

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

της φοιτήτριας: ΗΛΙΑΝΝΑΣ ΠΑΤΛΙΤΖΑΝΑ

ΘΕΜΑ:

**«Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ
ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
Εμπειρίες ζωής φοιτητών -φοιτητριών»**

Επιβλέπων Καθηγητής: ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	σελ.4.
Abstract.....	σελ.6.
Ευχαριστίες.....	σελ.8.
Εισαγωγή.....	σελ.9.

ΜΕΡΟΣ Α: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΠΕΔΙΟ «ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΕΠΙΡΡΟΩΝ» ..σελ. 19.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... σελ.20.

1.Οι «αντιστροφές» των μεταναστευτικών ρευμάτων..... σελ.20.

1.1. Μεταναστευτικά ρεύματα προς το εξωτερικό..... σελ.20.

1.2. Μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα..... σελ.22.

α)Παλινοστούντες – ομογενείς..... σελ.22.

β)Οικονομικοί μετανάστες..... σελ.23.

2.Θεσμικές προσαρμογές του σχολείου στην μετανάστευση..... σελ.27.

3. Περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος..... σελ.31.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ..... σελ.35.

1.Η έννοια του Πολιτισμικού Κεφαλαίου σελ.37.

2. Η έννοια της εμπειρίας στη «θεωρία» του J.Dewey..... σελ.52.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ..... σελ. 61.

ΜΕΡΟΣ Β: Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ..... σελ.65.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... σελ.66.

4.1 Τύπος προσέγγισης..... σελ.66.

4.2 Η Επιλογή της μεθόδου..... σελ. 68.

4.3 Το πεδίο της έρευνας..... σελ.69.

4.4 Οι συμμετέχοντες της έρευνας..... σελ.70.

4.5 Η διαδικασία διενέργειας της έρευνας..... σελ.75.

4.6 Η τεχνική συλλογής και συγκρότησης του ερευνητικού αποδεικτικού υλικού.....	σελ.76.
4.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας.....	σελ.79.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ..... σελ.83.

5.1 Η τεχνική ανάλυσης των δεδομένων.....	σελ.83.
5.2 Παρουσίαση και ανάδειξη των ευρημάτων.....	σελ.85.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ..... σελ.120.

Επίλογος– Τα όρια του ερευνητικού εγχειρήματος.....	σελ.145.
---	----------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... σελ.151.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	σελ.151.
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	σελ.159.
Ηλεκτρονικές πηγές.....	σελ.162.
Φύλλα Εφημερίδας Κυβερνήσεως.....	σελ.160.
Παράρτημα Α: Πρωτόκολλο Συνέντευξης	σελ.163.
Παράρτημα Β: Απομαγνητοφωνήσεις επιλεγμένων συνεντεύξεων....	σελ.166.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κοινωνία είναι ένα οργανωμένο πλαίσιο όπου διαφορετικοί άνθρωποι συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν. Το φάσμα της πολιτισμικής ετερότητας αντικατοπτρίζεται στο σχολείο το οποίο αποτελεί τον καθρέφτη της κοινωνίας. Το φαινόμενο της μετανάστευσης λειτουργεί ως βασικός παράγοντας στην κοινωνική υπόσταση των μαθητών που έχουν ανατραφεί σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο από το κυρίαρχο πρότυπο του τόπου που ζουν. Οι εμπειρίες που απέκτησαν τα άτομα αυτά στο σχολείο παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί αν και η σχολική τους πορεία ξεκίνησε από ένα πολιτισμικά διαφορετικά αφηγησιακό σημείο κατόρθωσαν να προσαρμοστούν σε ένα διαφορετικό πλαίσιο σε τέτοιο βαθμό ώστε να επιτύχουν την είσοδο τους και στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η έρευνα αυτή επιχειρεί να καταγράψει τις εμπειρίες φοιτητών -τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναφορικά με την σχολική τους πορεία. Στόχος ήταν να δομηθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα της σχολικής τους εμπειρίας και διαδρομής. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη μελέτη εστίασε:

- στην γνώμη σημερινών των φοιτητών-τριών για τη βιωμένη σχολική τους εμπειρία,
- στην επίδραση του πολιτισμικού υπόβαθρου ως παράγοντα διαμόρφωσης της προσωπικότητας τους στην πορεία τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα,
- στον τρόπο με τον οποίο λειτούργησε το πολιτισμικό τους κεφάλαιο στην εκπαιδευτική τους διαδρομή,
- στα κίνητρα που υποκίνησαν την διαδικασία της μάθησης,
- την εξέλιξή τους ως μαθητές-τριες με βάση τον παράγοντα εκπαιδευτικοί και συνομήλικοι,
- στη στάση των γονέων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα που αντιμετώπιζαν,
- στην διαχείριση των διαφορών του πολιτισμικού κεφαλαίου από τους ίδιους στο σχολείο και στις εξωσχολικές φιλικές σχέσεις.

Η έρευνα βασίστηκε στο μοντέλο της Ποιοτικής Προσέγγισης, με χρήση του ερευνητικού εργαλείου της συνέντευξης. Διεξήχθησαν δεκατέσσερις ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις φοιτητών -τριών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Από την ερευνητική μας προσπάθεια, προέκυψαν τα εξής:

- ✓ το μεταναστευτικό υπόβαθρο καθόρισε την διαμόρφωση της προσωπικότητας σε συνάρτηση με την πορεία στο εκπαιδευτικό σύστημα,
- ✓ το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο είχε αρνητικό πρόσημο στην αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον το οποίο οδήγησε στην εκδήλωση της σχολικής βίας κατά την είσοδο των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα,
- ✓ ενώ είχε θετικό πρόσημο όσον αφορά την διαμόρφωση προσωπικότητας,
- ✓ η γλωσσική ανεπάρκεια λειτούργησε ως τροχοπέδη στο σχολείο αλλά η έλλειψη κατοχής του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου δεν φάνηκε αρκετή για να εμποδίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία,
- ✓ καταλυτικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας, της προσαρμογής και ένταξης στα νέα πολιτισμικά δεδομένα ήταν ο παράγοντας «γονέας»,
- ✓ το βασικό κίνητρο της μάθησης ήταν η ίδια η ανάγκη για μάθηση και εκπαίδευση με καθοριστικό στοιχείο την επιθυμία για την προσαρμογή,
- ✓ το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, κατόπιν της ολοκλήρωσης της κοινωνικής ένταξης στο ελληνικό πλαίσιο, δεν διαδραμάτισε κανένα ρόλο στην διαμόρφωση της κοινωνικής ζωής των ατόμων.

Λέξεις κλειδιά: πολιτισμικό κεφάλαιο, ακαδημαϊκή επιτυχία, μεταναστευτικό υπόβαθρο, σχολικές εμπειρίες.

ABSTRACT

Society is a well-established framework where different people co-exist and interact. The spectrum of cultural diversity is reflected in school, which constitutes a mirror of the society. The phenomenon of migration acts as a key factor in the social status of the students who have been brought up in a different cultural context to the dominant model of the place where they live in. The experiences such people acquired at school are of particular interest, because even though their school career began from a culturally diverse starting point they managed to adapt to a different context to such an extent, that they even succeeded in gaining access to higher education.

This research attempts to document the experiences of students from migratory backgrounds in regard to their school education. The aim was an overall view of their school experience and path to be displayed. In particular, this study focused on:

- the opinion of today's students about their lived school experience,
- the influence of the cultural background as a factor in personality development during their schooling in the Greek educational system,
- the way their cultural capital functioned during their educational path,
- the motivation that stimulated the learning process,
- their development as students based on the factor of educators and peers,
- the parents' attitude towards the cultural otherness they confronted
- the self-management of the cultural capital's difference in school and in out-of-school friendly relationships

The research was based on the Qualitative Approach model, where the research tool of interview was used. Fourteen individual semi-structured interviews of students of the University of Ioannina were conducted. Our research effort resulted in the following:

- ✓ the immigrant background determined the personality formation in relation to the path in the educational system,
- ✓ the different cultural capital had a negative impact on the interaction with the social environment, which led to the manifestation of school violence incidents upon students' entrance in the educational system

- ✓ while having a positive impact on personality formation, language deficiency worked as a hindrance for school, but the lack of dominant cultural capital did not appear to be sufficient to hinder academic success
- ✓ the catalyst for school success, adaptation and integration into the new cultural context was the factor “parents”,
- ✓ the main motivation for learning was the need for learning and education itself, along with the desire to adapt being a key element,
- ✓ the different cultural capital, after the completion of social integration in the Greek context, did not portray a role in the social life development of the individuals.

Keywords: cultural capital, academic success, migratory background, school experiences.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγκεκριμένη εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στις «Επιστήμες της Αγωγής», του Τομέα Παιδαγωγικής, του Τμήματος Φιλοσοφίας, Πρακτικής Φιλοσοφίας και της Φιλοσοφικής Σχολής, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η επιλογή των μεταπτυχιακών μου σπουδών στην κατεύθυνση της «Συγκριτικής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» προέκυψε από το ειδικό ενδιαφέρον που μου καλλιεργήθηκε για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο σε προπτυχιακό επίπεδο, σε συνδυασμό με ορισμένα βιογραφικά μου στοιχεία κυρίως εμπειρίες της μαθητικής μου ζωής. Η σύνδεση αυτή αποτέλεσε το κίνητρο για την ειδικότερη ενασχόληση με το αντικείμενο.

Παρόλο που η συγγραφή της παρούσας εργασίας υπήρξε αποτέλεσμα εντατικής και συστηματικής μελέτης, καθώς επίσης επίπονης και ενδελεχούς έρευνας του θέματος, η οριστική μορφή και η ολοκλήρωσή της δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη συμπαράσταση και την καθοδήγηση συγκεκριμένων ανθρώπων, τους οποίους στο σημείο αυτό αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω.

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στα μέλη της τριμελούς επιτροπής, στον επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, τον Καθηγητή του Τομέα Παιδαγωγικής, του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. **Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου** για το αδιάλειπτο ενδιαφέρον και την καθοδήγηση. Οι πολύτιμες υποδείξεις και οι εύστοχες παρατηρήσεις του διεύρυναν σημαντικά την κατανόηση τόσο του ερευνητικού σχεδίου όσο και του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας έρευνας και οδήγησαν στην ολοκλήρωσή της.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, την κ. **Μπενινκάζα Λουτσιάνα**, καθηγήτρια Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κ. **Σιάκαρη Κωνσταντίνο**, επίκουρο καθηγητή του Τμήματος Φιλοσοφίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τον κόπο στον οποίο υποβλήθηκαν να μελετήσουν και να κρίνουν την παρούσα εργασία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελούν μια ιδιαίτερη περίπτωση παιδιών τα οποία κοινωνικοποιούνται και αναπτύσσονται τα βασικότερα στοιχεία του χαρακτήρα τους μέσα σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον το οποίο ίσως δεν ταυτίζεται με την οικογενειακή πολιτισμική τους πραγματικότητα.

Η θεωρητική συζήτηση σχετικά με την ετερότητα (μειονότητες/ μετανάστες), όσον αφορά κυρίως την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, μοιάζει να είναι εγκλωβισμένη σε ένα ιδεολόγημα ταυτότητας (αν διατηρείται ή όχι η διαφορετικότητα των ομάδων και πόση πολιτισμική προσαρμογή ή εξομίωση επιβάλλεται ή επιτρέπεται).¹ Ο πίνακας που απεικονίζει την εκπαίδευση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο διαμορφώνεται από μια ολιγάριθμη μειοψηφία που παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις. Σύμφωνα με τα δεδομένα του προγράμματος PISA (OECD, 2009), οι μαθητές του νεοελληνικού σχολείου με μεταναστευτικό υπόβαθρο παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις γενικότερα σε βασικές γνώσεις (κατανόηση κειμένου, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες).²

Όσον αφορά τα βιώματα που συνδιαμορφώνουν την πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρείται μια έλλειψη στο πεδίο των ερευνών η οποία ίσως να οφείλεται στην δυσκολία συλλογής πραγματολογικών δεδομένων, ώστε να αποδοθεί η απεικόνιση της πραγματικής κατάστασης των μαθητών, που ζουν στην χώρα και βιώνουν γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Η σχεδιαζόμενη έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει εμπειρίες φοιτητών, οι οποίοι έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο και έχουν διανύσει τη σχολική τους πορεία ως μαθητές μέσης εκπαίδευσης, εστιάζοντας στη μελέτη του κοινωνικό-ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου προκειμένου να καταγραφεί η εμπειρία των υποκειμένων. Η έμφαση εστιάζει στο νόημα και στον τρόπο που οι σημερινοί φοιτητές βίωσαν αλλά και βιώνουν τα γεγονότα.³

¹ Γκότοβος, Α., (2007), *Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές: ιδεολογίες, πραγματικότητες και ζητούμενα. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, σελ. 39-99. Ανακτήθηκε 8/03/2017, από <http://epublishing.ekt.gr>.

² ΟΟΣΑ, PISA in focus, εκπαιδευτική πολιτική, *Πώς τα πηγαίνουν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα σχολεία, με χαμηλό κοινωνικό οικονομικό επίπεδο*, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής. Ανακτήθηκε 19/03/2017 από: http://www.iep.edu.gr/pisa/files/reports/pisa_in_focus_22.pdf

³ Πούρκος, Δ., Μ. & Διαφέρμος Μ, (2010), *Ποιοτική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες, Επιστημονολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Επιμέλεια Μαρία Αποστολοπούλου, Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα, σελ. 30.

Στόχος είναι η συνομιλία με φορείς και εκφραστές εμπειριών σχετικά με τις βιωμένες εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους,⁴ ώστε η έρευνα να χαρακτηρίζεται από συνεχή και έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρητικών κατασκευών και των ερμηνευτικών ευρημάτων στο πεδίο.⁵ Η έρευνα αποσκοπεί στην ερμηνεία των κοινωνικών δεδομένων, με την έννοια της ερμηνείας, της κατανόησης, βίωσης και της αναπαραγωγής του κοινωνικού κόσμου, ώστε να παραχθεί η σφαιρική αντίληψη των γεγονότων στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο.⁶

Στην πραγματικότητα παρατηρείται ένα *ερευνητικό κενό* στην εξέταση της σχολικής πορείας των παιδιών αυτών με βάση τις δικές τους πραγματικές εμπειρίες και τα βιώματά τους. Η σχεδιαζόμενη έρευνα κρίνεται απαραίτητη διότι η σχολική πορεία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχει εξεταστεί πολύπλευρα όσον αφορά τους παράγοντες που την συνιστούν αλλά δεν έχει επιχειρηθεί η έρευνα των εμπειριών των μαθητών που βίωσαν αυτή την πραγματικότητα. Είναι, επομένως, αναγκαίο τα φώτα της προσοχής να στραφούν στο αν και τι κερδίζουν για τον εαυτό τους και τη κοινωνία οι μαθητές των οποίων το περιβάλλον προέλευσης παρουσιάζει γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αντί να συνεχίζεται η αντιπαράθεση για τις ταυτότητες, υποκρινόμενοι ότι καταπολεμούν το φάντασμα της αφομοίωσης.

Η διενέργεια της έρευνας αυτής κρίνεται αναγκαία διότι ο προσανατολισμός των επιστημονικών ερευνών, που έχουν πραγματοποιηθεί ήδη, αφορούν τις αντικειμενικές συνθήκες των παιδιών αυτών και την αναγνώριση του ζητήματος ως κοινωνικό φαινόμενο μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ο λόγος που συνιστά την μέθοδο αναγκαία είναι η ανυπαρξία μιας έρευνας που θα τολμήσει να δει το ζήτημα από την οπτική του ίδιου του μαθητή και να τον ρωτήσει με ειλικρινή και ευθύ τρόπο ποια είναι η δική του άποψη για τον παράγοντα μεταναστευτικό υπόβαθρο στη ζωή του και με ποιο τρόπο η συνθήκη αυτή επιδρά στην καθημερινότητά του ως μαθητή στο ελληνικό σχολείο. Προσπερνώντας, λοιπόν, τα αριθμητικά δεδομένα, που μιλούν μόνο για επιδόσεις και για νόμους προσπαθώντας να απαλύνουν την διαφορετικότητα με τρόπους που καταλήγουν τελικά να την ενισχύουν ως διαχωριστικό

⁴ Patton M.Q., (2002), *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3^η Έκδοση, Sage Publication United State of America, σελ. 5.

⁵ Ιωσηφίδης, Θ., (2003), *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

⁶ Mason, J., (2009), *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Μετάφραση Ελένη Δημητριάδου, Επιστημονική Επιμέλεια Νότα Κυριαζή, 8^η Έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

παράγοντα, η σχεδιασθείσα έρευνα στοχεύει στο να δώσει τον λόγο απευθείας και στοχευμένα στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Το σχολείο αποτελεί ένα κομβικό σημείο αναφοράς στη ζωή του κάθε παιδιού και ειδικά όσον αφορά τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο (μετανάστες- πρόσφυγες), καθώς λειτουργεί ως διαμεσολαβητής με την ελληνική πραγματικότητα. Το σχολείο δεν είναι μόνο χώρος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για τα παιδιά αυτά, αλλά δρα ως προπαρασκευαστικό μέρος της γνωριμίας του παιδιού με την ελληνική κοινωνία. Στόχος του σχολείου είναι η δημιουργία πολιτών που μπορούν να λειτουργούν αρμονικά προσαρμοσμένοι στις πολιτισμικές προσαγωγές της κοινωνίας. Οι διδαχές και τα πρότυπα που τα μαθητευόμενα παιδιά οφείλουν να ακολουθήσουν για να οδηγηθούν σε μια επιτυχή απόληξη της σχολικής τους πορείας είναι πολιτισμικά προσανατολισμένα και οριοθετημένα. Η κύρια επιδίωξη του σχολικού τους βίου δεν είναι άλλη από τον συγχρονισμό τους ως οντότητες με τις πολιτισμικές επιταγές της κοινωνίας.

Η ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από μια άτεγκτη πολυμορφικότητα που την καθιστά εύκολα απρόσιτη στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο οι οποίοι καλούνται να την γνωρίσουν κυρίως στο οριοθετημένο πλαίσιο του σχολείου. Η ύπαρξη του πλαισίου αυτή καθιστά την προσαρμογή των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην ελληνική πραγματικότητα ερευνητικά ενδιαφέρουσα. Η κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών μέσα στο σχολικό περιβάλλον υπό το πρίσμα του διαφορετικού πολιτισμού της οικογένειας διαμορφώνει ένα ερευνητικό πεδίο πλούσιο σε πληροφορίες του τρόπου που η εμπειρία του πολιτισμού στην οικογένεια έρχεται αντιμέτωπη με την εμπειρία της εκπαίδευσης που βασίζεται σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Οι εμπειρίες που το παιδί αποκτά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του αποτελούν τα πρότυπα συμπεριφοράς για την υπόλοιπη ζωή του. Εκτός από την μαθητεία του σχολείου το παιδί είναι αρχικά μαθητευόμενος της ζωής, καθώς οι εμπειρίες που αποκτά σε σχέση με το περιβάλλον που αναπτύσσεται είναι η πρώτη και η βασική γνώση που λαμβάνει για την ζωή. Το φλέγον θέμα είναι ότι οι εμπειρίες του γεννιούνται κατόπιν της αλληλεπίδρασης του με το κοινωνικό του περιβάλλον που στο πρωταρχικό πλαίσιο της κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια. Το περιβάλλον αυτό έχει αποκτήσει τις δικές του εμπειρίες από την δική του οικογένεια. Στην περίπτωση της μετανάστευσης το κοινωνικό πλαίσιο έρχεται σε ρήξη με τα υπάρχον κυρίαρχα πολιτισμικά δεδομένα. Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναπτύσσονται με αρωγό ένα

διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό που στα σχολικά πλαίσια οφείλουν να κατέχουν καλά ήδη με την εισαγωγή τους σε αυτό και να το αξιοποιήσουν στο σχολικό περιβάλλον για την καλύτερη δυνατή προσαρμογή για την εξέλιξη τους στην κοινωνία που ζουν. Ιδιαίτερη βαρύτητα στην προσπάθεια αυτή είναι από την μια οι γονείς, που έρχονται σε πολιτισμική αντίθεση με την κοινωνία, από την άλλη οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι που εναρμονίζονται (λογικά) με το σχολικό περιβάλλον αλλά έρχονται αντιμέτωποι με το ζήτημα της υπάρχουσας υβριδικότητας του μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον αφορά την αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτούς τους παράγοντες που αποτελούν την σύσταση της πραγματικότητας του. Ο κύριος στόχος του έργου μας είναι η προσφορά βήματος στο μαθητή να μοιραστεί τις προσωπικές του εμπειρίες και την άποψη που έχει διαμορφώσει ως κοινωνός μιας υβριδικής πραγματικότητας.

Η παρούσα έρευνα κρίνεται λοιπόν ως αναγκαία διότι οι εμπειρίες των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που ήδη έχουν φοιτήσει στα ελληνικά σχολεία και κλήθηκαν να ενταχθούν σε γλωσσικά και κοινωνικά δεδομένα διαφορετικά από αυτά που ήδη ήξεραν από την χώρα καταγωγής τους ή από το οικογενειακό τους περιβάλλον, αποτελούν αστείρευτη πηγή πληροφοριών που μπορεί, ως εμπειρικό υλικό, να αξιοποιηθεί για την βελτίωση, την ανάπτυξη και κυρίως την ενίσχυση των υπάρχουσών υποστηρικτικών δομών ένταξης.

Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το πεδίο της έρευνας ήταν ο νομός Ιωαννίνων για λόγους εύκολης πρόσβασης στο σύνολο των υποκειμένων. Ο περιορισμός αυτός και η δυσκολία εντοπισμού συμμετεχόντων που να πληρούν τις προϋποθέσεις για την συμμετοχή στην έρευνα είχε ως αποτέλεσμα το δείγμα μας να μην χαρακτηρίζεται από εθνοτική ποικιλομορφία. Γι' αυτό το λόγο, η πλειοψηφία του πλήθους των συνεντευξιαζόμενων προερχόταν κατά κύριο λόγο από μια χώρα και αυτή ήταν η Αλβανία. Για να κριθεί η έρευνα κατάλληλη, ώστε να είναι σε θέση να γενικευτεί στα γεωγραφικά όρια της χώρας μας θα ήταν απαραίτητη η συμμετοχή δείγματος που θα αντιπροσώπευε κάθε εθνοτική ομάδα που διαμένει αυτήν την χρονική στιγμή στην Ελλάδα.

Ο αυξημένος αριθμός των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που τα τελευταία χρόνια βρίσκονται στην χώρα προσωρινά ή μόνιμα κάνει το ζήτημα της εκπαίδευσής τους φλέγον. Η έρευνα αυτή έχει ως στόχο να προσφέρει μια ολοκληρωμένη εμπειρική εικόνα της ύπαρξης των παιδιών ως μαθητών στην

πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου υπό το πρίσμα του μεταναστευτικού υπόβαθρού τους. Οι εμπειρίες των παιδιών αυτών μπορούν να αξιοποιηθούν ως βάση ή αφετηρία για την δημιουργία μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα είναι σε θέση να διαχειρίζεται την διαφορετικότητα ως προσόν και όχι ως τροχοπέδη για την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών ως ένα ενιαίο σώμα μαθητών με κοινό στόχο την ένταξη στην κοινωνία.

Η ερευνητική αυτή εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη, στο Θεωρητικό και στο Εμπειρικό, που το καθένα αποτελείται από τρία κεφάλαια :

- Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το ιστορικό πλαίσιο του θέματος με αναφορές στα μεταναστευτικά ρεύματα αλλά και στις θεσμικές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στο πέρασμα του χρόνου για την διαχείριση αυτού του φαινομένου. Επιπρόσθετα αναλύονται οι ειδικές πτυχές του προβλήματος με την περιγραφή του στη θεσμική και κοινωνική του διάσταση.
- Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται η θεωρητική βάση του ερευνητικού μας συλλογισμού. Αφορά τις θεωρητικές παραδοχές του *P. Bourdieu* δίνοντας ειδική έμφαση στην θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου αλλά και στους λειτουργικούς δείκτες που την πλαισιώνουν: πεδίο, *habitus*, χάρισμα, συμβολική βία. Συμπληρωματικά στο ερευνητικό μας εγχείρημα λειτουργεί η θεωρία του *J. Dewey* που περικλείει την σημαντικότητα του παράγοντα «εμπειρία» και η οποία αποτελεί τη βασική συνιστώσα του ερευνητικού μας σκοπού.

Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελούν μια ιδιαίτερη περίπτωση παιδιών τα οποία κοινωνικοποιούνται και αναπτύσσουν τα βασικότερα στοιχεία του χαρακτήρα τους μέσα σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον το οποίο ίσως δεν ταυτίζεται με την οικογενειακή πολιτισμική τους πραγματικότητα.

Η θεωρητική συζήτηση σχετικά με την ετερότητα (μειονότητες/ μετανάστες), όσον αφορά κυρίως την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, μοιάζει να είναι εγκλωβισμένη σε ένα ιδεολόγημα ταυτότητας (αν διατηρείται ή όχι η διαφορετικότητα των ομάδων και πόση πολιτισμική προσαρμογή ή εξομοίωση επιβάλλεται ή επιτρέπεται).⁷ Ο πίνακας που απεικονίζει την εκπαίδευση των

⁷ Γκότοβος, Α., (2007), *Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές: ιδεολογίες, πραγματικότητες και ζητούμενα. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, σελ. 39-99. Ανακτήθηκε 8/03/2017, από <http://epublishing.ekt.gr>.

μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο διαμορφώνεται από μια ολιγάριθμη μειοψηφία που παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις. Σύμφωνα με τα δεδομένα του προγράμματος PISA (OECD, 2009), οι μαθητές του νεοελληνικού σχολείου με μεταναστευτικό υπόβαθρο παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις γενικότερα σε βασικές γνώσεις(κατανόηση κειμένου, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες).⁸

Όσον αφορά τα βιώματα που συνδιαμορφώνουν την πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρείται μια έλλειψη στο πεδίο των ερευνών η οποία ίσως να οφείλεται στην δυσκολία συλλογής πραγματολογικών δεδομένων, ώστε να αποδοθεί η απεικόνιση της πραγματικής κατάστασης των μαθητών, που ζουν στην χώρα και βιώνουν γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Η σχεδιαζόμενη έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει εμπειρίες φοιτητών, οι οποίοι έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο και έχουν διανύσει τη σχολική τους πορεία ως μαθητές μέσης εκπαίδευσης, εστιάζοντας στη μελέτη του κοινωνικό-ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου προκειμένου να καταγραφεί η εμπειρία των υποκειμένων. Η έμφαση εστιάζει στο νόημα και στον τρόπο που οι σημερινοί φοιτητές βίωσαν αλλά και βιώνουν τα γεγονότα.⁹ Στόχος είναι η συνομιλία με φορείς και εκφραστές εμπειριών σχετικά με τις βιωμένες εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους,¹⁰ ώστε η έρευνα να χαρακτηρίζεται από συνεχή και έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρητικών κατασκευών και των ερμηνευτικών ευρημάτων στο πεδίο.¹¹ Η έρευνα αποσκοπεί στην ερμηνεία των κοινωνικών δεδομένων, με την έννοια της ερμηνείας, της κατανόησης, βίωσης και της αναπαραγωγής του κοινωνικού κόσμου, ώστε να παραχθεί η σφαιρική αντίληψη των γεγονότων στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο.¹²

Στην πραγματικότητα παρατηρείται ένα *ερευνητικό κενό* στην εξέταση της σχολικής πορείας των παιδιών αυτών με βάση τις δικιές τους πραγματικές εμπειρίες και τα βιώματά τους. Η σχεδιαζόμενη έρευνα κρίνεται απαραίτητη

⁸ ΟΟΣΑ, PISA in focus, εκπαιδευτική πολιτική, *Πώς τα πηγαίνουν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα σχολεία, με χαμηλό κοινωνικό οικονομικό επίπεδο, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής*. Ανακτήθηκε 19/03/2017 από: http://www.iep.edu.gr/pisa/files/reports/pisa_in_focus_22.pdf

⁹ Πούρκος, Δ., Μ. & Διαφέρμος Μ, (2010), *Ποιοτική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες, Επιστημονολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Επιμέλεια Μαρία Αποστολοπούλου, Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα, σελ. 30.

¹⁰ Patton M.Q., (2002), *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3^η Έκδοση, Sage Publication United State of America, σελ. 5.

¹¹ Ιωσηφίδης, Θ., (2003), *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

¹² Mason, J., (2009), *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Μετάφραση Ελένη Δημητριάδου, Επιστημονική Επιμέλεια Νότα Κυριαζή, 8^η Έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

διότι η σχολική πορεία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχει εξεταστεί πολύπλευρα όσον αφορά τους παράγοντες που την συνιστούν αλλά δεν έχει επιχειρηθεί η έρευνα των εμπειριών των μαθητών που βίωσαν αυτή την πραγματικότητα. Είναι, επομένως, αναγκαίο τα φώτα της προσοχής να στραφούν στο αν και τι κερδίζουν για τον εαυτό τους και τη κοινωνία οι μαθητές των οποίων το περιβάλλον προέλευσης παρουσιάζει γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αντί να συνεχίζεται η αντιπαράθεση για τις ταυτότητες, υποκρινόμενοι ότι καταπολεμούν το φάντασμα της αφομοίωσης.

Η διενέργεια της έρευνας αυτής κρίνεται αναγκαία διότι ο προσανατολισμός των επιστημονικών ερευνών, που έχουν πραγματοποιηθεί ήδη, αφορούν τις αντικειμενικές συνθήκες των παιδιών αυτών και την αναγνώριση του ζητήματος ως κοινωνικό φαινόμενο μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ο λόγος που συνιστά την μέθοδο αναγκαία είναι η ανυπαρξία μιας έρευνας που θα τολμήσει να δει το ζήτημα από την οπτική του ίδιου του μαθητή και να τον ρωτήσει με ειλικρινή και ευθύ τρόπο ποια είναι η δική του άποψη για τον παράγοντα μεταναστευτικό υπόβαθρο στη ζωή του και με ποιο τρόπο η συνθήκη αυτή επιδρά στην καθημερινότητά του ως μαθητή στο ελληνικό σχολείο. Προσπερνώντας, λοιπόν, τα αριθμητικά δεδομένα, που μιλούν μόνο για επιδόσεις και για νόμους προσπαθώντας να απαλύνουν την διαφορετικότητα με τρόπους που καταλήγουν τελικά να την ενισχύουν ως διαχωριστικό παράγοντα, η σχεδιασθείσα έρευνα στοχεύει στο να δώσει τον λόγο απευθείας και στοχευμένα στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Το σχολείο αποτελεί ένα κομβικό σημείο αναφοράς στη ζωή του κάθε παιδιού και ειδικά όσον αφορά τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο (μετανάστες- πρόσφυγες), καθώς λειτουργεί ως διαμεσολαβητής με την ελληνική πραγματικότητα. Το σχολείο δεν είναι μόνο χώρος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για τα παιδιά αυτά, αλλά δρα ως προπαρασκευαστικό μέρος της γνωριμίας του παιδιού με την ελληνική κοινωνία. Στόχος του σχολείου είναι η δημιουργία πολιτών που μπορούν να λειτουργούν αρμονικά προσαρμοσμένοι στις πολιτισμικές προσταγές της κοινωνίας. Οι διδαχές και τα πρότυπα που τα μαθητευόμενα παιδιά οφείλουν να ακολουθήσουν για να οδηγηθούν σε μια επιτυχή απόληξη της σχολικής τους πορείας είναι πολιτισμικά προσανατολισμένα και οριοθετημένα. Η κύρια επιδίωξη του σχολικού τους βίου δεν είναι άλλη από τον συγχρονισμό τους ως οντότητες με τις πολιτισμικές επιταγές της κοινωνίας.

Η ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από μια άτεγκτη πολυμορφικότητα που την καθιστά εύκολα απρόσιτη στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο οι οποίοι καλούνται να την γνωρίσουν κυρίως στο οριοθετημένο πλαίσιο του σχολείου. Η ύπαρξη του πλαισίου αυτή καθιστά την προσαρμογή των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην ελληνική πραγματικότητα ερευνητικά ενδιαφέρουσα. Η κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών μέσα στο σχολικό περιβάλλον υπό το πρίσμα του διαφορετικού πολιτισμού της οικογένειας διαμορφώνει ένα ερευνητικό πεδίο πλούσιο σε πληροφορίες του τρόπου που η εμπειρία του πολιτισμού στην οικογένεια έρχεται αντιμέτωπη με την εμπειρία της εκπαίδευσης που βασίζεται σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Οι εμπειρίες που το παιδί αποκτά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του αποτελούν τα πρότυπα συμπεριφοράς για την υπόλοιπη ζωή του. Εκτός από την μαθητεία του σχολείου το παιδί είναι αρχικά μαθητευόμενος της ζωής, καθώς οι εμπειρίες που αποκτά σε σχέση με το περιβάλλον που αναπτύσσεται είναι η πρώτη και η βασική γνώση που λαμβάνει για την ζωή. Το φλέγον θέμα είναι ότι οι εμπειρίες του γεννιούνται κατόπιν της αλληλεπίδρασης του με το κοινωνικό του περιβάλλον που στο πρωταρχικό πλαίσιο της κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια. Το περιβάλλον αυτό έχει αποκτήσει τις δικές του εμπειρίες από την δική του οικογένεια. Στην περίπτωση της μετανάστευσης το κοινωνικό πλαίσιο έρχεται σε ρήξη με τα υπάρχον κυρίαρχα πολιτισμικά δεδομένα. Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναπτύσσονται με αρωγό ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό που στα σχολικά πλαίσια οφείλουν να κατέχουν καλά ήδη με την εισαγωγή τους σε αυτό και να το αξιοποιήσουν στο σχολικό περιβάλλον για την καλύτερη δυνατή προσαρμογή για την εξέλιξη τους στην κοινωνία που ζουν. Ιδιαίτερη βαρύτητα στην προσπάθεια αυτή είναι από την μια οι γονείς, που έρχονται σε πολιτισμική αντίθεση με την κοινωνία, από την άλλη οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι που εναρμονίζονται (λογικά) με το σχολικό περιβάλλον αλλά έρχονται αντιμέτωποι με το ζήτημα της υπάρχουσας υβριδικότητας του μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον αφορά την αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτούς τους παράγοντες που αποτελούν την σύσταση της πραγματικότητας του. Ο κύριος στόχος του έργου μας είναι η προσφορά βήματος στο μαθητή να μοιραστεί τις προσωπικές του εμπειρίες και την άποψη που έχει διαμορφώσει ως κοινωνός μιας υβριδικής πραγματικότητας.

Η παρούσα έρευνα κρίνεται λοιπόν ως αναγκαία διότι οι εμπειρίες των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που ήδη έχουν φοιτήσει στα ελληνικά σχολεία και κλήθηκαν να ενταχθούν σε γλωσσικά και κοινωνικά δεδομένα διαφορετικά από αυτά που ήδη ήξεραν από την χώρα καταγωγής τους ή από το οικογενειακό τους περιβάλλον, αποτελούν αστείρευτη πηγή πληροφοριών που μπορεί, ως εμπειρικό υλικό, να αξιοποιηθεί για την βελτίωση, την ανάπτυξη και κυρίως την ενίσχυση των υπαρχουσών υποστηρικτικών δομών ένταξης.

Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το πεδίο της έρευνας ήταν ο νομός Ιωαννίνων για λόγους εύκολης πρόσβασης στο σύνολο των υποκειμένων. Ο περιορισμός αυτός και η δυσκολία εντοπισμού συμμετεχόντων που να πληρούν τις προϋποθέσεις για την συμμετοχή στην έρευνα είχε ως αποτέλεσμα το δείγμα μας να μην χαρακτηρίζεται από εθνοτική ποικιλομορφία. Γι' αυτό το λόγο, η πλειοψηφία του πλήθους των συνεντευξιαζόμενων προερχόταν κατά κύριο λόγο από μια χώρα και αυτή ήταν η Αλβανία. Για να κριθεί η έρευνα κατάλληλη, ώστε να είναι σε θέση να γενικευτεί στα γεωγραφικά όρια της χώρας μας θα ήταν απαραίτητη η συμμετοχή δείγματος που θα αντιπροσώπευε κάθε εθνοτική ομάδα που διαμένει αυτήν την χρονική στιγμή στην Ελλάδα.

Ο αυξημένος αριθμός των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που τα τελευταία χρόνια βρίσκονται στην χώρα προσωρινά ή μόνιμα κάνει το ζήτημα της εκπαίδευσής τους φλέγον. Η έρευνα αυτή έχει ως στόχο να προσφέρει μια ολοκληρωμένη εμπειρική εικόνα της ύπαρξης των παιδιών ως μαθητών στην πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου υπό το πρίσμα του μεταναστευτικού υποβάθρου τους. Οι εμπειρίες των παιδιών αυτών μπορούν να αξιοποιηθούν ως βάση ή αφετηρία για την δημιουργία μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα είναι σε θέση να διαχειρίζεται την διαφορετικότητα ως προσόν και όχι ως τροχοπέδη για την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών ως ένα ενιαίο σώμα μαθητών με κοινό στόχο την ένταξη στην κοινωνία.

Η ερευνητική αυτή εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη, στο Θεωρητικό και στο Εμπειρικό, που το καθένα αποτελείται από τρία κεφάλαια :

- Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το ιστορικό πλαίσιο του θέματος με αναφορές στα μεταναστευτικά ρεύματα αλλά και στις θεσμικές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στο πέρασμα του χρόνου για την διαχείριση αυτού του φαινομένου. Επιπρόσθετα αναλύονται οι ειδικές πτυχές του προβλήματος με την περιγραφή του στη θεσμική και κοινωνική του διάσταση.

- Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται η θεωρητική βάση του ερευνητικού μας συλλογισμού. Αφορά τις θεωρητικές παραδοχές του *P. Bourdieu* δίνοντας ειδική έμφαση στην θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου αλλά και στους λειτουργικούς δείκτες που την πλαισιώνουν: πεδίο, *habitus*, χάρισμα, συμβολική βία. Συμπληρωματικά στο ερευνητικό μας εγχείρημα λειτουργεί η θεωρία του *J. Dewey* που περικλείει την σημαντικότητα του παράγοντα «εμπειρία» και η οποία αποτελεί τη βασική συνιστώσα του ερευνητικού μας σκοπού.

ΜΕΡΟΣ Α΄:
ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΠΕΔΙΟ
«ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΕΠΙΡΡΟΩΝ»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.Οι «αντιστροφές» των μεταναστευτικών ρευμάτων

1.1.Μεταναστευτικά ρεύματα προς το εξωτερικό

Οι πληθυσμιακές μετακινήσεις στην Ελλάδα ξεκινούν από τις απαρχές σύστασης του νεοελληνικού κράτους. Ήδη μια τέτοια μετακίνηση χρονολογείται κατά τα τέλη του 15^{ου} αιώνα και φθάνει ως τις αρχές του 18^{ου} αιώνα και αφορά κινήσεις Ελλήνων προς την Ιταλική χερσόνησο λόγω της εξάπλωσης και της κυριαρχίας της οθωμανικής αυτοκρατορίας στον ελλαδικό χώρο.¹³ Στην επανάσταση του 1821 παρατηρείται μια αυξημένη μεταναστευτική κίνηση από την Κωνσταντινούπολη, τα μικρασιατικά παράλια και τα νησιά του Αιγαίου προς την Νότια Ρωσία και την Δυτική Ευρώπη εξαιτίας των σφαγών και των διώξεων των αμάχων από τους Τούρκους.¹⁴

Η επόμενη αξιοσημείωτη περίοδος μεταναστευτικής κίνησης σύμφωνα με τον Χασιώτη, αρχίζει με την ίδρυση του ελληνικού κράτους(1830) και κλείνει με την έναρξη του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου.¹⁵ Για να γίνω σαφέστερη, το 1890 αρχίζει το πρώτο μεγάλο μεταναστευτικό κύμα «Υπολογίστηκε κατά την περίοδο 1890-1910 το 1/10 του πληθυσμού της Ελλάδος και περίπου το 1/5 ή 1/4 του εργατικού ελληνικού δυναμικού μετανάστευσε στην Αμερική».¹⁶ Η μαζική αυτή έξοδος από την χώρα, οφείλεται στην κακή οικονομική κατάσταση και στα προβλήματα του γεωργικού τομέα.¹⁷

Στην συνέχεια, από το 1908 μέχρι το 1924 πραγματοποιείται η πρώτη παλιννόστηση των Ελλήνων από τις ΗΠΑ κατά την οποία το 60% των μεταναστών της προηγούμενης περιόδου επέστρεψε στην Ελλάδα.¹⁸ Την ίδια χρονική περίοδο υπογράφηκε η «Συνθήκη Νείγυ»(1919) και η «Συνθήκη της Λωζάνης»(1923) που προέβλεπε την ανταλλαγή πληθυσμών από και προς τη

¹³ Χασιώτης, Ι., (1993), *Επισκόπηση της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς*, Θεσσαλονίκη, σελ. 15 στο Μάρκου, Γ., (1996), *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Έκδοση Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.

¹⁴ Χασιώτης (1993), σελ. 41-75.

¹⁵ Μάρκου (1996), σελ. 5.

¹⁶ Μουσοπούρου, Λ., (1991), *Μετανάστευση και Μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*, Κοινωνιολογική και Ανθρωπολογική Βιβλιοθήκη, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ.32 και Μάρκου (1996), σελ. 6.

¹⁷ Μουσοπούρου (1991), σελ. 32.

¹⁸ Λιανός, Θ., Καβουνίδη, Τζ., (2012), *Μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα κατά τον 20^ο αιώνα*, Μελέτες 72, Κέντρο προγραμματισμού και οικονομικών ερευνών, Αθήνα, σελ. 36.

Ελλάδα. Το αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ήταν η επιστροφή 1.250.000 παλιννοστούντων και η αναχώρηση 52.000 Βουλγάρων και 387.000 Τούρκων από την Ελλάδα.¹⁹ Η ανταλλαγή πληθυσμών είχε ως στόχο την διατήρηση της ειρήνης πριν τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο στην Ευρώπη και η πραγματοποίηση της ήταν ένας τρόπος εξάλειψης της εθνικής ανομοιογένειας των χωρών μέσω του περιορισμού των μειονοτήτων στα κράτη. Από το 1922 ως τις παραμονές του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου σύμφωνα με τον Φιλία εξισορροπούν η μετανάστευση(116.685) και η παλιννόστηση (115.740).²⁰ Η καθαρή μετανάστευση την περίοδο 1932-1937 είναι πρακτικά μηδενική.²¹

Σημαντικό συμβάν την περίοδο 1941-1954 ήταν η έξοδος των πολιτικών προσφύγων από την χώρα, μετά την ήττα της Αριστεράς στον εμφύλιο πόλεμο και η εγκατάσταση τους σε χώρες της Ανατολικής Ευρώπης. Σύμφωνα με τον Μπαμπανάση 56.200 πολιτικοί πρόσφυγες εγκατέλειψαν την Ελλάδα.²² Όσον αφορά το 1950 έως το 1970, χαρακτηριστικό της μεταναστευτικής κίνησης της περιόδου είναι η ενδοευρωπαϊκή μετανάστευση.²³ Η κατεύθυνση είναι η Δυτική Ευρώπη, όπου υπάρχει αυξημένη ζήτηση εργατικού δυναμικού (1955-1977) στην οποία μετανάστευσαν 1.236.280 άτομα, το 61% στην Δυτική Ευρώπη και από αυτούς το 84% για την Ομοσπονδιακή Γερμανία.²⁴

Στα μέσα της δεκαετίας του 1970 (1973-1977) αρχίζει μια περίοδος μειωμένης εξωτερικής μετανάστευσης²⁵ και συνδυάζεται με αυξημένη παλιννόστηση και δίνει στην μεταπολεμική μεταναστευτική εμπειρία μηδενική καθαρή μετανάστευση.²⁶ Από 1974 μέχρι το 1980 ο αριθμός των παλιννοστούντων ξεπερνάει αυτόν των μεταναστών και ανέρχεται στις 359.000.²⁷ Ταυτόχρονα, η τουρκική εισβολή στην Κύπρο το 1974 ώθησε ελληνοκύπριους να καταφύγουν στην Ελλάδα (ο αριθμός είναι δύσκολο να εκτιμηθεί και υπολογίζεται στις 80.000).²⁸

Επίσης, από το τέλος της δεκαετίας του 1980 επαναπατρίστηκαν 34.000 πολιτικοί πρόσφυγες, ενώ το 1988 παλιννόστησαν Έλληνες Πόντιοι από την Πρώην Σοβιετική Ένωση, οι οποίοι επέστρεψαν μετά την κατάρρευση των

¹⁹ Μουσούρου (1991), σελ. 26.

²⁰ Μουσούρου (1991), σελ. 33.

²¹ Λιανός (2012), σελ. 36.

²² Μάρκου (1996), σελ. 9.

²³ Μουσούρου (1991), σελ. 37.

²⁴ Ό.π., σελ. 48.

²⁵ Ό.π., σελ. 10.

²⁶ Μουσούρου (1991), σελ. 48.

²⁷ Μάρκου (1996), σελ. 13.

²⁸ Μάρκου (1996), σελ. 16.

καθεστώτων της Ανατολικής Ευρώπης.²⁹ Η παλιννόστηση αυτή διήρκησε από το 1987 μέχρι το 1992 και ο αριθμός ανέρχεται στα 42.529 άτομα.³⁰

1.2. Μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα

α) Παλιννοστούντες – ομογενείς

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980 περίπου 82.000 Έλληνες Αιγυπτιώτες επέστρεψαν έπειτα από απόφαση του Νασέρ να απαγορεύσει στους αλλογενείς να έχουν περιουσία.³¹ Οι πολιτικό-οικονομικές ανακατατάξεις οδήγησαν, επίσης, Έλληνες ομογενείς από χώρες της κεντρικής και νότιας Αφρικής να επιστρέψουν. Επιπλέον, σύμφωνα με εκτιμήσεις, από το 1980 μέχρι το 1992 υπολογίζεται ότι έφτασαν στη Ελλάδα 45.000 παλιννοστούντες Πόντιοι ενώ την ίδια στιγμή καταγράφηκε η άφιξη μεταναστών από την Αλβανία(150.000-300.000), από την Πολωνία(80.000-100.000) και τις Φιλιππίνες(15.000). Ο συνολικός αριθμός των αλλοδαπών έφτασε στις 500.000 με 600.000 χιλιάδες.³²

Από την δεκαετία του 1990 η παλιννόστηση αλλάζει ριζικά χαρακτήρα «...συντελείται μεγάλη εισροή αλλογενών μεταναστών. Οι μετανάστες, οι πρόσφυγες και οι παλιννοστούντες ήρθαν στην Ελλάδα καθυστερημένα, σε σύγκριση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, ανατρέποντας έμπρακτα τις κυρίαρχες μεταπολεμικές θεωρίες για την ευρωπαϊκή μετανάστευση, σύμφωνα με την οποία οι ανάγκες της οικονομίας των χωρών υποδοχής για συγκεκριμένους τύπους εργατικού δυναμικού, που προκαλούν την μετανάστευση. Στα Ελληνικά δεδομένα πραγματοποιήθηκε μια ανορθόδοξη και αδέσποτη μαζική είσοδος... σε καμία ευρωπαϊκή χώρα δεν παρατηρήθηκε το πλήθος των μεταναστών όπως στην Ελλάδα».³³

Γενικότερα, η εισροή μεταναστών το 1990 είχε μαζικό χαρακτήρα και περιελάμβανε: α)μετανάστες ελληνικής εθνικής καταγωγής, όπως «Πόντιους» από την Πρώην Σοβιετική Ένωση και «Βορειοηπειρώτες» από την

²⁹ Μουσούρου (1991), σελ. 195.

³⁰ Μάρκου (1996), σελ. 16.

³¹ Ο.π., σελ. 17.

³² Δαμανάκης, Μ., (2005), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, Εκδόσεις Gutenberg, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Όγδοη ανατύπωση, Αθήνα, σελ. 46.

³³ Γκότοβος, Α.,(2003), *Εκπαίδευση και ετερότητα, ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 41.

Αλβανία³⁴ β)μετανάστες από πρώην κομμουνιστικές χώρες των Βαλκανίων (Βουλγαρία) και της Ανατολικής Ευρώπης αλλά και πολίτες χωρών της Ασίας και της Αφρικής.³⁵

β)Οικονομικοί μετανάστες

Η μεταναστευτική κίνηση από την Αλβανία πραγματοποιείται σε δύο φάσεις: α)Η πρώτη φάση πραγματοποιείται στις αρχές της δεκαετίας του 1990 με την πτώση του σοσιαλιστικού καθεστώτος. β)Η δεύτερη φάση συνέβη μετά το 1997, με την νέα οικονομική κρίση που δημιουργείται λόγω της κατάρρευσης του συστήματος αποταμιεύσεως των «πυραμίδων» στην Αλβανία. Η μεγαλύτερη πλειονότητα των ανθρώπων αυτών εισήλθε στην ελληνική επικράτεια παράνομα.³⁶

Από το 1991 μέχρι το 2001, όπου η χώρα μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών, η μετανάστευση συνέβαινε χωρίς το κράτος να αναλαμβάνει κάποια μέτρα για την ουσιαστική διαχείριση του φαινομένου. Σύμφωνα με την απογραφή της ΕΛΣΤΑΤ (18/3/2001) καταγράφονται 761.813 αλλοδαποί, εκ των οποίων οι 381.330 επικαλέστηκαν ως λόγο μετανάστευσης προς την Ελλάδα την εργασία, οι 93.674 την επανένωση της οικογένειας, οι 19.450 σπουδές, 9.920 αναζήτησαν άσυλο, 2.359 εισήλθαν ως πρόσφυγες, 206.784 για άλλους λόγους και 47.796 για μικτούς λόγους.

Το διάστημα από το 2001 μέχρι το 2005 ψηφίζεται ο πρώτος νόμος για την μετανάστευση αναγνωρίζοντας το μακροχρόνιο χαρακτήρα του φαινομένου. Συγκεκριμένα, το 2001 η Ελλάδα απέκτησε θεσμικό πλαίσιο για την μεταναστευτική πολιτική, το νόμο 2910. Το θεσμικό αυτό πλαίσιο επιχειρεί να προσαρμόσει το ελληνικό δίκαιο στην ευρωπαϊκή πραγματικότητα με τις εξής αλλαγές: α)Ανατίθεται στο Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης ο συντονισμός της Μεταναστευτικής Πολιτικής. β)Η άδεια παραμονής παύει να χορηγείται από τις αστυνομικές αρχές και περιέρχεται στον Γενικό Γραμματέα Περιφέρειας. γ)Κατοχυρώνονται τα δικαιώματα

³⁴ «Τα έτη 1989(κατάρρευση της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης) και 1990(μαζική είσοδος μεταναστών από την Αλβανία) αποτελούν σταθμό για την Ελλάδα», Δαμανάκης ,Μ., (2005), *Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Όγδοη ανατύπωση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 44-45.

³⁵ Τριανταφύλλου, Α., Μαρούκος, Θ.(Επιμέλεια), (2011), *Η Μετανάστευση στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα ,σελ. 98.

³⁶ Τριανταφύλλου & Μαρούκος, (2011), σελ. 174, και Εθνική Υπηρεσία Ελλάδος, απογραφή 2001, 438036 και Υπουργείο Εσωτερικών, σελ. 177.

μεταναστών και παρέχεται η δυνατότητα εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών, η πρόσβαση στο σύστημα δικαιοσύνης, της κοινωνικής ασφάλισης κτλ.³⁷

Με τον μεταναστευτικό νόμο του 2005 σημειώθηκε βελτίωση στους όρους διαμονής, καθώς ενσωματώθηκαν οδηγίες της ευρωπαϊκής ένωσης αναφορικά με την μακροχρόνια διαμονή για την οικογενειακή συνένωση.³⁸ Με τον νόμο 13386 υλοποιήθηκε η διαδικασία της «οικογενειακής συνένωσης» αφού παρεχόταν η δυνατότητα να ζητήσει κάποιος την είσοδο και την διαμονή στη χώρα μελών της οικογένειας (αν βέβαια ο ίδιος είχε σταθερό εισόδημα και η παραμονή τους διαρκούσε έως δύο έτη).

Το 2008 με τον νόμο 3781, τα παιδιά των μεταναστών, που γεννήθηκαν στην Ελλάδα, μπορούσαν με την ενηλικίωσή τους να αποκτήσουν την ιδιότητα του «επί μακρόν διαμένοντος με προϋποθέσεις».³⁹ Το θεσμικό πλαίσιο 3838 του 2010 άνοιξε τον δρόμο στην απόκτηση ιθαγένειας ιδίως με τους μετανάστες δεύτερης γενιάς, τους μη ομογενείς μετανάστες και ιδιαίτερα για τους ανηλίκους.⁴⁰ Στην απογραφή του 2011 (ΕΛΣΤΑΤ) καταγράφηκαν 45.083 άτομα ξένης υπηκοότητας, εκ των οποίων εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα για εργασιακούς λόγους 18.264, για επανένωση οικογένειας 7.814, για σπουδές 2.231, για να αναζητήσουν άσυλο 2.385, πρόσφυγες 944, για άλλους λόγους 3.408, για μικτούς λόγους 10.757, ενώ την ίδια περίοδο επαναπατρίστηκαν 12.378 άτομα.

Η μεταναστευτική κίνηση τα επόμενα χρόνια στον ελλαδικό χώρο συνεχίστηκε αδιάκοπα. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat ο συνολικός αριθμός μεταναστών που αναφέρονται ότι έφτασαν στην χώρα είναι 58.200 άτομα το 2012, 57.946 το 2013, 54.013 το 2014, το 64.446, το 2015, το 2016 116.867, το 2017 112.247 και το 2018 119.489.⁴¹ Ενώ ο συνολικός αριθμός από μετανάστες που αναφέρονται ότι φεύγουν από την Ελλάδα τα ίδια έτη

³⁷ Τριανταφύλλου & Μαρούκος, (2011), ΦΕΚ 91, α' (2.5.2001), σελ. 98.

³⁸ Kanellopoulos, Gregos & Petroulias, (2009) στο Καβουνίδη, Τζ. & Χολέβας Ι. (ερευνητές), (2013), *Οι διαδρομές των νέων μεταναστευτικής πολιτικής προέλευσης στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας*, Μελέτες 75, Αθήνα, σελ. 66.

³⁹ Καβουνίδη & Χολέβας (2013), σελ. 67, Οι προθέσεις ήταν τα παιδιά να έχουν ολοκληρώσει τα Γυμνασιακά έτη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και οι γονείς να διαμένουν νόμιμα στη χώρα και να έχουν πληρώσει παράβολο 900 ευρώ.

⁴⁰ Καβουνίδη & Χολέβας (2013), σελ.70, Τα παιδιά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα μπορούσαν πλέον να αποκτήσουν Ελληνική Ιθαγένεια, εφόσον οι γονείς είχαν πενταετή νόμιμη διαμονή ενώ τα παιδιά που δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα μπορούσαν να κερδίσουν την ιθαγένεια με την επιτυχή ολοκλήρωση έξι τάξεων ελληνικού σχολείου εφόσον ήρθαν νόμιμα.

⁴¹ <https://www.statistics.gr/documents/20181/79d452ad-8f9e-c6eb-9f0e-82916e714866>

κυμάνθηκε στα 124.194 άτομα το 2012, 117.094 το 2013, 106.804 το 2014, 104.351 το 2015, 106.535 το 2016, 103.327 το 2017 και 103.049 το 2018.⁴² Οι αριθμοί των μεταναστών παρουσιάζονται ενδεικτικά και στο πίνακα 1:

583.208 765.354

Πίνακας 1: Στατιστικά δεδομένα μετανάστευσης από και προς την Ελλάδα.

Έτος	Εισερχόμενοι μετανάστες	Εξερχόμενοι μετανάστες
2012	58.200	124.194
2013	57.946	117.094
2014	54.013	106.804
2015	64.446	104.351
2016	116.867	106.535
2017	112.247	103.327
2018	119.489	103.049

Αξιοσημείωτη παραμένει τα τελευταία χρόνια είναι η είσοδος των προσφύγων στην Ελλάδα. Η κίνηση των προσφύγων και των μεταναστών, σύμφωνα με την Eurostat, που χαρακτηρίζει την Ελλάδα ως πρώτο σταθμό των ανθρώπων αυτών που μετακινούνται προς την Ευρώπη: το 2009 36.500 άτομα, το 2010 53.300 άτομα, το 2011 56.000 άτομα, το 2012 34.100 άτομα, το 2013 12.600 άτομα, το 2014 45.400 άτομα, το 2015 876.200 άτομα και το 2016 182.500 μετακινούμενοι άνθρωποι έφτασαν στην χώρα μας.⁴³ Όπως παρουσιάζεται στο παρακάτω σχήμα:

Πίνακας 2: Η Ελλάδα ως πρώτος σταθμός ανθρώπων που «μετακινούνται» προς την Ευρώπη.

Έτος	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Άτομα	36.500	53.300	56.000	34.100	12.600	45.400	876.200	182.500

⁴²

<http://ec.europa.eu/eurostat/tym/tabledo?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=tps00177&language=en>

⁴³ The refugee crisis through statistics, a complication for politicians, journalist and other concerned citizens, European Stability Initiative, Berlin, Brussels, Istanbul, σελ. 14. Το 2011 οι συγκρούσεις μεταξύ της κυβέρνησης Bashar al –Assad και άλλων δυνάμεων, προκάλεσαν μετακινήσεις ανθρώπων μέχρι το 2014 σύμφωνα με την HNHCR έφυγαν από την χώρα περίπου 3.700.000 άνθρωποι από την Συρία.

Η μεταναστευτική ροή στη χώρα μας είναι πλέον ένα φαινόμενο το οποίο έχει ξεπεράσει τα όρια του προσωρινού φαινομένου. Το έτος 2019 έφτασαν συνολικά 74.613 άνθρωποι είτε χερσαίος είτε μέσω θαλάσσης ενώ μόλις τον Μάιο του 2020 έχουν ήδη καταγραφεί 9.935 αφίξεις.⁴⁴ Οι πληθυσμοί των προσφύγων που κατέφθασαν από την εμπόλεμη Συρία αλλά και οι μετανάστες κυρίως από ασιατικές χώρες έχουν παραμείνει στην Ελλάδα για ποικίλους λόγους και η αναχώρησή τους δεν φαντάζει ως μελλοντικό γεγονός. Η παρατεταμένη «προσωρινή» διαμονή τους λόγω της μεγάλης χρονικής διάρκειας έχει προξενήσει την ανάγκη μέριμνας για την εξασφάλιση των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους, όπως προβλέπονται από την σύμβαση της Λωζάνης -όπως το δικαίωμα στη ζωή, την ελευθερία και την ιθαγένεια, στην ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας, στην εργασία, στην εκπαίδευση, το δικαίωμα στην τροφή και την κατοικία και το δικαίωμα συμμετοχής στη διακυβέρνηση κτλ..⁴⁵ Η παροχή εκπαίδευσης αποτελεί βασική υποχρέωση του κράτους απέναντι σε όλα τα παιδιά που διαμένουν εντός των φυσικών γεωγραφικών του ορίων.

⁴⁴ <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179>

⁴⁵ https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=33

2.Θεσμικές προσαρμογές του σχολείου στην εκπαίδευση

Το ζήτημα της παροχής εκπαιδευτικής μέριμνας των παιδιών με διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο(παλιννοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες) δεν αποτελεί ένα νέο ζήτημα για την ελληνική πραγματικότητα, καθώς η πρόσφατη έξαρση των μετακινήσεων της ανάγεται στην δεκαετία του 1970. Συγκεκριμένα, «η υποδοχή» μπορεί να διαρθρωθεί ως εξής:

α)Σε μια πρώτη περίοδο μεταξύ 1970 και 1980 η εκπαιδευτική πολιτική έχει ένα «προνοιακό– φιλανθρωπικό» χαρακτήρα. Τα βασιλικά και προεδρικά διατάγματα αντιμετωπίζουν τους ομογενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές με «ευσπλαχνία» και «φιλανθρωπία» κατά τις εισαγωγικές κατατακτήριες και τις προαγωγικές εξετάσεις.⁴⁶ Η πρώτη προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν κατά κάποιο τρόπο η «αγνόηση» των σχολικών προβλημάτων όπου κυριαρχούν η ιδεολογία «melting pot(χωνευτήρι)».⁴⁷

β)Με την έναρξη της δεκαετίας του 1980 η εκπαιδευτική πολιτική περνά από την λογική πίστωσης χρόνου και μείωσης απαιτήσεων στη λογική λήψης «αντισταθμιστικών μέτρων».⁴⁸ Τα πρώτα μέτρα της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν η ίδρυση των τάξεων υποδοχής στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (πιστή αντιγραφή των Aufnahme klassen και των Reception Classes) «με σκοπό να βοηθήσουν μαθητές να ενταχθούν στο σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον και στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς».⁴⁹ Το 1982, ακολουθεί η δεύτερη χρονική περίοδος της εκπαιδευτικής πολιτικής όταν υιοθετείται ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων το οποίο πρόκειται για ενισχυτική διδασκαλία που απευθυνόταν σε όλους τους παλιννοστούντες μαθητές που επιθυμούσαν. Κυρίως παρείχε την δυνατότητα αντιμετώπισης προβλημάτων που δημιουργεί η συνύπαρξη παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο με την συνεργασία παλιννοστούντων μαθητών με γηγενείς μαθητές. Η λογική των Φροντιστηριακών Τμημάτων είναι οι μαθητές να παρακολουθούν το κανονικό σχολείο ενώ ταυτόχρονα ασκούνται σε ολιγάριθμα τμήματα (2-7 ατόμων) εκεί

⁴⁶ Μάρκου (1996), Βασιλικό Διάταγμα 535/72, Προεδρικό Διάταγμα 417/77, Προεδρικό Διάταγμα 578/77, Προεδρικό Διάταγμα 117/78, Προεδρικό Διάταγμα 257/78, Προεδρικό Διάταγμα 155/78, σελ. 30.

⁴⁷ Ο.π., σελ. 32.

⁴⁸ Εγκαινιάστηκαν το 1980 (Φεκ 818-2/2/4139/20.10.80) οι τάξεις υποδοχής και νομοθετούνται το 1983 οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, Δαμανάκης, σελ. 57.

⁴⁹ Μάρκου (1996), σελ.32 και Υπουργείο Παιδείας Φ. 818/9/2/4139/1980,σελ. 1.

που υπάρχει δυσκολία στην μάθηση. Ταυτόχρονα όμως συντηρούν και βελτιώνουν τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία που αποκτούν στην χώρα υποδοχής. Το σχολικό έτος 1982-1983 τα φροντιστηριακά τμήματα ήταν 80 με 489 παλιννοστούντες μαθητές, το σχολικό έτος 1984-1985 έφτασαν τα 643 με 3266 μαθητές, ενώ το ίδιο έτος υπήρχαν μόλις 10 τάξεις υποδοχής με 142 μαθητές.⁵⁰

Τα Φροντιστηριακά Τμήματα και οι Τάξεις Υποδοχής στόχευαν στην προώθηση της προσαρμογής των μαθητών μέσα από την παροχή ειδικής βοήθειας. Το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από την οικογένεια και από τις χώρες προέλευσής τους αγνοείται, παρόλο που οι σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι και οι αποφάσεις αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας καταγωγής στις τάξεις υποδοχής.⁵¹ Δύο χρόνια μετά από την υιοθέτηση του θεσμού των φροντιστηριακών τμημάτων θεσμοθετήθηκαν τα σχολεία των Αποδήμων στην Αθήνα και την Θεσσαλονίκη, τα οποία όσον αφορά την Διοίκηση και την θεωρητική αντίληψη εντάσσονται στο πλαίσιο των Τάξεων Υποδοχής.⁵² Από το 1990 επανέρχεται ο θεσμός των Τμημάτων Υποδοχής, η ίδρυση των οποίων προβλέπεται για τις περιπτώσεις σχολείων με αριθμό παλιννοστούντων μαθητών τουλάχιστον δέκα.⁵³

Η επαναφορά του θεσμού οφείλεται στο κύμα επαναπατριsmού των Ελλήνων ομογενών από την Πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία καθώς και την αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών εργαζομένων που έφερε αντιμέτωπη την ελληνική κυβέρνηση με το ζήτημα της διαχείρισης της αδυναμίας των ανθρώπων αυτών να μιλήσουν την ελληνική γλώσσα. Τα φροντιστηριακά τμήματα και οι τάξεις υποδοχής είναι βασισμένα στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η βασική αρχή τους είναι η προώθηση μέτρων που αποβλέπουν στην άρση των ανισοτήτων και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές.

γ) Το 1996 ψηφίστηκε ο νόμος 2413, ο πρώτος νόμος για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση⁵⁴ «ο οποίος φαινόταν να επιχειρεί μια τομή στην εκπαίδευση των

⁵⁰ Μάρκου (1996), σελ. 34.

⁵¹ Μάρκου (1996), σελ. 35 και Υπουργείο Παιδείας Γραφείο Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων, Αθήνα, 1986.

⁵² Δαμανάκης,(2005), Βλέπε: Γ1/453/958/6.1092/Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94 ΦΕΚ α30τ.Β', 14 12.44, σελ. 61.

⁵³ Νόμος 1894/1990 στο Μάρκου, Γ.,(1987), *Εκπαιδευτικά και Κοινωνικά Προβλήματα Παλιννοστούντων μαθητών*, (πανεπιστημιακές σημειώσεις), Αθήνα, και Προεδρικό Διάταγμα 435/84 και 369/85, Δαμανάκης, σελ. 64.

⁵⁴ ΦΕΚ 124, Τεύχος α 17-6-1996, κεφάλαιο 1 Άρθρο 34.

παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα».⁵⁵ Σκοπός της διαπολιτισμικής είναι η «οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».⁵⁶ Ο νόμος προέβλεπε ότι στα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θα εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία θα προσαρμόζονταν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους. Τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θα ιδρύονταν με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ύστερα από την εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και ομόφωνη γνωμάτευση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Με την ίδια διαδικασία μπορεί να μετατρέπονται άλλα δημόσια σχολεία σε δημόσια σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή να ορίζονται ως πειραματικά και να υπάγονται σε Α.Ε.Ι.. Σε άλλες περιπτώσεις μπορούσαν να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία.

57

δ) Στο θεωρητικό πλαίσιο τάσσεται και ο νόμος 3874, ο οποίος εισάγει τον θεσμό των εκπαιδευτικών Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. «Στόχος των Ζ.Ε.Π είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής [...]».⁵⁸

ε) Τέλος, τα πρώτα βήματα για την μέριμνα της εκπαίδευσης των παιδιών των προσφύγων πραγματοποιήθηκαν μόλις το 2016 με την ψήφιση του νόμου 4415. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής λειτουργώντας με βάση τον σχεδιασμό του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ) έχει στόχο «την εκπαιδευτική ένταξη των ανήλικων-προσφύγων λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιάζουσες και δύσκολες συνθήκες της παρούσας προσφυγικής κρίσης που με τη σειρά τους υποδηλώνουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών».⁵⁹ Με βάση αυτόν τον νόμο δημιουργήθηκαν Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων, απευθυνόμενες σε «παιδιά των

⁵⁵ Δαμανάκης (2005), σελ. 80.

⁵⁶ Στην κατηγορία των νέων με ιδιαιτερότητες εμπίπτουν θεωρητικά οι αλλοδαποί, οι ομογενείς παλιννοστούντες, οι αθίγγανοι και οι μουσουλμάνοι της Ελλάδας, σελ. 79.

⁵⁷ Δαμανάκης (2005), σελ. 80.

⁵⁸ Νόμος 3874/2010, ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) άρθρο 6 παράγραφος 1α και 1β.

⁵⁹ Νόμος 4415/2016, Α' 159, άρθρο 38.

προσφύγων μετά τη βίαιη απομάκρυνσή τους από τη χώρα τους, που έχουν παραμείνει εκτός σχολείου για διάστημα μεγαλύτερο του ενός έτους».

Στο παρελθόν, όταν οι εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν αυξημένες, όσον αφορά παιδιά που έφεραν διαφορετικό εκπαιδευτικό κεφάλαιο (παιδιά αλλοδαπών και παλιννοστούντων) οι συνθήκες παροχής εκπαίδευσης ήταν τελείως διαφορετικές από ότι σήμερα (παιδιά προσφύγων ή πρόσφυγες παιδιά που ταξιδεύουν μόνα). Τα παιδιά εκείνα, που εγγράφονταν στα ελληνικά σχολεία τα προηγούμενα χρόνια, στόχευαν στην εκπαιδευτική ένταξη στο ελληνικό σχολείο και κατ' επέκταση στην ελληνική κοινωνία. Η εκπαιδευτική πρόβλεψη ήταν και είναι ένα ευέλικτο σχήμα των Τάξεων Υποδοχής. Η βασική διαφορά είναι ότι τα παιδιά εκείνα προσωρινά ζούσαν με τις οικογένειες τους σε διαμερίσματα στις πόλεις ή σε χώρους παρεχόμενους από το κράτος με την προοπτική της ένταξης και ενσωμάτωσης στην ελληνική κοινωνία. Όμως, ο μεγαλύτερος αριθμός των προσφύγων ή παιδιά πρόσφυγες(ασυνόδευτα) παραμένουν σε κέντρα φιλοξενίας και για τους περισσότερους από αυτούς η προοπτική να μετεγκατασταθούν σε άλλη χώρα παραμένει βασικό ζητούμεν.⁶⁰

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση κάθε παιδιού αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα αλλά και επιτακτική ανάγκη. Η παροχή της θα πρέπει να είναι βασικό μέλημα των κυβερνήσεων για όλα τα παιδιά που βρίσκονται εντός των γεωγραφικών ορίων του κάθε κράτους. Η καθεμία κυβερνητική αρχή οφείλει να εφαρμόζει μέτρα που θα προωθούν την άρση των ανισοτήτων(οικονομικές, κοινωνικές, γλωσσικές κτλ.) που υπάρχουν ανάμεσα στα παιδιά καθιστώντας τα ικανά να αναπτυχθούν ορθά και να εξελιχθούν ως οργανικά μέλη της κοινωνίας πολιτών. Το σχολείο θα πρέπει να είναι το «όχημα» για την κοινωνικοποίηση και την ομαλή ένταξη του κάθε παιδιού ξεχωριστά σε κάθε κοινωνία.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ελληνική πολιτεία επιδίωξε σταθερά και σε βάθος χρόνου με την ψήφιση σχετικών νόμων τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών για την διευκόλυνση της εκπαίδευσης παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Τα μέτρα αυτά δεν φάνηκαν αρκετά ώστε να εξαλειφθεί η άνιση θέση που συχνά βρίσκονται τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο συγκριτικά με τα γηγενή παιδιά στο σχολικό περιβάλλον. Η ανάγκη λοιπόν για την ενασχόληση με τα παιδιά αυτά κρίνεται πιο αναγκαία σήμερα περισσότερο από ποτέ.

⁶⁰ Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Δελτίο Τύπου, Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων Αθήνα. Ανακτήθηκε: 4/10/2016 http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitis_miki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf

3. Περιγραφή του ερευνητικού προβλήματος

Το σχολείο, ως μια απεικόνιση της ελληνικής κοινωνίας, μας επιτρέπει να το αντιληφθούμε ως ένα μωσαϊκό διαφορετικότητων. Τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό σχολείο αποτελούν μια παρουσία με ιδιαίτερο κοινωνικό ενδιαφέρον.

Το ζήτημα της βιωμένης σχολικής εμπειρίας των παιδιών αυτών, ως αποδέκτες ενός διαφορετικού κοινωνικού- πολιτισμικού κεφαλαίου από αυτό που έχουν ήδη γαλουχηθεί από το οικογενειακό περιβάλλον, δεν έχει κεντρίσει σημαντικά το ενδιαφέρον των κοινωνικών ερευνητών. Στην ελληνική αρθρογραφία σε βάθος χρόνου αλλά και προσφάτως (μετά το 2010) οι έρευνες και τα άρθρα που αγγίζουν το ζήτημα της σχολικής εμπειρίας παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι ελάχιστες. Τα περισσότερα άρθρα που αφορούν την βιωμένη σχολική εμπειρία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο εστιάζουν κυρίως στην εκπαιδευτική ένταξη.

Για να γίνω σαφέστερη, σύμφωνα με τον Γκότοβο το μεταναστευτικό υπόβαθρο των μαθητών αποτελεί καταλυτικό παράγοντα στην εκπαιδευτική τους ένταξη.⁶¹ Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του είναι *«η κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς και γενικά μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο»*. Η ένταξη αυτή έρχεται αντιμέτωπη με το κώλυμα της *«προβληματικής διατήρησης της ταυτότητας του μετανάστη, ανάλογα με την χώρα υποδοχής»*. Διότι σύμφωνα με τον ίδιο *«μια θετικά αναγνωρισμένη ταυτότητα (με ταυτόχρονη διατήρηση της διαφορετικότητας) οδηγεί τον μαθητή σε υψηλότερες σχολικές επιδόσεις»*,⁶² οι οποίες μεταφράζονται ως κατοχή συσσωρευμένου μορφωτικού κεφαλαίου (γνώσεις, δεξιότητες, πιστοποιήσεις από τον κοινωνικό θεσμό του σχολείου) ως προσόντα για την προσωπική ανέλιξη. Κομβικό σημείο γηγενών και μεταναστών μαθητών διαδραματίζει *«το είδος της κοινωνικοποίησης στην οικογένεια καθώς η αποσπασματική επαφή με την γλώσσα της χώρας στην πρώιμη ηλικία διαφοροποιεί τις σχολικές επιδόσεις προς τα κάτω»*.⁶³

Το θέμα της ένταξης απασχόλησε γενικότερα και από τη σκοπιά της επιρροής που η οικογένεια ασκεί στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο ως θετικά

⁶¹ Γκότοβος (2007), σελ. 39 -99.

⁶² Ο.π., σελ. 43.

⁶³ Ο.π., σελ. 58.

φορτισμένος παράγοντας για την ένταξη. Οι παρατηρήσεις του πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της αξιολόγησης του έργου «ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο» όπου διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε γονείς μαθητών που παρακολουθούσαν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Στόχος ήταν να διερευνηθεί η γονική εμπλοκή στην ενταξιακή πορεία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.⁶⁴

Επίσης, το ενδιαφέρον των ερευνητών στράφηκε στην ιδιαιτερότητα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και στη διαχείριση της δίγλωσσης πραγματικότητας που αναπτύσσεται, την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν ως βασική συνισταμένη της κοινωνικοποίησης τους. Η χρήση της εθνοτικής γλώσσας από την χώρα καταγωγής αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ένταξη των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση στον τόπο μετεγκατάστασης. Αν και οι μαθητές ζουν αρκετά χρόνια σε ελληνόφωνο περιβάλλον και η ελληνική γλώσσα κυριαρχούσε σε όλες τις δραστηριότητες τους, κυρίαρχο ρόλο στην ιδιωτική τους πραγματικότητα είχε η εθνοτική γλώσσα.⁶⁵

Η χρήση της ελληνικής γλώσσας θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος της ένταξης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Πραγματοποιήθηκε γι' αυτό το λόγο, μια εμπειρική έρευνα στο πλαίσιο του προγράμματος «Ενισχυτικής διδασκαλίας» για την παρατήρηση της βελτίωσης της γλωσσικής επάρκειας δεύτερης και τρίτης γενιάς μεταναστών για την βελτίωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Για την διαπίστωση των ικανοτήτων των μαθητών που εντάσσονται στο πρόγραμμα η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην αρχή της παρέμβασης ώστε να υπάρχει μια πρώτη αποτύπωση του βαθμού βασικών ικανοτήτων. Η μέτρηση αφορούσε την επικοινωνία μέσα στην τάξη, την κατανόηση νοημάτων, την γραπτή απόδοση κειμένου, τον προφορικό λόγο και την αναγνωστική ικανότητα.⁶⁶

Η ένταξη αφορά την ευρεία κοινωνικοποίηση του μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο και βασικός παράγοντας αυτού είναι η εικόνα που το ίδιο το παιδί έχει για τον εαυτό του. Έτσι πραγματοποιήθηκε έρευνα σε αλλοδαπούς

⁶⁴ Παρθένης, Χρ., (2012), Πρόγραμμα: « Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Στάσεις και απόψεις γονέων, Νέα Παιδεία, Τεύχος 143, σελ. 124-146.

⁶⁵ Χατζάκη, Α. & Ξενικάκη, Ι., (2011), Δίγλωσση ικανότητα και γλωσσική επιλογή σε εφήβους με μεταναστευτικό υπόβαθρο, Επιστήμες της Αγωγής, Τεύχος 3, σελ. 179-194.

⁶⁶ Γκότοβου, Α., (2010), Η βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μεταναστών μαθητών μέσα από τα προγράμματα ενίσχυσης της γλωσσικής μάθησης, Μια εμπειρική προσέγγιση, Νέα Παιδεία, Τεύχος 135, σελ. 108-126.

μαθητές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την εικόνα που το παιδί έχει για την σχολική του ικανότητα, την διαγωγή, την αποδοχή από τους συνομηλίκους και την αυτό εικόνα του (σφαιρική αυτοαξία). Η σχολική και κοινωνική τους επάρκεια βρισκόταν σε ικανοποιητικό βαθμό αν και η προσωπική αξία ήταν αποτέλεσμα της κοινωνικής καταξίωσης και της οικονομικής ευρωστίας. Προτεραιότητα για την ομαλή συναισθηματική εξέλιξη του μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποδίδεται στους κοινωνικούς παράγοντες, όπως τα πρότυπα ένταξης και το επίπεδο κοινωνικών διακρίσεων. Διαφαίνεται ότι η προσωπική αξία πιθανόν να έχει αποσπαστεί από την σχολική επίδοση για τα παιδιά αυτά και καθορίζεται από τις συναναστροφές των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.⁶⁷

Τέλος, η πιο πρόσφατη αναφορά για την σχολική πορεία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό σχολείο αφορά την ένταξη των 22.000 παιδιών προσφύγων(που μένουν στα μεγάλα αστικά κέντρα) που έφτασαν τα τελευταία χρόνια έπειτα από τον πόλεμο στη Συρία.⁶⁸ Το άρθρο επικεντρώνεται στο «Μετατραυματικό Στρες(PTSD)» των παιδιών των Σύριων προσφύγων παιδιών α)προ μεταναστευτικοί παράγοντες(βίωση πολέμου), β)δια μεταναστευτικό στρες(εμπειρίες κατά την διάρκεια του ταξιδιού από την χώρα καταγωγής, γ)μετα-μεταναστευτικό στρες (συνθήκες ζωής στη χώρα υποδοχής). Με ιδιαίτερη έμφαση στην καταγωγή των παιδιών τους (Μέση Ανατολή), την εντελώς διαφορετική γλωσσική (αραβική γλώσσα) και την θρησκευτική και πολιτισμική τους ταυτότητα (μουσουλμάνοι με έντονη θρησκευτική πίστη).

Τα τελευταία χρόνια η χώρα μας φιλοξενεί έναν υπεράριθμό πληθυσμό προσφύγων από την Συρία, οι οποίοι έχουν διαφορετικές πολιτισμικές, θρησκευτικές και κοινωνικές καταβολές. Το ελληνικό σχολείο καλείται να διαχειριστεί ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών με διαφορετικό μεταναστευτικό υπόβαθρο από το κυρίαρχο ελληνικό. Ο προβληματισμός μας δεν προσανατολίζεται στα βήματα της πολιτείας για την διαχείριση της ετερότητάς τους, αλλά στις εμπειρίες που οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο τα προηγούμενα χρόνια αποκόμισαν ως αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής και της κοινωνικής αποδοχής στο σχολικό περιβάλλον, ως παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί

⁶⁷ Σουσαμίδου- Καραμπέρη, Αι., (2010), *Η έννοια του εαυτού ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών μέσης ηλικίας*, *Επιστήμες Αγωγής*, Τεύχος 4, σελ. 151-158.

⁶⁸ Αραβανής, Σπ., (2016), *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε τάξεις υποδοχής με σύριους πρόσφυγες μαθητές: προβλήματα και προκλήσεις*, *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 159, σελ. 68-75.

και αφορούν μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο εστιάζουν στον παράγοντα ένταξη ως αίτιο της χαμηλής σχολικής επίδοσης σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Η ένταξη όμως δεν μπορεί να σχετίζεται αποκλειστικά με την σχολική επίδοση, αν και αυτό αποτελεί μια από τις βασικότερες σταθερές λειτουργώντας ως μέτρο σύγκρισης για την επιτυχή κοινωνικοποίηση και ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στην πραγματικότητα η σχολική επίδοση δεν είναι τίποτα περισσότερο από το αποτέλεσμα της αξιολόγησης της γνώσης που παρέχει ένας κοινωνικός φορέας, το σχολείο. Ο προσανατολισμός της έρευνας αυτής είναι οι μαθητές, οι εμπειρίες των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο πέρας της εκπαιδευτικής διαδρομής. Οι εμπειρίες που συνθέτουν το μωσαϊκό της σχολικής τους πορείας είναι το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της έρευνας αυτής καθώς αυτές αποτελούν την πλουσιότερη πηγή (σχεδόν ανεξερεύνητη) πληροφοριών για την εξέταση και μορφοποίηση της κοινωνικοποίησής τους μέσα από την πορεία τους στο ελληνικό σχολείο. Η διερεύνηση των εμπειριών τους κρίνεται ως απαραίτητη όχι μόνο λόγω της έλλειψης επαρκούς ερευνητικού υλικού, αλλά λόγω της κρίσιμης σημασίας του πληροφοριακού υλικού για την αξιοποίησή του ως βάση διαμόρφωσης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα λειτουργήσει αποδοτικότερα με την μετατόπιση του ενδιαφέροντος στους μαθητές και στα βιώματά τους. Η χρονική στιγμή που διενεργείται η έρευνα θεωρείται κρίσιμη, καθώς η διαμονή των προσφύγων διαφαίνεται ως προσωρινά μόνιμη και το ελληνικό σχολείο καλείται να διαχειριστεί ένα αξιόλογο μαθητικό ποσοστό με εντελώς διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές(αραβική γλώσσα και θρησκεία).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το ερευνητικό μας θέμα αφορά την αναζήτηση εμπειριών που οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο συνάντησαν κατά την σχολική τους πορεία. Τα ερευνητικά μας ερωτήματα αφορούν όλη την σχολική πορεία και επικεντρώνονται στην χρονική περίοδο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως απόληξη της σχολικής πορείας όπου τα παιδιά θα έπρεπε να έχουν ολοκληρώσει την ένταξη τους στο ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο. Η χρονική περίοδος αυτή έχει ήδη καθοριστεί από κάποια γεγονότα που προηγήθηκαν σε βάθος χρόνου κατά την διάρκεια της ζωής τους για να βρεθούν σε αυτό το σημείο.

