

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ

ΚΑΙ

ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑΤΟΣ

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΜΕ ΤΙΤΛΟ : «ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ : ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ

ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : κ. ΠΕΡΣΕΦΟΝΗ ΖΕΡΗ

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΕΝΙΑΣ

ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ : ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΕΥΓΕΝΙΑ ΚΟΖΗ

A.M. 41081026



ΕΥΓΕΝΙΑ ΚΟΖΗ

A.M. 4108M026

«Έρευνα που δεν παράγει τίποτε άλλο πέρα από βιβλία δεν είναι επαρκής» Kurt

Lewin (1948)

Περιεχόμενα

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΕΝΙΑΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ : ΜΙΑ

<u>ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</u>	1
Περιεχόμενα	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
1.ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	9
1.1 Κοινωνική ενσωμάτωση, αφομοίωση, κοινωνική ένταξη.....	9
1.2 Το μεταναστευτικό ζήτημα σήμερα	12
1.3 Τι σημαίνει μετανάστης δεύτερης γενιάς ;	14
1.4 Δυσκολίες και εμπόδια στην ένταξη της δεύτερης γενιάς μεταναστών	16
2. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	22
2.1 θεωρητικά μοντέλα εκπαίδευσης.....	22
3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	26
3.1 Το Διαπολιτισμικό κέντρο Πυξίδα και η συνεργασία εκ των έσω	26
3.2 Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου	28

3.3 Ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα	33
4.ΑΝΑΛΥΣΗ	36
4.1 Κοινωνικό Προφίλ	36
4.2 Κοινωνικοποίηση εντός σχολείου : συγχρωτισμός με ομοεθνείς, έλληνες, άλλες εθνότητες	38
4.3 Προσαρμογή στο ελληνικό σχολείο(αναχώρηση-άφιξη-ένταξη)	41
i)Πρώτη ημέρα στο ελληνικό σχολείο:	42
ii)Τελευταία ημέρα στο σχολείο της χώρας καταγωγής:	44
iii)Σύγκριση των δύο σχολείων:.....	46
4.4 Η σχέση με την ελληνική και τη μητρική γλώσσα	51
4.5 Το παρόν στο ελληνικό σχολείο (σχολική επίδοση, δυσκολίες προσαρμογής, κοινωνική συνύπαρξη στο χώρο του σχολείου).	53
4.6 Σκέψεις για το μέλλον	57
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	61
6. ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ	71
6.1 Τι μας δυσκόλεψε:	73
6.2 Τι μας έκανε εντύπωση:	74
6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα:	76
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	79
Α) Ελληνική.....	79
Β) Ξενόγλωσση.....	87
Γ) Internet	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	91
ΑΙΤΗΣΗ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ ΑΔΕΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΥΞΙΔΑ	92
ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΠΟΥ ΔΟΘΗΚΕ ΣΕ ΓΟΝΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΠΥΞΙΔΑ	94
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:	95
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΝΕΣΧΑΝ.....	96
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΠΡΑΧΜΑΝ	100
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΠΑΤΤΥΣ.....	102

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΙΣΕΛ	106
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΡΙΦΥΛΗΣ	110

Κάθε νέο μέλος μιας κοινωνίας για να μπορέσει να επιβιώσει μέσα σε αυτή, πρέπει να ενσωματώσει στη δική του ατομική μνήμη τη συλλογική μνήμη της κοινωνίας, πρέπει με άλλα λόγια να εκπαιδευτεί στη νέα κουλτούρα.(Bourdieu)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εν λόγω εργασία έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση της σχέσης με το σχολείο των μαθητών μεταναστών και αιτούντων άσυλο δεύτερης γενιάς.

Η μελέτη του μεταναστευτικού φαινομένου είναι ακόμη και σήμερα ένα ανοικτό ζήτημα στις κοινωνικές επιστήμες τόσο σε επίπεδο ορολογίας όσο και σε επίπεδο μεθοδολογικής προσέγγισης. Στο θεωρητικό μέρος ερωτήματα τα οποία θα μας απασχολήσουν είναι ποιοι θεωρούνται μετανάστες δεύτερης γενιάς; ποιες διαδικασίες συνιστούν την κοινωνική ενσωμάτωση και ποιές οι δυσκολίες για την επίτευξή της, γιατί επιλέξαμε τον εκπαιδευτικό θεσμό του σχολείου προκειμένου να μελετήσουμε την κοινωνική ένταξη των μεταναστών β' γενιάς; Ποιά η ρητορική του κράτους όσον αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα ευρήματα μιας ποιοτικής έρευνας η οποία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του τμήματος Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού του Παντείου Παν/μίου με τίτλο «Πολιτιστική Διαχείριση». Η επιλογή ενός τέτοιου θέματος προέκυψε όχι τυχαία, αφού η ερευνήτρια ενεπλάκη από το 2006 μέχρι το 2008 με την πληθυσμιακή ομάδα των αιτούντων άσυλο ως σύμβουλος απασχόλησης στο πλαίσιο ευρωπαϊκού προγράμματος με θέμα την κοινωνικοοικονομική ένταξη αιτούντων άσυλο¹. Στην

¹ Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε από το Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, συγχρηματοδοτούμενο από την Ε.Ε. με τίτλο «Ιθάκη», Κ.Π.Εqual II.

παρούσα εργασία διαπραγματευόμαστε το ζήτημα της ενσωμάτωσης δεύτερης γενιάς μεταναστών και αιτούντων άσυλο με «όχημα» την εκπαίδευση .Η εκπαίδευση είναι δείκτης του πολιτιστικού, κοινωνικού, πνευματικού και πολιτικού υπόβαθρου μιας κοινωνίας στο εσωτερικό της οποίας πραγματοποιούνται ζυμώσεις που αφορούν στην ώσμωση με το διαφορετικό. Η εκπαίδευση αναδεικνύει αυτές τις ζυμώσεις και καθρεφτίζει τον τύπο ανθρώπου που παράγει το σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Οι συνεντεύξεις με τους μαθητές έλαβαν χώρα στο Διαπολιτισμικό Κέντρο Πυξίδα με παιδιά από 11-15 ετών όπου αποτυπώνονται οι εμπειρίες τους από το ελληνικό σχολείο, οι εμπειρίες του σχολείου της χώρας καταγωγής, η προσαρμογή στην ελληνική κοινωνία, τα κοινωνικά δίκτυα που έχουν αναπτύξει , ο βαθμός και το είδος συμμετοχής τους στις πολιτιστικές εκφράσεις της κοινωνίας, οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν στον ελεύθερο χρόνο ,η αποδοχή ή μη από την κοινωνία, οι προσδοκίες από την εκπαίδευση και τη μετανάστευση² στην Ελλάδα και τα σχέδιά τους για το μέλλον .

Μεθοδολογικά η εργασία στηρίζεται στην ερμηνευτική φαινομενολογική προσέγγιση αναδεικνύοντας το βίωμα, τις εμπειρίες των υποκειμένων που συμμετέχουν λαμβάνοντας αυτό σαν πρώτη ύλη για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η θεωρία έρχεται ύστερα να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει τα εμπειρικά δεδομένα. Για παράδειγμα η χαρτογράφηση των τρωτών του εκπαιδευτικού συστήματος ,τα οποία προκύπτουν μέσα από τα βιώματα των μεταναστών μπορεί να συμβάλλουν στη θέσπιση πολιτικών για τη βελτίωση των αδυναμιών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

² Βασική δημογραφική διαδικασία που αναφέρεται στη μηχανική ή τεχνητή αύξηση ή και φθορά του πληθυσμού. Μετακίνηση ατόμων, ομάδων, ή και οργανωμένων συνόλων , από μια χώρα ή μια περιοχή σε μια άλλη με σκοπό την προσωρινή ή μόνιμη εγκατάστασή τους. /Εννοιολογική Ερμηνεία από το Λεξικό Επιστημών του ανθρώπου, Gutenberg,σελ.261

Βασική προϋπόθεση είναι ότι τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα έχουν πάει σχολείο στη χώρα καταγωγής τους αλλά και στη χώρα εγκατάστασης στην οποία έχουν έρθει τα τελευταία χρόνια. Έτσι, μέρος της εργασίας μας περιλαμβάνει συγκριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ελλάδας με την Πολωνία, Μολδαβία, Αφγανιστάν και την Περσία μέσα από την οπτική γωνία των παιδιών που συμμετέχουν στην έρευνά μας.

Το τελευταίο μέρος της εργασίας μας είναι αφιερωμένο στις δυσκολίες, τα εμπόδια, τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα όσον αφορά τους μετανάστες δεύτερης γενιάς.

Ως ερευνητές είμαστε έτοιμοι για την κοινοτοπία που θα επιβεβαιώσει προηγούμενες εμπειρίες αλλά και για το απρόοπτο, το καινοφανές.

Ευχαριστίες οφείλουν να δοθούν στις κυρίες Jutta Lauth Bacas, κοινωνική ανθρωπολόγο, επιστημονικό συνεργάτη της Ακαδημίας Αθηνών για την πολύτιμη καθοδήγηση και γενναιόδωρη βοήθεια σε όλους τους τομείς και στάδια του παρόντος πονήματος.

Επίσης, στην κυρία Περσεφόνη Ζέρη, μέλος Δ.Ε.Π. Καθηγήτρια του Παντείου Παν/μίου για την ενθάρρυνση στην υποστήριξη ενός θέματος. Σημαντικό για τους φοιτητές να βρίσκουν συνοδοιπόρους στις ιδέες τους τολμώντας μαζί με αυτούς και οι καθηγητές τους. Θερμές ευχαριστίες για αυτό..

Αθήνα, Ιανουάριος 2010

1.ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται ο ορισμός βασικών θεωρητικών εννοιών όπως αυτός της αφομοίωσης, της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της κοινωνικής ένταξης. Η παράθεση των παραπάνω όρων γίνεται όχι τυχαία αλλά με βάση την ιστορικότητά τους, δηλαδή πρώτα «εφευρέθηκε» ο όρος κοινωνική αφομοίωση, ύστερα κοινωνική ενσωμάτωση και τέλος κοινωνική ένταξη. Οι λέξεις κλειδιά που διευκολύνουν την προσέγγιση των παραπάνω όρων είναι :κοινωνικό κεφάλαιο, διαπολιτισμικότητα, πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικός αποκλεισμός.

1.1 Κοινωνική ενσωμάτωση, αφομοίωση, κοινωνική ένταξη

Ο όρος κοινωνική ενσωμάτωση θα μπορούσε να οριστεί ως «διαδικασία η οποία χαρακτηρίζει την απουσία διακρίσεων μεταξύ συγκρίσιμων ομάδων (ως προς την ηλικία, το φύλο, την εκπαίδευση) ημεδαπών και αλλοδαπών στη χώρα υποδοχής³». Ο Habermas, ως εκφραστής της φιλελεύθερης εκδοχής του πολυπολιτισμού, επισημαίνει ότι η ενσωμάτωση εμφανίζεται ως μία πολιτική ένταξης όπου βασίζεται πάνω στις αρχές των συνταγματικών δικαιωμάτων και στην επικοινωνιακή συνεννόηση των διαφορετικών πολιτισμικών συστημάτων εντός του κράτους αφήνοντας το περιθώριο για τη δημιουργία μίας «ανοικτής κοινωνίας» (Habermas,1994:58).Κατά την «κοινωνικό-δομική προσέγγιση» η ενσωμάτωση ορίζεται ως η συμμετοχή των μεταναστών στις κοινωνικο-οικονομικές δομές

³ Ιωσηφίδης, 2001, Σταθόπουλος 1994

(επάγγελμα, αγορά εργασίας, οικογενειακή δομή, εκπαίδευση) της χώρας υποδοχής, όπου δομή και κουλτούρα αποτελούν τις βασικές συνιστώσες της ενσωμάτωσης.

Σε αντίθεση με την κοινωνική ενσωμάτωση, ο όρος αφομοίωση σύμφωνα με τους Park και Burgess (Park & Burgess, 1921) ορίζεται ως η διαδικασία αλληλοδιείσδυσης και συγχώνευσης κατά την οποία πρόσωπα και ομάδες αποκτούν τις μνήμες, τα αισθήματα και τις στάσεις άλλων προσώπων ή ομάδων, συμμερίζονται την εμπειρία τους και συσσωματώνονται με αυτούς σε μια κοινή πολιτισμική ζωή.

Η αφομοίωση περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές μορφές: τη γνωστική αφομοίωση (cognitive assimilation: γνώση για τη γλώσσα και το καινούριο περιβάλλον), την αφομοίωση ως προς τις δομές (structural assimilation: επαγγελματική ενσωμάτωση) και την κοινωνική αφομοίωση (social assimilation: μέσω των διεθνικών επαφών).

Κατά την αφομοίωση η κοινωνία υποδοχής έχει το ρόλο του κριτή καθώς προβάλλει συνεχώς στο μετανάστη τις προσδοκίες πλήρους ταύτισης αλλά και μίμησης, ενώ αυτός απεκδύεται το γλωσσικό και πολιτισμικό του ενδιαίτημα⁴.

Από την άλλη ο όρος «κοινωνική ενσωμάτωση», σύμφωνα με τον θεωρητικό κοινωνιολόγο Emile Durkheim, χρησιμοποιείται με δύο σημασίες: η πρώτη σχετίζεται με την ενσωμάτωση της κοινωνίας, δηλαδή αναφέρεται στη διαδικασία σύστασης και διατήρησης της κοινωνίας στο σύνολό της και η δεύτερη σχετίζεται με την ενσωμάτωση στην κοινωνία, δηλ. στις σχέσεις του ατόμου με την κοινωνία όπου αν οι διαδικασίες ενσωμάτωσης δεν είναι συνεχείς και δεν ασκούν στο άτομο μια κοινωνικοποιητική εξουσία, παρουσιάζονται φαινόμενα ανομίας και κοινωνικής παθολογίας με αποτέλεσμα να διαρρηγνύεται η κοινωνική συνοχή (Besnad, 1987 και Schnapper, 1991: 96-97).

⁴ Αγγελική Κουλιάρη, Ξένος στην Ελλάδα: Μετανάστες, Γλώσσα και Κοινωνική Ένταξη. Στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές. Θεσσαλονίκη 1997. εκδ. παρατηρητής, σελ. 15

Η κοινωνική ένταξη διαφοροποιείται από την κοινωνική ενσωμάτωση ως προς την αναγνώριση των συλλογικών δικαιωμάτων ή δικαιωμάτων που αρμόζουν στις ιδιαιτερότητες της κοινωνικής ομάδας των μεταναστών. Επειδή , όμως, οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στους δύο όρους είναι πολύ λεπτές , η συγκεκριμένη εργασία θα προσανατολιστεί στη χρήση των όρων έτσι όπως αυτοί ορίζονται στην έρευνα του Δημουλά (2004). Δηλαδή ως κοινωνική ένταξη ορίζεται «το πεδίο δραστηριοτήτων που οριοθετεί το δημόσιο χώρο παρέμβασης και ως ενσωμάτωση το πεδίο δραστηριότητας των πράξεων που αναφέρονται στην ιδιωτική σφαίρα.

Η κοινωνική ένταξη , ως ισότιμη πρόσβαση σε άυλα όπως είναι η παιδεία (Κόντης,2001),βασίζεται στο κοινωνικό κεφάλαιο έτσι όπως ορίζεται αυτό σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu. Κατά τον Bourdieu, κοινωνικό κεφάλαιο θεωρείται το σύνολο των εν ενεργεία ή των εν δυνάμει πόρων που συνδέονται με την κατοχή ενός δικτύου μόνιμων σχέσεων , περισσότερο ή λιγότερο θεσμοθετημένων , αλληλογνωριμίας και αλληλοαναγνώρισης ή ,με άλλα λόγια , με την ένταξη σε μία ομάδα(Bourdieu, 1999:92).

Συνεπώς, η κοινωνική ένταξη των μεταναστών βασίζεται πάνω στις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Η διαπολιτισμική θεωρία προάγει την αξία της ισοτιμίας των πολιτισμών, την ισοτιμία των διαφορετικών μορφωτικών κεφαλαίων των ατόμων και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους.

Από την άλλη, υπάρχουν και εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμικότητα είναι η προμετωπίδα ενίσχυσης του κυρίαρχου πολιτισμού, ο οποίος για να επιβιώσει αφομοιώνει πολιτισμικά ετερογενή στοιχεία, κι έτσι οι μετανάστες καθίστανται παθητικοί δέκτες των πολιτισμικών συμβόλων της κρατούσας κουλτούρας.

1.2 Το μεταναστευτικό ζήτημα σήμερα

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε να ξεδιαλύνουμε τους όρους μετανάστης, πρόσφυγας, αιτών άσυλο, αλλοδαπός, παλιννοστών, ξένος εργαζόμενος, προκειμένου να δείξουμε ότι το μεταναστευτικό ζήτημα απαρτίζεται από πολιτισμικά ετερογενή μορφώματα τα οποία καθιστούν τη σύστασή του πολύπλοκη και τη διαχείρισή του ιδιαίτερος δύσκολο εγχείρημα.

Ο όρος **μετανάστης** δηλώνει το άτομο που εκουσίως, για οικονομικούς κυρίως και επαγγελματικούς λόγους εγκαταλείπει την πατρίδα του και εγκαθίσταται σε κάποια άλλη με ενδεχόμενο επιστροφής στον τόπο καταγωγής. Δηλαδή αν σε βάθος χρόνου ο μετανάστης αποφασίσει ότι δεν αποδίδει το εγχείρημα μετοίκησης, δύναται να επιστρέψει στην πατρίδα του κανονικά.

Ο όρος **αιτών άσυλο** χαρακτηρίζει το άτομο του οποίου η διαμονή στον τόπο καταγωγής εγκυμονεί κινδύνους λόγω πολιτικών, θρησκευτικών ή ιδεολογικών πεποιθήσεων. Καταθέτει λοιπόν αίτηση ασύλου στη χώρα υποδοχής -διαδικασία χρονοβόρα- και μέχρι να βγει το πόρισμα, λαμβάνει το ειδικό δελτίο αλλοδαπού, η λεγόμενη «ροζ κάρτα». Αν αναγνωριστεί το αίτημα ασύλου, θεωρείται αναγνωρισμένος πολιτικός πρόσφυγας, αν όχι, μπορεί να παραμείνει άλλους έξι μήνες ανανεώνοντας την κάρτα προσωρινής διαμονής μέχρι να απελαθεί οριστικά. Μια σημαντική λεπτομέρεια που θα πρέπει να γνωρίζουμε είναι ότι ο αιτών άσυλο

δεν έχει το δικαίωμα να ζητήσει από άλλη χώρα άσυλο και αν τυχόν συλληφθεί σε άλλη χώρα παραπέμπεται στην πρώτη χώρα που αιτήθηκε ασύλου

Ο όρος **πρόσφυγας** χαρακτηρίζει το άτομο που του έχει αναγνωριστεί το αίτημα ασύλου, λαμβάνει μια λευκή κάρτα η οποία του δίνει τη δυνατότητα παραμονής επ'αόριστον. Έχει άδεια εργασίας και πλήρη εργασιακά δικαιώματα. Ωστόσο, υπάρχει περίπτωση κατά την οποία το αίτημα ασύλου έχει απορριφθεί αλλά επιτρέπεται η προσωρινά η παραμονή στη χώρα για ανθρωπιστικούς λόγους⁵.

Ο όρος **αλλοδαπός** χαρακτηρίζει το άτομο που δεν έχει την ιθαγένεια της χώρας στην οποία ζει. Για παράδειγμα Έλληνες ομογενείς, οι οποίοι δεν έχουν δικαίωμα ψήφου ή εργασίας καθώς δεν έχουν την ελληνική ιθαγένεια.

Ο όρος **παλιννοστών** χαρακτηρίζει το άτομο που επιστρέφει στην πατρογονική του ρίζα, στον τόπο καταγωγής του, όπως π.χ. οι Έλληνες από τον Καναδά ή την Αμερική.

Ο όρος **ξένος εργαζόμενος** χαρακτηρίζει το άτομο που είναι εργαζόμενος για κάποιο χρονικό διάστημα διατηρώντας τη νόμιμη πρόσβαση για αυτό, δηλαδή άδεια εργασίας.

Η μαζική εισροή μεταναστών και προσφύγων είναι πλέον πραγματικότητα καθώς μετά την κατάρρευση των χωρών υπαρκτού σοσιαλισμού το 1989 μετατοπίστηκε όλος αυτός ο πληθυσμός σε χώρες όπως Ελλάδα, Ιταλία, Ισπανία και Γαλλία. Με αποτέλεσμα να καλείται να διαχειριστεί η ελληνική πολιτεία μια κατάσταση δύσκολη και βεβαίως πρωτόγνωρη. Θεσμικά, κοινωνικά αλλά και τεχνοκρατικά η Ελλάδα έπασχε καθώς της έλειπε η εμπειρία να διαχειριστεί το μεγάλο κύμα μεταναστευτικής ροής.

⁵ Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, ο.π.σελ.12

Απόρροια της μαζικής ροής μεταναστών ήταν να αλλάξει και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Οι έλληνες μαθητές συναντούν στα ελληνικά σχολεία μετανάστες συμμαθητές τους και αυτό επιφέρει σημαντικές αλλαγές δομικές και διαρθρωτικές.

Η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία επιβάλλει την λογική της ώσμωσης όπου σύμφωνα με τη διαπολιτισμικότητα πρώτιστο μέλημα είναι η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, τον ελεύθερο χρόνο και την εργασία.

1.3 Τι σημαίνει μετανάστης δεύτερης γένεσης;

Το υποκείμενο –μετανάστης μετέχει δύο ταυτοτήτων :αυτής που πρωταρχικά φέρει ως μέλος της χώρας αποστολής και μιας εν-δυνάμει αυτής της χώρας υποδοχής. Ο όρος «εν δυνάμει» χρησιμοποιείται για δύο λόγους : αφενός γιατί η χώρα υποδοχής μπορεί να μην είναι η μόνιμη χώρα εγκατάστασης, και αφετέρου η διαδικασία ταυτοποίησης με τη χώρα υποδοχής είναι πάντα μια διαδικασία σε εξέλιξη, ανοικτή. Η συναισθηματική σχέση που έχει ο μετανάστης με τη χώρα αποστολής και καταγωγής του είναι δύσκολο να διαρραγεί, ωστόσο αυτό δεν ισχύει για τους μετανάστες δεύτερης γενιάς αφού το νεαρό της ηλικίας τους δεν τους έχει επιτρέψει να επενδύσουν σε σχέσεις συναισθηματικές με πρόσωπα φιλικά και συγγενικά από τον τόπο καταγωγής. Ζει μέσα σε δύο κόσμους (την οικογένειά του και την κοινωνία του τόπου υποδοχής) που μεταξύ τους έχουν ελάχιστη συνεργασία και επικοινωνία. Κατά την Ήρα Έμκε Πουλοπούλου⁶ το παιδί που εκτίθεται σε δύο διαφορετικούς

⁶ Ήρα Έμκε-Πουλοπούλου(1986,σελ.423)

πολιτισμούς είναι διχασμένο. Καθώς οι γονείς προσπαθούν να μεταδώσουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης, τα σχολεία και οι δάσκαλοι προσπαθούν να μεταδώσουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Έτσι, αν το παιδί ταυτιστεί με τα πρότυπα που κυριαρχούν στη χώρα υποδοχής θα συγκρουστεί με τους γονείς του, ενώ αν ταυτιστεί με τα πρότυπα του οικογενειακού περιβάλλοντος θα αντιμετωπίσει προβλήματα στην κοινωνία όπου ζει.

Τα άτομα της δικής μας έρευνας έχουν ίσως ένα λόγο παραπάνω να θεωρούνται «διχασμένα» αφού γεννήθηκαν στη χώρα καταγωγής και σε μικρή ηλικία ήρθαν στην Ελλάδα, έχοντας πάει σχολείο στη χώρα τους αλλά και στον τόπο εγκατάστασης. Με αυτή την έννοια τα παιδιά αποκτούν διπολιτισμική προσωπικότητα, δηλαδή ανάλογα με τα πρόσωπα αλλάζουν και τη συμπεριφορά τους. Η Πουλοπούλου εκτιμά ότι τα άτομα αυτά θα θελήσουν να παραμείνουν στον τόπο μετανάστευσης και αν παλιννοστήσουν είναι πιθανό ότι η απόφαση για παλιννόστηση είναι μάλλον συγκυριακή.

Το κοινωνικό υποκείμενο «μετανάστης» είναι φορέας τριών ταυτοτήτων: της εθνικής, που αναφέρεται στο πολιτισμικό συμφραζόμενο της εθνότητας στην οποία ανήκει, της ταξικής, που συνδέεται με τις οικονομικο-κοινωνικές συνθήκες της ζωής του, και τέλος αυτής που έχει σχέση με το φύλο του. Η έμφαση στις πολιτισμικές διαφορές που χωρίζουν τους μετανάστες από τους γηγενείς παραβλέπει το γεγονός ότι ο τόπος προέλευσης μπορεί να μην συνιστά αξιόπιστο χάρτη των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων. Οι Gupta και Fergusson (2001:50) με το παράδειγμά τους, δείχνουν ότι είναι ανάγκη να προσεγγίσουμε κοινωνιολογικά το γεγονός ότι η «απόσταση» ανάμεσα στους πλούσιους της Βομβάης και αυτούς του Λονδίνου μπορεί να είναι πολύ μικρότερη σε σχέση με αυτή ανάμεσα σε διαφορετικές τάξεις στην ίδια πόλη.

1.4 Δυσκολίες και εμπόδια στην ένταξη της δεύτερης γενιάς μεταναστών

Προτού προχωρήσουμε στις δυσκολίες και τα εμπόδια της ένταξης της β' γενιάς μεταναστών, είναι σκόπιμο να οριοθετήσουμε την κατηγορία του μετανάστη της δεύτερης γενιάς : Οι ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «1,5 ή 1,75 γενιά» για τα παιδιά που έχουν γεννηθεί στη χώρα προέλευσης αλλά έχουν μεγαλώσει και σπουδάσει στη χώρα εγκατάστασης –από την κλασική δεύτερη γενιά, παιδιά δηλαδή που έχουν γεννηθεί στη χώρα εγκατάστασης ⁷.Εντοπίσαμε τις δυσκολίες και τα εμπόδια της ένταξης της δεύτερης γενιάς μεταναστών στα εξής σημεία :

- Η μεταναστευτική πολιτική που εφαρμόζει η χώρα υποδοχής , δηλαδή οι κοινωνικές υπηρεσίες, οι νομικές ρυθμίσεις αλλά και γενικότερα η πρόσβαση στα συλλογικά αγαθά(όπως υγεία και παιδεία),καθώς και η στάση των κατοίκων της χώρας υποδοχής μπορεί να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην πνευματική και ψυχική ανάπτυξη των παιδιών των μεταναστών. Συγκεκριμένα, στη Δυτική Ευρώπη υπάρχουν ενδείξεις διακρίσεων, προκαταλήψεων και ξενοφοβίας όπως και στις υπερπόντιες χώρες. Ομως εκεί τα παιδιά μεγαλώνουν με τη σιγουριά της δια βίου παραμονής κι έτσι προσαρμόζονται στην εκεί κοινωνία. Για τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης δεν υπάρχει ομοιομορφία, για παράδειγμα στη Γαλλία όπου οι περισσότεροι έλληνες γονείς είναι πολλά χρόνια μόνιμα εγκατεστημένοι και πολιτογραφημένοι είναι πιο εύκολα τα πράγματα για τα παιδιά, σε αντίθεση

⁷ Για τη διάκριση ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη γενιά μεταναστών βλ. Μουσούρου 1991, Μάρκου 1993.

με τη Δ. Γερμανία, όπου οι γονείς τους θεωρούνται «φιλοξενούμενοι εργάτες» κι έτσι ο τύπος διαμονής τους θεωρείται προσωρινός.

