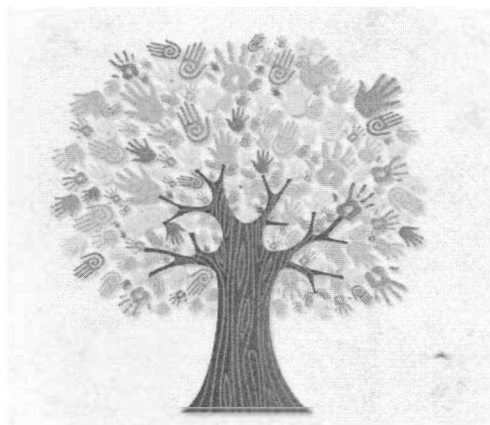


***Η Κοινωνική Αναπαράσταση της πολιτισμικής ετερότητας
στην τάξη: ερευνητική προσέγγιση εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου.***

υπό

Γούλα Γλυκερία

**Μεταπτυχιακή εργασία υποβληθείσα για την εκπλήρωση των
προϋποθέσεων απονομής Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.**



**Τριμελής Επιτροπή: Νικολάου Γεώργιος (επιβλέπων), Νικολάου
Σουζάννα – Μαρία, Σούλης Σπύρος**

2016

© Γούλα Γλυκερία



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΠΜΣ «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»



*Η Κοινωνική Αναπαράσταση της πολιτισμικής ετερότητας
στην τάξη: ερευνητική προσέγγιση εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου.*

Γούλα Γλυκερία

Επιβλέπων Καθηγητής: Νικολάου Γεώργιος

Τριμελής Επιτροπή: Νικολάου Γεώργιος, Νικολάου Σουζάννα –
Μαρία, Σούλης Σπύρος

Ιωάννινα, 2016

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η υλοποίηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας δεν θα ήτανε εφικτή χωρίς την αρωγή κάποιων ανθρώπων, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Νικολάου Γεώργιο για την επίβλεψη, την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές για την υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας και τη συγγραφή της εργασίας. Επιπλέον, χρωστώ ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ στους καθηγητές του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Σούλη Σπύρο και κα. Νικολάου Σουζάννα – Μαρία, που συνετέλεσαν μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής και συνέβαλαν σημαντικά στην ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Παράλληλα, θα ήτανε μεγάλη παράλειψη εάν δεν ευχαριστούσα όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία και συνεργάστηκαν με μεγάλη προθυμία και δεκτικότητα, καθώς χωρίς την πολύτιμη συμβολή τους το ερευνητικό τμήμα της εργασίας θα ήτανε ανέφικτο.

Εν τέλει, θα ήθελα ιδιαιτέρως να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου για την πολύτιμη στήριξη και την αμέριστη συμπαράστασή τους καθ' όλη τη διάρκεια σπουδών μου και κυρίως κατά την εκπόνηση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας.

Περιεχόμενα

Χάρτης πινάκων.....	7
Περίληψη.....	8
Abstract.....	9
Εισαγωγή.....	10

I. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1. Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Εισαγωγή.....	13
1.1. Αποσαφήνιση βασικών εννοιών.....	13
1.1.α. Μετανάστευση – Πολυπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμικότητα.....	13
1.1.β. Στάσεις – Στερεότυπα – Προκατάληψη.....	17
1.2. Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας.....	18
1.3. Η Πολυπολιτισμικότητα στην Ελλάδα.....	21
1.4. Μεταναστευτική Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα.....	23
1.5. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	27
1.6. Το σχολείο της ένταξης.....	29
Σύνοψη.....	31

2. Κοινωνικές Αναπαραστάσεις

Εισαγωγή.....	33
2.1. Κοινωνική Ψυχολογία.....	33
2.2. Αναπαράσταση.....	36
2.3. Ορισμός κοινωνικών αναπαραστάσεων.....	37
2.4. Προέλευση των κοινωνικών αναπαραστάσεων.....	41
2.5. Θεωρία κοινωνικών αναπαραστάσεων του Moscovici.....	41
2.6. Δομή – δυναμική – χαρακτηριστικά κοινωνικών αναπαραστάσεων.....	43
2.7. Διομαδικές σχέσεις.....	45
Σύνοψη.....	47

3. Κοινωνικές Αναπαραστάσεις και Πολυπολιτισμικότητα

Εισαγωγή.....	49
---------------	----

3.1. Ερευνητική ανασκόπηση της κοινωνικής αναπαράστασης.....	49
3.2. Ρατσισμός, κοινωνικές αναπαραστάσεις και διαφορετικότητα.....	51
3.3. Κοινωνικές αναπαραστάσεις μεταξύ των ομάδων.....	52
3.4. Κοινωνικές αναπαραστάσεις και πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.....	54
Σύνοψη.....	56

II. Ερευνητικό μέρος

4. Μεθοδολογία

4.1. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	58
4.2. Σκοπός – ερευνητικά ερωτήματα – υποθέσεις.....	59
4.3. Περιγραφή δείγματος.....	63
4.4. Συλλογή δεδομένων.....	64

5. Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

5.1. Παρουσίαση ευρημάτων.....	65
5.1.α. Εισαγωγικές ερωτήσεις – Πληροφορίες.....	65
5.1.β. Αναπαραστάσεις για την πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη.....	67
5.1.γ. Αναπαραστάσεις της πολιτισμικής ετερότητας από κοινωνικό περίγυρο και πολιτεία.....	81
5.1.δ. Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών για την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα.....	92
5.1.ε. Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών για τη μετανάστευση.....	100
5.2. Συμπεράσματα.....	109
5.3 Περιορισμοί έρευνας – προτάσεις.....	116

III. Βιβλιογραφία..... 117

IV. Παράρτημα..... 127

Χάρτης Πινάκων

Πίνακας 1. Μόνιμος πληθυσμός κατά υπηκοότητα 2011.....	22
Πίνακας 2. Μόνιμος πληθυσμός κατά υπηκοότητα 2001.....	22
Πίνακας 3. Αλλοδαποί, Παλινστούντες μαθητές και σύνολο μαθητικού πληθυσμού – δημόσια δημοτικά σχολεία.....	24
Πίνακας 4. Τα επίπεδα ανάλυσης στην Κοινωνική Ψυχολογία.....	35
Πίνακας 5. Πλήθος εκπαιδευτικών δείγματος ανά Περιφερειακή Ενότητα.....	64
Πίνακας 6. Προϋπηρεσία, περιοχή και τάξη εργασίας εκπαιδευτικών δείγματος.....	66
Πίνακας 7. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο της τάξης τους.....	67

Περίληψη

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός είναι το δώρο της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας στο σχολείο. Οι μαθητές είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων, πράγμα το οποίο προσδίδει γνωστικό πλούτο στη σχολική τάξη. Έχουν την ευκαιρία να δείξουν στοιχεία του πολιτισμού και της εθνικής τους κληρονομιάς στους συμμαθητές τους, αλλά και αντίστοιχα να μάθουν από αυτούς.

Γίνεται όμως με αυτόν τον τρόπο αντιληπτή η πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη ή αντιθέτως εκλαμβάνεται ως απειλή; Το ερώτημα αυτό δημιούργησε την ανάγκη για την παρούσα μελέτη. Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας, που παρουσιάζεται στην εργασία αυτή, αποτελεί ο εντοπισμός των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ελληνικά δημοτικά σχολεία για την πολιτισμική ετερότητα της σχολικής τάξης.

Αφού τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η ημιδομημένη σε άξονες συνέντευξη, η οποία επιτρέπει αφ' ενός την ελεύθερη έκφραση των απόψεων και αφ' ετέρου την ευελιξία του ερευνητή όσον αφορά τη δομή της συνέντευξης κατά τη διεξαγωγή της. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 16 εκπαιδευτικοί, που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της περιφέρειας Ηπείρου. Την ολοκλήρωση της διαδικασίας συλλογής δεδομένων ακολούθησαν η ανάλυση περιεχομένου και η διατύπωση συμπερασμάτων.

Από την έρευνα προέκυψε η στάση των εκπαιδευτικών προς τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, η χαρακτηρίζεται από δύο στοιχεία: την αποδοχή και την αγωνία. Από τη μία πλευρά αποδέχονται τους μαθητές αυτούς και προσπαθούν να κατανοήσουν τις ανάγκες τους. Από την άλλη πλευρά αισθάνονται ότι δεν έχουν υποστήριξη στο έργο τους, το οποίο επιτελούν με αβεβαιότητα. Εν τέλει, αναδεικνύεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία μπορεί να προσφέρει λύσεις στην ανασφάλεια των εκπαιδευτικών.

Λέξεις – κλειδιά: Κοινωνικές αναπαραστάσεις, πολιτισμική ετερότητα, στάση εκπαιδευτικών, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Abstract

Cultural pluralism is the gift of modern social reality to school. Students are carriers of different cultural capitals, which brings ample knowledge into the classroom. They have the opportunity to show their cultural and national heritage to their classmates but also, simultaneously, to learn from them.

But is this the way cultural diversity can be perceived in the classroom or is it perceived as a threat? This question triggered the need for this study. Specifically, the purpose of the research that is presented in this study is to identify the social representations that teachers who work in Greek primary schools have concerning cultural diversity in the classroom.

After setting the research questions, as they emerged from the literature review, a qualitative research was conducted with the teachers' cooperation. Semi – structured interview was selected as the research tool which allows on the one hand the free expression of opinions and on the other hand the researcher's flexibility concerning the structure of the interview while it is conducted. Sixteen teachers working in primary schools in the region of Epirus, Greece, were the participants in this research. The data collection process was followed by content analysis and formulation of conclusions.

The research revealed the teachers' attitudes towards different ethno – cultural school students, which is characterized by two elements: the acceptance and the anguish. On the one hand, they accept these students and they try to understand their needs. On the other hand, they feel that they are not supported in their work, which is characterized by uncertainty. Finally, intercultural education emerges, as it can provide solutions to the insecurity that teachers feel.

Key – words: Social representations, cultural diversity, teachers' attitude, intercultural education

Εισαγωγή

Εδώ και δεκαετίες, η Ελλάδα αποτελεί χώρα αποστολής, αλλά κυρίως εισροής μεταναστών και προσφύγων. Για πολλά χρόνια βιώνουμε την πολυπολιτισμική πραγματικότητα και θα μπορούσε κανείς να πει ότι ο ελληνικός λαός είναι εξοικειωμένος με τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Η εξοικείωση αυτή κρύβει πίσω της κοινωνικές αναπαραστάσεις που συνιστούν τις κοινές πεποιθήσεις των ατόμων και ευρύτερα την κοινή λογική, χρησιμοποιούνται στην επικοινωνιακή διαδικασία και σκιαγραφούν τη στάση και τη συμπεριφορά των ατόμων. Επιπλέον, πρόκειται για πεποιθήσεις που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά, καθιστούν τα άτομα ενεργά μέλη της κοινωνίας και θέτουν τα διακριτικά όρια ανάμεσα στις ομάδες που συνιστούν το κοινωνικό σύνολο.

Η παρούσα μελέτη ενδιαφέρεται για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που προέκυψαν από την συνύπαρξη των γηγενών με εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώνεται στο σχολικό περιβάλλον και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την πολιτισμική ετερότητα στην τάξη, ενώ ο εντοπισμός τους συνιστά το σκοπό της. Η θεματολογία της έρευνας καθίσταται εύλογη αν αναλογιστούμε ότι το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, καθώς και ότι οι μαθητές μεταφέρουν στο σχολείο πεποιθήσεις και στάσεις που αντλούν από το οικογενειακό περιβάλλον. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μέλη του σχολείου και του κοινωνικού συνόλου ταυτόχρονα, ενώ παράλληλα αναλαμβάνουν το ρόλο του προτύπου συμπεριφοράς για τους μαθητές τους. Είναι πολύ σημαντικός λοιπόν ο εντοπισμός των κοινωνικών αναπαραστάσεων που διαθέτουν σε σχέση με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- ο Είναι οι εκπαιδευτικοί εξοικειωμένοι με την εθνική και πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη;
- ο Ποιες είναι οι κοινωνικές τους αναπαραστάσεις σχετικά με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά δημοτικά σχολεία;
- ο Ποιες θεωρούν πως είναι οι αναπαραστάσεις του κοινωνικού περίγυρου σε σχέση με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και τις οικογένειές τους;

- ο Ποιες είναι οι κοινωνικές τους αναπαραστάσεις σε σχέση με την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών;
- ο Ποιες είναι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετανάστευση;

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα, με τη βοήθεια της ημιδομημένης συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου. Η επιλογή του εργαλείου στηρίχθηκε στη διάθεση για μια εις βάθος έρευνα με την ταυτόχρονη διερεύνηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των υποκειμένων της έρευνας (Rubin & Rubin, 1995). Υποκείμενα της μελέτης αποτέλεσαν 16 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Ηπείρου. Επιπλέον, η ημιδομημένη συνέντευξη διαρθρώθηκε σε ποικιλία αξόνων, ώστε να επιτευχθεί όσο το δυνατόν η καλύτερη προσέγγιση και η σφαιρικότερη γνώση των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Εν τέλει, η έρευνα καταλήγει σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα που αναδεικνύουν ως αδήριτη ανάγκη την υιοθέτηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

I. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Κεφάλαιο 1

Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία αποτελεί πραγματικότητα πλέον όχι μόνο συμβολική αλλά και αποδεκτή. Έπειτα από δεκαετίες συνύπαρξης με ποικιλία πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, το κοινωνικό σύνολο φαίνεται ότι έχει αποδεχθεί τα δεδομένα αυτά ως πραγματικότητα, αποβάλλοντας τη σκέψη «εμείς εδώ δεν έχουμε ξένους» που για πολλά χρόνια καλλιεργούνταν στο συλλογικό νου, περνώντας μάλιστα από γενιά σε γενιά. Αποτέλεσμα αυτής της παραδοχής αποτελεί η αναγνώριση της αξίας της διαπολιτισμικότητας και κατ' επέκταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εάν επιθυμούμε να κουβεντιάσουμε για ομαλή ένταξη των μικρών μεταναστών στο κοινωνικό σύνολο.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο μελετάται η διάσταση της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας στα ελληνικά πλαίσια. Αρχικά αποσαφηνίζονται βασικές έννοιες, οι οποίες θα συναντώνται αρκετές φορές στην πορεία της μελέτης. Στη συνέχεια και αφού αναλυθούν τα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, προσεγγίζονται όψεις της πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα, αλλά και τα θεσμικά μέτρα που έλαβε η ελληνική πολιτεία για την ένταξη των μεταναστών, των οικογενειών τους και των παιδιών τους στο κοινωνικό σύνολο και το σχολικό περιβάλλον. Έπειτα αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της γνήσιας διαπολιτισμικότητας και ειδικότερα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως λύσης στα υπάρχοντα προβλήματα ένταξης και ισότιμης συμμετοχής. Εν τέλει, προτείνεται το σχολείο της ένταξης ως το καταλληλότερο σχολικό περιβάλλον εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δημιουργίας ευσυνειδητών και δίκαιων αυριανών πολιτών.

1.1. Αποσαφήνιση βασικών εννοιών

1.1.α. Μετανάστευση – Πολυπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμικότητα

Προκειμένου να καταστεί σαφές το περιεχόμενο του κεφαλαίου και γενικότερα της παρούσας μελέτης, κρίνεται αναγκαίο να αποσαφηνιστούν βασικοί όροι που θα συναντώνται στη συνέχεια.

Αρχικά, η πολυπολιτισμικότητα προκύπτει ως απόρροια ενός βασικού χαρακτηριστικού των πληθυσμών: την αέναη κινητικότητα τους. Η κινητικότητα αυτή και πιο συγκεκριμένα η εθελοντική ή μη μεταβολή του τόπου διαβίωσης και εγκατάλειψη της πατρίδας ενός ατόμου χαρακτηρίζεται ως **μετανάστευση**. Η μετανάστευση αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο, μία σύνθετη διαδικασία που λαμβάνει χώρα ταυτόχρονα σε παγκόσμιο επίπεδο (Παπαδοπούλου, Μπάγκαβος, 2006). Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η μετανάστευση δεν αποτελεί φαινόμενο της εποχής, καθώς γίνεται λόγος για μετακινούμενους πληθυσμούς από τα βάθη της ιστορίας. Συνεπώς, η πολυπολιτισμικότητα ουσιαστικά προϋπάρχει και δε δημιουργήθηκε από τη μετανάστευση, όπως γίνεται αντιληπτή τα τελευταία χρόνια.

Η βασικότερη αιτία μετανάστευσης είναι η αναζήτηση εργασίας για βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης, επομένως ονομάζεται οικονομική μετανάστευση. Επιπλέον, αιτία μετανάστευσης αποτελεί η επανένωση με την οικογένεια, καθώς και η επιστροφή στην πατρίδα μετά από μακροχρόνια διαμονή σε άλλη χώρα, η οποία ονομάζεται παλιννόστηση. Ωστόσο, στις περιπτώσεις ακούσιας μετανάστευσης κύρια αφορμή για βίαιη εγκατάλειψη της πατρίδας αποτελούν οι διωγμοί, η βία, οι πολεμικές συγκρούσεις (Σαρρής, 2008). Σε αυτή την περίπτωση ο μετακινούμενος πληθυσμός χαρακτηρίζεται ως προσφυγικός.

Αποτέλεσμα της συνεχούς μετανάστευσης ατόμων και πληθυσμιακών ομάδων είναι η σύσταση «πολύχρωμων» κοινωνιών, με βασικό χαρακτηριστικό τη διαφορετικότητα, την ετερότητα. Η **ετερότητα** παραπέμπει σε κάτι διαφορετικό. Όταν αναφέρεται μεταξύ ατόμων τότε νοούνται τα στοιχεία εκείνα που κάνουν τα άτομα διαφορετικά, όπως το χρώμα, η εμφάνιση, ο τρόπος ενδυμασίας, η γλώσσα, η θρησκευτική πεποίθηση κλπ.

Εκτός όμως από τα εμφανή χαρακτηριστικά που κάνουν τους λαούς να διαφέρουν, υπάρχουν και τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που κάνουν κάθε άτομο μοναδικό και διαφορετικό από τα υπόλοιπα. Συνεπώς, η ετερότητα δεν αφορά μόνο πολιτισμικές ομάδες ή γενικότερα ετερόκλητες ομάδες, αλλά και τα άτομα ως μονάδες. Αντίστοιχα, ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα συνδυάζουν τις παρεχόμενες πληροφορίες, κάνει τις απόψεις τους περί ετερότητας διαφορετικές, ακόμη κι όταν αξιολογούν ακριβώς την ίδια ομάδα (Bauman,

Trawalter, Unzueta, 2014). Ομοίως, ομάδες ισχύος και μη, αντιλαμβάνονται διαφορετικά την ετερότητα, υπό την έννοια ότι οι μεν θα όριζαν την ετερότητα με έναν τρόπο που θα τους έδινε ακόμη περισσότερα οφέλη και οι δε αντίστοιχα θα την όριζαν έτσι ώστε να ελαχιστοποιήσουν τα στοιχεία που τους κάνουν να μειονεκτούν (Unzueta, Binning, 2012). Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, τα άτομα αν και μοναδικά υιοθετούν συστήματα γνώσεων που τα συνδέουν με άλλα άτομα και συνθέτουν τις ομάδες.

Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» είναι θεμελιώδης για την παρούσα μελέτη. Πριν όμως γίνει η εννοιολογική του προσέγγιση θα γίνει αναφορά στον πολιτισμό, καθώς η πολυπολιτισμικότητα κρύβει μέσα της τον πολιτισμό. Αν και θεωρητικά είναι ένας όρος τον οποίο όλοι κατέχουν, εάν ερωτηθούν πέντε άτομα για το τι θεωρούν ότι είναι ο **πολιτισμός**, θα λάβουμε πέντε διαφορετικές απαντήσεις. Η αντίληψη του πολιτισμού διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο, από περιοχή σε περιοχή, από εποχή σε εποχή. Ο όρος εμφανίστηκε στα τέλη του 18^{ου} αιώνα με τη σημασία που έχει σήμερα και βρήκε μεγάλη εφαρμογή στην Εθνολογία του 19^{ου} αιώνα, όπου και χρησιμοποιήθηκε σαν εργαλείο – αναπαράσταση διάκρισης των εθνικών ομάδων σε ανώτερες και κατώτερες (Γκόβαρης, 2004). Ο πολιτισμός είναι μια ευρεία έννοια, ένα πολυδύναμο σύνολο στοιχείων όπως, οι γνώσεις, η γλώσσα, οι πεποιθήσεις, οι αξίες κλπ. (Νικολάου, 2011), τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις και χρησιμοποιούνται από το άτομο για την αξιολόγηση του περιβάλλοντός του.

Ο πολιτισμός συγγέεται συχνά και λανθασμένα με την **κουλτούρα**. Η κουλτούρα αφορά την πνευματική καλλιέργεια, τη διανοητική εξέλιξη, την παιδεία ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Συχνά χρησιμοποιείται επίσης για να περιγράψει τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, αλλά και ευρύτερα τον τρόπο ζωής, τα ήθη και τα έθιμα ενός λαού (Smith, 2006). Στην πραγματικότητα πρόκειται για υποσύνολο του πολιτισμού.

Τα πολιτισμικά στοιχεία που υιοθετεί το άτομο, συνιστούν την πολιτισμική του ταυτότητα. Το άτομο όμως δε διαθέτει μόνο την **πολιτισμική ταυτότητα**, αλλά την ατομική, την κοινωνική κλπ. Η πολύ – ταυτοτική διάσταση του ανθρώπου είναι αποτέλεσμα της ταυτόχρονης συμμετοχής του σε ποικιλία ομάδων και όχι μόνο σε μία. Επιπλέον, το ότι διαθέτει πάνω από μία ταυτότητες, δε σημαίνει απαραίτητως ότι επικαλύπτει η μία την άλλη. Ομοίως οι ταυτότητες αλληλοσυνδέονται με ένα πολύπλοκο δίκτυο σχέσεων. Έτσι η ταυτότητα ενός ατόμου περιλαμβάνει δύο άξονες: τον ατομικό, τα στοιχεία δηλαδή εκείνα που επιτρέπουν στο άτομο να αυτοπροσδιοριστεί και τον κοινωνικό, που περιλαμβάνει τα συλλογικά του

γνωρίσματα και του δημιουργούν το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια κοινωνική ομάδα (Γερμανός, 2000). Συνεπώς σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία συνυπάρχουν ταυτόχρονα πολλαπλές ταυτότητες. Για να γίνει κατανοητή η πολυπολιτισμική κοινωνία, είναι αναγκαίο να αποσαφηνιστεί η πολυπολιτισμικότητα.

Αν και η **πολυπολιτισμικότητα** προϋπήρχε της παγκοσμιοποίησης, σαν όρος εμφανίζεται τη δεκαετία του 1960. Ο όρος παραπέμπει στη συνύπαρξη διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων σε ένα κοινωνικό σύνολο (Ανδρούσου, Ασκούνη, 2009). Ωστόσο, η πολυπολιτισμικότητα δεν υπάρχει μόνο μεταξύ διαφορετικών εθνικοτήτων, αλλά και μεταξύ διαφορετικών ομάδων μίας εθνικότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν η κατώτερη και η ανώτερη κοινωνική ομάδα μιας χώρας. Μοιράζονται την ίδια εθνική ταυτότητα, όμως η πολιτισμική τους ταυτότητα διαφέρει σε αρκετά σημεία. Επιπλέον, υπάρχουν κράτη στα οποία συνυπάρχουν δύο ή και τρεις διαφορετικές γλωσσικές ομάδες. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται εγχώριες μειονοτικές ομάδες στο εσωτερικών των κρατών.

Ταυτόχρονα, ο Radtke (όπ. αναφ. σε Γκόβαρης, 2004, σ. 111) φαίνεται να διακρίνει τέσσερις μορφές «πολυπολιτισμού», υπό το πρίσμα της χρήσης του πολιτισμού ως εργαλείο νομιμοποίησης διαφορών:

- ο *Προγραμματικός – παιδαγωγικός πολυπολιτισμός*: κάποια εγχώρια πολιτικά προβλήματα (π.χ. άνιση μεταχείριση μεταναστών) παρουσιάζονται ως πολιτισμικές συγκρούσεις που μπορούν να επιλυθούν μέσω της εκπαίδευσης.
- ο *Φοκλωρικός – Κυνικός πολυπολιτισμός*: τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα προσεγγίζουν το «ξένο» ως ευκαιρία «πολιτισμικού εμπλουτισμού».
- ο *Λειτουργικός – Δημογραφικός πολυπολιτισμός*: η πληθυσμιακή πολιτική πραγματοποιείται ελεγχόμενη μετανάστευση για χάρη της αγοράς εργασίας, η οποία προβάλλεται ως κοινωνική και πολιτική αναγκαιότητα.
- ο *Αντιδραστικός – Φονταμενταλιστικός πολυπολιτισμός*: υλοποιούνται προγράμματα διατήρησης των πολιτισμικών ριζών των μεταναστών που στην ουσία ενισχύουν τον εθνοκεντρισμό.

Με τα έως τώρα δεδομένα, η πολυπολιτισμική κοινωνία δομείται στη βάση του διαχωρισμού, που πλησιάζει τα όρια της εκμετάλλευσης των μειονοτήτων. Ίσως λοιπόν η ισότιμη συνύπαρξη των εθνικοτήτων εντός συνόρων να είναι ουτοπική. Όπως όμως σημειώνει ο Kymlicka (2003), η ουσία της πολυπολιτισμικότητας δεν είναι η ενίσχυση των εθνικιστικών αισθημάτων, αλλά η ακριβοδίκαιη ενίσχυση όλων των εθνικών ταυτοτήτων που συνυπάρχουν στο δεδομένο μέρος.

Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η *διαπολιτισμικότητα* ως ο «από μηχανής θεός» για την υλοποίηση και επέκταση του ιδεώδους που ο Kymlicka έθεσε. Η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην ανάπτυξη ποιοτικών επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων, στην αλληλοκατανόηση, στον αλληλοσεβασμό και κυρίως στην αλληλεπίδρασή τους. Η γνήσια διαπολιτισμικότητα απαιτεί την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προβάλλουν οι κυρίαρχες ομάδες στις μειονοτικές, όπως επίσης και την εξίσωση των περιθωριοποιημένων και σιωπηλών ομάδων με τις κυρίαρχες, σε πλαίσιο δημοκρατικής κοινωνικής ομοφωνίας. Με τον τρόπο αυτό στοχεύει στην ανάπτυξη πλουραλιστικής συνείδησης (Gundara, 2001/2002).

Στο στοιχείο της αλληλεπίδρασης κρύβεται η διαφορά μεταξύ της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Ενώ η πρώτη προτείνει έναν στόχο, η δεύτερη κατέχει τη δυνατότητα να τον πραγματοποιήσει. Ενώ η πρώτη είναι το ιδεώδες, η δεύτερη είναι το εργαλείο για την υλοποίησή του.

1.1.β. Στάσεις-Σtereότυπα-Προκατάληψη

Όταν γίνεται λόγος για στάσεις, έρχονται στο νου μας συμπεριφορές που τηρούν τα άτομα απέναντι σε άλλα άτομα, ομάδες, φαινόμενα ή καταστάσεις, άψυχα αντικείμενα ή αφηρημένες έννοιες. Η *στάση* «είναι μια ψυχολογική τάση που εκφράζεται με την αξιολόγηση μιας ιδιαίτερης οντότητας με κάποιο βαθμό εύνοιας ή δυσμένειας» (Eagly & Chaiken, 1998, p. 269). Επιπλέον, η στάση δεν παράγει μόνο τη συμπεριφορά όπως προαναφέρθηκε, αλλά και τη νόηση και το συναίσθημα (Bohner, 2007). Τα τρία αυτά προϊόντα αλληλοεξαρτώνται και εκδηλώνουν την εύνοια ή τη δυσμένεια του ατόμου σε ό,τι βρίσκεται απέναντί του.

Όλα τα άτομα λοιπόν διαθέτουν στάσεις οι οποίες τους δημιουργούν σκέψεις, συναισθήματα και προκαλούν συγκεκριμένες συμπεριφορές. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν κάποιες στάσεις, τις οποίες το άτομο δεν τις αντιλαμβάνεται ως μηχανισμούς επιρροής στη συμπεριφορά του. Αυτές οι στάσεις αναφέρονται ως «υπονοούμενες» (Greenwald, Banaji, 1995). Για παράδειγμα, τα άτομα τείνουν να προτιμούν τους αριθμούς που περιλαμβάνονται στην ημερομηνία γέννησής τους, χωρίς όμως αυτό να γίνεται συνειδητά.

Συχνά γίνεται σύγχυση ανάμεσα στους όρους στερεότυπα και προκαταλήψεις, για το λόγο αυτό θα γίνει αποσαφήνισή τους. Τα **στερεότυπα** περιλαμβάνουν ένα σύνολο συγκεκριμένων πεποιθήσεων για άτομα που ανήκουν σε άλλες ομάδες (Smith, Bond, 2005). Συνεπώς τα στερεότυπα αφορούν τις ομάδες, ενώ μπορεί να είναι θετικά ή αρνητικά, ακλόνητα ή ασταθή (Ellemers, van Knippenberg, 1997), μπορεί να τα συμπερίζονται άτομα ή ομάδες ατόμων. Ακόμη είναι δυνατό τα άτομα να αυτοπεριλαμβάνονται στα στερεότυπα, όπου στο σημείο αυτό προσεγγίζουν πλέον τις κοινωνικές αναπαραστάσεις (Moscovici, 1981).

Η **προκατάληψη** είναι η αρνητική, τις περισσότερες φορές, στάση ενός ατόμου προς μια ομάδα ατόμων, είτε αυτή αφορά την πλειοψηφία των μελών της ομάδας είτε το σύνολό της. Επομένως η διαφορά ανάμεσα στα στερεότυπα και την προκατάληψη έγκειται στο ότι τα στερεότυπα αναφέρονται σε πεποιθήσεις, σε πιστεύω, ενώ οι προκαταλήψεις σε αρνητικές στάσεις προς τα άτομα μιας ομάδας, ακριβώς επειδή τα άτομα αυτά ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα, ακόμη και χωρίς να τα γνωρίζουν.

1.2. Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας

Σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν γίνεται κατανοητή η σημασία «ελέγχου» της πολυπολιτισμικότητας. Για το λόγο αυτό συντάχθηκαν και εφαρμόστηκαν μοντέλα διαχείρισης του πολυπολιτισμικότητας στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα μοντέλα αυτά, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν σε πέντε κατηγορίες και περιγράφονται στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν για να παρέχουν συγκεκριμένες προτάσεις παρέμβασης ως προς τη σχολική φοίτηση των «διαφορετικών» παιδιών.

- ο **Αφομοιωτικό μοντέλο**: αυτή η εκπαιδευτική πολιτική εφαρμόστηκε μέχρι τη δεκαετία του 1960 στις χώρες που ήδη χαρακτηρίζονταν ως πολυπολιτισμικές εξαιτίας της μεγάλης μεταναστευτικής εισροής που βίωναν. Βασικός σκοπός του μοντέλου ήταν η βαθμιαία εξάλειψη των πολιτισμικών διαφορών εντός συνόρων, για το λόγο αυτό οι μειονότητες ήταν υποχρεωμένες να αφήσουν πίσω τους τις ιδιαιτερότητές τους και τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά εάν επιθυμούσαν να συμμετέχουν ισότιμα στο κοινωνικό σύνολο. Τον ίδιο σκοπό εξυπηρετούσε και η εκπαίδευση, καθώς το σχολείο ήταν μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό και προσπαθούσε να εξαλείψει κάθε τι διαφορετικό. Τα εθνοπολιτισμικά διαφορετικά άτομα καλούνταν να επιλέξουν ανάμεσα στην ολική αφομοίωσή τους στη χώρα

υποδοχής και στη διαβίωση ως «ξένοι», ώστε να διατηρήσουν την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα. Εν τέλει, το αφομοιωτικό μοντέλο υπήρξε κάθε άλλο παρά αποτελεσματικό, καθώς η απαξίωση της πολιτισμικής κληρονομιάς των μαθητών, τους οδηγούσε στη διαμόρφωση αρνητικής αυτό – εικόνας και μετέπειτα στον κοινωνικό αποκλεισμό (Γκόβαρης, 2004).

- ο **Μοντέλο της ενσωμάτωσης**: η ετερότητα γίνεται φαινομενικά αποδεκτή, μόνο στο βαθμό όπου δε δημιουργούνται προβλήματα ενσωμάτωσης των μειονοτήτων χώρα υποδοχής (Νικολάου, 2010). Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει μία σημαντική ομοιότητα με το μοντέλο της αφομοίωσης, που ουσιαστικά τα εξισώνει: σκοπός εξακολουθεί να είναι η διατήρηση της πολιτισμικής ομοιογένειας της χώρας, άρα κάθε τι διαφορετικό αντιμετωπίζεται σαν απειλή. Όσον αφορά το σχολείο, εντάσσεται ως μάθημα η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα «διαφορετικά» παιδιά. Αν και αναγνωρίζεται ως καινοτόμα παρέμβαση, ο πραγματικός σκοπός της είναι η πιο άμεση, αποτελεσματική και γρήγορη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, με το σκεπτικό ότι ο μαθητής θα «πατήσει» στη μητρική του γλώσσα και συνειρμικά θα κατακτήσει αρτιότερα τη νέα γλώσσα.
- ο **Πολιτισμική σχετικότητα ή πολυπολιτισμικό μοντέλο**: εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970 όταν πλέον έγινε αισθητή και αντιληπτή η πολυπολιτισμικότητα ως η νέα κοινωνική πραγματικότητα για πολλά κράτη (Νικολάου, 2010). Η παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων στο κοινωνικό σύνολο πλέον έχει λάβει μόνιμο χαρακτήρα και γίνεται ακόμη πιο έντονη η ανάγκη για αποτελεσματικές παρεμβάσεις ελέγχου της νέας πολυπολιτισμικής κατάστασης. Προτάσσοντας την κοινωνική συνοχή και την ειρηνική συνύπαρξη, αναγνωρίζονται οι πολιτισμικές διαφορές στο σχολείο, όπου διδάσκεται συστηματικά η μητρική γλώσσα, ώστε ο μαθητής να διατηρεί και να εμπλουτίζει την ιδιαίτερή του ταυτότητα. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει δύο βασικούς σκοπούς (Banks, 2004). Αφ' ενός να αναπτύξουν οι μαθητές τις δεξιότητες και τις στάσεις που θα τους βοηθήσουν να είναι ενεργά μέλη στον εθνικό τους πολιτισμό, στον κυρίαρχο πολιτισμό, καθώς και σε άλλους εθνικούς πολιτισμούς. Αφ' ετέρου να ελαχιστοποιηθούν οι διακρίσεις και τα αρνητικά συναισθήματα που αυτές δημιουργούν σε μέλη «μειονοτήτων» λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που τα κάνουν να ξεχωρίζουν. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί η κριτική που δέχθηκε το μοντέλο αυτό. Χαρακτηρίστηκε ως «απλοϊκό» από τους Boudon & Bourricaud (όπ.ανάφ. σε Νικολάου, 2010), καθώς

το εθνοπολιτισμικά διαφορετικά άτομο καλείται να επιλέξει εάν θα υποταχθεί ή όχι στον κυρίαρχο πολιτισμό, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα και απροθυμία αλληλεπίδρασης των πολιτισμών.

- ο **Αντιρατσιστικό μοντέλο**: εφαρμόστηκε τη δεκαετία του 1980 ως βελτιωμένη έκδοση του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Το στοιχείο που προστίθεται είναι αυτό της αναγκαιότητας αλλαγής των κρατικών δομών και θεσμών, αλλά και η προσπάθεια καταπολέμησης του ρατσισμού μέσα από την εκπαίδευση. Βασικοί στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι η ισότητα στην εκπαίδευση, η δικαιοσύνη για όλους και η καταπολέμηση των ρατσιστικών φαινομένων (Νικολάου, 2010). Η κριτική που δέχθηκε το συγκεκριμένο μοντέλο συνίσταται σε δύο άξονες (Κάτσικας, Πολίτου, 1999). Ο πρώτος τονίζει την αγνόηση της κοινωνικής τάξης ως παράγοντα αποκλεισμού και κατ' επέκταση την αδιαφορία για την υφιστάμενη κοινωνική αναπαραγωγή. Συνεπώς, όλα τα περιστατικά κοινωνικής διάκρισης υπάγονται στο ρατσισμό, γεγονός το οποίο συνιστά μονοδιάστατη οπτική. Ο δεύτερος άξονας υποστηρίζει ότι το κράτος παρουσιάζεται ως συμπαγές σύνολο, το οποίο προκαλεί αδυναμία εντοπισμού δυσλειτουργιών των επιμέρους κρατικών δομών.
- ο **Διαπολιτισμικό μοντέλο**: το συγκεκριμένο μοντέλο καλείται να καλύψει τα κενά των προγενέστερων μοντέλων. Αναδεικνύεται ως το πλέον δημοκρατικό μοντέλο, καθώς όχι μόνο σέβεται τη διαφορετικότητα, αλλά την προτάσσει ως πλεονέκτημα και προωθεί τη γνήσια αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Στοχεύει στη δημιουργία ατόμων ικανών να κρίνουν, να αξιολογούν απαλλαγμένοι από ρατσιστικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται σε πνεύμα αλληλεγγύης και να σέβονται την ιδιαίτερη ατομική ταυτότητα του συνανθρώπου. Για να καταστούν αυτά δυνατά είναι βαρυσήμαντη η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως εργαλείου για την αξιοποίηση του πολιτισμικού πλουραλισμού, αλλά και στη δημιουργία καναλιών διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελείται από ικανότητες του ατόμου (γνωστικές, συναισθηματικές, συμπεριφοράς) οι οποίες καλλιεργούνται μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Spinthourakis, Karatzia – Stavlioti, Roussakis, 2009).

Στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή του μεταναστευτικής κινητικότητας προς την Ελλάδα, καθώς και η χαρτογράφηση του εθνοπολιτισμικά διαφορετικού μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στα δημόσια σχολεία της χώρας.

1.3. Η Πολυπολιτισμικότητα στην Ελλάδα

Για πολλές δεκαετίες η Ελλάδα υπήρξε χώρα αποστολής μεταναστών σε άλλες χώρες και ηπείρους. Αυτό άρχισε να αντιστρέφεται σταδιακά από τη δεκαετία του 1970 κι έπειτα, όταν άρχισε η μεταναστευτική εισροή προς την Ελλάδα. Συνεπώς από χώρα εξαγωγής, μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Σήμερα η χώρα φαίνεται να διαθέτει και τις δύο ιδιότητες, καθώς από τη μία πολλοί Έλληνες πολίτες μεταναστεύουν σε άλλα κράτη και από την άλλη βρισκόμαστε στη μέση ενός προσφυγικού καταγισμού από χώρες που μετατράπηκαν σε εμπόλεμη ζώνη. Ωστόσο, η συγκεκριμένη ενότητα πραγματεύεται το θέμα της πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα, η οποία συνδέθηκε με την είσοδο πολυάριθμων μεταναστευτικών πληθυσμών σε αυτή.

Ειδικότερα, από τη δεκαετία του '70 η Ελλάδα αρχίζει να δέχεται μετανάστες από την Ασία και την Πολωνία. Από τη δεκαετία του '80 κι έπειτα η μεταναστευτική εισροή προς τη χώρα άρχισε να γίνεται πιο έντονη, με αποκορύφωμα τη δεκαετία του '90, με την υποδοχή μεταναστών κυρίως από τη γειτονική Αλβανία (Νικολάου, 2011). Πλέον η Ελλάδα δέχεται για ακόμη μία φορά μεταναστευτικό «κύμα» μεγάλης κλίμακας.

Από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του 2011 που είναι διαθέσιμα από την Ελληνική Στατιστική Αρχή προκύπτουν οι πολυπληθέστερες εθνικές ομάδες της χώρας (πίνακας 1). Η εθνο – πολιτισμική ομάδα με το μεγαλύτερο πληθυσμό είναι η Αλβανία κι ακολουθούν η Βουλγαρία, η Ρουμανία, το Πακιστάν κι άλλες. Στον πίνακα που ακολουθεί αναγράφονται οι χώρες που εμφανίζουν πληθυσμό μέχρι 10.000 ατόμων. Από εκεί και πέρα όμως ακολουθούν πολλές χώρες, όπως οι Φιλιππίνες, η Αρμενία, η Συρία, το Αφγανιστάν κι άλλα κράτη τα οποία είναι το ίδιο αξιοσημείωτα. Επιπλέον, κρίνεται πολύ σημαντικό να τονιστεί το γεγονός ότι υπάρχουν πολλοί μετανάστες οι οποίοι κατά την απογραφή του πληθυσμού της χώρας, δεν είχαν πολιτογραφηθεί, επομένως δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τον ακριβή αριθμό τους. Οι μετανάστες αυτοί χαρακτηρίζονται ως «λαθρομετανάστες». Εάν ληφθεί υπόψη και αυτό το κομμάτι του πληθυσμού που διαβιεί στην Ελλάδα χωρίς να είναι καταγεγραμμένο, οι αριθμοί που αναφέρονται στη συνέχεια θα μεταβληθούν αρκετά.

Πίνακας 1. Μόνιμος πληθυσμός κατά υπηκοότητα, 2011 (πηγή: ΕΛΣΤΑΤ).

Υπηκοότητα	Πληθυσμός	Υπηκοότητα	Πληθυσμός
Σύνολο χώρας	10.816.286	Σύνολο αλλοδαπών	912.000
Ελλάδα	9.904.286	Κύπρος	14.448
Αλβανία	480.851	Πολωνία	14.145
Βουλγαρία	75.917	Ρωσική Ομοσπονδία	13.809
Ρουμανία	46.524	Ινδία	11.333
Πακιστάν	34.178	Μπαγκλαντές	11.076
Γεωργία	27.407	Γερμανία	10.782
Ουκρανία	17.008	Αίγυπτος	10.455
Ηνωμένο Βασίλειο	15.388	Μολδαβία	10.391

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, η Ελλάδα αριθμούσε 10.816.286 μόνιμους κατοίκους το 2011. Από τα άτομα αυτά, οι 912.000 είχαν υπηκοότητα άλλου κράτους, αριθμός που αντιστοιχεί με το 8,5% περίπου του συνολικού εγχώριου πληθυσμού. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παρατεθεί ο αντίστοιχος πληθυσμιακός πίνακας της χώρας από την απογραφή του 2001 (πίνακας 2) ώστε συγκριτικά να είναι δυνατή η πιο σφαιρική κατανόηση της μεταναστευτικής εισροής.

Πίνακας 2. Μόνιμος πληθυσμός κατά υπηκοότητα, 2001 (πηγή: ΕΛΣΤΑΤ).