Γενικότερα, τα παιδιά εισέρχονται στο σχολικό σύστημα ως άτομα «φορείς» διαφορετικών εμπειριών. Η ατομική βιογραφική τους πορεία είναι αυτή που έχει τοποθετήσει το καθένα σε ξεχωριστό αφετηριακό σημείο. Κάθε μαθητής καλείται να αντεπεξέλθει και να προσαρμοστεί σε ένα ενιαίο και κοινό σχολικό περιβάλλον που έχει τις ίδιες απαιτήσεις από το κάθε παιδί, χωρίς όμως το καθένα από αυτά να έχει την ίδια βιογραφική πορεία με το άλλο. Η συνθήκη αυτή γίνεται περισσότερο ενδιαφέρουσα για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Ο παράγοντας μετανάστευση λειτουργεί ποικιλοτρόπως για την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Ακόμα και αν το παιδί έχει γεννηθεί στη χώρα διαμονής και μόνο ο ένας από τους δύο γονείς προέρχεται από κάποια άλλη χώρα από αυτή που διαμένει είναι αρκετό ώστε η κοινωνικοποίησή του να αναπτυχθεί μέσα από μια άλλη δυναμική. Η ένταξη και η προσαρμογή σε ένα σχολικό και κατ' επέκταση σε ένα κοινωνικό σύστημα που δεν είναι όμοιο με αυτό, που το οικογενειακό περιβάλλον έχει προσφέρει στο παιδί από την γέννηση, του λειτουργεί ως μια ιδιόζουσα συνισταμένη για τον μαθητή με διαφορετικό «πολιτισμικό κεφάλαιο» από το πλειοψηφικό.

*«Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι οι συσσωρευμένες δυνατότητες και ικανότητες της οικογένειας να καλλιεργεί τις εκτιμώμενες κοινωνικά γνώσεις, ευαισθησίες, τρόπους πράξης και έκφρασης».*⁶⁹ Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου είχε αναπτυχθεί εκτενώς από τον Bourdieu και Passeron στο βιβλίο τους *«Η Αναπαραγωγή»* ερευνώντας την ανισότητα των μαθητών στο γαλλικό

⁶⁹ Μυλωνάς, Θ.,(1992), *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο*, Θεωρία και εμπειρία, Εκδόσεις Άρμος, Αθήνα, σελ. 211.

εκπαιδευτικό σύστημα στη δεκαετία του 1960.⁷⁰ Το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο αποτελεί μείζονα παράγοντα για την επιτυχή ή ανεπιτυχή φοίτηση σε όλη την σχολική κλίμακα που περιλαμβάνει και την πανεπιστημιακή μόρφωση ως λογική συνέχεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Η κατανόηση της αντιστοιχίας της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu ως αφετηριακή βάση για την αντίληψη της ιδιομορφίας της σχολικής πορείας των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι ικανή να πραγματοποιηθεί μέσω της εξέτασης των επιμέρους στοιχείων που απαρτίζουν την θεωρία αυτή. Όπως λόγου χάρη η λειτουργία της οικογένειας ως μήτρα δημιουργίας των «έξεων»(ή αλλιώς *habitus*), οι οποίες κληροδοτούν στους απογόνους της οικογένειας το «χάρισμα», τον πιο καταλυτικό παράγοντα για την επιτυχή πορεία στο σχολείο. Το σχολικό *habitus* διαμορφώνεται διαμέσου των πεδίων της επικοινωνίας του κυρίαρχου πολιτισμού και της συμβολικής βίας που το σχολείο ασκεί στα παιδιά με καταληκτικό σημείο της πορείας τις εξετάσεις. Καθοριστική, όμως, θέση σε όλη αυτή την διαδικασία, κατέχουν πάντοτε βιογραφικά στοιχεία των μαθητών.

Τα βιογραφικά στοιχεία αφορούν γεγονότα στη ζωή των μαθητών, είναι υποκειμενικά δομημένα μέσω της εμπειρίας και της αλληλεπίδρασης με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και αποτελούν υποκειμενικό στοιχείο της προσωπικής βιογραφίας των ατόμων. Η εμπειρία ως το μέσο της κοινωνικοποίησής του και ως λειτουργικός παράγοντας ανάπτυξης μπορεί να γίνει κατανοητός μέσω της θεωρίας του Dewey. Ο Dewey λόγω της ενασχόλησής του με τα παιδιά σε μια πιο πρακτική και άμεση επαφή καθώς το 1886 δημιούργησε το University Elementary School (ή το πιο γνωστό με τις ονομασίες Dewey School ή Laboratory School).⁷¹ Έχει εστιάσει την ευρύτερη προσοχή του στην «εμπειρία» ως αντιληπτικό τρόπο λειτουργίας των ατόμων που αναπτύσσονται και εξελίσσονται διαμέσου της αλληλόδρασης με το περιβάλλον τους.

Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου κρίνεται η καταλληλότερη θεωρία για να ερευνηθεί το ερευνητικό μας ερώτημα καθώς το μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι μια μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου. Αποτελεί μια «κληρονομημένη

⁷⁰ Bourdieu, P., Passeron, J.C., (2014), *Η Αναπαραγωγή, στοιχεία για την θεωρία ενός εκπαιδευτικού συστήματος*, Μετάφραση Γ. Καραμπέλας, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

⁷¹ Haussaye, J.(Επιμέλεια), (2000), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί, Rousseau, Pestalozzi, Frobel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferriere, Cousinet, Freinet, Neill, Roggers*, Μετάφραση Δ.Καρακατσάνη, Εκδόσεις Μεταίχμιο Επιστήμες, Αθήνα, σελ. 157. Το οποίο ήταν πειραματικό σχολείο του τμήματος Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου (1895) του Chicago όπου είχε διοριστεί διευθυντής του τμήματος Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας. από το 1894.

μήτρα λογικής» που τα παιδιά αποκτούν μέσα από την κοινωνικοποίηση (ή εμπειρία) τους στο οικογενειακό περιβάλλον. Συνεπώς θα πρέπει να εστιάσουμε στον «τρόπο» με τον οποίο το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας λειτούργησε ως «μήτρα λογικής» στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η εμπειρία του πολιτισμικού κεφαλαίου που το παιδί έχει γνωρίσει μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον έρχεται να λειτουργήσει καταλυτικά στο διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η χρήση της θεωρίας του Dewey, η οποία βασίζεται στη βιωμένη εμπειρία των παιδιών και θα λειτουργήσει συμπληρωματικά στην εμπειρική όψη της ερευνητικής μας αναζήτησης. Βέβαια, για να είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε την λειτουργία της θεωρίας του «Πολιτισμικού κεφαλαίου» στην σχολική πραγματικότητα των συνεντευξιαζόμενων θα πρέπει να μελετήσουμε στη συνέχεια και τα επιμέρους στοιχεία της θεωρίας του Bourdieu που αποτελούν τους πυλώνες της θεωρίας αυτής και είναι τα εξής: α)Πεδίο, β)Habitus, γ)Συμβολική Βία, και δ)Χάρισμα.

1.Η έννοια του Πολιτισμικού Κεφαλαίου

Ο P. Bourdieu είναι ο βασικός εισηγητής και θεμελιωτής της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου, μιας πολυσήμαντης και πολυσύνθετης έννοιας με μαρξιστικές και βεμπεριανές ρίζες, εμπλουτισμένη με την πολιτισμική συνιστώσα των ανθρωπολογικών ερευνών. Στην έννοια αυτή προσέφυγε τη δεκαετία του 1960, ύστερα από εκτεταμένες εμπειρικές εργασίες σε συνεργασία με τον J.-C. Passeron και ενδελεχείς μελέτες που αφορούσαν την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών στις ακαδημαϊκές τους σπουδές.

Οι μαθητές που προέρχονταν από την αγροτική και εργατική τάξη παρουσίαζαν χαμηλή επίδοση. Η έρευνα αυτή ανακάλυψε ότι η αδυναμία των μαθητών αυτή οφειλόταν στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο υποτιμούσε την ήδη υπάρχουσα γνώση, τις διάφορες δεξιότητες και τις πολιτισμικές νοοτροπίες των οικονομικά και πολιτισμικά αδύναμων πληθυσμιακών ομάδων από τις οποίες προέρχονταν οι μαθητές. Ο λόγος της υποτίμησης αυτής οφειλόταν στην οργανωτική διάθρωση της επίσημης εκπαίδευσης, χωρίς να αποτελεί απαραίτητα μια σκόπιμη ενέργεια. Η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική επιβάλλει ένα συγκεκριμένο τύπο πολιτισμικών αξιών διαμέσου της διαδικασίας της συμβολικής βίας, αυτό το

είδος γνώσης που κατέχουν— ως χάρισμα— τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικά τάξεων.⁷²

Στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα το συμβολικό κεφάλαιο γίνεται αντιληπτό ως κατεχόμενη ποσότητα κοινωνικού κεφαλαίου αντικατοπτρίζοντας την πραγματική αξία του ατόμου. Ο Bourdieu διατυπώνει την εξής έννοια: «*Συμβολικό κεφάλαιο αποτελεί οποιαδήποτε ιδιότητα, το οποιοδήποτε είδος κεφαλαίου, φυσικό, οικονομικό, πολιτισμικό, κοινωνικό όταν προσλαμβάνεται από τους κοινωνικούς φορείς των οποίων οι κατηγορίες αντίληψης είναι τέτοιες που τους επιτρέπουν να την γνωρίσουν (να την διακρίνουν) και την αναγνωρίζουν, να της προσδώσουν αξία*».⁷³ Με άλλα λόγια, ο Bourdieu αντιλαμβάνεται το κεφάλαιο ως συσσωρευμένη εργασία παντός είδους αποδίδοντας επιπροσθέτως στην έννοια εκτός από την υλική αξία και την αναγκαία φύση της εργασίας αυτής και γι' αυτό το λόγο είναι μια συμβολική επένδυση. Οι εισοδηματικές απολαβές(οικονομικό μέρος), τα δίκτυα επικοινωνιακών σχέσεων(κοινωνικό στοιχείο), οι μορφωτικές δεξιότητες(πολιτισμικός τομέας), όψεις του κεφαλαίου που διέκρινε αρκετά νωρίς ο Durkheim αποτελούν για τον Bourdieu τις διαφοροποιημένες και διαφοροποιές μορφές του υλικού και άυλου κεφαλαίου. Οι μορφές κεφαλαίου μετασηματίζονται από το «*habitus*» των ανταγωνιζόμενων ατομικών και συλλογικών φορέων εντός των δομημένων «πεδίων» σε συμβολικό κεφάλαιο. Αποτέλεσμα αυτού είναι η δημιουργία μιας λανθασμένης εικόνα δύναμης, φήμης και γοήτρου που απονέμεται στους κατόχους των παραπάνω διακριτών μορφών κεφαλαίου.⁷⁴ Η ύπαρξή του αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την επαρκή εξήγηση της κοινωνικής ανισότητας και την απόκτηση ειδικών κερδών στην σχολική αγορά.⁷⁵

Η θεωρητική προσέγγιση του Bourdieu αντιλαμβάνεται το εκπαιδευτικό σύστημα σαν τον κύριο θεσμό αναπαραγωγής του κυρίαρχου πολιτισμού των κοινωνικών τάξεων.⁷⁶ Γι' αυτό το λόγο, οι μαθητές που προέρχονται από τις

⁷² Bourdieu, Passeron (2014), σελ. 75.

⁷³ Bourdieu, P., (1993), *Actes de la Recherche en Science Sociales*, 96 -97, σελ. 55 στο Δρέλλιας, Π., (2014), *Το εννοιολογικό τρίπτυχο «habitus – πεδίο- πολιτισμικό κεφάλαιο» της θεωρίας του Pierre Bourdieu, και ο ρόλος του στην εκπαιδευτική αναπαραγωγή*, Μεταπτυχιακή εργασία, Ιωάννινα, σελ. 69.

⁷⁴ Ο.π., σελ. 61.

⁷⁵ Δρέλλιας (2014), σελ. 81-83.

⁷⁶ *Πολιτισμική αναπαραγωγή* (Cultural reproduction). Τον όρο αυτό εισήγαγε στη βρετανική κοινωνιολογία ο Bourdieu και πιστεύει ότι « ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η αναπαραγωγή της κουλτούρας των κυρίαρχων τάξεων, οι οποίες εξασφαλίζουν την συνέχεια της κυριαρχίας τους» στο Abercrombie, N., Stephen, H., Turner, B.S., (1992), *Λεξικό κοινωνιολογίας*,

ανώτερες κοινωνικές τάξεις μονοπωλούν τα υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας, γεγονός που δεν θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ύπαρξη ανώτερων φυσικών ικανοτήτων αλλά μόνο ως πολιτισμικό προσόν.⁷⁷ Για να γίνει αντιληπτή η ερμηνεία για την ανισότητα των σχολικών επιδόσεων των μαθητών αναφέρθηκε σε τρία στοιχεία: 1)στο σύνολο των πολιτισμικών αγαθών(κουλτούρα, τέχνη, παιδεία, διανοητική παραγωγή), 2)σε θεσμοποιημένα προϊόντα (λόγου χάρη, σχολικούς τίτλους) που πιστοποιούν την κατοχή πολιτισμικού κεφαλαίου και επιφέρουν σημαντικές κοινωνικές και οικονομικές απολαβές, 3)σε στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες αντανακλούν την εσωτερίκευση του πολιτισμικού κεφαλαίου.⁷⁸ Η επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τον Bourdieu καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο έχουν αφομοιώσει τα άτομα την κυρίαρχη κουλτούρα ή από το πόσο έχουν οικειοποιηθεί το πολιτισμικό κεφάλαιο. Υποστηρίζει ότι αυτοί που κατέχουν την εξουσία ελέγχουν την μορφή που παίρνει η κουλτούρα και είναι έτσι σε θέση να διατηρήσουν την θέση τους.⁷⁹

Το πολιτισμικό κεφάλαιο συνίσταται από συσσωρευμένες δυνατότητες και ικανότητες της οικογένειας και καλλιεργεί στους απογόνους της τις περισσότερες εκτιμώμενες κοινωνικά γνώσεις, ευαισθησίες, τρόπους πράξης και έκφρασης. Με ομόλογο τρόπο, μπορεί να παρουσιαστεί ως το σύνολο των πνευματικών χαρακτηριστικών, δηλαδή γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες και συμπεριφορικά γνωρίσματα ανωτερότητας, τα οποία το νέο άτομο αποκτά πρωτογενώς μέσα στο άμεσο κοινωνικό και φιλικό περιβάλλον, διαφοροποιημένο βέβαια ποιοτικά ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των προκατόχων του.⁸⁰ Όταν το πολιτισμικό κεφάλαιο αποκτάται μέσω της οικογένειας με τρόπο «οσμωτικό» (*culture libre*), δηλαδή ελεύθερα, άνετα, χωρίς ιδιαίτερη ατομική προσπάθεια, εμφανίζεται ως «φυσικό προϊόν» των εγγενών προσωπικών του ικανοτήτων. Σε αντίθεση με τους μαθητές που αποκτούν το κεφάλαιο αυτό μέσω της εκπαίδευσης, κατόπιν κοπιαστικής εργασίας για την κατοχή, τη διατήρηση και την επαύξησή του, το πολιτισμικό

Μετάφραση Α. Καντάς, Σ. Καντάς, Επιμέλεια, Π. Τερλέξης, Εκδόσεις Πατάκη, Δεύτερη Έκδοση, Αθήνα, σελ 301.

⁷⁷ Banks, J.A., (2012), *Encyclopedia of Diversity in Education*, Sage Publication, U.S.A. ,σελ. 501.

⁷⁸ Bourdieu, P., (1996), *Το συντηρητικό σχολείο, Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία* , στο Φραγκουδάκη, Α., (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ. 361.

⁷⁹ Abercrombie, N., Stephen, H., Turner, B.S., (1992), *Λεξικό κοινωνιολογίας*, Μετάφραση Α. Καντάς, Σ. Καντάς, Επιμέλεια, Π. Τερλέξης, Εκδόσεις Πατάκη, Δεύτερη Έκδοση, Αθήνα, σελ.302.

⁸⁰ Πατερέκα, Χρ., (1986), Βασικές έννοιες των P. Bourdieu και J.C. Passeron, Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σελ. 9 στο Δρέλλιας (2014), σελ. 79.

κεφάλαιο ως μορφή είτε είναι κληρονομημένο είτε για να αποκτηθεί προϋποθέτει μια πρωταρχική σχετική καλλιέργεια.⁸¹

Το πολιτισμικό κεφάλαιο μεταδίδεται -ή δεν μεταδίδεται όταν είναι σχεδόν ανύπαρκτο- από την οικογένεια στους απογόνους της, κατά το πρώιμο στάδιο της κοινωνικοποίησης των παιδιών ως έφεση για την μορφωτική στάση και την καλλιεργημένη συμπεριφορά ως ικανότητα αφομοίωσης αφηρημένων εννοιών και άνετης ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των σπουδών και τέλος, ως γούστο, δηλαδή ως ένα σύνολο σταθερών – αλλά και αναπροσαρμοσμένων κατά περίπτωση, κοινωνικών– πνευματικών– αισθητικών προδιαθέσεων.⁸² Η συσσώρευση αυτή, δεν είναι τίποτα περισσότερο από μια διαδικασία αυτοκαλλιέργειας του ατόμου. Η εργασίας της εγχάραξης και εξομοίωσης στοιχείων του πολιτισμού συμβαίνει με τρόπο ασυνείδητο και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «ιδιοποίηση του αντικειμενικού πολιτισμού».⁸³ Ο αντικειμενικός πολιτισμός δομείται σε υλικά στηρίγματα (γραφτά, πίνακες, μνημεία) που λειτουργούν ως εργαλείο- προϋπόθεση για την κατάκτηση του.⁸⁴ Το σχολείο είναι ο θεμελιώδης παράγοντας για την πολιτισμική συναίνεση όσο αυτή αντιπροσωπεύει την κοινή λογική που είναι προαπαιτούμενο για την επικοινωνία.⁸⁵ Η αναπαραγωγή της δομής της κατανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου διενεργείται μέσα στη σχέση μεταξύ των οικογενειακών στρατηγικών και της ειδικής λογικής του σχολείου. Τα παιδιά που εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζουν γνωστικές διαφοροποιήσεις σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης και σε κάθε γνωστικό κλάδο. Αυτό συμβαίνει διότι το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών μετατρέπεται σε γλωσσική επάρκεια, η οποία είναι η βασική συνισταμένη στη συγκέντρωση βαθμών στο εκπαιδευτικό σύστημα.⁸⁶ Όταν το πολιτισμικό κεφάλαιο μεταφράζεται στην ανταλλάξιμη μορφή των σχολικών τίτλων νομιμοποιείται ως μια θεσμοποιημένη κατάσταση. Η θεσμοποιημένη αναγνώριση του πολιτισμικού

⁸¹ Bourdieu, P., (1971) *Le marche des biens symboliques* στο *L'annee sociologique*, τόμος 22, στο Δρέλλιας (2014), σελ. 85.

⁸² Δρέλλιας, (2014), σελ. 86.

⁸³ *Ό.π.*, σελ. 80.

⁸⁴ Bourdieu, P., (1977), *Cultural Reproduction and social reproduction*, Karabel, Hasley, στο Σαπουνά, Α., (2000), *Κοινωνική επιλογή και κοινωνική ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, Μελέτη μαθηματικών και φοιτητικών μεγεθών στην Ελλάδα της μεταπολίτευσης(1975- 1991)*, Διδακτορική Διατριβή, Ε.Κ.Π.Α., Τ.Ε.Α.Π.Η., σελ. 81-82.

⁸⁵ Bourdieu, P., Passeron, J.C., (1996), *Κληρονόμοι, οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Μετάφραση Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάκη, Ινστιτούτο Βιβλίου, Καρδαμίτσα, Δεύτερη Έκδοση, Αθήνα, σελ. 96.

⁸⁶ Bourdieu, P., (2003), *Η διάκριση, κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*, Μετάφραση Κ. Καψαμπέλη, Εκδόσεις Πατάκη, Τέταρτη Έκδοση, Αθήνα, σελ. 136.

κεφαλαίου ως τίτλο σπουδών μετατρέπει το υπάρχον πολιτισμικό κεφάλαιο σε πολιτικό κεφάλαιο(οικονομικό αντίκρισμα τίτλου σπουδών).⁸⁷ Με άλλα λόγια, η οικογένεια από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού το γαλουχεί με μια διάχυτα ρητή εκπαίδευση, την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα μεταφράζει ως σχολικό κεφάλαιο.⁸⁸

Το πολιτισμικό κεφάλαιο μπορεί να ενταχθεί στο εννοιολογικό σύστημα κάθε ορθολογικά σκεπτόμενου κοινωνικού υποκειμένου προς ικανοποιητική εξήγηση ενός μεγάλου φάσματος λειτουργιών της κοινωνίας.⁸⁹ Η ύπαρξη του ανθρώπου σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον σημαίνει ότι το άτομο τοποθετείται και λειτουργεί μέσα σε ένα κοινωνικά «οριοθετημένο πλαίσιο» που ονομάζεται «πεδίο».

Α)Πεδίο

Τα άτομα δρουν μέσα από συγκεκριμένα πλαίσια ή θέσεις. Ο Passeron και ο Bourdieu χρησιμοποιούν διαφορετικούς όρους για να αναφερθούν στα κοινωνικά πλαίσια ή στα πεδία δράσης. Ένα πεδίο(champ) μπορεί να θεωρηθεί ένας συγκροτημένος χώρος θέσεων στον οποίο οι αμοιβαίες σχέσεις τους καθορίζονται από την κατανομή διαφορετικών ειδών πόρων ή «κεφαλαίων»(capital).⁹⁰

Το «πεδίο» ορίζεται ως δίκτυο ή μορφές αντικειμενικών σχέσεων ανάμεσα σε «θέσεις» (positions). Οι σχέσεις υπάρχουν πέρα και ανεξάρτητα από τις ατομικές συνειδήσεις, βουλήσεις, επιθυμίες υπάρχουν αντικειμενικά «*το πραγματικό είναι και σχεσιακό*».⁹¹ Η δομή των σχέσεων συγκροτεί το κάθε πεδίο, το κάθε πεδίο υπαγορεύει τη μορφή, η οποία είναι σε θέση να λάβει ορατές σχέσεις αλληλόδρασης και το ίδιο το περιεχόμενο της εμπειρίας που μπορούν να έχουν οι φορείς.⁹² Το πεδίο δομεί το «habitus» των φορέων και

⁸⁷ Bourdieu (1977) στο Σαπουνά (2000), σελ. 82-83.

⁸⁸ Fischer, L., (2006), *Κοινωνιολογία του σχολείου*, Μετάφραση Μ. Σπυροπούλου & Μ. Οικονομίδου, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 47.

⁸⁹ Bourdieu, P., (1996), *Το συντηρητικό σχολείο, Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία*, στο Φραγκουδάκη, Α., (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ. 94.

⁹⁰ Μπουρντιέ, Π., (1992), *Μικρόκοσμοι, Τρεις Μελέτες Πεδίου*, Παρουσίαση– Επιμέλεια Ν. Παναγιωτόπουλος, Εκδόσεις Δελφίνι, Αθήνα, σελ. 45.

⁹¹ Bourdieu, P., (1995), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Δέκα ανακοινώσεις*, Εκδόσεις Δελφίνι, Καρδαμίτσα, Αθήνα, σελ. 45. Η οντολογική αφητηρία στο έργο του Bourdieu είναι η παραπάνω χεγκελιανή ρηση.

⁹² Μπουρντιέ, Π., (1994), *Κείμενα Κοινωνιολογίας*, Επιμέλεια Ν. Παναγιωτόπουλος, Εκδόσεις Δελφίνι, σελ. 64.

αυτό με την σειρά του συμβάλλει στο να συγκροτηθεί το πεδίο ως κόσμος με νόημα και αξία.⁹³ Όμως το «habitus» είναι αυτό που διανείμει τις κοινωνικές θέσεις στα άτομα. Αν τα άτομα ανήκουν στην αναγνωρισμένη κοινωνικά «ανώτερη» ομάδα και κατέχουν την κυρίαρχη μορφή κεφαλαίου επιδιώκουν να διατηρήσουν την θέση τους. Αν δεν ανήκουν προσπαθούν είτε να αναγνωριστεί η αξία της μορφής του κεφαλαίου που κατέχουν(habitus) είτε να αποκτήσουν το πολιτισμικά κυρίαρχο κεφάλαιο.

B) Habitus

Η Κοινωνικοποίηση βασίζεται στη μάθηση και στην ταύτιση. Ο Durkheim εισηγητής της έννοιας, στην προσπάθειά του να δώσει τον ορισμό της Αγωγής, τη χαρακτήρισε ως «*μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση*» και εννοούσε με τον όρο αυτό τις σκόπιμες και συστηματικές επιδράσεις της παλαιάς προς την νέα γενιά, οι οποίες είχαν σκοπό να αναπτύξουν τα ψυχικά, τα πνευματικά και τα ηθικά εκείνα χαρακτηριστικά των παιδιών, που η κοινωνία θεωρούσε απαραίτητα για την ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον.⁹⁴

Η κοινωνικοποίηση σύμφωνα με τον Durkheim δεν είναι ένα παροδικό ή στατικό γεγονός[...].⁹⁵ Για να γίνω σαφέστερη, η *κοινωνικοποίηση* πραγματοποιείται σε διαφορετικές φάσεις: α) *Η Πρωτογενής*, εκτυλίσσεται αποκλειστικά μέσα από την οικογένεια σε δύο βαθμίδες. Στην πρώτη πραγματώνεται η καλλιέργεια του κοινωνικού στοιχείου και στην δεύτερη η πολιτισμική ένταξη(Enkulturation), όπου συντελείται η οικειοποίηση της πολιτισμικής κληρονομιάς και των πολιτισμικών αξιών. Σύμφωνα με τον Parsons τα νέα μέλη της ομάδας εσωτερικεύουν κοινωνικούς ρόλους, κανόνες που αντιστοιχούν σε κοινωνικές θέσεις και εκφράζουν τις εσωτερικές προσδοκίες της κοινωνικής ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο οι κοινωνικές μονάδες, δηλαδή τα άτομα πράττουν σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές, χωρίς να χρειασθεί η εφαρμογή ενός συστήματος εξωτερικών κυρώσεων(κοινωνικού καταναγκασμού), καθώς νομίζουν ότι πράττουν από εσωτερική πεποίθηση.⁹⁶ β) *Η Δευτερογενής*, συντελείται έξω από το

⁹³ Bourdieu (1995), σελ. 50.

⁹⁴ Λαμπίρη- Δημάκη, Ι., *Προς μια Ελληνική Κοινωνιολογία της παιδείας*, Έκδοση Ε.Κ.Κ.Ε., Τόμος Α', Αθήνα, σελ. 54 στο Πυργιωτάκης, Ι., (1984), *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 15-16.

⁹⁵ Πυργιωτάκης, Ι., (1984), *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 20.

⁹⁶ Πυργιωτάκης (1984), σελ. 178.

οικογενειακό περιβάλλον και μέσω αυτής ολοκληρώνεται η ένταξη στο κοινωνικό σύνολο(όπου διδάσκεται συμπεριφορά και ρόλους). Ξεχωριστή θέση έχει στη φάση αυτή η σχολική κοινωνικοποίηση, η οποία είναι πρωταρχικής σημασίας για την διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και την κοινωνική τοποθέτηση. Η ανάπτυξη του παιδιού σε βάθος χρόνου συνοδεύεται από πολλαπλούς φορείς κοινωνικοποίησης όπως είναι το σχολείο και οι συνομήλικοι,⁹⁷οι οποίοι κερδίζουν την θέση τους στη ζωή του παιδιού με την ταυτόχρονη μείωση της κοινωνικοποιητικής δύναμης της οικογένειας.

γ)Η Τριτογενής κοινωνικοποίηση ή αλλιώς ανακοινωνικοποίηση (resozialization) είναι η διαδικασία με την οποία ένα κοινωνικοποιημένο άτομο ενστερνίζεται «νέες στάσεις και αντιλήψεις» που μπορεί να βρίσκονται σε αντίθετη όψη από αυτές που πίστευε αρχικά(απόρριψη μιας ιδεολογίας ή πίστης και την αποδοχή μιας άλλης, μεταβολή των αντιλήψεων ή των στάσεων και τροποποίηση της συμπεριφοράς).⁹⁸

Η οικογένεια αποτελεί στοιχείο μιας δοσμένης κοινωνικής ομάδας, είναι το «πρωταρχικό περιβάλλον» του παιδιού και παρέχει ερεθίσματα, βιώματα που θέτουν σε κίνηση την ανάπτυξη της εξέλιξης του παιδιού με την δημιουργία μιας ορισμένης στάσης και συμπεριφοράς.⁹⁹ Ο τρόπος που η οικογένεια προσφέρει στο παιδί τα κοινωνικά και ψυχικά εφόδια για την ομαλή μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στο κοινωνικό είναι η εμφύσηση προδιαθέσεων κατά τα πρώιμα στάδια της κοινωνικοποίησής του.

Το πρωταρχικό habitus (έθος, έξη) σχηματίζεται μέσα στην οικογένεια και είναι χαρακτηριστικό ενός ατόμου ή μιας ομάδας και λειτουργεί ως «εσωτερίκευση» των εξωτερικών κοινωνικών δομών.¹⁰⁰ Αποτελεί τη βασική αρχή της σύστασης κάθε κατοπινού habitus και την πηγή των κατοπινών γενικών προδιαγραφών (schemes), είναι δηλαδή μια «μήτρα λογικής» των πρακτικών και του τρόπου έκφρασης (γλώσσα).¹⁰¹ Το σύστημα των προδιαθέσεων είναι το παρελθόν που επιβιώνει στο παρόν και διαιωνίζεται στο μέλλον.¹⁰²

⁹⁷ Piaget στο Γεμτός, Π., (1995), *Οι κοινωνικές Επιστήμες, Μια εισαγωγή (Οικονομική– Νομική- Κοινωνιολογία– Ηθική- Κοινωνική Ανθρωπολογία– Κοινωνική Ψυχολογία- Κοινωνιοβιολογία- Ηθική- Οικονομική Ευημερία)*, Τυπωθήτω Γ. Δαρδάνος, Αθήνα., σελ. 177.

⁹⁸ Πυργιωτάκης (1984), σελ. 22.

⁹⁹ Τζανή, Μ.,(1988), *Σχολική επιτυχία, ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Δεύτερη Έκδοση, Αθήνα, σελ. 16.

¹⁰⁰ Ο. π., σελ. 40.

¹⁰¹ Μυλωνάς (1992), σελ. 215.

¹⁰² Ο. π., σελ. 54.

Συγκεκριμένα, είναι ένα σύστημα που αποτελείται από ένα σύνολο προδιαθέσεων, δημιουργημένων και αναμορφωμένων μέσω συγκυριών της προσωπικής ιστορίας και των αντικειμενικών δομών που λειτουργούν ως μια βάση αναπαραγωγής δομημένων αντικειμενικά ενοποιημένων πρακτικών.¹⁰³ Σύμφωνα με τον Bourdieu «ενώ αποκλείεται όλα τα μέλη μιας κοινωνικής τάξης να έχουν βιώσει τις ίδιες εμπειρίες στην ίδια σειρά... ένα όμοιο *habitus* είτε με πρακτικές είτε με έργα αποτελεί πάντα μια εκδοχή μιας ιστορικής περιόδου[...] το *habitus* είναι ένα ιστορικό προϊόν που παράγει πρακτικές, ατομικές και συλλογικές, παράγει νέα σχήματα με βάση την ιστορική του βάση. Διασφαλίζει την ενεργό παρουσία των εμπειριών του παρελθόντος με την μορφή σχημάτων αντίληψης, σκέψης και δράσης».¹⁰⁴ Το *habitus*, ως γενική και ευμετάθετη διάθεση, θα μπορούσε κανείς να πει, ότι είναι μια ενσωματωμένη αναγκαιότητα η οποία έχει μετατραπεί σε γενεσιουργό διάθεση.¹⁰⁵ Τα συστήματα γενεσιουργών σχημάτων (*habitus*) παρουσιάζονται κατά την διαδικασία κάθε «παιχνιδιού» διαμέσου των διαφορών εκκοινωνισμού του παρελθόντος.¹⁰⁶

Τα σχήματα αυτά αναφέρονται σε δύο ιστορικότητες, στην ιστορικότητα προσωπικής βιογραφίας κάθε παίκτη, που βασίζεται σε μια ιεραρχημένη δέσμη εκκοινωνισμών και στην ιστορικότητα των διάφορων αντικειμενικών/εξωτερικών κοινωνικών δομών που εσωτερικεύουν οι παίκτες.¹⁰⁷ Όπως επισημαίνει ο Bourdieu οι άνθρωποι είναι ικανοί να παίζουν παιχνίδια επειδή φέρουν μέσα τους αυτά τα σχήματα.¹⁰⁸ Τα σχήματα μεταφράζονται ως μια προδιάθεση (*disposition*) του τρόπου του πράττειν (δηλαδή μια κατάσταση, μια τάση, μια ροπή ή κλίση)¹⁰⁹ που έχει σχηματοποιηθεί από την επανάληψη των πράξεων αυτών.¹¹⁰ Ο χαρακτήρας τους είναι ημιαυτόματος, διότι οι φορείς

¹⁰³ Haker, R., Mahar, Ch., & Wilkes, Ch., (1990), *An introduction to the work of the work Pierre Bourdieu, The practice of the theory*, The mac millan press LTD, London, σελ. 10.

¹⁰⁴ Κοντογιάννη, Π., (2012), *Συμμετοχή φοιτητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελληνική και Ανώτατη Εκπαίδευση και κοινωνική προέλευση*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Φ.Π.Ψ., Ιωάννινα, σελ 74., και Gerirtz, Sh., Cribb, A., (2011), *Κατανοώντας την εκπαίδευση, Μια κοινωνιολογική θεώρηση*, Μετάφραση Ε. Πανάγου, Επιστημονική Επιμέλεια, Α. Τσαταρώνη, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 64.

¹⁰⁵ Ο. π., σελ. 215.

¹⁰⁶ Μουζέλης (2000), σελ. 180.

¹⁰⁷ Bourdieu & Passeron, (1996), σελ. 180.

¹⁰⁸ Ο. π., σελ. 235.

¹⁰⁹ Gerirtz, Sh., Cribb, A., (2011), *Κατανοώντας την εκπαίδευση, Μια κοινωνιολογική θεώρηση*, Μετάφραση Ε. Πανάγου, Επιστημονική Επιμέλεια, Α. Τσαταρώνη, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 64.

¹¹⁰ Μυλωνάς (1992), σελ. 213.

δράσης δεν έχουν αναγκαστικά επίγνωση των γενεσιουργών σχημάτων που απολήγουν στις διάφορες πρακτικές τους, αλλά και απρόσωπος με την έννοια ότι δεν μπορούμε να εξηγήσουμε τα σχήματα αυτά με αποκλειστική αναφορά στην ιδιοσυγκρασία των φορέων δράσης.¹¹¹ Το κάθε σχήμα αποκτάται μέσα από ασυνείδητες διαδικασίες εσωτερίκευσης και με την σειρά του προσφέρει μια ασυνείδητη κινητήρια δύναμη για τις πράξεις μας. Δεν είναι ούτε δομή ούτε εμπρόθετη δράση είναι στην ουσία και τα δύο ταυτόχρονα.¹¹²

Το habitus είναι μια πολυμορφική έννοια, είναι ταυτόχρονα η αρχή παραγωγής των πιο ανθεκτικών σχολικών και κοινωνικών διαφορών, αλλά είναι και η ενοποιητική αρχή των συμπεριφορών, των απόψεων και η εξηγητική τους αρχή. Ταυτόχρονα τείνει να αναπαράγει σε κάθε στιγμή μιας σχολικής ή πνευματικής βιογραφίας το σύστημα των αντικειμενικών ορίων των οποίων είναι προϊόν.¹¹³ Υποστηρίχθηκε πως οι διασυνδέσεις του Bourdieu, μεταξύ των νοητικών πεδίων, των προδιαθέσεων και των πρακτικών έχουν ένα τελεολογικό χαρακτήρα που οδηγεί στην παθητική απεικόνιση του αντικειμένου.¹¹⁴

Κάθε οικογένεια μεταβιβάζει στα παιδιά της με έμμεσους κυρίως δρόμους ένα ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο και ένα ορισμένο έθος (έξεων ή habitus).¹¹⁵ Το μορφωτικό κεφάλαιο σε συνδυασμό με το έθος καθορίζουν την σχολική διαγωγή και την συμπεριφορά απέναντι στο σχολείο, καθώς διαμορφώνουν ιδέες, φιλοδοξίες, προτιμήσεις και συνεπώς τις πρακτικές των ατόμων.¹¹⁶ Η σχολική επιτυχία, μολονότι φαίνεται άμεσα συνδεδεμένη με το μορφωτικό κεφάλαιο που το άτομο κληρονομεί, η στάση της οικογένειας απέναντι στο σχολείο αναλαμβάνει τον πρωταρχικό καθορισμό για την συνέχιση των σπουδών, η οποία προσδιορίζεται από τις κοινωνικές προσδοκίες για την

¹¹¹ Bourdieu, P., (1977), *Outline of a theory of action*, Cambridge University Press, Cambridge, σελ. 80 στο Μουζέλης, Ν., (2000), *Η κρίση της κοινωνιολογικής θεωρίας, τι πήγε λάθος, Διάγνωση και θεραπεία*, Μετάφραση Β. Καπετανγιάννης, Εκδόσεις Θεμέλιο, σελ. 188.

¹¹² Gerirtz & Cribb. (2011), σελ. 64.

¹¹³ Bourdieu & Passeron (2014), σελ. 219.

¹¹⁴ Jenkins, R., (1991), *Pierre Bourdieu*, Routledge, Λονδίνο, σελ. 81 στο Μουζέλης, Ν., (2000), *Η κρίση της κοινωνιολογικής θεωρίας, τι πήγε λάθος, Διάγνωση και θεραπεία*, Μετάφραση Β. Καπετανγιάννης, Εκδόσεις Θεμέλιο., σελ. 193.

¹¹⁵ Φραγκουδάκη, Α., (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ. 360- 366. α) Έθος, είναι ένα σύστημα αξιών έμμεσων και βαθιά εσωτερικευμένων που συμβάλλει μεταξύ άλλων στον καθορισμό συμπεριφοράς του παιδιού τόσο απέναντι στο μορφωτικό κεφάλαιο όσο και στο σχολικό θεσμό. β) *Η μορφωτική «κληρονομιά»* απαρτίζεται από την ελεύθερη παιδεία και γλώσσα, και είναι υπεύθυνη για την πρωταρχική ανισότητα των παιδιών στην σχολική δοκιμασία μεταβιβάζεται με την «όσμωση», την μακροχρόνια εξοικείωση.

¹¹⁶ Κοντογιάννη (2012), σελ. 74.

σχολική επιτυχία. Η σχολική επιτυχία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ενθάρρυνση ή την αποθάρρυνση, που ο μαθητής λαμβάνει από το κοινωνικό του περιβάλλον. Η οικογένεια, ως κοινωνικά πρόσωπα, ευνοούν ή όχι την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο, τη σωστή προσαρμογή στην σχολική κοινότητα.¹¹⁷

Ο Bourdieu και ο Passeron, στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις κοινωνικές πρακτικές και τις στρατηγικές πολιτισμικής μεταβίβασης σχολείου. Στόχος των πρακτικών αυτών είναι η «απελευθέρωση» της προσωπικότητας του ατόμου.¹¹⁸ Η απελευθέρωση σημαίνει την καλύτερη δυνατή εκμετάλλευση των γλωσσικών, γνωστικών και πολιτισμικών ικανοτήτων του ατόμου που εξασφαλίζουν την σχολική επιτυχία και την κοινωνική ανέλιξη. Η προώθηση της απελευθέρωσης κατορθώνεται μέσω του παράγοντα οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο αναπτύσσονται οι γλωσσικές ικανότητες και εσωτερικεύονται τα πολιτιστικά εφόδια. Σημαντικός παράγοντας για την απελευθέρωση επίσης είναι το σχολείο, το οποίο μπορεί να επανακαθορίσει τις πολιτισμικές ικανότητες του ατόμου σε σχέση με τις σχολικές απαιτήσεις, ώστε τα παιδιά να περνούν με επιτυχία τα διάφορα στάδια της επιλογής. Το σχολείο επιβραβεύει το είδος των χαρακτηριστικών και των ικανοτήτων που κυριαρχούν στο κοινωνικό πρότυπο. Αυτό το πρότυπο προσδιορίζεται από ένα φάσμα παραλλαγών και μηχανισμών κοινωνικής αναπαραγωγής που συνδέονται άμεσα με τις ιδιαίτερες ιστορικές συνθήκες παγίωσης των ταξικών σχέσεων.¹¹⁹

Τα παιδιά που είναι «κληρονόμοι» ενός οικογενειακού πολιτισμικού κεφαλαίου, τους έχει δοθεί η δυνατότητα να ανταποκριθούν με άνεση στις πολιτισμικές απαιτήσεις του σχολείου και της κοινωνίας με την πολιτισμική κοινωνικοποίηση (δηλαδή την απόκτηση των κατάλληλων πολιτισμικών «έξεων»)(habitus).¹²⁰

Ο Bourdieu και ο Passeron στους «Κληρονόμους» αναλύει τρόπους με τους οποίους τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών περιβαλλόντων διαποτίζονται από το αντίστοιχο habitus των περιβαλλόντων αυτών και αποκτούν μια ορισμένη σχέση και στάση προς την επίσημη κουλτούρα που εκδηλώνεται

¹¹⁷ Τζανή (1988), σελ. 10.

¹¹⁸ Λαμπίρη– Δημάκη, Ι.,(1987), *Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα, Με κείμενα τριάντα συγγραφέων*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ. 333.

¹¹⁹ Λαμπίρη– Δημάκη(1987), σελ. 334.

¹²⁰ Bourdieu (1995), σελ. 68.

σχέση και στάση προς τις σπουδές.¹²¹ Όταν το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με τις απαιτήσεις του σχολείου το βασικό του εφόδιο είναι το πολιτισμικό κεφάλαιο, που προέρχεται από το οικογενειακό περιβάλλον από όπου προέρχεται. Το προσόν αυτό, που η ύπαρξη του οφείλεται σε κοινωνικούς παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον μεταφράζεται ως φυσικό προσόν του παιδιού, ως χάρισμα.¹²² «Το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι αυτό που ο καθένας έμαθε ότι πρέπει να γίνει, μια ιδιότητα που έγινε σώμα, συστατικό στοιχείο του προσώπου, ένα *habitus*».¹²³

Ο σχολικός θεσμός κατέχει το μονοπώλιο της απονομής πιστοποιητικών και είναι σε θέση να επικυρώσει το κληρονομημένο κεφάλαιο από την οικογένεια σε πολιτισμικό κεφάλαιο.¹²⁴ Οι σχολικές επιδόσεις μεταφράζονται ως ιδιότητα του ίδιου του ατόμου, ως ατομικό πεπρωμένο και όχι ως προϊόν μιας εκπαίδευσης και μπορεί να μεταβληθεί ακόμα και αν οι επιδόσεις είναι ευθέως ανάλογες με την πολιτισμική ατμόσφαιρα της οικογένειας.¹²⁵ Στην πραγματικότητα οι εξετάσεις δεν είναι μόνο η πιο έκδηλη έκφραση των σχολικών αξιών και των υπό ρητων επιλογών του εκπαιδευτικού συστήματος στον βαθμό που επιβάλλουν ως άξιο της επιστημονικής κύρωσης.¹²⁶ « Οι εξετάσεις δεν είναι τίποτα άλλο παρά το γραφειοκρατικό βάπτισμα της γνώσης, η επίσημη αναγνώριση της μετουσίωσης της εγκόσμιας σε ιερή γνώση».¹²⁷

Το *habitus* χαρακτηρίζεται από μια μεταβλητότητα καθώς κάθε φορά που αλλάζουν οι αντικειμενικές συνθήκες μεταβάλλεται και αυτό.¹²⁸ «Αξίζει να επισημάνουμε τη δυναμική και τελεστική (πρακτική) υφή της ανάλυσης του Bourdieu κατά την οποία η έξη δεν συνιστά μια αποκρυσταλλωμένη οντότητα

¹²¹ Μυλωνας (1992), σελ. 210.

¹²² Fischer, L., (2006), *Κοινωνιολογία του σχολείου*, Μετάφραση Μ. Σπυροπούλου & Μ. Οικονομίδου, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 45.

¹²³ Bourdieu, P., (1977), *Cultural Reproduction and social reproduction*, Karabel, Hasley, στο Σαπουνά, Α., (2000), *Κοινωνική επιλογή και κοινωνική ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, Μελέτη μαθηματικών και φοιτητικών μεγεθών στην Ελλάδα της μεταπολίτευσης(1975- 1991)*, Διδακτορική Διατριβή, Ε.Κ.Π.Α., Τ.Ε.Α.Π.Η., σελ. 86 στο Κοντογιάννη, Π., (2012), *Συμμετοχή φοιτητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελληνική και Ανώτατη Εκπαίδευση και κοινωνική προέλευση*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Φ.Π.Ψ., Ιωάννινα, σελ. 74.

¹²⁴ Bourdieu, P., (2003), *Η διάκριση, κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*, Μετάφραση Κ. Καψαμπέλη, Εκδόσεις Πατάκη, Τέταρτη Έκδοση, Αθήνα, σελ. 123.

¹²⁵ Bourdieu & Passeron (1996), σελ. 145.

¹²⁶ Bourdieu & Passeron (2014), σελ. 188.

¹²⁷ Καρλ, (1978), *Κριτική της εγγελιανής φιλοσοφίας του κράτους και του δικαίου*, Μετάφραση Μπ. Λυκούδης, Παπαζήσης, Αθήνα, σελ. 87 στο Μυλωνάς (1992), σελ. 181.

¹²⁸ Κοντογιάννη, Π., (2012), *Συμμετοχή φοιτητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελληνική και Ανώτατη Εκπαίδευση και κοινωνική προέλευση*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Φ.Π.Ψ., Ιωάννινα, σελ 74.

αλλά μάλλον είναι μια γενική τάση, μια υπαρκτική και αλληλεπιδραστική ικανότητα, η επάρκεια της οποίας αναδεικνύεται μέσω των αποτελεσμάτων της». ¹²⁹

Γ)Χάρισμα

Το habitus (έθος ή έξη)που τα παιδιά αποκτούν από το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει προσόν για τη σχολική επιτυχία. Σύμφωνα με τον Bourdieu και τον Passeron αυτό το προσόν είναι ένα «δώρο» ή «χάρισμα» το οποίο δημιουργείται από την πρώτη οικογενειακή μόρφωση και το πεδίο της ελεύθερης κουλτούρας(επισκέψεις, εκθέσεις, παρακολούθηση κονσέρτων μέχρι την γνώση έργων της πρωτοπορίας). Πρόκειται για ένα είδος γνώσης που δεν διδάσκεται στα σχολεία και αποτελεί μια αποφασιστική βοήθεια. Οι επιδράσεις που εξασκούνται στο παιδί ποικίλουν ανάλογα με τις συνθήκες ζωής των οικογενειών.¹³⁰ Η ελεύθερη κουλτούρα είναι άνισα κατανομημένη στα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα(θέατρο/ μουσική, ζωγραφική, τζαζ ή κινηματογράφος).¹³¹

Το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ως σύστημα επικοινωνίας, η κλίση στην πρόσληψη που χαρακτηρίζει τους δέκτες μιας δεδομένης κατηγορίας είναι συνάρτηση του γλωσσικού κεφαλαίου και του βαθμού επιλογής των επιτυχόντων.¹³² Η επικοινωνία, δηλαδή η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον πομπό και στο δέκτη εξαρτάται από το επίπεδο μετάδοσης που συνδέεται με τα κοινωνικά και σχολικά χαρακτηριστικά των πομπών που καθορίζει τον βαθμό της γλωσσικής συμφωνίας.¹³³ Τα μεταβιβαζόμενα περιεχόμενα και οι θεσμοποιημένοι τρόποι της μεταβίβασης ήταν αντικειμενικά προσαρμοσμένοι σε ένα κοινό νου από την κοινωνική προέλευση[...]. Η πραγματική δοκιμασία είναι κοινωνικής ποιότητας, του κοινού νου, που ορίζεται ιδεατά από την ικανότητα να προσλαμβάνει ότι του δίνουν.¹³⁴ Ιδιαίτερη σημασία προσδίδει ο Bourdieu στο πλεονέκτημα του

¹²⁹ Μαρκουλάτος στο Νάστος, Π., (2013), *Η έννοια της κοινωνικής πρακτικής στον Pierre Bourdieu*, Διπλωματική εργασία στο Π.Τ.Δ.Ε., Ιωάννινα, σελ. 37.

¹³⁰ Σύντερ, Ζ., (1981), *Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων*, Σύγχρονη Παιδαγωγική, Μετάφραση Ν. Μακρής, Εκδοτικός Οίκος, Σ.Ι. Ζαχαρόπουλος & Σια, Αθήνα, σελ. 69.

¹³¹ Bourdieu & Passeron (1996), σελ. 69.

¹³² Bourdieu, P., (2003), *Η διάκριση, κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*, Μετάφραση Κ. Καψαμπέλη, Εκδόσεις Πατάκη, Τέταρτη Έκδοση, Αθήνα. σελ. 133.

¹³³ Bourdieu (2003), σελ. 142.

¹³⁴ Ο.π., σελ. 145.

άψογου χειρισμού της γλώσσας, θεωρώντας την ως το πιο απροσδιόριστο, αλλά πλέον ουσιαστικό στοιχείο μορφωτικής κληρονομιάς, το οποίο σφραγίζει -καθ' όλη την διάρκεια του βίου- την προσωπικότητα του ανθρώπου και τη δημόσια εικόνα του σε κάθε περιοχή της ιδιωτικής και ομαδικής δράσης.¹³⁵

Η παιδαγωγική σχέση, ως μια σχέση επικοινωνίας, είναι συνάρτηση της αντιστοιχίας ανάμεσα σε κοινωνικά καθορισμένα επίπεδα μετάδοσης και σε επίπεδα πρόσληψης.¹³⁶ Οι μαθητές για να ανταποκριθούν στο ελάχιστο δυνατό των σχολικών απαιτήσεων στο πεδίο (*champ*) της γλώσσας είναι υποχρεωμένοι να φέρουν εις πέρας ένα εγχείρημα επιπολιτισμού[...]. Σύμφωνα με τον Bourdieu η γλώσσα θα μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί, α) στην γλώσσα που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή επικοινωνία, β) στην γλώσσα που χρησιμοποιείται στο εκπαιδευτικό σύστημα και έχει ως σκοπό την προώθηση της γλωσσικής παιδείας μέσω της διδασκαλίας.¹³⁷ Η επίδραση των κληρονομημένων από την οικογένεια γλωσσικών κεφαλαίων δεν παύει ποτέ να ασκεί επιρροή με ρητό ή υπόρητο τρόπο σ' όλες τις βαθμίδες της σχολικής πορείας ενός μαθητή.¹³⁸

Η γλώσσα δεν είναι μόνο όργανο επικοινωνίας αλλά είναι ένα κατηγορικό σύστημα καμωμένο από πολύπλοκες δομές λογικής και συναισθημάτων, καθώς κατ' επέκταση απαιτεί μια ικανότητα «αποκρυπτογράφησης» για τον ορθό χειρισμό της.¹³⁹ Η γλώσσα είναι η έκφανση του πολιτισμικού κεφαλαίου εντός του μαθητικού πληθυσμού που διατηρεί την άνιση κατανομή του γλωσσικού πλούτου. Με άλλα λόγια η γλώσσα είναι μια καλυμμένη νομιμοποιητική διαμεσολάβηση ανάμεσα στα πολιτισμικά πρότυπα των κοινωνικών ομάδων και την επιτυχία των μαθητών στην εκπαίδευση.¹⁴⁰ Η παιδαγωγική επικοινωνία είναι μια σχέση μέσω της οποίας πραγματοποιείται η παιδαγωγική δράση η οποία δεν μπορεί να παράγει το ιδιάζον ,δηλαδή το συμβολικό διότι είναι μια σχέση εγχάραξης πολιτισμικής αυθαιρεσίας.¹⁴¹

Η γλώσσα, η φυσιογνωμία του πνεύματος, όπως την αποκαλούσε ο Schopenhauer, δεν είναι μόνο η τέλεια μορφή επικοινωνίας αλλά ταυτόχρονα αποτελεί μοναδικό μέσο για την κωδικοποίηση και εναποθήκευση της

¹³⁵ Λαμπίρη- Δημάκη, Ι., (2002), *Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σελ. 87.

¹³⁶ Bourdieu (2003), σελ. 146- 147.

¹³⁷ Bourdieu & Passeron (2014), σελ. 87.

¹³⁸ Μυλωνάς (1992), σελ. 108.

¹³⁹ Bourdieu & Passeron (2014), σελ. 109.

¹⁴⁰ Μυλωνάς (1992), σελ. 89.

¹⁴¹ Haker, Mahar & Wilkes (1990), σελ. 38.

αποκρυσταλλωμένης πείρας, η οποία με τον τρόπο αυτό μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί για τις επερχόμενες γενιές. Η σημασία της για την κοινωνικοποίηση είναι τεράστια και το άτομο από την στιγμή που κατορθώνει να χειρίζεται την γλώσσα έρχεται άμεσα σε επικοινωνία με τους άλλους, αφομοιώνει με μεγαλύτερη ευχέρεια τα πολιτιστικά στοιχεία του περιβάλλοντός του και εντάσσεται γρήγορα σε αυτό.¹⁴²

Δ) Συμβολική Βία

Το σχολείο είναι ένας θεσμός μέσα από τον οποίο διαμορφώνονται ατομικές προσωπικότητες. Από λειτουργική σκοπιά η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί μέσο κοινωνικοποίησης.¹⁴³ Το σχολείο είναι ο θεμελιώδης παράγοντας για την πολιτισμική συναίνεση όσο αυτή αντιπροσωπεύει την κοινή λογική που είναι προαπαιτούμενο για την επικοινωνία.¹⁴⁴ Η ουσιώδη προϋπόθεση για να ασκήσουν τα άτομα τους μελλοντικούς τους ρόλους είναι η ανάπτυξη απαραίτητων ικανοτήτων και η σχετική συναίνεση με τα κοινωνικά δεδομένων.¹⁴⁵

Οι αντικειμενικοί παράγοντες και τα επιτεύγματα του ατόμου επηρεάζουν το σχολείο. Στην περίπτωση του σχολείου οι αντικειμενικοί παράγοντες είναι η κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας του παιδιού και τα επιτεύγματα είναι το αποτέλεσμα της ατομικής του ικανότητας.¹⁴⁶ Η αναπαραγωγή του καταμερισμού του πολιτισμικού κεφαλαίου (στην οποία συμβάλλει ο θεσμός του σχολείου) επιτυγχάνεται με την αρωγή διάφορων οικογενειακών στρατηγικών που έχουν στόχο την υιοθέτηση συγκεκριμένης λογικής του σχολικού θεσμού.¹⁴⁷

Το σχολείο, μεταδίδοντας την πολιτισμική κληρονομιά έχει ως αποστολή να αναδεικνύει τις διαφορές και τον πλούτο των ποικίλων πολιτισμών επιτυγχάνοντας την σύγκλιση στη σημερινή κοινωνία.¹⁴⁸ Το σχολικό σύστημα κατορθώνει να μεταδίδει την κυρίαρχη ιδεολογία μέσω της παιδαγωγικής δράσης η οποία αντικειμενικά δεν είναι παρά μια συμβολική βία, εννοούμενη

¹⁴² Πυργιωτάκης (1984), σελ. 105.

¹⁴³ Φραγκουδάκη στο Parsons, T., (1959), *The school class as a social system some of its functions in America Society*, Harvard Educational Review 4, σελ. 251-252.

¹⁴⁴ Haker, Mahar, & Wilkes, (1990), σελ. 96.

¹⁴⁵ Φραγκουδάκη (1959), σελ. 252.

¹⁴⁶ Ό.π., σελ. 253.

¹⁴⁷ Fischer (2006), σελ. 47.

¹⁴⁸ Ό. π., σελ. 111.

ως επιβολή, εκ μέρους μιας αυθαίρετης εξουσίας, μιας πολιτισμικής αυθαιρεσίας.¹⁴⁹

Ο εκπαιδευτικός θεσμός αναπαράγει την κυρίαρχη παιδεία, αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση μέσα από τους μηχανισμούς της συμβολικής βίας. Η διαδικασία της κοινωνικής επιβολής γίνεται από το σχολείο με κριτήρια αξιολογικά και ουδέτερα, η βία γίνεται συμβολικά, άρα είναι πιο αποτελεσματική.¹⁵⁰ Η επιλογή και η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας δεν είναι συμπτώματα κάποιων μεθόδων, αλλά εγγενές χαρακτηριστικό του σχολικού θεσμού, αν όχι κατεξοχήν κοινωνική του αποστολή.¹⁵¹

Κάθε παιδαγωγική πράξη είναι πράγματι μια συμβολική βία αφού είναι πράξη επιβολής, ενός πολιτισμικού αυθαιρέτου, από μια εξουσία αυθαίρετη, είναι αυθαίρετη με την έννοια ότι θα μπορούσε να είναι κάποια άλλη στη θέση της.¹⁵² Συμβολική είναι η βία κατά την «Αναπαραγωγή» που συνοψίζεται στην επιβολή «σημασιών», η έννοια χρησιμοποιείται για την κατανομή του κοινωνικού ρόλου του σχολείου.¹⁵³ Το σχολείο ως παιδαγωγική πράξη εγχάραξης ενός πολιτισμικού αυθαιρέτου (*habitus*) τείνει να επιβάλλει την αναγνώριση του. Το κάθε μέλος ομάδας ή τάξης που εισέρχεται στο σχολείο έχει ένα ήδη διαμορφωμένο πρωτογενές *habitus* (προϊόν της πρωτογενούς οικογενειακής παιδαγωγικής εργασίας).¹⁵⁴ Η επιβολή αυθαιρέτων πολιτισμικών κριτηρίων ως μια μορφή συμβολικής βίας επιτρέπει στις κυρίαρχες ομάδες να επιβάλλουν τις δικές τους αντιλήψεις και οπτικές ως νόμιμες [...]. Κρίσιμες για την επιτυχία αυτής της διαδικασίας παραγωγής συναίνεσης είναι οι μορφές παιδαγωγικής δράσης ή παιδαγωγικού (έργου) στην οικογένεια, στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στην κοινωνία, που μπορούν να μεταδώσουν πολιτισμικές αξίες με τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν μόνιμη επίδραση σε όσους απευθύνεται.¹⁵⁵

Όμως, όταν ένα παιδί προέρχεται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο, το πρωτογενές «*habitus*» που κατέχει πριν από την είσοδο του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έρχεται σε αντίθεση με το αντικείμενο της «παιδαγωγικής πράξης» του σχολείου. Για να κατακτήσει μια θέση στο σχολείο,

¹⁴⁹ Bourdieu (2003), σελ. 60.

¹⁵⁰ *Ο. π.*, σελ. 111.

¹⁵¹ Fischer (2006), σελ. 60.

¹⁵² Μυλωνάς (1992), σελ. 225.

¹⁵³ Κοντογιάννη (2012), Η απαρχή της συμβολικής βίας, η θεωρητική της προέλευση ανήκει στον Κ. Μαρξ και τον Μ. Βέμπερ, σελ. 74.

¹⁵⁴ *Ο. π.*, σελ. 227-228.

¹⁵⁵ Bourdieu (1995), σελ. 64.

το παιδί θα πρέπει να επιτρέψει στο θεσμό του σχολείου να ασκήσει την «συμβολική βία» της «παιδαγωγικής πράξης» πάνω του. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί θα πρέπει να αγνοήσει τις ήδη υπάρχουσες πολιτισμικές εμπειρίες που κατέχει και προσαρμοστεί στον κοινωνικά αποδεκτό πολιτισμό του σχολείου. Η πολιτισμική εμπειρία είναι αυτή που επιτρέπει στο άτομο να εξελιχθεί μέσα στην κοινωνία. Το παιδί μέσα από ένα πολιτισμικό πλαίσιο αντιλαμβάνεται το νόημα του κόσμου από μια «όψη» όταν όμως το πολιτισμικό πλαίσιο διαφέρει μπορεί να προκύψει μια σύγχυση λόγω αυτής της «ασυνέχειας» των πολιτισμικών εμπειριών. Η λειτουργία της έννοια της «εμπειρίας» του Dewey θα μας επιτρέψει να κατανοήσουμε τον τρόπο που αλληλεπιδρά το κοινωνικό πλαίσιο στη σχολική πορεία των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

2. Η έννοια της εμπειρίας στη «θεωρία» του J. Dewey

Ο Dewey πρότεινε μια εκπαιδευτική θεωρία η οποία καθοριζόταν από φυσιολογικές και κοινωνικές ρίζες, που είχε ως βασικό στόχο της εκπαίδευσης τον συντονισμό του ψυχικού με τον κοινωνικό παράγοντα. Ο ψυχικός παράγοντας απαιτεί από το άτομο την ελεύθερη χρήση όλων των προσωπικών του ικανοτήτων και την ανάλυση του εαυτού του με τέτοιο τρόπο ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι νόμοι της προσωπικής δομής. Ο κοινωνικός παράγοντας απαιτεί από το άτομο να εξοικειωθεί μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει, σε όλες τις σημαντικές σχέσεις του και να λαμβάνει υπόψη του αυτές τις σχέσεις μέσα στις δικές του δραστηριότητες. Ο συντονισμός απαιτεί κατά συνέπεια από το παιδί να είναι ικανό να εκφράζεται, αλλά με τρόπο που εξυπηρετεί τους κοινωνικούς του σκοπούς για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε την θέση του σχετικά με την εκπαίδευση. Θα πρέπει να μην ξεχνάμε ότι η εκπαίδευση του ατόμου περνά μέσα από την ανάπτυξη της κοινωνίας και αντίστροφα. Αυτή η διαλεκτική προέρχεται χωρίς αμφιβολία από το ενδιαφέρον του για την σκέψη του Hegel και υπό την επίδραση του W. James, άρχισε να αντιλαμβάνεται το άτομο ως ένα οργανισμό που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον.¹⁵⁶

Η εμπειρία είναι σημαντική για τα όντα που την έχουν αλλά ως γεγονός είναι πολύ περιστασιακό και σποραδικό ώστε να φέρει μαζί του οποιαδήποτε

¹⁵⁶ Haussaye (2000), σελ. 161.

επίπτωση.¹⁵⁷ Δεν υπάρχει απόδειξη όμως ότι η εμπειρία συμβαίνει οπουδήποτε και οποιαδήποτε στιγμή. Όταν όμως συμβαίνει ανεξάρτητα από τον περιορισμό χρόνου και τόπου πραγματοποιείται με τρόπο φυσικό ώστε να είναι προσβάσιμη σε όλα τα άτομα.¹⁵⁸ Η πρώτη αντίληψη της εμπειρίας αναγνωρίζεται από τον διαχωρισμό μεταξύ του βιώνω μια εμπειρία και είμαι έμπειρος, γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιείται το παράδειγμα του βαρελιού που έχει δύο πάτους γιατί εκλαμβάνεται ότι υπάρχει φυσική συνέχεια μεταξύ σκέψεων και φυσικών γεγονότων.¹⁵⁹

Το διπλό βαρέλι αναγνωρίζει εκ των προτέρων την ολοκλήρωση ενός φαινομένου και γι' αυτό το λόγο δεν διακρίνει την πράξη από το υλικό της πράξης αυτής, το θέμα από το αντικείμενο, αλλά θεωρεί ότι κάθε γεγονός είναι μια αδιάσπαστη συλλογικότητα. Με άλλα λόγια είναι τα φυτεμένα χωράφια, η σπορά που προκύπτει από την σπορά, η συλλογή της συγκομιδής, η αλλαγή της μέρας με την νύχτα, η άνοιξη και το φθινόπωρο, το υγρό και το στεγνό, η ζέστη και το κρύο που περιμένουν που βρίσκονται σε μια αναμονή με αίσθημα λαχτάρας, φόβου και αδημονίας.¹⁶⁰ Από την άλλη βαρέλι με ένα πάτο είναι ένα αντικείμενο και η σκέψη του αντικειμένου του ίδιου, στο οποίο το προϊόν διαχωρίζεται στην πρωτογενή εμπειρία και στην αντανάκλαση αυτής. Η ζωή και η εμπειρία είναι μια πληρότητα σαν ένα αδιαίρετο νόημα. Η ζωή δηλώνει την λειτουργία, την περιεκτική δραστηριότητα που αναπτύσσεται ανάμεσα σε κάθε οργανισμό και το περιβάλλον του.¹⁶¹ Καθοριστικό ρόλο στην επιλογή του είδους των εμπειριών που βιώνουμε έχουν οι πεποιθήσεις— έξεις και οι προσδοκίες που έχουν αναπαραχθεί μέσα μας κοινωνικά, είτε κάτω από το βάρος της εξουσίας είτε μέσω μύησης ή οδηγίας.¹⁶²

Ο Dewey ήταν εξελικτικός νατουραλιστής και κατά την άποψη του όλες οι ιδιότητες που εμφανίζονται στον ανθρώπινο πολιτισμό ή στην εμπειρία απαιτούν προϋποθέσεις για την ύπαρξη αντικειμενικά επιπλέον οργανικών χαρακτηριστικών.¹⁶³ Η εμπειρία δεν είναι από μόνη της άμεσο θέμα, δεν

¹⁵⁷ Dewey, J., (1958, First Published), *Experience and Nature*, Dover Publications inc., New York, σελ. 1a & Dewey, J.,(2008), *The later works, 1925- 1953*, Volume 1:1925, Edited J.A. Boyston, Southern Illinois University Press Carbonolale, U.s.a., σελ. 10.

¹⁵⁸ Dewey (1958), Volume 1, σελ.13.

¹⁵⁹ Dewey ,J., (2008), *The later works, 1925- 1953*, Volume 5:1925, Edited J.A. Boyston, Southern Illinois University Press Carbonolale, U.s.a. , σελ xii.

¹⁶⁰ Dewey (1958), Volume 1, σελ. 18-19.

¹⁶¹ Dewey (1958), Volume 1, σελ. 8- 9 & Dewey, J.,(2008), *The later works, 1925- 1953*, Volume 1:1925, Edited J.A. Boyston, Southern Illinois University Press Carbonolale, U.s.a., σελ. 18- 19.

¹⁶² Dewey (1958), Volume 1, σελ. 24.

¹⁶³ Dewey (2008), Volume 5, σελ. xiv.

βιώνεται από μόνη της ως ένα ολοκληρωμένο και αυτοτελές γεγονός. Η εμπειρία ως δράση δεν είναι ανεξάρτητη από το αντικείμενο του θέματος της, αντιλαμβανόμαστε τα αληθινά ή απατηλά αλλά όχι αντιληπτικά (ως θεωρητικές ιδέες και μόνο), θυμόμαστε γεγονότα, όχι αναμνήσεις, σκεφτόμαστε θέματα και όχι αντικείμενα και σκέψεις.¹⁶⁴ «Για κάθε άτομο που πιστεύει στον νατουραλισμό η άμεση εμπειρία των πραγμάτων εξαρτάται από την ύπαρξη, την ποιότητα, την ένταση και την διάρκεια σε ασαφείς διαδικασίες σε ένα ζωντανό σώμα, που είναι στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον».¹⁶⁵

Η εμπειρία διαχωρίζεται σε άμεση(πραγματική) εμπειρία και στη έμμεση εμπειρία. Ο διαχωρισμός αυτός βασίζεται σε λειτουργικούς παράγοντες. Τα αντικείμενα της άμεσης εμπειρίας είναι μεμονωμένα και πραγματοποιούνται στο εδώ και τώρα. Ο υποκειμενικός παράγοντας(ο προσδιορισμός αυτός χρησιμοποιείται για να ορίσει την λειτουργία ενός οργανισμού που επιπολιτίζεται) των άμεσων εμπειριών έχει τον ρόλο της αντικειμενικής πραγματικότητας.¹⁶⁶ Έμμεση εμπειρία θα μπορούσε να θεωρηθεί η μάθηση η οποία είναι αυτή που σχηματοποιεί τις μόνιμες τάσεις, έλξεις και απωθήσεις. Αυτές αποτελούν τις φυσικές ικανότητες του μαθητή που θα τον βοηθήσουν να ανταπεξέλθει στις αντιξοότητες της ζωής. Η πιο σημαντική τάση που μπορεί να σχηματιστεί είναι αυτή της επιθυμίας για περισσότερη μάθηση.¹⁶⁷

Η «εμπειρία», σύμφωνα με τον Dewey, για να υφίσταται θα πρέπει κάθε γεγονός που συμβαίνει «στο εδώ και το τώρα» να έχει συνέχεια στο χρόνο. Η συνέχεια της εμπειρίας σε βάθος χρόνου απαιτεί την «επικοινωνία» της εμπειρίας από την μια γενιά στην άλλη και πραγματοποιείται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον. Οι έννοιες της «συνέχειας» και της «αλληλεπίδρασης» είναι τα θεμέλια για την ύπαρξη των εμπειριών ως αντικειμενική πραγματικότητα. Επιπλέον, η α)«συνέχεια και η αλληλεπίδραση» αποτελούν σύμφωνα με τον Dewey θεμελιώδη στοιχεία β)για την διαδικασία της «εκπαίδευσης» των μαθητών γι' αυτό κρίνεται απαραίτητο να εξεταστούν εις βάθος στη συνέχεια.

¹⁶⁴ Ο.π., σελ.228.

¹⁶⁵ Dewey, J.,(1971), *The philosophy of John Dewey*, Edited by P.A. Schilpp, The library of living philosophers, Volume 1,U.s.a.,σελ. 530 και & Dewey, J.,(2008), *The later works, 1925- 1953*, Volume 14:1925, Edited J.A. Boyston, Southern Illinois University Press Carbonolale, U.s.a., σελ. 15.

¹⁶⁶ Dewey, J., (2008), *The later works, 1925- 1953*, Volume 14:1925, Edited J.A. Boyston, Southern Illinois University Press Carbonolale, U.s.a., σελ. 198-199.

¹⁶⁷ Ντιούι, Τζ., (1980), *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, Μετάφραση Λ. Πολενάκης, Εκδόσεις Γλάρος, Αθήνα, σελ.36.

Α)Οι έννοιες της «Συνέχειας και της αλληλεπίδρασης»

Οι αρχές της συνέχειας και της αλληλεπίδρασης δεν αποτελούν το γεωγραφικό μήκος και πλάτος της εμπειρίας. Η συνέχεια και η αλληλεπίδραση στην ενεργό ενότητά τους παρέχουν το μέσο της παιδευτικής σημασίας και την αξία μιας εμπειρίας.¹⁶⁸

Η αλληλεπίδραση είναι μια από τις βασικότερες αρχές ερμηνείας μιας εμπειρίας με την παιδευτική της λειτουργία και δυναμική. Κάθε ομαλή εμπειρία είναι μια συνεργασία των αντικειμενικών και εσωτερικών συνθηκών, η συνύπαρξη αυτών των δύο σχηματίζουν αυτό που ονομάζεται κατάσταση. Οι εσωτερικοί παράγοντες αποφασίζουν ποια εμπειρία θα λάβει χώρα στις εξωτερικές περιστάσεις.¹⁶⁹ Οι αντικειμενικές συνθήκες περιέχουν το υλικό που τα άτομα έρχονται σε επαφή και το σπουδαιότερο, ολόκληρο τον κοινωνικό συσχετισμό των καταστάσεων με τις οποίες συνδέεται το άτομο.¹⁷⁰

Η εμπειρία δεν μένει στάσιμη στο άτομο αφ' ότου κατακτηθεί, διότι επηρεάζει τον σχηματισμό των τάσεων, των επιθυμιών και των σκοπών του ατόμου. Κάθε γνήσια εμπειρία έχει μια ενεργό πλευρά που μεταβάλλει μέχρι ένα ορισμένο βαθμό τις αντικειμενικές συνθήκες.¹⁷¹ Από την ζωή ως το θάνατό μας ζούμε σε έναν κόσμο ανθρώπων και πραγμάτων που η σημασία τους ορίζεται σε μεγάλο βαθμό εξαιτίας προηγούμενων δραστηριοτήτων που μας παραδόθηκαν.¹⁷² Η εμπειρία είναι ένα ζήτημα ή ένα συμβάν μια αλληλεπίδραση έμβιων όντων σε σχέση με το περιβάλλον.¹⁷³ Η σχέση έχει μια ιδιωματική χρήση σημαίνει κάτι άμεσο και ενεργό, κάτι δυναμικό και ενεργητικό.¹⁷⁴ Η εμπειρία προέρχεται από την αλληλεπίδραση με τις περιβαλλοντολογικές συνθήκες που εμπεριέχουν συσχετίσεις που μας ακολουθούν και αποτελούν το ευρύτερο υπόβαθρο.¹⁷⁵

¹⁶⁸ Ντιούι (1980), σελ. 33.

¹⁶⁹ Ο.π., σελ. 30.

¹⁷⁰ Ο.π., σελ. 33.

¹⁷¹ Dewey, J.,(2008), The later works, 1925- 1953, Volume 13:1925, Edited J.A. Boyston, Southern Illinois University Press Carbonolale, U.s.a., σελ. 22.

¹⁷² Ντιούι (1980), σελ. 27-28.

¹⁷³ Dewey (1971), σελ. 530 & Dewey (2008), Volume 14, σελ. 15.

¹⁷⁴ Dewey, J.,(1971),The philosophy of John Dewey ,Edited by P.A. Schilpp, The library of living philosophers, Volume 1,U.s.a., σελ. 553.

¹⁷⁵ Ο.π., σελ. 534.

Η έννοια της κατάστασης και της αλληλεπίδρασης είναι αδιάσπαστες. Τα άτομα ζουν σε έναν κόσμο που δεν είναι τίποτα περισσότερο από μια σειρά καταστάσεων. Η χρήση του ρήματος «ζουν» σημαίνει ότι λαμβάνει χώρα μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ένα άτομο και τα αντικείμενα.¹⁷⁶ Ένα άτομο δεν μπορεί να επικοινωνήσει μια εμπειρία άμεσα σε ένα άλλο άτομο, αλλά μπορεί να προσκαλέσει το άτομο να μετέχει στις καταστάσεις, να γίνει κοινωνός της ίδιας εμπειρίας. Παρόλα αυτά δεν είναι βέβαιο ότι το άτομο που γνωστοποιεί την εμπειρία σε ένα άλλο, αυτή θα έχει τα ίδια αποτελέσματα στο άλλο άτομο.¹⁷⁷

Μια βασική αρχή της εμπειρίας είναι η αρχή του εμπειρικού συνεχούς. Η αρχή αυτή υφίσταται σε κάθε προσπάθεια να διακρίνουμε ανάμεσα σε εμπειρίες με παιδευτική αξία και σε εμπειρίες δίχως παιδευτική αξία.¹⁷⁸ Η αρχή της συνέχειας σημαίνει ότι κάθε εμπειρία ταυτόχρονα παίρνει από τις προηγούμενες και μεταβάλλει κατά κάποιο τρόπο την ποιότητα των επερχόμενων εμπειριών.¹⁷⁹ Μια εμπειρία είναι αυτό που είναι εξαιτίας μιας αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο άτομο και εκείνο που αποτελεί το εκάστοτε περιβάλλον του. Το περιβάλλον είναι οτιδήποτε χαρακτηρίζεται ως ανάγκη, πόθος και αναγκαιότητα για το χτίσιμο της αποκτημένης εμπειρίας.

Οι διαφορετικές καταστάσεις διαδέχονται η μια την άλλη, όμως χάρη στην αρχή της συνέχειας πάντα κάτι μεταδίδεται από τις παλαιότερες γενιές στις νεότερες. Καθώς το άτομο περνά από την μια κατάσταση στην άλλη, ο κόσμος του, το περιβάλλον συστέλλεται και διαστέλλεται. Δεν βρίσκεται ξαφνικά σε ένα νέον κόσμο, αλλά σε μια διαφορετική άποψη του κόσμου. Οτιδήποτε έχει αποκτήσει με την γνώση και την ικανότητα σχετικά με μια κατάσταση γίνεται όργανο και μέσο κατανόησης και αντιμετώπισης των μελλοντικών καταστάσεων. Αυτή η διαδικασία εξακολουθεί όσο συνεχίζεται η ζωή και η γνώση. Μια προσωπικότητα σε πλήρη ανάπτυξη υπάρχει μόνο όταν οι διαδοχικές εμπειρίες ολοκληρώνουν η μια με την άλλη, όπως μπορεί να δομηθεί ένας κόσμος σχετικών αντικειμένων.¹⁸⁰

Η αρχή της αλληλεπίδρασης καθιστά φανερό ότι η αποτυχία προσαρμογής του υλικού(αντικειμενικές συνθήκες) στις ανάγκες των ατόμων, μπορεί να έχει

¹⁷⁶ Ντιούι (1980), σελ. 31-32.

¹⁷⁷ Dewey (1971), σελ. 546.

¹⁷⁸ Ντιούι (1980), σελ. 22.

¹⁷⁹ Ντιούι (1980), σελ. 24.

¹⁸⁰ Ο.π., σελ. 32.

ως αποτέλεσμα να χάσει η εμπειρία την παιδευτική της αξία κατά κάποιο τρόπο που το άτομο αποτυγχάνει να προσαρμοστεί στη διδασκόμενη ύλη. Κάθε εμπειρία πρέπει να προετοιμάζει το άτομο να δεχθεί μεταγενέστερες εμπειρίες βαθύτερης και ευρείας ουσίας. Αυτό είναι το νόημα της ανάπτυξης, συνέχειας, αναπροσαρμογής της εμπειρίας.¹⁸¹

Με άλλα λόγια η εκπαίδευση θα πρέπει να αναπροσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά ώστε να προκύπτει σύνδεση των εμπειριών του παιδιού με τις εμπειρίες του σχολείου. Η σύνδεση είναι ένα είδος «συνέχειας» αλλά και μετάβασης από τις ήδη υπάρχουσες πολιτισμικές εμπειρίες στα πολιτισμικά δεδομένα του σχολείου. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Dewey, όπως θα αναλυθεί και στην συνέχεια, είναι υπεύθυνη για την μετατροπή των προσωπικών ικανοτήτων του παιδιού σε κοινωνικά αγαθά που θα λειτουργήσουν ως «εργαλεία» στην σχολική του πορεία.

Β)Η «Εκπαίδευση» όπως ορίζεται από τον J.Dewey

Η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική αναγκαιότητα. Ο άνθρωπος έχει ανάγκη εκπαίδευσης για να προσαρμοστεί και να εξελιχθεί μέσα στην κοινωνία. Οι νέοι χρειάζονται τις γνώσεις και τις «συνήθειες» της ομάδας για να εξασφαλίσουν την κοινωνική συνέχεια. Η εκπαίδευση με την ευρύτερη σημασία της λέξης είναι μια κοινωνική διάσταση ζωής. Πρόκειται για την μετάδοση μέσω επικοινωνίας δηλαδή μια διαδικασία ανταλλαγής εμπειρίας μέχρις ότου αυτή να γίνει κοινό κτήμα όλων.¹⁸²

Η παραδοσιακή εκπαίδευση είχε το κέντρο βάρους έξω από το παιδί, λόγου χάρη στα σχολικά εγχειρίδια ή στον δάσκαλο, κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις τα δεδομένα για τους μαθητές είναι ελάχιστα. Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος που πραγματοποιήθηκε μέσω του Dewey είναι αντίστοιχη αυτής του Κοπέρνικου όταν μετέθεσε το κέντρο του σύμπαντος από την γη στον ήλιο. Το παιδί είναι το κέντρο γύρω από το οποίο περιστρέφονται τα μέσα εκπαίδευσης.¹⁸³ Ένα σχολείο όπου ο κυρίαρχος στόχος θα είναι η ζωή του παιδιού θα είναι ικανό να συγκεντρώνει όλα τα απαραίτητα για την προαγωγή της ανάπτυξης του παιδιού.¹⁸⁴ Το κεντρικό πρόβλημα της εκπαίδευσης είναι να

¹⁸¹ Ο.π., σελ.34-35.

¹⁸² Dewey (1970) σελ. 162.

¹⁸³ Ντιούι, Τζ., (1982), *Το σχολείο και η κοινωνία, Ο δρόμος και ο αγώνας για την μεταμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών*, Εκδόσεις Γλάρος, Αθήνα. Σελ. 36.

¹⁸⁴ Ντιούι (1982),σελ. 38.

διαλέξει το είδος των εμπειριών που επιζούν παραγωγικά μέσα στις επόμενες εμπειρίες. Η εκπαίδευση είναι μια εξέλιξη μέσα στα όρια της εμπειρίας, προέρχεται από την εμπειρία και προορίζεται για την εμπειρία.¹⁸⁵

Η πίστη ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία δεν σημαίνει ότι όλες οι μορφές εμπειρίας έχουν παιδευτική αξία. Η εμπειρία και η εκπαίδευση δεν μπορούν να ταυτιστούν απόλυτα.¹⁸⁶ Κάθε εμπειρία που έχει την ιδιότητα να καθυστερεί την ανάπτυξη άλλων εμπειριών έχει αρνητική παιδευτική αξία. Μια εμπειρία μπορεί να έχει ως συνέπεια, λόγου χάρη, την ανάπτυξη της απάθειας άρα οι πιθανότητες να αποκτήσει το άτομο στο μέλλον περισσότερες εμπειρίες μειώνονται. Ή μια εμπειρία μπορεί να δίνει άμεση ευχαρίστηση αλλά να προωθεί μια επιπόλαιη στάση ζωής. Τότε η τάση που δημιουργείται από την κάθε εμπειρία τροποποιεί την ποιότητα των επόμενων εμπειριών και εμποδίζει το άτομο να αντλήσει τα οφέλη που θα μπορούσε. Η συνέπεια του σχηματισμού τέτοιων τάσεων οδηγεί στην «ανικανότητα ελέγχου» μελλοντικών εμπειριών. Οι εμπειρίες προσλαμβάνονται ακριβώς όπως έρχονται (με ευχαρίστηση, με δυσφορία ή απόρριψη). Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις είναι αδύνατο να μιλάμε για «αυτοέλεγχο».¹⁸⁷

Η κεντρική θεωρία της εμπειρίας που ο Dewey αναπτύσσει για την εκπαίδευση, αναφέρει ότι όλη η εμπειρία είναι διαδραστική, η αλληλεπίδραση σημαίνει δράση και βίωση των συνεπειών της δράσης αυτής, η ανθρώπινη εμπειρία μπορεί να γίνει το αντικείμενο του αυτοελέγχου και του αυτοκαθορισμού. Στόχος του ελέγχου των εμπειριών είναι η σύνδεση τους σε αλυσίδες ανάπτυξης, η σκόπιμη αναβίωση τους μας προσφέρει την ικανότητα της ανοικοδόμησης και της αναδιοργάνωσης των εμπειριών αυτών σε σχέση με ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον.¹⁸⁸

Η εκπαίδευση για να εκπληρώσει τους στόχους της πρέπει να βασίζεται πάντα στην εμπειρία που είναι πάντα η πραγματική εμπειρία της ζωής ενός συγκεκριμένου ατόμου.¹⁸⁹ Δεν υπάρχει πιο αυστηρή πειθαρχία, από την πειθαρχία της εμπειρίας που υπόκειται στη δοκιμασία της λογικής επεξεργασίας και ανάπτυξης.¹⁹⁰ Απαραίτητο έργο του δασκάλου είναι η απλοποίηση της εμπειρίας, με άλλα λόγια να διαμεσολαβήσει μεταξύ του

¹⁸⁵ Ο.π., σελ. 18.