- Το κοινωνικό status των γονέων, δηλαδή η κοινωνικοοικονομική και ταξική τους προέλευση. Έτσι, τα παιδιά εύπορων μεταναστών, πανεπιστημιακών ή επιτυχημένων επαγγελματιών τυγχάνουν αποδοχής από την κοινωνία της χώρας υποδοχής, αφού τα παιδιά πηγαίνουν σε καλά σχολεία, μορφώνονται στα καλύτερα πανεπιστήμια, συναναστρέφονται με τους αυτόχθονες στον ελεύθερό τους χρόνο κι έτσι ενσωματώνονται πλήρως στον κοινωνικό ιστό της χώρας υποδοχής, στα όρια της αφομοίωσης⁸. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά αγροτικών οικογενειών, οι οποίες έχουν χαμηλού μορφωτικό επίπεδο, απασχολούνται σε χειρωνακτικά επαγγέλματα όπως καθαριστές, ανειδίκευτοι εργάτες και εργάζονται και οι δύο γονείς για πολλές ώρες την ημέρα προκειμένου να εξασφαλίσουν το βιοπορισμό, δεν έχουν το χρόνο και τη διάθεση να ασχοληθούν με τα παιδιά τους⁹. Με αποτέλεσμα, τα παιδιά αυτά συχνά να αντιμετωπίζονται περιθωριακά από τους ντόπιους και να μην εντάσσονται ποτέ ομαλά στην κοινωνία της χώρας υποδοχής.

- Απόρροια του παραπάνω που μόλις περιγράψαμε, είναι οι οικογένειες των μεταναστών να περιχαράκωνονται γύρω από τον κλοιό των ομοεθνών, να μην αναπτύσσουν σχέσεις με άλλους λαούς και αυτό να ασκεί δυσμενή επίδραση στην ψυχολογία τους αλλά και αυτή των παιδιών τους. Αναπτύσσονται κατά

⁸ Ανάλυση του όρου αφομοίωση βλ. κεφάλαιο 1.

⁹ Ήρα Έμκε- Πουλοπούλου, Προβλήματα Μετανάστευσης-Παλλινόστησης, Αθήνα 1986, Ινστιτούτο Μελέτης της Ελληνικής Οικονομίας, Ελληνική Εταιρεία Δημογραφικών Μελετών, σελ.403

συνέπεια συμπλέγματα μειονεξίας, συχνά συνοδευόμενα από την ανασφάλεια που συνδέεται με τη θέση του ξένου.

- Η ηλικία και το φύλο των παιδιών. Από έρευνες ξένων ειδικών έχει φανεί ότι όσο μικρότερη η ηλικία του παιδιού, τόσο ευκολότερη η προσαρμογή του στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Επιπλέον, τα μεγαλύτερα παιδιά αναγκάζονται να φροντίζουν τα μικρότερα λόγω του ότι οι γονείς λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι, με αποτέλεσμα να κάνουν πολλές απουσίες στο σχολείο, να μην μπορούν να παρακολουθήσουν τις σπουδές τους είτε αυτό είναι γυμνάσιο ή λύκειο, είτε επαγγελματική σχολή¹⁰.
- Μεταβολή του ενδοοικογενειακού δένδρου, τουτέστιν αλλάζουν οι ρόλοι στο εσωτερικό της οικογένειας. Λόγω του γεγονότος ότι τα παιδιά των μεταναστών πάνε από μικρά στο σχολείο και μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα, συχνά οι γονείς επιλέγουν να τα παίρνουν από το σχολείο σε ώρες μαθήματος και να συνεννοούνται για λογαριασμό τους στις δημόσιες υπηρεσίες. Έτσι, εκτός του ότι απομακρύνεται από το σχολείο με αυτό τον τρόπο, έως και διακόπτει το σχολείο εντελώς, υποκαθιστά τον πατέρα στο ρόλο του αρχηγού. Παίζει ένα ρόλο που τυπικά δεν αρμόζει στη ηλικία του, αλλά αναγκάζεται να τον πάρει λόγω συνθηκών μετανάστευσης. Συνέπεια του παραπάνω είναι να διαταράσσεται η ψυχολογία του παιδιού, να αυξάνονται οι συγκρούσεις

¹⁰ Στην έρευνά μας υπάρχει σχετικό παράδειγμα όπου η Μ. έχει υπό την ευθύνη της το μικρότερο αδερφό της, είναι σαν μητέρα του.

στην οικογένεια και να στρεβλώνονται τα πρότυπα και οι συμπεριφορές στο οικογενειακό περιβάλλον¹¹.

- Ο νόστος που νιώθουν τα παιδιά των μεταναστών για την πατρίδα τους και η έλλειψη συγκεκριμένων προσώπων της οικογένειας, μπορεί να οδηγήσει σε ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές όπως κατάθλιψη, άγχος, δυσλειτουργίες του νευρολογικού συστήματος, ακόμη και επιθετικότητα στο σχολείο, αντικοινωνική συμπεριφορά, αδυναμία προσαρμογής και εγκληματογένεση, δηλαδή αυξημένη εγκληματικότητα, ουσιοεξάρτηση και εθισμούς διάφορων κατηγοριών. Επίσης, κατά την περίοδο της εφηβείας παιδιά μεταναστών που έχουν μεταναστεύσει σε μεγάλη σχετικά ηλικία, διακατέχονται από ένα εγώ αιωρούμενο, στερούμενου συνεκτικότητας, και βαθιά αλλοτριωμένου, σύμφωνα με το οποίο εμποδίζεται η ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.
- Η εκπαιδευτική πολιτική στις χώρες υποδοχής, η οποία διαφέρει από τη χώρα αποστολής αλλά και διαφέρει από χώρα σε χώρα (υποδοχής). Για παράδειγμα, στις περισσότερες υπερπόντιες και ευρωπαϊκές χώρες τα Ελληνόπουλα φοιτούν σε κανονικά σχολεία και το απόγευμα παρακολουθούν μαθήματα της μητρικής γλώσσας οργανωμένα από την ελληνική κυβέρνηση. Στη Σουηδία για παράδειγμα εφαρμόζεται το σύστημα της ενεργητικής διγλωσσίας : έχουν δημιουργήσει μικτές-διγλωσσικές τάξεις όπου οι ξένοι μαθητές φοιτούν σε κανονικές σουηδικές τάξεις μέσα στις οποίες μπορούν να διδάσκονται τη

¹¹ Το παραπάνω φαινόμενο παρατηρείται -σύμφωνα με τη μαρτυρία της κοινωνικού λειτουργού της Πυξίδας- πλειστάκις, σε περιπτώσεις οικογενειών που οι γονείς δεν ξέρουν καθόλου τη γλώσσα. Ο δάσκαλος παρεμβαίνει όταν η εν λόγω τακτική παγιωθεί και το παιδί διακόπτεται σε καθημερινή βάση. Ενημερώνεται ο κοινωνικός λειτουργός και επιχειρείται παρέμβαση με σκοπό την απρόσκοπτη παρακολούθηση του σχολείου του παιδιού.

μητρική τους γλώσσα 4-16 ώρες την εβδομάδα. Η Σουηδία είναι μια χώρα που έδειξε το μεγαλύτερο σεβασμό στη γλώσσα και τον πολιτισμό των παιδιών των μεταναστών με γνώμονα την ισότητα, την ελευθερία επιλογής και τη συνεργασία. Το σύστημα εκπαίδευσης θεωρείται ικανοποιητικό από τους Έλληνες μετανάστες όπως άλλωστε και η υποβοήθησή τους στην απόκτηση επαγγελματικής εκπαίδευσης¹².

- Η έλλειψη κατάλληλης κατοικίας
- Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το αίσθημα της προσωρινότητας των γονέων (το οποίο θα αναλυθεί ενδελεχώς στο 4.3 κεφάλαιο).

Τι μάθαμε σε αυτό το κεφάλαιο :Συνοψίζοντας, στο κεφάλαιο 1(1.1, 1.2. 1.3, 1.4) επιχειρήσαμε να ορίσουμε τις έννοιες της κοινωνικής ενσωμάτωσης, της αφομοίωσης και της κοινωνικής ένταξης . Στη συνέχεια αποπειραθήκαμε να ξεδιαλύνουμε την έννοια του μετανάστη εξετάζοντάς την στη συγχρονία διαφοροποιώντας την από αυτήν του πρόσφυγα, του αιτούντα ασύλου, του αλλοδαπού, του παλιννοστούντα και του ξένου εργαζόμενου. Κατόπιν, επικεντρωθήκαμε στο μετανάστη δεύτερης γενιάς του οποίου την ταυτότητα διαιρέσαμε σε δύο ταυτότητες : σε αυτή της χώρας αποστολής και σε αυτή της χώρας υποδοχής. Δευτερευόντως, η ταυτότητα διαιρέθηκε αδρομερώς σε τρία μέρη: εθνική ταυτότητα (σχέση με την εθνότητα), ταξική ταυτότητα (σχέση με

¹² Ήρα Έμκε- Πουλοπούλου, Προβλήματα Μετανάστευσης- Παλιννόστησης, Μέρος Β' κεφάλαιο 8^ο , Αθήνα 1986, Ινστιτούτο Μελέτης της Ελληνικής Οικονομίας, Ελληνική Εταιρεία Δημογραφικών Μελετών, σελ.414-415.

κοινωνικοοικονομικές συνθήκες) και έμφυλη ταυτότητα (σχέση με φύλο), η οπτική γωνία σε αυτή τη διάκριση γίνεται με βάση το κοινωνικό υποκείμενο μετανάστης.

Το τελευταίο μέρος του πρώτου κεφαλαίου ερευνά τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν οι μετανάστες δεύτερης γενιάς κατά την ένταξή τους στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι τα εμπόδια αυτά σχετίζονται αφενός με τη ψυχοσυναισθηματική προσαρμογή του μετανάστη και αφετέρου με τον ταξικό του προσδιορισμό. Το συλλογικό υποκείμενο μετανάστης έχει διαφορετικές ανάγκες καθώς στην ολότητά του συνιστάται από γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενή πληθυσμό. Το παραπάνω γεγονός δημιούργησε την ανάγκη σύστασης μοντέλων θεωρητικής εκπαίδευσης για κάθε τύπο πληθυσμού. Αναλυτικά τα εν λόγω μοντέλα αποτελούν τον κορμό του επόμενου κεφαλαίου τα οποία θα παρατεθούν ενδελεχώς.

2. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντλεί στοιχεία από την διαπολιτισμική θεωρία σύμφωνα με την οποία κάθε πολιτισμός είναι ισότιμος με οποιονδήποτε άλλο και το μορφωτικό κεφάλαιο κάθε ατόμου είναι ισότιμο με οποιονδήποτε άλλου με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και αξίζει ίσες ευκαιρίες. Παρακάτω θα αναλύσουμε τα βασικά θεωρητικά μοντέλα εκπαίδευσης όπως προτάθηκαν από θεωρητικούς όπως ο Jenkins, Adorno & Allport, Parekh, Bolton, Essinger. Συνοψίζοντας τα μοντέλα εκπαίδευσης που προκύπτουν είναι : το αφομοιωτικό, το ενσωματωτικό, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό, το νεοφιλελεύθερο και το διαπολιτισμικό.

2.1 Θεωρητικά μοντέλα εκπαίδευσης

- **Το αφομοιωτικό μοντέλο:** Η δομολειτουργιστική προσέγγιση αντλεί από το εν λόγω μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο οι πολιτισμικά διαφοροποιημένες ομάδες είτε πιέζονται να αφομοιωθούν από το σχολικό οργανισμό, είτε αποκλείονται από το σχολείο προκειμένου να μη διασαλευθεί η εύρυθμη λειτουργία του δεδομένου εκπαιδευτικού συστήματος. Για να συμβεί το παραπάνω δύο είναι τα μέτρα που εφαρμόστηκαν: α) κέντρα υποδοχής και κέντρα για την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δεύτερης γλώσσας, όπως συμβαίνει με τα δίγλωσσα σχολεία στη Σουηδία, και β)

διασπορά των μειονοτικών μαθητών καθώς η επαφή των μεταναστών μαθητών με τους γηγενείς διευκολύνει την αφομοίωσή τους.

- **Το ενσωματωτικό μοντέλο :** Ο R.Jenkins το 1996 έκανε λόγο για την ανάγκη προτεραιότητας στην ενσωμάτωση , την οποία όρισε σαν *«ίσες ευκαιρίες που συνοδεύονται από την πολιτισμική ποικιλία, σε μία ατμόσφαιρα αμοιβαίας ανοχής»*. Στο θεωρητικό αυτό μοντέλο στόχος είναι η εκατέρωθεν τροφοδότηση ώστε ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής να δέχεται τις επιδράσεις των μεταναστευτικών πληθυσμών και οι τελευταίοι να τροφοδοτούν τα πολιτισμικά και εκπαιδευτικά πρότυπα της χώρας υποδοχής.
- **Το πολυπολιτισμικό μοντέλο :** Στηριγμένα σε μια κοινωνικο-ψυχολογική κατανόηση της προκατάληψης, που αντλεί από συγγραφείς όπως ο Adorno και ο Allport , τα πολυπολιτισμικά μοντέλα προώθουν την άποψη ότι η άγνοια γεννά την καχυποψία και την έλλειψη ανεκτικότητας και ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι βασική για την επίτευξη μιας κοινωνίας όπου ο ρατσισμός δεν θα αποτελεί πλέον εμπόδιο για την εκπαιδευτική και κοινωνική πρόοδο, καθώς οτιδήποτε εθνοκεντρικό είναι και επικίνδυνο.
- **Το αντιρατσιστικό μοντέλο** που αναπτύσσεται στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980, αποβλέπει στην καταγγελία, τον έλεγχο και τον περιορισμό όλων εκείνων των στοιχείων της σχολικής ζωής που ευνοούν το ρατσισμό. Προϋπόθεση για τη δημιουργία συνθηκών ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση είναι η ίση πρόσβαση στα συλλογικά κοινωνικά αγαθά.

- **Το νεοφιλελεύθερο μοντέλο** το οποίο δίνει προτεραιότητα στην ελευθερία της αγοράς και τον ατομικισμό. Βασικός άξονας της εν λόγω θεώρησης είναι η απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών στην αγορά (market accountability), δηλαδή στους γονείς των μαθητών ως καταναλωτές των εκπαιδευτικών αγαθών¹³. Απόρροια του παραπάνω είναι η ταυτόχρονη υπεράσπιση της οικουμενικότητας και του ατομικισμού κι ένα αίτημα για «κοινή μεταχείριση των παιδιών από το εκπαιδευτικό σύστημα, που όμως να ανταποκρίνεται στις ατομικές τους ανάγκες».
- **Το διαπολιτισμικό μοντέλο**¹⁴ έχει ως στόχο την ισότητα όλων των μαθητών ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και τις ευκαιρίες, ανεξάρτητα από τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ενισχύοντας τη διαφορετικότητα των πολιτισμών σε όλα τα επίπεδα¹⁵.

¹³ Ο νεοφιλελευθερισμός θεωρείται ταυτόσημος με το νεοσυντηρητισμό, και αντιμετωπίζει το σχολείο σαν τμήμα της αγοράς.

¹⁴ Η διαπολιτισμική θεωρία στηρίζεται στο αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις ίσες ευκαιρίες.

¹⁵ Helmut Essinger, 1988,σελ.58-72.

3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρακολουθήσουμε το οδοιπορικό της έρευνάς μας, δηλαδή την προετοιμασία του εδάφους μέχρι να υλοποιηθούν οι συνεντεύξεις με τους μαθητές. Η προετοιμασία αυτή αφορούσε τη συνομιλία με τους επαγγελματίες του χώρου, τους εθελοντές, το διευθυντή, την ολιγοήμερη άτυπη συμμετοχική παρατήρηση από την ερευνήτρια προκειμένου να γεννηθεί μια συνεργασία με το Διαπολιτισμικό Κέντρο χρήσιμη τόσο για την ερευνήτρια, όσο και για τους μαθητές. Αναλυτικά, ξεδιπλώνεται το σενάριο της εθελοντικής παράδοσης μαθημάτων χορού και παρατίθενται όλες οι λεπτομέρειες γύρω από τις οποίες κινήθηκε η έρευνα. Στη συνέχεια, παρατίθεται η μέθοδος ανάλυσης, η πορεία σχεδιασμού του ερωτηματολογίου, καθώς και τα ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα που μας απασχόλησαν καθόλη τη διάρκεια της έρευνάς μας.

3.1 Το Διαπολιτισμικό κέντρο Πυξίδα και η συνεργασία εκ των έσω

Το οδοιπορικό της έρευνάς μας ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2010 και ολοκληρώθηκε στα τέλη του Ιουνίου του 2010. Στην έρευνα συμμετείχαν 5 άτομα. Η εύρεση και η προσέγγισή τους έγινε μέσω του Διαπολιτισμικού κέντρου «Πυξίδα» του Ελληνικού Συμβουλίου για τους πρόσφυγες στο οποίο έγινε η κρούση για τον αρχικό σκοπό της πτυχιακής εργασίας. Οι αρχικές συζητήσεις με τους επαγγελματίες και το διευθυντή για το χώρο, τον τρόπο λειτουργίας και τη σχέση τους με τους εξυπηρετούμενους,

γρήγορα φανέρωσε μιά ομάδα ανθρώπων όπου η διεκπεραίωση ήταν απαγορευτική και στη θέση αυτής τοποθετήθηκε η προσωπική εμπλοκή και το ειλικρινές ενδιαφέρον. Απόρροια του παραπάνω ήταν και η δική μου εμπλοκή στην πυξίδα κατά τον ίδιο –περίπου– τρόπο όπου η διενέργεια συνεντεύξεων διεκπεραιωτικά δεν ήταν το ζητούμενο. Έτσι, η εθελοντική παράδοση μαθημάτων χορού jazz, ήταν για μένα το μέσο για να γνωρίσω το περιβάλλον αλλά και το «υλικό» μου, δηλ. τα παιδιά με τα οποία θα σχετιζόμουν και θα υλοποιούσα τις συνεντεύξεις.

Κοινή συνισταμένη των εργαζόμενων στο κέντρο-έμμισθων ή όχι- είναι η υποστήριξη των ατόμων με κάθε τρόπο: από την έγγραφη στο σχολείο και το follow-up της επίδοσης των μαθητών μέχρι την επίλυση ιατρικών θεμάτων, στέγασης, διατροφής, δημιουργικής απασχόλησης, και πολιτιστικής επιμόρφωσης.

Ευθύς εξαρχής δήλωσα στα παιδιά την ιδιότητά μου, το λόγο παρουσίας μου στην πυξίδα και τη διάρκεια των μαθημάτων. Τα μαθήματα χορού περιελάμβαναν συζήτηση πριν και μετά το μάθημα αναφορικά με τα νέα της εβδομάδας, τα του σχολείου και τα προσωπικά τους ζητήματα. Στα πρώτα μαθήματα υπήρχε μια συστολή λόγω ελλείψεως οικειότητας αλλά και λόγω των θρησκευτικών πεποιθήσεων κάποιων αιτούντων άσυλο που προέρχονταν από την Περσία σχετικά με το ενδυματολογικό ύφος των ρούχων και την κίνηση. Χαρακτηριστικά, σε κάποιες περιπτώσεις έρχονταν και οι μητέρες των μαθητριών στα πρώτα μαθήματα, είτε για να συμμετάσχουν και οι ίδιες, είτε για να βολιδοσκοπήσουν το ύφος των μαθημάτων και να διαπιστωθεί αν αυτό συνάδει με τις αξίες και το προφίλ της κάθε οικογένειας. Άμυνες οι οποίες σιγά-σιγά εξασθενούσαν κι έδιναν τη θέση τους στην οικειότητα και την ελευθερία έκφρασης.

Η συνεργασία με τους μαθητές –μαθήτριες ήταν εντυπωσιακή, τα μαθήματα jazz εμπλουτίστηκαν στη συνέχεια από μουσικές παραδοσιακές των χωρών καταγωγής

των παιδιών ,κάτι που το είχα ζητήσει εγώ αλλά και από άλλα είδη χορού όπως oriental και r'n'b κατόπιν επιθυμίας των παιδιών. Έτσι, τα μαθήματα ξεκίνησαν με 12 παιδιά αλλά ο σκληρός πυρήνας περιορίστηκε στα 7. Από αυτά με τα 5 συνεργάστηκα στην υλοποίηση των συνεντεύξεων.

3.2 Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου

Προκειμένου να κατακτηθεί μια πληρέστερη εικόνα για το κέντρο και τα πρόσωπα που το απαρτίζουν, έσπευσα να μιλήσω ενδελεχώς με τις 2 κοινωνικούς λειτουργούς, το διευθυντή και τους τέσσερις εθελοντές δασκάλους. Αυτό με βοήθησε στην καταγραφή θεμάτων που αφορούσαν τους μαθητές που θα προσέγγιζα, τυχόν ιδιαιτερότητες καθώς και την οπτική των επαγγελματιών προς τα παιδιά. Η τελική σύνταξη του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκε και από τις παραπάνω συζητήσεις με τους απασχολούμενους στο κέντρο (άλλωστε η πυξίδα συνιστά μια άτυπη μορφή εκπαίδευσης μέσω φροντιστηριακών μαθημάτων σε ενήλικες άντρες και γυναίκες).

Ο τελικός καμβάς γύρω από τον οποίο κινήθηκε η συνέντευξη διαμορφώθηκε μετά το πέρας των συνεντεύξεων με τους επαγγελματίες του χώρου, τους εθελοντές δασκάλους, το διευθυντή της πυξίδας και τέλος των μαθημάτων χορού. Η εμπειρία αυτή, μας επέτρεψε μια πιο σφαιρική αντίληψη του χώρου της πυξίδας, δηλαδή του τρόπου λειτουργίας της, μια οικειότητα με τα πρόσωπα και τα φιλοξενούμενα παιδιά. Ως εκ τούτου, οι τελικές ερωτήσεις ήταν ένα συνονθύλευμα όλων των παραπάνω καθώς και απόρροια της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Επιπλέον, η εβδομαδιαία επαφή με τα παιδιά μέσω των μαθημάτων χορού, ήταν μια άτυπη μορφή συμμετοχικής παρατήρησης, μια άτυπη έρευνα πεδίου, από την οποία κάποια

στοιχεία μοιραία πέρασαν στην ερμηνευτική φαινομενολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία του υλικού που συγκεντρώθηκε.

Η έρευνα εντάσσεται στον τύπο ερευνών που χαρακτηρίζονται ποιοτικές και το περιορισμένο δείγμα (5 ημιδομημένες συνεντεύξεις) προσδίδει διερευνητικό χαρακτήρα στο ερευνητικό μας εγχείρημα. Έτσι, κύριο μέλημα ήταν η χαρτογράφηση του ερευνητικού μας πεδίου ώστε να εντοπιστούν περιοχές ζητημάτων- προβλημάτων που μορφοποιούν τη σχέση των συνομιλητών μας με την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι βασικοί θεματικοί άξονες ήταν: το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σύγκριση με αυτό της χώρας καταγωγής τους, οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους(ομοεθνείς ή ετερογενείς), η σχέση με την ελληνική γλώσσα και τη μητρική, τα κοινωνικά δίκτυα που έχουν αναπτύξει, ο βαθμός και το είδος συμμετοχής τους στις πολιτιστικές εκφράσεις της κοινωνίας μέσα από τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου και τέλος οι φιλοδοξίες τους για τη ζωή τους στην Ελλάδα.

Αναφορικά με τον αριθμό των συμμετεχόντων, το δείγμα κρίθηκε επαρκές ανάλογα με τη διάρκεια των συνεντεύξεων και την ποιότητά τους. Ένας ακόμη λόγος που περιοριστήκαμε στον αριθμό παιδιών συμμετεχόντων στην έρευνά μας ήταν ότι υπήρχε πρακτική δυσκολία εύρεσης περισσότερων παιδιών που είχαν πάει σχολείο στη χώρα καταγωγής και στη συνέχεια στη χώρα εγκατάστασης. Ωστόσο ενθαρρυντικό ήταν το γεγονός ότι είχαμε και αγόρι στο δείγμα.

Δυσκολίες αναφορικά με τη γλώσσα δεν παρουσιάστηκαν, μόνο ένα από τα παιδιά δήλωσε ότι θα ήθελε να μιλούσε καλύτερα τα ελληνικά ώστε να εκφράσει καλύτερα αυτά που μου έλεγε. Η γνωριμία όμως με τα παιδιά από πριν έκανε αυτή τη δυσκολία λιγότερο σημαντική.

Τέσσερις οι χώρες καταγωγής των συμμετεχόντων: Πολωνία (2), Αφγανιστάν(1), Περσία(1), Μολδαβία(1). Σε καμία από τις άνωθεν περιπτώσεις η προσέγγιση δεν στάθηκε δύσκολη, λόγω πολιτισμικής ή άλλης ιδιαιτερότητας.

Όσον αφορά στα δημογραφικά τους στοιχεία, τα 3 παιδιά ήταν 15, το ένα 14 και το άλλο 13. Έχουν έρθει στην Ελλάδα μαζί με τις οικογένειές τους και διαμένουν στην Ελλάδα από 1,5 έως 7 χρόνια, 2 από τις οικογένειες των παιδιών είναι αιτούντες άσυλο και 3 οικονομικοί μετανάστες. Οι γονείς τους ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, ασκούν επαγγέλματα χειρωνακτικά - χαμηλά αμειβόμενα, δεν έχουν τελειώσει το σχολείο -εκτός μίας περίπτωσης της Εριφύλης από την Πολωνία της οποίας ο πατέρας έχει ανώτατη εκπαίδευση στο Πολυτεχνείο.

Στα άτομα-κλειδιά εξηγήσαμε την ιδιότητά μας και το γεγονός ότι η έρευνα λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της εκπαίδευσής μας. Επίσης, εγγυηθήκαμε ότι θα διασφαλιστεί η τήρηση της ανωνυμίας και της εχεμύθειας των προσωπικών στοιχείων όσο και η δυνατότητα να μην απαντήσουν σε ερωτήσεις που δεν επιθυμούν, όπως και το να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή από την έρευνα. Επίσης, τους εξηγήσαμε ότι με τη συμμετοχή τους δε συνεπάγεται κάποια σημαντική επίπτωση θετική ή αρνητική στην παραμονή τους στη χώρα. Τέλος, τους ενημερώσαμε ότι για τη δική μας διευκόλυνση θα επιθυμούσαμε να κρατάμε σημειώσεις κατά τη διάρκεια της συνομιλίας μας, προκειμένου να αποτυπώσουμε με ακρίβεια τα λεχθέντα. Η συγκεκριμένη ενημέρωση έγινε μία εβδομάδα πριν τη συνέντευξη μέσω επιστολών που εστάλησαν στους γονείς σε 2 αντίτυπα, ώστε το ένα να το υπογράψουν και να το στείλουν πίσω και το άλλο να το κρατήσουν. Επίσης, η φόρμα με τις ερωτήσεις εστάλη στους γονείς καθώς και στην «πυξίδα», κατόπιν αιτήσεως των κοινωνικών λειτουργών του χώρου, πάλι εις διπλούν.

Για τη συλλογή των δεδομένων προτιμήσαμε τη συνέντευξη, γιατί αυτή επιτρέπει τη μελέτη κοινωνικών ζητημάτων όπως το εν λόγω όπου η ποσοτική μέθοδος αντενδείκνυται (Bell,2001).Στη συνέντευξη η οποία πλαισιώνεται από προσωπική επαφή, αφιέρωση χρόνου και ανθρώπινη επικοινωνία η προσέγγιση της ομάδας στόχου μπορεί να φέρει τα καλύτερα αποτελέσματα.

Η ημι-δομημένη συνέντευξη ήταν η κατάλληλη προκειμένου να καλυφθούν τα σημαντικότερα στοιχεία για την έρευνά μας.(Bell,2001 , Willig ,2004),αλλά και για να έχει τη δυνατότητα ο συμμετέχων να μιλήσει ελεύθερα για ό,τι κρίνει ο ίδιος σημαντικό(Bell,2001,Smith& Osborn, 2003).Εξάλλου ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της είναι ότι διευκολύνει την ανάπτυξη σχέσης και εμπάθειας (Smith & Osborn, 2003).

