

Εκπαιδευτικοί & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Αρτάκης (Ευβοίας)

Δημήτρης Θ. Ζάχος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής – Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - ΑΠΘ

Στρατίνα Βελλή, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ - ΑΠΘ
Σοφία Βιλιάρδου, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΦΠΨ - ΕΚΠΑ

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε έρευνα που αφορά στις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις συμπεριφορές εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σχετικά με ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια ποιοτική Μελέτη Περίπτωσης, η οποία πραγματοποιήθηκε στη Νέα Αρτάκη Ευβοίας και στηρίχθηκε σε 20 ημι-δομημένες, εις βάθος συνεντεύξεις. Από τα αποτελέσματά της φαίνεται ότι η πλημμελής λειτουργία των δομών της «αντισταθμιστικής» αγωγής, καθώς και η αδυναμία ουσιαστικής στήριξης του έργου των εκπαιδευτικών αποτελούν ανασχετικούς παράγοντες στους στόχους των όποιων θετικών ρυθμίσεων προωθήθηκαν τα τελευταία είκοσι χρόνια.

Abstract

In this paper we present a research concerns the attitudes, views and behaviors of primary school teachers about issues of multiculturalism and education. A qualitative Case Study took place in Nea Artaki of Evia and was based on 20 semi-structured, in depth interviews. Our results show the way compensatory education works and the weak support of the teachers by the state restrain the results of any positive measures has been taken during the last two decades.

Εισαγωγή

Την περασμένη διετία ένας μεγάλος αριθμός προσφύγων και μεταναστών, κυρίως από χώρες οι οποίες βρίσκονται εδώ και χρόνια σε εμφύλιο πόλεμο, όπως η Συρία, το Ιράκ και το Αφγανιστάν, διήλθαν από το έδαφος της Ελλάδας και κατευθύνθηκαν προς τις οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης. Ο αριθμός όσων από αυτούς/ές παραμένουν -μέχρι τη στιγμή που γράφεται αυτό το άρθρο- στην Ελλάδα ανέρχεται στις εξήντα χιλιάδες διακόσια τριάντα άτομα (60.230) («Συνεχίζουν να έρχονται πρόσφυγες», 2016). Ο αριθμός αυτός είναι μικρός, τόσο σε σχέση με τον αριθμό του ενός εκατομμυρίου ατόμων που υπολογίζεται ότι πέρασαν πρόσφατα από την Ελλάδα (Καραγιώργος, 2016), όσο και με το συνολικό αριθμό των προσφύγων και των μεταναστών που εγκαταστάθηκαν στη χώρα από τη δεκαετία του ενενήντα (1990) και εντεύθεν. Εντούτοις, οι συνθήκες τώρα είναι διαφορετικές αφού οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ές παραμένουν σε «δομές φιλοξενίας», ζητούν πολιτικό άσυλο και επιθυμούν -απ' ότι φαίνεται- να μεταβούν σε άλλη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Με την έναρξη του τρέχοντος σχολικού έτους, η παρουσία των ανθρώπων αυτών και ο προβληματισμός σχετικά με την σχολική ένταξη των παιδιών τους, επανέφερε στην εκπαιδευτική ατζέντα τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Με τον όρο Διαπολιτισμική

Εκπαίδευση σηματοδοτείται εκείνη η επιστημονική περιοχή, η οποία σύμφωνα με τον Banks (2004) δημιουργήθηκε για να παράσχει στους/στις εκπαιδευτικούς μια «πλατφόρμα» που θα υποστηρίξει την (συν)εργασία τους με τους κοινωνικά διαφοροποιημένους πληθυσμούς των σχολείων και που θα στοχεύσει στις οικονομικοκοινωνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές και γλωσσικές ανισότητες, καθώς και στις ανισότητες του φύλου. Αίτημα και πρόκληση για την εν λόγω επιστημονική περιοχή αποτελεί η παροχή δίκαιης εκπαίδευσης προς όλους/ες τους μαθητές και τις μαθήτριες, η οποία θα έχει στόχο την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης (Gordon, 1999).

Σε κάθε παιδαγωγικό ζήτημα, όπως και σε κάθε θέμα που αφορά στη σχολική τάξη, βασικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί. Τη σχέση των εκπαιδευτικών με τη Διαπολιτισμική προσέγγιση και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έθεσε στο στόχο η παρούσα εργασία μας.

Οι εκπαιδευτικοί και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών έχουν ιδιαίτερη σημασία τόσο για το σεβασμό στα δικαιώματα των παιδιών και την τήρηση της νομιμότητας, όσο για την ομαλή ένταξη των μαθητών και μαθητριών που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά, εθνοτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα στη σχολική κοινότητα.

