά τη διάγνωση, ενώ επιπρόσθετα η ξεχωριστή εκπαίδευση μπορεί να αποβεί σε βάρος των μαθητών αυτών.

γ. Τα παιδιά των μεταναστών με την άφιξή τους στη χώρα υποδοχής συχνά έχουν ανάγκη από ενισχυτική γλωσσική διδασκαλία. Ωστόσο η μαθησιακή αυτή διαδικασία δεν πρέπει να απομονώνει τους μαθητές αυτούς από τις κανονικές τάξεις, η περίοδος προσαρμογής δεν πρέπει να ξεπερνά το διάστημα του ενός χρόνου.

δ. Ειδικά στις χώρες που ο αριθμός των μεταναστών αυξήθηκε απότομα, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να αναπτύξουν νέες επαγγελματικές δεξιότητες, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις που παρουσιάζονται και σχετίζονται με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, το πολυπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία της ανεκτικότητας και του αντιρατσισμού.

Αδιαμφισβήτητα στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες το θέμα της ένταξης των μεταναστών στην ευρύτερη κοινωνία τοποθετείται στο επίκεντρο του πολιτικού διαλόγου. Σε ορισμένες από αυτές η μετανάστευση αποτελεί πρόσφατο φαινόμενο,

¹⁰⁰ Στη χώρα μας η προσχολική εκπαίδευση κατέστη υποχρεωτική μόλις το 2008. Αν αναλογιστούμε τις ελλείψεις που υπάρχουν στις υποδομές, τις σχολικές μονάδες και το εκπαιδευτικό προσωπικό, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η εκπαιδευτική αυτή βαθμίδα, αν και εξόχως σημαντική, μάλλον έχει μπροστά της πολύ δρόμο, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού.

¹⁰¹ Αν και δεν υπάρχουν στατιστικά στοιχεία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ειδικής αγωγής, φαίνεται ότι και στην Ελλάδα ακολουθείται αυτή η πρακτική. Κατά το σχολικό έτος 2008-2009 στο ειδικό Γυμνάσιο – Λύκειο Ηλιούπολης φοιτούσαν 11 αλλοδαποί μαθητές, ποσοστό 14,2% επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, ποσοστό αρκετά υψηλό, αν συγκριθεί ο μεταναστευτικός πληθυσμός με το γηγενή (τα στοιχεία προέρχονται από τον κ. Τεντόμα, εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας).

ενώ άλλες έχουν αναπτύξει και επαναπροσδιορίσει εδώ και δεκαετίες το νομοθετικό πλαίσιο. Για όλες αυτές τις χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, η μετανάστευση αποτελεί μια κοινωνική πραγματικότητα την οποία το κράτος οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη του. Η Μεγάλη Βρετανία και η Γαλλία είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα ευρωπαϊκών χωρών με μεγάλη εισροή μεταναστών εδώ και αρκετές δεκαετίες. Ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίστηκαν το μεταναστευτικό φαινόμενο, η νομοθεσία που αναπτύχθηκε και το πλαίσιο ένταξης των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο μπορούν να φωτίσουν, μέσω του παραδείγματος, το πώς διαφορετικές κοινωνικές και ιστορικές πραγματικότητες διαμορφώνουν διαφορετικές πολιτικές, καθώς επίσης να επιτρέψουν τη βαθύτερη κατανόηση, μέσω της σύγκρισης, των ελλείψεων, των κενών και της διαμόρφωσης του ελληνικού παραδείγματος. Για το λόγο αυτό, πριν αναπτύξουμε την εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία της Ελλάδας, θα επιχειρήσουμε μια σύντομη σύνθεση και αποτίμηση του βρετανικού και γαλλικού παραδείγματος.

3.2. Το βρετανικό παράδειγμα

Από τη δεκαετία του 1970 στη βρετανική εκπαιδευτική πολιτική κυριάρχησαν τα μοντέλα της αντιρατσιστικής και πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση θεμελιώνεται στην αρχή ότι η εκπαίδευση οφείλει να αντιμετωπίσει τις κυρίαρχες ρατσιστικές συμπεριφορές και πρακτικές της κοινωνίας. Δεδομένου ότι όλοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί έχουν προκαταλήψεις, ο ρατσισμός και οι συνέπειές του δεν αποτελεί θέμα ή πρόβλημα που θα πρέπει να απασχολεί μόνο τα άτομα που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες αλλά ολόκληρη την εκπαιδευτική μονάδα (Troyna, 1987). Στη δεκαετία του 1980 η δημοσίευση ερευνών που τεκμηριώναν τη χαμηλή επίδοση των μαθητών αфро-Καραϊβικής καταγωγής, τη σχολική αποτυχία και το μεγάλο ποσοστό ανεργίας που συνόδευε την πορεία τους, ενίσχυσε την αναγκαιότητα για την αναθεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση έθεσε ως στόχο την προώθηση μιας θετικής εικόνας για τους “Μαύρους” μέσα από μια σειρά μέτρων: διδασκαλία της “Μαύρης” Ιστορίας, γνωριμία με τις σημαντικές προσωπικότητες της “Μαύρης” κοινότητας, αναγνώριση της ύπαρξης του φαινομένου του ρατσισμού στη βρετανική κοινωνία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν τις φυλετικές διακρίσεις (Modood & May, 2001).

Τα προγράμματα αντιρατσιστικής και πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτέλεσαν πολιτική που υλοποιήθηκε στα πλαίσια της τοπικής αυτοδιοίκησης (Local Education Authority), η οποία ευθύνεται για τη λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία. Τα τοπικά αυτά συμβούλια εκπαίδευσης ψηφίζουν νέες πολιτικές και πρακτικές που πρέπει να υιοθετήσουν οι σχολικές μονάδες με στόχο να προαγάγουν τις αρχές της αντιρατσιστικής ή αντίστοιχα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της πολυπολιτισμικής προσέγγισης αποτελεί η εισαγωγή ενός νέου εγχειριδίου στα σχολεία του Birmingham το 1975, το οποίο είχε ως στόχο οι μαθητές να γνωρίσουν τις διαφορετικές θρησκείες της πόλης τους και να διδαχθούν από αυτές (Hewer, 2001). Τα προγράμματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που υλοποιήθηκαν στα βρετανικά σχολεία δέχτηκαν δριμυία κριτική από τους οπαδούς της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, καθώς θεωρήθηκαν ότι στην πράξη προάγουν τον έλεγχο, τη διατήρηση των ανισοτήτων και όχι την αλλαγή. Επίσης σε αντίθεση με τον αντιρατσισμό που είχε ξεκάθαρη πολιτική θέση μέσα από την οπτική της σύγκρουσης ανάμεσα στα συμφέροντα των Λευκών και των Μαύρων, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θεωρήθηκε ως προσέγγιση απολιτική. Από την άλλη πλευρά ο αντιρατσισμός κατηγορήθηκε ότι αγνοεί την ποικιλία των εθνοτικών διαφορών και τον πολιτισμικό – όχι μόνο φυλετικό- ρατσισμό (Meer & Modood, 2008).

Η επιτροπή Swann έρχεται με τη σειρά της να επαναπροσδιορίσει τους στόχους και τις πολιτικές για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο¹⁰². Νέα προτάγματα που δημιουργούν ένα πλαίσιο για την εκπαίδευση όλων των μαθητών (Education for all), μακριά από το δίπολο Μαύροι-Λευκοί του αντιρατσισμού. Η διαφορετικότητα είναι ειπωμένη μέσα από την ενότητα. Η πολυπολιτισμική κοινωνία και κατ' επέκταση το σχολείο αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα, ενώ παράλληλα τα άτομα μοιράζονται κοινούς στόχους και αξίες. Το σχολείο συντελεί στη διατήρηση και ενίσχυση των στοιχείων της κουλτούρας των μειονοτικών ομάδων, αλλά οφείλει και να καλλιεργήσει σε όλες τις επιμέρους ομάδες μαθητών

¹⁰² Η αναγκαιότητα αναθεώρησης της εκπαιδευτικής πολιτικής πρόβαλε επιβεβλημένη μετά την εκδήλωση ρατσιστικού γεγονότος σε χώρο σχολικής μονάδας. Το 1986 στο προαύλιο του Λύκειου Burnage του Manchester δολοφονήθηκε ο μαθητής Ahmed Ullah. Η επίσημη έρευνα για τη δολοφονία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αντιρατσιστική πολιτική του συγκεκριμένου σχολείου συντέλεσε στο γεγονός της δολοφονίας, καθώς χαρακτηρίστηκε ως δογματική και διαχωριστική (Macdonald et al., 1989).

την αποδοχή ενός συστήματος αξιών, πρακτικών και διαδικασιών που μοιράζεται συνολικά η κοινωνία. (Swann Report, 1985).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1990 ο προβληματισμός μετασχηματίζεται και διαγράφεται μια νέα κατεύθυνση εκπαιδευτικής πολιτικής περισσότερο συγκεντρωτική. Πρόκειται για την Εκπαίδευση του Πολίτη, η οποία ενσωματώνεται από το 2000 ως νέα κατεύθυνση αλλά και ως υποχρεωτικό γνωστικό αντικείμενο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών¹⁰³. Η επίσημη εισαγωγή της προσέγγισης αυτής στα βρετανικά σχολεία είναι αποτέλεσμα της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής που χάραξε ειδική επιτροπή (Advisory Group on Education for Citizenship and Teaching of Democracy in Schools) με επικεφαλής τον καθηγητή Sir Bernard Crick.

Σύμφωνα με την αναφορά Crick (Qualifications and Curriculum Authority, 1998) η πολιτειότητα και η διδασκαλία των δημοκρατικών αξιών κρίνονται τόσο σημαντικά για το μέλλον της Βρετανίας, ώστε θεωρείται επιβεβλημένη η χάραξη νέας εθνικής στρατηγικής και νέου θεσμικού πλαισίου για το εκπαιδευτικό σύστημα. Αποφασίζεται το 5% του σχολικού χρόνου σ' όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να αφιερώνεται στο νέο γνωστικό αντικείμενο¹⁰⁴. Η Εκπαίδευση του Πολίτη περιλαμβάνει τρεις βασικούς άξονες που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση: την κοινωνική και ηθική ευθύνη, τη συμμετοχή στην κοινότητα και τον πολιτικό γραμματισμό, η αλληλεπίδραση των οποίων ορίζεται ως ενεργή πολιτειότητα. Πρόκειται για μια διαδικασία που απαιτεί κάτι παραπάνω από γνώσεις, καθώς το να δρα κανείς και να συμπεριφέρεται ως πολίτης προϋποθέτει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων. Αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί η διδασκαλία αμφιλεγόμενων συγκρουσιακών θεμάτων που ενδέχεται να

¹⁰³ Ενδιαφέρουσα είναι η εισήγηση του Βρετανού επιθεωρητή Εκπαίδευσης, David Bell (2005), που δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα Guardian και παρουσιάζει τις προκλήσεις του μαθήματος της Εκπαίδευσης του Πολίτη στα βρετανικά σχολεία. Ένας από τους πιο φιλόδοξους στόχους του μαθήματος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την ποικιλία των εθνικών, τοπικών, θρησκευτικών και εθνοτικών ταυτοτήτων στο Ηνωμένο Βασίλειο και την αναγκαιότητα για αμοιβαίο σεβασμό και κατανόηση. Ο Bell (2005) τοποθετεί το ζήτημα της εθνικής ταυτότητας στο επίκεντρο αυτής της συζήτησης και θέτει ερωτήματα όπως "τι είναι αυτό που μας συνδέει ως έθνος;", "τι σημαίνει στην πράξη εθνική ταυτότητα;", ή "είναι δυνατό να αποτελούμε φορείς πολλαπλών ταυτοτήτων;".

¹⁰⁴ Βλέπε στη σελίδα 44 της αναφοράς Crick (Qualifications and Curriculum Authority, 1998) τον πίνακα με την αναλυτική παρουσίαση των εννοιών, των αξιών, των δεξιοτήτων και των γνώσεων που πρέπει να έχει κατακτήσει ο μαθητής μέσα από το μάθημα της Εκπαίδευσης του Πολίτη με το τέλος της υποχρεωτικής του εκπαίδευσης.

διχάσουν ομάδες του μαθητικού πληθυσμού ή της κοινωνίας εν γένει. Η Εκπαίδευση του Πολίτη μπορεί να αντλήσει πόρους από άλλα γνωστικά αντικείμενα ή να προωθείται από άλλους γνωστικούς τομείς, κρίνεται όμως απαραίτητο να αποτελεί διακριτό αντικείμενο, καθώς καλείται να καλλιεργήσει στους μαθητές συγκεκριμένες γνώσεις που αφορούν τους κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς¹⁰⁵.

Ένα επίκαιρο και αμφιλεγόμενο ζήτημα σημαίνουσας σημασίας όσο αφορά την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και το δημόσιο διάλογο στη Μεγάλη Βρετανία είναι η επέκταση των σχολείων πίστης -faith schools- με κρατική χρηματοδότηση¹⁰⁶. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αντιρατσιστική εκπαίδευση θεμελιώθηκε στην αρχή της κοσμικότητας και αντιμετώπισε την ίδρυση τέτοιων σχολείων με σκεπτικισμό ή άρνηση, αλλά και η πολυπολιτισμική προσέγγιση της αναφοράς Swann (1985) αντιτιθόταν ρητά στα σχολεία πίστης. Η επιτροπή Crick (Qualifications and Curriculum Authority, 1998) ωστόσο δε γνωμοδότησε επί του θέματος, καθώς θεωρήθηκε εκτός αρμοδιότητάς της (Meer & Modood, 2008).

Από την άλλη πλευρά οι μουσουλμανικές κοινότητες διεκδικούν δυναμικά την επέκταση των σχολείων τους. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Οργάνωσης Μουσουλμάνων Κοινωνικών Επιστημόνων (Association of Muslim Social Scientists) η οποία το 2004 δημοσίευσε τις θέσεις της για την εκπαίδευση των μουσουλμάνων μαθητών σε μια αναλυτική αναφορά σαράντα σελίδων. Όπως υποστηρίζεται στην

¹⁰⁵ Δεν απουσιάζει και η κριτική εναντίον της εν λόγω κατεύθυνσης, καθώς υποστηρίζεται ότι η αναφορά Crick (Qualifications and Curriculum Authority, 1998) απηχεί το θεσμικό ρατσισμό, όταν απαιτεί από τις μειονότητες να σεβαστούν τους νόμους, τους κώδικες και τις συμβάσεις τόσο όσο και η πλειοψηφία. Οι επικριτές υποστηρίζουν επίσης ότι μια “αποικιοκρατική” προσέγγιση διατρέχει το κείμενο, η οποία πέφτει στην παγίδα να αντιμετωπίζει ορισμένες εθνότητες ως τον “Άλλο”, όταν γίνεται αναφορά στην πολιτισμική ετερότητα (Osler & Starky, 2001, σ. 292-293). Επίσης αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι από τα επίσημα κείμενα εκλείπει οιαδήποτε αναφορά σε έννοιες όπως ο αντιρατσισμός και η πολυπολιτισμικότητα. Πρόκειται για μια νέα προσέγγιση που διαφοροποιείται και απομακρύνεται από το εννοιολογικό φορτίο του παρελθόντος.

¹⁰⁶ Είναι αλήθεια ότι μετά τα γεγονότα των δίδυμων πύργων της 11/9 στις ΗΠΑ αλλά και τους βομβαρδισμούς στο Λονδίνο η στάση της κυβέρνησης και της βουλής απέναντι στην επέκταση των “σχολείων πίστης” διαφοροποιείται σημαντικά. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του Tony Wright, βουλευτή των Εργατικών, ότι πριν την ενδεκάτη του Σεπτεμβρίου φαινόταν κακή αυτή η ιδέα, ενώ τώρα φαίνεται τρελή. Πάντως η τότε Γραμματέας Εκπαίδευσης, Estelle Morris, δήλωσε επίσημα στη βουλή ότι είναι άδικο να κατηγορούνται τα σχολεία πίστης για τις διαχωρισμένες κοινότητες που υφίστανται στη βρετανική κοινωνία και υποστήριξε ότι

εισαγωγή της αναφοράς (Association of Muslim Social Scientists, 2004, σ.7) η βρετανική κυβέρνηση ανακοίνωσε τους προσανατολισμούς της στην εκπαιδευτική κοινότητα χωρίς να λάβει επίσημα λεπτομερή ανατροφοδότηση από τις μουσουλμανικές οργανώσεις και τα “λόμπι” της κοινότητας, ενώ κρίνεται αδύνατη η διαμόρφωση εκπαιδευτικής στρατηγικής στη Μεγάλη Βρετανία χωρίς τη συμβολή της μεγαλύτερης μειονοτικής κοινότητας της χώρας. Σύμφωνα με τους εμπνευστές της, η εν λόγω αναφορά στοχεύει να θέσει τις βάσεις του διαλόγου ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας και Δεξιοτήτων –Department of Education and Skills- και τους αντιπροσώπους της μουσουλμανικής κοινότητας¹⁰⁷.

Πολλά είναι τα επιχειρήματα που θέτουν ως προμετωπίδα στις διεκδικήσεις τους οι υποστηρικτές των μουσουλμανικών σχολείων πίστης. Επιθυμούν την εισαγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα περισσότερων αρχών που στηρίζονται στη θρησκεία, έτσι ώστε το άτομο να διαπαιδαγωγηθεί ολιστικά σε ένα ισλαμικό περιβάλλον. Πρόκειται δηλαδή για τη διανοητική, πνευματική και ηθική ανάπτυξη των νέων μέσα σ’ ένα ισλαμικό πλαίσιο και έθος και όχι απλά τη διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων όπως η Ιστορία των θρησκειών ή των Γραφών. Επιθυμούν το διαχωρισμό των δύο φύλων στο σχολείο, καθώς σύμφωνα με το Κοράνι μετά την παιδική ηλικία τα αγόρια και τα κορίτσια πρέπει να χωρίζουν. Τα σχολεία ή τα τμήματα θηλέων και αρρένων αποτελούν ένα ασφαλές περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να εστιάσουν απρόσκοπτα στις σπουδές τους (AMSS, 2004, Hewer, 2001). Διεκδικήσεις που φέρνουν σε αμηχανία και αναζωπυρώνουν θερμές συζητήσεις στα κυβερνητικά σχήματα.

δεδομένου ότι οι Χριστιανοί και οι Εβραίοι έχουν τα δικά τους σχολεία, δεν μπορεί να αρνηθεί το ίδιο δικαίωμα στις μειονοτικές θρησκείες (BBCNews, 2001).

¹⁰⁷ Την τελευταία δεκαετία οι μουσουλμανικές οργανώσεις πολλαπλασιάζονται συνεχώς έχοντας ως προτεραιότητα το θέμα της εκπαίδευσης των νέων. Το Μουσουλμανικό Συμβούλιο της Βρετανίας –ιδρύθηκε το 1997 και αποτελεί οργάνωση ομπρέλα με 400 μέλη- εξέδωσε πλήρη οδηγό με πληροφορίες, πρακτικές οδηγίες και στόχο να αποτελέσει σημείο αναφοράς για την τοπική αυτοδιοίκηση, τις σχολικές μονάδες, τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν θετικά στις ανάγκες και τις ανησυχίες του μουσουλμάνων μαθητών που φοιτούν στα κρατικά σχολεία και των γονέων τους. Τα θέματα που αναπτύσσονται στο εγχειρίδιο αφορούν την καθημερινότητα των μουσουλμάνων μαθητών στο βρετανικό σχολείο: την ενδυμασία, τα χαλάλ -τρόπος σφαγής του ζώου, ώστε να αποβάλλει όλο του το αίμα- γεύματα, την προσευχή, το Ραμαζάνι, τις Ισλαμικές εορτές, το μάθημα της Γυμναστικής, των Θρησκευτικών, τις λατρευτικές τελετές, τη σεξουαλική αγωγή, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, τις Ισλαμικές πηγές στη βιβλιοθήκη και τη συμμετοχή της Ισλαμικής κοινότητας στο σχολείο (Muslim Council of Britain, 2007, σ. 3-5).

Διαπιστώνεται επίσης έλλειψη προγράμματος εξειδίκευσης στις ισλαμικές θρησκευτικές σπουδές στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Για τη μουσουλμανική κοινότητα η έλλειψη αυτή είναι ζωτικής σημασίας, καθώς τα νέα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο με την κατάλληλη εκπαίδευση θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς θρησκευτικούς ηγέτες (Hewer, 2001). Επιπρόσθετα υποστηρίζεται ότι τα ευροκεντρικά-χριστιανοκεντρικά προγράμματα σπουδών δεν προάγουν την ακριβή γνώση του Ισλαμικού πολιτισμού, της Λογοτεχνίας, των Γλωσσών και των Τεχνών. Ακόμα και το εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία του Ισλάμ είναι συχνά ανακριβές, παραπλανητικό και απηχεί τη δυτική προσέγγιση του αντικειμένου (Douglass & Shaikh, 2004). Τέλος θεωρείται ότι η χαμηλή επίδοση και η περιθωριοποίηση των μουσουλμάνων μαθητών μπορεί να αρθεί σε ένα περιβάλλον όπου η θρησκευτική και πολιτισμική τους ταυτότητα θα αναγνωρίζεται. Οι καλές επιδόσεις των μουσουλμανικών σχολείων επιβεβαιώνουν την παραπάνω θεώρηση (Association of Muslim schools, 2008). Η τάση αυτή δεν περιορίζεται στη Μεγάλη Βρετανία, αλλά αποτελεί κοινό τόπο και για το γαλλικό παράδειγμα που ακολουθεί.

3.3. Το γαλλικό παράδειγμα

Όσο αφορά τη γαλλική εκπαιδευτική πολιτική μπορούμε να διακρίνουμε τρεις σημαντικές περιόδους: Τη δεκαετία του 1970, την περίοδο του 1980-2000 και τη σύγχρονη δεκαετία του 2000. Η μετανάστευση που έως το 1970 αποτελούσε καθαρά ένα οικονομικό θέμα (Payet, 1996) μετασχηματίζεται σ' ένα φαινόμενο πιο σύνθετο που συνδέεται με μια σειρά από κοινωνικά ζητήματα όπως η στέγαση, η εκπαίδευση, η κατάρτιση και ο πολιτισμός. Η μεταναστευτική πολιτική της περιόδου στοχεύει αφενός στην αφομοίωση –η προσωρινότητα της μετανάστευσης έχει ήδη αρχίσει να αμφισβητείται- και αφετέρου στη διατήρηση της κουλτούρας καταγωγής για την προώθηση του επαναπατρισμού. Στην εκπαιδευτική πολιτική παρουσιάζονται νέες τομές, καθώς θεσμοθετούνται δομές για ένα συγκεκριμένο κοινό, τα παιδιά των μεταναστών. Το επίκεντρο τοποθετείται στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, ενώ εισάγονται για πρώτη φορά στο αναλυτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικές δραστηριότητες (Lorcerie, 2003).

Στη δεκαετία του 1980 το πολιτικό σκηνικό αλλάζει με την κοινωνικο-οικονομική κρίση και την άνοδο του ακροδεξιού κόμματος, “Εθνικό μέτωπο”, το οποίο “νομιμοποίησε” μια αντι-μεταναστευτική στάση ουσιοποιώντας τις

πολιτισμικές διαφορές. Στο νέο αυτό πλαίσιο ο όρος “διαπολιτισμικός” εξαφανίζεται και αντικαθίσταται από νέες κατηγορίες που συνδέονται με κοινωνικά ή τοπικά χαρακτηριστικά. Η διαπολιτισμική προσέγγιση αντικαθίσταται σταδιακά με νέους όρους που θέτουν ως προμετωπίδα τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις τοπικές ανισότητες. Οι νόμοι αναφέρονται πια σε άτομα που αντιμετωπίζουν κοινωνικές δυσκολίες ή είναι περιθωριοποιημένα. Θεσμοποιούνται οι “Περιοχές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας”, -Zones d’ Education Prioritaires-, μέσω των οποίων προωθείται η καταπόλεψη των κοινωνικών ανισοτήτων και η ένταξη των κοινωνικών ομάδων που πλήττονται, ενώ απουσιάζει οποιαδήποτε μνεία σε εθνοτικές ή πολιτισμικές διαφορές (Bourgarel, 1992, Boyzon-Fradet, 1993).

Η κοινωνική – πολιτική προσέγγιση κυριαρχεί ακόμα και σήμερα όσο αφορά την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών¹⁰⁸ στη Γαλλία (Ministère de l’Education nationale, 2006). Εντούτοις τρία “νέα” θέματα απασχολούν έντονα την εκπαιδευτική πολιτική και το δημόσιο διάλογο: οι εθνοτικές διακρίσεις και ο διαχωρισμός, το ζήτημα της μετα-αποικιοκρατίας και το λαϊκό σχολείο της Δημοκρατίας σε σχέση με το Ισλάμ, θέματα τα οποία θα αναπτύξουμε στη συνέχεια.

Η επιτυχία του γαλλικού μοντέλου ένταξης φαίνεται να αμφισβητείται, καθώς ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 το θέμα των διακρίσεων έρχεται συνεχώς στην επικαιρότητα, ενώ κλιμακώνεται ο διάλογος μεταξύ κοινωνικών επιστημόνων, ακτιβιστών και πολιτικών για το πώς θα “μετρηθούν” οι διακρίσεις και πώς θα “κατηγοριοποιηθούν” τα θύματα αυτών (Fassin, 2002). Ενδεικτική της νέας πολιτικής που αναγνωρίζει την ύπαρξη διακρίσεων στη γαλλική κοινωνία είναι η θεσμοθέτηση μέτρων θετικής διάκρισης. Βλέπε το παράδειγμα της Σχολής Πολιτικών Επιστημών στο Παρίσι και τις συμβάσεις της με τις “Περιοχές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας” που κατοχυρώνουν ειδικές διαδικασίες για την εισαγωγή στη Σχολή φοιτητών από μειονεκτούσες γειτονίες με στόχο την εξάλειψη των ανισοτήτων (Sabbagh, 2002).

Όσο αφορά το ζήτημα της μετα-αποικιοκρατίας από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 ξεκινά ο διάλογος για την αποικιοκρατία και το χρέος του γαλλικού κράτους έναντι των πρώην αποικιών. Η Εθνική Πόλη για την Ιστορία της Μετανάστευσης (Cité nationale de l’histoire de l’immigration) που άνοιξε τις πύλες της τον Απρίλιο

¹⁰⁸ Για μια σύντομη παρουσίαση των μέτρων που έχει θεσμοθετήσει το γαλλικό κράτος για τη στήριξη μέσω του σχολείου των παιδιών των μεταναστών και της οικογένειάς τους βλέπε Eurydice, 2004b (http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/044DN/044_FR_EN.pdf).

του 2007 στο Παρίσι αποτελεί σημείο αναφοράς που έχει ως στόχο να αποκαταστήσει και να αποτιμήσει τη μετανάστευση ως αναπόσπαστο κομμάτι της γαλλικής ιστορίας και της εθνικής ταυτότητας. Χαρακτηριστική είναι επίσης η κινητοποίηση των “θυμάτων” που διεκδικούν αναγνώριση, σεβασμό και μάχονται ενάντια στις διακρίσεις, όπως το “Συμβούλιο αντιπροσώπων των μαύρων οργανώσεων” (Conseil représentatif des associations noires, CRAN) που ενώνει 60 οργανώσεις για τις διεκδικήσεις των Μαύρων.

Ενδεικτική είναι η εκδήλωση που διοργανώθηκε από το CRAN και χαρακτηρίστηκε ως “η μέρα που οι Μαύροι της Γαλλίας κατέλαβαν τη Βαστίλη” (10/5/2008) κατά την οποία 80.000 διαδηλωτές συγκεντρώθηκαν μετά από πορεία στην πλατεία της Βαστίλης, για να εορτάσουν τα 160 χρόνια από την κατάργηση της δουλείας και να διαδηλώσουν εναντίον των προκαταλήψεων και των διακρίσεων που πλήττουν τις “ορατές” (λόγω του χρώματος) μειονότητες. Στο τέλος της εκδήλωσης 2.000 μέλη του CRAN δημιούργησαν μία γιγάντια ανθρώπινη αλυσίδα γύρω από τη Βαστίλη, για να συμβολίσουν την αλληλεγγύη όλων ενάντια στις προκαταλήψεις που παρεμποδίζουν τη γαλλική κοινωνία¹⁰⁹.

Τέλος το θέμα της μετα-αποικιοκρατίας λαμβάνει και επιστημονική διάσταση, με τον προβληματισμό για την αναγκαιότητα της εισαγωγής μιας μετα-αποικιοκρατικής προσέγγισης στο πεδίο των γαλλικών κοινωνικών επιστημών (Amiriaux & Simon, 2006). Παράλληλα πληθαίνουν τα επιστημονικά περιοδικά που παρουσιάζουν αφιερώματα στη μετα-αποικιοκρατία: *Contre-temps* (2006) “Postcolonialisme et immigration”, n° 16, *Labyrinthe* (2006) “Faut-il être postcolonial?”, n° 24, *Multitudes* (2006) “Postcolonial et politique de l’histoire”, n° 26.

Από την άλλη πλευρά το ζήτημα της μαντίλας είναι αυτό που κυριάρχησε στο δημόσιο διάλογο για τη σχέση ανάμεσα στο Ισλάμ και το γαλλικό σχολείο της Δημοκρατίας. Η κυβέρνηση του Σιράκ ύστερα από τη γνωμοδότηση της ειδικής επιτροπής Stasi¹¹⁰, ανακοίνωσε την έναρξη της νομοθετικής διαδικασίας, η οποία

¹⁰⁹ Βλέπε την ιστοσελίδα της οργάνωσης: <http://www.brainsourcemediacom/works/lecran/>

¹¹⁰ Η επιτροπή Stasi (Commission de réflexion sur l’application du principe de laïcité dans la République) είχε επικεφαλής τον Bernard Stasi, πρώην υπουργό-μέλος του UDF και 20 μέλη από διαφορετικούς χώρους, εκπαιδευτικούς, επιστήμονες, νομικούς, πολιτικούς και διευθυντές σχολείων. Βλέπε την αναφορά της στο διαδίκτυο: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000725/index.shtml>

οδήγησε στην ψήφιση του νόμου της 15 Μαρτίου του 2004 σύμφωνα με τον οποίο απαγορεύεται στους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να φορούν ρούχα ή σύμβολα τα οποία φανερώνουν τη θρησκευτική τους ταυτότητα¹¹¹. Το θέμα πήρε απρόβλεπτες διαστάσεις, καθώς τα μέσα μαζικής ενημέρωσης πυροδότησαν το διάλογο, ενισχύοντας τη ρητορική μιας ρήξης μεταξύ πολιτισμών, ανάμεσα στη φωτισμένη Δύση και την επικίνδυνη, οπισθοδρομική και σεξιστικά καταπιεστική μουσουλμανική κουλτούρα. Η ισότητα των φύλων ήταν η δεύτερη σημαντική διάσταση στο διάλογο, καθώς η μαντίλα συνδέθηκε με την υποταγή της γυναίκας στη μουσουλμανική κουλτούρα. Κοντολογίς ο διάλογος για την εφαρμογή της αρχής της λαϊκότητας στο γαλλικό σχολείο οδήγησε στην όξυνση της αφομοιωτικής προσέγγισης και αύξηση της Ισλαμοφοβίας (Kintzler, Tanguieff, Teper & Tribalat, 2004).

Παράλληλα με τη μαντίλα μια σειρά από νέες διεκδικήσεις έφεραν και πάλι στο προσκήνιο τις πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφορές του μαθητικού πληθυσμού. Η αναγνώριση του Γιομ-Κιπούρ¹¹² (Kippour) και της Αϊντ-αλ-Καμπίρ¹¹³ (Aïd-El-Kébir) ως επίσημες αργίες για όλα τα δημόσια σχολεία αποτέλεσε μια από αυτές τις διεκδικήσεις. Αν και η επιτροπή Stasi γνωμοδότησε υπέρ της αναγνώρισης των εορτών αυτών, ο πρόεδρος Σιράκ απέρριψε τις προτάσεις της επιτροπής το Δεκέμβριο του 2003 και εξέφρασε την επιθυμία και την προτροπή κανένας μαθητής να μη χρειάζεται να δικαιολογήσει τις απουσίες του σε μέρα θρησκευτικής εορτής και καμία σημαντική σχολική εκδήλωση, όπως εξετάσεις, να μην οργανώνονται αυτές τις ημέρες. Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα αποτέλεσε η σχολική καντίνα και οι διατροφικές συνήθειες μουσουλμάνων και εβραίων μαθητών. Αν και οι εν λόγω θρησκευτικές κοινότητες διεκδίκησαν μέσω των επίσημων αντιπροσώπων τους αλλαγές στον κατάλογο των σχολικών εστιατορίων, το Υπουργείο Παιδείας αποφάνθηκε ότι οι καντίνες δεν είναι υποχρεωμένες να προσφέρουν ειδικά γεύματα λόγω θρησκευτικών ιδιαιτεροτήτων, αλλά κλήθηκαν να προτείνουν εναλλακτικά

¹¹¹ Για μια συνολική ανάγνωση του νόμου 2004-228 της 15 Μαρτίου 2004 βλέπε <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENX0400001L>

¹¹² Το Γιομ-Κιπούρ, η ημέρα του Εξιλεασμού, είναι ημέρα σκέψης, προσευχής και νηστείας για τους Εβραίους.

¹¹³ Η Αϊντ-αλ-Καμπίρ –η μεγάλη γιορτή, ή η γιορτή της θυσίας του προβάτου- είναι η πιο σημαντική γιορτή του Ισλάμ στη μνήμη του Ισμαήλ, γιου του Αβραάμ, ημέρα προσευχής και νηστείας.

γεύματα για λόγους υγιεινής διατροφής. Τέλος επίκαιρο είναι και το θέμα των μουσουλμανικών σχολείων. Προς το παρόν υπάρχει μόνο ένα μουσουλμανικό σχολείο το οποίο λειτουργεί με κρατική χρηματοδότηση. Κάθε σχέδιο για νέο μουσουλμανικό σχολείο προκαλεί έντονες αντιδράσεις, καθώς στο δημόσιο διάλογο η δημιουργία των σχολείων αυτών δε συνδέεται μόνο με το ζήτημα του σχολείου της Δημοκρατίας, αλλά και με το ζήτημα του φονταμενταλισμού και του κοινοτισμού (Sala Pala & Simon, 2008).

Κοντολογίς με εξαίρεση τη δεκαετία του 1970 το θέμα της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο και το ζήτημα των παιδιών των μεταναστών απουσιάζουν από την εκπαιδευτική πολιτική της Γαλλίας, αφήνοντας τους εκπαιδευτικούς να ακροβατούν αβοήθητοι στη σχολική πράξη ελλείψει εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Από την άλλη πλευρά η ίδια η αναφορά στην πολυπολιτισμικότητα και τις πολιτισμικές διαφορές απουσιάζει εντελώς από τα επίσημα κείμενα, καθώς συνδέεται με αρνητικές νοηματοδοτήσεις και συνιστά απειλή για το σχολείο της Δημοκρατίας. Η γαλλική κοινωνία ποτέ δεν αυτοπροσδιορίστηκε ως πολυπολιτισμική, καθώς στο δημόσιο λόγο η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται συνώνυμο του κοινοτισμού και αντώνυμο της ένταξης (Amiriaux & Simon, 2006).

3.4. Το ελληνικό παράδειγμα

3.4.1. Αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο: ποσοτικά στοιχεία

Πριν προχωρήσουμε στο ελληνικό παράδειγμα, θα ήταν καλό να αποτυπώσουμε την παρουσία των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς με τη μετεξέλιξη της Ελλάδας σε χώρα υποδοχής μεταναστών, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού έχει αλλάξει σημαντικά. Κατά την πρώτη φάση της μαζικής μετανάστευσης στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1990 ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών¹¹⁴ ήταν πολύ περιορισμένος. Όσα παιδιά μεταναστών έφταναν στη χώρα και ήταν τέκνα παράνομων γονέων δε γίνονταν δεκτά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, ένα άλλο μείζον ζήτημα, που συνεχίζει και

¹¹⁴ Στο πλαίσιο της ένταξης των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία και διευθέτησης του ζητήματος της εκπαίδευσης των παιδιών τους, ο νόμος 1975/1991 κατοχύρωσε την πρόσβαση των ανήλικων αλλοδαπών στην ελληνική εκπαίδευση.

σήμερα να αποτελεί σημαντικό πρόβλημα, ήταν η εκμετάλλευση των ανήλικων αλλοδαπών από τα κυκλώματα της μαφίας για πορνεία και επαιτεία. Ως απόρροια των παραπάνω ο μαθητικός πληθυσμός στο ελληνικό σχολείο στις αρχές της δεκαετίας του 1990 δε διαφοροποιείται σημαντικά (Baldwin-Edwards, 2004).

Από τα μέσα όμως της δεκαετίας του 1990 υπήρξε σημαντική αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών που εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Αυτό είναι αποτέλεσμα αφενός της «ανοχής» της παράνομης θέσης των γονέων τους, όπως απαιτείται από τη Συνθήκη για τα Δικαιώματα του Παιδιού του Ο.Η.Ε. και αφετέρου των προγραμμάτων νομιμοποίησης¹¹⁵ που ξεκίνησαν το 1997 και της πολιτικής οικογενειακής συνένωσης των μεταναστών¹¹⁶. Η Ελλάδα έχει αρχίσει να κινείται προς μια νέα φάση μετανάστευσης, όπου η οικογενειακή εγκατάσταση των μεταναστών είναι εμφανής. Επιπρόσθετα, με τη μείωση του αριθμού των Ελλήνων μαθητών στα σχολεία λόγω του προβλήματος της

¹¹⁵ Ο νόμος 2790/2000 «Αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση και άλλες διατάξεις» ρυθμίζει τα θέματα που αφορούν τους παλιννοστούντες και ο νόμος 2910/2001 «Είσοδος και παραμονή αλλοδαπών στην Ελληνική επικράτεια. Κτήση της Ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις» τα θέματα των αλλοδαπών. Στο άρθρο 40 του νόμου 2910/2001 διατυπώνεται ότι οι «ανήλικοι αλλοδαποί, που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια, υπάγονται στην υποχρέωση της ελάχιστης σχολικής φοίτησης, όπως και οι ημεδαποί». Βλέπε στο διαδίκτυο: www.greeklaws.com/pubs/uploads/1100.pdf

¹¹⁶ Η κοινοτική νομοθεσία με την οδηγία 2003/86/EK κατοχυρώνει το δικαίωμα στην οικογενειακή επανένωση. Επιτρέπει σε υπηκόους τρίτων χωρών, οι οποίοι διαμένουν μόνιμα στην επικράτεια των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πληρούν ορισμένα κριτήρια να επανενωθούν με τα μέλη της στενής τους οικογένειας ή σε αυστηρά καθορισμένες περιπτώσεις να επανενωθούν με άλλα μέλη της ευρύτερης τους οικογένειας. Τα μέλη της οικογένειας του συντηρούντος έχουν, εξίσου με αυτόν, δικαίωμα στην εκπαίδευση, τη μισθωτή εργασία και την ανεξάρτητη επαγγελματική δραστηριότητα. Αλλά και σε διεθνές επίπεδο πολλές είναι οι Διακηρύξεις, οι Συμβάσεις και οι Χάρτες που αναφέρονται στο δικαίωμα σεβασμού της ιδιωτικής και οικογενειακής ζωής. Η Διεθνής Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου και τα Διεθνή Σύμφωνα του 1966 για παράδειγμα αναγνωρίζουν ότι η οικογένεια αποτελεί το φυσικό και θεμελιώδες στοιχείο της κοινωνίας και συνεπώς δικαιούται προστασίας και βοήθειας εκ μέρους της κοινωνίας των κρατών (www.europa.eu.int). Στην ελληνική νομοθεσία το άρθρο 67 του νόμου 2910/2001 για την οικογενειακή συνένωση κατοχυρώνει ότι «ο αλλοδαπός που έχει άδεια παραμονής ή κάρτα περιορισμένης χρονικής διάρκειας και διαμένει στην Ελλάδα δύο τουλάχιστον έτη οφείλει να υποβάλει αίτηση για τη χορήγηση άδειας παραμονής για τα μέλη της οικογένειάς του για οικογενειακή συνένωση» (<http://www.greeklaws.com/pubs/uploads/1100.pdf>).

υπογεννητικότητας, οι αλλοδαποί μαθητές αναπληρώνουν τη δημογραφική μείωση του ελληνικού πληθυσμού¹¹⁷.

Μέχρι το 1994 στη χώρα μας δεν είχε γίνει καμιά επίσημη προσπάθεια απογραφής των παιδιών των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών που φοιτούσαν στα σχολεία. Τα πρώτα επίσημα στατιστικά στοιχεία δόθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και την επιστημονική ομάδα του Δρεττάκη (1999, 2000, 2001α) και αφορούσαν το σχολικό έτος 1995-1996. Εν συνεχεία η χαρτογράφηση του εκπαιδευτικού χώρου σε ό,τι αφορά τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές ανετέθη στο ΙΠΟΔΕ¹¹⁸. Παράλληλα το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας διενεργούν επίσης έρευνες που αφορούν την αποτύπωση του μαθητικού πληθυσμού.

Σε ό,τι αφορά τον πληθυσμό των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να υπογραμμιστεί το γεγονός της έλλειψης επαρκών στατιστικών στοιχείων που επιτρέπουν την ασφαλή χαρτογράφηση του

¹¹⁷ Είναι γεγονός ότι εάν δεν υπήρχαν οι αλλοδαποί μαθητές πολλά σχολεία θα είχαν κλείσει τις πύλες τους ή θα είχαν συρρικνωθεί με μείωση των τμημάτων τους. Αυτό επιβεβαιώθηκε από τους διευθυντές των δύο σχολικών μονάδων της δικής μας έρευνας, αλλά επιβεβαιώνεται και στατιστικά από τις έρευνες των κρατικών φορέων. Τον Ιούλιο του 2005 το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (2005) δημοσίευσε τα αποτελέσματα έρευνας που αφορούσε τους αλλοδαπούς μαθητές στα Γυμνάσια και Λύκεια της Περιφέρειας Αττικής. Το Ι.ΜΕ.ΠΟ. συγκρίνοντας τα στοιχεία του με αυτά που είχε συλλέξει το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για το σχολικό έτος 2002-2003, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, ενώ υπάρχει μείωση του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (Γυμνασίου, Λυκείου και ΤΕΕ) κατά 8,9%, ταυτόχρονα παρατηρείται αύξηση του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού κατά 20,8%. Πιο συγκεκριμένα όσο αφορά το Γυμνάσιο, το 2002-2003 οι αλλοδαποί μαθητές αντιπροσωπεύουν το 10,68% του συνόλου των μαθητών της Περιφέρειας Αττικής, ενώ το 2004-2005 αντιπροσωπεύουν το 13,09%.

¹¹⁸ Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) ιδρύθηκε το 1996 (Ν. 2413/96, Κεφ. Β', Άρθρα 5-7) και συγκαταλέγεται στους οργανισμούς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Βασική του αποστολή είναι "η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και τους νέους, και η εκπαιδευτική ένταξης των αλλοδαπών, των παλιννοστούντων μαθητών, καθώς επίσης και των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το ΙΠΟΔΕ ενεργοποιείται επίσης για τη διδασκαλία και διάδοση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στην Ευρώπη, τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και σε άλλα μέρη του κόσμου, όπου εκδηλώνεται ενδιαφέρον για την επαφή παιδιών και νέων σχολικής ηλικίας με την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό (ΙΠΟΔΕ, 2004, σ. 7).

εκπαιδευτικού χώρου¹¹⁹. Επίσης, δεν είναι λίγες οι φορές που παρουσιάζονται αντικρουόμενα στοιχεία. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του προβλήματος αναφέρουν οι Γκότοβος και Μάρκου (2004) τη σημαντική διαφορά που προκύπτει από τη σύγκριση των στοιχείων που έχουν ανακοινώσει το Υπουργείο Παιδείας και το ΙΠΟΔΕ. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου το σχολικό έτος 2001-2002 ήταν εγγεγραμμένοι 80.000 αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές, ενώ σύμφωνα με τα στοιχεία του ΙΠΟΔΕ για το σχολικό έτος 2002-2003 έχουν καταγραφεί 130.000 μαθητές. Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα της διαφοράς που προκύπτει στα στατιστικά στοιχεία εντοπίζεται, αν συγκρίνουμε τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών σε δύο διαφορετικές χαρτογραφήσεις. Σύμφωνα με την Αποτύπωση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κουλαϊδής, 2006, σ. 119) κατά το σχολικό έτος 2003-2004 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φοιτούν 115.781 αλλοδαποί μαθητές, ενώ για το ΙΠΟΔΕ ο αριθμός ανέρχεται στους 109.130 αλλοδαπούς μαθητές. Συνεπώς καλό θα ήταν να γνωρίζουμε τα όρια της στατιστικής αποτύπωσης και να διατηρούμε τις επιφυλάξεις μας.

Σύμφωνα με την καταγραφή του ΙΠΟΔΕ για τη σχολική χρονιά 2005-2006 οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν το 8,5% του συνολικού πληθυσμού, ενώ αν συμπεριλάβουμε και τους παλιννοστούντες μαθητές το ποσοστό ανέρχεται στο 10,1% του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση (Πίνακας 4). Η καταγραφή των μαθητών που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 4: Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών στα Σχολεία (Δημόσια και Ιδιωτικά) κατά το σχολικό έτος 2005-2006

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών (και ως % επί του συνόλου)	Αριθμός Παλ/ντων μαθητών	Σύνολο Αλλοδαπών και Παλ/ντων μαθητών (και ως % επί του συνόλου)
Νηπιαγωγείο	142.871	14.357 (10%)	1.810	16.167 (11,3%)
Δημοτικό	643.413	62.089 (9,6%)	7.903	69.992 (10,8%)
Γυμνάσιο	332.240	28.627 (8,6%)	6.699	35.326 (10,6%)

¹¹⁹ Αλλά και σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης ο Gundara (2000) υποστηρίζει ότι ενώ υπάρχουν στοιχεία για την παρουσία των νόμιμων μεταναστών στις χώρες υποδοχής, απουσιάζουν τα στατιστικά δεδομένα που θα παρουσίαζαν μια σαφή εικόνα για την παρουσία των παιδιών των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Λύκειο	240.200	9.837 (4%)	3.639	13.476 (5,6%)
ΤΕΕ – ΕΠΑΛ	96.380	8.929 (9,2%)	3.752	12.681 (13,1%)
ΣΥΝΟΛΟ	1.455.104	123.839 (8,5%)	23.803	147.642 (10,1%)

Πηγή: ΙΠΟΔΕ

Πίνακας 5: Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλινοστούντων μαθητών στα Διαπολιτισμικά Σχολεία κατά το σχολικό έτος 2005-2006

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλ/ντων μαθητών
Δημοτικό	2.560	479	144
Γυμνάσιο – Λύκειο	1.902	748	199
ΣΥΝΟΛΟ	4.462	1.227	343

Πηγή: ΙΠΟΔΕ

Στα στατιστικά στοιχεία του ΙΠΟΔΕ για τις επόμενες σχολικές χρονιές απουσιάζουν τα στοιχεία για την ιδιωτική εκπαίδευση. Επομένως στο βαθμό που είναι εφικτή η σύγκριση με το σχολικό έτος 2008-2009 (πίνακες, 6 & 7), διαπιστώνουμε ότι σε γενικές γραμμές ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών στα δημόσια σχολεία όπως και ο αριθμός αλλοδαπών και παλινοστούντων στα διαπολιτισμικά σχολεία δεν έχει μεταβληθεί σημαντικά. Αντίθετα ο αριθμός των παλινοστούντων μαθητών στα δημόσια σχολεία παρουσιάζεται μειωμένος.

Πίνακας 6: Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλινοστούντων μαθητών στα Δημόσια Σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008-2009

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλ/ντων μαθητών
Νηπιαγωγείο	15.447	1.122
Δημοτικό	58.332	5.212
Γυμνάσιο	28.713	4.327
Λύκειο (Γενικό-ΤΕΕ-ΕΠΑΛ)	17.323	4.086
ΣΥΝΟΛΟ	119.815	14.747

Πηγή: ΙΠΟΔΕ

Πίνακας 7: Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλλινοστούντων μαθητών στα Διαπολιτισμικά Σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008-2009

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλ/ντων μαθητών
Δημοτικό	2.438	523	83
Γυμνάσιο – Λύκειο	2.343	738	274
ΣΥΝΟΛΟ	4.781	1.261	364

Πηγή: ΙΠΟΔΕ

Όσο αφορά την υπηκοότητα των αλλοδαπών μαθητών οι Αλβανοί μαθητές αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία. Στα δημόσια και ιδιωτικά Γυμνάσια της χώρας μας εκπροσωπούνται 42 διαφορετικές υπηκοότητες. Παραθέτουμε ενδεικτικά τις εννέα χώρες καταγωγής με ποσοστό εκπροσώπησης άνω του 0,5% (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Κατανομή των Αλλοδαπών μαθητών στα Γυμνάσια (Δημόσια και Ιδιωτικά), ανά Υπηκοότητα, κατά το σχολικό έτος 2005-2006

Χώρα καταγωγής	Αριθμός	Ποσοστό
Αλβανία	22.217	77,58%
Βουλγαρία	1.078	3,76%
Γεωργία	791	2,76%
Ρωσία	713	2,49%
Ουκρανία	633	2,21%
Ρουμανία	514	1,79%
Αρμενία	415	1,45%
Μολδαβία	346	1,21%
Πολωνία	244	0,85%

Πηγή: ΙΠΟΔΕ

Οι Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης (2004, σ. 21-22) κάνουν μια γενική αποτίμηση επισημαίνουν την έλλειψη στοιχείων για συνολική παρουσίαση του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού. Όπως υποστηρίζουν, τα υπάρχοντα στατιστικά στοιχεία δεν επιτρέπουν συνολική αποτύπωση της κατάστασης των αλλοδαπών

μαθητών, καθώς απουσιάζουν συγκριτικά στοιχεία με γηγενείς μαθητές που αφορούν τις επιδόσεις, τη σχολική διαρροή και την πορεία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Απουσιάζουν επίσης ποιοτικές έρευνες σχετικά με μια σειρά παραγόντων που επηρεάζουν τις διαδικασίες σχολικής και κοινωνικής ένταξης των μαθητών όπως οι σχέσεις με τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία.

Όσο και αν τα στατιστικά στοιχεία που αφορούν την παρουσία των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ελλιπή και αποσπασματικά, εντούτοις είναι αδιαμφισβήτητο ότι οι μετανάστες μαθητές αποτελούν σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού και συντελούν στην αναζωογόνηση του σχολείου ως απόρροια της μείωσης των Ελλήνων μαθητών. Εν κατακλείδι η χάραξη μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής και ακόμη περισσότερο η συνεπής εφαρμογή της στις σχολικές μονάδες είναι αναγκαία και επιβεβλημένη.

3.4.2. Εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία

Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους που αφορά στους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές μπορεί να χωριστεί σε τρεις μεγάλες περιόδους: α) τη δεκαετία του 1970, όπου γίνονται τα πρώτα βήματα, β) τη δεκαετία του 1980 μέχρι και το 1996 όπου σημειώθηκε ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών και γ) από το 1996 έως σήμερα, όπου το νέο θεσμικό πλαίσιο, νόμος 2413/96, προσδιορίζει εκ νέου την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική¹²⁰.

Κατά τη δεκαετία του 1970 στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν η ένταξη των παιδιών των ομογενών Ελλήνων που επαναπατρίζονταν κυρίως από τη Γερμανία, τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και τη Νότια Αφρική. Ακολουθείται μια πολιτική βαθμολογικής ενίσχυσης για τους μαθητές αυτούς, μειώνοντας τις βαθμολογικές απαιτήσεις κατά τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και τις προαγωγικές εξετάσεις. Από τη δεκαετία του 1980 πληθαίνουν οι ομογενείς που παλινοστούν από τη Νοτιο-ανατολική Ευρώπη, -κυρίως την Αλβανία και τη Βουλγαρία- και την πρώην

¹²⁰ Για μια αναλυτική παρουσίαση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής όσο αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα μέτρα που θεσμοθετήθηκαν βλέπε Μίλεση & Πασχαλιώρη 2003, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003 και Μουσούρου, 2006.

Σοβιετική Ένωση, -την Αρμενία, τη Γεωργία, την Ουκρανία και τη Ρωσία-. Τα μέτρα που εφαρμόστηκαν ήταν οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηρικά Τμήματα στο πλαίσιο μιας αντισταθμιστικής λογικής του “ελλείμματος”. Πρόκειται για μια καθαρά αφομοιωτική πολιτική, καθώς οι εν λόγω μαθητές όφειλαν να “αφήσουν πίσω” τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία που έφεραν μαζί τους και ως “Έλληνες” να επανενταχθούν (Damanakis, 2005). Για τις Τριανταφυλλίδου και Γρώπα (2007) η αφομοιωτική προσέγγιση των πρώτων δεκαετιών εξακολουθεί να χαρακτηρίζει την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική μέχρι και σήμερα που τα παιδιά των μεταναστών αποτελούν την πολυπληθέστερη ομάδα των πολιτισμικά “διαφορετικών” μαθητών¹²¹.

Μετά το 1996 το ενδιαφέρον της ευρωπαϊκής κοινότητας για τις μειονότητες και τα δικαιώματά τους σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, Συμβουλίου της Ευρώπης και ΟΑΣΕ, καθώς και η αναζήτηση ενός ευρωπαϊκού καθεστώτος για την προστασία των μειονοτήτων, συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός πλαισίου προβληματισμού για τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των ομάδων αυτών (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, σ. 55). Ως επακόλουθο, κρίνεται απαραίτητη η λήψη μέτρων που θα εξασφαλίζουν όχι μόνο θεσμικά αλλά και ουσιαστικά ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Στη χώρα μας τέσσερα μεγάλα ερευνητικά προγράμματα¹²² χρηματοδοτούνται από το Υπουργείο Παιδείας, για να ενισχύσουν την πολιτική αυτή. Αλλά και ο νόμος 2413/1996 δημιουργεί ένα νέο πλαίσιο με την εισαγωγή όρων όπως διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ίδρυση του ΙΠΟΔΕ και των διαπολιτισμικών σχολείων.

Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προωθείται και νομοθετικά με τη ρύθμιση του άρθρου 40 του νόμου 2910/2001, σύμφωνα με το οποίο οι ανήλικοι αλλοδαποί μπορούν να εγγράφονται σε όλα τα δημόσια σχολεία της χώρας, ακόμα και με ελλιπή δικαιολογητικά, στις περιπτώσεις που είναι τέκνα: α) όσων προστατεύονται από το ελληνικό κράτος ως πρόσφυγες και όσων τελούν υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών, β)

¹²¹ Η έρευνα των Τριανταφυλλίδου και Γρώπα (2007) με θέμα «Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και η πρόκληση της μετανάστευσης: Μια διαπολιτισμική άποψη της αφομοίωσης» διενεργήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος «Emilie» του ΕΛΙΑΜΕΠ. Η έρευνα στηρίχθηκε τόσο στην ανάλυση δευτερογενούς υλικού, νόμων, εγκυκλίων, στατιστικών στοιχείων, όσο και σε πρωτογενές υλικό, συνεντεύξεις με εκπροσώπους κρατικών και μη κρατικών φορέων της εκπαίδευσης, καθώς και ομαδικές συναντήσεις με καθηγητές και μαθητές διαπολιτισμικών σχολείων.

¹²² Βλ. π. «Ερευνητικά προγράμματα του ΥΠΕΠΘ».

όσων προέρχονται από περιοχές στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση, γ) όσων έχουν υποβάλει αίτηση για τη χορήγηση ασύλου, και δ) αλλοδαπών που διαμένουν στην Ελλάδα ακόμα και αν δεν έχει ρυθμιστεί η νόμιμη παραμονή τους¹²³ σε αυτήν.

Η εκπαιδευτική πολιτική και τα μέτρα που έχουν υιοθετηθεί για την ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν γίνει αντικείμενο ευρείας κριτικής. Οι Τριανταφυλλίδου και Γρώπα (2007) επισημαίνουν μέσω της έρευνάς τους ότι στις διαπολιτισμικές δράσεις των σχολικών μονάδων, η γνώση των ελληνικών κρίνεται ως το σημαντικότερο μέσο ένταξης των μαθητών, ενώ η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής δε θεωρείται προτεραιότητα. Επιπρόσθετα αγνοείται το διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο των παιδιών των μεταναστών και κατ' επέκταση οι διαφορετικές ανάγκες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ενώ η ατομική πρωτοβουλία παραμένει ο πιο σημαντικός παράγοντας και η κινητήριος δύναμη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ως απόρροια η διαπολιτισμική διάσταση ενσωματώνεται στην εκπαίδευση χάρη στην επένδυση προσωπικού χρόνου, μέσων και διάθεσης εκ μέρους καθηγητών και διευθυντών σχολείων, γεγονός επίφοβο, καθώς αν τα προγράμματα δε στηρίζονται σε ένα θεσμοποιημένο πλαίσιο, γρήγορα οι δυνάμεις εξαντλούνται και οι δράσεις μένουν μετέωρες χωρίς την οικονομική και θεσμική στήριξη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί εκπαιδευτική προτεραιότητα και βασικό άξονα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, δεν μπορεί να επαφίεται στο «φιλότιμο», όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι ερευνήτριες¹²⁴. Καταδεικνύεται

¹²³ Η εγγραφή των αλλοδαπών μαθητών που είναι τέκνα «παράνομων» μεταναστών στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατοχυρώνεται ήδη από τα Προεδρικά Διατάγματα 200/98 και 201/98, σύμφωνα με τα οποία δεν απαιτείται από τις σχολικές μονάδες η προσκόμιση των νομιμοποιητικών της παραμονής εγγράφων. Η απόφαση αυτή αποτελεί σιωπηρή και αξιομνημόνευτη εξαίρεση από τον κανόνα που διαχωρίζει νόμιμους από «παράνομους» μετανάστες, στερώντας από τους τελευταίους κάθε είδους κοινωνικό δικαίωμα (Κατρούγκαλος, 2001).

¹²⁴ Χαρακτηριστικά παραδείγματα σχολικών μονάδων, όπως το 87^ο Δημοτικό σχολείο στο Γκάζι με υψηλό ποσοστό μουσουλμανοπαίδων και το 132^ο Δημοτικό στη Γκράβα με υψηλό ποσοστό μεταναστών μαθητών επιβεβαιώνουν τα προαναφερθέντα. Μετά την επιτυχία των διαπολιτισμικών δράσεων των σχολείων, η μετάθεση των συγκεκριμένων διευθυντριών και μεγάλου μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή «πλεύσης» και την αναστολή ποικίλων δράσεων. (Βλέπε το διήμερο που οργάνωσαν οι εκδόσεις Μεταίχμιο και το Γαλλικό Ινστιτούτο με θέμα «Το σχολείο πίσω από το φακό». Συγκεκριμένα το ντοκιμαντέρ «Το σχολείο» που αφορούσε το 87^ο Δημοτικό και το σχολιασμό

σαφέστατα για άλλη μια φορά ότι πόρρω απέχει η σχολική πραγματικότητα και πράξη από τις διακηρύξεις περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της νομοθεσίας.

Αλλά και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών επικρατεί η ίδια αοριστία όσο αφορά τα θέματα του πεδίου που ονομάζουμε διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα Α.Π.Σ. μία από τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης είναι “η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας”. Στο εν λόγω υποκεφάλαιο διατυπώνεται ότι “[...] όπως συμβαίνει με όλες τις ευρωπαϊκές κοινωνίες, η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας μεταβάλλεται συνεχώς, εμπλουτιζόμενη με άτομα και φορείς διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών παραδόσεων, με αποτέλεσμα την αύξηση της πολιτισμικής ποικιλότητας, κατάσταση που μπορεί να θεωρηθεί υγιής υπό το πρίσμα της αναζωογόνησης των κυρίαρχων παραδόσεων. Η πραγματικότητα αυτή επιβάλλει στον κάθε πολίτη να αποδέχεται και να σέβεται την πολιτισμική ετερότητα των συμπολιτών του, ώστε όλοι να ζουν αρμονικά σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας [...]”¹²⁵. Κοντολογίς διαπιστώνουμε πόσο απέχουν οι διακηρύξεις των Α.Π.Σ. από τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων που μπορούν να εφαρμοστούν στις σχολικές μονάδες, πώς γίνεται δηλαδή πράξη “ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας” ή η “αρμονική” ζωή. Επιπρόσθετα και μόνο η χρήση εννοιών όπως “υγιής κατάσταση” ή “κυρίαρχες παραδόσεις” απηχεί τις αντιφάσεις που κρύβει η εν λόγω ρητορική των Α.Π.Σ.

Αλλά και οι Μαυρομάτης και Τσιτσελίκης (2004, σ. 138) αμφισβητούν ότι τα μέτρα που έχει θεσπίσει η ελληνική πολιτεία προάγουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ενισχύουν τη σχολική πορεία των παιδιών των μεταναστών. Όπως παρατηρούν, ο αλλοδαπός μαθητής καλείται τελικά να αφομοιώσει όλα τα στοιχεία του γηγενούς / ηγεμονεύοντος πολιτισμού, ενώ δεν παρέχεται καμία δυνατότητα να καλλιεργήσει το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει μαζί του από τη χώρα καταγωγής. Επιπρόσθετα, οι γηγενείς μαθητές δε μαθαίνουν τίποτα για τους πολιτισμούς των “διαφορετικών” συμμαθητών τους. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο απουσίας διαπολιτισμικής ανταλλαγής και αλληλεπίδρασης και απόντος του πολιτισμού του “Άλλου” δε

από τις Στέλλα Πρωτονοταρίου, πρώην διευθύντρια του 132^ο Δημοτικού και Νέλλη Ασκούνη, καθηγήτρια στο ΤΕΑΠΗ).

¹²⁵ Βλέπε: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf

δικαιούμαστε να μιλούμε για διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά μάλλον για αφομοιωτική.

Για την Τριανταφυλλίδου (2006) μια σημαντική αδυναμία της διαπολιτισμικής προσέγγισης, έτσι όπως έχει υιοθετηθεί από το ελληνικό κράτος, είναι οι ίδιοι οι στόχοι της. Η εκπαιδευτική πολιτική περιορίζεται στο ζήτημα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, τα παιδιά των μεταναστών αντιμετωπίζονται ως “προβληματικοί” ή “αδύναμοι” μαθητές, ενώ οι γηγενείς δεν εμπλέκονται στη διαδικασία. Η πολιτιστική και γλωσσική διαφορετικότητα των μαθητών εντοπίζεται αποκλειστικά στην ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας και ορίζεται ως πρόβλημα προς επίλυση. Η Παλαιολόγου (2004) ασκώντας επίσης κριτική και επισημαίνοντας πιθανούς κινδύνους, υποστηρίζει ότι οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πολύ λίγο έχουν επηρεάσει την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία αδυνατεί να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της πολυπολιτισμικής τάξης, γεγονός που μπορεί να επιτείνει τις διακρίσεις και την ξеноφοβία στις σχολικές μονάδες.

Πέρα από τον επιστημονικό λόγο που αφορά την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών¹²⁶, τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε να αρθρώνεται από τους ίδιους τους μετανάστες μέσω των οργανώσεών τους ένας πολιτικός λόγος για την προάσπιση των εκπαιδευτικών και άλλων δικαιωμάτων της δεύτερης γενιάς μεταναστών¹²⁷. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η καμπάνια “Όχι στον

¹²⁶ Σύμφωνα με τα συμπεράσματα ημερίδας του Κέντρου Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων για τη μετανάστευση (11/1/2003) τα φλέγοντα ερωτήματα για την εκπαιδευτική έρευνα εντοπίζονται: στο είδος της εκπαίδευσης που πρέπει να παρέχεται στους μετανάστες μαθητές, -εξισωτική με ίσους όρους ή διαφορετική με επιλέον παροχές στους αλλοδαπούς μαθητές-, στη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών και των πολιτισμών, στο είδος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών και στη συμβολή άλλων εκπαιδευτικών στόχων, όπως η αναλυτική κριτική σκέψη και χειραφέτηση.

¹²⁷ Ποικίλα είναι τα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά των μεταναστών στη σχέση τους με το ελληνικό κράτος. Το αίτημα για χορήγηση ιθαγένειας στα παιδιά που γεννιούνται και μεγαλώνουν στη χώρα αγνοείται, επιτείνοντας το καθεστώς αβεβαιότητας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των μεταναστών με την ενηλικίωσή τους. Από την άλλη πλευρά το κράτος αποφασίζει να διευθετήσει τη «χρόνια εκκρεμότητα» για τα παιδιά των μεταναστών με το νομοσχέδιο περί «Αναδιοργάνωσης της δημοτικής αστυνομίας». Στις 60 σελίδες του μία και μόνη παράγραφος αναφέρεται στο εν λόγω θέμα, η οποία κοντολογίς διαχωρίζει τα παιδιά σε δύο κατηγορίες: α. αυτά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και δικαιούνται «κατά παρέκκλιση της διαδικασίας» με ατέλειωτους περιοριστικούς όρους, όταν ενηλικιωθούν να πάρουν την πενταετή άδεια του επί μακρόν διαμένοντος και β. όσα παιδιά μεγαλώνουν στη χώρα μας και

ρατσισμό από την κούνια” η οποία ξεκίνησε το 2005 με πρωτοβουλία μεταναστευτικών¹²⁸ και ελληνικών γυναικείων οργανώσεων. Τα αιτήματα της καμπάνιας αφορούν τα δικαιώματα των παιδιών των μεταναστών: α. την εγγραφή τους στα δημοτολόγια των Δήμων όπου γεννιούνται β. την τροποποίηση του κώδικα ιθαγένειας γ. την παροχή, τουλάχιστον, άδειας αόριστης διάρκειας στους μαθητές που φοιτούν στην ελληνική εκπαίδευση και δ. την προώθηση μέτρων για την ένταξη των μεταναστών και τη στήριξη των μεταναστών δεύτερης γενιάς, μέσα από ενεργητικές πολιτικές που θα αποτρέπουν φαινόμενα αποκλεισμού και ρατσισμού. Μέσα από τη συλλογή υπογραφών, τη διοργάνωση εκδηλώσεων και τη δημιουργία ιστοσελίδας η καμπάνια προωθεί τη δράση της με κύριο αίτημα τα “ίσα δικαιώματα για όλα τα παιδιά που γεννιούνται και ζουν στην Ελλάδα”, (www.kounia.org).

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής και νομοθεσίας, ποιες είναι οι προοπτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα; Πολύ εύστοχα η Χρηστίδου–Λιοναράκη (2001, σ. 60-61) παρατηρεί ότι ζητούμενο είναι να υπάρξει η πολιτική βούληση προκειμένου οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να γίνουν πράξη στις σχολικές μονάδες μέσω του κατάλληλου προγραμματισμού. Οι αλλαγές στους στόχους, τη νοοτροπία, την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου είναι απαραίτητες και λειτουργούν ενισχυτικά όχι μόνο για τα παιδιά των μεταναστών αλλά και για τους γηγενείς μαθητές. Πέρα από τις διακηρύξεις των νόμων και των υπουργικών αποφάσεων, το μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό τοπίο της Ελλάδας θα αρχίσει να αλλάζει, όταν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μετουσιωθούν στην πράξη. Κοντολογίς, βρισκόμαστε ακόμη πολύ μακριά από τη λογική της διαφοράς και του πολιτισμικού εμπλουτισμού, ενώ τα παιδιά των μεταναστών χάνουν εκπαιδευτικές ευκαιρίες, καθώς παραμένει ανεκμετάλλευτο το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν μαζί τους.

3.4.3. Τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η ίδρυση σχολείων για τους παλιννοστούντες και αργότερα για τους αλλοδαπούς μαθητές αποτελεί ένα από τα πρώτα μέτρα που υιοθέτησε η ελληνική

για τα οποία το νομοσχέδιο δεν κάνει ουδεμία μνεία, διαιωνίζοντας ένα μείζον πρόβλημα (Μοαβία, 2008, Σωτήρχου, 2008).

¹²⁸ Πρωτοστατεί η Ένωση Αφρικανών Γυναικών και το Πανελλαδικό Δίκτυο Μεταναστριών.

πολιτεία για την εκπαίδευση του μαθητικού αυτού πληθυσμού. Το ρεύμα της παλιννόστησης που ξεκινά το 1970 θα οδηγήσει στο νομοθετικό διάταγμα 339 του 1974 που θεσμοθετεί την ίδρυση και λειτουργία στην Αθήνα ημερήσιου εξατάξιου Γυμνασίου αρρένων με στόχο τη διαπαιδαγώγηση και μόρφωση των Ελληνοπαίδων του εξωτερικού. Καθώς οι ανάγκες για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων μαθητών πολλαπλασιάζονται με τη γενίκευση της παλιννόστησης, εννέα νέες σχολικές μονάδες ιδρύονται στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη. Πιο συγκεκριμένα, με το Προεδρικό Διάταγμα 435/1984 ιδρύθηκαν στην Αττική σχολεία για μαθητές που προέρχονταν από αγγλόφωνες χώρες και ακολούθως το 1985 στη Θεσσαλονίκη σχολεία για μαθητές που παλιννόστησαν από γερμανόφωνες χώρες. Είναι τα ονομαζόμενα «Σχολεία Αποδήμων Ελληνοπαίδων» τα οποία με το νόμο 1865/1989 μετονομάστηκαν σε «Σχολεία Παλιννοστούντων Ελληνοπαίδων».

Μετά το 1990 η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών καλείται να διαχειριστεί μια νέα κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Οι αλλοδαποί μαθητές πληθαίνουν στις σχολικές τάξεις και αυτό έχει ως επακόλουθο, με το νόμο 2413 του 1996 (Φ.Ε.Κ. 124/17-6-96)¹²⁹ τα Σχολεία Παλιννοστούντων να μετατραπούν σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης¹³⁰. Ο κατάλογος των σχολείων θα μεγαλώσει με τη μετονομασία και άλλων σχολείων, με αποτέλεσμα σήμερα να λειτουργούν εικοσιέξι σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης –δεκατρία Δημοτικά, εννέα Γυμνάσια και τέσσερα Λύκεια- σε έξι νομούς της χώρας, στο νομό Αττικής, Θεσσαλονίκης, Ροδόπης, Κοζάνης, Ιωαννίνων και Χανίων (ΥΠΕΠΘ, 2007)¹³¹. Σύμφωνα με τα άρθρα 34 και 35 του νόμου 2413/1996 στα σχολεία αυτά “εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων

¹²⁹ Για την πληρέστερη ενημέρωση όσο αφορά τη νομοθεσία και τις υπουργικές αποφάσεις βλέπε www.ipode.gr, όπου έχουν αναρτηθεί πολλά από τα Φ.Ε.Κ. που αναφέρονται στο παρόν κείμενο.

¹³⁰ Σύμφωνα με το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007), για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο διαπολιτισμικό θα πρέπει ο αριθμός των παλιννοστούντων και / ή αλλοδαπών μαθητών να πλησιάζει το 45% του συνολικού αριθμού. *Αναφέρεται επίσης*
όλοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία αυτά επιμορφώνονται και όσοι καλούνται να καλύψουν τα κενά που δημιουργούνται, επιλέγονται με κριτήριο τις γνώσεις τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

¹³¹ Οι σχολικές αυτές μονάδες δεν αντιπροσωπεύουν παρά μόνο το 0,17% επί του συνόλου των σχολείων, όταν ο αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών έχει φτάσει το 10,1%.

δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους”. Επιπρόσθετα “μπορεί να εφαρμόζονται στα σχολεία αυτά ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη”.

Για το Δαμανάκη (2004) υπάρχει μια αντίφαση στη λειτουργία των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων. Ο στόχος τους είναι να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλόφωνοι μαθητές λόγω γλωσσικής ανεπάρκειας στην ελληνική γλώσσα, μία διαδικασία που πραγματώνεται ουσιαστικά έξω από το ενιαίο σχολικό σύστημα, αλλά με στόχο τη σταδιακή ένταξη στο κανονικό σχολείο. Γεγονός όμως παραμένει το ότι στην πλειοψηφία τους τα παιδιά που τελειώνουν τα Δημοτικά διαπολιτισμικά σχολεία, συνεχίζουν στα αντίστοιχα Γυμνάσια και αποφοιτούν τελικά από τα διαπολιτισμικά Λύκεια. Αποτέλεσμα είναι να καθιερωθούν τα σχολεία αυτά ως μία μόνιμη μορφή εκπαίδευσης και να υπόκεινται στην ευρεία κριτική ότι βασίζονται σε μια λογική αντίφαση, αφού επιδιώκουν την ένταξη των μαθητών μέσα από την απομόνωσή τους.

Ακόμη περισσότερο ο Δαμανάκης (2004) θεωρεί ότι τα σχολεία αυτά λειτουργούν σύμφωνα με μια διαχωριστική λογική¹³². Σχετικά με το νόμο 2413/1996 περί διαπολιτισμικών σχολείων, διατείνεται ότι αυτός δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη μετάβαση από την αφομοιωτική στη διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική και αυτό, γιατί ο διαχωρισμός νομιμοποιείται μέσα από την άκριτη παραδοχή μιας «ιδιαιτερότητας», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο νόμος, η οποία δεν αναλύεται και δεν προσδιορίζεται, αλλά θεωρείται ως *a priori* δεδομένη και διατηρήσιμη. Η «ιδιαιτερότητα» αποτελεί αφετηρία και στόχο της ειδικής εκπαίδευσης για τους πολιτισμικά διαφορετικούς. Αυτή η διαδικασία της προϋπόθεσης και της αναπαραγωγής της «ιδιαιτερότητας» απειλεί να εξελιχθεί σε μια διαδικασία “ιδιαιοποίησης”, η οποία συνεπάγεται τον κοινωνικο-πολιτισμικό κατακερματισμό, την αποδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής και προπάντων την περιθωριοποίηση των μειονεκτουσών ομάδων. Μέσα από αυτήν τη λογική ενισχύεται

¹³² Βλέπε την ιστορική αναδρομή στην ίδρυση και λειτουργία των Σχολείων Παλινοστούντων, μετέπειτα Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και την τεκμηρίωση της άποψης του Δαμανάκη (2004, σ.64-88) ότι από τη λογική του ελλείμματος και της αφομοίωσης περνάμε στη λογική της ιδιαιοποίησης και του διαχωρισμού.

ουσιαστικά η ίδρυση μειονοτικών σχολείων, τα οποία ως σχολεία-γκέτο θα προάγουν την πολιτική του διαχωρισμού και ενδεχόμενα μπορούν να τροφοδοτήσουν τον κοινωνικο-πολιτισμικό ρατσισμό στην Ελλάδα.

Αλλά και οι Σκούρτου, Βρατσάλης και Γκόβαρης (2004, σ. 27) διαφωνώντας με την υπάρχουσα λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων επισημαίνουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να απευθύνεται τόσο στους γηγενείς όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές, καθώς στόχος της είναι να αφυπνίσει και να καλλιεργήσει τη συνείδηση και τον αναστοχασμό για τον κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό σε όλους τους μαθητές και όλες τις σχολικές μονάδες. Κατ' επέκταση η εφαρμογή των συγκεκριμένων αρχών σε ορισμένα και μόνο σχολεία δεν προωθεί ούτε την ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως διάστασης της ενιαίας παιδείας αλλά ούτε και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, αφού συμβάλλει στη στερεοτυπική αναπαραγωγή των «διαίτερων εθνοπολιτισμικών γνωρισμάτων τους». Επιπρόσθετα υποστηρίζουν ότι η πρόταση του νόμου 2413/1996 να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης, θα οδηγήσει στον αποκλεισμό ενός σημαντικού γνωρίσματος της κοινωνικής πραγματικότητας, δηλαδή της πολυπολιτισμικότητας από το χώρο του σχολείου, στερώντας από τους μαθητές σημαντικές ευκαιρίες μάθησης.

Από την άλλη πλευρά, ο λόγος που αρθρώνουν εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις εν λόγω σχολικές μονάδες¹³³, εκφράζει ένα έντονο προβληματισμό σχετικά με το πώς η “διαπολιτισμική εκπαίδευση” σύμφωνα με τις αόριστες διακηρύξεις του νόμου 2413/1996¹³⁴ θα μετουσιωθεί σε καθημερινή σχολική πράξη. Όπως διατείνονται οι Τριανταφυλλίδου και Γρόπα (2007) ο νόμος θα έπρεπε να ορίζει με σαφήνεια τα μέτρα που πρέπει να υιοθετηθούν από τις σχολικές μονάδες για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι

¹³³ Από το πεδίο «χώρος διαπολιτισμικών σχολείων» της ιστοσελίδας του ΙΠΟΔΕ (www.ipode.gr) μπορεί κανείς να οδηγηθεί στις ιστοσελίδες των διαπολιτισμικών σχολείων και να ενημερωθεί εκτενώς και «εκ των έσω» για τις εκδηλώσεις, το εκπαιδευτικό έργο, τις δραστηριότητες και εν γένει τη σχολική ζωή στις εν λόγω μονάδες.

¹³⁴ “Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες” (Νόμος 2413/96, Κεφ. Ι', Άρθρο 34).

εκπαιδευτικοί στα διαπολιτισμικά σχολεία να ακροβατούν και να αυτοσχεδιάζουν σε μεγάλο βαθμό ελλείψει συγκεκριμένων νομοθετικών μέτρων.

Η κα Γεωργιάτσου (2007), διευθύντρια του 2ου Διαπολιτισμικού Γυμνασίου Αθηνών, σε εισήγησή της¹³⁵ επισημαίνει τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζει το εν λόγω σχολείο στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφορούν: α. στη σύσταση και στη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, που ξεκινούν πάντα με καθυστέρηση κατά τη λήξη του 1ου τριμήνου, β. στην ανομοιογένεια των γλωσσικών προϋποθέσεων των μαθητών, καθώς οι μαθητές έχουν διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας στην ελληνική, διαφορετικές μητρικές γλώσσες και διαφορετικά επίπεδα γραμματισμού στη μητρική γλώσσα και γ. στη συνεχή διαδικασία εγγραφών νέων μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ένα άλλο μείζον ζήτημα που απασχολεί έντονα τις εν λόγω σχολικές μονάδες αφορά στη μελλοντική επιβίωση ή κατάργησή τους¹³⁶. Το κλίμα αβεβαιότητας σε σχέση με τη διατήρηση των διαπολιτισμικών σχολείων, καθώς και η έλλειψη ουσιαστικής στήριξης από την Πολιτεία υπονομεύουν κάθε προσπάθεια των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να στηρίξουν τα σχολεία αυτά.

3.4.4. Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα

Είναι πραγματικά ενδεικτικό της προχειρότητας με την οποία αντιμετωπίστηκε από την αρχή το θέμα της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών το γεγονός ότι δεν υπάρχει νόμος που να αναφέρεται αποκλειστικά στο θέμα αυτό και εξαρχής οι εκάστοτε ρυθμίσεις συμπεριλαμβάνονταν σε νόμους εμβόλιμα ως “ειδικά εκπαιδευτικά θέματα” ή “λοιπές ρυθμίσεις”. Ακόμα και ο νόμος

¹³⁵ Πρόκειται για το συνέδριο με θέμα “Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εκπαιδευτικές και διδακτικές εμπειρίες” που διοργάνωσε το 2ο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Αθηνών (20/6/2007) σε συνεργασία με το Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής & Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ) και έδωσε το έναυσμα για “ανταλλαγή εμπειριών στη διαπολιτισμική εκπαιδευτική διαδικασία”, καθώς μεταξύ άλλων συμμετείχαν με εισηγήσεις οι διευθυντές τριών διαπολιτισμικών σχολείων της Αθήνας (Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Αχαρνών, Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ελληνικού και 2ο Διαπολιτισμικό Γυμνασίου Αθηνών).

¹³⁶ Ενδεικτική αυτού του προβληματισμού είναι η ημερίδα με θέμα “Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και το Λύκειο. Διαπιστώσεις – προτάσεις”, που διοργανώθηκε από το 2ο Ενιαίο Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού και την ΕΛΜΕ Ν. Αθήνας (18/3/2006), κατά την οποία δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Λύκειο.

2413/1996 “Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις” ακροθιγώς θίγει το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ένα κεφάλαιο που αποτελείται από τέσσερα συντομότερα άρθρα –σε σύνολο 82 άρθρων του νόμου-. Πιο συγκεκριμένα σε σύνολο 11 κεφαλαίων τα 10 αφορούν την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, το δεύτερο στη σειρά αφορά την ίδρυση και την οργάνωση του ΙΠΟΔΕ, ενώ τα θέματα της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών εξαντλούνται σε ένα μόνο κεφάλαιο που αφορά το σκοπό / περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης –τίποτα παραπάνω από ένα ασαφή ορισμό, βλέπε υποσημείωση 134- και το ζήτημα των διαπολιτισμικών σχολείων.

Οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) αποτελούν τα θεσμοθετημένα μέτρα για την ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μουρελάτου, 1997, Κουλαϊδής, 2006). Τα πρώτα εκπαιδευτικά μέτρα άρχισαν να λαμβάνονται στις αρχές της δεκαετίας του 1980 που με Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. 818.2/Ζ/4139/20-10-80) ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής και νομοθετούνται το 1983 μαζί με το νέο θεσμό των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Ο νόμος 1404/1983 που αφορά τη “Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων” ακολουθεί. Στο κεφάλαιο Γ άρθρο 45 γίνεται αναφορά στις Τ.Υ. και ρυθμίζεται η ίδρυση στα σχολεία Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων “για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων Ελλήνων μεταναστών”. Το θέμα της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων μαθητών ρυθμίστηκε με την εμβόλιμη προσθήκη ενός άρθρου χωρίς κανένα σχεδιασμό ή συγκροτημένη δέσμη μέτρων. Ο νόμος 1894/1990 που ακολουθεί και έχει ως τίτλο: “Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις” επιφέρει μια τροποποίηση στον προηγούμενο. Στο άρθρο 2 αναφέρεται ότι με απόφαση του οικείου νομάρχη και όχι με Υπουργική Απόφαση όπως ίσχυε μέχρι τότε, μπορούν να ιδρυθούν Τ.Υ. και Φ.Τ.

Το 1994 εκδίδεται Υπουργική Απόφαση (ΥΑΦ2/378/Γ1/1124/1994) στην οποία διευκρινίζεται ότι “στις Τ.Υ. και στα Φ.Τ. που ιδρύονται για παλιννοστούντες μαθητές μπορούν να εντάσσονται και αλλοδαποί μαθητές”. Επίσης δίνεται η δυνατότητα πρόσληψης κατάλληλου προσωπικού στον οικείο νομάρχη «για την κάλυψη ειδικών αναγκών, όπως η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης». Ανεξάρτητα από την πρόβλεψη, στην πράξη δεν υφίσταται

τέτοιου είδους διδασκαλία ούτε στις Τ.Υ. ούτε στα Φ.Τ. Κρίνοντας από το παράδειγμα του 132ου Δημοτικού σχολείου της Γκράβα που εισήγαγε μαθήματα γλώσσας και πολιτισμού της χώρας προέλευσης¹³⁷, διαπιστώνουμε ότι οι διατυπώσεις των νόμων μένουν στους τύπους και δεν υπάρχει καμιά ουσιαστική πολιτική βούληση να εφαρμοστούν στην πράξη. Αδιαμφισβήτητα η ταχύρρυθμη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στις Τ.Υ. και στα Φ.Τ. αποτελεί αυτοσκοπό, ενώ η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης που θα μπορούσε να στηρίζει τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές στη μετάβασή τους στο νέο γλωσσικό κώδικα (Baker, 2001, Cummins, 2005) όχι μόνο αγνοείται, αλλά είναι τελικά και ασύμβατη με τον αφομοιωτικό χαρακτήρα των εν λόγω Τμημάτων.

Το 1999 Υπουργική Απόφαση (Φ10/20/Γ1/708/1999) δίνει τη δυνατότητα στο Σύλλογο Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να λειτουργήσει Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα, προκειμένου να βοηθήσει τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η νέα Υπουργική Απόφαση βασίζεται σε παλαιότερη του 1994, την οποία όμως τροποποιεί και εμπλουτίζει αναλυτικότερα όπου χρειάζεται. Η φοίτηση στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. μπορεί να διαρκέσει από 1 έως 3 έτη και παρέχει κυρίως γλωσσική αλλά και γενικότερη μαθησιακή στήριξη στους αλλοδαπούς μαθητές εντός και εκτός σχολικού ωραρίου. Το πρόγραμμα των Τ.Υ. ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο

¹³⁷ Η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης όχι μόνο δεν υφίσταται αλλά και “διώκεται” όπως κατέδειξε το παράδειγμα του 132ου Δημοτικού σχολείου της Γκράβα. Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα οργανώθηκαν μαθήματα αλβανικής γλώσσας, ύστερα από πρόταση του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου, καθώς οι περισσότεροι μαθητές ήταν Αλβανοί, αλλά και μαθήματα αραβικής για Αιγύπτιους μαθητές. Τα μαθήματα αυτά εντάχθηκαν στο πλαίσιο ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού σχεδιασμού με στόχο την ένταξη των μαθητών στη σχολική κοινότητα και την ενδυνάμωση της σχέσης σχολείου οικογένειας με μαθήματα ελληνικών για τους γονείς (Πρωτονοταρίου & Χαραβιτσιδής, 2006α, 2006β). Αν και τα θετικά αποτελέσματα ήταν εμφανή στην επίδοση των μαθητών και στο καλό σχολικό κλίμα, το Υπουργείο Παιδείας ανέστειλε τις δραστηριότητες και απομάκρυνε τη διευθύντρια. Σύμφωνα με τις δηλώσεις του υφυπουργού “Για να διδαχθεί η μητρική γλώσσα, εάν προκύπτει από διακρατική συμφωνία, το Υπουργείο Παιδείας θα το είχε κάνει”, “η ελληνική πολιτεία δεν επιτρέπει –και ορθώς δεν επιτρέπει- στον οποιονδήποτε κρατικό λειτουργό να αυτενεργεί, να δημιουργεί κατά κρίση, να χρησιμοποιεί κρατικές δομές, σχολικές μονάδες, για να αναπτύξει τις δικές του πρωτοβουλίες, όπως εκείνος θεωρεί καλύτερο”, βλ. στο περιοδικό Εκπαιδευτική Κοινότητα το Αφιέρωμα «132» (2008).

ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Τ.Υ. 1 ή 2 είναι εννέα και ο μεγαλύτερος δεκαεπτά. Η λειτουργία των Φ.Τ. πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Φ.Τ. είναι τρεις και ο μεγαλύτερος οκτώ¹³⁸. Μέχρι και σήμερα η οργάνωση και λειτουργία των Τ.Υ και των Φ.Τ. βασίζονται στη συγκεκριμένη απόφαση¹³⁹.