Στην αρχή κάθε συνέντευξης, μετά την εισαγωγή ως προς την ιδιότητα και το σκοπό αυτής της συνάντησης, ζητούσαμε από το συμμετέχοντα να μας δώσει κάποια δημογραφικά στοιχεία , όπως ηλικία, καταγωγή, κ.ά. .Στη συνέχεια θέσαμε ερωτήσεις σχετικά με τον ερχομό στην Ελλάδα, τα χρόνια παραμονής και επικεντρωθήκαμε στον εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και τη σύγκριση αυτού με το αντίστοιχο της χώρας καταγωγής. Ακόμη, τέθηκαν ζητήματα κοινωνικοποίησης με έλληνες, ομοεθνείς, η σχέση τους με τους δασκάλους, η σχέση τους με τη γλώσσα-μητρική και ελληνική-η ζωή στην Ελλάδα στο εδώ-και-τώρα και το μέλλον. Οι προσδοκίες, τα όνειρα, οι φιλοδοξίες. Με αυτές τις ερωτήσεις θελήσαμε να καλύψουμε όσο το δυνατό περισσότερους τομείς της κοινωνικής ένταξης , που αναφέρονται στη βιβλιογραφία .Επίσης, επιδιώξαμε μια αντιπροσωπευτική σειρά ερωτήσεων-ώστε να εκμαιευτούν απαντήσεις με μια κλιμάκωση που θα επιτρέψει στον ερωτώμενο να

εγκλιματιστεί και να ακολουθήσει το ρυθμό των ερωτήσεων κατά το δυνατόν πιο φυσικά, ώστε να επιτευχθεί και αμεροληψία στη μελέτη μας.¹⁶

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων επιδιώξαμε να θέσουμε ερωτήσεις σε όσο το δυνατό πιο απλή γλώσσα, για να επιτύχουμε την καλύτερη δυνατή επικοινωνία και να εστιάσουμε στο προσωπικό βίωμα .

Επίσης, ζητήσαμε από τον συμμετέχοντα τη συναίνεσή του όσον αφορά στη καταγραφή των λεγομένων μέσα από σημειώσεις, μέθοδος που προτιμήσαμε έναντι του μαγνητοφώνου καθώς η χρήση του συχνά φοβίζει τους συμμετέχοντες κι έτσι δεν καταγράφονται στοιχεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς αλλά και της λεκτικής ενίοτε (Smith & Osborn,2003).Έτσι, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης καταγράψαμε τα πιο καίρια σημεία της συνέντευξης χωρίς να χάνουμε τη βλεμματική επαφή με τον συμμετέχοντα ενώ μετά το πέρας της συμπληρώσαμε με κάποιες άλλες λεπτομέρειες καθώς και με τα δικά μας σχόλια και ερωτήσεις , όπως συστήνει η βιβλιογραφία (Smith & Osborn,2003).

Η μέθοδος ανάλυσης που ακολουθήσαμε είναι η ερμηνευτική φαινομενολογική. Η μέθοδος αυτή επιχειρεί να διερευνήσει με λεπτομέρειες την προσωπική εμπειρία του ατόμου και ασχολείται με την προσωπική αντίληψή του για ένα αντικείμενο-ή-μία κατάσταση. Αυτό ακριβώς θέλει να επιτύχει η συγκεκριμένη έρευνα ,δηλαδή να διερευνήσει το προσωπικό βίωμα των μεταναστών και αιτούντων άσυλο δεύτερης γενιάς από τη στιγμή που ήρθαν στην Ελλάδα μέχρι τώρα αναφορικά με την εκπαίδευση και όσα περιστρέφονται γύρω από αυτήν.

Σε πρακτικό επίπεδο ακολουθήσαμε τα βήματα που προτείνει η βιβλιογραφία (Smith et al,1999 Smith & Osborn,2003 Willig, 2004).Μετά την καταγραφή της πρώτης συνέντευξης, διαβάσαμε την καθεμιά χωριστά πολλές φορές, σημειώνοντας

¹⁶ Judith Bell (2001),σελ.109

στο αριστερό περιθώριο της σελίδας ό,τι μας φαινόταν ενδιαφέρον ή σημαντικό. Έπειτα, στο δεξί περιθώριο γράψαμε θεματικούς τίτλους(theme titles), δηλαδή περιλήψεις των σημειώσεων του αριστερού περιθωρίου. Εν συνεχεία, βρεθήκαμε και συναινέσαμε σε μία κοινή λίστα θεματικών τίτλων, την οποία και καταγράψαμε. Σε αυτήν ελέγξαμε για συνδέσεις μεταξύ των τίτλων και καταγράψαμε τις ομαδοποιήσεις που προέκυψαν, τις οποίες και ονομάσαμε. Αυτή ήταν και η πρώτη κύρια λίστα (master list), που προέκυψε. Δίπλα σε κάθε θεματικό τίτλο γράφαμε σελίδα και σειρά, για να ξέρουμε ακριβώς που ακριβώς βασιστήκαμε.

Με οδηγό αυτή τη λίστα προχωρήσαμε και στις υπόλοιπες συνεντεύξεις, ακολουθώντας σε καθεμιά τα ίδια βήματα και προσέχοντας πάντα τους νέους θεματικούς τίτλους που τυχόν προέκυπταν. Όταν δημιουργήθηκε η τελική και συνολική κύρια λίστα, ανατρέξαμε σε όλες τις συνεντεύξεις για να εντοπίσουμε τυχόν θεματικούς τίτλους που τυχόν είχαν αγνοηθεί. Αφού ολοκληρώθηκε αυτή η διαδικασία στην τελική λίστα, προχωρήσαμε σε περαιτέρω ομαδοποιήσεις.

3.3 Ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα

Επιχειρώντας μια έρευνα, θα πρέπει να είμαστε σε θέση να εγγυηθούμε ότι το όνομα και άλλα χαρακτηριστικά του ερωτώμενου μένουν ανώνυμα. Επίσης, ο αντικειμενικός σκοπός της εργασίας μας από την πρώτη στιγμή θα πρέπει να ανακοινώνεται καθώς και ο πραγματικός προορισμός των απαντήσεων, δηλ. ο φορέας υλοποίησης της έρευνας.

Για παράδειγμα, αν εκπονούσαμε αυτή την έρευνα για λογαριασμό ενός μέσου ενημέρωσης και όχι του Παντείου Παν/μιου, θα ήταν πιθανότατα αρνητικές οι απαντήσεις για συμμετοχή, καθώς κάθε επικοινωνιακό μέσο τείνει να αποτελεί το μήλον της έριδος, καθώς ενδέχεται να προπαγανδίζει συχνά συμφέροντα με ιδιοτελή

σκοπό και κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις.(τα πανεπιστημιακά ιδρύματα είναι ικανά να προσφέρουν αυτή την εγγύηση, εφαρμόζοντας αυτούς τους κανόνες δεοντολογίας, όπως η ανωνυμία ή ο αντικειμενικός σκοπός της έρευνας.) Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να αναφέρεται ο σκοπός της εργασίας καθώς αυτός μπορεί να επηρεάσει τα λεγόμενα του συνεντευξιαζόμενου. Στην περίπτωση κατά την οποία ο ερωτώμενος μετατρέπεται σε έναν προνομιούχο συνομιλητή υπάρχει ο κίνδυνος να επέλθουν ακούσια διαφοροποιημένες απαντήσεις¹⁷ καθώς μπορεί να δοθεί η εντύπωση ότι η γνώμη του βαραίνει πολύ.

¹⁷ Claude Javeau, Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή, Αθήνα 2000, εκδ. Τυπωθήτω, σελ.34-35

Ακόμη ένα άλλο κρίσιμο ηθικό ζήτημα είναι η προσέγγιση των συμμετεχόντων με ευαισθησία και σεβασμό, καθώς πρόκειται για παιδιά. Όπως είναι αναμενόμενο, το βασικό ρόλο σε μια συνέντευξη αλλά και τη δυνατότητα να την κατευθύνει την έχει ο ενήλικας, πράγμα που κληθήκαμε να ανατρέψουμε στην εν λόγω συνέντευξη ώστε αυτή να αποτελέσει ένα βήμα λόγου για τα παιδιά, χωρίς διάθεση κατευθυντική, ή προβοκατόρικη. Είναι γεγονός ότι η χρήση ενός φορτισμένου συγκινησιακά λεξιλογίου ή ο τρόπος που μια ερώτηση τίθεται μπορεί να οδηγήσουν τα υποκείμενα να απαντήσουν μ' έναν συγκεκριμένο τρόπο. Επίσης, οι συμπερασματικές ερωτήσεις αποτελούν μια δυνάμει παγίδα για το συνεντευκτή, οπότε προσπαθήσαμε να κάνουμε ερωτήσεις που να μην εμπεριέχουν μέσα υποκειμενική κρίση. Η παντελής αντικειμενικότητα είναι το ζητούμενο σε κάθε περίπτωση¹⁸.

Τέλος, προσπαθήσαμε να κάνουμε ξεκάθαρο ότι η έκφραση των προσωπικών τους αναγκών κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δεν συνεπάγεται και την κάλυψή τους. Είναι μεγάλο ηθικό ζήτημα να δίνεις ελπίδα και φωνή μέσω της έκφρασης των συναισθημάτων και των απόψεών τους, και οι ίδιοι τελικά να μην βλέπουν κάποια βελτίωση στη ζωή τους, άμεσα προερχόμενη από αυτή τη διαδικασία (Briant & Kennedy, 2004). Το μόνο που εκφράσαμε ως προς αυτήν την κατεύθυνση ήταν ότι θα προσπαθήσουμε να δημοσιεύσουμε την έρευνα, ώστε να καταδείξουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Τι μάθαμε σε αυτό το κεφάλαιο :

Στο κεφάλαιο 3 περιγράφηκε εκτενώς το οδοιπορικό μέχρι να διενεργηθούν οι συγκεκριμένες συνεντεύξεις. Στο κεφάλαιο 3.1 μέλημα ήταν η γνωριμία με το χώρο

¹⁸ Judith B.(2001),σελ.128

Πυξίδα, το Διαπολιτισμικό Κέντρο του Ελληνικού Συμβουλίου για τους Πρόσφυγες, που σημαίνει γνωριμία με τα πρόσωπα (επαγγελματίες και εθελοντές του χώρου), τις ιδιαιτερότητες της ομάδας στόχου αλλά και τις πιθανές ανάγκες του χώρου ώστε να αποβεί χρήσιμη η εκατέρωθεν συνεργασία ημών και υμών. Το επόμενο στάδιο αφορούσε στο σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, τη μεθοδολογία της έρευνας, αντικείμενα του δεύτερου υποκεφαλαίου, για να καταλήξουμε στο ηθικό και δεοντολογικό ζήτημα, αρχή από την οποία οφείλει να διέπεται κάθε πόνημα επιστημονικό για να είναι αρτιμελές και ολοκληρωμένο.

4.ΑΝΑΛΥΣΗ

Παρακάτω θα μελετήσουμε τους παράγοντες που παίζουν ρόλο στην ενσωμάτωση της δεύτερης γενιάς, όπως η εθνότητα, η εκπαιδευτική επίδοση, το διάστημα διαμονής, το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας, η σχέση με τη μητρική γλώσσα, η σχέση με τους γηγενείς, η σχέση με τους ομοεθνείς, καθώς και οι κοινωνικές διακρίσεις σε βάρος των παιδιών.

4.1 Κοινωνικό Προφίλ

Η δεύτερη γενιά μεταναστών προσδιορίζεται κοινωνικά από το κοινωνικό-οικονομικό στρώμα στο οποίο εντάσσεται η οικογένειά τους. Δεν είναι λίγες οι φορές που τα παιδιά αναγκάζονται να εργαστούν αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα το σχολείο ή απουσιάζουν από το σχολείο αφού οι γονείς τους, τους «χρησιμοποιούν» ως μεταφραστές στις δημόσιες υπηρεσίες για τις εκκρεμότητες που έχουν. Σύμφωνα με

τον Bynner (2001,σ.289)η διαδικασία του κοινωνικού αποκλεισμού είναι συνεχόμενη και κυκλική και μπορεί να επαναλαμβάνεται από γενιά σε γενιά.

Η έλλειψη μόρφωσης των γονέων, η έλλειψη υποστήριξης των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους , η μακροχρόνια ανεργία καθώς και οι χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση.

Κοινός τόπος και για τις πέντε οικογένειες των μεταναστών και αιτούντων άσυλο είναι η καλύτερη ζωή. Είτε αυτό ξεκινά από συνειδητή επιλογή αλλαγής ποιότητας ζωής με κύριο μοχλό την εργασία και την πρόοδο την οικονομική, είτε καταλήγει ως μοναδική διέξοδο ο ερχομός στην Ελλάδα δεδομένης της πολιτικής και κοινωνικής κατάστασης σε Αφγανιστάν και Περσία με ζητούμενα την ασφάλεια, την ελεύθερη διαβίωση και δευτερευόντως την εργασία και την οικονομική ανάπτυξη.

Θα αναλύσουμε στη συνέχεια το μορφωτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο των πέντε οικογενειών:

Νεσχάν:ο πατέρας μικροπωλητής στην Ελλάδα, στην Περσία ράφτης, όχι σπουδές, η μητέρα όχι σπουδές ,βοηθά τον σύζυγο αλλά κατά κύριο λόγο οικιακά.

Μπραχμάν:ο πατέρας οικοδόμος ,στο Αφγανιστάν δούλεψε σε νοσοκομείο, όχι σπουδές ,η μητέρα δεν εργάζεται και δεν έχει σπουδάσει.

Μισέλ: άνεργος (αλουμινάς και οικοδόμος) ,η μητέρα εργάζεται ως οικιακή βοηθός ,όχι σπουδές.

Πάττυ: ο πατέρας δουλεύει σε βενζινάδικο ,στην Πολωνία εργαζόταν σε εργοστάσιο, η μητέρα έχει σπουδάσει νοσηλευτική και στην Πολωνία δούλεψε σε νοσοκομείο, εδώ στην Ελλάδα κρατάει ένα παιδάκι.

Εριφύλη :ο πατέρας εργάζεται ως οικοδόμος ,έχει σπουδάσει στο Πολυτεχνείο στην Πολωνία, η μητέρα δεν έχει σπουδάσει κάτι, εργαζόταν ως πωλήτρια σε μαγαζί στην Πολωνία, στην Ελλάδα δεν εργάζεται.

Στην έρευνά μας ο πατέρας της Μισέλ από τη Μολδαβία είναι άνεργος εδώ και επτά μήνες, δεν βρίσκει πουθενά δουλειά ενώ η μητέρα της εργάζεται ως οικιακή βοηθός 12-13 ώρες την ημέρα ,φροντίζοντας αυτή για τους λογαριασμούς, το ενοίκιο και όλα τα έξοδα ενός σπιτιού, συμπεριλαμβανομένων των εξόδων μιας τετραμελούς οικογένειας. Αυτό έχει βάλει σε σκέψεις την οικογένεια και η μακρόχρονη ανεργία του πατέρα έχει φέρει στην επιφάνεια το σενάριο να επιστρέψουν στη Μολδαβία τα δύο από τα τέσσερα μέλη της οικογένειας, δηλ. ο πατέρας και η Μισέλ η μεγάλη κόρη.

4.2 Κοινωνικοποίηση εντός σχολίου : συγχρωτισμός με ομοεθνείς, έλληνες, άλλες εθνότητες

Η κοινωνικοποίηση του μετανάστη ή πρόσφυγα στο σχολείο αποτελεί δείκτη της γενικότερης ομαλής κοινωνικής ενσωμάτωσής του στην κοινωνία. Το σχολείο καθιστά αυτή τη συνθήκη εφικτή, εφόσον αναπτυχθούν σχέσεις αμοιβαίας εκτίμησης, εμπιστοσύνης και φιλίας μεταξύ συνομηλίκων του ίδιου ή του αντίθετου φύλου. Το αίσθημα του «ανήκειν» αποτελεί για κάποια από τα παιδιά μείζονος σημασίας συνθήκη συνδεδεμένη με ασφάλεια και συνοχή.

Για τα δύο από τα πέντε παιδιά προερχόμενα από το Αφγανιστάν και την Περσία (αιτούντες άσυλο) φάνηκε ότι η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων ήταν καθοριστική για

την ομαλή προσαρμογή τους. Σύμφωνα με τον Νικολάου¹⁹ το σχολείο αναπαράγει την ιδεολογία της κυρίαρχης κοινωνίας και χρησιμοποιεί τις αξίες που αντιστοιχούν στις πολιτισμικές αξίες της κυρίαρχης τάξης. Τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων είναι εξοικειωμένα με τη σχολική κουλτούρα λόγω της προδιάθεσης (habitus) και του πολιτιστικού κεφαλαίου που έχουν αποκτήσει από το οικογενειακό τους περιβάλλον αισθάνονται ξένα στο σχολικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να απομονώνονται και να αυτοαποκλείονται από το σχολικό σύστημα. Υπερθεματίζοντας, η Πλεξουσάκη²⁰ επισημαίνει ότι στη συνάντησή μας με το διαφορετικό αναδύονται οι δυσκολίες αναγνώρισης της διαφοράς ως διαφοράς και της δυσκολίας αποδοχής ενός πολιτισμικού κώδικα διαφορετικού με αναπόφευκτη συνέπεια τη μη αναγνώριση ή και υποτίμησή του.

«Είναι καλά παιδιά οι Έλληνες, στο σχολείο νιώθω καλά, ο καλύτερός μου φίλος είναι Έλληνας και λέγεται Βαγγέλης», μας λέει ο Μπραχμάν από το Αφγανιστάν.

Χαρακτηριστικό είναι ότι η Νεσχάν προκειμένου να είναι στο ίδιο σχολείο με τη φίλη της Σαλιμέ από την Περσία, άλλαξε περιοχή για να αλλάξει και σχολείο. Ωστόσο, όσο υπάρχουν στενοί δεσμοί φιλίας, άλλο τόσο υπάρχουν και αντίπαλα στρατόπεδα, αποκλεισμοί φιλιών σε επίπεδο εθνοκεντρικό, το οποίο θα μπορούσε να ερμηνευθεί και ως πολιτιστικό.

Η Νεσχάν από την Περσία λέει: «Έχω πολλούς φίλους, φίλες από Αφγανιστάν και Περσία. Με τα κορίτσια από Ρουμανία, Βουλγαρία και Αλβανία δεν κάνω παρέα, δεν μου αρέσουν. Στην κατασκήνωση είχα φίλες από Ελλάδα».

¹⁹ Νικολάου, Γ. (2000) Ένταξη και εκπαίδευση αλλοδαπών στο δημοτικό σχολείο, Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.

²⁰ Πλεξουσάκη, 2004, σ.28



Η έννοια της φιλίας προσιδιάζει σε κάτι πολύ ισχυρό και δυνατό στο χρόνο κατά την άποψη της Πάττυ από την Πολωνία και της Μισέλ από τη Μολδαβία. Συγκεκριμένα, η Πάττυ αναφέρει :

«Έχω φίλους αλλά όχι πραγματικούς .που να τους εμπιστεύομαι τα πάντα. Οι παρέες μου είναι όλο μεγαλύτερες ηλικίες, από 20 και πάνω, νιώθω ότι έχω πιο κοινά ενδιαφέροντα, ενώ τα κορίτσια της ηλικίας μου θέλουν να βγουν έξω. Με τα παιδιά από την Ελλάδα, νομίζω ότι είμαστε από διαφορετικούς κόσμους, τις ενδιαφέρουν άλλα πράγματα από ό,τι εμένα. Εμένα με ενδιαφέρει το σχολείο».

Στον ίδιο άξονα εγγράφεται και η άποψη της Μισέλ από τη Μολδαβία :

«Δεν έχω πραγματικές φίλες, κάνω απλώς παρέα με κάποια κορίτσια όπως την Πάττυ από την Πολωνία. Φίλος σημαίνει λέω όλα τα μυστικά μας, για αγόρια, για ό,τι πρόβλημα έχουμε. Γι αυτό είπα ότι δεν έχω φίλη πραγματική, αν κάτι με ανησυχεί πολύ .θα το πω στη μητέρα μου».

Από την έρευνα του Κώστα Θεριανού²¹ με αντικείμενο τη σχέση της δεύτερης γενιάς Ρουμάνων μεταναστών με το σχολείο και την εργασία, προκύπτει ότι σε σχολεία όπου υπήρχαν τρεις Ρουμάνοι μαθητές-μαθήτριες δεν έκαναν παρέα μεταξύ τους αλλά με παιδιά άλλων εθνοτήτων με κριτήριο τα κοινά ενδιαφέροντα, τη μουσική, τις ίδιες προτιμήσεις. Όλοι οι μαθητές του συγκεκριμένου δείγματος δήλωσαν συμμετοχή σε πολυεθνικές συντροφίες και ότι ο κολλητός τους δεν είναι ομογενής αλλά από άλλη εθνικότητα.

Σε άλλη έρευνά τους οι Johnson, Crosnoe & Elder²² έδειξαν ότι ο βαθμός εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των μεταναστών μαθητών καθώς και η σχολική επίδοση επηρεάζεται από το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα , /

²¹ Η έρευνα του Κώστα Θεριανού περιλαμβάνεται στο τεύχος 8-9 της Επετηρίδας του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας, Επιμέλεια Μ.-Γ. Λίλυ Στυλιανούδη, Αθήνα 2009

²² Johnson, Crosnoe & Elder, 2001 p.318-340

και από το βαθμό ενεργής συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες (μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα). Στην εν λόγω έρευνα έδειξαν πως η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου, βάσει φυλής και εθνικότητας επηρέαζε θετικά το αίσθημα του ανήκειν, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες που πήγαιναν σε σχολεία με μεγαλύτερο ποσοστό ομοεθνών επέδειχναν καλύτερες σχολικές επιδόσεις.

4.3 Προσαρμογή στο ελληνικό σχολείο(αναχώρηση-ένταξη)

Η εθνότητα παίζει σημαντικό ρόλο στις εκπαιδευτικές επιδόσεις των παιδιών αφού συνδέεται με διαφορετικές εμπειρίες, αυτό το συμπέρασμα προήλθε από την έρευνα Γερμανών των Gang & Zimmermann (2000), οι οποίοι μελέτησαν το ζήτημα της ενσωμάτωσης της δεύτερης γενιάς, οι εθνότητες που μελέτησαν ήταν Τούρκοι, Γιουγκοσλάβοι, Έλληνες, Ιταλοί και Ισπανοί.

Είναι γεγονός πως όλες οι μειονότητες δεν στέκονται με τον ίδιο τρόπο απέναντι στη μετανάστευση. Για παράδειγμα, τα παιδιά των μεταναστών θεωρούν πως για να επιτύχουν τους σκοπούς της μετανάστευσης οφείλουν να ξεπεράσουν τις διαφορές που τους χωρίζουν με την κοινωνία εγκατάστασης μέσα από την εκμάθηση της γλώσσας και των τρόπων της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας, χωρίς να σημαίνει αυτό απαραίτητα την εξάλειψη του δικού τους πολιτισμού και γλώσσας. Αντίθετα, οι Αφροαμερικανοί ή Ινδιάνοι στις Η.Π.Α διατηρούν τις πολιτισμικές τους διαφορές, καθώς αποτελούν για αυτούς σύμβολα της εθνικής τους ταυτότητας. Στη διαφοροποίηση αυτή καθοριστικό ρόλο παίζει η συνειδητή ή μη απόφαση εγκατάλειψης της χώρας καταγωγής, όπου στην πρώτη περίπτωση είναι καταφατική

ενώ στη δεύτερη αποφαιτική-αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τη χώρα τους κι έτσι όντας εξοντωμένοι πολιτισμικά ή φυσικά²³ δυσκολεύονται να απαλλαγούν από το στιγματισμό- κι έτσι αυτό να συμπαρασύρει και τη σχολική επίδοση των παιδιών της δεύτερης γενιάς φιλοξενούμενων.

Επιλέξαμε το σχολείο για να μελετήσουμε την κοινωνική ενσωμάτωση καθώς αυτό συνιστά τον πλέον σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης των νέων ανθρώπων, μέσω αυτού αντικειμενοποιούνται οι μαθητές σε υποκείμενα των οποίων η καταγωγή, το φύλο, η κοινωνικοοικονομική τάξη οικογενειακής προέλευσης, το θρήσκευμα, η διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων καταλαμβάνουν τη σημασία τους ενώ παράλληλα η κοινωνική ένταξη πραγματοποιείται με τις όποιες δυσκολίες, εμπόδια ή επιβραβεύσεις από την πλευρά της χώρας υποδοχής.

Άρα το σχολείο ως φορέας κατασκευής, αναπαραγωγής ή εξάλειψης -από την άλλη πλευρά- στερεοτύπων παίζει τον πλέον σημαίνοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαμόρφωση των αναπαραστάσεων των παιδιών για το διαφορετικό και η δημιουργία των στερεοτύπων δημιουργείται στο πλαίσιο του σχολείου μέσα από την κοινωνικοποιητική του λειτουργία.

ι) Πρώτη ημέρα στο ελληνικό σχολείο:

Η πρώτη ημέρα στο ελληνικό σχολείο ήταν και για τα πέντε παιδιά αρκετά δύσκολη. Ανάλογα με τον τύπο της προσωπικότητας του κάθε παιδιού ο όρος «δύσκολη» αποκτά διαφορετικό σημαινόμο. Τα κυριότερα εμπόδια που συνάντησαν τα παιδιά άμα τη αφήξει τους αφορούσαν : γλώσσα, κοινωνικές σχέσεις (με ομοεθνείς και γηγενείς), σύστημα εκπαίδευσης, περιβάλλον νέας χώρας, αποδοχή ή μη από τη διαφορετική ομάδα ανθρώπων.

²³ βλ. Hartmann (1988)

Ο πλέον καθοριστικός παράγοντας σύμφωνα με κοινή ομολογία των παιδιών όσον αφορά στην ομαλότητα της κοινωνικής ένταξης είναι η γλώσσα. Κοινός τόπος για τους 5 μαθητές είναι ότι με το πέρασμα του χρόνου η γλώσσα άρχισε να γίνεται σταδιακά γέφυρα επικοινωνίας, η απόσταση με τους συμμαθητές να αμβλύνεται και η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον να επιταχύνεται και μάλιστα σε μερικές περιπτώσεις όπως θα δούμε με εντυπωσιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με την Σκούρτου(2001, σ.179) συχνά η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς γίνεται με τις ίδιες μεθόδους στους μετανάστες μαθητές και γηγενείς μαθητές χωρίς να λαμβάνεται υπόψη οι διαφορετικές γλωσσικές καταβολές και τα επίπεδα ελληνομάθειας των μεταναστών μαθητών.

«Η πρώτη ημέρα στο ελληνικό σχολείο ήταν δύσκολη. Έκλαιγα στην αρχή, η γλώσσα με ανησυχούσε, είχα αγωνία» αναφέρει η Εριφύλη από την Πολωνία.

Αγωνία και άγχος για την πρώτη ημέρα στο ελληνικό σχολείο αναφέρει και η Μισέλ από τη Μολδαβία, η οποία λέει χαρακτηριστικά :

«Θυμάμαι την πρώτη ημέρα στο ελληνικό σχολείο, δεν ήξερα κανέναν, δεν ήξερα τη γλώσσα και είχα πολύ άγχος. Δεν είχα κοιμηθεί καθόλου την προηγούμενη ημέρα».

Η Πάττυ από την Πολωνία: «...σιγά-σιγά έκανα παρέες. Χρειάστηκε χρόνος μέχρι να με δεχτούν στην παρέα τους, μετά βέβαια επειδή ήμουν καινούρια και ξένη, με έβλεπαν ως διαφορετική».

