



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής»

Κατεύθυνση: «Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Η επίδραση της βιογραφίας των εκπαιδευτικών στην
διαπολιτισμική τους επάρκεια και ετοιμότητα**

Πολυξένη Αλεξίου

A.M: 577

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Λιακοπούλου Μαρία

Μέλη: Πουρνάρη Μαρία

Νικολάου Σουζάννα- Μαρία

Ιωάννινα, 2021

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή.....	6
Μέρος Α΄: Θεωρητικό	
Κεφάλαιο 1. Εννοιολογική οριοθέτηση.....	9
1.1. Πολυπολιτισμικότητα- Διαπολιτισμικότητα.....	9
1.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση, αγωγή και παιδαγωγική.....	11
Κεφάλαιο 2. Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας διαχρονικά σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	12
2.1.Μοντέλα εκπαιδευτικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας.....	12
2.1.1. Αφομοιωτικό μοντέλο.....	12
2.1.2. Μοντέλο ενσωμάτωσης.....	14
2.1.3. Πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	16
2.1.4. Αντιρατσιστικό μοντέλο.....	18
2.1.5. Διαπολιτισμικό μοντέλο.....	19
2.2. Βασικές αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	20
Κεφάλαιο 3. Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα και η προετοιμασία του για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.....	23
3.1.Διαπολιτισμική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο.....	23
3.2.Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.....	26
3.3.Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.....	30
3.4.Ενδεδειγμένες πρακτικές σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις.....	34
Κεφάλαιο 4. Θεσμικό πλαίσιο και εκπαιδευτική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	39
Κεφάλαιο 5. Η επίδραση της βιογραφίας των εκπαιδευτικών στην απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά σχολικά πλαίσια: Ανασκόπηση ερευνών.....	46

5.1. Η επίδραση της βιογραφίας των εκπαιδευτικών.....	46
5.2. Ανασκόπηση συναφών ερευνών στον διεθνή και ελληνικό χώρο.....	48
Μέρος Β΄: Ερευνητικό	
Κεφάλαιο 6. Η έρευνα.....	59
6.1. Σκεπτικό της έρευνας.....	59
6.2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	59
Κεφάλαιο 7. Τα ερευνητικά δεδομένα.....	65
7.1. Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.....	65
7.2. Ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων.....	134
Συμπεράσματα.....	148
Βιβλιογραφία.....	152
Παράρτημα.....	159

Περίληψη

Η πολυπολιτισμική σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών έχει άμεσο αντίκτυπο στην διαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας, όπου παρατηρείται η συνύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά υπόβαθρα, την οποία καλείται να διαχειριστεί ο/η εκπαιδευτικός. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου και του βαθμού επίδρασης της βιογραφίας των εκπαιδευτικών στην διαμόρφωση των απόψεων και στάσεων τους απέναντι στη διαφορετικότητα, καθώς και στις πρακτικές που οι ίδιοι χρησιμοποιούν για την διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας σε σχολικά περιβάλλοντα.

Για την διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκε ποιοτική προσέγγιση με την χρήση της αφηγηματικής μεθόδου των βιογραφικών συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις αποτέλεσαν πηγή ποιοτικών δεδομένων, από τα ευρήματα των οποίων διαπιστώθηκε ότι τα προσωπικά βιώματα και οι επιρροές που έχουν δεχτεί οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, επηρεάζουν την διαμόρφωση των αντιλήψεων και στάσεων τους απέναντι στο διαφορετικό και την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν βασική προϋπόθεση ανταπόκρισης στον διαπολιτισμικό τους ρόλο. Ταυτόχρονα, τα συμπεράσματα της έρευνας σχηματίζουν μία αισιόδοξη εικόνα για την διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των συμμετεχουσών, οι οποίες αναγνωρίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και δηλώνουν εμφατικά την ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική παιδαγωγική και στη διαχείριση του διαφορετικού εθνοπολιτισμικού κεφαλαίου στην σύγχρονη σχολική αίθουσα.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική επάρκεια, διαπολιτισμική ετοιμότητα, βιογραφικές αφηγήσεις

Abstract

The multicultural composition of modern societies has a direct impact on the shaping of school reality, where the coexistence of people from different ethnocultural backgrounds is observed, which is called to be managed by the teacher. The purpose of this study is to investigate the way and in which level teachers' biography influence the shaping of their views and attitudes towards diversity, as well as the practices they use to manage cultural diversity in school settings, in order to determine whether they have intercultural competence and preparedness.

A qualitative approach was used to conduct the research using the narrative method of biographical interviews. The interviews were a source of qualitative data, from the findings of which it was found that the personal experiences and influences received by the teachers participating in the research, influence the formation of their perceptions and attitudes towards the different and the cultivation of specific skills, which are a prerequisite for responding to their intercultural role. At the same time, the research findings form an optimism picture of the intercultural competence and readiness of the participants, who recognize their training needs and emphatically state the need for systematic training of teachers in intercultural pedagogy and in the management of the different ethnocultural identity in the modern classroom.

Keywords: intercultural education, intercultural competence, intercultural preparedness, biographical stories

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μία συντονισμένη πολιτική, κοινωνική και εκπαιδευτική προσπάθεια διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας λόγω της έντονης εισροής μεταναστών τις τελευταίες δεκαετίες. Μάλιστα, αξίζει να αναφερθεί πως η μετανάστευση είναι ένα φαινόμενο στενά συνυφασμένο με την ιστορία του έθνους ήδη από την αρχαιότητα. Πριν η Ελλάδα μετατραπεί σε χώρα εισδοχής μεταναστών, προσφύγων και παλιννοστούντων στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, αποτελούσε, η ίδια, χώρα εκροής μεταναστών σε χώρες του εξωτερικού για λόγους επιβίωσης, εύρεσης ασφαλέστερων περιοχών εγκατάστασης, για λόγους εμπορικούς οικονομικούς και πολιτικούς. Σημαντικά ιστορικά γεγονότα για το μεταναστευτικό φαινόμενο στην Ελλάδα θεωρούνται η Μικρασιατική καταστροφή και η Συνθήκη της Λωζάνης, το έντονο κλίμα παλιννόστησης των Ελλήνων από χώρες του εξωτερικού τη δεκαετία του 1970, η επιστροφή των ομογενών Ελλήνων από τις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Έλληνες Πόντιοι) και η άφιξη των Αλβανών μεταναστών τη δεκαετία του 1990, αλλά και το πρόσφατο προσφυγικό και μεταναστευτικό κύμα από το 2010 και έπειτα από ανατολικές χώρες, όπως η Συρία και το Αφγανιστάν (Myofa & Stavriannakis, 2019· Παπαδόπουλος, 2018· Γεωργογιάννης, 1999).

Η πραγματικότητα αυτή είχε αντίκτυπο στην πολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας με αποτέλεσμα τη συνεχή μεταβολή των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών. Ως εκ τούτου, διαμορφώθηκαν νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες, στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί και το σχολείο ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης. Κύριο πρόσωπο στην προσπάθεια αυτή κρίνεται ο εκπαιδευτικός, ο ρόλος του οποίου είναι σύνθετος και πολλαπλός (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008· Λιακοπούλου, 2007). Συγκεκριμένα, προκειμένου ο ίδιος να ανταποκριθεί επιτυχώς στις ανάγκες που διαμορφώνουν οι πολυπολιτισμικές σχολικές συνθήκες είναι αναγκαίο να διαθέτει διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα, δύο ικανότητες που συνδυάζουν την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων και πρακτικής εξοικείωσης (Παπαχρήστος, 2010). Βασική, επίσης, προϋπόθεση των δύο αυτών ικανοτήτων αποτελεί η καλλιέργεια διαπολιτισμικής ευαισθησίας, η οποία καθιστά το άτομο ικανό να κατανοήσει και να αποδεχτεί το διαφορετικό υπόβαθρο των πολιτισμικά μειονοτικών πληθυσμών, σεβόμενος τα βιώματα και τις εμπειρίες τους (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η προετοιμασία τους για την διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα

αποτελεί το βασικό μέσο απόκτησης των ικανοτήτων αυτών. Σημαντική, επίσης, προϋπόθεση αποτελεί ο εκάστοτε υποψήφιος ή εν ενεργεία εκπαιδευτικός να διαθέτει διαπολιτισμικές αξίες και αντιλήψεις, αρχικά ως άνθρωπος, προκειμένου να είναι ικανός να αποδεχτεί το διαφορετικό και να διδάξει αποτελεσματικά σε τάξεις με εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια. Μάλιστα, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι αντιλήψεις και οι στάσεις ενός ανθρώπου επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τα βιώματα, τις επιρροές που δέχονται μεγαλώνοντας και τις πρότερες εμπειρίες, στις οποίες ανήκουν μεταξύ των άλλων οι εκπαιδευτικές εμπειρίες και οι εμπειρίες συναναστροφής με άτομα από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, οι κοινωνικές επιρροές της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας που γεννούν πολλές φορές στερεότυπα και προκαταλήψεις και τα κοινωνικογεωγραφικά χαρακτηριστικά, όπως το υπόβαθρο, το φύλο και η καταγωγή (Sotiropoulou, 2016).

Θεωρήθηκε, λοιπόν, αναγκαίο να υλοποιηθεί σχετική έρευνα που να μελετά την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί την πολυπολιτισμικότητα στο σχολικό περιβάλλον και τους παράγοντες που επιδρούν στην απόκτηση των απαραίτητων διαπολιτισμικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Στην παρούσα, λοιπόν, εργασία, εξετάζεται πώς οι πρότερες εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την διαπολιτισμική τους επάρκεια και ετοιμότητα μέσω της βιογραφικής τους αφήγησης.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται αρχικά μία αποσαφήνιση βασικών όρων που συναντώνται στην εργασία και στη συνέχεια στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται διαχρονικά τα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο και παρουσιάζονται οι βασικές αρχές και οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το τρίτο κεφάλαιο, επικεντρώνεται στον διαπολιτισμικό ρόλο του εκπαιδευτικού, όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην διαδικασία απόκτησης διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας και στις ενδεδειγμένες πρακτικές σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η πορεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μέσω της ανάλυσης του θεσμικού πλαισίου για την αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην βιογραφία και στην επίδρασή της στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και ακολουθούν οι συναφείς έρευνες στον διεθνή και ελληνικό χώρο.

Στη συνέχεια ακολουθεί το δεύτερο μέρος της εργασίας στο οποίο γίνεται παρουσίαση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων και περιλαμβάνει το έκτο και έβδομο κεφάλαιο. Στο έκτο περιγράφεται το σκεπτικό της έρευνας και η μεθοδολογία και στο έβδομο παρουσιάζονται, αναλύονται και ερμηνεύονται τα ερευνητικά δεδομένα.

Η ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτη του 2021 με τη χρήση της βιογραφικής συνέντευξης, στην οποία συμμετέχουν έξι γυναίκες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία, καθώς όλες οι συμμετέχουσες στην έρευνα βρίσκονται στο στενό και ευρύτερο κύκλο της ερευνήτριας. Τέλος, η μέθοδος της βιογραφικής αφήγησης επιτρέπει στον συνεντευξιζόμενο να αφηγηθεί την ιστορία της ζωής του και να ανακαλέσει στη μνήμη του προσωπικές εμπειρίες και βιώματα, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά ευρήματα (Τσιώλης, 2014).

Μέρος Α΄: Θεωρητικό

Κεφάλαιο 1. Εννοιολογική οριοθέτηση

1.1. Πολυπολιτισμικότητα- Διαπολιτισμικότητα

Κατά τη χρήση των όρων «πολυπολιτισμικότητα» (multiculturalism) και διαπολιτισμικότητα (interculturalism) παρατηρείται μία σύγχυση (Λιακοπούλου, 2006). Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα», συνήθως, επιλέγεται από τους περισσότερους ερευνητές για την περιγραφή, κυρίως, της πλουραλιστικής πολιτισμικής σύνθεσης μιας κοινωνίας, αλλά και, λιγότερο, από κάποιους άλλους για τη δήλωση πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας (Βασιλάκη, 2010). Εντούτοις, στον επιστημονικό λόγο έχει επικρατήσει η χρήση του όρου για την περιγραφή μίας συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας και τη διαδικασία εξέλιξής της, η οποία συνδέεται άμεσα με την πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας, αποτελώντας ένα φαινόμενο με πορεία τόσο μακρά όσο και η ανθρωπότητα, που αφορά τη συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσικών, εθνοτικών, θρησκευτικών ή και άλλων στοιχείων μέσα σε μία κοινωνία (Neuner, 2012· Παπαρρηγόπουλους, 1999· Μάρκου, 1996).

Από την άλλη, ο όρος της «διαπολιτισμικότητας», αποτελεί μία πολύσημη έννοια, η ερμηνεία της οποίας μπορεί να διαφοροποιείται από θεωρητικό σε θεωρητικό. Μάλιστα, πολλοί προχώρησαν σε εννοιολογική οριοθέτηση του όρου, προκειμένου να τον ερμηνεύσουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι VonAllen και Dickopp (1984, όπ. αναφ. στο Γκόβαρης, 2001) οι οποίοι ανέλυσαν τα δύο συνθετικά της λέξης, «δια» και «πολιτισμός», με την πρώτη θεωρητικό να συσχετίζει τη σημασία της πρόθεσης «δια» με διαδικασίες ανταλλαγής και αλληλεγγύης και την έννοια του «πολιτισμού» με την αναγνώριση του διαφορετικού τρόπου ζωής άλλων πολιτισμών και της αλληλεπίδρασής τους. Άρα, για την ίδια, η διαπολιτισμικότητα σχετίζεται με την ισότιμη αλληλεπίδραση των πολιτισμών με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση μίας «υπερπολιτισμικής ταυτότητας». Από την άλλη, ο Dickopp (1984) εκφράζει μια ανησυχία για τη σημασία της πρόθεσης «δια», διερωτώμενος για το αν εκφράζει την ανάγκη εκπαιδευτικής παρέμβασης με στόχο την επίτευξη κατανόησης και αποδοχής μεταξύ των πολιτισμών ή αν αφορά στην υποχρέωση της εκπαιδευτικής πολιτικής να αναδείξει τα κοινά σημεία των πολιτισμών.

Προς επίρρωση των θεωρητικών αυτών θέσεων, αξίζει να αναφερθεί πως ο όρος της «διαπολιτισμικότητας» συνδέθηκε με τον «πολιτισμικό οικουμενισμό» και

«πολιτισμικό σχετικισμό», χωρίς να καθίσταται κατανοητή η διαφορά τους, ενώ παράλληλα η έννοια μπερδεύεται τόσο με την αφομοιωτική όσο και με την πολυπολιτισμική προσέγγιση. Μάλιστα, στον κοινό νου επικράτησε η άποψη πως η διαπολιτισμικότητα αφορά απλοϊκά θέματα ετερότητας και τη διαχείρισή τους, ενώ στον χώρο της εκπαίδευσης συνδέθηκε με την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών. Σε αυτό το σημείο, λοιπόν, πρέπει να γίνει σαφές πως η διαπολιτισμικότητα δε θα έπρεπε να συγχέεται με την αφομοιωτική προσέγγιση ούτε με τον πολιτισμικό σχετικισμό και αυτό, γιατί η αφομοιωτική πολιτική δεν αποδέχεται την ετερότητα και όταν προκύπτει ακολουθεί πρακτικές πλήρους ομογενοποίησης, ενώ από την άλλη, ο πολιτισμικός σχετικισμός ακολουθεί άκρως αντίθετη κατεύθυνση με την προάσπιση της πολιτισμικής ετερότητας, μέσω της εξασφάλισης ισότητας ευκαιριών και του δικαιώματος ανάπτυξης και ανάδειξης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών ενός πολιτισμού (Ιωαννίδου, 2015· Γκόβαρης, 2001).

Επιδεχόμενος, λοιπόν, πολλές ερμηνείες, ο όρος έχει χρησιμοποιηθεί στον επιστημονικό λόγο είτε για την περιγραφή παιδαγωγικών αρχών αξιοποίησης διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων είτε για την αναφορά σε προγράμματα αξιοποίησης αυτών των αρχών είτε για την παραπομπή σε επιστημονικές αναλύσεις για την εκπαίδευση εθνοπολιτισμικά μειονοτικών μαθητών. Εντούτοις, η διαπολιτισμικότητα είναι ένας από τους τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και αποτελεί τόσο τη θεωρητική βάση όσο και τις πρακτικές που υιοθετούνται με στόχο την αντιμετώπιση της κοινωνικής ανομοιογένειας (Λιακοπούλου, 2006· Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Εν κατακλείδι, οι δύο εν λόγω έννοιες συχνά συγχέονται, χωρίς αυτό να σημαίνει πως είναι ταυτόσημες. Η πολυπολιτισμικότητα είναι η προϋπόθεση της διαπολιτισμικότητας, καθώς η πρώτη έννοια δηλώνει τη δεδομένη κοινωνική κατάσταση, ενώ η δεύτερη το ζητούμενο, δηλαδή «τη διαλεκτική σχέση και τη δυναμική διαδικασία αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών-μεταναστευτικών ομάδων», περιλαμβάνοντας όχι μόνο τη γνώση για άλλους πολιτισμούς, αλλά ταυτόχρονα και την περαιτέρω κατανόηση του πολιτισμού του εκάστοτε ατόμου υπό το πρίσμα διάφορων συστημάτων αναφοράς (Neuner, 2012· Δαμανάκης, 1998, όπ. αναφ. στο Λιακοπούλου, 2006: 21· Μάρκου, 1996: 24-25).

1.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση, αγωγή και παιδαγωγική

Οι έννοιες «διαπολιτισμική εκπαίδευση», «διαπολιτισμική αγωγή» και «διαπολιτισμική παιδαγωγική», πολλές φορές χρησιμοποιούνται λανθασμένα ως ταυτόσημες, παρότι έχουν διαφορετικό νόημα. Σε γενικό πλαίσιο, η παιδαγωγική αποτελεί την επιστήμη η οποία περιγράφει, αναλύει και ερμηνεύει την παιδαγωγική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, βασισμένη στην παιδαγωγική θεωρία και μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών, με σκοπό την παραγωγή επιστημονικά έγκυρης γνώσης. Ως επιστημονικός κλάδος, η παιδαγωγική, έχει ως αντικείμενα την εκπαίδευση και την αγωγή και επικεντρώνεται ακριβώς σε δύο ζητήματα, αφενός στην αναγκαιότητα της αγωγής και αφετέρου στα όρια και τις δυνατότητές της (Φύκαρης, 2015· Κωνσταντίνου, 2011). Αντιστοίχως, η διαπολιτισμική παιδαγωγική ορίζεται ως νέος κλάδος των Επιστημών Αγωγής, του οποίου θεωρητική βάση αποτελεί η διαπολιτισμική προσέγγιση και η μελέτη των αρχών και των σκοπών της (Παπαχρήστος, 2010). Από την άλλη, η διαπολιτισμική αγωγή αφορά την πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών παραδοχών και μεθόδων διδασκαλίας με στόχο την διασφάλιση της διαπολιτισμικότητας. Σχετικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλώνει τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο εντάσσονται οι ρυθμίσεις και οι πρακτικές όσο και τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της αγωγής (Γκότοβος, 1997).

Καθίσταται, επομένως, κατανοητό πως οι τρεις αυτές έννοιες παραπέμπουν και σε διαφορετικές διαδικασίες, για αυτό και θεωρείται λάθος να συγχέονται και να χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία οι όροι «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική παιδαγωγική», όπως συχνά γίνεται, και αυτό διότι, όπως τονίστηκε προηγουμένως, η διαπολιτισμική παιδαγωγική αφορά τον επιστημονικό κλάδο που εξετάζει την επίδραση των πολλαπλών πολιτισμικών επιρροών στην διδασκαλία, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα, με την έννοια των ρυθμίσεων μίας κοινωνίας με αντικείμενο την εκπαίδευση, όσο και στη διαδικασία, τις πρακτικές και το αποτέλεσμα της άσκησης αγωγής μέσα στο σχολείο (Παπαχρήστος, 2010· Λιακοπούλου, 2006).

Κεφάλαιο 2. Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας διαχρονικά σε εκπαιδευτικό πλαίσιο

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός, που έγινε φανερός τις τελευταίες δεκαετίες σε παγκόσμιο και εγχώριο επίπεδο, έθεσε τον κλάδο της εκπαίδευσης στο επίκεντρο του επιστημονικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος, γεγονός που οδήγησε στη διαμόρφωση ενός πλούσιου θεωρητικού υποβάθρου, το οποίο ακολούθησε πληθώρα πρακτικών που στόχευαν ακριβώς στην διαχείριση του πολιτισμικού πλουραλισμού. Ως εκ τούτου, στο παρόν κεφάλαιο περιγράφονται και αναλύονται τα εκπαιδευτικά μοντέλα που υιοθετήθηκαν διαχρονικά για την διαχείριση της ετερότητας και της πολυπολιτισμικής σχολικής σύνθεσης.

2.1. Μοντέλα εκπαιδευτικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας

Οι έντονες πληθυσμιακές μετακινήσεις έχουν άμεσο αντίκτυπο τόσο στις κοινωνικές όσο και στις εκπαιδευτικές συνθήκες μίας χώρας, καθώς θεωρείται ευρέως αποδεκτό πως οι αλλαγές σε επίπεδο κοινωνικών αντιλήψεων αναπόφευκτα οδηγούν και σε αλλαγές στην εκπαιδευτική φιλοσοφία και πολιτική. Οι πληθυσμιακές αυτές μετακινήσεις οδηγούν σε πρόσμιξη νέων πολιτισμικών στοιχείων και ανακατάταξη των ομάδων, με αποτέλεσμα να κρίνεται άμεση και επιτακτική η ανάγκη διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας. Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, γίνεται αναφορά σε πέντε μοντέλα για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και του πολιτισμικού πλουραλισμού στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, τα δύο εκ των οποίων συγκαταλέγονται στα μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα μοντέλα και τα υπόλοιπα τρία στα πολυπολιτισμικά προσανατολισμένα, τα οποία και παρουσιάζονται παρακάτω. Η αξιοποίηση καθενός από αυτά τα μοντέλα αντιπροσωπεύει την αντίληψη κάθε κράτους για την αντιμετώπιση της ετερότητας και τις προσπάθειές του για την ένταξη των εθνικών και μειονοτικών ομάδων στη ζωή της εκάστοτε κοινωνίας, ενώ η αποτυχημένη εφαρμογή του ενός μοντέλου οδηγεί αναπόφευκτα στην υιοθέτηση ενός άλλου (Κεσίδου, 2008).

2.1.1. Αφομοιωτικό μοντέλο

Η έννοια της αφομοίωσης χρησιμοποιείται από τον 17^ο αιώνα, αλλά κυριαρχεί τη δεκαετία του 1960, λειτουργώντας ως η πρώτη προσέγγιση που εφαρμόστηκε από τις

χώρες υποδοχής μεταναστών. Η αφομοίωση, παρότι αρχικά ορίστηκε ως μία διαδικασία αλληλεπίδρασης και συμμετοχής των ατόμων διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης στην καθημερινή ζωή μίας κοινωνίας, χωρίς να διαδραματίζει ρόλο αυτή η διαφορετικότητάς τους, στην πραγματικότητα η πολιτική αυτή αποτέλεσε μία προσπάθεια ενσωμάτωσης των διαφορετικών αυτών πολιτισμών σε έναν κοινό, τον κυρίαρχο, με στόχο τη βαθμιαία εξάλειψη των πολιτισμικών διαφορών και την εξασφάλιση της πολιτισμικής ομοιογένειας, με την επικράτηση των ανώτερων πολιτισμών. Αυτή η εθνοκεντρικά προσανατολισμένη πολιτική ακολούθησε μία διαδικασία αποποίησης των πολιτισμικών στοιχείων των εισερχόμενων πληθυσμών στη χώρα υποδοχής, ανταποκρινόμενη στη κυρίαρχη θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης για την διαμόρφωση ενός ενιαίου πολιτισμικά έθνους, μέσω της απορρόφησης από τον γηγενή πληθυσμό των φυλετικά και εθνικά διαφορετικών ατόμων (Γκόβαρης, 2001· Γεωργογιάννης, 1999).

Η αφομοίωση, ως διαδικασία, σηματοδοτεί το τελευταίο στάδιο του επιπολιτισμού. Πιο συγκεκριμένα, οι μετανάστες κατά την είσοδο και διαμονή τους στη χώρα υποδοχής περνούν κάποια στάδια, τα οποία ονομάζονται «στάδια επιπολιτισμού» και στα οποία περιλαμβάνονται: η άφιξη και οι πρώτες εντυπώσεις, το πολιτισμικό σοκ, η ανάκαμψη και αισιοδοξία και ο επιπολιτισμός. Αφού οι μειονοτικοί πληθυσμοί ξεπεράσουν την περίοδο προσαρμογής, τις τυχόν δυσκολίες και ανακάμπτουν, αποκτώντας αισθήματα αισιοδοξίας και αυτονομίας, διέρχονται το τελευταίο στάδιο, του επιπολιτισμού, που σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να συνοδεύεται από απόρριψη του προηγούμενου εαυτού και πλήρη αποδοχή των στοιχείων του κυρίαρχου πολιτισμού, προκειμένου να αφομοιωθούν και να γίνουν αποδεκτοί. Ωστόσο, ο επιπολιτισμός, θα έπρεπε να σημαίνει τον συγκερασμό πολιτισμικών στοιχείων τόσο της χώρας προέλευσης όσο και της χώρας υποδοχής. Στο ίδιο πλαίσιο, λοιπόν, η εκπαίδευση δεν θα έπρεπε να προωθεί μία τέτοια ημιτελή διαδικασία προσαρμογής, αλλά να συμβάλλει στην ένταξη των μαθητών με την αξιοποίηση όλων των γλωσσών και πολιτισμών που αντιπροσωπεύονται σε ένα σχολικό περιβάλλον (Coelho, 2007).

Αντ' αυτού, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής, η αφομοιωτική ιδέα, με επιρροές από τη θεωρία του δομολειτουργισμού, της οποίας κύριος εκφραστής ήταν ο Parsons (1902-1979), χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να διασφαλιστεί η σταθερότητα του κοινωνικού συνόλου, μέσω της κοινωνικοποίησης των μαθητών. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το σχολείο θεωρείται κοινωνικοποιητικός παράγοντας

μετάδοσης του κοινού συστήματος αξιών της κοινωνίας, στο οποίο ανήκουν οι αξίες της επιτυχίας και της ισότητας ευκαιριών. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι η διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής δομής και η ανάπτυξη τέτοιων ικανοτήτων στους μαθητές που να εξυπηρετούν ακριβώς αυτόν τον σκοπό, τη διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας. Μέσω της εσωτερίκευσης αυτών των αξιών στους μαθητές, εξυπηρετείται η διαχείριση των εντάσεων που προκαλούνται εξαιτίας των ανισοτήτων που λαμβάνουν χώρα σε μία κοινωνία, νομιμοποιώντας τις μέσω της αντιμετώπισής τους ως δίκαιες, καθώς για τη θεωρία του δομολειτουργισμού οι ανισότητες δεν αποτελούν πρόβλημα, αλλά συμβάλλουν στην απόκτηση κινήτρων για την ανάληψη ρόλων (Λάσκος, 2006). Έτσι, το σχολείο εξοικειώνει τους μαθητές σε πολιτισμικές αξίες και ρόλους που ανταποκρίνονται στο κυρίαρχο πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον, αδιαφορώντας για το πολιτισμικό υπόβαθρό τους, με στόχο την υιοθέτηση αξιών οικουμενικού χαρακτήρα και την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό πλαίσιο (Γκόβαρης, 2001). Η προσέγγιση αυτή αντιμετώπιζε την ετερότητα ως κίνδυνο για την ενιαία επικρατούσα ταυτότητα, προτείνοντας τον εξοβελισμό οποιουδήποτε στοιχείου πολιτισμικής ετερότητας και την υποταγή του διαφορετικού στην πλειοψηφική ομάδα (Αγγελάκος, 2011). Μάλιστα, για την πραγμάτωση αυτού του σκοπού χρησιμοποιήθηκε ως μέσο η γλώσσα. Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι μόνο η διδασκαλία της επίσημης γλώσσας μπορεί να εξασφαλίσει στους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου ίσες ευκαιρίες. Έτσι, οι μαθητές αυτοί θα αποκτούσαν δεξιότητες και θα καλλιεργούσαν στάσεις που θα συνέβαλαν στη συμμετοχή τους στον κυρίαρχο εθνικό πολιτισμό και στη μετέπειτα αφομοίωσή τους σε αυτόν. Έτσι, έγινε προσπάθεια διδασκαλίας της κυρίαρχης γλώσσας, της χώρας υποδοχής, ενώ παραμελήθηκε η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μειονοτήτων, αποτελώντας προσωπική, ιδιωτική υπόθεση της εκάστοτε οικογένειας (Μάρκου, 1996).

2.1.2. Μοντέλο ενσωμάτωσης

Όπως τονίστηκε και προηγουμένως, η αναποτελεσματικότητα και η αποτυχία εφαρμογής της αφομοιωτικής προσέγγισης, οδήγησε στην ανάδειξη του μοντέλου της ενσωμάτωσης, αφητηρία της οποίας υπήρξε η «πολυεθνική ιδεολογία», βασική θέση της οποίας είναι πως οι διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που αντιπροσωπεύονται σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία παρουσιάζουν διαφορετικά αλλά και κοινά χαρακτηριστικά. Έγινε κατανοητό ότι πρέπει να αναγνωριστούν τα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά των πολιτισμών κάθε μειονοτικής ομάδας, τα οποία μπορούν ταυτόχρονα να συμβάλουν και στην αναδιαμόρφωση της χώρας υποδοχής. Βέβαια, η αποδοχή του πολιτισμικού υποβάθρου των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών πραγματοποιείται μόνο στα πλαίσια και στον βαθμό που δεν επηρεάζει τις πολιτισμικές αρχές της εκάστοτε χώρας υποδοχής. Με άλλα λόγια, η ενσωματωτική προσέγγιση δεν προασπίζει την πλήρη αποκοπή από τις ρίζες του εκάστοτε πολιτισμού, σε αντίθεση με την αφομοιωτική προσέγγιση, υποστηρίζοντας την επιρροή της υπάρχουσας πολιτισμικής παράδοσης στη διαμόρφωση της νέας εθνικής ταυτότητας των μεταναστευτικών πληθυσμών, θέτοντας ως στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα επέτρεπε στους μειονοτικούς μαθητές τη συμμετοχή στον γενικό πολιτισμό και στον ειδικό της ομάδας τους. Εντούτοις, κοινωνικά αποδεκτή θεωρήθηκε η διατήρηση μόνο κάποιων πλευρών της πολιτισμικής κουλτούρας των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων, που ωστόσο δεν θα είναι «επιζήμιες» στην κοινωνική συνοχή της χώρας υποδοχής και δεν απαρτίζουν το δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας, όπως οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, τα ήθη, τα έθιμα, η μουσική και οι γιορτές. Στην πραγματικότητα, λοιπόν, η ενσωματωτική προσέγγιση χρησιμοποιήθηκε με απώτερο σκοπό την αφομοίωση των μεταναστευτικών ροών στο υπάρχον κυρίαρχο πολιτισμικό πλαίσιο, μέσω της κάποιας διατήρησης πλευρών του πολιτισμού τους για τη διασφάλιση της κοινωνικής σταθερότητας και συνοχής στην χώρα υποδοχής. Μάλιστα, η υιοθέτηση προγραμμάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας που υιοθετήθηκαν είχαν ως απώτερο σκοπό την καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2001· Γεωργογιάννης, 1999).

Εν κατακλείδι, η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση, καθώς και τα αντίστοιχα προγράμματα που υιοθετήθηκαν, στόχευαν στην πολιτισμική ομοιογένεια των κοινωνιών, ενώ οι εκπαιδευτικές ανισότητες που παρουσιάστηκαν καθιστούσαν ιδιαίτερα δύσκολη την ανταπόκριση των μειονοτικών μαθητών στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις του κράτους υποδοχής, για την οποία αποκλειστική ευθύνη αποδόθηκε στους ίδιους τους μαθητές, καθώς το εκάστοτε εκπαιδευτικό σχήμα ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις των παιδιών της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας της κοινωνίας και δεν επιδέχθηκε καμία αλλαγή. Μάλιστα, ακόμα και στην περίπτωση εισαγωγής στοιχείων των μεταναστευτικών ομάδων στα εκπαιδευτικά προγράμματα, δεν ακολούθησε η αξιολόγηση βάσει των δικών τους αξιών και πολιτισμικών προτύπων, αλλά αυτών της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας. Επομένως, δεν πραγματοποιήθηκε

καμία ουσιαστική εκπαιδευτική αλλαγή και μεταρρύθμιση, γεγονός που οδήγησε και στην ανάδυση άλλων εκπαιδευτικών μοντέλων (Μάρκου, 1996).

2.1.3. Πολυπολιτισμικό μοντέλο

Η αδυναμία, λοιπόν, του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί επιτυχώς στις ανάγκες των μειονοτικών μαθητών, αλλά και η αναπαραγωγή του εθνικού διαχωρισμού από γενιά σε γενιά που παρατηρήθηκε σε πολλές χώρες της Ευρώπης, στις ΗΠΑ και την Αυστραλία τη δεκαετία του 1970, οδήγησε στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος σε μία περισσότερο πολιτισμικά πλουραλιστική προσέγγιση, γνωστή και ως «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (Γεωργογιάννης, 1999).

Βασική θέση της πολυπολιτισμικής προσέγγισης αποτέλεσε η αναγνώριση και παραδοχή της πολυπολιτισμικής ανομοιογένειας των κοινωνιών και η ενθάρρυνση διατήρησης των πολιτισμικών παραδόσεων και στοιχείων των μειονοτικών ομάδων. Μάλιστα, η προσέγγιση αυτή προέκρινε την αποτελεσματική λειτουργία της κοινωνίας και τη συνοχή της μέσα από την ύπαρξη του πλουραλισμού, όπου οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες συνεργάζονται αρμονικά στη διαμόρφωση της κοινωνίας, βάσει κοινά αποδεκτών αξιών και αμοιβαίου σεβασμού. Έτσι, στην ίδια κατεύθυνση, σε εκπαιδευτικό πλαίσιο έγινε προσπάθεια παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, μέσω εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, καλλιέργειας θετικών στάσεων και αισθημάτων σεβασμού και ανεκτικότητας απέναντι σε ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά, θρησκευτικά, φυλετικά υπόβαθρα, εξοικείωσης των μαθητών στην εξέταση κοινωνικών και εκπαιδευτικών φαινομένων από διαφορετικές πολιτισμικές οπτικές γωνίες και, τέλος, βελτίωσης των σχολικών επιδόσεων και ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μειονοτικών μαθητών. Μάλιστα, η αντιμετώπιση και πρόληψη της σχολικής αποτυχίας των μειονοτικών μαθητών πραγματοποιήθηκε με την καθιέρωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα λάμβαναν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών. Η υιοθέτηση τέτοιων πολυπολιτισμικών προγραμμάτων εκπαίδευσης αφορούσε παρεμβάσεις με στόχο την ένταξη των μειονοτικών μαθητών στην ευρύτερη καθημερινότητα της χώρας υποδοχής σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, μέσω δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την επίτευξη της αλληλοκατανόησης και επικοινωνίας, τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην οποία θα λαμβάνεται υπόψη το εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και την κατάλληλη

προετοιμασία τους, προκειμένου να αντιδρούν σε ανισότητες που υφίστανται (Αγγελάκος, 2011· Ασκούνη & Αδρούσου, 2001· Μάρκου, 1996).

Η υιοθέτηση τέτοιων προγραμμάτων κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική, καθώς υποστηρίζεται ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες ενισχύεται όταν η εκπαίδευση μεριμνά για τη διατήρηση της επαφής τους με τον ιδιαίτερο πολιτισμό και την κουλτούρα τους. Θεωρείται ότι η ένταξη των ιδιαίτερων στοιχείων διαφορετικών πολιτισμών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μεταδίδει εμμέσως το μήνυμα στους μειονοτικούς μαθητές ότι οι ίδιοι και ο πολιτισμός τους έχουν αξία, θεωρώντας τους ίδιους και τις ρίζες τους μέρος της γνώσης που αξίζει να μεταδίδεται στο σχολείο. Έτσι, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης οδηγεί και σε βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, ενώ παράλληλα η εισαγωγή στοιχείων των ιδιαίτερων πολιτισμών των μειονοτήτων στην εκπαίδευση ενισχύει την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και με αυτό τον τρόπο η εκπαίδευση συμβάλλει στην κοινωνική αλλαγή (Ασκούνη & Αδρούσου, 2001). Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί πως το μοντέλο αυτό διαφοροποιείται από το διαπολιτισμικό, με το οποίο συχνά συγχέεται, καθώς στη βάση της λογικής για σεβασμό στο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μειονοτικών μαθητών και για ισότιμη ανάπτυξη των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, δημιουργούνται ξεχωριστές ομάδες στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, οι οποίες αναπτύσσονται παράλληλα χωρίς, ωστόσο, την απαιτούμενη αλληλεπίδραση, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται η κοινωνική συνοχή (Κεσίδου, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δέχτηκε κριτική τόσο από τους συντηρητικούς όσο και από τους ριζοσπάστες θεωρητικούς. Συνοπτικά, οι συντηρητικοί υπογράμμισαν τον κατακερματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας, καθώς θεώρησαν αδύνατη την καλλιέργεια απαραίτητων δεξιοτήτων για την ένταξη των εθνοτικών μαθητών στην κοινωνία. Από την άλλη, οι ριζοσπάστες επέκριναν το εν λόγω μοντέλο για επιφανειακή αντιμετώπιση του φαινομένου, χωρίς να εστιάζει στα πραγματικά ουσιαστικά αίτια του κοινωνικού αποκλεισμού των μειονοτήτων. Με άλλα λόγια υποστήριξαν πως το μοντέλο αυτό δεν λαμβάνει υπόψη τις σχέσεις εξουσίας που διέπουν την κοινωνία, χαρακτηρίζοντας το όραμα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας ουτοπικό. Μάλιστα, σε μία ακραία ριζοσπαστική θέση υποστηρίχθηκε πως το μοντέλο αυτό έχει ως απώτερο

σκοπό τον κοινωνικό έλεγχο και την υποταγή των μειονοτικών ομάδων (Γκόβαρης, 2001).

2.1.4. Αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο, εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στο μοντέλο αυτό εμπίπτουν θεωρητικές σκέψεις, καθώς και διδακτικές αρχές που στοχεύουν στην εξάλειψη του θεσμικού ρατσισμού και στην αναμόρφωση των δομών της κοινωνίας. Ένα χαρακτηριστικό δείγμα θεσμικού ρατσισμού αποτελεί ένα πρόγραμμα σπουδών που δεν λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των μειονοτικών ομάδων, δημιουργώντας στερεότυπα και προκαταλήψεις στη συνείδηση των μαθητών, οι οποίες εκδηλώνονται μέσα από τις σχέσεις και τις δομές της εξουσίας, γεννώντας κοινωνικές ανισότητες που οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό των μειονοτικών ομάδων (Πανταζής, 2015· Ασκούνη & Αδρούσου, 2001).

Σε αυτό το πλαίσιο, πραγματοποιήθηκε προσπάθεια μετατόπισης του ενδιαφέροντος στις εμπειρίες των εθνοπολιτισμικά μειονοτικών μαθητών κατά τη διδασκαλία με, παράλληλα, την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους ανεξαρτήτως φυλετικού, εθνικού και πολιτισμικού υποβάθρου, μέσω της αλλαγής των κοινωνικών δομών που διαιωνίζουν τις ανισότητες, τη διασφάλιση δίκαιης μεταχείρισης όλων των ανθρώπων για να αναπτυχθούν και να συμμετάσχουν ενεργά στην κοινωνική πραγματικότητα και, τέλος, τη χειραφέτηση όχι μόνο των καταπιεσμένων, αλλά και των καταπιεστών από τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής. Βασικό, μάλιστα, σημείο του εκπαιδευτικού αυτού μοντέλου κρίνεται η καλλιέργεια στους μαθητές των ικανοτήτων της ενσυναίσθησης και του αλτρουισμού και αυτό, διότι η κάθε μία αντίστοιχα καθιστά το άτομο ικανό να κατανοήσει τη θέση του άλλου και να τον βοηθήσει, αυξάνοντας το αίσθημα της αμοιβαιότητας (Πανταζής, 2015· Γκόβαρης, 2001· Μάρκου, 1996).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου επιτυγχάνονται σε τρία διαφορετικά επίπεδα, στο στενό περιβάλλον της σχολικής τάξης, στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και στο κοινωνικό, τα οποία αντίστοιχα αντιπροσωπεύουν ένα μικροεπίπεδο, ένα μεσοεπίπεδο και ένα μακροεπίπεδο. Εκτενέστερα, και οι τρεις φάσεις αφορούν τις στάσεις και δράσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές του να καλλιεργήσουν αυτές τις ικανότητες που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Δηλαδή, στα πλαίσια της σχολικής

τάξης, ο ίδιος καλείται να παρατηρεί τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και να υιοθετεί εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που σχετίζονται με τον ρατσισμό, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, όπως επί παραδείγματι το θεατρικό παιχνίδι. Σε επίπεδο σχολικής κοινότητας, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να διαχειριστεί περιστατικά ρατσιστικών συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές και να αφουγκραστεί το γενικότερο κλίμα ανάμεσα στο υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό, ώστε από κοινού να επιτύχουν τους στόχους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Τέλος, σε τελευταία φάση, η οποία συνδέεται άμεσα με την πρώτη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές στην προσπάθεια διεύρυνσης των γνώσεών τους για τον κόσμο και για το τί συμβαίνει στην κοινωνία γύρω τους σχετικά με το φαινόμενο του ρατσισμού, μέσα από την εξοικείωση με τα μέσα ενημέρωσης (Πανταζής, 2015).

Η κριτική που ασκήθηκε στο εν λόγω μοντέλο κινήθηκε σε δύο επίπεδα. Αρχικά, τονίστηκε πως η προσέγγιση αυτή διαχωρίζει απόλυτα την κοινωνία σε ξεχωριστές κοινωνικές ομάδες, δημιουργώντας έντονο κλίμα πόλωσης και ανταγωνισμού. Ταυτόχρονα, υποστηρίχθηκε πως αγνοήθηκαν οι κοινωνικές ανισότητες που παρατηρούνται σε κατώτερες κοινωνικές τάξεις των ντόπιων πληθυσμών, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη και άλλες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού που σχετίζονται με το φύλο, το κοινωνικό στρώμα, τη θρησκεία ή την εθνότητα. Οι επικριτές του αντιρατσιστικού μοντέλου, δηλαδή, ισχυρίστηκαν πως το εκπαιδευτικό αυτό μοντέλο υιοθέτησε αδύναμες θεωρητικές βάσεις, τις οποίες χρησιμοποίησε κατά την κριτική του πολυπολιτισμικού μοντέλου, ενώ, τέλος, υποστηρίχθηκε ότι η έννοια του θεσμικού ρατσισμού, σε αντίθεση με όσα προβλέπει η θεωρητική του βάση, αναλύθηκε χωρίς να λαμβάνονται υπόψη η ατομική δράση και η προσωπική συμμετοχή στην διαίωση των ρατσιστικών δομών, καθώς ο όρος του θεσμικού ρατσισμού προσδιορίζεται επιφανειακά και αφηρημένα, απομακρυσμένος από προϋποθέσεις της καθημερινότητας, καθιστώντας αδύνατο τον προσδιορισμό της σχέσης του θεσμικού ρατσισμού με την ατομική υπευθυνότητα (Γκόβαρης, 2001).

2.1.5. Διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980, ως εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου και αποτελεί την πιο πρόσφατη απάντηση στη διαχείριση των ζητημάτων αγωγής σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Η σύλληψη του μοντέλου αυτού οφείλεται στο σκεπτικό πως η μονοπολιτισμική και η εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση δεν ανταποκρίνεται στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές

συνθήκες που διαμορφώθηκαν με το πέρασμα στη νέα χιλιετία, ενώ επιχειρεί τη διαχείριση ζητημάτων, στα οποία δεν κατάφεραν να ανταποκριθούν τα προηγούμενα εκπαιδευτικά μοντέλα. Η ειδοποιός, μάλιστα διαφορά του εν λόγω μοντέλου με τα προηγούμενα είναι πως εντάσσεται στο πλαίσιο μίας «Παιδαγωγικής για Όλους» και στοχεύει στη διαμόρφωση συνειδήσεων για την κοινωνική και πολιτισμική πολυμορφία, απευθυνόμενη στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, αφορώντας τη διαπαιδαγώγηση όλων των μελών μίας κοινωνίας και όχι μόνο των μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Δώδος, 2016· Κεσίδου, 2008).

Η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι μία ιδέα, ένα κίνημα βάση του οποίου αποτέλεσε η πεποίθηση πως όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού, κοινωνικού, εθνοτικού, φυλετικού ή πολιτισμικού υποβάθρου θα πρέπει να έχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, προϋπόθεση των οποίων αποτελεί η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Δώδος, 2016· Banks, 2014· Μαλιγκούδη, 2008).

Βασικό σημείο της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι η αξιοποίηση του πολιτισμικού υποβάθρου των εθνοπολιτισμικά μειονοτικών μαθητών, αλλά και των εμπειριών που οι ίδιοι φέρουν από τις χώρες προέλευσής τους, προκαλώντας την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πληθυσμών (Θεοδοσιάδου, 2015). Μάλιστα, βάσει του μοντέλου αυτού, πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας, καθώς κρίνεται καταλληλότερο με βάση τις αρχές και τους στόχους του που αναλύονται εκτενέστερα στη συνέχεια.

2.2. Βασικές αρχές και στόχοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Οι βασικές αρχές και στόχοι που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως έχουν οριστεί από τον γερμανό μελετητή Essinger (1991, όπ. αναφ. στο Κεσίδου, 2008) είναι οι εξής:

- i. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση: Σύμφωνα με τον στόχο αυτό τα άτομα είναι θεμιτό να προσπαθήσουν να δουν τα προβλήματα και τις απόψεις τους βάσει της οπτικής του άλλου. Για την επίτευξη αυτού του στόχου αποτελεί προϋπόθεση η εκπαίδευση να επενδύει στην καλλιέργεια ενδιαφέροντος στους μαθητές για τους άλλους και τα προβλήματά τους, καθώς και για τη διαφορετικότητα.

- ii. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη: Πρόκειται για ένα στόχο που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης στους νέους που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών. Στοχεύει στην διαμόρφωση της αντίληψης στους μαθητές πως όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι.
- iii. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό: Ο στόχος αυτός επικεντρώνεται στην απόκτηση σεβασμού προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς, μέσω της επικοινωνίας και της πρόσκλησης για συμμετοχή ξένων πολιτισμών στον ντόπιο.
- iv. Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης: Ο στόχος αυτός αφορά την καταπολέμηση εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, μέσω της επίτευξης επικοινωνίας και εγγύτητας με τους άλλους λαούς. Υπογραμμίζεται η ανάγκη επικοινωνίας, ώστε τα άτομα να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και να μη δίνεται σημασία στην εθνική καταγωγή του άλλου.

Επιπρόσθετα, λόγος γίνεται για τα τρία αξιώματα τις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία αναλύονται ως εξής (Κεσίδου, 2008· Δαμανάκης, 1997, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2000):

- i. Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, του οποίου τη θεωρητική βάση αποτελεί η παραδοχή πως όλοι οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι και ο καθένας ξεχωριστά ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ανθρώπων που τον απαρτίζουν. Βάσει αυτής της θέσης θεωρείται πως οι πολιτισμοί πρέπει να αξιολογούνται με εσωτερικά κριτήρια, ενώ κρίνεται λανθασμένη και άτοπη η σύγκριση και κατάταξη διαφορετικών πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους.
- ii. Το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, σύμφωνα με το οποίο οι μειονοτικοί μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται ως φορείς ενός διαφορετικού, αλλά σε καμία περίπτωση ελλειμματικού πολιτισμικού και μορφωτικού υποβάθρου. Κρίνεται, με άλλα λόγια, απαραίτητη η αναγνώριση αυτού του κεφαλαίου και η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική πράξη προς όφελος του ίδιου του μαθητικού πληθυσμού.
- iii. Το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών, σύμφωνα με το οποίο είναι απαραίτητη η αντιμετώπιση και πρόληψη της περιθωριοποίησης του μειονοτικού πληθυσμού μέσω της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, γεγονός που μακροπρόθεσμα θα συμβάλει στην εξασφάλιση της ισότητας στον οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό τομέα.

Συνοψίζοντας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρεσβεύει την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και μαθήτριες, αντιμαχόμενη πρακτικές ομογενοποίησης και αποκλεισμού, οι οποίες διατηρούνται στην επιφάνεια με αιτιολογία τη διαφορετικότητα του πολιτισμικού υποβάθρου των εθνοπολιτισμικά μειονοτικών μαθητών, οι οποίοι προβάλλονται ως «ξένοι», δημιουργώντας συνθήκες κοινωνικής πόλωσης, με αποτέλεσμα την εξυπηρέτηση της διαχρονικής τάσης διατήρησης της σχέσης του «εθνικού εγώ» και του «ενικού άλλου» (Γκόβαρης, 2002). Επιπλέον, έχει ως αφετηρία τον «ενδιάμεσο πολιτισμό», τον πολιτισμό, δηλαδή, που αναπτύσσουν οι μαθητές από επιρροές που δέχονται τόσο από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής όσο και εκείνο της χώρας καταγωγής, ο οποίος αξιολογείται ως ίδιος με τους δύο άλλους και συμβάλλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη μίας υγιούς διαπολιτισμικής ταυτότητας (Στιβακτά, 2020). Αντικειμενικός, λοιπόν, σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευση είναι η καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στους μαθητές και τις μαθήτριες, προκειμένου να ανταποκριθούν σε κοινωνικές συνθήκες πολυπολιτισμικότητας και εθνικού πλουραλισμού. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο διαφορετικό, ενισχύεται η ανεκτικότητα και καλλιεργείται η συνεργασία (Μαυρομμάτης & Βέλκου, 2010· Μπαλατατζής & Νταβέλος, 2009).

Κεφάλαιο 3. Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα και η προετοιμασία του για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον

Η πολυπολιτισμική ανομοιογένεια που παρατηρείται στο σχολικό περιβάλλον χρήζει συγκεκριμένης αντιμετώπισης από τα στελέχη που το απαρτίζουν, με σημαντικότερη τη συμβολή του εκπαιδευτικού, καθώς χωρίς τη δράση και υποστήριξη του ίδιου, οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα αποτύγχανε (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008). Για αυτό και στο παρόν κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στις γνώσεις, στις δεξιότητες, στα χαρακτηριστικά και στις αντιλήψεις που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταπεξέλθει στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές συνθήκες και, παράλληλα, προτείνονται καλές πρακτικές για εθνοπολιτισμικά ανομοιογενή εκπαιδευτικά πλαίσια. Παράλληλα, ιδιαίτερη μνεία πραγματοποιείται στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και προετοιμασία ενός εκπαιδευτικού ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ανταπόκρισή του στον σύγχρονο διαπολιτισμικό του ρόλο.

3.1. Διαπολιτισμική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο

Η έννοια «ρόλος» ορίζεται ως η προβλεπόμενη και αναμενόμενη από νόμους και κανόνες συμπεριφορά και δράση ενός ατόμου. Η δράση αυτή δεν είναι τυχαία και αυθόρμητη, αλλά διαμορφώνεται σε σχέση με τα άτομα, την ομάδα και τους θεσμούς. Πρόκειται για ένα κοινωνικό δημιούργημα που διαμορφώνει προσδοκίες και πλέγματα συμπεριφορών, που ωστόσο διαφοροποιείται ανάλογα με συνθήκες όπως το κοινωνικό πλαίσιο, ο τόπος ή η περιοχή (Κωνσταντίνου, 2015).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον είναι πολύπλοκος και πολύσημος. Ο ίδιος συνοδεύεται από μία καθορισμένη και προβλεπόμενη συμπεριφορά, ενώ ο κάτοχός του ταυτόχρονα είναι κάτοχος ενός συγκερασμού ρόλων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθορίζεται τόσο τυπικά από το νόμο όσο και άτυπα από τις εκάστοτε κοινωνικές νόρμες (Φύκαρης, 2014). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός ρόλος, μεταξύ άλλων, δέχεται επιρροές από τις προσδοκίες που διαμορφώνονται από τους παράγοντες επιρροής του σχολικού περιβάλλοντος, όπως, επί παραδείγματι, οι μαθητές, οι γονείς, η σχολική διοίκηση, η κοινή γνώμη

κ.λπ., ενώ επηρεάζεται άμεσα και από τις εκάστοτε σχολικές συνθήκες (Κωνσταντίνου, 2015).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει επαναπροσδιοριστεί λόγω των ιδιαίτερων πολυπολιτισμικών συνθηκών που διαμορφώθηκαν, προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές επιταγές. Για αυτό, λοιπόν, τα σύγχρονα σχολεία χρειάζονται διαπολιτισμικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι να είναι σε θέση να οργανώσουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους σε όλο και πιο ετερογενή σχολικά περιβάλλοντα (Hagan & McGlynn, 2004). Απώτερος σκοπός θεωρείται η ένταξη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτου προέλευσης, πολιτισμικού, οικονομικού και κοινωνικού υποβάθρου, στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα και η βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων. Έτσι, σημαντική κρίνεται η συμβολή του εκπαιδευτικού σε αυτό το εγχείρημα, καθώς, επίσης και οι στάσεις, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές του (Banks, 2014).

Σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον αποτελεσματικός κρίνεται εκείνος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή ανεξαιρέτως, προκειμένου να αποφευχθεί η σχολική αποτυχία και ο κοινωνικός αποκλεισμός του. Για αυτό ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες εθνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές ανάγκες των μαθητών του, αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα αυτά στοιχεία κατά τη διδακτική διαδικασία, καθώς και τις εμπειρίες των μαθητών, οικοδομώντας ταυτόχρονα την γνώση στη βάση των προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών, ικανοτήτων και πεποιθήσεών τους. Για να επιτευχθεί αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υψηλές ακαδημαϊκές και προσωπικές προσδοκίες για κάθε μαθητή της τάξης και να πιστεύει ότι ο καθένας πρέπει να αναπτύξει το δυναμικό του στον υψηλότερο βαθμό, αναγνωρίζοντας μάλιστα ότι οι απαιτήσεις του σχολείου είναι προσαρμοσμένες στο υπόβαθρο των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας. Παράλληλα, πρέπει να αξιολογεί το σχολικό πρόγραμμα και να επιλύει ανακάμπτοντα σχολικά περιστατικά κατανοώντας την οπτική όλων των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, αποτελώντας πρότυπο προς μίμηση για τους μαθητές του. Συγκεκριμένα, οφείλει να παρεμβαίνει προκειμένου να προληφθούν και να αποφευχθούν δυσάρεστα περιστατικά, όπως επί παραδείγματι, διακρίσεις και αρνητικό σχολικό κλίμα, λόγω των διαφορών που συναντώνται στο σχολικό περιβάλλον, προσπαθώντας να δημιουργήσει σχολικά περιβάλλοντα, όπου κυριαρχεί ο σεβασμός και η διαπροσωπική επικοινωνία, μέσω της καλλιέργειας της

ενσυναίσθησης και της περιέργειας για γνωριμία με τις αξίες άλλων πολιτισμών. Επιπλέον, πρέπει να αξιολογεί το σχολικό πρόγραμμα σπουδών και, μάλιστα, να βοηθάει τους μαθητές του να υπερβαίνουν τα όρια που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα στη μάθηση, όπως η γλώσσα και το σχολικό περιβάλλον, προετοιμάζοντάς τους για μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Τέλος, πρέπει να διαθέτει την ικανότητα αναστοχασμού και να είναι υπέρμαχος της διδασκαλίας με ανακάλυψη και της έρευνας δράσης, γεγονός που προϋποθέτει ο ίδιος να είναι ανοιχτόμυαλος, να κάνει αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας του και να βελτιώνει συνεχώς τις διδακτικές του πρακτικές, να λύνει προβλήματα και να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην συνεχή επαγγελματική του ανάπτυξη (Debbag & Fidan, 2020· Θεοδωρακοπούλου, 2015· Κεσίδου, 2008). Σχετικά, υποστηρίζεται ότι ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αναγνωρίζει το ενδεχόμενο μεροληψίας και προκατάληψης κατά την επιβολή της πειθαρχίας και για αυτό πρέπει να επιδιώκει την κατάλληλη αντιμετώπιση αντίστοιχων ζητημάτων. Παράλληλα, αναγνωρίζει ότι η γνώση δεν οικοδομείται μόνο από γεγονότα, αλλά είναι μία περίπλοκη πολιτισμικά εξελισσόμενη διαδικασία και προσπαθεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν πολλαπλές μορφές επικοινωνίας (Thompson, 2013).

Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι είναι σημαντικό ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να καταπολεμήσει οποιεσδήποτε προσωπικές προκαταλήψεις και να καλλιεργήσει δημοκρατικές αξίες και θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα, ενώ σημαντική, επίσης, θεωρείται η διενέργεια αυτοκριτικής που θα συμβάλλει στον εμπλουτισμό του προσωπικού του συστήματος αξιών, ως βασική προϋπόθεση της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών (Θεοδωρακοπούλου, 2015· Sharma, 2005).

Εκτός από τις διαπολιτισμικές αντιλήψεις και στάσεις του, ένας εκπαιδευτικός, είναι απαραίτητο να διαθέτει τόσο τις απαραίτητες θεωρητικές γνώσεις, όσο και την ικανότητα πρακτικής εφαρμογής και υλοποίησης αυτών των γνώσεων στην σχολική αίθουσα. Δηλαδή, η εκπαιδευτική δράση ενός εκπαιδευτικού σε εθνοπολιτισμικά ανομοιογενείς σχολικές τάξεις, κρίνεται αποτελεσματική όταν ο ίδιος διαθέτει διαπολιτισμική επάρκεια και διαπολιτισμική ετοιμότητα, δύο ικανότητες που αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση επίτευξης των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παπαχρήστος, 2010).

3.2. Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών:

Εννοιολογική οριοθέτηση

Η διδασκαλία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον απαιτεί έναν υψηλό βαθμό εξειδίκευσης σε πρακτικές και μεθόδους διαχείρισης της ετερότητας από τους εκπαιδευτικούς. Για αυτό, απαιτείται οι ίδιοι να υιοθετήσουν μία ενταξιακή και ευέλικτη προσέγγιση διδασκαλίας, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών σε μία σχολική τάξη (Coelho, 2007). Για να είναι όμως ικανοί οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν σε αυτές τις ανάγκες, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση η ανάπτυξη διαπολιτισμικής επάρκειας και διαπολιτισμικής ετοιμότητας (Μήλιου, 2013).

Γύρω από τις δύο αυτές έννοιες έχει διαμορφωθεί ένα πλούσιο θεωρητικό και εννοιολογικό υπόβαθρο, όπου διαπιστώνεται μία ταύτιση ή και επικάλυψη μεταξύ των δύο όρων, προκαλώντας μία σύγχυση κατά την χρήση τους. Αυτό συμβαίνει, διότι τα στοιχεία που συνθέτουν τις δύο έννοιες δεν έχουν πάντα απόλυτα οικουμενικό χαρακτήρα, γεγονός που οφείλεται στα εκάστοτε πολιτισμικά συμφραζόμενα, δηλαδή εξαρτάται από τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως διαμορφώνονται από το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας (Μπάρος, 2008).

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, ο όρος «επάρκεια» χρησιμοποιείται σε ένα ευρύ φάσμα, με αποτέλεσμα να επεκτείνεται το νόημά του και συχνά να επικαλύπτει και άλλες έννοιες διαφορετικού νοήματος, προκαλώντας σύγχυση και παραποίηση της πραγματικότητας. Ο όρος αυτός επιδέχεται δύο βασικές ερμηνείες, η πρώτη αφορά την επάρκεια σε ποσότητα υλικών αγαθών (π.χ. επάρκεια τροφίμων), ενώ η δεύτερη την επάρκεια ικανοτήτων ενός ανθρώπου, στην οποία προσάπτονται και ποιοτικά χαρακτηριστικά (π.χ. επάρκεια γνώσεων). Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, η έννοια αυτή έχει συνδεθεί με τη διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών, την οποία το Υπουργείο Παιδείας έχει οριοθετήσει εννοιολογικά, δηλώνοντας πως αφορά τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες διδακτικής διαδικασίας που πρέπει να αποκτήσουν, προκειμένου οι ίδιοι να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν πρακτικά στο έργο τους. Οι γνώσεις και δεξιότητες αυτές πιστοποιούνται με συγκεκριμένο διαπιστευτήριο, δηλαδή, με βεβαίωση ικανότητας διδασκαλίας ορισμένου γνωστικού αντικείμενου, η οποία χορηγείται στους πτυχιούχους εκπαιδευτικούς, δίνοντάς τους

το δικαίωμα να προχωρήσουν στη νόμιμη διδασκαλία του αντικειμένου αυτού στην εκπαίδευση (Γεωργογιάννης, 2009).

Στα ίδια πλαίσια κινείται και ο όρος της «διαπολιτισμικής επάρκειας» ή «διαπολιτισμικής δεξιότητας», ο οποίος αποτελεί ελληνική μετάφραση της αγγλικής ορολογίας “intercultural competence”, μία έννοια η οποία χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά στην αμερικανική βιβλιογραφία τη δεκαετία του 1960 (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008). Διαχρονικά ο όρος έχει συνδεθεί με πολλές συναφείς έννοιες οι οποίες χρησιμοποιούνται και εναλλακτικά σε πολλές περιπτώσεις, το οποίο οφείλεται στο γεγονός πως κάθε χώρα μελετά το θέμα υπό το πρίσμα διαφορετικών όρων, όπως επί παραδείγματι πολιτισμική ευαισθησία, πολιτισμικά ευαισθητοποιημένη διδασκαλία, πολιτισμικά σχετική παιδαγωγική, διαπολιτισμική προσαρμογή, διαπολιτισμική ευαισθησία, πολιτισμική νοημοσύνη, πολιτισμική επικοινωνία και διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (Romijn, Slot & Leseman, 2021· Deardorff, 2011). Με τη χρήση του όρου διαπολιτισμική επάρκεια ή δεξιότητα νοείται η πιστοποιημένη κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού, κατά τη διάρκεια βασικών σπουδών ή επιμορφωτικών προγραμμάτων, σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στα πλαίσια των οποίων περιλαμβάνονται οι γνώσεις και ικανότητες σε θεωρητικό, επιστημονικό, ερευνητικό και διδακτικό πλαίσιο. Στους τομείς αυτούς ανήκει, επιπλέον, η γνώση για τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, αλλά και τις συνθήκες ζωής των πολιτισμικά μειονοτικών μαθητών, ενώ σημαντική θέση κατέχει και η γνώση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, αλλά και η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, που εξασφαλίζει την επιτυχή αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Σαχανά, 2015· Δημητρίδου, 2011· LeRoux, 2002). Σχετίζεται, άμεσα θα λέγαμε, με την κοσμοθεωρία του ατόμου και τις αντιλήψεις του ίδιου για τις πολιτισμικές διαφορές, ενώ ταυτόχρονα εμπεριέχει την ικανότητα αλλαγής των στάσεων και υιοθέτησης αντίστοιχων που σχετίζονται με την κατανόηση της διαφορετικότητας (Μήλιου, 2013· DeJaeghere & Cao, 2009).

Σε μία εκτενέστερη ανάλυση του όρου οι Koehn & Rosenau (2002) παρουσίασαν τέσσερις κατευθύνσεις διαπολιτισμικής επάρκειας:

- Αναλυτική επάρκεια: αφορά την ικανότητα κατανόησης των πεποιθήσεων, των αξιών, των πρακτικών και των παραδόσεων διαφορετικών πληθυσμών και την

προσπάθεια διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, μέσω της υιοθέτησης αποτελεσματικών πρακτικών.

- Συναισθηματική επάρκεια: αφορά την αποδοχή της διαφορετικότητας και την καλλιέργεια του σεβασμού για αυτή, καθώς και την επιδίωξη της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και τη διαχείριση των πολλαπλών ταυτοτήτων .
- Δημιουργική επάρκεια: αφορά την αμοιβαία συνεργασία στα πλαίσια επίλυσης προβλημάτων μέσω της αξιοποίησης διαφορετικών οπτικών και πολιτισμικών στοιχείων, με την εύρεση κοινά αποδεκτών λύσεων.
- Συμπεριφορική επάρκεια: αφορά την απόκτηση κατάλληλων δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, στις οποίες περιλαμβάνονται η επαρκής κατανόηση και χρήση της γλώσσας των συνομιλητών, η εξοικείωση με τη χρήση διαπολιτισμικά μη λεκτικών κωδίκων, η κατανόηση διαφορετικών πολιτισμικών μηνυμάτων, η ικανότητα συμμετοχής σε ουσιαστικό διάλογο και η αποφυγή παρεξηγήσεων κατά την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση.

Συνοψίζοντας, ο διαπολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός αναμένεται να συμπεριφέρεται και να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες, γεγονός που προϋποθέτει την καλλιέργεια κοινωνικο-πολιτισμικής συνείδησης και την αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών, σεβόμενος τις απόψεις τους και αντιμετωπίζοντάς τους ως πηγή μάθησης. Μάλιστα, μέσω της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο αυτοί οι μαθητές κατασκευάζουν τη γνώση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάζει τη διδασκαλία με τέτοιο τρόπο που να βασίζεται στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και να την επεκτείνει περαιτέρω και πέρα από τα γνωστά πλαίσια. Επιπλέον, οφείλει να προάγει αλλά και να επιδιώκει εκπαιδευτικές αλλαγές, προκειμένου τα σχολεία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και, τέλος, οφείλει να αντιμετωπίζει επιτυχώς τις ενδεχόμενες μεροληπτικές συμπεριφορές, αλλά και να βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τις οικογένειές τους, διαθέτοντας χρόνο προκειμένου να μάθει για τις ζωές τους (Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019· Ασλανίδου & Δέρρη, 2013· Deardorff, 2011).

Από την άλλη, ο όρος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, πολλές φορές, επικαλύπτεται από τον προηγούμενο, όπως τονίστηκε και παραπάνω, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση κατά την κατανόηση και χρήση των δύο όρων. Η ουσιαστική διαφορά μεταξύ των εννοιών έγκειται στη μετουσίωση των θεωρητικών γνώσεων

στην πράξη. Ένας εκπαιδευτικός θεωρείται ότι διαθέτει διαπολιτισμική ετοιμότητα όταν είναι σε θέση να διαχειριστεί μία πλουραλιστική σχολική τάξη, εφαρμόζοντας στην πράξη θεωρητικές γνώσεις που έχει αποκομίσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ταυτόχρονα πρέπει να είναι ικανός να αντιλαμβάνεται, αλλά και να αντιδρά στα διαπολιτισμικά ερεθίσματα φροντίζοντας για τον εντοπισμό ρατσιστικών φαινομένων, αποτρέποντάς τα και να είναι καταρτισμένος στο θέμα της διγλωσσίας και της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε πρακτικό επίπεδο (Πολύζος, 2019· Σαχανά, 2015· Δημητρέλου, 2011).

Επιπρόσθετα, γίνεται λόγος για διαστάσεις της διαπολιτισμικής ετοιμότητας στις οποίες συγκαταλέγονται: η ικανότητα για διαπολιτισμοποίηση των περιερχομένων διδασκαλίας, η ικανότητα για προσδιορισμό των γνωστικών διαδικασιών που προωθούν προκαταλήψεις και κοινωνικές διακρίσεις, η ικανότητα για μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας και η ικανότητα για δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με στόχο την παροχή ευκαιριών για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία και για βίωση εμπειριών επιτυχίας. Τέλος, τονίζεται η αναγκαιότητα μίας ευέλικτης θεσμικής οργάνωσης που προωθεί και νομιμοποιεί τη συμμετοχή των μαθητών αυτών στα σχολικά δρώμενα. Πιο αναλυτικά, διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός θεωρείται εκείνος που (Μπάρος, 2008: 260-261):

- Αναγνωρίζει τη δυνατότητα των υποκειμένων να νοηματοδοτούν πολιτισμικές σημασίες και να ερμηνεύουν την κοινωνική πραγματικότητα διαφορετικά από τον τρόπο που μέχρι τώρα υπαγόρευε το πολιτισμικό σύστημα της χώρας προέλευσής τους
- Εξετάζει τους υποκειμενικούς τρόπους δράσης σε συνάρτηση με μια πιθανή πολιτισμική τους συσχέτιση, χωρίς ωστόσο να παραβλέπει ενδεχόμενες αποκλίσεις από το πολιτισμικά καθιερωμένο και προσδοκώμενο αλλά και ενδεχόμενες ομοιότητες ανάμεσα στα πολιτισμικά συστήματα
- Καθιστά τις εντάσεις και αβεβαιότητες που δημιουργούνται στην επικοινωνία ως αφετηρία κριτικής αντιπαράθεσης ανάμεσα στο δικό του πολιτισμικά προσδιορισμένο σύστημα κανόνων και αξιών και σ' αυτό των μαθητών του
- Είναι ικανός να αποδομήσει παγιωμένα σχήματα σκέψης, ερμηνείας και δράσης που υπακούουν σε πολιτισμικά στερεότυπα και να τα εμπλουτίσει με την οπτική του πολιτισμικά «άλλου»

- Εξετάζει κατά πόσο είναι ο ίδιος συνυπεύθυνος για τη δημιουργία συγκρούσεων εξαιτίας της άκαμπτης, εγκλωβισμένης σε παγιωμένα πολιτισμικά πρότυπα συμπεριφοράς του
- Χαρακτηρίζεται από ευελιξία στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων δράσης που του παρέχονται από την εκάστοτε εκπαιδευτική νομοθεσία με στόχο την εξασφάλιση λύσεων που να συνυπολογίζουν τα ενδιαφέροντα των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Έχει συνείδηση των αρνητικών συνεπειών που προκύπτουν από την αγνόηση πολιτισμικών διαφορών και συλλογικών εμπειριών. Επειδή, ωστόσο, η αυτοαξιολόγηση ως προς αυτή την προοπτική υπερβαίνει κάποτε τις αντικειμενικές δυνατότητές του, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα συνεργασίας με συναδέλφους με στόχο τον κριτικό έλεγχο των επιλογών του για διαχείριση αμφιλεγόμενων καταστάσεων.

Γίνεται, επομένως κατανοητό πως πρόκειται για δύο διαφορετικές διαδικασίες που οδηγούν και στην απόκτηση δύο διαφορετικών ικανοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να καταστήσουν ικανό κάποιον εκπαιδευτικό να λειτουργεί αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικά πλαίσια και να διαμορφώνει συμπεριληπτικές τάξεις που καλωσορίζουν μαθητές από ένα ευρύ φάσμα υποβάθρων και εμπειριών (Günay, 2016). Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι μία επιτυχής διδασκαλία σε ένα ανομοιογενές πολιτισμικά σχολικό περιβάλλον προϋποθέτει την ύπαρξη και των δύο αυτών ικανοτήτων, προαπαιτούμενο των οποίων αποτελεί η διαπολιτισμική ευαισθησία (intercultural sensitivity), η οποία ορίζεται ως η ικανότητα διάκρισης και βίωσης σχετικών πολιτισμικών διαφορών. Με άλλα λόγια, υποστηρίζεται ότι προκειμένου κάποιος να είναι διαπολιτισμικά ικανός πρέπει να ενδιαφέρεται για άλλους πολιτισμούς, να είναι ευαισθητοποιημένος αρκετά ώστε να παρατηρεί τις πολιτισμικές διαφορές και ταυτόχρονα να είναι διατεθειμένος να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του ως ένδειξη σεβασμού για τους ανθρώπους άλλων πολιτισμών (Γεωργογιάννης, 2009· Hammer, Bennett & Wiseman, 2003).

3.3. Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Η απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, προϋποθέτει την αλλαγή της κοσμοθεωρίας του ατόμου, γεγονός που συνδέεται άμεσα με τις εκπαιδευτικές και μη εμπειρίες που αποκομίζει το άτομο με το πέρασμα

του χρόνου. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αφορά τόσο την αρχική όσο και τη συνεχιζόμενη, η οποία περιλαμβάνει τρεις άξονες: το γνωστικό και συναισθηματικό τομέα, καθώς και τη διδακτική κατάρτιση. Ο γνωστικός τομέας αφορά την ενημέρωση και τις εμπειρίες που αποκομίζει το ίδιο το άτομο με το πέρασμα του χρόνου, οι οποίες μπορεί να αποκτώνται τόσο μέσω τυπικής θεσμοθετημένης εκπαίδευσης όσο μέσω μη τυπικής μάθησης, αλλά και προβληματισμού σχετικά με πολιτισμικές προοπτικές. Για αυτόν το λόγο θεωρείται αναγκαία η ένταξη διαπολιτισμικής κατανόηση της υφιστάμενης κοινωνικής κατάστασης με όλα τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα σε αυτή: μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα, ρατσιστικά φαινόμενα, κοινωνικές ανισότητες και αποκλεισμός. Προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν γνώσεις για τις συνθήκες ζωής των μεταναστευτικών ομάδων και ότι αυτές συνεπάγονται, να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη χώρα υποδοχής και να ενημερωθούν για πρακτικές διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Πρόκειται, ουσιαστικά, για εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τον πολιτισμικό πλουραλισμό σε μία κοινωνία. Ο συναισθηματικός τομέας, από την άλλη σχετίζεται με προγράμματα που στοχεύουν στην καλλιέργεια ευαισθητοποίησης για την πολυπολιτισμικότητα και για θέματα ρατσισμού, αποδοχής του διαφορετικού, αποδέσμευσης από ρατσιστικές πεποιθήσεις και διαχείρισης πολιτισμικών συγκρούσεων. Τέλος, ο άξονας της διδακτικής κατάρτισης σχετίζεται με την απόκτηση κατάλληλης διδακτικής τεχνογνωσίας, στην οποία περιλαμβάνεται η απόκτηση ικανοτήτων ευελιξίας και προσαρμογής που προϋποθέτει την αναγνώριση του πολιτισμικού, γλωσσικού και κοινωνικού υποβάθρου τους. Στο ίδιο πλαίσιο, σημαντική είναι η αξιολόγηση και προσαρμογή των διδακτικών μέσων και υλικών στις ανάγκες αυτές, καθώς και η ικανότητα σχεδιασμού της διδασκαλίας υπό το πρίσμα των συνθηκών σε μία πολυπολιτισμική τάξη (DeJaeghere & Cao, 2009· Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008).

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται μία άλλη επιστημονική τοποθέτηση, σύμφωνα με την οποία τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα πρέπει να περιέχουν τρία βασικά στοιχεία: τη θεωρητική βάση, τη βάση γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας και την εμπειρική βάση. Η θεωρητική βάση περιλαμβάνει τη γνώση κοινών εννοιών και θεμάτων προκειμένου ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει κατάλληλες δεξιότητες για την αποτελεσματική εφαρμογή πολυπολιτισμικών προγραμμάτων. Η

βάση γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας περιλαμβάνει την απόκτηση δεξιοτήτων για την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας, την κατανόηση της σχέσης γλώσσας και πολιτισμού και την ικανότητα αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφορών των μαθητών. Παράλληλα, κύρια θέση στο στάδιο αυτό έχει η καλλιέργεια ευαισθητοποίησης απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία. Τέλος, στην πειραματική βάση περιλαμβάνεται η εμπειρία σε ποικιλόμορφα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν την κοινωνική θέση των μειονοτήτων (Sharma, 2005).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα μαθήματα στην αρχική πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που προωθούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι, κυρίως, μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης, στα οποία περιλαμβάνονται: σχολική παιδαγωγική, ιστορία της εκπαίδευσης, παιδαγωγική ψυχολογία, κοινωνιολογία, διοίκηση της εκπαίδευσης, συγκριτική παιδαγωγική, εκπαιδευτική αξιολόγηση, μεθοδολογία της παιδαγωγικής έρευνας, διδακτική μεθοδολογία και μαθήματα που σχετίζονται με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο, κάποιοι παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στην εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι ο υπό διαμόρφωση χαρακτήρας του κλάδου της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, η ελλιπής εκπαιδευτική πολιτική για την πολυπολιτισμικότητα, αλλά και η ασάφεια των χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει κάποιος για να διαχειριστεί αυτό το φαινόμενο (Λιακοπούλου, 2007).

Η αρχική αυτή πανεπιστημιακή εκπαίδευση που παρέχεται στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς είναι αναγκαίο να συνδυαστεί και να εμπλουτιστεί με την περαιτέρω κατάρτιση και επιμόρφωση, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ανταπόκρισή τους στις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες. Η επιμόρφωση διαχωρίζεται σε ενδοσχολική, η οποία απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε μία σχολική μονάδα, στην οποία προωθείται η συνεργατική μάθηση σε κοινότητες μάθησης και τα δίκτυα και σε διασχολική, η οποία αφορά την επιμόρφωση μεμονωμένων εκπαιδευτικών από έναν εξωτερικό φορέα. Ιδιαίτερη σημασία έχει αν τα επιμορφωτικά προγράμματα πραγματοποιούνται δια ζώσης ή εξ αποστάσεως, αν χρησιμοποιείται μικτό σχήμα, δηλαδή συνδυασμός επιμόρφωσης και εφαρμογών στο σχολείο, αν ο ρόλος του επιμορφωτή είναι κατευθυντικός ή διευκολυντικός και αν ο ρόλος του επιμορφούμενου αυτονομείται στη διαδικασία της μάθησης (Παπαναούμ, 2014).

Υποστηρίζεται, πως οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών προκειμένου να διδάξουν σε πολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις πρέπει να στοχεύουν (Μάρκου & Παρθένης, 2011):

- Στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες που διαμορφώνουν οι πολυπολιτισμικές συνθήκες, αλλά και για τις πρακτικές που προκύπτουν από αυτές
- Στην πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για τις θεωρητικές και πρακτικές όψεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες διδακτικές και μεθοδολογικές διαδικασίες που προτείνονται για η διδασκαλία σε μεικτές πολιτισμικά τάξεις, όπως επί παραδείγματι η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας
- Στην πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών για τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζουν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα με στόχο να συμβάλλουν στην ένταξη και κοινωνικοποίησή τους
- Στην πληροφόρηση για τον τρόπο δημιουργίας συνθηκών που θα διασφαλίσουν την ομαλή σχολική και κοινωνική λειτουργία των σχολείων και
- Στην προώθηση συντονισμένων παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολικών μονάδων αλλά και σε επίπεδο διοίκησης.

Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί πως η θεωρητική κατάρτιση της αρχικής και συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν είναι επαρκής αν δεν πραγματοποιείται σε συνδυασμό με την πρακτική άσκηση για την επίτευξη διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν σε ρεαλιστικές δια/πολυπολιτισμικές συνθήκες, να επιλύουν συγκρούσεις και να συνεργάζονται με συναδέλφους (Leeman & Ledoux, 2003).

Παρότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωσή τους σε ζητήματα ετερότητας και διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρείται δεδομένη σήμερα, άργησε να θεωρηθεί αναγκαιότητα τόσο σε εγχώριο όσο και σε διεθνές επίπεδο. Συγκεκριμένα, τη δεκαετία του 1970 η Φλόριντα, ήταν μία από τις πρώτες πολιτείες που καθιέρωσε υποχρεωτικά μαθήματα για την απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, ακολουθούμενη στη συνέχεια από άλλες (Penny, Forney & Harlee, 2000, όπ. αναφ. στο Sharma, 2005). Αντιθέτως στην Ελλάδα, η

υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απύσασ μέχρι τα μισά της δεκαετίας του 1990. Μόλις το 1995 πραγματοποιήθηκαν πέντε (5) επιμορφωτικά προγράμματα διάρκειας σαράντα (40) ωρών στους νομούς Αττικής και Πειραιά, με τίτλους: «Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης», «Θεωρία και πράξη της Διαπολιτισμικής Παιδείας. Εκπαίδευση παιδιών ομογενών και παλιννοστώντων και σχολική ένταξη παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση», «Εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών». Τα προγράμματα αυτά απευθύνθηκαν σε λίγους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έφταναν τους τριάντα (30) το καθένα. Τόσο ο αριθμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων όσο και ο αριθμός των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, αποδεικνύουν το πρόωρο στάδιο στο οποίο βρισκόταν η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, την ανεπάρκεια των ίδιων, αλλά και την αναγκαιότητα σχεδιασμού προγραμμάτων από την πολιτεία (Γκανέτσου, Τσουνή & Αναστασόπουλος, 2015). Από τη δεκαετία του 1990 μέχρι και σήμερα φαίνεται ότι δεν έχουν αλλάξει και πολλά, καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα δεν προετοιμάζουν κατάλληλα τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για την πολυπολιτισμικότητα και τη διαχείρισή της, μία συνθήκη που αποδεικνύει πως η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε αρκετά πρώιμο στάδιο (Πολύζος, 2019· Λιακοπούλου, 2006).

3.4. Ενδεδειγμένες πρακτικές σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις

Η υιοθέτηση οποιασδήποτε μεθόδου διδασκαλίας και η επιτυχής εφαρμογή της εξαρτάται από τον βαθμό ανταπόκρισής της στις βασικές αρχές της αγωγής και διδασκαλίας, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται αρχικά υπόψη και απαριθμούνται ως εξής (Δημητριάδου, 2008):

- Η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι προσανατολισμένη στην κριτική εκπαιδευτική θεωρία, σύμφωνα με την οποία η μάθηση πρέπει να επιδιώκει την αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιβάλλον και να αποφεύγει την καθοδηγητική γνώση. Η διδασκαλία πρέπει να στοχεύει στην προαγωγή της ισοτιμίας, της δημοκρατίας και την ανάδειξη κοινωνικών ζητημάτων, όπως οι διακρίσεις και οι ανισότητες, προκειμένου μέσα από τη διδακτική πράξη οι

μαθητές να απεξαρτηθούν από εξωτερικούς παράγοντες, να αποκτήσουν αυτονομία και να διαμορφώσουν συλλογική ταυτότητα.

- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιδιώκει την υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας με στόχο την αντιμετώπιση των αδυναμιών που παρουσιάζουν τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας, όπως επί παραδείγματι η μη ανταπόκρισή τους στην κουλτούρα κάθε σχολικής τάξης, η αδυναμία γεφύρωσης του χάσματος ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη που έχει ως αποτέλεσμα την αποστείρωση και τον έλεγχο και, τέλος, η ανικανότητα τους να συμβαδίσουν με τις συνεχείς αλλαγές στον εκπαιδευτικό τομέα.
- Ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να εφαρμόζει ατομικοκεντρικές μεθόδους μάθησης, προκειμένου να ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατανοεί τον συνθετικό χαρακτήρα της επικοινωνιακής διαδικασίας και να εφαρμόζει αυτή την κατανόηση στη σχολική τάξη. Με τον τρόπο αυτό, θα έχει επίγνωση των στόχων της ομιλίας όσων εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία, θα αντιλαμβάνεται τη δυναμική της αλληλεπίδρασης σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, θα εξετάζει τις επιλογές που έχει και θα υιοθετεί κάθε φορά τις πιο κατάλληλες.

Οι αρχές αυτές θεωρούνται βασικής σημασίας και για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην τάξη, για την οποία παρατηρείται μία πληθώρα πληροφοριών σχετικά με τις πρακτικές και τις μεθόδους που θεωρούνται κατάλληλες και αποτελεσματικές σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Οι πρακτικές που προτείνονται κατά κόρον είναι ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα, με σκοπό την αλληλεπίδραση των μαθητών, οι οποίες επιτυγχάνουν την τόνωση της αυτοπεποίθησης του εθνοπολιτισμικά μειονοτικού μαθητή και πρόληψης της περιθωριοποίησής του, την συναισθηματική του ασφάλεια, την συμμετοχή του στην ομάδα, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των κινήτρων για μάθηση. Η πιο διαδεδομένη ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι τα σχέδια εργασίας (project), η οποία αφορά την ενασχόληση με βιωματικές δραστηριότητες και την σε βάθος έρευνα ενός θέματος από τους μαθητές για το οποίο αξίζει να μάθουν περισσότερα. Στόχος είναι οι μαθητές σε ολιγομελείς ομάδες να αναζητούν πληροφορίες που θα απαντούν στις ερωτήσεις του βασικού θέματος που είναι υπό διερεύνηση, το οποίο έχει ανατεθεί από τον δάσκαλο ή έπειτα από κοινή απόφαση του ίδιου και των μαθητών. Σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας,

η μέθοδος αυτή επικαλείται τις ικανότητες των παιδιών, προσφέροντάς τους ευκαιρίες να τις χρησιμοποιήσουν, ενώ παράλληλα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων και τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο αποφάσεων. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει ο βαθμός δυσκολίας του project να είναι ανάλογος με τις δυνατότητες των μαθητών που συμμετέχουν σε αυτό, αλλά και να αναφέρεται στα βιώματά τους, αξιοποιώντας το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Επίσης, πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός με την κατανομή των μαθητών σε υποομάδες, με κριτήριο την αντιπροσώπευση όλων των μαθητών (Στιβακτά, 2020· Νικολάου, 2000).

Με αφετηριακή βάση την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προτείνεται και το παιχνίδι ρόλων ή αλλιώς δραματοποίηση, τα διαρθρωτικά μέρη της οποίας είναι το στήσιμο του δρώμενου, με ερωτήματα ποιος, γιατί, πού, η συγκρότηση ομάδων, η διεξαγωγή της δραματοποίησης και, τέλος, η συζήτηση. Στην προκειμένη περίπτωση οι μαθητές παίζουν έναν ρόλο, αναπτύσσοντας μία δράση σε μία συγκεκριμένη περίπτωση που είναι φανταστική. Η μέθοδος αυτή προτείνεται, διότι δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να πειραματιστούν, να αυτοσχεδιάσουν και να εφαρμόσουν καινοτόμες ιδέες και συμπεριφορές, ενώ, παράλληλα, αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η συνεργασία, η καλλιέργεια δημιουργικής και κριτικής σκέψης, η αξιοποίηση εναλλακτικών ιδεών και, κυρίως, η ενσυναίσθηση. Η μέθοδος αυτή μπορεί να συνδυαστεί με την προσομοίωση, τη βιοματική μάθηση και τον καταγισμό ιδεών (Δημητριάδου, 2008: 43).

Οι συνεργατικές σχέσεις που καλλιεργούνται και αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών συμβάλλουν στην επίτευξη καλύτερων σχολικών επιδόσεων, επιτυγχάνοντας την επιτυχία και αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές έχουν την ικανότητα, την αυτοπεποίθηση και το κίνητρο να πετύχουν στο σχολείο, γιατί γνωρίζουν πως οι απόψεις και η γνώμη τους θα ακουστούν και θα είναι σεβαστές στην τάξη (Στιβακτά, 2020). Ως εκ τούτου, δημιουργείται ένα φιλόξενο και συμπεριληπτικό περιβάλλον όπου οι μαθητές νιώθουν ότι ανήκουν και είναι πλήρως ενσωματωμένοι στην τάξη και το σχολείο (Plaunt, Thomas & Goren, 2009). Στο πλαίσιο αυτό προτείνονται τεχνικές και μέθοδοι που στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μεταναστών μαθητών, για την επίτευξη της οποίας πολλοί εκπαιδευτικοί διαχρονικά χρησιμοποιούσαν διαφοροποιημένο διδακτικό υλικό, διοργάνωναν εργαστήρια και έδιναν έμφαση στην διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας προκειμένου οι μειονοτικοί μαθητές να μπορέσουν να συμμετάσχουν στην

μαθησιακή διαδικασία και να τονωθεί η αυτοπεποίθησή τους (Αγγελίδη & Χατζησωτηρίου, 2013). Αυτή η πρακτική άλλαξε με τα χρόνια και πλέον θεμιτή θεωρείται η αξιοποίηση του πολιτιστικού κεφαλαίου των μαθητών με την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης βάσει της οποίας πρέπει να διαμορφωθεί και το γνωστικό υπόβαθρο του μαθήματος. Θεωρείται πως οι μαθητές επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό όταν διατηρούν την πολιτισμική και γλωσσική τους κληρονομιά, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν ικανότητες στη νέα κουλτούρα και γλώσσα. Για αυτό προτείνεται, πλέον, η ενσωμάτωση των μητρικών γλωσσών των μαθητών και η μείωση του γνωστικού φορτίου στον κατάλληλο βαθμό προκειμένου το μάθημα να γίνει κατανοητό από όλους. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο ο δάσκαλος μπορεί με την προβολή μίας ταινίας ή την επίδειξη άλλων εποπτικών μέσων να εξηγήσει τους μαθητές το περιεχόμενο του μαθήματος, να διδάσκει νέες πληροφορίες στη δεύτερη γλώσσα και να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να μιλήσουν στη μητρική τους γλώσσα σε ομάδες και στη συνέχεια να παρουσιάσουν στη δεύτερη γλώσσα αυτά που συζήτησαν. Άλλοι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών είναι μέσω ειδικών δραστηριοτήτων οι μαθητές που δεν μιλούν άριστα τη γλώσσα διδασκαλίας του μαθήματος να συνεργαστούν με εκείνους που έχουν την ίδια γλώσσα προέλευσης, αλλά μιλούν με μεγαλύτερη άνεση την δεύτερη και με αυτόν τον τρόπο οι πρώτοι να βοηθηθούν στην κατανόηση του μαθήματος. Επιπλέον, ιδιαίτερα βοηθητική θα ήταν ύπαρξη δίγλωσσων λεξικών και εξωσχολικών βιβλίων στην γλώσσα όλων των μαθητών της τάξης, αλλά ακόμα και η γραφή ημερολογίου και τα προγράμματα συντροφικής ανάγνωσης, κατά τα οποία οι μαθητές θα δανείζονται βιβλία στο σπίτι που θα διαβάζουν με τους γονείς τους με στόχο την βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης (Στιβακτά, 2020· Gromova, Khairutdinova, Birman & Kalimullin, 2019).

Σημαντικό ρόλο, επίσης, διαδραματίζει η επιβράβευση των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα, αλλά και η ένταξη διαπολιτισμικού διαλόγου στην τάξη με στόχο την μείωση των προκαταλήψεων. Εναλλακτικές δράσεις, οι οποίες οργανώνονται βάσει αυτών των διδακτικών προτύπων είναι το θεατρικό παιχνίδι που έχει θετικό αντίκτυπο στις σχέσεις των μαθητών και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και οι εξωσχολικές δραστηριότητες που αποφορτίζουν από το άγχος που συνοδεύει το σχολικό περιβάλλον και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συνεργαστούν σε άλλο πλαίσιο και επιτρέπει στους αλλοδαπούς μαθητές να χρησιμοποιήσουν

εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης πέρα από τη γραπτή και προφορική, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013· Νικολάου, 2000).

Άλλη μία σημαντική διδακτική τροποποίηση που προτείνεται τα τελευταία χρόνια είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία, με τη χρήση της οποίας ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών. Η μέθοδος αυτή κρίνεται κατάλληλη για την ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη, ως μία εναλλακτική διδακτική στρατηγική που έρχεται σε συμφωνία με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές επιταγές που απορρίπτουν τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας ως πολιτισμικά ακατάλληλες για τους περισσότερους μαθητές. Η μέθοδος αυτή αναγνωρίζει πως κάθε μαθητής μαθαίνει διαφορετικά και για αυτό χρειάζεται διαφορετική διδακτική προσέγγιση (Gromova, Khairtdinova, Birman & Kalimulin, 2019· Αγγελίδη & Χατζησωτηρίου, 2013).

Κεφάλαιο 4. Θεσμικό πλαίσιο και εκπαιδευτική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η αντιμετώπιση των μειονοτικών ομάδων από την ελληνική κοινωνία ήταν αντιπροσωπευτική της νομοθεσίας για την αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας. Πιο συγκεκριμένα, μέχρι τη δεκαετία του 1970 η ελληνική νομοθεσία για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας λαμβάνει μορφή φιλανθρωπικού χαρακτήρα, αντιμετωπίζοντας τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές ως φορείς ελλειμματικού μορφωτικού κεφαλαίου («υπόθεση ελλείμματος»). Οι εν λόγω μαθητές, μέσω αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων θα έπρεπε να ενστερνιστούν το κυρίαρχο μορφωτικό κεφάλαιο των ντόπιων και να αφομοιωθούν στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο, αποποιούμενοι τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, με στόχο τη διασφάλιση του κυρίαρχου πολιτισμού. Μάλιστα, η αποτυχία ένταξης στο κοινωνικό πλαίσιο και η ανεπιτυχής ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις αποδόθηκαν στον ίδιο το μαθητή. (Μαλιγκούδη, 2008).

Τη δεκαετία του 1980, την αναχρονιστική αυτή αντίληψη της υπόθεσης του ελλείμματος, διαδέχτηκε η «υπόθεση της διαφοράς», σύμφωνα με την οποία οι μειονοτικοί μαθητές είναι φορείς όχι ελλειμματικού ή κατώτερου πολιτισμικού υποβάθρου, αλλά διαφορετικού, που προσδιορίζεται ως τέτοιος, καθώς αποκλίνει ή έρχεται σε αντιδιαστολή με τον αποδεκτό πολιτισμό της εκάστοτε κοινωνίας, ο οποίος ορίζεται από τα μέλη της πλειοψηφίας (Γκόβαρης, 2002). Στα πλαίσια, λοιπόν, αυτής της θεώρησης, πραγματοποιήθηκε προσπάθεια καλλιέργειας σεβασμού στο διαφορετικό και προσπάθεια αρμονικής συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών, με την ένταξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα (Μαλιγκούδη, 2008).

Την δεκαετία, λοιπόν, αυτή, οι φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής προχώρησαν στην θεσμοθέτηση των υπουργικών αποφάσεων υπ' αριθμόν Φ.818.2/Ζ/225/22.1.1980 και Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82, καθώς και του ριζοσπαστικού νόμου υπ' αριθμόν 1404/83 (ΦΕΚ 173/24-11-83), με στόχο την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σύμφωνα με την πρώτη υπουργική απόφαση, ιδρύονται οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για παλιννοστούντες μαθητές

από τη Δ. Γερμανία, που φοιτούσαν σε ελληνικό ή ξένο σχολείο με στόχο την «καλλιέργεια των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει οι μαθητές στο προηγούμενο σχολικό περιβάλλον και την απόκτηση των εφοδίων εκείνων που είναι απαραίτητα για τη μελλοντική μόρφωση και επαγγελματική τους εξέλιξη, στα πλαίσια της Ελληνικής Εκπαίδευσης». Οι τάξεις αυτές λειτούργησαν αρχικά πειραματικά σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 1980-1981 με όριο μαθητών από δέκα (10) έως και είκοσι πέντε (25) και, ενώ ήταν ενταγμένες στο κανονικό σχολείο, λειτουργούσαν αυτόνομα με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα. Προτεραιότητα δόθηκε στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ενώ δεν παραλήφθηκε και η διδασκαλία της γερμανικής από απόφοιτους εκπαιδευτικούς αντίστοιχων ελληνικών πανεπιστημιακών τμημάτων. Μάλιστα, αξίζει να αναφερθεί πως για τις τάξεις αυτές προτιμήθηκαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν υπηρετήσει σε σχολεία του εξωτερικού ή σε περίπτωση έλλειψης επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που είχαν αιτηθεί της θέσης. Ωστόσο, η λειτουργία των τάξεων αυτών δεν υπήρξε αποτελεσματική, γεγονός που οδήγησε στην ίδρυση και λειτουργία των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) δύο χρόνια αργότερα (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Σύμφωνα, λοιπόν, με την υπουργική απόφαση του 1983, οι παλιννοστούντες μαθητές εγγράφονταν και παρακολουθούσαν τα μαθήματα της αντίστοιχης τάξης, αλλά τους παρέχονταν η δυνατότητα να λαμβάνουν επιπλέον βοήθεια στα μαθήματα που το είχαν ανάγκη μέσω των φροντιστηριακών τμημάτων. Την ίδια χρονιά, ο νόμος του 1983 προέβλεπε την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) έπειτα από απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με στόχο την προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παράλληλα, αποφασίστηκε η οργάνωση σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς των τάξεων και τμημάτων αυτών, ενώ η ανάθεση αυτών πραγματοποιήθηκε έπειτα από απόφαση των προϊσταμένων των οικείων διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Την επόμενη δεκαετία, του 1990, ακολουθείται νέα κατεύθυνσή στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας μέσω της θέσπισης του ρηξικέλευθου, για τα εκπαιδευτικά δρώμενα, νόμου υπ' αριθμόν 2413/96, σημειώνοντας την πρώτη ουσιαστική προσπάθεια μετατροπής μιας εθνικά προσανατολισμένης εκπαιδευτικής και πολιτικής προσέγγισης σε μία πιο διαπολιτισμική όσον αφορά την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (Δαμανάκης, 2007). Με τον νόμο αυτό

ρυθμίστηκαν θέματα ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και θεσπίστηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Μάλιστα, σύμφωνα με το άρθρο 35 του ίδιου νόμου ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθιερώθηκε: «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Σε αυτή, λοιπόν, την κατεύθυνση ιδρύθηκαν είκοσι έξι (26) σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στα οποία εφαρμόστηκαν προγράμματα σύμφωνα με τα αντίστοιχα προγράμματα των δημόσιων σχολείων, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως στα σχολεία αυτά χρησιμοποιήθηκαν δίγλωσσα προγράμματα με κυρίαρχη γλώσσα την αγγλική ως μέσο συνεννόησης, ενώ παράλληλα συγγράφηκαν ειδικά εγχειρίδια από ομάδες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και πανεπιστημιακών τμημάτων με βάση τις αρχές διδασκαλίας των ζωντανών γλωσσών, ως αναγκαίο υλικό για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Δινόταν, επιπλέον, η δυνατότητα στους μαθητές και τους γονείς να παρακολουθούν μαθήματα προσαρμοσμένα στη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, ενώ οργανώθηκαν εκδηλώσεις με θέμα τα ανθρώπινα δικαιώματα και την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Με τον ίδιο νόμο προβλεπόταν η ίδρυση νομικού προσώπου ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), σκοπός του οποίου ήταν η μελέτη εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούσαν την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και τον συντονισμό ποικίλων προγραμμάτων. Ο νόμος αυτός καθόριζε τις αρμοδιότητες και το έργο του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. τόσο για την ελληνική εκπαίδευση σε σχολεία του εξωτερικού όσο και για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και επαναπατριζόμενων Ελλήνων μαθητών, με στόχο την ευκολότερη ένταξη των ίδιων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Πιο συγκεκριμένα, το Ινστιτούτο ήταν υπεύθυνο για την έγκριση προγραμμάτων, τη συγγραφή βιβλίων, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και συντονιστών εκπαίδευσης, τη μελέτη θεμάτων για τους παλιννοστούντες μαθητές, τη διαχείριση και αντιμετώπιση εκπαιδευτικών θεμάτων σε σχολεία του εξωτερικού και στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και τη γνωμάτευση για την ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Έπειτα, λίγα χρόνια αργότερα, το 1999, με την υπουργική απόφαση υπ' αριθμόν Φ10/20/Γ1/708 που αφορούσε την διαπολιτισμική αγωγή προτείνεται η διαμόρφωση

ευέλικτου εκπαιδευτικού σχήματος σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών με την εξής μορφή: Τάξη Υποδοχής I, Τάξη Υποδοχής II, Φροντιστηριακό Τμήμα, Διευρυμένο Ωράριο. Κεντρική θέση στο εκπαιδευτικό αυτό εγχείρημα είχε ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αναλάμβανε την ευθύνη τοποθέτησης των μαθητών σε συγκεκριμένο τμήμα, σταθμίζοντας τις υπάρχουσες σχολικές δυνατότητες και συνθήκες, αλλά και τις ανάγκες των ίδιων των μαθητών, με στόχο την αποδοτική και ουσιαστική λειτουργία του εκπαιδευτικού αυτού σχήματος, αποφασίζοντας για τις ώρες διδασκαλίας και το διδακτικό υλικό, ενώ παράλληλα, προβλεπόταν η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών εκτός των αυστηρών ορίων της κανονικής τάξης που φοιτούσαν. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε φροντιστηριακά τμήματα και τάξεις υποδοχής υποχρεώνονταν από την υπουργική απόφαση να παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια που θα οργανώνονταν με την ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων.

Στη συνέχεια, η είσοδος στη νέα χιλιετία σημαδεύτηκε από μία σειρά νόμων και υπουργικών αποφάσεων για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, με τον σημαντικότερο τον Ν. 3879/2010, σύμφωνα με τον οποίο ορίστηκαν Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), έπειτα από απόφαση του ΥΠΕΠΘ, στις οποίες εντάχθηκαν σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε περιοχές με χαμηλό εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό δείκτη, με υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής και χαμηλά ποσοστά πρόσβασης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη των όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, μέσω υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως η λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών.

Με τις υπουργικές αποφάσεις υπ. αριθμόν Φ10/221Γ1/1236 - ΦΕΚ874/17.09.1996, αρ.Φ10/35/Γ1/1058-ΦΕΚ 1143/29.10.1998, αρ.Δ4/409-ΦΕΚ1053/08.08.2001, αρ.Δ4/461-ΦΕΚ 1336/15.10.2001 προβλεπόταν η μετατροπή δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διαπολιτισμικά και με τις υπουργικές αποφάσεις υπ. αριθμόν 358/Δ4/29.08.2000 - ΦΕΚ 1068/30.08.2000, αρ.425/Δ4/28.08.2001-ΦΕΚ 1130/ 30.08.2001 και αρ.86335/Δ4/26.08.2002-ΦΕΚ 1132/29.08.2002, προβλεπόταν η αύξηση και η σύσταση νέων οργανικών θέσεων εκπαιδευτικών σε σχολικές δομές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με την υπουργική

απόφαση υπ' αριθμόν αρ. 114163/Δ2/14.10.04-ΦΕΚ 1592/25.10.2004 προβλέπονταν οι διαδικασίες και οι προϋποθέσεις μετάθεσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κατά την οποία θα προτιμούνταν εκπαιδευτικοί με επαρκή γνώση της ξένης γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών, με εξαίρεση τα διαπολιτισμικά σχολεία, στα οποία η πλειοψηφία των μαθητών είναι τσιγγάνοι, με ειδίκευση σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, με μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, στις επιστήμες της αγωγής και στο αντικείμενο διδασκαλίας τους, με διδακτική εμπειρία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα, με επαρκή γνώση μίας διεθνούς γλώσσας (αγγλικά, γαλλικά ή γερμανικά) και με βεβαίωση παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκαν από φορείς του ΥΠΕΠΘ ή συνεργαζόμενους φορείς.

Την ίδια περίοδο με το άρθρο 40 του Ν. 2910/01 προβλεπόταν η πρόσβαση στην εκπαίδευση των ανήλικων αλλοδαπών που κατοικούν στην ελληνική επικράτεια, οι οποίοι υποχρεώθηκαν να παρακολουθήσουν την προβλεπόμενη ελάχιστη υποχρεωτική εκπαίδευση. Παράλληλα, δικαίωμα εγγραφής, με ελλιπή έγγραφα, σε δημόσια σχολεία έχουν τέκνα: όσων βρίσκονται υπό την προστασία του ελληνικού κράτους ως πρόσφυγες και όσων βρίσκονται υπό την προστασία την Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών, όσων βρίσκονται σε περιοχές όπου επικρατεί έκρυθμη κατάσταση, όσων έχουν υποβάλει αίτηση για τη χορήγηση ασύλου, Αλλοδαπών που διαμένουν στην Ελλάδα, ακόμα και αν δεν έχει ρυθμιστεί η νόμιμη παραμονή τους στη χώρα. Παράλληλα, επιτράπηκε η πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση στους αλλοδαπούς που έχουν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τους ίδιους όρους και προϋποθέσεις που ισχύουν για τους ημεδαπούς.

Λίγα χρόνια αργότερα, σύμφωνα με την εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ υπ' αριθμόν 104071/Γ2/4.8.2008 οι αλλόθρησκοι μαθητές απαλλάχθηκαν από το μάθημα των Θρησκευτικών για λόγους συνείδησης και κατά την ώρα διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος παρακολουθούσαν υποχρεωτικά τη διδασκαλία διαφορετικού αντικειμένου σε άλλο τμήμα της ίδιας τάξης. Σε περίπτωση που η συγκεκριμένη τάξη λειτουργούσε μόνο με ένα τμήμα, οι μαθητές αυτοί παρακολουθούσαν εκπαιδευτικό πρόγραμμα που καθοριζόταν για τον σκοπό αυτόν

από τον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου. Για τους αλλοδαπούς μαθητές, το πρόγραμμα αφορούσε το μάθημα της ελληνικής γλώσσας και για τους υπόλοιπους αφορούσε μάθημα ανάλογο με τις μαθησιακές τους ανάγκες.

Με τις υπουργικές αποφάσεις υπ' αριθμόν Φ.1 Τ.Υ./809/101455/Γ1/7-9-2011 και Φ.1 Τ.Υ./903/118741/Γ1/14-10-2011 εντάχθηκαν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας- Άξονας Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας 1, 2 και 3 και ορίστηκαν οι σχολικές μονάδες, όπου δύναται να λειτουργήσουν. Ως Ζ.Ε.Π. ορίστηκαν όλες οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στις οποίες εντάσσονταν σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου δύναται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα (Ε.Φ.Τ.) Ζ.Ε.Π.

Πιο πρόσφατα, με τον Ν. 4415/2016 πραγματοποιήθηκαν ρυθμίσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθορίστηκαν οι σκοποί και τα μέσα της και τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μετατράπηκαν και λειτούργησαν πλέον ως Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα σχολεία αυτά ήταν σε συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. της χώρας, εφαρμόζοντας πειραματικά ερευνητικά και καινοτόμα προγράμματα που αφορούσαν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αντιμετώπιση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων λόγω φυλετικής καταγωγής και πολιτισμικής προέλευσης. Στόχος αυτής της συνεργασίας ήταν η περαιτέρω εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών στα υπόλοιπα σχολεία.

Οι υπόλοιπες υπουργικές αποφάσεις που ακολούθησαν μέχρι και την τελευταία του 2019 (108909/Δ1/4-7-2019) αφορούσαν την τροποποίηση και συμπλήρωση των προηγούμενων αποφάσεων σχετικά με τις σχολικές μονάδες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως Τ.Υ. και Ε.Φ.Τ. Ζ.Ε.Π., με εξαίρεση την υπουργική απόφαση του 2015 (170829/Δ1/26-10-2015) στην οποία αναλύονται οι ρυθμίσεις για τις Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. Οι διδακτικές παρεμβάσεις στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που περιγράφηκαν στην απόφαση αυτή στόχευαν στην εκπαίδευση των μαθητών Ρομά, αλλοδαπών και παλιννοστούντων, που ανήκαν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, προκειμένου να αποκτήσουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας, με τελικό σκοπό την ένταξή τους στην κανονική τάξη. Αυτές, λοιπόν, είχαν την εξής μορφή:

- Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ι ΖΕΠ: στις οποίες το όριο των μαθητών ήταν τουλάχιστον εννιά (9), όπου φοιτούσαν για ένα διδακτικό έτος οι μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας και παρακολουθούσαν κάποια μαθήματα της κανονικής τους τάξης, όπως τα Εικαστικά, η Φυσική Αγωγή, η Μουσική Αγωγή και τα Αγγλικά.
- Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) ΙΙ ΖΕΠ: στις οποίες φοιτούσαν έως και τρία διδακτικά έτη μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας και τους δινόταν υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα, είτε εντός της κανονικής τάξης με την παροχή παράλληλης διδασκαλίας είτε εκτός της κανονικής τάξης. Αναφέρεται, επίσης, ότι οι μαθητές που ολοκλήρωναν την φοίτησή τους σε Τ.Υ. ΙΙ Ζ.Ε.Π. δεν μπορούσαν να επιστρέψουν σε αυτές.