Αν συγκρίνουμε τα στατιστικά στοιχεία του ΠΙΟΔΕ, συμπεραίνουμε ότι ο θεσμός των Τ.Υ. και των Φ.Τ. συρρικνώνεται¹⁴⁰ (βλέπε πίνακα 9). Κατά το σχολικό έτος 2002-2003 το 60% των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών παρακολούθησε Τ.Υ. 1, το 28% Φ.Τ. και το 12% Τ.Υ. 2. Το ΠΙΟΔΕ είχε άλλωστε

¹³⁸ Ειδικότερα: *Τάξη Υποδοχής 1*: Όσο αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στις Τ.Υ. 1 εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Ωστόσο είναι δυνατή και η ταχύτερη επανένταξη του μαθητή στην «κανονική» τάξη έπειτα από απόφαση των εκπαιδευτικών, αν στο τέλος του τριμήνου έχει δείξει ότι μπορεί απρόσκοπτα να παρακολουθήσει όλα τα μαθήματα. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται με παράλληλη παρακολούθηση στην «κανονική τάξη» μερικών μαθημάτων, όπως η Φυσική Αγωγή, η Μουσική Αγωγή και η Ξένη γλώσσα. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση το εβδομαδιαίο πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθήματα εντατικής παρακολούθησης (18-22 ώρες) με απόσπαση των μαθητών και μαθήματα κοινής παρακολούθησης (7-13 ώρες). Η Τ.Υ. πρέπει να λειτουργεί κατά τάξη.

Τάξη Υποδοχής 2: Εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσικής και μαθησιακής ενίσχυσης των μαθητών, μέσα στις «κανονικές τάξεις» με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη και σε εξαιρετικές περιπτώσεις επεκτείνεται στα τρία.

Φροντιστηριακό Τμήμα: Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές που είτε δεν είχαν την ευκαιρία να φοιτήσουν σε Τάξεις Υποδοχής και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες, είτε η φοίτησή τους στα προγράμματα αυτά δε στάθηκε επαρκής, για να ξεπεράσουν τις γλωσσικές τους αδυναμίες. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθήματα στα οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες και πραγματοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου 10 ώρες εβδομαδιαίως.

¹³⁹ Η ευθύνη για την κατάρτιση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την έκδοση σχολικών βιβλίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών και την παραγωγή του εποπτικού υλικού, εναπόκειται στο Ι.Π.Ο.Δ.Ε. και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας ο σχολικός σύμβουλος έχει την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις τάξεις αυτές (ΠΙΟΔΕ, 2004).

¹⁴⁰ Αξίζει να διευκρινιστεί ότι αναφερόμαστε αποκλειστικά στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. που οργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας και όχι στις δράσεις των Πανεπιστημιακών Προγραμμάτων, για τις οποίες γίνεται λόγος στο επόμενο κεφάλαιο.

τονίζει από το Φεβρουάριο του 2006 ότι «δεν υπάρχει ενδιαφέρον γι' αυτές τις τάξεις, ο αριθμός των οποίων μειώνεται σταδιακά» αποδίδοντας τη μείωση αυτή στην επίδοση των παιδιών των μεταναστών που συνεχώς βελτιώνεται (Λινάρδου, 2006). Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της έρευνάς μας απέδωσαν τη σημαντική αυτή μείωση στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών. Οι μαθητές που δέχεται σήμερα το ελληνικό Γυμνάσιο έχουν κατά το πλείστον ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στο ελληνικό Δημοτικό και ζουν αρκετά χρόνια στην Ελλάδα. Οι γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες είναι κατ' επέκταση σε πολύ καλύτερο επίπεδο σε σχέση με τους μαθητές των προηγούμενων ετών¹⁴¹. Βέβαια το ερώτημα είναι πώς λειτουργούν οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ., σε ποια μεθοδολογία στηρίζονται, ποιοι είναι οι στόχοι, ποιο το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας και κατά πόσο στηρίζονται θεσμικά. Φαίνεται υπεραπλουστευτική η άποψη ότι οι αλλοδαποί μαθητές γνωρίζουν πια την ελληνική γλώσσα και ως εκ τούτου δεν υπάρχει ανάγκη περαιτέρω ενίσχυσης και στήριξή τους.

Πίνακας 9: Κατανομή των Τάξεων Υποδοχής 1 & 2 και των Φροντιστηριακών Τμημάτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο

Σχολικό έτος	Τ.Υ. 1 & 2	Φ.Τ.
2002-2003	675	525
2006-2007	320	165

Πηγή: ΙΠΟΔΕ

Οι Σκούρτου, Βρατσάλης και Γκόβαρης (2004, σ. 25-26) ασκούν δριμεία κριτική στη στοχοθεσία αλλά και στην εφαρμογή των Τ.Υ. και Φ.Τ. Αναλύοντας τους στόχους καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αυτοί εξαντλούνται σχεδόν αποκλειστικά στην πολιτισμική και γλωσσική αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών. Ένα άλλο

¹⁴¹ Στις ίδιες διαπιστώσεις προβαίνει η κα. Μυλωνά (Τα Νέα, 2007) προϊσταμένη του Δ' Γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης όπου φοιτά το 37% των αλλοδαπών μαθητών της πόλης. Παρατηρεί τη σταδιακή μείωση του αριθμού των μαθητών που φοιτούν σε Τάξεις Υποδοχής για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και το αποδίδει στο γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί «όχι μόνο γνωρίζουν τα ελληνικά αλλά και γίνονται όλο και πιο πολύ αποδεκτοί από τους γηγενείς συμμαθητές τους, οι οποίοι έχουν εξοικειωθεί με τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολείων τους». Υπάρχει βέβαια και ο αντίλογος εκ μέρους μερίδας εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι «την κύρια ευθύνη φέρει το Υπουργείο Παιδείας, που έχει περικόψει τα κονδύλια, μη δίνοντας τη δέουσα σημασία σε ένα τόσο κρίσιμο θέμα, όπως είναι η ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία της Ελλάδας», (Λινάρδου, 2006).

βασικό πρόβλημα που επισημαίνουν είναι αυτό της πρόσληψης διδακτικού προσωπικού. Κατά κανόνα, στις τάξεις αυτές διδάσκουν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα να παρατηρείται μια συνεχής εναλλαγή του διδακτικού προσωπικού και να μην υπάρχει συνέχεια στο εκπαιδευτικό έργο. Κοντολογίς οι υφιστάμενες δομές και ο αφομοιωτικός τους προσανατολισμός οδηγούν στη σταδιακή απαξίωση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών, γεγονός που αποβαίνει σε βάρος της ομαλής σχολικής και κοινωνικής τους ένταξης.

Αλλά και οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003, σ. 138) στην ίδια κατεύθυνση, διαφωνούν με τον τρόπο λειτουργίας του συγκεκριμένου θεσμού. Διατείνονται ότι οι Τάξεις Υποδοχής θα πρέπει να αποτελούν τάξεις καλωσορίσματος των αλλοδαπών μαθητών, τάξεις “γέφυρες”, με σκοπό την ομαλή τους ένταξη στις “κανονικές” τάξεις. Γι’ αυτό υποστηρίζουν ότι η διαμόρφωση του προγράμματός τους πρέπει να στηρίζεται: α. σε ψυχοπαιδαγωγικές αρχές, όπως η παρόθηση, η ενθάρρυνση και η καλλιέργεια του αυτοσυναισθήματος του μαθητή, και β. σε αποτελεσματικές μεθόδους, δηλαδή κατάλληλη διδακτική προσέγγιση, κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια και ποικίλες σχολικές δραστηριότητες. Εν κατακλείδι πρέπει να πάνε να λειτουργούν ως τάξεις αποδοχής και μόνο των μαθητών με διπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

3.4.5. Ερευνητικά προγράμματα του ΥΠΕΠΘ

Στο πλαίσιο του δεύτερου και τρίτου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης πραγματοποιούνται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που έχουν ως κεντρικούς άξονες δράσης την έρευνα, την επιμόρφωση και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Τα Προγράμματα αυτά αφορούν την Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών, την Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων και την Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων.

Οι δράσεις που αφορούν στη μαθησιακή στήριξη των αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών Γυμνασίου υλοποιούνται από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με επιστημονική υπεύθυνη την καθηγήτρια Ζωή Παπαναούμ. Κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008 συνεργάστηκαν συνολικά 203 σχολεία στις 12 εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας. Οργανώθηκαν Τμήματα

Ενισχυτικής Διδασκαλίας για την ανάπτυξη της Γλώσσας (ΤΕΔΓ) στα οποία συμμετείχαν 3.466 μαθητές και 172 φιλόλογοι που επιλέχθηκαν, για να διδάξουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Μεθοδολογικά επιλέχθηκε η συνδιδασκαλία (10%), το μάθημα σε ξεχωριστά τμήματα που λειτούργησαν παράλληλα με το σχολικό πρόγραμμα (71%) ή σε άλλες περιπτώσεις μετά το πέρας του (19%). Οι τεχνικές και οι τρόποι διδασκαλίας στα ΤΕΔΓ ήταν μεταξύ άλλων τα παιχνίδια ρόλων, οι κάρτες αντικειμένων και τα οπτικοακουστικά μέσα. Παράλληλα σημαντικό ήταν το επιμορφωτικό έργο του προγράμματος, καθώς και τα θερινά προλυκειακά τμήματα εκπαίδευσης¹⁴² (www.ipode.gr).

Από την άλλη πλευρά τα όρια των εν λόγω δράσεων επιβεβαιώνονται από τους ίδιους τους εμπνευστές τους. Το Σεπτέμβριο του 2008 κοινοποιείται η ίδρυση του Ελληνικού Παρατηρητηρίου για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση για τα παιδιά των μεταναστών στην Ελλάδα με πρωτοβουλία της ίδιας ερευνητικής ομάδας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Πρόκειται για συλλογικό εγχείρημα 52 ερευνητών, εκπαιδευτικών και στελεχών από όλη την Ελλάδα με πρόεδρο της προσωρινής Διοικητικής Επιτροπής τη Ζωή Παπαναούμ. Τα μέλη του Παρατηρητηρίου διατείνονται ότι κατά την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα γίνονται πολυεπίπεδες δραστηριότητες και δαπανώνται κονδύλια –εθνικά και ευρωπαϊκά– για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο, τα θετικά αποτελέσματα των οποίων έχουν καταγραφεί¹⁴³. Εντούτοις διατυπώνουν ότι “οι παρεμβάσεις αυτές δεν έχουν συνοχή και συνέχεια”. Για το λόγο αυτό το Παρατηρητήριο στοχεύει να αποτελέσει σημείο αναφοράς για κρατικούς, μη κρατικούς φορείς και ερευνητές που δραστηριοποιούνται σε θέματα διαπολιτισμικής παιδείας, πόλο διασύνδεσης και υποστήριξης των σχολικών μονάδων, εστία διαπολιτισμικού διαλόγου και κέντρο τεκμηρίωσης για την έρευνα και την εκπαιδευτική πολιτική (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2008).

¹⁴² Για περαιτέρω ενημέρωση βλέπε: web.auth.gr/errpas. Στην ίδια ιστοσελίδα υπάρχει η εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ για το σχολικό έτος 2007-2008 με αναλυτικό κατάλογο των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα, ανάμεσα στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και ένα από τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνά μας.

¹⁴³ Για μια αναλυτική περιγραφή όλων των ερευνητικών προγραμμάτων του ΥΠΕΠΘ κατά τις τρεις φάσεις υλοποίησής τους (α΄ φάση: 1997-2000, β΄ φάση: 2002-2004, γ΄ φάση: 2006-2008) καθώς και αξιολόγηση των έργων βλέπε την ιστοσελίδα του ΥΠΕΠΘ: http://archive.minedu.gov.gr/el_ec_page200.htm

Οι δράσεις που αφορούν το Πρόγραμμα “Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση” αναπτύσσεται και εφαρμόζεται από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, με γενικό σκοπό τη δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που διασφαλίζουν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.) του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας που έχει αναλάβει τη δράση ενεργοποιείται από το 1996. Το Πρόγραμμα έχει καταταμηθεί και διαμοιραστεί στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πάτρας, Ιωαννίνων, Αιγαίου και Κρήτης με περιοχές δράσης εκείνες της περιφέρειάς τους. Η δομή του Προγράμματος περιλαμβάνει μια κεντρική επιστημονική επιτροπή με επικεφαλής το Πανεπιστήμιο Αθηνών και επιστημονικό υπεύθυνο τον Αντιπρύτανη καθηγητή Ιωάννη Καρακώστα¹⁴⁴.

Το έργο “Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο” υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με επιστημονικό υπεύθυνο του έργου τον καθηγητή και Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου, Ναπολέοντα Μήτση. Το Πρόγραμμα λειτούργησε από το Μάρτη του 2006 έως τον Ιούνιο του 2008 σε 170 σχολεία παρέμβασης σε 39 νομούς της χώρας, όπου δημιουργήθηκαν 80 Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας (ΤΕΔ) για τη στήριξη των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και των Μαθηματικών και 43 Εργαστήρια Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών (ΕΔΑΜ) με μαθήματα χορού, δημιουργικού παιχνιδιού, ηλεκτρονικών υπολογιστών και μουσικής¹⁴⁵ (www.ipode.gr).

Οι δράσεις του Προγράμματος “Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων” με επιστημονική υπεύθυνη την καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Άννα Φραγκουδάκη, πραγματοποιούνται κατά το σχολικό έτος 2007-2008 στα Κέντρα Στήριξης Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΚΕΣΠΕΜ). Το έργο περιλαμβάνει μαθήματα ελληνικής γλώσσας με χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, παροχή και δανεισμό βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού, δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης, μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες, ενημέρωση και συμβουλευτική γονέων, μαθήματα τουρκικής γλώσσας σε ελληνόφωνους εκπαιδευτικούς και Δημιουργικά Εργαστήρια

¹⁴⁴ Για μια αναλυτική παρουσίαση του Προγράμματος βλέπε το άρθρο στην εφημερίδα του Πανεπιστημίου, Καποδιστριακό (2007) ή την ιστοσελίδα www.keda.gr.

Νέων. Με σύνθημα “Κάνουμε πρόσθεση και όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμό και όχι διαίρεση” το Πρόγραμμα συμβάλλει από το 1997 στη βελτίωση των εκπαιδευτικών δεδομένων της Μειονότητας στη Θράκη¹⁴⁶ (www.museduc.gr).

Πέρα όμως από τα θετικά αποτελέσματα που είχαν οι συγκεκριμένες δράσεις, πολλές ήταν οι δυσκολίες και οι στόχοι που δεν μπόρεσαν να επιτευχθούν. Αναφέρουμε ενδεικτικά στοιχεία που αντλήθηκαν από την αξιολόγηση του έργου για την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών Γυμνασίου¹⁴⁷, που ενδιαφέρει άμεσα την έρευνά μας. Δυσκολίες όπως η απουσία ετοιμότητας από πλευράς πολλών σχολείων, η μη συμμετοχή στο πρόγραμμα ενός σημαντικού αριθμού σχολείων με υψηλό ποσοστό παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που δεν εντάχθηκαν στο δίκτυο συνεργαζόμενων σχολείων, η δυσκολία αποδοχής και η δυσπιστία για το Έργο ακόμη και από σχολεία που εν τέλει συνεργάστηκαν, λόγω της ασυνέχειας, όπως επεσήμαιναν, στην υποστήριξη που παρέχεται στο σχολείο μέσω προγραμμάτων του ΥΠΕΠΘ, τέλος η απουσία ανοιχτής στάσης στις καινοτομίες. Ορισμένες από τις δράσεις που σχεδιάστηκαν και οι οποίες είχαν χαρακτήρα πειραματικό προσέκρουσαν στην παγιωμένη κουλτούρα των σχολείων και στην απουσία ευελιξίας ορισμένων διευθυντών σχολείων.

Παράλληλα υπήρξαν δυσκολίες στην οργάνωση της διδασκαλίας των αλλοδαπών μαθητών. Για παράδειγμα όταν η γλωσσική υποστήριξη γινόταν με το τέλος του σχολικού ωραρίου υπήρχε απροθυμία από τους μαθητές να παραμείνουν στο σχολείο, ενώ όταν η υποστήριξη γινόταν παράλληλα, δηλαδή οι αλλοδαποί μαθητές έφευγαν από κάποια μαθήματα και παρακολουθούσαν το γλωσσικό μάθημα σε τμήμα υποστήριξης δεν συμφωνούσαν κάποιοι εκπαιδευτικοί. Ένα ακόμη εμπόδιο ήταν η απροθυμία των εκπαιδευτικών να πάρουν μέρος σε διασχολικές επιμορφώσεις. Από την άλλη πλευρά, από πλευράς διοίκησης, σημειώθηκαν καθυστερήσεις στη χορήγηση άδειας στα σχολεία, προκειμένου να ενταχθούν στο Έργο, το οποίο δε

¹⁴⁵ Για μια αναλυτική παρουσίαση του Προγράμματος βλέπε: www.roma.uth.gr

¹⁴⁶ Για μια αναλυτική παρουσίαση του Προγράμματος βλέπε: www.museduc.gr, αλλά και την ιστοσελίδα www.kleidiakaiantikleidia.net από όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει πλούσιο υλικό και εργαλεία που θα τον στηρίξουν στην καθημερινή διδακτική πράξη.

¹⁴⁷ Βλέπε την αναφορά με τίτλο “Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο - για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) 2006-2008” στην ιστοσελίδα: http://archive.minedu.gov.gr/el_ec_page200.htm

συνδέθηκε εν τέλει οργανικά με το σχολικό σύστημα, δηλαδή οι δράσεις και οι παρεμβάσεις σε όλη τη διάρκειά του υλοποιούνταν κατά κάποιον τρόπο, παράλληλα. Επίσης, δεν υπήρξε σύνδεση του Έργου ούτε με την προηγούμενη φάση του, ούτε με ομοειδή Έργα που υλοποιούνταν συγχρονικά, ενώ μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος δεν διασφαλίστηκε η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ

4.1. Το πλαίσιο της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να εξετάσει τη σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο τα παιδιά των μεταναστών του Γυμνασίου. Εστιάζει στο λόγο των μαθητών και στις προσωπικές τους νοηματοδοτήσεις. Θεωρεί το μαθητή ως δρών υποκείμενο¹⁴⁸ που αναστοχάζόμενο την προσωπική του μαθητική πορεία μπορεί να αναδειξει τη σχέση με το σχολείο που έχει διαμορφώσει στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Πρόκειται για επιτόπια έρευνα μικρής κλίμακας με πεδίο μελέτης τρεις διαφορετικές σχολικές μονάδες. Η έρευνά μας βασίζεται στο ερμηνευτικό μοντέλο που εστιάζει στο άτομο. Όπως χαρακτηριστικά διατείνονται οι Cohen, Manion και Morrison, (2008, σ. 62) “η κεντρική προσπάθεια στο πλαίσιο του ερμηνευτικού παραδείγματος έγκειται στο να κατανοηθεί ο υποκειμενικός κόσμος της ανθρώπινης εμπειρίας. Προκειμένου να εξασφαλίσουν την ακεραιότητα των προς διερεύνηση φαινομένων, οι οπαδοί αυτού του παραδείγματος καταβάλλουν προσπάθειες να διεισδύσουν στο άτομο και να το κατανοήσουν εκ των έδων”. Η ποιοτική έρευνα αποτελεί την καταλληλότερη μεθοδολογία για τη διερεύνηση των μαθητικών εμπειριών και βιωμάτων στο σχολικό περιβάλλον.

Σε αντίθεση με το κανονιστικό μοντέλο το οποίο εκκινεί από την παραδοχή ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά διέπεται κατά κύριο λόγο από κανόνες και πρέπει να διερευνηθεί με βάση τις μεθόδους των φυσικών επιστημών, το ερμηνευτικό μοντέλο εστιάζει στην ατομική οπτική και τα προσωπικά νοητικά δομήματα (Cohen, Manion και Morrison, 2008) (βλέπε πίνακα 10). Οι ποιοτικές έρευνες εξετάζουν το είδος, το συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου, σε αντίθεση με τις ποσοτικές έρευνες, οι

¹⁴⁸ Ο Touraine (2000) μιλά για επιστροφή στο υποκείμενο που δρα -acteur-. Τα υποκείμενα δεν αντιδρούν παθητικά σε συγκεκριμένες καταστάσεις, αλλά τα ίδια τις κατασκευάζουν μέσα από τους πολιτισμικούς τους προσανατολισμούς, τις κοινωνικές τους σχέσεις και τις πολιτικές τους θέσεις. Αυτά τα υποκείμενα ορίζονται όχι μόνο πολιτισμικά, αλλά και μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν. Σύμφωνα με τον Touraine, η δράση του υποκειμένου δε νοείται ανάλογα με τη θέση του στο κοινωνικό σύστημα, αλλά αντιλαμβάνεται το υποκείμενο σε αλληλεπίδραση με τους Άλλους, σε έναν άξονα διεκδίκησης κοινωνικών και άλλων προνομίων.

οποίες αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου (Kvale, 1996, 67). Γι' αυτό και στην παρούσα έρευνα είναι η καταλληλότερη μέθοδος, για να διερευνήσουμε το πώς οι ίδιοι οι μαθητές νοηματοδοτούν τη σχέση με το σχολείο. Πέρα όμως από αυτή τη σχηματική αποτύπωση που διαχωρίζει τις ερευνητικές στρατηγικές, αδιαμφισβήτητο το ζήτημα της ερευνητικής μεθόδου εξαρτάται από τη φύση του πεδίου που ερευνάται και τους στόχους που θέτει η έρευνα. Για κάθε αντικείμενο ο ερευνητής καλείται να επιλέξει την καταλληλότερη μέθοδο, ενώ συνήθως είναι η συνθήκη, όπου ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι συνυπάρχουν δημιουργικά και λειτουργούν συμπληρωματικά στην έρευνα.

Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής ξεκινάει από τα άτομα και επιχειρεί να κατανοήσει τις ερμηνείες που αυτά δίνουν για τον κόσμο γύρω τους. Όπως υποστηρίζει και ο Eisner (1991) οι ποιοτικές μέθοδοι καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις του. Αποτελούν την προσφορότερη μέθοδο για τη διείσδυση στην προσωπικότητα των υποκειμένων και την κατανόηση των επιρροών που αυτά έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998, 9-10). Εν κατακλείδι θα συμφωνήσουμε απόλυτα με την άποψη των Guba και Lincoln (1988, σ. 119), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «κάθε κοινωνικό μόρφωμα, όπως το σχολείο, είναι χαοτικό σύστημα αποτελούμενο από αναρίθμητους διαπλεκόμενους παράγοντες και είναι λάθος να το χωρίζουμε σε μεταβλητές που προσπαθούμε να τις συσχετίσουμε στατιστικά».

Πίνακας 10: Μεθοδολογικά μοντέλα

Κανονιστικό	Ερμηνευτικό
Κοινωνία και το κοινωνικό σύστημα	Το άτομο
Έρευνα μεσαίας / μεγάλης κλίμακας	Έρευνα μικρής κλίμακας
Απρόσωπες, ανώνυμες δυνάμεις που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά	Ανθρώπινες πράξεις που συνεχώς αναδημιουργούν την κοινωνική ζωή
Μοντέλο των φυσικών επιστημών	Μη στατιστικό
«Αντικειμενικότητα»	«Υποκειμενικότητα»
Έρευνα που διεξάγεται «έξωθεν»	Προσωπική ενεργός ανάμειξη του ερευνητή
Γενίκευση από το συγκεκριμένο	Ερμηνεία του συγκεκριμένου
Εξήγηση της συμπεριφοράς / αναζήτηση αιτίων	Κατανόηση πράξεων / νοημάτων παρά αιτίων
Αποδοχή των αυτονόητων	Διερεύνηση των αυτονόητων

Μακρο-έννοιες: κοινωνία, θεσμοί, νόρμες, θέσεις, ρόλοι, προσδοκίες	Μικρο-έννοιες: ατομική οπτική, προσωπικά νοητικά δομήματα, νοήματα υπό διαπραγμάτευση, ορισμοί καταστάσεων
--------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Πηγή: Cohen, Manion και Morrison, 2008, σ. 67

4.2. Η διαδικασία της δειγματοληψίας

4.2.1. Το πεδίο

Απαραίτητη προϋπόθεση για τον καθορισμό του δείγματος της έρευνας αποτελεί η γνώση των στατιστικών στοιχείων σχετικά με την παρουσία των παιδιών των μεταναστών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Μέχρι το 1994 στη χώρα μας δεν είχε γίνει καμιά επίσημη προσπάθεια απογραφής των παιδιών των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών που φοιτούσαν στις σχολικές μονάδες. Τα πρώτα επίσημα στατιστικά στοιχεία δόθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και την επιστημονική ομάδα του Δρεττάκη (1999, 2000, 2001α) και αφορούν το σχολικό έτος 1995-1996. Εν συνεχεία η χαρτογράφηση του εκπαιδευτικού χώρου σε ό,τι αφορά τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές ανετέθη στο ΙΠΟΔΕ. Παράλληλα το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας ενεργοποιούνται επίσης στον τομέα αυτό. Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2002-2003 το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων προχώρησε, με επιμέλεια του Γκότοβου (2003), στη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων με σκοπό την αποτύπωση των βασικών πτυχών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αν λάβουμε υπόψη ότι το ποσοστό των σχολικών μονάδων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο του ΙΠΟΔΕ ξεπερνά σε όλες τις βαθμίδες το 97% των σχολικών μονάδων της χώρας, το σύνολο των μαθητών που αποτυπώνονται στην έρευνα αυτή τείνει να ταυτιστεί με το σύνολο των μαθητών στα σχολεία της χώρας για το σχολικό έτος 2002-2003.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών, το οποίο παρουσιάζεται σημαντικά υψηλό και ουσιαστικά αγγίζει το σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την ποσοστιαία κατανομή των αλλοδαπών μαθητών ανά βαθμίδα παρατηρούμε τα εξής: οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν το 6,9% του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στο Νηπιαγωγείο.

Το ποσοστό για το Δημοτικό ανέρχεται στο 8,6%, για το Γυμνάσιο στο 6,9% , για το Λύκειο και τα ΤΕΕ στο 3,2%. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από την έρευνα (Γκότοβος, 2003) είναι ότι η περιφέρεια Αττικής συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, το 49,73% επί του συνόλου των αλλοδαπών μαθητών της χώρας¹⁴⁹. Επιπρόσθετα, αξίζει να επισημάνουμε ότι τα παιδιά των μεταναστών που φοιτούν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Αττικής αποτελούν ποσοστό 9,90% επί του συνόλου των μαθητών της περιφέρειας, ποσοστό εξαιρετικά υψηλό. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η περιφέρεια της Αττικής παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την έρευνά μας, καθώς συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών αλλά και τη μεγαλύτερη αντιπροσώπευση αναλογικά με το γηγενή μαθητικό πληθυσμό.

Τον Ιούλιο του 2005 το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (2005) δημοσίευσε νέα έρευνα με πεδίο μελέτης τους αλλοδαπούς μαθητές στα Γυμνάσια και Λύκεια της περιφέρειας Αττικής. Σύμφωνα με την Απογραφή Πληθυσμού του 2001 σχεδόν ο μισός πληθυσμός των αλλοδαπών μαθητών που είναι σε ηλικία να φοιτήσουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση¹⁵⁰, βρίσκεται στην περιφέρεια αυτή. Το γεγονός ότι η περιφέρεια Αττικής συγκεντρώνει τη μεγαλύτερη αντιπροσώπευση παιδιών μεταναστών στη Γυμνασιακή βαθμίδα είναι σημαντικό στοιχείο για την έρευνά μας, η οποία εστιάζει στο Γυμνάσιο. Τα στοιχεία που συνέλεξε η ερευνητική ομάδα του ΙΜΕΠΟ, τα οποία επιβεβαιώνουν το παραπάνω εύρημα, δόθηκαν από τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής¹⁵¹ και αναφέρονται στον αριθμό, την επίδοση και την υπηκοότητα των αλλοδαπών μαθητών που φοίτησαν στη δευτεροβάθμια το σχολικό έτος 2004-2005.

Η κατανομή των παιδιών των μεταναστών στις Διευθύνσεις της περιφέρειας Αττικής έχει επίσης μεγάλη σημασία για την έρευνά μας. Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΙΜΕΠΟ ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα Γυμνάσια της

¹⁴⁹ Ειδικά για το Γυμνάσιο το 54,66% των αλλοδαπών μαθητών της βαθμίδας φοιτά στην Περιφέρεια Αττικής εκ των οποίων το 40,01% στο νομό Αθηνών.

¹⁵⁰ Πρόκειται για το 47,8% των αλλοδαπών μαθητών σε ηλικία 10-14 ετών και το 45% των αλλοδαπών σε ηλικία 15-19 ετών.

¹⁵¹ Οι Διευθύνσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Αττικής είναι οι εξής: Α'Αθηνών, Β'Αθηνών, Γ'Αθηνών, Δ'Αθηνών, Πειραιά, Δυτικής Αττικής και Ανατολικής Αττικής.

περιφέρειας Αττικής ανέρχεται στους 14.115 μαθητές. Το μεγαλύτερο πλήθος συναντάται στην Α΄ Διεύθυνση Αθηνών, όπου φοιτούν 6.096 αλλοδαποί μαθητές, ποσοστό 43,19% (επί του συνόλου των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα Γυμνάσια της περιφέρειας Αττικής). Ακολουθεί με μεγάλη διαφορά η Διεύθυνση Πειραιά, της οποίας οι 1.873 αλλοδαποί μαθητές αποτελούν ποσοστό 13,27%. Παρατηρείται επίσης σημαντική διαφοροποίηση όχι μόνο ως προς την κατανομή των αλλοδαπών μαθητών ανάμεσα στις Διευθύνσεις της Περιφέρειας, αλλά και ως προς την αναλογία των αλλοδαπών μαθητών στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό Γυμνασίου της κάθε Διεύθυνσης. Έτσι, ενώ στο σύνολο της περιφέρειας Αττικής τα παιδιά των μεταναστών αποτελούν το 13,1% του συνόλου των μαθητών Γυμνασίου, στην Α΄ Διεύθυνση Αθηνών αποτελούν το 22,62% του συνόλου και έπεται η Διεύθυνση Πειραιά με ποσοστό 13,71%. Συμπερασματικά λοιπόν επιβεβαιώνεται ότι η Α΄ Διεύθυνση Αθηνών όχι μόνο συγκεντρώνει με μεγάλη διαφορά το υψηλότερο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών -43,19%-, αλλά και αναλογικά με το συνολικό μαθητικό πληθυσμό τη μεγαλύτερη αντιπροσώπευση αλλοδαπών μαθητών -22.62%-.

Το ΙΜΕΠΟ συγκρίνοντας τα στοιχεία του με αυτά που είχε συλλέξει το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ για το σχολικό έτος 2002-2003, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, ενώ υπάρχει μείωση του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (Γυμνασίου, Λυκείου και ΤΕΕ) κατά 8,9%, ταυτόχρονα παρατηρείται αύξηση του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού κατά 20,8%¹⁵². Παρατηρούμε λοιπόν σημαντικότερη αύξηση των παιδιών μεταναστών, μιας νέας κατηγορίας μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ενώ ο αριθμός των Ελλήνων μαθητών όλο και συρρικνώνεται. Επίσης, στην ίδια έρευνα του ΙΜΕΠΟ (2005) ενδιαφέρον παρουσιάζουν συμπεράσματα που αφορούν τον τόπο γέννησης και την υπηκοότητα των μαθητών του Γυμνασίου. Άνω του 85% των αλλοδαπών μαθητών έχει γεννηθεί στο εξωτερικό, με το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών να έχουν από 6-8 χρόνια παραμονής στην Ελλάδα. Όσο αφορά την υπηκοότητά τους εντυπωσιακό είναι το μεγάλο φάσμα των χωρών που εκπροσωπούνται -75 χώρες-. Η συντριπτική πλειοψηφία εντούτοις έχει την αλβανική υπηκοότητα με ποσοστό 80,02%.

¹⁵² Πιο συγκεκριμένα όσο αφορά το Γυμνάσιο, το 2002-2003 οι αλλοδαποί μαθητές αντιπροσωπεύουν το 10,68% του συνόλου των μαθητών της Περιφέρειας Αττικής, ενώ το 2004-2005 αντιπροσωπεύουν το 13,09%.

Ακολουθούν η ρωσική -2,8%-, η βουλγαρική -2,3%-, η ουκρανική -2.2%-, και η ρουμανική -1,5%-.

Χαρακτηριστικό είναι το συμπέρασμα της ερευνητικής ομάδας του Ινστιτούτου (ΙΜΕΠΟ, 2005, σ. 5-6) σχετικά με τη Α΄ Διεύθυνση Αθηνών: “Εξετάζοντας την κατανομή των μαθητών με κακή επίδοση ανάμεσα στις Διευθύνσεις της Περιφέρειας, παρατηρούμε ότι το 53,6% των αλλοδαπών μαθητών με κακή επίδοση φοιτούν στην Α΄ Διεύθυνση Αθηνών, όπου βρίσκεται άλλωστε και το μεγαλύτερο πλήθος αλλοδαπών μαθητών. Άρα η Διεύθυνση αυτή φαίνεται να έχει ιδιαίτερες ανάγκες ενίσχυσης της προσπάθειας επιτυχούς σχολικής ένταξης των αλλοδαπών μαθητών. Ως προς τη διακοπή της φοίτησης, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με την ένδειξη αυτή παρατηρείται στην περίπτωση της Α΄ Διεύθυνσης Αθηνών, όπου το 7,6% των μαθητών Γυμνασίου έχουν διακόψει τη φοίτησή τους”. Αυτή είναι και η Διεύθυνση στην οποία επικεντρώθηκε η έρευνά μας.

4.2.2. Το δείγμα

Ως απόρροια των παραπάνω, το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στράφηκε στην Περιφέρεια Αττικής, στο νομό Αθηνών και πιο συγκεκριμένα στην Α΄ Διεύθυνση. Εκεί συναντήσαμε τάξεις με μεγάλα ποσοστά αλλοδαπών μαθητών, τάξεις που χρήζουν ιδιαίτερης φροντίδας, σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας των επίσημων φορέων, τάξεις με Αλβανούς κυρίως μαθητές και μαθήτριες, που κατά το πλείστον γεννήθηκαν στην Αλβανία και διαμένουν στην Ελλάδα τουλάχιστον έξι χρόνια. Το επόμενο βήμα ήταν η επιλογή συγκεκριμένων σχολικών μονάδων. Με τη βοήθεια του διευθυντή ερευνητικών προγραμμάτων του ΙΠΟΔΕ, κ. Φωτόπουλου, συγκεντρώσαμε σε ένα κατάλογο τα Γυμνάσια της Αττικής με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών -αντιπροσώπευση άνω του 30%-, τα οποία στο σύνολό τους ανήκουν στην Α΄ Διεύθυνση και εντοπίσαμε δύο Γυμνάσια που συγκεντρώνουν μεγάλα ποσοστά: το πρώτο Γυμνάσιο με ποσοστό αλλοδαπών μαθητών 46% και το τρίτο Γυμνάσιο με ποσοστό 49%¹⁵³. Η γράφουσα, με την ιδιότητά της ως καθηγήτρια

¹⁵³ Τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας υπήρχε μια μικρή απόκλιση στα ποσοστά. Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στο πρώτο Γυμνάσιο ανερχόταν στο 44% και στο τρίτο Γυμνάσιο στο 52%. Οι αριθμοί αυτοί όμως δεν πρέπει να θεωρούνται και απόλυτα ακριβείς, καθώς οι κατάλογοι των σχολικών μονάδων δεν είναι πάντα ενημερωμένοι. Αρκετοί μαθητές διακόπτουν τη φοίτησή τους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ή εγκαταλείπουν το

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εστίασε το ενδιαφέρον στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον το Γυμνάσιο συγκεντρώνει μεγαλύτερα ποσοστά αλλοδαπών μαθητών σε σύγκριση με το Λύκειο, καθώς δεν είναι μικρό το ποσοστό των μαθητών που εγκαταλείπει το σχολείο με την ολοκλήρωση της φοίτησης σε αυτό, ενώ λίγοι είναι οι αλλοδαποί μαθητές που συνεχίζουν τις σπουδές τους στο Γενικό Λύκειο. Το Γυμνάσιο είναι επίσης η εκπαιδευτική βαθμίδα που, αν και υποχρεωτική, έχει ερευνηθεί ελάχιστα.

Ένα σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας του ΙΠΟΔΕ (Γκότοβος & Μάρκου, 2004) είναι ότι το πλήθος των αλλοδαπών μαθητών σε ένα σχολείο φαίνεται να συνδέεται αρνητικά με την επίδοση των μαθητών. Θεωρήσαμε ενδιαφέρουσα τη συμπερίληψη ενός σχολείου με χαμηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, ώστε να εξετάσουμε αν αυτή η παράμετρος επηρεάζει τη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με το σχολείο. Πρόθεσή μας ήταν να εντοπίσουμε ένα τέτοιο σχολείο στην ίδια περιοχή προκειμένου να μη μεταβάλουμε σημαντικά το αστικό περιβάλλον, το κοινωνικο-οικονομικό προφίλ των οικογενειών και όσα αυτό συνεπάγεται. Η εύρεση ενός τέτοιου σχολείου δεν ήταν εύκολη, καθώς η συγκεκριμένη περιοχή συγκεντρώνει μεγάλο ποσοστό μεταναστών και όλες οι σχολικές μονάδες φιλοξενούν μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών. Η περιοχή βρίσκεται σε κομβικό σημείο και σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των μαθητών, πολλοί μετανάστες την επιλέγουν ως τόπο εγκατάστασης λόγω του καλού συγκοινωνιακού δικτύου -μετρό, λεωφορεία, τρόλλεϋ-. Ως επακόλουθο εντοπίσαμε, όχι χωρίς δυσκολία, το τρίτο Γυμνάσιο, το οποίο φιλοξενεί το μικρότερο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών της περιοχής -15%-. Επιπρόσθετα το σχολείο αυτό που ως Πειραματικό συνεργάζεται με το ελληνικό Πανεπιστήμιο, έχει μια ιδιαίτερη φυσιογνωμία, υλοποιεί καινοτόμες δράσεις, υιοθετεί νέες παιδαγωγικές πρακτικές και προϋποθέτει κλήρωση των μαθητών του. Το σχολείο αυτό μας επέτρεψε επίσης να διερευνήσουμε την επιλογή της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας από τους αλλοδαπούς μαθητές. Η παράλληλη μελέτη σχολικών μονάδων μπορεί να αναδείξει αξιοσημάντες διαφορές στη σχέση που αναπτύσσεται με το σχολείο.

σχολείο με το τέλος της. Επίσης τίθεται και το θέμα της επιβίωσης των τμημάτων. Όπως άφησε να εννοηθεί η καθηγήτρια της πληροφορικής του τρίτου σχολείου δε διαγράφουν "τους μακαρίτες" –μαθητές που για άγνωστους λόγους εγκατέλειψαν το σχολείο-, για να μην αναγκαστούν να συγχωνεύσουν τμήματα.

Αφού ολοκληρώθηκε η επιλογή των σχολείων, το επόμενο βήμα ήταν η επαφή με τις Διευθύνσεις των σχολικών μονάδων, η σύμφωνη γνώμη των οποίων ήταν απαραίτητη για τη διεξαγωγή της έρευνας. Η γνωριμία με τη σχολική σύμβουλο φιλόλογων της Α΄ Διεύθυνσης Αθηνών, κ. Μπέλλα, ήταν καθοριστική για την επαφή με τους τρεις διευθυντές¹⁵⁴. Η επικοινωνία της με τις Διευθύνσεις των σχολικών μονάδων όχι μόνο διευκόλυνε την επαφή μας μαζί τους, αλλά και καλλιέργησε ένα θετικό κλίμα για τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας. Εν συνεχεία έχοντας πρόσβαση στους μαθητικούς καταλόγους και τα ατομικά δελτία καθορίστηκε το δείγμα των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Οι ποιοτικές έρευνες δεν έχουν ως στόχο τη γενίκευση των αποτελεσμάτων τους, αλλά τη βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων που μελετά ο ερευνητής. Συνεπώς η λογική επιλογής του δείγματος είναι τελείως διαφορετική από την ποσοτική έρευνα, καθώς το ζητούμενο είναι να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα του προς διερεύνηση αντικειμένου (Παρασκευόπουλος, 1993, σ. 104). Ο Patton (1990, σ. 169) κάνει λόγο για “δειγματοληψία σκοπιμότητας” -purposeful sampling- στην ποιοτική έρευνα. Ο ερευνητής καλείται να συγκροτήσει κατά τέτοιο τρόπο το δείγμα του, ώστε να καλύψει από κάθε πλευρά τα ερευνητικά του ερωτήματα και να επέλθει ο κορεσμός των ερευνητικών κατηγοριών. Οι Glaser και Strauss (1967, σ. 62-63) μιλούν για «θεωρητική δειγματοληψία» και εξαιρούν τη σημασία της ποικιλίας στο «θεωρητικό δείγμα»: «Η θεωρητική δειγματοληψία πραγματοποιείται με σκοπό την ανακάλυψη κατηγοριών και των ιδιοτήτων τους, και για να προτείνει τις διασυνδέσεις τους σε θεωρία. [...] Το κατάλληλο θεωρητικό δείγμα εκτιμάται με κριτήριο την ποικιλία με την οποία ο ερευνητής επέλεξε τις ομάδες με σκοπό τον κορεσμό -saturation- κατηγοριών ανάλογα με τον τύπο θεωρίας που προσδοκούσε να αναπτύξει».

Ποικίλα είναι τα κριτήρια που μας κατηύθυναν στην τελική επιλογή τους δείγματος. Φροντίσαμε να συμμετέχουν αγόρια και κορίτσια, καθώς και μαθητές διαφορετικών επιδόσεων. Πήραμε συνέντευξη από αριστούχους και σημαιοφόρους μέχρι διετείς και τριετείς μαθητές. Όσο αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές δεν

¹⁵⁴ Για την ακρίβεια πριν καταλήξουμε στα εν λόγω σχολεία, είχαμε επισκεφθεί ή έρθει σε τηλεφωνική επαφή και με άλλες σχολικές μονάδες της περιοχής που συγκέντρωναν υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, χωρίς όμως να εξασφαλίσουμε με βεβαιότητα τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή για τη διεξαγωγή της έρευνας.

προηγήθηκε επιλογή εθνικότητας. Στα τμήματα κυριαρχεί η παρουσία Αλβανών μαθητών, οι οποίοι συνυπάρχουν με ένα πολύ μικρό αριθμό μαθητών ποικίλων εθνικοτήτων. Παρατηρούμε ότι κατά τυχαίο τρόπο η ποσόστωση των μαθητών ανά εθνικότητα στα σχολεία συμπίπτει με αυτήν της Περιφέρειας. Σκοπός της έρευνας ήταν να διατηρήσει αυτήν την αναλογία και κατ' επέκταση να συμπεριληφθούν στο δείγμα περισσότερες από μία εθνικότητες.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσαν στην Τρίτη τάξη του Γυμνασίου. Πολλοί είναι οι λόγοι που οδήγησαν σ' αυτήν την επιλογή. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες στην πιλοτική έρευνα (βλέπε επόμενο υποκεφάλαιο) φοιτούσαν στην Πρώτη τάξη και κατά τη διεξαγωγή αυτών των συνεντεύξεων παρουσιάστηκαν αρκετά προβλήματα. Υπήρχαν μαθητές που είχαν έρθει στην Ελλάδα πολύ πρόσφατα με αποτέλεσμα να μη διαχειρίζονται ακόμη ικανοποιητικά τη γλώσσα και να αδυνατούν να κατανοήσουν ορισμένα ερωτήματα ή να δώσουν εκτενείς απαντήσεις. Από την άλλη πλευρά, η θητεία τους στο Γυμνάσιο ήταν πολύ βραχύβια, ώστε να έχουν σχηματίσει μια σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα για τις πρακτικές, τους καθηγητές και εν γένει την κουλτούρα του σχολείου. Αντίθετα στην Τρίτη τάξη οι μαθητές, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, διαχειρίζονται ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα τουλάχιστον στον προφορικό λόγο και είναι σε θέση να εκφραστούν με μεγαλύτερη άνεση. Επιπρόσθετα η Τρίτη τάξη αποτελεί ένα σημαντικό κόμβο στη σχολική πορεία του μαθητή, ο οποίος είναι πια σε θέση να κάνει έναν απολογισμό και να αποτιμήσει την πορεία του. Έχει αποκρυσταλλωμένη εικόνα για το Γυμνάσιο και ως έφηβος έχει την τάση να εκφράσει τη δική του γνώμη και να ασκήσει κριτική στο σχολείο. Επίσης η Τρίτη τάξη αποτελεί σταυροδρόμι σημαντικών αποφάσεων στη μαθητική ζωή. Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν το μέλλον τους και να επιλέξουν το δρόμο που θα τους οδηγήσει στο μελλοντικό τους επάγγελμα. Τρεις είναι οι επιλογές: να συνεχίσουν στο Γενικό Λύκειο, όπως οι περισσότεροι γηγενείς μαθητές, ολοκληρώνοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση να εγκαταλείψουν το σχολείο και να εισέλθουν στον εργασιακό στίβο ή να συνεχίσουν σε ένα Τεχνικό Λύκειο και να μάθουν μία τέχνη.

Τέλος αν και ο σκοπός της έρευνας είναι να προσεγγίσει τη σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο τα παιδιά των μεταναστών, παράλληλα οφείλει να διασφαλίσει τις ισορροπίες στο σχολικό περιβάλλον και να σεβαστεί την ατομικότητα των μαθητών. Ως επακόλουθο, για να αποφύγουμε την απομόνωση και το

στιγματισμό των παιδιών των μεταναστών, συνεξετάσαμε και δείγμα Ελλήνων¹⁵⁵. Προσεγγίζοντας και την πλευρά του γηγενούς πληθυσμού, αποκομίζουμε σφαιρικότερη εικόνα για τα σχολικά δρώμενα και μέσα από τη σύγκλιση ή διαφοροποίηση φωτίζονται καλύτερα οι επιλογές των παιδιών των μεταναστών. Μια τέτοια συνολική θεώρηση οδηγεί σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα χωρίς να απομονώνει τους τελευταίους. Στην έρευνά μας συμμετείχαν συνολικά εικοσι-επτά μαθητές και μαθήτριες, εκ των οποίων οι έξι ήταν Έλληνες.

Όσο αφορά το μέγεθος του δείγματος, σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι να εξετάσει ευσύνοπτο αριθμό ατόμων και να διερευνήσει σε βάθος τα δεδομένα. Η απάντηση του Steinar Kvale (1996, σ. 101) στη συνηθισμένη ερώτηση: “Πόσα υποκείμενα χρειάζομαι για τις συνεντεύξεις μου;” είναι απλή και εύστοχη: “Να πάρετε συνέντευξη από όσα υποκείμενα είναι αναγκαίο, για να βρείτε αυτό που θέλετε να μάθετε”. Οι συνεντεύξεις ολοκληρώνονται, όταν επέλθει “πληροφοριακός κορεσμός” -saturation-, όταν δηλαδή οι κατηγορίες δεν εμπλουτίζονται με νέα δεδομένα, τα ευρήματα δε διαμορφώνουν νέες θεωρητικές κατηγορίες και εν γένει χάνεται η πρωτοτυπία. Υιοθετώντας τον ίδιο όρο οι Glaser and Strauss (1967, σ. 61) διατείνονται ότι “η έννοια του κορεσμού συνίσταται στο ότι δεν βρίσκονται πλέον πρόσθετα δεδομένα, με βάση τα οποία ο ερευνητής μπορεί να αναπτύξει ιδιότητες της κατηγορίας”.

4.3. Τα εργαλεία της έρευνας

4.3.1. Η ημιδομημένη συνέντευξη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει ένα ευσύνοπτο αριθμό ατόμων, ώστε να εξασφαλιστεί η δυνατότητα να ερευνηθεί το αντικείμενο σε βάθος καθώς και σε όλες τις πτυχές του. Το εργαλείο που κρίνεται κατάλληλο για τη συλλογή των

¹⁵⁵ Σύμφωνα με την Ψάλτη (2000), ανύπαρκτες σχεδόν είναι οι έρευνες που εξετάζοντας τις απόψεις των μεταναστών για το επίσημο σχολείο της χώρας υποδοχής, λαμβάνουν υπόψη τους τις αντίστοιχες απόψεις του γηγενούς πληθυσμού, παρόλο που έχει τονιστεί ότι όταν συγκρίνονται με τον ντόπιο πληθυσμό οι αλλοδαποί μαθητές εκδηλώνουν εντονότερα αισθήματα αποξένωσης από το σχολείο και έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Επιπρόσθετα, προκαλούν διαφορετικές προσδοκίες στους εκπαιδευτικούς και διαφορετικές αλληλεπιδράσεις με αυτούς.

δεδομένων είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη¹⁵⁶ δίνει τη δυνατότητα της άμεσης επαφής με το μαθητή και εστιάζει αποκλειστικά στο δικό του λόγο, στο δικό του βίωμα¹⁵⁷. Η προσέγγιση αυτή συνάδει και με την οπτική της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία θεωρεί το μαθητή ως υποκείμενο, με τη δική του προσωπική ιστορία και τη δική του σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, οι ευκαιρίες που δίνονται κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης για περαιτέρω ερωτήσεις, διευκρινίσεις, και εμβάθυνση είναι πολλές.

Η θεμελιώδης αρχή της ποιοτικής συνέντευξης είναι η εξασφάλιση ενός πλαισίου μέσα στο οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να καταστήσουν σαφή τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τον κόσμο χρησιμοποιώντας τους δικούς τους όρους (Patton, 1990, σ. 290). Κατά τη συνεντευξιακή διαδικασία ο ερευνητής προσπαθεί να ανακαλύψει πόρτες διεξόδου στον κόσμο του άλλου¹⁵⁸ και όχι να προβάλει τις δικές του κατηγορίες, το δικό του τρόπο ανάγνωσης στον άλλο. Ως εκ τούτου ξεκινάει με την παραδοχή ότι ο κόσμος αυτός, που μπορεί να διαφέρει από το δικό του, έχει τη δική του αξία, το δικό του νόημα, το οποίο μπορεί να προσεγγίσει και να ερμηνεύσει. Ο ερευνητής καλείται να μεταφερθεί στον κόσμο των υποκειμένων της έρευνας και να προσπελάσει μια διαφορετική οπτική των πραγμάτων, κάτι που απαιτεί σεβασμό, ειλικρίνεια και ενεργό ακρόαση¹⁵⁹. Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι το όχημα που

¹⁵⁶ Σύμφωνα με το Γάλλο παιδαγωγό Mialaret (1997, 148) πρόκειται για την μέθοδο που έχει ως αντικείμενό της να σχηματίζει ένα νοητικό περιεχόμενο, να αποκαλύψει πτυχές της προσωπικότητας και να αναγνωρίσει συμπεριφορές.

¹⁵⁷ Όπως υποστηρίζει και η Κυριακίδου-Νέστορος (1988) αυτό που επιδιώκει ο ερευνητής δεν έχει σχέση με την αντικειμενική “αλήθεια”, αλλά με το υποκειμενικό “βίωμα” του γεγονότος. Δεν τον ενδιαφέρει “τι ακριβώς έγινε”, αλλά “πώς το έζησαν” οι συγκεκριμένοι άνθρωποι. Τον ενδιαφέρει η εμπειρία, αλλά δε σταματά εκεί. Μέσα από την αφήγηση της εμπειρίας επιδιώκει να φτάσει στη λογική που διέπει τον αφηγηματικό λόγο του ερευνώμενου. Για την Παπαστυλιανού (2005) κάθε διαδρομή αποτελεί μια μοναδική ιστορία, με την έννοια ότι ο καθένας μπορεί να την αφηγηθεί με το δικό του μοναδικό τρόπο, χωρίς αυτό να έχει κατ’ ανάγκη σχέση με μια αντικειμενική αλήθεια.

¹⁵⁸ Ο Tuckman (1972) όρισε τη συνέντευξη ως δυνατότητα “εισόδου” στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου.

¹⁵⁹ Στη συνέντευξη ο ερευνητής εγρηγορεί στην ενεργό ακρόαση. Ακούει προσεκτικά τι λέγεται, πώς λέγεται και παρατηρεί επίσης και αυτό που δε λέγεται, αυτό που αποσιωπάται. Συγκρατεί και συνδέει στοιχεία που αναδύονται από το λόγο του συμμετέχοντα και είναι πάντα ανοιχτός σε νέες πτυχές του θέματος, στις οποίες ο συμμετέχων μπορεί να οδηγήσει τη συζήτηση. Ο ερευνητής φροντίζει επίσης να απεμπλακεί από μία “πραγματική” συζήτηση

μπορεί να μας οδηγήσει στον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα οργανώνουν και σημασιοδοτούν τον κόσμο τους¹⁶⁰ και για το λόγο αυτό αποτελεί το καταλληλότερο εργαλείο για τις ανάγκες της έρευνάς μας. Αποτελεί μια εύκαμπτη στρατηγική ανακάλυψης, καθώς αν και το περιεχόμενο, η αλληλουχία και η διατύπωση των ερωτήσεων είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του ερευνητή, την ίδια στιγμή ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος θέλει, περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας τις απόψεις και τα συναισθήματά του. Ο βαθμός ευελιξίας τόσο του ερευνητή, όσο και του υποκειμένου της έρευνας διευκολύνουν τη ροή των στοιχείων (Κυριαζή, 2001).

Ο Mishler (1996) τονίζει τη σημασία του επικοινωνιακού πλαισίου υποστηρίζοντας ότι η συνέντευξη δεν είναι απλά μια λεκτική ανταλλαγή, ούτε ένα συμπεριφορικό γεγονός που δομείται σύμφωνα με το πρότυπο “ερέθισμα-αντίδραση”. Ο σκοπός της συνέντευξης δεν είναι η συλλογή “λεκτικών αντιδράσεων”, διότι ο λόγος της οικοδομείται από κοινού μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου. Για το λόγο αυτό ορίζει τις συνεντεύξεις ως γλωσσικά συμβάντα ή γλωσσικές δραστηριότητες. Η εστίαση λοιπόν στην ανταλλαγή λόγου μεταξύ συνομιλητών προϋποθέτει απόλυτη προσοχή στον προφορικό λόγο. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: “Η γλώσσα είναι εγγενώς ενδεικτική. Αυτό σημαίνει ότι τα νοήματα μέσα στο διάλογο δεν είναι ούτε μοναδικά ούτε σταθερά όπως αυτά που υπάρχουν σ’ ένα απόλυτα προσδιορισμένο πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή ή σ’ ένα κλειστό σύνολο μαθηματικών αξιωμάτων και θεωρημάτων. Αντίθετα, οι όροι προσλαμβάνουν συγκεκριμένα και θεμελιωμένα πάνω στα πλαίσια επικοινωνίας, νοήματα μέσα από το διάλογο, καθώς αυτός εξελίσσεται και διαπλάθεται από τους συνομιλητές” (Mishler, σ. 105).

κατά την οποία θα βρεθεί στη θέση να απαντά στις ερωτήσεις που θέτει ο ερωτώμενος ή να καταθέτει την προσωπική του άποψη για τα υπό συζήτηση θέματα. Αποφεύγει να “παγιδευτεί” επικαλούμενος τη σχετικότητα των απόψεων ή προσποιούμενος άγνοια (Denzin & Lincoln, 2005, σ. 371).

¹⁶⁰ Αυτό για το οποίο γίνεται λόγος σε μια ερευνητική συνέντευξη δεν είναι μόνο τα γεγονότα στη ζωή του ερωτώμενου αυτά καθεαυτά, αλλά οι σημασίες που τα γεγονότα αυτά παίρνουν, τόσο μέσα στη ζωή του όσο και μέσα στο πλαίσιο της συνεντευξιακής διαδικασίας. Η συνέντευξη απευθύνεται στο υποκείμενο ως ολότητα, επιδιώκοντας να αντλήσει ένα λόγο προσωπικό, ο οποίος παρόλο που μπορεί να παρουσιάζει ρωγμές και κενά οδηγεί σημασιολογικά στο συνεχές της υποκειμενικής εμπειρίας του ατόμου. Κατά την ανάλυση ο ερευνητής δεν πρέπει να παραβλέψει ότι ο ίδιος ο ερωτώμενος παράγει πρώτος απ’ όλους μια ερμηνεία για τη ζωή και τις εμπειρίες του (Ναυρίδης, 1991).

Ο Steinar Kvale (1996, σ. 129-130) εστιάζει επίσης στον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα της συνέντευξης, τονίζοντας το δίσημο χαρακτήρα των ερωτήσεων: τη θεματική αλλά και τη δυναμική τους διάσταση. Η εύστοχη ερώτηση συμβάλλει τόσο στην παραγωγή γνώσης σχετικά με το θέμα της έρευνας, όσο και στην πετυχημένη αλληλεπίδραση συνεντευκτή και υποκειμένου της έρευνας. Θεματικά, οι ερωτήσεις σχετίζονται με το θέμα της συνέντευξης, τις θεωρητικές αναφορές που αποτελούν τα θεμέλια της έρευνας και με την ανάλυση που θα ακολουθήσει. Όσο πιο ευέλικτη είναι η διαδικασία της συνέντευξης, τόσο πιο πιθανό είναι να αποσπάσουμε αυθόρμητες, άμεσες και μη αναμενόμενες απαντήσεις. Δυναμικά, οι ερωτήσεις πρέπει να προωθούν τη θετική αλληλεπίδραση, δηλαδή να διαδέχονται φυσικά η μία την άλλη και οι ερωτώμενοι να ενθαρρύνονται να καταθέσουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους. Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι άμεσα κατανοητές, σύντομες και προσαρμοσμένες στη γλώσσα της ομάδας στόχου. Αποφεύγουμε την ακαδημαϊκή γλώσσα και υιοθετούμε το ύφος μιας απλής καθημερινής συζήτησης, ώστε να εκμαιεύσουμε αυθόρμητες και πλούσιες περιγραφές¹⁶¹.

Η ερευνητική συνέντευξη προσδιορίζεται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν σημαντικά από τους άλλους τρόπους συλλογής δεδομένων. Αλλά και στην πορεία, η επεξεργασία και ερμηνεία του υλικού διαφέρει από την ερμηνευτική άλλων κειμένων όπως τα λογοτεχνικά ή τα ιστορικά (Kvale, 1996, σ. 50-51), καθώς συμπεριλαμβάνει τη γέννηση αλλά και την ερμηνεία ενός κειμένου. Οι συνεντευκτές είναι συνδημιουργοί των κειμένων που επεξεργάζονται και είναι σε θέση να συνδιαλέγονται με τα ίδια τα υποκείμενα τις ερμηνείες που δίνουν. Το κείμενο της συνέντευξης δεν προϋπάρχει ως κείμενο, κατασκευάζεται και ερμηνεύεται κατά την ίδια διαδικασία. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της συνέντευξης είναι η πολυσημία των μηνυμάτων που τη δομούν. Οι συμμετέχοντες απευθύνουν λεκτικά αλλά και πολλά άλλα μηνύματα μέσα από τις κινήσεις τους, την εκφορά του λόγου, τις εκφράσεις του

¹⁶¹ Σύμφωνα με τον Kvale (1996, σ. 145) τα κριτήρια ποιότητας μιας συνέντευξης είναι τα εξής: α. το μέγεθος των αυθόρμητων, πλούσιων, σαφών και σχετικών απαντήσεων, β. οι σύντομες ερωτήσεις και οι εκτενείς απαντήσεις, γ. ο βαθμός που ο ερευνητής παρακολουθεί τις απαντήσεις και θέτει περαιτέρω διευκρινιστικές ερωτήσεις εμβάθυνσης, δ. η ανάλυση και η ερμηνεία αναδύονται σε μεγάλο βαθμό κατά την πορεία της συνέντευξης, ε. ο συνεντευκτής προσπαθεί να ελέγξει τις ερμηνείες του για τις απαντήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και στ. η συνέντευξη είναι ένα αυθύπαρκτο κείμενο που σπάνια απαιτεί συμπληρωματικές περιγραφές ή εξηγήσεις.

προσώπου¹⁶², στοιχεία ιδιαίτερα σημαίνοντα για την ερμηνεία των απαντήσεων. Τέλος, τα κείμενα των συνεντεύξεων βρίθουν συχνά από αοριστίες, επαναλήψεις, ανακόλουθα, σιωπές και παρεκβάσεις. Όσο και αν σε ένα πρώτο επίπεδο οι ασυνέχειες αυτές προκαλούν δυσφορία, στην ουσία μπορούν να αποτελέσουν εξαιρετικές πληροφορίες για μια ανάλυση σε βάθος.

4.3.2. Ο οδηγός της συνέντευξης

Στο σχεδιασμό του οδηγού της συνέντευξης μια σειρά από παραμέτρους είναι απαραίτητο να συνοπολογιστούν: ποιες είναι οι ερωτήσεις που ενδιαφέρουν το σκοπό της έρευνας, ποια σειρά θα ακολουθηθεί, πόσο λεπτομερής θα είναι η διατύπωσή τους, ποια θα είναι η έκταση της συνέντευξης και ποια θα είναι η ακριβής σύνταξη των ερωτήσεων. Αναφορικά με τη σύνταξη του οδηγού της συνέντευξης οι θεωρητικές επισημάνσεις της Mertens (2009) και του Patton (1990) αποτέλεσαν πολύτιμη πυξίδα της έρευνας¹⁶³. Ο οδηγός συνέντευξης της εν λόγω έρευνας έχει ως σκοπό να αποτυπώσει τη σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο τα παιδιά των μεταναστών. Η σχέση αυτή ορίζεται σε τρία επίπεδα. Σε επίπεδο συμπεριφοράς, σε επίπεδο συναισθηματικό και σε γνωστικό επίπεδο. Ως εκ τούτου ο οδηγός συνέντευξης περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών και το κατά πόσο αυτή προάγει τη σχολική τους επιτυχία. Ερωτήσεις που αφορούν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες εντός και εκτός τάξης, την παρακολούθηση, τις απουσίες, την εργασία στο σπίτι. Όσο αφορά το συναισθηματικό

¹⁶² Τα μη λεκτικά μηνύματα φέρουν επίσης μεγάλο σημασιολογικό φορτίο. Τέσσερις είναι οι βασικές μη λεκτικές τεχνικές (Gorden στο Denzin & Lincoln, 2005, σ. 371): α. ο τρόπος που χρησιμοποιούμε το χώρο, για να μεταδώσουμε μηνύματα - συμπεριφορές -proxemic communication-, β. ο ρυθμός της αφήγησης και η διάρκεια της σιωπής στη συζήτηση - chronemic communication-, γ. οι κινήσεις και οι στάσεις του σώματος -kinesic communication- και δ. ο επιτονισμός, η ποιότητα της φωνής -paralinguistic communication-. Όλα αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τον ερευνητή, γιατί η μη λεκτική επικοινωνία όχι μόνο παρέχει πληροφορίες, αλλά και καθορίζει το σφινγμό της συνέντευξης.

¹⁶³ Η Donna Mertens (2009, σ. 133-135) επισημαίνει μια σειρά από ζητήματα που αξίζει να λάβουμε υπόψη μας κατά την πορεία της συνέντευξης και αναλύει διεξοδικά τα εννέα βήματα που οδηγούν στη σύνταξη ενός ολοκληρωμένου οδηγού συνέντευξης. Πολύτιμες επισημάνσεις για την ποιοτική συνέντευξη διατυπώνει επίσης και ο Patton (1990) εστιάζοντας σε θεμελιώδη ζητήματα όπως η χρονική ακολουθία των ερωτήσεων, η σύνταξη των ερωτήσεων και το θέμα της σχέσης και της ουδετερότητας ανάμεσα στο συνεντευκτή και τον ερωτώμενο.

επίπεδο ο οδηγός συνέντευξης περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, τους καθηγητές και τις υποστηρικτικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον. Όσο αφορά το γνωστικό επίπεδο, εντάσσονται στον οδηγό ερωτήσεις που αφορούν τη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με τη γνώση, τα μαθήματα και εν γένει με το πώς βιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος επειδή η ομάδα - στόχος είναι τα παιδιά των μεταναστών υπάρχει και μια κατηγορία ερωτήσεων που αφορά τη μεταναστευτική τους ιστορία, καθώς και τα δημογραφικά τους στοιχεία (Βλ. Παράρτημα).

Οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης είναι ανοικτού τύπου και οι μαθητές καλούνται να αφηγηθούν τη σχολική και μεταναστευτική τους εμπειρία. Δεδομένου ότι οι μαθητές ανακαλούν βιώματα, η συνέντευξη κατευθύνεται σε γεγονότα και καταστάσεις που έχουν βαρύνουσα σημασία για τους ίδιους και αποτελούν κομβικά σημεία στην πορεία τους. Σε καμία συνέντευξη δεν επιχειρήθηκε εξαντλητική αναπαραγωγή όλων των ερωτήσεων, καθώς ζητούμενο της έρευνάς μας ήταν οι μαθητές να εστιάσουν στα σημαίνοντα ζητήματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα στην οποία φοιτούν, αλλά και σε εκείνα που απασχολούν τους ίδιους στην προσωπική μαθητική τους πορεία. Πράγματι οι μαθητές της κάθε σχολικής μονάδας εστίασαν σε διαφορετικά θέματα και αυτό κατά τη γνώμη μας θεωρείται επιτυχία της έρευνας, καθώς αποδεικνύεται ότι δεν κατηύθυνε το λόγο των μαθητών, οι οποίοι σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν ομογενοποιημένο σύνολο.

Σημαντικό πλεονέκτημα για την έρευνά μας αποτέλεσε η συλλογή του υλικού μέσω των συνεντεύξεων, καθώς δόθηκε η δυνατότητα να αντλήσουμε υλικό, που με κανέναν άλλο τρόπο δε θα εξασφαλίσαμε. Οι επιφυλάξεις μας για τη χορήγηση ερωτηματολογίων στους μαθητές ήταν πολλές. Το ερωτηματολόγιο κατευθύνει τους ερωτώμενους μέσα από προκαθορισμένες και κλειστές συνήθως ερωτήσεις. Η εμπειρία μας στη σχολική τάξη μας έχει δείξει ότι συχνά οι μαθητές συμπληρώνουν τα ερωτηματολόγια βιαστικά και χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον με σκοπό να κάνουν ένα διάλειμμα από τη διδακτική ώρα. Δεν είναι λίγες οι φορές που γελοιοποιούν τις ερωτήσεις με τις απαντήσεις τους ή συμπληρώνουν με τη μέθοδο του προ-πό. Ακόμη περισσότερο, καθώς ο ερευνητής αποτελεί μια άλλη προσωπικότητα, θέτει τις ερωτήσεις με την ιδιότητα του ενήλικα-ερευνητή και αγνοεί πλευρές της μαθητικής ζωής, τις οποίες μόνο οι μαθητές μπορούν να αναδείξουν. Αντίθετα κατά τη διαδικασία της συνέντευξης συχνά ο ερευνητής εκπλήσσεται, καθώς οι μαθητές

επιλέγουν να μιλήσουν για θέματα, τα οποία δεν είχαν περάσει καν από το μυαλό του και κατά συνέπεια δεν είχε συμπεριλάβει στον οδηγό της συνέντευξης. Θέματα τα οποία είναι πολύ σημαντικά, καθώς αποκαλύπτουν νέες πλευρές του αντικειμένου που αγνοούσε ο ερευνητής. Οι μαθητές, όταν βρίσκονται μπροστά σ' ένα άψυχο δελτίο ερωτήσεων, το οποίο τους επιδίδεται από ένα άγνωστο πρόσωπο και καλούνται σε μια συνήθως διδακτική ώρα να το συμπληρώσουν, δύσκολα γίνονται οι αποδέκτες που ο ερευνητής θα προσδοκούσε. Αναπτύσσουν επιφανειακή σχέση με το αντικείμενο της έρευνας, απαντούν γρήγορα στις κλειστές ερωτήσεις, ενώ η ανάπτυξη των ανοιχτών ερωτήσεων φαντάζει κοπιώδης και ανιαρή, όπως οι σχολικές εργασίες.

Αντιθέτως, όταν οι μαθητές αναπτύσσουν μια σχέση οικειότητας με τον ερευνητή και καλούνται προφορικά να αναπτύξουν τις απόψεις τους, η διαδικασία αποκτά άλλο ενδιαφέρον και δε διστάζουν να υποστηρίξουν τις απόψεις τους. Ειδικά τα παιδιά των μεταναστών έχουν πολύ μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στον προφορικό λόγο, ενώ ο γραπτός λόγος συχνά αποτελεί εμπόδιο στο να εκφράσουν και να αποδώσουν με τον τρόπο που θέλουν αυτά που σκέφτονται. Γενικότερα ο γραπτός λόγος έχει συνδεθεί με την αξιολόγηση και δεν είναι λίγοι οι μαθητές που τον αποστρέφονται. Ακόμη περισσότερο ο προφορικός λόγος θέτει τους μαθητές στην πλεονεκτική θέση να ασκήσουν και αυτοί κριτική στο σχολείο, τους καθηγητές και τη σχολική ζωή εν γένει. Όσο και αν φαίνεται άξιο απορίας στους εκτός σχολείου διαβιούντες, με τον τρόπο που λειτουργεί το ελληνικό σχολείο, σπάνια δύναται αυτή η δυνατότητα στους μαθητές. Αυτός είναι αδιαμφισβήτητα ένας λόγος για τον οποίο οι μαθητές ήταν τόσο πρόθυμοι να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους. Εν κατακλείδι, θεωρούμε ότι η αφήγηση στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης αποτελεί τη βασική οδό για τη μελέτη του ερευνητικού αντικειμένου, όταν οι μαθητές και ακόμη περισσότερο οι μετανάστες μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο της έρευνας.

Ο χρόνος απασχόλησης των μαθητών δεν ήταν ενιαίος, καθώς οι μαθητικές αφηγήσεις ορίζονταν λιγότερο από τον οδηγό συνέντευξης και πολύ περισσότερο από τα βιώματα των μαθητών και την αλληλεπίδραση στο συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Συνολικά ο κάθε μαθητής απασχολήθηκε από μία έως τρεις διδακτικές ώρες, ανάλογα με τη δική του πρόθεση να αφηγηθεί εκτενώς ή εν συντομία τη σχολική και μεταναστευτική του εμπειρία. Αυτό είναι και το πλεονέκτημα της ημιδομημένης συνέντευξης, ο λόγος του μαθητή βρίσκεται στο επίκεντρο και καθορίζει τη

συνεντευξιακή διαδικασία. Ένας δεύτερος λόγος της μεγάλης διακύμανσης που υπάρχει στο χρόνο απασχόλησης των μαθητών είναι η ίδια η ομάδα – στόχος. Ο ενήλικος συμμετέχων πιο εύκολα συμμορφώνεται στις απαιτήσεις ενός «ειδικού» - ερευνητή και ακολουθεί μια συγκεκριμένη δομή που επιβάλλεται από την έρευνα. Αντίθετα οι έφηβοι μαθητές της έρευνάς μας πιο ελεύθεροι, αν δεν επιθυμούσαν πραγματικά να μιλήσουν, δεν είχαν κανένα πρόβλημα να το εκφράσουν ανοιχτά ή να «ξεμπερδέουν» στα γρήγορα με τη συνέντευξη και να αποχωρήσουν για το προαύλιο. Άλλοι μαθητές που ένιωσαν ότι όλη αυτή η διαδικασία τους αφορά προσωπικά ανέπτυξαν τελείως διαφορετική συμπεριφορά. Όπως ο Πένιος (16 ετών, молδαβικής καταγωγής) που κατέγραψε και ο ίδιος τη συνέντευξη σε δικό του μαγνητοφώνακι ή η Παμίνα (16 ετών, αλβανικής καταγωγής) που κατά τη μεγαλύτερη διάρκεια της συνέντευξης έκλαιγε αφηγούμενη κυρίως τη μεταναστευτική της ιστορία. Κατά τη γνώμη μας αυτό προσέδωσε μεγάλο ενδιαφέρον στην ερευνητική διαδικασία. Ο λόγος και η συμπεριφορά των νέων ανθρώπων, εν προκειμένω των εφήβων μεταναστών, δεν είναι ποτέ προβλέψιμος ή αναμενόμενος.

Μια άλλη παράμετρος, που μας απασχόλησε κατά την επικοινωνία μας με τους μαθητές, αλλά και αργότερα κατά την ανάλυση του λόγου τους, είναι οι πηγές προκατάληψης που συνδέονται με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Η διεξαγωγή μιας συνέντευξης δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση ουδέτερο γεγονός, το οποίο διαδραματίζεται ερήμην των συμμετεχόντων και των συνθηκών. Για το λόγο αυτό κατά την επεξεργασία του αφηγηματικού υλικού ο ερευνητής θα πρέπει να επαγρυπνεί, για να περιορίσει πιθανές μεροληπτικές παρεμβάσεις. Οι προκαταλήψεις μπορεί να συνδέονται με το υποκείμενο των συνεντεύξεων, με τον ερευνητή ή να απορρέουν από τη σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ερευνητή και το υποκείμενο. Είναι πιθανό ο ερωτώμενος να δίνει μια πλαστή εικόνα και να προσπαθεί με ψεύδη να εντυπωσιάσει ή να ευχαριστήσει τον ερευνητή. Ο λόγος του συχνά προσαρμόζεται στις «απαιτήσεις» του ερευνητή και επιδιώκει να δημιουργήσει μια συγκροτημένη και συνεπή ιστορία, για να εισπράξει θετικά σχόλια (Plummer, 2000). Αλλά και ο ερευνητής ενδέχεται να είναι φορέας προκαταλήψεων, οι οποίες επηρεάζουν τη διατύπωση των ερωτήσεων. Μπορεί να μεταφέρει στο πλαίσιο της συνέντευξης προκαταλήψεις σχετικές με την ηλικία του, την κοινωνική του τάξη, το φύλο. Αλλά και άλλες παράμετροι όπως η διάθεση, η συμπεριφορά του ερευνητή - ντύσιμο, γλώσσα του σώματος-, η προσωπικότητά του -άγχος, επιθετικότητα,

ζεστασιά-, οι στάσεις του, ο προϋπάρχων θεωρητικός προσανατολισμός και οι επιστημονικές του προσδοκίες μπορούν να επηρεάσουν τα ερευνητικά δεδομένα (Poirier, Clapier-Valladon, & Raybaut, 1996).

Τέλος ελλοχεύει και ο κίνδυνος των προκαταλήψεων που παρεισφρύνουν μέσω της διαπροσωπικής σχέσης συνεντευκτή - ερωτώμενου. Η προκατάληψη μπορεί να προέρχεται από το φυσικό χώρο, από την προηγούμενη αλληλεπίδραση, από τη μη-λεκτική επικοινωνία, την προφορά ή την άρθρωση. Για παράδειγμα, ο χώρος των συνεντεύξεων μπορεί να είναι πολύ επίσημος εμποδίζοντας την ανάπτυξη κλίματος οικειότητας, ή αντίθετα πολύ ανεπίσημος, για να ενθαρρύνει επαρκείς απαντήσεις (Denzin & Lincoln, 2005). Η εξουδετέρωση όλων αυτών των πηγών προκατάληψης, όχι μόνο είναι ουτοπική, αλλά και θα ισοδυναμούσε με απογύμνωση της έρευνας από τα στοιχεία της ανθρώπινης ζωής. Μια τέτοια ιδανική κατάσταση θα συνεπαγόταν ένα ερευνητή χωρίς πρόσωπο και συναισθήματα, ένα υποκείμενο με καθαρή και συνολική γνώση, ένα ουδέτερο πλαίσιο. Συνεπώς καθήκον του ερευνητή δεν είναι να εξουδετερώσει κάθε πηγή προκατάληψης, αλλά να έχει επίγνωση αυτών των παραμέτρων, να είναι σε θέση να τις περιγράψει και να συναρμολογήσει την “αλήθεια” στο συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (Silverman, 2001).

4.3.3. Η δημιουργική συνέντευξη

Ένα άλλο εργαλείο, το οποίο μπορεί να αποκαλύψει ενδιαφέρουσες πτυχές, είναι ένα κείμενο που συντάσσουν οι ίδιοι οι μαθητές και σκοπό έχει να τους δώσει τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα, συνειρμικά ίσως και με το δικό τους τρόπο τα όσα σκέφτονται και νιώθουν σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα. Παραδοσιακά η συνέντευξη ταυτίζεται με μια σειρά ερωτήσεων, παρόλ' αυτά υπάρχουν πολλοί τρόποι να αποσπάσει κανείς απαντήσεις από τα υποκείμενα. Η δημιουργική συνέντευξη -creative interviewing- υιοθετεί εναλλακτικές τεχνικές, για να εκμαιεύσει όσο το δυνατό πιο άμεσες και αυθόρμητες απαντήσεις. Οι προβολικές τεχνικές εξυπηρετούν το σκοπό αυτό, καθώς το άτομο καλείται να αντιδράσει σε ένα ερέθισμα, μία εικόνα, ένα σχέδιο, μία ταινία, και όχι σε μία ερώτηση. Ο Robert Kegan (στο Patton, 1990, σ. 341-342) χρησιμοποίησε για τις ερευνητικές του ανάγκες ένα είδος εργαλείου που το ονόμασε “συνέντευξη υποκειμένου - αντικειμένου” (subject - object interview). Σκοπός του ήταν να συλλέξει τις αντιδράσεις των ατόμων σε δέκα λέξεις - ερεθίσματα. Κάθε λέξη αποτελεί μια ιδέα, μια έννοια, ένα

συναίσθημα. Φράσεις όπως «είναι σημαντικό για μένα...», «με στενοχωρεί...», «επιτυχία είναι...» αποκάλυψαν στον ερευνητή πληροφορίες, τις οποίες δύσκολα θα μπορούσε να αποσπάσει σε μια «παραδοσιακού» τύπου συνέντευξη. Με τον τρόπο αυτό ο Kegan κατάφερε να διεισδύσει σε σημαντικές πτυχές της ανθρώπινης εμπειρίας, καθώς δέκα υποτιθέμενες απλές ιδέες κυοφόρησαν εκτενέστατες και περιεκτικότερες συνεντεύξεις. Η συνέντευξη υποκειμένου - αντικειμένου θεωρεί το γραπτό κείμενο ως μέρος της συνεντευξιακής διαδικασίας. Πριν ξεκινήσει η αλληλεπίδραση με το συνεντευκτή δίνονται οι ιδέες - λέξεις στα άτομα, τα οποία καλούνται γραπτώς να σημειώσουν τις σκέψεις τους σε ευσύνοπτο χρόνο. Ο χρόνος αυτός τους βοηθά επίσης να προβληματιστούν, να οργανώσουν τη σκέψη τους και να προετοιμαστούν για τη συνομιλία με το συνεντευκτή που συνήθως ακολουθεί.

Υπό αυτό το πρίσμα, θέλοντας να εμπλουτίσουμε την ερευνητική διαδικασία και να εισαγάγουμε τεχνικές της δημιουργικής συνέντευξης υιοθετήσαμε συμπληρωματικά το δεύτερο εργαλείο. Ζητήσαμε από τους μαθητές να καταγράψουν λέξεις ή φράσεις που συνειρμικά τους έρχονται στο μυαλό, δίνοντάς τους τις φράσεις - ερέθισμα: «Ελλάδα», «Αλβανία» ή αντίστοιχα το όνομα της χώρας καταγωγής του κάθε μαθητή, «το τέλειο σχολείο», «χθες», «σήμερα», «αύριο», «οι περισσότεροι Έλληνες πιστεύουν ότι οι Αλβανοί είναι» ή αντίστοιχα οι Ουκρανοί, Μολδαβοί, και τέλος το όνομα του σχολείου τους. Οι πληροφορίες που μας ενδιέφερε να αντλήσουμε αφορούσαν τη σχέση τους με το σχολείο, τις προσδοκίες τους από το σχολείο εν γένει, αλλά και το πώς βιώνουν τη δική τους πορεία και τη δική τους ταυτότητα ως παιδιά μεταναστών. Αντίστοιχα απάντησαν και οι Έλληνες μαθητές, μόνο που η φράση που απέδιδε τη χώρα καταγωγής αντικαταστάθηκε με τη φράση «αλλοδαποί μαθητές»¹⁶⁴ (βλ. Παράρτημα). Πέρα από το περιεχόμενο των κειμένων που συνέταξαν οι μαθητές, κατά την ανάλυση αναδύθηκαν και άλλες σημαίνουσες

¹⁶⁴ Το ίδιο ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποίησαν και οι Dimakos & Tasiopoulou (2003, σ. 311) στην έρευνά τους με μαθητές Γυμνασίου, με σκοπό να αναδείξουν τις απόψεις των Ελλήνων μαθητών για τους μετανάστες. Πιο συγκεκριμένα δόθηκε στους μαθητές η φράση: “Οι μετανάστες στην Ελλάδα είναι...” και τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν τη φράση σε μια ανοιχτού τύπου παράγραφο. Στόχος ήταν να εκμαιεύσουν από τους μαθητές αυθόρμητες και ανεπηρέαστες απαντήσεις σχετικά με τους μετανάστες, γι’ αυτό και δε δόθηκαν περαιτέρω διευκρινίσεις. Η φράση ήταν αρκετά αόριστη, ώστε να αποφευχθεί κατά το δυνατόν η αναπαραγωγή από τους μαθητές στερεότυπων απαντήσεων για συγκεκριμένες εθνοτικές ομάδες.

πτυχές όπως οι παραλείψεις, οι αποσιωπήσεις, τα υπολανθάνοντα, το ύφος και η εκφορά του λόγου τους.

Σκοπός μας ήταν να αποσπάσουμε αυθόρμητες και ειλικρινείς απαντήσεις χωρίς τη διαμεσολάβηση του ερευνητή - συνεντευκτή. Πράγματι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στη δημιουργική συνέντευξη και το γεγονός ότι δεν απευθύνονταν σ' ένα ενήλικα «ειδικό», αλλά ο διάλογος ήταν προσωπικός ανάμεσα στους ίδιους και το χαρτί, λειτούργησε απελευθερωτικά για τους μαθητές, με αποτέλεσμα να εκφραστούν με παρρησία και ευθύτητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το κείμενο του Κλόντι (αγόρι, 16 ετών, αλβανικής καταγωγής) για το σχολείο του: «*Το ... Γυμνάσιο εγώ θέλω να το καπσο να το καταστρέψω*», άποψη που με κανένα τρόπο δεν εξέφρασε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Αυτό επίσης ήταν μια σημαντική αποκάλυψη. Μολονότι υπήρξαν συνεντεύξεις που διήρκησαν δύο διδακτικές ώρες ή και περισσότερο και κατά την απομαγνητοφώνηση παρήχθη κείμενο πολλών σελίδων, εντούτοις οι σύντομες φράσεις της δημιουργικής συνέντευξης πολλές φορές απέδιδαν με μεγαλύτερη ακρίβεια και παραστατικότητα τα βιώματα και την οπτική των μαθητών. Από την άλλη πλευρά ορισμένοι μαθητές ένιωθαν αμήχανα και το εξέφρασαν, διότι καλούνταν να παράγουν γραπτά ένα κείμενο έστω και ευσύνοπτο, ή επειδή το κείμενό τους έβριθε από ορθογραφικά λάθη. Εντούτοις αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που οι επιδόσεις των περισσότερων ήταν χαμηλές, με μεγάλη ακρίβεια και ευστοχία διάλεξαν τις λέξεις που απέδιδαν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

Αξίζει να αναφέρουμε επίσης τα συμπληρωματικά εργαλεία που συντέλεσαν συνεπικουρικά σε μια πολύπλευρη εικόνα των σχολικών μονάδων. Οι συνεντεύξεις με τους διευθυντές, τους καθηγητές, η παρατήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και η παραμονή της γράφουσας στην αίθουσα των καθηγητών και στους χώρους του σχολείου κατά το διάστημα διεξαγωγής της έρευνας αποτέλεσαν μια γόνιμη πηγή άντλησης πληροφοριών και εξοικείωσης με άλλες οπτικές στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Οι σημειώσεις πεδίου ωφέλησαν πολλαπλά την ανασύνθεση της εικόνας της σχολικής μονάδας, κατά την περίοδο ανάλυσης του απομαγνητοφωνημένου λόγου των μαθητών που ακολούθησε χρονικά την έρευνα πεδίου.

4.4. ΟΙ ΠΙΛΟΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Τη σύνταξη του οδηγού συνέντευξης ακολούθησε μια σειρά πιλοτικών συνεντεύξεων¹⁶⁵, που είχαν σκοπό να βελτιώσουν το ερευνητικό εργαλείο και να μας εισαγάγουν στο ερευνητικό πεδίο. Αρχική μας πρόθεση ήταν να συναντήσουμε τους μαθητές στο χώρο του σχολείου, κάτι που αποδείχθηκε αδύνατο, καθώς όλοι οι διευθυντές με τους οποίους επικοινωνήσαμε αρνήθηκαν, λόγω έλλειψης άδειας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αυτό σήμανε την αρχή μιας περιπέτειας εύρεσης αλλοδαπών μαθητών Γυμνασίου μέσα από ένα πλαίσιο φίλων και γνωστών. Οι πιλοτικές συνεντεύξεις διεξήχθησαν τον Οκτώβριο και το Νοέμβριο του 2005. Προσπαθήσαμε το δείγμα να είναι κατά το δυνατό ετερογενές. Ήρθαμε σε επαφή με παιδιά μεταναστών και των τριών τάξεων του Γυμνασίου, μαθητές και μαθήτριες, με βουλγαρική, αλβανική, πολωνική και φιλιππινέζικη καταγωγή. Πιο συγκεκριμένα πήραμε συνεντεύξεις από επτά Πολωνούς μαθητές Τρίτης Γυμνασίου, τους οποίους συναντήσαμε στο Πολωνικό σχολείο στο Χολαργό. Οι μαθητές αυτοί είχαν πολύ καλές επιδόσεις, φοιτούσαν σε διαφορετικά σχολεία της Αθήνας και κάθε Σάββατο παρακολουθούσαν μαθήματα Πολωνικών, Ιστορίας και Γεωγραφίας στο εν λόγω σχολείο. Ακολούθησαν συνεντεύξεις με τρεις Βούλγαρους μαθητές Δευτέρας Γυμνασίου και τρεις Φιλιππινέζους, με ένα εκ των οποίων η συνέντευξη έγινε στα αγγλικά λόγω γλωσσικής αδυναμίας του συμμετέχοντα. Τέλος τέσσερις συνεντεύξεις με μαθητές αλβανικής καταγωγής που φοιτούσαν στην Πρώτη τάξη. Οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονταν πολύ να μιλήσουν και η εμπειρία τους στο Γυμνάσιο ήταν πολύ περιορισμένη, με αποτέλεσμα οι συνεντεύξεις να είναι πολύ σύντομες.