Υπηκοότητα	Πληθυσμός	Υπηκοότητα	Πληθυσμός
Σύνολο χώρας	10.964.020	Σύνολο αλλοδαπών	761.813
Ελλάδα	10.202.207	Κύπρος	17.426
Αλβανία	438.036	Ουκρανία	13.616
Βουλγαρία	35.104	Ηνωμένο Βασίλειο	13.196
Γεωργία	22.875	Πολωνία	12.831
Ρουμανία	21.994	Γερμανία	11.806
Ηνωμένες Πολιτείες	18.140	Πακιστάν	11.130
Ρωσική Ομοσπονδία	17.535	Αυστραλία	8.767

Όπως διακρίνεται στον πίνακα 2, τα καταγεγραμμένα άτομα που διαβιούσαν στην Ελλάδα το 2001 χωρίς ελληνική υπηκοότητα ήταν 761.813, αριθμός που αντιστοιχούσε με το 7% περίπου του συνολικού εγχώριου πληθυσμού. Συγκρίνοντας

τα δεδομένα από τις δύο πληθυσμιακές απογραφές παρατηρείται αύξηση του εθνοπολιτισμικά διαφορετικού πληθυσμού στην Ελλάδα με το πέρασμα των χρόνων. Αναμένεται περαιτέρω αύξηση του ποσοστού αυτού μέχρι την επόμενη απογραφή το 2021, ειδικά αν λάβουμε υπόψη το προσφυγικό ζήτημα που η χώρα βιώνει έντονα στην παρούσα φάση. Πώς όμως υποδέχεται η πολιτεία μας τους ανθρώπους αυτούς;

Αν και παρουσιάζεται έντονη κινητικότητα προς την Ελλάδα εδώ και αρκετές δεκαετίες πλέον, η ελληνική πολιτεία δείχνει ακόμη απροετοίμαστη να υποδεχτεί και να εντάξει ομαλά τα άτομα αυτά στο κοινωνικό σύνολο. Χαρακτηριστικό είναι ότι η Ελλάδα βαθμολογείται με 44/100, από το MIPEX (Migrant Integration Policy Index), εργαλείο που αξιολογεί τις εθνικές πολιτικές και τις πρακτικές ένταξης των μεταναστών σε διάφορες χώρες. Στις χώρες αυτές περιλαμβάνονται τα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Αυστραλία, ο Καναδάς, η Ιαπωνία, η Νότια Κορέα, οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, η Νέα Ζηλανδία, η Τουρκία, η Νορβηγία. Με βάση τη βαθμολογία της, η Ελλάδα κατατάσσεται στην 27^η θέση ανάμεσα στα 38 περιλαμβανόμενα κράτη (MIPEX, 2015). Συμπεραίνεται λοιπόν, ότι αφ' ενός γίνονται προσπάθειες για την ομαλή ένταξη των μεταναστών, αφ' ετέρου οι προσπάθειες αυτές πρέπει να ενταθούν, να πληθύνουν και να συντονιστούν καλύτερα. Εν τέλει, η πολιτεία οφείλει να ασκήσει δημόσια πολιτική που θα διασφαλίζει την κοινωνική συνοχή, την οικονομική ανάπτυξη και την ισότιμη συμμετοχή όλων των ομάδων στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Γεωργαράκης, 2009).

1.4. Μετανάστευση και Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα

Πολλοί μετανάστες εγκαταλείπουν τη χώρα τους για αναζήτηση εργασίας και καλύτερων συνθηκών διαβίωσης σε μια άλλη χώρα. Κάποιοι από αυτούς μεταναστεύουν με την οικογένειά τους, κάποιοι ατομικά, ενώ άλλοι καλούν τις οικογένειές τους για εγκατάσταση στο νέο τόπο διαμονής μόλις τακτοποιηθούν. Ως αποτέλεσμα, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικές ομάδες συναντώνται και στο σχολείο, το οποίο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας.

Τα παιδιά δεν έχουν περιθώρια επιλογής και έκφρασης της βούλησής τους σε τέτοιες περιπτώσεις. Συνεπώς, αυτά είναι που βιώνουν πιο σκληρά και βίαια την αποκοπή από το μητρικό τους περιβάλλον, το σχολείο, τους φίλους, τις συνήθειες, την καθημερινότητά τους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το μικρό μεταναστόπουλο

βρίσκεται σε ψυχολογία θρήνου έπειτα από τη μετακίνηση αυτή. Κι αυτό συμβαίνει γιατί αποκόπτεται από τη γλώσσα και τον πολιτισμό του και έρχεται σε ένα καινούριο περιβάλλον, όπου πρέπει να καταβάλλει προσωπική προσπάθεια για να ενταχθεί και ταυτόχρονα η ήδη σχηματισμένη του ταυτότητα αποτελεί στοιχείο στιγματισμού του. Χαρακτηριστικό είναι ότι όσο πιο μικρή ηλικία έχει το παιδί, τόσο πιο εύκολο του είναι να γνωρίσει τη νέα γλώσσα και να ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον. Από την πλευρά τους, το σχολείο και οι εκπαιδευτικές δομές ευρύτερα οφείλουν να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά όσο το δυνατόν περισσότερο. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, καθώς και στη στάση που η ελληνική πολιτεία τηρεί απέναντί τους.

Πρώτα από όλα, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πόσοι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές φοιτούν στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Ο πίνακας που ακολουθεί σκιαγραφεί το μαθητικό πληθυσμό που φοιτούσε στα δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας από το σχολικό έτος 2000 – 2001 έως και το 2010 – 2011, με στοιχεία από την Ελληνική Στατιστική Αρχή.

Πίνακας 3. Αλλοδαποί, Παλιννοστούντες μαθητές και σύνολο μαθητικού πληθυσμού – δημόσια δημοτικά σχολεία (Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ).

Σχολικό έτος	Αλλοδαποί	Παλιννοστούντες	Σύνολο
2000 – 2001	44.495	17.829	593.094
2001 – 2002	47.488	14.736	597.847
2002 – 2003	54.570*	12.597*	600.254
2003 – 2004	53.274	9.440	605.961
2004 – 2005	53.692	6.922	599.843
2005 – 2006	56.797	5.847	596.652
2006 – 2007	60.842	5.335	593.583
2007 – 2008	65.355	5.239	590.491
2008 – 2009	68.718	5.066	590.640
2009 – 2010	63.701	2.762	589.578
2010 – 2011	75.415	3.642	590.203

*Πηγή: Γκότοβος, Μάρκου, ΙΠΟΔΕ, 2003, όπ. ανάφ σε Νικολάου, 2011.

Παρατηρείται μία έντονη αύξηση του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού στα δημόσια δημοτικά σχολεία και ταυτόχρονη μείωση των παλιννοστούντων μαθητών. Η ελληνική πολιτεία κλήθηκε να μεριμνήσει για την ομαλή ένταξη και πρόοδο των μαθητών αυτών και να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό και θεσμικό της πλαίσιο στη νέα πραγματικότητα. Βλέπουμε λοιπόν μια σειρά μέτρων και νόμων οι οποίες υποδηλώνουν μια ειλικρινή προσπάθεια από τη μεριά της πολιτείας. Τα σχετικά διοικητικά μέτρα μπορούν να διακριθούν σε τρεις περιόδους (Νικολάου, 2011):

- ο *Δεκαετία του 1970*: άρχισε να γίνεται αισθητή η παρουσία των μαθητών αυτών στα σχολεία και να λαμβάνονται τα πρώτα διοικητικά μέτρα για την εκπαίδευσή τους.
- ο *Δεκαετία του 1980 έως 1996*: σημειώνεται ραγδαία είσοδος μεταναστών και παλιννοστούντων στη χώρα, με αποτέλεσμα να είναι πασιφανής η ανάγκη για προσαρμογή των εκπαιδευτικών δομών.
- ο *1996 έως σήμερα*: ψηφίζεται ο νόμος 2413/96, διευρύνοντας το πλαίσιο των κρατικών δυνατοτήτων για βελτίωση δομών και εφαρμογών της εκπαίδευσης και του σχολείου ειδικότερα.

Αναλυτικότερα, είναι αξιοσημείωτες οι πολλαπλές εκπαιδευτικές και κοινωνικές θεσμικές ενέργειες, για την ένταξη των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Σε αυτές περιλαμβάνονται η Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 8182/Ζ/4139/21.10.1980, ο Νόμος 1404/1983, το Προεδρικό Διάταγμα ΠΔ494/1983, η Υπουργική Απόφαση ΥΑΦ2//378/Γ1/1124,3ε/1994, ο Νόμος 2413/1996, η Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999, ο Νόμος 3966/2011 (Σκούρτου, 2011). Ο Νόμος 2413/1996 θεωρείται τομή για τις ενέργειες της πολιτείας και ίσως ο πιο σημαντικός, καθώς εκτός του ότι αναγνωρίζεται και αναφέρεται πλέον ως όρος η διαπολιτισμικότητα, δημιουργούνται Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) (Νικολάου, 2010). Μεταγενέστερα το ΙΠΟΔΕ, που είχε ως αποστολή τη σχολική ένταξη αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και την ενίσχυση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς μαθητές, καταργήθηκε με το Νόμο 3966/2011, ωστόσο το έργο του ανέλαβε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έκτοτε.

Οι πολυάριθμες θεσμικές παρεμβάσεις είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία της Ειδικής Γραμματείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που λειτουργεί υπό την αιγίδα του ΥΠΕΠΘ, την ίδρυση Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής για

τη γενικότερη επίβλεψη και προστασία του μεταναστευτικού θέματος. Ακόμη, ιδρύθηκε το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας για τις ομάδες μουσουλμανοπαίδων στη Θράκη, αλλά και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Νικολάου, 2011). Επιπλέον, δημιουργήθηκαν κι έπειτα αναμορφώθηκαν Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα για την επιπλέον εκπαιδευτική ενίσχυση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών που αντιμετώπιζαν κυρίως γλωσσικές δυσκολίες.

Παράλληλα, υλοποιήθηκαν διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση, τα οποία απαιτούσαν πρώτα τη χαρτογράφηση της πολιτισμικής ετερότητας της χώρας. Αυτά ήταν: 1. Σχολική Ενσωμάτωση Παιδιών Αλλοδαπών και Παλιννοστώντων, 2. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, 3. Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων και 4. Παιδεία Ομογενών (Σκούρτου, 2011). Απόρροια των συγκεκριμένων προγραμμάτων ήταν η παραγωγή ενός μεγάλου όγκου εκπαιδευτικού και επιστημονικού ερευνητικού υλικού το οποίο βρίσκεται στη διάθεση των εκπαιδευτικών.

Η πολιτεία ανταποκρίθηκε άμεσα και έμπρακτα στο απαιτητικό έργο της ένταξης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Αν και γίνεται εμφανής η προσπάθειά της, οι δυσκολίες συντονισμού και σταθερής πολιτικής συρρίκνωσαν τα αποτελέσματα που θα έπρεπε να εμφανίζουν οι δράσεις που προαναφέρθηκαν. Ως αποτέλεσμα, αν και παρουσιάζεται βελτίωση της εικόνας, εξακολουθούν να σημειώνονται μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και διαρροής, αλλά και ρατσιστικές στάσεις και στερεότυπα εκ μέρους του γηγενή πληθυσμού.

Επιπλέον, το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο μέχρι στιγμής εξασφαλίζει την πρόσβαση στη δωρεάν εκπαίδευση για τα ανήλικα παιδιά που κατοικούν στη χώρα ανεξαρτήτως προέλευσης, η οποία έχει μάλιστα υποχρεωτικό χαρακτήρα (Τριανταφυλλίδου, 2011). Ωστόσο, τα εθνοπολιτισμικά διαφορετικά παιδιά, αν και εγγράφονται αντιμετωπίζουν μια πληθώρα προβλημάτων στη σχολική αίθουσα, από την άγνωστη γλώσσα μέχρι το στιγματισμό και την κακομεταχείριση από συμμαθητές τους. Απαιτούνται πολλές και εντατικές προσπάθειες από τον εκπαιδευτικό, ώστε να προσαρμοστούν τα παιδιά αυτά στο νέο περιβάλλον, αλλά και προσωρινά να σταματήσουν τα κακεντρεχή σχόλια από κάποιους γηγενείς μαθητές που λόγω της άγνοιάς τους δέχονται τη διαφορετικότητα ως απειλή. Συνήθως, η διαφορετικότητα γίνεται απλά ανεκτή κι όχι ουσιαστικά αποδεκτή. Για το λόγο αυτό, το θέμα της διαχείρισης της

πολυπολιτισμικότητας απαιτεί συντονισμένες ενέργειες που θα επιφέρουν εκ βαθέων αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

1.5. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Τα κοινωνικά περιβάλλοντα ανά τον κόσμο είναι πλέον κατά βάση πολυπολιτισμικά. Αναζητούνται λοιπόν οι καταλληλότερες ενέργειες ώστε να εξασφαλίζεται η κοινωνική ισορροπία και ευημερία.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΔΔΑ), έθεσε μια νομολογία προστασίας των μειονοτικών ομάδων που στηρίζεται στην έννοια της δημοκρατίας (Medda – Windischer, 2003). Σύμφωνα με το ΕΔΔΑ, τα κράτη είναι υποχρεωμένα να προστατεύουν την ιδιωτική και οικογενειακή ζωή των μελών μειονοτικών ομάδων, να αποτρέπουν και να τιμωρούν τις φυλετικές διακρίσεις, να προστατεύουν τη θρησκευτική ελευθερία, το δικαίωμα του συνέρχεσθαι και συνετερίζεσθαι και την ισότιμη εκπαίδευση, αλλά και να τηρούν ουδέτερη στάση στην ιδιαίτερη ταυτότητα, τις απόψεις και τις παραδόσεις του. Το κράτος έχει το σπουδαιότερο ρόλο στην αρμονική συμβίωση όλων των ομάδων που διαβιούν στα όριά του και οφείλει να λειτουργεί ως προστάτης τους, στο βαθμό όμως που οι ενέργειες των ομάδων δεν αντιτίθενται στις δημοκρατικές αρχές και δεν προκαλούν τη βία.

Τα παιδιά προστατεύονται επιπλέον από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Unicef, 1989). Συγκεκριμένα το άρθρο 28 αναφέρεται στο δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση και την ισότιμη πρόσβασή του σε αυτό. Επιπλέον, καθορίζεται η υποχρέωση του κράτους να διασφαλίζει και να προάγει το δικαίωμα αυτό ως οικουμενικό. Το άρθρο 28 αποσκοπεί στην κατάργηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στην εξασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως.

Αυτό ακριβώς καλείται να υλοποιήσει η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη δημιουργία ενός κόσμου που θα σέβεται συνολικά τα δικαιώματα του ανθρώπου και θα προωθεί τη δημοκρατία. Το όραμά της είναι μια κοινωνία πιο αλτρουιστική, αλληλέγγυα, απαλλαγμένη από ατομικισμούς και αποκλεισμούς, η οποία θα προοδεύει μέσα από τη συνεργασία, τη δημοκρατία, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση (Council of Europe, 2003). Ο Essinger (όπ. ανάφ. Σε Νικολάου,

2011) διατύπωσε τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες αποτελούν θεμέλια μιας ορθά δομημένης εκπαιδευτικής πραγματικότητας:

- ο **Εκπαίδευση για Ενσυναίσθηση**: το άτομο μαθαίνει να μη σκέφτεται ατομικιστικά, αλλά να έχει τη δυνατότητα να κατανοεί τους άλλους και να μπορεί να δει μέσα από τα μάτια τους.
- ο **Εκπαίδευση για Αλληλεγγύη**: το άτομο ενδιαφέρεται πραγματικά για το διπλανό του, αναπτύσσει συλλογικό τρόπο σκέψης και καταπολεμά την αδικία και την κοινωνική ανισότητα.
- ο **Εκπαίδευση για Διαπολιτισμικό Σεβασμό**: το άτομο νιώθει ισότιμο με τα μέλη διαφορετικών από τον οικείο του πολιτισμών, τα προσεγγίζει, προσεγγίζεται από αυτά και επικοινωνούν με σεβασμό μεταξύ τους.
- ο **Εκπαίδευση κατά του Εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης**: το άτομο αλληλεπιδρά με εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικά άτομα, εκτιμά την ετερότητα και αρνείται να ενστερνιστεί αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που θα δημιουργήσουν προβλήματα στη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Σε όμοιους άξονες κινούνται οι αρχές – στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως τίθενται από την UNESCO (2007):

- ο **Αρχή I**: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σέβεται την πολιτιστική ταυτότητα του μαθητή και του παρέχει πολιτιστικά αντίστοιχη και ποιοτική εκπαίδευση.
- ο **Αρχή II**: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει σε όλους τους μαθητές πολιτιστική γνώση, στάσεις και δεξιότητες για να ενταχθούν πλήρως στην κοινωνία και να συμμετέχουν ενεργά σε αυτή.
- ο **Αρχή III**: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιουργεί άτομα που σέβονται, κατανοούν και τηρούν στάση αλληλεγγύης προς τα άλλα άτομα και τις εθνοτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και θρησκευτικές ομάδες.

Επιπλέον, ο Δαμανάκης (1997), διέκρινε τρία αξιώματα στα θεμέλια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: α) το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου όλων των ατόμων ανεξαρτήτως προέλευσης και γ) το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αποτελεί μονάχα η εκπαίδευση επί ίσοις όροις για όλους τους μαθητές, αλλά και η μάθηση των αξιών και των αρχών που θα εξασφαλίζουν την παροντική και μελλοντική αλληλεπίδραση των πολιτισμών και την αντίληψη του πολιτισμικού πλουραλισμού ως χάρισμα και όχι ως πρόβλημα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι ένας διακριτός κλάδος της εκπαίδευσης, αλλά ένα σύνολο αξιών και πρακτικών που διαπνέει την εκπαιδευτική διαδικασία (Reich, όπ. ανάφ. σε Γκόβαρης, 2004, σ.79). Επειδή αναγνωρίζεται ως εξαιρετικά σημαντική, πολλοί διεθνείς οργανισμοί στηρίζουν το έργο της. Ανάμεσά τους συγκαταλέγονται το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τα Ηνωμένα Έθνη (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014).

Με δεδομένο τον πολιτισμικό πλουραλισμό στην Ελλάδα και λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών που φοιτούν στα δημόσια σχολεία της χώρας, είναι λογικός ο συλλογισμός ότι κάθε εκπαιδευτικός θα κληθεί να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη κατά τη διάρκεια της καριέρας του και αυτό θα συμβεί περισσότερες από μία φορές. Η πολυπολιτισμικότητα στη σχολική τάξη είναι ο κανόνας κι όχι η εξαίρεση κι η διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη συστηματική κι όχι τυχαία. Υπό την έννοια αυτή όλα τα σχολεία της χώρας μπορούν να θεωρηθούν διαπολιτισμικά, καθώς είτε στην ουσία είναι τώρα χωρίς να χαρακτηρίζονται ως «διαπολιτισμικά» είτε θα γίνουν σύντομα. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν από τη μεριά τους να ανταπεξέλθουν στο βαρυσήμαντο έργο τους, όπως επίσης και να είναι καταρτισμένοι κατάλληλα. Από την άλλη πλευρά, είναι απαραίτητη προϋπόθεση το κλασικό σχολείο του διαχωρισμού να μετατραπεί σε σχολείο της ένταξης και της δημοκρατίας.

1.6. Το σχολείο της ένταξης

Για να επιτύχει ένα παιδί με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στη σχολική του σταδιοδρομία, βασικό ρόλο παίζει το κατά πόσο θα δεχθεί αποδοχή και βοήθεια από τον εκπαιδευτικό του, αλλά και το πόσο θα το βοηθήσει το σχολικό περιβάλλον να ενταχθεί χωρίς διακρίσεις.

Το σχολείο της ένταξης ή Σχολείο για Όλους αποτελεί το καταλληλότερο περιβάλλον, καθώς δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών ανεξαρτήτως φυλετικής καταγωγής. Είναι το σχολείο που εντάσσει, όπου μαθαίνουμε να ζούμε μαζί χωρίς αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, όπου σεβόμαστε και επικοινωνούμε με τον διαφορετικό «Άλλο» (Νικολάου, 2011). Είναι ένα σχολείο που κάνει το καινούριο ενδιαφέρον και απαλλάσσει από το φόβο του άγνωστου. Θέτει τις βάσεις της ισοτιμίας, παρέχει σε όλους τις ίδιες ευκαιρίες να

αναδείξουν τις ικανότητες και τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες και χτίζει πολίτες δίκαιους, αλληλέγγυους, ενεργητικούς και δημοκρατικούς (Σούλης, 2008).

Επιπλέον, το σχολείο της ένταξης ακολουθεί τις εξής αρχές (Νικολάου, 2010, 2011):

- ο Ενδιαφέρεται για το κοινωνικό και επαγγελματικό μέλλον του μαθητή.
- ο Φροντίζει να αποκτήσουν οι μαθητές συνείδηση του πολίτη, επομένως διαμορφώνει τους αυριανούς πολίτες.
- ο Διαμορφώνει στους μαθητές οικολογική συνείδηση και τους ευαισθητοποιεί για τη μητέρα – Γη και τους φυσικούς της πόρους.
- ο Αίρει στερεότυπα και προκαταλήψεις και ενισχύει τη συνεργασία ως τρόπο ζωής.
- ο Προωθεί την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την αναγνώριση της ετερότητας, την κοινωνική συνοχή.
- ο Θέτει ως προτεραιότητα την ηθική μάθηση.
- ο Είναι διαπολιτισμικό.
- ο Είναι δημοκρατικό και ειρηνικό.

Το σχολείο της ένταξης, όπως προαναφέρθηκε, λειτουργεί με θεμέλιο τη δημοκρατία. Ωστόσο, η δημοκρατία δεν είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που μπορεί να παραδίδεται στην αίθουσα διδασκαλίας μαζικά και τυποποιημένα. Αντιθέτως, μεταλαμπαδεύεται ως βίωμα μέσα από την καθημερινή εφαρμογή και άμεση εμπειρία της ως θετικού προτύπου (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014). Ομοίως, οι μαθητές βιώνουν την ισότητα, τη δικαιοσύνη, τη συνεργασία, την επικοινωνία, την ειρήνη και μετέπειτα ενεργούν στην καθημερινότητά τους με τις αξίες αυτές ως αυτονόητες.

Ωστόσο, δεν επαρκεί το σχολείο της ένταξης για ένα τόσο σημαντικό εγχείρημα, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα αναλάβουν δράση ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επομένως, οφείλουν να είναι όσο το δυνατό καλύτερα επιμορφωμένοι και να μην αντιμετωπίζουν την πολυπολιτισμικότητα εμπειρικά, αλλά σε γερές θεωρητικές και πρακτικές βάσεις. Το Συμβούλιο της Ευρώπης (2014) έθεσε κάποιους άξονες της κατάρτισης των εκπαιδευτικών ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- ο *Ανάπτυξη της ευαισθησίας και της επίγνωσης*: ευαισθητοποίηση σε διαπολιτισμικά θέματα και υιοθέτηση της ενσυναίσθησης ως τρόπου ζωής.
- ο *Ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης*: συνειδητοποίηση της πολυπολιτισμικότητας και σφαιρική κατανόηση της διαπολιτισμικότητας.

- *Ανάπτυξη της επιμέρους πρακτικής*: αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, λήψη πρωτοβουλιών και δράση.
- *Ανάπτυξη της κοινωνικής πρακτικής*: συνεργασία σε συνδυασμό με τη δυναμική ατομική κινητοποίηση που διαμορφώνει την κοινωνική δράση.

Το να μαθαίνεις πώς να ζεις με άλλους, στον 21^ο αιώνα ισοδυναμεί με το να μαθαίνεις να ζεις στο μέγιστο των δυνατοτήτων σου, με τις μέγιστες ευκαιρίες και αυτή αποτελεί μια γνώση που όλοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατέχουν (Spinthourakis, 2007).

Συνεπώς, οι θεσμοί της πολιτείας οφείλουν να εφαρμόζουν κατάλληλα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ώστε η αποτελεσματική ένταξη να είναι εφικτή αλλά ταυτόχρονα να υπάρχει και επίγνωση της πολιτισμικής ετερότητας στην πολυπολιτισμική Ελλάδα και Ευρώπη (Spinthourakis, Katsillis, 2003). Τα προγράμματα αυτά σε συνδυασμό με πολυπολιτισμικές πολιτικές, οι οποίες θα ενισχύουν τις διαπολιτισμικές σχέσεις, θα συντελέσουν τις βάσεις για σταθερές και ειρηνικές πολιτείες που θα προωθούν την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των συστατικών ομάδων κάθε κοινωνίας (Gundara, 2001/2002).

Σύνοψη

Η πολυπολιτισμικότητα αναδεικνύεται ως πραγματικότητα εδώ και δεκαετίες για τα ελληνικά δεδομένα. Η μετανάστευση παρουσιάζει ανοδική πορεία, με φυσική απόρροια τη συνεχώς αυξανόμενη παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στη σχολική τάξη. Όλα τα σχολεία πλέον είναι δυνάμει διαπολιτισμικά και οφείλουν να είναι προετοιμασμένα για αυτή την πρόκληση. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι δεδομένο ότι θα κληθούν να διδάξουν σε πολυπολιτισμική τάξη ή το έχουν ήδη πράξει. Συνεπώς, τόσο το σχολείο όσο και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι και να νιώθουν ότι έχουν πλήρη επίγνωση της κατάστασης και του χειρισμού της, ώστε να πράττουν αποτελεσματικά.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν, η ελληνική πολιτεία έχει αποδεχτεί την πολυπολιτισμικότητα ως δεδομένο κι έχει λάβει πληθώρα, θα μπορούσαμε να πούμε, θεσμικών μέτρων, ώστε να προστατεύσει και να εντάξει τις εθνικές και πολιτισμικά διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες και τα παιδιά τους στο κοινωνικό σύνολο και το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ωστόσο, οι ενέργειες αυτές

παρουσίασαν έλλειψη ορθού συντονισμού, ενώ ταυτόχρονα επικεντρώθηκαν στην επιφάνεια των προβλημάτων, με αποτέλεσμα την εικονική επίλυσή τους. Το δημοκρατικό σχολείο της ένταξης, θεμελιωμένο στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναδεικνύεται ως λύση στην αδυναμία διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας που παρουσιάζει το σημερινό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Κεφάλαιο 2

Κοινωνικές Αναπαραστάσεις

Εισαγωγή

Οι άνθρωποι διαθέτουν θετικές ή αρνητικές στάσεις και πεποιθήσεις, τις οποίες εκδηλώνουν ανά πάσα ώρα σε όλες τους τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ακόμη κι όταν δεν το συνειδητοποιούν. Πρόκειται για διαδικασίες που εκδηλώνονται ασυναίσθητα κατά την επικοινωνία του ατόμου με άλλα άτομα ή ομάδες ατόμων και τα εντάσσουν σε ομάδες ή τα αποκλείουν από αυτές. Επιπλέον, στην πλειοψηφία τους διαμορφώνονται με βάση τις ομάδες στις οποίες τα άτομα είναι ενταγμένα και δραστήρια. Ωστόσο, ο άνθρωπος είναι ον συλλογικό και ατομικό ταυτόχρονα. Έτσι, ερμηνεύεται ο λόγος που τα άτομα – μέλη των ίδιων ομάδων, τελικά εκδηλώνουν διαφορετικές στάσεις και διατυπώνουν διαφορετικές απόψεις. Προκαλεί μεγάλο ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίον συντελείται αυτή η διαδικασία, την οποία το παρόν κεφάλαιο καλείται να αναλύσει.

Στις ενότητες που ακολουθούν, σκιαγραφούνται όψεις των κοινωνικών αναπαραστάσεων και των διομαδικών σχέσεων. Εισαγωγικά, αναφέρονται πληροφορίες για την κατανόηση της Κοινωνικής Ψυχολογίας ως επιστήμης κι έπειτα ορίζονται και περιγράφονται οι κοινωνικές αναπαραστάσεις και η θεωρία τους. Εντέλει, αναλύονται οι διομαδικές σχέσεις, προκειμένου ο αναγνώστης να προσεγγίσει πολύπλευρα το θέμα.

2.1. Κοινωνική Ψυχολογία

Οι ρίζες της Κοινωνικής Ψυχολογίας εντοπίζονται στο πέραςμα του δέκατου ένατου και τις αρχές του εικοστού αιώνα. Σύμφωνα με Αμερικανούς συγγραφείς πανεπιστημιακών συγγραμμάτων, το 1898 πραγματοποιήθηκε το πρώτο πείραμα κοινωνικής ψυχολογίας και το 1908 δημοσιεύτηκαν τα δύο πρώτα εγχειρίδια, η «Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία» του McDougall και η «Κοινωνική Ψυχολογία» του Ross (Hewstone. Stroebe, 2007). Αν και η κοινωνική ψυχολογία

φαίνεται να εξελίσσεται δυναμικά στη Βόρεια Αμερική, στην Ευρώπη αρχικά οι ασχολίες των ερευνητών, αν και αρκετές, είναι μεμονωμένες και υπό υπερατλαντική επιρροή και συνεργασία. Εν τέλει, με την ίδρυση του Ευρωπαϊκού Συνδέσμου Πειραματικής Κοινωνικής Ψυχολογίας (EAESP) το 1966 έπειτα από πρωτοβουλία Αμερικανών ψυχολόγων, εδραιώνεται πλέον η κοινωνική ψυχολογία ως επιστήμη και στην Ευρώπη (Hewstone, Stroebe, 2007). Έκτοτε, κύριοι αντιπρόσωποι της επιστήμης θεωρούνται ο Tajfel, ο Moscovici κ.ά. Στη συνέχεια, παρατίθενται περισσότερα στοιχεία για την Κοινωνική Ψυχολογία, το αντικείμενο, την ιδιαιτερότητά της, τις θεωρίες που την πλαισιώνουν.

Ο ίδιος ο όρος «Κοινωνική Ψυχολογία» παραπέμπει σε δύο ερευνητικά πεδία, αυτό της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας. Η κοινωνική ψυχολογία λοιπόν βρίσκεται στο σταυροδρόμι των δύο αυτών επιστημών, καθώς το βασικότερο έργο της αποτελεί η μελέτη, η έρευνα και η σύγκριση κοινωνιολογικών και ψυχολογικών παραμέτρων που συνιστούν τα ποικίλα κοινωνικά φαινόμενα (Παπαστάμου, 1989). Εφόσον όμως η κοινωνική ψυχολογία περιλαμβάνει την κοινωνιολογία και την ψυχολογία, μπορούμε να πούμε ότι σημεία αναφοράς της αποτελούν η κοινωνία και το άτομο. Ωστόσο, όσο κι αν γίνεται απόλυτα κατανοητό ότι πρόκειται για δύο διαφορετικούς όρους, όπου ο καθένας πλαισιώνεται από τη δική του πραγματικότητα, είναι αδύνατο να αγνοηθεί το γεγονός ότι οι έννοιες αυτές δεν είναι τόσο ξεκάθαρα διαχωρισμένες. Στην πραγματικότητα, η κοινωνία αποτελείται από πληθώρας ατομικτήτων, οι οποίες είτε συμβιώνουν και βιώνουν αρμονικά μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο είτε συγκρούονται με αυτό. Το κοινωνικό σύνολο πλαισιώνεται από μία σειρά «σχέσεων». Περιλαμβάνονται οι ανθρώπινες σχέσεις, οι σχέσεις μεταξύ ατόμων, οι σχέσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων, οι διομαδικές σχέσεις (Doise, 2009). Αν λοιπόν δεχτούμε ότι το άτομο περιορίζεται στα όρια του οργανισμού του και η κοινωνία παραμένει αμετάκλητα σταθερή στους θεσμούς της (Moscovici, 1984), αγνοούμε τη διαρκή μάχη ανάμεσα στις ατομικότητες και τη συλλογικότητα, ανάμεσα στα άτομα και την κοινωνία. Ακριβώς αυτή η σύγκρουση και τα αίτιά της αποτελούν αντικείμενο της κοινωνικής ψυχολογίας ή όπως ο Moscovici αναφέρει (2000, p. 114):

«... το πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας συνίσταται από κοινωνικά υποκείμενα, δηλαδή από ομάδες και άτομα τα οποία δημιουργούν την κοινωνική πραγματικότητά τους (η οποία είναι όντως η μόνη πραγματικότητα), ελέγχουν ο ένας τον άλλο και αναπτύσσουν τους δεσμούς

αλληλεγγύης αλλά και τις μεταξύ τους διαφορές. Οι ιδεολογίες είναι τα προϊόντα τους, η επικοινωνία είναι ο δικός τους τρόπος συναλλαγής και κατανάλωσης και η γλώσσα είναι το ισχύον νόμισμά τους».

Όσον αφορά τις θεωρίες που θεμελιώνει η κοινωνική ψυχολογία, διακρίνονται σε τρία διαφορετικά είδη. Το πρώτο είδος περιλαμβάνει τις υποδειγματικές, οι οποίες αφορούν γενικότερα την ανθρώπινη συμπεριφορά και τις σχέσεις. Το δεύτερο αφορά τις φαινομενολογικές θεωρίες που στοχεύουν στην ερμηνεία συσχετιζόμενων ή μη φαινομένων. Το τελευταίο είδος, οι πραξιολογικές θεωρίες αναδεικνύουν μηχανισμούς ανάλυσης και εξήγησης περιστατικών και γεγονότων (Παπαστάμου, 1989). Γίνεται αντιληπτό ότι οι θεωρίες αυτές διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους, ερμηνεύουν με διαφορετικό μηχανισμό την πραγματικότητα, αλλά ταυτόχρονα συνυπάρχουν και κάποιες φορές είναι δυνατό να αλληλοσυμπληρώνονται.

Εντέλει, η ιδιαιτερότητα της κοινωνικής ψυχολογίας συνίσταται στην οπτική μέσα από την οποία μελετά φαινόμενα που είναι ταυτόχρονα ψυχολογικά και κοινωνιολογικά, όπως η κοινωνική επιρροή, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, οι προκαταλήψεις, οι διομαδικές συγκρούσεις κλπ. Ωστόσο, το στοιχείο που τη διακρίνει αποτελεί και την πρόκλησή της, καθώς είναι πιθανή η σύγχυση και ως αποτέλεσμα η μονοδιάστατη μελέτη ενός κοινωνικού φαινομένου από κοινωνιολογική και ψυχολογική άποψη μονάχα. Επιπλέον, ένα στοιχείο που την κάνει διακριτό επιστημονικό κλάδο είναι ο τρόπος που εξετάζει και αναλύει το αντικείμενό της (Χρυσοχόου, 2005). Η εξήγηση στην κοινωνική ψυχολογία χαρακτηρίζεται από πολυεπίπεδη ανάλυση, η οποία απαιτεί ιδιαίτερη προσπάθεια διάρθρωσής της από τους ερευνητές προκειμένου να αναλύσουν και όχι να αλλοιώσουν όψεις της πραγματικότητας (Doise, 2009) (πίνακας 4).

Πίνακας 4. Τα επίπεδα ανάλυσης στην Κοινωνική Ψυχολογία (Doise, 2009).

Επίπεδα Ανάλυσης	Λεπτομέρειες Ανάλυσης
Ενδοατομικό	Αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο το άτομο διαμορφώνει τις αντιλήψεις του για το κοινωνικό περιβάλλον. Δεν εστιάζει στην αλληλεπίδραση ατόμου – κοινωνικού περιβάλλοντος.
	Αναλύεται η διατομική αλληλεπίδραση

Διατομικό – ενδοπεριστασιακό	σε μια δεδομένη στιγμή. Αντικείμενο μελέτης αποτελεί η δυναμική των σχέσεων.
Της κοινωνικής θέσης	Στην εξήγηση λαμβάνεται υπόψη η κοινωνική θέση των ατόμων και κατ' επέκταση των ομάδων.
Ιδεολογικό	Βασίζεται στις ιδεολογίες, τις αντιλήψεις, τις αναπαραστάσεις και τους κανόνες που πλαισιώνουν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ομάδων.

2.2. Αναπαράσταση

Προτού αποσαφηνιστεί η βασική έννοια και θεωρία της παρούσας μελέτης, κρίνεται αναγκαία η αναφορά στον όρο «αναπαράσταση». Πρόκειται για μία έννοια με ευρύτατο φάσμα ερμηνειών, όπως η αναπαραγωγή, η ομοιότητα, το αντίγραφο, η επανάληψη (Κουλαΐδης, 1994). Υπό το αυστηρό ετυμολογικό ερμηνευτικό πρίσμα, η λέξη αναπαράσταση προέρχεται από το ρήμα *ίσταμαι*, παραπέμποντας στην εικόνα που υπάρχει στο νου, δηλαδή την ψυχική εικόνα ενός αντικειμένου που προκύπτει έπειτα από τη νοητική διεργασία (Ρήγα, 1991).

Η αναπαράσταση συνίσταται από τη νοητική διαδικασία παραγωγής νοήματος των εννοιών μέσω της γλώσσας και δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να αναφέρεται είτε στον πραγματικό κόσμο είτε στον εννοιολογικό – νοητικό (Hall, 2010). Ωστόσο, γίνεται σαφές ότι η αναπαράσταση περιλαμβάνει την *έννοια*. Μία έννοια όμως δε σημαίνει απαραίτητα ότι θα μείνει αναλλοίωτη με την πάροδο του χρόνου ή ότι θα σημαίνει το ίδιο σε όλους τους πολιτισμούς. Συνεπώς η αναπαράσταση αποτελεί από μόνη της μία ευμετάβλητη έννοια και πιθανώς ριζικά διαφορετική ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Ίσως αυτή είναι η αιτία για τις πολλαπλές και ανόμοιες προσεγγίσεις του όρου από πολλούς ερευνητές.

Ο Johnson – Laird (1983) προτείνει μια ενδιαφέρουσα διάκριση των νοητικών αναπαραστάσεων, που περιλαμβάνει τις προτασιακές αναπαραστάσεις και τα νοητικά μοντέλα. Οι πρώτες αφορούν τα νοητικά σχήματα που δομούνται βασισμένα στο

κοινωνικό περιβάλλον και ασκούν επιρροή στην αντίληψη, την άποψη και τη στάση του ατόμου.

Ωστόσο, οι αναπαραστάσεις δεν είναι αυστηρά και αποκλειστικά γνωστικές, αλλά και κοινωνικές. Ο γνωστικός συνθέτης προκύπτει από τις γνωστικές διεργασίες που υφίστανται κατά τη δημιουργία τους και τους προσδίδει μια ψυχολογική χροιά. Ο κοινωνικός συνθέτης όμως, είναι αυτός που χρησιμοποιεί τις γνωστικές διεργασίες και τις εξελίσσει ή τις μεταδίδει ανάλογα με τις εξωτερικές κοινωνικές συνθήκες. Έτσι, οι αναπαραστάσεις πλαισιώνονται από διπλή λογική: τη γνωστική και την κοινωνική (Abtic, 1994). Ως αποτέλεσμα, αυτή η διπλή σύνθεση και λογική τους, εντείνει την πολυπλοκότητα και τη δυσκολία ανάλυσής τους.

Οι αναπαραστάσεις λοιπόν επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αυτοπροσδιορίζονται, ετεροπροσδιορίζουν και αντιλαμβάνονται τα υπόλοιπα άτομα, τις ομάδες και το κοινωνικό περιβάλλον. Επηρεάζουν την ταυτότητα του ατόμου, όπως επίσης και την κοσμοαντίληψή του. Ως εκ τούτου, οι αναπαραστάσεις λειτουργούν και ως βάση αξιολογήσεων και στάσεων που εκφράζονται κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας (Potter, 2005). Επομένως, επηρεάζεται άμεσα και η ποιότητα των διατομικών και διομαδικών σχέσεων.

2.3. Ορισμός κοινωνικών αναπαραστάσεων

Όπως συμβαίνει με τις αναπαραστάσεις, έτσι και για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις έχει διατυπωθεί μία πληθώρα ορισμών από επιστημονικούς ερευνητές της Κοινωνικής Ψυχολογίας.

Αρχικά, ο Moscovici, στην εισαγωγή της δημοσίευσης της έρευνας της Herzlich (1969) για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της υγείας και της ασθένειας, φαίνεται να ορίζει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις ως γνωστικά συστήματα με δική τους λογική και γλώσσα, τα οποία αντανakλούν γνώσεις, στάσεις, πεποιθήσεις, αλλά και συστήματα αξιών και ιδεών. Μεταγενέστερα, ο ίδιος προσθέτει ότι αυτές αφορούν το περιεχόμενο της καθημερινής σκέψης και τις ιδέες που προσδίδουν συνοχή στις πολιτικές απόψεις, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και τις συνδέσεις που δημιουργούμε συνεχώς αυθόρμητα. Αυτές δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να αξιολογεί, να συγκρίνει, να εξηγεί συμπεριφορές και να τις αντιλαμβάνεται ως μέρος του κοινωνικού περιβάλλοντος (Moscovici, 1988). Έπειτα, ο Moscovici (1990)

αναφέρεται στις κοινωνικές αναπαραστάσεις ως «δίκτυα» και «συστήματα» σκέψεων, δηλώσεων, εικόνων κλπ., τα οποία είναι αναγκαία για το άτομο, καθώς το εφοδιάζουν με τα «οχήματα» εκείνα που θα το βοηθήσουν να επικοινωνήσει σε κάθε συλλογική δραστηριότητα στον κοινωνικό περίγυρο. Αναγνωρίζεται λοιπόν ότι τα άτομα όχι μόνο ανήκουν στο κοινωνικό σύνολο, αλλά συνιστούν και το βασικό του κορμό. Συνεπώς, άτομο και κοινωνία αλληλεπιδρούν συνεχώς. Εν τέλει, ένας πιο πρόσφατος ορισμός του Moscovici (2000) από μια πιο δυναμική σκοπιά, προσθέτει σε όσα διατυπώθηκαν ένα ακόμη στοιχείο: οι κοινωνικές αναπαραστάσεις εμφανίζονται ως ένα δίκτυο ιδεών, αλληγοριών και εικόνων, οι οποίες είναι περισσότερο ή λιγότερο συνδεδεμένες μεταξύ τους και αυτό τις καθιστά πιο ευμετάβλητες και ρευστές από τις παγιωμένες θεωρίες.

Εκτός από τις απόψεις του Moscovici, ο οποίος θεωρείται ο πατέρας της θεωρίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων, διατύπωσαν και άλλοι ερευνητές ορισμούς για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, προσθέτοντας στοιχεία ή εξελίσσοντάς τους. Χαρακτηριστικός είναι ο ορισμός του Kaës (1968) που τονίζει ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις εκτός από σύστημα εικόνων κληροδοτούμενο από την κουλτούρα, είναι αποτέλεσμα «της σύγκρουσης μιας δεδομένης ομάδας των αντικειμένων του περιβάλλοντός της με τα κριτήρια κοινωνικής αναφοράς». Εδώ, ο Kaës προσθέτει τόσο την κουλτούρα από την οποία προκύπτουν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις όσο και την έννοια της σύγκρουσης, προσδίδοντας δυναμικότητα στον χαρακτήρα των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Με όμοιο τρόπο σκέψης έφθασε και η Markovà (2003) να χαρακτηρίζει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις ως «σκέψεις εν κινήσει» που δημιουργούνται δια μέσου της επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, κατά την Højjer (2011) οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αφορούν διαδικασίες που οδηγούν στη δημιουργία κοινών νοήσεων, οι οποίες με τη σειρά τους παράγουν κοινωνικούς δεσμούς και ως εκ τούτου συνδέουν κοινωνίες, οργανισμούς και ομάδες. Πρόκειται για έναν ορισμό που προσεγγίζει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις περισσότερο κοινωνιολογικά και λιγότερο ατομοκεντρικά.