Έννοιες που περιγράφουν τη σχέση των εκπαιδευτικών με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και χρησιμοποιούνται στην ελληνική θεωρητική παραγωγή είναι αυτές της «διαπολιτισμικής επάρκειας» και της «διαπολιτισμικής ετοιμότητας». Η διαπολιτισμική επάρκεια αντιστοιχεί σε κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο/η εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες και τις συνθήκες διαβίωσης των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ η διαπολιτισμική ετοιμότητα σηματοδοτεί την ικανότητα διαχείρισης και μετουσίωσης των γνώσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γεωργογιάννης, 2009: 38).

Οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν τους νέους και τις νέες για τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες στις οποίες ζούμε (Horenczyk & Tatar, 2001:436) και αποτελούν κλειδιά για την επιτυχία των στόχων της Διαπολιτισμικότητας που θέτει το σχολείο (Rivlin & Gold, 1975: 10). Η ορθή και πλήρης ένταξη ενός διαπολιτισμικού μοντέλου στην εκπαιδευτική πράξη απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να προσλαμβάνουν, να επεξεργάζονται και να μετουσιώνουν σε πράξη τις κοινωνικές τάσεις και αντιλήψεις, γεγονός που καθιστά αναγκαία την παιδαγωγική και διδακτική ειδημοσύνη των δασκάλων (Λιακοπούλου, 2006: 61). Για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτείται η αρωγή της πολιτείας, από τους θεσμούς της οποίας οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν όχι μόνον την καλύτερη δυνατή βασική εκπαίδευση, αλλά και την αρτιότερη επιμόρφωση. Σ' ότι αφορά στο περιεχόμενο μιας τέτοιας εκπαίδευσης – επιμόρφωσης, αυτό θα πρέπει να έχει ως βασικό άξονα τη μελέτη της θεωρίας και της έρευνας που αφορά στη διαμόρφωση και τη μείωση των προκαταλήψεων (Μάρκου, 1996: 65) και του ρατσισμού. Με βάση μια τέτοια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν πιο εύκολα να αναγνωρίζουν τις επιδράσεις της ταξικής, της εθνοτικής και της πολιτισμικής διαφοροποίησης των μαθητών/τριών τους.

Έννοιες όπως οι οικονομικές ανισότητες, η «φυλή», ο πολιτισμός, τα κοινωνικά και ατομικά δικαιώματα, τα δικαιώματα των παιδιών θα πρέπει να προσφέρονται με τρόπο κατανοητό και τεκμηριωμένο, έτσι ώστε: Πρώτον, να μπορούν με ευκολία να αντιμετωπίζουν προσπάθειες θεωρητικής τεκμηρίωσης των κοινωνικών διακρίσεων και του ρατσισμού. Δεύτερον, να υιοθετήσουν μια προσέγγιση που θα τους/τις δείξει το δρόμο και τον τρόπο για να αμφισβητήσουν τη «φυσική προέλευση» των κοινωνικών ανισοτήτων και να επιδιώξουν την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη στην τάξη τους, αλλά και στην κοινωνία.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί σ' ολόκληρο τον κόσμο, όπως και όλα τα άτομα που φοίτησαν σε οργανισμούς τυπικής εκπαίδευσης των εθνών-κρατών και που αναθράφηκαν «καταναλώνοντας» προϊόντα των κυρίαρχων βιομηχανιών του θεάματος και του πολιτισμού, διαμόρφωσαν τις σχετικές με την πολυπολιτισμικότητα και τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις αντιλήψεις τους, όπως και τις έννοιες που χρησιμοποιούν υπό το πρίσμα: Ενός Αναλυτικού Προγράμματος (στο εξής ΑΠ) που εξυπηρετούσε -και σε αρκετές περιπτώσεις εξυπηρετεί- την εμπέδωση των κοινωνικών ιεραρχιών και την εδραίωση της εθνικιστικής ιδεολογίας. Οι προσπάθειες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε άλλες χώρες για να εισαχθεί και να επικρατήσει η Διαπολιτισμική προσέγγιση στα ΑΠ συνάντησαν και εξακολουθούν να συναντούν πολλές αντιδράσεις, λόγω των εδραιωμένων πεποιθήσεων που τα ίδια ΑΠ και η βιομηχανία του θεάματος δημιούργησαν σε μεγάλες μερίδες του πληθυσμού. Παρά λοιπόν τα θετικά βήματα που έχουν γίνει, η προσπάθεια θα πρέπει να συνεχιστεί. Και σ' αυτό μπορεί να συμβάλει και ο/η κάθε δάσκαλος/α, ο/η οποίος/α στα πλαίσια της ευελιξίας που του/της παρέχει το αναλυτικό πρόγραμμα, θα μπορούσε να συμπεριλάβει στη διδασκαλία του/της στοιχεία της ιστορίας και της καθημερινής ζωής των «διαφορετικών» μαθητών/τριών. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι βέβαια να γνωρίζει το ιστορικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών του/της έτσι ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόσει τη διδασκαλία του/της (Norberg, 2000: 515). Όπως και να γνωρίζει την καθημερινότητα των οικογενειών των μαθητών/τριών του, τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Μια τέτοια διδακτική προσέγγιση θα κάνει τα παιδιά αυτά να μην αισθάνονται άσχημα για την καταγωγή τους και για τον πολιτισμό τους. Θα κάνει ακόμη τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες να γνωρίσουν το κοινωνικό, πολιτισμικό και εθνικό ιστορικό των «διαφορετικών συμμαθητών/τριών» τους, και να μπορέσουν να πολεμήσουν τις προκαταλήψεις, τις διακρίσεις και το ρατσισμό (Leeman & Ledoux, 2006: 576), καθώς και όχι μόνον να εντοπίζουν φαινόμενα ρατσισμού, αλλά και να παρεμβαίνουν με τον κατάλληλο τρόπο (Γκόβαρης, Θεοδωροπούλου & Κοντάκος, 2006: 86).

