

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Τίτλος:

*Απόψεις και προσδοκίες γονέων προσφύγων παιδιών με και χωρίς αναπηρία αναφορικά με
την εκπαιδευτική τους πορεία*

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Εύη Τριανταφύλλου (Α.Μ.: 181120)

Επιβλέπουσα: Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου

Αθήνα, 2022

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	6
Abstract	7
Πρόλογος	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	10
1.1 Οι δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων	11
1.1.1 Η ίδρυση και λειτουργία των ΔΥΕΠ	13
1.1.2 Η κοινωνική διάσταση της «αναμονής»	16
1.1.3 Η προβληματική της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων με και χωρίς αναπηρία σε διεθνές επίπεδο.....	17
1.2 Η ενταξιακή εκπαίδευση.....	20
1.2.1 Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση	20
1.2.2 Οι διαγνώσεις και ο αγώνας για την ενταξιακή εκπαίδευση	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	27
2.1 Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας	27
2.1.1 Σκοπός της έρευνας.....	27
2.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	29
2.1.3 Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας.....	32
2.2 Ερευνητικό εργαλείο: Η ημιδομημένη συνέντευξη	39
2.3 Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου	42
2.4 Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	44
2.5 Το δείγμα της έρευνας.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	54
3.1 Προσδοκίες των γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους στην τρέχουσα συνθήκη εντός της δομής προσωρινής διαμονής.....	54
3.1.1 Αντιλήψεις γονέων περί των λόγων αναγκαιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης	54
Πίνακας 3.1.1 <i>Απόψεις γονέων για την αναγκαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης</i>	60
3.1.2 Προσδοκίες προσφύγων γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο εντός της δομής	60
Πίνακας 3.1.2 <i>Προσδοκίες προσφύγων γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο εντός της δομής</i>	64
3.1.3 Προσδοκίες προσφύγων γονέων αναφορικά με το περιεχόμενο εκπαίδευσης και τους στόχους του νηπιαγωγείου εντός της δομής	64
Πίνακας 3.1.3 <i>Προσδοκίες γονέων αναφορικά με τους στόχους του νηπιαγωγείου εντός της δομής προσωρινής διαμονής</i>	67
3.1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τις προσδοκίες των γονέων ως προς τη φοίτηση των	

παιδιών τους στο νηπιαγωγείο εντός της δομής προσωρινής διαμονής	67
Πίνακας 3.1.4 <i>Παράγοντες που επηρεάζουν τις προσδοκίες των γονέων ως προς τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο εντός της δομής προσωρινής διαμονής.....</i>	72
3.1.5 Εμπόδια ως προς τη φοίτηση και εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο εντός της δομής προσωρινής διαμονής	73
Πίνακας 3.1.5.1 <i>Εμπόδια ως προς τη φοίτηση και την εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο εντός της δομής προσωρινής διαμονής</i>	77
Πίνακας 3.1.5.2 <i>Εμπόδια λόγω της κλινικής/ιατρικής εικόνας του παιδιού</i>	79
3.2 Οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση και οι προσδοκίες τους ως προς την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους κατά τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης.....	79
3.2.1 Απόψεις γονέων σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους.....	79
Πίνακας 3.2.1 <i>Απόψεις γονέων σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους</i>	81
3.2.2 Απόψεις γονέων αναφορικά με τους παράγοντες επιρροής της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους	82
Πίνακας 3.2.2 <i>Απόψεις γονέων αναφορικά με τους παράγοντες επιρροής της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους</i>	84
3.2.3 Απόψεις γονέων για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης	84
Πίνακας 3.2.3 <i>Απόψεις γονέων για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης</i>	86
3.2.4 Λόγοι αναγκαιότητας διάγνωσης για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών κατά τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης	86
Πίνακας 3.2.4 <i>Λόγοι αναγκαιότητας διάγνωσης για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών κατά τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης</i>	87
3.2.5 Προσδοκίες γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους...	87
Πίνακας 3.2.5 <i>Προσδοκίες γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους.....</i>	89
3.2.6 Εμπόδια αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών	89
Πίνακας 3.2.6 <i>Εμπόδια αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών.....</i>	91
3.3 Οι απόψεις των γονέων σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση	91
3.3.1 Νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης	91
Πίνακας 3.3.1 <i>Νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης.....</i>	93
3.3.2 Σε ποιους απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση/ Ποιους αφορά.....	93
Πίνακας 3.3.2 <i>Σε ποιους απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση/ Ποιους αφορά.....</i>	95
3.3.3 Απόψεις γονέων για την ενταξιακή προοπτική των ΔΥΕΠ.....	95
Πίνακας 3.3.3 <i>Απόψεις γονέων για την ενταξιακή προοπτική των ΔΥΕΠ.....</i>	96
3.3.4 Προκλήσεις/εμπόδια αναφορικά με την ενταξιακή διάσταση των ΔΥΕΠ.....	96
Πίνακας 3.3.4 <i>Προκλήσεις/εμπόδια αναφορικά με την ενταξιακή διάσταση των ΔΥΕΠ...98</i>	98
3.3.5 Προσδοκίες γονέων για την κοινωνική ένταξη των παιδιών τους μέσα από την ενταξιακή εκπαίδευση.....	98

Πίνακας 3.3.5 Προσδοκίες γονέων για την κοινωνική ένταξη των παιδιών τους μέσα από την ενταξιακή εκπαίδευση.....	101
3.4 Προσδοκίες των γονέων ως προς τη μελλοντική εκπαίδευση των παιδιών τους	101
3.4.1 Παράγοντες διαμόρφωσης γονεϊκών προσδοκιών ως προς τη μελλοντική εκπαίδευση των παιδιών τους	101
Πίνακας 3.4.1 Παράγοντες διαμόρφωσης γονεϊκών προσδοκιών ως προς τη μελλοντική εκπαίδευση των παιδιών τους	104
3.4.2 Νοηματοδότηση εκπαιδευτικής επιτυχίας	104
Πίνακας 3.4.2 Νοηματοδότηση εκπαιδευτικής επιτυχίας	106
3.4.3 Προυποθέσεις/όροι που θέτουν οι γονείς για την εκπαίδευση που πρόκειται να λάβουν τα παιδιά τους.....	106
Πίνακας 3.4.3 Προϋποθέσεις/όροι που θέτουν οι γονείς για την εκπαίδευση που πρόκειται να λάβουν τα παιδιά τους	108
3.4.4 Προσδοκίες γονέων για την ένταξη των ίδιων και των παιδιών τους μετά τη λήψη ασύλου	108
Πίνακας 3.4.4 Προσδοκίες των γονέων για την ένταξη των ίδιων και των παιδιών τους μετά τη λήψη ασύλου	111
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	112
4.1 Ανάλυση των αντιλήψεων και των απόψεων των προσφύγων γονέων αναφορικά με την τρέχουσα φοίτηση των παιδιών τους στις ΔΥΕΠ εντός της δομής προσωρινής διαμονής	112
4.1.1 Οι έννοιες της ασφάλειας και της μάθησης ως προς την αναγκαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης κατά την τρέχουσα διαμονή των οικογενειών εντός της δομής	112
4.1.2 Απόψεις γονέων για τη λειτουργία των ΔΥΕΠ: Δομές υποδοχής και εκπαίδευσης ή “ειδικά” πλαίσια που απευθύνονται σε “ειδική” ομάδα;	116
4.2 Απόψεις και παράγοντες επιρροής των προσδοκιών των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους κατά τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης.....	119
4.2.1 Οι αντιπροσφυγικές πολιτικές ως τροχοπέδη για την ανάπτυξη προσδοκιών των γονέων ως προς την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους.....	119
4.2.2 Η σημασία των διαγνώσεων ως προς την ανάπτυξη προσδοκιών για τους γονείς παιδιών με αναπηρία.....	124
4.3 Απόψεις γονέων για την ενταξιακή εκπαίδευση	128
4.3.1 Φοίτηση των παιδιών εντός της δομής προσωρινής διαμονής: Διαδικασία προς την ένταξη ή θεσμικός αποκλεισμός;	128
4.3.2 Εκπαιδευτικό σύστημα/Εκπαιδευτική πολιτική: Τομές και γεφυρώσεις μεταξύ της παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων.....	130
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	133
5.1 Για την τρέχουσα φοίτηση των παιδιών προσφύγων στις ΔΥΕΠ	133
5.2 Για την ενταξιακή εκπαίδευση.....	135
5.3 Περιορισμοί της έρευνας	137

5.4 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις	139
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	140
6.1 Βιβλιογραφία στην ελληνική γλώσσα	140
6.2 Βιβλιογραφία στην αγγλική γλώσσα	145
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	152
7.1 Γράμμα ενημέρωσης γονέων	152
7.2 Οδηγός συνεντεύξεων.....	153

Περίληψη

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα βαθιά πολιτικό ζήτημα, είτε ιδωθεί ως μέσο χειραφέτησης, είτε ως μέσο πειθάρχησης των ατόμων τα οποία αφορά και στα οποία απευθύνεται. Οι όροι της ενταξιακής εκπαίδευσης μετουσιωμένοι και παρερμηνευμένοι ως αποσπασματικές, συντηρητικές και τεχνοκρατικές προσαρμογές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ως προς την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων με και χωρίς αναπηρία, οδήγησαν και στην πολιτική επιλογή και απόφαση για την ίδρυση και λειτουργία των διαχωριστικών δομών υποδοχής και εκπαίδευσής τους εντός των δομών που ζουν προσωρινά, σε έγκλειστο καθεστώς. Η παρούσα ποιοτική έρευνα επιδιώκει τη διερεύνηση και την κατανόηση των αντιλήψεων και αξιών που φέρουν οι γονείς των παιδιών που φοιτούν στις ΔΥΕΠ ως προς την εκπαίδευσή τους, καθώς επίσης μελετά τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους αναφορικά με την εκπαιδευτική τους πορεία. Μεθοδολογικά για τη συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκαν εννέα ημι-δομημένες συνεντεύξεις και τα ευρήματα παρουσιάζονται και αναλύονται με την ανάλυση περιεχομένου. Η συνομιλία μεταξύ της θεωρητικής πλαισίωσης και των αποτελεσμάτων αναδεικνύει την ανάγκη και απαίτηση για την αναγνώριση των προσφύγων ως άτομα των οποίων οι εμπειρίες και οι επιθυμίες είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη και να συμπεριληφθούν στην προσπάθεια ανατροπής των συντηρητικών και περιοριστικών θεσμικών πολιτικών, με επίκεντρο την εκπαίδευση. Τα βασικά συμπεράσματα της μελέτης επικεντρώνονται στο αφόρητο της παραμονής των προσφύγων γονέων και των οικογενειών τους στη δομή προσωρινής διαμονής, που συνοδεύεται με μια πληθώρα τακτικών παρεμπόδισης των ελευθεριών τους, επηρεάζοντας τις προσδοκίες τους αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Επιπλέον, οι γνωματεύσεις που φέρουν τα ανάπηρα παιδιά λειτουργούν ως επιπρόσθετες λειτουργίες υπονόμησης των μαθητών/τριών προσφύγων, οδηγώντας σε μια μορφή «ποινικοποίησης» της προσφυγιάς.

Θεματική περιοχή: Ανάλυση περιεχομένου απόψεων και προσδοκιών γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους

Λέξεις κλειδιά: Απόψεις γονέων, πρόσφυγας, αναπηρία, εκπαιδευτική πορεία, ενταξιακή εκπαίδευση

Abstract

Education is a deeply political issue, whether it's seen as a mean of emancipation or as a mean of disciplining the people to whom it is addressed. The terms of inclusive education, transformed and misinterpreted as fragmentary, conservative and technocratic adaptations of the Greek education system, in terms of the education of refugee children with or without disabilities, led to the political choice and decision for the establishment and operation of a separated form of reception and education (DYEP) within the structures that live temporarily, in a closed dominion. The present qualitative research aims to investigate and cognizance the perceptions and values of the parents of children attending DYEP in terms of their education, as well as studying the factors that shape their expectations regarding their educational course. The methodology is constructed of nine semi-structured interviews conducted for data collection and the findings are presented and analysed by content analysis. The conjunction between the theoretical framework and the results highlights the need and requirement for the recognition of refugees as individuals whose experiences and desires are important to be considered and included in the effort to overthrow conservative and restrictive institutional policies, with a focus on education. The main conclusions of the study focus on the unbearable sojourn of refugee parents and their families in the temporary accommodation facilities, accompanied by a variety of tactics of obstructing their freedoms, affecting their expectations regarding the education of their children. In addition, the diagnoses of disabled children serve as an additional function of undermining the refugee students, leading to a form of "criminalization" of the being refugee.

Subject area: Content analysis of parents' views and expectations regarding the educational course of their children

Keywords: Parental views, refugee, disability, educational background, inclusive education

Πρόλογος

Οι λόγοι για τους οποίους συντάχθηκε η συγκεκριμένη έρευνα εκκινούν από την προσωπική τάση να διεισδύω ερευνητικά με κάτι το οποίο με αφορά πραγματικά και στο οποίο εμπλέκομαι ουσιαστικά. Έτσι, μετά από κάμποσες αποτυχημένες απόπειρες να βρω την ερευνητική εκείνη περιοχή που θα με κινητοποιήσει να επιστρατεύσω γνώσεις, μεθοδολογικά εργαλεία και πολιτική θέση, βρέθηκα σε εκείνο το όμορφο νησί του βορειοανατολικού Αιγαίου και ένιωσα βαθιά μέσα μου ότι αυτό που συμβαίνει, αυτό που βιώνω, αυτό που μοιράζομαι, αυτό πρέπει να διερευνηθεί. Η εμπλοκή μου ως νηπιαγωγός στη δομή υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων, η καθημερινή ουσιαστική επαφή με τα παιδιά και τους γεμάτους ανησυχίες γονείς δεν ήταν δυνατόν να μην κλονίσουν το μυαλό μου, τις απορίες, τις θεωρητικές μου προσλαμβάνουσες, να μην πρωταγωνιστήσουν σε πολύωρες συζητήσεις με φίλες εγκάρδιες, εκπαιδευτικούς, γνωστούς, συγγενείς. Παρατηρώντας και συζητώντας την κατ' εξακολούθηση αδιαφορία, στέρηση και αγνόηση για την άρθρωση των απόψεων των προσφύγων σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, αποφασίστηκε πολύ άμεσα πως η έρευνα που θα διεξαχθεί πρόκειται να αποτελέσει μια προσπάθεια ανάδειξης του λόγου, των αντιλήψεων, των αξιών, των ανησυχιών που φέρουν οι πρόσφυγες γονείς αναφορικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση των παιδιών τους, τους/τις μαθητές/τριες μου και τις προοπτικές τους για τον τρόπο που ονειρεύονται να οργανώσουν τη ζωή τους μετά τη λήψη του πολυπόθητου ασύλου. Για την εκπόνηση του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος δημιουργήθηκαν επτά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται εκτενώς η θεωρητική πλαισίωση που αντανakλά τις παραδειγματικές θέσεις που υιοθετήθηκαν για την ανάλυση της έρευνας. Έτσι, περιλαμβάνεται μια κριτική στο θεσμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, αναφέρονται οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες ιδρύθηκαν και λειτουργούν οι δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων, η αναφορά στην κοινωνιολογική πλαισίωση της συνθήκης της αναμονής και οι αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό αναφέρεται και η θεώρηση των διαγνώσεων ως εργαλείο άσκησης καταπιεστικών πολιτικών πρακτικών. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται η μεθοδολογία της έρευνας, ο σκοπός της και τα προσωπικά κίνητρα, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογική προσέγγιση και σχεδιασμός, η επιλογή του ερευνητικού εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης και τα δημογραφικά στοιχεία του επιλεγμένου δείγματος. Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο εμπεριέχεται η παρουσίαση των δεδομένων όπως προέκυψαν μετά από τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων. Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρήθηκε η κριτική

ανάλυση των δεδομένων που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και ακολούθησε η απόπειρα ερμηνείας σε σχέση με τους αρχικούς ερευνητικούς προβληματισμούς, αλλά και σε συνάρτηση με νέα δεδομένα που εμφανίστηκαν κατά τις απομαγνητοφωνήσεις και την ταυτόχρονη αναζήτηση και μελέτη της βιβλιογραφίας. Το πέμπτο κεφάλαιο συνοψίζει τις θέσεις και την ανάλυση των ευρημάτων, όπως αναδύθηκαν στο τέταρτο κεφάλαιο. Επίσης αναφέρθηκαν οι περιορισμοί της παρούσας εργασίας και διατυπώθηκαν ορισμένες προτάσεις για μελλοντικά ερευνητικά εγχειρήματα. Στο έκτο κεφάλαιο, αναφέρονται όλες οι βιβλιογραφικές πηγές που υποστηρίζουν το κείμενο και προσδίδουν εγκυρότητα στα παραγόμενα δεδομένα. Περιλαμβάνει τη σύντομη αγγλόφωνη και ελληνική βιβλιογραφία με την αλφαβητική σειρά των συγγραφέων. Τέλος, το παράρτημα περιλαμβάνει τον οδηγό συνέντευξης και το γράμμα ενημέρωσης για τη διεξαγωγή στην έρευνα που μοιράστηκε στους γονείς ως προς τη συναίνεση συμμετοχής τους σε αυτή.

Η συγγραφή μιας έρευνας δεν είναι πάντα μια τόσο μοναχική διαδικασία όσο συχνά παρουσιάζεται. Αντιθέτως, η ερευνητική αυτή απόπειρα και η σκέψη πάνω στη διατύπωση των αποτελεσμάτων της δεν θα μπορούσε να αποτυπωθεί χωρίς τη συμβολή ορισμένων εξαιρετικά σημαντικών για εμένα ανθρώπων. Αρχικά ευχαριστώ βαθιά την καθηγήτριά μου Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου, για το σεβασμό στο αξιακό πλαίσιο με το οποίο ενδύεται η συγγραφή της εργασίας αυτής, για την έμπνευση που μου παρέχει δια της παρουσίας και απουσίας της σε όλα αυτά τα χρόνια φοίτησής μου στο TEAΠΗ και για την κατανόηση και ανοχή που επέδειξε στις καθυστερήσεις παράδοσης του κειμένου. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στις φίλες μου, συναδέλφισσες, συμφοιτήτριες για τις πολλές ανήσυχες συζητήσεις μας, τα κοινά μας οράματα, το μοίρασμα προβληματισμών και υποστήριξης. Είμαι ευγνώμων στον Άλεξ και τον Άρη που με κατανόησαν σε όλη την περίοδο της συγγραφής και με υποστηρίζουν μόνο με την παρουσία και την αγάπη τους. Ευχαριστώ τον Διονύση, συντονιστή εκπαίδευσης προσφύγων στη δομή όπου εργαζόμουν για τα εύστοχα σχόλια, τον ενθουσιασμό του, τους προβληματισμούς και την υποστήριξη. Τέλος, ευχαριστώ βαθιά τον Κουρός και την Ανίς, μαθητές της τρίτης λυκείου, διαμένοντες στη δομή, όχι μόνο για το ρόλο που έλαβαν ως διερμηνείς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τους γονείς, αλλά για τις παρατηρήσεις τους, τα ερωτήματά τους, τις αμφισβητήσεις τους, τις ριζοσπαστικές αξίες τους. Τους ευχαριστώ γιατί ρίχνουν φως και λάμψη σε έναν κόσμο που αποσιωπά φωνές και ματαιώνει όνειρα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιχειρείται η μελέτη των απόψεων και των προσδοκιών προσφύγων γονέων παιδιών με και χωρίς αναπηρία, για την εκπαιδευτική πορεία τους, σε μια προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας των τρόπων και των εμπειριών που διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο ως προς τη συγκρότηση αυτών. Οι συνθήκες ζωής τους, ο τρόπος που αυτές καθορίζουν την ατομική και συλλογική συμπεριφορά και υιοθέτηση αξιών, αντανakλούν και τη γιγαντιαία πολιτική διαδικασία συγκέντρωσης και αντίληψής τους ως «πλεονάζων πληθυσμός», (Bauman, 2008) ή όπως ορισμένοι μαρξιστές θα περιέγραφαν ως «εφεδρικό στράτευμα εργασίας» (Abberley, 2014).

Η έννοια και ιδιότητα του πολίτη χρησιμοποιείται συχνά στο επίπεδο των εθνών-κρατών, προκειμένου να καταστούν σε μια μορφή συζήτησης τα ζητήματα που αφορούν στην κοινωνική κατάσταση τόσο των προσφύγων όσο και των ανάπηρων. Έτσι, η έννοια της ιδιότητας αυτής δεν δύναται να αποτελέσει μόνο έναν περιγραφικό όρο, καθώς ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μια πολιτικά φορτισμένη έννοια που προϋποθέτει την ύπαρξη μη αποκλεισμένων από τα δημόσια αγαθά και δρώμενα. Η τοποθέτηση δομικών εμποδίων και η υποτιθέμενη εξομάλυνση αυτών, μέσω κατακερματισμένων πολιτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών θέτει τα άτομα και τις ομάδες που δεν υπόκεινται στην ιδιότητα του πολίτη, σε μια αέναη περιθωριοποιημένη κατάσταση και τα καθιστά σε άρνηση και σε περιορισμένες οπτικές πραγμάτωσης σχεδίων δράσης, γενικώς για την οργάνωση της ζωής τους και ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Mercer, 2014).