Επιπλέον, για τον Di Giacomo (1980) φαίνεται ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις προκύπτουν από μια μόνιμη και αυθόρμητη διαδικασία εκτίμησης και αξιολόγησης ανθρώπων και γεγονότων που λαμβάνουν χώρα στον κοινωνικό περίγυρο. Διαφορετικά, δε θα μπορούσε να εξηγηθεί πώς εντελώς τυχαίες ομάδες ανθρώπων ή

τυχαία γεγονότα στην ομαδική ζωή μπορεί να είναι αντικείμενα κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Μελετώντας την κοινωνιοψυχολογική βιβλιογραφία, προκύπτουν πολλαπλοί ορισμοί, που διατυπώνονται από διάφορες οπτικές. Ωστόσο, αποτελεί κοινό σημείο παραδοχής ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις εμφανίζονται ως «...δυναμικές, ευμετάβλητες και κυκλικές μορφές σκέψης που μεταλλάσσονται σχετικά εύκολα και συνδέουν τον αφηρημένο χαρακτήρα των γνώσεων και των πεποιθήσεών μας με τη συγκεκριμένη υφή των διατομικών σχέσεων και πρακτικών» (Παπαστάμου, 1989, σ. 419).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη μία διαφορετική προσέγγιση του όρου «κοινωνικές αναπαραστάσεις». Έχοντας αποσαφηνίσει ήδη τον όρο «αναπαραστάσεις», αλλά και τις «κοινωνικές αναπαραστάσεις», δημιουργείται το εξής ερώτημα: τι κάνει τις αναπαραστάσεις κοινωνικές;

Σύμφωνα με τον Moscovici, οι αναπαραστάσεις είναι τόσο κοινωνικές όσο και ψυχολογικές – ατομικές για τρεις λόγους (Potter, 2005):

- **Ανήκουν σε όλους και γεννιούνται μέσα από την επικοινωνία:** προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των ατόμων, από τη συζήτηση, από τις εικόνες του κόσμου όπως τις προβάλλουν τα ΜΜΕ. «Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι αποτέλεσμα μιας ατελείωτης φλυαρίας και ενός μόνιμου διαλόγου μεταξύ των ατόμων» (Moscovici, 1985: 95).
- **Παρέχουν έναν κώδικα επικοινωνίας:** μέσα από την αλληλεπίδραση τα άτομα διαμορφώνουν κοινές εικόνες και κοινές αναπαραστάσεις. Συνεπώς, κατά τη διάρκεια της συζήτησης επικοινωνούν με ένα κοινό κώδικα, με αποτέλεσμα να κατανοούνται μεταξύ τους και να συζητούν αβίαστα. Αντιθέτως, οι διαφορετικές κοινωνικές αναπαραστάσεις μπορεί να οδηγήσουν μια επικοινωνιακή διαδικασία σε σύγκρουση.
- **Αποτελούν τρόπο διάκρισης των κοινωνικών ομάδων:** κάθε ομάδα απαιτεί ως στοιχείο συνεκτικότητας τις κοινές κοινωνικές αναπαραστάσεις μεταξύ των ατόμων που συνιστούν την ομάδα. Έτσι, έχοντας τα άτομα κοινές κοινωνικές αναπαραστάσεις συνδέονται, επικοινωνούν αποτελεσματικά, μοιράζονται τις ίδιες εικόνες για τον κόσμο, τον οποίο αξιολογούν με κοινά κριτήρια.

Αυτό που καθιστά λοιπόν τις αναπαραστάσεις κοινωνικές, αλλά και ταυτόχρονα τις διακρίνει από τη θεωρία των στάσεων, είναι η συλλογικότητα που αυτές

περικλείουν. Τις συµμερίζονται πολλά άτομα, ομάδες ατόμων ή ακόμη και άτομα διαφορετικών ομάδων χωρίς αυτό να συνεπάγεται απαραίτητα ότι τα άτομα αυτά μοιράζονται ταυτόχρονα ακριβώς τις ίδιες αντιλήψεις. Αντιθέτως, αυτό υποδεικνύει μια κοινή βάση από όπου προκύπτει η γνώση με τη χρήση της οποίας οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους (Χρυσόχοου, 2005).

2.4. Προέλευση των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία καθίσταται σαφής η σύγκλιση των μελετητών στην άποψη ότι η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων σχετίζεται με την έννοια των συλλογικών αναπαραστάσεων του Durkheim.

Ο Durkheim, το όνομα του οποίου είναι σαφώς συνδεδεμένο με την κοινωνιολογική θεώρηση, εισήγαγε την έννοια των «συλλογικών αναπαραστάσεων», υποστηρίζοντας ότι αποτελούν «κοινωνικά γεγονότα» που προκύπτουν από τη συναναστροφή των ατόμων, αλλά ταυτόχρονα είναι ανεξάρτητα από την ατομική συνείδηση (Durkheim, 1898). Στόχος του ήταν η κατανόηση της προέλευσης της γνώσης. Έτσι, βασισμένος σε αυτό το σκεπτικό πρότεινε μια συλλογική ψυχολογία ανεξάρτητη από την ατομική ψυχολογία (Grauman, 2007), το οποίο αναγνωρίζεται ως κίνηση προδρομική για την αναγνώριση της κοινωνικής ψυχολογίας ως επιστήμης, αλλά και για την εγκαθίδρυση και μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων ως κομμάτι της κοινωνικής ψυχολογίας.

Ωστόσο, μεταγενέστερα ο Moscovici υποστήριξε ότι η θεώρηση του Durkheim είναι πολύ γενική και στατική και δε συμβάλλει ουσιαστικά στην πραγματική γνώση της σύγχρονης κοινωνίας. Αντιθέτως κρύβει τον κίνδυνο σύγχυσης των κοινωνικών αναπαραστάσεων της σημερινής κοινωνίας με τη συλλογική μνήμη και τις παραδόσεις των λαών (Παπαστάμου, 1989). Συνεπώς, διεύρυνε τις συλλογικές αναπαραστάσεις σε κοινωνικές, τις οποίες έπειτα μελέτησε ευρέως.

Τόσο οι συλλογικές αναπαραστάσεις του Durkheim όσο και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις του Moscovici περιλαμβάνουν την κοινωνική σκέψη. Στην πραγματικότητα όμως η κοινωνική σκέψη ίσως να μην είναι τόσο επιστημονική όσο θα ανέμενε κανείς λαμβάνοντας υπόψη την πληθώρα των ερευνητικών δεδομένων στα οποία τα άτομα έχουν ελεύθερη πρόσβαση. Η πλειοψηφία των ατόμων τείνει να προτιμά τις δημοφιλείς σκέψεις από τις επιστημονικά τεκμηριωμένες και να

διαστρεβλώνει τις πληροφορίες που έχει στη διάθεσή του. Αν και σαν άτομα διαθέτουμε ικανότητες όπως η αντίληψη και η παρατήρηση του εξωτερικού κόσμου που μπορούν να μας οδηγήσουν στην πραγματική γνώση, οι κοινωνικοί παράγοντες που μας περιβάλλουν προκαλούν αλλοιώσεις και αποκλίσεις από την ατομική μας γνώση για τον κόσμο γύρω μας (Moscovici, 2000). Συνεπώς είναι αποδεκτό ότι κάποια άτομα που συμπεριφέρονται λογικά και ηθικά όταν είναι απομονωμένα, όταν λειτουργούν σε ομαδικό επίπεδο μεταβάλλουν αυτή τη συμπεριφορά σε παράλογη και ανήθικη (Moscovici, 1985). Επομένως, οι ατομικές αναπαραστάσεις για τον εξωτερικό κόσμο επηρεάζονται βαθιά από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις.

Οι αναπαραστάσεις είναι αυτές που με τη συλλογικότητα, την ιεραρχία της εξουσίας και τα κοινά ενδιαφέροντα των ατόμων ορίζουν την κοινωνία. Η κοινωνία περιβάλλεται από κοινές πεποιθήσεις για τη ζωή, για το δίκαιο, για το όμορφο, το καλό και το πώς πρέπει να είναι η κοινωνία για να λειτουργεί ομαλά (Moscovici, 2000). Αυτές οι πεποιθήσεις χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία μεταξύ των μελών, μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά, λαμβάνουν διαστάσεις κοινής λογικής και μετατρέπουν τα άτομα σε ενεργά μέλη της κοινωνίας. Όταν η επιστημονική γνώση γίνεται εργαλείο επικοινωνίας και επιρροής διαμέσου της κοινής λογικής στην κοινωνία, τότε μετατρέπεται σε αναπαράσταση (Χρυσόχοου, 2005).

Ακόμη όμως δεν έχει καταστεί σαφής ο διάκριση μεταξύ των όρων «κοινωνική» και «συλλογική» και γιατί ο Moscovici προτίμησε τον πρώτο όρο. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι αν και δεν υπάρχει σαφής εννοιολογική διάκριση μεταξύ των όρων, οι «κοινωνικές αναπαραστάσεις» διαφέρουν από τις «συλλογικές αναπαραστάσεις». Αφ' ενός ο Durkheim πραγματεύτηκε τις σταθερές μορφές της συλλογικής σκέψης που ενώνουν την κοινωνία ως σύνολο, αφ' ετέρου ο Moscovici συγκεντρώθηκε περισσότερο στην ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα των συλλογικών ιδεών στις σύγχρονες κοινωνίες (Moscovici, 2000). Έτσι η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων αναδεικνύεται ως εργαλείο κατανόησης και εξήγησης της κοινωνικής σκέψης και δράσης ενός ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

2.5. Θεωρία κοινωνικών αναπαραστάσεων του Moscovici

Ο Moscovici υπήρξε ο πρώτος κοινωνικός ψυχολόγος που ασχολήθηκε συστηματικά με τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Ξεκίνησε την έρευνά

του με σκοπό να κατανοήσει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους και με αντικείμενο την κοινωνική αναπαράσταση της ψυχανάλυσης στη γαλλική κοινωνία της δεκαετίας του 1950. Πιο συγκεκριμένα, μελέτησε τα δημοσιεύματα τριών διαφορετικών εντύπων της εποχής (του τύπου με τη μεγαλύτερη κυκλοφορία, του Γαλλικού Κομμουνιστικού Κόμματος και της Καθολικής Εκκλησίας), τα οποία φυσικά παρουσίαζαν με διαφορετικό τρόπο την ψυχανάλυση (Moscovici, 1961).

Από την έρευνα αυτή προέκυψαν τρεις σχέσεις: η διάδοση, η μετάδοση και η προπαγάνδα. Η διάδοση χαρακτηρίζει τον τύπο με τη μεγαλύτερη κυκλοφορία, ο οποίος φαίνεται ότι μετέδιδε πληροφορίες που λάμβανε από ειδικούς προσαρμοσμένες πάντα στα ενδιαφέροντα του αναγνώστη, με αποτέλεσμα να διατυπώνονται πολλές κοινές γνώμες. Η μετάδοση χαρακτηρίζει τον τύπο της Καθολικής Εκκλησίας, ο οποίος διασκεύαζε και μετέδιδε την πληροφορία μέσα από το φίλτρο της συγκεκριμένης θρησκευτικής πεποίθησης. Η προπαγάνδα με τη σειρά της χαρακτηρίζει το έντυπο του Γαλλικού Κομμουνιστικού Κόμματος, το οποίο μετέδιδε την πληροφορία μέσα από τη δογματική και κάθετη απόρριψή της. Σύμφωνα με τον Παπαστάμου (1989) αυτές οι τρεις σχέσεις φαίνεται ότι αντιστοιχούν στη γνώμη, στη στάση και τα στερεότυπα.

Έπειτα από αρκετά χρόνια (1976) ο Moscovici έκανε μια συμπληρωματική στην προαναφερθείσα έρευνα για να διαπιστώσει εάν οι ίδιες σχέσεις εξακολουθούσαν να υπάρχουν αμετάβλητες. Από την έρευνα προέκυψε μεταβολή της προπαγάνδας του γαλλικού κομμουνιστικού κόμματος σε μετάδοση. Μετά από αυτή τη διαδικασία, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι δυνατόν να μεταβληθούν, εάν μεταβληθούν οι κατά τόπους και χρόνους σχέσεις επικοινωνίας (Παπαστάμου, 1989).

Ο ίδιος κατέληξε στο ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις διαθέτουν ταυτόχρονα την όψη της εικόνας και της σημασίας (Παπαστάμου, 1989). Επομένως, μια κοινωνική αναπαράσταση αντιστοιχεί μια εικόνα σε μία σημασία και το αντίστροφο ταυτόχρονα. Για παράδειγμα, όταν αναφερόμαστε στα λόγια ενός άλλου ατόμου, ενεργοποιούμε μέσα μας τη γνώση που έχουμε για αυτό το άτομο, άρα και τα στοιχεία της εικόνας και της σημασίας (Ρήγα, 1991). Το φαινόμενο των κοινωνικών αναπαραστάσεων δηλαδή αποτελεί κατάσταση συμβολική, καθώς δημιουργεί εικόνες, προκαλεί, μοιράζεται νοήματα και σκέψεις και τελικώς έχει τη δυνατότητα να μεταβάλλει μία κλισέ εικόνα σε εμβληματική (Moscovici, 2000), παρ' όλο που γνωρίζουμε ότι δεν τοποθετούνται όλοι οι άνθρωποι όμοια στην ίδια γνώση.

Συνεπώς, χρησιμοποιούνται τόσο ως εργαλείο άντλησης όσο και επικοινωνίας της γνώσης μας, καθώς υπάρχουν μέσα στο μυαλό μας, τις μεταδίδουμε και τις δεχόμαστε στην επικοινωνία μας με άλλα άτομα ή μέσα από τα ΜΜΕ.

Αυτό σημαίνει ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις πάντα είναι περίπλοκες και απαραίτητως ενεπίγραφες στο πλαίσιο των σκέψεων που ήδη υπήρχαν και ταυτόχρονα πάντα εξαρτώνται από συστήματα πεποιθήσεων που είναι αγκιστρωμένα σε αξίες, παραδόσεις, εικόνες του κόσμου και της ύπαρξης (Moscovici, 2000).

2.6. Δομή - Διαδικασίες - Λειτουργίες κοινωνικών αναπαραστάσεων

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, αν και περίπλοκες, διαθέτουν μια συγκεκριμένη δομή. Αποτελούνται από ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, όπως η ψυχανάλυση του Moscovici, η τρέλα της Jodelet ή η πολιτισμική ετερότητα της παρούσας μελέτης, το οποίο περιβάλλουν πεποιθήσεις, ιδέες, γνώμες και στάσεις σε σχέση με αυτό το αντικείμενο. Συνεπώς, έχουμε να κάνουμε με ένα οργανωμένο σύνολο, αποτελούμενο από στοιχεία ιεραρχημένα και συνδεδεμένα μεταξύ τους με σχέσεις τα οποία ταυτόχρονα οργανώνονται γύρω από έναν κεντρικό πυρήνα (Abrie, 1994). Ο πυρήνας της αναπαράστασης επιτελεί δύο λειτουργίες (Abrie, 1976): τη *γενεσιουργό λειτουργία*, κατά την οποία ο πυρήνας δίνει νόημα στα στοιχεία που συναποτελούν την αναπαράσταση και την *οργανωτική λειτουργία*, όπου ο πυρήνας ενώνει και δημιουργεί σχέσεις ανάμεσα στα στοιχεία και ισχυροποιεί την αναπαράσταση. Συνεπώς, ο κεντρικός πυρήνας αποτελεί το σημαντικότερο τμήμα της αναπαράστασης, εφόσον την καθορίζει, την σταθεροποιεί και την καθιστά διαρκή.

Για να έχει δομή μια κοινωνική αναπαράσταση προϋποτίθεται ότι η αναπαράσταση αυτή είναι οικεία στο άτομο. Μέσα από αυτή την αναπαράσταση του ατόμου είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Τι συμβαίνει όμως στην περίπτωση που το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με καταστάσεις και εμπειρίες νέες, τις οποίες προσπαθεί να νοηματοδοτήσει αλλά οι ήδη διαμορφωμένες κοινωνικές αναπαραστάσεις του είναι άωφελες; Σε αυτή την περίπτωση ενεργοποιούνται δύο βασικές διαδικασίες που σχηματίζουν την κοινωνική αναπαράσταση: η αγκυροβόληση ή επικέντρωση και η αντικειμενικοποίηση.

Κατά τη διαδικασία της αγκυροβόλησης η νέα εμπειρία ενσωματώνεται στις οικείες κοινωνικές αναπαραστάσεις ενώ ταυτόχρονα οι οικείες προσαρμόζονται στις

νέες εμπειρίες και μεταβάλλονται (Høijer, 2011). Έτσι σταδιακά η άγνωστη εμπειρία μετατρέπεται σε οικεία αφού πλέον αποτελεί τμήμα της κοινωνικής αναπαράστασης στην οποία αγκυροβόλησε. Στη συνέχεια, η νέα αναπαράσταση διαδίδεται μέσω της επικοινωνιακής διαδικασίας και σε άλλα άτομα, με αποτέλεσμα να αποτελεί πλέον κομμάτι των μελών της κοινωνικής ομάδας (Potter, 2005). Ο Moscovici (2000) αναφέρει ότι ο πιο κοινός τρόπος αγκυροβόλησης είναι με το να δίνουμε ένα όνομα στο άγνωστο. Τονίζει ότι με τον τρόπο αυτό απαλλάσσουμε τη νέα εμπειρία από την ανωνυμία της και με μια συγκεκριμένη λέξη την εντάσσουμε στην ταυτότητα της κουλτούρας μας. Επιπλέον, χρησιμοποιεί τον όρο «θέμα» για να περιγράψει ένα μέρος της αγκυροβόλησης, το οποίο συνιστά έναν από τους πυλώνες της κοινωνικής αναπαράστασης. Σύμφωνα με τον ίδιο τα θέματα είναι «πρωταρχικές ιδέες» ή «προ-υπάρχουσες σκέψεις», κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευάσματα που δεν αποκαλύπτονται ξεκάθαρα, όμως η κοινωνία τα διατηρεί. Αποτελούν ωστόσο μέρος της διαδικασίας εξοικείωσης με το άγνωστο. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η διαδικασία της αγκυροβόλησης αποσκοπεί στο συσχετισμό του άγνωστου με κάτι αντίστοιχο γνωστό.

Κατά τη διαδικασία της αντικειμενικοποίησης το άγνωστο, το αφηρημένο μετατρέπεται σε γνωστό, σε κάτι συγκεκριμένο το οποίο μπορούμε να αντιληφθούμε με τις αισθήσεις μας. Ουσιαστικά είναι σα να αποκτούν ύλη οι αφηρημένες ιδέες (Høijer, 2011). Πρόκειται για μία διαδικασία πολύ πιο δυναμική από την αγκυροβόληση. Ενεργοποιείται σχεδόν αυτόματα κάθε φορά που ερχόμαστε σε επαφή με νέα φαινόμενα, οπότε είναι αναγκαία η μετατροπή της άγνωστης ιδέας σε πραγματική εικόνα (Moscovici, 2000).

Από τη στιγμή που έχουν δομηθεί ή εμπλουτιστεί μέσα από τις διαδικασίες που προαναφέρθηκαν, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις χρησιμοποιούνται ως κοινή γνώση για την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων. Από το σημείο αυτό κι έπειτα επιτελούν κάποιες λειτουργίες (Χρυσοχόου, 2005):

- *Επιτρέπουν την επικοινωνία*, εφόσον αποτελούν ευρέως αποδεκτή γνώση με βάση την οποία τα άτομα συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις.
- *Μετατρέπουν το άγνωστο σε οικείο*, ώστε να είναι σε θέση τα άτομα να αντιμετωπίσουν τα νέα φαινόμενα και εμπειρίες.
- *Συγκροτούν το πλαίσιο της κοσμοθεωρίας του ατόμου*, το οποίο επηρεάζει τις αποφάσεις του και νοηματοδοτεί τις κινήσεις του.

- ο *Λειτουργούν συμβολικά*, καθώς το ότι μοιράζονται τα άτομα την ίδια αναπαράσταση δε σημαίνει ότι εκφράζουν αναγκαστικά και τις ίδιες απόψεις σε κάποιο θέμα.

Η κατανόηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων, καθώς και του τρόπου που αυτές σχηματίζονται, λειτουργούν, υιοθετούνται και επηρεάζουν το άτομο στην καθημερινή του επικοινωνία, συμβάλλει δυναμικά στην κατανόηση της δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων, ενδομαδικών και διομαδικών. Μέσα από αυτές τα άτομα μοιράζονται μια συλλογική κοινωνική ταυτότητα, συνιστούν κοινωνικές ομάδες, διαφέρουν από άλλες κοινωνικές ομάδες και λειτουργούν με βάση μια κοινά αποδεκτή λογική. Είναι γεγονός ότι άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, έχουν και διαφορετικές κοινωνικές αναπαραστάσεις ή το αντίστροφο, με βάση τις αναπαραστάσεις που εκδηλώνουν μπορούμε να κατανοήσουμε σε ποια κοινωνική ομάδα ανήκουν και ποια θέση κατέχουν σε αυτή. Έτσι λοιπόν κρίνεται βαρυσήμαντη η ουσιαστική κατανόηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

2.7. Διομαδικές σχέσεις

Ολόκληρη σχεδόν η ανθρώπινη δραστηριότητα πραγματοποιείται σε πλαίσια ομάδων, είτε πρόκειται για πολυπληθείς είτε όχι. Σε ένα κοινωνικό περιβάλλον συνυπάρχουν μικρές ομάδες (η σχολική τάξη, μια ορχήστρα κλπ.), μεσαίες (π.χ. οι μαθητές ενός σχολείου, οι δάσκαλοι μιας περιοχής, μια γειτονιά κλπ.) και μεγάλες ομάδες (π.χ. πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες, θρησκευτικές ομάδες κλπ.). Ταυτόχρονα, μέσα σε μία ομάδα είναι δυνατόν να υπάρχουν υποομάδες, όπως για παράδειγμα είναι η ομάδα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών μέσα σε μια σχολική τάξη. Οι ομάδες τροφοδοτούνται από κοινές κοινωνικές αναπαραστάσεις και επικοινωνούν μέσω αυτών. Συνεπώς διαφορετικές ομάδες μπορεί να έχουν διαφορετικές κοινωνικές αναπαραστάσεις και όπως προαναφέρθηκε με αυτόν τον τρόπο να διακρίνονται μεταξύ τους.

Ταυτόχρονα, οι διομαδικές σχέσεις συνδέονται με την κοινωνική διαστρωμάτωση. Οι Taylor & McKimman (1984) πρότειναν ένα μοντέλο πέντε σταδίων, μια χρονολογική πορεία σύμφωνα με την οποία μέλη μειονεκτούντων ομάδων αντιλαμβάνονται και αξιολογούν την κοινωνική τους θέση. Στο πρώτο στάδιο γίνεται η ξεκάθαρη διαστρωμάτωση των κοινωνικών σχέσεων. Εδώ τα

χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας, όπως η φυλή και η γλώσσα, την ταξινομεί κοινωνικά με αποτέλεσμα κάθε κοινωνική ομάδα να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Το δεύτερο στάδιο αντιστοιχεί στην εμφάνιση μιας ατομικιστικής κοινωνικής ιδεολογίας, όπου το άτομο αμφισβητεί την κοινωνική του θέση και επιθυμεί την ατομική κοινωνική κινητικότητα. Το τρίτο στάδιο συνδέεται με τις προσπάθειες ατομικής κοινωνικής κινητικότητας όπου το άτομο πλέον προσπαθεί να ανελιχθεί και να ενταχθεί σε κοινωνικά ανώτερη ομάδα. Το επόμενο στάδιο χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης από τα άτομα εκείνα που δεν πέτυχαν την κοινωνική άνοδο. Εντέλει, στο πέμπτο στάδιο δημιουργούνται οι ανταγωνιστικές διομαδικές σχέσεις όπου τα μέλη των μειονεκτούντων ομάδων προσπαθούν να αλλάξουν τη διαστρωμάτωση.

Το άτομο μπορεί να είναι μέλος σε περισσότερες από μία ομάδες ταυτόχρονα, αρκεί αυτές να μην είναι συγκρουόμενες. Για παράδειγμα, ένα παιδί είναι μέλος μιας σχολικής τάξης (μικρή ομάδα), μιας γειτονιάς (μεσαία ομάδα) και μιας πολιτισμικής ομάδας (μεγάλη ομάδα) ταυτόχρονα. Το ίδιο συμβαίνει με όλα τα μέλη των ομάδων, που είναι ταυτόχρονα μέλη και σε άλλες ομάδες. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται ένα δίκτυο σχέσεων ανάμεσα στα άτομα – μέλη της ίδια ομάδας, ανάμεσα σε άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες και κατ' επέκταση στις ομάδες μεταξύ τους. Έτσι οι ποικίλες κοινωνικές ομάδες πλησιάζουν η μία την άλλη, επικοινωνούν, συμφωνούν ή διαφωνούν, συγχωνεύονται ή διασπώνται, αναπτύσσοντας ένα δίκτυο σχέσεων μεταξύ τους, δηλαδή ένα διομαδικό δίκτυο σχέσεων.

Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν, αποφασίζουν, πράττουν, συμπεριφέρονται και γενικότερα αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους επηρεάζεται από τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις. Συνεπώς, το άτομο επηρεάζεται ή κάποιες φορές περιορίζεται από τις ομάδες στις οποίες ανήκει. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον καθορισμό της ανθρώπινης συμπεριφοράς έχουν διατυπωθεί τρεις απόψεις: α) η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται από βιολογικούς παράγοντες, όπως η κληρονομικότητα, β) η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από το κοινωνικό περιβάλλον και τη διαπαιδαγώγηση και γ) η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται και επηρεάζεται τόσο από βιολογικές όσο από κοινωνικές παραμέτρους (Ξενικού, 2000).

Το βασικό στοιχείο για την ύπαρξη των ομάδων είναι η διαφορά. Δηλαδή οι ομάδες διαφέρουν μεταξύ τους κι αυτό αποτελεί απάντηση στο ερώτημα γιατί υπάρχουν τόσες πολλές και διαφορετικές ομάδες κι όχι μόνο μία. Διαμέσου αυτών

των διαφορών προκύπτουν οι διαφορετικές κοινωνικές αναπαραστάσεις, αλλά και η δυνατότητα που έχουν οι διομαδικές σχέσεις να προκαλέσουν μεταβολή των αναπαραστάσεων αυτών. Επομένως, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις επηρεάζουν τις διομαδικές σχέσεις αλλά και επηρεάζονται από αυτές (Παπαστάμου, 1989). Εκτός αυτού, κοινωνικές αναπαραστάσεις αναπτύσσονται και μεταξύ των ομάδων. Για παράδειγμα, υπάρχουν δύο ομάδες που ανήκουν σε αντίθετες πολιτικές παρατάξεις, άρα είναι συγκρουόμενες. Η κάθε μία από τις ομάδες αναπτύσσει μια κοινωνική αναπαράσταση για την αντίπαλη ομάδα που σε αυτή την περίπτωση είναι αρνητική. Πιο αναλυτικά, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις εμφανίζονται με τρεις μορφές στα πλαίσια των διομαδικών σχέσεων (Παπαστάμου, 1989):

- *Επιλεκτική κοινωνική αναπαράσταση*: οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για μία αντίπαλη ομάδα είναι δυνατόν να μεταβληθούν επιλεκτικά, δηλαδή όταν θα υπάρχουν τα κατάλληλα κίνητρα – συμφέροντα (πείραμα Avigdor, 1953).
- *Αιτιολογική κοινωνική αναπαράσταση*: η διομαδική κοινωνική αναπαράσταση χρησιμοποιείται για να αιτιολογήσει μία συμπεριφορά προς μία άλλη ομάδα. Παράδειγμα αποτελούν τα στερεότυπα «ισχυρών» χωρών προς άλλες οικονομικά υποδεέστερες ομάδες, τα οποία λειτουργούν ως αιτιολόγηση και διατήρηση της απόστασης που χωρίζει τις ομάδες αυτές (πειράματα Avigdor, 1953 και Wilson & Kayatani, 1986).
- *Προγνωστική κοινωνική αναπαράσταση*: οι κοινωνικές αναπαραστάσεις εδώ προβλέπουν, προνοούν και επεμβαίνουν στις σχέσεις μεταξύ δύο ομάδων, ώστε να διατηρείται η ιδιαιτερότητα και η ταυτότητα της κάθε ομάδας (πειράματα Doise, 1969, 1972 – '73).

Στο σημείο αυτό έχει καταστεί σαφής η αλληλένδετη σχέση μεταξύ κοινωνικών αναπαραστάσεων και διομαδικών σχέσεων. Η μελέτη λοιπόν του ενός στοιχείου χωρίς να λαμβάνεται υπόψη και το άλλο κρίνεται ελλιπής.

Σύνοψη

Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων, πατέρας της οποίας θεωρείται ο Moscovici, περιγράφει τα συστήματα σκέψεων, απόψεων, εικόνων, πεποιθήσεων που το άτομο διαθέτει και το βοηθούν να επικοινωνήσει σε κάθε συλλογική δραστηριότητα στο κοινωνικό περίγυρο. Τις κοινωνικές αναπαραστάσεις τις

μοιράζονται τα άτομα – μέλη μιας ομάδας, καθώς συνιστούν μια κοινή γνωστική βάση που επιτρέπει τη μεταξύ τους επικοινωνία. Αυτές κρατούν τις ομάδες ενωμένες, αλλά και τις κάνουν να διαφέρουν μεταξύ τους. Διαμέσου των κοινωνικών αναπαραστάσεων είμαστε σε θέση να διακρίνουμε σε ποια ομάδα ανήκει ένα άτομο ή τι πρεσβεύει η ομάδα αυτή και σε τι διαφέρει από μία άλλη ομάδα. Έτσι, μπορούμε να κατανοήσουμε τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο.

Κεφάλαιο 3

Κοινωνικές Αναπαραστάσεις και Πολυπολιτισμικότητα

Εισαγωγή

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις συνιστούν την κοινή λογική, τις βάσεις γνώσεων οι οποίες συγκροτούν τις ομάδες, τις ενώνουν και τις κάνουν διακριτές από άλλες ομάδες. Η ύπαρξη της πολυπολιτισμικότητας προϋποθέτει την ταυτόχρονη συνύπαρξη πολλών ετερόκλητων ομάδων σε ένα κοινωνικό σύνολο. Έτσι αναπόφευκτα δημιουργούνται κοινωνικές αναπαραστάσεις για τις ομάδες, μεταξύ των ομάδων, αλλά και την πολυπολιτισμικότητα σαν ιδέα.

Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά γίνεται η ερευνητική ανασκόπηση της κοινωνικής αναπαράστασης, ώστε να μάθει ο αναγνώστης το μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον που έχει εκδηλωθεί για το θέμα αυτό. Στη συνέχεια, οι κοινωνικές συνδέονται με τις έννοιες του ρατσισμού και της διαφορετικότητας. Έπειτα, προσεγγίζεται η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων σε δύο περιβάλλοντα: αφ' ενός στο κοινωνικό περιβάλλον, συγκεκριμένα υπό το πρίσμα των διομαδικών σχέσεων και αφ' ετέρου στο σχολικό περιβάλλον.

3.1. Ερευνητική ανασκόπηση της κοινωνικής αναπαράστασης

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι πολύπλευρες και πολύπλοκες ταυτόχρονα. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο εξήγησης συμπεριφορών, λειτουργίας ομάδων, αλλά και ως εργαλείο επικοινωνίας και αντίληψης της πραγματικότητας. Εδώ και πολλά χρόνια αποτελούν αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνητών, κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία των κοινωνικών αναπαραστάσεων και ερευνητές από την Αμερική (Moscovici, 2000).

Ξεκινώντας από τις παλαιότερες, οι ερευνητές μελέτησαν αρκετά ετερόκλητα θέματα, όπως οι αναπαραστάσεις επιστημονικών θεωριών (Barbichon and Moscovici, 1965; Ackerman and Zygoris, 1974), αλλά και η δυναμική των τεχνικών αλλαγών

την οποία μελέτησε η Herzlich (1969) μέσα από την έρευνά της σχετικά με την υγεία και την ασθένεια. Ταυτόχρονα, ο Kaës (1968) μελέτησε σε εργαζόμενους της Γαλλίας τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της κουλτούρας. Ο Kaës (1976) πρωτοτύπησε με την έρευνα της ομαδικής ψυχοθεραπείας με σκοπό την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ομάδες συγκροτούν συγκεκριμένες αναπαραστάσεις, αλλά και πώς αυτές αντανakλώνται από τα άτομα – μέλη των ομάδων. Επιπλέον, η Jodelet (1984) μελέτησε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις για το σώμα, ενώ λίγο αργότερα πραγματοποιήθηκε το θέμα της τρέλας (1991). Η ίδια σε συνεργασία με τον Milgram (1977, 1984) ερευνήσαν τις αναπαραστάσεις του αστικού τοπίου. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι έρευνες αυτές είναι ατομοκεντρικές και δε ρωτούν τα άτομα τι αναπαραστάσεις θεωρούν ότι εκφράζει το κοινωνικό σύνολο για κάποιο θέμα (Guimond, Streith, Roebreck, 2015).

Πιο πρόσφατες είναι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό χώρο, οι οποίες επίσης περιλαμβάνουν θεματική ποικιλία. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για την εργασία και την εκπαίδευση (Καμπέρης, 2001), καθώς και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις του περιβάλλοντος (Κοσκινάς, Παπαστάμου, 2000). Οι Ντάβου και Χρηστάκης (1994) προσαρμοσαν στα ελληνικά δεδομένα την έρευνα της Herzlich για την υγεία και την ασθένεια και τη μελέτησαν από τη σκοπιά παιδιών δέκα ετών. Επιπλέον, όσον αφορά συγκεκριμένα την εκπαίδευση, ερευνήθηκαν οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους τσιγγάνους (Γκότοβος, 2004).

Ταυτόχρονα, τα ελληνικά πανεπιστήμια δραστηριοποιούνται στην έρευνα των κοινωνικών αναπαραστάσεων, μέσα από διδακτορικές διατριβές και διπλωματικές εργασίες μεταπτυχιακού επιπέδου. Όσον αφορά τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα στο επίπεδο των διδακτορικών διατριβών, μελετήθηκαν οι κοινωνικές ανισότητες και παιδαγωγικές αρχές στο τεχνικό – επαγγελματικό λύκειο (Σωτηροπούλου, 1998), οι αναπαραστάσεις για τη δυσλεξία (Αθανασάκης, 2009), η εκπαιδευτική έρευνα ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων (Πεδιάδίτης, 2009), καθώς και η συγκριτική μελέτη κοινωνικών αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών από την Ελλάδα, την Αγγλία και τη Σουηδία (Καρράς, 2006).

Επιπλέον, εμφανίζεται ικανοποιητικός αριθμός μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών σε σχέση με τις εκπαιδευτικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία, το περιβάλλον, τον κοινωνικό αποκλεισμό κλπ. Ωστόσο, εντοπίστηκε κενό στο θέμα των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την πολιτισμική

πολυμορφία της σχολικής τάξης, το οποίο καλείται να αναπληρώσει η παρούσα έρευνα.

3.2. Ρατσισμός, κοινωνικές αναπαραστάσεις και διαφορετικότητα

Ο ρατσισμός αφορά συμπεριφορές αποκλεισμού και περιθωριοποίησης, προϋποθέτει τη διάκριση των ανθρώπων με κριτήρια όπως το χρώμα, το φύλο, η εθνική καταγωγή και πηγάζει από αισθήματα ξενοφοβίας. Παράλληλα, πυροδοτεί ρατσιστικές πρακτικές που δημιουργούν άνισες διομαδικές σχέσεις εξουσίας, καθώς βασίζεται στη διαδικασία αναπαράστασης του «άλλου» δημιουργώντας έτσι αμέσως τη διάκριση μεταξύ του «εμείς» και του «αυτοί» (Wetherell, 2005). Ακολουθώντας οι αναπαραστάσεις αυτές οδηγούν σε πράξεις ξενοφοβικές, βίαιες και αποκλεισμού διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, εφόσον στηρίζονται σε ρατσιστικά στερεότυπα που καθιστούν τις ομάδες αυτές μειονοτικές.

Ακόμη και αν επίσημα ο ρατσισμός αποκηρύσσεται από πολλά κράτη και ιδιαίτερα από σύγχρονους ευρωπαϊκούς θεσμούς, παραμένει ένα πρόβλημα που πλήττει τα κοινωνικά στρώματα σε όλον τον κόσμο. Όσον αφορά τους μετανάστες και ευρύτερα τις διάφορες μειονοτικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες στα κράτη, ο ρατσισμός αποτελεί αιτία προβλημάτων υποτίμησής τους, τα οποία πρακτικά εντοπίζονται κυρίως στην ανεπαρκή στέγαση των μειονοτήτων και την απασχόλησή τους σε εργασίες δευτερεύουσας αξίας, που οι ντόπιοι αρνούνται να αναλάβουν (Jacobs, Gundara, 2012). Ο ρατσισμός ταξινομεί και βάζει ταμπέλες όπως «μειονότητα», «κατώτεροι», «ξένοι», οι οποίες προϋποθέτουν τη σύγκριση, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις και το αίσθημα ανωτερότητας. Από μόνος του ο όρος «ρατσισμός» περιλαμβάνει την αξιολόγηση και την κατηγοριοποίηση, προερχόμενος από τη λέξη «ράτσα». Η «ράτσα ως ιδεολογία» δέχεται κριτική για δύο λόγους: αφ' ενός γιατί λειτουργεί ως θεμελιώδης αρχή της κοινωνικής οργάνωσης και αφ' ετέρου γιατί είναι αδιαπέραστη η σύνδεση μεταξύ ράτσας – φυλής και ταυτότητας, με αποτέλεσμα άτομα που δεν έχουν φυλετική ταυτότητα να κινδυνεύουν να μην έχουν καθόλου ταυτότητα (Omi, Winant, 2005).

Πλέον βασική θέση του ρατσισμού αποτελεί η πεποίθηση ότι ορισμένοι πολιτισμοί είναι ανώτεροι από κάποιους άλλους, ότι υπάρχουν δηλαδή ισχυρές πολιτισμικές ομάδες και μειονοτικές (Gundara, 2012). Έτσι, η αφομοίωση των

μειονοτήτων στον κυρίαρχο πολιτισμό φαίνεται η καλύτερη λύση για να επιτύχουν τα άτομα αυτά την κοινωνική τους ανέλιξη. Παρουσιάζεται λοιπόν ως μονόδρομος η κοινωνική αδικία και ο αποκλεισμός. Στη σύγχρονη πραγματικότητα, ο ρατσισμός βασίζεται στον πολιτισμό και τις διαφορές ανάμεσα σε πολιτισμούς. Ο «νέο – ρατσισμός» στηρίζεται στη διαφορετικότητα υπό την έννοια ότι τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, δεν μπορούν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, εφόσον πιστεύουν σε διαφορετικούς κανόνες του δίκαιου και του αληθινού (Πрунену, 2000).

Είναι ιδιαίτερα σημαντική η αποφυγή της μεταφοράς των νέο – ρατσιστικών θεωρήσεων στο σχολείο, αλλά και η αντιμετώπισή τους προτού αυτές εκδηλωθούν εάν υπάρχουν. Ταυτόχρονα, είναι επίφοβη μία εκπαιδευτική πολιτική που παγιώνει στους μαθητές μια στενά πολιτισμικά καθορισμένη ταυτότητα, η οποία στην ουσία θα νομιμοποιήσει τον κοινωνικό αποκλεισμό (Hansen, 2012), επιτυγχάνοντας τα αντίθετα αποτελέσματα από τα επιθυμητά.

3.3. Κοινωνικές αναπαραστάσεις μεταξύ των ομάδων

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αφορούν δίκτυα πεποιθήσεων και συμβόλων και περιλαμβάνουν διαδικασίες τόσο νοερές όσο και συμβολικές (Jacob, 1981). Τα δίκτυα ή αλλιώς η κοινή λογική που μοιράζονται τόσο άτομα όσο και ομάδες ατόμων, συγκροτούν τις ομάδες, τις κρατούν ενωμένες και τις κάνουν διακριτές από άλλες ομάδες. Οι ομάδες λοιπόν δε διαμορφώνονται επειδή προσαρμόζονται στο εξωτερικό περιβάλλον, αλλά εκ των έσω, το οποίο αιτιολογεί την ταξινόμηση των μελών κάθε κοινωνίας σε τάξεις, τη διάκριση σε κυρίαρχες και μειονοτικές ομάδες και την πειθαρχία σε αναπαραστάσεις που πλαισιώνουν το ηθικό και το απαγορευμένο (Moscovici, 2011). Τα μέλη της κάθε κοινωνίας γνωρίζουν τα επιτρεπτά όρια και πράττουν ανάλογα ορθά ή λανθασμένα.

Όσον αφορά τα μέλη των «μειονοτικών» ομάδων, ομοίως μαθαίνουν τα όρια που θέτει η εκάστοτε κοινωνία και πράττουν ομοίως σωστά ή λάθος. Ωστόσο, στην περίπτωση των ομάδων αυτών και ειδικά όσον αφορά τις ανεπίτρεπτες συμπεριφορές και πράξεις, τέτοιου είδους συμπεριφορές δεν εκλαμβάνονται απλά ως λανθασμένες. Αντιθέτως εκεί θεωρούνται ως εγγενείς αντικοινωνικές τάσεις που η συγκεκριμένη μειονοτική ομάδα διαθέτει «από μόνη της», στο γενετικό υλικό της και μεταδίδεται

από γενιά σε γενιά (Moscovici, 2011). Αυτού του είδους οι προκαταλήψεις μετατρέπονται σε κοινωνικές αναπαραστάσεις οι οποίες διαδίδονται ταχύτατα από ομάδα σε ομάδα.

Όταν η μειονοτική ομάδα αφορά άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από εμάς, λόγω των επικοινωνιακών διαφορών των πολιτισμών, η συμπεριφορά του «ξένου» μπορεί να μας προβληματίσει, να μας προκαλέσει σύγχυση και εκνευρισμό, να μας απογοητεύσει και ως εκ τούτου να μας δημιουργήσει αρνητικές σκέψεις – αρνητικά στερεότυπα για τη συγκεκριμένη ομάδα (Smith, Bond, 2005). Επιπλέον, αν και είναι επόμενη η προσπάθεια αλληλεπίδρασης μεταξύ των εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, είναι πιθανό αυτή να οδηγήσει σε προβληματισμό και τις δύο πλευρές της επικοινωνιακής διαδικασίας. Ως αποτέλεσμα, δημιουργούνται αμφίρροπα αρνητικά στερεότυπα, αμβλύνοντας τη δυσκολία επικοινωνίας και μειώνοντας τη διάθεση αλληλεπίδρασης των ομάδων. Έτσι τα μέλη της μιας ομάδας ενστερνίζονται αρνητικές κοινωνικές αναπαραστάσεις για τα μέλη της άλλης και το αντίστροφο.

