

**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**«ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΠΟΥ ΑΦΟΡΑ ΤΗΝ
ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΣΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ
ΣΧΟΛΕΙΑ».**

**ΠΕΡΙΠΤΩΣΙΟΛΟΓΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΣΤΟ 9^ο ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ.**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΘΕΜΙΣΤΟΚΛΗΣ ΓΚΟΓΚΑΣ
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΕΛΠΙΔΑ ΝΙΚΑΚΗ**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Θεμιστοκλή Γκόγκα, για την καθοδήγηση, την εμπύχωση και την υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια του παρόντος εγχειρήματος.

Στη Βασούλα, το Γιώργο και την Κατερίνα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
1. 1. Αποσαφήνιση των όρων πολιτισμός, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα.....	11
1. 2. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Αγωγή και Εκπαίδευση.....	15
1. 3. Διαπολιτισμική ετοιμότητα ή επάρκεια του εκπαιδευτικού.....	25
1. 4. Χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	
2. 1. Μετανάστευση και πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας.....	30
2. 2. Το νέο πλαίσιο που καλείται να λειτουργήσει το ελληνικό σχολείο και οι εκπαιδευτικοί.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.	
3. 1. Ισχύον νομικό πλαίσιο.....	34
3. 2. Τι ορίζει ο νόμος για την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στα διαπολιτισμικά σχολεία.....	37
3. 3. Η γλώσσα της «πλειοψηφίας».....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
4. 1. Ερευνητική προσέγγιση και σχεδιασμός.....	44
4. 2. Σκοπός, αναγκαιότητα και αξία της έρευνας.....	46
4. 3. Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνώμενο υλικό.....	48
4. 4. Πληθυσμός – δείγμα της έρευνας.....	50
4. 5. Εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας.....	51
4. 6. Ανάλυση των δεδομένων.....	53
4. 7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	54
4. 8. Περιορισμοί της έρευνας.....	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ.....	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΡΜΗΝΕΙΑ – ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	69
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	74
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	80

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο την αξιολόγηση του θεσμικού πλαισίου που αφορά την τοποθέτηση εκπαιδευτικού προσωπικού στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας. Η νομοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως αυτή διαμορφώνεται στην Ελλάδα, έχει γίνει αντικείμενο μελέτης και κριτικής από αρκετούς ερευνητές, χωρίς ωστόσο να γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην παράμετρο που επιχειρείται να διερευνηθεί στο παρόν έργο. Βασικός σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο 9^ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, σχετικά με το αν το ισχύον νομικό πλαίσιο εισαγωγής τους στα διαπολιτισμικά σχολεία ανταποκρίνεται και προσφέρει λύσεις στη σχολική πραγματικότητα που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες δια ζώσης συνεντεύξεις στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού του συγκεκριμένου σχολείου, οι οποίες κωδικοποιήθηκαν και στη συνέχεια αναλύθηκαν βάσει τριών θεματικών κατηγοριών που προέκυψαν από το περιεχόμενο των συνεντεύξεων.

Τέλος, παρουσιάζονται κάποια συμπεράσματα - προβληματισμοί βάσει των ευρημάτων, τα οποία απευθύνονται στους ειδικούς για την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται στη χώρα μας αλλά και το εκπαιδευτικό σώμα της Πρωτοβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης, προκειμένου να αντιληφθούν τις ελλείψεις που παρουσιάζει το συγκεκριμένο νομικό πλαίσιο αλλά και την αναγκαιότητα αναπροσαρμογής του.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: νομοθετικό πλαίσιο, διαπολιτισμικό σχολείο, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική.

ABSTRACT.

The aim of this thesis is to assess the institutional framework regarding the placement of educational staff in the intercultural schools of the country. The legislation of intercultural education, as formulated in Greece, has been studied and criticized by several researchers, but no particular research has been made for the parameter explored in this project. The main purpose of the study is to explore the views of teachers working in the 9th Intercultural School of Ioannina, on whether their current legal framework for them being introduced to the intercultural schools responds and offers solutions to the school reality they face. For this purpose, semi-structured interviews were carried out throughout the school staff of the particular school, which were codified and then analyzed on the basis of three thematic categories resulting from the content of the interviews.

Finally, some conclusions and concerns are presented based on the findings, addressed to the educational policy experts in our country, but also the educational body of Primary Education, in order to understand the deficiencies of this legal framework and the need to adjust it.

Key words: Legislative framework, intercultural school, intercultural education, educational policy.

Εισαγωγή.

Σύμφωνα με το ευρωπαϊκό και εθνικό δίκαιο, κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και, πολύ περισσότερο, κάθε προσφυγόπουλο. Από τις αρχές του 2016 το Υπουργείο Παιδείας ανέλαβε τη διασφάλιση του δικαιώματος της εκπαίδευσης των νεοεισερχόμενων στη χώρα ανηλίκων προσφύγων¹. Είναι εκείνη η εποχή όπου μεγάλα κύματα προσφύγων, προερχόμενων από ποικίλες εμπόλεμες χώρες καταφθάνουν στην Ελλάδα, με τρόπους παράνομους και κυρίως, επικίνδυνους. Το βασικό και κοινό χαρακτηριστικό των πληθυσμιακών αυτών ομάδων είναι ότι φέρουν μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, γεγονός που κάνει το έργο διαχείρισης αυτής της ετερότητας αλλά και της εκπαίδευσης των παιδιών που κατέφθασαν, άκρως απαιτητικό.

Συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, οι δυτικές κοινωνίες είναι αντιμέτωπες με την *de facto* πραγματικότητα της πολυπολιτισμικότητας². Το μεταναστευτικό και προσφυγικό φαινόμενο εκτός των αλλαγών που επιφέρει σε κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό επίπεδο, επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην ανθρώπινη επικοινωνία και επαφή, καθώς άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων, με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, με διαφορετικό οικονομικό και μορφωτικό κεφάλαιο, καλούνται να συνυπάρξουν αρμονικά και να αναζητήσουν τρόπους ομαλής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Φυσικά, η υφιστάμενη κατάσταση των σημερινών κοινωνιών δεν είναι πρόσφατο φαινόμενο ούτε προέκυψε ξαφνικά για τη χώρα μας με τη μαζική έλευση του μεταναστευτικού και προσφυγικού πληθυσμού, ο οποίος κατέφθασε στη χώρα από το 2015 και μετά. Άλλωστε, όπως πολύ εύστοχα σημειώνει ο Νικολάου *«η ανθρώπινη ιστορία είναι μια συνεχής ιστορία μετακινήσεων, μετεγκαταστάσεων, επεκτάσεων και «κατοχών»*, με αποτέλεσμα ό, τι εμείς με τόση σπουδή σήμερα ονομάζουμε πολυπολιτισμικότητα προσπαθώντας για την καλύτερη κατανόηση, ερμηνεία και αντιμετώπισή της, να μην είναι τίποτε άλλο από μια κατάσταση που ανέκαθεν υπήρχε και την οποία εξετάζουμε και διαπραγματευόμαστε σήμερα υπό νέους όρους³.

¹ ΥΠΠΕΘ, *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση*(Μάρτιος 2016 – Απρίλιος 2017). Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017 – 2018 (Αθήνα, 2017), 5.

² Παρθένης, Χ., «Η κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για την ετερότητα: ο ρόλος του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής,» Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Χρήστος Παρθένης, (Αθήνα: Gutenberg, 2000), 42.

³ Νικολάου, Γ., *Διαπολιτισμική Διδακτική* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2010), 207, 216.

Σε μια κοινωνία λοιπόν, αλλά και σε μια εκπαίδευση που χαρακτηρίζονται ολόένα από διαφορετικότητα και ετερογένεια, η διαπολιτισμικότητα είναι αυτή που εμφανίζεται στη βιβλιογραφία ως η πιο ολοκληρωμένη απάντηση για τα πολύπλοκα αυτά ζητήματα που προκύπτουν. Η εκπαίδευση κατέχει τη σοβαρότατη υποχρέωση να προετοιμάσει τους μαθητές στα νέα δεδομένα και να τους μετατρέψει μελλοντικά σε ενεργούς ανθρώπους – πολίτες, ενώ ο θεσμός του σχολείου κατέχει την υποχρέωση της διασφάλισης για την πρόσβαση όλων των πολιτών, γηγενών και αλλοδαπών, στο υπέρτατο αγαθό της γνώσης αλλά και διαμέσου αυτής στην κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη⁴. Το μείζον ζήτημα είναι το κατά πόσον το ελληνικό σχολείο μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτή του την αποστολή.

Πιο συγκεκριμένα, από το 1996 μέχρι και σήμερα, η ελληνική πολιτεία έχει θεσπίσει νόμους, έχει εκδώσει υπουργικές αποφάσεις, προεδρικά διατάγματα και εγκυκλίους σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών που εγκαθίστανται ανά περιόδους στη χώρα. Ενώ όμως το νομοθετικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, υφίσταται εδώ και εικοσιπέντε ολόκληρα χρόνια, το χάσμα μεταξύ νόμου και πρακτικής εφαρμογής εξακολουθεί να είναι μεγάλο.

Μελέτες οι οποίες έχουν διερευνήσει ιστορικά αλλά και έχουν αναλύσει το νομικό πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και το πώς αυτό συμβάλλει στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας που υφίσταται εντός μιας σχολικής αίθουσας, αναδεικνύουν την αδυναμία της πλήρους εφαρμογής αυτού που θεσμοθετείται και αυτού που τελικά εφαρμόζεται στην πράξη⁵. Ωστόσο, παρατηρείται έλλειψη πληροφοριών σχετικά με τη νομοθεσία που αφορά τις τοποθετήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού στα πολυσυζητημένα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας, κάτι που αποτελεί και αντικείμενο του παρόντος ερευνητικού έργου. Αρκεί να σκεφτεί κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί οι οποίοι είναι οι τελικοί αποδέκτες των οποιωνδήποτε εκπαιδευτικών πολιτικών και είναι εν τέλει αυτοί που καλούνται

⁴ Νικολάου, Γ., *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000), 225.

⁵ Βλ. Αγγελοπούλου, Δ., «Το Νομικό Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Νομοθεσία, νομολογία και πρακτικές εφαρμογές.» (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2020)· Καρανικόλα, Ζ., «Η Διαχείριση της Πολιτισμικής Ετερότητας με Βάση το Διεθνές και το Ελληνικό Νομικό Πλαίσιο. Διαπολιτισμική Ευαισθησία και Ικανότητα των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας.» (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2015)· Δανιήλ, Γ., «Το Θεσμικό Πλαίσιο Διαχείρισης της Ελληνικής Πολιτικής για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.» (Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2014).

να εφαρμόσουν στην πράξη κάθε μέτρο που λαμβάνεται από την πολιτεία ώστε να μη μείνουν σε θεωρητικό μόνο επίπεδο.

Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, «τα Διαπολιτισμικά Σχολεία έχουν ως στόχο να προσφέρουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, να λαμβάνουν μέτρα διορθωτικού χαρακτήρα όσον αφορά τη δημιουργία κλίματος ισότητας, να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες και την πολυμορφία και να καλλιεργούν την αλληλο-αποδοχή, να καλλιεργούν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και να αξιοποιούν τον πολιτισμικό και γλωσσικό πλούτο που φέρουν οι μαθητές»⁶. Αυτές είναι οι βασικές αρχές που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να έχουν στη διάθεσή τους σχετικά με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. Είναι πράγματι δύσκολο να διαφωνήσει ή να αμφισβητήσει κανείς τη σπουδαιότητα των παραπάνω θεωρητικών κατευθύνσεων, ωστόσο φαίνονται να είναι τόσο αόριστες, που μοιάζει αδύνατο να μπορεί ένας εκπαιδευτικός να τις εφαρμόσει⁷.

Η δράση των εκπαιδευτικών είναι αυτή που συχνά εναπόκειται σε κριτική και αξιολόγηση για την ποιότητα που παρέχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τους ίδιους να θεωρούνται ως βασικοί υπεύθυνοι για τα τελικά αποτελέσματα μάθησης. Για να διαπιστώσουμε ωστόσο αν τελικά ο θεσμός του σχολείου ανταποκρίνεται στην αποστολή του, θα πρέπει να αξιολογήσουμε το εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό του. Πώς όμως μπορούμε να προβούμε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που παράσχει ο εκπαιδευτικός εντός ενός σχολικού πλαισίου το οποίο χαρακτηρίζεται από ετερότητα, εάν πρώτα δεν αξιολογήσουμε τις προϋποθέσεις, τις δυνατότητες και τη βοήθεια που του δίνονται προκειμένου να μπορέσει να ανταπεξέλθει σε αυτό το τόσο υψηλών απαιτήσεων έργο;

Με κύριο άξονα όσα προαναφέρθηκαν, η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ενός διαπολιτισμικού δημοτικού σχολείου, αναφορικά με το νομικό πλαίσιο που αφορά την τοποθέτησή τους στα εν λόγω σχολεία, και με το αν η ύπαρξη του συγκεκριμένου θεσμικού πλαισίου στέκεται αρωγός στο εκπαιδευτικό τους έργο. Διαφορετικά διατυπωμένο, γίνεται προσπάθεια διερεύνησης για το εάν οι θεσμοθετημένες προϋποθέσεις εισαγωγής του εκπαιδευτικού προσωπικού στα διαπολιτισμικά σχολεία, ανταποκρίνονται στη

⁶ Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), *Στόχοι και Τομείς Δράσης*, (Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2004), 112.

⁷ Πολίτου, Ε., «Διαπολιτισμικότητα και εκπαιδευτική πράξη», Στο *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*, Χρήστος Γκόβαρης, (Αθήνα: Gutenberg, 2013), 165.

σχολική πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ή υπάγονται και αυτές στα θεσμοθετημένα αλλά μη εφαρμόσιμα νομοθετήματα της ελληνικής πολιτείας.

Θέτοντας ως αφετηρία τις δημοκρατικές και διαπολιτισμικές αρχές όπως είναι η ισότητα και η δικαιοσύνη, ο σεβασμός, η ανεκτικότητα και η αναγνώριση της ετερότητας, που θα πρέπει να διέπουν το σχολικό μας σύστημα αλλά και την κοινωνία μας εν γένει, δε μπορούμε να επιβαρύνουμε τους εργαζομένους στη σχολική μονάδα με την ευθύνη της αποτυχίας των διακηρυγμένων αυτών στόχων, σα να είναι οι μόνοι υπεύθυνοι γι' αυτό. Ουσιαστικά, επαφίεται στους εκπαιδευτικούς όλη η εφαρμογή των παρεμβάσεων που θεσμοθετούνται, χωρίς όμως να είμαστε σίγουροι για το αν υπάρχει η απαιτούμενη στήριξη από την πλευρά της πολιτείας. Η παρούσα εργασία στο σύνολό της, αν και αναγνωρίζει τις καλές προθέσεις του νομοθέτη, αμφισβητεί την ταύτισή τους με την πραγματικότητα. Είναι αυτό που μένει να διερευνηθεί στο παρόν έργο.

Κεφάλαιο 1: Θεωρητική θεμελίωση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

1.1 . Αποσαφήνιση των όρων πολιτισμός, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα.

Για τον καθορισμό των εννοιών πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα που μας απασχολούν στη παρούσα μελέτη, πρέπει πρωτίστως να αποσαφηνιστεί η έννοια του πολιτισμού, ως κοινού σημείου των όρων που προαναφέρθηκαν. Θα ήταν πολύ βοηθητικό να μπορέσουμε να φανταστούμε τον πολιτισμό σαν έναν φωτεινό σηματοδότη ή σαν ένα χάρτη που μας βοηθά να βρίσκουμε το δρόμο μας στη ζωή, αφού σύμφωνα με τον Banks αυτό ακριβώς προσδιορίζει η έννοιά του: τον τρόπο και τη στάση ζωής μας⁸.

Ουσιαστικά, ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός για την έννοια «πολιτισμός», δεν υπάρχει. Για τον Luhman, το μεγαλύτερο πρόβλημα εννοιολόγησής του, έγκειται στο ότι δε μπορεί να υπάρξει ένα ανάλογο της σημασίας του εννοιολογικό εύρος και ταυτόχρονα να οριστεί με σαφήνεια τι δεν περιλαμβάνει ο όρος αυτός⁹. Η αύξηση των πολιτισμικών συνδέσεων με την επακόλουθη εμφάνιση ενός παγκόσμιου συστήματος που συνεπάγεται μια συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ του παγκόσμιου και του τοπικού, ενισχύει περαιτέρω την πολυπλοκότητα του όρου «πολιτισμός»¹⁰.

Πρόκειται για μια λέξη που χρησιμοποιείται συχνά στη καθημερινή γλώσσα και μπορεί να φέρει κάθε φορά διαφορετική έννοια, ανάλογα με τα συμφραζόμενα αλλά και το πρόσωπο που τη χρησιμοποιεί. Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε πως είναι μια έννοια πλατιά, ένα σύνολο από κανόνες, αξίες, έθιμα και παραδόσεις, ένα πολύπλοκο σύνολο το οποίο προσφέρει στους ανθρώπους κοινές αντιλήψεις και αφορά τους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν οι άνθρωποι¹¹.

Ένας ακόμη ορισμός που δόθηκε από τον Βρετανό ανθρωπολόγο Edwart Burnett Tylor, θέτει τον πολιτισμό ως την έκφραση ολόκληρης της ζωής του ανθρώπου, η οποία περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις, την τέχνη, τις γνώσεις, το δίκαιο, την ηθική, τα

⁸ Νικολάου, Γ., *Διαπολιτισμική Διδακτική* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2010), 211.

⁹ Γκόβαρης, Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (Αθήνα: Διάδραση, 2011), 133.

¹⁰ Min-Sun, K., και S. Ebesu Hubbard, A., "Intercultural Communication in the Global Village: How to Understand "The Other", " *Journal of Intercultural Communication Research*, no 3, (2007): 233.

¹¹ Παπαχρήστος, Κ., «Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης: ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και των νέων δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου», Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Χρήστος Παρθένης, (Αθήνα: Gutenberg, 2020), 227.

έθιμα, την αισθητική και όλα όσα κατέκτησε ο άνθρωπος ως μέλος μιας κοινωνίας¹².

Ωστόσο, είναι σημαντικό εδώ να αναφερθεί ο διαχωρισμός του πνευματικού και του υλικού πολιτισμού, με τον πρώτο να περικλείει αξίες, πεποιθήσεις, κοινωνικούς κανόνες και έθιμα, και τον δεύτερο να περιλαμβάνει υλικά επιτεύγματα όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τα αυτοκίνητα, οι πίνακες ζωγραφικής κ.λπ.¹³

Πρέπει να τονιστεί ακόμη, ότι ο πολιτισμός δε χαρακτηρίζεται από στατικότητα. Αντίθετα, είναι μια εξελικτική διαδικασία η οποία διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες¹⁴. Ο Auernheimer ορίζει τον πολιτισμό ως ένα ρεπερτόριο δυνατοτήτων αναπαράστασης και συνειδητοποίησης της ταυτότητάς μας καθώς και των σχέσεων που αναπτύσσουμε με το περιβάλλον μας, το οποίο συνεχώς εξελίσσεται¹⁵. Ακριβώς όπως η ταυτότητα, έτσι και ο πολιτισμός, δεν είναι για πάντα· εξακολουθούν να αλλάζουν διαρκώς. Χτίζονται και επανοικοδομούνται¹⁶.

Ωστόσο, παρ' όλο που ο πολιτισμός παρέχει στους ανθρώπους κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για την καθημερινή τους ζωή, πολλές φορές αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία, και έτσι ό, τι είναι αποδεκτό για έναν λαό είναι αυτόματα απορριπτέο για κάποιον άλλο. Σε ολόκληρο τον κόσμο, άλλωστε, οι κοινωνίες αποτελούνται από άτομα διαφορετικών εθνοτήτων, γλωσσών και θρησκειών, κάτι που τελικά συνιστά και την πολιτισμική ετερότητα. Κάτι τέτοιο τεκμηριώνεται από την ανθρώπινη ιστορία, η οποία είναι μια ιστορία μετακινήσεων¹⁷. Πολυπολιτισμικές ή πολυεθνικές ομάδες ζουν στην ίδια χώρα και η πολιτισμική ποικιλομορφία μπορεί να βρεθεί σε εθνικές ομάδες, και διαφορετικές εθνικές ομάδες μπορούν να μοιραστούν στοιχεία του ίδιου πολιτισμού. Αυτές οι επιταχυνόμενες αλλαγές στον σύγχρονο κόσμο μας υποχρεώνουν να κατανοήσουμε

¹² Cuche, D., *Η Έννοια της Κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, επιμ. Μαίρη Λεοντσίνη, μετ. Φώτης Σιατίτσας, (Αθήνα: Τυποθήτω, 2001), 33.

¹³ Hughes, M., και J. Kroehler, C., *Κοινωνιολογία: Οι Βασικές Έννοιες*, επιμ. Θεόδωρος Ιωσηφίδης, μετ. Γιώργος Χρηστίδης, (Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική, 2007), 122-3.

¹⁴ Δαμανάκης, Μ., *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, (Αθήνα, Gutenberg, 2005), 32.

¹⁵ Γκόβαρης, Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (Αθήνα: Διάδραση, 2011), 134.

¹⁶ Παπαχρήστος, Κ., «Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης: ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και των νέων δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου», Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Χρήστος Παρθένης, (Αθήνα: Gutenberg, 2020), 227-8.

¹⁷ Νικολάου, Γ., *Διαπολιτισμική Διδακτική* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2010), 207, 211.

τη δυναμική φύση της πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων καθώς και την πολυπολιτισμικότητα που διέπει τις κοινωνίες που ζούμε¹⁸.

Όσον αφορά τις έννοιες πολυπολιτισμικότητα – διαπολιτισμικότητα, οι οποίες σαφώς στηρίζονται σε αυτό που ονομάζουμε «πολιτισμό», δεν επικρατεί ομοφωνία. Σύμφωνα με τον ορισμό του Taylor, μια κοινωνία είναι πολυπολιτισμική «εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μία πολιτισμικές κοινότητες, που θέλουν να επιβιώσουν»¹⁹. Ιστορικά, τη δεκαετία του '60, μειονοτικά κινήματα κυρίως στις ΗΠΑ, τον Καναδά και τη Μ. Βρετανία, έχοντας βιώσει τον ρατσισμό και την περιθωριοποίηση, αποτέλεσαν το έναυσμα για την ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας ως χαρακτηριστικό γνώρισμα των μειονοτικών αυτών ομάδων²⁰. Ουσιαστικά, η πολυπολιτισμική κατάσταση υφίσταται σε όλες τις χώρες υποδοχής και είναι συνέπεια της μετανάστευσης διαφόρων εθνοτήτων και πολιτισμών. Θεωρείται ως δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα, προσδιορίζοντας με ακρίβεια τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών ως αποτέλεσμα της σύγχρονης κοινωνικής και οικονομικής ιστορίας των ανθρώπων. Μια κοινωνία μεταβάλλεται σε πολυπολιτισμική όταν δημιουργούνται εντός αυτής μειονοτικές ομάδες αλλά και εξαιτίας της αυξανόμενης διεθνοποίησης των πολιτικοοικονομικών δραστηριοτήτων, χάρη στις οποίες ενισχύονται οι πολιτισμικές ανταλλαγές και προσμίξεις και επεκτείνονται οι πολυεθνικές δράσεις και πρακτικές. Με άλλα λόγια, ένα εθνικό κράτος ξεπερνάει τα όριά του αποκτώντας σχέσεις και συναλλαγές με οργανισμούς και άτομα άλλων κοινωνιών, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την τάση για εθνικό πολιτισμικό πλουραλισμό. Εάν μέσα σε όλο αυτό το κλίμα προσθέσει κανείς και τη μαζική μετανάστευση που συντελείται διαχρονικά στην ιστορία των κοινωνιών, μια υπόθεση τόσο παλιά όσο και η ίδια η ιστορία της ανθρώπινης κοινωνίας²¹, εύκολα διαπιστώνει ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι μια αδήριτη διάσταση του δικού μας πολιτισμού. Αυτό ταυτόχρονα σημαίνει ότι οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής δομής της χώρας, και ότι παντού και πάντοτε υπήρχαν οι "διαφορετικοί", κάνοντας την ομοιογένεια να μοιάζει

¹⁸ Min-Sun, K., και S. Ebesu Hubbard, A., "Intercultural Communication in the Global Village: How to Understand "The Other", *Journal of Intercultural Communication Research*, no 3, (2007): 232.

¹⁹ Δαμανάκης, Μ., *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, (Αθήνα, Gutenberg, 2005), 89.

²⁰ Γκόβαρης, Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (Αθήνα: Διάδραση, 2011), 53.

²¹ Γκότοβος, Α., «Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση», *Λέσχη των Εκπαιδευτικών* τ.19, (1997), 23-4.

περισσότερο σαν πολυπόθητος στόχος παρά σαν μια αληθινή αντανάκλαση της κοινωνικής πραγματικότητας²². Ό, τι λοιπόν ονομάζουμε σήμερα εμείς ως πολυπολιτισμικότητα, δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια αναγνώριση και παραδοχή μιας κατάστασης που πάντοτε υπήρχε, αλλά τώρα προσπαθούμε να τη διαχειριστούμε και να την αντιμετωπίσουμε με νέους όρους²³.

Ο Hohmann αποσυνδέει τους όρους πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα ισχυριζόμενος ότι ο μεν πρώτος δηλώνει «το τι είναι», και ο δεύτερος «το τι θα έπρεπε να είναι»²⁴. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Γ. Μάρκου, υποστηρίζοντας ότι η πολυπολιτισμικότητα παραπέμπει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, και το πώς αυτή εξελίσσεται, ενώ η διαπολιτισμικότητα σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων²⁵. Άλλοι πάλι ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» με διττή σημασία, ανάλογα κάθε φορά με το τι θέλουν να προσδιορίσουν. Χρησιμοποιώντας μια αναλυτική διάσταση του όρου, περιγράφουν και αναλύουν την υφιστάμενη πολυπολιτισμική κατάσταση, ενώ χρησιμοποιώντας την κανονιστική του διάσταση διατυπώνουν τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής²⁶.

Στον σύνθετο όρο διαπολιτισμικός, η πρόθεση «δια» του όρου, παραπέμπει σε μια κινητικότητα αλλά και μια αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών ταυτοτήτων που φέρουν κάθε φορά τα υποκείμενα. Οι εισηγητές του όρου στην Ελλάδα, περί το 1980, πέρα από αυτή τη διαλεκτική σχέση που φανερώνει ο όρος, ήθελαν κυρίως να εισάγουν μια προγραμματική θέση: πως όταν η αγωγή ασκείται σε περιβάλλοντα ετερότητας, το ζητούμενο είναι η ανίχνευση των μετεχόντων, η τοποθέτησή τους στο ρόλο του άλλου αλλά και γενικότερα, η θέαση του κόσμου από αυτή την οπτική γωνία²⁷. Η Rey von Almen αποδίδει στη πρόθεση «δια» δύναμη ανταλλαγής,

²² Μάρκου, Γ., *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας: Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, (Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε., 1996), 1-2.

²³ Νικολάου, Γ., *Διαπολιτισμική Διδακτική* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2010), 216.

²⁴ Δαμανάκης, Μ., *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, (Αθήνα, Gutenberg, 2005), 39.

²⁵ Μάρκου, Γ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία* (Αθήνα, ΚΕ.Δ.Α., 1997), 37.

²⁶ Δαμανάκης, Μ., *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, (Αθήνα, Gutenberg, 2005), 39.

²⁷ Γκότοβος, Α., *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, (Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003), 3.

αλληλεγγύης και υπέρβασης ορίων, και στην έννοια «πολιτισμός» την αναγνώριση διαφορετικών τρόπων ζωής καθώς και την αναγνώριση ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών²⁸. Είναι αλήθεια πως αν και τα εννοιολογικά όρια των όρων «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός» είναι δυσδιάκριτα, ο πρώτος όρος θα μπορούσαμε να πούμε πως χρησιμοποιείται για να εξηγήσει την κοινωνική πραγματικότητα αλλά και την εξέλιξή της και ο δεύτερος για να δηλώσει μια σχέση διαλεκτική, μια διαρκή διαδικασία αναγνώρισης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των διάφορων πολιτισμικών ομάδων. Στην Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Project No 7), αναφέρεται πως η πολυπολιτισμικότητα η οποία χαρακτηρίζει τις κοινωνίες μας, θεωρείται εν δυνάμει προνόμιο, το οποίο όμως για να αξιοποιηθεί πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση των διάφορων πολιτισμών με την αναγνώριση και τον σεβασμό των ιδιαίτερων κάθε φορά χαρακτηριστικών του κάθε πολιτισμού, και η μετατροπή αυτής της κατάστασης σε διαπολιτισμική. Έτσι, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί κυρίαρχο εργαλείο για την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία²⁹.

Όπως, όμως, και να χρησιμοποιούνται οι δύο όροι, αποδέχονται την πραγματική κατάσταση των κοινωνιών, τον πλουραλισμό και την πολυφωνία, θεωρώντας την πολυπολιτισμικότητα δεδομένο και τη διαπολιτισμικότητα ζητούμενο και προοπτική αλληλοκατανόησης και αλληλοαποδοχής.

1.2. Διαπολιτισμική παιδαγωγική, αγωγή και εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο³⁰, ο όρος *παιδαγωγική* παραπέμπει στον επιστημονικό λόγο περί αγωγής και εκπαίδευσης, ο όρος *αγωγή* στο γεγονός της άσκησης διαμορφωτικών επιρροών σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, ενώ ο όρος *εκπαίδευση* παραπέμπει στον εκπαιδευτικό οργανισμό και τη θεσμικά κατοχυρωμένη άσκηση διαμορφωτικών επιρροών στο περιβάλλον αυτό. Ο όρος «διαπολιτισμική» παραπέμπει ακριβώς στο γεγονός της φορτισμένης με ετερότητα παιδαγωγικής συνάντησης. Μια ετερότητα που παραπέμπει με τη σειρά της στις ζωτικής σημασίας

²⁸ Γκόβαρης, Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (Αθήνα: Διάδραση, 2011), 78.

²⁹ Μάρκου, Γ., *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, (Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε., 1996), 24-25.

³⁰ Γκότοβος, Α., *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, (Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003), 1-18.

συλλογικές ταυτότητες, όπως η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική και η γλωσσική ανομοιογένεια του πληθυσμού εν γένει αλλά και των μαθητών ενός σχολείου ειδικότερα. Όταν λοιπόν κάποια από αυτές τις συλλογικές ταυτότητες εμπλακούν στην αγωγή, τότε μιλάμε για *διαπολιτισμική αγωγή*, ενώ όταν κάτι τέτοιο συμβεί στην εκπαίδευση, τότε μιλάμε για *διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Τέλος, όταν κάποια από αυτές τις διαδικασίες γίνει αντικείμενο επιστημονικής ανάλυσης και σχολιασμού, τότε μιλάμε για *διαπολιτισμική παιδαγωγική*.

Ο συγκεκριμένος θεωρητικός κλάδος θα μπορούσαμε να πούμε πως ενδιαφέρεται για τον τρόπο διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών, έτσι ώστε τα άτομα να απολαμβάνουν ουσιαστικά ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης³¹.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική ως αναλυτικός κλάδος των Επιστημών της Αγωγής, προσπαθεί να περιγράψει με ακρίβεια αλλά και να ερμηνεύσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα που έχει σχέση με τη διαχείριση της ετερότητας. Ενδιαφέρεται για την κοινωνικοποίηση του ατόμου που είναι ή λογίζεται ως διαφορετικός και ζει στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους καθώς και για το πώς διαμορφώνεται μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα η εικόνα του συλλογικού «εγώ» και του συλλογικού «άλλου». Επιπλέον, ως κανονιστικός κλάδος η διαπολιτισμική παιδαγωγική έρχεται πιο κοντά στη φιλοσοφία της παιδείας και την εκπαιδευτική πολιτική, με την έννοια ότι ενδιαφέρεται περισσότερο για το ίδιο το πλαίσιο της διαχείρισης της διαφοράς. Τέλος, ως κλάδος εφαρμογών επικεντρώνεται στις εκπαιδευτικές εφαρμογές, συμπεριλαμβάνοντας στόχους, προϋποθέσεις και συνέπειες στο πλαίσιο εφαρμογής της.

Το σημερινό προφίλ της οφείλεται κυρίως στις συμβολές του κανονιστικού κυρίως κλάδου αλλά και στο πεδίο εφαρμογών. Οι πιο γνωστές παραδοχές της είναι οι εξής: η θέση για την ισοτιμία των πολιτισμών, η θέση για το σεβασμό της διαφορετικότητας, η κριτική στον εθνοκεντρισμό αλλά και στην αφομοίωση, η θέση για την ενδυνάμωση της μειοψηφικής ταυτότητας και η θέση για τη μεταρρύθμιση του σχολείου. Στην ανάλυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης ο Δαμανάκης αναφέρει τρία βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας:

- το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών
- το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και

³¹ Γκόβαρης, Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (Αθήνα: Διάδραση, 2011), 17.

- το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών³².

Αυτό που εμείς σήμερα αποκαλούμε διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση, εμφανίζεται στην Ευρώπη μεταξύ 1965 και 1980. Είναι η περίοδος που προκύπτουν πολλά προβλήματα αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών των ανθρώπων που έχουν μεταναστεύσει κυρίως για λόγους εργασίας, εξαιτίας κυρίως της αναποτελεσματικότητας των μοντέλων της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης.

Η εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου αυτής αφορούσε μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές και βασιζόταν στη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος», κατά την οποία το μορφωτικό κεφάλαιο που κατείχαν οι «ξένοι» μαθητές έπρεπε να παραμεριστεί και στη θέση του να ισχύσει εκείνο του ντόπιου πληθυσμού. Αφενός λοιπόν το αφομοιωτικό μοντέλο, στηριζόμενο στη φιλοσοφία του "melting pot", αγνοεί το πολιτισμικό κεφάλαιο του αλλοδαπού μαθητή και επικεντρώνεται στη μονοπολιτισμικότητα του σχολείου και τη διάδοση του κυρίαρχου πολιτισμού και της γλώσσας³³. Αφετέρου, το μοντέλο της ενσωμάτωσης αποβλέπει στη διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων που φέρουν οι μαθητές, με την προϋπόθεση όμως πως αυτά δεν αποτελούν κίνδυνο για τον κυρίαρχο πολιτισμό³⁴.

Φαίνεται, όμως πως η πολυπολιτισμική κοινωνία χρειαζόταν κάτι περισσότερο, κάτι όπου οι πολιτισμοί θα μπορούν να αλληλεπιδρούν και όχι να συνυπάρχουν απλά ο ένας δίπλα στον άλλο. Έτσι, η δεκαετία του 1980 είναι αυτή που σηματοδότησε τη μετατόπιση από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς», εκεί δηλαδή όπου η ετερότητα των μαθητών αντιμετωπίστηκε ως διαφορετική και όχι ως ελλειμματική. Κάπως έτσι λοιπόν γεννιέται η **διαπολιτισμική αγωγή**, η οποία αφορά την κοινωνία στο σύνολό της και ιδιαίτερα τους θεσμούς της. Στα θεμέλιά της βρίσκεται η αποδοχή της ετερότητας του άλλου και το βασικό της χαρακτηριστικό έγκειται ακριβώς στο ότι δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των μειονοτικών ομάδων, αλλά σε όλα τα άτομα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, σε θεσμούς και σε ομάδες. Απευθυνόμενη σε όλους, γηγενείς και αλλογενείς, προσπαθεί να τους ευαισθητοποιήσει προκειμένου να απαλλαγούν από εθνοκεντρικές αντιλήψεις και να

³² Δαμανάκης, Μ., *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, (Αθήνα, Gutenberg, 2005), 99-104.

³³ Μάρκου, Γ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία* (Αθήνα, ΚΕ.Δ.Α., 1997), 45.

³⁴ Νικολάου, Γ., *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000), 123.

κυριαρχήσει μεταξύ τους αμοιβαία κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή³⁵.

Είναι πια δεδομένο πως το σημερινό σχολείο καλείται να λειτουργήσει σε συνθήκες αυξημένης ετερογένειας όσον αφορά το μαθητικό του δυναμικό. Οι μαθητές είναι φορείς πολιτισμικών διαφορών, οι οποίες μάλιστα έχουν πολλαπλές αναφορές, και έτσι εύλογα προκύπτει το αίτημα για εκπαιδευτική δικαιοσύνη. Όλα αυτά δε μπορούν φυσικά να αγνοούνται από πλευράς εκπαίδευσης και αγωγής· αντίθετα είναι στοιχεία που οφείλουν αναγνώρισης και αποδοχής³⁶. Όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσω της διαπολιτισμικότητας, η οποία αποτελεί το εργαλείο εκείνο που μπορεί να προωθήσει την ισότητα τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία γενικότερα.

Πώς διασφαλίζεται όμως αυτή η ισότητα; Σύμφωνα με τον Γκόβαρη³⁷, με αφετηρία τον πολιτισμικό σχετικισμό η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως κεντρικό παιδαγωγικό στόχο την αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών και τη θετική αναφορά στις πολιτισμικές διαφορές. Εδώ η κοινωνική ισότητα προωθείται και ικανοποιείται μέσα από διάφορες πρακτικές προστασίας της δεδομένης και καθόλου αμφισβητήσιμης διαφορετικότητας των ατόμων. Ωστόσο, η παραπάνω προσέγγιση, αν και κυρίαρχη στον παιδαγωγικό και επιστημονικό λόγο στη χώρα μας, έχει δεχθεί ισχυρή κριτική για το λόγο ότι υιοθετεί μια στατική εκδοχή των εννοιών του πολιτισμού και της ταυτότητας. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι στρέφεται περισσότερο στο παρελθόν παρά στο παρόν και το μέλλον, και τούτο διότι δε λαμβάνει υπόψη την εμπειρική πραγματικότητα ότι οι ταυτότητες έχουν πολλαπλές αναφορές. Η ταυτότητα είναι μια συνεχής διαδικασία διαπραγμάτευσης η οποία συνεχίζει να διαμορφώνεται από τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του σχολείου. Η εμμονή της σχετικιστικής εκδοχής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη θετική αναφορά των διαφορών, παραμερίζει δύο σημαντικές παραμέτρους σε σχέση με τη πραγματικότητα. Πρώτον, το γεγονός ότι οι πολιτισμικές διαφορές αποκτούν διαφορετική σημασία και νόημα στο πλαίσιο της κατασκευής και παρουσίασης των ταυτοτήτων (πρόκειται για τη διαδικασία υποκειμενικής νοηματοδότησης των πολιτισμικών διαφορών). Αγνοώντας λοιπόν

³⁵ Δαμανάκης, Μ., *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, (Αθήνα, Gutenberg, 2005), 38-40, 98-9.

³⁶ Γκόβαρης, Χ., «Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie)», Στο *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*, Χρήστος Γκόβαρης (Αθήνα: Gutenberg, 2013), 18.

³⁷ Ο.π., 19-24.

αυτή τη διαδικασία, στερούμε από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τη σημαντικότερη υπόσχεσή της, να δώσει "φωνή" σε όλα τα άτομα που βιώνουν κοινωνικές διακρίσεις και αποκλεισμό. Δεύτερον, το γεγονός ότι οι μαθητές δεν είναι απλά και μόνο φορείς ενός πολιτισμού, αλλά και δημιουργοί του. Ουσιαστικά, όταν συμμετέχει κανείς στον πολιτισμό αποδίδει τα δικά του νοήματα στα πολιτισμικά σύμβολα, έτσι ώστε να εκφράζει και τα δικά του ενδιαφέροντα και εμπειρίες. Καταλήγοντας, το παιδαγωγικό ζητούμενο που δεν είναι άλλο από τη διασφάλιση της ισότητας, δε μπορεί να επιτευχθεί απόλυτα με τη σχετικιστική εκδοχή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Στον αντίποδα βρίσκεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση με αφετηρία τον πολιτισμικό οικουμενισμό. Εδώ αντίθετα τίθεται ως παιδαγωγικός στόχος η υπέρβαση των πολιτισμικών διαφορών και η αναζήτηση των κοινών πολιτισμικών στοιχείων. Εδώ η κοινωνική ισότητα μπορεί να ικανοποιηθεί μέσω παιδαγωγικών και πολιτικών πρακτικών, οι οποίες αποβλέπουν στην εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η οποία θεωρείται με τη σειρά της ότι διασφαλίζει και την ισότιμη κοινωνική συμμετοχή αλλά και την αυτόνομη εξέλιξη των υποκειμένων. Η κριτική αυτής της θεώρησης έρχεται από το χώρο των σχετικιστών και έχει ως βάση την αντίληψη περί απόλυτα διακριτών και μη συμβατών μεταξύ τους πολιτισμών. Υποστηρίζει ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι μια πολιτισμική κατασκευή του δυτικού κόσμου και ως εκ τούτου αδυνατούν να εκφράσουν άλλους πολιτισμούς. Το βασικό πρόβλημα ωστόσο – σε σχέση πάντα με τον διαπολιτισμικό λόγο που αναπτύσσεται- έγκειται στο γεγονός ότι ο πολιτισμικός οικουμενισμός αντιμετωπίζει τη πολιτισμική συνάντηση ως μια υπόθεση αποκομμένη από το κοινωνικό γίνεσθαι και κυρίως από πρακτικές που παράγουν και αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες. Πρόκειται περισσότερο για μια προσέγγιση που επιμένει στην ιδέα των πολιτισμικών εκπροσώπων οι οποίοι αναζητούν κοινά πολιτισμικά στοιχεία. Έτσι όμως δε διασφαλίζονται πραγματικά ίσες ευκαιρίες, καθώς η αποδοχή και η αναγνώριση του άλλου εμμένει να εστιάζει στη καταγωγή και το παρελθόν και όχι στην ιδιαίτερη διαφορετικότητα της βιογραφίας που συνεχώς εξελίσσεται.

Η τρίτη εναλλακτική έρχεται με την Παιδαγωγική της Πολυμορφίας, όπου βασικό γνώρισμα της προσέγγισης αυτής είναι η δυναμική εννοιολόγηση των διαφορών. Σύμφωνα με την Prengel³⁸, τα στοιχεία που συνθέτουν το δυναμικό χαρακτήρα της

³⁸Ο.π., 22.

διαφορετικότητας είναι α) η εξελικτικότητα, β) η ανοιχτότητα έναντι στις μελλοντικές αλλαγές και γ) η μη προσδιοριστικότητα. Αυτή η προσέγγιση φαίνεται να είναι κοντά στη διαλεκτική της εξελικτικής σχέσης μεταξύ ατομικού και κοινωνικού.

Βασικό συμπέρασμα όλων είναι ότι η διαφορετικότητα δε μπορεί να αξιοποιηθεί και να κατανοηθεί, με δημιουργικά παιδαγωγικό τρόπο, εκτός του πλαισίου που διαμορφώνεται και νοηματοδοτείται. Η εκπαίδευση και το σχολείο από τη πλευρά τους θα πρέπει να παρέχουν δυνατότητες αναστοχασμού και δημιουργικής αξιοποίησης των πολιτισμικών διαφορών που μπορεί να φέρουν οι μαθητές αλλά και να αντιπαρατίθενται στις διάφορες περιοριστικές σημασιολογήσεις τους από όπου και αν προέρχονται.

Σύμφωνα τώρα με έναν ορισμό που δίνει ο Γκότοβος³⁹, **διαπολιτισμική εκπαίδευση** είναι τα προτεινόμενα πρότυπα και οι πρακτικές για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος του σύγχρονου εθνικού κράτους. Ακόμη, ο Helmut Essinger, θεωρεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Κατά την άποψή του, οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τέσσερις:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy). Η ενσυναίσθηση, ορίζεται ως ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου». Προϋποθέτει την κριτική αντιπαράθεση, και ενδεχομένως την υπέρβαση των αντιλήψεών μας για το «διαφορετικό». Όπου ως «διαφορετικό», νοείται κάθε φορά η διαφορά προς το «εγώ».⁴⁰ Συνιστά θεμελιώδη έννοια της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, καθώς η εκπαίδευση που υποστηρίζει θα πρέπει να ενισχύει τις ικανότητες εκείνες που ευνοούν τις ισότιμες και λειτουργικές σχέσεις με τον Άλλο⁴¹.
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Η έννοια της αλληλεγγύης παραπέμπει στην καλλιέργεια μια συλλογικής συνείδησης και θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία.
3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να

³⁹ Γκότοβος, Α., *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, (Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003), 57.

⁴⁰ Κατά τον Carl Rogers η ενσυναίσθηση είναι η κατάσταση κατά την οποία «κάποιος αντιλαμβάνεται το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του άλλου με ακρίβεια και με τις συναισθηματικές συνιστώσες και νοήματα, που τον κάνουν σαν να ήταν αυτός ο άλλος, αλλά χωρίς να χάνει τη «σαν να» συνθήκη».