Μια άλλη δράση που θα πρέπει να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί αφορά στον επαναπροσδιορισμό των σχέσεών τους με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών τους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στόχος, οι γονείς να έρθουν κοντά στο σχολείο, έτσι ώστε να βοηθηθεί η σχολική ένταξη των τέκνων τους, αλλά και η δική τους ένταξη στις τοπικές κοινωνίες (Zachos & Papapostolou, 2016).

Συμπερασματικά, η ενίσχυση και η βελτίωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις και στις δυσκολίες που ενέχει η διδασκαλία σε μαθητικό πληθυσμό που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ποικιλομορφία (O'Hara & Pritchard, 2008: 44). Μια σωστά μελετημένη

εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει τους/τις εκπαιδευτικούς στη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα και να επιδράσει στις διδακτικές τους στρατηγικές (Gay, 2005). Φαίνεται όμως ότι από μόνη της (η εκπαίδευση) δεν επαρκεί: Όπως υποστηρίζει η Sharma (2005: 56), ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών, παρότι έχει παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα δε διδάσκει με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Γι' αυτό λοιπόν είναι -κατά τη γνώμη μας- απαραίτητο: Σε ένα πρώτο στάδιο, οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που τυχόν οι ίδιοι/ες έχουν. Σε ένα δεύτερο να τα αποβάλουν και τελικά να υιοθετήσουν μια στάση κατηγορηματικής αντίθεσης σε κάθε διαιρετική ιδεολογία και πρακτική, σε κάθε κοινωνική διάκριση, ρατσιστικό περιστατικό ή υπονοούμενο. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες μπορούν να αναπτύξουν μια «κοινή κουλτούρα», η οποία εκκινώντας από την αμφισβήτηση κατεστημένων δομών και σχέσεων (οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής) εξουσίας θα αποτελέσει το «γόνιμο έδαφος» για να αξιοποιηθεί η σκληρή εργασία των μελών της προς μια κατεύθυνση που θα οδηγήσει σε μια καλύτερη κοινωνία.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητική στρατηγική & τεχνική

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τον τρόπο, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και αντιδρούν σε ζητήματα που έχουν σχέση με τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις. Η έρευνά μας στόχευσε στις στάσεις, στις αντιλήψεις και στις απόψεις των δασκάλων σχετικά με την πολυπολιτισμική κοινωνία, καθώς και στις επιδράσεις που αυτές έχουν στη σχολική καθημερινότητα.

Αφού ως στόχο θέσαμε να διερευνήσουμε το νόημα που έχει το συγκεκριμένο κοινωνικό φαινόμενο για τα υποκείμενα, η επιλογή της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης ήταν η επιβαλλόμενη. Πιο συγκεκριμένα, επιλέξαμε την στρατηγική της Μελέτης Περίπτωσης, η οποία σύμφωνα με τον Yin (2003) ενδείκνυται όταν θέλουμε να απαντήσουμε στο πώς και στο γιατί. Η Μελέτη Περίπτωσης παρέχει στην ερευνήτρια την ευχέρεια να εντυφώσει σε βάθος στις εμπειρίες και τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα (Hamilton, 2011). Στην έρευνά μας, η «περίπτωση» ήταν οι δάσκαλοι/ες της Νέας Αρτάκης, της δεύτερης μεγαλύτερης σε πληθυσμό πόλη της Εύβοιας (περίπου δέκα χιλιάδες κάτοικοι).