Οι ερευνητές Gang & Zimmermann αναφέρονται στο ρόλο των κοινωνικών δικτύων που στηρίζουν τις εθνοτικές ομάδες καθώς και στο χρονικό διάστημα διαμονής των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα υποδοχής. Έτσι, παρατήρησαν ότι όσο μεγαλύτερο ήταν το διάστημα παραμονής των παιδιών στη χώρα υποδοχής- η εν λόγω έρευνα έγινε στη Γερμανία- τόσο καλύτερα ήταν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα²⁴.

²⁴ Gang and Zimmermann 2000: 566,567

Ωστόσο, σε άλλες έρευνες η σχέση επίδοσης και διάρκειας παραμονής στη χώρα υποδοχής δεν φαίνεται να παρουσιάζει θετική σύνδεση εφόσον η αυξανόμενη διάρκεια παραμονής δε σημαίνει απαραίτητα και αύξηση της σχολικής επίδοσης²⁵.

Κάποια από τα παιδιά μας μίλησαν περισσότερο περιγραφικά για την εμπειρία της πρώτης ημέρας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Νεσχάν από την Περσία :

«Την πρώτη ημέρα που πήγα έβρεχε, μου μίλησαν τα παιδιά στην αρχή και μετά θυμάμαι ότι τρέχαμε με τα παιδιά, κάναμε σαν αγώνες κι εγώ έτρεχα γρήγορα».

Ο ανθρώπινος παράγοντας είτε με την έννοια του δικτύου συνομηλίκων, είτε με την έννοια του δασκάλου συνιστούσε για τα παιδιά μια καθοριστική παράμετρο για την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, οι Μπραχμάν (Αφγανιστάν) και Νεσχάν (Περσία) είπαν :

«Η δασκάλα την πρώτη ημέρα μου έκανε καλή εντύπωση», και «Θυμάμαι είχαμε έναν καλό κύριο που μας βοήθησε πολύ στα ελληνικά και τα αγγλικά».

ii) Τελευταία ημέρα στο σχολείο της χώρας καταγωγής:

Συζητώντας με τα παιδιά για την εμπειρία της τελευταίας ημέρας στο σχολείο της χώρας καταγωγής, διαφαίνεται η αντίφαση του «ναι μεν, αλλά...» δηλαδή μου αρέσει που θα πάω σε μια άλλη τάξη και θα ζω σε μια «καλύτερη» χώρα στην οποία όμως θα είμαι άγνωστος μεταξύ αγνώστων..

Σε αυτή την ερώτηση φαίνεται και ο φόβος του οποίου η προέλευση είναι διαφορετική σε κάθε περίπτωση. Όλα τα παιδιά γνώριζαν ότι θα φύγουν, είτε για πάντα είτε για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Ανάλογα και με το αίτημα της κάθε οικογένειας όπου στη μία πρόκειται για αιτούντες άσυλο ενώ στην άλλη για οικονομικούς μετανάστες.

²⁵ Σκούρτου, 2004, σ.20

Επίσης ,εκτός από τα ίδια τα παιδιά το γνώριζαν και οι φίλοι τους αλλά και η δασκάλα/ος, η Νεσχάν διαμηνύει σχετικά:

«..Είχαμε βιολογία και ήξεραν όλοι ότι θα έφευγα αλλά δεν χαιρέτησα τα παιδιά. Ήθελα να φύγω αλλά όχι για πάντα.... .Μετά θυμάμαι που βγάλαμε φωτογραφίες με τη δασκάλα μου» .

Την πεποίθηση ότι δεν θα είναι για πάντα η έξοδος από τη χώρα, είχε η Εριφύλη από την Πολωνία ,η οποία λέει χαρακτηριστικά:

«...Δεν είχα καταλάβει ότι θα φύγουμε από την Πολωνία για πολύ καιρό ,νόμιζα ότι θα γυρίσουμε πάλι. Έτσι ,δεν ήμουν στεναχωρημένη».

Η πλειονότητα των παιδιών συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι ''θα πάμε κάπου καλύτερα, να ζήσουμε καλύτερα όπου όμως θα μας λείψουν οι φίλοι και οι συγγενείς'' . Αυτό το οξύμωρο σχήμα ενθουσιασμού ,αγωνίας και νόστου για το τι επίκειται επαναλαμβάνεται στην αφήγηση των 5 ηρώων μας.

Η Πάττυ από την Πολωνία περιγράφει:

« [.....]..Θυμάμαι την τελευταία ημέρα ,και από τη μια χαιρόμουν που θα έφευγα και δεν θα ερχόταν η μητέρα μου να ακούει από τη δασκάλα ότι θέλω ψυχολόγο κι ότι δεν τα πάω καλά στο σχολείο αλλά σκεφτόμουν ότι θα πάω σε μια χώρα που δεν ξέρω τη γλώσσα ,βέβαια είχα μάθει κάποια λίγα ελληνικά πριν έρθω όμως ήμουν και ανακουφισμένη αλλά και ανησυχούσα...»

Η Πάττυ είναι το μοναδικό τρανταχτό παράδειγμα διεξόδου από μια κατάσταση μάλλον αδιεξόδου από τη χώρα στην οποία ζούσε, οπότε η Ελλάδα συνιστούσε ελπίδα για την ίδια.

Εξίσου ευοίωνη –κατά μία έννοια-διαφαίνεται η προοπτική της Ελλάδας για την Μισέλ. η οποία ερχόμενη εδώ θα έβρισκε όλη την οικογένεια. Η μητέρα της έφυγε από τη Μολδαβία ενώ ήταν δύο ετών κι έκτοτε την έβλεπε μόνο καλοκαίρια και

μεγάλωσε μόνο με τη γιαγιά της. Η έλλειψη αυτή του οικογενειακού περιβάλλοντος σωματοποιήθηκε εντός της και την έκανε φιλάσθενη με αποτέλεσμα να χάνει πολλές ημέρες από το σχολείο ακριβώς επειδή αρρώσταινε συχνά. Η δική της μαρτυρία λέει τα εξής:

«...από τη μια ήμουν στεναχωρημένη γιατί δεν ήξερα πως θα ήταν η Ελλάδα από την άλλη χαιρόμουν που θα ήμασταν όλοι μαζί. Στο μολδαβικό σχολείο δεν ήμουν καλή μαθήτρια, έμενα με τη γιαγιά μου αλλά αρρώσταινα συνέχεια επειδή στεναχωριόμουν που έλειπε η μαμά μου».

Η O'Brien (2008) υπογραμμίζει ότι η φροντίδα και η στήριξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό τους έργο παρέχεται κυρίως από τις μητέρες, οι οποίες έχουν τη ικανότητα να κινητοποιούν ένα σημαντικό πόρο που είναι το συναισθηματικό τους κεφάλαιο²⁶ (emotional capital). Η ιδεολογία της μητρότητας, εγγεγραμμένη στο πολιτισμικό φαντασιακό της μητέρας την καθιστά οιονεί παρούσα στη σχέση μαθητή και του σχολείου διαδραματίζοντας μεσολαβητικό ρόλο.

iii) Σύγκριση των δύο σχολείων:

Η αλλαγή περιβάλλοντος, γλώσσας, συνηθειών και σχολείου αποτέλεσε καθοριστική μεταβλητή στη ζωή των παιδιών λειτουργώντας είτε απορρυθμιστικά, ενώ σε κάποιες άλλες ενισχυτικά. Αυτό σημαίνει ότι σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά μπόρεσαν να ενσωματωθούν σταδιακά στην σχολική κοινότητα με τις όποιες παράπλευρες απώλειες κατά την αρχική περίοδο, ενώ κάποια άλλα δεν κατάφεραν να αφομοιώσουν τις αλλαγές και αντιστάθηκαν με αφορμή για παράδειγμα τη γλώσσα, τα σχολικά μαθήματα, τις κοινωνικές σχέσεις, κ.τ.λ.

²⁶ Emotional capital: τον όρο τον εισήγαγε η Helga Nowotheny (1981 στο Reay 2000): 572 είναι παραλλαγή του κοινωνικού κεφαλαίου η οποία χαρακτηρίζει τον ιδιωτικό χώρο εκτός του ότι συνδέεται με το φύλο και με το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει η μητέρα (Gillies 2006).

Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από την Τρέσσου (1998)²⁷, η οποία προεκτείνει και λίγο το συλλογισμό κάνοντας την εξής κατηγοριοποίηση: ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση γίνεται σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο εντάσσονται παιδιά που μένουν εξ αρχής εκτός σχολείου, στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές/τριες περιθωριοποιούνται μέσα στο σχολείο, οδηγούνται στη σχολική αποτυχία και μετά στην οριστική διακοπή της φοίτησης και στο τρίτο στάδιο εντάσσεται το μικρό ποσοστό μαθητών που ολοκληρώνουν με επιτυχία όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση της Πάττυ από την Πολωνία η οποία είχε σοβαρό πρόβλημα στο πολωνικό σχολείο. Είναι χαρακτηριστικό η Πάττυ δεν περιγράφει τίποτα θετικό από το πολωνικό σχολείο: τόσο με τα μαθήματα (η ίδια αναφέρει ότι τα μαθήματα για αυτήν ήταν δύσκολα, οι δάσκαλοι απαιτητικοί και αυστηροί) όσο και με τα παιδιά (τα αγόρια που την ενοχλούσαν τα χτυπούσε, ενώ τα υπόλοιπα κορίτσια της ηλικίας της δεν αντιδρούσαν καθώς «ήθελαν να έχουν καλή φήμη»). Η δασκάλα της καλούσε συνεχώς τη μητέρα της να την πάρει από το σχολείο προτείνοντας στη μητέρα της να την παρακολουθεί ψυχολόγος προκειμένου να ελέγξει την επιθετικότητά της προς τους συμμαθητές της. Η λύση της αλλαγής τόπου και σχολικού περιβάλλοντος θα ήταν ένα νέο ξεκίνημα και μια ευκαιρία ώστε εκεί όπου δεν την γνώριζαν να τα πάει καλά. Όπως η ίδια λέει:

«Όταν ήρθα στην Ελλάδα σκεφτόμουν ότι θα τα πάω πολύ καλά και όντως ήμουν πρώτη. Τα περνάω καλύτερα στο ελληνικό σχολείο. Η μητέρα μου έρχεται πλέον στο ελληνικό σχολείο μόνο για τους βαθμούς και μόνο αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Έρχεται με έκπληξη και της λένε καλά λόγια οι καθηγητές».

²⁷ Τρέσσου, Ε. (1998) σ.224-225

Σε πλήρη αντίθεση με τα παραπάνω έρχεται η εμπειρία της Νεσχάν η οποία ήταν καλή μαθήτριά στην Περσία αλλά στην Ελλάδα δηλώνει ότι δυσκολεύτηκε. Συγκρίνοντας τα δύο σχολεία στέκεται στην αυστηρότητα του περσικού σχολείου ,τη στείρα αποστήθιση-«είχαμε πολλά μαθήματα κι έπρεπε όλα από έξω»- ενώ στην Ελλάδα απλά το νόημα. Επίσης ,έκανε λόγο για αυστηρό σύστημα βαθμολογίας των καθηγητών στην Περσία σε αντίθεση με το ελληνικό σχολείο όπου δεν σημείωναν κάθε μέρα σε μπλοκ τους βαθμούς,

«Μας τρώμαζε πολύ το μπλοκ στην Περσία ,ενώ εδώ όχι»

Μιλάει επίσης για διαφορές στη συμπεριφορά των μαθητών τη στιγμή κατά την οποία οι καθηγητές κάνουν κάποια παρατήρηση στο ελληνικό σχολείο, δίνοντας το εξής παράδειγμα : *«Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να «αντιμιλήσουν» ή αλλιώς να πουν τη γνώμη τους, αντίθετα στην Περσία θα έπρεπε να κοιτούν κάτω με βλέμμα χαμηλά».*

Η Νεσχάν κάνει λόγο για την ενδυματολογική περιβολή στο χώρο του σχολείου όπου στην Περσία ερμηνεύεται με τη μαντίλα υπογραμμίζοντας τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία. Κάθε σχολείο όριζε το χρώμα της μαντίλας που θα φορούσαν όλα τα κορίτσια ,χρώμα το οποίο όριζε η καθηγήτρια. Προς επίρρωση του τελευταίου, τα κορίτσια πηγαίνουν σε διαφορετικές τάξεις από τα αγόρια και ολοκληρώνουν το σχολείο κατά αυτόν τον τρόπο. Σε αντίθεση με τα παραπάνω ,η Νεσχάν αναφέρει ότι συχνά τα παιδιά στο ελληνικό σχολείο-και δεν απέκλειε τον εαυτό της- άκουγαν μουσική, χωρίς να τα καταλάβει η δασκάλα, ακόμη και να κοιμηθούν μπορούσαν. Η αμηχανία που ένιωσε η Νεσχάν για αυτό που «μπορούσαν τα παιδιά να κάνουν» εξαπατώντας την καθηγήτριά τους με το να κοιμηθούν μέσα στην τάξη αποκαλυπτόταν από τα εξωλεκτικά στοιχεία επικοινωνίας τα οποία έδιναν την εικόνα μιας («μεταμελημένης») συστολής του σώματος της Ν.

Συγκεκριμένα λέει: «Στην Περσία οι δάσκαλοι ήταν αυστηροί, εδώ στην Ελλάδα μπορούμε να ακούσουμε μουσική, ακόμη και να κοιμηθούμε μέσα στην τάξη, χωρίς να μας δει η καθηγήτρια».

Ωστόσο, αν και τα επιμέρους στοιχεία είναι θετικά για το κλίμα στο ελληνικό σχολείο, δηλαδή λιγότερη αυστηρότητα και μεγαλύτερη άνεση στην έκφραση και τη συμπεριφορά μέσα στην τάξη, ωστόσο η Νεσχάν δήλωσε ότι δυσκολευόταν στο σχολείο, τόσο στη γλώσσα όσο και στα μαθήματα. Ο Μπραχμάν από το Αφγανιστάν δηλώνει ότι του αρέσουν πολλά πράγματα στο ελληνικό σχολείο :αρχικά δεν τους χτυπά ο δάσκαλος σε αντίθεση με το αφγανικό σχολείο, δεύτερον έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει πολλά στο ολοήμερο σχολείο ,το «κάτι περισσότερο», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά. Τρίτον, του αρέσει που είναι λίγα παιδιά στο ελληνικό σχολείο ενώ στο Αφγανιστάν ήταν 35 παιδιά και «δεν μπορούσε να μάθει κανείς τίποτα», όπως ο ίδιος σημειώνει:

«Δεν έμαθα τίποτα στο σχολείο στο Αφγανιστάν. Είναι σα να βάζεις 40 αγελάδες στον ήλιο, έτσι ήμασταν όλοι μαζί και δεν καταλαβαίναμε». Αυτό όμως που του λείπει από το αφγανικό σχολείο είναι οι στιγμές που έπαιζαν όλα τα παιδιά μεταξύ τους βόλεϊ, επίσης του λείπει το ότι δε μπορεί να παίζει ποδόσφαιρο.

Εντυπωσιακό είναι το πόσο αποκλίνουσες είναι οι απόψεις των ομοεθνών παιδιών από την Πολωνία σχετικά με το σχολείο, παρακάτω θα παραθέσουμε την άποψη της Εριφύλης (από την Πολωνία) η οποία διατείνεται ότι υπάρχουν αρκετά θετικά στο πολωνικό σχολείο. Θυμάται τις πολιτιστικές δραστηριότητες που οργάνωναν π.χ. την ημέρα του παιδιού σχεδίαζαν εξορμήσεις σε σχολεία που υποστήριζαν παιδιά με κάποια μορφή σωματικής ή νοητικής αναπηρίας. Επίσης, αντί για εξετάσεις ή διαγωνίσματα συνήθιζαν να μελετούν λογοτεχνικά βιβλία και να υλοποιούν εργασίες με θέμα που τα ίδια τα παιδιά επέλεγαν. Επίσης, η Εριφύλη στάθηκε στα καθήκοντα

που είχαν στο σχολείο τους, ως προσομοίωση της κοινωνίας που θα αντιμετώπιζαν ως ενήλικοι πολίτες. Ανέφερε αυτό της καθαριότητας του σχολείου, για παράδειγμα, αν λέρωναν τους τοίχους, τα ίδια τα παιδιά τους καθάριζαν. Επίσης, την ώρα της γυμναστικής φορούσαν ειδικά παπούτσια για το χώρο του γυμναστηρίου, παιδί το οποίο δεν είχε μαζί του αυτά τα παπούτσια δεν συμμετείχε στο μάθημα. Συνάγεται λοιπόν ότι από το σχολείο τα παιδιά μαθαίνουν να συμμετέχουν στις κοινές ευθύνες και υποχρεώσεις και να αποκτούν την αίσθηση του καθήκοντός τους, πέραν των μαθημάτων, όπως αυτό της τάξης και της καθαριότητας για τα οποία όλοι έφεραν ευθύνη.

Τέλος, η Μισέλ από τη Μολδαβία βρίσκει το μολδαβικό σχολείο πιο χαρούμενο από ότι το ελληνικό. Παρότι η ίδια δεν τα πήγαινε καλά στο μολδαβικό σχολείο-λόγω της συναισθηματικής κατάστασης στην οποία είχε περιέλθει ελλείψει μητρικής στοργής-εντούτοις το μολδαβικό σχολείο ήταν ένα ελκυστικό σχολείο όπως περιγράφει και πλαισιωνόταν από δραστηριότητες όπως μουσική, θέατρο, θεατρικό παιχνίδι, τραγούδι, θεματικές γιορτές, κ.τ.λ. Ενδεικτικά μας αναφέρει το παράδειγμα όπου κάθε τι που έφτιαχναν τα παιδιά, ζωγραφιές ή χειροτεχνίες τα κρεμούσαν στους τοίχους του σχολείου για να θυμίζουν στα παιδιά τα "επιτεύγματά τους" και να κάνουν τις τάξεις να δείχνουν πιο όμορφες. Ένα επιπλέον αρνητικό στοιχείο το οποίο εντόπισε η Μισέλ ήταν η αυστηρότητα του ελληνικού σχολείου με αφορμή μια δική της εμπειρία όπου έφτασε λίγο πριν την αποβολή. Ο λόγος για τον οποίο κινδύνεψε ήταν ασήμαντος, επρόκειτο για κάποια "φήμη" απουσίας καθηγήτριας την οποία διέδωσε όχι χωρίς λόγο-όντως έλειπε- αλλά αντικαταστάθηκε από άλλη καθηγήτρια κι έτσι ο διευθυντής απείλησε ότι θα της έδινε αποβολή αν ξαναέλεγε αναληθή πράγματα για τις καθηγήτριες του σχολείου. Επίσης, δυσανασχετεί όταν

υποχρεούνται τα παιδιά να βγαίνουν υποχρεωτικά έξω από την τάξη για διάλειμμα και θεωρεί ότι δεν πρέπει να είναι υποχρεωτικό.

4.4 Η σχέση με την ελληνική και τη μητρική γλώσσα

Ο όρος πολιτισμική ασυνέχεια ή αλλιώς «διγλωσσία» έχει αναφερθεί πλειστάκις στις έρευνες. Φαινόμενο αρκετά σύνθετο, σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά των οποίων η γονεϊκή κουλτούρα διαφέρει της τυπικής (άρχουσας) κουλτούρας ή της κουλτούρας της κοινωνίας υποδοχής είναι «δίγλωσσα», εφόσον άλλη γλώσσα (ή ιδιόλεκτο) ομιλούν στο σπίτι τους και άλλη στο σχολείο τους, με όλα τα προβλήματα που αυτό επιφέρει και κυρίως τα προβλήματα εσωτερικής σύγκρουσης, επειδή καλούνται να αποποιηθούν τα προβλήματα τη γονεϊκή κουλτούρα και να ενστερνισθούν την κουλτούρα στην οποία εκπαιδεύονται. Όπως αναφέρει και ο Bourdieu, κάθε νέο μέλος μιας κοινωνίας για να μπορέσει να επιβιώσει μέσα σε αυτή, πρέπει να ενσωματώσει στη δική του ατομική μνήμη τη συλλογική μνήμη της κοινωνίας, πρέπει με άλλα λόγια να εκπαιδευτεί στη νέα κουλτούρα.

Το ζήτημα της σχέσης της μητρικής γλώσσας και γλώσσας του σχολείου δεν είναι ζήτημα απλής «εκμάθησης» του τυπικού και του χειρισμού της γλώσσας, αλλά κυρίως ζήτημα κοινωνικής ιεράρχησης και αξιολόγησης της μητρικής γλώσσας σε σχέση με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Αξιοσημείωτο είναι ότι αν και μιλούν και τις δύο γλώσσες με τους γονείς τους συζητούν στα ελληνικά και τη γλώσσα καταγωγής τους ή καταλαβαίνουν τους γονείς τους όταν μιλούν τη χώρα καταγωγής τους, αλλά τους απαντούν ελληνικά. Ως γλώσσα στην οποία επικοινωνούν ανετότερα οι μαθητές του δείγματός μας, εκτός από δύο, δηλώνουν την ελληνική γλώσσα.

Η ελληνική γλώσσα σύμφωνα με τα λεγόμενα των πέντε μεταναστών και αιτούντων άσυλο είναι δύσκολη αλλά ενδιαφέρουσα. Είναι ενδεικτικό ότι στην

περίπτωση της Μισέλ από τη Μολδαβία ενώ ξεκίνησε δύσκολα η σχέση της με την ελληνική γλώσσα, «μέχρι και ξύλο έφαγα προκειμένου να μάθω ελληνικά» πλέον μιλά καλύτερα από τους γονείς της που είναι και περισσότερα χρόνια στην Ελλάδα . Η μητέρα της, της ζητά να μιλά μολδαβικά για να μην τα ξεχάσει.

Και τα 5 παιδιά είχαν αγωνία με την ελληνική γλώσσα, ειδικά από την πρώτη ημέρα που θα ξεκινούσαν στο ελληνικό σχολείο.

«Ντρεπόμουν την πρώτη ημέρα, δεν μπορούσα να μιλήσω ελληνικά», λέει ο Μπραχμάν από το Αφγανιστάν.

«Θυμάμαι την πρώτη ημέρα στο ελληνικό σχολείο ,δεν ήξερα κανέναν ,δεν ήξερα τη γλώσσα και είχα πολύ άγχος», λέει η Μισέλ από τη Μολδαβία.

«Θυμάμαι, είχαμε έναν καλό κύριο που μας μίλαγε πολύ στα ελληνικά και στα αγγλικά», λέει η Νεσχάν από την Περσία.

«Η πρώτη ημέρα στο ελληνικό σχολείο ήταν δύσκολη .Έκλαιγα στην αρχή, η γλώσσα με ανησυχούσε, είχα αγωνία, λέει η Εριφύλη από την Πολωνία.

Τα παιδιά μιλούν καλύτερα ελληνικά από τους γονείς τους και συχνά οι γονείς είναι αυτοί που ζητούν από τα παιδιά να μιλούν τη γλώσσα καταγωγής στο σπίτι: «Στο σπίτι μιλάμε μόνο ελληνικά, σπάνια να μιλήσουμε μολδαβικά. Ο αδερφός μου γεννήθηκε στην Ελλάδα και δεν ξέρει ούτε μία λέξη μολδαβικά .Αλλά ο μπαμπάς λέει να μιλάμε μολδαβικά, μην τα ξεχάσουμε. Όταν έρχονται σπίτι κάποιες φορές οι συγγενείς μιλάμε περισσότερο μολδαβικά».

Επίσης, σε κάποιες πιο ακραίες περιπτώσεις –σύμφωνα με τα λεγόμενα των ειδικών επιστημόνων του κέντρου καθώς και των εθελοντών δασκάλων του διαπολιτισμικού κέντρου –οι γονείς πήγαιναν στο σχολείο κι έπαιρναν τα παιδιά τους διακόπτοντας το μάθημα για να συνεννοηθούν σε κάποια δημόσια υπηρεσία καθώς τα παιδιά τους είχαν καλύτερη γνώση ελληνικών από τους ίδιους. Ωστόσο, αυτό αποδιοργάνωνε

δυνατότητα στα παιδιά να εκφραστούν «ελεύθερα»(το βάζουμε σε εισαγωγικά λόγω της δυσκολίας να μοιραστούν ελεύθερα και απρόσκοπτα τα παιδιά τις εμπειρίες τους ,δεν είναι σύνηθες να μιλούν συναισθηματικά αλλά περισσότερο περιγραφικά για τη ζωή τους) να μεταφέρουν εμπειρίες και βιώματά τους, όχι μόνο από το σχολείο αλλά και από την κοινωνική τους ζωή δηλαδή ελεύθερο χρόνο, κοινωνικά δίκτυα, παραμονή ή φυγή από την Ελλάδα.

Στην πλειονότητά τους τα παιδιά νιώθουν ενταγμένα στο ελληνικό σχολείο .Από τις απαντήσεις των παιδιών προέκυψε ότι κάποια από αυτά ταυτίζουν το πώς νιώθουν στο ελληνικό σχολείο με την απόδοσή τους, π.χ. η Εριφύλη από την Πολωνία λέει: «Είμαι καλή μαθήτρια, στο δημοτικό ήμουν σημαιοφόρος, έχω τις φίλες μου και είμαι ικανοποιημένη», η Μισέλ από τη Μολδαβία μιλάει διασταλτικά σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνεται τους έλληνες συνομήλικούς της

« [...] τα κορίτσια της ηλικίας μου ενδιαφέρονται κυρίως να βγουν έξω. Με τα παιδιά από την Ελλάδα νομίζω ότι είμαστε από διαφορετικούς κόσμους ,εμένα με ενδιαφέρει το σχολείο».

Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας του Παν/μιου του Rotterdam (Ours and Veenman 2003) όπου το αντικείμενο της έρευνας ήταν η σύγκριση των εκπαιδευτικών επιδόσεων της δεύτερης γενιάς μεταναστών με την πρώτη γενιά αλλά και με των γηγενών, ήταν το γεγονός ότι η δεύτερη γενιά μεταναστών δεν αποτελεί μια ομάδα η οποία είναι προβληματική ως προς τις εκπαιδευτικές επιδόσεις σε σχέση με αυτές των γηγενών.

Προς επίρρωση των παραπάνω η Μισέλ από τη Μολδαβία αναφέρει:

«Ενώ στη Μολδαβία δεν ήμουν καλή μαθήτρια, εδώ στην Ελλάδα βγαίνω με το 18.Είμαι η δεύτερη καλύτερη στην τάξη. Η μητέρα μου λέει ότι αν δεν έχω καλούς βαθμούς θα σταματήσω το χορό και τη ζωγραφική.[....]Έχω άγχος στο σχολείο ,να

παίρνω καλούς βαθμούς να είμαι καλή μαθήτρια.[...] Θέλω να μην φύγω ξανά και θέλω να προχωρήσω στο σχολείο».

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα παιδιά των οποίων η επίδοση στο σχολείο αποτελεί συνθήκη *cinequanon*. Σε κάποιες περιπτώσεις η επίδοση συνδέεται με τη δυνατότητα εξόδου από το σπίτι καθώς και την ενασχόληση με άλλες δραστηριότητες πολιτιστικές .

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν παιδιά για τα οποία το σχολείο αποτελεί μέρος της ζωής τους και πάντως όχι τον κεντρικό πυρήνα. Ο Μπραχμάν μαρτυρεί:

«Στο Αφγανιστάν το πρωί δούλευα, το μεσημέρι πήγαινα σχολείο και μετά το απόγευμα πήγαινα στο μαγαζί του θείου μου .Εδώ η ζωή μου είναι ήρεμη, δεν χρειάζεται να δουλεύω ,το πρωί πάω στο σχολείο και μετά το βράδυ κοιμάμαι.

Το σχολείο υπάρχει ανάμεσα στην καθημερινότητά του, αν και τον απασχολεί και η επίδοσή του χωρίς να είναι το κύριο « Στο σχολείο περνάω πλέον με το 8.Είμαι πολύ ευχαριστημένος, ενώ πέρυσι είχα μεγάλη δυσκολία». Στη Νεσχάν από την Περσία οι δυσκολίες εντοπίζονται στη γλώσσα και στην έλλειψη βιβλίων :

«Δυσκολεύομαι με τα μαθήματα, δεν είμαι καλή μαθήτρια αλλά συμβαίνει να δανείζω τα βιβλία μου στους συμμαθητές μου και μετά τα χάνω τα βιβλία μου και διαβάζω από σημειώσεις».