Η έρευνα αυτή αποτελεί μια προσπάθεια κατανόησης του κοινωνικού κόσμου, και μέσα από το λόγο (discourse) της ένταξης επιχειρεί να εφιστά την προσοχή στη γλώσσα με την οποία διαμορφώνονται πολιτικές εις βάρος ορισμένων ατόμων και ομάδων και να θέσει υπό αμφισβήτηση τις κοινωνικές σχέσεις και τις συγκεχυμένες στο πεδίο του λόγου εκστρατείες ένταξης και αποδοχής. Η δομή της σχολικής εκπαίδευσης, η αρχιτεκτονική του εκπαιδευτικού συστήματος, τα επίσημα, όπως και τα κρυφά αναλυτικά προγράμματα φαίνεται να είναι σκοπίμως προσανατολισμένα στο να ευνοούν και να ανυψώνουν συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό, του οποίου το οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο είναι ανεπτυγμένο, ενώ αφήνουν πίσω τα παιδιά της εργατικής τάξης, τα παιδιά μιας «ελαττωματικής κουλτούρας» (Hill, 2018).

1.1 Οι δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων

Η προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος ως η κύρια βάση για την κοινωνική ανέλιξη και την κοινωνική κινητικότητα αποτελεί μια αντανάκλαση για την άκριτη αποδοχή και εσωτερίκευση των νεοφιλελεύθερων πρακτικών. Στις βασικές αρχές του νεοφιλελευθερισμού, συγκαταλέγεται η αρχή της ελευθερίας του ατόμου και η επικέντρωση στην έννοια της παραγωγής ατομικού συμφέροντος έναντι του συλλογικού, καθώς και την απελευθέρωση και την αυτάρκεια του ατόμου έναντι συλλογικών δεσμεύσεων. Υπό την έννοια αυτή, είναι σημαντικό να εξεταστεί το αν πραγματικά οι ευκαιρίες ανέλιξης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος κατανέμονται στον ίδιο βαθμό σε όλα τα άτομα που αφορά, ανεξάρτητα από επιμέρους κοινωνικές ταυτότητες και κριτήρια (Αλεξίου, 2016). Η γενική ομολογία εκ μέρους φορέων και θεσμών περί ισότητας ευκαιριών επανέρχεται διαρκώς σαν λεζάντα και διατείνονται ένθετα σχέδια υλοποίησης σε ένα δύσκαμπτο εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου οι φωνές να κατευναστούν.

Για το χαρακτήρα και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει, φαίνεται πως η υποτιθέμενη προσφορά ίσων ευκαιριών σε όλα τα άτομα που το απαρτίζουν δεν ανατρέπει τους δομικούς προσδιορισμούς που με τη σειρά τους δομούν συμπεριφορές και σχήματα σκέψης. Δηλαδή, η «δομική βία» εξωτερικεύεται στο χαμηλό βιοτικό επίπεδο, στην ισχνή οικονομική θέση και σε ένα θεωρούμενο χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο που διαμορφώνει επίσης χαμηλές φιλοδοξίες και περιορισμένες προσδοκίες, όσον αφορά στο σχολείο (Lenk, 1990, σελ. 43). Η υποβάθμιση του ρόλου των υλικών συνθηκών και η άρρητη ή ρητή μεταφορά της ευθύνης στα άτομα, στις οικογένειές τους και το πολιτισμικό περιβάλλον ως προς την πρόσβαση στο σχολείο και κατόπιν ως προς τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία φαίνεται να αντανακλά τα γενικότερα ζητήματα που αφορούν στον τρόπο οργάνωσης της κοινωνίας και των εκπαιδευτικών αποφάσεων που λαμβάνονται εις βάρος τους (Τσιάκαλος, 2002).

Το εκπαιδευτικό σύστημα σε όλες τις όψεις του ευνοεί τους/τις μαθητές/τριες των οποίων οι αξίες συνάδουν με τις κυρίαρχες αξίες που και το ίδιο υιοθετεί και προωθεί, και οι επιμέρους και κατακερματισμένες πρακτικές που εφαρμόζει ως προς την εκπαίδευση διακριτών, μειονοτικών ομάδων με τη χρήση μηχανισμών διαλογής και ταξινόμησης εντείνει, παρά ανατρέπει τους δομικούς αποκλεισμούς από πόρους και μέσα, συντηρώντας χαμηλές προσδοκίες (Bourdieu, 2002). Επομένως το γενικό σχολείο, ως χώρος που προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο επίπεδο μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου, αλλά και ως χώρος

ανάπτυξής του, αναγορεύεται σε προνομιακό πεδίο συγκρότησης και νομιμοποίησης των ελίτ και ως μηχανισμός ιδεολογικής αναπαραγωγής τροφοδοτεί την κοινότητά του με κονφορμιστικές αξίες και συμπεριφορές (Αλεξίου, 2016).

Στο πλαίσιο αυτό της δυσκαμψίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα κοινωνικών υποκειμένων, υπαγορεύονται πρακτικές διάκρισης και αποκλεισμού (Ασκούνη, 2004). Το αποτέλεσμα αυτό της απαξίωσης ενός μέρους του μαθητικού πληθυσμού προκύπτει από παγιωμένες αντιλήψεις που προσλαμβάνουν την έννοια της διαφορετικότητας ως τεχνικό πρόβλημα, ως διαχειριστικό πόρο, ή ως αντικείμενο επαγγελματικής εξειδίκευσης (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2018). Η ίδρυση και λειτουργία των ΔΥΕΠ αποτελεί αποκύημα της ρητορικής ενός διακηρυκτικού λόγου περί ισότητας ευκαιριών στη μάθηση και την εκπαίδευση εν γένει και η χρήση του όρου της διαφορετικότητας αντανakλά την βαθιά αντίληψη και το κυρίαρχο παράδειγμα που θέτουν δίπολες σχέσεις μεταξύ κανονικού και μη κανονικού, όπου το δεύτερο απαιτείται να συμμορφωθεί και να αντιμετωπιστεί με αφομοιωτικές τεχνικές εκπαιδευτικών ρυθμίσεων (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2018). Το κοινωνικό κράτος πρόνοιας έτσι παρουσιάζεται ως φορέας ευκαιριών, επιτείνοντας τις κοινωνικές ανισότητες και τη νεοφιλελεύθερη λογική που οδηγεί σε αποκλεισμούς και κοινωνικοοικονομικές διακρίσεις (Βανδώρος, 2015).

Ωστόσο στο νόμο 2101/1992 με τον οποίο κυρώθηκε η «Διεθνής σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα του παιδιού», καθώς και στο νόμο 4443/2016 αντανakλάται ακριβώς η ουδέτερη στάση που ορίζεται μέσα από τη χρήση της γλώσσας για την *«Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης και την καταπολέμηση των διακρίσεων»*:

- α) λόγω φυλής, χρώματος, εθνικής ή εθνοτικής καταγωγής, γενεαλογικών καταβολών*
- β) λόγω θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας ή χρόνιας πάθησης, ηλικίας, οικογενειακής ή κοινωνικής κατάστασης, σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας ή χαρακτηριστικών φύλου».*

Ακριβώς η ασάφεια με την οποία ενδύονται οι όροι της «ίσης μεταχείρισης» και «καταπολέμησης διακρίσεων» αποτελεί και αντανakλά μια πολιτική θέση που υπαγορεύει αυτόνομες ρυθμίσεις και πρωτοβουλίες ως προς την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, είτε με εθνική υπηκοότητα, είτε αιτούντα άσυλο στη χώρα, έχουν το δικαίωμα να εγγραφούν σε δημόσια σχολεία. Για την εκπαίδευση των υπηκόων παιδιών Ελλήνων, των παιδιών πολιτών τρίτων χωρών και των παιδιών προσφύγων στην εγχώρια επικράτεια την αποκλειστική αρμοδιότητα διαθέτει και

διατηρεί η ελληνική πολιτεία. Επιπλέον στις κείμενες διατάξεις στα πλαίσια ενός διακηρυκτικού λόγου χρησιμοποιούνται ουδέτεροι και «εύπεπτοι» όροι ως προς την ισχύ και την εφαρμογή τους για όλα τα παιδιά (Slee, 2016). Έτσι μέσα στο γενικότερο κλίμα μιας εξαιρετικά πρωτόγνωρης άφιξης μεγάλου αριθμού προσφύγων και αιτημάτων ασύλου (έως τις 14 Μαρτίου 2015 περισσότεροι από 143.634 άνθρωποι είχαν ταξιδέψει στην Ελλάδα από την Τουρκία, ανεβάζοντας το σύνολο των αφίξεων από ξηρά και θαλάσσια στην Ελλάδα από την 1η Ιανουαρίου 2015 σε 1.000.357)¹, σε συνδυασμό με την αδυναμία και δυσκαμψία του εκπαιδευτικού συστήματος να αλλάξει στάση απέναντι στη διαφορά και την ετερότητα (Ασκούνη, 2004), ιδρύθηκαν τα ειδικά πλαίσια εκπαίδευσης για παιδιά πρόσφυγες που ονομάστηκαν δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων (ΔΥΕΠ). Η συγκεκριμένη πολιτική απόφαση και εκπαιδευτική εφαρμογή λειτουργεί ως μεγεθυντικός φακός της αντίληψης για το έθνος και κατ' επέκταση για την αξία της εθνικής ομοιογένειας που συγκροτεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997) και επιπλέον αναδεικνύονται στοιχεία φυσικοποίησης του αποκλεισμού με αφομοιωτικές πρακτικές στο όνομα της ένταξης (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2018).

1.1.1 Η ίδρυση και λειτουργία των ΔΥΕΠ

Η ίδρυση των ΔΥΕΠ πραγματοποιήθηκε με την κοινή υπουργική απόφαση αριθ. 180647/ΓΔ4/2016 - ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016² στην οποία περιλαμβάνεται επιπρόσθετα ο καθορισμός ως προς την οργάνωση και λειτουργία τους, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η διαδικασία και τα κριτήρια στελέχωσής τους με εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι ΔΥΕΠ ιδρύονται σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες της τυπικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ανήκουν διοικητικά σε αυτές αποτελώντας παραρτήματά τους, μέσα στα όρια στα οποία υπάρχουν εγκαταστάσεις δομών φιλοξενίας. Στο άρθρο 1.2 της εν λόγω υπουργικής απόφασης, αναφέρονται τα κριτήρια λειτουργίας των παραρτημάτων νηπιαγωγείων και ορίζεται η αυστηρή τοποθέτηση αυτών εντός των δομών κράτησης όπου διαμένουν τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, χωρίς ωστόσο να δικαιολογείται και να επιχειρηματολογείται το σύνολο των παραμέτρων οι οποίες λήφθηκαν υπόψιν ως προς την

¹ Ανάκτηση αριθμητικών δεδομένων από την επίσημη ιστοσελίδα της Ύπατης Αρμοστείας <https://www.unhcr.org/news/latest/2016/3/56e9821b6/million-refugees-travel-greece-since-2015.html?query=greece%202015>

² Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/koine-upourgike-apophase-180647-gd4-2016.html>

απόφαση αυτή. Στη συνέχεια, το άρθρο 1.4 αναφέρεται στο δικαίωμα φοίτησης του συνόλου των παιδιών που διαμένουν εντός της δομής, δίχως να υπάρχουν εγγυήσεις ως προς την υλικοτεχνική και χωροταξική δυνατότητα, ως προς τον πραγματικό αριθμό παιδιών που βρίσκονται στην ηλικία συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση και κατ' επέκταση τον αριθμό των κοντέινερ που θα αποτελέσουν τους χώρους εκπαίδευσης των νηπίων. Θα μπορούσε στο σημείο αυτό της παρατήρησης της αγνόησης εκ μέρους των αρμόδιων, όχι μόνο των άθλιων ποιοτικών συνθηκών διαβίωσης εντός της δομής, αλλά και των αριθμητικών δεδομένων που καταγράφονται, να υποστηριχθεί αυτό που ο Μπάουμαν (2005) αναφέρει ως «ασφαλειοποίηση του μεταναστευτικού ζητήματος» μέσα από την αντίληψη για την αναγκαιότητα για «στρατόπεδα εκπαίδευσης» (σελ. 47).

Σύμφωνα με το άρθρο 5 της Υπουργικής Απόφασης, ο κατώτερος αριθμός μαθητών για τον οποίο δημιουργείται ένα τμήμα ΔΥΕΠ ορίζεται στους/στις δέκα μαθητές/τριες και ο ανώτερος στους/στις είκοσι μαθητές/τριες. Ο/Η συντονιστής/στρια εκπαίδευσης προσφύγων (ΣΕΠ) απευθύνεται στον/στην περιφερειακό/ή διευθυντή/ντρια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να εγκριθεί κατόπιν απόφασης η φοίτηση πλεονάζοντος αριθμού παιδιών στα νηπιαγωγεία των δομών. Ωστόσο, στην απόφαση υπονοείται πως η έγκριση του αιτήματος από τον ΣΕΠ προϋποθέτει την *«ύπαρξη διαθέσιμων και κατάλληλων αιθουσών και ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής»* (παρ. 1, άρθρου 2 Υπουργικής Απόφασης 152360/ΓΔ4/2016-ΦΕΚ 3049/23-9-2016, τεύχος Β'), αλλιώς το αίτημα απορρίπτεται.

Η εκπαίδευση που προβλέπεται από την υπουργική απόφαση αφορά αμιγώς το σύνολο των παιδιών προσφύγων που διαμένουν στις δομές κράτησης του ελληνικού κράτους ή της ύπατης αρμοστείας του ΟΗΕ, γεγονός που αποτυπώνει προβληματικές παραδοχές για τον προσφυγικό πληθυσμό, καθώς καθίσταται αντιληπτή ως μια ομοιογενής ομάδα, αδιαφοροποίητη ως προς το εσωτερικό της, τις κοινωνικές προσλαμβάνουσες, τις εκπαιδευτικές αφετηρίες, εμπειρίες και προσδοκίες (Varela, 1994). Σύμφωνα επίσης με τη σχετική νομοθεσία, ως προς την εκπαίδευση προσφύγων μαθητών/τριών στις ΔΥΕΠ ορίζονται μόνιμοι/ες, εκπαιδευτικοί με απόσπαση από την σχολική μονάδα από την οποία ιδρύθηκε ως παράρτημα η εκάστοτε ΔΥΕΠ, εκπαιδευτικοί που δεν συμπληρώνουν το υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο και οι οποίοι/ες βρίσκονται στη διάθεση των οικείων περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ).

Για τον Bauman (2009) η συνθήκη της συνεχούς επιτήρησης σε ανθρώπους περιχαρακωμένους σε φράχτες με πασσάλους καθίσταται από τα πιο έκδηλα στοιχεία των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών που μοιάζουν εθισμένες στην ασφάλεια και ωστόσο μονίμως αβέβαιες για αυτή (σελ. 125). Ο διαχωρισμός καθώς και η διατήρηση της απόστασης από τον αστικό ιστό αποτελεί μια κοινή στρατηγική στον δυτικό αγώνα για επιβίωση και οι θεωρούμενοι «ξένοι» με την ευρεία έννοια του όρου γίνονται αντιληπτοί ως πιθανές απειλές και εκδιώκονται δια της βίας σε συνωστισμένες και διαχωρισμένες περιοχές (Gumpert & Drucker, 2008). Μάλιστα το Μάιο του 2020, το υπουργείο μετανάστευσης και ασύλου προχώρησε προς την τροποποίηση του νόμου 4636/2019³ περί διεθνούς προστασίας και άλλων διατάξεων και οι νέες αλλαγές σηματοδότησαν μια περαιτέρω επίθεση στο βιόκοσμο των προσφύγων και στη θεμελιωμένη συνθήκη της Γενεύης ως προς την υποχρέωση κρατών στην προστασία αιτούντων άσυλο. Μία από τις διαδικασίες που έλαβαν μέρος μετά την τροποποίηση του νόμου αφορούσε στην ταχύρρυθμη υπαγωγή μεγάλου πλήθους περιπτώσεων σε συνεντεύξεις στις οποίες κρίνεται η ύπαρξη ή μη φόβου δίωξης στη χώρα καταγωγής. Με τον τρόπο αυτό πολλές οικογένειες ή άτομα κατέληγαν με έκδοση απορριπτικών αποφάσεων και προσέφευγαν σε αίτηση επανεξέτασης του αιτήματος. Για την Μπαλτά (2020) *«το δικαίωμα προσφυγής καταλήγει να είναι στις περιπτώσεις αυτές κενό γράμμα καθώς ανατίθεται σε μονομελή όργανα, υπό συντετμημένες προθεσμίες, για την έναρξη των οποίων αρκεί η πλασματική επίδοση της απόφασης και δεν απαιτείται η πραγματική γνώση αυτής από τον αιτούντα»*. (σελ. 23).

Στο ασφυκτικό αυτό κλίμα του αφόρητου της παραμονής των αιτούντων άσυλο, της πολύμηνης στέρησης άσκησης των εργασιακών δικαιωμάτων, της λήψης πενιχρών επιδομάτων και της ανεξέλεγκτης δυνατότητας κράτησης, ιδρύονται οι δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων, γεγονός που θα μπορούσε να συνδεθεί με την κατοχύρωση και τη νομιμοποίηση του εγκλεισμού και της απομόνωσης του συγκεκριμένου πληθυσμού σε περιφραγμένο τόπο στα όρια της πόλης, στο όνομα όμως του καλοκάγαθου ανθρωπισμού, της στρεβλής νοηματοδότησης της ένταξης (Tomlinson, 1982).

³Ο Νόμος 4636/2019 τροποποιήθηκε με το Νόμο 4686/2020. Ανάκτηση από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/prosphuges-politiko-asulo/nomos-4636-2019-phek-169a-1-11-2019.html>

1.1.2 Η κοινωνική διάσταση της «αναμονής»

Για τον Pierre Bourdieu (2000), η συνθήκη της αναμονής (waiting) στην οποία υπεισέρχονται ορισμένες ομάδες ή υποκείμενα αποτελεί μια βιωμένη εμπειρία των επιπτώσεων της εξουσίας (σελ. 228). Ο ίδιος συνεχίζει διαπιστώνοντας πως η επιβολή της αναμονής, το να κάνει κανείς τους ανθρώπους να περιμένουν, καθυστερώντας τους, μη λαμβάνοντας υπόψιν την αξία του χρόνου τους, αλλά ταυτόχρονα χωρίς να καταστρέφεται η ελπίδα πραγματοποίησης του αιτήματος το οποίο οδήγησε σε τούτη την αναμονή, το καθεστώς δηλαδή της «αναβολής χωρίς άμεση απογοήτευση» είναι αναπόσπαστο μέρος του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί η κυριαρχία (στο ίδιο, σελ. 228). Οι κοινωνικές επιστήμες εξετάζοντας τους δεσμούς μεταξύ εξουσίας και χρόνου κατανοούν την έννοια της αναμονής ως μια χρονική περιοχή, ως δραστηριότητα στην οποία αναδύονται περίπλοκες σχέσεις με τη συγκρότηση και την αναπαραγωγή της υποταγής (Schweizer, 2008).

Η άσκηση εξουσίας εις βάρος του χρόνου των άλλων δύναται να χρησιμοποιηθεί με δυο τρόπους: ο πρώτος αφορά στην άσκηση εξουσίας μέσω της αναβολής, της καθυστέρησης, της απόδοσης ψεύτικων ελπίδων και ο δεύτερος αφορά σε αιφνιδιαστικές πρακτικές και βιαστικές διαδικασίες (Auyero, 2011). Με το νομοσχέδιο τροποποίησης του νόμου 4636/2019 το υπουργείο μετανάστευσης και ασύλου εφάρμοσε ένα σχέδιο στο οποίο η εξουσία χρησιμοποιήθηκε ως περιουσιακό στοιχείο για την επίτευξη του διπλού αυτού τρόπου λειτουργίας της (Foucault, 2016). Αφενός, σε κάθε στάδιο της διαδικασίας εγκατάστασης των προσφύγων, καλούνται να υπομείνουν το αφόρητο της άνευ ορίου παραμονής τους στον περιφραγμένο χώρο της δομής και αφετέρου οι διαδικασίες εξέτασης των αιτημάτων ασύλου επισπεύδονται, οδηγώντας στην έκδοση πληθώρας απορριπτικών αποφάσεων χωρίς τη διεξαγωγή συνεντεύξεων σε περιπτώσεις -μεταξύ άλλων- μη συμμόρφωσης με τις αρχές. Πρόκειται για ένα γεγονός το οποίο δύναται να λάβει μεγάλες διαστάσεις αν ληφθεί υπόψιν πως η παρουσία και ενίσχυση της συμμετοχής της αστυνομίας σε όλα τα στάδια της διαδικασίας είναι πέρα από αντιληπτή. Η έννοια του χρόνου έτσι μπαίνει πάλι κάτω από έναν μεγεθυντικό φακό, καθώς η επιχείρηση απόρριψης όλων τούτων των αιτήσεων, βρίσκονται σε προτεραιότητα σε σχέση με τους επί μήνες ή χρόνια εγκλωβισμένους στα νησιά (Μπαλτά, 2020). Η πληθώρα απορριπτικών αποφάσεων για

χορήγηση ασύλου οδηγεί στη δευτεροβάθμια διαδικασία εξέτασης του αιτήματος, μια χρονοβόρα διαδικασία άσκησης προσφυγής εκ μέρους των προσφύγων⁴.