Η βασική τεχνική που επιλέξαμε ήταν η συνέντευξη, η οποία ενδείκνυται για να συλλεχθούν δεδομένα από ατομικές αφηγήσεις. Η ημι-δομημένη, σε βάθος, πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη, ήταν αυτή που μπορούσε να ικανοποιήσει καλύτερα τους στόχους της έρευνά μας, αφού δίνει στους/στις συνεντευξιαζόμενους/ες την ευκαιρία να εκθέσουν, με δικά τους λεκτικά και ρητορικά σχήματα, αναλυτικά τις αντιλήψεις τους. Δίνει ακόμη την ελευθερία στον ερευνητή να μεταβάλλει τη σειρά των ερωτήσεων και ενδεχομένως και τον τρόπο που τις διατυπώνει (Robson, 2010 :330), να προσθέσει ερωτήματα, καθώς και να επαναφέρει τη θεματική στα συγκεκριμένα ζητήματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και τα οποία καταγράφονται στις βασικές ερωτήσεις.

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα

Είκοσι δάσκαλοι/ες από όλα τα δημοτικά σχολεία της Νέας Αρτάκης πήραν μέρος στην έρευνά μας. Οι δεκατέσσερις από τις συμμετέχουσες στην έρευνά μας ήταν γυναίκες και οι έξι άντρες. Αναλυτικότερα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνά μας δίδονται στους παρακάτω Πίνακες (I, II & III).

Πίνακας I (ηλικία συμμετεχόντων)

Ηλικία	Αριθμός εκπαιδευτικών
22-35	2
35-40	3
41-45	3
46-50	3
51-55	9

Πίνακας II (προϋπηρεσία εκπαιδευτικών)

Προϋπηρεσία (σε έτη)	Αριθμός εκπαιδευτικών
1-10	5
11-20	8
21 +	7

Πίνακας III (σπουδές εκπαιδευτικών)

Σπουδές	Αριθμός εκπαιδευτικών
Παιδαγωγική ακαδημία	6
Εξομοίωση	6
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	14
2 ^ο πτυχίο (οποιασδήποτε άλλης σχολής)	1
Μεταπτυχιακές σπουδές	3
Διδακτορικό	0

Η πορεία της έρευνας

Στο πρώτο στάδιο έγινε πιλοτική έρευνα με τρεις δασκάλες του νομού Θεσσαλονίκης, έτσι ώστε να δοκιμαστεί η ακρίβεια, η γλώσσα και η σειρά των ερωτήσεων. Όπως αναφέραμε ήδη, η κύρια έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Νέα Αρτάκη τη χρονική περίοδο μεταξύ Δεκεμβρίου του 2014 και Ιανουαρίου του 2015. Κατά το διάστημα αυτό στην πόλη λειτουργούσαν τέσσερα δημοτικά σχολεία, στα οποία εργάζονται πενήντα περίπου εκπαιδευτικοί και φοιτούσαν περίπου εννιακόσιοι/ες μαθητές/τριες, εκ των οποίων εξήντα διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης. Σύμφωνα με τους/τις διευθυντές/τριες, τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια υπήρχαν πάντοτε στα σχολεία τους παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Το γεγονός αυτό εξυπηρετούσε τους στόχους της έρευνάς μας, αφού θέλαμε εκπαιδευτικούς που να είχαν (συν)εργαστεί με παιδιά αυτής της κατηγορίας.

Η αναζήτηση ατόμων για να συμμετάσχουν στην έρευνά μας, ξεκίνησε με επισκέψεις μας στα σχολεία, κατά τις οποίες ενημερώσαμε τους/τις εκπαιδευτικούς για τους σκοπούς, τη διαδικασία, τη δεοντολογία και την πιθανή διάρκεια της συνέντευξης.

Δεν υπήρξαν αντιρρήσεις ή γραφειοκρατικά κωλύματα (πχ. άδεια διεξαγωγής) και αμέσως μόλις βρέθηκαν οι πρώτες εθελόντριες ξεκίνησε η διαδικασία. Η «στρατολόγηση» νέων δασκάλων σταμάτησε όταν επήλθε ο «πληροφοριακός κορεσμός», όταν δηλαδή διαπιστώσαμε ότι οι νέες συνεντεύξεις δε προσέφεραν νέα θέματα και οπτικές.