Επιπλέον, φαίνεται ότι τα άτομα αντλούν τον αυτοσεβασμό και την αυτοεκτίμησή τους από τις ομάδες στις οποίες ανήκουν (Tajfel, Turner, 1979). Αυτό τα οδηγεί στην τάση να αναπτύσσουν στάσεις και να υιοθετούν πρακτικές και συμπεριφορές όμοιες με αυτές που διαθέτουν οι ομάδες που αποτελούν πρότυπά τους (Tuch, Hughes, 1996). Ταυτόχρονα υπάρχουν έρευνες που αποκαλύπτουν ότι μέλη ομάδων εθνικών μειονοτήτων προτιμούν την πολιτισμική «πολυχρωμία» από την ομοιογένεια, ενώ οι «Λευκοί» τείνουν να προτιμούν την ομοιογένεια από την πολιτισμική πολυχρωμία στο κοινωνικό περιβάλλον (Verkuyten, 2005). Γίνεται αντιληπτή η τεράστια διαφορά των κοινωνικών αναπαραστάσεων που διαθέτουν οι λεγόμενες «ισχυρές» πολιτισμικές ομάδες (π.χ. η ομάδα των Λευκών) για τις «μειονοτικές» σε σύγκριση με αυτές που έχουν οι δεύτερες για τις πρώτες.

Έτσι σε περιπτώσεις μετανάστευσης, οι μειονοτικές ομάδες τείνουν να προσαρμόζουν την κουλτούρα τους σε αυτή της πλειοψηφικής άρα και ισχυρής πολιτισμική ομάδας, ώστε να ελαχιστοποιούν τις διαφορές τους, να γίνονται αποδεκτοί και στη συνέχεια να ενσωματώνονται στο κυρίαρχο κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό συμβαίνει γιατί στην πραγματικότητα αυτό που καθορίζει τη θέση που θα κατέχει μια μειονοτική ομάδα στο κοινωνικό σύνολο είναι κατά πόσο διαφέρει από τα κυρίαρχα πρότυπα (Παπαστάμου, Μιούνυ, 2008). Όσο πιο ανεπαίσθητες είναι οι διαφορές τόσο πιο ενταγμένη και ισχυρή θα είναι.

Συνέπεια αυτών αποτελεί η δημιουργία εξουσιαστικών και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των ομάδων (Cummins, 2005). Οι εξουσιαστικές σχέσεις αφορούν μία κυρίαρχη και μία υποτελή ομάδα, την οποία η κυρίαρχη χαρακτηρίζει ως υποτελή, καθώς και την άσκηση εξουσίας από την κυρίαρχη ομάδα εις βάρος της υποτελούς. Αντιθέτως, οι συνεργατικές σχέσεις ενδυναμώνουν τις ομάδες που συμμετέχουν σε αυτήν και ταυτόχρονα ενισχύουν τις ταυτότητες των ομάδων αυτών. Δηλαδή μία συνεργατική σχέση δημιουργεί δύναμη που μοιράζεται και δεν υπάρχει ανάγκη για επιβολή της.

Στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα θα λέγαμε ότι συναντώνται συχνότερα οι εξουσιαστικές σχέσεις μεταξύ μιας κυρίαρχης ομάδας και αρκετών μειονοτικών, καθώς οι αναπαραστάσεις της ομάδας ισχύος για τις υπόλοιπες ομάδες στην πλειοψηφία τους έχουν αρνητική χροιά. Οι συνεργατικές σχέσεις στη βάση της ισοτιμίας αποτελούν το στόχο της πολιτισμικής ποικιλομορφίας μιας κοινωνίας, ώστε αυτή να λειτουργεί δίχως συγκρούσεις.

3.4. Κοινωνικές αναπαραστάσεις και πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον

Το σχολικό περιβάλλον αντανakλά την κοινωνική πραγματικότητα. Επομένως, οι αναπαραστάσεις του κοινωνικού συνόλου μεταφέρονται και στο σχολείο, καθώς τα άτομα που συνιστούν τα μέλη της σχολικής ομάδας δεν παύουν ταυτόχρονα να είναι μέλη και σε άλλες ομάδες του κοινωνικού συνόλου. Το σχολείο όμως καλείται να απαλλάξει τους μαθητές από προκαταλήψεις που έχουν υιοθετήσει άθελά τους και να τους εμφυσήσει δημοκρατικές στάσεις, απόψεις, πεποιθήσεις που θα δημιουργήσουν αντίστοιχα δημοκρατικές πράξεις (Banks, 2004).

Ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά έχουν επίγνωση ότι στον κόσμο των «μεγάλων» υφίστανται φυλετικές διαφορές (Lasker, 1929), αλλά και μελέτες που αποδεικνύουν ότι τα παιδιά ενστερνίζονται και αναπαράγουν τις φυλετικές στάσεις των ενηλίκων (Cross, 1991; Stephan, 1999). Πλέον θεωρούνται ορόσημο τα πειράματα των Kenneth και Mamie Clark (1939, 1950) με τις καστανόχρωμες και λευκές κούκλες, ανάμεσα στις οποίες κλήθηκαν να επιλέξουν με βάση την προτίμησή τους μικροί Αφροαμερικανοί και Λευκοί μαθητές. Τα πειράματα έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες μαθητών προτιμούσαν τις λευκές κούκλες αναπαράγοντας τις φυλετικές κοινωνικές αναπαραστάσεις της εποχής. Μεταγενέστερα όμως τα πειράματα των

Clark αμφισβητήθηκαν έντονα για μεθοδολογική ανεπάρκεια και μονοδιάστατη ερμηνεία των δεδομένων.

Επιπλέον, ο Allport (1954) διατύπωσε τη θεωρία της επαφής σύμφωνα με την οποία η διαφυλετική προκατάληψη που εκδηλώνουν οι μαθητές μπορεί να μειωθεί αν έρχονται αντιμέτωποι με καταστάσεις διαφυλετικής επαφής υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Οι συνθήκες αυτές περιλαμβάνουν το κλίμα συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού, την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών και την ενθάρρυνση από τους εκπαιδευτικούς. Ουσιαστικά προβάλλεται ως πρότυπο η συνεργατική μάθηση για την εξάλειψη των αρνητικών κοινωνικών αναπαραστάσεων που οι μαθητές υιοθετούν και αναπαράγουν από τους ενήλικες.

Στην παρούσα σχολική πραγματικότητα, υπάρχει επίγνωση της πολυπολιτισμικότητας και εκφράζεται αντίδραση προς τη μονοπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική που αποσκοπεί στην πολιτισμική ομοιογένεια στο σχολείο και ευρύτερα στο κοινωνικό σύνολο. Υπό αυτό το πρίσμα οι διαφορές εντείνονται αντί να αξιοποιούνται, με αποτέλεσμα να παγιώνονται οι πολιτισμικές διαφορές στο σχολείο (Μπουλουτούση, 2010).

Συγκεκριμένα για το ελληνικό σχολικό περιβάλλον μπορούμε να πούμε ότι η παρουσία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην τάξη αποτέλεσε για αρκετά χρόνια μια εμπειρία άγνωστη για τους εκπαιδευτικούς. Κλήθηκαν να βρίσκονται σε ετοιμότητα διδασκαλίας σε ετερογενείς ομάδες μαθητών και ταυτόχρονα να προετοιμάζουν ενεργούς και υπεύθυνους μελλοντικούς πολίτες (Spinthourakis, 2009). Ήτανε λοιπόν μέγιστης ανάγκης η εξοικείωσή τους με το άγνωστο μέσα από κάτι γνωστό, όπως ακριβώς συμβαίνει με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις (διαδικασία αγκυροβόλησης, αντικειμενικοποίησης). Πλέον, έπειτα από αρκετά χρόνια αυτής της πραγματικότητας και με δεδομένο ότι οι αλλοδαποί μαθητές βρίσκονται σε όλες τις τάξεις, σε όλα τα σχολεία και όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν διδάξει σε αυτούς, σίγουρα έχει διαμορφωθεί μια κοινωνική αναπαράσταση όσον αφορά την πολιτισμική ετερότητα στην τάξη. Κρίνεται λοιπόν πολύ σημαντική η μελέτη της κοινωνικής αναπαράστασης που προέκυψε έπειτα από αυτή τη διαδικασία εξοικείωσης, για να κατανοήσουμε ουσιαστικά και βαθύτερα τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ύπαρξη εθνο – πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη τους.

Σύνοψη

Η μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων έχει προκαλέσει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον, κυρίως στον ευρωπαϊκό επιστημονικό χώρο. Οι μελέτες προσεγγίζουν πολλές όψεις των κοινωνικών αναπαραστάσεων, ενώ εμφανίζεται ποικιλία των εννοιών που ερευνώνται σε συνάρτηση με τις αναπαραστάσεις. Ένα βασικό θέμα, είναι οι αναπαραστάσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και η επιρροή που αυτές ασκούν στη μεταξύ τους επικοινωνία. Αποτέλεσμα της επικοινωνιακής διαδικασίας είναι η δημιουργία εξουσιαστικών ή συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των ομάδων, με τις πρώτες να αποτελούν την πραγματικότητα και τις δεύτερες το στόχο.

Οι σχέσεις μεταξύ των ομάδων και οι αναπαραστάσεις της μιας για την άλλη, δε θα μπορούσαν να αφήσουν το σχολείο ανεπηρέαστο. Από τη μία, στερεοτυπικές διαφυλετικές αντιλήψεις υιοθετούνται και εκδηλώνονται στο σχολικό περιβάλλον από τους μαθητές. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη μακροχρόνια πλέον πολυπολιτισμική πραγματικότητα συγκρότησαν κοινωνικές αναπαραστάσεις για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και τις ομάδες στις οποίες ανήκουν. Αυτές ακριβώς οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνονται αντικείμενο έρευνας στην παρούσα μελέτη.

II. Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 4

Μεθοδολογία

4.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η καλύτερη μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος προϋποθέτει την ποιοτική μεθοδολογία, η οποία απαιτεί τη μελέτη του τόπου και των ανθρώπων που θα συμβάλλουν στο να κατανοήσουμε σε βάθος το υπό μελέτη φαινόμενο, χωρίς να περιορίζουμε ταυτόχρονα τα άτομα στην έκφραση της γνώμης τους (Creswell, 2011). Ένα σημαντικό και πολύ ελκυστικό χαρακτηριστικό της θεωρίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι ότι η ίδια η θεωρία επιτρέπει την ευελιξία επιλογής ερευνητικής μεθόδου, καθώς ουσιαστικά αποκλείονται κάποιες αυστηρά ποσοτικές ερευνητικές στρατηγικές μονάχα (Farr, 1996).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις υφίστανται σε όλους τους ανθρώπους και ομάδες ανθρώπων και χρησιμοποιούνται σε κάθε μορφής επικοινωνία. Ο ερευνητής των κοινωνικών αναπαραστάσεων *«...θα αναγκασθεί να ενδιαφερθεί για το περιεχόμενο των συζητήσεων, οι οποίες εξάλλου ποικίλλουν ως προς τη μορφή τους»* (Farr, 1995, σ. 108). Η συνέντευξη ως μεθοδολογικό εργαλείο επιτρέπει την έρευνα σε βάθος, καθώς επικεντρώνεται στη διερεύνηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των υποκειμένων της έρευνας, μέσα από τον προφορικό λόγο και τη γλώσσα του σώματος ταυτόχρονα (Rubin & Rubin, 1995). Έτσι, αναδεικνύεται ως η δημοφιλέστερη μέθοδος συλλογής δεδομένων και εντοπισμού κοινωνικών αναπαραστάσεων (Abric, 1996). Ομοίως στη συγκεκριμένη έρευνα η συνέντευξη αποτελεί το μεθοδολογικό εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συγκέντρωση δεδομένων.

Η ημιδομημένη συνέντευξη απαιτεί σχεδιάγραμμα προκαθορισμένων ερωτήσεων, ωστόσο δίνει την ευχέρεια στον ερευνητή να τροποποιήσει τη διάταξή τους, να διευκρινίσει, να προσθέσει ή να παραλείψει ερωτήσεις, καθώς και να αναδιατυπώσει κάποια ερώτηση ανάλογα με το τι θεωρεί καταλληλότερο (Robson, 2007). Επιπλέον, διακρίνεται σε θεματικές κατηγορίες και για κάθε κατηγορία προτείνονται βασικές και διευκρινιστικές ερωτήσεις. Η συνέντευξη μοιάζει με τη συζήτηση, ωστόσο ο ερευνητής οφείλει να προσέξει τις λεπτομέρειες για να κάνει επιτυχημένες συνεντεύξεις. Στις λεπτομέρειες αυτές περιλαμβάνονται η ευθύτητα και η ηρεμία του

λόγου, η αποφυγή κατευθυντήριων γραμμών, ο σεβασμός και η διασφάλιση του απόρρητου, αλλά και η πλήρης καταγραφή της συνέντευξης είτε με σημειώσεις είτε με μαγνητοφώνηση. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μαγνητοφώνησης, ώστε τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα και δεδομένα να αντιστοιχούν ακριβώς στα λόγια των εκπαιδευτικών.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων ακολουθεί η προσεκτική ανάγνωσή τους, η οποία μπορεί να είναι κυριολεκτική, ερμηνευτική, αναστοχαστική είτε συνδυασμός τους (Mason, 2003), καθώς και η ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τυποποιημένη διαδικασία που κωδικοποιεί και ποσοτικοποιεί το γραπτό λόγο, ώστε να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα (Κυριαζή, 2004). *«Αυτά τα συμπεράσματα αφορούν είτε τον αποστολέα, είτε το ίδιο το μήνυμα ή τον παραλήπτη του μηνύματος. Οι κανόνες αυτής της διαδικασίας διαφέρουν ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο και το υπό έρευνα θέμα...»* (Weber, 1990, p. 9). Στη συγκεκριμένη έρευνα, η ανάλυση περιεχομένου δομείται με βάση τις κατηγορίες της ημιδομημένης συνέντευξης.

Οι ποιοτικές μεθοδολογικές επιλογές συχνά δέχονται κριτική για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων τους. Σύμφωνα με τη Mason (2003), η εγκυρότητα των ποιοτικών μορφών έρευνας εξαρτάται από το τελικό προϊόν και από την παρουσίαση της πορείας διεξαγωγής και ανάλυσης της έρευνας. Το σημαντικό είναι να τεκμηριώνεται συνεχώς πώς προκύπτει η ερμηνεία από τα συγκεκριμένα δεδομένα κι αυτό είναι δυνατό όταν στην ανάλυση δίνονται λεπτομερείς καταγραφές της ερευνητικής διαδικασίας διασφαλίζοντάς την από την μονομερή οπτική και την επιλεκτική ανάγνωση (Robson, 2007).

4.2. Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα - Διάρθρωση Ημιδομημένης Συνέντευξης

Από την μελέτη των ερευνών που έχουν διενεργηθεί στη διεθνή και την ελληνική ερευνητική επιστημονική κοινότητα σχετικά με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, εντοπίστηκε κενό το οποίο επιχειρεί να καλύψει η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι να εντοπίσει και να σκιαγραφήσει την κοινωνική αναπαράσταση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με την πολιτισμική ετερότητα της σχολικής τάξης. Πιο αναλυτικά, τα ερωτήματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διατυπώνονται ως εξής:

- Είναι οι εκπαιδευτικοί εξοικειωμένοι με την εθνική και πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη;
- Ποιες είναι οι κοινωνικές τους αναπαραστάσεις σχετικά με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά δημοτικά σχολεία;
- Ποιες θεωρούν πως είναι οι αναπαραστάσεις του κοινωνικού περιγυρου σε σχέση με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και τις οικογένειές τους;
- Ποιες είναι οι κοινωνικές τους αναπαραστάσεις σε σχέση με την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών;
- Ποιες είναι οι κοινωνικές τους αναπαραστάσεις σχετικά με τη μετανάστευση;

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα διαρθρώθηκαν οι άξονες κι έπειτα οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι προτεινόμενες ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου για να δίνεται η δυνατότητα να εκφράζει ο εκπαιδευτικός ελεύθερα και ανεπηρέαστα τη γνώμη του. Επιπλέον, οι ερωτήσεις που διατυπώνονται δεν προσφέρουν ακαμψία στο ερευνητικό εργαλείο, καθώς υπάρχει η δυνατότητα προσαρμογής της συνέντευξης στη συζήτηση και τον εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, η συνέντευξη αποτελείται από πέντε βασικούς άξονες.

Ο *πρώτος άξονας* αφορά πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς και την τάξη στην οποία δίδασκαν το χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη. Στη συνέχεια ακολουθούν οι ερωτήσεις που την πλαισιώνουν:

- Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;
- Εργάζεστε σε αστική ή ημιαστική περιοχή;
- Σε ποια τάξη εργάζεστε;
- Ποια είναι η σύνθεση της τάξης σας;
- Πως θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο των μαθητών σας;

Ο *δεύτερος άξονας* της συνέντευξης αφορά την πολιτισμική ετερότητα της τάξης των εκπαιδευτικών. Περιλαμβάνει βασικές και διευκρινιστικές ερωτήσεις που επιχειρούν να εκμαιεύσουν τη στάση, τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες και ευρύτερα τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές μέσα από την καθημερινή πρακτική ή και αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων. Οι ερωτήσεις διατυπώνονται ως εξής:

- Έχετε εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές στην τάξη σας;

- Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών αυτών; (χώρες προέλευσης, γεννήθηκαν ή ήρθαν στην Ελλάδα, επίδοση)
- Παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί δυσκολίες είτε μαθησιακές είτε κοινωνικοποίησης είτε προβλήματα συμπεριφοράς;
 - Σε τι αποδίδετε αυτές τις δυσκολίες;
- Τι προσδοκίες πιστεύετε ότι έχουν αυτοί οι μαθητές από εσάς και το σχολείο;
- Εσείς τι προσδοκίες έχετε για αυτούς;
- Αντιμετωπίσατε έως τώρα προβλήματα με την παρουσία των μαθητών αυτών στην τάξη;
 - Πώς αντιμετωπίσατε τα προβλήματα αυτά;
 - Θεωρείτε ότι πράξατε σωστά;
 - Νιώθετε ότι η κατάρτισή σας είναι αρκετή για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων;
- Είναι εφικτή η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών αυτών;
- Οι μαθητές αυτοί αξιολογούνται με τα ίδια κριτήρια με τους γηγενείς μαθητές;
- Όσον αφορά τις ποινές που μπορεί να επιβάλλονται για κάποια άσχημη συμπεριφορά, θεωρείτε ότι είναι οι ίδιες με αυτές που θα επιβάλλονταν και στους γηγενείς μαθητές;

Ο *τρίτος άξονας* της συνέντευξης αφορά τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις αναπαραστάσεις του κοινωνικού περίγυρου και της πολιτείας ως προς τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και τις οικογένειές τους, όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το συγκεκριμένο τμήμα της συνέντευξης συνιστά ερευνητική πρωτοτυπία ως προς το θέμα των κοινωνικών αναπαραστάσεων, καθώς οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έως τώρα είναι κυρίως ατομοκεντρικές και δεν καθιστούν ως ερευνητές τα υποκείμενα της μελέτης (Guimond, Streith, Roebreck, 2015). Οι ερωτήσεις που προτείνονται στο συγκεκριμένο άξονα είναι:

- Έχετε έρθει αντιμέτωπος/η με ρατσιστικά σχόλια, συμπεριφορά ή βίαια περιστατικά εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών από τους γηγενείς μαθητές;
- Θεωρείτε ότι οι ρατσιστικές συμπεριφορές μπορεί να διαφέρουν ανάμεσα σε μία αστική και σε μία ημιαστική περιοχή;
 - Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

- Πώς βλέπετε να αντιμετωπίζει ο κοινωνικός περίγυρος τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και τις οικογένειές τους;
- Πιστεύετε ότι συμμετέχουν στο κοινωνικό γίνεσθαι ισότιμα με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας;
- Πιστεύετε ότι πραγματοποιούνται αρκετές δράσεις από το σχολείο και γενικότερα από τον εκπαιδευτικό τομέα για την ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών στο κοινωνικό σύνολο;
- Πώς αλλιώς θα μπορούσε να βοηθήσει το σχολείο;
- Γενικότερα κρίνετε αρκετές τις ενέργειες της πολιτείας σε σχέση με τη φοίτηση και ένταξη των μαθητών αυτών;

Ο *τέταρτος άξονας* αφορά τις σκέψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ιδιαίτερη ταυτότητα και πολιτισμό που φέρουν οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές.

- Θεωρείτε ότι θα ήταν πιο ωφέλιμο για τους μαθητές να αφήσουν πίσω ένα κομμάτι από τον πολιτισμό προέλευσης προκειμένου να προσαρμοστούν στη νέα κουλτούρα;
- Πιστεύετε ότι μπορούν να συνυπάρχουν δύο πολιτισμοί σε μία ταυτότητα;
- Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποιες πολιτισμικές ομάδες πιο ισχυρές από τις άλλες;
- Πιστεύετε ότι μια άσχημη εικόνα που μπορεί να συνοδεύει μια πολιτισμική ομάδα είναι σταθερή και αμετάβλητη;

Ο *πέμπτος άξονας* της συνέντευξης βασίζεται στην έννοια της μετανάστευσης και στο πώς οι εκπαιδευτικοί νιώθουν απέναντί της. Θεωρούμε ότι μελετώντας την αναπαράσταση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη μετανάστευση, θα είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε ορθότερα τις αναπαραστάσεις τους για την πολυπολιτισμικότητα της τάξης, καθώς τα δύο θέματα παρουσιάζονται ως στενά συνδεδεμένα. Οι ερωτήσεις που προτείνονται είναι:

- Πώς αντιλαμβάνεστε τη μετανάστευση;
- Ποιες είναι οι σκέψεις σας για τους μετανάστες; (θα προσφέρατε τη βοήθειά σας ή θα ήταν προτιμότερο να επέστρεφαν στον τόπο τους;)
- Πιστεύετε ότι η πολιτεία κρατά σωστή στάση απέναντί τους;
- Έχετε καταρτιστεί για το θέμα αυτό στις σπουδές σας;

- Έχετε παρακολουθήσει ανάλογα σεμινάρια – συνέδρια – ημερίδες;
- Θα θέλατε να ενημερωθείτε περισσότερο;

Γίνεται αντιληπτό ότι καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη γνώμη και τα συναισθήματά τους για το πόσο έτοιμοι νιώθουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Με το τρόπο αυτό θα κατανοήσουμε στην πραγματικότητα πόσο εξοικειωμένοι είναι με την πολιτισμική ετερότητα όχι μόνο σαν εμπειρία, αλλά και σαν πρακτική. Εν τέλει, η συνέντευξη κλείνει ζητώντας καταληκτικά ή συμπληρωματικά σχόλια από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν κάποια άποψη που πιθανά παραλήφθηκε κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

4.3. Περιγραφή δείγματος

Η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση ενός θέματος σε βάθος κι όχι στη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε έναν ευρύτερο πληθυσμό (Creswell, 2011). Για το λόγο αυτό, επιλέγονται σκόπιμα άτομα που θα συμμετέχουν στην ποιοτική έρευνα με βάση κάποια χαρακτηριστικά.

Στην παρούσα έρευνα, η βολική και τυπική δειγματοληψία έγινε μέσα στα όρια της περιφερειακής ενότητας Ηπείρου. Θεωρείται ότι η περιοχή διαθέτει πολυπολιτισμικό πλούτο, λόγω της γειννιάσής της με την Αλβανία, η οποία αποτελεί τη χώρα με τη μεγαλύτερη μεταναστευτική εισροή στη χώρα μας. Επιπλέον, η δειγματοληψία χαρακτηρίζεται ως «τυπική», καθώς τα υποκείμενα της μελέτης είναι ο πλέον αναμενόμενος και «φυσιολογικός» πληθυσμός που θα ρωτούνταν για το συγκεκριμένο θέμα (Creswell, 2011), λαμβάνοντας υπόψη ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών παρουσιάζονται στο δημοτικό σχολείο με διαφορά.

Το πλήθος των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας ανέρχεται σε 16 δασκάλους, με ποικιλία στα έτη προϋπηρεσίας και στην τάξη διδασκαλίας, ενώ περιλαμβάνονται μόνιμα διορισμένοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Χαρακτηριστικό είναι ότι στο δείγμα περιλαμβάνονται και εκπαιδευτικοί Τμήματος Ένταξης, Ολοήμερου Σχολείου, Ολιγοθέσιου σχολείου (3/θ), αλλά και μία εκπαιδευτικός με πολύ πρόσφατη εμπειρία από διδασκαλία σε Τμήμα Υποδοχής, ώστε να είμαστε σε θέση να διακρίνουμε πιθανές διαφοροποιήσεις. Στο σημείο αυτό

αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες (14), γεγονός που δικαιολογείται από την «κυριαρχία» του θηλυκού φύλου στον τομέα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τις περιοχές εργασίας των εκπαιδευτικών το διάστημα που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, περιλαμβάνονται όλες οι περιφερειακές ενότητες της Ηπείρου. Οι κατανομή των εκπαιδευτικών ανά περιφερειακή ενότητα φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα (5).

Πίνακας 5. Πλήθος εκπαιδευτικών δείγματος ανά Περιφερειακή Ενότητα.

Περιφέρεια	Ιωαννίνων	Άρτας	Θεσπρωτίας	Πρέβεζας
Εκπαιδευτικοί	6	8	1	1

4.4. Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων διήρκησε δύο μήνες (Μάιος – Ιούνιος 2016) κατά το σχολικό έτος 2015 – 2016. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε στο χώρο των σχολείων όπου εργαζόντουσαν οι εκπαιδευτικοί, είτε σε εξωτερικούς χώρους έπειτα από συνεννόηση μαζί τους. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις έδειξαν μεγάλη προθυμία και ενδιαφέρον για συμμετοχή στην παρούσα έρευνα, γεγονός που διευκόλυνε την εύρεση κατάλληλου χώρου για την πραγματοποίηση της συνέντευξης. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο για την ακριβή καταγραφή της κάθε συζήτησης κι έπειτα οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν πιστά.

Προτού αρχίσει η συνέντευξη, οι εκπαιδευτικοί διαβεβαιώθηκαν ότι δε θα υπάρξει άλλη χρήση για την ηχητική καταγραφή πέραν της απομαγνητοφώνησης, ώστε να νιώσουν πιο άνετα με την παρουσία του μαγνητόφωνου. Επίσης, βεβαιώθηκαν ότι οποιαδήποτε προσωπικά στοιχεία, ονόματα των ιδίων, των μαθητών τους ή των σχολείων ειπωθούν και θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως αναγνωριστικά, δεν θα αναφερθούν πουθενά στην διπλωματική εργασία. Τονίστηκε ότι η ανωνυμία του συνεντευξιζόμενου είναι θέμα ερευνητικής δεοντολογίας.

Κεφάλαιο 5

Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

5.1. Παρουσίαση ευρημάτων

Τα ευρήματα θα παρουσιαστούν ακολουθώντας τη δομή της ημιδομημένης συνέντευξης, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα. Έτσι, θα διατηρηθούν οι πέντε βασικοί άξονες της συνέντευξης, οι οποίοι θα αποτελέσουν και τις υποενότητες της παρούσας ενότητας. Σε κάθε υποενότητα θα παρατίθενται αποσπάσματα από τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, η ερμηνεία των δεδομένων γίνεται σύμφωνα με τους άξονες που προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ έγινε και αναστοχαστική ανάγνωση των δεδομένων ώστε να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενική η ερμηνεία των ευρημάτων.

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δίπλα στα αποσπάσματα των συνεντεύξεων θα υπάρχουν σύμβολα, όπως Σ1, Σ2, Σ3 κλπ, τα οποία ουσιαστικά αντιστοιχούν τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, όπως παρουσιάζονται στη συνέχεια, στον πίνακα 6. Συνεπώς, το Σ1 αντιστοιχεί στη συνέντευξη που έδωσε ο Ε1, δηλαδή ο πρώτος εκπαιδευτικός που αναφέρεται στον πίνακα. Με τον τρόπο αυτό, ο αναγνώστης θα έχει τη δυνατότητα να συνδυάζει επιπλέον τις διαθέσιμες πληροφορίες με τις απαντήσεις.

5.1.α. Εισαγωγικές ερωτήσεις – Πληροφορίες

Οι εισαγωγικές ερωτήσεις συγκεντρώνουν πληροφορίες για τους εκπαιδευτικούς και το περιβάλλον εργασίας τους, το χρονικό διάστημα όπου πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις. Πιο συγκεκριμένα, συγκεντρώθηκαν πληροφορίες για τα έτη προϋπηρεσίας τους, το είδος της περιοχής όπου βρίσκεται το σχολείο όπου εργάζονται (αστική – ημιαστική), την τάξη την οποία έχουν αναλάβει και κάποιες λεπτομέρειες για την τάξη τους, όπως η σύνθεσή της και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Οι αρχικές πληροφορίες χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκρότηση του πίνακα

που ακολουθεί (πίνακας 6), ο οποίος πλαισιώνει καλύτερα την περιγραφή του δείγματος.

Πίνακας 6. Προϋπηρεσία, περιοχή και τάξη εργασίας εκπαιδευτικών δείγματος.

Εκπαιδευτικός	Έτη προϋπηρεσίας	Είδος περιοχής εργασίας	Τάξη
E1	2	Ημιαστική	Τμήμα Ένταξης
E2	9	Ημιαστική	Α΄
E3	7	Ημιαστική	Α΄-Β΄
E4	31	Ημιαστική	Τμήμα Ένταξης
E5	9	Ημιαστική	ΣΤ΄
E6	7	Ημιαστική	Ολοήμερο
E7	31	Ημιαστική	Β΄
E8	30	Ημιαστική	Ε΄
E9	10	Ημιαστική	Δ΄
E10	10	Ημιαστική	Α΄
E11	1	Αστική	ΣΤ΄
E12	1	Αστική	Ε΄
E13	28	Αστική	ΣΤ΄
E14	15	Αστική	Α΄
E15	9	Ημιαστική	ΣΤ΄
E16	13	Αστική	Ε΄

Παρατηρείται ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών υπάρχουν άτομα με ελάχιστη, αλλά και με πλούσια, πολυετή διδακτική εμπειρία, ενώ η ίδια ποικιλία εμφανίζεται και στις τάξεις διδασκαλίας τους. Ταυτόχρονα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις εργαζόντουσαν σε ημιαστικές περιοχές, είτε γιατί η περιοχή ήταν ο τόπος καταγωγής τους (για τα άτομα με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία που επιθυμούσαν να βρίσκονται κοντά στο σπίτι τους), είτε γιατί οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν να συγκεντρώσουνε μόρια ώστε να εργαστούν μελλοντικά στην αστική περιοχή όπου κατοικούν, είτε γιατί επρόκειτο για

αναπληρωτές εκπαιδευτικούς οι οποίοι ουσιαστικά έχουνε λίγα περιθώρια επιλογής της περιοχής εργασίας τους.

Οι επιπλέον πληροφορίες που αφορούν τις τάξεις στις οποίες δίδασκαν εκείνη τη στιγμή οι εκπαιδευτικοί, συγκεντρώθηκαν με δύο ερωτήσεις σχετικές με τη σύνθεση της τάξης και το επίπεδο των μαθητών γενικότερα. Οι ερωτήσεις αυτές έγιναν για να μπορέσουμε να σκιαγραφήσουμε καλύτερα το περιβάλλον εργασίας του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά και για να κατανοήσουμε πώς αντιλαμβάνεται την τάξη του. Από τις απαντήσεις προέκυψε η διακύμανση του μαθητικού πληθυσμού των τάξεων, με μικρότερο αριθμό τους 5 μαθητές και μεγαλύτερο τους 35 στο ολοήμερο σχολείο. Τα αγόρια και τα κορίτσια είναι σχεδόν ισάριθμα στις περισσότερες τάξεις. Ως προς την εκτίμηση του επιπέδου του συνόλου της τάξης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν τμήματα τόσο με χαμηλές όσο και με καλές επιδόσεις.

Πίνακας 7. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο της τάξη τους.

Απαντήσεις εκπαιδευτικών	«Μέτριο προς χαμηλό»	«Μέτριο»	«Μέτριο προς υψηλό»	«Καλό»	«Πολύ καλό»	«Άριστο»
Αριθμός εκπαιδευτικών	5	1	2	2	5	1

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι 5 από τους εκπαιδευτικούς χαρακτήρισαν το επίπεδο του τμήματός τους «μέτριο προς χαμηλό», ενώ άλλοι τόσοι το χαρακτήρισαν «πολύ καλό», γεγονός που δίνει και σε αυτή την ερώτηση ποικιλία απαντήσεων. Η ερώτηση που έγινε στους εκπαιδευτικούς ήτανε ανοιχτού τύπου, ωστόσο οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν στον πίνακα 6, ώστε να είναι πιο ευανάγνωστες.

5.1.β. Αναπαραστάσεις για την πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη

Ο δεύτερος άξονας της συνέντευξης επιχειρεί να προσεγγίσει τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη. Δομείται από 10 βασικές ερωτήσεις και 3 διευκρινιστικές. Βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, η δομή αυτή ήταν ευέλικτη ώστε να μην περιορίζονται οι δυνατότητες της συνέντευξης και οι

απαντήσεις του συνεντευξιαζόμενου. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αφού πρώτα ταξινομήθηκαν σε υποκατηγορίες για να είναι τα αποτελέσματα ευανάγνωστα, επομένως και πιο κατανοητά.

Προφίλ εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

Αρχικά, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές της τάξης τους και να περιγράψουν το προφίλ τους. Όταν αναφερόμαστε στο προφίλ των μαθητών αυτών, εννοούμε τις πληροφορίες που πλαισιώνουν την ετερότητά τους, όπως οι χώρες προέλευσής τους, ο τόπος γέννησής τους, η επίδοσή τους, ακόμη και δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν. Θεωρήσαμε ότι πρόκειται για πληροφορία απαραίτητη, ώστε να είμαστε σε θέση να προσεγγίσουμε την οπτική των εκπαιδευτικών.

Οι 13 από τους εκπαιδευτικούς είχαν από 1 έως 3 εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές στην τάξη τους, ενώ οι υπόλοιποι είχαν πολύ πρόσφατη και μακροχρόνια εμπειρία με διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη, γεγονός που σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει κάποια κοινωνική αναπαράσταση για την πολιτισμική ετερότητα στην τάξη. Εφόσον η κοινωνική αναπαράσταση δημιουργείται για να εξοικειώσει το άτομο με μία άγνωστη κατάσταση και με δεδομένο ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί – συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν ανάλογη εμπειρία, μπορούμε να υποθέσουμε ότι όλοι θα εκδηλώσουν μία «εικόνα» για την πολυπολιτισμικότητα στη σχολική τάξη. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι 3 από τους εκπαιδευτικούς δεν έχουν αυτή τη στιγμή στην τάξη τους επαφή με εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, επιτρέπει τη σύγκριση των αναπαραστάσεών τους και την προσκόλληση σε αυτές με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στις προτεινόμενες ερωτήσεις με βάση την εμπειρία τους.

Η πολυπληθέστερη χώρα προέλευσης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι η Αλβανία, με 13 από τους 16 εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι έχουν στην τάξη τους μαθητές από εκεί. Έπειτα, ένας εκπαιδευτικός είχε μαθήτριά από την Ουκρανία, ένας από την Πολωνία και τρεις εκπαιδευτικοί είχαν ταυτόχρονα στην τάξη τους μαθητές από Αλβανία και Πακιστάν, από Αλβανία και Βουλγαρία, από Αλβανία και Γερμανία, ενώ ένας εκπαιδευτικός είχε ταυτόχρονα Ρομά μαθητές και ένα μαθητή από Αλβανία. Συνεπώς, όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνονται εξοικειωμένοι με τον πολιτισμικό πλουραλισμό στην τάξη.

Η πλειοψηφία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών για τους οποίους μιλάνε οι εκπαιδευτικοί, γεννήθηκε στην Ελλάδα (10 στις 16 απαντήσεις), γεγονός που τους καθιστά μετανάστες δεύτερης γενιάς. Όσον αφορά την επίδοσή τους, εκφράζονται διάφορες απόψεις:

«Το παιδί έχει χαμηλή επίδοση.. δυσκολεύεται λίγο στην ανάγνωση και στη γραφή έχει πολλά ορθογραφικά λάθη. Είναι όμως πολύ καλός στα Μαθηματικά...» (Σ1)

«...ξεκίνησε ως μια μαθήτρια με δυσκολίες.. δυσκολίες στην ομιλία.. λέξεις που μπορεί να μη γνώριζε, αλλά εξελίσσεται και βελτιώνεται συνεχώς.» (Σ2)

«Ε στις αρχές της χρονιάς δυσκολευόταν αρκετά.. τώρα η επίδοσή του είναι πάρα πολύ καλή. Πάει στην Α' δημοτικού.» (Σ6)

«Τα μικρότερα τους ήτανε πολύ πιο εύκολα να αποστηθίσουνε την ελληνική αλφαβήτα γιατί μιλούσαν και γενικά έξω με τα παιδάκια, οι λεζούλες σε μικρότερη ηλικία είναι απλές.» (Σ7)

«... το ένα παιδάκι αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες, τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφία. Ωστόσο, ο καλύτερος μαθητής του τμήματος, έστω και σε αυτά τα 5 παιδιά, είναι μαθητής προερχόμενος από την Αλβανία.. και το τρίτο παιδάκι είναι σε ένα μέτριο επίπεδο με αρκετά μεγάλη προσπάθεια για να βελτιωθεί.» (Σ9)

«μέτρια προς.. άσχημη» (Σ15)

«Κινούνται γενικά σε μέτρια επίπεδα.. 2 από τους 3 κάνουνε ιδιαίτερα φιλότιμη προσπάθεια να αγγίζουνε και την καλή επίδοση.» (Σ16)

Βλέπουμε κυρίως χαμηλές και μέτριες επιδόσεις, ωστόσο παρατηρείται και εθνοπολιτισμικά διαφορετικός μαθητής στη θέση του καλύτερου μαθητή της τάξης. Ωστόσο, αυτό που τονίζουν οι εκπαιδευτικοί των μικρών τάξεων (Α' και Β' δημοτικού), είναι ότι οι μαθητές που βρίσκονται σε μικρή ηλικία, μπορεί να ξεκινούν τη φοίτηση στο ελληνικό σχολείο με αρκετές δυσκολίες, ωστόσο γρήγορα βελτιώνονται και προσεγγίζουν το επίπεδο των γηγενών μαθητών. Τίθεται λοιπόν το θέμα της ηλικίας για την επιτυχή μάθηση της νέας γλώσσας, καθώς όσο μικρότερο είναι το παιδί που έρχεται σε επαφή με απλές λέξεις τόσο ταχύτερα κατακτά την

άγνωστη γλώσσα. Βέβαια, όταν μιλάμε για ηλικία, νοείται η σχολική ηλικία του παιδιού, όταν δηλαδή το παιδί έχει κατακτήσει σε κάποιο βαθμό τη μητρική του γλώσσα. Επιπλέον, φαίνεται ότι οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στα Μαθηματικά, που είναι μια διεθνώς κοινή γλώσσα και απαιτούν πρακτικούς χειρισμούς και τρόπο σκέψης, σε σύγκριση με τη Γλώσσα, η οποία έρχεται να «αντικρούσει» τη μητρική γλώσσα. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι με προσπάθεια από την πλευρά του μαθητή και του εκπαιδευτικού, σημειώνεται βελτίωση ακόμη και μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Εκτός από κάποιες μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών αυτών, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν σε ορισμένες περιπτώσεις δυσκολίες κοινωνικοποίησης και ένταξης, είτε προβλήματα συμπεριφοράς. Τα προβλήματα αυτά φαίνεται να αποδίδονται είτε στη δυσκολία εξοικείωσης με το νέο περιβάλλον, ειδικά όταν δε χειρίζονται επαρκώς τη γλώσσα για να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους, είτε σε μειονεκτικά αισθήματα των μαθητών λόγω της διαφορετικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί στο σημείο αυτό δεν αντιστοιχίζουν ορισμένες άσχημες συμπεριφορές με τη χώρα προέλευσης των συγκεκριμένων μαθητών, αλλά με το πώς τους κάνει η χώρα υποδοχής να αισθάνονται.

«όσον αφορά το κομμάτι της ένταξης.. είναι ότι ήρθε σε μία ξένη χώρα.. στην οποία εφόσον δεν ήξερε να μιλάει τη γλώσσα, δεν μπορούσε να επικοινωνήσει με τα υπόλοιπα παιδιά και.. χρειαζόταν μια ιδιαίτερη βοήθεια σε σχέση με τους υπόλοιπους.» (Σ1)

«...το μόνο που υπάρχει κάποιες φορές είναι ένα πρόβλημα επικοινωνίας... συνεννόησης για την ακρίβεια με τους συμμαθητές της... δεν γνωρίζει καλά τη γλώσσα.» (Σ2)

«Ήτανε λίγο επιθετικός.. σε ότι αφορά τα άλλα παιδιά, δηλαδή ένιωθε μειονεκτικά, είχε κάτι που τον απασχολούσε; δεν ξέρω γενικότερα.. εε πολλές φορές τσακωνόταν με τους άλλους μαθητές.. ίσως ένιωθε κάπως αλλιώς.. τη διαφορετικότητα φαντάζομαι..» (Σ8)

«Εε στο κορίτσι.. είναι και σε μεγάλη ηλικία, με διαφορετικό κράτος, με διαφορετική κουλτούρα και.. είναι δύσκολη η ένταξή του σε αυτό.» (Σ15)

«..ορισμένες φορές όμως εκδηλώνουνε κάποια.. δύσκολη συμπεριφορά, δύσκολα διαχειρίσιμη συμπεριφορά στα πλαίσια της τάξης.. και αυτό γιατί κάποιες φορές μπορεί να γίνουνε αντικείμενο άσχημης συμπεριφοράς από τους συμμαθητές τους.» (Σ16)

Ωστόσο, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικοποίησης και ένταξης στη σχολική ομάδα, ούτε εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά.