Για τον Auyero (2011) το να είναι κανείς πραγματικός ή δυνητικός αποδέκτης εξυπηρέτησης συνδέεται με την υποταγή στη βούληση των άλλων. Αυτή η υποταγή δημιουργείται και αναδημιουργείται μέσω αναρίθμητων πράξεων αναμονής και σε αυτές τις επαναλαμβανόμενες συναντήσεις στο γραφείο ασύλου, οι άνθρωποι μαθαίνουν ότι, παρά τις ατελείωτες καθυστερήσεις, τις τυχαίες αλλαγές, πρέπει να συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις των αρμόδιων εργαζομένων υπαλλήλων και με το γεγονός της χειραγώγησης του χρόνου τους (σελ. 24).

1.1.3 Η προβληματική της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων με και χωρίς αναπηρία σε διεθνές επίπεδο

Η προβληματική για την εκπαίδευση εν γένει αλλά και συγκεκριμένα για την εκπαίδευση προσφύγων και ανάπηρων μαθητών/τριών εμφανίζεται μέσα από την ύπαρξη ενός συνόλου διαφορετικών, ταξικά προσδιορισμένων κωδίκων, του τρόπου που αυτοί συσχετίζονται με τη σχολική επίδοση και μιας σειράς παιδαγωγικών λόγων. Ο χαρακτήρας και η λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων συνδέονται με την αναπαραγωγή των παγιωμένων κοινωνικών σχέσεων, καθώς το σχολείο αποτελεί έναν ιδεολογικό μηχανισμό των κρατών που κυριαρχεί στους ώριμους καπιταλιστικούς κοινωνικούς σχηματισμούς (Althusser, 1971). Μεταξύ της πολιτικής σφαίρας της εκπαίδευσης και της οικονομικής σφαίρας εμφανίζεται μια δυναμική αλληλεπίδραση και ως εκ τούτου το σχολείο συνδέεται άρρηκτα με τους τρόπους παραγωγής και κατανάλωσης μέσα στα νεοφιλελεύθερα συστήματα (Apple, 1995). Για τον Au (2018) οι ερευνητικές αποδείξεις ως προς τις συνολικές υλικές ανισότητες που αναπαράγονται από τα πιο αφηρημένα επίπεδα της εκπαιδευτικής πολιτικής μέχρι τους τρόπους που οικοδομείται η γνώση και η επιλογή αυτής *«είναι τόσο συντριπτικές και επιβεβαιώνονται για τόσο μεγάλο διάστημα, που ο ισχυρισμός ότι τα σχολεία δεν αναπαράγουν την καπιταλιστική ανισότητα θα*

⁴ Άρθρο 92 Δικαίωμα άσκησης προσφυγής. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-allodapoi/prosphuges-politiko-asulo/nomos-4636-2019-phek-169a-1-11-2019.html>

Το άρθρο ενσωμάτωσε και την οδηγία 2011/95/ΕΕ του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου της 13^{ης} Δεκεμβρίου 2011 «Σχετικά με τις απαιτήσεις για την αναγνώριση των υπηκόων τρίτων χωρών ή των απατρίδων ως δικαιούχων διεθνούς προστασίας, για ένα ενιαίο καθεστώς για τους πρόσφυγες ή για τα άτομα που δικαιούνται επικουρική προστασία και για το περιεχόμενο της παρεχόμενης προστασίας» και σε συνδυασμό με το άρθρο 13 της ΕΣΔΑ για το κατοχυρωμένο δικαίωμα πραγματικής προσφυγής σε περίπτωση παραβίασης δικαιωμάτων, ο αιτών δικαιούται να ασκήσει την προβλεπόμενη προσφυγή της παραγράφου 5 του άρθρου 7 του ν. 4375/2016 ενώπιον της Αρχής Προσφύγων του άρθρου 4 του ν. 4375/2016.

φαινόταν σαχλός (σελ. 104). Άλλωστε με τον ίδιο τρόπο που το κράτος είναι άμεσα συνυφασμένο με την οικονομική, καπιταλιστική και νεοφιλελεύθερη βάση, έτσι και το σχολείο ως θεσμικός μηχανισμός του, συνδέεται άμεσα με την νομιμοποιητική και αναπαραγωγική του λειτουργία. Ωστόσο τούτο δεν σημαίνει πως το σχολείο περιορίζεται στη συγκεκριμένη θέση, αλλά δύναται να λειτουργεί συγχρόνως ως καθρέφτης και ως ιδεολογικό μέσο δικαιολόγησης της ύπαρξης ανισοτήτων. Αναφορικά με την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών στα σχολεία των ΗΠΑ για παράδειγμα, τα νεοφιλελεύθερα ιδεώδη αντικατοπτρίζονται στη βάση της ιδέας πως η υπέρβαση των εμποδίων, η επίλυση αναγκών, η κοινωνική κινητικότητα έγκειται στην ατομική σκληρή δουλειά, στην ατομική αξιοσύνη, στα ατομικά χαρακτηριστικά αποφασιστικότητας, δυναμισμού και ικανότητας για λήψη αποφάσεων (Berliner, 2013). Συνεπώς η σχολική αποτυχία αποδίδεται με αρνητικούς όρους σε προσωπικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά-μειονεκτήματα, όπως η τεμπελιά, ή ο μειωμένος βαθμός προσπαθειών (Au, 2013).

Για τους Au, Brown & Calderon (2016) η εκπαίδευση στα σχολεία μεταναστών των ΗΠΑ διατηρεί την εποικιστική αποικιοκρατική διάσταση με άμεσες συνέπειες ενάντια στις ανάγκες και τα πολιτισμικά στοιχεία των εκπαιδευόμενων ιστορικά και στη σύγχρονη εποχή. Στο σημείο αυτό σημειώνεται πως το σχολείο δεν δρα μονάχα καταπιεστικά προς ορισμένες ομάδες μαθητών/τριών αλλά λειτουργεί και ως πεδίο αντίστασης και άρθρωσης φωνής ενάντια στα καταπιεστικά ιδεώδη που είναι ριζωμένα μέσα του. Ωστόσο δεν εξετάζονται στην παρούσα έρευνα οι μεμονωμένες περιπτώσεις ατομικής επιτυχίας υπό το πρίσμα μιας ηρωικής υπέρβασης των εμποδίων, ή η ανάπτυξη χειραφετητικής συνείδησης που δύναται να υπάρξει στα πλαίσια της εκπαίδευσης, αλλά οι δυσανάλογοι αποκλεισμοί που υφίστανται ορισμένες ομάδες μαθητών/τριών από τα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα, που υπηρετούν τα νεοφιλελεύθερα ιδεώδη εξασφαλίζοντας τη διατήρηση των ταξικών διαφορών και ανισοτήτων για τις ομάδες και τα άτομα που αποκλίνουν από τη θεωρούμενη νόρμα η οποία συνήθως ταυτίζεται με τις έννοιες της αρτιμέλειας, της δυτικής ιθαγένειας και των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Freire, 1974· Goffman, 2001).

Η αφομοιωτική λειτουργία του σχολείου ως τρόπος σύλληψης της πραγματικότητας και η έλλειψη κριτικής στα δομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων εμφανίζεται στην ποιοτική έρευνα των Riggs et al. (2008) με τα ευρήματα να αναδεικνύουν το βασικό στόχο των εκπαιδευτικών συστημάτων της Αυστραλίας, ο οποίος αφορά στην εκμάθηση των αγγλικών, ως προϋπόθεση για την πρόσβαση των προσφύγων στην εκπαίδευση, σε παροχές υγείας και στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων με το ντόπιο πληθυσμό. Επιπλέον, σε μια

παρόμοια αποτύπωση αφομοιωτικών εκπαιδευτικών τεχνικών και εξάπλωσης της δυτικής κουλτούρας, η έρευνα της Schroeder (2012) προτείνει την εκμάθηση και μετάδοση των κανόνων που διέπουν τον τρόπο λειτουργίας της χώρας υποδοχής, τη Γερμανία εν προκειμένω, ούτως ώστε οι πρόσφυγες να ενσωματωθούν και να οικειοποιηθούν το περιβάλλον στο οποίο πρόκειται να ζήσουν. Τέλος, οι Westhoff et al. (2008), στο ίδιο κλίμα παραθέτουν τα ευρήματα της έρευνας τα οποία εστιάζουν στην αναγκαιότητα απόδοσης έμφασης από τα εκπαιδευτικά συστήματα των ΗΠΑ ως προς ζητήματα υγιεινής και σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης ώστε να καταστεί δυνατή η αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο.

Οι έρευνες αυτές αντανakλούν το επιχείρημα του Bernstein (2015) ότι πολλές φορές είτε εξετάζονται οι παιδαγωγικές πρακτικές που είναι προσανατολισμένες στην παραγωγή γνώσης, είτε στην αποτύπωση προτάσεων για τη διαφοροποίηση επιμέρους πρακτικών, ενέχεται ο κίνδυνος της αναπαραγωγής των ήδη ισχυουσών σχέσεων εξουσίας (σελ. 110). Η ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική θεωρία έχει κατακερματιστεί σε μια σειρά μεμονωμένων και συχνά αντιφατικών ευρημάτων τα οποία, επειδή δεν μπορούν να βρουν θέση σε κανένα ενιαίο ή ενοποιημένο σύνολο, δεν είναι σε θέση να παράγουν μια συνεκτική απάντηση στα θεμελιώδη πολιτικά ερωτήματα σχετικά με το ποιος πρέπει να είναι ο κοινωνικός σκοπός της εκπαίδευσης (Knight, 2000). Αναφορικά με τη διερεύνηση των προσδοκιών των προσφύγων γονέων ως προς την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους με ή χωρίς αναπηρία με την αναζήτηση προηγούμενων πρόσφατων ερευνών⁵, αναδύεται ένα σύνολο ευρημάτων για την αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων προκειμένου να ανταποκρίνονται στα αιτήματα που τίθενται από τους γονείς ως προς την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους.

Η ποιοτική έρευνα της Erçetin (2018) με τη χρήση του μεθοδολογικού εργαλείου της ημι-δομημένης συνέντευξης υπό το πρίσμα μιας φαινομενολογικής προσέγγισης, αναδεικνύει την ανάγκη που εκφράζουν είκοσι μητέρες από το Ιράν, το Ιράκ και το Αφγανιστάν ως προς τις υπηρεσίες καθοδήγησης και συμβουλευτικής για μαθητές πρόσφυγες από το σχολείο, περισσότερες κοινωνικές δραστηριότητες στα σχολεία, εντατικά μαθήματα μαθηματικών και γλώσσας, καθώς και αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών, γονέων και σχολείων. Ένα ακόμη εύρημα της έρευνας αναδεικνύει πως οι περισσότερες από τις μητέρες θα ήθελαν να εγκατασταθούν σε μια πιο ανεπτυγμένη χώρα και δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στην Τουρκία.

⁵ Οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση ερευνών: parental expectation, refugees, disabled children, education.

Ο σκοπός της ερευνητικής μελέτης της Cun (2020) ήταν η διερεύνηση των απόψεων προσφύγων γονέων από το Μυανμάρ αναφορικά με τις προκλήσεις που βιώνουν στη νέα χώρα υποδοχής, την Αμερική ως προς την εκπαίδευση των παιδιών τους και τις προσδοκίες τους σχετικά με την υποστήριξη εκ μέρους του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι δύο σημαντικές προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι συμμετέχουσες αφορούσαν στα γλωσσικά εμπόδια, την επιβολή δηλαδή μιας άρρηκτης ιεραρχίας ως προς το κύρος και χρήση των διαφορετικών γλωσσών και η αγνόηση εκ μέρους του σχολείου ως προς τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών. Τα ευρήματα υποδεικνύουν επίσης δύο είδη υποστήριξης που οι γονείς προσδοκούσαν να λάβουν από τα σχολεία: εκπαιδευτικά προγράμματα μετά τη λήξη του σχολείου και σχολικές παροχές, όπως μεταφραστικές υπηρεσίες για να τους βοηθήσουν να επικοινωνούν με το εκπαιδευτικό προσωπικό και να κατανοούν τις επιστολές από το σχολείο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία θεωρείται πως είναι αναγκαίο να παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες στους γονείς πρόσφυγες να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες, ώστε να μπορούν να είναι ενεργά μέλη της ευρύτερης κοινότητας στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να οικοδομήσουν αποτελεσματικές σχέσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς.

Στην έρευνα της McBrien (2010), διενεργήθηκαν ανοιχτές συνεντεύξεις σε τρεις ομάδες εστίασης αποτελούμενες από μητέρες παιδιών προσφύγων σχολικής ηλικίας σε ΗΠΑ, Καναδά και Αυστραλία. Οι κοινοί τόποι που εμφανίστηκαν στα ευρήματα αφορούν στην ανάγκη των γονέων για την ενεργή συμμετοχή τους στη σχολική κοινότητα, καθώς και στην ανάγκη ύπαρξης παρόχων-υπηρεσιών που θα γνωρίζουν τα πολιτισμικά υπόβαθρα τα οποία φέρουν οι πρόσφυγες με την μετεγκατάστασή τους στις νέες χώρες υποδοχής.

1.2 Η ενταξιακή εκπαίδευση

1.2.1 Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση

Η εκπαίδευση ως θεσμικό όργανο του κράτους αποτελεί ένα από τα πεδία εκβολής της παγκόσμιας καπιταλιστικής λογικής και εκφράζεται μέσω της νεοφιλελεύθερης και νεοσυντηρητικής πολιτικής σε διεθνές επίπεδο με το σύνθημα «η μόνη λύση», επαναπροσδιορίζοντας τον ουσιαστικό και ιδεολογικό κοινωνικοπολιτικό ρόλο της (Κατσιαμπούρα, 2020). Η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης εμφανίζεται ως αναγκαία μεταρρύθμιση μέσω της συρρίκνωσης και υποτίμησης της δημόσιας δωρεάν παιδείας και

μέσω εξισωτικών, αφομοιωτικών ή διαχωριστικών πρακτικών, ενώ αναφορικά με το περιεχόμενό της, φαίνεται να τίθεται ολοένα σε πιο έντονη αποθεωρητικοποίηση και να απομακρύνεται συνεχώς από τα ερευνητικά αιτήματα για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Skordoulis, 2016). Οι νεοφιλελεύθερες αναδιαρθρώσεις στην εκπαίδευση αντανakλώνται στην υποταγή της εκπαίδευσης στους κανόνες της αγοράς και στην εμπεδωμένη συσχέτισή της με τα καπιταλιστικά προτάγματα.

Στο πεδίο αυτό παρέχεται ένα ηθικό πλαίσιο για την οργάνωση του θεσμού της σχολικής εκπαίδευσης, η οποία σφυρηλατείται μέσα στην υψικάμινο του ανταγωνισμού, του ατομικισμού και οι μαθητές/τριες ανάγονται σε κομιστές μετρήσιμων αποτελεσμάτων (Slee, 2020). Μάλιστα, όταν τα αποτελέσματα αυτά ταξινομηθούν σε μια σειρά σταθμισμένων μονάδων αποκαλύπτουν και την επίδοση των εκπαιδευτικών, της σχολικής μονάδας, της διεύθυνσης ή ακόμη του έθνους-κράτους, καθώς μέσω του νεοφιλελευθερισμού διασφαλίζεται ότι οι ανισότητες θα ρυθμιστούν από την ανεμπόδιστη αγορά. Οι ανισότητες αυτές εξετάζονται σε συνάρτηση με τους αποκλεισμούς που παράγουν, οι οποίοι συντηρούνται και προάγονται από τις κυρίαρχες αξίες ακριβώς του ανταγωνιστικού ατομικισμού, της εξιδανίκευσης της κανονικότητας και των παγκοσμιοποιημένων προτύπων συμπεριφοράς (Goodley & Lawthom, 2019). Ο όρος της παγκοσμιοποίησης λαμβάνει μια καταχρηστική χρήση στην προσπάθεια απόδοσής του με έναν ουδέτερο λόγο, ενώ πρόκειται για ένα βασικό συστατικό του καπιταλισμού και των σχέσεων εκμετάλλευσης που παράγονται εντός (Μαντέλ, 2004).

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει έναν ενιαίο χώρο και περιεχόμενο προκατασκευασμένης εκπαίδευσης για όλα τα κράτη-μέλη της με επίκεντρο την απασχολησιμότητα σε συνδυασμό με τη δια βίου μάθηση, τις δεξιότητες, την ανταγωνιστικότητα, την επιχειρηματικότητα και την ανάπτυξη (Κατσιαμπούρα, 2020). Βάσει της Συνόδου της Λισαβόνας οι δεσμευτικοί στόχοι για τα κράτη-μέλη αφορούν στο ότι *«ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο πρέπει να καθορίζει τις νέες βασικές δεξιότητες που πρέπει να παρέχει η δια βίου μάθηση: δεξιότητες πληροφορικής, ξένες γλώσσες, τεχνολογική αντίληψη, επιχειρηματικό πνεύμα και κοινωνικές δεξιότητες»*⁶. Ο απώτερος στόχος δηλαδή της ΕΕ και των καθέκαστων μελών-κρατών αποτελεί η μετατροπή της εκπαίδευσης σε βασική πηγή παροχής υπηρεσιών, αναπαραγωγής στείρων γνώσεων, τουτέστιν σε μια πηγή αύξησης της κερδοφορίας του κεφαλαίου (Γρόλλιος, Λιάμπας, Παυλίδης, 2015). Για την Connell (1993),

⁶ Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2000), Συμπεράσματα της προεδρίας, Λισσαβόνα, 23-24.3.2000.

τα εκπαιδευτικά συστήματα εμπλέκονται και ευνοούν την παραγωγή των κοινωνικών ιεραρχιών, καθώς επιλέγουν ή αποκλείουν, παράγουν και μεταδίδουν συγκεκριμένες γνώσεις σε συγκεκριμένους χρήστες (σελ. 27).

Σε αυτό το κλίμα επισφάλειας, φόβου και αποστροφής προς τις ομάδες και τα άτομα εκείνα που απειλούν τις θεμελιώδεις νεοφιλελεύθερες πεποιθήσεις κατασκευάζεται ένα κοινωνικό φαντασιακό της εθνικής ενδυνάμωσης, του εξορισμού του πρόσφυγα, της περιφρόνησης του ανάπηρου (Slee, 2020, σελ. 29). Στο ίδιο πνεύμα της επισφαλούς εκπαιδευτικής κοινότητας, των αποκλεισμών και της αποξένωσης, ο δημόσιος λόγος φαίνεται να βρίθει από αναφορές στην ένταξη, σε τόσο μεγάλο βαθμό που οι σύγχρονες θεωρίες της θα φάνταζαν δαμασμένες και εξημερωμένες. Ο άκριτος πλουραλισμός και συγκεχυμένος λόγος αναφορικά με την έννοια της ένταξης που εντοπίζεται στις ανισότητες και στην ιεραρχική δόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2018), περιγράφει τον αποκλεισμό με μια τεχνική, φαινομενικά αντικειμενική γλώσσα, σε βαθμό που αποκρύπτεται η ανθρώπινη συνέργεια στο να γίνονται αντιληπτοί ορισμένοι άνθρωποι ως «μη χρήσιμοι» και να υποβάλλονται να ζουν παλεύοντας με τη φτώχεια τους (Bauman, 2005).

Η διακήρυξη της Σαλαμάνκα (The Salamanca statement, 1994) θεωρούμενη ως το υψηλότερο ορόσημο προόδου της ενταξιακής εκπαίδευσης υιοθετείται από δημόσιους λόγους σε ένα καθημερινό άκριτο λεξιλόγιο, διατείνοντας πως τα σχολεία *«πρέπει να περιλαμβάνουν και να φροντίζουν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της σωματικής, διανοητικής, κοινωνικής, συναισθηματικής, γλωσσικής ή άλλης κατάστασής τους. Σε αυτή την υποχρέωση συμπεριλαμβάνονται ανάπηρα και χαρισματικά παιδιά, εργαζόμενα και παιδιά που ζουν στο δρόμο, παιδιά μετακινούμενων ή νομαδικών πληθυσμών, παιδιά από γλωσσικές, εθνικές ή πολιτισμικές μειονότητες και παιδιά από άλλες μη προνομιούχες ή περιθωριοποιημένες περιοχές ή ομάδες»*⁷

Εκτός από την καθιέρωση τους όρου της ενταξιακής εκπαίδευσης στο καθημερινό λεξιλόγιο δημόσιων διακηρύξεων, στα προγράμματα σπουδών, σε τίτλους βιβλίων ως συνδυαστικό δίπολο ενταξιακή εκπαίδευση-ειδική αγωγή, μια αναζήτηση του όρου «ενταξιακή εκπαίδευση» στο google images αρκεί για να αποδώσει τον απολιτικό μανδύα με τον οποίο ενδύεται ο όρος: έντονα χρώματα, χαμογελαστά πρόσωπα, χέρια ψηλά, αθλητικές ομαδικές δραστηριότητες, ήλιοι, καραμέλες και μπαλόνια. Το μήνυμα είναι σαφές: η ενταξιακή εκπαίδευση πρέπει να γιορτάζεται και να συγκινεί. Είναι φιλοδοξία μα είναι και ουτοπική. Οι

⁷ Παράγραφος 3, π. 6.