Σ' ότι αφορά στη διάρκεια των συνεντεύξεων, δεν ετέθη κανένας χρονικός περιορισμός και γι' αυτό κυμάνθηκαν από τριάντα λεπτά έως μιάμιση ώρα. Οι δεκαοχτώ συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, ενώ για τις υπόλοιπες δύο κρατήσαμε αναλυτικές σημειώσεις.

Η ανάλυση των δεδομένων έλαβε χώρα παράλληλα με τη συλλογή τους. Οι συνεντεύξεις «περάστηκαν» σε υπολογιστή, μετατράπηκαν σε γραπτό κείμενο δηλαδή, με το χέρι. Στην συνέχεια εκτυπώθηκαν και αναλύθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο επεξεργασίας δεδομένων της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Glaser&Strauss, 1967). Πιο αναλυτικά, κατά το πρώτο στάδιο (opencoding) διαβάσαμε κατ' επανάληψη τα δεδομένα, τα καταλογογραφήσαμε και τα ομαδοποιήσαμε σε προσωρινές κατηγορίες. Στο επόμενο στάδιο (axialcoding), συσχετίσαμε μεταξύ τους τις κατηγορίες που θεωρούσαμε βασικές για να φωτίσουν το θέμα που διερευνήσαμε. Από αυτές τις κατηγορίες ξεχωρίσαμε (selectivecoding) τα θέματα που ικανοποιούν τους στόχους της έρευνας και τα παρουσιάζουμε παρακάτω χρησιμοποιώντας αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις.

Θέματα

Κράτος, θεσμοί και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνά μας εκτιμά ότι το κράτος δεν βοηθάει στην εμπέδωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. Αφού η εκπαίδευση είναι το πεδίο τους, οι δάσκαλοι/ες δίνουν έμφαση στις δομές της «αντισταθμιστικής αγωγής»:

«Οπότε αυτά τα παιδιά όταν πάνε στο τμήμα υποδοχής ή βοηθούνται από το ολόημερο, τους βλέπεις ότι π.χ. σε μία εβδομάδα έχουν καλύψει ένα σημαντικό κομμάτι που δε το είχαν πριν. Εμένα παρακολουθούν 3 παιδιά από τα 23 και ενώ στην αρχή της χρονιάς ήταν πολύ χαμηλό το επίπεδο, τώρα έχουν φτάσει σε ένα καλό σημείο» (Κ.Κ.).

Ενδιαφέρουσα θεωρούμε την άποψη εκπαιδευτικού που εκτίμησε ότι τα παιδιά που φοιτούν στα Φροντιστηριακά τμήματα και στις Τάξεις Υποδοχής είναι πιθανόν να στιγματιστούν και να αποκλειστούν:

«...βοηθάει μεν το παιδί όμως και απομακρύνει το παιδί από το σύνολο της τάξης. Στοχοποιείται το παιδί, δεν είμαι σίγουρη αν θα πρέπει να γίνεται αυτό. Πιστεύω ότι αν γινόταν θα έπρεπε να γίνεται εκτός ωραρίου» (Μ.Κ.).

Σ' ότι αφορά στην υποστήριξη που έχουν, οι εκπαιδευτικοί μας δεν φαίνονται καθόλου ευχαριστημένοι/ες:

«Αν δεν δραστηριοποιούμουνα μόνος μου, δεν με υποχρέωνε κανείς να το κάνω, άρα ελλιπέστατη. Ήταν από επιλογή μου, δεν υπήρχε κάποιος να πει τώρα κ. Γιώργο θα φύγεις δύο μέρες από την τάξη και θα έρθεις να το παρακολουθήσεις αυτό. Αφιέρωσα

χρόνο από τον ελεύθερο μου χρόνο και επιμορφώθηκα μέσα από τέτοιους φορείς όμως που το οργάνωναν» (Γ.Π.).

Έτσι αντιμετωπίζουν διάφορα ζητήματα που σχετίζονται με τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στο σχολείο και σε αρκετές περιπτώσεις δεν έχουν τον τρόπο να αντιδράσουν:

«...εγώ για παράδειγμα έχω στην τάξη μου μαθήτρια, η οποία είναι από την Ινδία, είναι 16 και φοιτά στην Στ' τάξη και δεν ξέρει ούτε μία λέξη ελληνική. Την οποία την έχω και της μιλάω στα αγγλικά, όσο καταλαβαίνει κι εκείνη, δηλαδή δε μπορεί να ζητήσει τα βασικά... πρέπει να μας δίνουν προτάσεις ούτως ώστε να εφαρμόζουμε συγκεκριμένες πρακτικές για να αντιμετωπίζουμε τέτοιου είδους φαινόμενα στην τάξη... πρέπει κάποιος να με βοηθήσει, πώς θα το διαχειριστώ αυτό;» (Π.Μ.).