Διαχρονικά, γίνεται αντιληπτό πως η εκπαιδευτική πολιτική διαχείρισης της ετερότητας έχει κάνει τεράστια άλματα από τη δεκαετία του 1980. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η θέση του εκπαιδευτικού και η διαμόρφωση του ρόλου του, καθώς από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 παρέχονται στον ίδιο περισσότερες αρμοδιότητες, μετατρέποντας τον όχι απλώς σε εκτελεστικό όργανο των υπουργικών αποφάσεων, αλλά σε διαμεσολαβητή στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γεγονός που συμβαδίζει με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές επιταγές που υπογραμμίζουν την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να στοχάζεται κριτικά. Ωστόσο, κρίνεται πως η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική άργησε να αναπτυχθεί στην Ελλάδα, σε σχέση με άλλες χώρες, ενώ στην αρχή έγινε φανερό πως υπήρχε μία αμηχανία, γεγονός που αποδεικνύεται από την χρήση συγκεκριμένων όρων για την διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, όπως «εκπαίδευση παλιννοστούντων» (Λιακοπούλου, 2006· Καρανικόλα, 2015).

Κεφάλαιο 5. Η επίδραση της βιογραφίας των εκπαιδευτικών στην απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά σχολικά πλαίσια: Ανασκόπηση ερευνών

Στο κεφάλαιο αυτό σημαντική θέση έχει η βιογραφία, όπου αναλύεται ο ρόλος που διαδραματίζει στην διαμόρφωση της προσωπικότητας των ανθρώπων γενικά και των εκπαιδευτικών ειδικότερα. Αρχικά, γίνεται αναφορά στον τρόπο επίδρασης της βιογραφίας στις στάσεις και αντιλήψεις ενός εκπαιδευτικού και στη συνέχεια πραγματοποιείται η ανασκόπηση συναφών ερευνών στον διεθνή και ελληνικό χώρο προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της βιογραφίας των εκπαιδευτικών στην διαμόρφωση της προσωπικής και επαγγελματικής τους ταυτότητας για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.

5.1. Η επίδραση της βιογραφίας των εκπαιδευτικών

Όταν μιλάμε για τη βιογραφία εννοούμε τις εμπειρίες του κάθε ανθρώπου και τις επιρροές που δέχεται κατά τη διάρκεια της ζωής του, οι οποίες επηρεάζουν την διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις του. Οι βασικότερες βιοματικές επιρροές ενός ανθρώπου που εξετάζονται από την βιβλιογραφία είναι κυρίως εκείνες που προέρχονται από το οικογενειακό του περιβάλλον, που συνδέεται με το εθνοπολιτισμικό του υπόβαθρο και τις εμπειρίες που αποκτά στην εκπαίδευση, βασική ως μαθητής και φοιτητής και συνεχιζόμενη ως επαγγελματίας. Συγκριμένα, η οικογένεια επηρεάζει αρχικά το άτομο τόσο μέσω του εθνοπολιτισμικού υποβάθρου όσο και τρόπου ανατροφής και καλλιέργειας συγκεκριμένων αξιών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι πεποιθήσεις, οι αξίες, οι στάσεις και οι αντιλήψεις του κάθε ανθρώπου επηρεάζονται από το πολιτισμικό του υπόβαθρο, το οποίο ορίζεται ως ένα σύστημα αξιών που επιδρά στις αξίες και πεποιθήσεις, τις παραδόσεις, τα έθιμα και τους κοινωνικούς θεσμούς, ενώ παράλληλα εμφανίζεται σε όλες τις όψεις της κοινωνικής πραγματικότητας στις οποίες ανήκουν η λογοτεχνία, ο γενικότερος τρόπος ζωής, τα έθιμα κ.λπ. Οι στάσεις, λοιπόν, που διαμορφώνει κάποιος για το διαφορετικό, υποστηρίζεται ότι οφείλονται στο πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσε και βάσει αυτού θα μπορούσε να κατανοηθεί και να ερμηνευτεί η συμπεριφορά του (Karacabey, Ozdere & Bozkus,

2019). Σχετικά, σημαντικό ρόλο παίζει και η καταγωγή των ανθρώπων στην καλλιέργεια των στάσεων τους απέναντι στη διαφορετικότητα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα από εκείνα της εκάστοτε κυρίαρχης ομάδας, είναι περισσότερο διαπολιτισμικά ευαίσθητοι και ενημερωμένοι για ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας σε σχολικό πλαίσιο (Sotiropoulou, 2016). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που αποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο το υπόβαθρο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις στάσεις τους, δίνεται σε σχετική έρευνα της He (2013), στην οποία διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί με μεταναστευτικό υπόβαθρο, οι οποίοι έζησαν την εμπειρία της διαμονής και εκπαίδευσης στο εξωτερικό, έχουν περισσότερο ανεπτυγμένο το αίσθημα της ενσυναίσθησης για τους μαθητές τους που παρουσιάζουν κάποια διαφορετικότητα και είναι περισσότερο ικανοί να χρησιμοποιήσουν αυτές τις εμπειρίες τους στη διδασκαλία με αποτελεσματικό τρόπο.

Επιπλέον, η εκπαίδευση, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές, αλλά ταυτόχρονα συμβάλλει και στην απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας, οι οποίες αποτελούν τις δύο βασικότερες ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να είναι σε θέση να εφαρμόσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο σημείο της παρούσας εργασίας (Παπαχρήστος, 2010). Αναλυτικότερα, όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, υποστηρίζεται από τη βιβλιογραφία πως ένα πρόγραμμα σπουδών που δίνει τη δυνατότητα στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς, προωθώντας την δημοκρατία, την ισότητα και τον σεβασμό, καθιστώντας τους, ταυτόχρονα, ικανούς να αναγνωρίζουν τον θεσμικό ρατσισμό και την συμβολή του σχολείου στην διαιώνισή του, διαμορφώνει αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα με διαπολιτισμικές αξίες (Sotiropoulou, 2016). Σημαντικές εμπειρίες που μπορεί να αποκομίσει κάποιος μέσω της εκπαίδευσης και του σχολείου, οι οποίες είναι ικανές να διαμορφώσουν θετικές στάσεις απέναντι στο διαφορετικό και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, είναι η ποιοτική συναναστροφή και αλληλεπίδραση με ανθρώπους από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα και τα ταξίδια σε πολυπολιτισμικές και όχι μόνο χώρες του εξωτερικού (Beutel & Tangen, 2018).

Με βάση το θεωρητικό αυτό υπόβαθρο για την επίδραση της βιογραφίας, στη συνέχεια παρουσιάζονται συναφείς έρευνες, στις οποίες διερευνώνται τόσο οι απόψεις και η διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών απέναντι στο διαφορετικό, ως βασικές προϋποθέσεις για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα όσο και η διαπολιτισμική τους επάρκεια και ετοιμότητα, κοινό σημείο των οποίων αποτελεί η εξέταση των παραγόντων που επιδρούν στην καλλιέργεια και απόκτησή τους αντίστοιχα.

5.2. Ανασκόπηση συναφών ερευνών στον διεθνή και ελληνικό χώρο

Όσον αφορά την διερεύνηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, στην ποιοτική έρευνα των Beutel & Tangen (2018), η οποία βασίζεται στην πεποίθηση πως οι πρότερες διαπολιτισμικές εμπειρίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα προκειμένου οι ίδιοι να προετοιμαστούν για τη διδασκαλία σε εθνοπολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις, γίνεται προσπάθεια διερεύνησης ακριβώς της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των συμμετεχόντων μέσω της εξέτασης των πρότερων εμπειριών τους. Έτσι, θέτουν ως βασικό ερευνητικό ερώτημα το εξής: «Ποια η επίδραση των πρότερων διαπολιτισμικών εμπειριών στην διαμόρφωση των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σε ανομοιογενή σχολικά περιβάλλοντα;». Οι ερευνήτριες χρησιμοποίησαν ποιοτική μέθοδο με το εργαλείο της συνέντευξης, το οποίο απαντήθηκε διαδικτυακά από 40 υποψήφιους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούσαν ένα μεταπτυχιακό μάθημα με αντικείμενο τη διδασκαλία μαθητών από ποικίλα εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι απαντήσεις αναλύθηκαν βάσει του εργαλείου έξι σταδίων ανάλυσης περιεχομένου του Creswell (2012, όπ. αναφ. στο Beutel & Tangen, 2018) και ερμηνεύτηκαν σε σχέση με το μοντέλο IDC (The Intercultural Development Continuum) των διαπολιτισμικών προσανατολισμών του Hammer (2009, όπ. αναφ. στο Beutel & Tangen, 2018), στα οποία ανήκουν η άρνηση, η πόλωση, η ελαχιστοποίηση, αποδοχή και η προσαρμογή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παράγοντες της ηλικίας, του γονεϊκού προφίλ και του φύλου δεν επηρέασαν την κλίση των συμμετεχόντων προς κάποιον από αυτούς τους προσανατολισμούς. Σχετικά με τους προσανατολισμούς που προτείνονται στο μοντέλο IDC του Hammer, οι περισσότεροι συμμετέχοντες προσανατολίζονται στο στάδιο της αποδοχής, με αξιοσημείωτο το γεγονός πως πολλοί έζησαν, δούλεψαν και ταξίδεψαν εκτός Αυστραλίας ή διέμεναν σε πολυπολιτισμικές κοινότητες της Αυστραλίας, γεγονός που συνέβαλε στο να

καλλιεργήσουν το αίσθημα της ενσυναίσθησης για τους ανθρώπους που μετακινούνται σε ξένες χώρες. Οι συμμετέχοντες αυτοί κατανοούν ότι ο πολιτισμός τους είναι μόνο ένα μέρος ενός περίπλοκου συστήματος πολιτισμών και παρουσιάζουν ένα ενδιαφέρον για άλλους πολιτισμούς, λόγω των πρότερων εμπειριών τους, ενώ, τέλος, οι ίδιοι αναστοχάζονται σχετικά με τον δικό τους και άλλους πολιτισμούς, προκειμένου να αποκτήσουν μία βαθύτερη κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών. Κάποιο ποσοστό ανήκει στο στάδιο της άρνησης και της ελαχιστοποίησης, στα οποία οι συμμετέχοντες παρουσίασαν μία προκατάληψη και αφομοιωτική νοοτροπία προς τους ανθρώπους από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Και, τέλος, στον προσανατολισμό της προσαρμογής ανήκουν μόλις πέντε (5) συμμετέχοντες, οι οποίοι και παρουσιάζουν μία αυξημένη ικανότητα αλλαγής της στάσης τους απέναντι σε άλλους πολιτισμούς και πραγματοποιούν ηθικές κρίσεις λαμβάνοντας υπόψη την ανομοιότητα μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών αξιών, ενώ θεωρούν καθοριστικές τις πρότερες εμπειρίες τους στην διαμόρφωση των στάσεών τους απέναντι στο διαφορετικό. Καταληκτικά, η έρευνα αυτή κατέδειξε πως οι ποιοτικές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με το διαφορετικό για μεγάλο χρονικό διάστημα μπορούν να αυξήσουν την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθησίας, καθώς οι συμμετέχοντες που έκλιναν προς τους προσανατολισμούς της αποδοχής και προσαρμογής είχαν αναζητήσει ενεργά ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, είχαν προβληματιστεί βαθιά και είχαν επιχειρήσει να κατανοήσουν τις διαφορετικές πολιτισμικές διαφορές από την οπτική άλλων πολιτισμών. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι ακόμα και η στάση του συμμετέχοντα που ανήκε στον προσανατολισμό της άρνησης θα μπορούσε να αλλάξει αν του δινόταν περισσότερες ευκαιρίες που θα τον παροτρύνουν να εμβαθύνει στις πολιτισμικές διαφορές. Για τους λόγους αυτούς, προτείνεται και η εισαγωγή διαπολιτισμικών εμπειριών στα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποκτήσουν διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα.

Σχετικά, στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Karacabey, Ozdere & Bozkus (2019), επικεντρώθηκαν στην εξέταση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Η έρευνα ακολούθησε ποσοτική μεθοδολογία και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που δίδαξαν τούρκικα σε Σύριους μετανάστες μαθητές στην περιοχή της Σανλιούρφα την άνοιξη του 2017 και στόχευε στην εξέταση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

- Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση;
- Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις στάσεις που σχετίζονται με το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τον κλάδο και τη μητρική γλώσσα;

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μία θετική στάση απέναντι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ υποστηρίζουν την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μεταναστών μαθητών. Παράγοντες όπως το φύλο, η μητρική γλώσσα και τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν φαίνεται να επηρεάζουν αυτές τις στάσεις των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τον κλάδο ειδίκευσης, καθώς αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν ως αντικείμενο τη διδασκαλία της γλώσσας, είχαν καλλιεργήσει θετικότερη στάση απέναντι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης. Το γεγονός αυτό αποδίδεται στα προγράμματα σπουδών και στην ενασχόλησή των εκπαιδευτικών με ξένες γλώσσες και κουλτούρες, η οποία συμβάλλει στην καλλιέργεια ευαισθητοποίησης και αναγνώρισης του θετικού αντίκτυπου της γνώσης άλλων πολιτισμών (Bulut & Basbay, 2014, όπ. αναφ. στο Karacabey, Ozdere & Bozkus, 2019).

Συμπληρωματικά, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η έρευνα της Clark (2020) που εξέτασε τις απόψεις των αμερικανών υποψήφιων εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα τους στη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας σε αλλόγλωσσους και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, με βάση την πεποίθηση πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, το πολιτισμικό υπόβαθρό τους και η προετοιμασία τους για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά σχολικά πλαίσια μπορούν να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία ενός παιδιού (Ladson-Billings, 1995, όπ. αναφ. στο Clark, 2020). Ως εκ τούτου και με την λογική πως τα μαθήματα και οι εμπειρίες σε κάθε πρόγραμμα σπουδών είναι διαφορετικές και πως η κάθε μία από αυτές είναι ικανή να επηρεάσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, η έρευνα αυτή στοχεύει να διερευνήσει το αν οι εκπαιδευτικές εμπειρίες στα προγράμματα σπουδών επηρεάζουν τις αντιλήψεις και την αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Στην έρευνα συμμετείχαν υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σε δύο φάσεις, κατά τη διάρκεια και ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος προετοιμασίας εκπαιδευτικών που παρακολουθούσαν σε ιδιωτικά και δημόσια πανεπιστήμια της Δυτικής Αμερικής. Οι

συμμετέχοντες κλήθηκαν να βαθμολογούσαν την ικανότητά τους να καλλιεργήσουν αναγνωστικές δεξιότητες στους μαθητές τους και να αντιμετωπίσουν ζητήματα διαφορετικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας τα προγράμματα με περισσότερες αναφορές σε διδακτικές εφαρμογές και στρατηγικές διδασκαλίας της γλώσσας είχαν ισχυρό αντίκτυπο στην θετική αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας πως δύο κατάλληλα οργανωμένα μαθήματα είναι καταλληλότερα και αποδοτικότερα από τα διπλάσια χαμηλότερης ποιότητας. Μάλιστα, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στο οποίο υπήρχε μια έλλειψη αναφορών σε θέματα διαφορετικότητας, παρουσίασαν μειωμένο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας σε ζητήματα διδασκαλίας της αγγλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Επιπλέον, τα προγράμματα σπουδών που είναι καλύτερα οργανωμένα και περισσότερο ποιοτικά καθιστούν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς περισσότερο αποτελεσματικούς, καθώς γνωρίζουν καλύτερα τις σχολικές συνθήκες και είναι περισσότερο ενημερωμένοι και προετοιμασμένοι. Επίσης, το πρόγραμμα σπουδών που υποχρέωσε τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να διδάξουν σε εθνοπολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις, συνέβαλε στην διαμόρφωση ενσυναίσθησης και απόκτησης γνώσεων για τη διδασκαλία σε αντίστοιχα πλαίσια. Παράλληλα, οι διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μετά από ένα χρόνο υπηρεσίας οφείλονται στην απουσία καθοδήγησης που παρεχόταν στα προγράμματα εκπαίδευσης, γεγονός που υποδηλώνει πόσο σημαντική είναι η παρουσία κάποιου μέντορα και η συνεχής επιμόρφωση. Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αυξήθηκε με την επαγγελματική ανάπτυξη και οι ίδιοι παρουσίασαν θετικές στάσεις για την παρουσία κάποιου μέντορα, σε μία προσπάθεια να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικά υπόβαθρα, γεγονός που δημιουργεί για τα σχολεία την προτροπή να συνεχίσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας.

Σε επόμενο στάδιο, όσον αφορά την διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών και τον τρόπο απόκτησής της, οι Adili & Petrovska (2020), σε σχετική έρευνα εξετάζουν τη διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Δημοκρατία της Βόρειας Μακεδονίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω της διερεύνησης των επιπέδων του εθνοκεντρισμού και εθνοσχετικισμού των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά και μονοπολιτισμικά σχολεία με

τη χρήση του τυποποιημένου Δείκτη Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (Intercultural Sensitivity Index-ISI) από τους Olson & Kroeger (2001, όπ. αναφ. στο Adili & Petrovska, 2020), το οποίο αποτελεί έμπνευση του Αναπτυξιακού Μοντέλου Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας του Bennett (Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS) (2008, όπ. αναφ. στο Adili & Petrovska, 2020). Η εθνοκεντρική κλίμακα σύμφωνα με τον Δείκτη Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας περιλαμβάνει την άρνηση, την άμυνα και την ελαχιστοποίηση, ενώ η κλίμακα του εθνοσχετικισμού περιλαμβάνει την αποδοχή, την προσαρμογή και την ενσωμάτωση. Στην έρευνα, μέσω της συμπλήρωσης ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, συμμετείχαν 53 εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πολυεθνικών περιοχών της Βόρειας Μακεδονίας, όπως το Τέτοβο, τα Σκόπια, το Κίτσεβο, το Γκόστιβαρ και η Στρούγκα, εκ των οποίων οι 19 σε πολυπολιτισμικό σχολείο και οι 34 σε μονοπολιτισμικό. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά σχολεία εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα διαπολιτισμικής επάρκειας συγκριτικά με εκείνους που είχαν διδακτική εμπειρία σε μονοπολιτισμικά σχολεία. Για αυτό και στην παρούσα έρευνα, προτείνεται η ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Σημαντική, επίσης, είναι η συμβολή της έρευνας της He (2013), η οποία επικεντρώθηκε στην διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλληλεπίδραση με γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και τις οικογένειές τους, αλλά και της διαπολιτισμική τους επάρκειας, με τη συμβολή του αναστοχασμού των προσωπικών τους εμπειριών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους επάρκειας;
- Ποιες είναι οι απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την κατάρτισή τους ως εκπαιδευτικών διδασκαλίας της αγγλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας κατά τη διάρκεια του προγράμματος;

Η έρευνα απευθύνθηκε σε 21 μεταπτυχιακούς φοιτητές ενός Αμερικανικού Πανεπιστημίου που παρακολουθούσαν μάθημα με θέμα την διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, εκ των οποίων οι 21 ήταν υποψήφιοι και οι 12 ενεργειαί εκπαιδευτικοί. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν μία

μίξη ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, τα ευρήματα της οποίας αναλύθηκαν βάσει του μοντέλου των Koehn & Rosenau (2002, όπ. αναφ. στο He, 2013), στο οποίο η διαπολιτισμική επάρκεια έχει τις εξής διαστάσεις: αναλυτική, συναισθηματική, δημιουργική, συμπεριφορική με την επικοινωνιακή ευχέρεια και την λειτουργική προσαρμοστικότητα ως δύο διαφορετικές πτυχές. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν καθόλη τη διάρκεια του εξαμήνου από τις εβδομαδιαίες αναφορές των φοιτητών για τις εμπειρίες τους και τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση της στατιστικής ανάλυσης SPSS. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με την αυτοβιογραφία τους, περιγράφοντας το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, τις μαθησιακές τους εμπειρίες και την οπτική τους για τους ρόλους και τις υποχρεώσεις ενός εκπαιδευτικού και, παράλληλα, να πάρουν συνέντευξη από έναν μαθητή που διδασκόταν την αγγλική ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Παράλληλα, οι φοιτητές έπρεπε να έρθουν σε επαφή και να συνεργαστούν με τις οικογένειες των μαθητών, να ερευνήσουν και να αναζητήσουν πληροφορίες για το πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας και το ακαδημαϊκό των μαθητών. Εκ των υστέρων κλήθηκαν να γράψουν μία έκθεση για την βιογραφία του μαθητή με τον οποίο συνεργάστηκαν, να την συγκρίνουν με την αυτοβιογραφία τους, να αναστοχαστούν σχετικά με την αλληλεπίδραση αυτή και να εκφράσουν άποψη σχετικά με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους επάρκεια. Τα αποτελέσματα της έρευνας οργανώθηκαν προκειμένου να εξεταστούν οι απόψεις των φοιτητών για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους επάρκειας και την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως εκπαιδευτικών της αγγλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με τα ευρήματα, η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών αυξήθηκε σημαντικά, ιδιαίτερα σε επίπεδο συναισθηματικής διαπολιτισμικής επάρκειας, στην οποία περιλαμβάνονται η ενσυναίσθηση, η ευαισθησία, η επιθυμία περαιτέρω γνώσης για τις πολιτισμικές διαφορές, το ενδιαφέρον και ο σεβασμός στις διαφορές, η διαχείριση ποικίλων ταυτοτήτων και η αυτοπεποίθηση για την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι διαπολιτισμικές αυτές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές συνέβαλαν στον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής ταυτότητας των φοιτητών, οι οποίοι έθεσαν νέα όνειρα και οράματα για τη διδασκαλία, αντιμετώπισαν πρότερες στερεότυπες δικές τους αντιλήψεις, ανακάλυψαν νέους τρόπους αλληλεπίδρασης με τις οικογένειες των μαθητών τους και αποτέλεσαν πηγή γνώσης για άλλους συναδέλφους που διδάσκουν σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Μάλιστα, η πιο σημαντική ικανότητα που καλλιέργησαν οι φοιτητές ήταν η αυτοπεποίθηση τους να

επικοινωνούν διαπολιτισμικά. Στις αποτελέσματα αυτά συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, βάσει των οποίων μπόρεσαν να προβούν σε συγκρίσεις, να αναστοχαστούν και να ανακαλύψουν καλύτερες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας. Το σημαντικότερο, ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί αναστοχαζόμενοι την αυτοβιογραφία τους κατάφεραν να καλλιεργήσουν το αίσθημα της ενσυναίσθησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η στάση περισσότερων συμμετεχόντων, οι οποίοι ως μετανάστες πρώτης και δεύτερης γενιάς στην Αμερική έζησαν την εμπειρία της εκπαίδευσης και ζωής στο εξωτερικό, και μπόρεσαν με τη συναναστροφή τους με τους μαθητές διαφορετικών υποβάθρων να προβούν σε συγκρίσεις και να χρησιμοποιήσουν αυτές τις εμπειρίες ως πηγή μάθησης, θέτοντας νέους διδακτικούς στόχους.

Όσον αφορά το ελληνικό πεδίο έρευνας, σε μία από τις πιο πρόσφατες μελέτες, εκείνη των Σαραντίδου & Χατζηπαναγιωτίδη (2017), μελετώνται οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δομές υποδοχής προσφύγων στην Βόρεια Ελλάδα σχετικά με την ετερότητα, την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, μέσω της διερεύνησης των επιμορφωτικών και εκπαιδευτικών εμπειριών τους και των παραγόντων όπως το φύλο και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Οι ερωτήσεις στις οποίες στόχευε να απαντήσει η έρευνα ήταν οι εξής:

- Ποιος είναι ο βαθμός κατάρτισης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; Ποια είναι η άποψη των δασκάλων για ζητήματα επιμόρφωσης;
- Υπάρχει ρατσισμός απέναντι στα προσφυγόπουλα κατά την φοίτησή τους στα ελληνικά σχολεία, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;
- Ποια είναι η άποψη και η στάση των εκπαιδευτικών σε βασικά θέματα ετερότητας;
- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους;

Στην έρευνα συμμετείχαν τυχαία 72 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στα 10 σχολεία, στα οποία λειτουργούσαν τάξεις υποδοχής στους τέσσερις Νομούς της Βορείου Ελλάδος, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν, μέσω ενός ερωτηματολογίου, σε ερωτήσεις αρχικά που αφορούσαν τα δημογραφικά τους στοιχεία και έπειτα τις αντιλήψεις τους για ζητήματα που αφορούσαν την φοίτηση των προσφυγόπουλων

στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Στο ερωτηματολόγιο αυτό οι ερωτήσεις ήταν κυρίως κλειστού τύπου που βασίζονταν στη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert, με εξαίρεση τρεις ανοιχτού τύπου. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εμφάνισε θετική στάση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, μία αντίληψη που φαίνεται να επηρεάζεται από τα χρόνια προϋπηρεσίας, καθώς οι νεότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν κατηγορηματικά σε αντίθεση με τις υπόλοιπες ομάδες που εμφανίζουν μικρότερη διαλλακτικότητα. Παράλληλα, οι περισσότεροι θεωρούν σημαντική την χρήση υλικών που αντανακλά την κοινωνική και πολιτισμική διαφορετικότητα με θετικές εικόνες για τη φυλή, το φύλο και τον πολιτισμό των προσφυγόπουλων, ενώ περίπου οι μισοί συμμετέχοντες συμφώνησαν με την άσκηση των θρησκευτικών καθηκόντων των μαθητών. Η θετική στάση απέναντι στην ελεύθερη θρησκευτική έκφραση των μαθητών εμφανίζεται κυρίως σε όσους είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και έτσι καταδεικνύεται ως αναγκαιότητα η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξη του ρατσισμού στο ελληνικό σχολείο, μία άποψη που επικρατεί περισσότερο στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, γεγονός που καθιστά το φύλο ως παράγοντα που επηρεάζει την αντίληψη περί ρατσισμού. Με βάση τα ευρήματα αυτά προτείνεται η ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων των μειονοτικών μαθητών στη διδασκαλία, αλλά και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής τάξης όσο και εκείνων που διδάσκουν σε διαπολιτισμικά σχολικά πλαίσια, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι αρκετά αισιόδοξα και αποτελούν ένδειξη θετικής αλλαγής στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα, ιδιαίτερα αν εξετάσουμε παλαιότερες έρευνες, όπως αυτή της Sakka (2010), στην οποία έγινε και προσπάθεια διερεύνησης της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και των στάσεών τους απέναντι σε πολυπολιτισμικές σχολικές συνθήκες, στην οποία εξετάζονται και οι εμπειρίες κατάρτισης και επιμόρφωσής τους. Η έρευνα ακολούθησε ποσοτική μεθοδολογία με την συμπλήρωση ερωτηματολογίων από 100 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (61%) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (39%) σε περιοχές της Αλεξανδρούπολης, της Ξάνθης και της Θεσσαλονίκης, εκ των οποίων η πλειοψηφία ήταν ηλικίας 35-45 ετών και γυναίκες. Στα πλαίσια μίας πιλοτικής δράσης που στόχευε στην ενίσχυση των εν ενεργεία

εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο. Η διαπολιτισμική ευαισθησία διερευνήθηκε βάσει του μοντέλου «Καταγραφής της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας» και οι απόψεις και στάσεις τους απέναντι στην πολιτισμική σχολική ανομοιομορφία με μία σειρά από ερωτήσεις που αφορούσαν τους λόγους της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών που στόχευε στην διαχείριση της πολιτισμικής ανομοιογένειας στις τάξεις, τις προσδοκίες τους από ένα πρόγραμμα τέτοιας φύσεως και τον βαθμό που θεωρούν σημαντική την απόκτηση επάρκειας για την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην τάξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν ελλιπή εκπαίδευση και προετοιμασία για τη διδασκαλία πολυπολιτισμικών τάξεων, δηλώνοντας, ωστόσο, την πρόθεσή τους να μάθουν περισσότερα για τη διαφορετικότητα και τη διαχείρισή της σε επίπεδο τάξης, ως βασική υποχρέωση του ρόλου τους, βελτιώνοντας τις πρακτικές τους. Ακριβώς, σε αυτές τις ελάχιστες εμπειρίες προετοιμασίας και επιμόρφωσης αποδίδεται το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν αδυναμία να εφαρμόσουν στην πράξη θεωρητικές γνώσεις και μάλιστα, το ότι κάποιοι από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν πως η καλλιέργεια διαπολιτισμικής ευαισθησίας δεν αποτελεί αναγκαιότητα αποτελεσματικής διδασκαλίας και είναι άσχετη με τα περιεχόμενα των μαθημάτων και με τα προβλήματα επικοινωνίας που ανακύπτουν μεταξύ εκπαιδευτικών και μειονοτικών μαθητών. Τα ευρήματα αυτά αποδεικνύουν πόσο αναγκαία και σημαντική είναι η εκπαίδευση και οι εμπειρίες που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από αυτή, για αυτό και προτείνεται καλύτερη εκπαίδευση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών μέσα από προγράμματα, στα οποία να προσφέρεται η απαραίτητη στήριξη στους εκπαιδευτικούς για την πρακτική υλοποίηση των θεωρητικών γνώσεων σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο.

Τέλος, στην ίδια περίπου κατεύθυνση κινήθηκε και η μελέτη των Magos & Simopoulos (2009), στην οποία έγινε προσπάθεια αυτή τη φορά διερεύνησης της διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα της καλλιέργειας διαπολιτισμικής ευαισθησίας και του τρόπου αξιοποίησης των πολιτισμικών διαφορών κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε τμήματα αμιγώς μεταναστών και προσφύγων. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί, απόφοιτοι αντίστοιχων πανεπιστημιακών σχολών, ηλικίας 28-38 ετών με εμπειρία

στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας από τρία έως δέκα χρόνια, εκ των οποίων οι 12 είχαν ολοκληρώσει αντίστοιχο κύκλο μεταπτυχιακών σπουδών. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν ποιοτικού προσανατολισμού με την εφαρμογή της παρατήρησης κατά τη διδασκαλία και την διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων παρουσίασε έλλειψη διαπολιτισμικής επάρκειας και ιδιαίτερα διαπολιτισμικής ευαισθησίας, γεγονός που αποδίδεται σε κάποιο βαθμό στο κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρό τους και στην επίδραση που έχει στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και στάσεων τους απέναντι στη διαφορετικότητα. Συγκεκριμένα, πολλοί απέφυγαν την εισαγωγή πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών στη διδασκαλία, χρησιμοποιώντας μάλιστα θεματικές και δραστηριότητες με άκρως αντιπαιδαγωγικό χαρακτήρα που ενείχαν το στοιχείο της διάκρισης. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν ρατσιστικές αντιλήψεις και απόψεις, σε βαθμό που η στάση αυτή εκδηλωνόταν και στα πλαίσια της διδασκαλίας, με πολλούς μάλιστα να ισχυρίζονται πως οι κακές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών οφείλονταν στους ίδιους και το εθνοπολιτισμικό τους υπόβαθρο και κάποιους να συγκρίνουν τους μαθητές αυτούς με τους μαθητές από τα Βαλκάνια ή την γενικότερη Ευρώπη, υποστηρίζοντας ότι οι δεύτεροι παρουσιάζουν περισσότερες ομοιότητες με τον ελληνικό πολιτισμό και άρα μάθαιναν γρηγορότερα και επικοινωνούσαν καλύτερα από ό,τι οι μαθητές από την Ασία, την Αίγυπτο, το Ιράν, τον Λίβανο και την Παλαιστίνη. Από τις εμπειρίες των μαθητών, αυτοί οι εκπαιδευτικοί οδήγησαν τους μαθητές σε μία μαθησιακή παραίτηση και εγκατάλειψη, παρά την αρχική τους επιθυμία να επιτύχουν, των οποίων τα πολιτισμικά στοιχεία δεν αξιοποιήθηκαν στην διδασκαλία και πολλές φορές αντιμετωπίζονταν ρατσιστικά. Αντίθετα, ένα μικρό ποσοστό συμμετεχόντων, οι οποίοι αξιολογούνται και διαπολιτισμικά επαρκείς, αξιοποίησαν στη διδακτική διαδικασία τα πολιτισμικά στοιχεία και τις εμπειρίες των μαθητών ως πηγή μάθησης και δημιουργίας φιλικού περιβάλλοντος στην τάξη, ενώ αναγνώρισαν τις καθημερινές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές αυτοί, θεωρώντας τες ως αιτίες των χαμηλών τους επιδόσεων και παράλληλα τόνισαν τις ρατσιστικές αντιλήψεις πολλών συναδέλφων τους, δηλώνοντας ευχαριστημένοι με τις επιδόσεις των μαθητών τους. Έτσι, προτείνεται πάλι η εισαγωγή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην κατάρτιση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά πλαίσια, με τη λογική πως η εκπαίδευση παρέχει εμπειρίες που είναι ικανές να καταστήσουν τους

εκπαιδευτικούς ικανούς να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους που οδηγούν στον αποκλεισμό τους.

Καταληκτικά, η μελέτη των συναφών ερευνών διαμορφώνει μία αισιόδοξη εικόνα για την πορεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στον διαπολιτισμικό τους ρόλο. Με το πέρασμα του χρόνου παρατηρείται τουλάχιστον ένας μεγαλύτερος βαθμός ευαισθησίας από τους εκπαιδευτικούς απέναντι στο διαφορετικό, χωρίς ωστόσο να παραλείπεται η ελλιπής έως και μηδαμινή διαπολιτισμική προετοιμασία τους τόσο σε επίπεδο βασικών σπουδών όσο και σε επίπεδο επιμορφώσεων, για αυτό και η πλειοψηφία των ερευνών προτείνει ακριβώς την εισαγωγή στοιχείων σχετικών με την διαπολιτισμική εκπαίδευση στα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών. Παράλληλα, σε πολλές έρευνες γίνεται φανερό πως οι εμπειρίες αλληλεπίδρασης με άλλους πολιτισμούς των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι στο διαφορετικό, γεγονός που αποτελεί μία πρόταση για την παροχή τέτοιων ευκαιριών αλληλεπίδρασης από πολύ μικρή ηλικία, μέσα από πολλά προγράμματα και εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για την διαμόρφωση διαπολιτισμικών ταυτοτήτων. Ωστόσο, στις έρευνες που προηγήθηκαν εξετάστηκαν κυρίως στοιχεία, όπως το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά και οι εμπειρίες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ως βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο «διαφορετικό», την καλλιέργεια διαπολιτισμικής ευαισθησίας και την απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας. Ως εκ τούτου, θα ήταν χρήσιμο να ακολουθήσει μία έρευνα που να μελετά όλο το βίο των εκπαιδευτικών και να εξετάζει τις εμπειρίες που επηρέασαν τις στάσεις και τη διδασκαλία τους σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.

Μέρος Β΄: Ερευνητικό

Κεφάλαιο 6. Η έρευνα

6.1. Σκεπτικό της έρευνας

Υπό το πρίσμα των νέων κοινωνικών και εκπαιδευτικών συνθηκών που διαμορφώθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο με την έξαρση των μεταναστευτικών ροών, αναδύθηκε η ανάγκη προετοιμασίας των νέων σε κοινωνικά πλαίσια, όπου επιτρέπεται απρόσκοπτα η συνύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Στα ελληνικά σχολεία, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, επικρατεί πολιτισμική ανομοιομορφία, υποχρεώνοντας την εκπαιδευτική πολιτική να διαχειριστεί κατάλληλα αυτήν τη νέα συνθήκη. Ως εκπρόσωποι του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να διαμορφώσουν με τέτοιο τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να καλλιεργήσουν στους μαθητές κριτική σκέψη και θετική στάση απέναντι στο «διαφορετικό» για τους ίδιους. Απαραίτητη, λοιπόν, προϋπόθεση αποτελεί η αποτελεσματική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στον διαπολιτισμικό τους ρόλο, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας (Παπαχρήστος, 2010). Στους παράγοντες που επιδρούν στην απόκτηση των δύο αυτών ικανοτήτων περιλαμβάνονται εκτός των άλλων, δηλαδή, η θεωρητική κατάρτιση και η πρακτική εξοικείωση, και το υπόβαθρο, οι πολύ/διαπολιτισμικές εμπειρίες και το προσωπικό σύστημα αξιών και πεποιθήσεων (Sotiropoulou, 2016).

Με αφορμή, λοιπόν, το πλαίσιο αυτό και έπειτα από μελέτη των συναφών ερευνών στον ελληνικό και διεθνή χώρο, κατά την οποία παρατηρήθηκε μία έλλειψη διερεύνησης της βιογραφίας των εκπαιδευτικών, προέκυψε η ανάγκη ενασχόλησης και διερεύνησης του τρόπου με τον οποία η βιογραφία των εκπαιδευτικών επιδρά ή όχι στην απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας.

6.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα η μέθοδος της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης. Η ποιοτική μεθοδολογία αντλεί τις παραδοχές της από φιλοσοφικά και θεωρητικά ρεύματα που εντάσσονται στην ερμηνευτική προσέγγιση, στον πραγματισμό και στη φαινομενολογία (Τσιώλης, 2014). Η ποιοτική προσέγγιση κρίθηκε καταλληλότερη για την παρούσα έρευνα,

καθώς επικεντρώνεται στο νόημα που έχουν συγκεκριμένα βιώματα, πρόσωπα και εμπειρίες για τις συμμετέχουσες και μελετώνται σε βάθος προσωπικές απόψεις και οι προσωπικές ιστορικές αφηγήσεις (Robson, 2010). Στην παρούσα έρευνα ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, με τη μορφή της βιογραφικής αφήγησης, η οποία εντάσσεται στη μεταμοντέρνα τάση της αξιοποίησης των αναμνήσεων ως επιστημονικής μεθόδου για τη μελέτη του λόγου των υποκειμένων μέσα από μία διαδικασία αξιοποίησης της μνήμης, κατά την οποία δίνεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκτυλίξει πτυχές της προσωπικής του ζωής μέσω καθοδηγητικών ερωτήσεων (Καλλεράντε, 2015: 190, 192). Συγκεκριμένα, αρχικά οι συμμετέχουσες αφηγήθηκαν ελεύθερα την προσωπική τους πορεία και τα βιώματα που θεωρούν σημαντικά και στη συνέχεια, σύμφωνα με τις μεθοδολογικές αρχές χρήσης των ημιδομημένων συνεντεύξεων, χρησιμοποιήθηκαν προκαθορισμένες ερωτήσεις, η διάταξη των οποίων τροποποιήθηκε και δόθηκαν και περισσότερες επεξηγήσεις όπου κρίθηκε απαραίτητο (Robson, 2010).

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο κεντρικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδραση της βιογραφίας των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική τους επάρκεια και ετοιμότητα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην έρευνα είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα και ποιες επιρροές και εμπειρίες επέδρασαν στη διαμόρφωση αυτών των στάσεων;
- Ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την προετοιμασία για τη διδασκαλία μαθητών σε εθνοπολιτισμικά ανομοιογενή σχολικά περιβάλλοντα;

Διαδικασία-μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν έξι ημιδομημένες βιογραφικές συνεντεύξεις, στις οποίες προκύπτουν έξι θεματικοί άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά τις στάσεις των συμμετεχουσών απέναντι στη διαφορετικότητα, ο δεύτερος άξονας αφορά τις διαπολιτισμικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της ζωής τους, ο τρίτος άξονας τις επιρροές που δέχτηκαν από πρόσωπα και γεγονότα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και των στάσεών τους, ο τέταρτος άξονας την εκπαίδευση στη διαπολιτισμική παιδαγωγική και προετοιμασία για τη διδασκαλία, ο

πέμπτος άξονας πρακτικές σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις και ο έκτος θέματα γενικού χαρακτήρα που αναφέρουν οι συμμετέχουσες, τα οποία κατά κύριο λόγο αφορούν αξιολογικές κρίσεις.

Οι βιογραφικές αφηγηματικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση η συνεντεύκτρια έδωσε το έναυσμα στις συμμετέχουσες να αφηγηθούν την ιστορία της ζωής τους. Στη συνέχεια, ακολούθησε η φάση των επερωτήσεων, όπου στόχος ήταν να δοθούν εναύσματα για τη συνέχιση αφηγήσεων για περιστατικά ή πρόσωπα που προκάλεσαν συναισθηματική φόρτιση ή κρίθηκαν σημαντικά από τις συνεντευξιαζόμενες, για γεγονότα που προσπεράστηκαν εσκεμμένα, για αξιολογικές κρίσεις, για περιόδους της ζωής τους που έχουν σημασία για τις ίδιες και για περιόδους που προσπέρασαν αφήνοντας μεγάλα χρονικά κενά (Τσιώλης, 2014). Τέλος, στην τρίτη και τελευταία φάση των ερωτήσεων απολογισμού, όπου επιδιώχθηκε η αποτίμηση της συνέντευξης και η κάλυψη των απαραίτητων ζητημάτων για τις θεματικές της έρευνας.

Από τις έξι βιογραφικές συνεντεύξεις, οι πέντε πραγματοποιήθηκαν με βιντεοκλήση εξ αποστάσεως, λόγω των μέτρων προστασίας που είχαν επιβληθεί στην χώρα για την αποφυγή μετάδοσης του κορονοϊού, και η μία στην κατοικία της συμμετέχουσας. Σε κάθε περίπτωση επιχειρήθηκε η ώρα και η μέρα συνάντησης να συμβαδίζει με την επιθυμία και το πρόγραμμα των συμμετεχουσών, των οποίων η ανωνυμία διασφαλίζεται με την χρήση ψευδώνυμων. Η συναίνεση των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα δεν διασφαλίστηκε σε έντυπη μορφή, αλλά η ερευνήτρια φρόντισε να εξηγήσει αναλυτικά τον σκοπό και το πλαίσιο της έρευνας στην αρχή της διαδικασίας, όπου και ζητήθηκε η προφορική συναίνεση των συμμετεχουσών για ηχογράφηση της συνέντευξης και τονίστηκε το δικαίωμά τους να σταματήσουν οποιαδήποτε στιγμή τη διαδικασία.

Κατά την αξιοποίηση των δεδομένων των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε αρχικά η απομαγνητοφώνηση τους, στη συνέχεια ακολούθησε η έκθεση τεκμηρίωσης της κάθε συνέντευξης, όπου παρουσιάστηκαν κυρίως πληροφορίες για τη διαδικασία, τον τόπο και το πλαίσιο συνέντευξης και έπειτα έγινε η ανάλυση κάθε συνέντευξης σε τέσσερα στάδια: αρχικά τέθηκαν τα γεγονότα της κάθε συνέντευξης σε χρονολογική σειρά, στη συνέχεια το κείμενο χωρίστηκε σε θεματικές βάσει περιεχομένου, ακολούθησε η ανάλυση του κειμένου με στόχο την ανασυγκρότηση του νοήματος και, τέλος, έγινε μία συνολική αποτίμηση της κάθε συνέντευξης.

Συμμετέχουσες

Για την έρευνα επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί τόσο γενικής όσο και ειδικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί με εμπειρία διδασκαλίας σε αμιγώς προσφυγικές και μεταναστευτικές σχολικές τάξεις, αλλά και μία φιλόλογος, με το σκεπτικό πως με το δείγμα αυτό θα προέκυπταν περισσότερα αποτελέσματα για το θέμα διερεύνησης, από ό,τι αν περιοριζόταν το δείγμα σε εκπαιδευτικούς με εμπειρία μόνο σε διαπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Για την επιλογή των συμμετεχουσών πραγματοποιήθηκε η στρατηγική της βολικής δειγματοληψίας ή αλλιώς συμπτωματικής ή ευκαιριακής, καθώς για το δείγμα επιλέχθηκαν άτομα που η ερευνήτρια γνώριζε και βρίσκονταν στο στενό της κύκλο και η δειγματοληπτική στρατηγική της χιονοστιβάδας, καθώς η μία συμμετέχουσα στην έρευνα προτάθηκε από μία άλλη και δεν υπήρχε με αυτή κάποια πρότερη γνωριμία ή επαφή. Κοινό σημείο των συμμετεχουσών αποτελεί η διδασκαλία σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι ειδικότητές τους διαφέρουν με τον πληθυσμό να περιλαμβάνει τρεις εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70), δύο ειδικές παιδαγωγούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ71) και μία φιλόλογο (ΠΕ02). Δύο από τις συμμετέχουσες είναι μόνιμα διορισμένες, ενώ οι υπόλοιπες εργάζονται ως αναπληρώτριες. Όσον αφορά την σημερινή υπηρεσιακή τους κατάσταση οι δύο εργάζονται ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, η μία ως δασκάλα γενικής τάξης, η μία διδάσκει σε τάξη υποδοχής, η μία είναι φιλόλογος και η τελευταία δεν ξαναεπιλέχθηκε για κάλυψη κενού σε κάποιο σχολείο. Αν και το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι μικρό, τα ευρήματα που προκύπτουν είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την βαθύτερη κατανόηση της επιρροής των βιωμάτων και πρότερων εμπειριών των εκπαιδευτικών στις αντιλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι στο «διαφορετικό», αλλά και στον τρόπο διδασκαλίας και ανταπόκρισής τους στον διαπολιτισμικό τους ρόλο σε ένα εθνοπολιτισμικά ανομοιογενές σχολικό περιβάλλον. Παρακάτω, στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται αναλυτικά το προφίλ των συμμετεχουσών.

Πίνακας 1: προφίλ συμμετεχόντων-εκπαιδευτικών

A/A	Ψευδώνυμο	Ηλικία	Ειδικότητα	Υπηρεσιακή κατάσταση	Έτη προϋπηρεσίας
1	Αγγελική	28	Ειδική Παιδαγωγός	Αναπληρώτρια εκπαιδευτικός	6
2	Χαριτώ	52	Φιλολόγος	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	15
3	Ευγενία	28	Ειδική Παιδαγωγός	Αναπληρώτρια εκπαιδευτικός	6
4	Ελευθερία	28	Δασκάλα	Αναπληρώτρια εκπαιδευτικός	1
5	Μυρτώ	53	Δάσκαλος	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	25
6	Σπυριδούλα	32	Δασκάλα	Εν ενεργεία εκπαιδευτικός	-/+ 5

Περιορισμοί της έρευνας

Οι έρευνα ακολουθεί ποιοτική προσέγγιση και για αυτό το δείγμα της είναι μικρό, ενώ ταυτόχρονα αποτελείται μόνο από γυναίκες, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, παρόλο που αυτή δεν είναι ο στόχος και το ζητούμενο της ποιοτικής μεθοδολογίας, αλλά αντίθετα, η μελέτη ενός φαινομένου σε βάθος και όχι σε εύρος.

Άλλος ένας σημαντικός περιορισμός είναι η προσωπική γνωριμία της ερευνήτριας με τις περισσότερες συμμετέχουσες της έρευνας και για αυτό θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι προκαταλήψεις της ερευνήτριας, οι οποίες ενδέχεται να επηρέασαν την ανάλυση και ερμηνεία των βιογραφικών αφηγήσεων και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας. Ο περιορισμός αυτός προσπάθησε να προσπελαστεί με την παράθεση των αυτούσιων απαντήσεων των αφηγητριών, προκειμένου να περιοριστεί η υποκειμενικότητα της έρευνας και να δοθεί η δυνατότητα στον εκάστοτε αναγνώστη να κάνει δικές του ερμηνείες.

Τέλος, το γεγονός πως οι περισσότερες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, ενέχει το στοιχείο του απρόσωπου και παρότι με τις περισσότερες συμμετέχουσες υπήρχε προσωπική γνωριμία, ωστόσο η συνθήκη αυτή δημιουργεί εκ

των πραγμάτων ένα πιο ψυχρό κλίμα και για αυτό ενδέχεται οι συμμετέχουσες να μην ένιωσαν την άνεση να μοιραστούν κάποιες πληροφορίες.

Κεφάλαιο 7. Τα ερευνητικά δεδομένα

7.1. Παρουσίαση και ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

7.1.1. Παρουσίαση και ανάλυση 1^{ης} συνέντευξης

Έκθεση τεκμηρίωσης της συνέντευξης

Η Αγγελική εργάζεται ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής τα τελευταία έξι χρόνια. Αυτή τη στιγμή διδάσκει ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε ένα σχολείο της Άρτας. Η ίδια έχει καταγωγή από την Αλβανία και μετανάστευσε σε πολύ μικρή ηλικία στην Ελλάδα με την οικογένειά της για οικονομικούς λόγους. Η βιογραφία της, λοιπόν, έχει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον και για αυτό επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα, καθώς θεωρήθηκε ότι οι απόψεις και τα βιώματα της ίδιας θα είχαν μεγάλο ενδιαφέρον διερεύνησης. Με τη συνεντευξιαζόμενη γνωριστήκαμε στα πλαίσια ενός μεταπτυχιακού προγράμματος που παρακολουθούμε από κοινού, κατά τη διάρκεια του οποίου αναπτύξαμε μία οικειότητα σε προσωπικό επίπεδο. Αυτή η προσωπική σχέση, αλλά και η ακαδημαϊκή συνεργασία ήταν παράγοντες πολύ βοηθητικοί για την έρευνα, καθώς η συνεντευξιαζόμενη κατανοούσε πλήρως τις δυσκολίες και απαιτήσεις του προγράμματος και έτσι, έπειτα από σχετική ερώτηση για το αν θα ήθελε να συμμετέχει στην έρευνα, έδειξε ιδιαίτερη προθυμία. Δεν χρειάστηκε να γίνουν πολλές διευκρινήσεις στην Αγγελική για τη διαδικασία, γιατί η ίδια έχει προηγούμενη εμπειρία σε ερευνητικό επίπεδο, αλλά δόθηκε μία καθοδήγηση νωρίτερα σε άτυπο πλαίσιο για τη διαδικασία και το σκοπό της έρευνας, προκειμένου να κατανοηθεί ότι σκοπός της δεν είναι η αξιολόγηση αλλά η διερεύνηση των απόψεών της. Η ίδια δεν φάνηκε να έχει κανέναν ενδοιασμό και δεν επιθυμούσε να δει το εργαλείο με τις ερωτήσεις νωρίτερα, ώστε να είναι προετοιμασμένη. Μάλιστα, θεώρησε ότι το να μην ξέρει θα πρόσθετε στη διαδικασία το στοιχείο του αυθόρμητου και της ειλικρίνειας, κρίνοντάς το καλύτερο για την έρευνα. Το κίνητρό της για να συμμετέχει φάνηκε ότι ήταν η προσωπική μας σχέση και η εμπιστοσύνη που έχουμε χτίσει, οπότε δεν μπορούμε να κρίνουμε αν η ίδια θα συμμετείχε σε περίπτωση που δεν υπήρχε αυτή η προσωπική σχέση ή αν θα συμμετείχε με την ίδια προθυμία. Βέβαια, το βέβαιο είναι πως είχε μεγάλη προθυμία, χωρίς δισταγμούς ή δεύτερες σκέψεις. Η μόνη της ανησυχία ήταν κατά πόσο η επαγγελματική της ειδίκευση θα βοηθούσε στην έρευνα, γεγονός που δείχνει και πάλι ότι, γνωρίζοντας και η ίδια τις απαιτήσεις μίας έρευνας, ήθελε να βεβαιωθεί ότι η συμμετοχή της θα έφερνε τα θεμιτά αποτελέσματα.

Η ημέρα και ώρα ορίστηκε έπειτα από συμφωνία των δύο και κυρίως ημέρα που βόλευε την συνεντευξιαζόμενη. Η ίδια, ωστόσο, ήταν πολύ ανοιχτή σε εναλλακτικές λύσεις ως προς την ώρα και μέρα, χωρίς να δημιουργηθούν προβλήματα συνεννόησης. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά, λόγω των περιοριστικών μέτρων που ίσχυαν για λόγους δημόσιας υγείας (πανδημία κορονοϊού) την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας και διήρκησε περίπου πενήντα (50) λεπτά. Η έλλειψη προσωπικής επαφής και αλληλεπίδρασης προσέθεσε στη διαδικασία το στοιχείο του απρόσωπου. Ωστόσο, το γεγονός πως υπήρχε η προηγούμενη εμπειρία δεν επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την συνομιλία και την έκβασή της. Η εμφάνιση της Αγγελικής δεν ήταν καθόλου επιτηδευμένη, φορούσε απλά καθημερινά ρούχα και είχε πολύ καλή διάθεση, ενώ το ύφος της ήταν κυρίως σκεπτικό και αφηγηματικό.

Την ημέρα της συνέντευξης, η συζήτηση ξεκίνησε σε γενικό πλαίσιο, που βοήθησε την συνεντευξιαζόμενη να νιώσει πολύ άνετα και να αισθανθεί ότι το κλίμα δεν θα αλλάξει στην πορεία. Η συζήτηση διήρκησε περίπου μιάμιση ώρα, ενώ το κομμάτι της συνέντευξης λίγο περισσότερο από πενήντα λεπτά και έμοιαζε με μία φιλική επικοινωνιακή συζήτηση. Στην αρχή δόθηκαν κάποιες διαδικαστικές πληροφορίες για τη διαδικασία, ώστε να προετοιμαστεί η συνεντευξιαζόμενη και να νιώσει σιγουριά. Σε γενικό πλαίσιο επικρατούσε κλίμα οικειότητας, χωρίς να γίνονται αντιληπτά αισθήματα αμηχανίας, ενώ η ίδια δεν αρνήθηκε να απαντήσει σε καμία από τις ερωτήσεις. Ο λόγος ήταν αυθόρμητος και δεν προκλήθηκαν συναισθηματικές εντάσεις, με εξαίρεση τις φάσεις που η ίδια μιλούσε για την οικογένειά της. Υπήρξαν κάποιες παύσεις, όχι στην αφήγηση της προσωπικής της ιστορίας, αλλά αργότερα στις ερωτήσεις, φανερώνοντας περισσότερο σκέψη και όχι δισταγμό, ενώ η συζήτηση δεν διακόπηκε από εξωτερικές παρεμβάσεις ή διακοπές στη διαδικτυακή σύνδεση. Σε κάποια σημεία η αφηγήτρια έδειχνε να ανησυχεί περισσότερο για το αν η απάντησή της θα είναι ικανοποιητική για το εξεταζόμενο θέμα, ώστε να βοηθήσει στην έρευνα. Όταν τελείωσε η κουβέντα διακόπηκε η απομαγνητοφώνηση, αλλά η συζήτηση συνεχίστηκε σε προσωπικό επίπεδο και η Αγγελική ανέφερε πολύ ενδιαφέρουσες καταστάσεις που η ίδια έχει αντιμετωπίσει και προχώρησε και σε αξιολογικές κρίσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα, τους συναδέλφους και για το γενικότερο σχολικό και συναδελφικό περιβάλλον που θα μπορούσαν να δώσουν μία πιο ξεκάθαρη εικόνα για την βιογραφία της και τις στάσεις της ως άνθρωπου. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός πως, ενώ η συζήτηση εκτυλίχθηκε σε φιλικό επίπεδο, δεν μπορούμε να πούμε

ότι η συνεντευξιαζόμενη «ξέχασε» πως έδινε συνέντευξη, για αυτό και όταν διακόπηκε η ηχογράφηση αισθάνθηκε πιο άνετη να προσθέσει και άλλα περιστατικά ή αντίστοιχα να σχολιάσει. Επίσης το γεγονός ότι είναι γνώστης της μεθόδου μπορεί να καθιστά πιο επιτηδευμένη της συμπεριφορά της. Τέλος, την ευχαρίστησα σε κλίμα οικειότητας και αποχαιρετιστήκαμε.

Βιογραφικοί σταθμοί

Στο μεγαλύτερο μέρος της η βιογραφική αφήγηση ακολούθησε μία γραμμική πορεία, παρουσιάζοντας τα γεγονότα κυρίως με τη σειρά, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις που στις ερωτήσεις αναφέρθηκαν και κάποια περιστατικά που συμπλήρωναν την βιογραφική αφήγηση της συνεντευξιαζόμενης. Με χρονική, λοιπόν, σειρά προκύπτουν οι εξής βιογραφικοί σταθμοί:

- ✓ 6 Σεπτεμβρίου 1993 η Αγγελική γεννήθηκε στο Φράκουλλ, ένα χωριό της πόλης του Φιέρ της Αλβανίας, όπου διαμένει μέχρι την ηλικία των πέντε
- ✓ Όλη της οι οικογένεια ακολουθεί τον πατέρα της στην Ελλάδα, ως μετανάστες
- ✓ Φοίτησε στο νηπιαγωγείο και δημοτικό στη Γαβριά της Άρτας
- ✓ Λόγω οικονομικών δυσκολιών μετακόμισε με την οικογένειά της στην Κέρκυρα
- ✓ Στην έκτη δημοτικού και πρώτη γυμνασίου φοίτησε σε σχολεία της Κέρκυρας
- ✓ Εξαιτίας οικονομικών δυσκολιών επέστρεψε ξανά στην Άρτα με την οικογένειά της, όχι όμως στο χωριό, αλλά στην πόλη
- ✓ Στις τελευταίες δύο τάξεις του δημοτικού φοίτησε σε σχολείο στο κέντρο της Άρτας
- ✓ Μετακόμισαν οικογενειακώς πάλι στο χωριό, αλλά η ίδια και η αδερφή της συνέχισαν τη φοίτησή τους σε σχολεία στο κέντρο της Άρτας.
- ✓ Έδωσε πανελλήνιες εξετάσεις και πέρασε στη σχολή της Ειδικής Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- ✓ Το 2015 αποφοίτησε από τη σχολή
- ✓ Το 2015 ξεκίνησε να δουλεύει ως αναπληρώτρια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- ✓ Την πρώτη χρονιά υπηρέτησε ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε ένα σχολείο στα Χανιά
- ✓ Το 2016 υπηρέτησε ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε ένα σχολείο στο Ρέθυμνο
- ✓ Το 2016 παρακολούθησε ένα ετήσιο πρόγραμμα κατάρτισης από το Πανεπιστήμιο του Ρεθύμνου και πήρε την παιδαγωγική επάρκεια

- ✓ Το 2017 παρέμεινε ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε σχολείο του Ρεθύμνου
- ✓ Την επόμενη χρονιά, το 2018 ανέλαβε Τμήμα Ένταξης σε σχολείο της Άρτας
- ✓ Το 2019 πέρασε σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- ✓ Φέτος, υπηρετεί ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε ένα σχολείο της Άρτας

A. Στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα

Σαν άνθρωπος, η Αγγελική, εμφανίζει μία ευαισθησία για τους ανθρώπους που είναι περιθωριοποιημένοι και θεωρούνται διαφορετικοί, γεγονός που αποδεικνύεται από την επιλογή επαγγέλματος, αλλά και από τους λόγους που οδήγησαν σε αυτή. Συγκεκριμένα, η ίδια υποστηρίζει ότι: *«Πάντα σαν παιδί ήθελα, ξέρω εγώ, να κάνω παρέα με τα παιδιά που είναι λίγο πιο απομονωμένα, που ξέρεις τα πειράζουν. Ένιωθα και εγώ αδικημένη εδώ πέρα, οπότε λίγο μου έβγαине και αυτό. Δεν μου είχε βγει ποτέ σε επίθεση, μου είχε βγει πάντα στο να προστατεύω λίγο τα πιο αδύναμα παιδιά, ας πούμε».*

Δεν θα ήταν άτοπο να λεχθεί πως η συνεντευξιαζόμενη είναι, ίσως, η μόνη από τους συμμετέχοντες στην έρευνα που γνωρίζει εκ πείρας την αναγκαστική μετακίνηση. Εξαιτίας της συνεχούς εναλλαγής περιβάλλοντος καλλιέργησε μία ενσυναίσθηση, γεγονός που συμβάλλει στην κατανόηση των δυσκολιών των μαθητών της, η οποία κρίνεται ότι καλλιεργήθηκε περισσότερο μέσα από τα βιώματα της ίδια της συνεντευξιαζόμενης και λιγότερο από άλλους παράγοντες, όπως το σχολείο. Η τοποθέτηση αυτή αποδεικνύεται από τα εξής λεγόμενα της Αγγελικής: *«Θεωρώ ότι δεν είχα ποτέ αυτοπεποίθηση σαν άτομο...με το να αλλάζεις περιβάλλοντα και να μην έχεις και την αυτοπεποίθησή, έτσι, όσο πρέπει, είσαι λίγο συνεσταλμένο παιδί και δεν εξωτερικεύσαι και εύκολα και, νομίζω, σε αυτό το κομμάτι με έχει επηρεάσει όχι μόνο η αλλαγή περιβάλλοντος, αλλά και όλα τα αυτά τα υπόλοιπα που έχω ζήσει, το να μην εξωτερικεύομαι τόσο εύκολα. Επίσης, νομίζω ότι ένα ακόμη χαρακτηριστικό που μου έχουν δώσει αυτές οι εμπειρίες που έχω ζήσει είναι ότι είμαι ευαίσθητη σαν άτομο».* Παράλληλα, προσθέτει: *«Νομίζω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό το να μπορέσεις να μπεις στη θέση του άλλου..., είναι πολύ δύσκολο να καταλάβεις τον κόσμο των παιδιών, αλλά νομίζω ότι αν τους αφήσεις, αν τους*

επιτρέψεις, αν δημιουργήσεις ένα περιβάλλον, δηλαδή, σου αφήνονται πάρα πολύ τα παιδιά».

Στο ίδιο πλαίσιο βέβαια, η ίδια δεν αρνείται να παραδεχτεί το ενδεχόμενο μεροληπτικής της στάσης, περιγράφοντας: *«Όσο και να προσπαθώ να το αποβάλλω...αυτά τα μικροστερεότυπα, τα κατάλοιπα, που μένουν..Δεν θυμάμαι αυτή τη στιγμή να συγκεκριμένο παράδειγμα, αλλά θα σου πω σίγουρα ότι κάποια στιγμή θα το έχω κάνει (λειτουργήσει μεροληπτικά)...Δεν θα το αρνηθώ».*

Από τις τοποθετήσεις της Αγγελικής διαμορφώνεται η εντύπωση πως η ίδια επηρεασμένη από τις αλληπάλληλες μεταναστευτικές εμπειρίες που έζησε τόσο σε διακρατικό όσο και σε εγχώριο επίπεδο καλλιέργησε μία ευαισθησία απέναντι στους ανθρώπους που θεωρούνται διαφορετικοί και ταυτόχρονα ενσυναίσθηση για τους γύρω της. Από την άλλη, οι εμπειρίες της αυτές, επίσης, μπορεί να την οδηγούν και σε μεροληπτικές στάσεις προς την αντίθετη πλευρά.

B. Διαπολιτισμικές εμπειρίες

Οι δύο σημαντικότερες εμπειρίες που αναφέρονται στην βιογραφική αφήγηση της Αγγελικής, οι οποίες επηρέασαν τις στάσεις της απέναντι στο «διαφορετικο» είναι η μετανάστευση και τα γεγονότα που ακολούθησαν με αφορμή το βίωμα αυτό, όπως ο ρατσισμός και ένα πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών Erasmus στο οποίο έλαβε μέρος ως φοιτήτρια. Πιο αναλυτικά, η Αγγελική, καταγόμενη από την Αλβανία, βίωσε από πολύ μικρή τη μετανάστευση. Από την ηλικία των πέντε έως και την ηλικία των έντεκα με την οικογένειά της, μετακινούνταν συνεχώς. Αρχικά, με την υπόλοιπη οικογένειά της ακολούθησε τον πατέρα της στην Ελλάδα και, στη συνέχεια, τα επόμενα χρόνια χρειάστηκε να μετακινηθούν και ενδοχώρια, αλλάζοντας δυο με τρεις φορές περιβάλλοντα εξαιτίας οικονομικών δυσκολιών, για μία ποιοτικότερη ζωή με περισσότερες ευκαιρίες. Για την εμπειρία της αυτή, η ίδια αναφέρει: *«Έχω αναμνήσεις από την παιδική μου ηλικία, ξεκινάνε οι περισσότερες από όταν μεταναστεύσαμε εδώ».*

Όπως η ίδια περιγράφει, ο ερχομός της στην Ελλάδα αποτέλεσε μία *«πολύ τρομακτική περίοδο»*, καθώς *«όλα ήταν καινούρια...δεν καταλάβαινα τίποτα, ήμουν πολύ μικρή, ζούσαμε σε άθλιες συνθήκες, σε ένα σπίτι που είναι καλύβα μέχρι τα 10...Στην αρχή που δεν ήξερα τη γλώσσα όταν πρωτοήρθα Ελλάδα ήταν πάρα πολύ δύσκολα. Οι γονείς μου μιλούσαν αλβανικά γιατί δεν ήξεραν και αυτοί. Ήμουν στο σχολείο, τα άκουγα.*

Βέβαια από ό,τι μου λέει και η μάνα μου ότι μου πήρε και εμένα και της αδερφής μου πολύ λίγο χρονικό διάστημα να αρχίσουμε να μιλάμε τα ελληνικά».

Εντούτοις, η ίδια δεν σταμάτησε ποτέ να μιλάει την αλβανική γλώσσα, παρότι δεν μπορεί να γράψει σε αυτή, όπως μου έχει πει σε προηγούμενη προσωπική μας συζήτηση, ενώ ταυτόχρονα γνωρίζει και αγγλικά.

Επιπρόσθετα, άλλο ένα στοιχείο που συμπληρώνει το προφίλ της συνεντευξιαζόμενης είναι τα περιστατικά ρατσιστικών συμπεριφορών που έχει βιώσει ερχόμενη στην Ελλάδα. Η ίδια, παρότι είναι μεγαλωμένη στην Ελλάδα και είναι βαπτισμένη χριστιανή ορθόδοξη, όπως μου έχει αναφέρει και παλιότερα, μεγάλωσε σε μία κοινωνία καθαρά εθνοκεντρική, όπου η καταγωγή της ήταν καθοριστική για την άδικη αντιμετώπισή της. Δηλαδή: *«Αυτό που με σημάδεψε πάντα μέχρι και να πάω στο πανεπιστήμιο ήταν ο ρατσισμός, αλλά το είχα συνηθίσει. Όταν ήμουν πλέον γυμνάσιο και λύκειο το είχα συνηθίσει, δεν μου έκανε πλέον αίσθηση για να το περιγράψω».*

Μάλιστα σε επόμενη ερώτηση για το κατά πόσο ο ρατσισμός επηρέασε τον χαρακτήρα της η ίδια αναφέρει ότι: *«Δεν θεωρώ ότι μου έδωσε κάτι (ο ρατσισμός)... Τα περισσότερα στον χαρακτήρα μου είναι αρνητικά στοιχεία, δεν είναι θετικά. Οπότε, πιστεύω και αυτός ήταν ένας λόγος που ήθελα να μπω στην ειδική αγωγή, γιατί και τα παιδιά αυτά βιώνουν των ρατσισμό, έτσι; Δεν το συζητώ αυτό».*

Από τα λεγόμενά της, γίνεται φανερό πως ο ρατσισμός και οι διακρίσεις την ακολουθούσαν από πολύ μικρή ηλικία έως και ενήλικη, δίνοντάς της όμως την επιμονή και τη θέληση να τα καταφέρει να ακολουθήσει το επάγγελμα της επιλογής της, προσπαθώντας με τη στάση της και τις πράξεις της να προκαλέσει κάποια αλλαγές στα κακώς κείμενα της εκπαίδευσης, όπως δικαιολογεί η ίδια: *«Το είδα σαν πείσμα, βρε παιδί μου, σαν «όχι εγώ θέλω να μπω στο σχολείο, θέλω να γίνω δασκάλα», μήπως και αλλάξω κάτι με τη συμπεριφορά μου και με αυτά που θα πω στα παιδιά, μήπως και αλλάξει κάτι έστω και λίγο... Νομίζω ότι αυτό ήταν που με ώθησε στο να μπω στο σχολικό περιβάλλον».*

Επίσης, άλλη μία σημαντική εμπειρία που αναφέρει μετά το πέρας της συνέντευξης, είναι η παρακολούθηση ενός προγράμματος Erasmus στην Αυστρία όσο ήταν φοιτήτρια ακόμα, γεγονός που κρίνεται ως μία σημαντική διαπολιτισμική εμπειρία κατά την διάρκεια των βασικών σπουδών.

Γ. Επιρροές

Στην ενότητα αυτή αναφέρονται τόσο πρόσωπα όσο και γεγονότα που επηρέασαν την διαμόρφωση της προσωπικότητας της συνεντευξιαζόμενης και τις αντιλήψεις και στάσεις της. Αρχικά, τα πρόσωπα που φαίνεται να επηρέασαν περισσότερο τη συνεντευξιαζόμενη κατά τη διάρκεια της προσωπικής της πορείας προέρχονται κυρίως από το οικογενειακό της περιβάλλον και είναι οι γονείς της και η γιαγιά της. Η ίδια αποδίδει την πορεία της στην οικογένειά της και στις αποφάσεις των γονιών της, για τους οποίους αποτελούσαν δεδομένες προτεραιότητες η φοίτηση στο Πανεπιστήμιο και οι καλύτερες βιοποριστικές συνθήκες για τα παιδιά της οικογένειας. Χαρακτηριστικά η ίδια τονίζει: *«Σε όλα αυτά τα χρόνια που πηγαίναμε σχολείο οι γονείς μου ήταν πάντα άνθρωποι που μας έλεγαν ότι: «θα πάτε να σπουδάσετε» δε σήκωναν λόγο σε αυτό το πράγμα... Η αλήθεια είναι ότι με επηρέασαν πάρα πολύ και οι γονείς μου είναι δύο άνθρωποι που τους θαυμάζω πάρα πολύ. Έχουν ζήσει πάρα πολλές δυσκολίες και ξέρω πάρα πολύ καλά ότι όλες αυτές τις δυσκολίες τις ζήσανε για να έχω εγώ και τα αδέρφια μου μία καλύτερη ζωή... Είναι γνωστό στην οικογένειά μας ότι το μόνο που ήθελαν από την πρώτη στιγμή που ήρθαν Ελλάδα ήταν εμείς να έχουμε κάτι καλύτερο. Και για αυτό πάλεψαν και πάντα μας έλεγαν και πάντα μας φώναζαν να διαβάσουμε, «να διαβάσετε» και τα λοιπά και τα λοιπά... Νομίζω σε αυτό το κομμάτι μας βοήθησαν πάρα πολύ».*

Άλλο ένα πρόσωπο στο κοντινό οικογενειακό περιβάλλον το οποίο ξεχωρίζει η συνεντευξιαζόμενη είναι η γιαγιά της, η οποία αποτελεί πρότυπο για την ίδια, κυρίως λόγω του χαρακτήρα της, από την οποία έχει υιοθετήσει αρκετά στοιχεία από ό,τι διαφαίνεται στα λεγόμενά της. Αυτό αποδεικνύεται από το εξής απόσπασμα της συνέντευξης: *«Η γιαγιά μου, που ήταν και αυτή πάρα πολύ ευαίσθητη... έζησε και αυτή πολλές κακουχίες και που πάντα ήταν ένας άνθρωπος που δεν μπορώ να καταλάβω πώς το έκανε αυτό, παρόλα αυτά που είχε ζήσει έβρισκε το κάτι θετικό στη ζωή και συνέχιζε έτσι. Δηλαδή, αυτό με είχε επηρεάσει πάρα πολύ».*

Θα μπορούσε, λοιπόν, να λεχθεί ότι όσον αφορά τον χαρακτήρα της, σε μεγάλο βαθμό διαμορφώθηκε από επιρροές του οικείου οικογενειακού περιβάλλοντός της. Δηλαδή, η ίδια είναι ευαίσθητη, δεν τα παρατάει εύκολα, είναι αισιόδοξη, υπομονετική και δίκαιη.

Από την άλλη, θα λέγαμε πως στη διαμόρφωση της επαγγελματικής της ταυτότητας συνετέλεσαν από τη μία οι σπουδές της, αλλά και από την άλλη συγκεκριμένα

πρόσωπα τα οποία συνάντησε στην πορεία της ζωής της και είτε την έκαναν να συνειδητοποιήσει τις κλίσεις της είτε λειτούργησαν ως εκπαιδευτικά πρότυπα. Πιο συγκεκριμένα, η ίδια θεωρεί ότι την επιλογή του επαγγέλματός της την οφείλει σε ένα πρόσωπο στο στενό της περιβάλλον στην γενέτειρά της. Μνημονεύοντάς το η ίδια χαρακτηριστικά λέει: *«Θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι είχαμε μία γειτόνισσα που ήταν περίπου στη δική μου ηλικία, άντε να ήταν τρία τέσσερα χρόνια μεγαλύτερη που έχει σύνδρομο Down. Ε, και εμένα αυτό με είχε επηρεάσει πάρα πολύ θεωρώ...Και έτσι είπα θα πάω στο Τμήμα της Ειδικής Αγωγής».*

Παράλληλα, άλλη μία σημαντική επιρροή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτέλεσε μία εκπαιδευτικός, για την οποία η ίδια σχολίασε χαρακτηριστικά: *«Όταν ξεκίνησα να δουλεύω... Ήταν μία δασκάλα που πραγματικά την θαύμαζα για τα όσα έκανε...Δεν ξέρω πως είχε αυτό το ταλέντο και την ικανότητα, γιατί σίγουρα, εντάξει, πρέπει να το εκπαιδεύσεις αυτό, του να μεταλαμπαδεύσει αυτό που ήξερε και το έκανε να φαίνεται τόσο εύκολο, ενώ δεν είναι...Έβρισκε πάντα ένα τρόπο, παιγνιώδη τρόπο τις περισσότερες φορές..και το έκανε πολύ εύκολο στα παιδιά το μάθημα και πολύ ευχάριστο».*

Ενώ, όσον αφορά τις σπουδές της η ίδια θεωρεί ότι μία συγκεκριμένη καθηγήτρια του πανεπιστημίου στο οποίο σπούδαζε, η οποία ειδικευόταν στον αυτισμό την βοήθησε, αναφέροντας πως: *«έπαιξε πολύ μεγάλο ρόλο στο να καταλάβω πώς λειτουργούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες».*

Συμπληρωματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε γενικό πλαίσιο η ίδια θεωρεί ότι ο χαρακτήρας και οι σπουδές είναι δύο σημαντικοί αλληλοσυμπληρούμενοι παράγοντες της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Η ίδια παραδέχεται ότι η πορεία της την εφοδίασε με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, παρόλα αυτά οι σπουδές της τής έδωσαν και τις κατάλληλες γνώσεις για να ανταποκριθεί σε εκπαιδευτικές συνθήκες. Η ίδια αναφέρεται ως εξής: *«Νομίζω ότι λόγω των βιωμάτων ήταν και αυτό που ήθελα να κάνω, να μπω στο σχολείο, όπως σου είπα και πριν...Σε καμία περίπτωση δεν επηρεάστηκα από κάπου αλλού για να γίνω δασκάλα...Σίγουρα με έχουν βοηθήσει και σε κάποιες στιγμές κάποια στοιχεία. Αλλά, δεν ξέρω αν είναι ακριβώς του χαρακτήρα μου ή αν είναι γνώσεις και ικανότητες που πήρα λόγω των σπουδών μου. Δεν μπορώ να το διακρίνω...ας πούμε πέρυσι συγκεκριμένα που ήμουν στο τμήμα ένταξης είχαμε ένα παιδί, που ήταν στο τμήμα ένταξης, που ήταν από την Αλβανία. Εντάξει το γεγονός ότι και εγώ είμαι από την Αλβανία και ότι ξέρω αλβανικά και ότι ξέρω πως είναι να*

βιώνεις τον ρατσισμό με βοήθησε πάρα πολύ και δέθηκα πάρα πολύ με αυτό το παιδί, όσο δεν έχω δεθεί με κανένα άλλο παιδί τόσα χρόνια. Οπότε νομίζω ότι πιο πολύ με βοήθησε η εμπειρία μου, η βιογραφία μου βασικά, παρά το πανεπιστήμιο πάνω σε αυτό το κομμάτι».

Η συνεντευξιαζόμενη υποστηρίζει ότι οι αντιλήψεις της και η γενικότερη στάση της οφείλεται στα βιώματά της και στις επιρροές που δέχτηκε, κυρίως, από πρόσωπα της οικογένειάς της και από άλλα που άλλα που γνώρισε στην πορεία. Οι αντιλήψεις αυτές αποτυπώνονται στη διδασκαλία της, σε βαθμό μάλιστα που η ίδια ισχυρίζεται πως τα στοιχεία του χαρακτήρα της την καθιστούν αποτελεσματική εκπαιδευτικό, σε συνδυασμό με τις ακαδημαϊκές της γνώσεις.

Δ. Εκπαίδευση στη διαπολιτισμική παιδαγωγική και προετοιμασία για τη διδασκαλία

Κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών η συνεντευξιαζόμενη δεν είχε παρακολουθήσει κάποιο μάθημα σχετικό με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, γεγονός που αποδεικνύεται και από τα εξής λεγόμενα της συνεντευξιαζόμενης: *«Κατά την διάρκεια των σπουδών δεν θυμάμαι, μπορεί να είχα κάνει κανένα σεμινάριο, δεν το θυμάμαι», και προσθέτει: «Δεν είμαι απόλυτα ικανοποιημένη (από τις γνώσεις και ικανότητες που απέκτησα κατά τη διάρκεια των βασικών μου σπουδών για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική)...Δεν θεωρώ ότι ήμουνα έτοιμη (να ανταποκριθώ μετά την αποφοίτησή μου σε ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στη σχολική τάξη). Νομίζω ότι πιο πολύ η ζωή με προετοίμασε παρά το πανεπιστήμιο ((γέλια))».*

Όσον αφορά την πρακτική άσκηση στην σχολή της η ίδια δεν θεωρεί ότι μέσω της πρακτικής άσκησης ήρθε σε επαφή με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, αναφέροντας χαρακτηριστικά: *«Εγώ είχα μπει σε ειδικό σχολείο και έκανα πρακτική. Να σου πω την αλήθεια δε θυμάμαι αν υπήρχε παιδί με διαφορετική κουλτούρα, αλλά ήμουν σε ειδικό και ήταν διαφορετικές αναπηρίες...Δεν ξέρω αν θεωρείται αυτό, μπορεί να θεωρείται ένα σχολείο με διαφορετικά περιβάλλοντα».*

Από ό,τι φαίνεται, στις αρχικές σπουδές η διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν απύσχα στην προετοιμασία των φοιτητών για την είσοδο στα σχολεία και τη διδασκαλία, αναφέροντας την πρακτική της άσκηση σε ειδικό σχολείο, κατά την οποία δεν θεωρεί ότι απέκτησε εμπειρία διδασκαλίας σε εθνοπολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις. Βέβαια, η συνεντευξιαζόμενη αναφέρεται στο ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής επάρκειας

που παρακολούθησε μετά την αποφοίτησή της, όταν είχε ήδη εισέλθει σε σχολείο ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός, στο οποίο υπήρχαν κάποιες αναφορές στη διαπολιτισμική παιδαγωγική με την παρακολούθηση κάποιων μαθημάτων. Χαρακτηριστικά τονίζει: *«Μετά τις σπουδές... είχα κάνει την παιδαγωγική επάρκεια στο πανεπιστήμιο του Ρεθύμνου που είναι...ενός χρόνου κατάρτιση, που είχαμε αρκετά διαπολιτισμικά μαθήματα και έκανα και πτυχιακή μάλιστα στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στον ρατσισμό βασικά. Η πτυχιακή μου είχε ως θέμα: «Η αντιμετώπιση του ρατσισμού στο σχολείο».*

Παράλληλα, σχετικά με την εκπαίδευση της Αγγελικής, η ίδια παρακολουθεί ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα, στο οποίο δεν αναφέρει αν παρακολούθησε μαθήματα με θέμα τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, ενώ εξηγώντας τον λόγο για τον οποίο το επέλεξε, η ίδια αναφέρει: *«Πιο πολύ από όλα το να εξελιχθώ σαν άνθρωπος. Αυτός ήταν ο κυριότερος λόγος που μπήκα στο μεταπτυχιακό. Είναι πολύ βασικό για μένα να εξελίσσεσαι σαν άνθρωπος και να μαθαίνεις νέα πράγματα*

Από τα λεγόμενα της συνεντευξιαζόμενης εξάγεται το συμπέρασμα πως η πανεπιστημιακή εκπαίδευση δεν προετοίμασε την ίδια για την πολυπολιτισμικότητα σε ένα σχολικό περιβάλλον και ούτε για τη διδασκαλία σε αυτό, παρότι η περίοδος φοίτησής της στο πανεπιστήμιο ήταν καθοριστική για το προσφυγικό και μεταναστευτικό φαινόμενο στην χώρα (2011-2015), με την ίδια να τονίζει την ελλιπή έως και απύσχα αναφορά σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αντιθέτως, όπως φάνηκε και προηγουμένως, η συνεντευξιαζόμενη αποδίδει την προετοιμασία της για την διδασκαλία σε προσωπικά της βιώματα που λειτούργησαν καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της.

Ε. Πρακτικές σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον

Ένα μεγάλο μέρος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αφορά στην αντιμετώπιση ρατσιστικών συμπεριφορών και των προκαταλήψεων. Η ίδια, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, έχοντας βιώσει τον ρατσισμό, έμαθε να αναγνωρίζει τέτοιες συμπεριφορές και απέκτησε μία ευαισθησία απέναντι στο «αδύναμο». Αναφέρει πως ως εκπαιδευτικός δεν έχει συναντήσει πολλά περιστατικά ρατσιστικών συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές, ενώ σε αυτό που η ίδια επενδύει είναι η καλλιέργεια σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές, προκειμένου οι ίδιοι να αισθάνονται ασφάλεια να εκμυστηρευτούν προσωπικές τους εμπειρίες, αρνητικές και θετικές, αλλά και προκειμένου η ίδια να μπορεί να προσεγγίζει τους μαθητές και να τους

συμβουλεύει. Η τοποθέτηση αυτή αποδεικνύεται από τα εξής λεγόμενά της: «Σαν δασκάλα, όχι ότι δεν έχει τύχει, όχι να έχει γίνει κάτι μπαμ, αλλά να καταλαβαίνεις ότι λίγο αυτό το παιδί το έχουν λίγο πιο απόμακρο. Δεν θεωρώ ότι έχω κάνει κάτι να το διαχειριστώ αυτό. Είναι κακό αυτό που λέω; Δεν ξέρω» και συνεχίζει: «Νομίζω ότι όχι δεν ήξερα πως να το διαχειριστώ. Το μόνο που μπόρεσα να κάνω ήταν να προσεγγίσω το παιδί για να ξέρει ότι δεν είναι μόνος του. Προσπάθησα να τον κάνω να αισθανθεί καλύτερα, να του εξηγήσω ότι ξέρεις τι; Και εγώ έχω έρθει σε αυτή τη θέση, να του εξηγήσω ότι κάποια στιγμή θα σταματήσει να συμβαίνει και ότι δεν είναι μόνος του...Είναι πάρα πολύ σημαντικό το να μπορέσεις να μπει στη θέση του άλλου. Δηλαδή, είναι πάρα πολύ δύσκολο...να καταλάβεις τον κόσμο των παιδιών, αλλά νομίζω ότι αν τους αφήσεις, αν τους επιτρέψεις, αν δημιουργήσεις ένα περιβάλλον, δηλαδή, σου αφήνονται πάρα πολύ τα παιδιά...αν το συζητήσεις με τα παιδιά και τους βγάλεις, τους εξωτερικεύσεις το παράπονό τους νομίζω ότι δημιουργείς ένα περιβάλλον που μετά και μόνα τους θα στα λένε, θα σε εμπιστεύονται και εσύ, θα σου είναι πιο εύκολο να καταλαβαίνεις ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν νομίζω».

Επίσης, γενικότερα θεωρεί ότι σημαντικό ρόλο σε οποιαδήποτε διδακτική προσπάθεια έχουν οι ανάγκες των μαθητών και η συνεχής προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού: «Δεν γίνεται κάθε άνθρωπος να μαθαίνει με τον ίδιο τρόπο, δεν γίνεται αυτό. Οπότε πρέπει να έχεις και λίγο υπόψη σου και το χαρακτήρα του κάθε παιδιού, μέχρι που μπορεί να φτάσει το κάθε παιδί, ποιόν τρόπο θέλει για να μάθει κάτι. Αυτό που λέμε διαφοροποιημένη διδασκαλία...Για αυτό και πρέπει να ψάχνεσαι, τι έκανες λάθος και να κάνεις και αξιολόγηση...Είναι πολύ καλό το να πρέπει να προσπαθείς να καταλάβεις τί έκανες λάθος για να μην το ξανακάνεις».

Από την άλλη, η ίδια δεν επενδύει στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών στους μαθητές προκειμένου οι ίδιοι να προετοιμαστούν για μια πολυπολιτισμική κοινωνία, καθώς αναφέρει ότι το δικό της αντικείμενο αφορά την καλλιέργεια «δεξιοτήτων αυτοδιαβίωσης». Πιο αναλυτικά, περιγράφει πως: «Επειδή εγώ ασχολούμαι πιο πολύ με παιδιά με αναπηρία, εμείς περισσότερο σαν στόχο έχουμε δεξιότητες αυτοδιαβίωσης». Στο σημείο αυτό διαφαίνεται ότι η συνεντευξιζόμενη διαχωρίζει την ειδική από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και παρότι στο παρελθόν, η ίδια είχε αναλάβει τάξη ένταξης, δεν το αναφέρει, οπότε δεν μπορούμε να ξέρουμε αν το ότι δεν επενδύει σε αυτές τις στάσεις οφείλεται στο ότι

δεν είχε την ευκαιρία να διδάξει σε τάξη με περισσότερα παιδιά ή στο ότι θεωρεί ότι δεν είναι προτεραιότητα.

Θεωρητικά βέβαια, η ίδια ως βασικές αξίες που πρέπει να καλλιεργούνται στους μαθητές αναφέρει: *«τον σεβασμό, σίγουρα την ενσυναίσθηση, την ισότητα»*, ενώ για τις πρακτικές που θα χρησιμοποιούσε η ίδια προκειμένου να αξιοποιηθεί στην πράξη το διαφορετικό υπόβαθρο όλων των μαθητών, αλλά και οι ατομικές τους ανάγκες, σχολιάζει πως θα μπορούσαν στη διδασκαλία να προστεθούν στοιχεία από τον πολιτισμό των μαθητών, αλλά και να χρησιμοποιηθεί η ομασοσυνεργατική μέθοδος, πάντα με σεβασμό στην προσωπικότητα του μαθητή. Δηλαδή: *«Για παράδειγμα, αν έχεις ένα παιδί που δεν μιλάει τα ελληνικά ή...είναι από διαφορετικό έθνος θα μπορούσες για παράδειγμα, δεν ξέρω και εγώ, μια φορά τη βδομάδα...να διδάξεις στα παιδιά λίγα πράγματα για τον πολιτισμό τους, για παράδειγμα για τη γλώσσα τους ή αν γιορτάζουν Χριστούγεννα, αν γιορτάζουν Πάσχα αν έχουν την ίδια θρησκεία ή την ιστορία τους...Νομίζω ότι έτσι δείχνεις και εσύ ότι, πρώτα από όλα σαν δάσκαλος, σέβεται το διαφορετικό και το πολιτισμικό υπόβαθρο και έτσι αυτό μετέπειτα μεταλαμπαδεύεται και περνάει στους μαθητές...Είναι πάρα πολύ σημαντικό νομίζω και θα αισθάνεται το παιδί αυτό όμορφα και ότι ενσωματώνεται ότι οι άλλοι του δίνουν αξία»*. Και συνεχίζει παρακάτω: *«Αν έκανες κάποιο project θα βοηθούσε, γιατί όταν δουλεύεις ομαδικά...και βάζεις το κάθε παιδί να κάνει τη δική του δουλειά και να βάλει το ατομικό του στοιχείο πάνω σε αυτό και όχι απλά διδάσκω το μάθημα όποιος το έμαθε εντάξει, όποιος δεν το έμαθε προχωράμε παρακάτω...Με τέτοιου είδους διδασκαλίες, νομίζω»*.

Συγκεντρωτικά, σημαντική για την Αγγελική είναι η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, μέσα στην οποία οι μαθητές πρέπει να συνεργάζονται απρόσκοπτα με σεβασμό στον πολιτισμό και την προσωπικότητα του άλλου. Η ίδια χρησιμοποιεί τον διάλογο και προτείνει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο project, με κύριο πρόσωπο τον εκπαιδευτικό, του οποίου ο ρόλος είναι καθοριστικός και βασικός για την επίτευξη των στόχων που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

ΣΤ. Άλλα θέματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι αξιολογικές κρίσεις στις οποίες προέβη η Αγγελική, η οποία κυρίως αναφέρεται στην έλλειψη αναφορών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση στις βασικές σπουδές, σε συνδυασμό με την απουσία πρακτικής άσκησης σε αντίστοιχα δια/πολυπολιτισμικά σχολικά πλαίσια, αιτίες στις οποίες αποδίδεται

κυρίως η έλλειψη διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Η ίδια σχολιάζει: «Σαφώς και δεν έχουν (όλοι οι εκπαιδευτικοί) την ετοιμότητα (να ανταποκριθούν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον) και δεν λέω με αυτό ότι δεν μπορούν να την αποκτήσουν, δεν το συζητώ. Με επιμορφώσεις, προγράμματα και σεμινάρια, εννοείται, αλλά πρώτα από όλα πρέπει να έχεις την θέληση να το κάνεις αυτό, γιατί άμα δεν έχεις την θέληση, αλλά μετά τη θέληση πρέπει να υπάρχουν και τα προγράμματα, για να είμαστε και ειλικρινείς...Να μην συμβιβάζεσαι. Δηλαδή, να ψάχνεσαι πάντα, βρε παιδί μου. Να ψάχνεις καινούρια πράγματα, να διαβάζεις περισσότερο, γιατί κάθε τόσο χρόνια αλλάζει, δεν μπορείς να είσαι συνέχεια στα ίδια και τα ίδια».

Οι λύσεις επίσης που προτείνει μπορούν να παρατεθούν ως εξής: «Θεωρώ ότι θα μπορούσαμε να κάνουμε κυρίως πιο πρακτικά πράγματα, όχι τόσο θεωρητικά....Σίγουρα (πρέπει να υπάρχουν) παραπάνω μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών του Πανεπιστημίου. Σίγουρα θα πρότεινα παραπάνω πρακτική σε αυτό το κομμάτι (της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής). Πλέον υπάρχουν τα περιβάλλοντα για να γίνει πρακτική, κάτι που νομίζω ότι δεν αξιοποιείται θεωρώ».

Καταληκτικά, την έλλειψη διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και την αδυναμία τους να ανταποκριθούν σε ένα εθνοπολιτισμικά ανομοιογενές περιβάλλον, η συνεντευξιαζόμενη τις αποδίδει σε τρεις παράγοντες: στις ελλείψεις της βασικής εκπαίδευσης, στην προσωπική θέληση και τη μη διαθεσιμότητα αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

7.1.2. Παρουσίαση και ανάλυση 2^{ης} συνέντευξης

Έκθεση τεκμηρίωσης της συνέντευξης

Η Χαριτώ είναι εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα φιλόλογος, με πολυετή εμπειρία, μητέρα τριών παιδιών που αυτή τη στιγμή εργάζεται σε σχολείο με λίγους μαθητές σε περιοχή της Ηπείρου. Η ίδια σπούδασε την επιστήμη της Αρχαιολογίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και εργάστηκε πάνω στο αντικείμενο αυτό για κάποια χρόνια πριν εισέλθει στον κλάδο της εκπαίδευσης. Με την Χαριτώ διατηρούμε τα τελευταία χρόνια μία στενή σχέση, η οποία άρχισε έπειτα από γνωριμία μέσω κοινού γνωστού και στη συνέχεια εξελίχθηκε όταν βρεθήκαμε στην ίδια μεταπτυχιακή ομάδα. Με αφορμή τη σχέση αυτή και καθώς γνώριζα την επαγγελματική και προσωπική της πορεία της ζήτησα να συμμετάσχει στην έρευνα, η οποία δέχτηκε με προθυμία. Η πρόθεσή της να συμβάλει στην έρευνα πιθανόν να

οφείλεται στη γνωριμία μας, αλλά επίσης και στο γεγονός πως η ίδια έχοντας ήδη μακρά ακαδημαϊκή πορεία, γνωρίζει τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις ακαδημαϊκών εργασιών. Μετά την επιλογή του θέματος της παρούσας διπλωματικής εργασίας ακολούθησε μία συζήτηση, στην οποία συμφώνησε να λάβει μέρος στην έρευνα. Οπότε, το μόνο που απαιτούνταν ήταν να μιλήσουμε για να αποφασίσουμε ώρα και μέρος, το οποίο διευθετήθηκε έπειτα από τηλεφώνημα. Η συνάντηση ορίστηκε πολύ γρήγορα, τις επόμενες μέρες μετά το τηλεφώνημα, κυρίως ημέρα και ώρα που συμβάδιζε με το πρόγραμμα της συνεντευξιαζόμενης.

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά και διήρκησε λίγο λιγότερο από μιάμιση ώρα. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι η Χαριτώ γνώριζε τις ερωτήσεις, καθώς τις στάλθηκε το εργαλείο νωρίτερα, οπότε είχε προετοιμάσει σε κάποιο βαθμό τις απαντήσεις της. Κατά τη διάρκεια υπήρχε κλίμα χαλαρό και φιλικό, χωρίς να προκύψουν διεκπεραιωτικά ζητήματα. Το μόνο, ίσως, ζήτημα που προέκυψε ήταν κάποιες διακοπές που οφείλονται στη διαδικτυακή σύνδεση, που ίσως διέκοψαν τον λόγο και τις σκέψεις της συνεντευξιαζόμενης. Η ίδια φάνηκε να είναι πολύ άνετη στην ανάλυση των θέσεών της και δεν αρνήθηκε να δώσει οποιαδήποτε πληροφορία ούτε αποσιώπησε γεγονότα. Γενικά, δεν υπήρχε αμηχανία και ο λόγος της ήταν γρήγορος και έντονος, ειδικά όταν εξέφραζε αξιολογικές κρίσεις. Παρόλα αυτά δεν ήταν νευρική και ούτε παρατηρήθηκαν έντονες συναισθηματικές εντάσεις. Η εμφάνιση και το ντύσιμό της ήταν ανεπιτήδευτο, γεγονός που οφείλεται και στην οικειότητα και στη συνθήκη στην οποία διεξήχθη η συνέντευξη, η οποία επέτρεψε στην συνεντευξιαζόμενη να βρίσκεται στο οικείο περιβάλλον της. Μετά το πέρας της συζήτησης την ευχαρίστησα σε προσωπικό επίπεδο, μιλήσαμε σε γενικά πλαίσια και έπειτα πολύ σύντομα αποχαιρετιστήκαμε.

Βιογραφικοί σταθμοί

Ο λόγος της Χαριτώσ είναι περιεκτικός, αναφέροντας τους βασικούς σταθμούς στην προσωπική της πορεία, με ομαλή χρονική αλληλουχία, χωρίς να παρατηρούνται χρονικά κενά ή μεγάλες παραλείψεις. Σχετικά με αυτό, το μόνο που ξέχασε να αναφέρει και γνωρίζω ήδη είναι η φοίτησή της σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σύμφωνα, λοιπόν, με την αφήγησή της προκύπτουν χρονολογικά οι εξής βιογραφικοί σταθμοί:

- ✓ Το 1969 η Χαριτώ γεννήθηκε σε μία συνοικία στις παρυφές της πόλης των Ιωαννίνων
- ✓ Φοίτησε σε τριθέσιο δημοτικό σχολείο, το οποίο μέχρι να αποφοιτήσει έγινε εξαθέσιο
- ✓ Πέρασε στη σχολή της επιθυμίας της, στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- ✓ Από το 1996, μετά την αποφοίτησή της εργάστηκε ως αρχαιολόγος συμβασιούχος στο Υπουργείο Πολιτισμού μέχρι την ηλικία των τριάντα (30)
- ✓ Τρία χρόνια μετά την αποφοίτησή της, στην ηλικία των είκοσι πέντε (25) με είκοσι έξι (26), παντρεύτηκε
- ✓ Μέχρι την ηλικία των τριάντα (30) απέκτησε τρία (3) παιδιά
- ✓ Την ίδια περίοδο ξεκίνησε ένα μεταπτυχιακό στις μεσαιωνικές σπουδές, το οποίο δεν ολοκλήρωσε για λόγους υγείας
- ✓ Το 2006 απολύθηκε μαζί με άλλους αρχαιολόγους
- ✓ Έδωσε εξετάσεις στον ΑΣΕΠ και εισήλθε στην εκπαίδευση
- ✓ Από το 2006-2007 υπηρέτησε ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός
- ✓ Το 2010 παρακολούθησε σεμινάριο τριακοσίων πενήντα (350) ωρών που διοργάνωσε το ΚΕΔΙΜ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- ✓ Το 2011 μονιμοποιήθηκε
- ✓ Χωρίς να αναφέρει την χρονική ακολουθία παρακολούθησε σεμινάριο εξακοσίων πενήντα (650) ωρών από Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- ✓ Παρακολούθησε σεμινάριο τετρακοσίων (400) ωρών από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- ✓ Το 2017-2019 υπήρξε συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων στην πόλη της Κόνιτσας των Ιωαννίνων
- ✓ Τις ίδιες χρονιές, χωρίς να αναφέρει το πότε ακριβώς, παρακολούθησε δύο σεμινάρια της Unicef διακοσίων (200) και εκατό (100) ωρών αντίστοιχα και
- ✓ Παρακολούθησε σεμινάριο από το ΙΕΠ
- ✓ Το 2019 άρχισε να φοιτά σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- ✓ Φέτος υπηρετεί σε ένα σχολείο με λίγους μαθητές στην περιοχή της Ηλείου, αρκετά μακριά από το σπίτι της

A. Στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα

Η Χαριτώ είναι υπέρμαχος της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της ισοτιμίας και δικαιοσύνης για όλους τους ανθρώπους, υποστηρίζοντας την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Εμφανίζεται αντίθετη σε ακροδεξιές νοοτροπίες και εκδηλώνει μία ευαισθησία απέναντι στο «αδύναμο», μία ευαισθησία που, ίσως, την οδηγεί και σε μεροληπτικές ή προστατευτικές συμπεριφορές προκειμένου να αντιμετωπίσει ρατσιστικά φαινόμενα στο σχολικό περιβάλλον. Η ίδια αιτιολογεί τη στάση της ως εξής: *«Νομίζω το ότι ήμουν πάντοτε κοινωνικά ευαίσθητη, το ότι πάντοτε είχα κοινωνική αλληλεγγύη...Μου βγαίνει τελείως φυσικά. Είναι κάτι που το θεωρώ αυτονόητο, ότι αυτά τα παιδιά αξίζουν το ίδιο με τα άλλα παιδιά, ότι έχουν τα ίδια δικαιώματα, ότι πρέπει να ενισχυθούν για να μετέχουν στην κοινωνία ισότιμα...Δεν είχα ποτέ ρατσισμό. Σίγουρα έχω προκαταλήψεις και στερεότυπα. Όλοι έχουμε, αλλά προσπαθώ να τα δουλεύω, να τα εντοπίζω και να τα μειώνω. Αλλά, δεν είχα ποτέ θρησκευτικό φανατισμό, δεν είχα ποτέ ιδεολογικούς φανατισμούς, ρατσιστικούς, φυλετικούς. Οπότε, μου έρχονται πολύ εύκολα όλα αυτά. Και πάντοτε ήμουν στον αντίποδα όλων αυτών των ιδεών και πρακτικών».*

Η αφηγήτρια διαχωρίζει την μεροληπτική συμπεριφορά που στοχεύει στην προστασία των μαθητών από εκείνη που έχει τη βάση της σε θρησκευτικές και εθνικιστικές προκαταλήψεις και έχουν ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό πολλών μαθητών. Δηλαδή: *«Μεροληπτικά μπορεί και να έχω λειτουργήσει...Εγώ έχω και μία ιδιαίτερη ευαισθησία για τους μαθητές που είναι, πώς να το πω, από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, που είναι αλλοδαποί, που αισθάνομαι ότι δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και καμία φορά, ίσως, να είμαι πιο προστατευτική. Δηλαδή, να έχω εκδηλώσει κάποιες φορές μία μεροληπτική στάση απέναντι σε αυτούς...Για αυτό λέω ότι σε τέτοιου είδους στάσεις να πήρα έναν ρόλο πιο προστατευτικό, να μην άφησα τα πράγματα να εξελιχθούν και να προστάτευσα κάποιους μαθητές. Δεν το μετανιώνω, όμως, που πήρα μία μεροληπτική στάση, γιατί δεν ξέρω ποιο θα ήταν το αποτέλεσμα αν δεν έπαιρνα αυτή την μεροληπτική στάση. Από την άλλη πλευρά, δεν θεωρώ ότι είμαι μεροληπτική σταθερά».*

Με κριτική στάση απέναντι στο ρατσισμό που εκδηλώνεται σε ένα σχολικό περιβάλλον, η συνεντευξιαζόμενη, αποδίδει το φαινόμενο στην κοινωνία και το σχολείο, οι οποίοι αποτελούν δύο βασικούς φορείς που αναπαράγουν στερεότυπα, υποστηρίζοντας τα εξής: *«Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με μία νοοτροπία. Δηλαδή, πρέπει οπωσδήποτε και ο μαθητής που έχει χαμηλές επιδόσεις θα βρει έναν τρόπο να*

μειώσει κάποιον άλλον είτε για την καταγωγή του είτε για το φύλο του είτε για την σεξουαλική του ταυτότητα είτε για το οικογενειακό του περιβάλλον είτε για την φτώχεια του.. Να πούμε ότι υπάρχει και μία κυρίαρχη τάση που βάζει το διαφορετικό σε μειονεκτική θέση. Αν υπήρχε μία διαφορετική κουλτούρα που να έλεγε ότι όσο πιο διαφορετικός είσαι τόσο το καλύτερο είναι...τότε μειονέκτημα θα ήταν το να είσαι ο κανόνας. Όλα είναι ζήτημα οπτικής γωνίας και, νομίζω, κουλτούρας...Τα προβλήματα...τα δημιουργεί και το σχολείο και η κοινωνία. Δηλαδή, στο σχολείο αναπαράγονται κυρίαρχες ιδέες και πράγματα, αλλά μέσα στο σχολικό περιβάλλον μπορείς να κάνεις τη διαφορά».

Πέρα από το γεγονός ότι η Χαριτώ είναι ηθική και παλεύει για την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και δικαιοσύνης για όλους, φαίνεται ότι είναι και ανοιχτόμυαλη και να σκέφτεται κριτικά για κοινωνικά ζητήματα και φαινόμενα.

B. Διαπολιτισμικές εμπειρίες

Η Χαριτώ, θεωρεί δεδομένη την πολυπολιτισμικότητα σε μία κοινωνία και σε ένα σχολικό περιβάλλον, υποστηρίζοντας μάλιστα πως στην καθημερινότητά του ένας άνθρωπος έρχεται σε επαφή με πολλούς ανθρώπους από ποικίλα περιβάλλοντα και με διαφορετικά βιώματα. Χαρακτηριστικά, λέει: «*Η κοινωνική μας ζωή...έχει μία πολύ μεγάλη γκάμα ανθρώπων, με τους οποίους συζούμε, συμβιώνουμε. Έτσι είναι και το σχολείο*».

Συγκεκριμένα, οι σημαντικότερες διαπολιτισμικές εμπειρίες τις οποίες αναφέρει η Χαριτώ με άτομα από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, προέρχονται κυρίως από το εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου η συνεντευξιαζόμενη ως εκπαιδευτικός και ως Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) δίδαξε σε τάξεις με εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια και ήρθε σε αλληλεπίδραση με μαθητές με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά υπόβαθρα. Για τις εμπειρίες αυτές περιγράφει: «*Είχα πάντοτε επαφή με παιδιά τα οποία είτε ήταν από τις Βαλκανικές χώρες, όσο ήμουν στην Ήπειρο, και όταν ήμουν στις Κυκλάδες ήταν πολυεθνικό το σχολείο, πραγματικά. Αλλά ακόμα και σήμερα που είμαι σε ένα δυσπρόσιτο σχολείο διδάσκω σε παιδιά μεταναστών. Δεν υπάρχουν σχολεία μονοπολιτισμικά. Όλα τα σχολεία είναι πολυπολιτισμικά, άλλα σε μεγαλύτερο βαθμό, άλλα σε μικρότερο*». Στη συνέχεια για την εμπειρία της ως Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων περιγράφει: «*Είχα δηλαδή στην ευθύνη μου την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τμήματα*

υποδοχής, τις τάξεις υποδοχής και τις ΔΥΕΠ, δηλαδή τα απογευματινά τμήματα υποδοχής προσφύγων στην πόλη της Κόνιτσας και στην πόλη των Ιωαννίνων».

Η διδασκαλία και η αλληλεπίδραση με μαθητές από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελούν σημαντικές διαπολιτισμικές εμπειρίες οι οποίες επηρεάζουν τις αντιλήψεις του ατόμου και στην προκειμένη περίπτωση, συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση της γενικότερης στάσης της Χαριτώσ απέναντι στη «διαφορετικότητα» στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, την οποία θεωρεί φυσιολογική και δεδομένη. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η ίδια ανέλαβε πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών μαθητών ως Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων, που καταδεικνύει ότι η ίδια ενδιαφέρεται σε ουσιαστικό επίπεδο για τη διδασκαλία μαθητών από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον και παράλληλα αποδεικνύει την θετική της στάση απέναντι στο «διαφορετικό», όπως παρουσιάστηκε και προηγουμένως.