αποπλαισιωμένες και αποσυμφραζόμενες αυτές εικόνες από το πολιτικό περιεχόμενο της ενταξιακής εκπαίδευσης συμβάλλουν στην καθιέρωση της χρήσης του όρου υπό την έννοια του καλοκάγαθου ανθρωπισμού και αποσιωπούν αποτελεσματικά τις καταστροφικές συνέπειες του εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Walton, 2020). Η ενταξιακή εκπαίδευση σε αυτές τις «ευτυχισμένες» εικόνες χάνει την «εξεγερτική της δύναμη» καθώς προσαρμόζεται και εξημερώνεται (Slee, 2011, σελ. 153).

Οι Allan & Slee (2008), περιέγραψαν την ενταξιακή εκπαίδευση ως *«βασανιστικό και βασανισμένο πεδίο εκπαιδευτικής έρευνας το οποίο φιλοξενεί ακριβούς, συχνά προκλητικούς, συναισθηματικά φορτισμένους και προσωποποιημένους ανταγωνισμούς»* (σελ. 44). Ωστόσο το ενδεχόμενο οπισθοχώρησης προς τον ανεμπόδιστο θρίαμβο των αποκλεισμών σε ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού στη ραχοκοκαλιά της εκπαίδευσης δεν αποτελεί επιλογή. Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αποτελεί ακόμη μία «προοδευτική πρακτική» με την απουσία συνοδείας από μια ουσιαστική ανάλυση της φύσης της παιδαγωγικής πρακτικής και των λόγων της (Σολομών, 2015). Πρόκειται για ένα πολιτικό αίτημα, μια ολοκληρωμένη ανάλυση της κοινωνικής βάσης και οι συνθήκες της αποτελεσματικής φιλοσοφίας της είναι αναγκαίο να γίνονται κατανοητές μαζί με τις επιλογές που ενέχουν (Slee, 2019). Η ενταξιακή εκπαίδευση ασχολείται όλο και περισσότερο με τον αφουγκρασμό των φωνών εκείνων που το σύστημα παραμελεί ή φιμώνει. Αυτές είναι οι φωνές των μαθητών/τριών και των γονέων τους, οι οποίοι/ες αποκλείονται από την πρόσβαση και τη συμμετοχή στα σχολεία (Walton, 2016).

1.2.2 Οι διαγνώσεις και ο αγώνας για την ενταξιακή εκπαίδευση

Ο Mike Oliver (2009) στο ρηξικέλευθο έργο του «Αναπηρία και πολιτική» προσδίδει μια πολιτική εφόρμηση στην παραγωγή και διάδοση κοινωνιολογικών και παιδαγωγικών μελετών που ακολουθούν μέχρι και σήμερα, μέσα από μια βαθιά ριζοσπαστική προσέγγιση, συνυφασμένη με την κοινωνική προσέγγιση της παρέκκλισης. Η αναπηρία, όπως και κάθε μορφή παρέκκλισης για τον ίδιο αποτυπώνεται ως κανονιστική κατηγορία, η οποία δεν έχει οντολογική αρνητική υπόσταση έξω και πέρα από εκάστοτε πολιτικές ρυθμίσεις και πρακτικές, αλλά παράγεται ακριβώς μέσα στα ιστορικά συμφραζόμενα της εξιδανίκευσης της κανονικότητας και μέσα από πρακτικές ηγεμονικού χαρακτήρα (σελ. 12). Ο τρόπος που οργανώνονται τα πολιτισμικά συστήματα αντανakλά υλικά και κοινωνικά συμφέροντα, τα

οποία λειτουργούν ιδεολογικά υπέρ κάποιων ομάδων, όπως γιατροί, ψυχολόγοι, ψυχίατροι, φιλανθρωπικές οργανώσεις για την παροχή φροντίδας, ενώ ταυτόχρονα δρουν εις βάρος της κοινωνικής και πολιτικής ανάδειξης άλλων ομάδων, όπως στην προκείμενη έρευνα, τα ανάπηρα παιδιά πρόσφυγες και τους γονείς τους. Στις δομές εγκλεισμού όπου διαμένουν οι πρόσφυγες γονείς και παιδιά, συστεγάζονται και ιδιωτικά δίκτυα φιλανθρωπικού χαρακτήρα, τα οποία στελεχώνονται από εργαζόμενους/ες μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων που στο όνομα του ακτιβισμού (Αλεξίου, 2008) νομιμοποιούν την ιδιωτικοποίηση των προνοιακών συστημάτων και την αλόγιστη απόδοση ιατρικών και ψυχιατρικών προ-διαγνώσεων με παραπέμψεις σε δημόσιους φορείς προς επιβεβαίωση και επισφράγιση (Slee, 2020). Η εμπλοκή της οικογένειας σε αυτό το σημείο περιορίζεται στο ελάχιστο επίπεδο παροχής πληροφοριών, καθώς δε λαμβάνουν μέρος στις αποφάσεις, ούτε συμμετέχουν ως συμβουλευτική πηγή σε αυτές, καθιστώντας το ρόλο τους παθητικό και εκτελεστικό (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2018).

Η συνεχής απόδοση διαγνώσεων σε ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού, η αυξανόμενη παρείσφρηση της ιατρικής επιστήμης στους κόλπους της εκπαίδευσης και ο ατέρμων δημόσιος λόγος περί πολιτισμικών μειονεκτημάτων ως προς την κυρίαρχη και εμπεδωμένη δυτική κουλτούρα κατοχυρώνει τους κυρίαρχους λόγους περί αναγκαιότητας διαχωριστικών σχολικών πλαισίων, στη βάση μιας «μονοθεματικής» κοινής υπερδιάγνωσης (Oliver, 2009), αυτής του τραύματος. Η βαθιά αυτή αντίληψη φαίνεται και να νομιμοποιεί την πολιτική απόφαση για ίδρυση διαχωριστικών εκπαιδευτικών δομών. Στο όνομα της «καλής» και «ενταξιακής» προοπτικής τα εκπαιδευτικά πλαίσια εντός των δομών παρουσιάζονται ως μια από τις ποικίλες διαδικασίες ψυχολογικής προσαρμογής για τα παιδιά πρόσφυγες. Μέσα από συνεχείς, αδιάκοπες μετρήσεις και με τη χρήση μιας χειραγωγικής μεθοδολογίας, η ιατρική επιστήμη με την απόδοση διαγνώσεων αποκαλύπτει μια μονοσήμαντη, διαχρονική και αμετάβλητη αλήθεια, η οποία δύναται να εξηγήσει, να ταξινομήσει και να αναλύσει την κοινωνική πραγματικότητα. Φαίνεται έτσι πως είναι τέτοιο το πολιτισμικό έρεισμα της ειδικής αγωγής, που καθίσταται δύσκολη η απαλλαγή από τους επιστημολογικούς της περιορισμούς.

Η σύντηξη της εξιδανικευμένης κανονικότητας, των θεσμικών στάσεων και των επαγγελματικών συμφερόντων οδηγεί στον αποκλεισμό των μαθητών/τριών από το γενικό σχολείο με το πρόσχημα της μη ετοιμότητας και της αναγκαιότητας για «πρώιμες» εκπαιδευτικές πρακτικές (Slee, 1993). Ουσιαστικά, αυτό το οποίο αντανακλάται είναι η

αποφυγή και δύσκαμπτη στάση του εκπαιδευτικού συστήματος να επανασχεδιάσει το σκοπό του, τα προγράμματα και την ίδια την ιδεολογική του στάση.

Πέρα από την άρρητη απόδοση ενός τύπου υπερδιάγνωσης στο συνολικό πληθυσμό των προσφύγων μαθητών/τριών, οι ίδιοι/ες υποβάλλονται πολλές φορές σε επίσημες διαγνωστικές διαδικασίες κατόπιν εντοπισμού «διαταρακτικής» συμπεριφοράς μετά από παραπομπή των ψυχολόγων που εργάζονται στα ιδιωτικά δίκτυα μη κυβερνητικών οργανώσεων εντός της δομής. Για την Walton (2016), η απόδοση μιας συμπεριφοράς σε διαταραχή είναι πλέον κοινός τόπος, ενώ για τον Slee (2020), στη βάση της φουκωικής προσέγγισης, τα διαγνωστικά εγχειρίδια και η οικειοποίηση της καθημερινής ζωής από την ιατρική και ψυχιατρική επιστήμη είναι ρυθμιστική δύναμη-εξουσία που ασκείται σε διαφορετικούς πληθυσμούς (σελ. 78). Το κυρίαρχο παράδειγμα της βιοϊατρικής οδηγεί στην αυξημένη ψυχιατρικοποίηση των μαθητών/τριών που αποκλίνουν από την κυρίαρχη νόρμα και εντάσσεται μια διαδικασία όπου ένα ευρύ φάσμα ανθρώπινων συμπεριφορών εμπίπτει κάτω από έναν βιοϊατρικό φακό ερμηνεύοντας και παθολογικοποιώντας τες ως διαταραχές (Wilson, 2012). Μια σημαντική πτυχή της αυξημένης ψυχιατρικοποίησης των ανθρώπινων συμπεριφορών είναι η άνοδος συστημάτων ταξινόμησης όπως το DSM-5 και το ICD-10.⁸ Πρόκειται για διαγνωστικά εγχειρίδια που περιέχουν ένα ευρύ φάσμα ανθρώπινων συμπεριφορών τεμαχισμένων σε ψυχιατρικές διαγνώσεις, ταξινομημένες ως ψυχικές διαταραχές, με αμφισβητήσιμη εγκυρότητα και αξιοπιστία, καθώς βασίζονται σε περιγραφές συμπεριφοράς και όχι σε εμπειρικά στοιχεία (Wilson, 2012). Ο Frances (2013) αναφέρει σχετικά:

«Όλοι και όλες έχουν συμπτώματα που είναι μέρος της καθημερινής ζωής και συχνά συναντιούνται στο γενικό πληθυσμό. Κανένα δεν έχει τόσο σαφή ορισμό ώστε να εμποδίσει την εσφαλμένη κατηγοριοποίηση ανθρώπων που μέχρι τώρα θεωρούνται φυσιολογικοί. Κανένα από αυτά δεν έχει μια θεραπεία που να έχει αποδειχθεί αποτελεσματική. Τα περισσότερα θα οδηγήσουν κατά το πιθανότερο σε αχρείαστες και συχνά επιβλαβείς θεραπείες ή εξετάσεις. Τα αθροιστικά αποτελέσματα θα είναι η υπερδιάγνωση, το αχρείαστο στίγμα, η υπερθεραπεία, η αναντίστοιχη κατανομή των πόρων (...)» (σελ. 176).

⁸ Το DSM-5 συντάσσεται από τις ομάδες εργασίας της αμερικανικής ψυχιατρικής ένωσης. Το ICD-10 αποτελεί μία κωδικοποίηση των νοσημάτων από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας.

Με αυτόν τον τρόπο γίνεται σαφές ότι η απόδοση διαγνώσεων αντηχεί ακριβώς την πίεση για αυξανόμενη βαθμονόμηση του μαθητικού πληθυσμού, αποτελώντας μια ακόμη «βιο-ταυτότητα» (Slee, 2020, σελ. 108), καθώς βασίζεται σε ανεπαρκή γνώση και η νομιμότητα της ατομικής διάγνωσης θα πρέπει να αμφισβητηθεί με το σκεπτικό ότι σε μακροπρόθεσμη κλίμακα παθητικοποιεί και στιγματίζει παρά απελευθερώνει (Sjöberg & Dahlbeck, 2017).

Η αποσαφήνιση των συμπτωμάτων, καθώς και ο καθορισμός απόδοσης των αιτιών δεν αποτελεί ζήτημα το οποίο λύνεται εν μια συνεδρία στο χώρο του επίσημου διαγνωστικού φορέα με το/τη μαθητή/τρια και τους γονείς του. Κυρίως όμως, η παθολογικοποίηση της διαφοράς δεν θα πρέπει να αφορά το ρόλο του σχολείου εν γένει. Ωστόσο, φαίνεται πως οι περισσότερες διαγνώσεις αποδίδονται κατά την είσοδο των μαθητών/τριών στο σχολείο, ενώ τα θεωρούμενα συμπτώματα μειώνονται ή εξαφανίζονται κατά την αποφοίτηση από αυτό (Molloy & Vasil, 2002). Η ιατρική παρεισφρεί στους κόλπους της εκπαίδευσης «ξεφορτώνοντας» μέσω των διαγνώσεων τα «μη φυσιολογικά» παιδιά στην ειδική διαχείριση των εκπαιδευτικών και η μετακύληση αυτή γίνεται για «το καλό» του, για τη λήψη ειδικών εκπαιδευτικών αγαθών, αντανakλώντας έναν κυρίαρχο λόγο φροντίδας (Davis, 2013), πόσο μάλλον ένα λόγο λύπησης, που εμφανίζεται σε όλες τις όψεις ενός φιλανθρωπικού λόγου για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού.

Η ενταξιακή εκπαίδευση μεταφράζεται στο να κοιτάζουμε τους/τις μαθητές/τριες πέρα από τις ετικέτες που φέρουν οι διαγνώσεις ή τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Για τον Slee (2016) η ενταξιακή εκπαίδευση άλλωστε δεν αφορά μόνο τους/τις ανάπηρους/ες μαθητές/τριες αλλά οφείλει να μας οδηγεί σε μια πολιτισμική επαγρύπνηση, με στόχο τον προσδιορισμό και την αποκατάσταση όλων των μορφών εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2018). Η αμφισβήτηση ωστόσο της ιδεολογίας της εξουσίας δεν συμπίπτει με την αλλαγή των σχέσεων εξουσίας που γεννούν τις ανισότητες (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

2.1.1 Σκοπός της έρευνας

Τα κίνητρα για την εκπόνηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας εκκινούν από ένα σύνολο παραγόντων, οι οποίοι αφορούν στην τρέχουσα προσωπική εμπλοκή της ερευνήτριας ως νηπιαγωγός σε δομή υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων και στη συγκροτημένη πλέον προσωπική θέση και αντίληψη πως η εκπαίδευση αποτελεί ένα βαθιά πολιτικό ζήτημα, είτε ιδωθεί ως μέσο χειραφέτησης, είτε ως μέσο πειθάρχησης των ατόμων τα οποία αφορά και στα οποία απευθύνεται. Το πνεύμα της πολυδιάστατης λειτουργίας της εκπαίδευσης έχει προσανατολίσει πολλούς/ές μελετητές/τριες στην αναζήτηση και διερεύνησή της ως πεδίο κοινωνικών συγκρούσεων, ως μηχανισμός αναπαραγωγής κυρίαρχων ιδεολογιών, ως φορέας εργαλειοποίησης της γνώσης και των δεξιοτήτων και ως εν δυνάμει μέσο αντίστασης και ενδυνάμωσης (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Στο πλαίσιο συσχέτισης των όρων της ενταξιακής εκπαίδευσης με τις αποσπασματικές, συντηρητικές και τεχνοκρατικές προσαρμογές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ως προς την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων με και χωρίς αναπηρία, αναδύεται η βαθιά ανάγκη για τη διερεύνηση και την κατανόηση των αντιλήψεων και αξιών που φέρουν τα ίδια τα άτομα (πρόσφυγες). Επιπλέον, κρίνεται αναπόδραστη η αναγκαιότητα για τη σε βάθος μελέτη του βιωματικού κόσμου των υποκειμένων (Τσιώλης, 2006), την καταγραφή των ερμηνειών τους αναφορικά με τη δομή, το περιεχόμενο και τις προοπτικές της εκπαίδευσης, τον προσανατολισμό των δράσεών τους βάσει των βιωμένων εμπειριών και των προσδοκιών τους, που εμφανίζονται ως αποκύημα και αποτέλεσμα πολλαπλών αντιπροσφυγικών πολιτικών και νομοθετημάτων.

Λαμβανομένης υπόψη της κατ' εξακολούθηση αδιαφορίας, στέρησης και αγνόησης για την άρθρωση των απόψεων των προσφύγων σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, η έρευνα αυτή αποτελεί μια προσπάθεια ανάδειξης του λόγου, των αντιλήψεων, των αξιών που φέρει το δείγμα αναφορικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση και τις προοπτικές, μέσα από μια σειρά παραγόντων που αντανakλούν στοιχεία της ταυτότητάς τους. Κατά συνέπεια, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων γονέων προσφύγων, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο νηπιαγωγείο εντός της δομής, σχετικά με την εκπαιδευτική τους πορεία στο πλαίσιο της τρέχουσας παρεχόμενης εκπαίδευσης και η ανάδειξη των προσδοκιών τους

για τη μελλοντική εκπαίδευση που θα λάβουν τα παιδιά, κατά τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Αφετηριακή θέση που εμπεριέχεται στο σκοπό της ανά χείρας έρευνας αποτελεί η βαθιά ανάγκη και απαίτηση για την αναγνώριση των προσφύγων ως άτομα των οποίων οι εμπειρίες και οι επιθυμίες είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη και να συμπεριληφθούν στην προσπάθεια ανατροπής των συντηρητικών και περιοριστικών θεσμικών πολιτικών. Καθώς το δείγμα αποτελείται από πρόσφυγες γονείς παιδιών με και χωρίς αναπηρία, σκοπό της έρευνας αποτελεί η μελέτη των αντιλήψεων των πρώτων αναφορικά με το βαθμό επιρροής των διαγνώσεων ως προς τις προσδοκίες τους για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Θα διερευνηθεί, ως εκ τούτου, το εύρος απήχησης του επίσημου δυτικού ιατρικού λόγου στις απόψεις των γονέων, στον τρόπο που φαντάζονται να οργανώνουν τη ζωή τους στη μόνιμη χώρα υποδοχής και εγκατάστασης, ως ένα κοινωνικό και ιδεολογικό φαινόμενο με πολιτικές απολήξεις. Με τον τρόπο αυτό θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθούν τομές, κοινοί τόποι, συγκλίσεις, αντιφάσεις, διαφοροποιήσεις μεταξύ των μελών του δείγματος και ταυτόχρονα να αναπτυχθεί μια αναστοχαστική διαδικασία περί των τρόπων που η έννοια της αναπηρίας παράγεται πολιτισμικά (Oliver, 2009) και συντελεί στη διαμόρφωση των προσδοκιών των προσφύγων γονέων ως προς την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους στα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Παράλληλα, θα συζητηθούν και θα αναλυθούν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με την ένταξη, υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς και οι διαδικασίες κατασκευής αυτών μέσα από το λόγο και τις εμπειρίες τους.

Επιπλέον, στο σκοπό της έρευνας αναφέρεται η ανάγκη -που ανακύπτει μέσα από την προσωπική καθημερινή επαφή της ερευνήτριας με τα άτομα που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα- και η θέση για την υπεράσπιση και την ενδυνάμωση του λόγου των προσφύγων γονέων. Η εμφάνιση όλο και περισσότερων ακαδημαϊκών πονημάτων που θέτουν στο επίκεντρο την εμπειρία της προσφυγιάς και της αναπηρίας φέρει την ελπίδα της διατήρησης και δυναμικότητας του γενικού κοινωνικού διαλόγου που ενδεχομένως να αλλάξει και τη δημόσια συνείδηση για την καταπίεση μέσα από την άσκηση κριτικής, ώστε να επέλθουν και αλλαγές στην πολιτική σφαίρα (Taylor & Sidhu, 2012). Οι δυο αυτές ιδιότητες δεν γίνονται αντιληπτές και δεν θα αναλυθούν ως αυθύπαρκτα και αγεφύρωτα στοιχεία που συγκροτούν τις ταυτότητες των ατόμων, καθώς κάτι τέτοιο θεωρείται πως αφενός εμποδίζει την ανάπτυξη μιας κοινής συνείδησης ενάντια στην εκμετάλλευση και αφετέρου αναπαράγει τις στρατηγικές του «διαίρει και βασίλευε» στον αγώνα κατά της προώθησης του ρατσισμού, του αρτιμελισμού, του εθνικισμού (Hill, 2018).