Τα «διαφορετικά» παιδιά στην τάξη

Οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας θεωρούν ότι τα «διαφορετικά» παιδιά αποτελούν γι' αυτούς μια θετική πρόκληση, η οποία όμως τους/τις φοβίζει και τους/τις αγχώνει:

«Εντάξει, σίγουρα είναι πρόκληση θετική, όπως το βλέπει κανείς. Αλλά από τη στιγμή που δεν έχεις επαρκείς γνώσεις σε αγχώνει το γεγονός ότι έχεις παιδιά από άλλη χώρα» (Κ.Π.).

«Λοιπόν, με φόβο όχι, με άγχος αν θα τα καταφέρω, ναι. Εννοείται ότι δεν τα αντιμετωπίζω ρατσιστικά και σε αυτό με έχει βοηθήσει πάρα πολύ το ότι δουλεύω χρόνια στην τάξη μου προγράμματα αγωγής υγείας» (Κ.Κ.).

Οι δυσκολίες μεγαλώνουν, όταν οι μαθητές/-τριες δε μιλούν καθόλου ελληνικά. Και τότε όμως δεν εγκαταλείπουν την προσπάθεια:

«...όταν έχεις τη διάθεση να επικοινωνήσεις με ένα παιδί βρίσκεις τρόπους, ακόμα και με νοηματική, ακόμη και με παιχνίδι, υπάρχουν τρόποι αρκεί να έχεις διάθεση αλλά θέλει και πολλή προσπάθεια» (Β.Δ.).

«δουλέψαμε αρκετά ...δε το παράτησα πίσω να πω θα δουλέψω τα υπόλοιπα, προσπάθησα να το τραβήξω κι αυτό μπροστά. Βέβαια είναι κι αυτό συνεργάσιμο» (Α.Π.).

Διαφοροποιημένο Αναλυτικό πρόγραμμα & διδασκαλία της μητρικής γλώσσας

Η έρευνά μας είναι ποιοτική και δεν αποσκοπεί, βέβαια, σε ποσοτικές καταμετρήσεις ή σε εξαγωγή συμπερασμάτων. Εντούτοις οφείλουμε να τονίσουμε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνά μας τάχθηκε υπέρ μιας αλλαγής του Αναλυτικού Προγράμματος, η οποία θα έδινε τη δυνατότητα στους/στις

«διαφορετικούς/ές» μαθητές/-τριες να διδαχθούν τη γλώσσα, την ιστορία, τον πολιτισμό και τη θρησκεία τους.

«Επιβάλλεται να γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα γιατί έτσι θα μάθουν και τη δική μας γλώσσα. Δεν επηρεάζεται αρνητικά η σχολική επίδοση» (Μ.Β.).

Υπήρξαν όμως και επιφυλάξεις:

«Λοιπόν, για ιστορία, πολιτισμό και θρησκεία είμαι εντάξει. Αλλά για τη γλώσσα δε συμφωνώ γιατί είμαστε σε ελληνικό σχολείο» (Π.Μ.).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, με δεδομένη τη συγκυρία που γράφεται η παρούσα εργασία, έχουν οι απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνά μας, οι οποίες αφορούν στα μαθήματα της ιστορίας και των θρησκευτικών:

«Εγώ θέλω ο μαθητής μου να μάθει τι είναι μουσουλμανισμός, τι είναι ινδουισμός, τι είναι χριστιανισμός, τι είναι καθολικισμός, να ξέρει. ...».

«..το μάθημα των θρησκευτικών να γινόταν σε επίπεδο θρησκευιολογίας, να μαθαίναμε γενικά για τις θρησκείες του κόσμου. Γιατί να εστιάζουμε στο πόσο καλοί είναι οι Έλληνες, στο πόσο ευχάριστα επαναστάτησαν και αντιμετώπισαν τον εχθρόΝαι, να γίνεται και το μάθημα της ιστορίας έτσι ώστε να φαίνεται η ιστορία στην πράξη από μία πιο αντικειμενική οπτική ...».

«...μένουν πίσω στη θρησκεία τους, για παράδειγμα είχα ζητήσει αυτή την εβδομάδα από δύο ινδάκια να μου φέρουν για το Θεό τους, δεν ήξεραν να μου πουν ούτε μία μικρή ιστορία για αυτόν, δεν ήξεραν καν το όνομά του».