Γ. Επιρροές

Οι βασικές επιρροές που δέχτηκε η Χαριτώ και επέδρασαν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς της και επομένως στις αντιλήψεις της, προέρχονται κυρίως από πρόσωπο του οικογενειακού της περιβάλλοντος και από εμπειρίες που βίωσε στον εργασιακό τομέα. Συγκεκριμένα, στα άτομα που την επηρέασαν η ίδια αναφέρει την μητέρα της, για την οποία περιγράφει: *«Από τη μητέρα μου πήρα) τον δυναμισμό και την ανεξαρτησία. Ήταν ένας πραγματικά ανεξάρτητος άνθρωπος, σκεπτόμενη και για την εποχή της, μπορώ να πω, ότι ήταν και τολμηρή. Δεν δεχόταν τόσο πολύ τις συμβάσεις που υπήρχαν γύρω της, παρόλο που ήταν μία γυναίκα, η οποία δεν είχε τελειώσει και το πανεπιστήμιο, δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν. Ήταν μία απλή εργαζόμενη γυναίκα, η οποία όμως είχε προσωπικότητα και μπορούσε να σταθεί και στα παιδιά της».*

Εφοδιασμένη με αυτά τα χαρακτηριστικά κατάφερε να αντιμετωπίσει πιεστικές καταστάσεις και στον εργασιακό χώρο. Τα βιώματα που περιγράφει επηρέασαν τον χαρακτήρα της και, επίσης, βοηθούν στην κατανόηση της γενικότερης στάσης της απέναντι την ισότητα και τη δικαιοσύνη, οι οποίες παρουσιάστηκαν και προηγουμένως. Συγκεκριμένα, η ίδια περιγράφει: *«Εργαζόμουν ως συμβασιούχος αρχαιολόγος στο Υπουργείο Πολιτισμού. Συμμετείχα σε πάρα πολλές ανασκαφές, παρακολουθούσα έργα...Μπορώ να πω ότι εκεί απέκτησα μία μεγάλη εμπιστοσύνη στον εαυτό μου, γιατί αναγκάστηκα να πολεμήσω για τη θέση που δικαιωματικά είχα...Μου*

κόστισε, ήταν πολύ ψυχοφθόρο...Επίσης, αυτό που αποκόμισα από όλες αυτές τις εργασιακές περιπέτειες, ας το πω έτσι, είναι ότι άρχισα να μπορώ να διαβλέπω τον χαρακτήρα και τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Δηλαδή, μου έδωσε μία μεγάλη εμπειρία στο να αντιλαμβάνομαι και τη θέση του άλλου, αυτό που λέμε ενσυναίσθηση, δηλαδή, να μπαίνω στη θέση των ανθρώπων... αλλά και από την άλλη πλευρά να μπορώ να διαβλέπω άσχημες συμπεριφορές που είχαν απώτερους σκοπούς, ας πούμε, οτιδήποτε. Αυτό με βοήθησε και στη μετέπειτα ζωή μου...Μαθαίνεις πάρα πολλά για τις συμπεριφορές των ανθρώπων και αυτό αποτέλεσε μία παρακαταθήκη και για το μέλλον».

Τα βιώματα αυτά συνέβαλαν στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης για τους γύρω της και κατανόησης της θέσης τους και των κινήτρων της συμπεριφοράς τους, δύο χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούνται σημαντικά για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Επίσης, άλλη μία σημαντική επιρροή αποτελούν οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συναναστράφηκε σε επαγγελματικό επίπεδο, αλλά και κατά τη διάρκεια των μαθητικών της χρόνων, οι οποίοι επηρέασαν τον τρόπο διδασκαλίας της αλλά και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα της. Χαρακτηριστικά, λέει: *«Με επηρέασαν και θετικά και αρνητικά εκπαιδευτικοί. Γνώρισα πολύ καλούς εκπαιδευτικούς στο σχολείο, οι οποίοι ήταν και συμπαραστάτες, οραματιστές που μου έδωσαν προοπτικές, που μου άνοιγαν δρόμους και υπήρχαν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν μικρόψυχοι, πως να το πω, εστιασμένοι περισσότερο στο κέρδος».*

Καταληκτικά, η μητέρα της και οι δυσκολίες στον επαγγελματικό χώρο επηρέασαν την διαμόρφωση της προσωπικότητάς της ως άνθρωπος και από την άλλη οι επιρροές εκπαιδευτικών και συναδέλφων, θετικές ή αρνητικές, οι οποίοι λειτούργησαν ως πρότυπα, συνέβαλαν στην διαμόρφωση της επαγγελματικής της ταυτότητας. Ως άνθρωπος έμαθε να διαβλέπει τις συμπεριφορές και τον χαρακτήρα των ανθρώπων και απέκτησε ενσυναίσθηση και ως εκπαιδευτικός προσπαθεί να είναι δίκαιη και πιστεύει στην ισότητα. Αυτές λοιπόν οι επιρροές φαίνεται να επέδρασαν στον χαρακτήρα της και τις στάσεις της απέναντι στη διαφορετικότητα και τη διδασκαλία σε εθνοπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.

Δ. Εκπαίδευση στη διαπολιτισμική παιδαγωγική και προετοιμασία για τη διδασκαλία

Η Χαριτώ είναι φιλόλογος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο προσανατολισμός αυτός αποτέλεσε μία λύση ανάγκης, όπως περιγράφει η ίδια, καθώς: *«Απολυθήκαμε πάρα*

πολλοί αρχαιολόγοι και αναγκάστηκα να αλλάξω προσανατολισμό. Έδωσα ΑΣΕΠ και με τις πρώτες εξετάσεις μπήκα στην εκπαίδευση».

Ως εκ τούτου, γίνεται σαφές πως οι βασικές της σπουδές δεν είχαν παιδαγωγικό προσανατολισμό, ούτε παρείχαν την ευκαιρία πρακτικής άσκησης σε σχολικό πλαίσιο, πόσο μάλλον αναφορές σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, με αποτέλεσμα αποφοιτώντας από τη σχολή να μην διαθέτει την απαιτούμενη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα. Συγκεκριμένα αναφέρει: *«Δεν παρακολούθησα καθόλου στο πρώτο μου πτυχίο (μαθήματα με αντικείμενο την διαπολιτισμική παιδαγωγική). Αυτό ήταν και το μεγάλο μου πρόβλημα όταν μπήκα στην εκπαίδευση...Διαπίστωσα ότι το αντικείμενο των σπουδών μου δεν είχε σχέση με το σχολείο... Είχαμε δύο μαθήματα επιλογής από το παιδαγωγικό, το ένα που πήρα ήταν η ισότητα των δύο φύλων και το άλλο που είχα πάρει ήταν ηθική φιλοσοφία. Καμία σχέση δηλαδή με την παιδαγωγική».*

Τις ελλείψεις που παρουσίαζαν οι βασικές σπουδές της στην παιδαγωγική επιστήμη, η αφηγήτρια, προσπάθησε να τις καλύψει με την παρακολούθηση μεταπτυχιακού προγράμματος, ενώ για την κατάρτιση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ανομοιογένειας στο σχολικό περιβάλλον παρακολούθησε μία σειρά επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων τόσο ως εκπαιδευτικός όσο και ως Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων. Χαρακτηριστικά, για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα, αναφέρει:

«Αφού έδωσα ΑΣΕΠ, υποχρεώθηκα, διάβασα παιδαγωγική και διδακτική και εκεί πήρα κάποια πράγματα. Για αυτό λοιπόν αισθανόμουν ότι δεν έχω τη γνώση που πρέπει να έχει κάποιος για να βρίσκεται στην τάξη...Οπότε αποφάσισα, έδωσα εξετάσεις και μπήκα στο μεταπτυχιακό στο πανεπιστήμιο Ιωαννίνων το 2010...για να μπορέσω να καλύψω, όσο γίνεται περισσότερο, αυτά τα κενά που είχα στη διδακτική στα παιδαγωγικά, να ακούσω κάτι παραπάνω...Είχα παρακολουθήσει δύο αντικείμενα...Και η αλήθεια είναι ότι μετά από αυτό αισθάνθηκα πολύ καλύτερα και όντως βελτιώθηκα και πολύ, μου δόθηκαν οι δρόμοι».

Σε αυτή τη διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής κατάρτισης προκειμένου να ανταπεξέλθει στις διδακτικές απαιτήσεις, η Χαριτώ απαριθμεί και τα σεμινάρια που παρακολούθησε με θέμα την διαπολιτισμική παιδαγωγική από το 2010 μέχρι σήμερα, τα οποία υπολογίζει περίπου στις χίλιες ώρες, εκ των οποίων τα περισσότερα

τα παρακολούθησε με δική της πρωτοβουλία, με εξαίρεση δύο τα οποία πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια επιμόρφωσης των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων και των εκπαιδευτικών σε ΔΥΕΠ με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας. Χαρακτηριστικά η ίδια απαριθμεί: «Έχω παρακολουθήσει αρκετά (σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης)...Ξεκίνησα το 2010 με ένα 350 ωρών που έκανε το ΚΕΔΙΜ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κάπως έτσι λεγόταν. Μετά παρακολούθησα του Πανεπιστημίου Αιγαίου 650 ώρες, ένα από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το οποίο ήταν 400 ώρες, παρακολούθησα της Unicef δύο σεμινάρια τα οποία ήταν των 200 και 100 ωρών και παρακολούθησα και από το ΙΕΠ. Της Unicef και από το ΙΕΠ τα παρακολούθησα ως Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων...Τα σεμινάρια αυτά με βοήθησαν. Είχα δηλαδή τις γνώσεις για να μπορέσω να ανταπεξέλθω στο αντικείμενο...Της Unicef και του ΙΕΠ τα παρακολούθησα ως Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων...Και μπορώ να πω ότι και κάποια από αυτά τα σεμινάρια ήταν αξιόλογα, κάποια όχι και τόσο αξιόλογα».

Καταληκτικά, από τα λεγόμενα της συνεντευξιαζόμενης διαφαίνεται ότι τις ελλείψεις που παρουσίαζαν οι βασικές σπουδές της για παιδαγωγικά ζητήματα, αλλά και ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης της ετερότητας σε σχολικά περιβάλλοντα, η ίδια σε μία διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής κατάρτισης προσπάθησε να τις αντισταθμίσει. Σχετικά με το θέμα της εργασίας που συνδέεται με την διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, διαφαίνεται ότι η Χαριτώ έχει ποικίλα εφόδια σε γνωστικό και πρακτικό επίπεδο προκειμένου να ανταποκριθεί σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική τάξη, τα οποία, ωστόσο, απέκτησε αφού ανέλαβε ενεργή θέση ως εκπαιδευτικός.

Ε. Πρακτικές σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον

Στην συνέντευξη της Χαριτώ γίνεται αναφορά σε ποικίλες διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, τις οποίες είτε έχει χρησιμοποιήσει η ίδια είτε προτείνει. Αρχικά, υποστηρίζει ότι τα φιλολογικά μαθήματα, στην διδασκαλία των οποίων ειδικεύεται, ευνοούν την ενασχόληση με διαφορετικούς πολιτισμούς και την προώθηση των ανθρωπιστικών αξιών, ενώ ταυτόχρονα ιδιαίτερη σημασία δίνει στην ιστορία και την αξιοποίησή της στην τάξη με τέτοιο τρόπο που να προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να ξεπερνούν τις προκαταλήψεις τους, αναφέροντας: «Τα φιλολογικά μαθήματα, είναι μαθήματα ανθρωπιστικών ιδεών και δίνουν ένα μεγάλο εύρος παρεμβάσεων, χωρίς να χρειάζεται να είσαι διδακτικός και, πως να το πω,

ηθικολόγος στα παιδιά...Επίσης, αλλάζουν και μέσα από τις διδακτικές μεθόδους...Επενδύω πάρα πολύ στην ιστορία στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων...Δυστυχώς έχουμε μία ωραιοποιητική ματιά στο παρελθόν, μία προγονολατρεία, έναν εθνοκεντρισμό και, μπορώ να πω, ότι όλα αυτά ένας εκπαιδευτικός μπορεί να τα αμβλύνει, όμως, επαναλαμβάνω, χωρίς διδακτισμό».

Έπειτα, η Χαριτώ δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών, αλλά και των σχέσεων που διατηρούν οι μαθητές μεταξύ τους, δομώντας με τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία, ώστε να επιτευχθεί η καλλιέργεια υγιών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, προκειμένου να υπάρχει ένα θετικό κλίμα στην τάξη. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί είναι ο διάλογος και οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Με δικά της λόγια: «Βλέπω το επίπεδο των επιδόσεων, φτιάχνω ένα κοινωνιόγραμμα για την τάξη, ποιοι είναι, τι ενδιαφέροντα έχουν. Προσπαθώ, δηλαδή, να μάθω τους μαθητές μου και να δω ποιες σχέσεις έχουν μεταξύ τους...και δημιουργώ ομαδοσυνεργατικές πρακτικές με σκοπούς, ας πούμε να πάμε μία εκδρομή, να κάνουμε μία ωραία εκδήλωση. Δηλαδή, πράγματα που θα αρέσουν στα παιδιά... Αυτό που χρησιμοποιώ εγώ πάρα πολύ είναι ο διάλογος στην τάξη, το να εκφράζουν οι μαθητές τις απόψεις τους χωρίς προκατάληψη, το να έχουν όλοι λόγο, το να ακούγονται οι απόψεις όλων ισότιμα. Δεν επιτρέπω αυτή την απαξίωση στη γνώμη του άλλου, γιατί είναι διαφορετικός».

Στο ίδιο πλαίσιο, για τη διατήρηση του θετικού συνεργατικού σχολικού κλίματος, προσπαθεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα ρατσισμού, καλλιεργώντας στους μαθητές της ενσυναίσθηση και σεβασμό, αξιοποιώντας και πάλι τον διάλογο στα πλαίσια της τάξης, περιγράφοντας: «Κάθε χρόνο ξεκινάμε στην τάξη με το κομμάτι της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, θα το πω έτσι, με την συμπεριφορά την ενδεδειγμένη, αυτή που πρέπει να έχουν οι μαθητές μεταξύ τους....Το πρόβλημα όχι με την έννοια του κανόνα αλλά της ανθρώπινης συμπεριφοράς...Υπάρχουν και άνθρωποι που δεν έχουν ταλέντα, δεν έχουν καλές επιδόσεις και δεν έχουν και ταλέντα. Έχουν, όμως μία αξιοπρεπή ύπαρξη...και σε ένα πλαίσιο συνεργασίας αυτό αρκεί και βοηθάει....Δηλαδή, στο τέλος της χρονιάς το κλίμα της τάξης είναι πολύ πιο συναδελφικό από ό,τι όταν ξεκινάμε».

Επιπλέον, σημαντική κρίνεται η τοποθέτηση της Χαριτώς για την διαφοροποιημένη διδασκαλία, την οποία έχει προσπαθήσει να υλοποιήσει στο παρελθόν, ανταποκρινόμενη στα εκπαιδευτικά πρότυπα που υπαγορεύουν την δόμηση της διδασκαλίας βάσει των διαφορετικών αναγκών του κάθε μαθητή, υποστηρίζοντας

πως είναι δύσκολη η εφαρμογή της, ιδιαίτερα εξαιτίας σημαντικών ελλείψεων που παρουσιάζουν τα ελληνικά σχολεία κυρίως σε πόρους. Η Χαριτώ δεν αρνείται τα θετικά που μπορεί να προσφέρει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά υπογραμμίζει την διαφορά της θεωρίας με την ουσιαστική πρακτική εφαρμογή της. Για αυτό και η ίδια εφαρμόζει μία διδασκαλία που προσιδιάζει στην διαφοροποιημένη, αλλά δεν ταυτίζεται με αυτή, για την οποία σχολιάζει: *«Μιλάμε για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και αυτό είναι κάτι που φοβερά με νευριάζει, να πω την αλήθεια, γιατί σε όλα τα σεμινάρια που έχω παρακολουθήσει και σε όλες τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις μας μιλάν για διαφοροποιημένη διδασκαλία....προσπάθησα να το κάνω μία χρονιά, ξεκινάς τον Οκτώβριο και τον Φεβρουάριο έχεις πάθει υπερκόπωση. Είναι πάρα πολλά ανοιχτά τα μέτωπα...Κάνω μία υποτυπώδη, πως να το πω, μία τύπου, όχι μία γνήσια διαφοροποιημένη διδασκαλία. Κάνω ό,τι μπορώ, ώστε να πετύχω μία πολυεπίπεδη, να το πω έτσι, διδασκαλία. Όχι, όμως, αυτό που ονομάζουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία, γιατί για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία θέλει να έχεις τον βοηθό, θέλει να έχεις τις γωνίες, θέλεις να έχεις αίθουσες πιο μεγάλες, θέλει βιβλιογραφία με υπολογιστές, με πράγματα και θαύματα, τα οποία δεν έχουμε...Και οδηγεί και σε μία κόπωση επαγγελματική τον εκπαιδευτικό και σε μία μπορώ να πω απογοήτευση, μία ματαίωση προσωπική, με την έννοια ως επαγγελματία εκπαιδευτικό ο οποίος θέλει να προσφέρει. Δεν τα καταφέρνει και αυτό είναι μία πικρία, είναι μία ματαίωση».*

Τέλος, η Χαριτώ θεωρεί υψίστης σημασίας την εκμάθηση της γλώσσας, ως βασική προϋπόθεση αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Με εφόδιο την γλώσσα και μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, όπως η δραματοποίηση, εξασφαλίζεται η συνεργασία των μαθητών, με απώτερο σκοπό αλληλοαποδοχή και τον σεβασμό. Επίσης, υποστηρίζει την εισαγωγή στοιχείων του πολιτισμού των μαθητών, διαχωρίζοντας την επιφανειακή αναφορά στους πολιτισμούς των μαθητών που έχουν ως ουσιαστικό αποτέλεσμα την στοχοποίηση των μαθητών και τον διαχωρισμό τους, αλλά προτείνει αναφορές στον πολιτισμό των μαθητών, με πληροφορίες που επιθυμούν να μοιραστούν, με τρόπο που να δημιουργεί μία αίσθηση αμοιβαιότητας και σύνδεσης των πολιτισμών, αναφέροντας χαρακτηριστικά: *«Τα τελευταία χρόνια έχουμε και μία στρεβλή εντύπωση διαπολιτισμικότητας...Επικρατεί αυτός ο εξωτισμός...Οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να μάθουν καλά τη γλώσσα...να μπορέσει να επικοινωνήσει και να αισθανθεί άνετα στο σχολικό περιβάλλον, πρέπει να έχει μία γνήσια επικοινωνία με τους συμμαθητές του...Επίσης...ο εκπαιδευτικός πρέπει*

για αυτόν τον μαθητή να φροντίσει να δημιουργεί καταστάσεις επικοινωνίας στην τάξη. Δραματοποιημένες ασκήσεις. Αλλά θα πρέπει να φτιάξει ένα τελείως διαφορετικό διδακτικό πακέτο, ώστε το παιδί αυτό, παράλληλα με τα άλλα παιδιά, να μπορέσει να προχωρήσει, να μάθει την γλώσσα, να επικοινωνήσει... Όμως δεν γίνεται να μάθουν αν δεν αγγίζεις και οικεία τους πράγματα...Πρέπει να υπάρχει μία προσοχή και μία προεργασία, να δούμε πόσο ο μαθητής αυτός θέλει να μας πει πράγματα, πόσο έτοιμος είναι να μας πει πράγματα...Γενικά, νομίζω ότι πρέπει κάθε φορά να γνωρίζεις με ποιους έχεις να κάνεις ή να ψυχανεμίζεσαι με τι έχεις να κάνεις. Δεν μπορεί να πιέζουμε μαθητές...Μπορούμε, όμως, του ζητήσουμε να μας πει δύο τρεις χαιρετισμούς στη γλώσσα του, το «καλημέρα»...Πράγματα πιο απλά, πιο ανώδυνα, όχι για την οικογένειά του, όχι για την καθημερινότητά του, αλλά γύρω γύρω. Και πράγματα που να θέλει να τα μοιραστεί, αν θέλει».

Συνοψίζοντας, λοιπόν, θα λέγαμε ότι η συνεντευξιαζόμενη επενδύει σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, στην καλλιέργεια ανθρώπινων σχέσεων και σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα. Βασικό σημείο στις τοποθετήσεις της αποτελεί η ανάπτυξη ήθους και η εισαγωγή στοιχείων από άλλους πολιτισμούς, καθώς η εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία θεωρείται δεδομένη, με σεβασμό πάντα στα βιώματα, τις εμπειρίες, την προσωπικότητα και την επιθυμία των μαθητών.

ΣΤ. Άλλα θέματα

Τέλος, κατά τη διάρκεια της συζήτησης αγγίζονται και άλλα γενικότερα θέματα, τα οποία αφορούν αξιολογικές κρίσεις της συνεντευξιαζόμενης για την διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, προχωρώντας σε κριτική στις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών σχολιάζει την απουσία αναφορών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών, ενώ συγκεκριμένα για τον κλάδο των φιλολόγων και γενικότερα στις καθηγητικές σχολές αναφέρει έλλειψη όχι μόνο σε διαπολιτισμικές αναφορές, αλλά κυρίως σε παιδαγωγικά μαθήματα. Συγκεκριμένα, λέει: «Όχι, (δε διαθέτουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ετοιμότητα να διδάξουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον), γιατί ούτε οι σπουδές τους, ούτε οι επιμορφώσεις, αλλά ούτε και ουσιαστική, στην πράξη, βοήθεια υπάρχει. Πάντως, εγώ βλέπω ότι εκπαιδευτικοί με τον έναν ή τον άλλον τρόπο έχουν λάβει έστω και μία επιφανειακή ή και μικρή, έχουν έρθει, δηλαδή, σε επαφή με τις αρχές και τις πρακτικές της διαπολιτισμικής, έχουν βελτίωση. Ακόμα και με το λίγο, ακόμα και με το επιφανειακό, γιατί μπαίνουν σε ένα δρόμο

σκέψης και σε έναν δρόμο πράξης, πρακτικής, διδακτικής και παιδαγωγικής και αυτό βοηθάει, φέρνει πράγματα».

Για την αντιμετώπιση των ελλείψεων αυτών, η Χαριτώ προτείνει αρχικά την ενίσχυση των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών με μαθήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση του προγράμματος σπουδών των καθηγητικών σχολών, αναφέροντας: *«Πρώτα πρώτα με ενίσχυση των διαπολιτισμικών σπουδών. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωλαίνουμε πάρα πολύ και στο παιδαγωγικό κομμάτι και στη διδακτική και στην παιδαγωγική, αλλά και στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θα πρέπει μέσα από τις πανεπιστημιακές σπουδές, δεν ξέρω αν θα πρέπει να προστεθεί ένας χρόνος ή να δημιουργηθεί ένας άλλος οδηγός σπουδών για αυτούς που θέλουν να μπουν στα σχολεία».*

Σχετικά για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς προτείνει περισσότερες επιμορφώσεις, οι οποίες να συνδυάζουν θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, για τις οποίες υποστηρίζει: *«Θα έπρεπε να υπάρχει μία επιμόρφωση... Σεμινάρια τα οποία έχουν ένα θεωρητικό υπόβαθρο χρειάζονται, δεν λέω ότι δεν χρειάζονται, γιατί και εμένα με βοήθησαν πάρα πολύ, που δεν είχα ιδέα τι είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά όταν το κάνεις μία φορά, την επόμενη θέλεις να πας σε κάτι άλλο... Μετά την θεωρητική γνώση πρέπει να πας στην πρακτική, στην πράξη, στο πώς αυτά θα μετουσιωθούν στην πραγματικότητα. Τα περισσότερα σεμινάρια και οι επιμορφώσεις χωλαίνουν σε αυτό το πράγμα».*

Συμπληρωματικά με τις επιμορφώσεις, η Χαριτώ σχολιάζει τις δυσκολίες πολλών εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα, οι οποίες αποδίδονται στις χαμηλές αμοιβές του επαγγέλματος, ενώ ταυτόχρονα επικρίνει την ελλιπή επιμόρφωση με κρατική πρωτοβουλία, η οποία θεωρείται απαιτούμενη και αναγκαία για την κατοχή μίας θέσης εργασίας. Χαρακτηριστικά υποστηρίζει: *«Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται και να εξελιχθούν και να επιμορφωθούν και να αποδώσουν καλύτερα... αλλά η οικονομική μας κατάσταση δεν το επιτρέπει... Η πραγματικότητα είναι ότι και οι νέοι εκπαιδευτικοί που τώρα παίρνουν πτυχίο και πηγαίνουν και κάνουν τα σεμινάρια, με πολύ μεγάλη δυσκολία τα κάνουν, που είναι και προαπαιτούμενα, κατά κάποιο τρόπο, για να μούνε στον πίνακα των αναπληρωτών και να διοριστούν, δουλεύουν πάρα πολλές ώρες... για να αποκτήσουν αυτά τα*

προσόντα, που το θεωρώ απαράδεκτο, και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, όπως είμαι εγώ, πραγματικά με πολύ μεγάλη δυσκολία καταφέρνουν να επιμορφωθούν».

Όσον αφορά την παροχή στήριξης και επιμόρφωσης στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, η Χαριτώ αναφέρεται στον ρόλο του συμβούλου, του οποίου η συμβολή είναι ελάχιστη και δεν συμβαδίζει με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές αλλαγές, σχολιάζοντας: *«Οι σύμβουλοι είναι ένα δυσεύρετο είδος στο σχολείο. Επίσης, οι σύμβουλοι είναι άνθρωποι, οι οποίοι έχουν να μπουν στην τάξη καμία εικοσαριά χρόνια...Όσες φορές έχει έρθει σύμβουλος στο σχολείο, επιμένει πάρα πολύ σε ζητήματα τυποποιημένα, θα πω... Όμως, όταν έχεις 20 χρόνια σχολικός σύμβουλος, έχουν αλλάξει 15, 20, 30 φορές αυτό το διάστημα τα εκπαιδευτικά πράγματα, οι μεταρρυθμίσεις, οι νομοθεσίες, πώς μπαίνουμε στις επαναληπτικές, πώς κάνουμε εκείνο. Δηλαδή, η καθημερινότητα του σχολείου έχει αλλάξει, το μαθητικό δυναμικό έχει αλλάξει».*

Καταληκτικά, η Χαριτώ υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι διαπολιτισμικά επαρκείς και έτοιμοι, γεγονός που το αποδίδει στις ελλείψεις των βασικών σπουδών και στην έλλειψη πρακτικών γνώσεων σε πολλά επιμορφωτικά προγράμματα που δεν προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς κατάλληλα για τη διδασκαλία σε ρεαλιστικές πολυπολιτισμικές σχολικές συνθήκες. Κυρίως υπογραμμίζει την δυσκολία πολλών εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν με δική τους πρωτοβουλία και προτείνει περισσότερες ουσιαστικές διαπολιτισμικές αναφορές στα προγράμματα σπουδών και την αναβάθμιση του ρόλου του σχολικού συμβούλου για την καλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

7.1.3. Παρουσίαση και ανάλυση 3^{ης} συνέντευξης

Έκθεση τεκμηρίωσης της συνέντευξης

Η Ευγενία, το δεύτερο παιδί της οικογένειάς της, είναι ειδική παιδαγωγός και τα τελευταία χρόνια εργάζεται ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Σπούδασε Ειδική Αγωγή στο Πανεπιστήμιο της Μακεδονίας και αφού τελείωσε τις σπουδές της στον προβλεπόμενο χρόνο, εργάστηκε αμέσως μετά σε σχολείο των Χανίων και αυτή τη στιγμή βρίσκεται σε ένα σχολείο της Άρτας. Γνωρίζει τρεις ξένες γλώσσες: αγγλικά, γαλλικά και γερμανικά και έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα παιδαγωγικής επάρκειας και αυτή τη στιγμή βρίσκεται στο τελευταίο έτος του μεταπτυχιακού προγράμματος που παρακολουθεί στα Ιωάννινα. Στα πλαίσια αυτού του

μεταπτυχιακού προγράμματος γνωριστήκαμε με την Ευγενία, όπου και αναπτύξαμε μία φιλική και οικεία σχέση. Η Ευγενία, λοιπόν, επιλέχθηκε για την έρευνα, ακριβώς, λόγω της σχέσης που διατηρούμε και, επιπλέον, διότι η βιογραφική της πορεία και οι απόψεις της θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Αμέσως μετά την επιλογή του θέματος της εργασίας, επικοινωνήσα μαζί της και τη ρώτησα αν θα ενδιαφερόταν να συμμετέχει και χωρίς κανένα δισταγμό η ίδια δέχτηκε. Επειδή και οι δύο βρισκόμαστε στο ίδιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και ακολουθήσαμε την ίδια πορεία, υπήρχε μία αμοιβαία κατανόηση για τις απαιτήσεις και της υποχρεώσεις του και λόγω της προσωπικής μας σχέσης, θεωρώ, ότι ήταν πιο εύκολο για την ίδια να δεχτεί την πρόταση. Βέβαια το γεγονός ότι γνωρίζει την διαδικασία και τη μέθοδο, ίσως καθιστά την συμπεριφορά της πιο επιτηδευμένη. Αφού αποφασίσαμε μέρα και ώρα συνάντησης, που να βολεύει, κυρίως, τη συνεντευξιαζόμενη, βρεθήκαμε διαδικτυακά. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε αρκετά σύντομα, σε διάστημα μικρότερο της μίας ώρας, ενώ δεν υπήρχαν διακοπές ή παύσεις στη συζήτηση. Δεν παρατηρήθηκαν συναισθηματικές εντάσεις και η συνεντευξιαζόμενη απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις, χωρίς εξαίρεση. Δεν επιθυμούσε να δει τις ερωτήσεις νωρίτερα και γενικότερα δεν έδειξε δυσαρέσκεια σε κάποιο σημείο της διαδικασίας.

Η στάση της ήταν χαλαρή και φιλική, έδινε την εντύπωση ανθρώπου που επιτρέπει στον συνομιλητή του να εκθέσει περισσότερες ερωτήσεις και δεν έθεσε όρια στη συζήτηση. Το ύφος της ήταν ανεπιτήδευτο και άνετο, όπως και η εμφάνισή της και η στάση της. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί πως κατά τη διάρκεια της συνέντευξης παρατηρήθηκε πως η συνεντευξιαζόμενη σε κάποια σημεία δεν αναφέρει ξεκάθαρα τις χρονολογίες που συνέβησαν πολλές εμπειρίες που περιγράφει στην αφήγησή της, παρόλα αυτά οι περισσότερες κατανοούνται και υπολογίζονται βάσει στοιχείων που δίνει η ίδια και για αυτό αποτυπώνονται χρονολογικά στους βιογραφικούς σταθμούς.

Βιογραφικοί σταθμοί

Ο λόγος της Ευγενίας ήταν ρέων και περιεκτικός και από τα λεγόμενά της προκύπτουν οι εξής βιογραφικοί σταθμοί:

- ✓ Το 1993 η Ευγενία γεννήθηκε στα Ιωάννινα

- ✓ Φοίτησε σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα Ιωάννινα
- ✓ Σπούδασε Ειδική Αγωγή στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στη Θεσσαλονίκη
- ✓ Κατά τη διάρκεια των βασικών σποδών συμμετείχε σε πρόγραμμα Erasmus και έμεινε έξι μήνες στην Αυστρία
- ✓ Τον Ιούνιο του 2015 αποφοίτησε από τη σχολή
- ✓ Τον Οκτώβρη του 2015 δούλεψε πρώτη φορά ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε σχολείο των Χανίων, στο οποίο και έμεινε και την επόμενη χρονιά
- ✓ Το 2017 τοποθετήθηκε ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε άλλο σχολείο των Χανίων
- ✓ Παρακολούθησε πρόγραμμα παιδαγωγικής επάρκειας
- ✓ Το 2018 ανέλαβε τάξη ένταξης σε σχολείο της Άρτας
- ✓ Το 2019 ανέλαβε τάξη ένταξης σε ένα άλλο σχολείο της Άρτας
- ✓ Το 2019 πέρασε σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- ✓ Φέτος, το 2020-2021 δουλεύει ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε άλλο σχολείο της Άρτας

A. Στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα

Για την Ευγενία διαφορετικό είναι κάτι «που δεν το έχουμε συνηθίσει στη ζωή μας» και συγκεκριμένα για την εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια στα σχολεία η ίδια αναφέρει πως «Δεν υπάρχει σχολείο που να μην έχει παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα», δημιουργώντας την εντύπωση πως αποδέχεται την διαφορετικότητα ως φυσιολογική στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα, η ίδια, μέσα από τη συνέντευξη, εμφανίζεται ως άνθρωπος με ιδιαίτερα ανεπτυγμένο το αίσθημα του δικαίου και της ισότητας. Σε μεγάλο μέρος των λεγόμενων της κυριαρχεί η λέξη «σεβασμός», ο οποίος θεωρεί πως πρέπει να καλλιεργείται στα σχολεία, αλλά να έχει τη βάση της στην ισότητα και να μην είναι επιφανειακού χαρακτήρα. Στον αυτόν επενδύει και η ίδια, και μάλιστα στον σεβασμό «με την έννοια της αλληλεγγύης. Δηλαδή, σέβομαι τον άλλον, δέχομαι τα διαφορετικά του χαρακτηριστικά, αλλά πάντα με ισοτιμία, έχοντας πάντα κατά νου ότι αυτός που έχω απέναντί μου δεν είναι ούτε λιγότερος, ούτε περισσότερος από εμένα...σε αντίθεση με την φιλανθρωπία που καλλιεργείται πολλές φορές, στο οποίο διαφωνώ, στο πλαίσιο του ότι όταν καλλιεργείς μία στάση φιλανθρωπική ουσιαστικά βάζεις τον εαυτό σου σε μία ανώτερη θέση...Δεν θεωρώ ότι αυτή η στάση είναι μία στάση που βοηθάει πράγματι να

αλλάζουν οι καταστάσεις αυτές στην κοινωνία...Αυτά νομίζω που ισχύουν και για τους μεγάλους ισχύουν και για τα ίδια τα παιδιά».

Επίσης, η Ευγενία, θεωρεί ότι δεν κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές της, οι οποίες έχουν τη βάση τους σε προκαταλήψεις. Ωστόσο, η ίδια διαχωρίζει την μεροληπτική συμπεριφορά που έχουν ως αποτέλεσμα την στοχοποίηση των μαθητών από εκείνη, η οποία αποσκοπεί στην προστασία τους και στην αντιμετώπιση σοβαρών ζητημάτων, όπως μία κακοποιητική γονεϊκή συμπεριφορά. Χαρακτηριστικά ανέφερε πως: *«Δεν λαμβάνω υπόψη ούτε το φύλο τους, ούτε την οικογενειακή τους κατάσταση. Δεν εννοώ αν ξέρω, βέβαια, ότι ένα παιδί κακοποιήθηκε, παράδειγμα. Φυσικά και θα το λάβω υπόψη μου. Εννοώ δεν θα το λάβω υπόψη για να μειώσω την αξία ενός παιδιού. Θεωρώ ότι ένα παιδί από όποιο πολιτισμικό περιβάλλον και αν προέρχεται, από όποια οικογένεια, από όποια οικονομική κατάσταση, δε νομίζω ότι θα το αντιμετωπίσω διαφορετικά...Μακάρι να μην έχω άδικο, αλλά νομίζω ότι δεν μεροληπιώ απέναντι στα παιδιά».*

Σχετικά με τις ρατσιστικές συμπεριφορές και τις διακρίσεις, η ίδια σε άλλο σημείο της συνέντευξης σχολιάζει αντίστοιχες συμπεριφορές εκπαιδευτικών, γεγονός που δημιουργεί μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την στάση της αφηγήτριας απέναντι στο «διαφορετικό». Συγκεκριμένα, επικρίνει συμπεριφορές εκπαιδευτικών απέναντι σε συμμαθητές της, που είχαν ως βάση την καταγωγή και την εξωτερική ή νοητική κατάσταση τους. Στην προκειμένη περίπτωση η Ευγενία, δεν κάνει λόγο μόνο για μαθητές οι οποίοι έχουν διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά και για εκείνους, των οποίων κάποιο χαρακτηριστικό τους καθιστά «διαφορετικούς», γεγονός που τους κάνει αποδέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών. Αναλυτικά, η ίδια περιγράφει: *«Είχα και δύο τρεις περιπτώσεις καθηγητών που χαρακτηριστικότερα ήταν ρατσιστές και θυμάμαι πάντα να τους αντιμετωπίζω με αντιδραστικότητα και να μου προκαλεί μία απέχθεια η συμπεριφορά τους. Μάλιστα, να σου πω χαρακτηριστικά ότι όταν ήμουν δευτέρα γυμνασίου είχαμε μία φιλόλογο, η οποία σχολίαζε στην τάξη, κορόιδευε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες από άλλο σχολείο, το οποίο το είχαμε στο δημοτικό και θυμάμαι χαρακτηριστικά να της λέω ότι: «Αυτό που κάνετε είναι αντιπαιδαγωγικό και είναι ντροπή να είστε εκπαιδευτικός και να μας λέτε αυτά τα πράγματα», με αποτέλεσμα να μου κατεβάσει δύο βαθμούς στο επόμενο τετράμηνο...Και είχαμε και στο Λύκειο μία καθηγήτρια αγγλικών, η οποία θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι την προηγούμενη χρονιά,*

δεν ήμουν μπροστά όμως, είχε πει σε μαθητή που συμμετείχε στην κατάληψη: «Άντε μωρέ, καθόμαστε και ασχολούμαστε με τον Αλβανό».

Στο ίδιο πλαίσιο, υπογραμμίζει και κατακρίνει τον βαθιά ριζωμένο ρατσισμό που παρατηρείται στην χώρα, περιγράφοντας συγκεκριμένα την εμπειρία που είχε η ίδια ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός στην περιοχή των Χανίων. Η ίδια κάνει λόγο για διακρίσεις σε σχέση με το φύλο και την εθνότητα, περιγράφοντας: *«Θυμάμαι να γράφουν στα ενοικιαστήρια: «Απαγορεύονται τα κατοικίδια και οι αλλοδαποί» παντού, σε όλες τις εφημερίδες... Υπήρχε πολύ έντονα αυτό και υπήρχε έντονα και μία διάκριση σχετικά με την θέση της γυναίκας, νομίζω, στην περιοχή ευρύτερα... πραγματικά ήταν και ένας από τους λόγους που ήθελα και να φύγω και από τα Χανιά, υπήρχε πολύς κόσμος πολύ ρατσιστής».*

Καταληκτικά, σε μία πρώτη κιάλας προσέγγιση, για την Ευγενία η διαφορετικότητα είναι φυσιολογική σε μία κοινωνία, χωρίς να σημαίνει πως οτιδήποτε διαφορετικό βρίσκεται σε κατώτερη θέση. Αναμενόμενη, λοιπόν, είναι και η στάση της απέναντι σε ρατσιστικές συμπεριφορές και διακρίσεις βάσει οποιωνδήποτε χαρακτηριστικών, σωματικών ή εθνοτικών, σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής πραγματικότητας από όποιον ή όποια και αν προέρχονται και για οποιουσδήποτε λόγους. Για αυτό δεν φοβάται να εκφέρει την άποψή της, προκειμένου να προασπιστεί τα δικαιώματα της ίδιας και των γύρω της, ιδιαίτερα όταν βλέπει άδικες και ρατσιστικές συμπεριφορές. Την ίδια κατεύθυνση ακλουθεί και στη διδασκαλία της, όπου θα φροντίσει για την προστασία των μαθητών της άσχετα με το υπόβαθρό τους.

B. Διαπολιτισμικές εμπειρίες

Τις στάσεις της Ευγενίας απέναντι στο «διαφορετικό» θεωρείται ότι επηρέασαν συγκεκριμένες εμπειρίες, που είτε αφορούσαν συναναστροφή ή αλληλεπίδραση με άτομα από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα είτε γεγονότα που η ίδια έζησε και επηρέασαν τις αντιλήψεις της. Η Ευγενία, γεννημένη τη δεκαετία του 1990, μία περίοδο ιδιαίτερα καθοριστική για το μεταναστευτικό φαινόμενο στην Ελλάδα, κατά την οποία παρατηρήθηκε μία γενικευμένη επιστροφή ομογενών Ελλήνων και εισροή Αλβανών μεταναστών, γίνεται φανερό μία γενικότερη πολιτισμική ποικιλομορφία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έτσι, η ίδια είχε εμπειρίες με άτομα διαφορετικών εθνοπολιτισμικών υποβάθρων ήδη από πολύ μικρή ηλικία και καθόλη τη διάρκεια της πορείας της μέχρι και ενήλικη. Στις αναμνήσεις από την περίοδο φοίτησης στο σχολείο αναφέρει τη συναναστροφή της με άτομα από

την Αλβανία. Αυτό αποδεικνύεται από το εξής χωρίο της συνέντευξης: *«Στο σχολείο, στα Γιάννενα, είχαμε πολλά παιδιά από την Αλβανία και από άλλες χώρες...Εγώ, θυμάμαι να κάθομαι και μαζί τους».*

Στη συνέχεια, αντίστοιχες εμπειρίες συναναστροφής είχε και ως φοιτήτρια, μία περίοδο κατά την οποία: *«Στη Θεσσαλονίκη... έφυγα για ένα εξάμηνο, είχα πάει στην Αυστρία με ένα πρόγραμμα Erasmus. Εκεί ήταν μία πάρα πολύ ωραία εμπειρία, μπορώ να πω, σε γενικές γραμμές. Είδα διαφορετικά πράγματα, συναναστράφηκα με άλλους ανθρώπους».*

Στη συνέχεια, ως εκπαιδευτικός αναφέρει τη συνεργασία της με μαθητές από διαφορετικά ενθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα και ιδιαίτερα μνημονεύει την εμπειρία διδασκαλίας σε έναν μαθητή Ρομά, με τον οποίο καλλιέργησε μία πολύ καλή σχέση. Σε σχετική ερώτηση η ίδια απάντησε: *«Αντιμετώπισα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και έχω πολύ θετικές εμπειρίες για τις σχέσεις που ανέπτυξα μαζί τους. Μάλιστα, είχα ένα παιδάκι, δεν ήταν μαθητής δικός μου, ήμουν παράλληλη στήριξη τότε στα Χανιά περίπου τρίτη χρόνια, ο οποίος ήταν ο Ρομά. Αυτό το παιδάκι θυμάμαι πάντα να μην ασχολείται με τα μαθήματα...προσπαθούσα να τον βάλω σε ομάδα με τον μαθητή που είχα εγώ ήμουν, που ήμουν παράλληλη στήριξη σε αυτόν, και με κάποια άλλα παιδάκια που είχαν δυσκολίες τον είδα και να μπορεί να ανταπεξέλθει στο γνωστικό αντικείμενο και ένιωθα και από αυτό το παιδί μία ανταπόκριση. Δηλαδή, θυμάμαι να φεύγω από το σχολείο και κάθε μέρα να έρχεται στα κάγκελα και να μου λέει: «Γεια σας...δείχνει μία εκτίμηση και μία αμοιβαία σχέση σεβασμού και συμπάθεια».*

Η Ευγενία φαίνεται συνειδητοποιημένη ως προς τις ρεαλιστικές κοινωνικές και σχολικές συνθήκες, αποδεχόμενη την πολιτισμική ποικιλομορφία που παρατηρείται. Η συναναστροφή της με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου ως μαθήτρια, φοιτήτρια και εκπαιδευτικός θεωρείται ότι συνέβαλαν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα της και κρίνονται καθοριστικές για τις στάσεις και αντιλήψεις της ίδιας για τη διαφορετικότητα και την εκπαιδευτική διαχείρισή της.

Γ. Επιρροές

Οι σημαντικότερες επιρροές που φαίνεται να έχει δεχτεί η Ευγενία προέρχονται κυρίως από το οικογενειακό της περιβάλλον και από ανθρώπους που συναναστράφηκε, κυρίως σε σχολικό πλαίσιο, οι οποίοι επηρέασαν τις αντιλήψεις της

και την πορεία της γενικότερα. Συγκεκριμένα, η οικογένεια αποτέλεσε καθοριστική επιρροή, αρχικά, λόγω καταβολών. Η μητέρα της συνεντευξιαζόμενης, παρότι Ελληνίδα μεγάλωσε στην Ρωσία, όπου και έμαθε τη γλώσσα άπταιστα. Επιστρέφοντας, βέβαια, στην Ελλάδα αναγκάστηκε να καταπιέσει αυτή τη δεξιότητα εξαιτίας της ρατσιστικής αντιμετώπισης που δέχτηκε και για αυτό στην προσπάθειά της να προστατέψει τα παιδιά της από ενδεχόμενες διακρίσεις, δεν τους έμαθε ποτέ τη γλώσσα. Παράλληλα, η αφηγήτρια αναφέρει πως η ίδια και η αδερφή της δεν βαφτίστηκαν, γεγονός που λειτούργησε ως αιτία πολλές φορές να αντιμετωπιστούν διαφορετικά από μέλη του ευρύτερου κοινωνικού περίγυρου. Η ίδια, εξαιτίας αυτών των εμπειριών κατανόησε το φαινόμενο του ρατσισμού από πολύ μικρή ηλικία και το πώς η γνώση μίας ξένης από το κυρίαρχο πρότυπο γλώσσας και ο διαφορετικός θρησκευτικός προσανατολισμός μπορεί να θεωρηθούν επικίνδυνες αποκλείσεις και να αντιμετωπιστούν ρατσιστικά. Αυτές οι εμπειρίες που είχε από το στενό οικογενειακό περιβάλλον θεωρούνται καθοριστικές και εμπλουτίζουν τις πληροφορίες για τη συνεντευξιαζόμενη, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στην ερμηνεία των στάσεων και αντιλήψεών της. Η ίδια, σχετικά με το θέμα αυτό περιγράφει: *«Οι γονείς της (μητέρα μου) ήταν πολιτικοί πρόσφυγες και ουσιαστικά η μητρική της γλώσσα είναι τα ρώσικα, όταν ήρθε στην Ελλάδα δεκατεσσάρων χρονών, δεν πέρασε πολύ καλά. Επειδή, είχε προφορά την αντιμετώπιζαν ως ξένη και ας ήταν ελληνίδα. Και αυτός ήταν ο λόγος...που δεν έμαθε ρώσικα ούτε σε μένα, ούτε στην αδερφή μου, παρόλο που τα μιλάει σαν μητρική της γλώσσα, για να μην μας κοροϊδεύουν στο σχολείο. Δηλαδή, νομίζω ότι κάποια τέτοια πράγματα θέλοντας και μη σε διαμορφώνουν. Όταν βλέπεις ότι ακόμα και το να μιλάς μία ξένη γλώσσα σε στιγματίζει είναι κάτι που είτε θα το πάρεις προσωπικά και θα σε πάρει από κάτω είτε θα καταλάβεις ότι αυτό το πράγμα είναι άδικο και δεν πρέπει να γίνεται, ούτε να το κάνεις εσύ σε κάποιον άλλον».*

Αντίστοιχα, για το γεγονός πως η ίδια, όπως και η αδερφή της δεν βαφτίστηκαν, μετά από άρνηση του ιερέα αρνήθηκε, καθώς οι γονείς τους είχαν παντρευτεί με πολιτικό γάμο, περιγράφει πως: *«Θυμάμαι κάποιες φορές στη γειτονιά να νιώθω ότι με αντιμετωπίζουν διαφορετικά. Ωστόσο, στο σχολείο δεν είχα ποτέ τέτοια προβλήματα, γιατί θεωρείται τόσο δεδομένο στην Ελλάδα ότι όλοι είμαστε χριστιανοί ορθόδοξοι που εμένα στο σχολείο με είχαν δηλώσει κανονικά ως χριστιανή ορθόδοξη, οπότε δεν αντιμετώπισα ποτέ κανέναν πρόβλημα εκεί».*

Επίσης, η οικογένειά της επηρέασε τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στο «διαφορετικό», συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού. Γενικά, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις που γίνονται φανερές κατά τη διάρκεια της συνέντευξης θεωρούνται καθοριστικές της παιδείας που έλαβε η συνεντευξιζόμενη από την οικογένειά της. Μάλιστα, ίδια η αναφέρει χαρακτηριστικά πως οι γονείς της της υπενθύμιζαν τη σημασία του σεβασμού και της εκτίμησης των γύρω της, ενώ παράλληλα τη συμβούλευαν να μιλά όταν βλέπει την αδικία και ποτέ δεν της απαγόρευσαν να κάνει παρέα με άτομα από άλλη χώρα ή με κάποιας μορφής αναπηρία ή διαφορετικότητα, συμβουλές και συμπεριφορές που η ίδια λάμβανε ως δεδομένη μεγαλώνοντας και ενστερνίστηκε ως βασικές αρχές στη ζωή, διαμορφώνοντας τον χαρακτήρα της. Με τα δικά της λόγια: *«Θυμάμαι πάντα τους γονείς μου να μου λένε να σέβομαι τους ανθρώπους γύρω μου και νομίζω ότι αυτό ήταν κάτι που με επηρέασε σε όλη την πορεία της ζωής μου...Μου έδωσαν τις βάσεις για να αντιμετωπίζω κάποια πράγματα ανοιχτόμυαλα...Θυμάμαι, δηλαδή, τα παιδάκια, κάποια από το σχολείο τα κορόιδευαν και η μαμά μου μου έλεγε: «Να μιλάς», μου έλεγε: «Όταν έχεις δίκιο μην ντρέπεσαι να μιλήσεις». Νομίζω ότι αυτό είναι κάτι που το κρατάω μέχρι και σήμερα... Περισσότερο δεν είναι αυτά που σου λένε οι γονείς σου, είναι οι στάσεις που έχουν. Δηλαδή, το πώς φέρονται πραγματικά απέναντι στο διαφορετικό...Καλλιεργείται πράγματι με τις πράξεις τους...Ποτέ δεν αισθάνθηκα, όχι μόνο ότι πρέπει να προστατεύσω τα παιδιά, με την έννοια ότι είμαι εγώ ανώτερη και πρέπει να τα βοηθήσω, αλλά το αντιμετωπίζα ως κάτι φυσιολογικό, κάτι που συμβαίνει. Και αυτό νομίζω είναι που με βοήθησε να έχω αυτή την στάση. Είναι κάτι που συμβαίνει αυτό».*

Από την άλλη, μία καθοριστική επιρροή ήταν εκείνη ενός δασκάλου της στο δημοτικό. Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που παρουσίαζαν ρατσιστικές συμπεριφορές, θετικό πρότυπο για την Ευγενία αποτέλεσε ο δάσκαλός της αυτός, για τον οποίο θυμάται ιδιαίτερα ότι ενδιαφερόταν για τους μαθητές του και φαίνεται να την επηρέασε στο μεράκι και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Συγκεκριμένα περιγράφει: *«Είχα στην έκτη δημοτικού έναν δάσκαλο πάρα πολύ καλό, ο οποίος φαινόταν ότι ενδιαφερόταν για μας, μας έκανε διάφορα πράγματα, χρησιμοποιούσε διαφορετικές μεθόδους, έπαιρνε προτζέκτορα στην τάξη, κάναμε θεατρικό παιχνίδι, κάναμε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που πραγματικά ήταν ένα πρόγραμμα που μου έχουν μείνει πληροφορίες μέχρι και τώρα, επειδή, ακριβώς, τις*

βίωσα...Αυτός ο δάσκαλος με επηρέασε...στο μεράκι για τη δουλειά...Αντίστοιχα, οι άλλοι δάσκαλοι που είχα στο γυμνάσιο...δε θέλω να γίνω σαν αυτούς».

Καταληκτικά, οι επιρροές που δέχτηκε από τα πρόσωπα αυτά φαίνεται ότι επηρέασαν τις αντιλήψεις της και τη γενικότερη διαμόρφωση του χαρακτήρα της.

Δ. Εκπαίδευση στη διαπολιτισμική παιδαγωγική και προετοιμασία για τη διδασκαλία

Σχετικά με την προετοιμασία στις βασικές σπουδές για την ανταπόκριση της Ευγενίας σε διαπολιτισμικές σχολικές συνθήκες, δεν είναι καθόλου υπερβολή να ειπωθεί πως αντίστοιχα μαθήματα ήταν απόντα. Η ίδια, βέβαια, στην προσπάθειά της να θυμηθεί κάνει λόγο για ένα, ίσως, μάθημα, σε διάστημα τεσσάρων χρόνων, αναφέροντας χαρακτηριστικά: *«Οι βασικές μου σπουδές δεν είχαν (μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική παιδαγωγική)...Ίσως να ήταν ένα που να ήταν επιλογής».*

Η ίδια, βέβαια, πραγματοποίησε πρακτική άσκηση σε Ειδικό Σχολείο, στο οποίο δεν αρνείται την ύπαρξη διαφορετικών εθνοπολιτισμικών στοιχείων, εστιάζοντας μόνο στις μορφές αναπηρίας που διαφαίνονται σε ένα τέτοιο, αλλά υποστηρίζει ότι σε αυτό δεν λαμβάνονται υπόψη τα διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα των μαθητών, όχι εξαιτίας διακρίσεων βάσει πολιτισμικού υποβάθρου, αλλά γιατί προτεραιότητα έχει η αντιμετώπιση των διάφορων αναπηριών ή ειδικών αναγκών Αναφέρει πως: *«Εγώ έκανα την πρακτική μου σε Ειδικό Σχολείο. Να σου πω την αλήθεια είχαμε ξένα παιδιά, αλλά στο συγκεκριμένο πλαίσιο δεν είχε καμία διαφορά...Ουσιαστικά, επειδή όλα τα παιδιά στο ειδικό σχολείο που ήμουν είχαν σοβαρές δυσκολίες δεν υπήρχαν εκεί, τουλάχιστον στα παιδιά μεταξύ τους, φαινόμενα ρατσισμού ή προσβολές ή οτιδήποτε... Θυμάμαι άσχημους τρόπους συμπεριφοράς, αλλά όχι σε σχέση με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών».*

Από την άλλη, βέβαια, θεωρεί ότι παρότι δεν υπήρχε ένα αυτόνομο μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις βασικές σπουδές, η ίδια συνδέοντας τους δύο διαφορετικούς, αλλά συνδεδεμένους εκπαιδευτικούς κλάδους μεταξύ τους, τη διαπολιτισμική με την ειδική παιδαγωγική, αναφέρει πως: *«Δεν υπήρχε σαφώς κάτι που μας προετοιμάζει για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά οι βασικές αρχές που μαθαίναμε για τη διαπολιτισμική και για την ειδική αγωγή γενικότερα νομίζω ότι είναι πατήματα. Δηλαδή, δεν θέλω να υποβαθμίσω τον ρόλο της σχολής. Νομίζω ότι μας έδωσαν πολλά μαθήματα για το πώς να αντιμετωπίζουμε οτιδήποτε είναι διαφορετικό».*

Έπειτα, μετά το πέρας των βασικών σπουδών έλαβε κάποια καλύτερη επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική στα πλαίσια της παιδαγωγικής επάρκειας και του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών που παρακολουθεί τον τελευταίο χρόνο. Για αυτά η συνεντευξιαζόμενη είχε περισσότερες προσδοκίες, αναφέροντας πως: *«Δεν μπορώ να πω ότι μου προσέφεραν πάρα πολλά πράγματα σε σχέση με την γνώση που θα ήθελα να αποκομίσω»*. Από την άλλη, αναφέρει τα εφόδια που απέκτησε για τη διδασκαλία σε εθνοπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, τα οποία ήταν σημαντικά και της πρόσφεραν διεξόδου. Χαρακτηριστικά λέει: *«Νομίζω ότι με βοήθησαν σε πρακτικούς τρόπους, στο πώς μπορείς να φέρεις τα παιδιά πιο κοντά, ίσως να χρησιμοποιήσεις δημιουργικά παιχνίδια γνωριμίας. Ουσιαστικά να κάνεις κάποιες δραματοποιήσεις, κάποια σκέτς, που σε μικρά παιδιά είναι πιο εφικτά να γίνουν και στην πρωτοβάθμια, που είμαι εγώ, είναι πιο εφικτά. Ναι, σε γενικές γραμμές νομίζω ότι και τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από αυτά τα προγράμματα. Νομίζω, ναι, ότι σε γενικές γραμμές με βοήθησαν»*.

Παρόλα αυτά, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η Ευγενία θεωρεί ότι παρότι οι βασικές σπουδές της παρουσίαζαν μία έλλειψη σε γνώσεις αναφορικά με την διαπολιτισμική παιδαγωγική, οι εμπειρίες της και τα βιώματά της τη βοήθησαν περισσότερο προκειμένου να ανταποκριθεί καταλληλότερα σε συνθήκες σχολικής διαπολιτισμικής ανομοιογένειας. Χαρακτηριστικά, αναφέρει: *«Νομίζω ότι κατά κάποιο τρόπο ήμουν έτοιμη, αλλά όχι από το πρόγραμμα σπουδών»* και συμπληρώνει: *«Νομίζω ότι πραγματικά εμπειρία απέκτησα όταν πήγα στα σχολεία, που δεν υπάρχει σχολείο που να μην έχει παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Εκεί, πραγματικά, θέλοντας και μη, θα πρέπει να αντιμετωπίσεις αυτές τις καταστάσεις και να τις αντιμετωπίσεις με σεβασμό και αν έχεις ελλείμματα στις γνώσεις να βρεις ένα τρόπο να τα εξαλείψεις ουσιαστικά αυτά τα ελλείμματα και να μην έχεις πρόβλημα στη δουλειά σου»*.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι στην προκειμένη περίπτωση υπήρχε εξαρχής μία έλλειψη παροχής γνώσεων συγκεκριμένα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι οποίες εμπλουτίστηκαν στη συνέχεια, αλλά όχι επαρκώς, με την παρακολούθηση περαιτέρω προγραμμάτων κατάρτισης. Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το γεγονός πως η συνεντευξιαζόμενη αναγνωρίζει την σύνδεση της διαπολιτισμικής με την ειδική παιδαγωγική, όπου ακολουθούνται οι ίδιες αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης,

ενώ ιδιαίτερη βαρύτητα δίνει στις προσωπικές της εμπειρίες οι οποίες επηρέασαν την διαπολιτισμική της ετοιμότητα.

Ε. Πρακτικές σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον

Η Ευγενία υποστηρίζει ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν έναν ειλικρινή σεβασμό απέναντι στους συνανθρώπους τους, ο οποίος, όπως είπαμε και προηγουμένως, έχει τη μορφή της αλληλεγγύης και όχι της φιλανθρωπίας. Για αυτό, προσπαθεί να αντιμετωπίσει τις ρατσιστικές συμπεριφορές ανάμεσα στους μαθητές της, χρησιμοποιώντας τον διάλογο, προκειμένου να καλλιεργήσει ενσυναίσθηση. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Ο μαθητής που είχα εγώ, επειδή ακριβώς είχε κατάθλιψη, είχε κάποιες συμπεριφορές μειωτικές προς τους άλλους, προφανώς από δικές του ανασφάλειες... Με αποτέλεσμα να συμπεριφέρεται στο άλλο το παιδάκι, το Ρομά, πολλές φορές πολύ προσβλητικά... Μίλησα και στο ένα το παιδί... σε αυτό που δέχτηκε την επίθεση και προσπάθησα να του εξηγήσω ότι αυτά τα πράγματα τα λένε για να μας προσβάλλουν, παρόλα αυτά η αξία η δική μας δεν αλλάζει... και φυσικά μίλησα και στο παιδί που έκανε την επίθεση και προσπάθησα να του εξηγήσω πώς ένιωσε το παιδί που βρέθηκε σε αυτή τη θέση. Πάντα, δηλαδή, προσπαθώ να βάλω το παιδί που κάνει την ρατσιστική επίθεση στη θέση του παιδιού που την δέχεται, γιατί μερικές φορές δεν το καταλαβαίνουν, θεωρώ, τα παιδιά πόσο σκληρά μπορούν να γίνουν».*

Στο ίδιο πλαίσιο, προτείνει δραστηριότητες δραματοποίησης και προσομοίωσης, αλλά επιμένει στη συζήτηση σε μία προσπάθεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας, η οποία πρέπει να πραγματοποιείται συνεχώς: Χαρακτηριστικά λέει: *«Νομίζω σου είπα κάποια πράγματα και για την δραματοποίηση πριν και για ίσως κάποια παιχνίδια προσομοίωσης και τα λοιπά. Αλλά νομίζω ότι η ουσιαστική συζήτηση... Να τους βάζεις σε πραγματικές καταστάσεις, να εκφράζουν την γνώμη τους, να έρθουν αντιμέτωποι με την ολομέλεια της τάξης, όπου ο καθένας εκφράζει την δική του άποψη και να σέβεται την κάθε άποψη που ακούγεται, προσπαθώντας παράλληλα να προωθήσεις τις αξίες του σεβασμού. Νομίζω ότι αυτή η πρακτική είναι και η πιο ουσιαστική. Δηλαδή, η καθημερινή σχολική πράξη».*

Έπειτα, αναφέρεται στον ρόλο ενός εκπαιδευτικού και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτόν, υποστηρίζοντας πως η ίδια προσπαθεί να αποτελέσει πρότυπο για τους μαθητές της. Συγκεκριμένα, αναφέρει: *«Αυτό που προσπαθώ να περάσω εγώ στα παιδιά και προσπαθώ να στέκομαι και εγώ με αυτόν τον τρόπο είναι ο σεβασμός με την έννοια της αλληλεγγύης... Δεν μπορεί να εδραιωθεί μία σχέση σεβασμού ενός*

παιδιού απέναντι σε ένα παιδί με άλλο πολιτισμικό περιβάλλον αν εμείς οι ίδιοι δεν μαθαίνουμε με τη στάση μας τα παιδιά να σέβονται πράγματι αυτόν που έχουν απέναντί τους». Στην ίδια κατεύθυνση, υποστηρίζει πως ο τρόπος συμπεριφοράς και οι αντιλήψεις ενός εκπαιδευτικού μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τους μαθητές και να συμβάλλουν στην καλλιέργεια θετικών στάσεων, ενώ παράλληλα υποστηρίζει ότι πρέπει η διδασκαλία να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών. Αναλυτικότερα, σχετικά με τις ευθύνες των εκπαιδευτικών η Ευγενία, υποστηρίζει πως: «Και όταν γνωρίζουμε ότι προέρχονται από ένα άλλο πολιτισμικό περιβάλλον να έχουμε κατά νου ποιες είναι αυτές οι πολιτισμικές διαφορές που πρέπει αν λάβουμε υπόψη, όχι για να διαχωρίζουμε τα παιδιά, αλλά για να έρθουμε εμείς πιο κοντά σε αυτά, σε αυτό το πλαίσιο και να προσαρμόσουμε την γλώσσα μας είτε την διδασκαλία που θα κάνουμε. Να προσαρμόσουμε, δηλαδή, αυτά που θέλουμε να περάσουμε στο παιδί μέσα από τον δικό του τρόπο που βλέπει τα πράγματα».

Άλλες πρακτικές, τις οποίες η ίδια προτείνει, σχετίζονται με την προσπάθεια αλληλεπίδρασης των διαφορετικών πολιτισμών, προκειμένου να γίνει κατανοητό στους μαθητές πως οι άνθρωποι που παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από τους ίδιους είναι εξίσου ισότιμοι. Με δικά της λόγια: «Υπάρχουν διάφορα πράγματα που μπορούμε να κάνουμε. Να κάνουμε παιχνίδια με τις γλώσσες. Δηλαδή, αν έχουμε πραγματικά παιδιά από διαφορετικές χώρες είναι πάρα πολύ ενδιαφέρον να προσπαθήσουμε να ανταλλάξουμε γνώσεις για το πως λέγονται λέξεις σε άλλες γλώσσες. Δηλαδή, να βρούμε ουσιαστικά τις κοινές συνισταμένες που έχουμε με τα άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα...Δηλαδή, να βρούμε κοινούς διαύλους επικοινωνίας στη σχολική ζωή που να φέρνουν τα παιδιά πιο κοντά. Ή για παράδειγμα, αν ένα παιδί είναι από μία άλλη περιοχή της Ελλάδας, δεν λέω απαραίτητα να είναι από άλλη χώρα, αλήθεια αυτό έχει γίνει βέβαια, να μας φέρει έθιμα και τους τρόπους ζωής της συγκεκριμένης περιοχής».

Συμπληρωματικά, ένα παράδειγμα παιδαγωγικής πρακτικής που εφάρμοσε πρόσφατα στον κλάδο που ειδικεύεται, αφορά την εκμάθηση της γραφής Braille, προκειμένου οι μαθητές να γνωρίσουν τον κόσμο του τυφλού μαθητή και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση. Το παράδειγμα αυτό παρατίθεται από την συνεντευξιαζόμενη προκειμένου να επεξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μπορούν μέσα από δραστηριότητες να γνωριστούν και να αλληλεπιδράσουν. Συγκεκριμένα, περιγράφει:

«Για παράδειγμα, δεν αφορά διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον αυτό, αλλά έχει να κάνει με την διαφορετικότητα, τώρα που έχω ένα παιδί, που όπως σου είπα πριν, είναι τυφλός, προσπαθούμε με την δασκάλα της τάξης, με την οποία συνεργαζόμαστε πάρα πολύ καλά, να μάθουμε και στα υπόλοιπα παιδιά την γραφή Braille, για να μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους».

ΣΤ. Άλλα θέματα

Στην ενότητα αυτή αναφέρονται κυρίως οι αξιολογικές κρίσεις στις οποίες προβαίνει η Ευγενία, οι οποίες αφορούν κυρίως την άποψή της για τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και τη στάση πολλών εκπαιδευτικών απέναντι στο «διαφορετικό». Αρχικά, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν την ετοιμότητα να διδάξουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον αφήνοντας να εννοηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι, αρχικά, να αποδεχτούν την διαφορετικότητα, προκειμένου στη συνέχεια να βρουν τρόπους να τη διαχειριστούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, δίνοντας μάλιστα χαρακτηριστικό παράδειγμα εκπαιδευτικών οι οποίοι λειτουργούν με προκαταλήψεις. Η ίδια, μάλιστα, δηλώνει: *«Όταν οι αντιλήψεις σου απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα είναι ότι δεν είναι κάτι το οποίο πρέπει να το φοβάμαι, τότε θα ψάξεις τρόπους να εμπλουτίσεις τις γνώσεις σου για να ανταπεξέλθεις σε αυτό το περιβάλλον. Δεν θεωρώ, όμως, ότι είναι όλοι έτοιμοι να το κάνουν ούτε ότι έχουν τη διάθεση να το κάνουν... Υπάρχουν, δηλαδή, πολλοί άνθρωποι που διατυμπανίζουν θεωρητικά ότι να σέβεται τα παιδιά, σου κάνουν κηρύγματα για το πόσο πρέπει να σεβόμαστε και στην πράξη αυτοί οι ίδιοι δάσκαλοι δεν σέβονται τους μαθητές τους... Αυτό έχει να κάνει και με κάποια πειράγματα που μπορεί ίσως να κάνει ένας δάσκαλος για ένα παιδί και κάποια χαρακτηριστικά του».*

Στη συνέχεια, η αφηγήτρια προτείνοντας λύσεις για την καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, χωρίς να υποβιβάζει τη συμβολή της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και περαιτέρω κατάρτισης στην διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, θέτει αρχικά ως βασική προϋπόθεση της αποτελεσματικής ανταπόκρισης ενός εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, τις θετικές στάσεις απέναντι στο «διαφορετικό» και στην αλληλεπίδραση με αυτό. Χαρακτηριστικά, υποστηρίζει: *«Δεν θεωρώ ότι οι επιμορφώσεις θα βοηθήσουν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς να είναι έτοιμοι. Ίσως να βοηθήσουν σε ένα βαθμό, αλλά νομίζω ότι το πρόβλημα δεν υπάρχει μόνο στη σχολική κοινότητα, είναι συνολικότερο στην κοινωνία το πώς δεχόμαστε την*

διαφορετικότητα...Για να αντιμετωπίσεις κάτι τέτοιο, να σταθείς στην πράξη σωστά απέναντι σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, αυτό που είναι βασικό είναι να έχεις ειλικρινή σεβασμό προς τον άνθρωπο και γνώση. Με πρώτο, όμως, τον ειλικρινή σεβασμό. Νομίζω ότι αν δεν το έχεις αυτό, όση γνώση και να έχεις δεν μπορείς να την ερμηνεύσεις στην ουσία της. Αν, όντως, εσύ δεν σέβεσαι τον άνθρωπο, θεωρώ ότι θα είναι υποκριτικό και σε κάποιο βαθμό θα φανεί αυτό...Νομίζω ότι είναι κάτι που για να επιτευχθεί θέλει πολλή δουλειά ακόμη».

Επιπλέον, όσον αφορά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών η Ευγενία με τη σειρά της τονίζει τη σημασία της πρακτικής άσκησης και εφαρμογής των γνώσεων σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική. Πιο εμπειριστατωμένη, η ίδια αναφέρει: *«Σίγουρα θα έπρεπε να γίνονται περισσότερα μαθήματα, τα οποία να δίνουν, βέβαια, τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής, αλλά, για να βοηθήσουν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να δίνονται και πρακτικά παραδείγματα. Πρακτικά παραδείγματα ακόμα και για το πιο απλό, δηλαδή το πώς θα μιλήσω σε κάποιον μαθητή από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον... Δηλαδή, νομίζω ότι θέλει περισσότερο βιωματική προσέγγιση κάτι τέτοιο».*

Καταληκτικά, η Ευγενία για την διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, θεωρεί σημαντική την εκπαίδευση, από την άλλη όμως, αποδίδει και ευθύνες στον κάθε άνθρωπο, θεωρώντας πως πρέπει ο καθένας να είναι υπεύθυνος για τη συμπεριφορά που εξωτερικεύει και τις στάσεις που υιοθετεί, να αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του και να μην εφησυχάζεται μόνο σε όσα του παρέχονται, αλλά να προσπαθεί και μόνος του να εμπλουτίσει τις γνώσεις του. Τέλος, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνει στην πρακτική εξοικείωση των εκπαιδευτικών για την διαχείριση της ετερότητας στην σχολική αίθουσα.

7.1.4. Παρουσίαση και ανάλυση 4^{ης} συνέντευξης

Έκθεση τεκμηρίωσης της συνέντευξης

Η Ελευθερία είναι εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχει δουλέψει σε σχολείο μία φορά, αναλαμβάνοντας τάξη υποδοχής. Ακριβώς για την εμπειρία της αυτή επιλέχθηκε ως συμμετέχουσα στην έρευνα. Με την Ελευθερία καταγόμαστε από την ίδια περιοχή και παρότι δεν διατηρούμε στενές φιλικές σχέσεις, γνωριζόμαστε φυσιογνωμικά και ονομαστικά. Η αρχική προσέγγιση έγινε από πλευράς μου, καθώς γνώριζα ότι η ίδια είχε τελειώσει παιδαγωγική σχολή και ότι εργάστηκε ως

αναπληρώτρια εκπαιδευτικός και συγκεκριμένα είχε αναλάβει τάξη υποδοχής. Έτσι, επικοινωνήσα μαζί της και τη ρώτησα αν θα ήθελε να λάβει μέρος στην έρευνα, εξηγώντας της τη διαδικασία και τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας. Η ίδια δεν είχε κανέναν φανερό ενδιασμό για τη συμμετοχή της στην διαδικασία και μάλιστα, αφού συμφώνησε γνωρίζοντας ότι θα χρειαστεί να μοιραστεί προσωπικές εμπειρίες της, ήταν πολύ πρόθυμη να βοηθήσει στη διαδικασία. Αυτή ακριβώς η επιθυμία παροχής βοήθειας φάνηκε να είναι και το κίνητρό της για να συμμετάσχει στην διαδικασία της συνέντευξης. Επίσης, σε αυτή την πρώτη προσέγγιση της στάλθηκε και το εργαλείο της συνέντευξης με τις ερωτήσεις, για τις οποίες δεν εκδήλωσε κάποια δυσαρέσκεια. Όσον αφορά την συνάντηση, αυτή πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά, ώρα και μέρα που βόλευε τη συνεντευξιζόμενη. Μάλιστα, πριν την έναρξη της συνέντευξης για περίπου μία ώρα μιλάγαμε για γενικά θέματα και με αυτό τον τρόπο δημιουργήθηκε ένα πιο άνετο κλίμα που βοήθησε ιδιαίτερα την ερευνητική διαδικασία στην συνέχεια. Δεν σημειώθηκαν ιδιαίτερα προσκόμματα, με εξαίρεση τις διακοπές στη διαδικτυακή σύνδεση, εξαιτίας των άσχημων καιρικών συνθηκών στην περιοχή και της φτωχής διαδικτυακής σύνδεσης, ενώ η διαδικασία δεν διακόπηκε από καμία παρέμβαση από τρίτα πρόσωπα. Η Ευγενία, βρισκόμενη στον οικείο χώρο της ήταν ντυμένη με απλά καθημερινά ρούχα, φανερώνοντας μία γενικά ήρεμη και χαλαρή στάση. Παράλληλα, δεν ήταν καθόλου αμήχανη, χρησιμοποιούσε πολλές χειρονομίες και η στάση του σώματός της, όσο ήταν διακριτή από την οθόνη του υπολογιστή, έδειχνε ότι είχε μία άνεση και μία αυτοπεποίθηση. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δεν σημειώθηκαν στιγμές έντονης συναισθηματικής φόρτισης, με εξαίρεση κάποιες φάσεις κατά την αφήγηση εμπειριών που περιελάμβαναν πρόσωπα σημαντικά για την ίδια. Η ατμόσφαιρα ήταν πολύ φιλική και το ύφος της αφηγήτριας ήταν κυρίως αφηγηματικό και σε κάποιες περιπτώσεις χιουμοριστικό, ενώ πολλές φορές όταν προχωρούσε σε αξιολογικές κρίσεις είχε έναν σαρκασμό. Γενικά, είχε διάθεση να αφηγηθεί και τις περισσότερες εμπειρίες τις περιέγραφε αυθόρμητα, χωρίς κάποια παρέμβαση από εμένα. Στο τέλος, μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης δεν ακολούθησε περαιτέρω συζήτηση, την ευχαρίστησα και αποχαιρετιστήκαμε.

Βιογραφικοί σταθμοί

Η αφηγήτρια διηγήθηκε τα προσωπικά της βιώματα κυρίως με χρονολογική σειρά, στην αρχή, κατά την αφήγηση της προσωπικής της βιοματικής πορείας, χωρίς να

συμπληρώνονται πολλοί βιογραφικοί σταθμοί σε επόμενα στάδια της συνέντευξη. Σε κάποια σημείο η αφηγήτρια αναφέρει κάποια σεμινάρια που παρακολούθησε, αλλά επειδή δεν αναφέρει χρονολογίες, υπήρξε μία εκ των υστέρων επικοινωνία κατά την οποία η ίδια συμπλήρωσε τις χρονολογίες των σεμιναρίων και ανέφερε, επίσης, και το μεταπτυχιακό πρόγραμμα που παρακολουθεί τον τελευταίο χρόνο. Με τη σειρά, λοιπόν, προκύπτουν οι εξής βιογραφικοί σταθμοί:

- ✓ Το 1993 η Ελευθερία γεννήθηκε στο Ντίσελντορφ της Γερμανίας, όπου οι γονείς της ζούσαν εκεί για αρκετά χρόνια, η μητέρα τις 25 χρόνια και ο πατέρας της λιγότερα
- ✓ Μετά από λίγα χρόνια μετακόμισε με την οικογένειά της στη Φιλιππιάδα και δεν θυμάται τη ζωή της στη Γερμανία
- ✓ Φοίτησε στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Φιλιππιάδα
- ✓ Το 2011 πέρασε στη σχολή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- ✓ Στο τρίτο και τέταρτο έτος της σχολής αναγκάστηκε να μείνει σε δωμάτιο των φοιτητικών εστιών του Πανεπιστημίου
- ✓ Ολοκλήρωσε τη σχολή τον Σεπτέμβρη του 5^{ου} έτους, το 2015 και επέστρεψε στο πατρικό της σπίτι, στη Φιλιππιάδα
- ✓ Σταδιακά ξεκίνησε τα πρώτα ιδιαίτερα μαθήματα
- ✓ Το 2019 παρακολούθησε σεμινάριο Ειδικής Αγωγής
- ✓ Το 2020 παρακολούθησε τα σεμινάρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Ψυχολογίας
- ✓ Την σχολική χρονιά 2019-2020 και συγκεκριμένα τον Φεβρουάριο του 2020 ανέλαβε ένα τμήμα υποδοχής ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός σε ένα σχολείο της Φιλιππιάδας, καθώς από επιλογή δεν δήλωνε σε μακρινές περιοχές
- ✓ Το 2021 άρχισε να παρακολουθεί μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στο Πανεπιστήμιο Πάφου με θέμα την Εκπαιδευτική Ψυχολογία

A. Στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα

Η Ελευθερία παρουσιάζει μία ευαισθησία απέναντι στα παιδιά, κυρίως, εκείνα που ανήκουν σε πιο ασθενέστερα οικονομικές οικογένειες και δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες. Δίνοντας, ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα προσπαθεί να επεξηγήσει τη θέση της, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι η ευαισθησία της σχετίζεται μόνο με την οικονομική κατάσταση των μαθητών της. Συγκεκριμένα, για την ευαισθησία της και

τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τους μαθητές της, η ίδια περιγράφει: «*Νομίζω, να σου πω την αλήθεια, αυτή την ευαισθητοποίηση την έχω απέναντι στα παιδιά κυρίως και όχι τόσο σε ενήλικες. Δεν ξέρω πώς μπορεί να ακουστεί αυτό, αλλά νομίζω ότι εκεί που πραγματικά θα στενοχωρηθώ πολύ και θα με επηρεάσει πάρα πολύ, μπορεί να μου χαλάσει και όλη μου τη διάθεση, είναι πραγματικά όταν έχει να κάνει με παιδιά. Δεν ξέρω αν είναι η φύση του επαγγέλματος που με προδιαθέτει για όλα αυτά, αλλά πραγματικά όταν έβλεπα ότι ένα παιδάκι είχε μία σβήστρα και ότι ήταν κομμένη και, τι να σου πω, μία σταλιά, δεν μπορούσα να το διανοηθώ, πήγα και πήρα σβήστρα και την έδωσα, πώς να σου πω. Δεν μπορώ αυτό να το διανοηθώ, όχι».*

Επιπλέον, η αφηγήτρια θεωρεί σημαντικό να δηλώσει πως προσπαθεί να μην φανεί ότι μεροληπτεί ως εκπαιδευτικός εις βάρος των μαθητών της. Παρόλα αυτά, στην συνέχεια της τοποθέτησής της η ίδια απαριθμεί λόγους για τους οποίους θα μπορούσε κάποιος να μεροληπτεί, οι οποίοι μπορεί να αφορούν την εξωτερική εμφάνιση ενός παιδιού ή την καταγωγή του από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Από την άλλη, αναφέρει τα ψέματα των μαθητών ως βασικό λόγο για την ίδια που θα δικαιολογούσε τη μεροληπτική της στάση. Τα ψέματα αυτά σχετίζονταν, συγκεκριμένα, με την καταγωγή των μαθητών και τους λόγους μετακίνησής τους από την χώρα καταγωγής και εισδοχής τους στην Ελλάδα. Η ίδια ξεκαθαρίζει ότι προσπάθησε να επαληθεύσει τα λεγόμενα των μαθητών και με αυτό τον τρόπο φαίνεται να δικαιολογεί τη στάση της, καθώς οι μαθητές έλεγαν ψέματα για την εμπόλεμη κατάσταση στην πατρίδα τους. Συγκεκριμένα, η Ελευθερία, μιλώντας για τους μαθητές που ανέλαβε στην τάξη υποδοχής και για την εμπειρία της αυτή εκφράζεται ως εξής: «*Νομίζω ότι γενικότερα η αντιμετώπιση η δική μου απέναντι σε όλα τα παιδιά θέλω να είναι ίση, δίκαιη... Προσπαθώ και προσπάθησα και τότε να μην θεωρηθεί ότι βλέπω μεροληπτικά τα παιδιά αυτά ή ότι έχω κάποια διαφορετική άποψη για εκείνα επειδή, ας πούμε, μπορεί να φοράνε ένα συγκεκριμένο μπουφάν όλη μέρα, μπορεί, ας πούμε, να είναι από εκεί που προέρχονται ή το οτιδήποτε. Εντούτοις να σου πω την αλήθεια υπήρχαν πολλές στιγμές που ένιωθα ότι τα παιδιά έλεγαν αρκετά ψέματα... Μολονότι ότι εγώ προσπαθούσα να μην είμαι μεροληπτική απέναντί τους, μου έλεγαν ψέματα, ας πούμε, για τον λόγο που ήρθαν εδώ, μου έλεγαν ψέματα για την καταγωγή τους, ας πούμε. Τους έλεγα «υπήρχε πόλεμος εκεί;»... Υπήρχαν πολλά παιδιά, λοιπόν, που ενώ προερχόντουσαν από άλλα χωριά εκεί πέρα έλεγαν ψέματα, γιατί το*

έψαξα για αυτό το λέω, ότι «υπήρχε πόλεμος και φύγαμε εμείς», ενώ εντούτοις στο χωριό από το οποίο κατάγονταν δεν υπήρχε πόλεμος».

Συμπληρωματικά, σε επόμενο σημείο της συνέντευξης, η αφηγήτρια δεν αρνείται ότι έχει αδυναμίες ανάμεσα στους μαθητές της, αλλά υποστηρίζει ότι εφόσον όλα τα παιδιά είναι στην ίδια μοίρα θα τα βοηθήσει όλα ανεξαιρέτως, ακόμα και εκείνα που δεν συγκαταλέγονται στα «αγαπημένα» της, γιατί προφανώς αυτό θεωρεί σωστό σε εκπαιδευτικό και ανθρώπινο επίπεδο. Επιπλέον, αναφέρει την παροχή βοήθειας σε συγκεκριμένη μαθήτριά της, παρότι δεν ήταν μία από τις αγαπημένες της, ίσως σε μία προσπάθεια πειθούς, φροντίζοντας να μην αφήσει περιθώρια αμφιβολίας για τη σωστή παιδαγωγική της στάση. Σχετικά, λοιπόν, με το θέμα των διακρίσεων και τη στάση της απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, αναφέρει: *«Πραγματικά προσπαθώ να μην λειτουργώ έτσι (μεροληπτικά). Τώρα, τα παιδιά που είχα, σου ξαναλέω, ήταν όλα μωρέ στην ίδια μοίρα... Υπήρχαν παιδιά που συμπαθούσα πιο πολύ. Δηλαδή, το ένα το παιδάκι, ο Αλάν ήταν πρώτη δημοτικού, ήταν τόσο γλυκό. Τους συμπάθησα πάρα πολύ. Την Καλτρίνα από την άλλη, μολονότι την βοήθησα πάρα πολύ, δεν ήταν αδυναμία μου. Άρα, κάπου μπλέχτηκαν όλα αυτά μαζί, η συμπάθεια, η αμεροληψία ((γέλια)). Σου λέω, προσπαθούσα πραγματικά να μην φαίνομαι ότι κινούμαι φιλικά προς κάποιο παιδί και προσπαθώ γενικά».*

Τέλος, σημαντικό κρίνεται το γεγονός πως συγκρίνει τους μαθητές από την Αλβανία με εκείνους που προέρχονται από χώρες της Ανατολής, ενώ παραδέχεται ότι κάποιες φορές θα σκεφτεί στερεοτυπικά, αλλά σπεύδει να ξεκαθαρίσει ότι προσπαθεί να καταπιέσει τέτοιες σκέψεις και να σταθεί στο ύψος του παιδαγωγικού της ρόλου, περιγράφοντας: Επίσης, όσον αφορά τις αντιλήψεις της η ίδια παραδέχεται: *«Δύσκολα θα ξεχωρίσεις ένα αλβανάκι από ένα ελληνόπουλο πλέον. Όταν, λοιπόν, φέρνεις, τους δίνεις ένα παιδάκι αλλόγλωσσο με διαφορετικές συνήθειες, ήθη, έθιμα είναι πολύ πιο έντονη η διαφορά... Αρχικά, πρέπει να το αποδεχτείς εσύ... Δεν σου λέω ότι πολλές φορές δεν σκέφτομαι, δεν κάνω και εγώ μία σκέψη τέτοια, προς θεού, αλλά όχι τόσο έντονα. Δεν θα μπω σε μία τάξη και θα πω «έλα μωρέ τώρα, η αλβανίδα», δεν θα το πω, δε θα το πω, θα το διαχειριστώ διαφορετικά, θα το μαζέψω το στόμα μου... τακτ. ((γέλια)) Κατάλαβες; Κάπως έτσι».*

B. Διαπολιτισμικές εμπειρίες

Μεγαλώνοντας η αφηγήτρια είχε εμπειρίες συναναστροφής με παιδιά της ηλικίας της από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, τόσο στο παιχνίδι στην γειτονιά ως

φίλοι όσο και στο σχολείο ως συμμαθητές. Η Ελευθερία ξεκινάει την περιγραφή της με την πρόταση «να σημειωθεί» σα να θέλει να καταστήσει κατανοητό ότι η ίδια είχε επαφές με αλλοεθνή παιδιά, ώστε να μην παρεξηγηθεί, δίνοντας γλαφυρές λεπτομέρειες για τα παιχνίδια που συνήθιζε να παίζει με τα παιδιά αυτά. Συγκεκριμένα, περιγράφει: *«Να σημειωθεί, πως εγώ για χρόνια είχα γειτόνισσα αλβανίδα... Τι να σου πω, παίζαμε και τις κομμώτριες, παίζαμε και ό,τι θες και καράβι, πλοίο εδώ από κάτω και ό,τι θες. Όπως, επίσης, και το άλλο παιδάκι ήταν αλβανικής καταγωγής, τώρα ζει στα Γιάννενα βέβαια, αλλά μεγάλωσα με τέτοια παιδιά και είχαμε πολύ καλές σχέσεις».*

Στη συνέχεια, η σημαντικότερη διαπολιτισμική εμπειρία της συνεντευξιαζόμενης κρίνεται αυτή της διδασκαλίας σε τάξη υποδοχής, όπου καλλιέργησε καλές σχέσεις με τους μαθητές, τονίζοντας το μικρό χρονικό περιθώριο που είχε στη διάθεσή της, καθώς ένα μηνά αφού ανέλαβε την τάξη αυτή, τα σχολεία έκλεισαν εξαιτίας των υγειονομικών μέτρων που επιβλήθηκαν στη χώρα με σκοπό την αποφυγή μετάδοσης του κορονοϊού. Συγκεκριμένα περιγράφει: *«Υπήρχε ένα κενό στην τάξη υποδοχής, είχε αμιγώς προσφυγόπουλα από την δομή (προσφύγων). Αν θυμάμαι καλά ήταν και ένα κοριτσάκι αλβανικής καταγωγής, η Καλτρίνα. Αυτά ήταν τα παιδάκια που συναναστράφηκα εγώ, ήταν αμιγώς προσφυγόπουλα για την ακρίβεια. Γενικά, θεωρώ, ότι η σχέση μου με τα παιδιά, αυτόν τον έναν μήνα που πρόλαβα ουσιαστικά και ερχόμουν σε καθημερινή αλληλεπίδραση μαζί τους, ήταν αρκετά καλή»*

Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, πως από τους μαθητές που ανέλαβε, εκείνη τη μαθήτριά που μνημονεύει ιδιαίτερα και φαίνεται ότι επηρέασε τον τρόπο που προσεγγίζει τους μαθητές της, αλλά και τη διδασκαλία της είναι η Καλτρίνα, μία μαθήτριά αλβανικής καταγωγής. Η ίδια προσπάθησε να βοηθήσει την μαθήτριά να κατανοήσει ότι είναι φυσιολογικό να γνωρίζει μία ξένη γλώσσα, με απώτερο σκοπό να αποδεχτεί τον εαυτό της και την καταγωγή της. Η εμπειρία αυτή ήταν καθοριστική στην βιογραφία της συνεντευξιαζόμενης, η οποία απέκτησε σημαντικά εφόδια για την συναναστροφή της με τους μαθητές της. Συγκεκριμένα, για την συναναστροφή της με την μαθήτριά αυτή, η συνεντευξιαζόμενη περιγράφει: *«Τον Ιούνιο με την Καλτρίνα το μάθημα που κάναμε καθημερινά, όσες ώρες είχαμε, το κάναμε αμιγώς στα αγγλικά..μου λέει η Καλτρίνα σε κάποια στιγμή, στα αγγλικά όλα αυτά, ότι: «Κλείσε την πόρτα»...«για να ακούσεις», μου λέει, «την δεύτερη φωνή μου»...Η δεύτερη φωνή της ουσιαστικά ήταν η μητρική της γλώσσα, ήταν η αλβανική...Το παιδί είχε καταπιεστεί, το λέω τώρα και*

ανατριχιάζω...Βέβαια, πρώτα σοκαρίστηκα, γιατί πίστευα ότι το παιδί κάτι βλέπει, κάτι ακούει και, δεύτερον, όταν μου το είπε αυτό έπεσα από τα σύννεφα, λέω πραγματικά δεν ξέρω τι έχει βιώσει, τι έχουν βιώσει οι δικοί της για να την έχουν οδηγήσει σε αυτό το σημείο...Ήταν μία εμπειρία, παιδί μου, ζωής. Αυτό το πράγμα θα το θυμάμαι...Και μου έκανε εντύπωση πραγματικά που αυτό η Καλτρίνα μου το εκμυστηρεύτηκε ουσιαστικά... Αν μου το επέτρεπε ο χρόνος νομίζω ότι η Καλτρίνα πλέον, τώρα από Σεπτέμβρη θα ήταν και σε θέση να λέει, δεν ξέρω, ότι είναι και Αλβανίδα, αν μη τι άλλο;...Το έκρυβε...Το θεωρώ προσωπικό κατόρθωμα το γεγονός ότι κατάφερα να κερδίσω την εμπιστοσύνη ενός παιδιού γενικότερα, αλλά και ειδικότερα την συγκεκριμένη...Νιώθω ότι πατάω πολύ γερά στα πόδια μου και ότι μπορώ πραγματικά να διαχειριστώ ένα παιδί...τώρα που θυμάμαι ξανασυγκινούμαι και λυπάμαι πολύ που δεν είχα την δυνατότητα να το βοηθήσω αυτό το παιδάκι περαιτέρω».

Οι εμπειρίες αυτές φαίνεται να επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίο η συνεντευξιαζόμενη σκέφτεται για τη «διαφορετικότητα» και, ιδιαίτερα, η συναναστροφή της με μαθητές από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα και συγκεκριμένα, με την Καλτρίνα επηρέασαν τη στάση της ως δασκάλα.

Γ. Επιρροές

Στην ενότητα αυτή αναφέρονται τόσο πρόσωπα όσο και γεγονότα που επέδρασαν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας της συνεντευξιαζόμενης και της στάσης της απέναντι στο «διαφορετικό». Συγκεκριμένα, καθόλη τη διάρκεια της βιοματικής αφήγησής της, η Ελευθερία περιγράφει κυρίως τη σχέση που έχει με τον πατέρα της και τις επιρροές της οικογένειάς της στην διαμόρφωση των αντιλήψεών της απέναντι στους ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αρχικά, στα πρόσωπα που την επηρέασαν η Ελευθερία αναφέρει τον πατέρα της, τον οποίο χαρακτηρίζει το ήθος του, ένα χαρακτηριστικό που υιοθέτησε και η ίδια μεγαλώνοντας. Χαρακτηριστικά, περιγράφει: *«Πιστεύω πραγματικά ότι έχει παίζει καθοριστικό ρόλο στο πως διαμορφώθηκα, γιατί ο μπαμπάς γενικά είναι ένας άνθρωπος ο οποίος είναι πολύ ηθικός με όποιο κόστος και πρέπει να κάνουμε αυτό που πρέπει να κάνουμε, το σωστό. Και για αυτό το έχω περάσει αυτό μέσα μου πάρα πολύ».*

Επίσης σχετικά με την οικογένεια, η συνεντευξιαζόμενη περιγράφει την εμπειρία μετανάστευσης των γονιών της στο εξωτερικό, όπου έζησαν πολλά χρόνια πριν επιστρέψουν στην Ελλάδα, γεγονός που έχει επηρεάσει τις αντιλήψεις της συνεντευξιαζόμενης και επίσης, αναφέρεται στον τρόπο ανατροφής της και της

ηθικές αξίες που προσπάθησαν οι γονείς της να καλλιεργήσουν σε εκείνη και τον αδερφό της. Συγκεκριμένα η οικογένεια αποτέλεσε για την ίδια ένα θετικό πρότυπο ως προς τις αντιλήψεις της απέναντι στο «διαφορετικό», για την οποία περιγράφει: *«Νομίζω ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο ότι η μαμά μου ζούσε πολλά χρόνια στο εξωτερικό. Ο μπαμπάς μου, επίσης, έζησε αρκετά χρόνια στην Γερμανία, όχι σίγουρα όσο η μαμά...θεωρώ ότι έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο. Γενικά, και στην οικογένειά μου, δεν μεγάλωσα ότι «ξέρεις τι; Αυτόν δεν τον κάνεις παρέα» ή «έλα μωρέ τον βρωμιάρη», δεν μεγάλωσα έτσι...Στους κόλπους της οικογένειας εγώ δεν το βίωσα ποτέ αυτό...Δεν είχα πρόβλημα, αλλά δεν με μεγάλωσαν και οι γονείς μου έτσι ρε συ. Δεν είναι έντονο, να πω, αυτό και ο πατέρας μου να πει «ναι οι αλβανοί», δεν μεγάλωσα έτσι και ίσως αυτό να με βοηθάει».*

Εκτός από πρόσωπα που φαίνεται να επέδρασαν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα της Ελευθερίας, σημαντικές αξιολογούνται από την ίδια και κάποιες εμπειρίες που έζησε μεγαλώνοντας. Συγκεκριμένα, ιδιαίτερη μνεία φαίνεται να δίνει στις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν ως οικογένεια την περίοδο των σπουδών της, εξαιτίας των οποίων αναγκάστηκε να μείνει σε δωμάτιο των φοιτητικών εστιών, γεγονός που δεν μπόρεσε να αποδεχτεί. Το συγκεκριμένο περιστατικό επηρέασε την γενικότερη πορεία της και τις αντιλήψεις της και ίσως αυτές οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπισε να συνέβαλαν στο γεγονός πως η ίδια απέκτησε ενσυναίσθηση για τους μαθητές με τα ίδια προβλήματα και αιτιολογεί και το παράδειγμα που παρέθεσε προηγουμένως για την ευαισθησία της απέναντι στους μαθητές που παρουσιάζουν μία έλλειψη οικονομικών πόρων. Συγκεκριμένα, η ίδια περιέγραψε: *«Γενικά στα Γιάννενα τα φοιτητικά μου χρόνια δεν ήταν και πολύ πολύ καλά από οικονομικής απόψεως...Δεν μπορούσα ποτέ, δηλαδή, να διαχειριστώ το δωμάτιο στις εστίες...είχαμε μάθει στο σπίτι κάποτε να είναι τα πράγματα πιο χαλαρά, ήμασταν άνετοι...Αυτό θεωρώ ότι με επηρέασε μετέπειτα στο να βρω άμεσα δουλειά και να έχω τα δικά μου χρήματα...Με έχει καθορίσει πολύ σαν άνθρωπο...Με έχει επηρεάσει στον τρόπο που θέλω εγώ να είμαι και να συντηρώ τον εαυτό μου και πώς θέλω εγώ να είμαι απέναντι στους άλλους, πιο γενναιόδωρη, να είμαι καλά εγώ».*

Τέλος, άλλο σημαντικό περιστατικό που έχει στιγματίσει την αφηγήτρια είναι μία αρνητική εμπειρία που βίωσε κατά τη συναναστροφή με μία εκπαιδευτικό, η οποία αποτέλεσε παράδειγμα προς αποφυγή και επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο η Ελευθερία θέλει να αντιμετωπίζει τους μαθητές της. Προβαίνει σε μία αξιολογική

κρίση για τη συμπεριφορά της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού και επικρίνει την συμπεριφορά και το σχόλιο της συγκεκριμένης καθηγήτριας, τα οποία είχαν στόχο την στοχοποίηση της αφηγήτριας και πήγαζαν από καθαρά εξωτερικά κριτήρια ή, θα λέγαμε, και ζητήματα υγείας. Το συγκεκριμένο περιστατικό επηρέασε την ίδια τόσο ως άνθρωπο όσο και ως εκπαιδευτικό για το τρόπο διαχείρισης των μαθητών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Συγκεκριμένα, περιγράφει: *«Είχα πολύ έντονο πρόβλημα ακμής...Είχα κύστες, εν πάση περιπτώσει, και ήμουν αρκετά πρησμένη και εγώ όταν ξεκίνησα την αγωγή, ήμουν τώρα δευτέρα γυμνασίου;...Ναι, όταν ξεκίνησα την αγωγή ήταν λογικό να φουντώσω πολύ, σε σημείο όμως που ήμουν πρησμένη και θυμάμαι τότε χαρακτηριστικά ότι ήταν μία καθηγήτρια...οποία...γυρίζει τώρα επιδεικτικά μέσα στην τάξη, καθηγήτρια, και μου κάνει το χέρι έτσι και μου λέει: «πώς είσαι έτσι;» μου λέει, «δεν πήγες πουθενά σε κανέναν γιατρό;». Λοιπόν, εγώ αυτό το κουβάλησα μέσα μου και ακόμα το κουβαλάω, όχι για το πώς είμαι εγώ τώρα, εγώ είμαι μια χαρά, ήταν τότε, έγινε, τελείωσε...Με επηρέασε...Δεν θα επικρίνω τον άλλον για κάτι που έχει, που δεν φταίει ο ίδιος ή θα το πω με πιο κομψό τρόπο, εντάξει; Θα το πλαισιώσω, θα έρθω πιο κοντά του και θα το συζητήσω».*

Δ. Εκπαίδευση στη διαπολιτισμική παιδαγωγική και προετοιμασία για τη διδασκαλία

Η αφηγήτρια, περιγράφοντας την εμπειρία της στην παιδαγωγική σχολή που φοίτησε, θεωρεί ότι υπήρχαν κάποιες νύξεις στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά όχι αρκετές προκειμένου να προετοιμάσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με την ίδια, η περίοδος κατά την οποία φοίτησε στο πανεπιστήμιο ήταν μία περίοδος αρκετά ομαλή σε επίπεδο ενθοπολιτισμικής ομοιογένειας στη σχολική κοινότητα αλλά και στην κοινωνία, για αυτό και αιτιολογεί τις ελλείψεις αυτές στις βασικές σπουδές τόσο σε επίπεδο θεματολογίας όσο και σε επίπεδο πρακτικής άσκησης, κατά την οποία παρατηρείται έλλειψη αλληλεπίδρασης με μαθητές και μαθήτριες από ποικίλα εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Χαρακτηριστικά, λέει: *«Στη σχολή είχαμε μάθημα τέτοιο (με αντικείμενο τη διαπολιτισμική παιδαγωγική)... Βέβαια όταν εγώ ήμουνα στη σχολή, σκέψου όταν μπήκα το 2011, υπήρχε σου λέω τότε ο κύριος Ιωάννου, ο οποίος μας τα έλεγε πολύ γλαφυρά με λεπτομέρειες, αλλά για εμάς όλα αυτά έμοιαζαν πολύ μακρινά...Νομίζω κάναμε αρκετές πρακτικές σε δημοτικά σχολεία και ήταν πολύ ωραία...Δεν θυμάμαι, αλλά νομίζω ότι αν ήταν κάτι το τόσο έντονο, τι εννοώ έντονο;*

Όπως λέω τώρα, ας πούμε, ο Μουσταφά, ο Αλάν και ο τάδε θα το θυμόμουν. Νομίζω όχι, νομίζω όχι»

Ωστόσο, η ίδια παρακολούθησε ένα σεμινάριο με αντικείμενο τη διαπολιτισμική παιδαγωγική πριν αναλάβει τάξη υποδοχής, το οποίο, ωστόσο, δεν προετοίμασε ουσιαστικά την αφηγήτρια για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Χαρακτηριστικά, η ίδια αφηγείται: *«Εγώ έχω ολοκληρώσει ένα σεμινάριο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση... Δεν έχω πάρει πολλές γνώσεις, ήταν θεωρητικού επιπέδου».*

Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι η συνεντευξιαζόμενη αποφοιτώντας από τη σχολή της δεν διέθετε την ετοιμότητα να διδάξει σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, η οποία δεν αποκτήθηκε ούτε με το σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που παρακολούθησε στη συνέχεια. Ωστόσο, η Ελευθερία θεωρεί ότι έχει ανταπεξέλθει στο διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό της ρόλο στο σχολικό περιβάλλον, αποκτώντας την ετοιμότητα με προσωπική προσπάθεια, μέσω των ιδιαίτερων μαθημάτων. Βέβαια, η ίδια υποστηρίζει ότι ο τρόπος διδασκαλίας ακολουθεί τα ίδια πρότυπα είτε αν αφορά τμήμα γενικής είτε τμήμα στο οποίο φοιτούν παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, σχολιάζει: *«Ναι, θα μπορούσα γενικά να πω ότι δεν ήμουν έτοιμη, αλλά, δεν ξέρω πώς θα ακουστεί, νομίζω ότι περισσότερο την εμπειρία μου την έδωσε η ενασχόληση μου, βέβαια αυτό είναι παραπαιδεία, με τα ιδιαίτερα. Πραγματικά. Δεν έχει να κάνει με το ότι τα παιδιά είναι από αλλού, διαφορετικής καταγωγής έτσι; Η μεθοδολογία, ο τρόπος προσέγγισης και τα λοιπά ήταν ίδιος με αυτόν που εφαρμόζω και με τα ελληνόπουλα, αντίστοιχα. Δεν άλλαξε κάτι. Σίγουρα άλλαξε η θεωρία, το τι κάναμε, εννοείται, σε διακυμάνσεις όλα αυτά... Νομίζω ότι πρακτικά μόνη μου, στην τάξη που ήμουν, το έστησα όλο αυτό και προσπάθησα να κερδίσω και τους μαθητές, για να έχουμε και τα θεμιτά αποτελέσματα ως προς την επίδοση».*

Ε. Πρακτικές σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον

Στις βασικότερες πρακτικές που αναφέρονται είναι η αντιμετώπιση ρατσιστικών συμπεριφορών και μη ενδεδειγμένων συμπεριφορών των μαθητών. Συγκεκριμένα, αναφερόμενη σε κάποια κοροϊδευτικά σχόλια με αποδέκτη μία μαθήτρια αλβανικής καταγωγής, παρέθεσε κάποιες πληροφορίες για τη μαθήτρια, οι οποίες εστιάζουν σε εξωτερικά χαρακτηριστικά της, τα οποία αποτέλεσαν την αφορμή για αυτά τα σχόλια από τους συμμαθητές της. Μάλιστα, η ίδια δικαιολογεί τις συμπεριφορές αυτές ως

φυσιολογικές και διαχειρίστηκε την κατάσταση με το να βοηθήσει την μαθήτριά. Αναλυτικά, αναφέρει: *«Η Καλτρίνα, λοιπόν, ήταν ένα κοριτσάκι αλβανικής καταγωγής... Πολλές φορές τα ρουχαλάκια της ήταν αρκετά βρώμικα, ένιωθα ότι δεν έκανε συχνά μπάνιο, τα ρουχαλάκια της ήταν λίγο μεγαλύτερα, της έπεφταν συνέχεια κάτω, φαινόταν από πίσω διάφορα, οπότε πολλές φορές τα παιδιά έλεγαν: «πω πω, Καλτρίνα φαίνεται»... Υπήρχαν έτσι λίγο πιο πιπεράτα σχόλια από τα υπόλοιπα παιδιά... Που είναι λογικό, βρε συ, να γελάσουν τα παιδιά, σε οποιονδήποτε να συνέβαινε θα γελούσαν τα παιδιά... Προσπαθούσαμε λιγάκι να το μαζέψουμε εμείς, ειδικά τα κορίτσια, οι αναπληρώτριες εκεί που ήμασταν οι υπόλοιπες τρεις που ήμασταν λίγο πιο κοντά της».*

Επιπλέον, κάποιες κατακριτέες συμπεριφορές μαθητών της, η Ελευθερία προσπάθησε να τις διαχειριστεί μέσω του διαλόγου, εκφράζοντας τα αμφιβολίες της για το αν ήταν σωστό να κατευθύνει τη συμπεριφορά τους, Αναλυτικότερα, αναφέρει: *«Κάποια στιγμή δημιουργήθηκε, βέβαια, θυμάμαι αμυδρά τώρα, ένα ζήτημα με τα παιδιά αυτά, με τον Αλάν και τον Μουσταφά... Βγήκαν ότι ήταν κάπως νταήδες... και είχε δημιουργηθεί μία ένταση... θυμάμαι ότι είχαμε συζητήσει μέσα στην τάξη οι τρεις μας, εκεί που ήμουν ξεχωριστά με τα αδέρφια... Φρόντιζα πάντα γενικά, όταν βλέπω κάτι, επειδή εγώ ήμουν η δασκάλα τους, ίσως το παραπήρα βέβαια και σοβαρά, λίγο να μαζέψω, να κατευθύνω τις συμπεριφορές τους όσο μπορούσα».*

Έπειτα, η Ελευθερία θέτει ως πρωταρχικό στόχο προκειμένου οι μαθητές να προετοιμαστούν για μία πολυπολιτισμική κοινωνία, την αποδοχή του «διαφορετικού», γεγονός που αποτελεί αμέριστη ευθύνη του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Μάλιστα, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον εκπαιδευτικό ρόλο, στις αρμοδιότητες του οποίου συγκαταλέγει την καλλιέργεια εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, ώστε ο πρώτος να λειτουργήσει ως πρότυπο με τη στάση του. Συγκεκριμένα, τοποθετείται ως εξής: *«Εγώ πιστεύω πραγματικά, το πως θα συμπεριφερθεί ο εκπαιδευτικός και αν έχεις δουλέψει ήδη με τα παιδιά σου και έχεις κερδίσει την εμπιστοσύνη των παιδιών και σε έχουν σαν πρότυπο, θεωρώ πραγματικά ότι μπορούν να μιμηθούν δικές σου συμπεριφορές... παίζει ρόλο η σχέση που θα χτίσεις με τους μαθητές σου, για να μπορέσουν οι μαθητές σου, να τους πεις αύριο μεθαύριο «παιδιά σας φέρνω τον Μουσταφά στην τάξη. Ο Μουσταφά έρχεται από εκεί». Να βοηθήσεις τα παιδιά να αποδεχτούν τον Μουσταφά και σιγά σιγά να δεθεί».*

Επιπλέον, η ίδια αναφέρει πως κατά το μικρό χρονικό διάστημα διδασκαλίας της στην τάξη υποδοχής, επένδυσε στην καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές της, εστιάζοντας κυρίως στην εκμάθηση της γλώσσας και των μαθηματικών. Μάλιστα, η ίδια ανέφερε τα εξής: *«Προσπάθησα και, μάλιστα, μέσα σε αυτόν τον μήνα να τους κάνω και αρκετά πράγματα πάνω στην γραμματική, στα μαθηματικά, κυρίως όμως στην γραμματική, σε γραμματικά φαινόμενα. Στηρίχθηκα πολύ στο άρθρο, στα λίγο μεγαλύτερα παιδιά και στους χρόνους, στον ενεστώτα, στον αόριστο...Δεν τα δούλεψα πολύ, δεν είχα το χρονικό περιθώριο και την ευκαιρία να τα δουλέψω πολύ, αλλά είχαν δείξει σημαντική πρόοδο και εμένα με ευχαριστούσε αυτό...το έβλεπα και τα επικροτούσα συχνά. Είτε τους πήγαινα κάποιο μολυβάκι ή μία σβήστρα».*

Στο ίδιο πλαίσιο, η συνεντευξιαζόμενη θεωρεί απόλυτα σημαντική την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους μαθητές, τονίζοντας πως ο κάθε άνθρωπος έχει διαφορετικά βιώματα, άρα και διαφορετικά στοιχεία, τα οποία θα πρέπει οι μαθητές να μάθουν να σέβονται. Για αυτό και προτείνει και χρησιμοποιεί την μέθοδο του διαλόγου, θεωρώντας την αποτελεσματική, ενώ τονίζει ότι η επίτευξη αυτού του στόχου είναι μία *«συνεχής προσπάθεια»* που χρειάζεται χρόνο. Για την προσπάθειά της αυτή, περιγράφει: *«Σίγουρα το κάθε παιδί, σου λέω, επειδή προέρχεται από διαφορετικό οικογενειακό περιβάλλον, με διαφορετικά βιώματα και τα λοιπά...Συνεπώς, εκείνο που θα ήταν καλό θα ήταν να εστιάσουμε στην ενσυναίσθηση...επειδή τα παιδιά είναι ευαίσθητα, όταν βλέπουν, ας πούμε, ένα άλλο παιδάκι να μην περνάει καλά στο διάλειμμα, ας πούμε, καλό θα ήταν και τα παιδιά να τα τσιγκλήσουμε έτσι, ότι «κοιτάζτε να δείτε, θα σας άρεσε και εσάς να κάθεστε μόνοι σας στο διάλειμμα;...άρα καλό θα ήταν όλοι να αποδεχτούμε σιγά σιγά ο ένας τον άλλον με τις ιδιαιτερότητες που έχει».*

Τέλος, ένα σημαντικό στοιχείο για τις πρακτικές της συνεντευξιαζόμενης είναι το γεγονός ότι τάσσεται ενάντια στην διαφοροποιημένη διδασκαλία, θεωρώντας πως μία τέτοια μέθοδος δεν μπορεί να επιτευχθεί και μάλιστα πάντα θα αδικούνται κάποιοι μαθητές. Όσον, όμως, αφορά την διδασκαλία των ελλοεθνών μαθητών πιστεύει ότι τα στοιχεία της ιστορίας, του πολιτισμού και της κουλτούρας τους πρέπει να εντάσσονται στην διδασκαλία, αλλά ταυτόχρονα να μάθουν για τον αντίστοιχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής, επιτυγχάνοντας έτσι την αποδοχή και την συμμετοχή όλων των μαθητών. Για τον σκοπό αυτό, η ίδια χρησιμοποίησε εννοιολογικούς χάρτες και διαδικτυακό υλικό. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει: *«Τι πρέπει να σκεφτούμε;*

Πρέπει να σκεφτούμε το κάθε παιδί μεμονωμένα ή πρέπει να βάλουμε προτεραιότητες; Αλλά και πάλι προτεραιότητες πάλι θα ξεχωρίσεις κάποιον. Εγώ γενικά νομίζω ότι το καλύτερο είναι να βλέπουμε σαν σύνολο την κάθε τάξη. Υπάρχουν εννοιολογικοί πίνακες...Λιγάκι, να προσαρμόσεις και τα μέσα που χρησιμοποιείς για να μπορέσεις να καλύψεις όλους τους μαθητές...Υπάρχουν πραγματικά στο διαδίκτυο πάρα πολύ ωραία...Από την άλλη, θα μπορούσες μία μέρα να πεις αντίστοιχα στον Μουσταφά ότι...«έχετε εσείς στην ιστορία σας κάτι αντίστοιχο;». Έτσι δημιουργείται και μία αλληλεπίδραση».