¹⁸⁶ Ντιούι (1980), σελ. 15.

¹⁸⁷ Ο.π., σελ. 16.

¹⁸⁸ Dewey (1970), σελ. 17.

¹⁸⁹ Ντιούι (1980), σελ. 73.

¹⁹⁰ Ντιούι (1980), σελ. 74.

θέματος και του μαθητή και να τον αντιμετωπίζει σαν ένα άτομο που μυείται σε ένα καινούργιο δεδομένο και βρίσκεται σε ανάγκη για καθοδήγηση, βρίσκοντας ποικίλους τρόπους σύνδεσης των ήδη υπάρχουσών εμπειριών με τα «πολιτισμικά» πρότυπα και νοήματα.¹⁹¹

Κάθε πολιτισμός είναι μια «ξεχωριστή» συλλογικότητα.¹⁹² Ο όρος εμπειρία θα μπορούσε να αντικατασταθεί κάλλιστα από τον ανθρωπολογικό όρο «πολιτισμός», σύμφωνα με την τελευταία ημιτελή εισαγωγή του Dewey στο έργο του «*Experience and Nature*».¹⁹³ Στην εμπειρία δεν θα πρέπει να αναρωτιέται κανείς ποιος κατέχει την εμπειρία ή ποιος την βιώνει, αλλά σε ποιον πολιτισμό διαδραματίζεται η εμπειρία. Οι ποιότητες του πολιτισμού με την ανθρωπολογική θεώρηση δεν θα πρέπει να γίνονται αντιληπτές ως θεωρητικές και αποκλειστικές, ο κόσμος των εμπειρικών πραγμάτων είναι ένα διάχυτο και διαδεδομένο γεγονός της ζωής.¹⁹⁴ Τα ανθρώπινα όντα είναι αντικείμενα επηρεασμού του πολιτισμού, ο οποίος συμπεριλαμβάνει νοήματα από μέσα επικοινωνίας, αυτό που με ανθρωπολογικούς όρους μεταφράζεται ως επιπολιτισμός.¹⁹⁵

Το πιο σημαντικό περιβάλλον για τα παιδιά είναι το πολιτισμικό καθώς αυτό φέρει στο προσκήνιο την ιδέα της ανταλλαγής και του μοιράζεσθαι των εμπειριών, η ανακατασκευή ή η ανάπτυξη της εμπειρίας πραγματοποιείται και δημιουργεί μια συνέχεια ανάμεσα στις παρελθοντικές εμπειρίες και νέες εμπειρίες μέσω του προβληματισμού που αναπτύσσει το άτομο.¹⁹⁶

Συμπερασματικά, η ζωή του κάθε παιδιού είναι γεμάτη με εμπειρίες όσο αυτό αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Το οικογενειακό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι ένα πλαίσιο το οποίο το παιδί έχει μάθει να είναι μέρος του. Ο ρόλος εκπαίδευσης είναι να διαμεσολαβήσει στην αλλαγή του πολιτισμικού πλαισίου, δηλαδή να δημιουργήσει ένα είδος σύνδεσης του προηγούμενου πολιτισμού με τον νέο. Με αυτόν τον τρόπο η ένταξή του παιδιού στην κοινωνία συνεχίζεται από το πολιτισμικό πλαίσιο της οικογένειας σε αυτό του σχολείου

¹⁹¹ Ο.π., σελ. 21.

¹⁹² Dewey, J.,(2008), *The later works, 1925- 1953*, Volume 10, Edited J.A. Boyston, Southern Illinois University Press Carbonolale, U.s.a. , σελ. 333.

¹⁹³ Ο.π., σελ. viii.

¹⁹⁴ Ο.π., σελ. Xii.

¹⁹⁵ Dewey (1971), Volume 1, σελ. 530 & Dewey (2008), Volume 14, σελ. 15.

¹⁹⁶ Dewey, J.,(1970), *John Dewey* ,Edited with an introduction by M.Skilbeck, Educational thinkers series, The Macmillan Company, London,σελ. 18.

καθώς η μάθηση αλλάζει πολιτισμικό περιεχόμενο και η νέα πολιτισμική γνώση που λαμβάνει το παιδί λειτουργεί συσσωρευτικά στη σχολική του πορεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Όπως έχει αναφερθεί, το φαινόμενο της μετανάστευσης αποτελεί όψη της ελληνικής κοινωνικής πραγματικότητας. Τα μεταναστευτικά ρεύματα από και προς την Ελλάδα έχουν προσδώσει μια ποικιλομορφία στον πληθυσμό της χώρας μας. Το σχολείο είναι ο φορέας του κράτους που έχει αναλάβει το έργο της διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής μέσω της ενσωμάτωσης όλων των μελών της κοινωνίας στο πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας. Το βασικό έργο του σχολείου είναι η παροχή εκπαίδευσης. Δηλαδή η προσφορά των απαραίτητων μορφωτικών και κοινωνικών εφοδίων στους μαθητές, ώστε κάθε παιδί να ολοκληρώσει την κοινωνικοποίηση του μέσα στο σχολικό πλαίσιο και να έχει μια επιτυχημένη ένταξη στην κοινωνία. Το διαφορετικό «πολιτισμικό κεφάλαιο» τοποθέτησε τους συνεντευξιαζόμενους σε μια διαφορετική γνωστική αφετηρία από το σώμα των γηγενών συνομηλίκων.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη εμπειριών μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο κατά την σχολική τους πορεία στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η πρωτοτυπία της έρευνας είναι ότι ο προσανατολισμός δεν αφορά την ακαδημαϊκή επιτυχία ή αποτυχία κάτω από τα στεγανά της «κοινωνικής ανισότητας της εκπαίδευσης». Αλλά προσανατολίζεται σε όλο το εύρος της σχολικής εμπειρίας των υποκειμένων, το οποίο συμπεριλαμβάνει πληροφορίες από το κοινωνικό πλαίσιο ως παράγοντα που διαμόρφωσε την σχολική τους πορεία. Η έρευνα μας θα μπορούσε να θεωρηθεί ένας «πίνακας» στον οποίο παρατηρούμε την κοινωνική εξέλιξη του μαθητή στο πλαίσιο του σχολείου, τις καταβολές του, τις αντικειμενικές συνθήκες που επηρέασαν την σχολική τους πορεία και τους παράγοντες που οδήγησαν στην ολοκλήρωση της κοινωνικοποίησης του στο ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο.

Με άλλα λόγια, το επιστημονικό κενό και ο ερευνητικός μας σκοπός εντοπίζεται στην ανάδειξη και την περιγραφή της βιωμένης πραγματικότητας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στον τρόπο που οι μαθητές διαχειριστήκαν αυτές τις αντικειμενικές συνθήκες που προέκυψαν στην καθημερινότητα τους λόγω της μεταναστευτικής τους προέλευσης (είτε των ίδιων είτε των γονέων τους). Το ενδιαφέρον της έρευνας αφορά τις εμπειρίες που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του μεταναστευτικού υπόβαθρου με την «πλειοψηφική ομοιογενή» κοινωνία- και κατά επέκταση το πολιτισμικό κεφάλαιο- και την λειτουργία του κληρονομημένου «πολιτισμικού habitus» στην διαμόρφωση της σχολικής πορείας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν ολόκληρη την σχολική πορεία των μαθητών διότι η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί τον καταληκτικό σταθμό της σχολικής τους πορείας και δεν θα είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε το αποτέλεσμα της πορείας αυτής αν δεν την παρατηρήσουμε συνολικά. Συγκεκριμένα, τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικά ερωτήματα

1) Ποια είναι η γνώμη του ίδιου του μαθητή για την σχολική του πορεία. Από τι χαρακτηρίζεται;

Δεν έχει εντοπιστεί καμία ερευνητική διαδικασία που να έχει αναρωτηθεί για το ποια είναι η γνώμη του μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο για την σχολική του πορεία στο σύνολο της ως διαδικασία. Δίχως να είναι προσανατολισμένη σε ζητήματα σχολικής αποτυχίας, επιτυχίας, ένταξης ή θεσμικές πρακτικές ενίσχυσης για την εκπαιδευτική βελτίωση (ή ίσως για την κοινωνική κατηγοριοποίηση;).¹⁹⁷

2) Πως θεωρεί ο μαθητής ότι ο παράγοντας μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτουργήσε στην προσωπικότητα του και στην πορεία στο εκπαιδευτικό σύστημα; Ήταν προσόν ή τροχοπέδη;

Το ζήτημα του μεταναστευτικού υποβάθρου ως παράγοντα διαμόρφωσης της προσωπικότητας του μαθητή και κατά επέκταση ως αρωγός ή τροχοπέδη στην πορεία του στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει θιχθεί από κανένα ερευνητή ως μείζον ζήτημα προς εξέταση. Η προσωπικότητα, ως απόρροια εμπειριών που προέκυψαν λόγω του μεταναστευτικού υποβάθρου, μπορεί να λειτουργήσε με θετικό ή αρνητικό τρόπο για την σχολική τους πορεία ακόμα και η εκπαιδευτική τους πορεία είχε ως αποτέλεσμα την είσοδο σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

¹⁹⁷ Αναλύεται διεξοδικά το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά μια σειρά αντισταθμιστικών μέτρων που θεσπίστηκαν ως επιπρόσθετη ενίσχυση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και μετονομάστηκαν ως ειδική κατηγορία, στο Μαντή, Χρ., 2015, *Η εκπαιδευτική πορεία ειδικών κατηγοριών φοιτητών στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Μια εμπειρική έρευνα*, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 8/03/2017 από: <http://olympias.lib.uoi.gr/jsui/handle/123456789/27922>

3) Πως η σταθερά «πολιτισμικό κεφάλαιο» λειτούργησε στην εκπαιδευτική τους διαδρομή; Ποια ήταν τα κίνητρα που υποκίνησαν την διαδικασία της μάθησης του πολιτισμικού κεφαλαίου;

Η σταθερά «πολιτισμικό κεφάλαιο» προσπάθησε να παρουσιάσει υπό μια έννοια η Π. Κοντογιάννη,¹⁹⁸ η ερευνήτρια επικεντρώθηκε στο κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ως εναρκτήριο λάκτισμα για την συμμετοχή τους σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα με επιθυμητή απόληξη την κοινωνική ανέλιξη. Η προσέγγιση της επομένως αφορούσε τα εκπαιδευτικά κίνητρα που προώθησαν την σχολική επιτυχία ως μέσο κοινωνικής ανέλιξης, αλλά τα εκπαιδευτικά κίνητρα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ίσως να μην είναι ικανά να περιγραφούν μόνο με την μετατροπή της μόρφωσης τους σε επαγγελματικό αγαθό. Η αναζήτηση μας αφορά την επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδρομής.

4) Πως ήταν η εξέλιξη του ως μαθητή στην σχολική πραγματικότητα (παράγοντας :συνομήλικοι - εκπαιδευτικοί)

A) υπήρχε ενθάρρυνση αποθάρρυνση, αδιαφορία

B) ποια ήταν η στάση του μαθητή απέναντι σε αυτό

Το ενδιαφέρον των ερευνητών μετατοπίστηκε στην σχολική τάξη και στον εκπαιδευτικό ως το μέσο διαχείρισης της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαδικασία αυτή καλούνται να πάρουν οι συλλογικότητες αλλά και η κοινωνική κατασκευή στην εικόνα του εαυτού και του διαφορετικού άλλου.¹⁹⁹ Αλλά και στην σχολική τάξη ως χώρο συνύπαρξης της ετερότητας που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων αλλά και την δημιουργία εξουσιαστικών ή συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των ομάδων, με τις πρώτες να αποτελούν την πραγματικότητα και οι δεύτερες τον στόχο.²⁰⁰ Η έρευνα μας όμως δεν αφορά μόνο την θέση των

¹⁹⁸ Κοντογιάννη, Π., (2012), *Συμμετοχή φοιτητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνική προέλευση*, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 8/03/2017 από: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/7012>

¹⁹⁹ Βαβίτσας, Θ., (2016), *Η διαμόρφωση πολιτισμικής ταυτότητας υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής: προς μια κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 8/03/2017 από: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/27804>

²⁰⁰ Γούλα, Γ., (2016), *Η κοινωνική αναπαράσταση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη: ερευνητική προσέγγιση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου*, Ιωάννινα, σελ. 56.

εκπαιδευτικών και των συμμαθητών στην αναπαραγωγή της ετερότητας της σχολικής τάξης. Αλλά στην στάση του μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναφορικά με την θέση που οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι διατήρησαν απέναντι του.

5)Ο παράγοντας γονέας πως διαχειρίστηκε την ύπαρξη του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου του παιδιού του ως μαθητή καθόλη την διάρκεια της μαθητείας του;

Ο βασικότερος παράγοντας στο κοινωνικό φαινόμενο μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη σχολική πραγματικότητα είναι ο γονέας. Ο γονέας ίσως να είναι το διαφορετικό πολιτισμικό στοιχείο στην κοινωνική πραγματικότητα του παιδιού (διότι το παιδί μπορεί να έχει γεννηθεί στην Ελλάδα). Είναι ενδιαφέρον ο μαθητής να μας περιγράψει την στάση του γονέα (ή των γονέων) στη διαχείριση του ζητήματος «μαθητής με μεταναστευτικό υπόβαθρο». Καθώς δεν υπάρχει καμία έρευνα που να έχει ασχοληθεί με την γνώμη του μαθητή για τον τρόπο της γονικής διαχείρισης της ετερότητας.

6)Πως οι μαθητές διαχειρίστηκαν τις διαφορές του πολιτισμικού κεφαλαίου που προέκυπταν καθημερινά στο σχολείο και στις εξωσχολικές φιλικές σχέσεις;

Όταν ένας μαθητής με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αρχίζει την σχολική του πορεία χωρίς να κατέχει τον κυρίαρχο πολιτισμό τοποθετείται χαμηλότερα στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου εξαιτίας της ετερότητας του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρει. Οι κοινωνικές συναναστροφές και οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά έχοντας ως εσωτερικό εφόδιο την «πολιτισμική ετερότητα» μπορεί να φανερώσουν το κατά πόσο οι μαθητές κατάφεραν να ανταπεξέλθουν στα πολιτισμικά προαπαιτούμενα του σχολείου και να ενταχθούν με επιτυχία στην ελληνική κοινωνία.

ΜΕΡΟΣ Β΄
Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Τύπος προσέγγισης

Η παρουσίαση του ερευνητικού μας προβλήματος, ως ιστορικό φαινόμενο που τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά και θεωρητικά ως σύγχρονο κοινωνικό ζήτημα, οδηγεί στην εμπειρική του προσέγγιση. Το πρόβλημα, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα μας επιβάλλουν, ως καταλληλότερο τρόπο προσέγγισης, την ποιοτική προσέγγιση.

Η ποιοτική έρευνα έχει καταβολές στο έργο των ανθρωπολόγων και των κοινωνιολόγων που επιχειρήσαν να κατανοήσουν τους πολιτισμούς των «άλλων».²⁰¹ Η ποιοτική έρευνα περιγράφεται ως νατουραλιστική, συγκεκριμένη, πλαίσιοθετημένη και ερμηνευτική διαδικασία.²⁰² Σκοπός της ερευνήτριας που επιλέγει την ποιοτική προσέγγιση είναι η σε βάθος μελέτη κοινωνικών διαδικασιών, αποκτώντας πρόσβαση στα βιώματα των υποκειμένων και δίνοντας έμφαση στο κοινωνικά παραγόμενα νοήματα και στις επιπτώσεις στην κοινωνική ζωή. Ανάλογα με την οπτική παρατήρησης δίνεται έμφαση «στα ποιοτικά μη μετρήσιμα χαρακτηριστικά του κοινωνικού φαινομένου με στόχο την ερμηνεία, την κατανόηση, ανάπτυξη, την τροποποίηση ή την διάψευση μιας θεωρίας ή την αποκάλυψη αιτιακών σχέσεων».²⁰³

Ο τύπος της έρευνας τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο, σε ένα πλαίσιο μιας δραστηριότητας. Αυτή η δραστηριότητα συνίσταται σε ένα σύνολο ερευνητικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Έτσι η ποιοτική προσέγγιση ενός φαινομένου μελετά τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά.²⁰⁴ Για το λόγο αυτό η

²⁰¹Morrow, S., (2007), *Qualitative Research in Counseling Psychology*, Conceptual Foundation, Counseling Psychologist, σελ. 209-235 στο Πουρκός, Μ., Διαφέρμος, Μ. (Εισαγωγή, Επιμέλεια), (2010), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες*, Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα, Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα. σελ. 33.

²⁰² Henwood, K., Pidgen, N. (1994), *Beyond the Qualitative Paradigm: A Framework for Introducing Diversity within Qualitative Psychology*, Journal of Community and Applied Social Psychology, Vol.4, σελ. 225 -238 στο Πουρκός, Διαφέρμος, σελ. 33.

²⁰³ Ιωσιφίδης, Θ., (2008), *Ποιοτικές Μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, σελ. 21.

²⁰⁴ Denzin, N., K., Lincoln, Y.S., (2005), *The Sage Handbook Qualitative Research*, Third Edition, Thousand Oaks, Publications Sage στο Πουρκός, Διαφέρμος (2010), σελ. 35.

ποιοτική προσέγγιση είναι η καταλληλότερη για τον ερευνητικό μας σκοπό, ο οποίος είναι να δώσουμε το λόγο στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο ώστε να μοιραστούν μαζί μας τα βιώματα τους κατά την σχολική τους πορεία. «Οι ποιοτικές προσεγγίσεις ταιριάζουν στη μελέτη των ανθρώπων στον πραγματικό κόσμο δίνοντας έμφαση στο νόημα και όχι στην συμπεριφορά των ανθρώπων».²⁰⁵

Στις προσεγγίσεις των ποιοτικών μεθόδων έρευνας το ενδιαφέρον εστιάζει στην ολιστική καταγραφή ενός φαινομένου. Διότι μια συμπεριφορά έχει νόημα μόνο σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό πολιτισμικό πλαίσιο.²⁰⁶ Ένας από τους βασικούς στόχους των ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι η καταγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση των βιωμάτων και των υποκειμενικών νοημάτων.²⁰⁷ Η ποιοτική προσέγγιση είναι στη βάση της σχεσιακή καθώς βασική παραδοχή είναι «οι ανθρώπινες συμπεριφορές». Η προσοχή εστιάζεται στη μελέτη των εν λόγω διαδικασιών συν-δημιουργίας ή συν-κατασκευής της πραγματικότητας. Επίσης, μια από τις θεμελιώδεις διαστάσεις της ποιοτικής προσέγγισης είναι ο αναστοχασμός, δηλαδή η επίγνωση του χώρο- χρονικού, διαπροσωπικού, πραγματικού και κοινωνικό –ιστορικό- πολιτισμικού πλαισίου.²⁰⁸ Ο ποιοτικός αναστοχασμός των αντικειμένων και των φαινομένων είναι εκείνο που οριοθετεί και δημιουργεί την απέραντη ποικιλομορφία του κόσμου. Η πρόθεση της ποιοτικής έρευνας είναι η κατανόηση και η διερεύνηση ενός κεντρικού φαινομένου, δηλαδή η εξήγηση ενός αποτελέσματος (ή εξαρτημένης μεταβλητής) μέσω μιας ανεξάρτητης μεταβλητής και όχι η διαπίστωση ομοφωνίας απόψεων των ανθρώπων που μελετούνται.²⁰⁹ Αντί να χρησιμοποιεί λογική αιτίας- αποτελέσματος όπως στην ποσοτική προσέγγιση, ο ποιοτικός ερευνητής προσπαθεί να μελετήσει και να κατανοήσει ένα μόνο φαινόμενο. Για αυτό το λόγο, είναι απαραίτητος ο έλεγχος των εξωτερικών δυνάμεων. Στην αρχή δεν μπορεί να ελέγξει το χαρακτήρα των εξωτερικών δυνάμεων(ποιες είναι οι σημαντικές και θα ασκήσουν επίδραση).²¹⁰

²⁰⁵ Willig, C, (2001), *Introducing, Qualitative Research in Counseling Psychology, Adventures in Theory and Methods*, Buckingham/Philadelphia, Open University Press στο Πουρκός, Διαφέρμος (2010), σελ. 31.

²⁰⁶ Bell, J.,(2005), *Πως μια επιστημονική εργασία, Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*, Μετάφραση Ε. Πανάγου, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 168.

²⁰⁷ Ο.π., σελ. 169.

²⁰⁸ Ο.π., σελ. 171.

²⁰⁹ Creswell, J., W., (2011), *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή, και Αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*, Επιμέλεια Χ. Τσαρμπατζούδης, Μετάφραση Ν. Καβαράκου, Πρώτη Ελληνική Έκδοση, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα, σελ.167.

²¹⁰ Ο.π., σελ. 166.

Η εργασία της ερευνήτριας στην ποιοτική προσέγγιση μοιάζει με την εργασία του καλλιτέχνη, που θα πρέπει να είναι ενεργός και ευρηματικός στη διαδικασία συλλογής, καταγραφής και ανάλυσης των δεδομένων. Η ποιοτική προσέγγιση είναι ερμηνευτική διαδικασία, η ερευνήτρια από την αρχή μέχρι το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας ακούει και κατανοεί.²¹¹ Οι ποιοτικοί ερευνητές χρειάζονται εμπειρία [...] να συγκεντρώνουν πληροφορίες μέσα σε ένα πλαίσιο και κατέχουν την δεξιότητα παρατήρησης των ατόμων.²¹² Ένα κεντρικό συστατικό στοιχείο στην ποιοτική διαδικασία είναι τα ερωτήματα που θα «αλλάξουν». Η ποιοτική μέθοδος είναι μια διαδικασία αναφυόμενη που εξελίσσεται καθώς η πρόθεση ή ο σκοπός της μελέτης μπορεί να αλλάξουν κατά την διαδικασία της έρευνας με βάση την ανατροφοδότηση. Δρώντας με αυτό τον τρόπο η ερευνήτρια μαθαίνει τις απόψεις των συμμετεχόντων αντί να επιβάλλει την δική του ερευνητική κατάσταση.²¹³

4.2 Η Επιλογή της μεθόδου

Η ερευνητική διαδικασία έχει ως αφορμή ένα προβληματισμό και προσπαθεί να απαντήσει σε ένα ερευνητικό ερώτημα. Η ερευνήτρια καλείται να σχεδιάσει τη μεθοδολογία που θα υιοθετήσει σε σχέση με τον προβληματισμό του και σε συνάρτηση με το υπό εξέταση πεδίο και θέμα του.²¹⁴ Η μεθοδολογία της έρευνας αναφέρεται στις παραμέτρους της ερευνητικής προσπάθειας της ερευνήτριας, οι οποίες αφορούν στις γενικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, στις μεθόδους, στις τεχνικές, στα μέσα, στα υλικά και στις διαδικασίες που θα επιλέξει για τη διεξαγωγή της έρευνας.²¹⁵

Στη συγκεκριμένη έρευνα, επιλέχθηκε η μέθοδος της επισκόπησης. Η μέθοδος αυτή καθιστά δυνατή την αποτύπωση των ιδεών και των

²¹¹ Ιωσιφίδης (2008), σελ. 170.

²¹² Creswell (2011), σελ. 84.

²¹³ Ο.π., σελ. 167.

²¹⁴ Μεθοδολογία έρευνας, Σχεδιασμός έρευνας, Είδη Έρευνας, Σκοπός/Είδος Έρευνας, Βιβλιοθήκη Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Είδη Επιστημονικής Έρευνας και Εφαρμογές. Ανακτήθηκε : 14/11/2018.

http://www.lib.unipi.gr/files/Stratigikes_Anazitisis_Pliroforiakon_Pigon/1.%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82.pdf

²¹⁵ Δημητρόπουλος, Ε., (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

συναισθημάτων των συνεντευξιαζόμενων. «Οι επισκοπήσεις συγκεντρώνουν δεδομένα σε ένα ορισμένο χρονικό σημείο με σκοπό να: περιγράψουν τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν σταθερές που μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιορίσουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα».²¹⁶ Στην έρευνα επισκόπησης το ερευνητικό πρόβλημα οριοθετείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο χωρο-χρονικό πλαίσιο, όπου παρουσιάζονται τα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα. Στη συνέχεια, προσδιορίζονται ο σκοπός της έρευνας, ο τρόπος διερεύνησης του θέματος, τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού και τέλος το δείγμα, το οποίο επιλέγεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι αντιπροσωπευτικό.²¹⁷ Ο σχεδιασμός κάθε έρευνας επισκόπησης προαπαιτεί: α) προσδιορισμό του ακριβούς σκοπού της έρευνας, β) προσδιορισμό του πληθυσμού που θα επικεντρωθεί η έρευνα και γ) προσδιορισμό των πόρων που είναι διαθέσιμοι.²¹⁸ Στην έρευνα μας ο σκοπός είναι προκαθορισμός καθώς επιδιώκουμε να ερευνήσουμε εμπειρίες φοιτητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην σχολική πορεία τους κατά την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

4.3 Το πεδίο της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή εμπειριών ζωής φοιτητών-φοιτητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο από την σχολική τους πορεία. Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν αφορούν όλο το φάσμα της σχολικής διαδρομής (από την εισαγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα) με ιδιαίτερη έμφαση την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως το σημείο της ολοκλήρωσης της κοινωνικοποίησης και ένταξης στη ελληνική κοινωνία. Το πεδίο της έρευνας είναι ο νομός Ιωαννίνων και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Η επιλογή του πεδίου οφείλεται στο γεγονός της «ευκολίας» εντοπισμού των συνεντευξιαζόμενων καθώς το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων είναι το πανεπιστήμιο φοίτησης της ερευνήτριας. Η διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας είχε ως στόχο την κάλυψη αναγκών μιας διπλωματικής εργασίας και η βασική επιδίωξη της ήταν

²¹⁶ Cohen, L., Manion, L., (1994), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μετάφραση Χρ. Μητσόπουλος, Μ. Φιλοπούλου, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 122.

²¹⁷ Αθανασίου, Λ, (2007), *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Εφύρα, Ιωάννινα, σελ 75-76.

²¹⁸ Cohen, Manion (1994), σελ. 124.

η παροχή βήματος σε φοιτητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο για να μοιραστούν τις εμπειρίες που απέκτησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

4.4 Οι συμμετέχοντες της έρευνας

Στην ποιοτική έρευνα, ο στόχος είναι η διερεύνηση ενός φαινομένου σε βάθος και όχι η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα πληθυσμό.²¹⁹ Γι' αυτό τον λόγο καθοριστική σημασία στην έρευνα μας έχει η επιλογή του κατάλληλου πληθυσμού από τον οποίο θα επιλεγεί το δείγμα μας.

Τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα εντάχθηκαν σε ένα δειγματοληπτικό πλαίσιο το οποίο οριοθετείται από την ύπαρξη συγκεκριμένων παραγόντων.²²⁰ Συγκεκριμένα, ο πληθυσμός που επιλέχθηκε περιορίζεται στην γεωγραφική περιοχή των Ιωαννίνων και συγκεκριμένα στο Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων. Επίσης, το δείγμα μας έχει τα εξής κοινά χαρακτηριστικά: α) φέρουν την ιδιότητα του φοιτητή, β) διανύουν το πρώτο ή δεύτερο έτος της σχολής τους και γ) είναι ηλικίας 18 με 20 χρονών.

Κύρια ζητήματα της δειγματοληψίας είναι το μέγεθος το δείγματος και τα κριτήρια επιλογής του. Στις ποιοτικές έρευνες σύμφωνα με τον Morse, η δειγματοληψία βασίζεται στην καταλληλότητα του δείγματος.²²¹ Ο καταλληλότερος αριθμός συνεντεύξεων είναι αυτός που θα καλύψει επαρκώς τον ερευνητικό μας σκοπό. Η επάρκεια του δείγματος δεν αφορά την ποσότητα αλλά την ποιότητα. Στόχος είναι να συγκεντρωθούν πληροφορίες και στοιχεία που θα οδηγήσουν στην διεξαγωγή και στην εμπειριστατωμένη μελέτη του θέματος καθώς και στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.²²²

Για την συγκέντρωση του δείγματος μας επιλέχθηκε η «σκόπιμη δειγματοληψία» γιατί μας επέτρεψε την εκ προθέσεως επιλογή ατόμων και

²¹⁹ Creswell (2011), σελ. 283.

²²⁰ Robson, C., (2010), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Επιστημονική Επιμέλεια Κ.Μιχαλοπούλου, Μετάφραση Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Επιμέλεια Μετάφρασης Φ.Καλύβα, Δεύτερη Έκδοση συμπληρωμένη, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 283.

²²¹ Morse, J., M., (1994), *Designing funded qualitative research*, In Norman & Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, Second Edition, Thousand Oaks, Publications Sage, σελ. 220-235.

²²² Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L., (2006), *How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability*, *Field Methods*, σελ. 59-82.

τοποθεσιών,²²³τα οποία είναι σε θέση να μας εξασφαλίσουν «πλούτο πληροφοριών».²²⁴ Με άλλα λόγια, η δειγματοληψία που χρησιμοποιείται μπορεί να περιγραφεί και ως «βολική, συμπτωματική ή ευκαιριακή» διότι περιλαμβάνει υποκείμενα στα οποία υπήρχε «εύκολη πρόσβαση» και αποτελούν ένα είδος «δεσμευμένου ακροατηρίου».²²⁵ Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει αναλυτικά τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

²²³ Creswell, J., W., (2015) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή, και Αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*, Επιμέλεια Χ.Τσαρμπατζούδης, Μετάφραση Ν. Καβαράκου, Δεύτερη Ελληνική Έκδοση, Εκδοτικός Όμιλος Ίων, Αθήνα, σελ. 206.

²²⁴ Patton, M., Q., (1990), *Qualitative evaluation and research methods*, Second Edition, Newbury Park, CA Sage, σελ. 169.

²²⁵ Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., (2008)., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μετάφραση Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ. 170.

Πίνακας 3: Κοινωνικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.

Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων						Έτος
Υποκείμενα	Φύλο	Ηλικία	Τμήμα			
1	Άντρας	20	Παιδαγωγικό, Δημοτικής Εκπαίδευσης			Δεύτερο
2	Γυναίκα	19	Φιλολογία			Δεύτερο
3	Γυναίκα	19	Φιλοσοφία, Παιδαγωγική και Ψυχολογίας			Δεύτερο
4	Γυναίκα	19	Φιλοσοφία, Παιδαγωγική και Ψυχολογίας			Πρώτο
5	Γυναίκα	19	Φιλοσοφία, Παιδαγωγική και Ψυχολογίας			Πρώτο
6	Γυναίκα	19	Φιλοσοφία, Παιδαγωγική και Ψυχολογίας			Πρώτο
7	Γυναίκα	18	Φιλοσοφία, Παιδαγωγική και Ψυχολογίας			Πρώτο
8	Άντρας	20	Φιλοσοφία, Παιδαγωγική και Ψυχολογίας			Δεύτερο
9	Γυναίκα	20	Φιλοσοφία, Παιδαγωγική και Ψυχολογίας			Δεύτερο
10	Γυναίκα	19	Φιλοσοφία, Παιδαγωγική και Ψυχολογίας			Πρώτο
11	Γυναίκα	18	Φιλοσοφία, Παιδαγωγική και Ψυχολογίας			Πρώτο
12	Άντρας	19	Μηχανικών και Ηλεκτρονικών Πληροφορικής	Υπολογιστών και		Δεύτερο
13	Άντρας	19	Παιδαγωγικό, Νηπιαγωγών			Δεύτερο
14	Άντρας	19	Ιστορίας και Αρχαιολογίας			Δεύτερο

4.5 Η διαδικασία διενέργειας της έρευνας

Ο στόχος ενός ερευνητή είναι με το έργο του να επιληφθεί της κατάστασης που ερευνά. Αυτό σημαίνει ότι η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων που θα συλλεχθούν, θα πραγματοποιηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να επιδράσουν θετικά στις ζωές των ανθρώπων που θα διαβάσουν την έρευνα.²²⁶

Η «Προσωπική συνέντευξη» κρίνεται ότι είναι η καταλληλότερη μέθοδος για την συγκέντρωση πληροφοριών. Η μέθοδος αυτή δίνει στην ερευνήτρια την δυνατότητα καλύτερου ελέγχου πάνω στα είδη πληροφοριών που συλλέγει. Κατά την διενέργεια αυτής της διαδικασίας η ερευνήτρια κάνει ερωτήσεις και καταγράφει τις απαντήσεις. Η διαδικασία αυτή είναι χρονοβόρα, όμως προσφέρει το πλεονέκτημα στους συνεντευξιαζόμενους να μιλήσουν, να εκφραστούν με σαφήνεια και να μοιράζονται με άνεση τις ιδέες τους.²²⁷ Η «Προσωπική συνέντευξη» είναι μία συζήτηση ανάμεσα σε δύο ανθρώπους, ο ένας εκ των οποίων αναλαμβάνει την ευθύνη να εκθέσει το περιεχόμενο αυτών που έχουν ειπωθεί (συνεντευκτής).²²⁸

Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση της έρευνας είναι η εξασφάλιση της συγκατάθεσης των συμμετεχόντων.²²⁹ Βασική αρχή αυτής είναι το δικαίωμα του ατόμου στην ελευθερία και στην αυτοδιάθεση, το οποίο πραγματοποιείται με την παροχή ατομικής ευθύνης του υποκειμένου.²³⁰ Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί εκ των προτέρων στα υποκείμενα της έρευνας ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να λαμβάνουν λεπτομερή εξήγηση εκ των προτέρων για τα οφέλη, τα δικαιώματα, τις ζημιές και τους κινδύνους που συνδέονται με την συμμετοχή τους.²³¹ Επίσης, είναι απαραίτητη η εξασφάλιση της παροχής εχεμύθειας και ανωνυμίας. Η εχεμύθεια είναι υπόσχεση της ερευνήτρια ότι δεν θα αποκαλυφθεί η ταυτότητα του υποκειμένου και η ανωνυμία είναι η υπόσχεση ότι ούτε η ίδια ερευνήτρια δεν θα μπορεί να ξέρει ποιος έδωσε τις

²²⁶ Festinger, L., Katz, D., (1966), *Research Methods in Behavioral Sciences*, Holt, Rinehart and Winston, New York στο Cohen, Manion (1994), σελ. 476.

²²⁷ Creswell (2011), σελ. 256.

²²⁸ Powney, J., Watts, M., (1994), *Reporting interview : A code of good practice*, in *Research Intelligence*, Bera Newsletter, σελ. 17 στο Verma, G., Mallick, K., (2004), *Εκπαιδευτική έρευνα θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*, Επιμέλεια Α. Παπασταμάτης, Μετάφραση Ε. Γρίβα, Τυπωθετήτω Γ. Δαρδάνος, Αθήνα, σελ. 245.

²²⁹ Bell (2005), σελ. 85.

²³⁰ Cohen, Manion (1994), σελ. 475.

²³¹ Frankfort – Nachmias, C., Nachmias, D., (1992), *Research Methods in Social Sciences*, Edited E. Arnold, London στο Cohen, Manion (1994), σελ. 475.

απαντήσεις.²³² Τα άτομα θα πρέπει να γνωρίζουν τον σκοπό και τους στόχους της μελέτης, τον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων και τις πιθανές κοινωνικές συνέπειες.²³³ Η εξασφάλιση της ενήμερης συγκατάθεσης μπορεί να μην είναι τόσο εύκολη όσο φαίνεται, ενώ θα πρέπει να εξηγηθεί όσο το δυνατόν πιο διεξοδικά γίνεται το πλαίσιο της έρευνας και, ειδικότερα, γιατί επιδιώκεται η συγκέντρωση των απαιτούμενων δεδομένων.²³⁴

4.6 Η τεχνική συλλογής και συγκρότησης του ερευνητικού αποδεικτικού υλικού

Η «Συνέντευξη» είναι μια βασική τεχνική για την συλλογή ερευνητικού υλικού και χρησιμοποιείται συχνά στο χώρο των κοινωνικών επιστημών.²³⁵ Η συνέντευξη είναι ένα είδος συναλλαγής που γίνεται μεταξύ αναζήτησης πληροφοριών από την πλευρά του ενός και παροχής πληροφοριών από την πλευρά του άλλου.²³⁶

Η ερευνητική συνέντευξη ορίζεται ως «η συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση πληροφοριών σχετικών με την έρευνα». Με βάση τους στόχους της έρευνας επικεντρώνεται σε ένα καθορισμένο περιεχόμενο, ενώ ταυτόχρονα διαχειρίζεται τον όγκο των πληροφοριών με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία. Η άμεση αλληλεπίδραση της ερευνήτριας με τους ερωτώμενους κατά τη συνέντευξη επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος απ' ό,τι στην περίπτωση άλλων τεχνικών συλλογής στοιχείων.²³⁷ Η συνέντευξη δίνει την δυνατότητα στα υποκείμενα να αναζητήσουν τις ερμηνείες τους για τον κόσμο τον οποίο ζουν και να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα.²³⁸ Η κατανόηση του άλλου, η αναζήτηση της

²³² Sapford, R., Abbott, P., (1996), *Ethics Politics and Research*, στο Sapford, R., Jupp, V., Pata Collection and Analysis, Sage Publication, London, σελ. 319.

²³³ Creswell (2011), σελ. 32.

²³⁴ Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., (2000), *Research Methods in Education*, Fifth Edition, London, New York, Routledge Falmer, σελ. 205 -206.

²³⁵ Αθανασίου, Λ., (2007), *Μέθοδοι και Τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής, ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Εφύρα, Ιωάννινα, σελ.206.

²³⁶ Cohen, Manion (1994), σελ. 371.

²³⁷ Cannell, C. F., Kahn, R.L., (1968), *Interviewing* στο Lindzey, G., Aronson, A., (1968), *The handbook of Social Psychology*, vol. 2, Research Methods, Addison Wesley, New York στο Cohen & Manion, 1994, σελ. 374.

²³⁸ Cohen, Manion, Morrison(2008) , σελ. 449.

δικής του αλήθειας της υποκειμενικότητας, της ιδιαιτερότητας του, μέσα σε μια εν-παθητική σχέση ανάμεσα στην ερευνήτρια και στον ερευνώμενο [...] μπορεί να συμπεριληφθεί στο ρήμα δύναμαι(η δυνατότητα αντίληψης, πράξης, ικανότητας προς κατανόηση σε σχέση με κάτι άλλο).²³⁹

Κατά τον Kitwod, ο βασικότερος λόγος, που γίνεται χρήση της συνέντευξης σε μια έρευνα, είναι ότι μέσω της διαπροσωπικής επικοινωνίας, που αυτή απαιτεί, το άτομο έχει πολλές πιθανότητες να αποκαλύψει ποικίλες πλευρές του εαυτού του, εκφράζει σκέψεις, συναισθήματα, αξίες πολύ πιο άνετα από οποιαδήποτε άλλη κατάσταση επικοινωνιακή, δηλαδή είναι ένα δυναμικό μέσο μεταβίβασης γνήσιων πληροφοριών.²⁴⁰ Η συνέντευξη δημιουργεί μια κοινωνική και ψυχολογική σχέση ανάμεσα στο συνεντευκτή και στον ερωτώμενο στην οποία οι ρόλοι είναι αμετάβλητοι, είναι μια οργανωμένη συζήτηση.²⁴¹

Η ερευνητική διαδικασία στις ποιοτικές προσεγγίσεις είναι αναδυόμενη και δυναμική καθιστώντας τον ερευνητικό σχεδιασμό ένα προσχέδιο.²⁴² Η φύση, λοιπόν, του ερευνητικού σκοπού επιτάσσει την επιλογή του είδους της συνέντευξης. Έτσι επιλέγεται η «ημι –δομημένη συνέντευξη», η οποία επιτρέπει να χρησιμοποιηθούν κατά βάση ανοιχτές ερωτήσεις προς απάντηση.²⁴³

Σκοπός της έρευνας είναι η συγκέντρωση απόψεων μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σχετικά με την σχολική τους πορεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο ποιοτικός χαρακτήρας του ερευνητικού εργαλείου(συνέντευξη) επιτρέπει την εστίαση σε ένα σύνολο παραδοχών σχετικά με τα νοήματα και την σχέση κατανόησης της ερευνήτριας με αυτή των υποκειμένων της έρευνας.²⁴⁴ Τα δεδομένα, δηλαδή είναι σημεία που αναπαριστούν επιλεγμένα χαρακτηριστικά του φαινομένου²⁴⁵ φωτίζοντας τις απόψεις των υποκειμένων γι' αυτά. Η ερευνήτρια εμπλέκεται στην υποκειμενική πραγματικότητα των υποκειμένων με στόχο την βαθύτερη κατανόηση της προοπτικής τους.²⁴⁶

²³⁹ Λυδάκη, Α.,(2001), *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*, Τρίτη Έκδοση, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, σελ. 54-55.

²⁴⁰ Αθανασίου (2007),σελ. 277-278.

²⁴¹ Φιλίας, Β., (1996),*Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών, Βιβλιοθήκη κοινωνικής επιστήμης και κοινωνικής πολιτικής*, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 131.

²⁴² Bell (2005), σελ. 167.

²⁴³ Φιλίας (1996), σελ. 131.

²⁴⁴ Πουρκός., *Διαφέρμος*, σελ. 144.

²⁴⁵ *Ο.π.*, σελ. 151.

²⁴⁶ *Ο.π.*, σελ. 154.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός θα πρέπει να είναι κατά κάποιο τρόπο μη δομημένος, ανοιχτός και να κατασκευάζεται κατά την διάρκεια της έρευνας, προσαρμοσμένος συνεχώς στα νέα δεδομένα.²⁴⁷ Είναι βέβαια απαραίτητη η χρήση κάποιων κλειστών δομημένων ερωτήσεων,²⁴⁸ οι οποίες αφορούν χαρακτηριστικά των ερωτώμενων γενικού ενδιαφέροντος όπως το φύλο ή ηλικία. Στο στάδιο συλλογής πληροφοριών απαραίτητη είναι μια σειρά από ημι-δομημένες ερωτήσεις οι οποίες θα προσφέρουν ελευθερία στον ερωτώμενο να μιλήσει, ώστε το κέντρο βάρους να δοθεί στις πληροφορίες που θα προσφέρει στην ερευνήτρια. Οι πληροφορίες που η ερευνήτρια θα δώσει είναι κάποιες γενικές οδηγίες που να επιβεβαιώνουν ότι θα καλυφθούν τα θέματα που θεωρούνται σημαντικά.²⁴⁹

Η ημι-δομημένη συνέντευξη έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διάταξη τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με ότι φαίνεται καταλληλότερο. Η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις- συγκεκριμένες ερωτήσεις που φαίνονται ακατάλληλες για κάποιο συγκεκριμένο ερωτώμενο μπορούν να παραλειφθούν ή να συμπεριληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις είναι κατά μια έννοια συνεντεύξεις αποκρινόμενων. Η συνέντευξη είναι ένας ευέλικτος και προσαρμοστικός τρόπος να μαθαίνουμε πράγματα.²⁵⁰

Βασικά χαρακτηριστικά των συνεντεύξεων είναι η αντικειμενικότητα και η συστηματικότητα, όπως και η επιδίωξη της ερευνήτριας για διείσδυση στον εσωτερικό κόσμο των υποκειμένων και όχι η ιεράρχηση και η οργάνωση του όγκου των δεδομένων για την διεξαγωγή της έρευνας.²⁵¹ Τη στιγμή εκείνη το υποκείμενο αναφέρεται σε προσωπικές ιστορίες, βιώματα, εμπειρίες, προβλήματα, τα οποία μπορεί μεν να τα έχει σκεφτεί, αλλά να είναι η πρώτη φορά που καλείται να τα συζητήσει και να δεχτεί ερωτήσεις πάνω σε αυτά.²⁵²

²⁴⁷Ο.π., σελ. 154.

²⁴⁸ Φιλίας (1996), σελ.131

²⁴⁹ Bell, J., (1997), *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σελ. 147.

²⁵⁰ Robson (2010), σελ. 321.

²⁵¹ Rubin J., H. & Rubin, S., I., (1995), *Qualitative Interviewing, The art of Hearing Data*, USA, Sage Publications.

²⁵² Κοντογιάννη, Π., (2012), *Συμμετοχή φοιτητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελληνική και Ανώτατη Εκπαίδευση και κοινωνική προέλευση*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Φ.Π.Ψ., Ιωάννινα, σελ. 92.

4.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας

Η εγκυρότητα είναι η βασική προϋπόθεση για την ποιοτική νατουραλιστική έρευνα όπως είναι και η συγκεκριμένη.²⁵³

Για να γίνει σαφές η εγκυρότητα εξασφαλίζεται μέσα από την ύπαρξη των ίδιων των αρχών της νατουραλιστικής έρευνα. Το φυσικό πλαίσιο αποτελεί την βασική πηγή από την οποία προέρχονται τα δεδομένα, όμως υπάρχει περιορισμός στο ερευνητικό πλαίσιο και «γενική περιγραφή», καθώς τα δεδομένα είναι κοινωνικά ενταγμένα, ενώ διαποτίζονται από κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία. Στην ποιοτική έρευνα προβλέπεται η αντικατάσταση σε έννοιες που βρίσκονται γύρω από την εγκυρότητα, όπως παραδείγματος χάριν η έννοια της αυθεντικότητας.²⁵⁴ Ο Maxwell συνιστά στην ποιοτική έρευνα τον όρο «κατανόηση» ως πιο ευδόκιμο από τον όρο «εγκυρότητα» και καταλήγει στον διαχωρισμό της έννοιας της εγκυρότητας σε πέντε είδη: α) «*περιγραφική εγκυρότητα*», η τεκμηριωμένη ακρίβεια του απολογισμού (αξιοπιστία) η οποία δεν είναι κατασκευασμένη, επιλεκτική ή διαστρεβλωμένη. β) Η «*ερμηνευτική εγκυρότητα*», είναι η ικανότητα της έρευνας να συλλάβει το νόημα, τις ερμηνείες, τους όρους, τις προϋποθέσεις των καταστάσεων και των γεγονότων, συναφή με την έννοια της πιστότητας (τα γεγονότα για τους ίδιους τους συμμετέχοντες). γ) Η «*θεωρητική εγκυρότητα*», οι θεωρητικές κατασκευές που φέρνει η ερευνήτριας στην ερευνητική διαδικασία, είναι η έκταση στην οποία η έρευνα εξηγείται φαινόμενα. δ) Η «*γενικευσιμότητα*» στην εγκυρότητα είναι η άποψη ότι η θεωρία που διατυπώνεται είναι προς χάριν της κατανόησης και των άλλων αντίστοιχων καταστάσεων. ε) Η «*αξιολογική εγκυρότητα*», η εφαρμογή ενός αξιολογικού πλαισίου το οποίο έχει κριτική διάθεση απέναντι σε αυτό που ερευνάται και είναι λιγότερο περιγραφικό, επεξηγηματικό, ερμηνευτικό.²⁵⁵ Η αξιοπιστία θα μπορούσε να εκληφθεί ως ένα ταίριασμα ανάμεσα σε αυτό που η ερευνήτρια καταχωρεί ως δεδομένο και σε αυτό που συμβαίνει πραγματικά στο ερευνητικό περιβάλλον, το οποίο τίθεται υπό εξέταση, δηλαδή ενός βαθμού ακρίβειας και περιεκτικότητας της ερμηνευτικής κάλυψης.²⁵⁶

²⁵³ Cohen, Manion, Morrison, (2008), σελ. 175.

²⁵⁴ Lincoln, Y.,S., Guba, E.G., (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage Publications, Beverly Hills & Bogdan, R., G., Biklen, S., G., (1992), *Qualitative Research of Education*, Second Edition, Allyn & Bacon, Boston. στο Cohen, Manion, Morrison (2008), σελ. 177.

²⁵⁵ Cohen, Manion, Morrison (2008), σελ. 178- 179.

²⁵⁶ Bogdan, Bilken (1992), στο Cohen, Manion, Morrison (2008), σελ. 203.

Ο πιο πρακτικός τρόπος να πετύχει κάποιος μεγαλύτερη εγκυρότητα είναι να ελαττώσει όσο το δυνατόν περισσότερο την μεροληψία. Οι πηγές της μεροληψίας είναι τα χαρακτηριστικά της συνέντευξης, τα χαρακτηριστικά του συνεντευξιαζόμενου και το ουσιαστικό περιεχόμενο των ερωτήσεων. Και αυτά αφορούν τις συμπεριφορές, απόψεις, προσδοκίες του συνεντευκτή, ο οποίος πρέπει να αποφεύγει την αναζήτηση απαντήσεων που υποστηρίζουν προϊδεασμένες απόψεις του. Οι συνεντευκτές και οι συνεντευξιαζόμενοι ομοίως φέρουν δικιές τους απόψεις, βιωματικές και βιογραφικές αποσκευές στη συνέντευξη.²⁵⁷ «Σε αναλογία με την έκταση με την οποία η αξιοπιστία ενισχύεται από την εκλογίκευση, η εγκυρότητα θα μειωνόταν όταν ο κύριος σκοπός της χρήσης μιας συνέντευξης στην έρευνα είναι ότι πιστεύεται πως σε μια διαπροσωπική συνάντηση τα υποκείμενα είναι πιθανόν να αποκαλύψουν «διαστάσεις» του εαυτού τους, σκέψεις, συναισθήματα και αξίες τους είναι αναγκαίο να δημιουργηθεί ένα είδος συζήτησης στην οποία ο απαντών να νοιώθει άνετα, το χαρακτηριστικό ανθρώπινο στοιχείο στη συνέντευξη είναι αναγκαίο για την εγκυρότητα του».²⁵⁸

Η ερευνήτρια είναι κομμάτι του κόσμου που τίθεται υπό εξέταση, καθώς ζούμε σε έναν κόσμο που έχει ήδη ερμηνευτεί. Έτσι, είναι απαραίτητο να γίνει διπλή ερμηνευτική άσκηση με σκοπό να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο αντλαμβάνεται ο άλλος τον κόσμο.²⁵⁹ Το βασικότερο όργανο της έρευνας, περισσότερο από το ερευνητικό εργαλείο, είναι η ερευνήτρια. Τα δεδομένα που συλλέγονται θα πρέπει να είναι περιγραφικά και να παρουσιάζονται αυτούσια χωρίς να παρερμηνεύονται από την ερευνήτρια. Δηλαδή, να παραθέτονται ώστε τα δεδομένα να παρουσιάζονται από την οπτική γωνία των ατόμων που ζουν στο περιβάλλον που επιθυμεί να εξετάσει.²⁶⁰ Όταν η ερευνήτρια συγκεντρώνει δεδομένα για μια ποιοτική έρευνα, αναζητά σε βάθος την περιγραφή δεδομένων και γι' αυτό το λόγο προκύπτουν ηθικά ζητήματα στη συγκέντρωση δεδομένων.²⁶¹

²⁵⁷ Cohen, Manion, Morrison (2008), σελ. 205.

²⁵⁸ Kitwood, T., M., (1977), *Values in adolescent life: towards a critical description*, (Ph.D). dissertation, School of research in education: University of Bradford στο Cohen, Manion, Morrison (2008), σελ. 211.

²⁵⁹ Giddens, A., (1979), *Central Problems in Social Theory*, Macmillan, London στο Cohen, Manion, Morrison (2008), σελ. 177.

²⁶⁰ Geertz, C., (1974), *From the Native's point of view: on the nature of Anthropological Understanding*, Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences, σελ. 26-45 στο Cohen, Manion, Morrison (2008), σελ. 178.

²⁶¹ Cohen, Manion, Morrison (2008), σελ. 271.

Τα δεοντολογικά ζητήματα, που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και θα πρέπει να διασφαλιστούν, αφορούν αρχικά εγγυήσεις περί εμπιστευτικότητας, ανωνυμίας, μη αναγνωρισιμότητας και μη ανιχνευσιμότητας.²⁶² Η διαδικασία αυτή απαιτεί ένα επαρκές επίπεδο εμπιστοσύνης ενώ για ζητήματα που μπορεί να προκύψουν, απαραίτητη είναι η ενημέρωση των συμμετεχόντων για τον σκοπό της έρευνας. Η αποχή από πρακτικές εξαπάτησης, η ανακοίνωση απαραίτητων πληροφοριών στους συμμετέχοντες (σεβασμός στον τόπο έρευνας, η αμοιβαιότητα, η χρήση ηθικών πρακτικών συνέντευξης, η διατήρηση της εμπιστευτικότητας και η συνεργασία με τους συμμετέχοντες).²⁶³

Απαραίτητη είναι η «συνειδητή συναίνεση» των υποκειμένων,²⁶⁴ η διαβεβαίωση της εμπιστευτικότητας και η γνωστοποίηση των συνεπειών των συνεντεύξεων στους συνεντευξιαζόμενους. Είναι δύσκολο κανείς να διαμορφώσει αυστηρούς και απόλυτους δεοντολογικούς κανόνες, καθώς τα δεοντολογικά ζητήματα είναι εξ ορισμού υπό συζήτηση. Όμως, βασική αρχή είναι να έχει εξασφαλιστεί η συνειδητή γραπτή ή προφορική συναίνεση, θα πρέπει να δοθούν κάποιες πληροφορίες πριν την συνέντευξη, να διασαφηνιστούν στους συμμετέχοντες οι πιθανές συνέπειες της έρευνας, και, κυρίως, ποιο θα είναι το όφελος της έρευνας.²⁶⁵

Το παράδοξο στις ποιοτικές μεθόδους συγκέντρωσης πληροφοριών είναι το γεγονός ότι το πιο ικανό και πολυσύνθετο ερευνητικό εργαλείο που μας βοηθά να κατανοήσουμε τον κόσμο είναι ο άλλος άνθρωπος.²⁶⁶

²⁶² Ό.π., σελ. 493.

²⁶³ Creswell (2011), σελ. 269.

²⁶⁴ Diener, E., Candall, R., *Ethics in Social and Behavioral Research*, University of Chicago, Chicago Press, σελ. 17.

²⁶⁵ Cohen, Manion, Morrison (2008), σελ. 492.

²⁶⁶ Lave, J., Clave, S., (1995), *What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steiner Kvale*, International Journal of Qualitative Studies in Education, σελ. 219-28 στο Cohen, Manion, Morrison (2008), σελ. 177.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

5.1 Η τεχνική της ανάλυσης των δεδομένων

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία, η οποία για να κριθεί αξιόπιστη απαιτείται η μαγνητοφώνηση των λεκτικών πληροφοριών που αντλήθηκαν από τους φοιτητές που μας παραχώρησαν συνέντευξη. Βέβαια εξίσου σημαντική διαδικασία είναι και αυτή της απομαγνητοφώνησης ή της προετοιμασίας του υλικού προς ανάλυση, το οποίο είναι ένα απαραίτητο ερευνητικό βήμα για την μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο. Η μετατροπή αυτή επιβάλλει την κωδικοποίηση της γνώσης μέσω των διαδικασιών ομαδοποίησης, νοηματοδότησης και θεωρητικοποίησης των δεδομένων έτσι ώστε να προκύψουν απαντήσεις στα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διατυπώνονται εξαρχής ή προκύπτουν από την προσπέλαση των ερευνητικών δεδομένων. Η προετοιμασία του υλικού για ανάλυση οδηγεί στο στάδιο ανάλυσης περιεχομένου μέσω του οποίου επιδιώκεται *«η απόδοση νοήματος στα εμπειρικά ποιοτικά δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί μέσω των συνεντεύξεων»*.²⁶⁷ Σύμφωνα με τον Robert Weber, η ανάλυση περιεχομένου είναι *«μια ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων[...] από την ανάλυση γραπτών κειμένων»*.²⁶⁸

Τα στάδια για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων σύμφωνα με τον Creswell είναι: α) Συγκέντρωση δεδομένων με την μορφή αρχείου κειμένου ή σημειώσεων πεδίου, β) προετοιμασία των δεδομένων για ανάλυση δηλαδή μετάφραση των σημειώσεων πεδίου και γ) ανάγνωση δεδομένων, ώστε να αποκτηθεί μια γενική εικόνα του υλικού. Στη συνέχεια πραγματοποιείται δ) η κωδικοποίηση των δεδομένων.²⁶⁹ Η κωδικοποίηση έχει οριστεί από τον Kerlinger ως *«η μεταφορά των απαντήσεων στις ερωτήσεις και των πληροφοριών των ερωτώμενων σε ειδικές κατηγορίες για να πραγματοποιηθεί*

²⁶⁷ Ιωσηφίδης, Θ., (2003), *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, σελ. 48.

²⁶⁸ Κυριαζή, Ν., (2009), *Η κοινωνιολογική έρευνα , Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα , Αθήνα, σελ. 284.

²⁶⁹ Creswell (2011), σελ. 276-277.

η ανάλυση τους».²⁷⁰ Τέλος, ε) η κωδικοποίηση του κειμένου σε θέματα ή περιγραφή, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν στην αναφορά της έρευνας.²⁷¹

Η ανάλυση έγινε με βάση τους έξι θεματικούς άξονες, οι οποίοι αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα :

➤Ο πρώτος άξονας αποσκοπεί στην καταγραφή των απόψεων των φοιτητών ως μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

➤Ο δεύτερος άξονας αφορά την λειτουργία του μεταναστευτικού υπόβαθρου στην προσωπικότητα του μαθητή ως παράγοντα της πορείας του στο εκπαιδευτικό σύστημα.

➤Ο τρίτος άξονας επικεντρώνεται στην λειτουργία της σταθεράς «πολιτισμικό κεφάλαιο» στην εκπαιδευτικής τους διαδρομή αλλά στα βασικά κίνητρα που υποκίνησαν την διαδικασία της μάθησης του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου.

➤Ο τέταρτος άξονας εστιάζει στην κοινωνική υπόσταση του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο δηλαδή στην εξιστόρηση των εμπειριών στην σχολική πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα «εκπαιδευτικοί– συνομήλικοι».

➤Στον πέμπτο άξονα το κοινωνικό πλαίσιο στην ζωή του μαθητή γίνεται αντιληπτό υπό το πρίσμα της οικογενειακής διαχείρισης του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου του παιδιού ως μαθητή με την στάση των γονέων απέναντι στην σχολική ετερότητα.

➤Τέλος, ο έκτος άξονας προσανατολίζεται στον μαθητή τον ίδιο ως αυτόνομη οντότητα και πως ο ίδιος περιγράφει την κοινωνικοποίηση του στο ελληνικό σχολείο αλλά και στην ελληνική πραγματικότητα.

²⁷⁰ Kerlinger, F.,N., (1969), *Foundation of Behavioral Research* στο Cohen, Manion, (1994), σελ. 394.

²⁷¹ Creswell (2011), σελ. 276-277.

5.2 Παρουσίαση και ανάδειξη των σημαντικότερων ευρημάτων

Η παρουσίαση των σημαντικότερων ευρημάτων της έρευνας γίνεται με βάση τα έξι ερωτήματα που συνιστούν το πλαίσιο των συνεντεύξεών μας.

Άξονας Α: Η γνώμη του μαθητή για την σχολική του πορεία.

Ποια είναι η γνώμη του μαθητή για τη σχολική του πορεία (από τι χαρακτηρίζεται και πώς θα μπορούσαν να την περιγράψουν);

Η βασική σκοπιμότητα του άξονα είναι να ανακαλέσουμε στη μνήμη των φοιτητών-τριών την περίοδο που αφορά τα σχολικά τους χρόνια ως μια εμπειρία που καθόρισε την εκπαιδευτική τους διαδρομή. Δέκα(10) από τα δεκατέσσερα(14) υποκείμενα χαρακτήρισαν **την σχολική πορεία ως θετική εμπειρία**. Ενδεικτικά:

«Είναι μια ευχάριστη και θετική εικόνα. Το περιβάλλον ήταν πολύ ευχάριστο... μπορώ να πω ότι είχα μια αρκετά εποικοδομητική σταδιοδρομία». «Είχα πολύ καλούς καθηγητές, στάθηκα τυχερή. Ευχάριστο περιβάλλον»(Υ2).

«Ήταν μια πολύ θετική εμπειρία... νιώθω πολύ τυχερή που μετείχα της ελληνικής παιδείας». «Η ένταξή μου έγινε πολύ ομαλά στο ελληνικό σύστημα παιδείας με πολύ μεγάλη ατομική προσπάθεια. Δε γνώριζα καθόλου την ελληνική γλώσσα, ξεκινήσαμε με τον μπαμπά να διαβάζουμε το καλοκαίρι... να κάνουμε κάποια εσώκλειστα καλοκαιρινά μαθήματα»(Υ3).

«Πέρασα πολύ ευχάριστα παιδικά και σχολικά χρόνια... Είναι γεμάτη από θετικές εμπειρίες». «Πολύ ευχάριστα παιδικά χρόνια... να σημειώσουμε ότι έχω γεννηθεί στην Ελλάδα... τα ελληνικά ήταν η μητρική μου γλώσσα»(Υ5).

«Η σχολική πορεία χαρακτηρίζεται από πολλές εμπειρίες... ήταν μια πολύ ωραία εμπειρία»(Υ6.)

Παρόλη την θετική γνώμη για την σχολική τους πορεία τέσσερα(4) υποκείμενα ανέφεραν ότι σ' αυτήν την θετική σχολική πορεία υπήρξαν κάποιες **ρατσιστικές συμπεριφορές**:

«Θα τη χαρακτήριζα καλή... τα σχολικά χρόνια τα θυμάμαι ήρεμα και ευχάριστα, αν και υπήρχαν κάποιες ρατσιστικές συμπεριφορές»(Υ4).

«Πιστεύω ότι είχα μια πολύ καλή σχολική πορεία, αρχικά όταν ήρθαμε εδώ ως μετανάστες είχαμε κάποια μικρά θέματα στο δημοτικό λόγω ρατσισμού... τα παιδιά με είχανε σε μια απόσταση» «Είχα μια φίλη που μεγαλώσαμε μαζί... η

ίδια μου είπε η μάνα μου δε θέλει να κάνω παρέα μαζί σου γιατί είσαι από Αλβανία και λένε ότι οι Αλβανοί κλέβουν»(Υ9).

«Ήταν θετική, είχα τις παρέες μου, υπήρχανε καλές στιγμές, υπήρχανε και κακές στιγμές, κάποιες κακές εμπειρίες, κάποιες δυσκολίες. Υπήρχε το θέμα με τις παρέες, υπήρχε το θέμα λόγω καταγωγής... αλλά εγώ ως άνθρωπος δεν έδινα σημασία... κυρίως λεκτικό κορόιδεμα»(Υ10).

«Ήταν καλή, υπήρχαν βέβαια κάποια πράγματα που δεν ήταν τόσο ευχάριστα... όπως συμβαίνει και σε πολλά παιδιά με το *bullying* (σωματικά και λεκτικά)... αλλά δεν υπήρχε μεγάλο θέμα γιατί υπήρχαν οι γονείς και οι καθηγητές που με διευκόλυναν»(Υ11).

Επίσης, αξιοσημείωτο είναι ότι από τα δέκα(10) υποκείμενα που απάντησαν θετικά μόλις τα δύο(2) απάντησαν στο ερώτημα **με γνώμονα την σχολική επίδοση** και όχι σκεπτόμενοι την κοινωνική ένταξη στο σχολικό περιβάλλον:

«Η εμπειρία στο σχολείο μου ήταν κάτι θετικό, όταν ξεκίνησα στην αρχή δεν ήμουν τόσο καλός μαθητής, γιατί ήμουν κλειστός χαρακτήρας και δε σήκωνα πολύ χέρι και δε διάβαζα πολύ, αλλά όσο περνούσαν τα χρόνια γινόμουν καλύτερος»(Υ12).

«Ήταν μια ευχάριστη εμπειρία, σαν μαθητής πέρασα όμορφα, υπήρχαν κάποιες δυσκολίες στα μαθήματα, αλλά τις αντιμετώπισα»(Υ13).

Από την άλλη, τέσσερα(4) υποκείμενα αντιμετώπισαν **δυσκολίες στην προσαρμογή**:

«Τα πρώτα χρόνια ήταν αρκετά δύσκολα όσον αφορά την προσαρμοστικότητα στη γλώσσα, γιατί ήρθα έξι ετών στη μέση της σχολικής χρονιάς. Στο σύνολό της ήταν αρκετά καλή, αν και έκανε μια καμπύλη στις αρχές στο Λύκειο, αλλά εξελίχθηκε πολύ καλά»(Υ1).

«Η σχολική πορεία χαρακτηρίζεται από μια δύσκολη προσαρμογή... ήταν μια εμπειρία δύσκολη με αρκετά εμπόδια στην αρχή αλλά με ένα καλό τέλος. Μετά την εμπειρία του σχολείου στη Γαλλία, βρέθηκα στην Ελλάδα με πρωτόγνωρα δεδομένα... με αρκετά μεγάλες τάξεις... ο τρόπος που αντιμετωπίστηκα από καθηγητές και από τους μαθητές ήταν ειρωνικός έως και χλευαστικός... αυτό επηρέασε και τις επιδόσεις μου, ενώ στη Γαλλία θεωρούμουν άριστος μαθητής»(Υ8).

«Θυμάμαι πιο πολύ τα ευχάριστα, θα πω πως ήταν μέτρια προς καλή. Από τα τέλη του γυμνασίου και μετά θα πω ότι ήταν ευχάριστα τα χρόνια μου... νωρίτερα είχα κάποια κρούσματα επειδή η μητέρα μου ήταν από την Αλβανία... μας έκαναν *bullying* για το λόγο αυτό. Συνεχώς και μετά τις παρεμβάσεις των

καθηγητών και των διευθυντών αυτοί συνέχιζαν... και κάποια στιγμή αντέδρασα... στο δημοτικό ήμουν πιο φοβισμένος»(Υ14).

Το βασικό χαρακτηριστικό των Υποκειμένων 1 και 8 είναι η **δυσκολία στην προσαρμογή του ελληνικού συστήματος**. Συγκεκριμένα, το Υποκείμενο 1 ήρθε αντιμέτωπο με το **φαινόμενο της σχολικής βίας** από τους συνομήλικούς του στη χρονική περίοδο του δημοτικού, το οποίο προέκυψε από το γεγονός ότι στην αρχή της εκπαιδευτικής του πορείας δεν γνώριζε καθόλου ελληνικά. Το Υποκείμενο 8 με την είσοδο του στο εκπαιδευτικό σύστημα που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του γυμνασίου βίωσε μια αντίστοιχη συμπεριφορά **από τους συνομήλικους και από τους καθηγητές του λόγω της διαφοράς της νοοτροπίας του** που έφερε ως πολιτισμικό κεφάλαιο με την είσοδο στο ελληνικό σύστημα. Η βάση του χλευασμού ήταν η διαφορά νοοτροπίας. *«Ένα σημαντικό ειρωνικό στοιχείο με το οποίο ήρθα αντιμέτωπος στην Ελλάδα είναι ότι αν και φαίνεται παράξενο, στη Γαλλία συνηθίζουν οι άνθρωποι να μιλούν στον πληθυντικό και όταν ήρθα εδώ πήγα σχολείο και χρησιμοποιούσα τον πληθυντικό αριθμό στις σχέσεις μου κυρίως με τους συμμαθητές μου, ο τρόπος που αντιμετώπιστηκα ήταν ειρωνικός έως και χλευασμός ακόμα και από τους καθηγητές που είναι μεγαλύτεροι και ουσιαστικά τους σεβόμαστε, ο τρόπος με τον οποίο μιλούσα ήταν και αυτός αντικείμενο χλευασμού».*

Τέλος το Υποκείμενο 7 δέχθηκε **σχολικό εκφοβισμό στο δημοτικό λόγω της καταγωγής του σε τέτοιο βαθμό που δεν ένιωσε ευπρόσδεκτο** και δεν ήθελε να πηγαίνει στο σχολείο λόγω αυτού. *«Τα σχολικά μου χρόνια δεν ήταν πολύ ωραία... οι συμμαθητές μου δε μου είχαν συμπεριφερθεί πολύ καλά... ήμουν από ξένη χώρα και αυτό επηρέασε πολύ. Στο δημοτικό είχα απαίσια συναισθήματα... ένιωθα ότι δεν ήμουν ευπρόσδεκτη και αυτό με επηρέασε στο σχολείο, στις βαθμολογίες μου... δεν είχα διάθεση να πηγαίνω στο σχολείο».*

Άξονας Β: Λειτουργία του μεταναστευτικού υπόβαθρου στην προσωπικότητα του μαθητή ως παράγοντα της πορείας του στο εκπαιδευτικό σύστημα.

B1. Πώς θεωρείται ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτούργησε ως παράγοντας στην προσωπικότητά σας στην πορεία στο εκπαιδευτικό σύστημα;

Ο βασικός στόχος του Δεύτερου άξονα είναι να γνωρίσουμε καλύτερα τη φύση του χαρακτήρα των υποκειμένων μας που εν μέρει έχει επηρεαστεί από το μεταναστευτικό υπόβαθρο που φέρουν. Η βασική επιδίωξη του είναι να αντιληφθούμε σε βάθος τα σχολικά βιώματα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο με βάση κάποιο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που προέκυψε ως απόρροια του μεταναστευτικού υποβάθρου.

Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών (δεκατρία υποκείμενα (13)) θεωρεί ότι **το μεταναστευτικό υπόβαθρο καθόρισε σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητά** του και κατά συνέπεια τη σχολική πορεία. Μόλις ένας φοιτητής (1) θεώρησε ότι το μεταναστευτικό **υπόβαθρο δεν επηρέασε τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του**. «Πλέον δεν ασχολούμαι με το τι θα πουν οι άλλοι. Οι στέρεες βάσεις που είχα από πριν, νομίζω ότι με βοήθησαν θετικά στο να διαμορφωθώ ως χαρακτήρας. Το μεταναστευτικό υπόβαθρο για μένα δεν άλλαξε την προσωπικότητά μου... στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα τα πράγματα γίνονταν με ένα τρόπο τυπολατρικό... όταν ήρθα εδώ στην Ελλάδα τα πράγματα ήταν εντελώς διαφορετικά, ωστόσο δε με άλλαξε παρότι τα πράγματα ήταν δύσκολα θεωρώ ότι παρέμεινα ίδιος»(Υ8).

Μόλις τρεις συμμετέχοντες (3) θεώρησαν ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο έχει **αρνητικό αντίκτυπο στην προσωπικότητά τους με κοινό χαρακτηριστικό την ντροπή**, η οποία προερχόταν λόγω της καταγωγή «Με έκανε να είμαι πιο ντροπαλή... ήμουν κλειστός χαρακτήρας, σκεφτόμουνα πολύ πριν μιλήσω, πριν πω κάτι γιατί ντρεπόμουνα» (Υ4) και είχε ως αποτέλεσμα τη **δυσκολία της κοινωνικοποίησης** «Τα πρώτα χρόνια μπορώ να πω ότι ένιωθα αρκετά μειονεκτικά χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εισέπραττα άσχημη συμπεριφορά, αλλά ίσως εγώ ένιωθα λίγο πιο μειονεκτικά ή ήμουν αρκετά ντροπαλή. Τα πρώτα χρόνια μπορώ να πω ότι είχα δυσκολία να κοινωνικοποιηθώ, κυρίως με συμμαθητές από την Ελλάδα, απέφευγα να κάνω παρέα γιατί πίστευα ότι μπορεί να με αντιμετωπίζουν διαφορετικά ή να βρισκόμουν στο περιθώριο. Από τη συμπεριφορά των γονιών τους έχω τύχει να ακούσω να τους συμβουλεύουν να κάνουν παρέα με παιδάκια από την ίδια χώρα, φοβόντουσαν ότι ενδεχομένως μπορεί να έχω... κακή επιρροή στα παιδιά τους»(Υ2). Αλλά και **την αδυναμία της αποδοχής της ταυτότητας τους από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο**. «Έχω καταλάβει... τώρα που έχω μεγαλώσει αρκετά επειδή παλιότερα δεν έλεγα, ντρεπόμουνα κάπως να πω ότι είμαι από την Αλβανία. Έβλεπα γύρω μου ότι πολλά παιδιά δέχονταν *bullying* και εκφοβισμό στο σχολείο. Φοβόμουν για αυτό μέχρι κάποια στιγμή στο Λύκειο που άρχισα να ωριμάζω, κατάλαβα

ότι είναι ανούσιο να μην παραδέχεσαι από πού είσαι ή να λες, εγώ έλεγα ότι είμαι μισή μισή. Είμαι πάρα πολύ ευαίσθητη και με επηρέαζε τουλάχιστον πάρα πολύ η γνώμη των άλλων και τι έλεγαν για μένα»(Υ5).

Υπήρξαν βέβαια και δύο(2) συμμετέχοντες που στα πρώτα στάδια κοινωνικοποίησης, στα χρόνια του δημοτικού μας ανέφεραν την αρνητική επίδραση που ένιωσαν και ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο επηρέασε αρνητικά τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους:

«Τα πρώτα χρόνια στην Ελλάδα με έκαναν πιο κλειστό... έγινα συνεσταλμένος... αρκετές φορές φοβόμουν στο σπίτι για το πώς θα είναι η αυριανή μέρα στο σχολείο και αν θα είμαι αρεστός, αν θα με κορόιδευαν οι συνομήλικοί μου»(Υ1).

«Στο δημοτικό ήμουν κλειστός... δεν πολυμιλούσα, το αποδεχόμουν, αλλά πολλές φορές έβαζα τα κλάματα και το έλεγα στους γονείς μου»(Υ12).

Βέβαια, η αρνητική αυτή επίδραση λειτούργησε κατασταλτικά στη θετική εξέλιξη της προσωπικότητάς τους:

«Στη συνέχεια αυτό με έκανε πιο δυναμικό... αργότερα στην τρίτη λυκείου πιο αποφασιστικό... για να διαβάσω, να πετύχω κάτι... σκεφτόμουν ότι οι γονείς μου έχουν περάσει δύσκολα... ήθελα να κάνω κάτι καλύτερο για να τους κάνω αυτούς χαρούμενους, αλλά και για μένα για μια καλύτερη ζωή»(Υ1).

«Η αλήθεια είναι ότι με σκληραγώγησε... λόγω του ότι είχα διαφορετική καταγωγή... είχα bullying στο σχολείο οπότε αναγκάστηκα να προσαρμοστώ και να αντιδράσω»(Υ12).

Το γεγονός των αρνητικών εμπειριών συντέλεσε στο να αποκτήσουν μια αποφασιστικότητα, μια πυγμή και έναν δυναμισμό, ώστε να αναπληρώσουν τη ψυχική αδυναμία που στα πρώτα χρόνια βίωσαν.

Η πλειοψηφία των παιδιών(οχτώ (8)) πιστεύει ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτούργησε ως θετικός παράγοντας στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Σαφέστερα, συμφώνησαν στο γεγονός ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρό τους επέτρεψε να εξοικειωθούν με τη γενικότερη ιδέα του διαφορετικού και να αποδεχθούν τον δεισμό της πολιτισμικής τους υπόστασης :

«Νομίζω ότι με βοήθησε στον χαρακτήρα μου, να φέρομαι πιο σωστά... κατάλαβα δηλαδή ότι το διαφορετικό δεν είναι κακό... είναι ωραίο να γνωρίζεις πράγματα για άλλους πολιτισμούς, είσαι πιο ανοιχτός σε θέματα πιο λεπτά, καταγωγής, χρώματος... σεβασμός στο διαφορετικό»(Υ10).

«Με βοήθησε να είμαι πιο ανοιχτόμυαλη και να δέχομαι πιο πολύ το διαφορετικό και να μην κάνω διακρίσεις ανάλογα με το πώς είναι η εξωτερική εμφάνιση ή να κρίνω για την υπηκοότητα ή οτιδήποτε»(Υ11).

Η αίσθηση ότι διαφέρουν από την πλειοψηφία του πληθυσμού τους οδήγησε στο να διαμορφώσουν μια μεγάλη προσαρμοστικότητα: «Η μετανάστευση με βοήθησε να αποδεχθώ γενικά το διαφορετικό και με βοήθησε στο ότι επειδή εγώ είδα, εγώ ένιωσα στο παρελθόν αυτό το διαφορετικό και ότι πολλοί δεν το δέχονται και αυτό με έκανε να δέχομαι το διαφορετικό. Επειδή στο δημοτικό δεν είχα περάσει καλά, αργότερα στο γυμνάσιο έγινα πιο προσαρμοστική στις απαιτήσεις του σχολείου και γενικά στη ζωή. Για μας τα παιδιά που είμαστε από άλλη χώρα και μεταναστεύουμε κάπου αλλού, πρέπει να έχουμε πιο μεγάλη προσωπικότητα, πιο δυνατή προσωπικότητα γιατί υπάρχουν προβλήματα στο σχολείο» (Υ7) αλλά και **να αντιληφθούν τη δομή της κοινωνίας που ζουν σε βάθος**: «Ήμουν πιο δεκτική και συνειδητοποιημένη, πιο έμπρακτα ότι υπάρχει διαφορετικότητα γύρω μας. Το γεγονός ότι είμαι πολύ ανοιχτή στο να γνωρίσω την ιδέα του διαφορετικού, ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί είτε σε θέμα καταγωγής, είτε σε θέμα κουλτούρας, είτε σε θέμα πολιτισμού. Στην αρχή όταν έρχεσαι από μια άλλη χώρα με μια άλλη κουλτούρα χωρίς να ξέρεις ειδικά τη γλώσσα και τη νέα υπάρχουσα κατάσταση, αυτό σε κάνει να νιώθεις ότι υστερείς απέναντι σε κάποιους ανθρώπους... ίσως οι άνθρωποι σε βλέπουν προκατειλημμένα ενδόμυχα κι εσύ τους βλέπεις προκατειλημμένα γιατί είναι κάτι άγνωστο για σένα»(Υ3).

Τέλος, τέσσερις συμμετέχοντες (4) απάντησαν ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο έχει **απόλυτα θετική επίδραση** στην προσωπικότητά τους:

«Πιστεύω ότι το γεγονός ότι ήμουν από άλλη χώρα και ότι είχα τη δυνατότητα να μιλάω δύο γλώσσες κι όχι μια, με ενθάρρυνε και το γεγονός ότι είμαι διαφορετική μέσω της καταγωγής, δεν το θεώρησα κάτι υποτιμητικό. Θεωρούσα πλεονέκτημα ότι μπορούσα να μιλάω δύο γλώσσες τόσο καλά που να μπορώ να επικοινωνώ με δύο διαφορετικούς πολιτισμούς, ενώ για κάποια άλλα άτομα, για τους Έλληνες δεν μπορούσαν να το κάνουν αυτό και να συγκρίνουνε διάφορα πράγματα, διαφορές μεταξύ Ελλάδας και Αλβανίας»(Υ6). «Με έκανε δυναμική»(Υ9).

«Με έκανε καλύτερο άνθρωπο πιστεύω... πιο σκεπτικό πριν κάνω κάτι, πιο ευγενικό, πιο άνθρωπο. Έμαθα το βασικότερο, να σέβομαι τους γύρω μου, δε θα ήθελα να κάνω κακό σε κάποιον που είναι από άλλη χώρα όπως δε θα ήθελα να κάνουνε στη μητέρα μου»(Υ13).

«Η διαφορά φύλου, θρησκείας, καταγωγής με έμαθε να σέβομαι τον απέναντί μου, να είμαι πεισματάρης, να μην τα παρατάω τόσο εύκολα»(Υ14).

B2. Ήταν προσόν ή τροχοπέδη στο εκπαιδευτικό σύστημα;

Έπειτα από την εξέταση του μεταναστευτικού υπόβαθρου στην προσωπικότητα των συμμετεχόντων ως παράγοντα της πορείας στο εκπαιδευτικό σύστημα, τα δέκα υποκείμενα(10) μας απάντησαν ότι θεώρησαν **τον παράγοντα μεταναστευτικό υπόβαθρο ως προσόν** για την πορεία τους, τρεις(3) ως τροχοπέδη και ένα(1) ως θετικό και αρνητικό παράγοντα:

«Ήταν τροχοπέδη τα πρώτα χρόνια... ήταν και προσόν γιατί με έκανε καλύτερο άνθρωπο, βελτιώθηκα στην πορεία στο σχολείο και στη μετέπειτα ζωή μου» (Υ12).

Το Υποκείμενο 4 θεωρεί ότι το γεγονός ότι ήταν ντροπαλή στάθηκε **εμπόδιο στην απόδοσή της στη σχολική τάξη, διότι δεν ήταν σε θέση να ενσωματωθεί στο σώμα της τάξης:**

«Ήμουν πολύ ντροπαλή, ντρεπόμουνα να σηκώσω χέρι, να ρωτήσω κάτι να μου εξηγήσουνε, να σηκωθώ στον πίνακα... ακόμα και να διαβάσω πολλές φορές σε κόσμο... Λειτουργήσε αρνητικά μπορώ να πω, γιατί θα συμμετείχα περισσότερο στα μαθήματα... θα έλεγα αυτά που είχα διαβάσει... ήξερα την απάντηση αλλά δε μίλαγα γιατί ντρεπόμουνα. Θεωρώ ότι θα τα είχα πάει καλύτερα αν δεν ήμουν τόσο ντροπαλή» (Υ4).

Από την άλλη πλευρά **η εναλλαγή των κοινωνικών συνθηκών που συνεπάγεται με την ύπαρξη διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου, λειτούργησε ως τροχοπέδη στη σχολική πορεία** του Υποκειμένου 8, διότι παρά την προσαρμογή του στα ελληνικά δεδομένα, δεν κατάφερε να φτάσει στο ίδιο σημείο της σχολικής επιτυχίας που ήταν στην προηγούμενη χώρα. *«Θεωρώ ότι λειτούργησε ως τροχοπέδη, σίγουρα τα κοινωνικά δεδομένα αλλάζουν από χώρα σε χώρα..θεωρώ ότι δεν κατάφερα να φτάσω στο σημείο και να τα αντιμετωπίσω όπως εκεί..θεωρώ ότι με τον καιρό εν μέρει προσαρμόστηκα»(Υ8).*

Η νοοτροπία αναφέρεται ως ένα ενδεχόμενο εμπόδιο στη συμμετοχή και προσαρμογή στην τάξη:

«Αρχικά μπορώ να πω ότι στο δημοτικό μπορεί να αποτέλεσε εμπόδιο... δεν είχα θέμα με τη γλώσσα, αλλά ίσως ήταν απόρροια της νοοτροπίας... υπήρχαν φορές που θα ήθελα να σηκώσω χέρι αλλά το απέφευγα χωρίς λόγο, φοβόμουν

ότι θα γίνω περίγελος»(Υ2). Παρ' όλα αυτά το εμπόδιο αυτό στην πορεία μεταφράστηκε σε προσόν «αργότερα που άρχισα να διαβάζω περισσότερο, γιατί μου άρεσαν τα μαθήματα που έχουν να κάνουν με τη γλώσσα, με βοήθησαν να βελτιωθώ, οπότε μπορώ να πω ότι αποτέλεσε πολύ βοηθητικό παράγοντα από το γυμνάσιο και έπειτα» που οδήγησε το Υποκείμενο 2 σε μια σχολική πορεία που στέφθηκε με επιτυχία.