Οι πιλοτικές συνεντεύξεις βοήθησαν πολλαπλά την έρευνα που ακολούθησε. Αρχικά αναφορικά με το δείγμα. Όπως προαναφέρθηκε, καταλήξαμε ότι το δείγμα της έρευνας θα αποτελούσαν μαθητές και μαθήτριες από την Τρίτη τάξη του Γυμνασίου, καθώς στην τάξη αυτή δεν παρουσιάζονται τόσο σημαντικά

¹⁶⁵ Στο πρώτο αυτό στάδιο ο ερευνητής βρίσκεται μπροστά σε ένα νέο πεδίο και καλείται να αποσπάσει πολλές πληροφορίες, για να το γνωρίσει. Επιπρόσθετα, καλείται να αποβάλει προκαταλήψεις και να θέσει υπό έλεγχο οπτικές και προϋπάρχοντα σχήματα. Μέχρι το τέλος της έρευνας βρίσκεται κατά κάποιον τρόπο σε διαρκή επιμόρφωση. Σ' αυτήν τη διερευνητική φάση οι πρώτες συνεντεύξεις εισάγουν τον ερευνητή στα χαρακτηριστικά του πεδίου (Bertaux, 1997).

προβλήματα έκφρασης, τουλάχιστον στον προφορικό λόγο, όσο στις μικρότερες τάξεις, με αποτέλεσμα οι συνεντεύξεις να είναι εκτενέστερες και περιεκτικότερες. Επίσης οι μαθητές αυτοί έχουν την εμπειρία των προηγούμενων τάξεων του Γυμνασίου και είναι σε θέση να κρίνουν, να αποτιμήσουν και να αξιολογήσουν την πορεία τους στο Γυμνάσιο. Τέλος η τάξη αυτή αποτελεί κομβικό σημείο στη σχολική σταδιοδρομία. Οι μαθητές, ολοκληρώνοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση, καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα στην είσοδο στον εργασιακό στίβο και την επιλογή του Γενικού Λυκείου ή του ΤΕΕ. Γενικότερα είναι η περίοδος κατά την οποία οι μαθητές αποτιμούν την πορεία τους, παίρνουν αποφάσεις σχετικά με τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό και καταστρώνουν τα πρώτα σχέδια που αφορούν τη μελλοντική τους ζωή. Ως απόρροια των παραπάνω θεωρήσαμε εξαιρετικά ενδιαφέρον για την έρευνά μας το μεταίχμιο της Τρίτης τάξης, που αποτελεί ολοκλήρωση μιας πορείας αλλά και εφαλτήριο μιας νέας διαδρομής.

Οι πιλοτικές συνεντεύξεις συντέλεσαν στη δοκιμή και βελτίωση του οδηγού συνέντευξης. Μειώθηκε ο αριθμός των ερωτήσεων, επαναδιατυπώθηκαν ορισμένες, ώστε να καταστεί σαφές το νόημά τους, αντικαταστάθηκαν όροι που ήταν δυσνόητοι για τους μαθητές, ενώ συγχωνεύθηκαν κάποιες που ταυτίζονταν νοηματικά. Επίσης ακούγοντας τις μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, η γράφουσα είχε την ευκαιρία να αναστοχαστεί τις δικές τις συνεντευξιακές πρακτικές. Παρατήρησε ότι παραβίαζε το αξίωμα της “σχέσης και ουδετερότητας” (Patton, 1990). Στην προσπάθεια οικοδόμησης της απαραίτητης σχέσης με τον ερωτώμενο, επιβράβευε το περιεχόμενο των λόγων του, όποτε αυτό ήταν δυνατό. Η αποβολή κάθε εκδήλωσης επιδοκμασίας, έκπληξης ή συμφωνίας με το περιεχόμενο των μαθητικών αφηγήσεων είναι αναγκαία, καθώς η πρακτική αυτή οδηγεί τους συμμετέχοντες στη συμμόρφωση του λόγου τους, ώστε να είναι αρεστοί στον ερευνητή. Επίσης κατέστη σαφές ότι η προσαρμογή του λεξιλογίου των ερωτήσεων στην αντιληπτική ικανότητα του συμμετέχοντα είναι απαραίτητη για την αποφυγή παρερμηνειών, όπως και η προσαρμογή της γλωσσικής εκφοράς του ερευνητή.

4.5. Η άδεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Κάθε επιτόπια έρευνα που διεξάγεται στο χώρο του σχολείου βρίσκεται υπό την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο είναι αρμόδιο για τον έλεγχο των

προϋποθέσεων που αυτή οφείλει να εκπληρεί. Η αρμόδια επιτροπή του Ινστιτούτου συγκεντρώνει τα σχέδια έρευνας των υποψηφίων διδασκόντων, στα οποία διατυπώνονται αναλυτικά και τεκμηριωμένα το περιεχόμενο, η μεθοδολογία και η οργάνωση διεξαγωγής της έρευνας¹⁶⁶. Εν συνεχεία κρίνονται, αξιολογούνται και εφόσον πληρούν τις προϋποθέσεις, γίνονται δεκτά και χορηγείται η άδεια διεξαγωγής της έρευνας στις σχολικές μονάδες που προτείνονται στο σχέδιο έρευνας. Η διαδικασία αυτή δεν είναι τυπική, καθώς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αποφεύγοντας να διαταράξει με οποιονδήποτε τρόπο τη σχολική ζωή, χορηγεί με φειδώ τις ερευνητικές αυτές άδειες. Επίσης είναι μια αρκετά χρονοβόρος και πολύμηνη διαδικασία, κατά την οποία ο υποψήφιος δεν μπορεί να προχωρήσει στην έρευνα, ούτε στον προγραμματισμό της, καθώς δεν υπάρχει καμία βεβαιότητα σχετικά με το πότε θα αποφανθεί η επιτροπή. Εντούτοις η άδεια αυτή είναι το απαραίτητο “διαβατήριο” για την είσοδο στο σχολείο. Στη δική μας έρευνα μολονότι και οι τρεις διευθυντές των σχολικών μονάδων είχαν ενημερωθεί σχετικά με την έρευνα και ήταν θετικοί ως προς τη διεξαγωγή της, για τυπικούς και όχι μόνο λόγους, κανείς δε μας επέτρεψε να ξεκινήσουμε την έρευνα στο σχολείο χωρίς την επίσημη άδεια από το Ινστιτούτο, την οποία σημειωτέον λάβαμε ύστερα από εννέα μήνες. Αδιαμφισβήτητα, όταν το δείγμα της έρευνας αποτελούν ανήλικοι μαθητές, η διαδικασία έγκρισης είναι πολύ πιο σύνθετη, καθώς πρέπει να διασφαλιστεί η προστασία των υποκειμένων και η ισορροπία στη σχολική κοινότητα ανάμεσα σε μαθητές, καθηγητές, γονείς και διευθύνσεις.

¹⁶⁶ Το αναλυτικό σχέδιο της έρευνάς μας κατετέθη το Δεκέμβριο του 2005 στο Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και περιελάμβανε, σύμφωνα με τις υποδείξεις της Υπηρεσίας, τους ακόλουθους άξονες:

A. Περιεχόμενο της έρευνας: 1. Διατύπωση του θέματος, 2. Ανάπτυξη του σκοπού, των υποθέσεων εργασίας ή και προβληματισμών – Αναφορά σε συναφείς έρευνες, 3. Ανάλυση της σκοπιμότητας της έρευνας και της συμβολής της στην προώθηση της εκπαίδευσης και της επιστήμης γενικότερα

B. Μεθοδολογία της έρευνας: 1. Το γενικό σχέδιο – πλάνο της έρευνας, 2. Η διαδικασία της δειγματοληψίας, 3. Τα εργαλεία της έρευνας, 4. Αναλυτική κατάσταση των σχολείων, 5. Εκτίμηση των ωρών απασχόλησης των μαθητών και επιστημονική αιτιολόγηση και τεκμηρίωση του τρόπου και του χρόνου απασχόλησης της ομάδας – στόχου, 6. Περιγραφή των τρόπων διασφάλισης της ανωνυμίας και της προστασίας των υποκειμένων

Γ. Οργάνωση της έρευνας

4.6. Η προετοιμασία διεξαγωγής της έρευνας

Το φθινόπωρο του 2005 ήρθαμε σε επαφή με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων που είχαμε επιλέξει. Τους ενημερώσαμε σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας, το πλαίσιο και τη μεθοδολογία της και τους τρόπους διασφάλισης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων σε αυτή. Σε συνεργασία με το διευθυντή της κάθε σχολικής μονάδας και συγκεκριμένους καθηγητές οργανώσαμε τη διεξαγωγή της επιτόπιας έρευνας στο σχολείο. Συζητήθηκαν θέματα όπως ο χρόνος απασχόλησης των μαθητών, ο χώρος λήψης των συνεντεύξεων, η απασχόληση των μαθητών σε συγκεκριμένα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, η πρόσβαση σε στατιστικά δεδομένα και μαθητικούς καταλόγους. Πριν κατατεθεί το αναλυτικό σχέδιο έρευνας στην αρμόδια επιτροπή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, είχαμε αποσπάσει τη σύμφωνη γνώμη των τριών διευθυντών για τη διεξαγωγή της έρευνας στο σχολείο τους. Στις συναντήσεις αυτές είχαμε επίσης την ευκαιρία να κουβεντιάσουμε με τους διευθυντές θέματα που απασχολούν τη σχολική ζωή και αναδεικνύουν την κουλτούρα της κάθε σχολικής μονάδας και να μαγνητοφωνήσουμε τις συνεντεύξεις. Το κλίμα ήταν πολύ ευνοϊκό και δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα συνεργασίας. Κατά τη γνώμη μας αυτό σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στη συμβολή της σχολικής συμβούλου των φιλολόγων, που έχει υπό την εποπτεία της τα εν λόγω σχολεία.

Καθώς η διαδικασία έγκρισης της άδειας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διήρκεσε εννέα μήνες, η υλοποίηση της επιτόπιας έρευνας μετατέθη για την επόμενη σχολική χρονιά. Το επόμενο σχολικό έτος ξεκίνησε με καταλήψεις στα Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας, ευτυχώς όμως μόνο για τους φθινοπωρινούς μήνες, με αποτέλεσμα να παραμείνει σε ισχύ η άδεια από το Ινστιτούτο, η οποία χορηγήθηκε για ένα σχολικό έτος. Εν κατακλείδι η έρευνα στα τρία σχολεία διεξήχθη από το Δεκέμβριο του 2006 έως το Μάιο του 2007. Αναφορικά με τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας, επειδή διέφεραν πολύ από σχολείο σε σχολείο, η περιγραφή τους ακολουθεί στο κεφάλαιο της ανάλυσης και παρουσίασης των ευρημάτων.

4.7. Ανωνυμία και προστασία των συμμετεχόντων

Ένα θέμα που μας απασχόλησε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, ήταν η προστασία των συμμετεχόντων και για τον πρόσθετο λόγο ότι το δείγμα αποτελούσαν

ανήλικοι μαθητές, οι οποίοι κατέθεσαν προσωπικά τους βιώματα. Αδιαμφισβήτητα απέναντι στο “δικαίωμα στη γνώση” βρίσκεται το “δικαίωμα για ιδιωτικότητα”. Ο ερευνητής έχει ευθύνη όχι μόνο απέναντι στο επάγγελμά του, στην αναζήτηση δηλαδή της γνώσης και της αλήθειας, αλλά και στα υποκείμενα στα οποία βασίζεται για τη δουλειά του, γι’ αυτό οφείλει να σέβεται τον κώδικα δεοντολογικής συμπεριφοράς. «Η δεοντολογία είναι ένα ζήτημα πρωταρχικής ευαισθησίας απέναντι στα δικαιώματα των άλλων. Η δεοντολογία περιορίζει τις επιλογές που μπορούμε να κάνουμε κατά την αναζήτηση της αλήθειας. Η δεοντολογία λέει ότι, ενώ η αλήθεια είναι καλή, ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας είναι καλύτερος, ακόμα και αν, σε ακραία περίπτωση, ο σεβασμός της ανθρώπινης φύσης αφήνει σε κάποιον ερωτηματικά για την ανθρώπινη φύση» (Cavan στο Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 487).

Προκειμένου να διασφαλίσουμε την προστασία των μαθητών και των σχολικών μονάδων όπου διεξήχθη η έρευνα, λάβαμε μια σειρά από μέτρα. Η υποχρέωση να προστατευθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και να κρατηθούν τα στοιχεία της έρευνας εμπιστευτικά είναι ουσιαστική, γι’ αυτό και οι πληροφορίες που αποσπάσαμε από μαθητές, καθηγητές και διευθυντές δεν έπρεπε με κανένα τρόπο να προδίδουν την ταυτότητά τους. Για να αποτραπεί η αναγνώριση των σχολικών μονάδων, προχωρήσαμε στην αλλαγή του ονόματος των σχολείων. Παράλληλα αποφύγαμε να χρησιμοποιήσουμε τα ονόματα των συμμετεχόντων ή άλλα προσωπικά στοιχεία πιστοποίησης της ταυτότητάς τους κάνοντας χρήση ψευδωνύμων. Ο δεύτερος τρόπος προστασίας της ιδιωτικής ζωής του συμμετέχοντα είναι η υπόσχεση για εμπιστευτικότητα. Ο ερευνητής, αν και γνωρίζει την ταυτότητά του, οφείλει να σεβαστεί και να διαφυλάξει τα προσωπικά δεδομένα που έχει συλλέξει και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να κάνει δημόσια γνωστή τη συσχέτιση πληροφοριών - πληροφοριοδότη. Είναι το ελάχιστο που μπορεί να προσφέρει στα άτομα που τον βοήθησαν, ώστε να πραγματοποιηθεί η έρευνα. Ως απόρροια των παραπάνω θεωρήθηκε απαραίτητη για τους σκοπούς της έρευνας, η οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ερευνητή και στο συμμετέχοντα, η οποία προϋποθέτει τη συνειδητή συναίνεση του δεύτερου. Για το λόγο αυτό οι μαθητές ενημερώθηκαν για τους σκοπούς, τη φύση και τις διαδικασίες της έρευνας, κατέστη σαφές ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία των απαντήσεων και διευκρινίστηκαν οποιεσδήποτε απορίες τους. Η εξασφάλιση της συναίνεσης και της συνεργασίας των μαθητών

αποτέλεσε το κλειδί για την επιτυχία της έρευνας, ενώ δε ζητήθηκε η συναίνεση και των γονέων.

4.8. Η κωδικοποίηση και η παρουσίαση των ευρημάτων

Η κωδικοποίηση του ερευνητικού υλικού ήταν μια πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία λόγω της ευρύτητας, ποικιλομορφίας και έκτασης του εν λόγω υλικού που συλλέχθηκε και αποτύπωνε αντίστοιχα την πολυπλοκότητα των μαθητικών εμπειριών. Η ταξινόμηση και μεθοδική παρουσίαση του υλικού μάς προβλημάτισε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, καθώς το χάος και η αταξία που επικρατούν στο πεδίο, οφείλουν να μετασχηματιστούν σε τεκμηριωμένο επιστημονικό λόγο με σαφή και συγκροτημένη δομή. Η ποιοτική έρευνα μέσω των μαθητικών αφηγήσεων ανέδειξε την πολυσχιδή εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις διαφορετικές πορείες που διαγράφουν στη σχολική τους διαδρομή οι μετανάστες μαθητές. Η παρουσίαση όμως όλων αυτών των ετερόκλητων εμπειριών, που συγκροτούν την πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη έννοια της σχέσης του μαθητή με το σχολείο, αποτέλεσε επίπονη διαδικασία. Το πρωτογενές υλικό που συλλέχθηκε από τις μαθητικές αφηγήσεις καταχωρήθηκε σε ηλεκτρονικούς φακέλους και εν συνεχεία ξεκίνησε η απομαγνητοφώνησή του. Η διαδικασία αυτή ήταν πολύμηνη και χρονοβόρος και όσο αφορά το πρώτο σχολείο πολύ κοπιαστική, καθώς η φασαρία που επικρατούσε στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον συντέλεσε σε μαγνητοφωνήσεις κακής ποιότητας, καθιστώντας απαραίτητο το πολλαπλό άκουσμα των συνεντεύξεων. Η ολοκλήρωση των απομαγνητοφωνήσεων σήμανε και την αρχή της ανάλυσης των μαθητικών αφηγήσεων¹⁶⁷.

Η σχέση με το σχολείο δεν προσεγγίζεται μεμονωμένα για κάθε μαθητή, αλλά σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο αυτός μετέχει. Συνεπώς κατά

¹⁶⁷ Ο Bertaux (1997) υποστηρίζει ότι το στάδιο της ανάλυσης ξεκινά από τις πρώτες συνεντεύξεις. Ο ερευνητής εκκινεί ακούγοντας τις συνεντεύξεις, αλλά κυρίως μέσα από την ανάλυση του απομαγνητοφωνημένου λόγου, αποκαλύπτεται σταδιακά ο πλούτος του υλικού. Με αυτόν τον τρόπο αναδύεται μια πληθώρα στοιχείων -τα οποία πρέπει να θεωρηθούν η κορυφή ενός τεράστιου "παγόβουνου"- που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη υποθέσεων, στον έλεγχό τους μέσα από τη σύγκριση και τέλος στον εντοπισμό των κατάλληλων υποθέσεων που μπορούν να στηρίξουν το μοντέλο. Το στάδιο ολοκληρώνεται, όταν αγγίξουμε τον

την ανάλυση του υλικού διαχωρίσαμε τις τρεις σχολικές μονάδες οι οποίες, όπως κατέδειξε η έρευνα, αντιπροσωπεύουν και μια διαφορετική σχέση με το σχολείο και μελετήσαμε τις συνεντεύξεις των μαθητών σε σχέση με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο¹⁶⁸. Η κωδικοποίηση αυτή μας επέτρεψε να κατανοήσουμε καλύτερα το πώς συγκεκριμένοι παράγοντες συνδέονται με τη θετική ή αρνητική σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με το σχολείο, επηρεάζοντας αντίστοιχα τη μαθητική πορεία και τις μελλοντικές επιλογές των παιδιών των μεταναστών.

Όσο αφορά τις μαθητικές αφηγήσεις το κύριο πλεονέκτημα και παράλληλα η μεγαλύτερη δυσκολία στην κωδικοποίησή τους ήταν η πληθώρα των οπτικών, των εμπειριών και εστιάσεων¹⁶⁹. Κάθε μετανάστης μαθητής έχει βιώσει από νωρίς στη ζωή του σημαίνουσες και διαμορφωτικές εμπειρίες. Το γεγονός αυτό γίνεται αντιληπτό ακόμα και αν απλώς προσεγγίσουμε τη μεταναστευτική τους εμπειρία με τους πολλαπλούς αποχωρισμούς, τη συνύπαρξη δύο πατριδών/ταυτοτήτων, την προσαρμογή τους σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Τα παιδιά των μεταναστών έχουν γεμάτες τις αποσκευές από τη μεταναστευτική τους ιστορία και τις εμπειρίες τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα οι αφηγήσεις τους να αποτυπώνουν πολλαπλά βιώματα, ο καθένας από αυτούς να εστιάζει σε εμπειρίες που αποτέλεσαν κομβικά σημεία στη δική του πορεία, ή να ανατρέχουν σε εμπειρίες,

πληροφοριακό κορεσμό. Ο ερευνητής καλείται να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός με ό,τι τον εκπλήσσει ή τον ενοχλεί, ώστε να επιτευχθεί η “ρήξη με την κοινή λογική”.

¹⁶⁸ Στο σημείο αυτό συμφωνούμε με το Θεριανό (2004, σ. 53) ο οποίος μελέτησε τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών σε τρία διαφορετικά σχολεία και υποστηρίζει ότι “το ενδεχόμενο μεθοδολογικό μειονέκτημα της επιλογής τριών σχολείων με διαφορετική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και διαφορετικό κλίμα στο σύλλογο διδασκόντων θα μπορούσε να μετατραπεί σε πλεονέκτημα, αν τα ευρήματα παρουσιάζονταν και αναλύονταν σε σχέση με το συγκεκριμένο -natural setting- στο οποίο συλλέχθηκαν. (...) Η απομόνωση των διδακτικών πρακτικών από το συγκεκριμένο στο οποίο εκδηλώνονται δίνει μια παραπλανητική εικόνα της εργασίας του εκπαιδευτικού”.

¹⁶⁹ Οι Poirier, Clapier-Valladon και Raybaut (1996) επισημαίνουν τα πολλαπλά επίπεδα της πραγματικότητας, τη σημασία του φαντασιακού και την “πολυφωνία” που χαρακτηρίζει το ίδιο το υποκείμενο. Η πραγματικότητα του υποκειμένου έτσι όπως παρουσιάζεται μέσα από το λόγο του, συντίθεται από πολλαπλά επίπεδα, συχνά αντικρουόμενα, αν και στενά συνδεδεμένα. Αποκαλύπτονται επίσης οι πλευρές του υποκειμένου και οι διαφορετικές “φωνές” που συνθέτουν το λόγο του. Ο ερευνητής καλείται να κατανοήσει τα πολλαπλά αυτά επίπεδα και να αφουγκραστεί την άρρητη πλευρά της πραγματικότητας. Είναι βέβαιο ότι μόνο μέσα από μια πολυπρισματική θεώρηση θα μπορέσει να προσεγγίσει την πολυπλοκότητα του υποκειμένου και του αφηγηματικού του λόγου.

καταργώντας τη γραμμικότητα του χρόνου, ενθουμούμενοι σημαντικά περιστατικά ή σχέσεις που στιγμάτισαν τη διαδρομή τους, κάνοντας εκτενείς παρεκβάσεις. Ο πλούτος των αφηγήσεων αποτέλεσε την κύρια επιδίωξη της έρευνας αλλά και το μεγαλύτερό της βάσανο.

Η μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας συντέλεσε στη συστηματοποίηση των μαθητικών αυτών εμπειριών. Η προσέγγιση της σχέσης με το σχολείο σε τρία επίπεδα, της συμπεριφοράς, συναισθηματικό και γνωστικό, αποτέλεσε τους τρεις άξονες της ανάλυσής μας. Στο πρώτο επίπεδο αναλύονται και παρουσιάζονται ζητήματα που άπτονται της συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον: Το αίσθημα της δικαιοσύνης στη διαχείριση πειθαρχικών προβλημάτων, τα περιστατικά βίας, η μαθητική κουλτούρα της παραίτησης ή υπερπροσπάθειας, η συμμετοχή ή αποχή των μαθητών από τις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής, ο βαθμός επένδυσης στο σχολείο, κοντολογίς ο βαθμός που η συμπεριφορά τους προάγει τη σχολική τους επιτυχία. Στο δεύτερο επίπεδο αναλύονται και παρουσιάζονται οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών με τους σχολικούς εταίρους: Υποστηρικτικές σχέσεις με άτομα της σχολικής κοινότητας, καθηγητές - μέντορες με σημαντική συμβολή στη πορεία των μαθητών, σχέσεις συγκρουσιακές με καθηγητές και συμμαθητές, σχέσεις συλλογικότητας και αλληλεγγύης, ανάπτυξη της παρέας – συμμορίας, “τρεντόνια” και ποδοσφαιρόφιλοι. Σε τρίτο επίπεδο παρουσιάζεται η σχέση των μαθητών με τη γνώση, τα μαθήματα και τη μαθησιακή διαδικασία. Εστιάζουμε σε θέματα όπως η ποιότητα του μαθήματος, τα φροντιστηριακά μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, οι μαθητές σε σχολική αποτυχία, οι παράλληλες εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου, οι συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος, οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των παιδιών των μεταναστών.

Αυτή η τριμερής δομή στην κωδικοποίηση, ανάλυση και παρουσίαση των ευρημάτων ακολουθήθηκε και για τις τρεις μονάδες και αναπτύχθηκε σε τρία ξεχωριστά κεφάλαια, ένα για κάθε σχολική μονάδα. Καθώς οι εκπαιδευτικές πρακτικές του κάθε σχολείου διέφεραν, διαφορετικές κατηγορίες αναδύθηκαν στο τρίπτυχο της σχέσης με το σχολείο ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για παράδειγμα φροντιστηριακά μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας λειτουργούσαν μόνο στην πρώτη σχολική μονάδα ή το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας μας απασχόλησε έντονα μόνο στο σχολείο αυτό. Παράλληλα αναπόσπαστο και ίσως σημαντικότερο κομμάτι στην παρουσίαση των ευρημάτων αποτελούν τα αποσπάσματα των

μαθητικών αφηγήσεων, τα οποία σημαίνονται στο τέλος με τα ψευδώνυμα των υποκειμένων. Τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων αποτελούν το πρωτογενές υλικό που αναδεικνύει, χωρίς τη διαμεσολάβηση της οπτικής και ερμηνείας του ερευνητή, το λόγο των υποκειμένων στην αυθεντική του μορφή. Το περιεχόμενο, η διατύπωση, το ύφος, το λεξιλόγιο, η λογική του κειμένου αναδεικνύονται και προσφέρονται στον αναγνώστη προς ιδίαν κρίση. Το ίδιο ισχύει και για τις δημιουργικές συνεντεύξεις. Παρατίθενται τα κείμενα των μαθητών στην αυθεντική τους διατύπωση, ορθογραφία και στίξη. Τα κείμενα αυτά παρουσιάζονται εμβόλιμα στην παρουσίαση των ευρημάτων προς επίρρωση των μαθητικών αφηγήσεων ή με σκοπό να αναδείξουν πτυχές που αποσιωπήθηκαν κατά τη συνεντευξιακή διαδικασία.

**Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΠΙΤΟΠΙΑ ΕΡΕΥΝΑ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Η ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

5.1. Η σχολική μονάδα

Το πρώτο Γυμνάσιο βρίσκεται σε περιοχή κοντά στο κέντρο της Αθήνας. Το σχολείο στεγάζεται σε νεοκλασικό κτίριο του 1914, το οποίο έχει ανακηρυχτεί διατηρητέο. Καθώς το κτίριο κατασκευάστηκε με προδιαγραφές ιδιωτικής κατοικίας, διαθέτει πολλά μικρά δωμάτια, τα οποία λειτουργούν ως αίθουσες διδασκαλίας και περιορισμένους εσωτερικούς κοινόχρηστους χώρους όπως διαδρόμους και σκάλες. Το κτίριο αδιαμφίσβητητα διατέλεσε μια άνετη και εξέχουσας αισθητικής κατοικία για τον ξένο υπήκοο που υπήρξε ο παραγγελιοδότης της στις αρχές του 20ου αιώνα, αλλά οι προδιαγραφές του υπολείπονται των αναγκών μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας.

Οι αίθουσες είναι εξαιρετικά μικρές με αποτέλεσμα να καλύπτονται σχεδόν στο σύνολό τους από θρανία με στενούς διαδρόμους διέλευσης των μαθητών. Η έδρα σε πολλές τάξεις σχεδόν αγγίζει το πρώτο θρανίο, ενώ οι μαθητές έφηβοι και μεγαλύτεροι, συνωστίζονται στα παλιά ξύλινα ενιαία για δύο άτομα θρανία -πολλοί από τους αλλοδαπούς μαθητές είναι ούτως ή άλλως μεγαλύτερης ηλικίας-. Το κτίριο δε διαθέτει μεγάλη αίθουσα για εκδηλώσεις με αποτέλεσμα όλες οι γιορτές χειμώνα, καλοκαίρι ανεξαρτήτως καιρού να γίνονται στο προαύλιο του σχολείου. Δεν υπάρχει θέατρο για παραστάσεις, ούτε βέβαια υποδομές και εξοπλισμός, για να υποστηρίξουν την πραγματοποίηση πιο σύνθετων – σύγχρονων εκδηλώσεων, με την αρωγή πολυμέσων για παράδειγμα. Ειδικά για τις εκδηλώσεις του χειμερινού εορτολογίου όπως η 28η Οκτωβρίου ή η γιορτή των Τριών Ιεραρχών στις 30 Ιανουαρίου, οι καιρικές συνθήκες συμβάλλουν καθοριστικά στην επιτυχία της σχολικής εορτής. Το σχολικό προαύλιο είναι επίσης μικρό, ενώ για το μάθημα της Γυμναστικής οι μαθητές αναγκάζονται να φεύγουν από το σχολικό κτίριο, να διασχίζουν το δρόμο -πρόκειται για κεντρικό δρόμο της Αθήνας με αυξημένη κίνηση και διέλευση λεωφορείων- και να οδηγούνται απέναντι σε ανοιχτό περιφραγμένο χώρο του σχολείου. Η μετακίνηση αυτή στο πλαίσιο του καθημερινού σχολικού προγράμματος προκαλεί ποικίλες παρεξηγήσεις, προβλήματα και συγκρούσεις ανάμεσα στους καθηγητές της Γυμναστικής και τους μαθητές.

Η κατάσταση στην οποία βρίσκεται το σχολικό κτίριο σχεδόν αποτελεί δημόσιο κίνδυνο. Καλώδια κρέμονται στις σχολικές αίθουσες, σοβάδες έχουν υποχωρήσει, οι τοίχοι είναι καλυμμένοι από τα ονόματα των μαθητών και κάθε είδους συνθήματα, ενώ ενίοτε είναι σκαμμένοι από τους μαθητές που κάθονται παραπλεύρως. Οι γυψοσανίδες στις οροφές είναι μουχλιασμένες, ενώ τα θρανία στριμωγμένα στις μικρές αίθουσες αποκαλύπτουν τη δική τους ιστορία, καθώς είναι ολόγραφα και πουθενά δεν αναγνωρίζεται το κλασικό πράσινο χρώμα. Οι παλιές ξύλινες πόρτες είναι ξεχαρβαλωμένες και σπασμένες, από ορισμένες λείπουν ενίοτε οι τετράγωνοι ταμπλάδες, ενώ σε μία αίθουσα έλειπε εντελώς η πόρτα. Η εξωτερική σκάλα για το προαύλιο είναι μαρμάρινη, το χειμώνα με τις βροχές οι μαθητές γλιστράνε, ενώ οι πλάκες στα σκαλοπάτια έχουν ξεκολλήσει με κίνδυνο να αποκολληθούν. Ενώ το ένα κτίριο βρίσκεται στην κατάσταση αυτή της κατάρρευσης, το δεύτερο κτίριο της σχολικής μονάδας είχε μόλις ανακαινισθεί, αλλά και σ' αυτό οι τοίχοι είχαν αρχίσει να γεμίζουν με συνθήματα από τους μαθητές. Το καλοκαίρι που ακολουθούσε επρόκειτο να ολοκληρωθεί η ανακαίνιση ολόκληρης της σχολικής μονάδας.

Σε αντίθεση με την εικόνα αυτή των κοινόχρηστων χώρων που προορίζονται για τους μαθητές, το γραφείο των καθηγητών και της διευθύντριας αποτελούν νησίδα ηρεμίας, καθαριότητας και τάξης. Πρόκειται για δύο διαφορετικούς χώρους, για δύο διαφορετικούς κόσμους. Τόσο διαφορετικοί που αναρωτιέται κανείς ποια είναι η γέφυρα επικοινωνίας που τους ενώνει. Η σχολική μονάδα βρίσκεται εγκλωβισμένη σε μια γειτονιά γεμάτη πολυκατοικίες. Περιβάλλεται από δρόμους αυξημένης κίνησης που οδηγούν στο κέντρο της Αθήνας, μία της πλευρά αποτελεί τέρμα λεωφορειακής γραμμής, με αποτέλεσμα οι τάξεις που βλέπουν στο δρόμο να έχουν πολλή φασαρία. Η εικόνα που δημιουργείται στο προαύλιο είναι ότι το σχολείο πνίγεται από τις πολυκατοικίες που γειτονεύουν. Ο περιορισμένος χώρος, ο συνωστισμός στις τάξεις και το προαύλιο, η ηχορύπανση από εξωτερικούς παράγοντες, το αίσθημα εγκλωβισμού από τις περιβάλλουσες πολυκατοικίες και η υποτίμηση του σχολικού τοπίου μέσα από την εικόνα αυτή της κατάρρευσης, διαταράσσουν ευθύς εξαρχής τη σχέση των μαθητών με την εν λόγω σχολική μονάδα, την οποία αρκετοί από αυτούς χαρακτήρισαν ως φυλακή.

Ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου τη χρονιά 2006-2007 κατά την οποία διεξήχθη η έρευνα ήταν 266 μαθητές εκ των οποίων οι 118 ήταν παιδιά μεταναστών, ποσοστό 44% επί του συνόλου. Οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές, ποσοστό 75%,

ήταν αλβανικής καταγωγής. Στο σχολείο φοιτούσαν επίσης μαθητές από τη Ρουμανία, Βουλγαρία, Νιγηρία, Ουκρανία, Πολωνία, Αίγυπτο, Σουδάν, Σιέρα Λεόνε και Γεωργία. Το σχολείο συνεργάζεται με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο του προγράμματος εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών με ενισχυτική διδασκαλία στα φιλολογικά μαθήματα.

5.2. Σχέση με το σχολείο - Οι μαθητικές αφηγήσεις

5.2.1. Σε επίπεδο συμπεριφοράς

Οι συμπεριφορές που αποτυπώνονται στη σχολική μονάδα κάθε άλλο παρά ενισχύουν τη σχέση των μαθητών με το σχολείο και τη σχολική τους επιτυχία. Στο πρώτο σχολείο οι συμπεριφορές που υιοθετούνται από τους μαθητές ή αυτές που αναδεικνύονται τελικά ως η κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου υπονομεύουν και δυναμιτίζουν τη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με αυτό. Πρόκειται για μια κουλτούρα εκτός ορίων, αποχής και αποξένωσης από το σχολείο. Χαρακτηριστική είναι επίσης η επανάληψη της λέξης “άγριος” από καθηγητές και μαθητές σε συζητήσεις μας, όταν αναφέρονταν στο σχολικό περιβάλλον και τους μαθητές: *“Τα παιδιά εδώ είναι αγριεμένα”* κ. Παπαδόπουλος, καθηγητής Φυσικής, *“είναι άγριο το κλίμα εδώ”* Αντμίρ (αγόρι, 17 ετών, αλβανικής καταγωγής). Χαρακτηριστική είναι επίσης και η απάντηση του Γιάννη (15 ετών, αλβανικής καταγωγής) στην ερώτηση τι θα άλλαζε στο σχολείο του: *“Τα πάντα θα άλλαζα εκεί πέρα”*.

5.2.1.1. Η βία

Η γλώσσα του σώματος και η σωματική επικοινωνία είναι πολύ αναπτυγμένες στο σχολείο αυτό, ενώ η λεκτική επικοινωνία φαίνεται να ατροφεί. Οι μαθητές, παιδιά λαϊκών στρωμάτων, δεν είναι εξοικειωμένοι με τον “επεξεργασμένο” λόγο, την πρότυπη γλώσσα του σχολείου, ο λόγος τους είναι “περιορισμένος” (Bernstein, 1971, 1989) και αυτό που προτάσσεται είναι η εξωλεκτική επικοινωνία. Στα διαλείμματα οι μαθητές χειρονομούν, πιάνονται συνεχώς στα χέρια, επιτίθενται αστεειεύομενοι με γροθιές ο ένας στον άλλο, κάνουν σωματικά πειράγματα, συναγωνίζονται στη δύναμη. Πολλοί από αυτούς δε θέλουν να αποχωρήσουν από την τάξη στο διάλειμμα, μένουν στους ορόφους και στις αίθουσες, τσακώνονται, χτυπούν

δυνατά τις ξύλινες πόρτες των αιθουσών. Οι μαθητές φωνάζουν, βρίζουν, απειλούν και μιλούν με υψηλό τόνο σε πολλές γλώσσες. Η δύναμη της φωνής και του σώματος είναι τόσο κυρίαρχες, ώστε δεν είναι εφικτό πολλές φορές να διακριθεί το αστείο από τη λογομαχία ή τη σύγκρουση. Η αυλή είναι πολύ μικρή για τόσα άτομα με αποτέλεσμα να βρίσκονται συνωστισμένοι και κυριολεκτικά ο ένας να πέφτει πάνω στον άλλο. Η έλλειψη και η στενότητα χώρου έχει συνδεθεί με την αύξηση της επιθετικότητας. Πράγματι στο σχολείο αυτό ανά πάσα στιγμή υπάρχει η αίσθηση ότι οι μαθητές θα πιαστούν στα χέρια και θα χτυπήσουν, ενώ λανθάνει μια πρόθεση πρόκλησης ή επιβεβαίωσης μιας ανδρικής, κυρίως, ταυτότητας.

Αντιμύρ: Το Γυμνάσιο αυτό μου φάνηκε μικρό σχετικά με τα άλλα Γυμνάσια, γιατί τα άλλα Γυμνάσια έχουν μεγάλη αυλή. Και τα παιδιά τσακώνονται σ' αυτό το Γυμνάσιο. Τσακώνονται, γιατί δεν υπάρχει αρκετός χώρος, για να ασχολούνται με άλλα. Έτσι πού το πας, πού το βρίσκεις, τον άλλο τον έχεις δίπλα σου και τι να κάνεις, θα τσακωθείς με τον άλλο. Δεν υπάρχει μεγάλος χώρος, για να είναι ο ένας εδώ και ο άλλος εκεί και έτσι δε θα τον βλέπει, δε θα ασχολείται.

Μ.Π.: Γίνονται συχνά τσακωμοί εδώ;

Αντιμύρ: Ναι, γιατί είναι μικρό το προαύλιο, είμαστε λίγο στριμωγμένα, 250 παιδιά στο σχολείο.

Μ.Π.: Υπάρχουν φαντάζομαι και άλλοι λόγοι.

Αντιμύρ: Βασικά αυτός είναι ο πρώτος λόγος, υπάρχουν και άλλοι. Ο δεύτερος μπορεί να είναι ότι βαριούνται, δεν έχουν τι να κάνουν. Ο τρίτος είναι να δείξουν σε κάποιους άλλους κάτι.

Αντιμύρ (αγόρι, 17 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Γιάτσεκ: Εγώ φέτος μόνο μια φορά είχα πλακώσει ένα παιδί... Στο κεφάλι τρεις τέσσερις μπουνιές του έδωσα.

Μ.Π.: Εδώ στο σχολείο;

Γιάτσεκ: Τότε δεν ήταν ώρες του μαθήματος, ήταν κάποια γιορτή. Δε μου έβαλαν ούτε αποβολή, γιατί κανονικά δεν ήταν στο σχολείο. Και αυτό ήταν έξω από το σχολείο εδώ πέρα. Τελείωσε το γιορτή και φύγαμε.

Μ.Π.: Και τσακώθηκες έξω.

*Γιάτσεκ: Όχι έξω, εδώ κοντά από την πόρτα. Ήταν λίγο και μέσα και έξω ήτανε.
(...)*

Μ.Π.: Τι είχε συμβεί και έγινε ο τσακωμός;

Γιάτσεκ: Τίποτα εγώ πέταξα σε ένα παιδί χαρτάκι και γύρισα να φύγω. Κάποιος με χτύπησε στην πλάτη, εγώ γυρνάω και τον χτύπησα μια στην κοιλιά. Αυτός μετά δε θυμάμαι μου χτύπησε μια στο χέρι και εγώ τον χτύπησα στο πρόσωπο, στο μύτη. (...)

Μ.Π.: Είναι Έλληνας;

Γιάτσεκ: Όχι, Αλβανός.

Μ.Π.: Και πώς ήρθατε στα χέρια, τι είχε συμβεί μεταξύ σας πριν;

Γιάτσεκ: Τίποτα δεν είχε συμβεί. Άμα με χτυπάνε, πάντα χτυπάω και εγώ. Προσπαθώ να χτυπήσω πρώτος, άμα βλέπω ότι θα τσακωθούμε, γιατί όποιος χτυπά πρώτος νικάει. Γιατί δεν μπορούν μετά να χτυπήσουν και εσένα. Είναι δύσκολο, άμα έχεις ρίζι δηλαδή έξι μπουνιές μετά είναι δύσκολο να απαντήσουν.

Γιάτσεκ (αγόρι, 16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

Οι μαθητές αφηγούνται βίαια περιστατικά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ο Γιάτσεκ αφηγείται ότι τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά μόνο μια φορά “πλάκωσε παιδί”, σε σχέση δηλαδή με τις προηγούμενες χρονιές έχει ηρεμήσει, το βιώνει ως μια αλλαγή. Με συνεχείς μπουνιές στο πρόσωπο και χτυπώντας πάντα πρώτος αιφνιδιάζοντας τον άλλο, η νίκη είναι σχεδόν βέβαιη. Ο Γιάτσεκ έχει αναπτύξει στρατηγική επίθεσης και αυτοπροστασίας την οποία επιστρατεύει ακόμα και στο χώρο του σχολείου εναντίον συμμαθητών. Το σχολείο προφανώς αδυνατεί να απομακρύνει τους μαθητές από αυτήν την κουλτούρα βίας ή τουλάχιστον να αποτρέψει την εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη περισσότερο και ίσως αυτό είναι και το πιο καθοριστικό, σύμφωνα με τις αφηγήσεις των μαθητών, το σχολείο αποφεύγει το διάλογο με αυτού του είδους τα περιστατικά, κωφεύει και τελικά τροφοδοτεί σιωπηρά αυτές τις συμπεριφορές αφήνοντάς τες ατιμώρητες. Όπως χαρακτηριστικά είπε από την αρχή ο μαθητής, δεν του έδωσαν ούτε αποβολή, γιατί το περιστατικό δε συνέβη ακριβώς στο σχολείο, ήταν “λίγο και μέσα και έξω” από την πόρτα του.

5.2.1.2. Το αίσθημα της δικαιοσύνης

Η χαλαρότητα και η απουσία λήψης μέτρων για ζητήματα πειθαρχίας και τάξης στο χώρο του σχολείου, η αδιαφορία των καθηγητών και η άρνηση από τη Διεύθυνση της ύπαρξης προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών ενισχύουν την κουλτούρα βίας στη σχολική μονάδα (Collier, 1998). Οι μαθητές έχουν ανάγκη από ένα σταθερό πλαίσιο κανόνων και ορίων. Ακόμα και αυτοί που με τη συμπεριφορά τους παραβιάζουν τους κανόνες, εκφράζουν την ανάγκη ύπαρξης ενός κανονισμού στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Ο Γιάτσεκ δυσκολεύεται να διατυπώσει στα ελληνικά την άποψή του. Αν και του αρέσει να τσακώνεται, αναγνωρίζει ότι “*το σχολείο για τους ανθρώπους*”, τιμωρεί. Έχει μάθει ότι το ξύλο αποτελεί στρατηγική επιβίωσης, ωστόσο αναγνωρίζει ότι το σχολείο που στοχεύει να διαμορφώσει ολοκληρωμένους ανθρώπους οφείλει να στηλιτεύσει και να τιμωρήσει παραβατικές συμπεριφορές. Καταλήγει μάλιστα στο συμπέρασμα ότι η απονομή δικαιοσύνης μέσω της “*τιμωρίας*” αποτελεί το μεγαλύτερο προτέρημα του ελληνικού σχολείου. Ο Γιάτσεκ έχει ταυτίσει το ήρεμο σχολικό περιβάλλον με την επιβολή ποινών, καθώς θεωρεί μονόδρομο για τη σχολική ευημερία την τιμωρία, αγνοώντας μια άλλου τύπου παιδαγωγική διαχείριση των προβλημάτων.

Γιάτσεκ: Ελάτε Ουκρανός είμαι. Εμείς έχουμε άλλη ζωή, άλλες συνήθειες. Στην Ουκρανία στο σχολείο τσακώνονταν κάθε μέρα πέντε φορές και δε μας κάναν τίποτα. Δε μας τιμωρούσαν, μόνο αν σκοτώσεις, τίποτε άλλο. Ναι, μέσα στο σχολείο, έξω από το σχολείο, παντού έπεφτε ξύλο.

Μ.Π.: Και οι καθηγητές του σχολείου δε σας λέγανε κάτι;

Γιάτσεκ: Μας λέγανε, αλλά τι μπορούσαν να μας πούνε; Παντού ήταν έτσι.

Μ.Π.: Πώς ήταν το σχολείο εκεί Γιάτσεκ, εσύ έχεις την εμπειρία του ελληνικού και του ουκρανικού σχολείου.

Γιάτσεκ: Μάλλον σε κάτι είναι καλύτερο σε κάτι χειρότερο.

Μ.Π.: Για πες μου...

Γιάτσεκ: Το ελληνικό σχολείο είναι για τους ανθρώπους, δεν μπορώ να σας εξηγήσω, δεν μπορώ να σας εξηγήσω. Εδώ όταν τσακώνεσαι, τιμωρείσαι, αυτό δε μου αρέσει, γιατί μου αρέσει να τσακώνομαι, αλλά αυτό είναι καλύτερο.

Μ.Π.: Εδώ τιμωρούν και είναι καλύτερο.

Γιάτσεκ: Ναι. Το χειρότερο είναι ότι εδώ βάζουν απουσίες. Στην Ουκρανία δε βάζουν απουσίες. Υπάρχουν απουσίες, αλλά δεν ξέρω ούτε ένα παιδί στην Ουκρανία που να έχει μείνει από απουσίες. Για να μείνεις πρέπει να μην πηγαίνεις για δυο τρεις μήνες στο σχολείο, καταλάβετε. Γι' αυτό και στην Ουκρανία (γελάει) κάθε βδομάδα την Παρασκευή δεν πήγαινα σχολείο, γιατί είχα μουσική, ζωγραφική, τέτοια μαθήματα, τεχνολογία, τέτοια. Την Παρασκευή ήμουν στο σπίτι.

Γιάτσεκ (αγόρι, 16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

Η εικόνα θυμίζει το νόμο της ζούγκλας, ο πιο δυνατός επικρατεί. Οι “κουμανταδόροι”, όπως χαρακτηριστικά διατύπωσε ένας καθηγητής, κάνουν ό,τι θέλουν, τους βρίσκεις συνήθως στην αυλή, μένουν εκτός μαθήματος. Χωρίς όρια, οι μαθητές κινούνται ανεξέλεγκτα. Πολλά είναι τα περιστατικά που εκφράζουν σύμφωνα με καθηγητές αλλά και μαθητές ότι “ανεπίτρεπτες συμπεριφορές μένουν ατιμώρητες”. Το χειμώνα οι μαθητές βρέχουν από το πλατύσκαλο τους συμμαθητές τους που ανεβαίνουν την εξωτερική σκάλα. Άλλες φορές πετούν τσάντες, αλουμινένια κουτάκια και χαρτάκια από τα παράθυρα. Μια φορά μάλιστα έγινε μεγάλη φασαρία, γιατί χτύπησαν δύο γυναίκες που περνούσαν στο πεζοδρόμιο, οι οποίες διαμαρτυρήθηκαν εντόνως στη διευθύντρια του σχολείου. Σαφέστατα δεν ενστερνίζονται όλοι οι μαθητές αυτές τις συμπεριφορές και μάλιστα πολλοί είναι αυτοί που τις καταδικάζουν, αλλά με τον τρόπο που λειτουργεί η σχολική μονάδα αυτές οι συμπεριφορές ενισχύονται και παραμένουν κυρίαρχες. Χαρακτηριστική είναι η παρομοίωση από μαθήτρια του σχολικού προαυλίου με μια πλατεία, όπου ο καθένας κάνει ό,τι θέλει. Προς επίρρωση του εν λόγω χαρακτηρισμού καθηγητής του σχολείου στη θέση της λέξης “πλατεία” προτίμησε ως καταλληλότερη τη λέξη “αρένα”.

Ναι, στην αρχή της χρονιάς όλα τα παιδιά είναι σαν να μην είναι στο σχολείο, είναι σαν να είναι σε μια πλατεία. Δεν υπάρχουν... σειρές, δεν υπάρχει ο καθηγητής να τους προσέξει, ο καθένας σαν να είναι στο σπίτι του. Γράφουν στους τοίχους, φασαρία, τσακώνονται. Λίγο πολύ επεμβαίνουν και οι καθηγητές μερικές φορές, αλλά τις περισσότερες φορές ούτε που τους νοιάζει. Ελένη (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

Μ.Π.: Τι κάνετε στα διαλείμματα;

Φελίσια: Συνήθως καθόμαστε και μιλάμε, καμιά φορά τσακώνονται τα αγόρια με ζύλο. Τώρα τελευταία παίζουμε μπουγέλο.

Μ.Π.: Χτυπάνε άσχημα;

Φελίσια: Όχι άσχημα, γιατί μπαίνουν συνήθως οι καθηγητές που τους βλέπουνε. Αρκετές φορές τσακώνονται και έξω από το σχολείο. Φέτος έχει συμβεί τέσσερις πέντε φορές.

Φελίσια (17 ετών, πολωνικής καταγωγής).

Δεν είναι όμως μόνο το καθεστώς ατιμωρησίας που στηλιτεύουν οι μαθητές. Γενικότερα η έλλειψη ορίων δυσκολεύει τη σχολική ζωή και εκφράζουν έντονα την ανάγκη για διαφύλαξη των ορίων και της τάξης. Εκφράζεται επίσης δυσαρέσκεια απέναντι στη διεύθυνση του σχολείου, που αδυνατεί να διαχειριστεί με αποτελεσματικότητα τα περιστατικά βίας και κωφεύει μπροστά στην ανεξέλεγκτη αυτή κατάσταση. Η έλλειψη μέτρων οδηγεί ενίοτε σε δραστικές και ακραίες αποφάσεις, όπως η απομάκρυνση μαθητών από το σχολικό περιβάλλον. Στην περίπτωση άγριων περιστατικών που λαμβάνουν χώρα μπροστά στα μάτια της διευθύντριας από μαθητές με βεβαρυμένο πειθαρχικό “ιστορικό”, η απομάκρυνση από το σχολείο αποτελεί την ύστατη “λύση”. Οι περισσότεροι μαθητές που απομακρύνονται, εγκαταλείπουν το σχολείο πριν ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για το μέλλον τους. Το σχολείο όχι μόνο αδυνατεί να θωρακίσει τους μαθητές αυτούς με τα κατάλληλα εφόδια, αλλά ακόμη περισσότερο τους αποβάλλει μια ώρα αρχίτερα υπονομεύοντας το μέλλον τους και καθηλώνοντάς τους δια βίου στα χαμηλότερα στρώματα της κοινωνίας.

Τα αγόρια, να γίνουν πιο φρόνιμα. Πετάνε συνέχεια μπάλες, για να κάτσεις καλά, πρέπει να προσέχεις, γιατί μπορεί να σου ρθει καμιά μπάλα στο κεφάλι. Πετάνε νερά, πετάνε κιμωλίες από τις τάξεις. Εμείς (για να προστατευθούμε) καθόμαστε στην πόρτα στις τουαλέτες και να πέσει κάτι, δεν πέφτει πάνω μας. Ή εκεί καθόμαστε ή δίπλα στο κυλικείο. Φελίσια (17 ετών, πολωνικής καταγωγής).

Προσπαθούν μερικοί καθηγητές να βάλουν όρια, αλλά φτάνουν σε ένα σημείο που βλέπουν ότι δε γίνεται τίποτα, γιατί δεν τους βοηθάει και κανένας. Είναι δυο

τρεις που θέλουν να το κάνουν αυτό και δε γίνεται τίποτα. Ελένη (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

Μ.Π.: Για ποιους λόγους διώχνουν μαθητές;

Γιάννης: Πρώτον επειδή ήμασταν πάρα πολλά παιδιά και με το παραμικρό διώχνανε παιδιά. Ήμασταν πάρα πολλά παιδιά. Πάρα πολλά. Επίσης από φασαρίες, από τσακωμούς. Από άγριους τσακωμούς όμως. Που να τους έπιανε η ίδια η διευθύντρια, μπροστά στα μάτια της, να καπνίζουν στο σχολείο. Και τους έδιωχνε. Οι πιο πολλοί που ξέρω σταματάγανε μετά το σχολείο. Μπαίναν στη δουλειά. Οι άλλοι συνέχιζαν σ' άλλα Γυμνάσια. Θυμάμαι είχαμε πάρτι στο σχολείο και τσακωνόντανε τα παιδιά, γιατί πείραζε ο ένας την κοπέλα του άλλου, βλακείες πράγματα. Και άρχισαν τα μπουκέτα και ήταν και η διευθύντρια στην αυλή. Και τσακωνόντανε. Μαζεύτηκε όλο το σχολείο και τους είδε η κυρία διευθύντρια, τους πήρε στο γραφείο και τους έδιωξε και τους δύο. Όχι μόνο τον ένα και τους δύο.

Μ.Π.: Στην ώρα του πάρτι έπεσε ζύλο δηλαδή κανονικά. Ήταν Έλληνες ή αλλοδαποί;

Γιάννης: Έλληνες ήταν και οι δύο.

Μ.Π.: Έχει τύχει και άλλες φορές να πλακωθούν στο ζύλο παιδιά στο σχολείο;

Γιάννης: Ναι. Με την πρώτη φορά δε σε διώχνουνε, αλλά αν το κάνεις συνέχεια, σε διώχνουνε από το σχολείο.

Γιάννης (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

5.2.1.3. Οι απουσίες

Αλλά και στη διάρκεια των μαθημάτων το προαύλιο είχε μόνιμα πολλούς περιοδεύοντες μαθητές. Ο αριθμός των απουσιών συνδέεται άμεσα με τη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με το σχολείο. Στη μονάδα αυτή η απουσία από το μάθημα είναι μια πάγια στρατηγική των μαθητών, οι οποίοι προτιμούν να μένουν στο προαύλιο και να παίρνουν απουσία παρά να παρακολουθούν ορισμένα μαθήματα. Υπάρχουν μαθητές που απείχαν μόνιμα κατά τη διάρκεια της χρονιάς από την ώρα

των μαθηματικών, επειδή, όπως διατείνονταν, αντιπαθούσαν τον καθηγητή ή το ίδιο το μάθημα. Οι καθηγητές δεν τους αναζητούν, ο απουσιολόγος γεμίζει καθημερινά το απουσιολόγιο με ονόματα και αρκετοί από αυτούς τους μαθητές μένουν στην ίδια τάξη από απουσίες. Η απουσία από το μάθημα όχι μόνο δε “διώκεται”, αλλά “νομιμοποιείται” σ’ αυτό το πλαίσιο και ανάγεται ως η μόνη λύση για τους μαθητές που “βαριούνται” στην τάξη και για τους καθηγητές που “ξεφορτώνονται” έτσι τους δύσκολους μαθητές. Η σχέση με το σχολείο είναι τέτοια, ώστε οι μαθητές απέχουν από αυτό όσο είναι εφικτό. Στις σχολικές εορτές, όταν δε δίνονται απουσίες, πολύ λίγοι μαθητές έρχονται στο σχολείο. Το σχολείο αποτελεί σε μεγάλο βαθμό μια βαρετή αγγαρεία, γι’ αυτό και οι μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές, υπολογίζουν και εξαντλούν όλα τα περιθώρια απουσιών.

Μ.Π.: Όλο το σχολείο παρακολουθεί τις γιορτές;

Γιάτσεκ: Όχι, αν μας λένε ότι δε μας βάζουν απουσίες, δεν έρχεται κανείς. Αν μας λένε ότι μας βάζουν απουσίες, το μισό σχολείο έρχεται.

Μ.Π.: Πού γίνονται οι εθνικές γιορτές;

Γιάτσεκ: Εδώ κάτω στην αυλή.

Μ.Π.: Και το χειμώνα, την 28^η Οκτωβρίου στην αυλή την κάνετε;

Γιάτσεκ: Πάντα. Γιατί εγώ δεν ξέρω, 23^η Φεβρουαρίου, πότε είπατε; 23^η Φεβρουαρίου, εγώ τότε δεν πηγαίνω, γιατί μέχρι τότε δεν έχω πρόβλημα με τις απουσίες.

Γιάτσεκ (αγόρι, 16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

Τα πιο πολλά παιδιά (που μένουν στην αυλή) έχουν μείνει (από απουσίες) και το ξέρουνε, αλλά δεν μπορούν να κάνουν μάθημα, δεν τους αρέσει ο καθηγητής και το μάθημα έτσι όπως το διδάσκει. Ελένη (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

5.2.1.4. Η μαθητική κουλτούρα της παραίτησης

Η σχέση των μαθητών με τα σχολικά καθήκοντα είναι υποτυπώδης έως ανύπαρκτη. Η σχολική επίδοση πολλών μαθητών είναι κατά πολύ χαμηλότερη του μέσου όρου ενός μαθητή Τρίτης Γυμνασίου. Αρκετοί από αυτούς έχουν επαναλάβει

τάξη ή έχουν μείνει ανεξεταστέοι σε μαθήματα. Στις συνεντεύξεις εντοπίσαμε ότι οι περισσότεροι, αν όχι όλοι, δυσκολεύονταν να εκφραστούν, έκαναν πολλά συντακτικά λάθη, κάποιοι μπερδεύαν ακόμα και τα γένη -“ήρθα στο Α' Γυμνασίου”-, ενώ τα κείμενά τους βρίθουν από ορθογραφικά λάθη, τα οποία καταδεικνύουν ότι αγνοούν βασικά γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα. Οι μαθητές αυτοί δεν έχουν καλλιεργήσει μια τέτοια σχέση με το σχολείο, ώστε να αναπτύξουν μια συμπεριφορά που θα προάγει τη σχολική τους επιτυχία. Η εργασία στο σπίτι δεν τους αφορά, ήδη οι ώρες που είναι υποχρεωμένοι να βρίσκονται στο σχολείο είναι κατά τη γνώμη τους πολλές. Η συμμετοχή στο μάθημα είναι σε μεγάλο βαθμό πρακτική άγνωστη για τους περισσότερους, ενώ ευρέως διαδεδομένη είναι η κατά βούληση απουσία από το μάθημα και παραμονή στην αυλή του σχολείου. Η πρακτική αυτή έχει αναδειχθεί σε αναπαλλοτρίωτο δικαίωμα των μαθητών και μάλλον εφήμερη ανακούφιση των καθηγητών. Ακολουθώντας η φασαρία στο προαύλιο είναι μια μόνιμη κατάσταση και κανείς, ούτε οι καθηγητές αλλά ούτε και η διεύθυνση, δεν ασχολείται με το εν λόγω πρόβλημα.

Κατερίνα: Είναι εκτός τόπου και χρόνου τα παιδιά της τάξης μου. Μόνο η Ελένη, μερικές φορές, όταν το θυμάται, κάνει τις ασκήσεις. Κανένας άλλος από την τάξη με καμία δύναμη. Έρχονται τελείως αδιάβαστοι σ' όλα τα μαθήματα, στα διαγωνίσματα όλοι κάτω από τη βάση εκτός από δύο τρεις. Καλά το απουσιολόγιο κάθε μέρα συμπληρώνεται. Δεν υπάρχει μία μέρα που να μην έχει συμπληρωθεί. Την πρώτη ώρα λείπουν πέντε έξι παιδιά. Μια μέρα έλειπε η μισή τάξη, ήταν Τρίτη και έχουμε τρεις ώρες με την κυρία Σαλπέα που μας κάνει φιλολογικά.

Μ.Π.: Και στη διάρκεια της μέρας βάζεις απουσίες;

Κατερίνα: Ναι, όταν λείπει κάποιος δηλαδή δεν έχει έρθει, επειδή βαριέται, παίρνει απουσία. Δηλαδή, όταν έχουμε μαθηματικά, οι περισσότεροι μένουν κάτω. Ειδικά κάποια κορίτσια μαθηματικά έρχονται μια φορά το χρόνο, όταν το θυμηθούν. (...) Όποιος βαριέται δεν κάνει μάθημα, βγαίνει έξω και παίρνει απουσία.

Κατερίνα (15 ετών, αιγυπτιακής καταγωγής, απουσιολόγος).

Η έλλειψη ενδιαφέροντος είναι κυρίαρχη στο λόγο των μαθητών. Η φράση “βαριέμαι στο σχολείο” διατυπώθηκε πολλές φορές στη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Η κουλτούρα των μαθητών δεν προάγει ούτε τη σχέση τους με το σχολείο, ούτε τη σχολική τους επιτυχία. Το σχολείο δε σημασιοδοτεί παρά ένα υποχρεωτικό πέρασμα που οδηγεί σ' ένα "χαρτί". Ο χώρος μπορεί να είναι οικείος, τα παιδιά των μεταναστών να νιώθουν ότι δεν υφίστανται τις διακρίσεις που λίγο έως πολύ έχουν βιώσει στην ελληνική κοινωνία, εντούτοις το σχολείο δεν αποτελεί γι' αυτούς ένα χώρο μάθησης, ένα χώρο γνώσης. Ακολούθως πολλοί από αυτούς δε βρίσκονται ως "μαθητές" στο σχολείο, τίποτε δηλαδή στη συμπεριφορά τους δε συνάδει με τη μαθητική ταυτότητα. Χαρακτηριστικό αυτής της κουλτούρας είναι το παράδειγμα ενός εκπαιδευτικού περιπάτου που δόθηκε από τον κύριο Παπαδόπουλο, καθηγητή φυσικής. Κατά την επίσκεψή τους στο βυζαντινό μουσείο κανένας μαθητής δεν περιηγήθηκε στο χώρο. Αγόρασαν πράγματα από το κυλικείο και γέμισαν τον τόπο σκουπίδια. Κοντολογίς οι μαθητές αυτοί βρίσκονται υποχρεωτικά στο σχολείο, εντάσσονται σε παρέες και προσπαθούν να περάσουν όσο το δυνατό καλύτερα. Το σχολείο δεν έχει νόημα γι' αυτούς. Προφανώς είναι πολύ μακριά από τις ανάγκες τους, από τα βιώματά τους και από τις δυνατότητές τους, καθώς στο Γυμνάσιο έχει ήδη κριθεί το παιχνίδι της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Ως απόρροια η μαθητική τους κουλτούρα δεν μπορεί να συμπλεύσει με τις απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου και τελικά επηρεάζει καθοριστικά τη σχέση τους με το σχολείο. Οι μαθητές αυτοί μας θυμίζουν τους μαθητές των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων του Willis (1977), οι οποίοι απορρίπτουν το σχολείο και κατασκευάζουν τη δική τους κουλτούρα, η οποία αποβαίνει τροχοπέδη στη σχολική τους επιτυχία. Οι θυσίες για να συμμορφωθούν στο πρότυπο του "καλού μαθητή" είναι πολύ μεγάλες, ενώ διακυβεύονται οι ελεύθερες προσωπικές επιλογές. Πρόκειται όμως για μια μορφή αντίστασης στην εκπαίδευση που οδηγεί τελικά στην αναπαραγωγή της κυριαρχίας και στην καθήλωση των νέων αυτών στις χαμηλές κοινωνικές θέσεις.

Να σας πω, εγώ προσέχω, γιατί έχω πάντα στο νου μου το σχολείο, γιατί θέλω να τα πάω καλά στο σχολείο, να γίνω κάτι στο μέλλον. Αυτοί τώρα, επειδή βαριούνται, δε θέλουν να κάνουν τίποτα. (...) Εδώ τα παιδιά έρχονται, για να μην πάρουν απουσίες. Δεν έχουν στόχο, ψάχνουν πώς να περάσουν καλά, να δειχτούν στους άλλους. Δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο. Κατερίνα (15 ετών, αιγυπτιακής καταγωγής).

5.2.2. Σε επίπεδο συναισθηματικό

Το περιβάλλον του σχολείου είναι οικείο για τα παιδιά των μεταναστών. Στο σχολείο που φοιτούν δεν ανήκουν σε κάποια μειοψηφούσα ομάδα, η ξένη καταγωγή αποτελεί μια διαφορετική κατηγορία από αυτήν του Έλληνα μαθητή, αλλά είναι παρούσα σε μεγάλο βαθμό στο σχολείο, με αποτέλεσμα να αποτελεί μια “κανονικότητα” για την εν λόγω μονάδα. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι και οι Έλληνες μαθητές του σχολείου αυτού ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Κοντολογίς οι παρέες είναι μικτές, οι συγκρούσεις δεν αποτυπώνουν την πόλωση ανάμεσα σε ξένους και γηγενείς και οι μαθητές συνυπάρχουν χωρίς η ξένη καταγωγή των μεταναστών μαθητών να βιώνεται ως σύνορο. Προστατευμένοι από το μέγεθος του πληθυσμού τους στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, οι μετανάστες μαθητές διατείνονται ότι σε αντίθεση με την ευρύτερη κοινωνία στο σχολείο αυτό δε βιώνουν διακρίσεις λόγω εθνικότητας. Σε ένα βαθμό οι μετανάστες μαθητές δια του αριθμού τους οικειοποιούνται το χώρο. Εντούτοις ο Γιάτσεκ διατείνεται ότι ορισμένοι καθηγητές είναι πιο τιμωρητικοί προς τους αλλοδαπούς μαθητές και πιο επιεικείς με τους Έλληνες.

Γιάτσεκ: Άμα τσακωθεί ο ξένος με το Έλληνα, θα τιμωρηθεί πάντα ο ξένος και όχι ο Έλληνας.

Μ.Π.: Ο Έλληνας δηλαδή θα μείνει ατιμώρητος;

Γιάτσεκ: Ναι ή θα βάλουν στον ξένο τρεις μέρες αποβολή στον Έλληνα μία.

Μ.Π.: Στο σχολείο αυτό πιστεύεις ότι γίνονται διακρίσεις στους μαθητές που έχουν ξένη καταγωγή;

Γιάτσεκ: Όχι, γιατί σ’ αυτό το σχολείο οι περισσότεροι είναι ξένοι.

Μ.Π.: Δε γίνονται δηλαδή διακρίσεις.

Γιάτσεκ: Δε γίνονται, τα παιδιά δεν κάνουν. Στην τάξη μας είναι όλοι ξένοι, είναι μόνο τέσσερις Έλληνες. Και στο τάξη μας είναι 19 άτομα, ποιος να μας κάνει κάτι;

Μ.Π.: Οι καθηγητές κάνουν διακρίσεις;

Γιάτσεκ: Οι καθηγητές εντάξει, κάποιο κάνουν. Δεν κάνουν δηλαδή κάτι επίτηδες, απλά το νιώθεις.

Μ.Π.: Μπορείς να δώσεις ένα παράδειγμα;

Γιάτσεκ: Για παράδειγμα να πετάξεις ένα χαρτάκι σε κάποιον. Αν το κάνει Έλληνας θα του πουν μην το κάνεις ξανά, σε σένα μπορούν να σε βγάλουν έξω από το τάξη.

Μ.Π.: Είναι πιο αυστηροί δηλαδή με τους ξένους.

Γιάτσεκ: Δεν είναι κανονικά ρατσισμός, έχουν δίκιο να βγάζουν έξω από το τάξη, γιατί πετάμε χαρτάκια, αλλά γιατί δε βγάζουν τότε και Έλληνα;

Μ.Π.: Μερικοί καθηγητές το κάνουν αυτό.

Γιάτσεκ: Μερικοί, λίγοι. Οι περισσότεροι είναι καλοί, εντάξει.

Γιάτσεκ (αγόρι, 16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

Σ' αυτό το σχολείο όχι, ούτε σ' άλλο, ποτέ δε με έχουν διακρίνει από τους άλλους, γιατί όλοι έχουν φίλους από ξένες χώρες, δεν υπάρχει κάποιος που να μην έχει. Αντμίρ (αγόρι, 17 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Δε με προσβάλλει κανείς σ' αυτό το σχολείο, αλλά δεν μπορώ να πω ότι μου λένε και «γεια σου, μωρό μου», εντάξει μέτρια. Γιάτσεκ (αγόρι, 16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

5.2.2.1. Οι συμμαθητές

5.2.2.1.1. “Τα παιδιά” / Φιλίες

Για τον Bernstein ο “περιορισμένος” λόγος των λαϊκών στρωμάτων συμβολίζει μια κουλτούρα βασισμένη στην κοινότητα και τις συλλογικές σχέσεις, όπου προτάσσεται η εξωλεκτική επικοινωνία και το “εμείς”. Η κουλτούρα αυτή είναι κυρίαρχη στο πρώτο σχολείο. Οι μαθητές συγκροτούν παρέες με τις οποίες συνδέονται με πολύ ισχυρούς δεσμούς. Η ομάδα των φίλων αποτελεί σημείο αναφοράς στη σχολική αλλά και προσωπική ζωή των υποκειμένων και αποτελεί σημαίνον κομμάτι της ταυτότητάς τους. Όλοι οι μαθητές μιλούν για τους “κολλητούς” τους και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων αναγνωρίζονται εύκολα οι διαφορετικές παρέες, οι οποίες έχουν συνήθως και ένα συγκεκριμένο στέκι στην αυλή. Η παρέα παίζει κυρίαρχο ρόλο στη σχολική ζωή και τη σχέση με το σχολείο.

Τα μέλη της μιλούν την ίδια γλώσσα, έχουν κοινά ενδιαφέροντα και αναζητήσεις, μοιράζονται ευχάριστες και δύσκολες στιγμές. Καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης ο Κλόντι (16 ετών, αλβανικής καταγωγής) ήταν πολύ ντροπαλός και κατηφής, μόνο όταν ρωτήθηκε για τον κολλητό του ένα πλατύ χαμόγελο σχηματίστηκε στο πρόσωπό του. Για τον Κλόντι ο κολλητός του είναι η μόνη υποστηρικτική σχέση στο σχολείο, γι' αυτό άλλωστε και επέμενε να έρθει και αυτός μαζί του στη συνέντευξη. Πολλοί μαθητές διατείνονται ότι έρχονται στο σχολείο, ή το σχολείο τους αρέσει, γιατί βρίσκουν τους κολλητούς τους και κάνουν πλάκα με την παρέα. Η σχέση αυτή είναι τόσο ισχυρή, ώστε μέσω αυτής βιώνεται και αποτιμάται σε μεγάλο βαθμό η σχέση με το σχολείο. Ο τρόπος για παράδειγμα με τον οποίο η διεύθυνση ή οι καθηγητές συμπεριφέρονται στον κολλητό είναι ικανό κριτήριο, για να επηρεάσει τη σχέση που αναπτύσσει ο μαθητής με το σχολείο. Η σχολική εμπειρία δεν αποτελεί απλά ένα ατομικό βίωμα, αλλά μια εμπειρία συλλογική, όπου τα μέλη της παρέας συγκροτούν κοινές στάσεις, αξιολογήσεις και πρακτικές απέναντι στο σχολείο, όπως τονίζει και ο Willms (2003).

Είμαστε μια παρέα επτά κορίτσια, κάθονται και αγόρια μαζί μας. Και οι επτά που είμαστε λέμε τα πάντα, βγαίνουμε μαζί, γνωριζόμαστε από την πρώτη Γυμνασίου. Φελίσια (17 ετών, πολωνικής καταγωγής).

Επικοινωνούμε μεταξύ μας, έχουμε σχεδόν τις ίδιες απόψεις, μας αρέσει να πλακωνόμαστε συνέχεια, για παιχνίδια. Μας αρέσει να πειράζουμε η μία την άλλη, συζητάμε τα πάντα. Ελένη (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

Ο υποστηρικτικός ρόλος των φίλων επισημαίνεται από όλους τους μαθητές. Ο Αντμίρ (αγόρι, 17 ετών, αλβανικής καταγωγής), όπως και πολλοί συμμαθητές του, υποστηρίζει ότι οι φίλοι του τον βοήθησαν να μάθει γρήγορα την ελληνική γλώσσα. Η αμοιβαία ανταλλαγή στο πλαίσιο της παρέας, ενταγμένη σ' ένα πραγματικό επικοινωνιακό πλαίσιο, ενισχύει τη βιωματική μάθηση και τις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Οι φίλοι παίζουν σημαίνοντα ρόλο στην πρόσκτηση της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά των μεταναστών. Έρχονται να καλύψουν τα κενά της σχολικής διδασκαλίας, η οποία συχνά διεξάγεται με ένα στείο τρόπο, με τον αυτοματισμό της επανάληψης στην κλίση ρημάτων, στη σύνταξη περιόδων ή στην ανάγνωση και ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων που λίγο μπορεί να αγγίζουν το βιωματικό κόσμο των παιδιών των μεταναστών. Η γλώσσα της παρέας είναι η γλώσσα της καθημερινής ζωής, που προάγει την εξοικείωση με τον

πραγματικό κόσμο του Ίντερνετ καφέ, των πάσης φύσεως συναλλαγών και το συγχρωτισμό με το άλλο φύλο. Ίσως ένας λόγος για τον οποίο όλοι οι μαθητές επισημαίνουν τη συμβολή των φίλων στην εκμάθηση των ελληνικών είναι επειδή η παρέα λειτουργεί ως μια μαθησιακή κοινότητα όπου χωρίς κόπο, αβίαστα και ευχάριστα απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες. Και αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με τη διδασκαλία στην τάξη, όπου η μάθηση είναι μια επίπονη και απαιτητική διαδικασία.

Αλλά και εκτός σχολικού περιβάλλοντος η παρέα των φίλων είναι κυρίαρχη. Κατά τον ελεύθερό τους χρόνο οι μαθητές συγχρωτίζονται με τους συμμαθητές τους, αναπαράγοντας τις ίδιες σχέσεις. Ο ελεύθερος χρόνος είναι πολύς, καθώς σύμφωνα με τις μαθητικές αφηγήσεις, η ενασχόληση με τα σχολικά καθήκοντα στο σπίτι είναι από ελάχιστη έως ανύπαρκτη. Από την άλλη πλευρά οι γονείς συχνά δουλεύουν πολλές ώρες, με αποτέλεσμα τα παιδιά να διαχειρίζονται αυτόνομα το χρόνο εκτός σχολείου. Ειδικά στην περίπτωση των αγοριών η ελευθερία αυτή είναι ακόμα μεγαλύτερη, καθώς έχουν την ευχέρεια να περνούν το χρόνο τους εκτός σπιτιού. Ελλείψη όμως οργανωμένων δραστηριοτήτων και αλληλεπίδρασης με άλλα περιβάλλοντα και άτομα, συχνά οι μαθητές αυτοί παραμένουν εγκλωβισμένοι σε περιορισμένα ερεθίσματα και ανταλλαγές.

Κλόντι: Ναι, γυρίζω σπίτι μου, κάθομαι, παίζω με τον υπολογιστή μου, διαβάζω μετά μια, μιάμιση ώρα και μετά φεύγω. Επειδή έχω και πληροφορική. Πηγαίνω και για υπολογιστές και συνεχόμενα βγαίνω βράδια. (...) (Μετά το μάθημα) αγοράζω κάτι να φάω, έρχεται και η ξαδέλφη μου, πηγαίνω την ξαδέλφη μου σπίτι και ή κάθομαι σπίτι και βλέπω τηλεόραση ή ασχολούμαι με κάτι άλλο ή βγαίνω.

Μ. Π.: Τι ώρα βγαίνεις;

Κλόντι: Όποτε μου έρθει.

Μ. Π.: Και τι ώρα γυρνάς σπίτι;

Κλόντι: ... Δεν έχω δει την ώρα. Καμιά φορά γυρνάω νωρίς, γιατί βαριέμαι πιο πολύ, δε μου αρέσει να βγαίνω τα βράδια. Αν είναι να γυρίσω μία, δύο βγαίνω πιο πολύ με ξαδέλφια. Όπως μου 'ρθει...

Κλόντι (αγόρι, 16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Τα παιδιά των μεταναστών του πρώτου σχολείου συγχρωτίζονται εκτός σχολικού περιβάλλοντος, αλλά δεν αναφέρουν όπως οι μαθητές του δεύτερου σχολείου καφετέριες, μπαρ, γνωστές αλυσίδες καταστημάτων, στέκια ή “in περιοχές” της Αθήνας. Οι έξοδοί τους δεν ταυτίζονται τόσο με καταναλωτικές συνήθειες όσο με τη συγκέντρωση της παρέας. Σε αντίθεση με την κουλτούρα των starbucks του δεύτερου σχολείου, εδώ κυριαρχεί η κουλτούρα του ποδοσφαίρου. Προσφιλής δραστηριότητα των μαθητών είναι να συναντιούνται σε δημόσιους ανοιχτούς χώρους και να οργανώνουν αγώνες ποδοσφαίρου. Συγκεντρώνονται στο μεγάλο γήπεδο γνωστής αθηναϊκής ποδοσφαιρικής ομάδας ή στα γηπεδάκια των παρακείμενων λόφων. Το ίντερνετ και τα παιχνίδια στον υπολογιστή αποτελεί επίσης προσφιλή απασχόληση, ενώ δεν είναι λίγοι οι μαθητές που συνδέουν τη βόλτα με τα ξαδέλφια, την ευρύτερη οικογένεια. Οι μαθήτριες βγαίνουν με τις φίλες τους και συνήθως συναντιούνται στην πλατεία, στην παιδική χαρά ή στο χώρο αναψυχής του παρακείμενου λόφου. Άλλες φορές ανταλλάσσουν επισκέψεις και συζητούν με τις ώρες για προσωπικά και άλλα ζητήματα.

Συνήθως βγαίνω με τις φίλες μου. Καθόμαστε στο λοφάκι, που είναι εδώ από τη μεριά του Γ. Έχει μια παιδική χαρά. Συνήθως πάμε τα σαββατοκύριακα, γιατί μες τη βδομάδα έχουμε σχολείο. Φελίσια (17 ετών, πολωνικής καταγωγής).

Βγαίνουμε το απόγευμα κατά τις πέντε, κάνουμε βόλτες και με τα τηλέφωνα κάνουμε φάρσες στους άλλους που είναι σπίτι τους ή σε κάποια αγόρια που είναι με τους φίλους τους. Τους παίρνουμε τηλέφωνο και τους στήνουμε σε κάποιο μέρος και δεν πάμε εμείς εκεί. Και περιμένουν εκεί μισή ώρα μία ώρα και τα ακούμε εμείς την άλλη μέρα. Μερικές φορές κάνουμε άλλη φωνή, σπάνια έχουμε τη φωνή μας, λέμε ότι είμαστε κάποιος άλλος και τους στήνουμε κάπου. Στην πλατεία Α. τους στήνουμε όλους. Περνάμε ωραία, όταν κάνουμε φάρσες στους άλλους. Κατερίνα (15 ετών, αιγυπτιακής καταγωγής).

Στη Σ., στο πάρκο να παίζουμε ποδόσφαιρο. Γιάτσεκ (αγόρι, 16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

5.2.2.1.2. Η παρέα-συμμορία και τα ξαδέλφια / Βεντέτες

Οι διαπληκτισμοί και οι τσακωμοί δεν περιορίζονται στο σχολικό περιβάλλον. Ο Κλόντι (αγόρι, 16 ετών, αλβανικής καταγωγής) αναφέρεται σε μια οξύτατη

αντιπαράθεση που είχε με συμμαθητή του εκτός σχολείου, η οποία είχε ως αποτέλεσμα να καταλήξει ο ίδιος στο νοσοκομείο. Αρνήθηκε να αφηγηθεί το περιστατικό, μίλησε μόνο για την έννοια της εκδίκησης. Φοβήθηκε μη βιαιοπραγήσουν τα ξαδέλφια του, όπως είχε φοβηθεί κάποτε μη σκοτώσει ο ίδιος κάποιον από το θυμό του. Ο Κλόντι βρίσκεται υπό την προστασία του κύκλου “των δικών” του ανθρώπων. Τα ξαδέλφια του, αν και εκτός σχολείου είναι οι προστάτες του, η ασφάλειά του, γι’ αυτό άλλωστε μετά το γεγονός πέρασαν από το σχολείο, να επιβλέψουν, να ελέγξουν. Το επεισόδιο θυμίζει τις παρέες-συμμορίες που αντιπαρατίθενται εκτός σχολείου προς επίλυση διαφορών, τα μεγάλα ξαδέλφια της οικογένειας επεμβαίνουν, ενώ αντιπαραθέσεις στα όρια ενός σχολικού προαυλίου μετασχηματίζονται σε ζήτημα αποκατάστασης μιας θιγμένης οικογενειακής ηθικής. Τέλος φράσεις όπως “εκδίκηση”, “φοβήθηκα μη τον σκοτώσω”, μας μεταφέρουν συμβολικά αλλά και κυριολεκτικά μακριά από το σχολικό περιβάλλον στον κόσμο των συμμοριών του δρόμου, σε μια κουλτούρα βίας που διαχωρίζει δυνατούς και ανίσχυρους.

Κλόντι: Να πω την αλήθεια εγώ δε θέλω να παίρνω εκδίκηση, το λέω ξεκάθαρα δε θέλω να παίρνω, αλλά μια φορά ένα παιδί με είχε στείλει στο νοσοκομείο. Δε θυμάμαι μου είχε φουσκώσει το μάτι. Και δεν ήθελα να το μάθει κανένας. Όταν το έμαθαν τα ξαδέλφια μου... Να μην ήταν ο θεός μου να τους σταμάταγε, ούτε εγώ ξέρω τι θα έκαναν.

Μ. Π.: Αυτοί ήταν Έλληνες, Κλόντι;

Κλόντι: Ναι.

Μ. Π.: Εκτός σχολείου έγινε αυτό;

Κλόντι: Ένας νομίζω ότι ήταν από το σχολείο. Αυτός μόλις είχε πρωτοέρθει εδώ, γι’ αυτό.

Μ. Π.: Είχατε προηγούμενα από το σχολείο και βρεθήκατε εκτός σχολείου;

Κλόντι: Ναι.

Μ. Π.: Και τα ξαδέλφια σου πήγαν και τον βρήκανε μετά;

Κλόντι: Συγκρατηθήκανε, πέρασαν μια βόλτα μετά από εδώ πέρα, δεν είδαν τίποτα και φύγανε. Δε θέλω να τσακώνομαι, μια φορά πήρα το μάθημά μου. Όταν

τσακώθηκα του πήρα το κεφάλι στον τοίχο και φοβήθηκα μην το σκοτώσω εκεί πέρα...

Κλόντι (αγόρι, 16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Δεν ξέρω για ασήματα πράγματα τσακώνονται συνήθως. Από πλάκες, χτυπιούνται έτσι για πλάκα και καταλήγει να τσακωθούν στ' αλήθεια. Μερικά παιδιά τσακώνονται και αν φάνε ζύλο, φέρνουν τον αδελφό τους, τον ξάδελφό τους. Φέρνουν παρέες. Πέρυσι είχαν τσακωθεί δυο παιδιά και ο ένας έφερε ολόκληρη παρέα. Είχαμε ένα πάρτι το βράδι, είχαν έρθει και εξωσχολικοί και τσακώθηκαν. Εντάξει δεν είναι τρόπος να λύνεις τα προβλήματα αυτός και είναι άσχημο να χτυπιούνται όποιος και αν είναι ο λόγος. Πιστεύω ότι μπορείς να τα λύσεις με συζήτηση. Φελίσια (17 ετών, πολωνικής καταγωγής).

Ο Κλόντι αναφέρεται και σ' έναν άλλο τσακωμό εκτός σχολείου, αυτή τη φορά με δύο μαθητές από το γειτονικό Γυμνάσιο. Ενώ παίζανε μπάλα στο γήπεδο του Παναθηναϊκού με τον κολλητό του, δύο φίλοι Έλληνες άρχισαν να τους βρίζουν, επειδή ήταν αλλοδαποί: *“Βρομιάρη και αυτά. Μας λέγανε εδώ δεν έχεις να φας... Επειδή εγώ είμαι από την Αλβανία, λέγανε κοίτα τον Αλβανό δεν έχει να φάει!”*. Και πάλι όμως αρνήθηκε να αφηγηθεί τι συνέβη στη συνέχεια. Η άρνηση του μαθητή να μιλήσει για τα εν λόγω περιστατικά υποκρύπτει ενδεχομένως ένα αίσθημα ντροπής. Ο Κλόντι δεν είναι περήφανος για τους τσακωμούς και τις βεντέτες στις οποίες εμπλέκεται. Όπως είπε *“μια φορά στο νοσοκομείο, πήρα το μάθημά μου...”*. Ατομικά δηλώνει ότι δε θέλει να παίρνει εκδίκηση και αποκαλύπτει ότι έφτασε σε σημείο να φοβηθεί μήπως σκοτώσει τον “αντίπαλο”, εντούτοις οι διαπληκτισμοί και οι συγκρούσεις συνεχίζονται. Η παρέα-συμμορία είναι πολύ ισχυρή, για να μπορέσουν τα μέλη της να αποστασιοποιηθούν ή να διαφοροποιηθούν από τις εν λόγω πρακτικές.

Επιπροσθέτως οι αντιτιθέμενες παρέες δε συγκροτούνται με αποκλειστικό κριτήριο την εθνικότητα, Έλληνες από τη μια και αλλοδαποί από την άλλη, οι παρέες είναι μικτές. Ο Κλόντι αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ειδικά την πρώτη χρονιά στο σχολείο τσακωνόταν συνέχεια με μαθητές που κατάγονταν από την ίδια χώρα με εκείνον. Πρόκειται για μια γενικευμένη κουλτούρα βίας, οι διαπληκτισμοί και τα περιστατικά σωματικής βίας δεν περιορίζονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών, όπως διατείνεται ο Κλόντι *“Είναι Αλβανοί που βρίζουν Αλβανούς, Ουκρανοί*

που βρίζουν Ουκρανούς, Έλληνες που βρίζουν Έλληνες”. Η κουλτούρα βίας τροφοδοτείται από την παρέα, ένας από τους στόχους της οποίας είναι η προστασία των μελών της. Στενοί δεσμοί αλληλεξάρτησης, αλληλεγγύης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης δένουν τα μέλη της, ενώ παράλληλα η παρέα-συμμορία ως υποκατάστατο της οικογένειας εκπληρώνει συναισθηματικές ανάγκες των μελών της, τα οποία βρίσκουν καταφύγιο στη συλλογικότητα αυτή (Vigil, 2003).

Κλόντι: Αν τσακωθώ εγώ με κάποιον ή ένας φίλος μου, θα μπούνε όλοι, όλη η παρέα.

Μ. Π.: Η δικιά σου ομάδα ποια είναι, ποιοι είναι αυτοί που σε βοηθάνε, όταν γίνεται κάτι;

Κλόντι: Συγκεκριμένα δεν είναι από το σχολείο. Είναι και Έλληνες στην παρέα.

Μ. Π.: Είναι παιδιά από άλλα σχολεία ή παιδιά που δουλεύουνε;

Κλόντι: Υπάρχουν και παιδιά που δουλεύουνε.

Μ. Π.: Είναι παιδιά που έχουν την ίδια καταγωγή με σένα;

Κλόντι: Είναι Πολωνοί, Αλβανοί, είναι και ο Ουκρανός ο φίλος μου ο Α. (γελάει). Στο σχολείο δεν πολυασχολούμαστε, μόνο αν συμβεί κάτι πολύ σοβαρό. Εγώ δεν έχω τσακωθεί τώρα, μπαίνο, όταν μπαίνει κάποιος άλλος. Άμα μπουν δύο με ένα δεν είναι δίκιο.