ΣΤ. Άλλα θέματα

Όπως και οι προηγούμενες συνεντευξιαζόμενες, έτσι και η Ελευθερία προβαίνει σε αξιολογικές κρίσεις στις οποίες αναφέρει ρατσιστικές συμπεριφορές εκπαιδευτικών, αλλά και την έλλειψη επάρκειας και ετοιμότητάς τους. Συγκεκριμένα, σχετικά με ρατσιστικές συμπεριφορές συναδέλφων της για μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, κατακρίνει τέτοιου είδους σχόλια και συμπεριφορές με ρατσιστική χροιά που στοχοποιούν τους μαθητές, φανερώνοντας μία ευαισθησία για τους μαθητές αυτούς, οι οποίοι έζησαν την μετανάστευση όπως και οι γονείς της. Μάλιστα, η ίδια σχολιάζει: *«Χωρίς να θέλω να θίξω περαιτέρω, υπήρξαν, όμως, πολλές φορές συζητήσεις στο γραφείο των δασκάλων που αντιμετώπιζαν λίγο περίεργα αυτά τα παιδιά, με κάποιους χαρακτηρισμούς, τέλος πάντων...Σου λέω για σχόλια, κάτι για καμήλες, και καβαλάν και τις καμήλες και τέτοια πράγματα, που θέλω να σου πω ότι μπορεί κάποιος να σκεφτεί το οτιδήποτε. Μην το λες, μη το λες, γιατί και εμένα η μαμά μου...πήγε σε γερμανικό σχολείο, τελείωσε σε γερμανικό σχολείο».*

Με αφορμή, λοιπόν, την εμπειρία της με τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, η ίδια προβαίνει σε μία αξιολογική κρίση, η οποία σχετίζεται γενικότερα με το εκπαιδευτικό σύστημα, προτείνοντας την ανανέωσή του. Η αφηγήτρια θεωρεί ότι πρέπει να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες σε νέους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν υπηρεσία στα σχολεία και οι λόγοι για τους οποίους η ίδια το υποστηρίζει είναι η περισσότερη όρεξη των νεότερων εκπαιδευτικών και η καλύτερη κατάρτιση στα σύγχρονα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δρώμενα. Συγκεκριμένα, σχολιάζει: *«Θεωρώ ότι πραγματικά πρέπει λίγο να ανανεωθούν λίγο οι δάσκαλοι, να μπει λίγο αυτό που λέμε «νέο αίμα» λαϊκιστή».*

Τέλος, σημαντική είναι η άποψη που εκθέτει για την έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε πολυπολιτισμικά σχολικά πλαίσια, οι οποίοι

αναγκάζονται πολλές φορές να δηλώσουν σε εκπαιδευτικούς κλάδους, στους οποίους δεν είναι έτοιμοι να διδάξουν, προκειμένου να μπορέσουν να αποκατασταθούν επαγγελματικά. Συγκεκριμένα, αναφέρει: *«Όχι, όχι και καλό θα ήταν όταν δηλώνεις, θα μιλήσω ως αναπληρώτρια, για μία τάξη υποδοχής καλό θα είναι να μην την δηλώσεις αν πιστεύεις ότι δεν μπορείς να το κάνεις. »*

Στη βάση αυτής της τοποθέτησης, λοιπόν, κατακρίνει τον βαθμό και τον τρόπο προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για ένα πολυπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο, τόσο όσον αφορά την πανεπιστημιακή εκπαίδευση όσο και την κατάρτιση από σεμινάρια και επιμορφώσεις, οι οποίες έχουν θεωρητικό χαρακτήρα και δεν προσφέρουν πρακτικές γνώσεις που απαιτούνται, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις ανάγκες των αλλοεθνών μαθητών. Ως εκ τούτου, οδηγούν σε στασιμότητα των υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν διαθέτουν τις πρακτικές γνώσεις για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών, τους οποίους εν τέλει πληγώνουν ή αδυνατούν να βοηθήσουν γνωστικά και όχι μόνο. Προτείνει, λοιπόν, πανεπιστημιακή κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών και επιμόρφωση των εν ενεργεία με ιδιαίτερη σημασία στην πρακτική άσκηση. Ταυτόχρονα, σημαντική θεωρεί την ατομική ευθύνη του κάθε υποψήφιου εκπαιδευτικού, τονίζοντας πως οι νέοι οφείλουν να κάνουν αυτοκριτική και να αναλογιστούν τις ευθύνες που συνεπάγεται η ανάληψη μίας τέτοια θέσης. Αναλυτικά, υποστηρίζει: *«Για να είμαι ειλικρινής, νομίζω γενικά ότι είναι πολύ καλό το θεωρητικό κομμάτι, αλλά στην πράξη πολλά πράγματα διαφέρουν. Στην πράξη δεν τα καταφέρνουμε όλοι. Το πιστεύω ακράδαντα. Το να μου πεις εμένα ότι έχεις ένα παιδάκι από την δομή και πρέπει να κάνεις ένα δύο τρία πράγματα, δεν μου λέει κάτι...Ναι σίγουρα κάποιες κατευθυντήριες μπορεί να βοηθήσουν, αλλά στην πράξη διαφέρει πολύ και έχει να κάνει με το πώς θέλεις εσύ να αντιμετωπίσεις τα παιδιά και με τη διάθεσή σου και με το πόσο θέλεις να δουλέψεις...Γενικά εγώ, στο ζαναλέω, θεωρώ πολύ σημαντικό το κομμάτι της επιμόρφωσης, αλλά να είναι πρακτικό. Δεν με ενδιαφέρει εμένα να πάω να παρακολουθήσω κάτι σε ένα powerpoint, βάλε με να δω πώς είναι πρακτικά σε μία τάξη υποδοχής. Πάρε τους φοιτητές και βάλτους προ των πυλών, μπροστά, να δουν τι γίνεται...Και τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα, γιατί δεν μιλάμε μόνο για φοιτητές».*

7.1.5. Παρουσίαση και ανάλυση 5^{ης} συνέντευξης

Έκθεση τεκμηρίωσης της συνέντευξης

Η Μυρτώ είναι εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με πολυετή εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης που υπολογίζεται περίπου στα εικοσιπέντε (25) χρόνια. Με τη Μυρτώ έχουμε πολύ στενή σχέση και γνωριζόμαστε αρκετά χρόνια. Ακριβώς, λόγω της οικειότητας και της γνώσης του επαγγελματικού υποβάθρου της Μυρτώς, επιλέχθηκε για την έρευνα, η οποία έπειτα από δική μου προσέγγιση δέχτηκε μετά χαράς να συμμετάσχει και να βοηθήσει, με κάποια πάλι επιφύλαξη, σκεπτόμενη αν ο κλάδος της γενικής εκπαίδευσης στον οποίο ειδικεύεται η ίδια, θα μπορούσε να συμβάλλει στην έρευνα. Η διαδικασία συμφωνίας για την διενέργεια της συνέντευξης ήταν πολύ σύντομη. Την κάλεσα τηλεφωνικά, προκειμένου να τη ρωτήσω αν θα ήθελε να συμμετάσχει και τότε συμφωνήσαμε την ημέρα και ώρα που θα βόλευε την ίδια. Το κίνητρο της ίδια για να συμμετάσχει στην έρευνα από ό,τι φάνηκε ήταν η συμπάθεια που έχει για το πρόσωπό μου και η διάθεση να συμβάλλει στην έρευνα με όποιον τρόπο μπορούσε, καθώς και η ίδια γνωρίζει από προσωπική εμπειρία τις απαιτήσεις μίας έρευνας. Συμφωνήσαμε να βρεθούμε δια ζώσης, έπειτα από δική της επιθυμία. Η συνάντηση, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε στο σαλόνι του σπιτιού της, δηλαδή σε έναν χώρο οικείο για την ίδια όπου θα ένιωθε άνετα. Γενικά, το κλίμα ήταν φιλικό και καθόλου άβολο. Η ίδια με καλωσόρισε στο σπίτι της, στο οποίο βρισκόταν και ο σύζυγός της, ο οποίος και όταν ξεκίνησε η διαδικασία της συνέντευξης αποχώρησε από τον χώρο. Η αφηγήτρια ήταν καθημερινά ντυμένη, με καθόλου επιτηδευμένη εμφάνιση και η διάθεσή της ήταν αρκετά καλή, με εξαίρεση το γεγονός πως φαινόταν κουρασμένη εξαιτίας των υποχρεώσεών της, μέσα στις οποίες ήταν και η αγχώδης συνθήκη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που είχε επιβληθεί στα σχολεία της χώρας εκείνο το διάστημα. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η Μυρτώ ήταν αρκετά σύντομη στις απαντήσεις της, αλλά και περιεκτική σε όλα όσα ήθελε να αναφέρει. Δεν ήταν αποστασιοποιημένη ούτε έθεσε συγκεκριμένα όρια στην συζήτηση και τις ερωτήσεις, τις οποίες δεν ζήτησε να δει εκ των προτέρων. Παρόλα αυτά, φάνηκε να την αγχώνει η διαδικασία, γεγονός που αποτυπώθηκε και στις διακυμάνσεις της φωνής της, η οποία χαμήλωνε σε αρκετά σημεία της αφήγησης. Γενικά, έδειχνε μία ανασφάλεια στο να μοιραστεί πολλές λεπτομέρειες και στάθηκε σε πολύ βασικά, από ό,τι φάνηκε, βιογραφικά σημεία. Γενικά ο λόγος της δεν ήταν επιτηδευμένος, αλλά παρατηρήθηκαν κάποια κωλύματα

στην διάθεση αφήγησης, τα οποία οφείλονται μάλλον στην απουσία εμπειρίας της αφηγήτριας σε αντίστοιχες έρευνες, παρότι δόθηκαν κάποιες οδηγίες για την εξέλιξη της διαδικασίας και τον σκοπό της έρευνες πριν αλλά και στην αρχή της συνέντευξης. Παρατηρήθηκαν στιγμές χαλάρωσης που συνοδεύτηκαν με γέλιο, αλλά και κάποιες άλλες στιγμές έντονης συναισθηματικής φόρτισης, κατά τις οποίες η συνεντευξιαζόμενη συγκινημένη περιέγραψε περιστατικά με κάποιο αίσθημα ενοχής και σε άλλη περίπτωση με ένα αίσθημα συγκίνησης και αγάπης για τους μαθητές της. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, η οποία διήρκεσε λίγο λιγότερο από τρία τέταρτα της ώρας, συζητήσαμε για τη διαδικασία που προηγήθηκε και της ζήτησα να σχολιάσει την γενικότερη εμπειρία της συνέντευξης. Τέλος, συζητήσαμε για λίγο γενικά θέματα και αποχαιρετιστήκαμε εγκάρδια.

Βιογραφικοί σταθμοί

Οι βιογραφικοί σταθμοί που αναφέρονται από την αφηγήτρια συμπληρώνονται από αυτά που ήδη είναι γνωστά, όπως επί παραδείγματι ο τόπος καταγωγής, η πόλη, το πανεπιστήμιο και η ακριβής χρονολογία φοίτησης στο πανεπιστήμιο, ενώ από την άλλη παραλείπονται οι χρονολογίες των μεταπτυχιακών προγραμμάτων που παρακολούθησε, τα οποία παρατίθενται με τη σειρά που τα αναφέρει η αφηγήτρια. Δεν θα λέγαμε ότι οι βιογραφικές πληροφορίες παρουσιάστηκαν με γραμμική σειρά, καθώς η αφηγήτρια πρόσθετε πληροφορίες καθόλη τη διάρκεια της συνέντευξης. Έτσι, οι σημαντικότεροι βιογραφικοί σταθμοί, λοιπόν, όπως αποτυπώνονται στην αφήγηση είναι οι εξής:

- ✓ Γεννήθηκε και μεγάλωσε στα Τρίκαλα. Εκεί φοίτησε σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- ✓ Το 1986-1988 πέρασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία στην Φλώρινα, παρότι η πρώτη της επιλογή ήταν η Αρχαιολογία
- ✓ Μετά την ολοκλήρωση των σπουδών η Μυρτώ παντρεύτηκε και έκανε δύο παιδιά
- ✓ Το 1996, οκτώ χρόνια μετά την αποφοίτησή της δούλεψε ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός για τέσσερα συναπτά χρόνια κυρίως στα Ιόνια νησιά
- ✓ Διορίστηκε ως δασκάλα στην Ηλεία
- ✓ Επέστρεψε στην Λευκάδα με οργανική θέση
- ✓ Πήρε απόσπαση στην Πρέβεζα
- ✓ Δούλεψε στο 3^ο Δημοτικό σχολείο Φιλιπιάδας για ένα χρόνο
- ✓ Δούλεψε στο 1^ο Δημοτικό Φιλιπιάδας για δύο χρόνια με οργανική θέση

- ✓ Από το 2005 μέχρι και σήμερα δουλεύει στο 2^ο Δημοτικό σχολείο Φιλιπιάδας
- ✓ Παρακολούθησε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης
- ✓ Παρακολούθησε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην Ειδική Αγωγή

A. Στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα

Η Μυρτώ φαίνεται να συνειδητοποιεί την εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια σε ένα σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα, κάνει λόγο και για τους μαθητές από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, οι οποίοι θεωρεί πως χρειάζονται περισσότερη βοήθεια, προκειμένου να υπερβούν τις όποιες δυσκολίες συνεπάγεται η μετακίνησή τους σε άλλη χώρα. Αυτή η δήλωση δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον παρά διάκριση. Γενικά, παρουσιάζει μία ευαισθησία απέναντι στους μαθητές της και είναι αφοσιωμένη στο να βοηθήσει όλους τους μαθητές που περνούν από τα χέρια της, ανεξαιρέτως καταγωγής και ταυτότητας, να προοδεύσουν. Συγκεκριμένα, περιγράφει: *«Ναι, είναι δεδομένο ότι είναι έτσι το περιβάλλον στο σχολείο (πολυπολιτισμικό)...θέλω όλα τα παιδιά να προχωρήσουν...γιατί αυτά τα παιδάκια που είναι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έχουν περισσότερη ανάγκη από βοήθεια, οπότε αν εγώ είμαι ένα άτομο που δεν με ενδιαφέρει ποιος θα μάθει ποιος δεν θα μάθει, εγώ θα πω αυτά που έχω να πω και από εκεί και πέρα ό,τι γίνει, δεν τα βοηθάει αυτό τα παιδιά».*

Έπειτα, περιγράφοντας την στάση της απέναντι στους μαθητές και κυρίως σε εκείνους που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα και βρίσκονται σε περισσότερο μειονεκτική θέση, σε ένα έντονο συγκινησιακά κλίμα εκφράζει την αγάπη της για εκείνους. Η αφηγήτρια φαίνεται να έχει συνδεθεί αρκετά συναισθηματικά με τους μαθητές της και μιλάει για αυτούς με συμπάθεια. Θέτει ως προσωπικό στόχο την πρόοδο όλων των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη. Ωστόσο, παραδέχεται την αδυναμία της σε κάποιους μαθητές, την οποία αρνείται να φανερώσει, γεγονός που αποδεικνύει ότι η αμεροληψία αποτελεί ζήτημα αρχής για την ίδια. Στη συνέχεια, δίνοντας το παράδειγμα του μαθητή από την Αλβανία, φανερώνει ακριβώς ότι προσπαθεί να βοηθήσει όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις. Το παράδειγμα αυτό είναι ένας τρόπος της αφηγήτριας να αποδείξει ότι δεν μεροληπτεί, καθώς μία τέτοια συμπεριφορά οδηγεί και σε αναποτελεσματική διδασκαλία. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Όχι, δεν μπορώ να πω. Μπορεί κάποια να τα αγαπάω, να μου αρέσουν, να τα θέλω λίγο περισσότερο, αλλά δε*

θα το δείξω αυτό, δεν θα το δείξω με κανέναν τρόπο και ίσα ίσα με τραβάνε περισσότερο αυτά που έχουν την ανάγκη μου περισσότερο. Ας πούμε, φέτος είναι ένα παιδάκι από την Αλβανία στην τάξη μου... Εκεί θα πάω λίγο περισσότερο να ασχοληθώ, για να είμαι σίγουρη 100% ότι το παιδί αυτό έχει πάρει ό,τι έχουν πάρει και τα άλλα που στο σπίτι τους είναι η μητρική γλώσσα τα ελληνικά, που έχουν άλλες αφετηρίες, ξεκινάνε από άλλο επίπεδο. Έτσι, δεν μπορώ να πω ότι ξεχωρίζω τα παιδιά και δεν το επιτρέπω στον εαυτό μου να το κάνει αυτό, γιατί θα βγει μετά στη δουλειά, θα βγει στο αποτέλεσμα... Θα σου κλάψω πάλι ((συγκίνηση)). Τα αγαπάω... Βλέπεις αυτές τις φατσούλες και δεν μπορείς να μην θες να τους τα δώσεις όλα».

B. Διαπολιτισμικές εμπειρίες

Καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής της πορείας, η Μυρτώ έχει έρθει σε επαφή με μαθητές από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Από την αφήγησή της αφήνεται να εννοηθεί πως από την πρώτη χρονιά που ανέλαβε υπηρεσία ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός μέχρι και σήμερα είχε αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη της, κυρίως προερχόμενους από την Αλβανία, ενώ μόλις τα τελευταία χρόνια και μαθητές από την Ανατολή, καθώς στο σχολείο που διδάσκει σήμερα λειτουργεί τάξη ΖΕΠ. Συγκεκριμένα, περιγράφει: «Καταρχήν, υπήρχε το τμήμα ΖΕΠ που τα παιδιά αυτά τις πιο πολλές ώρες της γλώσσας και των μαθηματικών τα κάνανε στο τμήμα ΖΕΠ και μετά σε κάποια δευτερεύοντα μαθήματα, για παράδειγμα ερχόντουσαν στο τμήμα το δικό μου... τα παιδάκια μια χαρά συνυπήρχαν, δεν είχαμε προβλήματα. Πολλά από αυτά τα παιδάκια που έρχονταν κάνανε παρέες και παίζανε με τα δικά μας τα παιδιά... Μέσα στην τάξη, στο σχολείο δεν υπήρξε ιδιαίτερο πρόβλημα».

Το τελευταίο σχόλιο σχετικά με την ομαλή συνύπαρξη των ντόπιων και αλλοεθνών μαθητών θεωρήθηκε σημαντικό να αναφερθεί από την συνεντευξιαζόμενη και έρχεται να συμπληρώσει μία σχετική τοποθέτηση της αφηγήτριας για δυσκολίες που εμφανίστηκαν στο σχολικό περιβάλλον εξαιτίας της άρνησης αποδοχής κάποιων γονέων και αναπόφευκτα κάποιων μαθητών ως προς την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, η οποία θα αναλυθεί σε επόμενη ενότητα.

Γ. Επιρροές

Οι πιο ουσιαστικές επιρροές που δέχτηκε η Μυρτώ προέρχονται από την οικογένειά της και τον σύζυγό της. Όσον αφορά την οικογένειά της, η Μυρτώ, παραθέτει κάποια επιπλέον στοιχεία που δίνουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγάλωσε και βοηθούν να κατανοήσουμε περισσότερο τον χαρακτήρα της

ίδιας, καθώς οι γονείς της και ιδιαίτερα η μητέρα της, μέσα από την ανατροφή που της έδωσαν, επηρέασαν τις αντιλήψεις της και την στάση της απέναντι στο «αδύναμο», γεγονός που αποτυπώνεται στον τρόπο διδασκαλίας της και στην ανταπόκρισής της στον διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό της ρόλο. Χαρακτηριστικά, αναφέρει *«Δεν ήμουν από οικογένεια, ας πούμε, που να είχε τέτοια ρατσιστικά πρότυπα...Ότι, δηλαδή, ήμουν από μία οικογένεια που πάντα έλεγε «να βοηθάς όποιον έχει ανάγκη. Όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι», το θυμάμαι. Θυμάμαι τη μαμά μου που μου έλεγε «να μην μαλώνεις με τα παιδάκια, όλα τα παιδάκια είναι καλά, να προσέχεις αν κάποιος χρειάζεται κάτι, να τον βοηθήσεις, να μην είσαι κακό παιδί». Δηλαδή, αυτά που έτσι μεγάλωσα ίσως αυτό να με βοήθησε σε αυτό το πλαίσιο το εκπαιδευτικό μετά».*

Έπειτα, η Μυρτώ αναφέρεται στον σύζυγό και περιγράφει πώς ο ίδιος της συνέβαλε στην διαμόρφωση της επαγγελματικής της ταυτότητας. Ο ίδιος τη βοήθησε να βελτιωθεί στη δουλειά της, ακολουθώντας τις εκάστοτε εκπαιδευτικές επιταγές. Αισθάνεται την ανάγκη να δηλώσει την επιθυμία της να παρακολουθεί σεμινάρια, συνέδρια και μεταπτυχιακά προγράμματα, η παρακολούθηση των οποίων έγινε ευκολότερη με τη συμβολή του συζύγου της, ακριβώς διότι και ο ίδιος εργάζεται στον ίδιο επαγγελματικό κλάδο: *«(Στο πανεπιστήμιο) Καταρχήν γνώρισα τον άντρα μου ((γέλια))...Μετά, στη δουλειά μου με επηρέασε πάρα πολύ ο άντρας μου, στο να με παρακινεί να μαθαίνω καινούρια πράγματα, στο να με παρακινεί σε σεμινάρια, σε συνέδρια που παρακολουθούσαμε, ακόμα και τα μεταπτυχιακά που έκανα και τα δύο, ας πούμε, με παρακίνησε. Όχι ότι δεν θα το έκανα, ήθελα να το κάνω, απλά, επειδή αυτός είχε αρχίσει νωρίτερα από εμένα να κάνει, είχε πιο πολλές γνώσεις στον χώρο και με κατηύθυνε κατάλληλα, μπορώ να πω, ανάλογα».*

Δ. Εκπαίδευση στη διαπολιτισμική παιδαγωγική και προετοιμασία για τη διδασκαλία

Σε άλλη νότα, στη συνέχεια συζητήθηκε ο βαθμός προετοιμασίας για ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Η Μυρτώ, αποφοίτησε από την Παιδαγωγική Ακαδημία μία εποχή που δεν υπήρχαν νύξεις ή αντίστοιχα μαθήματα για την διαπολιτισμική παιδαγωγική. Η ίδια, θεωρεί ότι ήταν μία αναγκαιότητα, καθώς λίγο αργότερα τα σχολεία υποδέχτηκαν μαθητές κυρίως από την Αλβανία, αποτελώντας και μία καθοριστική περίοδο για την ιστορία της εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα, λοιπόν, η αφηγήτρια δεν είχε την ετοιμότητα να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτών των μαθητών. Και σε αυτή την περίπτωση, η συνεντευξιαζόμενη διατείνεται ότι,

παρά την έλλειψη προετοιμασίας και γνώσεων από τις βασικές σπουδές, απέκτησε εμπειρία στη διδασκαλία πολυπολιτισμικών τάξεων στην πορεία με τα χρόνια. Σύμφωνα με την ίδια: *«Μιλάμε τώρα για το 1988 έτσι; Δεν υπήρχαν από ό,τι θυμάμαι (μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική παιδαγωγική), δεν ήταν κάποιο μάθημα, όχι... Δεν υπήρχε τότε τόσο μεγάλη ανάγκη. Να σου πω, όχι, υπήρχε γιατί όταν δούλεψα εγώ το 1996 είχαν γεμίσει τα σχολεία με Αλβανούς, με παιδάκι από την Αλβανία πιο πολύ, παρά από άλλες χώρες. Τώρα, βέβαια, και από πρόσφυγες και τα λοιπά. Υπήρχαν να... Όχι, δεν μπορώ να πω ότι ήμουν ικανοποιημένη. Ό,τι απέκτησα, το απέκτησα στην πορεία, οπότε δεν είχα γνώσεις τότε. Στην πορεία πάνω στη δουλειά, από την πείρα και από αυτά που έβλεπα ή ό,τι σεμινάρια έχω παρακολουθήσει».*

Προβάλλεται, λοιπόν, και η προσωπική επιθυμία της Μυρτώς να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές αλλαγές, προκειμένου να μη μείνει στάσιμη και αναποτελεσματική στη διδασκαλία της.

Στην πορεία, βέβαια, μετά τις βασικές της σπουδές αναφέρει κάποια μεταπτυχιακά προγράμματα, αλλά και σεμινάρια και επιμορφώσεις που παρακολούθησε, στα οποία υπήρχαν αναφορές στη διαπολιτισμική παιδαγωγική. Τα μεταπτυχιακά προγράμματα που παρακολούθησε δεν το έκανε με σκοπό την επιμόρφωση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά υπήρχαν σε αυτό αντίστοιχες αναφορές, ενώ παρακολούθησε και σεμινάρια κρατικής πρωτοβουλίας που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς, σχετικά με το αντικείμενο. Συγκεκριμένα: *«Έχω κάνει δύο μεταπτυχιακά, το ένα είναι στη διοίκηση της εκπαίδευσης και το άλλο στην ειδική αγωγή. Τώρα, στο πρώτο μεταπτυχιακό υπήρχε μάθημα που είχε να κάνει με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έχω παρακολουθήσει σεμινάρια που έχει κάνει ο σύμβουλος, ας πούμε, για την διαπολιτισμική εκπαίδευση».*

Ε. Πρακτικές σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον

Η Μυρτώ υποστηρίζει ότι προκειμένου οι μαθητές να προετοιμαστούν για ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται με ανθρώπους από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Στ πλαίσια της σχολικής κοινότητας οι μαθητές πρέπει να δουλεύουν ομαδικά, ώστε να γνωρίσουν και να αποδεχτούν ο ένας τον άλλον και τελικά να προοδεύουν. Σχετικά, η ίδια αναφέρει: *«Να αναπτυχθεί το αίσθημα της συνεργασίας; Να αναπτύσσουμε στα παιδιά το αίσθημα της ομαδικότητας; Της αλληλεγγύης; Να βοηθάει το ένα το άλλο, όπου δυσκολεύονται... Πιστεύω αυτή η αλληλεγγύη, η συνεργασία. Αυτά αν καλλιεργηθούν*

στα παιδάκια. Τα παιδάκια να μάθουν να δουλεύουν ομαδικά. Οι ομαδικές εργασίες στο σχολείο θα βοηθήσουν να καταλάβουν ότι όλοι μαζί μπορούμε να δουλέψουμε και να παράγουμε».

Στη συνέχεια, επί τάπητος θέτει το ζήτημα των ρατσιστικών συμπεριφορών σε επίπεδο σχολικής κοινότητας. Η ίδια στέκεται στον τρόπο που οι μαθητές αντιμετώπισαν την εισδοχή των παιδιών μεταναστών από την κοντινή δομή προσφύγων στο σχολείο, τους οποίους αρχικά δεν αποδέχονταν. Την κατάσταση αυτή την διαχειρίστηκε μέσω της συζήτησης, αξιοποιώντας τον διάλογο, προκειμένου να καλλιεργήσει στους μαθητές ενσυναίσθηση, ώστε να αποδεχτούν το διαφορετικό στοιχείο. Συγκεκριμένα: «Συνέβη κάτι τέτοιο πέρυσι στις αρχές, γιατί για πρώτη φορά ήρθαν τα παιδάκια από το καμπ εδώ (τη δομή προσφύγων που βρίσκεται στην περιοχή της Φιλιπιάδας) στην τάξη... Ήρθαν παιδάκια μέσα στην τάξη. Πέρυσι εγώ είχα δευτέρα τάξη. Στην αρχή υπήρξαν κάποια παιδάκια που έλεγαν «δεν θέλουμε να έρθουν οι πρόσφυγες την τάξη μας... μπόρεσα και εγώ να το ισορροπήσω, λέγοντας ότι «είμαστε όλα παιδάκια»... με συζήτηση. Προσπάθησα να φέρω τα παιδιά στη θέση τους, αν εδώ γινόταν κάτι τέτοιο, τι θα κάναμε και εμείς, θα θέλαμε να φύγουμε για να γλιτώσουμε, να πάμε κάπου αλλού και αν εκεί δεν μας δέχονταν. Έτσι, με τη συζήτηση».

Επίσης, η αφηγήτρια, μιλάει για την εμπειρία που είχε η ίδια, κυρίως με μαθητές από την Αλβανία, τονίζοντας πως όταν η ίδια ανέλαβε υπηρεσία οι μαθητές αυτοί είχαν γεννηθεί εδώ και σε κάποιο βαθμό είχαν κατακτήσει την ελληνική γλώσσα, γεγονός που καθιστούσε την διδασκαλία πιο εύκολη, σε σχέση με τους πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές του σήμερα ή τους μετανάστες της δεκαετίας του 1990. Σε αυτή την περίπτωση τονίζει πόσο σημαντικό είναι να γίνεται κατανοητό το μάθημα σε όλους τους μαθητές, χωρίς όμως να περιγράφει τις μεθόδους που χρησιμοποιεί προκειμένου να το επιτύχει. Συγκεκριμένα, αναφέρει: «Το να κάνεις το μάθημα απλό και κατανοητό σε όλους; Να είσαι επεξηγηματική/-ός όσο γίνεται πιο πολύ, ώστε να μην μένουν απορίες; Γιατί τα παιδιά μπορεί να μην έχουν και το ίδιο λεξιλόγιο, να μην κατανοούν πράγματα, απλά γιατί δεν μπορούν να κατανοήσουν τις λέξεις. Εγώ, όμως Ξένια μου, δεν έχω και μεγάλη εμπειρία, οπότε δεν μπορώ να σκεφτώ, εγώ έχω εμπειρία μόνο με παιδάκια από την Αλβανία. Αυτά συνήθως έχουν γεννηθεί εδώ, έχουν μεγαλώσει εδώ, οπότε έχουν ένα λεξιλόγιο, μπορούν να μιλήσουν, να επικοινωνήσουν άνετα.

ΣΤ. Άλλα θέματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται κυρίως οι αξιολογικές κρίσεις τις οποίες πραγματοποίησε η αφηγήτρια καθόλη τη διάρκεια της συνέντευξης, οι οποίες αφορούν τις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών και την διαπολιτισμική τους επάρκεια και ετοιμότητα. Αρχικά, αναφέρθηκε στον θεωρητικό χαρακτήρα του πρόγραμμα των βασικών σπουδών στα παιδαγωγικά τμήματα και την έλλειψη προετοιμασίας για την διδασκαλία σε ρεαλιστικές συνθήκες σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, για τα μαθήματα, η ίδια τοποθετείται ως εξής: *«Εντάξει, τα μαθήματα, το ξέρεις και εσύ, είναι πολύ θεωρητικά, είναι διαφορετικά να μπεις στην τάξη και να κάνεις μάθημα και διαφορετικά να πάρεις ένα βιβλίο και να διαβάσεις, δεν έχει καμία σχέση το ένα με το άλλο».*

Άλλο ένα ζήτημα, επίσης, που συζητείται στα πλαίσια της συνέντευξης είναι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκριθούν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, την οποία αποδίδει στον χαρακτήρα τους. Τα χαρακτηριστικά που θεωρεί σημαντικά προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί σε τέτοιες συνθήκες είναι η ανεκτικότητα, η ευαισθησία και η διάθεση προσφοράς προς τον συνάνθρωπο. Η τοποθέτηση αυτή αφήνει να εννοηθεί πως ένα πρόγραμμα σπουδών δεν είναι ικανό να αλλάξει τον χαρακτήρα ενός ανθρώπου και την άποψή του για το «διαφορετικό», αλλά μπορεί να εμπλουτίσει τις γνώσεις του σχετικά με τις κατάλληλες και ενδεδειγμένες πρακτικές προκειμένου να καταφέρει να ανταπεξέλθει και να καταφέρει να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις. Χαρακτηριστικά, αναφέρει: *«Εγώ επιμένω, ότι εξαρτάται πάρα πολύ από τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα του κάθε δασκάλου. Εξαρτάται και από τα μαθήματα, όπως με ρώτησες πριν για τις βασικές μου σπουδές που δεν είχα τέτοιο μάθημα, σίγουρα τώρα οι σχολές έχουν τέτοια μαθήματα. Εγώ θεωρώ ότι πρέπει να έχουν. Οι βασικές σπουδές και αν θεωρήσουμε ότι είναι λίγα αυτά τα μαθήματα που υπάρχουν στις βασικές σπουδές, πέρα από αυτό είναι ο χαρακτήρας του ανθρώπου, πόσο ανεκτικός είναι με το διαφορετικό, πόσο υποβοηθητικός μπορεί να είναι με τον συνάνθρωπο, πόσο ενδιαφέρεται για να προσφέρει, πόσο τον νοιάζει να μεταδώσει αυτό που ξέρει».*

Στο ίδιο πλαίσιο προτείνει την προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών μέσα από μαθήματα στις βασικές σπουδές και την ενημέρωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών με υποχρεωτική παρακολούθηση σεμιναρίων και επιμορφωτικών προγραμμάτων με κρατική πρωτοβουλία. Αξιοσημείωτη είναι η παρουσία του

συμβούλου στα λεγόμενα της αφηγήτριας, ως μία προσωπικότητα αρκετά καθοριστική για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, προτείνει: «(Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να διασφαλιστεί) Ίσως με τα μαθήματα στις βασικές σπουδές και με επιμορφώσεις πάνω στο θέμα αυτό σε τακτά διαστήματα...αλλά να ήταν λίγο, όχι ακριβώς υποχρεωτικά, ας πούμε να το οργάνωνε ο σύμβουλος κάθε περιφέρειας, οπότε να ήταν υποχρεωτικό να πας...Και με τα μαθήματα στις βασικές σπουδές από τα πανεπιστήμια...Και αυτό και σεμινάρια που να γίνονται από τα πανεπιστήμια με ικανοποιητικό αριθμό, να μπορείς να συμμετέχεις. Εννοώ, ένα σεμινάριο με εκατό άτομα στην περιφέρεια Ηπείρου δεν θα είναι αρκετό, να το οργανώνει το Πανεπιστήμιο. Αλλά και στις βασικές σπουδές και μέσα σε τμήματα μεταπτυχιακά να προσφέρονται. Όλα αυτά».

7.1.6. Παρουσίαση και ανάλυση 6^{ης} συνέντευξης

Έκθεση τεκμηρίωσης της συνέντευξης

Η Σπυριδούλα είναι εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με καταγωγή από το Αγρίνιο και αυτή τη στιγμή είναι παντρεμένη στην πόλη των Ιωαννίνων, όπου διαμένει και εργάζεται. Η γνωριμία με την αφηγήτρια πραγματοποιήθηκε μέσω μίας κοινής γνωστής, η οποία, καθώς είναι εκπαιδευτικός και η ίδια, συνεργάστηκε μαζί της στο πλαίσιο του σχολείου. Ένα γεγονός αρκετά αξιοσημείωτο είναι πως η συνεντευξιαζόμενη επέλεξε να παραχωρήσει το email της και όχι κάποιον αριθμό τηλεφώνου, δημιουργώντας αρχικά την εντύπωση πως μάλλον η ίδια θεωρεί πως ο αριθμός τηλεφώνου είναι ένα αρκετά προσωπικό δεδομένο. Ο δισταγμός της αυτός μπορεί να οφείλεται σε καχυποψία της αφηγήτριας για την έρευνα και προς το πρόσωπό μου και ίσως να προθυμοποιήθηκε να συμμετάσχει στην έρευνα επειδή της το πρότεινε η συνάδελφός της, την οποία εμπιστεύεται και εκτιμά. Η πρώτη επαφή, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε μέσω email λίγες μέρες πριν τη διαδικτυακή μας συνάντηση, στην οποία δήλωσε την προθυμία της να βοηθήσει όσο μπορεί στην έρευνα και της στάλθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης, ενώ δόθηκαν ταυτόχρονα κάποιες διαδικαστικές οδηγίες. Την ημέρα της διαδικτυακής συνάντησης, η οποία καθορίστηκε ημέρα και ώρα που βόλευε την συνεντευξιαζόμενη, συνδεθήκαμε στην πλατφόρμα που χρησιμοποιούσε η ίδια στην εξ αποστάσεως διδασκαλία της. Καθώς ήταν η πρώτη ουσιαστική γνωριμία μας, χαιρετηθήκαμε και συστηθήκαμε πολύ σύντομα. Της ζήτησα αν το επιθυμεί να μου απευθύνεται στον ενικό, καθώς ήμουν μικρότερη από την ίδια και η διαφορά ηλικίας ήταν πολύ μικρή, αλλά η ίδια

αρνήθηκε ευγενικά. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως ένας τρόπος της συνεντευξιαζόμενης να θέσει συγκεκριμένα όρια στη συζήτηση και με τον τρόπο της κρατά μία τυπική στάση απέναντι στην διαδικασία, γεγονός που αποδείχθηκε και στην πορεία της διαδικασίας, καθώς η ίδια ήταν αρκετά σύντομη στις απαντήσεις της και όχι τόσο πρόθυμη να μοιραστεί πιο προσωπικές εμπειρίες, παρότι έδειξε μία προθυμία να βοηθήσει. Μάλιστα, η διαδικασία της συνέντευξης κράτησε λίγο περισσότερο από εικοσιπέντε (25) λεπτά, χωρίς κάποιο πρόσκομμα στην διαδικασία ή παρεμβολές τρίτων προσώπων, με εξαίρεση κάποιες διακοπές στην διαδικτυακή σύνδεση και δύσκολη ακρόαση κάποιων προτάσεων ή λέξεων. Η στάση της ήταν αρκετά ευγενική και λόγος της ήταν ρέων και σύντομος, όχι επιτηδευμένος, αλλά τυπικός, ενώ δεν παρατηρήθηκαν συναισθηματικές εντάσεις καθόλη τη διάρκεια της συνέντευξης. Τέλος, μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας την ευχαρίστησα και αποχαιρετιστήκαμε, χωρίς να προηγηθεί κάποια συζήτηση που δεν καταγράφηκε στο μαγνητόφωνο.

Βιογραφικοί σταθμοί

Η αφηγήτρια διηγήθηκε την προσωπική της ζωή, απαριθμώντας τις βιοματικές της εμπειρίες, κυρίως με χρονολογική σειρά στην αρχή της αφήγησης, οι οποίες συμπληρώνονται με ελάχιστες άλλες στην συνέχεια. Κατά την αφήγηση παραλείπει να αναφέρει χρονολογίες, κάποιες εκ των οποίων συμπληρώνονται στην πορεία της αφήγησης ή συμπεραίνονται στη συνέχεια. Συγκεκριμένα, δεν αναφέρει την ημερομηνία γέννησής της, αλλά συμπεραίνεται από την χρονολογία που αναφέρει πως φοίτησε στην πρώτη δημοτικού και επομένως υπολογίζεται και η ηλικία της, αλλά και η χρονολογία φοίτησής της στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το πανεπιστήμιο. Επίσης, δεν χρονολογεί την περίοδο του γάμου της, ενώ αναφέρει ότι ήταν έγκυος την χρονιά που δούλεψε σε σχολείο της Άρτας. Παράλληλα, δεν χρονολογεί ακριβώς τις περιόδους που εργάστηκε σε σχολεία, στα οποία συμπεραίνεται ότι εργάστηκε με τη σειρά που τα απαριθμεί. Χρονολογικά, λοιπόν, προκύπτουν οι εξής βιογραφικοί σταθμοί:

- ✓ Η Σπυριδούλα γεννήθηκε το 1989 στο Αγρίνιο, όπου και μεγάλωσε
- ✓ Το 1995 ξεκίνησε να φοιτά σε ένα μονοθέσιο σχολείο του Αγρινίου
- ✓ Φοίτησε σε γυμνάσιο και λύκειο της περιοχής του Αιτωλικού
- ✓ Πέρασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και όσο ήταν φοιτήτρια είχε αναλάβει κάποια ιδιαίτερα μαθήματα

- ✓ Μετά την ολοκλήρωση της σχολής παρακολούθησε στο ίδιο τμήμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με τίτλο «Γλώσσα και Παιδική Λογοτεχνία»
- ✓ Σε αυτό το σημείο αναφέρει τον γάμο της
- ✓ Εργάστηκε ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός μία χρονιά στην Πάτρα
- ✓ Την επόμενη χρονιά επέλεξε να επιστρέψει στα Γιάννενα και να δηλώσει σχολικές μονάδες σε κοντινές περιοχές της πόλης των Ιωαννίνων. Δούλεψε σε ΔΥΕΠ στην Κόνιτσα, στο Ανήλιο και σε ένα ορεινό μονοθέσιο σχολείο της Άρτας
- ✓ Παρακολούθησε σεμινάριο 450 ωρών με αντικείμενο τη διαπολιτισμική παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, αλλά δεν αναφέρει συγκεκριμένη χρονολογία. Υπολογίζεται ότι αποφάσισε να το παρακολουθήσει αφού δίδαξε μία φορά σε ΔΥΕΠ
- ✓ Την περίοδο που δίδασκε σε σχολείο της Άρτας ήταν έγκυος
- ✓ Φέτος διδάσκει σε τάξη υποδοχής σε κεντρικό σχολείο στα Γιάννενα

A. Στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα

Η Σπυριδούλα παρουσιάζει μία ευαισθησία απέναντι στο «αδύναμο», την οποία παραδέχεται στο εξής χωρίο της συνέντευξης: *«Η ευαισθησία με χαρακτηρίζει γενικότερα σαν άνθρωπο... απέναντι στον αδύναμο, απέναντι σε αυτόν που μπορεί να έχει μία ανάγκη. Γενικά, μία ευαισθησία την έχω έτσι και αλλιώς. Νομίζω ότι είμαι γεννημένη έτσι, αλλά δε νομίζω ότι γενικά κάποιο άλλο βίωμά μου με βοήθησε πολύ πάνω σε αυτό».*

Μάλιστα, υποστηρίζει ότι δεν μεροληπτεί, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις έχει υιοθετήσει μία προστατευτική στάση απέναντί σε κάποια παιδιά, αναλογιζόμενη τις πρότερες, ίσως τραυματικές, εμπειρίες τους, όπως κακοποιητικές συμπεριφορές. Η παραδοχή αυτή, βέβαια, προήλθε έπειτα από κατευθυντική ερώτηση, ενώ η ίδια εξ αρχής ήταν απόλυτη ως προς την στάση της απέναντι στους μαθητές της, γεγονός που αποδεικνύει ότι θεωρεί ηθικά και παιδαγωγικά ορθό και δεδομένο ένας εκπαιδευτικός να διατηρεί αντικειμενική στάση και να αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ισότητα. Με δικά της λόγια: *«Θα έλεγα πως όχι (δεν μεροληπτώ), θα έλεγα πως όχι... Ίσως φέτος (έχω λειτουργήσει μεροληπτικά). Επειδή έχω στην τάξη μου εκτός από τους πρόσφυγες μαθητές, έχω και παιδιά που προέρχονται από ένα ίδρυμα της πρόνοιας, οπότε τα παιδιά αυτά έχουν κακοποιηθεί, οπότε θεωρώ ότι δρω λίγο*

μεροληπτικά προς το μέρος τους...(Δρω)Λίγο προστατευτικά, γιατί όλοι οι άλλοι μαθητές είναι πρόσφυγες και αυτοί ναι μεν είναι από άλλη χώρα, αλλά νομίζω έχουν γεννηθεί εδώ, αλλά για να είναι με εισαγγελική παρέμβαση στο ίδρυμα, έχουν άλλα βιώματα. Είναι λίγο πιο δύσκολα και για αυτούς».

Καταληκτικά, η Σπυριδούλα παρουσιάζεται ένας άνθρωπος αρκετά ευαίσθητος, με ιδιαίτερα ανεπτυγμένο το αίσθημα της προσφοράς προς τους μαθητές της, ενώ για την ίδια η ευαισθησία είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό και όχι ένα αίσθημα που καλλιέργησε μεγαλώνοντας. Και σε αυτή την περίπτωση η συνεντευξιαζόμενη διαχωρίζει την μεροληψία που στοχεύει στην προστασία κάποιων μαθητών από ρατσιστικές συμπεριφορές.

B. Διαπολιτισμικές εμπειρίες

Η πιο σημαντική διαπολιτισμική εμπειρία που έχει η Σπυριδούλα με άτομα από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον αποκτήθηκε όταν η ίδια υπηρέτησε ως εκπαιδευτικός σε τάξη υποδοχής και σε ΔΥΕΠ. Πριν από την εμπειρία της αυτή, η αφηγήτρια υποστηρίζει πως δεν είχε κάποιο άλλο βίωμα με άτομα από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα, αναφέρει: *«Όταν άρχισα να διδάσκω σε μία τέτοια τάξη δεν είχα κάποια παρόμοια εμπειρία ή κάποια επαφή με άτομα από τέτοιο περιβάλλον, δεν είχα καμία επαφή πριν. Οπότε, θεωρώ ότι δεν είχα κανένα βίωμα πριν».*

Πιο συγκεκριμένα, για την τρόπο επιλογής της και την εμπειρία της ως εκπαιδευτικός σε τάξεις υποδοχής και ΔΥΕΠ, η ίδια περιγράφει: *«Το ότι έπρεπε να διδάξω στη ΔΥΕΠ δεν ήταν επιλογή μου, ήταν επιλογή του υπουργείου. Όπως ήρθε η σειρά μου μέσω των αναπληρωτών, έπρεπε να πάω στη ΔΥΕΠ, έπρεπε ή να παραιτηθώ εκείνη τη χρονιά ή να δουλέψω στη ΔΥΕΠ, οπότε από εκείνη την πρώτη στιγμή κατάλαβα ότι πρέπει να προσαρμοστώ σε αυτό που έχω.*

Ο τρόπος που περιγράφει αυτή την εμπειρία της και τον τρόπο που επιλέχτηκε προκειμένου να διδάξει σε ένα τέτοιο σχολικό πλαίσιο, ενέχει το στοιχείο της υποχρεωτικότητας.

Γ. Επιρροές

Οι βασικότερες επιρροές που δέχτηκε η συνεντευξιαζόμενη και επηρέασαν την διαμόρφωση της επαγγελματικής και προσωπικής της ταυτότητας, είναι από πρόσωπα και συγκεκριμένα από τον εκπαιδευτικό που είχε στο δημοτικό και τον σύζυγό της. Ο

πρώτος επηρέασε τον τρόπο διδασκαλίας της, τις πρακτικές της και γενικά την εκπαιδευτική της στάση, ενώ ο σύζυγός της, περιγράφεται ως ένας άνθρωπος που τη στήριξε σε όλες της τις επιλογές.

Πιο συγκεκριμένα, για τον δάσκαλο που είχε στο δημοτικό, η Σπυριδούλα θυμάται: *«Πήγαινα σε ένα μονοθέσιο σχολείο της περιοχής. Είχαμε έναν δάσκαλο, πάρα πολύ καλό εκπαιδευτικό όλα τα χρόνια, ο οποίος θεωρώ ότι με ενέπνευσε και στην πορεία μου... Αυτός ο εκπαιδευτικός είχε πάρα πολλή όρεξη για την δουλειά του, ήταν, θεωρώ, πολύ μπροστά για την εποχή του...Μας είχε βάλει στη διαδικασία όλοι μαζί να προσφέρουμε ό,τι μπορούμε για το καλό του σχολείου. Μαζεύαμε χρήματα και αγοράσαμε υπολογιστή, το οποίο ήταν πολύ καινοτόμο για εκείνη την περίοδο, δεν ήξερε ούτε και ο ίδιος να τον χρησιμοποιεί...Και πριν τον υπολογιστή δουλεύαμε project, το οποίο τότε δεν ονομαζόταν project. Είχε πάρα πολλή όρεξη και διάθεση για αυτή τη δουλειά και τον έχω σαν πρότυπο, τον είχα σαν πρότυπο όλα μου τα χρόνια τον συγκεκριμένο...για οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία ακολουθούσα».*

Από την άλλη για τον σύζυγό της, η συνεντευξιαζόμενη μιλάει με τρυφερότητα, αναφέροντας πως έχει μία πολύ στενή σχέση μαζί του, βασισμένη στην κατανόηση, την στήριξη και τον σεβασμό, περιγράφοντας: *«Από εκεί και πέρα νομίζω ότι ο άντρας μου είναι αυτός ο οποίος με έχει καθορίσει, τον οποίο τον ξέρω πάρα πολλά χρόνια, είμαστε παντρεμένοι λίγα χρόνια, αλλά παρόλα αυτά γνωριζόμαστε πολλά χρόνια και με στηρίζει σε ό,τι και αν αποφασίσω στη ζωή μου».*

Καταληκτικά, τα πρόσωπα που αναφέρει η αφηγήτρια δεν επηρέασαν τις στάσεις της απέναντι στη «διαφορετικότητα» και στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, αλλά κυρίως ο εκπαιδευτικός, ως πρότυπο, επηρέασε περισσότερο το μεράκι της για δουλειά και τις διδακτικές μεθόδους της.

Δ. Εκπαίδευση στη διαπολιτισμική παιδαγωγική και προετοιμασία για τη διδασκαλία

Η Σπυριδούλα, όπως και οι υπόλοιπες συνεντευξιαζόμενες, υποστηρίζει μία έλλειψη διαπολιτισμικών αναφορών στο πρόγραμμα σπουδών του τμήματος. Η συνεντευξιαζόμενη φοίτησε στο παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης περίπου προς τα τέλη της δεκαετίας τους 2000 και αρχές της επόμενης δεκαετίας, μία περίοδο αρκετά καθοριστική για το μεταναστευτικό φαινόμενο στη χώρα. Παρόλα αυτά το πρόγραμμα σπουδών είχε ελάχιστες αναφορές στην διαπολιτισμική παιδαγωγική και

συγκεκριμένα ένα υποχρεωτικό μάθημα, για αυτό και η ίδια δεν εμφανίζεται απόλυτα ικανοποιημένη από τις γνώσεις που αποκόμισε. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Ναι ναι ναι (παρακολούθησα μαθήματα με αντικείμενο την διαπολιτισμική παιδαγωγική), αλλά νομίζω ήταν μόνο δύο. Νομίζω ένα ήταν υποχρεωτικό σίγουρα...που ήταν «διαπολιτισμική διδακτική». Οι επιλογές των μαθημάτων ήταν πολύ περιορισμένες...Ναι, υπάρχει μία στέρηση...Δεν θα έλεγα ότι είμαι και ιδιαίτερα ικανοποιημένη. Νομίζω ότι είναι πολύ μικρός ο χρόνος που αφιερώνεται σε αυτή την ενότητα σε όλο το πρόγραμμα σπουδών του Πανεπιστημίου. Θα μπορούσαν να υπάρχουν περισσότερα μαθήματα σε αυτό το αντικείμενο από τη στιγμή που πλέον στα σχολεία έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές από πολλές χώρες».*

Στο ίδιο πλαίσιο, η συνεντευξιαζόμενη αναφέρει και την απουσία πρακτικής άσκησης σε εθνοπολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις και επομένως ελλιπή εξοικείωση με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές σχολικές συνθήκες. *«Νομίζω όχι. Νομίζω ότι οι τάξεις που παρακολούθησα ήταν περισσότερο ομοιογενείς».*

Η απουσία αναφορών και μαθημάτων σχετικά με την διαπολιτισμική παιδαγωγική είχαν ως αποτέλεσμα η Σπυριδούλα να μην είναι διαπολιτισμικά έτοιμη να ανταποκριθεί σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που παραδέχεται η ίδια, σχολιάζοντας τα εξής: *«Όχι (δεν θεωρώ ότι ήμουν) και πάρα πολύ έτοιμη (κατά την αποφοίτησή μου προκειμένου να ανταποκριθώ σε ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στη σχολική τάξη). Σίγουρα χρειαζόταν και κάτι παραπάνω για να μπορέσω να ανταπεξέλθω».*

Στη συνέχεια, αφού ανέλαβε υπηρεσία σε τάξη υποδοχής και σε ΔΥΕΠ αναγνώρισε τις ελλείψεις της και τα γνωστικά κενά που είχε πάνω για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς όπως αναφέρει και η ίδια δεν υπήρχε υποστήριξη και ουσιαστική επιμόρφωση από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, την αποτελεσματική της ανταπόκριση στον ρόλο αυτό την αποδίδει στην προσωπικότητάς της και στην βοήθεια συγκεκριμένων προσώπων του σχολικού περιβάλλοντος. Με δικά της λόγια: *«Ήταν πολύ λίγη η επιμόρφωση που μας παρείχε η πρωτοβάθμια, αλλά...χάρη στην υποστήριξη που είχα και από την συντονίστρια και από τον διευθυντή μου, κατάφερα να ισορροπήσω και χάρη, φαντάζομαι, της προσωπικότητάς μου, δεν ξέρω, υπήρχε μία ιδιαίτερη σχέση με τους μαθητές, παρόλο που οι μισοί δεν ήξεραν τη γλώσσα και οι άλλοι μισοί, ας πούμε, ότι ήξεραν, καταφέραμε να περάσει αυτή η χρονιά».*

Τις ελλείψεις των βασικών σπουδών και τα γνωστικά της κενά στο αντικείμενο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, προσπάθησε να τα καλύψει σε μία προσπάθεια επιμόρφωσης, με την παρακολούθηση σεμιναρίου τη συγκεκριμένης θεματικής, για το οποίο περιγράφει: *«Αφού είχα δυσκολευτεί λίγο με την διδασκαλία στην ΔΥΕΠ, αποφάσισα ότι έπρεπε μόνη μου να πάρω την απόφαση να επιμορφωθώ...Ναι, έχω κάνει ένα σεμινάριο και το έκανα πρόσφατα, το οποίο ήταν ένα σεμινάριο των 450 ωρών στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου...Κυρίως θεωρητικά, αλλά ήταν πολύ καλά δομημένες οι πληροφορίες που μας παρείχαν, έτσι ώστε ήταν πιο εύκολο να τις αξιοποιήσεις και στην τάξη».*

Συμπερασματικά, η Σπυριδούλα αποφοιτώντας από τη σχολή δεν διέθετε διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα, ωστόσο προσπαθώντας να βελτιώσει τις πρακτικές και διδακτικές μεθόδους της και προκειμένου να ανταπεξέλθει στις νέες, για την ίδια, εκπαιδευτικές συνθήκες, στις οποίες κλήθηκε να διδάξει, με προσωπική πρωτοβουλία αποφάσισε να επιμορφωθεί.

Ε. Πρακτικές σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον

Η Σπυριδούλα, υποστηρίζει ότι οι μαθητές, έχοντας διαφορετικά βιώματα, έχουν και διαφορετικές ανάγκες και αναπόφευκτα διαφορετικές απαιτήσεις και προσδοκίες, στις οποίες πρέπει να ανταποκριθεί η διδασκαλία. Φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη σημασία στα βιώματα των μαθητών της, πολλοί από τους οποίους προέρχονται από χώρες με πόλεμο ή έχουν βιώσει συνθήκες διωγμού και αναγκαστικής μετακίνησης. Έτσι με αυτόν τον τρόπο προσπαθεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία της, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή και ταυτόχρονα εισάγει στοιχεία του πολιτισμού των μαθητών στη διδασκαλία, κυρίως γλωσσικά και εθιμικά. Ταυτόχρονα, επενδύει στην καλλιέργεια ισότητας και σεβασμού ανάμεσα στους μαθητές και στην αλληλεπίδρασή τους μέσα από δραστηριότητες. Χαρακτηριστικά περιγράφει: *«Γενικά, το μόνο θέμα που θα πρέπει να έχουμε κάθε φορά στο μυαλό μας είναι ότι πρέπει να προσπαθώ κάθε φορά να προσαρμόσω αυτό το μάθημα στις ανάγκες των κάθε μαθητών, στον κάθε μαθητή, σύμφωνα με τις εμπειρίες που μπορεί να έχει. Οπότε, νομίζω ότι κάθε φορά η μόνη μου δυσκολία είναι αυτή, πώς θα καταφέρω να οργανώσω το μάθημά μου σύμφωνα με τις εμπειρίες που έχει κάθε μαθητής και πώς αυτές θα μπορέσω να τις αξιοποιήσω μέσα στην τάξη...Θεωρώ ότι όλοι οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν έναν σεβασμό απέναντι σε όλους τους πολιτισμούς, να κατανοήσουν ότι όλοι οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι, ότι είναι σημαντικό να σεβόμαστε*

τις εμπειρίες και τα βιώματα του κάθε μαθητή. Γενικά, να έχουν διαπολιτισμικές αξίες. Προσπαθώ μέσα στην τάξη να αναφέρονται, να γίνονται αναφορές από όλες τις χώρες καταγωγής των μαθητών, να αναφέρουν λέξεις στη γλώσσα τους, να αναφέρουν ένα έθιμο από τη χώρα τους, οπότε να γίνονται αναφορές από όλες τις χώρες. Προσπαθούμε να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία μας έτσι ώστε να μπορούν μεταξύ τους να επικοινωνούν».

Επιπλέον, αντιμετωπίζει ρατσιστικές συμπεριφορές ανάμεσα στους μαθητές με τον διάλογο μέσα από τη συζήτηση και τις δραστηριότητες που ευνοούν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ τους. Μάλιστα περιγράφει: «Έχω συναντήσει ρατσιστικές συμπεριφορές τόσο ανάμεσα σε μαθητές, έλληνες μαθητές, οι οποίοι συμπεριφέρονται ρατσιστικά ή έχουν εκφράσει ρατσιστικά σχόλια για τους πρόσφυγες σε διάφορες συζητήσεις μας, αλλά και μεταξύ των μαθητών προσφύγων που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και βγαίνουν οι αντιπαραθέσεις που έχουν μεταξύ τους. Όσον αφορά τους έλληνες, κυρίως, μαθητές προσπάθησα μέσω της συζήτησης να αναπτύξουμε διαπολιτισμικές αξίες, να αντιληφθούν τι σημαίνει πρόσφυγας και για ποιόν λόγο αναγκάζονται να είναι στην χώρα αυτή. Όσον αφορά μεταξύ των προσφύγων, έχουμε κάποιες αντιπαραθέσεις, προσπαθούμε μέσα από μικρές ομάδες, να δουλέψουμε σε μικρές ομάδες για να μπορέσουν να συνεργαστούν ή μέσω του παιχνιδιού, να παίζουν διάφορα παιχνίδια ή έστω δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων, για να μπορέσουν λίγο να επικοινωνήσουν».

Καταληκτικά, η συνεντευξιαζόμενη επενδύει στην καλλιέργεια σεβασμού και αλληλοαποδοχής, χρησιμοποιώντας τον διάλογο και τη συζήτηση, ενώ παράλληλα σημαντική θεωρεί την αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες για την άμβλυνση των διαφορών. Θεωρεί ότι η ομαδική εργασία είναι ο μόνος τρόπος οι μαθητές να έρθουν σε επικοινωνία και να κατανοήσουν τις ομοιότητες με άλλους πολιτισμούς, ενώ παράλληλα σημαντική κρίνεται και η παρουσία του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να καλλιεργήσει μία στενή σχέση με τους μαθητές του, προκειμένου να μπορέσει να καλλιεργήσει βασικές διαπολιτισμικές αξίες στους ίδιους.

ΣΤ. Άλλα θέματα

Σε γενικής φύσεως ζητήματα η συνεντευξιαζόμενη παραδέχεται την έλλειψη διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, κάνοντας λόγο για έλλειψη αναφορών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στις βασικές σπουδές,

όπως επίσης και για την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν πολλά χρόνια, γεγονός που δικαιολογεί την απροθυμία τους να αναλάβουν τάξεις με εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια. Συγκεκριμένα, σχολιάζει: *«Νομίζω όχι, δεν την έχουν την ετοιμότητα (προκειμένου να διδάξουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον)...Αν κρίνω ότι από το πανεπιστήμιο, τα μαθήματα είναι ελάχιστα που αφορούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση, πόσο μάλλον στα τωρινά χρόνια, οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία είναι μεγαλύτερης ηλικίας οι περισσότεροι, οπότε θεωρώ ότι αν εγώ έκανα ένα με δύο μαθήματα, κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κάνει κανένα μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».*

Προτείνοντας λύσεις, αναφέρεται στις βασικές σπουδές και στην παροχή περισσότερων μαθημάτων που αφορούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση και δίνει έμφαση στην πρακτική άσκηση, ως σημαντική προϋπόθεση διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, προτείνει: *«Σίγουρα θα πρέπει να έχουν περισσότερα μαθήματα που να αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα και ίσως περισσότερες ευκαιρίες για πρακτική άσκηση, για ουσιαστική πρακτική άσκηση σε πολυπολιτισμικές τάξεις ή και τμήματα να είναι με μαθητές από άλλες χώρες».*

Στην ίδια κατεύθυνση, σημαντική θεωρεί την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και του συστήματος επιλογής εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας πως πρέπει να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες σε νέους εκπαιδευτικούς να εργάζονται και να χρησιμοποιούν νέες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που να συμβαδίζουν με τις εκάστοτε σύγχρονες εκπαιδευτικές συνθήκες. Παράλληλα, αποδίδει την επιμόρφωση στην ευθύνη και πρωτοβουλία του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, αναφέρει: *«Νομίζω ότι πρώτα από όλα θα πρέπει να ανανεωθεί το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και κατά δεύτερον νομίζω ότι θα πρέπει να είναι πλέον επιλογή τους, να είναι δική τους απόφαση να επιμορφωθούν, ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Να επιμορφωθούν τόσο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση όσο και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα, θεωρώ. Και, ίσως, να είναι πιο έτοιμοι να αντιμετωπίζουν ή στο να εντοπίζουν διάφορα φαινόμενα ρατσισμού που μπορεί να συμβαίνουν στο σχολείο, όχι μόνο να τα εντοπίζουν, αλλά να μπορέσουν να παρέμβουν κατάλληλα».*

7.2. Ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων

Κατά την ανάλυση και σύγκριση των έξι βιογραφικών συνεντεύξεων αναδείχθηκαν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές, με αποτέλεσμα να διαμορφωθούν έξι θεματικές ενότητες, οι οποίες κυριαρχούν στις αφηγήσεις των συνεντευξιαζόμενων. Έτσι, σύμφωνα με τις θεματικές ενότητες προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα ερμηνείας των εξεταζόμενων περιπτώσεων:

A. Στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα

Η Αγγελική, παρουσιάζει μία ευαισθησία απέναντι στους ανθρώπους που βιώνουν την περιθωριοποίηση και απομόνωση εξαιτίας κάποιων χαρακτηριστικών τους, απέναντι στους οποίους δρα προστατευτικά. Ωστόσο, δεν αρνείται ότι και η ίδια διατηρεί κάποια στερεότυπα, τα οποία προσπαθεί να αποβάλει. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η στάση της Χαριτώ, της Ευγενίας και της Σπυριδούλας, οι οποίες θεωρούν δεδομένη τη διαφορετικότητα στην κοινωνική και σχολική πραγματικότητα και ταυτόχρονα δεν αρνούνται περιπτώσεις μεροληπτικής τους δράσης, οι οποίες, ωστόσο, είχαν σκοπό την προστασία κάποιων μαθητών και την αποφυγή εκδήλωσης δυσάρεστων ρατσιστικών περιστατικών. Εντούτοις, η μεροληψία αυτή, αντιπαραβάλλεται με εκείνη που έχει ως αποτέλεσμα τον διαχωρισμό των μαθητών και την περιθωριοποίηση ορισμένων, με βάση χαρακτηριστικά όπως το εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, την εμφάνιση και τη σωματική υπόσταση. Βέβαια, η Σπυριδούλα διατηρεί κάποιες αμφιβολίες για το αν αυτή η προστατευτική δράση θεωρείται μεροληψία. Η Χαριτώ υποστηρίζει πως το «διαφορετικό» πολλές φορές ορίζεται βάσει της κυρίαρχης κουλτούρας ως μειονέκτημα, μία άποψη την οποία η ίδια δεν ενστερνίζεται, όπως και τις ρατσιστικές αντιλήψεις και στάσεις που απορρέουν από αυτή και ως εκ τούτου μάχεται για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Αντίστοιχα, η Ευγενία ορίζει το «διαφορετικό» ως «κάτι που δεν το έχουμε συνηθίσει στη ζωή μας», υποστηρίζοντας τον ειλικρινή σεβασμό που έχει ως βάση την ισότητα και όχι την αλληλεγγύη που ενέχει το στοιχείο της υπεροχής και της ανωτερότητας. Η Ελευθερία και η Μυρτώ παρουσιάζουν μία ευαισθησία απέναντι στα παιδιά και προσπαθούν να προσφέρουν σε όλους ισότητα και η Μυρτώ ιδιαίτερα σε εκείνα τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα και δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και προσλαμβάνουσες. Και οι δύο ισχυρίζονται ότι δεν μεροληπτούν παρά τις όποιες συμπάθειές τους, ενώ παράλληλα η πρώτη αναφέρει τα ψέματα που έλεγαν οι μαθητές για τους λόγους

μετακίνησής τους και για το αν είχαν εμπόλεμη κατάσταση στην περιοχή καταγωγής τους, γεγονός που θα αιτιολογούσε μία προκατάληψη ίσως από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Επίσης, και οι δύο διαχωρίζουν τους μετανάστες και μαθητές από την Αλβανία από τους σύγχρονους μετανάστες και πρόσφυγες των τελευταίων χρόνων με κριτήρια ομοιότητας πολιτισμών, όπως η θρησκεία, η γλώσσα, τα ήθη, τα έθιμα και οι διατροφικές συνήθειες. Τέλος, παραδέχεται ότι ακόμα και αν σκέφτεται με προκαταλήψεις, προσπαθεί να μην το εκδηλώσει στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Συμπερασματικά, οι περισσότερες συμμετέχουσες διατηρούν θετική στάση απέναντι στο «διαφορετικό», εμφανίζοντας κατανόηση και αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων και υποστηρίζοντας την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, οι οποίες αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αποτελεσματικής ανταπόκρισης του εκάστοτε εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικά και μονοπολιτισμικά σχολικά πλαίσια (Sharma, 2005). Δύο από τις συνεντευξιζόμενες ορίζουν το «διαφορετικό» ως κάτι που αποκλίνει από το κυρίαρχο κοινωνικό πρότυπο, τοποθετώντας το σχολείο στο κέντρο αναπαραγωγής του κυρίαρχου συστήματος αξιών, γεγονός που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής ισορροπίας, εξοικειώνοντας τους μαθητές με πολιτισμικές αξίες και ρόλους του κυρίαρχου πολιτισμού, προκειμένου να ανταποκριθούν στους προκαθορισμένους αυτούς ρόλους, με αποτέλεσμα οτιδήποτε αποκλίνει από αυτόν να θεωρείται κατώτερο και επικίνδυνο (Λάσκος, 2006· Αγγελάκος, 2011). Το σύνολο των συμμετεχουσών, με εξαίρεση μία συνεντευξιζόμενη που δεν τοποθετείται καθόλου και μία άλλη που δεν εκφράζει ξεκάθαρη άποψη, είναι ενάντια σε ρατσιστικές συμπεριφορές. Αξίζει να σημειωθεί πως ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και η κοσμοθεωρία τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ρατσιστικές συμπεριφορές αποτελούν σημαντική ένδειξη για τις αντιλήψεις τους (DeJaeghere & Cao, 2009). Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες συνεντευξιζόμενες είναι υπέρ της ισότητας, με μία συμμετέχουσα να τοποθετείται ενάντια στην ισότητα που έχει ως βάση την φιλανθρωπία, μία άποψη που συνάδει με σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές που εναντιώνονται σε παλαιότερες αναποτελεσματικές πρακτικές φιλανθρωπικού χαρακτήρα, οι οποίες αντιμετώπιζαν τους μαθητές ως φορείς ελλειμματικού μορφωτικού κεφαλαίου και όχι διαφορετικού

και ισότιμοι που χρήζει αντίστοιχης αντιμετώπισης και διαχείρισης (Μαλιγκούδη, 2008). Από την άλλη, εντύπωση προκαλεί η σύγκριση στην οποία προχωρούν δύο συνεντευξιαζόμενες ανάμεσα στους Αλβανούς μαθητές και στους μαθητές από Ανατολικές χώρες βάσει πολιτισμικών στοιχείων και κριτηρίων ομοιότητάς τους με τον ελληνικό πολιτισμό, γεγονός που προσεγγίζει περισσότερο ενσωματωτικές αντιλήψεις και στάσεις, στις οποίες υποστηρίζεται η διατήρηση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων των μειονοτικών μαθητών, στον βαθμό που δεν διαταράσσει την υπάρχουσα πολιτισμική ισορροπία και συνοχή (Γεωργογιάννης, 1999· Γκόβαρης, 2001). Σχετικά, η παραδοχή της μεροληψίας από κάποιες συμμετέχουσες, όπως και των κατάλοιπων στερεοτύπων φανερώνει ανθρώπους με αυτογνωσία, ικανούς να αναγνωρίσουν πιθανά εκπαιδευτικά τους ατοπήματα, δύο απαραίτητα χαρακτηριστικά που αποτελούν βασική προϋπόθεση για τη διαχείρισή τους και την αλλαγή των στάσεών τους, καθιστώντας τες αποτελεσματικές εκπαιδευτικούς (Thompson, 2013). Ωστόσο, το γεγονός ότι κάποιες συμμετέχουσες διαχωρίζουν την μεροληψία που αποβλέπει στην προστασία των μαθητών από την μεροληψία που έχει ως βάση θρησκευτικές και εθνικιστικές προκαταλήψεις και έχουν ως αποτέλεσμα τον διαχωρισμό των μαθητών και την περιθωριοποίηση κάποιων, αποτελούν θεμιτές πρακτικές και στάσεις βάσει βιβλιογραφίας, όπου υποστηρίζεται ότι ένας εκπαιδευτικός πρέπει να παρεμβαίνει προκειμένου να αποφευχθούν δυσάρεστα περιστατικά, όπως στις προκείμενες περιπτώσεις, η αποφυγή ρατσιστικών και κακοποιητικών συμπεριφορών (Κεσίδου, 2008· Debbağ & Fidan, 2020).

B. Διαπολιτισμικές εμπειρίες

Όλες οι συμμετέχουσες κρίνεται ότι διαθέτουν διαπολιτισμικές εμπειρίες καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους, με εξαίρεση δύο συνεντευξιαζόμενες οι οποίες περιγράφουν εμπειρίες συναναστροφής με άτομα διαφορετικού πολιτισμού μόνο ως εκπαιδευτικοί. Στις εμπειρίες αυτές περιλαμβάνονται η μετανάστευση, οι εκπαιδευτικές εμπειρίες στο εξωτερικό, η διδασκαλία σε εθνοπολιτισμικά ανομοιογενή σχολικά περιβάλλοντα και η καθημερινή συναναστροφή με ανθρώπους από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά υπόβαθρα. Συγκεκριμένα, η Αγγελική, όντας παιδί Αλβανών μεταναστών, από πολύ μικρή ηλικία έζησε την μετανάστευση τόσο σε διακρατικό όσο και σε εγχώριο επίπεδο. Αυτή η μεταναστευτική της εμπειρία, αλλά κυρίως οι ρατσιστικές συμπεριφορές και οι διακρίσεις που βίωσε με βάση την καταγωγή της συνέβαλαν στο να καλλιεργήσει ενσυναίσθηση για τους ανθρώπους με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό

υπόβαθρο από εκείνο της κυρίαρχης ομάδας και για εκείνους που βιώνουν διακρίσεις και ρατσιστικές συμπεριφορές με αποτέλεσμα να βρίσκονται στο περιθώριο. Η ίδια έχει εμπειρίες από δύο πολιτισμούς, από τους οποίους έχει ενστερνιστεί στοιχεία, το χαρακτηριστικότερο εκ των οποίων είναι η γλώσσα. Επίσης, άλλη μία σημαντική εμπειρία κρίνεται η εξάμηνη παραμονή της στην Αυστρία ως φοιτήτρια, με αφορμή ένα πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών Erasmus, όπως και η Ευγενία. Η Χαριτώ, ισχυρίζεται ότι στην καθημερινότητά της έρχεται σε επαφή με ευρεία γκάμα ανθρώπων που δεν είναι απαραίτητα ίδιου εθνοπολιτισμικού περιβάλλοντος, ενώ ως εκπαιδευτικός έχει πείρα διδασκαλίας σε τμήματα με εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια και έχει υπηρετήσει και ως Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.). Επίσης, η Ευγενία και η Ελευθερία γεννήθηκαν τη δεκαετία του 1990, μία περίοδο μεγάλης μεταναστευτικής κίνησης προς την Ελλάδα, κατά την οποία είχαν από πολύ μικρή ηλικία την ευκαιρία συναναστροφής στο σχολείο με αλλοεθνείς μαθητές, κυρίως από την Αλβανία, με τους οποίους ανέπτυξαν φιλικές σχέσεις. Η πρώτη ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μνημονεύει την εμπειρία διδασκαλίας με έναν μαθητή Ρομά, με τον οποίο θεωρεί πως έχτισε μία σχέση εμπιστοσύνης και η δεύτερη έχει διδάξει σε τάξη υποδοχής με αμιγώς αλλοεθνείς μαθητές, με τους οποίους καλλιέργησε μία καλή σχέση και θυμάται ιδιαίτερα μία μαθήτριά της, με καταγωγή από την Αλβανία, η συναναστροφή με την οποία τη σημάδεψε. Η Μυρτώ ως εν ενεργεία εκπαιδευτικός από το 1996 μέχρι σήμερα αναλάμβανε τάξεις με εθνοπολιτισμική ομοιογένεια, με κυρίως Έλληνες και Αλβανούς μαθητές, ενώ τα τελευταία χρόνια διδάσκει σε μία τυπική τάξη, όπου στα δευτερεύοντα μαθήματα παρευρίσκονται και οι πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές από την κοντινή δομή προσφύγων της περιοχής. Τέλος, η Σπυριδούλα, ως εκπαιδευτικός, έχει διδάξει τόσο σε τάξεις υποδοχής όσο και σε Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), εμπειρίες που ήταν αρκετά θετικές για την ίδια, καθώς καλλιέργησε καλές σχέσεις με τους μαθητές της.

Καταληκτικά, η πρώτη συμμετέχουσα έχοντας βιώσει την μετανάστευση και την ενσωμάτωση σε μία νέα χώρα, έχει καλλιεργήσει μία πολυγλωσσική ικανότητα, η οποία αποτελεί σημαντικό έναυσμα και εφόδιο για την επικοινωνία και γνωριμία με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων, ενώ ταυτόχρονα είναι και παράγοντας εξάλειψης των προκαταλήψεων και αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών (LeRoux, 2002). Παράλληλα, η εκπαιδευτική εμπειρία, μέσω ενός προγράμματος Erasmus που είχαν οι δύο συμμετέχουσες, κρίνεται ως μία σημαντική

διαπολιτισμική εμπειρία, ικανή να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση και τον προβληματισμό για άλλους πολιτισμούς, παράλληλα με την επίτευξη της αλληλεπίδρασης (Beutel & Tangen, 2018). Επιπλέον, εκτός από την συνεντευξιαζόμενη που βίωσε την μετανάστευση και είναι δεδομένο ότι έρχεται σε επαφή με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, άλλες τρεις συνεντευξιαζόμενες υποστηρίζουν την καθημερινή τους επαφή με άτομα από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, εκ των οποίων οι δύο περιγράφουν εμπειρίες από την παιδική τους ηλικία κατά την συναναστροφή τους με συμμαθητές τους από την Αλβανία και την σύναψη φιλικών σχέσεων μαζί τους. Τέλος, όλες αναφέρουν κάποια εμπειρία διδασκαλίας με μαθητές διαφορετικού εθνοπολιτισμικού περιβάλλοντος, εκτός από μία, η οποία θεωρεί ότι δεν έχει αντίστοιχη πολυετή εμπειρία, εννοώντας κυρίως με μαθητές από χώρες της Ανατολής. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η διδασκαλία σε τάξεις με εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού και η επαφή με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου συμβάλλουν καθοριστικά στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και απόκτησης γνώσεων για τη διδασκαλία σε τέτοια σχολικά πλαίσια (Clark, 2020).

Γ. Επιρροές

Οι επιρροές που δέχτηκαν οι περισσότερες συμμετέχουσες προέρχονται από πρόσωπα του στενού οικογενειακού τους περιβάλλον και από θετικά ή αρνητικά περιστατικά, κυρίως μεγαλώνοντας, με εξαίρεση μία συνεντευξιαζόμενη η οποία υποστηρίζει πως δεν επηρεάστηκε από κάποιο περιστατικό ή πρόσωπο για την επιλογή τους επαγγέλματός της ή κατά την διαμόρφωση του χαρακτήρα της. Συγκεκριμένα, για την Αγγελική η σημαντικότερη επιρροή προέρχεται από πρόσωπα της οικογένειάς της, τα οποία θεωρεί ότι επηρέασαν τις αντιλήψεις και την στάση της. Σημαντική κρίνεται και η συμβολή ενός κοριτσιού με Σύνδρομο Down στο ευρύτερο περιβάλλον της Αγγελικής, η επαφή με την οποία λειτούργησε καταλυτικά στην επιλογή επαγγέλματος. Αντίστοιχα, η Χαριτώ ισχυρίζεται ότι το πρόσωπο που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην προσωπικότητά της και την πορεία της είναι η μητέρα της, την οποία χαρακτήριζε ο δυναμισμός και η προοδευτική σκέψη. Στα περιστατικά που την επηρέασαν αναφέρει τις δυσκολίες που αντιμετώπισε στον επαγγελματικό χώρο, οι οποίες την εφοδίασαν με δυναμισμό, αυτοπεποίθηση και, κυρίως, ενσυναίσθηση, καθώς απέκτησε εμπειρία κατανόησης της οπτικής και των κινήτρων των γύρω της. Ακολούθως, η Ευγενία και η Ελευθερία αναφέρουν την επιρροή της οικογένειάς τους

στην διαμόρφωση του χαρακτήρα τους και στην καλλιέργεια θετικών αντιλήψεων απέναντι στο «διαφορετικό». Συγκεκριμένα, η μητέρα της πρώτης και οι δύο γονείς της δεύτερης έζησαν για χρόνια σε χώρες του εξωτερικού ως μετανάστες ή πρόσφυγες. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στο να καλλιεργήσουν οι συνεντευξιαζόμενες ενσυναίσθηση για τους ανθρώπους με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Επίσης, και στις δύο περιπτώσεις, όπως και στην περίπτωση της Μυρτώς, οι γονείς επηρέασαν τις πεποιθήσεις τους και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τους γύρω τους και ιδιαίτερα τους ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς τηρούσαν τις συμβουλές που τους έδιναν οι γονείς τους με πράξεις. Σχετικά με την επιρροή της οικογένεια, στην περίπτωση της Ελευθερίας, οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν φαίνεται να επηρέασε την ευαισθησία τους για τους μαθητές που παρουσιάζουν μία έλλειψη οικονομικών πόρων. Επιπλέον, σημαντική είναι η επιρροή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των συνεντευξιαζόμενων, εκ των οποίων, η Χαριτώ, η Ευγενία και η Ελευθερία αναφέρουν την επιρροή εκπαιδευτικών με ρατσιστικές αντιλήψεις, οι οποίοι λειτούργησαν ως παράδειγμα προς αποφυγή, ενώ η Αγγελική, η Χαριτώ, η Ευγενία, ακόμα και η Σπυριδούλα αναφέρουν την θετική επιρροή εκπαιδευτικών που λειτούργησαν ως εκπαιδευτικά πρότυπα. Τέλος, η Μυρτώ και η Σπυριδούλα, αναφέρουν την στήριξη και θετική επιρροή των συζύγων τους.

Συμπερασματικά, κυρίως τα πρόσωπα της οικογένειας διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της προσωπικότητας των συνεντευξιαζόμενων, οι οποίες υποστηρίζουν πως οι πρότερες εμπειρίες των γονιών τους και οι αντιλήψεις τους επηρέασαν τον χαρακτήρα, τη συμπεριφορά τους και την διαμόρφωση του αξιακού τους συστήματος. Θεωρείται, μάλιστα ότι οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι υψίστης σημασίας για την αποτελεσματική ή μη ανταπόκριση τους στις σύγχρονες εκπαιδευτικές επιταγές και ανάγκες των μαθητών (Banks, 2014). Μάλιστα, οι εμπειρίες μετανάστευσης κάποιων συμμετεχουσών, είτε άμεσες είτε έμμεσες, επηρέασαν τον βαθμό αποδοχής του «διαφορετικού» και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, δύο χαρακτηριστικά που θεωρούνται προαπαιτούμενα για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Beutel & Tangen, 2018· Koehn & Rosenau, 2002). Επίσης, οι θετικές ή αρνητικές εμπειρίες με εκπαιδευτικούς και η επιρροή κοντινού προσώπου κάποιων συμμετεχουσών συνέβαλε στην επιλογή επαγγέλματος και στην διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας,

αποδεικνύοντας ότι όντως το πρότυπο και η έμπνευση που παρέχουν συγκεκριμένα άτομα είναι ικανά να επηρεάσουν την επιλογή επαγγέλματος, όπως αποδεικνύεται και σε σχετική έρευνα (Beutel & Tangen, 2018). Ταυτόχρονα, οι θετικές ή αρνητικές συναδελφικές σχέσεις, για τις οποίες κάνουν λόγο δύο συνεντευξιαζόμενες είναι ιδιαίτερα σημαντικές στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς η υγιής συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών μπορεί να αποφέρει θετικά αποτελέσματα (Μπάρος, 2008). Τέλος, οι δυσκολίες στον εργασιακό τομέα και τα οικονομικά ζητήματα, που αναφέρονται από δυο συμμετέχουσες, είχαν αντίκτυπο στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, καθώς επηρέασαν την δυναμικότητά και των δύο και τις κατέστησαν ικανές να κατανοούν τη θέση του άλλου, μία ικανότητα που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003).

Δ. Εκπαίδευση στη διαπολιτισμική παιδαγωγική και προετοιμασία για την διδασκαλία

Η Αγγελική και η Ευγενία, ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δεν είχαν μαθήματα στις βασικές τους σπουδές για ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η πρώτη διακρίνει τον κλάδο ειδίκευσής της με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, παρουσιάζοντας αμφιβολίες για την ομοιότητά τους, ενώ από την άλλη η δεύτερη θεωρεί ότι το πρόγραμμα σπουδών δεν ήταν εντελώς απομακρυσμένο από τον κλάδο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, υποστηρίζοντας ότι οι δύο κλάδοι βασίζονται στις ίδιες αρχές. Το ίδιο ισχύει και για την πρακτική άσκηση, την οποία πραγματοποίησαν σε ειδικό σχολείο, στο οποίο η εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια ήταν ένα δευτερεύον ζήτημα σε σχέση με τις ειδικές ανάγκες που παρουσίαζαν οι μαθητές. Αντίστοιχα, η Χαριτώ και η Μυρτώ, σπούδασαν περίπου τη δεκαετία του 1980, για αυτό και περιγράφουν την πλήρη απουσία διαπολιτισμικών αναφορών στις βασικές τους σπουδές, με την πρώτη μάλιστα να αναφέρει και την έλλειψη παιδαγωγικού χαρακτήρα σε αυτές, ενώ, αντίστοιχα, δεν έκαναν πρακτική σε κάποιο ανομοιογενές εθνοπολιτισμικά σχολικό τμήμα. Από την άλλη, η Ελευθερία και η Μυρτώ αναφέρουν κάποια ελάχιστα μαθήματα διαπολιτισμικής αγωγής στις βασικές τους σπουδές σε παιδαγωγικό τμήμα, εκ των οποίων το ένα είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα. Το ίδιο ισχύει και για την πρακτική άσκηση σε σχολικά τμήματα στα πλαίσια των σπουδών τους, κατά την οποία δεν εξοικειώθηκαν πρακτικά στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Τις ελλείψεις αυτές στις βασικές σπουδές οι περισσότερες συνεντευξιαζόμενες προσπάθησαν να καλύψουν μέσα από επιμορφωτικά

προγράμματα. Συγκεκριμένα, η Αγγελική και η Ευγενία παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής επάρκειας, στο οποίο υπήρχαν κάποιες νύξεις για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ η Χαριτώ, η Ελευθερία, η Μυρτώ και η Σπυριδούλα παρακολούθησαν σχετικά σεμινάρια. Η Χαριτώ, η Ελευθερία και η Σπυριδούλα παρακολούθησαν με προσωπική επιθυμία ένα σεμινάριο επί πληρωμής, ενώ η Μυρτώ ένα σεμινάριο με κρατική πρωτοβουλία από τον σύμβουλο. Επίσης, η Αγγελική, η Χαριτώ, η Ευγενία, η Μυρτώ και η Σπυριδούλα έχουν παρακολουθήσει κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, εκ των οποίων οι τρεις αναφέρουν κάποια αμυδρή ενασχόληση σε αυτά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ως εκ τούτου οι συμμετέχουσες δεν δηλώνουν ικανοποιημένες από τις γνώσεις που αποκόμισαν από της βασικές τους σπουδές για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, με την Αγγελική μάλιστα να αναγνωρίζει τις σχετικές επιμορφωτικές της ανάγκες. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η Αγγελική, η Ευγενία, η Ελευθερία και η Μυρτώ υποστηρίζουν ότι τα βιώματά τους, οι αντιλήψεις τους και η εμπειρία από τη διδασκαλία σε τάξη ή από ιδιαίτερα, τις προετοίμασαν και τους βοήθησαν να ανταποκριθούν στη διδασκαλία σε εθνοπολιτισμικά ανομοιογενή σχολικά περιβάλλοντα. Αντίθετα, η Χαριτώ και η Σπυριδούλα αποδίδουν περισσότερο την προετοιμασία και αποτελεσματικότητά τους στις γνώσεις που έλαβαν από σεμινάρια.

Συμπερασματικά, όσον αφορά τις βασικές σπουδές των συνεντευξιαζόμενων και την προετοιμασία τους για την διδασκαλία, γίνεται φανερή μία ελλιπής έως και παντελής απουσία διαπολιτισμικών μαθημάτων. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι αυτό παρατηρείται όχι μόνο στα προγράμματα σπουδών του τμήματος Αρχαιολογίας, στο οποίο σπούδασε η μία συμμετέχουσα και άρα θεωρείται αναμενόμενο να μην υπάρχουν πολλές παιδαγωγικές και συνεπώς διαπολιτισμικές αναφορές, αλλά το ίδιο συμβαίνει και σε προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων στα οποία έχουν φοιτήσει όλες οι υπόλοιπες συμμετέχουσες. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός πως το φαινόμενο αυτό παρατηρείται καθώς περνούν τα χρόνια και θα ήταν αναμενόμενο να υπήρχε κάποιος εμπλουτισμός στα προγράμματα σπουδών. Εντούτοις, σύμφωνα με τη χρονολογία φοίτησης στο Πανεπιστήμιο των συνεντευξιαζόμενων παρατηρείται από τη δεκαετία του 1980 έως και τα μέσα της δεκαετίας του 2015 μία έλλειψη αναφορών σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκτός από τις περιπτώσεις των δύο συμμετεχουσών που διδάχτηκαν τουλάχιστον ένα αντίστοιχο μάθημα. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με βιβλιογραφικά

ευρήματα, στα οποία αποδεικνύεται η ελάχιστη προετοιμασία των εκπαιδευτικών από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα (Πολύζος, 2019· Λιακοπούλου, 2006). Παράλληλα, ενδιαφέρον προκαλεί η σύγκριση των κλάδων της ειδικής και διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, με τη μία συμμετέχουσα να τους διαχωρίζει ως δύο ξεχωριστούς κλάδους, σε αντίθεση με μία άλλη συμμετέχουσα η οποία θεωρεί ότι σε κάποιον βαθμό οι βασικές σπουδές πρόσφεραν κάποια διαπολιτισμικά ερεθίσματα και ενός βαθμού θεωρητική προετοιμασία, γεγονός που υποστηρίζεται στην βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η διαπολιτισμική και ειδική αγωγή ακολουθούν τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στην οποία υποστηρίζεται η σχολική πρόσβαση και ενσωμάτωση όλων των μαθητών από ένα ευρύ φάσμα υποβάθρων και εμπειριών (Günay, 2016· Banks, 2014). Επίσης, όλες οι συνεντευξιαζόμενες θεωρούν ότι δεν διέθεταν διαπολιτισμική ετοιμότητα κατά την αποφοίτησή τους, αναγνωρίζοντας τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, μία διαπίστωση ιδιαίτερα αναγκαία για έναν σύγχρονο εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να συμβαδίζει με τις εκπαιδευτικές αλλαγές και να βελτιώνεται (Σαραντίδου & Χατζηπαναγιώτη, 2017). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι όλες οι συμμετέχουσες μετά τις βασικές τους σπουδές παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης, μία πρακτική που κρίνεται θεμιτή και αναγκαία και στην βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι γνώσεις των βασικών σπουδών πρέπει να εμπλουτιστούν στη συνέχεια με σεμινάρια, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις εκάστοτε σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες (Παπαναούμ, 2014). Τέλος, όλες οι συμμετέχουσες υποστηρίζουν την έλλειψη πρακτικών γνώσεων και εφαρμογών τόσο στις βασικές σπουδές όσο και στις επιμορφώσεις, ένας συνδυασμός που πρέπει να επιτευχθεί προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν σε ρεαλιστικές πολυπολιτισμικές σχολικές συνθήκες και να είναι αποτελεσματικοί στον ρόλο τους (Leeman & Ledoux, 2003).

Ε. Πρακτικές σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον

Η διαχείριση των ρατσιστικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προσπάθειες των συμμετεχουσών. Οι περισσότερες χρησιμοποιούν τον διάλογο ως μέσω επίλυσης ζητημάτων και συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών. Συγκεκριμένα, η Αγγελική προσπαθεί να συζητήσει με τους μαθητές που είναι δέκτες τέτοιων συμπεριφορών, προσπαθώντας να καλλιεργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, μέσα στο οποίο τα παιδιά να αισθάνονται άνετα να εκφραστούν,

προτείνοντας ταυτόχρονα την συνεχή αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα, η Χαριτώ δημιουργεί ένα κλίμα διαλόγου στα πλαίσια της τάξης προκειμένου οι μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα και να αναστοχαστούν. Η Ευγενία απευθύνεται και στις δύο πλευρές, ενώ η Μυρτώ μόνο στους ντόπιους μαθητές που εμφανίζουν την συμπεριφορά αυτή. Τέλος, η Ελευθερία, η οποία υποστηρίζει την χρήση του διαλόγου ως μέσο αποδοχής του «διαφορετικού», ωστόσο σε περιπτώσεις ρατσιστικών σχολίων κάποιων μαθητών, δεν αντέδρασε με κάποιον τρόπο. Στο ίδιο πλαίσιο, η Χαριτώ και η Σπυριδούλα χρησιμοποιούν ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, προκειμένου να πετύχουν την αλληλεπίδραση των μαθητών, την αλληλοαποδοχή, την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό, στις οποίες και οι δύο προτείνουν το πρότζεκτ, τη δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων και η Χαριτώ επιπλέον τη διοργάνωση εκδηλώσεων και εκδρομών. Στο ίδιο πλαίσιο, η Αγγελική, η Ευγενία και η Μυρτώ προτείνουν θεωρητικά ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, τις οποίες δεν φαίνεται να υλοποιούν. Επίσης, όλες οι συμμετέχουσες αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, προτείνοντας την εισαγωγή στοιχείων του πολιτισμού τους στην διδασκαλία, με την Χαριτώ μάλιστα να τονίζει τον σεβασμό στις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών. Σχετικά, η Αγγελική προτείνει την διαφοροποιημένη διδασκαλία, την οποία δεν έχει εφαρμόσει στην πράξη, σε αντίθεση με την Χαριτώ και την Ελευθερία, εκ των οποίων μόνο η πρώτη προσπάθησε να την εφαρμόσει. Οι δύο αυτές συνεντευξιαζόμενες, είναι ενάντια στην διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς σύμφωνα με την Χαριτώ δεν υπάρχουν οι κατάλληλες σχολικές συνθήκες και υποδομές και σύμφωνα με την Ελευθερία η τάξη πρέπει να αντιμετωπίζεται ως σύνολο. Τέλος, η Χαριτώ υποστηρίζει ότι τα φιλολογικά μαθήματα ευνοούν την ενασχόληση με διαφορετικούς πολιτισμούς και την προώθηση ανθρωπιστικών αξιών, επενδύοντας περισσότερο στην ιστορία για την απομυθοποίηση ψευδών ωραιοποιητικών ιστορικών γεγονότων που γεννούν προκαταλήψεις και προγονολατρεία και οδηγούν σε ρατσιστικές συμπεριφορές, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές προκειμένου να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση και να δημιουργηθούν διάλογοι επικοινωνίας, αποτελώντας μία δεξιότητα στην οποία επενδύει και η Ελευθερία.

Συμπερασματικά, το γεγονός πως το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων, δίνει ιδιαίτερη σημασία στον διάλογο για την επίλυση ζητημάτων και ρατσιστικών συμπεριφορών

μεταξύ των μαθητών, αποτελεί βασική προϋπόθεση δημιουργίας θετικού κλίματος συνύπαρξης μεταξύ των μαθητών, στο οποίο όλοι συναισθάνονται τα προβλήματα του άλλου, υιοθετούν την οπτική του και αποκτούν σεβασμό (Essinger, 1991, όπ. αναφ. στο Κεσίδου, 2008). Από την άλλη, το γεγονός ότι μία εκπαιδευτικός υποστηρίζει τον διάλογο, αλλά δεν τον χρησιμοποίησε ουσιαστικά για την διαχείριση συγκεκριμένης κατάστασης μεταξύ των μαθητών, δεν συνάδει με την βιβλιογραφία, στην οποία προτείνεται η παρέμβαση του εκάστοτε εκπαιδευτικού προκειμένου να διαχειριστεί τέτοιες καταστάσεις (Κεσίδου, 2008· Debbag & Fidan, 2020). Επιπλέον, οι περισσότερες συμμετέχουσες αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, με την μία να μην αναφέρει πως ανταπεξέρχεται σε αυτές, υποστηρίζοντας πως δεν έχει εμπειρία σε αυτό το πλαίσιο και άλλη μία να θεωρεί ότι όλοι οι μαθητές της βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, έχοντας αναλάβει τάξη υποδοχής. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίζει τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και τα διαφορετικά βιώματά τους, προσαρμόζοντας την διδασκαλία τους αναλόγως (Κεσίδου, 2008). Μάλιστα, η αξιοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων και εμπειριών των μαθητών θεωρείται βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Θεοδωρακοπούλου, 2015· Θεοδοσιάδου, 2015). Μία συμμετέχουσα επίσης προτείνει την συνεχή αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η οποία κρίνεται απαραίτητη για την αποτελεσματική ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών (Debbag & Fidan, 2020). Τρεις συνεντευξιαζόμενες δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας προκειμένου οι μαθητές να συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία και να αλληλεπιδρούν με τους υπόλοιπους μαθητές, εκ των οποίων η μία μένει σε θεωρητικό επίπεδο, αναφέροντας πάλι την έλλειψη εμπειρίας της σε αυτό το κομμάτι. Η πρακτική αυτή κρίνεται μία θεμιτή (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013· Τζατζάκη & Γρίβα, 2008), η οποία όμως άλλαξε με τα χρόνια και πλέον προτείνεται ο συνδυασμός αναφορών στην κυρίαρχη αλλά και μητρική γλώσσα των μαθητών (Στιβακτά, 2020), μία πρόταση που προσεγγίζει περισσότερο την πρακτική της μίας συμμετέχουσας, η οποία κάνει αναφορές και στον πολιτισμό των μειονοτικών μαθητών. Έρευνες, μάλιστα έχουν αποδείξει ότι μαθητές οι οποίοι αισθάνονται ότι ο πολιτισμός τους είναι σεβαστός και ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν στοιχεία των πολιτισμών τους στη διδασκαλία, έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Magos & Simopoulos, 2009). Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η διδασκαλία της ιστορίας με σκοπό την απομυθοποίηση ωραιοποιητικών ιστορικών γεγονότων που γεννούν προκαταλήψεις,

καθώς σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα τα μαθήματα με αντικείμενο ενασχόλησης την γλώσσα, προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες γνωριμίας με ξένες γλώσσες και κουλτούρες, συμβάλλοντας στην αποδοχή του «διαφορετικού» και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης (Bulut & Basbay, 2014, όπ. αναφ. στο Karacabey, et.al, 2019). Επίσης, σχετικά με την διαφοροποιημένη διδασκαλία, την οποία μόνο μία προσπάθησε να υλοποιήσει, η βιβλιογραφία την προτείνει, με βάση την παραδοχή πως ο κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και η διδασκαλία πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του (Αγγελίδη & Χατζησωτηρίου, 2013· Gromona, Khairtdinova, Birman & Kalimulin, 2019). Επιπλέον, θετικό είναι το γεγονός πως όλες οι συμμετέχουσες προτείνουν την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, οι οποίες κρίνονται κατάλληλες προκειμένου οι μαθητές να αλληλεπιδράσουν, να συνεργαστούν και να αποδεχτούν ο ένας τον άλλος (Νικολάου, 2000). Με βάση την ομαδοσυνεργατική πρακτική, μία συνεντευξιαζόμενη προτείνει την μέθοδο πρότζεκτ, η οποία είναι η πλέον διαδεδομένη, άλλες δύο προτείνουν την δραματοποίηση, μία προτείνει παιχνίδια ρόλων, κατά τα οποία οι μαθητές πειραματίζονται και διαμορφώνουν κριτική σκέψη, μία προτείνει εκδηλώσεις και εκδρομές και, τέλος, άλλη μία παιχνίδια με γλώσσες (Στιβακτά, 2020· Δημητριάδου, 2008).

ΣΤ. Άλλα θέματα

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάστηκαν κυρίως οι αξιολογικές κρίσεις τις οποίες έκαναν οι συμμετέχουσες, για τις βασικές σπουδές, την διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, τις δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος και ταυτόχρονα προτείνουν λύσεις για τα ζητήματα αυτά. Συγκεκριμένα, όλες οι συμμετέχουσες ανεξαιρέτως υποστηρίζουν την έλλειψη διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, την οποία αποδίδουν στις ελλείψεις των βασικών σπουδών σε μαθήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και στην έλλειψη πρακτικής άσκησης και εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων. Για αυτό και όλες προτείνουν την εισαγωγή περισσότερων αντίστοιχων μαθημάτων στις βασικές σπουδές, εκ των οποίων η Χαριτώ, η Ελευθερία και η Σπυριδούλα δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην πρακτική άσκηση. Αντίστοιχα, προτείνουν περισσότερες επιμορφώσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, για τις οποίες η Σπυριδούλα υποστηρίζει πως πρέπει αρχικά οι ίδιοι εκπαιδευτικοί να το θεωρούν προσωπική τους ανάγκη και να το επιδιώκουν. Από την άλλη, όμως η Χαριτώ

διαφοροποιείται, υποστηρίζοντας πως πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να επιμορφωθούν εξαιτίας οικονομικών δυσκολιών. Επιπλέον, όσον αφορά τις επιμορφώσεις, οι τέσσερις συμμετέχουσες τόνισαν την απουσία του σχολικού συμβούλου και ταυτόχρονα την παροχή βοήθειας από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ή από άλλους συναδέλφους, ενώ μόνο η Μυρτώ ανέφερε κάποια βοήθεια στα πλαίσια ενημέρωσης για την διαπολιτισμική εκπαίδευση από τον ίδιο, για αυτό και προτείνει υποχρεωτικά σεμινάρια στα πλαίσια του σχολείου με κρατική πρωτοβουλία. Επίσης, όσον αφορά την αποτελεσματική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στο διαπολιτισμικό τους ρόλο, η Ευγενία και η Μυρτώ την αποδίδουν και στην προσωπικότητά τους, στις αντιλήψεις τους, και σε στοιχεία του χαρακτήρα τους, όπως ο σεβασμός στο «διαφορετικό», η επιθυμία παροχής βοήθειας σε όλους τους μαθητές και η επιθυμία τους να μεταλαμπαδεύσουν τη γνώση τους, τα οποία μπορούν να εμπλουτιστούν με τις επιμορφώσεις, αλλά όχι να αλλάξουν εξ ολοκλήρου. Στο πλαίσιο αυτό, η Αγγελική, η Ευγενία και η Ελευθερία ανέφεραν αρνητικές στάσεις πολλών εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές που παρουσίαζαν κάποια ιδιαιτερότητα και αυτός είναι ένας από τους λόγους που η Ελευθερία και η Σπυριδούλα, προτείνουν την ανανέωση του διδακτικού προσωπικού με περισσότερο καταρτισμένους εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, οι περισσότερες συμμετέχουσες αναφέρουν ρατσιστικές συμπεριφορές εκπαιδευτικών και αρνητικές στάσεις απέναντι σε μαθητές που παρουσίαζαν κάποια διαφορετικότητα. Σύμφωνα, με την βιβλιογραφία, οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έχουν μεγάλη σημασία για την διδασκαλία σε μονοπολιτισμικά και πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, όπου προτείνονται εκπαιδευτικοί με θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα, οι οποίοι έχουν διαχειριστεί και αποβάλει τις όποιες προκαταλήψεις τους (Σαχανά, 2015). Επιπλέον, οι περισσότερες συνεντευξιζόμενες υπογραμμίζουν την απουσία σχολικού συμβούλου, με εξαίρεση μία συνεντευξιζόμενη, ενώ κάποιες αναφέρουν τη βοήθεια και στήριξη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, των συναδέλφων και της συντονίστριας εκπαίδευσης προσφύγων αντίστοιχα. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι συναδελφικές σχέσεις και η συνεργασία, κρίνονται αναγκαίες για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών (Μπάρος, 2008). Επιπλέον, όλες οι συμμετέχουσες ανεξαιρέτως υποστηρίζουν την έλλειψη διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και προτείνουν τόσο τον

εμπλουτισμό των βασικών σπουδών με διαπολιτισμικές αναφορές όσο και την συνεχή επιμόρφωση, σε συνδυασμό με την πρακτική άσκηση, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για την διαπολιτισμική προετοιμασία των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2014· Leeman & Ledoux, 2003).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα, διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο η βιογραφία των συμμετεχουσών επιδρά στην απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας, αποδεικνύοντας ότι η ίδια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, η πλειοψηφία των συμμετεχουσών, με εξαίρεση μία, παραδέχεται ότι τα βιώματά τους σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό αποτέλεσαν αποκλειστικούς παράγοντες διαμόρφωσης του συστήματος αξιών τους και των αντιλήψεών τους.

Πιο συγκεκριμένα, τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν σε έξι κατηγορίες που προέκυψαν επαγωγικά μετά τη μελέτη του υλικού. Όσον αφορά την πρώτη θεματική ενότητα που αφορά τις στάσεις απέναντι στη «διαφορετικότητα», διαφάνηκε ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες διατηρούν μία θετική στάση, με εξαίρεση δύο συμμετέχουσες, εκ των οποίων η μία φαίνεται να κρατά μία πιο ουδέτερη στάση και η δεύτερη να διατηρεί κάποια στερεότυπα και προκαταλήψεις που σχετίζονται με το εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, που, ωστόσο, δεν παραδέχεται ουσιαστικά. Επίσης, όλες διαθέτουν μία ενσυναίσθηση για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, ένα χαρακτηριστικό που προκύπτει τουλάχιστον για τις περισσότερες από προσωπικά βιώματα των ίδιων, στα οποία συγκαταλέγονται η μεταναστευτική εμπειρία των ίδιων ή των γονιών τους, οι ρατσιστικές συμπεριφορές και οι διακρίσεις που βίωσαν μεγαλώνοντας. Από την άλλη, οι περισσότερες αντιδρούν σε ρατσιστικές συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών, ή μια με το να προσεγγίζει τον μαθητή που δέχεται την επίθεση και οι υπόλοιπες με διάλογο και δραστηριότητες. Τα ευρήματα αυτά προσφέρουν ένα αισιόδοξο μήνυμα, καθώς αποδεικνύεται ότι όλες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα διαθέτουν διαπολιτισμική ευαισθησία. Όλες ανεξαιρέτως, παρουσιάζουν μία επιθυμία να προσφέρουν στους μαθητές, εκδηλώνοντας μία ευαισθησία για εκείνους που προέρχονται, κυρίως, από μη προνομιούχα υπόβαθρα, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται αντίθετες σε ρατσιστικές συμπεριφορές.

Η διαπολιτισμική αυτή ευαισθησία και οι θετικές στάσεις απέναντι στο «διαφορετικό» αποδεικνύεται ότι καλλιεργήθηκαν με τα χρόνια μέσα από βιώματα και επιρροές των κοντινών προσώπων των συμμετεχουσών. Συγκεκριμένα, λοιπόν, στη δεύτερη και τρίτη θεματική ενότητα, που αφορούν τις διαπολιτισμικές εμπειρίες και τις επιρροές που είχαν συγκεκριμένα πρόσωπα και γεγονότα στην καλλιέργεια

θετικών στάσεων των συμμετεχουσών, αποδεικνύεται πως οι εμπειρίες συναναστροφής με ανθρώπους από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα και η ανατροφή από την οικογένειά τους διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση των αντιλήψεών τους.