«Αυτά τα παιδιά μπορεί να επαναπατριστούν. Φανταστείτε αυτά τα παιδιά, αν ένα παιδί ζει εδώ από μικρό και χρειαστεί να ξαναγυρίσει στη χώρα του, πως θα μπορέσει να ενταχθεί στην κοινωνία εκεί; ... Οι Έλληνες μετανάστες στο εξωτερικό θα είχαν χαθεί».

Ρατσιστικές συμπεριφορές στο σχολείο

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνά μας δεν αρνούνται την ύπαρξη «ξενοφοβικού» κλίματος και ρατσιστικών περιστατικών, γι' αυτό και προσπαθούν:

«Με συζήτηση, μέσα από προγράμματα να προσπαθήσουμε τα παιδιά να είναι ανεκτικά στη διαφορετικότητα» (Ν.Δ.).

«αφιερώνουμε ολόκληρες διδακτικές ώρες σε συζήτηση μες στην τάξη, κάνουμε σύλλογο όλοι οι δάσκαλοι και συζητάμε το θέμα και συμφωνούμε στο πως θα το αντιμετωπίσουμε. Δεν αφήνουμε τίποτα να περάσει έτσι. Τίποτα.».

Διαπιστώνουν ότι ορισμένα «διαφορετικά» παιδιά ντρέπονται και φοβούνται στο σχολείο:

«Πολλοί ντρέπονται. Φοβούνται μήπως τα κοροϊδέσουν. Πιο πολύ τα μεγάλα. Φοβούνται την απόρριψη. Και περισσότερο παιδιά από την Αλβανία» (Φ.Κ.).

Αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές/τριες τους ζουν σε ένα περιβάλλον που τους/τις πιέζει να αφομοιωθούν:

«... νιώθουν μειονεκτικά, προτιμώντας να μη το παραδέχονται καν (ότι είναι διαφορετικής προέλευσης), σε σημείο που αλλάζουν και το όνομα ακόμα και όταν δεν είναι βαφτισμένοι. Και ψάχνω μετά εγώ στον κατάλογο να βρω ποιος είναι αυτός» (Μ.Τ.).

Διαπιστώνουν όμως θετικά βήματα:

«τελευταία είναι περήφανοι γιατί έχει αλλάξει η στάση της κοινωνίας σε πολλά θέματα» (Γ.Λ.).

Τέλος, εκτιμούν ότι οι σωστά εκπαιδευμένοι/ες και ενημερωμένοι/ες δάσκαλοι/ες μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της κατάστασης:

«Αμα δε δώσω εγώ πρώτα στο παιδί τη δυνατότητα να αποδεχτεί τον εαυτό του και την καταγωγή του δε θα το κάνει»(Γ.Μ.).

«Αν δηλαδή πει κάτι θετικό γι αυτούς και τους δώσει το θάρρος για να μιλήσουν, θα είναι περήφανοι και θα μιλήσουν και για τη χώρα τους και γι αυτά που έχει κάνει η χώρα τους. Αν είμαστε εμείς αρνητικοί, σίγουρα θα ντρέπονται και δε θα μιλάνε»(ΣΜ.).

Απαιτήσεις – αξιολόγηση μαθητών/τριών

Σ' ότι αφορά στις απαιτήσεις τους, δεν φαίνεται -σύμφωνα με τις αφηγήσεις όσων πήραν μέρος στην έρευνά μας- να «ρίχνουν τον πήχη». Γι' αυτό, με διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία προσπαθούν να φτάσουν στον -κοινό για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες- στόχο:

«..... από όλους τους μαθητές απαιτώ το ίδιο με βάση τις δυνάμεις τους. Δεν κάνω διαφοροποίηση ανάλογα με το από πού είναι» (Π.Τ.).

«Οι απαιτήσεις μου είναι πάντα σύμφωνες με τις δυνατότητες των μαθητών. Γίνεται διαφοροποίηση ύλης και εξατομικευμένη διδασκαλία» (Γ.Τ.).

Τέλος, οι περισσότεροι/ες δάσκαλοι/ες της έρευνάς μας θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα θα πρέπει να κρίνονται με διαφορετικά κριτήρια:

«Με διαφορετικά κριτήρια νομίζω είναι το πιο σωστό, γιατί ο καθένας έχει διαφορετικές δυνατότητες και ικανότητες οπότε πρέπει να το αξιολογήσεις διαφορετικά το καθένα».