⁴¹ Στεργίου, Λ., «Ενσυναίσθηση και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές», Στο *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*, επιμ. Βασίλειος Μπάρος, Λήδα Στεργίου και Κωνσταντίνος Χατζηδήμου, (Ζεφύρι, Διάδραδη, 2014), 218-222.

επέλθει από τη δική μας στροφή προς τους άλλους πολιτισμούς, αλλά και να παρακινήσει ταυτόχρονα τους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.

4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Είναι πολύ σημαντικό τα άτομα των σημερινών πολυεθνικών κοινωνιών να καταφέρουν να αποτινάξουν εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε να δημιουργήσουν τις καταλληλότερες προϋποθέσεις συνάντησης και διαλόγου μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω απ' όλα μια παράκληση για αποδοχή, αναγνώριση και διάλογο όλων των ατόμων, ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή και προέλευση⁴².

Κατά τον Μάρκου ορίζεται ως *«διαδικασία μεταρρύθμισης του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης»*⁴³.

Κατά τον Banks η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή, διαδικασία αλλά και κίνημα μεταρρύθμισης. Αυτό σημαίνει ότι ως αρχή δηλώνει ότι ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική προέλευση των ατόμων, πρέπει να διασφαλίζονται σε όλους ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Ως διαδικασία, πρέπει να παραπέμπει σε μια διαρκή αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων με απώτερο στόχο τις ανοιχτές κοινωνίες που θα διέπονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Ως κίνημα μεταρρύθμισης σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί οφείλουν να μετασχηματιστούν, έτσι ώστε να αντανakλάται η πραγματική ετερότητα των σχολικών τάξεων αλλά και της κοινωνίας εν γένει⁴⁴.

Τέλος, ο Goldberg αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση πότε αντιμετωπίζεται ως παιδαγωγικό εργαλείο και πότε ως πολιτικός στόχος. Το σχόλιό του μας βοηθά ιδιαίτερα να καταλάβουμε το φάσμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης, η οποία αποτελεί τελικά μια κοινωνική αλλά και πολιτική δράση θέτοντας ως στόχο πρώτον, τη διευθέτηση οποιωνδήποτε διαφορών ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες, και δεύτερον, την άσκηση κριτικής στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα η οποία

⁴² Νικολάου, Γ., *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000), 130-131.

⁴³ Μάρκου, Γ., *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας: Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, (Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε., 1996), 40.

⁴⁴ Μάρκου, Γ., *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επimόρφωση των Εκπαιδευτικών*, (Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε., 1996), 31-32.

αναπαράγει τις διακρίσεις⁴⁵.

Στο κέντρο της διαπολιτισμικότητας πρέπει πάντα να τοποθετείται ο άνθρωπος ως σύνολο, το οποίο σύνολο απαρτίζουν τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά του καθενός από εμάς (ο πολιτισμός, η γλώσσα, ο τρόπος ζωής, οι γνώσεις και η μόρφωση) και το οποίο θα πρέπει να γίνεται πάντα σεβαστό, ακριβώς για το λόγο ότι περικλείει τη σημασία της αξίας της ανθρώπινης υπόστασης⁴⁶.

Αυτό που πρέπει να τονιστεί αλλά και να είναι ξεκάθαρο σε όλους τους ενδιαφερόμενους αναγνώστες για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι ότι έχει ιδιαίτερα θετικές επιδράσεις σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Δε θα πρέπει να περιορίζεται και να εξαρτάται μόνο από την παρουσία μειονοτικών ομάδων στο σχολείο, αλλά να υπάρχει και να ασκείται σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πλαίσιο δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο διαφορετικό. Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις στην εννοιολόγησή της, υπάρχει μια ταύτιση απόψεων σχετικά με τη θεμελιώδη αρχή της: απευθύνεται σε όλα τα παιδιά μιας σχολικής μονάδας⁴⁷. Αφορά στο σύνολό του το εκπαιδευτικό σύστημα και δε διαμορφώνεται κατά περίπτωση, μόνο δηλαδή όταν υπάρχουν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο⁴⁸. Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ο πολιτισμός αντιμετωπίζεται ως μια μεταβαλλόμενη δύναμη που διαμορφώνεται από την κοινωνία και τη δράση των μελών της. Αυτό τεκμηριώνει το γεγονός ότι αφορά εξ ολοκλήρου το εκπαιδευτικό σύστημα και δεν περιορίζεται στους «διαφορετικούς» πληθυσμούς και στα εξειδικευμένα μαθήματα⁴⁹.

Ο Essinger, όταν περιέγραψε τις τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ουσιαστικά περιέγραψε αρχές που θα πρέπει να διέπουν κάθε εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από την παρουσία αλλόφωνων ή αλλόδοξων μαθητών.

⁴⁵ Παρθένης, Χ., «Εισαγωγή» Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Χρήστος Παρθένης, (Αθήνα: Gutenberg, 2020), 24.

⁴⁶ Νικολάου, Γ., *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000), 288.

⁴⁷ Μάρκου, Γ., «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχημα για την εθνοτικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα;» Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Χρήστος Παρθένης, (Αθήνα: Gutenberg, 2020), 110.

⁴⁸ Νικολάου, Γ., *Διαπολιτισμική Διδακτική* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2010), 230.

⁴⁹ Παρθένης, Χ., «Εισαγωγή» Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Χρήστος Παρθένης, (Αθήνα: Gutenberg, 2020), 26.

Αυτό που κάνει επιτακτική την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θεωρείται ο βασικότερος στόχος της είναι η ανάγκη ανάπτυξης πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων ικανών να ζουν και να δρουν αποτελεσματικά μέσα στο διαρκώς μεταβαλλόμενο και ιδιαίτερα απαιτητικό σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον⁵⁰. Άλλωστε, σύμφωνα με τη θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ετερότητα που χαρακτηρίζει τις σημερινές κοινωνίες, καθιστά μια χώρα ουσιαστικά πλουσιότερη, από την άποψη ότι τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να βλέπουν και να αντιμετωπίζουν τη πραγματικότητα πολυπρισματικά. Κάτι τέτοιο μπορεί φυσικά να διευρύνει τους ορίζοντες των ανθρώπων, μετατρέποντάς τους σε πιο ολοκληρωμένες προσωπικότητες, καθώς η ανθρώπινη συμπεριφορά αλλά και η ετερότητα που φέρουν κάποιοι άνθρωποι προσεγγίζονται υπό το πρίσμα άλλων πολιτισμών. Έτσι, μέσα από αυτές τις διαδικασίες ο άνθρωπος δύναται να κατανοήσει τη μοναδικότητα ενός πολιτισμού αλλά και να αναθεωρήσει την εικόνα που έχει διαμορφώσει για τον «άλλο»⁵¹.

Το επόμενο βήμα σε αυτή τη διαδικασία είναι να μπορέσει ο άνθρωπος να σταθεί κριτικά απέναντι στο δικό του πολιτισμό ώστε να επανεξετάσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που φέρει ως άτομο και τα οποία αποτελούν τροχοπέδη στη πολυπόθητη διαπολιτισμική επαφή. Γνωρίζοντας και κατανοώντας καλύτερα τον άλλο οδηγούμαστε αυτόματα στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου και κατ' επέκταση του εαυτού μας⁵².

Μένοντας ακόμη στα όσα είπε ο Banks⁵³, ακόμη ένας στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έγκειται στο να προετοιμάσει τους μαθητές ώστε να μπορούν να δράσουν αποτελεσματικά στον 21^ο αιώνα. Ο κόσμος μας σήμερα χαρακτηρίζεται από έντονη ετερότητα σε πολλαπλά επίπεδα οπότε και είναι επιτακτική η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων ώστε οι άνθρωποι να δρουν πάντα με βάση το συλλογικό συμφέρον και να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη δημοκρατική ζωή της κοινωνίας. Ως προς αυτό, ο Γ. Μάρκου έχει τονίσει πως η διαπολιτισμική προσέγγιση αποτελεί συμπληρωματική έννοια της δημοκρατίας, αφού η μία προϋποθέτει την άλλη. Οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες βρίσκονται σε μια συνεχή

⁵⁰ Κεσίδου, Α., «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή», Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο (Γυμνάσιο), Πρακτικά Ημερίδας*, επιμ. Ζωή Παπαναούμ, (Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 2008), 22.

⁵¹ Γκότοβος, Α., «Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση», *Λέσχη των Εκπαιδευτικών* τ.19, (1997), 25.

⁵² Banks, J., *Εισαγωγή στη Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Παπαζήση, 2004), 21-23.

⁵³ Ό.π. 136-7.

διαπραγμάτευση επιδιώκοντας ουσιαστικά ελευθερία, ισότητα και δικαιοσύνη. Σε όλο αυτό το πλαίσιο η διαπολιτισμική αγωγή είναι αυτή που μπορεί με την τήρηση των αρχών της δημοκρατίας να αποτελέσει και την πολυπόθητη απάντηση⁵⁴.

Μέσα σε όλο αυτό το πλαίσιο φυσικά τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά κράτη είναι αυτά που οφείλουν να μετασχηματίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει και τα περιεχόμενα της γενικής παιδείας, εισάγοντας νέες παιδαγωγικές διδακτικές μεθόδους οι οποίες βοηθούν στη κατανόηση της ποικιλότητας που διέπει τον κόσμο μας, δίνουν ώθηση στη συνεργασία και την αρμονική συνύπαρξη και φροντίζουν για την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών⁵⁵. Παρατηρείται ωστόσο, ειδικά στη χώρα μας, μια ανησυχητική συνεχόμενη θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος, ενώ απουσιάζει η πρακτική αναζήτηση καινοτομιών, μεθόδων και διδακτικού υλικού ώστε να δοθούν απαντήσεις στα καθημερινά σχολικά προβλήματα⁵⁶. Οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους πληθώρα γενικών θεωρητικών κατευθύνσεων με την ελληνική πολιτεία να έχει επιλέξει μάλλον ένα αόριστο σύστημα αρχών που δε μπορεί εύκολα να διαφωνήσει κανείς μαζί του, αλλά από την άλλη είναι δύσκολο και να εφαρμοστεί⁵⁷. Αυτό μένει να διαπιστωθεί και να αναλυθεί περισσότερο παρακάτω, καθώς αποτελεί και την επίσημη αρχική παραδοχή του ερευνητικού αυτού έργου.

Για το λόγο αυτό, οποιαδήποτε παιδαγωγική παρέμβαση κι αν σχεδιαστεί θα πρέπει να είναι σε θέση να μετατρέπει τις όποιες διαφορές φέρουν οι μαθητές σε στοιχεία που οφείλουν να τύχουν αναγνώρισης και απόλυτης αποδοχής από όλα τα μέλη της κοινότητας. Εφόσον λοιπόν η διαπολιτισμικότητα αποτελεί το αναγκαίο εκείνο εργαλείο για την προώθηση της ισότητας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αξίζει να στηριχθεί και να προωθηθεί πρώτα από τους κρατικούς μας λειτουργούς που κατέχουν θέσεις ισχύος και έπειτα από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό που έρχεται αντιμέτωπος με το μέλλον της κοινωνίας μας, ώστε να καταφέρει να εδραιωθεί ως ένας ισχυρός παράγοντας κοινωνικής συνοχής και ειρήνης.

⁵⁴ Παρθένης, Χ., «Εισαγωγή» Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Χρήστος Παρθένης, (Αθήνα: Gutenberg, 2020), 26.

⁵⁵ L. Tiedt, P., M. Tiedt, I., *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*, μετ. Τίνα Πλυτα, (Αθήνα: Παπαζήσης, 2006), 24.

⁵⁶ Νικολάου, Γ., *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000), 201.

⁵⁷ Πολίτου, Ε., «Διαπολιτισμικότητα και εκπαιδευτική πράξη. Το παράδειγμα του Γυμνασίου Δ.Ε. Σαπών», Στο *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*, Χρήστος Γκόβαρης, (Αθήνα: Gutenberg, 2013), 165.

1.3. Διαπολιτισμική ετοιμότητα ή επάρκεια του εκπαιδευτικού.

Η διαρκής βελτίωση της εκπαίδευσης και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μαζί με την αποτελεσματικότητα του έργου τους αποτελούν ζητήματα διαχρονικά. Ο ρόλος τους θεωρείται κομβικός, ακριβώς γιατί οι ίδιοι ανήκουν στην κατηγορία των ατόμων που χαρακτηρίζονται ως οι σημαντικότεροι πολλαπλασιαστές κοινωνικών κανόνων και αξιών⁵⁸.

Με την μαζική έλευση προσφύγων και μεταναστών προέκυψαν ζητήματα σχετικά με την ένταξη και την ενσωμάτωση αυτών και των παιδιών τους. Στη πρώτη γραμμή βρέθηκαν φυσικά και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κλήθηκαν σχεδόν αμέσως να αντιμετωπίσουν την ετερότητα των μαθητών τους αλλά και να τη διαχειριστούν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. Πρόκειται για ένα έργο με μεγάλη δυσκολία, ακριβώς για το λόγο ότι οι παρεμβάσεις που πρέπει να γίνονται υπό αυτές τις συνθήκες και ό, τι αυτές απαιτούν, εναπόκεινται ολοκληρωτικά στους εργαζομένους της σχολικής μονάδας. Προκύπτει λοιπόν το λογικό ερώτημα του κατά πόσο ο εκπαιδευτικός διαθέτει τα απαιτούμενα εφόδια και κυρίως την ανάλογη στήριξη ώστε να μπορέσει να αναλάβει ένα τόσο υψηλών απαιτήσεων έργο⁵⁹.

Ακόμη, το γεγονός ότι μόνο σε ορισμένες περιοχές της χώρας συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός παιδιών που φέρουν πολιτισμική ετερότητα, δε σημαίνει ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις περιοχές και στα σχολεία αυτά πρέπει να είναι «διαπολιτισμικά έτοιμοι», επιμορφωμένοι και επαρκείς, αφού όλοι οι μαθητές πρέπει να προετοιμάζονται για τη ζωή σε πολυπολιτισμικές πια κοινωνίες⁶⁰. Η πολιτισμική ομοιογένεια και η κοινή καταγωγή όλων έχουν δώσει πια τη θέση τους σε μια ποικιλομορφία που εκτείνεται σε μικρές κοινότητες της ηπειρωτικής χώρας αλλά και σε νησιά⁶¹. Αυτό σημαίνει ότι η σημερινή εποχή επιτάσσει από τους εκπαιδευτικούς να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και το κατάλληλο υλικό, να χρησιμοποιούν προσαρμοσμένες και κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές, και να είναι

⁵⁸ Μάρκου, Γ., *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, (Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε., 1996), 57.

⁵⁹ Πολίτου, Ε., «Διαπολιτισμικότητα και εκπαιδευτική πράξη. Το παράδειγμα του Γυμνασίου Δ.Ε. Σαπών», Στο *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*, Χρήστος Γκόβαρης, (Αθήνα: Gutenberg, 2013), 172.

⁶⁰ Μάρκου, Γ., ό.π. 35.

⁶¹ Βρατσάλης, Κ., Σκούρτου, Ε., «Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: ζητήματα μάθησης», Στο *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*, επιμ. Κώστας Βρατσάλης (Αθήνα: Νήσος, 2005), 67.

φορείς απομακρυσμένων εθνοκεντρικά αντιλήψεων.

Σύμφωνα με την Κοσσυβάκη, ένας διαπολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός πρέπει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες από το χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, έτσι ώστε να μπορεί να οργανώνει στοχευμένα και ορθολογικά την εκπαιδευτική διαδικασία και σε επίπεδο σχολικής γνώσης αλλά και σε επίπεδο διδασκαλίας, και να ενθαρρύνει διαδικασίες και συνθήκες επικοινωνίας, κατανόησης και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών. Ακόμη, ένας «διαπολιτισμικά έτοιμος» εκπαιδευτικός μπορεί να χειρίζεται με άνεση και ευχέρεια ζητήματα που προκύπτουν από τη διαφορετικότητα αλλά και οποιαδήποτε προβλήματα προκύπτουν από την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που συνυπάρχουν στο ίδιο σχολικό περιβάλλον⁶².

Ο Lynch υποστηρίζει ότι για να είναι ορατά τα αποτελέσματα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού στην επαγγελματική του πράξη θα πρέπει ο ίδιος να κατέχει διδακτικές μεθόδους και πρακτικές που να υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική ετερότητα και να μάχονται το ρατσισμό και τις προκαταλήψεις, να ασκεί κριτική αξιολόγηση του σχολικού προγράμματος για να διερευνάται και να διαπιστώνεται η αντιστοιχία του με τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και τέλος να μπορεί να ερευνά τα πολιτισμικά κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται αλλά και να ασκεί κριτική θεώρηση των ίδιων πρακτικών⁶³.

Διαφορετικά διατυπωμένο, η διαπολιτισμική ετοιμότητα μπορεί να οριστεί ως τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να μεταμορφώνει τις θεωρητικές, επιστημονικές και ερευνητικές γνώσεις του σε ικανότητα διαχείρισης της εκάστοτε ετερότητας και σε ικανότητα εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, περιγράφει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που επιβάλλει η σύνθεση του δυναμικού μιας τάξης μέσα στην οποία φοιτούν μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά από εκείνα της κυρίαρχης ομάδας⁶⁴.

Ο Γ. Φραγκούλης στην έρευνά του για την εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας στο

⁶² Μαυρομμάτης, Γ., Βέλκου, Κ., «Διαπολιτισμική ετοιμότητα: Μια αναγκαία συνθήκη στην προετοιμασία των νηπιαγωγών για το Δημόσιο Νηπιαγωγείο του Νομού Ροδόπης», Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Πρακτικά Συνεδρίου*, επιμ. Παντελής Γεωργιογιάννης, Βασίλειος Μπάρος, (Πάτρα: Typocenter, 2010), 20.

⁶³ Μάρκου, Γ., ό.π. 44.

⁶⁴ Μαυρομμάτης, Γ., Βέλκου, Κ., ό.π. 22-3.

σχολικό εγχειρίδιο της Α' τάξης Δημοτικού⁶⁵ διαπιστώνει την ανάγκη να χαρακτηρίζονται οι εκπαιδευτικοί από διαπολιτισμική επάρκεια. Εξετάζοντας το κατά πόσο το βιβλίο αυτό ανταποκρίνεται στην πολυπολιτισμικότητα που υφίσταται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναγνωρίζει πως τα κείμενα που εμπεριέχονται στο εγχειρίδιο και αναφέρονται σε διαφορετικούς πολιτισμούς, μπορούν όντως να χρησιμοποιηθούν αξιόλογα προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση. Κάτι τέτοιο όμως προϋποθέτει τη διαπολιτισμική επάρκεια του εκπαιδευτικού, αφού ακόμη και το βοηθητικό εγχειρίδιο δασκάλου δεν εμπεριέχει σχετικές οδηγίες ή κατευθυντήριες γραμμές για να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό. Επί παραδείγματι, ένας από τους ήρωες του βιβλίου της Α' τάξης, ο Σαμπέρ, είναι παιδί μεταναστών από την Ασία, κάτι όμως που αναφέρεται μόνο στο βοήθημα του εκπαιδευτικού χωρίς να γίνεται κάποια αναφορά στο εγχειρίδιο των παιδιών. Εναπόκειται λοιπόν εξ ολοκλήρου στον εκπαιδευτικό της τάξης το πώς θα αξιοποιήσει τη παρουσία ενός παιδιού από άλλη χώρα προκειμένου να καλλιεργήσει στους μαθητές συναισθήματα αλληλεγγύης και αποδοχής του διαφορετικού, αλλά και να τα καθοδηγήσει στο να αποτινάξουν φαινόμενα μισαλλοδοξίας, προκατάληψης και στερεοτύπων, κάνοντάς τους σαφές ότι οποιοσδήποτε από εμάς θα μπορούσε να βρεθεί στη δική του θέση, αυτή δηλαδή της μετανάστευσης. Εδώ ακριβώς έγκειται και η μέγιστη σημασία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που χρειάζεται το σημερινό -διαπολιτισμικό- σχολείο δε μπορούν να στηρίζονται σε ένα πάγιο -και αναχρονιστικό βεβαίως- αναλυτικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικές αυτές πρακτικές δε μπορούν να απορρέουν από διάφορες ατομικές επιλογές, συνδυασμούς και ενίοτε «ακροβασιών» που κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός με τρόπους αυτοσχέδιους ώστε να μπορέσει να φέρει κάποιο αποτέλεσμα στην εκπαιδευτική διαδικασία που έχει αναλάβει⁶⁶. Καθόλου φυσικά δεν υπονοείται εδώ η ανικανότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Το βλέμμα μας στρέφεται κυρίως στην απουσία μιας αληθινά συγκροτημένης παιδαγωγικής αντιμετώπισης και εκπαιδευτικής πολιτικής από την πλευρά της πολιτείας. Τι σημαίνει όμως «αληθινά»; Βροντερό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι οι

⁶⁵ Βλ. Φραγκούλης, Γ., «Από το μονοπολιτισμικό στο πολυπολιτισμικό σχολείο; Η διαχείριση της ετερότητας στο βιβλίο της Γλώσσας της Α' Δημοτικού, Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Χρήστος Παρθένης, (Αθήνα, Gutenberg, 2020), 213.

⁶⁶ Πολίτου, Ε., «Διαπολιτισμικότητα και εκπαιδευτική πράξη. Το παράδειγμα του Γυμνασίου Δ.Ε. Σαπών», Στο *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*, Χρήστος Γκόβαρης, (Αθήνα: Gutenberg, 2013), 172.

επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, σπάνια επικεντρώνονται στα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης. Καθιστούν και περιορίζουν τον εκπαιδευτικό σε ρόλο καταναλωτή θεωρίας χωρίς να δίνεται άμεση και πρακτική κυρίως απάντηση σε όσα καλούνται να αντιμετωπίσουν μέσα στη τάξη τους⁶⁷.

Σύμφωνα με την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία, η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης επιτάσσει από τους εκπαιδευτικούς να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας⁶⁸. Και υπάρχουν σίγουρα εκεί έξω εκπαιδευτικοί που συγκεντρώνουν όλα αυτά τα χαρακτηριστικά και κάνουν ό, τι περνάει από το χέρι τους για να έχουν ένα αποτέλεσμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όμοιο με αυτό που περιγράφεται στην ιδανική βιβλιογραφία μας. Το ζήτημα είναι κατά πόσο μπορεί να λειτουργήσει κάτι τέτοιο στο ελληνικό σχολείο και κατά πόσο μπορεί ο εκπαιδευτικός να το υλοποιήσει. Συναντιέται το θεσμικό πλαίσιο με την εκπαιδευτική πράξη πραγματικά;

1.4. Χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού.

Ένας διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός ουσιαστικά είναι αυτός που καταφέρνει να κάνει πράξη τις βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τον Πολύζο⁶⁹, μπορούμε να μιλάμε για την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου όταν:

- τα περιεχόμενα της διδασκαλίας διακατέχονται από το πνεύμα της διαπολιτισμικότητας, χρησιμοποιώντας δηλαδή ο εκπαιδευτικός παραδείγματα από τον τόπο καταγωγής και την κουλτούρα των μαθητών
- οι μαθητές κατανοούν τον τρόπο που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την οικοδόμηση της γνώσης αλλά και αντιλαμβάνονται πως η όλη διαδικασία μάθησης είναι απομακρυσμένη από προκαταλήψεις και κοινωνικές διακρίσεις

⁶⁷ Ό.π. 178.

⁶⁸ Πολύζος, Γ., «Η Διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» Στο *Πρακτικά Εργασιών. Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες, Πρακτικά Εργασιών*, επιμ. Όλγα Παχή, (Κέρκυρα, 2020), 243.

⁶⁹ Ό.π. 234-251.

- χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς κατάλληλα παιδαγωγικά μοντέλα που στοχεύουν στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και ενισχύουν την επικοινωνία, την κατανόηση και το σεβασμό προς το διαφορετικό
- δημιουργείται μια ευπροσάρμοστη σχολική κουλτούρα ούτως ώστε να γίνεται ξεκάθαρη η συμμετοχή όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως καταγωγής, γλώσσας ή θρησκείας, στα σχολικά δρώμενα
- στόχος του εκπαιδευτικού είναι η όσο το δυνατόν καλύτερη επίδοση των μαθητών που δεν ανήκουν στη κυρίαρχη ομάδα, και το επιτυγχάνει μέσω κατάλληλων παιδαγωγικών παρεμβάσεων οι οποίες διαφοροποιούν τον τρόπο που εκείνος διδάσκει.

Συμπερασματικά, ένας διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός δε μπορεί να περιορίζεται μόνο στο μορφωτικό κεφάλαιο που ο ίδιος κατέχει, αλλά θα πρέπει να μπορεί να μετουσιώνει τη θεωρία σε κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις σύμφωνα πάντα με τα αξιώματα και τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Αυτό που έχει καίρια σημασία δεν είναι μια απλή παράθεση των περιεχομένων των άλλων πολιτισμών από τον εκπαιδευτικό, αλλά ο τρόπος προσέγγισής τους έτσι ώστε κάθε παιδί να μπορεί να αισθάνεται ισότιμο μέλος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σχετικά με αυτό ωστόσο, ο Γ. Μάρκου⁷⁰ αναφέρει ότι αν και η ένταξη πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών στο σχολικό πρόγραμμα θεωρείται χρήσιμη για τη ψυχολογική κυρίως στήριξη των μη γηγενών μαθητών, δε φέρει κάποια σημαντική διαφορά στην εκπαιδευτική τους πορεία. Αυτό που έχει σαφέστατα καλύτερα αποτελέσματα είναι ο σεβασμός και η αναγνώριση της προσφοράς των εκάστοτε μειονοτικών ομάδων στην οικονομική και πολιτισμική ζωή μιας χώρας. Αυτός είναι ένας τρόπος που πραγματικά ένα παιδί που δεν ανήκει στον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας μπορεί να αισθανθεί ισότιμο και άξιο σεβασμού μέσα σε μια κοινωνία που έγινε ξαφνικά σπίτι του.

⁷⁰ Μάρκου, Γ., «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχημα για την εθνοτικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα;», Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Χρήστος Παρθένης, (Αθήνα: Gutenberg, 2020), 131.

Κεφάλαιο 2: Η πολυπολιτισμικότητα της Ελλάδας.

2.1. Μετανάστευση και πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας.

Η πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική σύνθεση δεν είναι προϊόν της εποχής μας, αλλά παρατηρείται διαχρονικά στην ιστορία των κοινωνιών, και είναι μια τόσο παλιά υπόθεση, όσο και η ίδια η ιστορία της ανθρώπινης κοινωνίας⁷¹. Οι μετακινήσεις των πληθυσμών συντελούν στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών, όπου ο όρος «πολυπολιτισμική κοινωνία» αναφέρεται σε μια κοινωνία, μέσα στην οποία συμβιώνουν άνθρωποι με διαφορετικό πολιτισμό.

Η Ελλάδα ήδη από τη δεκαετία του 1970 ήρθε αντιμέτωπη με την παλιννόστηση. Ως προς τη μεταναστευτική της πτυχή, ωστόσο, άλλαξε το πρόσημό της από χώρα εξαγωγής μεταναστών σε χώρα υποδοχής μεταναστών στις αρχές της δεκαετίας του 1990, με τις μεταναστευτικές ροές από την Ανατολική Ευρώπη και κυρίως την Αλβανία σε ότι αφορά την Ελλάδα, απόρροια των γεωπολιτικών εξελίξεων και των κοινωνικο-οικονομικών ανατροπών στις κοινωνίες αυτές⁷². Ήταν τότε η εποχή όπου η Ελλάδα βρέθηκε αντιμέτωπη με ένα δυσεπίλυτο ανθρωπιστικό πρόβλημα αφού κλήθηκε να διαχειριστεί την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών και των γόνων τους, στερούμενη μάλιστα των απαραίτητων υποδομών αλλά και δίχως κάποιο επίσημο σχέδιο αντιμετώπισης του ζητήματος. Αυτή η μετατροπή της Ελλάδας από χώρα αποδημίας σε χώρα προορισμού μετανάστευσης έφερε σημαντικές επιπτώσεις σε πολλούς τομείς της ελληνικής κοινωνίας και φυσικά στην εκπαίδευση⁷³.

Πιο κοντά στις μέρες μας και σύμφωνα με την Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση⁷⁴, στις αρχές του 2015, το «προσφυγικό ζήτημα» εισήλθε σε μια νέα κρίσιμη κατάσταση. Έως και τον

⁷¹ Γκότοβος, Α., «Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση», *Λέσχη των Εκπαιδευτικών* τ.19, (1997), 25.

⁷² Γκότοβος, Α., «Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές. Ιδεολογίες, πραγματικότητες και ζητούμενα» Στο *Επιστήμη και Κοινωνία*, 17-18 (2007): 39.

⁷³ Ρομπόλης, Σ., *Η Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*, (Αθήνα: Επίκεντρο, 2007), 94.

⁷⁴ ΥΠΠΕΘ, *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση*(Μάρτιος 2016 – Απρίλιος 2017). Β. *Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017 – 2018* (Αθήνα, 2017), 13-14.

Μάρτιο του 2016 αυξημένες ροές προσφύγων και μεταναστών κατευθύνονται από την Τουρκία στην Ελλάδα μέσω των νησιών του Ανατολικού Αιγαίου. Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία της UNHCR, τη περίοδο αυτή διέσχισαν τα ελληνοτουρκικά σύνορα στο Αιγαίο 817.175 άνθρωποι, ενώ ανεπίσημα, ο αριθμός των ανθρώπων που έφτασαν στην Ελλάδα, ανέρχεται στο 1 εκατομμύριο. Ωστόσο, με τη συμφωνία Ευρωπαϊκής Ένωσης – Τουρκίας και με το κλείσιμο των συνόρων, περίπου 60.000 άνθρωποι εγκλωβίζονται στην Ελλάδα παρά τη θέλησή τους, και είναι τότε η στιγμή που ξεκινά η διαχείριση, η προστασία και η εγκατάσταση του πληθυσμού αυτού σε μόνιμες δομές από πλευράς του ελληνικού κράτους.

Τα στοιχεία που δίνονται παραπάνω μας βοηθούν να καταλάβουμε και την έκταση του προβλήματος που προκύπτει για το ελληνικό κράτος τα τελευταία χρόνια, και δη και για τους εκπαιδευτικούς μας θεσμούς. Αυτό που πρέπει να επισημανθεί πάραυτα είναι ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα. Είναι άνθρωποι που προέρχονται από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Ιράκ, το Πακιστάν και το Ιράν. Πρόκειται λοιπόν για άτομα με διαφορετικές εθνικότητες, με διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, με διαφορετικό μορφωτικό και οικονομικό κεφάλαιο.

2.2. Το νέο πλαίσιο που καλείται να λειτουργήσει το ελληνικό σχολείο και οι εκπαιδευτικοί.

Οι ανάγκες της σημερινής κοινωνίας όπως αυτές διαμορφώνονται από τις αλληπάλληλες δημογραφικές αλλαγές, τις ολοένα και περισσότερο αυξημένες μεταναστευτικές ροές, τις πολυπολιτισμικές πια σχολικές τάξεις, σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση της τελευταίας δεκαετίας, μετατρέπουν τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση σε *«ένα από τα ταχύτερα συνθήματα της δεκαετίας»*⁷⁵. Έτσι, το λειτούργημα του εκπαιδευτικού βρίσκεται και αυτό σήμερα αντιμέτωπο με τις νέες αυτές συνθήκες, δημιουργώντας μια νέα πρόκληση όπου πολιτισμοί και ομάδες συνυπάρχουν, διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν⁷⁶. Αν και οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα στελέχη της εκπαίδευσης δε κατέχουν συμμετέχοντα ρόλο στο σχεδιασμό των διάφορων αλλαγών που επιχειρούνται στα σχολεία της χώρας, κατέχουν ιδιαίτερα

⁷⁵ Παρθένης, Χ., «Εισαγωγή», Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Χρήστος Παρθένης, (Αθήνα: Gutenberg, 2020), 23.

⁷⁶ Πολύζος, Γ., «Η Διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» Στο *Πρακτικά Εργασιών. Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*, Πρακτικά Εργασιών, επιμ. Όλγα Παχή, (Κέρκυρα, 2020), 235.

σημαίνοντα ρόλο στην εφαρμογή τους μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης⁷⁷.

Από το 2015 και έπειτα, το ελληνικό κράτος ήρθε αντιμέτωπο με ένα τεράστιο ανθρωπιστικό πρόβλημα που προέκυψε από τον όγκο των μεταναστών που κατέφθαναν στην Ελλάδα από την ευρύτερη περιοχή της Μέσης Ανατολής. Δημιουργήθηκε μια ιδιαίτερα δύσκολη συνθήκη εξαιτίας της ανομοιογένειας που χαρακτηρίζει τον πληθυσμό αυτό. Όπως ήδη αναφέρθηκε και παραπάνω, πρόκειται για ανθρώπους με διαφορετικό τόπο καταγωγής και διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό και οικονομικό υπόβαθρο, οι οποίοι μάλιστα είτε δεν είχαν αποδεχθεί ότι θα ζήσουν εδώ, είτε βρίσκονταν σε μια ασταθή μεταβατική φάση προσαρμογής.

Από την άνοιξη του 2016 το Υπουργείο Παιδείας ανέλαβε επισήμως την ευθύνη για την τυπική εκπαίδευση των προσφύγων. Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι το έργο αυτό ήταν και είναι εξόχως απαιτητικό εξαιτίας ακριβώς των ετερογενών χαρακτηριστικών που φέρουν τα νεοφερμένα άτομα. Όπως αναφέρεται στην Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση⁷⁸, ο αριθμός των ατόμων κάτω των 18 ετών είναι ιδιαίτερα υψηλός, ο οποίος μάλιστα έχει άγνοια της ελληνικής γλώσσας αλλά και μακρόχρονη αποχή από τη σχολική εκπαίδευση. Δημιουργείται έτσι λοιπόν μια σχολική πραγματικότητα η οποία περιλαμβάνει άτομα αλλόγλωσσα και αλλόθρησκα ως προς τον κυρίαρχο πληθυσμό αλλά και μεταξύ τους. Και σε αυτήν ακριβώς την πραγματικότητα καλείται ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει ως διαχειριστής της πολιτισμικής ετερότητας και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει να ιεραρχήσει διαφορετικά τους στόχους του υιοθετώντας διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές.

Στο σημερινό ελληνικό σχολείο η γλώσσα διδασκαλίας είναι μία, η ελληνική, και η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού είναι τέτοια, όπου η κυρίαρχη ομάδα έρχεται σε επαφή με άτομα διαφορετικών ομάδων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες. Παρά τις όποιες αλλαγές όμως, φαίνεται ότι το σχολείο μένει ως έχει, αφού οι μεταρρυθμίσεις δεν είναι ικανές να αλλάξουν το πάγιο σχολικό πρόγραμμα. Μοιάζει λοιπόν επιτακτικό το να απομακρυνθούμε από ένα σχολείο που απλά προσαρμόζει τους

⁷⁷ Παπακωνσταντίνου, Γ., Κατσομαλιάρη, Β., «Οι αντιστάσεις της σχολικής μονάδας στην εκπαιδευτική αλλαγή: η περίπτωση της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά», Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Χρήστος Παρθένης, (Αθήνα: Gutenberg, 2020), 70.

⁷⁸ ΥΠΠΕΘ, ό.π.

μαθητές σε ένα μοντέλο μάθησης και εκπαίδευσης που ήδη υπάρχει· το αντίθετο είναι αυτό που ζητείται και πρέπει να προβλεφθεί αλλά και υλοποιηθεί⁷⁹.

⁷⁹Βρατσάλης, Κ., Σκούρτου, Ε., «Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: ζητήματα μάθησης», Στο *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*, επιμ. Κώστας Βρατσάλης, (Αθήνα: Νήσος, 2005), 69.

Κεφάλαιο 3:

Το θεσμικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

3.1. Ισχύον Νομικό πλαίσιο.

Μπορούμε βάσιμα να ισχυριστούμε ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα θέματα του παιδαγωγικού διαλόγου στη χώρα μας. Ξεκινώντας από τη δεκαετία του 1970 και την υποδοχή των παλιννοστούντων, φτάνουμε στα τελευταία χρόνια, όπου από το 2015 μεγάλα κύματα μεταναστών και προσφύγων εισρέουν στην Ελλάδα. Αυτή τη νέα πραγματικότητα καλούνται να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν οι κυβερνήσεις, οι θεσμοί και οι τοπικές κοινωνίες, και βεβαίως οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της χώρας. Με τις μεταναστευτικές και έπειτα και προσφυγικές ροές οι κυβερνήσεις της χώρας κλήθηκαν να εφαρμόσουν πολιτικές για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των νεοφερμένων αυτών παιδιών.

Όπως είναι γνωστό, η πρώτη προσπάθεια έγινε με το Ν.2413/96⁸⁰, όπου αναγνωρίζεται πια η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, μα όπως επισημαίνει ο Μ. Δαμανάκης⁸¹ μάλλον επρόκειτο για μια πολιτική των δύο μέτρων και δύο σταθμών, καθώς έμμεσα διαχωρίζει την εκπαίδευση των γηγενών μαθητών από εκείνων των μαθητών με *«ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ανάγκες»*. Αν και ήρθε ως αποτέλεσμα της αδιέξοδης εκπαιδευτικής πολιτικής που κυριαρχούσε στα ελληνικά σχολεία, οι εμπνευστές των διατάξεων του συγκεκριμένου νόμου επικαλούνται την «ιδιαιτερότητα» κάποιων ατόμων, ώστε να νομιμοποιήσουν τις ειδικές σχολικές μονάδες, δηλαδή τα διαπολιτισμικά σχολεία. Αν και πράγματι γίνεται λόγος για διαπολιτισμική εκπαίδευση, στη πραγματικότητα πρόκειται για μετάβαση από την αφομοιωτική στη διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική. Ο Γκόβαρης⁸² τονίζει ότι σε εκπαιδευτικό επίπεδο ο νόμος αυτός, κάθε άλλο παρά υποστηρίζει τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, αφού εύκολα μπορεί «να οδηγήσει σε διαχωρισμό και γκετοποίηση των ξένων». Δεν είναι καθόλου τυχαίο το

⁸⁰ ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996.

⁸¹ Δαμανάκης, Μ., *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, (Αθήνα, Gutenberg, 2005), 82-3.

⁸² Γκόβαρης, Χ.(2002) «Στάσεις Επιπολιτισμού Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 47.

γεγονός ότι από πληθώρα ερευνητών ο συγκεκριμένος νόμος σχολιάστηκε κυρίως αρνητικά, διότι στη βάση του υπήρξε αφομοιωτικός⁸³.

Στο διάστημα που έχει μεσολαβήσει έως σήμερα έχει δημιουργηθεί ένα θεσμικό πλαίσιο με αλληπάλληλες μεταρρυθμίσεις και διατάξεις, θέτοντας ως στόχο την εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Έτσι, φτάνουμε στο νόμο 4415/2016⁸⁴ όπου η «ιδιαιτερότητα» των ατόμων δίνει τη θέση της σε μια διαπολιτισμική εκπαίδευση που «αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού». Στο άρθρο 21 του παρόντος νόμου αναφέρεται μεταξύ άλλων πως η εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση θα πραγματοποιείται σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών, καθώς και ότι θα επιχειρούνται κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα που θα απευθύνονται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στους δύο νόμους, και αφού μεσολάβησαν είκοσι ολόκληρα χρόνια, έγκειται στο γεγονός ότι στον τελευταίο νόμο φαίνεται να μην υπάρχει διαχωριστική λογική στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αναγνωρίζεται και η βασική αρχή της διαπολιτισμικής προσέγγισης, αυτή που αφορά τον μαθητικό πληθυσμό στο σύνολό του και όχι μόνο τους μαθητές με μεταναστευτικές βιογραφίες. Αξίζει να σημειωθεί δε, ότι στον παρόντα νόμο προβλέπεται η διδασκαλία και άλλης γλώσσας, πλην της ελληνικής, όταν υπάρχουν ανάλογες γλωσσικές ανάγκες από τους αλλοδαπούς μαθητές.

Εξακολουθούν ωστόσο να υφίστανται τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) και οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.). Η Τ.Υ. λειτουργεί ως παράλληλη τάξη σε σχέση με την κανονική και παρέχει τη δυνατότητα παρακολούθησης κάποιων μαθημάτων στην κανονική τάξη. Μπορεί να διδάσκονται η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης, πέραν του κανονικού προγράμματος, για 2 ή 3 ώρες την εβδομάδα,

⁸³ Βλ. Δαμανάκης, Μ., *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, (Αθήνα, Gutenberg, 2005), 88.

Σιάνου – Κύργιου, Ε., «Εκπαίδευση και μετανάστευση: Πολιτικές για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα», Στο *Πρακτικά Εργασιών. Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες, Πρακτικά Εργασιών*, επιμ. Όλγα Παχή, (Κέρκυρα, 2020), 15-25.

Γκόβαρης, Χ., ό.π., 47.

Μάρκου, Γ., «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχημα για την εθνοτικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα;», Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Χρήστος Παρθένης, (Αθήνα: Gutenberg, 2020), 106-131.

⁸⁴ ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016

μέτρο το οποίο όμως μέχρι στιγμής ισχύει θεσμικά, αλλά παραμένει ουσιαστικά ανεφάρμοστο. Αντίθετα, η πρακτική που κατά κανόνα ακολουθείται κινείται στη λογική της γρήγορης ένταξης στις κανονικές τάξεις.

Ακόμη, με τον ίδιο νόμο το 2016 το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει και επισήμως την ευθύνη για την τυπική εκπαίδευση των προσφύγων. Με το άρθρο 38 γνωστοποιείται η ίδρυση των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ), η οποία ωστόσο εξελίχθηκε σε μια ιδιαίτερη συνθήκη φέρνοντας στο φως προβλήματα, σημαντικές ελλείψεις και αστοχίες στην οργάνωση και τη στελέχωσή τους από πλευράς της ελληνικής κυβέρνησης⁸⁵.

Για να περάσουμε στον κύριο άξονα του θέματός μας, αφετηρία για τη περιγραφή και την ανάλυση του θεσμικού πλαισίου όπως αυτό διαμορφώνεται στην Ελλάδα και ισχύει έως σήμερα, αποτελεί η αντίφαση που φαίνεται να υπάρχει μεταξύ του θεσμικού πλαισίου και της σχολικής πράξης. Αυτή είναι και η βασική παραδοχή της παρούσας εργασίας.

Πράγματι δίνονται από το νόμο κάποιες *ad hoc* λύσεις στο μείζον ζήτημα της εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών, και ενώ μπορούμε να αναγνωρίσουμε τις καλές προθέσεις του νομοθέτη, μένει να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτές ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Ο χώρος της διαπολιτισμικής αγωγής οφείλει να ακολουθήσει έναν προσεγμένο και συστηματικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό ο οποίος θα λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών αλλά και τα νέα ερευνητικά δεδομένα.

Δε μπορούμε βέβαια να αγνοήσουμε τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει ολόκληρη η κοινωνία στο θέμα αυτό. Για να γίνω πιο σαφής, ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο όμοιο με αυτό που περιγράφεται σε ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, βρίσκει κύριο εμπόδιο την ανέτοιμη ελληνική κοινωνία ώστε να δεχτεί τις όποιες απαραίτητες εκπαιδευτικές αλλαγές. Ωστόσο, η Ελλάδα είναι πλέον μια πολυπολιτισμική χώρα και σίγουρα αυτή η κατάσταση δεν είναι εφήμερη. *«Το σχολείο είναι το κυριότερο όπλο της κοινωνίας μας ενάντια στον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση»* γράφει ο Νικολάου και μάλλον όλοι πρέπει να σκεφτούμε προς αυτή την κατεύθυνση. Η αποδοχή και η «εξοικείωση» με τα νέα δεδομένα είναι ζήτημα διαπαιδαγώγησης, που περνά σαφέστατα μέσα από την εκπαίδευση⁸⁶.

⁸⁵ ΥΠΠΕΘ, ό.π

⁸⁶ Νικολάου, Γ., *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000), 289-298.

3.2. Τι ορίζει ο νόμος για την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στα Διαπολιτισμικά Σχολεία.

Το Νοέμβριο κάθε έτους εκδίδεται από το Υπουργείο Παιδείας εγκύκλιος⁸⁷ με θέμα τις μεταθέσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το τρέχον έτος. Ανάμεσα σε άλλες κατηγορίες η διαδικασία αυτή αφορά και τις μεταθέσεις των εκπαιδευτικών στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας.