Μ. Π.: Τσακώνεστε μέσα στο σχολείο ή έξω από αυτό;

Κλόντι: Όπου βρεθούμε.

Κλόντι (αγόρι, 16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Η Φελίσια (17 ετών, πολωνικής καταγωγής) επισημαίνει τη θετική συμβολή ενός προγράμματος κατά της σχολικής βίας, που οργανώθηκε την προηγούμενη χρονιά από την καθηγήτρια της γεωγραφίας και λειτουργούσε μετά το σχόλασμα. Σκοπός του ήταν να μάθουν “να λύνουν τα προβλήματα με συζήτηση”. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετείχε ομάδα μαθητών, οι οποίοι βιωματικά μάθαιναν να συνδιαλέγονται μέσω της δραματοποίησης. Δύο μαθητές υποδύονταν ότι διαπληκτίζονται και ένας τρίτος ως διαιτητής και κριτικός φίλος επενέβαιν προτρέποντάς τους να λύσουν τις διαφορές τους με τη συζήτηση. Η Φελίσια προσπαθώντας να ερμηνεύσει τα περιστατικά βίας στο σχολείο της υποστηρίζει ότι τα παιδιά αυτά “βλέπουν γύρω τους

όλοι έτσι να λύνουν τα προβλήματά τους και δεν ξέρουν άλλο τρόπο”. Επισημαίνει επίσης ότι “ήταν και ένα παιδί που πέρυσι τσακωνόταν πολύ. Ήρθε στο πρόγραμμα και είχε ηρεμήσει κάπως”. Αναγνωρίζει ότι το πρόγραμμα ήταν “ωραίο” και ωφέλησε τους συμμετέχοντες, αλλά λειτούργησε μόνο την προηγούμενη χρονιά. Οι μαθητές εκφράζουν με απλά λόγια την επιδοκιμασία τους για τα εν λόγω προγράμματα. Πράγματι οι δράσεις αυτές ωφελούν πολλαπλά τη σχολική κοινότητα και αποτελούν ένα νέο παράθυρο στη γνώση, που πόρρω απέχει τις περισσότερες φορές από την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν συνεργατικά, βιωματικά και δημιουργικά. Επίσης θεματικά τα προγράμματα αυτά αγγίζουν φλέγοντα ζητήματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα ή εν γένει τομείς που παραγνωρίζονται στη σχολική τάξη. Αλλά και οι καθηγητές έχουν την ευκαιρία να δουν υπό άλλο πρίσμα τους μαθητές και δίνεται κατ’ αυτόν τον τρόπο η ευκαιρία ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης και της μεταξύ τους σχέσης. Αυτού του είδους οι μαθησιακές κοινότητες ενισχύουν τη σχέση του μαθητή με το σχολείο και προάγουν τη σχολική κουλτούρα της συνεργασίας.

5.2.2.1.3. Παραβατική συμπεριφορά

Στις συνεντεύξεις αναφέρθηκαν και κάποια άλλα περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς στα οποία εμπλέκονταν μαθητές του σχολείου. Μία μαθήτρια της Δευτέρας τάξης που ήταν καινούρια στο σχολείο χρηματοδοτούσε μαθητές, για να εξασφαλίσει την παρέα τους, γεγονός που επιβεβαιώθηκε από καθηγητές της σχολικής μονάδας. Ερχόταν στο σχολείο με μεγάλα ποσά, των 100, 200 ακόμα και 300 ευρώ, τα οποία προφανώς τα είχε αποσπάσει κρυφά από τους γονείς της. Σύμφωνα με τη Φελίσια (17 ετών, πολωνικής καταγωγής) “*Η κοπέλα έχει κάποιο πρόβλημα και δεν το καταλάβαινε ότι ήταν τόσα τα λεφτά. Δεν την έκανε κανείς παρέα, ήταν καινούρια στο σχολείο και ίσως γι’ αυτό (το έκανε), για να της μιλάει κάποιος, να έχει φίλους*”. Όταν το έμαθαν οι καθηγητές, έγινε “*αρκετή φασαρία, γιατί είχαν πάρει παιδιά πολλά λεφτά*”. Κάποιοι μαθητές εκμεταλλεύτηκαν την κατάσταση της μαθήτριας και κατάφεραν με αυτόν τον τρόπο να κερδίσουν σημαντικά ποσά, ενώ σε ένα παράλληλο περιστατικό μία άλλη μαθήτρια του σχολείου εκβίαζε καθημερινά συμμαθήτριάς της, για να τους αποσπάσει το χαρτζηλίκι.

Επίσης ένα άλλο μείζον ζήτημα που αναδύθηκε από τις αφηγήσεις των μαθητών ήταν οι κλοπές. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς πολλοί μαθητές έχασαν χρήματα ή το κινητό τους. Κατά την παραμονή μας στο πεδίο, διαπιστώσαμε ότι οι καθηγητές συνήθως δεν εφημερεύουν στους ορόφους και καθώς οι μαθητές μένουν στην τάξη, τα προσωπικά αντικείμενα των παιδιών δεν είναι ασφαλή. Αυτό που είναι αξιοσημείωτο κατά τη γνώμη μας είναι το πλαίσιο και ο τρόπος διαχείρισης του ζητήματος των κλοπών. Όπως μας εξήγησε η Ελένη (15 ετών, ελληνικής καταγωγής), ενώ οι μαθητές γνώριζαν το παιδί που διαπράττει τις κλοπές, εντούτοις δεν το κατήγγειλαν στη διεύθυνση, προκειμένου να προστατεύσουν ή να ανακτήσουν τα δικά τους πράγματα. Η αιτιολογία ότι, αν κάποιος έκανε καταγγελία, “*δε θα ήταν καλά μετά με τα παιδιά*”, θυμίζει καθεστώς εκφοβισμού, όπου οι ανίσχυροι απλά υπομένουν την παντοδυναμία κάποιων και ανέχονται να ζημιώνονται. Ίσως πρόκειται για τους “*κουμανταδόρους*” του σχολείου, σύμφωνα με το χαρακτηρισμό καθηγητή, οι οποίοι έχουν τη δύναμη να επιβάλλουν τη θέλησή τους. Επίσης αξιοσημείωτη είναι και η υποβάθμιση του ρόλου της διεύθυνσης στην επίλυση των προβλημάτων και στην απονομή της δικαιοσύνης. Γενικότερα υπάρχει κάποιου είδους απαξίωση ή έλλειψη εμπιστοσύνης στο κατά πόσο η διεύθυνση είναι ικανή να αποτρέψει αρνητικές συμπεριφορές και καταστάσεις, γεγονός που κατά τη γνώμη μας ενισχύει περαιτέρω το καθεστώς ανομίας και απαξιώνει ακόμη περισσότερο τη σχέση με το σχολείο. “*Απλά το μόνο που ξέρω και εγώ και αυτοί που τσακώνονται είναι ότι παίρνουν αποβολή, ημερήσια αποβολή. Αυτό και την άλλη μέρα ξαναγίνεται το ίδιο πράγμα*” Ελένη.

Ελένη: Ναι και ξέρω και πολλά παιδιά που το κάνουν αυτό. Πέρυσι ήξερα κάποια παιδιά που τα παίρνανε (κλέβανε) και στην τάξη μας το ξέρανε αυτό το παιδί. Και όταν έβλεπαν ότι έρχεται κρύβαν τα πράγματά τους, για να μην τα πάρει.

Μ.Π.: Και εσείς πού το ξέρατε ότι αυτό το παιδί έκλεβε;

Ελένη: Κάποιο παιδί το είχε δει.

Μ.Π.: Το είπατε στο γραφείο;

Ελένη: Όχι, γιατί στους πιο πολλούς το παιδί αυτό ήταν φίλος και αν κάποιος ήθελε να πάει να το πει στο γραφείο ή στο ίδιο το παιδί, δε θα μπορούσε, γιατί μετά δε θα ήταν καλά με τα άλλα τα παιδιά.

Μ.Π.: Έκλεβε δηλαδή τους φίλους του;

Ελένη: Έκλεβε από άλλες τάξεις.

Μ.Π.: Και τα παιδιά που έχαναν τα πράγματά τους δεν πήγαιναν στο γραφείο;

Ελένη: Μερικά πηγαίνουν στο γραφείο, αλλά άλλα δε θέλανε να πάνε, δεν ξέρω γιατί.

Μ.Π.: Και η διευθύντρια δεν έκανε κάτι;

Ελένη: Όχι, άμα έβρισκε τα πράγματα, θα το έλεγε στην προσευχή. Δηλαδή σαν να μην τη νοιάζει.

Ελένη (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

5.2.2.2. Οι καθηγητές

5.2.2.2.1. Η απουσία

Εκτός σχολικής αίθουσας οι καθηγητές είναι συνήθως απόντες στη σχολική αυτή μονάδα. Κατά τα διαλείμματα σπάνια βλέπεις καθηγητές να εφημερεύουν, ή και όταν αυτό συμβαίνει η εφημερία αποτελεί απλά μια τυπική παρουσία, χωρίς οι καθηγητές να επεμβαίνουν, για να διορθώσουν “τα κακώς κείμενα”. Στο προαύλιο οι μαθητές συνωστίζονται, τρέχουν, αλληλοπροκαλούνται αστειευόμενοι. Ορισμένοι “μπουγελώνονται” έχοντας πάρει το λάστιχο της αυλής, ενώ εντόπισα και μια παρέα μαθητών που έκαναν στον αέρα κολοτούμπες, χωρίς ευτυχώς να πέσουν με το κεφάλι στις πλάκες της αυλής. Σ’ αυτό το σκηνικό εφηβικής εκτόνωσης σ’ ένα τόσο περιορισμένο χώρο η έλλειψη της παρουσίας ενηλίκων θέτει τους μαθητές σε ακόμα δυσμενέστερη θέση. Δεν είναι μόνο ότι γιγαντώνεται και κυριαρχεί η κουλτούρα της δύναμης, της φωνής και της βωμολοχίας, αλλά ενυπάρχει και ο κίνδυνος σοβαρού ατυχήματος. Όπως χαρακτηριστικά σχολίασε ένας καθηγητής “είναι θαύμα που δεν έχει γίνει κάποιο ατύχημα”. Σε όλες αυτές τις εκδηλώσεις “ξεπεράσματος των ορίων” στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας οι καθηγητές απέχουν. Βρίσκονται στο ήρεμο και οργανωμένο περιβάλλον του γραφείου με κλειστή την πόρτα, όπως παρατήρησα, ενώ στο προαύλιο με τη δική τους ανοχή εγκαθιδρύεται και νομιμοποιείται μια κατάσταση εκτός ορίων, που μετασχηματίζει το σχολείο σε “αρένα”, όπως υποστηρίχθηκε, και ακυρώνει κάθε σχέση των μαθητών με αυτό.

Είναι στο γραφείο τους και κάθονται. Μερικές φορές όταν ακούν πολλή φασαρία, βγαίνουν, μπαίνουν στη μέση, φωνάζουν, γίνεται φασαρία. Και γενικότερα γίνεται όλο αυτό το μπάχαλο. Ελένη (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

Ίσως ο μόνος που επιβλέπει την αυλή είναι η κυρία του κυλικείου. Βλέποντας τους μαθητές να παίζουν με τα νερά, ίσως προσπαθώντας να σώσει και το κυλικείο της από ενδεχόμενο βρέξιμο, βγαίνει από το σπιτάκι και ωρυόμενη τους κυνηγάει με μια σκούπα. Η κυρία του κυλικείου συγχρωτίζεται με τα παιδιά στην αυλή, βρίσκεται μεταξύ τους, φαίνεται πολλές φορές θυμωμένη να τους επιπλήττει. Αλλά και όταν συναντήσαμε καθηγητές στην εφημερία η παρουσία τους ήταν περισσότερο διεκπεραιωτική παρά μια ουσιαστική παιδαγωγική παρέμβαση. Σε κάποιο διάλειμμα συναντήσαμε την εφημερεύουσα καθηγήτρια στον πρώτο όροφο. Η φασαρία ήταν μεγάλη, καθώς μια ομάδα μαθητών προσπαθούσε να ανοίξει βρίζοντας την πόρτα της τάξης τους, ενώ κάποιοι άλλοι μέσα σ' αυτή εμπόδιζαν την είσοδό τους. Η πόρτα άνοιγε και έκλεινε με δύναμη, ενώ οι μαθητές διαπληκτίζονταν αγριεμένοι. Η καθηγήτρια στεκόταν αμέτοχη παραπλεύρως μιλώντας με δυο μαθήτριες. Εκτός σχολικής τάξης οι καθηγητές είναι σαν να μην έχουν την παιδαγωγική ευθύνη των μαθητών τους. Κλεισμένοι στον πολιτισμένο, καθαρό και ήρεμο χώρο του γραφείου τους, αφήνουν στους μαθητές την πρωτοβουλία να επιβάλλουν μόνοι τους κατά βούληση τους νόμους στο σχολικό προαύλιο ή καλύτερα την ανομία. Οι καθηγητές έχοντας εξασφαλίσει το δικό τους ειρηνικό καταφύγιο μακριά από τα τεκταινόμενα στην αυλή, αδιαφορούν για ό,τι συμβαίνει στον “έξω” κόσμο των μαθητών.

Όχι στην αρχή και σε όλη τη χρονιά τα παιδιά είναι σαν να μην είναι σε σχολείο. Δεν υπάρχουν απλά όρια, δεν υπάρχει τάξη, σεβασμός ανάμεσα στον καθηγητή και το μαθητή. Αλλά για να σέβεται ο μαθητής τον καθηγητή, πρέπει και ο καθηγητής να δώσει το παράδειγμα. Από τη στιγμή που δεν το δίνει, δεν μπορεί να του κάνουν παρατήρηση. Ελένη (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

5.2.2.2.2. Η πρακτική της απομάκρυνσης / αποστασιοποίησης

Το κουδούνι χτυπάει στο πρώτο σχολείο, αλλά η εικόνα δεν αλλάζει. Θα πρέπει να περάσουν αρκετά λεπτά, για να αρχίσουν να ανεβαίνουν στην τάξη οι πρώτοι μαθητές και να εμφανίζονται οι καθηγητές. Οι μαθητές που, όπως τους χαρακτηρίζει ο Willis, “κάνουν πλάκα” και “σπέρνουν το χάος” στην αυλή μεταφέρουν τις ίδιες

πρακτικές στην τάξη, ενώ οι καθηγητές διαμαρτύρονται ότι το μάθημα συρρικνώνεται χρονικά κατά το ήμισυ, καθώς οι μαθητές αργούν να εισέλθουν στην τάξη και να ησυχάσουν για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Μία πάγια στρατηγική, για να επέλθει η ηρεμία είναι η απομάκρυνση των άτακτων μαθητών από την τάξη με αποβολή ή με άδεια. Συχνά οι μαθητές επικαλούνται μια βιολογική ανάγκη, για να αποχωρήσουν από την τάξη και μένουν στο προαύλιο για το υπόλοιπο της σχολικής ώρας με τους υπόλοιπους μαθητές που αποφάσισαν να απουσιάσουν από το μάθημα. Αν συνυπολογίσει κανείς τους μαθητές που βρίσκονται στο προαύλιο, επειδή απουσιάζει ο καθηγητής ή επειδή δεν πήγαν στο μάθημα της γυμναστικής που διεξάγεται εκτός σχολικού κτιρίου, γίνεται κατανοητό γιατί η αυλή είναι πάντα γεμάτη μαθητές, τους οποίους, αξίζει να σημειωθεί, κανείς δεν αναζητά, ούτε κανείς θορυβείται με την παρουσία τους στον ανοίκειο για την ώρα χώρο. Η απομάκρυνση των “δύσκολων” μαθητών από την τάξη είναι πάγια πρακτική, η οποία νομιμοποιείται για το “καλό” των υπολοίπων μαθητών. Χαρακτηριστική ήταν η περίπτωση του Όλντριν (*αλβανικής καταγωγής*). Δεν καταφέραμε να του πάρουμε συνέντευξη, γιατί ποτέ δεν τον βρήκαμε στην τάξη του. Ο Όλντριν ήταν συστηματικά απών από τη σχολική τάξη, εντούτοις αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σ’ όλους τους τοίχους της αυλής και σ’ αυτούς της τάξης του κυριαρχούσε γραμμένο το όνομά του. Εναλλακτικός τρόπος ύπαρξης ή ένας μαθητής που φωνάζει να τον προσέξουν;

5.2.2.2.3. Η αδυναμία σύναψης σχέσης

Αν και μεμονωμένη αυτή η περίπτωση, στο πρώτο σχολείο υπάρχει ένας καθηγητής που αδυνατεί να συνάψει οιαδήποτε σχέση με τους μαθητές, καθώς, σύμφωνα με τις περιγραφές τους, πρόκειται για ψυχοπαθολογική περίπτωση. Ο εν λόγω καθηγητής, όπως αφηγήθηκαν μαθητές, πέρα από το ότι αδυνατεί να ανταποκριθεί στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις, άσκησε σωματική βία εναντίον συμμαθητών τους. “*Δεν του έκαναν τίποτα φυσικά*”. Κατά πόσο οι μετανάστες γονείς θα έμπαιναν σε μια διαδικασία μήνυσης του καθηγητή, ή καταγγελίας του στην αρμόδια επιτροπή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λόγω πλημμελούς άσκησης των επαγγελματικών του καθηκόντων, καθώς και άσκησης σωματικής βίας; Γνωρίζουμε αντίθετα πόσο ευαίσθητοι είναι οι Έλληνες γονείς σε θέματα καταπάτησης των δικαιωμάτων των δικών τους παιδιών. Ένα δεύτερο ερώτημα που εγείρεται κατά τη γνώμη μας είναι το εξής: Τέτοιες “ιδιαιτέρως” περιπτώσεις καθηγητών βρίσκονται

συνήθως μακριά από τη σχολική τάξη σε κάποιο γραφείο της αρμόδιας Εκπαίδευσης. Μήπως το εν λόγω σχολείο με Ελληνες χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων και υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών βρίσκεται στο περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος;

Οι καθηγητές είναι μια χαρά, μόνο ένας καθηγητής δεν είναι στα καλά του, έχει ένα πρόβλημα. Μας κάνει ζωγραφική, όταν είναι νευριασμένος, θα βγάλει πάνω μας τα νεύρα του. Δε θέλει να τον ακουμπάει με καμία δύναμη κανείς, με καμία δύναμη. Την πόρτα την ακουμπάει με το δάκτυλο του, πρέπει πρώτα να του καθαρίσουμε το θρανίο και την καρέκλα, για να καθίσει. Άμα κάποιος γελάσει, αρχίζει και φωνάζει. Μια φορά πέρσι ένα συμμαθητή μας που είναι τώρα στο Γ4 τον είχε πάρει στον τοίχο έτσι και άρχισε να τον χτυπάει. Και φέτος πάλι στο Γ4 πήρε ένα κορίτσι, επειδή αυτές ερχόνταν και έκλεισαν την πόρτα στη μούρη του, παίρνει το κορίτσι που ήταν στο πρώτο θρανίο και τη ρίχνει κάτω στο πάτωμα. Και το είπε στο γραφείο, αλλά δεν του έκαναν τίποτα φυσικά. Δεν μπορούσε να κάνει και τίποτα το κορίτσι, σηκώθηκε και κάθισε στη θέση του. Αυτή δεν ήθελε να πάει στο γραφείο, αλλά η φίλη της είπε, πάμε να το πούμε στην κυρία διευθύντρια, αλλά δεν έγινε τίποτα. Κατερίνα (15 ετών, αιγυπτιακής καταγωγής).

Μερικοί, λίγοι. Οι περισσότεροι είναι καλοί, εντάξει. Έχουμε ένα καθηγητή που δέρνει τα παιδιά. Έρχεται αυτός στο τάξη, αυτός είναι τρελός, έχει ψυχολογικά προβλήματα. Πόσο χρονών είναι 60; Δεν ξέρω, έρχεται στο τάξη, αρχίζει να βρίζει, «άει στο διάολο να πάτε εσείς όλοι», χτύπησε μία κορίτσι από το Γ4, ένα παιδί με φάπες πλάκωσε. Είναι τρελός, έχει προβλήματα. Δεν είχε γίνει κάτι σοβαρό, απλά είναι χαζός αυτός. Αυτός «σκάστε εσείς, τι σκατά γίνεται εδώ πέρα!». Τι να του πούμε; Ξέρετε πώς ανοίγει την πόρτα αυτός; Έτσι με ένα δάκτυλο, μία ώρα την ανοίγει, για να μπει μέσα στο τάξη. Έρχεται πάντα δέκα λεπτά πριν χτυπήσει το κουδούνι, αλλιώς δεν έρχεται μέσα στο μάθημα. Κάνει ό,τι θέλει. Είναι λίγο τρελός ο άνθρωπος, έρχεται, αρχίζει να φωνάζει στα παιδιά, σ' όλους. Αυτός δεν κάνει ρατσισμό, σ' όλους έτσι κάνει και στους ξένους και στους Έλληνες. Γιάτσεκ (αγόρι, 16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

5.2.2.2.4. Υποστηρικτικές σχέσεις

Η σχέση με το σχολείο αναπτύσσεται, όταν παράλληλα καλλιεργείται και η σχέση με τον καθηγητή. Αδιαμφισβήτητα η εφηβεία είναι η περίοδος της “επανάστασης” και της ρήξης με τα πρότυπα και την αυθεντία, εντούτοις οι μαθητές έχουν ανάγκη από ένα υποστηρικτικό πλαίσιο γνήσιας ανταλλαγής και επικοινωνίας. Είναι αξιοσημείωτη η μεταμόρφωση της συγκεκριμένης σχολικής τάξης, όταν η αλληλεπίδραση μαθητών και καθηγητή αλλάζει όρους και διεξάγεται σ’ ένα κλίμα αμοιβαίας αποδοχής, κατανόησης και ενθάρρυνσης. Η τάξη μετασχηματίζεται από πεδίο μάχης με στιλό που εκτοξεύονται και χαρτάκια που ίπτανται, σ’ ένα ειρηνικό τοπίο, όπου κανείς δεν παρεμποδίζει το μάθημα. Είναι άξιο λόγου επίσης το πόσο απλά, αλλά και πόσο σημαντικά τελικά είναι αυτά που αναφέρουν οι μαθητές και τα οποία διαφοροποιούν τη στάση της καθηγήτριας των Γαλλικών και του καθηγητή της Φυσικής από τους υπόλοιπους καθηγητές.

Δεν μπαίνει αμέσως στο μάθημα, μας ρωτάει «τι κάνετε» και μετά αρχίζουμε το μάθημα. Κατερίνα (15 ετών, αιγυπτιακής καταγωγής).

Μας μιλάει χαρούμενη, όχι να κάθεται απλά και να μας λέει το μάθημα. Φελίσια (17 ετών, πολωνικής καταγωγής).

Ανοίγουμε συζήτηση για κάποια θέματα δικά μας. Κατερίνα (15 ετών, αιγυπτιακής καταγωγής).

Κάνει πλάκες μαζί μας και γελάει. Κατερίνα (15 ετών, αιγυπτιακής καταγωγής).

Πρόκειται για πολύ απλά καθημερινά πράγματα, που πιστοποιούν όμως την ύπαρξη μιας ουσιαστικής σχέσης. Οι μαθητές ξεχωρίζουν την κυρία Χατζηδημητρίου, καθώς αντιλαμβάνονται τη βούλησή της να αναπτύξει γέφυρες επικοινωνίας προς αυτούς και να τους προσεγγίσει. Δε διεκπεραιώνει απλά κάποια υπαλληλική υποχρέωση βιοπορισμού κάνοντας μάθημα, η σχολική τάξη δεν είναι εφιάλτης γι’ αυτήν –βλέπε ρήσεις άλλων καθηγητών όπως “βγάζω τον καρκίνο”-, αλλά δείχνει να αγαπάει αυτό που κάνει και προπαντός σέβεται τους μαθητές. Ενδιαφέρεται γι’ αυτούς, ακούει τις απόψεις τους, συζητάει μαζί τους και παρουσιάζεται χαρούμενη στη σχολική τάξη, γεγονός που καθιστά σαφές ότι χαίρεται αυτό που κάνει. Η ειδοποιός διαφορά λοιπόν είναι η σχέση. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν οι μαθητές δηλώνει το πόσο σημαντική είναι γι’ αυτούς η δημιουργία μιας σχέσης με τον καθηγητή. Με φράσεις όπως “είναι καλός μαζί μας, μας αγαπάει,

δε μας φωνάζει, δε μας πάει στο γραφείο” “μας καταλαβαίνει” αιτιολογούν γιατί γίνεται μάθημα στην ώρα του κυρίου Παπαδόπουλου και της κυρίας Χατζηδημητρίου, ενώ στις υπόλοιπες διδακτικές ώρες η κατάσταση είναι έκρυθμη. Οι περισσότεροι καθηγητές όχι μόνο δεν αναπτύσσουν υποστηρικτικές σχέσεις με τους μαθητές, αλλά μέσα από τις αφηγήσεις των μαθητών παρουσιάζονται σαν να είναι μόνοι τους στην τάξη, αγνοώντας το μαθητικό κοινό με μόνη έγνοια να “κάνουν το μάθημα” και να φύγουν.

Φελίσια: Ναι, κάπως έτσι κάνουμε μάθημα. Στα μαθηματικά συνήθως πετάμε χαρτιά, στιλούς, κιμωλίες. Ο καθένας δηλαδή κάνει ό,τι θέλει. Μόνο στα γαλλικά και στα καλλιτεχνικά που είναι πάρα πολύ αυστηρός δεν κουνιέται κανείς. Βγάζει έξω μαθητές, φωνάζει, τους στέλνει στο γραφείο, γι’ αυτό. Στα γαλλικά από μόνοι μας. Κάθονται όλοι ήσυχοι, δεν κάνει κανείς φασαρία, όχι επειδή φωνάζει. Ίσως επειδή τη συμπαθούμε πιο πολύ από όλους. Δεν ξέρω. Κάθονται ήσυχοι, ενώ στις άλλες ώρες κάνουνε φασαρία συνέχεια, στην ώρα των γαλλικών είναι ήσυχοι.

Μ.Π.: Τι έχει το μάθημα των γαλλικών;

Φελίσια: Απλά η καθηγήτρια είναι καλή, συμπαθητική. Κάνουμε μάθημα, αλλά κάνουμε και πλάκα, μιλάμε και για άλλα πράγματα. Δεν είναι μόνο μάθημα, μάθημα και μάθημα. Μας μιλάει χαρούμενη, όχι να κάθεται απλά και να μας λέει το μάθημα.

Φελίσια (17 ετών, πολωνικής καταγωγής).

Από το προσωπικό του σχολείου η κυρία του κυλικείου φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική ζωή. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων πολλές φορές ακούγαμε τις φωνές της στο προαύλιο. Στα διαλείμματα επίσης είχε επωμιστεί το ρόλο της επιστάτριας της αυλής. Επέβλεπε τους μαθητές, προσπαθούσε με τον τρόπο της να αποτρέψει συγκρούσεις, μπουγελώματα και παντός είδους νεανική τολμηρή συμπεριφορά. Δίπλα στο κυλικείο υπήρχαν πάντα πηγαδάκια μαθητών και πολλές φορές τη συναντήσαμε ανάμεσά τους. Με το δικό της τρόπο μέσα από φωνές και κυνηγητά των μαθητών βρισκόταν δίπλα τους, προσφέροντας τελικά μια υπηρεσία στους μαθητές, χωρίς αυτή να εκπορεύεται από την ιδιότητά της. Και αν πολλάκις ακούσαμε για τους καθηγητές ότι δε “νοιάζονται”, για την κυρία του κυλικείου ακούσαμε από τη Φελίσια ότι αυτή “νοιάζεται”. Είναι γεγονός ότι το προσωπικό του σχολείου συχνά βρίσκεται στο περιθώριο της σχολικής κοινότητας, σε θέσεις που

“μειονεκτούν” σε κύρος σε σχέση με αυτές του συλλόγου των καθηγητών. Η αλήθεια είναι ότι σ’ αυτό το σχολείο η ευγένεια του θυρωρού, η έντονη παρουσία της κυρίας του κυλικείου και οι προσηνείς σχέσεις των μαθητών μαζί τους μας έδειξαν ότι κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας παίζει το δικό του ρόλο στη σχέση που έχουν οι μαθητές με το σχολείο.

Μ.Π.: Είναι η κυρία του κυλικείου. Την ακούω πολλές φορές να φωνάζει.

Φελίσια: Ναι, όταν κάνουν φασαρίες τα αγόρια στα διαλείμματα φωνάζει συνέχεια, μπαίνουν και τα αγόρια στις τουαλέτες των κοριτσιών και φωνάζει.

Μ.Π.: Η κυρία του κυλικείου φωνάζει όχι οι καθηγητές;

Φελίσια: Συνήθως οι καθηγητές, όταν έχουν εφημερία, κάθονται πάνω. Λίγοι κατεβαίνουν κάτω. Και οι τουαλέτες των κοριτσιών είναι προς τα μέσα, δε φαίνονται.

Μ.Π.: Και σας προσέχει...

Φελίσια: Ναι.

Μ.Π.: Γιατί το κάνει;

Φελίσια: Δεν ξέρω... νοιάζεται.

Φελίσια (17 ετών, πολωνικής καταγωγής).

5.2.3. Σε επίπεδο γνωστικό

Η σχέση με τη γνώση δεν καλλιεργείται στο πρώτο σχολείο. Οι καθηγητές διαμαρτύρονται ότι το επίπεδο είναι πολύ χαμηλό και αυτό ισχύει τόσο για τους Έλληνες όσο και για τα παιδιά των μεταναστών. Φράσεις όπως “έχω βγάλει τον καρκίνο” ή απόψεις όπως ότι πρέπει το μάθημα της γλώσσας να διδάσκεται στους αλλοδαπούς ξεχωριστά ως μάθημα ξένης γλώσσας ή πρέπει με την άφιξή τους στην Ελλάδα να παρακολουθούν ένα χρόνο μαθήματα προπαρασκευαστικά, διατυπώνονται ευρέως μεταξύ των καθηγητών. Τα παιδιά του σχολείου, σύμφωνα με τον κύριο Παπαδόπουλο, ενδιαφέρονται για τους βαθμούς, οι αδύνατοι μαθητές, για να μη μείνουν στην ίδια τάξη και οι καλοί από υπέρμετρο ζήλο. Η σχέση με το γνωστικό αντικείμενο και η επιθυμία για ανακάλυψη ακυρώνεται μέσα από μια ωφελμιστική βαθμοθηρία που υιοθετούν οι μαθητές, η πλειοψηφία των οποίων κινδυνεύουν να

μείνουν ανεξεταστέοι σε κάποια μαθήματα ή να επαναλάβουν την ίδια τάξη. Όπως υποστηρίζουν και οι Dubet & Martucelli (1996) οι μαθητές λειτουργούν μέσα από μία πραγματιστική – ωφελμιστική λογική υπολογίζοντας και εξισορροπώντας επενδύσεις και οφέλη. Χρησιμοποιούν στρατηγικές, ώστε να πετύχουν το στόχο τους, χωρίς να “ξοδέψουν” τις δυνάμεις τους. Εν προκειμένω ο στόχος της πλειοψηφίας των μαθητών, λόγω της πολύ χαμηλής σχολικής επίδοσης, είναι η εξασφάλιση ενός βαθμού που θα επιτρέψει την προαγωγή στην επόμενη τάξη.

5.2.3.1. Η ενισχυτική διδασκαλία

Η ενισχυτική διδασκαλία στα πλαίσια του προγράμματος αντισταθμιστικής αγωγής έχει περιορισμένα αποτελέσματα στη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με τη γνώση και κατ’ επέκταση με το σχολείο, αν και οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι σε ένα πρώτο επίπεδο ωφελήθηκαν από τα μαθήματα αυτά, βελτίωσαν το λόγο τους και ανέπτυξαν το λεξιλόγιό τους. Πρόκειται ωστόσο για μια πρόοδο στο τυπικό μέρος της γλώσσας που αφορά την πρόσκτηση επικοινωνιακών τεχνικών, ορθογραφικών κανόνων και γραμματοσυντακτικών φαινομένων. Τα όρια των μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας δεν επιτρέπουν την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής σχέσης με το κείμενο και τη γλώσσα. Ο καθηγητής καλείται να καλύψει “επείγουσες” γλωσσικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών που είτε ήρθαν πρόσφατα στην Ελλάδα και δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, είτε η επίδοσή τους είναι πολύ χαμηλή και πλήττονται από τη σχολική αποτυχία. Στόχος είναι να εισάγει τους μαθητές στα βασικά αξιώματα της ελληνικής γλώσσας, ενώ οι καθηγητές της σχολικής τάξης, περιμένουν τα άμεσα αποτελέσματα της εν λόγω διδακτικής παρέμβασης. Ως επακόλουθο τα όρια της είναι δεδομένα μέσα σ’ ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου τα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής αντιμετωπίζονται ως η συνταγή για τη άμεση θεραπεία των προβλημάτων.

Η στοχοθεσία των μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, οι ώρες διεξαγωγής τους μετά το πέρας των μαθημάτων, η διδακτική και παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία συχνά δε συνάδει με την ηλικία των αλλοδαπών μαθητών αποτελούν τροχοπέδη στην ανάπτυξη μιας νέας σχέσης με τη γνώση και το σχολείο. Ως απόρροια τα αποτελέσματα είναι βραχύβια. Οι μαθητές ολοκληρώνουν ή εγκαταλείπουν τη φοίτησή τους στα μαθήματα ενισχυτικής έχοντας βελτιώσει

ενδεχομένως την επικοινωνιακή τους ικανότητα στην ελληνική γλώσσα, αλλά η αποτίμηση της διαδικασίας ολοκληρώνεται σ' αυτό το όφελος. Σύμφωνα με τις αφηγήσεις η ενισχυτική διδασκαλία δε άλλαξε τον ρου της μαθητικής πορείας των συμμετεχόντων. Ορισμένοι από αυτούς βελτιώθηκαν ως προς το τυπικό μέρος της γλώσσας, αλλά χωρίς να έχει υπάρξει καμιά ουσιαστική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο βλέπουν το σχολείο, τα σχολικά καθήκοντα και τη γνώση. Ίσως γι' αυτό το λόγο ο θεσμός των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων έχει ατονήσει στις σχολικές μονάδες. Κανείς δε θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι τα παιδιά των μεταναστών δε χρήζουν περαιτέρω εκπαιδευτικής στήριξης. Οι ίδιοι οι μαθητές όμως με τη μη συμμετοχή τους απαξιώνουν τα εν λόγω προγράμματα, τα οποία προφανώς δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους ανάγκες.

Πολύ δύσκολα. Καθόμουνα στην αρχή δεν κατάλαβα τίποτα. Μετά κάπως άλλαξε, άρχιζα να μάθω ελληνικά. Κάποτε ήταν όλοι ξένοι. Ήταν δύσκολα. Πήγα ενισχυτική μετά κάπως με βοήθησε. Μετά σταμάτησα να πηγαίνω ενισχυτική, γιατί είμαι τεμπέλης, γιατί δεν ήταν στις ώρες του μαθήματος, ήταν μετά από το σχολείο, ερχόμουνα στις πέντε μέχρι επτά. Δε μου άρεσε η τάξη, βαριόμουν να έρθω από το σπίτι, μένω Στέφανου Κουμανούδη και να κάνω παραπάνω, από τις πέντε στις επτά. Μας έλεγε κάποιες μπουρδες και τι; Κάτι ο Γιάννης παίζει με τη μπάλα και τέτοια... Δε μου άρεσε. Μετά κάναμε πιο δύσκολα πράγματα, αλλά σας είπα είμαι λίγο τεμπέλης. Γιάτσεκ (αγόρι, 16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

Μας μαθαίνει να εκφραζόμαστε σωστά, σύνταξη, ορθογραφία και ανάγνωση. Βασικά με βοηθάει λίγο, γιατί έχω πρόβλημα με την ορθογραφία και θέλω να τη βελτιώσω, αλλά έχω πρόβλημα και με τον τρόπο έκφρασης, δεν εκφράζομαι σωστά. Με βοηθάει και έξω, γιατί σε λίγο θα δώσω λόουερ και με βοηθάει στην έκθεση. Σε μερικά πράγματα με ωφέλησε, γιατί έμαθα πράγματα, μας μάθανε για χώρες, πολιτισμούς και διάφορα άλλα, μας μάθανε επίσης το πώς να μιλάμε στους άλλους, πώς πρέπει να μιλάμε στους μεγαλύτερους με σεβασμό και τέτοια. Μας είχε δώσει... ένα βιβλιαράκι με υπομνήματα και τέτοια, ένα τουριστικό βιβλίο που έλεγε μέσα τις χώρες. Ωραίο ήταν, μας μάθαινε τον πολιτισμό των άλλων χωρών, τις τέχνες, τα γράμματα και άλλα. Βασικά κάνουμε τα ίδια κείμενα, αυτά που κάνουμε στην τάξη, απλώς τα εξηγούμε πιο πολύ. Αντίμρ (αγόρι, 17 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Ο Κλόντι επισημαίνει ότι ο ίδιος βοηθήθηκε από το μάθημα της ενισχυτικής στα αρχαία ελληνικά, το οποίο γινόταν στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος. Η εξατομικευμένη διδασκαλία, ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων και ο προσανατολισμός του μαθήματος στις αδυναμίες των συγκεκριμένων μαθητών διαφοροποίησε το μάθημα από αυτό της κανονικής τάξης και συντέλεσε στην πρόοδό του στο γνωστικό αυτό αντικείμενο. Σύμφωνα με το παράδειγμα που έδωσε ο Κλόντι, η μετωπική διδασκαλία στην οποία περιορίζεται η φιλόλογος στην τάξη πόρρω απέχει από το να καλύψει τις διδακτικές και παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών. Ο Κλόντι είναι ένας μαθητής που δυσκολεύεται πολύ στα μαθήματα, διетής στην Α' Γυμνασίου, ανεξισταστέος στη Β', προήχθη τελικά οριακά στη Γ' τάξη. Κρίνει και αξιολογεί εύστοχα και ουσιαστικά την εκπαιδευτική πράξη. Άλλο είναι ο καθηγητής να "έρχεται" στο μαθητή και άλλο να "τα λέει".

Και είχαμε πάει σ' ένα μάθημα της ενισχυτικής και μερικοί μαθητές βρήκαν λίγη βοήθεια. Εγώ ειδικά, όταν έκανα αρχαία ένιωσα καλύτερα, έμαθα πιο πολλά, περισσότερα απ' ό,τι μάθαινα στην τάξη. Εκεί ήμασταν τρεις, τέσσερις μαθητές και έρχεται συγκεκριμένα στον κάθε μαθητή. Ενώ στην τάξη η κυρία τα λέει μια, δυο φορές και μετά τελειώνει. Κλόντι (αγόρι, 16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

5.2.3.2. Μαθητές σε σχολική αποτυχία

Κλόντι: Τα μαθήματα είναι πολύ... ειδικά όταν μου τα λένε, πονάει το κεφάλι μου... Δεν μπορώ, τίποτα δεν μπορώ να κάνω...

Μ. Π.: Ποια μαθήματα;

Κλόντι: Αρχαία, η Γλώσσα... Κείμενα, Ελένη. Τα φιλολογικά είναι πολύ δύσκολα.

Μ. Π.: Οι καθηγητές αισθάνεσαι ότι σε βοηθάνε;

Κλόντι: Μπα δεν το νιώθω...

Κλόντι (αγόρι, 16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Γιατί μερικοί (καθηγητές) τους έχουν ψιλογραμμένους (τους μαθητές). Καθόμαστε δηλαδή στο μάθημα των μαθηματικών και ένα παιδί δεν κατάλαβε κάτι και λέει στον κύριο να του το ξαναεξηγήσει και λέει αυτός δεν πειράζει παιδί

μου άλλη φορά. Αυτό είναι κάπως παράξενο, δεν μπορεί να του εξηγήσει; Φραντζέσκα (16 ετών, πολωνικής καταγωγής).

Το επίπεδο ορισμένων μαθητών είναι τόσο χαμηλό, ώστε αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής τάξης ακόμα και όταν αυτές είναι πολύ περιορισμένες. Δεν είναι λίγοι οι μαθητές που μένουν ανεξεταστέοι ή που επαναλαμβάνουν την τάξη. Για παράδειγμα ο Γιάτσεκ υπήρξε διετής στη Β΄ τάξη, ο Κλόντι διετής στην Α΄ και ο Αντμίρ τριετής στην Α΄ τάξη, ενώ οι περισσότεροι βρίσκονται βαθμολογικά μετέωροι λίγο πιο πάνω από τη βάση του δέκα. Η δύσκολη θέση των μαθητών αυτών οι οποίοι αποκόπτονται από τη σχέση με τη γνώση, αλλά και από τη μαθησιακή διαδικασία ως μέσο κοινωνικοποίησης και ένταξης αποκαλύπτεται από το λόγο και τη στάση τους. Ο Κλόντι καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης κοίταζε το πάτωμα της αίθουσας και είχε τα χέρια του μπροστά στο στόμα, ενώ αρνιόταν να συμπληρώσει το έντυπο της δημιουργικής συνέντευξης, γιατί κάνει, όπως ισχυρίστηκε, πολλά ορθογραφικά λάθη.

Το σχολείο εξασφαλίζει στους μαθητές αυτούς μια τυπική προαγωγή στην επόμενη τάξη. Οι μαθητές που πλήττονται από τη σχολική αποτυχία συνήθως επαναλαμβάνουν την τάξη, μένουν ανεξεταστέοι σε μαθήματα και στο τέλος αυτού του κύκλου παραλαμβάνουν το απολυτήριο του Γυμνασίου. Πρόκειται όμως για μια διαδικασία τυπική, καθώς οι μαθητές αυτοί παραμένουν τελικά λειτουργικά αναλφάβητοι και περιθωριοποιημένοι, οι καθηγητές τους υποστήριξαν ότι μερικοί ούτε το όνομά τους δεν μπορούν να γράψουν, ενώ προάγονται, για να φύγουν από το σχολείο. Το σχολείο πέρα από το ότι έκρινε ότι εκπαιδευτικά θα ήταν καλό γι' αυτούς να επαναλάβουν την τάξη, δεν υιοθέτησε άλλα μέτρα ή πρακτικές, για να επιληφθεί αυτών και να ενισχύσει τη σχέση τους με το σχολείο και τη γνώση. Η μαθητική αυτή κατηγορία αναδεικνύει και καθιστά σαφές το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων σύμφωνα με τον Bourdieu. Το σχολείο απέτυχε να αλλάξει την πορεία των μαθητών αυτών, τους οποίους αποβάλλει από τους κόλπους του με ελλιπείς γνώσεις, δεξιότητες και πολύ περιορισμένες προοπτικές για το μέλλον τους στην ελληνική κοινωνία. Το σχολείο τους καταδικάζει μέσα από ένα κρυφό σχολικό πρόγραμμα που διαχωρίζει τους μαθητές σε κατηγορίες και αποδέχεται πρακτικές καθηγητών που ξεφορτώνονται τους μαθητές οι οποίοι πλήττονται από τη σχολική αποτυχία με το να τους στέλνει στην αυλή.

Ο καθηγητής λέει καλά είναι (οι μαθητές) κάτω, για να κάνουμε καλύτερα το μάθημα (...) Ναι, λένε έτσι και αλλιώς και να' ρθουν, δε θα κάνουν τίποτα, παρά μόνο φασαρία, δεν πειράζει που είναι κάτω. Κατερίνα (15 ετών, αιγυπτιακής καταγωγής).

Είναι μερικοί καθηγητές που σε βοηθάνε και μερικοί όχι... εντάξει καλοί ήτανε όμως. Βοηθάγανε όσο μπορούσαν, αλλά αν δεν μπορούσες εσύ να καταλάβεις, δε σε βοηθάνε όλοι. Φελίσια (17 ετών, πολωνικής καταγωγής).

5.2.3.3. Οι συνθήκες του μαθήματος

Οι συνθήκες του μαθήματος στην τάξη είναι δύσκολες για μαθητές και καθηγητές. Ένας φαύλος κύκλος ματαιώσεων και από τις δύο πλευρές. Στη σχολική τάξη οι καθηγητές αναλώνονται σε μεγάλο βαθμό σε περιστατικά απειθαρχίας ή επιθετικότητας σε βάρος των μαθησιακών στόχων (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001), ενώ το μάθημα συρρικνώνεται χρονικά μέχρι οι συνθήκες να καταστούν κατάλληλες μετά την είσοδο των μαθητών στην τάξη από το διάλειμμα. Οι καθηγητές παρουσιάζονται από τους μαθητές αδιάφοροι και οι φωνές πλην ελαχίστων εξαιρέσεων είναι κοινός τόπος της μαθησιακής διαδικασίας. Το μάθημα συρρικνώνεται χρονικά όχι μόνο επειδή καθηγητές και μαθητές αργούν να φτάσουν στην τάξη μετά το κουδούνι του διαλείμματος, αλλά επειδή οι πιο πολλοί καθηγητές ξοδεύουν αρκετά λεπτά φωνάζοντας μέχρι να επικρατήσει η τάξη και η ησυχία στην τάξη. Οι πρακτικές για να δημιουργηθούν οι στοιχειώδεις συνθήκες μάθησης περιορίζονται στις έντονες αν όχι εκνευρισμένες φωνές του καθηγητή και οι μαθητές υποτάσσονται στην “καλύτερη” περίπτωση στην επιβολή της φωνής και της απειλής. Στην αντίθετη περίπτωση το χάος κυριαρχεί.

Σ' άλλα μαθήματα όμως κάνουμε δέκα λεπτά μάθημα. Συνέχεια φωνάζει η κυρία, βγάζει έξω. Με την κυρία Σαλπέα, που είναι φιλόλογος, γίνεται χαμός στην αυλή. Σταματάει ο ένας, μιλάει ο άλλος, βγάζει κάποιον έξω, έρχεται ο άλλος από την αυλή. Χαμός γίνεται. Κατερίνα (15 ετών, αιγυπτιακής καταγωγής).

Όλοι μιλάνε βασικά στην τάξη μου. Είναι ανακατωσούρα, γίνεται πολύ φασαρία. Μπαίνει ο καθηγητής και εντάζει. Εξαρτάται και ποιος βέβαια. Υπάρχουν μερικοί που βάζουν τάξη μέσα στην τάξη, δεν αφήνουν να γίνει χαμός και μερικοί που δε

δίνουν καν σημασία. Όποιος παρακολουθεί, παρακολουθεί και όποιος όχι, όχι. Δε δίνουν σημασία. Φραντζέσκα (16 ετών, πολωνικής καταγωγής).

Απλά δεν μπορούσες να συγκεντρωθείς. Να φωνάζει ο ένας δίπλα σου και ο άλλος δίπλα σου. Δεν μπορείς να συγκεντρωθείς, θα κάνεις και συ φασαρία οπωσδήποτε. Φώναζα και 'γω, μας έβγαζε και τους τρεις έξω. (...) Μερικές φορές κάναμε ησυχία, το πρωί που δεν είχαμε ξυπνήσει ακόμα. Την τρίτη, τέταρτη ώρα αρχίζαμε όλοι, φωνάζαμε. Αλλά εξαρτάται και από το δάσκαλο που κάνει μάθημα. Άμα είναι αυστηρός, καθόμαστε όλοι ήσυχoi. Άμα μας αφήνει και μας δίνει δικαιώματα, αρχίζουμε και 'μεις, ξεσηκωνόμαστε. Γιάννης (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Αδιαμφισβήτητα ο τρόπος αυτός εισαγωγής στο ταξίδι της γνώσης όχι μόνο δεν το ευνοεί, αλλά και δημιουργεί αντιστάσεις στον έφηβο μαθητή παρεμποδίζοντας τη σχέση του με το σχολείο. Ακόμα περισσότερο, σύμφωνα με τις αφηγήσεις των μαθητών, υπάρχουν καθηγητές που εν μέσω οχλοβοής συνεχίζουν το μάθημά τους κανονικά, απαξιώνοντάς το εντελώς και αδιαφορώντας για τους μαθητές. Η διεκπεραίωση ενός υπαλληλικού καθήκοντος, γιατί η εν λόγω συνθήκη δε νοείται καν ως μαθησιακή διαδικασία, ακυρώνει κάθε εκπαιδευτική πράξη και ακόμη περισσότερο την ίδια τη σχέση του μαθητή με το σχολείο. Η μαθησιακή διαδικασία υπονομεύεται περαιτέρω με πρακτικές ανοχής των μαθητών που την παρεμποδίζουν. Καθώς πολλοί από τους μαθητές που παρακωλύουν με την οχλαγωγία το μάθημα κινδυνεύουν από απουσίες, πολλοί καθηγητές δεν εφαρμόζουν κανενός είδους στρατηγική, προκειμένου να μη μείνουν οι μαθητές αυτοί στην ίδια τάξη από απουσίες. Εν τέλει με την ανοχή-αδιαφορία των καθηγητών η κουλτούρα των εν λόγω μαθητών αναδεικνύεται ως κουλτούρα της τάξης.

Μετά οι δάσκαλοι ήταν... τους έδειξαν με τον καιρό ότι δεν είναι αυστηροί, ότι είναι δημοκρατικοί. Και τα παιδιά δεν το εκτίμησαν αυτό καθόλου. Και δεν τους πείραζε καθόλου, όταν φωνάζουνε (οι καθηγητές). Πολλές φορές οι δάσκαλοι επειδή νοιάζονται για τις απουσίες των παιδιών, δε βάζουνε. Όση φασαρία και να κάνει ο άλλος, δεν του βάζουνε, γιατί ξέρουν ότι θα μείνει. Και να μείνεις μετά, από απουσίες δύσκολα περνάς. Και είναι συχνή αυτή η ρουτίνα με τους ίδιους και τους ίδιους μαθητές. Το άλλο πρόβλημα είναι ότι οι πιο πολλοί μαθητές κάνουν ό,τι θέλουν στην τάξη και ο καθηγητής κάνει το μάθημά του κανονικά. Ο δάσκαλος θέλει να κάνει το μάθημά του εντάξει. Μερικοί δάσκαλοι συνεχίζουν το

μάθημα και λένε ό,τι και αν γίνει, γίνει. Οι πιο πολλοί φωνάζουν, φωνάζουν μέχρι να σταματήσουν (οι μαθητές). Εδώ, κυρία, είναι ο νόμος της ζούγκλας, οι δυνατοί επικρατούν. Δεν υπάρχει σεβασμός, αφού δεν υπάρχει στους καθηγητές, θα υπάρχει στους μαθητές; Τα κορίτσια δεν ξέρουν τι θέλουν. Χαλάνε όσα έρχονται εδώ. Αντιμίρ (αγόρι, 17 ετών, αλβανικής καταγωγής).

5.2.3.4. Η ποιότητα του μαθήματος

Πέρα από τις συνθήκες στη σχολική τάξη και η ίδια η ποιότητα του μαθήματος επηρεάζει τη σχέση που αναπτύσσει ο μαθητής με το σχολείο. Μέσα από τις αφηγήσεις αναδεικνύεται ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων στην τάξη. Στη μουσική “διαβάζουνε” από το βιβλίο για τη ρομαντική και την κλασική εποχή. Στα φιλολογικά προλαβαίνουν να κάνουν δέκα λεπτά μάθημα, γιατί η κυρία Σαλπέα αναλώνεται σε ζητήματα πειθαρχίας, σε φωνές και αποβολές, ενώ η αυλή γεμίζει από τους μαθητές του τμήματος. Ο μαθηματικός “λέει το μάθημα” μόνο για μια μαθήτριά, την απουσιολόγο, ενώ ο γυμναστής “κάθεται και βλέπει τα αγόρια”, προφανώς πρόκειται καθαρά για κάποιον πειθαρχικό έλεγχο που σχετίζεται με την επιθετικότητα των αγοριών και όχι για κάποιο στόχο μαθησιακό. Και μόνο τα ρήματα που χρησιμοποιούν οι μαθητές, για να αναφερθούν στη μαθησιακή διαδικασία αποτυπώνουν την έλλειψη συμμετοχής των μαθητών, την παθητικότητα της διαδικασίας και έναν καθηγητή “αυθεντία” που διδάσκει από την έδρα. Μέσα από αυτές τις περιγραφές εύκολα καταλαβαίνουμε γιατί ο γυμναστής κάνει μόνος του το μάθημα και γιατί στα φιλολογικά και στα μαθηματικά πολλοί μαθητές βρίσκονται στην αυλή. Οι μαθησιακοί στόχοι φαίνεται ότι εκλείπουν ή τουλάχιστον υπηρετούνται με λάθος τρόπο. Όχι μόνο απουσιάζουν οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας, η συνεργασία σε ομάδες, η μάθηση μέσω σχεδίων δράσης – projects, ή η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών, αλλά ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος δεν εκπληρώνει ούτε τους γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους ενός παραδοσιακού μαθήματος.

Μ.Π.: (μας διακόπτουν συνεχώς και υπάρχει έντονος θόρυβος, οι μαθητές του Γ4 πηγαينوέρχονται, αν και έχουν Γυμναστική) Μόνος του κάνει το μάθημα ο γυμναστής;

Κατερίνα: Μπορεί... Να σας πω τι κάνουμε. Πάμε εκεί τρέχουμε δύο λεπτά γύρω-γύρω, όποιος τρέχει δηλαδή, όλοι περπατάμε και μιλάμε και μετά στα αγόρια μία μπάλα ποδοσφαίρου και σε μας μια μπάλα βόλει και ο καθηγητής κάθεται και βλέπει τα αγόρια.

Μαθηματικά είναι σαν να κάνει ο κύριος μάθημα μόνο για μένα, γιατί εδώ γίνεται χαμός, τα παιδιά ανοίγουν τον ανεμιστήρα (οροφής), παίρνουν τα χαρτιά και τα ρίχνουν, λένε ότι έρχονται από το παράθυρο απέξω, παίρνουν κιμωλίες, τα ρίχνουν, φωνάζουν. Γίνεται χαμός εδώ πέρα, δηλαδή μόνο εγώ προσέχω στο μάθημα και ο κύριος κάνει το μάθημα μόνο για μένα και εδώ πίσω γίνεται χαμός. Βλέπει ότι μόνο εγώ ενδιαφέρομαι και λέει ότι θα κάνω το μάθημα μόνο για την Κατερίνα σήμερα, δεν το λέει, αλλά επειδή βλέπει ότι κανείς δεν ενδιαφέρεται λέει το μάθημα, αλλά το λέει σε μένα. Κατερίνα (15 ετών, αιγυπτιακής καταγωγής, απουσιολόγος).

Και συνέχεια φωνάζει σ' όλους (ο καθηγητής των καλλιτεχνικών), συνέχεια φωνάζει και πάντα έρχεται τα τελευταία δέκα λεπτά πριν χτυπήσει το κουδούνι, πάντα, ποτέ δεν έρχεται στην ώρα του. Πάντα και μετά λέει ότι εμείς φταίμε και ότι δεν κάνουμε τίποτα. Κατερίνα (15 ετών, αιγυπτιακής καταγωγής).

Υπάρχουν βέβαια και εξαιρέσεις. Καθηγητές που αναπτύσσουν τη σχέση με τους μαθητές, δημιουργούν το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα και επενδύουν στο μάθημά τους. Όπως για παράδειγμα ο καθηγητής της φυσικής, κύριος Παπαδόπουλος, ο οποίος ως καινούριος καθηγητής επαναλειτούργησε το εργαστήριο φυσικής-χημείας του σχολείου, το οποίο και επισκεφτήκαμε. Με τη βοήθεια των μαθητών οργάνωσαν το καταχωνιασμένο υλικό του εργαστηρίου, κατέγραψαν τον εξοπλισμό, άνοιξαν κούτες, ντουλάπια και βιτρίνες και τελικά δημιούργησαν τις συνθήκες διεξαγωγής πειραμάτων, ώστε να εμπλουτιστεί το μάθημα με τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης μέσω του πειραματισμού και της ανακάλυψης. Ο κύριος Παπαδόπουλος, όπως μας εξήγησε, χρησιμοποιεί πολλά παραδείγματα από την καθημερινή ζωή και τον κόσμο των μαθητών, καθώς προσπαθεί να συνδέσει τη θεωρητική γνώση που παρέχει το σχολικό βιβλίο με τις εφαρμογές της στην καθημερινότητα. Επισήμανε πόσο δύσκολο είναι να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν οι μαθητές σύνθετες έννοιες της φυσικής και γι' αυτό το λόγο

προσπαθεί να οπτικοποιεί όσο είναι δυνατό το μάθημα. Ως παράδειγμα ανέφερε τη δυσκολία να εξηγήσει στους μαθητές τι είναι το βόρειο σέλας. Ο κύριος Παπαδόπουλος αξιολογεί τις διδακτικές του πρακτικές, αναστοχάζεται και προσαρμόζει το μάθημά του στις αυξημένες ανάγκες των μαθητών. Συχνά βάζει στους μαθητές να ακούνε μουσική, γενικότερα βρίσκεται σε εγρήγορση. Ίσως οι δεξιότητες που έχει αναπτύξει και η βιωματική προσέγγιση του μαθήματος στην οποία στοχεύει, συνδέονται και με την πρότερη απασχόλησή του σε σχολείο τυφλών. Την επόμενη χρονιά σκέφτεται να αλλάξει σχολείο και αρκετοί είναι οι μαθητές που θέλουν να τον ακολουθήσουν. Αυτό αποτελεί και ένα μόνιμο πρόβλημα των “δύσκολων” σχολικών μονάδων. Ο σύλλογος των καθηγητών συνεχώς ανανεώνεται, καθώς αρκετοί καθηγητές εγκαταλείπουν το σχολείο με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέχεια και μακρόπνοος σχεδιασμός. Επιπρόσθετα η συμβολή δύο ή τριών καθηγητών που καινοτομούν διδακτικά και παιδαγωγικά όσο οφέλιμη και αν είναι για τους μαθητές, ωστόσο δεν είναι αρκετή, για να αλλάξει τη ζωή μιας σχολικής κοινότητας.

Ναι, κάθε μέρα γίνεται αυτό το πράγμα, γιατί δεν τους αρέσει το μάθημα, έτσι όπως γίνεται το μάθημα, δεν τους αρέσει ο καθηγητής, ή νομίζουν ότι δεν τους συμπαθεί ο καθηγητής και δεν μπαίνουν στην τάξη. Δεν τους αρέσει όπως διδάσκεται το μάθημα (...) Εδώ μ' αρέσει πιο πολύ στην τρίτη απ' τις άλλες χρονιές, γιατί μ' αρέσουν δυο τρεις καθηγητές, είναι πάρα πολύ καλοί. Έτσι όπως διδάσκουν το μάθημα σ' αρέσει να παρακολουθείς, ανάλογα το πώς το διδάσκει ο άλλος. Ελένη (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

Το μάθημα το εξηγεί πάρα πολύ καλά (ο καθηγητής της φυσικής), μας τραβάει το ενδιαφέρον με ένα παράδειγμα από την καθημερινή μας ζωή. Κατερίνα (15 ετών, αιγυπτιακής καταγωγής).

Αλλά και το μάθημα των γαλλικών μέσω της διαλεκτικής μεθόδου βρίσκει πολλούς οπαδούς ανάμεσα στους μαθητές. Σε αντίθεση με τους καθηγητές που απλά “λένε το μάθημα”, ή “διαβάζουν από το βιβλίο” ή “κάνουν μάθημα για δέκα λεπτά”, η κυρία Χατζηδημητρίου ξεχωρίζει σημαντικά, κάνοντας ένα παραδοσιακό μάθημα. Εντούτοις πρόκειται για συμμετοχική διδασκαλία, η οποία στηρίζεται στη συμβολή των μαθητών, οι οποίοι και εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Το μάθημά της έχει μια σταθερή οργάνωση και δομή. Παράδοση, απορίες, συζήτηση και σύνθεση. Ήδη η οργάνωση αυτή του μαθήματος, το οποίο σημειωτέον διεξάγεται σ' ένα ήρεμο

περιβάλλον, “ανεβάζει” την κυρία Χατζηδημητρίου σκάλες ψηλότερα από τους συναδέλφους της. Πολύ σημαντικό αναδεικνύεται επίσης το γεγονός ότι η καθηγήτρια εντάσσει τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και τους καθιστά συνεργάτες του μαθήματος. Ένας μαθητής καταγράφει στον πίνακα τις σημειώσεις της παράδοσης, η καθηγήτρια συνεχώς ελέγχει τα μαθησιακά αποτελέσματα, κάνοντας ερωτήσεις στους μαθητές και κρατώντας τους σε επαγρύπνηση, και τέλος συνδιαλέγεται ισότιμα μαζί τους στη συζήτηση που ακολουθεί. Η χρήση επίσης του πίνακα αποτελεί ωφέλιμο επικοινωνιακό εργαλείο, αλλά και εργαλείο οπτικοποίησης του μαθήματος. Οι μαθητές λειτουργούν συλλογικά ως τάξη με την κοινή αναφορά στον πίνακα, σε αντίθεση με τη “βύθιση” κυριολεκτικά και μεταφορικά του κάθε μαθητή στο προσωπικό του σχολικό εγχειρίδιο.

(Η καθηγήτρια των γαλλικών) βάζει κάποιον να γράφει στον πίνακα, ρωτάει ερωτήσεις και σηκώνουμε το χέρι, ανοίγουμε συζήτηση για κάποια θέματα δικά μας. Κατερίνα (15 ετών, αιγυπτιακής καταγωγής).

5.2.3.5. Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες

Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των παιδιών των μεταναστών στο πρώτο σχολείο δεν είναι υψηλές. Για την ακρίβεια έχουν επαγγελματικές προσδοκίες και όχι εκπαιδευτικές. Η σχέση που έχουν αναπτύξει με το σχολείο και τη γνώση είναι τόσο κακή, ώστε δε στοχεύουν σε σπουδές, αλλά στη μαθητεία και την ένταξη στον εργασιακό στίβο. Όλοι οι μαθητές, με εξαίρεση την Κατερίνα που είναι η απουσιολόγος, θα συνεχίσουν στην επαγγελματική εκπαίδευση. Η Σιβιτανίδειος, το τεχνικό λύκειο της γειτονιάς ή κάποια σχολή του ΟΑΕΔ είναι στις επιλογές τους. Τα μελλοντικά τους σχέδια είναι κάπως νεφελώδη. Κάποιοι δεν έχουν ξεκαθαρίσει ποιο είναι το επάγγελμα που θα τους ταίριαζε, κάποιοι άλλοι βρίσκονται σε δίλημμα επιλογής ανάμεσα σε επαγγέλματα τελείως ασύνδετα μεταξύ τους, ενώ οι υπολογιστές αποτελούν για τα αγόρια το ιδανικό επάγγελμα, έχοντας αποκρυσταλλώσει την άποψή τους μέσα από την ενασχόλησή τους διασκεδάζοντας με τον υπολογιστή κατά τον ελεύθερό τους χρόνο. Σε αντίθεση με τους μαθητές του δεύτερου σχολείου, οι μαθητές αυτοί δε στοχεύουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά πρόθεσή τους είναι να ενταχθούν όσο το δυνατό γρηγορότερα στην αγορά εργασίας. Γι’ αυτό άλλωστε επιλέγουν και την τεχνική εκπαίδευση, όπου με την

ανάλογη κατάρτιση και την απόκτηση του απολυτηρίου, θα οδηγηθούν στον εργασιακό στίβο και την οικονομική ανεξαρτησία. Ο Κλόντι τονίζει μάλιστα ότι στη σχολή του ΟΑΕΔ θα πληρώνεται ήδη κατά τη φοίτησή του, όπως του είπε ο ξάδελφός του, που σπουδάζει εκεί μηχανικός αυτοκινήτων. Ο ενθουσιασμός του Κλόντι είναι πολύ μεγάλος, πιστεύει ότι η επιλογή του αυτή είναι “λαχείο”, καθώς θα πηγαίνει στο σχολείο, θα μαθαίνει τη δουλειά και θα πληρώνεται συγχρόνως. Αν σκεφτεί κανείς πόσο πενιχρός είναι ο μισθός που δίνεται στους ειδικευόμενους του ΟΑΕΔ και ακόμη περισσότερο ο μισθός που αργότερα ως επαγγελματίες θα εισπράττουν, αναλογίζεται ότι έπονται πολλές ματαιώσεις για τα παιδιά αυτά.

Κλόντι: Θα πηγαينوέρχομαι. Θα κάνω βόλτες, θα κάθομαι δύο μήνες εδώ, τρεις μήνες Αλβανία. Μπορεί να πάω και σε άλλη χώρα.

Μ.Π.: Αν εργάζεσαι όμως στην Ελλάδα, πώς θα είσαι δύο μήνες εδώ, τρεις στην Αλβανία;

Κλόντι: Αν θα προτιμούσα να ανοίξω εκεί δουλειά, θα το έκανα.

Μ.Π.: Εσύ τι θα προτιμούσες να κάνεις;

Κλόντι: Θα ήθελα να ανοίξω εδώ δουλειά.

Μ.Π.: Τι θα ήθελες να κάνεις;

Κλόντι: Ηλεκτρονικός υπολογιστών. Ή να δουλεύω σε ίντερνετ καφέ.

Κλόντι (αγόρι, 16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Εγώ θέλω να γίνω κάτι καλό, όταν μεγαλώσω, αλλά δεν ξέρω. Μερικές φορές σκέφτομαι ψυχίατρος ή αρχιτέκτονας, δεν ξέρω. Κατερίνα, απουσιολόγος (15 ετών, αιγυπτιακής καταγωγής).

Ακόμα και όταν μιλάνε τα παιδιά για τις προσδοκίες τους, διαφαίνεται ότι αυτές στηρίζονται σε σαθρές βάσεις και διακρίνεται σχεδόν με βεβαιότητα ότι μάλλον κάπου αλλού θα βρεθούν επαγγελματικά. Οι επιλογές τους δε στηρίζονται στα αντικειμενικά δεδομένα, διαφαίνεται ότι ο επαγγελματικός τους προσανατολισμός είναι ανεπαρκής και λίγα γνωρίζουν για τις εργασιακές συνθήκες και για την πορεία που οδηγεί στην άσκηση του συγκεκριμένου επαγγέλματος στο οποίο στοχεύουν. Κοιτάζοντας ως τρίτο μάτι τα επαγγελματικά τους σχέδια, θα υπέθετε εύκολα κανείς

ότι με τις αποσκευές που φέρουν οι εν λόγω μαθητές και τα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα, αυτά τα σχέδια μάλλον ανεκπλήρωτα θα μείνουν. Ο λόγος τους είναι γεμάτος αντιφάσεις, ενώ οι φίλοι παίζουν συχνά ρόλο στην εκπαιδευτική τους πορεία. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι αναφέρουν επαγγέλματα όπως ο γιατρός ή ο φαρμακοποιός, ενώ ως μαθητές μόλις που προβιβάζονται στην επόμενη τάξη, ή έχουν μείνει και ανεξεταστέοι στο παρελθόν.

Φραντζέσκα: Διάλεξα ένα επάγγελμα που έχει σχέση με τα ταξίδια. Περιμένω βέβαια να μάθω περισσότερα, για να διαλέξω, αλλά είμαι ανάμεσα σε δύο. Πιο πολύ θέλω να ασχοληθώ με τον τουρισμό, τουριστικά γραφεία.

Μ.Π.: Το άλλο επάγγελμα που θα ήθελες;

Φραντζέσκα: Νοσοκόμα, πιο πολύ γιατρός.

Μ.Π.: Του χρόνου σε ποιο σχολείο θα πας;

Φραντζέσκα: Σε επαγγελματικό. Έχει ένα εδώ κοντά, αλλά δεν έχει την ειδικότητα που θέλω, θα πάω στην Καλλιθέα, στη Σιβιτανίδειο.

Μ.Π.: Και εκεί τι θα κάνεις;

Φραντζέσκα: Δεν ξέρω ακόμα, έχω τη φίλη μου την Πολυζένη, εκεί πάει. Θα δούμε.

Φραντζέσκα (16 ετών, πολωνικής καταγωγής).

Ακόμα και τα κριτήρια επιλογής φαίνονται τελείως επιφανειακά, γεγονός που καταδικάζει τις εν λόγω επιλογές σε αποτυχία. Η Φελίσια θέλει να ασχοληθεί με το σχέδιο, γιατί στο μάθημα ζωγραφίζει λουλουδάκια στα βιβλία. Ο Γιάτσεκ θέλει να σπουδάσει θεολογία, γιατί του αρέσει η παραψυχολογία, τα “οκουλτιστικά” βιβλία και τα βιβλία μαγείας. Στη δύσκολη πορεία του επαγγελματικού προσανατολισμού, οι μαθητές αυτοί φαίνεται να πορεύονται αβοήθητοι. Ακόμα και οι γονείς αντί να βοηθήσουν μάλλον δημιουργούν ακόμη μεγαλύτερη σύγχυση, καθώς και οι ίδιοι αγνοούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τις κατευθύνσεις, τον τρόπο εισαγωγής στις σχολές της τριτοβάθμιας, ίσως και λόγω αδυναμίας να αξιολογήσουν το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών τους. Η μητέρα του Γιάτσεκ, ο οποίος σημειωτέον δυσκολεύεται να διακρίνει το αρσενικό από το θηλυκό γένος, θυμώνει μαζί του, επειδή δείχνει ενδιαφέρον για τη θεολογία και τον ενθαρρύνει να γίνει φαρμακοποιός. Όσο μεγαλύτερη είναι η άγνοια του συστήματος από τους μαθητές αυτούς, τόσο

περισσότερες αναμένεται να είναι και οι ματαιώσεις τους. Αυτή η άγνοια που διαφαίνεται στο λόγο των μαθητών μαρτυρεί και το μέγεθος της εγκατάλειψης των μαθητών αυτών από το σχολείο. Αν και βρίσκονται στο κομβικό σημείο της τελευταίας χρονιάς του Γυμνασίου και έστω και τυπικά μέσω του αναλυτικού προγράμματος έχουν παρακολουθήσει το μάθημα του επαγγελματικού προσανατολισμού, εντούτοις οι μαθητές αυτοί σε μεγάλο βαθμό αιθεροβατούν όσο αφορά την επιλογή του επαγγέλματος¹⁷⁰.

Γιάτσεκ: Θέλω να γίνω φαρμακοποιός, δε μου αρέσει αυτή η δουλειά, αλλά ξέρω ότι έχει καλά λεφτά. Αυτή τη δουλειά δε μου αρέσει σα δουλειά, αλλά ξέρω ότι θα 'χει χρήματα. Μου αρέσει, θα θελα να γίνω θεολόγος ή παραψυχολόγος. Εγώ διαβάζω πολλά θρησκευτικά βιβλία, μου αρέσουν. (...) Διάβασα Βίβλο, Άγια Γραφή. Διαβάζω και κάποια οκουλιτιστικά βιβλία που έχουν σχέση με τη μαγεία και άλλα. Είναι άλλη σκέψη, αλλά μου αρέσουν και αυτά.

Μ.Π.: Θα ήθελες να σπουδάσεις Θεολογία;

Γιάτσεκ: Ναι, αλλά η μητέρα μου λέει «αν θέλεις να γίνεις θεολόγος, να σταματήσω. Σκέφτεσαι να γίνεις καθηγητής, τι δουλειά θα κάνεις; Πρώτα δε θα έχεις χρήματα πολλά, θέλεις τέτοια ζωή;», λέω «δε θέλω». Τότε διάλεξε, καλύτερα φαρμακοποιός.

Μ.Π.: Θα πας δηλαδή στο Γενικό Λύκειο;

¹⁷⁰ Οι Έλληνες μαθητές δεν απέχουν από την προαναφερθείσα κριτική. Ανήκουν και αυτοί σε οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό προφίλ, το σχολείο δεν καλύπτει το κενό που υπάρχει στον επαγγελματικό προσανατολισμό με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται και αυτοί ως αιθεροβάμονες. Το κοινό χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών καθιστά συχνά τους μαθητές αυτούς αντιμέτωπους με τις ίδες προκλήσεις. Η κοινωνικο-οικονομική υπαγωγή των μαθητών είναι πολύ σημαντική, ενίοτε σημαντικότερη από την εθνική καταγωγή.

Θα πάω Λύκειο φυσικά, γιατί μέχρι και κάποιος που κάνει το επάγγελμα του σκουπιδιάρη, πρέπει να ξέρει αγγλικά, να έχει τελειώσει Λύκειο. Εγώ θέλω να γίνω προπονήτρια στα άλογα. Θα συνεχίσω στο Λύκειο, θα πάω μετά να σπουδάσω γυμναστική ακαδημία, θα φύγω στο εξωτερικό να μάθω καλύτερα. Γιατί όταν λέει κάποιος ότι έχει σπουδάσει στο εξωτερικό π.χ. στη Γαλλία, ακούγεται πιο ωραία από το ότι σπούδασε στην Ελλάδα. Δεν ξέρω γιατί τους φαίνεται κάπως μεγάλο. Θα προπονώ παιδιά, θα πουλάω άλογα και θα παίρνω εμπειρίες από τα άλογα. Θέλω να γίνω μια καλή αθλήτρια και να βοηθήσω την οικογένειά μου. Ελένη (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

Γιάτσεκ: Δεν ξέρω. Στο Γενικό μάλλον, ακόμα δεν έχω αποφασίσει. Το καλοκαίρι θα αποφασίσω.

Μ.Π.: Θα ήθελες δηλαδή μετά να σπουδάσεις. Η φαρμακευτική όμως είναι δύσκολη σχολή.

Γιάτσεκ: Ξέρετε στο τεχνικό υπάρχει μια (ειδικότητα), για ν' ανοίξω το φαρμακείο μου, για να πουλάω τις χάπιες, όχι, για να φτιάχνω τις χάπιες. Άμα θέλω να φτιάχνω τις χάπιες θα πρέπει να πάω στο Πανεπιστήμιο και να σπουδάσω και τέσσερα χρόνια.

Μ.Π.: Εσύ τι θα ήθελες να κάνεις;

Γιάτσεκ: Εγώ αποφάσισα έτσι να πάω στο τεχνικό για το φαρμακοποιό, να πάρω κάποιο δίπλωμα και μετά θα πάω στο Πανεπιστήμιο για το θεολόγο.

Γιάτσεκ (αγόρι, 16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

Φελίσια: Σκέφτομαι να πάω σε τεχνικό (λύκειο) για σχέδιο.

Μ.Π.: Σου αρέσει το σχέδιο;

Φελίσια: Ναι, συνήθως ζωγραφίζουμε στο μάθημα διάφορα στα βιβλία. Στην ώρα του μαθήματος κάνουμε λουλουδάκια, διάφορα...

Μ.Π.: Μετά το Λύκειο έχεις σκεφτεί τι θα ήθελες να κάνεις;

Φελίσια: Δεν ξέρω, δεν έχω σκεφτεί.

Μ.Π.: Πώς φαντάζεσαι τη ζωή σου στο μέλλον;

Φελίσια: Να έχω τελειώσει και να κάνω μια καλή δουλειά.

Μ.Π.: Τι θα σε ευχαριστούσε;

Φελίσια: Δεν ξέρω.

Φελίσια (17 ετών, πολωνικής καταγωγής).

Μέσα από τις δημιουργικές συνεντεύξεις και τον τρόπο με τον οποίο συμπλήρωσαν οι μαθητές τη λέξη-ερέθισμα “αύριο”, διαπιστώνουμε ότι το μέλλον ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με την επαγγελματική αποκατάσταση. Η εργασία απασχολεί έντονα τα παιδιά των μεταναστών και καθώς δε διαθέτουν εγγυήσεις, ούτε προβλέπονται οικονομικές παροχές από την οικογένεια, γνωρίζουν ότι οι ίδιοι πρέπει

να πάρουν το μέλλον στα χέρια τους και να επιλέξουν το κατάλληλο επάγγελμα, που θα τους εξασφαλίσει μια άνετη ζωή. Σε αντίθεση με τα παιδιά των γηγενών που σε ένα μεγάλο βαθμό γνωρίζουν ότι η οικογένεια θα στηρίξει οικονομικά τις σπουδές τους, ή τα πρώτα τους βήματα ή θα διαμεσολαβήσει για μια καλύτερη επαγγελματική πορεία, τα παιδιά των μεταναστών αναλαμβάνουν την ευθύνη αποκλειστικά, καθώς οι γονείς τους δε διαθέτουν ούτε τα μέσα αλλά ούτε και τη γνώση. Οι γηγενείς μαθητές βλέπουν το μέλλον με έναν πιο αφηρημένο τρόπο ή ενδεχομένως θεωρούν αρκετά μακρινή την επαγγελματική αποκατάσταση: “Πιστευω πως είναι κατι που δεν το γνωρίζεις” Ελένη. Τα παιδιά των μεταναστών ατενίζουν το μέλλον εστιάζοντας στην εργασία, εντούτοις οι εν λόγω μαθητές διαφοροποιούνται από τους μαθητές του δεύτερου σχολείου. Οι τελευταίοι αναφέρονται σε μια δουλειά με προοπτικές, που θα συνάδει με την προσωπικότητά τους και τις σπουδές που επιθυμούν να κάνουν. Τα παιδιά των μεταναστών του πρώτου σχολείου στοχεύουν περισσότερο σ’ αυτό που ονομάζουμε “αξιοπρεπή επιβίωση”. Επαναλαμβάνουν το μετριοπαθές επίθετο “καλός”, “καλή δουλειά”, “καλή ζωή”, “καλό μέλλον”. Φαίνεται ότι συνειδητοποιούν αυτό που ο Ogbu αποκαλεί “job ceiling”. Αν και οι προσδοκίες που διατύπωσαν ενίοτε ήταν φιλόδοξες, όταν ο λόγος αφορά το μέλλον τους και καλούνται να προβάλλουν τον εαυτό τους στο μέλλον, εκφράζουν απλά την επιθυμία μιας καλής δουλειάς που θα τους εξασφαλίσει τα απαραίτητα για το βιοπορισμό. Φαίνεται να συνειδητοποιούν ότι οι ευκαιρίες που τους περιμένουν είναι τελικά πολύ περιορισμένες και οι δουλειές που μπορούν να διεκδικήσουν είναι μέχρι ένα όριο το οποίο δεν μπορούν να ξεπεράσουν -“job ceiling”-.

ένα απολυτήριο και μια καλή δουλειά... Φελίσια (17 ετών, πολωνικής καταγωγής).

ενα καλο μελλον για μενα. Κατερίνα (15 ετών, αιγυπτιακής καταγωγής).

σκευτομαι και προσπαθω να γίνω αυτό που θέλω και μου αρέσει. Αντμίρ (αγόρι, 17 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Αναζήτηση καλής δουλειάς για μια καλή ζωή! Φραντζέσκα (16 ετών, πολωνικής καταγωγής).

να ζω. Γιάτσεκ (αγόρι, 16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

Θα είναι πολύ πιο καλύτερο όλο προχωράει και τσσο το καλύτερο. Κλόντι (αγόρι, 16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

5.3. Σχέση με το σχολείο – Οι δημιουργικές συνεντεύξεις

Η σχέση που έχουν αναπτύξει οι μαθητές με το σχολείο τους εκφράζεται με πολύ σύντομο και περιεκτικό τρόπο μέσα από τις δημιουργικές συνεντεύξεις, οι οποίες καθόλου δε μας εκπλήσσουν, αντιθέτως επιβεβαιώνουν τις μαθητικές αφηγήσεις. Οι μαθητές δηλώνουν απογοητευμένοι από τη σχολική ζωή, το μάθημα, τους συμμαθητές τους, το κλίμα. Όλοι οι χαρακτηρισμοί είναι αρνητικοί, ενώ ο Κλόντι εκφράζει ευθαρσώς τα επιθετικά του συναισθήματα και την επιθυμία του να καταστρέψει το σχολείο. Η μία θετική πλευρά που αναφέρεται από το Αντιμίρ, το παιχνίδι, στην ουσία καμία σχέση δεν έχει με το σχολείο ως χώρο μάθησης και γνώσης, γιατί σαφέστατα δεν εννοεί την απόκτηση γνώσεων μέσω του παιχνιδιού, αλλά το κλίμα της “πλατείας”, όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε, που κυριαρχεί στο εν λόγω σχολείο.

Δεν έχει και τις καλύτερες συνθήκες για μάθημα. Φελίσια (17 ετών, πολωνικής καταγωγής).

Το πιο βαρετο σχολειο. Κατερίνα (15 ετών, αιγυπτιακής καταγωγής, αποουσιολόγος).

Το ... Γυμνάσιο εγώ θέλω να το καπσο να το καταστρέψω. Κλόντι (αγόρι, 16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Σχολείο με πολλά ανόρημα παιδιά! Φραντζέσκα (16 ετών, πολωνικής καταγωγής).

Σχολειο χωρις αρχες, τροπους συμπεριφορας. Ελένη (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

εχει 2 μεριές και καλή και κακη το παιχνίδι και την βαρεμάρα. Αντιμίρ (αγόρι, 17 ετών, αλβανικής καταγωγής).

το μπελας μου. Γιάτσεκ (αγόρι, 16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

Οι μαθητές ανεξαρτήτου φύλου, επίδοσης και εθνικότητας, έχουν κακή σχέση με το σχολείο τους και αυτό καταδεικνύεται επίσης από το μεγάλο χάσμα που υφίσταται ανάμεσα στην άποψή τους για το δικό τους σχολείο και την άποψή τους για το τέλειο σχολείο. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι μαθητές ορίζουν ως τέλειο σχολείο αυτό που δεν είναι το δικό τους, προσδίδουν δηλαδή στο τέλειο σχολείο τα ακριβώς αντίθετα χαρακτηριστικά. Χαρακτηριστική επίσης είναι η απάντηση του

Γιάτσεκ, ο οποίος λόγω των προσωπικών του μαθητικών βιωμάτων έχει απορρίψει εντελώς το θεσμό του σχολείου.

ένα καλό σχολείο με καλές συνθήκες για μάθημα και καλούς καθηγητές. Φελίσια (17 ετών, πολωνικής καταγωγής).

Με πολλές δραστηριότητες. Κατερίνα (15 ετών, αιγυπτιακής καταγωγής).

Θα είναι αυτό που θα κάναμε της ώρες τον μαθημάτων διαλείμα και τα διαλείματα μάθημα. Κλόντι (αγόρι, 16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Με παιδιά που καταλαβένουν ο ένας τον άλλον δεν κάνουν διακρίσεις. Φραντζέσκα (16 ετών, πολωνικής καταγωγής).

Καλοί καθηγητες. Φυσικο περιβάλλον μεσα στο σχολειο δραστηριότητες. Και πανω απο ολα αγαπημενοι μαθητες. Ελένη (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

να έχει σεβασμό σε όλους καθηγητές και μαθητές και αυστηρούς δασκάλους. Αντμίρ (αγόρι, 17 ετών, αλβανικής καταγωγής).

δεν υπαρχει. Γιάτσεκ (αγόρι, 16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

5.4. Οι συνθήκες της έρευνας στην πρώτη σχολική μονάδα

Από την πρώτη σχολική μονάδα συμμετείχαν στην έρευνά μας τρεις μαθητές και τέσσερις μαθήτριες. Οι επισκέψεις στο σχολείο έλαβαν χώρα το Δεκέμβριο του 2006 και τον Ιανουάριο του 2007. Το σχολείο ήταν ήδη γνωστό από προηγούμενη επίσκεψη, κατά την οποία είχα έλθει σε επαφή με τη διευθύντρια και είχαμε προετοιμάσει τη διεξαγωγή της έρευνας. Πέντε ήταν οι επισκέψεις στο σχολείο αυτό κατά τις οποίες διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις. Σε μία επίσκεψη απλά έμεινα παρατηρήτρια των σχολικών δρωμένων και είχα την ευκαιρία να μιλήσω με τους καθηγητές της μονάδας, καθώς ήταν αδύνατο να εντοπίσω τους μαθητές οι οποίοι είχαν συμφωνήσει να συμμετάσχουν στην έρευνα και είχαμε κανονίσει να συναντηθούμε.

Οι συνθήκες της έρευνας στο πρώτο σχολείο ήταν πολύ δύσκολες. Η διευθύντρια ήταν πολύ συνεργάσιμη και θετική στη διεξαγωγή της έρευνας, οι μαθητές επίσης με μεγάλη προθυμία ήθελαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, περισσότερο βέβαια με το κίνητρο να “γλιτώσουν” το μάθημα. Εντούτοις ήταν

εξαιρετικά δύσκολο να εξασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες. Οι συνεντεύξεις διεξάγονταν σε συνθήκες οχλοβοής, κάποιες φορές δεν άκουγα καλά τους μαθητές, ενώ η απομαγνητοφώνηση των συγκεκριμένων συνεντεύξεων ήταν κοπιαστική και επίπονη διαδικασία. Όλες οι συνεντεύξεις διακόπτονταν από μαθητές που εισέβαλλαν στην τάξη για ποικίλους λόγους, ενώ κανονικά θα έπρεπε να βρίσκονται αλλού, με αποκορύφωμα τη συνέντευξη με την Κατερίνα όπου μας διέκοψαν δώδεκα φορές. Ήταν αδύνατο να βρεθεί άδεια αίθουσα, όχι μόνο επειδή το σχολείο είχε περιορισμένους χώρους, αλλά γιατί συνεχώς πηγαινο-έρχονταν μαθητές που απείχαν από το μάθημα της γυμναστικής, που ήθελαν να πάρουν τα πράγματά τους, μαθητές που έψαχναν τους φίλους τους, ή στους οποίους είχε ανατεθεί κάποια εργασία. Ενίοτε δε απουσίαζαν καθηγητές ή οι μαθητές δεν ήταν σαφώς ενημερωμένοι για το πρόγραμμα. Κάτι τέτοιο υποθέσαμε όταν μια μαθήτρια διαμαρτυρόταν εντόνως, λέγοντας “δεν ξέρουν τι τους γίνεται εδώ πέρα!”, επειδή έχασε το μάθημα της γυμναστικής.