Το επιχείρημα ότι η ολοκλήρωση του σχολείου οδηγεί στις σπουδές και αυτές στην εύρεση εργασίας δεν ακολουθεί πάντα γραμμική πορεία.

Η τρίτη κατηγορία παιδιών βλέπει το σχολείο ως μικρογραφία της κοινωνίας όπου αναπαράγονται τα κοινωνικά στερεότυπα του «ξένου» ως παρείσακτου στην κοινωνία. Για παράδειγμα, έθιξαν το θέμα της περιθωριοποίησης εντός και εκτός σχολείου, δηλαδή περιστατικά στα οποία ένιωσαν ανεπιθύμητοι ,λόγω θέσεως..Δεν πρόκειται δηλαδή για προβλήματα «πολιτισμικών διαφορών» αλλά για οικονομικά

και κοινωνικά προβλήματα που απορρέουν από την ταξική τους θέση. Κάποια άλλα μίλησαν για το ρόλο του δασκάλου μέσα στην τάξη και πόσο αυτός δυσκόλεψε ή διευκόλυνε την προσαρμογή τους, ενώ μία μόλις περίπτωση διατύπωσε την επιθυμία να επιστρέψει στην πατρίδα, όχι λόγω σχολείου αλλά λόγω νόστου επαναπατρισμού.

Συγκεκριμένα, η Πάττυ αφηγείται: «...[..]..μια φορά τα αγόρια μιλούσαν περίεργα σε μια τσιγγάνα, την έφτυναν και μίλησα στο δάσκαλο. Κατάλαβα τη θέση της, ένιωσα αδικία, με πείραξε και την υποστήριξα. Δυστυχώς έτσι είναι η ζωή, κάποιες φορές πρέπει να μιλάμε, ενώ άλλες να σιωπάμε. Μου έχει συμβεί κι εμένα την ώρα της γυμναστικής τα αγόρια να μη μου μιλούν και να μη με θέλουν στην ομάδα τους. Όμως, ο καθηγητής πρέπει να καταλάβει τη θέση του μαθητή και να τον ενθαρρύνει να γίνει ένα καλό άτομο στο μέλλον. Να τον βλέπει σαν ξεχωριστό άτομο».

Ο Μπραχμάν με αφορμή την ερώτηση «πώς νιώθεις τώρα στο σχολείο» περιέγραψε μια σκηνή που ένιωσε ανεπιθύμητος εκτός χώρου σχολείου και μας την αφηγείται: «...[..]..ακόμα και οι μεγάλοι άνθρωποι μου μιλάνε καλά, παρότι βλέπετε πόσο μικρός είμαι. Εκτός από μία κυρία που μου είχε μιλήσει απότομα στο λεωφορείο: Είχε ζητήσει ο οδηγός να κάνουμε λίγο στο πλάι επειδή δεν έβλεπε από τον καθρέφτη και η κυρία που καθόταν δίπλα μου δεν το άκουσε, την ώρα που της το είπα λοιπόν μου απάντησε «Να κατέβεις εσύ από το λεωφορείο για να χωρέσουμε οι υπόλοιποι». Ήθελα να της μιλήσω γιατί νευρίασα αλλά σκέφτηκα «άστο τώρα, μην της πεις τίποτα».

Η στιχομυθία που αναπτύσσεται στο λεωφορείο φάνηκε να ξάφνιασε αρκετά τον Μπραχμάν, ο οποίος για μια στιγμή ένιωσε άβολα, ανεπιθύμητος και ξένος. Όμως, από την ερμηνεία που έδωσε ο ίδιος στο περιστατικό έμοιαζε να αποδίδει το περιστατικό σε κακή στιγμή, και πάντως όχι σε μια παγιωμένη κατάσταση ξενοφοβικής κοινωνίας. Το αυτό συμβαίνει και με τη Μισέλ από την Μολδαβία η

οποία όμως φάνηκε να είναι πιο υποψιασμένη απέναντι σε τέτοιου είδους ρατσιστικές συμπεριφορές,

«Κατάλαβα τη θέση της ,ένιωσα αδικία, με πείραξε και την υποστήριξα. Δυστυχώς έτσι είναι η ζωή, κάποιες φορές πρέπει να μιλάμε ,ενώ άλλες να σιωπάμε».

Για όλα τα παιδιά το σχολείο φαίνεται να έχει σημαντικό νόημα «μεγάλο νόημα έχει για μένα το σχολείο ,οι καθηγητές σε καθοδηγούν σε ένα καλό δρόμο να γίνεις σωστός άνθρωπος, λέει η Πάττυ από την Πολωνία. Εκτός από το σχολείο ως χώρο επώασης της γνώσης και συγκρότησης ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων καθοριστικός θεωρείται και ο παράγοντας δάσκαλος, ο οποίος οφείλει να αποκαθιστά ισορροπίες στο σχολείο όταν αυτές γέρνουν σε βάρος των μεταναστών ή προσφύγων, συγκεκριμένα η Πάττυ αναφέρει:

«...πρέπει να είναι σταθερός στα συναισθήματά του, να αγαπάει τους νέους και να φέρεται ο ίδιος σαν υπεύθυνος ενήλικας».

Το σχολείο αποτελεί για την πλειονότητα των παιδιών το μέσο να αποκτήσουν ταυτότητα, να αποκτήσουν κοινωνικές εμπειρίες , να σπουδάσουν ώστε να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι.

4.6 Σκέψεις για το μέλλον

Όλα τα παιδιά θέλουν να συνεχίσουν το σχολείο, να σπουδάσουν και να ασχοληθούν με το επάγγελμα που αγαπούν .Σε σχέση με τον τόπο διαμονής, η πλειονότητα των παιδιών επιθυμεί να παραμείνει στην Ελλάδα πλην της περίπτωσης της Νεσχάν από την Περσία.

Οι απόψεις των παιδιών αναφορικά με το μέλλον που οραματίζονται αποτελούν προέκταση :α) των μέχρι τώρα εμπειριών τους στην Ελλάδα, β) των οικογενειακών αξιών καθώς και γ) των προσωπικών τους ικανοτήτων.

Είναι χαρακτηριστικό ότι η μελλοντική πορεία και τα σχέδια που εκφράζει το κάθε παιδί σχετίζονται πρωτίστως με την εκπαίδευση, δηλαδή να ολοκληρώσουν το σχολείο και κάποια από αυτά ενδεχομένως να σπουδάσουν και ακολούθως να απασχοληθούν σε μια δουλειά που θα την αγαπούν και θα τους εκφράζει. Οι απόψεις των παιδιών αποτελούν προέκταση των μέχρι τώρα εμπειριών τους στην Ελλάδα, των οικογενειακών αξιών καθώς και των προσωπικών τους ικανοτήτων. Οι σχολικές επιδόσεις της Εριφύλης από την Πολωνία την καθιστούν άριστη και την κατευθύνουν προς την επιθυμία για σπουδές:

«Νιώθω καλά στο σχολείο, είμαι καλή μαθήτρια ,στο δημοτικό ήμουν σηματοφόρος [...].θέλω να σπουδάσω, μου αρέσει πολύ η τέχνη και θα ήθελα να γίνω αρχιτέκτονας».

Για τη Μισέλ από τη Μολδαβία η οικογένεια παίζει καθοριστικό ρόλο για τη ψυχοσυναισθηματική της υγεία²⁸. Ακόμη και στην επιλογή του δυνητικού επαγγέλματός της, η εμπειρία του να μεγαλώνει τον αδερφό της, την επηρέασε στην τελική επιλογή. Παρότι ο πατέρας της είναι άνεργος και υπάρχει πιθανότητα επιστροφής στη Μολδαβία , η Μισέλ κάνει όνειρα και λέει:

«[...]..θέλω να προχωρήσω στο σχολείο .Μου αρέσει πολύ με τα παιδιά να δουλεύω ,να γίνω νηπιαγωγός . Μου αρέσει να σπουδάσω και να μάθω και άλλα πράγματα».Επίσης, αναφορικά με τη σχέση της με τον αδερφό της, λέει:

«Εγώ μένω περισσότερο στο σπίτι με τον αδερφό μου γιατί θα πάει πρώτη δημοτικού και πρέπει να αρχίσω να του μαθαίνω πράγματα και γενικά να τον προσέχω εγώ, φαγητό και τέτοια».

²⁸ Όπως παρατηρήσαμε και από την ανάλυση, η Μισέλ βίωνε τόσο έντονα την έλλειψη της οικογενειακής αγάπης, που αρρώσταινε συνέχεια όταν βρισκόταν στη Μολδαβία και δεν πήγαινε στο σχολείο, ενώ ερχόμενη στην Ελλάδα, αρίστευσε.

Ακολουθώντας, ο Μπραχμάν από το Αφγανιστάν δηλώνει: «[..]....Θα ήθελα να δώσω βοήθεια όπως με βοήθησαν στην Ελλάδα, θα ήθελα να γίνω κοινωνικός λειτουργός» ,ως συνέπεια των μέχρι τώρα εμπειριών του στην Ελλάδα. Από αυτό συνάγεται ότι η εικόνα που έχει για την ελληνική κοινωνία είναι θετική ως προς την οργάνωση και την κοινωνική αρωγή.

Η Πάττυ από την Πολωνία μαρτυρεί ότι θέλει να κάνει ένα επάγγελμα που θα της δώσει τη δυνατότητα να αλλάξει την κοινωνία και οι άνθρωποι να μην χρησιμοποιούν βία ούτε να είναι ρατσιστές :

«[..] ...θέλω να γίνω δικηγόρος και μετά δικαστής, έχω σκεφτεί ότι με πειράζει πολύ όταν χτυπούν κάποιον και για αυτό θα ήθελα να κάνω αυτό το επάγγελμα».

Από τα πέντε παιδιά τα οποία συμμετείχαν στην έρευνά μας η Πάττυ είναι το παιδί με τις περισσότερες κοινωνικές ευαισθησίες(βλ. αγάπη στα ζώα, αγάπη προς τους υπέργηρους και ενδιαφέρον προς τα περιθωριοποιημένα άτομα), με άποψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού και ωριμότητα σκέψης παρόλη τη νεαρή ηλικία.

Τέλος, η Νεσχάν από την Περσία δεν φαίνεται να κλίνει προς κάποια συγκεκριμένη κατεύθυνση, εξέφρασε διάφορες ιδέες –μεταξύ άλλων και αυτό του αστυνομικού αλλά εκεί υπάρχει το εμπόδιο της εθνικής ταυτότητας:

«Θα μου άρεσε να γίνω αρχιτέκτονας και αν δεν τα καταφέρω, θα ήθελα να γίνω νηπιαγωγός ή αστυνομικός, όμως δεν είναι εύκολο επειδή μόνο οι Έλληνες μπορούν να κάνουν αυτή τη δουλειά».

Κανένα από τα 5 παιδιά δεν αναφέρθηκε σε υλικά αγαθά, π.χ. «να βγάλω πολλά χρήματα» ή η επιθυμία για γάμο, οικογένεια και τις παραδοσιακές αξίες των χωρών από τις οποίες κατάγονται –τουλάχιστον για το εγγύς μέλλον-αλλά τουναντίον η εκπαιδευτική πορεία φάνηκε να αποτελεί το βασικό άξονα γύρω από τον οποίο προσδοκούν να χτιστεί το μέλλον τους.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως αναφέρει και η Σκούρτου (2001,σ.176) η ένταξη στον εκπαιδευτικό μηχανισμό επιτυγχάνεται με τη γλώσσα. Η μη καλή γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί αιτία της σχολικής αποτυχίας των μεταναστών μαθητών. Η πρόοδος των μεταναστών μαθητών ως προς την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής εξαρτάται και από τις ευκαιρίες που τους παρέχονται για να τη χρησιμοποιήσουν καθώς και από το βαθμό αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους που έχουν μητρική γλώσσα αυτήν της χώρας υποδοχής. Ένας υψηλός βαθμός ένταξης καθώς και η επικοινωνία με τους γηγενείς συμμαθητές σημαίνει ευκολότερη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Ένας υψηλός βαθμός ένταξης καθώς και η επικοινωνία με τους γηγενείς συμμαθητές σημαίνει ευκολότερη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής.

Αντίθετα, όσοι περιθωριοποιούνται μέσα στο σχολείο και έχουν σχέσεις μόνο με μέλη της δικής τους εθνικής κοινότητας, δυσκολεύονται να μάθουν τη γλώσσα, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται από την Νεσχάν από την Περσία στην έρευνά μας, σύμφωνα με την οποία όταν αποκόπηκε από τις παρέες με τους ντόπιους αλλά και τα παιδιά από άλλες χώρες, επιδεινώθηκαν τα ελληνικά της.

Κατά συνέπεια, και από τα πέντε παιδιά επιβεβαιώνεται ότι η γλώσσα ήταν αυτή που δημιουργούσε το μεγαλύτερο άγχος την πρώτη ημέρα στο ελληνικό σχολείο. Τα συναισθήματα που περιγράφουν τα παιδιά είναι : άγχος, αγωνία, ανησυχία, κάποια άλλα μιλούν με γεγονότα περιγραφικά, όχι συναισθηματικά. Δευτερευόντως, ο ανθρώπινος παράγοντας παίζει διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην προσαρμογή της

πρώτης ημέρας στο ελληνικό σχολείο. Είτε με την έννοια του δασκάλου/ας, είτε με την έννοια του δικτύου συνομηλίκων.

Όσον αφορά στην προοπτική αλλαγής σχολικού και εθνικού περιβάλλοντος, διάχυτο είναι το αίσθημα αμφιθυμίας, δηλαδή χαράς και λύπης, αγωνίας και νόστου εν προκειμένω. Το σκεπτικό των 3 από τα 5 παιδιών είναι ότι «θα πάμε κάπου που δεν γνωρίζουμε αλλά εκεί θα είναι καλύτερα τα πράγματα εκεί όμως θα μας λείψουν πολύ οι φίλοι μας και οι συγγενείς μας». Εξαίρεση αποτελούν δύο παιδιά, η Νεσχάν από την Περσία η οποία κατηγορηματικά δεν ήθελε να φύγει από την πατρίδα της λόγω της έλλειψης του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος, καθώς και η Πάττυ από την Πολωνία για εντελώς διαφορετικούς λόγους: περίμενε την αναχώρηση για την Ελλάδα με λαχτάρα καθώς η μέχρι τότε ζωή της στην Πολωνία ήταν άδεια και μοναχική.

Συγκρίνοντας το ελληνικό σχολείο με το πολωνικό ερχόμαστε αντιμέτωποι με δύο απόψεις εκ διαμέτρου αντίθετες, εκφρασμένες από δύο κορίτσια ηλικίας 13 και 14 ετών. Η Πάττυ κουβαλώντας στις αποσκευές της εμπειρίες όχι ευχάριστες αναφορικά με τη σχέση με τη δασκάλα στο πολωνικό σχολείο, τους συμμαθητές αλλά και τις επιδόσεις της, το ελληνικό σχολείο το βρήκε ικανοποιητικό. Βρίσκει πιο δημοκρατικό και πιο ανεκτικό το ελληνικό σχολείο ενώ το θετικό κλίμα που η Πάττυ περιγράφει σχετικά με το ελληνικό σχολείο μεταφράζεται με καλή σχολική επίδοση και άριστους βαθμούς, γεγονός όχι τυχαίο. Αντίθετα, η Εριφύλη, εκφράζοντας την άποψή της για το πολωνικό σχολείο κάνει λόγο για ένα σχολείο ολοκληρωμένο, δηλαδή οργανωμένο, με κανόνες, με πολιτιστικές δραστηριότητες και συμμετοχή σε αυτές, με ανεπτυγμένο το αίσθημα του «ανήκειν», με κοινές υποχρεώσεις και δικαιώματα. Το ελληνικό σχολείο το βρίσκει «λιγότερο» χωρίς να το λέει ρητά, αλλά υπονοώντας το, καθώς τόνισε πολλά καλά στοιχεία για το πολωνικό ενώ για το ελληνικό κανένα.

Για τη Νεσχάν από την Περσία το ελληνικό σχολείο θεωρείται χαλαρό, πιο ανεκτικό και λιγότερο απαιτητικό σε αντίθεση με αυτό της χώρας καταγωγής της. Το περσικό σχολείο ήταν ένα σχολείο όπου δέσποζε η στείρα αποστήθιση, ενώ στο ελληνικό απαιτείτο μόνο το νόημα, υπήρχε αυστηρότητα στην αξιολόγηση και διαφορετική μεταχείριση από τους καθηγητές. Στο ελληνικό σχολείο μπορεί κανείς μέχρι και να ακούσει μουσική ή και να κοιμηθεί χωρίς να τον δει η καθηγήτρια. Επίσης, σε περίπτωση παρατήρησης από τον καθηγητή/τρια, στο ελληνικό σχολείο μπορούν να αντιμιλήσουν ενώ στο περσικό σχολείο έπρεπε απλά να κοιτούν χαμηλά και να σιωπούν. Επίσης, το ελληνικό σχολείο δεν έχει συγκεκριμένη ενδυματολογική περιβολή ενώ το περσικό απαιτούσε από τα κορίτσια να φορούν μαντίλες κάτι που δεν το περιγράφει απαραίτητα ως αρνητικό αλλά μονάχα ως γεγονός.

Τη δημοκρατικότητα του ελληνικού σχολείου εξαίρει και ο Μπραχμάν από το Αφγανιστάν, ο οποίος επιδοκιμάζει την απουσία της βίας από το ελληνικό σχολείο καθώς επίσης και τα «ολιγάριθμα» τμήματα σε σχέση με το αφγανικό σχολείο («Στο Αφγανιστάν είναι σα να βάζεις 40 αγελάδες στον ήλιο, για αυτό δεν μαθαίναμε τίποτα»). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μαθαίνει κανείς περισσότερα πράγματα, αφενός λόγω του μικρού αριθμού ατόμων στις τάξεις και αφετέρου λόγω του ολοήμερου σχολείου στο οποίο κανείς μπορεί να μαθαίνει περισσότερα πράγματα. Επίσης ο Μπραχμάν τονίζει ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά ενισχύονται από το γεγονός ότι στην Ελλάδα δεν εργάζονται τα παιδιά αλλά χρειάζεται μόνο να παρακολουθούν τα μαθήματά τους. Το μόνο αρνητικό που βρίσκει ο Μπραχμάν ότι δεν γίνονται αθλοπαιδιές, δηλαδή αναπολεί με νόστο τα ομαδικά αθλήματα που έπαιζαν στο Αφγανιστάν εκτός από την ώρα της γυμναστικής ενώ εδώ χρειάζεται να τους βάλει ο γυμναστής να παίζουν.



Όσον αφορά στην **κοινωνικοποίηση**, οι Johnson, Crosnoe & Elder έδειξαν ότι ο βαθμός εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των μεταναστών μαθητών καθώς και η σχολική επίδοση επηρεάζεται από το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα και από το βαθμό ενεργής συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες (μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα). Στην δική μας έρευνα φάνηκε ότι τα κάποια από τα παιδιά εμπιστεύονται, ανοίγονται σε αυτή τη διαδικασία ένταξης και προσαρμογής κάνοντας παράλληλα και φιλίες, χωρίς όμως αυτό απαραίτητα να οδηγεί σε σχολική επίδοση καλή. Ο Μπραχμάν το μοναδικό αγόρι στην έρευνά μας, ο οποίος διατείνεται ότι «είναι καλά παιδιά οι Έλληνες, ο καλύτερος δικός μου φίλος είναι έλληνας και λέγεται Βαγγέλης.»

Συνολικά από τα 5 παιδιά μόνο ένα κάνει παρέα με ομοεθνή, δύο εξ' αυτών έχουν δυνατές φιλίες, δύο ακόμα δεν πιστεύουν ότι έχουν κάνει δυνατές φιλίες, ένα εξ' αυτών θεωρεί πως η μητέρα υποκαθιστά αυτό το ρόλο ενώ το άλλο εμπιστεύεται παιδιά αρκετά μεγαλύτερα από την ηλικία της, τα οποία θεωρεί ότι μπορούν να την καταλάβουν. Για ένα από τα παιδιά του δείγματος της έρευνάς μας φάνηκε ότι η έννοια της φιλίας είναι τόσο ισχυρή ώστε να αλλάξει σχολείο και γειτονιά για να είναι μαζί στο ίδιο, χωρίς αυτό να συμπαρασύρει και τη σχολική επίδοσή της. Επίσης, από τις απαντήσεις τω παιδιών προέκυψε ότι τρία παιδιά κάνουν παρέα με έλληνες ενώ άλλο παιδί ανέφερε ότι δεν κάνει παρέα από Ελλάδα καθώς τα ενδιαφέροντά τους είναι πολύ διαφορετικά: «*Με τα παιδιά από την Ελλάδα νομίζω ότι είμαστε από διαφορετικούς κόσμους. Εμένα με ενδιαφέρει το σχολείο*» δήλωσε το κορίτσι από τη Πολωνία ενώ η ομοεθνής της Εριφύλη δήλωσε πως κάνει παρέα με παιδιά από την Ελλάδα.

Από την ένταση του λόγου που μου μεταφέρθηκε, δύο από τα παιδιά είχαν ιδιαίτερος αναπτυγμένο το αίσθημα του ανήκειν :το ένα παιδί είναι η περίπτωση που

μόλις προαναφέραμε ,η Νεσχάν από την Περσία και η άλλη ο Μπραχμάν από το Αφγανιστάν, παιδιά των οποίων η έλευση στην Ελλάδα δεν ήταν συνειδητή επιλογή αλλά αναγκαστική λόγω της κατάστασης που επικρατούσε στη χώρα τους. Είναι αιτούντες άσυλο και όπως περιγράψαμε στο θεωρητικό μέρος οι λόγοι φυγής τους είναι διαφορετικοί από τους οικονομικούς μετανάστες και η ψυχολογία τους προφανώς επηρεάζεται, όπως κατάδηλα φανερώνουν οι απαντήσεις τους .

Κοινός τόπος και για τις πέντε οικογένειες των μεταναστών και αιτούντων άσυλο είναι η καλύτερη ζωή. Είτε αυτό ξεκινά από συνειδητή επιλογή αλλαγής ποιότητας ζωής με κύριο μοχλό την εργασία και την πρόοδο την οικονομική, είτε καταλήγει ως μοναδική διέξοδο ο ερχομός στην Ελλάδα δεδομένης της πολιτικής και κοινωνικής κατάστασης σε Αφγανιστάν και Περσία με ζητούμενα την ασφάλεια, την ελεύθερη διαβίωση και δευτερευόντως την εργασία και την οικονομική ανάπτυξη.

Η έλλειψη μόρφωσης των γονέων, η έλλειψη υποστήριξης των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους , η μακροχρόνια ανεργία καθώς και οι χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση. Στην προκειμένη περίπτωση, όλων των παιδιών οι γονείς ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα, πρόκειται για οικογένειες χαμηλού μορφωτικού και οικονομικού υποβάθρου-πλην μίας περίπτωσης της οποίας ο πατέρας είναι απόφοιτος πολυτεχνείου αλλά ασκεί το επάγγελμα του οικοδόμου στην Ελλάδα-.Εν τούτοις, οι επιδόσεις για 3 από τα 5 παιδιά είναι εξαιρετικές ,με τη μόρφωση να θεωρείται διαβατήριο για την εύρεση εργασίας από την οικογένεια και να επιχειρείται η καλύτερη δυνατή προσπάθεια προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις και να τα πάνε καλά στο σχολείο.

Καθοριστική η κοινωνική θέση της οικογένειας στη χώρα υποδοχής και όχι σε αυτή της χώρας αποστολής γιατί η χώρα υποδοχής αποτελεί το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο η δεύτερη γενιά καλείται να σπουδάσει και να ζήσει. Οι νέοι αυτοί καλούνται να διαμορφώσουν την προσωπικότητα, τις δεξιότητες, τις κοινωνικές τους σχέσεις στη συγκεκριμένη κοινωνία τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και στη συγκεκριμένη πόλη και γειτονιά. Στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ο παράγοντας της κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκει η οικογένεια του μαθητή είναι συνδεδεμένος με τα ζητήματα της εκπαιδευτικής γνώσης και της σχέσης των εκπαιδευόμενων με την εκπαίδευση και την κουλτούρα γενικότερα. Ο Bourdieu (1993) επισημαίνει το ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό στρώμα της οικογένειας των εκπαιδευόμενων στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων. Με άλλα λόγια, οι διαφορετικές κοινωνικές θέσεις των γονιών φαίνεται ότι αντανακλώνται στον τρόπο με τον οποίο ανατρέφουν και εκπαιδεύουν τα παιδιά τους, πράγμα που έχει επιπτώσεις στη γνώστική τους ανάπτυξη και την εκπαιδευτική τους πορεία (Lareau 2000, 2003 και Li 2008).

Το ζήτημα της σχέσης της μητρικής γλώσσας και γλώσσας του σχολείου δεν είναι ζήτημα απλής «εκμάθησης» του τυπικού και του χειρισμού της γλώσσας, αλλά κυρίως ζήτημα κοινωνικής ιεράρχησης και αξιολόγησης της μητρικής γλώσσας σε σχέση με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Αξιοσημείωτο είναι ότι αν και μιλούν και τις δύο γλώσσες με τους γονείς τους συζητούν στα ελληνικά και τη γλώσσα καταγωγής τους ή καταλαβαίνουν τους γονείς τους όταν μιλούν τη χώρα καταγωγής τους, αλλά τους απαντούν ελληνικά, αυτό συμβαίνει για τους τρεις από τους πέντε συμμετέχοντες του δείγματός μας. Ως γλώσσα στην οποία επικοινωνούν ανετότερα οι

μαθητές του δείγματός μας, εκτός από δύο²⁹, δηλώνουν την ελληνική γλώσσα. Η ελληνική γλώσσα σύμφωνα με τα λεγόμενα των πέντε μεταναστών και αιτούντων άσυλο είναι δύσκολη αλλά ενδιαφέρουσα. Εντυπωσιακό είναι ότι η Μισέλ από τη Μολδαβία είναι ενάμιση χρόνο στην Ελλάδα αλλά μιλάει πολύ καλά ελληνικά, το λεξιλόγιό της είναι πλούσιο και η ίδια παραδέχεται ότι μιλάει καλύτερα από τη μητέρα της που είναι πάνω από 8 χρόνια στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο Bernstein η διάκριση «επεξεργασμένος κώδικας/περιορισμένος κώδικας» αντιστοιχεί στη διάκριση επιστήμης και καθημερινής προφορικής γλώσσας. Ως χώρο εγγραφής των κωδίκων αυτών, ο Bernstein ορίζει το σπίτι και το σχολείο και συνεχίζει αναφερόμενος στα προβλήματα που προκύπτουν ως απόρροια της παραπάνω διάκρισης: το πρόβλημα ανάλογα με το βαθμό ξενότητας της ελληνικής γλώσσας και αφετέρου τα προβλήματα που εδράζονται στην ανοικειότητά τους με τον επεξεργασμένο κώδικα του σχολείου, τη γλώσσα δηλ. του σχολικού θεσμού γενικότερα.

Τέλος, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των μαθητών μπορεί να λειτουργήσουν ως αυτοεπιβεβαιούμενες προφητείες. Ο Hargreaves αναφερόμενος στον τρόπο που ορίζουν τον εαυτό τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρει: μέσα στον ορισμό που δίνει ο δάσκαλος για το δικό του ρόλο λανθάνει ένας ορισμός του ρόλου του μαθητή. Οι προσδοκίες του δασκάλου από τους μαθητές θα απορρέουν από την αντίληψή του για το δικό του ρόλο που θα συμφωνούν με αυτήν.