Στον τελευταίο νόμο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το ν. 4415/2016, αναφέρεται ότι τα ιδιαίτερα προσόντα των εκπαιδευτικών οι οποίοι μετατίθενται στα διαπολιτισμικά σχολεία καθώς και η διαδικασία μετάθεσής τους, εναπόκεινται σε απόφαση του Υπουργού Παιδείας. Ξαναγυρνώντας στην εγκύκλιο που εκδίδεται κάθε χρόνο, και ανατρέχοντας σε αυτή του 2020, διαβάζουμε ότι: *«Καθώς δεν έχει εκδοθεί η προβλεπόμενη από την παρ. 2 του άρθρου 23 του ίδιου νόμου απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορισμού των ιδιαίτερων προσόντων των εκπαιδευτικών που μετατίθενται στα σχολεία αυτά και της διαδικασίας μετάθεσής τους, οι μεταθέσεις του τρέχοντος έτους θα ακολουθήσουν τη διαδικασία και τις προϋποθέσεις μετάθεσης όπως ρυθμίζονται από τις διατάξεις της υπ' αριθμ. πρωτ. 114163/Δ2/14-10-2004 Υπουργικής Απόφασης».*

Αυτό δηλαδή που για χρόνια ακολουθείται ως τα απαραίτητα προσόντα που θα πρέπει να φέρουν οι εκπαιδευτικοί για τα συγκεκριμένα σχολεία, ισχύει από το 2004 χωρίς μάλιστα να έχει υποστεί την παραμικρή αλλαγή.

Όσον αφορά τα κριτήρια μετάθεσής τους, πρώτο απ' όλα αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν συμπληρώσει ένα έτος υπηρεσίας στην οργανική τους θέση, να είναι δηλαδή διορισμένοι δημόσιοι λειτουργοί. Κάτι τέτοιο δικαιολογείται από την άποψη ότι τα συγκεκριμένα άτομα θα πρέπει να φέρουν κάποια εμπειρία ώστε να διδάξουν σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες. Στο νόμο του 2016 και ενώ η Ελλάδα βρίσκεται αντιμέτωπη με τη μαζική έλευση προσφύγων και μεταναστών, ο νόμος αυτός αλλάζει και μπορούν πια να προσληφθούν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, με μηδενική ή μικρή επαγγελματική πείρα, στις δομές υποδοχής για την εκπαίδευση προσφύγων. Ωστόσο, η Έκθεση

⁸⁷ Εγκύκλιος Μεταθέσεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχολικού έτους 2020-2021, 03-11-20 <https://www.minedu.gov.gr/news/46889-03-11-20-metatheseis-ekpaideftikon-protovathmias-ekpaideftis-sxolikoy-etous-2020-2021>

Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση⁸⁸, αναφέρει ότι προέκυψαν σοβαρά και πολλαπλά ζητήματα εξαιτίας αυτής ακριβώς της πολιτικής.

Έπειτα, ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν κατά σειρά προτεραιότητας τα παρακάτω προσόντα:

Α) επαρκή γνώση της ξένης γλώσσας της χώρας από την οποία προέρχεται το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών οι οποίοι φοιτούν στα σχολεία αυτά. Ειδικά για την μετάθεση εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στα οποία φοιτούν κατά πλειοψηφία Τσιγγάνοι μαθητές, δεν απαιτείται γνώση ξένης γλώσσας.

Β) ειδίκευση σε θέματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Γ) μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές σε θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Δ) μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές σε επιστήμες της αγωγής.

Ε) μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές στο αντικείμενο διδασκαλίας τους.

Στ) διδακτική εμπειρία σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Ζ) διδακτική εμπειρία σε Τάξεις Υποδοχής ή Φροντιστηριακά Τμήματα.

Η) επαρκή γνώση μιας διεθνούς γλώσσας (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά).

Θ) βεβαιώσεις παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκαν από φορείς του Υ.ΠΑΙ.Θ. ή συνεργαζόμενους με αυτό φορείς.

Η φθίνουσα σειρά που ακολουθείται στη παραπάνω λίστα κάνει σαφές ότι ο νόμος θέτει τη γλωσσομάθεια στα πρώτα βασικά και απαραίτητα εφόδια για την επιλογή ενός εκπαιδευτικού στα εν λόγω σχολεία. Κάτι τέτοιο γίνεται κατανοητό διότι η γλώσσα αποτελεί το μέσο συνεννόησης μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Όμως, όπως προκύπτει από πρόσφατα δεδομένα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, υπάρχει μεγάλη ποικιλία στη μητρική γλώσσα παιδιών και εφήβων που εγγράφηκαν στις σχολικές βαθμίδες της χώρας κατά το έτος 2018-2019 (αραβικά, φαρσί, ουρντού, κουρμάντζι, σοράνι κ.λπ.)⁸⁹. Γεννάται εύλογα λοιπόν το ερώτημα κατά πόσο είναι εύκολο να γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός κάποια από τις παραπάνω γλώσσες αλλά και το τι πραγματικά σημαίνει «το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών». Τη στιγμή μάλιστα που γνωρίζουμε από επίσημα ευρήματα ότι ο

⁸⁸ ΥΠΠΕΘ, ό.π.

⁸⁹ Μαρτζούκου, Μ., «Διδασκαλία λεξιλογίου σε πρόσφυγες και μετανάστες», Στο *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες, Πρακτικά Εργασιών*, επιμ. Όλγα Παχή, (Κέρκυρα, 2020), 72.

πληθυσμός που κατέφθασε στη χώρα είναι ετερογενής ως προς τα χαρακτηριστικά του (διαφορετικός τόπος καταγωγής, διαφορετική γλώσσα, διαφορετικό οικονομικό, μορφωτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο).

3.3. Η γλώσσα της "πλειοψηφίας".

Άρθρο 24 του ν. 4415/2016, με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας συνιστάται «το αναγκαίο πλαίσιο για τη σύνταξη του ειδικού υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού στις γλώσσες των κυριότερων μεταναστευτικών μονάδων, προκειμένου να επιτευχθεί το έργο των εκπαιδευτικών κ.λπ.». Ακόμη, στα απαραίτητα προσόντα των εκπαιδευτικών που ζητούνται από το Υπουργείο, διαβάζουμε ότι θα πρέπει να κατέχουν «επαρκή γνώση της ξένης γλώσσας της χώρας από την οποία προέρχεται το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών οι οποίοι φοιτούν στα σχολεία αυτά».

Η πάλαι ποτέ γλωσσική και φυλετική ομοιογένεια έχει δώσει από καιρό τη θέση της σε μια γλωσσική και φυλετική πολυμορφία στην Ελλάδα. Όπως έχει ήδη επισημανθεί ο πληθυσμός που κατέφθασε τα τελευταία χρόνια στη χώρα διαφέρει ως προς τα χαρακτηριστικά του, καθώς πρόκειται για ανθρώπους με διαφορετικούς τόπους καταγωγής και προέλευσης, επομένως και διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας. Από τις δύο παραπάνω προτάσεις που εμπεριέχονται στις νομοθετικές διατάξεις των ημερών μας, προκύπτει το εξής ερώτημα: τι συμβαίνει άραγε στην πραγματικότητα με τα παιδιά εκείνα που **δεν** ανήκουν στις κυριότερες μεταναστευτικές ομάδες, εκείνα δηλαδή που δεν ανήκουν στην πλειοψηφία;

Ο Ruiz ⁹⁰, σε καταστάσεις πολυμορφίας τοποθετεί τη γλώσσα (που φέρει ο μαθητής και είναι διάφορη της κυρίαρχης) σε τρεις ομάδες: η γλώσσα ως πρόβλημα, η γλώσσα ως δικαίωμα, η γλώσσα ως πηγή εμπλουτισμού. Αν αντιληφθούμε τη γλώσσα ως πρόβλημα, καταλαβαίνουμε ότι την αντιμετωπίζουμε ως κάτι που χρήζει επίλυσης. Αν την αντιληφθούμε ως τη δεύτερη θεώρηση, εκείνη του δικαιώματος, η φροντίδα και η εξέλιξή της εναπόκειται πλήρως στο άτομο και την κοινότητα προέλευσής του. Αν ωστόσο την αντιληφθούμε ως πηγή εμπλουτισμού, την εκλαμβάνουμε ως μια προστιθέμενη αξία τόσο σε επίπεδο κοινωνικό, όσο και στο επίπεδο μιας σχολικής τάξης. Κάτι που, δυστυχώς, δε φαίνεται να συμβαίνει στην ελληνική πραγματικότητα, καθώς δεν υπάρχει συγκροτημένη παιδαγωγική

⁹⁰ Σκούρτου, Ε., «Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους», Στο *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*, επιμ. Κώστας Βρατσάλης, (Αθήνα: Νήσος, 2005), 267-8.

αντιμετώπιση από πλευράς της πολιτείας για όλους –ανεξαιρέτως- τους διαφέροντες μαθητές.

Σε αυτό το σημείο έχει πολύ ενδιαφέρον να αναφερθεί η βαρύνουσα σημασία που έχει αποδώσει η Ευρωπαϊκή Ένωση στη πολυγλωσσία· όπου ο όρος πολυγλωσσία παραπέμπει στην ικανότητα ενός ατόμου να μπορεί να χρησιμοποιεί ένα σύνολο γλωσσών ή γλωσσικών ποικιλιών, οι οποίες συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης είναι οι οργανισμοί που είναι υπεύθυνοι για τη προώθησή της στην Ευρώπη. Μεταξύ πολλών πρακτικών και πολιτικών που προτείνουν, υλοποίησαν τα τελευταία χρόνια δύο προγράμματα για τη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών, όπου στο ένα εξ' αυτών⁹¹ συμμετείχε και η Ελλάδα. Ενώ λοιπόν αρχικά η χώρα μας χαρακτηρίστηκε ως το πλέον λιγότερο ευνοϊκό πλαίσιο για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, καθώς εκλείπει η γλωσσική πολιτική για τις γλώσσες των μεταναστών και των μειονοτήτων, τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά καθώς πέραν της ομαλής ένταξης του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν στην επιμόρφωση και εξέδωσαν κατάλληλα διδακτικά εργαλεία. Ωστόσο, δυστυχώς, το πρόγραμμα δεν έλαβε την αναγνώριση που του έπρεπε και το διαπολιτισμικό πνεύμα που διακατέχει τέτοιου είδους πρακτικές, εναπόκειται, για ακόμη μια φορά, στις καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών⁹².

Η σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού είναι μια σχέση αλληλεπίδρασης η οποία μπορεί να γίνει ιδιαίτερα προβληματική όταν ενυπάρχουν ασυμφωνίες στον πολιτισμό, τη γλώσσα ή την παιδεία. Σε μια τέτοια περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι οι οποίοι πρέπει να κάνουν σαφές ότι οι εμπειρίες που φέρουν τα παιδιά αλλά και η ταυτότητά τους γίνονται απόλυτα σεβαστά και αποδεκτά, χωρίς να υποβαθμίζονται⁹³. Είναι αναγκαίο να αντιληφθούμε ότι κάτι τέτοιο έρχεται σε απόλυτη συνάρτηση με την άνευ όρων εξέλιξη του ατόμου, καθώς αυτή εξαρτάται από τις ευκαιρίες που του παρέχονται για να επεξεργαστεί όλα όσα κουβαλάει και φέρει ως άτομο, τις εμπειρίες του, τα βιώματά του, τις παραστάσεις του, και να καταφέρει να τα συνθέσει σε ένα ενιαίο σύνολο. Η παραμέληση της γλώσσας του

⁹¹ Πρόκειται για το πρόγραμμα Janua – Linguarum / Ja-ling, 2000-2003.

⁹² Αρμενιάκου, Κ., «Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και πολιτισμών στο ελληνικό νηπιαγωγείο», Στο *Πρακτικά Εργασιών. Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*, Πρακτικά Εργασιών, επιμ. Όλγα Παχή, (Κέρκυρα, 2020), 28-9.

⁹³ Cummins, J., *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*, επιμ. Ελένη Σκούρτου, μετ. Σουζάνα Αργύρη (Αθήνα: Gutenberg, 2005), 59.

αποτελεί ταυτόχρονα και παραμέληση του μορφωτικού κεφαλαίου του ατόμου, και κατά συνέπεια σημαντική μείωση των μορφωτικών του ευκαιριών⁹⁴. Όταν ο πολιτισμός, η γλώσσα, τα βιώματα των παιδιών αγνοούνται ή ακόμη χειρότερα αποκλείονται από τη μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές ξεκινούν από μια ιδιαίτερα μειονεκτική θέση και ξεκινούν τη φοίτηση στο σχολείο με δυσχερείς προϋποθέσεις, προσπαθώντας μάλιστα ανεπιτυχώς να φτάσουν τον «κινούμενο στόχο», την υπόλοιπη τάξη που συνεχώς εξελίσσεται και δε περιμένει⁹⁵.

Επιστήμονες και υποστηρικτές της δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν υποδείξει πως η ενίσχυση της εννοιολογικής υποδομής των παιδιών στη γλώσσα που κατέχουν, τους παρέχει μια πολύτιμη βάση για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων τους στη δευτερεύουσα γλώσσα. Τα παιδιά δε μπορούν να μάθουν μέσω μιας γλώσσας που δε καταλαβαίνουν, και αυτό θα πρέπει να αποτελεί τη βασική αρχή κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής και σχεδιασμού⁹⁶.

Πράγματι, η παιδαγωγική αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας δεν είναι καθόλου απλό και εύκολο ζήτημα. Αυτό όμως απέχει πολύ από την παντελή αγνόηση της μητρικής γλώσσας και την εμβάθυνση στη δεύτερη γλώσσα προκειμένου να επιτευχθεί και η εκμάθησή της. Η σύγχρονη βιβλιογραφία την έχει χαρακτηρίσει ως την πιο προβληματική μέθοδο⁹⁷.

Πέραν όμως όλων των παιδαγωγικών επιχειρημάτων που αντιτίθενται σ' αυτή τη πολιτική αγνόησης και παραμέλησης του γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών, επειδή απλά δεν ανήκουν στις πλειοψηφικές μειονότητες, προκύπτουν και κάποια ερωτήματα πιο πρακτικού περιεχομένου. Αφού λοιπόν ο εκπαιδευτικός δε γνωρίζει τη γλώσσα, πώς είναι δυνατόν να παρέμβει; Και έπειτα, είναι δεδομένο πως η προέλευση του μεταναστευτικού πληθυσμού αλλάζει μέσα στα χρόνια και πως η πολυπολιτισμική κατάσταση που βιώνουμε δεν είναι παροδική και εφήμερη. Θα πρέπει μέσα σε αυτό το απαιτητικό κοινωνικό πλαίσιο να ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν την εκάστοτε γλώσσα προέλευσης του μεταναστευτικού πληθυσμού; Αποτελεί κάτι τέτοιο πραγματική λύση στα προβλήματα εκπαίδευσης και ένταξης που αντιμετωπίζει ο μαθητικός αυτός

⁹⁴ Δαμανάκης, Μ., ό.π., 95.

⁹⁵ Κούρτη – Καζούλη, Β., «Τι έφερες μαζί σου στο σχολείο;» Στο Jim Cummins, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*, επιμ. Ελένη Σκούρτου, μετ. Σουζάνα Αργύρη (Αθήνα: Gutenberg, 2005), 41-45.

⁹⁶ Cummins, J., ό.π., 128-9.

⁹⁷ Πολίτου, Ε., «Διαπολιτισμικότητα και εκπαιδευτική πράξη. Το παράδειγμα του Γυμνασίου Δ.Ε. Σαπών», Στο *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*, Χρήστος Γκόβαρης, (Αθήνα: Gutenberg, 2013), 178-180.

πληθυσμός;

Η Ειδική Παιδαγωγική προτάσσει το αίτημα για ένα «Σχολείο για Όλους», ένα σχολείο που δε θα διαχωρίζει και που θα μαθαίνουμε να ζούμε μαζί (το τελευταίο είναι άλλωστε μια προτεραιότητα που έχει τεθεί για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα). Οραματίζεται το σχολείο σαν τον ιδανικό τόπο για τον «διαφορετικό Άλλο», χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντί του. Η σύγκριση και η σύνδεση της ειδικής παιδαγωγικής με τους μαθητές που φέρουν πολιτισμικές διαφορές, ίσως όντως να είναι υπερβολική. Ας τη χρησιμοποιήσουμε ωστόσο για να σκεφτούμε ότι τα άτομα με γλωσσικές, θρησκευτικές, επικοινωνιακές, και εθνικές διαφοροποιήσεις, είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας της διαχωριστικής και μονοδιάστατης λογικής που διέπει το εκπαιδευτικό μας σύστημα⁹⁸. (Ο ίδιος μάλιστα γράφει πως κάθε σχολείο μπορεί να είναι δυνάμει διαπολιτισμικό, καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά κάθε σχολείο στο οποίο φοιτούν μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας, αλλά και μαθητές με οποιεσδήποτε διαφοροποιήσεις στη γλώσσα, στη θρησκεία και το πολιτισμικό υπόβαθρο, μαθητές που βιώνουν κάποια μορφή προκατάληψης ή βρίσκονται στο περιθώριο, όπως τα κορίτσια, τα Α.Μ.Ε.Α κ.α.⁹⁹)¹⁰⁰. Ας τη χρησιμοποιήσουμε ακόμη, για να αναρωτηθούμε κατά πόσο είναι ηθικό και δίκαιο να κάνουμε "εκπτώσεις" στην εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά μιας άλλης κουλτούρας. Για τον τυφλό μαθητή παρέχεται η δυνατότητα του συστήματος Braille, για τον αλλόγλωσσο μαθητή που δεν είναι ομιλητής μιας διεθνούς γλώσσας κύρους, παρέχεται εκπαιδευτικό υλικό σε μια γλώσσα που δεν καταλαβαίνει και ένας εκπαιδευτικός που -εκ των πραγμάτων- στέκεται ανήμπορος μπροστά του.

Αυτό που προσπαθώ να πω είναι ότι από τη στιγμή που τα προβλήματα των μαθητών με πολιτισμικές διαφορές χρήζουν αντιμετώπισης, δεν είναι δυνατόν κάποιες μειονότητες να παραμένουν αόρατες στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαιτίας της κρατικής μας ανικανότητας ή αδιαφορίας, δίνοντας μάλιστα την εξήγηση ότι πρόκειται για μειονότητες εκτός της πλειοψηφίας.

⁹⁸ Νικολάου, Γ., *Διαπολιτισμική Διδακτική* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2010), 234-240.

⁹⁹ Ο.π., 230.

¹⁰⁰ Το ίδιο αναφέρει και ο Παπαχρήστος όταν λέει πως κάθε σχολείο, είτε φοιτούν σε αυτό μειονοτικές ομάδες, είτε όχι, είναι εν δυνάμει διαπολιτισμικό, καθώς οφείλει να καλλιεργεί τις αξίες και τις αρχές του πολιτισμού μας αλλά και αυτές της διαπολιτισμικότητας. Παπαχρήστος, Κ., «Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης: ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και των νέων δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου», Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Χρήστος Παρθένης, (Αθήνα: Gutenberg, 2020), 226.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί πως οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου ήταν αυτοί που υποστήριζαν πως ο μαθητής δε θα πρέπει να έχει καμιά επαφή με τη μητρική του γλώσσα στο σχολείο, προκειμένου να μάθει όσο το δυνατόν πιο γρήγορα τη κυρίαρχη γλώσσα¹⁰¹.

Ο Δαμανάκης, το 2005, έγραφε σε ένα σχόλιό του για την απουσία της δίγλωσσης εκπαίδευσης για τους παλιννοστούντες μαθητές πως «η εκπαιδευτική πολιτική των μέχρι τώρα ελληνικών κυβερνήσεων είναι υποκριτική, ανειλικρινής και ασυνεπής¹⁰². 16 χρόνια αργότερα φαίνεται πως τίποτα δεν έχει αλλάξει.

¹⁰¹ Μάρκου, Γ., *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, (Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε., 1996), 6-10.

¹⁰² Δαμανάκης, Μ., *ό.π.*, 94.

Κεφάλαιο 4:

Μεθοδολογία της έρευνας.

4.1. Ερευνητική προσέγγιση και σχεδιασμός.

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη με την **ποιοτική** μέθοδο έρευνας. Η ποιοτική έρευνα (qualitative research) είναι η προσέγγιση που βοηθά στη διερεύνηση και κατανόηση του νοήματος που αποδίδουν τα άτομα σε ένα ανθρώπινο ή κοινωνικό πρόβλημα, είναι ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας στην οποία ο ερευνητής βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων¹⁰³. Έτσι, η παρούσα εργασία εστιάζει στο ατομικό νόημα που προσδίδουν οι δάσκαλοι στη λειτουργικότητα και την ανταπόκριση που έχει το νομικό πλαίσιο που αφορά την τοποθέτησή τους στα διαπολιτισμικά σχολεία στη σχολική πραγματικότητα, αλλά και στη σπουδαιότητα της περιγραφής αυτής της πολύπλοκης κατάστασης. Αυτό που χαρακτηρίζει αυτό το είδος της έρευνας, είναι ότι δεν ενδιαφέρεται για την ανακάλυψη γενικών τάσεων, αλλά για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για κάθε περίπτωση που μελετά¹⁰⁴. Επιδιώκει εξ' ολοκλήρου να φέρει στο φως τις απόψεις των εμπλεκόμενων υποκειμένων, εστιάζοντας στο πώς βλέπουν και αισθάνονται οι άνθρωποι αυτό που μια ποιοτική έρευνα μελετά.

Τα δεδομένα και οι πληροφορίες συλλέχθηκαν εκ του σύνεγγυς, μιλώντας απευθείας με τους εκπαιδευτικούς του 9^{ου} Δημοτικού Διαπολιτισμικού Σχολείου Ιωαννίνων. Συγκεντρώθηκαν δεδομένα παίρνοντας συνεντεύξεις από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μοιράστηκαν ελεύθερα τις απόψεις τους, χωρίς να περιορίζονται από προκαθορισμένες κλίμακες ή εργαλεία¹⁰⁵. Ακόμη, εξετάστηκαν δημόσια έγγραφα, και συγκεκριμένα νόμοι, διατάξεις και υπουργικές αποφάσεις, προκειμένου να συγκεντρωθεί το απαραίτητο υλικό δεδομένων για την πλαισίωση του υπάρχοντος νομοθετικού πλαισίου που αφορά την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στα Διαπολιτισμικά Σχολεία της χώρας. Όλη η διαδικασία της έρευνας περιείχε μορφές δεδομένων ανοιχτού τύπου, ενώ η ανάλυση των δεδομένων έγινε με την επαγωγική μέθοδο, η οποία προχωρά από ειδικά σε γενικά συμπεράσματα.

Όσον αφορά τον ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό αυτός που επιλέχθηκε είναι η

¹⁰³ W. Creswell, J., D. Creswell, J., *Προσεγγίσεις Ποιοτικών, Ποσοτικών και Μεικτών Μεθόδων*, επιμ. Ηλίας Σαντουρίδης, Τζένη Παγγε, μετ. Φωτεινή Βενετσάνου, (Αθήνα: Προπομπός, 2019), 34.

¹⁰⁴ Κυριαζή, Ν., *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. (Αθήνα: Πεδίο, 2011), 52.

¹⁰⁵ W. Creswell, J., D. Creswell, J., ό.π., 230-232.

μελέτη περίπτωσης (case study). Πρόκειται για έναν σχεδιασμό έρευνας που ενδείκνυται για την αξιολόγηση, στην οποία ο ερευνητής αναπτύσσει εις βάθος ανάλυση μιας περίπτωσης, μιας δραστηριότητας, ενός γεγονότος ή ενός προγράμματος ενός ή περισσότερων ατόμων. Επιτρέπει την πολύπτυχη εξέταση ενός φαινομένου, δεν επιδιώκει την εμπλοκή πολυάριθμων υποκειμένων, τη συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλα ή αντιπροσωπευτικά δείγματα και δεν διεκδικεί γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Σε μια μελέτη περίπτωσης ο ερευνητής συλλέγει λεπτομερείς πληροφορίες, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία διαδικασιών συλλογής δεδομένων για μια παρατεταμένη χρονική περίοδο¹⁰⁶, κάτι που δε μπορεί να γίνει με μεγάλα δείγματα χωρίς να θέτει το κόστος της έρευνας πολύ υψηλό. Είναι σημαντικό ότι στο επίκεντρο μιας τέτοιας έρευνας, επιλέγεται μια υπόθεση για συγκεκριμένους λόγους και όχι τυχαία. Είναι το μοντέλο της έρευνας όπου ο ερευνητής μπορεί να ασκήσει εντατική, λεπτομερή και σε βάθος μελέτη και ανάλυση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων, χρησιμοποιώντας μάλιστα ένα ευρύτατο φάσμα μεθόδων και τεχνικών έρευνας.

Έτσι, στη συγκεκριμένη έρευνα, επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης του εκπαιδευτικού δυναμικού ενός Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου, ώστε να πραγματοποιηθεί η ανάλυση της δραστηριότητας κατά την οποία εισάγονται οι εκπαιδευτικοί στο διαπολιτισμικό σχολείο αλλά και αν αυτή, με τα κριτήρια που θέτει, είναι αρκετή για την αρμονική συνύπαρξη μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών στο περιβάλλον μιας σχολικής τάξης, αλλά και για την ανταπόκριση που έχει απέναντι στις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών.

Για τη συγκέντρωση των πληροφοριών χρειάστηκε να μεταβώ στο συγκεκριμένο Δημοτικό σχολείο οκτώ φορές, προκειμένου αρχικά να γνωστοποιήσω στον διευθυντή αλλά και τους εκπαιδευτικούς την επιθυμία μου να συμμετέχουν στο ερευνητικό μου εγχείρημα, να τους εξηγήσω πώς πρόκειται να εξελιχθεί η όλη διαδικασία καταγραφής, αλλά και να μπορέσω να λάβω τη θετική απάντησή τους. Έπειτα από τη πρώτη μας συνάντηση μεσολάβησαν περίπου τέσσερις μήνες ώσπου να συναντηθούμε ξανά και να ορίσουμε τις ημερομηνίες και τις ώρες που θα μπορούσαν να λάβουν χώρα οι συνεντεύξεις μας. Σε υποσημείωση: η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το έτος 2021, οπότε τα σχολεία βρίσκονταν για μήνες σε καθεστώς τηλεκαίτευσης εξαιτίας της πανδημίας Covid-19. Έτσι, λίγο πριν την

¹⁰⁶W. Creswell, J., D. Creswell, J., ό.π., 44.

εκπνοή του σχολικού έτους, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου, κατόπιν προκαθορισμένου ραντεβού με όλους τους εκπαιδευτικούς του 9^{ου} δημοτικού διαπολιτισμικού σχολείου Ιωαννίνων.

4.2. Σκοπός, αναγκαιότητα και αξία της έρευνας.

Αντικείμενο της έρευνας αποτελεί η αξιολόγηση του νομικού πλαισίου που αφορά την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας. Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των επιστημόνων και των ερευνητών σε ζητήματα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα, ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, γεγονός που μπορεί να δικαιολογηθεί από τις αλληπάλληλες δημογραφικές αλλαγές, τις αυξημένες μεταναστευτικές ροές και τη γενικότερη πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική σύνθεση στην οποία έχουν επέλθει οι κοινωνίες σε παγκόσμιο επίπεδο. Αν και το ενδιαφέρον των ερευνητών, σε εγχώρια κλίμακα, εστιάζεται σε πολλαπλά θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα¹⁰⁷, υπάρχει ένα κενό στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με το κατά πόσο ανταποκρίνεται ο νόμος στη πραγματικότητα και με το αν υπάρχει για να βοηθάει πραγματικά το έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να λειτουργήσουν σε πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές συνθήκες στο πλαίσιο της τάξης τους.

Σκοπός, πιο συγκεκριμένα, αυτής της μελέτης περίπτωσης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο 9^ο Δημοτικό Διαπολιτισμικό Σχολείο Ιωαννίνων, σχετικά με το αν το νομικό πλαίσιο που αφορά την εισαγωγή τους στα εν λόγω σχολεία ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους και τα προβλήματα που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν εντός της τάξης τους. Η έρευνα, με άλλα λόγια, έχει στόχο να διερευνήσει εάν το θεσμικό αυτό πλαίσιο επιτρέπει εν τέλει την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ή

¹⁰⁷ Βλ. ενδεικτικά: Ζαχαριά, Ν., «Πολιτισμική Ετερότητα και Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση», (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2018)· Κεσίδου, Α., «Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής», Στο *Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικό Υλικό, Πρακτικά Ημερίδας*, επιμ. Ζωή Παπαναούμ, (Θεσσαλονίκη, 2007)· Ζιώγου, Ζ., Μπέση, Μ., «Το παιδικό κείμενο ως διδακτικό διαπολιτισμικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο» Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Πρακτικά Συνεδρίου*, επιμ. Παντελής Γεωργογιάννης, Βασίλειος Μπάρος, (Πάτρα: Typocenter, 2010).

διαφορετικά εάν οι πολιτικές που εφαρμόζει το ελληνικό κοινοβούλιο καλύπτει όντως τις εκπαιδευτικές ανάγκες των νεοφερμένων μαθητών, αφού θέτει κάποια κριτήρια για τους ανθρώπους που επρόκειτο να είναι οι δάσκαλοι αυτών των παιδιών. Ακόμη, διερευνάται το γνωσιακό υπόβαθρο και η τεχνογνωσία που κατέχουν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί, προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον σαν αυτό του συγκεκριμένου σχολείου.

Η έρευνα βασίζεται στην παραδοχή ότι υπάρχει μια αντίφαση μεταξύ του νομικού πλαισίου και της σχολικής πραγματικότητας. Πράγματι, αν και σήμερα έχουμε στη διάθεσή μας βιβλιογραφία και έρευνες όπου προτείνονται κατάλληλα εκπαιδευτικά μοντέλα, τρόποι επίλυσης διαφόρων ζητημάτων που γεννώνται από την ύπαρξη της πολυπολιτισμικής ετερότητας αλλά και επιστημονικές προτάσεις ως προς τη διαχείριση της ετερότητας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον¹⁰⁸, μένει να διερευνηθεί αν από την πλευρά του ελληνικού κράτους η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται για τα συγκεκριμένα περιβάλλοντα ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών.

Σήμερα έχουμε μια γερή βάση δεδομένων για τη διαπολιτισμικότητα, την αξία της και την αναγκαιότητα της. Γίνεται σαφές λοιπόν πως η διαπολιτισμική παιδεία, η οποία έχει απασχολήσει και εξακολουθεί να απασχολεί τον επιστημονικό και ακαδημαϊκό κόσμο, θα πρέπει να αποτελεί τρόπο ζωής για τους ανθρώπους των πολυπολιτισμικών πια κοινωνιών. Ακόμη, γίνεται συνεχώς λόγος για τη σωστή και τη συνεχή, βεβαίως, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι έτοιμοι σε οποιαδήποτε αλλαγή της κοινωνίας και συνεπώς απέναντι στον μαθητικό πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται¹⁰⁹.

Από την άλλη πλευρά υπάρχει ο νόμος· ο οποίος ορίζει πως ένας εκπαιδευτικός για να μπορέσει να διδάξει σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο θα πρέπει πρωτίστως να κατέχει τη γλώσσα που μιλούν τα περισσότερα νεοφερμένα παιδιά. Και ενώ πράγματι αντιλαμβανόμαστε τη σημασία της γλώσσας ως κώδικα επικοινωνίας μεταξύ μαθητή

¹⁰⁸ Βλ. ενδεικτικά: Νικολάου, Γ., *Διαπολιτισμική Διδακτική* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2010)· Παρθένης, Χ., *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, (Αθήνα: Gutenberg, 2020)· Μπάρος, Β., Στεργίου, Λ., και Χατζηδήμου, Κ., *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*, (Αθήνα: Διάδραση, 2014)· Γκόβαρης, Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Διάδραση, 2011).

¹⁰⁹ Φλουρής, Γ., κα. *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών υπό το Πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*, (Αθήνα: Ωκεανίδα, 2013)· Μπαλαμπανίδου, Ζ., Ποζουκίδης, Ν., «Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης», Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Πρακτικά Συνεδρίου*, επιμ. Παντελής Γεωργογιάννης, Βασίλειος Μπάρος, (Πάτρα: Typocenter, 2010).

και δασκάλου, εξακολουθούν να υφίστανται αντιφάσεις και παράδοξα σχετικά με αυτό. Πρώτον, πριν κάποια χρόνια, η γλώσσα που ζητούνταν από το Υπουργείο ήταν η αλβανική, και αυτό φυσικά για το λόγο ότι ο πληθυσμός που εισήχθη τα προηγούμενα χρόνια στα σχολεία της χώρας προέρχονταν κυρίως από τη γειτονική Αλβανία. Μερικά χρόνια μετά, και ενώ έχουν πράγματι ανταποκριθεί οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την ανάγκη εκμάθησης της αλβανικής, ζητείται από το Υπουργείο η αραβική, ή για να είμαστε ακριβείς, ζητείται γλωσσομάθεια των διαλέκτων των αραβικών. Αυτή η ανάγκη προέκυψε φυσικά εξαιτίας του τόπου προέλευσης και καταγωγής του πληθυσμού ο οποίος κατέφθασε στη χώρα από το 2015 και μετά.

Το παράδοξο σε όλο αυτό είναι ότι σήμερα υπάρχουν εκπαιδευτικοί στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας, οι οποίοι διορίστηκαν ως μόνιμοι δημόσιοι λειτουργοί κατέχοντας γλωσσομάθεια στην αλβανική. Μάλιστα, στα πρώτα χρόνια λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων, ένας εκπαιδευτικός μπορούσε να διδάξει κατέχοντας γλωσσομάθεια σε οποιαδήποτε διεθνή γλώσσα (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά κ.λπ.), κάτι το οποίο μάλιστα ισχύει και σήμερα, αλλά βρίσκεται σε χαμηλή θέση στη λίστα προτιμώμενων κριτηρίων. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι ότι, στις σχολικές αίθουσες των διαπολιτισμικών σχολείων σήμερα, υπάρχουν παιδιά που μιλούν διαλέκτους της αραβικής γλώσσας, ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν κατοχυρώσει θέσεις σε αυτά, είτε κατέχουν κάποια από τις διεθνείς γλώσσες, είτε την αλβανική.

Αυτό ακριβώς είναι το μελανό σημείο του νόμου που επιχειρεί να αναδείξει η συγκεκριμένη έρευνα. Σε καμία περίπτωση δεν υπονοείται οτιδήποτε εις βάρος των εκπαιδευτικών. Η όλη –παράλογη- κατάσταση βαραίνει το νομοθέτη και τους κατέχοντες μια θέση ισχύος στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για τις πολιτικές που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται.

4.3. Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνώμενο υλικό.

Βάσει της θεωρίας που έχει αναπτυχθεί γύρω από την αναγκαιότητα και την αξία που κατέχει η διαπολιτισμικότητα στις σημερινές κοινωνίες, αλλά και γύρω από την ασάφεια του θεσμικού πλαισίου που αφορά την εισαγωγή των εκπαιδευτικών στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απασχολήσουν

τη συγκεκριμένη έρευνα και αφορούν τη διερεύνηση της εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντός της σχολικής τάξης, συνοψίζονται στα εξής:

1. Έτσι όπως διαμορφώνεται η ισχύουσα νομοθεσία στην Ελλάδα για την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στα διαπολιτισμικά σχολεία, είναι πράγματι αρωγός της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας ή πρόκειται για μια θεωρητική και μη εφαρμόσιμη εκπαιδευτική πολιτική;

2.α. Πώς διαμορφώνεται το θεσμικό πλαίσιο για την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στα διαπολιτισμικά σχολεία;

2.β. Πώς περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα έπρεπε να διαμορφώνεται το θεσμικό πλαίσιο για την τοποθέτησή τους στα διαπολιτισμικά σχολεία;

3.α. Πώς περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί το σχολείο που βρίσκονται;

3.β. Τι είναι αυτό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να κατέχει κάποιος ώστε να βρίσκεται στο διαπολιτισμικό σχολείο;

Σημειώνεται ότι τα ερευνητικά ερωτήματα αντιστοιχούν στις ερωτήσεις της ημι-δομημένης συνέντευξης που ακολουθήθηκε ως εργαλείο. Οι ερωτήσεις που απευθύνονται στους συμμετέχοντες του δείγματος, είναι ανάγκη να βρίσκονται σε συμφωνία με τους προκαθορισμένους στόχους της έρευνας, αλλά και να διαμορφώνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να απαντούν ικανοποιητικά στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Όπως επισημαίνουν οι Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης¹¹⁰, όταν υπάρχουν ασάφειες στις ερωτήσεις είναι πιθανόν να δημιουργηθεί σύγχυση στους συμμετέχοντες, να οδηγηθούν σε διαφορετικές ερμηνείες και εν τέλει να αποπροσανατολιστούν από τον κύριο άξονα της έρευνας.

Επιπλέον, για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, εξετάζεται υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το παρακάτω υλικό:

I. ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016

II. Εγκύκλιος μεταθέσεων εκπαιδευτικών 2020, Κεφάλαιο Δ', Μεταθέσεις σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης¹¹¹

¹¹⁰ Ιωσηφίδης, Θ., Σπυριδάκης, Μ., *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα: Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων*, (Αθήνα: Κριτική και Επιστημονική Βιβλιοθήκη, 2006), 51.

¹¹¹

<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A8%CE%982%CE%9846%CE%9C%CE%A4%CE%9B%CE%97-6%CE%95%CE%A9.pdf>

III. Υπ' αριθμ. πρωτ. 114163/Δ2/14-10-2004 Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1592 Β' 25-10-2004).

Πρόκειται για δημόσια νομοθετικά έγγραφα του Ελληνικού Κράτους, τα οποία μας παρέχουν όλες τις πληροφορίες σχετικά με το πώς διαμορφώνεται το νομικό πλαίσιο εισαγωγής των εκπαιδευτικών στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας. Βάσει της μελέτης αυτών των εγγράφων, διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια ένας οδηγός συνέντευξης, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η καλύτερη δυνατή προσέγγιση του θέματος που ερευνάται.

4.4. Πληθυσμός - δείγμα της έρευνας.

Υπάρχουν δύο είδη δειγματοληψίας: η δειγματοληψία με πιθανότητα (probability sampling) και η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα (non probability sampling). Η δειγματοληψία ευκολίας ή αλλιώς η «βολική» δειγματοληψία είναι ένας τύπος δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα, στον οποίο γίνεται δειγματοληψία ατόμων απλώς και μόνον επειδή αποτελούν μια «βολική» πηγή δεδομένων για τον ερευνητή. Στη συγκεκριμένη μορφή επιλογής δείγματος χρησιμοποιούνται υποκειμενικές μέθοδοι για να αποφασιστεί ποια άτομα θα συμπεριληφθούν στο δείγμα και το κριτήριο επιλογής σχετίζεται με την ευκολία απόκτησης του δείγματος¹¹². Σκοπός της επιλογής αυτής ήταν η διευκόλυνση της πρόσβασης στο δείγμα, αλλά και η μείωση του κόστους καθώς και της διάρκειας της έρευνας.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας λοιπόν, αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στη διαδικασία εκπαίδευσης των μαθητών, οι οποίοι φοιτούν στο 9^ο Διαπολιτισμικό Σχολείο Ιωαννίνων. Πρόκειται για ένα εξαθέσιο δημοτικό σχολείο, στο οποίο φοιτούν 98 μαθητές, εκ των οποίων οι 70 είναι γηγενείς και οι 28 αλλοδαποί. Στο σχολείο λειτουργεί επίσης Τάξη Υποδοχής. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην ερευνητική αυτή διαδικασία ανέρχονται σε οκτώ, καθώς συμπεριλήφθηκε ο/η εκπαιδευτικός της Τάξης Υποδοχής αλλά και ο/η διευθυντής/-ρια του σχολείου.

¹¹²Battaglia, M., "Convenience Sampling" In *Encyclopedia of Survey Research Methods*, ed. Paul J. Lavrakas, (Thousand Oaks: Sage Publications, Inc, 2011). Doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781412963947>, 149.

4.5. Εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας.

Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο διεξαγωγής της, η **ημι-δομημένη συνέντευξη**. *«Η συνέντευξη αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες»* γράφει ο Ιωσηφίδης¹¹³. Για τον Βάμβουκα¹¹⁴, η διαδικασία μιας συνέντευξης αποτελεί την κατεξοχήν τεχνική εφαρμογής της κλινικής μεθόδου για τη συλλογή της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Μέσω αυτής, ο ερευνητής μπορεί να κατευθύνει τον ερωτώμενο σε βασικά θέματα που τον ενδιαφέρουν, ενώ οι ημι-δομημένες και γενικά οι ολιγάριθμες και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, αποσκοπούν ακριβώς στην εκμαίευση των απόψεων, των αναπαραστάσεων και των στάσεων των συμμετεχόντων, και γενικά των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς του ατόμου που ερωτάται¹¹⁵. Είναι το μέσο το οποίο μας εξασφαλίζει την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα και ιδιαίτερα στις σκέψεις και τις απόψεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά τους¹¹⁶. Πρόκειται για μια διαδικασία ζωντανή, που λαμβάνει χώρα σε πραγματικές συνθήκες. Αυτό σημαίνει ότι κάθε συνέντευξη μπορεί να έχει και διαφορετική εξέλιξη, ανάλογα πάντα με τα υποκείμενα που συμμετέχουν αλλά και τις συνθήκες στις οποίες αυτή πραγματοποιείται.

Όσον αφορά την ημι-δομημένη συνέντευξη, είναι η πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης. Επιτρέπει στον ερευνητή να εμβαθύνει σχετικά με το ζήτημα που διερευνάται, ενώ ο ίδιος δεν περιορίζεται από τη σειρά των ερωτήσεων. Περιέχει ένα σύνολο ερωτήσεων, αλλά δεδομένης της ευελιξίας του ερευνητή, ο ίδιος μπορεί να αξιολογεί τη συζήτηση στη πορεία της συνέντευξης, και αναλόγως να τροποποιεί το περιεχόμενο ή τη σειρά των ερωτήσεων. Ωστόσο, απαιτείται από τον ερευνητή η συλλογή κάποιων προκαθορισμένων δεδομένων αλλά και "εφεύρεση" πολλαπλών τρόπων εκμαίευσης του ζητούμενου, ώστε να συγκεντρωθούν όλες οι απαραίτητες για την έρευνα πληροφορίες. Για το λόγο αυτό, κατασκευάστηκε από πριν με μεγάλη προσοχή ένας οδηγός συνέντευξης, με σκοπό να περιλαμβάνει όλες τις ερωτήσεις εκείνες που θα δώσουν την καλύτερη δυνατή πλαισίωση του υπό έρευνα θέματος. Κάτι τέτοιο αποτελεί πρωταρχικό βήμα για τον σχεδιασμό μιας συνέντευξης και

¹¹³ Ιωσηφίδης, Θ., *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, (Αθήνα: Κριτική, 2003), 39.

¹¹⁴ Βάμβουκας, Μ., *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, (Αθήνα: Γρηγόρης, 2007), 229.

¹¹⁵ W. Creswell, J., D. Creswell, J., ό.π., 237.

¹¹⁶ Altrichter, H., Posch, P., & Bridget, S., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*, (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001), επιμ. Ιωάννης Παρίσης, μετ. Μαρία Δεληγιάννη, 154.

λειτουργεί σαν «πιλότος», ο οποίος έχει ως βάση πάντα τον κύριο άξονα του θέματος, απαντώντας ταυτόχρονα σε όλα τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Έτσι, πράγματι τα ερευνητικά ερωτήματα όπως αυτά παρουσιάζονται παραπάνω, αντιστοιχούν σε κάποιες ομάδες ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης που σχεδιάστηκε.