«Όχι όχι ποτέ.» (Σ4)

«Δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς» (Σ6)

«Όχι όχι όχι. Τίποτα τίποτα.. τίποτα.» (Σ7)

«Όχι. Κανένα απολύτως. Έχουνε ενσωματωθεί πλήρως στην κοινωνία.» (Σ9)

«Όχι δε διαπίστωσα κάτι τέτοιο με τους δικούς μου μαθητές.» (Σ10)

«Από ότι έχω αντιληφθεί και βλέπω εκεί στο σχολείο.. καλά παιδιά είναι.. δεν έχουν ιδιαίτερα προβλήματα.» (Σ13)

Προσδοκίες εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να μπουν στη θέση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και να εκφράσουν τις προσδοκίες που πιστεύουν ότι έχουν οι μαθητές αυτοί τόσο από τους ίδιους όσο και από το σχολείο που φοιτούν. Αμέσως μετά τους ζητήθηκε να εκφράσουν τις δικές τους προσδοκίες για τους μαθητές αυτούς. Μέσα από τις ερωτήσεις αυτές αναμένουμε να κατανοήσουμε τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το μέλλον και την πρόοδο των εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Είναι πιθανόν οι προσδοκίες αυτές να επηρεάζουν τη στάση και την πρακτική των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές αυτούς. Έτσι εάν οι αναπαραστάσεις τους για την πολιτισμική ετερότητα ορίζουν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δε θα προοδεύσουν στη ζωή τους όπως οι γηγενείς μαθητές, τότε ουσιαστικά ασυνείδητα εστιάζουν πολύ περισσότερο στους γηγενείς μαθητές, παραμελώντας τους μη γηγενείς που απαιτούν τα πιο δραστικά

μέτρα. Για το λόγο αυτό, κρίνονται πολύ σημαντικές οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά το πρώτο κομμάτι, που προϋποθέτει την ενσυναισθητική ικανότητα του κάθε εκπαιδευτικού, διατυπώνονται απόψεις από διάφορες οπτικές. Θέτουν θέματα ισότιμης διαχείρισης, προόδου, κοινωνικοποίησης, προσδοκιών των γονέων που αντανακλώνται στα παιδιά, αλλά και ομαλής ένταξης μελλοντικά στην κοινωνία. «Θεωρώ ότι αυτό που θέλει είναι να είναι όμοια με τους συμμαθητές της. Να μαθαίνει πράγματα στο κομμάτι το σχολικό.. εε και να διασκεδάζει παίζοντας με τους συμμαθητές της.. ότι έχουν και τα υπόλοιπα παιδιά.» (Σ2)

«Απλά να μάθει τα βασικά.. να διαβάζει και να γράφει.. και να πάρει ένα απολυτήριο από το σχολείο.. είτε δημοτικό είτε γυμνάσιο.» (Σ3)

«Να ενταχθούν πρώτα στο σχολείο και μετά.. εντάξει είναι μικροί οι μαθητές αυτοί για να έχουν προσδοκίες πολλές.. βέβαια μεγαλώνοντας όμως θέλουν να περάσουν στο Πανεπιστήμιο.» (Σ4)

«Οι προσδοκίες εξαρτώνται από τις προσδοκίες των γονιών τους. Οι γονείς τους για να είναι οικονομικοί μετανάστες σημαίνει ότι φύγανε από μία χειρότερη χώρα για να έρθουν σε μία καλύτερη. Που σημαίνει ότι οι γονείς ήθελαν να μάθουν τα παιδιά τους γράμματα.. να είναι καλοί μαθητές.» (Σ7)

«Νομίζω ότι έχουνε προσδοκίες και θέλουν να.. και να κοινωνικοποιηθούν και να νιώσουνε καλά μέσα στην τάξη.. και από μένα αλλά και από τους συμμαθητές τους, τον περίγυρο.» (Σ14)

«..θαρρώ ότι αυτό που περιμένουν είναι ότι θα αναπτύξουν την προσωπικότητά τους με τέτοιο τρόπο.. και θα πάρουνε τα στοιχεία εκείνα που θα συνθέσουνε την κοινωνική τους ταυτότητα.. ώστε να μπορούν να συνυπάρξουνε ομαλά κατά την ενηλικίωσή τους. Συγκεκριμένα από τον εκπαιδευτικό πιστεύω ότι περιμένουνε μια ισότιμη αντιμετώπιση και ίσως μια παραπάνω προσπάθεια.. δεδομένου της διαφορετικότητάς τους, για να γίνουνε πιο εύκολα αποδεκτοί από τους υπόλοιπους συμμαθητές.» (Σ16)

Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος της υποενότητας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να μιλήσουν για τις δικές τους προσδοκίες για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς

μαθητές που φοιτούν στις τάξεις τους. Οι απαντήσεις τους σκιαγραφούν ένα μέρος των αναπαραστάσεών τους προς τους μαθητές αυτούς.

«Εγώ θέλω να είναι προετοιμασμένη έτσι ώστε να μην διαφέρει από το σύνολο, να μπορεί να εξελιχθεί ως μαθήτρια, να βελτιώνονται συνεχώς οι επιδόσεις της.. να μπορεί να προχωρήσει στις επόμενες τάξεις καλύτερα.. να αποκτήσει ένα πτυχίο, ό,τι έχω και από τους υπόλοιπους μαθητές. Και να κοινωνικοποιηθεί, να μπορεί να έχει φίλους, να είναι ένα χαρούμενο παιδάκι.» (Σ2)

«Ακριβώς νομίζω τις ίδιες.. γιατί οι δυνατότητές του είναι χαμηλές.. και δεν έχει βοήθεια ούτε από το σπίτι από γενικά τον κοινωνικό περίγυρό του.» (Σ3)

«Το βασικό που κοιτάζω είναι.. εε η προσπάθεια, να προσπαθούν, να μην σταματήσουν να προσπαθούν.» (Σ5)

«Δε νομίζω ότι διαφέρουνε από τα άλλα παιδιά.. έχουνε ικανότητες και περιμένω να.. όπως τα άλλα παιδιά, φαντάζομαι κι εκείνοι να προχωρήσουν, να σπουδάσουν.. βέβαια ανάλογα με τις ικανότητες, έτσι;...» (Σ8)

«Να γίνουν καλοί πολίτες.. όπως και τα υπόλοιπα παιδιά.. και να προσδεύουν στη ζωή τους.» (Σ13)

Παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις συγκλίνουν στη βελτίωση της σχολικής προόδου των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα τίθενται στόχοι για επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση και τη δημιουργία ευσυνειδητών και ηθικών μελλοντικών πολιτών.

Αντιμετώπιση προβλημάτων στην τάξη λόγω της πολιτισμικής ετερότητας

Η υποκατηγορία αυτή περιλαμβάνει βασικές και διευκρινιστικές ερωτήσεις για να συνειδητοποιήσουμε εάν οι εκπαιδευτικοί είναι στην πράξη εξοικειωμένοι με την πολιτισμική ετερότητα στην τάξη και εάν νιώθουν ικανοί και επαρκώς καταρτισμένοι για την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν στα σχολικά πλαίσια λόγω της ετερότητας. Με τον τρόπο αυτό θα είμαστε σε θέση να εντοπίσουμε πιθανούς φόβους ή ανασφάλειες των εκπαιδευτικών που ίσως αντανakλώνται στη διδακτική πρακτική τους και γενικότερα τη στάση τους προς τους μαθητές τους. Επιπλέον, κρίθηκε σκόπιμο να ρωτήσουμε τους εκπαιδευτικούς εάν συνεργάζονται

ικανοποιητικά με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς γονείς για την πρόοδο των παιδιών αλλά και για την επίλυση προβλημάτων, ώστε να εντοπιστούν αναπαραστάσεις για τις οικογένειες των μαθητών αυτών. Στόχος λοιπόν των ερωτήσεων είναι να κατανοήσουμε εάν οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές αντανακλώνται στην πρακτική αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον.

Όσον αφορά την αντιμετώπιση προβλημάτων λόγω της παρουσίας των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην τάξη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν βρεθεί σε τέτοια κατάσταση.

«Όχι κανένα πρόβλημα, ούτε από τους γονείς ούτε από τους μαθητές.» (Σ2)

«Όχι όχι καθόλου.. και μάλιστα κάποιος πέρυσι εξέλεγη και σημαιοφόρος.. δε δημιουργήθηκε κανένα πρόβλημα.» (Σ7)

«Όχι κανένα πρόβλημα.» (Σ10)

Κάποιοι από αυτούς όμως κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν καταστάσεις εντάσεων που προκλήθηκαν από τη διαφορετικότητα. Από αυτούς τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να περιγράψουν επιπλέον τον τρόπο αντιμετώπισης των εντάσεων.

«υπήρχε ένα παιδάκι με το οποίο υπήρχε μία κόντρα.. αλλά η οποία προερχότανε και από το οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή οι γονείς και των 2 μαθητών στο χωριό ήταν σε μία κόντρα μεταξύ τους, οπότε αυτό είχε περάσει και στα παιδιά.. προσπάθησα να λύσω τις διαφορές και να τους εξηγήσω ότι ό,τι προβλήματα έχουν οι γονείς μεταξύ τους δεν θα μεταφέρονται σ' αυτούς.. στη σχέση μεταξύ τους.» (Σ1)

«ο μαθητής ήτανε λίγο περίεργος, ήτανε λίγο.. εριστικός. Κάποια παιδιά δεν του κάνανε παρέα, δε θέλανε μάλλον.. κάποιοι άλλοι ναι, τον κάνανε. (...) Ο μαθητής μας ταλαιπώρησε μπορώ να πω. Εντάζει τον κουβέντιαζα.. μετά καλούσα τον αδερφό του βασικά, τους γονείς του.. που με τους γονείς και τον αδερφό του.. εε έδειχνε σεβασμό στην οικογένεια.. φαίνεται ότι είχανε τον πρώτο λόγο οι μεγαλύτεροι στην οικογένεια. Για ένα διάστημα ήτανε ήσυχος, μετά εντάζει έκανε τα ίδια, οπότε εγώ προσπαθούσα με ήρεμο τρόπο ας πούμε. Ήταν πολύ ιδιαίτερα ζωηρός.. πολύ.. είχε κόμπλεξ μπορώ να πω...ιδίως με το γιο του διευθυντή δεν μπορείς να φανταστείς...» (Σ8)

«... υπήρχαν προβλήματα.. τα οποία νομίζω πως δεν οφείλονταν τόσο στους ίδιους τους μαθητές, όσο στον τρόπο που αντιμετώπιζαν οι γονείς των μαθητών τα πράγματα. (...) Προσπαθούμε το σχολείο να αφογκράζεται τις ανάγκες της κοινωνίας και γι' αυτό το λόγο γίνονται αρκετά προγράμματα έτσι ώστε να μπορέσουμε να εξαλείψουμε με αυτό τον τρόπο και τη διαφορετικότητα και.. και την κοινωνικο – συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και τη συμπεριφορά που έχουνε με τους συμμαθητές τους και το κλίμα που επικρατεί μες στην τάξη.» (Σ14)

«Το κορίτσι από τη Γερμανία δυσκολευόταν να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον της τάξης και άρα και να... ενταχθεί αλλά και να δεχτεί τους συμμαθητές της. (...) Προσπαθούσα να μιλάω της γλώσσα της, στη Γερμανική γλώσσα, να της δείξω ότι οι υπόλοιποι συμμαθητές ενδιαφέρονται για αυτήν όπως και εγώ. Στα πλαίσια ενός προγράμματος που κάναμε, προσπαθήσαμε να μάθουμε για τη Γερμανική κουλτούρα, για τα Γερμανικά μνημεία, το σχολείο της, να μας πει πληροφορίες έτσι ώστε να νιώθει ότι είναι μέσα στην ομάδα.. κάθε φορά τα παιδιά μέσα στην τάξη της ρωτούσαν στοιχεία για την καθημερινή της ζωή στη Γερμανία και στο διάλειμμα πάντα της έλεγα να.. συμμετέχει στα παιχνίδια τους ή να τους δείξει και αυτή παιχνίδια που έκαναν στο σχολείο της.» (Σ15)

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που ήρθαν αντιμετώπιζαν με εντάσεις μεταξύ των μαθητών εξαιτίας της διαφορετικότητας, προσπάθησαν να τις επιλύσουν μέσα από το διάλογο, την καλλιέργεια συμπάθειας και αλληλοκατανόησης, αλλά και με διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να αναδείξουν τα θετικά στοιχεία της ετερότητας. Κρίνεται όμως πολύ σημαντικό να εξετάσουμε τις σκέψεις των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα των ενεργειών τους. Θεωρούν ότι έπραξαν σωστά ή λόγω της ελλιπούς κατάρτισής τους έχουν αμφιβολίες για τη αποτελεσματικότητα των πράξεών τους;

«Νομίζω ότι προσπάθησα να βοηθήσω.. με τον τρόπο μου.. ώστε να τους φέρω πιο κοντά, να συνεργαστούν και να αποκτήσουν καλύτερες σχέσεις.» (Σ1)

«Δεν ξέρω αν πράξαμε σωστά, πάντως προσπαθήσαμε να πράξουμε σωστά» (Σ14)

«Πιστεύω πως ναι.» (Σ15)

Στη συνέχεια ακολουθούν οι αυτό – αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για την κατάρτιση που διαθέτουν για τη διαχείριση των προβλημάτων που ήδη

αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον, καθώς δεν υπάρχει εκπαιδευτικός που δεν θα κληθεί αρκετές φορές στην καριέρα του να επιλύσει τέτοιου είδους θέματα. Μέχρι στιγμής, είναι φανερό η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα, όμως οι ίδιοι νιώθουν ικανοί να τη διαχειριστούν στην πράξη;

«Όχι. Θεωρώ ότι θα μπορούσαμε να έχουμε καλύτερη κατάρτιση σε τέτοιου είδους θέματα.» (Σ2)

«Όχι η κατάρτισή μου δεν είναι τόσο ικανοποιητική.. απλά θα μπορούσαμε να έχουμε βελτιωθεί με κάποια σεμινάρια, επιμόρφωση για να βελτιώσουμε τις ικανότητές μας για τέτοιου είδους προβλήματα» (Σ3)

«Όχι ανεπαρκής αισθάνομαι διότι δεν υπάρχει ένας πλήρης προγραμματισμός που να μας κατευθύνει.. δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για αυτά τα παιδιά.. και προσπαθούμε από μόνοι μας.. σεμινάρια δε γίνονται.. με τη βοήθεια των σχολικών συμβούλων και με τη μεταξύ μας συνεργασία των συναδέλφων και βλέποντας από την εμπειρία μας τις ανάγκες αυτών των παιδιών.» (Σ7)

«Η κατάρτισή μας δεν μπορεί να είναι ποτέ αρκετή.. πάντα θα πρέπει να το ψάχνουμε, να το ερευνούμε και να μαθαίνουμε περισσότερα και να ρωτάμε. » (Σ15)

«Την τελευταία διετία, με την συνδρομή των διάφορων συμβούλων, γίνονται κάποιες κινήσεις.. υπάρχει μεγαλύτερη συνεργασία, αναφέρονται περιστατικά και στις ημερίδες μας δίνουν συγκεκριμένες συμβουλές, οδηγίες, κατευθύνσεις.. ακόμη και με διάφορες μορφές παιχνιδιών.. προκειμένου να ξεπεράσουμε τα προβλήματα και να βοηθήσουμε την ένταξη των μαθητών αυτών και την ομαλοποίηση της κατάστασης μέσα στην αίθουσα.» (Σ16)

Εδώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διχάζονται, καθώς οι μισοί νιώθουν ανεπαρκώς ενημερωμένοι για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους καταστάσεων, ενώ οι υπόλοιποι μισοί δηλώνουν καταρτισμένοι αρκετά ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στην επίλυση προβλημάτων λόγω της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο.

«Μαθησιακά πιστεύω ότι έχω αρκετά καλή κατάρτιση ώστε να ανταπεξέλθω, γιατί δεν υπάρχουν προβλήματα.. τα οποία είναι μη αναστρέψιμα ή που οφείλονται σε κάποιους

άλλους παράγοντες που.. οι σπουδές μου δε μου δίνουν την ευκαιρία να το διαχειριστώ..» (Σ9)

«Εξαρτάται τώρα από τη φύση του προβλήματος.. για ήπια προβλήματα, ναι νομίζω ότι μπορώ να το αντιμετωπίσω.. τώρα αν συμβεί κάτι πιο σοβαρό, δεν ξέρω.» (Σ10)

«Ναι.. δεν έχω πρόβλημα ιδιαίτερο δηλαδή για να βοηθήσω τα παιδιά αυτά.» (Σ13)

Επιπλέον, τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν την ποιότητα της συνεργασίας με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς γονείς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εδώ διατηρούν αρκετά καλές συνεργατικές σχέσεις με αυτούς τους γονείς, υπό τη προϋπόθεση όμως ότι δεν τους αποκλείει το σχολείο και ότι οι ίδιοι οι γονείς αφ' ενός έχουν διάθεση συνεργασίας και αφ' ετέρου γνωρίζουν τη γλώσσα.

«Ναι είναι εφικτή. Όταν βέβαια υπάρχει η γλώσσα επικοινωνίας.» (Σ4)

«..είχαμε καλή συνεργασία με τους γονείς, είχαμε άριστη συνεργασία.» (Σ8)

«Αν και δεν είναι άνθρωποι οι οποίοι είναι από πάνω από τα παιδιά τους αυτό που λέμε.. ωστόσο δεν υπήρξε ποτέ κάποιο πρόβλημα και όσες φορές ζητήθηκε κάποια επικοινωνία μαζί τους, την είχα..» (Σ9)

«Φυσικά και είναι.. αλλά υπό έναν όρο.. αν δίνει το σχολείο την πρόσβαση για μια σωστή συνεργασία.» (Σ11)

«Σχετικά εφικτή... εφικτή.» (Σ13)

«Όταν αντιληφθούν ότι αντιμετωπίζεις τα παιδιά τους με πολύ καλή διάθεση και αυτό που σε ενδιαφέρει είναι να έχεις ακόμη έναν ίσο μαθητή μέσα στην τάξη.. συνεργάζονται και οι ίδιοι πάρα πολύ καλά μετά.» (Σ16)

Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ακριβώς αντίθετη γνώμη, τονίζοντας το πόσο επηρεάζει το παιδί η απουσία έκδηλου ενδιαφέροντος από τους γονείς. Επιπλέον, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς κάποιοι γονείς δε διαθέτουν χρόνο για να επισκεφτούν το σχολείο, λόγω πολλών ωρών εργασίας, άλλοι είναι γενικά απόντες από τη ζωή του παιδιού, ενώ άλλοι είτε δεν κατανοούν τις δυσκολίες που

αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους ή αρνούνται να τις κατανοήσουν, καθώς θεωρούν ότι δεν είναι αρκετά σημαντικές.

«Όχι καθόλου εφικτή.. η μητέρα δεν έχει εμφανιστεί καθόλου στο σχολείο όλη τη σχολική χρονιά, γιατί δε μιλά καθόλου την ελληνική γλώσσα οπότε δεν θα μπορούσε να συνεννοηθεί.. ο πατέρας εμφανίστηκε κάποιες φορές, αλλά και πάλι μετά από δικό μου τηλεφώνημα.. και με τον οποίο δεν μπόρεσα να συνεννοηθώ ιδιαίτερα γιατί δε φάνηκε να καταλαβαίνει την κατάσταση και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο γιος του στο σχολείο.. με τα υπόλοιπα παιδιά. (...) δεν το θεωρεί τόσο σημαντικό αυτό.» (Σ1)

«Όχι, γιατί η μητέρα είναι απύσχα και χρέη γονέα αναλαμβάνει η γιαγιά... κηδεμόνα. Οπότε η επικοινωνία με τη μαμά είναι αδύνατη. Καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς δεν την έχω συναντήσει ούτε μία φορά. Ο πατέρας είναι απών.» (Σ2)

«Μόνο στις ενημερώσεις έρχονται.. για να ενημερωθούνε, απλά να δούνε αν το παιδί θα πάει στην επόμενη τάξη. Τίποτα παραπάνω.» (Σ3)

«Όχι. Τους γονείς του ενός μαθητή δεν τους έχω βρει.. δηλαδή δεν είναι εύκολα τα ωράρια, ο κόσμος δουλεύει όλη μέρα. Στο άλλο παιδί.. όσες φορές έχω καλέσει τους γονείς έχουν έρθει..» (Σ5)

«Όχι πάντα εύκολη.. με τους γονείς του κοριτσιού δεν υπήρχε συνεργασία, επειδή δεν το ήθελαν οι ίδιοι όμως.. το σχολείο και εγώ τους είχα καλέσει αρκετές φορές να έρθουν.. οι ίδιοι αρνούνταν.» (Σ15)

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τους γονείς των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, χωρίς όμως να είναι αμελητέοι οι δυσαρεστημένοι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν πλήρη απουσία διάθεσης συνεργασίας με το σχολείο από μέρους των γονέων.

Αξιολόγηση και αντιμετώπιση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

Έπειτα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με την αξιολόγηση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές. Ομοίως τους ζητήθηκε να συγκρίνουν τις ποινές

που προκαλούν άσχημες συμπεριφορές των γηγενών και μη μαθητών. Επίσης, επιθυμούμε να διακρίνουμε εάν οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών αντανακλώνται στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν και επιλέγουν ποινές για τους μαθητές που εκδήλωσαν κάποια άσχημη συμπεριφορά, καθώς και εάν υπάρχει διαφορά μεταξύ γηγενών και εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Στην αξιολόγηση περιλαμβάνεται τόσο η διάσταση της επίδοσης όσο και της συμπεριφοράς. Όσον αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν πιο ελαστικοί με τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, καθώς αναγνωρίζουν το σαφές πλεονέκτημα των γηγενών μαθητών στη γλωσσική επάρκεια. Ταυτόχρονα, αντιλαμβάνονται ότι η αξιολόγηση ουσιαστικά δεν είναι θέμα σύγκρισης και ανταγωνισμού των μαθητών, αλλά θέμα ατομικής προόδου και προσπάθειας, συνεπώς είναι αδύνατο να αξιολογούνται όλοι οι μαθητές με τα ίδια κριτήρια. Ως προς τη συμπεριφορά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ισότιμη αξιολόγηση.

«Στο κομμάτι της συμπεριφοράς ναι, αλλά στο κομμάτι της επίδοσης ξεκινώντας είχε άλλα κριτήρια.. συνεχίζοντας είχε ίδια κριτήρια με τους υπόλοιπους συμμαθητές της.»
(Σ2)

«Σαν συμπεριφορά ναι αλλά σαν επίδοση όχι, γιατί κινούμαι σε διαφορετικό επίπεδο.. κάνω άλλες ασκήσεις, άλλο τρόπο εργασίας, έχει άλλα τετράδια.. δουλεύουμε εξατομικευμένα.» (Σ3)

«Ο κάθε μαθητής αξιολογείται ατομικά, προσπαθώ να αποφεύγω τη σύγκριση μαθητών.. αν και είναι αναπόφευκτο, γιατί με τους βαθμούς γίνεται από μόνη της μία σύγκριση.» (Σ11)

«Ο κάθε μαθητής αξιολογείται ατομικά σε σχέση με τη δική του πορεία και βελτίωση.»
(Σ12)

«Όχι πάντα.. εξαρτάται σε πιο επίπεδο βρίσκονται όσον αφορά τη γλώσσα.. σίγουρα πάντως μετράει η προσπάθεια που καταβάλλουν.» (Σ14)

«Όχι για κανένα λόγο. Ούτε στην επίδοσή τους, ούτε στη συμπεριφορά τους, είναι διαφορετικές προσωπικότητες. Αξιολογούνται ως μονάδες, πόσο έχουν βελτιωθεί από

τη στιγμή που ήρθαν στην τάξη μέχρι και το τέλος, δεν μπορούν να συναγωνιστούν με τους άλλους συμμαθητές.» (Σ15)

Όσον αφορά τις ποινές που μπορεί να επιβάλλονται για κάποια άσχημη συμπεριφορά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ομόφωνα ότι είναι ίδιες για όλους τους μαθητές, χωρίς να γίνονται φυλετικοί διαχωρισμοί. Μόνο ένας εκπαιδευτικός τονίζει τη σημασία της εξοικείωσης του εθνοπολιτισμικά διαφορετικού μαθητή στο άγνωστο περιβάλλον, ώστε να έχει τις ίδιες ποινές με τα υπόλοιπα παιδιά. Κι αυτό θεωρείται σημαντικό σε περιπτώσεις όπου τα παιδιά διαβιούν μικρό χρονικό διάστημα στη χώρα υποδοχής, με αποτέλεσμα να μην έχουν μάθει ακόμη ακριβώς πώς λειτουργεί το κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο και ποιες συμπεριφορές είναι ακριβώς αποδεκτές ή μη.

«Σίγουρα ναι.. η ίδια.. οι ίδιες ακριβώς.» (Σ6)

«Ναι. Δεν υπάρχει κανένας διαχωρισμός από πλευράς μου.. δεν με ενδιαφέρει η χώρα προέλευσης.. με ενδιαφέρει η πράξη που θα κάνει ο κάθε μαθητής.» (Σ9)

«Σίγουρα.. δεν υπάρχει διαφοροποίηση.. εε ανάλογα την κάθε πράξη του κάθε μαθητή υπάρχει και η ανάλογη συνέπεια.» (Σ12)

«Θα πρέπει να γνωρίζουν ποια θα ήταν η ποινή τους, αλλά όχι δεν μπορεί να είναι ίδιες.. γιατί τα παιδιά δεν ξέρουν ποια συμπεριφορά αρμόζει στο κοινωνικό πλαίσιο και στην τάξη που είναι.. συγκριτικά με αυτό το οποίο ζούσανε πριν.. πρέπει να το μάθουν. Αν θα το μάθουν, τους το εξηγήσεις.. ότι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά έχει μια συγκεκριμένη ποινή και την κάνουν, την επαναλάβουν ναι τότε θα μπορεί να είναι.. αν όμως δεν το ξέρουν δεν μπορούν να το κατανοήσουν.» (Σ15)

«Αν θέλουμε να μιλάμε για ένα ισότιμο σχολείο.. οι ποινές – συνέπειες κάποιων πράξεων εννοείται ότι είναι ίδιες. Δεν βρίσκω γιατί θα πρέπει να διαφέρει η συνέπεια μιας πράξης του Έλληνα μαθητή σε σχέση με ενός αλλοδαπού.» (Σ16)

Παρατηρείται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αμερόληπτοι όταν αξιολογούν τη συμπεριφορά ή όταν καλούνται να επιβάλλουν ποινές – συνέπειες άσχημων συμπεριφορών, οποιοδήποτε μαθητή κι αν έχουν μπροστά τους. Όσον αφορά όμως την αξιολόγηση των επιδόσεων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, παρατηρείται μεγαλύτερη ευαισθησία των εκπαιδευτικών προς τις

γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών, συνεπώς η αξιολόγησή τους είναι πιο επιεικής. Η ευαισθησία αυτή δεν εντοπίζεται στο κομμάτι της συμπεριφοράς των μαθητών, οι οποίοι θα μπορούσαμε να πούμε ότι και εκεί αντιμετωπίζουν αρχικά δυσκολίες προσαρμογής, δεδομένου ότι έχουμε να κάνουμε με παιδιά μικρής ηλικίας που ήρθαν να ζήσουν σε ένα νέο περιβάλλον που πιθανά να μην τους είναι αρεστό. Ίσως αυτή η στάση των εκπαιδευτικών να δικαιολογείται από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών που φοιτούν στις τάξεις τους, έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, άρα μεγαλώνουνε μαθαίνοντας τα ελληνικά κοινωνικά και σχολικά πλαίσια, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τους γηγενείς μαθητές.

5.1.γ. Αναπαραστάσεις της πολιτισμικής ετερότητας από κοινωνικό περίγυρο και πολιτεία

Ο τρίτος άξονας της ημιδομημένης συνέντευξης αποσκοπεί στην αναζήτηση των αναπαραστάσεων για την πολιτισμική ετερότητα που έχει ο κοινωνικός περίγυρος, το σχολείο, αλλά και η ίδια η πολιτεία, μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών. Δηλαδή ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τη στάση του κοινωνικού συνόλου και της πολιτείας προς τους μαθητές αυτούς και την οικογένειά τους. Εκδηλώνουν ρατσιστική στάση ή αποδέχονται πλήρως την ετερότητα ως πραγματικότητα; Για να καταστεί αυτό δυνατό διατυπώνονται έξι βασικές ερωτήσεις και δύο ή και περισσότερες διευκρινιστικές, ανάλογα με την πορεία της κάθε συνέντευξης. Όμοια με το δεύτερο άξονα της συνέντευξης που παρουσιάστηκε νωρίτερα, οι ερωτήσεις ταξινομούνται σε υποκατηγορίες για τη διευκόλυνση του αναγνώστη, αλλά και για τη βέλτιστη παρουσίαση των ευρημάτων.

Ρατσιστικές συμπεριφορές

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν τα περιστατικά ρατσιστικής συμπεριφοράς προς τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τα οποία πιθανά έχουν βιώσει. Έπειτα, τους ζητήθηκε να εκτιμήσουν εάν η περιοχή διαβίωσης (αστική – ημιαστική) επηρεάζει την εκδήλωση, τη συχνότητα και τη σφοδρότητα των ρατσιστικών συμπεριφορών. Με τις ερωτήσεις αυτές αναμένουμε να κατανοήσουμε

τις συμπεριφορές που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί στο σχολείο, αλλά και τις στάσεις που τηρούν οι γηγενείς μαθητές απέναντί τους. Είναι γεγονός ότι οι στάσεις των μικρών παιδιών αντικατοπτρίζουν αυτές που τηρούν οι ενήλικοι γύρω που τα περιβάλλουν. Έτσι, επιχειρούμε μέσα από τη συμπεριφορά των παιδιών να εντοπίσουμε τη συμπεριφορά των μεγάλων. Επιπλέον, επιθυμούμε να κατανοήσουμε εάν το επίπεδο, οι συνθήκες διαβίωσης, αλλά και η καθημερινή επαφή με το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει τις αναπαραστάσεις που εκδηλώνονται μέσω ρατσιστικών συμπεριφορών.

Όσον αφορά την αντιμετώπιση ρατσιστικών σχολίων, συμπεριφοράς ή βίαιων περιστατικών εις βάρος των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών από τους γηγενείς μαθητές, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν βιώσει ελαφρά περιστατικά που αντιμετωπίστηκαν γρήγορα.

«Υπήρξαν κάποια περιστατικά, βέβαια όχι κάτι τρανταχτό.. σε κάποια διαλείμματα τα οποία το παιδί μπορεί να ήρθε στεναχωρημένο ή το είδα εγώ ότι απομονώθηκε και έκλαιγε σε κάποια γωνία.. και μιλώντας μαζί του μου εξήγησε ότι τον είχαν κοροϊδέψει είτε για την καταγωγή του είτε για τον τρόπο ομιλίας του.» (Σ1)

«Ναι, είχανε ρατσιστικά έντονη συμπεριφορά, όχι μόνο από τη φετινή χρονιά, γενικότερα. Έχω τύχει σε περιστατικά όπου υπήρχε λεκτική επίθεση μαθητών προς άλλο συμμαθητή τους ή παιδάκι άλλης τάξης.» (Σ2)

«Σχόλια ναι. Εε συνήθως είναι προσεκτικά στο τι θα πουν μπροστά σε μεγαλύτερους.. αλλά έχουν έρθει παιδιά, τα ίδια τα παιδιά αυτά και μου λένε τα σχόλια που τους κάνουν.. και μου λένε τα σχόλια που δέχονται δηλαδή. Αλλά όταν δεν το βλέπεις, δεν το ακούς το άλλο να το λέει δεν μπορείς να ξέρεις να όντως αληθεύει ή όχι.» (Σ5)

«Έχω έρθει αντιμέτωπη με τέτοιο περιστατικό όχι όμως στο σχολείο που είμαι τώρα.. ήμουνα σε ένα χωριό στο οποίο ήτανε πάρα πολλά παιδιά από την Αλβανία... ήταν μεγάλα παιδιά.. σε ένα σκέφτομαι και γράφω στο τέλος ένα παιδάκι έγραψε "εύχομαι να μην με δέρνουν επειδή είμαι από την Αλβανία".» (Σ10)

«Ναι αρκετά.. και ρατσιστικά σχόλια και συμπεριφορά απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές.» (Σ14)

«Εε μόνο με ρατσιστικά σχόλια.. στην αρχή βέβαια της εμφάνισης των μαθητών αυτών στην τάξη.. μέχρι να γνωριστούν με τα παιδιά.» (Σ15)

Τονίζεται ότι τα ρατσιστικά περιστατικά αυτά περιορίζονται κυρίως σε λεκτικά σχόλια, τα οποία κάνουν τους εθνοπολιτισμικά μαθητές να αισθάνονται άσχημα και τους ωθούν στην απομόνωση. Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι τα περιστατικά αυτά μειώνονται όταν οι μαθητές γνωριστούν μεταξύ τους, οπότε αρχίζουν να αναπτύσσονται φιλικές σχέσεις. Παρ' όλα αυτά, ένας από τους εκπαιδευτικούς μίλησε για βιαιοπραγία γηγενών μαθητών προς το συμμαθητή τους, την οποία το παιδί εξέφρασε μέσα από το γραπτό λόγο, ίσως γιατί δίσταζε να μιλήσει σε κάποιον ενήλικα. Είναι σημαντικό εδώ να τονιστεί η αξία της γνήσιας επαφής δασκάλων και μαθητών, ώστε να νιώθουν ότι μπορούν να μοιραστούν τέτοιες σκέψεις μαζί τους. Επιπλέον, μπορούμε να τονίσουμε την αναγκαιότητα εξοικείωσης με την εθνική και πολιτισμική ετερότητα, τόσο των μαθητών όσο και των ενηλίκων, καθώς σκιαγραφείται μία ρατσιστική στάση στον «κόσμο των μεγάλων».

Ως προς το εάν η περιοχή διαβίωσης επηρεάζει την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ποικιλία απόψεων.

«Απλώς στο χωριό η ζωή είναι αγροτική και οι περισσότεροι οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών ασχολούνται με αγροτικές εργασίες. Πιστεύω ότι στην πόλη ίσως επειδή είναι αστικό το περιβάλλον.. είναι λίγο κάπως πιο ρατσιστικό.» (Σ4)

«Σε μια ημιαστική περιοχή μπορεί να είναι και λιγότερες.. γιατί στην ημιαστική συνήθως γνωρίζονται όλοι μεταξύ τους.. οπότε ξέρεις και το υπόβαθρο το οικογενειακό και μιλάνε και οι γονείς περισσότερο.. επηρεάζονται από το σπίτι.» (Σ5)

«Ναι, γιατί εδώ εγώ πιστεύω ακράδαντα ότι το περιβάλλον είναι εκείνο που διαμορφώνει προσωπικότητες. Είναι άλλη η νοοτροπία και το υπόβαθρο που έχει μία αστική περιοχή και άλλο το υπόβαθρο που έχει μία ημιαστική.. και βέβαια εκείνο που παίζει ρόλο, δεν είναι μόνο αν είναι πόλη – χωριό, είναι κατά πόσο φτωχό ή πλούσιο είναι ένα μέρος.. γιατί όταν υπάρχει χρήμα σημαίνει ότι το επίπεδο είναι υψηλό.. υπάρχει πολιτισμός.» (Σ7)

«Όχι. Ο ρατσισμός παντού είναι το ίδιο.» (Σ10)

«Ναι.. σε μία αστική περιοχή ίσως είναι πιο συχνά τα φαινόμενα.. και πιο έντονα.. σε αντίθεση με τις ημιαστικές περιοχές που μπορεί.. η ένταξη των μαθητών αυτών και των οικογενειών τους να είναι πιο ομαλή» (Σ12)

«Πιθανόν να διαφέρουν επειδή η αστική περιοχή έχει περισσότερη κοινωνικότητα.. περισσότερες γνώσεις σαν κοινωνία.» (Σ13)

«Νομίζω ότι στην αστική περιοχή είναι πιο συγκαλυμμένες οι ρατσιστικές συμπεριφορές.. στην ημιαστική περιοχή μπορεί να είναι πιο.. να εκδηλώνονται πιο πολύ, χωρίς να σημαίνει όμως ότι δεν υπάρχουνε και στην αστική, απλά είναι πιο συγκαλυμμένες λόγω.. διαφορετικού τρόπου εκδήλωσης.» (Σ14)

Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι ρατσιστικές συμπεριφορές είναι πιο συχνές στις αστικές περιοχές, λόγω της ανωνυμίας και της αποξένωσης μεταξύ των κατοίκων τους. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αντιθέτως υποστηρίζουν ότι οι ρατσιστικές συμπεριφορές επηρεάζονται αρνητικά εάν ο τόπος διαμονής είναι ένα ημιαστικό περιβάλλον, λόγω χαμηλού υπόβαθρου και έλλειψης ερεθισμάτων. Παρατηρείται όμως και ένας εκπαιδευτικός που δε τοποθετείται υπέρ μιας πλευράς, καθώς υποστηρίζει ότι ο ρατσισμός είναι ένας και όμοιος παντού.

Αντιμετώπιση από τον κοινωνικό περίγυρο

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν πώς βλέπουν να αντιμετωπίζει ο κοινωνικός περίγυρος, δηλαδή τα γηγενή μέλη της τοπικής κοινωνίας τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και τις οικογένειές τους. Ομοίως, τους ζητήθηκε να εκτιμήσουν εάν οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικές οικογένειες συμμετέχουν ισότιμα ως κομμάτι του κοινωνικού συνόλου, όπως για παράδειγμα στις διάφορες εκδηλώσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αποσκοπούν στη σκιαγράφηση της αναπαράστασης που έχει το κοινωνικό σύνολο ως ομάδα για τα εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικά μέλη ως μια άλλη ομάδα. Λαμβάνονται λοιπόν υπόψη τα γηγενή και τα μη γηγενή μέλη του κοινωνικού συνόλου ως διακριτές ομάδες και επιχειρείται η κατανόηση της διομαδικής αναπαράστασης, από τη σκοπιά της ομάδας των γηγενών μελών, όπου συγκαταλέγονται οι εκπαιδευτικοί των συνεντεύξεων.

Όσον αφορά τη στάση του κοινωνικού περιγύρου προς τις «διαφορετικές» οικογένειες, οι 8 από τους 16 εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι οι οικογένειες αυτές

αντιμετωπίζονται με ρατσισμό, καθώς η στάση του κοινωνικού περίγυρου εκφράζει φόβο, καχυποψία και γενικότερα μια αρνητική προκατάληψη ότι τα εθνοπολιτισμικά διαφορετικά άτομα με κάποιον τρόπο θα τους βλάψουν. Χαρακτηριστικά ένας από τους εκπαιδευτικούς εκφράζει την άποψη ότι «ο ρατσισμός είναι στο DNA των περισσότερων ανθρώπων», καθώς η μόρφωση δεν απελευθερώνει απαραίτητα τον άνθρωπο από τον ρατσιστικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Επιπλέον, όσον αφορά τα παιδιά, δηλώνουν ότι αυτά αναπαράγουν τις απόψεις των γονιών τους και όταν αυτοί τηρούν ρατσιστική στάση το ίδιο κάνουν και τα παιδιά απέναντι στους συμμαθητές τους.

«Ρατσισμό δέχονται. Γιατί όσο πιο μεγάλος είναι ο άνθρωπος τόσο περισσότερο.. τόσο πιο πολλά μπορεί να πει. Συνήθως αντιμετωπίζονται ρατσιστικά και με σχόλια..» (Σ5)

«Νομίζω ότι στη σημερινή εποχή έχουν ενσωματωθεί αρκετά, κυρίως τα άτομα που είναι από την Αλβανία. Ωστόσο θεωρώ ότι πάντα υπάρχει μία αρνητική προκατάληψη όταν άτομα από άλλες χώρες έρχονται για πρώτη φορά στη δική μας χώρα.. όπως θεωρώ ότι μπορεί να συμβεί και το αντίθετο.» (Σ9)

«Εγώ θεωρώ ότι.. ο κόσμος προσπαθεί να αποδεχτεί τους ανθρώπους από ξένες χώρες, αλλά δεν τα καταφέρνει. Νομίζω ότι ο ρατσισμός είναι στο DNA των περισσότερων ανθρώπων και βλέπω ότι.. τελικά δεν έχει να κάνει με τη μόρφωση του ανθρώπου, έχει να κάνει με τα πιστεύω του.» (Σ10)

«Δυστυχώς θα έλεγα ότι στην Ελλάδα ακόμα αντιμετωπίζονται με φόβο και ρατσισμό. Τα ρατσιστικά σχόλια δεν εκλείπουν.. κι από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία γίνονται φερέφωνα στην προκειμένη περίπτωση.. για παράδειγμα ορισμένες φορές ακούω εκφράσεις όπως οι Αλβανοί μας κλέβουν τις δουλειές που δεν είναι σε θέση να αποτελεί προσωπική άποψη ενός 12χρονου...» (Σ11)

«Νομίζω πως ακόμα υπάρχει ρατσισμός σε αυτό το θέμα, δηλαδή μπορεί να λέμε τους δεχόμαστε, τους αποδεχόμαστε και μένουμε αλλά μέχρι εκεί. Θυμάμαι ένα κοριτσάκι που υπήρχε παλαιότερα στο σχολείο, το οποίο ναι μεν έπαιζε στο διάλειμμα με τα άλλα παιδιά, όμως δεν την καλούσανε στο σπίτι να παίξει με άλλα παιδιά, δεν την καλούσαν στα πάρτι.. απ' την άλλη όμως έλεγαν ότι εμείς δεν έχουμε κανένα πρόβλημα.» (Σ14)

«...η κοινωνία δεν έχει ωριμάσει ακόμη ώστε να μπορεί να τους αντιμετωπίσει ως ισότιμους. (...) εξακολουθεί να υπάρχει από τις γηγενείς οικογένειες ο φόβος ότι μπορεί να υπάρξουνε θύματα βίαιης ή εγκληματικής συμπεριφοράς από τους αλλοδαπούς.» (Σ16)

Αξιοσημείωτο είναι το περιστατικό που περιγράφεται πιο πάνω (Σ14), κατά το οποίο από τη μία πλευρά οι γηγενείς υποστηρίζουν ότι λογίζονται ισότιμα την εθνοπολιτισμικά διαφορετική μαθήτριά, από την άλλη πλευρά την αποκλείουν από κοινωνικά γεγονότα, όπως ένα παιδικό πάρτι, πρόσκληση στο σπίτι από συμμαθητές κλπ. Φαίνεται λοιπόν ότι ο γηγενής πληθυσμός γνωρίζει και τηρεί φαινομενικά την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, χωρίς όμως να επιδιώκει την επαφή με τους μαθητές αυτούς και τις οικογένειές τους, γεγονός που μαρτυρά μια υποβόσκουσα ρατσιστική στάση.

Οι υπόλοιποι 8 εκπαιδευτικοί μοιράζονται, καθώς κάποιοι υποστηρίζουν ότι ο κοινωνικός περίγυρος αντιμετωπίζει αρκετά καλά τις εθνοπολιτισμικά διαφορετικές οικογένειες, κάποιοι ότι βλέπουν και θετικές και αρνητικές στάσεις από το γηγενή πληθυσμό, ενώ ένας εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι αντιλαμβάνεται αδιαφορία στη στάση των γηγενών. Ωστόσο τονίζεται ότι όταν οι γηγενείς και μη οικογένειες γνωρίζονται μεταξύ τους, αναπτύσσονται συναισθήματα συμπάθειας μεταξύ τους, υπό την προϋπόθεση να είναι «καλή» η εθνοπολιτισμικά διαφορετική οικογένεια.