Δύσκολο ήταν επίσης να έρθω σε επαφή με κάποιους μαθητές. Τον Όλντριν ποτέ δεν κατάφερα να τον βρω στην τάξη, ενώ τον πετύχαινα στους διαδρόμους ή στο προαύλιο και με διαβεβαίωνε ότι θα συμμετάσχει στην έρευνα. Σε ορισμένες επισκέψεις μου στο σχολείο δεν κατάφερα να πάρω καμία συνέντευξη, ενώ η λήψη μιας και μόνο συνέντευξης ήταν μια φοβερά χρονοβόρος διαδικασία. Προς το τέλος και μετά από ενδελεχή έρευνα, ανακάλυψα ένα τυφλό διάδρομο στο υπόγειο του ανακαινισμένου κτιρίου. Ανάμεσα σε κούτες, σ’ ένα σκοτεινό ηλεκτροφωτισμένο χώρο η παιδαγωγική μου έρευνα έμοιαζε με ανάκριση ολοκληρωτικού καθεστώτος. Ελπίζω οι εν λόγω δυσμενείς συνθήκες να μην επηρέασαν τα αποτελέσματα της έρευνας. Προς το τέλος επίσης δεν περίμενα καν το συνάδελφο έξω από την αίθουσα, για να πάρω άδεια και να τον ενημερώσω σχετικά με το μαθητή που θα έλειπε από την τάξη. Οι μαθητές ούτως ή άλλως έφευγαν από το μάθημα κατά βούληση, οπότε ακολούθησα και εγώ ασυνείδητα το παράδειγμά τους. “Μόλυνση” της συμπεριφοράς, όπως θα υποστήριζαν και οι ψυχολόγοι. Σκεπτόμενη εκ των υστέρων την αλλαγή στη συμπεριφορά μου, συνειδητοποίησα πόσο εύκολα ακόμη και εγώ συμμορφώθηκα με το κλίμα του σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

6.1. Η σχολική μονάδα

Το δεύτερο σχολείο διαφέρει από κάθε άποψη από τα άλλα δύο της έρευνάς μας. Αποτελεί μια μεγάλη σχολική μονάδα με ευρύχωρες και ευήλιες αίθουσες, άνετους διαδρόμους και μια τεράστια αυλή. Το σχολείο καταλαμβάνει ένα οικοδομικό τετράγωνο, η μία του πλευρά έχει πεζοδρομηθεί, η δεύτερη γειτνιάζει με παρακείμενο σχολείο και γενικότερα υπάρχει άπλετος χώρος που δεν εγκλωβίζεται από πολυκατοικίες ή άλλα ψηλά κτίρια. Βρίσκεται στην ίδια περιοχή με τα άλλα δύο σχολεία, αλλά σε μια γειτονιά σχετικά ήσυχη, καθώς οι παρακείμενες οδοί δεν αποτελούν δρόμους έντονης κυκλοφορίας, ούτε διέρχονται από αυτούς λεωφορεία. Η σχολική μονάδα διαθέτει καλές υποδομές και τον ανάλογο εξοπλισμό, βιβλιοθήκη, κλειστό γυμναστήριο, εργαστήριο Φυσικής-Χημείας, αίθουσα Πολυμέσων και αίθουσα εκδηλώσεων. Αποτελεί πειραματική μονάδα εκπαίδευσης, γι' αυτό και υποδέχεται φοιτητές της Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, οι οποίοι παρακαλουθούν δειγματικές διδασκαλίες κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην εν λόγω μονάδα έχουν μειωμένο ωράριο κατά πέντε ώρες εβδομαδιαίως. Αυτό σημαίνει ότι οι καθηγητές σε σχέση με τους συναδέλφους τους των άλλων σχολείων έχουν μειωμένο πρόγραμμα κατά το 1/3, γεγονός που κατά τη γνώμη μας είναι αξιοσημείωτο, καθώς επίσης και το γεγονός ότι το σχολείο δέχεται μαθητές με κλήρωση από όλες τις περιοχές εντός και εκτός Αττικής. Τα τελευταία χρόνια, ενδεχομένως λόγω της μείωσης του μαθητικού πληθυσμού ή λόγω της περιοχής στην οποία ανήκει, δέχεται όλους τους μαθητές που καταθέτουν αίτηση εγγραφής στο σχολείο.

Όσο αφορά το μαθητικό πληθυσμό πρόκειται για τη μεγαλύτερη σχολική μονάδα της περιοχής με 460 μαθητές και διπλάσιο αριθμό μαθητών σε σχέση με τα άλλα σχολεία. Κάθε τάξη περιλαμβάνει έξι τμήματα με περίπου 26 μαθητές η καθεμιά. Η Α' τάξη συγκεντρώνει είκοσι αλλοδαπούς μαθητές, η Β' τριάντα και η Γ' είκοσι-δύο. Οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν ποσοστό 15% των μαθητών του σχολείου, ποσοστό πολύ μικρότερο σε σύγκριση με τα ποσοστά των άλλων δύο

σχολικών μονάδων της έρευνας. Επίσης αν και εδώ υπερτερούν αριθμητικά, όπως είναι αναμενόμενο, οι μαθητές με αλβανική καταγωγή -ποσοστό 70%-, εντούτοις συγκριτικά με τις άλλες δύο σχολικές μονάδες, αντιπροσωπεύονται περισσότερες εθνικότητες¹⁷¹ και σε μεγαλύτερο ποσοστό.

Με την είσοδο στο σχολείο αμέσως αντιλαμβάνεται κανείς ότι στο χώρο αυτό ενθαρρύνεται η βιωματική μάθηση μέσω της δράσης. Όλοι οι διάδρομοι στο εσωτερικό του σχολείου είναι καλυμμένοι με πίνακες ανακοινώσεων στους οποίους βρίσκεται αναρτημένη κάθε λογής μαθητική δραστηριότητα και μέσω των οποίων πληροφορείται ο επισκέπτης για τα σχολικά δρώμενα. Το σχολείο διαθέτει μια σειρά από ομίλους όπως ο θεατρικός. Τη χρονιά που διεξήχθη η έρευνα, οι μαθητές με την επίβλεψη της καθηγήτριας των αγγλικών ανέβασαν τον “Αρχοντοχωριάτη” του Μολιέρου και απέσπασαν το πρώτο βραβείο στους Σχολικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες. Το σχολείο συμμετέχει επίσης στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα συνεργασίας σχολείων e-Twinning. Οι μαθητές ανταλλάσσουν εργασίες με σχολεία της Πορτογαλίας, Ισπανίας και Σουηδίας. Έχουν μάλιστα εκδώσει σε τόμο τις εργασίες τους που είχαν ως θέμα “Το κρασί” και “Η πολιτιστική μας κληρονομιά”. Και στο πρόγραμμα αυτό απέσπασαν βραβείο. Σε άλλους πίνακες είναι αναρτημένα ζωγραφικά έργα των μαθητών και κολάζ. Δύο μεγάλοι πίνακες φέρουν το όνομα Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων και συγκεντρώνουν φωτογραφίες από παρελάσεις, βραβεύσεις και συναυλίες της χορωδίας του σχολείου. Η περιβαλλοντική ομάδα του σχολείου έχει εκθέσει φωτογραφίες, και κείμενα που αφορούν εργασία σχετικά με την περιοχή των Αμπελοκήπων. Οι μαθητές πήραν συνεντεύξεις από κατοίκους της περιοχής, φωτογράφησαν αξιοθέατα και συνέταξαν ένα χρήσιμο οδηγό της περιοχής. Επίσης τη συγκεκριμένη χρονιά δέκα μαθητές πέρασαν την πρώτη φάση του Μαθηματικού διαγωνισμού “Θαλής”.

6.2. Η επιλογή της σχολικής μονάδας

Η δεύτερη σχολική μονάδα συγκεντρώνει μαθητές από όλη την Αττική, οι οποίοι έχουν ξεχωρίσει και επιλέξει το εν λόγω σχολείο. Το ίδιο ισχύει και για τα

¹⁷¹ Οι αλλοδαποί μαθητές του σχολείου κατάγονται από την Αλβανία, τη Ρωσία, την Ουκρανία, την Ουγκάντα, τη Μολδαβία, τη Βουλγαρία, την Ινδία, το Ζαΐρ, την Πολωνία, τη Συρία, τις Φιλιππίνες, το Κογκό και την Αιθιοπία.

παιδιά των μεταναστών. Σύμφωνα με τις αφηγήσεις τους η επιθυμία των γονέων τους ήταν να φοιτήσουν σε ένα καλό σχολείο που προάγει τη γνώση και έχει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, ώστε να τους “οπλίσει” με τα κατάλληλα εφόδια για το μέλλον. Οι μαθητές ανέφεραν ότι οι γονείς τους προέβησαν σε έρευνα, για να επιλέξουν οι ίδιοι τη σχολική μονάδα που θα ανταποκρινόταν στις δικές τους εκπαιδευτικές προσδοκίες. Για τους γονείς αυτούς η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικό κριτήριο για τη φοίτηση των παιδιών τους στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Παράλληλα οι γονείς αυτοί μετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αξιολογούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αν και ξένοι στο νέο αυτό περιβάλλον δε διστάζουν να αυτενεργήσουν, να πάρουν στα χέρια τους την απόφαση για τη σχολική φοίτηση και να επιλέξουν οι ίδιοι αυτό που θεωρούν καλύτερο για το μέλλον των παιδιών τους. Ήδη λοιπόν οι μαθητές του 2ου σχολείου βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση σε σχέση με τα παιδιά των μεταναστών που φοιτούν στα άλλα δύο σχολεία, καθώς πίσω τους βρίσκεται μια οικογένεια η οποία όχι μόνο θεωρεί ότι η εκπαίδευση έχει βαρύνουσα σημασία, κάτι που αποτελεί κοινό τόπο για κάθε μεταναστευτική οικογένεια, αλλά διαθέτει τη γνώση και τις πρακτικές, για να ενισχύσει τη σχέση των παιδιών με το σχολείο. Στην περίπτωση του Πένιου η μητέρα του ήταν αρχικά διατεθειμένη να πληρώσει ακόμη και δίδακτρα σε ιδιωτικό σχολείο για την εκπαίδευση του γιου της, ό,τι μπορεί να σημαίνει αυτό για τον οικογενειακό προϋπολογισμό μιας μετανάστριας που μεγαλώνει μόνη το παιδί της στην Αθήνα.

Βασικά δεν το επέλεξα εγώ, η μητέρα μου το επέλεξε. Είχα δώσει και για το αμερικάνικο κολέγιο και πέρασα. Αλλά τότε αγорάσαμε το σπίτι, δεν μπορούσαμε οικονομικά να το υποστηρίξουμε. Η μητέρα μου ήθελε να πάω σε ένα καλό σχολείο, το ... έχει καλό όνομα και έτσι αποφασίσαμε, αποφάσισε να έρθω εδώ. Εμένα μου άρεσε η ιδέα και έτσι δεν είχα πρόβλημα. Πένιος (16 ετών, μολδαβικής καταγωγής).

Βέβαια δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι στο σχολείο αυτό συναντήσαμε μετανάστες γονείς με ανώτερη ή ανώτατη μόρφωση, οι οποίοι στη χώρα καταγωγής ασκούσαν επαγγέλματα όπως διευθύντρια εργοστασίου, μηχανικός, προϊσταμένη σε νοσοκομείο, αρχιτέκτονας. Όπως κατέδειξε και η Ζέρουλου (1988) η κοινωνικο-οικονομική θέση και το επάγγελμα της μεταναστευτικής οικογένειας στη χώρα καταγωγής συνδέεται άμεσα με τη σχολική επιτυχία των παιδιών της στη χώρα

υποδοχής. Οι μετανάστες συχνά αντιμετωπίζονται ως μία ομοιογενής κατηγορία, εντούτοις η κοινωνική αυτή ομάδα παρουσιάζει μεγάλες διαφοροποιήσεις, οι οποίες αναδεικνύονται σε μεγάλο βαθμό, αν ανατρέξει κανείς στη θέση που διατηρούσε η οικογένεια στη χώρα καταγωγής. Όπως χαρακτηριστικά μας είπε φιλόλογος του σχολείου σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές όσοι έρχονται το έχουν επιλέξει, υπάρχει από την οικογένεια δηλαδή ιδιαίτερη φροντίδα για την εκπαίδευση του παιδιού. Επίσης επειδή έχει τη φήμη του δύσκολου σχολείου πολλοί αλλοδαποί μαθητές δεν το προτιμούν. Το σχολείο αυτό συγκεντρώνει δηλαδή κατά κύριο λόγο τους αλλοδαπούς μαθητές που έχουν υψηλή επίδοση.

Ένας άλλος λόγος που οι μαθητές επιλέγουν το δεύτερο σχολείο είναι η πλήρης υποβάθμιση των παρακείμενων σχολικών μονάδων. Όταν ζητήσαμε από τους μαθητές να μιλήσουν για τα άλλα δύο σχολεία της έρευνας εκφράστηκαν με τα χειρότερα σχόλια. Είναι “*σχολεία που τα παιδιά δε συμμορφώνονται, κάνουν ό,τι θέλουν, καπνίζουν...*”, “*δεν ήθελα να πάω εκεί πέρα, δεν είχα ακούσει και τα καλύτερα λόγια, φοβόμουν λιγάκι*”, “*από την περιοχή που είναι το ... φοβάμαι να περάσω το βράδι*”. Γενικότερα πάντως οι φήμες για τα σχολεία της περιοχής είναι πολύ κακές και ενίοτε περιλαμβάνουν ιστορίες με ξυλοδαρμούς, ναρκωτικά και μαχαίρια. Είναι αλήθεια ότι το δεύτερο σχολείο συγκεντρώνει γύρω στους 460 μαθητές και έξι τμήματα ανά τάξη. Οι διευθυντές μάλιστα των δύο άλλων σχολικών μονάδων της έρευνας διαμαρτύρονταν ότι το δεύτερο σχολείο δέχεται όλους τους μαθητές της περιοχής και γεμίζει ασφυκτικά τα τμήματα, με αποτέλεσμα τα άλλα σχολεία να συρρικνώνονται με κίνδυνο τη μείωση των τμημάτων τους. Πάντως οι ίδιοι οι μαθητές που είχαν εμπειρία από τα άλλα σχολεία της περιοχής, αναφέρθηκαν με τα χειρότερα λόγια στα σχολεία αυτά ύστερα από σύγκριση με το δεύτερο σχολείο. Όπως η Ιωάννα που ενώ γράφτηκε στο πρώτο σχολείο στην Πρώτη Γυμνασίου, μετά από δύο βδομάδες ζήτησε μεταγραφή και άλλαξε σχολική μονάδα.

Ιωάννα: Οι καθηγητές δεν ήταν και τόσο καλοί, δηλαδή ο καθένας ό,τι θυμόταν έκανε, το κτίριο δεν ήταν ωραίο και γενικά το κλίμα δε μου άρεσε. Δεν υπήρχε κανένας Έλληνας, εκεί ήταν το στυλάκι το αλήτικο, όλοι καπνίζανε, ήταν κάπως.

Καπνίζανε στις τουαλέτες. Σαν σχολείο δεν είχε καλή εξωτερική εμφάνιση, ούτε κανείς νοιαζότανε για μας τα παιδιά, τι κάνουμε και τέτοια, δεν πρόσεχε κανείς για το σχολείο. Το ένα κτίριο ήταν εντάξει μια χαρά, το άλλο ήταν μισογκρεμισμένο δηλαδή ο τοίχος έπεφτε. Γενικά δε μας πρόσεχαν σαν παιδιά, δε

νοιαζόντουσαν για μας. Οι καθηγητές ερχόντουσαν, καθόντουσαν, ρωτάγανε δυο, τρία πράγματα, «διάβασε εσύ». Πιο πολύ κοιτάγανε την εξωτερική τους εμφάνιση, ερχόντουσαν όλοι στην τρίχα, βαμμένοι... Δεν προσπαθούσαν να το βοηθήσουνε, το παιδί που δεν ξέρει καλά ελληνικά, δεν ξέρει τη γλώσσα. Δηλαδή ξέρεις, δεν ξέρεις. Έτσι ήταν. Όσοι ξέραν δηλαδή. Όλοι την απουσιολόγο βάζαν να διαβάσει, να λέει, να εξηγεί. Ούτε οι ίδιοι δεν εξηγούσαν πολλές φορές. Εγώ σκόπευα να μάθω και να πάρω ένα απολυτήριο Λυκείου καλό, γι' αυτό έφυγα από εκεί πέρα. Ηρθα εδώ που είναι μια χαρά.

Μ.Π: Δηλαδή αυτό το σχολείο διαφέρει από τ' άλλα.

Ιωάννα: Πάρα πολύ. Εκείνο ήταν απίστευτο. Μικρός σαν χώρος, μια μαυρίλα, αφού όταν ήρθα εδώ πέρα ήταν όλα μια χαρά. Το σχολείο αυτό είναι πολύ πιο καθαρό, έχει πιο καλούς εξωτερικούς και εσωτερικούς χώρους, μεγάλες αίθουσες, τεράστια αυλή. Οι καθηγητές πιστεύω ότι θέλουν να μας μάθουν πράγματα, θέλουν να καταλάβουμε κάποια πράγματα. Δεν μπαίνουν στην τάξη απλά, για να κάνουν μάθημα. Μπορεί να εξαιρούνται και δυο, τρεις (γελάει), αλλά έχουν όρεξη. Πιστεύω ότι είναι καλό σχολείο και παίρνεις ένα καλό απολυτήριο.

Ιωάννα (15 ετών, ρωσικής καταγωγής).

(Το τρίτο σχολείο) έχει φήμη ότι είναι όλοι οι αλήτες, επειδή κάθε βράδι εκεί γίνονται πάρα πολλά πράγματα. Μαζεύονται πολλά παιδιά εκεί μπροστά στο σχολείο και γίνονται πολλά, χασίς και τέτοια. Τους ξέρω όλους εκεί, απλά δεν τους πολυμιλάω. Έχω φίλους εκεί στην ηλικία μου, που καπνίζουν και αυτοί χασίς, αλλά ένα γεια τους λέω και φεύγω. Παλιά υπήρχαν και εικοσάρηδες, λέγαμε ότι ήταν οι αλήτες εκεί. (Για το πρώτο), λίγο πιο κάτω από το σχολείο έχει ένα παρκάκι και εκεί το βράδι γίνονται τέτοια πράγματα. Στέλιος (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Αλλά και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παίζουν το ρόλο τους στη δημιουργία σχολείων πολλαπλών ταχυτήτων, ενθαρρύνοντας τους άριστους αλλοδαπούς μαθητές να φοιτήσουν “για το καλό τους” στο δεύτερο σχολείο. Τα σχολεία της περιοχής έχουν αποκτήσει μία ταμπέλα αρνητική με αποτέλεσμα οι Έλληνες γονείς να κατευθύνονται στο δεύτερο σχολείο, οι άριστοι μετανάστες μαθητές να στοχεύουν

επίσης σ' αυτό και οι εκπαιδευτικοί να συντηρούν τη νέα αυτή κατάσταση τροφοδοτώντας και αυτοί με τη σειρά τους το δεύτερο σχολείο με τους ευέλπιδες μαθητές τους. Δημιουργείται κατ' αυτόν τον τρόπο και παγιώνεται η ύπαρξη ξεχωριστών σχολείων για τους Έλληνες και τους φερέλπιδες αλλοδαπούς μαθητές από τη μια και σχολείων για την πλειονότητα των μεταναστών μαθητών και τους Έλληνες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου από την άλλη. Η Άννα αλβανικής καταγωγής διατείνεται ότι επέλεξε το δεύτερο σχολείο, επειδή είχε καλή φήμη και επειδή οι καθηγητές της την προσανατόλισαν σ' αυτό.

Ναι, αλλά και οι δάσκαλοι από το Δημοτικό μου είχαν πει “για σας θα ήταν καλό το δεύτερο σχολείο”. Επειδή απ’ ό,τι έλεγαν οι δάσκαλοι, ήμασταν καλές μαθήτριες, ήμασταν του δέκα. Και έλεγαν ότι θα ήταν καλό το δεύτερο, “γιατί να πάτε στο ..., εκεί θα χαραμίζεστε!”.

Άννα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

6.3. Σχέση με το σχολείο – Οι μαθητικές αφηγήσεις

6.3.1. Σε επίπεδο συμπεριφοράς

6.3.1.1. Η μαθητική κουλτούρα της υπερπροσπάθειας

Πολλά από τα παιδιά των μεταναστών στο δεύτερο σχολείο είναι άριστοι μαθητές. Η σχέση τους με το σχολείο είναι πολύ καλή και στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό σε έναν προσωπικό αγώνα που έδωσαν με επιμονή και υπομονή. Η υπερπροσπάθεια και η ανατροπή του σχήματος αλλοδαπός = κακός μαθητής συνθέτουν το στίγμα αυτού του αγώνα. Η επιθυμία να αποκρούσουν κοροϊδίες, να ανασκευάσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις και να αποδείξουν ότι ως μαθητές και ως άνθρωποι αξίζουν, αποτέλεσε για τα παιδιά αυτά στόχο ζωής και επιβίωσης. Οι συνεχείς τους προσπάθειες, η προσήλωση στο στόχο και η ενεργοποίηση μηχανισμών άμυνας σ' ένα συχνά εχθρικό περιβάλλον καθιστούν τα παιδιά αυτά πρότυπα προσαρμογής και επιτυχημένης πορείας στη χώρα υποδοχής. Επιστρατεύουν κάθε μέσο που θα τους οδηγήσει στη σχολική επιτυχία, ενώ η συμπεριφορά και οι πρακτικές τους διαμορφώνονται πάντα προς όφελος της σχέσης τους με το σχολείο. Αυστηροί με τον εαυτό τους, δεν αφήνουν περιθώρια λάθους με αποτέλεσμα η μαθητική τους πορεία να είναι παραδειγματική και δαφνοστεφανωμένη.

Πένιος: Στην αρχή ήταν λίγο δύσκολα, γιατί δεν ήξερα ακόμα να μιλάω πάρα πολύ καλά τη γλώσσα, δεν είχα μάθει δέλτα, θήτα, μπέρδευα... Και έπεφτε γέλιο... Όταν έχεις 25 παιδιά και όλοι αρχίζουν να γελάνε με αυτό που λες, νιώθεις πολύ άσχημα... Σίγουρα. Βέβαια ήταν μικρά παιδιά, δεν καταλαβαίνανε... Αλλά εγώ δεν το έπαιρνα έτσι, γιατί είχα δει και άλλους πολιτισμούς. Δεν το έπαιρνα έτσι, έκλαιγα κάθε φορά. Με κορόιδευαν όλοι, έτσι το έπαιρνα. Μετά κατάλαβα πως αυτό συμβαίνει...

Μ.Π.: Είχες και δύσκολες στιγμές δηλαδή, τι άλλο θυμάσαι από αυτές;

Πένιος: Την προσπάθειά μου. Κάθε μέρα ένα τέταρτο, μισή ώρα μπροστά στον καθρέφτη και έλεγα δέλτα, δέλτα, δέλτα, μέχρι να μάθω να το λέω. Τα μαθήματα μου ήταν πάρα πολύ δύσκολα, γιατί μπορεί να μιλούσα, αλλά δεν ήξερα πάρα πολλές λέξεις (τονίζει) τι σημαίνουν στην Ιστορία και στη Γλώσσα. Και δυσκολεύτηκα αρκετά. Δεν ήταν να περάσω τη χρονιά, αλλά την πέρασα. Στην Τετάρτη έγινα ο καλύτερος της τάξης και στην Έκτη έγινα σημαιοφόρος (γελάει).

Πένιος (16 ετών, μολδαβικής καταγωγής).

Δεν είναι όμως μόνο το διάβασμα που κάνει τους μαθητές αυτούς να ξεχωρίζουν και να έχουν αναπτύξει καλή σχέση με το σχολείο. Επιστρατεύουν μια σειρά από στρατηγικές και καλλιεργούν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να νιώθουν αποδεκτοί, ενταγμένοι και χαρούμενοι στο σχολικό περιβάλλον. Ο Πένιος θυμάται τους συμμαθητές του στο Δημοτικό που τον κορόιδευαν, επειδή δε μίλαγε σωστά την ελληνική γλώσσα και του επαναλάμβαναν συνέχεια “Δεν πειράζει, σταμάτησε, σταμάτησε!”. Όταν τον ρώτησα πού οφείλεται η αλλαγή στη συμπεριφορά τους την επόμενη σχολική χρονιά, το απέδωσε στη δική του υπερπροσπάθεια και τους δικούς του χειρισμούς. Η σχέση που έχουν αναπτύξει οι μαθητές αυτοί με το σχολείο είναι προϊόν ενός πολύπλευρου αγώνα με πολλά μέτωπα. Δεν αρκεί απλά το διάβασμα, το να “κρατάς χαρακτήρα” και “να μην τα παρατάς” αποτελεί προϋπόθεση εκ των ων ουκ άνευ. Επίσης η διαθεσιμότητα, η ενσυναίσθηση, η κατανόηση και άλλες κοινωνικές δεξιότητες είναι αυτές που θα εξασφαλίσουν την πολυπόθητη κοινωνικοποίηση και την ένταξη στην ομάδα των γηγενών.

Πένιος: Η προσπάθειά μου, που ήθελα να γίνω καλύτερος και καλύτερος και καλύτερος. Και ότι ήμουν πάντα ο καλός φίλος. Πάντα, όταν είχαν κάποιο πρόβλημα, σε μένα έρχονταν και έλεγαν τα προβλήματά τους, γιατί με θεωρούσαν

το παιδί που ήξερε περισσότερα πράγματα. Έβλεπε τα πράγματα από άλλη πλευρά, από άλλη οπτική γωνία και δεν ήταν όπως τα άλλα παιδιά που βλέπουν μόνο μπροστά και έχουν παρωπίδες (...) Το να κρατάς χαρακτήρα σε μια δύσκολη στιγμή είναι μεγάλο κατόρθωμα, γιατί πολλά παιδιά που ξέρω από τη γειτονιά μου, ήταν παιδιά που επειδή πάντα τους κορόιδευαν, δεν προσπάθησαν καθόλου, δεν κράτησαν χαρακτήρα και τώρα τους είναι πολύ δύσκολα.

Μ.Π.: Δηλαδή;

Πένιος: Εκτός του ότι συμπεριφέρονται σαν τα παιδιά της ηλικίας τους, είναι δύσκολο να συννενοηθούν, δύσκολο να αποκτήσουν καινούριους φίλους, να κάνουν καινούριες σχέσεις. Με τα μαθήματα πολλές φορές τους είναι πολύ δύσκολα. Δεν κρατάνε χαρακτήρα, τα έχουν παρατήσει δηλαδή. Δεν προσπαθούν με τίποτα. Λένε τώρα τι να γίνει, έτσι έγινε. Δεν προσπαθούν να το διορθώσουν. Κάλλιο αργά παρά ποτέ όμως.

Πένιος (16 ετών, молδαβικής καταγωγής).

Οι φράσεις “προσπάθεια” και “προσπαθώ” επαναλαμβάνονται πολλές φορές στις μαθητικές αφηγήσεις. Υπάρχει ένα άρρητο σύστημα επιλογής μαθητών, το δεύτερο σχολείο συγκεντρώνει στους κόλπους του κατά κύριο λόγο τα παιδιά των μεταναστών που στοχεύουν στη σχολική επιτυχία, έχουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες για το μέλλον και μάχονται, για να τις εκπληρώσουν. Ως επακόλουθο δημιουργείται μια μαθητική κουλτούρα άμιλλας και συναγωνισμού, ενώ οι μετανάστες μαθητές που έχουν διακριθεί ως απουσιολόγοι ή σημαιοφόροι λειτουργούν ως θετικά πρότυπα –role models- για τους υπόλοιπους. Ο άριστος μαθητής αποτελεί πρότυπο επιτυχούς ένταξης, προσαρμογής και σύμβολο μελλοντικής καταξίωσης. Η προσπάθεια ανταμείβεται και η καλή σχέση με το σχολείο θεωρείται ότι οδηγεί στη μετέπειτα προσωπική και επαγγελματική ολοκλήρωση. Οι μαθητές αυτοί διατηρούν την ελπίδα ότι το σχολείο συντελεί στην προσωπική τους εξέλιξη και αποτελεί το όχημα που θα τους εξασφαλίσει μια καλύτερη πορεία. Μέσα από αυτή τη συλλογιστική το να είναι κανείς καλός μαθητής αποκτά νόημα και ουσία και ακολούθως η σχέση με το σχολείο καλλιεργείται ως αναγκαιότητα και ασφαλή “επένδυση”.

Πένιος: Οι περισσότεροι (αλλοδαποί μαθητές του σχολείου) είναι πολύ δεμένοι και με τους Έλληνες και με τους ξένους. Δεν έχουν πρόβλημα, σαν να έχουν γίνει

και εκείνοι Έλληνες. Δεν το βλέπουν δηλαδή ρατσιστικά ή τιμητικά το θέμα, ότι είναι δηλαδή άλλης καταγωγής. Προσπαθούνε, πολλοί από αυτούς, όπως και η Αλεξάνδρα, είναι απουσιολόγοι, σημαιοφόροι, είναι εκπληκτικοί μαθητές. Κάνουν μια πάρα πολύ μεγάλη προσπάθεια, έτσι ώστε να ενταχθούν και στην ελληνική κοινωνία, αλλά και σ' αυτό που ονομάζουμε τάξη, ομάδα.

Μ.Π.: Δηλαδή πιστεύεις ότι οι μαθητές ξένης καταγωγής στο σχολείο αυτό είναι κατά κύριο λόγο μαθητές που προσπαθούν;

Πένιος: Ναι, είναι μαθητές που προσπαθούν. Υπάρχουν βέβαια και κάποιοι που δεν προσπαθούν, αλλά οι περισσότεροι προσπαθούν πάρα πολύ σκληρά και ανταμείβονται γι' αυτό.

Πένιος (16 ετών, молδαβικής καταγωγής).

6.3.1.2. Η μαθητική κουλτούρα της συμμετοχής

Το δεύτερο σχολείο έχει τόσο πλούσια δραστηριότητα σε εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές δράσεις, ώστε η συμμετοχή του μαθητή σε παράλληλες δραστηριότητες εκτός αναλυτικού προγράμματος αποτελεί κοινό τόπο. Οι μαθητές εκφράζονται με τα καλύτερα λόγια για τις δράσεις αυτές και θεωρούν ότι τα οφέλη είναι πολλαπλά. Ο θεατρικός όμιλος, η περιβαλλοντική ομάδα, η χορωδία, το πρόγραμμα Comenius, η δράση e-Twinning, οι μαθητικοί διαγωνισμοί σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, τα project για το θέμα της ισότητας των δύο φύλων, όλες αυτές οι δράσεις ενεργοποιούν τους μαθητές, ανοίγουν νέους ορίζοντες μέσω της συμμετοχής και της δημιουργικότητας και δημιουργούν στο σχολικό περιβάλλον μικρές μαθησιακές κοινότητες που προάγουν τη σχέση των μαθητών με το σχολείο. Ακολούθως, σύμφωνα με τις αφηγήσεις των μαθητών και στη σχολική τάξη, η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία θεωρείται βασική προϋπόθεση. Η παρουσία και η συμβολή του μαθητή στην τάξη αλλά και στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα αποτελεί σημαντικό κομμάτι της κουλτούρας αυτού του σχολείου. Εντύπωση μας έκανε η στάση του διευθυντή του σχολείου. Το γραφείο του βρίσκεται δίπλα στο προαύλιο και επικοινωνεί με αυτό μέσω ενός μεγάλου παραθύρου. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, κάθε φορά που έβλεπε κάποιον μαθητή να αργοπορεί χωρίς λόγο στο προαύλιο, του έκανε παραρήτηση και του υποδείκνυε να επιστρέψει γρήγορα στην τάξη του. Το δεύτερο σχολείο ήταν το μόνο στο οποίο ο διευθυντής είχε από το

γραφείο του την εποπτεία της αυλής. Αντίθετα στα άλλα δύο σχολεία, το γραφείο του διευθυντή δεν είχε επαφή με το προαύλιο, καθώς έβλεπε από την άλλη πλευρά του κτηρίου.

Ναι, έχει πάρα πολλά (προγράμματα το σχολείο μας), εγώ μόνο στην περιβαλλοντική συμμετείχα, αλλά επειδή δεν είχα χρόνο την Τετάρτη, έφυγα. Ήταν πολύ καλά, είχε θέμα το περιβάλλον που μ' ενδιαφέρει και σκέφτομαι να καταλήξω στο περιβάλλον. Για εθελοντής να σώσω το περιβάλλον. (...) Λέω να σπουδάσω οικολογία, κάτι με τη φύση. Μου αρέσει πάρα πολύ η φύση και πονάω, όταν βλέπω να γκρεμίζονται, να κόβουνε δέντρα και να φτιάχνουν στη θέση τους σπίτια ή καταστήματα. Στο δωμάτιό μου στο μπαλκόνι έχω πάρα πολλά φυτά, εκεί είναι όλα μαζεμένα (γελάει). Τα περιποιούμαι πάντα και στην αυλή της πολυκατοικίας έχουμε φυτέψει πάρα πολλά πράγματα, έχουμε μηλιά, λεμονιά, κορομηλιά. Βένι (αγόρι, 15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Φέτος όχι (δε συμμετέχω), λόγω του περιορισμένου χρόνου μου, αλλά πέρυσι είχα πάει στο διαγωνισμό της μαθηματικής εταιρείας και σαν εμπειρία μου άρεσε. Μου άρεσε πάρα πολύ, θα ήθελα να το ξανακάνω, αν είχα χρόνο. Πατρίτσια (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

6.3.1.3. Μαθητική ταυτότητα κύρους

Οι μαθητές που φοιτούν στο σχολείο αυτό νιώθουν περήφανοι που μετέχουν στη συγκεκριμένη σχολική κοινότητα. Θεωρούν ότι το σχολείο τους πόρρω απέχει από όλα τα σχολεία της ευρύτερης περιοχής και μερίδιο αυτής της αίγλης αναλογεί και στους ίδιους. Πρόκειται για μια ταυτότητα κύρους, για μια σχολική μονάδα που υπερέχει σε όλα τα επίπεδα από τις ομόλογές της και η καλή της φήμη είναι αδιαμφισβήτητη σε μικρούς και μεγάλους. Η αίσθηση του ανήκειν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι πολύ ισχυρή και κατ' επέκταση ενισχύει τη σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με το σχολείο τους. Οι μαθητές ζουν το δικό τους μύθο στο σχολείο αυτό, καθώς στα πλαίσια μιας κρυφής ιεράρχησης των σχολικών μονάδων, βρίσκονται στην κορυφή μιας πυραμίδας, διαφοροποιούνται από τη βάση και μετέχουν στην κατηγορία των φερέλπιδων μαθητών που θα έχουν καλύτερες ευκαιρίες στο μέλλον. Η μαθητική αυτή ταυτότητα κύρους ενισχύει τη σύνδεση των μαθητών με το εν λόγω σχολείο και το βαθμό που επενδύουν σ' αυτό, επηρεάζοντας

θετικά τη σχολική τους πορεία. Παράλληλα η αρνητική ταμπέλα που χαρακτηρίζει τα υπόλοιπα σχολεία, λειτουργεί προς επίρρωση της ταυτότητας κύρους του δεύτερου σχολείου.

Δηλαδή ένα παιδί του 16 εδώ πέρα που είναι ένας μέτριος μαθητής, εκεί πέρα μπορεί να είναι αριστούχος του 19. Εδώ πέρα ένας αριστούχος του 18 είναι εκεί ο Θεός, η σωτηρία (γελάει). (...) Νομίζω ότι (τα άλλα σχολεία) επηρεάζονται πολύ από το σχολείο μας, επειδή έχουν ένα τόσο δυναμικό σχολείο κοντά τους. Πένιος (16 ετών, молδαβικής καταγωγής).

Άκουγα δεύτερο σχολείο και μου φαινόταν το όνομα βαρύ και ήθελα να δοκιμάσω τι είναι. Μερικοί μου λέγανε ότι είναι δύσκολο, άλλοι ότι είναι το ίδιο με τα άλλα σχολεία και ήθελα να δοκιμάσω. Παολίνα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Πιστεύω ότι στο μυαλό των περισσότερων και στο δικό μου είναι ότι το δεύτερο είναι καλύτερο από αυτά τα δύο σχολεία. Αυτό σκέφτομαι εγώ. Τα σχολεία αυτά έχουν περισσότερα κακά παιδιά. Ανθή (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

6.3.1.4. Το αίσθημα της δικαιοσύνης

Οι μαθητές δεν αφηγούνται περιστατικά διαπληκτισμών, συγκρούσεων ή αντιπαραθέσεων μεταξύ τους ή μεταξύ αυτών και των καθηγητών. Όλοι συνηγορούν ότι το κλίμα του σχολείου είναι πολύ καλό, δε γίνονται διακρίσεις από τους καθηγητές, ο διευθυντής ασκεί με συνέπεια τα καθήκοντά του και γενικότερα επικρατεί ηρεμία. Το αίτημα για δικαιοσύνη είναι πολύ ισχυρό στους μαθητές. Η χαλαρότητα, η αυθαίρετη ή άνιση απονομή της δικαιοσύνης μπορεί να δυναμιτίσει τις σχέσεις διεύθυνσης - μαθητών και να διαταράξει σημαντικά τη σχέση των μαθητών με το σχολείο, όταν οι τελευταίοι θεωρούν ότι δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα και τιμωρούνται άδικα χωρίς αυτό να τους αναλογεί. Σε καμία αφήγηση των μαθητών του δεύτερου σχολείου δεν αμφισβητήθηκαν αποφάσεις της διεύθυνσης, δεν έγινε αναφορά σε λάθος χειρισμούς ή εκφράστηκε καχυποψία για τις προθέσεις της. Το ήρεμο κλίμα του σχολείου προφανώς απορρέει από αυτήν την ειλικρινή συνεργασία. Άξια λόγου είναι και η στάση του Στέλιου, αλβανικής καταγωγής, απέναντι στη διεύθυνση του σχολείου. Ο Στέλιος είχε πολύ χαμηλές επιδόσεις στην Α' Γυμνασίου. Οι καθηγητές του επισήμαιναν ότι μπορεί να έχανε τη χρονιά του, αλλά εκείνος

θεωρούσε ότι θα έμενε σε κάποια μαθήματα, τα οποία θα πέρναγε το Σεπτέμβρη. Τελικά έμεινε στην ίδια τάξη, αυτός και ο κολλητός του, ο Πέτρος, τους οποίους την επόμενη χρονιά τοποθέτησαν σε διαφορετικά τμήματα και διαφορετικούς ορόφους. Η πρόθεση του διευθυντή ήταν να απομακρύνει όσο ήταν δυνατό τον έναν από τον άλλο. Ο Στέλιος αν και “τιμωρήθηκε” με το να επαναλάβει την Πρώτη τάξη, υποχρεώθηκε να αλλάξει τμήμα, να έχει διαφορετικούς καθηγητές και να υποστεί περαιτέρω μέτρα που αφορούσαν τον ίδιο και τον κολλητό του φίλο, όταν ρωτήθηκε για το διευθυντή του σχολείου, μας είπε τα εξής:

Ναι, είναι πολύ καλός, θα κάτσει να συζητήσει μαζί σου, αν έχεις κάνει κάτι στην καθηγήτρια ας πούμε και σε πηγαίνει στο γραφείο. Θα κάτσει να σ’ ακούσει, δε θα σου βάλει αποβολή. Θα συζητήσετε, δε θα σου φωνάζει, είναι πολύ καλός, συζητάς μαζί του. Στέλιος (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Είναι αντικειμενικοί, δε βαθμολογούν άδικα, πολύ καλοί καθηγητές. Θωμάς (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

6.3.2. Σε επίπεδο συναισθηματικό

6.3.2.1. Οι συμμαθητές

6.3.2.1.1. Η συλλογικότητα

Στο δεύτερο σχολείο οι σχέσεις με τους συμμαθητές παρουσιάζονται αρμονικές μέσα από τις αφηγήσεις των μαθητών. Ο τρόπος με τον οποίο μιλούν οι μαθητές για τα παιδιά της τάξης αναδεικνύει ένα κλίμα αποδοχής, συνεργασίας και απουσίας σοβαρών προβλημάτων ή συγκρούσεων. Σε καμία αφήγηση δεν αναφέρθηκαν περιστατικά βίας μεταξύ των μαθητών, αντεγκλήσεις ή ύπαρξη ομάδων που να καταστρατηγούν τα δικαιώματα των μαθητών και τον ειρηνικό σχολικό βίο. Όπως χαρακτηριστικά διατείνεται ο Πένιος “*Όχι, δε νομίζω (να υπάρχουν συγκρούσεις). Λεκτικές συγκρούσεις, ναι ίσως υπάρχουν, αλλά άλλου είδους συγκρούσεις όχι. Το αποφεύγουμε*”. Το κλίμα στο σχολείο αυτό είναι αρκετά ήρεμο, οι κανόνες του σχολείου γίνονται σεβαστοί και οι όποιες εφηβικές αντιπαραθέσεις που κυφορούνται, εκδηλώνονται και αποσοβούνται μέσω της λεκτικής αντιπαραθέσης. Εκλείπουν από το σχολικό προαύλιο πράξεις σωματικής βίας, προκλήσεις “δυνατών κουμανταδόρων” ή αντιπαλότητες μεταξύ ομάδων-συμμοριών. Όπως πολύ εύγλωττα

αναφέρθηκε “το αποφεύγουμε”. Η μαθητική κουλτούρα του σχολείου αυτού είναι εξ ολοκλήρου αντίθετη από το πρώτο σχολείο. Οι συμμαθητές συνυπάρχουν ειρηνικά, επειδή έχει αναπτυχθεί ένα ισχυρό “εμείς” μέσα από τη σχέση τους με το σχολείο και συνειδητά οι ίδιοι επιλέγουν αυτή τη στάση. Η απουσία βίαιων συμπεριφορών και η καλή σχέση μεταξύ των μαθητών στο σχολείο αυτό δεν είναι απότοκο του φόβου μιας πιθανής τιμωρίας, αλλά της ύπαρξης μιας ισχυρής συλλογικότητας, μιας ταυτότητας που ενώνει περήφανα τους μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου, ενός “εμείς” που έχει σταδιακά και μεθοδικά καλλιεργηθεί στους κόλπους της σχολικής μονάδας.

Πιστεύω πως ακόμα και όταν ένα παιδί δεν το κάνουν παρέα, βλέπω ότι μετά από λίγο καιρό και αυτός μπαίνει στην παρέα μας. Μια φίλη μας, η Αγγελική, στην πρώτη Γυμνασίου ήταν άφαντη, ήταν ένα παιδί της τάξης. Τώρα είναι στην παρέα μας από τους καλύτερους φίλους μας. Πένιος (16 ετών, молδαβικής καταγωγής).

6.3.2.1.2. Η αλληλεγγύη

Η συλλογικότητα που έχει αναπτυχθεί στο δεύτερο σχολείο και το κλίμα αποδοχής και αρμονικής συνύπαρξης αποτελεί προστατευτικό κέλυφος για τα παιδιά των μεταναστών και ενισχύει τη σχέση τους με το σχολείο. Χαρακτηριστική είναι η αφήγηση της Άννας στην οποία αναδεικνύεται η ρατσιστική συμπεριφορά μιας καθηγήτριας του σχολείου. Αν και η Άννα, αλβανικής καταγωγής, δεν είχε κανένα πρόβλημα με τη συγκεκριμένη καθηγήτρια, ούτε οι Έλληνες μαθητές της τάξης, εντούτοις μετά από ένα χαρακτηριστικό συμβάν όπως είπε “τσαντιστήκαμε όλοι μας (...) αναπτύχθηκε μεγάλη αντιπαλότητα μαζί της (με την καθηγήτρια) (...) και αυτό που μας πείραξε ήταν...”. Ο λόγος της μαθήτριας αναδεικνύει το κλίμα αλληλεγγύης που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα σε Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές, το ξεπέραςμα των ορίων της διαφορετικής εθνικότητας και τη σφυρηλάτηση μιας νέας μαθητικής πια ταυτότητας που ενοποιεί όλους τους μαθητές της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Όλοι οι μαθητές της τάξης αντιδρούν με την καθηγήτρια που έχει ρατσιστική συμπεριφορά, γιατί θίγεται ένας κώδικας αξιών, διαταράσσεται το σχολικό κλίμα και υποβαθμίζεται η επικοινωνία καθηγητών - μαθητών. Το πρόβλημα δεν είναι της συγκεκριμένης μαθήτριας που αφυπνίζει τη ρατσιστική συμπεριφορά της καθηγήτριας, αλλά ολόκληρης της τάξης, η οποία εφεξής επαναπροσδιορίζει τις σχέσεις της με την καθηγήτρια.

Μ.Π.: Σ' αυτό το σχολείο πώς είναι τα πράγματα;

Άννα: Είναι φανταστικά μπορώ να πω, τέλεια, δεν έχω νιώσει ούτε για μια στιγμή ότι με διακρίνουν για κάτι. Στην πρώτη Γυμνασίου που θυμάμαι μόλις είχαμε έρθει ήταν πολύ ξένα τα πράγματα, ο καθένας κοίταζε μόνο τον εαυτό του, επειδή δεν ήξερε κανένα, αλλά μετά άρχισαν να δεινόντουσαν όλο και περισσότερο. Με γνώρισαν καλύτερα και μένα, τους γνώρισα και εγώ. Σιγά σιγά αρχίζαμε να δεινόμαστε όλο και περισσότερο. Μόνο μια καθηγήτρια που είχαμε στην πρώτη και στη δεύτερα Γυμνασίου, ήταν θεολόγος και έκανε διακρίσεις όχι σε μένα, αλλά γενικά στα παιδιά που ήταν από ξένη χώρα. Για παράδειγμα είχε πει κάτι που με είχε πειράζει αφάνταστα. Είχε πει για ένα παιδί “μερικοί εδώ πέρα δεν έπρεπε να βλέπουν την Ελλάδα ούτε με μακαρόνι. Ούτε καν να ξέρουν την Ελλάδα”. Δεν το κατάλαβα, μετά είπε σ' ένα κορίτσι ότι οι Έλληνες τη δέχτηκαν, τους έδωσαν δουλειά και αυτή το ανταποδίδει με τον τρόπο της. Και ουσιαστικά δεν έκανε και τίποτα η κοπέλα. Μετά την πήραν τα κλάματα, την είχε προσβάλει και μετά τσαντιστήκαμε όλοι μας, και τα παιδιά που ήταν από την Ελλάδα και εμείς που είμασταν από άλλη χώρα. Και από τότε αναπτύχθηκε μεγάλη αντιπαλότητα μαζί της. Αυτό που μας πείραζε περισσότερο ήταν ότι ήταν θεολόγος και υποτίθεται ότι αυτή στηρίζει όποιο παιδί είναι από άλλη χώρα. Φερότανε πολύ ρατσιστικά πιστεύω. Σε μένα φερόταν καλά, ήμουν από άλλη χώρα, αλλά φερόταν καλά. Δεν είχε ποτέ κανένα παράπονο από μένα, επειδή διάβαζα συνέχεια, αλλά σε μερικά άλλα άτομα και παιδιά που ήταν από την Ελλάδα, δε φερόταν καθόλου καλά, χωρίς να κάνουν τίποτα με το παραμικρό.

Άννα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

6.3.2.1.3. “Τα τρεντόνια”

Στο δεύτερο σχολείο κυριαρχεί ένα συγκεκριμένο πρότυπο της νεανικής κουλτούρας, το οποίο ακολουθούν ανεξαιρέτως γηγενείς μαθητές και παιδιά μεταναστών. “Οι τρέντι” ή “τα τρεντόνια” είναι η κυρίαρχη τάση στο σχολείο. Πρόκειται για μαθητές που τα πάνε καλά στα μαθήματα, αλλά παράλληλα είναι “κουλ”, δεν έχουν πρόβλημα, δεν ανησυχούν για τις σχολικές επιδόσεις, θέλουν να περνάνε καλά και να ζουν χωρίς να τους απασχολούν μεγάλα ζητήματα. Στο σχολείο έρχονται ντυμένοι σύμφωνα με τις επιταγές της μόδας, ενώ επιμελούνται ιδιαίτερα

την κόμμωσή τους. Εκτός σχολείου ακολουθούν το lifestyle των τρέντι. Στον ελεύθερό τους χρόνο πάνε για καφέ, συνήθως στα starbucks ή σε κάποιο ίντερνετ καφέ. Κοντά στο σχολείο υπάρχει πλατεία με καφετέριες, οπότε εκεί είναι και το στέκι των μαθητών. Τα Σαββατοκύριακα η έξοδος οργανώνεται σε πιο in περιοχές, για σουβλάκια στο Μοναστηράκι ή βόλτα σε μπαρ στο Θησείο ή στου Ψυρρή. Ο ελεύθερος χρόνος μιας μεγάλης μερίδας μαθητών αυτού του σχολείου συνδέεται με καταναλωτικές συνήθειες που στόχο έχουν τη διασκέδαση, αλλά και ευρύτερα μαρτυρούν μια ελευθερία κινήσεων και μετακινήσεων που απολαμβάνουν τα παιδιά αυτά από την οικογένειά τους.

Υπάρχουν παιδιά που είναι πιο ελεύθερα, πιο άνετα, λίγο σνομπ. (...) Πιο ελεύθερα σαν προσωπικότητες, βγαίνουν περισσότερο, κάνουν αυτό που θέλουν. (...) Λίγα είναι τα παιδιά που σ' αυτήν την ηλικία μπορούν να σκεφτούν λογικά και να μη σκέφτονται μόνο όλα είναι χαρούμενα, τι ωραία που περνάμε και μια χαρά. Γενικά να σκέφτονται και άλλα πράγματα πέρα από τη διασκέδαση. (...) Περνάμε καλά, είμαστε κουλ. Υπάρχει μια μεγάλη ομάδα παιδιών που είναι τα παιδάκια τα προχωρημένα, να μεν καλοί μαθητές, αλλά πολύ τρεντόνια για μένα, να το πω απλά. Βένι (αγόρι, 15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Ο Βένι, όπως διατείνεται, έχει μόνον έναν κολλητό φίλο στο σχολείο του. Η μεγάλη του αγάπη είναι η μπάλα και νιώθει περιθωριοποιημένος γι' αυτό. Οι συμμαθητές του στη Δευτέρα τάξη άλλαξαν, “σαν να μάθαν κάποιον άλλο τρόπο ζωής”, άρχισαν να ντύνονται διαφορετικά, να βγαίνουν για καφέ, κάποιοι να καπνίζουν ή να πίνουν ποτά στις εξόδους τους. Ο Βένι νιώθει ανοίκεια με την τρέντι κουλτούρα του σχολείου του, νιώθει μειονεκτικά που έχει διαφορετικές συνήθειες και απολογείται λέγοντας “δε με πειράζει, όταν μεγαλώσω και εγώ για κάποιο λόγο θα σταματήσω το ποδόσφαιρο, θα βγω και εγώ για καφέ”. Η κουλτούρα των παιδιών του πρώτου σχολείου είναι πιο κοντά σ' αυτόν και ταιριάζει περισσότερο μαζί τους. Όλοι του οι φίλοι είναι από το πρώτο σχολείο, εκεί τους γνωρίζει όλους και τους τριακόσιους. Όπως χαρακτηριστικά λέει “είναι στο στιλ μου αυτοί”. Όλοι οι συμπαίκτες του στην ποδοσφαιρική ομάδα στην οποία συμμετέχει είναι από αυτό το σχολείο, γι' αυτό αν θα άλλαζε μονάδα, θα ήθελε να πάει σ' αυτή, γιατί εκεί είναι όλοι οι φίλοι του, που αγαπάνε το ποδόσφαιρο.

Μ.Π.: Τι είδους παρέα δηλαδή είναι οι τρέντι;

Βένη: Όλα τα παιδιά πάνε δηλαδή στόρμπακς, πάνε στα ίντερνετ καφέ, βγαίνουνε κάθε μέρα, πάνε και καλά για καφέ. Εγώ επειδή πάω για ποδόσφαιρο, επειδή μου αρέσει πολύ, με θεωρούν ότι δεν είμαι τρέντι, δε μου αρέσουν τα κορίτσια, δεν είμαι κανονικό αγόρι.

Μ.Π.: Αυτοί είναι Έλληνες ή και ξένοι;

Βένη: Και ξένοι και Έλληνες. Εντάξει φίλοι είμαστε, μιλάμε, όταν τους βλέπω στο δρόμο γεια, τι κάνεις, πού πας, θα πάμε καμιά βόλτα μαζί. Τους λέω όχι, μπάλα. Πάλι μπάλα μου λένε! Τι να κάνω είναι μικρόβιο τους λέω και μου αρέσει πάρα πολύ. (...) Τα πιο πολλά παιδιά του σχολείου έτσι είναι. Πάνε και καλά σε ντίσκο, όχι σε ντίσκο, σε μπαρ.

Μ.Π.: Οι αλλοδαποί μαθητές του σχολείου με ποια πλευρά είναι, σε ποιες παρέες βρίσκονται;

Βένη: Όπως εγώ οι αλλοδαποί; Και αυτοί μέσα στις παρέες αυτές είναι.

Βένη (αγόρι, 15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Χαρακτηριστικό του τρέντι lifestyle είναι και η βόλτα για ψώνια με τις φίλες. Η Άννα είναι από την Αλβανία, όταν ρωτήθηκε πώς είναι στην Αλβανία, το πρώτο θέμα στο οποίο αναφέρθηκε ήταν η έλλειψη αγοράς και ποικιλίας καταστημάτων στην Κορυτσά, όπου περνάει τις διακοπές της. Ένα δεύτερο θέμα που φαίνεται ότι την απασχολεί είναι ο κοινωνικός έλεγχος που υφίσταται στην κλειστή κοινωνία της Κορυτσάς, ο οποίος είναι ακόμη πιο πιεστικός για τα κορίτσια. Η συνεχής ερώτηση από τους ντόπιους “*ποιανού είσαι;*”, επιτείνει το καθεστώς ελέγχου που ασκείται στα άτομα, τα οποία εκτίθενται με τις πράξεις τους στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Η Άννα επαναλαμβάνει συνεχώς ότι έχει συνηθίσει διαφορετικά και αποστρέφεται πρακτικές που επιβιώνουν στην Αλβανία όπως το ότι “*τα κορίτσια μεγαλώνουν πολύ πιο περιορισμένα, δεν έχουν τόσες πολλές ελευθερίες, δεν μπορούν να βγαίνουν συνέχεια έξω ή να βγαίνουν με τους φίλους τους, τους απαγορεύουν να έχουν αγόρια στις παρέες τους, να φοράνε διάφορα ρούχα, να βάφονται*”. Επίσης δεν επιτρέπουν στα κορίτσια να φύγουν για σπουδές σε άλλη πόλη, ενώ παντρεύονται νωρίς με προξενιά, για να μην τους βγει το όνομα. Η Άννα έχει αποκτήσει έξεις και έναν τρόπο ζωής που ταιριάζει με αυτόν πολλών Ελληνόπουλων. Πηγαίνει για ψώνια με τις φίλες της, απολαμβάνει αρκετή ελευθερία από την οικογένειά της, έχει τις μεικτές παρέες της, ενώ στην Κορυτσά χωρίς αυτά τα δεδομένα “*βαριέται*” κατά την προσφιλή έκφραση των γηγενών παιδιών.

Άννα: Καμία σχέση με την Αθήνα, έχω συνηθίσει τελείως διαφορετικά και όταν πηγαίνω εκεί (στην Αλβανία) μου φαίνονται κάπως παράξενα τα πράγματα, λίγο πιο πίσω. Δεν έχω συνηθίσει να μην έχει τόσα μαγαζιά, όταν θέλω να πάω για ψώνια. Λίγο πολύ εκεί γνωρίζονται όλοι και κάθε λίγο και λιγάκι με ρωτάνε ποιανού είσαι και λέω και εγώ και να τους πω πού ζέρουν τον πατέρα μου. Θα ήθελα πολύ να παραμείνω στην Αθήνα! (γελάει)

Μ.Π.: Τι είναι αυτό που σου αρέσει πολύ στην Αθήνα;

Άννα: Δεν ξέρω, αλλά έχω συνηθίσει εδώ πέρα και δεν μπορώ να φανταστώ να μένω σ' άλλη πόλη ή σ' άλλη χώρα. Ίσως είναι και η νοοτροπία μου εδώ πέρα. Έχω συνηθίσει για παράδειγμα να βγαίνω με τις φίλες μου για ψώνια. Εκεί επειδή είναι και η Α. στην Κορυτσά, βγαίνουμε μαζί μερικές φορές, αλλά δεν έχουμε πού να πάμε, δεν ξέρουμε και παιδιά εκεί. Και όσο να 'ναι βαριόμαστε.

Άννα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Οι γονείς μου έχουν επηρεαστεί και πολύ από τον ελληνικό πολιτισμό, που η νοοτροπία είναι πιο ελεύθερη και δε μας αντιμετωπίζουν διαφορετικά πολύ. Ο αδελφός μου λόγω και της ηλικίας του είναι λίγο πιο ελεύθερος, αλλά πιστεύω και εμένα σχεδόν το ίδιο. Όχι ακριβώς το ίδιο, αλλά σχεδόν το ίδιο. Πατρίτσια (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι συναντήσαμε και μαθητές δικτυωμένους στη νυχτερινή ζωή της Αθήνας. Ο Στέλιος, που κατάγεται από την Αλβανία, μας μίλησε για τα μέρη που συχνάζει, τα starbucks και το ίντερνετ καφέ στην πλατεία της γειτονιάς, αλλά και για τις βόλτες του Σαββατοκύριακου στις “in περιοχές” της Αθήνας. Ο Στέλιος και η παρέα του συχνάζουν σε μεγάλα κλαμπ του κέντρου. Όπως διατείνεται έχουν “τα κονέ”, κάνουν “P.R.” και έχουν δωρεάν πρόσβαση στα κλαμπ, δε χρειάζεται δηλαδή να πληρώσουν το εισιτήριο της εισόδου. Ακόμη περισσότερο έχουν γνωριμίες σε ορισμένα νυχτερινά κέντρα και “κλείνουν λίστες”. Έπειτα από συνενόηση με τον μπάρμαν του μαγαζιού, μπορούν να εισάγουν στο μαγαζί όσα άτομα θέλουν χωρίς εισιτήριο και για καθένα από αυτά να εισπράττουν ένα ποσό. Ο Στέλιος και η παρέα του είναι πολύ δημοφιλείς στα στέκια της γειτονιάς και όσοι θέλουν τέτοιου είδους νυχτερινή έξοδο, έρχονται σ' αυτούς. Τα παιδιά των μεταναστών του δεύτερου σχολείου παρουσιάζουν ένα ευρύ ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και πρακτικών και πιο διαφοροποιημένους ρόλους σε σχέση με τα

παιδιά των μεταναστών των άλλων δύο σχολείων, η ενασχόληση των οποίων είναι για τα αγόρια το ποδόσφαιρο και τα παιχνίδια στον υπολογιστή και για τα κορίτσια η συζήτηση με τις φίλες.

Στέλιος: Επειδή εκεί που πηγαίνουμε είμαστε οι μικρότεροι, μας λένε οι πιτσιρικάδες, επειδή εμείς βγαίνουμε, κυκλοφορούμε, κλείνουμε λίστες σε κλάμπ και συνέχεια έρχονται σε μας και λένε θέλουμε να μας κλείσετε, μας έχουν σεβασμό.

Μ.Π: Τι εννοείς κλείνετε λίστες σε κλαμπ;

Στέλιος: Όταν πηγαίνουν σ' ένα κλαμπ, πληρώνουν είσοδο, η είσοδος μπορεί να είναι τριάντα ευρώ, είκοσι, εμείς τους βάζουμε τσάμπα.

Μ.Π: Πώς γίνεται αυτό;

Στέλιος: "P.R." λέγεται αυτό. Στο κλαμπ 22 κάθε Παρασκευή έχει πάρτι και αυτό το παιδί που δεν πηγαίνει στο σχολείο, ο Γεωργιανός, κλείνει λίστες. Έχει γνωστούς από μέσα και παίρνει λεφτά. Όσα πιο πολλά άτομα πηγαίνει παίρνει λεφτά. Η είσοδος είναι 20 ευρώ και τους βάζει τσάμπα μέσα. Πηγαίνει στον πορτιέρη και λέει ένα όνομα συν τόσους και μπαίνουν. Ό,τι θέλουν για κλαμπ, έρχονται σε μας. Μετά αν θέλουν πληρώνουν το ποτό. (...)

Μ.Π: Πηγαίνετε και σε άλλα κλαμπ;

Στέλιος: Έχουμε πάει στο Λαβ στο Θησείο, αλλά μόνο η παρέα, δεν πάμε άλλους εκεί. Επειδή παίζει τη μουσική που ακούμε χάουζ, προγκρέσιβ, σαϊκεντέλικ. Πηγαίνουμε και σε μικρότερα μαγαζιά, που παίζουν σαϊκεντέλικ.

Μ.Π: Σ' αυτά τα μαγαζιά δεν πρέπει να είσαι μεγαλύτερος, για να μπεις;

Στέλιος: Ναι, αλλά έχουμε κονέ. Σ' όλα και στο Λαβ, που λένε ότι είναι δύσκολο να μπεις στο Λαβ. Γνωρίζουμε από το ίντερνετ καφέ ένα παδί που δούλευε εκεί. Στο ίντερνετ καφέ είμαστε γνωστοί με τους ταμίες, το αφεντικό, καθόμαστε, μιλάμε μαζί, παίζουμε. Το ένα παιδί από την παρέα δουλεύει εκεί. Αυτοί που έρχονται είναι συνήθως από δεκαοκτώ και πάνω.

Στέλιος (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

6.3.2.1.4. Η Αριστερή Ενότητα

Στο δεύτερο σχολείο υπάρχει μια ομάδα που δραστηριοποιείται πολιτικά στο σχολικό περιβάλλον, η οποία φέρει το όνομα “Αριστερή Ενότητα”. Ο Θωμάς (15 ετών, ελληνικής καταγωγής) μέλος του 15μελούς και της εν λόγω οργάνωσης μας μίλησε για τη δράση της. Τη “μέρα κατά του ρατσισμού” βρήκαν την ευκαιρία να οργανώσουν μια αντιρατσιστική καμπάνια. Εξέδωσαν μια προκήρυξη, τη μοίρασαν στους μαθητές, ενώ παράλληλα με την κουβέντα προσπάθησαν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές για το πρόβλημα του ρατσισμού. Η ομάδα αυτή συγκεντρώνει περί τους δέκα μαθητές “που κάνουν αυτή τη δουλειά στο σχολείο”. Ανάμεσά υπάρχουν και παιδιά μεταναστών. Όπως διατείνεται ο Θωμάς οι αλλοδαποί μαθητές “ρέπουν προς όλες τις κατευθύνσεις, όπως όλα τα παιδιά, ο καθένας στην κλίκα του”. Η άποψη αυτή επιβεβαιώθηκε από όλες τις μαθητικές αφηγήσεις. Τα παιδιά των μεταναστών μετέχουν σε διάφορες ομάδες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές τους επιλογές, δεν αποτελούν μια ξεχωριστή αναγνωρίσιμη ομάδα. Η οργάνωση της Αριστερής Ενότητας διαφοροποιείται έντονα από τους τρέντι που “ακολουθούν αυτό που θα κάνει η μάζα. Θα δείξει ένα πράγμα η τηλεόραση και την άλλη μέρα θα είναι όλοι ίδιοι”. Η Παολίνα από την Αλβανία θεωρεί ότι τα παιδιά της επαναστατικής αυτής οργάνωσης, όπως την αποκάλεσε, είναι παιδιά που σκέφτονται λογικά και τους απασχολούν αυτά που συμβαίνουν στο σχολείο τους αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Η πρόθεσή τους είναι να αλλάξουν τα κακώς κείμενα στο χώρο της εκπαίδευσης, αν και συνήθως αυτό που εισπράττουν από τους μαθητές είναι η αδιαφορία ή ο πεσσιμισμός “είναι σαν να μας γράφουν και να μας λένε, έλα μωρέ, δεν πειράζει, ό,τι γίνει, γίνει”.

Τον τελευταίο καιρό είχε γίνει ένα μεγάλο θέμα και εξακολουθεί να είναι θέμα, η αναθεώρηση του άρθρου δεκαέξι. Έχουμε κάνει πολλές εξορμήσεις σ’ αυτό το σχολείο και στα περισσότερα παιδιά περνάει αδιάφορο. Δεν τους ενδιαφέρει καν. Είχαμε κατάληψη, αλλά η κατάληψη έσπασε, πολλοί γονείς διαμαρτύρονταν, “τι είναι αυτά στο σχολείο, χάνετε μαθήματα!”. Σαφώς δεν εννοώ ότι τα παιδιά πρέπει να πολιτικοποιηθούν, εννοώ ότι πέρα από το ότι βγαίνουμε, περνάμε καλά, που και σε μένα αρέσει και σε όλους, πρέπει να σκεφτούν και με τη λογική τους. Γιατί η συμπεριφορά τους είναι περίεργη πάνω σε πολλά θέματα. Υπάρχουν παιδιά και στην τάξη μου, όπως εγώ κυρίως ή άλλα παιδιά που διαφέρουμε από τη μάζα των υπόλοιπων παιδιών, που κρινόμαστε. Κρινόμαστε από αυτούς,

επειδή είμαστε διαφορετικοί και έχουμε μια διαφορετική ιδεολογία. Παολίνα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Η δράση της πολιτικής αυτής ομάδας είναι σύμφωνη με την “ιδεολογία υπέρ της ισότητας, γενικότερα αριστερή”. Οι μαθητές αυτοί αν και λίγοι, καμιά δεκαριά, είναι οργανωμένοι εδώ και δύο χρόνια. Ο Θωμάς, πρωτεργάτης της οργάνωσης, διατείνεται ότι θα άλλαζε πολλά στο σχολείο. Θα ήθελε το δεκαπενταμελές να είναι “ισχυρό”, το μάθημα “μαθητοκεντρικό”, η εργασία “ομαδική”, ενώ παράλληλα ασκεί κριτική στα βιβλία που έχουν “παραπανίσια ύλη και μπερδεμένη”, θεωρεί απαραίτητες τις “παρεμβάσεις”, τις “καμπάνιες” και τη συμμετοχή σε πορείες για τη διεκδίκηση μαθητικών και πολιτικών δικαιωμάτων. Η ομάδα αυτή παρότι μικρή και “διαφορετική”, δραστηριοποιείται στο σχολείο και προάγει τους σκοπούς της. Υπάρχουν αντιπαραθέσεις και αμοιβαία κριτική, καθώς οι “τρέντι” κυρίως τους “φτύνουν”, εντούτοις οι ομάδες συνυπάρχουν σε ένα κλίμα ελευθερίας και αποδοχής. Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν συγκρούσεις, αν και οι διαφορές μεταξύ “των κλικών” είναι σημαντικές, αποτελεί κατά τη γνώμη μας σημαντική κατάκτηση της σχολικής κοινότητας. Επιπρόσθετα σε σύγκριση με τους μαθητές των άλλων δύο σχολικών μονάδων, στο λόγο των οποίων κυριαρχούσαν οι αναφορές στο ποδόσφαιρο, τις αντιπαλότητες και τις πλάκες, σίγουρα η αναφορά σε εκπαιδευτικά και πολιτικά ζητήματα αποτυπώνει μια διαφορετική μαθητική κουλτούρα. Τέλος υπό μία οπτική αποτυπώνει και μια άλλη σχέση με το σχολείο, καθώς το σχολείο λειτουργεί ως ένας χώρος ζωτικής σημασίας για τα εν λόγω παιδιά, τον οποίο και θεωρούν σημαντικό χώρο δράσης και αλληλεπίδρασης και όχι απλά ένα πέρασμα με στόχο την απόκτηση ενός απολυτηρίου.

Θα ήθελα να αλλάξω πολλά στο θέμα της οργάνωσης, στο δεκαπενταμελές. Είμαι και εγώ μέλος και δεν υπάρχει οργάνωση σ’ αυτήν την ομάδα, ώστε να μπορέσει να καθοδηγήσει το σχολείο. Πιστεύω ότι θα έπρεπε να γίνει πιο σωστά, να είναι πιο σοβαρά τα πράγματα μέσα, ώστε κάθε μέλος του δεκαπενταμελούς να το παίρνει στα σοβαρά. Να γίνει ένα σωστό πρόγραμμα για το σχολείο. Αυτό το μήνα θα γίνει η τάδε εκδρομή και τον άλλο η τάδε αθλητική δραστηριότητα. Αυτό θα ήταν σημαντικό. Θωμάς (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

6.3.2.2. Οι καθηγητές

6.3.2.2.1. Ο μέντορας

Οι μετανάστες μαθητές της έρευνάς μας που έχουν διαπρέψει στο σχολείο, που κατάφεραν να ξεπεράσουν τις αδυναμίες τους, να συναγωνιστούν εφάμιλλα τους Έλληνες μαθητές ή και να τους ξεπεράσουν, έχουν να διηγηθούν μια προσωπική και στενή σχέση με ένα δάσκαλο που υπήρξε μέντοράς τους. Όλοι οι αριστούχοι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, ανεξάρτητα από το σχολείο που φοιτούσαν, προέβησαν σε μια σχοινοτενή περιγραφή του δασκάλου που αποτέλεσε κομβικό σημείο στη μαθητική τους σταδιοδρομία. Βέβαια οι αριστούχοι μαθητές της έρευνας φοιτούσαν κατά κύριο λόγο στο δεύτερο σχολείο, το οποίο και συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής επιτυχίας σε αντίθεση με τις άλλες δύο σχολικές μονάδες. Ενώ όλοι σχεδόν οι μαθητές του δεύτερου σχολείου εξήραν τις σχέσεις που διατηρούν οι καθηγητές μαζί τους, εντούτοις οι μέντορες ήταν δάσκαλοι του Δημοτικού σχολείου. Αυτοί λοιπόν που άλλαξαν τον ρου της σχολικής τους αποτυχίας, που συνοδοιπόρησαν με επιμονή και ενθάρρυναν τους μετανάστες μαθητές είναι οι δάσκαλοι. Για άλλη μια φορά αποδεικνύεται ότι ο κύβος ερρίφθη νωρίς στη μαθητική σταδιοδρομία ενός παιδιού. Ο σχολικός θεσμός μπορεί να αποφέρει σημαντικές αλλαγές νωρίς στη σχολική ζωή των μαθητών, στα αρχικά στάδια του νηπιαγωγείου ή του Δημοτικού σχολείου, όσο μπορεί βέβαια να ανατρέψει την εκπαιδευτική πορεία ενός παιδιού, η οποία στο μεγαλύτερό της βαθμό διαμορφώνεται από την οικογένεια και το πολιτισμικό της κεφάλαιο πριν καν ξεκινήσει η φοίτηση στο σχολείο.

Πατρίτσια: Εγώ ήρθα μικρή, ευτυχώς. Αλλά ναι, στις πρώτες τάξεις είχα λίγη δυσκολία. Βέβαια είχα μια πάρα πολύ καλή νηπιαγωγό που με βοήθησε. Και οι δάσκαλοι στις πρώτες τάξεις. Με δυσκόλεψε λίγο, αλλά προσαρμόστηκα. Και οι συμμαθητές μου, δε με αντιμετώπισαν ρατσιστικά, με βοηθούσαν. Δεν αντιμετώπισα κάποια δυσκολία.

Μ.Π.: Η νηπιαγωγός είπες ότι σε βοήθησε πολύ. Πώς σε βοήθησε;

Πατρίτσια: Ναι, έβλεπε, όταν εγώ αντιμετώπιζα πρόβλημα σ' ένα τομέα, όπως και η δασκάλα στην Πρώτη, στους τόνους, στη γραμματική κτλ. Μου έδινε στα διαλείμματα, χωρίς να το ξέρουν οι άλλοι μαθητές, με έπαιρνε και μου έδινε έξτρα φυλλάδια, μου τα διόρθωνε. Γενικότερα ήταν πολύ καλή δασκάλα. Έχει και

ένα δικό της τρόπο να πλησιάζει τα παιδιά. Και αυτό με βοήθησε πάρα πολύ. Μου έδινε έξτρα δουλειά για το σπίτι. Ήταν πολύ προσιτή, πολύ χαμογελαστή, είχε ένα πολύ γλυκό τρόπο. Μου είπε «Α., έχουμε ένα μικρό προβληματάκι, αλλά δεν είναι τίποτα, με λίγη δουλειά θα βελτιωθείς. Είναι λογικό».

Μ.Π.: Στην τάξη σου τότε υπήρχαν και άλλοι μαθητές που είχαν ξένη καταγωγή;

Πατρίτσια: Ναι, ήταν πολλά παιδιά και οι περισσότεροι είχαν μεγαλύτερο πρόβλημα από μένα, αλλά δεν προσπαθούσαν, δεν ήθελαν τη βελτίωση ουσιαστικά ή μάλλον δεν μπορούσαν. Υπήρχαν παιδιά που είχαν έρθει σε μεγάλη ηλικία, οπότε ήταν πολύ δύσκολο γι' αυτούς. Είχαν έρθει στην Πέμπτη, Έκτη, Τετάρτη.

Πατρίτσια (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Ο μέντορας παρουσιάζεται στις μαθητικές αφηγήσεις ως ο φύλακας – άγγελος του μαθητή. Είναι αυτός που ξεχώρισε το μαθητή, επειδή αναγνώρισε την πρόθεσή του να αγωνιστεί, να υπερπηδήσει τα εμπόδια και να επιτύχει στο σχολείο. Είναι ο δάσκαλος που πέρα από τον επαγγελματικό του ρόλο, σκύβει ως γονέας πάνω στο παιδί. Οι μαθητές αναγνωρίζουν τη συμβολή των εν λόγω δασκάλων στην πρόσκτηση της ελληνικής γλώσσας και την ανάπτυξη των γνωστικών τους δεξιοτήτων, αλλά εστιάζουν κυρίως στην παιδαγωγική τους προσέγγιση. “Έχει και ένα δικό της τρόπο να πλησιάζει τα παιδιά”, “είναι αυτός που με υποστήριζε πάντα”. Οι μαθητές έχουν ανάγκη από υποστηρικτικές σχέσεις, που θα τους ενθαρρύνουν στη σχολική τους πορεία. Οι αριστούχοι μετανάστες μαθητές καταδεικνύουν πώς η υποστηρικτική αυτή σχέση μπορεί με τη σειρά της να συντελέσει αποφασιστικά στη σχολική επιτυχία του μαθητή, πέρα από αντικειμενικά δεδομένα που μπορεί να ανταγωνίζονται την επιτυχία αυτή. Ο δάσκαλος αρωγός, που στηρίζει το μαθητή, που στέκεται δίπλα του στις δυσκολίες και κυρίως αυτός που καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες γι' αυτόν, μπορεί να αποβεί “ο κύριος μοχλός”, στο σχολικό αγώνα του μετανάστη μαθητή.

Μ.Π.: Έκανες πολύ μεγάλο άλμα, πώς τα κατάφερες;

Πένιος: Είχα υποστήριξη από τους κολλητούς μου των Πετραλώνων και από τη μητέρα μου και από το φίλο της μητέρας μου. Είχα τεράστια ψυχολογική υποστήριξη. Και από ένα δάσκαλό μου, που ήταν εκπληκτικός. Ήταν δάσκαλος της φύλαξης, του ολοήμερου και ήταν αυτός που με βοήθησε πάρα πολύ (τονίζει) μα πάρα πολύ. Εκτός ότι με μάθαινε γλώσσα, τι σημαίνουν οι λέξεις, πώς να τις

χρησιμοποιώ, είναι αυτός που με υποστήριζε πάντα. Στο τέλος βέβαια στην Πέμπτη έφυγε, για να κάνει το διδακτορικό του. Τώρα απ' ό,τι ξέρω είναι σε κάποιο σχολείο με παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ακόμα στις πιο δύσκολες στιγμές που με έβλεπε να κλαίω, επειδή δεν ήξερα τη γλώσσα και τα παιδιά με κορόιδευαν, ήταν αυτός που μου εξηγούσε ότι τα παιδιά είναι μικρά δεν καταλαβαίνουν και πρέπει να καταλάβω και εγώ. Ακόμα και στο πρώτο μου ποίημα, που δεν ήξερα να το λέω, με βοήθησε να το μάθω. Δεν μπορούσα να το μάθω και ήταν αυτός που με ώθησε να το μάθω, μου το έμαθε. Και σε όλη την Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη Δημοτικού ήταν αυτός ο κύριος μοχλός που με έκανε να κάνω τέτοια προσπάθεια, να γίνω ανταγωνιστικός, για να τα καταφέρω όλα αυτά.

Πένιος (16 ετών, молδαβικής καταγωγής).

6.3.2.2.2. Υποστηρικτικές σχέσεις

Οι μαθητές έχουν καλή σχέση με το σχολείο και αυτό σε μεγάλο βαθμό οφείλεται και στην ποιότητα των σχέσεων με τους καθηγητές. Οι μαθητές συχνά επαναλαμβάνουν στις αφηγήσεις τους τις φράσεις “οι καθηγητές μας αγαπάνε”, “ενδιαφέρονται για μας”, “νοιιάζονται”. Δεν είναι μόνο το μάθημα και η επιστημονική επάρκεια που αποτελούν κριτήρια αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού, ενδεχομένως στην κλίμακα των μαθητών τα κριτήρια αυτά να έρχονται σε χαμηλότερη θέση απ' ό,τι η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους. Οι μαθητές του δεύτερου σχολείου, χωρίς εξαίρεση, και αυτό είναι πράγματι αξιοσημείωτο, διατείνονται ότι οι καθηγητές τους στηρίζουν και πέρα από τα διδακτικά τους καθήκοντα αρκετές φορές συντρέχουν μαθητές που τους έχουν ανάγκη. Η δημιουργία από τους καθηγητές ενός κλίματος αποδοχής και στήριξης έχει ιδιαίτερη σημασία ειδικά για τους έφηβους μαθητές στην κρίσιμη αυτή αναπτυξιακή περίοδο της ζωής τους, που έχουν ανάγκη από εμπυχωτές και συνοδοιπόρους. Αντίθετα η κακή σχέση με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να προκαλέσει αγεφύρωτο χάσμα και τέτοια πόλωση σε μια σχολική μονάδα, ώστε να αποβεί τροχοπέδη στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών και να διαταράξει ή ακόμα και να ακυρώσει τη σχέση τους με το σχολείο. Κατά τη γνώμη μας, η φιλόλογος που κατά τύχη είδαμε να περνάει το διάλειμμά της συζητώντας με το Μολδαβό μαθητή για τη μαγεία της

ποίησης του Μαγιακόφσκι, συντέλεσε με τον πιο ουσιαστικό τρόπο στην ενίσχυση της σχέσης του μαθητή αυτού με το σχολείο.

Οι καθηγητές εδώ βοηθάνε, συμπαραστέκονται σε κάποια παιδιά που έχουν δυσκολίες, δεν κάνουν διακρίσεις. Αυτό είναι το καλό. Βένι (αγόρι, 15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Όχι, δεν αδιαφορούν οι καθηγητές. Το έχω προσέξει, ενδιαφέρονται όχι μόνο για τα μαθήματα, αλλά και για τα παιδιά. Όταν κάποιο παιδί το βλέπουν στενοχωρημένο, κάθονται του μιλάνε, προσπαθούν να το βοηθήσουν. Άσχετα με το μάθημα που διδάσκουν. Δεν ενδιαφέρονται μόνο για το μάθημα. Πατρίτσια (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Εδώ πέρα βλέπουμε τους δασκάλους να μάχονται μαζί με τα παιδιά για τα δικαιώματά τους, των παιδιών, και για τους εαυτούς τους αλλά και για τα παιδιά.. Μας αγαπάνε, συνεργάζονται μαζί μας, έχουμε γίνει ένα, εμείς και οι δάσκαλοι. Πένιος (16 ετών, молδαβικής καταγωγής).

Διαφέρει (το σχολείο μας) στον κύκλο των παιδιών, έτσι όπως τα φέρνουν οι καθηγητές, όλοι γίνονται μια παρέα και δεν υπάρχουν πολλές διαφορές. Και με τους καθηγητές και οι μαθητές μεταξύ τους. Η κυρία των Αγγλικών για παράδειγμα είναι και στο θεατρικό, έχει πολύ καλές σχέσεις, βγαίνουν μαζί της τα παιδιά έξω. Θωμάς (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

6.3.3. Σε επίπεδο γνωστικό

6.3.3.1. Το μάθημα

Οι μαθητές μέσα από τις αφηγήσεις τους παρουσιάζονται ικανοποιημένοι από την ποιότητα του μαθήματος. Σε επίπεδο σχολικής τάξης οι μαθητές δεν επισήμαναν ιδιαίτερες καινοτόμες δράσεις ή νέες μαθησιακές μεθόδους. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν στην οπτικοποίηση του μαθήματος μέσω προβολής διαφανειών ή βιντεοπροβολών και στη διερευνητική μέθοδο διασταύρωσης των πληροφοριών μέσω πολλαπλών πηγών. Δεν αναφέρθηκαν σε ομαδικές εργασίες τύπου project, σε ερευνητικές δράσεις με τη βοήθεια των τεχνολογιών της πληροφορικής και της επικοινωνίας, σε δραματοποιήσεις ή σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ξεφεύγουν από τη διδασκαλία ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου και στοχεύουν στη

δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων, όπου ο μαθητής ως συνερευνητής ανακαλύπτει τη γνώση. Εντούτοις όλοι οι μαθητές εξήραν την ποιότητα του μαθήματος και τα μαθησιακά του αποτελέσματα.

Μ.Π.: Χρησιμοποιούν οι καθηγητές και άλλες μεθόδους ή διδάσκουν μόνο με τον παραδοσιακό τρόπο;

Πατρίτσια: Όχι, μερικές φορές μας πηγαίνουν στην αίθουσα πολυμέσων, που βλέπουμε σλάιτς, βίντεο σχετικά με το μάθημα που διδαχθήκαμε. Βέβαια αυτό είναι σπάνιο, γιατί είμαστε μεγάλο σχολείο με πολλά τμήματα. Και συχνά δεν είναι ανοιχτή η αίθουσα, είναι (πιασμένη) από άλλα τμήματα. Αλλά ναι, πηγαίνουμε εκεί αρκετές φορές. Κατά τα άλλα το μάθημα γίνεται κανονικά με τις συνηθισμένες μεθόδους. Υπογράμμιση, μας εξηγεί ο καθηγητής ή η καθηγήτρια, αυτά.

Πατρίτσια (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Πένιος: Οι δάσκαλοι δοκιμάζουνε νέους τρόπους, προσπαθούν να είναι ευρηματικοί... Φέρνουν εξωτερικές πηγές, ώστε να δούμε το ίδιο κείμενο και από άλλες απόψεις, προσπαθούν να κάνουν το μάθημα όσο πιο απλούστερο γίνεται και να το μάθουμε όσο πιο καλύτερα γίνεται. Αυτό το ακολουθούν νομίζω και άλλοι δάσκαλοι όχι μόνο στο σχολείο μας. Παρακολουθούν σεμινάρια, γενικά ασχολούνται, έτσι ώστε να μπορέσουν να μάθουν τα παιδιά.

Μ.Π.: Σας δίνουν άλλα υλικά, χρησιμοποιούν άλλα μέσα για τη διδασκαλία;

Πένιος: Κάποιοι δάσκαλοι το κάνουν αυτό. Μας βάζουν εργασίες, ώστε να μπορέσουμε να διαμορφώσουμε και εμείς μέσα από την εργασία (άποψη), να μάθουμε διάφορα πράγματα και να δούνε σε ποιο επίπεδο βρισκόμαστε.

Πένιος (16 ετών, молδαβικής καταγωγής).

Οι μαθητές εστίασαν κυρίως στην πρόθεση των καθηγητών να τους μάθουν πράγματα. Πολύ συχνά συνέκριναν τους δικούς τους καθηγητές με αυτούς των γειτονικών σχολείων, οι οποίοι αδιαφορούν για τα παιδιά και “ό,τι θυμούνται, κάνουν”. Σε αντίθεση οι καθηγητές του σχολείου τους, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, ενδιαφέρονται για τους μαθητές, εξηγούν με κάθε λεπτομέρεια το μάθημα και επιμένουν, ώστε να κατανοήσει το σύνολο της τάξης τη διδακτέα ύλη. Το μάθημα

αποτελεί προτεραιότητα και οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε η ύλη ολοκληρώνεται με μεθοδικότητα, χωρίς να βιάζονται ή να χρονοτριβούν. Οι μαθητές εξήραν επίσης την ικανότητα των καθηγητών να παρουσιάζουν και να εξηγούν το γνωστικό αντικείμενο το οποίο διδάσκουν με απλό και εύληπτο τρόπο. Σύμφωνα με τις αφηγήσεις τους, πρόκειται για μια οργανωμένη διδασκαλία, με σαφή στοχοθεσία και δομή του μαθήματος, το οποίο ενισχύεται με συμπληρωματικά φυλλάδια για την καλύτερη εμπέδωση της ύλης. Πράγματι το ενδιαφέρον αυτό των καθηγητών εκδηλωνόταν κάθε φορά που μαζί με το μαθητή ζητούσαμε την άδεια για τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Οι καθηγητές ενημέρωναν το μαθητή για το μάθημα που θα έχανε και του επισήμαιναν να ζητήσει από συμμαθητή του τις σημειώσεις και τις ασκήσεις. Ενώ σε μια περίπτωση η καθηγήτρια της μουσικής επισήμανε στο μαθητή να μην ξεχάσει να προμηθευτεί το φυλλάδιο που θα έδινε.

Οι καθηγητές πιστεύω ότι θέλουν να μας μάθουν πράγματα, θέλουν να καταλάβουμε κάποια πράγματα. Δεν μπαίνουν στην τάξη απλά, για να κάνουν μάθημα. Μπορεί να εξαιρούνται και δυο, τρεις (γελάει), αλλά έχουν όρεξη. Πιστεύω ότι είναι καλό σχολείο και παίρνεις ένα καλό απολυτήριο. Ιωάννα (15 ετών, ρωσικής καταγωγής).

(Το σχολείο αυτό το επέλεξαν οι γονείς μου), επειδή θεωρούν ότι είναι δυνατό σχολείο και διαβάζεις εδώ. Σ' ένα απλό δημόσιο σχολείο θα σου έλεγαν "κάνε αυτή την άσκηση" και τελείωσε και την άλλη ώρα θα μιλούσαν, θα κάναν διάφορα του κεφαλιού τους. Ενώ εδώ σε βάζουνε κάτω να διαβάσεις, σε στρώνουν, γίνεσαι καλύτερος. Μιχάλης (16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

Τα μαθήματα, άμα προσέχουμε είναι καλοί οι καθηγητές, τα λένε καλά, τα εξηγούνε, δεν είναι και πολύ δύσκολα. (...) Οι καθηγητές πρώτα εξηγούνε τα πράγματα που θέλουνε και μετά με ερωτήσεις βλέπουν αν καταλάβαμε το μάθημα. Βένι (αγόρι, 15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Ένα άλλο σημείο στο οποίο εστιάζουν οι μαθητές είναι η συμμετοχικότητα που ενισχύεται από τους καθηγητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Αν και η διδασκαλία παραμένει μετωπική και δασκαλοκεντρική, οι καθηγητές ακολουθούν τη διαλεκτική μέθοδο και διαμορφώνουν το μάθημά τους με τη συμβολή των μαθητών. Μακριά από το πρότυπο του πρώτου σχολείου όπου οι καθηγητές απευθύνονταν συνήθως στον απουσιολόγο ή έλεγαν το μάθημά τους και έφευγαν από την τάξη, οι καθηγητές στο

δεύτερο σχολείο ενεργοποιούν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από ερωτήσεις αφυπνίζουν τα ενδιαφέροντα, τις υπάρχουσες γνώσεις ή τις απορίες των μαθητών με αποτέλεσμα η συμμετοχή στην τάξη να είναι προϋπόθεση εκ των ων ουκ άνευ. Το μάθημα δεν αποτελεί μια άγονη απαγγελία καθ' έδρας ενός ειδήμονος καθηγητή, αλλά κατά κάποιον τρόπο οι μαθητές συνοικοδομούν τη γνώση. Μέσα από τις αφηγήσεις των μαθητών διακρίνεται επίσης η επιθυμία των καθηγητών να δημιουργήσουν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Οι καθηγητές, πλην εξαιρέσεων, παρουσιάζονται ως άτομα που αγαπάνε το γνωστικό τους αντικείμενο και προσπαθούν με ευχάριστο τρόπο να μεταφέρουν τις γνώσεις τους στη σχολική τάξη. Οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι οι καθηγητές τους πέρα από τις τυπικές υποχρεώσεις τους, προσπαθούν να προσαρμόζουν το μάθημα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να τους κρατούν σε εγρήγορση αντιπαλεύοντας το μαθητικό εφησυχασμό και την ανία.