Στην παρούσα μελέτη μέσω του εργαλείου της ημι-δομημένης συνέντευξης, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου σχετικά με το ζήτημα της τοποθέτησής τους, όπως αυτό προκύπτει από το νομικό πλαίσιο του κράτους. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων έγινε κατά την περίοδο του Ιουνίου, λίγο πριν την εκπονή του τρέχοντος σχολικού έτους. Ο χρόνος διαρκείας τους ήταν κατά μέσο όρο τα 15 περίπου λεπτά, ενώ πριν την τελική αυτή φάση, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη με έναν/μία εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η πιλοτική αυτή συνέντευξη ήταν εξαιρετικά βοηθητική καθώς αποκαλύφθηκαν κάποιες ασάφειες κυρίως στη διατύπωση των ερωτημάτων αλλά ταυτόχρονα προέκυψαν και κάποιες αλλαγές στον τελικό οδηγό συνέντευξης, που είχαν να κάνουν κυρίως με τις ερωτήσεις που αφορούν το νομικό πλαίσιο εισαγωγής των εκπαιδευτικών στα εν λόγω σχολεία. Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν σε μορφή πρόσωπο με πρόσωπο συζήτησης, η οποία με τη σύμφωνη γνώμη όλων μαγνητοφωνήθηκε, προκειμένου να είναι δυνατή μια πιο λεπτομερής ανάλυση και μελέτη του περιεχομένου στα όσα απάντησαν οι ερωτώμενοι. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου κατόπιν προκαθορισμένου ραντεβού, για την αποφυγή σύμπτωσης με την ώρα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, και με κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά σε ελεύθερους χώρους του σχολείου.

Για την καλύτερη δυνατή ενημέρωσή μου σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας ενός τέτοιου σχολείου αλλά και για να αποκτήσω μια ευρύτερη εικόνα εκ των έσω της εκπαιδευσεως, πραγματοποίησα πολύ νωρίς (στις αρχές του έτους) μια συνάντηση με τον/την διευθυντή/-τρια του σχολείου. Έτσι είχα την πολύτιμη ευκαιρία να κατανοήσω κάποια βασικά ζητήματα σχετικά με το ερευνητικό μου θέμα και να μετατρέψω πολλές πληροφορίες που μου δόθηκαν, αλλά και κάποιες σκέψεις μου σε άξονες της παρούσας εργασίας. Επιπρόσθετα, για λόγους ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας, ενημέρωσα από νωρίς όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου για το βασικό θέμα στο οποίο θα κληθούν να απαντήσουν, όπως και για τους λόγους

συλλογής και καταγραφής των δεδομένων. Οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση της ανωνυμίας καθώς και για το ότι το υλικό της μαγνητοφώνησης δεν επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί πουθενά αλλού, πέρα από την απαραίτητη απομαγνητοφώνηση από την ερευνήτρια για τη λεπτομερή καταγραφή και την ανάλυση των δεδομένων. Πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί προσεκτική και επαναλαμβανόμενη ακρόαση για την αποφυγή παρανοήσεων αλλά και για την ορθότερη μεταφορά του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο.

4.6. Ανάλυση των δεδομένων.

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, με κάθε συνέντευξη να ηχογραφείται με την άδεια του συνεντευξιαζόμενου, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση όλης της συζήτησης με σκοπό την αναλυτική και αξιόπιστη καταγραφή όσων είχαν λεχθεί. Η διεξαγωγή της συζήτησης έγινε με βάση το «πρωτόκολλο συνέντευξης», το οποίο αποτελεί ένα έντυπο σχεδιασμένο από τον ερευνητή και περιλαμβάνει οδηγίες για τη συνέντευξη καθώς και τις ερωτήσεις που πρόκειται να τεθούν¹¹⁷.

Για την ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων ακολουθήθηκε η **ποιοτική ανάλυση περιεχομένου**. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί πρέπει να κωδικοποιούνται, προκειμένου να επιτυγχάνεται η ορθότερη ανάλυση του περιεχομένου. Προκειμένου να αποκτήσω την απαραίτητη εξοικείωση με τα λεγόμενα των υποκειμένων της έρευνας αλλά και να κατανοήσω το νόημα όλων αυτών, διάβασα πολλές φορές τα κείμενα των συνεντεύξεων ώστε τελικά να μπορέσω να κωδικοποιήσω το προς ανάλυση περιεχόμενο. Η κωδικοποίηση (coding) δεν είναι μια υπόθεση απλή, καθώς απαιτείται πολύ καλή ανάγνωση και περιγραφή των συνεντεύξεων σε ένα αρχικό στάδιο, και έπειτα ακολουθεί η συστηματική κωδικοποίηση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες, οι οποίες πρέπει να βρίσκονται σε απόλυτη συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης¹¹⁸.

¹¹⁷W. Creswell, J., D. Creswell, J., ό.π., 241.

¹¹⁸W. Creswell, J., D. Creswell, J., ό.π., 244-247.

Αυτό που περιγράφεται είναι μια **επαγωγική μορφή ανάλυσης**, καθώς από την καταγραφή των επιμέρους απόψεων των εκπαιδευτικών, προέκυψαν οι γενικότερες κατηγορίες ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα, διάφορα αποσπάσματα των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες ανάλυσης, οι οποίες εμπίπτουν στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Έπειτα, το ερευνητικό υλικό κατατάχθηκε στις εξής θεματικές κατηγορίες:

1^η θεματική κατηγορία: Το ισχύον και το ιδανικό νομικό πλαίσιο.

Οι υποενότητες είναι:

- Τα προσόντα που φέρουν οι εκπαιδευτικοί.
- Πώς θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώνεται το νομικό πλαίσιο εισαγωγής τους στα διαπολιτισμικά σχολεία.
- Χαρακτηριστικά που θα πρέπει να φέρουν οι εκπαιδευτικοί ενός διαπολιτισμικού σχολείου (σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων).

2^η θεματική κατηγορία: Η σημαντικότητα και ο παραλογισμός του κριτηρίου της γλώσσας.

3^η θεματική κατηγορία: Αποτέλεσμα μάθησης για τους αλλοδαπούς μαθητές (σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών).

4.7. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.

Σύμφωνα με τον Creswell¹¹⁹, η εγκυρότητα διαφέρει σε μια ποιοτική έρευνα απ' ότι σε μια ποσοτική· δε φέρουν την ίδια σημασία. Στις ποιοτικές μελέτες ο ερευνητής, προκειμένου να έχει ποιοτική εγκυρότητα (qualitative validity), θα πρέπει να ελέγχει την ακρίβεια των ευρημάτων μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών. Η εγκυρότητα αποτελεί ένα βασικό σημείο στην ποιοτική έρευνα και βασίζεται ακριβώς στο αν τα ευρήματα είναι ακριβή από τη σκοπιά του ερευνητή, του συμμετέχοντα ή των αναγνωστών του ερευνητικού έργου. Προκειμένου ο ερευνητής να ελέγξει την ακρίβεια των ευρημάτων του, αλλά και για να πείσει για την ακρίβεια αυτή τους ενδιαφερόμενους αναγνώστες, μπορεί να χρησιμοποιήσει πολλαπλές στρατηγικές εγκυρότητας (validity strategies).

Όσον αφορά την ποιοτική αξιοπιστία (qualitative reliability) σε μια ποιοτική έρευνα,

¹¹⁹W. Creswell, J., D. Creswell, J., ό.π., 251-255.

είναι αυτό που φανερώνει εάν η προσέγγιση που έχει χρησιμοποιήσει ο ερευνητής «είναι συνεπής μεταξύ διάφορων ερευνητών και διάφορων ερευνητικών πρότζεκτ». Ο Yin¹²⁰ υποστηρίζει πως ο ερευνητής θα πρέπει να βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία τεκμηρίωσης των διαδικασιών των μελετών περίπτωσης που πραγματοποιεί αλλά και των βημάτων των διαδικασιών αυτών.

4.8. Περιορισμοί της έρευνας.

Φτάνοντας στο τέλος αυτής της μεθοδολογικής ανάλυσης, είναι εξαιρετικά ωφέλιμο να αναφερθούν οι περιορισμοί που ενυπήρξαν σε αυτό το ερευνητικό εγχείρημα.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, πρόκειται για μια περιπτωσιολογική μελέτη, όπου η δειγματοληψία για τη συγκεκριμένη μέθοδο χαρακτηρίζεται στη βιβλιογραφία ως «βολική». Επιλέχθηκε ακριβώς για το λόγο ότι διευκολύνει τη πρόσβαση στο δείγμα αλλά και για το ότι η όλη διαδικασία της έρευνας δεν υπήρξε χρονοβόρα μα και αυξημένη κοστολογικά. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η περίπτωση ενός διαπολιτισμικού δημοτικού σχολείου, του 9^{ου} Ιωαννίνων, και έλαβαν μέρος στην ερευνητική διαδικασία όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτό. Το γεγονός αυτό, όμως, μας «απαγορεύει» αυτόματα τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων μας. Για να μπορούσαμε να επιτύχουμε κάτι τέτοιο, θα έπρεπε να συμπεριληφθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα δεκατρία Διαπολιτισμικά Σχολεία της χώρας, με τον απαραίτητο ίσως διαχωρισμό Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι κατανοητό πως κάτι τέτοιο απαιτεί πολύ χρόνο από μέρους του ερευνητή, και σίγουρα το απαιτούμενο κοστολογικό βάρος.

Ο κύριος περιορισμός λοιπόν της παρούσας μελέτης, θα λέγαμε ότι έγκειται ακριβώς στη μη δυνατότητα γενίκευσής της και ότι τα συμπεράσματά της δε μπορούν να συζητηθούν σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο αναφοράς. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως, πράγματι, γεννήθηκε μια υπόθεση η οποία ενδείκνυται για περαιτέρω έρευνα και ανάλυση, αν συμπεριληφθεί σε αυτή όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται σε όλα τα διαπολιτισμικά σχολεία ανά την Ελλάδα ή ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα αυτού του πληθυσμού.

¹²⁰ W. Creswell, J., D. Creswell, J., ό.π., 253.

Κεφάλαιο 5:

Ανάλυση περιεχομένου συνεντεύξεων.

Συνέντευξη 1^η.

1^η Θεματική κατηγορία: Το ισχύον και το ιδανικό νομικό πλαίσιο.

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός φέρει τη θέση του διευθυντή στο σχολείο, οπότε τα προσόντα που ο ίδιος κατέχει είναι συναφή με τη θέση του. Κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, κάποια σεμινάρια στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και είναι γνώστης της αγγλικής. Θεωρεί ωστόσο ότι τα προσόντα αυτά είναι αρκετά ώστε να ξεκινήσει κανείς το έργο του ως δάσκαλος στο συγκεκριμένο σχολείο, δεν αρκούν όμως για τη συνέχεια. Τονίζει την αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης αλλά και το γεγονός ότι οι «*ιδιαίτερες γνώσεις της διαπολιτισμικότητας*» που κατέχει του ήταν εξαιρετικά απαραίτητες ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει τους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και να οργανώσει το σχολείο.

Ο ίδιος θεωρεί ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού έγκειται πρώτιστα στην πλήρη αποδοχή της διαφορετικότητας που θα καταφέρει να έχει ως άτομο και έπειτα στην εμπειρία κάποιων χρόνων που θα έχει ως εκπαιδευτικός. Όσον αφορά τη διαμόρφωση του νομικού πλαισίου που αφορά στην τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στα διαπολιτισμικά σχολεία, ο ίδιος πιστεύει ότι πρώτη θέση στα κριτήρια οφείλει να κατέχει η εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση προκειμένου να «*μπορείς να ανταπεξέλθεις στις αυξημένες ανάγκες, γιατί δεν είναι εύκολο πράγμα*».

2^η Θεματική κατηγορία: Η σημαντικότητα και ο παραλογισμός του κριτηρίου της γλώσσας.

«Εμείς εδώ προσφέρουμε ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ενσωμάτωση. Το θέμα δεν είναι να μάθουμε εμείς αραβικά, πρέπει να μάθουν αυτοί ελληνικά». Η συνεχής πιστοποίηση γλωσσών που ζητείται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες σχετίζονται με τον εκάστοτε μεταναστευτικό πληθυσμό που εγκαθίσταται στη χώρα, κατά τη γνώμη του συνεντευξιζόμενου, δεν ωφελεί πουθενά. Ο ίδιος θίγει ένα σοβαρότατο ζήτημα, σύμφωνα με το οποίο, το αμέσως προηγούμενο διάστημα το σχολείο των Ιωαννίνων δήλωνε σαν απαραίτητη γλώσσα για τον εκπαιδευτικό τα αλβανικά, δεδομένου του μεταναστευτικού πληθυσμού που επικρατούσε, ενώ τώρα ζητούνται τα αραβικά. *«Το επόμενο διάστημα μπορεί να έχουμε μαθητές από κάποια άλλη χώρα.*

Δηλαδή, δε μπορεί συνεχώς να ζητάμε διαφορετικές γλώσσες». Κατ' αυτόν τον τρόπο, ένας εκπαιδευτικός που κατέχει τη γλώσσα εισαγωγής των προηγούμενων χρόνων, παραμένει στη θέση του μολονότι η επικρατούσα γλώσσα του μαθητικού πληθυσμού έχει αλλάξει. Ακόμη, σημειώνει ότι είναι ανέφικτο να μπορέσουμε εμείς να μάθουμε 19 γλώσσες και διαλέκτους των αραβικών που ζητούνται σήμερα, γι' αυτό η λύση που ο ίδιος βλέπει είναι να επικρατήσει μια ευρωπαϊκή γλώσσα, κυρίως τα αγγλικά που είναι κοινά για όλο τον κόσμο, καθώς αρκετά νεοφερμένα παιδιά τα γνωρίζουν.

3^η Θεματική κατηγορία: Αποτέλεσμα μάθησης για τους αλλοδαπούς μαθητές.

«Τα παιδιά μαθαίνουν όταν υπάρχουν πολιτικές καταστάσεις οι οποίες διαμορφώνουν κάποιες συνθήκες». Αναφέρεται κυρίως στην αβεβαιότητα που έχουν οι πρόσφυγες σχετικά με τη μόνιμη κατοικία τους. Πολλοί από αυτούς θέτουν ως στόχο να φύγουν από την Ελλάδα, με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να μη δείχνουν το ελάχιστο ενδιαφέρον για το σχολείο. Ασχολούνται κυρίως με βιοποριστικά θέματα, ή αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού. Αντίθετα, τα παιδιά που «θέλουν να μάθουν» είναι αυτά που οι οικογένειές τους έχουν εγκατασταθεί στην Ελλάδα και έχουν καταφέρει να διεκδικούν τα προς το ζην. «Πολλά είναι και θέμα πολιτικής. Εμείς σαν δάσκαλοι πάντως κάνουμε τα πάντα. Ό, τι μπορούμε περισσότερο».

Συνέντευξη 2^η.

1^η Θεματική κατηγορία: το ισχύον και το ιδανικό νομικό πλαίσιο.

Ο συνεντευξιαζόμενος εδώ είναι ο εκπαιδευτικός της Τάξης Υποδοχής (διαφορετικά και τμήμα ΖΕΠ) που έχει το συγκεκριμένο σχολείο. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον να εστιάσουμε στα προσόντα που φέρει ο ίδιος, ακριβώς για το λόγο ότι είναι ανύπαρκτα. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αυτός κατέχει θέση αναπληρωτή, επομένως τον τοποθέτησαν σε αυτό το σχολείο χωρίς ο ίδιος να επιλέξει να βρίσκεται εκεί, και χωρίς ο ίδιος να φέρει οποιαδήποτε από τα προσόντα που ορίζει ο νόμος για τους εκπαιδευτικούς με οργανική θέση εκεί: *«Εγώ δεν ήξερα ότι θα με πάρουνε ΖΕΠ. Δε το διαχωρίζει τίποτα αυτό το τμήμα από το κανονικό τμήμα της τάξης, από τη Πρώτη τάξη ή τη Δευτέρα, δεν έχει καμία διαφορά. Ούτε εσύ μπορείς να το επιλέξεις ως αναπληρωτής», «Όχι δεν έχω μεταπτυχιακό. Είμαι αναπληρωτής και έχω καλή θέση στους πίνακες, γι' αυτό είμαι εδώ».*

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να συγκεντρώνει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να θεωρηθεί έτοιμος για ένα τέτοιο σχολικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός αναφέρει πως ποτέ κανείς δε μπορεί να θεωρηθεί καθ' όλα έτοιμος. Και αυτό γιατί, όπως σε όλες τις σχολικές τάξεις, πάντα υπάρχει κάτι καινούριο να μάθεις. Δίνει μια ιδιαίτερη βάση στο να μπορεί να ξέρει ο εκπαιδευτικός την κουλτούρα και την ιστορία κάθε παιδιού, ώστε να μπορέσει να το καταλάβει και να το διδάξει, *«πρέπει να μάθεις νομίζω την ιστορία, γιατί για να τους διδάξεις πρέπει να μάθεις αυτό που έχουν πίσω τους. Για να καταλάβεις αυτά τα παιδιά»*.

Το ιδανικό νομικό πλαίσιο για τον ίδιο, διαμορφώνεται με πρώτο κριτήριο τη διαπολιτισμική επιμόρφωση, ώστε να μπορείς να είσαι ενήμερος γι' αυτό που θα αντιμετωπίσεις, και έπειτα με τη κατοχή μιας γλώσσας επικοινωνίας ούτως ώστε να βρίσκεται λύση στα πρακτικά καθημερινά προβλήματα.

2^η Θεματική κατηγορία: η σημαντικότητα και ο παραλογισμός του κριτηρίου της γλώσσας.

Η έμφαση που δίνεται από το νόμο στη γλώσσα του μεταναστευτικού μαθητικού πληθυσμού βρίσκει απόλυτα σύμφωνο τον εκπαιδευτικό της τάξης υποδοχής: *«Γιατί τώρα σκέψου ότι πολλά παιδιά από αυτά δε μιλάνε καθόλου, ούτε ελληνικά ούτε αγγλικά»*. Για το λόγο αυτό πιστεύει πως είναι απαραίτητο να ξέρει ο εκπαιδευτικός αραβικά στη συγκεκριμένη περίπτωση, αλλά καταλήγει να χρησιμοποιεί τα αγγλικά ως τη μοναδική εναλλακτική λύση: *«Εγώ στα αγγλικά προσπαθώ να συνεννοηθώ, μπορεί από τα πέντε το ένα να ξέρει λίγα αγγλικά, να συνεννοηθώ στα αγγλικά μαζί του ώστε να εξηγήσει στους υπόλοιπους. Οπότε, ναι νομίζω η γλώσσα είναι απαραίτητη»*.

3^η Θεματική κατηγορία: αποτέλεσμα μάθησης για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Κύριο μέλημα της τάξης υποδοχής είναι το να μπορεί το παιδί να συνεννοείται με τους γύρω του, *«από κει και πέρα ό, τι παραπάνω μπορεί»*. Αναγνωρίζεται από τον εκπαιδευτικό μια πρόοδος η οποία συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, η οποία ωστόσο εστιάζει σε απλό καθημερινό λεξιλόγιο και κάποια βασικά θέματα μαθηματικών. Δε φαίνεται να κινούνται προς το επίπεδο των γηγενών μαθητών καθώς *«μπορεί να χρησιμοποιήσω υλικό της Πρώτης τάξης για μεγαλύτερα παιδιά, που είναι απλές ασκήσεις γλώσσας ή ανάγνωσης»*.

Συνέντευξη 3^η.

1^η Θεματική κατηγορία: το ισχύον και το ιδανικό νομικό πλαίσιο.

Ο εκπαιδευτικός αυτής της τάξης ανήκει σε αυτούς που έχουν την οργανική τους θέση εκεί. Αυτό σημαίνει ότι φέρει ως προσόν την εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε επίπεδο μεταπτυχιακού διπλώματος, την επάρκεια των αγγλικών στο μέγιστο επίπεδο, αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας αλλά και κάποια εκπαιδευτικά σεμινάρια μη συναφή με το αντικείμενο του σχολείου. Έχει ενδιαφέρον να σταθούμε στην άποψη που εκφέρει για τη λίστα των κριτηρίων που ζητά το υπουργείο, καθώς λέει: *«δε θεωρώ ότι έχεις αυτά τα κριτήρια και μπορείς να βοηθήσεις τα παιδιά. Γιατί στην ουσία δε τα έχεις. Πέρυσι είχα οκτώ αλλοδαπά, δε μπορούσα να τα βοηθήσω μη ξέροντας τη γλώσσα. Οπότε τι βοήθεια; Πώς να το βοηθήσω;»*

Ως προς τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να φέρει ο εκπαιδευτικός ώστε να θεωρηθεί έτοιμος, αυτό που σίγουρα χρειάζεται είναι η εμπειρία, αναφέρει. Κατά τα άλλα πιστεύει πως οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι αλλά υπάρχει ελλιπή κρατική μέριμνα και οργάνωση: *«έτοιμοι είναι οι εκπαιδευτικοί, νομίζω δεν είναι οι υποδομές. Το κράτος δε δίνει τόση σημασία όση θα έπρεπε. Δηλαδή, σου λέει εσένα πάρε τους αλλοδαπούς μαζί με τους γηγενείς και κάνει ό, τι καταλαβαίνεις».*

Το ιδανικό νομικό πλαίσιο εισαγωγής οφείλει να παραμείνει ως έχει, κατά τον ίδιο. Θεωρεί τη γλωσσομάθεια που ζητείται ως πρώτο κριτήριο άκρως σημαντική γιατί *«όταν καταλαβαίνω τον μαθητή, μπορώ να τον προσεγγίσω πιο εύκολα και να ακολουθήσει τους κανόνες. Δηλαδή, να και το μεταπτυχιακό, σου δίνει μεθόδους, αλλά άμα δε ξέρεις τη γλώσσα; Δε θα το άλλαζα, απλώς δε ξέρω».*

2^η Θεματική κατηγορία: η σημαντικότητα και ο παραλογισμός του κριτηρίου της γλώσσας.

Ο εκπαιδευτικός αυτός εστιάζει πολύ στο ζήτημα της γλώσσας, με τρόπο μάλιστα που φαίνεται σα να στηρίζεται στη βασική παραδοχή της παρούσας εργασίας. Πιστεύει ότι είναι εξαιρετικά σημαντικό να γνωρίζει ο δάσκαλος τον κώδικα επικοινωνίας του μαθητή του: *«αν σε ενδιαφέρει και είσαι εδώ, θα πρέπει να πας να μάθεις τη γλώσσα. Η γλώσσα είναι το άλφα και το ωμέγα, άλλο αν δεν την έχουμε»*, αλλά αν και τονίζει αυτή την αναγκαιότητα, αναφέρει πως πρόκειται για ένα ανύπαρκτο κριτήριο: *«Αραβικά δε ξέρει κανείς. Οπότε είναι ένα κριτήριο, σα να μην υπάρχει. [...] Είναι ναι μεν σημαντική αλλά δεν έχει αντίκρισμα. Δηλαδή, βάζεις την αραβική, αλλά εγώ ήρθα χωρίς να ξέρω αραβικά».* Επιπλέον, αναφέρει πως η εναλλακτική των αγγλικών δε

φαίνεται να λειτούργησε σαν πραγματική λύση επικοινωνίας, καθώς ο μαθητικός πληθυσμός που απευθυνόταν την προηγούμενη χρονιά, δε καταλάβαινε ούτε την αγγλική. Διαφεύγει έτσι στο συμπέρασμα πως «*τη μητρική τους γλώσσα θα έπρεπε να μιλάει κάποιος*» στο συγκεκριμένο σχολείο.

3^η Θεματική κατηγορία: αποτέλεσμα μάθησης για τους αλλοδαπούς μαθητές.

«Υπάρχει εξέλιξη όταν υπάρχουν προϋποθέσεις», αναφέρει και εννοεί κυρίως τη συνεχή φοίτηση των παιδιών αλλά και το ανάλογο ενδιαφέρον από τη πλευρά της οικογένειας. Ο ερωτώμενος, ακόμη, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα για το μαθησιακό αποτέλεσμα στο ρόλο της τάξης υποδοχής, καθώς θεωρεί πως η συνεχής φοίτηση των παιδιών αλλά και η βοήθεια από την τάξη υποδοχής, αποτελούν δύο κρίσιμους παράγοντες για το αποτέλεσμα μάθησης των αλλοδαπών μαθητών: «θεωρώ ότι μπορείς να τα βοηθήσεις όταν έχεις τάξη υποδοχής, όταν οι δασκάλες είναι δύο. Οπότε τα παίρνουν πολλές ώρες, ασχολούνται αυτές και θεωρώ είναι μεγάλη βοήθεια μεταξύ της τάξης υποδοχής και της τάξης εδώ».

Συνέντευξη 4^η.

1^η Θεματική κατηγορία: το ισχύον και το ιδανικό νομικό πλαίσιο.

Πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό που κατέχει οργανική θέση στο σχολείο όπου διεξήχθη η μελέτη. Αυτό σημαίνει πως απαιτείται από το νόμο η κατοχή των κριτηρίων που έχουν αναλυθεί πιο πάνω στο παρόν ερευνητικό έργο. Ο συνεντευξιαζόμενος εκπαιδευτικός λοιπόν, βρίσκεται στο συγκεκριμένο σχολείο κατέχοντας μεταπτυχιακό δίπλωμα στον τομέα της Ψυχολογίας, επάρκεια στη γλώσσα των αγγλικών και κάποια εκπαιδευτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, *«είναι μεγάλο θέμα πώς αξιοποιείς αυτά που κατέχεις. Αν δεν αντιλαμβάνεσαι ότι έχεις να κάνεις με παιδιά που έχουν ψυχοκοινωνικές ανάγκες και όχι μόνο μαθησιακές, πιστεύω δεν έχουν λόγο ύπαρξης αυτά τα προσόντα».*

Σχετικά με την ετοιμότητα ενός εκπαιδευτικού προκειμένου να βρίσκεται σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον μάθησης, ο ερωτώμενος θεωρεί ότι σε πρώτο στάδιο όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν μια ξένη γλώσσα. Από κει και πέρα, όμως, ο ίδιος εστιάζει στην ιδιαίτερη βαρύτητα που θα φέρει το αρχικό πτυχίο ενός εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, πιστεύει πως εκλείπει η πρακτική άσκηση και άμεση επαφή του μελλοντικού εκπαιδευτικού με το πλαίσιο που θα κληθεί αργότερα να αντιμετωπίσει: *«τα υπόλοιπα τα αποκτά στη συνέχεια, αλλά το πρώτο του εφόδιο είναι*

το πτυχίο του και από εκεί θα πρέπει να είναι έτοιμος».

Για την ιδανική διαμόρφωση του νομικού πλαισίου ο ίδιος κινείται στο ίδιο μήκος κύματος και με την παραπάνω απόψή του, εστιάζοντας ξανά στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα. Συγκεκριμένα θεωρεί ότι ναι μεν πρέπει να υπάρχουν όσα και σήμερα ορίζει ο νόμος, αλλά είναι επιτακτικό να υπάρχει δυνατότητα επιλογής της κατεύθυνσης που ενδιαφέρει τον κάθε εκπαιδευτικό. Έτσι, σημειώνει πως η διαπολιτισμικότητα θα πρέπει να υπάρχει ως επιλογή προκειμένου να υπάρχει αληθινή επαφή με τη σχολική πραγματικότητα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός.

2^η Θεματική κατηγορία: η σημαντικότητα και ο παραλογισμός του κριτηρίου της γλώσσας.

Ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντική τη βαρύτητα που δίνεται από το νόμο στη γλωσσομάθεια, αλλά κατά τη γνώμη του δεν αποτελεί επαρκές κριτήριο ώστε να βρίσκεται κάποιος εκπαιδευτικός σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Επιπρόσθετα θεωρεί πως η γνώση των αγγλικών βοηθά πολύ το έργο τους εκεί, και αυτό γιατί λειτουργεί σαν ένας εναλλακτικός κώδικας επικοινωνίας, αφού η γλώσσα του μεταναστευτικού μαθητικού πληθυσμού δεν αποτελεί αντικείμενο γνώσης από τους εκπαιδευτικούς.

3^η Θεματική κατηγορία: αποτέλεσμα μάθησης για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός εδώ υποστηρίζει πως υπάρχει πολύ καλό μαθησιακό αποτέλεσμα και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Θεωρεί πολύ σημαντική την ύπαρξη της τάξης υποδοχής, καθώς μέσω αυτής κάποια παιδιά κατάφεραν να μάθουν ελληνικά σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ δεν ήξεραν σχεδόν καθόλου.

Συνέντευξη 5^η.

1^η Θεματική κατηγορία: το ισχύον και το ιδανικό νομικό πλαίσιο.

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός κατέχει μια θέση στο διαπολιτισμικό σχολείο Ιωαννίνων, όντας αποσπασμένος εκεί. Αυτό σημαίνει ότι δε φέρει κάποιο από τα οριζόμενα από το νόμο κριτήρια προκειμένου να κατοχυρώσει μια μόνιμη θέση στο εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου: «δεν υπήρξε κάποιος συγκεκριμένος παράγοντας ή ένα κριτήριο για να τοποθετηθώ εδώ πέρα για τη φετινή χρονιά. Έχω δηλαδή το πτυχίο μου και εντάζει, τα αγγλικά».

Αυτό που κάνει έτοιμο έναν εκπαιδευτικό ώστε να βρίσκεται σε ένα ανάλογο εκπαιδευτικό περιβάλλον, είναι πρώτα κατά τη γνώμη του η κατοχή της γλώσσας που

ζητείται και έπειτα η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Ο ίδιος συμπληρώνει: *«θέλει υπομονή πολλή, δηλαδή χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός που να έχει να μεν εμπειρία αλλά να έχει και διάθεση να δουλέψει».*

Το ιδανικό νομικό πλαίσιο διαμορφώνεται για τον ίδιο με όσα ήδη προβλέπει ο νόμος αλλά και με την εμπειρία που θα κατέχει κάποιος ο οποίος έχει ασχοληθεί με αυτά τα παιδιά.

2^η Θεματική κατηγορία: η σημαντικότητα και ο παραλογισμός του κριτηρίου της γλώσσας.

«Εμείς εδώ διδάσκουμε τα ελληνικά όμως, έτσι;» για τον ερωτώμενο εκπαιδευτικό θα ήταν βοηθητική κάποια βασική γνώση της γλώσσας των παιδιών, κυρίως για τη μεταξύ τους συνεννόηση, αλλά δεν αποτελεί και το μέγιστο κριτήριο για τον ίδιο. *«Καλό θα ήταν, όχι όμως ότι είναι και απόλυτο αυτό. Δηλαδή είμαι κάπου στη μέση. [...] Υπάρχουν και άλλοι τρόποι, ας πούμε υπάρχει η γλώσσα του σώματος, υπάρχουν πολλοί τρόποι να τα βοηθήσεις αυτά τα παιδιά. Σιγά – σιγά για να ενσωματωθούν».* Φαίνεται σαν να αρκείται ο εκπαιδευτικός εδώ σε μια σχετική ενημέρωση για τη γλώσσα που μιλούν τα παιδιά που επρόκειτο να συναντήσει, και βλέπει μάλιστα άλλους τρόπους παροχής βοήθειας σε αυτά.

3^η Θεματική κατηγορία: αποτέλεσμα μάθησης για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Ένα παιδί το οποίο θα ξεκινήσει από τις μικρές τάξεις στο σχολείο αυτό και θα συνεχίσει με τη φοίτηση να είναι κανονική, είναι και το παιδί που έχει τις περισσότερες δυνατότητες να μάθει, σύμφωνα με τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού. Παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών *«ξέρουνε κάποια βασικά πράγματα αλλά δε προχωράει και πολύ η κατάσταση»*, *«σε καμία περίπτωση οι μεγάλες τάξεις δε μπορούν να συμβαδίσουν με τα παιδιά τα δικά μου».* Η ευθύνη για το ανύπαρκτο μάλλον μαθησιακό αποτέλεσμα, σύμφωνα πάντα με τον ερωτώμενο, βαραίνει κυρίως το οικογενειακό περιβάλλον, όπου κάνει ξεκάθαρο στα παιδιά ότι δε πρόκειται να ζήσουν στην Ελλάδα, κι έτσι αυτά δε δείχνουν το παραμικρό ενδιαφέρον για μάθηση, αλλά και το γεγονός της ελλιπής φοίτησης που έχουν αυτά τα παιδιά. Η λύση που ο ίδιος προτείνει σε όλο αυτό περιγράφεται είναι να υπάρχουν περισσότεροι εκπαιδευτικοί στις τάξεις υποδοχής. Υπονοείται ξεκάθαρα ο διαχωρισμός της τάξης και των παιδιών έτσι ώστε *«να έχουνε περισσότερη επαφή με τα βιβλία που κάνουν αυτά, γιατί με αυτά μπορούν να πορευτούν. Δε μπορούν να πορευτούν με το βιβλίο της γλώσσας της Πέμπτης Δημοτικού σε καμία περίπτωση».* Αφού λοιπόν θα συντελείται

κάποιου είδους εκπαίδευση μόνο στις τάξεις υποδοχής, μετά σιγά – σιγά προτείνει να εντάσσονται στην άλλη τάξη μαζί με τους γηγενείς μαθητές.

Συνέντευξη 6^η.

1^η Θεματική κατηγορία: το ισχύον και το ιδανικό νομικό πλαίσιο.

Ο εκπαιδευτικός αυτής της συνέντευξης κατέχει μόνιμη θέση στο διαπολιτισμικό σχολείο εδώ και πολλά χρόνια. Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος εισαγωγής του έτους που διορίστηκε, διαφέρει από αυτό που παρουσιάστηκε και αναλύθηκε στο παρόν έργο. Τα προσόντα που ο ίδιος φέρει λοιπόν, είναι το πτυχίο του δασκάλου και η επάρκεια στη γλώσσα των γαλλικών: *«Τότε που μπήκα εγώ, το 2001, δεν είχε άλλα. Μεταπτυχιακά και όλα αυτά δεν υπήρχαν».*

Για το πότε ένας εκπαιδευτικός μπορεί να είναι έτοιμος για ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο, αναφέρει χαρακτηριστικά: *«έτοιμος να είσαι να πας σε ένα σχολείο, σε μια τάξη, με παιδιά. Για μένα τα ξένα, τα ρομά, αυτά είναι μόνο στερεότυπα. Δεν έχει να κάνει».* Κατά τη γνώμη του, έχει μεγάλη σημασία να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ενσωματώσει τα αλλοδαπά παιδιά τόσο καλά στην ομάδα του ώστε εκείνα να γίνονται αποδεκτά με ό,τι έχουν και να αισθάνονται πραγματικά μέλη της ομάδας αυτής. Η άποψή του στηρίζεται πολύ στην αποδοχή και την κοινωνικοποίησή τους που θα καταφέρει ο εκπαιδευτικός να επιτύχει, λέγοντας: *«αν αγαπάει αυτό που κάνει (ο εκπαιδευτικός), δε νομίζω να έχει σημασία αν είναι ξένα ή αν είναι ελληνάκια. Τι σημασία έχει;».*

Η διαμόρφωση ενός ιδανικού νομικού πλαισίου για την εισαγωγή των εκπαιδευτικών στα διαπολιτισμικά σχολεία, κατά την άποψη του ερωτώμενου, θα πρέπει να περιλαμβάνει μια εξειδίκευση στον τομέα της διαπολιτισμικότητας *«για να μπορείς να σταθείς και να βλέπεις με άλλο μάτι αυτό που θα αντικρίσεις εδώ, τα παιδιά από άλλες χώρες».* Κατά τα λοιπά, δε χρειάζεται κάπου ο νόμος.

2^η Θεματική κατηγορία: η σημαντικότητα και ο παραλογισμός του κριτηρίου της γλώσσας.

Η άποψη του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ταυτίζεται κυρίως με τον «παραλογισμό» που έχει το κριτήριο της γλωσσομάθειας που ζητείται από τους εκπαιδευτικούς. Εξηγεί ότι τη χρονιά που ο ίδιος εισήχθη στο διαπολιτισμικό σχολείο, η κύρια γλώσσα των παιδιών ήταν η αλβανική, ενώ εκείνος κατάφερε την εισαγωγή του με την επάρκεια που κατείχε στα γαλλικά. Μάλιστα σημειώνει ότι *«δε πίστευα ποτέ ότι*

θα μου χρησιμεύσει κάπου το πτυχίο των γαλλικών που είχα. Κι όμως, το χρησιμοποίησα για να πάρω οργανική στο διαπολιτισμικό, τίποτε άλλο. Δε μου χρησίμευσε ποτέ πουθενά». Για τον ίδιο, η γλώσσα δε πρέπει να αποτελεί κριτήριο για να βρίσκεται κάποιος εκπαιδευτικός στο διαπολιτισμικό σχολείο. Υποστηρίζει και αναφέρεται σε μια εξ' ολοκλήρου διαφορετική δομή του σχολείου που συντελείται σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, όπου ο αλλοδαπός μαθητής θα μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα, εν προκειμένω την ελληνική, παράλληλα με τη μητρική του, από κάποιον εξειδικευμένο γι' αυτό επιστήμονα, ενώ αναφέρει ξεκάθαρα πως κάτι τέτοιο δεν αποτελεί υποχρέωση του εκπαιδευτικού, όπως ακριβώς άλλωστε συμβαίνει και στη Γερμανία: «Εγώ δε πρέπει να μιλάω αραβικά. Εγώ είμαι δασκάλα ελληνικών. Το αν τα παιδιά θα συνεχίσουν την αραβική δεν είναι δικό μου θέμα», ενώ συνεχίζει «Είναι δυνατόν να πάει ένα ελληνάκι στη Γερμανία και να πρέπει να του εξηγήσεις στα ελληνικά; Δεν υπάρχει περίπτωση. Εμείς δε ξέρω πώς το 'χουμε εδώ. Το βάλαμε έτσι και το αφήσαμε γιατί παραπέρα δε μπορούσαμε. Η γλώσσα σίγουρα δεν είναι προσόν».

3^Η Θεματική κατηγορία: αποτέλεσμα μάθησης για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Ενώ η αρχική άποψη του ερωτώμενου εκπαιδευτικού είναι πως μαθαίνουν κυρίως εκείνα τα παιδιά που θέλουν να μάθουν, η συζήτηση καταλήγει στο ότι παιδιά της Τετάρτης δημοτικού καταλήγουν να έχουν σοβαρές ελλείψεις βάσει των οποίων δε μπορούν εκ των πραγμάτων να συμβαδίσουν με τους γηγενείς μαθητές. Ο εκπαιδευτικός ωστόσο δείχνει πολύ ευχαριστημένος με την εξέλιξη που συντελείται, γιατί δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην κοινωνικοποίηση που θα έχουν αυτά τα παιδιά αλλά και στην αποδοχή από τους συμμαθητές τους, αφήνοντας ηθελημένα πιο πίσω το μαθησιακό κομμάτι. Επίσης, κομβικό ρόλο για τον ίδιο, διαδραματίζουν οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης που τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν, αναφέροντας ότι δε μπορεί να μη τις λάβει υπόψη του, αν και γνωρίζει πως θα κατηγορηθεί ο ίδιος και η δουλειά του από το «σύστημα» για το αποτέλεσμα μάθησης αυτών των παιδιών.

Συνέντευξη 7^η.

1^Η Θεματική κατηγορία: το ισχύον και το ιδανικό νομικό πλαίσιο.

Ο συνεντευξιαζόμενος εκπαιδευτικός ανήκει στους κατέχοντες οργανική θέση στο σχολείο, οπότε τα προσόντα του ανταποκρίνονται σε αυτά που ορίζει ο νόμος.

Συγκεκριμένα, ο ίδιος έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά και επάρκεια αλβανικών, που ζητούνταν τα προηγούμενα χρόνια από το σχολείο των Ιωαννίνων.

Για το πότε ένας εκπαιδευτικός είναι έτοιμος για το πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου, αυτό που μας λέει δεν είναι και τόσο ενθαρρυντικό. Ο ίδιος βλέπει μια μη ετοιμότητα των νέων απόφοιτων των παιδαγωγικών τμημάτων να μπου σε σχολικές αίθουσες, γενικά. Πόσο μάλλον στις πολυπολιτισμικές αίθουσες: *«θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να μπου στις τάξεις. Αυτό βλέπω, γιατί μας έρχονται και για πρακτική άσκηση. Τα παιδιά χρόνο με το χρόνο είναι όλο και χειρότερα»*. Πιστεύει πως ο εκπαιδευτικός που θα αναλάβει να διδάξει αλλογενή παιδιά, οφείλει να γνωρίζει τον τρόπο που πρέπει να διδάξει τα σχολικά εγχειρίδια που απευθύνονται στις τάξεις υποδοχής, αν και αναφέρει πως δε βλέπει κάποιο αποτέλεσμα από τα εγχειρίδια αυτά: *«το «Γεια Σας» που είναι ένα βιβλίο που έχουμε εδώέρα για τους πρόσφυγες, αυτοί που το κάνανε μάλλον ξέρουν ότι βοηθάει. Εγώ όμως δε βλέπω τους μαθητές να τους βοηθάει. Δε βλέπω αποτέλεσμα»*.

Ένα ιδανικό νομικό πλαίσιο για τον ίδιο περιλαμβάνει την εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία θα συνοδεύεται με την απαιτούμενη πρακτική άσκηση μέσα σε ετερογενή σχολικά περιβάλλοντα, τα οποία πια δεν ανήκουν μόνο στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας, όπως ο ίδιος αναφέρει. Επίσης, κάτι ενδιαφέρον που επισημαίνει ο ίδιος, είναι ότι θα έβγαζε εκτός νομοθετικού πλαισίου όλα τα πιστοποιητικά εξειδίκευσης από άλλους, άσχετους κυρίως, τομείς: *«μια εξειδίκευση στη φυσική για παράδειγμα, δε ξέρω κατά πόσο μπορεί να βοηθήσει ένα τέτοιο σχολείο. Και διδακτορικό στη φιλολογία να έχεις, πώς να βοηθήσει εδώ; Αυτά θα τα έβγαζα όλα εκτός»*.

2^η Θεματική κατηγορία: η σημαντικότητα και ο παραλογισμός του κριτηρίου της γλώσσας.

Σε πρώτη φάση αξίζει να αναφερθεί πως όταν ο εκπαιδευτικός αυτός κατέκτησε την οργανική του θέση στο σχολείο αυτό, η γλώσσα που ζητούνταν από το υπουργείο ήταν τα Αλβανικά. Ο ίδιος μάλιστα κατέχει και την απαραίτητη επάρκεια στη γλώσσα αυτή. Ενώ λοιπόν αρχικά εκφέρει την άποψη ότι καλώς δίνεται από το νομοθέτη αυτή η έμφαση στη γλώσσα, γιατί *«όταν μπορείς να μιλήσεις και γνωρίζεις τη γλώσσα του παιδιού, είναι πολύ πιο εύκολο να κάνεις τη μετατροπή και να μπορέσουν να μάθουν την άλλη γλώσσα»*, έπειτα συμπεραίνει ότι η εναλλαγή των

γλωσσών που ζητούνται, σύμφωνα πάντα με τον κύριο μεταναστευτικό πληθυσμό του σχολείου, «είναι πολύ παράλογο». Η λύση που προτείνει είναι πρώτον, να υπάρχουν εντός της τάξης μεταφραστές, και δεύτερον, να μαθαίνουν τα αλλοδαπά παιδιά τη γλώσσα του σχολείου σε ένα ξεχωριστό πλαίσιο και έπειτα να εντάσσονται στην τάξη με τους γηγενείς μαθητές «για να μπορέσουν να ενταχθούν και να συγχρονιστούν με το υπόλοιπο τμήμα».

3^η Θεματική κατηγορία: αποτέλεσμα μάθησης για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Η απάντηση στην ερώτηση αυτή ήταν κατηγορηματική: «Όχι, ξεκάθαρα όχι». Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως όσες φορές είχε μεγαλύτερες τάξεις, μιας και φέτος έχει τη Πρώτη, τα παιδιά δε μάθαιναν, με την κύρια έλλειψη να εντοπίζεται στη γλώσσα. Κύριο πρόβλημα, αναφέρει, είναι η μη επαφή των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των παιδιών, και αυτό γιατί υπάρχουν παιδιά που θέλουν να μάθουν και παιδιά που δε θέλουν, οπότε βλέπει μια επικοινωνία και μια σχετική συνεννόηση με τις οικογένειες άκρως σημαντική για την εξέλιξη των παιδιών. Ενώ παλιότερα υπήρχαν συντονιστές που αναλάμβαναν αυτό το κομμάτι, φέτος έχει μείνει μόνο ένας για μια ολόκληρη περιφέρεια, οπότε εκ των πραγμάτων δεν αρκεί. Η επικοινωνία κατατάσσεται αδύνατη, οπότε τα πράγματα μένουν ως έχουν. Ένας ακόμη παράγοντας ο οποίος αποτρέπει την εξέλιξη στη μάθηση είναι το γεγονός της μη μόνιμης φοίτησης των ξένων παιδιών: «όχι μια να έρχονται οι πρόσφυγες, μια να φεύγουν. Δηλαδή και γι' αυτό θα πρέπει να υπάρχει κάποιος θεσμός, κάτι θα πρέπει να γίνεται. Γι' αυτούς που θα φύγουν σε ένα μήνα και το ξέρουν, μη το στέλνεις τώρα το παιδί αυτό σχολείο. Ή μάλλον στείλε το, αλλά στείλε και τον άλλο που θα ξέρεις ότι θα μείνει». Ακόμη, ο ίδιος εκπαιδευτικός παραδέχεται πως στο πλαίσιο όπου συνυπάρχουν γηγενείς και αλλογενείς μαθητές, προτιμά να αφήσει πίσω το μαθησιακό κομμάτι έτσι ώστε να δουλέψει περισσότερο την ένταξη των νεοφερμένων παιδιών. Υποστηρίζει πως η εξέλιξη στο μαθησιακό κομμάτι θα πρέπει κυρίως να συντελείται παράλληλα με το τμήμα υποδοχής, το οποίο βέβαια παρουσιάζει κι αυτό ελλείψεις: «φοβερές ελλείψεις, φοβερά κενά και πασαλείμματα. Πρέπει να το πάρουμε απόφαση πως οι πρόσφυγες ήρθαν και θα μείνουν, δεν είναι κάτι εφήμερο. Όχι να κάνουμε ότι δεν υπάρχουν, να τους αφήνουμε στην άκρη. Λείπει οργάνωση και να υπάρχει εκπαιδευτικό προσωπικό για όλους. Εμείς βρισκόμαστε αντιμέτωποι με το χάος».