Συμπερασματικά

Από την έρευνά μας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παλεύουν σε ένα πλαίσιο που καθορίζεται από την υπολειτουργία των δομών της «αντισταθμιστικής αγωγής» και από την απουσία υποστηρικτικών και επιμορφωτικών για του έργου τους δράσεων. Επιπρόσθετα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα εξακολουθεί να μη υποστηρίζει τους σκοπούς της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ενώ οι ξενοφοβικές έως ρατσιστικές ιδέες που υποστηρίζονται από ορισμένα πολιτικά κόμματα, κάποιους/ες πολιτικούς και δημοσιολόγους, καθώς και μια μερίδα των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης αποτελούν εμπόδιο για τη δημιουργία / εμπέδωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος. Σαν αποτέλεσμα, οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα («χαμηλές» κοινωνικές ή διαφορετικές εθνικές/εθνοτικές ομάδες) δεν φαίνεται να ικανοποιούνται.

Για να αλλάξει η δεδομένη κατάσταση χρειάζεται -κατά τη γνώμη μας- αποτελεσματική ιδεολογική αντιμετώπιση της ρατσιστικής ιδεολογίας και ριζική μεταβολή των πολιτικών που στοχεύουν στη διατήρηση και στη διαίωνιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Μόνον έτσι θα μπορέσει να τεθεί σε στέρεες βάσεις το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.

Κατάλογος βιβλίων και άρθρων που χρησιμοποιήθηκαν

Στην ελληνική γλώσσα

- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/Βάθμιας και Β/Βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Εκδόσεις Γεωργογιάννη.
- Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε. & Κοντάκος, Α., (επιμ.). (2006). *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καραγιώργος, Δ. (2016). *Ένα εκατομμύριο πρόσφυγες και μετανάστες πέρασαν από την Ελλάδα*. Ανακτήθηκε στις 19 Σεπτεμβρίου 2016, από το: <http://www.iatronet.gr/>
- Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Β. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού (μεταφρ.)). Αθήνα: Gutenberg.
- Συνεχίζουν να έρχονται πρόσφυγες (2016, 18 Σεπτεμβρίου). Ανακτήθηκε στις 19 Σεπτεμβρίου 2016, από το: <http://www.seleo.gr>

Σε άλλες γλώσσες

- Banks, J. A. (2004). *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice*. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. 3–29. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gay, G. (2005). Politics of multicultural teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56 (3), 221–228. Ανακτήθηκε από <http://jte.sagepub.com/content/56/3/221.extract>
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L., (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gordon, E. W. (1999). *Education and Justice: A view from the Back of the Bus*. New York: Teachers College Press.
- Hamilton, L. (2011). Case studies in educational research. *British Educational Research Association on-line resource*. Ανακτήθηκε στις 22 Αυγούστου 2016 από το: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/03/Case-studies-in-educational-research.pdf>
- Horenczyk, G. & Tatar, M. (2001). Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. *Teaching and Teacher Education*, 18, 435-445. Ανακτήθηκε από <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X02000082>
- Leeman, Y. & Ledoux, G. (2006). Teachers and Teaching: Theory and Practice. *Teachers on intercultural education*, 11 (6), pp. 575-589. doi 10.1080/13450600500293258
- McNeal, K. (2000). The influence of a Multicultural Teacher Education Program On Teachers' Multicultural Practices. *Intercultural Education*, 16 (4), 405-419. doi 10.1080/14675980500304405
- Norberg, K. (2000). Intercultural Education and Teacher Education in Sweden. *Teaching and Teacher education*, 16, pp. 511-519. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/222599385_Intercultural_education_and_teacher_education_in_Sweden
- O'Hara, S. & Pritchard, R. H. (2008). Meeting the Challenge of Diversity: Professional Development for Teacher Educators. *Teacher Education Quarterly*, 43-61. Ανακτήθηκε από <https://cset.stanford.edu/sites/default/files/files/documents/publications/O%27Hara-Professional%20Development%20for%20Teacher%20Educators.pdf>
- Rivlin, H. & Gold, M. (1975). *Teachers for Multicultural Education*. New York: Fordham University. ERIC (ED 134 569). Ανακτήθηκε από <http://eric.ed.gov/?id=ED134569>
- Sharma, S. (2005). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. *Journal of College Teaching and Learning*, 2 (5), pp. 53–63. Ανακτήθηκε από https://scholar.google.gr/scholar?q=Multicultural+Education:+Teachers%E2%80%99+Perceptions+and+Preparation.+Journal+of+College+Teaching+and+Learning&hl=el&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwjg3qu-p6vPAhVDuhQKHbHUBO4QgQMIGjAA
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zachos, D. & Papapostolou, K. (2016). Parents, Schools and Financial Crisis in Contemporary Greece. *Journal of Studies in Education*, 6 (4), 1-19.
doi:10.5296/jse.v6i4.9965