Με τη θέση αυτή δεν εμφανίζεται καμία πρόθεση υποβάθμισης του ζητήματος της ταυτότητας ή της πολιτικής των ταυτοτήτων. Ο μισαναπηρισμός όπως και ο ρατσισμός έχουν τις ρίζες τους τόσο στις κοινωνικές και οικονομικές δομές, όσο και στο ζήτημα της αναγνώρισης της ταυτότητας (Slee, 1996). Εγείρεται ωστόσο η υπόθεση πως αφενός οι επιμέρους διακρίσεις σε επίπεδο ταυτοτήτων αποκρύπτουν ή και αποδυναμώνουν την ενότητα και την αλληλεγγύη μεταξύ των καταπιεσμένων ατόμων και ομάδων και αφετέρου πως η σύλληψη της κατά περίπτωση ισότητας στα πλαίσια της καπιταλιστικής κοινωνίας και οικονομίας είναι αδύνατη (Hill, 2009). Επιχειρείται όμως μια γενικότερη προσπάθεια, η έρευνα αυτή να αποτελέσει μια ανεπιφύλακτη δέσμευση προς την υπεράσπιση των συμφερόντων των μελών του δείγματος, που παρά τις διαφοροποιήσεις σε επίπεδο ταυτότητας και δημογραφικών χαρακτηριστικών, βίωσαν και συνεχίζουν να βιώνουν την εμπειρία των πολλαπλών κυρίαρχων κρατικών εκστρατειών, της τρομοκράτησης, της εξουθένωσης, της απαλλοτρίωσης (Federici, 2019). Θεωρώντας τη θέση των εκπαιδευόμενων, των γονέων, των εκπαιδευτικών και επομένως και την προσωπική θέση, δυναμική ως προς τη δυνατότητα αντίστασης και εγχάραξης μιας πολιτικής συνείδησης περί ισότητας, η έρευνα αυτή τάσσεται υπέρ της ανάδειξης της φωνής του δείγματος και επιθυμείται να συνδράμει στον αγώνα για την ένταξη και τη χειραφέτηση ατόμων, ομάδων και πληθυσμών, που αποτελούν απειλή και εμπόδιο για την καπιταλιστική τάξη και κατά συνέπεια οι ζωές τους τίθενται κάτω από τον κρατικό έλεγχο, τη βίαιη επιτήρηση και πολλαπλές καταπιεστικές ρυθμίσεις (Foucault, 2011).

2.1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Οι άξονες γύρω από τους οποίους διατυπώνονται τα ερωτήματα που τίθενται υπό διερεύνηση στην ερευνητική εργασία αφορούν στη συγκρότηση των απόψεων των προσφύγων γονέων παιδιών με και χωρίς αναπηρία αναφορικά με την εκπαίδευση και στη διαμόρφωση των προσδοκιών τους για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Επιπλέον, μελετώνται οι αντιλήψεις των γονέων για την ενταξιακή εκπαίδευση, τους όρους της και το βαθμό αντανάκλασης αυτών στα βιώματα του δείγματος και κατ' επέκταση τη συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνική ένταξη. Η προσωπική εμπλοκή της ερευνήτριας ως νηπιαγωγός στη δομή εκπαίδευσης προσφύγων αποτέλεσε το εφαλτήριο, το έναυσμα για μια σειρά προβληματισμών που αφορούν στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι γονείς τη συμμετοχή των παιδιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στις προϋποθέσεις που θέτουν και στη

διαδικασία συγκρότησης αυτών, καθώς και στο βαθμό που οι εμπειρίες και τα χαρακτηριστικά τους έχουν συντελέσει στη διαμόρφωση προσδοκιών για την εκπαίδευση και τη μελλοντική κοινωνική και εργασιακή ζωή των παιδιών τους. Τα ερωτήματα λοιπόν που εγείρονται, προσδοκείται να ρίξουν φως σε δομικές όψεις της εμπειρίας της προσφυγιάς και της αναπηρίας και να αναλυθούν και ερμηνευτούν τοποθετημένα στα κοινωνικοπολιτικά τους συγκείμενα.

1. Πώς συγκροτούνται οι προσδοκίες των γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους στην τρέχουσα συνθήκη εντός της δομής προσωρινής διαμονής;

1.1 Πώς διαμορφώνονται οι προσδοκίες των γονέων βάσει της προσωρινής φοίτησης των παιδιών τους στις ΔΥΕΠ;

1.2 Ποιος είναι ο βαθμός επιρροής της αναπηρίας του παιδιού στη διαμόρφωση των προσδοκιών βάσει της προσωρινής φοίτησης του παιδιού τους στις ΔΥΕΠ;

1.3 Ποιες οι αντιλήψεις των γονέων για τη λειτουργία των ΔΥΕΠ και το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης;

1.4 Ποιος ο βαθμός δέσμευσης των γονέων ως προς την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους;

1.5 Σε ποιο βαθμό επηρεάζει η τρέχουσα συνθήκη αναμονής και προσωρινότητας τις προσδοκίες των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους; Ποιες είναι οι προσδοκίες των προσφύγων γονέων ως προς την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους;

2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση και ποιες οι προσδοκίες τους ως προς την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους κατά τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης;

2.2 Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών;

2.3 Ποιος είναι ο βαθμός επιρροής της αναπηρίας των παιδιών τους στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών;

2.4 Διαφοροποιούνται οι προσδοκίες των προσφύγων γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους;

2.5 Ποιοι είναι οι παράγοντες διαφοροποίησης;

3. Ποιες οι απόψεις των προσφύγων γονέων για την ενταξιακή εκπαίδευση;

3.1 Πώς αντιλαμβάνονται οι γονείς πρόσφυγες την ενταξιακή εκπαίδευση;

3.2 Ποιες οι απόψεις των γονέων για τον βαθμό σύνδεσης της λειτουργίας των ΔΥΕΠ με την ενταξιακή εκπαίδευση; Εξυπηρετείται η ενταξιακή προοπτική;

3.3 Ποιες οι προσδοκίες των γονέων από την ενταξιακή εκπαίδευση ως προς την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών τους;

4. Ποιες οι προσδοκίες των προσφύγων γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική προοπτική των παιδιών τους και τη σύνδεση με τη μελλοντική εργασιακή τους ζωή;

4.1 Ποιοι παράγοντες συντελούν στη διαμόρφωση των γονεϊκών προσδοκιών ως προς τη μελλοντική εκπαίδευση των παιδιών τους;

4.2 Ποιες οι απόψεις και προσδοκίες των γονέων για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που θα λάβουν τα παιδιά; Τι είδους εκπαίδευση προσδοκούν να λάβουν τα παιδιά τους;

4.3 Ποιος ο ρόλος της μελλοντικής μόνιμης εγκατάστασης τους στη χώρα υποδοχής στη διαμόρφωση των προσδοκιών τους για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους;

4.4 Λαμβάνεται υπόψη η βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των παιδιών στον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να οργανωθεί η ζωή τους;

4.5 Ποια εμπόδια εντοπίζονται;

4.6 Τι είδους παρεμβάσεις θεωρούνται απαραίτητες για την βελτίωση της παρεχόμενης ενταξιακής εκπαίδευσης;

2.1.3 Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Τα ερευνητικά συστήματα θεωρήσεων (παραδείγματα), τα οποία εμπίπτουν σε φιλοσοφικά ζητήματα αποτελούν κατευθυντήρια μονοπάτια για τους/τις ερευνητές/τριες αναφορικά με το αντικείμενο της έρευνάς τους, η οποία διεξάγεται και συνεπώς ορίζουν και τις επιστημολογικές τοποθετήσεις τους (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006). Οι μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις λοιπόν δεν συνιστούν τεχνικού τύπου προτάσεις, αλλά οι διαφορές τους εδράζονται σε θεωρητικά και οντολογικά υπόβαθρα, σε θεωρητικά πεδία διαλόγου και ανάλυσης και στους τρόπους με τους οποίους ορίζεται ο σκοπός και τα ερωτήματα των εκάστοτε ερευνητών/τριών (Τσιώλης, 2006). Η μεθοδολογία δεν εννοείται ως το τεχνικής φύσης σύνολο των διαφόρων σταδίων και φάσεων μιας ερευνητικής διαδικασίας και δεν θα μπορούσε να ταυτιστεί με μια εργαλειακή λογική μέτρησης και διαχείρισης των δεδομένων (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010).

Τα οντολογικά και επιστημολογικά παραδείγματα τα οποία υιοθετούνται στις επιστημονικές έρευνες παραχωρούν το πλαίσιο εκείνο αντίληψης και κατανόησης του υπό διερεύνησης θέματος και παρέχουν τρόπους αναζήτησης, ερμηνείας και ανάλυσης των δεδομένων. Συνεπώς, οι ερευνητικές μέθοδοι αποτελούν συνειδητές επιλογές των ερευνητών/τριών αναφορικά με τη θέση που λαμβάνουν απέναντι στην παραγωγή γνώσης, στο υπό διερεύνηση δείγμα, στις προϋπάρχουσες σχέσεις εξουσίας και στις επιδιώξεις ως προς την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Έτσι, πρόκειται για ευρύτερες θεωρητικές έννοιες που αντλούν από οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές και κατ' επέκταση προσδιορίζουν τα περαιτέρω στάδια και τεχνικές συγκέντρωσης και ανάλυσης δεδομένων.

Στην προοπτική αυτή λοιπόν, οι ερευνητικές μέθοδοι δεν αποτελούν ουδέτερες τεχνικές που υπάρχουν έξω και πέρα από τα πολιτικά τοποχρονικά συμφραζόμενα, αποκομμένες και αποδεσμευμένες από ιδεολογικό περιεχόμενο και θέση (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Η χρήση τους μαρτυρά το γενικότερο φιλοσοφικό προσανατολισμό των ερευνητών/τριών και αντλεί από το σύνολο των αξιών, του στοχασμού και των θεωρητικών τους διαπιστώσεων.

Στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, η προσέγγιση της πραγματικότητας, οι τρόποι που οργανώνεται η σκέψη και δράση των ερευνητών/τριών, οι υφές της μελέτης και αποκάλυψης των φαινομένων βασίζεται σε δυο κυρίαρχα μοντέλα: το φυσιοκρατικό και το ανθρωπιστικό παράδειγμα (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Το φυσιοκρατικό παράδειγμα αντλεί από τη θετικιστική σκέψη και την αντίληψη ότι ο

κοινωνικός κόσμος διέπεται από φυσικούς νόμους, οι οποίοι υπάρχουν και δρουν ανεξάρτητα και αποκομμένα από τη συνείδηση των υποκειμένων και την εμπλοκή τους σε αυτόν. Η πραγματικότητα γίνεται αντιληπτή ως μία ενιαία και αυθύπαρκτη πρόσληψη με γραμμικές συνδέσεις που εκκινούν από ένα αίτιο και κατευθύνονται σε ένα αποτέλεσμα, φέροντας την εντύπωση μιας άκαμπτης αντίθεσης μεταξύ τους (Τσιώλης, 2006). Τα ερωτήματα απευθύνονται σε έναν ορθό λόγο και προβαίνουν σε καθολικού τύπου αξιώσεις και δεσποτισμούς (Φουκό, 2007).

Οι σκοποί τέτοιου τύπου ερευνών εκπληρώνονται *“μέσα από μηχανισμούς χωρίς υποκείμενα, ευνοϊκούς για τα υποκείμενα, ή τουλάχιστον για τα καλύτερα από αυτά”* (Bourdieu, 2007, σελ. 87). Η τελεολογική αυτή φύση του θετικιστικού παραδείγματος, η γραμμική αντίληψη των κοινωνικών φαινομένων στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες προσδίδουν τις τεχνικές διερεύνησης που χρησιμοποιούν οι εκάστοτε ερευνητές/τριες. Εδώ λοιπόν περιλαμβάνεται η τάση για την ποσοτικοποίηση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων, η μαθηματικοποίηση των ερμηνειών, η στατιστική επαλήθευση των αρχικών υποθέσεων (Bourdieu, 2007), μια υποτιθέμενη ουδετερότητα, μια τεχνικού τύπου σύλληψη της πραγματικότητας που αφενός απομακρύνει και αποξενώνει κάθε κοινωνικό στοιχείο από την επιστήμη και αφετέρου τα πράγματα και οι κοινωνικές απεικονίσεις μετατρέπονται σε άκαμπτα, άχρονα, απολιτικά δεδομένα.

Πρόκειται έτσι για μια κοινωνιολογική θεώρηση η οποία θέτει στο περιθώριο την αντίληψη των ατόμων ως ενεργά υποκείμενα και ως φορείς δράσης, παραβλέποντας με τρόπο συνειδητό τις προσωπικές εμπειρίες, το λόγο, τις αξίες και τις προδιαθέσεις τους (Τσιώλης, 2006). Τέτοιου τύπου έρευνες κάθε άλλο παρά δύνανται να αποτελέσουν θεμέλιο ως προς την ενδυνάμωση και την ανάδειξη του λόγου και των βιωμάτων καταπιεσμένων ατόμων και πληθυσμών, όπως έχουν υπάρξει οι πρόσφυγες/ισσες και οι ανάπηροι/ες ιστορικά. Αντιθέτως, η μειονεκτική τους θέση, ο αποκλεισμός τους από το κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι και η συνεχής μη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που αφορά τη ζωή τους, μεταφράζονται σε ρεαλιστικές, πάγιες απεικονίσεις και σχέσεις αιτίας-αιτιατού, που παρουσιάζουν τη δυσμενή αυτή θέση ως φυσική, δίκαιη και μοιραία (Barnes, Oliver & Barton, 2014).

Η επιστήμη της ψυχιατρικής/ψυχολογίας και της ιατρικής αντανakλούν στο μεγάλο μέρος της ερευνητικής απόθεσης τις παραπάνω θέσεις του φυσιοκρατικού επιστημολογικού παραδείγματος ενισχύοντας και συντηρώντας την ιδεολογική ταύτιση των εννοιών του/της πρόσφυγα/ισσας και του/της ανάπηρου/ης με την ανικανότητα, την αδυναμία συμμετοχής σε

οποιοδήποτε κοινωνικό γεγονός εξαιτίας της δεινής τους κατάστασης, της ανεπάρκειας, της ευαλωτότητας τους (Tremain, 2020). Χαρακτηριστικά τα οποία τους αποδίδονται ως εάν να αποτελούν εγγενή γνωρίσματα, φυσικές απολήξεις του γενετικού τους αποθέματος (Hill, 2018) ή στοιχεία επίκτητα για τα οποία οι ίδιοι/ες ευθύνονται, αποπολιτικοποιώντας έτσι το δομικό επίπεδο (Au, 2018), τις άνισες σχέσεις εξουσίας, τη φτώχεια, τις επιβαλλόμενες δομικές ανισότητες.

Λόγω της ανάγκης και απαίτησης για μια κριτική αντιτιθέμενη θεωρία προς τις ουδέτερες, μονομερείς και δογματικές αντιλήψεις που απορρέουν από τη φυσικοεπιστημονική σκέψη στην κοινωνική ανάλυση, αναπτύσσεται το ανθρωπιστικό παράδειγμα μέσα από το οποίο υποδεικνύεται η φύση της πραγματικότητας ως υποκειμενική και ως αποκύημα ιστορικών, κοινωνικών και πολιτικών πρακτικών (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Σε αντίθεση με την ουσιοκρατική προσέγγιση, τα φαινόμενα μελετώνται μέσα στο ιστορικό πλαίσιο στο οποίο παράγονται, ως μια άρρηκτη σύνδεση μεταξύ τους και του νοήματος που αντλείται από αυτά. Τα γεγονότα και τα αποτελέσματα δεν γίνονται αντιληπτά ως καθιερωμένες και αδιαμφισβήτητες αλήθειες, αλλά διερευνώνται σε συνάρτηση με το ιστορικό και πολιτικό συγκείμενο (Foucault, 1997). Η λογική αυτή οδηγεί στη συνειδητοποίηση της θέσης που πρόκειται να λάβουν οι ερευνητές/τριες, καθώς η έκθεση του αξιακού συστήματος, των αντιλήψεων που φέρουν, ενσωματώνονται με ρητό τρόπο στο σύνολο της ερευνητικής διαδικασίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η γνώση λοιπόν αποκτάται και παράγεται με ολιστικό τρόπο, η ερευνητική διαδικασία αποκτά ένα ζωντανό παλμό που δημιουργεί νέες υποθέσεις, τα δεδομένα τίθενται κάτω από έναν αναστοχαστικό φακό και αποκαλύπτονται ποικίλες σχέσεις και μορφές αιτιότητας. Οι περιγραφές και αναλύσεις των ερευνητών/τριών είναι συνυφασμένες με πολιτισμικά, κοινωνικά, πολιτικά και προσωπικά χαρακτηριστικά που είναι δυνατόν να επηρεάζουν σε βάθος τα ερευνητικά αποτελέσματα. Οι λεκτικές κατηγοριοποιήσεις σε δυαδικά σχήματα που θέτουν σαφή όρια μεταξύ δυο υποτιθέμενα αντιθετικών εννοιών, τίθενται υπό διαπραγμάτευση, δεν θεωρούνται *a priori* αληθείς, δογματικές και με αδιάψευστο περιεχόμενο, αλλά μελετώνται οι σχέσεις εξουσίας, που κατασκευάζουν και αναπαράγουν τις δυσιστικές αυτές κατηγοριοποιήσεις (Tremain, 2005).

Οι αντιλήψεις και οι ερμηνείες που αφορούν στα κοινωνικά φαινόμενα τοποθετούνται σε θεωρητικές βάσεις που παρέχουν σύνολα ιδεολογικών ερεισμάτων και αποτελούν κατευθυντήριες γραμμές για τους/τις ερευνητές/τριες. Έτσι, ο Priestley (1998) οργανώνει ένα

πλαίσιο κατηγοριοποίησης τεσσάρων κυρίαρχων θεωρητικών παραδειγμάτων ως προς τη μελέτη αυτών. Οι προσεγγίσεις διαχωρίζονται σε ατομικές και κοινωνικές και οι θεωρητικοί προσανατολισμοί σε υλιστικούς και ιδεαλιστικούς. Έτσι όπως παρουσιάζεται στον πίνακα:

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	ΥΛΙΣΤΙΚΗ	ΙΔΕΑΛΙΣΤΙΚΗ
NOMΙΝΑΛΙΣΤΙΚΗ	ΘΕΣΗ Ι Υποκειμενικός υλισμός. Τα κοινωνικά φαινόμενα δεν έχουν πραγματική υπόσταση πέρα της ατομικής ύλης. Τα κοινωνικά φαινόμενα διαμορφώνονται, μορφοποιούνται από τη βιολογία. Εμπειρισμός, βιολογικός ντετερμινισμός	ΘΕΣΗ ΙΙ Υποκειμενικός ιδεαλισμός. Τα κοινωνικά φαινόμενα δεν έχουν πραγματική υπόσταση πέρα των εμπειριών των ατόμων. Τα κοινωνικά φαινόμενα μπορεί να διαμορφωθούν από τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των ατόμων. Συμβολική αλληλεπίδραση, φαινομενολογία, ερμηνευτικά παραδείγματα, φεμινιστική ψυχολογία
ΡΕΑΛΙΣΤΙΚΗ	ΘΕΣΗ ΙΙΙ Αντικειμενικός υλισμός. Η υλιστική κοινωνία υφίσταται πέρα των ατόμων. Τα κοινωνικά φαινόμενα μπορούν να διαμορφωθούν από πολιτικές και οικονομικές δομές. Ιστορικός υλισμός, φεμινιστικός στρουκτουραλισμός, Κοινωνικός δημιουργισμός,	ΘΕΣΗ ΙV Αντικειμενικός ιδεαλισμός. Η ιδεαλιστική κοινωνία υφίσταται πέρα των ατόμων. Τα κοινωνικά φαινόμενα μπορούν να διαμορφωθούν από τις κοινωνικές αξίες, την κουλτούρα, κ.λπ. Θετικιστική κοινωνιολογία, κοινωνικός κονστρουκτιβισμός και πολιτισμικός σχετικισμός

Σχήμα 1: Τέσσερα παραδείγματα για την μελέτη των κοινωνικών φαινομένων (Priestley, 1998:77)

Η πρώτη θέση λοιπόν καλύπτει τις προσεγγίσεις εκείνες από τις οποίες υποστηρίζεται πως η γνώση προκύπτει από την παρατήρηση και ταξινόμηση των σωμάτων, τα γεγονότα γίνονται αντιληπτά ως αντικειμενικά και υποτιμώνται οι υποκειμενικές εκτιμήσεις (Priestley, 1998). Αντανακλάται έτσι η θετικιστική νοητική αναπαραγωγή της πραγματικότητας. Στη δεύτερη θέση έχει βασιστεί σε μεγάλο βαθμό η φεμινιστική, αντιρατσιστική και μεταμοντερνιστική γραφή και επικεντρώνεται στην έννοια του σώματος, όχι σαν βιολογική μονάδα, αλλά ως πεδίο εμπειριών, πεποιθήσεων και ερμηνειών μεμονωμένων γεγονότων. Δεν υφίσταται άμεση αλληλεπίδραση του ατόμου με τα άλλα άτομα, αλλά με τις εσωτερικές νοητικές διεργασίες του αναφορικά με τις προθέσεις και τις δράσεις των ατόμων (Priestley, 1998). Πάνω στη θέση αυτή έχει αναπτυχθεί η ιδέα που επισημαίνει ότι το προσωπικό, το ιδιωτικό είναι πολιτικό.