Το υπόλοιπο σώμα του δείγματός μας (δέκα υποκείμενα(10)), θεώρησε για τους δικούς του λόγους ο κάθε συμμετέχων ότι **τα χαρακτηριστικά που αναπτύχθηκαν στην προσωπικότητα λόγω του μεταναστευτικού υποβάθρου λειτούργησε ως προσόν στην εκπαιδευτική πορεία:**

«Θεωρώ ότι ήταν προσόν»(Υ6).

«Ήταν προσόν, λειτούργησε θετικά»(Υ14).

«Στα μαθήματα δεν είχα κανένα πρόβλημα γιατί έχω γεννηθεί εδώ και έχω μεγαλώσει με την ελληνική γλώσσα» (Υ13).

Η μόρφωση και η καλή σχολική απόδοση είναι ένα κοινό χαρακτηριστικό που μοιράζονται το τέσσερα(4) υποκείμενα:

«Θεωρώ ότι ήταν προσόν, λειτούργησε θετικά. Στη δευτέρα λυκείου είχα δηλώσει τεχνολογική κατεύθυνση και η συμπεριφορά μου ήταν παραβατική, δε διάβαζα λόγω κάποιας παρέας, μπλέκαμε σε καυγάδες... στην αρχή της τρίτης λυκείου ξαφνικά όλοι οι συμμαθητές μου σοβαρεύτηκαν... μετά από συζητήσεις με τους γονείς μου που με παρότρυναν, άλλαξα κατεύθυνση σε θεωρητική... ξεκίνησα φροντιστήριο και πέτυχα. Στο Δημοτικό μπορεί να αποτέλεσε εμπόδιο»(Υ1).

«Ήταν προσόν γιατί με βοήθησε να καταλάβω ότι μπορεί να πετύχω πολλά πράγματα, το γεγονός ότι έμαθα πολύ γρήγορα ελληνικά με έκανε να καταλάβω ότι αν θέλεις κάτι μπορείς να το προσαρμόσεις στα μέτρα του εφικτού, κάνοντας μια προσπάθεια»(Υ3).

«Ήταν προσόν, με βοήθησε να διευρύνω τους ορίζοντές μου, να γνωρίσω νέα πράγματα, δε νομίζω ότι με εμπόδιζε αυτό το πράγμα στο να μαθαίνω, ίσα ίσα με διευκόλυνε πιο πολύ... μάθαινα τα πράγματα με περισσότερο ενδιαφέρον»(Υ10).

«Πιστεύω ότι ήταν ένα θετικό στοιχείο... με βοήθησε να είμαι πιο δυνατή... και στα μαθήματα ας πούμε λέω θα διαβάσω αυτό και θα το διαβάσω, θα το τελειώσω, θα περάσω εκεί, θα γράψω καλά στο διαγώνισμα, ότι αφού έχω αυτήν την επιλογή θα κάτσω να ασχοληθώ με αυτό που θέλω και ό,τι γίνει, θα βάλω τα δυνατά μου»(Υ11).

Η ύπαρξη του μεταναστευτικού υποβάθρου αναδείχθηκε από το οικογενειακό περιβάλλον ως βασική ανάγκη για σχολική επιτυχία. Η πολιτισμική γνώση του σχολείου αποκτήθηκε από τους συμμετέχοντες διότι ένιωθαν ότι η κατάκτηση της γνώσης του νέου πολιτισμικού κεφαλαίου τους οδήγησε στο να είναι πιο αποφασιστικοί και αποδοτικοί στο σχολείο. Τα Υποκείμενα 5 και 7 ένιωθαν ότι είχαν αναπτύξει ήδη μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα βασισμένη στις αντιξοότητες της μετανάστευσης και αυτό μόνο ως προσόν θα μπορούσε να θεωρηθεί:

«Θεωρώ ότι ήταν προσόν, με κάνει να σκέφτομαι ότι δεν έχει σημασία από πού είσαι και ότι σου λένε τα χειρότερα... πρέπει να μην ασχολείσαι... είσαι ένας άνθρωπος που θα συνεχίσεις να προσπαθείς, ανεξάρτητα αν είσαι από την Αλβανία ή αλλού»(Υ5).

«Από μικρή ήμουν ένας χαρούμενος και ευχάριστος άνθρωπος και πάντα προσπαθούσα, έχω τον δυναμισμό, δε με έριξε... στο σχολείο δε με επηρέασε. Η μετανάστευση λειτούργησε θετικά»(Υ7).

Τέλος, το Υποκείμενο 9 λόγω της μετανάστευσης ανέπτυξε **μια έντονη διάθεση κοινωνικότητας που λειτούργησε θετικά στη σχολική πραγματικότητα**: *«Θεωρώ ότι λειτούργησε θετικά, με θετικό πρόσημο γιατί έκανα πολλούς φίλους και με αυτόν τον τρόπο δημιούργησα ένα ευχάριστο περιβάλλον»(Υ9).*

Άξονας Γ: Η λειτουργία της σταθεράς «πολιτισμικό κεφάλαιο» στην εκπαιδευτική διαδρομή.

Γ1. Πώς η σταθερά πολιτισμικό κεφάλαιο λειτούργησε στην εκπαιδευτική σας διαδρομή;

Ο άξονας επιδιώκει να μελετήσει εις βάθος κατά πόσο το πολιτισμικό κεφάλαιο των συμμετεχόντων, που διέφερε εν μέρει ή ολοκληρωτικά από αυτό που καλούνταν να προσαρμοστούν στο σχολείο, είχε κάποιο αντίκτυπο στην εκπαιδευτική τους διαδρομή με οποιοδήποτε τρόπο. Από το σύνολο των απαντήσεων οι δεκατρείς(13) συμμετέχοντες, αντιληφθήκαμε ότι έχουν **μια θετική χροιά στην απάντησή τους**:

«Θεωρώ ότι είχε μεγάλο αντίκτυπο που μεγάλωσα εδώ... οι γονείς μου είχαν ενταχθεί στην Ελλάδα και ο τρόπος ο οποίος με μάθαιναν κάποια πράγματα με μένα και με το σχολείο, δε μου προκαλούσε κάποια διαφορά απέναντι στα άλλα

παιδιά... για την ένταξη δεν υπήρχε καμία διαφορά, μόνο με βοήθησε να έχω ενδιαφέρον και προς τους άλλους πολιτισμούς»(Υ11).

«Δε με επηρέασε, καθώς στην Αυστραλία υπήρχαν πάρα πολλοί Έλληνες... ήξερα πολλά για την ελληνική νοοτροπία, ήξερα κάποια πράγματα για τη γλώσσα, μπορώ να πω μόνο θετικά με επηρέασε... ίσως επειδή αυτή η χώρα να μη θεωρείται τόσο υποδεέστερη από κάποιες άλλες χώρες, πιστεύω ότι ο ρατσισμός μπορεί να υπάρξει, είμαστε κάπως κλειστόμυαλοι... για κάποιον αν είναι από κάποια ευρωπαϊκή χώρα»(Υ13).

Ενώ μόλις **μια περίπτωση** θεώρησε ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων **λειτούργησε αρνητικά**: «Η εκπαιδευτική μου πορεία, θεωρώ ότι με επηρέασε αρνητικά γιατί ξεκίνησα το σχολείο χωρίς καμία καθοδήγηση, διότι δε γνώριζαν τη γλώσσα και δεν μπόρεσαν να βοηθήσουν» (Υ9). **Η γλώσσα φάνηκε ως η βασική αδυναμία στην εκπαιδευτική διαδρομή** του Υποκειμένου 9, καθώς λόγω των βιοποριστικών αναγκών οι γονείς δεν κατάφεραν να ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδρομή με τον οποιοδήποτε τρόπο: «Αυτό που ενδιέφερε τους γονείς μου ήταν να είμαστε εμείς καλά, με αποτέλεσμα να μην είναι τόσο παρακινητικοί για το σχολείο, είχανε μεγαλύτερα προβλήματα λόγω της μετανάστευσης, ήρθαμε σε μια ξένη χώρα και ήταν δύσκολο να βρουν και αυτοί δουλειά».

Με αντίστοιχες εμπειρίες ήρθαν αντιμέτωπα τα Υποκείμενα 4 και 14 τα οποία αντιμετώπισαν μια **σύγχυση σχετικά με τη χρήση δύο γλωσσών** (ελληνικά-αλβανικά):

«Λειτούργησε από τη μια θετικά και από την άλλη αρνητικά. Θετικά γιατί ήξερα δύο πολιτισμούς και από την άλλη αρνητικά γιατί σε κάποια μαθήματα με δυσκόλευε ως πούμε η έκθεση... ίσως τα πράγματα είναι πιο περίπλοκα όταν μερικές φορές σκέφτομαι κάτι στα ελληνικά και σκέφτομαι πώς θα ήταν αυτό στα αλβανικά και να κάνω μέσα μου μια μετάφραση, χωρίς να χρειάζεται και όταν διαβάζω»(Υ4).

«Υπήρχαν στιγμές που όντως λειτούργησε ως εμπόδιο... η μητέρα μου δεν είχε αυτές τις γνώσεις που θα μπορούσε να μου προσφέρει για τη γλώσσα κυρίως, αλλά ευτυχώς ήταν εκεί και ο πατέρας μου και έκαναν τα πάντα για μένα. Έβαλαν και καθηγητές... ξέρω και τις δύο γλώσσες πολύ καλά, με ευκολία από μικρό παιδί θυμάμαι να μιλάω και τις δύο γλώσσες, λειτούργησε πολύ θετικά» (Υ14).

Οι γονείς ή ο γονέας του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου φαίνεται ότι διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδρομή των παιδιών.

Αξιοσημείωτο είναι το παράδειγμα του υποκειμένου 8, το οποίο είναι το μοναδικό Υποκείμενο που ξεκίνησε τη σχολική του διαδρομή στο ελληνικό σχολείο, την περίοδο του γυμνασίου, έχοντας ήδη φοιτήσει όλη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε γαλλικό σχολείο:

«Το πολιτισμικό κεφάλαιο αλλάζει από χώρα σε χώρα, αλλάζει η κατάκτηση του πολιτισμικού κεφαλαίου. Στη Γαλλία λειτούργησε θετικά στην εκπαιδευτική μου διαδρομή. Εδώ έπρεπε να αντιληφθώ άλλους κανόνες, άλλα πολιτισμικά πλαίσια». Παρόλη τη ραγδαία αλλαγή που έπρεπε να διαχειριστεί, θεώρησε ότι το γαλλικό πολιτισμικό κεφάλαιο που κατείχε λειτούργησε ως βάση για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. «Θεωρώ ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο που κατέκτησα μέχρι τα έντεκα μου χρόνια από τους γονείς μου, γιατί το πολιτισμικό κεφάλαιο που αποκτάμε μέσω των γονιών μας, η αλήθεια είναι ότι λειτούργησε θετικά στο γαλλικό σχολείο, εδώ όμως έπρεπε να αντιμετωπίσω άλλες σταθερές, αλλά θεωρώ ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο που είχα ήταν αρκετό και κατάφερα να ανταποκριθώ όσο μου ήταν εφικτό»(Υ8).

Η παραδοχή αυτή μας κάνει να αντιληφθούμε ότι στα πλαίσια του πολιτισμικού κεφαλαίου του παιδιού, εκτός από τον γαλλικό πολιτισμό, τη μεγαλύτερη βαρύτητα την είχε η νοοτροπία της μάθησης, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό πλαίσιο μιας χώρας. Την αντίληψη αυτή, τη συναντάμε και στα Υποκείμενα 3 και 6, όπου οι συμμετέχοντες μας αναφέρουν ενδεικτικά ότι επειδή οι γονείς τους στη χώρα καταγωγής κατείχαν πανεπιστημιακούς τίτλους σπουδών. Συνολικά έξι(6) συνεντευξιαζόμενοι μας ανέφεραν ότι τουλάχιστον ένας από τους γονείς είχε πανεπιστημιακή εκπαίδευση στη χώρα καταγωγής. Σε αυτές τις οικογένειες υπήρξε μια σοβαρή προώθηση των γονέων προς τη μάθηση των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα:

«Το γεγονός ότι οι γονείς μου ήταν δύο μορφωμένοι άνθρωποι, μας έκανε να έχουμε ροπή προς τα γράμματα αποδεικνύοντας ότι η μόρφωση δεν παύει να είναι μόρφωση, το να μας φέρνουν συνέχεια βιβλία, το να επενδύουν στη μόρφωσή μας, θεωρώ ότι λειτούργησε πολύ καταλυτικά για τη μετέπειτα πορεία... επένδυσαν πολύ στη μόρφωσή μας, ήταν πολύ υποστηρικτικοί στο να μας βοηθήσουν και να κάνουν ομαλή την ένταξή μας στη νέα υπάρχουσα κατάσταση, στο σύστημα παιδείας»(Υ3).

«Οι γονείς μου, το γεγονός ότι είχαν τελειώσει ένα πανεπιστήμιο, ξέρουνε το τι είναι να σπουδάσεις... Πιστεύω ότι με έχουν βοηθήσει αρκετά, με έχουν ωθήσει στο να κάτσω να διαβάσω, ώστε να εξερευνήσω τον χώρο της εκπαίδευσης, τον

χώρο του τι είναι ένα βιβλίο... και το τι σημαίνει να μαθαίνεις καινούρια πράγματα» (Υ6). Μάλιστα το Υποκείμενο 6 μας αναφέρει ότι **η προώθηση αυτή, της γέννησε την επιθυμία της «εξερεύνησης» στον χώρο της εκπαίδευσης.**

Μια αντίστοιχη ανάγκη εξερεύνησης παρουσιάστηκε και στο Υποκείμενο 12: «**Το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονιών μου λειτούργησε πολύ θετικά και παρακίνησε το ενδιαφέρον μου να μάθω κάτι καινούριο**». Βέβαια **το ενδιαφέρον του καλλιεργήθηκε λόγω της καθημερινής συναναστροφής με το ελληνικό πολιτισμικό στοιχείο** και όχι λόγω άμεσης ώθησης των γονέων. «**Στο σχολείο επειδή είχα τριβή με Έλληνες, διότι ζω στην Ελλάδα, είχαν έναν διαφορετικό πολιτισμό κάτι που είχα κι εγώ, διαφορετικό πολιτισμό από τους γονείς μου κι αυτό μου παρακίνησε το ενδιαφέρον**» .

Εκτός από το Υποκείμενο 12, τα υπόλοιπα υποκείμενα **μετέφρασαν και αντιλήφθηκαν τη σταθερά πολιτισμικό κεφάλαιο μέσα από την διαχείριση των γονέων τους, οι οποίοι αποτελούσαν το ζωντανό στοιχείο της πολιτισμικής διαφοράς απέναντι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στόχος όλων των γονέων, είτε είχαν ενεργό εμπλοκή με την εκπαιδευτική διαδρομή είτε όχι, ήταν η προώθηση της μόρφωσης των παιδιών τους.** Αυτή η επιδίωξη παρουσιάζεται με πιο εμφανή τρόπο στα παρακάτω υποκείμενα:

«**Οι γονείς μου πολλές φορές υιοθετούσαν τον ελληνικό πολιτισμό και για αυτό και πήραν την απόφαση τα πρώτα χρόνια που ήρθαμε στην Ελλάδα να με βαφτίσουνε... υιοθετήσαμε ήθη και έθιμα του ελληνικού πολιτισμού... η γλώσσα ήταν ξεκάθαρα η αλβανική στο σπίτι για να την ξεχάσουμε... η αλήθεια είναι ότι πολλές φορές με μπέρδευε όταν μιλούσα αλβανικά, μου ξέφευγε κάτι ελληνικό και όταν μιλούσα ελληνικά μου ξέφευγε κάτι αλβανικό... (οι γονείς) είχανε συνειδητοποιήσει ότι η Ελλάδα θα είναι η νέα μας πατρίδα και ίσως πίστευαν ότι θα βοηθήσει τα παιδιά τους, ώστε να μη γίνουν κέντρο αναφοράς από τους Έλληνες, για να μας βοηθήσουν να προσαρμοστούμε και να γίνουμε αποδεκτοί»(Υ1).**

«**Δεν μπορώ να πω ότι είχα άμεση επαφή με τον αλβανικό τρόπο ζωής, μάλιστα δε μιλούσαμε αλβανικά στο σπίτι... προσπαθούσαν οι γονείς μου να με βοηθήσουν να ενσωματωθώ στο σχολικό περιβάλλον, βαφτίστηκαν οι ίδιοι... παρόλο που δεν ήθελαν οι ίδιοι να ενστερνιστούν τον Χριστιανισμό... για να μπορέσω να κάνω θρησκευτικό γάμο, για να μπορέσω να βαφτιστώ ώστε να μη διαφέρω από τα υπόλοιπα παιδάκια στο σχολείο. Γενικότερα, ο τρόπος που λειτουργούσαν οι γονείς μου αντικατόπτριζε το αλβανικό πρότυπο παρόλο που**

μιλούσαμε μόνο ελληνικά στο σπίτι, αλλά ήταν πολλές φορές που ένωθα μια σύγχυση ανάμεσα σε αλβανικό και ελληνικό πρότυπο. Ήταν ένας παράγοντας που με βοήθησε αρκετά στο να μη δυσκολευτώ και στο σχολείο και στη μετέπειτα πορεία»(Υ2).

Με στόχο την ομαλή ένταξη των παιδιών στο σχολείο και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι γονείς των Υποκειμένων 1 και 2 αν και άθεοι, φρόντισαν να βαφτιστούν τα παιδιά τους, ώστε να μη διαφέρουν όσον αφορά το θρησκευτικό πλαίσιο το οποίο ήταν κυρίαρχο και άρρηκτα συνδεδεμένο με τον ελληνικό πολιτισμό. Ενώ το Υποκείμενο 2 και 5, μας αναφέρουν ότι στο σπίτι μιλούσαν κυρίως την ελληνική γλώσσα για την προώθηση της πιο εύκολης μάθησής της. Η βασική επιδίωξη όπως αναφέρεται ενδεικτικά ήταν «το καλύτερο μέλλον» :

«Οι γονείς μου δεν έχουν σπουδάσει... αλλά είναι υπέρ της εκπαίδευσης... σκοπός τους ήταν να γίνουμε εμείς όσο καλύτεροι μπορούμε μέσα από τα βιβλία και το σχολείο. Πίστευαν ότι το σχολείο σου μαθαίνει πολλά... μας έλεγαν συνεχώς να διαβάζουμε... κυρίως για ένα καλύτερο μέλλον για μας... θεωρώ ότι επηρέασε και λίγο τους γονείς μου η μετανάστευση... προσπαθούσαν για το καλύτερο»(Υ7).

«Μιλούσαμε κυρίως ελληνικά στο σπίτι, τα ελληνικά είναι η μητρική μου γλώσσα. Πιστεύω ότι έδιναν προτεραιότητα στην ελληνική γλώσσα για μένα κυρίως, μου έλεγαν γενικά για την εκπαίδευση και το σχολείο ότι πρέπει να προσπαθώ αλλιώς δε θα μπορέσω να σπουδάσω, δε θα μπορέσω να φτιάξω κάτι δικό μου, κάτι καλύτερο από τη δική τους τύχη»(Υ5).

Αξιοσημείωτο είναι το Υποκείμενο 10 που θεωρεί ότι η επιτυχή ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλεται στην ικανότητα που απέκτησε να μαθαίνει εύκολα διαφορετικά πράγματα διότι γνώριζε ήδη καλά μια γλώσσα από την χώρα καταγωγής: «Ήταν θετικό, απέκτησα γνώσεις, με έκανε να μαθαίνω πιο εύκολα τα πράγματα, μάθαινα ας πούμε την ιστορία πιο εύκολα, κάποια χαρακτηριστικά των πολιτισμών και μου άρεσε αυτό, το γεγονός ότι με διευκόλυνε μου άρεσε, μου προκαλούσε ενδιαφέρον οπότε θα μελετούσα περισσότερα πράγματα και από μόνη μου».

Γ2. Ποια είναι τα βασικά κίνητρα που υποκίνησαν τη διαδικασία της μάθησης του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου;

Η αναζήτηση των βασικών κινήτρων λειτουργεί συμπληρωματικά στη λειτουργία του πολιτισμικού κεφαλαίου στην εκπαιδευτική διαδρομή των συμμετεχόντων. Ανεξάρτητα τη βαρύτητα που είχε ή δεν είχε το πολιτισμικό κεφάλαιο στην εκπαιδευτική διαδρομή, οι συμμετέχοντές μας είναι φοιτητές πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, άρα η σχολική τους πορεία στέφθηκε με επιτυχία. Είναι ενδιαφέρον λοιπόν να αναζητήσουμε το βαθύτερο κίνητρο που υποκίνησε το βασικό κίνητρο της μάθησής τους μέσα από τα διαφορετικά βιώματα που είχαν κοινό παρανομαστή την πολιτισμική ποικιλομορφία. Τα ευρήματά μας θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στις κατηγορίες α)ανάγκη για μάθηση και εκπαίδευση, β) οικονομικός παράγοντας, γ)κοινωνικός παράγοντας.

α) Παρατηρούμε ότι από τους δεκατέσσερις(14) συμμετέχοντες μόλις οι επτά(7) θεώρησαν ότι **το βασικό κίνητρο της μάθησης ήταν η εκπαίδευση κάθε αυτή:**

«Όταν ήρθα σε αυτήν τη χώρα και άρχισα να μετέχω της ελληνικής παιδείας και του ελληνικού πολιτισμού με την προσπάθεια και τη στήριξη των γονιών μου και από τους δασκάλους, δεν έπαψα στιγμή να πιστεύω ότι ανήκα εδώ, μου άρεσε, μου άνοιξε νέους ορίζοντες και με έκανε να θέλω να μορφωθώ και να μάθω αυτήν τη χώρα, αυτήν τη γλώσσα, να αισθάνομαι αμέσως Έλληνας πολίτης που θέλει να σπουδάσει, βλέπει τις κλίσεις του και μετέχει της ελληνικής παιδείας. Το κίνητρο ήταν η μάθηση και το κίνητρο θεωρώ ότι πάντα πρέπει να είναι η μάθηση για κάθε παιδί»(Υ3).

«Τα βασικά κίνητρα ήταν η ίδια η μάθηση... είχα ένα background, ένα πολιτισμικό κεφάλαιο που μου είχε μεταδώσει η οικογένειά μου, με αποτέλεσμα να είμαι θετικός απέναντι στη μάθηση... θα εμπλούτιζε το πολιτισμικό κεφάλαιο που είχα ήδη κατακτήσει από τους γονείς μου. Το σχολείο θα μου έδινε τη δυνατότητα να ανταποκριθώ σε καινούριες συνθήκες, σε καινούρια πλαίσια και γενικά θα με έκανε κοινωνικοποιημένο»(Υ8).

«Πιστεύω ότι οι άνθρωποι όταν τους δίνεται η ευκαιρία, αναζητούν να μάθουν κάτι καινούριο. Έτσι κι εγώ γεννήθηκα εδώ, αγαπώ την Ελλάδα και ήθελα να μάθω και όπου και να βρισκόμουνα, πιστεύω εγώ σαν άτομο, θα προσπαθούσα να μάθω για τον πολιτισμό, την κουλτούρα, την ιστορία... όσο πιο πολλά ξέρεις τόσο το καλύτερο για σένα»(Υ13).

«Κυρίως για μένα το έκανα αυτό, διότι το να μαθαίνεις πράγματα σου ανοίγει ορίζοντες, σε βοηθάει να σκέφτεσαι διαφορετικά από κάποιον που δε μάθει τόσα πράγματα»(Υ14).

Ενδεικτικά το Υποκείμενο 9 μας αναφέρει ότι ανέπτυξε **μια φυσική περιέργεια για τη γνώση και βασικός στόχος ήταν η ανακάλυψή της**: «Όταν γνώρισα τα βασικά είχα μια φυσική περιέργεια να γνωρίσω περισσότερα από αυτά, τη γλώσσα, γενικότερα ότι έχει να κάνει με μαθήματα»(Υ9). Επιπλέον, η **μάθηση αποτέλεσε το εργαλείο για σπουδές**: «Γενικά μου άρεσε το σχολείο, ήθελα να τα πηγαίνω καλά και τώρα που το ξανασκέφτομαι ήταν ένα μέσο για να πραγματοποιήσω τα όνειρά μου, να σπουδάσω»(Υ4). Μάλιστα για το Υποκείμενο 7 βασική **επιδίωξη ήταν οι σπουδές με στόχο την κοινωνική προσφορά**: «Δεν ξέρω τι με παρακίνησε αλλά ήταν επιλογή μου και συμφωνώ με το να σπουδάζουμε και να κάνουμε πράγματα στη ζωή μας. Δε μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να υποφέρουν, επειδή έχω βιώσει κι εγώ κάποια προβλήματα στο παρελθόν θα μου άρεσε να βοηθάω ουσιαστικά, να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ... ήθελα πολύ να γίνω κοινωνική λειτουργός, οπότε αυτός ήταν ο στόχος μου και προσπαθώ να το κυνηγήσω και να το κάνω».

β) Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων(δώδεκα υποκείμενα(12)) **ανήκουν σε οικογένειες που οι λόγοι της μετανάστευσης ήταν κυρίως βιοποριστικοί**. Για αυτό το Υποκείμενο 1 μας αναφέρει ότι **σκοπός ήταν η προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα, να ζήσουνε στην Ελλάδα και η ανάγκη αυτή μετατράπηκε σε θέληση**:

«Εγώ θα έλεγα η ανάγκη... ότι είμαστε οικονομικοί μετανάστες και έπρεπε οι γονείς μου κι εμείς να μάθουμε τον ελληνικό πολιτισμό, την ελληνική γλώσσα, ώστε να ανταπεξέλθουμε και να ζήσουμε στη συνέχεια. Για μένα η ανάγκη έγινε θέληση, δηλαδή πλέον νιώθω, αν με ρωτήσεις Έλληνας ή Αλβανός, θα σου πω κάτι ενδιάμεσο»(Υ1).

Στο ίδιο μοτίβο είναι και το κίνητρο του υποκειμένου 5, όπου **οι σπουδές και η κατάκτηση ενός τίτλου σπουδών ήταν ο τρόπος για μια καλύτερη ζωή**: «Πιστεύω ότι ήταν τα λόγια τους, ότι δηλαδή αν δεν μπορέσω να διαβάσω, αν δεν μπορέσω να προσαρμοστώ, πώς θα συνεχίσω αργότερα; Αυτό ήταν το κίνητρό μου να συνεχίσω παραπέρα, να πάω παραπάνω... απλά ήθελα να σπουδάσω, να κάνω κάτι για μένα... το κίνητρο ήταν όσα μου έλεγαν οι γονείς μου, για τον τίτλο, για μια καλύτερη ζωή». Το Υποκείμενο 6 μας αναφέρει ότι το κίνητρο ήταν **η οικονομική άνεση που δεν είχαν οι γονείς του**: «Τα κύρια κίνητρα ήταν ότι δεν είχα πάντα την οικονομική άνεση, οπότε έλεγα θα κάτσω να διαβάσω, να τελειώσω και μετά θα μπορέσω να κάνω αυτά... κάπως καλύτερη οικονομική ζωή». Ενώ το Υποκείμενο 11 **παρακινήθηκε από τους γονείς που τη συμβούλεψαν να εκμεταλλευτεί τις ευκαιρίες που της δίνονται**

και να βελτιώσει το κοινωνικό επίπεδο: «Επειδή η μητέρα μου είχε ζήσει κι αυτή στη Ρωσία, κάποια πράγματα μου τα είχε αναφέρει και μου είχε πει εφόσον έχεις κάποιες ευκαιρίες να τις κυνηγάς και να κάνεις αυτό που θέλεις... να ανέβω πιο πολύ κοινωνικά, να έχω καλύτερο μέλλον... να βελτιώσω το κοινωνικό μου επίπεδο».

γ) Βέβαια όσο απαραίτητο και αν κρίνεται ο βιοπορισμός από τα υποκείμενά μας, θεώρησαν ότι **το βασικότερο κίνητρό τους ήταν ο κοινωνικός παράγοντας**, οι άνθρωποι που πλαισιώνουν την καθημερινότητά τους. Φαίνεται ότι είχαν πλεονεκτική θέση απέναντί τους καθότι ήταν γνώστες και αντιπρόσωποι του ελληνικού πολιτισμικού στοιχείου, που ήταν κυρίαρχο στον νέο τόπο διαμονής τους: «Ίσως το γεγονός ότι άρχισα από ένα σημείο και έπειτα να συναναστρέφομαι με περισσότερο κόσμο από την Ελλάδα και οι γονείς μου επίσης και άρχιζε το αλβανικό πρότυπο να εκλείπει. Ίσως η αποδοχή των ανθρώπων τριγύρω μου και από ένα σημείο και μετά γιατί μου άρεσε να διαβάζω, μου άρεσε η γλώσσα, οπότε ήθελα να ανταπεξέλθω όσο το δυνατό καλύτερα»(Υ2).

Η συναναστροφή οδήγησε σε μια **ανταγωνιστική στάση απέναντι στους Έλληνες στο σχολικό περιβάλλον που λειτούργησε ως βασικό κίνητρο της σχολικής επιτυχίας:** «Η ανάγκη να μάθω πράγματα και να συμπληρώσω κάτι που ξέχασα, επειδή πίστευαν ότι είμαι διαφορετικός, Αλβανός στη συγκεκριμένη περίπτωση, οπότε και κατώτερος στο μυαλό τους, είχα εγωισμό μέσα μου και απλά ήθελα να τους ξεπεράσω κι αυτός ο εγωισμός με βοήθησε πολύ στη συνέχεια να γίνω καλύτερος μαθητής απλά για να τους περάσω» (Υ12).

Τέλος, το Υποκείμενο 10 **ένιωσε ότι έχει κατανοήσει τόσο καλά τον ελληνικό πολιτισμό, που ένιωθε την ανάγκη να εξοικειωθεί με τη γνώση του πολιτισμού καταγωγής (Αλβανία):**«Ξέρω πιο πολλά στη χώρα που είμαι μεγαλωμένη, έχω ζήσει εδώ πολλά χρόνια... ένιωθα λίγο περίεργα να μην ξέρω πράγματα από τη χώρα που κατάγομαι (Αλβανία)».

Άξονας Δ: Η εξέλιξη του μαθητή στην σχολική πραγματικότητα

Δ1. Πως ήταν η εξέλιξη σας ως μαθητής- τρια στην σχολική πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα «εκπαιδευτικοί»;

A) υπήρχε ενθάρρυνση αποθάρρυνση, αδιαφορία

B) ποια ήταν η στάση του μαθητή απέναντι σε αυτό

Ο τέταρτος άξονας είναι η φυσική συνέχεια της συνέντευξης διότι έπειτα από τα κίνητρα της εκπαίδευσης, βασικό ζητούμενο είναι οι συνθήκες που τα παιδιά έπρεπε να διαχειριστούν στο σχολικό περιβάλλον και αυτό δεν ήταν άλλο από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικους. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την προσωποποίηση του σχολικού θεσμού στα μάτια των παιδιών. Συνολικά από τους δεκατέσσερις (14) συμμετέχοντες μόλις ένα(1) υποκείμενο **δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν αμερόληπτα προς όλο το μαθητικό πληθυσμό χωρίς να επηρεάζονται από τον παράγοντα μετανάστευση:**

«Από ότι θυμάμαι οι περισσότεροι δεν είχαν δώσει μεγάλη έμφαση στο γεγονός ότι είμαι από Αλβανία κι εγώ ότι είμαι διαφορετική από τους υπόλοιπους, ο τρόπος που μου συμπεριφέρονταν ήταν ακριβώς ο ίδιος με τους υπόλοιπους μαθητές»(Υ6).

Στην ερώτησή μας αν οι εκπαιδευτικοί ήταν ενθαρρυντικοί, αποθαρρυντικοί ή αδιάφοροι, οι πέντε(5) από τους συμμετέχοντες θεώρησαν ότι **οι εκπαιδευτικοί ήταν ξεκάθαρα ενθαρρυντικοί στη σχολική πορεία :**

«Γενικά ήταν ενθαρρυντικοί, δε με αντιμετώπιζαν ως κάτι διαφορετικό, στο Δημοτικό υπήρχε αυτό το δίνω λίγο παραπάνω βοήθεια σε αυτόν που δεν είναι γεννημένος εδώ, στο Γυμνάσιο άρχισε να εξασθενεί αυτό, πίστευαν ότι είναι ενταγμένα παιδιά πλέον οπότε όλο και λιγότερο στο Λύκειο»(Υ10).

«Ήμουν ένας μέτριος μαθητής, έκανα μια προσπάθεια, ήμουν κοινωνικός, δε δημιουργούσα προβλήματα στο σχολείο, επομένως κανένας καθηγητής δε με αποθάρρυνε, με βοηθούσανε πολύ, δε με αντιμετώπιζαν μειονεκτικά ποτέ, προσπάθησαν να με βοηθήσουν... όταν μιλάμε για κοινωνικός δε μιλάμε μόνο με τους συμμαθητές και με τους καθηγητές και με όλους τους ανθρώπους που βρίσκονται στο μικρόκοσμο του σχολείου»(Υ13).

Μάλιστα τρεις(3) από τους συμμετέχοντες ανέπτυξαν και μια **ιδιαίτερη θερμή σχέση με κάποιον εκπαιδευτικό που λειτούργησε θετικά στην ένταξη στο σχολικό σύστημα :** «Ήταν αρκετά ενθαρρυντικοί, δεν ένιωθα να με βάζουν στην άκρη, ότι στοχοποιούμεν, πάντα είχα ίδια αντιμετώπιση με όλα τα παιδιά, μου είχαν και μια αδυναμία παραπάνω, μου άρεσε που μου έδιναν κάποια σημασία σαν παιδί, μου λέγανε καλά λόγια για μένα και ήθελα περισσότερο να τους ευχαριστήσω»(Υ5). Ενθαρρυντικά προς την επιδίωξη της σχολικής επιτυχίας: «Οι δάσκαλοι πάντα με ενθάρρυναν η αλήθεια είναι, απλά στο δημοτικό δεν μπορούσα να το καταλάβω τόσο πολύ γιατί είχα μέσα μου τον φόβο από το *bullying* και άγχος και ντροπή... όταν τους έδειχνα ότι είχα ανάγκη να με βοηθήσουν, να με υποστηρίξουν το έκαναν πάντα. Ένας λόγος που είμαι

καλύτερος στο σχολείο ήταν επειδή ασχολήθηκαν μαζί μου και δεν ήθελα να τους απογοητεύσω, το σκέφτομαι έτσι οπότε ήταν κάτι πολύ θετικό για μένα και για την μετέπειτα ζωή μου, ειδικά στο γυμνάσιο έγινα φίλος με τους καθηγητές»(Υ12). Αλλά και άμεσο προσανατολισμό της μετέπειτα ακαδημαϊκής τους επιλογής: «Ήταν ενθαρρυντικοί, μπορώ να πω ότι ασχολούνταν με το κάθε παιδί, ιδιαίτερα με παιδιά από άλλες χώρες πολύ περισσότερο με σκοπό να βοηθήσουν... έβρισκαν τρόπους ευφυείς ως προς το να σε κάνουν να ενδιαφερθείς και να σου τραβήξουν την προσοχή κατά τη διάρκεια του σχολείου και αργότερα στο σπίτι... μου έδιναν κίνητρο να διαβάσω ακόμα περισσότερο, χάρη σε μια καθηγήτρια φιλόλογο ήμουν από πολύ νωρίς σίγουρη ότι ήθελα να σπουδάσω φιλολογία»(Υ2).

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι να αναφέρουμε ότι ένα(1) από τα υποκείμενά μας δήλωσε ότι **καθόλη τη σχολική διαδρομή ερχόταν με μια συνεχή αδιαφορία από μεριά των εκπαιδευτικών**, ενώ είχε επιδιώξει να ζητήσει τη βοήθειά τους για την καθοδήγηση στην ύλη του σχολείου, αλλά και σε περιστατικά bullying που είχε δεχθεί. «Γενικότερα δεν είχα κάποια στήριξη από τους δασκάλους, ειδικά στο Δημοτικό... σχεδόν αδιαφορία, πήγαιναν οι γονείς μου δεν άλλαζε κάτι... ήταν αδιάφοροι, αν κι εγώ σαν άτομο ήμουν πολύ κοντά στους καθηγητές, πάντα συμμετείχα στην τάξη και τουςμίλαγα... στο δημοτικό είχα φτάσει στο σημείο να λέω ότι είναι κακοί, γιατί δε βοηθούσαν, γιατί πήγαινα εγώ η ίδια και τους έλεγα ότι με ενοχλεί αλλά δεν άλλαζε τίποτα» (Υ7).

Βέβαια η πλειοψηφία των απαντήσεων (εφτά υποκείμενα(7))δεν ήταν απόλυτη, καθώς η **σχολική τους πορεία απαρτίστηκε από πληθώρα εμπειριών που στα διάφορα σχολικά στάδια ποίκιλαν**. Σαφέστερα τα Υποκείμενα 1 και 4 ένιωσαν ένα **ευνοϊκό κλίμα στα χρόνια του δημοτικού**:

«Τα πρώτα χρόνια οι δάσκαλοι παρόλη τη δυσκολία να συνεννοηθούν μαζί μου, ήταν πολύ ζεστοί, πολύ πρόθυμοι στο να με βοηθήσουν, δηλαδή να ρωτάνε τους γονείς που ήξεραν καλύτερα τη γλώσσα, που ήταν πιο πολλά χρόνια στην Ελλάδα, να τους καλούν για να μεταφράσουν(Υ1).

«Στο δημοτικό δεν βίωνα κάποια διαφορά»(Υ4).

Τα πράγματα όμως **άλλαξαν κατά τη χρονική περίοδο γυμνασίου- λυκείου**. Το Υποκείμενο 4 ένιωθε γενικότερα **μια αρνητικότητα** εκ μέρους των καθηγητών, ενώ δεν εκδηλωνόταν ξεκάθαρα εκ μέρους τους: «κάποιοι καθηγητές άμα ακούγανε ότι είσαι από άλλη χώρα σε κοιτούσανε κάπως... καταλάβαινες μια ενόχληση... άμα πεις ότι είμαι από Αλβανία να βλέπεις μια έκφραση στο πρόσωπο... ένιωθα άσχημα αλλά δε με επηρέαζε γιατί δεν

ντρεπόμουνα για αυτό που είμαι... μπορεί να μη λέγανε κάτι για εμάς που είμαστε από Αλβανία αλλά καταλάβαινα ότι είναι κατά κάποιο τρόπο ρατσιστές, γιατί για παράδειγμα όταν κάναμε ιστορία και η καθηγήτρια διάβαζε κάτι για την Τουρκία άρχιζε να λέει άσχημα πράγματα και να μην αγοράζετε προϊόντα από αυτήν τη χώρα».

Το Υποκείμενο 1 θυμάται την περίπτωση ενός καθηγητή που εκμεταλλευόμενος κάποια παραβατική συμπεριφορά του παιδιού, **δε δίσταζε να του λέει ότι πρέπει να γυρίσει στη χώρα του:** «Στο Λύκειο υπήρχε ένας καθηγητής, ο οποίος ήταν οι πεποιθήσεις του τέτοιες που δεν ήταν καλός μαζί μου, όχι γιατί ήμουν εγώ ο εαυτός μου, αλλά λόγω της προέλευσής μου... δηλαδή αν έκανα κάτι που δεν του άρεσε στην τάξη, μου έλεγε χαρακτηριστικά δεν είναι Αλβανία να τα κάνεις εδώ, αυτά να πας να τα κάνεις εκεί». Παρόμοια αντίδραση λόγω καταγωγής αντιμετώπισε και το Υποκείμενο 3, το οποίο ενώ ένιωθε ότι **υπήρχε μια ξεκάθαρα ενθαρρυντική στάση των εκπαιδευτικών στο δημοτικό:** «Οι καθηγητές από πολύ νωρίς κατάλαβαν την κλίση μου στα γράμματα... και λειτουργούσαν πολλές φορές μέσα στη σχολική αίθουσα για τα μετέπειτα παιδιά η λογική που υπάρχει ότι ο τάδε έχει έρθει από κει, από μια άλλη χώρα και το πώς προσπαθεί, ένιωθα ότι άνηκα». Βέβαια αυτό δεν εμπόδισε τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν **ένα αρνητικό κλίμα όταν τέθηκε το ζήτημα της σημαίας** από το Υποκείμενο 3 που καταγόταν από την Αλβανία: «Πέρα από κάποιο γεγονός επειδή έτυχε στο δημοτικό να είμαι η καλύτερη μαθήτρια τέθηκε το θέμα αν θα πάρω τη σημαία ή αν κάποιοι είχαν αντίρρηση. Δεν παρευρέθηκα ποτέ σε αυτήν τη σχολική γιορτή ηθελημένα και με απόφαση των γονιών μου ότι δε χρειάζεται κάτι τέτοιο με τη λογική ως διάβαζα και ήμουν καλή μαθήτρια για μένα. Οι καθηγητές δεν ήθελαν να δημιουργήσουν τριβές και αναστάτωση στο σχολικό περιβάλλον... το ήθελα, το ένιωθα σαν επιβράβευση για τον αγώνα που έχω δώσει εγώ και η οικογένειά μου... δε με εξέφραζε απόλυτα 100% να την κρατήσω και μη θέλουν όλοι».

Επίσης, το Υποκείμενο 14 μας αναφέρει ότι γενικότερα οι καθηγητές έδειχναν ένα ενδιαφέρον για όλα τα παιδιά «Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονταν για όλα τα παιδιά», υπήρχε μια εκπαιδευτικός που ήταν απροκάλυπτα αρνητική στο πρόσωπο του εξαιτίας της καταγωγής του «Ήταν μια καθηγήτρια που με έσπερνε από το θρανίο μου και με έβαζε να κάθομαι μόνος μου... καθόμουν με την ανιψιά της θυμάμαι, επειδή δεν ήθελε σε εισαγωγικά να κάνει η ανιψιά της παρέα με Αλβανούς, έτσι όπως το έβλεπε αυτή, μας άλλαζε και δεν ήταν ότι κάναμε φασαρία... αυτή η καθηγήτρια δεν υπήρχε για μένα στην τάξη.. ενώ

ενδιαφερόταν για όλα τα παιδιά..με είχε στοχοποιήσει πολύ τότε θυμάμαι..σκέφτομαι ότι δεν είχα κάνει κάτι... γιατί τόση έχθρα απέναντι μου;» (Υ14).

Μια αρνητική στάση από πλευράς εκπαιδευτικών βίωσε και το Υποκείμενο 8, το οποίο εντάχθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την περίοδο του γυμνασίου, όπου **υπήρχε έντονη αδιαφορία στην αδυναμία που αντιμετώπιζε με τη γλώσσα και την ελληνική νοοτροπία** και ειδικότερα από τον φιλόλογο που αντιμετώπιζε με ειρωνικό τρόπο τη δυσκολία προσαρμογής της ελληνικής γλώσσας: «*Αρχικά όταν ήρθα εδώ η γλώσσα μου δεν ήταν στα επίπεδα του ελληνικού σχολείου, υπήρχε αδιαφορία... στα πρώτα χρόνια είχα μια ιδιαίτερη γαλλική χροιά, ο φιλόλογος που μας έκανε το μάθημα των νέων ελληνικών και των αρχαίων πάντα με αποθάρρυνε... ήταν ένας άνθρωπος που δεν ήθελε να μου μεταδώσει γνώσεις, αλλά να με ειρωνευτεί, πάντα τον θυμάμαι να μου λέει εσείς που μεγαλώσατε με γαλλικά και πιάνο τι το θέλετε τώρα να τα μάθετε τα ελληνικά. Ένιωθα μειονεκτικά στο καινούριο περιβάλλον, αδιαφορούσα πραγματικά όσο και ειρωνικά να μου φέρονταν, ήθελα να μάθω ούτως ή άλλως, είχα αποφασίσει ότι θα έρθω στο ελληνικό σχολείο, για να ενταχθώ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για να μάθω περισσότερα πράγματα». Βέβαια στην όλη διαδικασία ένταξης στα νέα δεδομένα θεωρεί ότι **δέχθηκε μεγάλη ενθάρρυνση από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς**: «*Άλλοι εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί, με αποτέλεσμα να με ενθαρρύνουν, ειδικά ο μαθηματικός μου έλεγε μην αγχώνεσαι, άφησέ τους να λένε, έχεις το υπόβαθρο και θα προχωρήσεις»*(Υ8).*

Ενώ στις περιπτώσεις των Υποκειμένων 9 και 11 υπήρχε μια **περίοδος αδιαφορίας από τους εκπαιδευτικούς και μια ενθάρρυνσης**. Το Υποκείμενο 9 ένιωθε θετικό κλίμα στο δημοτικό: «*Αρχικά στο δημοτικό ήταν αρκετά ενθαρρυντικοί, μου κάνανε ιδιαίτερα στο σχολείο κατά τη διάρκεια του σχολείου, με περάσανε από κάποια άλλα και έκανα εξτρά γλώσσα διότι δεν τη γνώριζα*». Ενώ αργότερα ένιωσε μια αδιαφορία παρόλο που ζητούσε βοήθεια στα μαθήματα, λόγω ότι όπως μας είπε δεν είχε τη οικονομική δυνατότητα να παρακολουθεί κάποιο φροντιστηριακό μάθημα: «*Αργότερα οι καθηγητές ήταν αρκετά αδιάφοροι, έδιναν έμφαση στα παιδιά που ήταν ευκατάστατοι οι δικοί τους και κάνανε ιδιαίτερα στο σπίτι τους... τους έπιανα ξεχωριστά και τους έλεγα θέλουν κι άλλα παιδιά να μάθουν και η απάντησή τους ήταν ας κάτσεις να διαβάσεις... ό,τι θέλεις να με ρωτάς μέσα στην τάξη, μα σας ρωτάω και πάλι δεν καταλαβαίνω και λέτε πάλι το ίδιο και δε βρίσκετε άλλο τρόπο (μου έλεγαν)*

δεν μπορώ να πω κάτι άλλο. Αδιαφορούσα και για αυτούς και έληγε η υπόθεση».

Τέλος, το Υποκείμενο 11 μας αποκάλυψε ότι αδιαφορούσαν σε βαθμό να αγνοούν ηθελημένα τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού που συνέβησαν στο δημοτικό: «Στο δημοτικό οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούσαν πιο πολύ, ας πούμε για το παιδί που ασκούσε *bullying* θα έλεγαν εντάξει είναι μικρό παιδί θα μεγαλώσει και θα περάσει, δεν έκαναν κάτι ιδιαίτερο ή έκλειναν τα μάτια... το θέμα είναι όταν προσπαθείς να μην το ακούς δεν ακούς και το μικρό παιδάκι, είχα φωνάξει και τη μητέρα μου να πει μερικά πράγματα, αλλά και πάλι δεν άλλαξε η κατάσταση». Βέβαια στην περίοδο του γυμνασίου ένιωσε ότι υπήρξε ενδιαφέρον και σε πιο προσωπικό επίπεδο για τον τόπο καταγωγής: «Στο λύκειο κυρίως έδειχναν ότι έχουν και ένα ενδιαφέρον για να μάθω για σένα και για τον άλλο πολιτισμό... ήταν ωραίο συναίσθημα γιατί έδειχναν ότι ενδιαφέρονται για ένα κομμάτι που δε γνώριζαν και εν μέρει το έχεις ζήσει».

Δ2. Πως ήταν η εξέλιξη σας ως μαθητής- τρια στην σχολική πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα «συνομηλικοί»;

A) υπήρχε ενθάρρυνση αποθάρρυνση, αδιαφορία

B) ποια ήταν η στάση του μαθητή απέναντι σε αυτό

Οι απαντήσεις που αποσπάσαμε από τους συμμετέχοντες μας έδειξαν ότι σχεδόν σε όλες τις σχολικές βαθμίδες η επίδραση των συνομηλίκων ήταν καταλυτική για τα υποκείμενα.

Σε δύο(2) περιπτώσεις από αυτές η στάση των συνομηλίκων θεωρήθηκε ουδέτερη και δεν υπήρξε κάποια αξιολογούμενη συμπεριφορά λόγω καταγωγής: «Είχα την παρέα μου, δε θυμάμαι να υπήρχε κάποιο θέμα, ήμασταν κανονικά. Αργότερα δεν υπήρχε καθόλου το θέμα, δηλαδή ότι κάποιο παιδί θα δεχθεί *bullying* για την οποιαδήποτε διαφορά... κανείς ας πούμε δεν έδινε σημασία πλέον, ξέρω εγώ διαφορετική χώρα ή διαφορετικός πολιτισμός, νοοτροπία»(Υ11).

Αξιολογούμε ότι στην περίπτωση του Υποκειμένου 6 ο λόγος που θεωρήθηκε ότι δεν υπήρχε καμία αρνητική συμπεριφορά των συνομηλίκων ήταν γιατί φοιτούσε σε πολυπολιτισμικό σχολείο και ο πληθυσμός των παιδιών από την Αλβανία ήταν αρκετά μεγάλος, άρα δεν αποτελούσε και μειονότητα, για αυτό το λόγο δεν υπήρξαν και αντιδράσεις: «Δεν ήμουν η μόνη

που ήταν από Αλβανία, ήταν και από άλλη χώρα... ήταν πολυπολιτισμικό. Ενθαρρυντικά, νιώθεις ότι δεν είσαι μόνος σου, ότι δεν είσαι ο μόνος που καταλαβαίνει, όσο καλό και ενθαρρυντικό να είναι να είσαι ξεχωριστός, άλλο τόσο αποθαρρυντικό είναι να είσαι μόνος σου, οπότε βοήθησε στο να μην ντρέπομαι που είμαι από την Αλβανία... Δεν έκανα μόνο παρέα με παιδιά που είχαμε ίδια καταγωγή»(Υ6).

Από τις δεκατέσσερις(14) περιπτώσεις μόλις οι τέσσερις(4) είχαν να αναφέρουν ότι **οι συνομήλικοί είχαν κάποιο ενθαρρυντικό ρόλο:**

«Δεν αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα και μπορώ να πω ότι είχα πολύ καλές σχέσεις και με άτομα από Ελλάδα... ήταν ενθαρρυντικοί, υποστηρικτικοί και δεν είχα κανένα πρόβλημα να γνωρίσω πράγματα από έναν άλλο πολιτισμό»(Υ2).

«Ενθαρρυντικοί... γενικά έκανα εύκολα παρέες, είχα την παρέα μου από το δημοτικό μέχρι το λύκειο, δε με ένοιαζε αν με συμπαθούν ή αν δε με συμπαθούν οι άλλοι, οι φίλοι μου ποτέ δε με ξεχώριζαν»(Υ5).

«Οι συνομήλικοί μου, δε με αντιμετώπιζε κάποιος αρνητικά ποτέ, ίσα ίσα που επιδίωκαν πολύ να κάνουμε παρέα και άτομα από άλλη χώρα και από την Ελλάδα. Αντιμετώπισα μια όμορφη κατάσταση και πολλά άτομα, τα κρατάω ακόμα φίλους»(Υ13).

Και μάλιστα στο Υποκείμενο 9 διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο της σχολικής επιτυχίας, καθώς ο μαθητής όπως προαναφέρθηκε δεν πήγαινε φροντιστήριο, επομένως **οι φίλοι ανέλαβαν τον ρόλο του αρωγού για την αποσαφήνιση της σχολικής ύλης:** «Αρκετές φορές μαζευόμασταν να διαβάσουμε μαζί, να μου εξηγήσουνε κάτι που δεν έχω καταλάβει, γενικότερα κάναμε παρέα μεταξύ μας όλοι, πολύ καλό που είχα και αυτούς».

Τα υπόλοιπα εφτά(7) υποκείμενα μας περιέγραψαν εμπειρίες που εναλλάσσονταν σε βάθος χρόνου. Ειδικότερα τα Υποκείμενα 1 και 3 μας περιέγραψαν **αρνητικές και θετικές εμπειρίες όσον αφορά την περίοδο του δημοτικού.** Το Υποκείμενο 1 στα πρώτα χρόνια του δημοτικού ήρθε αντιμέτωπος με μια **απόμακρη συμπεριφορά των συνομηλίκων** :«Στην αρχή ήταν περίεργοι μαζί μου, δε με πλησίαζαν διότι δεν ήξερα τη γλώσσα... δε το μετέφερα στους γονείς μου γιατί δεν ήθελα να τους στεναχωρώ... αυτός είναι ένας καθοριστικός παράγοντας που με έκανε να μην αντιδρώ, ανεκτικός είναι η καλύτερη λέξη... με βοήθησε στο να μη συγκρούομαι με τους συνομηλίκούς μου και να γίνω πλέον αποδεκτός». Έπειτα η **συνθήκη αυτή άλλαξε μετά από δική του προσωπική προσπάθεια να κατακτήσει τη γλώσσα και να μην**

στοχοποιείται ως διαφορετικός: «Στη συνέχεια άλλαξε αυτό όταν άρχισα να μιλάω καλά τη γλώσσα, ήταν πιο ενθαρρυντικοί, ένιωθα όμορφα, πολύ οικεία».

Τα πράγματα στην περίπτωση του Υποκειμένου 3 **λειτούργησαν πιο συγκεκριμένα**, ενώ μας αναφέρει ότι υπήρχε ένα **ενθαρρυντικό κλίμα από τους συνομήλικους στα χρόνια του Δημοτικού:** «Οι περισσότεροι συμμαθητές μου μας αγκάλιασαν έχοντας στο πίσω μέρος του μυαλού τους ότι είμαστε κάτι διαφορετικό, το γεγονός ότι ήμασταν μια κλειστή κοινωνία λειτούργησε πολύ ενθαρρυντικά στο να μη μας κάνουν να ξεχωρίσουμε από το γενικό σύνολο». Αλλά αυτό ίσως εξαρτήθηκε ή παρακινήθηκε από τη **στάση που κράτησε το υποκείμενο απέναντί τους:** «Ίσως έχει να κάνει με το γεγονός ότι εγώ δεν πρόβαλα τον εαυτό μου ως Αλβανίδα, δεν προκαλούσα, έκανα μια ομαλή διαβίωση». Άλλωστε μας περιγράφει ότι στην πραγματικότητα **τέθηκε ζήτημα στο σχολείο που προκλήθηκε λόγω της διαφορετικής καταγωγής σε ένα τυχαίο περιστατικό στο Δημοτικό που κατηγορήθηκε για κλοπή:** «Κάποια στιγμή στο δημοτικό είχε χάσει ένα παιδί κάτι σβήστρες, είχε ειπωθεί ότι ίσως τις είχα πάρει εγώ, γιατί δε θα μπορούσα να έχω μια γιατί είμαι από άλλη χώρα και ίσως δεν είχα λεφτά να το αγοράσω. Ήμουν πολύ αμήχανα και ενοχικά, ενώ στην ουσία δεν το είχα κάνει, είναι αυτό που προβάλλουν οι άλλοι, ο φόβος». Και ενώ η κατηγορία ήταν **αβάσιμη και παράλογη της δημιουργήθηκε το αίσθημα της ενοχής στο υποκείμενο.** Και ενώ όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν ίση μεταχείριση στο σχολείο, το αρνητικό κοινωνικό κλίμα που διαμορφώθηκε εις βάρος της όταν θα έπρεπε να σηκώσει την ελληνική σημαία ως επιβράβευση, για την ενίσχυση ενός «κοινωνικά ανώτερου» παιδιού, ελληνικής προέλευσης, του γιου του δημάρχου: «Το γεγονός με τη σημαία... ότι ο συμμαθητής μου ήταν πιο κάτω από μένα σε βαθμούς, έπρεπε να την πάρει αυτός τη σημαία γιατί ήταν γιος του δημάρχου και έπρεπε να προβληθεί αυτό το πρότυπο και αυτός είναι ο λόγος ο οποίος εγώ αν και μικρή είχα συνειδητοποιήσει ότι έπρεπε να απέχω, να δώσω βήμα σε αυτόν... θεωρώ ότι ήταν θέμα γοήτρου, ήταν καθαρά θέμα προβολής». Θεώρησε ότι αυτόματα υποβίβασε τη θέση της στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και επηρέασε την επιλογή της να απέχει. Επίσης, **μας αναφέρει ένα ακόμα περιστατικό που είχε σκοπό να προωθήσει το ίδιο παιδί, τονίζοντας τη δομή της κοινωνίας όπου το υποκείμενο δεν άνηκε στα ιδανικά πρότυπα λόγω της καταγωγής:** «Στο δημοτικό γινόταν μια βράβευση, ένα χρηματικό ποσό. Έπρεπε να βραβεύσουμε τρεις και αυτήν τη φορά βραβεύσαμε έξι γιατί έκτος ήταν ο γιος του δημάρχου.

Θεωρώ ότι είναι κάτι που οι καθηγητές το έκαναν από μόνοι τους, για να είναι αρεστοί απέναντι στον δήμαρχο».

Επίσης, τρία(3) από τα Υποκείμενά μας στα πρώτα χρόνια του Δημοτικού δήλωσαν ότι είχαν μια αποθάρρυνση, αυτό άλλαζε σε βάθος χρόνου στο Γυμνάσιο- Λύκειο. «Στο δημοτικό είχα πρόβλημα... μετά θεωρώ ότι κι εγώ μεγάλωσα και σκεφτόμουν αλλιώς και πήρα τη ζωή στα χέρια μου, θεωρώ ότι δεν είχα κανένα πρόβλημα και αν θα είχα, θα το έλυνα... είχα πολύ καλούς φίλους και τους έχω ακόμα»(Υ7).

«Στο δημοτικό οι γονείς τους δεν τους είχαν μάθει ότι το διαφορετικό είναι κακό... υπήρχαν και παιδιά που θεωρούσαν υποτιμητικό να είναι το παιδί από άλλη χώρα, υπήρχε ο χαρακτηρισμός το Αλβανάκι... εμένα μου έχει τύχει προσωπικά να με φωνάζουν έτσι... αρχικά όταν μου είχε συμβεί, είχα στεναχωρηθεί... έλεγα για αυτό να μη με κάνουν παρέα ή για αυτό το λόγο με κοροϊδεύει;»(Υ10).

Όπως μας αναφέρει το Υποκείμενο 12 τα πράγματα πολλές φορές ξεπερνούσαν τη λεκτική βία και κατέληγαν σε **σωματική βία** :

«Οι συνομήλικοί μου, κάποιοι από αυτούς στο δημοτικό μου ασκούσαν αρκετό *bullying*, η αλήθεια είναι γιατί ήμουν κάτι διαφορετικό, είχα διαφορετική καταγωγή, κάτι ξένο. Με κυνηγούσαν στο προαύλιο και μου φώναζαν «έλα εδώ Αλβανέ, γύρνα πίσω στη χώρα σου», είτε με χτύπαγαν... η αλήθεια είναι μου είχαν καρφώσει και ένα σίδερο στο πόδι, σε ένα παιχνίδι ένα παιδί με έσπρωξε. Αργότερα μιλήσαμε και μου ζήτησε συγγνώμη. Εγώ δε μιλούσα και όταν με κυνηγούσαν, έτρεχα, φοβόμουν γιατί με έχουν χτυπήσει... Αργότερα αντιδρούσα αν μου έλεγε κάποιος κάτι... πήγαινα στο πρόσωπο του και του μιλούσα δυνατά, έχω ασκήσει λίγη βία... πολλές φορές προσπάθησα να πάω στους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν καταλάβαιναν τα παιδιά αυτά. Ένιωσα πως είναι το φυσιολογικό» σε σημείο που η σχολική βία είχε γίνει τρόπος ζωής. **Βέβαια τα δεδομένα αυτά άλλαξαν με την πάροδο του χρόνου:** «Στο γυμνάσιο δεν αντιμετώπιζα κάποιο πρόβλημα... στο λύκειο ήμασταν φίλοι κολλητοί, πιο στενοί φίλοι... δεν υπήρχε αυτό της καταγωγής»(Υ10).

«Πιο μετά στο μέλλον με πλησίασαν οι ίδιοι και γίναμε φίλοι και ήταν καλά παιδιά κάποιοι από αυτούς»(Υ12).

Σε κάποιες από αυτές τις αποθαρρυντικές εμπειρίες που βίωσαν τα παιδιά από τους συνομήλικους, παρατηρήθηκε μια αποξένωση: «Στο τέλος της Α΄ γυμνασίου... αναγκαστικά δεν είχα σχέση με κανέναν συμμαθητή μου... στην αρχή ένιωθα μόνος, ότι δε θα καταφέρω να κάνω φίλους»(Υ8) η οποία και στις

περιπτώσεις κατέληγε σε **λεκτική βία**: «Οι συνομήλικοί μου στην αρχή ήταν διστακτικοί, με αντιμετώπιζαν αρνητικά... θυμάμαι χαρακτηριστικά ότι κάθε απόγευμα πήγαινα στο σπίτι και έλεγα ότι κανένα από τα παιδιά δε με συμπαθεί, θέλω να αλλάξω σχολείο. Η προφορά ήταν ένα κύριο θέμα και ακόμα θα έλεγα ότι όσο και αν φαίνεται περίεργο, ο τρόπος ντυσίματος πολλές φορές... με κορόιδευαν που πήγαινα με πουκάμισο σχεδόν κάθε μέρα στο γυμνάσιο... στη Γαλλία ίσχυε η μαθητική ενδυμασία... μετά άλλαξα εγώ, άρχισα να ανταποκρίνομαι στις καινούριες συνθήκες, να αλλάζω ενδυμασία... προσαρμόστηκα θέλοντας και μη»(Υ8). Το οποίο άλλαξε με την πάροδο του χρόνου: «Στο λύκειο τα πράγματα άλλαξαν, ίσως είχα προσαρμοστεί, ίσως και αυτοί κατάλαβαν ότι δεν είμαι διαφορετικός»(Υ8).

Το Υποκείμενο 4 ενώ ήρθε τα πρώτα χρόνια αντιμετώπιζε με **ρατσιστική συμπεριφορά**, μετά τα πράγματα λειτουργούσαν φυσιολογικά, οι συνομήλικοι αδιαφορούσαν για το κομμάτι της καταγωγής: «Στο δημοτικό μπορώ να πω ότι είχανε μια ρατσιστική συμπεριφορά τα παιδιά διότι δεν καταλάβαιναν και πολλά αν βλέπουν κάτι διαφορετικό θα σχολιάζανε και μετά δε λέγανε κάτι άσχημο».

Τέλος, το Υποκείμενο 14 μας διηγήθηκε την αποθαρρυντική στάση των συνομήλικων ότι **ερχόταν συχνά αντιμετώπιζομαι με τσακωμούς με συνομήλικους στην περίοδο του Λυκείου** και ενδεικτικά μας περιγράφει ένα περιστατικό: «Στο λύκειο θυμάμαι είχα πολλούς τσακωμούς... ήταν ένα παιδί, στη γυμναστική μου λέει «πέτα την μπάλα Αλβανέ», εκεί νευρίασα και ξεκίνησε καυγάς. Είχαμε φάει από δύο μέρες αποβολή ο καθένας». Βέβαια τα πράγματα βελτιώθηκαν έπειτα από την ενθάρρυνση μιας καθηγήτριας: «Ήμουν παιδί που δε θα το έλεγα σε κανέναν, θα κοίταζα μόνος μου να βρω μια άκρη... με ενθάρρυναν τα λόγια μιας καθηγήτριάς μου, έλεγε εμείς τα παιδιά που οι γονείς μας είναι από άλλη χώρα είμαστε διαφορετικοί».

Άξονας Ε: Ο παράγοντας γονέας στον τρόπο διαχείρισης της ύπαρξης του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου του παιδιού ως μαθητή.

Ε1. Ποιά ήταν η στάση των γονέων απέναντι στη σχολική σας πραγματικότητα;

Οι γονείς ως φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την ενσωμάτωση των Υποκειμένων στο σχολικό περιβάλλον και στη διαχείριση της ετερότητας. Οι δώδεκα(12) από τους

δεκατέσσερις(14) συμμετέχοντες δήλωσαν ότι **οι γονείς με κάποιο τρόπο φάνηκαν καθοριστικοί προς το θέμα του σχολείου και την ένταξη τους σε αυτό.**

Δύο(2) υποκείμενα, μας ανέφεραν ότι **οι γονείς τους δεν είχαν κάποια ενεργό συμμετοχή στο πλαίσιο του σχολείου**, για αυτό δε θα μπορούσαν να τους χαρακτηρίσουν ως ενθαρρυντικούς, αποθαρρυντικούς ή αδιάφορους. Η στάση αυτή αιτιολογείται ότι δούλευαν πολύ:

«Οι γονείς όσον αφορά τα σχολικά μου χρόνια δεν ασχολήθηκαν και πάρα πολύ με την έννοια ότι ήταν απασχολημένοι σχεδόν όλη μέρα με τις δουλειές για να βγάλουν τα προς το ζην, το μόνο που έκαναν είναι να με βοηθήσουν οικονομικά, ούτε στο να με παροτρύνουν διότι δε γνώριζαν κιόλας και δεν είχαν χρόνο»(Υ1).

«Δεν έλεγαν τόσα γιατί δουλεύανε, δε θα χάνανε τον χρόνο να έρθουνε, δουλεύουνε από το πρωί μέχρι το βράδυ, πότε να έρθουν, να αφήσουν τη δουλειά τους για να τους κάνουν παρατήρηση;»(Υ9).

Το Υποκείμενο 2 και 3 αναφέρουν τη στάση των γονιών τους **ως πολύ «ενθαρρυντική», η οποία συνδέεται με τη σχολική πρόοδο και τις σπουδές:**

«Ήταν πολύ ενθαρρυντικοί και προσπαθούσαν να με ωθήσουν στο να διαβάσω, να μπορέσω να περάσω στο πανεπιστήμιο και ήταν πολύ ενθαρρυντικοί, υποστήριζαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»(Υ2).

«Πολύ ενθαρρυντικοί με διαρκής παρουσία στο σχολείο να δουν την πρόοδο μας, κοντά μας θα έλεγα πολύ»(Υ3).

Ενθάρρυνση για τη διαδικασία της μάθησης μας αναφέρει και το Υποκείμενο 5: *«Οι γονείς μου έλεγαν, κυρίως η μαμά μου που ασχολήθηκε περισσότερο με τη φροντίδα μου, ότι πρέπει να πηγαίνω στα μαθήματα, να παρακολουθώ τον καθηγητή, να δίνω σημασία σε αυτά που λέει για να μπορέσω να τα κατανοήσω καλύτερα».* Ενώ στο Υποκείμενο 4 οι γονείς ενθάρρυναν το παιδί να βλέπει θετικά το σχολείο γιατί **είναι κάτι που θα βοηθήσει στο μέλλον:** *«Με υποστηρίζανε όσο μπορούσανε και με βοηθούσανε και με τα μαθήματα γενικά. Ήταν θετικοί και ενθάρρυναν να βλέπω θετικά το σχολείο, γιατί είναι κάτι που θα με βοηθήσει στο μέλλον να πραγματοποιήσω τα όνειρά μου και γενικότερα να έχω μια καλύτερη ζωή, επίσης με στήριζαν και ψυχολογικά».*

Επίσης, ιδιαίτερη βαρύτητα στο κομμάτι της προσαρμογής έδειξαν οι γονείς του Υποκειμένου 6, του Υποκειμένου 7 και του Υποκειμένου 8. **Η δυσκολία προσαρμογής των γονέων λειτούργησε ως κινητήριο παράδειγμα για την προσπάθεια προσαρμογής στο ελληνικό σχολείο:** *«Μου υπενθύμιζαν συνέχεια, ότι είναι μια δύσκολη κατάσταση και εγώ με την αδερφή μου μέχρι*

την ηλικία να ξεκινήσουμε το σχολείο δεν ξέρουμε να μιλάμε ελληνικά... μάθαμε σιγά σιγά από το σχολείο... Συνήθως κύρια γλώσσα μας ήταν τα αλβανικά γιατί ο μπαμπάς δεν μπορούσε να μιλήσει ελληνικά γιατί δεν ήξερε οπότε η συνεχής υπενθύμιση του γεγονότος ότι ο μπαμπάς μου έχει φτάσει σε αυτό το σημείο, το ότι ο μπαμπάς δεν ήξερε να μιλάει καθόλου ελληνικά και έχει φτάσει τώρα μιλάει πραγματικά σαν Έλληνας, δηλαδή δεν καταλαβαίνεις καθόλου την διαφορά στην ομιλία του ήταν σήμα κατατεθέν ότι ξέρεις καταφέραμε αυτό όποτε μπορείς ακόμα παραπάνω, μπορείς να προχωρήσεις»(Υ6).

Ο στόχος των γονέων του Υποκειμένου 7 ήταν να κάνουν τα παιδιά τους να νιώσουν οικεία στον νέο τόπο: «Οι γονείς μου επειδή ουσιαστικά αναγκαστήκαμε να μεταναστεύσουμε λόγω οικονομικών, οπότε αυτά που προσπάθησαν να κάνουν ήταν το καλύτερο για μας, για να προσαρμοστούμε στην Ελλάδα... προσπάθησαν να μας κάνουν να νιώσουμε οικεία... ότι εδώ πλέον είναι το σπίτι μας και προσπάθησαν να μας βοηθήσουν όσο μπορούσανε για να προσαρμοστούμε και να συνηθίσουμε πλέον αυτήν τη χώρα»(Υ7).

Ενώ στο Υποκείμενο 8 η ενθάρρυνση για την ένταξη στο ελληνικό σχολείο προήλθε κυρίως από τη μητέρα, η οποία αποτελούσε το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο στην οικογένεια, σε αντίθεση με τον πατέρα που ενώ είχε το ελληνικό κεφάλαιο ήταν αποθαρρυντικός στην επιμονή ένταξης στο ελληνικό σχολείο που παρουσιάστηκε δυσκολία προσαρμογής: «Με ενθάρρυναν συνεχώς, κυρίως η μαμά μου και ο μπαμπάς μου. Με ενθάρρυνε περισσότερο η μαμά μου και θεωρώ ότι αυτή είναι η αιτία που δεν έφυγα. Ο μπαμπάς θεωρούσε ότι δε θα τα καταφέρω, λίγο πριν τα Χριστούγεννα στην πρώτη γυμνασίου μου είπε αν δεν μπορείς με τις καινούριες συνθήκες δεν έγινε και τίποτα, θα επιστρέψουμε πίσω στη Γαλλία, μην αγχώνεσαι... ήταν θα έλεγα προστατευτικός προς τον εαυτό μου, δεν ήθελε να είμαι ένα παιδί το οποίο δε θα του προσφέρει κοινωνικοποίηση το ελληνικό σχολείο και θα το αποξενώνει».

Τέσσερα(4) υποκείμενα μας ανέφεραν ότι η ενθάρρυνση των γονέων τους αφορούσε την κοινωνική προσαρμογή στο σχολείο και τρία(3) υποκείμενα ήταν θύματα σχολικής βίας, άρα οι γονείς ανέλαβαν τη ψυχολογική υποστήριξη στο φαινόμενο αυτό:

«Με ενθάρρυναν, ασχολιόντουσαν και επέμεναν για ό,τι μου συνέβαινε... επέμεναν ότι υπάρχει αυτό το πρόβλημα, θα το λύσουμε ή αν υπάρχει κάποιο

κομμάτι δυσκολίας θα έλεγαν θα το ξεπεράσουμε και έλεγαν ας αδιαφορούμε οι καθηγητές, επέμεναν»(Υ11).

Ενώ στο Υποκείμενο 10 έλεγαν με έμφαση ότι **θα πρέπει να είναι περήφανο για την καταγωγή του**: «Οι γονείς μου προσπαθούσαν όσο ήταν δυνατό να μη δώσουνε συνέχεια στο θέμα, ούτε να είναι υπερβολικοί και με τις αντιδράσεις των άλλων παιδιών, γιατί ήμασταν δημοτικό, μικρά παιδιά. Με στήριζαν και συνέχεια μου εξηγούσαν όταν με ενοχλούσανε αυτό που έκαναν... ότι ήταν δίπλα μου, δηλαδή μου έδωσαν να καταλάβω ότι πρέπει να είμαι περήφανος για την καταγωγή μου, γιατί δεν το διαλέγεις, τυχαίνει».

Ο πατέρας του Υποκειμένου 12 φρόντιζε να **ενθαρρύνει την «αδιαφορία» ως λύση αντιμετώπισης της σχολικής βίας**, αλλά φρόντιζε να βρίσκει τους γονείς των παιδιών για να λυθεί το ζήτημα όταν δεν άλλαζε κάτι έπειτα από τις σχολικές συστάσεις των εκπαιδευτικών: «Από τα εκατό περιστατικά, ανέφερα τα δέκα. Ερχόταν ο πατέρας μου στο σχολείο, έβρισκε τους καθηγητές, τους το έλεγε και να κάνουν κάτι με τα παιδιά και αν δε γινόταν κάτι, συνήθως έβρισκε το παιδί ή τον γονιό του και του μιλούσε»(Υ12).

Επιπλέον, ιδιαίτερα ενθαρρυντικό ρόλο είχε η μητέρα του Υποκειμένου 14: «Δεν τα έλεγα όλα στους γονείς μου... πήγαινα μόνος... όταν τους ενημέρωσε ο διευθυντής έμαθαν οι δικοί μου... με βοήθησαν πάρα πολύ, ειδικά η μητέρα μου, να μη δίνω σημασία, να μην ασχολούμαι μαζί τους. Ήταν ενθαρρυντική, θετική»(Υ14).

Τέλος, το Υποκείμενο 13 ένωθε μια **ιδιαίτερη ενθάρρυνση**, αλλά και ευχαρίστηση κυρίως από τη μητέρα του που είχε το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, **διότι βοηθούσε παιδιά που στοχοποιούνταν λόγω της καταγωγής στο σχολείο**: «Ήταν χαρούμενοι... ήταν ικανοποιημένοι μαζί μου γιατί όπως οι γονείς που ένας ίσως είναι από άλλη χώρα περιμένει να πάει σχολείο και το παιδί του να αντιμετωπίσει κάτι άσχημο... Αντιθέτως με μένα η μητέρα μου ήταν πολύ ευχαριστημένη, γιατί βοηθούσα άτομα, τα έκανα παρέα, τα πλησίαζα, δεν τα άφηνα στο περιθώριο, περάσαμε κάποιο δύσκολο γεγονός, άσχημα ώστε να τους προκαλέσει στεναχώρια και σε αυτούς και σε μένα» (Υ13).

E2. Πώς διαχειρίστηκαν την ετερότητα του σχολικού κεφαλαίου που αντιμετώπιζαν;

Η ετερότητα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια εμπειρία που συνδέεται με έντονα συναισθήματα, η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική

συμπεριφορά των ανθρώπων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ετερότητα προήλθε από τη διαφορετική καταγωγή των γονιών. Η θέση λοιπόν που πήραν οι γονείς ως φορείς της ετερότητας στο κοινωνικό πλαίσιο του παιδιού επηρέαζε σημαντικά και τη διαμόρφωση της στάσης του παιδιού σε ένα σχολικό πλαίσιο που το κυρίαρχο πολιτισμικό κεφάλαιο δε συμπίπτει με αυτή των γονέων. Τα τρία(3) από τα δεκατέσσερα(14) Υποκείμενά μας, μας ανέφεραν ότι **οι γονείς λόγω αυξημένου φόρτου εργασίας απουσίαζαν στη διαδικασία της διαχείρισης της σχολικής ετερότητας:**

«Η αλήθεια είναι ότι δεν ασχολήθηκαν ποτέ με τέτοιου είδους πράγματα... ήταν απασχολημένοι με την εργασία τους»(Υ1).

«Η αλήθεια είναι ότι στο δημοτικό το μόνο που τους ένοιαζε ήταν η δουλειά γιατί κάπως έπρεπε να ζούμε εδώ πέρα... δεν ασχολήθηκαν και τόσο πολύ, θεωρώ ότι προσπάθησαν να μας ενθαρρύνουν και να μας πούνε ότι πρέπει να διαβάζετε και προσπαθούσαν να μας βοηθήσουνε. Οι γονείς μου δεν ήξεραν τι πραγματικά γινόταν, τους έλεγα ότι με πειράζουν τα παιδιά, μου έλεγαν να τους πλησιάσω, να τους φέρομαι καλά και ότι θα τα βρούμε... τους έλεγα δε με συμπαθούν τα παιδιά στο σχολείο και μου έλεγαν θα τα βρείτε, είστε φίλοι»(Υ7).

Ενώ το Υποκείμενο 9 αναφέρει ότι **η μεγαλύτερη αδερφή είχε αναλάβει τη φύλαξη των υπόλοιπων παιδιών και ο τρόπος διαχείρισης της ετερότητας ήταν να αποκρύπτουν από τους γονείς το ζήτημα γιατί «σεβόντουσαν» ότι δούλευαν πολλές ώρες:** *«Δε βρισκόμασταν πολλές ώρες, ουσιαστικά μας μεγάλωσε η αδερφή μου... οι γονείς μου απλά μας λέγανε ό,τι θέμα έχετε να μας το λέτε, αν μπορούμε να βοηθήσουμε σε κάτι. Εμείς σαν παιδιά σεβόμασταν ότι δουλεύανε τόσες ώρες και λέγαμε γιατί να τους φορτώνουμε κι άλλα προβλήματα... απλά προσέχαμε ο ένας τον άλλον, λέγαμε αυτά και προσέχαμε μεταξύ μας και το συζητάμε».*

Το Υποκείμενο 5 αναφέρει ότι **δεν αντιλήφθηκε κάποιο άγχος στη διαχείριση της ετερότητας του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου γιατί γεννήθηκε στην Ελλάδα**, οπότε δε θεωρούσαν ότι θα έρθει αντιμέτωπη με αυτό σε αντίθεση με τον αδερφό της που ήρθε σε μεγάλη ηλικία, επομένως θεώρησαν ότι ήταν ζήτημα που θα καλούνταν να διαχειριστεί αυτός: *«Σε μένα μπροστά δεν έδειξαν κάποιο άγχος, που προφανώς είχανε για τον αδερφό μου, γιατί εκείνος γεννήθηκε στην Αλβανία, οπότε ήταν ίσως λίγο πιο δύσκολο και για εκείνον... αν και εκείνος τα κατάφερε μια χαρά με τους φίλους και όλα».*

Στην περίπτωση του Υποκείμενου 2 μπορούμε να αντιληφθούμε λίγο καλύτερα το άγχος που αντιμετώπιζαν οι γονείς του αδερφού του Υποκείμενου 5: «Προσπαθούσαν να περάσουν όσο ήταν εφικτό το ελληνικό πρότυπο χωρίς να προβάλλουν κάποια άλλα στοιχεία του πολιτισμικού κεφαλαίου, ας πούμε από την Αλβανία, ήταν πολύ ενθαρρυντικοί ως προς το να ασχοληθούν μόνο με το γενικό πρότυπο και το σχολείο στη χώρα στην οποία βρίσκομαι... για να με βοηθήσουν στο να μην συναντήσω κάποια δυσκολία ή σύγχυση στα στοιχεία για να μπορέσω να προσαρμοστώ πιο εύκολα και γρήγορα».

Οι γονείς του Υποκείμενου 2 αντιλήφθηκαν ότι το ζήτημα της ετερότητας μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, προκαλώντας μια σύγχυση προς το πολιτισμικό πλαίσιο, άρα **φρόντισαν να ωθήσουν τον συμμετέχοντα να ασχοληθεί με το «γενικό πρότυπο»**. Ένας άλλος τρόπος διαχείρισης της ετερότητας του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου είναι ότι **τόνισαν το αίσθημα της ετερότητας ως προτέρημα**, διότι λόγω του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου το υποκείμενο γνώριζε και μια **δεύτερη γλώσσα και μόνο ως πλεονέκτημα** θα μπορούσε να λειτουργήσει απέναντι στα παιδιά που γνωρίζουν μόνο μια: *«Με έκαναν να μην αισθάνομαι διαφορετική από τα άλλα παιδιά, επειδή είμαι από άλλη χώρα δε σημαίνει ότι διαφέρω σε πολλά, διότι εδώ μεγάλωσα στην ουσία, είναι σαν να γεννήθηκα εδώ... ίσα ίσα αισθανόμουν ότι είχα και προτέρημα γιατί γνώριζα και μια δεύτερη γλώσσα καλά»(Υ4)*.

Μια αντίστοιχη στάση κράτησαν οι γονείς του Υποκειμένου 11 που του τόνιζαν ότι το **«διαφορετικό» είναι κάτι ωραίο και ότι θα έπρεπε να χρησιμοποιήσει τη διαφορετικότητα ως «προσόν» για την προώθηση του εαυτού του**: *«Πιστεύω ότι το διαχειρίστηκαν αρκετά καλά, ό,τι ήταν δυνατόν να γίνει το έκαναν, ήταν πάντα δίπλα μου, με βοηθούσαν, μου εξηγούσαν κάποια πράγματα... ότι δεν έχει σημασία σε ποια χώρα γεννιέσαι και τι εθνικότητα έχεις... και μου έλεγαν ότι το διαφορετικό είναι κάτι ωραίο, ότι θα πρέπει να είσαι περήφανος για αυτό που είσαι και θα πρέπει να το αξιοποιείς και να το κρίνεις ως κάτι καλύτερο, να το προωθήσεις και να το εκμεταλλευτείς»*.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι γονείς του Υποκειμένου 3 ήταν τόσο συνειδητοποιημένοι με την ιδέα ότι αντιπροσώπευαν κάτι το διαφορετικό από το κυρίαρχο πολιτισμικό πλαίσιο και επειδή τύγχανε να έχουν μια πανεπιστημιακή μόρφωση, **ώθησαν τη μόρφωση ανεξάρτητα από την πολιτισμική καταγωγή, ως προϊόν μάθησης για την δημιουργία μιας**

καλύτερης ζωής: «Συνειδητοποίησαν κι αυτοί ότι ήταν κάτι διαφορετικό από το οποίο γνώριζαν, γιατί το γεγονός ότι είχαν κι αυτοί πανεπιστημιακή εκπαίδευση στη χώρα που ζήσανε, ξέρανε ότι είναι δύσκολο να μπει και να είσαι καλός σε αυτό που κάνεις, αλλά πιέζοντάς μας με το να διαβάζουμε... μας λέγανε πάντα θυμάμαι χαρακτηριστικά ο μπαμπάς μου, ότι το μέλλον σου ανήκει, προωθώντας μας αυτό το μοτίβο πρώτα για να έχουμε γνώσεις, δεύτερον για να έχουμε παιδεία και τρίτον για μια καλύτερη ζωή».