Συνέντευξη 8^η.

1^η Θεματική κατηγορία: το ισχύον και το ιδανικό νομικό πλαίσιο.

Ο συγκεκριμένος δάσκαλος ανήκει σε αυτούς που δεν κατέχουν μόνιμη θέση στο σχολείο. Βρίσκεται εκεί με απόσπαση, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι δεν υποχρεούται να φέρει τα απαιτούμενα από το νόμο προσόντα που οφείλουν να κατέχουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στα διαπολιτισμικά σχολεία: *«Τίποτα, τίποτα. Εγώ δεν έχω οργανική εδώ πέρα, με απόσπαση ήρθα. Υπήρχε κενό, το δήλωσα και με φέρανε»*, είναι η απάντησή του στην ερώτηση για το ποια προσόντα συνέβαλαν στο να βρίσκεται εκεί.

Ο ίδιος υποστηρίζει πως για να θεωρηθεί ένας εκπαιδευτικός έτοιμος για ένα τέτοιο σχολικό πλαίσιο, δε φτάνει μόνο να ξέρει τη γλώσσα που μιλούν τα παιδιά ή ακόμη και τα αγγλικά. Η άποψή του βασίζεται κυρίως στο ότι τα παιδιά των μεταναστών κουβαλούν κουλτούρα και συνήθειες που μας είναι άγνωστα, οπότε το όλο έργο γίνεται πιο δύσκολο: *«Εδώ και από Αλβανία που είναι δίπλα και πάλι υπήρχαν διαφορές. Πόσο μάλλον τώρα που είναι από Συρία»*.

Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον το γεγονός ότι ο ερωτώμενος δε βρίσκει κανένα λόγο ύπαρξης του νομοθετικού πλαισίου. Αναγνωρίζει ότι το να ήξερε καλύτερα τα αγγλικά, ίσως και να τον βοηθούσε περισσότερο, αλλά από κει και πέρα όλα τα υπόλοιπα που ζητούνται, δε βλέπει να βοηθάνε σε κάτι: *«Μαζεύεις χαρτιά, και; Δε βοηθάνε σε τίποτα»*. Ενώ καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η εμπειρία είναι το μεγαλύτερο προσόν για έναν εκπαιδευτικό.

2^η Θεματική κατηγορία: η σημαντικότητα και ο παραλογισμός του κριτηρίου της γλώσσας.

Το κριτήριο της γλώσσας που ορίζεται από το νόμο δε βρίσκει καθόλου σύμφωνο στον ερωτώμενο εκπαιδευτικό: *«Όχι, όχι. Δηλαδή τι θα κάνει ο δάσκαλος, θα έρχονται από διάφορες χώρες μετανάστες και θα πρέπει να ξέρει τη κάθε γλώσσα; Όχι, όχι καμία σχέση. Άλλωστε γι' αυτό έρχονται τα παιδιά εδώ, για να μάθουν ελληνικά»*. Αυτό που ο ίδιος προτείνει είναι να μαθαίνουν οι ετερογενείς μαθητές βασικά πράγματα της ελληνικής σε μια άλλη, ξεχωριστή από την κοινή, τάξη, και μετά να ενσωματώνονται στο ίδιο πλαίσιο με τους γηγενείς μαθητές, έτσι ώστε να είναι εφικτή κάποια συνεννόηση. Αναφέρει μάλιστα πως και τα αγγλικά δεν αποτελούν ουσιαστική εναλλακτική λύση, καθώς τα περισσότερα παιδιά δεν τα γνωρίζουν.

3^η Θεματική κατηγορία: το αποτέλεσμα μάθησης για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Και εδώ η απάντηση σχετικά με το μαθησιακό αποτέλεσμα δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική. Πρέπει να σημειωθεί ότι ο εν λόγω εκπαιδευτικός είναι δάσκαλος της Έκτης δημοτικού, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά θα συνεχίσουν κανονικά στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, παρουσιάζοντας φοβερές ελλείψεις. Η μόνη εξέλιξη που διακρίνει ο εκπαιδευτικός είναι πολύ λίγο στην ανάγνωση: *«καταλαβαίνουν και διαβάζουν και λίγο, κάπως που μπορείς να τα καταλάβεις δηλαδή»*, ενώ αναφέρει ότι ακόμη και στα μαθηματικά που πρόκειται για μια διεθνή επιστήμη, δεν υπάρχει κανένα αποτέλεσμα. Ο ίδιος αποδίδει στην αδιαφορία των ίδιων των παιδιών το αρνητικό μαθησιακό αποτέλεσμα λέγοντας: *«Στο μεγαλύτερο βαθμό από μόνα τους δε μαθαίνουν τα παιδιά αυτά. Όπως συμβαίνει και με τα ελληνάκια δηλαδή. Άμα εσύ ο ίδιος αδιαφορείς και δε θέλεις, τι να σου κάνω εγώ δηλαδή και ο καθένας»*.

Κεφάλαιο 6:

Ερμηνεία – Γενικά Συμπεράσματα.

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια απόπειρα να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στο 9ο διαπολιτισμικό σχολείο Ιωαννίνων, σχετικά με το εάν και κατά πόσο τους καλύπτει το νομικό πλαίσιο που αφορά την τοποθέτησή τους στα εν λόγω σχολεία, αλλά και το πώς θα ήθελαν οι ίδιοι αυτό να διαμορφώνεται. Πράγματι, από την ανάλυση περιεχομένου της έρευνας προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα και προβληματισμοί σχετικά με το νομικό αυτό πλαίσιο, τα οποία και παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο. Πρέπει ωστόσο να επισημανθεί ότι τα τελικά συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η ερευνήτρια, επιδέχονται τους περιορισμούς της έρευνας, οι οποίοι αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας.

Το κεντρικό ερώτημα της έρευνας, το οποίο έγινε προσπάθεια να απαντηθεί με την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, είναι: έτσι όπως διαμορφώνεται η ισχύουσα νομοθεσία στην Ελλάδα για την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στα διαπολιτισμικά σχολεία, είναι πράγματι αρωγός της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας ή πρόκειται για μια θεωρητική και μη εφαρμόσιμη εκπαιδευτική πολιτική;

Πρώτα – πρώτα πρέπει να γίνει αναφορά στο πολύπλοκο ζήτημα της γλώσσας, όπως αυτό προκύπτει από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Η λογική που διέπει το νομοθέτη και το πλαίσιο που εν τέλει διαμορφώνεται βασίζεται στη λογική της μη παραμέλησης της γλώσσας προέλευσης, καθώς κάτι τέτοιο θα σήμαινε και τη μείωση των μορφωτικών ευκαιριών των παιδιών. Έτσι, ορίζεται πως το εκπαιδευτικό δυναμικό που διορίζεται στα διαπολιτισμικά σχολεία, προκειμένου να μπορεί να ανταπεξέλθει στην πολιτισμική και πολυγλωσσική ετερότητα που υφίσταται στις σχολικές αίθουσες, οφείλει να γνωρίζει τη γλώσσα προέλευσης του μεγαλύτερου ποσοστού του μεταναστευτικού μαθητικού πληθυσμού. Ακόμη όμως και αν δεχθούμε ότι η λήψη ενός τέτοιου μέτρου κινείται στη λογική της κοινωνικής διγλωσσίας¹²¹, δε μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός ότι πρόκειται για ένα μη εφαρμόσιμο βήμα από πλευράς της ελληνικής πολιτείας, αφού δίνεται έμφαση αποκλειστικά στη

¹²¹ Διγλωσσία είναι η κατάσταση κατά την οποία γίνεται χρήση και των δύο γλωσσών. Σύμφωνα με τον Fishman η συνύπαρξη ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας συναντάται σε κοινωνίες όπου τα μέλη των αλλόγλωσσων κοινοτήτων, μπορούν να καταλάβουν υψηλά αξιώματα και να αναλάβουν σημαντικούς κοινωνικούς ρόλους. Διαφορετικά διατυπωμένο, η κοινωνική κινητικότητα δεν επηρεάζεται επ' ουδενί από την καταγωγή και το πολιτισμικό υπόβαθρο του ατόμου. Δαμανάκης, Μ., ό.π., 91.

διδασκαλία της επίσημης μόνο γλώσσας. Και θα εξηγήσω αμέσως γιατί.

Ο μαθητικός πληθυσμός που εισήχθη τα τελευταία χρόνια στα σχολεία της χώρας, προέρχεται από χώρες όπου η γλώσσα προέλευσης είναι κάποια διάλεκτος των αραβικών. Το Υπουργείο Παιδείας εκδίδει τότε τη σχετική εγκύκλιο περί προτιμώμενων προσόντων, θέτοντας, έμμεσα, ως πρώτο κριτήριο τη γνώση των αραβικών¹²². Και ενώ όλοι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στη σημαντικότητά της, παρατηρούν ότι δε δίνεται ουσιαστική λύση στο ζήτημα, καθώς κανείς εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να γνωρίζει τα αραβικά. Είναι σαν να θεωρείται δεδομένο από το υπουργείο ότι από τη μια στιγμή στη άλλη, θα μπορούσε το εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας να ανταποκριθεί σε ένα τόσο χρονοβόρο και απαιτητικό ζήτημα γλωσσομάθειας. Αποτέλεσμα φυσικά είναι ότι η γλώσσα προέλευσης των παιδιών αγνοείται, η πολλά υποσχόμενη εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους καταλήγει στο να είναι αφομοιωτική, με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να εμπίπτουν σε διαχωρισμό και περιθωριοποίηση, οι εκπαιδευτικοί να στέκονται ανήμποροι μπροστά σε συνθήκες ασυνεννοησίας επιστρατεύοντας κάθε μέσο προκειμένου να επιτευχθεί μια οποιαδήποτε επικοινωνία, και το μαθησιακό αποτέλεσμα να μην προχωράει πολύ πέραν των πολύ βασικών – καθημερινών γνώσεων. Και αν όχι όλοι, σίγουρα ένα μέρος του μαθητικού αυτού πληθυσμού θα μείνει στη χώρα, θα συνεχίσει στις επόμενες βαθμίδες, αλλά το ερώτημα είναι με τι εφόδια. Θα υπάρξουν παιδιά τα οποία θα συνεχίσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με εντελώς άνισες προϋποθέσεις, τουλάχιστον ως προς τη γλωσσική επάρκειά τους, με την ελληνική πολιτεία να εθελotuφλεί απέναντι στη σχολική πορεία αυτών των παιδιών που, ομολογουμένως, προδιαγράφεται.

Το ζήτημα εδώ δεν είναι να επικρίνουμε τους εκπαιδευτικούς, που αν μη τι άλλο κάνουν ό, τι καλύτερο μπορούν, οι οποίοι δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν τις διαλέκτους των αραβικών που ζητούνται. Πολλοί είναι αυτοί άλλωστε οι οποίοι δήλωσαν στις συνεντεύξεις τους πολύ πρόθυμοι στο να μάθουν τη γλώσσα των παιδιών. Αντιθέτως, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στις εναλλακτικές λύσεις που πραγματικά θα βοηθήσουν το έργο τους και θα διευκολύνει την καθημερινότητά τους. Δε μπορούμε να εστιάζουμε, ακόμη, σε μια «θεραπεία» που επιδιώκει την ταχύρρυθμη εκμάθηση των ελληνικών μέσα στις τάξεις υποδοχής, συνοδευόμενη από

¹²² Έμμεσα, γιατί ουσιαστικά η οποιαδήποτε γλώσσα που φέρει το μεγαλύτερο ποσοστό μεταναστευτικού μαθητικού πληθυσμού, ζητείται κάθε φορά από τις τοπικές αρχές που υπάγεται η εκάστοτε σχολική μονάδα, καθώς φυσικά μπορεί να διαφέρει από πόλη σε πόλη.

μια παραδοσιακή διδασκαλία. Θα πρέπει να παραδεχθούμε, σε δεύτερη φάση, ότι αυτό που προτεínουμε και θεσπίσαμε, δε βρήκε αντίκρισμα· δε δόθηκε λύση. Γιατί πολύ απλά εάν συνεχίσει να υφίσταται όπως ακριβώς σήμερα, το σίγουρο είναι ότι θα βρεθούμε και πάλι αντιμέτωποι με το ίδιο πρόβλημα, μόνο που ίσως να αφορά διαφορετική γλώσσα και τόπο προέλευσης του πληθυσμού ο οποίος εγκαταστάθηκε στη χώρα.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο προβληματισμός που γεννάται έχει να κάνει με το εκπαιδευτικό προσωπικό που τελικά βρίσκεται στο διαπολιτισμικό σχολείο στο οποίο διεξήχθη η παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της έρευνας συνάντησα εκπαιδευτικούς οι οποίοι πράγματι, φέρουν τα απαιτούμενα από το νόμο προσόντα, οι οποίοι κατείχαν και μόνιμη θέση στο σχολείο αυτό. Συνάντησα εκπαιδευτικούς οι οποίοι όντες αποσπασμένοι εκεί, δεν είχαν κάποιο απαιτούμενο προσόν, και συνάντησα και εκπαιδευτικούς οι οποίοι αν και κατείχαν μόνιμη θέση στο σχολείο, τα προσόντα που έφεραν δεν ήταν και τα απόλυτα συναφή με το διαπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται (και που ο νόμος ορίζει). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέσεις βαρύνουσας σημασίας, όπως αυτές στις τάξεις υποδοχής, δε χρειάζεται από το νόμο να φέρουν κάποιο εφόδιο και μάλιστα δεν είναι επιλογή των ίδιων να βρίσκονται εκεί. Τοποθετούνται στα λεγόμενα τμήματα ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας), τα οποία αποτελούν τα γνωστά τμήματα υποδοχής, σύμφωνα με τη θέση που κατέχουν στο γενικό πίνακα κατάταξης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ενώ λοιπόν χτίζεται μια ολόκληρη δομή και λίστα προσόντων για τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να φέρει ο μόνιμος δάσκαλος στο διαπολιτισμικό σχολείο, όλα αυτά αγνοούνται και παραλείπονται για όσους έχουν δικαίωμα απόσπασης εκεί. Το ερώτημα είναι γιατί να έχουν δικαίωμα απόσπασης στο συγκεκριμένο σχολείο, εκπαιδευτικοί που δε συγκεντρώνουν κανένα οριζόμενο από το νόμο χαρακτηριστικό; Κάτι που δεν επιτρέπουμε να συμβεί στα ειδικά σχολεία της χώρας, γιατί αφήνουμε να συμβεί στα διαπολιτισμικά σχολεία; Η όποια σύγκριση μεταξύ των σχολείων αυτών ίσως να είναι άτοπη, αλλά όλοι συμφωνούμε στο ότι ο μαθητικός πληθυσμός που βρίσκεται σε αυτά αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, για διαφορετικούς ωστόσο λόγους. Το ερώτημα λοιπόν παραμένει. Γιατί ο νόμος παύει να είναι τόσο αυστηρός σε όσους δεν κατέχουν μια μόνιμη θέση στο διαπολιτισμικό σχολείο;

Στην ίδια λογική, γιατί δεν είναι το ίδιο αυστηρός ο νόμος σχετικά με τη συνάφεια των προσόντων που προσκομίζει ο εκπαιδευτικός ώστε να κατοχυρώσει μια θέση στο διαπολιτισμικό σχολείο¹²³ και τέλος γιατί δεν ορίζονται ακριβή κριτήρια και για όσους θα αναλαμβάνουν τα πολύτιμα τμήματα υποδοχής; Σχεδόν όλοι από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς συμφωνούν στο ότι χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις για να αναλάβει κανείς τα τμήματα αυτά, και τονίζουν την πολύτιμη βοήθεια που είναι γι' αυτούς η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των εν λόγω τμημάτων, προκειμένου να υπάρξει εξέλιξη στο μαθησιακό κομμάτι των προσφύγων μαθητών. Βέβαια, αυτό ίσως να εμπεριέχει μια διαφορούμενη ανάγνωση, από την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να καταφεύγουν σε λύσεις μακριά από την τάξη τους. Το κύριο εργαλείο τους δηλαδή είναι όσο το δυνατόν περισσότερες ώρες στα τμήματα υποδοχής, αφού κανείς δε βλέπει μια ταυτόχρονη και αποτελεσματική συνύπαρξη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.

Όλα τα παραπάνω ερωτήματα αποσκοπούν στο να γίνει ξεκάθαρο ότι η συνολική αναδιαμόρφωση του νομικού πλαισίου είναι πια επιτακτική. Υπάρχει ένα συγκεκριμένο νομικό πλαίσιο, το οποίο όμως ακολουθείται σε ορισμένες περιπτώσεις, ενώ σε άλλες παραλείπεται. Και το κυριότερο είναι ότι δε δίνεται λύση στα προβλήματα που γεννώνται από την ύπαρξη της πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής κατάστασης εντός της σχολικής αίθουσας. Άλλωστε, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τα κριτήρια επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού για τα συγκεκριμένα σχολεία είναι ελλιπή και ανεπαρκή· σχεδόν όλοι συμφωνούν σε μια τροποποίηση του νόμου, που θα μπορέσει να βοηθήσει επί της ουσίας το έργο τους εκεί. Είναι, λοιπόν, αν μη τι άλλο ειρωνικό να νομίζουμε ότι θεσπίζουμε μια εκπαιδευτική πολιτική σύμφωνα με τις δημοκρατικές αρχές της διαπολιτισμικότητας, ενώ στη πραγματικότητα και στη σχολική πράξη να μην επιτελούνται επ' ουδενί οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εν τέλει να καταλήγουμε σε μια άνευ όρων αφομοιωτική εκπαίδευση και ένα παραδοσιακό εθνοκεντρικό σχολείο.

Έχουμε στη διάθεσή μας πληθώρα ερευνών και βιβλιογραφίας που μας ενημερώνουν σχετικά με τη σημαντικότητα της διαπολιτισμικότητας που θα πρέπει να διέπει το σχολικό μας σύστημα αλλά και τη κοινωνία μας εν γένει. Η

¹²³ Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι στο σχολείο το οποίο διεξήχθη η παρούσα έρευνα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι προκειμένου να κατοχυρώσουν μία μόνιμη θέση στο εν λόγω σχολείο, έκαναν χρήση κάποιων τυπικών προσόντων, που αν και ζητούνται από το νόμο και οι ίδιοι κατέχουν, δεν είναι και τα απόλυτα συναφή με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. (Ο ένας εξ αυτών κατέχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στην Ψυχολογία, και ο άλλος γλωσσική επάρκεια στη γαλλική γλώσσα).

διαπολιτισμική εκπαίδευση που πραγματικά χρειάζεται το σχολείο μας, οφείλει να στραφεί στην ανακάλυψη νέων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων, που θα επιφέρει άμεσα και χειροπιαστά αποτελέσματα στη σχολική καθημερινότητα, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Αν τώρα πράγματι η πολιτική ηγεσία επιθυμεί να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προκύπτουν στα σχολικά περιβάλλοντα από την ετερότητα των μαθητών, πρέπει να προσπαθήσει να το κάνει μέσω της αποδοχής και του σεβασμού στην ιδιαιτερότητα του άλλου, φροντίζοντας για τη δημιουργία ενός κλίματος αληθινής επικοινωνίας και συνεργασίας και παρέχοντας πραγματικές ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές¹²⁴. Μένει αυτές οι έρευνες να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους ανθρώπους που διαμορφώνουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις τοποθέτησης εκπαιδευτικού προσωπικού στα διαπολιτισμικά σχολεία και από όσους ασχολούνται γενικά με την εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους.

Αυτό που θα πρέπει να σκεφτούμε πολύ σοβαρά είναι το μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα που οδηγούμαστε εάν τα πράγματα συνεχίσουν ως έχουν. Αναλφάβητοι νέοι, χωρίς εφόδια και με ένα μέλλον δυσοίωνα μπροστά τους.

¹²⁴ Παπαχρήστος, Κ., «Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης: ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και των νέων δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου», Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, επιμ. Χρήστος Παρθένης, (Αθήνα: Gutenberg, 2020), 227.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.

- Αγγελοπούλου, Διαμάντω. «Το Νομικό Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Νομοθεσία, νομολογία και πρακτικές εφαρμογές». Διπλωματική εργασία Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας, 2020.
- Αρμενιάκου, Κωνσταντίνα. «Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και πολιτισμών στο ελληνικό νηπιαγωγείο», Στο *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες. Πρακτικά Εργασιών*. Επιμ. Όλγα Παχή. Κέρκυρα, 2020.
- Βάμβουκας, Μιχαήλ. *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης, 2007.
- Βρατσάλης, Κώστας, Ελένη Σκούρτου. «Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα μάθησης». Στο *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*, επιμ. Κώστας Βρατσάλης. Αθήνα: Νήσος, 2005.
- Γκόβαρης, Χρήστος. «Στάσεις Επιπολιτισμού Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». Στο *Επιστήμες Αγωγής*. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, 2002.
- Γκόβαρης, Χρήστος. *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση, 2011.
- Γκόβαρης, Χρήστος. «Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie)». Στο *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Χρήστος Γκόβαρης. Αθήνα: Gutenberg, 2013.
- Γκότοβος, Αθανάσιος. «Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση». Στο *Λέσχη των Εκπαιδευτικών*. 1997.
- Γκότοβος, Αθανάσιος. *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Επιμ. Σοφία – Ειρήνη Κιαλίδου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2003.
- Γκότοβος, Αθανάσιος. «Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές. Ιδεολογίες, πραγματικότητες και ζητούμενα» Στο *Επιστήμη και Κοινωνία*. 2007.
- Δαμανάκης, Μιχαήλ. *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg, 2005.
- Δανιήλ, Γιώργος. «Το Θεσμικό Πλαίσιο Διαχείρισης της Ελληνικής Πολιτικής για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.» Διπλωματική Εργασία Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Θεσσαλονίκης, Διατμηματικό – Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, 2014.

Εγκύκλιος μεταθέσεων εκπαιδευτικών 2020, Κεφάλαιο Δ', Μεταθέσεις σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, διαθέσιμο στο: <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A8%CE%982%CE%9846%CE%9C%CE%A4%CE%9B%CE%97-6%CE%95%CE%A9.pdf>

Εφημερίδα της Κυβέρνησης. Ν. 2413/1996. *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996).

Εφημερίδα της Κυβέρνησης. Ν. 4415/2016. *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016).

Ζαχαριά, Ναταλία. «Πολιτισμική Ετερότητα και Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση». Διπλωματική εργασία Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2018.

Ζιώγου, Ζωή, Μαρίνα Μπέση. «Το παιδικό κείμενο ως διδακτικό διαπολιτισμικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο» Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. Πρακτικά Συνεδρίου*. Επιμ. Παντελής Γεωργογιάννης, Βασίλειος Μπάρος. Πάτρα: Typocenter, 2010.

Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ). *Στόχοι και Τομείς Δράσης*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ, 2004.

Ιωσηφίδης, Θεόδωρος. *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική, 2003.

Ιωσηφίδης Θεόδωρος, Μάνος Σπυριδάκης. *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα: Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική και Επιστημονική Βιβλιοθήκη, 2006.

Καρανικόλα, Ζωή. «Η Διαχείριση της Πολιτισμικής Ετερότητας με Βάση το Διεθνές και το Ελληνικό Νομικό Πλαίσιο. Διαπολιτισμική Ευαισθησία και Ικανότητα των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας». Διδακτορική Διατριβή Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πάτρα, 2015.

Κεσίδου, Αναστασία. «Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής». Στο *Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικό Υλικό. Πρακτικά Ημερίδας*. Επιμ. Ζωή Παπαναούμ. Θεσσαλονίκη: ΥΠΠΕΘ, 2007.

- Κούρτη – Καζούλη, Βασιλεία. «Τι έφερες μαζί σου στο σχολείο;». Στο *Ταυτότητες υπό Διαπραγματεύση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Επιμ. Ελένη Σκούρτου. Μετ. Σουζάνα Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg, 2005.
- Κυριαζή, Νότα. *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο, 2011.
- Μαρτζούκου, Μαρία. «Διδασκαλία λεξιλογίου σε πρόσφυγες και μετανάστες». Στο *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες. Πρακτικά Εργασιών*. Επιμ. Όλγα Παχή. Κέρκυρα, 2020.
- Μάρκου, Γεώργιος. *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας. Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε., 1996.
- Μάρκου, Γεώργιος. *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε., 1996.
- Μάρκου, Γεώργιος. *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α., 1997.
- Μάρκου, Γεώργιος. «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχημα για την εθνοτικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα;». Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Επιμ. Χρήστος Παρθένης. Αθήνα: Gutenberg, 2020.
- Μαυρομμάτης, Γεώργιος, Κική Βέλκου. «Διαπολιτισμική ετοιμότητα: Μια αναγκαία συνθήκη στην προετοιμασία των νηπιαγωγών για το Δημόσιο Νηπιαγωγείο του Νομού Ροδόπης». Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. Πρακτικά Συνεδρίου*. Επιμ. Παντελής Γεωργογιάννης, Βασίλειος Μπάρος. Πάτρα: Typocenter, 2010.
- Μπαλαμπανίδου, Ζαφείρα, Νικόλαος Ποζουκίδης. «Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης». Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. Πρακτικά Συνεδρίου*. Επιμ. Παντελής Γεωργογιάννης, Βασίλειος Μπάρος. Πάτρα: Typocenter, 2010.
- Μπάρος, Βασίλειος, Λήδα Στεργίου, Κωνσταντίνος Χατζηδήμου. *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*. Ζεφύρι: Διάδραση, 2014.
- Νικολάου, Γεώργιος. *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Νικολάου, Γεώργιος. *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον, Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2010.

- Παπακωνσταντίνου, Γιώργος, Βασιλική Κατσομαλλiάρη. «Οι αντιστάσεις της σχολικής μονάδας στην εκπαιδευτική αλλαγή: η περίπτωση της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά». Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Επιμ. Χρήστος Παρθένης, Αθήνα: Gutenberg, 2020.
- Παπαχρήστος, Κώστας. «Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης: ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και των νέων δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου». Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, 2020.
- Παρθένης, Χρήστος. «Εισαγωγή». Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, 2020.
- Παρθένης, Χρήστος. «Η κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για την ετερότητα: ο ρόλος του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής». Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, 2020.
- Πολίτου, Εύα. «Διαπολιτισμικότητα και εκπαιδευτική πράξη. Το παράδειγμα του Γυμνασίου Δ.Ε. Σαπών». Στο *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, 2013.
- Πολύζος, Γιώργος. «Η Διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». Στο *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες. Πρακτικά Εργασιών*. Επιμ. Όλγα Παχή. Κέρκυρα, 2020.
- Ρομπόλης, Σάββας. *Η Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Αθήνα: Επίκεντρο, 2007.
- Σιάνου – Κύργιου, Ελένη. «Εκπαίδευση και μετανάστευση: Πολιτικές για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα». Στο *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες. Πρακτικά Εργασιών*. Επιμ. Όλγα Παχή, Κέρκυρα, 2020.
- Σκούρτου, Ελένη. «Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους». Στο *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*. Επιμ. Κώστας Βρατσάλης. Αθήνα: Νήσος, 2005.
- Στεργίου, Λήδα. «Ενσυναίσθηση και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές». Στο *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*. Επιμ. Βασίλειος Μπάρος, Λήδα Στεργίου, Κωνσταντίνος Χατζηδήμου. Ζεφύρι: Διάδραση, 2014.
- Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση Μάρτιος 2016 – Απρίλιος 2017). Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017 – 2018*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ, 2017.

Φλουρής, Γεώργιος, Λαμπρίνα Γιώτη, Χρήστος Παρθένης και Ευανθία Μηλίγκου. *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Το πρόγραμμα «εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Ωκεανίδα, 2013.

Φραγκούλης, Γιώργος. «Από το μονοπολιτισμικό στο πολυπολιτισμικό σχολείο; Η διαχείριση της ετερότητας στο βιβλίο της Γλώσσας της Α' Δημοτικού». Στο *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Επιμ. Χρήστος Παρθένης. Αθήνα: Gutenberg, 2020.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.

- Altrichter, Herbert, Peter Posch & Bridget Somekh. *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*. Επιμ. Ιωάννης Παρίσης. Μετ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001.
- Banks, James. *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Επιμ. Ευγενία Κουτσοβάνου. Μετ. Νικηφόρος Σταματάκης. Αθήνα: Παπαζήσης, 2004.
- Battaglia, Mike. “Convenience Sampling”. In *Encyclopedia of Survey Research Methods*, ed. Paul J. Lavrakas. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc, 2011.
- Creswell, N. John, J. David Creswell. *Σχεδιασμός Έρευνας. Προσεγγίσεις Ποιοτικών, Ποσοτικών και Μεικτών Μεθόδων*. Επιμ. Ηλίας Σαντουρίδης. Μετ. Τζένη Παγγέ. Αθήνα: Προπομπός, 2019.
- Cuche, Denys. *Η Έννοια της Κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Επιμ. Μαίρη Λεοντσίνη. Μετ. Φώτης Σιατίτσας. Αθήνα: Τυποθήτω, 2001.
- Cummins, Jim. *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Επιμ. Ελένη Σκούρτου. Μετ. Σουζάνα Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg, 2005.
- Hughes, Michael, Carolyn J. Kroehler. *Κοινωνιολογία. Οι βασικές έννοιες*. Επιμ. Θεόδωρος Ιωσηφίδης. Μετ. Γιώργος Χρηστίδης. Αθήνα: Κριτική, 2007.
- Kim, Min – Sun, Amy S. Ebesu Hubbard. “Intercultural Communication in the Global Village: How to Understand “The Other”. In *Journal of Intercultural Communication Research*. 2007.
- Tiedt, L. Pamela, Iris M. Tiedt. *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία* α. Μετ. Τίνα Πλυτα, Αθήνα: Παπαζήσης, 2006.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ.

Συνέντευξη 1^η.

1.Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

-31 χρόνια.

-Στο συγκεκριμένο σχολείο από πότε δουλεύετε;

-4 χρόνια.

2.Που εντοπίζετε εσείς τις περισσότερες διαφορές ανάμεσα σε ένα τυπικό σχολείο και τάξη και ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον;

-Καταρχήν, τώρα έτσι όπως είναι τα πράγματα, τα σχολεία τα έχουν κάνει όλα το ίδιο. Δηλαδή, τα διαπολιτισμικά είναι 13 σε όλη την Ελλάδα και είχαν έναν συγκεκριμένο σκοπό να εκπαιδεύσουν μαζί με τους γηγενείς, και να ενσωματώσουν μάλλον και πρόσφυγες, μετανάστες, αλλοδαπούς μαθητές. Στην ουσία τώρα όλα τα σχολεία έχουν αλλοδαπούς μαθητές. Η διαφορά βέβαια με το διαπολιτισμικό είναι ότι εδώ είναι ακριβώς ο χώρος όπου υπάρχει εμπειρία, έχουμε εργαστεί με Κινέζους, με πρόσφυγες από την πρώην Σοβιετική Ένωση, έχουμε Αλβανούς, έχουμε Βορειοηπειρώτες, έχουμε ανθρώπους διαφόρων κρατών και έχουμε περισσότερη εμπειρία στο πώς θα τους συμπεριφερθούμε και είναι το κατάλληλο μέρος για να προσφέρουμε ενσωμάτωση.

-Πιστεύετε ότι διαφέρει δηλαδή το συγκεκριμένο σχολείο σε σχέση με τα υπόλοιπα ως προς αυτό.

-Σκοπός τους ήταν πάντα να διαφέρει και η πορεία 30 χρόνια που λειτουργεί σαν διαπολιτισμικό, και παραπάνω, νομίζω ότι το έχει αποδείξει.

3. Ο νόμος θέτει τη γλωσσομάθεια στα πρώτα βασικά εφόδια για την επιλογή ενός εκπαιδευτικού στα διαπολιτισμικά σχολεία. Εσείς, κατά τη γνώμη σας, πιστεύετε ότι καλώς δίνεται έμφαση στο ζήτημα της γλώσσας;

- Η γλωσσομάθεια είναι ένα πολύ σημαντικό πράγμα προκειμένου να ανταποκριθείς σήμερα στις αυξημένες ανάγκες της εκπαίδευσης γενικά. Το ότι συνεχώς μας ζητάνε να πιστοποιούμε γλώσσες, οι οποίες έχουν σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές, αυτό θεωρώ ότι δεν είναι καλό. Παράδειγμα, στη συγκεκριμένη περίπτωση δηλώσαμε σαν γλώσσα τα αραβικά. Το προηγούμενο διάστημα δηλώναμε σαν γλώσσα τα αλβανικά, γιατί συνορεύουμε με την Αλβανία και είχαμε πολλούς αλβανόφωνους μαθητές, και τώρα έχουμε αρκετούς. Το επόμενο διάστημα μπορεί να έχουμε μαθητές από κάποια άλλη χώρα. Δηλαδή, δε μπορεί συνεχώς να ζητάμε διαφορετικές γλώσσες. Θα έπρεπε να υπάρχει μια γλώσσα, παράδειγμα κάποιες ευρωπαϊκές γλώσσες, οι οποίες βέβαια θεωρούνται σαν δεύτερες γλώσσες, πέρα από τα αραβικά, τα αλβανικά, απ' όλα αυτά, αλλά να μην είναι κριτήριο ότι δηλαδή πρέπει ένας να έχει οπωσδήποτε αραβικά και να πιάσει μια θέση την οποία θα κρατήσει για πάρα πολλά χρόνια, και την επόμενη που θα έχουμε μια άλλη γλώσσα αυτός θα παραμείνει με τα αραβικά ή τα αλβανικά

και η άλλη γλώσσα θα επικρατεί στο σχολείο. Στην ουσία στα διαπολιτισμικά σχολεία δεν είναι απαραίτητο να ξέρεις τη γλώσσα των μαθητών, έτσι όπως είναι δομημένα τώρα. Εμείς εδώ προσφέρουμε ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ενσωμάτωση. Δηλαδή αυτό που κάνουμε στους μετανάστες και τους αλλοδαπούς μαθητές είναι να τους ενσωματώσουμε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία. Δεν είναι να μάθουμε εμείς αραβικά, πρέπει να μάθουν αυτοί ελληνικά, εφόσον το επιθυμούν να ζήσουν στην Ελλάδα. Τώρα αν επιθυμούν να ζήσουν σε κάποια άλλη χώρα, δε μπορούμε να το ξέρουμε εμείς, αυτοί μπορεί να έχουν τέτοια επιθυμία.

-Πιστεύετε δηλαδή ότι η επαρκής γνώση στα αγγλικά ή στα γαλλικά ή τα γερμανικά, σε αυτές τις διεθνείς γλώσσες, βοηθάει το έργο ενός εκπαιδευτικού εδώ ;

-Βεβαίως και βοηθάει, γιατί πολλοί από αυτούς γνωρίζουν κάποια γλώσσα, έχουν πάει σε σχολείο, έχουν παρακολουθήσει ξένες γλώσσες και εκεί, ενώ εμείς δε μπορούμε να μάθουμε 19 γλώσσες και διαλέκτους που έχουν αυτοί, οι ευρωπαϊκές γλώσσες και ιδίως τα αγγλικά είναι κοινή γλώσσα σχεδόν σε όλο τον κόσμο.

-Τον εκπαιδευτικό δηλαδή πιστεύετε ότι τον βοηθάει το να ξέρει αγγλικά, ούτως ή άλλως.

-Ούτως ή άλλως τον βοηθάει γιατί θεωρούνται προαπαιτούμενο σε πάρα πολλές δραστηριότητες.

-Σε σχέση με τα παιδιά όμως;

-Και σε σχέση με τα παιδιά, γιατί τα παιδιά ξέρουν αρκετά αγγλικά, τα μισά τουλάχιστον, από τις χώρες τις οποίες προέρχονται. Υπάρχουν και κάποια που είναι από δύσκολες περιοχές, που δε πήγαν και καθόλου σχολείο. Παρ' όλα αυτά όμως με τη βοήθεια των άλλων παιδιών μπορούμε και συνεννοούμαστε.

4. Τα δικά σας προσόντα που συνέβαλαν στην τοποθέτησή σας στο σχολείο αυτό, ποια είναι;

- Μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, σεμινάρια στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και φυσικά γνώσεις ξένων γλωσσών.

- Πιστεύετε ότι αρκούν όλα αυτά για να είστε εδώ; Σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο;

- Σαν αρχή πιστεύω πως είναι αρκετά για να κάνεις ένα ξεκίνημα. Κατά τη διάρκεια βέβαια, πρέπει να παρακολουθείς σεμινάρια, πάντα να συμμετέχεις σε ημερίδες, σε συνέδρια, προκειμένου αυτές τις γνώσεις και να τις διατηρήσεις αλλά και να τις αυξήσεις.

5. Αυτό ακριβώς ήταν και η επόμενη ερώτηση. Δηλαδή, σε όλα τα χρόνια της καριέρας σας, πιστέψατε κάποια στιγμή ότι χρειάζεται να επικαιροποιήσετε τις γνώσεις σας, να τις αυξήσετε, να κάνετε κάτι περισσότερο δηλαδή γι' αυτό;

- Σαν εκπαιδευτικοί, η δια βίου μάθηση είναι κανόνας, οπότε πλέον αυτό, θέλοντας και μη πρέπει να παρακολουθείς νέα πράγματα, σε διάφορα πράγματα και πόσο μάλλον στην εκπαίδευση.

- Προέκυψε όμως κάποια στιγμή η ανάγκη να κάνετε κάτι συγκεκριμένο, μιας και βρίσκατε σε αυτό το σχολείο;

- Βεβαίως, η ενασχόλησή μου με την διοίκηση του σχολείου είχε σαν αποτέλεσμα να κάνω μεταπτυχιακό στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, προκειμένου να επικαιροποιήσω κάποια πράγματα που ήξερα, να τα κάνω πιο επίσημα και για να μπορώ να σταθώ σαν διευθυντής σε ένα σχολείο. Όσον αφορά τώρα το διαπολιτισμικό σχολείο, σίγουρα έπρεπε να έχω ιδιαίτερες γνώσεις, πέρα από τη διοίκηση για να μπορώ να αντιμετωπίσω τους αλλοδαπούς μαθητές και το πώς ακριβώς θα οργανώσω το σχολείο.

6. Εσείς τώρα με όλη αυτή την εμπειρία που διαθέτετε, πότε θεωρείτε έναν εκπαιδευτικό, ιδανικά, έτοιμο για να διδάξει σε ένα τέτοιο σχολείο;

- Για να διδάξεις σε ένα τέτοιο σχολείο πρέπει να έχεις αποδεχτεί τη διαφορετικότητα, πρώτον. Από κει και πέρα, τη διαφορετικότητα όχι μόνο στο διαπολιτισμικό σχολείο αλλά και στα άλλα σχολεία. Από τη στιγμή λοιπόν που θα αποδεχτείς τη διαφορετικότητα, πρέπει να έχεις και κάποια εμπειρία, τουλάχιστον μια δεκαετία σαν εκπαιδευτικός, προκειμένου να έχεις αντιληφθεί πώς λειτουργεί η εκπαίδευση από μέσα. Γιατί πέρα από τα παιδαγωγικά βιβλία και τις σπουδές τις θεωρητικές, η πρακτική είναι τελείως διαφορετική. Από τη στιγμή λοιπόν που αποκτήσεις εμπειρία και έχεις τη θέληση νομίζω πως μια δεκαετής εμπειρία είναι αρκετή.

7. Σε σχέση με αυτό, πώς θα θέλατε εσείς να διαμορφώνεται το πλαίσιο εισαγωγής των εκπαιδευτικών στα διαπολιτισμικά σχολεία; Δηλαδή, θα θέλατε να ορίζει ο νόμος κάτι που δεν το ορίζει; Να αλλάξει ας πούμε κάτι με τη γλώσσα, να προστεθούν διάφορα προσόντα που δεν έχουν οι εκπαιδευτικοί τώρα;

- Ήδη ο νόμος προϋποθέτει για να δουλέψεις σε διαπολιτισμικό σχολείο, ή να μετατεθείς ή να διοριστείς, σπουδές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε διάφορα επίπεδα. Από κει και πέρα, το θέμα της γλώσσας πρέπει σίγουρα να έχουμε τις ευρωπαϊκές γλώσσες πρώτα, για να μπορείς να ανταποκριθείς, από κει και πέρα τώρα χρειάζεται οπωσδήποτε να χει κάποιος ασχοληθεί λίγο με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γιατί δεν είναι εύκολο πράγμα.

- *Θα το κατατάσσετε πρώτο, δηλαδή θα βάζατε πρώτα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και μετά τη γλώσσα;*

- Θεωρώ ότι πρώτα η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι γιατί εάν δεν έχεις αποδεχθεί όλο αυτό το πλαίσιο, δηλαδή όλη αυτή τη διαδικασία την οποία γίνεται και δεν την έχεις αποδεχτεί μέσα σου σαν άνθρωπος πρώτα και μετά σαν εκπαιδευτικός, δε μπορείς να ανταπεξέλθεις στις αυξημένες ανάγκες. Οπότε λειτουργείς σαν να διδάσκεις σε ένα απλό σχολείο μαθητές οι οποίοι βρίσκονται απέναντί σου απλώς. Εδώ έχουμε διαφορετικούς μαθητές με διαφορετικές κουλτούρες, με διαφορετικά θρησκευτικά, με διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης της ίδιας της ζωής, βλέπουν διαφορετικά τη ζωή απ' ότι τη βλέπουμε εμείς, με διαφορετικές επιθυμίες, και πρέπει όλα αυτά εσύ να τα συγκεράσεις, να τα ξεπεράσεις, προκειμένου να τους δώσεις εκπαίδευση, το βασικό που πρέπει να κάνουμε. Και δεύτερον, η εκπαίδευση αυτή να είναι ικανή να τους ενσωματώσει στη τοπική κοινωνία. Αυτός είναι ο σκοπός μας, άσχετα αν φύγουνε. Γιατί πολλοί από αυτούς θα παραμείνουν εδώ.

8. *Πιστεύετε ότι τα παιδιά μαθαίνουν;*

- Τα παιδιά μαθαίνουν όταν υπάρχουν πολιτικές καταστάσεις οι οποίες διαμορφώνουν κάποιες συνθήκες. Δηλαδή, εάν θα πεις σε έναν αλλοδαπό μαθητή ότι αφού ήρθες στην Ελλάδα, θα παραμείνεις στην Ελλάδα, θα ζήσεις στην Ελλάδα, θα εργαστείς στην Ελλάδα, θα πας σχολείο στην Ελλάδα, η οικογένειά του και αυτό το παιδί, θα συγκεντρωθεί. Αυτή τη στιγμή, αυτό που συμβαίνει με τους αλλοδαπούς μαθητές, ιδίως με τους μετανάστες που έρχονται από άλλες χώρες, είναι ότι έχουν σκοπό να φύγουν, ή παράδειγμα έχουν αλλού άσυλο. Υπήρχαν μαθητές που ήρθαν εδώ σε εμάς και είχαν άσυλο στην Κροατία. Οπότε αυτός ο μαθητής ήταν δεδομένο ότι κάποια στιγμή θα πάει στην Κροατία. Αυτοί οι μαθητές δε πρόκειται να μάθουν τη γλώσσα ή να ασχοληθούν περισσότερο από ένα μικρό ποσοστό, γιατί είναι παιδιά, έχουν συναναστροφές, μπορεί να το κάνουν. Όμως υπάρχουν παιδιά που παραμένουν στην Ελλάδα γιατί οι γονείς τους εργάζονται εδώ, βρήκαν δουλειά. Αυτά τα παιδιά θέλουν να μάθουν.