«Ε δεν ασχολούνται ιδιαίτερα. Είναι.. αδιάφορος.» (Σ3)

«Εε στην αρχή λίγο μέχρι να περάσει κάποιο διάστημα.. σαν κάτι παράξενο.. μέχρι να γνωριστούν δηλαδή.. μετά πιστεύω ότι είναι όλα φυσιολογικά.» (Σ4)

«Είναι φορές που ο κοινωνικός περίγυρος τον αντιμετωπίζει φυσιολογικά και άλλες φορές που είναι κάπως... είναι πιο απόμακροι.. από την οικογένεια περισσότερο.» (Σ6)

«Ο κοινωνικός περίγυρος.. αυτό είναι ανάλογα με τη συμπεριφορά τους.. εγώ ακούω ανθρώπους εδώ, είναι πολύ καλές οικογένειες, εργατικοί άνθρωποι, δεν πειράζουν τους ντόπιους εδώ.. εε και ακούω καλά λόγια. Αν όμως μια οικογένεια είναι περίεργη ή στη συμπεριφορά ή στις συνήθειες ή κάτι άλλο.. νομίζω τότε την απομονώνουν, λένε κάποια πράγματα εναντίον.» (Σ8)

«Μάλλον δεν υπάρχει ιδιαίτερο πρόβλημα. Διότι έχουμε επαφές με αλλοδαπούς μαθητές πολλά χρόνια τώρα.» (Σ13)

Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν κατά πόσο οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικές οικογένειες συμμετέχουν ισότιμα στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η πλειοψηφία υποστηρίζει ότι δε συμμετέχουν ισότιμα στο κοινωνικό γίγνεσθαι είτε γιατί τους παραγκωνίζει ο κοινωνικός περίγυρος, είτε γιατί οι ίδιοι δεν είχαν αρκετό χρόνο ώστε να προλάβουν να προσαρμοστούν στο νέο τόπο διαμονής και διστάζουν να το επιχειρήσουν.

«Ε όχι δεν πιστεύω ότι συμμετέχουν ισότιμα. Γιατί τις περισσότερες φορές δε νιώθουν την αποδοχή των υπόλοιπων, οπότε και αυτοί διστάζουν να παίρνουν μέρος και να συμμετέχουν. Κρατούν ένα πιο χαμηλό προφίλ σε ότι έχει να κάνει με τις κοινωνικές δράσεις.» (Σ1)

«Στην κοινωνία όμως δε θεωρώ ότι έχουνε ίσες ευκαιρίες.. υπάρχουνε στερεότυπα που είναι δύσκολο να αλλάζουν. Για παράδειγμα, έχει να κάνει και με την επιδερμίδα τους και μόνο που ξεχωρίζουνε εμφανισιακά.. θεωρώ ότι υπάρχουνε στερεότυπα και δεν έχουνε τις ίδιες ευκαιρίες.» (Σ2)

«Όχι είναι λίγο συγκρατημένοι σε αυτό στην αρχή. Πρέπει να περάσει κάποιο εύλογο χρονικό διάστημα για να συνηθίσουν.. να ενσωματωθούν στην κοινωνία.» (Σ7)

«Νομίζω πως όχι. Απλά γιατί θεωρούν ότι δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα με εμάς.. ωστόσο, άτομα τα οποία ζούνε πολλά χρόνια και έχουνε πολιτογραφηθεί, ναι θεωρώ ότι συμμετέχουν απολύτως ισότιμα σε όλα τα κοινωνικά φαινόμενα της χώρας μας.» (Σ9)

«Όχι δεν πιστεύω ότι συμμετέχουν ισότιμα.. πάντα νομίζω θα υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι θα τους παραγκωνίζουν.» (Σ10)

Ωστόσο, όπως σημειώνεται από κάποιους εκπαιδευτικούς, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικές οικογένειες επιθυμούν να συμμετέχουν όμοια με τους γηγενείς στα κοινωνικά δρώμενα, το προσπαθούν και το επιτυγχάνουν στις περισσότερες περιπτώσεις. Η ισότιμη συμμετοχή δεν είναι δυνατή όταν έρχονται αντιμέτωποι με αρνητικά στερεότυπα περί διαφορετικότητας και προκαταλήψεις.

«Διστακτικά μεν αλλά πιστεύω ότι συμμετέχουν. Παίρνουν κάθε ευκαιρία όταν βέβαια τους δίνεται. Θέλουν να συμμετέχουν και να εγκλιματιστούν με τον περίγυρο.. είτε αυτό γίνεται σε επίπεδο γειτονιάς είτε αυτό γίνεται σε μεγαλύτερο επίπεδο.» (Σ11)

«Ναι γίνονται αρκετές προσπάθειες και από μέρους τους και από την ίδια την κοινωνία να ενταχθούν.» (Σ12)

«Νομίζω ναι.. ναι δεν έχουμε διαφορές.» (Σ13)

«Οι ίδιοι οι αλλοδαποί πιστεύω ότι θα το ήθελαν. Κι αυτό που παρατηρώ έξω από το χώρο του σχολείου, στα πλαίσια της γειτονιάς και της περιφέρειας είναι ότι κάνουν πολλές προσπάθειες να ενταχθούν.. κάποιοι από αυτούς έχουν ήδη μπει σε συλλόγους ως μέλη. (...) Ωστόσο αυτό είναι αρκετά δύσκολο εξαιτίας της προκατάληψης που υπάρχει από τους ενήλικες.» (Σ16)

Αντιμετώπιση από το σχολείο και την πολιτεία

Εκτός από την αναπαράσταση του κοινωνικού περιγύρου για τα εθνοπολιτισμικά διαφορετικά μέλη της κοινωνίας, μελετήθηκαν και οι αναπαραστάσεις της πολιτείας και του σχολείου ως φορέα πολιτισμού και παιδείας. Επιθυμούμε να ερευνήσουμε τη γνώμη των εκπαιδευτικών για το εάν οι ενέργειες του σχολείου και της πολιτείας επαρκούν για να συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των «ξένων» μαθητών και ενηλίκων. Με τον τρόπο αυτό θα κατανοήσουμε την αναπαράσταση του σχολείου και της πολιτείας προς τις εθνολοπολιτισμικά διαφορετικές ομάδες που φιλοξενεί η χώρα, μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών.

Το πρώτο σκέλος της υποκατηγορίας, αφορά τις ενέργειες που κάνει το σχολείο ώστε να εντάξει τους μαθητές αυτούς στην τάξη στο παρόν και να τους παρέχει τα αναγκαία εφόδια για να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο ως αναπόσπαστο κομμάτι του στο μέλλον. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι οι ενέργειες αυτές δεν είναι αρκετές. Θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός τομέας δεν είναι αδιάφορος και ότι γίνονται μεν κάποιες προσπάθειες, όμως αυτές είναι ελλιπείς. Επίσης, υπάρχει η πεποίθηση ότι ακόμη και στην περίπτωση που οι ενέργειες του εκπαιδευτικού τομέα είναι πλούσιες, εάν στο σπίτι τα παιδιά μαθαίνουν τον ρατσιστικό τρόπο σκέψης, τον μεταφέρουν και στο σχολείο. Συνεπώς, η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος

στη συμπεριφορά των παιδιών είναι πολύ πιο ισχυρή από αυτή του σχολικού περιβάλλοντος.

«Όχι δεν πιστεύω ότι πραγματοποιούνται.. θα μπορούσε να υπάρχει περισσότερη ενημέρωση, να γίνονται δράσεις από διάφορους φορείς, ώστε και τα παιδιά να ενημερώνονται και μαζί οι γονείς.. και να μπορούν να αντιμετωπίζουν διαφορετικά αυτούς τους ανθρώπους.» (Σ1)

«Δε νομίζω, πάντα θα υπάρχει κάτι παραπάνω να κάνουμε για να βοηθήσουμε τα παιδιά αυτά.. γιατί συνήθως τα αποξενώνουν από μικρά. Δηλαδή πριν έρθουν ακόμη στο δημοτικό έχουν ήδη αποξενωθεί από τα υπόλοιπα.» (Σ5)

«Αρκετές δράσεις όχι, θα μπορούσαν να είναι και περισσότερες φαντάζομαι.. αλλά το κράτος δεν αδιαφορεί.» (Σ8)

«Δράσεις πολλές.. στα πλαίσια όλων των δράσεων που γίνονται στο σχολείο.. τώρα ιδιαίτερες, πιθανόν να χρειάζεται και κάτι ιδιαίτερο παραπάνω.» (Σ13)

«Ναι. Τα τελευταία χρόνια λόγω του ότι υπάρχει η τάση να έχουμε το κοινωνικό σχολείο και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας, γίνονται πάρα πολλά προγράμματα για να μπορέσουν να ενσωματωθούν καλύτερα οι αλλοδαποί μαθητές. Απλά μερικές φορές δεν ξέρω κατά πόσο είναι αποτελεσματικά, γιατί οι εμπειρίες και αυτά που μεταφέρουν τα παιδιά από το σπίτι τους είναι πιο ισχυρά από αυτά που γίνονται στο σχολείο.» (Σ14)

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να καλύπτουν την έλλειψη δράσεων από τον εκπαιδευτικό τομέα, με δικές τους πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Έτσι, συζητούν με τους μαθητές τους για άλλες χώρες και κυρίως για αυτές από όπου προέρχονται οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, ώστε να εξοικειώνονται και οι γηγενείς μαθητές με την κουλτούρα, τα έθιμα και τις συνήθειες τους, καθώς τα παιδιά τείνουν να ενδιαφέρονται για εξερεύνηση του άγνωστου. Επιπλέον, υλοποιούν σχέδια εργασίας για ευαισθητοποίηση στη διαφορετικότητα και ανάπτυξη της ενσυναισθητικής ικανότητας των παιδιών, εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και μάθηση και πραγματοποιούν διάφορα πολιτιστικά προγράμματα ή προγράμματα γνωριμίας με άλλες χώρες. Φαίνεται ότι οι

εκπαιδευτικοί είναι αρκετά δραστήριοι στην τάξη όσον αφορά την ευαισθητοποίηση των μαθητών στη διαφορετικότητα.

«Κάνουμε κουβέντα για τη διαφορετικότητα ότι όλοι δεν είμαστε ίδιοι.. ακόμη και η εξωτερική μας εμφάνιση διαφέρει, ακόμη και με τα αδέρφια μας.. και με το χρώμα των ανθρώπων, ότι είναι διαφορετικοί αλλά όλοι είμαστε άνθρωποι, όλοι έχουμε δικαιώματα και τις υποχρεώσεις απέναντι στην πολιτεία και απέναντι στους υπόλοιπους.» (Σ3)

«Το πρώτο και σημαντικό είναι οι ομάδες στην τάξη.. τα θρανία.. ομαδοσυνεργατική, συνεργασία για να λύσουν ασκήσεις, συνεργασία στα μαθήματα, στα παιχνίδια.» (Σ5)

«Αυτό που έκανα εγώ πάντα είναι να προσπαθώ να εντάσσω τα παιδιά μέσα στην ομάδα παίζοντας διάφορα ομαδικά παιχνίδια, κάνοντας ομαδοποιημένη διδασκαλία στην τάξη.. και φυσικά να κουβεντιάζω με τους μαθητές όταν διαπιστώνω ότι υπάρχουν και τέτοιου είδους θέματα και να τους δίνω μια άλλη κατεύθυνση, μια άλλη αντίληψη των πραγμάτων.» (Σ10)

«Χρησιμοποιώ κατά κύριο λόγο την ώρα της Ευέλικτης Ζώνης όπου κάνουμε διάφορα θέματα διαφορετικότητας.» (Σ11)

«Πέρα από τη συζήτηση πρώτα με τους υπόλοιπους συμμαθητές.. να εντάξω το παιδί σε προγράμματα, σε ομαδικά παιχνίδια. Κυρίως προσπαθούμε να μάθουμε για την ίδια, να δείξουμε ότι ενδιαφερόμαστε γι' αυτήν.» (Σ15)

Το δεύτερο σκέλος της υποκατηγορίας αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για την επάρκεια των ενεργειών της πολιτείας σε σχέση με τη φοίτηση και τη μελλοντική ένταξη των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο κοινωνικό σύνολο. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (14 στους 16) θεωρεί ότι η πολιτεία δε μεριμνά για τα παιδιά αυτά. Υποστηρίζουν ότι μπορεί θεωρητικά να φαίνεται ότι γίνεται καλή δουλειά και φροντίζει ώστε τα παιδιά να γνωρίζουν την ετερότητα και τη διαπολιτισμικότητα, χωρίς όμως να κάνει το ίδιο σε πρακτικό επίπεδο. Επίσης, τονίζουν ότι πιθανά η πολιτεία μεριμνά περισσότερο για τα παιδιά των αστικών περιοχών, όπου ζουν και φοιτούν περισσότεροι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, παραγκωνίζοντας τα παιδιά των πιο μικρών περιοχών να μην υπάρχουν

λόγω του μικρού πληθυσμού τους. Συνεπώς, οι λιγοστές ενέργειες πραγματοποιούνται μονοδιάστατα και επιλεκτικά.

«Όχι θεωρώ ότι θα έπρεπε κατ' αρχήν να παρακολουθείται η φοίτηση αυτών των μαθητών.. αν όντως έρχονται στο σχολείο ή είναι ελλιπής η φοίτησή τους στα σχολεία. Επίσης θεωρώ ότι θα έπρεπε να βοηθούνται και οι ίδιοι οι γονείς να επικοινωνήσουν με το δάσκαλο.» (Σ2)

«Νομίζω ότι είναι πιο επαρκής στις μεγαλύτερες πόλεις.. και νομίζω ότι ήτανε περισσότερο οργανωμένη στην αρχή. Έχω ακούσει πολύ λίγα σχολεία στα οποία πλέον λειτουργούν αυτά τα τμήματα.. οι Τάξεις Υποδοχής ή τα Φροντιστηριακά Τμήματα τα οποία βοηθάνε τα παιδιά να μάθουνε καλύτερα τη γλώσσα και να κατανοήσουνε το πώς λειτουργεί η κοινωνία μας.» (Σ9)

«Δε θεωρώ ότι η πολιτεία κάνει κάτι σε βάθος, στην επιφάνεια μένει των πραγμάτων.» (Σ10)

«Σε θεωρητικό επίπεδο φαίνεται ότι έχει γίνει αρκετή δουλειά και έχει καλλιεργηθεί ένα πνεύμα διαπολιτισμικό που θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά αυτά. Σε πρακτικό επίπεδο, οι προσπάθειες περιορίζονται στα τελευταία χρόνια.. άρα χρειάζεται ακόμη πολύς δρόμος..» (Σ16)

Μέχρι στιγμής, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ελλιπή τη δράση του εκπαιδευτικού τομέα ως προς τη φοίτηση και ένταξη των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και το κοινωνικό σύνολο, ενώ ακόμη πιο ελλιπή κρίνουν την αντίστοιχη δράση της πολιτείας. Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζονται σαν μία διακριτή ομάδα μαθητών, πιο αδύναμη από την κυρίαρχη των γηγενών μαθητών και παραμερίζονται από τον τρόπο λειτουργίας τόσο του σχολείου όσο και της πολιτείας. Ωστόσο, είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να αποφασίσει εάν θα αφιερώσει χρόνο και πόσος θα είναι αυτός, ώστε να υλοποιήσει δράσεις ευαισθητοποίησης των μαθητών προς τη διαφορετικότητα και την ισοτιμία των ανθρώπων. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί προασπαθούν, βρίσκουν διδακτικές ώρες και υλοποιούν δράσεις, ευαισθητοποίησης και ενίσχυσης του ομαδικού αισθήματος των μαθητών.

5.1.δ. Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών για την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα

Ο τέταρτος άξονας της συνέντευξης επιχειρεί τη σκιαγράφηση των αναπαραστάσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα που φέρουν οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές από τη χώρα προέλευσής τους. Επιπλέον, ερευνώνται πιθανές υπάρχουσες στερεοτυπικές αντιλήψεις για ορισμένες πολιτισμικές ομάδες που επηρεάζουν τις αναπαραστάσεις αυτές. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται τέσσερις κύριες ερωτήσεις που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με πολιτισμό προέλευσης και την ταυτότητα των μαθητών, σχετικά με την ύπαρξη ισχυρών και ανίσχυρων πολιτισμικών ομάδων, αλλά και όσον αφορά την ύπαρξη και την ισχύ των στερεοτυπικών αντιλήψεων που επηρεάζουν τις στάσεις προς τις διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες. Ο άξονας διαρθρώνεται σε τρεις υποενότητες για μεγαλύτερη σαφήνεια.

Πολιτισμός προέλευσης και ταυτότητα

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τον πολιτισμό προέλευσης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, αλλά και με το εάν θεωρούν ανάγκη το να αποκοπούν από αυτόν οι μαθητές προκειμένου να ενταχθούν επιτυχώς στην χώρα υποδοχής και τη νέα κουλτούρα. Στη συνέχεια και ως προέκταση της ερώτησης αυτής, οι εκπαιδευτικοί απαντούν στο ερώτημα εάν μπορούν να συνυπάρχουν δύο κουλτούρες ή ευρύτερα πολιτισμοί στην ίδια ταυτότητα. Η ερώτηση αυτή λειτουργεί συμπληρωματικά αλλά και ελεγκτικά προς την πρώτη ερώτηση, υπό την έννοια ότι επιθυμούμε να επιβεβαιώσουμε τη σταθερότητα των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, είτε να διαπιστώσουμε εάν απαντούν με βάση τα κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς.

Όσον αφορά τον πολιτισμό προέλευσης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι δε θεωρεί αναγκαία την εγκατάλειψή του ώστε να προσαρμοστούν στη νέα κουλτούρα. Αντιθέτως, υποστηρίζουν ότι σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές κινδυνεύουν να χάσουν κομμάτι της ταυτότητάς τους και ως αποτέλεσμα να απομονωθούν πιο έντονα. Κρίνουν λοιπόν πολύ σημαντικό να διατηρείται και να αποτελεί θεμέλιο της ταυτότητάς τους το κομμάτι της πολιτισμικής προέλευσης των μαθητών αυτών. Ταυτόχρονα, τονίζουν τη

σημασία της προθυμίας και δεκτικότητας των μαθητών να ενσωματώσουν στην ήδη υπάρχουσα πολιτισμική τους ταυτότητα στοιχεία από τη νέα κουλτούρα, ώστε να προσαρμοστούν και να γίνουν ένα με την υπόλοιπη ομάδα.

«Όχι δε συμφωνώ σε αυτό. Θεωρώ ότι θα πρέπει να γνωρίζουν πολύ καλά τον πολιτισμό τους, (...) την ταυτότητά τους και να ενσωματώσουν την ήδη υπάρχουσα ταυτότητά τους στην ελληνική ταυτότητα, στα ελληνικά πολιτισμικά στοιχεία.. δε θεωρώ ότι πρέπει να διαγράψουν ένα κομμάτι, πρέπει το ένα από τα δύο να μπλεχτεί και να ενσωματωθεί στο άλλο.» (Σ2)

«Δεν θα έπρεπε να αφήσουν κάποιο κομμάτι από τον πολιτισμό προέλευσης.. απλά θα έπρεπε να δεχτούν και τα νέα.. την κουλτούρα της χώρας στην οποία ζουν, για να μπορέσουν να ενταχθούν.» (Σ6)

«Δεν είναι απαραίτητο νομίζω να αφήσουν πίσω το κομμάτι του πολιτισμού τους γιατί αυτή είναι και η ιστορία τους.. ο πολιτισμός δεν μπορεί να μένει πίσω..» (Σ8)

«Κάθε τάξη αποτελεί και ένα παζλ. Ο κάθε μαθητής, ερχόμενος σε αυτήν, προσθέτει και το δικό του κομμάτι.. σκεφτείτε λοιπόν ένα παζλ χωρίς κομμάτια.» (Σ11)

«Αυτό δεν νομίζω ότι είναι σωστό.. δηλαδή δεν πρέπει ο κάθε λαός να αφήσει πίσω τη δικιά του κουλτούρα, απλώς θα πρέπει να γίνει πιο ανοιχτός λαός.. και τα παιδιά αυτά να πάρουνε στοιχεία της νέας κουλτούρας για να μπορέσουν να συνυπάρχουνε και με την κουλτούρα τη δικιά μας και να έχουνε όμως και την πολιτισμική τους ταυτότητα.. της παλιάς κουλτούρας, αυτήν που προέρχονται.» (Σ13)

«Δεν πιστεύω πως κάποιος άνθρωπος πρέπει να αφήσει κάποιο κομμάτι πίσω προκειμένου να μπορέσει να ενταχθεί σε ένα σύνολο. Πιστεύω ότι αυτό αποτελεί κομμάτι του εαυτού του, κομμάτι της ταυτότητάς του, άρα δεν υπάρχει κανένας λόγος να το κάνει. Το να κρατά στοιχεία της δικιάς του κουλτούρας.. εε ίσα ίσα είναι πλεονέκτημα..» (Σ16)

Ωστόσο, δύο εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι αν και δε χρειάζεται οι μαθητές να αφήσουν πίσω τους ένα κομμάτι από τον πολιτισμό προέλευσής τους, κάποιες φορές το κάνουν για να αποφύγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Αυτό συνήθως είναι επιλογή της οικογένειας, η οποία επιχειρεί την αποστασιοποίηση από

την κουλτούρα της χώρας προέλευσης, ώστε να προστατεύσει τα παιδιά από αρνητικά σχόλια και ρατσιστικές συμπεριφορές. Οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα αναφέρουν ότι αυτό συμβαίνει σε μαθητές και οικογένειες αλβανικής καταγωγής, οι οποίοι τείνουν να υιοθετούν στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, όπως η χριστιανική ορθόδοξη βάπτισμα και η αλλαγή ονόματος, για να ενσωματωθούν ομαλότερα και να γίνουν αποδεκτοί από το κοινωνικό σύνολο. Η στάση αυτή ίσως να υποδηλώνει υποτίμηση της χώρας και του πολιτισμού προέλευσης, πυροδοτούμενη από ρατσιστικές στάσεις από τη χώρα υποδοχής.

«Σε καμία περίπτωση νομίζω όμως ότι μερικοί το κάνουν. Νομίζω αναγκάζονται για να τους αποδεχτούν. Δεν είναι τυχαίο ότι έρχονται όλοι οι Αλβανοί και γίνονται όλοι Χριστιανοί ξαφνικά. Για κάποιο λόγο γίνονται.. κάποιο ποσοστό εννοείται ότι έρχονται κοντά σε μια άλλη θρησκεία και ίσως την ενστερνίζονται, δε διαφωνώ.. μα δε γίνεται όλοι να γίνονται Χριστιανοί και παίρνουν ελληνικά ονόματα. Έρχονται στην Ελλάδα κι (..) αλλάζουν την ταυτότητά τους ολόκληρη για να μπορέσουν να υπάρξουν σε αυτό το νέο τόπο.» (Σ10)

«Όχι. Βέβαια η πλειοψηφία των μαθητών που είναι Αλβανοί τείνουν να κρύψουν ή να.. να ξεχάσουν πολλά στοιχεία από την κουλτούρα τους.. και λέω Αλβανοί γιατί είναι περισσότεροι. Οι άλλοι πολιτισμοί πιστεύω ότι τα κρατούν και τα κουβαλούν κι έτσι πρέπει να γίνεται.» (Σ14)

Όσον αφορά τη δυνατότητα συνύπαρξης δύο ή περισσότερων πολιτισμών σε μία ταυτότητα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (15 από τους 16) απαντά ότι είναι δυνατή, αναγκαία και ευεργετική, ιδίως εάν συνδυάζονται τα θετικά στοιχεία των πολιτισμών και συγκροτούν μία πιο ισχυρή ταυτότητα.

«Ναι πιστεύω ότι μπορείς να πάρεις θετικά στοιχεία από τη μία κουλτούρα, θετικά στοιχεία από μία άλλη κουλτούρα και να υπάρχει μία πολυπολιτισμικότητα γενικότερη.» (Σ2)

«Ναι. Εε νομίζω ότι έχουνε να κερδίσουνε πολλά ο ένας από τον άλλον.. αν η συνύπαρξή τους είναι αρμονική και δεν λειτουργούνε ρατσιστικοί παράγοντες μέσα σε αυτήν.» (Σ9)

«Δεν ξέρω αν μπορεί να γίνει αυτό αλήθεια. Νομίζω ότι κάποιοι ίσως τα καταφέρνουν, ανάλογα με το πού βρίσκονται, για τα δικά μας τα δεδομένα πιστεύω ότι είναι δύσκολο.

Ίσως σε κάποια χώρα της Ευρώπης μπορούν να διατηρήσουνε δύο κουλτούρες σε μία ταυτότητα.» (Σ10)

«Φυσικά και μπορούν να συνυπάρχουνε και όχι μόνο δύο κουλτούρες αλλά και περισσότερες.» (Σ11)

«Νομίζω ναι.. είναι δύσκολο, αλλά νομίζω ότι μπορεί να γίνει, ναι.» (Σ14)

Μόνο ένας εκπαιδευτικός (Σ10), τονίζει ότι αν και είναι επιθυμητή η συγκρότηση μιας πολυπολιτισμικής ταυτότητας, η ελληνική πραγματικότητα δεν το επιτρέπει. Αντιθέτως, αυτό ίσως είναι εφικτό σε κάποια πιο δεκτική ευρωπαϊκή χώρα, που έχει αποδεχθεί πλήρως την πολυπολιτισμικότητα.

Ισχυρές και ανίσχυρες πολιτισμικές ομάδες

Κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διάκριση των πολιτισμικών ομάδων σε «ισχυρές» και «ανίσχυρες». Υφίσταται η διάκριση αυτή και εάν ναι, την ενστερνίζονται και οι ίδιοι; Επιπλέον, επιθυμούμε να διαπιστώσουμε εάν τέτοιου είδους στερεοτυπικές αντιλήψεις αντανακλώνται και στον εκπαιδευτικό τομέα, καθώς στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο είναι βέβαιο ότι χαίρει ευρύτερης αποδοχής μία ισχυρή πολιτισμική ομάδα, όπως για παράδειγμα αυτή των Γάλλων σε σύγκριση με μία της οποίας η χώρα προέλευσης είναι οικονομικά και πολιτικά λιγότερο ισχυρή. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων εθνικών πολιτισμικών ομάδων στη χώρα μας αποτελούν οι Αλβανοί, οι Πακιστανοί, οι Σύριοι κλπ. Είναι γεγονός ότι οι συγκεκριμένες ομάδες ατόμων δυσκολεύονται πολύ περισσότερο να ενταχθούν, αλλά και να γίνουν αποδεκτοί από το ελληνικό κοινωνικό σύνολο, σε σχέση με τους Άγγλους, τους Σουηδούς, τους Γερμανούς κλπ. Αυτό το διαχωριστικό στερεότυπο αναπαράγεται και στο χώρο του σχολείου;

Όσον αφορά λοιπόν την ύπαρξη πολιτισμικών ομάδων πιο ισχυρών από κάποιες άλλες, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι αυτό είναι πραγματικότητα, που δεν πηγάζει από την κουλτούρα των λαών, αλλά από την οικονομική και πολιτική δύναμη των κρατών και τα κεκαλυμμένα συμφέροντα. Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι οι πολιτισμοί είναι διαφορετικοί και αυτό τους κάνει ιδιαίτερους, αναγκαίους και ισότιμους. Όμως, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δεν ενστερνίζεται

το διαχωρισμό αυτό, αν και αναγνωρίζουν ότι το συναντούν στην κοινωνική πραγματικότητα.

«Για μένα δεν υπάρχει κάποια διαφορά, όμως πιστεύω ότι ο κόσμος διαφορετικά αντιμετωπίζει έναν αλλοδαπό Γάλλο για παράδειγμα, από έναν αλλοδαπό Αλβανό, επειδή έχουν συνηθίσει να βάζουν κάποιες ταμπέλες στους ανθρώπους.» (Σ1)

«Ναι φυσικά.. γιατί έχουμε στο μυαλό μας ότι οι Αλβανοί είναι κατώτεροι από τους Γάλλους ή τους Άγγλους ή τους Γερμανούς ή οτιδήποτε και έτσι το θεωρούν και τα παιδιά.. γιατί το ακούν από τους μεγαλύτερους.» (Σ3)

«Κάθε πολιτισμός είναι διαφορετικός. Εγώ δεν πιστεύω ότι υπάρχει ανώτερος και κατώτερος πολιτισμός.. δε συγκρίνουμε γεωγραφικά τη χώρα με τον πολιτισμό της..» (Σ5)

«Αυτό νομίζω εμείς το διαμορφώνουμε με τις αντιλήψεις που υπάρχουνε στην κοινωνία μας. Ναι πιστεύω ότι υπάρχουνε, αλλά γιατί εμείς θεωρούμε κάποιες πολιτισμικές ομάδες "ανώτερες" σε σχέση με κάποιες άλλες.» (Σ9)

«Ναι υπάρχουν αλλά κυρίως δεν έχει να κάνει με την πολιτισμική ομάδα σαν πολιτισμός.. το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον της κάθε χώρας είναι που επηρεάζει.» (Σ12)

«Δυστυχώς υπάρχουν. Κάποια άτομα από Ευρωπαϊκές χώρες αντιμετωπίζονται διαφορετικά από ό,τι άτομα τα οποία προέρχονται από χώρες.. ας πούμε της Μέσης Ανατολής κατά κάποιο τρόπο ή ακόμη και χώρες που δεν είναι ενταγμένες στην Ευρωπαϊκή Ένωση.» (Σ15)

«Θεωρώ ότι αυτό έχει προκύψει και έχει συμβεί εξαιτίας της δυναμικής των χωρών και εξαρτάται από το πόσο ισχυρά πολιτική είναι μια χώρα. Δεν πιστεύω ότι μια κουλτούρα πρέπει να θεωρείται πιο δυνατή ή κάποια πιο ανίσχυρη συγκριτικά με κάποια άλλη.. απλά ίσως βολεύει να πιστεύουμε ότι κάποια, κάποιοι είναι πολιτισμικά κατώτεροι σε σχέση με κάποιους άλλους. Όλες οι κουλτούρες έχουν την ίδια αξία αρκεί να βρουν την ευκαιρία να την αναδείξουν.» (Σ16)

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι ο διαχωρισμός των πολιτισμικών ομάδων σε περισσότερο και λιγότερο ισχυρές, εμφανίζεται και στο σχολικό περιβάλλον υπό την έννοια του διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου, επομένως και της συμπεριφοράς. Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός τονίζει ότι ο διαχωρισμός αυτός υιοθετείται σε κάποιες περιπτώσεις και από τα μέλη των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, με αποτέλεσμα να έρχονται στο σχολείο παιδιά που αυτο – υποτιμούν τη χώρα προέλευσης και κρύβουν την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα.

«Στο σχολείο μας δεν υπάρχουν τέτοια, τέτοιες αντιλήψεις. Πιστεύω απλώς επειδή μορφωτικά θα έλεγα το επίπεδο των λαών είναι κάπως διαφορετικό.. πιστεύω ότι έχουν κάποια διαφορά ως προς τον τρόπο συμπεριφοράς.» (Σ4)

«Σίγουρα στο Γάλλο μαθητή η συμπεριφορά θα είναι διαφορετική από ότι θα είναι στον Αλβανό μαθητή.» (Σ6)

«Ναι βέβαια. Και στο σχολείο.. δηλαδή ένα παιδί που κατάγεται από τη Ρωσία δεν αισθάνεται άσχημα για την καταγωγή του όπως αισθάνεται το παιδί από την Αλβανία. Εγώ είχα μαθητή που έμαθα τα Χριστούγεννα ότι ήτανε Αλβανός.» (Σ14)

Ταυτόχρονα, ένας εκπαιδευτικός σημειώνει ότι αιτία της ρατσιστικής συμπεριφοράς και των διαχωριστικών στερεοτυπικών αντιλήψεων τέτοιου είδους αποτελεί η απόσταση μεταξύ των ατόμων. Είναι δηλαδή το στοιχείο του άγνωστου που τρομάζει τα άτομα και δημιουργούν αναπαραστάσεις, ώστε να επικοινωνήσουν και να επισυνάψουν σχέσεις με άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.

«Θεωρώ ότι οι Αλβανοί είναι σε καλύτερη κατάσταση τώρα στην Ελλάδα από τους Πακιστανούς για παράδειγμα. Θεωρώ ότι έχουν εδραιωθεί καλύτερα στο χώρο και ότι δε βιώνουν τόσο ρατσισμό γιατί πλέον τώρα.. το καινούριο είναι αυτό που μας ξενίζει περισσότερο.» (Σ10)

Αναπαραστάσεις για τις πολιτισμικές ομάδες

Στη συνέχεια, ερευνήθηκε κατά πόσο οι στερεοτυπικές εικόνες που συνοδεύουν τις διαφορετικές πολιτισμικές και εθνικές ομάδες παραμένουν σταθερές και αμετάβλητες στο πέρασμα του χρόνου. Εδώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί

υποστηρίζουν ότι οι άσχημες εικόνες που συνοδεύουν ορισμένες ομάδες ατόμων είναι σταθερές, χωρίς αυτό όμως να σημαίνει ότι είναι και αμετάβλητες. Η σταθερότητα οφείλεται είτε σε δυσάρεστα προσωπικά και κοινωνικά βιώματα, είτε στη μεταβίβαση της αρνητικής άποψης από γενιά σε γενιά, είτε στα σχολικά εγχειρίδια και το εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερα που διαιωνίζει ξενοφοβικά αισθήματα. Αντιθέτως, η αλλαγή στις εικόνες αυτές οφείλεται σε κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα που κατά καιρούς μεταβάλλονται αναπλάθοντας την κοινή γνώμη – εικόνα για μια πολιτισμική ομάδα, όπως για παράδειγμα αυτή των Γερμανών.

«Εντάξει αυτά βλέπω ότι αλλάζουνε καιρούς με τους καιρούς. Αν σκεφτούμε τους Γερμανούς και όσα έχοντε γίνει και μετά την αποδοχή που είχανε και τώρα ξανά μανά τα ίδια, νομίζω ότι αυτά είναι δεδομένα που αλλάζουνε.. Για παράδειγμα ήτανε όλοι υπερβολικά ρατσιστές με τους Αλβανούς, μέχρι που ήρθε μια άλλη μειονότητα, οι Πακιστανοί και τώρα γίναμε πιο ρατσιστές με τους Πακιστανούς.. και έχουμε βάλει τους Αλβανούς σε καλύτερη θέση.» (Σ2)

«Πιστεύω πως ναι.. πιστεύω πως δεν αλλάζει αυτή η ιδέα για τους Αλβανούς όσο κι αν προσπαθούμε να κάνουμε το αντίθετο μέσα από το σχολείο.» (Σ6)

«Σταθερή ναι, αμετάβλητη όχι. Ο κάθε λαός επιλέγει το προφίλ που θα αποδόσει στους άλλους λαούς μέσα από την εκπαίδευση.. και πιο συγκεκριμένα μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Αν η πολιτική γραμμή μιας χώρας είναι το να τονίζει γεγονότα τα οποία προκαλούν αισθήματα μίσους και φόβου.. τότε είναι σταθερά.. αλλά αυτό βέβαια δεν είναι αμετάβλητο.» (Σ11)

«Ναι συμβαίνει αυτό.. αυτά τα στερεότυπα υπάρχουν ακόμη. (...) ..αμετάβλητα δεν ξέρω, αλλά είναι, είναι δύσκολο να αλλάξουν.» (Σ14)

Από την άλλη πλευρά, κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι εικόνες αυτές ούτε σταθερές είναι, ούτε αμετάβλητες. Αυτό οφείλεται στο ότι η κοινωνική πραγματικότητα αλλάζει και εξελίσσεται συνεχώς, άρα και οι εικόνες που τα άτομα φέρουν. Τονίζουν επίσης την αναγκαιότητα απομάκρυνσης των ατόμων από τέτοιες στερεοτυπικές σκέψεις, αλλά και από γενικεύσεις που οφείλονται σε μεμονωμένα δυσάρεστα γεγονότα. Για παράδειγμα, το ότι κάποτε σημειώθηκε εξαπάτηση ή ληστεία από άτομο που ανήκει στην αλβανική πολιτισμική και εθνική ομάδα, δε συνεπάγεται ότι όλα τα μέλη της ομάδας εφαρμόζουν τις ίδιες τακτικές για την

επιβίωσή τους. Αντιθέτως, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι θετικές, άρα και αποδεκτές συμπεριφορές από μέλη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων επιφέρουν και θετική αντιμετώπισή τους από τον κοινωνικό περίγυρο, αλλά και μεταβολή της αρχικής αρνητικής στάσης που κάποιοι μπορεί να είχαν.

«Όχι.. δεν είναι σταθερή και αμετάβλητη, αλλάζει. Δηλαδή ο άνθρωπος σκέφτεται ότι άμα μου κάνει κάτι καλό ένας Αλβανός, αλλάζει η εικόνα του για τους Αλβανούς γενικότερα. Άμα τους συναντάει από εκεί και πέρα γενικά στην πορεία του θεωρεί ότι.. βελτιώθηκαν, ότι εξελίχθηκαν.» (Σ3)

«Όχι όχι δεν το πιστεύω.. γιατί με οποιεσδήποτε παρεμβάσεις μπορούν να αλλάζουν αυτά τα δεδομένα.» (Σ7)

«Όχι όχι.. κακώς αντιμετωπίζονται έτσι γιατί όπως είναι όλοι οι άνθρωποι, κάποιοι είναι κλέφτες κάποιοι είναι πολύ καλοί, κάποιοι είναι έτσι κάποιοι είναι αλλιώς.. δε νομίζω ότι είναι ας πούμε αυτό ταμπέλα για τον κάθε λαό..» (Σ8)

«Όχι. Εξαρτάται από τις αντιλήψεις μας αλλά και από τον τρόπο συμπεριφοράς των αλλόγλωσσων πληθυσμών στη χώρα μας. Δηλαδή δεν μπορούμε 1 – 2 μεμονωμένες περιπτώσεις κατά τη γνώμη μου να τις γενικεύσουμε σε ολόκληρο τον πληθυσμό.» (Σ9)

«Όχι δεν υπάρχει σταθερότητα.. όλα είναι μεταβλητά, γιατί είναι αναγκαίο να γίνουν. Δεν μπορούμε να βλέπουμε τώρα ακόμη τους Τούρκους ως εχθρούς επειδή κάποτε είχαμε κάποια προβλήματα ή τους Αλβανούς ως κατώτερης τάξης ανθρώπους επειδή υπήρχε κάποτε ένα σύστημα εκεί το οποίο τους καθιστούσε κατώτερους... είναι μεταβλητό.. είναι και αναγκαίο κιόλας.» (Σ13)

«Οι εικόνες αλλάζουν, τίποτα δεν είναι αμετάβλητο.» (Σ15)

Παράλληλα, τονίζεται η σημασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης για την απομάκρυνση από προκαταλήψεις και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στους μαθητές και αυριανούς πολίτες, αναδύοντας έτσι και το βαρυσήμαντο ρόλο του εκπαιδευτικού.

5.1.ε. Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών για τη μετανάστευση

Ο πέμπτος και τελευταίος άξονας της ημιδομημένης συνέντευξης διερευνά τις αναπαραστάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη μετανάστευση. Τι σκέφτονται όταν ακούνε για τη μετανάστευση και τους μετανάστες; Με τη διάθεση τους αντιμετωπίζουν; Επιπλέον, σε αυτό το μέρος της συνέντευξης μελετάται η άποψη των εκπαιδευτικών για τη στάση της πολιτείας προς τους μετανάστες, οι οποίοι έχουν ανάγκη από βοήθεια κυρίως για τα πρώτα βήματα της ένταξής τους. Στην τελευταία υποκατηγορία του άξονα, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την κατάρτισή τους για το θέμα της μετανάστευσης και της διδασκαλίας σε μεταναστούποια που φοιτούν στα ελληνικά δημοτικά σχολεία της χώρας. Ταυτόχρονα, διατυπώνουν τη διάθεση ή μη για περαιτέρω επιμόρφωση επί του θέματος. Για να καταστούν αυτά κατανοητά, διατυπώθηκαν πέντε κύριες ερωτήσεις και κάποιες διεκρινιστικές στις συνεντεύξεις όπου ήταν αναγκαίες. Εντέλει, στο τελικό στάδιο της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευχέρεια να διατυπώσουν συμπληρωματικά σχόλια ή κάποια άποψη που δεν εκφράστηκε στις ερωτήσεις που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Αναπαραστάσεις για τη μετανάστευση και τους μετανάστες

Αρχικά, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις σκέψεις τους σχετικά με τη μετανάστευση, επομένως και με τον μεταναστευτικό πληθυσμό με τον οποίο έρχονται αντιμέτωποι τόσο στον κοινωνικό περίγυρο όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Οι πληροφορίες αυτές συγκεντρώθηκαν από δύο ερωτήσεις, οι οποίες έχουν προσθετικό ή μία στην άλλη χαρακτήρα. Επειδή η παρουσία των εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων στη χώρας μας είναι στην πλειοψηφία της αποτέλεσμα μεταναστευτικών πληθυσμών που εισρέουν, κρίθηκε σημαντικό να επεκταθεί η έρευνά μας στις αναπαραστάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη μετανάστευση και να μην μείνει αγκιστρωμένη στην παρουσία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην τάξη. Στόχος αποτελεί η διερεύνηση των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών για την αιτία δημιουργίας πολυπολιτισμικών τάξεων και σχολείων, ώστε να προσεγγίσουμε σφαιρικότερα το υπό ερεύνηση θέμα.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μετανάστευση, η πλειοψηφία τους τη συσχετίζει με τη λέξη «ανάγκη». Υποστηρίζουν ότι πρόκειται για

παγκόσμιο θέμα, που επιβάλλεται από τις τωρινές κοινωνικές πραγματικότητες κάποιων κρατών και επηρεάζει άμεσα τις χώρες υποδοχής. Πρόκειται για μία δύσκολη διαδικασία και για τις δύο πλευρές, αφ' ενός γιατί ο μετανάστης προσπαθεί να επιβιώσει και να ενταχθεί σε έναν τόπο άγνωστο στον οποίο στηρίζει ελπίδες για μια καλύτερη ζωή και αφ' ετέρου γιατί η χώρα υποδοχής οφείλει να είναι έτοιμη να τον δεχθεί και να τον διευκολύνει αντιμετωπίζοντας παράλληλα τα γραφειοκρατικά θέματα. Ταυτόχρονα, δηλώνουν ότι τα αίτια της μετανάστευσης είναι κυρίως οικονομικά, γεγονός που κάνει δίνει στη μετανάστευση αναγκαστικό και όχι εθελοντικό χαρακτήρα, κυρίως όταν έχουμε να κάνουμε με ολόκληρες οικογένειες μεταναστών. Επιπλέον αίτιο αποτελούν οι αντι – δημοκρατικές κυβερνήσεις και οι πολιτικές αποκλεισμού που αναγκάζουν πολίτες να αναζητήσουν καλύτερες και πιο ισότιμες συνθήκες διαβίωσης σε άλλα μέρη.