Την αντίστοιχη ώθηση για να **«διαβάσει περισσότερο»** ένωσε και το Υποκείμενο 12 που με έναν πιο αυστηρό τρόπο επιδίωκε τη μάθηση του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου: «Οι γονείς μου προέρχονταν από άλλη χώρα και γενικά από άλλο καθεστώς, στην Αλβανία τότε ήταν ακραίος κομμουνισμός επί Χότζα και ο πατέρας μου με το ζόρι πήγαινε σχολείο δύο φορές την εβδομάδα... δεν του έλεγε ο πατέρας του «έλα αγόρι μου να διαβάσεις, του έλεγε άμα θες διάβασε και δούλεψε» ήθελε να με βοηθήσει αλλά δεν ήξερε πώς και μου έλεγε «κάτσε στρώσε τον κ. σου και διάβαζε για να φας... μετά κατάλαβα γιατί»(Υ12).

Μια αναπάντεχα θετική ενθάρρυνση δέχθηκε από τη μητέρα του το Υποκείμενο 8, η οποία ήταν το στοιχείο της πολιτισμικής ετερότητας στην οικογένειά του, καθώς αντιμετώπιζε **με θετικό τρόπο τη συμμετοχή στο ελληνικό σχολείο**: «Με τρόπο θετικό η μαμά, περισσότερο αρνητικό ο μπαμπάς. Η διαφορετικότητα αυτή του πολιτισμικού κεφαλαίου ήταν ένα στοιχείο, το οποίο η μαμά προσπάθησε να διαχειριστεί αυτήν την ετερότητά μου, δηλαδή αν και Γαλλίδα αντιμετώπιζε θετικά το να βρεθώ σε ελληνικό σχολείο... αν και οι συνθήκες είναι διαφορετικές θα καταφέρω να διαχειριστώ αυτό το διαφορετικό». Ενώ ο πατέρας του που καταγόταν από την Ελλάδα **θεώρησε ότι η λύση του ζητήματος της ετερότητας ήταν η εξάλειψη, της με το να φύγουν από την Ελλάδα και να επιστρέψουν στο προηγούμενο πολιτισμικό πλαίσιο**: «ενώ ο μπαμπάς έφτανε σε σημείο να μου λέει να επιστρέψουμε στη Γαλλία, αν είναι να μη μου προσφέρει τίποτα το ελληνικό σχολείο, κάτι που θα μου προσφέρει αρνητικές εμπειρίες».

Οι γονείς και κυρίως η μητέρα του Υποκείμενου 14 έλεγε ότι: «είμαστε ίσοι, κανένας που έρχεται στη χώρα δεν είναι κατώτερος Δε μου έχει δώσει συμβουλή πώς θα πρέπει να είσαι, απλώς μου έλεγε ότι όποιοι είναι από άλλη πατρίδα μπορεί να βρίσκονται εδώ για κάποιο λόγο ή ότι μπορεί να μεταναστεύσουν από πόλεμο ή να μην μπορούσαν να βρουν δουλειά στην

πατρίδα τους και να ήρθανε εδώ για καλύτερα... ότι δεν είναι κατώτεροι, ότι είμαστε ίσοι».

Ενώ η μητέρα του Υποκειμένου 13 ανησυχούσε κυρίως για **την ένταξη του συμμετέχοντα στην ελληνική κοινωνία**: «Να μη δίνω δικαιώματα στο να με κρίνουν κάποιοι... δε μου έλεγε να τα πηγαίνω καλά στα μαθήματα, αυτό ήταν το τελευταίο πράγμα που ένοιαζε τη μάνα μου, την ένοιαζε να είμαι άνθρωπος, να είμαι σωστός απέναντι στα άλλα τα παιδιά και να είμαι σωστός στην κοινωνία»

Τέλος, μόνο δύο (2) από τα δεκατέσσερα (14) Υποκείμενά μας ανέφεραν ότι οι γονείς τόνιζαν **την σημαντικότητα υιοθέτησης του πολιτισμικού κεφαλαίου της χώρας καταγωγής αλλά και του ελληνικού πολιτισμικού κεφαλαίου**: «Ήθελα να γνωρίσω και τον ελληνικό πολιτισμό, αλλά πρέπει να γνωρίζεις και τον πολιτισμό από τον οποίο κατάγεσαι... να ξέρεις και τους δύο, γιατί η μια είναι η χώρα στην οποία μεγαλώνεις και λογικά το μέλλον σου θα είναι εδώ και η άλλη είναι η χώρα που κατάγεσαι, πρέπει να ξέρεις τις ρίζες σου. Είναι σημαντικό για σένα, για τον εαυτό σου, για την προσωπικότητά σου, για τον χαρακτήρα σου» (Υ10). Τονίζοντας ότι η **βάση του χαρακτήρα είναι η καταγωγή και για να είσαι ένας ολοκληρωμένος χαρακτήρας είναι υγιής η συνύπαρξη και των δύο πολιτισμών**. Ενώ οι γονείς του Υποκειμένου 6 είναι οι μόνοι που αναφέρεται ότι ταξίδευαν συχνά στη χώρα καταγωγής με στόχο την **καλλιέργεια του πολιτισμικού στοιχείου καταγωγής στα παιδιά τους**: «Θετικοί, με ενθάρρυναν να μην κρύψω την καταγωγή μου, τα ταξίδια στην Αλβανία ήταν συχνά, μπορεί να πηγαίναμε και κάθε Σαββατοκύριακο, πηγαίναμε σίγουρα το καλοκαίρι... την επαφή από κει δεν την έχανα».

Άξονας Στ: Διαχείριση των διαφορών του πολιτισμικού κεφαλαίου στις καθημερινές σχέσεις.

Πως διαχειριστήκατε τις διαφορές «πολιτισμικού κεφαλαίου» που προέκυπταν καθημερινά στο σχολείο και στις εξωσχολικές σας φιλικές σχέσεις;

Στον έκτο άξονα, εξετάστηκε το πως τα υποκείμενα εντάχθηκαν στην ελληνική κοινωνία ως ενεργά μέλη και κατά πόσο το διαφορετικό κεφάλαιο επηρέασε τις κοινωνικές τους συναναστροφές. Τα τρία(3) υποκείμενα μας αναφέρουν ότι **δεν ένιωθαν διαφορετικά σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους** :

«Δεν ένιωθα τη διαφορετικότητα σε έντονο βαθμό, δεν υπήρχε καμία διαφορά ή κάποια διαφορετική αντιμετώπιση, ήμασταν όλοι όμοιοι και ίσοι»(Υ2).

«Ήταν κάτι θετικό για μένα ο ελληνικός πολιτισμός, προσαρμόστηκα σε αυτό, το αφομοίωσα, λειτούργησε θετικά και στις παρέες μου και στα πάντα... δεν ένιωσα καμία διαφορά»(Υ12).

Επίσης, το ίδιο συναίσθημα βλέπουμε και στο Υποκείμενο 11, το οποίο μας αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «ένιωθα Ελληνίδα. Δεν ένιωθα κάτι διαφορετικό, ένιωθα ότι ανήκα σε αυτήν τη χώρα, ότι είμαι Ελληνίδα, ήμουν πιο ανοιχτόμυαλη και κατανοούσα πιο πολλά πράγματα, ήμουν πιο ανοιχτή στους ανθρώπους, πρώτα θα γνώριζα τον άνθρωπο και μετά θα έβγαζα συμπέρασμα».

Πέντε(5) υποκείμενα δεν ένιωθαν κάποια δυσκολία στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων λόγω της καταγωγής: «Το ήξερα ότι πιο πολύ θα έχω Έλληνες φίλους. Ήταν κανονικά, δε δυσκολεύτηκα»(Υ10). Επιπλέον, το Υποκείμενο 1 δεν έκρυβε την καταγωγή του στις συναναστροφές του, αλλά δεν την τόνιζε κιόλας αλλά ακόμα κι όταν το ανέφερε δεν παρατήρησε κάποια διαφορετική αντιμετώπιση: «Γενικότερα δεν έκρυβα την καταγωγή μου, είμαι περήφανος για αυτήν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αγαπάω τον ελληνικό πολιτισμό και γενικότερα την Ελλάδα... αν και αρκετές φορές οι φίλοι που γνώριζα, είτε στο πανεπιστήμιο, είτε στις εξωσχολικές φιλικές σχέσεις, πολλές φορές δε γνώριζαν ότι η καταγωγή μου είναι αλβανική, παρόλα αυτά όταν τους το ανέφερα δεν άλλαζε τίποτα».

Την ίδια λογική παρατηρούμε και στο Υποκείμενο 3 το οποίο φρόντιζε να μην τονίζει την διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα με το να αποδεχθεί από την πρώτη στιγμή τη νέα ελληνική ταυτότητα ως γεγονός και από τη στιγμή που τόνιζε την ομοιότητά της με τον ελληνικό πολιτισμό δεν άφησε το περιθώριο να αντιμετωπιστεί ως κάτι διαφορετικό: «Το γεγονός ότι ήρθα σε μικρή ηλικία με έκανε να έχω πολύ λίγα βιώματα από την παλιά μου χώρα, με αποτέλεσμα να ενταχθώ πολύ πιο ομαλά από ότι αν είχα έρθει σε μεγαλύτερη ηλικία που θα ήταν πιο νωπές οι μνήμες, οι συγκρίσεις που θα έκανα μεταξύ των δύο πολιτισμών... αν συνειδητοποιήσεις πού είσαι και έχεις έναν σεβασμό για κάτι καινούριο, μπορούν και οι άλλοι να καταλάβουν ότι δε διαφέρεις... ζούμε εδώ και πρέπει να προσαρμόζουμε τη ζωή μας στην εκάστοτε πραγματικότητα»(Υ3).

Από την άλλη το Υποκείμενο 13 δεν ένιωσε ότι θα πρέπει να κάνει κάτι για να διαχειριστεί τις κοινωνικές σχέσεις με κάποιο τρόπο, αλλά ήταν ο εαυτός του: «Να είμαι ο εαυτός μου, σε όλους όσους γνωρίζω, δεν έχω να κρύψω κάτι,

δεν έχω να φοβηθώ κάτι. Ήμουν ανοιχτός στο να δέχομαι πράγματα, αντιλήψεις, δεν είχα θέμα, δεν με ενοχλούσε κάτι». Ενώ το Υποκείμενο 14 θεώρησε ότι το πολιτισμικό του υπόβαθρο μπορούσε να λειτουργήσει ως πλεονέκτημα για να αναπτύξει ακόμα περισσότερο τις κοινωνικές σχέσεις με τους ανθρώπους: «Το διαχειρίστηκα ως πλεονέκτημα, πιστεύω ότι ήμουν σε καλή θέση, με βοήθησε να έρθω κοντά σε κάποιους ανθρώπους το γεγονός ότι δεν κρυβόμουνα. Δεν έχω βρει προς το παρόν κάποιον που να με βάλει στο περιθώριο».

Το Υποκείμενο 8 είναι το μόνο που κατά τα πρώτα χρόνια της προσαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα αναφέρει ότι είχε πρόβλημα να διαχειριστεί τη διαφορά που προέκυπτε λόγω της αλλαγής από τη μια χώρα στην άλλη: «Στην αρχή όταν ήρθα εδώ στην Ελλάδα δεν μπορούσα να διαχειριστώ αυτήν τη διαφορά σχετικά με το πολιτισμικό κεφάλαιο, το γεγονός ότι δεν μπορούσα να κάνω φίλους, ότι οι περισσότεροι ουσιαστικά με απέρριπταν, ότι κάθε μέρα στο σχολείο πήγαινα μόνος, ήμουν καθ'όλη τη διάρκεια του μαθήματος μόνος, με αποθάρρυνε... όταν προσπαθούσα να προσεγγίσω κάποια παιδιά, με απέρριπταν συνεχώς. Πίστευα ότι δεν έχω κάτι διαφορετικό... στην πορεία κατάφερα να κάνω φίλους». Η κατάσταση αυτή άλλαξε μόνο όταν κατάφερε να προσαρμοστεί και να λειτουργήσει σύμφωνα με τα ελληνικά κοινωνικά δεδομένα, καθώς ως διαφορετικό πολιτισμικό στοιχείο δεν ήταν σε θέση να συνάψει και μια διαπροσωπική σχέση με τους συνομήλικους: «αφότου προσαρμόστηκα και όχι δεν επηρέασε το πολιτισμικό μου κεφάλαιο».

Τέλος, δύο(2) υποκείμενα συμφώνησαν στο γεγονός ότι αντιμετώπιζανε με επιφυλακτικότητα τους ανθρώπους. Το Υποκείμενο 4 ήταν επιλεκτικό με τα άτομα που γνώριζε, αν και η διαφορετικότητά της επέτρεπε να είναι ανοιχτή στο διαφορετικό γενικότερα: «Γενικά δεν είχα πολλές παρέες κι εγώ επέλεγα να γνωρίζω καλά κάποια άτομα πριν κάνω παρέα μαζί τους για να ξέρω να τους εμπιστευτώ γενικά... με βοήθησε να μη συμπεριφέρομαι ρατσιστικά, είτε προέρχονται από άλλη χώρα, είτε είχανε κάποιο διαφορετικό χαρακτηριστικό πάνω τους». Ενώ το Υποκείμενο 6 είχε αποδεχθεί πλήρως τη διαφορετική ταυτότητά της, την ενθάρρυνση όμως τη χρησιμοποιούσε ως «εργαλείο» για να κρίνει τους ανθρώπους που την πλησίαζαν στο κατά πόσο θα επηρεαζόταν η στάση τους από την καταγωγή της: «Την αποδέχτηκα και την ενθάρρυνα, δεν είναι κάποιο κόμπλεξ με την καταγωγή μου, τους έλεγα ότι είμαι από την Αλβανία, αλλά έχω γεννηθεί εδώ γιατί ήθελα να ξέρουν και για να δω ποια θα

είναι η αντίδρασή τους... με το αν θα μείνουν ή θα φύγουν λόγω της καταγωγής μου. Πιστεύω ότι έχω διαμορφώσει τον χαρακτήρα μου, δεν είμαι ένα άτομο που θα το βάλει τόσο εύκολα κάτω και θα αντέξει αυτά που θα του πουν».

Τρία(3) υποκείμενα μας **αναφέρουν ξεκάθαρα αυτήν την επιφύλαξη στις διαπροσωπικές τους σχέσεις:**

Συγκεκριμένα, το Υποκείμενο 5 χαρακτηριστικά μας λέει ότι **έκρυβε την καταγωγή μέχρι το Λύκειο:** «Την καταγωγή μου την έλεγα από το λύκειο και μετά... η κοινωνία φταίει για αυτό... όταν ακούς γενικότερα να λένε σε κάποιον εσύ είσαι από την Αλβανία, γιατί ήρθες στη χώρα μου και για ποιο λόγο μας κλέβετε... οι γονείς μου ούτε έκλεψαν, ούτε προσέβαλαν κάποιον... ήρθαν εδώ με δική τους ευθύνη και προσπάθησαν να φτιάξουν τη ζωή τους για αυτούς και τα παιδιά τους... όταν με ρωτούσαν, έλεγα ότι είμαι ξεκάθαρα από Ελλάδα, η αλήθεια είναι ότι νιώθω Ελληνίδα».

«Ήμουν επιφυλακτική και προσεκτική, έκανα φίλους, λειτουργούσα πολύ καλά, αλλά στην πορεία χαθήκαμε γιατί ο καθένας επέλεξε το δικό του δρόμο. Αν καταλάβαινα ότι είχαν θέμα, τους έλεγα «μην κρύβεσαι, δεν υπάρχει λόγος, αν δε θέλεις φύγε». Ως φοιτήτρια, γνωρίζω κάποιον, θα μου πει από πού είσαι και του λέω μένω Κεφαλονιά και η καταγωγή μου είναι από Αλβανία»(Υ9).

«Θεωρώ ότι με επηρέασε στο δημοτικό, γιατί σκεφτόμουν ότι αν ήμουν στην Αλβανία, στη χώρα μου, θα ήμουν πολύ καλύτερα σε θέματα φιλίας... όσο μεγάλωνα, κατάλαβα ότι δεν ισχύει... (αργότερα) σίγουρα ήμουν πιο επιφυλακτική, αλλά προσπαθούσα να σκεφτώ ότι εντάξει αυτό ήταν πέρασε και δε συγκρίνω το παρελθόν με αυτό που ζω αυτήν τη στιγμή» (Υ7).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο καταβάλλεται η προσπάθεια να αναδειχθούν και να αναπτυχθούν τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας. Συνεπώς, θα επιχειρηθεί η συσχέτιση των ευρημάτων υπό το φως του θεωρητικού πλαισίου.

Το ερευνητικό ερώτημα **του πρώτου άξονα** αφορά την γνώμη του μαθητή για την σχολική του πορεία και πιο συγκεκριμένα από τι θα την χαρακτήριζε και πως θα την περιέγραφε. Η πλειοψηφία των ατόμων (δέκα(10)), την χαρακτήρισε σε γενικές γραμμές θετική. Μόλις τέσσερα(4) υποκείμενα είχαν αρνητική γνώμη διότι αντιμετώπισαν δυσκολίες στην προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο και ήρθαν αντιμέτωπα με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού κατά την πρώτη επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό, που συνέβη για τα τρία υποκείμενα κατά την διάρκεια της πρωτοβάθμιας και για το ένα(1) κατά την διάρκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτο είναι ότι, παρόλο που ένας σημαντικός αριθμός υποκειμένων θεωρούν ότι η σχολική τους πορεία ήταν θετική στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο, τέσσερις(4) συνεντευξιαζόμενοι παραδέχτηκαν ότι έχουν έρθει αντιμέτωποι με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ενδεικτικά οχτώ(8) υποκείμενα αντιμετώπισαν ρατσιστικές συμπεριφορές από τους συνομήλικους και δύο και από τους εκπαιδευτικούς. Ενώ ένα υποκείμενο ανέφερε ότι η λεκτική βία εξελίχθηκε σε σωματική από τους συνομηλικούς, κυρίως κατά την φοίτηση του στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Από τον παρακάτω πίνακα παρατηρείται ότι η πλειοψηφία αντιμετώπιζε το φαινόμενο του εκφοβισμού τα πρώτα χρόνια της κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με ένα(1) υποκείμενο βίωσε ένα αρνητικό κλίμα γιατί η είσοδος του στο ελληνικό σχολείο κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς στην πρώτη Δημοτικού δεν γνώριζε ούτε λέξη της ελληνικής γλώσσας. Παρόλα αυτά όταν οικειοποιήθηκε τον ελληνικό πολιτισμό, οι συνομήλικοι το αποδέχτηκαν αν και αντιμετώπιζε ρατσιστικές συμπεριφορές και κατά την διάρκεια του Λυκείου όπου οι επιδόσεις του δεν ήταν καλές και εκδήλωνε παραβατική συμπεριφορά με αποτέλεσμα να έρθει σε σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς. Στην περίπτωση ενός(1) άλλου υποκειμένου η αρνητικότητα αυτή εξελίχθηκε σε εκδηλώσεις χλευασμού από τους συνομηλικούς αλλά και τους εκπαιδευτικούς κατά την εισαγωγή του στο ελληνικό σχολείο και συγκεκριμένα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η διαφορετικότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου που έφερε από την προηγούμενη χώρα διαμονής(που ήταν η χώρα καταγωγής

της μητέρας) ήταν φανερή τόσο στον τρόπο έκφρασης και συμπεριφοράς όσο και στον τρόπο ενδυμασίας, που φάνηκε αρκετό για να μετατραπεί κατά την άφιξη του σε «αποδιοπομπαίο τράγο» στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται σχηματικά οι ρατσιστικές συμπεριφορές τις οποίες τα υποκείμενα θεώρησαν ως σημαντικά γεγονότα, τα οποία καθόρισαν την εικόνα που έχουν σήμερα για την σχολική τους πορεία. Ο πίνακας διαμορφώθηκε ξεκάθαρα από τις απαντήσεις του **πρώτου άξονα**:

Πίνακας 4: Ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στα «υποκείμενα» κατά την σχολική πορεία από το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου.

Ρατσιστικές συμπεριφορές		
Κοινωνικός Παράγοντας	Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Υποκείμενο:
Συνομήλικοι	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Ένα Τέσσερα Επτά Εννέα Δέκα Έντεκα Δεκατέσσερα
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Οχτώ
Εκπαιδευτικοί	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	-
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Ένα Οχτώ

Επίσης, παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων ήρθαν αντιμέτωπα με τη σχολική βία λόγω της πολιτισμικής τους ετερότητας κατά την εισαγωγή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Η έντονη αντίδραση των συνομηλίκων πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου που τα υποκείμενα ήρθαν να «καταλάβουν» στο «πεδίο» του σχολείου. Ένα «πεδίο» είναι ένας συγκροτημένος χώρος θέσεων, στον οποίο οι αμοιβαίες σχέσεις των υποκειμένων καθορίζονται από την κατανομή διαφορετικών ειδών πόρων ή «κεφαλαίων».²⁷² Η κατοχή του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου από τους γηγενείς μαθητές λειτούργησε ως πλεονέκτημα και τους τοποθέτησε σε μια σχέση ισχύος απέναντι στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο που αγνοούσαν μερικώς ή ολοκληρωτικά τον ελληνικό πολιτισμό. Η διεκδίκηση

²⁷² Μπουρντιέ, (1992), σελ. 45.

μιας ισότιμης θέσης στο νέο χώρο του σχολείου γίνεται φανερή από την μαρτυρία ενός(1) υποκειμένου που έφτασε σε ηλικία εννέα ετών στην Ελλάδα και έπρεπε να ενταχθεί στην Τετάρτη Δημοτικού χωρίς να γνωρίζει καθόλου την ελληνική γλώσσα. Η επιθυμία όμως των γονέων να μην ξεκινήσει την σχολική χρονιά χωρίς κανένα πολιτισμικό εφόδιο για να αντεπεξέλθει στις σχολικές απαιτήσεις είχε ως αποτέλεσμα ο πατέρας με την ελάχιστη γνώση της Ελληνικής γλώσσας που είχε και με κάποια σχολικά βοηθήματα να πραγματοποιήσει ένα είδος «εσώκλειστων καλοκαιρινών μαθημάτων» με αποτέλεσμα το υποκείμενο να μην ξεκινήσει την σχολική του χρονιά με πλήρη έλλειψη των βασικών πολιτισμικών στοιχείων και να αντιμετωπιστεί μειονεκτικά στον ελληνικό σχολείο. Αποτέλεσμα αυτού ήταν η ομαλή ένταξη στο ελληνικό σύστημα με πολύ προσωπική προσπάθεια από την πλευρά του άλλου και τη στήριξη των γονέων.

Σύμφωνά με τον Bourdieu και τον Passeron τα άτομα δρούν μέσα από οριοθετημένα πλαίσια στα οποία κατέχουν συγκεκριμένες θέσεις.²⁷³ Οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές στο πεδίο δράσης του σχολείου προσδιορίζονται από την «αξία» που έχει η κατοχή του κυρίαρχου πολιτισμού. Η «αξία» αυτή είναι το διαχωριστικό σημείο για την κατάταξη ενός μαθητή από ανώτερη στην κατώτερη κοινωνική θέση στο σχολείο. Η θέση που κατέχουν οι μαθητές στην κοινωνία του σχολείου μπορεί να αλλάξει αν τα παιδιά αποκτήσουν την γνώση του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου. Η διεκδίκηση για την απόκτηση της αξίας μιας θέσης στο πολιτισμικό πλαίσιο φέρει συγκρούσεις γιατί η θέση που τα υποκείμενα επιζητούν να καταλάβουν μονοπωλείται από τους γηγενείς μαθητές και κάθε άνθρωπος επιδιώκει να διατηρήσει και όχι να μοιραστεί την θέση που έχει.²⁷⁴

Η εκπαιδευτική πορεία των υποκειμένων καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ίδια τους την προσωπικότητα και τα επιμέρους στοιχεία που την απαρτίζουν, τα οποία βασίζονται στον παράγοντα μετανάστευση. Το ζήτημα αυτό αναπτύσσεται στον **δεύτερο άξονα**.

Δεκατρία(13) υποκείμενα μας ανέφεραν ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη της προσωπικότητάς τους σε συνάρτηση με την πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Με τελείως αρνητικό πρόσημο στην επιρροή του μεταναστευτικού κεφαλαίου στη

²⁷³ «Οντολογική αφηγηρία του έργου του Bourdieu η χεγκελιανή ρήση το πραγματικό είναι και σχεσιακό», Bourdieu (1995), σελ. 45.

²⁷⁴ Μπουρντιέ (1992), σελ. 45.

διαμόρφωση της προσωπικότητας αναφέρθηκαν τρία(3) υποκείμενα ενώ με εν μέρει αρνητική βάση που κατέληξε σε θετικό αποτέλεσμα μας μίλησαν δυο υποκείμενα. Το αρνητικό χαρακτηριστικό που αναπτύχθηκε στα υποκείμενα λόγω της διαφορετικής καταγωγής προκλήθηκε μέσω της αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον και μεταφράστηκε ως συναίσθημα «ντροπής ή συστολής» που είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη προβλημάτων αποδοχής της ταυτότητας και μιας ομαλής κοινωνικοποίησης.

Σύμφωνα με τον Durkheim η κοινωνικοποίηση βασίζεται στην μάθηση και στην ταύτιση.²⁷⁵ Η ύπαρξη ενός διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου ως γνωστική βάση της κοινωνικής πραγματικότητας των παιδιών μπορεί να προκαλέσει ένα είδος σύγχυσης καθώς τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν είναι σε θέση να ταυτιστούν με τα πολιτισμικά πρότυπα που ήδη γνωρίζουν. Σαφέστερα, πριν την είσοδο των υποκειμένων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει πραγματοποιηθεί μέσω της οικογένειας η πρωτογενής κοινωνικοποίηση. Η διαδικασία αυτή ξεκινά με την καλλιέργεια του κοινωνικού στοιχείου και ολοκληρώνεται με την πολιτισμική ένταξη με την οικειοποίηση της πολιτισμικής κληρονομιάς.²⁷⁶ Η διαδικασία αυτή διακόπτεται από τον παράγοντα μετανάστευση, καθώς οι πολιτισμικές γνώσεις που λαμβάνουν από τους γονείς δεν συμπεριλαμβάνονται στο πολιτισμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η διακοπή αυτή προξενεί μια κοινωνική σύγχυση στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο με αποτέλεσμα να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα από την ετερότητα που τοποθετείται στα πρώτα σχολικά τους χρόνια.

Σύμφωνα με τον Parsons, τα νέα μέλη μιας ομάδας εσωτερικεύουν κοινωνικούς ρόλους που αντιστοιχούν σε κοινωνικές θέσεις και εκφράζουν τις εσωτερικές προσδοκίες της κοινωνικής ομάδας. Μ' αυτόν τον τρόπο τα άτομα μαθαίνουν να πράττουν σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές χωρίς να χρειαστεί η εφαρμογή ενός συστήματος κοινωνικού καταναγκασμού, καθώς πιστεύουν ότι πράττουν από φυσική πεποίθηση.²⁷⁷ Σε δύο(2), μάλιστα, περιπτώσεις, ενώ η διακοπή της ομαλής κοινωνικοποίησης από τα αλβανικά πολιτισμικά πρότυπα και η υιοθέτηση των αντίστοιχων ελληνικών διαμόρφωσε ένα κλειστό και συνεσταλμένο χαρακτήρα στην πρώτη γνωριμία με τον νέο γι' αυτούς ελληνικό πολιτισμό, ο «κοινωνικός καταναγκασμός» της προσαρμογής

²⁷⁵ Λαμπίρη- Δημάκη, σελ. 54 στο Πυργιωτάκης, σελ. 15-16.

²⁷⁶ Πυργιωτάκης (1984), σελ. 178.

²⁷⁷ Ο.π., σελ. 178.

στο ελληνικό σχολείο τους οδήγησε να αναπτύξουν έναν δυναμισμό, μια αποφασιστικότητα και μια σκληραγώγηση μέσα στο νέο πολιτισμικό πλαίσιο για να καταφέρουν να εσωτερικεύσουν μια νέα άγνωστη μέχρι τότε πολιτισμική γνώση.

Με λίγα λόγια, η ομαλή εσωτερίκευση των προσδοκιών της κοινωνίας και πραγματικότητας προς τη οποία έρχονται αντιμέτωποι οι γηγενείς μαθητές, πραγματοποιήθηκε για τα υποκείμενα μας μέσω της κοινωνικής επιβολής του πολιτισμικού κεφαλαίου στο σχολικό σύστημα. Το σχολικό σύστημα κατορθώνει να μεταδίδει την κυρίαρχη ιδεολογία και το κυρίαρχο πολιτισμικό πλαίσιο μέσω της παιδαγωγικής δράσης, η οποία αντικειμενικά δεν είναι παρά μια συμβολική βία, εννοούμενη ως επιβολή.²⁷⁸ Η διαδικασία της κοινωνικής επιβολής συμβαίνει στο σχολείο με κριτήρια αξιολογικά και ουδέτερα, η βία συντελείται με συμβολικό τρόπο.²⁷⁹

Άλλωστε, η πλειοψηφία(οχτώ(8)) των υποκειμένων θεώρησαν ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτούργησε ως θετικός παράγοντας για την διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με τις απόψεις των προαναφερομένων υποκειμένων, αλλά η θέση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί μέσω της θεωρίας του Dewey όπου «*τα άτομα είναι ένας συγκεκριμένος οργανισμός που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του*».²⁸⁰ Το γεγονός ότι τα παιδιά βρίσκονται σε ένα καινούργιο περιβάλλον, που δεν ταυτίζεται με το προϋπάρχον πολιτισμικό τους πλαίσιο και η κοινωνικοποίηση τους διαταράσσεται από την ανάγκη της υιοθέτησης ενός νέου πολιτισμικού πλαισίου, δεν σημαίνει ότι η ύπαρξη της ρήξης αυτή θα προκαλέσει και την μη επιτυχή προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα.

Συμφωνά με την θεωρία του Dewey κάθε γνήσια εμπειρία έχει την ιδιότητα να μετασχηματίζει την ποιότητα των επερχόμενων εμπειριών.²⁸¹ Οι εμπειρίες που απέκτησαν τα υποκείμενα κατά την πρωτογενή κοινωνικοποίηση στο οικογενειακό πλαίσιο είχαν μια θετική «παιδευτική αξία» και τους επέτρεψαν να αναπτύξουν μια «τάση», η οποία λειτούργησε ως το «μέσο» για να δημιουργηθεί μια «συνέχεια» ανάμεσα στις προηγούμενες στις επόμενες εμπειρίες. Η «τάση» αυτή ήταν μια «ροπή προς την μάθηση» και η συνέχεια που δημιουργήθηκε ανάμεσα στις εμπειρίες επέτρεψε στα παιδιά να

²⁷⁸ Bourdieu (2003), σελ. 60.

²⁷⁹ Ο. π., σελ. 111.

²⁸⁰ Haussaye (2000), σελ. 161.

²⁸¹ Ντιούι (1980), σελ. 24.

διαχειριστούν την εμπειρία του νέου πολιτισμικού κεφαλαίου ως μια νέα γνώση που έπρεπε να αντιληφθούν και να την συσσωρεύσουν ως γνωστικό «εργαλείο» για την επιτυχή ανταπόκρισή στις σχολικές απαιτήσεις.²⁸² Η διαδικασία αυτή αναφέρεται από τον Dewey ως δημιουργία «αλυσίδων ανάπτυξης».²⁸³ Οι «αλυσίδες ανάπτυξης» είναι ο τρόπος «ελέγχου» των εμπειριών που προσλαμβάνει το άτομο. Χάρη στον «έλεγχο» το παιδί είναι σε θέση να επιλέγει τις μελλοντικές εμπειρίες που θα βιώσει έχοντας ως γνώμονα τις παρελθοντικές εμπειρίες. Η «τάση» προς την μάθηση που δημιουργήθηκε από την οικογένεια οδήγησε τα υποκείμενα να συσσωρεύσουν τον νέο πολιτισμό. Η κατάκτηση αυτή διαμόρφωσε την εξέλιξη της προσωπικότητας των υποκειμένων και τους πρόσφερε την ικανότητα της προσαρμοστικότητας στα νέα δεδομένα, καθώς μαθαίνοντας να αγκαλιάζουν το διαφορετικό ήταν πλέον σε θέση να αποδεχθούν τον «δυϊσμό» της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Σύμφωνα με τον Dewey η εμπειρία χωρίζεται σε άμεση και έμμεση.²⁸⁴ Η άμεση εμπειρία είναι ο τρόπος που το παιδί αποκτά στις γνώσεις που στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι άμεσες εμπειρίες αποτελούν την πρώτη εξοικείωση του παιδιού με τους κοινωνικούς νόμους και στη συνέχεια ακολουθεί η αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον που οδηγεί στη διαδικασία της μάθησης(έμμεση εμπειρία). Παρόλη την πολιτισμική ασυμφωνία που προκύπτει στην σχολική πραγματικότητα των υποκειμένων σε σχέση με αυτή της οικογένειας, η ποιότητα και η ένταση των άμεσων εμπειριών με την ευρύτερη έννοια της διαδικασίας της μάθησης βοήθησε στην αντίληψη του νέου πολιτισμού όχι ως σημείο σύγκρουσης δύο πολιτισμών αλλά ως αφετηρία συσώρευσης επιπλέον νέου πολιτισμικού κεφαλαίου.²⁸⁵ Η πολιτισμική εξοικείωση πραγματοποιήθηκε μέσα από την αλληλεπίδραση στο σχολείο, το οποίο οδήγησε στη μάθηση, την ένταξη και την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας των υποκειμένων.

Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα του δευτέρου ερωτήματος του ίδιου άξονα, στο οποίο τα υποκείμενα απάντησαν στο κατά πόσο θεωρούν ότι το χαρακτηριστικό της προσωπικότητας τους, που δημιουργήθηκε λόγω του μεταναστευτικού υπόβαθρου, λειτούργησε ως προσόν ή τροχοπέδη στην πορεία τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

²⁸² Ντιούι (1980), σελ. 36.

²⁸³ Dewey (1970), σελ. 17.

²⁸⁴ Dewey (1971), Volume 1,σελ. 530 & Dewey (2008), Volume 14, σελ. 15.

²⁸⁵ Dewey (1971), Volume 1,σελ. 530 & Dewey (2008), Volume 14, σελ. 15.

Τρεις(3) συμμετέχοντες θεώρησαν ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτούργησε ως τροχοπέδη στην εκπαιδευτική τους πορεία. Ένα(1) υποκείμενο αποδίδει την «συστολή» που είχε στις σχολικές κοινωνικές συναναστροφές ως απόρροια του μεταναστευτικού υποβάθρου το οποίο νομίζει ότι στάθηκε εμπόδιο στην απόδοση του στην σχολική τάξη, διότι δεν κατάφερε λόγω αυτού του χαρακτηριστικού της προσωπικότητας να ενσωματωθεί στο σώμα της τάξης. Στην περίπτωση ενός(1) άλλου υποκειμένου η εναλλαγή των «κοινωνικών συνθηκών» από την προηγούμενη χώρα διαμονής στην νέα δεν του επέτρεψε να φτάσει στο σημείο της σχολικής επιτυχίας που είχε κατακτήσει στην προηγούμενη χώρα. Συμπερασματικά, η νοοτροπία αναφέρθηκε ως ένα ενδεχόμενο εμπόδιο στην συμμετοχή και στην προσαρμογή στην τάξη. Επίσης, ένα(1) υποκείμενο υποστήριξε ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο ήταν τροχοπέδη για την σχολική πορεία αλλά ήταν και αυτό που του επέτρεψε να γίνει «καλύτερος άνθρωπος».

Συνολικά, δέκα(10) υποκείμενα θεώρησαν ότι η διαμόρφωση προσωπικότητας τους με βάση τον παράγοντα μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτούργησε ως προσόν στην πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ύπαρξη μεταναστευτικού υποβάθρου και η υπερπροσπάθεια της προσαρμογής στο νέο πολιτισμικό κεφάλαιο δημιούργησε την αίσθηση της ικανότητας για επίτευξη οποιουδήποτε εκπαιδευτικού στόχου. Η δημιουργία αποφασιστικότητας για την επιδίωξη της επιτυχίας στην μάθηση εκφράστηκε ως δυναμισμός απέναντι στην πρόκληση και διαχείριση πολιτισμικού κεφαλαίου. Επίσης, ένα άλλο υποκείμενο θεώρησε ότι η ανάγκη να ασπαστεί δύο πολιτισμούς ήταν ένα είδος εξάσκησης απέναντι στην μάθηση και οδήγησε στην εξοικείωση της απορρόφησης γνώσεων με μεγαλύτερη ευκολία. Εξάλλου, κάποια άλλα υποκείμενα θεωρούν ότι οι αντιξοότητες, που δημιουργήθηκαν λόγω του μεταναστευτικού τους υποβάθρου τους ώθησαν ώστε να δομήσουν μια πιο ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Η επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τον Bourdieu καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο τα άτομα έχουν αφομοιώσει την κυρίαρχη κουλτούρα ή κατά πόσο έχουν οικειοποιηθεί το προσφερόμενο, ως σχολική γνώση και πρακτική πολιτισμικό κεφάλαιο.²⁸⁶ Η ανάγκη εναρμόνισης με το πολιτισμικό περιβάλλον όπλισε την ανάγκη των υποκειμένων για αποδοχή με τη βαθύτερη και εντονότερη επιθυμία οικειοποίησης του ελληνικού πολιτισμού. Τα παιδιά που εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα

²⁸⁶ Abercrombie, Stephen & Turner (1992), σελ. 302.

αντιμετωπίζουν γνωστικές διαφοροποιήσεις, ειδικά αν αγνοούν, το σχολικό πολιτισμό. Το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών μετατρέπεται σε γλωσσική επάρκεια, η οποία αποτελεί βασική συνισταμένη της επίτευξης βαθμών στο εκπαιδευτικό σύστημα.²⁸⁷ Οι μαθητές, για να είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στις γνωστικές απαιτήσεις ενός πολιτισμού που αγνοούν εν μέρει ή ολοκληρωτικά, καλούνται να δείξουν υπερβάλλοντα ζήλο για την απόκτηση ενός νέου πολιτισμικού κεφαλαίου. Το σχολείο είναι το χώρος που πραγματοποιείται η πολιτισμική συναίνεση όσο αυτή αντιπροσωπεύει την κοινή λογική που είναι προαπαιτούμενο για την επικοινωνία.²⁸⁸

Ο Bourdieu αντιλαμβάνεται το πολιτισμικό κεφάλαιο ως συσσωρευμένη εργασία παντός είδους. Οι μορφές κεφαλαίου μετασχηματίζονται σε habitus εντός των δομημένων πεδίων σε συμβολικό κεφάλαιο.²⁸⁹ Στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα το συμβολικό κεφάλαιο γίνεται αντιληπτό ως κατεχόμενη ποσότητα κοινωνικού κεφαλαίου.²⁹⁰ Και αποτελεί την δύναμη που αποκτάται και απαιτείται για την προώθηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Τα παιδιά που είναι φορείς μεταναστευτικών βιογραφιών βίωσαν δύο φορές την διαδικασία του επιπολιτισμού. Η γνωστική ανισότητα έγινε νωρίς αντιληπτή ότι λειτούργησε ως τροχοπέδη και η επιθυμία για προσαρμογή και επιτυχία οδήγησε έπειτα από τα πρώτα αρνητικά βιώματα να μετατρέψουν αυτό που θεωρούνταν ως αδυναμία σε προσόν.

Στόχος του **τρίτου άξονα** είναι να προσεγγιστεί η εικόνα που έχουν σχηματίσει τα υποκείμενα για την εκπαιδευτική τους διαδρομή με βάση την λειτουργία του παράγοντα πολιτισμικό κεφάλαιο. Το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν εν μέρει ή ολοκληρωτικά αποτελεί διαφορετικό αφετηριακό σημείο στην μάθηση για την σχολική πραγματικότητα σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Η πλειοψηφία (δεκατρία(13)) των υποκειμένων θεώρησε ότι η διαφορετικότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου λειτούργησε θετικά στην εκπαιδευτική διαδρομή.

Βέβαια παρά την άποψη που έχουν σχηματίσει ως προς το σύνολο της διαδρομής, ένας παράγοντας που λειτούργησε αρνητικά ήταν αυτός της «γλώσσας». Η μια(1) περίπτωση, που θεώρησε ως αρνητικό παράγοντα το πολιτισμικό κεφάλαιο στην εκπαιδευτική διαδρομή, είχε ως γνώμονα τον

²⁸⁷ Bourdieu (2003), σελ. 136.

²⁸⁸ Bourdieu & Passeron (1996), σελ. 96.

²⁸⁹ Bourdieu, P., (1993), *Actes de la Recherche en Science Sociales*, 96 -97, σελ. 55 στο Δρέλλιας, σελ. 61.

²⁹⁰ Ο.π., σελ. 69.

παράγοντα γλώσσα αλλά και παρόμοιες εμπειρίες μας ανέφεραν άλλα δύο(2) υποκείμενα. Η γλωσσική ανεπάρκεια θεωρήθηκε ως βασικό μειονέκτημα σύγχυσης με την χρήση δύο γλωσσών. Η επίδραση των κληρονομημένων από την οικογένεια γλωσσικών κεφαλαίων δεν παύει ποτέ να ασκεί επιρροή με ρητό ή άρρητο τρόπο σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής πορείας του μαθητή.²⁹¹ Η γλώσσα αποτελεί βασική έκφραση του πολιτισμικού κεφαλαίου εντός του μαθητικού πληθυσμού, που διατηρεί και καταγράφει άνιση κατανομή του γλωσσικού πλούτου. Με λίγα λόγια, είναι μια καλυμμένη νομιμοποιητική διαμεσολάβηση ανάμεσα στα πολιτισμικά πρότυπα και την επιτυχία των μαθητών στην εκπαίδευση.²⁹²

Οι οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν είναι σε θέση να κληροδοτήσουν το πολιτισμικό τους «χάρισμα» στους γόνους τους. Η έλλειψη «χάρισματος» μεταφράζεται σε αδυναμία ανταπόκρισης στα γλωσσικά και κοινωνικά προαπαιτούμενα του σχολείου. Σύμφωνα με τον Bourdieu και Passeron η κατοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου της γλώσσας είναι ένα συμβολικό κεφάλαιο με την μορφή του «habitus», που λειτουργεί ως προσόν για την σχολική επιτυχία και μεταφράζεται σε «χάρισμα» που προσφέρεται ως ένα είδος γνώσης, αποκτάται εντός της οικογενείας και αποτελεί μια αποφασιστική βοήθεια για το σχολείο.²⁹³

Βασικό ζήτημα για την προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα θεωρήθηκε και ο πολιτισμός στα πλαίσια της διαφορετικής νοοτροπίας που διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα. Όμως η αρνητική αυτή όψη της διαφορετικότητας του πολιτισμικού πλαισίου με την μετάβαση στο ελληνικό σύστημα δεν ήταν αρκετή για να ανακόψει μια επιτυχή σχολική πορεία. Ο λόγος ήταν ότι η διαφορά των πολιτισμικών στοιχείων που έπρεπε να διαχειριστεί ένας αριθμός υποκειμένων δεν λειτούργησε ως διαφοροποιητικός παράγοντας στη μάθηση, αφού τόσο η διαφορά αυτή όσο και η προσαρμογή στα σχολικά προαπαιτούμενα έγινε αντιληπτή ως διαδικασία ανεξάρτητη από την πολιτισμική διαφοροποίηση. Γι' αυτό το λόγο, άλλωστε, δύο(2) υποκείμενα μας ανέφεραν ότι η νοοτροπία της «ανάγκης για εξερεύνηση στο χώρο της εκπαίδευσης» παρακίνησε το ενδιαφέρον για ανακάλυψη μιας καινούργιας γνώσης.

²⁹¹ Μυλωνας (1992), σελ. 108.

²⁹² Μυλωνας (1992), σελ. 89.

²⁹³ Λαμπίρη- Δημάκη (2002), σελ. 87.

Είναι γνωστό και δεδομένο ότι η οικογένεια γαλουχεί από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού με μια διάχυτα ρητή εκπαίδευση, την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα μεταφράζει σε σχολικό κεφάλαιο.²⁹⁴ Η ανάγκη για μάθηση προέκυψε από την θετική ώθηση που η οικογένεια δημιούργησε στο παιδί για την γνώση γενικότερα. Παρόλο που το πολιτισμικό κεφάλαιο αποκτάται μέσω της οικογένειας με τρόπο «οσμωτικό» και εμφανίζεται ως «φυσικό προϊόν» των εγγενών προσωπικών του ικανοτήτων στο πεδίο του σχολείου, το συμβολικό κεφάλαιο της «μόρφωσης» ως έννοια που καλλιεργήθηκε σε έξι(6) συνεντευξιζόμενους λόγο της πανεπιστημιακής μόρφωσης (ενός ή και των δύο γονέων) φάνηκε αρκετό για να επιδιώξουν την απόκτηση του ελληνικού πολιτισμικού κεφαλαίου κατόπιν βέβαια, κοπιαστικής εργασίας.²⁹⁵

Το συμβολικό κεφάλαιο που αναπτύχθηκε από τις οικογένειες των υποκειμένων μας είναι το κίνητρο της μόρφωσης και της επιτυχίας στο σχολείο ως ανάγκη αναζήτησης ενός καλύτερου μέλλοντος.²⁹⁶ Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων των υποκειμένων (δώδεκα(12)) ανεξάρτητα από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα στην χώρα καταγωγής ήρθαν ως «οικονομικοί μετανάστες». Με λίγα λόγια ο βασικός στόχος όλων ήταν ο βιοπορισμός, η βελτίωση της οικονομικής και κοινωνικής τους θέσης. Ο στόχος αυτός μεταφράστηκε σε ανάγκη επιτυχούς προσαρμογής των τέκνων τους στα ελληνικά δεδομένα, ώστε να δημιουργηθεί η δυνατότητα βελτίωσης του επιπέδου ζωής τους. Σαφέστερα, μας αναφέρθηκε ότι βασική επιθυμία των γονέων των υποκειμένων ήταν η ομαλή προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα. Γι' αυτό τον λόγο δύο(2) οικογένειες μετά την άφιξή τους στη χώρα, παρόλο που ήταν άθεοι, ασπάστηκαν τον χριστιανισμό ώστε τα υποκείμενα να μπορέσουν να βαφτιστούν, προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο στα παιδιά τους το πρώτο κοινό χαρακτηριστικό με τους νέους τους συμμαθητές. Ενώ κάποιοι άλλοι γονείς επεδίωκαν να μιλούν ελληνικά στο σπίτι, ώστε να εξοικειωθούν πιο γρήγορα τα παιδιά τους με την ελληνική γλώσσα.

Η οικογένεια, επομένως, είναι το πρωταρχικό περιβάλλον του παιδιού και παρέχει ερεθίσματα και βιώματα που θέτουν σε κίνηση την ανάπτυξη εξέλιξης του παιδιού με την δημιουργία μιας ορισμένης στάσης και συμπεριφοράς.²⁹⁷

²⁹⁴ Fischer (2006), σελ. 47.

²⁹⁵ Bourdieu (1971) στο Δρέλλιας (2014), σελ. 85.

²⁹⁶ Bourdieu (1993), στο Δρέλλιας (2014), σελ.69.

²⁹⁷ Τζανή (1988), σελ. 16.

Δηλαδή, ένα σύστημα προδιαθέσεων αποτελείται από συγκυρίες προσωπικής ιστορίας που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με τις περιβαλλοντολογικές αντικειμενικές δομές και ονομάζεται «habitus».²⁹⁸ Η αντικειμενική συνθήκη της μετανάστευσης για βιοποριστικούς λόγους λειτούργησε ως «μήτρα λογικής» για την δημιουργία κινήτρου στους συνεντευξιαζόμενους για την επιτυχή πορεία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο παράγοντας ανάγκη απορρόφησε την πολιτισμική διαφορά και την δυσχερή πρώτη σχέση με την ελληνική γλώσσα και δημιούργησε ένα νέο «habitus» της επιθυμίας για σχολική επιτυχία και βελτίωση των αντικειμενικών συνθηκών ζωής. «*Το habitus είτε με πρακτικές είτε με έργα αποτελεί πάντα μια εκδοχή μιας ιστορικής περιόδου[...], ένα ιστορικό προϊόν που παράγει νέα σχήματα με βάση την ιστορική του βάση. Διασφαλίζει την ενεργό παρουσία των εμπειριών του παρελθόντος με την μορφή σχημάτων αντίληψης, σκέψης και δράσης*».²⁹⁹

Η ανάγκη για προσαρμογή επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «*ποια ήταν τα βασικά κίνητρα στη διαδικασία της μάθησης του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου*». Οι απαντήσεις που αποσπάσαμε μας επιτρέπουν να ερμηνεύσουμε τα κίνητρα με βάση τρεις κατηγορίες, οι οποίες δημιουργήθηκαν με βάση τον οικονομικό και κοινωνικό παράγοντα αλλά και την ανάγκη για μάθηση/ εκπαίδευση. Ανεξάρτητα από το κίνητρο που παρακίνησε την διαδικασία της μάθησης, η σχολική επιτυχία ήταν αυτή που φαινόταν ως προϋπόθεση της υποκίνησης του ίδιου του κινήτρου. Σαφέστερα:

Πίνακας 5: Κίνητρα που υποκίνησαν την διαδικασία της μάθησης.

Κίνητρα:	Κίνητρα που υποκίνησαν τη διαδικασία της μάθησης:	Υποκείμενο:
Κοινωνικός παράγοντας	Ανάγκη να γνωρίσουν την Ελλάδα	Δέκα
	Αποδοχή ανθρώπων	Δύο
	Ανταγωνισμός με συμμαθητές	Δώδεκα
Οικονομικός παράγοντας	Βιοπορισμός	Ένα
	Καλύτερη ζωή	Πέντε
	Οικονομική άνεση	Έξι
	Κοινωνική άνοδος	Έντεκα
	Φυσική περιέργεια	Εννέα

²⁹⁸ Haker, Mahar, & Wilkes, (1990), σελ. 10.

²⁹⁹ Gerirtz, Cribb (2011), σελ. 215.

Ανάγκη για μάθηση/εκπαίδευση	Κίνητρο για μάθηση Σπουδές	Τρία Οχτώ Δεκατρία Δεκατέσσερα Τέσσερα Εφτά
------------------------------	-----------------------------------	--

Στον πίνακα 5 παρατηρείται ότι η δημοφιλέστερη απάντηση ήταν ότι το κίνητρο της «εκπαίδευσης» ήταν η ίδια η ανάγκη για μάθηση (τέσσερα(4) υποκείμενα), η οποία εκφράστηκε από ένα(1) υποκείμενο ως φυσική περιέργεια και από άλλα δύο (2) ως επιθυμία για σπουδές. Βέβαια, από την άλλη πλευρά ο οικονομικός(τέσσερα(4) υποκείμενα) και κοινωνικός παράγοντας(τρία(3) υποκείμενα) συγκέντρωσαν πλήθος απαντήσεων. Ο κοινωνικός παράγοντας μεταφράστηκε ως ανάγκη για «να γνωρίσουν την Ελλάδα» ή για την αποδοχή των ατόμων που συμπεριελάμβανε το νέο σχολικό περιβάλλον ή ήταν αποτέλεσμα ανταγωνισμού με τους γηγενείς συνομήλικους. Ο οικονομικός παράγοντας αφορούσε κυρίως τον βιοπορισμό, την οικονομική άνεση, την καλύτερη ζωή αλλά και την κοινωνική άνοδο. Η σχολική επιτυχία καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την στάση της οικογένειας απέναντι στο σχολείο. Καθότι η σχολική επιτυχία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ενθάρρυνση ή την αποθάρρυνση που ο μαθητής λαμβάνει από το κοινωνικό του περιβάλλον.³⁰⁰ Σύμφωνα με τον Bourdieu και Passeron, βασική δίοδος για την σχολική επιτυχία είναι η απελευθέρωση της προσωπικότητας του ατόμου.³⁰¹ Η απελευθέρωση σημαίνει την καλύτερη δυνατή εκμετάλλευση των γλωσσικών, γνωστικών και πολιτισμικών ικανοτήτων του ατόμου για την εξασφάλιση της σχολικής επιτυχίας και της κοινωνικής ανέλιξης. Η προώθηση της απελευθέρωσης κατορθώνεται μέσω του παράγοντα οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο αναπτύσσονται οι γλωσσικές ικανότητες και εσωτερικεύονται τα πολιτισμικά εφόδια. Η προσαρμογή των μαθητών στο habitus που απαιτεί το σχολείο οδηγεί στην σχολική επιτυχία, η οποία μεταφράζεται στην κατοχή συμβολικού κεφαλαίου ως προσόν που προσφέρει κοινωνικά και υλικά κέρδη. Τα υποκείμενα προσαρμόστηκαν με επιτυχία στο πεδίο του σχολείου καταφέροντας να φανούν αντάξιοι «παίκτες» στο «παιχνίδι» της αλληλεπίδρασης με τους γηγενείς συμμαθητές ώστε να

³⁰⁰ Τζανή (1988), σελ. 10.

³⁰¹ Λαμπίρη – Δημάκη (1987), σελ. 333.

καταφέρουν μια ισάξια κοινωνική τοποθέτηση στο «παιχνίδι» της σχολικής επιτυχίας με την απόκτηση του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου.³⁰²

Το σχολείο μεταδίδει την πολιτισμική κληρονομία και έχει ως αποστολή να αναδείξει τις διαφορές και τον πλούτο των ποικίλων πολιτισμών επιτυγχάνοντας την σύγκλιση με την κοινωνία.³⁰³ Ο εκπαιδευτικός θεσμός αναπαράγει την κυρίαρχη παιδεία, αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση μέσα από τους μηχανισμούς συμβολικής βίας(δηλαδή την αξιολόγηση).³⁰⁴ Η λειτουργία του έχει ως στόχο την αναπαραγωγή των παρόντων κοινωνικών δεδομένων.³⁰⁵ Με άλλα λόγια, μια σχολική τάξη δεν είναι τίποτα περισσότερο από μια απεικόνιση της κοινωνίας. Όπως είναι λογικό και επόμενο αν σε μια κοινωνία υπάρχει ο κυρίαρχος πολιτισμός και μαζί του συνυπάρχουν σε μειονεκτικό βαθμό πολιτισμοί που φέρουν οι άνθρωποι που έχουν μεταναστεύσει στην χώρα, στην περίπτωση μας το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο αυτό είναι ένα στοιχείο που εγείρει αντιθέσεις και συνάμα εντάσεις ή και συγκρούσεις.

Ο **τέταρτος άξονας** έχει ως στόχο να περιγράψει τα βιώματα των υποκειμένων σε σχέση με τους **εκπαιδευτικούς** αλλά και τους **συνομηλικούς**.

Αναμένει κανείς ότι το έργο και η εκτέλεση του από τους εκπαιδευτικούς προβλέπεται να είναι αμερόληπτο καθώς η θέση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι άλλη απ' αυτή του αρωγού στην σχολική πορεία των μαθητών για τη μάθηση και την εξοικείωση με τις πολιτισμικές σταθερές της συγκεκριμένης κοινωνίας. Παρόλα αυτά, μόλις σε ένα(1) υποκείμενο διατηρήθηκε μια πολιτισμικά ουδέτερη στάση από τους εκπαιδευτικούς απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Πέντε(5) υποκείμενα ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί διατήρησαν μια ξεκάθαρα ενθαρρυντική στάση στη σχολική πορεία τους. Ενώ η πλειοψηφία(εφτά(7)) των υποκειμένων ανέφερε μικτές εμπειρίες ενθάρρυνσης και αποθάρρυνσης των εκπαιδευτικών στη σχολική τους διαδρομή, ανάλογα με την βαθμίδα φοίτησης. Μόλις ένα(1) υποκείμενο βίωσε την απόλυτη αδιαφορία σε όλη την σχολική του πορεία, ενώ ταυτόχρονα βίωνε και σχολικό εκφοβισμό από τους συνομηλικούς. Στον παρακάτω πίνακα παραθέεται αναλυτικά η στάση των Εκπαιδευτικών απέναντι στα υποκείμενα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης σε όλη την σχολική τους πορεία:

³⁰² Μπουρντιέ (1992), σελ. 45.

³⁰³ Φραγκουδάκη στο Parsons (1959), σελ. 111.

³⁰⁴ Ο. π., σελ. 111.

³⁰⁵ Μυλωνάς(1992), σελ. 225.

Πίνακας 6: Στάση των Εκπαιδευτικών στην σχολική πορεία των «υποκειμένων».

Στάση των Εκπαιδευτικών απέναντι στα «υποκείμενα»		
Βαθμίδα Εκπαίδευσης:	Στάση Εκπαιδευτικών:	Υποκείμενο:
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Ενθαρρυντικοί	Ένα Δύο Τέσσερα Πέντε Εννέα Δέκα Δώδεκα Δεκατρία Δεκατέσσερα
	Αποθαρρυντικοί	Δύο
	Αδιάφοροι	Εφτά Έντεκα
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Ενθαρρυντικοί	Πέντε Οχτώ Έντεκα
	Αποθαρρυντικοί	Ένα Τρία Τέσσερα Δεκατέσσερα
	Αδιάφοροι	Εννέα Έντεκα

Ενδιαφέρον είναι ότι αν και στον πίνακα φαίνεται ότι δέκα(10) υποκείμενα ενθαρρύνθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η ενθάρρυνση συνεχίστηκε μόνο σε ένα(1) υποκείμενο στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ άλλα τρία(3) υποκείμενα από την ίδια κατηγορία ένωσαν αποθάρρυνση στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ένα(1) αδιαφορία. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι είτε ένωσαν ότι υπήρχε μια αρνητική διάθεση απέναντι τους εξαιτίας της καταγωγής είτε μια διαφοροποίηση σε σχέση με άλλα παιδιά είτε μια αδιαφορία αναφορικά με την κατανόηση του μαθήματος. Ένα(1), μάλιστα, υποκείμενο ανέφερε συγκεκριμένα ότι αναζητούσε επιπλέον εξηγήσεις, τις οποίες δεν πήρε ποτέ ή υπήρχε αδιαφορία σε ορισμένα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, που τα υποκείμενα αναζήτησαν τη βοήθεια κάποιου εκπαιδευτικού. Επίσης, υπάρχει η περίπτωση ενός(1) υποκειμένου

που χλευαζόταν από έναν εκπαιδευτικό λόγω της ξένης προφοράς που έφερε από την προηγούμενη χώρα διαμονής. Οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο είναι άνθρωποι που είναι γαλουχημένοι σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο που τυγχάνει να είναι και το κυρίαρχο. Ο κάθε πολιτισμός έχει την δική του συλλογικότητα και αναγνωρίζεται από κάθε κοινωνία ως τρόπος γνώσης, καθώς περιέχει τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά και τα όρια της κανονικότητας που διαμορφώνουν την φύση της πραγματικότητας αυτής.³⁰⁶ Τα ανθρώπινα όντα είναι αντικείμενα επηρεασμού των νοημάτων και των μέσων επικοινωνίας που συνθέτουν τον πολιτισμό. Η άφιξη ενός διαφορετικού πολιτισμικού στοιχείου υπό φυσιολογικές συνθήκες δεν θα έπρεπε να εγείρει προβλήματα, δυσανασχέτηση αντιθέσεις και έριδες. Όμως, οι ίδιοι ως φορείς του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου³⁰⁷ και ως λειτουργοί του σχολικού θεσμού για την μετάδοση αυτού του πολιτισμού κατέχουν μια θέση κυριαρχίας απέναντι στο πλήθος του μαθητικού κοινού και συγκεκριμένα στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η θέση τους αυτή πολλές φορές τους επιτρέπει να αποκλίνουν από το πεδίο της παιδαγωγικής δράσης και να λειτουργούν όπως ίσως και η ίδια η κοινωνία λειτουργεί, δηλαδή επιλεκτικά.³⁰⁸ Σύμφωνα με τον Bourdieu η επιλογή και η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας δεν είναι συμπτώματα κάποιων μεθόδων, αλλά εγγενές χαρακτηριστικό του σχολικού θεσμού.³⁰⁹ Δηλαδή, η επιλεκτική και διαφοροποιητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα υποκείμενα οφείλεται στο γεγονός ότι η ίδια η κοινωνία αντανακλά αυτού του είδους τις συμπεριφορές έστω και σε έναν ορισμένο αριθμό ατόμων απέναντι στους ανθρώπους με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Σύμφωνα με τους όρους του Bourdieu που χρησιμοποιεί στο έργο του «Αναπαραγωγή», το σχολείο δεν είναι τίποτα περισσότερο από ένα πεδίο που τα υποκείμενα που αλληλεπιδρούν έχουν ως στόχο την απόκτηση συμβολικού κεφαλαίου(πολιτισμικού κεφαλαίου). Η κατοχή αυτού θα τους επιτρέψει να αλλάξουν την θέση τους σε αυτό το παιχνίδι κυριαρχίας του πολιτισμικού γίνεσθαι και όσον δυνατόν περισσότερη η συσσώρευσή του θα τους επιτρέψει την κοινωνική άνοδο με την κυριαρχία στο παιχνίδι της κατοχής συμβολικού κεφαλαίου. Οι εκπαιδευτικοί που ήδη κατέχουν σε σχέση με τους μαθητές και περισσότερο σε σχέση με τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, κυριαρχούν σε αυτήν την κοινωνική

³⁰⁶ Dewey (2008), Volume 10, σελ. 333.

³⁰⁷ Bourdieu (1995), σελ. 50.

³⁰⁸ Bourdieu (2003), σελ. 60.

³⁰⁹ Fischer (2006), σελ. 60.

αλληλεπίδραση με αποτέλεσμα να καθορίζουν την σχέση που ο μαθητής θα αναπτύξει με την πολιτισμική γνώση. Βέβαια, σε κάποιες περιπτώσεις φάνηκε να διατηρούν το συμβολικό κεφάλαιο και να αρνούνται να το παραχωρήσουν σε έναν μαθητή που αγνοεί τον κυρίαρχο πολιτισμό, όχι για λόγους εμπάθειας αλλά για λόγους κυριαρχίας και επιβολής.

Σημαντική παρουσία στην σχολική πραγματικότητα των υποκειμένων έχει ο καταλυτικός παράγοντας «**συνομήλικοι**» που στο πλαίσιο της πολιτισμικής ένταξης φαίνεται να καταλαμβάνει μεγαλύτερη βαρύτητα από αυτή των «εκπαιδευτικών». Στην ερώτηση ποια ήταν η εξέλιξη στην σχολική πραγματικότητα των υποκειμένων με βάση τον παράγοντα συνομήλικοι, τέσσερα(4) υποκείμενα μας απάντησαν ότι ήταν ξεκάθαρα ενθαρρυντικοί, ένα(1) αποθαρρυντικοί και δύο(2) ουδέτεροι. Η πλειοψηφία(εφτά(7)) των υποκειμένων μας περιέγραψαν εμπειρίες που εναλλάχθηκαν στο πέρασμα του χρόνου. Συγκεκριμένα στον παρακάτω πίνακα παρατηρούμε την στάση των «συνομηλίκων» απέναντι στα υποκείμενα ανάλογα την βαθμίδα εκπαίδευσης:

Πίνακας 7: Στάση των Συνομηλίκων στην σχολική πορεία των «υποκειμένων».

Στάση των «Συνομηλίκων» απέναντι στα «υποκείμενα»		
Βαθμίδα Εκπαίδευσης:	Στάση «Συνομηλίκων»:	Υποκείμενο:

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Ενθαρρυντικοί	Ένα Δύο Τρία Πέντε Επτά Δέκα Δώδεκα Δεκατρία
	Αποθαρρυντικοί	Ένα Τρία Τέσσερα
	Αδιάφοροι	-
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Ενθαρρυντικοί	Δύο Πέντε Οχτώ Εννιά Δεκατρία
	Αποθαρρυντικοί	Επτά Οχτώ Δέκα Δώδεκα Δεκατέσσερα
	Αδιάφοροι	Τέσσερα

Από τον πίνακα παρατηρείται ότι η πλειοψηφία εννιά(9)) των υποκειμένων στην ερώτηση «ποια ήταν η στάση των συνομηλίκων» απαντά ότι η στάση τους ήταν είτε ξεκάθαρα είτε εν μέρει ενθαρρυντική γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα του Πίνακα τέσσερα(4), στον οποίο οχτώ(8) υποκείμενα αναφέρουν ότι δέχθηκαν κάποιου είδος ρατσισμό στην σχολική τους πορεία από τους συνομηλίκους τους. Ο λόγος αυτής της αντίθεσης είναι γιατί η πλειοψηφία των υποκειμένων θεώρησε ότι το ερώτημα αφορούσε τους συνομηλίκους που αποτελούσαν τον φιλικό τους κύκλο καθώς για τους υπόλοιπους συνομηλίκους(εκτός από τους φίλους τους) κάποια υποκείμενα θεώρησαν ότι είχαν προαναφερθεί στον άξονα ένα(1) όπως παρουσιάζεται αναλυτικά στον Πίνακα τέσσερα(4). Γεγονός που προσδιορίστηκε μετά το πέρας των συνεντεύξεων κατόπιν κάποιων επιπλέον διευκρινιστικών ερωτήσεων που πραγματοποιήθηκαν για το λόγο αυτό.

Κοινή συνισταμένη των υποκειμένων που βίωσαν κάποιου είδους αποθάρρυνση από τους συνομηλίκους στην σχολική πραγματικότητα όπως

αναφέρεται στον πρώτο και στον τέταρτο άξονα είναι ότι διαδραματίστηκε στην περίοδο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκτός από ένα(1)υποκειμένο, που εισήλθε κατά την διάρκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα. Με άλλα λόγια, οι αρνητικές αντιδράσεις των συνομηλίκων πραγματοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της εισόδου στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό εντοπίζεται στην πρώτη επίσημη επαφή των υποκειμένων, ως φορέων ενός διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου, με το κυρίαρχο των γηγενών συνομηλίκων που κατείχαν ήδη από την οικογένεια το κυρίαρχο πολιτισμικό κεφάλαιο με την είσοδό τους στο πεδίο του σχολείου. Αμέσως, αναπτύχθηκε μια σχέση κυριαρχίας από μέρους των γηγενών συνομηλίκων που ήταν μια κοινωνική αντίδραση στην διαφορετική πολιτισμική υπόσταση των υποκειμένων που φέρουν ένα πολιτισμικό κεφάλαιο διαφορετικό από τον κυρίαρχο, επομένως και υποδεέστερο. Γεγονός, που επιβεβαιώνεται από την μαρτυρία ενός(1) υποκειμένου που θεώρησε ότι ο λόγος που δεν ήρθε αντιμέτωπος με την αρνητική συμπεριφορά των συνομηλίκων είναι γιατί φοιτούσε σε πολυπολιτισμικό σχολείο και ο αριθμός των συνομηλίκων που κατάγονταν από την από την ίδια χώρα(Αλβανία) ήταν εξίσου μεγάλος με αυτό των γηγενών συμμαθητών. Η πολιτισμική σύγκρουση αποφεύχθηκε γιατί στο κοινωνικό περιβάλλον εκείνου του σχολείου υπήρχε ισάριθμη παρουσία εκπροσώπων των δύο πολιτισμών. Επομένως, το παιχνίδι της επιβολής του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου στη σχέση των συνομηλίκων άλλαξε όρους, γιατί ο κυρίαρχος πολιτισμός δεν είχε αριθμητική υπεροχή όπως και η επιβολή που διέθετε.

Για να γίνει αντιληπτή αυτή η σχέση θα πρέπει να αναλογιστούμε ότι οι γηγενείς μαθητές αποτελούν τους φυσικούς κληρονόμους³¹⁰ του κυρίαρχου πολιτισμού σε αντίθεση με τα υποκειμένα μας. Αυτό συμβαίνει γιατί κατέχουν το πολιτισμικό κεφάλαιο με την μορφή πολιτισμικής κληρονομιάς και έχουν την δυνατότητα να ανταποκριθούν με άνεση στις πολιτισμικές απαιτήσεις του σχολείου της δικής τους κοινωνίας.³¹¹ Η ύπαρξη αυτού του πλεονεκτήματος μεταφράζεται ως φυσικό προσόν, ως «χάρισμα».³¹² Η κατοχή αυτή, που αποκτήθηκε στα πρώτα στάδια της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης τους μέσω της οικογένειας,³¹³ τους επιτρέπει να αναπτύξουν μια έπαρση και ένα είδος υπεροχής απέναντι στα παιδιά που κατά την πρωτογενή κοινωνικοποίηση

³¹⁰ Λαμπίρη– Δημάκη (1987), σελ. 334.

³¹¹ Bourdieu (1995), σελ. 68.

³¹² Fischer, (2006), σελ. 45.

³¹³ Πυργιωτάκης (1984), σελ. 20.

εξοικειώθηκαν με ένα διαφορετικό πολιτισμό από αυτό που καλούνται να διαχειριστούν στην δευτερογενή κοινωνικοποίηση που συντελείται έξω από το οικογενειακό περιβάλλον(σχολείο) και μέσω αυτής ολοκληρώνεται η ένταξη στο κοινωνικό σύνολο.³¹⁴ Θα πρέπει, επίσης, να τονιστεί ότι η δευτερογενής κοινωνικοποίηση πραγματοποιείται μέσω της υποχώρησης του παράγοντα οικογένεια, που είναι το βασικό μέσο κοινωνικοποίησης και την θέση του καλούνται να πάρουν το σχολείο και οι συνομήλικοι με ταυτόχρονη μείωση της κοινωνικοπολιτικής ισχύος της οικογένειας.³¹⁵ Όταν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο εισέρχονται στο κοινωνικοποιητικό πλαίσιο του σχολείου καλούνται να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλικούς, στους οποίους η δευτερογενής κοινωνικοποίηση αποτελεί συνέχεια της πρωτογενούς. Με άλλα λόγια, οι γηγενείς μαθητές κατέχουν το προνόμιο της πολιτισμικής συνέχειας από την οικογένεια στο σχολικό περιβάλλον σε αντίθεση με τα παιδιά που έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Η στάση των συνομηλικών στις περισσότερες περιπτώσεις άλλαξε πλήρως κατά Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα περισσότερα υποκείμενα ανέφεραν αυτήν την αλλαγή ως απόρροια της ωριμότητας στο πέρασμα του χρόνου. Όμως στην πραγματικότητα, όπως αναφέρεται, η αλλαγή στη στάση των συνομηλικών ξεκίνησε όταν τα υποκείμενα έδειξαν ένα είδος ενσωμάτωσης στο πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου ή εναρμόνιση με το κοινωνικό γίνεσθαι. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά *«τα πράγματα άλλαξαν όταν άρχισα να μιλάω καλά την γλώσσα»* ή όταν αντιμετώπισαν με σθένος τους συνομηλικούς που τους εκφόβιζαν.

Αξιοσημείωτη είναι και η στάση ενός υποκειμένου(1) απέναντι στον κοινωνικό παράγοντα συνομήλικοι, που αναφέρει ότι είχε πλήρη επίγνωση στο ποια ήταν η θέση του και φρόντιζε να μην τονίζει την διαφορετικότητά του, ώστε να μην είναι «στόχος», να εναρμονιστεί με τους συνομηλικούς και, κυρίως, να μην προκαλεί. Η εναλλαγή της στάσης των συνομηλικών συνέβη σχεδόν ταυτόχρονα με την παρουσίαση κάποιου είδους ενσωμάτωσης στο ελληνικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Η συσσώρευση του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου άλλαξε την κοινωνική θέση των υποκειμένων και ανέβασε την αξία της κοινωνικής τους υπόστασης στο σχολικό περιβάλλον.

Ο **πέμπτος άξονας** έχει ως στόχο να προσεγγίσει την στάση των γονέων απέναντι στη σχολική πραγματικότητα προς την οποία τα παιδιά τους ήρθαν

³¹⁴ Γέμτος (1995), σελ. 40.

³¹⁵ Ο.π., σελ. 177.

αντιμέτωπα. Δύο(2) υποκείμενα μας ανέφεραν ότι οι γονείς τους δεν είχαν κάποια ενεργό συμμετοχή στην σχολική πραγματικότητα, ενώ η πλειοψηφία(δώδεκα(12)) διατήρησε μια ενθαρρυντική στάση. Συγκεκριμένα, τέσσερα(4) υποκείμενα μας αναφέρουν ότι η ενθάρρυνση αφορούσε την σχολική πρόοδο και τις σπουδές, οχτώ(8) υποκείμενα ενθαρρύνθηκαν με σκοπό την κοινωνική προσαρμογή και τρία(3) από οχτώ(8) υποκείμενα χρειάστηκαν ιδιαίτερη ψυχολογική στήριξη από τους γονείς λόγω της σχολικής βίας που βίωναν.

Πίνακας 8: Στάση Γονέων απέναντι στην σχολική πραγματικότητα των «υποκειμένων».

Στάση γονέων στην σχολική πραγματικότητα των «υποκειμένων».		
Στάση γονέων		Υποκείμενα:
Ενθαρρυντική στάση απέναντι:	Κοινωνική προσαρμογή:	Έξι Επτά Οκτώ Έντεκα
	Κοινωνική προσαρμογή σε θύματα σχολικής βίας:	Δέκα Δώδεκα Δεκατέσσερα
	Σχολική πρόοδος/ σπουδές:	Δύο Τρία Τέσσερα Πέντε
	Υποστήριξη σε συμμαθητές που ήταν «στόχος» σχολικής βίας λόγω της καταγωγής τους:	Δεκατρία
«Μη ενεργή συμμετοχή» γονέων		Ένα Εννιά

Οι γονείς των υποκειμένων μας υιοθέτησαν μια θετική στάση απέναντι στη γνώση και στο θεσμό του σχολείου δημιουργώντας μια προδιάθεση στην ψυχολογία των παιδιών τους που λειτούργησε ως μήτρα λογικής.³¹⁶ Η πλειοψηφία των γονέων κατέλαβε μεγάλη προσπάθεια ώστε να δημιουργήσει ένα πλαίσιο προσαρμογής και ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό βασίστηκε στην παρότρυνση για μάθηση και στην ώθηση για προσαρμογή

³¹⁶ Κοντογιάννη (2012), σελ. 74.

στο σχολικό περιβάλλον. Η ανάγκη των γονέων για την προσαρμογή και την ομαλή ένταξη λειτούργησε ως ένα νέο «habitus» για την διαχείριση της ετερότητας, προς την οποία ήρθαν αντιμέτωπα τα υποκείμενα στο σχολείο και καθόρισε τη σχολική διαγωγή και την συμπεριφορά απέναντι σε αυτό. Παρότι τα υποκείμενα ήρθαν αντιμέτωπα με την δυσκολία προσαρμογής στα πολιτισμικά δεδομένα του σχολείου αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου η οικογένεια τα γαλούχησε με μια διάχυτα «ανοιχτή» εκπαίδευση,³¹⁷ η οποία μπορεί να μην μπορούσε να μεταφραστεί άμεσα και εύκολα σε σχολικό κεφάλαιο λόγω του διαφορετικού πολιτισμού, αλλά μεταφράστηκε σε ένα συνεχή αγώνα για μάθηση και κατάκτηση κάθε είδους γνώσης, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σχολικές απαιτήσεις. Η κοπιαστική εργασία για την κατοχή, διατήρηση και επαύξηση του πολιτισμικού κεφαλαίου λειτούργησε ως δυναμικός μηχανισμός επιτυχίας.³¹⁸ Η διάθεση φοίτησης στο σχολείο και η προδιάθεση επιτυχίας εξαρτάται από τις αντικειμενικές πιθανότητες φοίτησης και επιτυχίας που προέρχονται από την οικογένεια.³¹⁹

Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Dewey, η ζωή και η εμπειρία συγκροτούν μια πληρότητα (το νόημα μιας ολότητας). Η ίδια η ζωή είναι αυτή που οριοθετεί το περιεχόμενο της δράσης των εμπειριών, που το παιδί θα αποκτήσει μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον.³²⁰ Οι γονείς δεν εγκλώβισαν τα υποκείμενα στο πολιτισμικό πλαίσιο καταγωγής, αλλά γνωρίζοντας ότι ο νέος τόπος θα αποτελέσει τη μόνιμη πλέον κατοικία τους, επέτρεψαν στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με το νέο πολιτισμικό περιβάλλον και τα βοήθησαν να κατακτήσουν με θάρρος το συμβολικό κεφάλαιο του ελληνικού πολιτισμού και να το μετατρέψουν σε όχημα για την σχολική επιτυχία. Η εμπειρία για να λάβει χώρα έχει ως προαπαιτούμενο της έννοια της αλληλεπίδρασης και της συνέχειας.³²¹ Τα υποκείμενα αρχικά ήρθαν σε σύγκρουση με το κοινωνικό περιβάλλον που αντιπροσώπευε το ελληνικό πολιτισμικό κεφάλαιο, αλλά με την αρωγή της οικογένειας η σύγκρουση έγινε εμπειρία και η εμπειρία μάθηση. Αυτό γίνεται φανερό στις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση «πως οι γονείς διαχειρίστηκαν την ετερότητα του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου».

³¹⁷ Fischer (2006), σελ. 47.

³¹⁸ Bourdieu (1971) στο Δρέλλιας (2014), σελ. 85.

³¹⁹ Bourdieu (1995), σελ. 68.

³²⁰ Dewey, J., (1958, First Published), *Experience and Nature*, Dover Publications inc., New York, σελ. 8- 9 & Dewey (2008), Volume 1, σελ. 18- 19.

³²¹ Ντιούι (1980), σελ. 33.

Τρία (3) υποκείμενα ανέφεραν ότι απουσίαζαν στην διαχείριση της ετερότητας λόγω «φόρτου εργασίας» ενώ έντεκα(11) αναφέρουν ότι η συμβολή της γονικής διαχείρισης της ετερότητας ήταν καθοριστική για την σχολική πορεία.

Συγκεκριμένα οι γονείς των έξι(6) υποκειμένων που είχαν πανεπιστημιακή μόρφωση διαχειρίστηκαν το ζήτημα της εκπαίδευσης ως ξεχωριστό γεγονός από τον πολιτισμό καταγωγής. Έθεσαν, πράγματι ως στόχο των υποκειμένων την σχολική επιτυχία που μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της ζωής τους. Αντίστοιχες οδηγίες βλέπουμε και από τους γονείς των υπόλοιπων υποκειμένων όπου προωθήθηκε η ιδέα ότι θα έπρεπε να ακολουθηθεί το «γενικό πρότυπο» και να διαβάζουν «περισσότερο». Επίσης, τονίστηκε ότι η ετερότητα ήταν ένα πλεονέκτημα για τα υποκείμενα απέναντι στους γηγενείς συμμαθητές τους και ότι η διαφορετικότητα είναι κάτι ωραίο και θα πρέπει να το χρησιμοποιήσουν ως προσόν για την προώθηση του εαυτού τους. Με λίγα λόγια, η διαδικασία της μετανάστευσης και οι εμπειρίες ζωής που απέκτησαν απ' αυτό τους έκαναν να αντιληφθούν ότι η θέση των παιδιών στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα θα ήταν τουλάχιστον δυσχερή λόγω της ετερότητας που έφεραν λόγω της καταγωγής.

Γι' αυτό το λόγο, οι γονείς προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα θετικό και υποστηρικτικό κλίμα απέναντι στον σχολικό θεσμό με το να προσανατολίσουν τα υποκείμενα στα πνευματικά και υλικά οφέλη της εκπαίδευσης και στις μελλοντικές απολαβές που η συγκέντρωση του συμβολικού κεφαλαίου θα τους αποφέρει, ώστε να αμβλύνουν τις κοινωνικές δυσκολίες, που τα υποκείμενα θα έπρεπε να αντιμετωπίσουν καθημερινά. Σύμφωνα με τους όρους του Bourdieu θα μπορούσαμε να πούμε ότι η οικογένεια καλλιέργησε ένα «habitus προσαρμογής»³²² προσφέροντας στα παιδιά τους μια ψυχική υποστήριξη και την πεποίθηση ότι το κάθε υποκείμενο μπορεί να κατακτήσει τα κοινωνικά εφόδια που απαιτούνται για να πραγματοποιηθεί η διαδικασία του επιπολιτισμού και της κατάκτησης των απαραίτητων στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού. Η διαφορά του πολιτισμικού κεφαλαίου των γονέων δεν τους επέτρεψε να προσφέρουν τα απαραίτητα πολιτισμικά εφόδια για την πολιτισμική ένταξη, άλλα τα εξόπλισαν με ψυχική δύναμη και με μια αγωνιστική προδιάθεση για να διεκδικήσουν μια καλύτερη ζωή. Η απουσία του «χαρίσματος», λόγω του ότι δεν είναι «κληρονόμοι» του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου, μετουσιώθηκε μέσα από την κληρονομιά της

³²² Haker, Mahar & Wilkes (1990), σελ. 55.

«ανάγκης για επιβίωση» σε «ακαδημαϊκή επιτυχία».³²³ Το οικογενειακό περιβάλλον εξομάλυνε με οποιοδήποτε μέσο διέθετε την πολιτισμική ετερότητα και κατάφερε να αντιμετωπίσει κάθε είδους εμπόδιο προκειμένου τα παιδιά να έχουν θετική απόληξη στην σχολική τους πορεία.

Τέλος, ο **έκτος άξονας** έχει ως στόχο να αντιληφθούμε στο κατά πόσο τα υποκείμενα κατάφεραν να κοινωνικοποιηθούν με επιτυχία στο πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας. Με λίγα λόγια, αν η ετερότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου και το εύρος των εμπειριών, που απέκτησαν καθόλη την διάρκεια της σχολικής τους πορείας, τους επέτρεψε να ολοκληρώσουν την αποστολή του σχολείου με μια ολοκληρωμένη κοινωνικοποίηση και πλήρη ένταξη, δηλαδή ως πολίτης της δεδομένης κοινωνίας.

Ο άξονας αυτός αφορά την τριτογενή κοινωνικοποίηση ή αλλιώς την ανακοινωνικοποίηση (resozialization), που ορίζεται ως η διαδικασία με την οποία ένα κοινωνικοποιημένο άτομο ενστερνίζεται «νέες στάσεις και αντιλήψεις».³²⁴ Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, είναι φανερό ότι με την ολοκλήρωση της σχολικής πορείας τα υποκείμενα κοινωνικοποιήθηκαν με επιτυχία και είναι πλέον έτοιμα να ασπαστούν κατά βούληση μια κοινωνική ταυτότητα. Αφού αντιμετώπισαν τις κοινωνικές αντιξοότητες είναι πλέον έτοιμα να απορρίψουν ή να υιοθετήσουν στοιχεία μιας αντίληψης που αφορούν είτε τον ένα πολιτισμό είτε τον άλλο, τροποποιώντας μια συμπεριφορά ή κρατώντας μια στάση που είναι δομημένη από τα βιογραφικά τους στοιχεία και αποτελούν κράμα των δύο πολιτισμών.