Η τρίτη αποτελεί μια οντολογική θέση που αφορά στην ουσία της πραγματικότητας στο σύνολό της· περιλαμβάνει δηλαδή και την ανθρώπινη σκέψη. Ο αντικειμενικός υλισμός αρνείται τα δυιστικά σχήματα (σώμα-νους) και προσεγγίζει τα κοινωνικά ζητήματα ως θεμελιωμένα σε πολιτικές και οικονομικές δομές. Η βαθιά μελέτη των λειτουργιών και των δομών της κοινωνίας αποτελεί προϋπόθεση για την αλλαγή και ανατροπή της (Γρηγορόπουλος, 2016). Η θέση αυτή παρέχει τα εργαλεία για την κατανόηση των διαδικασιών σκέψης σε συνάρτηση με την κοινωνία, για την ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων στη βάση των καπιταλιστικών σχέσεων εξουσίας και για την σύνδεση των δομών με την πολιτική δράση και αλλαγή. Η ορθολογικότητα στα πλαίσια του πολιτισμού, της επιστήμης, της κοινωνικής οργάνωσης τίθεται προς αμφισβήτηση και γίνεται αντιληπτή ως αποτέλεσμα της οικονομικής κυριαρχίας, της πολιτικής ηγεμονίας (Γκράμσι, 2002). Πρόκειται για έναν λόγο ο οποίος αντιτίθεται στην ιστορία των δεσποτισμών και των δογματισμών και κατά συνέπεια μπορεί να επιφέρει τη χειραφέτηση (Φουκό, 2007). Η παρούσα εργασία βασίζεται θεωρητικά στην τρίτη θέση, καθώς αποσκοπεί στην ανάδειξη τόσο των δομικών ανισοτήτων, των σχέσεων εξουσίας, όσο και των υποκειμενικών αντιλήψεων και σκέψης. Τα σχολεία άλλωστε αποτελούν κομμάτι της σχέσης οικονομίας και κράτους· σχέση που εξηγείται μέσα από την υλιστική διαλεκτική ανάλυση.

Τέλος, η τέταρτη θέση προσδίδει επίσης στα κοινωνικά φαινόμενα μια αντικειμενική πραγματικότητα, ωστόσο η κοινωνία αποτελείται και υπάρχει μέσα από ένα σύνολο ιδεών. Οι υλικές σχέσεις εξουσίας παραβλέπονται (Priestley, 1998).

2.1.3.1 Η ποιοτική έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, η ανά χείρας εργασία αποτελεί μια ποιοτική έρευνα. Ο σκοπός της, τα ερωτήματα που τίθενται, το ερευνητικό πρόβλημα εν γένει υπαγορεύει τούτη την επιλογή (Αβραμίδης, Καλύβα, 2006), στην προσπάθεια ανατροπής και ευθείας αμφισβήτησης δογματικών τοποθετήσεων που συντηρούν δομικές ιεραρχίες, φυσικοποιώντας τις (Barnes, Oliver, Barton, 2014). Η έμφαση δίνεται στην πρόσληψη των κοινωνικών φαινομένων από τα δρώντα υποκείμενα αν και δεν περιορίζεται σε μια ατομικιστική και ιδιογραφική προσέγγιση (Τσιώλης, 2006). Μελετώνται οι ευρύτερες κοινωνικές συνιστώσες, οι θεσμικές πρακτικές και οι διαστάσεις της κοινωνικής δομής, όπως αυτές διαμορφώνονται και στοιχειοθετούνται στο επίπεδο συγκρότησης των υποκειμενικών νοητικών διεργασιών.

Τα σύνορα μεταξύ ατόμου-κοινωνίας-επιστήμης καταρρέουν ενισχύοντας έτσι την αμφισβήτηση των κανονιστικών προτύπων, των αρχών της «ορθότητας», των κριτηρίων της μετρήσιμης αξιολόγησης και ωθώντας με ουσιαστικό τρόπο την απελευθερωτική σκέψη και το μετασχηματισμό της ακαδημαϊκής αυθεντίας (Bourdieu, 2007).

Η ποιοτική έρευνα μπορεί να αποτελέσει το πεδίο πάνω στο οποίο δύναται να εξεταστούν οι κοινωνικές ανισότητες και να ανοίξει ο δρόμος προς την πολιτική, κοινωνική δράση και την ενδυνάμωση. Η μεθοδολογία των ποιοτικών ερευνών μπορεί να φιλοξενήσει την ανήσυχη σκέψη και λογική, τόσο των ερευνητών/τριών, όσο και των μελών που εμπλέκονται σε αυτές, εξασφαλίζοντας τη βαθύτερη διευκρίνιση στους τρόπους που η εκάστοτε πραγματικότητα και ο κόσμος γίνονται αντιληπτά βιώματα, ερμηνεύονται και κωδικοποιούνται (Τσέκερης, 2018). Οι ερευνητές/τριες δύνανται να αποκαλύψουν τις κοινωνικές διαδράσεις, τις σχέσεις εξουσίας και αντίστασης, τις διαδικασίες που παράγουν αξιακά συστήματα, καθώς η βασική προϋπόθεση για την επιλογή της ποιοτικής έρευνας είναι η αναγνώριση των ανθρώπων ως ενεργά και δημιουργικά υποκείμενα, με την ικανότητα να ορίζουν τη θέση τους, να ασκούν κριτική και να νοηματοδοτούν τις κοινωνικές καταστάσεις (Τσιώλης, 2006). Επιπλέον, δεν παράγονται εκ των προτέρων ερευνητικές υποθέσεις ως τεχνική φαρέτρα θεωριών, καθώς η

ποιοτική έρευνα είναι μια ζωντανή διαδικασία, κατά την οποία η συλλογή δεδομένων και η προσπάθεια οργάνωσής τους αποτελούν τις βασικές πηγές γνώσης που με τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε περαιτέρω αναζήτηση βιβλιογραφίας (Robson, 2007). Κατά τον ίδιο τρόπο τα συμπεράσματα δεν είναι προπαρασκευασμένα, αλλά αποτελούν ένα κράμα θεωρητικών προσεγγίσεων, ερευνητικών παραγόμενων δεδομένων και προοπτικών των υποκειμένων.

Ωστόσο, εφόσον πρόκειται για ένα πλαίσιο απαλλαγμένο από υποτιθέμενες ουδετερότητες και αμεροληψίες, γίνεται κατανοητό ότι οι ερευνητές/τριες διαθέτουν ήδη ένα σύνολο αξιών και θεωρητικών προσεγγίσεων· επιτρέπουν όμως την ύπαρξη ευελιξίας σε όλη την ερευνητική διαδικασία, την οποία κατανοούν ως ανοιχτό διάλογο μεταξύ του εμπλουτιζόμενου θεωρητικού υλικού και των συλλεγμένων δεδομένων (Τσιώλης, 2006). Η παρούσα έρευνα, δεν αποσκοπεί σε γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού, αλλά πρόκειται να θέσει υπό διερεύνηση ερωτήματα που σχετίζονται με την εμπειρία των μελών του δείγματος, τα νοήματα που διαμορφώνουν και πώς αυτά εμφανίζονται ως συνέπειες ή αιτίες σφοδρών πολιτικών πρακτικών και συντηρητικών κοινωνικών αντιλήψεων. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην ποιοτική έρευνα είναι δέκτες μιας ισότιμης προσέγγισης από τους/τις ερευνητές/τριες, καθώς γίνονται αντιληπτοί/ές ως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας και έτσι οι υποκειμενικότητές τους, ο τρόπος που επιθυμούν να εμπλακούν στην επικοινωνία και ο αναστοχασμός τους αποτελούν σημεία σεβασμού και στόχος για τη βαθύτερη κατανόηση (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Η αλληλεπίδραση μεταξύ τους δεν αποτελεί μια εργαλειακή, ουδέτερη και αποστασιοποιημένη συνθήκη, αλλά καλλιεργείται μια σχέση διαπροσωπική, με ενσυναισθητικά χαρακτηριστικά, εγγύτητα και ουσία.

Μέσα από την ανά χείρας ποιοτική έρευνα παραχωρείται η δυνατότητα τα ζητήματα να διερευνηθούν με τρόπο που να αναδεικνύεται η εμπειρική προσέγγιση της ερευνήτριας μέσα από τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιεί, σκιαγραφώντας και φωτίζοντας τις πτυχές και σηματοδοτήσεις των υποκειμένων που εμπλέκονται σε αυτή, αλλά κυρίως δύναται να αναδειχθεί μια ενιαία φύση των χαρακτηριστικών του αρτιμελισμού και του ρατσισμού. Η παρούσα ποιοτική έρευνα λοιπόν διαβλέπει *«την ενότητα πίσω από την πολυμορφία»* (Anderson, 1997, σελ. 11) με σκοπό την πιο ουσιαστική κατανόηση των φαινομένων αυτών στο τοποχρονικό συγκείμενο, που αντανακλώνται μέσα από καταπιεστικές πρακτικές για τα υποκείμενα· πρακτικές οι οποίες υποστυλώνουν την καπιταλιστική τάξη πραγμάτων. Για τον Benedict Anderson (1997) άλλωστε, η απόδοση έμφασης στο συγκεκριμένο και στο μερικό,

που παραβλέπει τις πολιτικές παραμέτρους, ενδυναμώνει την έννοια της μοναδικότητας και της εκ των προτέρων ιδιαιτερότητας, θέσεις δηλαδή που αποτελούν τους πυλώνες του εθνικισμού και της επιβαλλόμενης κανονικότητας (ableism). Στην παρούσα ποιοτική έρευνα λοιπόν δεν αντιπαρατίθενται το μερικό και το όλο αλλά επιχειρείται η αναζήτηση της ολότητας στα επιμέρους (Γρηγορόπουλος, 2016). Η αναπηρία και η προσφυγιά δομούνται και κατασκευάζονται μέσω υλικών σχέσεων εξουσίας και ιεραρχίας που αναδύονται μέσα από την καπιταλιστική πολιτική. Ένα σύνολο δομικών και θεσμικών εμποδίων ορθώνονται με αποτέλεσμα τα υποκείμενα να βιώνουν την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό από κοινωνικούς και οικονομικούς πόρους. Το ζήτημα αυτό στην παρούσα έρευνα θα διερευνηθεί ποιοτικά υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Οι ερευνητικές παράμετροι αναπτύχθηκαν με τρόπο ώστε να ενταχθεί η προσωπική οπτική της ερευνήτριας και να φωτιστούν πτυχές και ποιότητες σκέψης και με σκοπό να παρουσιαστούν οι προβληματικές σε σχέση με τη θέση την οποία επιθυμείται να κατέχει στο χώρο της έρευνας.

2.2 Ερευνητικό εργαλείο: Η ημιδομημένη συνέντευξη

Η συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα σηματοδοτεί τη μετατόπιση από την αντίληψη των υποκειμένων ως παθητικά αντικείμενα παρατήρησης, γνώσης και χειρισμού σε άτομα με προσωπική θέση και ιστορία, από τα οποία όχι μόνο δύναται να παραχθεί γνώση, αλλά να αποτελέσουν τον πυρήνα των ερευνητικών δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Οι ερωτώμενοι/ες καλούνται να ενεργοποιήσουν ως κύριο τρόπο παρουσίασης την έκφραση των αντιλήψεων, των σκέψεων, των αξιών, των προσδοκιών τους και των στάσεων τους απέναντι σε γεγονότα και καταστάσεις που αφορούν και επηρεάζουν τόσο τους/τις ίδιους/ες, όσο και τον/την εκάστοτε ερευνητή/τρια (Τσιώλης, 2006). Η ιδεολογική βάση της συνέντευξης βασίζεται στο γεγονός πως άξιο σημασίας είναι το εύρος, η ποιότητα και το ενδιαφέρον της θεματολογίας που τίθεται προς συζήτηση και διερεύνηση και όχι η κάλυψη μη σχετικών με το βίωμα του δείγματος θεμάτων, μέσω ενός δομημένου καταλόγου ερωτήσεων με άκαμπτο τρόπο (Mason, 2011). Τα άτομα νοηματοδοτούνται ως μοναδικά υποκείμενα, με προσωπική σκοπιά και σύστημα αναφορών και έτσι το πλαίσιο της επικοινωνίας δεν είναι μονοσήμαντο και δεδομένο. Περιορίζονται τα προκατασκευασμένα σχήματα, ευνοείται η επινοητικότητα και ο ζωντανός παλμός της επικοινωνίας και δομούνται αμφίδρομα νοήματα προς την παραγωγή της γνώσης (Τσιώλης, 2006).

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων κρίνεται σημαντικό να είναι με τέτοιο τρόπο διατυπωμένες ώστε να ενέχουν σαφήνεια και να μην υποβάλλονται άμεσα οι οπτικές των ερευνητών/τριών, ώστε να επιλεχθεί ελεύθερα και αυτόνομα η νοητική διαδρομή και η οικοδόμηση των απόψεων και ερμηνειών των ερωτώμενων. Οι ερευνητές/τριες δίνουν εναύσματα και προσπαθούν να εγείρουν το αίσθημα της εμπιστοσύνης, υποστηρίζουν την έκφραση και διατύπωση απόψεων, αποριών, προβληματισμών, ενισχύουν τις εκτιμήσεις και αξιολογήσεις των ερωτώμενων και μπορούν στο τέλος από κοινού να αποτιμήσουν τη διαδικασία της συνέντευξης (Τσιώλης, 2006). Πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο παρέχει τη δυνατότητα μελέτης και κατανόησης στάσεων και συμπεριφορών που δεν θα ήταν εύκολο να αποκωδικοποιηθούν μέσα από την παρατήρηση. Η γλώσσα βρίσκεται στο επίκεντρο της ερμηνευτικής προσέγγισης, καθώς δεν αναγνωρίζεται μόνο ως εργαλείο διαμεσολάβησης μεταξύ των ατόμων, αλλά περιγράφει και κατασκευάζει την κοινωνική πραγματικότητα (Κυριαζή, 1998).

Για τις ανάγκες συλλογής δεδομένων στην παρούσα ερευνητική εργασία χρησιμοποιήθηκε ως αποκλειστικό εργαλείο συλλογής δεδομένων η ημιδομημένη συνέντευξη, της οποίας τα θεμέλια βασίζονται σε μια εναλλακτική επιστημολογική βάση για τις κοινωνικές επιστήμες. Πρόκειται για ένα απαλλαγμένο από την αναζήτηση ντετερμινιστικών αιτιακών σχημάτων εργαλείο, καθώς στρέφεται προς την κατανόηση των δεδομένων διαμέσου μιας ερμηνευτικής σκοπιάς. Διακρίνεται για την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των ερευνητών/τριών και των ερευνώμενων που μορφοποιείται μέσα από μια ρέουσα συζήτηση με ανεπίσημο χαρακτήρα, κατά την οποία δεν διατίθεται μια συμπαγής και αμετάβλητη σειρά ερωτήσεων, οι οποίες λειτουργούν αυθύπαρκτα και μεμονωμένα, αλλά τίθεται ένα εύρος θεμάτων και ζητημάτων κοινού ενδιαφέροντος προς ανοιχτή επεξεργασία (Mason, 2011).

Μέσα από το εργαλείο της συνέντευξης, το δείγμα καθίσταται ορατό, διαθέτει φυσική παρουσία υπό το πρίσμα μιας προσωποποιημένης και πολιτικής διάστασης, γίνεται αντιληπτό ως υποκείμενο, συνθήκη που αντιτίθεται στην αντικειμενοποίηση και στον κατευθυνόμενο κόσμο των θετικιστικών και αυστηρά μετρήσιμων δεδομένων. Η συνέντευξη γίνεται αντιληπτή και ως μια πολιτική επιλογή, που αντανακλά την ιδεολογική σκοπιά και τοποθέτηση των ερευνητών/τριών, οι οποίοι/ες αποποιούνται/ες των καθολικών κανόνων, επιθυμούν να εμπλακούν και να συνομιλήσουν με τα άτομα, μέσα στα ποικίλα πολιτικά συμφραζόμενα που είναι τα ίδια τοποθετημένα, ώστε να κατανοήσουν και ενδεχομένως να

αναδείξουν τη διαφορετικότητα, στις ποικίλες εκφάνσεις της (Aronowitz & Giroux, 1991, σελ. 101-102).

Στην παρούσα εργασία έτσι, η συνέντευξη δεν επιλέχθηκε ως μέσο διασφάλισης και αντικατοπτρισμού της πραγματικότητας, αλλά στηρίζεται στη λογική ότι η ίδια η συζήτηση κατασκευάζει νοήματα και συνεπώς, δεν αναγνωρίζεται σημασιολογικά μόνο αυτό που παράγεται από τις λέξεις, αλλά και ο τρόπος που εκτυλίσσεται και διαμορφώνεται η συζήτηση (Κυριαζή, 2011). Συγκεκριμένα μέσα από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια υπό το πρίσμα της ερμηνευτικής προσέγγισης, πραγματοποιείται εστίαση στη διερεύνηση και ανάδειξη της υποκειμενικής νοηματοδότησης, συνθήκη που αντλεί από την ίδια την αντίληψη για την εγκυρότητα της προσωπικής οπτικής. Η συνέντευξη εν προκειμένω λοιπόν εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους οι υποκειμενικές ερμηνείες των συνεντευξιαζόμενων, συνιστούν και τις εκάστοτε πραγματικότητες (Carr & Kemmis, 1997/1986). Διακρίνεται και αποδίδεται ιδιαίτερη αξία στη συμβολή της επικοινωνίας ως μέσο διαμόρφωσης της γνώσης και κατά τον τρόπο αυτό, η πορεία της συζήτησης δεν υπαγορεύεται ρητά από την ερευνήτρια, γεγονός που οδήγησε στην επιλογή κάθε φορά διαφορετικών δρόμων προσέγγισης των θεματικών, μέθοδος που οδηγεί στην ελεύθερη έκφραση και ανοιχτή προσωπική τοποθέτηση.

Ενώ οι θεματικές συζήτησης και οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με σαφή τρόπο, ωστόσο δεν εμφανίστηκε καμία πρόθεση από την ερευνήτρια για πλήρη «έλεγχο» της διαδικασίας. Συγκεκριμένα, υιοθετήθηκε μια ευέλικτη και προσαρμοστική στάση (Robson, 2007) ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς τις έννοιες που χρησιμοποιήθηκαν ανάλογα κάθε φορά με τις διευκρινίσεις που ζητούσε ο/η συνεντευξιαζόμενος/η. Ορισμένες φορές η ερευνήτρια παρείχε ενθάρρυνση ή υπενθύμιζε το δικαίωμα παύσης της συνέντευξης, όταν τα υποκείμενα ανακαλούσαν προσωπικές ιστορίες και βιώματα τα οποία έχουν πλήξει και προσβάλλει την ανθρώπινη αξιοπρέπεια τους ή ακόμη και το δικαίωμά τους στη ζωή. Επιπλέον, μέσα από τις απαντήσεις του δείγματος, κάποιες φορές προκύπταν νέες ερωτήσεις, οι οποίες αρχικά δεν είχαν διατυπωθεί στον οδηγό συνέντευξης και οι απαντήσεις που ακολουθούσαν είχαν προσθετικό και επεξηγηματικό χαρακτήρα ως προς τις αρχικές.

Το πρώτο μέρος της συνέντευξης αφορούσε ερωτήσεις που σκοπό είχαν να συγκεντρώσουν ορισμένα βασικά και θεμελιώδη για την παρούσα έρευνα βιογραφικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά. Η πρακτική αυτή αποτελεί μια συνηθισμένη κοινή στρατηγική η οποία ενσωματώνει δομημένου τύπου ερωτήσεις προς τα μέλη του δείγματος (Robson, 2007).

Ωστόσο, ορισμένες φορές οι ερωτήσεις αυτές απαντήθηκαν με τρόπο που εμφανίστηκε η ανάγκη για περαιτέρω συζήτηση, ανάλυση και προέκυψαν εκ νέου ερωτήσεις, οι οποίες απαντούσαν και βρίσκονταν σε συνάρτηση και διάλογο με τα ερευνητικά ερωτήματα. Για τον καθένα από τους ερευνητικούς θεματικούς άξονες είχαν προετοιμαστεί αρκετές ερωτήσεις, προκειμένου να δοθεί ο απαραίτητος χώρος στους/στις συνεντευξιαζόμενους/ες ως προς την κατανόηση, την εσωτερική διερεύνηση και τον αναστοχασμό τους πάνω στις αντιλήψεις και τα βιώματα τα οποία εξέθεταν.

2.3 Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

Όπως εμφανίζεται σε όλα τα βήματα που ακολουθούνται ως προς τη διεξαγωγή μιας έρευνας, εκκινώντας από την καταλληλότητα του θέματος μέχρι και τη δημοσιοποίηση των ευρημάτων, η επιλογή τους διαμορφώνεται αναφορικά και σε συνδυασμό με το οντολογικό υπόβαθρο των ερευνητών/τριών και το επιστημονικό παράδειγμα που υιοθετούν (Cohen et al., 2008). Τα ευρήματα που ανέκυψαν από τις συνεντεύξεις και την απομαγνητοφώνηση αυτών αναλύθηκαν κατόπιν συστηματικής διερεύνησης και κωδικοποίησης των κειμένων με τη δημιουργία κατηγοριών ανάλυσης.