Ούτε εύκολα, ούτε δύσκολα (είναι τα μαθήματα), μια μέτρια κατάσταση. Λένε πως είναι πιο δύσκολα (στο σχολείο αυτό), δεν το νομίζω, έτσι είναι σ' όλα τα σχολεία. Ίσως είναι και πιο εύκολο, γιατί βγάζουν περισσότερη ύλη, οι καθηγητές κάνουν το μάθημα ευχάριστο, σε κάνουν να συμμετέχεις στο μάθημα. Κάνουν συζητήσεις με τα παιδιά, κάνουν έτσι το μάθημα, που μπορεί να συμμετέχει ο μαθητής, δεν τα λέει όλα μόνος του, έτσι ώστε να βαρεθούμε εμείς. Μας κρατάει σε ζωντάνια, δε μας αφήνει να κάτσουμε χωρίς παρατηρήσεις, μας ρωτάει, δεν είναι μόνο το θέμα της εξέτασης. Κάνει το μάθημα έτσι που μας αρέσει και παρακολουθούμε. Πέρυσι η ιστορικού μας έκανε έτσι το μάθημα, που αν και ήταν αυστηρή, μας άρεσε πολύ το μάθημά της, έκανε έτσι το μάθημα, που προσέχαμε. Δεν ξέρω ποιο ήταν το σύστημά της, αλλά μας άρεσε πάρα πολύ. Άννα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Δεν ξέρω, ο καθένας έχει τη δικιά του μέθοδο. Στη Φυσική ο κύριος Μαυροειδής έχει ένα τρόπο να μας τα δίνει χιουμοριστικά, θα φέρει ένα παράδειγμα αστείο, το οποίο θα το καταλάβει ο μαθητής. Ο καθένας έχει το δικό του τρόπο. Θωμάς (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

6.3.3.2. Εκπαιδευτικές δράσεις

Το σχολείο αναπτύσσει προγράμματα ευέλικτης ζώνης, αθλητικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων, ισότητας των δύο φύλων και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Έχει αναπτύξει επίσης συνεργασίες και ανταλλαγές με ευρωπαϊκά σχολεία όπως της Ιταλίας, Ισπανίας, Πορτογαλίας, Σουηδίας, Πολωνίας και Τσεχίας, μέσω του μαθητικού προγράμματος Σωκράτης-Comenius και της ηλεκτρονικής πλατφόρμας αδελφοποίησης σχολείων, e-Twinning. Τα προγράμματα αυτά είναι μαθησιακά και παιδαγωγικά πολλαπλά ωφέλιμα για τους μαθητές που συμμετέχουν. Μαθαίνουν να αντλούν πληροφορίες από βιβλιοθήκες και ηλεκτρονικές πηγές, να αναπτύσσουν ερευνητικό πνεύμα, να αυτενεργούν, να δουλεύουν ομαδικά και δημιουργικά και να αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες σε ξένη γλώσσα. Μεθοδολογικά επίσης η διαδικασία που ακολουθείται καθιστά του μαθητές ερευνητές και ενεργά υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της ανακάλυψης. Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ομάδες εργασίας για την ενασχόλησή τους με επιμέρους θέματα του project, να συλλέξουν πληροφορίες, να επισκεφτούν το πεδίο του ενδιαφέροντος, να επιλέξουν το υλικό και να το προσαρμόσουν στις ανάγκες της συνεργασίας, να συνθέσουν περιλήψεις στη γλώσσα επικοινωνίας, να ανταλλάξουν το υλικό με τα συνεργαζόμενα σχολεία και τέλος να δημοσιεύσουν ηλεκτρονικά ή έντυπα τα αποτελέσματα της έρευνάς τους. Ενδεικτικά θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν οι μαθητές στα εν λόγω προγράμματα: Οι θρησκευτικές και αγροτικές γιορτές, οι διατροφικές συνήθειες στις χώρες της Μεσογείου, η πολιτιστική κληρονομιά και το κρασί. Οργανώθηκαν επίσης εκπαιδευτικά ταξίδια καθηγητών και μαθητών στις συνεργαζόμενες σχολικές μονάδες, όπως στη Σικελία και την Κόρδοβα.

Πέρα από τα προγράμματα ευρωπαϊκής συνεργασίας οι μαθητές συμμετέχουν και σε άλλες εκπαιδευτικές δράσεις. Σε συνεργασία με το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ) και με χρηματοδότηση από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα ΕΠΕΑΚ II, στα πλαίσια της Πράξης “Εναισθητοποίηση εκπαιδευτικών και παρεμβατικά προγράμματα για την προώθηση της ισότητας των φύλων”, οι μαθητές με την καθοδήγηση του καθηγητή και της καθηγήτριας των μαθηματικών εκπόνησαν εμπειρική έρευνα με θέμα την εικόνα των δύο φύλων στα έντυπα και ηλεκτρονικά Μ.Μ.Ε. Στην έρευνα αυτή πήραν μέρος 48 μαθητές, οι οποίοι συνέταξαν ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε μαθητές των τριών τάξεων του σχολείου. Επίσης ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε δημοσιογράφους από τους οποίους πήραν

γραπτές προσωπικές συνεντεύξεις, δημοσιογράφους του περιοδικού τύπου (Ελευθεροτυπία) αλλά και του ραδιοφώνου (NET, 105,8). Το σχολείο διαθέτει πολύ δυναμικό θεατρικό όμιλο όπου συμμετέχουν γύρω στους 50 μαθητές ως υποκριτές ή βοηθητικό τεχνικό προσωπικό. Το σχολείο συμμετείχε στους περιφερειακούς μαθητικούς αγώνες σύγχρονου θεάτρου στο πλαίσιο του πολιτιστικού προγράμματος του Υπουργείου Παιδείας. Έχει βραβευθεί με ειδική διάκριση για το έργο του Σαίξπηρ “Ρωμαίος και Ιουλιέτα” και έχει αποσπάσει το πρώτο βραβείο για το έργο του Γκολντόνι, “Υπηρέτης δύο αφεντάδων” και για τον “Αρχοντοχωριάτη” του Μολιέρου. Συντονίστρια του προγράμματος και σκηνοθέτρια είναι η καθηγήτρια των αγγλικών του σχολείου, ενώ συμμετέχουν επίσης η καθηγήτρια των καλλιτεχνικών ως σκηνογράφος και η καθηγήτρια των μαθηματικών ως ενδυματολόγος. Κάθε χρονιά μαθητές του σχολείου συμμετέχουν με διακρίσεις στους μαθηματικούς διαγωνισμούς Θαλής και Ευκλείδης, που διοργανώνει η Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία.

Τη χρονιά που διεξήχθη η έρευνα, ο θεατρικός όμιλος του σχολείου προγραμματίζει εκδρομή στη Σύρο, όπου και θα παρουσίαζαν την παράστασή τους. Θα τους συνόδευαν καθηγητές του σχολείου και ο διευθυντής. Πέρα από το παιδαγωγικό και διδακτικό όφελος όλων αυτών των δράσεων, μεγάλη είναι η συμβολή τους στη συγκρότηση του ομαδικού πνεύματος στο χώρο του σχολείου και στην ένταξη των μαθητών στη σχολική κοινότητα. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα, να συνδεθούν υπό ένα άλλο πρίσμα με τους καθηγητές τους και πέρα από τους περιορισμούς του αναλυτικού προγράμματος να καλλιεργήσουν τα ταλέντα τους και να κοινωνικοποιηθούν. Το όφελος για τα παιδιά των μεταναστών είναι πολλαπλάσιο. Ανεξάρτητα από το επίπεδο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και τις σχολικές τους επιδόσεις, τους δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν δημιουργικά, να συνεργαστούν με τους γηγενείς μαθητές, να γίνουν μέλη μιας ομάδας και να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον. Η πληθώρα των ομάδων δράσης που λειτουργούν στο σχολείο καθιστά εφικτή την επιλογή από το μαθητή του πεδίου που συνάδει με τα δικά του ενδιαφέροντα.

Ναι, αυτό είναι πολύ καλό, το σχολείο μας έχει πολλές δραστηριότητες, όπως η θεατρική, η περιβαλλοντική ομάδα και γενικότερα υπάρχουν πολλοί μαθητές που ενδιαφέρονται γι' αυτές τις δραστηριότητες. Εντάσσονται πολλοί μαθητές, είναι πολύ ωραία, τους βοηθάει. Πατρίτσια (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Ναι, (το σχολείο μας) έχει πάρα πολλές δράσεις, εγώ μόνο στην περιβαλλοντική συμμετείχα, αλλά επειδή δεν είχα χρόνο την Τετάρτη, έφυγα. Ήταν πολύ καλά, είχε θέμα το περιβάλλον που μ' ενδιαφέρει και σκέφτομαι να καταλήξω στο περιβάλλον. Για εθελοντής να σώσω το περιβάλλον. [...] Λέω θα πιάσω δουλειά, δεν ξέρω και εγώ πού, θα δω, λέω να σπουδάσω οικολογία κάτι με τη φύση. Μου αρέσει πάρα πολύ η φύση και πονάω, όταν βλέπω να γκρεμίζονται, να κόβουνε δέντρα και να φτιάχνουν στη θέση τους σπίτια ή καταστήματα. Στο δωμάτιό μου στο μπαλκόνι έχω πάρα πολλά φυτά, εκεί είναι όλα μαζεμένα (γελάει). Τα περιποιούμαι πάντα και στην αυλή της πολυκατοικίας έχουμε φυτέψει πάρα πολλά πράγματα, έχουμε μηλιά, λεμονιά, κορομηλιά. Είναι νεόδμητη πολυκατοικία, ούτε ένα χρόνο δεν έχει που έχει χτιστεί στην [...], σ' ένα στενάκι, στον πεζόδρομο. Έχουμε φυτέψει πολλά δέντρα. Έχουμε αγοράσει διαμέρισμα εκεί. Βένι (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

6.3.3.3. Μαθητές σε σχολική αποτυχία

Και στο δεύτερο σχολείο υπάρχουν μαθητές με χαμηλή επίδοση, μαθητές που έχουν μείνει ανεξεταστέοι σε μαθήματα ή στην ίδια τάξη. Σύμφωνα όμως με τις αφηγήσεις των μαθητών δεν περιθωριοποιούνται από τους καθηγητές. Η ύπαρξη πολλών μαθητών στην τάξη που τα καταφέρνουν δεν αποτελεί για τους καθηγητές άλλοθι, για να αφήσουν αυτούς τους λίγους στη γωνιά τους. Οι πρακτικές των καθηγητών μαρτυρούν την προσπάθειά τους να προσφέρουν κάτι συμπληρωματικό, που θα μπορούσε να βοηθήσει τους εν λόγω μαθητές. Περαιτέρω διευκρινίσεις, διαθεσιμότητα και ανταπόκριση στις απορίες των μαθητών, συμπληρωματικές σημειώσεις και διάθεση χρόνου από το διάλειμμα είναι ορισμένες από τις πρακτικές ενίσχυσης των μαθητών που δυσκολεύονται στα μαθήματα. Υπάρχει δηλαδή η πρόθεση για κάποια στοιχειώδη εξατομίκευση της διδασκαλίας, ένα μέλημα για την πρόοδο όλων των μαθητών, όσο βέβαια μπορεί ένας καθηγητής στην προχωρημένη βαθμίδα του Γυμνασίου να επηρεάσει την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή. Η σχολική επιτυχία όλων των μαθητών φαίνεται να αποτελεί μέλημα των καθηγητών, οι οποίοι δεν εφησυχάζουν με το γενικό καλό επίπεδο των μαθητών, αλλά ενεργοποιούνται για όλους. Μία πρακτική που δε συναντήσαμε διόλου στο πρώτο σχολείο, το οποίο σημειωτέον φιλοξενεί στις τάξεις του δύο έως και τρεις φορές

λιγότερους μαθητές. Προφανώς ο μικρός αριθμός μαθητών στην τάξη δεν εξασφαλίζει την εξατομικευμένη διδασκαλία, ούτε καλύτερες μαθησιακές συνθήκες.

Ναι, τους βοηθάνε αρκετά και μετά το μάθημα μπορεί να κάτσει ο καθηγητής με το μαθητή και να του εξηγήσει κάτι παραπάνω, κάτι που δεν κατάλαβε. Θωμάς (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

Αλλά και στο μάθημα μέσα, όταν βλέπουν ότι κάποιος δυσκολεύεται, του δίνουν φωτοτυπίες, ή κάτι που να τον διευκολύνει, ώστε να μπορέσει να τα πάει καλύτερα. Τους δίνουν κάποιες παραπάνω ευκαιρίες. Τους βοηθάνε πάρα πολύ και μέσα στην τάξη, όταν εξετάζονται. Βέβαια όσο μπορούν και αυτοί. Πατρίτσια (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Υπάρχουν καθηγητές που βοηθάνε, δεν μπορώ να πω πως δε βοηθάνε, ακόμα και οι πιο αδιάφοροι με τον τρόπο τους θα βοηθήσουν. Σε κάποιο μάθημα θα τους βοηθήσουν να περάσουν, βοηθάνε πιστεύω αρκετά. Άννα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Απλά όταν έχω κάποια δυσκολία, θα μου εξηγήσουν παραπάνω. Στέλιος (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

6.3.3.4. Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες

Τα παιδιά των μεταναστών του δεύτερου σχολείου έχουν υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες. Η καλή σχέση με το σχολείο καλλιεργεί το ενδιαφέρον για καλύτερες σχολικές επιδόσεις και ενισχύει τις φιλοδοξίες για την εισαγωγή σ' ένα Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, το πτυχίο του οποίου θα οδηγήσει με τη σειρά του σ' ένα επάγγελμα κύρους. Ο κάθε μαθητής ανέφερε και ένα διαφορετικό επιστημονικό πεδίο, ανάλογα με τις προσωπικές του κλίσεις και φιλοδοξίες. Πέρα από την ποικιλία των επαγγελμάτων δηλαδή, οι μαθητές εξέφρασαν μέσω της επιλογής τους και διαφοροποιημένα ενδιαφέροντα. Μία μαθήτρια εξέφρασε την επιθυμία να σπουδάσει δημοσιογραφία και μία δεύτερη να ασχοληθεί με τα φιλολογικά, ίσως με την αγγλική φιλολογία. Αν και στερεοτυπικά οι αλλοδαποί μαθητές ταυτίζονται με γλωσσικά προβλήματα, οι μαθήτριες αυτές, χωρίς να έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική, διατηρούν πολύ καλή σχέση με τη γλώσσα. Ένας άλλος μαθητής θα ήθελε να σπουδάσει οικολογία, γεγονός που μαρτυρεί ότι έχει ενημερωθεί και ευαισθητοποιηθεί για τα ζητήματα που αφορούν τις κλιματικές αλλαγές και την

προστασία του περιβάλλοντος και έχει αναπτύξει έναν προβληματισμό για θέματα που αφορούν ολόκληρο τον πλανήτη και ξεφεύγουν από την ιδιωτική σφαίρα της επιβίωσης. Αναφέρθηκαν επίσης σπουδές που οδηγούν σε επαγγέλματα κύρους, όπως ιατρική, πολεμική αεροπορία ή ναυπηγική. Μία μαθήτρια εξέφρασε την επιθυμία να σπουδάσει νηπιαγωγός ή διακοσμήτρια, επάγγελμα που ανήκει στις καλές τέχνες, ενώ ένας μαθητής θα ήθελε να γίνει σεφ. Κοντολογίς αξιοσημείωτη είναι η ευρύτητα των ενδιαφερόντων αλλά και των οριζόντων των μαθητών αυτών.

Παράλληλα αρκετοί από αυτούς συνειδητοποιούν ότι χωρίς την ελληνική υπηκοότητα το εργασιακό τους μέλλον στην Ελλάδα δεν είναι εύκολο. Παρολ' αυτά οι μαθητές αυτοί αναπτύσσουν στρατηγικές, που θα τους βοηθήσουν στην επίτευξη των ονείρων τους. Η συνειδητοποίηση αυτή δεν οδηγεί στην παραίτηση ή στην υπονόμηση των σπουδών, αλλά τους ενεργοποιεί, ώστε να γίνουν πιο ευέλικτοι και να βρουν νέους δρόμους. Η Πατρίτσια (15 ετών, αλβανικής καταγωγής), διατείνεται: *“Θέλω να γίνω γιατρός, να μπω στην Ιατρική. Σίγουρα να εργαστώ στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Στη Γερμανία έχω ένα θείο.”* Η Πατρίτσια *“σίγουρα”* θα ήθελε να μείνει και να εργαστεί στην Ελλάδα ως γιατρός, είναι ανοικτή όμως και σε άλλες προοπτικές. Αν δεν καταφέρει να σταδιοδρομήσει στην Ελλάδα, θα επιδιώξει να εργαστεί στη Γερμανία έχοντας τη βοήθεια του κοινωνικού δικτύου της αλβανικής οικογένειας. Ίσως αυτή η ευελιξία και η ενεργοποίηση στρατηγικών επιβίωσης είναι αυτό που διαφοροποιεί τα εν λόγω παιδιά από τα παιδιά των μεταναστών που παραιτούνται από κάθε προσπάθεια και τελικά περιθωριοποιούνται στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας. Επίσης αξίζει να σημειωθεί ότι το επάγγελμα για τα παιδιά αυτά δεν είναι απλά ένας βιοπορισμός, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των προσδοκιών που έχουν για μια καλή και άνετη ζωή: *“Θα ήθελα μια δουλειά με μέλλον και χρήματα.”* Η επιθυμία τους δηλαδή είναι να ακολουθήσουν το επάγγελμα που θα τους ολοκληρώνει ως άτομα, θα τους εξασφαλίζει μια άνετη ζωή και στο οποίο θα έχουν την ευκαιρία να σταδιοδρομήσουν.

Πένιος: Το μέλλον μου είναι πολύ δύσκολο, γιατί στο Δημόσιο τομέα δεν έχω με τίποτα πιθανότητες, γιατί δεν έχω ελληνική υπηκοότητα και στον Ιδιωτικό είναι λίγο δύσκολα, πάντα προτιμούν Έλληνες. Βέβαια για τις βαριές δουλειές προτιμούν ξένους. Ίσως εκεί πέρα, αλλά θα ήθελα να σπουδάσω στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Μ.Π.: Τι θα σου άρεσε να κάνεις;

Πένιος: Ναυπηγός, σχεδιαστής πλοίων.

Μ.Π.: Το μέλλον σου το βλέπεις εδώ στην Ελλάδα;

Πένιος: Το μέλλον μου... είναι λίγο δύσκολο, δεν ξέρω. Στη χώρα που νομίζω ότι εκεί θα έχω μέλλον, είναι η χώρα που θα ήθελα να κάνω το μεταπτυχιακό μου. Η καλύτερη σχολή είναι στη Νορβηγία.

Πένιος (16 ετών, молδαβικής καταγωγής).

Οι μαθητές αυτοί έχουν αναπτύξει καλή σχέση με το σχολείο. Πιστεύουν ότι η σχολική επιτυχία θα τους οδηγήσει σε καλές σπουδές, στην επιλογή του κατάλληλου επαγγέλματος και εν τέλει σε μια καλύτερη ζωή. Το σχολείο έχει επιβραβεύσει τη μαθητική τους πορεία και εν κατακλείδι αντιμετωπίζουν το μέλλον με περισσή αισιοδοξία, μια αισιοδοξία που στηρίζεται όμως σε κάποια αντικειμενικά δεδομένα, την επιτυχή έως τώρα πορεία τους, και όχι μια “μετέωρη” αισιοδοξία, όπως αυτή των μαθητών του πρώτου σχολείου. Η αισιοδοξία με την οποία ατενίζουν οι μαθητές αυτοί το μέλλον αναδεικνύεται μέσα από τις δημιουργικές συνεντεύξεις, όπου δόθηκε στους μαθητές η φράση κλειδί “αύριο” και κλήθηκαν να τη συμπληρώσουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι το επάγγελμα αποτελεί για τα παιδιά των μεταναστών τόσο σημαντικό διακύβευμα, ώστε το μέλλον σχεδόν ταυτίζεται με μια πολλά υποσχόμενη δουλειά¹⁷². Οι συνθήκες και η ποιότητα της εργασίας αποτελεί προϋπόθεση εκ των ων ουκ άνευ μιας καλής ζωής. Στις δημιουργικές συνεντεύξεις μόνο ένας μαθητής, ο οποίος σημειωτέον έχει χαμηλές επιδόσεις και έχει επαναλάβει την πρώτη Γυμνασίου, συμπλήρωσε με τη λέξη “δύσκολο”. Όλοι οι υπόλοιποι διατύπωσαν ως εξής την άποψή τους:

Ονειρεύομαι να μπορέσω να σπουδάσω κάτι και να μπορέσω να εργαστώ σ’ αυτό που θα επιλέξω. Παολίνα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

με προοπτικές και ευκαιρίες για εργασία κ.α.. Πατρίτσια (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Ξεκούραση δουλειά. Μιχάλης (16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

¹⁷² Ενδεικτικός του χάσματος που χωρίζει στον τομέα αυτό τους γηγενείς από τους μετανάστες μαθητές είναι ο τρόπος με τον οποίο συμπλήρωσαν οι Έλληνες μαθητές τη φράση κλειδί “αύριο”: *Θα πάω χορό, θα βγω με φίλους. Μ.Μ., πιο πολύ ξεκούραση. Β.Κ.* Οι Έλληνες μαθητές προστατευμένοι ή και επαναπαυμένοι στις ανέσεις και τις παροχές της ελληνικής οικογένειας, μάλλον ζουν το μύθο μιας διαβίου καλοπέρασης ή αποφεύγουν τις δυσκολες κουβέντες, όπως αυτές που αφορούν το μέλλον και το επάγγελμα.

Ναυπηγείο κάποιας χώρας. Πένιος (16 ετών, молδαβικής καταγωγής).

το καλύτερο!!! Ιωάννα (15 ετών, ρωσικής καταγωγής).

Μια δουλειά που να αγαπώ και να μου προσφέρει τα απαραίτητα για τη ζωή μου.

Άννα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

νέα πράγματα. Βένι (αγόρι, 15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

6.4. Σχέση με το σχολείο – Οι δημιουργικές συνεντεύξεις

Οι δημιουργικές συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν για άλλη μια φορά τις αφηγήσεις των μαθητών και τα όσα παρατηρήσαμε δια ιδίους όμμασι στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές έχουν αναπτύξει πολύ καλή σχέση με το σχολείο τους. Η καλή αυτή σχέση ευνοείται σε όλα τα επίπεδα. Πρόκειται για ένα σχολείο όπου γίνονται σεβαστά τα όρια και οι κανόνες, οι μαθητές εκφράζουν ότι διατηρούν υποστηρικτικές σχέσεις με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους, ενώ το σχολείο μέσα από ποικίλες δράσεις και από την οργανωμένη διδασκαλία στην τάξη προάγει τη γνώση και τη σχολική επιτυχία των μαθητών του. Ειρήσθω εν παρόδω, οι περισσότεροι μαθητές, όταν ρωτήθηκαν τι θα άλλαζαν στο σχολείο τους, απάντησαν ότι δε θα άλλαζαν τίποτα. Στη δημιουργική συνέντευξη οι χαρακτηρισμοί για το σχολείο τους υπήρξαν όλοι θετικοί. Το σχολείο έχει νόημα γι' αυτούς, είναι αρωγός στην προσπάθειά τους και προϋπόθεση για να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι θετικοί χαρακτηρισμοί δε διατυπώνονται μόνο από τους άριστους μαθητές, γεγονός που είναι αναμενόμενο, γιατί οι συγκεκριμένοι μαθητές επιβραβεύονται από το σχολικό θεσμό, αλλά και από μαθητές με χαμηλή επίδοση, που έχουν μείνει στο παρελθόν ανεξεταστέοι σε μαθήματα ή ακόμα έχουν επαναλάβει την ίδια τάξη.

ΤΟ ΚΑΛΥΤΕΡΟ!!! (σ' όλα)! Ιωάννα (15 ετών, ρωσικής καταγωγής).

Ο βοηθός για την επίτευξη των ονείρων μου. Πένιος (16 ετών, молδαβικής καταγωγής).

Το τέλειο σχολείο. Στέλιος (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Υπέροχο σχολείο, καλή εκπαίδευση, ωραία ατμόσφαιρα. Πατρίτσια (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

καλό αλλά βαριέμαι τη ζωή μου. Θωμάς (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

οι φίλοι μου. Ανθή (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

Από την άλλη πλευρά, όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν τη φράση “το τέλειο σχολείο”, αρκετοί έγραψαν το όνομα του σχολείου τους. Ακόμα όμως και οι περιγραφές στις οποίες προέβησαν συγκεντρώνουν τα χαρακτηριστικά που μέσα από τις αφηγήσεις τους προσέδωσαν στο δικό τους σχολείο. Επίσης σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές των σχολείων εντοπίζει κανείς αν εξετάσει τα δημιουργικά κείμενα των μαθητών. Σε αντίθεση με τις δημιουργικές συνεντεύξεις των μαθητών των δύο άλλων σχολείων, τα κείμενα των μαθητών αυτών ήταν ευανάγνωστα, χωρίς ορθογραφικά λάθη και χωρίς ασάφειες στη σύνταξη και τη διατύπωση. Υπήρχαν σημεία στίξης, τόνοι, ενώ κανένας μαθητής δεν αρνήθηκε να συμπληρώσει το έντυπο από συστολή ή αμηχανία, κάτι που εκδήλωσαν μαθητές των άλλων σχολείων. Οι μαθητές του δεύτερου σχολείου χωρίς κανένα πρόβλημα κατέγραψαν με αυτοπεποίθηση την άποψή τους. Στην προφορική συνέντευξη μάλιστα υπήρξε μαθητής που είχε προμηθευτεί ένα μαγνητοφονάκι, για να καταγράψει και ο ίδιος τη συνέντευξη.

Το τέλειο σχολείο είναι:

Εκεί που πηγαίνω. Μιχάλης (16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

Το σχολείο μου. Πένιος (16 ετών, молδαβικής καταγωγής).

Το σχολείο το οποίο σε κάνει να νιώθεις άνετα, οι καθηγητές πρόθυμοι και οι μαθητές ανοιχτοί. Άννα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Το σχολείο μου. Ιωάννα (15 ετών, ρωσικής καταγωγής).

Χωρίς βρωμιές, παιδιά που να κάνουν κακίες (μάγκες). Βένι (αγόρι, 15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Τους τέλειους καθηγητές. Στέλιος (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Οργανωμένο, με πιο καλό εξοπλισμό. Πατρίτσια (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Καλοί καθηγητές, όχι ψυχρό μάθημα, ισότητα ανάμεσα στους μαθητές και ένα αξιοπρεπές μέρος για την πραγματοποίηση του μαθήματος. Παολίνα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

ομαδικό, χαρούμενο. Θωμάς (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

καλοί καθηγητές. Ανθή (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

6.5. Οι συνθήκες της έρευνας στη δεύτερη σχολική μονάδα

Από τη δεύτερη σχολική μονάδα συμμετείχαν στην έρευνά μας πέντε μαθητές και πέντε μαθήτριες. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το Φεβρουάριο και το Μάρτιο του 2007 σε πέντε επισκέψεις. Η γνωριμία με το σχολείο και η προετοιμασία της διεξαγωγής της έρευνας είχε προηγηθεί και η όλη διαδικασία ήταν οργανωμένη, χωρίς απρόοπτα ή προβλήματα.

Οι συνθήκες της έρευνας στο δεύτερο σχολείο ήταν ικανοποιητικές και η συνεργασία με τους καθηγητές και τους μαθητές ήταν θετική. Ο καθηγητής έδινε κάθε φορά την άδεια, για να απουσιάσει ο μαθητής, ο οποίος ήθελε να συμμετάσχει στην έρευνα. Η συνέντευξη διεξαγόταν σ' ένα ήρεμο και ήσυχο περιβάλλον. Συνήθως βλέπαμε ποιο τμήμα είχε γυμναστική, εντοπίζαμε την αίθουσά του και ανενόχλητοι δουλεύαμε επί τω έργω. Επειδή όμως οι συνεντεύξεις των εν λόγω μαθητών ήταν εκτενέστερες και μία διδακτική ώρα δεν επαρκούσε, προς το τέλος οι συνεντεύξεις διεξάγονταν στη βιβλιοθήκη, όπου μπορούσαμε απρόσκοπτοι να παραμείνουμε για περισσότερη ώρα. Οι συνεντεύξεις διακόπηκαν λίγες φορές από διερχόμενους μαθητές, ενώ η απομαγνητοφώνησή τους ήταν σχετικά εύκολη, γιατί εξέλιπε ο θόρυβος και η οχλαγωγία από τη μαγνητοφώνηση. Οι μαθητές εκφράζονταν με άνεση, οι ερωτήσεις γίνονταν κατανοητές και γενικότερα το επίπεδο του λεξιλογίου, η διατύπωση, η σύνταξη και η συγκρότηση του λόγου τους, καθιστά τις συνεντεύξεις τους πολύ πιο πλούσιες σε περιεχόμενο, πιο εκτενείς και πιο σύνθετες ως προς τα νοήματα, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους των άλλων σχολείων της έρευνας.

Αντίθετα, δεν ήταν εύκολη η επικοινωνία μου με τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για μια πολύ μεγάλη σχολική μονάδα με 60 καθηγητές. Ως εκ τούτου κάθε μέρα παρηύλαυναν από το Σύλλογο Καθηγητών δεκάδες πρόσωπα, που πηγαينو-έρχονταν σε μια πολύ μεγάλη αίθουσα καθηγητών, στην οποία άλλοι δούλευαν και άλλοι δημιουργούσαν πηγαδάκια. Κοντολογίς ο καθένας βρισκόταν στη δική του ομάδα και δε διαμείβονταν σχόλια και παρατηρήσεις εν συνόλω. Αυτό σε αντίθεση με τα άλλα δύο σχολεία, όπου στην αίθουσα των καθηγητών, οι συνάδελφοι ήταν

τόσοι λίγοι, ώστε σχεδόν ένα ήταν το θέμα συζήτησης για όλους και δεν ήταν δύσκολο για μένα να είμαι παρατηρήτρια και να έλθω σε στενότερη επαφή με ορισμένους από αυτούς. Επίσης, ενώ με τους άλλους δύο διευθυντές είχα την ευκαιρία να μιλήσω αρκετές φορές και να αποσπάσω μία συνέντευξη από τον καθένα, ο διευθυντής της εν λόγω μονάδας φαινόταν πολύ απασχολημένος με τα καθήκοντά του, ώστε δεν κατάφερα να αναπτύξω έναν εκτενή διάλογο μαζί του. Είναι βέβαια γεγονός ότι στο δεύτερο σχολείο, όπως με διαβεβαίωσε ο διευθυντής, κάθε σχολική χρονιά διενεργούνται αρκετές έρευνες από υποψήφιους διδάκτορες, κάτι που δεν ισχύει για τα άλλα δύο σχολεία της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Η ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

7.1. Η σχολική μονάδα

Το τρίτο Γυμνάσιο είναι μια σχολική μονάδα με 200 μαθητές εκ των οποίων οι 104 είναι αλλοδαποί. Συγκριτικά με τα άλλα δύο σχολεία έχει το μεγαλύτερο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών¹⁷³, που αγγίζει το 52%. Και εδώ υπερτερούν αριθμητικά οι μαθητές αλβανικής καταγωγής, η αντιπροσώπευσή τους όμως είναι υψηλότερη σε σχέση με τις άλλες δύο σχολικές μονάδες, με ποσοστό 81,7% επί των μαθητών ξένης καταγωγής¹⁷⁴. Το Γυμνάσιο συστεγάζεται με ένα Δημοτικό σχολείο. Οι τάξεις είναι μικρές, αλλά το προαύλιο είναι μεγάλο και ευήλιο, καθώς συνορεύει με παρακείμενο πεζόδρομο και πάρκο. Οι μαθητές διαμαρτύρονται για το συγχρωτισμό στον αύλειο χώρο με τα παιδιά του Δημοτικού, εντούτοις υπάρχει άνεση και σε καμία περίπτωση δε συνωστίζονται. Στα διαλείμματα οι μαθητές βρίσκονται σε παρέες, άλλοι παίζουν μπάσκετ, γενικότερα πρόκειται για τη γνώριμη εικόνα ενός σχολείου όπου φοιτούν έφηβοι, χωρίς να παρουσιάζονται δείγματα ακραίων συμπεριφορών. Κατά την παραμονή μου στους χώρους του σχολείου δεν παρατήρησα έντονους διαπληκτισμούς, τσακωμούς ή περιστατικά έντασης. Ακόμα και κατά τη δοκιμή εκκένωσης του κτιρίου σε περίπτωση σεισμού, οι μαθητές καθοδηγούμενοι από τους καθηγητές, κατευθύνθηκαν στο γειτονικό πάρκο, χωρίς προβλήματα ή εντάσεις. Η σχολική αυτή μονάδα είναι λιτή και “περνάει απαρατήρητη”. Δεν υπάρχουν ούτε πίνακες ανακοινώσεων, που να παρουσιάζουν

¹⁷³ Πιο συγκεκριμένα στο σχολείο φοιτούν μαθητές από την Αλβανία, τις Φιλιππίνες, τη Μολδαβία, το Κογκό, τη Βουλγαρία, την Πολωνία, την Αίγυπτο, τη Ρουμανία, τη Συρία, την Ουκρανία και το Καζακστάν. Αντίστοιχα στο δεύτερο σχολείο, αν και το ποσοστό των αλλοδαπών είναι πολύ μικρότερο -15%-, αντιπροσωπεύονται περισσότερες εθνικότητες. Κατά τη γνώμη μας αυτό συνδέεται με την επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου από τους “καλούς” μαθητές που ανήκουν σε πληθώρα εθνικοτήτων.

¹⁷⁴ Οι Αλβανοί μαθητές του δεύτερου σχολείου αποτελούν το 70% των μαθητών ξένης καταγωγής, ποσοστό μικρότερο σε σύγκριση με την εν λόγω σχολική μονάδα. Η διαφορά αυτή δε μας ξενίζει, καθώς το δεύτερο σχολείο το επέλεγον μαθητές με υψηλή επίδοση και υψηλές προσδοκίες ανεξαρτήτου εθνικότητας. Οι διαφορές με τα ποσοστά του πρώτου σχολείου είναι πολύ μικρές.

εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου, αλλά ούτε και βανδαλισμοί, σπασμένες πόρτες ή τοίχοι ολόγραφοι από συνθήματα και ονόματα μαθητών.

Η αίθουσα των καθηγητών είναι μικρή, οικογενειακή. Οι καθηγητές του σχολείου είναι λίγοι με αποτέλεσμα αυτοί που κάθε φορά συγκεντρώνονται στην αίθουσα να αποτελούν μία παρέα και να ανταλλάσσουν ανοιχτά τις απόψεις τους για τους μαθητές, το εκπαιδευτικό σύστημα, τα δικά τους παιδιά ή τα τηλεοπτικά σήριαλ. Η σύνθεση αυτή καθιστούσε και πιο εύκολη τη δουλειά μου, καθώς δεν ήταν απαραίτητο να προσεγγίσω ξεχωριστά τον κάθε καθηγητή, αλλά μέσα από τη δική τους αλληλεπίδραση κατέστη δυνατό να γίνω και εγώ αυτόκοος μάρτυρας της καθημερινής σχολικής τους εμπειρίας. Οι λόγοι που διαμείβονταν μεταξύ των καθηγητών παρουσίαζαν κατά κύριο λόγο μια κατάσταση δύσκολη, απογοητευτική και αδιέξοδη. Οι παρατηρήσεις τους για τους μαθητές που φοιτούν στο σχολείο, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, ήταν αρνητικές, απαισιόδοξες και ενίοτε ισοπεδωτικές. Ακόμη περισσότερο πολλοί από αυτούς εξέφραζαν δυσφορία ή συναισθήματα επαγγελματικής ματαίωσης ως καθηγητές της εν λόγω σχολικής μονάδας.

Το σχολείο αυτό ήταν απογευματινό και τα τελευταία χρόνια λειτουργεί ως πρωινό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η κυρία Μαραβέγια, καθηγήτρια πληροφορικής, χαρακτηρίζεται ως σχολείο των “αλλοδαπών μαθητών” και το ζητούμενο είναι να αλλάξει η φήμη αυτή. Πράγματι το σχολείο αυτό συγκεντρώνει πολλά παιδιά μεταναστών αλλά και όπως συμπλήρωσε η καθηγήτρια “*μαθητές που διώχνονται από τα γύρω σχολεία, μαθητές με ποικίλα ψυχολογικά και άλλα προβλήματα, όπως ο μαθητής με το ανεύρυσμα εγκεφάλου*”. Η άποψη ότι “*δουλεύεις με δυο παιδιά σε κάθε τμήμα*” είναι ευρέως διαδεδομένη στον κύκλο των καθηγητών. Η υποδιευθύντρια, φιλόλογος, αφού της εξέθεσα τους σκοπούς της έρευνας μου ευχήθηκε καλή επιτυχία προσθέτοντας χαρακτηριστικά το σχόλιο “*έχεις να ακούσεις...*”. Από την άλλη πλευρά, ενώ είχα επισημάνει στο διευθυντή ότι σε καμία περίπτωση δε θα ήθελα να στιγματιστούν τα παιδιά των μεταναστών, να απομονωθούν από τους συμμαθητές τους και να φανεί ότι αποτελούν ξεχωριστό “αντικείμενο έρευνας”, χωρίς καμία κακή προαίρεση με σύστησε στους μαθητές του τμήματος ως “*μία κυρία που έρχεται από το Υπουργείο, για να μελετήσει την προσαρμογή των αλλοδαπών*”! Αν και κατά τη γνώμη μου δεν υπήρχε χειρότερος τρόπος, για να με παρουσιάσει στους μαθητές, εντούτοις οι τελευταίοι

ανταποκρίθηκαν, σε σύγκριση όμως με τα άλλα δύο σχολεία με πολύ περισσότερες επιφυλάξεις και δισταγμό.

7.2. Σχέση με το σχολείο – Οι μαθητικές αφηγήσεις

7.2.1. Σε επίπεδο συμπεριφοράς

7.2.1.1. Η μαθητική κουλτούρα του “λάθρα βιώσαντος”

Η τρίτη σχολική μονάδα δεν αποτελεί παράδειγμα ενίσχυσης της σχέσης των μαθητών με το σχολείο, αλλά ούτε και πεδίο βίαιης αντιπαράθεσης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Είναι μια σχολική μονάδα που περνάει απαρατήρητη. Οι καθηγητές εκφράζουν μια ήπια δυσαρέσκεια, ο διευθυντής χαρακτηρίζει τη δουλειά στη σχολική μονάδα ως “λούφα” και οι μαθητές βιώνουν μια μετριοπαθή σχέση με το σχολείο. Στις αφηγήσεις τους δεν εκφράστηκαν σημαντικά προβλήματα, διενέξεις, κρούσματα βίας, έντονες αντιπαραθέσεις με τους καθηγητές ή δυσαρέσκεια για τη διεύθυνση του σχολείου. Στα διαλείμματα επικρατούσε κλίμα σχετικής ηρεμίας και γενικότερα η σχολική ζωή κυλούσε ομαλά, καθώς κανείς δεν “τάραζε τα νερά” και τίποτα ουσιαστικό δε συνέβαινε. Αξιοσημείωτο είναι ότι στις συγκεκριμένες μαθητικές αφηγήσεις το σχολείο “έπιανε” πολύ λίγο χώρο. Οι αφηγούμενοι κατηύθυναν συνεχώς τη συνέντευξη στα θέματα για τα οποία ήθελαν να μιλήσουν, τα οποία αφορούσαν τη μεταναστευτική τους ιστορία, την οικογένειά τους, το ρατσισμό της ελληνικής κοινωνίας, τη χώρα καταγωγής, ακόμα και τις σχέσεις τους με το άλλο φύλο. Το σχολείο παρουσιάζεται ως πάρεργο, είναι ο χώρος που περνάνε αρκετές ώρες την ημέρα, αλλά χωρίς να έχουν αναπτύξει ουσιαστική σχέση με αυτό, χωρίς να τους απασχολεί, όπως τους απασχολούν τα πράγματα που έχουν αξία. Μαθητές που περνάνε απαρατήρητοι τηρώντας επιφανειακά τους κανόνες της σχολικής μονάδας και στους οποίους το σχολείο ελάχιστα προσφέρει, παραγνωρίζοντας το ρόλο του να άρει τις κοινωνικές ανισότητες και να δημιουργήσει μια κοινωνία με ίσες ευκαιρίες για όλους. Μέσα σ’ αυτό το κλίμα αρκετοί μαθητές αδυνατούν να συνεχίσουν στην εκπαίδευση, επαναλαμβάνουν την ίδια τάξη και εγκαταλείπουν τελικά το σχολείο. Είναι οι λεγόμενοι “μακαρίτες” σύμφωνα με το χαρακτηρισμό της κυρίας Μαραβέγια, καθηγήτριας πληροφορικής, οι οποίοι για

άγνωστο λόγο εγκαταλείπουν το σχολείο, αλλά δε διαγράφονται από τους καταλόγους, για να μη συρρικνωθούν τα τμήματα από τη μείωση μαθητών.

Εδώ είναι φιλικό το κλίμα και ανάμεσα στα παιδιά και με τους καθηγητές, που είναι πολύ σημαντικό. Καρολίνα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Μερικοί έχουν φύγει σ' άλλο σχολείο, άλλοι έχουν σταματήσει. Είχαμε ένα παιδί στην τάξη, που ήταν μεγάλος και πήγε σε νυχτερινό. Άλλοι έχουν μείνει από μαθήματα. Το μεγαλύτερο σύνολο (της τάξης) είμαστε από την πρώτη Γυμνασίου μαζί. Βαγγέλης (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

7.2.1.2. Η μαθητική πορεία ως ατομική ευθύνη

Η μαθητική πορεία για τα παιδιά των μεταναστών είναι ένας προσωπικός αγώνας. Οι γονείς στις περισσότερες περιπτώσεις αγνοούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και γνωρίζουν προφορικά μόνο την ελληνική γλώσσα, συνήθως σε πολύ χαμηλότερο επίπεδο σε σχέση με τα παιδιά τους, καθώς δεν έχουν φοιτήσει στο σχολείο. Ο χρόνος τους είναι πολύ περιορισμένος λόγω εργασίας και η ευθύνη της σχολικής πορείας εναποτίθεται αποκλειστικά στο μαθητή. Πράγματι σε καμία αφήγηση τα παιδιά των μεταναστών δεν απέδωσαν το αίτιο της αποτυχίας τους στο σχολείο, τους καθηγητές ή το μάθημα. Αναγνώριζαν λαθεμένες στρατηγικές και αποδέχονταν την ευθύνη της κατιούσας πορείας τους. Ίσως γι' αυτό το λόγο τα παιδιά των μεταναστών δεν έχουν αρνητική γνώμη και δεν ασκούν κριτική στους καθηγητές και το σχολείο (OECD, 2006), καθώς θεωρούν ότι η ευθύνη της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας βαραίνει αποκλειστικά τους ίδιους. Σε αντίθεση με τους γηγενείς μαθητές που είναι κριτικοί απέναντι στο σχολικό θεσμό, τα σχολικά εγχειρίδια, το εξεταστικό σύστημα και τους καθηγητές, τα παιδιά των μεταναστών θέτουν ως προμετωπίδα τις δικές τους επιλογές, οι οποίες κατά τη γνώμη τους διαμορφώνουν τη σχολική τους πορεία. Αλλά και γενικότερα κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο συχνά πορεύονται και διαχειρίζονται μόνοι τους τις καταστάσεις ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Οι γονείς τους πολλές φορές δεν είναι σε θέση να αναπτύξουν έναν κώδικα επικοινωνίας με το σχολείο όπως οι γηγενείς γονείς, με αποτέλεσμα να αντιστρέφονται οι όροι και τα παιδιά τους σαν ενήλικες να υποδεικνύουν στους γονείς “ενδεδειγμένες” για την περίπτωση συμπεριφορές, ή στην

αντίθετη περίπτωση να αναγκάζονται να τα βγάλουν πέρα μόνο τους χωρίς τη γονεϊκή στήριξη και προστασία.

Εμένα μου λένε ότι όπου πας, αν θες να διαβάσεις, θα διαβάσεις, πρώτον, αυτό είναι το θεμελιώδες. Δεν πιστεύουν ότι (το σχολείο μου) είναι κακό αλλά ούτε το καλύτερο... Θέλουν εγώ σαν Άννα να διαβάζω... αυτό. Καρολίνα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Δεν έχει πολλή σημασία μου λένε οι γονείς μου πώς είναι το σχολείο, απλά να μαθαίνεις. Αυτό ήταν το πρόβλημα, να μαθαίνω, μόνο να μαθαίνω. (...) Εμείς φταίγαμε, δε λέω. Τα παιδιά φταίγανε, γιατί η καθηγήτρια έρχεται να μας μάθει και 'μεις την τρελαίνουμε. Τουλάχιστον, αφού δε μαθαίνουμε εμείς, να μάθουνε οι άλλοι. Και μας βγάζει έξω, για να έχει ησυχία μέσα στην τάξη. Γιάννης (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Απλώς λέω στη μαμά μου μερικές φορές ότι στην Ουκρανία κάνουν αυτά και αυτά και λέει ότι είναι... διαφορετικά έθιμα, δηλαδή διαφορετικό τρόπο εκπαίδευσης είχαμε εκεί και εδώ. Αυτό δε σε εμποδίζει να μαθαίνεις, λέει, αφού έχεις προσαρμοστεί εδώ πέρα. Να πηγαίνεις καλά... Ναταλία (16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

Επειδή πιέζει τους γονείς μου η δεύτερη αδελφή μου, που αυτή θέλει να έρχονται στο σχολείο συνέχεια, συνέχεια, αναγκαστικά έρχονται και για μένα. Φωτεινή (17 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Είναι ακόμα χειρότερα, όταν έχεις τέτοιες αναμνήσεις, να έρθουνε και άλλες δυσκολίες και στο σχολείο και όλα αυτά. Με τέτοιους γονείς που έχουν υποφέρει και να μου συμβεί κάτι στο σχολείο, για (να πάρω) εκδίκηση, δεν μπορώ να τους το πω. Θα αναγκαστούν και θα νιώθουν ακόμα πιο άσχημα. Γιατί το λένε πολλές φορές, εμείς φταίμε που σας φέραμε εδώ, εμείς φταίμε που αναγκαστήκατε να μάθετε διαφορετική γλώσσα, που δεν ξέρετε τη γλώσσα σας... Παμίνα (16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Ειδικά ένας καθηγητής (δάσκαλος) δε με πήγαινε καθόλου, μόνο που με έβλεπε με χτύπαγε, από μόνος του. Στο Δημοτικό (στον Πύργο Ηλείας) ο καθηγητής αυτός με χτύπαγε πάντα, επί τέσσερα χρόνια με χτύπαγε... Ήταν μια Ελληνίδα στην τάξη μας, πλούσια κοπέλα, ο πατέρας της ήταν αστυνόμος και ο Πύργος είναι μικρός και γνωρίζονται οι άνθρωποι μεταξύ τους, είναι δεμένοι. Και μια

μέρα τότε θυμάμαι μου είχε ζητήσει ένα χρώμα, ένα μαρκαδόρο και εγώ της τον είχα δώσει. Και αυτή τον πέταξε... Και εγώ δεν της είπα τίποτα, γιατί τον πέταξε, τον πέταξε, τι κατάλαβε; Και μετά είπε ότι επίτηδες εγώ τον πέταξα, για να πω ψέματα ότι αυτή τον πέταξε. Και ήρθε και με χτύπαγε (ο δάσκαλος), κλωτσιές στην πλάτη, μου έριχνε μπουνιές... Ναι, τι μπουνιές; Φάπες (χαμογελάει) μέχρι που τσαντίστηκα μια μέρα εγώ (γελάει) και τα έσπασα όλα εκεί μέσα... Πήρα τη τσάντα και έφυγα... Και είχα μια βδομάδα μετά να πάω σχολείο. Δεν του το έλεγα του πατέρα μου, δεν ήθελα να του το πω του πατέρα μου... Δεν ήθελα να δημιουργήσει φασαρία ο πατέρας μου, γιατί είναι πολύ τρελός σ' αυτά τα πράγματα... Γενικώς ο πατέρας μου δεν έχει τελειώσει το σχολείο. Γιώργος (16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

7.2.1.3. “Η σύνεση και η αδιαφορία”

Ο Λέων (15 ετών, αλβανικής καταγωγής). στην αφήγησή του επισημαίνει την ειδοποιό διαφορά που υφίσταται ανάμεσα στη μαθητική κουλτούρα του Έλληνα και του Αλβανού. Κατά τη γνώμη του οι Έλληνες μαθητές λόγω διαπαιδαγώγησης παρουσιάζονται αδιάφοροι για το σχολείο. Άλλοι επιλέγουν να διαταράσσουν το κλίμα στην τάξη και άλλοι απλά “κοιμούνται” στο θρανίο. Αν και υπάρχουν εξαιρέσεις, κατά κύριο λόγο πλήττουν στο σχολείο και υπολείπονται κινήτρων. Ο Λέων θεωρεί ότι οι Αλβανοί μαθητές που ενδιαφέρονται για το σχολείο όχι απλά είναι ήσυχoi στην τάξη, αλλά η σχολική επιτυχία αποτελεί μέγιστη προτεραιότητα για τους ίδιους και η εκπαίδευση βαρυσήμαντο αγαθό. Ο Λέων αναφέρεται στην κουλτούρα της υπερπροσπάθειας που χαρακτηρίζει μια κατηγορία παιδιών μεταναστών. Μαθητές με πολύ ισχυρή θέληση και εμποτισμένοι από την επιθυμία να πετύχουν στη ζωή τους, βιώνουν τη σχολική τους επιτυχία ως ατομική ευθύνη και επιστρατεύουν όλες τους τις ικανότητες, για να τα καταφέρουν. Ο αγώνας τους αυτός να υπερπηδήσουν μια σειρά από εμπόδια που σχετίζονται με τη μεταναστευτική τους ιστορία και η ισχυρή θέληση για σχολική επιτυχία που τους διακατέχει, καθιστά τους Έλληνες μαθητές στα μάτια τους “αδιάφορους” και “κακομαθημένους”. Μία παρόμοια εικόνα για τους Έλληνες μαθητές παρουσιάζει και η Ναταλία, ουκρανικής καταγωγής. Σημιτεύει την ανεπίτρεπτη κατάσταση στην οποία βρίσκεται η σχολική τους τάξη και αντιπαραθέτει σ' αυτό το παράδειγμα των Ουκρανών μαθητών της σχολικής μονάδας, στην οποία φοιτούσε.

Να έχουμε περισσότερα φυτά, να προσέχουμε το περιβάλλον, να είναι πιο καθαρά. Και ξέρετε πιστεύω ότι τα παιδιά εδώ πέρα δεν προσέχουνε τις τάξεις τους, πετάνε τα χαρτάκια και αυτό γίνεται, επειδή δεν έχουν μάθει από μικρή ηλικία. Δηλαδή εμείς εκεί πέρα στην Ουκρανία από την πέμπτη τάξη δε μας καθαρίζανε οι καθαρίστριες, δεν πλένανε, εμείς τα κάναμε μόνοι μας. Σφουγγαρίζαμε, τα κάναμε όλοι μαζί και μετά προσέχαμε να μη τα λερώσουμε, γιατί εμείς τα κάναμε όλα αυτά. Ναταλία (16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

Πρώτα απ' όλα είναι η συμπεριφορά. Ένας Αλβανός μπορεί να... είναι ήσυχος στο μάθημα ή να κάνει τα άκρως αντίθετα, ενώ ένας Έλληνας μπορεί να κάνει αστεία ή να πετάει κιμωλίες ή να είναι και αυτός ήσυχος, αλλά με διαφορετικές ιδέες και διαφορετικά πράγματα στο να είναι ήσυχος. Δηλαδή όταν είναι ήσυχος ένας Έλληνας, να κάθεται και να κοιμάται, να κάθεται έτσι ή να είναι ήσυχος στο μάθημα και αυτό συμβαίνει, αλλά όχι όπως ο Αλβανός που είναι ήσυχος αλλά και συνεπαρμένος στο μάθημα. Δηλαδή απ' ό,τι βλέπω και εγώ στην τάξη μου, ο Αλβανός είναι πιο συνετός και έχει πιο θέληση κατά τη γνώμη μου, για να πετύχει στη ζωή του. Γιατί μπορεί αυτός και οι γονείς του να έχουν περάσει δυσκολίες και γι' αυτό έχει μεγαλύτερη θέληση. (...) Ο Έλληνας είναι αδιάφορος. Αυτό πιστεύω γίνεται και στις περισσότερες τάξεις, χωρίς να ξέρω, ο Έλληνας πιο πολύ είναι αδιάφορος, όχι όμως ότι δεν υπάρχουν και καλοί μαθητές, η καλύτερη μαθήτριά του σχολείου είναι και αυτή Ελληνίδα και είναι και στην τάξη μου, αλλά λέω για το σύνολο. Λέων (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Για τον Λέων η σχέση με το σχολείο συνδέεται με τη διαπαιδαγώγηση και κατ' επέκταση με την καταγωγή. Διατείνεται ότι στην Αλβανία το σχολείο είναι πιο αυστηρό και πιο καλό. Οι Αλβανοί γονείς θεωρούν πολύ σημαντικό το σχολικό θεσμό και η σχολική επιτυχία των παιδιών τους έχει βαρύνουσα σημασία. Η εκπαίδευση κατέχει πολύ σημαντική θέση στο σύστημα αξιών των Αλβανών, οι οποίοι, όπως διατείνεται ο Λέων, αγωνίστηκαν γι' αυτήν. Κατά τη γνώμη του οι Αλβανοί μαθητές έχουν διαπαιδαγωγηθεί σ' αυτό το περιβάλλον, με αποτέλεσμα η χρησιμότητα και η συμβολή του σχολείου να μην αμφισβητείται και να θεωρείται προϋπόθεση εκ των ων ουκ άνευ για τη μελλοντική τους επιτυχία. Η διεθνής έρευνα επιβεβαιώνει τη θετική στάση των μεταναστών μαθητών απέναντι στο σχολείο, σε αντίθεση με τους γηγενείς μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζονται αδιάφοροι, κριτικοί και

αρνητικοί απέναντι στο σχολικό θεσμό εν γένει¹⁷⁵ (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001, OECD, 2006). Οι μετανάστες μαθητές ακόμη και όταν πλήττονται από τη σχολική αποτυχία, θεωρούν ότι οι ίδιοι έχουν μερίδιο αυτής της αποτυχίας και δεν αμφισβητούν την αξία του θεσμού. Η άποψη του Λέων για τους Έλληνες και την αξία της παιδείας υπονομεύει τα εθνικά μας στερεότυπα και μέσα από την κριτική που ασκεί, αναδεικνύεται η οπτική του Άλλου.

Λέων: Ναι, (τους Αλβανούς) τους ενδιαφέρει περισσότερο (από τους Έλληνες) το σχολείο και δίνουν περισσότερη βάση στα παιδιά τους. Αλλά υπάρχουν όμως και κάποιες περιπτώσεις που οι Έλληνες γονείς όχι από αφέλεια ή μάλλον από αφέλεια ότι δηλαδή αγαπούν το παιδί τους και το κακομαθαίνουν και το αφήνουν ελεύθερο. Όμως η αγάπη που τους δείχνουν τώρα θα τους βγει σε κακό μετά. Ενώ κυρίως οι Αλβανοί γονείς, απ' ό,τι γνωρίζω, δείχνουν, όχι να το πω, είναι σκληροί απέναντι στα παιδιά τους σ' αυτήν την ηλικία. Πράγμα όμως που σημαίνει ότι το αγαπάνε, θέλουν να συνεχίσει καλά και στο μέλλον θα έχουν ένα θετικό αποτέλεσμα. (...) Διαφορετικές ιδέες και προκαταλήψεις να το πω έτσι που δίνουν οι Αλβανοί γονείς στα παιδιά τους, γιατί έχουν ζήσει σε λίγο σκληρότερες συνθήκες ζωής απ' ό,τι οι Έλληνες. Με χάρακες, δεν είχαν φως, το ένα ή το άλλο, έχουν περάσει και πολέμους και έχουν πειστώσει, έχουν παιδευτεί, έχουν πολεμήσει για τη μάθηση και την αγαπούνε πιο πολύ πιστεύω εγώ. Διότι όπως και να το κάνουμε οι Έλληνες είχαν ευκολότερη (ζωή), είχαν καλύτερες συνθήκες από τους Αλβανούς και έτσι δεν πάλεψαν πολύ γι' αυτήν (τη μάθηση) την είχαν έτοιμη στα χέρια τους και απλώς την έχουν.

Μ. Π.: Εξαιτίας λοιπόν αυτής της διαπαιδαγώγησης, οι Αλβανοί μαθητές έχουν διαφορετική σχέση με το σχολείο;

Λέων: Φυσικά, διότι η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος είναι το α και το ω.

Λέων (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

¹⁷⁵ Ενδεικτικές προς αυτήν την κατεύθυνση είναι οι απαντήσεις Ελλήνων μαθητών σε λέξεις-ερεθίσματα της δημοιοργικής συνέντευξης:

“χθες”: τίποτα, ύπνος, “σήμερα”: αραλίκι, ξεκούραση, “αύριο”: πιο πολύ ξεκούραση, “δεύτερο σχολείο”: καλό αλλά βαριέμαι τη ζωή μου. Θωμάς.

Έχουν ένα ελάττωμα (στην Αλβανία), αν δεν προχωρήσει το παιδί τους στα μαθήματα, τι θα γίνει; Τους πιάνει πανικός. Φωτεινή (17 ετών, αλβανικής καταγωγής).

7.2.1.4. Η επιτυχία ως ηθικό χρέος

Η σχολική επιτυχία αποτελεί για τα παιδιά των μεταναστών όχι μόνο ατομική επιβράβευση αλλά και οικογενειακή. Μέσω της επιτυχίας τους αποδεικνύουν ότι οι γονεϊκές θυσίες άξιζαν και το μεταναστευτικό σχέδιο ολοκληρώνεται με επιτυχία. Η σχολική επιτυχία και η μελλοντική εξασφάλιση των παιδιών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του μεταναστευτικού σχεδίου, ενώ πολλές φορές αποτελεί και το αίτιο της μετανάστευσης. Σε αντίθεση με το δυτικό μοντέλο όπου η επιτυχία θεωρείται ως προσωπική υπόθεση και ατομικό επίτευγμα σε μια ανοδική εξελικτική πορεία, τα παιδιά των μεταναστών βιώνουν την επιτυχία ως επιβράβευση όχι μόνο των προσωπικών τους κόπων, αλλά και των προσπαθειών που καταβάλλει ολόκληρη η οικογένεια στη χώρα υποδοχής. Ακόμη περισσότερο η σχολική επιτυχία προσλαμβάνεται και ως ηθικό χρέος απέναντι στις γονεϊκές στερήσεις και θυσίες. Η πορεία των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο συνδέεται άμεσα με τη μελλοντική τους επαγγελματική αποκατάσταση. Όσοι τα καταφέρνουν στο σχολείο στοχεύουν στη συνέχιση των σπουδών τους και στην άσκηση ενός επαγγέλματος κύρους, που θα καταστήσει τους γονείς περήφανους. Οι υπόλοιποι μαθητές έχουν ήδη επιλέξει το επάγγελμα που θα ήθελαν να ακολουθήσουν και μέσω αυτού να χαράξουν τη δική τους επιτυχημένη πορεία ως ανεξάρτητοι επαγγελματίες. Δεν υπάρχουν περιθώρια περαιτέρω οικονομικής στήριξης από τους γονείς, ενώ η αίσθηση της ευθύνης απέναντι στην οικογένεια είναι ισχυρή. Ήδη από αυτήν την ηλικία τρεις μαθητές είχαν ήδη ξεκινήσει να εργάζονται, συνεισφέροντας, όπως μας είπαν, στο οικογενειακό ταμείο.

Και προσπαθώ να διαβάζω, να περάσω σε ένα πανεπιστήμιο, τουλάχιστον να τους κάνω χαρούμενους. Με τη μεγάλη μου αδελφή είπαν να πάει πανεπιστήμιο, αλλά γνώρισε ένα αγόρι και παντρεύτηκε. Η μικρή μου αδελφή έχει πάει

“χθες”: κοιμήθηκα νωρίς, “σήμερα”: είναι Παρασκευή!, “αύριο”: Θα πάω χορό, θα βγω με φίλους. Ανθή

κομμωτήριο, δε διάβαζε και τόσο και μόνο σε μένα έχουν πέσει και προσπαθώ, θα προσπαθήσω μάλλον να περάσω κάπου να τους κάνω χαρούμενους... Να είναι ευτυχημένοι. Γι' αυτούς που έχουν υποφέρει, εγώ δε σκέφτομαι τόσο τον εαυτό μου, παρά σκέφτομαι τις δυσκολίες που έχουν περάσει οι γονείς μου... (...) (Σκέφτομαι) ένα καλύτερο μέλλον. Να περάσω σ' ένα πανεπιστήμιο, να βγάλω μια σχολή, ένα δίπλωμα και να δουλέψω και εγώ, για να μπορέσω να βοηθήσω τους γονείς μου. Παμίνα (16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

(Δουλεύαμε με το φίλο μου) όλο το καλοκαίρι. Και βγάζαμε είκοσι ευρώ την ημέρα. Δηλαδή δουλεύαμε έξι φορές την εβδομάδα και παίρναμε εκατόν είκοσι ευρώ. Τα 'παιρνα εγώ και τα 'στελνα στη μάνα μου. Κράταγα και κάτι για μένα, για να πάρω ρούχα. Δεν ήθελα να μου πάρει η μάνα μου... Όχι, ότι είχε κανένα πρόβλημα η μάνα μου, εγώ έτσι ήθελα να τα στείλω. (...) Σε τι βοηθάνε αυτοί (εξωσχολικοί, παιδιά μεταναστών που εγκατέλειψαν το σχολείο και δεν εργάζονται); Ας μην τους βοηθάνε καθόλου τους γονείς τους, δε λέω, αλλά και δεν τους βοηθάνε και τους στενοχωρούνε... Γυρίζουν, αλητεύουν με το μηχανάκι, τι θα καταλάβουν; (γελάει) Τουλάχιστον να πάνε να δουλέψουν, ν' ανοίξει κάτι και αυτός και να δείξει στη μάνα του ότι εγώ δεν πέτυχα στο σχολείο, αλλά βρήκα μια δουλειά, μια τέχνη... Και ικανοποιήθηκε η μάνα. Γιώργος (16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

7.2.1.5. Η επιτυχία ως άρνηση της ταυτότητας

Τα παιδιά των μεταναστών βρίσκονται συχνά σε έναν κόσμο αντιφατικό με ετερόκλητες ή και αντικρουόμενες απαιτήσεις. Αυτό μπορεί να επιφέρει σύγχυση στα υποκείμενα, καθώς καλούνται να ανταποκριθούν σε διαφορετικά αιτήματα, βιώνοντας ενίοτε συγκρουσιακές καταστάσεις. Το σχολείο ενδέχεται να αποτελέσει πεδίο τέτοιων εμπειριών. Η επιτυχία στο ελληνικό σχολείο σε αντίθεση με τις υποτυπώδεις γνώσεις στη μητρική γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής, μπορεί να προκαλέσει αισθήματα αμφιθυμίας ή και απογοήτευσης στους γονείς. Οι μετανάστες γονείς βλέποντας τα παιδιά τους να εντάσσονται γρήγορα στους ρυθμούς και την κουλτούρα της χώρας υποδοχής και να αποξενώνονται από τη χώρα καταγωγής, βιώνουν συχνά τραυματικά αυτήν την αλλαγή. Πρόκειται για μια τραυματική αλλαγή, γιατί στην ουσία οι γονείς βλέπουν τα παιδιά τους να

απομακρύνονται από τους ίδιους, καθώς εκείνοι δεν είναι τόσο ευέλικτοι, όπως τα νέα παιδιά, ούτε έχουν τη δυνατότητα να προσαρμοστούν με την ίδια ευκολία στα νέα δεδομένα. Ως εκ τούτου πρόκειται για ένα χάσμα που διαρκώς μεγαλώνει στους κόλπους της μεταναστευτικής οικογένειας και ενίοτε βιώνεται από τους γονείς ως προδοσία των παιδιών με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την ένταξη του νέου ατόμου στην κοινωνία της χώρας υποδοχής.

Απλά τους πειράζει, όταν εγώ διαβάζω πάρα πολύ ελληνικά και όταν βλέπω μια αλβανική ταινία δεν καταλαβαίνω τίποτα. Τους πειράζει, γιατί ξέρω πάρα πολύ καλά τα ελληνικά, να διαβάζω, είμαι πολύ καλή ακόμη και στην ελληνική ιστορία, είμαι 19 και 20. Τους πειράζει, γιατί λένε ότι δεν ξέρεις την ιστορία της πατρίδας σου, ξέρεις την ιστορία ενός ξένου τόπου. Δεν καταλαβαίνουν όμως ότι αυτός ο ξένος τόπος εμένα θα με μεγαλώσει και θα με βγάλει κάπου, θα σπουδάσω, θα βγάλω κάτι από αυτόν... Παμίνα (16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

7.2.2. Σε επίπεδο συναισθηματικό

7.2.2.1. Οι συμμαθητές

7.2.2.1.1. Οι φίλιες

Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών του τρίτου σχολείου δεν παρουσιάζουν προβλήματα. Οι μαθητές στις αφηγήσεις τους επαναλαμβάνουν ότι δεν υπάρχει ρατσισμός στο σχολείο τους και ότι νιώθουν καλά στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα όμως εκφράζουν την κριτική τους απέναντι στην ελληνική κοινωνία γενικότερα, η οποία στιγματίζει τους μετανάστες και ιδιαίτερα τους Αλβανούς, με αποτέλεσμα να βιώνουν συναισθήματα απόρριψης και υποτίμησης. Το σχολείο αποτελεί ένα προστατευτικό κέλυφος για τα παιδιά των μεταναστών, ένα μικρόκοσμο, όπου πλην εξαιρέσεων, νιώθουν ότι είναι αποδεκτοί και ανήκουν σ' αυτόν. Οι παρέες στο σχολείο είναι μεικτές, μαθητές ποικίλων εθνικοτήτων συγχρωτίζονται ανάλογα με τις προσωπικές τους επιλογές. Στις μαθητικές αφηγήσεις δεν έγινε καμία αναφορά σε ομαδοποιήσεις, σε παρέες που ηγεμονεύουν στο σχολικό προαύλιο ή σε περιστατικά βίας μεταξύ των μαθητών. Η Παμίνα, αλβανικής καταγωγής, αναφερόμενη σε περιστατικό τσακωμού στο χώρο του σχολείου, υπογράμμισε ότι και οι δύο μαθητές “κανονικά τιμωρήθηκαν με την ίδια τιμωρία”, ενώ η Ναταλία, ουκρανικής καταγωγής, μίλησε για περιστατικά κλοπής κινητών,

αποδίδοντας το αίτιο στην ανέχεια ορισμένων μαθητών και όχι στην ύπαρξη οργανωμένων ομάδων που λυμαίνονται τους συμμαθητές τους. Η φήμη περί “αλητείας” που ακολουθεί το σχολείο, όπως διατυπώθηκε από μαθητές των άλλων δύο σχολείων της έρευνας, διαπιστώσαμε ότι συνδέεται με πρακτικές εκτός σχολείου. Δίπλα στη σχολική μονάδα στο παρακείμενο παρκάκι συνηθίζεται τα βράδια να συχνάζουν μαθητές του σχολείου αλλά και εξωσχολικοί με μηχανάκια, παιδιά μεταναστών που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο. Μαθητές και από τα τρία σχολεία αναφέρθηκαν στο “στέκι” αυτό με αρνητικούς χαρακτηρισμούς, μία μαθήτρια μάλιστα υποστήριξε ότι φοβάται να περάσει από εκεί το βράδι.

Ναι έχω φίλους πολλών εθνικοτήτων και Βούλγαρους και Ρουμάνους, δεν έχω κάποιο πρόβλημα σ’ αυτό. (...) Βγαίνουμε όλοι μαζί, δεν έχει κανείς πρόβλημα σ’ αυτό. Είμαι τυχερός τουλάχιστον σ’ αυτό δεν υπάρχουν κάποια προβλήματα ρατσισμού ή οτιδήποτε τέτοιο. Και περνάμε και πάρα πολύ καλά. Λέων (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Εγώ δεν παρατηρώ ότι έχει καμιά διαφορά, με όλους κάνουμε παρέα. Τώρα, αν κάποιος δηλαδή δε θέλει να κάνει παρέα με κάποιον που είναι από άλλη χώρα, δικαίωμά του. Ναταλία (16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

Μερικές φορές δεν ξέρω, πιστεύω ότι μπορεί και να με υποτιμάνε. Όχι στο σχολείο, γιατί σ’ αυτό το σχολείο δεν υπάρχει ρατσισμός, αλλά σε άλλα σχολεία υπάρχει. Ναι, και πιστεύω όχι μόνο εγώ, γενικά στατιστικές δείχνουν ότι υπάρχει μεγάλος ρατσισμός στην Ελλάδα, σε αντίθεση με άλλες χώρες της Ευρώπης. Καρολίνα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Όχι απλώς ακούγεται ότι γίνονται κλοπές, οι περισσότερες είναι από παιδιά που είναι από την Αλβανία και τις άλλες χώρες. Και εγώ αυτό που πιστεύω ότι μπορεί να είναι, ας πούμε κλέβουν τα κινητά, πιστεύω ότι είναι επειδή τα άλλα παιδιά έχουν και το παιδί αυτό δεν έχει. Ζηλεύει και θέλει να το αποκτήσει και αναγκάζεται να το κλέψει, γι’ αυτό. Ναταλία (16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

Εδώ πέρα (στο σχολείο) ας πούμε όχι, δεν υπάρχει ρατσισμός, γιατί τα περισσότερα παιδιά είναι Αλβανοί. Και κάνω περισσότερο με τους Αλβανούς, γιατί ξέρω, αν κάνω με Ελληνίδα, πάντα θα έχω μια βρισιά πίσω από την πλάτη μου. Ας πούμε κοίτα πώς ντύθηκε είναι Αλβανίδα, πάντα θα υπάρχει αυτό. Εγώ το πιστεύω, μπορεί κάποιος να μη το πιστεύει, αλλά εγώ με αυτά που έχω ζήσει,

πιστεύω ότι υπάρχει πάντα. Ότι και να ντυθείς, ό,τι μαθήματα και να ξέρεις πάντα υπάρχει αυτό το πράγμα... Παμίνα (16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

7.2.2.1.2. Σχέσεις κυριαρχίας

Αν και οι μαθητές δεν αφηγούνται περιστατικά αντιπαλότητας και συγκρουσιακές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, εντούτοις στη σχολική τάξη υπάρχουν διαχωρισμένοι ρόλοι και ένας μικρόκοσμος, όπου ηγεμονεύει ο “καλός” μαθητής. Οι μαθητές έχουν αποδεχθεί τη θέση τους σε μια συμβολική “ιεράρχηση” “έξυπνων” και “ανόητων” μαθητών, καθιστώντας τις σχέσεις κάθε άλλο παρά αλληλέγγυες και το κυρίαρχο κλίμα στην τάξη αφόρητο για τους μαθητές που δεν τα καταφέρνουν. Υπάρχουν μαθητές που γίνονται αντικείμενο χλευασμού από τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να προσπαθούν να κάνουν την παρουσία τους όσο το δυνατό αόρατη στην τάξη και να μη δώσουν ερείσματα για κακοπροαίρετες “πλάκες”. Οι πρακτικές του χλευασμού και της υποτίμησης όχι μόνο δεν αίρονται, αλλά αντίθετα οι μαθητές συμμορφώνονται στις επιταγές του “κυρίαρχου” μαθητή και τον ενισχύουν. Κοντολογίς ο μαθητής που πρωτοστατεί στην αρνητική αυτή κριτική, όχι μόνο δεν έχει περιθωριοποιηθεί από τους άλλους, αλλά αποτελεί το πιο δημοφιλές πρόσωπο του σχολείου, κατέχοντας τη θέση του προέδρου του δεκαπενταμελούς συμβουλίου. Στις μαθητικές αφηγήσεις υπήρξαν άτομα που υποστήριξαν ότι συχνά αισθάνονται άβολα στη σχολική τάξη και δυσκολεύονται να “δεθούν” με τους συμμαθητές τους. Μαθητές και καθηγητές μας υπέδειξαν το μαθητή που λειτουργεί με αυτούς τους όρους, υποτιμώντας και δυσκολεύοντας τη ζωή στο σχολείο όσων έχουν χαμηλές επιδόσεις. Πρόκειται για έναν Αλβανό μαθητή με άριστες επιδόσεις, μαθητή με υψηλές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες, φιλόδοξο και σίγουρο για τον εαυτό του. Αντιθέτως η Ελληνίδα καλύτερη μαθήτριά της τάξης όπως μας είπε ο Γιώργος, αλβανικής καταγωγής, είναι *«πολύ καλή κοπέλα. Δηλαδή δεν απαντάει..., δεν πετάγεται, δίνει το δικαίωμα σ’ ένα παιδί να μιλήσει, δεν το διακόπτει»*. Το κλίμα αυτό κυριαρχίας του δυνατού στον αδύνατο όχι μόνο δεν προάγει τη σχέση των μαθητών με το σχολείο, αλλά ακυρώνοντας το δημοκρατικό ρόλο του σχολείου διαμορφώνει από νωρίς καταπιεστές και καταπιεζόμενους.

Στην τάξη ήμουν πολύ ήσυχος. Και ό,τι θα έλεγα, θα γελάγανε παραδείγματος χάρη. Το έχουν αυτό, θα γελάγανε. Όταν έλεγα κάτι στον καθηγητή, δεν το κατάλαβα παραδείγματος χάρη, πεταγόταν μια κοπέλα και έλεγε «πώς δεν το κατάλαβες, χαζός είσαι;». Και είναι ακόμα αυτό. Όχι μόνο με μένα, συνεχίζεται, έτσι είναι τα παιδιά. Νομίζουν ότι όλοι είναι ίδιοι γενικώς με τα μαθήματα, έχουν όλοι το ίδιο μυαλό για τα μαθήματα, σκέφτονται το ίδιο. Και προκαλούν δηλαδή μερικά παιδιά που έχουν δυσκολία στα μαθήματα. Κάποιοι άλλοι το καταλαβαίνουν με τη μία. Λέει παραδείγματος χάρη ένας καλός μαθητής: «κύριε καθηγητά, δεν τα ξέρει, να τον αφήσετε». Λένε κάτι τέτοια, αλλά τα λένε για πλάκα μερικές φορές, αλλά του καθηγητή μπορεί να του μπει στο μυαλό. Δεν κοροϊδεύουν, το λένε για πλάκα. Ένα παιδί ο Λέων (άριστος αλλοδαπός μαθητής), είναι λίγο απότομο αυτό το παιδί. Δηλαδή είναι μια κοπέλα που την λένε Κατερίνα και δεν τα καταλαβαίνει και πολύ, όπως και εγώ, και λέει «άντε και πολύ είναι το δέκα που σου έβαλε ο κύριος», δηλαδή κάτι τέτοια λένε. Γιατί δεν έχει έρθει σ' αυτή τη θέση, επειδή τα καταλαβαίνει τα μαθήματα. Παραδείγματος χάρη το πρωί που κάναμε Φυσική έλεγε μια άσκηση ο κύριος και κάποια παιδιά τη διαβάζανε, για να την καταλάβουνε και να την κάνουνε. Αυτός δεν τη διάβασε καθόλου και την έγραψε σωστά και μίλησε γενικώς «είστε χαζά, δεν ξέρετε να την κάνετε». Γιώργος (16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Απ' ό,τι έχω καταλάβει αυτό γίνεται πάντα και στις συζητήσεις που κάνουμε με κυρίες. Λέει ο Αλβανός που είναι καλός μαθητής τη γνώμη του και πάνε μαζί του και πολλοί Έλληνες. Ενώ ας πούμε, όταν τη λέει ένα κορίτσι που είναι από την Αλβανία που είναι πιο κατώτερη [σε επίδοση] δεν ξέρει καλά, την κοροϊδεύουν και λένε ότι έχεις άδικο. Ποτέ δηλαδή δεν κοιτάνε αν είναι αλήθεια αυτό που λέει και πραγματικό και σωστό. Παμίνα (16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

7.2.2.1.3. Μια ιδιότυπη μαθητική σύνθεση

Οι σχέσεις κυριαρχίας που ευδοκιμούν στη σχολική τάξη ενδεχόμενα οφείλονται και στην ιδιότυπη μαθητική σύνθεσή της. Ο κύριος Παπαβρανούσης, μαθηματικός, διατείνεται ότι “εδώ έρχεται όλη η σαβούρα”, ενώ η κυρία Φωτιάδου, καθηγήτρια Γαλλικών, δηλώνει ότι “μερικοί δεν ξέρουν να γράφουν ούτε το όνομά τους, έρχονται από το Δημοτικό και δεν ξέρουν ελληνικά. Πολλές φορές αναρωτιέμαι τι

κάνω εδώ. Το επίπεδο είναι πολύ χαμηλό”. Πράγματι στη συγκεκριμένη σχολική τάξη φοιτούσαν τέσσερις μαθητές, μια Ελληνίδα και τρεις αλλοδαποί, οι οποίοι είχαν καλές επιδόσεις, ενώ όλοι οι υπόλοιποι μαθητές βρίσκονταν στην οριακή βαθμολογία του προβιβασμού στην επόμενη τάξη. Παράλληλα το 1/3 των μαθητών υπήρξαν διετείς σε μία ή δύο τάξεις, το ποσοστό σχολικής διαρροής ήταν σημαντικό, ενώ οι Έλληνες μαθητές ήταν λιγότεροι από τους μισούς μαθητές του τμήματος. Γενικότερα υπήρχε αυξημένη κινητικότητα, από τους μαθητές που πήραμε συνέντευξη, ο Γιώργος, αλβανικής καταγωγής, και η Μαρίνα, Ελληνίδα, είχαν έρθει από σχολείο της επαρχίας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ενώ ο Γιάννης, αλβανικής καταγωγής, μόλις τις τελευταίες εβδομάδες του έτους λόγω απομάκρυνσης από το προηγούμενο σχολείο. Το χάσμα ανάμεσα στους τέσσερις μαθητές και όλους τους υπόλοιπους ήταν τόσο μεγάλο, ώστε ενισχύονταν συμπεριφορές, όπως αυτές του Λέων, αλβανικής καταγωγής, που θεωρούσε τον εαυτό του υπέρτερο όλων, υποτιμώντας τους συμμαθητές του ή αισθήματα αποξένωσης από το σχολείο και τους συμμαθητές, όπως αυτά καταδεικνύονται στην αφήγηση της Δέσποινας που ακολουθεί. Η Δέσποινα είναι η Ελληνίδα μαθήτρια με την υψηλότερη επίδοση στην τάξη. Το σχολείο “σκουπιδοτενεκές” (Θεριανός, 2008) που γίνεται αποδέκτης των παιδιών με χαμηλές επιδόσεις, των μαθητών με ξένη καταγωγή και κάθε είδους πρόβλημα, αποτελεί τροχοπέδη στην πορεία των μαθητών και συντελεί στην υποβάθμιση της σχέσης που αναπτύσσουν με το σχολείο.

Θα ήθελα να αλλάξω γενικώς το σύστημα. Για παράδειγμα οι τάξεις που έχουν πάρα πολλούς διετείς, που μένουν πάρα πολλά χρόνια, που κάνουν πάρα πολλές απουσίες, να πηγαίνουν σε νυχτερινά Γυμνάσια. Σ’ ένα νυχτερινό Γυμνάσιο που είναι πιο εύκολο. Εντάξει αυτό δεν λέω ότι πρέπει οπωσδήποτε να γίνει. Να υπάρχουν (όμως) κάποια μέτρα, να μη μένει ένα παιδί εκατό χρόνια ας πούμε σε μια τάξη. Γιατί αυτό δε δείχνει ενδιαφέρον, κάτι πρέπει να γίνει μ’ αυτό το παιδί. Νομίζω ότι (το σχολείο) δεν (πρέπει να) είναι Γυμνάσιο για διετείς και τέτοια... (σιωπή). Αυτό θα ήθελα να αλλάξω... φυσικά είναι και άλλα. Όσο αφορά τώρα τους αλλοδαπούς μαθητές, κοιτάζτε... (βήχει για πρώτη φορά) δεν είμαι ρατσίστρια, πιστεύω ότι μερικοί αλλοδαποί μαθητές είναι καλύτεροι από τους Έλληνες, (βήχει ξανά) πολύ πιο καλοί μαθητές. Αλλά όταν... όμως είναι... πλειοψηφία μερικές φορές, εντάξει νομίζω ότι δεν είναι το πιο, δεν είναι νορμάλ πράγμα να αποτελούν πλειοψηφία. (...) Δεν είναι ότι θέλω να πηγαίνουν σε

ξεχωριστό σχολείο, να μην έχω καμία επαφή με άλλους μαθητές από άλλες χώρες. Απλά να μην είναι τόσο πάρα πολλοί, να μην είναι δηλαδή αυτός ο τόσο μεγάλος αριθμός, αυτό είναι το πρόβλημα... (...) Η μητέρα μου θεωρεί ότι δεν είμαι σε καλό σχολείο και μου λέει “Δέσποινα, στο Λύκειο θα πας στην Ελληνική Παιδεία, θα αλλάξεις περιβάλλον, θα δεις άλλα πράγματα τελείως διαφορετικά”. Νομίζω ότι η γνώμη των γονιών μου είναι ίδια με τη δικιά μου. Δέσποινα (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

7.2.2.2. Οι καθηγητές

7.2.2.2.1. Μια ουδέτερη σχέση

Οι μαθητές του τρίτου σχολείου σε ένα πρώτο επίπεδο αρθρώνουν έναν ωραιοποιημένο λόγο για τους καθηγητές και το σχολείο γενικότερα. Οι καθηγητές τους είναι ευγενικοί, βοηθητικοί, καλοί και ανοιχτοί στην επικοινωνία. Όταν όμως καλούνται με περαιτέρω διευκρινιστικές ερωτήσεις να τεκμηριώσουν την άποψή τους αυτή, να δώσουν παραδείγματα από τη δική τους εμπειρία, πέφτουν σε αντιφάσεις και η στρογγυλεμένη εικόνα που παρουσίασαν με παρρησία, αλλάζει. Από το λόγο τους απουσιάζουν εντελώς παραδείγματα καθηγητών του συγκεκριμένου σχολείου που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη μαθητική τους πορεία ή με τους οποίους διατηρούν υποστηρικτικές σχέσεις. Κανένας μαθητής δεν αναφέρθηκε σε εμπειρίες που τον έφεραν κοντά με κάποιον καθηγητή, που τον βοήθησαν να εκτιμήσει το παιδαγωγικό και διδακτικό του ρόλο ή που τον έκαναν να νιώσει στήριξη και ενθάρρυνση. Σ’ ένα δεύτερο επίπεδο κατά την αφήγησή τους αποκαλύπτεται ότι η στάση των καθηγητών απέναντι στους αδύνατους μαθητές δεν είναι διόλου ενισχυτική, καθώς αυτό που προκύπτει είναι ότι δεν υπάρχει καμία εξατομικευμένη στήριξη. Η στάση αυτή των παιδιών των μεταναστών δε μας εκπλήσσει, καθώς η έρευνα έχει καταδείξει ότι η γνώμη τους για το σχολείο, τη διεύθυνση και τους καθηγητές είναι γενικότερα θετική, σε αντίθεση με τους γηγενείς που εκφράζουν αμφίθυμα συναισθήματα και έχουν συνήθως αρνητική εικόνα για το σχολείο τους, τη διεύθυνση και τους καθηγητές (OECD, 2006). Διαπιστώνεται ότι τα παιδιά των μεταναστών σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές περιμένουν πολύ λιγότερα, για να εκφράσουν την ικανοποίησή τους.

Εντάξει οι καθηγητές... Αισθάνομαι πολύ άνετα μαζί τους και συζητάμε, όχι είναι πολύ καλοί. Δηλαδή όλοι οι καθηγητές που μου κάνουν εμένα μάθημα, είναι πολύ καλοί μαζί μου... Καρολίνα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Φωτεινή: Δεν έχω παράπονο να σας πω την αλήθεια, ούτε βλέπω στους καθηγητές ποιοι συμπαθούν ποιον, δεν έχω καταλάβει κάτι τέτοιο, δεν έχω ξεχωρίσει. Γιατί γενικώς μ' αρέσει και το σχολείο εδώ πέρα, μου αρέσει πάρα πολύ. (...)

Μ.Π.: Οι καθηγητές πιστεύεις ότι σε βοήθησαν ή όχι;

Φωτεινή: ...Με βοήθησαν. Όταν έκανα πρώτη φορά τη δευτέρα Γυμνασίου όχι. Όταν έκανα δεύτερη φορά τη δευτέρα, δεν πήρα βοήθεια, απλά έβαλα στόχο να περάσω και πέρασα, πιστεύω με την αξία μου.

Μ.Π.: Τελικά δε σε βοήθησαν.

Φωτεινή: Όχι τόσο...

Μ.Π.: Πώς λειτουργούσαν στην τάξη;

Φωτεινή: Σαν καθηγητές τίποτα παραπάνω...

Μ.Π.: Τι εννοείς;

Φωτεινή: Δεν είχαν δεθεί κατά τη γνώμη μου με τα παιδιά όσο θα 'πρεπε. Έτσι το πήρα. Εγώ προσωπικά δεν ένιωσα κάτι παραπάνω, μόνο το μάθημα, αυτό, τίποτε άλλο.

Μ.Π.: Πώς λειτούργησε σε σένα αυτό;

Φωτεινή: Ήθελα να διαβάσω, διάβαζα, αλλά... δεν είχα αυτό το πάθος για το μάθημα.