Ένα(1) υποκείμενο ανέφερε ότι κατά τα πρώτα χρόνια της προσαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα ότι είχε πρόβλημα να διαχειριστεί τη διαφορά που προέκυπτε λόγω της αλλαγής από τη μια χώρα στην άλλη. Η κατάσταση αυτή άλλαξε μόνο όταν κατάφερε να προσαρμοστεί και να λειτουργήσει σύμφωνα με τα ελληνικά κοινωνικά δεδομένα. Τρία(3) υποκείμενα δεν ένωσαν ποτέ ότι ήρθαν αντιμέτωπα με το συναίσθημα της ετερότητας στις κοινωνικές τους συναναστροφές. Συγκεκριμένα, δύο(2) υποκείμενα έχοντας ασπαστεί πλήρως την ελληνική ταυτότητα, την οποία ένωσαν ως πραγματικότητα, δεν αναφέρονταν στις κοινωνικές συναναστροφές η καταγωγή καθότι δεν υπήρχε πλέον κανένα συναίσθημα ετερότητας που θα έπρεπε να διαχειριστούν στις κοινωνικές τους σχέσεις.

³²³ Bourdieu (1995), σελ. 68.

³²⁴ Πυργιωτάκης (1984), σελ. 22.

Από την άλλη πλευρά, πέντε(5) υποκείμενα ένιωσαν ότι δεν αντιμετώπισαν καμία δυσκολία στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μάλιστα δύο(2) από αυτά τα υποκείμενα χρησιμοποίησαν την αναφορά της καταγωγής ως γνώμονα για την επιλογή των ανθρώπων που θα συναναστραφούν, τόνιζαν επίτηδες την καταγωγή για να κρίνουν τα νέα άτομα που γνώριζαν. Γενικότερά, το άτομο ως έμβιο ον είναι σε θέση να αναπτύξει μια σχέση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του.³²⁵ Η σχέση αυτή δεν είναι στατική αλλά αναπτύσσεται δυναμικά ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον με άμεσο και ενεργητικό τρόπο.³²⁶

Καθοριστικό στοιχείο στις κοινωνικές σχέσεις είναι τα βιογραφικά στοιχεία των υποκειμένων, τα οποία είναι κομμάτι της προσωπικότητάς τους και είναι σμιλεμένα με τις εμπειρίες τους και την αλληλεπίδραση με αυτές.³²⁷ Πέντε(5) υποκείμενα μας ανέφεραν ότι ανέπτυξαν ένα είδος επιφυλακτικότητας απέναντι στους ανθρώπους. Ενδεικτικά, ένα(1) υποκείμενο δήλωσε ότι, παρόλο που ανέπτυξε μια ανεκτικότητα σε κάθε διαφορετικό, ήταν επιλεκτικό με τους ανθρώπους γύρω του. Επίσης, ένα(1) άλλο υποκείμενο παραδέχτηκε ότι έκρυβε την καταγωγή του μέχρι το Λύκειο και το τρίτο υποκείμενο(ένα(1)) ανέφερε, ότι στην αρχή της σχολικής του πορείας δεν ήταν σε θέση να διαχειριστεί την ετερότητα που αντιμετώπιζε στο σχολείο.

Η σχολική πορεία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ήταν μια πορεία που για να καταλήξει σε σχολική επιτυχία έπρεπε η οικογένεια να αναπτύξει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Το συμβολικό κεφάλαιο, που κληροδότησε στα υποκείμενα, μπορεί να μην αφορούσε τον πολιτισμό της χώρας αλλά ήταν γεμάτο από εμπειρίες ζωής. Το *habitus* που κληροδότησαν στους απογόνους τους ήταν η γνώση της ανισότητας πάνω στην οποία είναι δομημένη η κάθε κοινωνία. Αποδεχόμενοι αυτήν την ανισότητα έμαθαν στα υποκείμενα ότι σκοπός της ζωής τους θα πρέπει να είναι η ένταξη, η προσαρμογή και η σχολική επιτυχία. Το «χάρισμα»,³²⁸ το κληροδότημα ήταν η ίδια η εμπειρία της μετανάστευσης, καθώς το εύρος των εμπειριών που αποκτάται είναι απόρροια ενός φάσματος προηγούμενων δραστηριοτήτων που λειτουργούν ως αντικειμενικές συνθήκες για την δημιουργία νέων

³²⁵ Dewey (1971), σελ. 530 & Dewey (2008), Volume 14, σελ. 15.

³²⁶ Dewey (1971), σελ. 553.

³²⁷ Haussaye (2000), σελ. 157.

³²⁸ Bourdieu, Passeron (2014), σελ. 75.

εμπειριών.³²⁹ Τα υποκείμενα χρησιμοποίησαν αυτές τις αντικειμενικές συνθήκες και έγιναν άτομα ευαισθητοποιημένα, ανοιχτά στο διαφορετικό, προσεκτικά στις κοινωνικές επαφές αλλά προσηλωμένα στον στόχο της ένταξης, καθώς ούτε ρατσιστικές συμπεριφορές ούτε η άγνοια του ελληνικού πολιτισμού κατά την εισαγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν φάνηκαν ικανά να ανακόψουν την σχολική επιτυχία και την κοινωνικοποίηση στην ελληνική πραγματικότητα.

³²⁹ Ντιούι, σελ. 27-28.

Επίλογος- τα όρια του ερευνητικού εγχειρήματος

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η καταγραφή των απόψεων μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο όσον αφορά τις εμπειρίες που αποκόμισαν στην σχολική τους πορεία. Συμπερασματικά, τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας μας είναι:

- ⇒ Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν δεκατέσσερις(14) φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων οι οποίοι βρίσκονταν είτε στο πρώτο είτε στο δεύτερο έτος της σχολής τους και ήταν ηλικίας από δεκαοχτώ έως είκοσι ετών. Από αυτούς οι οκτώ(8) φοιτούν στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, ένας(1) στο Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, ένας(1) στο Τμήμα Νηπιαγωγών, ένας(1) στο Τμήμα Φιλολογίας, ένας Τμήμα Μηχανικών και Ηλεκτρικών Υπολογιστών και Πληροφορικής, ένας(1) στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Από τα δεκατέσσερα(14) υποκείμενα τουλάχιστον ένας από τους δύο γονείς των έξι(6) υποκειμένων ήταν κάτοχοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην χώρα καταγωγής.
- ⇒ Τα σημαντικά ευρήματα του **πρώτου άξονα** είναι ότι η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων πιστεύει ότι η σχολική πορεία ήταν μια **«θετική εμπειρία»**. Όμως, το αξιοσημείωτο στοιχείο της πορείας τους ήταν η **«σχολική βία»** που προκλήθηκε λόγω της ετερότητας των υποκειμένων κατά την εισαγωγή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Η έντονη αντίδραση των γηγενών συνομηλίκων πραγματοποιήθηκε στο πεδίο δράσης του σχολείου όπου πραγματοποιήθηκε η φοίτηση των υποκειμένων στο κοινωνικό πλαίσιο δράσης του σχολείου.³³⁰
- ⇒ Στον **δεύτερο άξονα** το **μεταναστευτικό υπόβαθρο** θεωρήθηκε από την πλειοψηφία των υποκειμένων ως **θετικός παράγοντας** για την διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Αρχικά, η διαφορετική καταγωγή λειτούργησε ως αρνητικό χαρακτηριστικό στην αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον και μεταφράστηκε ως συναίσθημα «ντροπής ή συστολής», το οποίο είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη προβλημάτων αποδοχής της ταυτότητας δυσχεραίνοντας την ομαλή κοινωνικοποίηση. Όμως, ο «κοινωνικός καταναγκασμός» της προσαρμογής στο ελληνικό σχολείο τους οδήγησε να αναπτύξουν έναν

³³⁰ Bourdieu, (1995), σελ. 45.

δυναμισμό, μια αποφασιστικότητα και μια σκληραγώγηση απέναντι στα νέα δεδομένα. Η διαμόρφωση της προσωπικότητας με βάση τον παράγοντα μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτούργησε ως προσόν στην πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ύπαρξη μεταναστευτικού υποβάθρου και η υπερπροσπάθεια της προσαρμογής στο νέο πολιτισμικό κεφάλαιο δημιούργησε την αίσθηση της ικανότητας για επίτευξη οποιουδήποτε εκπαιδευτικού στόχου. Τέλος, η γλωσσική δυσχέρεια θεωρήθηκε ως βασικό μειονέκτημα. Η επίδραση των κληρονομημένων από την οικογένεια γλωσσικών κεφαλαίων δεν παύει ποτέ να ασκεί επιρροή με ρητό ή άρρητο τρόπο σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής πορείας του μαθητή.³³¹

⇒ Η λειτουργία της σταθεράς «πολιτισμικό κεφάλαιο» όπως παρουσιάστηκε στον **τρίτο άξονα** φάνηκε ότι είχε **θετική επίδραση** στην σχολική πορεία των υποκειμένων. Συγκεκριμένα, η έλλειψη κατοχής του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου δεν φάνηκε αρκετή για να εμποδίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία. Κατόπιν κοπιαστικής εργασίας³³² για την κατοχή και την επαύξηση του συμβολικού κεφαλαίου,³³³ καλλιεργήθηκε μέσω της οικογένειας το κίνητρο της μόρφωσης και της επιτυχίας στο σχολείο ως ανάγκη αναζήτησης ενός καλύτερου μέλλοντος, για την εξασφάλιση μιας οικονομικής άνεσης αλλά και κοινωνικής ανόδου. Οι γονείς των υποκειμένων ήρθαν ως «οικονομικοί μετανάστες» και η σχολική επιτυχία καθορίστηκε σε μεγάλο βαθμό από την στάση της οικογένειας απέναντι στο σχολείο. Καθότι η σχολική επιτυχία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ενθάρρυνση ή την αποθάρρυνση που ο μαθητής λαμβάνει από το κοινωνικό του περιβάλλον.³³⁴ **Το βασικό κίνητρο της μάθησης** όσον αφορά την πλειοψηφία των υποκειμένων ήταν η ίδια η ανάγκη για μάθηση και εκπαίδευση με την προσδοκία της προσαρμογής και την επίτευξη της αποδοχής από το ελληνικό κοινωνικό περιβάλλον.

⇒ Η **στάση των εκπαιδευτικών** απέναντι στα υποκείμενα, όπως εξετάστηκε στον **τέταρτο άξονα**, **ποικίλει** ανάλογα με την βαθμίδα φοίτησης και ήταν κυρίως ενθαρρυντική ή αποθαρρυντική. Η ενθάρρυνση παρουσιάστηκε κατά κύριο λόγο κατά την διάρκεια της

³³¹ Μυλωνας (1992), σελ. 108.

³³² Bourdieu (1971) στο Δρέλλιας (2014), σελ. 85.

³³³ Bourdieu (1993) στο Δρέλλιας (2014), σελ. 69.

³³⁴ Τζανή (1988), σελ. 10.

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η αποθάρρυνση στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι εμπειρίες που αναφέρθηκαν σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς αφορούσαν κυρίως μεμονωμένα περιστατικά όπου τα υποκείμενα ένιωθαν ότι υπήρχε μια αρνητική διάθεση απέναντί τους, εξαιτίας είτε της καταγωγής είτε μιας διάκρισης σε σχέση με άλλα παιδιά. Η επιλεκτική και διαφοροποιητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα υποκείμενα οφείλεται στο γεγονός ότι η ίδια η κοινωνία αντανακλά αυτού του είδους τις συμπεριφορές έστω και σε έναν ορισμένο αριθμό ατόμων απέναντι στους ανθρώπους με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Η επιλογή και η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας δεν είναι συμπτώματα κάποιων μεθόδων, αλλά εγγενές χαρακτηριστικό του σχολικού θεσμού.³³⁵

⇒ Επίσης, στον **άξονα τέσσερα** αναλύθηκαν οι εμπειρίες των υποκειμένων **με τους συνομηλίκους**. Οι εμπειρίες περιείχαν και **θετικό και αρνητικό αντίκτυπο**. Οι αρνητικές αντιδράσεις των συνομηλίκων πραγματοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της εισόδου τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αμέσως αναπτύχθηκε μια σχέση κυριαρχίας ανάμεσα στους γηγενείς συνομηλίκους με τα υποκείμενα, καθώς οι γηγενείς μαθητές αποτελούν τους φυσικούς κληρονόμους³³⁶ του κυρίαρχου πολιτισμού. Επομένως αντιμετώπισαν το νέο πολιτισμικό στοιχείο που έφεραν τα υποκείμενα ως χαρακτηριστικό που τα τοποθετεί σε υποδεέστερη κοινωνική θέση στο χώρο του σχολείου. Στην συνέχεια όμως, η στάση των συνομηλίκων άλλαξε απέναντι στα υποκείμενα κυρίως έπειτα από την ενσωμάτωση των υποκειμένων στην ελληνική πραγματικότητα. Τα περισσότερα υποκείμενα ανέφεραν αυτήν την αλλαγή ως απόρροια ωριμότητας, όμως η χρονική στιγμή που πραγματοποιήθηκε αυτή η αλλαγή συμπίπτει με την περίοδο που τα υποκείμενα είχαν εναρμονιστεί πλήρως με το πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου.

⇒ **Οι γονείς διατήρησαν μια ενθαρρυντική στάση** απέναντι στην κοινωνική προσαρμογή των υποκειμένων για την επίτευξη της σχολικής επιτυχίας. Στον **άξονα πέντε**, αναφέρθηκε ότι **η ανάγκη των γονέων για την προσαρμογή των παιδιών και την ομαλή ένταξή τους λειτούργησε ως ένα «habitus προσαρμογής» για την διαχείριση της ετερότητας προς**

³³⁵ Fischer (2006), σελ. 60.

³³⁶ Λαμπίρη – Δημάκη (1987), σελ. 334.

την οποία ήρθαν αντιμέτωπα τα υποκείμενα στο σχολείο και καθόρισε την σχολική διαγωγή και την συμπεριφορά απέναντι σε αυτό.³³⁷ Η ομαλή ένταξη των υποκειμένων καθορίστηκε από την ψυχολογική στήριξη των γονέων απέναντι στην σχολική βία. Τα ψυχικά και τα κοινωνικά εφόδια που η οικογένεια παρείχε οδήγησαν στην ομαλή μετάβαση των υποκειμένων από το οικογενειακό στο κοινωνικό περιβάλλον.³³⁸ Η εμπειρία της μετανάστευσης που είχαν οι γονείς των υποκειμένων, τους εφοδίασε με την γνώση της εμπειρίας της πολιτισμικής ετερότητας προς την οποία τα παιδιά τους θα ήταν αντιμέτωπά στο σχολικό πλαίσιο. Η ομαλή ένταξή τους θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί με την υλοποίηση της διαδικασίας του επιπολιτισμού του ελληνικού πολιτισμού.³³⁹ Για το λόγο αυτό, **προωθήθηκε η ιδέα ότι θα έπρεπε να ακολουθηθεί το «γενικό πρότυπο» του σχολείου** αλλά και ότι πρέπει να διαβάζουν «περισσότερο», ώστε η επιτυχής σχολική τους πορεία να λειτουργήσει ως το μέσο για την βελτίωση της ζωής του. Επίσης, τονίστηκε ότι **η ετερότητα ήταν ένα πλεονέκτημα** για τα υποκείμενα **απέναντι στους γηγενείς συμμαθητές τους**, και ότι η διαφορετικότητα είναι κάτι ωραίο και θα πρέπει να το χρησιμοποιήσουν ως προσόν για την προώθηση του εαυτού τους.

⇒ Τέλος στον έκτο άξονα, **η πλειονότητα των υποκειμένων δεν αντιμετώπισε καμία δυσκολία στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων** και δεν ένιωσε ότι ήρθε αντιμέτωπη με το συναίσθημα της ετερότητας στις κοινωνικές του συναναστροφές, διότι το άτομο είναι σε θέση να αναπτύξει μια σχέση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του.³⁴⁰ Με την ολοκλήρωση της σχολικής πορείας τα υποκείμενα **κοινωνικοποιήθηκαν με επιτυχία** αντιμετωπίζοντας τις κοινωνικές αντιξοότητες και κατάφεραν υιοθετώντας ή απορρίπτοντας στοιχεία από τους δύο πολιτισμούς να ασπαστούν κατά βούληση μια κοινωνική ταυτότητα, σμιλεμένη από τα εμπειρικά στοιχεία της βιογραφίας τους.

Η έρευνα παρουσιάζει εμπειρίες υποκειμένων τις οποίες αποκόμισαν από την σχολική τους πορεία με βάση τον παράγοντα μετανάστευση. Η μετανάστευση

³³⁷ Κοντογιάννη (2012), σελ.74.

³³⁸ Μυλωνάς (1992), σελ. 215.

³³⁹ Dewey (1971), Volume 1, σελ. 530 & Dewey (2008), Volume 14, σελ. 15.

³⁴⁰ Dewey (1971), σελ. 530 & Dewey (2008), Volume 14, σελ. 15.

θεωρήθηκε ως προσόν για την σχολική πορεία που οδήγησε στην εισαγωγή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση, αλλά λειτούργησε ως καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή κοινωνικοποίηση με την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Όμως η περιγραφή της πορείας αυτής μας παρουσιάζει το σχολείο ως ένα πεδίο συγκρούσεων μεταξύ των υποκειμένων και του κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου (συνομήλικοι- εκπαιδευτικοί). Οι τριβές αυτές δυσχέραιναν το δύσκολο έργο του επιπολιτισμού των υποκειμένων για την επιτυχή πολιτισμική ενσωμάτωση στο πεδίο του σχολείου.³⁴¹

Οι εκπαιδευτικοί, ως άνθρωποι, είναι αντικείμενα επηρεασμού των νοημάτων και των μέσων επικοινωνίας που συνθέτουν τον πολιτισμό. Η άφιξη ενός διαφορετικού πολιτισμικού στοιχείου υπό φυσιολογικές συνθήκες δεν θα έπρεπε να εγείρει αντιστάσεις και έριδες. Όμως οι ίδιοι, ως φορείς του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου,³⁴² δεν κατάφεραν να υλοποιήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο παραμένοντας ανεπηρέαστοι από την πολιτισμική ετερότητα. Αν και τα υποκείμενα μας αναφέρουν ότι κατά γενική ομολογία ήταν ενθαρρυντικοί, όλοι θυμούνται και περιγράφουν με ιδιαίτερη έμφαση αυτόν τον «ένα» εκπαιδευτικό που τους αποθάρρυνε, αγνοώντας την περιγραφή ενθαρρυντικών εμπειριών. Από την άλλη, οι συνομήλικοι λειτουργούν αποθαρρυντικά κυρίως κατά την είσοδό των υποκειμένων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ όταν τα υποκείμενα ενσωματώθηκαν έδειξαν να τους αποδέχονται στις κοινωνικές τους συναναστροφές.

Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος λειτούργησε αποφασιστικά στην προώθηση και την υλοποίηση της σχολικής επιτυχίας. Αν και η σχολική πορεία αποδεικνύει ότι η αλλαγή πολιτισμικού κεφαλαίου στάθηκε εμπόδιο στην σχολική επιτυχία. Η θέση της οικογένειας και η ανάγκη για βιοπορισμό ήταν αρκετή για να ανατραπεί μια σχολική πορεία που κοινωνικά και πολιτισμικά δεν πληρούσε τις προϋποθέσεις για επιτυχία.

Ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων επιτρέπει να προσεγγίσουμε το ζήτημα διεξοδικότερα με μια μελλοντική μελέτη. Τα ευρήματα της έρευνας αποτελούν μια απόπειρα προσέγγισης του θέματος καθώς «*οι μεμονωμένες ποιοτικές μελέτες δεν μπορούν να αποτελέσουν βάση γενίκευσης*».³⁴³

³⁴¹ Μπουρντιέ (1992), σελ. 45.

³⁴² Bourdieu (1995), σελ. 50.

³⁴³ Woods, P., (1999) *Successful Writing for Qualitative Researchers*, Routledge and Falmer, London, σελ. 186.

Επίσης, περιοριστικό στοιχείο στην ποιοτική προσέγγιση αποτελεί πάντα η υποκειμενικότητα της ερευνήτριας καθώς «οι ατομικές εμπειρίες εισβάλλουν αυτόκλητα στη σκέψη και επηρεάζουν τη δράση του ατόμου που διεξάγει την έρευνα».³⁴⁴ Σύμφωνα με την L.Benincasa, είναι πιθανό τις περισσότερες φορές «να αντιλαμβανόμαστε το νόημα μόνο συγκεκριμένων όψεων της πραγματικότητας, όσων δηλαδή είναι σχετικές με εμάς, είτε για τις ανάγκες της καθημερινής ζωής, είτε από την οπτική μιας συγκεκριμένης μεθόδου ή θεωρητικού πλαισίου». Κατά συνέπεια, οι προσωπικοί παράγοντες της ερευνήτριας επηρεάζουν τον τρόπο που πραγματεύεται το υπό μελέτη θέμα.³⁴⁵

Η διενέργεια ερευνών με την συμμετοχή υποκειμένων από όλη την χώρα θα εξασφάλιζε μια πιο σφαιρική αντίληψη των εμπειριών των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο από την ελληνική σχολική πραγματικότητα. Η μελλοντική διερεύνηση με ποιοτικές, ποσοτικές και «μικτές» έρευνες θα πρόσφερε μια πιο εμπειριστατωμένη εικόνα του ζητήματος. Μια έρευνα πανελλαδικής εμβέλειας θα πρόσφερε μια γνωστική βάση για την δημιουργία νέων παραμέτρων για την κοινωνική λειτουργία του σχολείου.

³⁴⁴ Cohen, Manion & Morrison (2007), σελ. 57.

³⁴⁵ Benincasa, L., (1997), *H Journey, a Struggle, a Ritual: Higher Education and the Entrance Examinations in a Greek Province Town*, Stockholm University, Institute of International Education, Stockholm, σελ. 39.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Abercrombie, N., Stephen, H., Turner, B.S., (1992), Λεξικό κοινωνιολογίας, Μετάφραση Α. Καντάς, Σ. Καντάς, Επιμέλεια, Π., Τερλέξης, Εκδόσεις Πατάκη, Δεύτερη Έκδοση, Αθήνα.

Αθανασίου, Λ., (2007), *Μέθοδοι και Τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής, ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Εφύρα, Ιωάννινα.

Αραβανής, Σπ., (2016), *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε τάξεις υποδοχής με σύριους πρόσφυγες μαθητές : προβλήματα και προκλήσεις*, Νέα Παιδεία, Τεύχος 159, σελ.68-75.

Βαβίτσας Θ., 2016, *Η διαμόρφωση πολιτισμικής ταυτότητας υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής: προς μια κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Ιωάννινα.

Ανακτήθηκε

8/03/2017

από

[:http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/27804](http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/27804)

Bell, J., (1997), *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Bell, J., (2005), *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία, Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*, Μετάφραση Ε. Πανάγου, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Bourdieu, P., (1971) *Le marche des biens symboliques* στο *L'annee sociologique*, τόμος 22, στο Δρέλλιας, Π., (2014), *Το εννοιολογικό τρίπτυχο*

«habitus – πεδίο- πολιτισμικό κεφάλαιο» της θεωρίας του Pierre Bourdieu, και ο ρόλος του στην εκπαιδευτική αναπαραγωγή , Μεταπτυχιακή εργασία, Ιωάννινα.

Bourdieu, P., (1977), *Cultural Reproduction and social reproduction*, Karabel, Hasley, στο Σαπουνά, Α., (2000), *Κοινωνική επιλογή και κοινωνική ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, Μελέτη μαθηματικών και φοιτητικών μεγεθών στην Ελλάδα της μεταπολίτευσης(1975- 1991)*, Διδακτορική Διατριβή, Ε.Κ.Π.Α., Τ.Ε.Α.Π.Η..

Bourdieu, P., (1977), *Outline of a theory of action*, Cambridge University Press, Cambridge, σελ. 80 στο Μουζέλης, Ν., (2000), *Η κρίση της κοινωνιολογικής θεωρίας, τι πήγε λάθος, Διάγνωση και θεραπεία*, Μετάφραση Β. Καπετανγιάννης, Εκδόσεις Θεμέλιο.

Bourdieu, P., (1977), *Cultural Reproduction and social reproduction*, Karabel, Hasley, στο Σαπουνά, Α., (2000), *Κοινωνική επιλογή και κοινωνική ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, Μελέτη μαθηματικών και φοιτητικών μεγεθών στην Ελλάδα της μεταπολίτευσης(1975- 1991)*, Διδακτορική Διατριβή, Ε.Κ.Π.Α., Τ.Ε.Α.Π.Η..

Bourdieu, P., (1993), *Actes de la Recherche en Science Sociales*, 96 -97, σελ. 55 στο Δρέλλιας, Π., (2014), *Το εννοιολογικό τρίπτυχο «habitus – πεδίο-πολιτισμικό κεφάλαιο» της θεωρίας του Pierre Bourdieu, και ο ρόλος του στην εκπαιδευτική αναπαραγωγή , Μεταπτυχιακή εργασία, Ιωάννινα.*

Bourdieu, P., (1995), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Δέκα ανακοινώσεις*, Εκδόσεις Δελφίνι, Καρδαμίτσα, Αθήνα .

Bourdieu, P., Passeron, J., C., (1996), *Κληρονόμοι, οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Μετάφραση Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάκη, Ινστιτούτο Βιβλίου, Καρδαμίτσα, Δεύτερη Έκδοση, Αθήνα.

Bourdieu, P., (1996), *Το συντηρητικό σχολείο, Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία , στο Φραγκουδάκη, Α., (1985), Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Bourdieu, P., (2003), *Η διάκριση, κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*, Μετάφραση Κ. Καψαμπέλη, Εκδόσεις Πατάκη, Τέταρτη Έκδοση, Αθήνα.

Bourdieu, P., Passeron, J.C., (2014), *Η Αναπαραγωγή, στοιχεία για την θεωρία ενός εκπαιδευτικού συστήματος*, Μετάφραση Γ. Καράμπελας, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Γεμτός, Π., (1995), *Οι κοινωνικές Επιστήμες, Μια εισαγωγή(Οικονομική – Νομική- Κοινωνιολογία – Ηθική- Κοινωνική Ανθρωπολογία – Κοινωνική Ψυχολογία- Κοινωνιοβιολογία- Ηθική- Οικονομική Ευημερία)*, Τυπωθήτω Γ. Δαρδάνος, Αθήνα..

Γκότοβος, Α., (2003), *Εκπαίδευση και ετερότητα, ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Γκότοβος, Α., (2007), *Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές: ιδεολογίες, πραγματικότητες και ζητούμενα. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 17. Ανακτήθηκε 8/03/2017, από: <http://epublishing.ekt.gr>

Γκότοβου, Α., (2010), *Η βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μεταναστών μαθητων μέσα από τα προγράμματα ενίσχυσης της γλωσσικής μάθησης ,Μια εμπειρική προσέγγιση*, Νέα Παιδεία, Τεύχος 135.

Γούλα Γ., (2016), *Η κοινωνική αναπαράσταση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη: ερευνητική προσέγγιση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου*, Ιωάννινα.

Cohen, L., Manion, L., (1994), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μετάφραση Χρ. Μητσόπουλος, Μ. Φιλοπούλου, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., (2008)., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μετάφραση Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρια, Μ. Φιλοπούλου, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Creswell, J., W., (2011), *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή, και Αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*, Επιμέλεια Χ. Τσαρμπατζούδης, Μετάφραση Ν. Καβαράκου, Πρώτη Ελληνική Έκδοση, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Creswell, J., W., (2015), *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή, και Αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*, Επιμέλεια Χ. Τσαρμπατζούδης, Μετάφραση Ν. Καβαράκου, Δεύτερη Ελληνική Έκδοση, Εκδοτικός Όμιλος Ίων, Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ., (2005), *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, Εκδόσεις Gutenberg, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Όγδοη ανατύπωση, Αθήνα.

Δημητρόπουλος, Ε., (2004), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Δρέλλιας, Π., (2014), *Το εννοιολογικό τρίπτυχο «habitus – πεδίο- πολιτισμικό κεφάλαιο» της θεωρίας του Pierre Bourdieu, και ο ρόλος του στην εκπαιδευτική αναπαραγωγή*, Μεταπτυχιακή εργασία, Ιωάννινα.

Ιωσηφίδης Θ., (2003), *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Ιωσιφίδης, Θ., (2008), *Ποιοτικές Μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Fischer, L., (2006), *Κοινωνιολογία του σχολείου*, Μετάφραση Μ. Σπυροπούλου & Μ. Οικονομίδου, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Gerirtz, Sh., Cribb, A., (2011), *Κατανοώντας την εκπαίδευση, Μια κοινωνιολογική θεώρηση*, Μετάφραση Ε. Πανάγου, Επιστημονική Επιμέλεια, Α. Τσαταρώνη, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Haussaye, J.(Επιμέλεια), (2000), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί, Rousseau, Pestalozzi, Frobell, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferriere, Cousinent, Freinet, Neill, Roggers*, Μετάφραση Δ.Καρακατσάνη, Εκδόσεις Μεταίχμιο Επιστήμες, Αθήνα,

Jenkins, R., (1991), *Pierre Bourdieu*, Routledge, Λονδίνο , στο Μουζέλης, Ν., (2000) , Η κρίση της κοινωνιολογικής θεωρίας , τι πήγε λάθος, Διάγνωση και θεραπεία, Μετάφραση Β. Καπετανγιάννης, Εκδόσεις Θεμέλιο., σελ. 193.

Καβουνίδα Τζ. & Χολέβας Ι. (ερευνητές), (2013), *Οι διαδρομές των νέων μεταναστευτικής πολιτικής προέλευσης στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας*, Μελέτες 75, Αθήνα.

Καρλ, (1978), *Κριτική της εγγελιανής φιλοσοφίας του κράτους και του δικαίου*, Μετάφραση Μπ. Λυκούδης, Παπαζήσης, Αθήνα στο Μυλωνάς (1992).

Κοντογιάννη, Π., 2012, *Συμμετοχή φοιτητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνική προέλευση*, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 8/03/2017 από : <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/7012>

Λαμπίρη – Δημάκη, Ι.,(1987), *Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα, Με κείμενα τριάντα συγγραφέων*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Λαμπίρη – Δημάκη, Ι., *Προς μια Ελληνική Κοινωνιολογία της παιδείας*, Έκδοση Ε.Κ.Κ.Ε., Τόμος Α΄, Αθήνα.

Λαμπίρη- Δημάκη, Ι., (2002), *Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Λιανός Θ, Καβουνίδα. Τζ., (2012), *Μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα κατά τον 20^ο αιώνα*, Μελέτες 72, Κέντρο προγραμματισμού και οικονομικών ερευνών, Αθήνα.

Λυδάκη, Α.,(2001), *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*, Τρίτη Έκδοση, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Μαντή Χρ., (2015), *Η εκπαιδευτική πορεία ειδικών κατηγοριών φοιτητών στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Μια εμπειρική έρευνα*, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 8/03/2017 από : <http://olympias.lib.uoi.gr/jsrui/handle/123456789/27922>

Μάρκου, Γ.,(1987), *Εκπαιδευτικά και Κοινωνικά Προβλήματα Παλιννοστούντων μαθητών*, (πανεπιστημιακές σημειώσεις), Αθήνα, και Προεδρικό Διάταγμα 435/84 και 369/85, Δαμανάκης.

Μάρκου, Γ., (1996), *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας ,η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Έκδοση Γ.Γ.Λ.Ε. ,Αθήνα.

Mason, J., (2009), *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Μετάφραση Ελένη Δημητριάδου, Επιστημονική Επιμέλεια Νότα Κυριαζή, 8^η Έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Μεθοδολογία έρευνας, Σχεδιασμός έρευνας, Είδη Έρευνας, Σκοπός/Είδος Έρευνας, Βιβλιοθήκη Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Είδη Επιστημονικής Έρευνας και Εφαρμογές. Ανακτήθηκε: 14/11/2018.

Μουζέλης, Ν., (2000), *Η κρίση της κοινωνιολογικής θεωρίας, τι πήγε λάθος, Διάγνωση και θεραπεία*, Μετάφραση Β. Καπετανγιάννης, Εκδόσεις Θεμέλιο,Αθήνα.

Μουσούρου, Λ., (1991), *Μετανάστευση και Μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*, Κοινωνιολογική και Ανθρωπολογική Βιβλιοθήκη, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Μπουρντιέ, Π., (1992), *Μικρόκοσμοι, Τρεις Μελέτες Πεδίου*, Παρουσίαση – Επιμέλεια Ν. Παναγιωτόπουλος, Εκδόσεις Δελφίνι, Αθήνα.

Μπουρντιέ, Π., (1994), *Κείμενα Κοινωνιολογίας*, Επιμέλεια Ν. Παναγιωτόπουλος, Εκδόσεις Δελφίνι.

Μυλωνάς, Θ.,(1992), *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο*, Θεωρία και εμπειρία, Εκδόσεις Άρμος, Αθήνα..

Νάστος, Π., (2013), *Η έννοια της κοινωνικής πρακτικής στον Pierre Bourdieu*, Διπλωματική εργασία στο Π.Τ.Δ.Ε., Ιωάννινα.

Ντιούι, Τζ., (1980), *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, Μετάφραση Λ. Πολενάκης, Εκδόσεις Γλάρος, Αθήνα.

Ντιούι, Τζ., (1982), *Το σχολείο και η κοινωνία, Ο δρόμος και ο αγώνας για την μεταμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών*, Εκδόσεις Γλάρος, Αθήνα.

Παρθένης, Χρ., (2012), Πρόγραμμα : « Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», *Στάσεις και απόψεις γονέων*, Νέα Παιδεία, Τεύχος 143.

Πατερέκα, Χρ., (1986), *Βασικές έννοιες των P. Bourdieu και J.C. Passeron*, Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Πουρκός, Μ., Διαφέρμος, Μ. (Εισαγωγή, Επιμέλεια), (2010), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες*, Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα, Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι., (1984), *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Robson, C.,(2010), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Επιστημονική Επιμέλεια Κ. Μιχαλοπούλου, Μετάφραση Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Επιμέλεια Μετάφρασης Φ.Καλύβα, Δεύτερη Έκδοση συμπληρωμένη, Εκδόσεις Gutenberg.

Verma, G., Mallick ,K.,(2004), *Εκπαιδευτική έρευνα θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* ,Επιμέλεια Α.Παπασταμάτης, Μετάφραση Ε. Γρίβα, Τυπωθετήτω Γ. Δαρδάνος, Αθήνα.

Σαπουνά, Α., (2000), *Κοινωνική επιλογή και κοινωνική ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση, Μελέτη μαθηματικών και φοιτητικών μεγεθών στην Ελλάδα της μεταπολίτευσης(1975- 1991)*, Διδακτορική Διατριβή, Ε.Κ.Π.Α., Τ.Ε.Α.Π.Η..

Σουσαμίδου- Καραμπέρη, Αι., (2010), *Η έννοια του εαυτού ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών μέσης ηλικίας*, Επιστήμες Αγωγής, Τεύχος 4.

Σύντερ, Ζ., (1981), *Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων*, Σύγχρονη Παιδαγωγική, Μετάφραση Ν. Μακρής, Εκδοτικός Οίκος, Σ.Ι. Ζαχαρόπουλος & Σια, Αθήνα.

Τζανή, Μ.,(1988), *Σχολική επιτυχία, ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Εκδόσεις Γρηγόρη , Δεύτερη Έκδοση, Αθήνα.

Τριανταφύλλου, Α., Μαρούκος, Θ.(Επιμέλεια), (2011), *Η Μετανάστευση στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Φραγκουδάκη στο Parsons, T., (1959), *The school class as a social system some of its functions in America Society*, Harvard Educational Review 4.

Χατζάκη, Α. & Ξενικάκη, Ι., (2011), *Δίγλωσση ικανότητα και γλωσσική επιλογή σε εφήβους με μεταναστευτικό υπόβαθρο*, Επιστήμες της Αγωγής, Τεύχος 3.

Φιλίας, Β., (1996),*Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Βιβλιοθήκη κοινωνικής επιστήμης και κοινωνικής πολιτικής, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α., (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Χασιώτης, Ι.,(1993), *Επισκόπηση της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς*», σελ. 15..στο Μάρκου, Γ., (1996), *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής*

κοινωνίας ,η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ,Έκδοση Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Banks, J., A., (2012), *Encyclopedia of Diversity in Education*, Sage Publication, U.S.A., σελ. 501.

Benincasa, L., (1997), *H Journey, a Struggle, a Ritual: Higher Education and the Entrance Examinations in a Greek Province Town*, Stockholm University, Institute of International Education, Stockholm.

Bogdan, R., G., Biklen, S., G., (1992), *Qualitive Research of Education*, Second Edition, Allyn & Bacon, Boston.

Cannell, C. F., Kahn, R.L., (1968), *Interviewing* στο Lindzey, G., Arnoson, A., (1968), *The handbook of Social Psychology*, vol. 2, Research Methods, Addison Wesley, New York.

Cohen,L., Manion, L., Morrison,K., (2000), *Research Methods in Education*, Fifth Edition, London, New York, Routledge Falmer.

Denzin, N., K., Lincoln, Y. ,S., (2005), *The Sage Handbook Qualitative Research*, Third Edition, Thousand Oaks, Sage Publications.

Denzin & Yvonna S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*, Second Edition. Thousand Oaks, Sage Publications.

Dewey, J., (1958, First Published), *Experience and Nature*, Dover Publications inc., New York.

Dewey, J.,(1970), *John Dewey* ,Edited with an introduction by M.Skilbeck, Educational thinkers series, The Macmillan Company, London.

Dewey, J.,(1971),*The philosophy of John Dewey* ,Edited by P.A. Schilpp, The library of living philosophers, Volume 1, U.s.a..

Dewey, J.,(2008), *The later works, 1925- 1953*, Volume 1:1925, Edited J.A. Boyston, Southern Illinois University Press Carbonolale, U.s.a..

Dewey ,J., (2008), *The later works, 1925- 1953*, Volume 5:1925, Edited J.A. Boyston, Southern Illinois University Press Carbonolale, U.s.a..

Dewey, J.,(2008), *The later works, 1925- 1953*, Volume 10, Edited J.A. Boyston, Southern Illinois University Press Carbonolale, U.s.a..

Dewey ,J.,(2008), *The later works, 1925- 1953*, Volume 13:1925, Edited J.A. Boyston, Southern Illinois University Press Carbonolale, U.s.a..

Dewey, J., (2008), *The later works, 1925- 1953*, Volume 14:1925, Edited J.A. Boyston, Southern Illinois University Press Carbonolale, U.s.a..

Diener, E., Candall,R., *Ethics in Social and Behavioral Research*, University of Chicago, Chicago Press.

Frankfort – Nachmias, C., Nachmias, D., (1992), *Research Methods in Social Sciences*, Edited E. Arnold, London.

Festinger, L., Katz, D., (1966), *Research Methods in Behavioral Sciences*, Holt, Rinehart and Winston, New York.

Geertz, C., (1974), *From the Native's point of view: on the nature of Anthropological Understanding*, Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences.

Giddens, A., (1979), *Central Problems in Social Theory*, Macmillan, Londo.

Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L. (2006), How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability, *Field Methods*.

Haker, R., Mahar, Ch., & Wilkes, Ch., (1990), *An introduction to the work of the work Pierre Bourdieu, The practice of the theory*, The mac millan press LTD, London.

Henwood, K., Pidgen, N. (1994), *Beyond the Qualitative Paradigm: A Framework for Introducing Diversity within Qualitative Psychology*, Journal of Community and Applied Social Psychology, Vol.4.

Kitwood, T., M., (1977), *Values in adolescent life: towards a critical description*, (Ph.D). dissertation. School of research in education: University of Bradford.

Lave, J., Clave, S. (1995), *What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steiner Kvale*, International Journal of Qualitative Studies in Education.

Lincoln, Y., S., Cuba, E.G., (1985), *Nationalistic Inquiry*, Sage Publications, Beverly Hills.

Morrow, S., (2007), *Qualitative Research in Counseling Psychology*, Conceptual Foundation, Counseling Psychologist.

Morse, J. M. (1994), *Designing funded qualitative research*, In Norman.

Patton, M., Q., (1990), *Qualitative evaluation and research methods*, Second Edition, Newbury Park, Sage Publications.

Patton, M., Q., (2002), *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3^η Έκδοση, Sage Publication United State of America.

Powney, J., Watts, M., (1994), *Reporting interview: A code of good practice*, in *Research Intelligence*, BERA Newsletter.

Rubin J., H. & Rubin, S., I., (1995), *Qualitative Interviewing, The art of Hearing Data*, USA, Sage Publications.

Sapford, R., Abbott, P., (1996), *Ethics Politics and Research*, στο Sapford, R.,Jupp, V., PataCollection and Analysis,Sage Publication, London.

Willig, C., (2001), *Introducing, Qualitative Research in Counseling Psychology, Adventures in Theory and Methods*, Buckingham/Philadelphia, Open University Press.

Woods, P., (1999) *Successful Writing for Qualitative Researchers*,: Routledge and Falmer London.

Ηλεκτρονικές πηγές

<https://www.statistics.gr/documents/20181/79d452ad-8f9e-c6eb-9f0e-82916e714866>

<https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179>

http://www.asylumineurope.org/sites/default/files/resources/nomos_4375-2016.pdf

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/prosphuges-politiko-asulo/upourgike-apophase-oik-12205-2016.html>

<ttp://www.immigration.gr/2017/09/7.html>

<http://www.greek-language.gr/greekLang/portal/blog/archive/2017/12/18/8348.html>

<http://entre.gr/summetoxi-se-dwrean-ekpaideutika/>

https://elearn.elke.uoa.gr/show_programs.php?catID=all&prID=634

<http://www.esdi.gr/nex/index.php/el/presentation/news/anakoinoseis/357-epimorfotiko-seminario-dik-leitourgou-me-thema-metanastes-prosfyges-antimetopisi-tou-prosfatou-provlimatos-apo-tin-evropaiki-enosi-kai-to-elliniko-kratos>

<http://civisplus.gr/ekpedeftiko-seminario-me-thema-tin-entaxi-mi-typikon-methodon-mathisis-sti-glossiki-ekpedefsi-metanaston/>

<https://kpechios.gr/ta-nea/42-ekpaideutika-programmata/362-metatravmatiki-diataraxi-agxous-se-prosfyges-kai-metanastes>

http://www.lib.unipi.gr/files/Stratigikes_Anazitisis_Pliroforiakon_Pigon/1.%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF%82.pdf

<https://www.minedu.gov.gr/news/32668-23-01-18-programma-mathimata-glossas-kai-politismoy-gia-prosfyges-kai-metanastes-15>.

The refugee crisis through statistics, a complication for politicians , journalist and other concerned citizens 30-1-2017. European Stability Initiative , Berlin, Brussels, Istanbul.

ΟΟΣΑ, PISA in focus, εκπαιδευτική πολιτική, *Πώς τα πηγαίνουν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα σχολεία, με χαμηλό κοινωνικό οικονομικό επίπεδο, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής*. Ανακτήθηκε 19/03/2017 από : http://www.iep.edu.gr/pisa/files/reports/pisa_in_focus_22.pdf

Φύλλα Εφημερίδας Κυβερνήσεως

Τάξεις υποδοχής, Φεκ: 818-2/2/4139/20.10.80.

Φεκ: 818/9/2/4139/1980,σελ. 1.

Νόμος 1566, Αριθμός φύλλου 167 , Άρθρο 1, Αθήνα, 30/9/ 1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/n_1566_1985.pdf

Νόμος Υπ' Αριθ. 1566, Αριθμός φύλλου 167 , Άρθρο 1, Αθήνα, 30/9/ 1985
«Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και
άλλες διατάξεις».

Γ1/453/958/6.1092/Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94 ΦΕΚ α30τ.Β', 14 12.44.

Φεκ: 124, Τεύχος α 17-6-1996, κεφάλαιο Ι Άρθρο 34.

Νόμος 3874/2010, ΦΕΚ 163Α/21.09.2010) άρθρο 6 παράγραφος 1α και 1β.

Νόμου 4415/2016, Α' 159, άρθρο 38.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α:

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Θέμα: Η σχολική πορεία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: εμπειρίες ζωής φοιτητριών – ων.

Ημερομηνία: _____

Ώρα συνέντευξης: _____

Τοποθεσία συνέντευξης: _____

Ηλικία Υποκειμένου: _____

Τμήμα φοίτησης: _____

Έτος: _____

Καταγωγή γονέων: _____

Τόπος διαμονής: _____

Επάγγελμα γονέων: _____

Μόρφωση γονέων ή προηγούμενη εργασία: _____

Ονοματεπώνυμο ερευνήτριας: _____

Σημειώσεις: «Σε ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σου στην έρευνά μας. Η συμμετοχή σου είναι πολύτιμη. Τα προσωπικά δεδομένα είναι απόρρητα και δεν δημοσιοποιούνται. Η διάρκεια της συνέντευξής μας θα είναι περίπου 30 λεπτά και υπάρχει ένας κορμός κεντρικών έξι ερωτήσεων».

Ερωτήσεις:

1. Ποια είναι η γνώμη σου για την σχολική σου πορεία ως μαθητή; Από τι χαρακτηρίζεται; Πως θα την περιέγραφες στο σύνολο της;

(Αντίδραση ερωτώμενου/ης)

2. Πως θεωρείς ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτούργησε ως παράγοντας στην προσωπικότητα σου αλλά και στην πορεία σου στο εκπαιδευτικό σύστημα; Ήταν προσόν ή τροχοπέδη για την σχολική σου πορεία σου ;

(Αντίδραση ερωτώμενου/ης)

3. Πως η σταθερά «πολιτισμικό κεφάλαιο» λειτούργησε στην εκπαιδευτική σου διαδρομή; Ποια ήταν τα βασικά κίνητρα που υποκίνησαν την διαδικασία της μάθησης του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου;

(Αντίδραση ερωτώμενου/ης)

4. Πως ήταν η εξέλιξη σου ως μαθητής- τρια στην σχολική πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα :συνομήλικοι – εκπαιδευτικοί. Α) υπήρχε ενθάρρυνση αποθάρρυνση, αδιαφορία, Β) ποια ήταν η στάση σου απέναντι σε αυτό.

(Αντίδραση ερωτώμενου/ης)

5. Ποια ήταν η στάση των γονέων σου απέναντι στην σχολική σου πραγματικότητα; Πως διαχειρίστηκαν την ετερότητα του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου που αντιμετωπίζατε;

(Αντίδραση ερωτώμενου/ης)

6.Πως διαχειρίστηκες τις διαφορές «πολιτισμικού κεφαλαίου» που προέκυπταν καθημερινά στο σχολείο και στις εξωσχολικές σου φιλικές σχέσεις;

(Αντίδραση ερωτώμενου/ης)

Σε ευχαριστούμε για τις πληροφορίες που μας διέθεσες, ήταν πολύ χρήσιμες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β:

Απομαγνητοφωνήσεις επιλεγμένων συνεντεύξεων

Υποκείμενο 1

Γενικά στοιχεία:

Φύλο: Άντρας.

Ηλικία: Είκοσι.

Τμήμα φοίτησης: Παιδαγωγικό τμήμα, Δημοτικής εκπαίδευσης

Έτος: Δεύτερο.

Καταγωγή γονέων: Αλβανία.

Τόπος διαμονής: Ναύπακτο.

Επάγγελμα γονέων: Μητέρα (οικιακή βοηθός), Πατέρας(οικοδόμος).

Μόρφωση γονέων ή προηγούμενη εργασία: Γεωργία.

Άξονας 1: Η γνώμη του μαθητή για την σχολική του πορεία

-Τώρα θα σε πάω λίγο πίσω στα σχολικά σου χρόνια, ποια είναι η γνώμη σου για τη σχολική σου πορεία, γενικότερα πώς θα τη χαρακτήριζες;

-Αρχικά, τα πρώτα σχολικά χρόνια ήταν αρκετά δύσκολα.

-Στο δημοτικό;

-Ναι στο δημοτικό.

-Γιατί;

-Όσον αφορά την προσαρμοστικότητα, τη γλώσσα.

-Εσύ γεννήθηκες εδώ;

-Όχι, ήρθα έξι ετών και μάλιστα ήρθα στη μέση της σχολικής χρονιάς, οπότε καταλαβαίνεις ότι ήταν ακόμη πιο δύσκολο.

-Πηγες κατευθείαν δημοτικό δηλαδή;

-Κατευθείαν πρώτη δημοτικού ναι.

-Και δεν ήξερες καθόλου ελληνικά;

-Καθόλου.

-Τα επόμενα χρόνια;

-Τα επόμενα χρόνια, άρχισα να συνηθίζω, άρχισα να γίνομαι αποδεκτός, να μαθαίνω τη γλώσσα, έκανα και τις πρώτες παρέες.

-Δηλαδή το δημοτικό ήταν πιο δύσκολο;

-Ναι μέχρι την πέμπτη θα έλεγα.

-Μέχρι τότε ένιωσες ότι έμαθες τη γλώσσα;

-Ναι, όχι και πιο νωρίς.

-Πιο νωρίς;

-Ναι, από την τρίτη δημοτικού και μετά άρχισα να μιλάω σχεδόν άπταιστα για την ηλικία μου ελληνικά.

-Το γυμνάσιο και το λύκειο πώς θα το έλεγες, πώς θα το χαρακτήριζες;

-Ε ακόμα καλύτερα, στο γυμνάσιο είχα υιοθετήσει πλήρως την ελληνική νοοτροπία θα έλεγα, είχα γίνει πλέον αποδεκτός, οι ρατσιστικές συμπεριφορές ήταν ελάχιστες, αυτά.

-Δηλαδή είχες και ρατσιστικές συμπεριφορές γύρω σου;

-Ναι αμέ, πάντα υπήρχανε μέχρι τα είκοσι, πάντα υπήρχανε απλά.

-Στο σχολείο κυρίως από τους συνομήλικους ή από τους εκπαιδευτικούς;

-Από τους συνομήλικους πιο πολύ θα έλεγα και αρκετά και πιο μετά και από κάποιους εκπαιδευτικούς.

-Όταν λες πιο μετά;

-Δηλαδή στο λύκειο θα έλεγα.

-Στο λύκειο;

-Ναι.

-Θες να μας περιγράψεις κάτι από αυτό που θυμάσαι;

-Ότι στην αρχή, στη δευτέρα λυκείου είχα δηλώσει τεχνολογική κατεύθυνση και η συμπεριφορά μου δεν ήταν καλή, είχα πάρει κάποιο λάθος δρόμο θα έλεγα.

-Γιατί;

-Γιατί η συμπεριφορά μου ήταν παραβατική, δε διάβαζα.

-Όταν λες παραβατική; Δηλαδή; Τι έκανες;

-Ενοχλούσα τους καθηγητές, μάλωνα με καθηγητές.

-Για ποιο λόγο;

-Δεν υπήρχε κάποιος λόγος, απλά.

-Ξεκίνησε στο λύκειο αυτό;

-Ναι, ξεκίνησε στο λύκειο.

-Δεν υπήρχε, ξεκίνησε ξαφνικά δηλαδή;

-Ξεκίνησε λόγω κάποιας παρέας που είχα και κάναμε διάφορα πράγματα ή μπλέκαμε σε καβγάδες και τα λοιπά.

-Δεν υπήρχε λόγος ουσιαστικός;

-Όχι δεν υπήρχε λόγος ουσιαστικός, της ηλικίας.

-Απλά ήσουν μέλος μιας παρέας;

-Αυτό, αργότερα στην αρχή της τρίτης λυκείου ξαφνικά όλοι οι συμμαθητές μου σοβαρεύτηκαν εντός εισαγωγικών, ξεκίνησα φροντιστήρια, ξεκίνησε η προετοιμασία για τις Πανελλαδικές και συνειδητοποίησα ότι εγώ τι κάνω ακόμα, μένω με αυτήν την παρέα και όλοι οι υπόλοιποι, μετά από συζητήσεις

και με τους γονείς μου οι οποίοι με παρότρυναν, άλλαξα κατεύθυνση από Τεχνολογική σε Θεωρητική.

-Στην τρίτη λυκείου άλλαξες;

-Στην τρίτη λυκείου άλλαξα κατεύθυνση, οι γονείς μου με βοήθησαν οικονομικά, ξεκίνησα φροντιστήριο και στη συνέχεια πέτυχα.

-Την παρέα την είχες από το γυμνάσιο ή την απέκτησες;

-Ναι την είχα από το γυμνάσιο απλά στο λύκειο ξέφυγε η κατάσταση, αυτό.

-Ωραία, άρα στο σύνολό της πώς θα έλεγες με μια λέξη πως ήταν η σχολική σου πορεία με όλα τα γεγονότα που είχαν γίνει.

-Θα έλεγα ότι ήταν αρκετά καλή αν και έκανε μια καμπύλη στις αρχές στο λύκειο αλλά εξελίχθηκε πολύ καλά και αυτό έχει σημασία.

Άξονας 2: Λειτουργία του μεταναστευτικού υπόβαθρου στην προσωπικότητα του μαθητή ως παράγοντα της πορείας του στο εκπαιδευτικό σύστημα.

-Σίγουρα, πώς θεωρείς ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτούργησε ως παράγοντας στην προσωπικότητά σου, ότι το κομμάτι της μετανάστευσης σε παρακίνησε να έχεις κάποια παραβατική συμπεριφορά λόγου χάρη;

-Όχι δε θεωρώ ότι ήταν αίτιο το μεταναστευτικό υπόβαθρο αλλά στα πρώτα χρόνια εδώ στην Ελλάδα, όπως είπα ήταν αρκετά δύσκολα, με έκανε πιο κλειστό άνθρωπο, αρκετές φορές φοβόμουν στο σπίτι για το πώς θα είναι η αυριανή μέρα στο σχολείο και αν θα είμαι αρεστός, αν θα με κοροϊδέψουν οι συνομήλικοί μου.

-Σε προβλημάτιζε δηλαδή;

-Ναι συνέχεια, συνέχεια καθημερινά.

-Ίσως για αυτό δεν είχες πολλούς φίλους στα πρώτα χρόνια στο δημοτικό;

-Η αλήθεια είναι ότι δεν είχα πολλούς φίλους, ήτανε πολύ λίγοι, δηλαδή δεν ανοιγόμουν πολύ εύκολα ήμουν κλειστός χαρακτήρας, στη συνέχεια αυτό

άλλαξε, ε σε αυτό βοήθησε ίσως προσαρμόστηκα εύκολα μετά, ίσως με βοήθησαν και κάποιοι φίλοι μου και το ξεπέρασα αυτό.

-Δηλαδή ας πούμε θα έλεγες ότι λειτούργησε στην προσωπικότητά σου ότι έγινες πιο συνεσταλμένος τα πρώτα χρόνια επειδή...

-Ε ναι σίγουρα. Έγινα πιο συνεσταλμένος, στη συνέχεια αυτό με έκανε πιο δυναμικό, αργότερα στην τρίτη λυκείου όπως ανέφερα και πριν με έκανε πιο αποφασιστικό.

-Αποφασιστικό γιατί;

-Στο να διαβάσω και να πετύχω σε κάτι.

-Για ποιο λόγο;

-Για ποιο λόγο, γιατί για ποιο λόγο;

-Έγινες αποφασιστικός, τι σκεφτόσουν;

-Σκεφτόμουνα ότι οι γονείς μου έχουν περάσει δύσκολα χρόνια, ότι δεν μπορώ να κάνω κάποια δουλειά όπως κάνει ο πατέρας μου γιατί τον έβλεπα ότι κόπιαζε και κουραζότανε και δεν είχε χρόνο για τα παιδιά του και χρήματα και ήθελα να κάνω κάτι καλύτερο και για να κάνω αυτούς χαρούμενους αλλά και για μένα, για μια καλύτερη ζωή.

-Άρα η πορεία σου στο εκπαιδευτικό σύστημα με βάση την προσωπικότητα που είχες αναπτύξει λόγω της μετανάστευσης, πώς θα μπορούσες να την περιγράψεις, ήταν δηλαδή η μετανάστευση ένα προσόν για το σχολείο για σένα ή μια τροχοπέδη, πώς λειτούργησε;

-Θεωρώ ότι ήταν ένα προσόν, ότι λειτούργησε θετικά.

-Για ποιο λόγο;

-Ε για ποιο λόγο λειτούργησε θετικά;

-Ναι, γιατί τα πρώτα χρόνια ήταν δύσκολα;

-Ναι.

-Δεν ήταν, δεν είχες θετικές εμπειρίες;

-Ναι.

-Και από ότι μας είπες είχες και κάποιο ρατσισμό.

-Ναι αλλά αυτό ίσως με ενοχλούσε εκείνη τη στιγμή, αλλά δεν έδινα πολλές φορές σημασία και δε με έπαιρνε από κάτω για να με ρίξει, με έκανε πιο δυναμικό πιστεύω.

-Άρα σε βοήθησε να ανταπεξέλθεις στο σχολείο το γεγονός;

-Με βοήθησε.

-Όλων αυτών των εμπειριών;

-Ναι, ναι.

Άξονας 3: Η λειτουργία της σταθεράς «πολιτισμικό κεφάλαιο» στην εκπαιδευτική διαδρομή.

-Πώς η σταθερά πολιτισμικό κεφάλαιο λειτούργησε στην εκπαιδευτική σου διαδρομή, πώς το κομμάτι της μετανάστευσης του αλβανικού που έφεραν οι γονείς σου λειτούργησε στην πορεία σου στο σχολείο, πώς επηρέασε τη δική σου πορεία το γεγονός ότι οι γονείς σου αγνοούσαν τον ελληνικό πολιτισμό;

-Όχι ακριβώς , για αυτόν τον λόγο οι γονείς μου δεν αγνοούσαν τον ελληνικό πολιτισμό αλλά αντιθέτως πολλές φορές τον υιοθετούσαν για αυτό και πήραν την απόφαση τα πρώτα χρόνια που ήρθαμε στην Ελλάδα να με βαφτίσουνε για τον λόγο ότι αυτοί ήταν άθρειοι.

-Ναι.

-Και έπειτα έμαθα και για πράγματα και υιοθετήσαμε ήθη και έθιμα του ελληνικού πολιτισμού.

-Όταν λες δεν τον αγνοούσαν εννοείς ότι τον γνώριζαν εκ των προτέρων πριν έρθουν στη χώρα;

-Όχι, όχι δεν τον γνώριζαν. Τον γνώρισαν εκ των υστέρων από ανθρώπους, από συγκατοίκους.

-Επομένως μέσα στο σπίτι υπήρχε έντονο το αλβανικό στοιχείο μπορείς να πεις;

-Εκτός της γλώσσας, όχι, δεν υπήρχε έντονο.

-Εκτός από τη γλώσσα δηλαδή.

-Η γλώσσα ήταν ξεκάθαρα η αλβανική στο σπίτι για τον λόγο ότι οι γονείς μας επέλεξαν να μιλάμε αλβανικά για να μην τα ξεχάσουμε, γιατί πίστευαν ότι ούτως ή άλλως την ελληνική γλώσσα θα τη μαθαίναμε και δεν ήθελαν να ξεχάσουμε την αλβανική.

-Επομένως, το γεγονός αυτό ότι εσύ ίσως μιλούσες την αλβανική γλώσσα, πώς θεωρείς ότι επηρέασε την εκπαιδευτική σου διαδρομή; Γιατί σίγουρα δεν είναι εύκολο να μιλάς μια διαφορετική γλώσσα στο σπίτι από αυτή που πρέπει να ανταπεξέλθεις στα σχολικά προαπαιτούμενα;

-Όχι, η αλήθεια είναι ότι πολλές φορές με μπέρδευε, από τη μια όταν μιλούσα αλβανικά μου ξέφευγε κάτι ελληνικό και από την άλλη όταν μιλούσα ελληνικά μου ξέφευγε κάτι αλβανικό, αλλά θεωρώ ότι δεν με δυσκόλεψε ιδιαίτερα.

-Όσον αφορά τις συνήθειες και τον τρόπο των ελληνικό οι γονείς σου;

-Οι γονείς μου τον υιοθέτησαν, ναι ναι.

-Για ποιο λόγο;

-Για ποιο λόγο πιστεύω εγώ, γιατί πλέον είχανε συνειδητοποιήσει ότι η Ελλάδα θα είναι η νέα μας πατρίδα και ίσως πίστευαν ότι θα βοηθήσει τα παιδιά τους ώστε να μη γίνουν κέντρο αναφοράς από τους Έλληνες, δηλαδή να βοηθήσουν εμάς να προσαρμοστούμε και να γίνουμε αποδεκτοί και αρεστοί.

-Στο σύνολο;

-Στο σύνολο, ναι.

-Ποια ήταν τα βασικά κίνητρα που υποκίνησαν τη διαδικασία της μάθησης του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου; Δηλαδή για ποιο λόγο ήθελες να μάθεις τον ελληνικό πολιτισμό, τι είναι αυτό που σε παρακίνησε;

-Εγώ θα έλεγα η ανάγκη, τι εννοώ όταν λέω ανάγκη, εννοώ ότι είμαστε οικονομικοί μετανάστες και έπρεπε και οι γονείς μου και εμείς να μάθουμε τον ελληνικό πολιτισμό, την ελληνική γλώσσα, ώστε να ανταπεξέλθουμε και να ζήσουμε στη συνέχεια. Για μένα η ανάγκη έγινε θέληση, δηλαδή πλέον νιώθω, αν με ρωτήσεις Έλληνας ή Αλβανός, θα πω κάτι ενδιάμεσο και θα σου πω ότι είμαι υπέρ του ρητού 'μάννα δεν είναι αυτή που γέννησε ένα παιδί, αλλά και

αυτή που το θρέφει, που το μεγαλώνει και που το προσέχει, αυτή είναι η άποψή μου.

-Ωραία, εσένα σε παρακίνησε η θέλησή σου;

-Ναι, η θέλησή μου.

Άξονας 4: Η εξέλιξη του μαθητή στην σχολική πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα εκπαιδευτικοί – συνομήλικοι.

-Ναι, ωραία. Πώς ήταν η εξέλιξη ως μαθητής στη σχολική πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα «εκπαιδευτικοί»; Ας πούμε οι δάσκαλοι στο σχολείο σε ενθάρρυναν;

-Ναι.

-Όσον αφορά το κομμάτι να μάθεις τη γλώσσα, να προσαρμοστείς ή στο γεγονός ότι εσύ έχεις ένα διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο; Ποια ήταν η στάση σου απέναντι σε αυτό;

-Η στάση η δική μου ή τους;

-Τους.

-Τα πρώτα χρόνια οι δάσκαλοι ήταν, παρόλη τη δυσκολία να συνεννοηθούν μαζί μου, πολύ ζεστοί και πρόθυμοι στο να με βοηθήσουν, δε με παραμελούσανε, με βοηθούσαν σε διάφορα προβλήματα, δηλαδή να ρωτάνε τους γονείς μου που ήξεραν καλύτερα τη γλώσσα, τον πατέρα μου που ήταν πιο πολλά χρόνια στην Ελλάδα, να τον καλούν στο σχολείο για να μπορεί να μεταφράσει.

-Να μεταφράσει, τι εννοείς;

-Να, εγώ είχα κάποιο πρόβλημα ή έκλαιγα ξέρω εγώ και δεν ήξεραν γιατί έκλαιγα.

-Στο δημοτικό;

-Στο δημοτικό, ναι, στις αρχές γιατί έκλαιγα. Πολλές φορές καλούσαν τον πατέρα μου για να μάθουν τον λόγο, γιατί υπήρχε το πρόβλημα της συνεννόησης.

-Ναι.

-Δε με παραμελούσαν, αυτό, με βοηθούσαν και όταν εγώ είχα κάποιο πρόβλημα, ύστερα που έμαθα τη γλώσσα, ε, δεν ένιωσα ποτέ ότι με απομονώνουν ή ότι μου φέρονται ρατσιστικά ή υποτιμητικά.

-Αυτό σε όλη τη σχολική σου πορεία;

-Όχι.

-Στο γυμνάσιο και στο λύκειο, πώς ήταν τα πράγματα;

-Στο λύκειο θα έλεγα ήταν κάπως διαφορετικά.

-Δηλαδή;

-Υπήρχε ένας καθηγητής που θυμάμαι τώρα, ο οποίος ήταν οι πεποιθήσεις του τέτοιες που δεν, πώς να πω, δεν ήταν καλός μαζί μου, όχι γιατί ήμουν εγώ ο εαυτός μου, αλλά λόγω της προέλευσής μου.

-Τι πεποιθήσεις είχε;

-Ε, θα έλεγα ότι ήταν πιο δεξιός (γέλια).

-Δηλαδή τι έλεγε για σένα;

-Δηλαδή όταν έκανα κάτι που δεν του άρεσε στην τάξη μου έλεγε χαρακτηριστικά, δεν είναι Αλβανία να τα κάνεις εδώ, αυτά να πας να τα κάνεις εκεί και διάφορα τέτοια.

-Αυτά στα έλεγε όταν ήσουν;

-Στην τάξη, στη σχολική τάξη.

-Στη σχολική τάξη ήταν κατά τη διαδικασία που είχες παραβατική συμπεριφορά;-

-Ναι.

-Ή στο χρονικό διάστημα που δεν είχες πλέον παραβατική συμπεριφορά; Δηλαδή άλλαξαν τα πράγματα όταν πλέον δεν είχες παραβατική συμπεριφορά, η στάση του;

-Από τον συγκεκριμένο όχι.

-Α, οι πεποιθήσεις του ήταν σταθερές;

-Ναι, ναι.

-Οι συνομήλικοί σου, πώς τους θυμάσαι στο βάθος του χρόνου; Δηλαδή στο δημοτικό ας ξεκινήσουμε.

-Εντάξει στην αρχή.

-Σε ενθάρρυναν, σε αποθάρρυναν;

-Στην αρχή ήταν λίγο περίεργοι μαζί μου, δε με πλησίαζαν διότι δεν ήξερα κι εγώ τη γλώσσα, έλεγαν ποιος είναι αυτός, με κορόιδευαν αν δεν έλεγα κάποια λέξη σωστά.

-Θεωρείς ότι ήταν λόγω της γλώσσας;

-Ναι θεωρώ ότι ήταν λόγω της γλώσσας, λόγω της γλώσσας καθαρά. Στη συνέχεια αυτό άλλαξε όμως όταν κι εγώ άρχισα να μιλάω καλά τη γλώσσα ήταν πιο ενθαρρυντικοί και δεν ένιωσα.

-Στο γυμνάσιο, στο λύκειο πώς ήταν δηλαδή;

-Ακόμα καλύτερα, όλα ήταν πιο όμορφα μια χαρά, δεν αντιμετώπισα σοβαρό πρόβλημα. Ε, οι συνομήλικοί μου με ενθάρρυναν να... για διάφορα πράγματα.

-Όπως;

-Και στο να, ήταν πρόθυμοι να με βοηθήσουν όσον αφορά το σχολείο και τα μαθήματα και σε διάφορες άλλες δραστηριότητες.

-Εσύ πώς ένιωθες για αυτό;

-Ένιωθα όμορφα, δεν περνούσε από το μυαλό μου ότι είμαι ξένος, τι κάνω εδώ, ένιωθα πολύ οικεία σαν να ήμουν...

-Στο δημοτικό, ποια ήταν η στάση σου απέναντι στην κατάσταση εκείνη που αντιμετώπιζες;

-Ποια ήταν η στάση σου;

-Όταν τα παιδιά σε απομάκρυναν, εσύ τι έκανες;

-Τι έκανα;

-Πώς το διαχειριζόσουν;

-Πρώτα απ' όλα ότι γινόταν στο σχολείο πολλές φορές δεν το πήγαινα στο σπίτι, δεν το μετέφερα στους γονείς μου, δεν ήθελα να τους στεναχωρώ γιατί είχαν ήδη προβλήματα, έτσι ένιωθα. Ε, γενικότερα το γεγονός αυτό είναι ο καθοριστικός παράγοντας που με έχει κάνει πώς να το πω, να καταπίνω πράγματα και να μην αντιδρώ.

-Ανεκτικός;

-Ανεκτικός, αυτή είναι η καλύτερη λέξη ανεκτικός, δηλαδή έλεγα εντάξει δεν πειράζει αυτό δεν πειράζει το άλλο, ούτε στους δασκάλους μπορεί να ανέφερα πράγματα πολλές φορές.

-Δεν έκανες τίποτα για αυτό;

-Δεν έκανα τίποτα όχι, θεωρώ ότι ίσως αυτό βοήθησε για μετά, πώς να το πω, να μη συγκρούομαι με τους συνομήλικους και να γίνω πλέον αποδεκτός, αυτό.

Άξονας 5: Ο παράγοντας γονέας στον τρόπο διαχείρισης της ύπαρξη του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου του παιδιού ως μαθητή.

-Η στάση των γονέων σου πώς ήταν στη σχολική πραγματικότητά σου, τι σου λέγανε δηλαδή γενικά;

-Οι γονείς δηλαδή όσον αφορά τα σχολικά μου χρόνια δεν ασχολήθηκαν και πάρα πολύ με την έννοια ότι ήταν απασχολημένοι σχεδόν όλη τη μέρα με τις δουλειές για να βγάλουν τα προς το ζην, οπότε είμαι εδώ που είμαι γιατί κύλησε από μόνο του και το μόνο που έκαναν είναι να με βοηθήσουν οικονομικά, αυτό, ούτε στο να με παροτρύνουν με λίγα λόγια ούτε..., διότι δε γνώριζαν κιόλας και δεν είχαν χρόνο.

-Δηλαδή πώς έλεγες ότι διαχειρίστηκαν την ετερότητα που είχες εσύ στο σχολικό πολιτισμό, δηλαδή ότι δυσκολευόσουν να μάθεις τον ελληνικό πολιτισμό που αυτοί δε γνώριζαν;

-Εεε...

-Υπήρχαν κάποια λόγια που σου είπαν;

-Η αλήθεια είναι πως δεν ασχολήθηκαν και ποτέ με τέτοιου είδους πράγματα.

-Δε σου δώσανε κάποια συμβουλή;

-Όχι, όχι, όχι.

-Ήτανε...

-Ήτανε απασχολημένοι με την εργασία τους.

Άξονας 6: Διαχείριση των διαφορών του πολιτισμικού κεφαλαίου στις καθημερινές σχέσεις.

-Εσύ πώς διαχειρίστηκες τις διαφορές του πολιτισμικού κεφαλαίου που προέκυπταν καθημερινά στο σχολείο και στις εξωσχολικές σχέσεις; Δηλαδή το βασικό πολιτισμικό κεφάλαιο που έχεις ανατραφεί είναι το αλβανικό καθότι ήρθες σε ηλικία έξι ετών.

-Ναι.

-Αυτό σε έκανε να έχεις μια διαφορά σε σχέση με τον περίγυρο, με τον ελληνικό πολιτισμό;

-Ναι.

-Πώς αυτό λειτούργησε, πώς το διαχειρίστηκες εσύ στις εξωσχολικές σου σχέσεις και στο σχολείο; Ήτανε κάτι που προέβαλες, κάτι που σε επηρέασε στις κοινωνικές σου σχέσεις;

-Ναι, γενικότερα ποτέ δεν έκρυβα την καταγωγή μου, είμαι περήφανος για αυτή, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αγαπώ τον ελληνικό πολιτισμό και γενικότερα την Ελλάδα.

-Επηρέασε αυτό το κομμάτι του ελληνικού πολιτισμού τις κοινωνικές σου σχέσεις κάπως, ότι ήταν παράγοντας το πώς δημιουργούνταν οι σχέσεις σου με τους ανθρώπους;

-Ε...

-Η αίσθηση της μετανάστευσης ίσως;

-Όχι δεν ήταν ε... όχι δεν υπήρξε ποτέ τέτοιο πρόβλημα, αν και αρκετές φορές οι φίλοι μου που γνώριζα είτε στο πανεπιστήμιο είτε γενικότερα στις εξωσχολικές φιλικές σχέσεις, πολλές φορές δε γνώριζαν ότι η καταγωγή μου είναι αλβανική, παρόλα αυτά όταν τους το ανέφερα δεν άλλαξε τίποτα και ήταν το ίδιο και αυτό.

-Δεν ένιωθες κάποια διαφορά;

-Όχι, όχι δεν ένιωθα καμία.

-Ωραία, σε ευχαριστούμε για τις πληροφορίες.

-Να είσαι καλά.

Υποκείμενο 2

Γενικά στοιχεία:

Φύλο: Γυναίκα.

Ηλικία: Δεκαεννιά.

Τμήμα φοίτησης: Φιλολογία.

Έτος: Δεύτερο.

Καταγωγή γονέων: Αλβανία.

Τόπος διαμονής: Χαλκίδα.

Επάγγελμα γονέων: Μητέρα(υπάλληλος σε φούρνο), Πατέρας(οικοδόμος).

Μόρφωση γονέων ή προηγούμενη εργασία: Μητέρα(Γυμνάσιο), Πατέρας (πολιτικός μηχανικός).

Άξονας 1: Η γνώμη του μαθητή για την σχολική του πορεία

-Θα σε πάω λίγο πίσω στα σχολικά σου χρόνια και θα ήθελα να μου πεις ποια είναι η γνώμη σου για τη σχολική σου πορεία όπως τη σκέφτεσαι στο σύνολό της ως γεγονός.

-Είναι πολύ ευχάριστη και θετική εικόνα, πέρασα πολύ ωραία, ίσως γιατί δε συνάντησα και κάποιο πρόβλημα, αλλά μπορώ να πω ότι έχω μια πολύ ευχάριστη εικόνα.

-Από τι θα τη χαρακτήριζες δηλαδή; Δηλαδή τα γεγονότα της, τι αποτύπωμα σου άφησαν;

-Είχα πολλούς καλούς καθηγητές, στάθηκα τυχερή σε αυτό. Ε, πολύ συνεργάσιμοι, το περιβάλλον γενικότερα ήταν πολύ ευχάριστο.

-Άρα στο σύνολό της πώς θα την περιέγραφες;

-Μπορώ να πω ότι είχαμε αρκετά εποικοδομητική σταδιοδρομία.

Άξονας 2: Λειτουργία του μεταναστευτικού υπόβαθρου στην προσωπικότητα του μαθητή ως παράγοντα της πορείας του στο εκπαιδευτικό σύστημα.

-Πώς θεωρείς ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτούργησε ως παράγοντας στην προσωπικότητά σου, δηλαδή το γεγονός της μετανάστευσης των γονιών σου, σου προσέδωσε κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ως άνθρωπο;

-Τα πρώτα χρόνια μπορώ να πω ότι ένιωθα αρκετά μειονεκτικά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εισέπραττα άσχημη συμπεριφορά από τους γύρω μου, αλλά ένιωθα κάπως.

-Όταν λες τα πρώτα χρόνια, τι εννοείς;

-Στο δημοτικό κυρίως είτε λόγω του επιπέδου που μπορεί να ακουγότανε διαφορετικά, αλλά δεν μπορώ να πω ότι η συμπεριφορά των συμμαθητών μου π.χ. ήταν διαφορετική, αλλά ίσως εγώ ένιωθα λίγο πιο μειονεκτικά ή ήμουν αρκετά ντροπαλή.

-Ήσουν ντροπαλή γιατί ένιωθες μειονεκτικά;

-Ναι, ναι αυτό εννοώ, αλλά αργότερα εξελίχθηκα, εξελίχθηκα και μπόρεσα να συναναστραφώ καλύτερα με άτομα είτε από άλλες χώρες είτε από την Ελλάδα.

-Δηλαδή αυτό σε εμπόδιζε στο να κάνεις παρέες ή να κοινωνικοποιηθείς;

-Τα πρώτα χρόνια μπορώ να πω ότι είχα μια δυσκολία να κοινωνικοποιηθώ, όχι τόσο με άτομα από διαφορετικές χώρες, κυρίως με συμμαθητές από την Ελλάδα απέφευγα να κάνω παρέα.

-Γιατί;

-Γιατί πίστευα ότι μπορεί να με αντιμετώπιζαν διαφορετικά ή να βρισκόμουν στο περιθώριο.

-Για ποιο λόγο το πίστευες αυτό;

-Ίσως από τη συμπεριφορά των γονιών τους που είχε τύχει να ακούσω να τους συμβουλεύουν να κάνεις παρέα μόνο με παιδάκια από την ίδια χώρα.

Φοβόντουσαν ότι μπορεί να έχω άλλη επιρροή, ενδεχομένως κακή στα παιδιά τους, οπότε κι εγώ απέφευγα να εκφραστώ.

-Τα παιδιά όμως δεν είχανε κάποια αρνητική συμπεριφορά απέναντί σου;

-Ε, ως επί το πλείστον όχι δεν μπορώ να πω ότι είχαν κακή συμπεριφορά, εγώ ίσως ένιωθα κάποιο φόβο μικρή.

-Επειδή είχες ακούσει αυτό από τους γονείς;:

-Από τους γονείς τους, από τα παιδιά δεν εισέπραξα κάποια εχθρική συμπεριφορά.

-Οι φίλοι σου δηλαδή στο δημοτικό ήταν από την ίδια χώρα που είχες;

-Ήταν από την ίδια χώρα, είτε από τη Βουλγαρία, από τη Ρωσία, από τη Μολδαβία.

-Ήταν πολλά τα παιδιά στο σχολείο σου από διαφορετικές χώρες;

- Ναι, ήταν από διαφορετικές χώρες.

-Ήταν μεγάλο το ποσοστό των παιδιών;

-Ήταν αρκετά μεγάλο, ήταν εφτά από τα είκοσι παιδιά, ήταν σίγουρα από άλλες χώρες.

-Πώς θεωρείς γενικότερα το χαρακτηριστικό αυτό που σου προσέδωσε, το γεγονός ότι ήσουν ντροπαλή πώς λειτουργεί στην πορεία σου στο εκπαιδευτικό σύστημα;

-Αρχικά μπορώ να πω ότι στο δημοτικό μπορεί να αποτέλεσε και εμπόδιο, αλλά αργότερα που άρχισα να διαβάζω περισσότερο γιατί μου άρεσαν κυρίως μαθήματα που είχαν να κάνουν με τη γλώσσα, όχι τόσο μαθηματικά, άρχισα να ασχολούμαι περισσότερο και μπορώ να πω ότι με βοήθησαν στο να βελτιωθώ ακόμα παραπάνω, οπότε μπορώ να πω ότι αποτέλεσε και παράγοντα πολύ βοηθητικό από το γυμνάσιο και έπειτα.

-Αλλά στο δημοτικό όχι;

-Στο δημοτικό όχι τόσο, αλλά οφείλεται κυρίως σε μένα, όχι ότι εισέπραξα κάτι αρνητικό.

-Ήταν ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς σου;

-Ναι, ναι, ναι.

-Δηλαδή ας πούμε δε συμμετείχες στο μάθημα όσο θα ήθελες ή είχες κάποιο πρόβλημα;

-Απέφευγα.

- Με τις γνώσεις γενικότερα;

-Να μιλάω, όχι ότι είχα κάποιο πρόβλημα είτε με οτιδήποτε μιας και είχα γεννηθεί εδώ, δεν είχα θέμα, αλλά υπήρχαν πολλές φορές, ας πούμε, που θα ήθελα να σηκώσω το χέρι μου αλλά το απέφευγα χωρίς κάποιο ιδιαίτερο λόγο, φοβόμουν ότι μπορεί να γίνω περίγελος.

-Αν δεν απαντήσεις σωστά ας πούμε;

-Αν δεν απαντήσω σωστά ή αν η απάντησή μου να μην ήταν σωστή στα μάτια των άλλων συμμαθητών, όχι απαραίτητα στους δασκάλους.

-Δηλαδή τι έκανες με αυτό, τι θα μπορούσε να είναι λάθος για τους συμμαθητές σου και να μην ήταν για τη δασκάλα σου;

-Ε, για τους συμμαθητές μου, αν η απάντησή σου ήταν διαφορετική από αυτό που είχαν στο μυαλό τους, ήταν πολύ πιθανό να σε κοροϊδέψουν.

-Ναι, όσον αφορά το σχολείο υπάρχει μια σωστή απάντηση, όσον αφορά τα μαθήματα;

-Όσον αφορά τα μαθήματα ναι.

-Αλλά αν σου δίνει ο καθηγητής ή ο δάσκαλος το ελεύθερο να αναπτύξεις λίγο παραπάνω τη γνώμη σου κυρίως σε μαθήματα γλώσσας;

-Εκεί ας πούμε ότι μπορεί να διατυπώνεις κάτι διαφορετικό σαν παιδάκι μικρότερης ηλικίας και επειδή μπορεί να μην ήταν ακριβώς το ίδιο που μπορεί να είχε ένα άλλο παιδάκι στο νου του, ναι σε κοροΐδευε.

-Αυτό θεωρείς ότι οφειλόταν στο μεταναστευτικό σου υπόβαθρο, αυτή η διαφορά στην σκέψη που μπορεί να είχες;

-Τώρα δεν μπορώ να πω ότι οφείλεται σε αυτό, αλλά σε εκείνη την ηλικία πίστευα σε μεγάλο βαθμό ότι μπορεί να οφείλεται σε αυτό, γιατί ενδεχομένως να είχες και άλλες επιρροές, άλλα πρότυπα.

-Και θεωρείς ότι αυτό που έλεγες θα ερχόταν σε αντίθεση με αυτά που πίστευαν τα παιδιά που ήταν από την Ελλάδα;

-Ναι.

-Ο τρόπος που θα εκφραζόσουν;

-Ναι.

-Δεν είχες θέμα με τη γλώσσα όμως;

-Όχι, δεν είχα θέμα με τη γλώσσα, αλλά ίσως όλα να ήταν απόρροια της νοοτροπίας.

-Άρα ο τρόπος σκέψης περισσότερο;

-Περισσότερο ναι.

-Που σε κρατούσε πίσω επειδή ήταν διαφορετικός από τον ελληνικό;

-Ναι, εκεί υπήρχαν κάποιες διαφορές.

-Αυτές οι διαφορές θεωρείς ότι ήταν τροχοπέδη στο εκπαιδευτικό σύστημα για σένα στην πορεία σου;

-Ε, μπορώ να πω αρχικά πως ναι.

-Στο δημοτικό;

-Ναι, ναι εκεί ήταν.

-Αργότερα όμως;

-Αργότερα όμως δε συνάντησα κάποιο πρόβλημα, αντιθέτως μπορώ να πω ότι βελτιώθηκα και αρκετά.

-Αρκετά εννοείς τα μαθήματα της γλώσσας;

-Γενικότερα σε όλα τα μαθήματα.

-Αυτό θεωρείς ότι οφείλεται στο ότι προσαρμόστηκες καλύτερα στο εκπαιδευτικό σύστημα ή οφείλεται στο γεγονός ότι πλέον δεν ήσουν ντροπαλή;

-Ε, δεν ήμουν τόσο ντροπαλή αργότερα, εκεί με βοήθησαν και οι καθηγητές και οι συμμαθητές που άρχισαν να μου δείχνουν ότι δεν είχαν κάποιο πρόβλημα με το γεγονός ότι προέρχομαι από άλλη χώρα.

-Άρα ένιωσες μεγαλύτερη άνεση στο σχολείο;

-Δεν ένιωθα τόσο αμηχανία και μπορούσα να εκφράζομαι πιο ελεύθερα.

Άξονας 3: Η λειτουργία της σταθεράς «πολιτισμικό κεφάλαιο» στην εκπαιδευτική διαδρομή.

-Πώς η διαφορά πολιτισμικό κεφάλαιο λειτούργησε στην εκπαιδευτική σου διαδρομή, δηλαδή πώς ο πολιτισμός των γονέων σου, που ήταν από την Αλβανία, θεωρείς ότι λειτούργησε για σένα στο σχολείο;;

-Ε, κυρίως στο δημοτικό μπορώ να πω πράγματα που ήταν διαφορετικά, όπως κάποια έθιμα, ε και βρισκόμουν σε σύγχυση να τα αντιμετωπίσω με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται εδώ, είτε με τον τρόπο που συνηθίζεται, ας πούμε, στην Αλβανία.