- *Όλα δηλαδή ξεκινάνε από κει.*

- Βεβαίως, γιατί η Ελλάδα είναι ένα πέρασμα. Από τη στιγμή λοιπόν που είναι πέρασμα, και οι γονείς και τα παιδιά μας βλέπουν σαν πέρασμα και δε δίνουν σημασία στην εκπαίδευση, γιατί θεωρούν άλλα πράγματα βασικά. Έχουν να λύσουν άλλα, βιοποριστικά, κοινωνικό αποκλεισμό, ρατσισμό, άσχημες συνθήκες διαβίωσης. Φανταστείτε τώρα αυτοί που πήραν άσυλο, πρέπει να βρουν τα προς το ζην μόνοι τους. Είναι ένα δύσκολο πράγμα να πας σε μια ξένη χώρα, χωρίς να ξέρεις τη γλώσσα, χωρίς να σε υποστηρίζουν, γιατί δεν είναι εύκολο να σε υποστηρίξουν και με πολλές φορές εχθρικά συναισθήματα γιατί η τηλεόραση έδειχνε πολλά και διάφορα και δημιούργησε φοβίες και στους γηγενείς και σε αυτούς για το τι θα συμβεί. Είναι διαφορετικό από τους μετανάστες που ήρθαν από την πρώην Σοβιετική Ένωση που τους θεωρούσαμε ως πούμε Έλληνες και τους αποδεχτήκαμε και τους βρήκαμε δουλειές και τους δώσαμε. Καμιά φορά μας δημιουργούν φοβίες όλα αυτά που βλέπουμε. Οπότε θεωρώ ότι οι άνθρωποι αυτοί κάνουν μεγάλη προσπάθεια να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν.

- *Πιστεύετε ότι υπάρχει κάτι που μπορεί να κάνει το σχολείο διαφορετικά στο να μάθουν τα παιδιά, στο να υπάρξει ένα διαφορετικό μαθησιακό αποτέλεσμα;*

- Όλα τα σχολεία, αλλά και το διαπολιτισμικό σχολείο κάνει αυτό για το οποίο έχει δημιουργηθεί, να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Χρησιμοποιεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για να μπορέσει να δώσει σε αυτά τα παιδιά τις ίδιες δυνατότητες, έχει τάξεις υποδοχής εξοπλισμένες, παρακολουθούμε σεμινάρια, κάνουμε προγράμματα, συμμετέχουν τα παιδιά στις δράσεις του σχολείου, δε τα απομονώνουμε, κάνουμε πολλές δράσεις γιατί θέλουμε η έλλειψη της γλώσσας και τα προβλήματα που υπάρχουν να μπορούν να αντισταθμιστούν μέσα από δραστηριότητες όπου τα παιδιά αυτά μπορούν να εκφραστούν καλύτερα. Όπως είναι με εκθέσεις ζωγραφικής, όπως είναι με τη συμμετοχή σε διάφορες δράσεις όπου τα παιδιά, βλέπετε το σχολείο μας είναι ζωγραφισμένο, συμμετέχουν και τα παιδιά. Οπότε υπάρχουν πράγματα που μπορείς να κάνεις και να χρησιμοποιήσεις τα ταλέντα των παιδιών αυτών και την έκφρασή τους, που δεν είναι προφορική ή που θα ήθελαν

να μας πουν διάφορα πράγματα, απλά αδυνατούν.

- Πιστεύετε ότι ο ρόλος ενός διερμηνέα στο σχολείο γενικότερα, να έχει μια πιο σταθερή θέση, όχι να καλείστε να τον καλέσετε στο τηλέφωνο, να έρθει μετά από μία βδομάδα ας πούμε, θα ήταν βοήθεια;

- Σαν γενικός κανόνας, ναι. Αλλά αυτή τη στιγμή υπάρχουν 19 γλώσσες και διάλεκτοι, άρα θα έπρεπε να έχουμε 19 διερμηνείς.

- 19 γλώσσες;

- Το λιγότερο 19. Λένε από 19 μέχρι 35. Δηλαδή, τα χουρμανί, δεν είναι αραβικά είναι κάτι που είναι στα βάθη του Ιράν εκεί στη κορυφή, δε ξέρει κανένας. Τα κούρδικα; Εμείς έχουμε 25 μαθητές τώρα, αραβικά δυο τρεις μιλάνε. Άλλοι μιλάνε χουρμανί, άλλοι μιλάνε άλλες διαλέκτους. Αυτά δε μπορεί κανένας να τα ξέρει. Είχαμε και κάποιον δάσκαλο, ο οποίος δουλεύει σε ένα σχολείο εδώ. Γεννήθηκε στην Αίγυπτο, ήξερα αραβικά, εντάξει βοήθησε ως ένα σημείο. Από κει και πέρα; Κάποιοι από αυτούς που είναι χρόνια στην Ελλάδα κατά διαστήματα βοηθάνε, όχι όμως με σταθερή εργασία και με συνθήκες οι οποίες να ευνοούν αυτό. Η κατάσταση γενικώς είναι μια ιδιόρρυθμη κατάσταση, η Ελλάδα κάνει τα πάντα αλλά πολλά είναι και θέμα πολιτικής. Εμείς σαν δάσκαλοι πάντως κάνουμε τα πάντα. Ό, τι μπορούμε περισσότερο.

Συνέντευξη 2^η.

1. - *Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;*

- 11 χρόνια αναπληρώτρια.

- *Στο συγκεκριμένο σχολείο;*

- Σε αυτό πρώτη χρονιά.

- *Πώς σου φαίνεται;*

- Μια χαρά μου φαίνεται, εντάξει. Έχω κάνει άλλη μια χρονιά ΖΕΠ αλλά καμία σχέση με αυτό. Τότε ήμουν στην Ικαρία και είχα παιδιά που απλά ένας γονιός ήταν από το εξωτερικό, δηλαδή η μαμά αγγλίδα. Δηλαδή δεν είχε σχέση με αυτό.

2. - *Με την εμπειρία που έχεις τώρα, πού θα εντόπιζες τις περισσότερες διαφορές ανάμεσα σε ένα τυπικό σχολείο και τάξη και σε ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον;*

- Γενικά σαν σχολείο;

- Γενικά, γενικά.

- Κοίταξε, αυτό εδώ το σχολείο που πρώτη φορά ήρθα, επειδή νομίζω είναι μικρό σχολείο, βοηθούνται τα παιδιά περισσότερο.

- *Έχουν περισσότερη επαφή με τον δάσκαλο εννοείς;*

- Ναι, ναι, επειδή είναι πιο μικρό. Και είναι και λογικό, από τη στιγμή που οι τάξεις είναι μικρότερες και έχουν λιγότερα παιδιά. Δηλαδή, για παράδειγμα οι πρόσφυγες τώρα εδώ, κάθε τάξη έχει αρκετά παιδιά. Για παράδειγμα στην Πέμπτη τάξη από τα

18 παιδιά τα 8 είναι πρόσφυγες τα 10 από εδώ. Οπότε, καταλαβαίνεις ότι αυτό μια τάξη το δυσκολεύει. Δυσκολεύει το δάσκαλο να κάνει το μάθημα όπως το θέλει αλλά παρ' όλα αυτά μπορεί τα παιδιά επειδή είναι περισσότερα και έρχονται σε επαφή με τους άλλους να βοηθηθούν περισσότερο.

- *Μάλιστα. Εσύ εξήγησέ μου λίγο τι ακριβώς κάνεις, δηλαδή, πώς ακριβώς δουλεύεις στο τμήμα υποδοχής;*

- Το τμήμα υποδοχής λειτουργεί ως εξής. Τα παιδιά που είναι χωρισμένα στις υπόλοιπες τάξεις ανάλογα με την ηλικία τους και με το αν έχουν πάει σχολείο στις χώρες τους, έτσι κάπως χωρίζονται στις τάξεις. Εγώ παίρνω αυτά τα παιδιά, στην αρχή με διάφορα τεστ που κάνουμε διαγνωστικά για να δούμε σε τι επίπεδο βρίσκεται το καθένα, τα χωρίζω σε τμήματα. Εγώ τα χωρίζω ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο. Αν μιλάνε ελληνικά, ανάλογα πώς μπορούμε να δουλέψουμε καλύτερα. Τα παίρνω σε ώρες που μέσα οι τάξεις τους έχουν γλώσσα και μαθηματικά. Εγώ δηλαδή αυτό που κάνω είναι γλώσσα και μαθηματικά σε αυτά τα παιδιά. Και επιστρέφουν στις τάξεις τους για να παρακολουθήσουν όλα τα άλλα μαθήματα.

3. – *Ο νόμος για τη δική σας τοποθέτηση στα διαπολιτισμικά σχολεία, θέτει τη γλωσσομάθεια στα πρώτα και κύρια εφόδια ώστε να μπορέσετε να εργαστείτε σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο.*

- Στους αναπληρωτές και στα τμήματα ΖΕΠ αυτό δεν ισχύει. Ισχύει μόνο για όσους διορισμένους βρίσκονται εδώ. Το τμήμα ΖΕΠ, έτσι όπως τα χουνε τώρα, επειδή δουλεύουν μόνο αναπληρωτές, είναι προγράμματα μέσω ΕΣΠΑ και μπαίνουν μόνο αναπληρωτές σε αυτές τις θέσεις. Εγώ για παράδειγμα όταν κάνω τα χαρτιά μου κάθε χρόνο και δηλώνω ότι θέλω να δουλέψω εκεί κι εκεί ξέρω γω, δεν υπάρχει χωριστό τμήμα ΖΕΠ που μπορείς να δηλώσεις ότι θέλεις να δουλέψεις σε αυτό. Τυχαίνει ανάλογα με τις προσλήψεις και πού υπάρχουν τα κενά. Δηλαδή αυτά τα κενά, δεν είναι χωριστά κενά ώστε να ξέρεις ότι θα δουλέψεις εκεί. Εγώ δεν ήξερα ότι θα με πάρουνε ΖΕΠ. Δε το διαχωρίζει τίποτα αυτό το τμήμα από το κανονικό τμήμα της τάξης, από τη Πρώτη τάξη ή τη Δευτέρα, δεν έχει καμία διαφορά. Ούτε εσύ μπορείς να το επιλέξεις ως αναπληρωτής.

- *Μάλιστα. Αν και αναπληρώτρια λοιπόν και χωρίς να έχεις επιλέξει να βρίσκεσαι σε αυτό το τμήμα, τι γνώμη έχεις για την έμφαση που δίνεται στη γλώσσα; Για να μπει δηλαδή στο διαπολιτισμικό, πρέπει να κατέχεις τη γλώσσα που μιλάνε τα περισσότερα παιδιά.*

- Πιστεύω καλώς δίνεται, ναι. Γιατί τώρα σκέψου ότι πολλά παιδιά από αυτά δε μιλάνε καθόλου, ούτε ελληνικά ούτε αγγλικά. Εμείς αυτό που προσπαθούμε είναι στα αγγλικά να συνεννοηθούμε. Εγώ δηλαδή με τα παιδιά που δε μιλάνε, στα αγγλικά προσπαθώ να συνεννοηθώ ή μπορεί από τα πέντε, το ένα να ξέρει λίγα αγγλικά, να συνεννοηθώ στα αγγλικά μαζί του, ώστε να εξηγήσει στους υπόλοιπους. Κάπως έτσι. Νομίζω πως η γλώσσα ναι, είναι απαραίτητη.

- *Μου απάντησες και στην επόμενη ερώτηση, δηλαδή μια επαρκής γνώση σε μια διεθνή γλώσσα, αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, σε βοηθάει εδώ.*

- Βοηθάει, ναι.

- Γιατί δεν έχεις άλλη εναλλακτική δηλαδή;
- Αυτό ακριβώς, δε μπορείς να συνεννοηθείς αλλιώς.

4. - *Οπότε, υπάρχει κάποιο δικό σου επιπλέον προσόν που συνέβαλε στη τοποθέτησή σου ή απλά έχεις καλή θέση στον πίνακα αναπληρωτών και σε πήραν έτσι;*

- Όχι, είμαι αναπληρώτρια και έχω καλή θέση, γι' αυτό. Τίποτε άλλο.
- *Μεταπτυχιακό έχεις;*
- Όχι, όχι δεν έχω.

5. - *Πιστεύεις ότι αν έμενες σε ένα τέτοιο σχολείο, θα χρειαζόταν κάποια στιγμή να αυξήσεις ίσως τις γνώσεις σου;*

- Ναι, ναι σίγουρα.
- *Σε ποιο πεδίο;*
- Εγώ αυτό που σκέφτομαι, φέτος δηλαδή το σκέφτηκα που ήρθα εδώ, ίσως πάω για μια γλώσσα. Εκτός από τα Αλβανικά που πολλοί κοιτάζουνε, για να μπεις σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο χρειάζεται νομίζω.
- *Η γλώσσα που μιλούν τα παιδιά βασικά χρειάζεται, αλλά αυτό είναι ένα ακόμη ζήτημα γιατί δεν είναι ποτέ σταθερή η γλώσσα αυτή.*
- Ναι αλλά τα περισσότερα παιδιά εδώ, όχι εδώ στο σχολείο αλλά ας το πούμε καλύτερα τα παιδιά της περιοχής, μιλάνε πάνω κάτω την ίδια γλώσσα.
- *Η οποία ποια είναι;*
- Είναι νομίζω η....
- *Φαρσί, ουρντού;*
- Ναι κάποια από αυτές.
- *Κάποια από αυτές τις διαλέκτους των αραβικών;*
- Ναι, αραβικά νομίζω κυρίως, δε ξέρω αν χωρίζονται.
- *Οπότε πιστεύεις πως θα χρειαζόταν να μάθεις μια τέτοια γλώσσα;*
- Ναι σίγουρα. Εγώ τώρα δηλαδή αυτό που σκέφτομαι για μένα είναι ότι σίγουρα θα πήγαινα να μάθω. Αν ήξερα ότι θα μείνω σε αυτό το σχολείο, σίγουρα θα πήγαινα για γλώσσα, σίγουρα θα κοιτούσα για ένα μεταπτυχιακό στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή οτιδήποτε μπορώ να κάνω πάνω σε διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- *Το θεωρείς εξίσου σημαντικό με τη γλώσσα;*
- Ναι, το θεωρώ σημαντικό.

6. - *Εσύ που διδάσκεις, που έρχεσαι σε επαφή καθημερινά με αυτά τα παιδιά, πότε θα έλεγες ότι ένας εκπαιδευτικός είναι πραγματικά έτοιμος ώστε να διδάξει σε ξένα παιδιά;*

- Νομίζω ότι δε μπορείς να το πεις αυτό. Δηλαδή κάθε μέρα κάτι άλλο θα μάθεις, κάτι άλλο θα κάνεις. Δε νομίζω ότι θα είσαι ποτέ έτοιμος- έτοιμος. Πρέπει να μάθεις νομίζω την ιστορία, γιατί για να τους διδάξεις πρέπει να μάθεις αυτό που έχουν πίσω τους. Για να καταλάβεις αυτά τα παιδιά. Πολλές φορές εμείς δε καταλαβαίνουμε τις αντιδράσεις τους ή το οτιδήποτε. Τα ήθη τους, τα έθιμά τους, ακόμα κι αυτό παίζει ρόλο εδώ σε εμάς. Νομίζω ότι πρέπει να μάθεις την ιστορία τους, για τη χώρα τους.

Και δε νομίζω ότι αυτό θα το μάθεις ποτέ εκατό τοις εκατό για να πεις ότι τώρα είμαι πανέτοιμος. Δηλαδή μπορεί να σου εμφανιστεί κάτι μέσα στη τάξη, όπως γίνεται και στην κανονική τάξη, που ποτέ δεν είσαι έτοιμος, που πάντα κάτι μαθαίνεις.

- Κι όλο αυτό που λες, να μάθουμε για τη δική τους κουλτούρα, για το δικό τους πολιτισμό, για τα ήθη και τα έθιμά τους, εναπόκειται πλήρως στη δική σου διάθεση; Δηλαδή θέλω να πω, υπάρχει κάποια βοήθεια από αλλού ή θα ανατρέξεις μόνη σου στο διαδίκτυο;

- Όχι δεν υπάρχει βοήθεια από αλλού. Για παράδειγμα, ξεκινήσαμε τη χρονιά. Εντάξει θα μου πεις αυτή η χρονιά είναι και από μόνη της περίεργη, λόγω πανδημίας. Δεν έχει γίνει κάποιο σεμινάριο όμως ή μια επιμόρφωση στην αρχή της χρονιάς για τους δασκάλους των ΖΕΠ του νομού. Να τους μαζέψουν για κάτι, δε ξέρω, ένα σεμινάριο, μια επιμόρφωση. Δεν έχει γίνει αυτό, οπότε μόνος σου.

7. Αν σου έλεγα να διαμορφώσεις ιδανικά το πλαίσιο που πρέπει να εισάγονται οι εκπαιδευτικοί εδώ; Δηλαδή, θα έπρεπε πρώτα να κατέχουν βάσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γλωσσομάθειας; Ή το ανάποδο. Ή να κατέχουν σίγουρα γνώσεις ψυχολογίας για παράδειγμα.

- Νομίζω ότι πρώτα πρέπει να είναι η διαπολιτισμική επιμόρφωση, ή μεταπτυχιακό ή κάτι να έχεις κάνει. Για το τι σημαίνει, για το τι θα βρεις, τι θα αντιμετωπίσεις, γενικά για όλο αυτό το πλαίσιο. Και μετά νομίζω είναι σίγουρα μια γλώσσα για την καθημερινή επικοινωνία και τα πρακτικά ζητήματα και μετά από κει και πέρα οτιδήποτε άλλο μπορείς σίγουρα.

8. Μαθαίνουν τελικά τα παιδιά πιστεύεις;

- Λοιπόν, τώρα το μαθαίνουν. Πρόοδος γίνεται, υπάρχει. Δηλαδή το βλέπεις από την αρχή της χρονιάς μέχρι το τέλος το καταλαβαίνεις. Θα σου φέρω ένα παράδειγμα τώρα που είναι στη Πρώτη Δημοτικού ένα παιδί. Έρχεται τη πρώτη μέρα, και δε μιλάει, δε γνωρίζει καθόλου ελληνικά, το μόνο που μπορεί να ξέρει είναι το «γεια» (κίνηση χεριού). Και βλέπεις καθώς περνάει ο καιρός, εμείς δίνουμε και έμφαση στη γλώσσα σε πρακτικό επίπεδο, δηλαδή, το παράθυρο, η πόρτα, ο πίνακας, το τι κάνεις, θέλω να πάω τουαλέτα, τα βασικά, για να μπορούμε να λειτουργούμε. Στο μαθησιακό πλαίσιο, εντάξει, τα γραμματάκια σιγά σιγά στην αρχή, λεξούλες καθημερινότητας, καλημέρα, καλησπέρα όλα αυτά. Δηλαδή δε ξεκινάμε και πρέπει να μάθεις την ύλη της Πρώτης ή της Δευτέρας ή της Τρίτης. Τα ρήματα, πώς κλίνω ρήματα, προτάσεις, ουσιαστικά, αυτά. Εμείς κοιτάζουμε πρώτα να μπορεί το παιδί να συνεννοείται με τους γύρω του και μετά από κει και πέρα ότι παραπάνω μπορεί. Σιγά - σιγά να αρχίζουμε να διαβάζουμε μικρές λεξούλες της καθημερινότητας ή μικρά παραμυθάκια που μιλάνε πάλι για την καθημερινότητα και μπορούν να μάθουν διάφορα για τον κόσμο γύρω μας. Και μετά πάμε σε άλλα επίπεδα. Με τα παιδιά της έκτης τώρα κλίνουμε και ρήματα κανονικά, και στο παρελθόν. Και κάποιες μαθηματικές έννοιες, βασικές δηλαδή, λίγο με τα χρήματα, προσθεσούλες, αφαιρεσούλες, αυτά. Δηλαδή όμως βλέπεις, ότι το παιδί της πρώτης έχει μάθει σιγά

σιγά κάνει ανάγνωση, διαβάζει. Ή μιλάει, συνεννοείται, ξέρει πώς το λένε αυτό. Είναι πρόοδος.

- Θα μπορούσε να κάνει κάτι διαφορετικό το σχολείο ώστε να μάθουνε πιο πολλά; Στο να υπάρξει ένα διαφορετικό μαθησιακό αποτέλεσμα; Δηλαδή, να μη μάθει μόνο τις λεξιούλες ή τη συνεννόηση αλλά να το πάει και λίγο παραπέρα.

- Το σχολείο εννοείς;

- Σαν θεσμός, γενικά. Όχι μόνο εδώ στο οποίο βρισκόμαστε.

- Κοίταξε εγώ νομίζω ότι καταρχήν τα σχολεία χρειάζονται εξοπλισμό. Για παράδειγμα, εμείς στη δίπλα αίθουσα έχουμε τον προτζέκτορα, μπορούμε να δείξουμε ότι θέλουμε. Δηλαδή είναι πάρα πολύ σημαντικά αυτά. Ή πηγαίνουμε περιπάτους τριγύρω. Τώρα κάτι άλλο δε ξέρω αν μπορεί να κάνει το σχολείο παραπάνω.

9. – *Μάλιστα. Όσον αφορά το υλικό που τους δίνεις, τι ακριβώς είναι και από πού το αντλείς;*

- Λοιπόν. Έχουμε κάποια βιβλία, υπάρχουν συγκεκριμένες σειρές βιβλίων για τους πρόσφυγες.

- Το «γεια σας»;

- Είναι το «Γεια σας», είναι το «Μιλάμε Ελληνικά», είναι και κάποια εικονογραφημένα λεξικά που έχουμε, και από όλα αυτά δουλεύει πιστεύω κάθε δάσκαλος ό, τι τον βοηθάει, ό, τι βλέπει πως θα βοηθήσει και τα παιδιά. Εγώ για παράδειγμα δουλεύω το «Γεια σας» αλλά παράλληλα παίρνω και από το λεξικό εικόνες που δίπλα έχει τις λέξεις και δουλεύω πολύ και δικά μου, προσπαθώ να φτιάχνω δικές μου ασκησούλες, διάφορα. Έχω καθίσει και έχω μαζέψει και από παλιότερα χρόνια δικό μου υλικό. Ή για παράδειγμα μπορεί να χρησιμοποιήσω υλικό της Πρώτης για μεγαλύτερα παιδιά, που είναι απλές ασκήσεις γλώσσας ή ανάγνωσης και τα χρησιμοποιώ σε μεγαλύτερα παιδιά.

10. – *Τέλος, όσον αφορά αυτό που μου είπες για τη γλώσσα, ότι προσπαθείτε να συνεννοείστε περισσότερο στα αγγλικά, αν έρθει ένα παιδί και δε ξέρει αγγλικά, τι ακριβώς κάνεις; Δηλαδή, έχεις απέναντί σου ένα παιδί που δε σε καταλαβαίνει ούτε στα ελληνικά ούτε στα αγγλικά, μα ούτε και εσύ στη γλώσσα του.*

- Κοίταξε, εκεί προσπαθούμε να συνεννοηθούμε (γέλιο). Για παράδειγμα, δείχνουμε το μολύβι, το δείχνει, μαθαίνουμε τη λέξη. Κάπως έτσι. Ή μας βοηθάνε άλλα παιδιά. Η βοήθεια των υπόλοιπων παιδιών, όποιος μπορεί να ξέρει τη γλώσσα του, μας βοηθάνε πάρα πολύ. Και βοηθάνε το ένα το άλλο.

- Αυτό ήτανε, ελπίζω να μη σε κούρασα.

- Όχι, καθόλου.

- Ευχαριστώ πάρα πολύ.

- Τίποτα, σιγά.

Συνέντευξη 3^η.

1. *-Πόσα χρόνια εργάζεσαι ως εκπαιδευτικός;*

- 18.

- *Στο συγκεκριμένο σχολείο από πότε είσαι;*

- Δεύτερος χρόνος.

- *Και σε ποια τάξη είσαι;*

- Είχα Πρώτη πέρυσι, Δευτέρα φέτος.

2. - *Ωραία. Με αυτά που έχεις δει ως τώρα, πού θα εντόπιζες τις περισσότερες διαφορές ανάμεσα σε ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και ένα κανονικό σχολείο και τάξη;*

- Οι δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στα παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες και όταν είναι μέσα στην τάξη, στην κανονική, και φοιτούν με τα υπόλοιπα παιδιά, δε μπορούν να ενσωματωθούν και να αφομοιώσουνε όλα όσα δίνουμε στα παιδιά που είναι από εδώ. Όταν είναι εδώ στη τάξη μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά, γιατί όταν πάνε στη τάξη υποδοχής, είναι μόνα τους με άλλα παιδιά οπότε εκεί γίνεται δουλειά, όταν έχουν αποκλειστικά τη δασκάλα της τάξης υποδοχής.

- *Μάλιστα, οπότε όταν είναι όλα μαζί πιστεύεις ότι εντοπίζονται τα περισσότερα προβλήματα.*

- Ναι, γιατί είναι δύσκολο να ακολουθήσουν τον ρυθμό των υπόλοιπων παιδιών. Γιατί τα περισσότερα, ειδικά όταν είναι Πρώτη τάξη, δε ξέρουν ούτε τη γλώσσα. Είναι δύσκολο. Και δεν έχουν και την ανάλογη βοήθεια από το σπίτι.

3. - *Εσύ είσαι διορισμένη εκπαιδευτικός;*

- Ναι, ναι μόνιμη.

- *Για εσάς, ο νόμος λέει, ότι για να μπει σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, πρέπει να κατέχεις τη γλώσσα της πλειοψηφίας των αλλοδαπών μαθητών. Το θέτει μάλιστα ως το πρώτο εφόδιο. Καλώς δίνεται πιστεύεις αυτή η έμφαση στη γλώσσα;*

- Ναι, αυτό είναι ένα ζήτημα τώρα, γιατί εγώ ήρθα με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Τώρα όταν έκανα εγώ για την οργανική μου είχε την αραβική γλώσσα, επειδή το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών είναι από Συρία. Οπότε θεωρώ ότι δεν είναι τόσο εύκολο. Αραβικά δεν ήξερε κανείς. Οπότε είναι ένα κριτήριο, σαν να μην υπάρχει. Αλλά η γλώσσα είναι βασική. Πιστεύω ότι αν ξέρεις τη γλώσσα, θα συνεννοηθείς καλύτερα με τα παιδιά ή θα τα βοηθήσεις πιο πολύ. Είναι ναι μεν σημαντική αλλά δεν έχει αντίκρισμα. Δηλαδή, βάζεις την αραβική, αλλά εγώ ήρθα χωρίς να ξέρω αραβικά.

- *Αν κατέχεις μια διεθνή γλώσσα, οποιαδήποτε, πιστεύεις σε βοηθάει εδώ στο έργο σου;*

- Βοηθάει, ναι, σίγουρα η γλώσσα βοηθάει πάρα πολύ αλλά θέλει κι άλλα. Δηλαδή γνώσεις από ένα μεταπτυχιακό διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η γλώσσα όμως είναι απαραίτητη, ναι.

- *Ακόμη και τα αγγλικά δηλαδή, πιστεύεις ότι θα βοηθούσαν κάποιον εδώ.*
- Τα αγγλικά δε ξέρω να σου πω. Εγώ κοίτα, έχω εμπειρία δύο χρόνια. Πρώτα πήρα τη Πρώτη και στην ουσία τα πρωτάκια αγγλικά δεν ήξεραν. Δηλαδή, ούτε και τα αγγλικά τα βοηθούσαν. Εδώ τα περισσότερα ξέρουν τη μητρική τους γλώσσα, είναι δύσκολο. Δε μπορούσες να τα βοηθήσεις γιατί δε καταλάβαιναν ούτε αγγλικά. Πιστεύω τη μητρική τους γλώσσα θα έπρεπε κάποιος να μιλάει. Όπως παλιά ήταν τα αλβανικά, γιατί το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν από Αλβανία, οπότε ξέρεις αλβανικά, είναι πολλά από Αλβανία, οπότε συνεννοείσαι. Εγώ θα ήθελα π.χ. να ξέρω αραβικά.

4. – *Τα δικά σου επιπλέον προσόντα ποια είναι που συνέβαλαν στη τοποθέτησή σου εδώ;*

- Μεταπτυχιακό στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η διεθνής γλώσσα τα αγγλικά, το proficiency και η προϋπηρεσία. Και κάτι σεμινάρια τα οποία πάνε πολύ κάτω, δηλαδή δεν είναι συναφή.
- *Πιστεύεις ότι αρκούν;*
- Εντάξει θέλει εμπειρία, σε βοηθάνε εν μέρει αλλά θέλει εμπειρία. Θέλει πολλή δουλειά από εμάς, δηλαδή πέρα από τα προσόντα αυτά, θέλει να ασχοληθείς πάρα πολύ. Εγώ δηλαδή, όταν πέρυσι είχα οχτώ αλλοδαπά, δε μπορούσα να τα βοηθήσω τόσο πολύ μη ξέροντας τη γλώσσα. Οπότε είναι δύσκολα, δε θεωρώ ότι σου δίνουν κάτι, ότι έχεις αυτά τα κριτήρια και μπορείς να τα βοηθήσεις. Γιατί στην ουσία δε τα έχεις. Τη γλώσσα δεν την είχα, οπότε τι βοήθεια; Πώς να το βοηθήσω; Γιατί όταν θες να βγάλεις και την ύλη και έχεις άλλα δέκα, δε τα βοηθάς πολύ. Θεωρώ ότι μπορείς να τα βοηθήσεις όταν έχεις τάξη υποδοχής, όταν οι δασκάλες είναι δύο, όπως ήταν πέρυσι. Οπότε τα παίρνουν πολλές ώρες, ασχολούνται αυτές, οι οποίες και αυτές βέβαια πρέπει να έχουνε ανάλογες γνώσεις, αλλά θεωρώ ότι είναι μεγάλη βοήθεια μεταξύ της τάξης υποδοχής και της τάξης εδώ.

5. – *Θεώρησες κάποια στιγμή σε όλα αυτά τα χρόνια ότι πρέπει να εμπλουτίσεις τις γνώσεις σου σε κάτι ή να τις επικαιροποιήσεις;*

- Σίγουρα ναι. Στη διαχείριση, να κάνεις δηλαδή το μάθημα πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά, να βάλεις τεχνολογία όταν έχεις και εξοπλισμό, δηλαδή εδώ που έχεις και τον εξοπλισμό γιατί σε πολλά σχολεία δεν έχεις ούτε προτζέκτορα, ούτε τίποτα, ούτε καν δεν είναι διαδραστικό, θεωρώ ότι εγώ θα ήθελα πιο πολύ να μπορέσω να εξελιχθώ στο τεχνολογικό κομμάτι. Θέλω η διδασκαλία να γίνει πιο ενδιαφέρουσα μέσω της τεχνολογίας. Θέλω πιο πολύ μέσω υπολογιστή να μπορέσω εγώ να εξελιχθώ, εκεί.
- *Αν μείνεις σε αυτό το σχολείο, θα θέλεις κάτι διαφορετικό; Δηλαδή πιστεύεις ότι κάποια στιγμή ίσως προκύψει η ανάγκη σου να μάθεις όντως αραβικά για παράδειγμα;*
- Αυτό θα το 'θελα, ναι. Γενικώς θα ήθελα να μάθω άλλες γλώσσες, δυστυχώς ξέρω μόνο τα αγγλικά, αλλά επειδή είμαι εδώ θα 'θελα να μάθω αραβικά. Το είχα ψάξει,

αλλά μετά..

- *Ήταν λίγο δύσκολο γενικά για τη πόλη είχα ακούσει;*

- Γίνονται κάτι μαθήματα, αλλά εμένα τώρα δε με ενδιαφέρει να πάρω, γιατί πολλοί πήγαιναν για τη θέση εδώ να πάρουν το πτυχίο γιατί ήθελε επάρκεια, τότε και η επάρκεια ήταν δύσκολο στα αραβικά, θες πολύ χρόνο. Εγώ θα' θελα όμως να πάω. Αν περάσει και ο κορονοϊός θα πάω νομίζω. Πιστεύω θα με βοηθήσει στη συνεννόηση, και όχι μόνο στις γνώσεις αλλά και στο πώς τα παιδιά θα λειτουργήσουν στο σχολείο, τα οποία εντάξει θα τα μάθουνε, τα έμαθαν, αλλά εγώ κουράστηκα πάρα πολύ από τον Σεπτέμβρη μέχρι τα Χριστούγεννα.

- *Ήταν δύσκολο.*

- Πάρα πολύ, γιατί δε μπορούσαν αυτά, τα κυνηγούσα στην αυλή γιατί έφευγαν. Ήταν 18. 10 αυτά και 8 τα αλλοδαπά. Πάρα πολύ δύσκολο, έφευγαν, τα κυνηγούσα, άφηνα εδώ την τάξη. Φέτος μας έρχεται μόνο ένα από Αλβανία, τα υπόλοιπα άλλα έχουν φύγει.

6. - *Πότε θα θεωρούσες έτοιμο έναν εκπαιδευτικό να διδάξει σε ξένα παιδιά;*

- Σε ξένα παιδιά ε;

- *Να κάνει αυτό που έκανες και εσύ πέρυσι δηλαδή. Να έχει και τους γηγενείς και τους αλλοδαπούς ενσωματωμένους σε ένα κοινό πλαίσιο και τάξη, τότε θα ήτανε για σένα έτοιμος ένας τέτοιος εκπαιδευτικός;*

- Έλα ντε. Δε ξέρω. Είναι λίγο... γιατί γενικώς απ' ότι συζητάω και σε άλλα σχολεία, δύσκολα μπορείς να συνδυάσεις τους γηγενείς με τους αλλοδαπούς, σε σχέση με την εξέλιξή τους. Το βλέπω και από άλλους συναδέλφους. Τώρα, εδώ στο διαπολιτισμικό όμως, επειδή είναι διαπολιτισμικό και πρέπει να γίνει, δηλαδή δίνεις περισσότερη έμφαση εκεί που πρέπει, δεν είναι θέμα ετοιμότητας. Δηλαδή, έτοιμοι είναι οι εκπαιδευτικοί, νομίζω δεν είναι οι υποδομές; Το κράτος δε δίνει τόση σημασία όση θα έπρεπε; Δηλαδή, σου λέει εσένα πάρε τους αλλοδαπούς μαζί με τους γηγενείς και κάνε ό, τι καταλαβαίνεις. Καταλαβαίνεις τι θέλω να σου πω; Θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχει μία συνεργασία, επιμένω σε αυτό, με την τάξη υποδοχής, να είναι καλά επανδρωμένη, εδώ που έχουμε πολλούς θα πρέπει να υπάρχουν δύο. Οπότε σε συνεννόηση με αυτούς νομίζω ότι θα γίνει δουλειά.

- *Σχετικά με την τάξη υποδοχής, επειδή μιλούσα προηγουμένως με την κοπέλα που την έχει..*

- Ναι, η Α ας πούμε πώς το βλέπει; Μου φαίνεται δύσκολο να πάω όπως είναι η Α στα ξένα τα παιδιά. Δηλαδή κι εγώ δε ξέρω πώς να το διαχειριστώ.

- *Το θέμα είναι πως δεν ήταν καν στην επιλογή της Α να πάει εκεί. Αυτό ήθελα να σου πω. Δηλαδή, για εσάς τους μόνιμους εκπαιδευτικούς σας λέει ο νόμος ότι πρέπει να έχεις αυτά τα κριτήρια. Στον αναπληρωτή εκπαιδευτικό όπως είναι η Α, δεν ήταν καν σαν επιλογή και βρέθηκε απέναντι από αυτή τη συνθήκη.*

- Αυτό σου λέω, να είπες για τα προσόντα. Ναι, ωραία, έκανα κι εγώ το μεταπτυχιακό κι όλα αυτά, εντάξει. Αλλά εγώ πιστεύω η γλώσσα είναι πολύ βασική γι' αυτό την έχουνε και πρώτο κριτήριο. Γιατί την έχουν πρώτο και δεν έχουν το μεταπτυχιακό;

- Την έχουνε πρώτη αλλά τι γίνεται όμως; Θέλω να πω, πριν λίγα χρόνια είχαν τα αλβανικά, τώρα είναι τα αραβικά. Που και τα αραβικά δεν είναι μια γλώσσα όπως τα αγγλικά, είναι πολλές διάλεκτοι μαζί.

- Έχεις πολύ δίκιο, γι' αυτό και εγώ προσπαθούσα όσο μπορούσα γιατί ήταν και πολλά, και ξέρεις δε δείχνουν και το ενδιαφέρον το ανάλογο, ίσως δε τους το κεντρίζουμε κι εμείς, φταίμε κι εμείς, κατάλαβες; Τα παιδάκια δε φταίνε. Αλλά προσπαθείς ας πούμε στη πρώτη να ξεκινάς όπως ξεκινάς μ' αυτά (εννοούσε τα γηγενή παιδιά, έδειξε). Όπως μαθαίνεις αυτά, προσπαθείς να μάθεις και τα άλλα. Κάνεις τη προσπάθειά σου αλλά βλέπεις ότι κι αυτά δεν έχουν το ανάλογο ενδιαφέρον. Ίσως είναι και από το σπίτι, είναι και πολλά που δεν τους ένοιαζε, είχαν την επιβίωσή τους, εντάξει, η φοίτηση ακόμη ήταν ελλιπής.

- Δεν είχαν πάει εκεί εννοείς σχολείο;

- Όχι, εδώ. Θυμάμαι ένα συγκεκριμένο παιδάκι είχε έρθει 10 μέρες τον Οκτώβρη, μετά ήρθε Δεκέμβρη. Οπότε.. δηλαδή ναι μεν έχεις τα προσόντα, αλλά πώς τα αξιοποιείς αυτά τα προσόντα; Δε ξέρω πόσο σε βοηθούν η αλήθεια είναι.

7. – Έρχεσαι εδώ λοιπόν. Βλέπεις τα κριτήρια, βλέπεις ότι δεν έχουν άμεση ανταπόκριση με την πραγματικότητα που βιώνεις, πώς θα' θελες εσύ να είναι το πλαίσιο εισαγωγής στο διαπολιτισμικό; Θα τον άλλαζες το νόμο αν θα μπορούσες δηλαδή; Θα έβαζες κάτι πρώτο αντί για δεύτερο κ.λπ.; θα άλλαζες ίσως τη γλωσσομάθεια με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

- Κοίτα, όχι, τη γλωσσομάθεια θεωρώ καλά την έχουνε πρώτη, η γλώσσα είναι σημαντική γιατί όταν εσύ μιλάς τη γλώσσα και μπορείς να συνεννοηθείς, και ξέρει και αυτό ότι, Ά, μιλάει η κυρία τη γλώσσα μου, με καταλαβαίνει. Και όταν τον καταλαβαίνω, μπορώ να τον προσεγγίσω πιο εύκολα και να ακολουθήσει τους κανόνες. Όταν δε σε καταλαβαίνει; Δηλαδή, να και το μεταπτυχιακό, στην ουσία δε σου δίνει.. σου δίνει μεθόδους, αλλά άμα δε ξέρεις τη γλώσσα; Δε θα το άλλαζα, απλώς δε ξέρω. Ίσως εμείς θα έπρεπε, γι' αυτό σου λέω είναι θέμα εκπαιδευτικού, αν σε ενδιαφέρει και είσαι εδώ, θα πρέπει να πας να μάθεις τη γλώσσα. Αυτό θεωρώ. Η γλώσσα είναι το άλφα και το ωμέγα, άλλο αν δε την έχουμε. Τα αλβανικά τα είχαν, και οι κοπέλες εδώ, η τωρινή της πρώτης είχε έρθει με αλβανικά. Τα αραβικά τώρα τα έβαλαν γιατί ήταν το μεγαλύτερο ποσοστό.

8. – Τέλος, πιστεύεις μαθαίνουν τα παιδιά; Υπάρχει μαθησιακό αποτέλεσμα;

- Μαθησιακό υπάρχει. Στα παιδιά τα αλλοδαπά, έτσι;

- Ναι, ναι.

- Ναι υπάρχει αν υπάρχει και λίγο από το σπίτι και από εμάς, όταν υπάρχει και από τις δύο πλευρές, γιατί έχουμε εδώ παραδείγματα που έχουν προχωρήσει στη Πέμπτη

- Έκτη. Ναι, ναι προχωράνε, αλλά να υπάρχει και συνεχής φοίτηση και ενδιαφέρον, όλες οι προϋποθέσεις. Γιατί δε γίνεται αλλιώς, όταν βλέπεις να απουσιάζουν και σου έρχονται δέκα μέρες και σου λείπουν τις τριάντα, είναι θέμα.

- Πιστεύεις ότι θα μπορούσε να κάνει κάτι διαφορετικό το σχολείο ώστε να υπάρχει και

διαφορετικό αποτέλεσμα; Τι τα εμποδίζει στο να μάθουν;

- Όλα. Ότι δηλαδή δεν έχουν φοίτηση κανονική, η γλώσσα, το ότι δε την γνωρίζουν γιατί αν τα παιδάκια από την Πρώτη που έρχονται φοιτήσουν κανονικά και με την τάξη υποδοχής, θα έχονε εξέλξει. Δηλαδή με τη βοήθεια των δύο, και από εμένα και από τη τάξη υποδοχής και με τη συνεχή φοίτηση, πιστεύω θα έχουν αποτέλεσμα, δηλαδή θα μάθουν όπως θα μάθουν και αυτά. Υπάρχει εξέλιξη όταν υπάρχουν προϋποθέσεις.

- Σε σχέση με το εκπαιδευτικό σου υλικό, κάνεις κάτι διαφορετικό; Δηλαδή, έρχονται τα παιδιά από τη τάξη υποδοχής εδώ, πέρνουν είχα 18 παιδιά συνολικά, άλλαζες κάτι στο υλικό, το διαμόρφωνες;

- Ναι, άλλα έκανα σε αυτά άλλα στα προσφυγάκια. Αναλόγως δηλαδή. Συνεννοούμασταν με τη τάξη υποδοχής και δίνουμε κάτι κοινό. Υπάρχουν τα βιβλία αυτά που είναι για τους πρόσφυγες, δε μπορείς να ακολουθήσεις τα ίδια, κοινά. Διαφοροποιείς λίγο το υλικό σου.

- Ευχαριστώ πάρα πολύ, αυτό ήταν.

- Τίποτα. Ελπίζω να σε βοήθησα. Και να έχεις στο μυαλό σου ότι γενικώς η θεωρία από την πράξη απέχει πάρα πολύ.

Συνέντευξη 4^η.

1.- Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

- 18 χρόνια.

- Στο συγκεκριμένο σχολείο;

- Από το 2008.

2.- Με την εμπειρία που έχετε, πού εντοπίζετε τις περισσότερες διαφορές ανάμεσα σε ένα τυπικό σχολείο και σε ένα διαπολιτισμικό;

- Οι διαφορές είναι πολλές. Η διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα, η γλώσσα, το θρήσκευμα, τα διαφορετικά βιώματα των παιδιών. Έχουμε παιδιά εδώ που προέρχονται από εμπόλεμες ζώνες. Ακόμη είναι το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο, υπάρχουν παιδάκια που δεν έχουν πάει καθόλου σχολείο. Αυτά νομίζω είναι τα σημαντικότερα.

3. – Για να εισαχθεί ένας εκπαιδευτικός σε διαπολιτισμικό σχολείο, ο νόμος θέτει κάποια κριτήρια. Θέτει λοιπόν τη γλωσσομάθεια στα πρώτα εφόδια ενός εκπαιδευτικού. Εσείς πιστεύετε καλώς δίνεται αυτή η έμφαση στο ζήτημα της γλώσσας;

- Καλώς δίνεται αλλά όχι και αποκλειστική βαρύτητα στη γλωσσομάθεια. Δεν είναι μόνο αυτό επαρκές κριτήριο για να διδάξει κάποιος εδώ.

- Η γνώση μιας διεθνούς γλώσσας, βοηθάει το έργο σας εδώ;

- Αρκετά βοηθάει, γιατί τα παιδιά που ήρθαν από τις χώρες αυτές γνώριζαν αγγλικά

και μπορούσαμε να συνεννοηθούμε αρκετά καλά. Ναι, βοηθάει.

4. – *Ποια είναι τα δικά σας επιπλέον προσόντα που συνέβαλαν στη τοποθέτησή σας στο σχολείο αυτό;*

- Μεταπτυχιακό δίπλωμα Ψυχολογίας, σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και Αγγλικά.

- Πιστεύετε ότι αρκούν;

- Αρκούν και δεν αρκούν. Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν από ένα μεταπτυχιακό πια. Το θέμα είναι όμως πώς αξιοποιούμε αυτά τα προσόντα μας στη διδακτική μας πράξη. Έχω δει πολλές ανάρμοστες συμπεριφορές από εκπαιδευτικούς, γι' αυτό και είναι μεγάλο θέμα πώς αξιοποιείς αυτά που κατέχεις. Αν δεν αντιλαμβάνεσαι ότι έχεις να κάνεις με παιδιά που έχουν ψυχοκοινωνικές ανάγκες και όχι μόνο μαθησιακές, πιστεύω δεν έχουν λόγο ύπαρξης αυτά τα προσόντα.