Φωτεινή (17 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Εντάξει νιώθεις καλύτερα (στην Αλβανία), γιατί είναι Αλβανός ο καθηγητής που σου κάνει, ενώ εδώ είναι Ελληνίδα θες, δε θες... (...) Επειδή είμαι Αλβανίδα εγώ το έχω αυτό μέσα μου, δεν μπορώ να πάω σε κάποιον καθηγητή και να του πω αυτά που νιώθω. Ας πούμε νιώθω λίγο πιο κατώτερη και ξέρω ότι αν ας πούμε

πάω και του πω αυτά που νιώθω ή ας πούμε ότι δε συμφωνώ με κάτι που κάνει, πιστεύω ότι... αφού θα φύγω, θα αρχίζει να με κοιτάει με κακό μάτι. Και αυτό δεν το θέλω. Γι' αυτό κρατάω ήπιους τόνους με όλους τους καθηγητές μου. Έρχομαι διαβασμένη, τελειώνω το μάθημα και τόσο. Δε θέλω να τους προκαλέσω την αντιπάθειά τους... Παμίνα (16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

7.2.2.2.2. Η πρακτική του διαχωρισμού

Οι μαθητές του τρίτου σχολείου δε διατηρούν υποστηρικτικές σχέσεις με τους καθηγητές τους, αλλά ούτε και αναφέρουν σημαντικά προβλήματα ή αντιδικίες μαζί τους. Πρόκειται, όπως προαναφέραμε, για μια ουδέτερη σχέση που δεν ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα, ούτε και προάγει τη σχέση τους με το σχολείο. Όταν ρωτήσαμε τα παιδιά των μεταναστών για τη στάση των καθηγητών απέναντί τους σε σχέση με τη διαφορετική τους καταγωγή, δεν αφηγήθηκαν κάτι αξιοσημάντο, επαναλαμβάνοντας ότι δεν υπάρχουν προβλήματα. Μόνο η Παμίνα, αφηγήθηκε ένα περιστατικό στην αρχή της χρονιάς με την καθηγήτρια των Θρησκευτικών, η οποία διαχωρίζοντας χριστιανούς και μη χριστιανούς στη σχολική τάξη, τόνισε ότι το μάθημα θα στηρίζεται περισσότερο στους πρώτους. Βέβαια, όπως διατείνεται η μαθήτριά, αυτό συνέβη στην αρχή της χρονιάς και στη συνέχεια, όταν της έγραψε το πρώτο 20 “*άρχισε λίγο περισσότερο να μου δίνει σημασία και κανονικά μου συμπεριφέρεται όπως όλα τα παιδιά, δεν υπάρχει καμιά διάκριση τώρα*”. Κατά τη γνώμη μας πολλές φορές οι καθηγητές βρίσκονται σε αμηχανία μπροστά στις πολυπολιτισμικές τάξεις και ειδικά στο μάθημα των Θρησκευτικών του Γυμνασίου που αποτελεί μάθημα της Ορθόδοξης πίστης και παράδοσης, αυτή η αμηχανία πρέπει να είναι ακόμη εντονότερη.

Στα θρησκευτικά, όταν κάποιος δεν είναι βαπτισμένος, λένε ότι δεν μπορεί να κάνει το μάθημα των Θρησκευτικών, γιατί δεν είναι χριστιανός, δεν πιστεύουν και όλα αυτά. Ενώ... όλοι είμαστε το ίδιο, είμαστε ίσοι, δεν υπάρχει διάκριση. Η καθηγήτρια που ήρθε δηλαδή μας ρωτούσε το πρώτο πράγμα το όνομά μας, από πού είμαστε και αν είμαστε χριστιανοί Έλληνες, εντάζει αυτό... Και όταν της λέγαμε ότι δεν είμαστε βαπτισμένοι, λίγο εντάζει, εσείς δεν πιστεύετε τόσο πολύ, το μάθημα δε θα στηρίζεται τόσο πολύ σ' εσάς... Όταν ακούει το όνομα Γιώργος, Κατερίνα είναι εντάζει καταλαβαίνει ότι είναι βαπτισμένοι. Όταν ακούει ένα

όνομα όπως Ίβνα καταλαβαίνει και ρωτάει το πρώτο πράγμα από πού είσαι και αν είσαι βαφτισμένη. (...) Όταν μπήκε στην τάξη άρχισε να ρωτάει ποιος είναι Έλληνας και ποιος είναι Αλβανός και εκεί ένιωσα πολύ άσχημα, γιατί να υπάρχει ο διαχωρισμός ανάμεσα σε Έλληνες και Αλβανούς, όλοι το ίδιο είμαστε. Παμίνα (16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

7.2.2.3. Η πρακτική της αποβολής των ευθυνών

Οι συζητήσεις με τους καθηγητές ανέδειξαν μια αρνητική εικόνα για τη σχολική μονάδα, η οποία ήταν εστιασμένη στις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών. Η μόνη αποτίμηση στην οποία προέβησαν οι καθηγητές με τους οποίους μιλήσαμε, ήταν η αξιολόγηση των μαθητών με κριτήριο τη βαθμολογική κλίμακα, της οποίας οι εν λόγω μαθητές καταλάμβαναν τις τελευταίες θέσεις, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους. Η εστίαση αποκλειστικά στους μαθητές και τις ελλείψεις τους, αποτελεί μια πρακτική προβολής και μετάθεσης στον πιο αδύναμο των ανεπαρκειών ενός ολόκληρου συστήματος, της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας εν προκειμένω. Οι συζητήσεις που είχαμε με καθηγητές του σχολείου κινήθηκαν σε όλες τις περιπτώσεις στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών και στο δύσκολο ρόλο που καλούνται να εκπληρώσουν οι καθηγητές στο συγκεκριμένο σχολείο. Επιπλέον μέσα από τα λόγια των καθηγητών λανθάνει η πρόθεση να καταστεί σαφές ότι οι ίδιοι δεν ευθύνονται για το χαμηλό επίπεδο που κυριαρχεί στο σχολείο. Εν τη ρύμη του λόγου τους ρητά κατονομάζουν τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών. Το Δημοτικό σχολείο που δεν προετοίμασε κατάλληλα τους μαθητές και ήρθαν “καταδικασμένοι” στο Γυμνάσιο, καθώς και η οικογένεια που δεν ενδιαφέρεται ή δεν μπορεί να βοηθήσει. Χαρακτηριστική είναι η πρακτική απόδοσης των ευθυνών στους άλλους. Οι καθηγητές κακίζουν τους δασκάλους, ακόμη και ο διευθυντής τον προϊστάμενο, σαν να μην έχει ο ίδιος καμία ευθύνη της σχολικής μονάδας που διευθύνει –η κυρία Μαραβέγια, καθηγήτρια πληροφορικής, τόνισε την ανεκτικότητα του διευθυντή χαρακτηρίζοντάς τον ως μαθητοπατέρα-. Στην αλυσίδα αποποίησης των ευθυνών όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου θέσης, καθηγητές και διευθυντές, έχουν κάποιον να επιδείξουν, ο οποίος βρίσκεται υψηλότερα ή χαμηλότερα. Εντούτοις η καλή σχέση με το σχολείο προάγεται μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπου κάθε μέλος αναλαμβάνει υπεύθυνα το δικό του ρόλο.

Εδώ έρχεται όλη η σαβούρα. Δουλεύεις με τρία παιδιά σε κάθε τάξη. Οι γονείς δεν έρχονται πια να ρωτήσουν για τα παιδιά τους. Δεν έχουμε πια μαθητές, αν δεν υπήρχαν και οι αλλοδαποί θα είχε κλείσει το σχολείο. Παλιά νομίζαμε ότι έφταιγε το γεγονός ότι το σχολείο ήταν απογευματινό. Εδώ όμως και τέσσερα χρόνια είναι πρωινό. Κ. Παπαβρανούσης (μαθηματικός).

Μερικά δεν ξέρουν να γράφουν ούτε το όνομά τους, έρχονται από το Δημοτικό και δεν ξέρουν ελληνικά. Πολλές φορές αναρωτιέμαι τι κάνω εδώ. Το επίπεδο είναι πολύ χαμηλό. Στο ιδιωτικό τουλάχιστον θα νιώθεις ότι κάνεις κάτι. Οι γονείς δουλεύουν και αφήνουν τα παιδιά τους εδώ, δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο. Κάποιοι είναι διετείς, δίνουμε απολυτήριο, τους περνάμε χωρίς να ξέρουν. Μερικοί καθηγητές νομίζουν ότι έτσι κάνουν καλό στα παιδιά. Κ. Φωτιάδου (καθηγήτρια Γαλλικών).

Αν το σπίτι δε βοηθάει τι περιμένεις; Όσοι έρχονται δουλεμένοι από το Δημοτικό προχωρούν, οι άλλοι... Κ. Αλευρά (φιλόλογος).

Εδώ είναι λούφα. Μόνο στο φιλότιμο του καθηγητή. Κανείς δεν ελέγχει, ούτε ο προϊστάμενος, ούτε κανείς. Έτσι είναι τα πράγματα. Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών δουλεύουν πολύ, συνήθως δεν έρχονται. Αν κάποιος γονέας κάνει παράπονα του λέμε να πάρει το παιδί του. Όλοι οι καλοί μαθητές πάνε στο Πειραματικό. Ο χρόνος περνά, αν υπάρχει κάποιος φιλότιμος καθηγητής, κάνει κάτι, διαφορετικά οι μαθητές ακολουθούν την πορεία τους, χωρίς κανείς να προσπαθεί κάτι να αλλάξει. Καλός είναι ο καθηγητής που κάνει το μαθητή του 8 να γίνει του 14 και όχι αυτός που είναι του 18 και γίνεται 19. Αυτός δε χρειάζεται τον καθηγητή, τα μαθαίνει και μόνος του από το βιβλίο. Κ. Κυρίμης (διευθυντής)

7.2.3. Σε επίπεδο γνωστικό

7.2.3.1. Οι συνθήκες του μαθήματος

Σύμφωνα με τις αφηγήσεις των μαθητών οι συνθήκες του μαθήματος κάθε άλλο παρά ευνοούν την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Όπως διατείνονται στις συνεντεύξεις τους, η “ρουτίνα” του μαθήματος στην τάξη διασκεδάζεται με μια σειρά από συμπεριφορές που έχουν ως στόχο να ανατρέψουν τη μονοτονία της μετωπικής διδασκαλίας και να προκαλέσουν την ευθυμία και τα γέλια των μαθητών. Δεν

πρόκειται για ακραίες συμπεριφορές που οδηγούν σε μετωπική σύγκρουση μαθητών – καθηγητών, γι' αυτό και οι καθηγητές παρουσιάζονται ανεκτικοί νομιμοποιώντας κατά κάποιο τρόπο τις συμπεριφορές αυτές ως εφηβικές παρορμήσεις. Ανεξάρτητα από το κίνητρο αυτής της στάσης, που ενδέχεται να είναι η ανεκτικότητα, η αδιαφορία, ή η παραίτηση των καθηγητών, τα μικρά αυτά περιστατικά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας είναι αρκετά, ώστε να αποσπάσουν την προσοχή μαθητών και καθηγητών και να ακυρώσουν το μάθημα. Η “ζωηράδα” των μαθητών, καθώς και η ανεκτικότητα των καθηγητών αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, είναι η απάντηση στη διαξαγωγή ενός μαθήματος που πόρρω απέχει από τις προσδοκίες και των δύο πλευρών. Οι μαθητικές αλλά και οι καθηγητικές πρακτικές αποτελούν εφήμερες στρατηγικές που στόχο έχουν την ολοκλήρωση του μαθήματος με τις λιγότερες δυνατές απώλειες. Πρόκειται για ένα κρυφό συμβόλαιο παραίτησης ανάμεσα σε μαθητές και καθηγητές, οι οποίοι αποδέχονται, η κάθε πλευρά για τους δικούς της λόγους, τους όρους αυτούς στη σχολική τάξη.

Χτυπάνε τους τοίχους πάντα (οι μαθητές), είναι πώς να το πω ένας τρόπος επαφής των δύο τάξεων. Πάντα συμβαίνει αυτό σε όλα τα μαθήματα. Έχουν υπάρξει και θέματα αποβολών γι' αυτά τα πράγματα. Πολλά γίνονται στις τάξεις. Όλοι τα ξέρουνε, γιατί όλοι έχουν περάσει από τα θρανία. Είναι ένας τρόπος ευχαρίστησης των μαθητών και βγαίνεις από τη ρουτίνα. Μπορεί να ψιλοβριστούμε, να ρίζουμε καμιά σφαλιάρα, να πούμε κανένα ανέκδοτο, να πετάξουμε καμιά κιμωλία στον καθηγητή, καμιά σαΐτα ή μπλάνκο στην τσέπη του καθηγητή, έτσι για την πλάκα. Ο καθηγητής συνήθως το παίρνει αρνητικά, αλλά μετά, αν πει ο μαθητής συγγνώμη, τον συγχωρεί τις περισσότερες φορές. Υπάρχουν όμως φορές που επιβάλλει ποινή. Λέων (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Είναι μερικοί καθηγητές που με το που μπαίνουν στην τάξη, βαράμε όλοι προσοχή. Δεν κουνιέται μύγα και έτσι πιστεύω γίνεται καλύτερα το μάθημα, γιατί προσέχουμε, ούτε μιλάμε με το διπλανό μας ούτε τίποτα. Είναι και μερικά μαθήματα, που δεν είναι και τόσο σοβαρά για μένα και για τ' άλλα παιδιά και κάνουμε μερικές φορές πλάκα. Είναι ωραία πάντως, γίνεται ωραία το μάθημα. Είναι πώς το έχουν αντιληφθεί τα παιδιά το μάθημα. Άμα δεν τους ενδιαφέρει κάνουνε χαζομάρες. Έχουμε π.χ. το σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό που

δεν παίρνουμε βαθμό, δε βαθμολογούμαστε και κάνουν ό,τι θέλουν τα παιδιά, ενώ αυτό θα μας βοηθήσει, για να διαλέξουμε στο Λύκειο. Είναι μερικά μαθήματα, που, όταν μπαίνει βαθμός, είμαστε... Βαγγέλης (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

7.2.3.2. Η ποιότητα του μαθήματος

Μέσα από τις μαθητικές συνεντεύξεις το μάθημα στο τρίτο σχολείο φαίνεται να αποτελεί μια διεκπεραιωτική διαδικασία, χωρίς κάτι το αξιοσημάντο ή ενδιαφέρον. Οι μαθητές στις αφηγήσεις τους προσπερνάνε αδιάφορα τη σχετική ερώτηση, σαν να μην έχουν κάτι να προσθέσουν ή να σχολιάσουν επ' αυτού. Μόνο οι μαθητές που έχουν γνωρίσει στη σχολική τους ιστορία διαφορετικά διδακτικά παραδείγματα, κρίνουν τη μαθησιακή διαδικασία του εν λόγω σχολείου και νοσταλγούν τις γόνιμες μαθησιακές εμπειρίες που έχουν βιώσει και τη σχέση με τη γνώση που έχουν αναπτύξει σε άλλα σχολικά περιβάλλοντα. Οι μαθητές αυτοί, έχοντας μέτρο σύγκρισης μπορούν να αποτιμήσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές των καθηγητών τους και αντιλαμβάνονται πόσο αυτές υπολείπονται σε σχέση με άλλα παιδαγωγικά παραδείγματα. Οι περισσότεροι μαθητές δεν εκφράζουν κρίση για την ποιότητα του μαθήματος, είτε από άγνοια μιας γόνιμης και δημιουργικής μαθησιακής διαδικασίας, είτε επειδή θεωρούν ότι οι ίδιοι ευθύνονται για τη σχολική τους αποτυχία και όχι το μάθημα που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

Εδώ από ό,τι έχω καταλάβει είναι περισσότερο του να μάθεις, με την έννοια να μάθεις απέξω. Πολλοί καθηγητές μπορεί να σου λένε θεωρητικά, είμαι κατά της παπαγαλίας, τι βλακείες κάναν παλιά και να έρχονται το πρωί και να σε εξετάζουν. Τι ξέρεις, το ένα το άλλο. Κρατάμε σημειώσεις, όχι σημειώσεις, λέει ο καθηγητής και τα γράφουμε εμείς και μετά τα μαθαίνουμε απέξω. Αυτό δε γινόταν στην Ικαρία, δε μαθαίναμε κανένα μάθημα απέξω. Μαρίνα (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

Θα άλλαξα τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά διδάσκονται. Να τα διδάσκουν δηλαδή με πιο καλό τρόπο. Τώρα αυτό είναι γενικό για όλα τα σχολεία, θα άλλαξα τα βιβλία τα σχολικά. Για παράδειγμα όπως κάνουν τα μαθήματα στα φροντιστήρια και στα ιδιωτικά σχολεία, δηλαδή να δείχνουν περισσότερο

ενδιαφέρον... Να το εξηγούν πολλές φορές, να τα λένε πιο ξεκάθαρα, να τα καταλαβαίνει ο μαθητής, να τα μάθει. Δέσποινα (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

Οι τάξεις εδώ δε μου αρέσουν καθόλου (τονίζει). Εκεί (στην Ουκρανία) ήταν πιο ωραία, είχαμε μέσα λουλούδια στην τάξη, ήταν πιο καθαρά, κουρτίνες δεν είχαμε όλες ίδιες η κάθε τάξη. Τα παιδιά ήθελαν η τάξη τους να είναι σαν το σπίτι, να νιώθουν στο σχολείο καλά, στους διαδρόμους βάζανε ανακοινώσεις, αφίσες. Οι μαθητές κάνανε εργασίες, περιοδικά και όλα αυτά, οι τάξεις ήτανε πολύ πιο φιλικές... Εκεί είχανε πιο χαρούμενα χρώματα, πολλά έτσι. Εδώ πέρα όμως δε μου αρέσει πολύ... Έρχεσαι στην τάξη και λες είναι σαν τη φυλακή... Επίσης να κάνουμε και τις γιορτούλες έτσι να είναι πιο χαρούμενα. Να κάνουμε και τις εθνικές γιορτές, αλλά να κάνουμε και άλλες, ας πούμε γιορτή του σχολείου, γιορτή του καθηγητή, που στην Ουκρανία είχαμε. Εδώ δεν ξέρω αν έχει. Εδώ που έχουνε παγκόσμια μέρα των ζώων και όλα αυτά να κάνουμε σκιτσάκια και όλα αυτά, τέτοια... Ναταλία (16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

Αξίζει να παραθέσουμε ακέραια την εμπειρία μιας μαθήτριας, που αναδεικνύει με τον πιο εύγλωττο τρόπο πώς οι διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές του καθηγητή μπορούν να καλλιεργήσουν μια γνήσια σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό και να μεταμορφώσουν τη σχολική τάξη σε πεδίο αναστοχασμού, κριτικής και διαλόγου. Η μαθητική αυτή εμπειρία αναδεικνύει επίσης πώς οι παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν την αυτενέργεια των μαθητών, την προσωπική έκφραση, τη βιωματική μάθηση, τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και τις πολλαπλές νοημοσύνες ενισχύουν τη σχέση του μαθητή με τη γνώση και το σχολείο. Η εμπειρία της μαθήτριας προέρχεται από προηγούμενο σχολικό περιβάλλον.

Είχαμε μια θεολόγο καταπληκτική, δεν ήταν με την έννοια της θεολόγου, το ότι θα ρθει να σου πει για τη θρησκεία, να μάθεις. Καταρχήν, όταν πήγαμε στην πρώτη Γυμνασίου, κανείς δεν πίστευε ότι υπάρχει Θεός. Μας έπιασε λοιπόν και μας μίλησε λογικά, αλλά όχι με την έννοια, υπάρχει Θεός, έγιναν αυτά και αυτά. Θυμάμαι ακόμα ένα μάθημα, μας λέει, προσπαθήστε να φανταστείτε ότι είσαστε δίπλα σ' ένα πρωτόγονο άνθρωπο και προσπαθήστε να του εξηγήσετε πώς είναι ένα αεροπλάνο. Το φτιάξαμε εμείς και λέγαμε είναι ένα πουλί, μπαίνεις μέσα στην κοιλιά του, σε πηγαίνει όπου θέλεις και μας λέει κάπως έτσι ήταν και με το Θεό, μην περιμένετε ότι έπλασε τον Αδάμ και την Εύα έτσι. Απλώς τα εξηγεί έτσι η θρησκεία, επειδή οι άνθρωποι δεν μπορούσαν να τα καταλάβουν, σαν

παραμυθάκι. Λίγο λίγο στα τρία χρόνια αρχίσαμε να πιστεύουμε κάποια πράγματα, μαθαίναμε κιόλας, κάναμε και την πλάκα μας, βλέπαμε ταινίες. Είχε κάνει κάτι σαν πείραμα και όλη τη χρονιά διάλεγε από μία ταινία σε κάθε τάξη και την έβαζε στο τέλος του μαθήματος. Σε κάθε μάθημα μάς έβαζε και βλέπαμε ταινία, την ίδια ταινία όλη τη χρονιά. Τη βλέπαμε λίγο λίγο και στο τέλος τη συζητάγαμε. Ήταν συνήθως κοινωνικά θέματα. Με μας δεν κατάφερε ποτέ να γίνει αυτό, γιατί κάναμε φασαρία και δεν προλάβαιναμε να δούμε την ταινία, βλέπαμε λίγο πού και πού. Αυτή η θεολόγος έφυγε λίγο πριν φύγω εγώ, για να πάει να διδάξει σε Πανεπιστήμιο στη Γερμανία. Και όταν έφυγε όλη η τάξη έκλαιγε, ήμασταν δεμένοι μαζί της. Δεν ήταν σαν τους άλλους καθηγητές, που ήταν είκοσι χρονών, που ξέρανε πάνω κάτω την ηλικία. Ήταν γύρω στα τριανταπέντε, σαράντα, αλλά παρόλ' αυτά ήξερε τα παιδιά, ήξερε πώς σκεφτόμαστε. Και να μη μιλάγαμε, μόνο και μόνο να μας έβλεπε μέσα στην τάξη ήξερε ότι είναι στενοχωρημένη αυτή η μαθήτριά, είναι φουρτουνιασμένη. Παλιά ήταν διευθύντρια σ' ένα σχολείο με παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μας έλεγε το μάθημα όχι σαν παραμύθι, όχι όπως το λέει το βιβλίο. Μας έλεγε το μάθημα με δικά της λόγια και λόγια, που να μπορούμε να τα καταλάβουμε. Όπως μιλάμε εμείς. Είχε υπολογιστή και μας έφτιαχνε διάφορες εργασίες, φυλλάδια. Μας έφερνε διάφορα βιντεάκια στον υπολογιστή ανάλογα με το θέμα μας κάθε φορά, η αγάπη προς τους ανθρώπους, τα διάφορα συναισθήματα. Μια φορά δεν κάναμε μάθημα, για να συζητήσουμε για την εφηβεία. Μας είπε για το πώς θα αλλάξει τώρα η συμπεριφορά μας, που θα δυσκολευτούμε και θα τα βλέπουμε όλα στενάχωρα. Και τώρα ήρθα εδώ και κάνουμε το μάθημα των Θρησκευτικών κλασικά, το μαθαίνουμε απέξω, κάνουμε ασκήσεις, που ασκήσεις δεν είχα κάνει ποτέ στη ζωή μου, κάναμε μόνο τα φυλλάδια. Δεν πρέπει να έχω κανένα μαζί μου τώρα... (ψάχνει). Είχε συνήθως εικόνες και τις σχολιάζαμε, είχε διάφορα ποιήματα, που είχαν γράψει και τα σχολιάζαμε. Μέχρι και λέξεις μπορούσαμε να σχολιάσουμε. Τι ρόλο παίζει η φωτιά στη θρησκεία, τι μπορεί να συμβολίζει. Μας είχε πει μια φορά να γράψουμε ένα γράμμα, διάφορα. Δε σου έδινε την εντύπωση ότι ήταν άσκηση. Μας είχε βάλει να γράψουμε ποιήματα, να ζωγραφίσουμε. Μαρίνα (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

7.2.3.3. Συντήρηση και αποστροφή στην καινοτομία

Η σχολική τάξη αποτελεί σε μεγάλο βαθμό το αυτόνομο βασίλειο του καθηγητή, με αποτέλεσμα το μάθημα ανεξάρτητα από το αναλυτικό πρόγραμμα ή το σχολικό εγχειρίδιο να προσαρμόζεται στις δικές του διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές. Είναι άξιο λόγου πώς καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, που προάγουν τη βιωματική μάθηση, τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, τη μάθηση μέσω της ανακάλυψης και την αυτενέργεια, μπορούν να εξοβελιστούν από τη σχολική τάξη ακόμα και όταν το αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο επιτάσσουν αυτόν τον προσανατολισμό. Ακόμη περισσότερο είναι άξιο απορίας πώς είναι δυνατό να πεισθούν και οι μαθητές για το ανούσιο των εν λόγω πρακτικών, οι οποίες όχι μόνο ενισχύουν τη σχέση των μαθητών με τη γνώση, αλλά και ευρύτερα τη σχέση τους με τη μαθησιακή διαδικασία και το σχολείο. Στην τρίτη σχολική μονάδα, με εξαίρεση το παράδειγμα μιας καθηγήτριας, οι μαθητές δε συμμετείχαν σε διαθεματικές εργασίες, δεν υπήρχαν δράσεις περιβαλλοντικής αγωγής, αγωγής υγείας ή άλλου είδους δημιουργική ενασχόληση των μαθητών με στόχο την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της γνώσης μέσα από πολλαπλά πρίσματα. Η συντηρητική αυτή διδακτική κουλτούρα που αποστρέφεται κάθε καινοτόμο εκπαιδευτική δράση κατέστη σαφής στο μάθημα της Γλώσσας, όπου τα βιβλία είναι προσαρμοσμένα στις νέες γλωσσολογικές κατευθύνσεις, που προτάσσουν την κειμενοκεντρικότητα, την επικοινωνιακή κατάσταση και τον προφορικό λόγο, ενώ μεθοδολογικά εξαιρούν τη μέθοδο project. Χαρακτηριστική είναι η στάση της φιλόλογου κυρίας Αλευρά, που επιμένει να διδάσκει, όπως έχει συνηθίσει, χλευάζοντας τις νέες μεθόδους και η στάση της Δέσποινας, αριστούχου μαθήτριας της τάξης, η οποία αποστρέφεται επίσης μετά βδελυγμίας τις διαθεματικές εργασίες.

Υπάρχει μεγάλο πρόβλημα με τα καινούρια βιβλία, είναι ελεϊνά, χυδαία, απαράδεκτα. Δεν αρέσουν στα παιδιά. Τα γράφουν άνθρωποι που δεν έχουν μπει ποτέ σε τάξη. Εγώ κάνω το μάθημα, όπως νομίζω εγώ. Έχω καταργήσει το βιβλίο της Γλώσσας και έχουμε τετράδιο Συντακτικού και Γραμματικής. Κ. Αλευρά (φιλόλογος).

Για παράδειγμα εμένα μου αρέσει πολύ το μάθημα της Γλώσσας, αλλά έτσι όπως είναι το βιβλίο, το μάθημα της Γλώσσας... δε μου αρέσει. Δε μου τραβάει τόσο το ενδιαφέρον, ενώ μου αρέσει η Γλώσσα. Τα βιβλία... δεν είναι πιστεύω καλά. Θα μπορούσε να έχει καλύτερη διάταξη της ύλης. Για παράδειγμα οι νέες

διαθεματικές εργασίες που έχουν τα βιβλία, τα project, δεν πιστεύω ότι θα μας μάθουν κάτι αυτά. Αυτά είναι πράγματα όχι για το Γυμνάσιο, αλλά για μετά, για το Πανεπιστήμιο. Ενώ τώρα το να εισάγουν project στο Γυμνάσιο δε νομίζω να ωφελήσει σε κάτι. Καλύτερα να έχουν άλλη διάταξη της ύλης, να μας μαθαίνουν γραμματικά φαινόμενα, άλλα πράγματα... Οι διαθεματικές εργασίες είναι δύσκολες και περιττές, δε χρειάζονται. Δέσποινα (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

7.2.3.4. Διδακτικές και παιδαγωγικές εξαιρέσεις

Όπως στην πρώτη σχολική μονάδα, έτσι και στην τρίτη υπάρχουν καθηγητές που διαφοροποιούνται στις διδακτικές και παιδαγωγικές τους πρακτικές από το σύνολο. Καθηγητές που δουλεύουν εντάσσοντας τους μαθητές ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία και στοχεύουν στη βιωματική μάθηση μέσω της ανακάλυψης. Είναι η περίπτωση της φιλόλογου-ιστορικού κυρίας Απέργη, η οποία, όπως μας ενημέρωσε, διδάσκει στην τρίτη Γυμνασίου το “υλικό της Κουλούρη” και αναθέτει στους μαθητές εργασίες που αφορούν τα ιστορικά γεγονότα όπως διαδραματίστηκαν όχι μόνο στον ελληνικό χώρο, αλλά και στις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών. Η ίδια διδάσκει επίσης το μάθημα της Ιστορίας σε τμήμα του Πανεπιστημίου και όπως κατέθεσε, το σχολείο αυτό αποτελεί ένα πεδίο μελέτης για το πώς μπορεί να διδαχθεί το μάθημα της Ιστορίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Αναφέρθηκε επίσης σε παλαιότερη εργασία των μαθητών με θέμα τις προσφυγικές πολυκατοικίες της συνοικίας, την οποία μάλιστα παρουσίασαν και σε γνωστό τηλεοπτικό κανάλι. Επίσης η καθηγήτρια της Μουσικής αποτελεί διαφορετικό παράδειγμα στην προσπάθειά της να “διαπαιδαγωγήσει” τους μαθητές και όχι απλά να “κάνει το μάθημά της”. Παράλληλα η εν λόγω καθηγήτρια είναι η μόνη που έχει οργανώσει στο σχολείο μια μαθητική ομάδα, αυτή της χορωδίας.

Μ’ αυτή τη δασκάλα που είμαστε, έχουμε αναλάβει και εργασία. Να βρούμε πληροφορίες για την Αλβανία, όλα τα παιδιά της Αλβανίας και οι Έλληνες για την Ελλάδα. Έχουμε χωριστεί. Μας ρωτούσε πώς θέλουμε να ‘μαστε για την Ελλάδα, την Αλβανία, τη Βουλγαρία, τη Ρωσία, για όλες τις χώρες των Βαλκανίων και όποιος ήθελε πήγαινε για την Ελλάδα και Αλβανός, αν ήτανε, να βρει πληροφορίες για την Ελλάδα, την Αλβανία, ό,τι θέλαμε. Εγώ είμαι στην Αλβανία,

αν και δεν ξέρω καθόλου, προσπαθώ δηλαδή να μάθω, δεν ξέρω τίποτα. Θα πάει η μαμά μου Αλβανία και της έχω ζητήσει να μου φέρει βιβλία. Παμίνα (16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Μισό λεπτάκι... είναι καθηγητές που ενδιαφέρονται για τα παιδιά. Όχι μόνο με αυτά που τους λένε, αλλά και με προσωπικό παράδειγμα, με τα λεγόμενά τους, με τον τρόπο που διδάσκουνε. Προσπαθούν να κάνουν τα παιδιά καλύτερα, να τα διαπαιδαγωγήσουν καλύτερα. Να σας πω ένα παράδειγμα, καθηγητές που είναι ειδικευμένοι σ' ένα τομέα που αγαπάνε πάρα πολύ, για παράδειγμα η καθηγήτρια της Μουσικής αγαπάει πολύ τη μουσική και προσπαθεί μέσα από τη μουσική να κάνει τα παιδιά καλύτερα. Δέσποινα (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

7.2.3.5. Μαθητές σε σχολική αποτυχία

Το επίπεδο Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών του τρίτου σχολείου είναι πολύ χαμηλό και αυτό εκλαμβάνεται ως μια παγιωμένη κατάσταση που κληροδοτήθηκε από την προηγούμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και την οικογένεια. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια αλλαγών στη σχολική πορεία των μαθητών. Η πρόοδος του μαθητή προϋποθέτει και την προσδοκία του καθηγητή ότι με την προσπάθεια μπορεί να τα καταφέρει. Οι προσδοκίες που τρέφουν οι καθηγητές για τους μαθητές τους είναι τόσο σημαντικές, ώστε καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών. Το φαινόμενο αυτό της αυτοεκπληρούμενης προφητείας κατέδειξαν με ενάργεια οι Rosenthal & Jacobson (1968). Ως εκ τούτου η θεώρηση ότι τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών είναι εξωγενή, δεν άπτονται δηλαδή της δουλειάς του καθηγητή, οδηγεί στην απαλλαγή του διδάσκοντος από κάθε ουσιαστική προσπάθεια άρσης της εν λόγω κατάστασης. Όπως αφηγείται ο Λέων, οι καθηγητές αναλίσκονται σε συμβουλές προς τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, οι οποίες δεν επιφέρουν όμως καμία ουσιαστική αλλαγή στη μαθητική πορεία των αδύνατων μαθητών. Ο Λέων με τις αποσκευές του απλού μαθητή, διατυπώνει την πορεία που θα έπρεπε να ακολουθήσει ο καθηγητής, για να βοηθήσει τους μαθητές που βρίσκονται σε σχολική αποτυχία: ενθάρρυνση, συνεργασία με τους γονείς και εξατομικευμένη διδασκαλία.

Κάτι που θα περίμενα είναι οι καθηγητές να ενθαρρύνουν τους κακούς μαθητές να γίνουν καλύτεροι. (...) Δίνουν συμβουλές, αλλά νομίζω ότι τον κακό μαθητή,

για να τον κάνεις καλό, δε χρειάζεται συμβουλή, χρειάζεται να κάτσεις πάνω από το κεφάλι του, να του πεις το ένα, να του πεις το άλλο. Με το να τους λες, θα μπουν από το ένα αυτί και θα του βγουν από το άλλο, δε θα δώσει σημασία, δε θα τον βοηθήσεις καν. Μη σας πω ότι θα τον βοηθήσει να χάσει την ώρα του μαθήματος, το οποίο θα χαίρεται. Πιστεύω ότι για να γίνει αυτό, (ο καθηγητής) μαζί με τους γονείς (πρέπει) να συνεργαστεί, για να τον φέρει στον ίσιο δρόμο. (...) Εγώ, αν ήμουν στη θέση του καθηγητή, πρώτα απ' όλα, αφού συνεργαζόμουν με τους γονείς του, θα το έκανα σα δικό μου παιδί. Λέων (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Υπάρχουν προβλήματα, δεν έχουν αφομοιώσει την ύλη που έχουμε, διότι δεν υπάρχει κάποιος άνθρωπος, ο καθηγητής δεν το κάνει πάντα αυτό. Είναι πάρα πολύ έξυπνα, έχουν τις δυνατότητες, αλλά πώς να το πω, αν δεν έχουν κάποιο κίνητρο... Έτσι έχουν ελλείψεις πάνω στα μαθήματα, πολλές ελλείψεις, μερικά παιδιά όχι όλα βέβαια. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες, ενώ έχουν πολύ μεγάλες δυνατότητες, κάνουν απουσίες διάφορα, καταλαβαίνετε τώρα... Δέσποινα (15 ετών, ελληνικής καταγωγής).

7.2.3.6. Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες

Γιατρός, οδοντίατρος, νηπιαγωγός, ψυχολόγος. Τα παιδιά των μεταναστών διατηρούν υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες που δε συνάδουν με τις επιδόσεις τους, αλλά συνδέονται περισσότερο με την επιθυμία τους για κοινωνική κινητικότητα, αλλαγή των όρων διαβίωσης και μια θέση κύρους στην ελληνική κοινωνία. Η Φωτεινή, αλβανικής καταγωγής, αν και διετής στη δευτέρα Γυμνασίου, θα ήθελε να ασκήσει το επάγγελμα της νηπιαγωγού και “να δεθεί με τα παιδιά”. Η Ναταλία, ουκρανικής καταγωγής, θα ήθελε το σχολείο να είχε ψυχολόγο, το επάγγελμα που επιθυμεί και η ίδια να ασκήσει, το οποίο όπως είπε “θέλει πολλές προσπάθειες, για να τα καταφέρω. Αλλά θα προσπαθήσω...”. Στις μαθητικές αφηγήσεις των παιδιών των μεταναστών εκφράζεται έντονα η επιθυμία να “ξεπεράσουν” τους γονείς τους, να επιλέξουν οι ίδιοι το επάγγελμα και όχι απλά να βρεθούν, όπως εκείνοι σε μια δουλειά σκεπτόμενοι αποκλειστικά το βιοπορισμό. Θέλουν να διαμορφώσουν οι ίδιοι την επαγγελματική τους πορεία, επιλέγοντας το επάγγελμα που τους ταιριάζει και μπορεί να τους προσφέρει ικανοποίηση και καταξίωση. Σίγουρα η οικονομική

ανεξαρτησία είναι σε προτεραιότητα. Όπως υπογραμμίζει ο Λέων, αλβανικής καταγωγής, “Για μένα το πρώτο θέμα είναι η οικονομία, γιατί είναι και η βάση το αν θα επιζήσεις, τι θα κάνεις στο μέλλον”. Είναι σαφές ότι επιλέγουν σπουδές, οι οποίες οδηγούν στην άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος και όχι ένα επιστημονικό ή καλλιτεχνικό πεδίο, που θα ταίριαζε στις κλίσεις ή τα ενδιαφέροντά τους. Στην επιλογή τους όμως αυτή ενυπάρχει ένας προσανατολισμός που είναι προσωπικός, δεν επιλέγουν τυχαία ένα επάγγελμα που μπορεί να τους προσδώσει μια θέση κύρους στην ελληνική κοινωνία. Γενικότερα η επιλογή του επαγγέλματος για τα παιδιά των μεταναστών έχει βαρύνουσα και συμβολική σημασία, καθώς αποτελεί ένα νέο ξεκίνημα, που τους επιτρέπει να διαχωρίσουν τη δική τους ζωή από αυτή των γονέων τους, η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις ταυτίζεται με στερήσεις, μεγάλο κόπο και υποτίμηση. Το επάγγελμα αποτελεί σημαίνον κλειδί και πέρασμα που θα καθορίσει όλη τη μετέπειτα ζωή τους.

Πρώτα απ’ όλα είναι το σχολείο. Να τελειώσω το Λύκειο και πιστεύω ότι αν συνεχίσω πανεπιστήμιο που θέλω, θέλω να σπουδάσω Ψυχολογία. Μου αρέσει. Και θέλω... να συνεχίσω. Μπορεί αυτά τα τρία χρόνια (του Λυκείου) που έρχονται να είναι τα πιο δύσκολα της ζωής μου, να έχω πολλές υποχρεώσεις πρώτα απ’ όλα στον εαυτό μου, αλλά εντάξει... Μετά θα είμαι ελεύθερη για όλη μου τη ζωή. Θα έχω άλλες πιέσεις, το να δουλεύεις (όμως) κάπου και να το κάνεις να σ’ αρέσει, είναι τελείως διαφορετικό από το να κάνεις κάτι που σε αναγκάζουν. Όχι αναγκάζουν τα φέρνει έτσι η ζωή δηλαδή. Είναι άλλο θέμα να δουλεύεις σα σερβιτόρα, να κερδίζεις κάτι για σένα... και άλλο να δουλεύεις σαν ψυχολόγος, που σ’ ευχαριστεί κιόλας. Εντάξει, όταν θα πάω πανεπιστήμιο... Μακάρι το εύχομαι, αλλά θέλω να πιστεύω ότι θα δουλεύω και εγώ να βγάζω κάποια χρήματα. Μετά αυτό που θα ’ρθει θα με δικαιώσει, θα κουραστώ 3, 4 χρόνια, αλλά εντάξει θα με δικαιώσει. Καρολίνα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Το επάγγελμα αποτελεί τόσο σημαντικό πέρασμα για τα παιδιά των μεταναστών, ώστε ενίοτε γίνονται μεγάλες θυσίες για την εκπλήρωση ενός μεγάλου ονείρου. Ο Γιώργος (αλβανικής καταγωγής) για παράδειγμα έφυγε από το σπίτι του στον Πύργο Ηλείας και εγκαταστάθηκε με τον αδελφό του και ένα φίλο στην Αθήνα, για να κυνηγήσει το όνειρό του. Από μικρός είχε πάθος με το ποδόσφαιρο, αλλά στην επαρχία δεν υπήρχαν οι δυνατότητες. Αντίθετα στην Αθήνα κατάφερε να μπει σε

ομάδα της Β' Εθνικής, στον Εθνικό Αστέρα Καισαριανής. Οι συνθήκες, όπως αφηγείται, είναι δύσκολες, η οικογένειά του τού λείπει και η συνύπαρξη με τον αδελφό του είναι προβληματική, όπως είπε χαρακτηριστικά «μερικές φορές στο πρώτο τρίμηνο κάπως με απειλούσε ότι θα με βάραγε, αν δεν έπαιρνα καλούς βαθμούς και δεν πέρναγα την τάξη». Εντούτοις τίποτα δεν τον καταβάλλει, δεν τον αποπροσανατολίζει από το στόχο του. Όταν συγκρίνει τη ζωή του με αυτή των γηγενών συνομηλίκων αποφαίνεται ότι «ούτε από το μυαλό τους δεν μπορούν να περάσουν όλα αυτά. Αυτοί ξέρουν μόνο να παίρνουν». Το ποδόσφαιρο αποτελεί το μεγάλο όνειρο και του Γιάννη (αλβανικής καταγωγής) ο οποίος παίζει στον Ολυμπιακό και μάλιστα με οικονομικές απολαβές. Δημοφιλής καταξιωμένος ποδοσφαιριστής με υψηλά εισοδήματα, αυτό είναι το όνειρο μαθητών που πλήττονται από τη σχολική αποτυχία, όπως ο Γιώργος, διετής στη Β' Γυμνασίου ή ο Γιάννης, ο οποίος αποβλήθηκε από το πρώτο σχολείο της έρευνας και έγινε δεκτός στο τρίτο. Μαθητές που ψάχνουν έναν εναλλακτικό τρόπο εκτός σχολείου, για να πραγματοποιήσουν τα μελλοντικά τους σχέδια και έχουν ως πρότυπο τον πετυχημένο Νίνι, ένα δεκαεφτάχρονο Αλβανό από τη Χειμάρρα, που παίζει στην ποδοσφαιρική ομάδα του Παναθηναϊκού. Βέβαια η οικονομική εξασφάλιση είναι κομβική προϋπόθεση. Τα παιδιά των μεταναστών δεν αιθεροβατούν, καθώς δεν υπάρχουν περιθώρια αποτυχίας. Για το λόγο αυτό, παράλληλα με το κυνήγι του μεγάλου στόχου, ο Γιάννης θα φοιτήσει σε τεχνικό λύκειο για ηλεκτρολόγος και ο Γιώργος σε νυχτερινό λύκειο δουλεύοντας παράλληλα στις γυψοσανίδες.

Αν δεν ήταν το ποδόσφαιρο, δε θα ερχόμουν (στην Αθήνα). Πιο πολύ για το ποδόσφαιρο. Προτιμούσα δηλαδή να παίζω μπάλα, παρά να κάθομαι στον Πύργο (Ηλείας)... Και εκεί μπάλα, αλλά δεν ήθελα να παίζω. Για το ποδόσφαιρο θα έκανα τα πάντα, θα έφευγα από οπουδήποτε. Και ας μην τρώω καλά όπως στον Πύργο στη μάνα μου. Και τώρα πήγε ο αδελφός μου χτες εκεί και δύο μέρες έμεινα μόνος μου στο σπίτι... Κανονικά, τα ρούχα, ό,τι ήταν το έφτιαχνα μόνος μου. Αυτό είναι το πάθος μου, γιατί έχω μπει από έξι χρονών. Αρχισα από εκεί από Ακαδημίες, με κοροϊδεύανε αυτοί, μου έλεγαν θα σε πάμε εκεί, θα σε πάμε εκεί, με κοροϊδεύανε και τον αδελφό μου το ίδιο. Του έλεγαν θα σε πάμε στον Παναθηναϊκό και το μόνο που θέλανε ήτανε χρήματα. Πού να τα βρούμε εμείς τα χρήματα; Γιώργος (16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Όσο μεγαλεπήβολοι είναι οι εκπαιδευτικοί και επαγγελματικοί τους στόχοι, άλλο τόσο αισιόδοξοι για το μέλλον παρουσιάζονται στις δημιουργικές συνεντεύξεις. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά των μεταναστών προσεγγίζουν το μέλλον σε σύγκριση με το παρόν, ως μια υπέρβαση του παρόντος. Ατενίζουν το αύριο με την ελπίδα ότι θα είναι συγκριτικά καλύτερο από το παρόν. Γίνεται για άλλη μια φορά σαφής η επιθυμία των παιδιών αυτών να αλλάξουν τους όρους της ζωής τους, να προχωρήσουν σε ένα επόμενο καλύτερο στάδιο, που θα τους εξασφαλίσει ένα ανώτερο βιοτικό επίπεδο και μια άλλη θέση στην ελληνική κοινωνία.

Αύριο:

ελπιδοφόρο. Λέων (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

ένα καλύτερο μέλλον. Παμίνα (16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

καλλήτερο μέλλον. Ναταλία (16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

εγώ ίσως με διαφορετικές αντιλήψεις. Καρολίνα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

δε βιάζομαι το τι θα γίνει αύριο. Φωτεινή (17 ετών, αλβανικής καταγωγής).

το αύριο να συνεχίσω να γίνομαι και καλύτερος στη ζωή μου όσο μπορώ καλύτερα. Γιώργος (16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

να κάνω την ζωή μου. Γιάννης (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

7.3. Σχέση με το σχολείο – Οι δημιουργικές συνεντεύξεις

Από τις δημιουργικές συνεντεύξεις καταδεικνύεται ότι το φαινόμενο του ρατσισμού απασχολεί έντονα τους μαθητές. Το τέλειο σχολείο είναι αυτό στο οποίο οι μαθητές νιώθουν αποδεκτοί, συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς φιλίας και εκλείπουν συμπεριφορές διακρίσεων και ρατσισμού. Το σχολικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές συνυπάρχουν επί ίσοις όροις, εξασφαλίζει την απρόσκοπτη πρόοδο όλων και το αίσθημα της δικαιοσύνης που βιώνουν οι μαθητές ενισχύει τη σχέση τους με το σχολείο. Όπως κατέδειξε και η διεθνής έρευνα του Berry (Berry et al., 2006) σε εφήβους μαθητές, οι πρακτικές διακρίσεων και ρατσισμού αποτελούν το πιο σημαντικό παράγοντα της ανεπιτυχούς προσαρμογής των παιδιών των μεταναστών. Από την άλλη πλευρά, οι προσδοκίες ορισμένων μεταναστών μαθητών για το τέλειο

σχολείο παρουσιάζονται πολύ “ταπεινές”. Ο Γιώργος επιθυμεί ένα σχολείο ανεξάρτητο, που δε θα συστεγάζεται με κάποιο άλλο, καθώς και καλύτερες τουαλέτες. Ενώ ο Γιάννης θεωρεί ως τέλειο σχολείο το Δημοτικό, όπου τα κατάφερνε καλύτερα, σε αντίθεση με τη θητεία του στο Γυμνάσιο που όχι μόνο ήταν ανεπιτυχής, αλλά υποχρεώθηκε να αλλάξει και σχολικό περιβάλλον μετά την απομάκρυνσή του από την πρώτη σχολική μονάδα. Γενικότερα τα αιτήματα των παιδιών των μεταναστών για ένα καλύτερο σχολείο αφορούν τις σχολικές πρακτικές και τη σχέση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, ό,τι δηλαδή αποτελεί την ουσία της σχέσης που αναπτύσσουν οι μαθητές με το σχολείο. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του ΟΟΣΑ (Willms, 2003) η οποία κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές και η κουλτούρα της σχολικής μονάδας επηρεάζουν πρωτίστως τη σχέση με το σχολείο. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες που ενισχύουν τη σχέση με το σχολείο δεν είναι απαραίτητα οι πιο δαπανηροί, καθώς διαπιστώθηκε ισχυρή σύνδεση με τις σχολικές πρακτικές και όχι με την ποιότητα των υποδομών της σχολικής μονάδας.

Το τέλειο σχολείο:

το σχολείο με φυσικό πλούτο. Λέων (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

να μην έχει διακρίσεις και ρατσισμό. Παμίνα (16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

φιλία μεταξύ όλων. Ναταλία (16 ετών, ουκρανικής καταγωγής).

χωρίς ρατσισμό απέναντι στους μαθητές. Καρολίνα (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

Να έχω τους τέλειους καθηγητές. Φωτεινή (17 ετών, αλβανικής καταγωγής).

ένα μεγάλο χώρο και μόνο αποκλειστικά να ανήκει μόνο στο Γυμνάσιο και καλύτερες τουαλέτες. Γιώργος (16 ετών, αλβανικής καταγωγής).

δημοτικό. Γιάννης (15 ετών, αλβανικής καταγωγής).

7.4. Οι συνθήκες της έρευνας στην τρίτη σχολική μονάδα

Από την τρίτη σχολική μονάδα συμμετείχαν στην έρευνά μας τέσσερις μαθητές και έξι μαθήτριες. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Απρίλιο και το Μάιο του 2007. Η γνωριμία με το σχολείο και η προετοιμασία της έρευνας είχε προηγηθεί και σε έξι επισκέψεις διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις με τους μαθητές. Στη μία εξ αυτών

δεν κατάφερα να πάρω καμία συνέντευξη, καθώς οι μαθητές βρίσκονταν σε εκδρομή, είχα όμως την ευκαιρία να μιλήσω με το διευθυντή της μονάδας, ο οποίος ήταν διαθέσιμος και με μεγάλη προθυμία μου εξέθεσε τις απόψεις του για τα παιδιά των μεταναστών, τα εθνικά ιδεώδη, το χωριό του και άλλα πολλά ενδιαφέροντα και μη.

Οι συνθήκες της έρευνας στο τρίτο σχολείο ήταν καλές. Δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα με το διευθυντή ή το σύλλογο καθηγητών και η πρόσβαση σε μηχανογραφημένους μαθητικούς καταλόγους ήταν εύκολη χάρη στη βοήθεια της καθηγήτριας της πληροφορικής, κυρίας Μαραβέγια. Το σχολείο είχε μικρό αριθμό μαθητών, υπήρχε άνεση στους χώρους και ήταν απλό κάθε φορά να βρεθεί μια άδεια αίθουσα για τις συνεντεύξεις, οι οποίες διεξήχθησαν σε ήρεμο κλίμα. Κατά την παραμονή μου στην αίθουσα του συλλόγου καθηγητών ήταν εύκολο να αποσπάσω πληροφορίες για το σχολείο, καθώς οι καθηγητές ήταν λίγοι και συναποτελούσαν μία ομάδα με ενιαίο θέμα συζήτησης, ενώ ο διευθυντής ήταν πρόθυμος να δώσει συνέντευξη και να καταθέσει την εμπειρία του.

Μόνο ένα περιστατικό μας προβλημάτισε έντονα, δημιούργησε κλίμα αμηχανίας και μας υποχρέωσε να αναλογιστούμε ακόμη μια φορά τα ζητήματα ηθικής δεοντολογίας της έρευνας. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με την Παμίνα, *(αλβανικής καταγωγής)* η μαθήτρια αφηγούμενη τη σχολική της πορεία, οδηγήθηκε στη μεταναστευτική της ιστορία και τις συνθήκες της μετανάστευσης. Μίλησε διεξοδικά για το ταξίδι που έκανε από την Αλβανία έως την Αθήνα με τη μητέρα της και την αδελφή της, διατρέχοντας με τα πόδια τα βουνά της Μακεδονίας. Ανακαλώντας λεπτομέρειες από το ταξίδι, τις διανυκτερεύσεις σε άθλια παραπήγματα, τις συναλλαγές με ανθρώπους που τους εξαπάτησαν, καθώς και άλλες οδυνηρές εμπειρίες που σχετίζονταν με τους λόγους, που τους οδήγησαν στη μετανάστευση, άρχισε να κλαίει με λυγμούς. Η διαδικασία της αφήγησης ξύπνησε μέσα της τραυματικά βιώματα, τα οποία βρήκαν το δρόμο της έκφρασης, σ' ένα ακατάλληλο όμως περιβάλλον. Η επιστημονική έρευνα δε στοχεύει σε ψυχοθεραπευτικούς σκοπούς και ο ερευνητής οφείλει να σεβαστεί την ιδιωτική σφαίρα του κόσμου των υποκείμενων και να μη διαταράξει την προσωπική τους ισορροπία και ηρεμία. Αν και διαβεβαιώσαμε τη μαθήτρια ότι δεν υπήρχε λόγος να συνεχίσει την επίπονη αυτή αφήγηση, η ίδια εξακολούθησε να ανατρέχει στα οδυνηρά αυτά βιώματα, με αποτέλεσμα κατά τη μεγαλύτερη διάρκεια της

συνέντευξης η Παμίνα να κλαίει σιωπηλά με λυγμούς. Η δύσκολη θέση στην οποία βρεθήκαμε ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο, επειδή επρόκειτο για ένα ανήλικο παιδί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνά μας καταδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό περιβάλλον διαμορφώνει τη σχέση που αναπτύσσουν τα παιδιά των μεταναστών με το σχολείο. Μέσα από τις αφηγήσεις μαθητών που φοιτούν σε τρία διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα αναδεικνύονται οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν τη σχέση των μαθητών με το σχολείο. Η σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές του κάθε σχολείου διαφοροποιείται όσο και οι σχολικές πρακτικές που υιοθετούνται στις τρεις μονάδες. Η δυνατότητα σύγκρισης ανάμεσα στα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και στις διαφορετικές σχέσεις με το σχολείο, μάς οδήγησε στα ακόλουθα συμπεράσματα που αφορούν τη σχέση των μαθητών με το σχολείο, τους παράγοντες που ενισχύουν τη σχέση αυτή και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μαθητικής κουλτούρας των παιδιών των μεταναστών.

8.1. Η σχέση με το σχολείο: σημείωση αναστοχασμού

Αρχικά θα θέλαμε να προβούμε σε μια σημείωση αναστοχασμού πάνω στο αντικείμενο της έρευνας, σε κάποιες γενικές επισημάνσεις που αφορούν την έννοια της “σχέσης με το σχολείο”, όπως τη μελετήσαμε στο ερευνητικό μας πεδίο. Πράγματι η μελέτη της σχέσης με το σχολείο ως έννοιας πολυδιάστατης και ως αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο μαθητή και το πλαίσιο μας επέτρεψε να κατανοήσουμε καλύτερα την πολυπλοκότητα των εμπειριών των μαθητών στο σχολείο. Ο όρος αυτός πρέπει να υιοθετείται για αντικείμενα έρευνας όπου υπεισέρχονται και αλληλεπιδρούν πολλαπλοί παράγοντες. Η συμπερίληψη των τριών επιπέδων - συμπεριφοράς, συναισθηματικού και γνωστικού- στην έννοια της “σχέσης με το σχολείο” προσφέρει μία πλουσιότερη εικόνα του μαθητή απ’ ό,τι μια μονοδιάστατη έρευνα που θα λάμβανε υπόψη της μεμονωμένες πτυχές του αντικειμένου.

Η σχέση με το σχολείο δε συνδέεται απαραίτητα με την εθνική καταγωγή

Το “καλό” σχολείο είναι εξίσου καλό για τους Έλληνες και τους αλλοδαπούς μαθητές, όπως και το “κακό” σχολείο είναι κακό για όλους. Σε καμία περίπτωση δηλαδή δεν πρέπει να θεωρούμε ότι τα παιδιά των μεταναστών, που βρίσκονται σε ένα ξένο πολιτισμικό περιβάλλον, έχουν κακή σχέση με το σχολείο, ενώ οι γηγενείς,

που βρίσκονται στο δικό τους “χώρο”, διατηρούν καλή σχέση με αυτό. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι που επηρεάζει την καλή σχέση με το σχολείο. Η σχολική μονάδα που λειτουργεί ως μαθησιακή κοινότητα με επίκεντρο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, καλλιεργεί τη θετική σχέση των μαθητών με το σχολείο ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή. Συχνά η έρευνα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διαχωρίζει τα παιδιά των μεταναστών, ως μία ειδική κατηγορία, που χρειάζεται ειδική διαχείριση στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου. Η πρακτική αυτή συχνά αποβαίνει τακτική διαχωρισμού των μαθητών, “ιδιαιτεροποίησης” των αλλοδαπών, καθώς εξαιρούνται οι διαφορές και ιδιαιτερότητές τους. Μια τέτοια πρακτική ενέχει τον κίνδυνο γκετοποίησης ή περιθωριοποίησης των “ιδιαιτέρων” αυτών μαθητών μέσα από ειδικά μαθήματα, ειδικά τμήματα και γιατί όχι ειδικά σχολεία. Η έρευνά μας κατέδειξε ότι το “καλό” σχολείο, με το οποίο οι μαθητές διατηρούν καλή σχέση, ωφελεί όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως και το “αδιάφορο” σχολείο πλήττει εξίσου γηγενείς και αλλοδαπούς. Το σχολείο ήταν πάντα και είναι αποδέκτης μαθητών που έχουν πολλαπλές ταυτότητες, μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές θρησκευτικές, εθνικές, φυλετικές, κοινωνικές και πολιτισμικές κοινότητες. Αυτός άλλωστε είναι και ο ρόλος του, να κοινωνικοποιεί τους μελλοντικούς πολίτες σ’ ένα περιβάλλον πολυπολιτισμικό, μαθαίνοντάς τους να συνυπάρχουν αρμονικά. Το συμπέρασμα αυτό της έρευνας αποτελεί για μας ένα αισιόδοξο μήνυμα, καθώς ενώνει αντί να διαχωρίζει τους μαθητές. Αποτελεί επίσης και μια προτροπή για τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε αμηχανία με τους μετανάστες μαθητές. Θα ήταν προτιμότερο να αναστοχαστούν και να βελτιώσουν τις καθημερινές τους πρακτικές, από το να αναζητούν ειδικές συνταγές για ειδικούς ανθρώπους ή από το να παραιτούνται κάθε προσπάθειας.

Η σχέση με το σχολείο δε συνδέεται απαραίτητα με την επίδοση

Η σχέση με το σχολείο δε συνδέεται αναγκαστικά με την επίδοση. Η άποψη ότι οι “καλοί” μαθητές έχουν καλή σχέση με το σχολείο και οι “κακοί” μαθητές κακή σχέση με το σχολείο είναι μια απλοϊκή παραδοχή και στερείται τεκμηρίωσης. Αυτή η παραδοχή για άλλη μια φορά στιγματίζει τον αδύνατο μαθητή, περιορίζοντας τη σχέση με το σχολείο στην αξιολόγηση και τη σχέση με το βαθμό. Η έρευνά μας κατέδειξε ότι η σχέση με το σχολείο συνδέεται με τις εκπαιδευτικές πρακτικές της σχολικής μονάδας και όχι αναγκαστικά με την επίδοση. Στο δεύτερο σχολείο

συναντήσαμε μέτριους μαθητές, ακόμα και ένα διετή μαθητή με πλήθος αποβολών στο ιστορικό του, οι οποίοι εκθειάζαν το σχολείο τους και τη στάση της διεύθυνσης με τα καλύτερα λόγια. Αντίθετα στο πρώτο σχολείο ακόμα και η απουσιολόγος, η οποία συγκέντρωνε τους επαίνους όλων των καθηγητών, ένιωθε άσχημα στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον και ο λόγος της ήταν πολύ επικριτικός για το σχολείο της. Διαπιστώνεται για άλλη μια φορά ότι το σύνολο είναι κάτι παραπάνω από τα μέλη του. Η σχέση του μαθητή με το σχολείο δε νοείται απομονωμένη από το γενικότερο κλίμα που κυριαρχεί στη σχολική μονάδα. Θυμίζει λίγο τη σχέση πολίτη-πολιτείας στην αρχαία Αθήνα. Η ευδαιμονία του πολίτη νοείται μόνο στο πλαίσιο μιας πόλης που ευημερεί.

8.2. Παράγοντες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενισχύουν τη σχέση με το σχολείο

Σε επίπεδο συμπεριφοράς

Η μαθητική κουλτούρα της συμμετοχής. Οι μαθητές δραστηριοποιούνται εντός και εκτός σχολικής τάξης. Είναι παρόντες στο σχολείο, συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα και στις εκδηλώσεις, συγκροτούν ομάδες, αναλαμβάνουν ρόλους, δράσεις και υπευθυνότητες στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Η σχολική ζωή της δεύτερης μονάδας αποδεικνύει τα παραπάνω: συμμετοχή σε μαθητικούς διαγωνισμούς, καλλιτεχνικούς αγώνες, εκπόνηση διαθεματικών εργασιών, εμπειρικών ερευνών και project. Συνεργασία με άλλα σχολεία, με φορείς της τοπικής κοινωνίας, αλλά και παρουσία σε ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πλατφόρμες.

Η μαθητική κουλτούρα της προσπάθειας. Οι μαθητές ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σχολείου και αφιερώνουν χρόνο στα σχολικά καθήκοντα. Οι σχολικές διαδικασίες στο πλαίσιο του μαθήματος έχουν νόημα και ο κάθε μαθητής ανάλογα με τις δυνάμεις του στοχεύει στην ατομική βελτίωση και πρόοδο. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Ιωάννας, ρωσικής καταγωγής, η οποία τις πρώτες δύο εβδομάδες της Πρώτης Γυμνασίου φοιτούσε στο πρώτο σχολείο. Σύμφωνα με την Ιωάννα εκεί οι μαθητές απαξίωναν το μάθημα, ενώ οι καθηγητές απευθύνονταν μόνο στους καλούς μαθητές, “έβαζαν δηλαδή την απουσιολόγο να διαβάζει, να λέει, να εξηγεί”. Εκείνη

όμως ήθελε να προσπαθήσει, για να ανταμειφθεί. Το περιβάλλον στο πρώτο σχολείο δεν ευνοούσε την προσπάθεια, αποφάσισε λοιπόν να ζητήσει μεταγραφή στο δεύτερο σχολείο: *“Εγώ σκόπευα να μάθω και να πάρω ένα απολυτήριο Λυκείου καλό, γι’ αυτό έφυγα από εκεί πέρα. Ήρθα εδώ που είναι μια χαρά».*

Το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα. Η σχολική μονάδα λειτουργεί ως κοινότητα, τα μέλη της οποίας νιώθουν αποδεκτά, συνεργάζονται, αναλαμβάνουν συλλογικές δράσεις και συνδέονται μεταξύ τους με στενούς δεσμούς. Οι δημιουργικές συνεντεύξεις των μαθητών του δεύτερου σχολείου επιβεβαιώνουν με τον πιο εύγλωττο τρόπο, τα θετικά συναισθήματα των μαθητών για το σχολείο τους και τη σύνδεσή τους με αυτό. Το σχολείο μου είναι *“ο βοηθός για την επίτευξη των ονείρων μου”*, η φράση αυτή του Πένιου, μαθητή молδαβικής καταγωγής, αποδίδει με τον καλύτερο τρόπο τα παραπάνω.

Το αίσθημα της δικαιοσύνης. Η Διεύθυνση και ο σύλλογος των καθηγητών διαχειρίζονται τα προβλήματα που ανακύπτουν στη σχολική ζωή, ακολουθώντας κοινή γραμμή για την επίλυση και όχι την κάλυψη των προβλημάτων. Οι μαθητές μετέχουν στις διαδικασίες απονομής της δικαιοσύνης και το κυρίαρχο κλίμα είναι η αποκατάσταση του δικαίου. Οι μαθητές αποδίδουν ιδιαίτερη αξία στην απονομή της δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι στο δεύτερο σχολείο ακόμη και ο Στέλιος, μαθητής αλβανικής καταγωγής, που έχει επαναλάβει την τάξη και επισκέπτεται συχνά το γραφείο της Διεύθυνσης λόγω της απείθαρχης συμπεριφοράς του, δεν έχει παρά μόνο καλά σχόλια για το πρόσωπο του διευθυντή: *“Θα κάτσει να συζητήσει μαζί σου, αν έχεις κάνει κάτι στην καθηγήτρια ας πούμε και σε πηγαίνει στο γραφείο. Θα κάτσει να σ’ ακούσει, δε θα σου βάλει αποβολή. Θα συζητήσετε, δε θα σου φωνάζει, είναι πολύ καλός, συζητάς μαζί του”.*

Το οργανωμένο σχολικό περιβάλλον. Η σχολική κοινότητα φροντίζει για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, συγκροτεί το πρόγραμμα και τις δράσεις και οργανώνει κατά τέτοιον τρόπο τη σχολική ζωή, ώστε να υπηρετούνται όσο το δυνατό καλύτερα οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Οι μαθητές του δεύτερου σχολείου αναφέρθηκαν κατά τις συνεντεύξεις τους σε θέματα οργάνωσης, εξοπλισμού και διοίκησης της

σχολικής τους μονάδας, αποτιμώντας τα ως πολύ σημαντικά για τη σχολική ζωή. Εντύπωση μας έκανε η ιστοσελίδα της εν λόγω σχολικής μονάδας με τίτλο “Μαζί για ένα ανοιχτό σχολείο”. Διατρέχοντας τις σελίδες, δημιουργείται η εικόνα ενός συγκροτημένου και καλά οργανωμένου σχολείου. Παρουσιάζονται τα προγράμματα, οι υποδομές, ο εσωτερικός κανονισμός, δίνονται πληροφορίες για μαθητές, καθηγητές και γονείς. Εν γένει πρόκειται για μια υποδειγματική ιστοσελίδα σχολικής μονάδας.

Το οριοθετημένο σχολικό περιβάλλον. Η σχολική κοινότητα θέτει ξεκάθαρα όρια, τα οποία βελτιώνουν τη σχολική ζωή και γίνονται σεβαστά από τα μέλη της. Το ήρεμο κλίμα στο σχολικό περιβάλλον, η απουσία περιστατικών βίας και παραβατικότητας, ενισχύει την ποιότητα της σχολικής ζωής και δίνει προτεραιότητα στους μαθησιακούς στόχους έναντι των πειθαρχικών. Ο παράγοντας αυτός αποτιμάται επίσης ως πολύ σημαντικός από τους μαθητές. Οι μαθητές του δεύτερου σχολείου αποδοκιμάζουν τα περιστατικά βίας και παραβατικότητας των γειτονικών σχολείων, τονίζοντας την απουσία τέτοιων φαινομένων από το δικό τους χώρο. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές του πρώτου σχολείου, ακόμη και αυτοί που συγκεντρώνουν τις περισσότερες αποβολές θεωρούν το σεβασμό και την αυστηρότητα ως απαραίτητα στοιχεία της σχολικής ζωής. Ενδεικτικά η Ελένη, μαθήτρια ελληνικής καταγωγής, χαρακτηρίζει το πρώτο σχολείο στο οποίο φοιτά ως “*σχολείο χωρίς αρχες, τροπους συμπεριφοράς*”.

Η μαθητική ταυτότητα κύρους. Η θέση που κατέχει το σχολείο στην εκπαιδευτική κοινότητα, στην περιοχή όπου βρίσκεται και στην ευρύτερη κοινωνία είναι σημαντική. Το καταξιωμένο σχολείο, του οποίου η καλή φήμη ξεπερνά τα όρια της σχολικής μονάδας, καλλιεργεί στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του το αίσθημα ότι ανήκουν σε μια κοινότητα κύρους από την οποία και οι ίδιοι αντλούν αξία και αναγνώριση. Οι μαθητές της δεύτερης σχολικής μονάδας εγκωμιάζουν το σχολείο τους στις αφηγήσεις τους αλλά και στις δημιουργικές συνεντεύξεις. Το ξεχωρίζουν από όλες τις σχολικές μονάδες της περιοχής, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου, καθώς φοιτούν σε αυτό μαθητές από πολλές περιοχές του κέντρου της Αθήνας.

Σε επίπεδο συναισθηματικό

Οι υποστηρικτικές σχέσεις με τους καθηγητές. Οι καθηγητές αναπτύσσουν παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές τους. Ενδιαφέρονται για τη μαθητική τους πορεία, τους στηρίζουν, είναι προσηνείς και διαθέσιμοι. Φέρουν την ευθύνη του παιδαγωγικού τους ρόλου και ενισχύουν το κλίμα αποδοχής και αλληλεγγύης στη σχολική τάξη. Ενδιαφέρον έχουν οι φράσεις με τις οποίες οι μαθητές αποδίδουν τη σχέση που διατηρούσαν με καθηγητές που αποτέλεσαν κομβικό σημείο στη μαθητική τους πορεία: *“ήταν αυτός ο κύριος μοχλός που με έκανε να κάνω τέτοια προσπάθεια”, “είναι αυτός που με υποστήριζε πάντα”*.

Οι θετικές προσδοκίες. Οι καθηγητές μακριά από πρακτικές διαχωρισμού των μαθητών, υιοθετούν υψηλές προσδοκίες γι’ αυτούς. Η πίστη ότι όλοι οι μαθητές με την προσπάθεια μπορούν να βελτιωθούν και να προοδεύσουν είναι ισχυρή και ενισχύει την πορεία των μαθητών προς τη σχολική επιτυχία. Σε αντίθεση με το πρώτο και το τρίτο σχολείο, όπου οι καθηγητές, σύμφωνα με τις μαθητικές συνεντεύξεις, διαχωρίζουν τους μαθητές και απευθύνονται μόνο στους “καλούς”, στο δεύτερο σχολείο το περιβάλλον απαιτεί από όλους προσπάθεια και εργασία. Όπως διατείνεται ο Μιχάλης, ουκρανικής καταγωγής: *“ενώ εδώ σε βάζουνε κάτω να διαβάσεις, σε στρώνουν, γίνεσαι καλύτερος”*.

Οι υποστηρικτικές σχέσεις με τους συμμαθητές. Η συλλογικότητα, η αλληλεγγύη και η αλληλοαποδοχή χαρακτηρίζουν τις σχέσεις των μαθητών. Μακριά από διαχωριστικές ομαδοποιήσεις και παρέες-συμμορίες, οι σχέσεις στήριξης και αλληλοσεβασμού ενδυναμώνουν τους μαθητές. Στο δεύτερο σχολείο χαρακτηριστική είναι η απόρριψη και η έντονη αποδοκιμασία των μαθητών, ανεξαρτήτου καταγωγής, προς τη θεολόγο του τμήματος, η οποία είχε εκφράσει ρατσιστικά σχόλια για τους μετανάστες στο μάθημα.

Σε επίπεδο γνωστικό

Η ποιότητα του μαθήματος. Η μαθησιακή διαδικασία κατευθύνεται και υπηρετείται από μεθόδους που ανταποκρίνονται στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα και στις ανάγκες του σύγχρονου μαθητικού πληθυσμού. Από το μοντέλο της μετωπικής διδασκαλίας, όπου προτάσσεται ο καθηγητής αυθεντία, ο μαθητής θεωρείται άδειο δοχείο και βασικός στόχος είναι η μεταφορά της γνώσης, γίνεται στροφή σε διδακτικά μοντέλα που προάγουν τη βιωματική, μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική μάθηση. Στο δεύτερο σχολείο επιχειρείται μια τέτοια στροφή της διδασκαλίας, όχι τόσο στη σχολική τάξη, όσο στις παράλληλες δράσεις του σχολείου.

Ο μαθητής ως υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας. Ο μαθητής από αποδέκτης γνώσεων μέσω της διδασκαλίας, μετατρέπεται σε ερευνητή στο πλαίσιο της μαθησιακής κοινότητας. Το σχολικό εγχειρίδιο και ο καθηγητής αποτελούν ακόμη πηγές πληροφόρησης, ανάμεσα όμως σε πολλές άλλες. Ως εκ τούτου ο μαθητής καλείται να ερευνήσει και να ανακαλύψει τη γνώση. Όπως στο μάθημα των Θρησκευτικών, στο οποίο σύμφωνα με τη Μαρίνα, μαθήτρια ελληνικής καταγωγής, η καθηγήτρια καλούσε τους μαθητές μέσα από πολλαπλά κείμενα, βιντεάκια, ποιήματα, εικόνες, ζωγραφικούς πίνακες ή απλές φράσεις να σχολιάσουν, να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν σύμβολα. Επίσης μέσω της δημιουργικής γραφής τούς ζητούσε να συνθέσουν δικά τους κείμενα ενταγμένα σε επικοινωνιακό πλαίσιο, όπως η συγγραφή επιστολής. Όπως αναφέρει η μαθήτρια, μαθαίνανε πολλά και ενδιαφέροντα, χωρίς όμως να μαθαίνουν απέξω ή να κάνουν τις παραδοσιακές ασκήσεις του σχολείου.

Η στήριξη των μαθητών σε σχολική αποτυχία. Το μέλημα για τους αδύνατους μαθητές είναι ισχυρό, καθώς και η οργάνωση ενός μαθήματος που στοχεύει σε ολόκληρη την τάξη και όχι στη μειοψηφία των καλών μαθητών. Η άρση της περιθωριοποίησης των αδύνατων μαθητών και η ενεργή παρουσία όλων στη σχολική τάξη λειτουργεί ως μάθημα δημοκρατίας. Αν και στο δεύτερο σχολείο λίγοι είναι οι μετανάστες μαθητές με σημαντικά μαθησιακά προβλήματα σε σύγκριση με τα άλλα σχολεία, εντούτοις οι μαθητές δηλώνουν ότι πρόθεση των καθηγητών είναι να βοηθήσουν όσους έχουν ανάγκη, ώστε να μην περιθωριοποιηθούν: «Οι καθηγητές πιστεύω ότι θέλουν να μας μάθουν πράγματα, θέλουν να καταλάβουμε κάποια

πράγματα», Ιωάννα, ρωσικής καταγωγής, ανεξεταστέα δύο χρονιές στα μαθηματικά. “Όταν έχω κάποια δυσκολία, θα μου εξηγήσουν παραπάνω”, Στέλιος, αλβανικής καταγωγής, διετής στην Πρώτη Γυμνασίου.

Οι εκπαιδευτικές δράσεις. Το σχολείο ενισχύει την πρόσκτηση της γνώσης εντός και εκτός σχολικής τάξης σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ενισχύονται πρακτικές συμμετοχής των μαθητών σε ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Οι παράλληλες αυτές δραστηριότητες εκτός αναλυτικού προγράμματος ενισχύουν την αποσχολιοποίηση της γνώσης, δηλαδή προάγουν μια άλλη σχέση με τη γνώση, που είναι διαθεματική και βιωματική. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Βένι, μαθητή αλβανικής καταγωγής, που λόγω της συμμετοχής του στην περιβαλλοντική ομάδα του σχολείου, σκέφτεται να σπουδάσει οικολογία και να γίνει εθελοντής, για να σώσει το περιβάλλον. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι αναπτύσσει νέες έξεις και δεξιότητες στην καθημερινότητά του. Διατηρεί στο μπαλκόνι του δωματίου του πολλά φυτά, που ο ίδιος περιποιείται, ενώ στην αυλή της πολυκατοικίας στην οποία διαμένουν, φύτεψαν με δική του πρωτοβουλία καρποφόρα δέντρα.

Τέλος μέσα από τις μαθητικές αφηγήσεις αναδείχθηκε ένας γενικότερος παράγοντας που αφορά την ίδια τη σχολική μονάδα και τις υποδομές της. Η ύπαρξη στοιχειωδών προδιαγραφών που αφορούν το κτίριο του σχολείου, το μέγεθος του προαυλίου και των τάξεων είναι σημαντική. Όπως έχει αποδειχθεί η σχέση με το σχολείο δε συνδέεται με τις υποδομές πολυτελείας. Έχει όμως αξία για τους μαθητές να φοιτούν σε σχολεία που πληρούν τις συνθήκες ασφαλείας, να μη συνωστίζονται στον προαύλιο χώρο και να μην εγκλωβίζονται σε πνιγηρές τάξεις. Κοντολογίς επιθυμούν η εικόνα του σχολείου τους να μη μαρτυρεί την εγκατάλειψη και την αδιαφορία. Χαρακτηριστική είναι η απαξίωση των μαθητών του πρώτου σχολείου, όταν αναφέρονται στο πολύ μικρό προαύλιο τους σχολείου τους και στις κτιριακές εγκαταστάσεις που καταρρέουν.

8.3. Παιδιά μεταναστών και σχέση με το σχολείο

Υιοθέτηση μαθητικών στρατηγικών

Τα παιδιά των μεταναστών αναπτύσσουν στρατηγικές και έξεις όπως οι γηγενείς συμμαθητές τους ανάλογα με το βαθμό που επενδύουν στο σχολείο. Χρησιμοποιούν στρατηγικές μέσα από μια πραγματιστική-ωφελιμιστική λογική, όπου επιδιώκουν να εξισορροπήσουν επενδύσεις και οφέλη. Διαχωρίζουν πρωτεύοντα και δευτερεύοντα μαθήματα και λειτουργούν ανάλογα, υπολογίζουν τον αριθμό των απουσιών που έχουν τη δυνατότητα να κάνουν, ή τους βαθμούς που πρέπει να συγκεντρώσουν στις εξετάσεις του Ιουνίου, αναγνωρίζουν τα όρια του κάθε καθηγητή, διαχειρίζονται πειθαρχικές τιμωρίες και αποβολές. Αλλά και εκτός σχολείου ακολουθούν τις συνήθειες των γηγενών συνομηλίκων τους. Τα απογέυματα φοιτούν σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών και επιδιώκουν να αποκτήσουν ξένα διπλώματα. Τα αγόρια ασχολούνται συστηματικά με τον αθλητισμό και συμμετέχουν σε ομάδες ποδοσφαίρου, ενώ τα μαθήματα υπολογιστών είναι πολύ δημοφιλή. Τα παιδιά των μεταναστών αναπτύσσουν τη σχέση τους με το σχολείο έχοντας πολλές κοινές αναφορές με τους γηγενείς μαθητές. Σε μεγάλο βαθμό ταυτίζονται με αυτούς, δεν αποτελούν δηλαδή δική τους απόλυτα ξεχωριστή κατηγορία. Αν αποδίδαμε σχηματικά αυτή τη σχέση, θα μιλούσαμε όχι για ταυτιζόμενους κύκλους, ούτε για ανεξάρτητους, αλλά για τεμνόμενους.

Ετερόκλητες μαθητικές πορείες

Οι μεταναστευτικές πορείες είναι τόσο διαφορετικές όσο και οι άνθρωποι. Στην ελληνική κοινωνία κυριαρχεί μια γενικευμένη εικόνα για τους μετανάστες, οι οποίοι αντιμετωπίζονται σαν ένα ομογενοποιημένο σύνολο, εντούτοις οι μαθητικές αφηγήσεις ανέδειξαν πολύ διαφορετικές τροχιές και πρακτικές. Οι μετανάστες δεν ανήκουν σε μια κατηγορία και οι αποσκευές τους δεν είναι ισοβαρείς. Το κοινωνικό, οικονομικό, μορφωτικό επίπεδο της κάθε οικογένειας είναι πολύ διαφορετικό. Στην έρευνά μας μιλήσαμε με μαθητή που είχε πατέρα οδοντίατρο και μαθητή του οποίου ο πατέρας ήρθε παιδί στην Αθήνα με έναν “προστάτη” και πουλούσε χαρτομάντιλα στα φανάρια. Ως εκ τούτου κάθε μεταναστευτική οικογένεια έχει τις δικές της πρακτικές, το δικό της έθος και αυτό οδηγεί σε διαφορετική σχέση των παιδιών της με το σχολείο. Αυτό αναδείχθηκε με τον πιο εύγλωττο τρόπο στις μαθητικές

αφηγήσεις του δεύτερου σχολείου, όπου σε όλες τις περιπτώσεις η οικογένεια είχε ιδιαίτερος μεριμνήσει και επιλέξει το συγκεκριμένο σχολείο. Μετανάστες γονείς που δε θέλησαν να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο της γειτονιάς, αλλά συγκρίνοντας και ερευνώντας κατέλειξαν στο εν λόγω σχολείο. Με αυτήν τη στρατηγική οι γονείς εξασφαλίζουν ένα καλό επίπεδο για την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και τα απομακρύνουν από σχολικά περιβάλλοντα που θα μπορούσαν να αποβούν τροχοπέδη στη μαθητική τους πορεία. Πράγματι, καθώς οι μετανάστες επί το πλείστον κατοικούν σε συγκεκριμένες περιοχές της Αθήνας, τα σχολεία σ' αυτές τις γειτονιές έχουν σε μεγάλο βαθμό εξελιχθεί σε σχολεία "αλλοδαπών" με ό,τι αυτό συνεπάγεται -βλέπε το παράδειγμα των άλλων δύο μονάδων της έρευνας-.

Η αδιαμφισβήτητη αξία του σχολείου

Η αξία του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα δεν αμφισβητείται από τα παιδιά των μεταναστών. Η πίστη ότι η κοινωνική κινητικότητα και η αλλαγή των όρων διαβίωσης μπορούν να επιτευχθούν μόνο μέσω του σχολείου είναι πολύ ισχυρή. Τα παιδιά των μεταναστών, σε αντίθεση με τους γηγενείς μαθητές, δεν ασκούν αρνητική κριτική στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα διαγωνίσματα, την οργάνωση της σχολικής ζωής. Θεωρούν ότι το πλαίσιο αυτό έχει νόημα και μέσα από αυτό καλούνται ως μαθητές να επενδύσουν και να επιδιώξουν τους στόχους τους. Ακόμα και οι μαθητές που πλήττονται από τη σχολική αποτυχία δεν επικρίνουν το σχολικό θεσμό, υποστηρίζοντας ότι οι ίδιοι δεν μπόρεσαν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του. Η εκπαίδευση είναι σε προτεραιότητα και ο κάθε μαθητής ανάλογα με τις δυνάμεις του ανταποκρίνεται στα κελεύσματα του σχολείου.

Η ατομική ευθύνη της μαθητικής πορείας

Η ευθύνη της σχολικής πορείας για τους μετανάστες μαθητές εναποτίθεται αποκλειστικά στους ίδιους. Οι γονείς τους δε γνωρίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατέχουν την ελληνική γλώσσα σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τα παιδιά τους, καθώς δεν έχουν φοιτήσει στο ελληνικό σχολείο, απασχολούνται πολλές ώρες στην εργασία τους και συχνά αδυνατούν να αναπτύξουν έναν κώδικα επικοινωνίας με το σχολείο, όπως οι γηγενείς γονείς. Στις αφηγήσεις τους οι μαθητές επαναλαμβάνουν την άποψη των γονιών τους ότι δεν παίζει ρόλο το σχολείο, αλλά οι ίδιοι πρέπει να

προσπαθούν, να μαθαίνουν και να προοδεύουν. Πράγματι κανένας μαθητής με χαμηλές επιδόσεις δεν επέρριψε την ευθύνη της “αποτυχημένης” του πορείας στο σχολείο ή τους καθηγητές. Συνεπείς σ’ αυτήν τη συλλογιστική, οι μαθητές αναγνώριζαν στη σχολική τους αποτυχία λανθασμένες προσωπικές επιλογές, στρατηγικές και έξεις.

Η συμβολή του δικτύου των συγγενών στη μαθητική πορεία

Οι μόνοι συνοδοιπόροι στο ξεκίνημά τους, όταν μάθαιναν την ελληνική γλώσσα, ήταν τα αδέρφια και τα ξαδέλφια τους. Το δίκτυο αυτό των συγγενών μέσω της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου ωφελεί πολλαπλά τα παιδιά των μεταναστών. Τα μεγαλύτερα αδέρφια-ξαδέλφια μεταφέρουν την εμπειρία τους από το ελληνικό σχολείο, γίνονται δάσκαλοι της ελληνικής γλώσσας και συνάπτουν υποστηρικτικές σχέσεις με τους νεότερους. Αναλαμβάνουν ευθύνες στο πλαίσιο της ευρύτερης οικογένειας, συνοδεύουν τους νεότερους μετά το σχόλασμα στο σπίτι, ή σε εξωσχολικές δραστηριότητες, επιτηρούν τη μελέτη έως την επιστροφή των γονέων από την εργασία. Γενικότερα τα αδέρφια και τα ξαδέλφια είναι σημείο αναφοράς στη ζωή των παιδιών των μεταναστών, καθώς μοιράζονται ευθύνες, αναλαμβάνουν το ρόλο του κηδεμόνα και συνδέονται με ισχυρότατους δεσμούς.

Ο ρόλος του φύλου

Τα κορίτσια της έρευνας όχι μόνο έχουν καλύτερη επίδοση από τα αγόρια, αλλά διατηρούν καλύτερη σχέση με το σχολείο από αυτά, φαινόμενο που αποτελεί κοινό τόπο στη διεθνή έρευνα. Στα κορίτσια ασκείται πολύ πιο αυστηρός έλεγχος σε σχέση με τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν εκτός σπιτιού και τις εξόδους για ψυχαγωγία. Εντούτοις, η αυστηρή αυτή επίβλεψη συνδέεται με σημαντικά εκπαιδευτικά οφέλη για τα κορίτσια, καθώς αναγκάζονται να ξοδεύουν πολλές ώρες στο σπίτι, με αποτέλεσμα να εστιάζουν περισσότερο στα μαθήματα. Επίσης, είναι λιγότερο εκτεθειμένα σε σχέση με τα αγόρια σε εξωγενείς παράγοντες που μπορεί να τα αποπροσανατολίσουν από τα σχολικά καθήκοντα. Τα άτομα του γυναικείου φύλου έχουν επίσης αυξημένες υποχρεώσεις στο σπίτι σε σχέση με τα αδέρφια τους. Αυτές οι ευθύνες δυναμώνουν τα κορίτσια και τα οπλίζουν με μια αίσθηση ικανότητας και αποτελεσματικότητας. Επίσης καθώς είναι πολύ πιο περιορισμένα από τα αγόρια, ο

χρόνος που βρίσκονται στο σχολείο αποτελεί ανεκτίμητη κοινωνική εμπειρία. Τείνουν να αποτιμούν το χρόνο που ξοδεύουν εκεί ως μια περίοδο σχετικής ελευθερίας από την αυστηρή επιτήρηση των γονέων τους. Από την άλλη πλευρά οι προσδοκίες των καθηγητών για τα κορίτσια είναι πολύ υψηλότερες, σε αντίθεση με τα αγόρια που συνήθως αντιμετωπίζονται ως απειλή. Σε σύγκριση με τα αγόρια, τα κορίτσια είναι πιθανότερο να έχουν φιλίες με άτομα που αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα τα σχολικά καθήκοντα και το σχολείο εν γένει. Έχουν επίσης καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους καθηγητές και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αισθάνονται ότι το σχολείο τους στηρίζει σε κάποιο βαθμό, κάτι που συνήθως δεν εισπράττουν τα αγόρια. Τα αγόρια τείνουν να είναι πιο “απειθαρχα”. Οι καθηγητές εμφανίζονται λιγότερο επιεικείς μαζί τους και πιο αυστηροί στις τιμωρίες απ’ ό,τι στα κορίτσια. Επίσης, η πίεση που ασκείται στα αγόρια για να συμμετέχουν σε «αταξίες» και προβληματικές για το σχολείο συμπεριφορές είναι εντονότερη. Οι συμπεριφορές που αναδεικνύουν “αστέρες” στο σχολείο είναι συνήθως αυτές που φέρνουν τα αγόρια σε σύγκρουση με τους καθηγητές. Εν κατακλείδι, καθώς τα αγόρια γίνονται πιο εύκολα αποδέκτες προκαταλήψεων από την κοινωνία υποδοχής, είναι πιο πιθανό να διαμορφώσουν μια σχέση αντίστασης με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η συλλογική οικογενειακή επιτυχία -affiliative achievement-

Η σχολική επιτυχία για τα παιδιά των μεταναστών δεν αποτελεί ατομική μόνο επιβεβαίωση αλλά και συλλογική-οικογενειακή επιτυχία, σε αντίθεση με το δυτικό μοντέλο, όπου η επιτυχία εκλαμβάνεται ως ένα προσωπικό επίτευγμα στο πλαίσιο μιας ατομικής ανοδικής εξελικτικής πορείας. Η σχολική πρόοδος και η μελλοντική αποκατάσταση των παιδιών αποτελεί σημαντικό κομμάτι του μεταναστευτικού σχεδίου, ενίοτε αποτελεί και το αίτιο της μετανάστευσης. Η επιτυχία πιστοποιεί ότι οι γονεϊκοί κόποι άξιζαν και το μεταναστευτικό σχέδιο ολοκληρώνεται επιτυχώς. Ακόμη περισσότερο η επιτυχία βιώνεται και ως εκπλήρωση ενός ηθικού χρέους απέναντι στην οικογένεια, τις στερήσεις και τις θυσίες των γονέων. Στις αφηγήσεις τους οι μαθητές συχνά διατείνονται ότι επιδιώκουν την εισαγωγή τους σε κάποια σχολή, για να χαρούν οι γονείς τους, να νιώσουν περήφανοι και δικαιωμένοι.