«Πιστεύω ότι οι άνθρωποι που αποφασίζουν να μεταναστεύσουν σε κάποιο άλλο μέρος προφανώς έχουν σοβαρό λόγο να το κάνουν.. δηλαδή δε σημαίνει απαραίτητα ότι το θέλουν τόσο πολύ. Είναι μία δύσκολη διαδικασία όλο αυτό, που όμως γίνεται για λόγους σοβαρούς.» (Σ1)

«Η μετανάστευση είναι ένα παγκόσμιο θέμα και ένα παγκόσμιο πρόβλημα. (...) Ξεκινώντας από το ότι εγκαταλείπεις τη χώρα σου και αναγκάζεσαι να πας σε μία χώρα ήδη είναι ένα πρόβλημα. Το θέμα είναι η χώρα υποδοχής να έχει τη δυνατότητα και τη διάθεση αυτούς τους ανθρώπους να τους ενσωματώσει στην κοινωνία χωρίς όμως να τους αφομοιώσει (...). να μπορούν να ζουν σαν κομμάτι της χώρας αυτής, χωρίς να αλλοιώνονται όμως.» (Σ2)

«Η μετανάστευση πιστεύω περισσότερο γίνεται από ανάγκη. Είτε αν πάρουμε τη Συρία τώρα που ο κόσμος φεύγει από εκεί για να γλιτώσει από τον πόλεμο.. και έχουμε και τους οικονομικούς μετανάστες οι οποίοι πάνε για μια καλύτερη ζωή.. όπως και οι Έλληνες τις προηγούμενες δεκαετίες δηλαδή που ξενιτεύτηκαν άλλοι στην Αυστραλία άλλοι στη Γερμανία.. η ανάγκη σε κάνει να μεταναστεύσεις δηλαδή.» (Σ4)

«Ως μία ανάγκη.. και κυρίως νομίζω οικονομική και εργασιακή ανάγκη.» (Σ9)

«Η μετανάστευση προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και από την απουσία ουσιαστικής δημοκρατίας σε πολλές χώρες.. επομένως είναι κι αυτή της σημερινής εποχής.. αναγκαίο καλό.. δεν γίνεται αλλιώς.» (Σ13)

«Η οικονομική μετανάστευση γίνεται για καθαρά βιοποριστικούς λόγους. Θεωρώ λοιπόν ότι είναι αναπόφευκτη. Θα μπορούσα ίσως λόγω ανάγκης να ταυτίσω τον μετανάστη και με τον πρόσφυγα που.. λόγω ανάγκης για να σώσει τη ζωή του αναγκάζεται να φύγει. (...) Ακόμη κι αν τα σύνορα είναι ανοιχτά αυτό δεν είναι πλεονέκτημα για το μετανάστη, απλά του εξασφαλίζει μια είσοδο που δεν τον ταλαιπωρεί όσον αφορά τη γραφειοκρατεία, από εκεί και μετά.. είναι μεγάλη η δυσκολία.» (Σ16)

Υπάρχει όμως ένας εκπαιδευτικός που τονίζει ότι η μετανάστευση δεν είναι αναγκαστική αλλά εθελοντική, καθώς δεν προηγείται εκδιωγμός από τη χώρα πρέλευσης, όπως συμβαίνει για παράδειγμα σε περιπτώσεις πολέμων. Αντίθετα, συμβαίνει για λόγους βελτίωσης της ποιότητας διαβίωσης, οικονομικούς, εργασιακούς.

«Η μετανάστευση είναι κάτι που γίνεται εθελοντικά. Ο κόσμος το κάνει μόνος του.. είτε για οικονομικούς λόγους, είτε γιατί θέλει να βρει κάτι καινούριο, να προσφέρει κάτι καλύτερο στο παιδί, είναι κάτι που γίνεται εθελοντικά, δεν σε αναγκάζει κανένας.» (Σ5)

Όσον αφορά τις σκέψεις των εκπαιδευτικών για τους μετανάστες, όλοι τους δηλώνουν ότι αποδέχονται τους μετανάστες ως συνανθρώπους και θα τους βοηθούσαν σε όποιον τομέα μπορούσαν και εάν τον είχαν ανάγκη. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι στον εκπαιδευτικό τομέα και όσο περνάει από το χέρι τους βοηθούν στην ισότιμη ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, όταν καλούνται να επιλέξουν εάν θα βοηθούσαν τους μετανάστες για να μείνουν ή θα προτιμούσαν αυτοί να επέστρεφαν στον τόπο τους, ομοίως όλοι απάντησαν ότι θα προσέφεραν τη βοήθειά τους. Παράλληλα όμως διασφαλίζουν ότι η διαμονή στο νέο τόπο ή η επιστροφή στον μητρικό είναι θέμα της επιλογής και της προτίμησης των μεταναστών και δεν θα τους προέτρεπαν να φύγουν.

«Εγώ δεν έχω αρνητική στάση απέναντί τους, ούτε είμαι προκατειλημμένη. Βλέπω τον άνθρωπο ως άνθρωπο, δεν τον βλέπω ως υπηκοότητα. (..) Θεωρώ ότι θα έπρεπε να έχουνε την ελευθερία αν θέλουνε να επιστρέψουνε στον τόπο τους. Εε δεν μπορώ ούτε να τους αναγκάσω να μείνουνε ούτε να τους διώξω.. θα προσέφερα τη βοήθειά μου στο κομμάτι αυτό που θα μπορούσα να βοηθήσω.» (Σ2)

«Εννοείται θα προσέφερα τη βοήθεια γιατί.. πάντα βάζω τον εαυτό μου στη σκέψη αυτών και το τι θα.. αν πήγαινα εγώ μετανάστης κάπου θα ήθελα να με βοηθήσει κάποιος; Εννοείται ότι θα βοηθούσα.» (Σ5)

«Α ναι το έχω κάνει ήδη, μάλιστα στο Τμήμα Υποδοχής.. τα βοηθούσαν πάρα μα πάρα πολύ και οι δάσκαλοί τους.. δηλαδή θυμάμαι συγκεκριμένα τους δίνανε ρούχα από τα παιδιά τους, ακόμα και τρόφιμα. Ήμασταν έτσι μια πολύ καλή ομάδα και κάναμε ένα πολύ ωραίο φιλανθρωπικό έργο για αυτά τα παιδιά..» (Σ7)

«(..) φυσικά δεν θεωρώ ότι πρέπει να γυρίσουν στο σπίτι τους. Νομίζω ότι η εκπαίδευση είναι ένας τομέας που μπορεί να αποδείξει ότι δεχόμαστε και αγκαλιάζουμε τους ανθρώπους που έρχονται από άλλες χώρες.» (Σ9)

«Αν μπορούσα δηλαδή και λόγω επαγγέλματος να βοηθήσω εννοείται θα βοηθούσα.» (Σ10)

«Ο καθένας θα πρέπει να προσφέρει τη βοήθειά του στο βαθμό που μπορεί. Ας μην ξεχνάμε ότι κι οι Έλληνες οι ίδιοι είναι μία χώρα που έχει στείλει πολλούς μετανάστες στο παρελθόν στο εξωτερικό.. και όπως βοηθάμε τον κάθε συνάνθρωπο έτσι πρέπει να βοηθάμε και τους μετανάστες.» (Σ12)

Αξιοσημείωτη είναι η άποψη ενός εκπαιδευτικού, που αναγνωρίζει την αξία των μεταναστών, καθώς και τη βοήθεια που αυτοί προσέφεραν στη χώρα μας ακόμη κι όταν οι εργασιακές συνθήκες και οι συνθήκες διαβίωσής τους ήτανε δυσμενείς. Συνεπώς, με τη λογική ότι οι μετανάστες ευεργετούν τη χώρα υποδοχής, οφείλουν και οι πολίτες και η πολιτεία της χώρας αυτής με τη σειρά τους να προσφέρουν τη βοήθειά τους, ο καθένας στο κομμάτι που τους αναλογεί. Ο μετανάστης λοιπόν αποδεδειγμένα αποτέλεσε και αποτελεί πλεονέκτημα και όχι μειονέκτημα για τη χώρα μας.

«Δε νομίζω ότι το να επιλέξεις το να επιστρέψει ο μετανάστης στον τόπο του ότι είναι πλεονέκτημα. Άλλοστε και η εμπειρία τουλάχιστον στον ελληνικό χώρο έχουν δείξει ότι αποτέλεσαν τόσο μεγάλο εργατικό δυναμικό και βοήθησαν τόσο πολύ στην.. ανάπτυξη και στην εξέλιξη της χώρας για πολύ μεγάλο διάστημα κάνοντας.. σκληρές δουλειές που οι Έλληνες δεν τις έκαναν που δεν θεωρώ ότι.. δεν θα τους έδινε τη βοήθεια.. και

βέβαια θα τους έδινα τη βοήθεια, στα πλαίσια του λογικού, του κατανοητού και του εφικτού.» (Σ16)

Στάση πολιτείας

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τη στάση της πολιτείας απέναντι στους μετανάστες και τις ενέργειές της υπέρ αυτών. Στόχος της σχετικής ερώτησης είναι να εντοπίσουμε τις αναπαραστάσεις της πολιτείας για τη μετανάστευση και τους μετανάστες, όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, θεωρείται σημαντική πληροφορία, αν λάβουμε υπόψη ότι η πολιτεία, οι στάσεις και οι πράξεις της συνιστούν λίγο πολύ τα πρότυπα συμπεριφοράς των πολιτών, συνεπώς επηρεάζουν αντίστοιχα τις στάσεις και τις πράξεις του κοινωνικού συνόλου. Πιστεύουν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί ότι η πολιτεία τηρεί σωστή στάση απέναντι στους μεταναστευτικούς πληθυσμούς που εισρέουν στη χώρα μας; Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι το επίθετο «σωστή» χρησιμοποιήθηκε για να μην περιορίσει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς περιλαμβάνει πληθώρα εννοιών, όπως δίκαιη, ισότιμη, δημοκρατική κ.ά. Έτσι είχαν την ευχέρεια να απαντήσουν με βάση τα πρότυπα που είχε ο κάθε ένας στο νου του.

Στο θέμα αυτό οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται. Οι μισοί από αυτούς κρίνουν τη στάση της πολιτείας ανεπαρκή και τα έργα της αποσπασματικά έως και ελλιπή.

«Όχι, πολλές φορές τους ξεχωρίζουν κιόλας.» (Σ6)

«Όχι. Θεωρώ ότι η πολιτεία δεν κάνει καλά τη δουλειά της, δεν κάνει καλά τη δουλειά της όσον αφορά εμάς ως Έλληνες τώρα, όχι να κάνει καλά τη δουλειά της και όσον αφορά τους μετανάστες.» (Σ10)

«Διακρίνω μια παντελή έλλειψη σχεδίου.. μέτρων και δράσεων για την κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση των μεταναστών.» (Σ11)

«Τώρα τι να πω γι' αυτό.. δε νομίζω.. είναι λίγο αποσπασματικές οι κινήσεις που κάνει.» (Σ14)

«Πιστεύω ότι οι μετανάστες γενικώς αντιμετωπίζονται ρατσιστικά. (..) Πιστεύω ότι οι μεγάλες διακηρύξεις και τα μεγάλα προγράμματα απλά ήταν λόγια.. ότι αν είχε

υλοποιηθεί έστω και το ένα τρίτο από αυτά που πρέσβευαν θα ήταν πολύ καλύτερη η κατάσταση για τους μετανάστες στη χώρα μας..» (Σ16)

Από την άλλη πλευρά, οι υπόλοιποι μισοί αναγνωρίζουν ότι η πολιτεία κάνει κάποιες προσπάθειες ένταξης, αλλά είτε αυτές δεν είναι αρκετές είτε η πολιτεία δεν μπορεί να βοηθήσει περισσότερο καθώς αντιμετωπίζει και η ίδια προβλήματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα που αναφέρεται από κάποιον εκπαιδευτικό είναι η αδυναμία βοήθειας της πολιτείας για εύρεση εργασίας στα άτομα που έρχονται στην Ελλάδα με αυτό το σκοπό. Στην παρούσα φάση η χώρα παρουσιάζει υψηλά ποσοστά ανεργίας και χαμηλή προσφορά εργασίας με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη η εύρεση εργασίας και για το γηγενή πληθυσμό.

«Κατ' αρχήν οι οικονομικοί μετανάστες έρχονται εδώ για να βρουν εργασία. Η πολιτεία τι να κάνει για αυτό αν δεν υπάρχουν θέσεις εργασίας σε ένα τόπο; Τους προστατεύει σε ένα κομμάτι κι εκεί τους βοηθάει όσον αφορά.. την έκδοση διαβατηρίων, την τακτοποίηση στα βιβλιάρια υγείας, ασθενοείας, στα εμβόλια. Τώρα για εξεύρεση εργασίας και ειδικά στη σημερινή εποχή που έχουμε κρίση είναι.. είναι ανύπαρκτο. Βοηθάει στο κομμάτι το γραφειοκρατικό θα έλεγα.» (Σ7)

«Γίνονται προσπάθειες πολλές αλλά χρειάζεται πολύς δρόμος ακόμα.» (Σ12)

«Ε όσο μπορεί πιστεύω.. όσο μπορεί το κάνει. Πιθανόν σε κάποια πράγματα να ήθελε καλύτερες δραστηριότητες και περισσότερες.. αλλά όσο μπορεί η χώρα μας το κάνει.» (Σ13)

«Εεε προσπαθεί.» (Σ15)

Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός εκπαιδευτικού που θέτει επιπλέον το θέμα της δεκτικότητας των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων ώστε να ενσωματωθούν, καθώς η ένταξη δεν αποτελεί μόνο ζήτημα της πολιτείας και του γηγενή πληθυσμού αλλά και των ομάδων που επιθυμούν ή όχι να ενταχθούν στο νέο τόπο διαμονής.

«Η πολιτεία εν μέρει τους βοηθάει.. υπάρχουν ιδίως άλλα κράτη που βοηθάνε περισσότερο, είναι πιο ανεπτυγμένα και προσφέρουν περισσότερα πράγματα στους μετανάστες, ίσως τους μεταχειρίζονται και σαν τους πολίτες τους. Η δικιά μας πολιτεία έχει κάνει μια προσπάθεια.(..) Τώρα από εκεί και πέρα είναι και θέμα κουλτούρας το πόσο θα ενταχθούν. Δεν εντάσσονται το ίδιο πιστεύω οι Άραβες με τους Αλβανούς με

τους Βούλγαρους ας πούμε με τους Ρώσους ή τους Ρουμάνους.. δηλαδή πιστεύω ότι κάθε λαός το να ενταχθεί είναι και δικό του θέμα.» (Σ8)

Κατάρτιση

Κρίθηκε σημαντικό να ερευνηθεί το αίσθημα ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν μια πολυπολιτισμική τάξη, καθώς και να προλάβουν προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν εξαιτίας της παρουσίας των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην τάξη. Κι αυτό γιατί το θέμα της ένταξης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στη σχολική τάξη είναι στα χέρια του εκπαιδευτικού του κάθε τμήματος. Όσο πιο καταρτισμένος είναι ο εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει στην πολυπολιτισμική τάξη τόσο πιο ασφαλής νιώθει για την αντιμετώπιση προβλημάτων, επομένως και η διαχείριση της τάξης είναι πιο αποτελεσματική και δημιουργική. Επιπλέον, ο δάσκαλος συνιστά πρότυπο για τους μαθητές της τάξης. Εάν λοιπόν εκδηλώνει ξενοφοβικά αισθήματα, αυτά γίνονται αντιληπτά από τους μαθητές και αναπτύσσουν και οι ίδιοι ξενοφοβική συμπεριφορά και στάση.

Η συγκεκριμένη υποκατηγορία αποτελείται από δύο βασικές ερωτήσεις και μία διευκρινιστική που ερευνούν τόσο την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα, τη μετανάστευση και την παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην τάξη όσο και τη διάθεσή τους για περαιτέρω κατάρτιση στο μέλλον.

Όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για την κατάρτισή τους, η πλειοψηφία τους (12 από τους 16 εκπαιδευτικούς) δε νιώθει ότι έχει καταρτιστεί επαρκώς, ενώ κάποιοι δηλώνουν ότι δεν έχουν καταρτιστεί καθόλου. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία δεν έχουν καταρτιστεί καθόλου για το θέμα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αλλά αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι το αντικείμενο της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» αποτελεί σχετικά πρόσφατη προσθήκη στο Πρόγραμμα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας.

«Το μόνο που έχω κάνει στις σπουδές μου σε σχέση με αυτό το θέμα είναι το μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Θεωρώ ότι έχω πάρει τις βάσεις που θα μπορούσα να τις εξελίξω περισσότερο.» (Σ2)

«Την εποχή που σπούδασα εγώ δεν ήταν τόσο έντονο το πρόβλημα της μετανάστευσης δηλαδή.. απλώς έχουμε ενημερωθεί και επιμορφωθεί με διάφορα σεμινάρια από αυτά που έχουμε παρακολουθήσει.» (Σ4)

«Όχι δεν έχω ειδική κατάρτιση.. το μάθημα της Διαπολιτισμικής που κάναμε τότε, όχι κάτι επιπλέον.» (Σ10)

«Ελάχιστα.» (Σ15)

Αντιθέτως, 4 από τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι αισθάνονται επαρκώς ενημερωμένοι σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας. Χαρακτηριστικό είναι ότι από τους 4 εκπαιδευτικούς οι 3 έχουν από 1 μέχρι 7 έτη προϋπηρεσίας, το οποίο υποδηλώνει είτε καλύτερη παρεχόμενη κατάρτιση από τις πανεπιστημιακές σχολές είτε μικρότερη εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

«Ναι. Έχω παρακολουθήσει σεμινάρια και κάμποσα συνέδρια.» (Σ6)

«Αρκετά θα έλεγα, με πολλά μαθήματα αλλά και δράσεις σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα του σήμερα.» (Σ11)

«Ναι έχουμε κάνει μαθήματα διαπολιτισμικότητας.» (Σ12)

«Ναι τα τελευταία χρόνια αρκετά.» (Σ14)

Ταυτόχρονα, κρίνεται άξιο αναφοράς ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (οι 11 από τους 16) δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει ανάλογα συνέδρια, σεμινάρια και ημερίδες κυρίως έπειτα από δική τους πρωτοβουλία. Υπήρχε λοιπόν έκδηλο ενδιαφέρον για κατάρτισή τους, ώστε να είναι πιο αποδοτικοί σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Αυτό όμως αποτελεί και το παράπονο ενός εκπαιδευτικού που υποστηρίζει ότι τέτοιου είδους πρωτοβουλίες θα έπρεπε να λαμβάνονται κυρίως από τα όργανα και τις δομές της εκπαίδευσης και όχι μεμονωμένα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

«Έχω παρακολουθήσει αλλά.. στην πλειοψηφία τους με δικιά μου πρωτοβουλία.. όχι γιατί η ίδια η υπηρεσία ανέλαβε την πρωτοβουλία να καταρτίσει ή να ενημερώσει σε αυτό. Ελάχιστες ήταν οι πρωτοβουλίες από την υπηρεσία, πολύ περισσότερες αυτές που επέλεξα εγώ να ασχοληθώ.» (Σ16)

Όσον αφορά τη διάθεση των εκπαιδευτικών για περαιτέρω ενημέρωση, αυτή είναι αναμενόμενα έντονη. Υπάρχει ομοφωνία από όλους τους εκπαιδευτικούς στο

ότι η ενημέρωση πρέπει να είναι διαρκής, ασταμάτητη, οργανωμένη και μία ευκαιρία να βοηθήσουν έμπρακτα τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να πραγματοποιήσουν μία ομαλή ένταξη στο σχολικό και κοινωνικό σύνολο.

«Θα ήθελα πολύ να ενημερωθώ κι εγώ, όπως επίσης πιστεύω ότι πρέπει και πολύς κόσμος να ενημερωθεί γύρω από αυτό το ζήτημα.» (Σ1)

«Πάντα όταν θέλεις να προσφέρεις κάτι, όταν έχεις περισσότερες γνώσεις το προσφέρεις με καλύτερο τρόπο.» (Σ4)

«Φυσικά, η επιμόρφωση θεωρώ ότι είναι πάντα χρήσιμη και ειδικά σε έναν εκπαιδευτικό ο οποίος αντιμετωπίζει πολλαπλές περιπτώσεις καθημερινά.» (Σ9)

«Πιστεύω ότι η ενημέρωση δε σταματά ποτέ.» (Σ11)

«Και βέβαια.» (Σ15)

Καταληκτικά σχόλια

Εν τέλει, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν πρόσθετα σχόλια και να συμπληρώσουν κάποια σκέψη τους μετά το πέρας της συνέντευξης. Εδώ οι περισσότεροι δήλωσαν καλυμμένοι από τις ερωτήσεις και δε θέλησαν να συμπληρώσουν κάτι. Ωστόσο, είναι ελπιδοφόρες οι ευχές που άφησαν κάποιοι εκπαιδευτικοί για το μέλλον.

«Νομίζω δεν έχω κάτι περισσότερο να πω.. απλώς να είμαστε ανοιχτοί σαν εκπαιδευτικοί, να δεχόμαστε το διαφορετικό και να προσπαθούμε κι εμείς με τον τρόπο μας αν βλέπουμε ότι υπάρχει το σχολείο αποδοχής από τη σχολική και την τοπική κοινωνία.. να κάνουμε ό,τι δράσεις μπορούμε ώστε να αποβάλλουμε την αντίληψη ότι αυτοί οι άνθρωποι έρχονται θέλοντας ίσως το κακό μας.» (Σ9)

«Να ευχηθώ όλοι οι άνθρωποι να είναι ίδιοι και ίσοι σε όλον τον κόσμο κάποτε.. αν είναι δυνατόν να μπορέσει αυτό να γίνει.» (Σ13)

Είναι πολύ θετικό το ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που μιλούν για ισοτιμία, για αλληλεγγύη, για αποδοχή και απαλλαγή από ξενοφοβικές και εθνικιστικές σκέψεις,

καθώς υποδεικνύεται ότι έχουνε τεθεί οι βάσεις για μια πραγματικά διαπολιτισμική εκπαίδευση.

5.2. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η σκιαγράφηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων που έχουν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ειδικότερα οι δάσκαλοι Δημοτικών σχολείων, σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα της σχολικής τάξης. Για να απαντηθεί το υπό μελέτη θέμα τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που προειπώθηκαν (ενότητα 4.2), στα οποία καλείται να απαντήσει η παρούσα ενότητα, όσο πιο αντικειμενικά το επιτρέπει η ποιοτική έρευνα που διεξήχθη.

Αρχικά, από την έρευνα προκύπτει ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν διδακτική εμπειρία σε τάξεις όπου φοιτούν εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές και κάποιοι μάλιστα πολυετή. Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στην οποία στηρίζεται η έρευνα, δικαιολογείται η παρουσία μαθητών αλβανικής καταγωγής στα δημοτικά σχολεία όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, καθώς πρόκειται για την πολυπληθέστερη πολιτισμικά διαφορετική ομάδα στη χώρα. Επιπλέον, ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας, η Ήπειρος και κυρίως τα Ιωάννινα, γειτνιάζει με την Αλβανία καθιστώντας τον τόπο εισροής των μεταναστευτικών πληθυσμών από εκεί. Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται παιδιά και από άλλες πολιτισμικές ομάδες που φοιτούν στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Έτσι συμπεραίνουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την εθνική και πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη, ανεξάρτητα με την προϋπηρεσία τους, καθώς ακόμη και δάσκαλοι που διδάσκουν για πρώτη χρονιά έχουν αναλάβει πολυπολιτισμικές τάξεις. Συνεπώς, όσο δεδομένη είναι η πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα, τόσο δεδομένη είναι και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών σε αυτή.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές σκιαγραφούνται μέσα από τις σκέψεις, τις στάσεις, τις προσδοκίες και τις ενέργειές τους. Αρχικά παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν την εικόνα του αδύναμου μαθητή όταν μιλούν για επιδόσεις των παιδιών αυτών, με λίγες εξαιρέσεις όπου μιλούν για επίπεδο ισότιμο με αυτό των ημεδαπών παιδιών. Έτσι, η μαθησιακή εικόνα που συνοδεύει τον

εθνοπολιτισμικά διαφορετικό μαθητή είναι αυτή του αδύναμου, που πρέπει να καταβάλλει ιδιαίτερη προσπάθεια, που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει λόγω του χαμηλού επιπέδου. Αξιοσημείωτο είναι ότι η γρήγορη και ορθή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για τη βελτίωση του επιπέδου των μαθητών αποτελεί κοινός τόπος μέγιστης σημασίας για τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, κανένας εκπαιδευτικός δεν αναφέρεται στη σημασία καλλιέργειας της μητρικής γλώσσας, στην οποία το παιδί θα βασιστεί για να μάθει τη νέα γλώσσα, όπως επίσης και στην αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου που οι μαθητές αυτοί φέρουν από τη χώρα προέλευσής τους. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται πρόθυμοι να βοηθήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο γίνεται τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να μάθουν την ελληνική γλώσσα και να ενταχθούν ομαλά στη σχολική τάξη.

Ένα στοιχείο το οποίο περιέχεται στην επίδοση των μαθητών είναι η αξιολόγηση. Στο θέμα αυτό οι εκπαιδευτικοί είναι ελαστικοί με τους εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και τους αξιολογούν με διαφορετικά κριτήρια, καθώς είναι φυσικό να υστερούν σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές που διδάσκονται στη μητρική τους γλώσσα. Ωστόσο, κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς αναγνωρίζουν ότι η αξιολόγηση με βάση τη σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους είναι άδικη και προκαλεί αισθήματα ανταγωνισμού, γι' αυτό και αξιολογούν τους μαθητές με κριτήρια που τίθενται σε βάσεις ατομικής προσπάθειας και προόδου. Διακρίνεται λοιπόν στους εκπαιδευτικούς αγωνία αδικήσης των μαθητών αυτών και ακούσιας ενίσχυσης της διαφορετικότητάς τους.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι άσχημες συμπεριφορές των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αποτελούν κακές εμπειρίες του παρελθόντος, οι οποίες πλέον έχουν αντιμετωπιστεί και εκλείψει. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις εντοπίζουν στους μαθητές αυτούς δυσκολίες κοινωνικοποίησης και ένταξης, οι οποίες προκαλούν προβληματικές συμπεριφορές. Αυτές δικαιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι λαμβάνουν υπόψη την ανεπάρκεια χειρισμού της ελληνικής γλώσσας, την ελλιπή επικοινωνία, τη δυσκολία εξοικείωσης στο νέο περιβάλλον και τα αισθήματα κατωτερότητας. Παραλείπεται η αναφορά σε απορριπτικές στάσεις από τους γηγενείς μαθητές και ευρύτερα το κοινωνικό περιβάλλον που προκαλούν τις επιθετικές – αμυντικές συμπεριφορές. Διακρίνεται λοιπόν ένας μονομερής τρόπος σκέψης. Ως προς την αξιολόγηση και τις συνέπειες των συμπεριφορών αυτών, φαίνεται η ισότιμη αντιμετώπιση και η αμεροληψία των εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές όμως δείχνουν

ευαισθητοποιημένοι για τις δυσκολίες ένταξης των μαθητών αυτών, στην αντιμετώπιση των οποίων προσπαθούν και οι ίδιοι να συμβάλλουν.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το μέλλον των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι ισότιμες με αυτές που έχουν και για τους γηγενείς μαθητές. Αυτές περιλαμβάνουν τη σχολική πρόοδο, την εξέλιξη των δυνατοτήτων τους, την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη και ευημερία, καθώς και τη δημιουργία πολιτών που θα γνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους. Μόνο μία περίπτωση εκπαιδευτικού παρουσιάζεται πιο δυσοίωνη, καθώς μιλά για παιδί με χαμηλές δυνατότητες και καμία υποστήριξη από την οικογένεια, αναδεικνύοντας έτσι τη μεγάλη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος στη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Από την άλλη πλευρά οι προσδοκίες που πιστεύουν ότι οι μαθητές αυτοί έχουν για τους δασκάλους και το σχολείο τους, στηρίζονται στην ίση αντιμετώπιση, την ισότιμη μάθηση, την ομαλή κοινωνικοποίηση και ένταξη, την εξάλειψη της ταμπέλας του «ξένου», αλλά και στις προσδοκίες των γονέων, δεδομένου ότι αυτές αντανακλώνται στα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται θετικά διακεείμενοι στην ισότιμη εξέλιξη όλων των μαθητών.

Το αίσθημα ετοιμότητας για διδασκαλία και αντιμετώπιση προβλημάτων σε μια πολυπολιτισμική τάξη προκύπτει από την επαρκή κατάρτιση και τη σφαιρική ενημέρωση των εκπαιδευτικών στο θέμα. Πρόκειται όμως για ένα στοιχείο στο οποίο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανεπάρκεια και ανασφάλεια. Μάλιστα το αίσθημα αυτό είναι πιο διαδεδομένο σε εκπαιδευτικούς που δηλώνουν ότι δεν έχουν διδαχθεί ανάλογο αντικείμενο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Ελαφρώς ηπιότερη ανεπάρκεια δείχνουν στην ετοιμότητα να αντιμετωπίσουν προβλήματα που δημιουργούνται στην τάξη λόγω της διαφορετικότητας. Σε τέτοιες περιπτώσεις προσπαθούν να επιλύουν τα προβλήματα εμπειρικά, με συζήτηση, αλλά και με πρακτικά εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην καλλιέργεια αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού, χωρίς όμως να είναι βέβαιοι ότι πράττουν ορθά. Τίθεται λοιπόν ξανά το θέμα της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με την πολυπολιτισμικότητα της σχολικής τάξης. Αν και έχουν διδακτική εμπειρία σε τέτοιες τάξεις, εκφράζουν ένα αίσθημα ανασφάλειας και αγωνίας. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί είναι φαινομενικά αλλά όχι πραγματικά εξοικειωμένοι με την εθνική και πολιτισμική ετερότητα του σχολείου. Η θετική πλευρά είναι ότι εκδηλώνουν προσωπική πρωτοβουλία και έντονο ενδιαφέρον για επιπλέον κατάρτιση στο θέμα,

καθώς και θέληση να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια οργανωμένα από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η εικόνα που προκύπτει από τις επιδόσεις, την αξιολόγηση και τις ποινές των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, καθώς και οι προσδοκίες και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι στοιχεία που συνθέτουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις τους σχετικά με την παρουσία των εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στη σχολική τάξη. Προκύπτει η εικόνα του αδύναμου μαθητή, που χρήζει ιδιαίτερης βοήθειας και φροντίδας ώστε να προοδεύσει σα να είναι γηγενής. Τη βοήθεια αυτή όμως ο εκπαιδευτικός δεν είναι βέβαιος ότι προσφέρει ορθά, αν και πραγματικά το επιθυμεί. Επιπλέον, διακρίνεται η αδυναμία των εκπαιδευτικών να μουν ενσυναισθητικά στη θέση των μαθητών αυτών και να δουν τη σχολική πραγματικότητα όπως την αντιλαμβάνεται ένα παιδί που καλείται να διαχειριστεί πληθώρα νέων πληροφοριών. Εν τέλει, η αναπαράσταση των εκπαιδευτικών περιβάλλεται από ένα αίσθημα αποδοχής, αλλά και αγωνίας ταυτόχρονα.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις του κοινωνικού περιγύρου, όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, εκδηλώνονται μέσα από τη συνολική τους στάση, αλλά και από ρατσιστικά περιστατικά και συμπεριφορές εναντίον των παιδιών αυτών και των οικογενειών τους. Στον όρο «κοινωνικός περίγυρος» συμπεριλάβαμε τόσο τη γειτονιά και τους ανθρώπους με τους οποίους οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικές οικογένειες έρχονται σε επαφή καθημερινά, όσο και το σχολικό, εκπαιδευτικό και πολιτειακό πλαίσιο ευρύτερα.

Ο κοντινός κοινωνικός περίγυρος συνήθως τηρεί στάση αδιαφορίας και αποφυγής της κοινωνικής συναναστροφής με τις οικογένειες αυτές, η οποία υποδηλώνει φόβο, καχυποψία, άρνηση και αρνητική προκατάληψη ότι η επαφή αυτή θα είναι επιζήμια για τους ίδιους. Ακόμη και στις περιπτώσεις όπου η στάση του κοινωνικού περιγύρου είναι θετική, φαίνεται ότι αυτή σπάνια είναι ειλικρινής και ότι πίσω της κρύβεται μια ρατσιστική στάση αποκλεισμού. Ως αποτέλεσμα, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικές οικογένειες δεν έχουν την ευκαιρία για ισότιμη συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί βιώνουν το ρατσισμό, είτε γιατί δεν το επιθυμούν οι ίδιοι λόγω της δυσκολίας προσαρμογής στο νέο περιβάλλον, η οποία μεγενθύνεται από αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις των οποίων γίνονται αποδέκτες. Επιπλέον, η στάση των γηγενών γονέων αναπαράγεται από τα παιδιά εντός ή εκτός σχολικού περιβάλλοντος, καθιστώντας τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών πρακτικά ανώφελες. Αυτό επιβεβαιώνεται και από αρκετές

έρευνες, οι οποίες αποδεικνύουν ότι η οικογένεια επηρεάζει άμεσα το παιδί μέσα από το μορφωτικό της επίπεδο, την κοινωνικο – οικονομική της θέση, τη γλώσσα και τις στάσεις της ευρύτερα (Νικολάου, Σ – Μ, 2009). Ωστόσο, σε αυτή την αρνητική κοινωνική αναπαράσταση που στηρίζεται στην άγνοια και την άμυνα, οι εκπαιδευτικοί αντιπαραθέτουν ως λύση τη γνωριμία μεταξύ των γηγενών και μη οικογενειών, ώστε να καλλιεργηθούν συναισθήματα συμπάθειας.

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός τομέας και ειδικότερα το σχολείο πραγματοποιούν δράσεις για την ενίσχυση και ένταξη των εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι οποίες όμως είναι αποσπασματικές, ελλειπείς και ανεπαρκείς για την απομάκρυνση των προκαταλήψεων που φέρουν τα παιδιά από το σπίτι τους. Το κενό αυτό προσπαθούν έντονα να το καλύψουν οι εκπαιδευτικοί με πρωτοβουλίες για δράσεις, προγράμματα και σχέδια εργασίας ευαισθητοποίησης των μαθητών στη διαφορετικότητα. Συνεπώς, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους η κοινωνική αναπαράσταση του εκπαιδευτικού τομέα για τους μαθητές αυτούς σκιαγραφεί μια εικόνα αποστασιοποιημένη, σα να βάζει παρωπίδες στα προβλήματά τους.

Ακόμη πιο ελλιπής κρίνεται η δράση της πολιτείας για τα παιδιά αυτά. Οι εκπαιδευτικοί καταγγέλλουν όχι μόνο την έλλειψη μέριμνας, αλλά και τις ενέργειες που πραγματοποιούνται επιλεκτικά σε μεγάλες περιοχές για να καλύπτεται μεγαλύτερος μαθητικός πληθυσμός, αδιαφορώντας για τις μικρότερες περιοχές. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν αποδίδουν στην πολιτεία μια εικόνα αδιαφορίας ή ημιτελούς μέριμνας για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές της χώρας. Στο σημείο αυτό, μπορούμε να συγκρίνουμε την πληθώρα των διοικητικών και θεσμικών μέτρων που έλαβε η πολιτεία για τη φοίτηση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, όπως προαναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και το πρακτικό αντίκρουσμα που είχαν αυτά στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Επανέρχεται λοιπόν το θέμα της αναγκαιότητας θεσμικού συντονισμού, οργάνωσης και σταθερής πολιτικής.

Επιπλέον, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών τους, μελετήθηκαν μέσα από τις σκέψεις τους για τον πολιτισμικό προέλευσης, την ταυτότητα, την ύπαρξη ισχυρών και ανίσχυρων πολιτισμικών ομάδων και τις εικόνες που συνοδεύουν τις ομάδες αυτές. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας που φέρουν οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές και υποστηρίζουν τη διατήρησή της. Αναγνωρίζουν ως λάθος ότι κάποιες οικογένειες, υποτιμούν και αποκόπτονται

από το μητρικό τους πολιτισμό, για να επιτύχουν την ενσωμάτωση. Αν και αυτό δεν είναι επιθυμητό, όρος τους αποτελεί η διάθεση των μαθητών να υιοθετήσουν κάποια στοιχεία από τη νέα κουλτούρα, ώστε να καταφέρουν να ενσωματωθούν επιτυχώς.

Παράλληλα, υποστηρίζουν ότι όντως υπάρχουν ισχυρές και ανίσχυρες ομάδες, όμως αυτό είναι θέμα κρατικής πολιτικής και οικονομικής ισχύος και όχι πολιτισμού. Επομένως, το ότι θεωρούνται κάποιες εθνικές ομάδες πιο ισχυρές επειδή κατέχουν πλούτο, δε σημαίνει ότι αυτό ισχύει και για τον πολιτισμό τους, καθώς τα πολιτισμικά κεφάλαια όλων των ομάδων είναι ισότιμα. Αυτή είναι μία διάκριση όμως η οποία από τη μία περνάει στα παιδικά μυαλά και από την άλλη δημιουργεί αισθήματα κατωτερότητας και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Κλειδί για τέτοια αισθήματα αποτελεί η γνωριμία και η αλληλοεκτίμηση πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών.

Οι αρνητικές εικόνες που συνοδεύουν κάποιες πολιτισμικές ομάδες, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι σε ένα βαθμό σταθερές. Αυτό συμβαίνει γιατί αναπαράγονται από γενιά σε γενιά είτε γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα διαιωνίζει τα ξενοφοβικά αισθήματα μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Αντιθέτως οι εικόνες αυτές δε σημαίνει ότι είναι τόσο βαθιά ριζωμένες ώστε να είναι αμετάβλητες, καθώς αλλάζουν με τις κοινωνικές αλλαγές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αρνητική εικόνα που συνόδευε τη γερμανική εθνική ομάδα, η οποία έγινε θετική με την έντονη μετανάστευση των Ελλήνων σε αυτή και τώρα τείνει να γίνεται πάλι αρνητική με τη μακροχρόνια οικονομική κρίση που βιώνει η χώρα. Οι εκπαιδευτικοί δεν ενστερνίζονται τέτοιου είδους εικόνες και το ίδιο προσπαθούν να επιτύχουν με τους μαθητές τους.

Από τα στοιχεία που παρατέθηκαν, προκύπτει η θετική κοινωνική αναπαράσταση των εκπαιδευτικών προς την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών τους. Τη σέβονται, αναγνωρίζουν την αξία της και την ανάγκη του παιδιού να τη διατηρήσει και να την καλλιεργήσει, ενώ αντιτίθενται έντονα σε αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Όμως και πάλι παραλείπουν να μιλήσουν για την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην πολυπολιτισμική τάξη.

Όσον αφορά το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα για τις κοινωνικές αναπαράστάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη μετανάστευση και τους μετανάστες, η απάντησή του σκιαγραφείται από τη λέξη «ανάγκη». Η οικονομική – εργασιακή ανάγκη για μετανάστευση, καθιστά τους μετανάστες πρόσωπα συμπαθή στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα ήθελαν να προσφέρουν τη βοήθειά τους εάν

περνούσε από το χέρι τους. Εδώ εντοπίζεται περισσότερο η ικανότητα ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Στον εκπαιδευτικό τομέα, στον οποίο έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν, αισθάνονται ότι καταβάλλουν προσωπική προσπάθεια χωρίς αντίκρουσμα και ενίσχυση από την πολιτεία. Αναγνωρίζουν όμως ότι εκτός εκπαιδευτικού τομέα, η πολιτεία καταβάλλει περισσότερες προσπάθειες για την ομαλή ένταξή τους, αν και κάποιες από αυτές είναι ελλιπείς.

Η γενικότερη αίσθηση που αφήνουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την πολιτισμική ετερότητα στην τάξη, είναι μία αίσθηση αποδοχής, αλλά και αγωνίας. Έχουν θέληση να συνδράμουν όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα, αλλά αισθάνονται μόνοι και χωρίς υποστηρίξη σε ένα πολύ σημαντικό έργο. Αναλαμβάνουν τον κοινωνικοποιητικό ρόλο που τους αποδόθηκε θέλοντας και μη, αν και δε νιώθουν επαρκώς ενημερωμένοι για το πώς να το κάνουν. Παρ' όλα αυτά δε εκδηλώνουν αμυντική στάση στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους, καθώς κατανοούν ότι τα παιδιά αυτά είναι τα πρώτα που χρειάζονται βοήθεια και τα τελευταία που ευθύνονται για τη δυσμενή εκπαιδευτική κατάσταση.

Αναδεικνύεται λοιπόν η αξία της επικοινωνίας και της ψυχικής επαφής μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ώστε να νιώθουν τα παιδιά ασφαλή στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και μεταξύ των μαθητών, ώστε να απομακρύνονται από ξενοφοβικές στάσεις και ρατσιστικές αντιλήψεις. Η εξοικείωση των μαθητών με την πολιτισμική ετερότητα θα καλλιεργήσει την αποδοχή, την ισότιμη συμπεριφορά προς όλους και θα συμβάλλει στη δημιουργία πολιτών με κριτική σκέψη που θα απορρίπτουν τις προκαταλήψεις και τα αρνητικά στερεότυπα. Ένας κατάλληλα και δια βίου καταρτισμένος εκπαιδευτικός θα νιώθει βέβαιος για τις ενέργειές του και θα πράττει ορθά. Θα είναι σε θέση να υποστηρίξει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις αρχές που αυτή πρεσβεύει, ενώ θα συμβάλλει ταυτόχρονα στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου που θα εντάσσει.

Εν κατακλείδι, είναι ιδιαίτερα σημαντική η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία, η οποία θα θέσει τα θεμέλια για έναν κριτικό τύπο διαπολιτισμικότητας, αλλά και η λήψη διαπολιτισμικών μέτρων από τη μεριά της πολιτείας, τα οποία θα καταργούν το ρατσισμό, την ξενοφοβία, τον εθνικισμό, τον εθνοτισμό και τον αποκλεισμό (Gundara, 2012).

5.3 Περιορισμοί έρευνας – προτάσεις

Για την ποιοτική έρευνα που παρουσιάστηκε, έγινε χρήση της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου. Η συνέντευξη συνιστά τη θεμέλιο λίθο για να προσεγγιστεί το περιεχόμενο των κοινωνικών αναπαραστάσεων (Abric, 1996). Ωστόσο, πρόκειται για μια μέθοδο που δεν επιτρέπει την περαιτέρω κατανόηση της εσωτερικής οργάνωσης και του κεντρικού πυρήνα της κοινωνικής αναπαράστασης, η οποία απαιτεί μεθοδολογικό τριγωνισμό για να είναι επιτυχής. Θα ήταν λοιπόν ωφέλιμος ο συνδυασμός της συνέντευξης με κάποια άλλη μέθοδο, όπως η παρατήρηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή οι ομάδες εστίασης.

Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρουσα η συγκριτική μελέτη έπειτα από ανάλογη έρευνα σε άλλη περιοχή, όπως για παράδειγμα της Αττικής ή των Κυκλάδων κλπ., ώστε να εντοπιστούν πιθανές διαφορές που προκαλεί ο τόπος στις κοινωνικές αναπαραστάσεις. Ομοίως, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί στα διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία της χώρας, ώστε να εντοπιστούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών που βιώνουν καθημερινά πιο έντονα την πολυπολιτισμικότητα στη σχολική τάξη. Εν τέλει, η επέκταση της έρευνας σε άλλες κοινωνικές και εργασιακές ομάδες, όπως δημοσιογράφοι, πολιτικοί, αγρότες κ.ά., ίσως να απέφερε ουσιαστικά ευρήματα, ιδιαιτέρως λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες του πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου.

III. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Abrie, J. C. (1996). Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις: Θεωρητικές απόψεις. Στο Κατερέλος, Γ. Δ. (επιμ.), *Δυναμική των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Banks, A. J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση* (μτφ. Ν. Σταματάκης). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Bohner, G. (2007). Οι στάσεις. Στο Hewstone, M., Stroebe, W. (επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία* (σσ. 337 – 393). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Boudon, R., Bourricaud, F. (1982). Culturalisme et culture. Dictionnaire critique de la Sociologie. Paris. Στο Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γερμανός, Δ. (2000). Χώρος και Πολιτισμική Ταυτότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Στο Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαραύτου – Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ.), «*εμείς*» και οι «*άλλοι*». Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα (σσ. 265 – 280). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος.
- Γεωργαράκης, Ν. Γ. (2009). Η Μεταναστευτική Πολιτική: Στάσεις και Αντιστάσεις στην Ελληνική Διοίκηση. Στο Βαρουξή, Χ., Σαρρή, Ν., Φραγκίσκου, Α. (επιμ.), *Όψεις μετανάστευσης και μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα σήμερα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (β' έκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α., Μάρκου, Γ. (2003). Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ. Στο Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Creswell, W. J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής κι Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

- Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας (επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg – Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Doise, W. (2009). *Η εξήγηση στην Κοινωνική Ψυχολογία*, (επιμ. Σ. Παπαστάμου). Αθήνα: Πεδίο.
- Farr, M. R. (1995). *Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις. Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία* (επιμ. Σ. Παπαστάμου, Α. Μαντόγλου). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Farr, M. R. (1996). Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων: πότεν και πού; Στο Κατερέλος, Γ. Δ. (επιμ.), *Δυναμική των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Grauman, C. F. (2007). Εισαγωγή στην ιστορία της κοινωνικής ψυχολογίας. Στο Hewstone, M., Stroebe, W. (επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία* (σσ. 36 – 60). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Gundara, J. (2012). Το πολιτικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής δημόσιας και κοινωνικής πολιτικής στην Ευρώπη. Στο Gundara, J., Jacobs, S., *Διαπολιτισμική Ευρώπη. Διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική* (μτφ. Ν. Παλαιολόγου) (σσ. 91 – 112). Αθήνα: Πεδίο.
- Hansen, P. (2012). Πολιτισμική παράκαμψη: Ένας δρόμος προς τον αποκλεισμό; Επισημάνσεις στην πολιτική για την ταυτότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Gundara, J., Jacobs, S., *Διαπολιτισμική Ευρώπη. Διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική* (μτφ. Ν. Παλαιολόγου) (σσ. 91 – 112). Αθήνα: Πεδίο.
- Hewstone, M., Stroebe, W. (επιμ.) (2007). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Huber, J. (επιμ.) (2014). *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο*. Σειρά Pestalozzi 2. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Jacobs, S., Gundara, J. (2012). Πολιτισμική διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική. Στο Gundara, J., Jacobs, S., *Διαπολιτισμική Ευρώπη. Διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική* (μτφ. Ν. Παλαιολόγου) (σσ. 91 – 112). Αθήνα: Πεδίο.
- Καμπέρης, Ν. (2001). *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις των νέων εργαζομένων για την εργασία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στη Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg – Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.
- Κοσκινάς, Κ. (2000). *Περιβάλλον και αναβάθμιση της ποιότητας ζωής: οι κοινωνικές αναπαραστάσεις του περιβάλλοντος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλαΐδης, Β. (1994). *Αναπαραστάσεις του Φυσικού Κόσμου. Γνωστική, Επιστημολογική και Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (2004). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών* (ζ' έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Ν. Κυριαζή, μτφ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουλουτούση, Ε. (2010). Κοινωνικός αποκλεισμός και σχολείο. Στο Κωστάκης, Δ., Μουρελή, Ι., Μπίμου, Ι., Μπουλουτούση, Ε. (επιμ.), *Αναστοχαστική Πράξη: Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: νήσος.
- Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα* (11^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Σ. Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντάβου, Μ., Χρηστάκης, Ν. (1994). *Τα παιδιά μιλούν για την υγεία και την ασθένεια: κοινωνικές αναπαραστάσεις της υγείας και της ασθένειας σε παιδιά δέκα ετών*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ξενικού, Α. (2000). Αιτιώδη Δίκτυα και Διομαδικές Σχέσεις. Στο Παπαστάμου, Σ. (επιμ.), *Η Κοινωνική Ψυχολογία στο Κατώφλι του 21^{ου} Αιώνα. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Δ., Μπάγκαβος, Χ. (2006). *Μετανάστευση και Ένταξη των Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Παπαστάμου, Σ. (1989). *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσέας, Σειρά Κοινωνικής Ψυχολογίας.
- Παπαστάμου, Σ., Μιούνυ, Γ. (2008). *Μειονότητες και Εξουσία. Μια κοινωνιοψυχολογική και πειραματική προσέγγιση της κοινωνικής επιρροής και συμπεριφοράς των μειονοτήτων*. Αθήνα: Πεδίο.

- Potter, J. (2005). Στάσεις, Κοινωνικές Αναπαραστάσεις και η Δια/του Λόγου Ψυχολογία. Στο Wetherell, M. (επιμ.), *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα* (σσ. 175 – 254). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πρυνεντύ, Ζ. (2000). Πολιτισμική Ταυτότητα: Μεταξύ Μύθου και Πραγματικότητας. Στο Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου – Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ.), *«εμείς» και οι «άλλοι». Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα* (σσ. 49 – 60). Αθήνα: τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος.
- Ρήγα, Α. Β. (1991). Από τις στάσεις στις Κοινωνικές Αναπαραστάσεις. Μια Ανασκόπηση της πρόσφατης βιβλιογραφίας. Στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 80, σσ. 156 – 165.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαρρής, Ν. (2008). *Θεσμικό Πλαίσιο της Μετανάστευσης σε Ευρωπαϊκό και Εθνικό Επίπεδο*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Σκούρτου, Ε. (2011). Η Γλωσσική Πολυμορφία στο Ελληνικό Σχολείο: Αντιφάσεις και Προοπτικές. Στο Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν (επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smith, P. (1996). *Πολιτισμική Θεωρία. Μια εισαγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Α.Ε.
- Smith, P., Bond, H. M. (2005). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία* (επιμ. Α. Παπαστυλαινού). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Γ. Σ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της Ενταξης* (Τόμ. β'). Αθήνα: Gutenberg.
- Σωτηροπούλου, Κ. (1998). *Αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικές εκπαίδευσης: κοινωνικές ανισότητες και παιδαγωγικές αρχές στο τεχνικό – επαγγελματικό λύκειο: οι έννοιες της μάθησης, της πειθαρχίας και της προσαρμογής* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: ΕΚΠΑ. DOI: 10.12681/eadd/12262.
- Τριανταφυλλίδου, Α. (2011). Διαφορετικότητα Στα Ελληνικά Σχολεία: Θεωρία Και Πράξη. *Policy Brief: Accept Pluralism*, 07.
- Wetherell, M. (2005). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρυσόχου, Ξ. (2005). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Θέματα Κοινωνικής Ψυχολογίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Ackerman, W. Zygoris, R. (1974). Représentation at assimilation de la connaissance scientifique. *Bulletin de CERP*, 22 (1-2).
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Avigdor, R. (1953). Etude Expérimentale de la genèse des stéréotypes. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 14, pp. 154 – 168.
- Barbichon, G., Moscovici, S. (1965). Diffusion des connaissances scientifiques. *Social Science Information*, 4, pp. 7 – 22.
- Bauman, W. C., Trawalter, S., Unzueta, M. M. (2014). Diverse according to whom? Racial Group Membership and Concerns about Discrimination Shape Diversity Judgments. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40 (10), pp. 1354 – 1372. DOI: 10.1177/0146167214543881
- Clark, K. B., Clark, M. P. (1939). The development of consciousness of self and the emergence of racial identification in Negro preschool children. *Journal of Social Psychology*, 10, pp. 591 – 599.
- Clark, K. B., Clark, M. P. (1950). Emotional factors in racial identification and preference in Negro children. *Journal of Negro Education*, 19, pp. 341 – 350.
- Council of Europe. (2003). Intercultural Education: managing diversity, strengthening democracy. *Conference of European Ministers of Education*, 10 – 12 November, Athens.
- Cross, W. E. (1991). *Shades of black: Diversity in African – American identity*. Philadelphia: Temple University Press.
- Di Giacomo, J. P. (1980). Intergroup alliances and rejections within a protest movement. Analysis of the Social Representations. In *European Journal of Social Psychology*, 10, pp. 329 – 344.
- Doise, W. (1969). Stratégies de jeu a l' intérieur et entre et entre des groupes de nationalités différentes. *Bulletin du C.E.R.P.*, 18, pp. 13 – 26.
- Doise, W. (1972). Rencontres et représentations intergroupes. *Archives de Psychologie*, 41, pp. 303 – 320.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6, pp. 273 – 302.

- Eagly, A. H., Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In Gilbert, D. T., Fiske, S. T., Lindzey, G. (eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed.) (pp. 269-322). New York: McGraw – Hill.
- Ellemers, N., van Knippenberg, A. (1997). Stereotyping on Social Context. In Spears, R., Oakes, J. P., Ellemers, N., Haslam, S. A. (1997). *The Social Psychology of Stereotyping and Group Life* (pp. 208 – 235). Great Britain: Blackwell Publishers Ltd.
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem and stereotypes. *Psychological Bulletin*, 102, pp. 4 – 27.
- Guimond, S., Streith, M., Roebreck, E. (2015). Les représentations du multiculturalisme en France: Décalage singulier entre l' individual et le collectif. *Social Science Information*, 54 (1), pp. 52 – 77. DOI: 10.1177/0539018414554826.
- Gundara, S. J. (2001/2002). Multiculturalism in Canada, Britain and Australia: The Role of Intercultural Education. *London Journal of Canadian Studies*, 17, pp. 40-59.
- Hall, S. (ed.) (2010). *Representation. Cultural Representations and Signifying Practises*. London: Sage Publications.
- Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie. Analyse d' une représentation sociale*. Paris: Mouton.
- Höijer, B. (2011). Social Representations Theory. A new Theory for Media Research. In *Nordicom Review*, 32 (2), pp. 3 – 16.
- Jacob, F. (1981). *Le Jeu des possibles*. Paris: Fayard.
- Jodelet, D. (1984). The representation of the body and its transformations. In Farr, R. M., Moscovici, S. (eds.), *Social Representations* (pp. 211 – 238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jodelet, D. (1991). *Madness and Social Representations* (trans. T. Pownall, eds. G. Duveen). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Jodelet, D., Milgram, S. (1977). *Cartes mentales et images sociales de Paris*. Paris: Mimeo.
- Johnson – Laird, P. N. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaës, R. (1968). *Images de la culture chez les ouvriers français*. Paris: Cujas.
- Kaës, R. (1976). *L' appareil physique groupal: constructions du groupe*. Paris: Dunod.

- Kymlicka, W. (2003). Liberal Theories of Multiculturalism. In Meyer, L. H., Paulson, S., Pogge, T. (eds.), *Rights, Culture and the Law: Themes from the Legal and Political Philosophy of Joseph Raz*. Oxford: Oxford University Press.
- Lasker, B. (1929). *Race attitudes in children*. New York: Holt.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Medda-Windischer, R. (2003). The European Court of Human Rights and Minority Rights. *Journal of European Integration*, 25 (3), pp. 249 – 271.
- Milgram, S. (1984). Cities as social representations. In Farr, R. M., Moscovici, S. (eds), *Social Representations* (pp. 289 – 309). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1981). On social representation. In Forgas, J. P. (ed.), *Social Cognition: Perspectives on everyday life*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (ed.) (1984). *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1985). Comment on Potter and Litton. *British Journal of Social Psychology*, 24, pp. 91 – 93.
- Moscovici, S. (1985). *The age of the Crowd: A Historical Treatise on Mass Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. In *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 211 – 250.
- Moscovici, S. (1990). The Origin of Social Representations: A Response to Michael. In *New Ideas in Psychology*, 8 (3), pp. 383-388. Great Britain: Pergamon Press plc.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology* (ed. G. Duveen). Oxford: Polity Press.
- Moscovici, S. (2011). An essay on social representations and ethnic minorities. *Social Science Information*, 50 (3 – 4), pp. 442 – 461. DOI: 10.1177/0539018411411027.
- Omi, M., Winant, H. (2005). The Theoretical Status of the Concept of Race. In McCarthy, C., Crichlow, W., Dimitriadis, G., Dolby, N. (eds.) (2005). *Race, Identity and Representation in Education* (2nd ed.) (pp. 3 – 12). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

- Rubin, H. J., Rubin, S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. USA: Sage Publications.
- Spinthourakis, J. A. (2007). Recognizing and Working with Multiculturalism: A Reflective Analysis of a University Multicultural Education Course. *The International Journal of Learning*, 14 (5), pp. 67 – 74.
- Spinthourakis, J. A. (2009). Bringing together multicultural awareness and citizenship in post graduate teacher education. *Social Science Tribune* (Special English Issue), 55 (14), pp. 247 – 260.
- Spinthourakis, J. A., Katsillis, J. M. (2003). Multiculturalism and teacher preparedness to deal with the new reality: the view from Greece. In Ross, A. (ed.). *A Europe of Many Cultures* (pp. 93 – 98). London: CiCe.
- Spinthourakis, J. A., Karatzia – Stavlioti, E., Roussakis, Y. (2009). Pre – service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20 (3), pp. 267-276. DOI: 10.1080/14675980903138624.
- Stephan, W. G. (1999). *Reducing prejudice and stereotyping in schools*. New York: Teachers College Press.
- Tajfel, H., Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In Austin, W. G., Worchel, S. (eds), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33 – 47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Taylor, M. D. & McKirnan, J. D. (1984). Theoretical contributions. A five – stage model of intergroup relations. *British Journal of Social Psychology*, 23, pp. 291-300.
- Tuch, S. A., Hughes, M. (1996). Whites' racial policy attitudes. *Social Science Quarterly*, 77 (4), pp. 723 – 745.
- UNESCO (2007). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris.
- Unzueta, M. M., Binning, R. K. (2012). Diversity Is in the Eye of the Beholder: How Concern for the In-Group Affects Perceptions of Racial Diversity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38 (1), pp. 26 – 38. DOI: 10.1177/0146167211418528
- Verkuyten, M. (2005). Ethnic group identification and group evaluation among minority and majority groups: Testing the multiculturalism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, pp. 121 – 138.
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. London: Sage Publications.

Wilson, W. & Kayatani. M. (1968). Intergroup attitudes and strategies in games between opponents of the same or of a different race. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, pp. 24 – 30.

Ηλεκτρονικές Πηγές

Αθανασάκης, Ι. Α. (2009). *Κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία και τους δυσλεξικούς μαθητές* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης). Ανακτήθηκε 22 Απριλίου, 2016 από <http://www.openarchives.gr/view/420583>

Γκότοβος, Α. (2004). *Εκπαιδευτικοί και πολιτισμική ετερότητα: Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους τσιγγάνους*. Ανακτήθηκε 22 Απριλίου, 2016 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/295>

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2011). *Δημογραφικά χαρακτηριστικά/ 2011*, πίνακας Α05. Ανακτήθηκε 18 Ιουλίου, 2016 από <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SAM03/2011>

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2001). *Δημογραφικά χαρακτηριστικά/ 2001*, πίνακας Μ28. Ανακτήθηκε 18 Ιουλίου, 2016 από <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SAM03/2001>

Ελληνική Στατιστική Αρχή. *Πληθυσμός και Κοινωνικές Συνθήκες/Εκπαίδευση και επιμόρφωση*. Ανακτήθηκε 18 Ιουλίου, 2016 από <http://www.statistics.gr/el/statistics/pop>

Καρράς, Γ. Κ. (2006). *Κοινωνικές αναπαραστάσεις ευρωπαίων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας ως προς το επάγγελμά τους ενόψει του 21^{ου} αιώνα: μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα στην Αγγλία, τη Σουηδία και την Ελλάδα* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης). Ανακτήθηκε 22 Απριλίου, 2016 από <http://www.openarchives.gr/view/351425>

MIPEX. (2015). *Migrant Integration Policy Index 2015: Greece*. Retrieved 18 July, 2016, from <http://www.mipex.eu/greece>

Πεδιαδίτης, Α. (2009). *Η εκπαιδευτική έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Ανακτήθηκε 22 Απριλίου, 2016 από <http://www.openarchives.gr/view/640227>

Unicef. (1989). *Το πλήρες κείμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού*,
άρθρο 28. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου, 2016 από [https://www.unicef.gr/%20a4-366-
22](https://www.unicef.gr/%20a4-366-22)

IV. Παράρτημα

Ενδεικτική Συνέντευξη

Σας ευχαριστώ που επιθυμείτε να πάρετε μέρος στη συγκεκριμένη συνέντευξη και να μοιραστείτε την πρακτική εμπειρία σας. Πρώτα από όλα σας διαβεβαιώνω ότι θα παραμείνετε εντελώς ανώνυμη και δε θα κρατηθεί ηχητική καταγραφή όπου θα αναφέρεται το όνομά σας, καθώς και το όνομα του σχολείου όπου εργάζεστε. Η ηχητική καταγραφή γίνεται μόνο για πρακτικούς λόγους και δε θα χρησιμοποιηθεί πουθενά αλλού.

1. Προσωπικές ερωτήσεις

- *Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;*

Αθροιστικά έχω 13 χρόνια προϋπηρεσίας στα δημόσια σχολεία.

- *Εργάζεστε σε αστική ή ημιαστική περιοχή;*

Εργάζομαι σε αστική περιοχή.

- *Σε ποια τάξη εργάζεστε;*

Στην Ε' τάξη δημοτικού.

- *Ποια είναι η σύνθεση της τάξης σας; Πόσα αγόρια και πόσα κορίτσια έχετε στην τάξη;*

Η τάξη μου αποτελείται από 23 παιδιά.. τα 9 είναι αγόρια και τα υπόλοιπα 14 είναι κορίτσια.

- *Πως θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο των μαθητών σας γενικά;*

Σε γενικές γραμμές η επίδοσή τους μπορεί να χαρακτηριστεί από μέτρια έως καλή.. με εξαίρεση κάποιους μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν πολύ καλή επίδοση.

2. Εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές

- *Έχετε εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές στην τάξη σας;*

Ναι. Στο σύνολο των μαθητών.. οι 3 είναι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές.

- *Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών αυτών; Από ποια χώρα προέρχονται;*

Οι μαθητές αυτοί, λόγω της γειτνίασης με την Αλβανία προέρχονται από εκεί.. και είναι μετανάστες δεύτερης γενιάς, έχουν γεννηθεί δηλαδή στην Ελλάδα.

- *Τι επίδοση παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί;*

Κινούνται γενικά σε μέτρια επίπεδα.. 2 από τους 3 κάνουνε ιδιαίτερα φιλότιμη προσπάθεια να αγγίξουνε και την καλή επίδοση.

- ***Ο τρίτος μαθητής έχει μαθησιακές δυσκολίες;***

Ο τρίτος μαθητής.. εε δεν θα έλεγα ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες απλά.. δείχνει σαν να μην έχει κατακτήσει καλά την ελληνική γλώσσα και δεν μπορεί να αποδόσει στα πλαίσια των απαιτήσεων και στη δυσκολία που παρουσιάζει η τάξη..η Ε' Δημοτικού.

- ***Παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί δυσκολίες είτε κοινωνικοποίησης είτε προβλήματα συμπεριφοράς;***

Όσον αφορά την κοινωνικοποίησή τους, δεδομένου ότι έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και έχουν ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα από πολύ μικρή ηλικία.. εε δείχνουν ότι είναι ενταγμενοι σε πολύ καλό επίπεδο.. ορισμένες φορές όμως εκδηλώνουν κάποια.. δύσκολη συμπεριφορά, δύσκολα διαχειρίσιμη συμπεριφορά στα πλαίσια της τάξης.. και αυτό γιατί κάποιες φορές μπορεί να γίνουνε αντικείμενο άσχημης συμπεριφοράς από τους συμμαθητές τους.

- ***Αυτή τη δύσκολη συμπεριφορά την αποδίδετε λοιπόν στη συμπεριφορά που δείχνουν οι υπόλοιποι μαθητές..***

Ναι. Στο γεγονός ότι η εθνοπολιτισμική καταγωγή τους αποτελεί και το αντικείμενο σχολιασμού που δέχονται από άλλους μαθητές. Αυτό τους φέρνει συχνά σε δύσκολη θέση.. και είναι ένα ζήτημα που καλούμαστε να διαχειριστούμε μέσα στην τάξη προκειμένου να διασφαλίσουμε την ομαλή συνύπαρξη των μαθητών και την ομαλή λειτουργία της τάξης από εκεί και μετά.

- ***Εκτός από αυτά τα σχόλια, έχουν εκδηλωθεί και βίαια περιστατικά εναντίον τους;***

Εε.. η λεκτική βία είναι το κομμάτι αυτό που δέχονται πίεση οι μαθητές. Δηλαδή ακόμη και το γεγονός ότι τους αποκαλούνε με την εθνικότητά τους, ορισμένες φορές το προσλαμβάνουνε σαν προσβολή... κι εκεί είναι που τις περισσότερες φορές είναι δύσκολο το κομμάτι του εκπαιδευτικού που πρέπει απλά να αφιερώσει χρόνο και να εξηγήσει ότι η εθνικότητα του καθενός αποτελεί κάτι για το οποίο αυτός θα πρέπει να είναι περήφανος με ότι αυτό συνεπάγεται και φέρει ως κληρονομιά.

- ***Τι προσδοκίες πιστεύετε ότι έχουν αυτοί οι μαθητές από εσάς και το σχολείο;***

Το σχολείο είναι ένας χώρος που οι μαθητές έρχονται όχι μόνο για να λάβουν τη γνώση αλλά και για να, ως μικρογραφία της κοινωνίας, να πάρουνε τις κοινωνικές

δεξιότητες και αποτελέσουν αργότερα ενεργά μέλη της.. συγκεκριμένης κοινωνίας στην οποία μεγαλώνουν. Οπότε θαρρώ ότι αυτό που περιμένουν είναι ότι θα αναπτύξουν την προσωπικότητά τους με τέτοιο τρόπο.. και θα πάρουν τα στοιχεία εκείνα που θα συνθέσουν την κοινωνική τους ταυτότητα.. ώστε να μπορούν να συνυπάρξουν ομαλά κατά την ενηλικίωσή τους. Συγκεκριμένα από τον εκπαιδευτικό πιστεύω ότι περιμένουν μια ισότιμη αντιμετώπιση και ίσως μια παραπάνω προσπάθεια.. δεδομένου της διαφορετικότητάς τους, για να γίνουν πο εύκολα αποδεκτοί από τους υπόλοιπους συμμαθητές.

- ***Εσείς τι προσδοκίες έχετε για αυτούς;***

Το κομμάτι αυτό στη διαχείρισή του είναι ένα αρκετά δύσκολο κομμάτι γιατί.. αφού αντιλαμβάνεσαι ότι η διαφορετικότητα αποτελεί δυσκολία για την τάξη πρέπει εσύ ο ίδιος να δείξεις από την αρχή ότι.. τους αποδέχεσαι χωρίς να διαφέρουν σε τίποτα από τους υπόλοιπους. Να τους κάνεις να το καταλάβουν και να το πιστέψουν κι από εκεί και μετά μέσα από διάλογο ή δράσεις να.. αποδεχθεί το ίδιο πράγμα και η υπόλοιπη τάξη.

- ***Αντιμετωπίσατε έως τώρα προβλήματα με την παρουσία των μαθητών αυτών στην τάξη εκτός από τα λεκτικά σχόλια που αναφέρατε;***

Όχι. Τα παιδιά αυτά από τη στιγμή που είναι παιδιά είναι λογικό να έχουνε κάποιες ιδιαίτερες αντιδράσεις, στα πλαίσια όμως.. εε του λογικού και του αναμενόμενου παιδικού.. όχι κάτι περισσότερο.

- ***Νιώθετε ότι η κατάρτισή σας είναι αρκετή για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν;***

Δυστυχώς τα προηγούμενα χρόνια δεν έχει γίνει κάποια προσπάθεια στα πλαίσια του δημόσιου σχολείου να ενημερωθούμε όσον αφορά το θεωρητικό πλαίσιο ή κάποιες.. εε πρακτικές δράσεις που θα μπορούσαμε να ακολουθήσουμε. Την τελευταία 2ετία, με την συνδρομή των διάφορων συμβούλων, γίνονται κάποιες κινήσεις.. υπάρχει μεγαλύτερη συνεργασία, αναφέρονται περιστατικά και στις ημερίδες μας δίνουνε συγκεκριμένες συμβουλές, οδηγίες, κατευθύνσεις.. ακόμη και με διάφορες μορφές παιχνιδιών.. προκειμένου να ξεπεράσουμε τα προβλήματα και να βοηθήσουμε την ένταξη των μαθητών αυτών και την ομαλοποίηση της κατάστασης μέσα στην αίθουσα.

- ***Είναι εφικτή η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών αυτών;***

Η αλήθεια είναι ότι στην αρχή της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ή με την είσοδό τους στο σχολείο πολλοί από τους γονείς είναι λίγο.. επιφυλακτικοί ή

καχύποπτοι. Δεν ξέρω αν αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι και οι ίδιοι στο σπίτι καλλιεργούνε το πνεύμα αυτό στα παιδιά τους.. ότι αφού αποτελούνε τους μετανάστες – μειονότητα υπάρχει περίπτωση να αντιμετωπιστούνε διαφορετικά. Με το πέρασμα του χρόνου όμως, όταν βλέπουνε ότι υπάρχει καλή διάθεση συνεργασίας αλλάζουνε στάση και προσπαθούν να συνδράμουν κι εκείνοι με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για την ομαλή εξέλιξη των παιδιών.

- *Επομένως με την πάροδο του χρόνου συνεργάζονται πιο καλά με τους εκπαιδευτικούς.*

Ναι ναι. Είναι ζήτημα εξοικείωσης και γνωριμίας. Όταν αντιληφθούν ότι αντιμετωπίζεις τα παιδιά τους με πολύ καλή διάθεση και αυτό που σε ενδιαφέρει είναι να έχεις ακόμη έναν ίσο μαθητή μέσα στην τάξη.. συνεργάζονται και οι ίδιοι πάρα πολύ καλά μετά.

- *Οι μαθητές αυτοί αξιολογούνται με τα ίδια κριτήρια με τους γηγενείς μαθητές σαν επίδοση και συμπεριφορά;*

Δε νομίζω ότι θα έπρεπε να αξιολογούνται με τα ίδια κριτήρια δεδομένου ότι τα ελληνικά είναι γι' αυτούς η δεύτερη γλώσσα.. πολλοί δεν έχουνε κατακτήσει τη μητρική στο επίπεδο που θα έπρεπε να την κατακτήσουν, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ίδιο κριτήριο η αξιολόγησή τους με τους υπόλοιπους μαθητές. Δηλαδή ορισμένες φορές.. ιδίως στην προφορική βαθμολογία ή ακόμη και στη γραπτή βαθμολογία της γλώσσας είμαστε λίγο πιο ελαστικοί. Ωστόσο πολλοί από αυτούς έχουνε κάνει και υπεράνθρωπες προσπάθειες να κατακτήσουν πολύ καλύτερους βαθμούς και βλέπουμε ότι.. με την πάροδο του χρόνου και με την εξοικείωσή τους ή ακόμη και με μερικές έξτρα ασκήσεις, μπορούν να κάνουνε τεράστια βήματα προόδου.

- *Όσον αφορά τις ποινές που μπορεί να επιβάλλονται για κάποια άσχημη συμπεριφορά, θεωρείτε ότι είναι οι ίδιες με αυτές που θα επιβάλλονταν και στους γηγενείς μαθητές;*

Αν θέλουμε να μιλάμε για ένα ισότιμο σχολείο.. οι ποινές – συνέπειες κάποιων πράξεων εννοείται ότι είναι ίδιες. Δεν βρίσκω γιατί θα πρέπει να διαφέρει η συνέπεια μιας πράξης του Έλληνα μαθητή σε σχέση με ενός αλλοδαπού.

3. Αντιμετώπιση από πολιτεία και κοινωνικό περίγυρο – στάσεις εκπαιδευτικών

- *Θεωρείτε ότι οι ρατσιστικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται μπορεί να διαφέρουν ανάμεσα σε μία αστική και σε μία ημιαστική περιοχή;*

Αν κρίνω με βάση τη μικρή εμπειρία που έχω ως τώρα.. στην αστική περιοχή δε ακούγεται τόσο εύκολα το ρατσιστικό σχόλιο στην αυλή του σχολείου ή μέσα στην τάξη όσο στην ημιαστική. Στην ημιαστική.. τα σχόλια είναι πολύ πιο αιχμηρά, πολύ πιο έντονα και φέρνουν σε δυσάρεστη θέση τον αλλοδαπό μαθητή, ακόμη και την ώρα του παιχνιδιού θα το ακούσεις να.. δυνατά στην αυλή από το γηγενή μαθητή όταν θα πάει κάτι στραβά, στο ποδόσφαιρο. Στην αστική περιοχή, ίσως επειδή έχει καλλιεργηθεί μέσα από το σχολείο λίγο σε περισσότερο βαθμό;.. ίσως επειδή είναι η συνύπαρξη αναπόφευκτη κι έχει γίνει βίωμα;.. εε είναι λιγότερα.

• ***Πώς βλέπετε να αντιμετωπίζει ο κοινωνικός περίγυρος τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και τις οικογένειές τους;***

Η αλήθεια είναι ότι παρ'όλο που είναι πολλές δεκαετίες που οι αλλοδαποί βρίσκονται στο χώρο μας.. η κοινωνία δεν έχει ωριμάσει ακόμη ώστε να μπορεί να τους αντιμετωπίσει ως ισότιμους ή να είναι σε θέση να τους δεχτεί και να τους εντάξει με τον τρόπο που θα περίμενε κανείς, δηλαδή εξακολουθούν να είναι οι Αλβανοί της διπλανής πόρτας, εξακολουθεί να υπάρχει από τις γηγενείς οικογένειες ο φόβος ότι μπορεί να υπάρξουν θύματα βίαιης συμπεριφοράς ή εγκληματικής συμπεριφοράς από τους αλλοδαπούς.

• ***Επομένως οιστεύετε ότι δεν συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι ισότιμα με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας;***

Οι ίδιοι οι αλλοδαποί πιστεύω ότι θα το ήθελαν. Κι αυτό που παρατηρώ έξω από το χώρο του σχολείου, στα πλαίσια της γειτονιάς και της περιφέρειας είναι ότι κάνουν πολλές προσπάθειες να ενταχθούν.. κάποιοι από αυτούς έχουν ήδη μπει σε συλλόγους εε ως μέλη.. κάποιοι άλλοι επιδιώκουν καθημερινά να φέρνουν σε επαφή τα παιδιά τους με τα γηγενή μαθητόπουλα εκτός σχολείου στο χώρο του πάρκου. Ωστόσο αυτό είναι αρκετά δύσκολο εξαιτίας της προκατάληψης που υπάρχει από τους ενήλικες.

• ***Πιστεύετε ότι πραγματοποιούνται αρκετές δράσεις από το σχολείο και γενικότερα από τον εκπαιδευτικό τομέα για την ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών στο κοινωνικό σύνολο;***

Την τελευταία 2ετία έχουν γίνει πολύ πιο έντονες οι προσπάθειες αυτές, ίσως γιατί έχει παρατηρηθεί και καταγραφεί τα προηγούμενα χρόνια.. εε πολύ έντονη και άσχημη ρατσιστική αντίδραση εις βάρος των μαθητών αυτών. Νομίζω ότι είναι αρκετά νωρίς για να φανεί το αποτέλεσμα των προσπαθειών αυτών, ωστόσο αυτό που παρατηρώ τόσο στη δικιά μου τάξη όσο και όσο μπορώ να έχω εικόνα και από τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου, ακόμη και τα μικρότερα.. φαίνεται να υπάρχει μια

αλλαγή στάσης, γιατί μέσα σε κάθε τμήμα, μέσα σε κάθε τάξη γίνεται ιδιαίτερα φιλότιμη προσπάθεια μέσα από προγράμματα, να αντιληφθούμε αυτό το όλοι διαφορετικοί, αλλά όλοι ίσοι.

- ***Εσείς σε τι ενέργειες έχετε προβεί προκειμένου να συμβάλετε στην ομαλότερη ένταξη των παιδιών αυτών στην τάξη;***

Εεε δεδομένου ότι η διδασκαλία.. η ανάθεση διδασκαλίας δεν αφορά μόνιμα μόνο μία τάξη, όπως έχω τώρα την Ε' αλλά έχουν δουλέψει και στην.. από την Α' έως την Στ'.. αντίστοιχα με το επίπεδο της τάξης, εφαρμόζουμε διάφορα προγράμματα που απευθύνονται ηλικιακά στους μαθητές, προκειμένου να βοηθήσουμε στην ένταξη και στην ισοτιμία των παιδιών.. μπορεί να ξεκινάνε από την Α' και την Β' και να έχουνε μια τελείως παιδική μορφή με μακράς διάρκειας προγράμματα εξαμήνου και πάνω τα οποία καταλήγουνε σε κάποια παρουσίαση ή εκδήλωση λίγο πριν το πέρας του σχολικού έτους. Φαίνεται όμως ότι τα προγράμματα αυτά όταν τα ξεκινάς από μικρή ηλικία και κλιμακώνονται μέχρι το τέλος του σχολείου έχουνε μεγάλη απόδοση.

- ***Γενικότερα κρίνετε αρκετές τις ενέργειες της πολιτείας σε σχέση με τη φοίτηση και ένταξη των μαθητών αυτών;***

Σε θεωρητικό επίπεδο φαίνεται ότι έχει γίνει αρκετή δουλειά και έχει καλλιεργηθεί ένα πνεύμα διαπολιτισμικό που θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά αυτά. Σε πρακτικό επίπεδο, όπως προανέφερα, οι προσπάθειες περιορίζονται στα τελευταία χρόνια.. άρα χρειάζεται ακόμη πολύς δρόμος.. για να μπορέσουμε όλοι οι εκπαιδευτικοί να μπούμε σε αυτό το κλίμα και να αλλάξουμε την κατάσταση μέσα στα σχολεία.

4. Ιδιαίτερη ταυτότητα και πολιτισμός

- ***Θεωρείτε ότι θα ήταν πιο ωφέλιμο για τους αλλοδαπούς μαθητές να αφήσουν πίσω ένα κομμάτι από τον πολιτισμό προέλευσης προκειμένου να προσαρμοστούν στη νέα κουλτούρα;***

Δεν πιστεύω πως κάποιος άνθρωπος πρέπει να αφήσει κάποιο κομμάτι πίσω προκειμένου να μπορέσει να ενταχθεί σε ένα σύνολο. Πιστεύω ότι αυτό αποτελεί κομμάτι του εαυτού του, κομμάτι της ταυτότητάς του, άρα δεν υπάρχει κανένας λόγος να το κάνει. Το να κρατά στοιχεία της δικιάς του κουλτούρας.. εε ίσα ίσα είναι πλεονέκτημα. Το θέμα είναι πώς αυτά τα στοιχεία αυτής της κουλτούρας μέσα στην τάξη μπορείς να τα χειριστείς και να τα προβάλλεις ώστε να δείξεις ότι ταυτόχρονα

με τις δικές σου συνήθειες, τα έθιμα, την ιστορία.. δίπλα υπάρχει και κάποιος άλλος που έχει τα αντίστοιχα που έχουν την ίδια αξία για αυτόν.

- ***Πιστεύετε ότι μπορούν να συνυπάρχουν δύο κουλτούρες – πολιτισμοί σε μία ταυτότητα;***

Ναι σαφώς και μπορούν.

- ***Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποιες πολιτισμικές ομάδες πιο ισχυρές από τις άλλες;***

Θεωρώ ότι αυτό έχει προκύψει και έχει συμβεί εξαιτίας της δυναμικής των χωρών και εξαρτάται από το πόσο ισχυρά πολιτική είναι μια χώρα. Δεν πιστεύω ότι μια κουλτούρα πρέπει να θεωρείται πιο δυνατή ή κάποια πιο ανίσχυρη συγκριτικά με κάποια άλλη.. απλά ίσως βολεύει να πιστεύουμε ότι κάποια, κάποιοι είναι πολιτισμικά κατώτεροι σε σχέση με κάποιους άλλους. Όλες οι κουλτούρες έχουν την ίδια αξία αρκεί να βρουν την ευκαιρία να την αναδείξουν.

- ***Πιστεύετε ότι μια άσχημη εικόνα που μπορεί να συνοδεύει μια πολιτισμική ομάδα είναι σταθερή και αμετάβλητη; (πχ. οι Αλβανοί είναι κλέφτες, οι Τούρκοι είναι εχθρικοί με τους Έλληνες κλπ.)***

Θεωρώ ότι βολεύει να ισχύει. Το γεγονός ότι εκδηλώθηκαν κάποιες συμπεριφορές μη αποδεκτές από κάποιες ομάδες αλλοδαπών.. και ταυτίστηκαν με το σύνολο των αλλοδαπών.. εε είναι λάθος. Γιατί με την ίδια λογική θα μπορούσαν αυτές οι συμπεριφορές για τους Έλληνες που είναι μετανάστες σε μια άλλη χώρα να ταυτιστούν και να διαιωνίζονται. Εάν μπούμε σε αυτή τη λογική τότε έχουμε κάνει λάθος και έχουμε οι ίδιοι προκαταλάβει.. τη διάθεσή μας και τη σκέψη μας απέναντι στους άλλους, άρα ποτέ δεν θα αλλάξουμε τίποτα.

5. Μετανάστευση

- ***Πώς αντιλαμβάνεστε τη μετανάστευση;***

Η οικονομική μετανάστευση γίνεται για καθαρά βιοποριστικούς λόγους. Θεωρώ λοιπόν ότι είναι αναπόφευκτη. Θα μπορούσα ίσως λόγω ανάγκης να ταυτίσω τον μετανάστη και με τον πρόσφυγα που.. λόγω ανάγκης για να σώσει τη ζωή του αναγκάζεται να φύγει. Θεωρώ ότι είναι μια κίνηση που αν είχε το περιθώριο επιλογής κάποιος κατά πάσα πιθανότητα δεν θα την έκανε.. δεν είναι κάτι ευχάριστο.. ότι βιώνεται με πολύ άσχημο τρόπο από τους μετανάστες σαν εμπειρία, ότι παρουσιάζει τεράστιες δυσκολίες προσαρμογής. Ακόμη κι αν τα σύνορα είναι ανοιχτά αυτό δεν είναι πλεονέκτημα για το μετανάστη, απλά του εξασφαλίζει μια είσοδο που δεν τον

ταλαιπωρεί όσον αφορά τη γραφειοκρατεία, από εκεί και μετά.. είναι μεγάλη η δυσκολία.

- ***Ποιες είναι οι σκέψεις σας για τους μετανάστες; (θα προσφέρατε τη βοήθειά σας ή θα ήταν προτιμότερο να επέστρεφαν στον τόπο τους;)***

Δε νομίζω ότι το να επιλέξεις το να επιστρέψει ο μετανάστης στον τόπο του ότι είναι πλεονέκτημα. Άλλοστε και η εμπειρία τουλάχιστον στον ελληνικό χώρο έχουν δείξει ότι αποτέλεσαν τόσο μεγάλο εργατικό δυναμικό και βοήθησαν τόσο πολύ στην.. ανάπτυξη και στην εξέλιξη της χώρας για πολύ μεγάλο διάστημα κάνοντας.. σκληρές δουλειές που οι Έλληνες δεν τις έκαναν που δεν θεωρώ ότι.. δεν θα τους έδιναν τη βοήθεια.. και βέβαια θα τους έδιναν τη βοήθεια, στα πλαίσια του λογικού, του κατανοητού και του εφικτού.

- ***Πιστεύετε ότι η πολιτεία τηρεί σωστή στάση απέναντί τους;***

Πιστεύω ότι οι μετανάστες γενικώς αντιμετωπίζονται ρατσιστικά. Για οτιδήποτε συμβαίνει ο πρώτος κύριος ύποπτος είναι ο μετανάστης. Πιστεύω ότι οι μεγάλες διακηρύξεις και τα μεγάλα προγράμματα απλά ήταν λόγια.. ότι αν είχε υλοποιηθεί έστω και το ένα τρίτο από αυτά που πρόσβευαν θα ήταν πολλή καλύτερη η κατάσταση για τους μετανάστες στη χώρα μας.. πιστεύω ότι αν τους δινόταν η επιλογή και βρίσκανε.. και μπορούσαν να επιστρέψουν, όλοι θα επέστρεφαν πίσω, γιατί αυτό που βιώνουν στην Ελλάδα δεν είναι αυτό που θα μπορούσαν ίσως να βιώσουν σε κάποια άλλη πιο οργανωμένη ευρωπαϊκή χώρα. Επομένως και στο κομμάτι αυτό η πολιτεία θαρρώ πως είναι πίσω.

- ***Έχετε καταρτιστεί για το θέμα αυτό στις σπουδές σας;***

Δυστυχώς όχι.

- ***Έχετε παρακολουθήσει ανάλογα σεμινάρια – συνέδρια – ημερίδες;***

Εεε έχω παρακολουθήσει αλλά.. στην πλειοψηφία τους με δικιά μου πρωτοβουλία.. όχι γιατί η ίδια η υπηρεσία ανέλαβε την πρωτοβουλία να καταρτίσει ή να ενημερώσει σε αυτό. Ελάχιστες ήταν οι πρωτοβουλίες από την υπηρεσία, πολύ περισσότερες αυτές που επέλεξα εγώ να ασχοληθώ.

- ***Θα θέλατε να ενημερωθείτε περισσότερο;***

Φυσικά, από τη στιγμή που στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας υπάρχει τεράστια κινητικότητα πληθυσμών και τώρα πια το ζήτημα γίνεται ακόμη πιο έντονο.. θα ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία να μπούμε στο πνεύμα αυτό και να ενημερωθούμε σε βάθος.

Θα θέλατε να συμπληρώσετε κάποια σκέψη σας που δεν κάλυψε το ερωτηματολόγιο;

Νομίζω ότι η συζήτηση που κάναμε ήταν πλήρης και επλίζω να βοηθησα όσο μπορούσα περισσότερο.

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο και τη συνεργασία σας!

Εγώ ευχαριστώ.