5. – *Θεωρήσατε κάποια στιγμή στη καριέρα σας ότι πρέπει να εμπλουτίσετε τις γνώσεις σας;*

- Εννοείται. Η δια βίου μάθηση υπάρχει πάντα στο επάγγελμά μας. Κάθε χρόνο φροντίζω κάπως να παρεμβαίνω, κάτι να κάνω.

- Πάνω σε ποιο πεδίο;

- Κυρίως στο θέμα χειρισμού των συμπεριφορών, αυτό είναι το δύσκολο κομμάτι στα σχολεία. Ή τουλάχιστον αυτό εμένα με αγγίζει περισσότερο. Επειδή μιλάμε όμως και γι' αυτό το σχολείο, το κομμάτι συμπεριφοράς γηγενών – αλλοδαπών είναι πολύ δύσκολο και πρέπει να δώσουμε όλοι την προσοχή μας, όσοι εμπλεκόμαστε με αυτά τα παιδιά.

6. – *Πότε θα θεωρούσατε έτοιμο έναν εκπαιδευτικό να διδάξει σε ξένα παιδιά;*

- Αλλοδαποί μαθητές υπάρχουν σε όλα τα σχολεία. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι κάτοχοι μιας ξένης γλώσσας. Πιστεύω όμως ότι θα πρέπει να υπάρχει καλύτερη εκπαίδευση από τα Πανεπιστήμια. Δηλαδή, πόσο ισχυρό είναι το πτυχίο σου ώστε να σε κάνει έτοιμο; Θυμάμαι, ως φοιτήτρια, μου είχε κάνει τρομερή εντύπωση που δεν είχαμε πρακτική άσκηση και επαφή με την ειδική αγωγή. Μα βγαίνεις δάσκαλος, και είναι δυνατόν να μην πας να δεις πώς είναι στην πράξη αυτό που διάβασες; Είχαμε, θυμάμαι ένα υποχρεωτικό μάθημα ειδικής αγωγής και κάποια άλλα επιλεγόμενα. Αλλά πουθενά πρακτική πάνω σε αυτό. Ακριβώς το ίδιο θα έπρεπε να γίνεται και για τα διαπολιτισμικά σχολεία. Να έρθει σε άμεση επαφή ο εκπαιδευτικός με αυτό που θα αντιμετωπίσει αφού πάρει το πτυχίο του. Τα υπόλοιπα τα αποκτά στη συνέχεια, αλλά το πρώτο του εφόδιο είναι το πτυχίο του και από εκεί θα πρέπει να είναι έτοιμος.

7. – *Ιδανικά, πώς θα θέλατε να διαμορφώνεται εσείς το πλαίσιο εισαγωγής στα διαπολιτισμικά σχολεία;*

- Σίγουρα να υπάρχουν αυτά, αλλά πιστεύω πολύ και στη κατεύθυνση που θα επιλέγουν οι φοιτητές από τη σχολή τους. Να θωρακίζεται ο μελλοντικός εκπαιδευτικός με την επιλογή της κατεύθυνσης αυτής. Με τη διαπολιτισμικότητα δε συνάντησα πολλά προβλήματα είναι αλήθεια, γιατί είχα τη γλώσσα, τα αγγλικά. Αλλά θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει, παράλληλα με το γενικό πλαίσιο, μια κατεύθυνση που να την επιλέγει ο φοιτητής και να έρχεται σε επαφή με τη σχολική πραγματικότητα.

8. – *Όσον αφορά το αποτέλεσμα. Πιστεύετε ότι μαθαίνουν τα παιδιά τελικά;*

- Πάρα πολύ καλά και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Είναι πάρα πολύ σημαντικές οι τάξης υποδοχής, που λειτουργούν και στο σχολείο μας, γιατί μέσα από αυτή την εκπαίδευση κάποια παιδιά έμαθαν πολύ γρήγορα ελληνικά που δεν ήξεραν καθόλου. Και αυτοί ήταν οι δικοί μου μαθητές.

Συνέντευξη 5^η.

1. - *Πόσο καιρό εργάζεσαι ως εκπαιδευτικός;*

- 18 χρόνια.

- *Στο συγκεκριμένο σχολείο;*

- Ένα. Φέτος ήρθα.

2. - *Δεδομένης αυτής της εμπειρίας που έχεις, πού θα εντόπιζες τις περισσότερες διαφορές ανάμεσα σε μια τυπική τάξη και σχολείο και σε ένα διαπολιτισμικό;*

- Εντάξει, επειδή εμείς στο συγκεκριμένο σχολείο έχουμε αρκετά προσφυγάκια, εκεί εντοπίζεται μόνο η δυσκολία αν θες. Ότι έχουμε κάποια αλλοδαπά παιδιά και δυσκολευόμαστε στο να τους μεταδώσουμε τη γνώση, σε αυτά τα παιδιά. Τα υπόλοιπα παιδιά δεν έχουν κανέναν απολύτως θέμα, είναι ελληνάκια όπως σε όλα τα σχολεία, οπότε δεν υπάρχουν κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες. Όπως όλα τα σχολεία. Το μόνο πρόβλημα είναι εκεί, εντοπίζεται εκεί, ότι είναι αυτά τα παιδιά και είναι λίγο διαφορετικό το κλίμα μέσα στην τάξη όταν υπάρχουν και αυτά τα παιδιά. Κακώς βέβαια, αλλά επειδή αυτά δυσκολεύονται, υπάρχει αυτή η δυσκολία γενικότερα και σε εμάς και στους συναδέλφους και στους μαθητές.

- *Η κύρια διαφορά δηλαδή που εσύ εντοπίζεις είναι ακριβώς σε αυτά τα παιδιά, ότι όταν εισέρχονται στην κανονική τάξη, δημιουργείται άλλο κλίμα;*

- Κλίμα, από την άποψη ότι δε μπορούν να συμβαδίσουν με τα παιδιά της πρωινής κανονικής τάξης. Μόνο αυτό. Και γενικά το τμήμα μου εμένα, από την αρχή της χρονιάς έχει αρκετά τέτοια παιδιά και τα υπόλοιπα τμήματα είχανε λιγότερα. Τώρα βέβαια έχουνε μειωθεί πολύ τα παιδιά, είναι κάπου 3-4, δεν είναι πολλά, ενώ στην

αρχή ήταν 8, έφυγαν για Γερμανία και άλλες χώρες. Αυτό ήταν το μόνο πρόβλημα, ε η μόνη διαφορά αν θες.

3. - *Ο νόμος, για να εισαχθείτε στα διαπολιτισμικά σχολεία, θέτει τη γλωσσομάθεια στα κύρια εφόδια που πρέπει να φέρει ένας εκπαιδευτικός για να μπορέσει να μπει να διδάξει σε ένα τέτοιο σχολείο. Κατά τη γνώμη σου, καλώς δίνεται έμφαση στο ζήτημα της γλώσσας;*

- Εμείς εδώ διδάσκουμε τα ελληνικά όμως, έτσι; Δηλαδή, σίγουρα θα βοηθούσε πάρα πολύ κι εμείς να γνωρίζαμε τη γλώσσα τους, να ξέρουμε έστω κάποια βασικά, κάποια βασικά γνώση για να μπορέσουμε να συνεννοηθούμε και να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά, οπότε πιστεύω καλό θα ήταν όχι όμως ότι είναι και απόλυτο αυτό. Δηλαδή είμαι κάπου στη μέση. Ναι μεν σίγουρα και ο εκπαιδευτικός να έχει μια σχετική ενημέρωση όταν θα ασχοληθεί με αυτά τα παιδιά, όχι όμως ότι δε μπορεί να το βοηθήσει και κάπως αλλιώς. Υπάρχουν και άλλοι τρόποι, ας πούμε υπάρχει η γλώσσα του σώματος, υπάρχουν πολλοί τρόποι να τα βοηθήσεις αυτά τα παιδιά. Σιγά – σιγά. Για να ενσωματωθούν.

- *Πιστεύεις ότι η γνώση μιας διεθνούς γλώσσας, αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, βοηθάει το έργο σου εδώ με κάποιον τρόπο;*

- Γιατί όχι; Βεβαίως, πιστεύω ότι βοηθάει. Μια ξένη γλώσσα σίγουρα είναι βοηθητική.

- *Βοηθάει ως προς τη συνεννόηση με τα παιδιά;*

- Βεβαίως, ναι. Με κάποια παιδάκια μιλάμε λίγο αγγλικά, ναι.

4. - *Τα δικά σου επιπλέον προσόντα που συνέβαλαν στη τοποθέτησή σου εδώ ποια είναι;*

- Εγώ είμαι αποσπασμένη εδώ πέρα, δεν έχω οργανική θέση εδώ. Τώρα θα κάνω ένα μεταπτυχιακό, είμαι στη φάση τώρα που μεταπτυχιακού. Έχω δηλαδή το πτυχίο μου και εντάξει, τα αγγλικά. Δεν υπήρξε κάποιος συγκεκριμένος παράγοντας ή ένα κριτήριο για να τοποθετηθώ εδώ πέρα για τη φετινή χρονιά. Αν είχα μια θέση οργανική θα έπρεπε και εγώ να έχω ολοκληρώσει το μεταπτυχιακό μου ή να έχω ως ξένη γλώσσα την αραβική που συνήθως εδώ πέρα ζητούν.

5. - *Πιστεύεις ότι αν έμενες σε αυτό το σχολείο θα χρειαζόταν να κάνεις κάποια επικαιροποίηση των γνώσεών σου ή να αυξήσεις σε κάποιο πεδίο τις γνώσεις σου;*

- Ναι, γι' αυτό σου εξηγώ ότι φέτος ξεκίνησα με το μεταπτυχιακό το οποίο έχει να κάνει με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κιόλας. Και γιατί μου άρεσε και το κλίμα εδώ στο σχολείο και γιατί με ενδιέφερε γενικά, οπότε θέλω και θα επιδιώξω μια θέση εδώ του χρόνου. Μια οργανική θέση εδώ.

6. - *Πότε θα θεωρούσες έτοιμο έναν εκπαιδευτικό να μπορέσει να διδάξει σε ξένα παιδιά; Ιδανικά έτοιμο.*

- Τι εννοείς; Σε θέμα εμπειρίας και χρόνων;
- *Τι θα έπρεπε να συγκεντρώνει ένας εκπαιδευτικός ώστε να τον θεωρήσεις έτοιμο ας πούμε;*

- Όπως αναφέραμε και πριν, για να είναι έτοιμος σίγουρα ένα μεγάλο προσόν θα ήταν να γνωρίζει τη γλώσσα, θέλει υπομονή πολλή, δηλαδή ένας εκπαιδευτικός που να έχει να μην εμπειρία αλλά να έχει και διάθεση να δουλέψει. Εντάξει, σε αυτό το σχολείο είναι σχετικά όλοι οι εκπαιδευτικοί σε μια παραγωγική ηλικία, που έχουν όρεξη να ασχοληθούν και να δουλέψουν με αυτά τα παιδιά και με όλα τα παιδιά. Οπότε σίγουρα η γλώσσα θα ήτανε και το γεγονός ότι ένα μεταπτυχιακό πάνω σε αυτόν τον τομέα θα βοηθούσε πάρα πολύ αυτά τα παιδιά. Σίγουρα αυτά και υπομονή και καλή διάθεση. Αυτά είναι πάρα πολύ σημαντικά και όχι μόνο για το συγκεκριμένο σχολείο, για όλα.

7. – *Θα ξεκινήσεις το μεταπτυχιακό σου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση τώρα, έτσι;*

- Ναι, ναι τον Σεπτέμβριο.
- *Οπότε, ποια θα ήθελες εσύ να είναι τα κριτήρια για να επιλεγείς σε αυτό το σχολείο; Δηλαδή, τελειώνεις το μεταπτυχιακό σου, σε φέρνει εδώ;*
- Κοίτα, από τη στιγμή που έχω και τη διδακτική εμπειρία εδώ ήδη μια χρονιά, μπορεί και να με φέρει. Μπορεί φυσικά να βρεθεί και κάποιος άλλος με περισσότερη διδακτική εμπειρία εδώ.
- *Πώς θα ήθελες να είναι όμως τα κριτήρια; Θα άλλαζες κάτι; Κάτι που ίσως δεν ορίζει ο νόμος να το ορίζει εκ νέου ή να αλλάξεις τη σειρά σε κάποια που ήδη ορίζει;*
- Εννοείς τι; Να μη ζητάνε αυτά τα προσόντα ας πούμε;
- *Ναι, να ζητάνε περισσότερα, να ζητάνε λιγότερα, να ζητάνε πιο καίρια εφόδια;*
- Σίγουρα τα καίρια εφόδια είναι πολύ σημαντικά αλλά όχι ότι δεν είναι και αυτά σημαντικά. Δηλαδή πιστεύω το να έχεις ασχοληθεί σε βάθος με αυτά τα παιδιά ή να έχεις ασχοληθεί με τη γλώσσα αυτών των παιδιών, είναι πολύ σημαντικά.

8. – *Τέλος, όσον αφορά το αποτέλεσμα, μαθαίνουν τα παιδιά; Αναφέρομαι στα αλλοδαπά παιδιά.*

- Κάποια παιδάκια όχι, δε μπορούν να συμβαδίσουν. Σε καμία περίπτωση οι μεγάλες τάξεις, για παράδειγμα στη Πέμπτη Δημοτικού που έχω εγώ δε μπορούν να συμβαδίσουν με τα παιδιά τα δικά μου. Ένα παιδάκι όμως που θα ξεκινήσει από τη Πρώτη Δημοτικού, Δευτέρα και θα συνεχίσει σε αυτό το σχολείο, έχει πολλές δυνατότητες. Είναι παιδιά που έχουν τελειώσει τα βιβλία τα ελληνικά εδώ. Τα ελληνικά, τα βιβλία που κάνουνε τα συγκεκριμένα παιδιά, έτσι; Και πάνε πολύ καλά. Είναι και παιδιά που είναι αδιάφορα όμως, που επειδή τους έχουν εμφυσήσει οι γονείς ότι εμείς δε θα μείνουμε εδώ πέρα, δεν ασχολούνται. Όμως, παιδιά μικρότερων ηλικιών μπορούν να προσαρμοστούν και να μάθουν πράγματα. Παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών, όπως ας πούμε έχω εγώ στη Πέμπτη, όχι τόσο. Ξέρουνε κάποια βασικά πράγματα αλλά δε προχωράει και πολύ η κατάσταση. Δεν ανεβαίνουν περισσότερο.

- *Τι φταίει;*

- Φταίει το οικογενειακό περιβάλλον που λέει από πίσω πως εμείς δε θα ζήσουμε εδώ, είναι και ελλιπής η φοίτηση. Αυτά τα παιδιά μπορεί να μη φοιτούν καθημερινά. Για παράδειγμα φέτος, μέσω της webex δε μπόρεσαν να ανταποκριθούνε γιατί δεν είχανε τάμπλετ, δεν είχανε email, δεν είχανε internet. Οπότε δε μπόρεσανε και έχασαν πολλά από τη συγκεκριμένη χρονιά, από τη φετινή χρονιά τουλάχιστον έχασαν πάρα πολλά. Ό, τι έπαιρναν από εδώ, και πάλι όσα φοιτούσαν, γιατί δε φοιτούσαν καθημερινά όλα. Ήταν κάποια που ήταν πιο τυπικά και έρχονταν κανονικά. Αυτά σίγουρα έχουν και μία μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση και εδώ έχουνε βοηθηθεί και αρκετά. Όμως είναι πολλά που είχαν ελλιπή φοίτηση στο σχολείο, οπότε αυτό δε τα βοηθάει.

- Υπάρχει κάτι διαφορετικό που θα μπορούσε να κάνει το σχολείο, γενικότερα ως θεσμός όχι μόνο το διαπολιτισμικό, ώστε να υπάρξει και διαφορετικό μαθησιακό αποτέλεσμα γι' αυτά τα παιδιά;

- Ναι, κοίτα εμείς ας πούμε φέτος, ενώ δικαιολογούσε δύο δασκάλες ΖΕΠ (Τ.Υ.), ήρθε για πολύ λίγο η δεύτερη και μετά έφυγε γιατί υπήρξε κάπου αλλού ανάγκη και την πήρανε. Οπότε, ίσως περισσότεροι εκπαιδευτικοί να ασχοληθούνε περισσότερο με αυτά τα παιδιά, να έχουν μια τάξη μόνο (έμφαση στο μόνο) με αυτά τα παιδιά και μετά σιγά – σιγά να μπαίνουνε στις τάξεις. Θέλουνε συνέχεια, συνέχεια. Δε τους φτάνει να κάνουν μόνο δυό – τρεις φορές με την Α (δασκάλα στη τάξη υποδοχής). Θα πρέπει να ναι πιο καθημερινό αυτό, να έχουνε περισσότερη επαφή με τα βιβλία που κάνουν αυτά, γιατί με αυτά μπορούν να πορευτούν. Δε μπορούν να πορευτούν με το βιβλίο της γλώσσας της Πέμπτης Δημοτικού σε καμία περίπτωση. Οπότε, ίσως περισσότερους εκπαιδευτικούς που να βοηθήσουνε σε αυτό το κομμάτι.

- Να επανδρώσουν δηλαδή τις τάξεις υποδοχής ώστε να μπορέσουν να έχουν και μια καλύτερη μετάβαση σε εσάς.

- Αυτό ακριβώς, ναι.

- Ωστόσο, η Α που είναι στο τμήμα ΖΕΠ, δε το επέλεξε. Ποια είναι η γνώμη σου γι' αυτό;

- Βέβαια, είναι ένα κομμάτι μεγάλο. Γιατί συνήθως στις τάξεις υποδοχής επιλέγουν αναπληρωτές. Δεν είναι δίκαιο καθόλου.

- Ναι, γιατί ουσιαστικά ούτε το επέλεξε, ούτε και φέρει κάποια από τα εφόδια που ορίζει ο νόμος για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

- Ναι, δεν το επιλέγουνε, είναι θέμα καθαρά της Πρωτοβάθμιας. Σου λέει δε θέλετε, θα προτιμήσουμε τους αναπληρωτές που έχουν ανάγκη περισσότερο από δουλειά, ενώ ο μόνιμος.. δε ξέρω, σκέψη δική μου είναι αυτή. Μπορεί να πουν ο αναπληρωτής θα πάει, ο μόνιμος μπορεί και να μη πάει και να πει ότι όχι εγώ δουλεύω 20 χρόνια, θέλω να είμαι στο κέντρο στη πόλη με Έλληνες, δε θέλω να ασχοληθώ με πρόσφυγες, με αλλοδαπούς.

Συνέντευξη 6^η.

1.- *Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;*

- 30.

- *Σε αυτό το σχολείο;*

- 12 χρόνια. Ήμουν εδώ από το 2001 για μια πενταετία, μετά έφυγα 8 χρόνια με απόσπαση και ξαναγύρισα το 2014.

- *Έχετε πολλά χρόνια.*

- Ναι, ναι το ξέρω από παλιά το διαπολιτισμικό.

2.- *Ο νόμος για να μπει κάποιος δάσκαλος στο διαπολιτισμικό, θέτει τη γλωσσομάθεια στα πρώτα εφόδια που θα πρέπει ο ίδιος να φέρει. Καλώς δίνεται αυτή η έμφαση πιστεύετε στη γλώσσα;*

- Όχι, γιατί η γλώσσα είναι άσχετη με τη γλώσσα που έχει το σχολείο στη περίπτωση των παιδιών. Εγώ το πιστεύετε ότι ήρθα με πτυχίο επάρκειας γαλλικών; Ενώ η αλβανική ήταν η κύρια γλώσσα των παιδιών; Τότε, το 2001. Και υπήρχαν δάσκαλοι οι οποίοι κάνανε ιδιαίτερα μαθήματα αλβανικής, η οποία δεν ήταν αναγνωρισμένη εδώ, και βρέθηκα εγώ με τα γαλλικά από το πουθενά και τα πιάνω και δε ξέρω αγγλικά, να μη μπορώ να συνεννοούμαι και ήταν συνάδελφοι οι οποίοι ξέρανε τη γλώσσα, πλήρωναν ιδιωτικά και όταν ήθελα κάτι φώναζα την τάδε, έλα λίγο κάτι λέει αυτός ο γονιός. Δεν ήξερα. Η γλώσσα για τον εκπαιδευτικό που θα είναι εδώ, αν δεν έχει συνάφεια με τη γλώσσα που κυρίως μιλούν τα παιδιά κάθε φορά, δεν έχει κανένα νόημα. Και δεν έχει νόημα γενικά να είναι η γλώσσα κριτήριο για το διαπολιτισμικό. Σε κανένα διαπολιτισμικό στο κόσμο δεν είναι η γλώσσα κριτήριο για να είναι ο εκπαιδευτικός στο διαπολιτισμικό. Υπάρχει άλλη δομή, την οποία δεν εφαρμόζουμε στην Ελλάδα. Θα πρέπει αυτό το παιδί που έρχεται από τη Συρία να έχει κάποιο Σύριο που θα κάνει παράλληλα με τη δεύτερη γλώσσα που είναι τα ελληνικά να μαθαίνει τη μητρική του, που δε τη μαθαίνει. Όπως γίνεται στο εξωτερικό. Εγώ θυμάμαι τη πρώτη φορά, το 2001, το 2002, το 2003, είχαμε επαφές με σχολεία από την Ιταλία, από τη Γαλλία, από τη Σουηδία ερχόταν αλλά ο δάσκαλος ήταν δάσκαλος της τάξης και από εκεί και πέρα κάθε παιδί, στη Σουηδία που ήταν διαπολιτισμικό σχολείο και πολυπολιτισμικό τότε, το κάθε παιδί είχε μαζί στη τάξη πολλές φορές και από την αρχή για να το βοηθήσει, ένα δάσκαλο ή κάποιον ο οποίος μας είχαν πει περνούσε κάποια σεμινάρια και μπορούσε να βοηθήσει το παιδί σιγά – σιγά να καταλάβει τη νέα γλώσσα μέσα από τη δική του. Και παράλληλα να μαθαίνει και τη δική του. Εμείς τα παιδιά τα αφομοιώνουμε εδώ και δε μαθαίνουν ποτέ τη δική τους γλώσσα. Τα συριάκια που έρχονται εδώ πέρα, δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο, δε ξέρουν να γράφουν. Αν δε πάνε έξω σε κάποια δομή, που να είναι κάποιος να τα μάθει, δε ξέρουν να γράφουν τη δική τους γλώσσα. Μαθαίνουν να γράφουν αγγλικά, να γράφουν ελληνικά και δε ξέρουν τη δική τους, τη μητρική τους γλώσσα. Εμένα δε μου χρησίμευσε ποτέ, πουθενά. Δε πίστευα ποτέ ότι θα μου χρησιμεύσει κάπου το πτυχίο των γαλλικών που είχα. Κι όμως, το χρησιμοποίησα για να πάρω οργανική στο διαπολιτισμικό, τίποτε άλλο. Κι ένιωθα άσχημα. Υπήρχαν συνάδελφοι που να ξέρουν αλβανικά. Μάθαιναν με κόπο αλβανικά. Και δεν υπήρχε δομή εδώ που να αναγνώριζε τα αλβανικά να δώσουν εξετάσεις, και πήγαν στα Τίρανα και έδωσαν εξετάσεις. Είναι

άλλα τα κριτήρια που θα πρέπει να έχει ένα διαπολιτισμικό και δε ξέρω αν είναι τόσο κριτήρια, γιατί φαντάζομαι όλοι οι δάσκαλοι πια, έτσι όπως έχει γίνει όλη η κοινωνία μας, δε νομίζω να έχει παραπάνω κριτήρια από κάποιον που είναι σε ένα άλλο σχολείο. Γιατί παντού υπάρχουν.

- Παντού υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές.

- Παντού υπάρχουν πια. Δεν είναι όπως ήταν παλιότερα. Δεν είναι γκέτο όπως παλιότερα που όποιο αλλοδαπό το φέρνανε εδώ. Δεν είναι γκέτο το σχολείο. Απλώς έχει κάποιες τάξεις υποδοχής παραπάνω, κάποιες άλλες δομές, οι οποίες βοηθάνε το παιδί σιγά - σιγά να το κάνουν να καταλάβει πού βρίσκεται και να καταλαβαίνει τη γλώσσα που ακούει γύρω του. Γι αυτό υπάρχουν τα τμήματα υποδοχής. Για αρχάρια και για παιδιά που ήταν λίγο πιο προχωρημένα. Και αυτό το νόημα είχε. Εντάξει, άλλα τμήματα και σε άλλα σχολεία δεν υπήρχαν τότε, αλλά τώρα υπάρχουν όμως. Όταν είναι ένας αριθμός πάνω από πέντε παιδιά, μπορεί να δημιουργηθεί τμήμα υποδοχής. Οπότε γιατί σε σχολεία ας πούμε πάνω στο Τσιφλικόπουλο δεν έχει εκπαιδευτικούς με ιδιαίτερα προσόντα και ξένη γλώσσα ενώ έχει τμήμα υποδοχής; Δε νομίζω ότι πρέπει να' ναι πια κριτήριο η γλώσσα. Οποιαδήποτε γλώσσα.

3.- *Με την εμπειρία που έχετε, που θα εντοπίζατε τις περισσότερες διαφορές ανάμεσα σε μια τυπική τάξη και σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο; Υπάρχουν πια διαφορές κατά τη γνώμη σας;*

- Τι εννοείς διαφορές;

- *Η τάξη η δικιά σας, διαφέρει σε κάτι πιστεύετε από μια άλλη τάξη σε οποιοδήποτε σχολείο;*

- Όχι δε διαφέρει, γιατί αν έχουν έστω και ένα και δύο παιδιά, εγώ ας πούμε έχω πέντε με έξι όλη τη χρονιά, εκεί σε μια άλλη τάξη μπορεί να έχουν δύο. Το ίδιο πράγμα είναι. Τι έχεις δύο, τι πέντε - έξι, πρέπει κάτι να τα κάνεις αυτά. Κάτι πρέπει να κάνεις με αυτά μέσα στη τάξη. Πέρα από το εάν θα πάνε κάποιες ώρες στο τμήμα υποδοχής και αν δεν υπάρχει, δε μπορεί να σε κοιτάνε τα παιδιά για ώρες και να μη κάνεις κάτι. Αλλά και τι μπορείς να κάνεις όμως; Όταν έχεις άλλα δέκα – δεκαπέντε που έχουν τα δικά τους. Δε μπορείς να γίνεις δέκα κομμάτια. Δηλαδή αυτή η διαφοροποιημένη, που λες, λίγο γι' αυτό που είναι αδύναμο, λίγο γι' αυτό που είναι καλό, λίγο γι' αυτό που είναι αλλοδαπό, δε γίνεται. Πόσα κομμάτια να γίνεις μέσα σε 45 λεπτά; Πουθενά δεν είναι εύκολο, ακόμα και για τις τάξεις που έχουμε. Δηλαδή, τα τελευταία χρόνια υπάρχουν όχι προβλήματα, αλλάζει γενικά η κοινωνία και ό, τι υπάρχει στη κοινωνία έρχεται στο σχολείο. Είναι πολλά τα παιδιά, έχει απαξιωθεί το σχολείο, τα παιδιά έχουν μπει στη τεχνολογία στα σπίτια, τους φαίνεται το σχολείο βαρετό. Όλο αυτό τα φέρνει πίσω στη μάθηση, στη γνώση. Δεν ακούνε το τι λέει το σχολείο, το τι λέει ο δάσκαλος, δε τους ενδιαφέρει. Το σχολείο όμως συνεχίζει να υπάρχει και οι προσδοκίες από τα παιδιά συνεχίζουν να υπάρχουν, θα πάει στο Γυμνάσιο, θα πάει στο Λύκειο, κι όμως πάνε αναλφάβητα τα πιο πολλά. Και δεν έχει να κάνει μόνο με τα αλλοδαπά, είναι γενικό. Θα έχω και στην επόμενη τάξη. Τι να τα κάνω; Θα τους δώσω κάτι να γράψουν, να εξοικειωθούν με τη γραφή, με κάποιες συλλαβές. Ό, τι μπορώ να κάνω εγώ εδώ με αυτά τα δικά μας παιδιά τα οποία λίγο

είναι πίσω, κάτι ανάλογο πρέπει να κάνουν και οι υπόλοιποι. Σε όλα τα σχολεία όπου έχουν αλλοδαπά. Να μαθαίνουν να επικοινωνούν έστω και προφορικά. Ό, τι είναι για εδώ, είναι για όλες τις τάξεις που υπάρχουν αλλοδαπά. Νομίζω δεν υφίσταται πια διαπολιτισμικό σχολείο. Αυτό που λένε η διαφορετικότητα και η ισότητα, αυτό είναι παντού, δεν είναι μόνο εδώ. Αφορά και τα δικά μας παιδιά πια, όχι μόνο τα αλλοδαπά. Έχουμε θέματα διαφορετικότητας με δικά μας παιδιά.

- Μου είπατε ότι έχετε επάρκεια στα γαλλικά, έτσι;

- Ναι.

- Πιστεύετε ότι βοήθησε το έργο σας εδώ με κάποιον τρόπο;

- Όχι, καθόλου.

- Ούτε η αγγλική ας πούμε θα βοηθούσε, καμία;

- Τα αγγλικά τώρα ως προς αυτή τη φάση όλοι λίγο πολύ αγγλικά ξέρουν, ασχέτως αν έχουν όλοι ή αν δεν έχουν πτυχίο. Μπορεί αυτός που έχει πτυχίο και θα έρθει εδώ, να έχει και ένα μεταπτυχιακό στη διαπολιτισμική και να πάρει τη θέση. Μπορεί άλλος να έχει μεταπτυχιακό στην Ιστορία και να μη τη πάρει. Δηλαδή, δεν είναι κριτήρια που να έχουν αντίκρισμα ή να βοηθούν κάπου τη δουλειά σε ένα διαπολιτισμικό. Ένα μεταπτυχιακό ίσως, αλλά όσοι πια δουλεύουν παντού και έχουν λίγο έννοια, όλοι δουλεύουν και κοιτάνε τη διαφορετικότητα, τη διαπολιτισμικότητα, πιστεύω σε όλα τα σχολεία, όποιος έχει όρεξη να το κάνει. Δε χρειάζεται να έχεις πτυχίο διαπολιτισμικής ή να είσαι σε διαπολιτισμικό σχολείο. Άμα έχεις διάθεση και κοιτάς τα παιδιά στα μάτια ξέρεις ότι είναι διαφορετικά, ότι έχουν άλλη θρησκεία, όμως αυτά πρέπει κάπως να τα πλησιάσεις αλλιώς, δεν έχει να κάνει με τα προσόντα. Έχει να κάνει με τον άνθρωπο, έχεις παιδιά απέναντι. Και σε ότι αφορά τη γλώσσα, τα αγγλικά, ας πούμε κάποια παιδιά και κυρίως αυτά από τη Συρία που ήρθαν στην αρχή, επειδή ήταν οικογένειες οι οποίες ήταν μορφωμένες, πλούσιες, ήρθαν για λίγο και φεύγανε. Τη πρώτη χρονιά ας πούμε φύγανε πολλοί. Τα παιδιά αυτά από Πρώτη Δημοτικού, 6 χρονών, ξέρανε άπταιστα αγγλικά. Γιατί η αρχή των γονιών ήταν ότι επειδή τα παιδιά ξέρανε ότι εκεί οι συνθήκες ήταν άσχημες και θα έπρεπε κάποια στιγμή να φύγουν, αν συμβεί οτιδήποτε και τα παιδιά βρεθούν μόνα τους, πρέπει να συνεννοηθούν. Και αυτοί που είχαν μια οικονομική άνεση και ήταν μορφωμένοι ήρθαν και ξέρανε τα παιδιά τους άπταιστα αγγλικά. Θυμάμαι ένα κοριτσάκι στη Πρώτη Δημοτικού. Αγγλικά ξέρανε τα πιο πολλά και μαθαίνουν απ' ότι ξέρω τα παιδιά που έχουν μείνει εδώ, έχουν 3 – 4 χρόνια, και όσα έχουν αποφασίσει να μείνουν στην Ελλάδα ξέρουν και μαθαίνουν αγγλικά. Γιατί είναι η γλώσσα όπου και να πας θα είναι αυτή που θα τους βοηθήσει. Για τα ελληνικά ήταν αδιάφοροι όσοι ήξεραν ότι θα φύγουν. Έρχονταν μόνο για να δουν παιδιά, να παίξουν με παιδιά, και έμαθαν αυτά της αυλής ας πούμε.

4. – Τα δικά σας επιπλέον προσόντα που συνέβαλαν στο να βρίσκεστε εδώ; Είναι η κατοχή της ξένης γλώσσας, των γαλλικών; Υπάρχει κάτι άλλο;

- Ναι, ναι τα γαλλικά. Τότε που μπήκα εγώ, το 2001, δεν είχε άλλα. Μεταπτυχιακά και όλα αυτά δεν υπήρχαν.

- Δεν υπάρχει κάτι άλλο δηλαδή που να σας βοήθησε να βρεθείτε εδώ;

- Όχι, όχι, το πτυχίο από το Πανεπιστήμιο, τετραετές όχι διετές, και τα γαλλικά.
- Σας αρκούνε; Αυτά που έχετε, η εμπειρία σας και αυτά τα εφόδια που έχετε, σας αρκούνε πιστεύετε;
- Δε μου αρκούνε γιατί αυτό που κάνω τουλάχιστον το κάνω μόνη μου. Η μόρφωση είναι εξελισσόμενη, είναι όπως η γλώσσα, κινείται, δεν είναι μια στάσιμη επιστήμη. Όποιος δεν έχει τη διάθεση να ενημερώνεται κάθε φορά, να κοιτάει τι βγαίνει.. πρέπει να ενημερώνεται. Αν ήμουν μόνο με το πτυχίο, δεν θα επαρκούσε με τίποτα. Αλλά πρέπει να ενημερώνεται, να ακολουθείς τα πράγματα, να διαβάζεις. Αν δε σε ενδιαφέρει αυτό που κάνεις πραγματικά, με αυτά τα μάτια που έχεις απέναντι, και μεταπτυχιακά και διδακτορικά να έχεις, δε λέει τίποτα. Άμα δε μπορείς να λειτουργήσεις και να μεταδώσεις. Εγώ είμαι παλιά δασκάλα, σε λίγα χρόνια θα πάρω σύνταξη. Δε μπορώ να πω δε θα μάθω υπολογιστή, δε θα μάθω το άλλο, γιατί είμαι παλιά κι έχω το βιβλίο. Δε γίνεται. Για να πάω τα παιδιά μπροστά και να με ακούνε θα πρέπει να μπω στο ρυθμό τους, δε μπορώ εγώ να μείνω πίσω σε μια άκρως παραδοσιακή. Φυσικά και δε μου αρκούνε. Εγώ θα' θελα, πραγματικά να γίνονται πιο πολλές ουσιαστικές επιμορφώσεις. Μια φορά το χρόνο; Όχι μόνο μια ημερίδα, δε μου λέει τίποτα αυτό. Μια βδομάδα, δύο βδομάδες; Δώσε μου κάτι.
- Σε ποιο πεδίο θα θέλατε να γίνεται αυτό;
- Σε όλα. Σε ό, τι γίνεται. Ξαφνικά, έρχεται το υπουργείο και λέει κάντε αυτό, τώρα αρχίσαμε δεξιότητες. Ναι, αλλά παίρνεις παραδείγματα από σχολεία και από εκπαίδευση του εξωτερικού, εδώ όμως είναι σε ένα φορτωμένο παραδοσιακό σχολείο με όλη την ύλη που τώρα τόσα χρόνια δε βγαίνει, και μου φορτώνεις πράγματα τα οποία πού θα μπουν αυτά; Δηλαδή, μείωσε κάτι, για να κάνουμε κάτι να βγει και το καινούριο. Πού θα βρω εγώ την ώρα; Το λέμε ατέλειωτα χρόνια, δεν ακούει κανείς. Δηλαδή εγώ τώρα θα επιμορφωθώ στα εργαστήρια δεξιοτήτων, είναι κάτι σαν την ευέλικτη ζώνη. Ωραία και πού θα τη βάλω, σε τι χρόνο; Με δυο ώρες και τρεις; Δε γίνεται. Δεν είναι άσκηση που τη κάνεις 10 λεπτά, πας παρακάτω και τελειώνεις. Αυτό που θα μας βοηθούσε πολύ θα ήταν μια επιμόρφωση που να αφορά και τη διαπολιτισμικότητα, και τη διαφορετικότητα και τη διαφοροποιημένη εκπαίδευση. Όλα αυτά να τα δούμε και να τα ξαναδούμε, όχι θεωρητικά. Το πώς λειτουργούν, να είναι λίγο πιο βιωματικά, πιο εργαστηριακά, λίγο πιο ψαγμένα. Όχι έτσι να γίνονται γιατί πρέπει να γίνονται. Γίνονται όλα πολύ βιαστικά και γρήγορα. Έχω παρακολουθήσει και διαδικτυακά και πολλές επιμορφώσεις, δε μπορώ να έχω ατέλειωτες σελίδες power point να διαβάσω. Δε θέλω να τα διαβάσω, το κάνω και μόνη μου αυτό αν με ενδιαφέρει. Θέλω κάτι να δοκιμάσω, να πειραματιστώ, τεστ. Πειραματιστείτε αυτό και φέρτε μου αποτελέσματα. Τι δε πήγε καλά κλπ. Δηλαδή, ένα εργαστήριο, μια επιμόρφωση εργαστήριο. Γιατί έχω να κάνω με ζωντανό οργανισμό. Εγώ από μόνη μου μπορεί να μην έχω την έμπνευση. Οπότε, δώσε μου κάτι στην επιμόρφωση. Κάπως έτσι να είναι, να είναι πραγματική, τη θεωρητική όλοι μπορεί να την έχουν, δε λέει τίποτε.
- Έχετε απαντήσει ήδη και στη επόμενη ερώτησή μου, οπότε προχωράω.

6. - *Πότε θα θεωρούσατε έτοιμο έναν εκπαιδευτικό να διδάξει σε ξένα παιδάκια; Είναι πραγματικά έτοιμος κάποια στιγμή ένας εκπαιδευτικός;*

- Δε νομίζω. Αν αγαπάει αυτό που κάνει δε νομίζω να έχει σημασία αν είναι ξένα ή αν είναι ελληνάκια. Τι σημασία έχει; Αν δεν αγαπάς αυτό που κάνεις, κάνε κάτι άλλο. Αν δε βάλεις ψυχή σε αυτό, δε γίνεται. Εγώ έχω ένα άγιο παιδί, το Μουσαβέρ που είναι από το Αφγανιστάν. Η Μετζιτέ είναι αλβανορομά, εξαιρετική. Η Τζιχάν είναι από τη Συρία, κάπου από τα βάθη. Δηλαδή, είναι παιδιά που σε κοιτούν στα μάτια. Κάτι πρέπει να τους δώσεις, κάτι πρέπει να κάνεις. Όπως κάνω με τα δικά μου, το ίδιο πρέπει να κάνω και με αυτά. Όχι το ίδιο, προσπαθώ όμως να τα έχω μέσα σε ένα κλίμα ώστε να νιώθουν σαν μέλος αυτής της ομάδας. Και τα παιδιά τα αποδέχονται πια, αυτό είναι για μένα. Δεν είναι να τους μεταδώσω γνώση ή γράμματα ή γραμματική. Να μπορούν να στέκονται και να γίνονται αποδεκτά με ό, τι έχουν. Ο Μουσαβέρ ζωγραφίζει ωραία. Με αυτό το χάρισμα που έχει μπορεί να συμμετέχει σε μια ομάδα, να γίνει αποδεκτός. Όταν παίζει να μάθει να σέβεται κανόνες, με ό, τι τρόπο μπορούν τα παιδιά να μεταδώσουν αυτούς τους κανόνες αν δε ξέρουν γλώσσα. Και να παίζουν μαζί του. Μη τον δουν επειδή είναι μελαχρινός ότι είναι από δω και είναι από κει και δε μιλάει ελληνικά. Με ό, τι μιλάει. Αυτό είναι σημαντικό. Δεν είναι σημαντικό να είναι κάποιος έτοιμος. Τι έτοιμος; Έτοιμος να είσαι να πας σε ένα σχολείο, σε μια τάξη, με παιδιά. Για μένα τα ξένα, τα ρομά, αυτά είναι μόνο στερεότυπα. Δεν έχει να κάνει.

7. - *Ιδανικά, και αφού έχετε και πολλά χρόνια εδώ, θα θέλατε να διαμορφώνεται κάπως διαφορετικά ο νόμος για να εισάγονται οι εκπαιδευτικοί εδώ; Πώς θα θέλατε να είναι;*

- Να μην υπάρχει ο νόμος. Πιθανόν μία εξειδίκευση όσον αφορά τη διαπολιτισμικότητα, το μεταπτυχιακό αυτό, γιατί ασχολείσαι, κάνεις μια έρευνα, διαβάζεις. Έχεις παραπάνω πιστεύω εφόδια όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση για να μπορείς να σταθείς και να βλέπεις με άλλο μάτι αυτό που θα αντικρίσεις εδώ, τα παιδιά από άλλες χώρες.

- *Κατά τ' άλλα δε θα θέλατε να ορίζει κάποια επιπλέον κριτήρια;*

- Αυτό με τη γλώσσα το δοκιμάσαμε, ήταν εντελώς αποτυχία, εντελώς. Ήταν μόνο και μόνο φωτογραφικό για να πάρουν κάποιοι οργανικές στα συγκεκριμένα σχολεία. Αυτοί που ήρθαν τα πρώτα χρόνια εδώ, ήρθαν με ό, τι πτυχίο είχαν από τα γερμανικά, ούτε καν επάρκεια που μπήκε στα επόμενα χρόνια, γιατί κάποιοι έπρεπε να πάρουν εδώ τη θέση. Τι θα κάνω έλεγα εγώ με τα γαλλικά σε αυτό το σχολείο; Εκεί είναι αλβανοί, ούτε καν αγγλικά δε θα ξέρουν. Κάποιοι συνάδελφοι με παρακίνησαν τότε και δε το πίστευα με τίποτα. Και μετά ξανά αλλάζει ο νόμος και αφήνουν έξω τα παιδιά με τα αλβανικά που έκαναν και τόσο κόπο.

- *Με τα αραβικά. Κι εγώ σας λέω ότι σε λίγα χρόνια έρχονται άλλα παιδιά από Ρωσία ως πούμε.*

- Και τι νόημα έχει; Και τι θα κάνω εγώ; Εγώ δε πρέπει να μιλάω αραβικά. Εγώ είμαι δασκάλα ελληνικών. Το αν τα παιδιά θα συνεχίσουν την αραβική δεν είναι δικό μου θέμα. Είναι άλλη η δομή του διαπολιτισμικού δεν είναι αυτή που έχουμε στην

Ελλάδα. Εμείς το έχουμε ξεχάσει τι είναι διαπολιτισμικό, το έχουμε σαν τίτλο, δεν έχει καμιά σχέση με αυτό του εξωτερικού, όπως είναι στη Φινλανδία, όπως είναι στην Ιταλία, καμιά σχέση. Είναι δυνατόν να πάει από εδώ παιδί ελληνάκι στη Γερμανία και να μην είναι χάος μέσα σε μια κοινότητα γερμανικών και να πρέπει να του εξηγήσεις στα ελληνικά; Δεν υπάρχει περίπτωση. Εμείς δε ξέρω πώς το 'χουμε εδώ. Το βάλουμε έτσι και το αφήσαμε γιατί παραπέρα δε μπορούσαμε. Η γλώσσα σίγουρα δεν είναι προσόν. Κάποια άλλα προσόντα, όσον αφορά το μεταπτυχιακό ή κάποιες άλλες δουλειές των παιδιών που ασχολούνται πραγματικά με αυτό, αυτά ναι, να ληφθούν υπόψη γιατί θα μπορούν καλύτερα να τα αντιμετωπίσουν στο σύνολο. Όχι μόνο τα αλλοδαπά. Το σύνολο, μαζί.