Από τις απαντήσεις των παιδιών προκύπτει ότι ο ρόλος του δασκάλου-ας, μάλλον περισσότερο ενισχυτικός είναι και υποστηρικτικός παρά εμπόδιο στην κοινωνική και

²⁹ Ο Μ. από το Αφγανιστάν και η Ν. από την Περσία οι οποίοι μιλούν καλά τη γλώσσα, αλλά όχι με άνεση και γλωσσική ποικιλία όπως τα άλλα τρία παιδιά του δείγματός μας, κανείς όμως μπορεί άνετα να αναπτύξει συζήτηση μαζί τους.

εκπαιδευτική προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών. Κανένα από τα πέντε παιδιά δεν μας μίλησε με φόβο, δέος ή άγχος για τον δάσκαλο στο ελληνικό σχολείο αλλά αντίθετα για αυτόν της χώρας καταγωγής :ο Μπραχμάν μίλησε για βία που ασκούσε ο δάσκαλος στην τάξη, ενώ στο « ελληνικό σχολείο ήταν καλός και μας μάθαινε πολλά πράγματα » η Νεσχάν για απόλυτη αυστηρότητα, όπου δεν μπορούσαν καν να τους κοιτάζουν στα μάτια ενώ στο ελληνικό σχολείο υπήρχε η δυνατότητα να ακούσουν μουσική στην τάξη και τις παρασκευές να φάνε το κολατσιό τους μέσα στην τάξη και η Πάττυ για δασκάλα που δεν είχε τη δυνατότητα να χειριστεί ένα παιδί με έντονη επιθετικότητα όπως η ίδια αλλά καλούσε κάθε μέρα στο σχολείο τη μητέρα της και της πρότειναν να επισκεφτούν ψυχολόγο. Αυτό είναι κάτι που ενοχλούσε πολύ την Πάττυ και γίνεται αντιληπτό από τον τόνο της φωνής και την μακροσκελή ανάλυση. Αντίθετα, « στο ελληνικό σχολείο οι δάσκαλοι έχουν θέληση για τα παιδιά κι εξηγούν κάτι αν δεν το καταλαβαίνουμε».

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Μισέλ από τη Μολδαβία η οποία παρακολουθεί και φροντιστήριο στη δευτέρα γυμνασίου προκειμένου να έχει καλή επίδοση στο σχολείο με πατέρα άνεργο εδώ και μήνες και μητέρα εργαζόμενη 13 ώρες την ημέρα για να βγουν τα έξοδα του σπιτιού και της οικογένειας. Χαρακτηριστική η συγκεκριμένη περίπτωση καθώς αδιαπραγμάτευτη συνθήκη θεωρείται η καλή επίδοση και συναρτήσει αυτής κρίνονται οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, όπως ο χορός και η ζωγραφική. Αν δεν έρθουν οι καλοί βαθμοί, αυτά κόβονται. Άρα κάποια από τα παιδιά της έρευνας ταυτίζουν το πώς νιώθουν στο σχολείο με την επίδοσή τους σε αυτό.

Όσον αφορά στον **κοινωνικό στιγματισμό**, δηλαδή αν ένιωσαν ανεπιθύμητοι στη χώρα υποδοχής, δύο από τα πέντε παιδιά είχαν να αναφέρουν κάποιο περιστατικό/α που τους κλόνισε. Φάνηκε ότι αυτό δεν επισκίασε την θετική εικόνα που έχουν για τη

διαμονή τους εδώ και απομόνωσαν τα περιστατικά που αντιμετώπισαν. Επίσης, τα περιστατικά αυτά δεν ήταν τόσο ισχυρά ώστε να συμπαράσφρουν την απόδοσή τους στο σχολείο ή την γενικότερη ψυχολογία τους εκδηλώνοντας εσωστρέφεια ή παραβατικότητα ή άλλα είδη αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Συχνά οι διακρίσεις σε βάρος εθνοτικών ομάδων είναι πιθανό να λειτουργήσουν για κάποιους μαθητές ως κίνητρο για να επιδιώξουν την επιτυχία μέσα στο σχολείο, ενώ κάποιον άλλοι μπορεί να αποσύρουν το ενδιαφέρον τους από την εκπαίδευση (Glick 2007:375).

Με βάση τις απαντήσεις σχετικά με το τι είναι για τα παιδιά το σχολείο, τα κατηγοριοποιήσαμε σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τις ερμηνείες τους. (i) στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν το σχολείο ως πρώτη και απόλυτη προτεραιότητά τους. Τα παιδιά αυτά βλέπουν το σχολείο σαν το μέσο για την εύρεση εργασίας, σαν μέσο κοινωνικής καταξίωσης, κοινωνικής αναρρίχησης αλλά και ως μέσο αυτοβελτίωσης. (ii) στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα παιδιά που το σχολείο είναι μέρος της καθημερινότητάς τους ανάμεσα στα άλλα που ασχολούνται και το αντιμετωπίζουν στο εδώ-και-τώρα, χωρίς να προβάλλουν όνειρα και μακρόπνοα σχέδια. (iii) στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα παιδιά που βλέπουν το σχολείο ως μικρογραφία της κοινωνίας, με τις κοινωνικές προεκτάσεις μιας κοινωνίας που υπάρχουν ιεραρχίες, αδικίες, ρατσιστικές συμπεριφορές. Στην διαίωνιση ή την άρση των στερεοτύπων τα παιδιά θεωρούν ότι καθοριστικό ρόλο παίζει ο δάσκαλος/δασκάλα, ως απόλυτη προσομοίωση της κοινωνίας των αντιθέσεων στην οποία καθοριστικό ρόλο παίζει το κράτος με τη χάραξη πολιτικής, τους θεσμούς και την παιδεία που θέλει να παράξει. Η Πάτνυ από την Πολωνία παρότι η ίδια δεν έχει εμπειρίες -πλην ελαχίστων- κοινωνικής περιθωριοποίησης, έχει εκφράσει σαφή άποψη για το ρόλο του δασκάλου αναφορικά με τη σταθερότητα που πρέπει να

διαθέτει, την αμεροληψία και την κατανόηση της διαφορετικότητας των χαρακτήρων, « να τον βλέπει το μαθητή ως ξεχωριστό άτομο», όπως λέει χαρακτηριστικά.

Οι απόψεις των παιδιών αναφορικά με το μέλλον που οραματίζονται αποτελούν προέκταση: α) των μέχρι τώρα εμπειριών τους στην Ελλάδα, β) των οικογενειακών αξιών καθώς γ) και των προσωπικών τους ικανοτήτων.

Είναι χαρακτηριστικό ότι η μελλοντική πορεία και τα σχέδια που εκφράζει το κάθε παιδί σχετίζονται πρωτίστως με την εκπαίδευση, δηλαδή να ολοκληρώσουν το σχολείο και κάποια από αυτά ενδεχομένως να σπουδάσουν και ακολούθως να απασχοληθούν σε μια δουλειά που θα την αγαπούν και θα τους εκφράζει. Για τα τρία από τα πέντε παιδιά είναι συγκεκριμένο το επάγγελμα που θέλουν να ακολουθήσουν και οι σπουδές που χρειάζεται να κάνουν για να το υποστηρίξουν, για το αγόρι από το Αφγανιστάν το επάγγελμα φαίνεται να αποκρυσταλλώνεται από τις εμπειρίες της μετανάστευσης³⁰ χωρίς να είναι απαραίτητο οι σπουδές για αυτόν-το επάγγελμα προκύπτει από τις εμπειρίες ως εσωτερική ανάγκη- ενώ για το κορίτσι από την Περσία το επάγγελμα που θέλει να κάνει δεν είναι ένα, είναι πολλά, αλλά προς στιγμή ομιχλώδες φαίνεται να είναι το τοπίο για τη Νεσχάν και ίσως πρόωρη η απόφαση για την τελική επιλογή του επαγγέλματος.

Κανένα από τα 5 παιδιά δεν αναφέρθηκε σε υλικά αγαθά, π.χ. «να βγάλω πολλά χρήματα» ή η επιθυμία για γάμο, οικογένεια και τις παραδοσιακές αξίες των χωρών από τις οποίες κατάγονται –τουλάχιστον για το εγγύς μέλλον-αλλά τουναντίον η εκπαιδευτική πορεία φάνηκε να αποτελεί το βασικό άξονα γύρω από τον οποίο προσδοκούν να χτιστεί το μέλλον τους.

³⁰ Κατηγορία α) από την ανωτέρω κατηγοριοποίηση σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών για το μέλλον

Για τη Μισέλ από τη Μολδαβία η **οικογένεια** παίζει καθοριστικό ρόλο για τη ψυχосυναισθηματική της υγεία³¹. Ακόμη και στην επιλογή του δυνητικού επαγγέλματός της, η εμπειρία του να μεγαλώνει τον αδερφό της, την επηρέασε στην τελική επιλογή. Ωστόσο, αστάθμητη είναι η παράμετρος της ζωής στην Ελλάδα από οικονομικής πλευράς, καθώς ο πατέρας της είναι άνεργος και υπάρχει πιθανότητα επιστροφής στη Μολδαβία. Ωστόσο η Μισέλ κάνει όνειρα και επιθυμεί να γίνει νηπιαγωγός και να ασχολείται με παιδιά, πιστεύει ότι θα τα καταφέρει καλά.

Η Πάττυ από την Πολωνία μαρτυρεί ότι θέλει να κάνει ένα επάγγελμα που θα της δώσει τη δυνατότητα να αλλάξει την κοινωνία και οι άνθρωποι να μην χρησιμοποιούν βία ούτε να είναι ρατσιστές³².

6. ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

³¹ Κατηγορία β) από την ανωτέρω κατηγοριοποίηση σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών για το μέλλον

³² Κατηγορία γ) από την ανωτέρω κατηγοριοποίηση σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών για το μέλλον.

Η κοινωνική ένταξη συνιστά μια διαδικασία διπλής κατεύθυνσης, η μία κατεύθυνση έχει στο κέντρο τη χώρα υποδοχής και τις σφαίρες που περιστρέφονται γύρω από αυτήν, δηλαδή θεσμούς και συνθήκες που αναπαριστούν την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, η άλλη κατεύθυνση έχει στο επίκεντρο το άτομο που μετοικίζει και συγκεκριμένα τους στόχους που το ίδιο ³³ το άτομο θέτει ανάγοντας την ευθύνη στο μετανάστη που εγκαθίσταται στη νέα χώρα, αποκλείοντας τα μέλη και τους θεσμούς της κοινωνίας. Όμως όπως καταλαβαίνει κανείς ένας νέος άνθρωπος και δη ανήλικος δεν έχει τη δυνατότητα να αυτενεργεί, ούτε να λειτουργεί ερήμην της οικογένειας και της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί και δρα. Άρα, το γεγονός ότι έχουμε να κάνουμε με παιδιά δηλαδή ανήλικους και δευτερευόντως μετανάστες, είναι από μόνο του ένα ζήτημα σύνθετο και θα πρέπει να εξετάσουμε όλες αυτές τις παραμέτρους μέσω των οποίων το άτομο (ετερο)προσδιορίζεται.

Πάντως, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αντιμέτωπη με την πρόκληση της διαχείρισης ενός ολοένα αυξανόμενου ετερογενή μαθητικού πληθυσμού καλείται να ξεπεράσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές μονοπολιτισμικού και εθνοκεντρικού χαρακτήρα και να παράσχει ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους τους μαθητές.

Στο πλαίσιο του μονοπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος οι μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζουν το δίλημμα της πλήρους αφομοίωσης/ένταξής τους και της αποδοχής μιας νέας ταυτότητας και κουλτούρας ή από την άλλη τη διατήρηση της ταυτότητάς τους και άρα του αποκλεισμού, καθώς απομακρύνονται από τους γηγενείς συμμαθητές τους και παράλληλα ενισχύουν τη συνοχή της δικής τους ομάδας.

Έτσι η ελληνική κοινωνία οφείλει να δημιουργήσει δομές και θεσμούς που θα επιτρέπουν την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών των

³³ Άρθρο Ελευθεροτυπίας, 9.10.2006, «Τα παιδιά των μεταναστών ζητούν αξιοπρέπεια» της Γεωργίας Δάμα

μεταναστών, όπως για παράδειγμα την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε διαπολιτισμικά σχολεία ή σε σχολεία με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών. Η διδακτική πράξη στην πολυπολιτισμική κοινότητα μαθητών απαιτεί όχι τεχνοκρατική αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς αλλά μία ανθρωπολογική και κοινωνιολογική αντιμετώπιση ικανή να δημιουργεί τους όρους για την αποτελεσματική προσέγγιση των μεταναστών στο σχολείο, μέσα από την ώσμωση με το διαφορετικό.

Από την εν λόγω εργασία προέκυψαν κάποια πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα:

6.1 Τι μας δυσκόλεψε:

- Η εύρεση του δείγματος με τα χαρακτηριστικά που είχαμε θέσει εξ αρχής, δηλαδή να έχουν πάει σχολείο στον τόπο καταγωγής αλλά και στον τόπο εγκατάστασης δεν ήταν εύκολη υπόθεση. Η πρόσβαση στην ομάδα στόχο γινόταν μέσω της πυξίδας, οπότε ήταν περιορισμένος ο αριθμός ούτως ή άλλως για αυτό και φροντίσαμε να αντλήσουμε από τα παιδιά όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες για να είναι μέστές σε περιεχόμενο οι συνεντεύξεις, παρά τον περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων.
- Να μας εμπιστευτούν τα παιδιά και να μας μιλήσουν ανοιχτά για τα θέματα της κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσα από προσωπικές εμπειρίες και βιώματα. Διευκόλυνε σίγουρα το γεγονός ότι υπήρχε μια οικειότητα με τα παιδιά, λόγω των μαθημάτων χορού που διήρκεσαν 4 μήνες, πράγμα το οποίο μας επέτρεψε μια οικονομία χρόνου και δυνάμεων, ώστε να μπορούμε κατευθείαν στο σκληρό πυρήνα των ερωτημάτων που επιθυμούσαμε να υποβάλουμε.
- Δυσκολία ακόμη υπήρχε στην εύρεση οργανισμού με τον οποίο θα συνεργαζόμασταν προκειμένου να φέρουμε σε πέρας τις συνεντεύξεις μας. Αρχικά αποταθήκαμε σε μεγάλο δημόσιο φορέα υποστήριξης προσφύγων και

μεταναστών αλλά δεν λάβαμε ποτέ απάντηση. Στη συνέχεια δοκιμάσαμε την τύχη μας σε φορέα εκτός Αθηνών, ο οποίος μας απάντησε θετικά αλλά για πρακτικούς λόγους, απόσταση και γραφειοκρατία, αποφασίσαμε να αποσυρθούμε. Εντέλει, καταφέραμε να συνεργαστούμε με την πυξίδα όπου υπήρχε διάθεση για συνεργασία ευθύς εξαρχής και εκ του αποτελέσματος ήταν η πιο ορθή επιλογή.

6.2 Τι μας έκανε εντύπωση:

- Επιστημονικές Εργασίες και μελέτες θέλουν τους έλληνες μαθητές να παραμερίζουν τους συμμαθητές τους από τις άλλες χώρες στο χώρο του σχολείου, μέχρι τελικά να αναγνωρίσουν την εθνοτική³⁴ ετερότητα ως μη απειλητική. Η πλειονότητα των ερευνών στις οποίες ανατρέξαμε επιβεβαίωσαν αυτό που και εμείς παρατηρήσαμε -στο μικρό δείγμα μαθητών με τους οποίους συνδιαλλαχτήκαμε- δηλαδή τη δυσκολία των ελλήνων να δεχτούν τους μετανάστες³⁵ συμμαθητές τους. Ακραία περιστατικά λεκτικής βίας, ρατσιστικών σχολίων και αποκλεισμού δεν καταγράψαμε και μάλιστα προς έκπληξή μας, κάποια από τα παιδιά του δείγματός μας δήλωσαν πως κάνουν παρέα με έλληνες όχι μόνο εντός αλλά και εκτός σχολείου (όπως για παράδειγμα το καλοκαίρι πήγαιναν μαζί κατασκήνωση).

³⁴ Εθνικότητα και θρήσκευμα

³⁵ Ερμυνα Αγγελικής Αθανασοπούλου, «Η περίπτωση της δεύτερης γενιάς μεταναστών στην Αθήνα», Επετηρίς του Κέντρου Ερεύνης Ελληνικής Κοινωνίας, τομ8-9, σελ.256-259.Ακαδημία Αθηνών.

- Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι συνομιλούν οι έρευνες μέσα από τις διαφορές τους. Στις διεθνείς έρευνες PISA³⁶ (Programme for International Student Assessment), IGLU³⁷ (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) και CRESPAR³⁸ (Center for Research on the Education of Students Placed at Risk) η σχολική επίδοση μεταναστών εμφανίζεται ως χαμηλή ενώ στην έρευνα της Θωμά³⁹ οι επιδόσεις μαθητών από τη Βουλγαρία χαρακτηρίζονται από μέτριες έως άριστες κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών του δείγματός μας καθώς τα τρία από τα πέντε παιδιά αριστεύουν.

Ακόμα κι αν τα παιδιά αυτά έχουν γεννηθεί στη χώρα προέλευσης , πράγμα το οποίο σημαίνει ότι ο γλωσσικός κώδικας είναι ήδη διαμορφωμένος και η δυσκολία εκμάθησης της γλώσσας «υποδοχής» είναι αυξημένη, οι σχολικές τους επιδόσεις είναι ικανοποιητικές και η προσαρμογή τους εν γένει στο σχολικό περιβάλλον ικανοποιητική. Όπως και αν έχει, το θέμα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες μαθητές και το θέμα της διγλωσσίας χρειάζεται να τύχει ιδιαίτερης προσοχής από τους εκπαιδευτικούς και από τους φορείς άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς η μη καλή γνώση της γλώσσας, οδηγεί σε : (α) κοινωνική απομόνωση, (β) σχολική διαρροή, (γ) χαμηλόμισθες και ανειδίκευτες εργασίες και επομένως (δ) ελλειμματική κοινωνικοποίηση, που περικλείει ενδεχόμενη κατάσταση φτώχειας. Εν τούτοις, η απόκτηση υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου

³⁶ Η έκθεση PISA(2000) πραγματοποιήθηκε σε 32 χώρες μέλη του ΟΟΣΑ και εξέτασε μέσω σταθμισμένων τεστ τις ακαδημαϊκές επιδόσεις 15 χρονων μαθητών στη γλώσσα, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες.

³⁷ Η έκθεση IGLU (2003) πραγματοποιήθηκε σε 35 χώρες και το συμπέρασμα που βγήκε είναι ότι οι μη μετανάστες έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους μετανάστες

³⁸ Πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α και επικεντρώθηκε σε μαθητές/τριες του δημοτικού, σύμφωνα με την οποία στην Καλιφόρνια ενδεικτικά το ποσοστό μεταναστών μαθητών αυξήθηκε αλλά όχι το ποσοστό σχολικής επίδοσης.

³⁹ Θωμά, Δ.(2010) σελ.33-180

επαγγελματικής κατάρτισης στη χώρα υποδοχής δεν ανταποκρίνεται στα επαγγέλματα που ασκούν οι μετανάστες στην Ελλάδα, εφόσον συχνά ετεροαπασχολούνται ή κινούνται μεταξύ υποαπασχόλησης και ανεργίας. Όπως αναφέρει ο Ψημμένος⁴⁰ (2002,σ.199) τα επαγγέλματα των μεταναστών στη χώρα καταγωγής από τη χώρα εγκατάστασης είναι πολύ διαφορετικά, καθώς στην τελευταία δεν αναγνωρίζονται τα προσόντα και οι δεξιότητές τους. Έτσι, το άτομο δε νιώθει ότι προσφέρει, ούτε αναπτύσσεται στη χώρα υποδοχής κι έτσι σταδιακά αποκόπτεται από τον κοινωνικό και οικονομικό ιστό της χώρας.

6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα:

Κλείνοντας, θα ήταν χρήσιμο να αναφέρουμε προτάσεις για ενδεχόμενη μελλοντική έρευνα. Θα ήταν ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε την εξέλιξη των πέντε αυτών παιδιών και σε πέντε χρόνια να κάνουμε εκ νέου συνεντεύξεις μαζί τους για να παρατηρήσουμε την εξέλιξή τους. Ποιά από αυτά τα παιδιά προχώρησαν σε σπουδές, ποιά έκαναν οικογένεια, ποια ασχολήθηκαν με το επάγγελμα που αγαπούσαν, κ.ά. Επίσης, μια εξίσου ενδιαφέρουσα έρευνα θα ήταν να διενεργήσουμε έρευνα σε σχολεία διαπολιτισμικά και να κάνουμε συνεντεύξεις με δασκάλους, παιδιά και γονείς προκειμένου να ερευνήσουμε το ζήτημα της ένταξης μέσω του σχολείου πιο σφαιρικά και να μπορέσουμε να ακούσουμε το διάλογο γονέων – καθηγητών για την πρόοδο των παιδιών αυτών. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να παραχθεί κάποια έρευνα στην οποία θα συμμετέχουν εργοδότες, εργαζόμενοι μετανάστες και

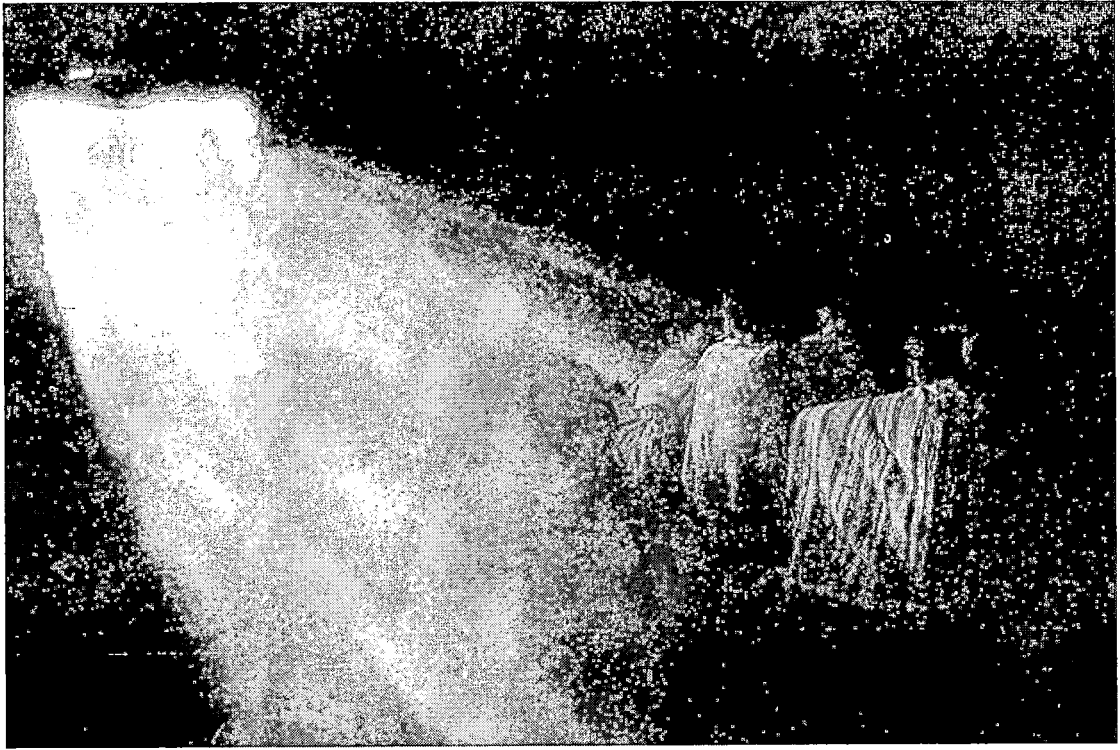
⁴⁰ Εργασία και μετανάστες στο χώρο της Αθήνας», στο Κοινωνικός Αποκλεισμός «Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε...», Εισηγήσεις τριήμερου συνεδρίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 16,17,18 Μαΐου 1999, «Αθηνά»-Δίκτυο Εθελοντικής Δημιουργίας, Αρμός, Αθήνα,σ.193-199.

σύμβουλοι απασχόλησης, κάτι το οποίο θα φώτιζε αρκετές από τις γκρίζες ζώνες του ζητήματος της απασχόλησης.

Συνοψίζοντας, παρότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αξιολογείται θετικά, το θεσμικό πλαίσιο και η εκπαιδευτική πράξη δεν φαίνεται να κινείται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για μια σειρά από λόγους που θα αποτελούσε το θέμα μιας ενδεχόμενα μελλοντικής εργασίας. Η δυνατότητα να παραχθεί πολιτική με κοινωνικά χαρακτηριστικά, χωρίς να αποκλείει τα παιδιά μεταναστών και αιτούντων άσυλο από την εκπαίδευση μπορεί να υλοποιηθεί στο βαθμό που οι ίδιοι ενσωματώνονται στην κοινωνία και δεν αφομοιώνονται πολιτισμικά και γλωσσικά.

Άλλωστε :

«Η μετανάστευση δεν αποτελεί έκφραση της δίψας του μετανάστη για περιπέτεια, ούτε είναι ατομική του υπόθεση, αλλά συνέπεια και συγχρόνως αιτία της άνισης ανάπτυξης των χωρών προέλευσης(αποστολής) και υποδοχής μεταναστών. (Δαμανάκης)»



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A) Ελληνική

Bell, Judith (2001) Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας, Αθήνα : Gutenberg.

Berlin, I (2000) Οι ρίζες του ρομαντισμού, μτφρ. Γ. Παπαδημητρίου, Αθήνα Scripta.

Berstein, B.(1991) Παιδαγωγικοί Κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bourdieu, P.(1995) Κοινωνιολογία της παιδείας-10 Ανακοινώσεις-επιμέλεια Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη, Νίκος Παναγιωτόπουλος, Καρδαμίτσα-Δελφίνι.

Συλλογικός Τόμος στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου “Socialdatanet”(Αθήνα 2008):Δίκτυο για την ανάπτυξη της συγκριτικής έρευνας και της δευτερογενούς ανάλυσης “.Επιμέλεια :Γιάννης Κάλλας, Δήμητρα Κονδύλη, Γιάννης Καραγιάννης. Μεθοδολογικά Ζητήματα και ερευνητικές υποδομές των κοινωνικών επιστημών. Πανεπιστήμιο Αθηνών – Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Madeleine ,Grawitz (2006), Μέθοδοι των κοινωνικών επιστημών, τόμος α’ ,επιμέλεια Γιάννης Κατερέλος, εκδόσεις Οδυσσέας.

Green, Nancy.(2004),Οι δρόμοι της μετανάστευσης .Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις ,Αθήνα: Σαββάλας.

Kristeva, Julia (2004), Ξένοι μέσα στον εαυτό μας, Αθήνα: Scripta.

Goffman, E.(2001),Το Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας , Αθήνα :Αλεξάνδρεια.

Cuche, Davis.(2001)Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Clifford, Geertz (2003), Η ερμηνεία των πολιτισμών, εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Javeau, Claude(2000)Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή , Αθήνα :Τωπωθήτω.

Δαμανάκης, Μ (1993), Μετανάστευση και Εκπαίδευση, εκδόσεις Gutenberg,Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ (1997) Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα» στο Βαμβούκας , Μ. & Χουρδάκης, Α.(επ), Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη : τάσεις και προοπτική, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ.78-91.

Δήμου,Γ. (1999) «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός –εννοιολογικές διασαφηνίσεις», στο Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος- Σχολή Επιστημών Αγωγής

Πανεπιστημίου Ιωαννίνων :Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, σ.33-37

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (2006), Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής , το Κοινωνικό Πορτρέτο της Ελλάδας ,Αθήνα 2007.

«Εργασία και μετανάστες στο χώρο της Αθήνας» (1999), στο Κοινωνικός Αποκλεισμός «Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε...», Εισηγήσεις τριημέρου συνεδρίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 16,17,18 Μαΐου «Αθηνά»-Δίκτυο Εθελοντικής Δημιουργίας, Αρμός, Αθήνα,σ.193-199

Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες (2004),Σκλάβου, Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Σχέδιο Δράσης «Καινούργια Αρχή», Αθήνα.