-Έχεις να μου πεις ένα παράδειγμα για αυτό; Θα επαναλάβουμε την ερώτηση, πώς η σταθερό πολιτισμικό κεφάλαιο λειτούργησε στην εκπαιδευτική σου διαδρομή, με την έννοια πολιτισμικό κεφάλαιο εννοώ τον αλβανικό πολιτισμό ή και τις γνώσεις των γονέων σου γενικότερα.

-Δεν μπορώ να πω ότι είχα άμεση επαφή με τον αλβανικό τρόπο ζωής, δεν ήταν πολύ έντονο το αλβανικό πρότυπο στο σπίτι, μάλιστα δε μιλούσαμε και αλβανικά. Προσπαθούσαν οι γονείς μου να με βοηθήσουν στο να ενσωματωθώ στο σχολικό περιβάλλον, να το κάνουν πιο εύκολο, ε για αυτό και προσπάθησαν με τρόπους όπως παραδείγματος χάριν βαφτίστηκαν και οι ίδιοι για να μπορέσουν και αργότερα να κάνουν και θρησκευτικό γάμο, για να μπορέσω εγώ αργότερα να βαφτιστώ, ώστε να μη διαφέρω από τα υπόλοιπα παιδάκια στο σχολείο. Γιατί σε ένα παιδάκι ηλικίας επτά ή οχτώ χρονών είναι δύσκολο να του περάσεις δύο διαφορετικά πρότυπα ζωής χωρίς να του προκαλέσεις σύγχυση και έτσι λοιπόν προσπάθησαν με κάθε τρόπο, παρόλο που δεν ήθελαν ούτε να βαφτιστούν ούτε να ενστερνιστούν τον χριστιανισμό εκείνη την περίοδο, προσπάθησαν με αυτόν τον τρόπο να συμβάλλουν και εκείνοι στην

προσαρμογή μου στο σχολείο, είτε και με τα άτομα τριγύρω μου, οπότε μπορώ να πω με αυτόν τον τρόπο έκαναν πιο εύκολη την προσαρμογή μου στο σχολείο.

-Ας πούμε το αλβανικό πολιτισμικό κεφάλαιο, πώς θεωρείς ότι επηρέασε την εκπαιδευτική σου διαδρομή, είχε θέση μέσα στην καθημερινότητά σου, ώστε να επηρεάσει τη σχολική σου διαδρομή;

-Δε θα έλεγα ότι το επηρέασε αρκετά, στάθηκα τυχερή σε αυτό.

-Και το γεγονός ότι οι γονείς σου μιλούσανε αλβανικά στο σπίτι;

-Ήταν ένας παράγοντας που με βοήθησε αρκετά στο να μη δυσκολευτώ και στο σχολείο μετέπειτα π.χ. να προσπαθώ να μιλάω σε δύο διαφορετικές γλώσσες, οπότε με αυτόν τον τρόπο με βοήθησαν και να μπορέσω να προσαρμοστώ και πιο εύκολα στο σχολείο και να έχω και καλύτερη απόδοση.

-Εσύ πώς ένιωθες με το γεγονός ότι οι γονείς σου προέρχονταν από το αλβανικό, ήταν με τον αλβανικό τρόπο (πολιτισμό) γαλουχημένοι και εσύ αυτήν τη στιγμή μεγάλωσες με τον ελληνικό, ένιωθες κάποια διαφορά σε αυτό;

-Δε με έκανε να νιώθω, γενικότερα ο τρόπος που οι γονείς μου λειτουργούσαν αντικατόπτριζε το αλβανικό πρότυπο, παρόλο που μιλούσαν μόνο ελληνικά μες το σπίτι, αλλά ήταν πολλές φορές που ένιωθα μια σύγχυση ανάμεσα σε αλβανικό και ελληνικό πρότυπο, λόγου χάριν το Πάσχα που γιορτάζεται με διαφορετικό τρόπο.

-Ποια ήταν τα βασικά κίνητρα που υποκίνησαν τη μάθηση του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου του ελληνικού που ερχόταν σε αντίθεση με αυτό που οι γονείς σου ήξεραν και εν μέρει μπορεί κι εσύ να ήξερες μέχρι τη διαδικασία του δημοτικού;

-Ίσως το γεγονός ότι άρχισα από ένα σημείο και έπειτα να συναναστρέφομαι με περισσότερο κόσμο από την Ελλάδα και οι γονείς μου από τη δική τους πλευρά, οπότε άρχισε μετά το αλβανικό πρότυπο να εκλείπει και να είναι πιο έντονη η παρουσία του ελληνικού.

-Άρα το κίνητρο για το σχολείο ποιο ήταν, ας πούμε, για να τα πας καλά γενικότερα στο σχολείο;

-Ίσως και η αποδοχή και των ανθρώπων τριγύρω μου και από ένα σημείο κι έπειτα γιατί μου άρεσε κι μένα να διαβάζω, μου άρεσε και η γλώσσα πολύ, οπότε ήθελα να ανταπεξέλθω όσο το δυνατόν καλύτερα.

-Στο κομμάτι του σχολείου;

-Ναι.

-Δε σκεφτόσουνα δηλαδή ότι το έκανες με κάποιο στόχο το πανεπιστήμιο;

-Μετάπειτα ναι, σαφέστατα ειδικά προς το, από την τρίτη γυμνασίου κι έπειτα αλλά τα πρώτα χρόνια αυτό που ανέφερα νωρίτερα.

Άξονας 4: Η εξέλιξη του μαθητή στην σχολική πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα εκπαιδευτικοί – συνομήλικοι.

-Πώς ήταν η εξέλιξη σου ως μαθήτρια στη σχολική πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα «εκπαιδευτικοί»; Πώς ήταν δηλαδή οι δάσκαλοι απέναντί σου, ενθαρρυντικοί ή αποθαρρυντικοί;

-Ήταν ενθαρρυντικοί, μπορώ να πω ότι ασχολούνταν με το κάθε παιδί, ιδιαίτερα με τα παιδιά από άλλες χώρες πολύ περισσότερο, με σκοπό να τα βοηθήσουν, είτε σε περιπτώσεις σε άτομα που μπορούσαν να διαχειριστούν τόσο εύκολα τη γλώσσα ως προς την προφορά π.χ. και προσπαθούσαν να σε κάνουν να αγαπήσεις την ελληνική γλώσσα με τον δικό τους τρόπο, οπότε δεν μπορώ να πω σε καμία περίπτωση ότι ήταν αδιάφοροι και έβρισκαν έτσι τρόπους ευφυείς ως προς το να σε κάνουν να ενδιαφερθείς και να σου τραβήξουν την προσοχή για να ασχοληθείς κατά τη διάρκεια του σχολείου ή και αργότερα στο σπίτι.

-Αυτό συνέβαινε σε όλη τη σχολική σου πορεία;

-Ναι και στο δημοτικό και στο γυμνάσιο και στο λύκειο.

-Ένιωθες την ίδια, ότι είχαν οι εκπαιδευτικοί την ίδια στάση απέναντί σου;

-Ναι.

-Πώς ένιωθες εσύ για αυτό;

-Σίγουρα με έκαναν να νιώσω πολύ καλύτερα και μου έδωσαν και κίνητρο να διαβάζω ακόμα περισσότερο, ε παραδείγματος χάριν και στο γυμνάσιο έχω μια καθηγήτρια φιλόλογο χάρη στην οποία άρχισαν να μου αρέσουν τα φιλολογικά μαθήματα και από πολύ νωρίς ήμουν σίγουρη ότι ήθελα να σπουδάσω φιλολογία, χάρη σε εκείνη την καθηγήτρια.

-Οι συνομήλικοί σου, οι συμμαθητές σου πώς ήταν;

-Ε, ήταν ουδέτεροι, δεν αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα και μπορώ να πω ότι είχα πολύ καλές σχέσεις και με άτομα από την Ελλάδα, δεν αντιμετώπισα κάποια αρνητική συμπεριφορά.

-Αυτό συνέβη καθόλη τη σχολική σου πορεία;

-Μπορώ να πω σε γενικές γραμμές ναι. Εκτός από ένα, δύο άτομα που δεν ήταν φίλοι μου, αλλά από άλλες τάξεις, ενδεχομένως να σε κορόιδευαν π.χ. είτε για το επίθετό σου είτε μόνο και μόνο από το γεγονός ότι δεν είσαι από την ίδια χώρα, αλλά δεν μπορώ να πω ότι με πτόησε ιδιαίτερα.

-Γενικότερα, δηλαδή, οι συμμαθητές σου νιώθεις ότι ήταν ενθαρρυντικοί;

-Ναι, ναι ήταν ενθαρρυντικοί, υποστηρικτικοί και δεν είχαν και κανένα πρόβλημα στο να γνωρίσουν κάποια πράγματα από έναν άλλο πολιτισμό.

-Εσύ πώς ένιωθες για αυτό;

-Ε, μπορώ να πω ότι ένιωθα ιδιαίτερη χαρά, θες να πεις και τιμή που ήταν θετικοί και πρόθυμοι στο να μάθουν κι άλλα πράγματα από μένα και από τους γονείς μου.

Άξονας 5: Ο παράγοντας γονέας στον τρόπο διαχείρισης της ύπαρξη του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου του παιδιού ως μαθητή.

-Οι γονείς σου γενικότερα τι στάση είχαν απέναντι στη σχολική σου πραγματικότητα;-

-Ήταν πολύ ενθαρρυντικοί και προσπαθούσαν όσο μπορούσαν και εκείνοι, μιας και δεν ήταν ιδιαίτερα μορφωμένοι άνθρωποι, να με ωθήσουν στο να διαβάζω,

στο να μπορέσω να περάσω στο πανεπιστήμιο και ήταν πολύ ενθαρρυντικοί και υποστήριζαν βέβαια το ελληνικό, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ας πούμε.

-Ο μπαμπάς μου είχες πει ότι ήτανε μηχανικός στη χώρα σας;

-Ναι, δεν το εξάσκησε το επάγγελμα βέβαια.

- Παρόλα αυτά είχε κάποια πανεπιστημιακή μόρφωση;

-Είχε ναι, διέθτετε.

-Πώς διαχειρίστηκαν θεωρείς την ετερότητα του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου που αντιμετώπισες;

-Δεν μπορώ να πω ότι αντιλήφθηκα κάτι τέτοιο, προσπαθούσαν να περάσουν όσο ήταν εφικτό το ελληνικό πρότυπο χωρίς να μου προβάλλουν κάποια άλλα στοιχεία του πολιτισμικού κεφαλαίου, ας πούμε, από την Αλβανία, ήταν μπορώ να πω πολύ ενθαρρυντικοί ως προς το να ασχοληθώ μόνο με το γενικό πρότυπο και το σχολείο στη χώρα την οποία βρίσκομαι.

-Για ποιο λόγο θεωρείς ότι το έκαναν αυτό;

-Για να με βοηθήσουν στο να μη συναντήσω κάποια δυσκολία ή σύγχυση ανάμεσα στα στοιχεία είτε ελληνικά είτε αλβανικά και για να μπορέσω να προσαρμοστώ όσο το δυνατόν πιο εύκολα και πιο γρήγορα.

Άξονας 6 : Διαχείριση των διαφορών του πολιτισμικού κεφαλαίου στις καθημερινές σχέσεις.

-Πώς διαχειριστήκατε, πώς διαχειρίστηκες εσύ τις διαφορές του πολιτισμικού κεφαλαίου που προέκυπταν καθημερινά στο σχολείο και στις εξωσχολικές φιλικές σου σχέσεις, δηλαδή πώς ένιωθες εσύ σε σχέση με τους ανθρώπους γύρω, με τις κοινωνικές σου σχέσεις με βάση ότι μπορεί να ένιωθες διαφορετική λόγω της μετανάστευσης;

-Δεν ένιωθα αυτήν τη διαφορετικότητα σε έντονο βαθμό, τουλάχιστον από όσο θυμάμαι, δεν υπήρχε καμία διαφορά ή κάποια διαφορετική αντιμετώπιση, οπότε μπορώ να πω σε αυτό ήμασταν όλοι όμοιοι και ίσοι.

-Άρα οι κοινωνικές σου σχέσεις δεν επηρεάστηκαν από το γεγονός της μετανάστευσης των γονιών σου;

-Όχι, όχι δεν μπορώ να πω ότι επηρεάστηκαν.

-Λειτουργούσες δηλαδή χωρίς να νιώθεις ότι υπήρχε κάποια διαφοροποιώ, κάποιος διαφοροποιητικός παράγοντας σε σχέση με τα παιδιά που ήταν από την Ελλάδα;

-Όχι, ήμασταν όλοι εξίσου το ίδιο.

-Σε ευχαριστούμε πάρα πολύ για τις πληροφορίες.

Υποκείμενο 3

Γενικά στοιχεία:

Φύλο: Γυναίκα.

Ηλικία: Δεκαεννέα.

Τμήμα φοίτησης: Φιλοσοφία, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Έτος: Δεύτερο.

Καταγωγή γονέων: Κορυτσά Αλβανίας.

Τόπος διαμονής: Ιωάννινα.

Επάγγελμα γονέων: Μητέρα(συνταξιούχος), Πατέρας(ιδιωτικός υπάλληλος στον δήμο).

Μόρφωση γονέων ή προηγούμενη εργασία: Μητέρα(οικονομολόγος), Πατέρας(κτηνίατρος).

Άξονας 1: Η γνώμη του μαθητή για την σχολική του πορεία

-Θα σε πάω λίγο πίσω στα σχολικά σου χρόνια. Ποια είναι η γνώμη σου για τη σχολική σου πορεία στο σύνολό της, δηλαδή αν αναλογιστείς τα χρόνια του δημοτικού, του γυμνασίου και του λυκείου σαν εμπειρία, πώς θεωρείς ότι ήταν, από τι χαρακτηρίζονταν;

-Ήταν μια πολύ θετική εμπειρία.

-Ναι.

-Νιώθω πολύ τυχερή που μετείχα της ελληνικής παιδείας και του ελληνικού πολιτισμού εντελώς διαφορετικά με τα ερεθίσματα και τις εικόνες που είχα από τη χώρα καταγωγής μου και ζωής μου, με αποτέλεσμα αυτήν τη στιγμή να έχω περάσει στο πανεπιστήμιο.

-Άρα στο σύνολο πώς θα την περιέγραφες με μια λέξη ως εμπειρία, ως σχολική εμπειρία την πορεία σου;

-Πάρα πολύ καλή, ήταν ενθουσιώδης.

-Ήταν μια ωραία εμπειρία;

-Ναι, μια πολύ ωραία εμπειρία.

-Ευχάριστα σχολικά χρόνια;

-Ευχάριστα σχολικά χρόνια, χωρίς το γεγονός ότι έχω προέλθει από μια άλλη χώρα που πιο πριν δε γνώριζα την ελληνική γλώσσα και την παιδεία, θεωρώ ότι δε ζορίστηκα ιδιαίτερα στο να μάθω ελληνικά, γιατί πιο πριν δε γνώριζα, δε μιλάγαμε σπίτι μου γενικά. Ε, βέβαια η ένταξη μου έγινε πολύ ομαλά στο ελληνικό σύστημα παιδείας με πολλή μεγάλη προσωπική προσπάθεια κι από μένα την ίδια και τη στήριξη των γονιών μου, ε για να ενταχθούμε και να ξεκινήσουμε μια ομαλή σχολική χρονιά.

-Όταν μπήκες στο ελληνικό σχολείο δε γνώριζες καθόλου την ελληνική γλώσσα;

-Δε γνώριζα καθόλου την ελληνική γλώσσα, ξεκινήσαμε με τον μπαμπά μου να μας διαβάζει το καλοκαίρι για να προλάβουμε να μπούμε στην αντίστοιχη τάξη που ήμασταν στο ελληνικό σχολείο με κάποια βοηθήματα από τον ίδιο, όπου κι αυτός δε θα έλεγα ότι γνώριζε ιδιαίτερα καλά ελληνικά, γιατί είναι μια δύσκολη γλώσσα, η γραμματική είναι δύσκολη, οι βάσεις είναι αρκετά δύσκολες με αποτέλεσμα να κάνουμε κάποια καλοκαιρινά εσώκλειστα μαθήματα από αυτόν, όχι από κάποιον δάσκαλο.

-Οι γνώσεις που απέκτησε ο μπαμπάς σου, τα έμαθε μόνος του;

-Τα έμαθε μόνος του, γιατί ήταν ένας άνθρωπος που είχε και κάποια παιδεία, αν μπορώ να το ονομάσω έτσι και έβαλε τον εαυτό του σε αυτήν τη διαδικασία και εμάς μετέπειτα με αποτέλεσμα όταν ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο η σχολική χρονιά να ενταχθούμε στην αντίστοιχη τάξη που θα ήμασταν στο αλβανικό σχολείο.

-Και ποια ήταν αυτή;

-Ήταν η τρίτη προς τετάρτη δημοτικού.

Άξονας 2: Λειτουργία του μεταναστευτικού υπόβαθρου στην προσωπικότητα του μαθητή ως παράγοντα της πορείας του στο εκπαιδευτικό σύστημα.

-Πώς θεωρείς ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτούργησε στην προσωπικότητά σου ως παράγοντας;

-Θεωρώ ότι είτε το θέλουμε είτε δεν το θέλουμε είναι κάτι το οποίο λειτουργεί πολύ σε κάποιους ανθρώπους αρνητικά και σε κάποιους θετικά, γιατί στην αρχή όταν έρχεσαι από μια άλλη χώρα με μια άλλη κουλτούρα χωρίς να ξέρεις, ειδικά τη γλώσσα και τη νέα υπάρχουσα κατάσταση, αυτό σε κάνει και νιώθεις ότι ίσως υστερείς απέναντι σε κάποιους ανθρώπους που έχουν παραπάνω γνώσεις από σένα, παραπάνω εμπειρίες, ίσως οι άνθρωποι σε βλέπουν προκατειλημμένα ενδόμυχα κι εσύ τους βλέπεις προκατειλημμένα, γιατί είναι κάτι άγνωστο για σένα, το βλέπω από τη δική μου προσωπική εμπειρία που μπήκα σε ένα σχολείο που έκανα δειλά δειλά κάποια βήματα στο να μπορέσω να προσαρμοστώ με την έννοια ότι ίσως με κοιτάνε καχύποπτα, ίσως δεν μπορώ να γίνω αποδεκτή, κάτι όμως που διήρκησε πάρα πολύ λίγο, γιατί και στο σχολείο οι καθηγητές μας αγκάλιασαν πολύ και οι συμμαθητές μας ακόμα περισσότερο, ίσως αυτό έχει να κάνει με το γεγονός ότι ζούσαμε σε μια πολύ κλειστή κοινωνία όπου οι μετανάστες ήταν λίγοι, αλλά ήταν άνθρωποι οικογενειάρχες και δε θεωρούνταν απειλή για τον ντόπιο, για τους ντόπιους κατοίκους, ήταν άνθρωποι οι οποίοι είχανε διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, γνωριζόντουσαν, οικεία πρόσωπα.

-Δηλαδή αν έλεγες ένα χαρακτηριστικό που αναπτύχθηκε στην προσωπικότητά σου με βάση τη μετανάστευση;

-Το γεγονός ότι είμαι πολύ ανοιχτή στο να γνωρίσω την ιδέα του διαφορετικού, ότι όλοι μας είμαστε διαφορετικοί, είτε θέμα καταγωγής, είτε σε θέμα κουλτούρας, είτε θέμα πολιτισμού.

-Ήσουν πιο δεκτική;

-Ήμουν πιο δεκτική και συνειδητοποιημένη, πιο έμπρακτα ότι υπάρχει διαφορετικότητα γύρω μας, διαφορετικότητα στον τρόπο σκέψης, διαφορετικότητα γενικά σαν έννοια, με ότι αυτό μπορεί να περικλείει.

-Αυτό το χαρακτηριστικό πώς σε βοήθησε στην πορεία σου στο εκπαιδευτικό σύστημα, πώς λειτούργησε;

-Στο να μπορέσω να έχω μια πιο σφαιρική εικόνα , ότι πέρα από αυτό το οποίο διαβάζω και πέρα από αυτό που βλέπω υπάρχει και άλλο, ότι υπάρχει και άλλος πολιτισμός, ότι υπάρχει κι άλλη παιδεία.

-Ήταν προσόν θεωρείς ή τροχοπέδη στην πορεία σου στο σχολείο;

-Θεωρώ ότι ήταν προσόν, γιατί με έκανε να καταλάβω ότι μπορώ να πετύχω πολλά πράγματα, το γεγονός ότι έμαθα πολύ γρήγορα ελληνικά με έκανε να καταλάβω ότι αν θέλεις κάτι μπορείς να το προσαρμόσεις στα μέτρα του εφικτού, κάνοντας μια προσπάθεια για αυτό.

Άξονας 3: Η λειτουργία της σταθεράς «πολιτισμικό κεφάλαιο» στην εκπαιδευτική διαδρομή.

-Πώς η σταθερά πολιτισμικό κεφάλαιο λειτούργησε στην εκπαιδευτική σου διαδρομή, πώς δηλαδή ο πολιτισμός των γονιών σου, κατά κύριο λόγο, που με αυτόν έχεις μεγαλώσει μέχρι την ηλικία των δέκα χρονών;

-Το γεγονός ότι οι γονείς μου ήταν, είναι δύο μορφωμένοι άνθρωποι μας έκανε να έχουμε ροπή προς τα γράμματα, είτε πολλές φορές πιέζοντάς μας να διαβάσουμε, είτε επιδεικνύοντας ότι η μόρφωση δεν παύει να είναι μόρφωση, το να μας φέρνουν συνέχεια βιβλία, το να επενδύουν στην εκπαίδευσή μας, θεωρώ ότι λειτούργησε πολύ καταλυτικά για την μετέπειτα πορεία, ήταν δύο άνθρωποι που παρόλο που ήρθαν σε μια νέα χώρα για βιοποριστικούς λόγους επένδυσαν πάρα πολύ στη μόρφωσή μας, ήταν πολύ υποστηρικτικοί με το να μας βοηθάνε και να βρίσκονται εκεί να μας στηρίζουνε, να μας εμπλουτίζουν με διάφορες δραστηριότητες και να κάνουν αν γίνεται ομαλή την κατάταξή μας μέσα στη νέα υπάρχουσα κατάσταση, στο σύστημα παιδείας, στον νέο τρόπο εκπαίδευσής μας και στην υπάρχουσα κατάσταση.

-Ποια ήταν τα βασικά κίνητρα που υποκίνησαν τη διαδικασία της μάθησης του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου που ερχόταν σε αντίθεση με αυτό που ήδη γνώριζες από τη χώρα καταγωγής σου;

-Το γεγονός ότι γνώριζα καινούρια πράγματα, έναν καινούριο, εντελώς διαφορετικό, πολιτισμό, μια καινούρια γλώσσα, συνέβαλαν

-Σκεφτόσουν ίσως και κάτι περισσότερο όσον αφορά τη μελλοντική σου εκπαίδευση, δηλαδή από ένα σημείο και μετά ίσως σκεφτόσουν τη σχολική/ακαδημαϊκή επιτυχία;

-Όταν ήρθα σε αυτήν τη χώρα και άρχισα να μετέχω της ελληνικής παιδείας και του ελληνικού πολιτισμού με την προσπάθεια και τη στήριξη των γονιών μου και από τους δασκάλους μου δεν έπαψα στιγμή να πιστεύω ότι εδώ άνηκα, μου άρεσε, μου άνοιξε νέους ορίζοντες και με έκανε να θέλω να μορφωθώ και να μάθω και αυτήν τη χώρα, αυτήν τη γλώσσα, να αισθάνομαι αμέσως Έλληνας πολίτης που θέλει να σπουδάσει, βλέπει τις κλίσεις του και να μετάσχει της ελληνικής παιδείας.

-Δηλαδή ο σκοπός ήταν πιο πολύ η προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα;

-Η προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα και η διαβίωση μέσα σε αυτήν.

-Είτε είχε ως απόληξη την ακαδημαϊκή επιτυχία είτε όχι;

-Είτε όχι, αλλά όταν γίνεται.

-Δεν ήταν αυτοσκοπός;

-Όταν γίνεται μια προσπάθεια και είσαι συνεχώς μέσα σε κάποια βιβλία, σε κάποιες δραστηριότητες και υπάρχει μια ώθηση από την οικογένεια, καλώς ή κακώς σε οδηγεί σε αυτήν την κατεύθυνση.

-Να είναι κίνητρό σου η επιτυχία;

-Και η επιτυχία και η προσπάθεια που γίνεται μέσα από αυτό, δύο υποστηρικτικοί γονείς που δεν παύουν να είναι δύο υποστηρικτικοί γονείς, που σου ανοίγουνε και κάποιους ορίζοντες, δεν είναι ο σκοπός ότι τελειώνεις το σχολείο και ότι πρέπει μετά να κάνεις κάτι άλλο, να συνεχίσεις την εκπαίδευσή σου είναι απόρροια, η κατάληξη του πανεπιστημιακού τομέα.

-Άρα, θα μπορούσες να πεις ότι ήταν μια προώθηση στην αυτομόρφωση σου, κυρίως στην εξέλιξή σου ως άνθρωπο;

-Η μάνα μια καλή μαθήτρια είχα τα φόντα στο να περάσω στο πανεπιστήμιο και μέσα από καθαρά δική μου προσπάθεια και μέσα από προσπάθεια των γονιών μου και των δασκάλων βεβαίως, βεβαίως που κατάλαβαν από νωρίς την κλίση μου στα γράμματα κι έτσι μπορούσα κι εγώ να διεκδικήσω.

-Δεν ήταν το βασικό κίνητρο αυτό, το κίνητρο ήταν η μάθηση;

-Το κίνητρο ήταν η μάθηση και το κίνητρο θεωρώ ότι πάντα πρέπει να είναι η μάθηση για κάθε παιδί, απλώς ανάλογα τις κλίσεις που έχει και το οικογενειακό υπόβαθρο στο οποίο βρίσκεται μπορεί να το κάνει να εξελιχθεί, θέλω να πω σε αυτό το σημείο ότι αν εμένα οι γονείς μου θεωρούσαν ότι πρέπει σώνει και ντε να μας απασχολήσει μόνο αυτό, βιοποριστικά η ζωή μας εδώ, θα με ωθούσαν στο να τελειώσω το σχολείο, να βρω μια δουλειά και να εργαστώ πάνω σε αυτό για να έχουμε λεφτά, απλά επειδή θεωρούσαν ότι μπορούν αυτοί και να δουλεύουν και να αμείβονται σωστά και να μας ζουν και ότι δεν είναι τόσο απαραίτητο να μας αποκόψουνε από τη μετέπειτα εκπαίδευση, επενδύσανε πάνω σε αυτό, γιατί όσο και να είναι όταν τελειώνεις ένα σχολείο δεν είσαι κατασταλαγμένος στο τι θέλεις να κάνεις ή όχι και το σύστημα παιδείας που υπάρχει αυτήν τη στιγμή, σε αυτήν τη χώρα είναι και λίγο τροχοπέδη στην μετέπειτα εξέλιξη.

Άξονας 4: Η εξέλιξη του μαθητή στην σχολική πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα εκπαιδευτικοί – συνομήλικοι.

-Πώς ήταν η εξέλιξή σου στη σχολική πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα ‘εκπαιδευτικοί’, δηλαδή πώς ήταν στο σχολείο, ήταν ενθαρρυντικοί, αποθαρρυντικοί, αδιαφορούσαν για το γεγονός ότι εσύ έπρεπε να προσαρμοστείς σε νέο πολιτισμικό κεφάλαιο;

-Κατάλαβαν, το θετικό ήταν ότι ζούσαμε σε μια πολύ κλειστή κοινωνία πριν έρθουμε στα Γιάννενα, σε ένα χωριό έξω από τα Γιάννενα, με πολύ λίγα, με πολύ λίγους μαθητές, ήμασταν σαν μια οικογένεια όλοι μεταξύ μας, κατάλαβαν από πολύ νωρίς ότι έχω μια ροπή προς τα γράμματα, εκτιμούσανε πολύ τη μεγάλη προσπάθεια που έκανα να προσαρμοστώ και μπορώ να πω ότι έγινε μια πολύ ομαλή μετάβαση από τον πρώην πολιτισμό που μετείχα στον νυν που όφειλα να ενταχθώ, οι καθηγητές από πολύ νωρίς κατάλαβαν την κλίση μου

στα γράμματα, όποια κλίση μπορεί να χαρακτηριστεί αυτή και λειτούργησα πολλές φορές μέσα στη σχολική αίθουσα, για τα μετέπειτα παιδιά η λογική που υπάρχει ο τάδε έχει έρθει από κει, από μια άλλη χώρα και το πώς προσπαθεί, ε αυτό πολλές φορές με έχει φέρει σε αμηχανία απέναντι στους συμμαθητές μου αλλά επειδή ποτέ δεν αισθάνθηκα ότι διαφέρω ή ότι είμαι κάτι εξωπραγματικό με επανέφερε στην πραγματικότητα, ότι ξέρεις τι τώρα είμαι εδώ σαν να ήμουνα πάντα εδώ σε αυτήν τη χώρα, σε αυτόν τον πολιτισμό.

-Δηλαδή εσύ ένιωθες ότι ανήκες, ήταν η στάση σου απέναντι σε αυτό;

-Ένιωθα ότι ανήκα και πέρα από κάποιο γεγονός ότι επειδή έτυχε στο δημοτικό να είμαι η καλύτερη μαθήτρια, ε να χρειαστεί να τεθεί το θέμα αν θα πάρω τη σημαία ή όχι, κάποιοι είχαν αντίρρηση.

-Ναι.

-Το γνωστό θέμα που δημιουργείται όλα αυτά τα χρόνια, με αποτέλεσμα εγώ να νιώθω άσχημα και να μη θέλω να κρατήσω τη σημαία. –

-Εν τέλει τι έγινε;

-Ε, δεν παρευρέθηκα ποτέ σε αυτήν τη σχολική γιορτή ηθελημένα και με απόφαση των γονιών μου, ότι δε χρειάζεται κάτι τέτοιο με τη λογική ότι εντάξει ας διάβαζα και ήμουνα καλή μαθήτρια για μένα και δεν πήγα ποτέ στο σχολείο και δε σήκωσα ποτέ την ελληνική σημαία, μια βασική προκατάληψη υπάρχει.

-Η αντίδραση από πού προήλθε κυρίως, από τους γονείς ή από τους εκπαιδευτικούς;

-Από τους γονείς πιο πολύ αλλά κι από καθηγητές από την άλλη, επειδή δεν ήθελαν να δημιουργηθούν έριδες και αναστάτωση στο σχολικό περιβάλλον, το περάσανε λίγο πιο αθόρυβα θα έλεγα. Βέβαια, ήταν καταλυτική και η παρεμβολή του πατέρα μου, ο οποίος θεώρησε ότι δε χρειάζεται να προβαίνουμε σε διαμάχη και να δημιουργηθεί θέμα από το πουθενά και μένα από την πρώτη στιγμή ήταν ότι ήταν ένας άνθρωπος πολύ χαμηλών τόνων που δε θεωρούσε ότι υπάρχει λόγος να δημιουργούνται εντάσεις.

-Ήθελες όμως να σηκώσεις την ελληνική σημαία;

-Ε ναι.

-Για κάποιο λόγο;

-Ναι το ήθελα και το ένιωθα και το νιώθω σαν επιβράβευση για όλον αυτόν τον αγώνα που έχω δώσει κι εγώ και η οικογένειά μου, ε αλλά σεβόμενη και νιώθοντας ότι δεν είμαι εκατό τοις εκατό αρεστή, θεώρησα ότι και να μην τη σηκώσω δεν έγινε και τίποτα.

-Ήταν πιο σημαντικό για σένα η κοινωνική αποδοχή;

-Δεν το έκανα για να είμαι αρεστή, το έκανα γιατί θεωρούσα ότι εντάξει να ωραία είναι, δεν έγινε, ε δεν με εξέφραζε απόλυτα εκατό τοις εκατό το να το κρατάω και να μη θέλουν όλοι, απλά επειδή κάθε χρόνο τίθεται αυτό το θέμα είμαστε λίγο μπερδεμένοι, δημιουργούνται πολλές σκέψεις και πολλές κουβέντες, απλά για μένα είναι και το πώς λειτουργεί ο καθένας. Όσο περνούν τα χρόνια βλέπω ότι πολλά παιδάκια μπαίνουν σε αυτήν τη φάση και εκδηλώνουν μια άρνηση στο να μπούνε στο στόχαστρο και απλά θέλουν να περάσουν αθόρυβα.

-Οι συνομήλικοί σου πώς ήταν όσον αφορά αυτό το γεγονός, το περιστατικό που συνέβη, αλλά και γενικότερα στη σχολική σου πορεία;

-Τα παιδάκια;

-Τα παιδάκια.

-Τα παιδάκια επειδή είμαστε παιδάκια, όλοι έχουμε υπάρξει παιδάκια καλώς ή κακώς επηρεαζόμαστε από αυτά τα οποία ακούμε.

-(Επαναλαμβάνω ερώτηση), πώς ήταν η σχέση σου με τους συνομήλικούς σου, γενικότερα ποια ήταν η στάση τους στη σχολική σου πορεία, ήταν ενθαρρυντικοί, αποθαρρυντικοί;

-Μπορώ να πω ότι οι περισσότεροι συμμαθητές μου μας αγκάλιασαν έχοντας πάλι όμως στο πίσω μέρος του μυαλού τους ότι είμαστε κάτι διαφορετικό.

-Σε όλο το βάθος του σχολείου, συνέβη το ίδιο και στο δημοτικό και στο γυμνάσιο και στο λύκειο;

-Επειδή θα ξανά τονίσω το γεγονός ότι ήμασταν μια κλειστή κοινωνία που είναι πιο άμεσες οι σχέσεις, χωρίς όμως να σημαίνει ότι υπήρχαν, υπήρχε για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα η ταυτότητα τα αλβανάκια ή όπως θα πούμε τα συράκια, το κάτι διαφορετικό, αυτό ίσως έχει να κάνει με το γεγονός ότι κι εγώ δεν πρόβαλα τον εαυτό μου σαν αλβανάκι, δεν είχα φανατισμό για την παλιά

μου πατρίδα, γιατί καταλάβαινα ότι τώρα είμαι εδώ και ζω εδώ, ε δε μιλούσα αλβανικά, δεν προκαλούσα , έκανα μια ομαλή διαβίωση χωρίς όμως να μη σημαίνει ότι πάνω σε έναν αγώνα ή σε μια λογομαχία, που συμβαίνει συχνά στα παιδιά όταν εκφραζόμαστε δεν υπήρχε και το σχόλιο να μωρέ το αλβανάκι το έκανε, να μωρέ κι εσύ γύρνα στην πατρίδα σου, ανάγκες που πιστεύω ότι προέρχονται τις περισσότερες φορές από την οικογένεια.

-Ήταν συγκεκριμένα τα παιδιά;

-Θεωρώ ότι ήταν άτυχες στιγμές, όπως πάνω σε έναν εκνευρισμό ή σε μια λογομαχία λες κάτι, ε θέλω να πιστεύω ότι ήταν σε αυτό...

-Το πλαίσιο;

-Το μοτίβο.

-Δεν είχες κάποιο περιστατικό που να θυμάσαι, κάποια συμπεριφοράς συγκεκριμένα που σε στοχοποιούσε ίσως;

-Κάποια στιγμή στο δημοτικό θυμάμαι είχε χάσει ένα παιδί κάτι σβήστρες και είχε αφευθεί ότι ίσως να τις είχα πάρει εγώ, επειδή και καλά δε θα μπορούσα να τις έχω γιατί δε θα μπορούσα να έχω μια σβήστρα γιατί είμαι από μια άλλη χώρα και ίσως δεν είχα τα λεφτά για να το αγοράσω. Είναι για μένα το στόχαστρο που βάζουμε κάποιους ανθρώπους ότι είναι κάποιες ταμπέλες που μας κυνηγάνε, να μπορεί να το έχει κάνει το αλβανάκι, να το πάρει το γυφτάκι, γιατί είναι η προκατάληψη που έχουμε σαν άνθρωποι στο κάτι διαφορετικό.

-Πώς ένιωθες εσύ τότε για όλα αυτά;

-Έγινε μόνο μια φορά και μπορώ να πω ότι ήμουν πολύ αμήχανα και ενοχική ότι ίσως να μπορεί να το είχα κάνει, ενώ στην ουσία δεν το είχα κάνει, είναι αυτό που σου προβάλλουν οι άλλοι, ο φόβος, αλλά επήλθε πολύ άμεσα η ηρεμία μέσα στην τάξη.

-Είχες παρέες;

-Ναι.

-Υπήρχαν παιδιά γύρω σου που λειτουργούσαν θετικά στην πορεία σου στο σχολείο;

-Ναι, γιατί το γεγονός ότι ήμουν και καλή μαθήτρια, δεν προκαλούσα όπως έχω ξαναπεί, σεβόμενα αυτό στο οποίο μετείχα, με έκανε να μην ξεχωρίσω εγώ πρώτα από όλα τον εαυτό μου από τους άλλους, να μην είμαι ένα μοναχικό παιδί που θεωρούσε ότι έπρεπε να κάθομαι μόνη μου, ότι έπρεπε να μιλάω για την παλιά μου πατρίδα με έκανε να ενταχθώ πολύ πιο εύκολα σε παρέες. Θυμάμαι ότι πάντα και σε παιδικά πάρτι μας καλούσανε πάντα, το γεγονός ότι λειτουργούσε και από τους καθηγητές μου αλλά και από τους γονείς ως υπόδειγμα για τα άλλα παιδιά πέρα από το γεγονός με τη σημαία που είχε γίνει στην αρχή και αυτό ίσως είχε να κάνει και με άλλα πράγματα.

-Όπως;

-Όπως το γεγονός ότι ο συμμαθητής μου που ήταν πιο κάτω από μένα σε βαθμούς έπρεπε να την πάρει αυτός τη σημαία.

-Γιατί;

-Γιατί ήταν ο γιος του δημάρχου και έπρεπε να προβληθεί αυτό το πρότυπο και αυτός ήταν και ο λόγος ο οποίος εγώ αν και μικρή είχα συνειδητοποιήσει ότι έπρεπε να απέχω, να δώσω ένα βήμα σ' αυτόν.

-Θεωρείς ότι, αν δεν ήταν το παιδί του δημάρχου και ήταν κάποιο άλλο παιδί, θα υπήρχε όλη αυτή η αρνητική διάθεση από τους γονείς για να σηκώσεις τη σημαία;

-Θεωρώ ότι δε θα τους ένοιαζε τόσο πολύ, γιατί πιστεύω ότι έγινε περισσότερο, γιατί να το πάρει και καλά το αλβανάκι μέσα σε εισαγωγικά και όχι το παιδί του δημάρχου, ήταν θέμα ας πω απλά γοήτρου για αυτούς.

-Κοινωνικό;

-Για την κοινωνία που ζούσαμε, ναι, θεωρώ ότι ήταν καθαρά θέμα προβολής κοινωνικό ναι, όπως επίσης αυτό συντέλεσε στο όταν στο δημοτικό τελειώσαμε υπήρχε μια βράβευση, πέρα από το βραβείο που δίνανε στο δικό μας δημοτικό, δίνανε και ένα χρηματικό ποσό, μια χρηματική αμοιβή, ε και έπρεπε να βραβευτούνε όσοι έπρεπε να βραβευτούνε τρεις, και αυτήν τη φορά δε βραβεύσανε τρεις, βραβεύσανε έξι γιατί ο έκτος έπρεπε να είναι ο γιος του δημάρχου γιατί ήταν έκτος κατά σειρά.

-Δηλαδή το ζήτημα να συμμετέχει σε όλα;

-Σε όλα.

-Σε όλες τις βραβεύσεις ο γιος του δημάρχου;

-Ναι, το ζήτημα κι αυτό.

-Είχε κάποια επιρροή στη σχολική πραγματικότητα;

-Θεωρώ.

-Δηλαδή πίεζε κάπως, θεωρείς ο γονιός του, τα σχολικά δρώμενα;

-Θεωρώ ότι δεν ήταν ο ίδιος που πίεζε τα σχολικά δρώμενα, γιατί κάναμε πολλή παρέα με το συγκεκριμένο παιδί και το συγκεκριμένο παιδί ήταν πολύ καλό παιδί και εξακολουθούμε και τώρα να έχουμε σχέσεις και πάντα με πρόβαλλε σαν πρότυπο και ήμασταν πολύ κοντά, απλά θεωρώ ότι είναι κάτι το οποίο το έκαναν οι καθηγητές από μόνοι τους για να είναι αρεστοί απέναντι στον δήμαρχο και απέναντι στην εκάστοτε κοινωνία.

-Χωρίς να υπάρχει κάποια πίεση από μέρος του, το έκαναν σαν πρωτοβουλία;

-Ναι, νομίζω ότι λειτουργούσαν αυτοβούλως, δε νομίζω ότι ο συγκεκριμένος άνθρωπος είχε κάποιο παρεμβατικό λόγο σε όλα αυτά ή δεν το άφησε ποτέ να εννοηθεί ξεκάθαρα.

-Επομένως, γενικότερα οι συνομήλικοί σου θεωρείς ότι είχανε μια θετική αντιμετώπιση απέναντί σου;

-Παρόλο που στην αρχή ήταν αρκετά διστακτικοί θα τολμούσα να τονίσω και θα το ξαναπώ, το γεγονός ότι ήμασταν σε μια κλειστή κοινωνία λειτούργησε πάρα πολύ ενθαρρυντικά και στο να μας αγκαλιάσουνε και στο να μη μας κάνουν να ξεχωρίσουμε από το γενικό σύνολο, πόσο μάλλον προσκαλώντας μας σε παιδικά πάρτι, κάνοντάς μας παρέα, ζητώντας τη βοήθειά μου σε σχολικά και σε δραστηριότητες, τύπου εργασίες, ε απλά κι εγώ ήμουν ένα πολύ δραστήριο παιδί, συμμετείχα σ'όλα τα δρώμενα, σε αθλητικά, σε ομάδες που κατεβαίναμε, είχα ενεργό ρόλο, έβαλα τον εαυτό μου σε διαδικασία να μη θεωρώ ότι ξεχωρίζω και διαφέρω από τους άλλους. Θέλω να πω σε αυτό το σημείο ότι πιστεύω ότι αν θέλεις κάποιος να σε δει ρατσιστικά, αν αφήσεις εσύ τον εαυτό σου να σε δουν οι άλλοι ρατσιστικά, θα σε δουν. Ποτέ δεν έκρυψα την καταγωγή μου ακόμα και τώρα που έχω μπει στο πανεπιστήμιο και με

ρωτάνε από πού είσαι γιατί είναι παιδιά από πολλές περιοχές της Ελλάδας, λέω ξεκάθαρα ότι είμαι από κει, δε νιώθω ντροπή.

-Οι γονείς σου πώς ήταν απέναντι στη σχολική σου πραγματικότητα;

-Πολύ ενθαρρυντικοί με διαρκής παρουσία στο σχολείο να δουν την πρόοδό μας, κοντά μας θα έλεγα πολύ.

Άξονας 5: Ο παράγοντας γονέας στον τρόπο διαχείρισης της ύπαρξη του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου του παιδιού ως μαθητή.

-Πώς θεωρείς ότι διαχειρίστηκαν την ετερότητα του σχολικού πολιτιστικού κεφαλαίου που αντιμετωπίζατε;

-Συνειδητοποίησαν κι αυτοί ότι ήταν κάτι διαφορετικό από το οποίο γνώριζαν.

-Ναι.

-Γιατί το γεγονός ότι είχανε και αυτοί μετάσχει πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στη χώρα που ζούσανε, ξέρανε ότι είναι δύσκολο να μπει και να είσαι καλός σε αυτό που κάνεις, αλλά πιέζοντάς μας μέσα σε εισαγωγικά με το να μας διαβάζουνε και να μας λένε πάντα, θυμάμαι χαρακτηριστικά ο μπαμπάς μου, ότι και το μέλλον σου ανήκει προωθώντας μας σε αυτό το μοτίβο, πρώτα για να έχουμε γνώσεις, δεύτερον για να έχουμε παιδεία και τρίτον για μια καλύτερη ζωή.

Άξονας 6: Διαχείριση των διαφορών του πολιτισμικού κεφαλαίου στις καθημερινές σχέσεις.

-Εσύ πώς διαχειρίστηκες τις διαφορές του πολιτισμικού κεφαλαίου που προέκυπταν καθημερινά στο σχολείο και στις εξωσχολικές, φιλικές σχέσεις, πώς ήταν η σχέση σου με τον κοινωνικό σου περίγυρο με βάση την αίσθηση της μετανάστευσης που είχες του γεγονότος αυτό;

-Το γεγονός ότι ήρθα σε μικρή ηλικία με έκανε να έχω πολύ λίγα βιώματα από την παλιά μου χώρα, με αποτέλεσμα να ενταχθώ πολύ πιο ομαλά από το εάν

είχα έρθει σε μεγαλύτερη ηλικία που θα ήταν πιο νωπές οι μνήμες, οι συγκρίσεις που θα έκανα μεταξύ των δύο πολιτισμών με τους Έλληνες.

-Όπως οι γονείς σου ας πούμε;

-Όπως οι γονείς μου χαρακτηριστικά που πολλές φορές μπορεί να κάνουνε μια σύγκριση και στον τρόπο ζωής και στον τρόπο εκπαίδευσης και στον τρόπο λειτουργίας και του συστήματος της ελληνικής παιδείας.

-Επομένως, δεν ήταν οι κοινωνικές σου σχέσεις, δεν επηρεάστηκαν από το γεγονός της μετανάστευσής σου με κάποιο τρόπο;

-Όχι, γιατί πάλι θεωρώ ότι δεν το άφησα εγώ προσωπικά να με επηρεάσουν τόσο πολύ, θεωρώ ότι αν συνειδητοποιήσεις πού είσαι και έχεις έναν σεβασμό για το κάτι καινούριο μπορούν και οι άλλοι να καταλάβουν ότι δε διαφέρεις απ'αυτούς, βασικά δεν πρέπει να κάνουμε τον εαυτό μας να πιστεύει ότι διαφέρουμε από τους άλλους, ε μπορεί να έχουμε άλλο χρώμμα, μπορεί να είμαστε από αλλού, αλλά δεν παύουμε τώρα να ζούμε εδώ και να προσαρμόζουμε τη ζωή μας στην εκάστοτε πραγματικότητα.

-Σε ευχαριστούμε πολύ για τις πληροφορίες που μας έδωσες.

Υποκείμενο 7

Γενικά στοιχεία:

Φύλο: Γυναίκα.

Ηλικία: Δεκαοχτώ.

Τμήμα φοίτησης: Φιλοσοφία, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Έτος: Πρώτο.

Καταγωγή γονέων: Αλβανία.

Τόπος διαμονής: Αθήνα.

Επάγγελμα γονέων: Μητέρα(οικιακή βοηθός), Πατέρας(υπάλληλος στο δήμο).

Μόρφωση γονέων ή προηγούμενη εργασία: Λύκειο.

Άξονας 1: Η γνώμη του μαθητή για την σχολική του πορεία

-Θα σε πάω λίγο πίσω, στα σχολικά σου χρόνια και να μου πεις ποια ήταν η γνώμη σου για τη σχολική σου πορεία;

-Λοιπόν θα σου πω, τα σχολικά μου χρόνια δεν ήταν τόσο ωραία, κυρίως στο δημοτικό γιατί θεωρώ ότι εκεί πέρα δεν πέρασα τόσο καλά.

-Γιατί;

-Γενικά οι συμμαθητές μου δε μου είχαν συμπεριφερθεί πολύ καλά και ήμουν από ξένη χώρα και θεωρώ ότι αυτό επηρέασε πολύ.

-Δηλαδή;

-Ε, δεν ξέρω πολλές φορές με κορόιδευαν και για το όνομά μου και γενικά για το επίθετό μου κάτι τέτοια άκυρα και γενικά στο δημοτικό κυρίως, θα έλεγα, ότι έχω δεχτεί «ρατσισμό».

-Από τα παιδιά;

-Κυρίως για την καταγωγή μου ναι, αλλά εντάξει αυτό το καταλαβαίνω, προσπαθώ να το καταλάβω γιατί οκ είναι μικρά παιδιά, ίσως αυτά ακούν από το σπίτι τους, δεν ξέρω κι εγώ.

-Οι δάσκαλοι δεν έπαιρναν καμία θέση;

-Όχι, παρόλο που πολλές φορές είχαν έρθει οι γονείς μου στο σχολείο, που κι εγώ από μικρή ήμουν πολύ αντιδραστική, γενικά θεωρώ ότι ήμουν, θεωρώ ότι δε με επηρέαζε αυτό το πράγμα, αλλά εντάξει επειδή ήμουν ακόμα παιδί και δεν καταλάβαινα.

-Πώς το διαχειριζόσουν δηλαδή, τι έκανες;

-Αρχικά τις περισσότερες φορές θα το έλεγα στους γονείς μου και οι γονείς μου θα ερχόντουσαν στο σχολείο, αλλά αυτό δεν σταμάταγε και ήταν ουσιαστικά σαν να τους έδινα κι άλλες αφορμές και έλεγαν μετά ότι είμαι μαμάκιας, είμαι το ένα, είμαι το άλλο.

-Α, έλεγαν διάφορα.

-Έλεγαν ότι είμαι μαμάκιας, είμαι το ένα είμαι το άλλο, αφού να φανταστείς επειδή οι γονείς μου δεν είχανε τόσο πολύ την οικονομική δυνατότητα και είχα και δύο αδέρφια και μια φορά είχα ζητήσει από μια φίλη μου ένα σκυλάκι. Εκείνη την εποχή θα παίζαμε κάτι σκυλάκια, τώρα δεν το θυμάμαι.

-Παιχνίδια;

-Ναι, ναι παιχνίδια και εκείνη είχε πολλά, της είχα ζητήσει ένα και μετά εκείνη πήγε και το έβαλε στην τσάντα μου.

-Ναι.

-Και γύρισε και είπε ότι εγώ της το έκλεψα. Δηλαδή είχα περάσει και από τέτοια πράγματα.

-Ήταν φίλη σου αυτή όμως;

-Δεν ήταν φίλη μου, ήταν στην τάξη μου.

Ήσασταν συμμαθήτριες;

-Στο δημοτικό είχα μια φίλη, φίλη η οποία ήταν και εκείνη από Αλβανία.

-Α, δυσκολεύτηκες πολύ;

-Ναι, ναι.

-Όσον αφορά τα πρώτα χρόνια;

-Ναι, ναι θεωρώ από την πέμπτη δημοτικού και μετά που ίσως είχαμε αρχίσει λίγο να μπαίνουμε στην εφηβεία, ναι. Και μετά θεωρώ ότι ηρέμησαν πολύ τα πράγματα, ενώ πριν την πέμπτη δημοτικού θεωρώ ότι ήμασταν ξεκάθαρα χωρισμένοι σε ομάδες στο σχολείο και κυρίως δεν το λέω αυτό για κακό ή για κάτι, θεωρώ ότι οι Έλληνες, αυτοί που είναι από δω από Ελλάδα, δεν ήμασταν καλοδεχούμενοι, αυτό δεν μπορώ να ξέρω γιατί, εγώ πάντως αυτό έχω...

Ήταν πολύ μεγάλο και με πάρα πολλά παιδιά αυτό; Επομένως, το ποσοστό που ήταν από τη χώρα σου ήταν...

-Μικρό. Εκεί που μένω εγώ στο Γαλάτσι, στην Αθήνα, θεωρώ ότι έχουμε πολλούς ξένους και είχαμε και παιδιά από Αφρική, από Βουλγαρία, είχαμε πάρα πολλούς ξένους.

-Αλλά παρ' όλα αυτά;

-Ναι αλλά παρ' όλα αυτά δεν ... ας πούμε.

- Δηλαδή;

-Με παιδιά από Ελλάδα δεν έκανα παρέα.

-Δηλαδή την ίδια κατάσταση που αντιμετώπιζες εσύ, την αντιμετώπιζαν γενικότερα τα παιδιά;

-Ναι, ναι και τα υπόλοιπα παιδιά.

-Δηλαδή δεν ήταν ότι ήταν προσωπικό, ήταν όλα τα παιδιά που είχαν διαφορετική καταγωγή;

-Ναι αυτό, ήμασταν πολλά παιδιά που είχαμε διαφορετική καταγωγή και είχαμε χωριστεί σε ομάδες κι έτσι.

-Ανάλογα με την καταγωγή;

-Εντάξει, όχι απαραίτητα.

-Ναι, απλά το «Έλληνας με Έλληνα» ;

-Ναι, αυτό.

-Ωραία, δηλαδή από τι θα τη χαρακτήριζες, ας πούμε μια επίγευση;

-Ποια;

-Τη σχολική σου πορεία.

-Α...

-Πώς τη σκέφτεσαι;

-Το πώς θα μου άρεσε να είναι;

-Όχι, πώς την σκέφτεσαι τώρα που κοιτάς πίσω βρε παιδί μου, ήταν μια εμπειρία που χαρακτηρίζεται από τι; Τι συναισθήματα σου ξυπνάει;

-Δεν ξέρω. Το δημοτικό απείσια συναισθήματα, απλά θεωρώ ότι ήθελα να γυρίσει ο χρόνος πίσω να αλλάξω πολλά πράγματα, αλλά δεν μπορώ να το κάνω.

-Όπως;

-Όπως κι εγώ, ίσως να προσεγγίσω, να πλησιάσω αλλιώς τα παιδιά, να καταλάβω για ποιο λόγο δε με ήθελαν ή να κάνουμε κάποια συζήτηση. Αυτό που θυμάμαι εγώ, είναι ότι δεν κάναμε ποτέ συζήτηση, απλά θα πηγαίναμε να το λέγαμε στους καθηγητές ή στους γονείς μας και όλο αυτό.

-Και αυτό ήτανε...

-Και οι καθηγητές δε βοήθαγαν καθόλου ας πούμε, δεν έκαναν στην τάξη συνελεύσεις να μιλήσουν τα παιδιά, ενώ έβλεπαν ότι υπήρχε αυτό.

-Ναι.

-Ότι πολλά παιδιά πήγαιναν και το έλεγαν, το ξέρω αυτό, το γνωρίζω.

-Ήταν φαινόμενο;

-Ναι και δεν έκαναν τίποτα για αυτό.

-Δηλαδή θα την περιέγραφες στο σύνολό της ως δυσάρεστη;

-Ναι.

-Και αυτό λόγω των συμμαθητών σου κατά κύριο λόγο;

-Ναι, ναι επειδή ένιωθα ότι δεν ήμουν ευπρόσδεκτη.

-Και με αυτόν τον τρόπο το σχολείο δεν ήταν κάτι;

-Ναι και θεωρώ ότι αυτό με είχε επηρεάσει και στο σχολείο, στις βαθμολογίες μου και λοιπά.

-Δεν τα πήγαινες καλά;

-Ναι, ναι.

-Δεν τα πήγαινες καλά γιατί δεν είχες εξοικείωση με τη γλώσσα;

-Όχι τόσο αυτό γιατί εδώ έχω κάνει και το νηπιαγωγείο, οπότε θεωρώ ότι ξεκίνησα από την αρχή, απλά είμαι ένα άτομο από μικρή που ένιωθα ότι δεν άνηκα εδώ, δεν μπορούσα και μετά λίγο έτσι άφησα το σχολείο, δε διάβαζα, δεν έκανα, δεν έρανα, παρ'όλα αυτά οι γονείς μου προσπαθούσαν, πήγαινα από μικρή λογοθεραπεία, έχω ένα πρόβλημα με τον λόγο αλλά πάλι δε βοήθησε.

-Δεν είχες διάθεση;

-Ναι, δεν είχα διάθεση και δεν ήθελα να πηγαίνω στο σχολείο.

-Λόγω των συνομηλίκων;

-Ναι, δεν μου είχαν συμπεριφερθεί πολύ καλά για αυτό.

Άξονας 2: Λειτουργία του μεταναστευτικού υπόβαθρου στην προσωπικότητα του μαθητή ως παράγοντα της πορείας του στο εκπαιδευτικό σύστημα.

-Η λειτουργία του μεταναστευτικού υπόβαθρου στην προσωπικότητά σου ως πορεία στο εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή πώς λειτούργησε ως παράγοντας;

-Ναι, θα σου πω. Στο δημοτικό, ας ξεκινήσω από το δημοτικό που πιστεύω ήμασταν, είμαστε ακόμα πολύ μικροί και ήμασταν στον κόσμο μας να το πω κι έτσι και δεν καταλαβαίναμε πολλά πράγματα. Ήμασταν πίσω από τους γονείς μας και λοιπά, θεωρώ ότι δεν με είχε επηρεάσει και πολύ ας πούμε, όταν πήγα στο γυμνάσιο δεν είχα κανένα απολύτως κόλλημα, τα είχα βρει πολύ καλά με τον εαυτό μου.

-Οι συμμαθητές σου;

-Ναι και με τους συμμαθητές μου επίσης, αλλά δεν έκανα παρέα με εκείνους που έκανα στο δημοτικό. Από τότε που πήγα στο γυμνάσιο γνώρισα καινούριες παρέες, ε οι περισσότεροι είχαν την καταγωγή μου.

-Α...

-Οι περισσότεροι ήταν από την καταγωγή μου αλλά παρ'όλα αυτά δεν ένιωσα.

-Ίσως αυτό.

-Δε συνέχιζα να νιώθω τόσο πολύ ότι δεν είμαι ευπρόσδεκτη. Έκανα και παρέα με παιδιά που είναι από Ελλάδα.

-Αλλά κυρίως με παιδιά από την καταγωγή σου;

-Ναι.

-Γιατί;

-Αυτό δεν το ξέρω, γιατί αλήθεια πολλές φορές έχω αναρωτηθεί και λέω πώς γίνεται αυτό, συνεχώς να κάνω παρέα με παιδιά που είναι από την καταγωγή μου.

-Μήπως είχες κάποια συναισθήματα οικειότητας;

-Θεωρώ στο γυμνάσιο δεν είχα όχι, παρ'όλα αυτά στο λύκειο...

-Η ομοιότητα λόγω της καταγωγής να ένιωθες μια...

-Δεν ξέρω, θεωρώ ότι τα βρίσκαμε λίγο καλύτερα για κάποιο λόγο.

-Μπορεί ίσως, μπορεί γιατί ψυχολογικά ήσασταν ίσως στο ίδιο σημείο, μπορεί να αντιμετώπιζαν κάτι σαν εσένα.

-Ναι, ίσως και εκείνοι δεν ήταν ευπρόσδεκτοι ναι, ναι θα συμφωνήσω.

-Και μπορεί ο ένας να μπορεί να αντιληφθεί τη θέση του άλλου, γιατί έχει βρεθεί σε αυτήν τη θέση.

-Ναι, ναι αυτό πιστεύω πως είναι.

Άξονας 3: Η λειτουργία της σταθεράς «πολιτισμικό κεφάλαιο» στην εκπαιδευτική διαδρομή.

-Ο παράγοντας αυτός. Το μεταναστευτικό υπόβαθρο πώς λειτούργησε ως παράγοντας στην προσωπικότητά σου; Πώς θεωρείς ότι διαδραμάτισε τον ρόλο του στο εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή αυτό το χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς σου πού οφείλεται στο μεταναστευτικό σου υπόβαθρο, πώς λειτούργησε στο σχολείο και στην πορεία σου γενικά, ήταν προσόν; Επαναλαμβάνω την ερώτηση, πώς το μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτούργησε ως παράγοντας στην προσωπικότητά σου;

-Αρχικά είχα τη στήριξη από τους γονείς μου και πάντα έλεγαν και παιδιά είστε και μη μαλώνετε με τους συμμαθητές σας και το ένα και το άλλο. Θεωρώ ότι δε με επηρέασε στη συνέχεια, στο δημοτικό όπως είπα και πριν με είχε επηρεάσει πάρα πολύ, μετά όμως βρήκα τον εαυτό μου και μπήκαμε στην εφηβεία και ψάχναμε, αναζητούσαμε τον εαυτό μας. Θεωρώ ότι κύλησαν πολύ καλύτερα τα πράγματα και ίσως πιστεύω ότι για μας τα παιδιά που είμαστε από άλλη χώρα και μεταναστεύουμε κάπου αλλού πρέπει να έχουμε λίγο πιο μεγάλη προσωπικότητα, πιο δυνατή προσωπικότητα και να είμαστε πιο δυνατοί, γιατί θεωρώ σχεδόν όλα τα παιδιά που μεταναστεύουν αλλού, τα έχουν αυτά τα προβλήματα, δεν ξέρω γιατί μπορεί να γίνεται αυτό και γιατί γίνεται, αλλά δυστυχώς υπάρχει, στο σχολείο δε με επηρέασε.

-Πώς; Έγινες πιο δυνατή;

-Ναι, γενικά πάντα ήμουν, από μικρή ήμουν. Απ'όσο θυμάμαι τον εαυτό μου ήμουν ένας χαρούμενος και ευχάριστος άνθρωπος και πάντα προσπαθούσα, αρχικά δε μου άρεσε ποτέ να κοροϊδεύω και ποτέ δεν το έχω κάνει, δηλαδή μπορεί να το έχω κάνει αλλά δεν είχα αυτόν τον σκοπό, ε και θεωρώ ότι είχα αυτό τον δυναμισμό, δε με έριξε.

-Θεωρείς ότι το γεγονός της μετανάστευσης σου έδωσε αυτό τον δυναμισμό

-Όχι, όχι.

-Η μετανάστευση τι θεωρείς ότι σου έδωσε στην προσωπικότητά σου, που δεν το έχεις έτσι κι αλλιώς;

-Θεωρώ ότι μου έδωσε πολλά πράγματα, γιατί στην Αλβανία που έμενα, επειδή μέναμε σε χωριό και τα λοιπά, θεωρούσα ότι εκεί πέρα δε θα μπορούσα να αναπτυχθώ τόσο πολύ όσο αναπτύχθηκα εδώ πέρα, ε αυτό.

-Όταν λες ανάπτυξη, τι εννοείς; Τι περισσότερο;

-Ότι εδώ πέρα αρχικά, εκεί που μένω, τώρα ξέχασα τι ήθελα να πω....Επειδή στο δημοτικό δεν είχα περάσει πολύ καλά, αργότερα στο γυμνάσιο θεωρώ ότι προσαρμόστηκα, ότι έγινα πιο προσαρμοστική στις απαιτήσεις του σχολείου κυρίως και γενικά στη ζωή.

-Και στη διαφορετικότητα που αντιμετώπιζες;

-Και στη διαφορετικότητα που είχα αντιμετωπίσει, ε ότι αυτό, ότι η μετανάστευση με βοήθησε να αποδεχθώ γενικά και το διαφορετικό και αυτό που με βοήθησε είναι στο ότι επειδή εγώ είχα, εγώ ένιωσα στο παρελθόν αυτό το διαφορετικό και ότι πολλοί δεν το δέχονται και αυτό με έκανε να δέχομαι το διαφορετικό.

-Επομένως ήταν προσόν;

-Ναι, ναι. Η μετανάστευση λειτούργησε θετικά.

-Πώς η εκπαίδευση των γονιών σου ή το πολιτισμικό κεφάλαιο βοήθησε στη δική σου εκπαιδευτική πορεία;

-Οι γονείς μου, όπως είπα και πριν, δεν είχαν σπουδάσει, δεν είχαν ασχοληθεί με την εκπαίδευση, αλλά παρ'όλα αυτά ήταν υπέρ της εκπαίδευσης, στο να σπουδάσουμε εμείς και να έχουμε μια καλύτερη ζωή, μας στήριζαν πάρα πολύ, μας έλεγαν συνεχώς να διαβάζουμε και γενικά στηρίζανε πολύ το κομμάτι της μόρφωσης και της εκπαίδευσης και θεωρώ ότι αυτό με βοήθησε πάρα πολύ, γιατί γενικά για μένα η οικογένεια εκτός ότι είναι τα πάντα, ε μπορείς να καταφέρεις τα πάντα με τη βοήθεια και τη στήριξη των γονιών σου. Σε αυτό το κομμάτι θεωρώ ότι με στήριξαν πάρα πολύ, ε και θεωρώ ότι επηρέασε και λίγο τους γονείς μου η μετανάστευση από την άποψη ότι ήρθαμε κάπως καλύτερα, άρα και εκείνοι προσπαθούσαν για το καλύτερο.

-Δηλαδή η γνώμη τους για το σχολείο ήταν η «μόρφωση» γενικά για να προσαρμοστείς στο κοινωνικό περιβάλλον της Ελλάδας ή με στόχο την ακαδημαϊκή επιτυχία;

-Ήταν για όλα. Σκοπός τους αρχικά ήταν να γίνουμε εμείς όσο καλύτεροι μπορούμε και μέσα από τα βιβλία και το σχολείο πίστευαν ότι αυτό θα γίνει, γιατί το σχολείο σου μαθαίνει πολλά, αυτήν την άποψη είχαν οι γονείς μου.

-Να προσαρμοστείς στην κοινωνία κυρίως;

-Ναι, ναι κυρίως για ένα καλύτερο μέλλον, μέλλον για μας.

-Για τη μετάφραση του ακαδημαϊκού σου τίτλου σε επαγγελματικό προσόν;

-Ναι.

-Ποια είναι τα βασικά κίνητρα που υποκίνησαν τη διαδικασία της μάθησης, γιατί ήθελες εσύ ας πούμε, γιατί ήθελες να μάθεις τη γλώσσα, γιατί ήθελες να τα πας καλύτερα στο σχολείο, ενώ στην αρχή δεν ήθελες, δε σε ενδιέφερε λόγω των συνθηκών;

-Ναι, ναι.

-Αλλά κάποια στιγμή παρακινήθηκες ούτως ώστε να μάθεις περισσότερα πράγματα, για ποιο λόγο, τι σε παρακίνησε;

-Δεν ξέρω, αυτό δεν το είχα σκεφτεί, τι με παρακίνησε, αλλά πιστεύω ότι ήταν η επιλογή μου και συμφωνώ με το να σπουδάζουμε και να κάνουμε πράγματα στη ζωή μας.

-Μήπως η αλλαγή του σχολείου από το δημοτικό που είχες το πρόβλημα, με ένα άλλο κοινωνικό περιβάλλον που ήταν οι καινούριοι σου συμμαθητές και που δέχτηκες κι εσύ τον εαυτό σου;

-Όχι, όχι αυτό δε με επηρέασε. Αργότερα σκεφτόμουν γενικά τι θα κάνω στη ζωή μου, σκεφτόμουν πώς θα αντιμετωπίσω τον κόσμο και το ένα και το άλλο και αυτό.

-Ένωθες δηλαδή ότι είσαι σε μια θέση που θα έπρεπε κάπως να προωθήσεις την εξέλιξη του εαυτού σου;

-Ναι, ναι.

-Και ήθελες απλά να βελτιωθείς ως προσωπικότητα, ως άνθρωπος που ξέρει πράγματα και εντάσσεται στην ελληνική κοινωνία ή είχες σκοπό να περάσεις σε μια σχολή και να πάρεις κάποιο τίτλο;

-Όχι, όχι αυτό αλλά γενικά...

-Ποια ήταν τα βασικά κίνητρα που υποκίνησαν τη μάθηση του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου;

-Ήταν ότι μου άρεσε πολύ να βοηθάω γενικά τα παιδιά, τους γονείς μου, από μικρή μου άρεσε να βοηθάω και από τότε που πήγα στην πρώτη λυκείου και ενδιαφερόμουν περισσότερο για τις σχολές γιατί ήμασταν αρκετά κοντά, ήθελα πολύ να γίνω κοινωνική λειτουργός οπότε αυτός ήταν ο στόχος μου και προσπάθησα να κυνηγήσω και να κάνω. Άρα, το κίνητρό μου ήταν ότι ήθελα να περάσω σε αυτήν τη σχολή και επειδή το ένιωθα και μου άρεσε, εντάξει στο μέλλον κι εγώ θα είμαι αυτό και το άλλο και μου άρεσε πολύ.

-Αυτή η σχολή, τι ένιωθες ότι θα σου προσφέρει πέρα από το πτυχίο;

-Αυτή η σχολή ένιωθα ότι θα μου προσφέρει πολλά.

-Γιατί, από πού προήλθε αυτό το κίνητρο, ποια ήταν η ανάγκη που σε ώθησε να επιλέξεις αυτήν τη σχολή;

-Στο ότι γενικά δε μου αρέσει να βλέπω ανθρώπους να «υποφέρουν» και αυτό το είχα από μικρή και επειδή έχω βιώσει κι εγώ κάποια προβλήματα στο παρελθόν θα μου άρεσε να βοηθήσω ουσιαστικά, να κάνω ότι καλύτερο μπορώ για να σταματήσει αυτό, κάτι να κάνω, ένιωθα ότι θέλω να βοηθήσω γενικά τους ανθρώπους που μπορεί να αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα ή κάτι.

-Γιατί εσύ το γνώριζες;

-Ναι, ναι.

Άξονας 4: Η εξέλιξη του μαθητή στην σχολική πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα εκπαιδευτικοί – συνομήλικοι.

-Ποια ήταν η εξέλιξη στη σχολική πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα «εκπαιδευτικοί»; Πώς ήταν οι δάσκαλοι γύρω σου, σε ενθάρρυναν, σε αποθάρρυναν γενικότερα σε όλα αυτά που περνούσες;

-Γενικότερα δεν είχα κάποια στήριξη από τους δασκάλους μπορώ να πω.

-Στο δημοτικό;

-Ειδικά στο δημοτικό.

-Ίσως αδιαφορία;

-Σχεδόν αδιαφορία. Πήγαιναν οι γονείς μου, δεν άλλαζε κάτι, θεωρώ ότι δεν είχα ποτέ στήριξη από τους δασκάλους.

-Στο γυμνάσιο, στο λύκειο;

-Εκεί δεν είχα προβλήματα και ότι και να είχα το αντιμετώπιζα μόνη μου.

-Επομένως, δεν ένιωσες ότι ίσως κάποιος εκπαιδευτικός σε βοήθησε ή δε σε βοήθησε;

-Όχι καθόλου.

-Ή με το κομμάτι της γλώσσας;

-Ήταν πολύ αδιάφοροι, αν κι εγώ σαν άτομο ήμουν πολύ κοντά στους καθηγητές, πάντα συμμετείχα στην τάξη και τουςμίλαγα, ποτέ δε θα έβριζα ή θα έκανα το οτιδήποτε.

-Αλλά δεν ένιωσες ότι κάποιος λόγω της...

-Όχι, όχι πιστεύω ότι...

-Να σε βοηθήσει λίγο περισσότερο ή να σε προωθήσει;

-Όχι, όχι πιστεύω ότι επειδή ήμασταν πολλά παιδιά δεν είχαν και εκείνοι τη δυνατότητα να ασχοληθούν με κάποιο συγκεκριμένο παιδί.

-Ήταν γενικότερα απρόσωποι;

-Ναι.

-Εσύ πώς το αντιμετώπιζες αυτό; Την αδιαφορία τους;

-Ε στο δημοτικό είναι η αλήθεια ότι είχα φτάσει σε σημείο να λέω ότι είναι κακοί και το ένα και άλλο γιατί δε βοηθούσαν.

-Ναι.

-Γιατί πήγαινα εγώ η ίδια ας πούμε και τους έλεγα ότι με ενοχλεί ας πούμε η Νατάσσα και πήγαιναν τηςμίλαγαν, όμως εκεί δεν άλλαζε κάτι αυτό.

-Μετά, πέρα από το δημοτικό;

-Μετά μου ήταν αδιάφοροι. Απλά ήταν καθηγητές και ήμασταν μαζί για επτά ώρες.

-Ήταν μια φυσική παρουσία χωρίς να αλληλεπιδρά καθόλου μαζί σου;

-Καθόλου, καθόλου, καθόλου.

-Οι συνομήλικοί σου γενικότερα;

-Ούτε οι συνομήλικοί μου και απ'ότι θυμάμαι δεν είχαμε καλή σχέση με τους καθηγητές.

-Λειτουργήσαν αρνητικά δηλαδή στην πορεία σου στο σχολείο;

-Εμένα μου ήταν αδιάφοροι. Εγώ, όπως σου είπα και πριν, φερόμουνά...

-Στο δημοτικό, όπως είπες πριν, σου είχαν δυσκολέψει λίγο τη ζωή;

-Ναι, ναι.

-Ήταν αρνητική η παρουσία τους;

-Ναι, ναι.

-Αργότερα;

-Θεωρώ ότι αυτό με τους εκπαιδευτικούς πρέπει να αλλάξει λίγο.

-Οι συνομήλικοί σου; Όμως στην αρχή είχες πρόβλημα με τους συνομήλικους στο δημοτικό;

-Ναι, ναι στο δημοτικό είχα πρόβλημα.

-Μετά;

-Μετά θεωρώ ότι κι εγώ μεγάλωσα και σκεφτόμουν αλλιώς και πήρα λίγο ουσιαστικά τη ζωή στα χέρια μου, θεωρώ ότι δεν είχα κανένα πρόβλημα κι αν είχα θα το έλυνα.

-Επομένως, είχες παρέες γενικά, έκανες παρέες;

-Στο γυμνάσιο είχα πολλές παρέες.

-Στο δημοτικό δεν είχες;

-Όχι.

-Μετά οι παρέες σου ήταν παιδιά κυρίως από τη χώρα σου;

-Ναι, ναι.

-Πώς λειτούργησαν αυτοί στο σχολείο, ένιωθες ας πούμε ότι ήταν κάτι θετικό να σε βοηθήσουν να προσαρμοστείς και να παλέψεις στο σχολείο;

-Από μερικά παιδιά δεν είχα κανένα πρόβλημα και κάναμε όλοι μαζί παρέα, αλλά εντάξει ήταν κι άλλα παιδιά που δεν έκαναν παρέα μαζί μας και δε θεωρώ ότι είχαν κάποιο ρατσισμό απέναντι στους Αλβανούς, απλώς δεν κάναμε παρέα, δεν κολλάγαμε, δεν ταιριάζαμε.

-Αυτοί που ήταν γύρω σου και είχαν σημασία λειτούργησαν θετικά στην εξέλιξή σου;

-Ναι, αλλά δε με ένοιαζε και τόσο πολύ, γενικά δε μου άρεσε καθόλου να υποτιμώ τον εαυτό μου, να δείχνω ότι με ενδιαφέρει πολύ η γνώμη τους.

-Οι φίλοι σου σε ενθάρρυναν;

-Ή να δείχνω ότι με ενδιαφέρει πολύ η γνώμη τους και το αν θα με κάνει παρέα ή όχι, αυτά ήταν τελείως αδιάφορα.

-Οι φίλοι σου γενικότερα σε ενθάρρυναν για τη σχολική σου πραγματικότητα;

-Ενθάρρυνα περισσότερο τους φίλους μου.

-Άρα, δεν είχες κάποια ενθάρρυνση;

-Είχα, είχα, είχα.

-Υποστήριξη;

-Είχα πολύ καλούς φίλους και τους έχω ακόμα, είχα τη μεγαλύτερη υποστήριξη από τους γονείς μου.

-Πώς αντιδρούσες γενικότερα στους συνομήλικούς σου, είτε ήταν φίλοι σου, είτε δεν ήταν; Η στάση σου απέναντί τους;

-Πάρα πολύ ευγενικά, πάρα πολύ ακόμα και παιδιά που δε με συμπαθούσανε, μιλούσα πάντα με ευγένεια και ήμουν πάντα καλή.

-Γιατί;

-Γιατί έτσι είναι ο χαρακτήρας μου, γιατί δε μου άρεσε να βρίζω κάποιον, να μιλάω άσχημα.

-Παρόλο που μπορεί να ήθελες;

-Δε θα ήθελα.

-Δε σε απασχολεί;

-Ναι.

-Αδιάφορη ήσουν;

-Εντάξει όχι αδιάφορη, αλλά δε μου αρέσει να ασχολούμαι με έναν άνθρωπο που δεν αξίζει να είναι μαζί μου.

-Άρα το κοινωνικό περιβάλλον είτε θετικό, είτε αρνητικό είχε μια ουδέτερη επιρροή πάνω σου;

-Προτιμούσα να είμαι σε ένα θετικό περιβάλλον.

Άξονας 5: Ο παράγοντας γονέας στον τρόπο διαχείρισης της ύπαρξη του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου του παιδιού ως μαθητή.

-Ποια ήταν η στάση των γονιών σου απέναντι στη σχολική πραγματικότητα; Εσύ είσαι ένα παιδί με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο που μπήκες σε ένα σχολείο στην Ελλάδα. Πώς διαχειρίστηκαν αυτό το γεγονός ότι εσύ θα έπρεπε να μάθεις μια άλλη γλώσσα ας πούμε ή να μάθεις να συμπεριφέρεσαι με έναν συγκεκριμένο τρόπο, διαφορετικό από αυτόν που ήξεραν ήδη από τη χώρα τους;

-Οι γονείς μου επειδή ουσιαστικά αναγκαστήκαμε να μεταναστεύσουμε λόγω οικονομικών, οπότε αυτό που προσπάθησαν να κάνουν είναι το καλύτερο για μας, για να προσαρμοστούμε στην Ελλάδα.

-Ήταν θετικοί ας πούμε;

-Ναι, ναι ήταν πολύ θετικοί.

-Ήταν υποστηρικτικοί;

-Αλλά και εκείνοι χρειαζόντουσαν κάποια βοήθεια, αλλιώς δε γινόταν.

-Δηλαδή;

-Ούτε εκείνοι ήξεραν τη γλώσσα, ούτε εκείνοι ήξεραν γενικά.

-Επαναλαμβάνω την ερώτηση. Ποια ήταν η στάση των γονιών σου απέναντι στη σχολική πραγματικότητα, πώς διαχειρίστηκαν αυτοί το γεγονός ότι εσύ είχες ένα διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο;

-Οι γονείς μας προσπάθησαν να μας κάνουν να νιώσουμε οικεία κυρίως και ότι εδώ πλέον είναι το σπίτι μας και προσπάθησαν να μας βοηθήσουν όσο περισσότερο μπορούσαν για να προσαρμοστούμε και να συνηθίσουμε πλέον αυτήν τη χώρα.

-Πώς διαχειρίστηκαν αυτήν την ετερότητα του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου που αντιμετώπιζατε;

-Η αλήθεια είναι ότι στο δημοτικό, επειδή το μόνο που ένοιαζε τους γονείς μου ουσιαστικά ήταν η δουλειά, γιατί κάπως έπρεπε να ζούμε εδώ πέρα.

-Ναι.

-Δεν ασχολήθηκαν και τόσο πολύ θεωρώ στο δημοτικό, γιατί...

-Ναι, αλλά ερχόντουσαν στο σχολείο, μιλούσαν με τους εκπαιδευτικούς.

-Ναι, ναι και συνήθως δεν άκουγαν και τα καλύτερα, ειδικά στο δημοτικό και προσπαθούσαν να μας ενθαρρύνουν και να μας πούνε ότι είναι σχολείο, ότι πρέπει να διαβάζετε και προσπαθούσαν να μας βοηθήσουνε, αλλά πέρα από τη γνώμη τους δεν ήταν αδιάφοροι.

-Σε αυτά που περνούσατε, που τους έλεγες ότι είχες προβλήματα, τι λέγανε;

-Δεν ήξεραν τα μισά και αυτό που έλεγαν είναι 'παιδιά είστε και θα μαλώσετε και τα βρείτε αύριο', ενώ δεν ήταν έτσι. Οι γονείς μου δεν ήξεραν τι πραγματικά γινόταν.

-Δεν τους τα έλεγες;

-Τους έλεγα ότι με πειράζουν τα παιδιά, μου έλεγαν να τους πλησιάσω, να τους φέρομαι καλά και ότι θα τα βρούμε και τέτοια και γύριζα και τους έλεγα δε με συμπαθούνε τα παιδιά στο σχολείο και μου έλεγαν θα τα βρείτε, είστε φίλοι και τέτοια.

-Επομένως προσπαθούσαν απλώς να σε κάνουν να νιώσεις καλύτερα;

-Ναι προσπαθούσαν, ναι.

-Να σε κάνουν να νιώσεις ότι δεν είσαι διαφορετική με αυτά τα παιδιά και ότι όλα τα υπόλοιπα...

-Ότι όλα είμαστε παιδιά και όλοι είμαστε ίδιοι.

-Ότι όλα είναι φυσιολογικά, προσπαθούσαν δηλαδή να σε κάνουνε να ενταχθείς;

-Ναι.

-Τονίζοντας το ελληνικό σου στοιχείο που πλέον εσύ εδώ μεγάλωσες;

-Ναι, ναι, ναι αυτό.

-Ούτως ώστε να το διαχειριστείς καλύτερα όλο αυτό;

-Ναι αυτό, ποτέ δε μου είπαν να μην κάνεις παρέα αυτόν γιατί σε βρίζει, επειδή σε κάνει, επειδή σε ράνει, απλά πάντα προσπαθούσα να είμαι με όλους κοντά και να μη ξεχωρίζω κανένα παιδί.

Άξονας 6: Διαχείριση των διαφορών του πολιτισμικού κεφαλαίου στις καθημερινές σχέσεις.

-Πώς διαχειρίστηκες τις διαφορές του πολιτισμικού κεφαλαίου που προέκυπταν καθημερινά στο σχολείο και στις εξωσχολικές φιλικές σχέσεις. Τι

έκανες δηλαδή; Όσον αφορά τον παράγοντα μετανάστευσης δηλαδή ήταν κάτι το οποίο σε επηρέασε στις σχέσεις σου;

-Θεωρώ ότι με επηρέασε στο δημοτικό, γιατί σκεφτόμουν ότι αν ήμουν στην Αλβανία στη χώρα μου, ότι θα ήμουν πολύ καλύτερα σε θέματα φιλίας, γενικά σε πολλά. Θεωρώ ότι θεωρούσα ότι τα παιδιά δε με θέλουν επειδή είμαι από άλλη χώρα, αλλά όσο μεγάλωσα κατάλαβα ότι αυτό δεν ισχύει.

-Το ίδιο συνέβαινε για τους φίλους που συναντούσες έξω από το σχολείο;

-Δεν είχα φίλους έξω από το σχολείο, είχα περισσότερο ξαδέρφια.

-Ναι.

-Οπότε έκανα περισσότερο μαζί τους παρέα, στο σχολείο δεν έκανα πολύ παρέα αλλά δε με πείραζε, ίσως θεωρώ ότι ήμουν μικρή και δεν καταλάβαινα πολλά πράγματα, πήγαινα στο σχολείο, δε μου άρεσε το σχολείο, δεν είχα και φίλους, δε με έπαιζαν, πήγαινα σπίτι και έπαιζα με τα αδέρφια μου.

-Ήσουν αποστασιωποιημένη από το σχολείο στο δημοτικό;

-Ναι, πάρα πολύ.

Και απλά να περάσει;

-Και αυτό θεωρώ ότι με επηρέασε αρνητικά.

-Δηλαδή;

-Κυρίως στις επιδόσεις μου στο σχολείο.