Στη συνέχεια, οι δύο επόμενες θεματικές ενότητες που αφορούν την εκπαίδευση και προετοιμασία των συμμετεχουσών για τη διδασκαλία σε εθνοπολιτισμικά ανομοιογενή σχολικά περιβάλλοντα συνδέονται με τις βασικές συνιστώσες της παρούσας έρευνας, τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα. Τα ευρήματα και σε αυτή την περίπτωση παρουσιάζουν μία αισιοδοξία, καθώς, αν θεωρηθεί δεδομένο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πως η επάρκεια αποκτάται σε επίπεδο εκπαίδευσης με την χορήγηση πιστοποίησης, διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες διαθέτουν πιστοποιημένη διαπολιτισμική επάρκεια, κυρίως από εκπαιδευτικές επιμορφώσεις σχετικής θεματικής. Ωστόσο, όλες ανεξαιρέτως, αναφέρουν έλλειψη αναφορών στις βασικές σπουδές στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, με εξαίρεση μία η οποία αναγνωρίζει ότι το αντικείμενο σπουδών της, που αφορά την ειδική αγωγή, συνδέεται με την διαπολιτισμική παιδαγωγική και τις αρχές που προσβέυει, σε αντίθεση, με την συνάδελφό της. Ωστόσο, ακόμα και αυτές που δεν διαθέτουν πιστοποιημένη γνώση, υποστηρίζουν την ύπαρξη διαπολιτισμικών αναφορών, έστω και περιορισμένων, σε μαθήματα μεταπτυχιακού επιπέδου και επιπέδου παιδαγωγικής επάρκειας. Από την άλλη, όσον αφορά την διαπολιτισμική ετοιμότητα, η οποία προσδιορίζεται από την πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπιστώνεται ότι μόνο οι δυο συμμετέχουσες υλοποιούν στην πράξη ουσιαστικά διαπολιτισμικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα. Οι υπόλοιπες, προτείνουν θεωρητικά τέτοιες πρακτικές ως ενδεδειγμένες σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, χωρίς να τις εφαρμόζουν, με την μία να επικεντρώνεται, κυρίως, στην διδασκαλία συγκεκριμένων διδακτικών αντικειμένων, όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι όλες χρησιμοποιούν τον διάλογο είτε για την επίλυση ρατσιστικών συμπεριφορών είτε για να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Άλλο ένα σημαντικό εύρημα που προκύπτει στην έκτη και τελευταία θεματική ενότητα είναι το γεγονός ότι οι συμμετέχουσες αναγνωρίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Κρίνουν, πως οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν την επάρκεια και ετοιμότητα να διδάξουν σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, περιγράφοντας, κυρίως, την

έλλειψη γνώσεων σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο στις βασικές σπουδές και προτείνοντας την καλύτερη προετοιμασία των υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Η αξιολογική αυτή κρίση αποτελεί μία σημαντική εκπαιδευτική πρόταση, αλλά κρίνεται και ένα σημαντικό εύρημα που αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις ελλείψεις τους, γεγονός που αποτελεί βασική προϋπόθεση βελτίωσης και περαιτέρω επιμόρφωσης.

Εντούτοις, το βασικό ερώτημα στο οποίο κλήθηκε να δώσει απάντηση η παρούσα έρευνα είναι ο τρόπος με τον οποίο η βιογραφία των εκπαιδευτικών επηρέασε την απόκτηση των δύο αυτών ικανοτήτων, της επάρκειας και της ετοιμότητας. Αποδεικνύεται, λοιπόν, ότι για την πλειοψηφία των συμμετεχουσών, με εξαίρεση μία, η οποία ισχυρίζεται ότι δεν επηρεάστηκε από κάποιο βίωμα ή πρόσωπο κατά τη διάρκεια της προσωπικής της πορείας, τα βιώματα, που περιέγραψαν και οι επιρροές που δέχτηκαν αποτελούν αποκλειστικούς παράγοντες καλλιέργειας θετικών στάσεων και αισθημάτων αποδοχής για το «διαφορετικό». Οι στάσεις και τα αισθήματα αυτά κρίνονται ως απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να διδάξει σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, πριν ακόμα αποκτήσει την απαιτούμενη επάρκεια και ετοιμότητα. Μάλιστα, η έλλειψη ενσυναίσθησης και αποδοχής του άλλου οδηγούν σε αποτυχία ανταπόκρισης στις ανάγκες των μαθητών και διδασκαλίας σε μονοπολιτισμικά και πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, καθώς κανείς εκπαιδευτικός που δεν ενστερνίζεται τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στον ρόλο του.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα βιώματα που θεωρούνται καθοριστικά για την διαμόρφωση διαπολιτισμικών ταυτοτήτων και τα οποία περιγράφηκαν στις συνεντεύξεις, οι περισσότερες συμμετέχουσες αναφέρουν κάποια προσωπική συναναστροφή με άτομα διαφορετικού εθνοπολιτισμικού υποβάθρου είτε σε προσωπικό είτε σε επαγγελματικό επίπεδο, ως εκπαιδευτικοί. Σημαντική κρίνεται η εμπειρία μετανάστευσης, η οποία αποτελεί προσωπικό βίωμα για την μία συμμετέχουσα και έμμεσο βίωμα για άλλες δύο, των οποίων οι γονείς υπήρξαν μετανάστες σε χώρες του εξωτερικού που παλιννόστησαν στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Μία τέτοια εμπειρία θεωρείται ιδιαίτερα καθοριστική για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Σχετικά, η μία από αυτές τις συμμετέχουσες, παρουσιάζει κάποιες προκαταλήψεις, παρά τις οικογενειακές αυτές καταβολές, σε αντίθεση με άλλη μία συνεντευξιζόμενη, η οποία, ενώ δεν περιγράφει καμία σχετική προηγούμενη

διαπολιτισμική εμπειρία, παρουσιάζεται ευαίσθητη και απαλλαγμένη από προκαταλήψεις. Επίσης, όλες οι συμμετέχουσες, ακόμα και αυτή που δεν το παραδέχεται, έχουν δεχτεί κάποια επιρροή από πρόσωπα του στενού οικογενειακού, τους, κυρίως, κύκλου, οι οποίοι επέδρασαν στην διαμόρφωση των αντιλήψεών τους και των θετικών τους στάσεων απέναντι στο «διαφορετικό». Η μία συμμετέχουσα, που δεν περιγράφει κάποια πρότερη επιρροή, αναφέρει την θετική επίδραση ενός δασκάλου στην διαμόρφωση της επαγγελματικής της ταυτότητας.

Καταληκτικά, η έρευνα προσέφερε πολύ σημαντικά ευρήματα που ενέχουν μία θετική νότα για την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά σχολικά πλαίσια. Συγκριτικά με παλαιότερες μελέτες, αποδεικνύεται ότι οι συμμετέχουσες αντιλαμβάνονται τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας και του σχολείου σήμερα, διατηρώντας μία θετική στάση απέναντι σε μαθητές διαφορετικού εθνοπολιτισμικού υποβάθρου, οι περισσότερες εκ των οποίων διαθέτουν ενσυναίσθηση για τους ίδιους και για ζητήματα που τους απασχολούν. Οι περισσότερες συμμετέχουσες διαθέτουν κάποιο επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας, από επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ λίγες μόνο διαθέτουν διαπολιτισμική ετοιμότητα, δύο συνθήκες που αποδεικνύουν την αναγκαιότητα εισαγωγής διαπολιτισμικών μαθημάτων στις βασικές σπουδές προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και περισσότερων ευκαιριών πρακτικής άσκησης και εφαρμογής αντίστοιχων ενδεδειγμένων πρακτικών. Η βιογραφία των εκπαιδευτικών, από την άλλη, συμβάλλει καθοριστικά στην διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων για τη «διαφορετικότητα», μέσα από βιώματα και επιρροές προσώπων. Ως εκ τούτου, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η παροχή περισσότερων ευκαιριών για συναναστροφή με διαφορετικούς πολιτισμούς, οι οποίες είναι ικανές να αμβλύνουν προκαταλήψεις και να συμβάλλουν στην αποδοχή του «διαφορετικού».

Βιβλιογραφία

- Adili, B., & Petrovska, S. (2020). The intercultural sensitivity of the primary school teachers in the Republic of North Macedonia. *Journal of Educational Sciences Theory and Practice*, 11 (15).
- Αγγελάκος, Κ. (2011). Ιστορία και διαπολιτισμικότητα: παιδαγωγικές και ιδεολογικές διαστάσεις της ένταξης της «διαθεματικότητας» στα προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στο: Μάρκου, Γ. & Παρθένος, Χ. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ. 207-220.
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν., (2001). Οι άλλοι μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο: Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν., Λιοναράκη Σ., & Μάγος Κ., (2001) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, τόμ. β: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ασλανίδου, Μ., & Δέρρη, Β. (2013). Στάσεις, Γνώσεις και Πρακτικές Εκπαιδευτικών Τάξης και Φυσικής Αγωγής ως προς την Ετερότητα και την Πολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική. Στο: *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, τόμ. 11, σσ. 8-19.
- Banks, J. (2014). *An Introduction to Multicultural Education*. Fifth edition. University of Washington, Seattle.
- Beutel, D. A., & Tangen, D. (2018). The Impact of Intercultural Experiences on Preservice Teachers' Preparedness to Engage with Diverse Learners. *Australian Journal of Teachers Education*, 43(3), pp. 168-179. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.11>
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τομ. 1^{ος} Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γκανέτσου, Χ., Τσουνή, Β., & Αναστασόπουλος, Ι. (2015). Η Επιμόρφωση ως Παράγοντας Διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Κοινωνική και Παιδαγωγική Διαπολιτισμικότητα Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή*, Πρακτικά 20^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 6-8 Νοεμβρίου). Πάτρα, σσ. 93-104.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Άτραπος.
- Γκόβαρης, Χ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των πολιτισμικών διαφορών. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 2, 44.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Σχολείο και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Clark, S. K. (2020). Examining the development of teacher self-efficacy beliefs to teach reading and to attend to issues of diversity in elementary schools, *Teacher Development*, 24(2), 127-142. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1725102>

- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*(μτφρ. Ομάδα εκπαιδευτικών). Αθήνα: Επίκεντρο. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1998)
- DaJaeghere, J., Cao, Y. (2009). Developing U.S. teachers' intercultural competence: Does professional development matter? *International Journal of Intercultural Relations*, 33, pp. 437-447. doi:10.1016/j.ijintrel.2009.06.004
- Δαμανάκης, Μ. (2007). Κέντρο, διασπορά και Εκπαίδευση. Στο: *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τόμ. 17, σσ. 1-37.
- Deardorff, D. (2011). Assessing Intercultural Competence. *New direction for institutional research*, 149, pp. 65-79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- Debbağ, M., Fidan, M. (2020). Relationships between Prospective Teachers' Multicultural Education Attitudes and Classroom Management Styles. *International Journal of Progressive Education*, 16 (2), pp. 111-122. Retrieved from: DOI: 10.29329/ijpe.2020.241.8
- Δημητρέλου, Α. (2011). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2014), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, τομ. Ι, Πρακτικά 14^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Βόλος 13-15 Μαΐου). Πάτρα, σσ. 27-41.
- Δημητριάδου, Κ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο. Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*, Πρακτικά Ημερίδας (Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2007). Θεσσαλονίκη, σσ. 37-53.
- Δώδος, Ε. (2016). Η διαχείριση της ετερότητας αφορά της πολυπολιτισμικές ή και τις μονοπολιτισμικές τάξεις. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Εκπαίδευση, Ετερότητα και τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πρακτικά 21^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2016). Πάτρα, σσ. 72-83.
- Günay, O. (2016). Teachers and the foundations of intercultural interaction. *International Review of Education*, 62(4), pp. 407-421. DOI 10.1007/s11159-016-9570-9
- Gromova, C., Khairutdinova, R., Birman, D. & Kalimullin, A. (2019). Teaching technologies for immigrant children: an exploratory study of elementary school teachers in Russia. *Intercultural Education*. 30 (5) pp. 495-509 doi: 10.1080/14675986.2019.1586215.
- Θεοδωρακοπούλου, Θ. (2015). Ο ρόλος της διαπολιτισμικότητας στη διαμόρφωση της διδακτικής προσέγγισης στο μαθησιακό περιβάλλον. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Κοινωνική και Παιδαγωγική Διαπολιτισμικότητα Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή*, Πρακτικά 20^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 3-8 Νοεμβρίου) Πάτρα, σσ. 57-69.
- Hagan, M., & McGlynn, C. (2004). Moving barriers: Promoting learning for diversity in initial teacher education. *Intercultural Education*, 15(3), pp. 243–252. doi:10.1080/1467598042000262545

- Hammer, M., Bennett, M., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, pp. 421-443. doi:10.1016/S0147-1767(03)00032-4
- He, Y. (2013). Developing teachers' cultural competence: application of appreciative inquiry in ESL teacher education, *Teacher Development*, 17 (1), pp. 55-71. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.753944>
- Ιωαννίδου, Ε. (2015). Διαπολιτισμική συνείδηση: βασική διάσταση της διδασκαλίας/εκμάθησης της ξένης γλώσσας-πολιτισμού. Στο: *Syn-Thèses Renouveaux theoriques methodologiques et thechnologiques en didactique des langues*, τόμ. 7, σσ. 91-106.
- Καλλεράντε, Ε. (2015). Βιογραφική ανάλυση στην εκπαιδευτική έρευνα: Τεχνικές ανάδυσης της μικρο-ιστορίας της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 3 (2), σσ. 187-201.
- Καρανικόλα, Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 36257).
- Karacabey, M. F., Ozdere, M., & Bozkus, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8(1), pp. 383-393. doi: 10.12973/eu-jer.8.1.383
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μία Εισαγωγή. *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Νέα Ρεδεστός Θεσσαλονίκης, σσ. 21-36.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά Ημερίδας (Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2007). Θεσσαλονίκη, σσ. 11-28.
- Κεσίδου, Α., & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37-55.
- Koehn, P. H., & Rosenau, J. N. (2002). Transnational competence in an emergent epoch. *International Studies Perspectives*, 3, pp. 105-127.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2011). Εισαγωγή στη Σχολική Παιδαγωγική. Στο: Α., Γ. Καψάλης, & Μ., Ι. Βάμβουκας (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Λάσκος, Χ. (2006). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Θεωρητικές τάσεις και θεμελίωση* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 15030).
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14(3), pp. 279-291 doi:10.1080/1047621032000135186
- Le Roux, J. (2002). Effective Educators are Culturally Competent Communicators, *Teaching Education*, 13(1), pp. 37-48. <https://doi.org/10.1080/14675980120112922>
- Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Λιακοπούλου, Μ. (2007). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τι πολυπολιτισμικό σχολείο: Ένα σχέδιο προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 63-82. Λιακοπούλου, Μ., & Παπαδοπούλου, Β. (2019), Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 67, σσ. 77-96.
- Magos, K. & Simopoulos, G. (2009). “Do you know Naomi?”: researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education*, 20 (3), pp. 255-265, <https://doi.org/10.1080/14675980903138616>
- Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, σσ. 57-60.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Γ., & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Μαυρομάτης, Γ., & Βέλκου, Κ. (2010). Διαπολιτισμική Ετοιμότητα: Μια αναγκαία συνθήκη στην προετοιμασία των νηπιαγωγών για το Δημόσιο Νηπιαγωγείο του Νομού Ροδόπης. Στο 13ο Διεθνές Συνέδριο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Αλεξανδρούπολη, σσ. 17-27.
- Μήλιου, Ου. (2013). Η ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 56, 83-99.
- Μπαλατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 12^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 19-21 Ιουνίου) Πάτρα, σσ. 252-261.
- Μπάρος, Β., & Μιχαλέλη, Α. (2008). Διαπολιτισμική ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης του

- εκπαιδευτικού. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ- Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Πάτρα- ΚΕΔΕΚ, σσ. 258-273.
- Myofa, N., Stavrianakis, S. (2019, September). A comparative study of refugees' housing of 1992 and 2015 in the metropolitan area of Athens. In: *ENHR 2019- Housing for the next European social model*. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/336107098>
- Neuner, G. (2012). Για τη δημιουργία ενός πλαισίου διαπολιτισμικής εκπαίδευση. Οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (μτφ. Χιονά, Π. & Καραβασίλης, Β.). Στο: Huber, J (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ'έναν ετερογενή κόσμο*. Στρασβούργο: Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, σσ. 6- 60.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά των μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδόπουλος, Α. (2018). Μεταναστευτική πολιτική και ένταξη των μεταναστών στην Ελλάδα της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης. Στο: Δημουλάς Κ. & Κουζής, Γ. (Επιμ.), *Κρίση και Κοινωνική Πολιτική. Αδιέξοδα και Λύσεις*. Αθήνα: Τόπος, σσ. 237-295.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, σσ. 13-20.
- Παπαρρηγόπουλος, Ξ. (1999). Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τόμ. 2, σσ. 1-25.
- Παπαχρήστος, Κ. (2010). *Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 24198).
- Plaut, V. C., Thomas, K. M., & Goren, M. J. (2009). Is Multiculturalism or Color Blindness Better for Minorities? *Psychological Science*, 20(4), pp. 444-446. doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02318.x
- Πολύζος, Γ. (2019). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Ο. Παχή (επιμ.) (2020), *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*, Πρακτικά Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου (Κέρκυρα 4-6 Οκτωβρίου). Κέρκυρα, σσ. 234-251.

- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (2^η έκδ.) (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1993).
- Romijn, B., Slot, P., Leseman, P. (2020). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. In: *Teaching and Teacher Education*, 92, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
- Sakka, D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, pp 98-123.
- Σαραντίδου, Χ. Μ., & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (2017). Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ετερότητα και χρήση της ελληνικής γλώσσας σε δομές υποδοχής προσφύγων στη Βόρεια Ελλάδα: Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των υπευθύνων εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ετερότητα, Προσφυγικές Δομές και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πρακτικά 23^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 30 Ιουνίου-2 Ιουλίου). Πάτρα, σσ. 568-586.
- Σαχανά, Ι. (2015). Διαπολιτισμική διοικητική επάρκεια διευθυντών σχολικών μονάδων σε θέματα επιμόρφωσης. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Ετερότητα*, Πρακτικά 19^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 10-12 Ιουλίου), σσ. 49-66.
- Sharma, S. (2005). Multicultural Education: Teachers' Perceptions And Preparation. *Journal Of College Teaching And Learning*, 2 (5), pp. 53-64. Retrieved from: <https://doi.org/10.19030/tlc.v2i5.1825>
- Sotiropoulou, P. (2016). Examining the Factors Influencing Pre-service Teachers' Multicultural Competence in Greece: Towards the Construction of an Explanatory Model. In *Mobilities, Transitions, Transformations. Intercultural education at the crossroads: Conference proceedings*. (pp. 78-101). IAIE International Association for Intercultural Education Budapest.
- Στιβακτά, Ε. (2020). Διδακτικές και Μέθοδοι Προώθησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, σσ. 761-768.
- Τζατζάκη, Κ. & Γρίβα, Ε. (2018). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική διαχείριση της ένταξης παιδιών προσφύγων στα δημοτικά σχολεία. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ετερότητα, Προσφυγικές Δομές και τα Ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα*, Πρακτικά 25^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα 22-23 Ιουνίου), σσ. 172-184.
- Thompson, F. T. (2013). Multicultural Dispositions: A Viable Tool for Teacher Training. *Teacher Education Faculty Publications*, 3 (3), pp. 72-84.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Φύκαρης, Ι (2015). *Θέματα παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2013). Εφαρμόζοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σχολική τάξη: Διδακτικές προσεγγίσεις, στρατηγικές και εφαρμογές. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 253-286). Αθήνα: Διάδραση.

Παράρτημα

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Α΄ Φάση: Κύρια αφήγηση

Εναρκτήρια ερώτηση

Σε πρώτη φάση θα ήθελα να μου περιγράψετε την πορεία της προσωπικής σας ζωής, από την παιδική σας ηλικία έως και σήμερα, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις εμπειρίες που θεωρείτε σημαντικές και σας καθόρισαν ως άνθρωπο και επαγγελματία. Οι εμπειρίες αυτές δεν είναι αναγκαίο να ανήκουν στον εκπαιδευτικό τομέα. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε όσο χρόνο επιθυμείτε, χωρίς να ανησυχείτε ότι θα σας διακόπτω.

Β΄ φάση: Παρεπόμενες ερωτήσεις

Γίνεται εμβάθυνση:

- Σε περιστατικά ή πρόσωπα που προκάλεσαν συναισθηματική φόρτιση στην συνεντευξιαζόμενη
- Σε γεγονότα που η συνεντευξιαζόμενη εσκεμμένα προσπερνάει
- Σε αξιολογικές κρίσεις που πραγματοποιεί η συνεντευξιαζόμενη κατά την βιογραφική αφήγηση
- Σε περιόδους της ζωής της συνεντευξιαζόμενης που παρουσιάζουν σημασία για την συνεντευξιαζόμενη
- Σε περιόδους που προσπερνάει η συνεντευξιαζόμενη, αφήνοντας μεγάλα χρονικά κενά

Γ΄ φάση: Ερωτήσεις απολογισμού και ελεύθερης συνέντευξης

Εκπαίδευση και επιμόρφωση

- Κατά τη διάρκεια των βασικών σας σπουδών παρακολουθήσατε μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική παιδαγωγική;
- Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις γνώσεις και ικανότητες που αποκτήσατε κατά τη διάρκεια των βασικών σας σπουδών για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική;
- Πόσο έτοιμός/η θεωρείτε ότι ήσασταν μετά την αποφοίτησή σας προκειμένου να ανταποκριθείτε σε ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στη σχολική τάξη;
- Θεωρείτε ότι το Τμήμα από το οποίο αποφοιτήσατε σας παρείχε αρκετές επιλογές αντίστοιχων μαθημάτων προκειμένου να αποκτήσετε την κατάλληλη προετοιμασία για να ανταποκριθείτε σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;
- Κατά τη διάρκεια των βασικών σας σπουδών η σχολή σας σας έδινε τη δυνατότητα πρακτικής άσκησης; Αν ναι, μπήκατε σε τάξεις με εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια; Θεωρείτε ότι αποκτήσατε αντίστοιχη εμπειρία διδασκαλίας;
- Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική;

Διδακτικές πρακτικές

- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά τη διδασκαλία; Αν όχι στη διδασκαλία, στο σχολικό περιβάλλον;
- Πώς διαχειρίζεστε και ξεπερνάτε αυτές τις δυσκολίες;
- Έχετε κάποια βοήθεια κατά τη διάρκεια αντιμετώπισης των προβλημάτων που ανακύπτουν; (διευθυντής, συνάδελφοι, σύμβουλος)
- Θεωρείτε ότι κάποια στοιχεία του χαρακτήρα σας σάς βοήθησαν να διδάξετε σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον;
- Θεωρώ πως οι περισσότεροι από μας έχουμε, ακόμα και αν δεν το αντιλαμβανόμαστε, ενστερνιστεί κάποια στερεότυπα που αποτυπώνονται στη διδασκαλία. Εσείς έχετε αντιληφθεί σε κάποιες περιπτώσεις να λειτουργείτε μεροληπτικά; Ίσως αυτό που ρωτάω να είναι πολύ προσωπικό και μπορείτε να μην απαντήσετε, αλλά ειλικρινά θα με ενδιέφερε να ακούσω τη γνώμη σας.
- Μέχρι σήμερα έτυχε να συναντήσετε περιστατικά ρατσιστικών συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές; Αν ναι, πώς το διαχειριστήκατε;
- Ποιες δεξιότητες και χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να καλλιεργούνται στους μαθητές προκειμένου να προετοιμαστούν για μια πολυπολιτισμική κοινωνία; Εσείς στη διδασκαλία σας επενδύετε σε συγκεκριμένες στάσεις και δεξιότητες; Ποιες πρακτικές χρησιμοποιείτε;
- Ποιες πρακτικές υιοθετείτε προκειμένου να αξιοποιηθούν στην πράξη τα πολιτισμικά υπόβαθρα όλων των μαθητών, καθώς και οι ατομικές τους ανάγκες;

Προτάσεις- Καταληκτικές ερωτήσεις

- Θεωρείτε ότι τα βιώματά σας επηρέασαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σας σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;
- Θεωρείτε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ετοιμότητα να διδάξουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, το οποίο θεωρείται πλέον δεδομένο;
- Κατά τη γνώμη σας πώς θα μπορούσε να διασφαλιστεί η απόκτηση διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών;
- Τι αλλαγές θα προτεινάτε στην πανεπιστημιακή κατάρτιση και επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που παρέχεται αντίστοιχα στους υποψήφιους και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς;

Απομαγνητοφωνήσεις

Συνέντευξη 1^η

Συντομογραφίες:

E: Ερευνητής

A: Αγγελική (συνεντευξιαζόμενη)

E: Για τα τυπικά, γεια σου Αγγελική πάλι. Λοιπόν θα σου πω λίγα λογάκια. Νομίζω ότι είναι περιττό να μιλάμε στον πληθυντικό έτσι;

A: Συμφωνώ απόλυτα

E: Ωραία λοιπόν. Αρχικά, λοιπόν να σου πω ότι στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος του παιδαγωγικού Τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης εκπαίδευση και κοινωνία θεωρίες και πρακτικές πραγματοποιώ την ερευνητική μεταπτυχιακή μου εργασία σε συνεργασία με την επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος την κυρία Λιακοπούλου. Η έρευνα που διεξάγεται έχει ως κ κύριο σκοπό την διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο διαφορετικό αλλά και των πρακτικών που οι ίδιοι χρησιμοποιούν. Έτσι λοιπόν κρίνεται ότι η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά χρήσιμη για την παρούσα έρευνα στην οποία δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών καθώς αποτελούν απαραίτητο υλικό για την επιστημονική γνώση. Για αυτόν το λόγο ακριβώς χρησιμοποιείται η ποιοτική έρευνα με τη μορφή συνεντεύξεων και συγκεκριμένα με τη μέθοδο της βιογραφικής συνέντευξης καθώς έχει μεγάλη σημασία για την παρούσα έρευνα η άμεση ανθρώπινη διάδραση. Σε επέλεξα λοιπόν για αυτή την ιδιότητα σου ως εκπαιδευτικός και θα ήθελα προτού ξεκινήσει η συζήτησή μας να σου ζητήσω την άδεια για την καταγραφή και ηχογράφηση της. Παρόλα αυτά να σου πω ότι δεν δεσμεύεσαι με κάποιον τρόπο και έχεις κάθε δικαίωμα να ζητήσεις να σταματήσουν οποιαδήποτε στιγμή. Επίσης Αν θέλεις μπορώ να σου δώσω και αντίγραφο της συζήτησής μας αλλά και Αν το επιθυμείς να μην δημοσιοποιηθούν στο τέλος κάποια λεγόμενά σου. Τέλος πέρα από τα τυπικά να σε ευχαριστήσω και πάλι γιατί η συμμετοχή σου είναι ιδιαίτερα σημαντική και στο έχω ζαναπαί.

A: Σε ευχαριστώ πάρα πολύ Ξένια μου. Δεν ξέρω πρέπει να σου απαντήσω; Στο επιτρέπω

E: Να ξεκινήσουμε λοιπόν ε;

A: Ωραία, να ξεκινήσουμε.

E: Λοιπόν, αρχικά, σε πρώτη φάση θα ήθελα να μου περιγράψεις την πορεία της προσωπικής σου ζωής από την παιδική ηλικία έως και σήμερα συμπεριλαμβάνοντας όλες τις εμπειρίες που θεωρείς σημαντικές και σε καθόρισαν ως άνθρωπο και επαγγελματία. Οι εμπειρίες αυτές δεν είναι απαραίτητο να ανήκουν στον εκπαιδευτικό τομέα και επίσης μπορείς να χρησιμοποιήσεις όσο χρόνο θέλεις χωρίς να αισθάνεσαι ότι εγώ θα σε διακόψω.

A: Ωραία. Λοιπόν, εγώ γεννήθηκα στις 6 Σεπτέμβρη του 1993 σε ένα χωριό στην Αλβανία που λέγεται Φράκουλλ στα λέω έτσι για να μπορέσει να το γράψεις αργότερα με δύο λ γράφεται, αλλά λέγεται Φράκου. Είναι στα Αλβανικά τέλος πάντων που είναι ένα χωριό της πόλης του Φιέρ. Αυτό πιστεύω το έχεις ακούσει, το Φιέρ.

E: Ναι ναι ναι.

A: Γεννήθηκα στο χωριό. Γεννηθήκαμε να με μαμή. Πολύ περίεργη εμπειρία. Μου την έχει πει η μάνα μου αργότερα. Ήταν πάρα πολύ περίεργο, γιατί δεν γεννιόντουσαν εκείνη την περίοδο τα παιδιά με μαμή. Τα περισσότερα πήγαιναν στο νοσοκομείο. Ε, και έμεινα εκεί μέχρι τα πέντε μου. Ήμουν στην Αλβανία μαζί με τη μεγαλύτερη μου αδερφή, που είναι δύο χρόνια μεγαλύτερη και τη μάνα μου μέχρι τα πέντε. Εκείνο το διάστημα ο πατέρας μου είχε πρωτοέρθει, είχε ξεκινήσει να έρχεται στην Ελλάδα σαν μετανάστης. Οπότε καταλαβαίνεις ότι μέχρι τα πέντε δεν τον βλέπαμε και πολύ συχνά. Εγώ δηλαδή δεν τον έβλεπα και πολύ συχνά και να σου πω και την αλήθεια δεν θυμάμαι και πολλά πράγματα από εκείνη την περίοδο της ζωής μου για να σου πω. Ε, έχω αναμνήσεις από την παιδική

μου ηλικία, ξεκινάνε οι περισσότερες από όταν μεταναστεύσαμε εδώ. Θυμάμαι, βρε παιδί μου, ας πούμε την πρώτη μέρα που πήγα εδώ στο νηπιαγωγείο, θυμάμαι να βλέπω το σχολείο όταν ήρθαμε με το πούλμαν ξέρω εγώ. Αυτές ήταν οι πρώτες μου αναμνήσεις από την παιδική ηλικία. Πιστεύω ότι ήταν μία πολύ τρομακτική περίοδος για μένα εκείνη όταν ήρθαμε εδώ. Δηλαδή, αυτό το πράγμα το ότι ήταν όλα καινούργια, το ότι δεν καταλάβαινα τίποτα, το ότι ήμουν μικρή, ότι ζούσαμε σε άθλιες συνθήκες σε ένα σπίτι που είναι καλύβα ειδικά μέχρι τα 10. Αυτά τα χρόνια τα θυμάμαι πάρα πολύ έντονα και, θεωρώ, ότι είναι κάτι που με σημάδεψε πάρα πολύ στην πορεία μου αργότερα. Πήγα, λοιπόν, δημοτικό εδώ στην Άρτα, σε ένα χωριό της Άρτας, στην Γαβριά και νηπιαγωγείο πήγα (.) Βασικά εκεί και δημοτικό. Όταν ήμουν έκτη δημοτικού, λόγω οικονομικών δυσκολιών, φύγαμε πάλι από την Άρτα και μετακομίσαμε στην Κέρκυρα που ήμουν 6η Δημοτικού και έκανα και την πρώτη γυμνασίου στην Κέρκυρα. Πάλι δύσκολη εποχή, πάλι καινούργιοι φίλοι, πάλι καινούργια πόλη και τα λοιπά, αλλά εντάξει τότε είχα μάθει και τη γλώσσα. Ήταν πολύ καλύτερο. Ενώ στην αρχή που δεν ήξερα τη γλώσσα όταν πρωτοήρθα Ελλάδα ήταν πάρα πολύ δύσκολα. Οι γονείς μου μιλούσαν αλβανικά γιατί δεν ήξεραν και αυτοί. Ήμουν στο σχολείο τα άκουγα. Βέβαια από ό,τι μου λέει και η μάνα μου ότι μου πήρε και εμένα και της αδερφής μου πολύ λίγο χρονικό διάστημα να αρχίσουμε να μιλάμε τα ελληνικά. Μετά πήγα, λοιπόν, στην Κέρκυρα και πρώτη γυμνασίου, γύρισα από την Κέρκυρα, πάλι μετακομίσαμε πάλι λόγω οικονομικών δυσκολιών, γιατί τελικά δεν τα κατάφερε ο πατέρας μου με τη δουλειά που είχε πει εκεί γύρισαμε πάλι εδώ στην Άρτα. Επειδή στην αρχή δεν μπορούσαμε να βρούμε πάλι σπίτι στο χωριό που ήμασταν πριν μείναμε για δύο χρόνια στην Άρτα στην πόλη της Άρτας. Και οπότε πήγα εκεί γυμνάσιο, δευτέρα και τρίτη γυμνασίου. Μετά από δύο χρόνια βρήκαμε σπίτι εδώ, στο χωριό. Ο πατέρας μου δεν ήθελε να μας βγάλει από το σχολείο πάλι, να αλλάξουμε σχολείο και να πάμε στο διπλανό χωριό, οπότε μείναμε και λύκειο στην πόλη της Άρτας, συγκεκριμένα στο τρίτο και Γυμνάσιο στο τρίτο. Σε όλα αυτά τα χρόνια που πηγαίναμε σχολείο οι γονείς μου ήταν πάντα άνθρωποι που μας έλεγαν ότι θα πάτε να σπουδάσετε δε σήκωναν λόγο σε αυτό το πράγμα. Δηλαδή ήταν το μόνο που ήθελαν και για μένα και για την αδερφή μου και ήταν κάτι που δεν υπήρχε στο μυαλό μου κάτι διαφορετικό. Από μικρή ήξερα ότι ο μόνος μου στόχος ήταν ότι πρέπει να διαβάσω για να πάω κάποια στιγμή στο πανεπιστήμιο. Οπότε έφτασε και αυτή η στιγμή όταν πήγα τρίτη λυκείου. Κατά τύχη, κάπου είχα ακούσει ρε παιδί μου ότι υπάρχει σχολή της ειδικής αγωγής Θεσσαλονίκη, δεν θυμάμαι από που το είχα ακούσει, και από εκείνη τη στιγμή. Βασικά ψέματα, το είχα ακούσει στη δευτέρα Λυκείου ότι υπάρχει αυτή η σχολή και από εκείνη τη στιγμή όχι ότι ήξερα ότι θα πάω εκεί και τέλος, απλά μου άρεσε πάρα πολύ σαν ιδέα, είχα και μία ευαισθησία. Αυτό έχει ξεκινήσει, γιατί όλα αυτά τα χρόνια που έμενα εδώ εμείς πηγαίνομερχόμασταν Αλβανία, δεν είναι ότι δεν είχα επαφή από εκεί και θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι είχαμε μία γειτόνισσα που ήταν περίπου στη δική μου ηλικία, άντε να ήταν τρία τέσσερα χρόνια μεγαλύτερη που έχει σύνδρομο Down. E, και εμένα αυτό με είχε επηρεάσει πάρα πολύ θεωρώ. Το κατάλαβα αργότερα, δεν το είχα καταλάβει τότε φυσικά, αλλά αργότερα το κατάλαβα ότι με είχε επηρεάσει πάρα πολύ στο να ακολουθήσω αυτή την πορεία, γιατί πάντα σαν παιδί ήθελα ξέρω εγώ να κάνω παρέα με τα παιδιά που είναι λίγο πιο απομονωμένα, που ξέρεις τα πειράζουν, ένιωθα και εγώ αδικημένη εδώ πέρα οπότε λίγο μου έβγαине και αυτό. Δεν μου είχε βγει ποτέ σε επίθεση, μου είχε βγει πάντα στο να προστατεύω λίγο τα πιο αδύναμα παιδιά, ας πούμε. Είχα επηρεαστεί πάρα πολύ από αυτό το κοριτσάκι που είχε σύνδρομο Down και έτσι είπα θα

πάω στο Τμήμα της Ειδικής Αγωγής, αν γράψω τα μόρια. Έγραψα τα μόρια, τελείωσα αυτή τη σχολή, αποφοίτησα το 2015, τον Ιούνιο του 2015 και έκτοτε ξεκίνησα να δουλεύω στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Φέτος είναι η έκτη μου χρόνια σαν εκπαιδευτικός. Από τα 6 χρόνια έχω δουλέψει μόνο μία φορά σε τμήμα ένταξης, καμιά φορά σε ειδικό σχολείο, το οποίο είναι και το όνειρό μου να πάω κι όλες τις άλλες φορές είμαι παράλληλη στήριξη. Την πρώτη χρονιά ξεκίνησα σαν εκπαιδευτικός στα Χανιά και την δεύτερη, τρίτη και Τετάρτη ήμουν στο Ρέθυμνο. Και τις τέσσερις αυτές χρονιές ήμουν παράλληλη στήριξη και την Πέμπτη χρόνια, πέρυσι, αποφάσισα να γυρίσω Άρτα όπου και δούλεψα τμήμα ένταξης. Είναι τελείως διαφορετικό από την παράλληλη στήριξη και φέτος πάλι με πήραν στην Άρτα σαν παράλληλη στήριξη. Τι άλλο να σου πω; Δεν ξέρω.

E: Και τώρα είσαι στο μεταπτυχιακό σου.

A: Και τώρα είμαι στο μεταπτυχιακό, ναι.

E: Νομίζω ότι έκανες μια περίληψη. Επειδή, νομίζω, στάθηκες περισσότερο στην αλλαγή περιβάλλοντος που έζησες από πολύ μικρή ηλικία, από τα πέντε μέχρι και το δημοτικό και γυμνάσιο. Θεωρείς ότι αυτό επηρέασε ο χαρακτήρας σου; Σε ποιο βαθμό; Γιατί φαντάζομαι ότι σίγουρα σε έχει επηρεάσει.

A: Θεωρώ ότι με επηρέασε πάρα πολύ. Αυτό το να αλλάζεις περιβάλλοντα και τα λοιπά θεωρώ ότι δεν είχα ποτέ αυτοπεποίθηση σαν άτομο και τα λοιπά και νομίζω ότι με το να αλλάζεις περιβάλλοντα και να μην έχεις και την αυτοπεποίθησή έτσι όσο πρέπει είσαι λίγο συνεσταλμένο παιδί και δεν εξωτερικεύεις και εύκολα και νομίζω σε αυτό το κομμάτι με έχει επηρεάσει όχι μόνο η αλλαγή περιβάλλοντος, αλλά και όλα τα αυτά τα υπόλοιπα που έχω ζήσει, το να μην εξωτερικεύομαι τόσο εύκολα. Πιστεύω ότι με έχει επηρεάσει πάρα πολύ σε αυτό. Επίσης, νομίζω ότι ένα ακόμη χαρακτηριστικό που μου έχουν δώσει αυτές οι εμπειρίες που έχω ζήσει είναι ότι είμαι ευαίσθητη σαν άτομο.

E: Αυτή η ευαισθησία σου σε έχει κάνει, ας πούμε, να το «βλέπεις» στους μαθητές σου;

A: Να βλέπω την ευαισθησία των παιδιών περισσότερο;

E: Ναι να τους καταλαβαίνεις.

A: Σίγουρα νομίζω ότι πραγματικά με έχει βοηθήσει πάρα πολύ και νομίζω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό το να μπορέσεις να μπεις στη θέση του άλλου. Δηλαδή, είναι πάρα πολύ δύσκολο, είναι πολύ δύσκολο να καταλάβεις τον κόσμο των παιδιών, αλλά νομίζω ότι αν τους αφήσεις, αν τους επιτρέψεις, αν δημιουργήσεις ένα περιβάλλον, δηλαδή, σου αφήνονται πάρα πολύ τα παιδιά. Μπορούν να σου πουν πάρα πολλά πράγματα και να καταλάβεις πάρα πολλά πράγματα. Δηλαδή, αν σταθείς έστω και στο ένα παράπονο που θα κάνουν «κυρία αυτός με είπε έτσι», αν το συζητήσεις με τα παιδιά και τους βγάλεις, τους εξωτερικεύσεις το παράπονό τους νομίζω ότι δημιουργείς ένα περιβάλλον που μετά και μόνα τους θα στα λένε, θα σε εμπιστεύονται και εσύ, θα σου είναι πιο εύκολο να καταλαβαίνεις ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν νομίζω.

E: Και σε ένα άλλο που στάθηκες ιδιαίτερα είναι οι γονείς σου. Αναφέρθηκες με ιδιαίτερη, πιστεύω, αγάπη και συγκίνηση όταν είπες ότι οι γονείς σου ήταν κάθεται στο να σπουδάσετε και να εξελιχθείτε σαν άνθρωποι. Θεωρείς ότι σε επηρέασαν πάρα πολύ έτσι δεν είναι;

A: Εντάξει, η αλήθεια είναι ότι με επηρέασαν πάρα πολύ και οι γονείς μου είναι δύο άνθρωποι που τους θαυμάζω πάρα πολύ. Έχουν ζήσει πάρα πολλές δυσκολίες και ξέρω πάρα πολύ καλά ότι όλες αυτές τις δυσκολίες τις ζήσανε για να έχω εγώ και τα αδέρφια μου μία καλύτερη ζωή. Οπότε, εντάξει, τους

θαυμάζω πάρα πολύ σαν ανθρώπους και ναι μας το έχουν διευκρινίσει κιόλας. Είναι γνωστό στην οικογένειά μας ότι το μόνο που ήθελαν από την πρώτη στιγμή που ήρθαν Ελλάδα ήταν εμείς να έχουμε κάτι καλύτερο. Και για αυτό πάλεψαν και πάντα μας έλεγαν και πάντα μας φώναζαν να διαβάζουμε, «να διαβάσετε» και τα λοιπά και τα λοιπά. Οπότε μας πίεσαν. Σίγουρα έχουσε κάνει λάθη σαν γονείς, δεν το συζητώ αυτό. Αλλωστε όλοι οι άνθρωποι κάνουν λάθη, αλλά νομίζω σε αυτό το κομμάτι μας βοήθησαν πάρα πολύ.

E: Θεωρείς ότι πέρα από τους γονείς σου υπάρχουν άλλα πρόσωπα στο περιβάλλον σου και όχι μόνο, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο σχολείο, στο περιβάλλον το οικογενειακό σου που σε έχουν επηρεάσει με κάποιο τρόπο όπως οι γονείς σου;

A: Ε, σίγουρα στο οικογενειακό περιβάλλον αντίστοιχα με έχει επηρεάσει ένα πρόσωπο, η γιαγιά μου, που ήταν και αυτή πάρα πολύ ευαίσθητη, που έζησε και αυτή πολλές κακουχίες και που πάντα ήταν ένας άνθρωπος που δεν μπορώ να καταλάβω πώς το έκανε αυτό, παρόλα αυτά που είχε ζήσει έβρισκε το κάτι θετικό στη ζωή και συνέχιζε έτσι. Δηλαδή, αυτό με είχε επηρεάσει πάρα πολύ. Τώρα όσον αφορά εκπαιδευτικό περιβάλλον, ναι, θυμήθηκα. Να σου πω την αλήθεια, ναι, είναι μία δασκάλα που όταν ξεκίνησα να δουλεύω έτσι; Όχι όταν ήμουν μαθήτρια. Ήταν μία δασκάλα που πραγματικά την θαύμαζα για τα όσα έκανε. Δηλαδή, πραγματικά μπορούσε, εγώ συνεργάστηκα μαζί της για μία χρονιά στα Χανιά, που ήμουν παράλληλη στήριξη και δεν ξέρω πως είχε αυτό το ταλέντο, δεν ξέρω πως να το πω, που μάλλον ταλέντο και την ικανότητα, γιατί σίγουρα εντάξει πρέπει να το εκπαιδεύσεις αυτό, του να μεταλαμπαδεύσει αυτό που ήξερε και το έκανε να φαίνεται τόσο εύκολο, ενώ δεν είναι. Δηλαδή, είχε παιδάκια δευτέρας δημοτικού αυτή και δεν ξέρω έβρισκε πάντα έναν τρόπο, παιγνιώδη τρόπο τις περισσότερες φορές, με παιχνίδια και τους το έκανε πολύ εύκολο στα παιδιά το μάθημα και πολύ ευχάριστο. Και σίγουρα αυτή τη θυμάμαι πάρα πολύ σαν εκπαιδευτικό. Από εκεί και πέρα, να σου πω την αλήθεια, δεν έχω γνωρίσει κάποιο άτομο που να με έχει σημαδέψει σε από το κομμάτι. Ένα άλλο άτομο που θαυμάζω και θυμάμαι πάντα όσο σπούδαζα είναι μία καθηγήτριά μας. Και αυτή πιστεύω ότι έπαιξε πολύ μεγάλο ρόλο στο να καταλάβω πώς λειτουργούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ιδιαίτερα αυτή ήταν μία καθηγήτρια για τον αυτισμό, ιδιαίτερα για τα παιδιά που έχουν αυτισμό. Και αυτή πιστεύω ότι ήταν μία πολύ καλή εκπαιδευτικός και ότι με βοήθησε πάρα πολύ. Τώρα κάποιο άλλο άτομο, να σου πω την αλήθεια δεν θυμάμαι.

E: Θέλω να ρωτήσω, ποια χαρακτηριστικά, θεωρείς στον χαρακτήρα σου πήρες από αυτές τις εκπαιδευτικούς;

A: Σίγουρα το να μην συμβιβάζεσαι. Δηλαδή, να ψάχνεσαι πάντα, βρε παιδί μου. Να ψάχνεις καινούρια πράγματα, να διαβάζεις περισσότερο, γιατί κάθε τόσα χρόνια αλλάζει, δεν μπορείς να είσαι συνέχεια στα ίδια και τα ίδια. Αλλάζει ο τρόπος διδασκαλίας και αυτό το βλέπω πάρα πολύ έντονα στο σχολείο που οι περισσότεροι είναι πάνω από σαράντα χρονών ή πενήντα. Βλέπεις, βρε παιδί μου, ότι έχει μεγάλη διαφορά η δική τους ηλικία με τη δική μας και οι δικές τους γνώσεις. Όχι ότι δεν έχουν γνώσεις, δε το συζητώ αυτό, και η εμπειρία που έχουν δεν μπορεί να συγκριθεί με τη δική μας, αλλά βρε παιδί μου υπάρχουν νέα δεδομένα, οι εποχές έχουν αλλάξει, το ξέρουμε πάρα πολύ καλά. Πλέον στο σχολείο το γενικό υπάρχουν όχι μόνο παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά υπάρχουν παιδιά πρόσφυγες, υπάρχουν παιδιά, εντάξει από την Αλβανία υπάρχουν εδώ και χρόνια, αλλά υπάρχουν πλέον και από άλλες χώρες. Δηλαδή, το σχολείο πλέον είναι διαπολιτισμικό, δεν είναι όπως ήταν πριν είκοσι χρόνια. Οπότε, δε μπορούμε να λέμε ότι αυτοί οι δάσκαλοι που ήξεραν αυτές τις γνώσεις

μπορούν να κάνουν την ίδια δουλειά με νέα άτομα τώρα. Οπότε, για μένα είναι πολύ σημαντικό το να ψάχνεσαι συνέχεια και να μην μένεις στα ίδια πράγματα. Πιστεύω ότι αυτό είναι ένα από τα στοιχεία που κέρδισα από αυτούς τους εκπαιδευτικούς που με έχουν σημαδέψει. Αυτό βασικά το κυριότερο.

E: Άρα, αυτό που περιέγραψες τώρα, αυτοί οι λόγοι, επειδή είσαι και υπέρ της δια βίου μάθησης φαντάζομαι και της εξέλιξης και επιμόρφωσης περαιτέρω, είναι λόγοι που σε οδήγησαν να μπεις σε ένα μεταπτυχιακό, να μπεις στη διαδικασία να δώσεις εξετάσεις, να εξελιχθείς σαν εκπαιδευτικός και σαν άνθρωπος;

A: Σίγουρα, δε το συζητώ. Πιο πολύ από όλα το να εξελιχθώ σαν άνθρωπος. Αυτός ήταν ο κυριότερος λόγος που μπήκα στο μεταπτυχιακό. Είναι πολύ βασικό για μένα να εξελίσσεσαι σαν άνθρωπος και να μαθαίνεις νέα πράγματα. Όσον αφορά το κομμάτι της ειδικής αγωγής, για να είμαι ειλικρινής, δεν μπήκα σε αυτό το μεταπτυχιακό για να μάθω κάτι παραπάνω για την ειδική αγωγή. Όχι ότι δεν υπάρχει. Δυστυχώς τα μεταπτυχιακά που υπάρχουν στην ειδική αγωγή, τα οποία, θεωρώ, ότι είναι πιο εξειδικευμένα και σου προσφέρουν γνώση, θέλουν λεφτά και είναι του εξωτερικού, στην Ελλάδα δεν υπάρχουν. Οπότε επέλεξα να κάνω κάτι το οποίο να είναι δωρεάν και να μου προσφέρει πιο πολύ προσωπικά σε εμένα κάτι και όχι τόσο στη δουλειά μου. Εξάλλου, τώρα για την ειδική αγωγή έχουν βγει, είναι πλέον πολύ στη μόδα και τα περισσότερα που έχουν βγει, για να είμαι ειλικρινής, πιστεύω δεν είναι τόσο καλές δουλειές. Δεν είναι και τόσο απαιτητικά μεταπτυχιακά εννοώ.

E: Ναι, πάνω σε αυτό, επειδή αλλάξαμε την κουβέντα και την πήγαμε λίγο παραπέρα, ήθελα να ρωτήσω όσον αφορά την πορεία σου. Δεν ανέφερες καθόλου για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δηλαδή, από τη στιγμή που μου περιέγραψες ότι ξαναγυρίσατε πάλι στην Άρτα μέχρι και όταν ήσουν πρώτη γυμνασίου μετά δεν είπες κάτι για το γυμνάσιο και το λύκειο μέχρι να δώσεις πανελληνίες. Θεωρείς ότι ήταν μία περίοδος χωρίς εντάσεις, χωρίς κάτι ιδιαίτερο που να σε επηρέασε, κάποιο περιστατικό;

A: Ναι, εντάξει, σίγουρα πέρα από τα σχολικά χρόνια είσαι στην εφηβεία, οπότε υπήρχαν και φιλίες και έρωτες και τα λοιπά που σίγουρα επηρεάζουν. Τώρα στα σχολικά, όσον αφορά το σχολείο θεωρώ ότι δεν έχει γίνει κάτι τόσο ιδιαίτερο και σημαντικό το οποίο να με σημαδέψει και που να μην είχα συνηθίσει άλλωστε. Αυτό που με σημάδευε πάντα μέχρι και να πάω στο πανεπιστήμιο ήταν ο ρατσισμός, αλλά το είχα συνηθίσει. Όταν ήμουν πλέον γυμνάσιο και λύκειο το είχα συνηθίσει, δεν μου έκανε πλέον αίσθηση για να το περιγράψω. Και σίγουρα αυτό που με βοήθησε πάρα πολύ στο να αποβάλω τα αισθήματα κατωτερότητας που είχα μέχρι την τρίτη λυκείου, γιατί τα είχα μέχρι και την τρίτη λυκείου, μέχρι μεγάλο παιδί, ήταν οι φιλίες που απέκτησα στο πανεπιστήμιο. Ήμουν πάρα πολύ τυχερή, γιατί δεν είμαστε πάντα τυχεροί στο να έχουμε πραγματικά σωστούς ανθρώπους δίπλα μας. Ήμουν πάρα πολύ τυχερή στο πανεπιστήμιο και αυτό με βοήθησε πάρα πολύ θεωρώ, η φιλία.

E: Ως ένας άνθρωπος που έχεις ζήσει τον ρατσισμό, και το έχουμε συζητήσει και μαζί, πώς αυτό επηρέασε τον χαρακτήρα σου πέρα του ότι είσαι πιο ευαίσθητη, όπως περιέγραψες και εσύ πριν;

A: Δεν θεωρώ ότι μου έδωσε κάτι (.). Νομίζω ότι τα περισσότερα ήταν σαν αποτέλεσμα του ρατσισμού. Τα περισσότερα στον χαρακτήρα μου είναι αρνητικά στοιχεία, δεν είναι θετικά. Οπότε, πιστεύω και αυτός ήταν ένας λόγος που ήθελα να μπω στην ειδική αγωγή, γιατί και τα παιδιά αυτά βιώνουν των ρατσισμό, έτσι; Δεν το συζητώ αυτό. Τι να σου πω, δε νομίζω ότι μου έδωσε κάτι θετικό, για να πω, ο ρατσισμός. Το μόνο που θεωρώ και θα πω ότι σίγουρα ήταν θετικό ήταν ότι το είδα σαν πείσμα, βρε παιδί μου, σαν «όχι εγώ θέλω να μπω στο σχολείο, θέλω να γίνω δασκάλα», μήπως και αλλάξω κάτι με τη συμπεριφορά μου και με αυτά που θα πω στα παιδιά, μήπως και αλλάξει κάτι έστω και λίγο.

Βέβαια, τόσα χρόνια που είμαι, που δεν είμαι και πολλά, εντάξει καμία φορά λέω «εντάξει, κάτι αλλάζει», καμία φορά απογοητεύεσαι, καμία φορά έτσι και έτσι, αλλά αυτός ήταν ο σκοπός. Νομίζω ότι αυτό ήταν που με ώθησε στο να μπω στο σχολικό περιβάλλον.

E: Κατάλαβα. Τώρα θα ήθελα να περάσουμε σε μία άλλη φάση στις ερωτήσεις. Θα ήθελα να σε ρωτήσω: κατά τη διάρκεια των βασικών σου σπουδών παρακολούθησες μαθήματα με αντικείμενο την διαπολιτισμική εκπαίδευση, παιδαγωγική;

A: ((Σκέφτεται)) Α, κατά την διάρκεια των σπουδών δεν θυμάμαι, μπορεί να είχα κάνει κανένα σεμινάριο, δεν το θυμάμαι, αλλά μετά τις σπουδές είχα κάνει, όταν ήμουν δεύτερη χρονιά, όχι πρώτη χρονιά στο Ρεθύμνο σαν εκπαιδευτικός, είχα κάνει την παιδαγωγική επάρκεια στο πανεπιστήμιο του Ρεθύμνου που είναι στην ουσία ένα εννιάμηνο; Όχι, ενός χρόνου κατάρτιση, που είχαμε αρκετά διαπολιτισμικά μαθήματα και έκανα και πτυχιακή μάλιστα στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στον ρατσισμό βασικά. Η πτυχιακή μου είχε ως θέμα: «Η αντιμετώπιση του ρατσισμού στο σχολείο».

E: Άρα, η κατάρτιση που έκανες δεν συμπεριλαμβανόταν στην βασική σου εκπαίδευση στο πανεπιστήμιο;

A: Όχι, όχι.

E: Πόσο ικανοποιημένη είσαι από τις γνώσεις και ικανότητες που απέκτησες κατά την διάρκεια των βασικών σου σπουδών για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική;

A: Ε, εντάξει δεν είμαι απόλυτα ικανοποιημένη. Θεωρώ ότι θα μπορούσαμε να κάνουμε κυρίως πιο πρακτικά πράγματα, όχι τόσο θεωρητικά. Βέβαια, δεν ξέρω αν ήταν και το αντικείμενο αυτό. Δηλαδή, και πλέον δεν ξέρω αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση (παύση) στο παιδαγωγικό τμήμα δεν ξέρω αν ξέρεις εσύ αν παρέχεται σαν μάθημα.

E: Εμείς κάναμε κάποια μαθήματα αλλά ελάχιστα και σίγουρα, βρε παιδί μου, θεωρώ ότι πρέπει να εμπλουτιστεί το πρόγραμμα σπουδών και αυτό που λες και εσύ, σίγουρα σε πρακτικό επίπεδο, έτσι πιστεύω.

A: Εμείς σαν ειδική αγωγή παίζει να είχαμε ένα μάθημα τέτοιο; Ή να είχαμε αναφορές; Δεν θυμάμαι κιόλας, να σου πω την αλήθεια, να μη σου λέω και ψέματα. Αλλά νομίζω πως δεν είχα.

E: Πάντως εγώ θυμάμαι τώρα που είμαστε και μαζί στο μεταπτυχιακό, αφού αποφοίτησα είδα κάποια μαθήματα που εντάσσονται λίγο περισσότερο στη διαπολιτισμική παιδαγωγική, σε σχέση με όταν ήμασταν εμείς φοιτητές. Εγώ ας πούμε τελείωσα πρόσφατα.

A: Σκέψου πόσο μάλλον εμείς που ήμασταν και ειδική αγωγή έτσι; για αυτό νομίζω πως δεν είχαμε. Οπότε δεν είμαι ικανοποιημένη.

E: Πόσο έτοιμη θεωρείς ότι ήσουν μετά την αποφοίτησή σου προκειμένου να ανταποκριθείς σε ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στη σχολική τάξη;

A: Δεν θεωρώ ότι ήμουν έτοιμη. Νομίζω ότι πιο πολύ η ζωή με προετοίμασε παρά το πανεπιστήμιο (γέλια). Από αυτή την άποψη. Δηλαδή, εντάξει, η αλήθεια είναι ότι ας πούμε πέρυσι συγκεκριμένα που ήμουν στο τμήμα ένταξης είχαμε ένα παιδί, που ήταν στο τμήμα ένταξης, που ήταν από την Αλβανία. Εντάξει το γεγονός ότι και εγώ είμαι από την Αλβανία και ότι δεν ξέρω αλβανικά και ότι ξέρω πως είναι να βιώνεις τον ρατσισμό με βοήθησε πάρα πολύ και δέθηκα πάρα πολύ με αυτό το παιδί, όσο δεν έχω δεθεί με κανένα άλλο παιδί τόσα χρόνια. Οπότε νομίζω ότι πιο πολύ με βοήθησε η εμπειρία μου, η βιογραφία μου βασικά, παρά το πανεπιστήμιο πάνω σε αυτό το κομμάτι.

E: Κατάλαβα

A: Δεν θεωρώ ότι ήμουν έτοιμη, όχι.

E: Θεωρείς ότι το τμήμα σου από το οποίο αποφοίτησες σου παρείχε αρκετές επιλογές αντίστοιχων μαθημάτων προκειμένου να αποκτήσεις κατάλληλη προετοιμασία για να ανταποκριθείς σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

A: E (.), όχι, όχι, δε θεωρώ ότι σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όχι. Δε νομίζω ότι μου παρείχε όχι.

E: Κατά τη διάρκεια των βασικών σου σπουδών η σχολή σου σου έδινε τη δυνατότητα πρακτικής άσκησης;

A: Ναι, ναι είχαμε.

E: Σε αυτή την πρακτική άσκηση εσύ είχες μπει σε μία τάξη με εθνοπολιτισμική ανομοιομορφία;

A: Όχι, εγώ είχα μπει σε ειδικό σχολείο και έκανα πρακτική. Να σου πω την αλήθεια δε θυμάμαι αν υπήρχε παιδί με διαφορετική κουλτούρα, αλλά ήμουν σε ειδικό και ήταν διαφορετικές αναπηρίες. Άλλος είχε αυτισμό. Δεν ξέρω αν θεωρείται αυτό, μπορεί να θεωρείται ένα σχολείο με διαφορετικά περιβάλλοντα.

E: Αν υπήρχαν παιδιά τα οποία έχουν διαφορετικές εθνότητες, είναι από διαφορετικά περιβάλλοντα, τότε ναι.

A: Ναι, τι να σου πω τότε, ναι, δεν ξέρω. Εγώ έκανα πρακτική σε ειδικό σχολείο.

E: Άρα θεωρείς ότι δεν είχες αντίστοιχη εμπειρία διδασκαλίας πάνω σε αυτό το κομμάτι;

A: Όχι, δεν θεωρώ ότι έχω αντίστοιχη εμπειρία, όχι.

E: Ωραία, είπες ότι έκανες όταν ήσουν δεύτερο έτος αναπληρώτρια στην Κρήτη

A: [Ναι, έκανα την παιδαγωγική επάρκεια που εκεί είχα λίγα μαθήματα πάω σε αυτό, όχι ότι έκανα πρακτική πάνω σε αυτό.

E: Ναι ναι, πέρα από αυτό δεν έχεις κάνει κάτι άλλο πάνω στη διαπολιτισμική;

A: Όχι.

E: Ωραία, τώρα θα ήθελα να περάσουμε σε άλλο κομμάτι. Θα ήθελα να μου πεις ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζεις κατά τη διδασκαλία; Αν όχι στη διδασκαλία, στο σχολικό περιβάλλον;

A: Σχολικό περιβάλλον. Να ξεκινήσω από τη διδασκαλία. Σίγουρα το πιο δύσκολο είναι πώς θα κάνεις τον μαθητή να μάθει κάτι. Σίγουρα θα το έχεις μάθει, σίγουρα το ξέρεις αλλά πώς θα το μάθει και ο ίδιος. Είναι κάτι πολύ δύσκολο, κάτι που πρέπει να έχεις υπόψη σου ότι δεν γίνεται κάθε άνθρωπος να μαθαίνει με τον ίδιο τρόπο, δεν γίνεται αυτό. Οπότε πρέπει να έχεις και λίγο υπόψη σου και το χαρακτήρα του κάθε παιδιού, μέχρι που μπορεί να φτάσει το κάθε παιδί, ποιόν τρόπο θέλει για να μάθει κάτι. Αυτό που λέμε διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σίγουρα λειτουργούμε με τέτοιου είδους πρακτικές όσον αφορά τη διδασκαλία, αλλά, εντάξει, πολλές φορές δεν πετυχαίνεις αυτό που θέλεις, τις περισσότερες δεν το πετυχαίνεις. Για αυτό και πρέπει να ψάχνεσαι, τι έκανες λάθος και να κάνεις και αξιολόγηση, αυτό που έχει γίνει και πλέον στη μόδα. Ας έχει βγει στη μόδα, είναι η αλήθεια, πρέπει να την κάνεις την αξιολόγηση. Είναι πολύ καλό το να πρέπει να προσπαθείς να καταλάβεις τι έκανες λάθος για να μην το ξανακάνεις. Τώρα, όσον αφορά γενικότερα το σχολικό περιβάλλον, υπήρξαν, επειδή έχω περάσει από αρκετά σχολεία, το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε εμείς οι νέοι εκπαιδευτικοί, θα πω, είναι με τους παλιούς εκπαιδευτικούς, με το μόνιμο προσωπικό του σχολείου. Πόσο μάλλον εμείς οι παράλληλης στήριξης, θεωρούμαστε πραγματικά ότι είμαστε οι βοηθοί, όχι οι δασκάλες. Δεν έχουμε ακριβώς ισότιμη και ισάξια θέση στο σχολείο και άντε καλά πες από τους μαθητές, ας πούμε, να μην την έχεις γιατί είσαι μέσα στην τάξη και γιατί δε σου δίνεται η ευκαιρία να λειτουργήσεις και συ, ξέρεις, να κάνεις συνδιδασκαλία με τον άλλον ωραία; Οπότε οι μαθητές είναι λογικό να σε βλέπουν ότι είσαι δίπλα στον μαθητή και τον βοηθός και είσαι βοηθός του. Το κακό είναι ότι μας βλέπουν έτσι και οι δάσκαλοι. Το κακό είναι ότι πολλές φορές με βλέπουν έτσι

και οι δάσκαλοι. Οπότε πιστεύω ότι αυτό είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζω εγώ στο σχολείο, το πώς αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι τη δική μας δουλειά.

E: Εντάξει, όσον αφορά δηλαδή το δικό σου κομμάτι, αυτό που αφορά τη διδασκαλία εσύ προσπαθείς να το λύσεις με μία αυτοαξιολόγηση και καλύτερες πρακτικές ίσως που μπορείς να χρησιμοποιήσεις. Τώρα, όσον αφορά αυτό το πρόβλημα που μου περιγράφεις, πώς το διαχειρίζεσαι; Δηλαδή, τί μπορεί να κάνει κάποιος;

A: Μπορεί να μιλήσει καταρχάς με τον άνθρωπο που συνεργάζεται. Να του πει ότι «Ξέρεις τι; Εγώ δεν είμαι εδώ για να είμαι η βοηθός σου, δεν είμαι εδώ για να σου βγάλω φωτοτυπίες». Δυστυχώς, επειδή οι δάσκαλοι, που δεν φταίνε και αυτοί έτσι; Δεν έχουν και τις αντίστοιχες επιμορφώσεις. Έχει αλλάξει η διδασκαλία στα σχολεία. Πλέον το να κάνεις συνδιδασκαλία με την παράλληλη στήριξη, εμείς που έχουμε κάνει, που έχουμε τελειώσει την αντίστοιχη σχολή, το θεωρούμε δεδομένο, αλλά οι ίδιοι δεν το θεωρούν, δεν το ξέρουνε και σε αυτό φταίει το ότι δεν επιμορφώνονται.

E: Ναι.

A: Δεν το ξέρουν αυτό. Δεν μπορείς να κάνεις και πολλά πέρα από το να το συζητήσεις, να δεις αν ο άλλος έχει τη διάθεση, έτσι; Γιατί πρέπει να έχει και τη διάθεση να το κάνει αυτό, γιατί όσο να 'ναι είναι και λίγο άσχημο από τη δική του την πλευρά. Μπαίνεις και στη θέση του άλλου. Είναι σαν να έχεις μπει λίγο στον χώρο του. Πολλές φορές αισθάνομαι ότι μπορεί να αισθάνονται οι ίδιοι, ξέρεις, ότι τους αξιολογείς, πώς πρέπει να το κάνουν καλά, αν το κάνουν καλά. Οπότε, νομίζω, ότι πρέπει να έχεις πολύ λεπτή διαχείριση του θέματος.

E: Άρα, οι ίδιοι δεν το βλέπουν σαν συνεργασία, το βλέπουν σαν μία επέμβαση στον χώρο τους.

A: Κάποιες φορές το αισθάνονται αυτό, δεν θα πω ότι απόλυτα συμβαίνει αυτό, αλλά πολλές φορές το αισθάνονται.

E: Άρα, εσύ το αντιμετωπίζεις με το να μιλάς;

A: Όσο μπορείς. Άμα έχεις το θάρρος να μιλάς και να συζητήσεις, να συζητήσεις, εννοώ σε λογικά πλαίσια, όχι να τσακωθείς με τον άλλον. Μπορείς, ας πούμε να του προτείνεις τί θέλεις να κάνεις εσύ, για να αρχίσει να το βλέπει ότι «Ξέρεις; Δεν είμαι εδώ για να δω αν έκανες καλά αυτό ή έκανες κακά αυτό».

E: Κατά τη διάρκεια αντιμετώπισης αυτών προβλημάτων έχεις κάποια βοήθεια; Δηλαδή βοήθεια από τον διευθυντή, από κάποιον ίσως συνάδελφο, από κάποιον σύμβουλο;

A: Όχι!

E: Απόλυτα. ((γέλια))

A: Ξεκάθαρα. Είχαμε έναν σύμβουλο στην Κρήτη. Ήταν σύμβουλος όλης της Κρήτης, σε όλα τα σχολεία της Κρήτης και στα Δωδεκάνησα. (γελάει). Αυτοί οι όροι υπάρχουν απλά για να υπάρχουν. Πού να βοηθήσει ο άνθρωπος αυτός; Σε τί να βοηθήσει; Πού να πρωτοβοηθήσει; Όχι, σαφώς δεν υπάρχει βοήθεια, όχι. Πραγματικά σου λέω, με κοιτάς, αλλά σου λέω δεν υπάρχει βοήθεια.

E: Όχι, σε κοιτάω γιατί καταλαβαίνω τι θέλεις να πεις. Εντάξει. Θεωρείς ότι κάποια στοιχεία του χαρακτήρα σου σε βοήθησαν να διδάξεις σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

A: Εγώ θεωρώ, σαν Αγγελική, ότι ναι, ότι κάποια στοιχεία του χαρακτήρα μου μπορούν να με βοηθήσουν, όπως είναι η ενσυναίσθηση, όπως είναι η ευαισθησία. Πιστεύω ότι μπορούν να με βοηθήσουν, αλλά έχουν έρθει πολλές στιγμές στη ζωή μου που όταν φτάνεις εκείνη τη στιγμή και ακούς, γιατί και τα παιδιά σου εκφράζουν τον πόνο τους, καταλαβαίνεις τα παράπονά τους, όπως σου είπα και πριν, τα

καταλαβαίνεις. Νομίζω ότι μπορεί και να μη με βοηθήσει τελικά αυτή η πολλή ευαισθησία και απλά να μη ξέρω τι να κάνω και να μη μπορώ να το διαχειριστώ. Ελπίζω πως όχι, δεν ξέρω ((γέλια)).

E: Θεωρείς, δηλαδή, ότι τώρα που βρίσκεσαι σε ένα περιβάλλον που υπάρχει μία διαφορετικότητα, έτσι;

A: [Ναι, Ναι.

E: Είσαι παράλληλη στήριξη. Θεωρείς ότι κάποια στοιχεία του χαρακτήρα σου σε έχουν βοηθήσει να ανταποκριθείς σε αυτόν τον ρόλο σου ως εκπαιδευτικός;

A: Ναι, ναι εντάξει, σίγουρα με έχουν βοηθήσει, δεν μπορώ να πω. Έχουν υπάρξει στιγμές που δεν ήξερα και εγώ τι να κάνω και μετά αυτές τις στιγμές μπορείς να τις συζητήσεις με κάποιον άλλον, ομοίό σου όσον αφορά, εννοώ, επαγγελματικά, ξέρεις της ειδικής αγωγής. Το συζητάς για να δεις και την άποψη του άλλου, αλλά σίγουρα έχουν υπάρξει και στιγμές που σε βλέπουν οι άλλοι, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί και σου λένε «πω πω βρε συ Αγγελική, πως του λες όχι;», είχα τότε ένα παιδί με αυτισμό. Δηλαδή, «πώς μπορείς και του αρνείσαι, ενώ φωνάζει, ενώ ουρλιάζει, ενώ κλαίει;». Σίγουρα με έχουν βοηθήσει και σε κάποιες στιγμές κάποια στοιχεία. Αλλά, δεν ξέρω αν είναι ακριβώς του χαρακτήρα μου ή αν είναι γνώσεις και ικανότητες που πήρα λόγω των σπουδών μου. Δεν μπορώ να το διακρίνω.

E: Μπορείς να μου δώσεις ένα παράδειγμα;

A: Θα σου πω ένα πάρα πολύ απλό παράδειγμα. Έχω ένα παιδί φέτος, το οποίο έχει αυτισμό, αλλά είναι στο γενικό σχολείο. Έχει βαρύ αυτισμό όμως και κανονικά η διάγνωσή του από τα ΚΕΣΥ τον παραπέμπει σε ειδικό σχολείο. Δεν ξέρω αν ξέρεις καθόλου από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, οπότε μιλάμε για πολύ βαριά περίπτωση και δυστυχώς ή ευτυχώς είναι ένα παιδί που έχει μάθει να, δυστυχώς για μένα, να του γίνονται όλα τα χατίρια, με αποτέλεσμα να είναι παχύσαρκος και να έχει προβλήματα υγείας και τρώει πάντα αυτό που θέλει, συμβαίνει πάντα αυτό που θέλει, δε συμμετέχει, δε μπορεί κιάλας, σε αυτό το κομμάτι δε μπορώ να πω κάτι, δε μπορεί να συμμετέχει στο πρόγραμμα ενός γενικού σχολείου. Δεν μπορεί να κάνει γλώσσα και μαθηματικά. Η ηλικία του είναι για πέμπτη δημοτικού, αυτή τη στιγμή είναι τρίτη δημοτικού, αλλά οι γνώσεις που έχει είναι για νηπιαγωγείο. Μιλάμε για προνήπια, ούτε καν για μεγάλα ή μικρά. Οπότε, καταλαβαίνεις ότι δεν μπορεί να είναι στο ίδιο επίπεδο με τα παιδιά της τάξης του. Τέλος πάντων, αυτό που είχε γίνει, στα λέω όλα αυτά για να δεις πώς είναι το περιβάλλον.

E: Ναι ναι.

A: Αυτό το παιδί εγώ το ξέρω από πέρυσι που δεν ήμουν η δασκάλα του, ήταν μία άλλη κοπέλα. Φέτος πηγαίνω στο ίδιο σχολείο με πέρυσι. Και αυτή η κοπέλα είχε τελειώσει την ειδική αγωγή. Και θυμάμαι πάρα πολύ καλά, που ήθελε σώνει και καλά να φάει, μας έφεραν κέρασμα στο σχολείο κάτι σοκολάτες, σοκολατάκια, δε θυμάμαι τι, σε εμάς τους δασκάλους και ήθελε σώνει και καλά να φάει και αυτός. Επί μία ώρα έκλαιγε και ούρλιαζε και φώναζε σε ένα ολόκληρο σχολείο και ακουγόταν και επί μία ώρα και εγώ και η άλλη του δασκάλα δεν τον αφήναμε να το κάνει αυτό, γιατί ξέραμε πάρα πολύ καλά ότι αν το κάνει, απλά θα εξακολουθεί να το κάνει. Δεν είναι απλό, δηλαδή μπορεί αυτό να σου φαίνεται πάρα πολύ απλό αυτή τη στιγμή, αλλά πραγματικά όταν είναι ένα σχολείο στο οποίο οι υπόλοιποι μαθητές κάνουν μάθημα και υπάρχει ένα παιδί το οποίο είναι γεροδεμένο, το οποίο είναι πιο ψηλό από σένα, το οποίο όταν κλαίει, ουρλιάζει και ωρύεται, μπορεί να βγάλει επιθετικότητα και να κάνει οτιδήποτε, είναι επικίνδυνο, δεν είναι απλό. Απλά νομίζω πρέπει να ξέρεις πως να το διαχειριστείς και δε νομίζω,

σου ξαναλέω, ότι είναι στοιχείο της προσωπικότητάς μου αυτό, το ότι ξέρω πώς να το διαχειριστώ. Νομίζω ότι έχει να κάνει καθαρά με γνώσεις.

E: Ναι, κατάλαβα. Ίσως αυτό που θα ρωτήσω να είναι λίγο προσωπικό. Θεωρώ ότι οι περισσότεροι από μας, είτε είμαστε εκπαιδευτικοί είτε όχι, έχουμε ενστερνιστεί κάποια στερεότυπα, τα οποία κακώς αποτυπώνονται και στη διδασκαλία μας. Εσύ θεωρείς ότι σε κάποιες περιπτώσεις μπορείς να λειτουργείς ή να έχεις λειτουργήσει στο παρελθόν μεροληπτικά;

A: Δε θα πω όχι. Πιστεύω ότι, επειδή συμφωνώ μαζί σου, όλοι οι άνθρωποι το έχουν αυτό. Όσο και να προσπαθώ να το αποβάλλω, μικροστερεότυπα έτσι, δεν σου λέω ότι έχω μεγάλα στερεότυπα, αλλά αυτά τα μικροστερεότυπα, τα κατάλοιπα, που μένουν. Δεν θυμάμαι αυτή τη στιγμή να συγκεκριμένο παράδειγμα, αλλά θα σου πω σίγουρα ότι κάποια στιγμή θα το έχω κάνει. Δε θα το αρνηθώ.

E: Κατάλαβα, ναι. Ετυχε να συναντήσεις περιστατικά ρατσιστικών συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές; Αν ναι, πώς το έχεις διαχειριστεί;

A: Ανάμεσα στους μαθητές ((σκέφτεται)). Σαν μαθήτρια πιο πολύ. Σαν δασκάλα, όχι ότι δεν έχει τύχει, όχι να έχει γίνει κάτι μπαμ, αλλά να καταλαβαίνεις ότι λίγο αυτό το παιδί το έχουν λίγο πιο απόμακρο. Δεν θεωρώ ότι έχω κάνει κάτι να το διαχειριστώ αυτό. Είναι κακό αυτό που λέω; Δεν ξέρω.

E: Όχι, άμα δεν το έχεις βιώσει.

A: Νομίζω ότι όχι δεν ήξερα πώς να το διαχειριστώ. Το μόνο που μπόρεσα να κάνω ήταν να προσεγγίσω το παιδί για να ξέρει ότι δεν είναι μόνος του. Προσπάθησα να τον κάνω να αισθανθεί καλύτερα, να του εξηγήσω ότι ξέρεις τι; Και εγώ έχω έρθει σε αυτή τη θέση, να του εξηγήσω ότι κάποια στιγμή θα σταματήσει να συμβαίνει και ότι δεν είναι μόνος του. Αυτό. Κάτι παραπάνω δεν είχα κάνει, όχι, ούτε είχα νιώσει ότι μπορούσα να κάνω, πώς να στο πω, δεν ξέρω.

E: Καταλαβαίνω τι λες. Ποιες δεξιότητες και χαρακτηριστικά θεωρείς ότι πρέπει να καλλιεργούνται στους μαθητές προκειμένου να προετοιμαστούν για μια πολυπολιτισμική κοινωνία; Εσύ στη διδασκαλία σου επενδύεις σε συγκεκριμένες στάσεις και δεξιότητες; Αν ναι, ποιες πρακτικές χρησιμοποιείς;

A: Κοίτα και σε αυτό το κομμάτι δεν ξέρω κατά πόσο θα σε βοηθήσω. Επειδή εγώ ασχολούμαι πιο πολύ με παιδιά με αναπηρία, εμείς περισσότερο σαν στόχο έχουμε δεξιότητες αυτοδιαβίωσης. Δηλαδή, αυτή τη στιγμή εμένα το παιδί μου δεν ξέρει να δένει τα κορδόνια του και είναι δέκα χρονών, δεν ξέρει να πλένει τα χέρια του, δεν ξέρει να κατεβάζει τα παντελόνια του όταν θα πάει τουαλέτα. Επενδύουμε περισσότερο σε αυτές τις δεξιότητες και επειδή τις περισσότερες φορές αυτά τα παιδιά, επειδή δεν ξέρουν πώς να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, γίνονται επιθετικά. Είναι και αυτό ένα κομμάτι που το βρίσκεις, είναι πολύ συχνό φαινόμενο το να το δεις στα παιδιά αυτά, οπότε είναι και αυτό ένα κομμάτι που προσπαθείς να το βελτιώσεις, το να μπορούν να εκφραστούν. Τι άλλο κομμάτι; Σίγουρα γνωστικές δεξιότητες, αλλά όσον αφορά για το πολιτισμικό δεν μου έχει τύχει να διδάξω σε κάτι τέτοιο για να σε βοηθήσω.

E: Άσχετα με το αν έχει διδάξει ή αν έχεις βρεθεί, ποιες δεξιότητες θεωρείς προσωπικά; Δεξιότητες, στάσεις, συμπεριφορές, χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχεις κάποιος, ώστε να ανταποκριθεί σε μία τέτοια κοινωνία, που δεν μπορούμε να πούμε ότι δεν υπάρχει, είναι δεδομένο ότι πλέον η κοινωνία μας είναι πολυπολιτισμική;

A: Σίγουρα ο σεβασμός, σίγουρα η ενσυναίσθηση, η καλλιέργεια της ισότητας, ότι είμαστε όλοι ίσοι. Σίγουρα είναι κάποια στοιχεία που πιστεύω ότι πρέπει να δίνουμε πολλή σημασία.

E: Θα ήθελα να μου πεις, αν έχει συμβεί, ποιες πρακτικές υιοθετείς προκειμένου να αξιοποιηθούν στην πράξη τα πολιτισμικά υπόβαθρα όλων των μαθητών, καθώς και οι ατομικές τους ανάγκες; Θα μου πεις τώρα «να αλλά εγώ δεν έχω διδάξει σε πολυπολιτισμικό σχολείο», αλλά, θα ήθελα να μου πεις πως θα μπορούσες να καταφέρεις στην πράξη να αξιοποιηθούν όλα τα υπόβαθρα και όλες οι ανάγκες των μαθητών σου;

A: Το υπόβαθρο των μαθητών και;

E: Το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και οι ατομικές τους ανάγκες.

A: Ναι, δύσκολη ερώτηση. Δεν ξέρω, πρέπει να σκεφτώ ένα παράδειγμα για να σου απαντήσω σε αυτό, εγώ τουλάχιστον. Για παράδειγμα, αν έχεις ένα παιδί που δεν μιλάει τα ελληνικά ή ένα παιδί που μιλάει τα ελληνικά αλλά είναι από διαφορετικό έθνος θα μπορούσες για παράδειγμα, δεν ξέρω και εγώ, μια φορά τη βδομάδα να μάθεις λίγα πράγματα από τον πολιτισμό τους. Όχι να μάθεις εσύ σαν δάσκαλος, να διδάξεις στα παιδιά λίγα πράγματα για τον πολιτισμό τους, για παράδειγμα για τη γλώσσα τους ή αν γιορτάζουν Χριστούγεννα, αν γιορτάζουν Πάσχα αν έχουν την ίδια θρησκεία ή την ιστορία τους. Και δεν νομίζω ότι είναι πάρα πολλά τα 45 λεπτά την εβδομάδα και αν είναι πάρα πολλά θα μπορούσες να το κάνεις μία φορά το μήνα, αλλά νομίζω ότι έτσι δείχνεις και εσύ ότι, πρώτα από όλα σαν δάσκαλος, σέβασαι το διαφορετικό και το πολιτισμικό υπόβαθρο και έτσι αυτό μετέπειτα μεταλαμπαδεύεται και περνάει στους μαθητές. Νομίζω ότι εσύ ο ίδιος πρέπει να κάνεις την αρχή σε αυτό. Ή μπορείς να μην δώσεις σημασία μόνο σε όλο τον πολιτισμό μπορείς μία φορά στο τόσο να διδάξεις να βάλεις το ίδιο το παιδί (παύση). Εντάξει ίσως αυτό βέβαια να μην είναι και καλό, γιατί μπορεί να αισθάνεται το παιδί ότι στοχοποιείται, οπότε το παίρνω πίσω αυτό να μην βάλεις το ίδιο το παιδί. Να βρεις εσύ τον τρόπο δεν ξέρω να βρεις κάποιον άλλον τρόπο. Σίγουρα αυτό το παιδί δεν είναι ο μόνος που έχει αυτή την εθνότητα σε αυτή την περιοχή. Μπορείς να βρεις κάποιον άλλον να σε βοηθήσει και να διδάξεις κάποιες λέξεις στη δική του γλώσσα. Είναι πάρα πολύ σημαντικό νομίζω και θα αισθάνεται το παιδί αυτό όμορφα και ότι ενσωματώνεται ότι οι άλλοι του δίνουν αξία.

E: Απλά θεωρώ ότι μένουμε καθαρά στο διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ όλοι μας έχουμε διαφορετικές ανάγκες έτσι δεν είναι; Όλοι μας προερχόμαστε από διαφορετικά περιβάλλοντα εννοώ. Αυτό που θέλω να πω εγώ και θέλω τη γνώμη σου είναι πώς αυτές οι διαφορετικές ανάγκες των παιδιών αξιοποιούνται στην πράξη, ώστε αυτά τα παιδιά να εξελιχθούν, να αναπτυχθούν να βελτιωθούν;

A: Πώς αξιοποιούνται στην πράξη ((σκέφτεται)). Ίσως, ας πούμε, αν έκανες κάποιο project θα βοηθούσε, γιατί όταν δουλεύεις ομαδικά, γιατί στα project δουλεύουμε, όταν δουλεύεις ομαδικά και βάζεις το κάθε παιδί να κάνει τη δική του δουλειά και να βάλει το ατομικό του στοιχείο πάνω σε αυτό και όχι απλά διδάσκω το μάθημα όποιος το έμαθε εντάξει, όποιος δεν το έμαθε προχωράμε παρακάτω. Ένα project, δε ξέρω, άσχετο, και για το περιβάλλον και μπορείς εκεί να πάρεις από το κάθε παιδί αυτό το μοναδικό που έχει κάθε παιδί και να τον βάλεις στη διαδικασία να ψαχτεί και ο ίδιος, «τι μπορώ να προσφέρω και εγώ». Με τέτοιου είδους διδασκαλίες, νομίζω. Αν έχω καταλάβει αυτό που ρωτάς.

E: Ωραία, θέλω να μου πεις αν θεωρείς ότι τα βιώματά σου επηρέασαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σου σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, αλλά και όχι μόνο, γιατί πλέον τα σχολεία είναι πολυπολιτισμικά. Αν τα βιώματα σου σε έχουν επηρεάσει σαν εκπαιδευτικό.

A: ((Σκέφτεται)) Ναι, νομίζω το ανέφερα και πριν. Νομίζω ότι λόγω των βιωμάτων ήταν και αυτό που ήθελα να κάνω, να μπω στο σχολείο, όπως σου είπα και πριν να μπορέσω και εγώ με αυτό το κάτι, το λίγο, το μικρό κάτι, να αλλάξω κάτι στην κοινωνία αργότερα και πραγματικά θεωρώ ότι, λόγω των βιωμάτων

μου, ήθελα να το κάνω αυτό. Δηλαδή σε καμία περίπτωση δεν επηρεάστηκα από κάποιον άλλου για να γίνω δασκάλα. Δεν είχαμε σε κάποιο συγγενικό περιβάλλον ή να πεις ότι είχα κάποιον δάσκαλο που τον θαύμαζα μικρή. Σε όλο το δημοτικό μέχρι την πέμπτη δημοτικού ήμουν με έναν δάσκαλο αλκοολικό ((γελάει)). Δεν ήταν και τα καλύτερα χρόνια. Αλλά, νομίζω κυρίως τα βιώματα.

E: Θεωρείς ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ετοιμότητα να διδάξουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, το οποίο, όπως είπαμε και πριν, θεωρείται δεδομένο πλέον;

A: Όχι, δεν το θεωρώ αυτό. Σαφώς και δεν έχουν την ετοιμότητα και δεν λέω με αυτό ότι δεν μπορούν να την αποκτήσουν, δεν το συζητώ. Με επιμορφώσεις, προγράμματα και σεμινάρια, εννοείται, αλλά πρώτα από όλα πρέπει να έχεις την θέληση να το κάνεις αυτό, γιατί άμα δεν έχεις την θέληση, αλλά μετά τη θέληση πρέπει να υπάρχουν και τα προγράμματα, για να είμαστε και ειλικρινείς.

E: Άρα εσύ θεωρείς ότι για να αποκτήσει κάποιος εκπαιδευτικός διαπολιτισμική ετοιμότητα πρέπει αρχικά να θέλει και να καταρτιστεί πάνω στο αντικείμενο;

A: Σαφώς, βέβαια και να καταρτιστεί.

E: Τέλος, θα ήθελα να μου πεις τη γνώμη σου και την πανεπιστημιακή κατάρτιση και επιμόρφωση για την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τι αλλαγές εσύ θα πρότεινες στην εκπαίδευση που πρέπει να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς υποψηφίους και εν ενεργεία αντίστοιχα;

A: Και εν ενεργεία;

E: Ναι.

A: Σίγουρα παραπάνω μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών του πανεπιστημίου. Σίγουρα θα πρότεινα παραπάνω πρακτική σε αυτό το κομμάτι. Πλέον υπάρχουν τα περιβάλλοντα για να γίνει πρακτική, κάτι που νομίζω ότι δεν αξιοποιείται θεωρώ. Δεν θυμάμαι πως λέγονται. Θα μπορούσε να αξιοποιηθεί. Παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο η πρακτική. Εμένα προσωπικά όσο ήμουν φοιτήτρια εννοείται πως με βοήθησε πάρα πολύ η πρακτική στο ειδικό σχολείο. Εκεί κάναμε έναν ολόκληρο χρόνο κιάλας. Πριν όμως την πρακτική, που η πρακτική ήταν στο τέταρτο έτος, εγώ είχα πάει εθελόντρια σε ένα ίδρυμα για τα παιδιά ΑΜΕΑ που ήμουν δύο χρόνια εκεί και που πραγματικά είδα στην πράξη πώς είναι να έχεις ένα σχολείο με ΑΜΕΑ. Αυτό νομίζω με βοήθησε πάρα πολύ, συνέβαλε πάρα πολύ. Την πρώτη μέρα βέβαια έχω να σου πω ότι μετά έκλαιγα όταν γύρισα στο σπίτι, αλλά μετά το είδα και είπα «Αυτό είναι, αυτό πρέπει να αντιμετωπίσω». Τώρα, εντάξει εννοείται πως η θεωρία είναι πολύ βασική, αλλά αν δεν έχει την πράξη νομίζω πως δεν θα μάθεις ποτέ πώς να το διαχειριστείς.

E: Ναι θα συμφωνήσω.

A: Μου είπες και για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Σίγουρα με επιμορφώσεις, όπως σου είπα και πριν.

E: Αυτές ήταν οι ερωτήσεις μου Αγγελική. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

A: Τέλεια, τέλεια, τέλεια. Παρακαλώ.

Συνέντευξη 2^η

Συντομογραφίες

E: Ερευνητής

X: Χαριτώ (συνεντευξιαζόμενη)

E: Πρώτα από όλα κυρία Χαριτώ θέλω να σας ευχαριστήσω πάρα πολύ γιατί η συμμετοχή και η διάθεσή σας είναι πολύ σημαντική για την έρευνα και να σας πω λίγα πράγματα πάνω κάτω για την διαδικασία. Η έρευνα που εγώ πραγματοποιώ είναι στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος του παιδαγωγικού Τμήματος

δημοτικής εκπαίδευσης «Εκπαίδευση και Κοινωνία. Θεωρίες και Πρακτικές», πραγματοποιώ την ερευνητική μεταπτυχιακή μου εργασία σε συνεργασία με την κυρία Λιακοπούλου, την επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος. Η έρευνα που διεξάγεται έχει ως κύριο σκοπό την διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο διαφορετικό, αλλά και των πρακτικών που οι ίδιοι χρησιμοποιούν. Η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά χρήσιμη για την παρούσα έρευνα στην οποία δίνεται μεγάλη βαρύτητα στις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών καθώς αποτελούν απαραίτητο υλικό για την επιστημονική γνώση. Για αυτόν το λόγο ακριβώς χρησιμοποιείται η ποιοτική έρευνα με τη μορφή των συνεντεύξεων και συγκεκριμένα με τη μέθοδο της βιογραφικής συνέντευξης καθώς έχει μεγάλη σημασία για την παρούσα έρευνα η άμεση ανθρώπινη διάδραση. Σας επέλεξα λοιπόν για αυτή την ιδιότητα σας ως εκπαιδευτικός και θα ήθελα προτού ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας να σας ζητήσω την άδεια για την καταγραφή και ηχογράφηση της και να σας πω ότι δεν δεσμεύεστε με κάποιον τρόπο. Μπορείτε να ζητήσετε να σταματήσουμε οποιαδήποτε στιγμή, να ζητήσετε κάποιο αντίγραφο της συνέντευξης, αλλά και αν το επιθυμείτε να μην δημοσιοποιηθούν κάποια λεγόμενά σας. Τέλος, να σας πω ότι η ταυτότητά σας θα παραμείνει ανώνυμη. Ξεκινάμε;

Σ: Ωραία, ναι δεν έχω καμία αντίρρηση. Αποδέχομαι όλους τους όρους και με ευχαρίστηση να δώσω την συνέντευξη.

Χ: Ωραία, τέλεια. Αρχικά σε πρώτη φάση θα ήθελα να μου περιγράψετε την πορεία της προσωπικής σας ζωής από την παιδική ηλικία έως και σήμερα, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις εμπειρίες που θεωρείτε σημαντικές και σας καθόρισαν ως άνθρωπο και επαγγελματία. Οι εμπειρίες αυτές δεν είναι αναγκαίο να ανήκουν στον εκπαιδευτικό τομέα. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε όσο χρόνο επιθυμείτε χωρίς να ανησυχείτε ότι εγώ θα σας διακόπτω.

Χ: Ωραία. Εγώ γεννήθηκα το 1969 σε μία εργατική συνοικία στις παρυφές της πόλης των Ιωαννίνων. Ήταν μία μικρή συνοικία που σήμερα αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προάστια της πόλης. Πήγα στο δημοτικό εκεί στη γειτονιά μου. Αρχικά το δημοτικό ήταν ένα τριθέσιο δημοτικό. Μετά μέχρι να τελειώσω το σχολείο έγινε εξαθέσιο. Ήμουν πάντοτε μία καλή μαθήτρια και αυτό οφείλεται κυρίως στη μεγάλη επιθυμία της μητέρας μου τα παιδιά της να σπουδάσουν, ειδικά εγώ που ήμουν κόρη. Θεωρούσε ότι οι γυναίκες πρέπει να είναι ανεξάρτητες και να μπορούν να διεκδικούν τη ζωή τους και θεωρούσε ότι ο τρόπος για να το πετύχεις αυτό είναι να είσαι επιστήμονας. Έτσι, λοιπόν, με αυτόν τον προσανατολισμό της οικογένειας από μικρή είχα ως στόχο να γίνω επιστήμονας. Δεν ήξερα ακριβώς τι επιστήμονας πρέπει να γίνω, αλλά ήξερα ότι πρέπει να μπω στο πανεπιστήμιο. Έτσι, λοιπόν, ήμουν πάντοτε μία καλή μαθήτρια, μελετηρή, όχι όμως ένα παιδί προσανατολισμένο μόνο στις εργασίες και μελέτες του σχολείου. Ήμουν και ένα πολύ δραστήριο παιδί, θα τολμούσα να πω, για την εποχή μου κιάλας ήμουν αγοροκόριτσο, πολύ δραστήρια. Η καλή πορεία συνεχίστηκε και στο γυμνάσιο, στο λύκειο. Ειδικά, επειδή ήμουν ένα παιδί που έζησε στη μεταπολίτευση, ενεπλάκη από πολύ νωρίς, από τα γυμνασιακά μου χρόνια, με τα κοινά. Ήμουν πρόεδρος του δεκαπενταμελούς, ταυτόχρονα ήμουν και στις πέντε έξι πρώτους του σχολείου, τότε σημαιοφόρος ποτέ παραστάτρια. Ήμουν στους αριστούχους, δηλαδή, αλλά ταυτόχρονα σε αυτούς που ανήκαν σε πολιτικές νεολαίες και είχαν έναν λόγο στα κοινά. Μπήκα στο πανεπιστήμιο, στη σχολή που επιθυμούσα, γιατί εκεί γύρω στην εφηβεία αποφάσισα ότι θέλω να γίνω αρχαιολόγος και μπορώ να πω ότι από την πρώτη, δεύτερα Λυκείου είχα διαβάσει και αρκετά από τα βιβλία που ήταν εισαγωγικά στην επιστήμη της Αρχαιολογίας πριν μπω

στο πανεπιστήμιο. Ανέκαθεν, όμως, διάβαζα αρκετά βιβλία φιλοσοφίας, κοινωνιολογίας, πολιτικής και πολύ μου άρεσε και η ποίηση. Δηλαδή, έτσι θυμάμαι ότι στην εφηβεία μου είχα πάρα πολύ ασχοληθεί με τον Σεφέρη, τον Βρεττάκο, τον Αναγνωστόπουλο. Έτσι με αυτά τα εφόδια, δηλαδή, είχα μία κλίση προς τις ανθρωπιστικές σπουδές. Μπήκα στη φιλοσοφική, στη σχολή της Αρχαιολογίας, στο Ιστορικό-Αρχαιολογικό Ιωαννίνων. Εγώ ήθελα πάρα πολύ να πάω στη Θεσσαλονίκη, παρόλα αυτά δεν τα κατάφερα για πολύ λίγα μόρια και παρέμεινα στη γενέτειρα. Αυτό μου στοίχισε, γιατί ως ένα παιδί και νέα ήθελα και εγώ να αποσπαστώ από την οικογένεια. Παρόλα αυτά επειδή δεν είχα ένα ασφυκτικό οικογενειακό περιβάλλον, πέρασα καλά φοιτητικά χρόνια, τα οποία μου έδωσαν πολλές εμπειρίες και στο γνωστικό αντικείμενο και στην ενασχόληση με τα κοινά, αλλά και στον κοινωνικό βίο και στις σχέσεις που απέκτησα με συμφοιτητές τότε που είναι και σχέσεις ζωής. Τελειώνοντας το πανεπιστήμιο εργάστηκα ως αρχαιολόγος συμβασιούχος αρκετά χρόνια, περίπου μέχρι και τα τριάντα μου, όχι όμως συνεχώς, γιατί γύρω στα εικοσιπέντε με εικοσιέξι παντρεύτηκα, αρκετά νωρίς, δηλαδή μετά το πτυχίο, τρία χρόνια μετά το πτυχίο. Έκανα στο ενδιάμεσο τρία παιδιά. Μέχρι τα τριάντα μου χρόνια είχα αποκτήσει τρία παιδιά και παράλληλα δούλευα ως συμβασιούχος. Τότε είχα ξεκινήσει και ένα μεταπτυχιακό στις μεσαιωνικές σπουδές, στο οποίο είχα ολοκληρώσει το αντικείμενο, τις σπουδές, δηλαδή τα μαθήματα, τα αντικείμενα των δύο ετών, αλλά για λόγους υγείας, παρουσίασε μία ασθένεια ένα από τα παιδιά μου, έχασα και τη μητέρα μου εκείνο το διάστημα από αιφνίδιο θάνατο και μέσα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, οπότε δεν κατόρθωσα να ολοκληρώσω το μεταπτυχιακό και να κάνω τη διπλωματική μου. Παρόλα αυτά εργάστηκα μέχρι το 2006. Από το 1992 μέχρι το 2006 εργαζόμουν ως συμβασιούχος αρχαιολόγος στο Υπουργείο Πολιτισμού. Συμμετείχα σε πάρα πολλές ανασκαφές, παρακολουθούσα έργα. Δεν μπορώ να πω ότι ήταν ένας κλάδος ανδροκρατούμενος, δηλαδή είναι αρκετές οι γυναίκες αρχαιολόγοι, όμως η Αρχαιολογική Υπηρεσία τότε άρχισε να οργανώνεται συστηματικά στην Ήπειρο και να παρακολουθεί τα μεγάλα έργα, να παρακολουθεί τις εκσκαφές θεμελίων σε οικοδομές. Εγώ ήμουν πολύ μικρή είκοσι δύο χρονών ανέλαβα πολύ μεγάλα συνεργεία. Από εργάτες, δηλαδή, ήταν εποχές που είχα στην ευθύνη μου τριάντα εργάτες τριανταπέντε, είκοσι, οι οποίοι δεν πολυσέβονταν ούτε μία γυναίκα και ειδικά μία νεαρή και ως επιστήμονα αλλά και ως επικεφαλής ενός συνεργείου, το οποίο πρέπει να υπακούουν. Μπορώ να πω ότι εκεί απέκτησα μία μεγάλη εμπιστοσύνη στον εαυτό μου, γιατί αναγκάστηκα να πολεμήσω για τη θέση που δικαιωματικά είχα. Μπορώ να πω ότι οι αντιξοότητες αυτές στην εργασία και η αντιμετώπιση που είχα, γιατί ήταν και ένας κλάδος με αρκετές ιεραρχήσεις και σαφείς κλίμακες εξουσίας και οι συμβασιούχοι ήμασταν πάντοτε στο κατώτερο κομμάτι, γιατί μας έλειπε η μονιμότητα, αυτό μου έδωσε αρκετή δύναμη και αναγκάστηκα από πολύ μικρή να αποκτήσω προσωπικότητα, λόγο και δυναμισμό, για να μπορώ να επιβιώνω στο επάγγελμά μου. Μου κόστισε, ήταν πολύ ψυχοφθόρο, ειδικά για μία γυναίκα μικρή σε ηλικία με τρία παιδιά και τα ωράρια ήταν πολύ δύσκολα και η κατάσταση στη δουλειά ήταν πολύ δύσκολη. Παρόλα αυτά κατάφερα να ανταπεξέλθω αλλά αργότερα ήρθε μία ανατροπή. Απολυθήκαμε πάρα πολλοί αρχαιολόγοι και αναγκάστηκα να αλλάξω προσανατολισμό. Έδωσα ΑΣΕΠ και με τις πρώτες εξετάσεις μπήκα στην εκπαίδευση. Εγώ δεν είχα ποτέ φανταστεί τον εαυτό μου εκπαιδευτικό. Δεν ήταν κάτι που το επιθυμούσα ή που το επεδίωκα. Ήταν μία λύση, μπορώ να πω, ανάγκης, γιατί αυτό το πτυχίο μου μπορούσε να μου δώσει τη διέξοδο ως εκπαιδευτικός, μπορούσε να μου δώσει μία μονιμότητα μετά από πολλά χρόνια αβεβαιότητας στον εργασιακό τομέα. Και δίνοντας εξετάσεις

πέρασα αμέσως. Δούλεψα κάποια χρόνια ως αναπληρώτρια και μετά μονιμοποιήθηκα το 2011 και εργάζομαι από το 2006 μέχρι σήμερα ως εκπαιδευτικός. Κυρίως έχω δουλέψει σε λύκεια, πολύ λιγότερο σε γυμνάσια, δηλαδή η μεγάλη μου εργασιακή εμπειρία είναι στα λύκεια. Σχεδόν όλα τα χρόνια διδάσκω σε κατευθύνσεις και προετοιμάζω παιδιά για να μπουν το πανεπιστήμιο και μπορώ να πω μετά από όλα αυτά, γιατί θα πω ότι τυχαία βρέθηκα στην εκπαίδευση, αν όχι τυχαία, από λόγους ανάγκης, μπορώ να πω ότι ίσως ήταν και η καλύτερη επιλογή και δεν το ήξερα. Οι εργασιακές συνθήκες είναι πολύ καλύτερες από εκείνες που βίωνα ως αρχαιολόγος και το επάγγελμα το αγάπησα, ουσιαστικά και από την πρώτη στιγμή που πήγα στο σχολείο. Δεν είχα πικρίες, δηλαδή ήταν μία καινούργια καριέρα, το πήρα ως μία καινούργια αρχή και μπορώ να πω ότι η επαφή και το να προσφέρεις στα παιδιά είναι κάτι το οποίο με ευχαριστεί, αλλά και θεωρώ ότι είναι και μία μεγάλη προσφορά, πράγμα που με κάνει να αισθάνομαι πάρα πολύ καλά. Αυτά. Τώρα εργάζομαι σε ένα μικρό σχολείο το οποίο είναι ένα δυσπρόσιτο σχολείο με πολύ λίγους μαθητές. Αισθάνομαι πολύ ευχαριστημένη παρόλο που ταλαιπωρούμαι, γιατί είμαι σε μεγάλη απόσταση από το σπίτι μου, όμως τα παιδιά είναι λίγα και η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών είναι πάρα πολύ στενή και ο εκπαιδευτικός του σχολείου, μπορώ να πω τουλάχιστον μέχρι και τη δευτέρα Λυκείου, είναι η μοναδική πηγή γνώσης, Οπότε αισθάνεσαι ένα καθήκον ακόμη πιο ουσιαστικό. Η παιδαγωγική και η διδακτική προσπάθεια είναι πραγματικά εστιασμένη και προσανατολισμένη πάνω στο κάθε παιδί και έχουμε αυτή την ευχέρεια, γιατί είναι λίγα τα παιδιά. Ουσιαστικά, είναι, δηλαδή, σαν να παρεμβαίνουμε ατομικά στο κάθε παιδί. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, δηλαδή εδώ βρίσκεται, μπορώ να πω, το αντικείμενο της.

E: Κάτι άλλο θα θέλατε να προσθέσετε;

X: Όχι, δεν νομίζω.

E: Εγώ θα ήθελα να τα πούμε σε κάποια γεγονότα περιγράψατε και σε κάποια πρόσωπα. Στην αρχή της αφήγησής σας μιλήσατε με ιδιαίτερη αγάπη για τη μητέρα σας και για το πώς επηρέασε την πορεία σας και τον χαρακτήρα σας. Ποια είναι αυτά τα χαρακτηριστικά που πήρατε στον χαρακτήρα σας από τη μητέρα σας;

X: Ο δυναμισμός της. Ο δυναμισμός και η ανεξαρτησία. Ήταν ένας πραγματικά ανεξάρτητος άνθρωπος, σκεπτόμενη και για την εποχή της, μπορώ να πω, ότι ήταν και τολμηρή. Δεν δεχόταν τόσο πολύ τις συμβάσεις που υπήρχαν γύρω της, παρόλο που ήταν μία γυναίκα, η οποία δεν είχε τελειώσει και το πανεπιστήμιο, δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν. Ήταν μία απλή εργαζόμενη γυναίκα, η οποία όμως είχε προσωπικότητα και μπορούσε να σταθεί και στα παιδιά της.

E: Κάποια άλλα πρόσωπα μπορείτε να σκεφτείτε που σας επηρέασαν;

X: Με επηρέασαν και θετικά και αρνητικά εκπαιδευτικοί. Γνώρισα πολύ καλούς εκπαιδευτικούς στο σχολείο, οι οποίοι ήταν και συμπαραστάτες, οραματιστές που μου έδωσαν προοπτικές, που μου άνοιγαν δρόμους και υπήρχαν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν μικρόψυχοι, πως να το πω, εστιασμένοι περισσότερο στο κέρδος, γιατί τότε για να μπούμε στο πανεπιστήμιο μετρούσε ο βαθμός και των τριών τάξεων και πολλοί, και κάποιοι από αυτούς, όχι πολλοί, έκαναν ιδιαίτερα οπότε μας μειώναν τη βαθμολογία αν δεν κάναμε ιδιαίτερα μαζί τους. Επίσης, και εγώ, επειδή ήμουν και πολιτικοποιημένη, άνηκα σε νεολαία και εκλεγόμουν στο σχολείο πάντα στα δεκαπενταμελή είχα και κάποιες αντιπάθειες, θα έλεγα, από εκπαιδευτικούς. Ήταν πολύ συντηρητικοί και δεν μπορούσαν να δεχτούν μία νέα κατάσταση, ότι οι μαθητές έχουν λόγο στο σχολείο και ότι αποτελούν μέλος της κοινότητας. Στη δικιά

μας τη γενιά οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι αυτοί είναι το σχολείο και αυτοί είναι σταθερά εκεί, ενώ οι μαθητές έρχονται και παρέρχονται, ότι οι μαθητές δεν μπορούν να έχουν γνώμη, είναι ανώριμοι και πολύ περισσότερο δεν μπορούσαν να δεχτούν το να είσαι καλός μαθητής και να εμπλέκεσαι στα κοινά. Οπότε αυτό είχε και κάποιες επιπτώσεις κάποιες φορές στη βαθμολογία μου ή και γνώριζα και μία άσχημη συμπεριφορά έτσι απαξίωσης στην τάξη, στην οποία όμως ανταπεξερχόμουν, παρόλο που μου στοίχιζε, συναισθηματικά, δηλαδή.

E: Εγώ πέρα από αυτό θα ήθελα να σταθούμε σε μία άλλη περίοδο που υπογραμμίσατε ιδιαίτερα, την περίοδο του Γυμνασίου και του Λυκείου, καθώς η εφηβεία είναι μία περίοδος της ζωής του ανθρώπου που διαμορφώνεται η προσωπικότητά του και η ταυτότητά του. Εσείς που είπατε ότι εμπλακίκατε στα κοινά από πολύ μικρή ηλικία, αυτό σας έδωσε έναν δυναμισμό στο να εξελιχθείτε και στην πορεία να διαμορφώσετε μία προσωπικότητα, ώστε να ανταπεξέρχεστε σε δυσκολίες στο ρόλο σας ως εκπαιδευτικός;

X: Ναι μου έδωσε εφόδια από την άποψη ότι η εμπλοκή αυτή σε αναγκάζει να έχεις γνώμη, να έχεις αποκρυσταλλωμένη άποψη και να μπορείς να την εκθέτεις. Οπότε από πολύ μικρή ηλικία εκθέτεις τον εαυτό σου στο κοινωνικό σύνολο. Έχεις μία γνώμη, πρέπει να την πεις, να την εκφράσεις, να επιχειρηματολογήσεις, να την παρουσιάσεις, οπότε αυτό σου δίνει εφόδια. Πέρα από αυτό είναι και η κοινωνικότητα, η συναδελφικότητα, η αλληλεγγύη που αναπτύσσεται και γενικά μου έκανε καλό, γιατί δεν φοβήθηκα ποτέ στη ζωή μου να είμαι αυτή που είμαι και με έκανε πάντοτε να είμαι πιο, πώς να το πω, δεν αισθάνθηκα ποτέ φοβισμένη. Δηλαδή, εμπλεκόμενη στα κοινά από μικρή ηλικία μου έδωσε μία τρομερή αυτοπεποίθηση.