Σε αντιπαράθεση προς τις αριθμητικές και ποσοτικές κατατάξεις και τις προκαθορισμένες μεταβλητές και συσχετίσεις, η προσέγγιση της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων υποστηρίζει τις αφηγήσεις και τα σύνολα λέξεων των ατόμων, θεωρώντας τα πλούσια ως προς το νόημα και πλήρη ως προς την έκφραση και την υποκειμενική αλήθεια (Robson, 2011). Πρόκειται για μια προσπάθεια διερεύνησης, κατανόησης και οργάνωσης προτύπων νοήματος που απορρέουν από τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων που επιχειρείται να απαντηθούν και των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις (Braun and Clarke, 2006). Έτσι, η ανάλυση, που εδραιώνεται στην κωδικοποίηση, δεν συνιστά μια μηχανική αλλά μια δημιουργική διαδικασία, η οποία διαμεσολαβείται από τις θεωρητικές προκατανοήσεις του/της ερευνητή/τριας και των ερευνώμενων μελών/συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα. Στα πλαίσια μιας ποιοτικής έρευνας και μέσω της κατασκευής κατηγοριών, το κείμενο αποδομείται, αναλύεται, ερμηνεύεται και θεωρητικοποιείται.

Η ανάλυση περιεχομένου είναι το αποτέλεσμα της σύμπραξης του θεωρητικού υποβάθρου, των στόχων της έρευνας, των ερευνητικών αντιλήψεων των ερευνητών/τριών και των απόψεων, αφηγήσεων των εμπλεκόμενων μελών. Οι ερευνητές/τριες αναπτύσσοντας μια

διαλογική σχέση αρχικά με τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες, όπως στη συνέχεια και με το παραγόμενο υλικό περισσότερο παράγουν και συγκροτούν τα θέματα, παρά τα ανακαλύπτουν (Τσιώλης, 2016, σελ. 487). Εν προκειμένω, στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η σκιαγράφηση των απόψεων γονέων προσφύγων για την παρεχόμενη εκπαίδευση των παιδιών τους και των προσδοκιών τους αναφορικά με την εκπαιδευτική τους πορεία. Έτσι, το στάδιο της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων είναι χρήσιμο προκειμένου να κωδικοποιηθούν τα δεδομένα, να επανεξεταστούν μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες οι αφηγήσεις (Cohen et al., 2008) και να τοποθετηθούν σε ομάδες/σύνολα ώστε να *«παρέχουν ένα οργανωμένο σύστημα αποθήκευσης σε ένα μέρος για όλο το αποθηκευμένο υλικό, να προσφέρουν γρήγορη και εύκολη πρόσβαση στο υλικό»*, να βοηθούν στη μελέτη του και να δρουν επικουρικά στην κατανόηση και την παρουσίαση της πληροφορίας (Robson, 2008, σελ. 548). Η εξαγωγή συμπερασμάτων έχει άμεση σύνδεση με τον τρόπο και τα μέσα που οργανώνεται και παρουσιάζεται η πληροφορία.

Η επιλογή και σύνοψη άλλωστε της πληροφορίας βασίζεται στις αποφάσεις των ερευνητών/τριών για τη σημασία που αποδίδουν στο σύνολο και στα επιμέρους αποσπάσματα του υλικού. Οι ερευνητές/τριες συνεπώς είναι σημαντικό να δίνουν έμφαση στο γεγονός πως η κωδικοποίηση αποτελεί μέρος της ανάλυσης και όχι μια αυτόνομη δραστηριότητα. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τις συνεντεύξεις πρέπει να βγαίνει νόημα αναφορικά με τον ορισμό και τις αντιλήψεις για την υπό συζήτηση κατάσταση, να περιορίζεται όσο το δυνατόν η υπερφόρτωσή τους και να εντοπίζονται οι εννοιολογικές κατηγορίες και οι σχέσεις μεταξύ αυτών, βάσει του θεωρητικού πλαισίου ανάλυσης. Τα μετεγγραμμένα δεδομένα που προκύπτουν από τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων συνιστούν έναν μεγάλο όγκο πληροφοριών, τον οποίο οι ερευνητές/τριες κατόπιν συστηματικής και προσεκτικής μελέτης, θα είναι δυνατόν να εντοπίσουν τα αποσπάσματα αυτά που βρίσκονται σε συνάρτηση και σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία έχουν τεθεί.

Συνεπώς, οι ερευνητές/τριες κρίνεται σημαντικό να ανατρέχουν στα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς η διατύπωσή τους λειτουργεί ως οδηγός κατά τη διαδικασία της ανάλυσης. Έτσι, διευκολύνεται η πρακτική της γνωστικής πρόσβασης στους τρόπους με τους οποίους το δείγμα νοηματοδοτεί τις έννοιες και ερμηνεύει τις εμπειρίες (Τσιώλης, 2014). Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια ευέλικτη πρόταση που μπορεί να παρέχει ποικίλες δυνατότητες αξιοποίησης από τους/τις ερευνητές/τριες καθώς δεν δεσμεύεται σε συγκεκριμένες

θεωρητικές προσεγγίσεις (Braun & Clarke, 2012). Καθώς δεν συνιστά μια τεχνικού τύπου επιλογή, η διαδικασία της ανάλυσης μπορεί να αναγεννήσει τον δημιουργικό ρόλο των ερευνητών/τριών ως προς το διάλογο που πρόκειται να αναπτύξουν με τα παραγόμενα από τις συνεντεύξεις δεδομένα και να συγκροτήσουν τις κατηγορίες απαντήσεων (Τσιώλης, 2016). Οι κατηγορίες συνομιλούν με τη σχετική βιβλιογραφία που οι ερευνητές/τριες έχουν αναζητήσει και έχουν αντλήσει και το περιεχόμενό τους προσδιορίζεται βάσει αυτής της διαλογικής και δημιουργικής σχέσης (Τσιώλης, 2016). Η δημιουργικότητα των ερευνητών/τριών στο μεθοδολογικό στάδιο της ανάλυσης περιεχομένου επιβεβαιώνεται μέσα από τις δυνατότητες που έχουν να καταδεικνύουν νέες πτυχές των φαινομένων που μελετούν, να κατηγοριοποιούν και να συνδέουν με ποικίλους τρόπους τις παραγόμενες έννοιες και να επιστρέφουν όποτε και με όποιον τρόπο επιθυμείται σε προηγούμενα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, δοκιμάζοντας νέους δρόμους ή αναθεωρώντας ορισμένες προσωπικές παραδοχές, σε συσχέτιση και διάλογο πάντα με τη βιβλιογραφία. Τα βασικά λοιπόν βήματα που ακολουθούνται στην παρούσα έρευνα όπως παρουσιάζονται από τις Braun & Clarke (2006) είναι:

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα
2. Αρχική κωδικοποίηση των δεδομένων
3. Αναζήτηση κοινών θεμάτων στους αρχικούς κωδικούς
4. Αναθεώρηση των θεμάτων με αναφορά στο σύνολο των δεδομένων
5. Προσδιορισμός και ονομασία των θεμάτων
6. Παραγωγή/συγγραφή της ερευνητικής αναφοράς

2.4 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Στο παρόν μέρος αναφέρονται και περιγράφονται όλα τα βήματα, τα οποία ακολουθήθηκαν προκειμένου να εκπονηθεί η παρούσα ερευνητική εργασία, εκκινώντας από τα κίνητρα, τους αρχικούς λόγους επιλογής του θέματος, το σκοπό, την καταγραφή των ερευνητικών ερωτημάτων, μέχρι και την ανάλυση των δεδομένων που παρήχθησαν. Παρέχονται επίσης πληροφορίες για τον τρόπο προσέγγισης των ερευνώμενων, για τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις και τη διάρκειά τους, όπως και για δεοντολογικά ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διαδικασία εκπόνησης μιας ποιοτικής έρευνας.

Οι αρχικοί προβληματισμοί που τελικώς οδήγησαν στη συζήτηση και την επιλογή του θέματος αναδύθηκαν μέσα από το ρόλο μου ως αναπληρώτρια νηπιαγωγός για παιδιά πρόσφυγες στη δομή υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων (ΔΥΕΠ) σε νησί του βορειοανατολικού Αιγαίου. Μέσα από το ρόλο αυτό ανέκυψε μια σειρά από συνειρμικές σκέψεις που πηγάζουν από το θεωρητικό υπόβαθρο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η έναρξη της σχολικής χρονιάς στις ΔΥΕΠ ήταν στις 8 Ιανουαρίου του 2021, τέσσερις μήνες δηλαδή μετά από την επίσημη έναρξη λειτουργίας των δημόσιων σχολείων της ελληνικής επικράτειας για το σχολικό έτος 2020-2021. Η εν λόγω απόφαση και πολιτική έφερε στο προσκήνιο ορισμένες ανησυχίες και σκέψεις αναφορικά με τους τρόπους και το βαθμό που αξιώνεται η εκπαίδευση για τα παιδιά πρόσφυγες, τι προσδοκίες αντανακλά, ποιες δεσμεύσεις παρουσιάζονται. Από την πρώτη κιόλας ημέρα, στο πλαίσιο ενημέρωσης των αναπληρωτριών σχετικά με την εκπαιδευτική δομή, τους χώρους, τα υλικά και τις μαθησιακές επιδιώξεις, έγινε και αναφορά σε δυο μαθητές οι οποίοι φέρουν διάγνωση και πρόκειται να φοιτήσουν ως νήπια στις ΔΥΕΠ. Το γεγονός αυτό ως είδηση και αφού παρουσιάστηκε ως πρόβλημα προς διαπραγμάτευση και επίλυση, προκαλώντας την αμηχανία των εκπαιδευτικών, τέθηκε ως ένα ζήτημα με όρους ειδικής διευθέτησης. Υπενθυμίζεται έτσι πως το ζήτημα της αναπηρίας κατέχει εξέχουσα θέση σε ιατρικές, ψυχολογικές προσεγγίσεις περιορίζοντας ή ενοχοποιώντας το ρόλο των εκπαιδευτικών που δεν δύνανται ή δεν επιθυμούν να το αντιμετωπίσουν μέσα από διαδικασίες ψυχολογικής προσαρμογής και θεραπείας (Oliver, 2009, σελ. 27).

Ωστόσο οι αρχικοί προσωπικοί προβληματισμοί αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών μου στο ΤΕΑΠΗ. Στη συνέχεια, το βαθύ ενδιαφέρον για την λεπτομερή και εκτεταμένη μελέτη της βιβλιογραφίας αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια συμμετοχής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Ειδική αγωγή» του ίδιου τμήματος. Το συναπάντημα των προσωπικών ερευνητικών ανησυχιών ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια με την τρέχουσα εργασιακή συγκυρία αποτέλεσαν τις ρίζες για την πρόταση και την απόφαση περί του ερευνητικού επικέντρου της εργασίας.

Η θεματολογία δεν θα μπορούσε να αφορά κάτι το οποίο δεν θα σχετιζόταν άμεσα με το ενδιαφέρον της ερευνήτριας κατά την τρέχουσα χρονική περίοδο, καθώς αποδίδεται από την ίδια μεγάλη σημασία στην ανατροφοδότηση μεταξύ βιβλιογραφίας, ερευνητικής παραγωγής και επιτόπιας εμπλοκής και δράσης. Έτσι, συζητήθηκαν με τη συντονίστρια καθηγήτρια Ευδοξία Ντεροπούλου οι προβληματισμοί, τα πιθανά σημεία διερεύνησης και τέθηκαν τα

πρώτα θεμέλια για το σχεδιασμό και τη διαπραγμάτευση του θέματος, του τίτλου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Κατόπιν, ακολούθησε η επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετική με την ενταξιακή εκπαίδευση, την εκπαίδευση προσφύγων παιδιών, τις προσδοκίες γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους.

Κατά τη διαδικασία αυτή συγκεντρώθηκε όλο το υλικό περί ενταξιακής εκπαίδευσης και σπουδών για την αναπηρία, το οποίο ήταν προτεινόμενο προς μελέτη από τους/τις καθηγητές/τριες του προπτυχιακού και μεταπτυχιακού προγράμματος. Παράλληλα, αναζητήθηκε βιβλιογραφία και αρθρογραφία σχετικές με την πολιτική εκπαίδευσης προσφύγων, του προσφυγικού ζητήματος εν γένει, όπως και συγγραμμάτων που κρίθηκε πως θα είχαν εξαιρετικά επικουρικό ρόλο στον εμπλουτισμό της θεωρητικής και πολιτικής κατεύθυνσης που επιθυμεί να ακολουθήσει η ερευνήτρια στην εν λόγω εργασία. Τα βήματα αυτά παρέχουν ιδέες και έμπνευση για τη χρήση εννοιών και για τη σύνθεσή τους σε ένα πλαισιωμένο σχέδιο εργασίας (Κυριαζή, 2009). Η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η συγκέντρωση κρίσιμων κειμένων συνδέεται με το γεγονός πως μια ερευνητική δραστηριότητα δεν αποτελεί εξ ολοκλήρου ατομική υπόθεση, αλλά επιδιώκεται να λάβει μέρος στο δημόσιο χώρο και να συνδεθεί με σκέψεις, θεωρίες, συμπεράσματα, που έχουν προηγηθεί από άλλους/ες ερευνητές/τριες (Robson, 2007). Έτσι επιπλέον, αναζητήθηκαν ερευνητικές εργασίες οι οποίες να αφορούν:

- προσδοκίες γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους
- προσδοκίες γονέων ανάπηρων παιδιών για την εκπαιδευτική τους πορεία
- η ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης προσφύγων
- προσδοκίες προσφύγων γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους
- απόψεις προσφύγων γονέων για την ενταξιακή εκπαίδευση.

Το ιδιάζον και πρωτότυπο χαρακτηριστικό της ανά χείρας εργασίας προβάλλεται μέσα από την τοποχρονική συνθήκη στην οποία διενεργείται και στην επιλογή του δείγματος. Συγκεκριμένα, η δομή υποδοχής αποτέλεσε μέχρι και τις 30/04/2021 έναν τόπο προσωρινής διαμονής και ημι-εγκλεισμού για οικογένειες αιτούντων άσυλο, των οποίων το προσφυγικό ταξίδι ξεκίνησε κυρίως από το Αφγανιστάν, το Ιράκ, το Ιράν και τη Συρία. Το δείγμα αποτελείται από πρόσφυγες γονείς ανάπηρων και μη παιδιών, οι οποίοι για τουλάχιστον έναν χρόνο βρίσκονται υπό το στατικό καθεστώς αναμονής, σε ένα στάδιο προετοιμασίας με

αβέβαιο τέλος ως προς το αποτέλεσμα από την εξέταση των αιτημάτων τους για άσυλο (Ξυπολυτάς, 2019). Ο ρητός αποκλεισμός τους από τον κοινωνικό βίο, την εργασιακή συμμετοχή, τον εργασιακό προσανατολισμό καθώς και από τη μέριμνα, τις προνοιακές παροχές, την όραση και την κοινή συνείδησή της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας αποτελεί μια πολιτική πρακτική αποδυνάμωσης και περαιτέρω περιθωριοποίησης ήδη ευάλωτων πληθυσμών· πρακτική που μπορεί είτε να διασφαλίσει την απόσταση μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων, είτε όμως να διαμορφώσει αντιλήψεις και αξίες και να ενδυναμώσει το αίσθημα της αλληλεγγύης και της δράσης (Bauman, 2008).

Έτσι η εργασία αυτή διαφοροποιείται ως προς την πραγματοποίησή της και την εξέταση εκπαιδευτικών ζητημάτων βάσει της φωνής των γονέων των παιδιών που φοιτούν στις ΔΥΕΠ εντός της δομής. Επιπλέον, πρόκειται για την άρθρωση της φωνής γονέων των οποίων τα παιδιά μόλις ξεκίνησαν την εκπαιδευτική διαδρομή τους στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης, το νηπιαγωγείο και κρίνεται απαραίτητη και κρίσιμη η οπτική τους, οι απόψεις τους, οι ανησυχίες τους και οι προσδοκίες τους για τους παράγοντες που πρόκειται να διαμορφώσουν και να συντελέσουν στις τρέχουσες και μελλοντικές εμπειρίες των παιδιών τους. Με τη συμμετοχή γονέων ανάπηρων παιδιών, η έρευνα αυτή δεν αποσκοπεί στον υπερτονισμό της βλάβης ως πρόσθετο ταυτοτικό χαρακτηριστικό, καθώς μια τέτοια προσέγγιση θα ενίσχυε τη θεωρία της προσωπικής τραγωδίας (Oliver, 2009) και θα αποδυνάμωνε την αναζήτηση κοινών συμφερόντων και την υπέρβαση των επιμέρους ταυτοτήτων που συντηρούν τον καπιταλιστικό καταμερισμό της εργασίας (Polaris, 2017). Φιλοδοξείται όμως, μέσα από το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης, που έχει επηρεάσει ολιστικά την ερμηνευτική σκοπιά της ερευνήτριας, να γίνει κατανοητός ο τρόπος που γίνεται αντιληπτή η αναπηρία, ποιες οι συνέπειες της σύγχρονης τάξης πραγμάτων στις κοινωνικές σχέσεις και να φωτιστούν οι πτυχές της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Η διατύπωση λοιπόν των ερευνητικών ερωτημάτων υπήρξε ένα βήμα, το οποίο άντλησε από τις παραπάνω θέσεις και προβληματισμούς. Στην ποιοτική έρευνα δεν υπάρχει αυτόματος τρόπος διαμόρφωσης των ερευνητικών ερωτημάτων ως προς την ακολουθία (Robson, 2007). Έτσι, οι πρωτόλειες διατυπώσεις τους υποκινήθηκαν από την τρέχουσα συνθήκη στην οποία εργάζεται η ερευνήτρια και από τα θεωρητικά της ενδιαφέροντα στο πεδίο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Για τους Campbell, Daft & Hulin (1982) η διαδικασία επιλογής και άρθρωσης ερευνητικών ερωτημάτων είναι διαισθητική, συχνά μη γραμμική και αντανακλά μια στάση και έναν τρόπο σκέψης. Η αβεβαιότητα, η ανησυχία για τη θεωρητική κατανόηση και η

ανάγκη για απόδοση αξίας στον κοινωνικό ερευνητικό χώρο υπήρξαν οδηγοί σε αυτή τη διαδικασία.

Κατόπιν, ορίστηκαν οι θεματικοί άξονες προς διερεύνηση και δημιουργήθηκε ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης, ο οποίος περιλάμβανε αρχικά ορισμένα δημογραφικά στοιχεία των γονέων και των παιδιών και πενήντα (50) ερωτήσεις που κάλυπταν τους άξονες. Τα δημογραφικά δεδομένα που θεωρήθηκαν σημαντικά για την παρουσίαση και την ανάλυση των ευρημάτων ήταν το φύλο του γονέα, η ηλικία του, η χώρα καταγωγής/εθνικότητα, οι ομιλούμενη/ες γλώσσα/ες, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός μελών οικογένειας, η εκπαιδευτική εμπειρία/επίπεδο σπουδών, η εργασιακή εμπειρία, η διάγνωση του παιδιού, η ηλικία του παιδιού, το φύλο του, η διάρκεια παραμονής της οικογένειας στην Ελλάδα μέχρι σήμερα και το χρονικό διάστημα φοίτησης του παιδιού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι θεματικοί άξονες της συνέντευξης ήταν:

α) Οι προσδοκίες των συμμετεχόντων/ουσών γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους στην τρέχουσα συνθήκη εντός της δομής προσωρινής διαμονής και οι παράγοντες διαμόρφωσης αυτών

β) Οι αντιλήψεις αναφορικά με την εκπαίδευση και οι προσδοκίες των προσφύγων γονέων ως προς την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, οι ανησυχίες τους, οι ενδεχόμενοι παράγοντες επιρροής της εκπαιδευτικής εμπειρίας των παιδιών

γ) Οι αντιλήψεις των γονέων προσφύγων αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση και

δ) Οι προσδοκίες των προσφύγων γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική προοπτική των παιδιών τους και τη σύνδεση με τη μελλοντική εργασιακή τους ζωή.

Η έκβαση της παρούσας εργασίας θα ήταν αδύνατη χωρίς την παρουσία και την καθοριστική βοήθεια δυο εφήβων προσφύγων, διαμένοντες στη δομή, που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τα τελευταία δυο έτη. Με την Α και τον Κ είχαμε συνάψει σχέσεις από τις πρώτες κιόλας ημέρες της τοποθέτησής μου στη ΔΥΕΠ και έτσι προθυμοποιήθηκαν άμεσα να βοηθήσουν. Έχοντας γλωσσική επάρκεια στα φαρσί, στα αγγλικά και στα ελληνικά, λειτούργησαν ως διερμηνείς τόσο κατά την ενημέρωση των γονέων για το σκοπό της έρευνας και την αναγκαιότητα συμμετοχής τους σε αυτήν, όσο και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Αρχικά κανονίστηκε μια συνάντηση με τον Κ ώστε να του παρουσιαστεί το γενικό ερευνητικό πλαίσιο, ο σκοπός του εγχειρήματος και να μελετήσουμε μαζί προσεκτικά τις ερωτήσεις, ώστε να εξασφαλιστεί η κατανόησή τους και να

εκφραστούν τυχόν ασάφειες, περιγραφικές δυσκολίες εννοιών, απορίες. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε και με την παρουσία της Α.