Η μαθητική κουλτούρα της υπερπροσπάθειας. Μαθητές -πρότυπα /-role models-

Μια κατηγορία μεταναστών μαθητών διακατέχεται από τη σφοδρή επιθυμία της προόδου και κοινωνικής ανέλιξης, η οποία συνοδεύεται και υπηρετείται από την κουλτούρα της υπερπροσπάθειας. Τα παιδιά αυτά αποφασισμένα να αλλάξουν τον ρου της οικογενειακής τους ιστορίας, παρουσιάζουν υπέρμετρο ζήλο, υπερπηδούν με αυτοπεποίθηση τα εμπόδια, τα οποία σχετίζονται με τη διαφορετική τους καταγωγή, επιδεικνύουν αξιοθαύμαστη θέληση και υπόκεινται σε πολλαπλές θυσίες. Είναι οι μαθητές που ξεπερνούν σε επιδόσεις ακόμα και τους γηγενείς συμμαθητές τους και αντιμετωπίζουν τη ζωή με αισιοδοξία και τόλμη. Η μεθοδικότητά τους, η επιμονή, η ευελιξία και οι πολλαπλές τους δεξιότητες, τους καθιστούν φωτεινά παραδείγματα στο σχολείο όπου φοιτούν, ενώ συχνά γίνονται πρότυπα μίμησης για τους συμμαθητές τους, αλλά και για τα άτομα της κοινότητας καταγωγής. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Πένιου, μολδαβικής καταγωγής, ο οποίος, όταν ρωτήθηκε τι θυμάται από τη μαθητική του πορεία, μας μίλησε για την προσπάθειά του. Στην Τρίτη Δημοτικού είχε πολύ μεγάλες δυσκολίες στην κατανόηση των λέξεων αλλά και στην άρθρωση. Δεν μπορούσε να ξεχωρίσει το φθόγγο του “θήτα” από το “δέλτα”, με αποτέλεσμα όλοι στην τάξη να τον κοροϊδεύουν. Ως εκ τούτου κάθε μέρα στεκόταν επί μισή ώρα μπροστά στον καθρέφτη, επαναλαμβάνοντας το γράμμα “δέλτα”. Δεν ήταν να περάσει τη χρονιά, αλλά τελικά ο δάσκαλος τον προβίβασε στην επόμενη τάξη. Στην Τετάρτη έγινε ο καλύτερος μαθητής στην τάξη και στην Έκτη ο σημαιοφόρος του σχολείου.

Άρρηκτη σύνδεση της μαθητικής πορείας με την επαγγελματική αποκατάσταση

Η μαθητική πορεία των παιδιών των μεταναστών συνδέεται άμεσα με τον επαγγελματικό βίο και το βιοπορισμό. Η οικονομική ανεξαρτησία αποτελεί προτεραιότητα και κύριο μέλημά τους. Η σχολική τους πορεία είναι αυτή που θα καθορίσει το δρόμο μέσω του οποίου θα οδηγηθούν στην οικονομική εξασφάλιση. Η σχολική επιτυχία αποτελεί για τα παιδιά των μεταναστών μεγάλο διακύβευμα, πολύ μεγαλύτερο απ’ ό,τι για τους γηγενείς μαθητές, καθώς οι πρώτοι δεν έχουν τις ασφαλιστικές δικλείδες, ούτε τις προοπτικές των γηγενών. Οι μαθητές της έρευνάς μας που τα καταφέρνουν στο σχολείο, στοχεύουν σε σπουδές πανεπιστημιακές με σκοπό της άσκηση ενός επαγγέλματος κύρους. Αντίθετα οι μαθητές που διήνυσαν μια

μαθητική πορεία γεμάτη αποτυχίες και απογοητεύσεις έχουν προσανατολιστεί ήδη από το Γυμνάσιο προς την τεχνική εκπαίδευση και την άσκηση ενός χειρωνακτικού επαγγέλματος. Το σχολείο αποτελεί την πυξίδα που ορίζει το μέλλον τους, καθώς η μεταναστευτική οικογένεια δε διαθέτει τα μέσα, για να αλλάξει αυτήν την πορεία.

Το επάγγελμα ως εξασφάλιση της κοινωνικής κινητικότητας

Ακολούθως το επάγγελμα αποτελεί για τα παιδιά των μεταναστών σημείο αναφοράς και σημαντικό “πέραςμα” σε ένα άλλο βιοτικό επίπεδο. Αποτελεί την ελπίδα για ένα νέο ξεκίνημα, μια νέα αρχή και μια διαφορετική πορεία σε σχέση με αυτήν που ακολούθησαν οι γονείς τους, οι οποίοι βρέθηκαν από ανάγκη σε έναν εργασιακό χώρο με μόνο κριτήριο το βιοπορισμό. Αντίθετα τα παιδιά των μεταναστών οικοδομούν ενεργητικά τη ζωή τους στη χώρα υποδοχής και επιθυμούν να επιλέξουν το επάγγελμα που θα ασκήσουν. Ένα επάγγελμα που θα τους ικανοποιεί και θα ταιριάζει με τα ενδιαφέροντά τους. Κοντολογίς τα κριτήριά τους είναι πιο σύνθετα και οι απαιτήσεις τους μεγαλύτερες. Στις συνεντεύξεις, οι μαθητές χαμηλότερων επιδόσεων στοχεύουν στο επάγγελμα του ανεξάρτητου επαγγελματία και ονειρεύονται να έχουν το δικό τους συνεργείο, στο οποίο μάλιστα θα προϊστανται. Αντίθετα οι μαθητές που τα καταφέρνουν στο σχολείο αναφέρουν σπουδές σε υψηλόβαθμες σχολές που οδηγούν σε επαγγέλματα κύρους, ενώ οι επιδόσεις τους είναι κατά πολύ χαμηλότερες. Οι προσδοκίες τους αυτές συνδέονται λιγότερο με τις σχολικές τους επιδόσεις και πολύ περισσότερο με την επιθυμία τους για κοινωνική κινητικότητα και άνοδο του βιοτικού τους επιπέδου.

Ο ρόλος του δασκάλου-μέντορα

Οι υποστηρικτικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές με τους καθηγητές τους καθορίζουν τη σχέση τους με το σχολείο και μπορούν να αποτελέσουν κύριο μοχλό για τη σχολική τους επιτυχία. Για τα παιδιά των μεταναστών η σχέση αυτή είναι ακόμη ισχυρότερη, σχεδόν μυθοποιείται. Μαθητές που βίωσαν στη σχολική τους πορεία μια τέτοια εμπειρία μιλούν για το δάσκαλο-μέντορα, που στάθηκε πλάι τους, με τα πιο επαινετικά λόγια. Ο μέντορας είναι αυτός που στέκεται αρωγός στα πρώτα συνήθως βήματα του μαθητή. Αναγνωρίζει τα ταλέντα και τις αδυναμίες του και ασχολείται προσωπικά και με ιδιαίτερη φροντίδα. Ενισχύει την αυτοπεποίθηση,

επιβραβεύει τις προσπάθειες και πραστατεύει το μαθητή από τις βολές των συμμαθητών του, όταν ακόμα είναι ανίσχυρος. Παρακολουθεί την πορεία του, συμβουλεύει και κατευθύνει. Όταν ο συλλογικός αυτός αγώνας δικαιώνεται, χαίρεται και αισθάνεται περήφανος για το μαθητή. Αυτός είναι ο ρόλος του μέντορα, έτσι όπως περιγράφηκε από μαθητές που είχαν την τύχη να συναντήσουν έναν τέτοιο δάσκαλο, ο οποίος αποτέλεσε γι' αυτούς σημείο αναφοράς στη σχολική αλλά και προσωπική ζωή. Τα παιδιά των μεταναστών, καθώς βρίσκονται σε ένα ξένο περιβάλλον έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από ισχυρά πρόσωπα, που θα τα εμπιστευθούν και θα πιστέψουν στις δυνατότητές τους. Ο μέντορας αποτελεί το κομβικό αυτό πρόσωπο.

Το σχολείο ως χώρος αποδοχής

Το σχολείο σε αντίθεση με την ευρύτερη κοινωνία αποτελεί ένα μικρόκοσμο, όπου τα παιδιά των μεταναστών νιώθουν αποδεκτά. Τα παιδιά πιο ανοιχτά στην πολυπολιτισμικότητα από τους ενήλικες, αλλά και λόγω του καθημερινού συγχρωτισμού στο σχολείο με συμμαθητές ποικίλων εθνικότητων, αναπτύσσουν μεικτές παρέες. Από την άλλη πλευρά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν εξοικειωθεί με την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι βρίσκονται στα θρανία του ελληνικού σχολείου πάνω από δέκα χρόνια. Όπως μας επισήμαναν οι καθηγητές συχνά δεν μπορούν να διακρίνουν στη σχολική τάξη γηγενείς από αλλοδαπούς, αν δε συμβουλευτούν τους μαθητικούς καταλόγους. Αυτή η διάκριση είναι ίσως εφικτή στο Δημοτικό, αλλά στο Γυμνάσιο μετά από την εξάχρονη φοίτηση στο σχολείο, οι αλλοδαποί μαθητές κατέχουν πια την ελληνική γλώσσα και τις μαθητικές έξεις των γηγενών. Το σχολείο αδιαμφισβήτητα δεν αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον από το οποίο εκλείπουν πρακτικές διακρίσεων, ούτε εκπληρώνει τους στόχους του ως προς την εκπαίδευση των “διαφορετικών” μαθητών, εντούτοις δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση εχθρικό περιβάλλον για τα παιδιά των μεταναστών. Οι μαθητές εξήρανε στις αφηγήσεις τους τη διαφορά ανάμεσα στο σχολικό περιβάλλον και την ελληνική κοινωνία, μιλώντας για ένα σχολείο χωρίς ρατσισμό και μια κοινωνία που συνεχώς στιγματίζει το μετανάστη και δη τον Αλβανό.

Η κοινωνική σύνθεση του σχολείου

Η σχέση των παιδιών των μεταναστών με το σχολείο συνδέεται επίσης με την κοινωνική σύνθεση της σχολικής μονάδας. Στο πρώτο και τρίτο σχολείο της έρευνας φοιτά μεγάλο ποσοστό μεταναστών μαθητών, 44% και 52% αντίστοιχα, και οι μαθητές προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, ενώ στο δεύτερο σχολείο η αντιπροσώπευση μεταναστών μαθητών ήταν της τάξης του 15% και η κοινωνική σύνθεση της μονάδας αρκετά διαφοροποιημένη. Γενικότερα οι μαθητές των λαϊκών στρωμάτων, σε σύγκριση με εκείνους των μεσαίων -υψηλών κοινωνικών στρωμάτων, είναι περισσότερο πιθανό να βιώσουν σχέση αποξένωσης με το σχολείο, όπως και οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία με υψηλό ποσοστό μαθητών λαϊκών στρωμάτων. Η συνύπαρξη των δύο παραπάνω παραγόντων θέτει σε ακόμα μεγαλύτερο κίνδυνο τους μαθητές αυτούς, καθώς οι συνέπειες του κοινωνικού περιβάλλοντος δεν είναι ίδιες για όλους τους μαθητές. Οι επιδόσεις ενός μέσου μαθητή λαϊκής καταγωγής μπορεί να διαφέρουν σημαντικά λόγω των διαφορών στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Ένα σχολείο με χαμηλό κοινωνικό περιβάλλον ασκεί μεγαλύτερη αρνητική επιρροή στους μαθητές που ανήκουν σε μη προνομιούχες οικογένειες. Καθώς τα παιδιά των μεταναστών στη χώρα υποδοχής ανήκουν σ' αυτήν την κατηγορία των μη προνομιούχων, η επιρροή της κοινωνικής σύνθεσης της σχολικής μονάδας στην οποία φοιτούν είναι καθοριστική για τη σχολική τους πορεία. Όπως έχει επίσης καταδειχθεί σε σχολεία με πολύ υψηλά ποσοστά μεταναστών μαθητών, οι επιδόσεις μεταναστών και γηγενών μαθητών είναι χαμηλές και η σχέση αποξένωσης με το σχολείο εντονότερη, κάτι που διαπιστώσαμε στις σχολικές μονάδες της έρευνάς μας.

Η γειτονιά του σχολείου

Η γειτονιά στην οποία βρίσκεται το σχολείο έχει σημασία για τα παιδιά των μεταναστών και για τη σχέση που αναπτύσσουν με αυτό. Και οι τρεις σχολικές μονάδες βρίσκονται σε περιοχή της Αθήνας, όπου διαμένουν πολλοί μετανάστες αλλά και Έλληνες πολίτες. Ως εκ τούτου τα παιδιά των μεταναστών συναλλάσσονται με γηγενείς. Στα σχολεία φοιτούν Έλληνες μαθητές, τα εμπορικά μαγαζιά ανήκουν κυρίως σε Έλληνες ιδιοκτήτες, ενώ στη γειτονιά υπάρχουν οι γνωστές “τρέντι” αλυσίδες καταστημάτων, όπως τα Starbucks ή τα Friday's. Γενικότερα η περιοχή δεν

αποτελεί γκέτο μεταναστών. Τα παιδιά μιλούν με θετικούς χαρακτηρισμούς, για κάποιους μάλιστα το ότι κατοικούν στην περιοχή αυτή αποτελεί κομμάτι της ταυτότητάς τους και αυτοαποκαλούνται με το συναφές επίθετο “εγώ είμαι ...τισσα”. Στις αφηγήσεις τους αντιδιαστέλλουν τη γειτονιά τους με άλλες περιοχές της Αθήνας, οι οποίες κατοικούνται αποκλειστικά από μετανάστες και τις οποίες αποστρέφονται με βδελυγμία. Οι μαθητές που αναγκάστηκαν να μετακομίσουν στις εν λόγω περιοχές, γιατί η οικογένειά τους αγόρασε διαμέρισμα σε τιμή ευκαιρίας, παρουσιάζουν με τους χειρότερους χαρακτηρισμούς τη νέα τους γειτονιά, ενώ νοσταλγούν την παλιά. Τα παιδιά των μεταναστών επιθυμούν την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία και όχι την περιθωριοποίησή τους σ’ ένα γκέτο μεταναστών. Η συνύπαρξη στη γειτονιά, στην πολυκατοικία και στην αγορά με γηγενείς, ακόμα και αν πρόκειται για μια τυπική επικοινωνία, οπλίζει τα παιδιά των μεταναστών με την αυτοπεποίθηση της αποδοχής και της ισότιμης σχέσης.

Εν είδει επιλόγου

Σχολεία δύο ταχυτήτων με κριτήριο την επίδοση

Στην έρευνά μας διαπιστώσαμε επίσης την εγκαθίδρυση μιας νέας πρακτικής σχολείων δύο ταχυτήτων με τη σιωπηρή αποδοχή όλων, γονέων, καθηγητών και διευθυντών σχολικών μονάδων. Αξιοσημείωτο είναι ότι, για τα σχολεία της έρευνάς μας, κριτήριο για το διαχωρισμό των μαθητών αποτελούν οι μαθητικές επιδόσεις και όχι η εθνικότητα, όπως θα ήταν το αναμενόμενο ενδεχομένως. Οι φερέλπιδες μαθητές που διατηρούν καλές επιδόσεις και υψηλές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες επιλέγουν το δεύτερο σχολείο. Είναι αυτοί που μελλοντικά θα διακριθούν και θα καταλάβουν θέσεις κύρους στην ελληνική κοινωνία. Παράλληλα και οι αλλοδαποί μαθητές που έχουν μια πετυχημένη σχολική πορεία, συνήθως αυτοί που διακατέχονται από την κουλτούρα της υπερπροσπάθειας, φοιτούν στο ίδιο σχολείο. Από την άλλη πλευρά στα άλλα δύο σχολεία της έρευνας φοιτούν Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές χαμηλών μαθητικών επιδόσεων. Όπως μας διαβεβαίωσαν οι καθηγητές και οι διευθυντές του πρώτου και τρίτου σχολείου, Έλληνες και αλλοδαποί κυμαίνονται στην ίδια βαθμολογική κλίμακα, καθώς οι καλοί μαθητές φοιτούν στο δεύτερο σχολείο. Κοντολογίς πρόκειται για μια νέα διαχωριστική λογική, όπου η ξένη καταγωγή δε διαταράσσει τις ισορροπίες, καθώς άλλα είναι τα κριτήρια που έχουν

βαρύνουσα σημασία. Από τη μια βρίσκονται οι πολλά υποσχόμενοι μαθητές, Έλληνες και αλλοδαποί, που έχουν μέλλον στην εκπαίδευση και από την άλλη, αυτοί που προορίζονται για την τεχνική εκπαίδευση και την άσκηση ενός χειρωνακτικού επαγγέλματος με ενδεχόμενη πρόωγη είσοδο στον εργασιακό στίβο. Άριστοι μαθητές - μαθητές χαμηλών επιδόσεων, παιδιά μεταναστών - γηγενείς μαθητές και τόσα άλλα σύνορα, επιβεβαιώνουν τελικά ότι οι διαχωριστικές γραμμές καλά κρατούν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Καθώς φαίνεται, η πορεία για ένα σχολείο που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, στις ανάγκες όλων των διαφορετικών μαθητών, είναι συνυφασμένη με την ίδια την ιστορία και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού θεσμού από τη στιγμή της γέννησής του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνόγλωσση

- § Αμίτσης, Γ. & Λαζαρίδη, Γ. (2001) “Οι πολιτικές ρυθμίσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα” στο Αμίτσης, Γ. & Λαζαρίδη, Γ. *Νομικές και Κοινωνικοπολιτικές Διαστάσεις της Μετανάστευσης στην Ελλάδα*, Αθήνα, Παπαζήση.
- § Ανδρέου, Γ. (2004) “Δίγλωσσοι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση” στο Γεωργογιάννης, Π. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. 7ο Διεθνές Συνέδριο*, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- § Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. & Μάγος Κ., (2001) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος Β, Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*, Πάτρα.
- § Ανδρούσου, Α. & Μάγος, Κ. (2001) «Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη» στο Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. & Μάγος Κ., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος Β, Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*, Πάτρα, σ. 113-164.
- § Apple, M. (2003) *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- § Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (2008) «Ίδρυση Ελληνικού Παρατηρητηρίου για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση», <http://press.auth.gr/news/wordpress/?p=8816>
- § Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (1998) “Κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές στην προσχολική εκπαίδευση: η πρόσληψή τους από τις νηπιαγωγούς”, *Virtual School, The sciences of Education Online*, www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch.
- § Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (2001) «Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση», στο Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. & Μάγος Κ., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος Β, Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*, Πάτρα, σ. 13-45.
- § Ασκούνη, Ν. (2003) «Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο», *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, [www.kleidiakaiantikleidia.net/book 21/book 21.pdf](http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book%2021/book%2021.pdf)
- § Αφιέρωμα «132» (2008) *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 85, 8-27.

- § Baldwin-Edwards, M. (2004) *Στατιστικά δεδομένα για τους μετανάστες στην Ελλάδα. Αναλυτική μελέτη για τα διαθέσιμα στοιχεία και προτάσεις για τη συμμόρφωση με τα standards της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Μεσογειακό Παρατηρητήριο Μετανάστευσης & ΙΑΠΑΔ, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, ΙΜΕΠΟ.
- § Banks, J. (2004) *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήση.
- § Βέικου, Χ. (2000) «Ζώντας ανάμεσα σε «άλλους». Η βίωση ενός εκούσιου αποκλεισμού» στο Κουταντζόγλου, Ρ. & Πετρονώτη, Μ. (επιμ.), *Όρια και περιθώρια, εντάξεις και αποκλεισμοί*, Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- § Bell, J. (2001) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα, Gutenberg.
- § Βεντούρα, Λ. (1994) *Μετανάστευση και έθνος. Μετασηματισμοί στις συλλογικότητες και τις κοινωνικές θέσεις*, Ε.Μ.Ν.Ε.-ΜΝΗΜΩΝ.
- § Βεντούρα, Λ. (2004) «Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα» στο Παύλου, Μ. & Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.) *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*, Αθήνα, Κριτική.
- § Bernstein, B. (1989) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- § Βουνάτσος, Γ. (2008) “Μάθε παιδί μου αλβανικά”, *Τα Νέα*, 2/12/2008.
- § Bourdieu, P. (1995) *Κοινωνιολογία της Παιδείας. Δέκα ανακοινώσεις*, Αθήνα, Καρδαμίτσα – Δελφίνι.
- § Γαβρόγλου, Σ. (2002) “Μετανάστευση και ακροδεξιά αντίδραση στην Ευρώπη: Συγκριτική επισκόπηση” στο Ναξάκης, Χ. & Χλέτσος, Μ., (επιμ.) *Μετανάστες και μετανάστευση. Οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές*, Αθήνα, Πατάκης.
- § Γεροβασιλείου, Κ. (2003) «Γλωσσικές στάσεις των πομακόφωνων μαθητών της Θράκης» στο Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- § Γεώργας, Δ. & Παπαστυλιανού, Α. (1993) *Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα. Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.
- § Γεωργάτσου, Στ. (2007) “Το προφίλ του Διαπολιτισμικού Γυμνασίου Αθηνών. Προβλήματα – τρόποι αντιμετώπισης – προοπτικές” εισήγηση σε Συνέδριο με θέμα “Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικές και διδακτικές εμπειρίες”, http://central.radiopod.gr/wp-content/uploads/2008/05/imerida_diapol_ekpedefsis_georgatsou1.pdf

- § Γεώργας, Δ., Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν., Γκαρή, Α., & Μυλωνάς, Κ. (1999) *Η ψυχολογική διάσταση προσαρμογής παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών την Ελλάδα*, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- § Γεωργογιάννης, Π. (1997) *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg.
- § Γεωργογιάννης, Π. (2005) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. 8ο Διεθνές Συνέδριο*, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- § Γεωργογιάννης, Π. & Γιάννακα, Χ. (2005) «Αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη των επιδόσεων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και διαμορφωμένες συνεργατικές και διαπροσωπικές σχέσεις», εισήγηση στο 8ο διεθνές συνέδριο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Πάτρα, ΚΕ.Δ.ΕΚ., σε ηλεκτρονική μορφή, <http://www.com/praktika/synedrio2005/eisigiseis/georgogiannisgiannaka.php>.
- § Γκόβαρης, Χ. (2001) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.
- § Γκόβαρης, Χ. (2007) «Διαπολιτισμική παιδαγωγική» στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών. Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*, Βόλος.
- § Γκότοβος, Α. (1996) *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.
- § Γκότοβος, Α. (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- § Γκότοβος, Α. (επιμ.) (2003) *Αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Τεύχος Α': Γενική περιγραφή*, ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Ι.Π.Ο.Δ.Ε, Αθήνα.
- § Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2004) *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Τεύχος Β': Αναλυτικά στοιχεία*, ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Ι.Π.Ο.Δ.Ε, Αθήνα.
- § Charlot, B. (1999) *Η σχέση με τη γνώση. Στοιχεία για μία θεωρία*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- § Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- § Cummins, J. (2005) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Αθήνα, Gutenberg.
- § Cummins, J. (2008) «Μια συζήτηση με τον Jim Cummins», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 86, 15-19.
- § Δαμανάκης, Μ. (2004) *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.

- § Damanakis, M. (2005) “European and intercultural dimension in greek education”, *European Educational Research Journal*, 4, 1, 79-88.
- § Δαφέρμος, Μ. (2003) “Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Μια απόπειρα μεθοδολογικής κριτικής των κοινωνιολογικών ερμηνειών της εκπαίδευσης”, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 129, 91-106.
- § Δραγώνα, Θ. (2003) “Ταυτότητα και Εκπαίδευση”, Κλειδιά και Αντικλειδιά, [www.kleidiakaiantikleidia.net/book 19/book 19.pdf](http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book%2019/book%2019.pdf)
- § Δρεττάκης, Μ. (1999) «Παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στα σχολεία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 107, 45-50.
- § Δρεττάκης, Μ. (2000) «Παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στα σχολεία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 35-42.
- § Δρεττάκης, Μ. (2001α) «Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στα σχολεία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 119, 38-43.
- § Δρεττάκης, Μ. (2001β) «Αύξηση του πληθυσμού μόνο χάρη στους μετανάστες», *Ελευθεροτυπία*, 28/3/2001.
- § Δρεττάκης, Μ. (2005) «Πιο μορφωμένοι και πιο νέοι οι αλλοδαποί», *Καθημερινή*, 30/1/2005.
- § De Queiroz J.-M. (2000) *Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*, Αθήνα, Gutenberg.
- § ΕΣΥΕ, *Αποτελέσματα Απογραφής 2001*, www.statistics.gr
- § Ζάχου, Χ. & Καλεράντε, Ε. (2007) “Εκπαιδευτική επιτυχία και αξιακά οικογενειακά πρότυπα της δεύτερης γενιάς Αλβανών μεταναστών. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση” στο Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική – Ερευνητικά δεδομένα*, Αθήνα, Ατραπός.
- § Ζωγράφου, Α. (2003) *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- § Gordon, T. (1999) *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος*, Αθήνα, Ευρωσπουδή – Εκπαιδευτήρια “Κωστέα-Γείτονα”.
- § Horf, D. & Ξωχέλλης, Π. (2003) *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- § Θεριανός, Κ. (2004) *Αναζητώντας την αποτελεσματικότητα της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τρεις μελέτες περίπτωσης*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Ρέθυμνο.
- § Θεριανός, Κ. (2006) *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα, Τυποθήτω-Γ. Δαρδανός.
- § Θεριανός, Κ. (2008) «Προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής για αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες: προοπτικές, όρια και δυνατότητες», στο Καβουνίδη, Τ., Καρύδης, Β., Νικολακοπούλου-Στεφάνου, Η. & Στυλιανούδη, Λ. (επιμ) *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες – Πολιτικές – Προοπτικές*, Τόμος Β΄, Αθήνα, ΙΜΕΠΟ.
- § Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (2005) *Αλλοδαποί μαθητές στα Γυμνάσια και Λύκεια της Περιφέρειας Αττικής*, Αθήνα.
- § Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (2004) *Στόχοι και τομείς δράσης*, Αθήνα.
- § Καβουνίδη, Τ. (2002) *Χαρακτηριστικά Μεταναστών. Το ελληνικό πρόγραμμα νομιμοποίησης του 1998*, Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Εκδόσεις Σάκουλα.
- § Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998) *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- § Καποδιστριακό (2007) «Το πρόγραμμα εκπαίδευσης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών», www.karodistriako.uoa.gr
- § Καρακατσάνης, Γ Θ. (1993) “Προβλήματα ένταξης και επανένταξης παλιννοστούντων μαθητών. Τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας” *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τεύχος 1, Έτος 35°, Περίοδος Β΄, 8-22.
- § Καρύδης, Β. (2004) “Το ζήτημα της δεύτερης γενιάς: έγκλημα και μετανάστευση” στο Παύλου, Μ. & Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.) *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*, Αθήνα, Κριτική.
- § Κατερέλος, Γ. (2007) *Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη. Μια ψυχοκοινωνική έρευνα*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, ΙΜΕΠΟ.
- § Κατρούγκαλος, Γ. (2001) “Τα κοινωνικά δικαιώματα των παράνομων αλλοδαπών” στο Αμίτσης, Γ. & Λαζαρίδη, Γ. (επιμ.), *Νομικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- § Κατρούγκαλος, Γ. (2004) *Νομικές, θεσμικές και διοικητικές διαστάσεις του καθεστώτος εισόδου και παραμονής μεταναστών στην Ελλάδα. Προκλήσεις και προοπτικές βελτιώσης*, Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, Αθήνα, ΙΜΕΠΟ.

- § Κάτσικας, Χ. (1988) “Αποκλεισμός από την εκπαίδευση – Απόρριψη από την εργασία (Η περίπτωση των παιδιών των Ποντίων μεταναστών από την πρώην ΕΣΣΔ)” στο Ίδρυμα Σάκη Καραγιώργα, *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα, 444-454.
- § Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999) *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*; Αθήνα, Gutenberg.
- § Κανταντζόγλου, Ρ. & Πετρονώτη, Μ. (επιμ.) (2000) *Όρια και Περιθώρια Εντάξεις και Αποκλεισμοί*, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- § Καφετζής, Π. (1998) «Μια θεωρητική προσέγγιση της ξενοφοβίας», στο ΕΚΚΕ, *Μακεδονία και Βαλκάνια. Ξενοφοβία και ανάπτυξη*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 19-47.
- § ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2000) *Σχολείο χωρίς σύνορα*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- § ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2004) *Μπορούμε Μαζί Ενωμένοι. Ερευνώντας και σχολιάζοντας τη σχέση των Μ.Μ.Ε. με το ρατσισμό*, Αθήνα.
- § Kintzler, C., Tanguieff, P.-A., Teper, B. & Tribalat, M. (2004) «Το δημόσιο σχολείο οφείλει να αποφύγει την πίεση των πολιτικο-θρησκευτικών ομάδων», *Σύγχρονα Θέματα*, 84, 70-71.
- § Κόντης, Α. (2006) *Οι οικονομικές επιπτώσεις της απασχόλησης των μεταναστών κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας στο Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εργαστήριο Μελέτης της Μετανάστευσης και Διασποράς, Αθήνα, ΙΜΕΠΟ.
- § Κουλαϊδής, Β. (επιμ.) (2006) *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*, Αθήνα. ΚΕΕ.
- § Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1988) “Ο χρόνος της προφορικής ιστορίας”, *Σύγχρονα Θέματα*, 35, 36, 37, 233-238.
- § Κυριαζή, Ν. (2002) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- § Κωνσταντίνου, Κ., Παπαθανασίου, Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2006) "Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Δεδομένα πανελληνίας έρευνας" εισήγηση σε ημερίδα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με θέμα «Σχολικός εκφοβισμός στην ελληνική πραγματικότητα».
- § Κωνσταντοπούλου, Χρ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ.) (2000) *«Εμείς» και οι «Άλλοι». Αναφορά στις τάξεις και τα σύμβολα*, Αθήνα, ΕΚΚΕ – Τυπωθήτω.
- § Λαμπριανίδης, Λ & Λυμπεράκη, Α. (2001) *Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής*.

- § Λεζέ, Ε. (2003) *Η στάση των εφήβων Ελληνοποντίων παλιννοστούντων ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση απέναντι στην ελληνική γλώσσα*, διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- § Λιανός, Θ (2008) *Εκτίμηση του όγκου των αλλοδαπών που διαμένουν παράνομα στην Ελλάδα*, Αθήνα, ΙΜΕΠΟ, Ελληνικό Υπουργείο Εσωτερικών.
- § Λινάρδου, Γ. (2006) “Ο αλλοδαπός του διπλανού θρανίου”, *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 10/09/2006.
- § MacBeath, J. (2001α) *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- § MacBeath, J. (2001β) «Το σχολείο που μαθαίνει» στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- § MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005) *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- § Μαρβάκης, Αθ., Παρσάνογλου, Δ., Παύλου, Μ. (επιμ.) (2001) *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- § Μάρκου, Γ. (1994) «Προβλήματα σχολικής ένταξης παλιννοστούντων μαθητών» *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τεύχος 84-85, 132-169.
- § Μάρκου, Γ. (1996α) *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.
- § Μάρκου, Γ. (1996β) *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.
- § Μάρκου, Γ. (1997α) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα.
- § Μάρκου, Γ. (1997β) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, ΚΕ.Δ.Α.
- § Margles, R. (επιμ.) (2003) *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- § Mason, J. (2003) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- § Μαυρομάτης, Γ. & Τσιτσελίκης, Κ. (2004) “Η εκπαίδευση των μεταναστών στην Ελλάδα (1990-2003). Πολιτικές και πρακτικές” στο Παύλου, Μ. & Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.) *Η Ελλάδα της μετανάστευσης*, Αθήνα, Κριτική.

- § Mertens, D.M. (2009) Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- § Meurieu, P. (2005) “Μαθητεία ή μαθήματα”, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 76, 31-33.
- § Mialaret, G (1997) *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- § Μίλεση, Χ. (2006) *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- § Μίλεση, Χ., & Πασχαλιώρη, Β. (2003) “Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση”, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 82-96.
- § Mishler, E. (1996) *Συνέντευξη Έρευνας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- § Μιχαλοπούλου-Βέικου, Χρ. (1997) “Διαφορετικές ταυτότητες και κοινό πρόγραμμα. Η εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας” στο Μάρκου, Γ. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, ΚΕ.Δ.Α.
- § Μοαβία, Α. (2008) “Κοροϊδία”, *Ελευθεροτυπία*, 26/11/2008.
- § Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. & Modgil, C. (1997) *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- § Μόττη-Στεφανίδη (1998) “Η εξέλιξη της προσωπικότητας στην εφηβεία” στο Τσιάντης, Γ. (επιμ.) *Εφηβεία*, 2, 1, Αθήνα, Καστανιώτης.
- § Μόττη-Στεφανίδη (2005) “Ψυχικά ανθεκτικοί μετανάστες/παλιννοστούντες μαθητές. Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας” στο *Διαπολιτισμικές διαδρομές. Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- § Μουρελάτου, Ε. (1997) “Εκπαίδευση Παλιννοστούντων μαθητών: οργανωτικό και διοικητικό πλαίσιο λήψης αποφάσεων” στο Μάρκου, Γ. (1997β) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, ΚΕ.Δ.Α.
- § Μουσούρου, Λ. (2006) “Παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο”, στο Μπαγκαβός, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ., *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*, Αθήνα, Gutenberg.
- § Μπαλτσιώτης, Λ. (2004) “Ίθαγένεια και πολιτογράφηση στην Ελλάδα της μετανάστευσης: (αντι)φάσεις μιας αδιέξοδης πολιτικής”, στο Παύλου, Μ. & Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.) *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*, Αθήνα, Κριτική.
- § Μπερερής, Π. (2001) *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*, Αθήνα, arioshora.

- § Μπίκος, Κ. (2004) *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- § Μπόμπας, Λ. (1996) “Σκιαγραφώντας το “σχολικό” των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης”, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, 47-65.
- § Μπόμπας, Λ. (1997) “Διερευνώντας πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: η περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών” στο Πρακτικά Ζ’ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- § Μπόμπας, Λ. (2001) “Η άποψη του διευθυντή του σχολείου ως αφορμή προβληματισμού και διαλόγου”, εισήγηση στο 4ο Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ΚΕΔΕΚ, Πάτρα.
- § Ναυρίδης, Κ. (1988) “Υποκείμενα και αντικείμενα της εμπειρικής έρευνας”, *Ψυχολογικά Θέματα*, τόμος 1, τεύχος 2, σ. 23-29.
- § Ναυρίδης, Κ. (1991) “Η σημασία του πλαισίου στην ερευνητική συνέντευξη”, *Ψυχολογικά Θέματα*, τόμος 4, τεύχος 3.
- § Νικολάου, Γ. (1999) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες*, διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- § Νικολάου, Γ. (2000) *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- § Νικολάου, Γ. (2005) *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- § Νόμος 2413/96, *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 124, 17/6/1996, τεύχος πρώτο.
- § Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008) *Έρευνα για την Αξιόλογηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, <http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/>
- § Παλαιολόγου, Ν. (1999) «Δυσκολίες στη μάθηση των μαθητών από την πρώην Σοβιετική Ένωση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: αποτελέσματα έρευνας», στο Πρακτικά Συνεδρίου του ΚΕ.Δ.ΕΚ. *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πάτρα, τ. 2, σελ. 233-234.

- § Παλαιολόγου, Ν. (2000) *Σχολική προσαρμογή μαθητών με «δι-πολιτισμικά» χαρακτηριστικά*, διδακτορική διατριβή, εκδ. Πανεπιστημίου Αθηνών.
- § Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Ατραπός.
- § Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (1998) *Σεμινάριο 24. Σχολείο και ετερότητα. Ο ρόλος του φιλολόγου στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα*, Αθήνα.
- § Πανταζής, Π. (1997) “Η συγκρότηση της ταυτότητας εφήβων μεταναστών: μια μελέτη ιστοριών ζωής” στο Ναυρίδης, Κ. & Χρηστάκης, Ν. (επιμ.) *Ταυτότητες. Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- § Παπαγεωργίου, Γ. (1998) *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- § Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας, Λ. (1997) “Προβληματική της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας”, στο Πρακτικά Ζ΄ Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 384-396.
- § Παπακωνσταντίνου, Π. (1997) “Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδαγωγικές πρακτικές”, *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τεύχος 19, 20-22.
- § Παπασιώπη-Πασιά, Ζ. (2003) *Δίκαιο Ιθαγένειας*, Εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη.
- § Παπαστυλιανού Α. (1992) *Η ψυχολογική προσαρμογή των μαθητών-παιδιών παλιννοστώντων*, διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- § Παπαστυλιανού, Α. (2000) “Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και στρες σε αγγλόφωνους, Πόντιους και Βορειοηπειρώτες”, *Παιδί και έφηβος*, 2, 1, 11-20.
- § Παπαστυλιανού, Α. (2003) “Παραμύθι ν’ αρχινήσει. Ξαναγράφοντας τον οικογενειακό μύθο για τη μετανάστευση” στο Κατάκη, Χ. & Ανδρουτσοπούλου, Α. (επιμ.) *Με Γόμα και Καθρέφτη. Εννιά ιστορίες συστημικής ψυχοθεραπείας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- § Παπαστυλιανού, Α. (2005) “Εισαγωγή” στο *Διαπολιτισμικές διαδρομές. Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- § Παρασκευόπουλος, Ι. (1993) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμοι 1 & 2, Αθήνα.
- § Παρσάνογλου, Δ. (2007) *Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη και η ένταξή του*, Αθήνα, European Profiles, Αθήνα, ΙΜΕΠΟ.
- § Πασιαρδή, Γ. (2001) *Το σχολικό κλίμα*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

- § Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000) *Αποτελεσματικά σχολεία*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- § Παύλου, Μ. (2004) “Η Ελλάδα της μετανάστευσης με αριθμούς” στο Παύλου, Μ. & Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.) *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*, Αθήνα, Κριτική.
- § Παύλου, Μ. & Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.) *Η Ελλάδα της μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*, Αθήνα, Κριτική.
- § Πετράκου, Η. (2001) «Η κατασκευή της μετανάστευσης στην ελληνική κοινωνία», στο Μαρβάκης, Α., Παρσάνογλου, Δ. & Παύλου, Μ. (επιμ.) *Μετανάστευση στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- § Πετρινώτη, Ξ. (1995) “Η ετερογένεια των μεταναστών και η εθνική ετερότητα. Μια ανολοκλήρωτη εικόνα”, *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 54, 44-47.
- § Πετρονώτη, Μ. & Τριανταφυλλίδου, Α. (2003) “Σύγχρονα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα”, ΕΚΚΕ & ΕΚΕΒΙ, Αθήνα.
- § Plummer, K. (2000) *Τεκμήρια Ζωής. Εισαγωγή στα Προβλήματα και τη Βιβλιογραφία μιας Ανθρωπιστικής Μεθόδου*, Αθήνα, Gutenberg.
- § Πρελορέντζου, Ε. & Ντάλλα, Μ. (2003) “Χαρακτηριστικά της ψυχολογικής προσαρμογής μεταναστών μαθητών από την Αλβανία στην Ελλάδα”, *Θέματα Παιδείας*, τεύχος 13, 29-34.
- § Πριόβολου, Στ. (2004) “Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ένταξη των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα” στο ΕΣΝΠΓΠ, *Μειονότητες στην Ελλάδα*, Αθήνα.
- § Πρωτονοταρίου, Σ. & Χαραβιτσίδης, Π. (2006α) «Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολείο. Μια πολύχρονη προσπάθεια με θετικά αποτελέσματα», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 80, 26-29.
- § Πρωτονοταρίου, Σ. & Χαραβιτσίδης, Π. (2006β) «Για ένα σχολείο που σέβεται τη διαφορετικότητα. Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 78, 24-33.
- § Σκούρτου, Ε. (2001) “Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας” στο Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α. & Σκούρτου, Ε., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Τόμος Α΄*, Πάτρα.
- § Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*, Αθήνα, Ι.ΜΕ.ΠΟ.

- § Σολομών, Ι. (1998) «Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων» στο Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος, <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html>.
- § Σολομών, Ι. (επιμ) (1999) *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.
- § Σούλης, Σ. (1993) “Το ξένο παράνομο εργατικό δυναμικό στην Ελλάδα” στο *Διαστάσεις της κοινωνικής πολιτικής σήμερα*, Αθήνα, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- § Σούλης, Σ.-Γ. (2002) *Παιδαγωγική της ένταξης*, Αθήνα, Τυποθήτω-Γ. Δαρδανός.
- § Σταμέλος, Γ. (επιμέλεια) (2002) *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Πρώτη και Δεύτερη βαθμίδα. Δομές και ποσοτικά δεδομένα*, Αθήνα. ΚΕΕ.
- § Σωτήρχου, Ι. (2008) “Μετανάστες δεύτερης γενιάς, πολίτες δεύτερης κατηγορία...”, *Ελευθεροτυπία*, 1/12/2008.
- § Τα Νέα (2007) “Μειώνονται οι αλλοδαποί μαθητές που δεν ξέρουν ελληνικά”, 04/05/2007.
- § Ταμπούκου, Μ. (2001) «Εσωτερική αξιολόγηση: κατασκευάζοντας τα υποκείμενα της εκπαίδευσης» στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- § Τζωρτζοπούλου, Μ. (2002) «Η θέση των μεταναστών στην Ελλάδα» στο Μουρίκη, Α., Ναούμη, Μ. & Παπαπέτρου, Γ. (επιμ.) *Το κοινωνικό πορτραίτο της Ελλάδας 2001*, Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- § Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008) *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*, Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- § Τόντσεφ, Π. (επιμ.) (2007) *Ασιάτες μετανάστες στην Ελλάδα. Προέλευση, παρόν και προοπτικές*, Τμήμα Ασιατικών Σπουδών, Ινστιτούτο Διεθνών Οικονομικών Σχέσεων, http://www.idec.gr/iier/new/asian_migrants_gr.pdf
- § Τούντας, Γ., Τσιάντης, Γ. & Δημητρακάκη, Χ. (2004) “Εκτίμηση και προαγωγή της ποιότητας ζωής σχετιζόμενης με την υγεία στα παιδιά και στους εφήβους 8-18 ετών στην Ελλάδα. Το Διερωπαϊκό Πρόγραμμα Kidscreen”, http://www.neahygeia.gr/downloads/THE_KIDSCREEN_PROGRAMME.pdf
- § Τραβασάρου, Δ. (2001) «Εκπαίδευση παιδιών μεταναστών και παλιννοστούτων. Η πολιτική της βίαιης ενσωμάτωσης» *Θέματα Παιδείας*, 1, 21-26.

- § Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (2003) *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- § Τριανταφυλλίδου, Α. (2005) ΕΛΙΑΜΕΠ, Κείμενα Πολιτικής Νο 6, *Ελληνική μεταναστευτική πολιτική: προβλήματα και κατευθύνσεις*, ΕΛΙΑΜΕΠ, Αθήνα.
- § Τριανταφυλλίδου, Α. (2006) “Μετανάστες και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα”, εισήγηση στο συνέδριο της οργάνωσης “Αντιγόνη”, Αθήνα, 13/12/2006.
- § Τριανταφυλλίδου, Α. & Γρώπα, Ρ. (2007) “*Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και η πρόκληση της μετανάστευσης: Μια διαπολιτισμική άποψη της αφομοίωσης*”, ΕΛΙΑΜΕΠ, Αθήνα.
- § Τσιάκαλος, Γ. (2000) *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- § Τσίγκανου, Ι., Δασκαλάκη, Η. & Τσαμπαρλή, Δ. (2004) *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.
- § Τσίμπος, Κ. (2001) «Η σημασία της μετανάστευσης στην εκτίμηση του μεγέθους και την κατά ηλικία δομή του πληθυσμού της Ελλάδας», στο Κικίλιας Η., Μπάγκαβος, Π., Τήνιος, Π. και Χλέτσος, Μ. (επ.), *Δημογραφική Γήρανση, Αγορά Εργασίας και Κοινωνική Προστασία. Τάσεις Προκλήσεις και Πολιτικές*, Αθήνα, Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.
- § Τσουκαλάς, Κ. (1982) *Η ελληνική τραγωδία. Από την απελευθέρωση στους συνταγματάρχες*, Αθήνα, Νέα Σύνορα-Λιβάνης.
- § ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- § ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2007) “Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης”, http://www.ypepth.gr/el_ec_page200.htm
- § UNICEF (2001) *Έρευνα: Διακρίσεις – Ρατσισμός – Ξενοφοβία και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, Αθήνα.
- § UNESCO (2002) *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Υπό την προεδρία του Jacques Delors*, Αθήνα, Gutenberg.
- § Φ.Ε.Κ. 124/17-6-96, τχ. πρώτο, Κεφ. Β΄, Άρθρα 5-7, “*Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*”, Κεφ Ι΄, Άρθρα 34-37, “*Διαπολιτισμική εκπαίδευση*”.
- § Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήση.
- § Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997) “*Τι είν’η πατρίδα μας;*” *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

- § Φωτόπουλος, Μ. (επιμ.) (2003) *Τάξεις υποδοχής 1&2 και φροντιστηριακά μαθήματα. Σχολικό έτος 2002-2003*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Ι.Π.Ο.Δ.Ε.
- § Χαντζή, Α. (2001) “Ξενοφοβία: ο ρόλος της θέσης των ομάδων-στόχων και των σχέσεων μεταξύ Ελλάδας και χωρών προέλευσης”, εισήγηση στο 8ο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αλεξανδρούπολη.
- § Χατζηευθυμίου, Δ. (2007) “*Μαθήματα αλβανικών σε... Αλβανόπουλα της Ελλάδας*”, *Ελευθεροτυπία*, 14/11/2007.
- § Χλέτσος, Μ. (1996) “Μετανάστευση, αγορά εργασίας και ρατσισμός. Μια εναλλακτική προσέγγιση”, *Ουτοπία*, 21, σ. 63-73.
- § Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001) «Η εκπαίδευση παιδιών με ενθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα» στο Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. & Μάγος Κ., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος Β, Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*, Πάτρα, σ. 47-65.
- § Ψάλτη, Α. (2000) *Μαθητές και μαθήτριες από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία στα ελληνικά σχολεία: στάσεις, ανάγκες, προσδοκίες, διδακτορική διατριβή*, Τμήμα Ψυχολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

B. Ξενόγλωσση

- § Amdallah-Preteille, M. (1996) *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris.
- § Amiraux, V., Simon, P. (2006) “There are no minorities here. Cultures of scholarship and public debates on immigration and integration in France”, *International journal of comparative sociology*, 47, 3-4, 191-215.
- § Asakawa, K., & Csikszentmihalyi, M. (2000) “Feelings of connectedness and internalization of values in Asian American adolescents”, *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 2, 121-145.
- § Association of Muslim schools (2008) “Welcome to the Association of Muslim schools”, <http://www.ams-uk.org>
- § Association of Muslim Social Scientists (2004) *Muslims on education: A position paper*, <http://www.amssuk.com/news.html>
- § Baldwin-Edwards, M. (2001) *An analytic commentary on the greek immigration bill, 2000*, Mediterranean Migration Observatory (MMO) Working Paper no 1, <http://www.uehr.panteion.gr/pdf/migbillfinal.pdf>

- § Banks, J. & Banks C. (eds) (2004) *Handbook of Research on Multicultural Education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- § Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. & Schaps, E. (1997) “Caring school communities”, *Educational Psychologist*, 32, 137-151.
- § BBCNews (22/11/2001) “Call for U-turn on faith schools”, <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/1670704.stm>
- § Bell, D. (2005, January) “What does it mean to be a citizen?” *Guardian*, <http://www.guardian.co.uk/education/2005/jan/17/faithschools.schools>
- § Bennett, C. (2001) “Genres of research in multicultural education”, *Review of Educational Research*, 71, 2, 171-217.
- § Berry, J. W. (1997) “Immigration, acculturation and adaptation”, *International Journal of Applied Psychology: An International Review*, 46, 1, 5-68.
- § Berry, J. W., Phinney, J., Sam, D. & Vedder P. (2006) “Immigrant youth. Acculturation, identity and adaptation”, *Applied Psychology*, 55, 3, 303-332.
- § Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995) “Friends' influence on adolescents' adjustment to school”, *Child Development*, 66, 1312-1329.
- § Bernstein, B. (1971) *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*, Routledge & Kegan Paul, London.
- § Bertaux, D. (1997) *Les récits de vie*, Paris, Nathan.
- § Bertaux, D. (2001) “Biography and Society”, in *The International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Neil Smelser and Paul Baltes Chief Eds., Oxford, Pergamon/Elsevier Science, November 2001, 1210-1213.
- § Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964) *Les Héritiers*, Les éditions de Minuit, Paris.
- § Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970) *La reproduction*, Les éditions de Minuit, Paris.
- § Bourgarel A. (1992) “Immigration et ZEP”, *Cahiers pédagogiques*, n° 309, décembre.
- § Boyzon-Fradet, D. (1993) “Elèves non francophones : du nouveau dans les politiques d'accueil?” *Migrants Formation*, n° 95, 36-49.
- § Buhs, E. S. & Ladd, G. W. (2001) “Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating process” *Developmental Psychology*, 37, 550-560.

- § Camilleri, C. & Vinsonneau, G. (1996) *Psychologie et culture. Concepts et méthodes*, Paris, A. Colin.
- § Caravetta, P. (2004) “Migration, history and existence” in Kyriakopoulos, V. (ed.) *Olympia IV. Human rights in the 21st century, migrants and refugees*, Human Rights Defence Centre, Sakkoulas Publishers, Athens-Komotini.
- § Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1995) «L’ école, la culture et les cultures», *Migrants Formation – Identités et cultures à l’ école*, 102, CNDP, 6-19.
- § Collier, M. (1998) “Cultures of violence in Miami-Dade public schools”, Working paper of the Immigration and Ethnicity Institute, Florida International University.
- § Conchas, G. (2001) “Structuring failure and success. Understanding the variability in Latino school engagement”, *Harvard Educational Review*, 71, 475-504.
- § Coulby, D. (2006) “Intercultural education: theory and practice”, *Intercultural Education*, 17, 3, 245-257.
- § Croninger, R. G. & Lee, V. E. (2001) “Social capital and dropping out of school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance”, *Teachers College Record*, 103, 548-581.
- § Croxford, L. & Cowie, M. (1996) *The effectiveness of Grampian secondary schools*, Edinburgh, CES, http://eric.ed.gov:80/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/80/d4.pdf
- § *Current Sociology / La Sociologie contemporaine* (1995) “The Biographical Method / La Méthode biographique”.
- § Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005) *Handbook of qualitative research* (3rd ed.), Newbury Park, CA, SAGE Publications, Inc.
- § Dimakos, I. & Tasiopoulou, K. (2003) “Attitudes towards migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates?”, *Intercultural Education*, 14, 3, 307-316.
- § Dimitrakopoulos, I. (2004) *Analytical Report on Education*, National Focal Point for Greece, Antigone – Information and Documentation Center, Athens.
- § Douglass, S. L. & Shaikh, M. A. (2004) “Defining Islamic education: Differentiation and applications”, *Current Issues in Comparative Education*, 7, 5–18.
- § Dragonas, T., Frangoudaki, A. & Inglessi, C. (1996) “Unpacking intercultural teacher education. From monoculturalism to respect for human rights” in Dragonas, T.,

- Frangoudaki, A. & Inglessi, C. *Beyond one's own backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*, Athens, Νήσος.
- § Dubet, F. & Martuccelli, (1996) *A l' école. Sociologie de l' expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- § Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., et al. (1993) "Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experience in school and in families", *American Psychologist*, 48, 90-101.
- § Eisner, W. E. (1991) *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, New York, Macmillan.
- § European Commission (2001) *Young Europeans in 2001. Technical report*, Brussels, European Commission, Directorate General for Education and Culture.
- § European Monitoring Center on Racism and Xenophobia (2005) *Majorities attitudes towards Minorities: Key Findings from the Eurobarometer and the European Social Survey*,
http://fra.europa.eu/fra/index.php?fuseaction=content.dsp_cat_content&catid=3fb38ad3e22bb&contentid=42369ad95426f
- § Eurydice (2004a) *Integrating immigrant children into schools in Europe*, Brussels, European Commission, Directorate General for Education and Culture, http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045EN.pdf
- § Eurydice (2004b) *Integrating immigrant children into schools in Europe. Country reports, France, national description 2003-2004*, Brussels, European Commission, Directorate General for Education and Culture, http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/044DN/044_FR_EN.pdf
- § Fakiolas, R. (2003) "Regularizing undocumented immigrants in Greece. Procedures and effects", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 29, 3, 535-561.
- § Faliciano, C. & Rumbaut, R. (2005) "Gendered paths. Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants", *Ethnic and Racial Studies*, 28, 6, 1087-1118.
- § Fassin, D. (2002) "L'invention française de la discrimination", *Revue française de science politique*, 52, 4, 403-423.
- § Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007) "Education and training policy. No more failures. Ten steps to equity in education", OECD, <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9107041E.PDF>.

- § Figueroa, P. (1995) "Multicultural education in the United Kingdom: historical development and current status" in Banks, J.A. & M, B.C.A. (eds), *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York, Macmillan, 778-800.
- § Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997) "Academic success among students at risk for school failure", *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- § Finn, J. D. & Voelkl, K. E. (1993) "School characteristics related to school engagement", *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.
- § Fordham, S. & Ogbu, J. (1986) "Black students' success. Coping with the burden of acting white", *Urban Review*, 18, 3, 176-202.
- § Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2002) "Childrens' competence and value beliefs from childhood to adolescence. Growth trajectories in two "male-typed" domains", *Journal of Developmental Psychology*, 38, 519-533.
- § Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004) "School engagement. Potential of the concept, state of the evidence", *Review of Educational Research*, 74, 1, 54-109.
- § French, D. C. & Conrad, J. (2001) "School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior", *Journal of Research on Adolescence*, 11, 225-244.
- § Fuligni, A. (1997) The academic achievement of adolescents from immigrant families. The roles of family background, attitudes and behavior, *Child Development*, 68, 261-273.
- § Fuligni, A., Tseng, V., & Lam, M. (1999) "Attitudes toward family obligations among American adolescents with Asian, Latin American and European backgrounds", *Child Development*, 70(4), 1030-1044.
- § Fuligni, A. & Yoshikawa, H. (2002) "Investments in children among immigrant families", Joint Center for Poverty Research Summer Institute, http://www.jcpr.org/conferences/SRI_2002/fuligni_yoshikawa.pdf
- § Giavrimis, P., Konstantinou, E, & Hatzichristou, C. (2003) "Dimensions of immigrant students' adaptation in the Greek schools. Self concept and coping strategies" *Intercultural Education*, 14, 4, 423-434.
- § Glaser, B. & Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.
- § Guba, E. & Lincoln, Y. (1988) "Do Inquiry Paradigms Imply Inquiry Methodologies?" in D. Fetterman (ed.) *Qualitative Approaches to Evaluation in Education, The Silent Scientific Revolution*, 116-137, New York, Praeger.

- § Gundara, J. (2000) “Issues of discrimination in European education systems”, *Comparative Education*, 36, 2, 223-234.
- § Guthrie, J. T., Schafer, W. D., Von Secker, C. & Alban, T. (2000) “Contributions of integrated reading instruction and text resources to achievement and engagement in a statewide school improvement program”, *Journal of Educational Research*, 93, 4, 211-225.
- § Hatzichristou, Ch. & Hopf, D. (1993) “School adaptation of Greek children after remigration”, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 505-522.
- § Helme, S. & Clarke, D. (2001) “Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom”, *Mathematics Education Research Journal*, 13, 133-153.
- § Hewer, C. (2001) “Schools for Muslims”, *Oxford Review of Education*, 27, 4, 515-527.
- § Jackson, P. (1968) *Life in classrooms*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- § Kao, G. & Tienda, M (1995) “Optimism and achievement. The educational performance of immigrant youth”, *Social Science Quarterly*, 76, no. 1, 1-19.
- § King, R. (2000) “Southern Europe in the changing global map of migration” in King, R., Lazaridis, G. & Tsardanidis, C. (eds) *Eldorado or fortress? Migration in Southern Europe*, London, Macmillan.
- § King, R. & Vullnetari, J. (2009) “The intersections of gender and generation in Albanian migration, remittances and transnational care”, *Geografiska Annaler. Series B, Human Geography*, 91, 1, 19-38.
- § Kvale, S. (1996) *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*, London, Sage.
- § Kymlicka, W. (1995) *Multicultural citizenship*, Oxford, Clarendon Press.
- § Lazaridis, G. (1996) “Immigration to Greece. A critical evaluation of Greek policy”, *New Community*, 22, 2, 335-348.
- § Lazaridis, G & Koumandraki, M. (2007) “Networks, migration & self-employment: The case of third country migrants in Greece”, in Papademetriou, D. & Cavounidis, J (eds), *Capturing the benefits of migration in southeastern Europe*, Athens, IMEPO.
- § Lazaridis, G. & Romaniszyn, C. (1998) “Albanian and Polish undocumented workers in Greece. A comparative analysis”, *Journal of European Social Policy*, 8, 1, 1-22.
- § Lee, V. E. & Smith, J. B. (1995) “Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement”, *Sociology of Education*, 68, 241-270.

- § Lestinen, L., Petrucijova, J. & Spinthourakis, J. (2004) *Identity in multicultural and multilingual contexts. Guidelines 4*, CiCe, London.
- § Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Solheim, E. (2004) “Cultural Identity, Perceived Discrimination and Parental Support as Determinants of Immigrants’ School Adjustments”, *Journal of Adolescent Research*, Vol. 19, No 6, 635-656.
- § Lorcerie F. (2003) “La non-lutte contre les discriminations dans l’Ecole française”, *Hommes et migrations*, 1246, novembre-décembre, 6-16.
- § Louie, V. (2001) “Parental aspirations and investement: The role of social class in the educational experiences of 1.5 and second Generation Chinese Americans”, *Harvard Educational Review*, 71, 438-474.
- § Lucas, T., Henze, R. & Donato, R. (1990) “Promoting the success of Latino language-minority students. An exploratory study of six high schools”, *Harvard Educational Review*, 60, 315-340.
- § Luciak, M. (2004) “Minority status and schooling. John U. Ogbu’s theory and the schooling of ethnic minorities in Europe”, *Intercultural Education*, 15, 4, 359-368.
- § Macdonald, I., Bhavnani, R., Khan, L. & John, G., (1989) *Murder in the Playground*, London, Longsight Press.
- § Marks, H. M. (2000) “Student engagement in instructional activity: elementary, middle, and high school years”, *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- § Maroukis, T. (2008) *Undocumented Migration. Counting the uncountable. Data and trends across Europa*, CLANDESTINO, Country report, Greece, <http://clandestino.eliamep.gr/wp-content/uploads/2009/02/greece.pdf>
- § Meer, N. & Modood, T. (2008) *The political and policy responses to migration related diversity in Britan’s education system*, Centre for the Study of Ethnicity and Citizenship, University of Bristol, UK, report for the EMILIE project, http://central.radiopod.gr/en/wpcontent/uploads/2008/10/british_education_policy_responses_to_migration_related_cultural_diversity.pdf
- § Meloth, M. S. & Deering, P. D. (1994) “Task talk and task awareness under different cooperative learning conditions”, *American Educational Research Journal*, 31, 138-165.
- § Merieu, P. (2011) “Un service public d’ éducation à construire”, *Cahiers Pedagogiques*, juin, no 490.
- § Ministère de l’Education nationale (2006), *La contribution de l’éducation prioritaire*

l'égalité des chances des élèves, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, <http://media.education.gouv.fr/file/35/7/3357.pdf>

- § Modood, T. & May, S. (2001) “Multiculturalism and education in Britain: an internally contested debate”, *International Journal of Educational Research*, 35, 305–317.
- § Mullard, C. (1985) “Multiracial education in Britain. From assimilation to cultural pluralism” in Arnot, M. (ed) *Race & gender. Equal opportunities policies in education*, Open University Set Book, 39-52.
- § Munz, R. (2004) *Migration, labour markets and migrants' integration in Europe. A comparison*, Hamburg Institute of International Economics, http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/docs/migr_comparison6.pdf
- § Muslim Council of Britain, (2007) “Towards greater understanding. Meeting the needs of Muslim pupils in state schools. Information & guidance for schools” <http://www.mcb.org.uk/downloads/Schoolinfoguidancev2.pdf>
- § Naik, A., Koehler, J. & Laczko, F. (2008) *Migration and development. Achieving policy coherence*, International Organization for Migration (IOM), http://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/published_docs/serial_publications/MRS%2034_FINAL.pdf
- § Novi, M. J., & Meinster, M. (2000) “Achievement in a relational context: Preferences and influences in female adolescents”, *Career Development Quarterly*, 49(1), 73–84.
- § O'Connor, C. (1997) “Dispositions toward (collective) struggle and educational resilience in the inner city: A case analysis of six African-American high school students”, *American Educational Research Journal*, 34, 593-629.
- § OECD, (2001) *Trends in International Migration*, Paris, OECD – SOPEMI.
- § OECD (2006) *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, Paris, <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9806021E.PDF>.
- § Ogbu, J. (1992) “Les Frontières culturelles et les enfants de minorités”, *Revue Française de Pédagogie*, 101, 9-26.
- § Ogbu, J. & Herbert, S. (1998) “Voluntary and involuntary minorities. A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education”, *Anthropology and Education Quarterly*, 29, 155-188.
- § Oikonomidou, E. (2007) “I see myself as a different person who [has] acquired a lot... Somali female students' journeys to belonging”, *Intercultural Education*, 18, 1, 15-27.

- § Osler, A. & Starky, H. (2001) “Citizenship Education and National identities in Britain and France – inclusive or exclusive?”, *Oxford Review of Education*, 25, 287-305.
- § Osterman, K. F. (2000) “Students' need for belonging in the school community”, *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- § Patton, M. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*, London, Sage.
- § Paleologou, N. (2004) “Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes”, *Intercultural Education*, 15, 3, 317-329.
- § Parker, J. (2005) *International migration data collection*, Global Commission on International Migration, New York, <http://www.gcim.org/attachements/TP11.pdf>
- § Payet, J.-P. (1996) “La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l’immigration en France”, *Revue Française de Pédagogie*, 117, 89-116.
- § Perkins, D. (1996) *Smart schools*, New York, The Free Press.
- § Poirier, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1996) *Les récits de vie. Théorie et pratique*, Paris, Puf.
- § Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001) *Legacies. The story of the second generation*, Berkeley, University of California Press.
- § Prelorenzou, M. (2007) “Migrants’ children and education in Greece. Gender and academic outcomes” εισήγηση στο workshop “Εμφυλές διαστάσεις της μετανάστευσης στη Νοτιοανατολική Ευρώπη”, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Βόλος, <http://extras.ha.uth.gr/pythagoras1/images/downloads/Prelorenzou.pdf>
- § Qin, D. B. (2003), “Gendered expectations and gendered experiences. Immigrant students' adaptation in school”, *New Directions in Youth Development*, Special Issue, The Social Worlds of Immigrant Youth, 100, 91-110.
- § Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*, Report of the Advisory Group on Citizenship, London, QCA, http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf
- § Reynolds, G. (2008) *The impacts and experiences of migrant children in UK secondary schools*, Working Paper no 47, University of Sussex, Sussex Centre for Migration Research, <http://www.sussex.ac.uk/migration/documents/mwp47.pdf>

- § Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the Classroom*, New York, Rinehart and Winston.
- § Rumberger, R. W. (1995) “Dropping out of middle school. A multilevel analysis of students and schools”, *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- § Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001) “The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school”, *American Educational Research Journal*, 28, 437-460.
- § Sabbagh, D. (2002) “Affirmative action at Sciences-Po”, *French Politics, Culture and Society*, 20, 3, 52-64.
- § Sala Pala, V. & Simon, P. (2008) *The political and policy responses to migration related diversity in the French education system*, INED, report for the EMILIE project, http://central.radiopod.gr/en/wpcontent/uploads/2008/10/political_and_policy_responses_to_diversity_in_french_education_system.pdf
- § Schleicher, A. (2006) “Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003”, OECD, *Intercultural Education*, 17, 5, 507-516.
- § Silverman, D. (2001) *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*, (2nd edition), London, Sage.
- § Singh, G. (1993) *Equality & Education*, Derby, Albrighton Publications.
- § Singh, P. & Sinclair, M. (2001) “Diversity, Disadvantage and Differential Outcomes: An Analysis of Samoan Students Narratives of Schooling”, *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 29(1), 73-92.
- § Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993) “Motivation in the classroom. Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year”, *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- § Spinthourakis, J.A. (2006) “Developing multicultural competence through intercultural sensitivity” *International journal of migration studies. Studi Emigrazione/Migration Studies*, XLIII(163), 641-656.

- § Suarez-Orozco, C. & Suarez-Orozco, M. (2001) *Children of Immigration*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- § Suarez-Orozco, C. & Suarez-Orozco, M. (2004) “The academic engagement and achievement of Latino youth” in Banks, J. & MacGee Banks, C., *Handbook of Research on Multicultural Education*, Jossey-Bass.
- § Suarez-Orozco, M. (1996) “Unwelcome mats”, *Harvard Magazine*, 98, 32-35.
- § Swann Report (1985) «Education for All», The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups, Department of Education and Science, HMSO, London.
- § Theodorides, N. & Dimitrakopoulos, I. N. (2004) *RAXEN Analytical Report on Legislation, Greece*, RAXEN National Focal Point Greece, Antigone Information and Documentation Centre, Vienna, EUMC, <http://eumc.eu.int/eumc/material/pub/RAXEN/4/leg/R4-LEG-EL.pdf>
- § Touraine, A. (2000) “Du système à l’acteur”, in François Chazel (ed.) *L’acteur a ses raisons. Mélanges en l’honneur de Raymond Boudon*, Paris, PUF, 113-129.
- § Triandafyllidou, A. & Veikou, M. (2002) “The hierarchy of Greekness: ethnic and national identity considerations in Greek immigration policy”, *Ethnicities*, 2, 2, 189-208.
- § Troyna, B. (1991) “Children, ‘race’ and racism: The limitations of research and policy”, *British Journal of Educational Studies*, 39, 4, 425-436.
- § Troyna, B. (1987) “Beyond Multiculturalism: Towards the Enactment of Anti-Racist Education in Policy. Provision and Pedagogy”, *Oxford Review of Education*, 13, 3, 307-320.
- § Tuckman, B. W. (1972) *Conducting educational research*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- § Turner, J. C., Meyer, D. K., Cox, K. E., Logan, C., DiCintio, M. & Thomas, C. T. (1998) “Creating contexts for involvement in mathematics”, *Journal of Educational Psychology*, 90, 730-745.
- § Valdez, G. (1998) “The world outside and inside schools. Language and immigrant children”, *Educational Researcher*, 27, 4-18.
- § Vigil, J. D. (2003) “Urban violence and street gangs”, *Annual Review of Anthropology*, 32, 225-242.
- § Wentzel, K. R. (1997) “Student motivation in middle school. The role of perceived

pedagogical caring”, *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.

- § Willis, P. (1977) *Learning to labour. How Working Class Lads get Working Class Jobs*, Farnborough, Saxon House.
- § Willms, J. D. (2003) *Student engagement at school. A sense of belonging and participation*, Paris, OECD, <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9603131E.PDF>
- § Winicott, D. W. (1971) *Playing and reality*, Middlesex, England, Penguin.
- § Zéroulou, Z. (1988) “La réussite scolaire des enfants d’immigrés. L’apport d’une approche en termes de mobilisation”, *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 447-470.
- § Zhou, M. (1997) “Growing up American: The challenge confronting immigrant children and children of immigrants” *Annual Review of Sociology*, 23, 63-95.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A. Ο οδηγός συνέντευξης

α. Ενδεικτικές ερωτήσεις για τα παιδιά των μεταναστών

- Σε ποια τάξη πηγαίνεις;
- Πού γεννήθηκες;
- Πόσο χρόνων ήσουν, όταν ήρθες στην Ελλάδα;
- Παρακολούθησες το σχολείο στη χώρα καταγωγής σου; Αν ναι, πόσα χρόνια;
- Πώς ήταν το σχολείο εκεί;
- Πώς βρέθηκες σ' αυτό το σχολείο;
- Πώς είναι το κλίμα στο σχολείο σου;
- Οι καθηγητές σου σε βοηθάνε, αισθάνεσαι ότι ενδιαφέρονται για σένα;
- Έχεις παρακολουθήσει φροντιστηριακά μαθήματα ή τάξεις υποδοχής; Ποια η γνώμη σου γι' αυτά, σε βοήθησαν;
- Ποια μαθήματα είναι δυσκολότερα; Γιατί;
- Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;
- Πώς τα πας με το διάβασμα;
- Πώς γίνεται το μάθημα στην τάξη;
- Τι προβλήματα αντιμετωπίζεις στο σχολείο σου;
- Τι θα άλλαζες σ' αυτό;
- Πόσο συχνά συμμετέχεις σε πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις του σχολείου σου;
- Θα ήθελες να μαθαίνεις τη γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής σου στο σχολείο;
- Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι;
- Σκοπεύεις να ολοκληρώσεις τη φοίτησή σου στο σχολείο;
- Επιθυμείς να εργαστείς στο μέλλον στην Ελλάδα; Ποια είναι τα σχέδιά σου;
- Τι κάνεις τον ελεύθερό σου χρόνο;
- Σου αρέσει η γειτονιά σου;
- Ποιοι είναι οι καλύτεροί σου φίλοι;
- Πού τους γνώρισες;

- Πού τους συναντάς;
- Ποιος είναι ο διπλανός σου στο σχολείο;
- Πώς είναι οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών στην τάξη σου;
- Πώς βλέπει η οικογένειά σου το ελληνικό σχολείο;
- Θυμάσαι πώς σου φάνηκε, πώς ένιωσες, όταν ήρθες για πρώτη φορά στην Ελλάδα και στο ελληνικό σχολείο;
- Επισκέπτεσαι τη χώρα καταγωγής σου;
- Πώς είναι η ζωή εκεί;
- Τη νοσταλγείς;
- Έχεις φίλους εκεί; Επικοινωνείτε;
- Θα ήθελες να γυρίσεις πίσω; Για ποιους λόγους;

Δημογραφικά στοιχεία

- Έτος γέννησης
- Φύλο
- Εθνικότητα
- Χρόνια διαμονής στην Ελλάδα
- Χρόνια φοίτησης στο ελληνικό σχολείο
- Τάξη / σχολική μονάδα
- Σχολική επίδοση (Μ.Ο. προηγούμενης σχολικής χρονιάς)
- Επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα / στη χώρα καταγωγής
- Επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα / στη χώρα καταγωγής
- Εκπαίδευση πατέρα / μητέρας
- Εθνικότητα πατέρα / μητέρας

β. Ενδεικτικές ερωτήσεις για τους Έλληνες μαθητές

- Σε ποια τάξη πηγαίνεις;
- Πώς βρέθηκες σ' αυτό το σχολείο;
- Πώς είναι το κλίμα στο σχολείο σου;

- Οι καθηγητές σου σε βοηθάνε, αισθάνεσαι ότι ενδιαφέρονται για σένα;
- Ποια μαθήματα είναι δυσκολότερα; Γιατί;
- Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;
- Πώς τα πας με το διάβασμα;
- Πώς γίνεται το μάθημα στην τάξη;
- Τι προβλήματα αντιμετωπίζεις στο σχολικό περιβάλλον;
- Τι θα άλλαζες σ' αυτό;
- Πόσο συχνά συμμετέχεις σε πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις του σχολείου σου;
- Τι σκέφτεσαι να κάνεις, όταν θα τελειώσεις το σχολείο;
- Τι κάνεις στον ελεύθερό σου χρόνο;
- Σου αρέσει η γειτονιά σου;
- Ποιοι είναι οι καλύτεροί σου φίλοι;
- Πού τους γνώρισες;
- Πού τους συναντάς;
- Ποιος είναι ο διπλανός σου στο σχολείο;
- Πώς είναι οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών στην τάξη σου;
- Πώς βλέπει η οικογένειά σου το σχολείο σου;
- Ποια είναι η γνώμη σου για τους ανθρώπους που έρχονται να δουλέψουν στην Ελλάδα από ξένες χώρες;
- Ποια προβλήματα νομίζεις ότι αντιμετωπίζουν στο σχολείο τα παιδιά που έρχονται από ξένες χώρες;
- Κάνεις παρέα με αλλοδαπούς μαθητές;
- Θα προτιμούσες να πηγαίνεις σε ένα σχολείο που έχει μόνο Ελληνόπουλα;

Δημογραφικά στοιχεία

- Έτος γέννησης
- Φύλο
- Τάξη / σχολική μονάδα
- Σχολική επίδοση (Μ.Ο. προηγούμενης σχολικής χρονιάς)
- Επάγγελμα πατέρα / μητέρας
- Εκπαίδευση πατέρα / μητέρας

B. Οι δημιουργικές συνεντεύξεις

α. Για τα παιδιά των μεταναστών

Ελλάδα	
(χώρα καταγωγής)	
το τέλειο σχολείο	
χθες	
σήμερα	
αύριο	
(1ο, 2ο ή 3ο) Γυμνάσιο	
Οι περισσότεροι Έλληνες πιστεύουν ότι οι (μετανάστες της ίδιας εθνικότητας με το μαθητή) είναι	

Σ' ευχαριστώ πολύ για τη

β. Για τους Έλληνες μαθητές

Ελλάδα	
το τέλειο σχολείο	
χθες	
σήμερα	
αύριο	
Οι περισσότεροι Έλληνες πιστεύουν ότι οι Αλβανοί είναι	
(1ο, 2ο, ή 3ο) Γυμνάσιο	
αλλοδαποί μαθητές	

Σ' ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία

Δημογραφικά στοιχεία - Προφίλ μαθητών

Πρώτο σχολείο

Φελίσια

έτος γέννησης	1990
φύλο	κορίτσι
υπηκοότητα	πολωνική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από πέντε ετών
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	όλες τις τάξεις
τάξη / σχολείο	πρώτο
σχολική επίδοση	14, έμεινε σε φυσική και χημεία
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	- / ελαιοχρωματιστής
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικιακή βοηθός / εργάτρια
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	; / Λύκειο
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	πολωνική

Κατερίνα

έτος γέννησης	1992
φύλο	κορίτσι
υπηκοότητα	αιγυπτιακή
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από επτά ετών
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	δευτέρα Δημοτικού (πρώτη στην Αίγυπτο)
τάξη / σχολείο	πρώτο
σχολική επίδοση	18,7/13
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	ελαιοχρωματιστής / ;
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικιακά / -
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	Γυμνάσιο / Γυμνάσιο ή Λύκειο
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	αιγυπτιακή

Αντμίρ

έτος γέννησης	1990
φύλο	αγόρι
υπηκοότητα	αλβανική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από οκτώ ετών
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	από τρίτη Δημοτικού
τάξη / σχολείο	πρώτο
σχολική επίδοση	15, τριετής στην Α' Γυμνασίου
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικοδόμος / ζαχαροπλάστης
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικιακή βοηθός / εργάτρια
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	Λύκειο / Λύκειο

υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	αλβανική
Κλόντι	
έτος γέννησης	1991
φύλο	αγόρι
υπηκοότητα	αλβανική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από πέντε ετών
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	όλες τις τάξεις
τάξη / σχολείο	πρώτο
σχολική επίδοση	12, έμεινε σε τέσσερα μαθήματα, διετής στην Α΄ Γυμνασίου
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικοδόμος / ;
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικιακή βοηθός / ;
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	; / ;
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	αλβανική

Φραντζέσκα	
έτος γέννησης	1991
φύλο	κορίτσι
υπηκοότητα	πολωνική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από τεσσάρων ετών
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	πολωνικό Δημοτικό
τάξη / σχολείο	πρώτο
σχολική επίδοση	11,5
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικοδόμος / τραπεζικός υπάλληλος
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικιακή βοηθός / νοσοκόμα
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	Λύκειο / νοσηλευτική
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	πολωνική

Ελένη	
έτος γέννησης	1992
φύλο	κορίτσι
υπηκοότητα	ελληνική
τάξη / σχολείο	πρώτο
σχολική επίδοση	13
επάγγελμα πατέρα/μητέρας	δάσκαλος καράτε / πολλές δουλειές, θα ανοίξει σουβλατζήδικο
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	Λύκειο / Γυμνάσιο
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	ελληνική

Γιάτσεκ

έτος γέννησης	1991
φύλο	αγόρι
υπηκοότητα	ουκρανική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από έντεκα ετών
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	από Α΄ Γυμνασίου
τάξη / σχολείο	πρώτο
σχολική επίδοση	διετής στη Β΄ Γυμνασίου
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	συντηρητής σε σπίτι / βιβλιοπώλης
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	αποκλειστική νοσοκόμα / βιβλιοπώλης
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	τεχνικό Λύκειο / Λύκειο
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	ουκρανική

Δεύτερο σχολείο**Μιχάλης**

έτος γέννησης	1991
φύλο	αγόρι
υπηκοότητα	ουκρανική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από επτά ετών
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	όλες τις τάξεις
τάξη / σχολείο	δεύτερο
σχολική επίδοση	Α΄ 17,9 / Β΄ 15,5
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	σιδεράς / αστυνομικός
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	αρχιτέκτονας-σχεδιάστρια / ;
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	Σχολή αστυνομικών / Αρχιτεκτονική
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	ουκρανική

Άννα

έτος γέννησης	1992
φύλο	κορίτσι
υπηκοότητα	αλβανική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από ενός έτους
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	όλες τις τάξεις
τάξη / σχολείο	δεύτερο
σχολική επίδοση	Α΄ 16 / Β΄ 15
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικοδόμος / ;
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικιακά / ;
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	Λύκειο / Λύκειο
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	αλβανική

Ιωάννα

έτος γέννησης	1992
φύλο	κορίτσι
υπηκοότητα	ρωσική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από πέντε ετών (και στα δύο για ένα χρόνο)
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	όλες τις τάξεις
τάξη / σχολείο	δεύτερο
σχολική επίδοση	A' 13 / B' 14,5 (και στις δύο τάξεις έμεινε στα μαθηματικά)
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	;
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	φυσικοθεραπεύτρια / προϊσταμένη σε νοσοκομείο
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	; / Σχολή ΤΕΙ
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	ρωσική

Βένι

έτος γέννησης	1992
φύλο	αγόρι
υπηκοότητα	αλβανική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από ενός έτους
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	όλες τις τάξεις
τάξη / σχολείο	δεύτερο
σχολική επίδοση	A' 16 / B' δεν πήρε έλεγχο
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	τορναδόρος / τορναδόρος
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικιακή βοηθός / ;
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	Λύκειο / Λύκειο
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	αλβανική

Θωμάς

έτος γέννησης	1992
φύλο	αγόρι
υπηκοότητα	ελληνική
τάξη / σχολείο	δεύτερο
σχολική επίδοση	16,5
επάγγελμα πατέρα/μητέρας	τραυματιοφορέας / παθολογοανατόμος
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	Λύκειο, σχολή ασυρματιστών / Λύκειο
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	ελληνική

Ανθή

έτος γέννησης	1992
φύλο	κορίτσι
υπηκοότητα	ελληνική
τάξη / σχολείο	δεύτερο
σχολική επίδοση	18,6
επάγγελμα πατέρα/μητέρας	χρηματοοικονομικός σύμβουλος / δημ. υπάλληλος
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	ΑΕΙ, μεταπτυχιακό / ΑΕΙ, μεταπτυχιακό
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	ελληνική

Παολίνα

έτος γέννησης	1992
φύλο	κορίτσι
υπηκοότητα	αλβανική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από πέντε ετών
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	όλες τις τάξεις
τάξη / σχολείο	δεύτερο
σχολική επίδοση	
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	υδραυλικός / ;
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικιακά / οικιακά
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	Λύκειο / Λύκειο
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	αλβανική

Στέλιος

έτος γέννησης	1992
φύλο	αγόρι
υπηκοότητα	αλβανική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	
τάξη / σχολείο	δεύτερο
σχολική επίδοση	
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	ράφτης / ράφτης
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικιακή βοηθός / ;
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	Δημοτικό / Β' Γυμνασίου
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	αλβανική

Πατρίτσια

έτος γέννησης	1992
φύλο	κορίτσι
υπηκοότητα	αλβανική (αίτηση για ελληνική υπηκοότητα)
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από τεσσάρων ετών
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	όλες τις τάξεις
τάξη / σχολείο	δεύτερο
σχολική επίδοση	20
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	υπάλληλος σε πλυντήριο αυτοκινήτων / τεχνικός μηχανικός σε ορυχείο
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	συνεργείο καθαρισμού / οικιακά
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	Λύκειο / Γυμνάσιο
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	αλβανική

Πένιος

έτος γέννησης	1991
φύλο	αγόρι
υπηκοότητα	μολδαβική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από εννέα ετών
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	από την τρίτη Δημοτικού
τάξη / σχολείο	δεύτερο
σχολική επίδοση	18,12/13
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	;
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	πωλήτρια / διευθύντρια εργοστασίου
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	; / ΑΕΙ (μηχανικός)
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	μολδαβική

Τρίτο σχολείο

Λέων

έτος γέννησης	1992
φύλο	αγόρι
υπηκοότητα	αλβανική (εθνικότητα ελληνική)
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από 3 ετών
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	όλες τις τάξεις
τάξη / σχολείο	τρίτο
σχολική επίδοση	18,5
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οδοντίατρος/οδοντίατρος
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικ. βοηθός / διευθύντρια Λυκείου
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	ανώτατη
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	αλβανική

Παμίνα

έτος γέννησης	1991
φύλο	κορίτσι
υπηκοότητα	αλβανική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από 6 ετών
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	όλες τις τάξεις, την 5η στην Αλβανία
τάξη / σχολείο	τρίτο
σχολική επίδοση	17,5 (16,4)
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	ξυλουργός / ξυλουργός
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικιακή βοηθός / οικιακά
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	πτυχίο ξυλουργού / Γυμνάσιο
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	αλβανική

Καρολίνα

έτος γέννησης	1992
φύλο	κορίτσι
υπηκοότητα	αλβανική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από 2,5 ετών
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	όλες τις τάξεις
τάξη / σχολείο	τρίτο
σχολική επίδοση	17,5 (16,9)
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	ιδ. υπάλληλος (εστιατόριο) / δημ. υπ.
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	ιδ. υπάλληλος (εστιατόριο) / οικιακά
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	αστυνομική ακαδημία / Λύκειο
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	αλβανική

Ναταλία

έτος γέννησης	1991
φύλο	κορίτσι
υπηκοότητα	ουκρανική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από έκτη δημοτικού
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	από έκτη δημοτικού
τάξη / σχολείο	τρίτο
σχολική επίδοση	14,3
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	- / αστυνομικός
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	ιδ. υπ. (go-cart), νταντά / εργάτρια
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	γεωπόνος / Λύκειο
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	ουκρανική

Λέσποινα

έτος γέννησης	1992
φύλο	κορίτσι
υπηκοότητα	ελληνική
τάξη / σχολείο	τρίτο
σχολική επίδοση	19,8
επάγγελμα πατέρα/μητέρας	φαρμακευτικός αντ. / νοσηλεύτρια
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	Λύκειο / πτυχίο Ερυθρού Σταυρού
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	ελληνική

Γιώργος

έτος γέννησης	1991
φύλο	αγόρι
υπηκοότητα	αλβανική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από δύο ετών
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	όλες τις τάξεις
τάξη / σχολείο	τρίτο
σχολική επίδοση	14 διετής στη Β' Γυμνασίου
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	εκφορτωτής / μάλλον ταξιτζής
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	υπάλληλος καφενείου / -
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	Πέμπτη Δημοτικού / Λύκειο
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	αλβανική

Μαρίνα

έτος γέννησης	1992
φύλο	κορίτσι
υπηκοότητα	ελληνική
τάξη / σχολείο	τρίτο
σχολική επίδοση	18
επάγγελμα πατέρα/μητέρας	οικοδόμος / δασκάλα
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	Λύκειο / ΑΕΙ
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	ελληνική

Βαγγέλης

έτος γέννησης	1992
φύλο	αγόρι
υπηκοότητα	ελληνική
τάξη / σχολείο	τρίτο
σχολική επίδοση	14
επάγγελμα πατέρα/μητέρας	ιατρός (βοηθός γυναικολόγου) / ιατρός (νοσηλεύτρια)
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	Δημοτικό / Λύκειο
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	ελληνική

Γιάννης

έτος γέννησης	1991
φύλο	αγόρι
υπηκοότητα	αλβανική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από δύο ετών
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	όλες τις τάξεις
τάξη / σχολείο	τρίτο
σχολική επίδοση	14
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικοδόμος / αστυνόμος
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	νοσοκόμα σε σπίτι / δασκάλα
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	Λύκειο / Λύκειο
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	αλβανική

Φωτεινή

έτος γέννησης	1990
φύλο	κορίτσι
υπηκοότητα	αλβανική
χρόνια διαμονής στην Ελλάδα	από πέντε ετών
χρόνια φοίτησης στο ελλ. σχολείο	όλες τις τάξεις
τάξη / σχολείο	τρίτο
σχολική επίδοση	12,5 διετής στη Β' Γυμνασίου
επάγγελμα πατέρα στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικοδόμος / ;
επάγγελμα μητέρας στην Ελλάδα/χώρα καταγωγής	οικιακή βοηθός / ;
εκπαίδευση πατέρα/μητέρας	Πανεπιστήμιο (αρχιτεκτονική) / Λύκειο
υπηκοότητα πατέρα/μητέρας	αλβανική