8. – *Τέλος, πιστεύετε ότι τα παιδιά μαθαίνουν; Μιλώ για τα παιδιά κυρίως τα αλλοδαπά.*

- Ναι. Αυτά που θέλουν, μαθαίνουν. Κι αυτά δηλαδή που θέλουν να φύγουν, μαθαίνουν. Τους αρέσει πάρα πολύ. Δεν είχαν πάει ποτέ σχολείο καταρχήν. Πολλά από αυτά δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο. Και τους είναι δύσκολο στην αρχή, ακόμα και στους κανόνες, ότι δεν παίρνουμε πράγματα άλλων, ότι αυτά δε τα πειράζουμε. Από την αρχή τα πάντα. Δεν έχουν μπει ποτέ σε ένα χώρο σχολείου στη χώρα τους, γιατί είχαν πόλεμο πάντα. Και έρχονται εδώ 7 χρονών, 8, και δεν έχουν δει ποτέ σχολείο. Είναι ενθουσιασμένα, τους αρέσει πάρα πολύ και με αυτό που τους αρέσει τα παιδιά ρουφάνε. Αυτό που λέμε, τα παιδιά προσαρμόζονται πάρα πολύ εύκολα, ισχύει πάρα πολύ. Και σε αυτά ακόμα που είναι τόσο δύσκολο, που ακούνε μια ξένη γλώσσα που δε καταλαβαίνουν από το πρωί μέχρι το βράδυ, και παρ' όλα αυτά βλέπεις ότι σε δυο – τρεις μήνες μιλάνε. Η Μετζιτέ που έχω τώρα δε μιλούσε καθόλου. Τώρα;; Μιλάει κανονικά. Δε με ενδιαφέρει αν γράφει. Και γράφει.

- *Πόσα χρόνια την έχετε;*

- Τίποτα, φέτος ήρθε, και όχι από την αρχή μου φαίνεται. Στην αρχή ήταν μαζεμένη γιατί δεν είχε επαφή με τα παιδιά, όταν άρχισε να μπαίνει στο κλίμα, να προσπαθεί, να παίζει, τότε αρχίζει και το μυαλό της είναι καθαρό, δεν είναι αγχωμένη. Και έτσι γίνεται και με όλα τα παιδιά, αν έχουν το μυαλό τους καθαρό, μπορούν να έχουν γνώση. Αν δε το χουν καθαρό και προβληματίζει κάτι από το σπίτι, κάτι από δω και από κει, δεν ακούνε τίποτα. Γιατί οι μεγάλοι αυτό δε κάνουμε όταν είμαστε στεναχωρημένοι; Δεν ακούμε τίποτα. Έτσι και τα παιδιά. Όταν νιώθουν ασφαλή σε ένα περιβάλλον που να έχει κι άλλα παιδιά, τότε αμέσως έρχεται και η γνώση. Προσαρμόζονται τα παιδιά και είναι πολύ έξυπνα. Αυτό το σχολείο πραγματικά, και με τους γονείς αυτό λέγαμε, ότι τα παιδιά σας είναι τυχερά γιατί είναι σε ένα σχολείο το οποίο έχει αλλοδαπά, από διάφορες φυλές, έχει και το ειδικό σχολείο από κάτω και δε τους κάνει εντύπωση αν θα δούνε κάποιον ξένο στο δρόμο, κάποιον ανάπηρο. Και μου το λένε τα παιδιά. Γιατί αυτό θα αντιμετωπίσουν αργότερα στη ζωή τους, όπου και να πάνε.

- *Είστε υποστηρίκτρια δηλαδή του «Σχολείου για Όλους».*

- Βέβαια, εννοείται. Γιατί έτσι είναι η κοινωνία. Αν πας να δουλέψεις έξω, οπουδήποτε, σε μια εταιρεία, που θα βρεις να είναι μόνο έλληνες; Δεν υπάρχει αυτό,

τελείωσε. Και δεν είμαι αυτής της λογικής που λένε, «Α, ήρθαν μας πήραν τη δουλειά», τι μας πήραν τη δουλειά, εσύ πώς πήγες στη Γερμανία; Πώς πήγες στην Αυστραλία; Σου την πήραν από τα χέρια; Όχι. Δε θες να δουλέψεις εσύ εκεί, πάει αυτός. Κάπως έτσι και με τα παιδιά. Έτσι είναι η κοινωνία. Δε μπορεί να μην αλλάξει το σχολείο. Δε μπορεί να είναι σε αυτό το σχολείο παιδιά από άλλες χώρες. Σχολείο για όλους, τελείωσε. Για όλους.

- Σας ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά σας, αυτό ήταν.

- Τίποτα, σιγά. Κοιτάξτε, είμαι πάρα πολλά χρόνια δασκάλα και έχω δει πολλά. Και όταν έχεις μια λαχτάρα γι' αυτό που κάνεις δε μπορείς να αφήσεις κανέναν απ' έξω. Η παιδεία δεν είναι ούτε αριστεία ούτε τίποτα. Δεν εξαιρείς κανέναν. Άλλος θα μάθει τα τρία, άλλος τα πέντε, άλλος τα δύο, όλοι κάτι πρέπει να μάθουν για να πάνε παρακάτω. Και το κακό είναι ότι επειδή έχουν πολλά προβλήματα σπίτι τα παιδιά, με γονείς άνεργους κλπ, κρίνουμε τα παιδιά από το σύστημα σαν αριθμούς. Εγώ έχω παιδιά στη Τετάρτη Δημοτικού που δε μπορούν να ξεχωρίσουν το ουσιαστικό από το επίθετο. Δε μπορούν. Αλλά ξέρω ότι με αυτό το περιβάλλον του παιδιού στο σπίτι, είναι λογικό το παιδί να μην έχει το μυαλό εδώ. Δε μπορεί να το' χει, αλλά αυτό θα είναι σαν αριθμός. Θα μου πουν εμένα κυρία Ε. τα τρία δε ξέρουν τα βασικά. Ναι, δε τα ξέρουν, αλλά για ποιο λόγο; Τι θα τους πω; Ότι δε προσπάθησες θα μου πουν. Ναι, δε προσπάθησα. Αυτό δε μετριέται, η ψυχή που καταθέτεις, δε μετριέται, δε μπαίνει στη ζυγαριά. Είναι πολλά πράγματα τα οποία δε λαμβάνονται υπόψη, κανείς δε τα λαμβάνει. Γιατί έχεις να κάνεις με ψυχές και αυτός που βάλλεται, είναι αυτός που έχεις κάθε μέρα σπίτι σου. Κι εμείς είμαστε σπίτια των γονιών κάθε μέρα, σε κάθε σπίτι βρισκόμαστε κάθε μέρα. Με μια κουβέντα, μια κίνηση, ένα «και» ανάμεσα σε δύο λέξεις, εμείς είμαστε από πίσω. Και όποιος είναι θυμωμένος, με ποιον θα τα βάλει ;

- Σας ευχαριστώ θερμά.

Συνέντευξη 7^η.

1. - Πόσο καιρό εργάζεσαι ως εκπαιδευτικός;

- 16 χρόνια.

- Σε αυτό το σχολείο;

- Σε αυτό είμαι τέσσερα χρόνια.

2. – Με την εμπειρία αυτών των χρόνων που έχεις, πού θα εντόπιζες τις περισσότερες διαφορές ανάμεσα σε ένα τυπικό σχολείο και τάξη και ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον;

Υπάρχουν διαφορές από μια κοινή τάξη;

- Μόνο στη γλώσσα και στην ένταξη και την κοινωνικοποίηση των προσφύγων. Εκεί υπάρχει μια δυσκολία.

- Η κύρια διαφορά δηλαδή εντάσσεται στο ότι δε σε καταλαβαίνουν και στην

κοινωνικοποίησή τους.

- Στην κοινωνικοποίηση στην αρχή, μέχρι να μπορέσουν να ενταχθούν στο σύνολο οι πρόσφυγες. Μόνο αυτό το κομμάτι.

3. – *Για να μπειτε στο διαπολιτισμικό σχολείο, ο νόμος θέτει κάποια κριτήρια. Η γλωσσομάθεια είναι στα αρχικά του κριτήρια. Να ξέρετε τη γλώσσα κυρίως των παιδιών με το μεγαλύτερο ποσοστό.*

- Ήταν τα αλβανικά όταν ήρθα εγώ, γιατί το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών ήταν αλβανοί τότε. Τώρα έχουν θέσει τα αγγλικά ως κριτήριο ή και τα αραβικά.

- Πιστεύεις ότι καλώς δίνεται η έμφαση στη γλώσσα;

- Ναι, νομίζω ότι θα έπρεπε. Θα έπρεπε γιατί είναι πολύ πιο εύκολο, όταν μπορείς να μιλήσεις και γνωρίζεις τη γλώσσα του παιδιού, είναι πολύ πιο εύκολο να κάνεις τη μετατροπή και να μπορέσουν να μάθουν την άλλη γλώσσα.

- Ωστόσο, αυτό που εγώ παρατηρώ μετά τη μελέτη του νόμου, και έχοντας μιλήσει και με τους συναδέλφους σου εδώ, είναι ότι αν και ο νόμος τα ορίζει αυτά τα αραβικά, δε βρίσκεται εύκολα κάποιος εκπαιδευτικός που να τα μιλάει, και δεν είναι εύκολο. Και έπειτα, εσύ μπήκες έχοντας ο νόμος τότε τα αλβανικά, τώρα έχει τα αραβικά.

- Πριν ζητούσαν γαλλικά..

- Ακριβώς, και σε τέσσερα ή τρία χρόνια από τώρα δε ξέρουμε τι θα ζητάει. Η γνώμη σου γι' αυτό ποια είναι;

- Είναι πολύ παράλογο. Κανονικά θα έπρεπε να υπάρχουν μεταφραστές; Να γίνεται με έναν διαφορετικό τρόπο ώστε τη πρώτη χρονιά να μπαίνουν στις τάξεις συγκεκριμένες ώρες και μετά να είναι ξεχωριστά για να μπορούν να μάθουν τη γλώσσα, οπότε μετά να μπορέσουν να ενταχθούν; Εγώ θεωρώ ότι κάτι τέτοιο θα έπρεπε να γίνεται. Θεωρώ ότι είναι πιο βασικό αυτά να μάθουν τη γλώσσα και να μπορούν να επικοινωνούν και μετά να μπουνε μέσα στις τάξεις για να μπορέσουν να ενταχθούν και να συγχρονιστούν με το υπόλοιπο τμήμα. Όταν δε ξέρεις καθόλου τη γλώσσα, είναι πάρα πολύ δύσκολο από την καθημερινή επαφή, τι θα πρέπει να πεις, να μιλήσεις, οι βασικές ανάγκες. Και μετά αν στο πρώτο χρόνο έμπαιναν στα σχολεία σε ξεχωριστές αίθουσες, μαθαίνοντας μόνο γλώσσα, να μάθουν όμως να μιλάνε αρχικά, να ενταχθούν και να κοινωνικοποιηθούν μαζί με τα παιδιά και μετά να έμπαιναν στις τάξεις ώστε να μάθουν την αλφαβήτα, να μάθαιναν τα βασικά και αναλόγως μετά με την ηλικία τους να τους έβαζαν στα τμήματα. Ενώ τώρα, στα ξαφνικά, έρχονται μαθητές, μπαίνουν στα τμήματα, φεύγουν στο ενδιάμεσο, έρχονται καινούριοι μέσα στα μισά της χρονιάς, αυτό είναι ένα πάρα πολύ επίσης δύσκολο πρόβλημα.

- Αυτό γιατί συμβαίνει;

- Γιατί κάποιοι φεύγουν στο εξωτερικό και όταν αδειάζουν οι θέσεις μας εδώ πέρα, μας στέλνουν άλλους. Οι οποίοι μπορεί να μην έχουν πάει καν σχολείο, ποτέ, κι αυτοί είναι ένα άλλο επίσης πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε. Πρέπει να ξεκινήσεις στα μισά της χρονιάς από την αρχή, κάνοντας και ξένη γλώσσα, μαζί με το τμήμα υποδοχής, το οποίο δεν είναι εξοπλισμένο πλήρως και δεν είναι ούτε και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αυτοί του αντικειμένου και επίσης έχει κάποιες συγκεκριμένες ώρες

που θα πρέπει να παίρνουν όλα τα παιδιά, μία – δύο ώρες, που είναι πάρα πολύ λίγες. Είναι πάρα πολύ λίγο, δε μπορούν να κάνουν τίποτα ουσιαστικά.

- Όταν εσένα στη μέση της χρονιάς σου στέλνουν καινούριους, ποιος μένει πίσω; Δε προχωράς καθόλου τους αλλοδαπούς ή αναγκαστικά μένει πίσω και το άλλο τμήμα;

- Όχι, δε μπορώ να αφήσω πίσω το τμήμα. Αναγκαστικά θα μείνουν πίσω οι πρόσφυγες που έχουν έρθει στη μέση της χρονιάς. Προσπαθώντας να κάνουμε παράλληλα πολλά πράγματα και να τα εντάξουμε στην αρχή με άλλες δράσεις και με διάφορα πράγματα ώστε να νιώσουν λίγα οικεία, να συνηθίσουν το χώρο και τον τρόπο που δουλεύουμε και μετά σιγά – σιγά να αρχίζουν να μαθαίνουν κάποια βασικά πραγματάκια. Αλλά είναι πάρα πολύ λίγα. Η εμπειρία μου, τουλάχιστον αυτά τα χρόνια που είμαι εδώ πέρα, λέει ότι όσες φορές είχα μεγαλύτερες τάξεις, γιατί φέτος έχω Πρώτη, τα παιδιά δε μάθαιναν. Στα μαθηματικά ήταν λίγο καλύτερα γιατί κάποιοι είχαν μια εικόνα και μπορούσαν και το δουλεύαμε λίγο πιο εύκολα. Στη γλώσσα μένανε αρκετά πίσω. Στη Πρώτη φέτος που ξεκινήσαμε από την αρχή, μία μαθήτρια που έχω, η οποία θέλει, έχει μάθει. Δυσκολεύεται λίγο σε κάποια πράγματα γιατί φέτος και με όλη την κατάσταση λόγω πανδημίας, χάσαμε μάθημα οπότε εκεί έμεινε πιο πίσω, αλλά στα μαθηματικά συμβαδίζει άψογα, μιλάμε, με καταλαβαίνει και πάει πάρα πολύ καλά. Δηλαδή, μπορεί και συμβαδίζει με το τμήμα και μόνο λίγο στη γλώσσα υστερεί.

- Μάλιστα. Η επαρκής γνώση μια διεθνούς γλώσσας, πιστεύεις ότι βοηθάει το έργο σου εδώ; Σε βοήθησε κάπου το να ξέρεις αγγλικά ή γαλλικά;

- Βοηθάει στον τρόπο που δουλεύουμε και στον τρόπο που πρέπει να ξέρεις εσύ πώς να χειρίζεσαι τα πράγματα και το πώς μπορούν να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα όταν είσαι αλλοδαπός. Δε θεωρώ όμως ότι βοηθάει στη μετάφραση έκτος από την περίπτωση που ξέρουν αγγλικά. Οι περισσότεροι Σύριοι ξέρουν κάποια αγγλικά, οπότε μπορούμε να επικοινωνούμε με αυτόν τον τρόπο.

4. – Τα δικά σου επιπλέον προσόντα που συνέβαλαν στο να βρίσκεσαι εδώ, ποια είναι;

- Μεταπτυχιακό πάνω στη διαπολιτισμική και αλβανικά.

- Πιστεύεις ότι σου αρκούν;

- Η εμπειρία είναι το πιο σημαντικό πράγμα. Τα προσόντα, ναι, βοηθάνε, αλλά είναι πολύ θεωρητικά. Η εμπειρία είναι πολύ σημαντικό πράγμα. Ούτως ή άλλως, εν δυνάμει όλα τα τμήματά μας είναι διαπολιτισμικά, σε όλα τα σχολεία. Και προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες παντού αντιμετωπίζεις. Εντάξει, έχουμε περισσότερους πρόσφυγες εδώ, αυτό. Τους οποίους όμως θα έπρεπε, εφόσον είναι διαπολιτισμικό σχολείο, να υπάρχουν περισσότεροι δάσκαλοι εξειδικευμένοι. Στη γλώσσα, στα αραβικά, ή μεταφραστές. Δεν έχουμε τίποτα. Δουλεύουμε σαν ένα κοινό σχολείο.

5. – Αν μείνεις σε αυτό το σχολείο περισσότερα χρόνια, ή σε αυτά τα χρόνια που ήδη δουλεύεις, πιστεύεις ότι θα πρέπει να εμπλουτίσεις τις γνώσεις σου πάνω σε ένα συγκεκριμένο πεδίο; Να προκύψει η ανάγκη σου από εδώ που βρίσκεσαι δηλαδή.

- Ναι, πάντα πρέπει να εξελίσσεσαι, να κάνεις κάτι. Τώρα κάτι συγκεκριμένο, αυτό που σκέφτομαι μάλλον έχει να κάνει με τη γλώσσα. Να μπορείς να επικοινωνήσεις έστω τα απλά.

6. - *Πότε θα θεωρούσες έτοιμο ένα εκπαιδευτικό να διδάξει σε ξένα παιδιά;*

- Γενικότερα θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να μπουν στις τάξεις. Αυτό βλέπω, γιατί μας έρχονται και για πρακτική άσκηση. Τα παιδιά χρόνο με το χρόνο είναι όλο και χειρότερα.

- *Ξεκινάει το πρόβλημα δηλαδή από το πτυχίο ακόμα, από το Πανεπιστήμιο λες.*

- Δε ξέρω αν παίζουν ρόλο και οι βάσεις, που έχουν πέσει. Δε μπορούν στοχευμένα να καταλάβουν τι πρέπει να κάνουν και πώς πρέπει να το κάνουν. Δεν είναι το θέμα η εμπειρία, το πώς θα διδάξω κάτι, αυτό κατακτιέται σιγά – σιγά. Είναι πολύ δύσκολο να ακολουθήσουν ακόμα και το αναλυτικό πρόγραμμα. Δηλαδή δεν έχουν μάθει τι πρέπει να διαβάσουν για να μπορέσουν να μπουν σε μια τάξη. Και όταν τους λέμε πράγματα, ούτε αυτό δεν ακολουθούν. Αυτό που θα ήταν πολύ σημαντικό θεωρώ, τουλάχιστον για τα τμήματα υποδοχής που υπάρχουν, τα βιβλία τα οποία έχουν δώσει γι' αυτά τα παιδιά, δε τα γνωρίζω για να είμαι ειλικρινής, τα έχω δει μόνο, τα έχω ξεφυλλίσει, θα έπρεπε αυτός ο οποίος έρχεται να γνωρίζει πώς να διδάξει στους πρόσφυγες κάποια πράγματα. Το «Γεια Σας» που είναι ένα βιβλίο που έχουμε εδώ πέρα για τους πρόσφυγες, αυτοί που το κάνανε μάλλον ξέρουν ότι βοηθάει, εγώ όμως δε βλέπω τους μαθητές να τους βοηθάει. Ή δε δείχνουν το ενδιαφέρον και τα παιδιά.

- *Ναι, είναι αμφίδρομο το πρόβλημα.*

- Ναι, γιατί κάποιοι ήρθαν και ξέρουν ότι θα φύγουν, οπότε δε μπαίνουν καν στο κόπο να μάθουν. Κάποιοι όμως που υπάρχει διάθεση, δε ξέρω αν μπορούν να βοηθηθούν από το συγκεκριμένο βιβλίο.

- *Αυτό το βιβλίο, αν δεν απατώμαι, έχει σχεδιαστεί για τους πρώτους αλλοδαπούς μαθητές, που ήταν κυρίως οι Αλβανοί. Και συνεχίζει, αν και το μαθητικό δυναμικό, η προέλευσή του δηλαδή, έχει αλλάξει.*

- Ναι, και το έχουμε ακόμα. Εγώ όμως δε βλέπω αποτέλεσμα.

7. – *Ιδανικά, πώς θα ήθελες εσύ να διαμορφώνεται το πλαίσιο εισαγωγής ενός εκπαιδευτικού εδώ;*

- Μια εξειδίκευση πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση νομίζω θα πρέπει να την έχει. Ίσως και πρακτική άσκηση θεωρώ, πάνω σε διαπολιτισμικά σχολεία ή σε διαπολιτισμικές τάξεις που έτσι κι αλλιώς είναι όλες εν δυνάμει. Το πώς θα κάνω δηλαδή διαφοροποιημένη διδασκαλία, αυτό. Θεωρώ ότι χρειάζονται πρακτικά πράγματα. Το να σου λένε ότι πρέπει να ξέρεις τη γλώσσα, αγγλικά, εντάξει, λίγο πολύ όλοι έχουμε ένα επίπεδο γνώσης υποτίθεται. Πλέον έχουν θέσει ούτως ή άλλως κριτήριο το μεταπτυχιακό σε όλα. Βέβαια, μια εξειδίκευση σε ένα μεταπτυχιακό σε έναν άλλο τομέα, στη φυσική για παράδειγμα, δε ξέρω κατά πόσο μπορεί να βοηθήσει ένα τέτοιο σχολείο. Θα πρέπει να υπάρχει μια εξειδίκευση.

- *Θα το ενέτασσε πρώτο κριτήριο δηλαδή; Τη διαπολιτισμική επάρκεια και μετά τη*

γλωσσομάθεια και μετά όλα τα υπόλοιπα;

- Ναι, ναι. Και διδακτορικό στη φιλολογία να έχεις, πώς να βοηθήσει εδώ; Αυτά θα τα έβγαζα όλα εκτός.

8. - Τέλος, όσον αφορά το αποτέλεσμα, τι πιστεύεις; Μαθαίνουν τα παιδιά;

- Όχι, ξεκάθαρα όχι.

- Πιστεύεις υπάρχει κάτι που θα μπορούσε να κάνει το σχολείο διαφορετικά ώστε να υπάρξει και αντίθετο αποτέλεσμα ή από μεριάς μας τα έχουμε όλα καλώς καμωμένα;

- Όχι, δεν είναι όλα καλώς καμωμένα, γιατί αν ήταν καλώς καμωμένα θα μάθαιναν. Φαντάζομαι πολλά πράγματα. Δε ξέρω αν θα πρέπει να δώσουμε σημασία και να κάνουμε κάποιου είδους εκπαίδευση και στις οικογένειες. Δηλαδή, είναι πολλοί γονείς οι οποίοι θέλουν τα παιδιά τους να πηγαίνουν καλά. Για παράδειγμα η πιτσιρίκα η δικιά μου που έχω φέτος. Έχω δύο παιδάκια, ένα από τη Συρία και ένα από το Αφγανιστάν. Το παιδάκι από τη Συρία δεν έχει πατήσει καθόλου σχολείο, έχει να έρθει δύο μήνες, δεν έχει μπει στη τηλεκπαίδευση, δε θέλει να μάθει, αρνείται να βγάλει τα τετράδια και να γράψει. Ενώ είναι πανέξυπνος μαθητής, ξέρει πολύ καλά ελληνικά και δε ξέρει να γράφει και να διαβάζει. Και ήταν στη Πρώτη. Το θεωρώ δική μου αποτυχία να μη μπορέσω να το κάνω να θελήσει να αγαπήσει το σχολείο. Εκεί δε ξέρω αν παίζει ρόλο και η οικογένεια και το αν όντως θέλει να είναι εδώ ή αν είναι απλά ένα μεταβατικό στάδιο για να σηκωθεί και να φύγει και να πάει κάπου αλλού, και γι' αυτό το λόγο έχει θέσει άλλες προτεραιότητες και ιεραρχίες στη ζωή η οικογένεια.

- Έχεις κάποια επαφή με τη συγκεκριμένη οικογένεια;

- Όχι. Δεν έχουμε συντονιστές. Φέτος το πρόβλημα επίσης είναι ότι δεν έχουμε συντονιστές. Έχουν παραιτηθεί όλοι και υπάρχει ένας συντονιστής για όλους. Από τις ΜΚΟ επίσης απολύουν κόσμο, είναι όλα πολύ ρευστά και δεν υπάρχει βοήθεια. Ενώ τις άλλες χρονιές είχαμε αρκετούς συντονιστές και δασκάλους, έρχονταν στο σχολείο με μεταφραστές, έρχονταν οι γονείς, ρωτούσαν, υπήρχε ένα ενδιαφέρον πολλές φορές. Και παιδιά που είχαν πολύ αποκλίνουσες και παραβατικές συμπεριφορές, επίσης τους είχαμε καλέσει και είχαν έρθει. Φέτος τα πράγματα είναι πάρα πολύ άσχημα. Θεωρώ ότι παίζει ρόλο απ' ότι έχω καταλάβει, που φεύγουν οι ΜΚΟ, έχει μείνει μόνο μία, είναι πρόβλημα γιατί απολύουν και από εκεί κόσμο, οπότε εμείς δεν έχουμε με ποιον να έρθουμε σε επαφή, προσπαθούμε να έρθουμε σε επαφή με τον έναν συντονιστή που είναι ο δικός μας, ο οποίος φαντάζομαι ο άνθρωπος προσπαθεί, αλλά όταν είναι πάρα πολλοί πρόσφυγες σε πάρα πολλά σχολεία τι να πρωτοκάνει; Είχαμε τρεις συντονιστές, τώρα ξαφνικά βρεθήκαμε με έναν. Και προσπαθούμε δίνοντας χαρτάκια και ενημερωτικά έντυπα, τους τα μεταφράζουν και τα δίνουν στις οικογένειές τους για να μπορέσουμε και να υπάρχει μια επικοινωνία. Πολλά θα μπορούσαμε να κάνουμε. Ίσως και μια μετεκπαίδευση πάνω σε αυτόν τον τομέα και εμείς. Κάτι παραπάνω εκεί, στο οργανωτικό κομμάτι. Και θα μπορούσε να έρθει και περισσότερο προσωπικό ώστε να μας βοηθήσει πάνω σε αυτόν τον τομέα. Πιο πολύ το πρακτικό κομμάτι. Υπάρχει πρόβλημα σε αυτό. Και μετά φυσικά και όλα τα

υπόλοιπα. Γιατί εμείς οι δάσκαλοι τουλάχιστον σε αυτό το σχολείο, δείχνουμε ενδιαφέρον, θέλουμε να μάθουν. Είχα εγώ μαθητές που είχαν φοβερό ταλέντο και είχα καλέσει τους γονείς και τους είχα πει, είναι φοβερός στη ζωγραφική, στα εικαστικά, μπορεί να κάνει πράγματα να το εξελίξει, είναι πανέξυπνος. Τώρα έχουν φύγει για Γερμανία. Μακάρι να πάνε καλά, μακάρι να προχωρήσουν. Είχα παιδιά που είχαν κλίση και έδειχναν ενδιαφέρον, στη γλώσσα όμως έμεναν πίσω, και δε ξέρω πώς εμείς μπορούμε να τα βοηθήσουμε πραγματικά δηλαδή. Γι' αυτό σκεφτόμουν κάτι τέτοιο, στο να μάθουν τη γλώσσα καλά και να επικοινωνούν, να μιλάνε πρώτα, να μάθουν την αλφαβήτα, να μάθουν βασικά πράγματα και να μουν μετά στις τάξεις.

- *Ενώ λοιπόν είναι μεγάλο ζήτημα η γλώσσα, αυτό καταλαβαίνω εγώ μετά απ' όλα αυτά, γιατί και το παιδί μένει πίσω και ο εκπαιδευτικός ουσιαστικά στέκεται ανήμπορος μπροστά του, αναρωτιέμαι κατά πόσο είναι εύκολο να ξέρεις αραβικά, και μάλιστα διαλέκτους των αραβικών για να είμαστε ειλικρινείς, και σε τρία χρόνια από τώρα να σου ζητηθεί να ξέρεις ρώσικα.*

- Το να μάθει ο εκπαιδευτικός πέντε πράγματα στη γλώσσα του παιδιού, ναι, το χρειαζόμαστε. Από την άποψη ότι έτσι θα κάνουμε το παιδί να νιώσει οικεία. Εμείς εδώ κάναμε και θα κάνουμε κι άλλα διάφορα πράγματα και δράσεις, με παιχνίδια και τραγούδια στα αραβικά και στα ελληνικά τα οποία ενώσαμε. Προσπαθήσαμε δηλαδή να κάνουμε κάποια πραγματάκια που να τα κάνουμε να νιώσουνε πολύ κοντά μας αλλά να νιώσουν ότι και σε εμάς αρέσει αυτό. Κάποια παραμύθια επίσης που έχουν να κάνουν με πρόσφυγες, έτσι ώστε και τα δικά μας παιδιά, τα ελληνάκια να μπορέσουν να μουν λίγο στη θέση τους, ξέρεις με την ενσυναίσθηση. Και αυτά μας διηγούνται και τις ιστορίες τους, πώς έφτασαν ως εδώ, τι δυσκολίες αντιμετώπισαν, και έβλεπες ότι ένιωθαν μια συμπάθεια τα παιδιά. Ειδικά τη δική μου τη πιτσιρίκα, την έχουν αγκαλιάσει. Είναι μία βέβαια.

- *Πόσα παιδιά έχεις στην τάξη σου τώρα;*

- Δεκαπέντε, εκ των οποίων τα δύο είναι από την Αλβανία που ήρθαν φέτος και τώρα μαθαίνουν τη γλώσσα, δύο που είναι ρομά από Αλβανία, τα οποία δε μαθαίνουν και δύο πρόσφυγες. Και επίσης έχω και παράλληλη στήριξη γιατί έχω μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, με δυσπραξία λόγου. Είναι πολύ σημαντικό και με βοηθάει πάρα πολύ που έχω έναν ακόμη δάσκαλο μέσα στη τάξη. Γιατί μπορώ μετά εξατομικευμένα να βοηθήσω τους πιο αδύναμους μαθητές χωρίς να μείνει πίσω όλο το τμήμα, γιατί θα πρέπει να συμβαδίσουν αυτά τα δύο. Και εννοείται ότι κάνουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία, δε το συζητάμε.

- *Σε όλο αυτό το πλαίσιο λοιπόν που μου περιγράφεις, έχεις το χρόνο να ασχοληθείς με τον πολιτισμό των παιδιών που ήρθαν στη χώρα;*

- Φέτος δεν έκανα τίποτα. Εκ των πραγμάτων δε μπορούσαμε να κάνουμε τίποτα (αναφορά στις δυσκολίες που επέφερε η πανδημία, σχολική χρονιά 2020-2021). Τις άλλες φορές κάναμε και στη μουσική, συνδυάζαμε μουσική με την ευέλικτη ζώνη και δουλεύαμε πολύ εκεί. Οπότε σε αυτές τις ώρες προτιμούσα να αφήσω πίσω το μαθησιακό κομμάτι σε αυτά τα παιδιά και να μπορέσω να δουλέψω λίγο στο συναισθηματικό κομμάτι και στην ένταξή τους μέσα εδώ, που θεωρούσα ότι αυτό

είναι το πρώτα σημαντικό, και μετά να μπορέσουμε να βοηθήσουμε με το τμήμα υποδοχής, το οποίο βέβαια θα έπρεπε να έχουμε δύο τμήματα εδώ με δύο δασκάλους αλλά μας έχουν στείλει μόνο μία.

- Υλικό από πού αντλείς;

- Από το ίντερνετ. Υπάρχει πολύ υλικό και είχαμε κάνει και ένα σεμινάριο πέρυσι για τους πρόσφυγες και μας είχαν δώσει και πολύ υλικό από εκεί. Και επίσης πολύ υλικό της Πρώτης, με εικόνες, με λέξεις. Εμείς εδώ είμαστε τυχεροί γιατί έχουμε και το ειδικό σχολείο που έχει και εκεί πολύ υλικό για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και μας βοηθάει πολύ γιατί και οι συνάδελφοι μας το δίνουν.

- Έτσι όπως εξελίσσεται η κουβέντα, δε μπορώ να μη σε ρωτήσω. Στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά σε μια σύνδεση της Ειδικής με τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Ίσως για κάποιους είναι λίγο ακραία, από την άποψη ότι δεν είναι ίδια τα αίτια που διαφέρουν οι μαθητές, είναι άλλες οι πρώτες αιτίες, άλλες οι δεύτερες, αλλά και οι δύο αυτές ομάδες αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, για το λόγο της η καθεμία. Βλέπεις εσύ μια σύνδεση μέσα σε αυτό; Ειδική Παιδαγωγική – Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Η ειδική παιδαγωγική ας πούμε, λέει ότι βλέπει ένα σχολείο για όλους. Θα βοηθούσε;

- Θα βοηθούσε κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και συνθήκες. Δηλαδή, ναι ένα σχολείο για όλους αλλά με βοήθεια μέσα στον κάθε εκπαιδευτικό. Δηλαδή, όχι ένα σχολείο για όλους και να έρχεται παράλληλη στήριξη όποτε και αν ή να αλλάζουν οι παράλληλες ανά διαστήματα. Εγώ ναι, είμαι υπέρ του ένα σχολείο για όλους. Γιατί τώρα εμείς αν σκεφτείς είμαστε ένα σχολείο για όλους. Το να απομονώνεις κάποιες ώρες τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες για να τα βοηθήσεις εξατομικευμένα, δε θεωρώ ότι είναι κακό. Ίσα – ίσα. Το να έχεις έναν εκπαιδευτικό με δύο βοηθούς που έχουν στο εξωτερικό για να σου βοηθάνε τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες μέσα στη τάξη σου, είναι πάρα πολύ σημαντικό. Έτσι ναι. Με συγκεκριμένες συνθήκες ναι. Ένα σχολείο για όλους. Έτσι πρέπει να είναι. Γιατί και η κοινωνία είναι μια κοινωνία για όλους. Αλλά όχι ένα σχολείο κάτσε δάσκαλε και βγάλ' τα πέρα μόνος σου. Και πώς να τα κάνεις όλα αυτά μαζί; Και όχι μια να έρχονται οι πρόσφυγες μια να φεύγουν. Δηλαδή και γι' αυτό θα πρέπει να υπάρχει κάποιος θεσμός, κάτι θα πρέπει να γίνεται. Γι' αυτούς που θα φύγουν σε ένα μήνα και το ξέρουν, μη το στέλνεις τώρα το παιδί αυτό σχολείο. Ή μάλλον στείλε το, αλλά στείλε και τον άλλον, που ξέρεις ότι θα μείνει. Γιατί το να μου στείλεις μετά από δύο μήνες ένα άλλο παιδί επειδή έφυγε εκείνο, μόνο προβλήματα δημιουργεί αυτή η κατάσταση. Φοβερές ελλείψεις, φοβερά κενά και πασαλείμματα. Αν υπάρχει μια σωστή οργάνωση από την αρχή θα δουλέψει πολύ καλύτερα αυτό, και εμείς βρισκόμαστε αντιμέτωποι με το χάος. Πρέπει να το πάρουμε απόφαση πως οι πρόσφυγες ήρθαν και θα μείνουν, δεν είναι κάτι εφήμερο. Το θέμα είναι να μπορέσουμε να κρατήσουμε τους ποιοτικούς ανθρώπους εδώ πέρα, να τους εκπαιδεύσουμε, να μπορούν να είναι χρήσιμοι. Όχι να κάνουμε ότι δεν υπάρχουν, να τους αφήσουμε στην άκρη. Αυτοί που δε θέλουν είναι οι Ρομά. Αυτοί ναι, δε θέλουν. Και το λέω γιατί φέτος είχα Πρώτη, οπότε όλοι ήρθαν πάνω κάτω στο ίδιο επίπεδο. Εκείνος που θέλει θα μάθει. Λείπει οργάνωση και να υπάρχει εκπαιδευτικό

προσωπικό για όλους. Φυσικά ένα σχολείο για όλους, αλλά να είμαι σε μία τάξη που να έχω δύο ανθρώπους μαζί, γιατί ο ένας θα είναι για τις μαθησιακές δυσκολίες, ο άλλος θα είναι για το παιδί που έχει αυτισμό, να έχουμε το μεταφραστή που να είναι στο σχολείο μας ή θα έρχεται κάποιες μέρες τη βδομάδα, η κοινωνική λειτουργός να είναι εδώ για να μπορούμε να εντάξουμε αυτά τα παιδιά. Όλα αυτά χρειάζονται να υπάρχουν, όχι να μας στέλνουνε έναν τώρα και μετά να τον παίρνουν γιατί προέκυψε αλλού θέση και πάει λέγοντας. Δηλαδή αν είχα έναν μαθητή με αυτισμό πώς θα μπορούσε να προχωρήσει όταν εγώ άλλαξα τρεις παράλληλες στηρίξεις μέσα στην ίδια χρονιά; Για όλα αυτά φταίει η κεφαλή.

- Ευχαριστώ πάρα πολύ.

- Να είσαι καλά.

Συνέντευξη 8^η

1.- Πόσο καιρό εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;

- 33 χρόνια.

- Στο συγκεκριμένο σχολείο; Δύο χρόνια είμαι εδώ.

2.- Με την εμπειρία που έχετε, που θα εντοπίζατε τις περισσότερες διαφορές ανάμεσα σε μία τυπική τάξη και σε ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον;

- Δε βλέπω διαφορές ιδιαίτερες, λίγο πολύ τα ίδια είναι. Εντάξει, τα ελληνάκια δε τα αποδέχονται εντελώς τα ξένα. Όχι ότι δε τα αποδέχονται, υπάρχει μια επιφυλακτικότητα γενικά. Εν τω μεταξύ, και τα ξένα κάνουν τις δικές τους ομάδες, δηλαδή δεν ανοίγονται ούτε αυτά, και να τους πούνε, δύσκολα θα πάνε. Γιατί τα βλέπω, όταν παίζουμε έξω και προσπαθούνε να τα εντάξουνε, στα πέντε θα έρθει το ένα, τα άλλα δε θέλουν. Και ενώ ασχολούνται και κλωτσάνε τη μπάλα ξέρω γω, αρνούνται, δε θέλουν.

3.- Ο νόμος για να μπει κάποιος εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο σχολείο, θέτει τη γλωσσομάθεια σαν πρώτο εφόδιο που ο ίδιος θα πρέπει να φέρει. Εσείς πιστεύετε καλώς δίνεται αυτή η έμφαση στη γλώσσα;

- Όχι, όχι. Δηλαδή τι θα κάνει ο δάσκαλος, θα έρχονται από διάφορες χώρες μετανάστες και θα πρέπει να ξέρει τη κάθε γλώσσα; Όχι, όχι, καμία σχέση. Άλλωστε γι' αυτό έρχονται τα παιδιά εδώ, για να μάθουν τα ελληνικά.

- Πιστεύετε ότι η κατοχή μιας διεθνούς γλώσσας, αγγλικά, γαλλικά, εσάς σας βοηθάει εδώ;

- Μέχρι έναν βαθμό ναι. Στο να υπάρχει μία συνεννόηση, με κάποια ελάχιστα δηλαδή που ξέρουν αγγλικά. Γιατί τα περισσότερα δε ξέρουν ούτε αγγλικά. Υπάρχουν κάποια που μπορείς να συνεννοηθείς στα βασικά ας πούμε.

- Όλοι διαπιστώνουμε ένα πρόβλημα με τη γλώσσα, κυρίως δηλαδή στη συνεννόηση αφού με τα παιδιά δε μπορούμε να συνεννοηθούμε και καταφεύγουμε ακόμη και σε

λύσεις χρησιμοποιώντας νοήματα και τη γλώσσα του σώματος. Για εσάς ποια θα ήταν η λύση;

- Το καλύτερο θα ήταν να μαθαίνουν τα βασικά πρώτα σε μια άλλη τάξη, από τη στιγμή που θέλουν να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία κιόλας, και μετά να μουν στη κανονική τάξη. Να μην έρχονται τελείως ξεκάρφωτα εδώ χωρίς να συνεννοέσαι καθόλου, να είναι τα παιδιά σα ζωάκια ας πούμε.

4. - Τα δικά σας επιπλέον προσόντα που συνέβαλαν στη τοποθέτησή σας εδώ, ποια είναι;

- Τίποτα, τίποτα. Εγώ δεν έχω οργανική εδώ πέρα, με απόσπαση ήρθα. Υπήρχε κενό, το δήλωσα και με φέρανε.

- Δεν υπάρχει κάποιο μεταπτυχιακό ίσως δηλαδή που να μέτρησε ώστε να έρθετε εδώ;

- Όχι, όχι. Σου λέω γιατί δεν έχω οργανική. Αν θες να κατοχυρώσεις οργανική, χρειάζεται.

5. -Αν μείνετε σε αυτό το σχολείο, πιστεύετε ότι κάποια στιγμή ίσως χρειαστεί να αυξήσετε τις γνώσεις σας πάνω σε κάποιο πεδίο;

- Όχι, είμαι στο φευγιό. Όχι, καμία σχέση.

6. -Πότε θα θεωρούσατε έναν εκπαιδευτικό έτοιμο ώστε να μπορέσει να διδάξει σε ξένα παιδιά;

- Δε ξέρω, τι να σου πω.

- Θα ήταν ποτέ έτοιμος ένας εκπαιδευτικός;

- Είναι λίγο δύσκολο, γιατί δε φτάνει μόνο η γλώσσα. Να ξέρεις αγγλικά δηλαδή ή κάποια άλλη γλώσσα για να μπορείς. Έχουν και άλλη κουλτούρα, είναι πολλά πράγματα που δε τα ξέρουμε. Πώς ζούσαν εκεί πέρα, τι συνήθειες είχαν. Είναι μια διαφορετική κουλτούρα την οποία δε τη ξέρουμε. Εδώ και από Αλβανία που είναι δίπλα και πάλι υπήρχαν διαφορές. Πόσο μάλλον τώρα που είναι από Συρία.

7. -Πιστεύετε ότι θα έπρεπε να διαμορφώνεται κάπως αλλιώς το πλαίσιο εισαγωγής των εκπαιδευτικών σε ένα τέτοιο σχολείο;

- Υπάρχει αυτό, το να ξέρεις κάποια γλώσσα που ισχύει ακόμα. Τώρα πέρα από τη γλώσσα, δε ξέρω πού χρησιμεύουν τα υπόλοιπα. Αν και εγώ ήξερα παραπάνω αγγλικά θα με βοήθαγε λίγο παραπάνω μάλλον. Όλα τα υπόλοιπα δε νομίζω ότι βοηθάνε σε κάτι. Μαζεύεις χαρτιά, και; Δε βοηθάνε σε τίποτα. Είναι πάνω στη πράξη, η πρακτική είναι που μετράει, την οποία τη βλέπεις κάθε φορά και με τα χρόνια νιώθεις ότι υπάρχει κάτι που δε το έκανες. Η εμπειρία είναι το μεγάλο προσόν.

8. -Τελικά πιστεύετε ότι τα παιδιά μαθαίνουν; Και μάλιστα εσείς έχετε και την Έκτη τάξη έτσι δεν είναι;

- Ναι.
- *Τι παιδιά φεύγουν από το Δημοτικό να πάνε στο Γυμνάσιο; Μιλώντας πάντα για τα αλλόγλωσσα παιδιά.*
- Τίποτα. Αυτά τα παιδιά που είχα εγώ, ήταν έξι στη αρχή, από τα Χριστούγεννα και μετά μείνανε τρία, γιατί τα άλλα τρία φύγανε για Γερμανία, Σουηδία, δε ξέρω πού πήγανε. Τίποτα, τίποτα, δεν.
- *Δεν υπάρχει πρόοδος ή εξέλιξη;*
- Λίγο, πολύ λίγο στην ανάγνωση. Καταλαβαίνουν και διαβάζουν και λίγο, κάπως που μπορείς να τα καταλάβεις δηλαδή. Αλλά βασικά δε δείχνουν και ιδιαίτερα να θέλουν. Ας πούμε στα μαθηματικά που είναι διεθνής επιστήμη, τίποτα. Από τη στιγμή που καταλαβαίνουν τη γλώσσα, τους λες ξέρω γω, την εξίσωση, το τρίγωνο, το παραλληλόγραμμο ή πολλαπλασιασμούς και δε θέλουν να ασχοληθούν καθόλου, τίποτα.
- *Πιστεύετε ότι θα μπορούσε να κάνει κάτι το σχολείο, σαν θεσμός, διαφορετικά, για να μάθουν ή πιστεύετε ότι είναι εντελώς δικό τους θέμα; Εμείς δηλαδή από μεριάς μας τα έχουμε καλώς καμωμένα και από μόνα τους δε μαθαίνουν τα παιδιά αυτά;*
- Στο μεγαλύτερο βαθμό από μόνα τους, ναι. Όπως συμβαίνει και με τα ελληνάκια δηλαδή. Άμα εσύ ο ίδιος αδιαφορείς και δε θέλεις, τι να σου κάνω εγώ δηλαδή και ο καθένας. Δεν υπάρχει κάτι. Εδώ σου λέω στα παιχνίδια, να τώρα αυτός παίζει μόνος του με τη μπάλα (δείχνει παιδί που περνάει μπροστά μας), θα του πεις, έλα να παίξουμε αυτό, τίποτα. Παίρνει τη μπάλα και πάει μόνος του. Δε μπαίνει, δεν εντάσσεται. Δε ξέρω γιατί, αλλά αρνούνται αυτά να ενσωματωθούν, χωρίς να υπάρχουν προστριβές με ελληνάκια.
- *Τα παιδιά που έχετε εσείς, που είναι τρία, θα συνεχίσουν στο Γυμνάσιο; Μένουν Ελλάδα δηλαδή;*
- Ναι, ναι, θα μείνουν εδώ και θα πάνε κανονικά.
- *Σας ευχαριστώ πολύ, αυτό ήταν.*
- Να είσαι καλά.