E: Στη συνέχεια που είπατε για τις σπουδές σας ότι θέλατε να περάσετε στη Θεσσαλονίκη, αλλά δεν τα καταφέρατε, θεωρείτε ότι «χάσατε» από αυτό; Το ότι μείνατε στα Γιάννενα σας περιόρισε στις εμπειρίες σας, στις γνωριμίες ή στις ακαδημαϊκές εμπειρίες ίσως;

X: Όχι, στο μόνο που με περιόρισε είναι ότι επειδή το πανεπιστήμιο Ιωαννίνων το αρχαιολογικό ήτανε μία επαρχιακή σχολή. Το ΑΠΘ είχε και τη σχολή του Ανδρόνικου. Το πανεπιστήμιο το Αριστοτέλειο είχε πολύ περισσότερες ευκαιρίες για να αναπτυχθείς ως επιστήμονας. Εγώ ήθελα να κάνω προϊστορική Αρχαιολογία. Ο τομέας της Προϊστορικής Αρχαιολογίας στα Γιάννενα δεν ήταν καθόλου καλός την εποχή τη δικιά μου, τώρα μαθαίνω ότι διαπρέπει αλλά στην εποχή τη δικιά μου δεν ήταν καλός. Είχαμε ένα πολύ καλό τομέα Βυζαντινής Αρχαιολογίας και Βυζαντινών Σπουδών, οπότε προσαρμόστηκα και προσάρμοσα τις σπουδές μου, ώστε να πάρω το καλύτερο δυνατό που γινόταν και αυτό μου στοίχιζε μία αλλαγή στις προοπτικές που ήθελα, σε αυτό που είχα σχεδιάσει για τον εαυτό μου, ως αρχαιολόγο, αλλά στην πορεία δεν ήταν και κάτι τόσο σημαντικό, ας πούμε, γιατί και αυτό που έκανα μου άρεσε πάρα πολύ. Αλλά για να πούμε την αλήθεια με περιόρισε, με περιόρισε πολύ. Θα είχα άλλες προοπτικές πηγαίνοντας στη Θεσσαλονίκη. Τώρα όσον αφορά τα άτομα, τις εμπειρίες και τα λοιπά, όχι δεν είχα κάποια προβλήματα πέρασα πολύ καλά φοιτητικά χρόνια, γνώρισα πάρα πολλούς συναδέλφους, συμφοιτητές, ανθρώπους και σε αυτό το επίπεδο δεν νομίζω ότι θα κέρδιζα κάτι αν πήγαινα σε άλλη πόλη. Μία Χαριτώ πέρασα.

E: Μετά είπατε για τη θέση της γυναίκας στο χώρο εργασίας, ειδικά πριν κάποια χρόνια που ήταν περισσότερο υποβαθμισμένη, και πως παλέψατε για να γίνεται σεβαστή για να επιβληθείτε, αν θέλετε. Αυτό στο χαρακτήρα σας, γιατί φαντάζομαι ότι θα είχατε ήδη ενστερνιστεί χαρακτηριστικά, πώς επέδρασε;

X: Κοιτάζετε, επέδρασε αρνητικά από την άποψη ότι δεν είχα χαλαρότητα ποτέ. Τότε προσπαθούσα να μην παρεξηγηθεί με μεταφραστική με οποιοδήποτε τρόπο κάποια κίνηση μου επίσης πάντοτε είχα ένα άγχος αν έχω πάρει τις σωστές αποφάσεις σε επίπεδο οργάνωσης σε επιστημονικό επίπεδο, γιατί δεν υπήρχε βοήθεια. Δηλαδή, ο προϊστάμενος είχε εφτά νομούς, εγώ είχα τις ανασκαφές σε έναν νομό και έβλεπα τον προϊστάμενο, δηλαδή τον έμπειρο αρχαιολόγο μία φορά τον μήνα. Οπότε αυτό μου έδωσε, στην αρχή τουλάχιστον, πάρα πολύ άγχος και για την επιστημονική μου επάρκεια την οποία έπρεπε να την επιβάλλω στο συνεργείο, ενώ είχα η ίδια αμφιβολίες, γιατί ήμουν μία νέα επιστήμονας. Έπρεπε λοιπόν να πείσω και το συνεργείο ότι έχω γνώση ξέρω, ότι κάνω, παρόλο που είχα αμφιβολίες μέσα μου. Από την άλλη πλευρά έπρεπε να επιβληθώ ως νέα γυναίκα. Να φανταστείτε εγώ ήμουν είκοσι τριών χρονών και είχα εργάτες που ήταν πάνω από 40 ετών και οι οποίοι σαφώς δεν μπορούσαν, ζήτημα νοοτροπίας ήταν, δεν μπορούσαν να δέχονται οδηγίες από ένα κορίτσι είκοσι δύο είκοσι τριών ετών, οι οποίοι μάλιστα δεν θεωρούσαν ότι ξέρω και καμιά μεγάλη επιστήμη. Βέβαια, με τον καιρό, μπορώ να πω ότι με τα συνεργεία που δούλεψα έχω ακόμα και σήμερα επαφές με τους εργάτες που είχα. Αναπτύξαμε και σχέσεις φιλικές και οικογενειακές και υπήρξε μία μεγάλη συναδελφικότητα αλλά τα πρώτα τρία, τέσσερα χρόνια ήταν πάρα πολύ δύσκολα.

E: *Παρόλα αυτά πήρατε κάτι θετικό από την όλη εμπειρία; Το να είστε πιο δυνατή ίσως, το να ξέρετε πώς να επιβληθείτε, να πείτε τη γνώμη σας; Παρότι, από αυτά που μου είπατε ήδη ήσασταν μία δυναμική προσωπικότητα.*

X: Ναι αυτό με έσωσε. Επίσης, αυτό που αποκόμισα από όλες αυτές τις εργασιακές περιπέτειες, ας το πω έτσι, είναι ότι άρχισα να μπορώ να διαβλέπω τον χαρακτήρα και τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Δηλαδή, μου έδωσε μία μεγάλη εμπειρία στο να αντιλαμβάνομαι και τη θέση του άλλου, αυτό που λέμε ενσυναίσθηση, δηλαδή, να μπαίνω στη θέση των ανθρώπων που κατά κάποιο τρόπο κατευθύνω ή έχω την ευθύνη τους, αλλά και από την άλλη πλευρά να μπορώ να διαβλέπω άσχημες συμπεριφορές που είχαν απώτερους σκοπούς, ας πούμε, οτιδήποτε. Αυτό με βοήθησε και στη μετέπειτα ζωή μου. Δηλαδή, όταν βρίσκεσαι σε μεγάλα συνεργεία, σε μεγάλες ομάδες ανθρώπων που ο καθένας θέλει να αποκτήσει μία θέση καλύτερη ή να ανέλθει με οποιονδήποτε τρόπο νομίζει αυτός ότι θα βελτιώσει την θέση του. Μαθαίνεις πάρα πολλά για τις συμπεριφορές των ανθρώπων και αυτό αποτέλεσε μία παρακαταθήκη και για το μέλλον. Δηλαδή, απέκτησα μία εμπειρία στο να ψυχολογώ έγκαιρα και να αντιλαμβάνομαι συμπεριφορές ή και χαρακτήρες ανθρώπων. Όχι πάντοτε, δεν πέφτω και πάντοτε μέσα, αλλά έχω πια μία καλύτερη εμπειρία.

E: *Κατάλαβα. Θα ήθελα τώρα να περάσουμε σε μία άλλη ερώτηση. Θα ήθελα να μου πείτε αν κατά τη διάρκεια των βασικών σας σπουδών παρακολουθήσατε μαθήματα με αντικείμενο την διαπολιτισμική παιδαγωγική;*

X: Δεν παρακολούθησα καθόλου στο πρώτο μου πτυχίο. Αυτό ήταν και το μεγάλο μου πρόβλημα όταν μπήκα στην εκπαίδευση. Εγώ όταν μπήκα στην εκπαίδευση δεν αισθάνθηκα φόβο με την τάξη καθόλου. Επειδή είχα αντιμετωπίσει πιο δύσκολες ομάδες ανθρώπων, όταν μπήκα στο σχολείο δεν αισθάνθηκα κανένα άγχος για τη διαχείριση της τάξης, για τα παιδιά, για τις σχέσεις με τους συναδέλφους. Μπορώ να πω ότι μπήκα με μία άνεση. Αυτό δεν το αισθάνθηκα ποτέ. Δηλαδή μπήκα στην τάξη και ήμουν, κατά κάποιο τρόπο, έτοιμη για την τάξη, έτοιμη εντός εισαγωγικών. Όμως, διαπίστωσα ότι το αντικείμενο των σπουδών μου δεν είχε σχέση με το σχολείο, δηλαδή η νομισματική, κεραμική, η αρχιτεκτονική και τα λοιπά δεν είχαν σχέση με το σχολείο. Σχέση με το σχολείο είχε η ιστορία που

είχαμε, επειδή είχα κάνει πολλές ιστορίες, αλλά και πάλι τόσο εξειδικευμένα, δηλαδή ιστορία των μεσαιωνικών χρόνων της αρχαιότητας και τα λοιπά πρέπει να βρεις και τα εργαλεία για να την διδάξεις στα παιδιά. Εγώ είχα αρκετές γνώσεις και γνώσεις από το πανεπιστήμιο για τη λογοτεχνία και για την ιστορία αλλά, οι γνώσεις αυτές είναι άλλο το επιστημονικό αντικείμενο και άλλο αυτές τις γνώσεις να έχεις τη δυνατότητα να τις φέρεις κοντά στον έφηβο μαθητή. Είναι πολύ μεγάλη η απόσταση. Ενώ εμένα αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι ότι εγώ πάντοτε έψαχνα τον εαυτό μου στις διδακτικές μου μεθοδολογίες, δηλαδή αν κάνω τα πράγματα σωστά, αμφέβαλα πάρα πολύ αν ξέρω τι κάνω και η αλήθεια είναι δεν ήξερα τι κάνω, γιατί η εμπειρία μου ήταν από την εμπειρία που είχα από τους δασκάλους μου, από τους εκπαιδευτικούς μου, πως έκαναν οι καθηγητές μου σε εμένα μάθημα. Ήξερα τον τρόπο αφού πέρασα από το σχολείο, πως έκαναν οι καθηγητές μου μάθημα. Μετά, αφού έδωσα ΑΣΕΠ, υποχρεώθηκα, διάβασα παιδαγωγική και διδακτική και εκεί πήρα κάποια πράγματα. Για αυτό λοιπόν αισθανόμουν ότι δεν έχω τη γνώση που πρέπει να έχει κάποιος για να βρίσκεται στην τάξη, παρόλο που οι γονείς και τα παιδιά έλεγαν ότι ήμουν μία πολύ καλή καθηγήτρια, ότι τα παιδιά μαθαίνουν, έβλεπα και τις αντιδράσεις των παιδιών ότι ήταν απέναντί μου καλές, εγώ δεν αισθανόμουν καλά. Για αυτό και προσπάθησα το κενό αυτό, γιατί εμείς δεν κάναμε και καθόλου παιδαγωγικά μαθήματα, δηλαδή είχαμε δύο μαθήματα επιλογής από το παιδαγωγικό, το ένα που πήρα ήταν η ισότητα των δύο φύλων και το άλλο που είχα πάρει ήταν ηθική φιλοσοφία. Καμία σχέση δηλαδή με την παιδαγωγική. Εξάλλου δεν ήθελα και πότε να πάω στο σχολείο, δεν το έβλεπα έτσι, αλλά και να το σκεφτόμουν και να είχα πάρει, ένα παιδαγωγικό μάθημα θα είχα πάρει. Αυτό δεν μας δίνει επάρκεια. Δεν είχα, δηλαδή, την επάρκεια να μπω στην τάξη. Ήξερα το γνωστικό αντικείμενο, ούτε και αυτό σε όλες τις πτυχές, αλλά και επίσης δεν είχα και την παιδαγωγική επάρκεια. Δεν ήξερα βασικά πράγματα. Οπότε αποφάσισα, έδωσα εξετάσεις και μπήκα στο μεταπτυχιακό στο πανεπιστήμιο Ιωαννίνων το 2010, δηλαδή μετά από τέσσερα χρόνια που ήμουν στην τάξη αποφάσισα να παρακολουθήσω ένα μεταπτυχιακό στα παιδαγωγικά, για να μπορέσω να καλύψω, όσο γίνεται περισσότερο, αυτά τα κενά που είχα στη διδακτική στα παιδαγωγικά, να ακούσω κάτι παραπάνω. Και η αλήθεια είναι ότι μετά από αυτό αισθάνθηκα πολύ καλύτερα και όντως βελτιώθηκα και πολύ, μου δόθηκαν οι δρόμοι. Το βασικό στην εκπαίδευση είναι να δίνεις στον άλλον το εργαλείο και να του ανοίγεις δρόμους και το μεταπτυχιακό μου μου το έκανε αυτό, μου άνοιξε δρόμους στη βιβλιογραφία, στη μεθοδολογία και μου έδειξε τρόπους για να μπορέσω να εξελιχθώ ως εκπαιδευτικός και νομίζω ότι αυτό αποτέλεσε τομή στην καριέρα μου, ας πούμε, ως εκπαιδευτικός, αν το πούμε καριέρα την πορεία μου ως εκπαιδευτικός.

Ε: Στο μεταπτυχιακό αυτό είχατε μαθήματα σχετικά με την διαπολιτισμική παιδαγωγική;

Χ: Ναι ναι. Είχα παρακολουθήσει δύο αντικείμενα. Με βοήθησαν και πολύ, γιατί εγώ συνήθως ήμουν σε περιφερειακά σχολεία, δηλαδή στην Κόνιτσα, στο χωριό του Πωγωνίου, στους Φιλιάτες. Μετά διορίστηκα στα νησιά, σε ένα πολύ μεγάλο επαγγελματικό Λύκειο με 350 παιδιά, εκ των οποίων τα 200 τόσα ήταν παιδιά μεταναστών. Είχα πάντοτε επαφή με παιδιά τα οποία είτε ήταν από τις Βαλκανικές χώρες, όσο ήμουν στην Ήπειρο, και όταν ήμουν στις Κυκλάδες ήταν πολυεθνικό το σχολείο, πραγματικά. Αλλά ακόμα και σήμερα που είμαι σε ένα δυσπρόσιτο σχολείο διδάσκω σε παιδιά μεταναστών. Δεν υπάρχουν σχολεία μονοπολιτισμικά. Όλα τα σχολεία είναι πολυπολιτισμικά, άλλα σε μεγαλύτερο βαθμό, άλλα σε μικρότερο. Οπότε τα δύο αυτά αντικείμενα με βοήθησαν πάρα

πολύ, αλλά αυτό που με βοήθησε περισσότερο ήταν ότι εγώ και μετά το μεταπτυχιακό δεν σταμάτησα, έκανα πάρα πολλά σεμινάρια στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

E: Ίσως είναι περιττό, αλλά εγώ θα τον ρωτήσω. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένη από τις γνώσεις και ικανότητες που αποκτήσατε κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών για την διαπολιτισμική παιδαγωγική;

X:Καθόλου. Δεν υπήρχαν, ήταν ανύπαρκτες.

E: Άρα, θεωρείτε ότι δεν ήσασταν έτοιμη, μετά την αποφοίτηση σας, για να ανταποκριθείτε σε μία αντίστοιχη τάξη;

X: Όχι, δεν ήμουν έτοιμη. Στη δικιά μου τη γενιά αφέθηκε στην προσωπικότητα και στον ζήλο του εκπαιδευτικού. Δηλαδή μόνοι μας, μεταξύ μας, ο ένας με τον άλλον οι παλιότεροι οι πιο καινούριοι που έρχονταν με άλλα εφόδια να δημιουργήσουμε μία κοινωνία μάθησης μεταξύ μας και αυτό σε όσους ήθελαν, έτσι; Γιατί υπήρχαν και υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν ανοίγονται, γιατί φοβούνται να παραδεχτούν ότι δεν γνωρίζουν πράγματα. Οπότε μένουν στάσιμοι και περιχαρακωμένοι και εφαρμόζουν και παλαιότερες μεθόδους, που μπορώ να πω ότι είναι και παρωχημένες και, πως να το πω, δεν ανταποκρίνονται σύγχρονες ανάγκες της εκπαίδευσης.

E: Κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών της σχολής σας σας δίνει τη δυνατότητα πρακτικής άσκησης;

X:Όχι για την παιδαγωγική, έτσι; Για να πάμε σε σχολεία. Όσον αφορά το αντικείμενο που σπούδαζα, ναι, κάθε καλοκαίρι κάναμε ανασκαφική έρευνα. Αλλά όσον αφορά το παιδαγωγικό κομμάτι, δηλαδή αν κάποιος τελειώνοντας το Ιστορικό-Αρχαιολογικό ήθελε να γίνει εκπαιδευτικός δεν υπήρχε η δυνατότητα άσκησης. Υπήρχε η δυνατότητα άσκησης μόνο στο καθαυτό αντικείμενο της Αρχαιολογίας.

E: Όσον αφορά τα σεμινάρια που περιγράψατε για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, μπορείτε να μου πείτε κάποια από αυτά τα έχετε παρακολουθήσει;

X:Έχω παρακολουθήσει αρκετά. Συνολικά είναι γύρω στις χίλιες ώρες που έχω παρακολουθήσει. Ξεκίνησα το 2010 με ένα 350 ωρών που έκανε το ΚΕΔΙΜ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κάπως έτσι λεγόταν. Μετά παρακολούθησα του Πανεπιστημίου Αιγαίου 650 ώρες, ένα από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το οποίο ήταν 400 ώρες, παρακολούθησα της Unicef δύο σεμινάρια τα οποία ήταν των 200 και 100 ωρών και παρακολούθησα και από το ΙΕΠ. Της Unicef και από το ΙΕΠ τα παρακολούθησα ως συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων, γιατί ενεπλάκη στην διαπολιτισμική εκπαίδευση το 2017-2018 και το 2018-2019 ως συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων στην πόλη της Κόνιτσας και των Ιωαννίνων. Είχα δηλαδή στην ευθύνη μου την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τμήματα υποδοχής, τις τάξεις υποδοχής και τις ΔΥΕΠ, δηλαδή τα απογευματινά τμήματα υποδοχής προσφύγων στην πόλη της Κόνιτσας και στην πόλη των Ιωαννίνων. Τα σεμινάρια αυτά με βοήθησαν. Είχα δηλαδή τις γνώσεις για να μπορέσω να ανταπεξέλθω στο αντικείμενο.

E: Αλλά παρά όλα αυτά τα παρακολουθούσε με δική σας πρωτοβουλία.

X: Δεν είναι ότι τα παρακολούθησα με δική μου πρωτοβουλία, είναι ότι η επιμόρφωση (παύση). Κοιτάζτε της Unicef και του ΙΕΠ τα παρακολούθησα ως συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων, δηλαδή γύρω στις 300 ώρες από αυτές ήταν με πρωτοβουλία του υπουργείου, αλλά απευθύνονταν ακριβώς στα στελέχη αυτά, στους συντονιστές εκπαίδευσης προσφύγων και στους καθηγητές που δίδασκαν ΔΥΕΠ. Όλα τα άλλα όμως τα έχω πληρώσει. Αυτό σημαίνει ότι αν ένας εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θέλει να επιμορφωθεί πρέπει να βάλει το χέρι στην τσέπη. Και όπως

γνωρίζετε οι εκπαιδευτικοί δεν είμαστε κανένας κλάδος, ο οποίος αμειβόμαστε με υψηλές αμοιβές, οι οποίες μπορούν να περισσέψουν, πως να πω, με μία άνεση. Αυτό σήμαινε και δεδομένου ότι οι περισσότεροι, και εγώ ήμουν πάντα μακριά από το σπίτι μου, αν βάλουμε τη μετακίνηση, τα ενοίκια, οτιδήποτε, δεν είναι εύκολο σε έναν εκπαιδευτικό να επιμορφωθεί. Γιατί ακούω συνέχεια ότι «εμείς που έχουμε κάνει επιμόρφωση είμαστε έναντι κάποιων άλλων συναδέλφων πιο», πώς να το πω, «πιο καλοί εκπαιδευτικοί, γιατί μας ενδιαφέρει να επιμορφωθούμε, να εξελιχθούμε». Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται και να εξελιχθούν και να επιμορφωθούν και να αποδώσουν καλύτερα, να αποκτήσουν γνώσεις και εργαλεία, για να αποδώσουν καλύτερα, αλλά η οικονομική μας κατάσταση δεν το επιτρέπει. Εγώ επιμορφώθηκα λόγω κάποιων συγκυριών. Μου δόθηκε η δυνατότητα σε εκείνες τις εποχές να μπορέσω να κάνω αυτά τα σεμινάρια. Η πραγματικότητα είναι ότι και οι νέοι εκπαιδευτικοί που τώρα παίρνουν πτυχίο και πηγαίνουν και κάνουν τα σεμινάρια, με πολύ μεγάλη δυσκολία τα κάνουν, που είναι και προαπαιτούμενα, κατά κάποιο τρόπο, για να μούνε στον πίνακα των αναπληρωτών και να διοριστούν, δουλεύουν πάρα πολλές ώρες είτε ντελίβερι, γκαρσόν, ό,τι μπορείτε να φανταστείτε, για να αποκτήσουν αυτά τα προσόντα, που το θεωρώ απαράδεκτο, και οι ενεργειακοί εκπαιδευτικοί, όπως είμαι εγώ, πραγματικά με πολύ μεγάλη δυσκολία καταφέρνουν να επιμορφωθούν. Και μπορώ να πω ότι και κάποια από αυτά τα σεμινάρια ήταν αξιόλογα, κάποια όχι και τόσο αξιόλογα, δηλαδή δεν πιάνουν πάντοτε και τα χρήματα τόπο, να το πούμε και έτσι.

E: Ναι καταλαβαίνω τι λέτε. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά τη διδασκαλία; Αν όχι, στη διδασκαλία, στο σχολικό περιβάλλον;

X: Εγώ στη διδασκαλία μπορώ να πω ότι επειδή τα τμήματα πάντα ήταν πολύ μεγάλα, δηλαδή πάντοτε είχα τμήματα από 18 έως 27 παιδιά. Ειδικά στα ΕΠΑΛ είχα τμήματα 27-28 παιδιών και με ηλικίες που ξεκίναγαν από τα 15, που είναι η πρώτη λυκείου και στην πρώτη λυκείου να έχω μέσα ανθρώπους και 65 χρονών, 60, 45, 30, 25, με πολύ διαφορετικές απαιτήσεις από την διδασκαλία. Άλλο θέλει ένας 15χρονος, άλλο θέλει ένας 60χρονος, άλλο θέλει κάποιος που έρχεται πιο συνειδητοποιημένα στα 25 του, γιατί δεν έκανε αυτό που έπρεπε στα 15. Και, επίσης, ήταν και τεράστια και η γκάμα του επιπέδου και αυτό ισχύει σε όλες τις τάξεις. Δηλαδή, έχουμε μεγάλα τμήματα με παιδιά που έχουν τρομερές ελλείψεις, παιδιά που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, παιδιά που έχουν πολύ καλές επιδόσεις και θέλουν το κάτι παραπάνω και η δυσκολία είναι ότι πρέπει να ανταποκριθείς σε όλα τα επίπεδα. Ειδικά σε έναν φιλόλογο, ο οποίος κατά μέσο όρο στη χρονιά κάνει σε ένα σχολείο 21 ώρες, εγώ είμαι στις 21 ώρες αλλά ένας νεοδιόριστος είναι στις 23. Έχουμε γύρω στα 5 με 6 αντικείμενα, το λιγότερο, γιατί είναι και χρονιές που έχω φτάσει και τα 7-8 αντικείμενα, δηλαδή σε μία χρονιά μπορείς να κάνεις αρχαία στην πρώτη λυκείου, έκθεση στη δεύτερα λυκείου, αρχαία από μετάφραση, αρχαία κατεύθυνσης, ιστορία, λογοτεχνία, έκθεση. Πολλά και διαφορετικά αντικείμενα και με πολλές και διαφορετικές ταχύτητες μέσα στην τάξη. Αυτό σημαίνει ότι, αν θέλεις να βοηθήσεις όλα τα παιδιά που βρίσκονται στην τάξη, δεν υπάρχει κανένα απόγευμα ελεύθερο. Ποτέ το υλικό, γιατί ακούω για το υλικό της προηγούμενης χρονιάς, ότι διδάσκουμε χρόνια, κάθε φορά το τμήμα είναι διαφορετικό, κάθε φορά οι απαιτήσεις των παιδιών είναι διαφορετικές. Υπάρχουν χρονιές που έχω παιδιά που δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα, παιδιά που είχαν πάει κανά δυο χρόνια στο δημοτικό και έχουν φοβερές ελλείψεις, παιδιά που έρχονται από το γυμνάσιο και θέλουν να κάνουν άλλα πράγματα. Δηλαδή, εγώ πρέπει να προσαρμόσω τα αρχαία, την γλώσσα, την ιστορία με έναν τρόπο που και ο μαθητής που θέλει να

πετύχει τις επιδόσεις και να μπει στο πανεπιστήμιο να πάρει αυτά που θέλει και ο μαθητής που έρχεται με ελλείψεις να καλύψει κάποια κενά και να του δοθούν οι ευκαιρίες να πάει καλύτερα και αυτός που είναι στο μέσο επίπεδο να ανέβει. Όλο αυτό είναι πάρα πολύ κουραστικό. Και δεν είναι πάντοτε εύκολο. Και αυτό στο οποίο είχα εγώ δυσκολία δεν ήταν τι θα κάνω εγώ, είναι η δυσκολία που έχω στην τάξη, γιατί δυστυχώς, οι τάξεις είναι ανταγωνιστικές και μπορώ να πω ότι τα παιδιά έρχονται και από το σπίτι και μπορώ να πω και από τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και μου κάνει εντύπωση, γιατί οι δάσκαλοι είναι και πολύ πιο παιδαγωγικά ενημερωμένοι από μας. Έρχονται παιδιά με την αντίληψη ότι ο καθηγητής δεν πρέπει να ασχοληθεί με τον αδύναμο μαθητή. Έρχεται μέσα στην τάξη με την αντίληψη ότι έχει το δικαίωμα να προσβάλλει τον αδύναμο μαθητή. Έρχονται με νοοτροπίες κάπως, έτσι θα το πω, ρατσιστικές και σεξιστικές αρκετές φορές. Αυτό είναι μία δυσκολία, τον πρώτο καιρό να μάθουν τα παιδιά αυτά να λειτουργούν στην τάξη, ότι δεν επιτρέπονται σε καμία περίπτωση τέτοιου είδους συμπεριφορές. Αυτό αλλάζει βέβαια πολύ γρήγορα, γιατί τα παιδιά, όταν οι κανόνες είναι ξεκάθαροι, το αντιλαμβάνονται. Αλλά μου κάνει εντύπωση όλα αυτά τα χρόνια ότι κάθε φορά μου συμβαίνει το ίδιο πράγμα, ότι τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με μία νοοτροπία. Δηλαδή, πρέπει οπωσδήποτε και ο μαθητής που έχει χαμηλές επιδόσεις θα βρει έναν τρόπο να μειώσει κάποιον άλλον είτε για την καταγωγή του είτε για το φύλο του είτε για την σεξουαλική του ταυτότητα είτε για το οικογενειακό του περιβάλλον είτε για την φτώχεια του. Ακόμα και ο μαθητής δηλαδή των χαμηλών επιδόσεων, που βιώνει αυτή την απαξιωτική συμπεριφορά λόγω των επιδόσεών του από κάποιον που έχει καλύτερες επιδόσεις θα ψάξει να βρει κάτι άλλο για να μειώσει κάποιον άλλον. Κάποιο παιδί ας πούμε που τραυλίζει, κάποιο παιδί που έχει μία φυσική αναπηρία ή προέρχεται από μία ευάλωτη κοινωνική ομάδα ή του έχει συμβεί κάτι τραγικό. Αυτό δεν σταματά ποτέ να με εντυπωσιάζει. Δηλαδή, κάθε χρόνο ξεκινάμε στην τάξη με το κομμάτι της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, θα το πω έτσι, με την συμπεριφορά την ενδεδειγμένη, αυτή που πρέπει να έχουν οι μαθητές μεταξύ τους. Βέβαια αυτό εξομαλύνεται αρκετά γρήγορα όταν είναι ξεκάθαροι (παύση). Και επίσης τα παιδιά το αντιλαμβάνονται. Έχουν κάποια ευθιξία, αρκεί κάποιος να τους δείξει που είναι τα όρια και που είναι το πρέπει. Το πρέπει όχι με την έννοια του κανόνα αλλά της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ναι, αυτές τις δυσκολίες έχω συνήθως.

E: Αυτές τις δυσκολίες τις οποίες που είπατε τώρα για τις ρατσιστικές συμπεριφορές ανάμεσα στους μαθητές. Εσείς πως το διαχειρίζεστε (το φαινόμενο) πέρα από τους κανόνες που περιγράψατε και ίσως τη συζήτηση;

X: Ναι, νομίζω ότι τα δικά μας μαθήματα, τουλάχιστον τα φιλολογικά μαθήματα, είναι μαθήματα ανθρωπιστικών ιδεών και δίνουν ένα μεγάλο εύρος παρεμβάσεων, χωρίς να χρειάζεται να είσαι διδακτικός και, πως να το πω, ηθικολόγος στα παιδιά. Δηλαδή, όλο αυτό αλλάζει και μέσα από τα μαθήματα, από τα μηνύματα που έχουν τα μαθήματα και από τις συζητήσεις που βγαίνουν μέσα από τα μαθήματα. Επίσης, αλλάζουν και μέσα από τις διδακτικές μεθόδους. Κάνω ένα κοινωνιόγραμμα της τάξης, βλέπω ποιοι είναι, ποιες είναι οι σχέσεις μεταξύ τους. Αυτό, βέβαια, χρειάζεται ένα διάστημα και μέσα από την αρχική αξιολόγηση για να δω και το επίπεδο που βρίσκονται. Βλέπω το επίπεδο των επιδόσεων, φτιάχνω ένα κοινωνιόγραμμα για την τάξη, ποιοι είναι, τι ενδιαφέροντα έχουν. Προσπαθώ, δηλαδή, να μάθω τους μαθητές μου και να δω ποιες σχέσεις έχουν μεταξύ τους. Οι συμπεριφορές αυτές ξεφυτρώνουν αρκετά γρήγορα, οπότε φαίνονται τα πράγματα. Θεωρώ ότι το χειρότερο που

μπορεί να κάνει κάποιος είναι να παρέμβει άνωθεν και να πει: «αυτό που κάνεις είναι σωστό, αυτό που κάνεις είναι λάθος». Δεν επιτρέπω συμπεριφορές, αλλά δεν έχω και διδακτισμό και ηθικολογία, γιατί ξέρω ότι όταν είναι τέτοιου είδους παρέμβαση συνήθως στην τάξη μπορεί να είναι προσποιητό, επιφανειακό, έξω θα ξαναγίνει. Βάζω τους μαθητές σε μία διαδικασία αναστοχασμού των πράξεών τους και όχι τόσο φανερά. Δηλαδή, δημιουργείται ένα προβληματισμός και χωρίς ο ένας να δείχνει τον άλλον. Δεν το επιτρέπω, δηλαδή, δεν δημιουργώ τέτοιου είδους καταστάσεις, αυτών που είναι ηθικά ανώτεροι, αυτών που είναι ηθικά κατώτεροι, αυτοί που κάνουν το σωστό, αυτοί που κάνουν το λάθος, αλλά δημιουργώ έναν προβληματισμό, ένα φιλότιμο, θα το πω, μία ευθιξία, ώστε οι μαθητές μέσα από τις σχέσεις τους, γιατί είναι και κάθε μέρα μαζί, έχουν σχέσεις και δημιουργώ ομαδοσυνεργατικές πρακτικές με σκοπούς, ας πούμε να πάμε μία εκδρομή, να κάνουμε μία ωραία εκδήλωση. Δηλαδή, πράγματα που θα αρέσουν στα παιδιά, ώστε μέσα από την συνεργασία να αναδειχθούν και τα ταλέντα κάποιων παιδιών, αλλά δεν είναι και απαραίτητο να έχουν και ταλέντα, εδώ που τα λέμε. Δηλαδή υπάρχουν και άνθρωποι που δεν έχουν ταλέντα, δεν έχουν καλές επιδόσεις και δεν έχουν και ταλέντα. Έχουν, όμως μία αξιοπρεπή ύπαρξη, δηλαδή είναι άνθρωποι και είναι άνθρωποι με τα όνειρά τους, με τις ιδέες τους, με τις φιλίες τους, με τα συναισθήματά τους και σε ένα πλαίσιο συνεργασίας αυτό αρκεί και βοηθάει. Βοηθάει. Δηλαδή, στο τέλος της χρονιάς το κλίμα της τάξης είναι πολύ πιο συναδελφικό από ό,τι όταν ξεκινάμε.

E: Οι δυσκολίες που αναφέρατε για τον μεγάλο αριθμό μαθητών μέσα στην τάξη, για τις διαφορετικές ανάγκες που έχει ο κάθε μαθητής, αυτές τις δυσκολίες πώς τις διαχειρίζεστε;

X: Τις διαχειρίζομαι με πολύ δουλειά στο σπίτι. Μιλάμε για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και αυτό είναι κάτι που φοβερά με νευριάζει, να πω την αλήθεια, γιατί σε όλα τα σεμινάρια που έχω παρακολουθήσει και σε όλες τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις μας μιλάν για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ένας εκπαιδευτικός, τουλάχιστον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αν θέλει να εφαρμόσει πραγματικά διαφοροποιημένη διδασκαλία σε κάθε τμήμα με διαφορετικές ασκήσεις για το κάθε παιδί, για την κάθε υποομάδα, επειδή προσπάθησα να το κάνω μία χρονιά, ξεκινάς τον Οκτώβριο και τον Φεβρουάριο έχεις πάθει υπερκόπωση. Είναι πάρα πολλά ανοιχτά τα μέτωπα. Κάνω μία υποτυπώδη, πως να το πω, μία τύπου, όχι μία γνήσια διαφοροποιημένη διδασκαλία. Κάνω ό,τι μπορώ, ώστε να πετύχω μία πολυεπίπεδη, να το πω έτσι, διδασκαλία. Όχι, όμως, αυτό που ονομάζουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία, γιατί για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία θέλει να έχεις τον βοηθό, θέλει να έχεις τις γωνίες, θέλεις να έχεις αίθουσες πιο μεγάλες, θέλει βιβλιογραφία με υπολογιστές, με πράγματα και θαύματα, τα οποία δεν έχουμε.

E: Ναι, δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες.

X: Ναι, και οδηγεί και σε μία κόπωση επαγγελματική τον εκπαιδευτικό και σε μία μπορώ να πω απογοήτευση, μία ματαίωση προσωπική, με την έννοια ως επαγγελματία εκπαιδευτικό ο οποίος θέλει να προσφέρει. Δεν τα καταφέρνει και αυτό είναι μία πικρία, είναι μία ματαίωση.

E: Για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών έχετε κάποια βοήθεια; Επί παραδείγματι, από τον διευθυντή, από συναδέλφους, από κάποιον σύμβουλο;

X: Κοιτάζτε, οι σύμβουλοι είναι ένα δυσεύρετο είδος στο σχολείο. Επίσης, οι σύμβουλοι είναι άνθρωποι, οι οποίοι έχουν να μπουν στην τάξη καμία εικοσαριά χρόνια. Επίσης, οι σύμβουλοι είναι άνθρωποι, τουλάχιστον, αν δείτε ότι ο μέσος όρος των φιλολόγων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι τα 48

έτη, ο μέσος όρος των σχολικών συμβούλων είναι κοντά στα 60, από 55 και πάνω. Σπάνια να δούμε έναν σχολικό σύμβουλο στα 40- 45 να μας φέρει και μας κάτι καινούριο, κάποια εκπαίδευση διαφορετική. Μακάρι να είχαμε σχολικούς συμβούλους που να ήταν νεότεροι από εμάς, γιατί σίγουρα θα είχαν μία παιδαγωγική κατάρτιση πολύ καλύτερη. Εγώ, όσες φορές έχει έρθει σύμβουλος στο σχολείο, επιμένει πάρα πολύ σε ζητήματα τυποποιημένα, θα πω. Δηλαδή, έχω παρακολουθήσει 500 φορές το ίδιο κείμενο των αρχαίων, πρόταση διδακτικής, το έχω παρακολουθήσει στην Θεσπρωτία, το έχω παρακολουθήσει στην Αιτωλοακαρνανία, το έχω παρακολουθήσει στην Ήπειρο, το έχω παρακολουθήσει στις Κυκλάδες. Έχουν κάποια πρότυπα από το ΙΕΠ, από κάποιους άλλους πανεπιστημιακούς, δεν ξέρω τι, και βλέπεις συνέχεια την ίδια πρότυπη διδασκαλία. Μία πρότυπη διδασκαλία, που όταν μπουν στην τάξη δεν θα μπορέσουν να την εφαρμόσουν, γιατί η πρότυπη αυτή διδασκαλία απευθύνεται και σε πρότυπα μαθητικά κοινά, ας το πούμε κατά κάποιον τρόπο. Οπότε, οι σχολικοί σύμβουλοι συνήθως είναι αποστασιοποιημένοι από την σχολική πράξη και πολλές φορές μπορεί να αδικώ κάποιους. Δηλαδή, μπορεί μέχρι να γίνουν σχολικοί σύμβουλοι, φυσικά δίδασκαν, υπάρχουν όμως και σχολικοί σύμβουλοι οι οποίοι δεν δίδαξαν ποτέ, ήταν πάντοτε αποσπασμένοι στα γραφεία, πήραν ένα μεταπτυχιακό όντας στα γραφεία, ένα διδακτορικό όντας στα γραφεία και μετά έγιναν σχολικοί σύμβουλοι, αλλά έχουμε και σχολικούς συμβούλους οι οποίοι είχαν σχέση και με την πράξη, με την διδασκαλία, με το σχολικό περιβάλλον. Όμως, όταν έχεις 20 χρόνια σχολικός σύμβουλος, έχουν αλλάξει 15, 20, 30 φορές αυτό το διάστημα τα εκπαιδευτικά πράγματα, οι μεταρρυθμίσεις, οι νομοθεσίες, πώς μπαίνουμε στις επαναληπτικές, πώς κάνουμε εκείνο. Δηλαδή, η καθημερινότητα του σχολείου έχει αλλάξει, το μαθητικό δυναμικό έχει αλλάξει. Δεν έχει καμία σχέση το μαθητικό δυναμικό του 2021 με το μαθητικό δυναμικό του 2000. Νομίζω ότι ο σχολικός σύμβουλος έχει μια απόσταση από τα σχολικά πράγματα. Ο διευθυντής, από την άλλη μεριά, αν είναι της ειδικότητάς σου και είναι και συναδελφικός και δεν έχει και καμία διάθεση να επιβληθεί, γιατί οι διευθυντές έχουν και μία άποψη για τις βαθμολογίες, για την πειθαρχία, για την αυστηρότητα, πώς πρέπει να λειτουργεί το σχολείο τους, αν πρέπει να είναι κολλέγιο. Οι περισσότεροι θέλουν να κάνουν ένα σχολείο κολλέγιο. Τώρα το κολλέγιο ο καθένας το βλέπει από άλλη πλευρά. Άλλος το βλέπει ότι τα παιδιά πρέπει να είναι πολύ πειθαρχημένα, άλλος βλέπει ότι θα πρέπει να βάζουμε πολύ μεγάλους βαθμούς και να ικανοποιούμε τους γονείς και τα παιδιά για να μην έχουμε προβλήματα, άλλος θεωρεί ότι πρέπει να είμαστε καινοτόμοι και να κάνουμε πάρα πολλά προγράμματα και να συμμετέχουμε, χωρίς να υπάρχει ουσιαστική συμμετοχή από τους μαθητές. Δηλαδή να καθόμαστε οι καθηγητές και να τρέχουμε προγράμματα, να βγάζουμε μόνοι μας τις εργασίες και να φέρνουμε τα παιδιά ανά την Ευρώπη, ανά την Ελλάδα, ίσα ίσα για να είναι όλοι ευχαριστημένοι και κάνουμε εκδρομές. Δεν ξέρω. Δηλαδή εξαρτάται τι είναι ο διευθυντής, το τι θέλει. Συνήθως υπάρχει αυτή η συναδελφική αλληλεγγύη, να το πούμε έτσι, να πούμε η συναδελφικότητα. Και όχι πάντα, γιατί οι φιλόλογοι είναι ένας από τους πιο ανταγωνιστικούς κλάδους στο σχολείο. Καθένας από μας θεωρεί ότι έχει όλη την γνώση και δεν φταίμε και εμείς, γιατί αν μεις σε έναν σύλλογο εκπαιδευτικών, έρχονται μέσα και λένε «ε, εσύ που είσαι φιλόλογος, για πες μας τι είναι αυτό, τι είναι εκείνο, τι ξέρεις για αυτό» και είμαστε υποχρεωμένοι να ξέρουμε τα πάντα, για την ιστορία, για την γλώσσα, για την λογοτεχνία. Ενώ, οι φιλόλογοι δεν μπαίνουν μέσα και να πουν: «Ε, φυσικέ, πες μας εκείνο». Ένας φιλόλογος πρέπει να απαντήσει επί παντός του επιστητού. Αυτό περιμένει η

εκπαιδευτική κοινότητα και αυτό βάζει και τους φιλόλογους σε ανταγωνισμό μεταξύ τους να αποδείξουν ότι είναι καλύτεροι οι φιλόλογοι από τους άλλους, ότι ξέρουν περισσότερα από τους άλλους και ποιος είναι ο πιο δυνατός φιλόλογος στο σχολείο. Καμιά φορά αυτό είναι και υποβολιμαίο, υποκρύπτει και πράγματα ενασχόλησης μετά το σχολείο. Δηλαδή, ένα όνομα εκπαιδευτικού στο σχολείο εξασφαλίζει και κάποιο εισόδημα μέσω ιδιαιτέρων, παράνομο μεν, αλλά δεν κατηγορώ και κανέναν, γιατί λόγω και των οικονομικών δυσκολιών και δυσπραγιών και του χαμηλού μισθού του εκπαιδευτικού, οι άνθρωποι πρέπει να σπουδάσουν τα παιδιά τους, πρέπει να τα βγάλουν πέρα. Οπότε, όλο αυτό είναι ένα νοσηρό κλίμα. Παρόλο αυτό το νοσηρό κλίμα και αυτές τις δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί μόνο μεταξύ τους βρίσκουν λύσεις. Δηλαδή, αλλάζουμε υλικό, εμπειρίες. Νομίζω ότι σε όλη την εκπαιδευτική μου πορεία ό,τι καλό πήρα, το πήρα από συναδέλφους.

E: Κατάλαβα. Πριν αναφερθήκατε στον ρατσισμό ανάμεσα στους μαθητές. Θεωρώ ότι και σαν άνθρωποι όλοι ας, δυστυχώς, έχουμε ενστερνιστεί κάποια στερεότυπα, τα οποία μπορεί να αποτυπώνονται και στην διδασκαλία. Μπορείτε να σκεφτείτε κάποιο περιστατικό που μπορεί εσείς να λειτουργήσατε ίσως μεροληπτικά; Βέβαια, αυτό ίσως είναι και πολύ προσωπικό που ρωτάω, οπότε αν θέλετε μπορείτε και να μην απαντήσετε.

X: Όχι, μεροληπτικά μπορεί και να έχω λειτουργήσει. Όλοι. Εγώ έχω και μία ιδιαίτερη ευαισθησία για τους μαθητές που είναι, πώς να το πω, από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, που είναι αλλοδαποί, που αισθάνομαι ότι δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και καμιά φορά, ίσως, να είμαι πιο προστατευτική. Δηλαδή, να έχω εκδηλώσει κάποιες φορές μία μεροληπτική στάση απέναντι σε αυτούς. Όμως, δεν το έχω κάνει σε υπερβολικό βαθμό, θέλω να πιστεύω. Και νομίζω ότι έτσι είναι, γιατί δεν είχα ποτέ και κάποια αντίδραση από γονείς ούτε από μαθητές. Δηλαδή, φαντάζομαι ότι σε τμήματα, στα οποία πραγματικά είχα προβλήματα. Δηλαδή, είχα μαθητές που ήταν στην Χρυσή Αυγή που έρχονταν με αγκυλωτούς σταυρούς. Παρόλα αυτά, καταφέραμε στο τέλος της χρονιάς αυτά τα πράγματα να αμβλυνθούν πάρα πολύ, να αναστοχαστούν πράγματα. Δεν στέκομαι απέναντι. Εγώ έχω σοβαρό πρόβλημα με τέτοιες νοοτροπίες και τέτοιες ιδέες στο σχολείο, αλλά ξέρω ότι αν σταθείς απέναντί τους δεν αλλάζει κάτι. Για αυτό λέω ότι σε τέτοιου είδους στάσεις να πήρα έναν ρόλο πιο προστατευτικό, να μην άφησα τα πράγματα να εξελιχθούν και να προστάτευσα κάποιους μαθητές. Δεν το μετανιώνω, όμως, που πήρα μία μεροληπτική στάση, γιατί δεν ξέρω ποιο θα ήταν το αποτέλεσμα αν δεν έπαιρνα αυτή την μεροληπτική στάση. Από την άλλη πλευρά, δεν θεωρώ ότι είμαι μεροληπτική σταθερά. Συνέβη σε περιπτώσεις που έπρεπε, πιστεύω, να έχω μία μεροληπτική στάση και δεν είχε αποτέλεσμα το να χωριστεί η τάξη. Είναι που είναι απέναντί μου κάποιοι. Θεωρώ ότι ίσως κάποιες φορές, λόγω και των ιδιαίτερων συνθηκών να έδειξα μεροληπτική στάση, αλλά όχι στο να δώσω προνόμια σε κάποιους μαθητές ή να χαϊδέψω κάποιους άλλους. Επίσης, δεν δέχομαι ποτέ, το κόβω από την αρχή όταν οι μαθητές προσπαθούν να φανούν καλοί στον καθηγητή με απώτερο στόχο την καλή βαθμολογία. Θεωρώ ότι μία τέτοια συμπεριφορά προσβάλλει τους μαθητές, δεν πρέπει να μπαίνουν σε αυτή την διαδικασία και δεν είναι ένας τρόπος ζωής αυτός. Οπότε, φροντίζω από την αρχή να καταλαβαίνουν τα παιδιά ότι αυτός δεν είναι ένας καλός τρόπος, ούτε και στη ζωή αποδίδει το να κολακεύεις, γιατί οι άνθρωποι καταλαβαίνουν πότε κολακεύονται, πότε γίνεται μία κολακεία και πότε είναι μία ειλικρινής σχέση.

E: Εσείς, ποιες δεξιότητες και χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να καλλιεργούνται στους μαθητές προκειμένου οι ίδιοι να προετοιμαστούν για μία πολυπολιτισμική κοινωνία; Εσείς στη διδασκαλία σας επενδύετε σε συγκεκριμένες στάσεις και δεξιότητες; Και ποιες πρακτικές χρησιμοποιείτε;

X: Εκ των πραγμάτων οι μαθητές ζουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Το ζήτημα είναι, ενώ ζουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, οι ίδιοι αλλά και οι γύρω τους πολλές φορές προσπαθούν να τους πείσουν ότι δεν είναι έτσι. Δηλαδή, ενώ όλη τους τη ζωή, από το νηπιαγωγείο μέχρι, μπορώ να πω, όταν τελειώνουν και το πανεπιστήμιο και στον εργασιακό τους χώρο, έρχονται σε επαφή με κόσμο. Στην γειτονιά τους ζουν αλλοδαποί, στο σχολείο τους από το νηπιαγωγείο έρχονται σε επαφή με αλλοδαπούς μαθητές, ζουν μαζί, κινούνται μαζί, είναι στις ίδιες γειτονιές, παίζουνε. Το να αισθάνεται ο ντόπιος ότι έχει υπεροχή και ότι ανήκει στην κυρίαρχη ομάδα είναι ζήτημα κουλτούρας. Η κουλτούρα αυτή ξεκινάει από το σπίτι, αλλά μπορώ να πω ότι συνεχίζεται και στο σχολείο. Τα παιδιά που είναι αλλοδαπά δεν έχουν την στήριξη, η οποία θα τους βοηθήσει να βγουν μπροστά. Έχουν πάντοτε ένα έλλειμμα, το οποίο δεν οφείλεται στο (διακόπτεται η σύνδεση). Έλεγα, ότι υπάρχει μία γενικότερη κουλτούρα που οι γηγενείς, οι ντόπιοι μαθητές και μαθήτριες αισθάνονται ότι έχουν μία υπεροχή. Βέβαια, όλο το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι εθνοκεντρικό. Δηλαδή, είμαστε γεμάτοι μύθους, ότι είμαστε οι καλύτεροι, ότι οι άλλοι ήταν πίθηκοι στα δέντρα και εμείς κάναμε τον πολιτισμό και τα λοιπά και δεν έχουμε μία πραγματικά ιστορικά κριτική προσέγγιση της κοινωνίας μας και του πολιτισμού μας. Όλα τα βλέπουμε θετικά. Και, μάλιστα, είναι και φοβερό ότι και κάποιες στιγμές όταν κάνω ιστορία και επενδύω πάρα πολύ στην ιστορία στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, που ακούω μαθήτριες και μαθητές να λένε «Ήθελα να ζω στην εποχή του Περικλή. Ήθελα να ζω στην εποχή του Ιουστινιανού», παραβλέποντας πώς ήταν οργανωμένες αυτές οι κοινωνίες, πώς ζούσαν πραγματικά οι άνθρωποι και τι έχει κερδίσει η ανθρωπότητα από τότε μέχρι σήμερα. Ειδικά τα κορίτσια, αν θα ήθελαν να ζουν σε κάποιες πατριαρχικές κοινωνίες με τόσα λίγα δικαιώματα και καλά να ζήσεις τότε, αν ζήσεις δούλος, ας πούμε, είναι ωραία; Και το σχολείο, δυστυχώς αναπαράγει πλάνες και έχουμε μία ωραιοποιητική ματιά στο παρελθόν, μία προγονολατρεία, έναν εθνοκεντρισμό και, μπορώ να πω, ότι όλα αυτά ένας εκπαιδευτικός μπορεί να τα αμβλύνει, όμως, επαναλαμβάνω, χωρίς διδασκισμό, χωρίς «πρέπει», χωρίς απαξιώσεις στις απόψεις των μαθητών. Ο μαθητής πρέπει να τα ανακαλύπτει μόνος του αυτά. Και πρέπει, πάλι λέω πρέπει, αυτό το πρέπει είναι ένα είδος ηθικολογίας κατά κάποιον τρόπο. Πάντως, αυτό που χρησιμοποιώ εγώ πάρα πολύ είναι ο διάλογος στην τάξη, το να εκφράζουν οι μαθητές τις απόψεις τους χωρίς προκατάληψη, το να έχουν όλοι λόγο, το να ακούγονται οι απόψεις όλων ισότιμα. Δεν επιτρέπω αυτή την απαξίωση στη γνώμη του άλλου, γιατί είναι διαφορετικός και νομίζω ότι αυτό το ζωντανό παράδειγμα μέσα στην τάξη είναι που βοηθάει και η συνεργασία. Θεωρώ τρελό τα παιδιά να παίζουν ποδόσφαιρο στην αυλή όλα μαζί και όταν μπουκ στην τάξη να μην θέλουν να κάνουν εργασία μαζί, γιατί εκείνος δεν θα τα καταφέρει, γιατί δεν κάνει ωραία γράμματα, γιατί είναι ανορθόγραφος. Ναι, και επίσης, αυτό που φροντίζω είναι, ερχόμενοι οι γονείς στο σχολείο, ιδίως οι γονείς που έχουν πάρα πολύ άγχος για τις επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών, αυτοί είναι που δημιουργούν τα μεγαλύτερα προβλήματα, να αντιληφθούν ότι ένα παιδί δεν χάνει, αλλά κερδίζει, ότι αποκτά δεξιότητες, την δεξιότητα της επικοινωνίας, της ανθρωπιστικής καλλιέργειας. Το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί ήθος, πρέπει να δίνει παιδεία. Ένας άνθρωπος δεν μπορεί να πορευτεί με το 20 μόνο στην κοινωνία. Πρέπει να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες, να

μπορεί να ανταπεξέλθει σε έναν κόσμο που είναι πολυπολιτισμικός και, επίσης, θα πρέπει αν συμβιώσει με ανθρώπους που δεν είναι εξίσου ικανοί σε κάποια πράγματα και είναι ικανοί σε κάποια άλλα. Στην καθημερινή μας ζωή ερχόμαστε σε επαφή. Εγώ δεν έρχομαι σε επαφή μόνο με καθηγητές. Συναντάω και υδραυλικούς, συναντάω και τον φούρναρη της γειτονιάς μου, έχω αδέρφια, ξαδέρφια που δεν έχουν σπουδάσει. Δηλαδή, η κοινωνική μας ζωή δεν έχει μόνο άριστους και επιστήμονες, έχει μία πολύ μεγάλη γκάμα ανθρώπων, με τους οποίους συζούμε, συμβιώνουμε. Έτσι είναι και το σχολείο.

E: Και τι σημαίνει το διαφορετικό; Ίσως θα έπρεπε και αντί να το αναθεωρήσουμε.

X: Ναι, δεν θεωρώ τι θεωρεί κάποιος ότι είναι το διαφορετικό. Και να πούμε ότι υπάρχει και μία κυρίαρχη τάση που βάζει το διαφορετικό σε μειονεκτική θέση. Αν υπήρχε μία διαφορετική κουλτούρα που να έλεγε ότι όσο πιο διαφορετικός είσαι τόσο το καλύτερο είναι, δηλαδή, αν ήμασταν μία κοινωνία καινοτομίας, ας πούμε ή κυνηγάγαμε, που και αυτό ακραίο είναι, να κυνηγάς συνέχεια την αλλαγή, το καινούριο και να μην υπάρχει κάτι σταθερό, τότε μειονέκτημα θα ήταν το να είσαι ο κανόνας. Όλα είναι ζήτημα οπτικής γωνίας και, νομίζω, κουλτούρας. Πάντως, σε ένα πνεύμα δημοκρατίας και αποδοχής όλων των θρησκειών και της καταγωγής, της προέλευσης του άλλου, νομίζω ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν έχουν τέτοια προβλήματα. Τα προβλήματα τους τα δημιουργεί και το σχολείο και η κοινωνία. Δηλαδή, στο σχολείο αναπαράγονται κυρίαρχες ιδέες και πράγματα, αλλά μέσα στο σχολικό περιβάλλον μπορείς να κάνεις τη διαφορά. Ένας γυμναστής μπορεί να κάνει τη διαφορά, ένας που διδάσκει μουσική, ένας των καλλιτεχνικών που κάνει θέατρο, ένας φιλόλογος, μπορεί να κάνει τη διαφορά. Ένας που κάνει μαθηματικά δεν του δίνεται το εύρος που έχουν οι ανθρωπιστικές επιστήμες να παρέμβει μέσω του αντικειμένου του. Μπορεί να παρέμβει με την συμπεριφορά του, με το παράδειγμά του, με την παιδαγωγική του, τέλος πάντων. Νομίζω ότι αυτό είναι το βασικό.

E: Αναφέρατε, νομίζω, την διαφοροποιημένη διδασκαλία και τα προβλήματα που, προφανώς, ανακύπτουν. Πέρα από αυτό, ποιες πρακτικές εσείς υιοθετείτε προκειμένου να αξιοποιηθούν στην πράξη τα πολιτισμικά υπόβαθρα όλων των μαθητών και οι ατομικές τους ανάγκες;

X: Κοιτάζετε, θα σας πω. Εγώ παρατηρώ ότι στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια έχουμε και μία στρεβλή εντύπωση διαπολιτισμικότητας. Δηλαδή, πολλά σχολεία, με πρωτοβουλία κυρίως διευθυντών ή και κάποιων καθηγητών, οι οποίοι ήθελαν να φανούν και τα λοιπά, είχαμε εκδηλώσεις: μία μέρα που μαγειρεύαμε το φαγητό των πακιστανών, ας πούμε, των κούρδων, της ανατολής, ας πούμε, τις πίτες τις αραβικές και τα λοιπά. Αυτό δεν είναι διαπολιτισμικότητα. Δηλαδή, έχουμε, ή που θα μας δείξουν τα παιδιά, σε μία γιορτή θα βάλουμε τέσσερις χορούς ελληνικούς και τρεις χορούς από την ανατολή, από την Κίνα. Επικρατεί αυτός ο εξωτισμός και θεωρούν, πως να το πω, ότι ένα σχολείο, ναι, είναι διαπολιτισμικό. Βάζουν και τα παιδιά, κάνουν και κάποιες ζωγραφιές με διαφορετικές σημαίες, με διαφορετικές στολές, η πατρίδα μου, η χώρα μου, τα κρεμάμε στον τοίχο και αυτό είναι. Και μέσα στην τάξη και στο σχολείο βλέπεις τα παιδιά, τα αλλοδαπά να είναι μαζεμένα σε μία γωνία, να παίζουν μόνο τους, μέσα στην τάξη να κάθονται στο τέλος και στην άκρη εκεί, ο καθηγητής να μην τους απευθύνει ποτέ τον λόγο. Δηλαδή, αυτό δεν είναι διαπολιτισμικό σχολείο και δεν υπάρχει κουλτούρα διαπολιτισμικότητας. Και έχουμε σχολεία, και αυτό το εντόπισα πάρα πολύ όταν ήμουν συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων, έβλεπα σχολεία που έβγαιναν μπροστά για διαπολιτισμική δράση, για διαπολιτισμική κουλτούρα και ήταν σχολεία με βαθύ ρατσισμό. Πήγαινες στο σχολείο και θυμάμαι, συγκεκριμένα, σε ένα σχολείο, το οποίο ήταν και διαπολιτισμικό, ήταν και από τα θεσμικά

διαπολιτισμικά σχολεία, που έβλεπες ελληνικής καταγωγής μαθητές είχαν μαζευτεί στην είσοδο του σχολείου, όπως έμπαινες, και τραγουδούσαν το «υπερμάχω στρατηγώ τα νικητήρια», σε έναν άσχετο χρόνο, θεωρώντας ότι οι πρόσφυγες και οι αλλοδαποί και μετανάστες μαθητές είναι μία απειλή για το σχολείο και έπρεπε να διατρανώσουν αυτά τα παιδιά το θρησκευτικό τους πιστεύω, ας πούμε. Και ήταν ένας διευθυντής και ένας σύλλογος καθηγητών οι οποίοι πηγαينوέρχονταν, παρακολουθούσαν το φαινόμενο. Ξαναπήγα σε αυτό το σχολείο, οι μαθητές, οι μετανάστες δεν είχαν ποτέ μία μπάλα να παίξουν, μόνο οι ντόπιοι μαθητές έπαιζαν βόλεϊ, έπαιζαν. Τα παιδιά αυτά δεν τους έπαιρναν ποτέ την μπάλα, γιατί θα τους την «έτρωγαν» και θα την χαλούσαν. Όμως, το σχολείο αυτό έκανε πάρα πολλές διαπολιτισμικές εκδηλώσεις και κάλεσε και την περιφερειακή διευθύντρια και τους σχολικούς συμβούλους και τους συντονιστές εκπαίδευσης προσφύγων. Θέλω να πω ότι υπάρχει πολύ δήθεν, πολλή επιφάνεια και καθόλου διάθεση για προσέγγιση. Και επειδή ξέχασα και την ερώτηση ξαναπές τη μου, Ξένια. (Γέλια).

E: *Ποιες πρακτικές υιοθετείτε προκειμένου να αξιοποιηθούν στην πράξη τα πολιτισμικά υπόβαθρα των μαθητών και οι ατομικές τους ανάγκες;*

X: Ναι, οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να μάθουν καλά τη γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επενδύσει στη γλώσσα. Για να μάθει ο μαθητής τη γλώσσα και να μπορέσει να επικοινωνήσει και να αισθανθεί άνετα στο σχολικό περιβάλλον, πρέπει να έχει μία γνήσια επικοινωνία με τους συμμαθητές του. Επίσης, δεν πρέπει να είναι περιθωριοποιημένος και δεν πρέπει η γλώσσα να είναι το υπόβαθρο, ώστε να έχει συμμετοχή ο μαθητής. Αυτό που μπορεί να κάνει, και όσο μπορεί να το κάνει, και πραγματικά έχουν τη διάθεση να κάνουν πολλά πράγματα και να συμμετέχουν σε πολλά πράγματα. Επίσης, ο μαθητής αυτός θέλει να βλέπει στο καθηγητή το ενδιαφέρον, να αισθάνεται ότι μπορεί να πάει να του ζητήσει πράγματα και, επίσης, ο καθηγητής, ο εκπαιδευτικός πρέπει για αυτόν τον μαθητή να φροντίσει να δημιουργεί καταστάσεις επικοινωνίας στην τάξη. Δραματοποιημένες ασκήσεις. Αλλά θα πρέπει να φτιάξει ένα τελειώς διαφορετικό διδακτικό πακέτο, ώστε το παιδί αυτό, παράλληλα με τα άλλα παιδιά, να μπορέσει να προχωρήσει, να μάθει την γλώσσα, να επικοινωνήσει. Και, δυστυχώς, επειδή εγώ είμαι σε λύκειο, το λύκειο έχει έναν ακαδημαϊκό χαρακτήρα, με την έννοια ότι τα παιδιά προετοιμάζονται για να μπουν στο πανεπιστήμιο. Αυτό είναι το λύκειο. Και το επίπεδο σπουδών στο λύκειο είναι ανώτερο, δεν προσφέρει τη δυνατότητα για να κάνεις τέτοιες, πώς να το πω, αρχικής μορφής παρεμβάσεις και στην γλώσσα και στο γνωστικό αντικείμενο. Παρόλα αυτά ένας εκπαιδευτικός εκεί πρέπει να επενδύσει. Θα βοηθούσε πάρα πολύ αν τα παιδιά αυτά έκαναν ένα προπαρασκευαστικό έτος διδασκαλίας της γλώσσας, ένα εξάμηνο, έφταναν σε ένα επίπεδο, ώστε να μπορούν πιο άνετα να συμμετέχουν, γιατί η αλήθεια είναι ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν μπορεί να φτάσει τα παιδιά αυτά σε ένα επίπεδο που να μπορούμε να πούμε ότι έχουν ίσες ευκαιρίες να μπουν στο πανεπιστήμιο, ίσες ευκαιρίες να αποφοιτήσουν και να πάρουν τις γνώσεις που έχουν πάρει οι άλλοι. Σε ένα τμήμα 27 μαθητών αν έχεις 3 μετανάστες που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα, εγώ μέχρι το τέλος της χρονιάς μπορώ να τους μάθω τις συσπάσεις, το να κινούνται στην πόλη, το να κλίνουν κάποια ουσιαστικά, να φτιάχνουν κάποιες προτάσεις, να μπορούν να διαβάσουν ένα κείμενο μίας παραγράφου, δύο και αυτό με πάρα πολύ μεγάλο κόπο και με πολύ πόλεμο από γονείς, οι οποίοι θεωρούν ότι, επειδή απαιτεί κάποιες ώρες από το μάθημα, κάποιο χρόνο από το μάθημα, ότι έρχονται πίσω τα άλλα παιδιά.

E: Επειδή τώρα μιλάμε για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, προφανώς μιλάμε για μία ενσωμάτωση αυτών των μαθητών, θεωρείτε ότι στο να καλλιεργήσουμε ίσως τα δικά τους χαρακτηριστικά και να τα ενσωματώσουμε στη διδασκαλία, ώστε αυτοί μαθητές να μην χρειαστεί να αποποιηθούν τα στοιχεία τα πολιτισμικά τους, πρέπει να διανύσουμε πολύ δρόμο για να πετύχουμε κάτι τέτοιο;

X: Οι μαθητές δεν μπορούν να αποποιηθούν την ταυτότητά τους, ούτε τη γλώσσα τους μπορούν να αποποιηθούν, ούτε την ταυτότητά τους, ούτε τον πολιτισμό τους. Το ζήτημα είναι αν εμείς μπορούμε να την αποδεχτούμε. Εμείς με δυσκολία την αποδεχόμαστε, γιατί σε κάθε τι καινούριο είμαστε καχύποπτοι. Δεν παύει όμως σιγά σιγά, εφόσον η κουλτούρα τους δεν ενοχλεί, γιατί υπάρχει και αυτό, δηλαδή είναι καλοί όσο δεν μας ενοχλεί η κουλτούρα τους, ας πούμε, ή μπορούμε να το αποδεχτούμε. Αν επιμένουν πάρα πολύ στην ταυτότητά τους, περιθωριοποιούνται. Από την άλλη πλευρά, δεν μπορείς και εύκολα να βγάλεις στην τάξη, όπως είναι δομημένο το σύστημα, τον δικό τους πολιτισμό. Όμως δεν γίνεται να μάθουν αν δεν αγγίζεις και οικεία τους πράγματα. Αυτό, τώρα, θέλει να μάθει πράγματα για τον πολιτισμό τους, για την χώρα προέλευσής τους. Εδώ, τώρα, υπάρχει και η δυσκολία ότι πολλά παιδιά από αυτά έρχονται πολύ τραυματισμένα και δεν μπορείς να πας και σε βιογραφικά στοιχεία και, επειδή δεν το γνωρίζουμε, ούτε οι ψυχολόγοι τους, ούτε οι κοινωνικοί τους λειτουργοί θα μας πουν τα βιώματά του. Πρέπει, όμως, πάντοτε να έχουμε κατά νου όταν μπαίνουμε μέσα σε μία τάξη και λέμε: «Πες μας για την ζωή σου στη Συρία». Πόσο εύκολο είναι να μας πει ένας μαθητής για την ζωή του στη Συρία, αν έχουν βιάσει τη μητέρα του και έχουν σκοτώσει την αδερφή του; Δηλαδή, δεν πρέπει να τα αντιμετωπίζουμε όλα με μία, έτσι, «α, τι ωραία! Θα μάθουμε και πέντε πράγματα». Δηλαδή, πρέπει να υπάρχει μία προσοχή και μία προεργασία, να δούμε πόσο ο μαθητής αυτός θέλει να μας πει πράγματα, πόσο έτοιμος είναι να μας πει πράγματα. Και από την άλλη πλευρά, δεν μπορούμε να τον έχουμε συνέχεια στο απέξω, γιατί εμείς θεωρούμε ότι ο πολιτισμός των μουσουλμάνων ή των αραβικών χωρών και τα λοιπά δεν είναι ισάξιος του ευρωπαϊκού. Γενικά, νομίζω ότι πρέπει κάθε φορά να γνωρίζεις με ποιους έχεις να κάνεις ή να ψυχανεμίζεσαι με τι έχεις να κάνεις. Δεν μπορεί να πιέζουμε μαθητές που βλέπουμε ότι δεν έχουν τη διάθεση ή δεν είναι έτοιμοι να μιλήσουν για την πατρίδα τους, για την ζωή τους εκεί, γιατί μπορεί να έχουν πολύ τραυματικές εμπειρίες και δεν θέλουν να τις μοιραστούν. Δεν είναι έτοιμοι να τις μοιραστούν. Δεν μπορούμε να πηγαίνουμε εμείς και να ξύνουμε τις πληγές. Μπορούμε, όμως, του ζητήσουμε να μας πει δύο τρεις χαιρετισμούς στη γλώσσα του, το «καλημέρα». Μπορούμε, δηλαδή, να συνεισφέρουμε πράγματα. Ή να το ρωτήσουμε αν το σχολείο του ήταν κοντά στο σπίτι. Πράγματα πιο απλά, πιο ανώδυνα, όχι για την οικογένειά του, όχι για την καθημερινότητά του, αλλά γύρω γύρω. Και πράγματα που να θέλει να τα μοιραστεί, αν θέλει. Αν βλέπουμε ότι δεν θέλει να τα μοιραστεί, δεν μπορούμε να επιμένουμε, γιατί, πραγματικά, πολλές φορές δεν γνωρίζουμε και, αφού δεν γνωρίζουμε και δεν είναι και σωστό να γνωρίζουμε κάποια πράγματα, δεν είναι ανάγκη και να πιέζουμε. Μπορούμε, όμως, να ρωτήσουμε για γιορτές: «πώς γιορτάζετε την Πρωτοχρονιά». Αλλά, όχι με ένα είδος εξωτισμού. Δηλαδή, να το παρουσιάζουμε: «Α, εσείς εκεί κάνετε αυτό. Μμμ, εμείς εδώ κάνουμε αυτό». Τύπου, δηλαδή, ότι είμαστε σε ένα φεστιβάλ.

E: Κατάλαβα. Θεωρείτε ότι κάποια στοιχεία του χαρακτήρα σας σας βοήθησαν να διδάξετε σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον;

X: Ναι, με βοήθησαν κάποια στοιχεία του χαρακτήρα μου. Νομίζω το ότι ήμουν πάντοτε κοινωνικά ευαίσθητη, το ότι πάντοτε είχα κοινωνική αλληλεγγύη, πάντοτε πάλευα για μία δικαιοσύνη στην κοινωνία, για

περισσότερα δικαιώματα. Οπότε, αυτά ήταν για μένα ζητήματα που ήταν για μένα εμβληματικά πριν ακόμα τα αντιμετωπίσω στην εκπαίδευση. Και, έτσι κι αλλιώς, πάντοτε έδινα κοινωνικούς αγώνες και ως συνδικαλίστρια και ως φεμινίστρια. Πάντοτε ήμουν και σε εθελοντικές οργανώσεις και σε ανθρωπιστικές οργανώσεις. Οπότε, δεν ήταν για μένα κάτι που έπρεπε να το δουλέψω από την αρχή. Μου βγαίνει τελείως φυσικά. Είναι κάτι που το θεωρώ αυτονόητο, ότι αυτά τα παιδιά αξίζουν το ίδιο με τα άλλα παιδιά, ότι έχουν τα ίδια δικαιώματα, ότι πρέπει να ενισχυθούν για να μετέχουν στην κοινωνία ισότιμα. Δηλαδή, είναι πράγματα που τα διεκδικούσα μία ζωή, τα πίστευα. Δεν είχα ποτέ ρατσισμό. Σίγουρα έχω προκαταλήψεις και στερεότυπα. Όλοι έχουμε, αλλά προσπαθώ να τα δουλεύω, να τα εντοπίζω και να τα μειώνω. Αλλά, δεν είχα ποτέ θρησκευτικό φανατισμό, δεν είχα ποτέ ιδεολογικούς φανατισμούς, ρατσιστικούς, φυλετικούς. Οπότε, μου έρχονται πολύ εύκολα όλα αυτά. Και πάντοτε ήμουν στον αντίποδα όλων αυτών των ιδεών και πρακτικών.

E: Θεωρείτε ότι τα βιώματά σας επηρέασαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σας σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

X: Ναι, ναι, πάρα πολύ.

E: Θεωρείτε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ετοιμότητα να διδάξουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, το οποίο, όπως είπαμε, θεωρείται δεδομένο πλέον;

X: Όχι, γιατί ούτε οι σπουδές τους, ούτε οι επιμορφώσεις, αλλά ούτε και ουσιαστική, στην πράξη, βοήθεια υπάρχει. Πάντως, εγώ βλέπω ότι εκπαιδευτικοί με τον έναν ή τον άλλον τρόπο έχουν λάβει έστω και μία επιφανειακή ή και μικρή, έχουν έρθει, δηλαδή, σε επαφή με τις αρχές και τις πρακτικές της διαπολιτισμικής, έχουν βελτίωση. Ακόμα και με το λίγο, ακόμα και με το επιφανειακό, γιατί μπαίνουν σε ένα δρόμο σκέψης και σε έναν δρόμο πράξης, πρακτικής, διδακτικής και παιδαγωγικής και αυτό βοηθάει, φέρνει πράγματα.

E: Κατά την γνώμη σας πώς θα μπορούσε να διασφαλιστεί η απόκτηση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών;

X: Πρώτα πρώτα με ενίσχυση των διαπολιτισμικών σπουδών. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωλαίνουμε πάρα πολύ και στο παιδαγωγικό κομμάτι και στη διδακτική και στην παιδαγωγική, αλλά και στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θα πρέπει μέσα από τις πανεπιστημιακές σπουδές, δεν ξέρω αν θα πρέπει να προστεθεί ένας χρόνος ή να δημιουργηθεί ένας άλλος οδηγός σπουδών για αυτούς που θέλουν να μπουν στα σχολεία. Οι δάσκαλοι, βέβαια, είναι παιδαγωγοί, είναι δάσκαλοι. Εγώ που τελείωσα αρχαιολόγος και εκείνος που τελειώνει αρχαιολόγος σήμερα δεν είναι ούτε δάσκαλος, ούτε παιδαγωγός, ούτε γνωρίζει την διδακτική της ιστορίας, ας πούμε, ή την διδακτική των αρχαίων. Με ένα δύο μαθήματα δεν εξασφαλίζεται αυτό. Αλλά το φοβερό είναι ότι έχουμε άγρια μεσάνυχτα στην παιδαγωγική και από τα άγρια μεσάνυχτα της παιδαγωγικής πάμε στα πολύ βαθιά σκοτάδια με την διαπολιτισμική. Γενικά η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι μία βαθμίδα της εκπαίδευσης είναι εξετασιοκεντρική, προσανατολισμένη στις επιδόσεις, προθάλαμος του πανεπιστημίου. Τουλάχιστον στις τελευταίες τάξεις του λυκείου, δευτέρα και τρίτη, δεν έχει την δυνατότητα να παρέμβει και να δουλέψει και σε άλλα πράγματα. Οπότε η διαπολιτισμική είναι, μπορώ να πω, νομίζω ότι πολύ λίγα πράγματα γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί.

E: Με αφορμή και αυτό είπατε στο τέλος της τοποθέτησής σας, εγώ θα ήθελα να ρωτήσω τι αλλαγές εσείς θα προτείνατε στην πανεπιστημιακή κατάρτιση και επιμόρφωση σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση που παρέχεται τόσο στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς όσο και στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς;

X: Το εν ενεργεία είναι ένα άλλο διαφορετικό κομμάτι που θα έπρεπε να υπάρχει μία επιμόρφωση. Εγώ θεωρώ ότι τα καλύτερα σεμινάρια τα έκανα με την Unicef, η οποία παρουσίαζε περιπτώσεις μέσα από την τάξη. Περιπτώσεις παιδιών που έπρεπε να αντιμετωπίσεις κάποια πράγματα, αλλά και περιπτώσεις, ας πούμε, στη διδασκαλία της γλώσσας. Πώς λέμε «πουρτοκάλι», ότι δεν λένε «πορτοκάλι», δεν υπάρχει το π, υπάρχει το μπ, έτσι εκφράζονται, για ποιόν λόγο εκφράζονται έτσι, γιατί λείπει από την γλώσσα τους, λείπουν αυτά τα φωνήεντα, δεν υπάρχουν αυτά τα σύμφωνα, εκφράζονται με αυτόν τον τρόπο. Αυτά τα σεμινάρια ήταν πάρα πολύ καλά, γιατί έδωσαν την νοοτροπία, το πολιτισμικό υπόβαθρο και πέρα από αυτό έδιναν καταστάσεις υπήρχαν μέσα στα σχολεία. Πραγματικές καταστάσεις που βιώνει ένας εκπαιδευτικός στην καθημερινότητά του στο σχολείο. Αυτά τα σεμινάρια έδωσαν λύσεις και δρόμους. Σεμινάρια τα οποία έχουν ένα θεωρητικό υπόβαθρο χρειάζονται, δεν λέω ότι δεν χρειάζονται, γιατί και εμένα με βοήθησαν πάρα πολύ, που δεν είχα ιδέα τι είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά όταν το κάνεις μία φορά, την επόμενη θέλεις να πας σε κάτι άλλο. Δηλαδή, δεν μπορεί να ξεκινάει το υπουργείο να σου κάνει ένα σεμινάριο και να σου λέει για τα διδακτικά μοντέλα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να σε καλεί και τον άλλον χρόνο και να σου ξαναλέει πάλι για τα μοντέλα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ξανά το θεωρητικό κομμάτι και τί είναι η διαπολιτισμική επικοινωνία. Εντάξει, τα ακούσαμε μία, δύο, τρεις. Πρέπει να πας κάπου παραπάνω. Μετά την θεωρητική γνώση πρέπει να πας στην πρακτική, στην πράξη, στο πώς αυτά θα μετουσιωθούν στην πραγματικότητα. Τα περισσότερα σεμινάρια και οι επιμορφώσεις χωλαίνουν σε αυτό το πράγμα. Και, επίσης, πολύ καλά ήταν τα σεμινάρια που έβαζαν τους εκπαιδευτικούς να σηκωθούν από την καρέκλα και να κάνουν πράξεις, να συνεργαστούν μεταξύ τους και να δημιουργήσουν, είτε με διαλόγους, μέσα από δραματοποίηση, με διάφορα παιχνίδια τέτοια. Επίσης, πολύ καλή και βοηθάει πάρα πολύ. Κάτι που το έκανα όταν ήμουν στις Κυκλάδες μας βοήθησε πάρα πολύ, κάναμε κάθε Πέμπτη, ερχόταν ψυχολόγος από το ΚΕΘΕΑ, γιατί είχαμε αρκετά παιδιά χρήστες και δεν ξέραμε πώς να το αντιμετωπίσουμε και κάναμε αυτό τον κύκλο και ως κοινότητα εκπαιδευτικών με σταθερό ψυχολόγο, για δύο χρόνια κάθε Πέμπτη κάναμε συναντήσεις. Αυτό έδωσε πάρα πολύ την εκπαιδευτική κοινότητα και μάθαμε πράγματα τα οποία βοήθησαν πάρα πολύ και τους μαθητές μας, αλλά και εμάς, γιατί δεν αντιλαμβανόμαστε πόσο χειριστικός είναι ένας μαθητής ο οποίος είναι εξαρτημένος. Διότι, πολλές φορές, χωρίς να το θέλουμε εξυπηρετούσαμε έναν μαθητή, ο οποίος ήταν εξαρτημένος, στον τρόπο σκέψης του για την εξάρτηση ή και στην πραγματική χρήση της ουσίας, χωρίς οι ίδιοι να το αντιλαμβανόμαστε. Όλα αυτά βοηθάνε. Δηλαδή, η κοινότητα η εκπαιδευτική δεν μπορεί να αφήνεται στο έτσι και σε αποσπασματικά πράγματα.

E: Εγώ αυτά ήθελα να ρωτήσω, κυρία Χαριτώ. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

X: Ωραία. Εγώ σε ευχαριστώ Ξένια μου. Καλή επιτυχία.

Συνέντευξη 3^η

Συντομογραφίες:

E (1) : Ερευνητής

E (2): Ευγενία (συνεντευξιαζόμενη)

E (1): *Ευγενία σε ευχαριστώ πάρα πολύ για την συμμετοχή σου στην έρευνα. Να σου πω λίγα λόγια για την εργασία. Πρόκειται για μία ερευνητική μεταπτυχιακή εργασία που πραγματοποιώ στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης: «Εκπαίδευση και Κοινωνία. Θεωρίες και Πρακτικές», σε συνεργασία με την κυρία Λιακοπούλου, την επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος. Η έρευνα που διεξάγεται έχει ως κύριο σκοπό την διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο διαφορετικό, αλλά και των πρακτικών που οι ίδιοι χρησιμοποιούν. Η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά χρήσιμη για την παρούσα έρευνα, στην οποία δίνεται μεγάλη βαρύτητα στις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελούν απαραίτητο υλικό για την επιστημονική γνώση. Για αυτόν το λόγο, ακριβώς, χρησιμοποιείται η ποιοτική έρευνα με τη μορφή των συνεντεύξεων και, συγκεκριμένα, με τη μέθοδο της βιογραφικής συνέντευξης, καθώς έχει μεγάλη σημασία για την παρούσα έρευνα η άμεση ανθρώπινη διάδραση. Σε επέλεξα, λοιπόν, για αυτή την ιδιότητα σου ως εκπαιδευτικός και θα ήθελα προτού ξεκινήσει η διαδικασία της συνέντευξης να σου ζητήσω την άδεια για την καταγραφή και ηχογράφηση της. Επίσης, να σου πω ότι δεν δεσμεύεσαι με κάποιον τρόπο και έχεις κάθε δικαίωμα να ζητήσεις να σταματήσουμε οποιαδήποτε στιγμή ή να ζητήσεις αντίγραφο της συνέντευξης, αλλά και αν το επιθυμείς να μην δημοσιοποιηθούν κάποια από τα λεγόμενά σου. Τέλος, να σου πω ότι η ταυτότητά σου θα παραμείνει ανώνυμη. Ξεκινάμε;*

E(2): *Τέλεια. Σε ευχαριστώ και εγώ Ξένια που θα κάνουμε την συνέντευξη. Εννοείται πως έχεις την άδειά μου και να ηχογραφήσεις και να καταγράψεις την συνέντευξη. Και, ναι, εννοείται να ξεκινήσουμε. Πώς θέλεις να ξεκινήσουμε;*

E(1): *Ωραία. Σε πρώτη φάση θα ήθελα να μου περιγράψεις την πορεία της προσωπικής σου ζωής από την παιδική ηλικία έως και σήμερα, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις εμπειρίες που θεωρείς σημαντικές και σε καθόρισαν ως άνθρωπο και επαγγελματία. Οι εμπειρίες αυτές δεν είναι αναγκαίο να ανήκουν στον εκπαιδευτικό τομέα και μπορείς να χρησιμοποιήσεις όσο χρόνο θες χωρίς να έχεις το άγχος ότι εγώ θα σε σταματήσω.*

E(2): *Ωραία. Λοιπόν. Εγώ γεννήθηκα το 1993 στα Γιάννενα. Οι γονείς μου δεν είναι από τα Γιάννενα. Ο πατέρας μου είναι από ένα χωριό εκεί στην Ήπειρο και η μάνα μου είναι μισή από ένα χωριό της Καρδίτσας και της Άρτας. Παρόλα αυτά ο πατέρας μου δούλεψε εκεί και η μητέρα μου μετακόμισε από την Αθήνα, για να πάει εκεί να μείνει. Είμαι το δεύτερο παιδί της οικογένειας, έχω μία μεγαλύτερη αδερφή, η οποία είναι ενάμιση χρόνο μεγαλύτερη από εμένα. Πήγα στον παιδικό σταθμό και στο νηπιαγωγείο στα Γιάννενα, στο δημοτικό σχολείο και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης μέχρι το πανεπιστήμιο που έφυγα και πήγα στην Θεσσαλονίκη για να σπουδάσω Ειδική Αγωγή. Για να μην ξεφύγω από τα παιδικά χρόνια να πω κάποια πράγματα που θεωρώ σημαντικά. Νομίζω ότι κάποιες από τις εμπειρίες που γενικότερα με οδήγησαν να σπουδάσω στην Ειδική Αγωγή, αλλά και να διαμορφωθώ ως άνθρωπος έχουν να κάνουν σε μεγάλο βαθμό με την οικογένειά μου. Ίσως το γεγονός ότι οι γονείς μου είχαν παντρευτεί με πολιτικό γάμο και για αυτό επέλεξαν να μην με βαπτίσουν. Βασικά, ήθελαν να με βαπτίσουν, αλλά επειδή ο παππάς εκεί πέρα στο χωριό είπε ότι: «Δεν βαπτίζω παιδιά που έχουν γεννηθεί από πολιτικό γάμο» (γέλια), τελικά δεν μας βάφτισαν. Οπότε εγώ θυμάμαι κάποιες φορές στη γειτονιά να νιώθω ότι με αντιμετωπίζουν διαφορετικά. Ωστόσο, στο σχολείο δεν είχα ποτέ τέτοια προβλήματα, γιατί θεωρείται τόσο δεδομένο στην Ελλάδα ότι όλοι είμαστε χριστιανοί ορθόδοξοι που εμένα στο σχολείο με είχαν δηλώσει κανονικά ως χριστιανή ορθόδοξη, οπότε δεν*

αντιμετώπισα ποτέ κανέναν πρόβλημα εκεί. Τώρα, πέρα από αυτό, θυμάμαι πάντα τους γονείς μου να μου λένε να σέβομαι τους ανθρώπους γύρω μου και νομίζω ότι αυτό ήταν κάτι που με επηρέασε σε όλη την πορεία της ζωής μου. Ελπίζω, βέβαια, να το κάνω στην πράξη, δεν ξέρω. Εκτός από αυτό στο σχολείο, θυμάμαι ότι είχα στην έκτη δημοτικού έναν δάσκαλο πάρα πολύ καλό, ο οποίος φαινόταν ότι ενδιαφερόταν για μας, μας έκανε διάφορα πράγματα, χρησιμοποιούσε διαφορετικές μεθόδους, έπαιρνε προτζέκτορα στην τάξη, κάναμε θεατρικό παιχνίδι, κάναμε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που πραγματικά ήταν ένα πρόγραμμα που μου έχουν μείνει πληροφορίες μέχρι και τώρα, επειδή, ακριβώς, τις βίωσα. Βέβαια, στο γυμνάσιο και στο λύκειο ήταν λίγο διαφορετικά τα πράγματα. Δηλαδή, ναι μεν είχα αξιόλογους καθηγητές, αλλά είχα και δύο τρεις περιπτώσεις καθηγητών που χαρακτηριστικότερα ήταν ρατσιστές και θυμάμαι πάντα να τους αντιμετωπίζω με αντιδραστικότητα και να μου προκαλεί μία απέχθεια η συμπεριφορά τους. Μάλιστα, να σου πω χαρακτηριστικά ότι όταν ήμουν δευτέρα γυμνασίου είχαμε μία φιλόλογο, η οποία σχολίαζε στην τάξη, κορόιδευε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες από άλλο σχολείο, το οποίο το είχαμε στο δημοτικό και θυμάμαι χαρακτηριστικά να της λέω ότι: «Αυτό που κάνετε είναι αντιπαιδαγωγικό και είναι ντροπή να είστε εκπαιδευτικός και να μας λέτε αυτά τα πράγματα», με αποτέλεσμα να μου κατεβάσει δύο βαθμούς στο επόμενο τετράμηνο, από 20 να μου βάλει 18. Και είχε έρθει η μαμά μου να με υποστηρίξει. Ήταν η μόνη φορά που είχε έρθει να με υποστηρίξει, γιατί γενικότερα δεν ερχόταν στο σχολείο να ρωτήσει και, εν τέλει, η καθηγήτρια αυτή το μετάνιωσε. Περπατούσα μία μέρα με την αδερφή μου και μου είπε: «Κακώς σου κατέβασα τον βαθμό, δεν ήταν σωστό» και γύρισα και της είπα: «Δεν πειράζει, με τον βαθμό δεν μας φιμώνετε ούτε ως ή άλλως» και θυμάμαι να γυρίζει και να με κοιτάει με ένα ύφος τρομαγμένο και να λέει στην αδερφή μου: «Κοίτα την αδερφή σου. Κοίτα την». Είχαμε, δηλαδή, τέτοιες περιπτώσεις δασκάλων. Και είχαμε και στο Λύκειο μία καθηγήτρια αγγλικών, η οποία θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι την προηγούμενη χρονιά, δεν ήμουν μπροστά όμως, είχε πει σε μαθητή που συμμετείχε στην κατάληψη: «Άντε μωρέ, καθόμαστε και ασχολούμαστε με τον Αλβανό». Γενικότερα, όμως, επειδή στο σχολείο, στα Γιάννενα, είχαμε πολλά παιδιά από την Αλβανία και από άλλες χώρες, δεν θυμάμαι ποτέ ή, τέλος πάντων, εγώ δεν το βίωνα έτσι, δεν θυμάμαι ποτέ να είχαμε προβλήματα με τα παιδιά από άλλες χώρες. Εγώ, δηλαδή, θυμάμαι και να κάθομαι και μαζί τους. Οι γονείς μου ποτέ δεν μου είπαν: «Μην κάνεις παρέα με κάποιον», δεν είχαμε τέτοια θέματα. Τώρα, δεν ξέρω. Στο πανεπιστήμιο πήγα στην Θεσσαλονίκη, σπούδασα Ειδική Αγωγή. Ήμουν ανάμεσα σε Πολυτεχνείο και Ειδική Αγωγή, αλλά είχε αρχίσει να με ενδιαφέρει πιο πολύ το δεύτερο. Η μάνα μου έπαθε σοκ όταν έπερασα σε αυτή τη σχολή, γιατί προφανώς το κύρος του Πολυτεχνείου ήταν πολύ καλύτερο από το να πάω Ειδική Αγωγή. Δεν θεωρώ ότι το αποδέχτηκε ιδιαίτερα ποτέ, γιατί έχει την αίσθηση ότι είναι μία δουλειά που είναι ψυχοφθόρα, αλλά εγώ ποτέ δεν το έβλεπα έτσι, γιατί δεν μου προκαλεί στενοχώρια να συναναστρέφομαι με ανθρώπους που είναι διαφορετικοί. Μου φαίνεται ότι αυτός έχει κάτι διαφορετικό που δεν το έχουμε συνηθίσει στη ζωή μας. Στη Θεσσαλονίκη τώρα έφυγα για ένα εξάμηνο, είχα πάει στην Αυστρία με ένα πρόγραμμα Erasmus. Εκεί ήταν μία πάρα πολύ ωραία εμπειρία, μπορώ να πω, σε γενικές γραμμές. Είδα διαφορετικά πράγματα, συναναστράφηκα με άλλους ανθρώπους. Πάρα πολλές εμπειρίες, πολύ διαφορετικό το εκπαιδευτικό σύστημα. Θα έλεγα και πιο χαμηλό το επίπεδο των απαιτήσεων του πανεπιστημίου εκεί. Και εκεί, βέβαια, μας αντιμετώπισαν κάπως ρατσιστικά κάποιες φορές, αλλά δεν ήταν κάτι το οποίο με άγγιξε ιδιαίτερα, νομίζω, γιατί όταν

έχεις εσύ αποδεχτεί τον εαυτό σου και ξέρεις ότι αυτοί οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν έτσι κάποιον από άλλη χώρα, νομίζω είναι δικό τους το πρόβλημα. Επέστρεψα στη Θεσσαλονίκη, συνέχισα την σχολή, τελείωσα στα τέσσερα χρόνια. Τελείωσα, δηλαδή, τον Ιούνιο του 2015 και τον Οκτώβριο του ίδιου έτους δούλεψα πρώτη φορά ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε ένα σχολείο στα Χανιά. Έμεινα δύο χρόνια σε αυτό το σχολείο. Εκεί δεν είχα να κάνω με ένα παιδί που είχε κάποιου είδους αναπηρία, αλλά κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς που προέκυπτε από κακοποίηση στην οικογένεια και, νομίζω, ότι δέθηκα πάρα πολύ με όλα τα παιδιά εκεί και με τους συναδέλφους και για αυτό, παρά το ότι ήταν δύσκολα, παρέμεινα και δεύτερη χρονιά. Μετά έμεινα άλλον έναν χρόνο στα Χανιά, σε άλλο σχολείο, έχοντας ως αρμοδιότητα πάλι να είμαι παράλληλη στήριξη σε ένα κορίτσι με αυτισμό στην αρχή και ένα αγοράκι με κατάθλιψη και στη συνέχεια με άλλαξαν. Έμεινα στο αγόρι με την κατάθλιψη για πάρα πολλές ώρες και συμπλήρωνα, επίσης, σε ένα άλλο αγόρι με αυτισμό του ίδιου σχολείου. Επίσης, να πω στα Χανιά, γιατί πραγματικά ήταν και ένας από τους λόγους που ήθελα και να φύγω και από τα Χανιά, υπήρχε πολύς κόσμος πολύ ρατσιστής. Δηλαδή, θυμάμαι να γράφουν στα ενοικιαστήρια: «Απαγορεύονται τα κατοικίδια και οι αλλοδαποί» παντού, σε όλες τις εφημερίδες. Δηλαδή, δεν ήταν κάτι μεμονωμένο που θα το δούμε σε άλλη, ίσως, περιοχή. Υπήρχε πολύ έντονα αυτό και υπήρχε έντονα και μία διάκριση σχετικά με την θέση της γυναίκας, νομίζω, στην περιοχή ευρύτερα. Ένας άλλος από τους λόγους που έπρεπε να φύγω από τα Χανιά ήταν και κάποια θέματα υγείας με τον πατέρα μου. Βρέθηκα μετά στην Άρτα, τώρα είναι η τρίτη χρονιά που είμαι εδώ, αλλά στην Άρτα, δυστυχώς, άλλαξα σχολεία κάθε χρόνο. Δηλαδή, την πρώτη χρονιά ήμουν σε ένα τμήμα ένταξης σε ένα σχολείο, σε ένα χωριό λίγο έξω από την Άρτα. Πολύ ωραίες εμπειρίες. Ήθελα να ξαναπάω, δεν γινόταν να ξαναπάω πάλι σε αυτό το σχολείο. Την επόμενη χρονιά ήμουν πάλι σε ένα τμήμα ένταξης πάλι σε μία περιοχή λίγο έξω από την Άρτα και φέτος έχω προσληφθεί ως παράλληλη στήριξη σε ένα παιδί με τύφλωση στο κέντρο της Άρτας, σε ένα σχολείο κεντρικό. Παράλληλα, είμαι στο δεύτερο χρόνο του μεταπτυχιακού. Να πω, επίσης, ότι όσο ήμουν στα Χανιά μάθαινα Γερμανικά, πήρα το πτυχίο, γιατί σκεφτόμουν να φύγω Γερμανία, αλλά τα γεγονότα δεν μου επέτρεψαν να γίνει αυτό. Γαλλικά και αγγλικά είχα τελειώσει ήδη από το σχολείο όταν ήμουν μαθήτρια. Έκανα και ένα ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για την παιδαγωγική επάρκεια. Σε γενικές γραμμές αυτά μέχρι σήμερα.

E(1): Εγώ λίγο θα τα πάρω από την αρχή. Από τα πρώτα πράγματα που αναφέρθηκαν ήταν η οικογένειά σου και, συγκεκριμένα, ανέφερες τον σεβασμό, τον οποίο καλλιέργησαν οι γονείς σου και τον οποίον ενστερνίστηκες και εσύ στην προσωπικότητά σου. Ποια άλλα χαρακτηριστικά θεωρείς ότι πήρες από την οικογένειά σου;

E(2): Νομίζω ότι οι γονείς μου, παρά το ότι ανήκουν σε μία προηγούμενη γενιά, που σίγουρα αντιμετωπίζει, ίσως, πιο κλειστά κάποια πράγματα, όχι τόσο ανοιχτόμυαλα όσο η επόμενη γενιά. Βέβαια, παράλληλα, να πω ότι μου έδωσαν τις βάσεις για να αντιμετωπίζω κάποια πράγματα ανοιχτόμυαλα. Αυτό που θυμάμαι να μου λένε πάντα είναι να σέβομαι τους ανθρώπους, να μην κοροϊδεύω, δηλαδή σαν παιδί. Και θυμάμαι ότι αυτό, πραγματικά τότε το πίστευα ως παιδί ότι έτσι πρέπει να είναι. Αφού το λένε οι γονείς μου, έτσι πρέπει να είναι. Στην πορεία συνέχισα να το πιστεύω, δεν άλλαξα γνώμη για αυτό και θυμάμαι, δηλαδή, τα παιδάκια, κάποια από το σχολείο τα κοροϊδεύαν και η μαμά μου μού έλεγε: «Να μιλάς», μου έλεγε: «Όταν έχεις δίκιο μην ντρέπεσαι να μιλήσεις». Νομίζω ότι αυτό είναι κάτι που το

κρατάω μέχρι και σήμερα. Επίσης, άλλα πράγματα που με επηρέασαν, που δεν είχαν σκοπό οι γονείς μου να μου μεταφέρουν κάτι τέτοιο για να με κρατήσει πίσω, αλλά ασυναίσθητα νομίζω το έκανε η μητέρα μου. Επειδή η μητέρα μου ήταν οι γονείς της πολιτικοί πρόσφυγες και ουσιαστικά η μητρική της γλώσσα είναι τα ρώσικα, όταν ήρθε στην Ελλάδα δεκαεσσάρων χρονών, δεν πέρασε πολύ καλά. Επειδή, είχε προφορά την αντιμετώπιζαν ως ξένη και ως ήταν ελληνίδα. Και αυτός ήταν ο λόγος, μου το έχει πει πάρα πολλές φορές, που δεν έμαθε ρώσικα ούτε σε μένα, ούτε στην αδερφή μου, παρόλο που τα μιλάει σαν μητρική της γλώσσα, για να μην μας κοροϊδεύουν στο σχολείο. Δηλαδή, νομίζω ότι κάποια τέτοια πράγματα θέλοντας και μη σε διαμορφώνουν. Όταν βλέπεις ότι ακόμα και το να μιλάς μία ξένη γλώσσα σε στιγματίζει είναι κάτι που είτε θα το πάρεις προσωπικά και θα σε πάρει από κάτω είτε θα καταλάβεις ότι αυτό το πράγμα είναι άδικο και δεν πρέπει να γίνεται, ούτε να το κάνεις εσύ σε κάποιον άλλον.

E(1): Θεωρείς ότι αυτό που περιέγραψες τώρα με την μητέρα σου σε έκανε να καλλιεργήσεις μία ευαισθησία στο «διαφορετικό» και στην πορεία σου μετά;

E(2): Ναι, ναι. Νομίζω, όμως περισσότερο δεν είναι αυτά που σου λένε οι γονείς σου, είναι οι στάσεις που έχουν. Δηλαδή, το πώς φέρονται πραγματικά απέναντι στο διαφορετικό. Δηλαδή, ό,τι και να λένε οι γονείς, αν έρχονται και σου λένε: «Να σέβεσαι το παιδί από την Αλβανία που έχεις στο σχολείο» και γυρίζετε σπίτι και σου λένε μετά: «Εντάξει να τον σέβεσαι, αλλά είναι κατώτερος» μέσες άκρες, νομίζω ότι δεν καλλιεργείται με αυτόν τον τρόπο. Καλλιεργείται πράγματι με τις πράξεις τους. Ποτέ δεν μου είπαν: «Μην κάνεις παρέα», ενώ ήξεραν ότι κάνω παρέα με παιδιά που είναι από άλλη χώρα, ότι κάθομαι μαζί τους στο ίδιο θρανίο. Ποτέ δεν αισθάνθηκα, όχι μόνο ότι πρέπει να προστατεύσω τα παιδιά, με την έννοια ότι είμαι εγώ ανώτερη και πρέπει να τα βοηθήσω, αλλά το αντιμετώπιζα ως κάτι φυσιολογικό, κάτι που συμβαίνει. Και αυτό νομίζω είναι που με βοήθησε να έχω αυτή την στάση. Είναι κάτι που συμβαίνει αυτό.

E(1): Τώρα διόρθωσέ με αν θα το πω λάθος. Από αυτά που ακούω θεωρώ ότι οι γονείς σου ήταν αυτοί που καθόρισαν την προσωπικότητά σου ως άνθρωπος και πιστεύω αυτός ο εκπαιδευτικός που, νομίζω ότι, ανέφερε στο τέλος του δημοτικού ήταν αυτός που διαμόρφωσε ίσως την επαγγελματική σου ταυτότητα, σε πρακτικές, σε συμπεριφορά. Ισχύει;

E(2): Κατά κάποιον τρόπο ναι. Κατά κάποιον τρόπο ναι. Σίγουρα δεν είναι ούτε μόνο οι γονείς ούτε μόνο οι δάσκαλοι που σε διαμορφώνουν. Σίγουρα. Είναι πολύ μεγάλο κομμάτι, αλλά δεν είναι μόνο αυτό. Δεν είναι η μόνη συναναστροφή. Αλλά, ναι νομίζω ότι οι γονείς μου με επηρέασαν πιο πολύ σε θέματα αξιών και στάσεων για την ζωή, ενώ αυτός ο δάσκαλος με επηρέασε, δηλαδή, ακόμα και τώρα όταν εφαρμόζω κάτι στο σχολείο τον έχω στο μυαλό, ότι πολλά από τα πράγματα που μας έκανε εμένα μου έχουν μείνει και ψάχνω να βρω πώς το κατάφερε αυτό. Δηλαδή, με επηρεάζει στο μεράκι για τη δουλειά αυτός ο δάσκαλος. Αντίστοιχα, οι άλλοι δάσκαλοι που είχα στο γυμνάσιο με επηρεάζουν, όχι με επηρεάζουν, δεν θέλω να γίνω σαν αυτούς.

E(1): Ναι, εγώ εκεί θα ήθελα να σταθώ. Δηλαδή, το θεωρώ πολύ σημαντικό αυτό που είπες. Θα ήθελα για σένα, όμως, να μου πεις. Αυτά τα περιστατικά ρατσισμού και διακρίσεων που βίωσες, που είδες ως τρίτος και αντέδρασες ή που βίωσες μετά στην πορεία ως φοιτήτρια, που είχες άλλη προσωπικότητα τότε για να αντιδράσεις. Θεωρείς ότι η οικογένειά σου σου έδωσε τα εφόδια προκειμένου να αντιδράσεις και αυτό το έχεις ενστερνιστεί στην πορεία σου ως άνθρωπος; Ότι πρέπει να αντιδράμε στην αδικία;

E(2): Ναι, νομίζω ότι σε μεγάλο βαθμό που έδωσε τα εφόδια, αλλά βέβαια ήμουν και τυχερή γιατί δεν έχω αντιμετωπίσει κάτι ακραίο απέναντί μου. Δηλαδή, δεν μπορώ να πω, σίγουρα αισθάνομαι ότι έχω τα εφόδια και ίσως να βοήθησε και να αποτρέψω κάποιες καταστάσεις, αλλά δεν είναι αρκετό. Με ποια άποψη! Ότι σίγουρα είναι σημαντικό να σου δίνουν τα εφόδια, αλλά όταν μία κοινωνία είναι τόσο σκληρή όσο μία κοινωνία που ζούμε, κάποιες φορές δεν αρκεί μόνο αυτό. Δηλαδή, σίγουρα πρέπει και το άτομο που δέχεται, που βλέπει ή βιώνει, τέλος πάντων, τον ρατσισμό, να αντιδρά, αλλά δεν είναι μόνο αυτό αρκετό. Δηλαδή, θα πρέπει να κοιτάξουμε να δούμε και τι πρέπει να γίνει με αυτούς που καλλιεργούν τέτοιου είδους συμπεριφορές.

E(1): *Ναι, κατάλαβα. Καταλαβαίνω τι θέλεις να πεις. Συμφωνώ, μπορώ να πω. Τώρα θα ήθελα να περάσουμε σε μία άλλη φάση ερωτήσεων. Κατά την διάρκεια των βασικών σου σπουδών παρακολούθησες μαθήματα με αντικείμενο την διαπολιτισμική παιδαγωγική;*

E(2): Από όσο θυμάμαι, όχι. Νομίζω ότι ίσως να ήταν ένα που να ήταν επιλογής. Όχι, οι βασικές μου σπουδές δεν είχαν, αλλά είχα μετά στην παιδαγωγική επάρκεια και στο μεταπτυχιακό μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που δεν μπορώ να πω ότι μου προσέφεραν πάρα πολλά πράγματα σε σχέση με την γνώση που θα ήθελα να αποκομίσω.

E(1): *Άρα δεν είσαι ικανοποιημένη από τις γνώσεις και ικανότητες που απέκτησες κατά την διάρκεια των σπουδών σου.*

E(2): Όχι, δεν είμαι.

E(1): *Άρα ως επακόλουθο, θεωρείς ότι ήσουν έτοιμη, μετά την αποφοίτησή σου, να ανταποκριθείς σε ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στην σχολική τάξη;*

E(2): Νομίζω ότι κατά κάποιο τρόπο ήμουν έτοιμη, αλλά όχι από το πρόγραμμα σπουδών. Δηλαδή, δεν υπήρχε σαφώς κάτι που μας προετοιμάζει για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά οι βασικές αρχές που μαθαίναμε για τη διαπολιτισμική και για την ειδική αγωγή γενικότερα νομίζω ότι είναι πατήματα. Δηλαδή, δεν θέλω να υποβαθμίσω τον ρόλο της σχολής. Νομίζω ότι μας έδωσαν πολλά μαθήματα για το πώς να αντιμετωπίζουμε οτιδήποτε είναι διαφορετικό. Για να αντιμετωπίσεις κάτι τέτοιο, να σταθείς στην πράξη σωστά απέναντι σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, αυτό που είναι βασικό είναι να έχεις ειλικρινή σεβασμό προς τον άνθρωπο και γνώση. Με πρώτο, όμως, τον ειλικρινή σεβασμό. Νομίζω ότι αν δεν το έχεις αυτό, όση γνώση και να έχεις δεν μπορείς να την ερμηνεύσεις στην ουσία της. Αν, όντως, εσύ δεν σέβεσαι τον άνθρωπο, θεωρώ ότι θα είναι υποκριτικό και σε κάποιο βαθμό θα φανεί αυτό.

Για να σου πω, αντιμετώπισα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και έχω πολύ θετικές εμπειρίες για τις σχέσεις που ανέπτυξα μαζί τους. Μάλιστα, είχα ένα παιδάκι, δεν ήταν μαθητής δικός μου, ήμουν παράλληλη στήριξη τότε στα Χανιά περίπου τρίτη χρόνια, ο οποίος ήταν ο Ρομά. Αυτό το παιδάκι θυμάμαι πάντα να μην ασχολείται με τα μαθήματα, να μην συμμετέχει και θυμάμαι ότι μετά από λίγο καιρό που προσπαθούσα να τον βάλω σε ομάδα με τον μαθητή που είχα εγώ ήμουν, που ήμουν παράλληλη στήριξη σε αυτόν, και με κάποια άλλα παιδάκια που είχαν δυσκολίες τον είδα και να μπορεί να ανταπεξέλθει στο γνωστικό αντικείμενο και ένιωθα και από αυτό το παιδί μία ανταπόκριση. Δηλαδή, θυμάμαι να φεύγω από το σχολείο και κάθε μέρα να έρχεται στα κάγκελα και να μου λέει: «Γεια σας», που νομίζω ότι είναι σημαντικό αυτό για ένα μικρό παιδί αυτό, ότι ψάχνει το δάσκαλο να

του πει: «Γεια σας», να τον χαιρετήσει, δείχνει μία εκτίμηση και μία αμοιβαία σχέση σεβασμού και συμπάθειας.

E(1): Το τμήμα από το οποίο αποφοίτησες σας παρείχε αρκετές επιλογές αντίστοιχων μαθημάτων, εννοώ διαπολιτισμική παιδαγωγική, προκειμένου να αποκτήσετε την κατάλληλη προετοιμασία για να ανταποκριθείτε σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

E(2): Όχι, όχι. Νομίζω το απάντησα πριν. Σε γενικές γραμμές μπορώ να πω όχι.

E(1): Αν και νομίζω την ξέρω την απάντηση, αλλά θα το ρωτήσω. Σας έδινε η σχολή σας την επιλογή πρακτικής άσκησης;

E(2): Ναι ναι. Μας έδινε.

E(1): Τότε, εσύ κατάφερες να μπεις σε τάξη με εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια;

E(2): Εγώ έκανα την πρακτική μου σε ειδικό σχολείο. Να σου πω την αλήθεια είχαμε ξένα παιδιά, αλλά στο συγκεκριμένο πλαίσιο δεν είχε καμία διαφορά. Διαφορά, πώς να το εξηγήσω. Ουσιαστικά, επειδή όλα τα παιδιά στο ειδικό σχολείο που ήμουν είχαν σοβαρές δυσκολίες δεν υπήρχαν εκεί, τουλάχιστον στα παιδιά μεταξύ τους, φαινόμενα ρατσισμού ή προσβολές ή οτιδήποτε. Δεν θυμάμαι, επίσης, κάποιον εκπαιδευτικό να τα αντιμετωπίζει με ρατσιστικό τρόπο. Θυμάμαι άσχημους τρόπους συμπεριφοράς, αλλά όχι σε σχέση με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών.