Επετηρίδα του Κέντρου Ερεύνες της Ελληνικής Κοινωνίας (2009) τόμος 8-9,Επιμέλεια Μ-Γ. Λίλυ Στυλιανούδη ,Ακαδημία Αθηνών, Αθήνα.

Ιωσηφίδης, Ι (2001) «Εργασία, μεταναστευτική εργασία και το τέλος (;) της εργασίας» στο Αμιτσής Γ. και Λαζαρίδη Γ. (επιμ.) Νομικές και Κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα, Αθήνα, Παπαζήσης.

Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ) (2004) Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση Παν/μιο Αιγαίου (ηλεκτρονική έκδοση).

Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ) (2005) Οικονομικές Διαστάσεις της μετανάστευσης . Επιπτώσεις στον Αγροτικό Τομέα, Επιστ. Υπεύθυνος :Μιχάλης Χλέτσος, Παν/μιο Ιωαννίνων, Αθήνα (ηλεκτρονική έκδοση).

Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (ΙΜΕΠΟ) (2009) Τα βήματα των μεταναστών στην ελληνική οικονομία (Συλλογική έκδοση των Ζωγραφάκης Σταύρος, Κόντης Ιωάννης, Μητράκος Θεόδωρος , Προκοπάκη Καίτη).

Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων(2004) Σειρά Μελετών 8, Η Ελλάδα της μετανάστευσης –κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη, εκδ.κριτική, Αθήνα.

Καμπύλης ,Τ.(2007), Το τέλος ενός πρότυπου σχολείου, άρθρο στην εφημερίδα, Καθημερινή

Κασιμάτη, Κ.(1998) «Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία», Πάντειο Παν/μιο ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg, Αθήνα, σ.275-305.

Κάτσικας , Χ.(1998) «Αποκλεισμός από την εκπαίδευση-απόρριψη από την εργασία.(Η περίπτωση των παιδιών των Ποντίων μεταναστών από την πρώην ΕΣΣΔ)», στο :Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός, 6^ο Επιστημονικό Συνέδριο ,Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,27-30 Νοεμβρίου 1996,Αθήνα,σ.444-454.

Κάτσικας, Χ. και Πολίτου, Ε.(1999), Εκτός “τάξης” το “διαφορετικό”; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg.

Κοίλιαρη, Α. (1997), Ξένος στην Ελλάδα : μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.

Κυριαζή Ν. (1999), Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική και επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Λεξικό των Επιστημών του Ανθρώπου (2000) Επίτομο Εννοιολογικό Λεξικό, Gutenberg, Αθήνα, σ.261

Λάουτ-Μπάκα , Γ.(2006) «Θαλάσσια σύνορα και μη νόμιμη μετανάστευση : ο θαλάσσιος δρόμος προς την Ελλάδα, Επετηρίς του Κέντρου Ερεύνες της Ελληνικής Κοινωνίας , Ακαδημίας Αθηνών, τομ 6 : 95-139.

Λυδάκη, Άννα (2001) Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας, Καστανιώτη, Αθήνα, σ.158-177

Λύτρας, Α. – Παντελόγλου, Π.(1999) Έκθεση για τους Φορείς και τα Δίκτυα Καταπολέμησης του Κοινωνικού Αποκλεισμού, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Μίλεση, Χ.,(2006) Οι Αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη Σχολική Κοινότητα, Αθήνα:Γρηγόρης.

Μουσούρου, Λ.(1998) «Κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική προστασία», στο Κασσιμάτη , Κ. Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία ,Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών –ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg ,Αθήνα,σ.67-85.

Μάρκου, Γ.(1993) « Η πολιτική των ευρωπαϊκών κοινοτήτων για τα παιδιά των μεταναστών και οι επιπτώσεις για τον Απόδημο Ελληνισμό», Ανακοίνωση στο Στ' Παιδαγωγικό Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του, Φλώρινα 29-31 Οκτωβρίου

Νικολάου,Γ.(2000) « Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ξανθούλη ,Α. (2005) «Κοινωνικός Αποκλεισμός, Μετανάστευση και Εκπαίδευση», Μεταπτυχιακή Εργασία Τμήματος Κοινωνιολογίας Παντείου Παν/μίου με τίτλο : Κοινωνικός Αποκλεισμός και Μειονότητες».

Parekh ,B (1997) «Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης», στο Ζώνιου – Σιδέρη, Α.& Χαραμής, Π. Πολυπολιτισμική εκπαίδευση, Προβληματισμοί-προοπτικές, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα ,σ.44-64.

Παπαντωνίου, Α.(2005). Η μεταναστευτική πολιτική της Ε.Ε.Μέτοικος,5,14-15.

Πλεξουσάκη, Ε.(2003) Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, πολιτισμός και σχολείο, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα (ηλεκτρονική έκδοση).

Σκούρτου,Ε. (2001) «Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας», στο: Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες- κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, τόμος Α', Πάτρα, σ.167-282.

Σταθόπουλος Μ (1994) Προλεγόμενα στο «Αγώνες αναγνώρισης στο Δημοκρατικό Κράτος Δικαίου», Αθήνα, Νέα Σύνορα.

Σώτου, Μ.-Τοπαλίδου, Α.(2003).Μεταναστευτική πολιτική και αίτηση ασύλου. Στο Κ. Κασιμάτη, (Επ.), Πολιτικές μετανάστευσης και στρατηγικές ένταξης. Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών. Αθήνα: Gutenberg.

Ταίηλορ ,Τσαρλς (1994) Πολυπολιτισμικότητα (μτφρ Παιονίδης Φ.) Αθήνα, εκδ.Πόλις, σελ.99

Τρέσσου, Ε.(1998) «Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης .Ποιές ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο ;», στο Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός .Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη, Εταιρία Πολιτικού Προβληματισμού «Νίκος Πουλαντζάς» και Συμβούλιο της Ευρώπης ,Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα,σ.241-250.

Τριανταφυλλίδου, Α.(2005), Ελληνική Μεταναστευτική Πολιτική: Προβλήματα και Κατευθύνσεις, Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ),Κείμενα Πολιτικής, Νο 6.

Τσιάκαλος, Γ.(1998) «Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία, στο «Κασιμάτη, Κ. Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών-ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg, Αθήνα. Σ.39-65.

Τσιάκαλος, Γ.(2002), Η υπόσχεση της παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

ΥΠΕΠΘ (2003) Γκότοβος, Α ,Αλλοδαποί και παλιννοστούντες στην ελληνική εκπαίδευση, Γενική Περιγραφή, Αθήνα(ηλεκτρονική έκδοση).

Φραγκουδάκη, Α. (1987) Γλώσσα και Ιδεολογία, Αθήνα, Gutenberg.

Ψημμένος, Ι(2002) «Εργασία και μετανάστες στο χώρο της Αθήνας», στο Κοινωνικός Αποκλεισμός «Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε..», Εισηγήσεις τριήμερου συνεδρίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 16,17,18 Μαΐου 1999, «Αθηνά»-Δίκτυο Εθελοντικής Δημιουργίας, Αρμός, Αθήνα,σ.193-199.

Άρθρο Ελευθεροτυπίας, 9/10/2006, «Τα παιδιά των μεταναστών ζητούν αξιοπρέπεια» της Γεωργίας Δάμα.

B) Ξενόγλωσση

Allport, G.W.(1954) The nature of prejudice , Cambridge, Massachusettes : Addison-Wesley Publishing Co, Inc.

Appadurai,A.(1996) Modernity at Large :Cultural Dimensions of Globalization.
Minneapolis, Λονδίνο: University of Minnesota Press.

Bernstein, B. (1971) Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a sociology of language , London: Routledge and Kegan Paul.

Briant, N. & Kennedy A (2004) An investigation of the Perceived Needs and Priorities Held by African Refugees in an Urban Setting in a First Country of Asylum
Journal of Refugee Studies, 17, 4, 437-462.

Bynner, J.(2001) Childhood risks and protective factors in social exclusion, Children & Society, vol 15 σελ.285-305.

Castles, S. et al (2002),Integration: Mapping the field. University of Oxford

European Communities ,(2002).Immigration, asylum and social integration.
Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Gillies, V.(2006) “Working class mothers and school life: exploring the role of emotional capital”*Gender and Education*, vol 43: 195-209.

Glick, J. Hohmann- Mariott,B. (2007) Academic Performance of Young Children in Immigrant Families : The Significance of Race, Ethnicity and National Origins, *International Migration*, vol 41 (2): 371-410.

Gupta, A and Ferguson, J.(2001) *Beyond Culture : Space, Identity and the Politics of Difference* in A. Gupta and J. Ferguson, *Culture, Power, Place*, Durham: Duke University Press.

Henrard,K.(2000) “Education and Multiculturalism: the Contribution of Minority Rights?”, *International Journal of Minorities and Group Rights*, Vol .7,No 4,p.318-340

Johnson,M.,Crosnoe,R. & Elder,G.,(2001) “Students attachment and academic engagement: the role of race and ethnicity”, *Sociology of Education*,Vol74, p.393-410.

Jenkins,R.(1992), Pierre Bourdieu, London: Routledge.

Li, G.(2008) Parenting practices and schooling: the way class works for new immigrant groups in L.Weis (ed), *The way class works*, London: Routledge.

Robert E. Park and Ernest W. Burgess (1864-1944) :

Rolandi-Ricci, M.(1996), Training Teachers for Intercultural Education : The work of the council of Europe , στο Beyond One Own Backyard : Intercultural Teacher Education in Europe , edited by Th.Dragonas, A.Fragoudaki, Ch. Inglessi, Athens , Nissos.

Reay, D.(2000), « A useful extension of Bourdieu' s conceptual framework?: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education?», The sociological Review, vol. 48 (4):568-585.

O'Brien (2008), Gendered capital : emotional capital and mothers care work in education, British Journal of Sociology of Education, vol.29 (2): 120-150.

Santos, M.(1999) "Cultural Diversity: Equal Opportunities?", European Journal of Education, Vol.34, No.4,p.437-448

Sitaropoulos, N.(2002) Refugee welfare in Greece :towards a remodeling of the responsibility –shifting paradigm? Critical Social Policy,22,3,436-449.

Smith, J.A & Osborn, M.(2003) Interpretative phenomenological analysis. In J.A.Smith (E.d),Qualitative Psychology : A practical guide to research methods. London : Sage Publications.

Van Ours, J. and Veenman, J.(2003) The educational attainment of second-generation immigrants in the Netherlands, journal of Population Economics, vol 16:739-755.

Willig, C. (2004) Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in theory and method. N.Y.: Open University Press.

Γ) Internet

Amnesty International USA (2010).Afghanistan human rights concerns.
www.amnesty.org (19/08/10)

<http://www.migrant.gr/cgi-bin/pages/page3.pl?arlang=greek&arcode> (23/08/10)

http://www.synigoros.gr/allodapoi/meta_index.htm (12/09/10)

<http://el.wikipedia.org/wiki/> (13/09/10)

<http://athens.indymedia.org/calendar/event.php?id=6704> (25/10/10)

<http://www.unicef.org/salgado>, <http://www.masters-of-photography.com> (24/09/10)

φωτογραφίες ασπρόμαυρες του Salgado Sebastiao (ρεύμα οπτικής κοινωνιολογίας)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Ανεσύρθη από :<http://athens.indymedia.org/calendar/event.php?id=6704> (19/10/10)

ΑΙΤΗΣΗ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ ΑΔΕΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΥΞΙΔΑ

**Προς: Διαπολιτισμικό Κέντρο Προώθησης Της Ένταξης Προσφύγων Και
Αιτούντων Άσυλο «Πυξίδα»**

Αθήνα, 8 Φεβρ.2010

ΘΕΜΑ: «Αίτηση χορήγησης άδειας»

Αξιότιμοι κύριοι,

Με την παρούσα, παρακαλώ όπως μου χορηγηθεί άδεια για το Διαπολιτισμικό Κέντρο Προώθησης και Ένταξης Προσφύγων και Αιτούντων Άσυλο «Πυξίδα» προκειμένου να συλλέξω στοιχεία, στα πλαίσια έρευνας που διενεργώ για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Επικοινωνίας Μέσων και

Πολιτισμού του Παντείου Πανεπιστημίου με τίτλο «Πολιτιστική Διαχείριση». Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών και των αιτούντων άσυλο μαθητών μέσα από το χώρο του σχολείου είναι το ζητούμενο της έρευνάς μου και θα επιχειρήσω να το υλοποιήσω βάσει ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους μαθητές στους οποίους πρόσβαση θα έχω μέσω της Πυξίδας. Η ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία του κέντρου αποτελεί για μένα απαραίτητη συνθήκη και η διακριτική μου παρουσία καθόλη τη διάρκεια της έρευνας θα πλαισιώσει αυτή την αρχή. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων,

Με εκτίμηση,

Ευγενία Κοζή

Κοινωνιολόγος

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Δ/ση κατοικίας: PENIEPH 13, ΑΝΩ ΠΑΤΗΣΙΑ, Τ.Κ. 11143

Τηλέφωνο: 210-8034153

Κινητό: 6972641689

Mail: venikozi@yahoo.gr

**ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΠΟΥ ΔΟΘΗΚΕ ΣΕ ΓΟΝΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ
ΠΥΞΙΔΑ**

ΑΘΗΝΑ,12/05/10

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Ο/Η υπογεγραμμένος/η επιτρέπω στο γιο/κόρη μου να απαντήσει σε ερωτήσεις στην ερευνήτρια Ευγενία Κοζή για το σκοπό μεταπτυχιακής εργασίας του Παντείου παν/μίου με τίτλο «Πολιτιστική Διαχείριση». Οι ερωτήσεις αφορούν στην ένταξη των παιδιών στην ελληνική εκπαίδευση, το σχολείο και τις κοινωνικές τους σχέσεις σε αυτό. Όνομα και προσωπικά στοιχεία δεν πρόκειται να αναφερθούν ή δημοσιευθούν στην έρευνα για λόγους δεοντολογίας .

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία,

ΕΥΓΕΝΙΑ ΚΟΖΗ,

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΣ

ΤΗΛ.ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ:6972641689

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

- 1) Από πού κατάγεται;
- 2) Πόσων ετών είσαι;
- 3) Πόσα χρόνια μένεις στην Ελλάδα;
- 4) Οι γονείς σου εργάζονται; Έχουν σπουδάσει; Τι επάγγελμα έκαναν στη χώρα καταγωγής;
- 5) Σχολείο πηγαίνεις; Θυμάσαι την πρώτη σου ημέρα στο ελληνικό σχολείο;
- 6) Πήγαίνες σχολείο στην πατρίδα σου; Σε ποιά τάξη έφυγες από εκεί; Θυμάσαι την τελευταία σου ημέρα;
- 7) Τι σου αρέσει και τι δεν σου αρέσει στο ελληνικό σχολείο; Θα έβρισκες πολλές διαφορές σε σχέση με αυτό της χώρας από την οποία κατάγεται; (π.χ. καθηγητές, πρόγραμμα μαθημάτων, δραστηριότητες δημιουργικές, αυστηρότητα βαθμολογίας)
- 8) Έχεις κάνει φίλους από το σχολείο; Κάνεις παρέα με έλληνες;
- 9) Πώς σου φαίνονται τα ελληνικά; Πώς νομίζεις ότι μιλάς τώρα τα ελληνικά; Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι;

10)Πως νιώθεις τώρα στο σχολείο;

11)Κλείνοντας τη συνομιλία μας, πως βλέπεις το μέλλον;

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΝΕΣΧΑΝ

1) Από πού κατάγεται;

Περσία

2)Πόσων ετών είσαι;

15 ετών

3)Πόσα χρόνια μένεις στην Ελλάδα;

3 χρόνια

4)Οι γονείς σου εργάζονται; Έχουν σπουδάσει; Τι επάγγελμα έκαναν στη χώρα καταγωγής;

Εργάζονται, ο πατέρας μου πουλάει μικρά αντικείμενα σε καρότσι, είχε μαγαζί με το θείο μου αλλά δεν το έχουν πια. Η μητέρα μου πιο πολύ σπíti είναι, αλλά βοηθά και τον πατέρα μου μερικές φορές. Στην Περσία ήταν ράφτης, η μαμά δεν δούλευε. Δεν έχουν σπουδάσει νομίζω.

5)Σχολείο πηγαίνεις; Θυμάσαι την πρώτη σου ημέρα στο ελληνικό σχολείο;

Πάω τρίτη γυμνασίου. Θυμάμαι, είχαμε έναν καλό κύριο που μας βοήθησε πολύ στα ελληνικά και στα αγγλικά. Την πρώτη ημέρα που πήγα, έβρεχε. Μου μίλησαν τα

παιδιά στην αρχή και μετά θυμάμαι ότι τρέχαμε με τα παιδιά ,κάναμε κάτι σαν αγώνες κι εγώ έτρεχα γρήγορα.

6)Πήγαινες σχολείο στην πατρίδα σου; Σε ποια τάξη έφυγες από εκεί; Θυμάσαι την τελευταία σου ημέρα;

Πήγαينا στην πέμπτη δημοτικού, είχαμε βιολογία και ήξεραν όλοι ότι θα έφευγα αλλά δεν χαιρέτησα τα παιδιά. Ήθελα να φύγω αλλά όχι για πάντα. Μετά στεναχωρήθηκα που δεν θα έβλεπα τους συγγενείς μου. Και κυρίως την αδερφή μου. Μετά θυμάμαι που βγάλαμε φωτογραφίες με τη δασκάλα μου.

7)Τι σου αρέσει και τι δεν σου αρέσει στο ελληνικό σχολείο; Θα έβρισκες πολλές διαφορές σε σχέση με αυτό της χώρας από την οποία κατάγες; (π.χ. καθηγητές, πρόγραμμα μαθημάτων, δραστηριότητες δημιουργικές, αυστηρότητα βαθμολογίας)

Στην Περσία είχαμε πολλά μαθήματα κι έπρεπε όλα από έξω να τα ξέρουμε ,ενώ στην Ελλάδα χρειάζεται να ξέρεις απλά το νόημα. Ήμουν καλή μαθήτρια στην Περσία ,εδώ όχι και τόσο. Στην Περσία είναι πολύ αυστηροί και όταν μας μάλωναν έπρεπε να κοιτάμε κάτω, ενώ στην Ελλάδα, τους μιλάμε όταν μας φωνάζουν. Στην Περσία κάθε ημέρα οι δάσκαλοι σημείωναν με μπλοκ τους βαθμούς μας αλλά στην Ελλάδα όχι κάθε ημέρα .Μας τρώμαζε πολύ στην Περσία ενώ εδώ όχι. Στην Περσία φορούσαμε μαντίλι και ήμασταν αλλού τα αγόρια ,αλλού τα κορίτσια .Επίσης φορούσαν και οι δασκάλες μαντίλι και συνήθως χρώματα σκούρα, μπλε ,καφέ, μαύρο .Κάθε μέρα φοράει κάθε σχολείο άλλο χρώμα μαντίλι. Στην Περσία οι δάσκαλοι ήταν αυστηροί, εδώ στην Ελλάδα μπορούμε να ακούσουμε μουσική ,ακόμη και να κοιμηθούμε μέσα στην τάξη, χωρίς να μας δει η καθηγήτρια. Επίσης , τις Παρασκευές μπορούμε να φάμε μέσα στην τάξη το κολατσιό μας, μας αφήνει η κυρία. Βέβαια, ακόμα και στην Περσία τα κορίτσια μπορούσαν να βάφονται και να

πάνε βόλτα με ή και χωρίς τη μαντίλα. Στο σχολείο στην Περσία κάναμε ωραίες εκδρομές, πικ -νικ ,μουσείο, σινεμά ενώ εδώ πάμε στο πάρκο στην Αλεξάνδρας και στο άλσος Βεΐκου και δεν μ' αρέσει που πάμε συνέχεια εκεί.

8)Έχεις κάνει φίλους από το σχολείο; Κάνεις παρέα με έλληνες;

Έχω πολλούς φίλους, φίλες από Αφγανιστάν και Περσία. Με τα κορίτσια από Ρουμανία, Βουλγαρία και Αλβανία δεν κάνω παρέα, δεν μου αρέσουν .Στην κατασκήνωση είχα φίλες από Ελλάδα. Η καλύτερή μου φίλη είναι από Περσία και άλλαξα σχολείο για να είμαι μαζί της. Παλιά, είχα πάει σε ελληνικό σπίτι ενός φίλου του πατέρα μου που ήταν έλληνας.

9) Πώς σου φαίνονται τα ελληνικά; Πώς νομίζεις ότι μιλάς τώρα τα ελληνικά;

Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι;

Χάλια μιλάω ελληνικά. Πριν που δεν είχα φίλες από Περσία και Αφγανιστάν μιλούσα καλύτερα ελληνικά. Παρότι περσικά δεν ξέρω να γράφω και να διαβάζω, μιλάμε συνέχεια στο σπίτι. Με τη φίλη μου Σαλιμέ μιλάμε συνέχεια περσικά και δυσκολεύομαι πολύ με την ελληνική γλώσσα. Τα περσικά είναι πολύ εύκολα ενώ τα ελληνικά είναι δύσκολα αλλά μου αρέσουν. Από τότε που ξεκίνησα να μιλάω με τις ώρες στο τηλέφωνο τα βράδια με τη Σαλιμέ και να είμαστε συνέχεια μαζί στο σχολείο και έξω από το σχολείο, τα ελληνικά μου τα ξέχασα και τώρα θέλω να σας πω πιο πολλά για αυτά που με ρωτάτε αλλά δεν ξέρω πώς να τα πω καλύτερα, τώρα καταλαβαίνω ότι τα έχω ξεχάσει.

10)Πως νιώθεις τώρα στο σχολείο;

Δυσκολεύομαι με τα μαθήματα ,δεν είμαι καλή μαθήτρια αλλά συχνά συμβαίνει να δανείζω τα βιβλία μου στους συμμαθητές μου και μετά τα χάνω τα βιβλία μου και διαβάζω από σημειώσεις. Με τα παιδιά στο σχολείο καλά τα πάω, αλλά και με τη δασκάλα, είναι καλή. Τώρα άλλαξα σχολείο για να πάω στο ίδιο που είναι η κολλητή

μου φίλη, η Σαλιμέ. Κι έτσι τώρα είμαστε συνέχεια μαζί, καθόμαστε στο ίδιο θρανίο αλλά μας κάνει παρατήρηση η δασκάλα επειδή μιλάμε και δεν προσέχουμε στο μάθημα. Όμως η φίλη μου έχει αγόρι κι έτσι πηγαίνω μόνη μου στο μάθημα χορού στην πυξίδα και στα αγγλικά που κάνω εκεί. Αλλά κι εγώ όταν είχα καμιά φορά δεν πήγαινα στο μάθημα για να δω το αγόρι μου.

11)Κλείνοντας τη συνομιλία μας , πως βλέπεις το μέλλον;

Μου αρέσει εδώ στην Ελλάδα αλλά θα ήθελα να γυρίσω στην Περσία .Μου αρέσει να σπουδάσω, αλλά δεν παίρνω υψηλούς βαθμούς στο σχολείο, μου αρέσει το σχέδιο και η ζωγραφική. Θα μου άρεσε να γίνω αρχιτέκτονας και αν δεν τα καταφέρω, θα ήθελα να γίνω νηπιαγωγός ή αστυνομικός, όμως δεν είναι εύκολο επειδή μόνο οι έλληνες μπορούν να κάνουν αυτή τη δουλειά. Τα τρία σημαντικότερα πράγματα για μένα είναι η οικογένεια, η φιλία και ο έρωτας, με την έννοια της αγάπης. Ο έρωτας είναι πολύ σημαντικός ,όπως και η φιλία, φανταστείτε ότι άλλαξα σχολείο για να είμαι στο ίδιο σχολείο με τη Σαλιμέ αλλά αυτή δε νιώθει το ίδιο όπως εγώ με αποτέλεσμα συχνά να τσακωνόμαστε. Κάθε βράδυ την παίρνω στο τηλέφωνο και μιλάμε με τις ώρες επειδή χώρισα με το αγόρι που ήμασταν για ένα περίπου χρόνο και νιώθω καλύτερα που μιλάω με τη Σαλιμέ .Όπως και η αδερφή μου η μεγαλύτερη που είναι στην Περσία μου λείπει πολύ, έχει κάνει και παιδάκι αλλά το είδα μόνο μία φορά, μετά έφυγα. Ένας λόγος που θα ήθελα να γυρίσω πίσω είναι για τις φίλες μου και τους συγγενείς που έχω εκεί, αλλά κι εδώ μου αρέσει.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΠΡΑΧΜΑΝ

1)Από πού κατάγεςαι;

Αφγανιστάν

2)Πόσων ετών είσαι;

14 ετών

3)Πόσα χρόνια μένεις στην Ελλάδα;

2 Χρόνια

4)Οι γονείς σου εργάζονται; Έχουν σπουδάσει; Τι επάγγελμα έκαναν στη χώρα καταγωγής;

Ο πατέρας μου δουλεύει εδώ οικοδομή, η μητέρα μου δεν δουλεύει ,δεν έχουν σπουδάσει. Ο πατέρας μου στο Αφγανιστάν δούλευε σε νοσοκομείο

5)Σχολείο πηγαίνεις; Θυμάσαι την πρώτη σου ημέρα στο ελληνικό σχολείο;

Πάω σε Διαπολιτισμικό σχολείο στην έκτη δημοτικού, δεύτερη συνεχόμενη χρονιά. Έπρεπε να πηγαίνω τρίτη γυμνασίου αλλά ακόμα μαθαίνω τα ελληνικά. Ντρεπόμουν την πρώτη ημέρα, δεν μπορούσα να μιλήσω ελληνικά και δεν μπορούσα να βρω φίλους αλλά μετά έκανα φίλους. Σιγά-σιγά με συμπάθησαν και τους συμπάθησα κι εγώ. Η δασκάλα μου, μου έκανε καλή εντύπωση κι έτσι μου άρεσε περισσότερο το σχολείο.

6)Πήγαινες σχολείο στην πατρίδα σου; Σε ποια τάξη έφυγες από εκεί; Θυμάσαι την τελευταία σου ημέρα;

Πήγαινα σχολείο στην πέμπτη δημοτικού ,τελευταία ημέρα έχασα τους φίλους μου. Είχαμε διαγώνισμα στα μαθηματικά και μετά έφυγα. Στεναχωρήθηκα πολύ. Σκεφτόμουν..γιατί να μην πηγαίνω στη χώρα μου σχολείο; Οι φίλοι μου ήξεραν ότι θα έφευγα.

7)Τι σου αρέσει και τι δεν σου αρέσει στο ελληνικό σχολείο; Θα έβρισκες πολλές διαφορές σε σχέση με αυτό της χώρας από την οποία κατάγεςσαι; (π.χ. καθηγητές, πρόγραμμα μαθημάτων, δραστηριότητες δημιουργικές, αυστηρότητα βαθμολογίας)

Μου αρέσει η δασκάλα μου που μας βοηθάει και δεν μας χτυπάει .Ενώ στο Αφγανιστάν μας χτυπούσαν. Μου αρέσει που στο ολοήμερο μαθαίνω κάτι περισσότερο, αυτό που δεν μου αρέσει είναι όταν δεν παίζω ποδόσφαιρο .Έχω κάνει φίλους εδώ, που είναι σαν αδέρφια μου .Εδώ στο ελληνικό σχολείο είμαστε 6 παιδιά και μπορούμε να μαθαίνουμε αυτά που μας λέει η δασκάλα, είμαστε λίγοι .Ενώ στο Αφγανιστάν ήμασταν 35 παιδιά και είχε πολύ φασαρία .Μου λείπει μόνο στον ήλιο που παίζαμε όλες οι τάξεις μαζί βόλεϊ και γινόμασταν μια μεγάλη παρέα .Εδώ στο ελληνικό σχολείο μας βάζει μόνο ο δάσκαλος να παίζουμε.