-Στις σχέσεις σου με τους ανθρώπους;

-Όχι, πάντα ήμουν ένας χαρούμενος καλός άνθρωπος.

-Στις φιλίες που έκανες αργότερα, είχες δηλαδή στο νου σου το παρελθόν;

-Όχι.

-Ή στους ανθρώπους που γνώρισες γενικά στο μέλλον να ήσουν λίγο;

-Σίγουρα ήμουν λίγο πιο επιφυλακτική, αλλά όχι, προσπαθούσα να σκεφτώ ότι εντάξει αυτό ήταν, πέρασε και γενικά δε συγκρίνω το παρελθόν μου με αυτό που ζω αυτήν τη στιγμή ή τώρα.

-Σε ευχαριστούμε πάρα πολύ για τον χρόνο σου, ήταν πολύ χρήσιμες οι πληροφορίες.

-Κι εγώ ευχαριστώ.

Υποκείμενο 8

Γενικά στοιχεία:

Φύλο: Άνδρας.

Ηλικία: Είκοσι.

Τμήμα φοίτησης: Φιλοσοφία, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Έτος: Δεύτερο.

Καταγωγή γονέων: Λεόν Γαλλίας(μητέρα) και Πλατανούσα Ιωαννίνων (πατέρας).

Τόπος διαμονής: Ιωάννινα.

Επάγγελμα γονέων: Μητέρα(υπάλληλος στο Γαλλικό Υπουργείο Εξωτερικού), Πατέρας(συνταξιούχος).

Μόρφωση γονέων ή προηγούμενη εργασία: Μητέρα(Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), Πατέρας (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση).

Άξονας 1: Η γνώμη του μαθητή για την σχολική του πορεία

-Θα σε πάω λίγο πίσω, στα σχολικά σου χρόνια. Θα ήθελα να μου πεις ποια είναι η γνώμη σου για την σχολική σου πορεία ως μαθητής;

-Μάλιστα. Ουσιαστικά, η σχολική μου πορεία, ε, ξεκίνησε από ένα σχολείο της Γαλλίας και συγκεκριμένα στη Λεόν. Εκεί δούλευαν, εκεί ζούσαν οι γονείς μου, τότε επομένως εκεί αποφάσισα να πάω κι εγώ.

-Στην Ελλάδα πότε ήρθες; Πότε ξεκίνησε η σχολική σου πορεία εδώ;

-Στην Ελλάδα ξεκίνησε στα έντεκα, στην πρώτη Γυμνασίου.

-Επομένως, εδώ έχεις πάει μόνο Γυμνάσιο και Λύκειο;

-Μόνο Γυμνάσιο και Λύκειο.

-Αυτή η πορεία σου στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο της Ελλάδας, τι σου έχει αφήσει' από τι χαρακτηρίζεται θεωρείς στο σύνολο της;

-Αρχικά, χαρακτηρίζεται από μια δύσκολη προσαρμογή, την οποία είχα μετά την εμπειρία του σχολείου στην Γαλλία, τα πράγματα εδώ ήταν εντελώς διαφορετικά.

-Δηλαδή;

-Ουσιαστικά, βρέθηκα με ένα πρωτόγνωρο, πρωτόγνωρα για μένα δεδομένα, ε, με τάξεις αρκετά μεγάλες, είκοσι δύο με εικοσιπέντε μαθητών, ενώ στη Γαλλία οι μεγαλύτερες ήταν δέκα έως δώδεκα μαθητές. Ε, ακόμα και ο τρόπος διδασκαλίας των μαθητών στην Ελλάδα και ο τρόπος που αντιμετωπίστηκα από τους καθηγητές και τους μαθητές στην αρχή ήταν ιδιαίτερα δύσκολος για μένα.

-Για ποιο λόγο;

-Ε, θεωρώ ότι αντιμετωπιζόμουνα ειρωνικά. Ένα σημαντικό ειρωνικό στοιχείο, με το οποίο, ε, ήρθα αντιμέτωπος εδώ στην Ελλάδα είναι ότι (γέλιο), όσο κι αν φαίνεται παράξενο, στην Γαλλία συνηθίζεται οι άνθρωποι μεταξύ τους να μιλούν στον πληθυντικό. Όταν ήρθα εδώ, πήγα σχολείο και χρησιμοποιούσα τον πληθυντικό αριθμό κυρίως στις σχέσεις μου με τους συμμαθητές μου. Ο τρόπος που αντιμετωπίστηκα ήταν ειρωνικός, έως και χλευαστικός σε αρκετές περιπτώσεις. Ε, ακόμα και στους καθηγητές, που είναι μεγαλύτεροι μας και ουσιαστικά τους σεβόμαστε, ο τρόπος με τον οποίο μιλούσα ήταν και από αυτούς αντικείμενο χλευασμού, θεωρώ αρκετές φορές.

-Ναι;

-Ναι.

-Επομένως, δύσκολη προσαρμογή.

-Πάρα πολύ δύσκολη, θα έλεγα. Ε, ειδικά τα δύο πρώτα χρόνια. Ε, αυτό επηρέασε και τις επιδόσεις μου. Στην Γαλλία, στο δημοτικό θεωρούμουν ένας άριστος μαθητής. Όταν ήρθα στην Ελλάδα, στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, ε, ο μέσος όρος μου ήταν κοντά στο δεκατέσσερα με το δεκαπέντε, πράγμα που δεν περίμενα και δεν μπορούσα να εξηγήσω κιόλας.

-Αυτό συνέβη λόγω της δυσκολίας που είχες με τη γλώσσα;

-Κυρίως, λόγω της δυσκολίας που είχα με τη γλώσσα.

-Γνώριζες καθόλου ελληνικά νωρίτερα;

-Γνώριζα, όχι όμως καλά. Με τον καιρό έμαθα πολύ καλά και νομίζω ότι τα μιλάω αρκετά καλά.

-Άρα, θεωρείς ότι το εμπόδιο στην προσαρμογή σου ήταν η γλώσσα κατά κύριο λόγο;

-Κατά κύριο λόγο, ναι.

-Επομένως, αν θες να μας πεις μια λέξη, που θεωρείς ότι με αυτή θα χαρακτηρίζες την εμπειρία σου στο ελληνικό σχολείο, αυτά τα έξι χρόνια;
-Ήταν μια εμπειρία δύσκολη, μια εμπειρία με αρκετά εμπόδια στην αρχή, αλλά με ένα καλό τέλος.

Άξονας 2: Λειτουργία του μεταναστευτικού υπόβαθρου στην προσωπικότητα του μαθητή ως παράγοντα της πορείας του στο εκπαιδευτικό σύστημα.

-Πως θεωρείς ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτούργησε στην προσωπικότητα σου, το γεγονός ότι προερχόσουνα ή είχες μεγαλώσει έως τα δώδεκα στην Γαλλία;

-Ναι, θεωρώ ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτούργησε θετικά για μένα.

-Γιατί; Με ποιο τρόπο;

-Θεωρώ ότι λειτούργησε θετικά από την άποψη ότι, είχα πάρει αρκετές γνώσεις και εφόδια, τις οποίες, ε, με τις οποίες μπορούσα να ανταπεξέλθω, θεωρούσα αρχικά, στο ελληνικό σχολείο, η αλήθεια είναι, στην αρχή, όπως είπα και πριν, τα πράγματα ήταν δύσκολα. Όμως, τελικά νομίζω ότι οι προηγούμενες γνώσεις ήταν αυτές που με βοήθησαν να προχωρήσω, οι γνώσεις που μου μεταβίβασε το ελληνικό σχολείο.

-Και στην προσωπικότητα σου, το γεγονός ότι εσύ μετανάστευσες σε ηλικία δώδεκα χρονών και ήρθες στο ελληνικό σχολείο, πως σε επηρέασε;

-Θεωρώ ότι σχετικά με την προσωπικότητα μου, ήταν ένα στοιχείο που ήταν θετικό, ε, που με βοήθησε όπως είπα.

-Με ποιο τρόπο; Θα ξανά επαναλάβω την ερώτηση. Πως θεωρείς ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτούργησε ως παράγοντας στην προσωπικότητα σου;

-Οι στερεές βάσεις που είχα από πριν, νομίζω ότι με βοήθησαν θετικά στο να διαμορφωθώ, τόσο ως χαρακτήρας, τόσο ως και νέος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως νέος παράγοντας του.

-Με λίγα λόγια προσαρμόστηκες;

-Θεωρώ, ότι προσαρμόστηκα μετά τα δύο πρώτα χρόνια, αφού πέρασε ένα χρονικό διάστημα.

-Πως θεωρείς ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτούργησε στην προσωπικότητα σου;

-Ουσιαστικά το μεταναστευτικό υπόβαθρο για μένα δεν άλλαξε την προσωπικότητα μου. Στην Γαλλία, στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πορεία

μου ήταν μια τυπική πορεία, όλα τα πράγματα γινόταν με έναν τρόπο, τυπολατρικά θα έλεγα. Όταν ήρθα εδώ στην Ελλάδα, τα πράγματα ήταν εντελώς διαφορετικά. Ωστόσο θεωρώ ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν με άλλαξε, παρότι τα πράγματα ήταν δύσκολα, θεωρώ ότι παρέμεινα ίδιος.

-Το γεγονός ότι βρέθηκες σε ένα νέο περιβάλλον και εσύ διατήρησες τον ίδιο χαρακτήρα και τον ίδιο τρόπο που συμπεριφερόσουν, όπως και στην προηγούμενη χώρα, θεωρείς ότι λειτούργησε ως προσόν ή ως τροχοπέδη στο εκπαιδευτικό σύστημα; Γιατί, εν μέρει, είναι κι ένα δείγμα ότι δεν προσαρμόστηκες σε κάποια κοινωνικά δεδομένα της νέας σου πραγματικότητας.

-Θεωρώ ότι λειτούργησε ως τροχοπέδη. Ε, σίγουρα τα κοινωνικά δεδομένα αλλάζουν από χώρα σε χώρα · στην Γαλλία, για παράδειγμα, τα πράγματα ήταν πολύ διαφορετικά από ότι τα βρήκα εδώ, στην Ελλάδα. Δεν ήμουν έτοιμος να τα αντιμετωπίσω, αλλά και θεωρώ ότι δεν κατάφερα ποτέ να φτάσω στο σημείο να τα αντιμετωπίσω όπως εκεί. Ε, ήταν ένα δύσκολο κομμάτι, ωστόσο θεωρώ ότι με τον καιρό, εν μέρει προσαρμόστηκα.

Άξονας 3: Η λειτουργία της σταθεράς «πολιτισμικό κεφάλαιο» στην εκπαιδευτική διαδρομή.

-Πως η σταθερά πολιτισμικό κεφάλαιο λειτούργησε στην εκπαιδευτική σου διαδρομή; Το γεγονός ότι εσύ μέχρι το δημοτικό γνώριζες ουσιαστικά ένα άλλο πολιτισμικό κεφάλαιο, που ήτανε της Γαλλίας, πως λειτούργησε στην μετέπειτα διαδρομή σου στο ελληνικό σχολείο; Σε επηρέασε;

-Ε, σίγουρα.

-Και πολιτισμικό κεφάλαιο εννοώντας και την γνώση που είχες γενικότερα στον πολιτισμό της Γαλλίας, γιατί η μετανάστευση ήταν ακριβώς στην μέση της σχολικής σου πορείας.

-Ναι, ναι, το πολιτισμικό κεφάλαιο από χώρα σε χώρα αλλάζει. Ε, η κατάκτηση του πολιτισμικού κεφαλαίου, ε, την οποία κατάφερα να κατακτήσω στην Γαλλία, θεωρώ ότι λειτούργησε θετικά στην εκπαιδευτική μου διαδρομή στο γαλλικό σχολείο. Εδώ τα πράγματα άλλαξαν. Όταν ήρθα εδώ έπρεπε να αντιληφθώ άλλους κανόνες, άλλα πολιτισμικά πλαίσια, τα οποία κατάφερα, στα οποία πολιτισμικά πλαίσια δεν κατάφερα να ανταποκριθώ, όσο θα μου ήταν εφικτό.

-Άρα το γεγονός ότι γνώριζες κάποιο άλλο πολιτισμικό κεφάλαιο πριν την εισαγωγή σου στο ελληνικό σχολείο πως θεωρείς ότι λειτούργησε στην συνολική σου εκπαιδευτική διαδρομή;

-Θεωρώ ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο που κατέκτησα μέχρι τα έντεκα μου χρόνια και από τους γονείς μου, γιατί το πολιτισμικό κεφάλαιο το αποκτάμε μέσω των γονιών μας η αλήθεια είναι, λειτούργησε θετικά στο γαλλικό σχολείο. Ωστόσο, όπως είπα, εδώ έπρεπε να αντιμετωπίσω άλλες σταθερές, άλλα δεδομένα, ε, αλλά θεωρώ ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο που είχα ήταν αρκετό και κατάφερα να ανταποκριθώ.

-Ποια ήταν τα βασικά κίνητρα που υποκίνησαν την διαδικασία της μάθησης του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου;

-Ε, τα βασικά κίνητρα ήταν η μάθηση. Ε, ουσιαστικά, πριν το σχολείο θεωρώ ότι είχα ένα background, ένα πολιτισμικό κεφάλαιο, κυρίως που μου είχε μεταδώσει η οικογένεια μου, με αποτέλεσμα να είμαι πιο θετικός απέναντι στην μάθηση, να θέλω να μάθω πράγματα και το σχολείο ήταν αυτό που με πήγαινε ένα βήμα παραπέρα.

-Δηλαδή;

-Θα εμπλούτιζε τα δεδομένα, θα εμπλούτιζε το πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο είχα ήδη κατακτήσει από τους γονείς μου · το σχολείο θα το εμπλούτιζε ακόμη περισσότερο. Θα μου έδινε ουσιαστικά την δυνατότητα να ανταποκριθώ σε καινούργια πλαίσια και γενικά θα με έκανε κοινωνικοποιημένο ον.

Άξονας 4: Η εξέλιξη του μαθητή στην σχολική πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα εκπαιδευτικοί – συνομήλικοι.

-Πως ήταν η εξέλιξή σου ως μαθητή στην σχολική σου πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα εκπαιδευτικοί, δηλαδή πως ήταν απέναντι σου, ενθαρρυντικοί, αποθαρρυντικοί, αδιαφορούσαν;

-Μάλιστα...

-Οι καθηγητές που είχες στο νέο σου σχολείο.

-Στην Ελλάδα;

-Στην Ελλάδα.

-Αρχικά, όταν ήρθα εδώ και λόγω του γεγονότος ότι η γλώσσα μου δεν ήταν στα επίπεδα του ελληνικού σχολείου, υπήρχε αδιαφορία. Θυμάμαι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, στα πρώτα μου χρόνια είχα μια ιδιαίτερη γαλλική χροιά. Ο φιλόλογος που μας έκανε το μάθημα των νέων ελληνικών και των

αρχαίων, πάντα ουσιαστικά με αποθάρρυνε. Ήταν ένας άνθρωπος, είρωνά θα τον χαρακτήριζα, που δεν ήθελε να μου μεταδώσει γνώσεις, αλλά να με ειρωνευτεί. Πάντα τον θυμάμαι να μου λέει «εσείς που μεγαλώσατε με γαλλικά και πιάνο, τι τα θέλετε τώρα να τα μάθετε τα ελληνικά», και αυτό πραγματικά, ειδικά στην πρώτη Γυμνασίου με αποθάρρυνε και προς την ελληνική γλώσσα. Η στάση του είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα.

-Εσύ πως ένιωθες γι αυτό;

-Ένιωθα μειονεκτικά, το καινούργιο περιβάλλον που είχα να αντιμετωπίσω, νόμιζα ότι δεν θέλει να ενταχθώ σε ένα σώμα σε αυτό, αλλά με αντιμετώπιζε ως κάτι το διαφορετικό.

-Αυτό συνέβαινε μόνο με αυτόν;

-Κυρίως με αυτόν τον καθηγητή που μας έκανε νέα ελληνικά, αλλά και γενικά με τους καθηγητές των φιλολογικών μαθημάτων. Ωστόσο η στάση η δίκια μου απέναντι σε αυτό, ήταν μια στάση την οποία θα χαρακτήριζα αδιαφορίας, δηλαδή αδιαφορούσα πραγματικά, όσο και ειρωνικά να μου φερόταν, ήθελα να μάθω ούτως ή άλλως. Είχα αποφασίσει ότι θα έρθω στο ελληνικό σχολείο για να ενταχθώ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για να μάθω περισσότερα πράγματα, για να αρχίσω να κατακτώ την ελληνική γλώσσα, παρότι γνώριζα κάποια βασικά πράγματα λόγω της καταγωγής του μπαμπά μου.

-Οι άλλοι εκπαιδευτικοί, που αφορούσαν κυρίως τις γνώσεις μαθηματικών, φυσικής, που είναι μια γνώση που λογικά θα κατείχες από την χώρα σου και δεν είχε μεγάλη διαφορά, είχαν διαφορετική αντιμετώπιση;

-Ναι, είχαν διαφορετική αντιμετώπιση. Ήταν πιο θετικοί με εμένα, με αποτέλεσμα να με ενθαρρύνουν και χαρακτηριστικά να με ενθαρρύνουν λέγοντας «μην αγχώνεσαι». Ειδικά ο μαθηματικός μου έλεγε «άφησε τους να λένε, έχεις το υπόβαθρο και θα προχωρήσεις». Ε, αυτά θα έλεγα σχετικά με αυτό.

-Αυτά τα περιστατικά συνέβησαν στην αρχή της ένταξής σου ή στην πορεία μετά;

-Στην πορεία τα πράγματα ήταν πιο καλά και αυτό συνέβη γιατί άρχισα να κατακτώ πιο καλά τη γλώσσα, κάνοντας και φροντιστήρια βεβαία, ε, για να μην αισθάνομαι μειονεκτικά απέναντι στα άλλα παιδιά και απέναντι στους καθηγητές. Ε, χρόνο με τον χρόνο, κατακτούσα την γλώσσα, με αποτέλεσμα να αισθάνομαι κι εγώ θετικά, ειδικά στο Λύκειο θεωρώ ότι έφτασα να ενσωματωθώ σχεδόν πλήρως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

-Οι συνομήλικοί πως ήταν απέναντι σου;

-Οι συνομήλικοί μου στην αρχή ήτανε διστακτικοί, με αντιμετώπιζαν αρνητικά, δεν μπορούσα να κάνω εύκολα παρέες και ήμουν μόνος μου στο σχολείο. Θυμάμαι χαρακτηριστικά, κάθε απόγευμα που πήγαινα στο σπίτι, έλεγα στον μπαμπά μου πως «κανένας από τα παιδιά δεν με συμπαθεί, θέλω να αλλάξω σχολείο, θέλω να επιστρέψω στην Γαλλία». Ωστόσο, τόσο ο μπαμπάς μου, όσο κι εγώ ο ίδιος σταδιακά άρχισα να παίρνω θάρρος, να έρχομαι πιο κοντά με τους συμμαθητές μου, ε, και άρχισα να καταλαβαίνω και να νιώθω ότι δεν είμαι κάτι ξένο, ότι είμαι ένα σώμα με το σχολείο.

-Για ποιο λόγο θεωρείς ότι κρατούσαν αυτή τη στάση, λόγω ότι είχες κάποια προφορά, όπως είπες;

-Ναι, η προφορά ήταν ένα κύριο θέμα, αλλά ακόμα θα έλεγα, ότι όσο κι αν φαίνεται περίεργο, ο τρόπος ντυσίματος και το ντύσιμό μου, παραξένευε τους έλληνες μαθητές.

-Γιατί;

-Με κορόιδευαν που πήγαινα με πουκάμισο σχεδόν κάθε μέρα, στην πρώτη Γυμνασίου. Βέβαια, εδώ δεν ισχύει, ωστόσο στην Γαλλία ίσχυε η μαθητική ενδυμασία, στο σχολείο που πήγαινα δηλαδή, πως ίσχυε η ποδιά παλιά εδώ, έτσι κι εκεί ίσχυε μια συγκεκριμένη ενδυμασία που φορούσαμε κάθε μέρα. Εδώ στην Ελλάδα όταν ήρθα αυτό δεν ίσχυε, ωστόσο εγώ θεωρούσα ότι ντυνόμουν κάπως παράξενα, επειδή πήγαινα με πουκάμισο κάθε μέρα ουσιαστικά, ενώ τα άλλα παιδιά ερχόταν με φόρμα, π.χ. ακόμα κι αυτό ήταν ένα μέσο για να με χλευάσουν θεωρώ.

-Αυτό συνέβη στην αρχή; Μετά άλλαξαν τα πράγματα;

-Μετά άλλαξα εγώ, άρχισα να ανταποκρίνομαι στις καινούργιες συνθήκες, να αλλάζω ενδυμασία, να έρθω πιο κοντά στα ελληνικά δεδομένα.

-Άρα, προσαρμόστηκες, έτσι;

-Προσαρμόστηκα εγώ, θέλοντας και μη.

-Για να γίνεις κοινωνικά αποδεκτός στα παιδιά;

-Ακριβώς.

-Παρέες τότε ξεκίνησες να κάνεις;

-Παρέες ξεκίνησα στο τέλος της πρώτης Γυμνασίου, που είναι χαρακτηριστικό αυτό που θα πω, ε, ουσιαστικά δεν είχα σχέση με κανέναν συμμαθητή μου, από τη δεύτερα Γυμνασίου και από τα Χριστούγεννα, άρχισα να έχω επαφή με ένα δυο άτομα.

-Άρα και δεν ήταν και πολύ ενθαρρυντικοί οι συνομήλικοί σου;

-Αποθαρρυντικοί θα έλεγα.

-Αποθαρρυντικοί, από την αρχή και σε όλη την πορεία του σχολείου;

-Όχι, στο Λύκειο τα πράγματα άλλαξαν, ίσως είχα προσαρμοστεί κι εγώ περισσότερο, ίσως κι αυτοί είχαν καταλάβει ότι δεν είμαι διαφορετικός, αλλά ότι είμαι άνθρωπος κι εγώ, ένας από αυτούς. Με αντιμετώπιζαν διαφορετικά. Χαρακτηριστικό είναι ότι στην πρώτη Λυκείου αρκετοί συμμαθητές, που καν δεν μου μιλούσαν, γίναμε φίλοι, από τα μέσα της χρονιάς και μετά.

-Γενικότερα εσένα ποια ήταν η στάση σου σε όλη αυτή την πορεία, δηλαδή στην αρχή που δεν είχες καθόλου σχέση με τους συνομήλικους σου, μέχρι αργότερα που είχες, τι ένιωθες; Πως το διαχειρίστηκες;

-Στην αρχή ένιωθα μόνος, νόμιζα ότι δεν θα καταφέρω να κάνω φίλους εδώ, ότι θα είμαι μόνος μου, ότι δεν θα μπορώ να ανταποκριθώ στα καινούργια δεδομένα. Έφτασα σε σημείο, λίγο μετά τα Χριστούγεννα, στην μέση της πρώτης Γυμνασίου, να παρακαλάω να επιστρέψουμε πάλι στην Γαλλία. Ωστόσο, αυτή που με ενθάρρυνε κυρίως, παρότι και γαλλίδα, ήταν η μαμά μου. Μου έλεγε ότι «μην φοβάσαι, μην αγχώνεσαι, έτσι συμβαίνει κυρίως, χρειάζεται ένα διάστημα προσαρμογής για σένα, θα τα καταφέρεις, πίστεψε στον εαυτό σου και θα ανταποκριθείς θετικά».

Άξονας 5: Ο παράγοντας γονέας στον τρόπο διαχείρισης της ύπαρξη του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου του παιδιού ως μαθητή.

-Δηλαδή, ποια θα έλεγες γενικά ότι ήταν η στάση των γονιών απέναντι στην σχολική σου πραγματικότητα, εκτός από την μαμά σου που ήταν πολύ ενθαρρυντική, από ότι κατάλαβα, σε αυτήν την νέα πραγματικότητα;

-Με ενθάρρυναν συνεχώς, κυρίως η μαμά μου και ο μπαμπάς μου βέβαια. Αν κι εδώ είναι ίσως το παράξενο, αν και έλληνας ο μπαμπάς μου, με ενθάρρυνε λιγότερο από τη μαμά μου, που ήτανε γαλλίδα. Δεν μπορώ να το εξηγήσω αυτό, αλλά με ενθάρρυνε περισσότερο η μαμά μου και θεωρώ ότι αυτή ήταν και η αιτία που δεν έφυγα. Ο μπαμπάς μου θεωρούσε ότι δεν θα τα καταφέρω και όπως είπα και πριν, λίγο μετά τα Χριστούγεννα στην πρώτη Γυμνασίου, μου έλεγε «εντάξει, άμα δεν μπορείς με τις καινούργιες συνθήκες, δεν έγινε και τίποτα, θα επιστρέψουμε πίσω στην Γαλλία, μην αγχώνεσαι». Αλλά τελικά νομίζω ότι τα κατάφερα, ανταποκρίθηκα.

-Θεωρείς ότι ήταν αποθαρρυντικός στην ένταξή σου ή απλά προστατευτικός στο κομμάτι της διαφορετικότητας που έπρεπε να διαχειριστείς;

-Ήταν θα έλεγα προστατευτικός προς τον εαυτό μου, δηλαδή δεν ήθελε να ήμουν ένα παιδί του οποίου δεν θα του προσφέρει κοινωνικοποίηση καμιά το ελληνικό σχολείο και θα το αποξενώνει. Θεωρώ, όπως είπατε, ήταν προστατευτικός απέναντι μου, όχι αποθαρρυντικός.

-Άρα, πως διαχειρίστηκαν αυτήν την ετερότητα που βίωνες εσύ, του πολιτισμικού κεφαλαίου στο σχολείο;

-Οι γονείς μου;

-Ναι.

-Την διαχειρίστηκαν με τρόπο περισσότερο θετικό η μαμά μου, περισσότερο αρνητικό ο μπαμπάς μου. Τι εννοώ, νομίζω ότι η διαφορετικότητα αυτή του πολιτισμικού κεφαλαίου ήταν ένα στοιχείο το οποίο ουσιαστικά η μαμά μου προσπάθησε να διαχειριστεί, αυτή την ετερότητα μου. Δηλαδή, αν και γαλλίδα, αντιμετώπιζε θετικά το να βρεθώ σε ελληνικό σχολείο και συγκριμένα μου έλεγε να προσπαθώ και ότι θα τα καταφέρω, αν και οι συνθήκες είναι διαφορετικές, θα καταφέρω να διαχειριστώ αυτό το διαφορετικό, ενώ ο μπαμπάς μου, όπως είπαμε και πριν, ήτανε προστατευτικός περισσότερο με μένα. Έφτασε σε σημείο να μου λέει για το καλό μου να επιστρέψω στην Γαλλία, αν είναι να μην μου προσφέρει τίποτα το ελληνικό σχολείο, δηλαδή να μην είναι ουσιαστικά ένα μέσο κοινωνικοποίησης για μένα, αλλά να είναι κάτι ουδέτερο, κάτι που θα μου προσφέρει αρνητικές εμπειρίες.

Άξονας 6: Διαχείριση των διαφορών του πολιτισμικού κεφαλαίου στις καθημερινές σχέσεις.

-Εσύ πως διαχειρίστηκες τις διαφορές του πολιτισμικού κεφαλαίου που προκύπτουν στο σχολείο και στις εξωσχολικές φιλικές σου σχέσεις;

-Στην αρχή όταν ήρθα εδώ στην Ελλάδα, δεν μπορούσα να διαχειριστώ αυτό το, αυτή την διαφορά, σχετικά με το πολιτισμικό κεφάλαιο, το γεγονός ότι δεν μπορούσα να κάνω φίλους, ότι οι περισσότεροι ουσιαστικά με απέρριπταν, ότι στο σχολείο κάθε μέρα πήγαινα μόνος μου, ήμουν καθ' όλη την διάρκεια του μαθήματος μόνος μου, ε, με αποθάρρυνε ιδιαίτερα. Ωστόσο με την βοήθεια των δικών μου, αλλά και με το πείσμα, που θεωρώ ότι με διακατείχε, κατάφερα να διαχειριστώ αυτές τις διαφορές και να ανταποκριθώ μετά από ένα ορισμένο χρονικό διάστημα στην νέα πραγματικότητα.

-Όσο αναφορά τις εξωσχολικές φιλικές σου σχέσεις θεωρείς ότι επηρεαστήκαν κάπως από την διαφορά του πολιτισμικού κεφαλαίου; Οι φίλοι έξω από το σχολείο;

-Βεβαίως επηρεάστηκαν. Όταν ήρθα εδώ δεν είχα καν φίλους, είχα ουσιαστικά λίγα πρόσωπα τα οποία συγγενικά ήταν, δεν θα έλεγα ότι ήταν εξωσχολικά. Όταν προσπάθησα να προσεγγίσω κάποια παιδιά, να πραγματοποιήσω φιλίες, με απέρριπταν συνεχώς, κυρίως φιλίες με παιδιά από το σχολείο. Ωστόσο, πίστευα ότι δεν έχω κάτι διαφορετικό, είμαι ίδιος με αυτά τα παιδιά και στην πορεία κατάφερα και φίλους να κάνω, αλλά και να με αντιμετωπίζουν ισότιμα στην παρέα τους.

-Άρα το πολιτισμικό κεφάλαιο, το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, δεν επηρέασε την κοινωνική σου σχέση με τα άτομα γύρω σου, αφότου προσαρμόστηκες;

-Αφότου προσαρμόστηκα, όχι δεν επηρέασε το πολιτισμικό μου κεφάλαιο, όμως στην αρχή επηρέασε ιδιαίτερα και νομίζω ότι αν δεν ήτανε η πίεση θα έλεγα, όχι η ενθάρρυνση των γονιών μου, κυρίως της μαμάς μου και το πείσμα το δικό μου, ίσως δεν θα τα κατάφερνα.

-Σε ευχαριστούμε πολύ για τις πληροφορίες.

-Εγώ ευχαριστώ.

Υποκείμενο 10

Γενικά στοιχεία:

Φύλο: Γυναίκα.

Ηλικία: Δεκαεννιά.

Τμήμα φοίτησης: Φιλοσοφία, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Έτος: Πρώτο.

Καταγωγή γονέων: Αλβανία.

Τόπος διαμονής: Κοζάνη.

Επάγγελμα γονέων: Μητέρα(ιδιοκτήτρια επιχείρησης), Πατέρας(οικοδόμος).

Μόρφωση γονέων ή προηγούμενη εργασία: Μητέρα(φοιτήσει τρίτο έτος χρηματοοικονομικό), Πατέρας (Λύκειο).

Άξονας 1: Η γνώμη του μαθητή για την σχολική του πορεία

-Θα σε πάω λίγο πίσω στα σχολικά σου χρόνια, ποια είναι η γνώμη σου για την σχολική σου πορεία ως μαθήτρια στο σύνολό της, ως εμπειρία;

-Ε, πολύ ωραία, εντάξει δεν μπορώ να πω ότι δυσκολευόμουνα, αλλά ούτε ότι ήτανε και πάρα πολύ εύκολα. Υπήρχαν ας πούμε και οι καλές και οι κακές στιγμές.

-Πως θα την περιέγραφες; Από τι θα χαρακτηριζότανε;

-Ήτανε...

-Ποια η γνώμη σου για την σχολική σου πορεία ως μαθήτρια;

-Ήταν θετική, είχα τις παρέες μου, υπήρχανε και καλές στιγμές και κακές στιγμές, κάποιες κακές εμπειρίες, κάποιες δυσκολίες.

-Δηλαδή;

-Δηλαδή, υπήρχε το θέμα με τις παρέες, υπήρχε το θέμα λόγο της καταγωγής, αλλά εντάξει στο σύνολο της θα την χαρακτήριζα θετική.

-Με τις παρέες τι θέμα υπήρχε;

-Υπήρχαν άτομα που είχαν θέμα με την καταγωγή μου, αλλά εντάξει δεν έδινα και τόσο σημασία, εγώ ως άνθρωπος.

-Είχανε συμβεί κάποια περιστατικά;

-Κυρίως αυτό το κορόιδεμα, το λεκτικό ας πούμε, που έλεγαν ας πούμε ότι είσαι από αυτή την χώρα, κάποιοι ας πούμε με έκαναν πέρα λόγο αυτού, δηλαδή έλεγαν «υπάρχουν κι άλλα παιδιά από αυτή τη χώρα, οπότε κάνε παρέα μ αυτούς».

-Αυτό πότε συνέβη στο δημοτικό, στο Γυμνάσιο, στο Λύκειο;

-Αυτό συνέβη στο δημοτικό, στην τελευταία τάξη του δημοτικού, στην έκτη δημοτικού.

-Άρα στο σύνολο της θα μπορούσες να πεις ότι ήταν θετική ή δεν ήταν;

-Δεν άφηνα το αρνητικό αυτό να με επηρεάσει, πιο πολύ θετική.

Άξονας 2: Λειτουργία του μεταναστευτικού υπόβαθρου στην προσωπικότητα του μαθητή ως παράγοντα της πορείας του στο εκπαιδευτικό σύστημα.

-Πως θεωρείς ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτούργησε ως παράγοντας στην προσωπικότητα σου;

-Νομίζω ότι με βοήθησε, γιατί κατάλαβα ότι το διαφορετικό δεν είναι το κακό, είναι ωραίο να είσαι διαφορετικός, είναι ωραίο να γνωρίζεις πράγματα για άλλους πολιτισμούς, είσαι πιο ανοιχτός ας πούμε σε θέματα πιο λεπτά, καταγωγή, το χρώμα ας πούμε που μπορεί να έχει κάποιο άλλο παιδί και νομίζω ότι με βοήθησε στον χαρακτήρα μου, φέρομαι πιο σωστά δηλαδή.

-Αν μπορούσες να μας πεις με μια λέξη ένα χαρακτηριστικό που δημιουργήθηκε από αυτό;

-Σεβασμός στο διαφορετικό.

-Όσο αναφορά ως άνθρωπος εσύ, πως σε έκανε να είσαι αυτός παράγοντας, δηλαδή πως σε βοήθησε στην πορεία σου στο εκπαιδευτικό σύστημα αυτό το χαρακτηριστικό;

-Με βοήθησε στο γεγονός ότι ήθελα να μάθω ας πούμε, όχι μόνο για τον δικό μου πολιτισμό, αλλά και για άλλους ήθελα να μαθαίνω. Να μάθαινα ήξερα ότι δεν είναι μόνο η ιστορία της χώρας που μεγάλωσα ή της χώρας που κατάγομαι, αλλά είναι σημαντική και η ιστορία άλλων χωρών, άλλως πολιτισμών και πιστεύω ότι με έχει βοηθήσει και όσο αναφορά τα μαθήματα, με έκανε πιο εύκολα να μαθαίνω πράγματα, αλλά και νομίζω και μαθαίνοντας πράγματα για

άλλες χώρες και πολιτισμούς σε βοηθάει να καταλάβεις καλύτερα τον δικό σου πολιτισμό.

-Θεωρείς ότι ήταν προσόν ή τροχοπέδη στην πορεία σου στο εκπαιδευτικό σύστημα;

-Ήταν προσόν.

-Γιατί;

-Με βοηθούσε να διευρύνω τους ορίζοντες μου, να γνωρίσω νέα πράγματα. Δεν νομίζω ότι σε κάτι με εμπόδιζε αυτό το πράγμα να μαθαίνω, ίσα ίσα με διευκόλυνε πιο πολύ.

-Στο να αντιλαμβάνεσαι;

-Ναι, ναι.

-Επομένως σε βοήθησε στο κομμάτι της μάθησης;

-Ναι, μάθαινα δηλαδή τα πράγματα με περισσότερο ενδιαφέρον, με περισσότερη όρεξη.

-Πως η σταθερά πολιτισμικό κεφάλαιο λειτούργησε στην εκπαιδευτική σου διαδρομή;

-Εντάξει με βοήθησε. Βέβαια υπήρχαν διαφορές με τον αλβανικό πολιτισμό, μικρές διαφορές.

-Όπως;

-Εντάξει, με άλλη αντίληψη ήρθαν οι γονείς μου, δηλαδή όταν ήταν η μητέρα μου στα χρόνια της εκεί, τα κορίτσια δεν σπούδαζαν και τόσο πολύ. Δηλαδή, έφταναν μέχρι Γυμνάσιο το πολύ, ούτε Λύκειο με το ζόρι. Εντάξει, αυτό δεν επηρέασε, επειδή ήταν σπουδαγμένη η μητέρα μου και ο πατέρας μου, με πιο διαφορετικές αντιλήψεις, αυτές που μεγάλωσε ο ίδιος. Δεν υπήρχε κάτι τέτοιο που να μας περιορίζει, στο εκπαιδευτικό κομμάτι θετικά λειτούργησε λοιπόν νομίζω. Εντάξει με βοήθησε να καταλαβαίνω τον ελληνικό πολιτισμό και εντόπισα διαφορές με τον αλβανικό ας πούμε.

-Με ποιο τρόπο σε βοήθησε;

-Αυτό, εντόπιζα τις διαφορές και καταλάβαινα ότι αυτό ισχύει, αυτό ισχύει στον αλβανικό πολιτισμό και κάποια πράγματα. Υπήρχαν και ομοιότητες βέβαια, που σε βοηθούσαν να καταλάβεις, αλλά λες αυτό κοινό στοιχείο.

-Έχεις κάτι στο μυαλό σου συγκεκριμένο;

-Ας πούμε τα έθιμα. Και στις δύο χώρες και στους πολιτισμούς τους, είναι σημαντικά γι αυτούς κάποια έθιμα ας πούμε είναι τα ίδια. Δεν μπορείς να καταλάβεις πόσο σημαντικός είναι εδώ πέρα για κάποιους ο γάμος, έτσι ήτανε κι εκεί, τώρα ειδικά που εμείς οι νέοι δεν το θεωρούμε πλέον τόσο σημαντικό.

Καταλαβαίνεις ότι, αν πούμε συγκρίνοντας το παρελθόν της Ελλάδας και το παρελθόν της Αλβανίας, τις χώρες που κατάγομαι, βλέπεις ότι και οι συμφωνούν ότι ο γάμος είναι σημαντικός.

Άξονας 3: Η λειτουργία της σταθεράς «πολιτισμικό κεφάλαιο» στην εκπαιδευτική διαδρομή.

-Επομένως, στην εκπαιδευτική σου διαδρομή, πως θεωρείς ότι λειτούργησε το πολιτισμικό σου κεφάλαιο, με ποιόν τρόπο;

-Ήταν θετικό, απέκτησα γνώσεις και με έκανε πιο, όπως είπα και προηγουμένως, πιο εύκολα μάθαινα αν πούμε την ιστορία, πιο εύκολα κάποια χαρακτηριστικά των πολιτισμών και μου άρεσε αυτό το γεγονός, ότι με διευκόλυνε, μου άρεσε κιόλας που μου προκάλεσε το ενδιαφέρον, οπότε θα μελετούσα περισσότερα πράγματα μόνη μου.

-Ποια ήταν τα βασικά κίνητρα που υποκίνησαν την διαδικασία της μάθησης του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου;

-Το γεγονός ότι δεν έχω ζήσει πολύ την χώρα από την οποία κατάγομαι, σε κάνει να λες όχι ακριβώς ντροπή, να λες είμαι μεγαλωμένη σε μια ξένη χώρα, να ξέρω πιο πολλά για την χώρα που είμαι μεγαλωμένη και να μην ξέρω τόσα πολλά για την χώρα που κατάγομαι είναι λίγο περίεργο, γι αυτό σε όλους λέω ότι την γλώσσα δεν την γνωρίζω καλά και τους φαίνεται πολύ περίεργο, αλλά δεν είναι.

-Όταν λες την γλώσσα, εννοείς την ελληνική ή την αλβανική;

-Την αλβανική, την ελληνική εντάξει, έχω ζήσει εδώ πολλά χρόνια, αλλά όταν τους λέω ότι δεν γνωρίζω την αλβανική γλώσσα τους φαίνεται περίεργο, ξέρω να συνεννοηθώ, όμως δεν την γνωρίζω σε βάθος.

-Επομένως, στόχος την μάθησης σου ήταν η ένταξη στην χώρα; Εσύ μεγάλωσες εδώ;

-Ήθελα να ενταχθώ.

-Να λειτουργήσεις ως μέρος της ελληνικής κοινωνίας;

-Ναι.

Άξονας 4: Η εξέλιξη του μαθητή στην σχολική πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα εκπαιδευτικοί – συνομήλικοι.

-Πως ήταν η εξέλιξη σου ως μαθήτρια στην σχολική πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα εκπαιδευτικοί; Πως ήταν οι δάσκαλοι απέναντι σου, ήταν ενθαρρυντικοί, αποθαρρυντικοί, αδιαφορούσαν; Μπορείς να μας πεις από το δημοτικό και να μας περιγράψεις σταδιακά πως τους έβλεπες σε όλη την πορεία;

-Γενικά ήταν ενθαρρυντικοί, δεν με αντιμετώπιζαν ως κάτι διαφορετικό. Στο δημοτικό υπήρχε η ερώτηση «μήπως έχεις κάποια δυσκολία παραπάνω, μήπως δεν κατάλαβες κάτι». Το έβλεπα δηλαδή και σε άλλα παιδιά που δεν ήταν γεννημένα εδώ, ήταν γεννημένα εκεί και υπήρχε αυτό το δίνω λίγο παραπάνω βοήθεια σε αυτόν που δεν είναι γεννημένος εδώ.

-Άρα, ήταν ενθαρρυντικοί;

-Ήταν ενθαρρυντικοί, βοηθούσαν όπου χρειαζόταν βοήθεια, αυτό, δεν αντιμετώπιζαν τα παιδιά «α, είναι από διαφορετική χώρα, οπότε δεν δίνω τόση σημασία, δεν με νοιάζει αν θα μάθουν, επικεντρώνομαι στα παιδιά που είναι από Ελλάδα». Γενικά, δεν αδιαφορούσαν, έδειχναν ενδιαφέρον και στα παιδιά που ήταν από Ελλάδα και στα παιδιά που ήταν από κάποια διαφορετική χώρα. Στο Γυμνάσιο άρχισε να εξασθενεί αυτό, πίστευαν ότι είναι ενταγμένα τα παιδιά πλέον, οπότε όλο και λιγότερο, στο Λύκειο και μετά όλο και λιγότερο, μειωνόταν. Απλά, γνώριζα μια περίπτωση παιδιού που ήρθε, που κατάγεται από Αλβανία το παιδί, αλλά είχε ζήσει για 3-4 χρόνια στην Αγγλία και δυσκολεύτηκε να προσαρμοστεί στην δευτέρα Λυκείου και υπήρχε μια παραπάνω βοήθεια σε αυτόν. Έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον, έδιναν βάση, τον βοηθούσαν, προσπαθούσαν να τον κάνουν να καταλάβει κάποια πράγματα. Απλά του έκαναν κάτι σαν μαθήματα για να κατακτήσει καλύτερα την γλώσσα, γιατί εντάξει υπήρχε διαφορά, το παιδί μιλάγε 3 γλώσσες, υπήρχε πρόβλημα, μπερδευόταν πολλές φορές, κυρίως όταν χρησιμοποιούσε πιο πολύ τα αγγλικά και έπρεπε να μεταφράσει κάτι στα ελληνικά, δεν του ερχόντουσαν οι λέξεις, οπότε προσπαθούσαν οι καθηγητές να τον βοηθήσουν, αλλά γενικά στα σχολεία που έχω πάει εγώ, ήταν ενθαρρυντικοί, δηλαδή και το παιδί το βοήθησαν.

-Οι συνομήλικοί σου; Από το δημοτικό πρώτα ας πάμε.

-Στο δημοτικό υπήρχαν, λογικά θα τους είχαν μεγαλώσει και οι γονείς τους έτσι, δεν τους είχαν μάθει ότι το διαφορετικό δεν είναι κακό, γιατί εδώ που τα λέμε

πρέπει να μαθαίνεις από μικρό το παιδί ότι το διαφορετικό δεν είναι κακό, είναι πολύ σημαντικό αυτό, δεν μπορείς να το μάθεις στο Λύκειο, γιατί δεν θα το καταλάβεις, θα σου έχει φυτρώσει η ιδέα ότι το διαφορετικό είναι κακό. Υπήρχαν τα παιδιά αυτά, αλλά υπήρχαν και τα παιδιά τα οποία θεωρούσαν υποτιμητικό να είναι τα παιδιά από άλλη χώρα, δεν τα έκαναν παρέα, τα κοροϊδεύαν συχνά, υπήρχε ο χαρακτηρισμός «α, είσαι από την Αλβανία, μη μιλάς» ή «το αλβανάκι» ξέρω εγώ και αυτά. Εμένα μου είχε τύχει προσωπικά να με φωνάζουν έτσι. Εντάξει, εκεί υπήρχε ένα μικρό θεματάκι, δεν είναι και τόσο να δώσεις σημασία όμως, αλλά εντάξει, δεν ήταν το σωστό θεωρώ εγώ από την πλευρά των γονιών, έπρεπε και ο κάθε γονιός πρέπει να μάθει στο παιδί του από μικρό, ότι δεν είναι κακό να έχεις ένα φίλο από μια άλλη χώρα ή να έχεις ένα φίλο που έχει διαφορετικό χρώμα δέρματος από εσένα ή κάποια ιδιαιτερότητα. Εντάξει, μετά στο Γυμνάσιο δεν αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα, ούτε έβλεπα πολύ συχνά να υπάρχει αυτό το φαινόμενο, στο Λύκειο καθόλου. Στο Λύκειο ήμασταν φίλοι κολλητοί, πιο στενές σχέσεις είχαμε, δεν υπήρχε αυτό της καταγωγής, του χρώματος ή της θρησκείας, για κάποια παιδιά δεν υπήρχε αυτό.

-Εσύ πως ένιωθες για όλα αυτά, ποια ήταν η στάση σου;

-Αρχικά, όταν μου είχε συμβεί είχα στεναχωρηθεί, έλεγα τώρα γι αυτό το λόγο να μην με κάνουν παρέα ή γι αυτό το λόγο με κοροϊδεύει, αλλά μετά το συζητήσα και με τους γονείς μου, μου έδωσαν να καταλάβω ότι δεν αξίζει να στεναχωριέσαι, γιατί είναι ωραίο να είσαι διαφορετικός. Εμένα μου αρέσει που είμαι από μια άλλη χώρα και δεν ντρέπομαι και γενικά και όταν θα με ρωτήσουνε, λόγω του ότι έχω ζήσει εδώ πέρα πολλά χρόνια, που έχω γεννηθεί, δεν θα πω ούτε ελληνίδα, ούτε αλβανίδα, θα πω ότι πρώτα είμαι άνθρωπος και δεν έχει σημασία ποια είναι η χώρα καταγωγής μου ή ποια η χώρα που έχω μεγαλώσει. Αυτή την απάντηση μου έχουν πει οι γονείς μου να δίνω, γιατί αυτή είναι η σωστή. Ε, στεναχωρήθηκα, αλλά με τον καιρό κατάλαβα ότι δεν υπάρχει λόγος και μετά όταν είδα ότι δεν υπάρχει πλέον αυτό στην τάξη, στο Λύκειο ήμουν πιο χαρούμενη. Εντάξει, κάτι καταφέραμε να φύγει με τα χρόνια σιγά σιγά αυτό το στερεότυπο, του «είμαι από άλλη χώρα, είσαι από άλλη χώρα, δεν σε κάνω παρέα».

Άξονας 5: Ο παράγοντας γονέας στον τρόπο διαχείρισης της ύπαρξη του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου του παιδιού ως μαθητή.

-Η στάση των γονιών σου πως ήταν γενικότερα απέναντι στην σχολική σου πραγματικότητα;

-Οι γονείς προσπαθούσανε, όσο ήτανε δυνατόν να μην δώσουνε συνέχεια στο θέμα, ούτε να είναι υπερβολικοί με τις αντιδράσεις των άλλων παιδιών, γιατί εντάξει ήμασταν δημοτικό, μικρά παιδιά, και με στήριζαν και συνέχεια μου εξηγούσαν όταν με έβλεπαν ότι με ενοχλούσε αυτό που έκαναν, μου εξηγούσαν ότι δεν υπάρχει λόγος. Ήταν δίπλα μου, δηλαδή μου έδωσαν να καταλάβω ότι πρέπει να είμαι περήφανη για την καταγωγή μου, γιατί δεν το διαλέγεις εσύ, έτσι τυχαίνει και στην τελική δεν είμαστε όλοι γνήσιοι. Κανένας δεν είναι γνήσιος, οπότε με βοήθησαν με συμβούλευαν.

-Πως διαχειρίστηκαν δηλαδή την ετερότητα του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου που αντιμετώπιζες εσύ, το γεγονός ότι μπήκες σε ένα σχολείο που έπρεπε να μάθεις έναν πολιτισμό διαφορετικό από τον δικό τους, τι έκαναν;

-Ήθελαν να γνωρίσω και τον ελληνικό πολιτισμό, αλλά ας πούμε και τώρα μου λένε ότι πρέπει να γνωρίζεις τον πολιτισμό από τον οποίο είσαι, κατάγεσαι, να γνωρίζεις κάποια πράγματα δηλαδή αν σε ρωτάνε. Δεν ξέρω, γιατί φαίνεται και παράξενο στους άλλους, ας πούμε ξέρω κάποια πράγματα, δεν ξέρω πάρα πολλά, ξέρω από ενδιαφέρον και μου το έχουν περάσει αυτό, να ψάχνω πράγματα για τον πολιτισμό μου. Με έχει βοηθήσει, εντάξει, συνέχεια μου έλεγαν «μάθε το ένα, αλλά μάθε και το άλλο, μην το αφήνεις, γιατί είναι κρίμα. Όσο περισσότερα γνωρίζεις τόσο το καλύτερο.» Και δίκιο έχουν, όταν άρχισα να μαθαίνω κι άλλα πράγματα καταλάβαινα ότι είναι πιο ωραίο, με γέμιζε εμένα ως άνθρωπο, ως χαρακτήρα.

-Επομένως, προσπαθούσαν ισάξια και τους δύο πολιτισμούς;

-Ναι.

-Σου λέγανε ότι είναι σημαντικό να ξέρεις και τους δύο;

-Να ξέρεις και τους δύο, γιατί η μία είναι η χώρα στην οποία μεγαλώνεις και λογικά το μέλλον σου θα είναι εδώ, και η άλλη είναι η χώρα η οποία κατάγεσαι. Πρέπει να ξέρεις τις ρίζες σου. Είναι σημαντικό αυτό για σένα, για τον εαυτό σου, για την προσωπικότητα σου και τον χαρακτήρα σου.

Άξονας 6: Διαχείριση των διαφορών του πολιτισμικού κεφαλαίου στις καθημερινές σχέσεις.

-Εσύ πως διαχειρίστηκες τις διαφορές του πολιτισμικού κεφαλαίου που προέκυπταν στο σχολείο και στις εξωσχολικές σου σχέσεις γενικότερα;

-Υπήρχαν στιγμές που μπερδευόμουν λίγο, υπήρχε μια σύγχυση στο κεφάλι μου.

-Γιατί;

-Γιατί, έπρεπε να ξέρεις για τον ένα πολιτισμό, στο σχολείο ας πούμε ήταν αναγκαστικό σε εισαγωγικά, στην ιστορία ας πούμε έπρεπε να γνωρίζω πράγματα. Όταν διαβάζεις μια ιστορία κι άλλη ιστορία, κάπως τα πράγματα μπλέκονται, ειδικά αν είσαι έτσι, όχι αρκετά ώριμος. Υπήρχε έτσι μια σύγχυση, αλλά μπήκε σε μια σειρά σιγά σιγά.

-Σύγχυση σε τι; Στον τρόπο που σκέφτεσαι; Τι σου προκαλούσε σύγχυση;

-Στην γλώσσα κάπως, όταν προσπαθούσα να μάθω και την αλβανική γλώσσα, εκεί υπήρχε πρόβλημα, δηλαδή δεν μπορούσα με τις λέξεις, δεν μπορούσα να τις διαχειριστώ σωστά. Λέω μήπως έφταιγε το γεγονός ότι ξέρω ακόμα δύο ξένες γλώσσες και υπήρχε ένα θεματάκι, όταν ας πούμε ήθελα να μιλήσω αλβανικά και μου ερχόντουσαν ελληνικές λέξεις που ήθελα να τις πω και κάποιες αγγλικές, κάποιες γερμανικές μου έβγαιναν, κάποιες ελληνικές στα γερμανικά και υπήρχε έτσι σύγχυση. Πιο έντονο ήταν όταν προσπαθούσα πιο πολύ τα αλβανικά, μου έβγαιναν οι ελληνικές λέξεις πολύ αυθόρμητα. Θα έλεγα μια πρόταση στα αλβανικά, σίγουρα θα υπήρχε μια ελληνική λέξη μέσα, δεν υπήρχε περίπτωση.

-Πως το διαχειρίστηκες αυτό;

-Σιγά σιγά και με εξάσκηση και οι γονείς μου επειδή δεν συνηθίζεται να μιλάμε πολύ την αλβανική γλώσσα, στο σπίτι κυριαρχεί η ελληνική γλώσσα, για ένα διάστημα μου μιλούσαν στα αλβανικά κι εγώ έλεγα «δεν καταλαβαίνω» κι αυτοί συνέχισαν και μου έλεγαν «λέγε λέγε λέγε, κάποια στιγμή θα αρχίσεις να μπαίνεις στο κλίμα, αν γίνει συνήθεια να σου μιλάμε στα αλβανικά». Όντως ίσχυε, με τον καιρό άρχισα να καταλαβαίνω λέξεις, μετά προτάσεις και μετά μπορούσα να παρακολουθήσω μια ολόκληρη συζήτηση που γινόταν. Δυσκολευόμουν βέβαια να μιλήσω και ακόμη δυσκολεύομαι, απλά μπορώ να καταλάβω, αν γίνει μια συζήτηση μπροστά μου, μπορώ να την καταλάβω.

-Στις κοινωνικές σου συναναστροφές έπαιξε κάποιο ρόλο αυτή η σύγχυση γενικότερα, στις φιλίες που έκανες έξω από το σχολείο;

-Όχι, όχι, δηλαδή ήξερα ότι πιο πολύ όταν θα είχα μόνο έλληνες φίλους και οι δύο γονείς ήταν έλληνες. Εντάξει, κανονικά, όταν όμως ήμουν σε παρέα και με άτομα ίδιας καταγωγής, εκεί γινόταν η προσπάθεια για πλάκα να μιλάμε τη δική μας γλώσσα, ακόμα κι αν δεν καταφέραμε να την μιλάμε σε τέλειο επίπεδο, τέλεια προφορά και με τις κατάλληλες, σωστές λέξεις που πρέπει να βρίσκονται, αλλά γινόταν η προσπάθεια ας πούμε κι αυτό σε φέρνει πιο κοντά με τα παιδιά που έχουν την ίδια καταγωγή.

-Άρα στο γενικό σύνολο δεν μπορείς να πεις ότι επηρέασε;

-Όχι, όχι, ήταν όπως κανονικά, δεν δυσκολεύτηκα.

-Σε ευχαριστούμε πολύ για τις πληροφορίες.

-Εγώ ευχαριστώ.

Υποκείμενο 12

Γενικά στοιχεία:

Φύλο: Άνδρας.

Ηλικία: Δεκαεννιά.

Τμήμα φοίτησης: Μηχανικών και Ηλεκτρικών Υπολογιστών και Πληροφορικής, στο τμήμα της Πολυτεχνικής Σχολής.

Έτος: Δεύτερο.

Καταγωγή γονέων: Αλβανία.

Τόπος διαμονής: Κόρινθο.

Επάγγελμα γονέων: Μητέρα(ιδιωτικός υπάλληλος σε εργοστάσιο), Πατέρας(οικοδόμος).

Μόρφωση γονέων ή προηγούμενη εργασία: Μητέρα(Γυμνάσιο), Πατέρας(Λύκειο και είχε εκπαιδευτεί για να κάνει γεωτρήσεις).

Άξονας 1: Η γνώμη του μαθητή για την σχολική του πορεία

-Θα σε πάω λίγο πίσω στα σχολικά σου χρόνια και θέλω να μου πεις ποια είναι η γνώμη σου για την σχολική σου πορεία ως μαθητή, ως εμπειρία πως την θυμάσαι;

-Ε όταν ξεκίνησα στην αρχή δεν ήμουν τόσο καλός μαθητής η αλήθεια είναι, γιατί είμαι και κλειστός χαρακτήρας, οπότε δε, οπότε δεν πολυσήκωνα χέρι και δεν πολυδιάβαζα να το πω έτσι, αλλά γενικά όσο περνούσαν τα χρόνια γινόμουν όλο και καλύτερος μέχρι, η κορύφωση μου ήταν στο Λύκειο, έφτασα να είμαι μαθητής του δεκαεννιά και του είκοσι.

-Επομένως απ ότι θα την χαρακτήριζες ως εμπειρία, όταν σκέφτεσαι ως πούμε τα σχολικά σου χρόνια το συναίσθημα, ως εμπειρία ήτανε κάτι θετικό ή ήτανε κάτι αρνητικό;

-Η αλήθεια είναι ότι ήταν θετικό και μου λείπει, να σου πω την αλήθεια μου λείπει.

-Είχες ωραία σχολικά χρόνια;

-Ναι.

Άξονας 2: Λειτουργία του μεταναστευτικού υπόβαθρου στην προσωπικότητα του μαθητή ως παράγοντα της πορείας του στο εκπαιδευτικό σύστημα.

-Πως θεωρείς ότι το μεταναστευτικό υπόβαθρο λειτούργησε ως παράγοντας στην προσωπικότητα σου, το γεγονός ότι είχες έναν διαφορετικό πολιτισμό στο σπίτι απ'ότι αυτόν που έπρεπε να διαχειριστείς στο σχολείο, πως σε έκανε να αναπτυχθείς ως προσωπικότητα, σου δημιούργησε κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό;

-Δηλαδή λόγω ότι είχα και διαφορετική καταγωγή έτρωγα bullying στο σχολείο, οπότε αναγκάστηκα να προσαρμοστώ και να αντιδράσω.

-Ναι;

-Αντιδραστικός ήμουν επειδή έτρωγα bullying λόγω της καταγωγής. Πάντα έπρεπε κάπως να πάρω το πάνω χέρι, δεν γίνεται μια ζωή να είσαι υπό σε αυτόν τον κόσμο, οπότε ήμουν και αντιδραστικός, αυτό έχω να πω πάνω σε αυτό.

-Αυτό πότε συνέβη; Στα πρώτα χρόνια;

-Όχι, στο Δημοτικό στα πρώτα χρόνια ήμουν πιο κλειστός που είπαμε εκ του πράγματος, οπότε δεν μιλούσα αλλά τα αποδεχόμουν όλα και πολλές φορές έβαζα τα κλάματα είναι η αλήθεια και το λίγα στους γονείς μου.

-Επομένως ήταν μια εξέλιξη, το πρώτο χαρακτηριστικό που σου δημιούργησε η μετανάστευση ήταν να είσαι κλειστός;

-Ναι.

-Και μετά ως απόρροια αυτού έγινες αντιδραστικός;

-Όσο περνούσαν τα χρόνια.

-Αυτά τα χαρακτηριστικά πως θεωρείς ότι λειτούργησαν στην πορεία σου στο εκπαιδευτικό σύστημα;

-Λοιπόν, στην αρχή ήμουν κλειστός, κατά συνέπεια και ντροπαλός, δεν συμμετείχα ούτε στο διάβασμα, ούτε πολυσυμμετείχα, λόγω του αν θα σήκωνα το χέρι ντρεπόμουν μήπως μου πει κάποιος κάτι.

-Ναι;

-Είτε μαθητής, είτε καθηγητής το ένιωθα έτσι, οπότε δεν ήμουν καλός στις επιδόσεις μου στο σχολείο γενικά αν και είχα έφεση στα μαθηματικά και στην φυσική. Λοιπόν, όσο περνούσαν τα χρόνια, όπως είπα που ξεκίνησα να παίρνω το πάνω χέρι και αντιδρούσα, εκεί άρχισε να αυξάνεται και η απόδοση μου στο

σχολείο τέλοσπαντων, είχα και θάρρος, με βοήθαγαν και οι καθηγητές όσο περνούσαν τα χρόνια και γινόμουν όλο και καλύτερος μαθητής. Αυτό.

-Άρα θεωρείς ότι τα χαρακτηριστικά που αναπτυχθήκανε στην προσωπικότητα σου ήταν προσόν ή τροχοπέδη για την πορεία σου στο εκπαιδευτικό σύστημα;

-Τροχοπέδη.

-Τροχοπέδη στα πρώτα χρόνια ή στο σύνολο;

-Στο σύνολο.

-Γιατί; Ξανά επαναλαμβάνω την ερώτηση. Ήταν προσόν ή τροχοπέδη;

-Ήταν προσόν.

-Γιατί;

-Γιατί με έκανε καλύτερο άνθρωπο, να το πω έτσι. Βελτιώθηκα στην πορεία μου στο σχολείο και στην μετέπειτα ζωή μου.

-Θεωρείς ότι η βελτίωση αυτή ήτανε αποτέλεσμα ότι είχες κάποια δυσκολία στα πρώτα χρόνια;

-Ναι.

-Θεωρείς ότι δεν θα είχες την ίδια εξέλιξη αν δεν είχες αυτή την δυσκολία;

-Δεν μπορώ να ξέρω να σου πω την αλήθεια, σίγουρα θα ήτανε διαφορετική.

-Άρα ήτανε θετική η πορεία;

-Ναι, ναι εννοείται.

Άξονας 3: Η λειτουργία της σταθεράς «πολιτισμικό κεφάλαιο» στην εκπαιδευτική διαδρομή.

-Πως η σταθερά πολιτισμικό κεφάλαιο λειτούργησε στην εκπαιδευτική σου διαδρομή;

-Λοιπόν, στο σχολείο επειδή ακριβώς είχα τριβή με έλληνες, διότι και ζω στην Ελλάδα, είχαν διαφορετικό πολιτισμό, κάτι που και εγώ είχα διαφορετικό πολιτισμό από τους γονείς μου, μου άρεσε αυτό, παρακίνησε το ενδιαφέρον μου και έτσι ήθελα να μάθω. Δεν λειτούργησε αρνητικά το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονιών μου, αντίθετα λειτούργησε πολύ θετικά, αυτό παρακίνησε το ενδιαφέρον μου για να μάθω το καινούργιο.

-Επειδή ήταν κάτι τελείως διαφορετικό;

-Ακριβώς.

-Επομένως ήτανε παρακινητικό;

-Ναι.

-Ποια ήταν τα βασικά κίνητρα που υποκίνησαν την διαδικασία της μάθησης του σχολικού πολιτισμικού κεφαλαίου;

-Ακριβώς αυτό που είπαμε στην προηγούμενη ερώτηση, το διαφορετικό και η ιστορία θα λεγα ότι μου αρέσει πάρα πολύ η ελληνική ιστορία και η αρχαία Ελλάδα, μπορώ να πω και στο σχολείο, επειδή είχαμε το μάθημα της ιστορίας, κάποια παρόμοια τελοσπάντων που έκαναν αναφορά στην ιστορία, αυτό μου άρεσε πάρα πολύ εμένα, οπότε έκατσα να μάθω, να ασχοληθώ και μονός μου και από το ίντερνετ και από άλλους που μετά μιλούσα και ήταν εχθροί μου πριν.

-Τι εννοείς;

-Εχθροί μου;

-Ναι.

-Αυτοί που μου έκαναν bullying, με κάποιους τα βρήκαμε μετά στο μέλλον.

-Πότε σου κάνανε bullying;

-Ε, στο δημοτικό. Απλά επειδή ήμασταν μικρή κοινωνία Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο ξέρω εγώ τους ξέρεις όλους κυριολεκτικά, τέσσερα σχολεία έχει η περιοχή.

-Ωραία, εσένα τα κίνητρα που σε υποκίνησαν γενικότερα στο σχολείο θεωρείς ότι ήταν η ανάγκη να μάθεις πράγματα;

-Η ανάγκη να μάθω πράγματα και να συμπληρώσω κάτι που ξέχασα, επειδή ακριβώς πίστευαν ότι είμαι διαφορετικός, αλβανός στην συγκεκριμένη περίπτωση, οπότε και κατώτερος στο μυαλό τους, είχα εγωισμό μέσα μου και απλά ήθελα να τους ξεπεράσω και αυτό και ο εγωισμός αυτός με βοήθησε πολύ στην συνέχεια να γίνω καλύτερος μαθητής, απλά για να τους περάσω, γιατί π.χ. είσαι χαζός επειδή είσαι αλβανός.

-Στο λέγανε ή το ένιωθες απλά;

-Κάποιοι μου το λέγανε.

-Στο δημοτικό;

-Και στο δημοτικό, ναι.

-Και αργότερα;

-Μέχρι το Γυμνάσιο.

-Ήταν οι ίδιοι;

-Κάποιοι, όχι, όχι, οι ίδιοι δεν ήτανε.

-Άρα ήταν ευρύτερο το πλαίσιο;

-Βασικά με συγχωρείς, μισό μισό, όχι κάποιοι υπήρξαν και στο Δημοτικό.

-Αλλά οι περισσότεροι ήταν αργότερα;

-Όχι, οι περισσότεροι ήτανε πριν.

-Στο δημοτικό;

-Ναι, στο δημοτικό.

-Επομένως σε όλη την σχολική πορεία ένιωθες ότι είχες κάποια αμφισβήτηση από τους συνομήλικους σου;

-Ακριβώς.

-Και ήταν ένα βασικό κίνητρο για να τους ξεπεράσεις στην απόδοση;

-Ναι, ναι και όχι μόνο στο σχολείο και γενικά και στα αθλήματα και παραέξω.

-Και λειτουργούσες όπως στο σχολείο, δηλαδή σε παρακινούσε στο να γίνεις καλύτερος;

-Ναι. Άρα έγινα πιο ανταγωνιστικός.

Άξονας 4: Η εξέλιξη του μαθητή στην σχολική πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα εκπαιδευτικοί – συνομήλικοι.

-Ναι. Πώς ήταν η εξέλιξη σου ως μαθητή στην σχολική πραγματικότητα με βάση τον παράγοντα εκπαιδευτικοί; Πως ήταν οι δάσκαλοι απέναντι σου, γενικότερα σε ενθάρρυναν, σε αποθάρρυναν, αδιαφορούσαν και ποια η στάση σου σε αυτό;

-Λοιπόν...

-Από το δημοτικό πες μας πρώτα.

-Οι δάσκαλοι πάντα με ενθάρρυναν η αλήθεια είναι, απλά στο δημοτικό δεν μπορούσα να το καταλάβω τόσο πολύ, γιατί ένιωθα και ένα φόβο μέσα μου από το bullying και αυτό που λέγαμε πριν και άγχος και ντροπή και ήμουν και κλειστός χαρακτήρας. Όσο περνούσε ο καιρός, ειδικά στο Γυμνάσιο, έγινα φίλος με τους καθηγητές, με βοηθούσαν και ήταν ένας λόγος επίσης, βασικά όχι λόγος ήταν κι αυτό, ένα κίνητρο για να μπορέσω να γίνω καλύτερος, πιο αποδοτικός στο σχολείο, γιατί σκεφτόμουνα πρώτα μην τους απογοητεύσω που ασχολούνται μαζί μου.

-Είπες τα πρώτα χρόνια δεν μπορούσες να το καταλάβεις;

-Ναι, και το καταλάβαινα πάλι λόγω ότι φοβόμουνα, όχι ακριβώς φοβόμουν, ήμουν ντροπαλός και κλειστός χαρακτήρας μου το είχαν δημιουργήσει αυτό οι συμμαθητές μου που μου έκαναν bullying, δεν απέδιδα στο δημοτικό, αλλά πάντα στο Γυμνάσιο.

-Σε αυτή τη διαδικασία, είχες το πρόβλημα με τους συμμαθητές σου, οι εκπαιδευτικοί τι κάνανε;

-Τι έκαναν;

-Παίρνανε θέση;

-Έπαιρναν θέση πάντα.

-Θες να μας πεις λίγο πιο αναλυτικά τι έκαναν; Έχεις κάτι που θυμάσαι, κάποιο περιστατικό;

-Έχω έχω, αν π.χ. έλεγα μάθημα στο δημοτικό και κάποιος κορόιδευε, εννοείται ο καθηγητής του έκανε παρατήρηση, ήταν με το μέρος μου, με βοηθούσε · αλλά είναι και οι περιπτώσεις που μπορεί να είσαι στο προαύλιο στο διάλλειμα, που δεν σε βλέπανε.

-Ναι.

-Και ντρέπεσαι κι εσύ πολλές φορές να το πεις στους καθηγητές, οπότε τι να κάνουν οι άνθρωποι · αλλά, και όταν τους έδειχνα ότι το είχα ανάγκη να βοηθήσουν, να με υποστηρίξουν, το έκαναν πάντα.

-Απλά δεν το έδειχνες πάντα;

-Δεν το έδειχνα πάντα, ναι.

-Ούτε να το πεις στους γονείς σου;

-Από τις εκατό φορές που μου έχουν ασκήσει bullying, τις δέκα φορές το έχω πει στους γονείς μου, η αλήθεια είναι, γιατί πίστευα πάντα ότι αδιαφορούσαν για μένα, πίστευα, έτσι το 'χα στο μυαλό μου.

-Οι γονείς σου;

-Γιατί, διότι πίστευα ότι αδιαφορούσαν γιατί δούλευαν από το πρωί μέχρι το βράδυ, να το πω έτσι και δεν είχαν τόσο χρόνο να ασχοληθούν μαζί μου · αυτό.

-Αργότερα όμως, στο γυμνάσιο τα πράγματα άλλαξαν με τους εκπαιδευτικούς και ένιωθες πιο έντονα την ενθάρρυνση τους;

-Άρχισε να δουλεύει και ο εγκέφαλος λίγο, η αλήθεια είναι.

-Δηλαδή;

-Άρχισα να καταλαβαίνω, εντάξει Γιάννη, κάτι πρέπει να κάνεις.

-Όσο αναφορά το σχολείο, για να προχωρήσεις;

-Το σχολείο και τη ζωή μου. Δεν μπορείς μια ζωή να είσαι υπό, αυτό το είπαμε και πριν.

-Δηλαδή, είχες τη διάθεση να αποδόσεις καλύτερα στο σχολείο και ένιωθες ότι σε κρατούσαν πίσω οι συνομήλικοι που σε παρενοχλούσαν;

-Ναι, ναι.

-Και η αίσθηση του φόβου;

-Ναι, ναι, ακριβώς αυτό ανέτρεψα, να το πω έτσι.

-Επομένως η στάση σου απέναντι στους εκπαιδευτικούς και στην ενθάρρυνσή τους πως ήταν; Πως το ένιωσες;

-Ήταν κάτι θετικό για μένα, με βοήθησε αρκετά. Ένας λόγος που είμαι καλύτερος στο σχολείο, ήταν γιατί επειδή απασχολήθηκα μαζί μου, δεν ήθελα να τους απογοητεύσω. Το σκεφτόμουν έτσι, οπότε ήταν κάτι πολύ θετικό για μένα, για την μετέπειτα ζωή μου.

-Οι συμμαθητές σου πως ήταν γύρω σου; Θα μας πεις από τα πρώτα χρόνια, από το δημοτικό;

-Ωραία, λοιπόν, οι συνομήλικοί μου, κάποιιοι από αυτούς στο δημοτικό, λοιπόν, δεν αναφέρω ονόματα, μου ασκούσαν αρκετό bullying, η αλήθεια είναι, γιατί ήμουν κάτι διαφορετικό, είχα διαφορετική καταγωγή, κάτι ξένο προς αυτούς, είχα και φακίδες τότε δυστυχώς και μου ασκούσαν αρκετό bullying. Αυτό με κρατούσε αρκετά πίσω, όπως είπα και πριν.

-Όταν λες bullying τι εννοείς;

-Είτε με κυνηγούσαν στο προαύλιο και μου φώναζαν «έλα εδώ ρε αλβανέ, γύρνα πίσω στη χώρα σου», είτε με χτύπαγαν πολλές φορές, η αλήθεια είναι. Μου είχαν καρφώσει κι ένα σίδερο στο πόδι παρεμπιπτόντως.

-Αυτό πως συνέβη;

-Σε ένα παιχνίδι με έσπρωξε ένα παιδί επίτηδες.

-Παίζατε δηλαδή;

-Κάποιος, κάπου βρέθηκε, με έσπρωξε σε ένα φρεάτιο επίτηδες και μου καρφώθηκε ένα σίδερο στο πόδι. Είναι σίγουρο το επίτηδες.

-Ναι; Πως είσαι σε θέση να το γνωρίζεις;

-Είμαι.

-Μιλήσατε μετά με αυτό το παιδί;

-Μιλήσαμε και μου ζήτησε συγνώμη και μου είχε ασκήσει αρκετές φορές bullying στο παρελθόν, στο Γυμνάσιο.

-Για ποιο λόγο συνέβαινε αυτό; Ήταν απόρροια κάποιας διαμάχης ή συνέβαινε χωρίς λόγο;

-Συνέβαινε χωρίς λόγο, δεν έκανα κάτι, δεν αντέδρασα. Ήταν η περίοδος που δεν αντιδρούσα καθόλου, δεν έκανα τίποτα, έλεγα ναι σε όλα.

-Δηλαδή όταν κάποιος σου έκανε λεκτική επίθεση εσύ δεν αντιδρούσες;

-Ναι, δεν μιλούσα και πολλές φορές όταν με κυνηγούσαν έτρεχα. Φοβόμουν, γιατί όπως είπα και πριν κάποιες φορές με έχουν χτυπήσει κιόλας.

-Ήταν συγκεκριμένα τα παιδιά που ήταν έτσι απέναντι σου ή ήταν γενικότερα εχθρικό το κλίμα;

-Όχι, όχι, ήταν συγκεκριμένα αυτά τα παιδιά, δεν ήταν γενικότερα εχθρικό, όπως ανέφερα και πριν. Ήταν και κάποια παιδιά που ήταν φίλοι μου, πραγματικοί μου φίλοι και με υποστήριζαν πολλές φορές.

-Γιατί θεωρείς ότι συνέβαινε αυτό; Το είχες σκεφτεί καθόλου για ποιο λόγο μπορεί να το κάνανε αυτό;

-Αυτό το σκέφτηκα, η αλήθεια είναι, όταν ήρθα στο πανεπιστήμιο, που άρχισα να διαβάζω βιβλία και να βλέπω ντοκιμαντέρ. Αυτό πιστεύω ξεκινάει από την οικογένεια τους και από τον όρο ξενοφοβία διότι λένε. Πάντα ακούω τους έλληνες γονείς κάθε φορά να λένε οι ξένοι μας παίρνουν τις δουλειές, έκανε αυτό, έκανε εκείνο· λογικό είναι και τα παιδιά εν μέρει να το υιοθετήσουνε.

-Αργότερα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο πως ήταν οι συνομήλικοι;

-Έπαψαν να είναι εχθρικοί.

-Πως συνέβη αυτό;

-Αντιδρούσα, δεν σήκωνα μύγα στο σπαθί, πως είναι αυτή η ατάκα τέλος πάντων. Αντιδρούσα αν μου λέγε κάποιος κάτι ή πήγαινα μπροστά του πρόσωπο με πρόσωπο και του μιλούσα δυνατά και πολλές φορές έχω ασκήσει λίγη βία, λίγη· κάτι έπρεπε να κάνω δεν γινότανε.

-Δηλαδή ο τρόπος να τους αντιμετωπίσεις δεν ήταν μέσω των εκπαιδευτικών, ήταν απλά να αναμετρηθείς;

-Ναι, αν και πολλές φορές προσπάθησα να πάω και στους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν τα καταλάβαιναν τα παιδιά αυτά. Μια, δυο, τρεις, κάτι πρέπει να γίνει, οπότε έτσι το σκέφτηκα και αντέδρασα μόνος μου.

-Άρα, τα πράγματα άλλαξαν στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο ήταν λίγο πιο βατά;

-Ναι, πιο φυσιολογικά, θα έλεγα ένιωσα πως είναι το φυσιολογικό.

-Ποια ήταν η στάση σου, πως ένιωθες εσύ τα πρώτα χρόνια στο δημοτικό; Μας έλεγες πως ένιωθες φοβισμένος, μετά πως έγινες αντιδραστικός;

-Ποια ήταν η στάση μου;

-Απέναντι στους συνομήλικους. Πως το διαχειρίστηκες γενικά; Ένωθες καλά με τον εαυτό σου που ήρθες σε αναμέτρηση με κάποια άτομα και είχες την παρέα σου ανεξάρτητα από αυτά;

-Λοιπόν, αρχικά ένιωθα καλά με τον εαυτό μου εννοείται, γιατί σταμάτησα να τρώω bullying. Αυτό ήταν κάτι θετικό για μένα και εννοείται συνέχισα να κάνω παρέα με τα παιδιά που έκανα πάντα, με τους φίλους μου, που τους έχω ακόμα φίλους και με κάποιους εχθρούς μου, η αλήθεια είναι, που μου ασκούσαν bullying στο δημοτικό γίναμε φίλοι όταν μεγαλώσαμε.

-Πως συνέβη αυτό;

-Κατάλαβαν ότι έκαναν βλακεία κάποιοι.

-Σε πλησίασαν αυτοί;

-Εντάξει, έγινε κι από αντίδρασή μου στην αρχή, όπως σου είπα, αλλά μετά όταν κατάλαβαν το λάθος από την αντίδρασή μου, το συζητήσαμε κιόλας πιο μετά στη συνέχεια. Στο μέλλον με πλησίασαν οι ίδιοι για να γίνουμε και ήταν καλά παιδιά κάποιοι από αυτούς.

Άξονας 5: Ο παράγοντας γονέας στον τρόπο διαχείρισης της ύπαρξη του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου του παιδιού ως μαθητή.

-Ποια η στάση των γονιών σου απέναντι στην σχολική σου πραγματικότητα;

-Να ξεκινήσω από το δημοτικό;

-Ναι.

-Όπως ανέφερα πριν, από τα εκατό περιστατικά ανέφερα τα δέκα, αλλά στα δέκα που ανέφερα ο πατέρας μου πολλές φορές ερχόταν στο σχολείο, έβρισκε τους καθηγητές, τους έλεγε «το και το, κάντε κάτι με τα παιδιά» και αν δεν γινόταν κάτι συνήθως έβρισκε το παιδί ή τον γονιό του και του μιλούσε, του μιλούσε, το διευκρινίζω και ψιλολυνόταν το πράγμα για λίγο όμως, περιστασιακά.

-Πως διαχειρίστηκαν την ετερότητα σου στο σχολικό πολιτισμικό κεφάλαιο οι γονείς σου;

-Λοιπόν, όσο αναφορά το θέμα αυτό, οι γονείς μου πάντα μου έλεγαν ας πούμε «τι παραπάνω μπορεί να έχει ο έλληνας από σένα;». Έτσι με πίεζαν να αποδίδω όλο και περισσότερο στο σχολείο πολλές φορές. Στην αρχή δεν πολυλειτούργησε, η αλήθεια είναι, απλά φόβο μου δημιουργούσαν. Αλλά, όσο περνούσε ο καιρός όλο και περισσότερο τους καταλάβαινα και ναι, μπράβο, «τι παραπάνω έχουν από μένα;», αυτό, και βασικά επειδή με πίεζαν και μου δημιουργούσαν φόβο, ήταν ψιλοφασιστικό θα έλεγα αυτό. Αλλά, τέλοςπαντων, ήθελα να πω ότι ήταν πολύ αυστηρά τα πράγματα στο σπίτι.

-Όσο αναφορά την απόδοση σου στο σχολείο;

-Όσον αφορά το σχολείο και γενικότερα τη ζωή μου, γιατί πάντα είχαν στο μυαλό τους ότι είμαστε ξένοι, μην πολυπροκαλείς, μην κάνεις το ένα, μην κάνεις το άλλο, γιατί θα μας επιπλήξουν πολύ περισσότερο από ότι θα έκαναν με κάποιον ντόπιο ιθαγενή, να το πω έτσι.

-Επομένως πως θεωρείς ότι διαχειρίστηκαν την ετερότητα σου;

-Επειδή οι γονείς μου προέρχονται από άλλη χώρα και γενικά από άλλο καθεστώς, η αλήθεια είναι, γιατί όταν ήταν στην Αλβανία, τότε ήταν ακραίος κομμουνισμός θα έλεγα, επί χότζα στο σχολείο τότε και γενικά στην οικογένεια ήταν πολύ αυστηρά τα πράγματα π.χ. ο πατέρας μου με το ζόρι πήγαινε σχολείο, πήγαινε δύο φορές την εβδομάδα, γιατί ενάλλασαν τα παπούτσια με τα αδέρφια του και ήθελε να πάει σχολείο και είχε και αυστηρό πατέρα. Δεν του έλεγε ο πατέρας του «έλα αγόρι μου να διαβάσεις», του έλεγε «άμα θες να φας διάβασε και δούλεψε». Αυτό του έλεγε και κάπως έτσι έβγαινε και σε μένα, δεν είναι ότι δεν ήθελε να με βοηθήσει, απλά δεν ήξερε πώς να το κάνει και πάντα μου έλεγε, του έβγαινε το αυστηρό, μου έλεγε «κάτσε στρώσε τον κ. σου και διάβασε για να φας». Έτσι μου το έλεγε πάντα. Εντάξει, με ψιλοφόβιζε στην αρχή αυτό, μετά κατάλαβα γιατί.

-Επομένως προσπαθούσε να σε παρακινήσει να ανταπεξέλθεις στον ελληνικό πολιτισμό για να βελτιώσεις το βιοτικό σου επίπεδο;

-Ακριβώς.

Άξονας 6: Διαχείριση των διαφορών του πολιτισμικού κεφαλαίου στις καθημερινές σχέσεις.

-Πως διαχειρίστηκες εσύ τις διαφορές του πολιτισμικού κεφαλαίου, που προέκυπταν καθημερινά στο σχολείο και στις εξωσχολικές φιλικές σχέσεις; Πως δηλαδή το πολιτισμικό κεφάλαιο σε έκανε να λειτουργείς στις παρέες σου αλλά και στην συναναστροφή σου με τα παιδιά στο σχολείο, αλλά και με όλο τον κόσμο; Είναι ένας παράγοντας που διαμόρφωσε την συμπεριφορά σου με κάποιο τρόπο ή δεν έπαιξε κανένα ρόλο στην κοινωνικοποίηση σου;

-Λοιπόν, να πω ότι ήταν κάτι θετικό για μένα ο ελληνικός πολιτισμός, προσαρμόστηκα σε αυτό, το αφομοίωσα, γενικά μου άρεσε και ακόμα μου αρέσει, λειτούργησε θετικά και στις παρέες μου και στα πάντα.

-Επομένως οι κοινωνικές σχέσεις που ανέπτυξες δεν επηρεάστηκαν με κάποιο τρόπο από το πολιτισμικό κεφάλαιο που έφερες, δεν ένιωθες κάποια διαφορά;

-Όχι, όσο περνούσαν τα χρόνια που αφομοίωσα και κατάλαβα πως λειτουργούν τα πράγματα, όχι δεν ένιωσα κάποια διαφορά.

-Σε ευχαριστούμε πολύ για τις πληροφορίες που μας έδωσες.

-Να σαι καλά.