E(1): Εσύ τότε κατά την διάρκεια της πρακτικής σου θεωρείς ότι απέκτησες εμπειρία διδασκαλίας σε αυτό το κομμάτι;

E(2): Στο κομμάτι της διαπολιτισμικής;

E(1): Ναι.

E(2): Νομίζω όχι, δεν ήταν ο βασικός παράγοντας. Νομίζω ότι πραγματικά εμπειρία απέκτησα όταν πήγα στα σχολεία, που δεν υπάρχει σχολείο που να μην έχει παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Εκεί, πραγματικά, θέλοντας και μη, θα πρέπει να αντιμετωπίσεις αυτές τις καταστάσεις και να τις αντιμετωπίσεις με σεβασμό και αν έχεις ελλείμματα στις γνώσεις να βρεις ένα τρόπο να τα εξαλείψεις ουσιαστικά αυτά τα ελλείμματα και να μην έχεις πρόβλημα στη δουλειά σου.

E(1): Ανέφερες το μεταπτυχιακό πρόγραμμα, το οποίο παρακολούθησες τώρα και την παιδαγωγική επάρκεια. Αυτά τα δυο προγράμματα, τα οποία έχεις παρακολουθήσει, σε έχουν βοηθήσει να μάθεις περισσότερα πάνω στην διαπολιτισμική παιδαγωγική;

Σ(2): Θεωρώ περισσότερο από ό,τι οι βασικές σπουδές μου. Τώρα, νομίζω ότι με βοήθησαν σε πρακτικούς τρόπους, στο πώς μπορείς να φέρεις τα παιδιά πιο κοντά, ίσως να χρησιμοποιήσεις δημιουργικά παιχνίδια γνωριμίας. Ουσιαστικά να κάνεις κάποιες δραματοποιήσεις, κάποια σκέτς, που σε μικρά παιδιά είναι πιο εφικτά να γίνουν και στην πρωτοβάθμιας, που είμαι εγώ, είναι πιο εφικτά. Ναι, σε γενικές γραμμές νομίζω ότι και τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από αυτά τα προγράμματα. Νομίζω, ναι, ότι σε γενικές γραμμές με βοήθησαν.

E(1): Ωραία. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζεις κατά την διδασκαλία; Αν όχι στην διδασκαλία, στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα;

E(2): Λοιπόν, τώρα εδώ το ζήτημα είναι ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζω πραγματικά δεν θυμάμαι ποτέ να έχει να κάνει με τα παιδιά. Σίγουρα υπάρχουν παιδιά που μπορεί να σε δυσκολέψουν, να αισθάνεσαι ότι χάνεις την υπομονή σου, αλλά νομίζω ότι έχοντας την γνώση στο πώς πρέπει να αντιμετωπίσεις τα παιδιά ποτέ δεν έχεις πρόβλημα. Το πρόβλημα είναι όταν έχεις να κάνεις με συναδέλφους, οι οποίοι

δεν σέβονται τα παιδιά που έχουν απέναντί τους, που νομίζω ότι συμβαίνει δυστυχώς σε μεγάλο βαθμό αυτό. Υπάρχουν, δηλαδή, πολλοί άνθρωποι που διατυμπανίζουν θεωρητικά ότι να σέβεσαι τα παιδιά, σου κάνουν κηρύγματα για το πόσο πρέπει να σεβόμαστε και στην πράξη αυτοί οι ίδιοι δάσκαλοι δεν σέβονται τους μαθητές τους. Εγώ νομίζω ότι δεν μπορεί να εδραιωθεί μία σχέση σεβασμού ενός παιδιού απέναντι σε ένα παιδί με άλλο πολιτισμικό περιβάλλον αν εμείς οι ίδιοι δεν μαθαίνουμε με τη στάση μας τα παιδιά να σέβονται πράγματι αυτόν που έχουν απέναντί τους. Αυτό έχει να κάνει και με κάποια πειράγματα που μπορεί ίσως να κάνει ένας δάσκαλος για ένα παιδί και κάποια χαρακτηριστικά του, που εντάξει δεν μπορώ να πω ότι συναντιέται πολύ συχνά, ευτυχώς, αυτό το φαινόμενο, αλλά συμβαίνει και αυτό. Επίσης, έχει να κάνει και με το πώς αντιμετωπίζεις τις δυσκολίες των μαθητών. Δηλαδή, όταν έρχονται να σου πουν ένα πρόβλημα δεν νομίζω ότι η πρώτη λύση είναι να πας και να βάλεις τιμωρία τα παιδιά και να μην ακούσεις τι έχουν να σου πουν. Νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό να ακούμε τα παιδιά και να προσπαθούμε να τα αφογκραστούμε τα προβλήματα που έχουν. Και όταν γνωρίζουμε ότι προέρχονται από ένα άλλο πολιτισμικό περιβάλλον να έχουμε κατά νου ποιες είναι αυτές οι πολιτισμικές διαφορές που πρέπει να λάβουμε υπόψη, όχι για να διαχωρίζουμε τα παιδιά, αλλά για να έρθουμε εμείς πιο κοντά σε αυτά, σε αυτό το πλαίσιο και να προσαρμόσουμε την γλώσσα μας είτε την διδασκαλία που θα κάνουμε. Να προσαρμόσουμε, δηλαδή, αυτά που θέλουμε να περάσουμε στο παιδί μέσα από τον δικό του τρόπο που βλέπει τα πράγματα.

E(1): Φαντάζομαι ότι αυτές οι δυσκολίες που αναφέρεις τώρα κατά κάποιο τρόπο σε δυσκολεύουν στη πράξη, στην διδακτική, στο έργο σου;

Σ(2): Δε νομίζω ότι με δυσκολεύει το να είμαι με παιδιά από άλλο πολιτισμικό περιβάλλον.

E(1): Όχι, αυτό που ανέφερες πριν για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν αναγνωρίζουν ίσως το υπόβαθρο των μαθητών και έχουν μία άλλη αντίληψη. Αυτό εσένα σε δυσκολεύει στον τρόπο που επιτελείς το εκπαιδευτικό έργο σου;

E(2): Σίγουρα με δυσκολεύει, σίγουρα με δυσκολεύει. Απλά προσπαθώ, γιατί όταν έχεις να κάνεις με μία συνεργασία, ειδικά όταν είσαι παράλληλη στήριξη και είσαι ουσιαστικά σε καθημερινή τριβή με τους άλλους συναδέλφους, προσπαθώ να υπάρχει, καταρχάς αυτό το που πιστεύω εγώ σαν άνθρωπος, να υπάρχει σεβασμός. Να σέβομαι τον συνάνθρωπο που έχω απέναντί μου και να καταλάβω ότι έχει διαφορετικές αντιλήψεις από εμένα. Από εκεί και πέρα, επειδή η συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά δεν έχει να κάνει με τις προσωπικές αντιλήψεις του καθενός απαραίτητα. Έχει να κάνει περισσότερο με την παιδαγωγική επιστήμη. Νομίζω ότι εκεί προσπαθώ να συζητήσω με τους άλλους, να βρούμε έναν τρόπο, ας πούμε, που να είναι παιδαγωγικά ορθός, να καταφέρνει και ο δάσκαλος της τάξης να περάσει αυτά που θέλει στα παιδιά και παράλληλα να προωθούμε και τον σεβασμό απέναντί τους. Νομίζω με καλή συνεργασία και θέληση στις περισσότερες περιπτώσεις αυτό γίνεται. Δεν είναι εύκολο. Σε καμία περίπτωση δεν θεωρώ ότι είναι εύκολο. Όταν έχεις να κάνεις με ενήλικα άτομα που ο καθένας έχει τις δικές του πεποιθήσεις δεν είναι εύκολο να το πετύχεις, αλλά δεν μπορώ να πω ότι έχω αντιμετωπίσει πολύ δύσκολα προβλήματα στην συνεργασία που δεν με έχουν αφήσει να προσπαθήσω με τον τρόπο μου να δείξω την στάση μου και τον σεβασμό απέναντι στα παιδιά.

E(1): Έχεις κάποια βοήθεια κατά την διάρκεια αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων που ανακλύπουν; Τώρα όσον αφορά το συναδελφικό κομμάτι ίσως από τον διευθυντή, από κάποιον σύμβουλο;

E(2): Δεν ξέρω αν είναι το πιο σωστό, αλλά νομίζω ότι σε αυτές τις περιπτώσεις πρέπει πρώτα να μιλάμε σε αυτόν που έχουμε απέναντί μας, χωρίς να βάζουμε διαμεσολαβητές, γιατί αν μπαίνουν κάποιοι διαμεσολαβητές πολλές φορές αυτό ερμηνεύεται ως ρουφιανιά και μπορεί και να είναι, έτσι; Σε κάποιες περιπτώσεις όταν γνωρίζεις ότι ο διευθυντής δεν θα βοηθήσει την κατάσταση, αλλά θα ψάξει να κατηγορήσει είτε τον έναν είτε τον άλλον συνάδελφο, και δεν θα στραφώ σε αυτόν για να βοηθήσει και να δώσει λύση στο πρόβλημα. Αλλά, αν δεν αισθάνεσαι ότι αυτός ο άνθρωπος που είναι σε αυτή την θέση του σχολικού συμβούλου ή του συντονιστή πραγματικά έχει την γνώση και την πραότητα να αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις, δύσκολα θα στραφείς σε αυτόν. Και όταν γνωρίζεις κιόλας ότι συνολικά στον κλάδο υπάρχει μία στάση προς τους συντονιστές και τους διευθυντές και τους υπευθύνους ότι αυτοί είναι εκεί όχι για να βοηθήσουν, αλλά περισσότερο εξυπηρετούν ίσως τα κυβερνητικά εκάστοτε συμφέροντα, έρχονται στο σχολείο για να πουν ότι κάνουν κάτι και όχι στην ουσία να κάνουν κάτι. Οπότε, δεν νομίζω ότι έχει πολύ νόημα, αν πράγματι αυτοί οι άνθρωποι φέρονται με αυτόν τον τρόπο να τους εμπλέξεις σε τέτοιες καταστάσεις.

E(1): Αυτό που θα ρωτήσω μπορεί να είναι κάπως προσωπικό, οπότε αν θέλει μπορείς και να μην απαντήσεις, αλλά ειλικρινά θα ήθελα την γνώμη σου. Θεωρώ ότι σαν άνθρωποι όλο έχουμε κάποια στερεότυπα, τα οποία πολλές φορές μπορεί και να αποτυπώνονται και στην διδασκαλία μας. Εσύ μπορείς να σκεφτείς περιπτώσεις που μπορεί να έχεις λειτουργήσει μεροληπτικά;

E(2): Μεροληπτικά; Δεν ξέρω. Νομίζω ότι προσπαθώ να μην το κάνω. Δεν μου έρχεται κάποια στιγμή που να θεωρώ ότι μερολήπησα απέναντι σε κάποιο παιδί. Μακάρι να μην έχω άδικο, αλλά νομίζω ότι δεν μεροληπτώ απέναντι στα παιδιά. Δεν λαμβάνω υπόψη ούτε το φύλο τους, ούτε την οικογενειακή τους κατάσταση. Δεν εννοώ αν ξέρω, βέβαια, ότι ένα παιδί κακοποιήθηκε, παράδειγμα. Φυσικά και θα το λάβω υπόψη μου. Εννοώ δεν θα το λάβω υπόψη για να μειώσω την αξία ενός παιδιού. Θεωρώ ότι ένα παιδί από όποιο πολιτισμικό περιβάλλον και αν προέρχεται, από όποια οικογένεια, από όποια οικονομική κατάσταση, δε νομίζω ότι θα το αντιμετωπίσω διαφορετικά.

E(1): Μέχρι σήμερα έτυχε να συναντήσεις περιστατικά ρατσιστικών συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές; Αν ναι, πώς το έχεις διαχειριστεί;

E(2): Ναι, έχει τύχει να αντιμετωπίσω ρατσιστικά περιστατικά. Για το παιδάκι που σου περιέγραφα πριν, το Ρομά παιδάκι που ήταν σε μία ομάδα με τον μαθητή που είχα εγώ. Για να γίνει κατανοητή η κατάσταση: Ο μαθητής που είχα εγώ, επειδή ακριβώς είχε κατάθλιψη, είχε κάποιες συμπεριφορές μειωτικές προς τους άλλους, προφανώς από δικές του ανασφάλειες. Οπότε, προσπαθούσε όποιο παιδάκι είναι πιο αδύναμο από αυτό να το πατήσει ακόμα πιο πολύ για να φανεί ο ίδιος πιο δυνατός. Με αποτέλεσμα να συμπεριφέρεται στο άλλο το παιδάκι, το Ρομά, πολλές φορές πολύ προσβλητικά. Θυμάμαι, μία φορά, επειδή αυτό το παιδάκι το καλοκαίρι δεν είχε που να μείνει και για να το προσβάλλει του είπε ότι: «Εσύ δεν έχεις σπίτι». Εγώ αυτό που έκανα εκείνη την στιγμή, η αλήθεια είναι ότι δεν ξέρω αν το αντιμετώπισα ακόμα με τον καλύτερο τρόπο εκείνη την στιγμή. Του είπα ότι «Δεν θέλω να ξανακούσω κάτι τέτοιο από σένα». Δηλαδή, για εκείνη την στιγμή έχω τις αμφιβολίες μου. Εκ των υστέρων, βέβαια, μίλησα και στο ένα το παιδί ξεχωριστά, σε αυτό που δέχτηκε την επίθεση και προσπάθησα να του εξηγήσω ότι αυτά τα πράγματα τα λένε για να μας προσβάλλουν, παρόλα αυτά η αξία η δική μας δεν αλλάζει και τα λοιπά και φυσικά μίλησα και στο παιδί που έκανε την επίθεση και προσπάθησα να του εξηγήσω πώς ένιωσε το παιδί που βρέθηκε σε αυτή τη θέση.

Πάντα, δηλαδή, προσπαθώ να βάλω το παιδί που κάνει την ρατσιστική επίθεση στη θέση του παιδιού που την δέχεται, γιατί μερικές φορές δεν το καταλαβαίνουν, θεωρώ, τα παιδιά πόσο σκληρά μπορούν να γίνουν. Ή το ίδιο παιδί μου είχε πει για άλλο ένα κοριτσάκι, όχι μου είχε πει, της είχε πει: «Έχεις μουστάκι», θέλοντας να την προσβάλλει και του λέω: «Που είναι το κακό; Και εγώ έχω μουστάκι» και του το έδειξα κιόλας. Δηλαδή, και αυτό το να επιβάλλεται εκείνη την στιγμή στα παιδιά ότι «Δεν θα του πεις τίποτα και δεν θα τον προσβάλλεις επειδή είναι από άλλη χώρα» νομίζω ότι δεν φέρνει το παιδί θύμα σε μία ευχάριστη θέση εκείνη τη στιγμή.

E(1): Ποιες δεξιότητες και χαρακτηριστικά θεωρείς ότι πρέπει να καλλιεργούνται στους μαθητές προκειμένου να προετοιμαστούν για μία πολυπολιτισμική κοινωνία; Εσύ στη διδασκαλία σου επενδύεις σε συγκεκριμένες στάσεις και δεξιότητες;

E(2): Ναι. Νομίζω ότι συμπεριλαμβάνονται καταρχάς ο σεβασμός. Και σε αυτό το κομμάτι θα ήθελα να πω ότι αυτό που προσπαθώ να περάσω εγώ στα παιδιά και προσπαθώ να στέκομαι και εγώ με αυτόν τον τρόπο είναι ο σεβασμός με την έννοια της αλληλεγγύης. Δηλαδή, σέβομαι τον άλλον, δέχομαι τα διαφορετικά του χαρακτηριστικά, αλλά πάντα με ισοτιμία, έχοντας πάντα κατά νου ότι αυτός που έχω απέναντί μου δεν είναι ούτε λιγότερος, ούτε περισσότερος από εμένα. Και το λέω αυτό σε αντίθεση με την φιλανθρωπία που καλλιεργείται πολλές φορές, στο οποίο διαφωνώ, στο πλαίσιο του ότι όταν καλλιεργείς μία στάση φιλανθρωπική ουσιαστικά βάζεις τον εαυτό σου σε μία ανώτερη θέση. Δηλαδή, είναι σαν να λες ότι «εγώ είμαι ο φιλάνθρωπος, άρα εγώ είμαι ανώτερος από σένα και είμαι εδώ να σε βοηθήσω». Δεν θεωρώ ότι αυτή η στάση είναι μία στάση που βοηθάει πράγματι να αλλάξουν οι καταστάσεις αυτές στην κοινωνία. Νομίζω ότι το πιο βασικό είναι να καλλιεργούμε τον σεβασμό και να το εφαρμόζουμε στην πράξη. Βασικά αυτό, να μην προσπαθούμε εμείς με την συμπεριφορά μας να επιβληθούμε και να καλλιεργήσουμε τον σεβασμό με τον φόβο. Νομίζω ότι για να αλλάξει αυτή η κοινωνία πρέπει καταρχάς ο καθένας να κάνει ό,τι μπορεί και να μιλάει, να μην μένει αμέτοχος σε καταστάσεις ως απλός παρατηρητής, να έχει το θάρρος της γνώμης του, να την υποστηρίζει όπου μπορεί και να ζητάει βοήθεια όποτε χρειάζεται. Αυτά νομίζω που ισχύουν και για τους μεγάλους ισχύουν και για τα ίδια τα παιδιά. Αν εμείς τα εφαρμόζουμε και το κάνουμε αυτό σταθερά και με παιδαγωγική γνώση, νομίζω ότι μπορεί να περάσει και στα παιδιά.

E(1): Εσύ ποιες πρακτικές χρησιμοποιείς προκειμένου να καλλιεργήσεις αυτά τα χαρακτηριστικά στους μαθητές; Μέσω, ας πούμε, της «μίμησης»;

E(2): Μέσα από την συζήτηση. Νομίζω σου είπα κάποια πράγματα και για την δραματοποίηση πριν και για ίσως κάποια παιχνίδια προσομοίωσης και τα λοιπά. Αλλά νομίζω ότι η ουσιαστική συζήτηση και το να αντιμετωπίζεις τα παιδιά σαν να είναι άνθρωποι που πραγματικά καταλαβαίνουν και δεν τα βάζεις σε μία θέση ότι «εσείς είστε μωρά» και θα τα κάνω όλα με παραδείγματα. Να τους βάζεις σε πραγματικές καταστάσεις, να εκφράζουν την γνώμη τους, να έρθουν αντιμέτωποι με την ολομέλεια της τάξης, όπου ο καθένας εκφράζει την δική του άποψη και να σέβεται ην κάθε άποψη που ακούγεται, προσπαθώντας παράλληλα να προωθήσεις τις αξίες του σεβασμού. Νομίζω ότι αυτή η πρακτική είναι και η πιο ουσιαστική. Δηλαδή, η καθημερινή σχολική πράξη. Δε νομίζω ότι βοηθάει πράγματι να πούμε ότι εφαρμόζουμε πρακτικές μία φορά τον χρόνο ή σε μία θεματική εβδομάδα για να αλλάξουμε τις καταστάσεις. Νομίζω ότι αυτό είναι κάτι καθημερινό, ένας καθημερινός αγώνας που πρέπει να γίνεται.

E(1): Ποιες πρακτικές υιοθετείς προκειμένου να αξιοποιηθούν στην πράξη τα πολιτισμικά υπόβαθρα όλων των μαθητών, αλλά και οι ατομικές τους ανάγκες;

E(2): Υπάρχουν διάφορα πράγματα που μπορούμε να κάνουμε. Να κάνουμε παιχνίδια με τις γλώσσες. Δηλαδή, αν έχουμε πραγματικά παιδιά από διαφορετικές χώρες είναι πάρα πολύ ενδιαφέρον να προσπαθήσουμε να ανταλλάξουμε γνώσεις για το πως λέγονται λέξεις σε άλλες γλώσσες. Δηλαδή, να βρούμε ουσιαστικά τις κοινές συνισταμένες που έχουμε με τα άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Δηλαδή, ποια είναι τα κοινά μας στοιχεία και να εστιάσουμε εκεί. Για παράδειγμα, δεν αφορά διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον αυτό, αλλά έχει να κάνει με την διαφορετικότητα, τώρα που έχω ένα παιδί, που όπως σου είπα πριν, είναι τυφλός, προσπαθούμε με την δασκάλα της τάξης, με την οποία συνεργαζόμαστε πάρα πολύ καλά, να μάθουμε και στα υπόλοιπα παιδιά την γραφή Braille, για να μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους. Δηλαδή, να βρούμε κοινούς διαύλους επικοινωνίας στη σχολική ζωή που να φέρνουν τα παιδιά πιο κοντά. Ή για παράδειγμα, αν ένα παιδί είναι από μία άλλη περιοχή της Ελλάδας, δεν λέω απαραίτητα να είναι από άλλη χώρα, αλήθεια αυτό έχει γίνει βέβαια, να μας φέρει έθιμα και τους τρόπους ζωής της συγκεκριμένης περιοχής. Να μάθουμε, δηλαδή, από τα παιδιά που έχουν διαφορετικές πολιτισμικές προσλαμβάνουσες, γιατί είναι πάρα πολύ σημαντικό να βρίσκουμε τις κοινές συνισταμένες.

E(1): Θεωρείς ότι κάποια στοιχεία του χαρακτήρα σου σε βοήθησαν να διδάξεις σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον;

E(2): Ναι, νομίζω ότι αυτό που με βοηθάει πιο πολύ, το είπα και πριν, είναι να σέβεσαι ειλικρινά τον άλλον που έχεις απέναντί σου. Όταν αυτό το κάνεις πράξη, σε συνδυασμό με την γνώση, νομίζω ότι είναι τα δύο πιο βασικά πράγματα για να μπορέσεις να ανταπεξέλθεις. Και ακόμα και αν κάνεις λάθος, ένα παιδί το καταλαβαίνει όταν είσαι ειλικρινής απέναντί του, όταν ζητάς συγγνώμη, αν κάτι μπορεί να ήταν προκλητικό, αν κάτι δεν το μέτρησες σωστά την ώρα που το είπες και μπορεί να τον έκανες να αισθανθεί άσχημα. Δηλαδή, νομίζω ότι στοιχεία που βοηθάνε από τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού είναι να παραδέχεται τα λάθη του, να είναι δίκαιος, να είναι αμερόληπτος, να ζητάει συγγνώμη και να αναπτύσσει μία σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά που να τους κάνει να αισθάνονται ασφάλεια, ότι «εδώ είμαι ίσος απέναντι στον δάσκαλο, δεν είμαι λιγότερο ικανός από τους άλλους ή λιγότερο σημαντικός».

E(1): Θεωρείς ότι τα βιώματά σου επηρέασαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σου σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

E(2): Ναι, νομίζω ότι έχουν παίξει μεγάλο ρόλο. Δηλαδή, η συναναστροφή μου με ανθρώπους από άλλα πολιτισμικά πλαίσια με βοήθησε πολύ. Σίγουρα, η εμπειρία μου στο Erasmus στην Αυστρία με βοήθησε πολύ. Σίγουρα το ότι συναναστρέφομαι με ανθρώπους που είναι από άλλες χώρες και αρχίζω και καταλαβαίνω όσο περνάει ο καιρός πόσο ίδια είναι κάποια πράγματα, νομίζω ότι ναι, αυτά τα βιώματα με έχουν βοηθήσει πολύ.

E(1): Θεωρείς ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ετοιμότητα να διδάξουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, το οποίο θεωρείται δεδομένο πλέον;

E(2): Όχι, δε νομίζω το ότι θεωρούμε δεδομένο ότι είναι ένα περιβάλλον πολυπολιτισμικό ότι σημαίνει ότι το σεβόμαστε κιόλας και το ότι μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε είτε από θέμα γνώσεων είτε από θέμα προσωπικών αντιλήψεων, που νομίζω ότι πιο πολύ έχει να κάνει αυτό, γιατί όταν οι αντιλήψεις σου

απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα είναι ότι δεν είναι κάτι το οποίο πρέπει να το φοβάμαι, τότε θα ψάξεις τρόπους να εμπλουτίσεις τις γνώσεις σου για να ανταπεξέλθεις σε αυτό το περιβάλλον. Δεν θεωρώ, όμως, ότι είναι όλοι έτοιμοι να το κάνουν ούτε ότι έχουν τη διάθεση να το κάνουν.

E(1): Κατά την γνώμη σου πώς θα μπορούσε να διασφαλιστεί η απόκτηση διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών;

E(2): Νομίζω ότι είναι κάτι πάρα πολύ δύσκολο να γίνει αρχικά. Δηλαδή, το πιο εύκολο πράγμα θα ήταν να πούμε να γίνονται επιμορφώσεις. Δεν θεωρώ ότι οι επιμορφώσεις θα βοηθήσουν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς να είναι έτοιμοι. Ίσως να βοηθήσουν σε ένα βαθμό, αλλά νομίζω ότι το πρόβλημα δεν υπάρχει μόνο στη σχολική κοινότητα, είναι συνολικότερο στην κοινωνία το πώς δεχόμαστε την διαφορετικότητα και αν δεν αλλάξει η ίδια η κοινωνία τη στάση της απέναντι στο διαφορετικό, πολύ δύσκολα θα αλλάξει και μία μικρή μερίδα των εκπαιδευτικών, που είναι κομμάτι της κοινωνίας, θα αλλάξει και αυτήν τη στάση της. Ακόμα και επιμορφώσεις να γίνουν δεν ξέρω κατά πόσο θα είναι εφικτό. Νομίζω ότι είναι κάτι που για να επιτευχθεί θέλει πολλή δουλειά ακόμη και από όσους πιστεύουν ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι ένα θετικό χαρακτηριστικό ή , τέλος πάντων, ότι είναι κάτι που συμβαίνει και πρέπει να το αντιμετωπίσουμε με τον σωστό τρόπο.

E(1): Τι αλλαγές θα πρότεινες στην πανεπιστημιακή κατάρτιση και επιμόρφωση σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση που παρέχεται αντίστοιχα στους υποψήφιους και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς;

E(2): Νομίζω ότι σίγουρα θα έπρεπε να γίνονται περισσότερα μαθήματα, τα οποία να δίνουν, βέβαια, τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής, αλλά, για να βοηθήσουν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να δίνονται και πρακτικά παραδείγματα. Πρακτικά παραδείγματα ακόμα και για το πιο απλό, δηλαδή το πώς θα μιλήσω σε κάποιον μαθητή από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Δηλαδή, το να ξέρω εγώ τις βασικές αρχές δεν είναι αρκετό, ώστε να το εφαρμόσω στην πράξη. Δηλαδή, νομίζω ότι θέλει περισσότερο βιωματική προσέγγιση κάτι τέτοιο. Δηλαδή, να το βιώσουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι ίδιοι οι φοιτητές αυτό, ίσως σε μία προσομοίωση μεταξύ τους, ίσως σε κάποια τάξη, να δώσουν παραδείγματα. Νομίζω ότι αυτά θα βοηθήσουν περισσότερο.

E(1): Αυτά είχα εγώ να σε ρωτήσω Ευγενία. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

E(2): Και εγώ σε ευχαριστώ Ξένια. Ελπίζω να σε βοήθησα με την εργασία. Ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρουσα η κουβέντα πάντως.

E(1): Πάρα πολύ.

Συνέντευξη 4^η

Συντομογραφίες:

E(1): Ερευνητής

Σ(2): Ελευθερία (συνεντευξιζόμενη)

E(1): Ελευθερία σε ευχαριστώ πάρα πολύ για την συμμετοχή σου και για την διάθεσή σου να συμμετέχεις στην έρευνα, αλλά και για τον χρόνο που διαθέτεις. Η ερευνητική μεταπτυχιακή εργασία που πραγματοποιώ γίνεται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης «Εκπαίδευση και Κοινωνία. Θεωρίες και Πρακτικές», σε συνεργασία με την επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος, την κυρία Λιακοπούλου. Η έρευνα που διεξάγεται έχει ως κύριο σκοπό την διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο διαφορετικό, αλλά και των πρακτικών που οι ίδιοι χρησιμοποιούν. Η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά χρήσιμη για την

παρούσα έρευνα, στην οποία δίνεται μεγάλη βαρύτητα στις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελούν απαραίτητο υλικό για την επιστημονική γνώση. Για αυτόν το λόγο, ακριβώς, χρησιμοποιείται η ποιοτική έρευνα με τη μορφή των συνεντεύξεων και, συγκεκριμένα, με τη μέθοδο της βιογραφικής συνέντευξης, καθώς έχει μεγάλη σημασία για την παρούσα έρευνα η άμεση ανθρώπινη διάδραση. Σε επέλεξα, λοιπόν, για αυτη την ιδιότητα σου ως εκπαιδευτικός και θα ήθελα προτού ξεκινήσει η διαδικασία της συνέντευξης να σου ζητήσω την άδεια για την καταγραφή και ηχογράφηση της. Επίσης, να σου πω ότι δεν δεσμεύεσαι με κάποιον τρόπο και έχεις κάθε δικαίωμα να ζητήσεις να σταματήσουμε οποιαδήποτε στιγμή, αλλά και να ζητήσεις αντίγραφο της συνέντευξης και αν το επιθυμείς κάποια από τα λεγόμενά σου να μην δημοσιοποιηθούν. Τέλος, να σου πω ότι η ταυτότητά σου θα παραμείνει ανώνυμη.

E(2): Εννοείται δίνω έγκριση.

E(1): Λοιπόν, σε πρώτη φάση θα ήθελα να μου περιγράψεις την πορεία της προσωπικής σου ζωής από την παιδική ηλικία έως και σήμερα, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις εμπειρίες που θεωρείς σημαντικές και σε καθόρισαν ως άνθρωπο και επαγγελματία. Οι εμπειρίες αυτές δεν είναι αναγκαίο να ανήκουν στον εκπαιδευτικό τομέα. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις όσο χρόνο θες χωρίς να έχεις το άγχος ότι εγώ θα σε διακόπτω.

E(2): Ωραία. Λοιπόν, αρχικά να σου πω πότε γεννήθηκα και τα λοιπά; Σε ενδιαφέρει αυτό;

E(1): Ναι εννοείται.

E(2): Ωραία. Ημερομηνία γέννησης. Γεννήθηκα 21/6 του 1993. Γεννήθηκα στο Ντίσελντορφ της Γερμανίας. Οι γονείς μου ζούσαν στη Γερμανία, η μητέρα μου 25 χρόνια συναπτά νομίζω κιόλας, ο μπαμπάς λιγότερα και μετέπειτα ήρθαμε εδώ. Τα πρώτα χρόνια έζησα εκεί, αλλά δεν τα θυμάμαι κιόλας, ήμουν πολύ μικρή και ήρθαμε εδώ ήρθαμε Φιλιππιάδα κατευθείαν, οπότε μεγάλωσα εδώ. Πήγα σχολείο εδώ όλες τις σχολικές βαθμίδες, δεν αλλάξαμε τόπο κατοικίας. Τι να σου πω να σου πω; Γενικά ότι σαν μαθήτρια διάβαζα αρκετά, είχα στόχους από μικρή, χωρίς να έχω ιδιαίτερη πίεση από τους δικούς μου. Η αλήθεια είναι αυτή. Μόνο ο πατέρας μου θα μπορούσα να σου πω ότι με είχε μυήσει κατά κάποιον τρόπο από μικρή στο ότι καλό θα είναι να διαβάζουμε, να είμαστε καλοί μαθητές, αλλά μέχρι εκεί. Δεν είχα πραγματικά πίεση, αλλά μέσα μου ήθελα να αποδεικνύω στον μπαμπά ότι είμαι καλή μαθήτρια, καλό παιδί, χωρίς να έχω περαιτέρω κάποια πίεση. Μάλλον μόνη μου το βίωσα όλο αυτό. Συνεπώς έφτασα στο Λύκειο, συνέχισα έτσι να διαβάζω και πέτυχα τους στόχους μου. Γενικά στις πανελλήνιες δεν ξέρω αν σε ενδιαφέρει έγγραφα 17,7. Έτσι πήγα πολύ καλά. Για τη συμπλήρωση, λοιπόν, των σχολών, για το μηχανογραφικό, πήγα στα Γιάννενα, γιατί είχα αγχωθεί πάρα πολύ για το ποια σχολή θα επιλέξω. Εντούτοις από μικρή είχα πει ότι θέλω να γίνω η δασκάλα ή φιλόλογος, δεδομένου ότι τα μόρια μου το επέτρεπαν. Δήλωσα παιδαγωγικό πρώτα. Νομική, δεν ξέρω αν την έπιανα, αλλά δεν ήθελα, δεν είχα κιόλας ούτε και κάποιον γνωστό που είναι του επαγγέλματος. Οπότε μπήκα στο παιδαγωγικό Ιωαννίνων και εκεί πέρασα καλά, μπορώ να σου πω. Μου φάνηκε πάρα πολύ ενδιαφέρουσα η σχολή, ήταν μία σχολή η οποία ήταν αρκετά βατή και, νομίζω, ότι για μαθητές τέτοιου βεληνεκούς, που διάβαζαν και τα λοιπά βγαίνει πολύ εύκολα η σχολή και το ξέρεις αυτό. Γενικά στα Γιάννενα τα φοιτητικά μου χρόνια δεν ήταν και πολύ πολύ καλά από οικονομικής απόψεως. Μας είχαν τύχει εδώ κάποιες συγκυρίες, κάποιες αβαρίες για την ακρίβεια, οπότε προς το δεύτερο τρίτο έτος αναγκάστηκα να μείνω στις εστίες. Πιέστηκα αρκετά, αλλά με βοήθησε πολύ, γιατί η κολλητή μου, η

Νίκη, που κάναμε παρέα από έκτη δημοτικού ήταν και αυτή στα Γιάννενα, φιλόλογος, οπότε με βοήθησε αρκετά, γιατί ήταν πάντα δίπλα μου και, νομίζω κιόλας, ότι προς τον τελευταίο χρόνο έμενα συνέχεια με τη Νίκη στο σπίτι της στο κέντρο. Δεν μπορούσα ποτέ, δηλαδή, να διαχειριστώ το δωμάτιο στις εστίες και δεν προσπάθησα ούτε καν να εγκλιματιστώ, εν αντιθέσει με τον αδερφό μου, που ήταν φουλ χαλαρός. Αυτά γενικά. Η σχολή μου βγήκε καλά και εύκολα, πήρα το πτυχίο, το πήρα και με καλό γενικά καλό βαθμό, θα μπορούσα και καλύτερα βέβαια. (διακόπηκε η σύνδεση λόγω προβλημάτων στην σύνδεση και των δύο).

Τελείωσα τη σχολή, οπότε επέστρεψα πίσω. Αν βίωσα μία πίεση τότε ήταν από τον μπαμπά, γιατί μου έλεγε: «Τι θα κάνεις και τώρα, πρέπει να βρεις μία δουλειά για να ασχοληθείς μην μείνεις εδώ» και τα λοιπά και αυτό το βίωσα λιγάκι κάπως άσχημα και γενικά την επιστροφή μου εδώ την βίωσα πολύ περίεργα. Και νομίζω ότι μου έφταιγε το γεγονός ότι οι φίλες μου οι παιδικές δεν ήταν εδώ. Και η Νίκη δεν ήταν εδώ, είχε μείνει Γιάννενα, μετά έφυγε Αθήνα και η Ειρήνη, που εξαρχής ήταν Αθήνα και έμεινε εκεί και ακόμα μένει. Βέβαια και η Νίκη είναι εκεί. Νομίζω ότι ένιωθα ότι έχασα την συνήθεια μου και γύρισα εδώ και δεν ήξερα και κανέναν, γιατί δεν ήμουν και πολύ κοινωνική, να βγω, να μιλήσω. Με βοήθησε, όμως, ο Παύλος που ήταν στην Άρτα, αλλά και πάλι ένιωθα κάπως, αυτό μπορώ να σου πω μέχρι εκεί. Σταδιακά βρήκα το πρώτο μου ιδιαίτερο. Αυτά που σου είπα και πριν, θεωρώ ότι ήταν σημαντικά, εμένα με καθόρισαν ως άνθρωπο μέχρι τώρα, ότι βρήκα το πρώτο μου ιδιαίτερο και νομίζω ότι με επηρέασαν πολύ στην μετέπειτα πορεία μου και εξέλιξη, αλλά και στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς μου. Πραγματικά το πιστεύω με τα ιδιαίτερα, γιατί είναι μία δύσκολη κατάσταση, ειδικά στις αρχές αυτό που σου έλεγα ότι αν ένας άνθρωπος σου δώσει την ευκαιρία, μην έχοντας εμπειρία, να σε βοηθήσει και σου δίνει την ευκαιρία απλόχερα και σε στηρίζει για μένα είναι πολύ σημαντικό. Σου είπα κιόλας, ότι ήταν και γιατρός η γυναίκα που μου έδωσε την πρώτη ευκαιρία, οπότε ήταν και απαιτητική, αλλά ήταν και πολύ σημαντικό για μένα. Αυτά μπορώ να σου πω. Και έτσι συνέχισα με τα ιδιαίτερα και συνεχίζω ακόμα και τώρα. Αλλά θεωρώ ότι με επηρέασαν πολύ και στην διαμόρφωση της προσωπικότητας και στο πώς αντιλαμβάνομαι διάφορα πράγματα πλέον, είμαι λιγάκι πιο αυστηρή. Δεν ξέρω αν θέλεις να σου πω κάτι άλλο, για να μην μακρηγορώ.

E(1): Έχεις δουλέψει και σε τμήμα υποδοχής σωστά;

E(2): Ναι, μάλιστα. Θα σου πω. Πέρυσι είχε βγει μία ειδική πρόσκληση και συμπλήρωσα σχολεία εδώ της περιοχής. Ήταν κιόλας Φεβρουάριος, ήταν προς το τέλος, οπότε δεν έβαλα και πιο μακριά, για να μην φύγω και από εδώ από τον τόπο και με πήραν στο Τρίτο Δημοτικό στην Φιλιπτιάδα. Υπήρχε ένα κενό στην τάξη υποδοχής, είχε αμιγώς προσφυγόπουλα από την δομή (προσφύγων). Αν θυμάμαι καλά ήταν και ένα κοριτσάκι αλβανικής καταγωγής, η Καλτρίνα. Αυτά ήταν τα παιδάκια που συναναστράφηκα εγώ, ήταν αμιγώς προσφυγόπουλα για την ακρίβεια.

E(1): Πώς ήταν η εμπειρία σου αυτή;

E(2): Ενθουσιάστηκα. Δεν με πείραξε καθόλου, να σου πω την αλήθεια, που είχα προσφυγόπουλα. Εγώ τα αντιμετώπιζα πολύ θετικά και προσπαθούσα. Βασικά, ενώ ήταν μικρό το χρονικό διάστημα, δεδομένου ότι μας έκλεισαν μετά, εγώ μέσα σε ένα μήνα με τα παιδιά αυτά είχα αναπτύξει πάρα πολύ καλές επαφές. Είχα έρθει αρκετά κοντά τους. Βέβαια τους άφησα και το περιθώριο. Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό. Υπήρξαν, χωρίς να θέλω να θίξω περαιτέρω, υπήρξαν, όμως, πολλές φορές συζητήσεις στο γραφείο των δασκάλων που αντιμετώπιζαν λίγο περίεργα αυτά τα παιδιά, με κάποιους

χαρακτηρισμούς, τέλος πάντων. Γενικά, θεωρώ, ότι η σχέση μου με τα παιδιά, αυτόν τον έναν μήνα που πρόλαβα ουσιαστικά και ερχόμουν σε καθημερινή αλληλεπίδραση μαζί τους, ήταν αρκετά καλή. Το επεδίωξα και εγώ, όμως. Προσπάθησα και, μάλιστα, μέσα σε αυτόν τον μήνα να τους κάνω και αρκετά πράγματα πάνω στην γραμματική, στα μαθηματικά, κυρίως όμως στην γραμματική, σε γραμματικά φαινόμενα. Στηρίχθηκα πολύ στο άρθρο, στα λίγο μεγαλύτερα παιδιά και στους χρόνους, στον ενεστώτα, στον αόριστο. Δεν ξέρω αν σε ενδιαφέρουν αυτά περαιτέρω. Αυτό έκανα. Η συμμετοχή των παιδιών ήταν αρκετά μεγάλη. Δηλαδή, ερχόντουσαν λίγα παιδάκια, αλλά ερχόντουσαν. Έβλεπα ότι υπήρχε ενδιαφέρον. «Α, έχουμε τώρα με εσάς». Ερχόντουσαν, ας πούμε, στο διάλειμμα και μου έλεγαν: «Κυρία, κυρία, εγώ μαζί με σένα τώρα». Εντάξει, προφανώς δεν μπορούσαν να συντάξουν κανονικά μία πρόταση στα ελληνικά, αλλά όσο τους το επέτρεπαν οι γνώσεις τους, έρχονταν στο διάλειμμα και μου έλεγαν πραγματικά: «κυρία πότε θα κάνουμε με σένα μάθημα». Αυτό για μένα ήταν και μία ανταμοιβή σκέψου. Τώρα, μόλις τριάντα μέρες, ούτε και τριάντα είχαμε αναπτύξει μία αρκετά καλή σχέση και πιστεύω ότι, αν ήταν και περισσότερο το χρονικό διάστημα, θα είχα δει και αποτελέσματα, γιατί ήδη στα πρωτάκια είχα δει πραγματικά πρόοδο, είχαν σημειώσει πρόοδο. Την αλφαβήτα που μέχρι πρότινος δεν γνώριζαν, είχαν αρχίσει μέχρι τα μισά και ξεχώριζαν γράμματα και για μένα ήταν επίτευγμα αυτό. Δεν τα δούλεψα πολύ, δεν είχα το χρονικό περιθώριο και την ευκαιρία να τα δουλέψω πολύ, αλλά είχαν δείξει σημαντική πρόοδο και εμένα με ευχαριστούσε αυτό. Πιθανότητα οι υπόλοιποι να μην το έβλεπαν, αλλά εγώ που ερχόμουν καθημερινά μαζί τους σε επαφή το έβλεπα και τα επικροτούσα συχνά. Είτε του πήγαινα κάποιο μολυβάκι ή μία σβήστρα. Υπήρχαν, βέβαια, και ελλείψεις σε σχολικά είδη των παιδιών, οπότε φρόντιζα και εγώ με τον τρόπο μου να τους δίνω, αυτό που σου λέω, μία γόμα, ένα μολύβι ανά βδομάδα, ό,τι μπορούσα και εγώ. Αυτά μπορώ να σου πω.

E(1): Αυτή η ανταπόκρισή σου στο εκπαιδευτικό κομμάτι, τώρα που μιλάμε για την τάξη υποδοχής, θεωρείς ότι επιτεύχθηκε γιατί είχες κάποια βιώματα που επηρέασαν τον χαρακτήρα σου;

E(2): Όχι, να σου πω προσωπικά, όχι, αλλά δεν ξέρω. Νομίζω ότι γενικότερα η αντιμετώπιση η δική μου απέναντι σε όλα τα παιδιά θέλω να είναι ίση, δίκαιη, θέλω να είμαι ακριβοδίκαιη απέναντι στα παιδιά. Προσπαθώ και προσπάθησα και τότε να μην θεωρηθεί ότι βλέπω μεροληπτικά τα παιδιά αυτά ή ότι έχω κάποια διαφορετική άποψη για εκείνα επειδή, ας πούμε, μπορεί να φοράνε ένα συγκεκριμένο μπουφάν όλη μέρα, μπορεί, ας πούμε, να είναι από εκεί που προέρχονται ή το οτιδήποτε. Εντούτοις να σου πω την αλήθεια υπήρχαν πολλές στιγμές που ένιωθα ότι τα παιδιά έλεγαν αρκετά ψέματα. Τώρα αυτό γιατί στο λέω; Θα σου πω γιατί. Βέβαια, είναι μία σωρεία πραγμάτων. Μολονότι ότι εγώ προσπαθούσα να μην είμαι μεροληπτική απέναντί τους, μου έλεγαν ψέματα, ας πούμε, για τον λόγο που ήρθαν εδώ, μου έλεγαν ψέματα για την καταγωγή τους, ας πούμε. Τους έλεγα «υπήρχε πόλεμος εκεί;» Βέβαια, μιλούσαμε τελείως απλοϊκά, με τελείως απλές λέξεις, στο ξαναλέω. Τα παιδιά δεν είχαν την ικανότητα ούτε να συλλάβουν όλες τις ελληνικές λέξεις ούτε να απαντήσουμε κατάλληλα, οπότε εγώ τι έκανα; Αντλούσα λέξεις διάσπαρτες από τον καθένα και προσπαθούσα να βγάλω το κύριο νόημα. Υπήρχαν πολλά παιδιά, λοιπόν, που ενώ προερχόντουσαν από άλλα χωριά εκεί πέρα έλεγαν ψέματα, γιατί το έψαξα για αυτό το λέω, ότι «υπήρχε πόλεμος και φύγαμε εμείς», ενώ εντούτοις στο χωριό από το οποίο κατάγονταν δεν υπήρχε πόλεμος. Δεν ξέρω τώρα αυτό από που πηγάζει και γιατί έλεγαν ψέματα για την αιτία, τέλος πάντων, για τους λόγους που τους ανάγκασαν να έρθουν εδώ. Να

σημειωθεί ότι υπήρχαν κάποια παιδιά σε μεγαλύτερη ηλικία της έκτης, τα οποία με ζήτησαν να με παντρευτούν. Τι εννοώ; «Κυρία, εσύ μπορείς να 'ρθεις για να με παντρευτείς». Αυτό αντικατοπτρίζει φαντάζομαι την γενικότερη νοοτροπία τους σαν λαό, που έπρεπε να παντρεύονται και πιο νωρίς, που οι άντρες γενικότερα μπορεί να έχουν μία συγκεκριμένη αντιμετώπιση απέναντι στις γυναίκες. Δεν ξέρω. Βέβαια, εμένα δεν με έφερε σε δύσκολη θέση, προφανώς, γιατί έχω να κάνω με παιδιά, δεν έχω να κάνω με ενήλικες, έτσι; Δεν με έφεραν σε καθόλου δύσκολη θέση, ίσα ίσα το αστειεύτηκα το όλο γεγονός και του είπα: «μεγαλώνοντας θα βρεις κάποια γυναίκα να σε παντρευτεί», ας πούμε ((γέλιο)). Θέλω να σου πω ένα γεγονός το οποίο νομίζω ότι στιγμάτισε εκείνη την αλληλεπίδρασή μου με τα παιδιά. Υπήρχε ένα κοριτσάκι, η Καλτρίνα. Η Καλτρίνα, λοιπόν, ήταν ένα κοριτσάκι αλβανικής καταγωγής. Η Καλτρίνα ήταν ένα όμορφο κοριτσάκι, είναι ακόμα η κοπέλα, έτσι με ξανθά μαλλάκια και τα λοιπά. Ήταν ως επί το πλείστον ατημέλητη, απεριποίητη. Τι εννοώ; Πολλές φορές τα ρουχαλάκια της ήταν αρκετά βρώμικα, ένιωθα ότι δεν έκανε συχνά μπάνιο, τα ρουχαλάκια της ήταν λίγο μεγαλύτερα, της έπεφταν συνέχεια κάτω, φαίνονταν από πίσω διάφορα, οπότε πολλές φορές τα παιδιά έλεγαν: «πω πω Καλτρίνα φαίνεται», ξέρω γω. Υπήρχαν έτσι λίγο πιο πιπεράτα σχόλια από τα υπόλοιπα παιδιά. Προσπαθούσαμε λιγάκι να το μαζέψουμε εμείς, ειδικά τα κορίτσια, οι αναπληρώτριες εκεί που ήμασταν οι υπόλοιπες τρεις που ήμασταν λίγο πιο κοντά της. Εκείνο που μου έκανε εντύπωση, ωστόσο, και θα σε πιάω τώρα λίγο στον Ιούνιο, όταν άνοιξαν μετά τα σχολεία, η Καλτρίνα να σημειωθεί ότι ερχόταν ανελλιπώς και τον Μάρτιο που κάναμε, μετά μας έκλεισαν και τον Ιούνιο ερχόταν ανελλιπώς η κοπέλα σχολείο, σε σύγκριση με τα προσφυγόπουλα που δεν ερχόντουσαν πάντα. Η Καλτρίνα, λοιπόν, ήταν ένα παιδάκι το οποίο όταν εγώ πήγα στο σχολείο με είχαν ενημερώσει για το προφίλ των μαθητών και μου είπαν ότι η Καλτρίνα ήταν ένα κοριτσάκι το οποίο μιλούσε αγγλικά. Ρωτώντας εγώ να μάθω γιατί η Καλτρίνα μιλάει αγγλικά μου λένε: «εμείς δεν ξέρουμε, μας είπαν οι γονείς της ότι τα έμαθε από το τάμπλετ». Λέω: «βρε παιδιά, είναι δυνατόν η Καλτρίνα να έμαθε τα αγγλικά από το τάμπλετ;». Μη στα πολυλογώ εγώ τον Ιούνιο με την Καλτρίνα το μάθημα που κάναμε καθημερινά, όσες ώρες είχαμε, το κάναμε αμιγώς στα αγγλικά. Και για να καταλάβεις, όταν σου λέω ότι το κάναμε στα αγγλικά, το να εξηγήσω έννοιες, γραμματικά φαινόμενα στα αγγλικά, σημαίνει ότι το παιδί γνώριζε βαθύτερα την αγγλική, δεν είναι ότι γνώριζε απλά στο επίπεδο ένα “play” και ένα “stop” από ένα παιχνίδι στο τάμπλετ. Εγώ το σχολίασα αυτό μέσα στο γραφείο, μου έλεγαν: «δεν ξέρουμε». Γενικά κάτι υπήρχε, κάτι δεν είχαν πει οι γονείς, δεν φρόντισαν να το πουν. Γενικά κάτι έκρυβαν, δεν ξέρω. Προσπάθησα με την Καλτρίνα να εκμαιεύσω κάποια πράγματα, μπας και εκμαιεύσω την αλήθεια για την ακρίβεια, όση αλήθεια μπορούσα να μάθω από ένα παιδί, συζητώντας μαζί της. Ήμασταν οι δύο μας σε όλες αυτές τις κουβέντες, δεν ήταν άλλα παιδιά, για να μην την φέρω και σε δύσκολη θέση. Μη στα πολυλογώ, μου κάνει η Καλτρίνα, αλήθεια στο λέω και ανατριχιάζω, μου λέει η Καλτρίνα σε κάποια στιγμή, στα αγγλικά όλα αυτά, ότι: «Κλείσε την πόρτα» μου λέει, γιατί κάναμε στο λυόμενο να σημειωθεί. «Κλείσε την πόρτα» μου λέει, εγώ την είχα ανοιχτή, «για να ακούσεις» μου λέει «την δεύτερη φωνή μου». Συγκεκριμένα, μου είπε: “so you can hear my second voice”. Λοιπόν, ναι το λέω και ανατριχιάζω, αλήθεια σου λέω. Λοιπόν, όταν μου είπε αυτό θεώρησα κατευθείαν ότι το παιδί δεν είναι καλά. Προσπάθησα λίγο να συγκρατηθώ και της λέω: «Τι εννοείς δεύτερη φωνή;», αυτό το “second voice”. Λοιπόν, το παιδί ήθελε να (.), στα λέω και

ανατριχιάζω, θεέ μου. Το παιδί (.). Η δεύτερη φωνή της ουσιαστικά ήταν η μητρική της γλώσσα, ήταν η αλβανική.

E(1): Ναι;

E(2): Το παιδί είχε καταπιεστεί, το λέω τώρα και ανατριχιάζω. Δεν ξέρω πραγματικά για ποιόν λόγο, δεν κατάφερα ποτέ να μάθω, προφανώς, γιατί τελείωσε το σχολείο και εγώ δεν ξαναπήγα σε αυτό το σχολείο, για ποιόν λόγο θεωρούσε ότι αυτή η φωνή της έτσι; έπρεπε να την κρύβει. Δεν κατάλαβα ποτέ, δεν έφτασα μέχρι εκεί, δεν μπόρεσα να συζητήσω περαιτέρω. Δεν ξέρω τώρα πως (.). Αλλά, αυτό που κατάλαβα και μου το είπε κιόλας η ίδια, το άκουσα, ότι δεύτερη φωνή της ήταν ουσιαστικά τα αλβανικά. Η κρυφή φωνή της ήταν ουσιαστικά η μητρική της γλώσσα. Τώρα τα αγγλικά πώς τα έμαθε και γιατί, δεν ξέρω. Εικάζω ότι αυτό το παιδί πιθανότατα όταν γεννήθηκε το έστειλαν σε κάποιους συγγενείς στην Αγγλία και αυτό το παιδί τα πρώτα χρόνια της ζωής του μεγάλωσε εκεί οπότε και έμαθε τα αγγλικά τόσο καλά; Μα σας λέω ότι πραγματικά εγώ έκανα στα αγγλικά μάθημα. Πήγαινα στο γραφείο φρικαρτισμένη και έλεγα: «Παιδιά εγώ έκανα με την Καλτρίνα μάθημα στα αγγλικά. Το παιδί δεν τα έμαθε από το τάμπλετ τα αγγλικά, κάτι άλλο υπάρχει». Τους είπα και για την δεύτερη φωνή, για τα αλβανικά. Εντούτοις, αυτό που θέλω να πω είναι ότι στο σχολείο το συγκεκριμένο ήταν τόσο αρμονική η συνύπαρξη και των προσφυγόπουλων αφενός, αλλά ακόμα και της Καλτρίνα με τα υπόλοιπα παιδιά που δεν έβλεπα πραγματικά κάποιον λόγο για να κρύβει η Καλτρίνα ότι είναι Αλβανή ουσιαστικά, ενώ ήταν κάτι που όλοι το ξέραμε. Στο μυαλό της Καλτρίνα όμως υπήρχε αυτό, ότι «κλείσε την πόρτα να ακούσεις την γλώσσα που ξέρω». Ήταν, τι να σου πω, ανατριχιαστικό, δεν ξέρω. Σοκαρίστηκα όταν μου το είπε. Βέβαια, πρώτα σοκαρίστηκα, γιατί πίστευα ότι το παιδί κάτι βλέπει, κάτι ακούει και, δεύτερον, όταν μου το είπε αυτό έπεσα από τα σύννεφα, λέω πραγματικά δεν ξέρω τι έχει βιώσει, τι έχουν βιώσει οι δικοί της για να την έχουν οδηγήσει σε αυτό το σημείο. Δεν ξέρω τι έγινε, απλά προσπάθησα να της εξηγήσω ότι αυτή η “second voice” πραγματικά καλό είναι να μας πει καμία λέξη, να ακούσω και εγώ κάποια λέξη από αυτά, να μου πει το «γεια». Συγκεκριμένα, της έλεγα να μου πει το «γεια», της λέω «πώς λέμε στα ελληνικά το γεια, στα αγγλικά hi; Πες μου, της λέω και στην γλώσσα αυτή πως λέμε το γεια». Προσπάθησα λιγάκι εγώ να της δώσω, να με νιώσει και η αλήθεια είναι πως με ένιωθε αρκετά κοντά της για να μου εκμυστηρευτεί κάτι τόσο σημαντικό για εκείνη, γιατί φαινόταν ότι ήταν πολύ σημαντικό. Αλλά από εκεί και πέρα έμεινε εκεί, δεν μπόρεσα πραγματικά αυτό το παιδί περαιτέρω εγώ να το βοηθήσω. Ό,τι μπόρεσα και έμαθα, τα μετέφερα στο γραφείο και δεν ξέρω από εκεί και έπειτα τι έγινε. Ήταν μία εμπειρία, παιδί μου, ζωής. Αυτό το πράγμα θα το θυμάμαι.

E(1): Θεωρείς ότι είχε καταπιεστεί αυτή η γλώσσα του παιδιού;

E(2): Προφανώς.

E(1): Από ποιόν όμως;

E(2): Σκέψου τώρα να είσαι με ένα παιδάκι και να σου λέει: «κλείσε την πόρτα να ακούσεις την φωνή μου». Η φωνή της ήταν ουσιαστικά η μητρική της γλώσσα. Είναι όλη τη μέρα να ξέρεις ότι μιλάω γερμανικά, γιατί είμαι στην Γερμανία, το δανείζομαι τώρα μιας και γεννήθηκα εκεί και εν τέλει να σου λέω ότι «Ξέρεις τι; Κυρία Ξένια θέλετε να ακούσετε την δεύτερη φωνή μου;». Και να σου μιλάω ελληνικά και να λες «Αυτό το παιδί γιατί τώρα; Και γιατί να το κρύψει; Γιατί να μου ζητήσει να κλείσω την πόρτα;». Προφανώς από το σπίτι της έχουν προέλθει όλα αυτά, γιατί σου ξαναλέω στο σχολείο η

κοπέλα, ήταν πρώτη δημοτικού να σημειωθεί, ήταν αρμονικά τα πράγματα, έπαιζε με όλα τα παιδιά, συμμετείχε στο μάθημα της γυμναστικής. Γενικά, τώρα στα υπόλοιπα μαθήματα, επειδή στη γλώσσα και στα μαθηματικά και θρησκευτικά, εκείνες τις ώρες τα έπαιρνα εγώ σύμφωνα με το πρόγραμμα, συμμετείχε κανονικά. Δεν βρέθηκε ποτέ εκτός, δεν βρέθηκε έξω από κάποια δραστηριότητα ή ότι δεν την ήθελαν ή οτιδήποτε. Και μου έκανε εντύπωση πραγματικά που αυτό η Καλτρίνα μου το εκμυστηρεύτηκε ουσιαστικά. Προφανώς καταπιέστηκε από τους γονείς της, με τους οποίους εγώ δεν είχα ποτέ συνάντηση, δεν πρόλαβα και μία φορά που ήρθαν εγώ ήμουν για μάθημα, οπότε δεν μπόρεσα να έρθω σε επαφή μαζί τους.

E(1): Εσύ πώς το διαχειρίστηκες όλο αυτό το θέμα. Μου είπε κιόλας, προσπάθησες με κάποιον τρόπο να τη βοηθήσεις να το εξωτερικεύσει; Και στο τέλος κατάφερες κάτι;

E(2): Όχι, γιατί δεν μου επέτρεψε ο χρόνος. Αυτά έγιναν τον Ιούνιο και δεδομένου ότι είχαμε πολλές ώρες που είχαμε οι δυο μας, εγώ προσπάθησα πραγματικά να της εξηγήσω ότι αυτή, όντως, η “second voice” ((γέλιο)) καλό είναι να την έχει, δεν χρειάζεται να την κρύβει, της είπα «όπως εγώ μιλάω ελληνικά, εξίσου και εσύ έχεις αυτή την φωνή, αυτή την έξτρα φωνή». Προσπάθησα πολύ να της το πω. Αν θυμάμαι καλά είχα φωνάξει και την άλλη την κοπέλα την αναπληρώτρια, την Πηνελόπη, να της πει για αυτή την δεύτερη φωνή. Δεν θυμάμαι όμως αν της μίλησε ποτέ με την αλβανική. Δεν θυμάμαι, νομίζω όχι. Κατάφερε μόνο σε μένα αυτό να το εκμυστηρευτεί αυτό. Οπότε καταλαβαίνω ότι εκεί είχα κερδίσει την εμπιστοσύνη της κατά πολύ. Αν μου το επέτρεπε ο χρόνος νομίζω ότι η Καλτρίνα πλέον, τώρα από Σεπτέμβρη θα ήταν και σε θέση να λέει, δεν ξέρω, ότι είναι και Αλβανίδα, αν μη τι άλλο; Ότι είναι αλβανικής καταγωγής; Μπορεί να το είχαμε κατακτήσει αυτό. Το έκρυβε, το έκρυβε.

E(1): Πώς αυτό το γεγονός σε επηρέασε σαν άνθρωπο; Τι άλλα χαρακτηριστικά πήρες στον χαρακτήρα σου μετά από αυτό και αν σε επηρέασε;

E(2): Δεν ξέρω. Σου λέω, εγώ αυτό το πήρα σαν επιβράβευση για μένα. Τι εννοώ; Το θεωρώ προσωπικό κατόρθωμα το γεγονός ότι κατάφερα να κερδίσω την εμπιστοσύνη ενός παιδιού γενικότερα, αλλά και ειδικότερα την συγκεκριμένη. Για μένα ήταν πολύ μεγάλο βήμα. Αφού σου λέω, στο είπα και ανατρίχιασα πάλι που ανακάλυψα όλο αυτό. Γιατί το να μου εκμυστηρευτεί ένα παιδί όλο αυτό το πράγμα που βιώνει και, προφανώς, ήταν φοβερή η καταπίεση. Τι να σου πω. Νιώθω ότι πατάω πολύ γερά στα πόδια μου και ότι μπορώ πραγματικά να διαχειριστώ ένα παιδί. Συγκινήθηκα. Εγώ γενικά τώρα που θυμάμαι ξανασυγκινούμαι και λυπάμαι πολύ που δεν είχα την δυνατότητα να το βοηθήσω αυτό το παιδάκι περαιτέρω. Αυτό.

E(1): Από την περιγραφή της ζωής σου, έχω σημειώσει κάποια σημεία που στάθηκαν ιδιαίτερα. Αρχικά, στο πρόσωπο του μπαμπά σου, στον οποίο αναφέρθηκε δύο φορές. Θεωρείς ότι σε επηρέασε με κάποιον τρόπο; Και αν ναι, ποια χαρακτηριστικά θεωρείς ότι πήρες από τον ίδιο;

E(2): Καλά με τον μπαμπά έχω ιδιαίτερη σχέση. Γενικά με τον μπαμπά, πάντα από μικρή, είχα ενδόμυχα μέσα μου την σκέψη να μην απογοητεύσω τον μπαμπά μου. Εντούτοις, ο μπαμπάς είναι ένας άνθρωπος ο οποίος πραγματικά ούτε ποτέ είχε βιαιοπραγήσει, ναι σίγουρα φώναζε και έβαζε κανόνες, μας οριοθετούσε πολύ, δηλαδή υπήρχαν κανόνες στο σπίτι και πάντα στόχος μου ήταν να μην απογοητεύσω τον μπαμπά μου με οποιαδήποτε ενέργεια. Αυτό. Και πιστεύω πραγματικά ότι έχει παίξει καθοριστικό ρόλο στο πως διαμορφώθηκα, γιατί ο μπαμπάς γενικά είναι ένας άνθρωπος ο οποίος είναι πολύ ηθικός με όποιο κόστος και πρέπει να κάνουμε αυτό που πρέπει να κάνουμε, το

σωστό. Και για αυτό το έχω περάσει αυτό μέσα μου πάρα πολύ, ότι «Ελευθερία, πρέπει να κάνεις αυτό, γιατί έτσι πρέπει να γίνει» και «Ελευθερία, κάνε αυτό» και πραγματικά πολλές φορές, ειλικρινά σου λέω, στο έλεγα και πιο πριν ότι με πιέζω, γιατί πρέπει να βγει αυτό, πρέπει να είναι το σωστό. Θα μου πεις: «αυτό βέβαια μπορεί να σε φέρνει σε κόντρα με εσωτερικές σου σκέψεις και μπορεί να θες άλλα πράγματα να κάνεις και να κάνεις άλλα». Πλέον το έχω βρει, είμαι σε μία ισορροπία, προσπαθώ δηλαδή. Κάνω αυτό που πρέπει, αλλά το «ντύνω» με αυτό που θέλω εγώ, με το πώς είμαι εγώ. Του δίνω αυτά τα χαρακτηριστικά. Αλλά, ήμουν πολύ οριοθετημένη σαν παιδί και έτσι λειτουργώ και στην δουλειά μου. Βάζω αρκετά όρια και βάζω αρκετά πλαίσια. Γενικά σαν άνθρωπος βάζω πολλά πλαίσια και κουτάκια και στο πρόγραμμά μου και στη ζωή μου και στις πράξεις μου, ακόμα και στο καφέ μου, ας πούμε, το πότε θα πιάω καφέ.

E(1): Μετά αναφέρθηκες ιδιαίτερα στο ότι δεν μπορούσες να αποδεχτείς το ότι έπρεπε να μείνεις στις εστίες, λόγω οικονομικών δυσκολιών. Αυτό εσένα σε επηρέασε με κάποιον τρόπο πέρα από το ότι αισθανόσουν μία πίεση, μία μη αποδοχή; Στον χαρακτήρα σου εννοώ.

E(2): Ναι, είχαμε μάθει διαφορετικά στο σπίτι. Τώρα θα σου αναφέρω συγκεκριμένους πυλώνες που πιστεύω ότι επηρέασαν την μετέπειτα εξέλιξή μου. Ναι, γιατί είχαμε μάθει στο σπίτι κάποτε να είναι τα πράγματα πιο χαλαρά, ήμασταν άνετοι. Πήγα, φαντάσου, τότε στα Γιάννενα, στα λέω εν τάχει. Πήγα στα Γιάννενα, έμεινα ακριβώς πίσω από το τότε (αναφέρεται επωνυμία μαγαζιού), θυμάσαι;

E(1): Πώς δεν το θυμάμαι!

E(2): Κέντρο. Εξαιρετικό το σπιτάκι μου. Τι να σου πω, περνούσα φίνα, τέλεια. Για καφέ με την Νίκη, με τα υπόλοιπα κορίτσια. Γενικά δεν δυσκολεύτηκα στο να συνάψω σχέσεις, απλά δεν μου βγαίνουν όλες πάντα. Φιλτράρω κάποια πράγματα και μετά μένουν λίγοι. Και μετά αναγκάζομαι απότομα να βρεθώ σε έναν χώρο που δεν ήθελα να είμαι. Πνίγηκα. Και το λάθος μου μάλλον είναι ότι δεν προσπάθησα ποτέ να εγκλιματιστώ. Δεν το ήθελα, δεν προσπάθησα ποτέ, είχα βάλει τοίχο. Εδώ δεν θα ζήσω ποτέ, δεν θα μείνω ποτέ. Και όσο έμεινα ήταν μόνο ώρες που ήθελα να διαβάσω ή ξέρω 'γω κάποια βράδια που έπρεπε να κοιμηθώ εκεί, αλλά μέχρι εκεί. Δεν κατάφερα ποτέ μου να συμβιβαστώ με αυτή την επιλογή. Αυτό θεωρώ ότι με επηρέασε μετέπειτα στο να βρω άμεσα δουλειά και να έχω τα δικά μου χρήματα. Το είδα μετά τελείως διαφορετικά, ότι: «Ξέρεις τι Ελευθερία, στερήθηκες δύο χρόνια», καθώς το τρίτο και τέταρτο χρόνο της σχολής το βίωσα αυτό, «δε θα στερηθείς άλλο και θα βρεις μία δουλειά». Ήμουν αυστηρή πολύ στο ότι θα βρω δουλειά να συνάδει με τις σπουδές μου. Δεν είχα πει ποτέ ότι θα πάω σε φούρνο να δουλέψω ή θα πάω σερβιτόρα. Είχα βάλει στόχο ότι πρέπει να βρω ιδιαίτερα. Θα μου πεις, έτυχε; Δεν ξέρω, έχω διαβάσει και διάφορα περί τύχης, οπότε δεν μπορώ να σου πω αν έτυχε ή προσπάθησα εγώ να καθορίσω αυτή την μοίρα, αυτή την οποιαδήποτε εξέλιξη. Και έβαλα στόχο πραγματικά να βρω ιδιαίτερα και να προχωρήσω εκεί, γιατί αυτό ήθελα να κάνω, αυτό σπούδασα, κουράστηκα για αυτό και ήθελα να κάνω αυτό. Έτυχε; Δεν ξέρω, πάντως εμένα μου βγήκε και το έκανα. Όντως χρωστούσα ένα μάθημα τελευταίο, τον Σεπτέμβρη, τη στατιστική, το πέρασα με 8 και το πρώτο ιδιαίτερο που σου είπα, η Βασιλική ήταν τον Δεκέμβρη με Ιανουάριο, εκεί μεταξύ του 2015 με 2016. Οπότε αντιλαμβάνεσαι ότι βρήκα πολύ γρήγορα το πρώτο μου ιδιαίτερο, δουλειά εν πάση περιπτώσει. Και τα χρήματα τότε που έπαιρνα ένιωθα, στο μυαλό μου, ότι ήταν μία περιουσία, πραγματικά. Αλλά να σου πω την αλήθεια γενικά με είχε επηρεάσει αυτό, η μετάβαση από το σπίτι στα Γιάννενα, μέχρι τότε ήμουν πολύ καλά, νορμάλ οικονομικά. Το ότι πήγα στο δωμάτιο στις εστίες

με έχει καθορίσει πολύ σαν άνθρωπο. Με έχει επηρεάσει, αλλά δεν είναι ότι το κουβαλάω στην πλάτη μου. Με έχει επηρεάσει στον τρόπο που θέλω εγώ να είμαι και να συντηρώ τον εαυτό μου και πώς θέλω εγώ να είμαι απέναντι στους άλλους, πιο γενναϊόδωρη, να είμαι καλά εγώ. Δύσκολα θα ζητήσω χρήματα, θέλω να τα βγάζω όλα μόνη μου και να μην πέφτω σε (.), να λέω «δώσμου» ακόμα και από τους δικούς μου. Προσπαθώ πραγματικά να μην ζητάω χρήματα. Όχι ότι μου έχουν βάλει ποτέ αυτοί φρένο για παράδειγμα. Αλλά νομίζω ότι με έχει επηρεάσει, ίσως δεν ξέρω αν θα έπρεπε κιόλας τόσο, αλλά ναι νομίζω ότι με επηρέασε αρκετά.

E(1): Πέρα από την ανεξαρτησία που κυνήγησες να αποκτήσεις, θεωρείς ότι σου έχει δημιουργήσει μια ευαισθησία προς τους άλλους ανθρώπους που ίσως έχουν όχι οικονομικές δυσκολίες μόνο, γενικότερα, που όπως είπες και εσύ νωρίτερα μπορεί να προέρχονται από διαφορετικές χώρες, δεν έχουν τις ίδιες οικονομικές δυνατότητες και γενικότερα;

E(2): Νομίζω, να σου πω την αλήθεια, αυτή την ευαισθητοποίηση την έχω απέναντι στα παιδιά κυρίως και όχι τόσο σε ενήλικες. Δεν ξέρω πώς μπορεί να ακουστεί αυτό, αλλά νομίζω ότι εκεί που πραγματικά θα στενοχωρηθώ πολύ και θα με επηρεάσει πάρα πολύ, μπορεί να μου χαλάσει και όλη μου τη διάθεση, είναι πραγματικά όταν έχει να κάνει με παιδιά. Δεν ξέρω αν είναι η φύση του επαγγέλματος που με προδιαθέτει για όλα αυτά, αλλά πραγματικά όταν έβλεπα ότι ένα παιδάκι είχε μία σβήστρα και ότι ήταν κομμένη και, τι να σου πω, μία σταλιά, δεν μπορούσα να το διανοηθώ, πήγα και πήρα σβήστρα και την έδωσα, πώς να σου πω. Δεν μπορώ αυτό να το διανοηθώ, όχι.

E(1): Κατάλαβα. Το γυμνάσιο και το λύκειο ήταν μία σημαντική περίοδος για σένα; Το ρωτάω αυτό, γιατί θεωρώ ότι η εφηβεία είναι μία περίοδος σημαντική στη ζωή του ανθρώπου, κατά την οποία διαμορφώνει την προσωπικότητα και την ταυτότητά του.

E(2): Ωραία, να σου πω. Γενικά, αν έχω κάτι να αναφέρω, βέβαια το λέω και γελάω τώρα, στο γυμνάσιο και εγώ και η φίλη μου, σου αναφέρω συχνά τη Νίκη γιατί γενικά είναι πολύ σημαντικός άνθρωπος για μένα και ακόμα είναι. Εγώ, λοιπόν, με τη Νίκη, πρώτη και δεύτερα γυμνασίου, ειδικά στην πρώτη γυμνασίου ήμασταν βαθμοθήρες, χωρίς να ξέραμε ότι ήμασταν βαθμοθήρες. Να σου πω το πολύ απλό, ότι είχα βγάλει 19,7, άκου τώρα, και έκλαιγα, μία φορά έγινε αυτό βέβαια, μετά το τερμάτισα δεν υπήρχε περίπτωση, γιατί δεν έβγαλα 20 και θυμάμαι τότε, τώρα στα λέω και θα καταλάβεις και θυμάμαι τότε, ας πούμε, ότι έβαζαν καμία μοναδούλα παραπάνω σε μαθήματα στον Γεωργίου που ήταν τότε το παιδί του Γεωργίου, του μαθηματικού, που τον είχα τότε συμμαθητή εγώ και ένιωθα πολύ αδικημένη. Το ξεπέρασα εν πάση περιπτώσει. Πήρα και στην πρώτη και στη δεύτερα, δεν θυμάμαι αν πήρα και στην τρίτη γυμνασίου αριστεία, αλλά ναι, αν μπορώ να σου πω ότι κάτι θυμάμαι, και γελάω τώρα πλέον, ήταν αυτό. Εντούτοις, θυμάμαι στο λύκειο μετά να έχω καλούς βαθμούς, σίγουρα όχι 19,7, αλλά ήμουν μαθήτρια του 18 με 18,5. Στα φιλολογικά μαθήματα, στα θεωρητικά που ήταν και η κατεύθυνση που επέλεξα εγώ τότε, ήμουν πολύ καλή. Έγραφα πολύ καλά στα πρόχειρα, αλλά διάβαζα, δεν είναι ότι άφησα, διάβαζα. Να σου πω τώρα, αν θυμάμαι κάτι στο γυμνάσιο, μιας και αναφερθήκαμε στην εφηβεία και το συζήταγα και εχθές. Εκείνο που πέρασα εγώ στο γυμνάσιο και μπορώ να σου πω ότι θυμάμαι πιο έντονα, είναι ότι εγώ είχα ένα πρόβλημα, γενικά έχω ένα ορμονικό θέμα και είχα ένα πρόβλημα με την ακμή μου. Είχα πολύ έντονο πρόβλημα ακμής. Τώρα θα μου πεις: «τι με νοιάζουν εμένα όλα αυτά», θα καταλήξω. Είχα κύστες, εν πάση περιπτώσει, και ήμουν αρκετά πρησμένη και εγώ όταν ξεκίνησα την αγωγή, ήμουν τώρα δεύτερα γυμνασίου; Ναι, δεύτερα. Ναι, όταν

ξεκίνησα την αγωγή ήταν λογικό να φουντώσω πολύ, σε σημείο όμως που ήμουν πρησμένη και θυμάμαι τότε χαρακτηριστικά ότι ήταν μία καθηγήτρια και θα σου πω ότι αυτό το κουβαλάω, ναι. Ήταν μία καθηγήτρια, η οποία μέσα στην τάξη, εγώ ήμουν μαθήτρια του βεληνεκούς που ήμουν, ήμουν πολύ καλή μαθήτρια, θέλω να πω δεν είχα προβλήματα ούτε κόντρες με κανέναν ούτε τίποτα, ήμουν μέσα σε όλα, σε πάρτυ, σε τέτοια, παντού, μέσα σε όλα, αλλά ήθελα για μένα να είμαι πάντα καλή μαθήτρια. Και γυρίζει τώρα επιδεικτικά μέσα στην τάξη, καθηγήτρια, και μου κάνει το χέρι έτσι και μου λέει: «πώς είσαι έτσι;» μου λέει, «δεν πήγες πουθενά σε κανέναν γιατρό;». Λοιπόν, εγώ αυτό το κουβάλησα μέσα μου και ακόμα το κουβαλάω, όχι για το πώς είμαι εγώ τώρα, εγώ είμαι μια χαρά, ήταν τότε, έγινε, τελείωσε. Για την (.) Με επηρέασε, ρε παιδί μου, για τον τρόπο με τον οποίο θα (.) Δεν θα επικρίνω τον άλλον για κάτι που έχει, που δεν φταίει ο ίδιος ή θα το πω με πιο κομψό τρόπο, εντάξει; Θα το πλαισιώσω, θα έρθω πιο κοντά του και θα το συζητήσω. Σίγουρα, δε θα το κάνω μπροστά σε άλλα παιδιά, που ξέρουμε ότι και τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι πιο, καλά σίγουρα και του δημοτικού, είναι και πιο αυστηρά, θα σου πουν και τη βλακεία τους πιο εύκολα. Ξένια αυτό εν ολίγη, αυτό το κρατάω. Και είχα πει πραγματικά ότι: «θα φροντίσεις τα παιδάκια που θα έχεις να μην τους κάνεις ποτέ κάτι τέτοιο». Και να σημειωθεί ότι η Βασιλική που είχα το πρώτο μου ιδιαίτερο ήταν ένα παιδάκι το οποίο είχε λεύκη, αυτά τα λευκά σημαδάκια; Λοιπόν, με την Βασιλική έχω κάνει άπειρες συζητήσεις για να προσπαθήσει να αποδεχτεί αυτό και πραγματικά ότι αυτό δεν την καθορίζει σαν άνθρωπο. Οπότε, ναι, εν τέλει εμένα αυτή η κυρία τότε Στεργίου μου έκανε πολύ καλό με αυτό το σχόλιο.

E(1): [Ήξερα ότι είναι αυτή, ήξερα ότι είναι αυτή (γέλια)].

E(2): Μου έκανε πολύ καλό με αυτό το σχόλιο γιατί εγώ από εκεί και έπειτα, τι να σου πω, απλά το κράτησα μέσα μου και με καθόρισε ως άνθρωπο προς το καλύτερο, αλήθεια σου λέω. Προς το καλύτερο. Αυτό θυμάμαι από το γυμνάσιο. Γενικά, δεν είχα θέματα με τις φίλες μου και τα λοιπά δεν είχα, ήμουν πάντα μέσα σε όλα. Α, είχα ένα μικρό θεματάκι, ότι δεν έβγαينا όσο ήθελα, διότι είχα (μετά) τους κανόνες από τον μπαμπά. Αυτό μπορώ να σου πω. Στο λύκειο μετά, λίγο πιο χαλαρά τα πράγματα με τις εξόδους μου. Πάντα ήμουν μέσα σε όλα. Μάλιστα, φρόντιζα αρκετά να είμαι εντός του προγράμματος. Ας πούμε, Σάββατο πρωί εγώ σηκώνομουν, πήγαινα στον Μελετόπουλο τότε φροντιστήριο και ο Μελετόπουλος με τσεκούρωνε επειδή διάβαζα, με φόρτωνε. Βέβαια τον αγαπώ πάρα πολύ και εκείνος μου είχε αδυναμία. Και φρόντιζα πραγματικά Σάββατο πρωί να σηκώνομαι νωρίς να διαβάζω, να τελειώνω τις υποχρεώσεις μου, να ετοιμάζομαι για το τεστ κάθε Κυριακή που είχαμε, σου αναφέρω τώρα την τρίτη λυκείου κυρίως, για να μπορώ το Σάββατο να βγαίνω. Λοιπόν, εμένα αυτό μου βγήκε, φρόντιζα να τα έχω όλα σε πρόγραμμα και λοιπά και έβγαينا όντως κάθε Σάββατο. Φρόντιζα να βγαίνω να πίνω το απεριτίφ μου, χυμό, σοκολάτα και ό,τι άλλο συνεπάγεται τώρα σε μία τέτοια ηλικία (γέλια). Αυτά μπορώ να σου πω. Δεν είχα θέμα, ούτε με τα αγόρια είχα θέμα, γενικά είχα και πέραση με τα αγόρια, οπότε δεν είχα πρόβλημα. Δεν είχα πρόβλημα αυτοπεποίθησης, κατάλαβες; Αυτό θέλω να σου πω. Στηρίζομαι στα προηγούμενα που είπαμε με την Στεργίου, δεν είχα θέμα αυτοπεποίθησης καθόλου και ούτε με τις φίλες μου είχα πρόβλημα. Ήμουν καλά. Δεν είχα πρόβλημα ποτέ.

E(1): Αναφέρθηκες πολύ στις φίλιες σου και στις φίλες που έχεις πολύ στενή σχέση. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που θεωρείς ότι πήρες από αυτές;

E(2): Λοιπόν, να σου πω. Δύο ανθρώπους έχω που είναι πολύ κοντά μου, αλλά τι να σου πω, τα σκέφτομαι και δακρύζω, γιατί έχω και πολύ καιρό να τις δω. Είναι η Νίκη και η Ειρήνη. Λοιπόν, η Νίκη και η Ειρήνη, ειδικά με τη Νίκη έχουμε μία περίεργη καρμική σχέση. Να σημειωθεί ότι πριν γνωρίσω τη Νίκη, η μαμά της και ο μπαμπάς μου γεννήθηκαν σε διπλανά δωμάτια στην Γερμανία. Εγώ με τη Νίκη γνωρίστηκα έκτη δημοτικού, η Νίκη πήγαινε στο πρώτο δημοτικό, εγώ στο δεύτερο και ήρθε το πρώτο δημοτικό εκδρομή στο δεύτερο και έκτοτε κολλήσαμε, κάναμε παρέα. Η Νίκη είναι ένας περίεργος άνθρωπος, είναι ένας άνθρωπος φασαριόζικος που πολλές φορές την χώνιζε στο γυμνάσιο γιατί πλάκωνε τα αγόρια στο ξύλο ((γέλια)). Η Νίκη ήταν μία πολύ καλή μαθήτρια. Είχε έναν περίεργο πατέρα που της δημιούργησε πολλά προβλήματα, άθελά του βέβαια ο άνθρωπος και η Νίκη είναι ένας άνθρωπος, ο οποίος με αγαπάει πολύ και πολλές φορές με έπνιγε και δεν με άφηνε να έχω και άλλες φίλες, αλλά δεν το καταλάβαινε, άθελά της το έκανε. Τα στοιχεία εκείνα που πιστεύω ότι έχω πάρει από τη Νίκη είναι γενικά να είμαι λίγο πιο ντόμπρα σε κάποια πράγματα. Αυτό θέλω; Αυτό θα κάνω, τέλος. Μην πας δεξιά αριστερά, αυτό θες; Αυτό κάνε. Και γενικά είναι ένας άνθρωπος ο οποίος με έχει στηρίξει πάρα πολύ. Βασίζομαι πολύ πάνω της. Έστω και νοητά, γιατί δεν είναι εδώ, έχει την οικογένειά της, το μωράκι της. Είναι παντρεμένη, εγώ την πάντρεψα στην Αθήνα. Αλλά, στηρίζομαι πάρα πολύ. Τώρα, η Ειρήνη. Η Ειρήνη, λοιπόν. Είμαστε συνομήλικες. Με την Ειρήνη άρχισα να κάνω παρέα στο γυμνάσιο. Εξαιτίας κάποιων γεγονότων είχαμε απομακρυνθεί λίγο, είχαμε τσακωθεί. Και από το λύκειο και έπειτα κάναμε συνέχεια παρέα, μέχρι και τώρα. Τι να σου πω, μιλάγαμε μέχρι πριν λίγο. Λοιπόν, η Ειρήνη είναι ένας άνθρωπος ο οποίος έχει πολύ γέλιο, με ακολουθεί σε ό,τι βλακεία και αν κάνω, κατάλαβες; Εγώ γενικά είμαι ένας άνθρωπος αρκετά αυθόρμητος με τις φίλες μου και κάνουμε βλακείες. Με ακολουθεί πολύ σε αυτές τις βλακείες μου και ψοφάει για αυτές τις βλακείες μου. Οπότε, ό,τι βλακεία κάνω εγώ, η Ειρήνη την επιβραβεύει ((γέλια)) και γελάμε πολύ, πάρα πολύ. Ήμουν σε όλα τα σημαντικά γεγονότα της ζωής της παρούσα, και στις Νίκες, όπως εξίσου αυτές σε μένα. Κάπου που τα κορίτσια δεν ήταν παρούσες και μπορώ να σου πω ότι με είχε θλίψει βαθύτατα ήταν στο πτυχίο μου, όταν ορκίστηκε. Όταν ορκίστηκε δεν ήταν, ήταν μόνο οι φίλη μου η Νάγια που σπουδάζαμε και μαζί και έχω και φωτογραφία (τη δείχνει) και ήταν και άλλη μία κοπέλα που δεν κάναμε και πάρα πολλή παρέα, δεν ήμασταν πολύ κοντά, αλλά ήθελε να έρθει. Μου είχε στοιχίσει αυτό. Η Ειρήνη έκανε τότε την πρακτική της και ήταν αδύνατον να έρθει και παρόλα αυτά είχε προσπαθήσει και η Νίκη την έπιασαν τότε οι ανάποδες της, ήταν τότε Αθήνα και «ω, πώς να 'ρθω» και τα λοιπά. Μου είχε στοιχίσει αυτό, τους το χτυπούσα μέχρι πριν τρία χρόνια να σου πω. Είχε γίνει καραμέλα «Ναι και μένα στο πτυχίο μου δεν ήρθατε», δηλαδή, τι να σου πω ((γέλια)). Με τα πολλά, εγώ ήμουν παρούσα σε όλα, πτυχία της Νίκες, στο πτυχίο της Ειρήνης, στο μεταπτυχιακό της Ειρήνης πριν δύο χρόνια στην Αθήνα. Λες και τα έχω βιώσει εγώ. Στον γάμο της Νίκες, στην βάφτιση της Νίκες, σηκώθηκα και πήγα. Προσπαθώ να είμαι δίπλα τους, όπως και εκείνες αντίστοιχα. Τώρα τα στοιχεία της Ειρήνης που θεωρώ ότι έχω πάρει. Γενικά η Ειρήνη πετάει ατάκες πιο πιπεράτες που μπορεί να φέρουν τον άλλον σε λίγο δύσκολη θέση, αλλά πρέπει να το πει. Και νομίζω ότι αυτό έχω πάρει. Από την μία έχω πάρει της Νίκες της ευθύτητα και από την άλλη έχω πάρει της Ειρήνης το να το πούμε έτσι, να είναι πιπεράτο, αλλά να το πούμε γιατί πρέπει να το ξέρει ο άλλος ότι δεν ήταν σωστό αυτό ((γέλια)). Και πολλές φορές η Ειρήνη με βοηθάει να μαζεύω λίγο το στόμα μου, με την έννοια ότι επειδή εγώ τσατίζομαι εύκολα και μου λέει: «Λίγο τάκτ, Ελευθερία, μην εκνευρίζεσαι

ώρα». Αυτό. Η Ειρήνη με χαλιναγωγεί λίγο πιο εύκολα όταν θυμώνω. Ξέρει ότι θυμώνω τώρα και ότι θα τσακωθούμε; Θα με αφήσει. Δεν θα ασχοληθεί μαζί μου, με χαλιναγωγεί πιο εύκολα. Γενικά πιστεύω ότι από τα κορίτσια που ξέρουν κάθε μου πλευρά και τις πιο σκοτεινές μου, και καλά, και τις πιο φωτεινές μου και μπορούν να με αξιολογήσουν. Δεν θα μου πουν καλά λόγια, εγώ αυτό εκτιμώ. Ότι θα μου «τα χάσουν» και άσχημα πολύ. Εγώ αυτό εκτιμώ. Έχουμε μία περίεργη σχέση, μετά από χρόνια όμως συνέβη αυτό.

E(1): Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που περιέγραψες καθόλη τη διάρκεια της συζήτησής μας θεωρείς ότι αποτυπώνονται στη διδασκαλία σου και προσπαθείς να τα περάσεις στους μαθητές σου;

E(2): Ναι, προσπαθώ γενικά να είμαι αληθινή. Προσπαθώ να είμαι όπως είμαι. Δεν είναι ότι έρχομαι σε επαφή με τους μαθητές και είμαι μία άλλη Ελευθερία. Είμαι όπως είμαι. Δηλαδή, να μου έσπασε ας πούμε το νύχι μου, τώρα σου λέω απλά γυναικεία πράγματα, θα πω στα κορίτσια που είναι διδυμούλες: «πω βρε Αγάπη και Δήμητρα, κοίταξε τι έπαθα σήμερα με το νύχι μου», θα γελάσουν αυτές. Αποκτούμε και μία αμεσότητα. Ή ας πούμε στα αγόρια. Θα έχουν, ας πούμε, ένα ωραίο φούτερ αθλητικό που εμένα μου αρέσουν και θα πω: «πω πω Δημήτρη, τι τέλειο φούτερ!». Είμαι έτσι με τους μαθητές μου. Ή ξέρω εγώ έρχεται ο Νικόλας βαριεστημένος και θα γυρίσω να του πω: «Καλώς το παιδί. Όλο όρεξη είσαι σήμερα», θα γελάσει. Γενικά, έχω μία αμεσότητα με τους μαθητές μου και νομίζω ότι είναι πιο ειλικρινής η σχέση και πιο υγιής. Αυτό μπορώ να σου πω. Αυτό το έχω κερδίσει πραγματικά στα κορίτσια, αυτή την αμεσότητα και την ειλικρίνεια, μία χαλαρότητα. Δεν είναι ωραίο να προσποιείσαι ούτε ότι είμαστε τέλειοι ούτε ότι τα κάνουμε όλα σωστά ούτε ότι δεν μπορούμε, πάλι από την άλλη, να κάνουμε και τίποτα, πρέπει να συζητάμε και δύο πράγματα με τους μαθητές μας. Γενικά είμαι λίγο πιο ανοιχτή. Ωστόσο, θέτω όρια, δηλαδή θα μιλήσω απότομα, θα τους πω: «παιδιά φτάνει, δεν είμαστε τσίρκο, τέλος». Αυτό. Αυτό μπορώ να σου πω.

E(1): Κατά τη διάρκεια των βασικών σου σπουδών παρακολούθησες μαθήματα με αντικείμενο την διαπολιτισμική παιδαγωγική;

E(2): Λοιπόν, στη σχολή είχαμε μάθημα τέτοιο. Είχαμε με τον κύριο Ιωάννου θυμάμαι. Εγώ έχω ολοκληρώσει ένα σεμινάριο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτό μπορώ να σου πω. Δεν έχω πάρει πολλές γνώσεις, ήταν θεωρητικού επιπέδου. Νομίζω ότι πρακτικά μόνη μου, στην τάξη που ήμουν, το έστησα όλο αυτό και προσπάθησα να κερδίσω και τους μαθητές, για να έχουμε και τα θεμιτά αποτελέσματα ως προς την επίδοση. Αυτό.

E(1): Σε σχέση με αυτό το σεμινάριο, έχεις κάνει άλλα, εκτός από αυτό, προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης πάνω στο αντικείμενο;

E(2): Ναι, κοίτα. Για διαπολιτισμική, όχι δεν έχω κάνει κάτι άλλο. Έχω τελειώσει το ειδικής αγωγής το σεμινάριο και έχω κάνει ένα λιγότερων ωρών πάνω στην ψυχολογία, σε ψυχολογικού αντικειμένου ζητήματα. Δεν θυμάμαι επακριβώς τον τίτλο να στον πω. Αλλά ήταν πολύ ωραία. Είχε έρθει στην Άρτα και σε άλλες πόλεις και φρόντισα να αδράξω την ευκαιρία για να το παρακολουθήσω. Ήταν καλό.

E(1): Πόσο ικανοποιημένη είσαι από τις γνώσεις και ικανότητες που απέκτησες κατά τη διάρκεια των βασικών σου σπουδών πάνω στη διαπολιτισμική παιδαγωγική;

E(2): Για να είμαι ειλικρινής, νομίζω γενικά ότι είναι πολύ καλό το θεωρητικό κομμάτι, αλλά στην πράξη πολλά πράγματα διαφέρουν. Στην πράξη δεν τα καταφέρνουμε όλοι. Το πιστεύω ακράδαντα. Δεν τα

καταφέρνουμε όλοι στην πράξη. Το να μου πεις εμένα ότι έχεις ένα παιδάκι από την δομή και πρέπει να κάνεις ένα δύο τρία πράγματα, δεν μου λέει κάτι. Πραγματικά είναι αυτό που σου είπα πριν. Μπήκα στην τάξη και άρχισα να εφαρμόζω μόνη μου από την αρχή κάποια πράγματα. Δεν σου λέω ουρανοκατέβαστα, αλλά διαφέρει πολύ το θεωρητικό κομμάτι από το πρακτικό. Και δεν βγαίνει σίγουρα. Δεν υπάρχουν αυτά τα σχεδιαγράμματα, δεν ακολουθούνται από ακριβώς. Καλό είναι να υπάρχει ένας κύριος άξονας, αλλά δεν βγαίνει, δεν βγαίνουν αυτά τα πράγματα. Τουλάχιστον έτσι πιστεύω εγώ. Ναι σίγουρα κάποιες κατευθυντήριες μπορεί να βοηθήσουν, αλλά στην πράξη διαφέρει πολύ και έχει να κάνει με το πώς θέλεις εσύ να αντιμετωπίσεις τα παιδιά και με τη διάθεσή σου και με το πόσο θέλεις να δουλέψεις. Γιατί θα μπορούσα απλά να μπω και να τους αφήσω να κάνουν ζωγραφική, να λέμε το οτιδήποτε, δεν ξέρω.

E(1): Άρα, δηλαδή, ναι μεν σου πρόσφερε κάποιες θεωρητικές γνώσεις το πρόγραμμα σπουδών, αλλά θεωρείς ότι δεν είσαι αρκετά ικανοποιημένη, γιατί σε πρακτικό επίπεδο δεν εφάρμοσες πολλά πράγματα, δεν ήσουν έτοιμη;

*E(2):*Ναι, θα μπορούσα γενικά να πω ότι δεν ήμουν έτοιμη, αλλά, δεν ξέρω πώς θα ακουστεί, νομίζω ότι περισσότερο την εμπειρία μου την έδωσε η ενασχόληση μου, βέβαια αυτό είναι παραπαιδεία, με τα ιδιαίτερα. Πραγματικά. Δεν έχει να κάνει με το ότι τα παιδιά είναι από αλλού, διαφορετικής καταγωγής έτσι; Η μεθοδολογία, ο τρόπος προσέγγισης και τα λοιπά ήταν ίδιος με αυτόν που εφαρμόζω και με τα ελληνόπουλα, αντίστοιχα. Δεν άλλαξε κάτι. Σίγουρα άλλαξε η θεωρία, το τι κάναμε, εννοείται, σε διακυμάνσεις όλα αυτά.

*E(1):*Θεωρείς ότι το τμήμα από το οποίο αποφοίτησες σου παρείχε αρκετές επιλογές αντίστοιχων μαθημάτων προκειμένου να αποκτήσεις την κατάλληλη προετοιμασία για να ανταποκριθείς σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

*E(2):*Λοιπόν, υπήρχαν γενικά νύξεις διάφορες τότε. Βέβαια όταν εγώ ήμουν στη σχολή, σκέψου όταν μπήκα το 2011, υπήρχε σου λέω τότε ο κύριος Ιωάννου, ο οποίος μας τα έλεγε πολύ γλαφυρά με λεπτομέρειες, αλλά για εμάς όλα αυτά έμοιαζαν πολύ μακρινά. Και τι πολιτισμικά σχολεία; Και ποιοι διαφορετικοί πολιτισμικά μαθητές; Εμείς είχαμε μάθει σε ένα τμήμα 20 παιδιών να υπάρχει ένα παιδί, δύο παιδιά αλβανικής καταγωγής τα οποία είχαν προλάβει και να αφομοιωθούν, γιατί όταν ήρθαν οι αλβανοί εδώ είχαν περάσει κάποια χρόνια και αφομοιώθηκαν, όπως και έχουν αφομοιωθεί στην δική μας περιοχή, κατά τα ψέματα, έτσι; Οπότε δεν ήταν έντονο αυτό, δεν ήταν αυτό που βιώνουν τώρα τα παιδιά. Παίρνουμε, δηλαδή, τον Μουσταφά, τον Αλάν και την Καλτρίνα σε ένα σχολείο και τέλος, δεν γνωρίζουν ελληνικά. Τα παιδάκια που ήταν Αλβανοί γνώριζαν ελληνικά, ξέραμε απλά ότι ήταν Αλβανοί και, σου ξαναλέω, άλλο σε ένα τμήμα 20 παιδιών να έχεις έναν Αλβανό και άλλο τώρα να έχει δημιουργηθεί ξεχωριστό τμηματάκι με αυτά τα παιδιά. Είναι άλλη αναλογία. Μας φαίνονταν, σου ξαναλέω, μακρινά όλα αυτά. Εγώ, δηλαδή, δεν μπορούσα ποτέ να φανταστώ ότι εν τέλει θα φτάσω στο σημείο να σου πω ότι: «Ναι, ξέρεις τι; Όντως μπήκα σε μία τάξη υποδοχής, ναι». Αυτό.

E(1): Ωραία. Κατά τη διάρκεια των βασικών σου σπουδών η σχολή σου σου έδινε την δυνατότητα πρακτικής άσκησης;

E(2): Κάναμε πρακτική. Νομίζω κάναμε αρκετές πρακτικές σε δημοτικά σχολεία και ήταν πολύ ωραία. Τα θυμάμαι έτσι, δεν ξέρω, με νοσταλγία, μου άρεσε πάρα πολύ. Ήταν η πρώτη επαφή. Η πρώτη επαφή. Ήταν πολύ ωραία.

E(1): Τότε είχες μπει σε τάξη με εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια; Και αν ναι, θεωρείς ότι απέκτησες αντίστοιχη εμπειρία διδασκαλίας;

E(2): Δεν θυμάμαι, αλλά νομίζω ότι αν ήταν κάτι το τόσο έντονο, τι εννοώ έντονο; Όπως λέω τώρα, ας πούμε, ο Μουσταφά, ο Αλάν και ο τάδε θα το θυμόμουν. Νομίζω όχι, νομίζω όχι.

E(1): Ωραία. Τώρα σε άλλο κομμάτι. Θα ήθελα να μου πεις ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζεις κατά τη διδασκαλία και αν όχι στη διδασκαλία στο σχολικό περιβάλλον; Και τι εννοώ τώρα με αυτό; Πριν ανέφερες κάποια περιστατικά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, που σε συζητήσεις μεταξύ τους είχαν κάποια, θα το πω απλά, στερεότυπα.

E(2): [(στοχοπούν τα παιδιά)

E(1): Ναι.

Σ(2): Μπράβο, Μπράβο. Ναι ναι

E(1): Πέρα από αυτό, πες μου γενικά δυσκολίες που αντιμετώπιζεις αντιμετωπίζεις.

E(2): Λοιπόν, θέλω να σου πω γενικά ότι στο σχολείο που ήμουν, να πω την αλήθεια, ήταν πολύ υποστηρικτικός ο διευθυντής. Τι να σου πω, ο άνθρωπος άξιος για τη θέση που έχει. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (.). Τα παιδιά επειδή ήταν μοιρασμένα, τα παιδιά που είχα εγώ, ήταν μοιρασμένα στις υπόλοιπες τάξεις. Θέλω να σου πω, πραγματικά, ότι σε δύο τάξεις ασχολούνταν οι κύριοι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά. Το ένα ήταν στην έκτη. Στην πέμπτη; Στην πέμπτη ή στην έκτη δημοτικού. Δηλαδή, έβλεπα ότι είχε τετραδιάκι από την δασκάλα της τάξης όπου προσπαθούσε να κάνει και κάποιες έξτρα ασκήσεις, διότι μέχρι πρότινος υπήρχε κενό εκεί, δεν υπήρχε δασκάλα μόλις πήραν εμένα. Μετά, αφού πήραν εμένα, εννοώ, καλύφθηκε το κενό. Ασχολούνταν με το παιδί και του έκανε παράλληλα και κάποιες ασκησούλες διαφορετικού επιπέδου σίγουρα από αυτό που ακολουθούσε η κύρια τάξη. Οι υπόλοιποι φρόντιζαν τα παιδιά, ειδικά ο ένας ο εκπαιδευτικός, ο παλαιάς κοπής εκπαιδευτικός. Τώρα θα μου πεις: «τι παλαιάς κοπής». Με κάποιες συγκεκριμένες αντιλήψεις, έκανε αρκετά καυστικά σχόλια για τα παιδιά (.). και στο γραφείο, εννοώ, και σε μένα. Εντάξει εμένα δεν με πρόσβαλε, αλλά ίσως ήταν κάποια σχόλια που δεν χρειάζονταν, ρε συ, να γίνουν. Αυτό. Τον είχε τελείως παραμελημένο τότε το παιδί του. Σημειωτέον, όμως ότι εγώ με το παιδί στην τάξη υποδοχής, δούλευα πολύ καλά, ήταν πολύ συνεργάσιμος, ήταν και δεκτικός, αλλά ο δάσκαλος τον είχε παραμελημένο, δεν προσπάθησε, δηλαδή, κάπως, κάπως, δώστου κάτι, ένα έναυσμα, κάτι, με κάποιον τρόπο να συμμετέχει. Από το να σηκωθεί, ας πούμε, στον πίνακα ξέρω 'γω για κάτι, για κάτι που μπορεί όμως, όχι να τον σηκώσεις στον πίνακα να τον εκθέσεις, δεν εννοώ αυτό. Ναι, τον είχε παραμελημένο. Υπήρχαν σου λέω, ωστόσο, δύο δασκάλες οι οποίες έβλεπα ότι υπήρχε τετραδιάκι ξεχωριστό για τα παιδιά και προσπαθούσαν, όσο μπορούσαν, να τα βοηθήσουν. Αυτό. Αυτές τις δυσκολίες μπορώ να σου πω εγώ ότι αντιμετώπισα. Ξέρω ότι δεν είναι εύκολο, γιατί και εκείνες είχαν τόσους μαθητές να διαχειριστούν, έτσι μαθητές και καλούς μαθητές και μαθητές που είχαν μαθησιακές, τα παιδάκια είχαν και παράλληλη κιάλας μέσα, οπότε ήταν δύσκολο να αφοσιωθούν στο 100%. Νομίζω ότι κανείς στο 100% δεν θα μπορέσει να αφοσιωθεί, αλλά κάτι, να δώσεις ένα έναυσμα, αυτό που σου έλεγα, στα παιδάκια αυτά.

Στη συνέχεια ρώτησα σε προσωπικό επίπεδο για τον εκπαιδευτικό που περιέγραψε παραπάνω η συνεντευξιαζόμενη και μου απάντησε: «Σου λέω για σχόλια, κάτι για καμήλες, και καβαλάν και τις καμήλες και τέτοια πράγματα, που θέλω να σου πω ότι μπορεί κάποιος να σκεφτεί το οτιδήποτε. Μην

το λες, μη το λες, γιατί και εμένα η μαμά μου, δεν ξέρω αυτό μπορείς να το γράψεις, πήγε σε γερμανικό σχολείο, τελείωσε σε γερμανικό σχολείο. Την γραμματική των γερμανικών την ήξερε άπταιστα μέχρι πρότινος. Τώρα, εντάξει, δεν τα χρησιμοποιεί η γυναίκα, αλλά θα μου πεις: «Σε ποιο με διάβαζε όμως». Η μαμά έμαθε μαζί με μένα ελληνικά, να γράφει γενικά και δεν μου έχει περιγράψει ποτέ η μαμά περιστατικά τέτοια, ούτε bullying ούτε ότι έχει βιώσει κάτι, τίποτα, αλήθεια σου λέω.

E(1): Εσύ πώς διαχειρίζεσαι και ξεπερνάς αυτές τις δυσκολίες;

E(2): Στα πλαίσια του σχολείου με τα παιδιά;

E(1): Όλες αυτές τις δυσκολίες που περιέγραψες.

E(2): Δεν ξέρω. Κοίταξε να δεις, ένας δεν φτάνει. Γενικά, θεωρώ ότι αν υπάρχει καλό κλίμα συνεργασίας, ξεπερνιούνται ή τουλάχιστον βελτιώνονται κάποιες συνθήκες. Θέλω να σου πω ότι συνεργαζόμουν και είχα πολύ καλή επικοινωνία με τους νεότερους δασκάλους και με τον διευθυντή. Σου λέω, με τον διευθυντή δεν είχα κανένα θέμα, ήταν πολύ υποστηρικτικά και τα κορίτσια που ήταν αναπληρώτριες εξίσου, παράλληλη βέβαια, αλλά ήταν πιο δεκτικές, πιο ανοιχτές σε συζητήσεις, σε τρόπους προσέγγισης των παιδιών γενικότερα. Θεωρώ ότι πραγματικά πρέπει λίγο να ανανεωθούν λίγο οι δάσκαλοι, να μπει λίγο αυτό που λέμε «νέο αίμα» λαϊκιστή, πρέπει λιγάκι. Ήταν πιο δεκτικές. Δεν λέω ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν είναι συζητήσιμοι και τα λοιπά. Σου λέω, ο διευθυντής ήταν εξαιρετικός, μέχρι που και ο άνθρωπος, επειδή ήταν μικρή η παραμονή μου στο σχολείο, προσπάθησε να μου δείξει ακόμα και τα διοικητικά. Τι εννοώ; Πως φτιάχνονται τα χαρτιά, με έβαλε σε πρόγραμμα. Τι να σου πω ο άνθρωπος, να είναι καλά, αλήθεια.

E(1): Εγώ τον κύριο Κώστα τον είχα εκπαιδευτικό, Πέμπτη και έκτη δημοτικού. Ήταν εξαιρετικός, ναι.

E(2): Τι να σου πω τώρα, ο άνθρωπος, δεν ξέρω. Δεν έχω λόγια για τον άνθρωπο αυτό.

E(1): Άρα, δηλαδή, η βοήθεια που σου προσφέρθηκε ήταν από συναδέλφους και από τον ίδιο τον διευθυντή στην προσπάθεια αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών;

E(2): Πρώτα θα βάλω τον κύριο Κώστα και μετά τα κορίτσια που ήταν αναπληρώτριες. Με τις υπόλοιπες δασκάλες δεν ξέρω πραγματικά, ειδικά με την μία δεν είχα καθόλου επαφή. Ήταν αδιάφορες, δεν τις ένοιαζε και πολύ νομίζω.

E(1): Ήταν χρόνια εκπαιδευτικοί αυτές οι συναδέλφισσες που περιγράφεις τώρα;

E(2): Ναι, αρκετά χρόνια. Μάλιστα, η μία ερχόταν και από τα Γιάννενα. Με αυτή η αλήθεια είναι ότι άτυπα είχα ψιλοεκνευριστεί, γιατί υπήρχε ένα πρόβλημα στα λυόμενα στην αρχή, μέχρι που πήγα και το συζήτησα με τον διευθυντή. Στα λυόμενα στην αρχή πήγαινε η κυρία της μουσικής, η κυρία Μαρία, οπότε δεν υπήρχε χρόνος να πάρω εγώ τον Μουσταφά τότε στο λυόμενο να κάνουμε μάθημα, οπότε αναγκάζομουν να δω ποια τάξη έχει κενό, για να πάμε να κάνουμε μάθημα. Τι χρειαζόμασταν, ένα θρανιάκι και καθόμουν εγώ δίπλα του τότε. Και πολλές φορές ερχόταν η κυρία τάδε και έμπαινε μέσα στην τάξη. Πολλές φορές εγώ θεωρούσα ότι δεν σεβόταν ότι εκείνη τη στιγμή το παιδί είχε μάθημα, κάναμε μάθημα και ας ήμασταν οι δύο μας και συνέχιζε να ψάχνει τα βοηθήματά της, να ψαχουλεύει, να κάνει. Ένωσα πολύ άσχημα, το συζήτησα τότε με τα κορίτσια που ήταν αναπληρώτριες, τα κορίτσια τα δύο και μετά προσπάθησα στον διευθυντή με έναν πιο κομψό τρόπο, χωρίς να μεταφέρω ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα, γιατί δεν είχα και στοιχεία απτά να πω ότι έγινε αυτό και ήταν κάτι φοβερό, οπότε προσπάθησα λιγάκι να του πω πώς θα μπορούσα να το κάνω ή τουλάχιστον αν τον βρίσκει σύμφωνο το να πηγαίνω στις τάξεις ή να πηγαίνω σε μία αιθουσόλα πιο μικρή, κάπως να

βρούμε μία λύση, γιατί ήταν και η αντιμετώπιση λίγο της συγκεκριμένης κυρίας και προς το πρόσωπό μου ότι «εντάξει μωρέ έλα», αυτό, ενώ ουσιαστικά εγώ προσπαθούσα για το παιδί.