8)Έχεις κάνει φίλους από το σχολείο; Κάνεις παρέα με έλληνες;

Είναι καλά παιδιά οι Έλληνες στο σχολείο. Στο σχολείο νιώθω καλά ,ο καλύτερός μου φίλος είναι Έλληνας και λέγεται Βαγγέλης.

9) Πως σου φαίνονται τα ελληνικά; Πως νομίζεις ότι μιλάς τώρα τα ελληνικά;

Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι;

Νομίζω ότι τα καταλαβαίνω τα ελληνικά. Μπορώ να μιλήσω καλύτερα από παλιά, ακόμα και να μην μπορώ να πω κάτι, θα προσπαθήσω αλλά θα καταφέρω να το πω και να με καταλάβουν. Στο σπίτι μιλάμε νταρί αλλά δεν μπορώ να διαβάσω, ούτε γράφω, κοντεύω να τα ξεχάσω. Μιλάω και λίγα αγγλικά, άμα χρειαστεί.

10)Πως νιώθεις τώρα στο σχολείο;

Στο σχολείο περνάω πλέον με το 8 ενώ πέρυσι είχα μεγάλη δυσκολία. Είμαι πολύ ευχαριστημένος για φέτος. Δεν έμαθα τίποτα στο σχολείο στο Αφγανιστάν. Είναι σα να βάζεις 40 αγελάδες στον ήλιο, έτσι ήμασταν όλοι μαζί και δεν καταλαβαίναμε. Στο

Αφγανιστάν δούλευα το πρωί ,το μεσημέρι πήγαινα σχολείο και μετά το απόγευμα πήγαινα στο μαγαζί του θείου μου .Εδώ στην Ελλάδα η ζωή μου είναι ήρεμη ,δεν χρειάζεται να δουλεύω. Το πρωί πάω στο σχολείο και μετά το βράδυ κοιμάμαι, μου φέρονται καλά. Ακόμα και οι μεγάλοι άνθρωποι μου μιλάνε καλά, παρότι βλέπετε πόσο μικρός είμαι .Εκτός από μία κυρία που μου είχε μιλήσει απότομα στο λεωφορείο: Είχε ζητήσει ο οδηγός να κάνουμε λίγο στο πλάι επειδή δεν έβλεπε από τον καθρέφτη και η κυρία που καθόταν δίπλα μου δεν το άκουσε, την ώρα που της το είπα λοιπόν μου απάντησε «Να κατέβεις εσύ από το λεωφορείο για να χωρέσουμε οι υπόλοιποι». Ήθελα να της μιλήσω γιατί νευρίασα αλλά σκέφτηκα «άστο τώρα, μην της πεις τίποτα».

11)Κλείνοντας τη συνομιλία μας, πως βλέπεις το μέλλον;

Παίζω σε μια ταινία για το πώς ήρθαμε στην Ελλάδα ,σήμερα είχαμε γύρισμα σε μια βάρκα από τις 5 το πρωί. Η ταινία δείχνει το πώς ήρθαμε και αυτό εγώ το έχω περάσει. Είμαι πολύ ευχαριστημένος που παίζω σε αυτή την ταινία ,ο αδερφός μου θα είχε πολλά να πει γιατί έχει περάσει πολλά στο Αφγανιστάν. Θα ήθελα να παίξει ο αδερφός μου σε αυτήν την ταινία, είχε χειρουργηθεί στο Αφγανιστάν και έχει πολλά να πει για τη ζωή του. Στο μέλλον θα ήθελα να γίνω κοινωνικός λειτουργός και όπως με βοήθησαν ,να δώσω βοήθεια κι εγώ. Θα ήθελα να σπουδάσω αλλά δεν ξέρω αν τα καταφέρω..

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΠΑΤΤΥΣ

1)Από πού κατάγεται;

Από Πολωνία

2)Πόσων ετών είσαι;

15 ετών

3)Πόσα χρόνια μένεις στην Ελλάδα;

7 χρόνια

4)Οι γονείς σου εργάζονται; Έχουν σπουδάσει; Τι επάγγελμα έκαναν στη χώρα καταγωγής;

Η μητέρα μου τελείωσε νοσηλευτική αλλά ο μπαμπάς μου δεν ξέρω ακριβώς αν έχει σπουδάσει. Εργάζονται και οι δύο στην Ελλάδα ,ο μπαμπάς μου δουλεύει σε βενζινάδικο και η μαμά μου κρατάει ένα παιδάκι. Στην Πολωνία δούλευε σε νοσοκομείο η μαμά ,ο μπαμπάς δεν θυμάμαι.

5)Σχολείο πηγαίνεις; Θυμάσαι την πρώτη σου ημέρα στο ελληνικό σχολείο;

Η πρώτη ημέρα στο ελληνικό σχολείο ήταν παράξενη, πήγα στο Χολαργό σε ελληνικό σχολείο στο τέλος της τετάρτης δημοτικού ,στην αρχή με έβλεπαν ως διαφορετική. Χρειάστηκε χρόνος μέχρι να με δεχτούν στην παρέα τους .Λογικό, ήμουν καινούρια και ξένη, αλλά σιγά-σιγά έκανα παρέες. Όμως, πήγα στο σχολείο χωρίς να είμαι επιθετική ,δεν τσαντιζόμουν, ήμουν χαλαρή .Μετά, στο γυμνάσιο πήγα σε διαπολιτισμικό σχολείο.

6)Πήγαινες σχολείο στην πατρίδα σου; Σε ποια τάξη έφυγες από εκεί; Θυμάσαι την τελευταία σου ημέρα;

Ναι, πήγαινα στην Τετάρτη δημοτικού. Θυμάμαι την τελευταία ημέρα και από τη μια χαιρόμουν που θα έφευγα και δεν θα ερχόταν η μητέρα μου κάθε ημέρα να ακούει από τη δασκάλα ότι θέλω ψυχολόγο και ότι δεν τα καταφέρνω στο σχολείο. Ήμουν απογοητευμένη και στεναχωρημένη γιατί δεν άρχιζα εγώ τους τσακωμούς αλλά μου επιτίθονταν και απλά αντιδρούσα. Έτσι, σκεφτόμουν ότι θα πάω σε μια χώρα που δεν ξέρω τη γλώσσα αλλά ήμουν ανακουφισμένη .Ανησυχούσα αλλά είχα μάθει κάποια λίγα ελληνικά ώστε να μπορώ να συνεννοούμαι. Όμως, ανησυχούσα..

7)Τι σου αρέσει και τι δεν σου αρέσει στο ελληνικό σχολείο; Θα έβρισκες πολλές διαφορές σε σχέση με αυτό της χώρας από την οποία κατάγεςσαι; (π.χ. καθηγητές, πρόγραμμα μαθημάτων, δραστηριότητες δημιουργικές, αυστηρότητα βαθμολογίας)

Στην Πολωνία είχα σοβαρό πρόβλημα στα μαθήματα, η καθηγήτρια με έστειλε στον ψυχολόγο επειδή δεν είχα καλές σχέσεις με τα παιδιά αλλά ούτε με τα μαθήματα. Δεν τα πήγαινα καλά εκεί. Κάθε ημέρα καλούσαν τη μητέρα μου κι ερχόταν να με πάρει. Αν κάποιο από τα παιδιά με ενοχλούσε, τον χτυπούσα, ενώ τα άλλα κορίτσια όχι, επειδή ήθελαν να έχουν καλή φήμη. Στην Πολωνία είχαμε πολλά μαθήματα, οι δάσκαλοι ήταν πολύ αυστηροί και απαιτητικοί. Τα παιδιά δεν μπορούσαν να δεχτούν τα άλλα παιδιά, ενώ στο ελληνικό σχολείο τα παιδιά είναι μαζί. Εδώ στην Ελλάδα, οι δάσκαλοι έχουν θέληση για τα παιδιά κι εξηγούν κάτι αν δεν το καταλαβαίνουμε. Όταν ήρθα στην Ελλάδα, σκεφτόμουν ότι θα τα πάω πολύ καλά και όντως ήμουν πρώτη. Περνάω καλύτερα στο ελληνικό σχολείο, η μητέρα μου έρχεται πλέον στο σχολείο μόνο για τους βαθμούς και μόνο αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Το πρόσωπό της είναι γεμάτο έκπληξη όταν έρχεται και της λένε καλά λόγια οι καθηγητές. Δεν έχω προκαλέσει στο ελληνικό σχολείο..

8)Έχεις κάνει φίλους από το σχολείο; Κάνεις παρέα με έλληνες;

Έχω φίλους αλλά όχι πραγματικούς, που να τους εμπιστεύομαι τα πάντα. Οι παρέες μου είναι όλο μεγαλύτερες ηλικίες, από είκοσι και πάνω, νιώθω ότι έχω πιο πολλά κοινά ενδιαφέροντα γιατί τα κορίτσια της ηλικίας μου ενδιαφέρονται κυρίως να βγουν έξω. Με τα παιδιά από την Ελλάδα νομίζω ότι είμαστε από διαφορετικούς κόσμους, εμένα με ενδιαφέρει το σχολείο. Στο σχολείο, κάνω παρέα με παιδιά από διάφορες χώρες, εκτός από Πολωνία, ούτε από Ελλάδα και τόσο παρότι στην

πολυκατοικία μου είναι κάτι γιαγιούλες που ζητούν τη βοήθειά μου αν χρειαστούν κάτι και τις βοηθάω.

9) Πως σου φαίνονται τα ελληνικά; Πώς νομίζεις ότι μιλάς τώρα τα ελληνικά;

Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι;

Καλά μιλάω τα ελληνικά, καλύτερα ακόμη και από τους γονείς μου .Μου αρέσουν τα ελληνικά. Στο σπίτι μιλάω περισσότερο ελληνικά, αλλά η μητέρα μου θέλει να μιλάω πολωνικά ,για να μην τα ξεχάσω .Καμιά φορά μου λένε ότι δεν καταλαβαίνουν ότι είμαι από άλλη χώρα.

10)Πως νιώθεις τώρα στο σχολείο;

Νιώθω καλά στο σχολείο με τα παιδιά, με τα μαθήματα και με τους καθηγητές .Όμως, μια φορά τα αγόρια μιλούσαν περίεργα σε μια τσιγγάνα ,την έφτυναν και μίλησα στο δάσκαλο . Κατάλαβα τη θέση της ,ένιωσα αδικία, με πείραξε και την υποστήριξα. Δυστυχώς έτσι είναι η ζωή, κάποιες φορές πρέπει να μιλάμε ,ενώ άλλες να σιωπάμε. Μου έχει συμβεί κι εμένα την ώρα της γυμναστικής τα αγόρια να μη μου μιλούν και να μη με θέλουν στην ομάδα τους. Όμως, ο καθηγητής πρέπει να καταλάβει τη θέση του μαθητή και να τον ενθαρρύνει να γίνει ένα καλό άτομο στο μέλλον. Να τον βλέπει σαν ξεχωριστό άτομο .Δεν γίνεται να είναι άδικος και παρορμητικός ο καθηγητής, πρέπει αυτός να είναι σταθερός στα συναισθήματά του ,άλλωστε πρέπει να αγαπάει τους νέους και να φέρεται ο ίδιος σαν υπεύθυνος ενήλικας ..Άλλωστε ο καθηγητής είναι ένας κύριος που έχει περάσει και αυτός ως μαθητής ,έχει σπουδάσει την ειδικότητα και είναι αυτός που έχει την ευθύνη για το μέλλον των παιδιών.

11)Κλείνοντας τη συνομιλία μας, πως βλέπεις το μέλλον;

Μεγάλο νόημα έχει για μένα το σχολείο, οι καθηγητές σε καθοδηγούν σε ένα καλό δρόμο, να γίνεις σωστός άνθρωπος. Θα ήθελα να σπουδάσω, είναι χρήσιμη η γνώση και να μπορώ να κάνω μεγαλύτερη τη γνώση, αυτό είναι το παν για μένα. Θέλω να γίνω δικηγόρος και μετά δικαστής, έχω σκεφτεί ότι με πειράζει πολύ όταν χτυπούν κάποιον και για αυτό θα ήθελα να κάνω αυτό το επάγγελμα. Επίσης, μου έχουν μάθει στην οικογένειά μου να αγαπάω τα ζώα, να σέβομαι τους ηλικιωμένους ανθρώπους και να βοηθάω όπου μπορώ, για αυτό και θέλω να βοηθήσω τους ανθρώπους όταν μεγαλώσω και θέλω να βοηθάω και τις γιαγιούλες που είναι στην πολυκατοικία μου. Μου λένε ότι είμαι πολύ ευγενική αλλά εγώ κάνω αυτό που νιώθω.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΙΣΕΛ

1)Από πού κατάγεται;

Από Μολδαβία

2)Πόσων ετών είσαι;

15 ετών

3)Πόσα χρόνια μένεις στην Ελλάδα;

1,5 χρόνο

4)Οι γονείς σου εργάζονται; Έχουν σπουδάσει; Τι επάγγελμα έκαναν στη χώρα καταγωγής;

Η μητέρα μου δουλεύει, καθαρίζει σπίτια, δεν ξέρω αν έχει σπουδάσει. Στη Μολδαβία δούλευε αλλά ήμουν πολύ μικρή όταν έφυγε για να έρθει για δουλειά Ελλάδα. Δεν θυμάμαι τι δουλειά έκανε στη Μολδαβία ,αλλά θα ερχόταν για δουλειά Ελλάδα. Ο πατέρας μου φτιάχνει σπίτια ,αλουμίνια, παράθυρα και τέτοια αλλά δεν έχει δουλειά, έχει να δουλέψει μήνες, δεν υπάρχει τίποτα. Αν συνεχίσει έτσι ,μπορεί και να γυρίσουμε πίσω στη Μολδαβία. Τουλάχιστον εγώ και ο πατέρας μου και να

μείνει η μαμά με το μικρό μου αδερφό εδώ. Η μητέρα μου δουλεύει 12-13 ώρες την ημέρα, έχει να πληρώσει όλους τους λογαριασμούς, το νοίκι, τα φροντιστήρια που κάνω για το σχολείο, τα πάντα. Εγώ μένω περισσότερο στο σπίτι με τον αδερφό μου γιατί θα πάει πρώτη δημοτικού και πρέπει να αρχίσω να του μαθαίνω πράγματα και γενικά τον προσέχω εγώ, φαγητό και τέτοια.

5)Σχολείο πηγαίνεις ;Θυμάσαι την πρώτη σου ημέρα στο ελληνικό σχολείο;

Ναι, πηγαίνω στη δευτέρα γυμνασίου. Θυμάμαι την πρώτη ημέρα στο ελληνικό σχολείο ,δεν ήξερα κανέναν, δεν ήξερα τη γλώσσα και είχα πολύ άγχος. Δεν είχα κοιμηθεί καθόλου την προηγούμενη ημέρα. Αλλά σιγά-σιγά άρχισα να μιλάω με κάποια παιδιά και να τα πηγαίνω καλά στο σχολείο.

6)Πηγαίνεις σχολείο στην πατρίδα σου; Σε ποια τάξη έφυγες από εκεί; Θυμάσαι την τελευταία σου ημέρα;

Ναι, πήγαίνα στην έκτη δημοτικού, ήξερα ότι θα έρθω στη Ελλάδα αλλά δεν θυμάμαι πολλά από την τελευταία ημέρα, από τη μια ήμουν στεναχωρημένη γιατί δεν ήξερα πώς θα ήταν στην Ελλάδα από την άλλη χαιρόμουν που θα ήμασταν μαζί όλοι. Στο молδαβικό σχολείο δεν ήμουν καλή μαθήτρια, έμενα με τη γιαγιά μου αλλά αρρώσταίνα συνέχεια επειδή στεναχωριόμουν που έλειπε η μαμά μου. Όμως, όταν μένεις στη Μολδαβία και μάλιστα σε χωριό δεν έχεις τίποτα να κάνεις. Δεν υπήρχαν ευκαιρίες, για αυτό ήρθε η μητέρα μου στην Ελλάδα. Με τα πόδια ήρθε η μητέρα μου πολλές ημέρες περπάτημα ,μέσα από τα βουνά.

7)Τι σου αρέσει και τι δεν σου αρέσει στο ελληνικό σχολείο; Θα έβρισκες πολλές διαφορές σε σχέση με αυτό της χώρας από την οποία κατάγες; (π.χ. καθηγητές, πρόγραμμα μαθημάτων, δραστηριότητες δημιουργικές, αυστηρότητα βαθμολογίας)

Μου άρεσε πιο πολύ στο Μολδαβικό σχολείο που ήταν ωραίο, χαρούμενο. Μέσα στις τάξεις κρεμούσαμε τις ζωγραφιές, τις χειροτεχνίες που φτιάχναμε, κάναμε πάρτυ στα γενέθλια του κάθε παιδιού, κάναμε γιορτές για το περιβάλλον, εδώ στην Ελλάδα έχουν μόνο τον πίνακα και τα θρανία, τίποτα άλλο που να θυμίζει σχολείο. Στη Μολδαβία είχαμε χορωδία, θέατρο στο σχολείο, χορό ενώ εδώ δεν κάνουμε τίποτα από αυτά. Μόνο μαθήματα, ευτυχώς που πάω στην πυξίδα και παίζω, κάνουμε ζωγραφική, χορό. Επίσης, είναι πολύ αυστηροί οι καθηγητές .Μια φορά δεν είχα δει στο σχολείο την καθηγήτρια που είχαμε την επόμενη ώρα και είπα ότι είναι άρρωστη ,το είχα ακούσει από αλλού, αλλά ήρθε άλλη καθηγήτρια για να συμπληρώσει το μάθημα και εγώ κόντεψα να πάρω αποβολή από τον διευθυντή επειδή είπα αυτό. Ακόμη ,πρέπει σε κάθε διάλειμμα να βγαίνουμε έξω από την τάξη και δεν μπορούμε να μείνουμε μέσα αν θέλουμε. Εγώ για παράδειγμα κάποιες ημέρες θέλω να κάτσω μέσα, βαριέμαι να βγω στο διάλειμμα ή θέλω να καθίσω να διαβάσω το μάθημα της επόμενης ώρας και δεν με αφήνουν.

8) Έχεις κάνει φίλους από το σχολείο; Κάνεις παρέα με έλληνες;

Δεν έχω πραγματικές φίλες, κάνω απλώς παρέα με κάποια κορίτσια, όπως την Π. από την Πολωνία. Φίλος σημαίνει λέω όλα τα μυστικά μας, για αγόρια, για ό, τι πρόβλημα έχουμε. Για αυτό είπα ότι δεν έχω φίλη πραγματική, αν κάτι με ανησυχεί πολύ, θα το πω στη μητέρα μου.

9) Πως σου φαίνονται τα ελληνικά; Πως νομίζεις ότι μιλάς τώρα τα ελληνικά;

Ποιά γλώσσα μιλάτε στο σπίτι;

Μιλώ καλύτερα από όταν είχα πρωτοέρθει στην Ελλάδα, στην αρχή δεν καταλάβαινα. Τα ελληνικά δεν εύκολη γλώσσα, αλλά σιγά-σιγά τα μαθαίνεις. Μέχρι και ξύλο έχω φάει για να μάθω μα μιλάω ελληνικά. Στο σχολείο, στα διαγωνίσματα ξεχνάω τους τόνους και από εκεί χάνω τους βαθμούς. Ενώ στη Μολδαβία δε ήμουν

καλή μαθήτρια ,εδώ στην Ελλάδα βγαίνω με το 18.Είμαι η δεύτερη καλύτερη στην τάξη .Η μητέρα μου λέει ότι αν δεν έχω καλούς βαθμούς θα σταματήσω από το χορό και τη ζωγραφική που κάνω στην πυξίδα και το ιντερνέτ που ακούω τραγούδια. Είναι αυστηροί οι γονείς μου και είμαι κι εγώ, πρέπει να μιλάω καλύτερα ελληνικά για να μάθω και τον αδερφό μου. Στο σπίτι μιλάμε μόνο ελληνικά, σπάνια να μιλήσουμε μολδαβικά. Ο αδερφός μου γεννήθηκε Ελλάδα και δεν ξέρει ούτε μία λέξη μολδαβικά . Αλλά ο μπαμπάς λέει να μιλάμε μολδαβικά, μην τα ξεχάσουμε. Όταν έρχονται σπίτι κάποιες φορές οι συγγενείς, μιλάμε περισσότερο μολδαβικά.

10)Πως νιώθεις τώρα στο σχολείο;

Έχω άγχος στο σχολείο, να παίρνω καλούς βαθμούς να είμαι καλή μαθήτρια .Είναι δύσκολα όμως εδώ να ζήσεις, κι εγώ φοβάμαι μετά τις 9 να βγω από το σπίτι. Μόνο μία φορά που μου είπε η μητέρα μου κάτι που δεν το ήξερα, είχα φύγει από το σπίτι όλη νύχτα κι έκανα μόνη μου βόλτα στο παρκάκι στην πλατεία Κυψέλης. Όμως ήταν πολύ επικίνδυνο αυτό που έκανα αλλά είχα στενοχωρηθεί πολύ για κάτι και ήθελα σχεδόν να φύγω από το σπίτι, όμως μετά γύρισα και κατάλαβα ότι αυτό ήταν πολύ επικίνδυνο.

11)Κλείνοντας τη συνομιλία μας , πως βλέπεις το μέλλον;

Θέλω να μην φύγω ξανά, και θέλω να προχωρήσω στο σχολείο. Μου αρέσει πολύ με τα παιδιά να δουλεύω να γίνω νηπιαγωγός. Μου αρέσει να σπουδάσω και να μάθω και άλλα πράγματα. Αλλά μου αρέσει να είμαι με μικρά παιδιά επειδή είμαι πολλές ώρες με το Δ. τον αδερφό μου και τον φροντίζω εγώ. Νομίζω ότι θα είμαι καλή σε αυτό.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΡΙΦΥΛΗΣ

1)Από πού κατάγεσαι;

Από Πολωνία

2) Πόσων ετών είσαι;

13 ετών

3)Πόσα χρόνια μένεις στην Ελλάδα;

5 χρόνια

4)Οι γονείς σου εργάζονται; Έχουν σπουδάσει ;Τι επάγγελμα έκαναν στη χώρα καταγωγής;

Στην Πολωνία η μητέρα μου δούλευε σε μαγαζί και ο μπαμπάς μου είχε δουλειά, δεν ξέρω τι ακριβώς, πάντως έχει τελειώσει πολυτεχνείο. Η μητέρα μου δεν ξέρω αν έχει σπουδάσει. Εδώ πάντως δεν δουλεύει και ο πατέρας μου εργάζεται ως οικοδόμος.

5)Σχολείο πηγαίνεις; Θυμάσαι την πρώτη σου ημέρα στο ελληνικό σχολείο;

Ναι, πηγαίνω στην α' γυμνασίου σε ελληνικό σχολείο. Από την πρώτη ημέρα πήγα σε ελληνικό σχολείο , όχι διαπολιτισμικό. Η πρώτη ημέρα στο ελληνικό σχολείο ήταν δύσκολη. Έκλαιγα στην αρχή, η γλώσσα με ανησυχούσε, είχα αγωνία. Τα παιδιά που δεν ήξερα, αλλά ευτυχώς πήγα με μια φίλη μαζί από την Πολωνία.

6)Πήγαίνες σχολείο στην πατρίδα σου; Σε ποια τάξη έφυγες από εκεί ;Θυμάσαι την τελευταία σου ημέρα;

Ναι, πήγαίνα στη δευτέρα δημοτικού και θυμάμαι ότι ήρθε η μητέρα μου και με πήρε από το σχολείο αλλά δεν είχα καταλάβει ότι θα φύγουμε από την Πολωνία για πολύ καιρό ,νόμιζα ότι θα γυρίσουμε πάλι. Έτσι, δεν ήμουν πολύ στεναχωρημένη.

7)Τι σου αρέσει και τι δεν σου αρέσει στο ελληνικό σχολείο; Θα έβρισκες πολλές διαφορές σε σχέση με αυτό της χώρας από την οποία κατάγεσαι; (π.χ. καθηγητές,

**πρόγραμμα μαθημάτων, δραστηριότητες δημιουργικές, αυστηρότητα
βαμολογίας)**

Μου αρέσει στο Πολωνικό σχολείο που έχει γυμναστήριο στο οποίο φορούσαμε ειδικά παπούτσια και όποιος δεν τα έφερνε μαζί του δεν μπορούσε να φορέσει τα άλλα. Ότι ο καθένας μας είχε το δικό του ντουλάπι να βάζει τα πράγματά του. Μου άρεσε που η τάξη και οι τοίχοι ήταν καθαροί και αν τα λερώναμε, τα καθαρίζαμε εμείς, ενώ εδώ στην Ελλάδα τα παιδιά λερώνουν τους τοίχους και δεν τους ενδιαφέρει μετά να καθαρίσουν. Επίσης, στο πολωνικό σχολείο κάνουμε «θεωρητικά θρησκευτικά» όποιος θέλει, χωρίς να είναι υποχρεωτικό. Επίσης, στο πολωνικό σχολείο είναι υποχρεωτικό να διαβάζουμε βιβλία λογοτεχνικά και να κάνουμε εργασίες πάνω σε αυτά ενώ στο ελληνικό όχι. Μου αρέσει όμως στο ελληνικό η γλώσσα, τα μαθήματα και οι καθηγητές, είναι καλοί. Στην Πολωνία είναι πιο δύσκολα τα μαθηματικά και η γραμματική. Επίσης, κάναμε γιορτές και εκδηλώσεις, π.χ. τη μέρα του παιδιού. Επίσης, στην Πολωνία τα παιδιά πάνε επτά χρονών στο σχολείο ενώ εδώ στην Ελλάδα στα έξι.

8) Έχεις κάνει φίλους από το ελληνικό σχολείο; Κάνεις παρέα με έλληνες;

Κάνω παρέα στο σχολείο με κορίτσια που είναι από την Ελλάδα και την Αλβανία. Έχει τύχει μάλλον αυτό, δεν ξέρω. Πάντως και με άλλα κορίτσια κάνω παρέα από Βουλγαρία, Γεωργία.

9) Πως σου φαίνονται τα ελληνικά; Πως νομίζεις ότι μιλάς τώρα τα ελληνικά;

Ποια γλώσσα μιλάτε στο σπίτι;

Υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις δύο γλώσσες, τα πολωνικά έχουν πιο πολλά γράμματα και πιο δύσκολη γραμματική. Νομίζω ότι μιλάω πολύ καλά ελληνικά, καλύτερα από τους γονείς μου και πολλοί δεν καταλαβαίνουν ότι είμαι από την

Πολωνία . Στο σπίτι μιλάμε πολωνικά και ελληνικά μαζί, αλλά οι γονείς και κυρίως η μαμά θέλει να μιλάμε πιο πολύ πολωνικά.

10)Πως νιώθεις τώρα στο σχολείο;

Νιώθω καλά στο σχολείο, είμαι καλή μαθήτρια. Στο δημοτικό ήμουν σημαιοφόρος, έχω τις φίλες μου και είμαι ευχαριστημένη. Στο σχολείο μαθαίνουμε καινούρια πράγματα ,μαθαίνουμε τρόπους να γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι.

11)Κλείνοντας τη συνομιλία μας, πως βλέπεις το μέλλον;

Θέλω να γίνω καλύτερος άνθρωπος μέσα από το σχολείο. Θέλω να σπουδάσω, μου αρέσει πολύ η τέχνη και θα ήθελα να γίνω αρχιτέκτονας .Αν δεν τα καταφέρω ,δεν έχω σκεφτεί τι άλλο θα ήθελα να σπουδάσω. Θέλω να είμαι καλή μαθήτρια, μου αρέσει το διάβασμα, αλλά δεν ξέρω σίγουρα τι θα θέλω να κάνω μέχρι να πάω στην τρίτη λυκείου.



ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ. 210 - 92 01 001

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΠΙΣΤΡΟΦΗΣ

27 ΔΕΚ. 2012

25 ΝΟΕ. 2013

30 ΔΕΚ. 2013

06 ΜΑΡ. 2014

ΠΑΝΤΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ



002000098688