E(1): Για αυτό και το σχόλιό σου περί ανανέωσης του αίματος;

E(2): Ναι, δεν ήταν και νέα. Πραγματικά σου λέω μπήκε στην τάξη, ζήτησα και συγγνώμη, της λέω «συγγνώμη δεν υπήρχε αίθουσα κενή», απολογήθηκα κιόλας για κάτι που είχα και έγκριση από τον διευθυντή, δεν είναι ότι το έκανα μόνη μου. Φυσικά είχα και ευθύνη για τα υπόλοιπα πράγματα, των παιδιών, να είναι η αίθουσα εντάξει. Ήμασταν δύο άνθρωποι, ένα παιδί και εγώ, αλλά εγώ είχα την ευθύνη. Και η συγκεκριμένη μπήκε μέσα και μας κοίταξε κιόλας και κάπως και επειδή έγινε και κάμποσες φορές αυτό προβληματίστηκα.

E(1): Και τελικά πώς κατέληξε το περιστατικό; Τι είπε ο διευθυντής;

E(2): Τίποτα, ήταν πολύ συγκαταβατικός. Δεν είχα κανένα πρόβλημα και για ένα διάστημα έκανα σε μία μικρή αίθουσα. Ήταν σαν κυλικείο, αλλά δεν χρησιμοποιούνταν, ήταν αιθουσόουλα κανονική με έδρα και καρεκλάκια και έκανα εκεί. Μετά πήγαινα στο λυόμενο, δεν είχα θέμα. Και έπειτα την μουσική την έκαναν και έξω, στο προαύλιο, είχε βρει και δραστηριότητες η δασκάλα και πήγαινα στο λυόμενο. Οπότε, λύθηκε για μένα το πρόβλημα. Μετά από κάποιο σημείο ένιωθα και εγώ κάπως.

E(1): Ωραία. Λοιπόν, θεωρώ ότι πολλές φορές ακόμα και αν δεν το αντιλαμβανόμαστε έχουμε κάποια στερεότυπα που αποτυπώνονται και στην διδασκαλία μας. Εσύ έχεις αντιληφθεί σε κάποιες περιπτώσεις να λειτουργείς μεροληπτικά;

E(2): Σίγουρα συμβαίνει αυτό. Βέβαια, σου είπα στην αρχή, ότι πραγματικά προσπαθώ να μην λειτουργώ έτσι. Τώρα, τα παιδιά που είχα, σου ξαναλέω, ήταν όλα μωρέ στην ίδια μοίρα. Ποιο να βοηθήσεις πιο πολύ; Ποιο να αφήσεις; Δεν γινόταν. Προσπαθείς να τα βοηθήσεις από κοινού. Υπήρχαν παιδιά που συμπαθούσα πιο πολύ. Δηλαδή, το ένα το παιδάκι, ο Αλάν ήταν πρώτη δημοτικού, ήταν τόσο γλυκό. Τους συμπάθησα πάρα πολύ. Την Καλτρίνα από την άλλη, μολονότι την βοήθησα πάρα πολύ, δεν ήταν αδυναμία μου. Άρα, κάπου μπλέχτηκαν όλα αυτά μαζί, η συμπάθεια, η αμεροληψία ((γέλιο)). Σου λέω, προσπαθούσα πραγματικά να μην φαίνομαι ότι κινούμαι φιλικά προς κάποιο παιδί και προσπαθώ γενικά. Αν και στα ιδιαίτερα το έχω συναντήσει αυτό, με έχει πάρει μαμά και μου λέει στις δίδυμες: «Μου είπε η Αγάπη την Αγάπη την φωνάζεις Αγάπη και την Δήμητρα την φωνάζεις Δημητρούλι», ξέρω 'γω και τα πήρα στο κρανίο και της λέω «την Αγάπη την φωνάζω Αγαπούλι και την Δήμητρα τη φωνάζω Δημητρούλι» της λέω «για ρωτήστε τες», βλέπεις; Να ας πούμε. (Δεν μου κάνει εντύπωση) ((γέλιο)).

E(1): Μέχρι σήμερα έχει συναντήσει περιστατικά ρατσιστικών συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές; Αν ναι, πώς το διαχειρίζεσαι; Όπως αυτό που περιέγραψες πριν με το κοριτσάκι από την Αλβανία.

E(2): Ναι. Κάποια στιγμή δημιουργήθηκε, βέβαια, θυμάμαι αμυδρά τώρα, ένα ζήτημα με τα παιδιά αυτά, με τον Αλάν και τον Μουσταφά, τον αδερφό του, πέμπτη και έκτη δημοτικού, καλοί μαθητές, φαινόταν ότι ήταν καλοί μαθητές. Εγώ, δηλαδή, δούλεψα και πολύ μαζί τους, βγήκε υλικό. Ο ένας ήταν που μου είπε «κυρία να σας παντρευτώ». Το έπαιζαν πολύ μαγκιά, να το πω λίγο. Βγήκαν ότι ήταν κάπως νταήδες. Δεν ήμουν μπροστά σε περιστατικό, απλά άκουγα εκεί που συζητάγαν μετά οι υπόλοιποι ότι «να, μίλησαν κάπως και κάνουν τους μάγκες» και τέτοια και είχε δημιουργηθεί μία ένταση, αλλά δεν μπορώ να θυμηθώ τώρα τι είχε συμβεί συγκεκριμένα να σου πω, αλλά θυμάμαι ότι πραγματικά τα δύο

αδέρφια συμπεριφερόντουσαν λιγάκι, όχι αλαζονικά, είχαν την μορφή του νταή. Δεν θυμάμαι αν είχαν πειράξει παιδί, ωστόσο. Δεν θυμάμαι τώρα.

E(1): Εσύ πώς το διαχειρίστηκες αυτό; Τους μίλησε; Έκανες κάτι;

E(2): Ναι, θυμάμαι ότι είχαμε συζητήσει μέσα στην τάξη οι τρεις μας, εκεί που ήμουν ξεχωριστά με τα αδέρφια. Τους είχα πει ότι «γίνεται κάτι; συμβαίνει κάτι;», αλλά δεν μπορώ να θυμηθώ τι έγινε ακριβώς, για να σου πω, αν είχαν πειράξει παιδί, αν δεν είχαν πειράξει, δεν μπορώ να θυμηθώ. Φρόντιζα πάντα γενικά, όταν βλέπω κάτι, επειδή εγώ ήμουν η δασκάλα τους, ίσως το παραπήρα βέβαια και σοβαρά, λίγο να μαζέψω, να κατευθύνω τις συμπεριφορές τους όσο μπορούσα. Είχα αυτό το προστατευτικό, ειδικά με τον Αλάν, που τον είχα συμπαθήσει πάρα πολύ, κοίταζα να δω τι τρώνε, τι φαγητάκια παίρνουν, τέτοια.

E(1): Ποιες δεξιότητες και χαρακτηριστικά θεωρείς ότι πρέπει να καλλιεργούνται στους μαθητές προκειμένου οι ίδιοι να προετοιμαστούν για μία πολυπολιτισμική κοινωνία; Εσύ, από την άλλη, στη διδασκαλία σου επενδύεις σε συγκεκριμένες στάσεις και δεξιότητες; Και αν ναι, ποιες πρακτικές χρησιμοποιείς;

E(2): Λοιπόν, γενικά, μέχρι να το ζήσουν, δηλαδή, ένα παιδάκι (.) Σκέψου ότι είχαν μάθει ότι τα ελληνόπουλα να είναι όσο είναι και τα αλβανάκια, που ξαναλέω, έχουν αφομοιωθεί. Δύσκολα θα ξεχωρίσεις ένα αλβανάκι από ένα ελληνόπουλο πλέον. Όταν, λοιπόν, φέρνεις, τους δίνεις ένα παιδάκι αλλόγλωσσο με διαφορετικές συνήθειες, ήθη, έθιμα είναι πολύ πιο έντονη η διαφορά, είναι, πραγματικά, πολύ έντονη η διαφορά. Τρώνε διαφορετικά πράγματα, έχουν μάθει αλλιώς, συμπεριφέρονται διαφορετικά. Θα μου πεις είναι παιδιά, θα παίξουν όλα μαζί, ναι θα παίξουν, αλλά είναι πολύ έντονη η διαφορά μέσα στην τάξη. Μέχρι τα παιδιά, ας πούμε, τα ελληνόπουλα να αποδεχτούν το ένα το παιδάκι, η πλειονότητα πρέπει να αποδεχτεί τον έναν, θέλει λίγο δουλειά. Αρχικά, πρέπει να το αποδεχτείς εσύ. Εγώ πιστεύω πραγματικά, το πως θα συμπεριφερθεί ο εκπαιδευτικός και αν έχεις δουλέψει ήδη με τα παιδιά σου και έχεις κερδίσει την εμπιστοσύνη των παιδιών και σε έχουν σαν πρότυπο, θεωρώ πραγματικά ότι μπορούν να μιμηθούν δικές σου συμπεριφορές. Αν έχει χτίσει ήδη, λοιπόν, μία καλή σχέση με τους μαθητές σου, είναι πιο εύκολο να τους μυήσεις καινούρια πράγματα, νέο μοτίβο συμπεριφορών. Εγώ αυτό πιστεύω. Δηλαδή, δίνω πολύ βαρύτητα στο πως θα συνδεθείς με τα παιδιά, στο πως θα αλληλεπιδράσεις, στη σχέση που θα χτίσεις με τους μαθητές σου. Άσχετα λιγάκι με τα μαθησιακά, τα μαθήματα και τα λοιπά εννοώ, πραγματικά τι σχέση θα χτίσεις με τους μαθητές σου σε διευκολύνει και στο έργο σου. Μπορεί με έναν μαθητή να τα πας καλά, εγώ ας πούμε με τον Παναγιώτη τα πάω πάρα πολύ καλά, λέω εγώ τώρα για το ιδιαίτερο, αλλά ο Παναγιώτης δεν θέλει να διαβάσει, δε θέλει. Θα μου πεις «εσύ δεν προσπαθείς να το μυήσεις;», προσπάθησα. Τις πέντε φορές που θα κάτσουμε να διαβάσουμε, θα διαβάσουμε τις δύο, θα διαβάσουμε τις τρεις, δεν θα διαβάσουμε και τις πέντε, αλλά έστω αυτές δυο ή τις τρεις είναι κάτι, βάζεις ένα λιθαράκι. Άρα, παίζει ρόλο η σχέση που θα χτίσεις με τους μαθητές σου, για να μπορέσουν οι μαθητές σου, να τους πεις αύριο μεθαύριο «παιδιά σας φέρνω τον Μουσταφά στην τάξη. Ο Μουσταφά έρχεται από εκεί». Να βοηθήσεις τα παιδιά να αποδεχτούν τον Μουσταφά και σιγά σιγά να δεθεί. Δεν μπορείς να πετάξεις απλά ένα παιδάκι μέσα στην τάξη και να πεις «Ναι γεια σας, είναι ο Μουσταφά» και ο Μουσταφά να μην μιλάει. Πώς θα τον αποδεχτούν τα παιδιά, αν εγώ η ίδια δεν δημιουργήσω πρόσφορο έδαφος για να τον αποδεχτούν;

E(1): Ποιες δεξιότητες, όμως, θεωρείς ότι πρέπει να έχει κάποιος προκειμένου να προετοιμαστεί για μία πολυπολιτισμική κοινωνία;

E(2): Λοιπόν, κοίτα, όσον αφορά τα παιδιά επειδή μεγαλώνουν σε διαφορετικές οικογένειες και κάθε οικογένεια διέπεται από τις δικές της κοινωνικές νόρμες και τη διαμορφώνει όπως θέλει, δε γίνεται να πιάσεις τον κάθε έναν μαθητή και να του πεις «εσύ, κοίταξε να δεις, ο μπαμπάς σου δεν γουστάρει τους αλβανούς», τώρα θα μιλήσω λίγο πιο απλοϊκά, «άρα, εσύ πρέπει να αρχίσεις να συμπαθείς τους αλβανούς», δεν γίνεται αυτό. Θα πρέπει συγκεντρωτικά να το δεις σαν σύνολο. Σίγουρα το κάθε παιδί, σου λέω, επειδή προέρχεται από διαφορετικό οικογενειακό περιβάλλον, με διαφορετικά βιώματα και τα λοιπά. Σου λέω, η μαμά μου πήγε σε γερμανικό σχολείο, οι γονείς της ζούσαν τόσα χρόνια στην Γερμανία, δεν μου έχει περιγράψει ούτε ένα περιστατικό που να βίωσε εκφοβισμό οποιασδήποτε μορφής και στο σχολείο. Η μαμά μου, μπορεί να είναι η μαμά μου, η μία, άλλο παιδί μπορεί να έχει άλλες εμπειρίες. Άρα εγώ, πούμε γενικά, δεν κινούμαι έτσι. Συνεπώς, εκείνο που θα ήταν καλό θα ήταν να εστιάσουμε στην ενσυναίσθηση. Τι εννοώ. Ότι επειδή τα παιδιά είναι ευαίσθητα, όταν βλέπουν, ας πούμε, ένα άλλο παιδάκι να μην περνάει καλά στο διάλειμμα, ας πούμε, καλό θα ήταν και τα παιδιά να τα σιγκλήσουμε έτσι, ότι «κοιτάζτε να δείτε, θα σας άρεσε και εσάς να κάθεστε μόνοι σας στο διάλειμμα; Όχι, άρα λοιπόν, γιατί στον Μουσταφά να αρέσει να κάθεται μόνος του στο διάλειμμα; Μήπως θα μπορούσαμε να παίζουμε όλοι μαζί;». Λοιπόν, μέσω της παρότρυνσης και της ενσυναίσθησης, να νιώσουν και τα παιδιά ότι έτσι αντίστοιχα θα μπορούσαν να βρεθούν σε μία τέτοια θέση, άρα καλό θα ήταν όλοι να αποδεχτούμε σιγά σιγά ο ένας τον άλλον με τις ιδιαιτερότητες που έχει. Κάπου θα μοιάζουμε κιόλας, κάπου θα συγκλίνουμε, σε απόψεις, σε σκέψεις, ακόμα και οι επιλογές μας στα παιχνίδια, στο αν θέλουμε να παίζουμε κρυφτό, κυνηγητό, κάπου θα συγκλίνουμε. Άρα, λιγάκι αυτό, να παροτρύνουμε εμείς τα παιδιά, για να μπορέσουν και τα παιδιά σιγά σιγά να δουν θετικά και το άλλο παιδί. Τώρα δεξιότητες συγκεκριμένες, εγώ σου είπα, μόνο μέσω της παρότρυνσης, αν μπορεί να θεωρηθεί αυτό δεξιότητα, αλλά είναι νομίζω όσον αφορά τον εκπαιδευτικό και της ενσυναίσθησης. Να μπορούν, δηλαδή, τα παιδιά να έρθουν στην θέση τους άλλου, αυτό που λέμε «μπαίνω στα παπούτσια» του άλλου παιδιού. «Θα σου άρεσε εσένα;» «Όχι, δεν θα μου άρεσε» ή «Δεν με νοιάζει». Μπορεί και κάποιο παιδί να σου πει «Δεν με ενδιαφέρει». Είναι μία συνεχής προσπάθεια.

E(1): Ποιες πρακτικές υιοθετείς προκειμένου να αξιοποιηθούν στην πράξη τα πολιτισμικά υπόβαθρα όλων των μαθητών, αλλά και οι ατομικές τους ανάγκες;

E(2): Τι να σου απαντήσω εγώ τώρα σε αυτό; Για ξαναρώτα με λίγο για να το φτιάξω σωστά.

E(1): Ποιες πρακτικές υιοθετείς προκειμένου να αξιοποιηθούν στην πράξη τα πολιτισμικά υπόβαθρα όλων των μαθητών, αλλά και οι ατομικές τους ανάγκες; Δεν έχουμε όλοι τις ίδιες ανάγκες. Και εγώ που δεν έχω διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από εσένα, παρόλα αυτά δεν έχω τις ίδιες ανάγκες με σένα.

E(2): Ναι, συνεπώς τι πρέπει να σκεφτούμε; Πρέπει να σκεφτούμε το κάθε παιδί μεμονωμένα ή πρέπει να βάλουμε προτεραιότητες; Αλλά και πάλι προτεραιότητες πάλι θα ξεχωρίσεις κάποιον. Εγώ γενικά νομίζω ότι το καλύτερο είναι να βλέπουμε σαν σύνολο την κάθε τάξη. Δεν μπορείς (.) Να σου πω ένα παράδειγμα τώρα που μου ήρθε. Αν για παράδειγμα στο μάθημα της ιστορίας ο Μουσταφά δεν ενδιαφερόταν να μάθει για την 25^η Μαρτίου, λέω εγώ. Θα μπορούσες, όμως, εσύ ως εκπαιδευτικός για να αποκτήσει μία περεταίρω γνώση, να πάρεις κάτι να δείξεις, υπάρχουν τόσα πολλά, διαδικτυακά, έψαξα κιόλας. Υπάρχουν εννοιολογικοί πίνακες που σου δείχνουν για την 25^η και διάφορα. Ο Μουσταφά μπορεί να μην έχει αυτό το επαρκές λεξιλόγιο για να καταλάβει. Άρα, ναι μεν βοηθάς τα υπόλοιπα, αν σκεφτούμε ότι είναι όλα ελληνόπουλα και ένας ο Μουσταφά, λέω εγώ, να μάθουν για

την 25^η Μαρτίου, να ξέρουν δύο πράγματα ως Έλληνες, γιατί αγωνιστήκαμε, ποιος με ποιον, σημαντικό, και τι έγινε. Από την άλλη, βοηθάς και τον Μουσταφά, να πάει πίσω στο σπίτι του, όπου τέλος πάντων κατοικεί, να πει ότι «ξέρετε κάτι; Οι Έλληνες, εδώ σε αυτή την χώρα που ζω, είχαν πολεμήσει με τους Τούρκους, γιατί υπήρχε τότε ο τούρκικος ζυγός», θα πω εγώ. Λιγάκι, να προσαρμόσεις και τα μέσα που χρησιμοποιείς για να μπορέσεις να καλύψεις όλους τους μαθητές. Σου είπα για το μάθημα της ιστορίας, είναι λογικό ο Μουσταφά να μην ενδιαφέρεται για την 25^η Μαρτίου, το θέμα είναι πώς θα τον κάνεις εσύ να ενδιαφερθεί. Να σου είπα, ας πούμε, με τους εννοιολογικούς χάρτες. Υπάρχουν πραγματικά στο διαδίκτυο πάρα πολύ ωραία, πατάς επάνω στον κάθε έναν ήρωα και σου λέει, ας πούμε, για τον Καραϊσκάκη, για την Μπουμπουλίνα, για τον Κολοκοτρώνη. Είναι κάτι που μπορείς να διεγείρεις και το ενδιαφέρον του Μοχάμεντ που έχει τελείως διαφορετική κουλτούρα, ήθη και έθιμα. Τελείως διαφορετική ιστορία. Από την άλλη, θα μπορούσες μία μέρα να πεις αντίστοιχα στον Μουσταφά ότι «ξέρεις τι; Φέρε μας δύο τρία πράγματα». Βέβαια, ο Μουσταφά μπορεί να μην μπορέσει να τα φέρει, γιατί στις δομές που ζει μπορεί να μην έχει, πραγματικά, την δυνατότητα να τα φέρει. Άρα, λοιπόν, τι κάνεις; Το αφήνεις αυτό το κομμάτι και του λες «έχετε εσείς στην ιστορία σας κάτι αντίστοιχο;». Έτσι δημιουργείται και μία αλληλεπίδραση.

E(1): Θεωρείς ότι κάποια στοιχεία του χαρακτήρα σου σε βοήθησαν να διδάξεις σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

E(2): Να ενταχθώ εγώ ή να εντάξω τους μαθητές μου να υπάρχει μία ομοιογένεια;

E(1): Όχι, αν εσύ με τα χαρακτηριστικά που απέκτησες κατά την διάρκεια της ζωής σου τα είχες ως εφόδιο και σε κατέστησαν ικανή να διδάξεις σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

E(2): Ναι ναι. Όπως προείπα, νομίζω ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο ότι η μαμά μου ζούσε πολλά χρόνια στο εξωτερικό. Δεν μου έχει αναφέρει κάτι, μάλιστα από επιλογή θα πήγαινε πάλι πίσω, που σημαίνει ότι πέρασε καλά, οι συνθήκες ήταν καλές με όποιες δυσκολίες. Ο μπαμπάς μου, επίσης, έζησε αρκετά χρόνια στην Γερμανία, όχι σίγουρα όσο η μαμά, δεν μου έχει αναφέρει κάτι το μεμπτό, θεωρώ ότι έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο. Γενικά, και στην οικογένειά μου, δεν μεγάλωσα ότι «ξέρεις τι; Αυτόν δεν τον κάνεις παρέα» ή «έλα μωρέ τον βρωμιάρη», δεν μεγάλωσα έτσι. Το αν, ας πούμε, εγώ μετά από χρόνια είδα την Αλβανίδα και είπα «ω μωρέ, με την αλβανίδα δεν κάνω παρέα» ή είπε ο αδερφός μου «ω μωρέ, τον παλιοαλβανό, δεν κάνω παρέα», ήταν τελείως δικό μας θέμα, κατάλαβες τι λέω; Στους κόλπους της οικογένειας εγώ δεν το βίωσα ποτέ αυτό. Και μάλιστα, να σημειωθεί, πως εγώ για χρόνια είχα γειτόνισσα αλβανίδα, οι οποίοι αν σου πω τώρα ποιοι είναι θα καταλάβεις, παίζαμε και η κοπέλα, επειδή θυμάμαι τότε ο παππούς μου μου έστειλε κούκλες άπειρες μπάμπι, που ήταν ακριβές τότε, από την Γερμανία και η κοπέλα δεν είχε και πολλές φορές παίζαμε με τις δικές μου κούκλες. Τι να σου πω, παίζαμε και τις κομμώτριες, παίζαμε και ό,τι θες και καράβι, πλοίο εδώ από κάτω και ό,τι θες. Όπως, επίσης, και το άλλο παιδάκι ήταν αλβανικής καταγωγής, τώρα ζει στα Γιάννενα βέβαια, αλλά μεγάλωσα με τέτοια παιδιά και είχαμε πολύ καλές σχέσεις. Δεν είχα πρόβλημα, αλλά δεν με μεγάλωσαν και οι γονείς μου έτσι ρε συ. Δεν είναι έντονο, να πω, αυτό και ο πατέρας μου να πει «να οι αλβανοί», δεν μεγάλωσα έτσι και ίσως αυτό να με βοηθάει. Δεν σου λέω ότι πολλές φορές δεν σκέφτομαι, δεν κάνω και εγώ μία σκέψη τέτοια, προς θεού, αλλά όχι τόσο έντονα. Δεν θα μπω σε μία τάξη και θα πω «έλα μωρέ τώρα, η αλβανίνα», δεν θα το πω, δε θα το πω, θα το διαχειριστώ

διαφορετικά, θα το μαζέψω το στόμα μου που λέει και η Ειρήνη, τακτ. ((γέλια)) Κατάλαβες; Κάπως έτσι.

E(1): Θεωρείς ότι τα βιώματά σου επηρέασαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σου σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

E(2): Ναι, γενικότερα θεωρώ ότι με επηρέασαν, γιατί σου έχω πει ότι μεγάλωσα με κανόνες στο σπίτι, το σπίτι μας είχε πάντα κανόνες, ακόμα και τι ώρα θα επιστρέφαμε, οπότε ακολουθώ και αυτό τον τρόπο διδασκαλίας, το ακολουθώ αυτό και σαν Ελευθερία και σαν δασκάλα το ακολουθώ. Έχω πάντα πρόγραμμα, κανόνες, τι πρέπει να κάνουμε, τι πρέπει να βγει, τι δεν πρέπει να κάνουμε. Δεν σου λέω ότι βγαίνει απόλυτα, αλλά σε ένα ποσοστό 70% νομίζω ότι βγαίνει και νομίζω ότι πετυχαίνει.

E(1): Θεωρείς ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ετοιμότητα να διδάξουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, το οποίο θεωρείται δεδομένο;

E(2): Όχι, όχι και καλό θα ήταν όταν δηλώνεις, θα μιλήσω ως αναπληρώτρια, για μία τάξη υποδοχής καλό θα είναι να μην την δηλώσεις αν πιστεύεις ότι δεν μπορείς να το κάνεις. Βέβαια, έτσι όπως έχει διαμορφωθεί όλο αυτό το σύστημα με τους πίνακες και τα λοιπά, λες «ας με πάρουν μωρέ», αλλά δεν είναι έτσι, μπορεί να πληγώσεις και τα παιδιά άμα δεν είσαι σε θέση. Μπορεί εγώ να το βλέπω σοβαρά αυτό το πράγμα, δεν ξέρω, μπορεί να το αντιμετωπίζω με μεγαλύτερη σοβαρότητα, αλλά άμα δεν είσαι σε θέση να το κάνεις ή πιστεύεις ότι «δεν γουστάρω εγώ τώρα να πάω με αυτά να κάνω μάθημα, δεν θέλω», μην το δηλώσεις, βάλε παράλληλη. Δεν φταίνε οι αναπληρωτές, φταίει το όλο σύστημα.

E(1): Κατά την γνώμη σου πώς θα μπορούσε να διασφαλιστεί η απόκτηση διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών;

E(2): Θεωρώ πολύ σημαντικό το πρακτικό κομμάτι, πολύ σημαντικό, που εμείς δεν το είχαμε στη σχολή. Που σου λέω, ήταν όλα μακρινά για μας τότε. Εντούτοις, θεωρώ πολύ σημαντικό, ας πούμε στα Γιάννενα, στο Παιδαγωγικό Τμήμα, τώρα μπορούν, ας πούμε, στην Πωγωνιανή νομίζω έχει σχολεία σε αυτό τον τομέα, μπορούν, ας πούμε, να πάνε πρακτικά, να δούνε πως είναι, να μπου να διδάξουν, μία μέρα, δεν ξέρω, κάπως, να παρακολουθήσουν. Νομίζω ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο το πρακτικό κομμάτι, να πάνε μπροστά, όχι με το πρόβλημα, με το γεγονός, την συνθήκη. Αυτό. Κάτι που εμείς δεν το είχαμε στη σχολή, σου λέω ήταν τελείως θεωρητικά όλα, μας φάνταζε μακρινό, το ξαναλέω.

E(1): Τι αλλαγές θα πρότεινες στην πανεπιστημιακή κατάρτιση και επιμόρφωση σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση που παρέχεται αντίστοιχα στους υποψήφιους και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς;

E(2): Τι θα μπορούσαν να κάνουν; Γενικά εγώ, στο ξαναλέω, θεωρώ πολύ σημαντικό το κομμάτι της επιμόρφωσης, αλλά να είναι πρακτικό. Δεν με ενδιαφέρει εμένα να πάω να παρακολουθήσω κάτι σε ένα powerpoint, βάλε με να δω πώς είναι πρακτικά σε μία τάξη υποδοχής. Πάρε τους φοιτητές και βάλτους προ των πυλών, μπροστά, να δουν τι γίνεται. Είναι τα παιδιά, να η Καλτρίνα που σου είπα εγώ, να έρθουν σε επαφή έστω με μένα και να του πω ότι «ξέρετε τι; Να, υπάρχει αυτή η μαθήτριά, τι θα κάνατε;». Και τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα, γιατί δεν μιλάμε μόνο για φοιτητές. Σου είπα για τον κύριο Σπύρο. Ο κύριος Σπύρος δεν το ήξερε αυτό ο άνθρωπος, θα μου πεις «δε μπορεί λίγο;», πίστευα ότι με τις γνώσεις τους και με το ότι έχει έρθει σε επαφή με πολλά παιδάκια, θα μπορούσε να ανταπεξέλθει καλύτερα, δεν το έκανε ο άνθρωπος. Δεν μπορούμε όλοι, αλλά αν μπορούμε να καταφέρουμε κάτι καλύτερο για να εξομαλυνθεί λίγο η κατάσταση και να μην έχουμε αύριο μεθαύριο διάφορα περιστατικά, καλό θα ήταν ακόμα και οι εκπαιδευτικοί να μπου λιγάκι ή να βλέπουν

βιντεάκια με αποσπάσματα. Βέβαια, δεν ξέρω, δεν είναι και σωστό νομίζω, ίσως με κάποια ειδική άδεια να μαγνητοσκοπηθεί ένα μάθημα, να δουν λιγάκι τις αντιδράσεις των παιδιών που προέρχονται από αλλού ή στο μάθημα της ιστορίας που σου είπα, στη γλώσσα, πως αντιδρούν σε νέους ήχους, σε γράμματα. Να μπορείς να το δεις. Τώρα, το να μου βάλεις, στο ξαναλέω, εμένα ένα powerpoint, εμένα δεν μου λέει κάτι. Πρέπει να μεις στην τάξη και να έρθεις σε επαφή με τα παιδάκια.

E(1): Αυτά είχα να σε ρωτήσω εγώ Ελευθερία. Νομίζω ότι τα καλύψαμε όλα τα θέματα. Σε ευχαριστώ πάρα πολύ.

E(2): Είσαι ευχαριστημένη; Θέλεις να πω κάτι άλλο;

E(1): Όχι, είμαστε εντάξει, σε ευχαριστώ πολύ.

E(2): Παρακαλώ.

Συνέντευξη 5^η

Συντομογραφίες:

E: Ερευνητής

M: Μυρτώ (συνεντευξιαζόμενη)

E: Κυρία Μυρτώ σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τη συμμετοχή σας και τον χρόνο που διαθέτετε.

M: Να σαι καλά.

E: Να σας πω λίγα πράγματα για την εργασία που πραγματοποιώ. Εντάσσεται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης «Εκπαίδευση και Κοινωνία. Θεωρίες και Πρακτικές», σε συνεργασία με την Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος, την κυρία Λιακοπούλου. Η έρευνα που διεξάγεται έχει ως κύριο σκοπό την διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο διαφορετικό, αλλά και των πρακτικών που οι ίδιοι χρησιμοποιούν. Η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά χρήσιμη για την παρούσα έρευνα, στην οποία δίνεται μεγάλη βαρύτητα στις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελούν απαραίτητο υλικό για την επιστημονική γνώση. Για αυτόν ακριβώς το λόγο χρησιμοποιείται η ποιοτική έρευνα με τη μορφή των συνεντεύξεων και συγκεκριμένα με τη μέθοδο της βιογραφικής συνέντευξης, καθώς έχει μεγάλη σημασία για την παρούσα έρευνα η άμεση ανθρώπινη διάδραση. Σας επέλεξα, λοιπόν, για αυτή την ιδιότητα σας ως εκπαιδευτικός και θα ήθελα προτού ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας να σας ζητήσω την άδεια για την καταγραφή και ηχογράφηση της. Παρόλα αυτά, να σας πω ότι δεν δεσμεύεστε με κάποιον τρόπο και έχετε κάθε δικαίωμα να ζητήσετε να σταματήσουμε οποιαδήποτε στιγμή, καθώς επίσης και να ζητήσετε κάποιο αντίγραφο της συνέντευξης, αλλά και αν το επιθυμείτε να μην δημοσιοποιηθούν κάποια λεγόμενά σας. Τέλος, να σας διαβεβαιώσω ότι η ταυτότητά σας θα παραμείνει ανώνυμη. Είστε σύμφωνη;

M: Ναι, είμαι.

E: Αρχικά σε πρώτη φάση θα ήθελα να μου περιγράψετε την πορεία της προσωπικής σας ζωής από την παιδική ηλικία έως και σήμερα, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις εμπειρίες που θεωρείτε σημαντικές και σας καθόρισαν ως άνθρωπο και επαγγελματία. Οι εμπειρίες αυτές δεν είναι αναγκαίο να ανήκουν στον εκπαιδευτικό τομέα. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε όσο χρόνο θέλετε χωρίς να αισθάνεστε ότι εγώ θα σας διακόψω.

M: Ε, τι να σου πω; Πότε γεννήθηκα; Δε θέλω να στο πω. ((γέλια))

E: Δεν χρειάζεται να μου πείτε αν δεν θέλετε.

M: ((γέλια))Τι να σας πω. Ε, τι να πω. Τα παιδικά μου χρόνια ήταν ωραία. Μεγάλωσα (.) Πάντα ήμουνα καλή μαθήτρια στο σχολείο, πάντα ήθελα να είμαι διαβασμένη. Έτσι, έβγαλα το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο με πολύ καλούς βαθμούς. Στις πανελλήνιες εξετάσεις, αν και δεν ήταν από τις πρώτες μου επιλογές η Παιδαγωγική Ακαδημία, ήθελα να γίνω αρχαιολόγος, αλλά τελικά κατάλαβα ότι η Παιδαγωγική Ακαδημία ήταν κάτι που μου ταίριαζε περισσότερο και ήταν πολύ καλύτερο που σπούδασα εκεί. Μετά τις σπουδές, τι να πω, ότι παντρεύτηκα, έκανα δύο παιδιά και άργησα να δουλέψω σαν δασκάλα. Δούλεψα οκτώ χρόνια μετά που αποφοίτησα σαν αναπληρώτρια, δούλεψα αρκετά, τέσσερα χρόνια ως αναπληρώτρια και μετά από τέσσερα χρόνια διορίστηκα και από τότε έχω πάει σε πολλά μέρη. Δούλεψα σε πολλά μέρη σαν αναπληρώτρια κυρίως στα Ιόνια νησιά, διορίστηκα στην Ηλεία και μετά πήρα μετάθεση για εδώ, για Πρέβεζα. Δούλεψα έναν χρόνο στο 3^ο Δημοτικό.

[Διακοπή από τον σύζυγο της Μυρτώς: Λευκάδα;

M: Ναι είπα τα Ιόνια νησιά, ναι, σαν αναπληρώτρια και μετά τον διορισμό μου ναι επέστρεψα στην Λευκάδα με οργανική και μετά πήρα απόσπαση για την Πρέβεζα. Δούλεψα πρώτα στο 3^ο Δημοτικό, μετά στο 1^ο Δημοτικό δύο χρόνια με οργανική και μετά από το 2005 δουλεύω στο 2^ο Δημοτικό μέχρι και σήμερα (.). Αυτά γενικά. Δεν είχα κάποιες δυσάρεστες εμπειρίες όλο αυτό το διάστημα που δουλεύω σαν δασκάλα. Σε όλα τα σχολεία που δούλεψα είχα καλές σχέσεις και με τους γονείς και με τα παιδιά και με τους συναδέλφους και με τους διευθυντές (.) μέχρι σήμερα.

E: Όσον αφορά το δημοτικό, θυμάστε κάτι; Σας επηρέασε με κάποιο τρόπο κάποιο περιστατικό;

M: Τα πρώτα χρόνια σαν δασκάλα;

E: Όταν ήσασταν εσείς στο δημοτικό, κατά τη διάρκεια της ζωής σας. Συνέβη κάτι που σας επηρέασε;

M: Στην δική μου παιδική ηλικία, στο δημοτικό, σαν παιδάκι. Ναι, τώρα θα πω κάτι και θα γελάσουμε. Ήμουν Δευτέρα δημοτικού και η δασκάλα μου με έβαλε να γράψω 100 φορές «Δε θα ξαναμιλήσω ποτέ στην τάξη» και εμένα και τον συμμαθητή μου που καθόμασταν στο ίδιο θρανίο, αλλά ήταν άδικο γιατί εμείς δεν μιλούσαμε, γύρισαν τα παιδάκια που ήταν στο μπροστινό θρανίο και μας μιλούσαν οπότε θεώρησε ότι μιλούσαμε εμείς και αυτό το θυμάμαι από τότε μέχρι σήμερα, γιατί το θεώρησα μεγάλη αδικία. Το έγραψα βέβαια 100 φορές, το πήγα και στην δασκάλα. Αυτό ήταν κάτι που θυμάμαι ακόμα και τώρα. Βέβαια και εγώ όταν ήμουν δασκάλα θυμάμαι και κάποια δικά μου, ένα παιδάκι που το μάλωσα πάρα πολύ πρώτη δημοτικού, γιατί δεν μπορούσε να ξεχωρίσει το κ από το π και εγώ θύμωνα και το μάλωσα πάρα πολύ, έφαγε και μερικές σφαλιαρίτσες. Τελικά το καημένο το παιδάκι κατάφερε να ξεχωρίσει το κ από το π, κατάφερε να διαβάξει και η μαμά του (.). Στενοχωριέμαι τώρα που το λέω ((συγκίνηση)), αλήθεια, γιατί το μάλωσα πολύ το παιδί. Βέβαια, ηρέμησα πολύ μετά, γιατί η μαμά του ήταν πολύ χαρούμενη, μου έφερνε δώρα για να μου πει «ευχαριστώ», γιατί το παιδί κατάφερε να διαβάσει και να ξεπεράσει, ας πούμε, κάποιες δυσκολίες που είχε στην αρχή, στην πρώτη δημοτικού. Οπότε, αυτό κάπως με χαροποιεί. Τώρα στενοχωρήθηκα. Είναι, δηλαδή, από τα πρώτα μου χρόνια σαν δασκάλα και θα το θυμάμαι αυτό και δεν θα το ξεχάσω ποτέ και τώρα καταλαβαίνω πόσο δεν ήξερα, ενώ τώρα τα παιδάκια, πολλά δυσκολεύονται και τα αντιμετωπίζουμε με διαφορετικό τρόπο, με υπομονή, με αγάπη, παρά με φωνές και με σφαλιάρες.

E: Ήταν μία εμπειρία για σας που σας βοήθησε να καταλάβετε και να εξελιχθείτε σαν άνθρωπος, το ότι καταλαβαίνετε ποια είναι τα λάθη σας.

M: Και το θυμάμαι ακόμη και τώρα. Δηλαδή, πρέπει να ήταν η πρώτη χρονιά που δούλεψα. Το 1996 δούλεψα πρώτη φορά. Μετά από 25 χρόνια το θυμάμαι ακόμα και στενοχωριέμαι. ((Υπάρχει συγκίνηση καθόλη τη διάρκεια της περιγραφή του περιστατικού)).

E: Θεωρείτε ότι ο τρόπος διδασκαλίας που περιγράφετε και οι πρακτικές σας οφείλονται στο ότι είχατε αυτές τις εμπειρίες ως παιδί, όπως περιγράψατε με την δασκάλα προηγούμενος που ήταν πολύ αυστηρή;

M: Όχι, δεν ξέρω. Όχι, δε νομίζω αυτό, νομίζω ότι απλά εγώ δεν μπορούσα τότε να καταλάβω ή δεν ήξερα τόσα πράγματα για να καταλάβω πώς λειτουργούν τα παιδιά ή δεν ήξερα τον τρόπο να δώσω στο παιδί να καταλάβει και να ξεχωρίσει τα γραμματάκια και να τα μάθει πιο εύκολα. Δηλαδή, το ρίχνω όχι στην κακή εκείνη την εμπειρία τη δική μου, απλά στο ότι εγώ είχα απειρία. Δεν είχα την πείρα να αντιμετωπίσω αυτή την κατάσταση. Ήταν η πρώτη χρονιά που δούλεψα και θεωρούσα ότι με τις φωνές θα ξυπνούσα το παιδάκι και ίσως έτσι το καταλάβαινε.

E: Και για εσάς όμως αυτό ήταν «κίνητρο» να αλλάζετε, γιατί καταλάβατε ότι ήταν μία λάθος πρακτική

M: Άργησα λίγο, αλλά το κατάλαβα. Πέρασαν μερικά χρόνια για να το καταλάβω.

E: Το γυμνάσιο και το λύκειο ήταν για εσάς μία σημαντική περίοδος; Το ρωτάω αυτό, γιατί η εφηβεία είναι μία σημαντική περίοδος στη ζωή του ανθρώπου, γιατί διαμορφώνει και την ταυτότητά του.

M: Κοίταξε να δεις, επειδή εγώ, όπως σου είπα στην αρχή, ήθελα πάντα να είμαι μία καλή μαθήτριά που δεν ήθελα ποτέ να με πιάσει ο καθηγητής, ο δάσκαλός μου αδιάβαστη, το γυμνάσιο και το λύκειο ήταν μία περίοδος, που το γυμνάσιο ήταν πιο χαλαρό μπορώ να πω. Διάβαζα, βέβαια, αλλά ήταν πιο χαλαρά, γιατί δεν είχα το άγχος των εξετάσεων. Στο λύκειο μετά, που μπήκε το άγχος των εξετάσεων, από τάξη σε τάξη αλλά και στο τέλος των πανελληνίων, ήμουν πιο πιεσμένη, διάβαζα πολύ περισσότερο και είχα το άγχος αυτό, οπότε δεν (.), να το πω ότι δεν ευχαριστήθηκα τόσο πολύ τα χρόνια μου αυτά, δεν τα έζησα τόσο πολύ; Γιατί το μόνο μου μέλημα ήταν το διάβασμα. Το διάβασμα. Και θυμάμαι τώρα χαρακτηριστικά ότι στην τρίτη λυκείου έλεγα, όταν περνούσα την πόρτα του σχολείου 8 η ώρα το πρωί, έλεγα από μέσα μου «αχ να ήταν 13:15 να φύγω», να είναι 13:15 η ώρα που φεύγω. Δηλαδή το ένιωθα πολύ, πιεζόμουν πολύ, γιατί έπρεπε να είμαι τέλεια, έπρεπε να διαβάσω, γιατί το είχα βάλει στο μυαλό μου ότι πρέπει να περάσω στις εξετάσεις οπωσδήποτε και αυτό με πίεζε.

E: Είπατε ότι θέλατε να περάσετε Αρχαιολογία, αλλά περάσατε Παιδαγωγικό. Από επιλογή;

M: Ήταν μέσα στις επιλογές μου, αλλά δεν με πείραξε. Δεν υπήρχε περίπτωση να ξαναδώσω πανελλήνιες, γιατί δεν είχα το κουράγιο. Δεν το ήθελα με τίποτα, αλλά βέβαια κατάλαβα μετά ότι ήταν πολύ καλύτερο και μου ταίριαζε πολύ καλύτερα, αν και το κατάλαβα λίγο αργότερα. Έκανα καλά, δηλαδή, που δεν ξαναέδωσα εξετάσεις, για να επιμείνω στην πρώτη επιλογή.

E: Τα φοιτητικά σας χρόνια πώς ήταν;

M: Πολύ καλά ήταν, μία χαρά ήταν. Χαλάρωσα. Διάβαζα, αλλά δεν είχα το άγχος που είχα στο λύκειο. Δεν είχα το άγχος εκείνο. Διάβαζα βέβαια, αλλά όχι με φοβερό άγχος. Δεν με ένοιαζε, αν κοβόμουν σε ένα μάθημα, θα το ξαναέδινα. Δεν έγινε και τίποτα. Δεν ήταν το άγχος των πανελληνίων, καμία σχέση, αλλά πέρασα ωραία.

E: Αυτή η περίοδος θεωρώ είναι σημαντική, γιατί θεωρώ ότι εκεί ουσιαστικά αποκτάς χαρακτηριστικά, ενστερνίζεσαι πρότυπα και μεγαλώνεις. Τα φοιτητικά χρόνια πώς πιστεύετε ότι επέδρασαν στην προσωπικότητά σας;

M: Τι να πω τώρα. Καταρχήν γνώρισα τον άντρα μου ((γέλια)). Θα μου πεις: «αυτό τι σχέση έχει με την προσωπικότητα;». Έχει, γιατί σπουδάσαμε μαζί, οπότε ο ένας παρέσερνε τον άλλον να κάνουμε πράγματα, αργότερα με τα σεμινάρια, να βοηθάει ο ένας τον άλλον στα προβλήματα που αντιμετωπίζαμε στο σχολείο. Με αυτή την έννοια, μπορώ να πω. Τι άλλο θα μπορούσα να πω; Τα μαθήματα που διδαχθήκαμε; Εντάξει, τα μαθήματα, το ξέρεις και εσύ, είναι πολύ θεωρητικά, είναι διαφορετικά να μπεις στην τάξη και να κάνεις μάθημα και διαφορετικά να πάρεις ένα βιβλίο και να διαβάσεις, δεν έχει καμία σχέση το ένα με το άλλο. Μόνο από αυτή την άποψη τα φοιτητικά χρόνια.

E: Υπάρχουν ή υπήρχαν κάποια πρόσωπα που θεωρείτε ότι επέδρασαν στην προσωπικότητά σας;

M: Σαν δασκάλα ή σαν άνθρωπος;

E: Και σαν άνθρωπος και σαν δασκάλα. Κάποιος εκπαιδευτικός, ίσως, που τον είχατε ως πρότυπο, κάποιο πρόσωπο της οικογένειάς σας, κάποιο φιλικό, κοντινό πρόσωπο. Γενικά, ό,τι σκέφτεστε που ήταν σημαντικό για σας και σας επηρέασε.

M: Η μαμά μου, ίσως, που ήθελε να γίνω εκπαιδευτικός και με πίεζε να διαβάσω; Όχι με πίεζε, το ήθελα να διαβάζω, δε με πίεζε η μαμά μου, αλλά μου είχε κάνει, πώς να το πω, σαν «πλύση εγκεφάλου», ότι «πρέπει να σπουδάσεις, να γίνεις εκπαιδευτικός». Και γιατί να γίνεις εκπαιδευτικός; Γιατί είχε δύο αδέρφια εκπαιδευτικούς, οπότε έβλεπε τη ζωή τους και θεωρούσε ότι ήταν πολύ καλή και θα ήταν καλά να ζω και εγώ κάπως έτσι και να γίνω και εγώ εκπαιδευτικός. Η μαμά μου πρώτα. Μετά, στη δουλειά μου με επηρέασε πάρα πολύ ο άντρας μου, στο να με παρακινεί να μαθαίνω καινούρια πράγματα, στο να με παρακινεί σε σεμινάρια, σε συνέδρια που παρακολουθούσαμε, ακόμα και τα μεταπτυχιακά που έκανα και τα δύο, ας πούμε, με παρακίνησε. Όχι ότι δεν θα το έκανα, ήθελα να το κάνω, απλά, επειδή αυτός είχε αρχίσει νωρίτερα από εμένα να κάνει, είχε πιο πολλές γνώσεις στον χώρο και με κατηύθυνε κατάλληλα, μπορώ να πω, ανάλογα. Σαν πρότυπο δασκάλου ή καθηγητή δεν μπορώ να θυμηθώ. Δεν έχω παράπονο, είχα καλούς καθηγητές στο σχολείο και δασκάλους, εκτός από αυτό που είπα στη δευτέρα δημοτικού ((γέλια)) δεν μπορώ να θυμηθώ κάποιον που να μου έκανε κάτι τόσο άσχημο που να το θυμάμαι ακόμα. Όχι, είχα καλές εμπειρίες από το σχολείο με τους δασκάλους που είχα, δεν μπορώ να πω κάτι. Αλλά να έχω κάποιο πρότυπο που να θέλω να το μιμηθώ και για αυτό έγινα δασκάλα, όχι. Πιο πολύ με επηρέασε η μαμά.

E: Κάποιος εκπαιδευτικός στο πανεπιστήμιο;

M: Υπήρχαν μαθήματα που μου άρεσαν στο πανεπιστήμιο. Μου άρεσαν πάρα πολύ τα μαθηματικά ας πούμε. Ή μου άρεσαν πάρα πολύ όσα μαθήματα είχαν σχέση με την ψυχολογία. Τα παρακολουθούσα, δεν θυμάμαι κάτι το ιδιαίτερο απλά μου άρεσαν και τα παρακολουθούσα.

E: Όχι όμως ότι οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν ως πρότυπο για εσάς; Που θα θέλατε να πάρετε κάποια χαρακτηριστικά από αυτούς και να τα αποτυπώσετε στην διδασκαλία σας;

M: Δεν μπορώ να θυμηθώ κάτι τέτοιο. Να προσπαθήσω να θυμηθώ από τα μεταπτυχιακά κάποιον. Όχι, δεν θυμάμαι κάτι ιδιαίτερο.

E: Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πήρατε από την μητέρα σας;

M: Το ότι λέω αυτό που είναι χωρίς να το σκεφτώ. Δηλαδή θα σου πω αυτό που πιστεύω για εσένα μπροστά σου και δεν θα μιλήσω πίσω από την πλάτη του άλλου. Ό,τι έχω να σου πω, θα σου το πω.

E: Αυτό στην διδασκαλία πως το αξιοποιείτε; Θέλω να πω δεν «χαϊδέυετε» τα αυτιά των παιδιών και των γονέων;

M: Όχι δεν θα «χαϊδέψω» τα αυτιά των μαμάδων καθόλου. Θα τους πω αυτό που έχω να τους πω. Θα τους πω τα καλά, φυσικά θα τους πω και τα άσχημα, όσο άσχημα και αν είναι, με έναν τρόπο που δεν θα προσβάλλω, δεν θα μειώσω ούτε την μαμά ούτε το παιδί αλλά θα πω αυτά που παρατηρώ, οπωσδήποτε, και αυτά που θεωρώ ότι θα πρέπει να γίνουν βελτιώσεις. Να προσπαθήσει το παιδί περισσότερο, να προσπαθήσω εγώ, να προσπαθήσει η μαμά περισσότερο για να βελτιωθεί η κατάσταση. Αλλά, θα τα πω, δεν θα αφήσω για να μην χαλάσουμε τις καρδιές μας.

E: Κατά τη διάρκεια των βασικών σας σπουδών παρακολουθήσατε μαθήματα με αντικείμενο την διαπολιτισμική παιδαγωγική;

M: Μιλάμε τώρα για το 1988 έτσι; Δεν υπήρχαν από ό,τι θυμάμαι, δεν ήταν κάποιο μάθημα, όχι.

E: Φαντάζομαι την απάντηση, αλλά θα ρωτήσω. Πόσο ικανοποιημένη είστε από τις γνώσεις και ικανότητες που αποκτήσατε κατά τη διάρκεια των βασικών σας πάλι σπουδών για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική;

M: Όχι, δεν μπορώ να πω ότι ήμουν ικανοποιημένη. Ό,τι απέκτησα, το απέκτησα στην πορεία, οπότε δεν είχα γνώσεις τότε. Στην πορεία πάνω στη δουλειά, από την πείρα και από αυτά που έβλεπα ή ό,τι σεμινάρια έχω παρακολουθήσει.

E: Άρα, θεωρείτε ότι δεν ήσασταν έτοιμη προκειμένου να ανταποκριθείτε σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον; Από την αποφοίτηση και μετά εννοώ. Μετά τις βασικές σας σπουδές.

M: Θεωρητικά (.). Δεν υπήρχε τότε τόσο μεγάλη ανάγκη. Να σου πω, όχι, υπήρχε γιατί όταν δούλεψα εγώ το 1996 είχαν γεμίσει τα σχολεία με Αλβανούς, με παιδάκι από την Αλβανία πιο πολύ, παρά από άλλες χώρες. Τώρα, βέβαια, και από πρόσφυγες και τα λοιπά. Υπήρχαν ναι. Όχι, τότε δεν μπορώ να πω ότι ήμουν ικανοποιημένη.

E: Θεωρείτε ότι το τμήμα από το οποίο αποφοιτήσατε σας παρείχε αρκετές επιλογές αντίστοιχων μαθημάτων προκειμένου να αποκτήσετε την κατάλληλη προετοιμασία για να ανταποκριθείτε σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

M: Όχι.

E: Κάνατε πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια των σπουδών σας

M: Ναι.

E: Τότε θυμάστε να είχατε μπει σε ένα σχολείο με εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια;

M: Όχι, όχι. Δεν είχαν.

E: Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης ή κατάρτισης σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική; Μπορείτε, αν θέλετε, να πείτε ό,τι έχετε κάνει.

M: Τι να σου πω τώρα. Δεν τα θυμάμαι όλα τα σεμινάρια.

E: Όποιο θυμάστε.

M: Έχω κάνει δύο μεταπτυχιακά, το ένα είναι στη διοίκηση της εκπαίδευσης και το άλλο στην ειδική αγωγή. Τώρα, στο πρώτο μεταπτυχιακό υπήρχε μάθημα που είχε να κάνει με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έχω παρακολουθήσει σεμινάρια που έχει κάνει ο σύμβουλος, ας πούμε, για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και διάφορα άλλα σεμινάρια που έχουν να κάνουν με τη διδακτική των μαθηματικών, της γλώσσας, που έχουν να κάνουν, καλά με περιβαλλοντική εκπαίδευση και τα λοιπά και τέτοια, με τη διαχείριση προβλημάτων στην τάξη. Αυτά μπορώ να θυμηθώ.

E: Αυτά τα προγράμματα και τα σεμινάρια που μου περιγράφετε τώρα είχαν κάποια νύξη και μαθήματα για την διαπολιτισμική εκπαίδευση που σας βοήθησαν να ανταποκριθείτε σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον;

M: Κοίταξε, αυτά που σου λέω που μας έκανε ο σύμβουλος ήταν ανάλογα. Τώρα, αυτό που σου είπα για τη διαχείριση των προβλημάτων την τάξης, όχι δεν είχε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτά, όχι κάτι άλλο. Δεν μπορώ να θυμηθώ.

E: Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά τη διδασκαλία; Αν όχι στη διδασκαλία, στο σχολικό περιβάλλον;

M: Δυσκολίες γενικά; Όχι με παιδάκια από διαφορετικά περιβάλλοντα;

E: Γενικά, όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε. Όχι μόνο στη διδασκαλία, μιλάω και για το σχολικό περιβάλλον.

M: Δεν ξέρω, βρε Ξένια μου, να σου πω. Θα σου πω ότι δεν αντιμετωπίζω στο σχολικό, ας πούμε, περιβάλλον, με τους συναδέλφους ή με τον διευθυντή. Είμαι πολύ τυχερή; Δεν ξέρω τι να πω. Όσα χρόνια δουλεύω δεν είχα ποτέ διενέξεις με τους συναδέλφους ή με κανέναν διευθυντή. Έχω περάσει από πάρα πολλά σχολεία. Δεν μπορώ να θυμηθώ ότι είχα πρόβλημα με κάποιον διευθυντή ή είχα πρόβλημα με κάποιον συνάδελφο ή είχα πρόβλημα με κάποιον γονιό. Είμαι τυχερή, ειλικρινά σου λέω, που δεν μπορώ να σου πω παράπονο. Εντάξει, κάποια φιλοπράγματα μπορεί να συμβαίνουν μέσα στο σχολείο, αλλά όχι τίποτα το ιδιαίτερο, τίποτα. Δεν έχω μαλώσει, δεν έχω αλλάξει κουβέντες με διευθυντή, τίποτα.

E: Θεωρείτε ότι κάποια στοιχεία του χαρακτήρα σας σας βοηθούν να διδάξετε σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, γιατί πλέον θεωρείται δεδομένο;

M: Ναι, είναι δεδομένο ότι είναι έτσι το περιβάλλον στο σχολείο. Ναι. Ότι θέλω να βοηθάω τα παιδάκια, ότι δηλαδή, όταν αναλαμβάνω μία τάξη στόχος μου είναι να πάει όσο γίνεται καλύτερα αυτή η τάξη, πώς τα παιδάκια να μάθουν περισσότερα, όσο γίνεται να τους δώσω περισσότερα, πώς δε θα μείνει κανένας πίσω. Ειδικά, επειδή παίρνω πρώτη και δεύτερα τα τελευταία χρόνια, προσπαθώ πάντα στο τμήμα να μην μείνει κάποιο παιδάκι να μη μάθει να διαβάζει. Δηλαδή, το χαρακτηριστικό αυτό που θέλω που θέλω όλα τα παιδιά να προχωρήσουν, νομίζω ότι βοηθάει, γιατί αυτά τα παιδάκια που είναι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έχουν περισσότερη ανάγκη από βοήθεια, οπότε αν εγώ είμαι ένα άτομο που δεν με ενδιαφέρει ποιος θα μάθει ποιος δεν θα μάθει, εγώ θα πω αυτά που έχω να πω και από εκεί και πέρα ό,τι γίνει, δεν τα βοηθάει αυτό τα παιδιά. Εμένα, δε με νοιάζει να πω το μάθημα μόνο, με ενδιαφέρει να γίνω κατανοητή σε όλα τα παιδιά. Και επιμένω μέχρι να καταλάβω ή να νιώσω ότι όντως αυτά που τους έχω πει έγιναν δεκτά και κατανοητά. Αυτό πιστεύω, ότι θέλω να βοηθήσω τα παιδιά, ότι με ενδιαφέρει.

E: Θεωρώ ότι ακόμα και αν δεν το αντιλαμβανόμαστε όλοι μας έχουμε κάποια στερεότυπα που, δυστυχώς, μπορεί να αποτυπώνονται και στη διδασκαλία. Εσείς έχετε αντιληφθεί σε κάποιες περιπτώσεις να λειτουργείτε μεροληπτικά;

M: Ρατσιστικά;

E: Να λειτουργείτε με κάποια συμπάθεια ίσως.

M: Με συμπάθειες;

E: Μεροληπτικά, ναι.

M: Να αγαπάω κάποια περισσότερο από κάποια άλλα; (γέλια) Αχ, είναι όλα τόσο καλά. Ειλικρινά σου λέω, Ξένια μου, που μπορεί μερικά να είναι ζωνηρά, αλλά έχουν και αυτά τη γλύκα τους, έχουν και αυτό που θα σε τραβήξουν. Όχι, δεν μπορώ να πω. Μπορεί κάποια να τα αγαπάω, να μου αρέσουν, να τα θέλω λίγο περισσότερο, αλλά δε θα το δείξω αυτό, δεν θα το δείξω με κανέναν τρόπο και ίσα ίσα με τραβάνε περισσότερο αυτά που έχουν την ανάγκη μου περισσότερο. Ας πούμε, φέτος είναι ένα παιδάκι από την Αλβανία στην τάξη μου, πρώτη δημοτικού, είναι και οι δύο οι γονείς Αλβανοί, το παιδάκι είναι πάρα

πολύ καλό, οι γονείς ενδιαφέρονται, είναι προσεγμένοι, προσπαθεί το παιδί, έχει μάθει να διαβάζει σε πολύ καλό επίπεδο. Αυτό το παιδί, επειδή ξέρω ότι οι γονείς στο σπίτι δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες να το βοηθήσουν επειδή δεν ξέρουν πολύ καλά τη γλώσσα, ξέρουν τη γλώσσα, μιλάνε, αλλά δεν είναι σαν τους γονείς των άλλων παιδιών που έχουν βγάλει και κάποια σχολή, ίσως. Εκεί θα πάω λίγο περισσότερο να ασχοληθώ, για να είμαι σίγουρη 100% ότι το παιδί αυτό έχει πάρει ό,τι έχουν πάρει και τα άλλα που στο σπίτι τους είναι η μητρική γλώσσα τα ελληνικά, που έχουν άλλες αφετηρίες, ξεκινάνε από άλλο επίπεδο. Έτσι, δεν μπορώ να πω ότι ξεχωρίζω τα παιδιά και δεν το επιτρέπω στον εαυτό μου να το κάνει αυτό, γιατί θα βγει μετά στη δουλειά, θα βγει στο αποτέλεσμα.

E: Αντιλαμβάνομαι ότι έχετε μία ευαισθησία με όσους βρίσκονται σε μία όχι τόσο προνομιούχα θέση, όχι κατώτερη.

M: Αυτό. Όχι κατώτερη, μη προνομιούχα θέση. Ναι.

E: Αυτό το χαρακτηριστικό πώς καλλιεργήθηκε;

M: Ίσως επειδή είμαι συναισθηματική; Θα σου κλάσω πάλι ((συγκίνηση)). Τα αγαπάω. Δεν μπορείς να φανταστείς Ξένια. Μπορείς να πας το πρωί στην τάξη και να είσαι χάλια, γιατί κάποιο πρόβλημα δικό σου έχεις και μόλις βλέπεις αυτές τις φατσούλες.

E: Μα αναλαμβάνετε και εσείς πρώτη δημοτικού ((γέλια)).

M: Ναι, μα δεν μπορείς να φανταστείς. Να είσαι κάποια μέρα εδώ πέρα να τα δεις, να κάνουμε μάθημα μέσω Webex θα τρελαθείς, θα πάθεις πλάκα. Βλέπεις αυτές τις φατσούλες και δεν μπορείς να μην θες να τους τα δώσεις όλα. Ε αυτό, ίσως επειδή είμαι συναισθηματική, ίσως επειδή τα αγαπάω. Ίσως επειδή, ξέρεις τι; Βλέπω ότι από μένα περιμένουν, αν δεν τα μάθω εγώ ποιος θα τα μάθει; ((συγκίνηση)) Η μαμά προσπαθεί στο σπίτι, δεν λέω, όλες οι μαμάδες προσπαθούν, ευτυχώς. Ειδικά το τμήμα που έχω εγώ φέτος, είναι όλες που προσπαθούν πάρα πολύ, αλλά αν δεν τα πω εγώ για να τα καταλάβουν; ((συγκίνηση)) Κατάλαβες; Αν δεν τα δώσω εγώ πώς θα τα μάθουν; Και έτσι προσπαθώ όσο γίνεται πιο πολύ και ειδικά αυτό που σου είπα πριν με το παιδάκι από την Αλβανία ακόμα περισσότερο, γιατί ξέρω ότι αν δεν τα ακούσει από μένα, δεν θα τα ακούσει από κανέναν. Το άλλο το παιδάκι μπορεί να τα ακούσει και από τη μαμά στο σπίτι, που το ξέρει η μαμά. Τελικά θα είναι και η δική μου η συνέντευξη κανένα δύωρο, λέω πολλά ((γέλια)).

E: Αλίμονο. Μέχρι σήμερα έτυχε να συναντήσετε περιστατικά ρατσιστικών συμπεριφορών ανάμεσα σε μαθητές. Αν και, πώς το διαχειρίζεστε ή πως το διαχειριστήκατε;

M: Κοίταξε να δεις, συνέβη κάτι τέτοιο πέρυσι στις αρχές, γιατί για πρώτη φορά ήρθαν τα παιδάκια από το καμπ εδώ (τη δομή προσφύγων που βρίσκεται στην περιοχή της Φιλιππιάδας) στην τάξη.

E: Εννοείτε τους πρόσφυγες;

M: Τους πρόσφυγες, ναι. Ήρθαν παιδάκια μέσα στην τάξη. Πέρυσι εγώ είχα δευτέρα τάξη. Στην αρχή υπήρξαν κάποια παιδάκια που έλεγαν «δεν θέλουμε να έρθουν οι πρόσφυγες την τάξη μας».

E: Καλά αυτό ήταν και θέμα γονέων πιστεύω.

M: Ναι.

E: Γιατί είχαμε μεγάλο θέμα εμείς εδώ.

M: Έτσι, μπράβο, το ξέρεις το θέμα για αυτό. Υπήρχαν και άλλα παιδάκια που έλεγαν έτσι, υπήρχαν και άλλα όμως που έλεγαν «Γιατί; Παιδάκια είναι και αυτά. Θα τα γνωρίσουμε, θα παίξουμε». Οπότε, ευτυχώς που υπήρχε μέσα στην τάξη ένα τέτοιο κλίμα, μισά μισά, οπότε μπόρεσα και εγώ να το ισορροπήσω,

λέγοντας ότι «είμαστε όλα παιδάκια». Τους έκανα αναδρομή, «αν εσείς πηγαίνατε σε μία ξένη χώρα θα σας άρεσε εσάς να σας αντιμετωπίζουν έτσι; Τα παιδάκια αυτά ήρθαν εδώ όχι γιατί θέλανε, αλλά γιατί είχαν σοβαρό πρόβλημα στη χώρα τους», με συζήτηση. Προσπάθησα να φέρω τα παιδιά στη θέση τους, αν εδώ γινόταν κάτι τέτοιο, τι θα κάναμε και εμείς, θα θέλαμε να φύγουμε για να γλιτώσουμε, να πάμε κάπου αλλού και αν εκεί δεν μας δέχονταν. Έτσι, με τη συζήτηση.

E: Τώρα αυτό δεν ξέρω αν είναι μέσα στα πλαίσια της κουβέντας, αλλά πραγματικά θα ήθελα να μου πείτε, πώς ήταν οι συνθήκες όταν είχαν έρθει αυτοί οι άνθρωποι εδώ; Γνωρίζω την κατάσταση και αυτό που περιγράφετε που οι μισοί ντόπιοι πολίτες ήταν πιο διαλλακτικοί και οι άλλοι πιο αρνητικοί και κυρίως οι γονείς, είχε δημιουργηθεί μεγάλο θέμα, αλλά δεν τα έζησα.

M: Ναι είχαν κλείσει το σχολείο, ναι.

E: Πώς ήταν οι συνθήκες οι πραγματικές στο σχολείο τότε;

M: Πώς έγινε τελικά η ένταξη των παιδιών αυτών;

E: Ναι.

M: Καταρχήν, υπήρχε το τμήμα ΖΕΠ που τα παιδιά αυτά τις πιο πολλές ώρες της γλώσσας και των μαθηματικών τα κάνανε στο τμήμα ΖΕΠ και μετά σε κάποια δευτερεύοντα μαθήματα, για παράδειγμα ερχόντουσαν στο τμήμα το δικό μου, όταν είχαμε μελέτη, όταν είχαν γυμναστική, όταν είχαν πληροφορική, αγγλικά, σε τέτοια δευτερεύοντα μαθήματα έρχονταν, τεχνικά. Και τελικά αποδείχθηκε ότι τα παιδάκια μια χαρά συνυπήρχαν, δεν είχαμε προβλήματα. Πολλά από αυτά τα παιδάκια που έρχονταν κάνανε παρέες και παίζανε με τα δικά μας τα παιδιά.

E: Ναι, γιατί είναι παιδιά.

M: Ναι. Μέσα στην τάξη, στο σχολείο δεν υπήρξε ιδιαίτερο πρόβλημα.

E: Ποιες δεξιότητες και χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να καλλιεργούνται στους μαθητές προκειμένου να προετοιμαστούν για μία πολυπολιτισμική κοινωνία; Εσείς στη διδασκαλία σας επενδύετε σε συγκεκριμένες στάσεις και δεξιότητες; Αν ναι, ποιες πρακτικές χρησιμοποιείτε;

M: Δεξιότητες ((σκέφτεται)) (.). Τι να πούμε; Να αναπτυχθεί το αίσθημα της συνεργασίας; Να αναπτύσσουμε στα παιδιά το αίσθημα της ομαδικότητας; Της αλληλεγγύης; Να βοηθάει το ένα το άλλο, όπου δυσκολεύονται; Εγώ πιστεύω ότι αυτά θα βοηθήσουν, ώστε σε παρόμοια περίπτωση να αγκαλιάσουν αυτά τα παιδάκια και να τα βοηθήσουν. Βέβαια, τώρα μιλάμε για τί παιδιά; Γιατί υπάρχουν αλβανάκια εδώ πέρα που δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα, όλα τα παιδιά παίζουν μαζί, όλα τα παιδιά τα έχουν αγκαλιάσει, δεν υπάρχει πρόβλημα, δηλαδή, τους φέρονται όπως φέρονται στα δικά μας τα παιδιά, στα ελληνάκια, γιατί είναι μαζί από το νηπιαγωγείο, γιατί γνωρίζονται, γιατί παίζουν το απόγευμα στην παιδική χαρά. Αλλά πιστεύω αυτή η αλληλεγγύη, η συνεργασία. Αυτά αν καλλιεργηθούν στα παιδάκια. Τα παιδάκια να μάθουν να δουλεύουν ομαδικά. Οι ομαδικές εργασίες στο σχολείο θα βοηθήσουν να καταλάβουν ότι όλοι μαζί μπορούμε να δουλέψουμε και να παράγουμε.

E: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε προκειμένου να αξιοποιηθούν στην πράξη τα πολιτισμικά υπόβαθρα όλων των μαθητών και οι ατομικές τους ανάγκες;

M: Εννοείς πώς να κάνω το μάθημα;

E: Ναι, αξιοποιούνται στην πράξη τα πολιτισμικά υπόβαθρα των μαθητών και οι ατομικές τους ανάγκες, γιατί το κάθε παιδί είναι διαφορετικό.

M: Προσπαθώ να σκεφτώ. Το να κάνεις το μάθημα απλό και κατανοητό σε όλους; Να είσαι επεξηγηματική/-ός όσο γίνεται πιο πολύ, ώστε να μην μένουν απορίες; Γιατί τα παιδιά μπορεί να μην έχουν και το ίδιο λεξιλόγιο, να μην κατανοούν πράγματα, απλά γιατί δεν μπορούν να κατανοήσουν τις λέξεις. Εγώ, όμως Ξένια μου, δεν έχω και μεγάλη εμπειρία, οπότε δεν μπορώ να σκεφτώ, εγώ έχω εμπειρία μόνο με παιδάκια από την Αλβανία. Αυτά συνήθως έχουν γεννηθεί εδώ, έχουν μεγαλώσει εδώ, οπότε έχουν ένα λεξιλόγιο, μπορούν να μιλήσουν, να επικοινωνήσουν άνετα. Βέβαια, μπορεί να μιλάνε και αλβανικά στο σπίτι, δεν έχουν τα ίδια εφόδια με τα παιδιά τα δικά μας. Δεν βλέπω άλλη διαφορά εγώ, ειλικρινά, γιατί ούτε από θέμα θρησκείας, δεν ξέρω αν παίζει ρόλο αυτό. Με τα αλβανάκια, ας πούμε, δεν έχω δει κανέναν να μην κάνει, ας πούμε, την προσευχή, να έχουμε ένα τέτοιο θέμα, δηλαδή, που να πρέπει να λύσουμε μέσα στην τάξη.

E: Το θέμα αυτό με τους Αλβανούς το 1996 ήταν κάτι πρωτόγνωρο.

M: Πιο νωρίς είχαν έρθει.

E: Επειδή είπατε για το 1996 συγκεκριμένα, για αυτό το λέω. Τότε που εσείς διδάσκατε πρώτες φορές, πώς το διαχειριζόσασταν τότε που ήταν πρωτόγνωρο, γιατί η ελληνική κοινωνία είχε συνηθίσει να είναι μονοπολιτισμική;

M: Εμένα δεν μου έτυχε τότε στα πρώτα χρόνια. Τότε, ίσως, ήταν πιο δύσκολο, Ξένια, γιατί υπήρχαν και παιδιά που έρχονταν από την Αλβανία, δεν είχαν γεννηθεί εδώ, όπως αυτά που έχουμε σήμερα.

E: Για αυτό σας ρωτάω.

M: Ναι, τότε ήταν πιο δύσκολο. Εμένα δεν μου έτυχε αυτό το πράγμα, δεν μπορώ να πω ότι μου έτυχε, για να ξέρω. Σίγουρα ήταν πιο δύσκολο. Δεν ήξεραν τη γλώσσα τότε και συνήθως τότε πήγαιναν πολλοί, υπήρχαν και τα τμήματα υποδοχής, όχι τόσο τόσο πολύ, και στα τμήματα ένταξης πήγαιναν τότε τα παιδάκια, για να μάθουν τη γλώσσα και μετά να ενταχθούν καλύτερα μέσα στο τμήμα. Εσύ ίσως σαν μαθήτρια μπορεί αν το θυμάσαι αυτό.

E: Εμένα μου ήταν δεδομένο αυτό που περιγράφετε, γιατί μεγάλωσα με αυτά τα παιδιά, ήμασταν στην ίδια γειτονιά, κάναμε παρέα και πηγαίναμε από το νηπιαγωγείο μαζί.

M: Αυτό, οπότε δεν υπήρχε αυτή η διαφορά όπως έγινε τώρα με τα προσφυγάκια που είχαν αυτή την αντίδραση τα παιδιά. Δεν υπήρχε αυτό το ρατσιστικό τόσο. Τα παιδιά τουλάχιστον όχι, οι γονείς οι μεγαλύτεροι μου το έλεγαν καμιά φορά κάποιοι «μην βάλεις το παιδί μου να κάτσει με το αλβανάκι».

E: Παλιότερα ή και τώρα;

M: Όχι τώρα, όχι.

E: Είναι μέχρι να συνηθίσουν πιστεύω εγώ. Κάτι τους λέει μέσα τους ότι απειλείται η ταυτότητα.

M: Ναι, η εθνική μας ταυτότητα. Ίσως είναι και στον χαρακτήρα του καθενός να το αισθάνεται αυτό.

E: Θεωρείτε ότι τα βιώματά σας επηρέασαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σας σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

M: Το ότι δεν ήμουν από οικογένεια, ας πούμε, που να είχε τέτοια ρατσιστικά πρότυπα, πιστεύω ότι ναι. Ότι, δηλαδή, ήμουν από μία οικογένεια που πάντα έλεγε «να βοηθάς όποιον έχει ανάγκη. Όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι», το θυμάμαι. Θυμάμαι τη μαμά μου που μου έλεγε «να μην μαλώνεις με τα παιδάκια, όλα τα παιδάκια είναι καλά, να προσέχεις αν κάποιος χρειάζεται κάτι, να τον βοηθήσεις, να μην είσαι κακό παιδί». Δηλαδή, αυτά που έτσι μεγάλωσα ίσως αυτό να με βοήθησε σε αυτό το πλαίσιο το εκπαιδευτικό μετά.

E: Θεωρείτε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ετοιμότητα να διδάξουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, το οποίο όπως είπαμε και προηγουμένως θεωρείται πλέον δεδομένο;

M: Τι να σου πω. Εγώ επιμένω, ότι εξαρτάται πάρα πολύ από τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα του κάθε δασκάλου. Εξαρτάται και από τα μαθήματα, όπως με ρώτησες πριν για τις βασικές μου σπουδές που δεν είχα τέτοιο μάθημα, σίγουρα τώρα οι σχολές έχουν τέτοια μαθήματα. Εγώ θεωρώ ότι πρέπει να έχουν. Οι βασικές σπουδές και αν θεωρήσουμε ότι είναι λίγα αυτά τα μαθήματα που υπάρχουν στις βασικές σπουδές, πέρα από αυτό είναι ο χαρακτήρας του ανθρώπου, πόσο ανεκτικός είναι με το διαφορετικό, πόσο υποβοηθητικός μπορεί να είναι με τον συνάνθρωπο, πόσο ενδιαφέρεται για να προσφέρει, πόσο τον νοιάζει να μεταδώσει αυτό που ξέρει.

E: Κατά τη γνώμη σας πώς θα μπορούσε να διασφαλιστεί η απόκτηση διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών;

M: Ίσως με τα μαθήματα στις βασικές σπουδές και με επιμορφώσεις πάνω στο θέμα αυτό σε τακτά διαστήματα και με τη μορφή, θα μου πεις «γίνονται σεμινάρια τέτοια», σίγουρα γίνονται, υπάρχουν, αλλά να ήταν λίγο, όχι ακριβώς υποχρεωτικά, ας πούμε να το οργάνωνε ο σύμβουλος κάθε περιφέρειας, οπότε να ήταν υποχρεωτικό να πας, όχι αν θες εσύ κάνε μία αίτηση σε οποιοδήποτε σεμινάριο που θα δεις εκεί, σαν ένα όπως κάθε χρόνο στις αρχές της χρονιάς πολλές φορές οι σύμβουλοι κάνουν διάφορα σεμινάρια με διάφορα θέματα, θα ήταν καλό να υπήρχαν και τέτοια σεμινάρια πιο πολλά, ώστε να ενημερωθούν καλύτερα οι εκπαιδευτικοί. Και με τα μαθήματα στις βασικές σπουδές από τα πανεπιστήμια.

E: Συμπληρωματικά σε αυτό που λέτε, εγώ θα ήθελα να ρωτήσω τι αλλαγές θα προτείνατε εσείς στην πανεπιστημιακή κατάρτιση και επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που παρέχεται τόσο αντίστοιχα και στους υποψήφιους αλλά και στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, όπως είπατε τώρα για τις επιμορφώσεις που μπορεί να οργανώνονται από έναν σύμβουλο της περιφέρειας;

M: Και αυτό και σεμινάρια που να γίνονται από τα πανεπιστήμια με ικανοποιητικό αριθμό, να μπορείς να συμμετέχεις. Εννοώ, ένα σεμινάριο με εκατό άτομα στην περιφέρεια Ηπείρου δεν θα είναι αρκετό, να το οργανώνει το Πανεπιστήμιο. Αλλά και στις βασικές σπουδές και μέσα σε τμήματα μεταπτυχιακά να προσφέρονται. Όλα αυτά.

E: Εγώ αυτά ήθελα να σας ρωτήσω.

M: Τελειώσαμε;

E: Ναι, σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

M: Τόσο γρήγορα; Και εγώ σε ευχαριστώ, να είσαι καλά.

Συνέντευξη 6^η

Συντομογραφίες:

E: Ερευνητής

Σ: Σπυριδούλα (συνεντευξιαζόμενη)

E: Πρώτα από όλα να σας ευχαριστήσω πολύ για τη συμμετοχή σας και τον χρόνο που διαθέτετε. Αλλά πριν ξεκινήσουμε να σας πω κάποια πράγματα για την εργασία, ώστε να καταλάβετε και τον σκοπό της έρευνας. Λοιπόν, στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης «Εκπαίδευση και Κοινωνία. Θεωρίες και Πρακτικές», πραγματοποιώ την ερευνητική μεταπτυχιακή μου εργασία, σε συνεργασία με την Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος, την

κυρία Λιακοπούλου. Η έρευνα που διεξάγεται έχει ως κύριο σκοπό την διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο διαφορετικό, αλλά και των πρακτικών που οι ίδιοι χρησιμοποιούν. Η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά χρήσιμη για την παρούσα έρευνα, στην οποία δίνεται μεγάλη βαρύτητα στις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελούν απαραίτητο υλικό για την επιστημονική γνώση. Για αυτόν ακριβώς το λόγο χρησιμοποιείται η ποιοτική έρευνα με τη μορφή των συνεντεύξεων και συγκεκριμένα με τη μέθοδο της βιογραφικής συνέντευξης, καθώς έχει μεγάλη σημασία για την παρούσα έρευνα η άμεση ανθρώπινη διάδραση. Σας επέλεξα, λοιπόν, για αυτή την ιδιότητα σας ως εκπαιδευτικός και θα ήθελα προτού ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας να σας ζητήσω την άδεια για την καταγραφή και ηχογράφηση της. Παρόλα αυτά, να σας πω ότι δεν δεσμεύεστε με κάποιον τρόπο και έχετε κάθε δικαίωμα να ζητήσετε να σταματήσουμε οποιαδήποτε στιγμή. Επίσης, αν το επιθυμείτε να ζητήσετε κάποιο αντίγραφο της συνέντευξης, αλλά και επίσης, να μην δημοσιοποιηθούν κάποια λεγόμενά σας. Τέλος, να σας διαβεβαιώσω ότι η ταυτότητά σας θα παραμείνει ανώνυμη.

Σ: Ωραία, πολύ ωραία.

Ε: Σε πρώτη φάση θα ήθελα να μου περιγράψετε την πορεία της προσωπικής σας ζωής από την παιδική ηλικία έως και σήμερα, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις εμπειρίες που θεωρείτε σημαντικές και σας καθόρισαν ως άνθρωπο και επαγγελματία. Οι εμπειρίες αυτές δεν είναι αναγκαίο να ανήκουν στον εκπαιδευτικό τομέα. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε όσο χρόνο επιθυμείτε χωρίς να ανησυχείτε ότι θα σας διακόπτω.

Σ: Τέλεια, ωραία. Εγώ να πω ότι γεννήθηκα στο Αγρίνιο, εκεί μεγάλωσα, εκεί πέρασα τα παιδικά μου και εφηβικά μου χρόνια. Πήγα να σε ένα μονοθέσιο σχολείο της περιοχής. Είχαμε έναν δάσκαλο, πάρα πολύ καλό εκπαιδευτικό όλα τα χρόνια, ο οποίος θεωρώ ότι με ενέπνευσε και στην πορεία μου. Το γυμνάσιο και το λύκειο ήταν στο Αιτωλικό και μετά σαν φοιτήτρια ήρθα στα Γιάννενα. Ήμουν και εγώ στο Παιδαγωγικό των Ιωαννίνων και μετά ακολούθησα επίσης και το μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, στο Παιδαγωγικό, με κατεύθυνση «Γλώσσα και Παιδική Λογοτεχνία». Εν τέλει, δεν έφυγα ποτέ από τα Γιάννενα, παντρεύτηκα εδώ, έκανα εδώ ένα μωρό και συνεχίζω να ζω και να εργάζομαι στα Γιάννενα. Παράλληλα, δούλευα κάποια χρόνια κάνοντας ιδιαίτερα σε μικρά παιδιά, όσο ήμουν φοιτήτρια. Μετά ξεκίνησα να πηγαίνω αναπληρώτρια σε δημοτικά σχολεία. Ήμουν μια χρονιά στην Πάτρα και έκτοτε δεν έφυγα ξανά από τα Γιάννενα. Δήλωνα μόνο κοντινές περιοχές, γιατί αποφάσισα να προτιμήσω την προσωπική μου ευτυχία παρά να κυνηγήσω αυτό το επαγγελματικό στάδιο των αναπληρωτών, το οποίο δεν είναι καθόλου ευνοϊκό για μία οικογενειακή ζωή, οπότε από τότε δουλεύω εδώ κοντά στο νομό. Έχω δουλέψει στην Κόνιτσα που ήμουν στην ΔΥΕΠ της Κόνιτσας, δούλεψα στο Ανήλιο, δούλεψα και μία χρονιά και στην Άρτα, το οποίο ήταν ένα μονοθέσιο ορεινό σχολείο. Ήταν μία δύσκολη εμπειρία, γιατί ήμουν και στην εγκυμοσύνη. Και φέτος είμαι σε τάξη υποδοχής, εδώ σε ένα κεντρικό σχολείο στα Γιάννενα. Νομίζω ότι αυτά είναι έτσι τα πιο σημαντικά στοιχεία της ζωής μου.

Ε: Αρχικά, θα ήθελα να μου πείτε ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που θεωρείτε ότι πήρατε από αυτόν τον εκπαιδευτικό ως άνθρωπος και επαγγελματία; Αλλά, αν μπορείτε να μου πείτε και κάποια άλλα πρόσωπα που σας επηρέασαν, σας ενέπνευσαν με κάποιον τρόπο.

Σ: Τέλεια. Αυτός ο εκπαιδευτικός είχε πάρα πολλή όρεξη για την δουλειά του, ήταν, θεωρώ, πολύ μπροστά για την εποχή του, κάναμε πράγματα, παρόλο που ήμασταν ένα μονοθέσιο σχολείο, τα οποία δεν

μπορούσαν να τα κάνουν άλλα πολυθέσια. Μας είχε βάλει στη διαδικασία όλοι μαζί να προσφέρουμε ό,τι μπορούμε για το καλό του σχολείου. Μαζεύαμε χρήματα και αγοράσαμε υπολογιστή, το οποίο ήταν πολύ καινοτόμο για εκείνη την περίοδο, δεν ήξερε ούτε και ο ίδιος να τον χρησιμοποιεί. Δηλαδή, εγώ φανταστείτε ότι ήμουν δημοτικό το 1995, πρώτη δημοτικού, οπότε μαθαίναμε όλοι μαζί. Και πριν τον υπολογιστή δουλεύαμε project, το οποίο τότε δεν ονομαζόταν project. Είχα πάρα πολλή όρεξη και διάθεση για αυτή τη δουλειά και τον έχω σαν πρότυπο, τον είχα σαν πρότυπο όλα μου τα χρόνια τον συγκεκριμένο κύριο και ακόμα έχουμε σχέσεις μαζί του, δεν έχουμε πάψει να επικοινωνούμε. Από εκεί και πέρα νομίζω ότι ο άντρας μου είναι αυτός ο οποίος με έχει καθορίσει, τον οποίο τον ξέρω πάρα πολλά χρόνια, είμαστε παντρεμένοι λίγα χρόνια, αλλά παρόλα αυτά γνωριζόμαστε πολλά χρόνια και με στηρίζει σε ό,τι και αν αποφασίσω στη ζωή μου.

E: Θεωρείτε ότι κάποιος από την οικογένειά σας, πέρα από τον σύζυγό σας, σας επηρέασε κατά τη διάρκεια της ζωής σας;

Σ: Όχι σημαντικά, δεν θα έλεγα. Οι γονείς μου πάντα ήταν κοντά μου, πάντα ήταν μαζί μου αλλά μέχρι εκεί.

E: Κατά τη διάρκεια της φοίτησής σας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρείτε ότι έγινε κάτι σημαντικό εκείνη την περίοδο; Ρωτάω συγκεκριμένα για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γιατί θεωρώ ότι η εφηβεία είναι και μία ηλικία που αναπτύσσεται και η προσωπικότητα και η ταυτότητα του ανθρώπου. Αν όχι, στο γυμνάσιο και το λύκειο, στο δημοτικό κάτι που ήταν έντονο για εσάς;

Σ: Όχι, δεν θα έλεγα κάτι πολύ σημαντικό. Μέχρι και την πρώτη Λυκείου δεν είχα αποφασίσει καλά καλά τι επάγγελμα θέλω να ακολουθήσω. Ήμουν σίγουρη ότι θέλω να είμαι στην εκπαίδευση, αλλά δεν ήξερα ακριβώς που. Αυτή την απόφαση, θα έλεγα, την πήρα στην τρίτη Λυκείου. Το είχα λίγο γενικά στο μυαλό μου, μέχρι εκεί. Μου άρεσε ο τομέας της εκπαίδευσης, αλλά δεν ήξερα αν ήθελα να είμαι με μικρά παιδιά, αν ήθελα να είμαι με δημοτικό. Μετά πήγα στο γυμνάσιο μου άρεσαν οι καθηγήτριες, ήθελα να γίνω καθηγήτρια. Εν τέλει, αποφάσισα να γίνω δασκάλα.

E: Δασκάλα, επιλέξατε γιατί είχατε στο μυαλό σας τον εκπαιδευτικό που είχατε στο δημοτικό;

Σ: Όχι, όχι. Αυτός ήταν πρότυπο έτσι και αλλιώς για οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία ακολουθούσα, απλά μέχρι και την πρώτη Λυκείου δεν είχα αποφασίσει καλά καλά τι επάγγελμα θέλω να ακολουθήσω. Ήμουν σίγουρη ότι θέλω να είμαι στην εκπαίδευση, αλλά δεν ήξερα ακριβώς που. Αυτή την απόφαση, θα έλεγα, την πήρα στην τρίτη Λυκείου. Το είχα λίγο γενικά στο μυαλό μου, μέχρι εκεί. Μου άρεσε ο τομέας της εκπαίδευσης, αλλά δεν ήξερα αν ήθελα να είμαι με μικρά παιδιά, αν ήθελα να είμαι με δημοτικό. Μετά πήγα στο γυμνάσιο μου άρεσαν οι καθηγήτριες, ήθελα να γίνω καθηγήτρια. Εν τέλει, αποφάσισα να γίνω δασκάλα.

E: Κατά τη διάρκεια φοίτησής σας στη σχολή είχατε κάποιες εμπειρίες που θυμάστε και ίσως σας επηρέασαν;

Σ: Θα έλεγα ότι μου άρεσαν πάρα πολύ τα μαθήματα τα οποία αφορούσαν τη γλώσσα, γιατί, μίας και προερχόμουν από την θεωρητική κατεύθυνση, έδινα περισσότερη βάση εκεί. Μου άρεσαν πάρα πολύ τα μαθήματα που κάναμε που είχαν σχέση με την παιδική λογοτεχνία, γιατί ήταν περισσότερο βιωματικά, δηλαδή, τα παρακολουθούσα με πάρα πολύ μεγάλη προσοχή και αφοσίωση.

E: Ωραία. Θα ήθελα να μου πείτε: Κατά τη διάρκεια των βασικών σας σπουδών παρακολουθήσατε μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική παιδαγωγική;

Σ: Ναι ναι, αλλά νομίζω ήταν μόνο δύο. Νομίζω ένα ήταν υποχρεωτικό σίγουρα.

E: Τώρα σκέφτομαι και εγώ τη δική μου εμπειρία. Τελείωσα και εγώ στο Παιδαγωγικό και η αλήθεια είναι πως και εγώ όντως θέλω να ακούσω άτομα που έχουν τελειώσει την ίδια σχολή, γιατί αισθάνομαι ότι σε αυτά τα μαθήματα η σχολή μας έχει κάποιες ελλείψεις, τουλάχιστον σε αυτό το κομμάτι.

Σ: Ναι, υπάρχει μία στέρηση.

E: Πόσο ικανοποιημένη είστε από τις γνώσεις και ικανότητες που αποκτήσατε κατά τη διάρκεια των βασικών σας σπουδών για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική;

Σ: Δεν θα έλεγα ότι είμαι και ιδιαίτερα ικανοποιημένη. Νομίζω ότι είναι πολύ μικρός ο χρόνος που αφιερώνεται σε αυτή την ενότητα σε όλο το πρόγραμμα σπουδών του Πανεπιστημίου. Θα μπορούσαν να υπάρχουν περισσότερα μαθήματα σε αυτό το αντικείμενο από τη στιγμή που πλέον στα σχολεία έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές από πολλές χώρες.

E: Πόσο έτοιμη θεωρείτε ότι ήσασταν κατά την αποφοίτησή σας προκειμένου να ανταποκριθείτε σε ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στη σχολική τάξη;

Σ: Όχι και πάρα πολύ έτοιμη. Σίγουρα χρειαζόταν και κάτι παραπάνω για να μπορέσω να ανταπεξέλθω.

E: Θεωρείτε ότι το τμήμα από το οποίο αποφοιτήσατε σας παρείχε αρκετές επιλογές αντίστοιχων μαθημάτων προκειμένου να αποκτήσετε την κατάλληλη προετοιμασία για να ανταποκριθείτε σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

Σ: Δεν είχαμε πολλές επιλογές, ήταν πάρα πολύ περιορισμένες επιλογές. Παίρναμε νομίζω από ένα υποχρεωτικό που ήταν «διαπολιτισμική διδακτική». Οι επιλογές των μαθημάτων ήταν πολύ περιορισμένες.

E: Κατά τη διάρκεια των βασικών σας σπουδών η σχολή σας σάς έδινε τη δυνατότητα πρακτικής άσκησης;

Σ: Ναι.

E: Τότε μπήκατε σε τάξη με εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια;

Σ: Νομίζω όχι. Νομίζω ότι οι τάξεις που παρακολούθησα ήταν περισσότερο ομοιογενείς.

E: Άρα, θεωρείτε ότι δεν αποκτήσατε αντίστοιχη εμπειρία, προφανώς;

Σ: Όχι. Καμία. ((γέλια))

E: Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης και κατάρτισης σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική;

Σ: Ναι, έχω κάνει ένα σεμινάριο και το έκανα πρόσφατα, το οποίο ήταν ένα σεμινάριο των 450 ωρών στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

E: Από αυτό το σεμινάριο θεωρείτε ότι πήρατε πράγματα πάνω στη διαπολιτισμική παιδαγωγική;

Σ: Κυρίως θεωρητικά, αλλά ήταν πολύ καλά δομημένες οι πληροφορίες που μας παρείχαν, έτσι ώστε ήταν πιο εύκολο να τις αξιοποιήσεις και στην τάξη.

E: Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας; Αν όχι στη διδασκαλία, στο σχολικό περιβάλλον;

Σ: Γενικά, το μόνο θέμα που θα πρέπει να έχουμε κάθε φορά στο μυαλό μας είναι ότι πρέπει να προσπαθώ κάθε φορά να προσαρμόσω αυτό το μάθημα στις ανάγκες των κάθε μαθητών, στον κάθε μαθητή, σύμφωνα με τις εμπειρίες που μπορεί να έχει. Οπότε, νομίζω ότι κάθε φορά η μόνη μου δυσκολία είναι αυτή, πώς θα καταφέρω να οργανώσω το μάθημά μου σύμφωνα με τις εμπειρίες που έχει κάθε μαθητής και πώς αυτές θα μπορέσω να τις αξιοποιήσω μέσα στην τάξη.

E: Άλλες δυσκολίες σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον, όπως ας πούμε οι σχέσεις με τους συναδέλφους; Κάποιο άλλο σχόλιο γενικότερα;

Σ: Με το σχολείο ίσως θα ήταν ένα θέμα όσον αφορά περισσότερο τη διδασκαλία που έχω κάνει στη ΔΥΕΠ και στις τάξεις υποδοχής, που είναι λίγο το πρόβλημα με τα βιβλία, στα οποία υπάρχει πάντα μία καθυστέρηση στη διανομή τους, οπότε ξεκινάς με τους μαθητές χωρίς να έχεις υλικό έτοιμο. Ειδικά φέτος είχα αυτό το πρόβλημα. Και όταν ήμουν στη ΔΥΕΠ αυτό ήταν ένα πρόβλημα, το ότι δεν είχαμε βιβλία για τους μαθητές.

E: Αυτές τις δυσκολίες εσείς πως τις διαχειρίζεστε;

Σ: Πρώτα από όλα πρέπει να ζητήσουμε τη βοήθεια του διευθυντή για τέτοια θέματα τα οποία αφορούν τη διαχείριση του υλικού που σου παρέχει. Νομίζω ο διευθυντής είναι αυτός ο οποίος πρέπει να σε βοηθήσει. Από εκεί και πέρα όσο ήμουν στη ΔΥΕΠ ήταν πολύ σημαντική η βοήθεια από τον συντονιστή εκπαίδευσης, διαφορετικά συνομιλώντας με τον σύμβουλο από τη στιγμή που δεν θα υπάρξει κάποια δυσκολία.

E: Βρήκατε ανταπόκριση;

Σ: Στη ΔΥΕΠ είχα πολύ μεγάλη βοήθεια τόσο από τον διευθυντή μου όσο και από τη συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου. Ήταν πολύ σημαντική η βοήθειά τους.

E: Το ρωτάω αυτό και σε προσωπικό επίπεδο, γιατί από τους εκπαιδευτικούς που έχω μιλήσει οι περισσότεροι έχουν μεγάλο πρόβλημα με αυτό που περιγράφετε και ιδιαίτερα υπογραμμίζουν την απουσία του σχολικού συμβούλου, τις συναδελφικές σχέσεις και για αυτό σας ρωτώ πιο συγκεκριμένα.

Σ: Η σχέση με τους συναδέλφους στο σχολείο όταν κάναμε μάθημα σε αυτές τις τάξεις δεν είναι σημαντική η βοήθειά τους. Θεωρώ ότι ούτε και οι ίδιοι μπορούν με κάποιον τρόπο να βοηθήσουν. Ο διευθυντής είναι αυτός ο οποίος θα πρέπει κάθε φορά να είναι, ας πούμε, βοηθός, να είναι υποστηρικτικός, αλλά όσο για την () ήταν η δεύτερη χρονιά λειτουργίας τους, οπότε ήταν όλα πολύ καινούρια για όλους, η συντονίστριά μας ήταν πάρα πολύ πρόθυμη στην βοήθεια, βοηθούσε πάρα πολύ.

Εκ των υστέρων επικοινωνήσε οικειοθελώς μαζί μου και διόρθωσε τη διατύπωσή της «Όταν ήμουν στη ΔΥΕΠ Κόνιτσα, είχα την αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη του διευθυντή και της Συντονίστριας Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) της Κόνιτσα. Νομίζω πως χθες σας είπα Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, κάτι το οποίο δεν ισχύει! Άλλωστε τότε υπήρχαν σχολικοί σύμβουλοι, από τους οποίους δεν είχαμε καμία βοήθεια!

E: Τώρα θα ρωτήσω ίσως κάτι πιο προσωπικό, οπότε αυτό, βέβαια, αν θέλετε μπορείτε να μην το απαντήσετε. Θεωρώ ότι οι περισσότεροι από εμάς έχουμε κάποια στερεότυπα που δυστυχώς μπορεί να αποτυπώνονται και στην διδασκαλία μας. Εσείς θεωρείτε ή έχετε αντιληφθεί σε κάποιες περιπτώσεις να λειτουργείτε μεροληπτικά;

Σ: Θα έλεγα πως όχι, θα έλεγα πως όχι.

E: Απόλυτη, εντάξει ((γέλια)).

Σ: Πάρα πολύ.

E: Ούτε και με σκοπό σας να προστατέψετε ίσως κάποιον «αδύναμο» μαθητή;

Σ: Αυτό δεν ξέρω αν το θεωρούμε στερεότυπο.

E: Εννοώ μεροληπτικά αν έχετε λειτουργήσει σε κάποια στιγμή

Σ: Ναι, ίσως φέτος. Επειδή έχω στην τάξη μου εκτός από τους πρόσφυγες μαθητές, έχω και παιδιά που προέρχονται από ένα ίδρυμα της πρόνοιας, οπότε τα παιδιά αυτά έχουν κακοποιηθεί, οπότε θεωρώ ότι δρω λίγο μεροληπτικά προς το μέρος τους.

E: Ναι, καταλαβαίνω,

Σ: (Δρω)Λίγο προστατευτικά , γιατί όλοι οι άλλοι μαθητές είναι πρόσφυγες και αυτοί να μεν είναι από άλλη χώρα, αλλά νομίζω έχουν γεννηθεί εδώ, αλλά για να είναι με εισαγγελική παρέμβαση στο ίδρυμα, έχουν άλλα βιώματα. Είναι λίγο πιο δύσκολα και για αυτούς.

E: Μέχρι σήμερα έτυχε να συναντήσετε περιστατικά ρατσιστικών συμπεριφορών ανάμεσα στους μαθητές; Αν ναι, πώς το έχετε διαχειριστεί;

Σ: Έχω συναντήσει ρατσιστικές συμπεριφορές τόσο ανάμεσα σε μαθητές, έλληνες μαθητές, οι οποίοι συμπεριφέρονται ρατσιστικά ή έχουν εκφράσει ρατσιστικά σχόλια για τους πρόσφυγες σε διάφορες συζητήσεις μας, αλλά και μεταξύ των μαθητών προσφύγων που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και βγαίνουν οι αντιπαραθέσεις που έχουν μεταξύ τους. Όσον αφορά τους έλληνες, κυρίως, μαθητές προσπάθησα μέσω της συζήτησης να αναπτύξουμε διαπολιτισμικές αξίες, να αντιληφθούν τι σημαίνει πρόσφυγας και για ποιόν λόγο αναγκάζονται να είναι στην χώρα αυτή. Όσον αφορά μεταξύ των προσφύγων, έχουμε κάποιες αντιπαραθέσεις, προσπαθούμε μέσα από μικρές ομάδες, να δουλέψουμε σε μικρές ομάδες για να μπορέσουν να συνεργαστούν ή μέσω του παιχνιδιού, να παίξουν διάφορα παιχνίδια ή έστω δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων, για να μπορέσουν λίγο να επικοινωνήσουν.

E: Ποιες δεξιότητες και χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να καλλιεργούνται στους μαθητές προκειμένου να προετοιμαστούν για ία πολυπολιτισμική κοινωνία; Εσείς στη διδασκαλία σας επενδύετε σε συγκεκριμένες στάσεις και δεξιότητες; Αν ναι, ποιες πρακτικές χρησιμοποιείτε;

Σ: Θεωρώ ότι όλοι οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν έναν σεβασμό απέναντι σε όλου στους πολιτισμούς, να κατανοήσουν ότι όλοι οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι, ότι είναι σημαντικό να σεβόμαστε τις εμπειρίες και τα βιώματα του κάθε μαθητή. Γενικά, να έχουν διαπολιτισμικές αξίες. Προσπαθώ μέσα στην τάξη να αναφέρονται, να γίνονται αναφορές από όλες τις χώρες καταγωγής των μαθητών, να αναφέρουν λέξεις στη γλώσσα τους, να αναφέρουν ένα έθιμο από τη χώρα τους, οπότε να γίνονται αναφορές από όλες τις χώρες. Προσπαθούμε να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία μας έτσι ώστε να μπορούν μεταξύ τους να επικοινωνούν, όπως είπαμε πριν με τα παιχνίδια. Αν πρόκειται όπως τώρα σε ένα σχολείο που είναι και μαθητές πρόσφυγες και μαθητές σε τμήμα ένταξης από την Ελλάδα να προσπαθούμε λίγο να συμμετέχουν και μαζί με τους άλλους μαθητές, να μην είναι δηλαδή σε απομόνωση. Κάπως έτσι.

E: Ποιες πρακτικές υιοθετείτε προκειμένου να αξιοποιηθούν στην πράξη τα πολιτισμικά υπόβαθρα όλων των μαθητών και οι ατομικές τους ανάγκες;

Σ: Προσπαθούμε να αναπροσαρμόσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία σε αυτές τις ανάγκες, να έχουν όλοι οι μαθητές ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, να δουλεύουμε με ομάδες όπως είπαμε πριν, γιατί μέσα από τις ομάδες γίνεται μία επικοινωνία, αποδέχομαι τον άλλον, αναγνωρίζω την αξία του, ίσως αντιληφθούμε μέσα στην ομάδα ότι μπορεί να υπάρχουν κάποιες ομοιότητες με κάποιον τις οποίες δεν ήξερα, ανακαλύπτω μία νέα σχέση. Όπως είπα και πριν, κάνουμε πολλά παιχνίδια ρόλων, κάνουμε δραματοποίηση για να αρχίσουν να έχουν μία πιο διαπροσωπική επικοινωνία οι μαθητές μεταξύ τους.

E: Θεωρείτε ότι κάποια στοιχεία τους χαρακτήρα σας σάς βοήθησαν να διδάξετε σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

Σ: Νομίζω ότι αυτό που με χαρακτηρίζει είναι ότι μπορώ και προσαρμόζομαι εύκολα, ότι ελίσσομαι, θα έλεγα, κάθε φορά σε αυτό που πρέπει να κάνω, οπότε όλη αυτή η ικανότητα και η υπομονή μου με βοηθάει να ανταπεξέλθω. Είμαι γενικά ένας άνθρωπος, ο οποίος θέλω γενικά να βελτιώνομαι, να βελτιώνω δηλαδή τις πρακτικές μου, να προσπαθώ να προσαρμόζομαι. Θέλω συνέχεια να μαθαίνω και κάτι καινούριο, οπότε για αυτό και ξεκίνησα και αυτό το σεμινάριο, αφού είχα δυσκολευτεί λίγο με την διδασκαλία στην ΔΥΕΠ, αποφάσισα ότι έπρεπε μόνη μου να πάρω την απόφαση να επιμορφωθώ.

Ε: Τι σας οδήγησε στο να πάρετε αυτή την απόφαση και σε ένα πλαίσιο με πρόσφυγες; Αισθάνομαι ότι έχετε μία ευαισθησία απέναντι στο «αδύναμο» σαν άνθρωπος.

Σ: Ναι. Το ότι έπρεπε να διδάξω στη ΔΥΕΠ δεν ήταν επιλογή μου, ήταν επιλογή του υπουργείου. Όπως ήρθε η σειρά μου μέσω των αναπληρωτών, έπρεπε να πάω στη ΔΕΥΠ, έπρεπε ή να παραιτηθώ εκείνη τη χρονιά ή να δουλέψω στη ΔΥΕΠ, οπότε από εκείνη την πρώτη στιγμή κατάλαβα ότι πρέπει να προσαρμοστώ σε αυτό που έχω. Ήταν πολύ λίγη η επιμόρφωση που μας παρείχε η πρωτοβάθμια, αλλά σας είπα και πριν, χάρη στην υποστήριξη που είχα και από την συντονίστρια και από τον διευθυντή μου, κατάφερα να ισορροπήσω και χάρη, φαντάζομαι, της προσωπικότητάς μου, δεν ξέρω, υπήρχε μία ιδιαίτερη σχέση με τους μαθητές, παρόλο που οι μισοί δεν ήξεραν τη γλώσσα και οι άλλοι μισοί, ας πούμε, ότι ήξεραν, καταφέραμε να περάσει αυτή η χρονιά.

Ε: Θεωρείτε ότι τα βιώματά σας σάς επηρέασαν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σας σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον;

Σ: Τα βιώματα τώρα γενικά, φαντάζομαι, εννοείτε μέχρι τώρα ανεξάρτητα από αυτές τις διδασκαλίες. Νομίζω πως όχι, νομίζω πως όχι.

Ε: Γιατί το λέτε αυτό;

Σ: Όταν άρχισα να διδάσκω σε μία τέτοια τάξη δεν είχα κάποια παρόμοια εμπειρία ή κάποια επαφή με άτομα από τέτοιο περιβάλλον, δεν είχα καμία επαφή πριν. Οπότε, θεωρώ ότι δεν είχα κανένα βίωμα πριν.

Ε: Εννοώ τα βιώματά σας ως άνθρωπος. Αν συνέβησαν κάποια περιστατικά που σας δημιούργησαν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και αποκτήσατε ίσως μία ευαισθησία ώστε να ανταπεξέλθετε πιο εύκολα.

Σ: Η ευαισθησία με χαρακτηρίζει γενικότερα σαν άνθρωπο, αυτό που είπαμε και πριν, απέναντι στον αδύναμο, απέναντι σε αυτόν που μπορεί να έχει μία ανάγκη. Γενικά, μία ευαισθησία την έχω έτσι και αλλιώς. Νομίζω ότι είμαι γεννημένη έτσι, αλλά δε νομίζω ότι γενικά κάποιο άλλο βίωμά μου με βοήθησε πολύ πάνω σε αυτό.

Ε: Ωραία. Θεωρείτε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ετοιμότητα να διδάξουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, το οποίο θεωρείται πλέον δεδομένο;

Σ: Νομίζω όχι, δεν την έχουν την ετοιμότητα.

Ε: Γιατί το λέτε αυτό;

Σ: Αν κρίνω ότι από το πανεπιστήμιο, τα μαθήματα είναι ελάχιστα που αφορούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση, πόσο μάλλον στα τωρινά χρόνια, οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία είναι μεγαλύτερης ηλικίας οι περισσότεροι, οπότε θεωρώ ότι αν εγώ έκανα ένα με δύο μαθήματα, κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κάνει κανένα μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για αυτό νομίζω είναι και αυτή η άρνηση που έχουν να αναλάβουν ένα τμήμα ένταξης, να αναλάβουν τις ΔΥΕΠ των σχολείων τους και αναπληρώνονται από τους αναπληρωτές, γιατί θεωρούν και οι ίδιοι ότι δεν μπορούν να προσφέρουν, γιατί προφανώς δεν έχουν ποτέ ασχοληθεί με αυτό το θέμα.

E: Κατά τη γνώμη σας πώς θα μπορούσε να διασφαλιστεί η απόκτηση αυτής της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών;

Σ: Νομίζω ότι πρώτα από όλα θα πρέπει να ανανεωθεί το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και κατά δεύτερον νομίζω ότι θα πρέπει να είναι πλέον επιλογή τους, να είναι δική τους απόφαση να επιμορφωθούν, ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Να επιμορφωθούν τόσο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση όσο και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα, θεωρώ. Και, ίσως, να είναι πιο έτοιμοι να αντιμετωπίζουν ή στο να εντοπίζουν διάφορα φαινόμενα ρατσισμού που μπορεί να συμβαίνουν στο σχολείο, όχι μόνο να τα εντοπίζουν, αλλά να μπορέσουν να παρέμβουν κατάλληλα.

E: Τι αλλαγές θα προτείνατε στην πανεπιστημιακή κατάρτιση και επιμόρφωση σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση που παρέχεται αντίστοιχα τόσο στους υποψήφιους και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς;

Σ: Σίγουρα θα πρέπει να έχουν περισσότερα μαθήματα που να αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα και ίσως περισσότερες ευκαιρίες για πρακτική άσκηση, για ουσιαστική πρακτική άσκηση σε πολυπολιτισμικές τάξεις ή και τμήματα να είναι με μαθητές από άλλες χώρες.

E: Εγώ αυτά είχα ρωτήσει.

Σ: Τέλεια. Ελπίζω να βοήθησα όσο μπορούσα.

E: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ και για τον χρόνο σας και για την διάθεσή σας.