Κατόπιν, οι εννέα (9) γονείς κατά την αποχώρηση των παιδιών από το κοντέινερ που στεγάζει τη ΔΥΕΠ, ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας προφορικά και με το έντυπο ενημέρωσης και διαβεβαίωσης απορρήτου των προσωπικών τους δεδομένων, μεταφρασμένο στα φαρσί και για την ενδεχόμενη διάρκεια των συνεντεύξεων. Οι δυο γονείς των παιδιών που φέρουν διάγνωση επιλέχθηκαν καθώς ανταποκρίνονταν στις ανάγκες της έρευνας αναφορικά με την επιρροή της αναπηρίας στις προσδοκίες τους για την εκπαίδευση που λαμβάνουν και πρόκειται να λάβουν τα παιδιά τους κατά τις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι υπόλοιποι επτά (7) γονείς προσεγγίστηκαν και επιλέχθηκαν βάσει ποικίλων παραγόντων, όπως τις διαφοροποιήσεις στο χρονικό διάστημα παραμονής και αναμονής τους στο νησί ως αιτούντες άσυλο, τη χώρα καταγωγής τους, το φύλο και την ηλικία τους.

Στη συνέχεια ορίστηκαν οι ημέρες και οι ώρες για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων με τρόπο που θα εξυπηρετούσαν τόσο τους γονείς όσο και τους διερμηνείς. Όλες οι συνεντεύξεις έλαβαν μέρος στο κοντέινερ που λειτουργεί η ΔΥΕΠ, ηχογραφήθηκαν κατόπιν συναίνεσης των μελών και ολοκληρώθηκαν σε διάστημα τριών εβδομάδων. Η διάρκειά τους κυμαίνεται από 62 έως 84 λεπτά. Οι συνεντευξιαζόμενοι/ες παροτρύνθηκαν από την αρχή της συνάντησης να εκφράζουν απορίες και να αισθάνονται ελεύθεροι/ες να διακόπτουν ή να ζητούν διευκρινήσεις (Robson, 2007, σελ. 334). Στην πρώτη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε ήταν παρόντες και οι δυο διερμηνείς, προκειμένου να διαπιστωθεί έμπρακτα η κατανόηση των ερωτήσεων και να εξεταστεί η συμφωνία στην κατανόηση των απαντήσεων μέσω της διπλής οπτικής. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στην πρώτη αυτή πιλοτική συνέντευξη, η συνεντευξιαζόμενη ήταν η μητέρα μιας μαθήτριας του νηπιαγωγείου, αδερφής της Α. Αν και γίνεται πλήρως αντιληπτό το δεοντολογικό απόπημα, ωστόσο, η συνέντευξη αυτή συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση των δεδομένων, καθώς κατά την απομαγνητοφώνηση, θεωρήθηκε πως διατηρήθηκε η επιστημονική προσέγγιση, η εγκυρότητα, βάσει των αρχών διεξαγωγής μιας συνέντευξης.

Στη συνέχεια, με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους, η μεταφορά δηλαδή της ηχητικής συνομιλίας σε έγγραφη μορφή (Τσιώλης, 2014). Τα λόγια της ερευνήτριας και των διερμηνέων αποδόθηκαν αυτολεξεί, ενώ παράλληλα έγινε απόπειρα σε συνεργασία με τους διερμηνείς να σημειωθούν οι παύσεις, τα γέλια, οι έντονοι τονισμοί που εξέφραζαν οι γονείς. Τα επόμενα βήματα αποτέλεσαν η συγγραφή της

παρουσίασης των ευρημάτων που προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα σε πίνακες κατηγοριών και η ανάλυσή τους. Τα ευρήματα ομαδοποιήθηκαν σε μορφή πινάκων ανά άξονα και ερώτηση. Οι απαντήσεις τοποθετήθηκαν με φθίνουσα σειρά, από την πλειοψηφική μέχρι τις λιγότερο εμφανιζόμενες. Στο πάνω μέρος κάθε πίνακα παρατέθηκαν αποσπάσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών γραπτώς και αυτολεξεί ώστε να καθίσταται έκδηλη η άποψή τους. Η ανάλυση σχετίζεται με την απόδοση νοήματος στα ποιοτικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί, ώστε να απαντηθούν τα ερωτήματα που τέθηκαν. Τέλος, συγκροτήθηκε το θεωρητικό μέρος της έρευνας, συγγράφηκαν τα συμπεράσματα, σχηματίστηκε ο πρόλογος και συντάχθηκε η περίληψη της έρευνας. Το κάθε στάδιο της έρευνας δεν αποτελεί ένα αυτόνομο και αυτοτελές κομμάτι, αλλά διαπλέκονται και συνομιλούν μεταξύ τους σε μια πορεία συνδέσεων που φωτίζονται σχέσεις, αξίες και αντιφάσεις συνολικά και όχι κατακερματισμένα (Φίλιας, 2002).

2.5 Το δείγμα της έρευνας

Για τις ανάγκες εκπόνησης της παρούσας εργασίας ακολουθήθηκε η βολική δειγματοληψία καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν γονείς μαθητών/τριών που φοιτούν στη ΔΥΕΠ στην οποία εργάζεται ως νηπιαγωγός η ερευνήτρια. Η βολική δειγματοληψία *«περιλαμβάνει την επιλογή των ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή»* (Cohen et al., 2008, σελ. 170) και απευθύνεται κυρίως σε ερευνητές/τριες που δεν αναζητούν τη γενίκευση των συμπερασμάτων και αποτελεσμάτων τους. Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια δεν υποβόσκει καμία ανάγκη εξασφάλισης της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, αλλά η υποστήριξη και παρουσίαση του λόγου, των αναγκών, των προσδοκιών μόνο των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα και αποτελούν υποκείμενα των οποίων η φωνή αποσιωπώνται, διαβρώνονται και παραποιούνται.

Το δείγμα αποτελείται από εννέα (9) πρόσφυγες γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν στη ΔΥΕΠ που λειτουργεί εντός της δομής. Οι δυο (2) εξ αυτών είναι γονείς των οποίων τα παιδιά φέρουν διάγνωση αναπηρίας από επίσημο διαγνωστικό φορέα (δημόσιο νοσοκομείο). Οι τρεις (3) συμμετέχοντες είναι άνδρες και οι έξι (6) γυναίκες. Οι χώρες καταγωγής που σημειώνονται είναι το Ιράν και το Αφγανιστάν. Το επίπεδο σπουδών, η εκπαιδευτική εμπειρία δηλαδή των γονέων κυμαίνεται από μηδενική φοίτηση σε οποιαδήποτε βαθμίδα, έως και αποφοίτηση από πανεπιστημιακό τμήμα, ενώ η εργασιακή τους εμπειρία ποικίλει. Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών, πρόκειται για επτά (7) νήπια και δύο (2)

προνήπια, εκ των οποίων τα έξι (6) είναι αγόρια και τα τρία (3) κορίτσια. Στους παρακάτω πίνακες αναγράφονται αναλυτικά τα δημογραφικά δεδομένα των παιδιών και των γονέων:

Συμμετέχοντες/ουσες	Φύλο γονέα	Ηλικία
Σ1	Άνδρας	32
Σ2	Άνδρας	44
Σ3	Άνδρας	55
Σ4	Γυναίκα	30
Σ5	Γυναίκα	25
Σ6	Γυναίκα	29
Σ7	Γυναίκα	26
Σ8	Γυναίκα	34
Σ9	Γυναίκα	29

Πίνακας 2.5.1 Φύλο και ηλικία συμμετεχόντων/ουσών

Συμμετέχο- ντες/ουσες	Εκπαιδευ- τική εμπει- ρία	Εργασιακή εμπει- ρία	Αριθμός παιδιών	Τύπος οικογέ- νειας	Χώρα κατα- γωγής
Σ1	Καμία	Μηχανικός αυτοκι- νήτων	3	Έγγαμη- Πυρηνική	Αφγανιστάν
Σ2	Καμία	Κηπουρός/ αγροτι- κές εργασίες	5	Έγγαμη- Πυρηνική	Αφγανιστάν
Σ3	Απόφοιτος πέμπτης δη- μοτικού	Σεκιούριτι VIP προσώπων	3	Έγγαμη- Πυρηνική	Αφγανιστάν
Σ4	Απόφοιτη δημοτικού	Εργάτρια σε εργο- στάσιο ρούχων	2	Έγγαμη- Πυρηνική	Αφγανιστάν

	σχολείου				
Σ5	Απόφοιτη τμήματος κοινωνικών επιστημών/ Μέχρι δεύτερο έτος στο τμήμα Νοσηλευτικής	Ιδιωτική υπάλληλος (τμήμα μάρκετινγκ)	2	Έγγαμη-Πυρηνική	Ιράν
Σ6	Απόφοιτη λυκείου	Καμία	1	Μονογονεϊκή	Αφγανιστάν
Σ7	Μέχρι δευτέρα λυκείου	Καμία	2	Έγγαμη-Πυρηνική	Ιράν
Σ8	Καμία	Μοδίστρα/ Μακιγιέζ	5	Έγγαμη-Πυρηνική	Αφγανιστάν
Σ9	Απόφοιτη λυκείου	Καμία	2	Μονογονεϊκή	Αφγανιστάν

Πίνακας 2.5.2 Άλλα δημογραφικά στοιχεία γονέων

Συμμετέχοντες/ουσες	Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα
Σ1	18 μήνες
Σ2	34 μήνες
Σ3	18 μήνες
Σ4	18 μήνες
Σ5	18 μήνες
Σ6	24 μήνες
Σ7	22 μήνες
Σ8	29 μήνες
Σ9	29 μήνες

Πίνακας 2.5.3 Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα

Ακολουθεί ο πίνακας στον οποίο αναγράφονται τα στοιχεία των παιδιών με και χωρίς αναπηρία:

Συμμετέχοντες/ουσες	Φύλο παιδιού	Ηλικία	Διάγνωση	Χρονικό διάστημα φοίτησης
Π1	Αγόρι	6	-	3 μήνες
Π2	Κορίτσι	6	-	3 μήνες
Π3	Αγόρι	6	ΔΕΠΥ (F90.0)	3 μήνες
Π4	Αγόρι	6	ΔΕΠΥ (F90.0) / Νοητική υστέρηση μέτριου βαθμού (F71)	3 μήνες
Π5	Κορίτσι	6	-	3 μήνες
Π6	Αγόρι	6	-	1 μήνας
Π7	Κορίτσι	5	-	3 μήνες
Π8	Αγόρι	5	-	1 μήνας
Π9	Αγόρι	6	-	3 μήνες

Πίνακας 2.5.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με και χωρίς αναπηρία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

3.1 Προσδοκίες των γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους στην τρέχουσα συνθήκη εντός της δομής προσωρινής διαμονής

3.1.1 Αντιλήψεις γονέων περί των λόγων αναγκαιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης

Πριν η συζήτηση επικεντρωθεί στην ανάδειξη των απόψεων, προσδοκιών, ανησυχιών αναφορικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο εντός της δομής προσωρινής διαμονής, κατατέθηκαν γενικές αντιλήψεις και αναδείχθηκαν οι τρόποι που αξιώνεται η προσχολική εκπαίδευση από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες γονείς. Συγκεκριμένα, το σύνολο του δείγματος θεωρεί εξαιρετικά αναγκαία τη συμμετοχή των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο και παραθέτουν τους λόγους τους. Οι έξι εκ των εννέα συμμετεχόντων/ουσών (Σ1, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9) καταθέτουν την ανάγκη και τη σημασία για την αξιοποίηση του προσωπικού τους ελεύθερου χρόνου κατά τη διάρκεια του προγράμματος εκπαίδευσης, που τα παιδιά βρίσκονται στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Ειδικά, η Σ6, απόφοιτη λυκείου, μητέρα ενός αγοριού νηπίου, το οποίο εγγράφηκε στο νηπιαγωγείο κατά τις αρχές του Μαρτίου 2021 αναφέρει:

(...) Το βιώνω πολύ καλά γιατί αυτό τον χρόνο που πριν αφιέρωνα στο Μ τώρα χρησιμοποιούσα το χρόνο αυτό για πράγματα που εγώ ήθελα. Μαθήματα κιθάρας ξεκίνησα, ελληνικά, αγγλικά. Δεν μου ήταν βάρος να τον προσέχω, παιδί είναι, αλλά τώρα κάνω κι εγώ πράγματα που θέλω. (Σ6)

Παρομοίως, η Σ7, είκοσι έξι (26) χρονών, μητέρα προνήπιου κοριτσιού, το οποίο παρακολουθείται από ψυχολόγο, υποστηρίζει:

(...) ήταν πιο χαρούμενη και για μένα ειδικά ήταν πάρα πολύ καλό επειδή έχω κι ένα ακόμη παιδί που είναι μικρό και πριν όταν η Χ ήταν σπίτι δεν είχα χρόνο για αυτό, με ενοχλούσε πάρα πολύ, αλλά τώρα είχα χρόνο να κάνω τα πράγματα που ήθελα, να καθαρίσω το σπίτι, να φροντίσω το μωρό. Οπότε και η Χ ήταν χαρούμενη και εγώ είχα ελεύθερο χρόνο. (Σ7)

Επιπλέον, πέντε γονείς (Σ1, Σ2, Σ3, Σ8, Σ9) έθιξαν τη σημασία του νηπιαγωγείου ως το πρώτο οργανωμένο περιβάλλον μάθησης και απόκτησης γνώσεων για τα παιδιά. Θεωρούν το χώρο του νηπιαγωγείου ένα πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά τους θα έρθουν σε επαφή με πολλές μαθησιακές και γνωστικές περιοχές, που θα τα εμπνεύσουν και θα τα κινητοποιήσουν για περαιτέρω αναζήτηση γνώσεων. Ταυτόχρονα, από ορισμένους γονείς, (Σ2, Σ8, Σ9) αναφέρεται η σημασία της συμμετοχής των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο σε αντιδιαστολή με την προσωπική τους έλλειψη σχολικών εμπειριών. Όπως αναφέρει ο πατέρας Σ2, ο οποίος δεν έχει καμία εκπαιδευτική εμπειρία, εξαιτίας της πολιτικής και οικονομικής κατάστασης στο Αφγανιστάν από όπου κατάγεται και στο Ιράν, όπου βρέθηκε για δώδεκα χρόνια ως πρόσφυγας:

(...) αλλά ξέρω ότι εδώ στο σχολείο, εκτός ότι την προσέχουν ξέρω ότι θα μάθει κάτι, (...) Έχω εμπιστοσύνη στις δασκάλες ότι ξέρουν τι να κάνουν. Εγώ δεν έχω πάει σχολείο και δεν ξέρω τι στόχους έχει. Αλλά για να είναι κάποιοι άνθρωποι δάσκαλοι σημαίνει ότι κάνουν κάτι καλό για να μάθουν τα παιδιά μαθηματικά, γλώσσες και όχι κάτι κακό. Και ευχαριστώ πολύ τις δασκάλες γιατί κάνουν πολύ ωραία πράγματα σε τόσα διαφορετικά παιδιά. (Σ2)

Στο ίδιο κλίμα νοηματοδότησης της προσχολικής εκπαίδευσης, ο πατέρας (Σ3) αγοριού νηπίου με διάγνωση ΔΕΠΥ προσθέτει:

Καταρχάς όταν το παιδί γυρνάει στο σπίτι θέλει πάλι να ξαναγυρίσει στο σχολείο. Γενικά είμαι χαρούμενος επειδή τα παιδιά μου πάνε σχολείο και διαβάζουν. Η γυναίκα μου έχει ζάχαρο και ο μικρός όπως ξέρεις έχει το θέμα αυτό και είμαι χαρούμενος που πάει σχολείο και κάνετε τόσα πράγματα και μαθήματα στα παιδιά εδώ. Λέω συνέχεια στα παιδιά μου να διαβάζουν, να μαθαίνουν, να προσπαθούν, να κάνουν τα μαθήματα, ο μικρός να μάθει να γράφει, να ακούει εσάς ό,τι του μαθαίνετε. Το σχολείο κάνει πολύ καλό στο παιδί. Η μόρφωση δηλαδή είναι αναγκαία από μικρή ηλικία. (Σ3)

Η προσχολική εκπαίδευση για πέντε γονείς (Σ2, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8) αποτελεί το πλαίσιο εκείνο στο οποίο τα παιδιά θα ενθαρρυνθούν να αναπτύξουν και να συνάψουν σχέσεις φιλίας με τους/τις συμμαθητές/τριες.

Για την 29χρονη μητέρα ενός νηπίου αγοριού από το Αφγανιστάν μάλιστα (Σ6), η καλλιέργεια συναισθηματικών δεσμών και φιλικών σχέσεων αποτελεί προτεραιότητα

αναφορικά με τις αντιλήψεις της ως προς την αναγκαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα θεωρεί:

Ο Μ καταρχάς δεν μιλάει πάρα πολύ, πρέπει να τον ρωτήσεις για να πει κάτι. Λέει όταν το ρωτάω ιστορίες από το σχολείο, τι παραμύθι διαβάσαν και αυτά. Το σημαντικότερο όμως που ασχολούμαι εγώ, είναι η σχέση με τους φίλους του. Γιατί είναι η πρώτη χρονιά που πηγαίνει σχολείο θέλω να ξέρω πώς είναι με τα άλλα παιδιά, αν κάνει φίλους. (...) Δεν σκεφτόμουν πάρα πολλά. Αλλά το σημαντικότερο είναι επειδή ο Μ δεν μιλάει πάρα πολύ με τον κόσμο θα ήθελα να πάει σχολείο για να ανοίξει μια πόρτα ώστε να αρχίσει να κοινωνικοποιείται με τους ανθρώπους, με τα παιδιά της ηλικίας του κυρίως. Και το έκανε. Βέβαια έκλεισε πάλι το σχολείο αλλά είμαι πολύ χαρούμενη που πήγε όπως να έχει. (Σ6)

Για τη μητέρα του κοριτσιού (Σ7) με διαταραχή μετατραυματικού στρες, το οποίο επισκέπτεται τον ψυχολόγο της δομής, ο περιορισμός του φόβου του παιδιού για τους ανθρώπους και η ανάπτυξη σχέσεων με συνομήλικα παιδιά αποτελεί επίσης ανησυχία και προτεραιότητα ως προς την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο κατά την τρέχουσα χρονική συνθήκη. Η ίδια καταθέτει:

Ήταν πολύ καλά αυτόν τον καιρό που πήγαινε στο σχολείο επειδή η Χ πάει και στον ψυχολόγο και από τότε που πήγε στο σχολείο η Χ ήταν πιο ανοιχτή στον κόσμο, ήταν πιο χαρούμενη. (...) Η Χ έχει πολύ ενέργεια, δηλαδή είναι πολύ active αλλά πολλές φορές θέλει να κοπνήσει τα παιδιά. Δεν θέλει να είναι πολλά παιδιά, δεν νιώθει άνετα και εγώ αυτό σκεφτόμουν πριν πάει σχολείο, γιατί θα βγει από το περιβάλλον του σπιτιού και θα είναι με παιδιά και ευτυχώς σιγά σιγά άλλαξε. Χαίρομαι πολύ τώρα που έχει κάνει φίλους. Στο σχολείο το κατάφερε αυτό. Και έρχεται σπίτι και μου λέει να ξαναβγεί για να πάει να βρει τους συμμαθητές της και να παίζουν. Δεν ήταν έτσι πριν, καθόλου. (Σ7)

Οι γονείς Σ1, Σ2, Σ8, Σ9 δηλώνουν επιπρόσθετα πως η αναγκαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης ανάγεται στο γεγονός πως ο σχολικός χώρος συνιστά ένα ασφαλές πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά θα βιώσουν την εμπλοκή τους ως μέλη εντός μιας κοινότητας, ένα ήσυχο πεδίο το οποίο θα διευκολύνει τη συγκέντρωση των παιδιών και ένα οριοθετημένο πλαίσιο ελεγχόμενο από τις εκπαιδευτικούς.

Ενδεικτικά η μητέρα Σ8 αναφέρει:

Πρώτον είμαι πολύ χαρούμενη επειδή πάει σχολείο με τα παιδιά και είναι κάπου που τους προσέχουν. Δηλαδή και πριν πήγαινε για παιχνίδι έξω αλλά σκεφτόμουν συνέχεια πού είναι τώρα αυτό το παιδί, με ποιους παίζει... (Σ8)

Ο πατέρας ενός νήπιου αγοριού από το Αφγανιστάν (Σ1), ο οποίος αναφέρει συχνά στη διάρκεια της συνέντευξης πως το γεγονός ότι ο ίδιος δεν είχε την ευκαιρία να φοιτήσει ποτέ σε σχολείο, ενδυνάμωσε την αντίληψη που φέρει για τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης δηλώνει:

(...) Σκέφτομαι ένα χώρο που να έχει ησυχία και ένα μέρος που θα αφήνουν τα παιδιά να συγκεντρωθούν και να μπορέσουν να μάθουν. Εδώ στο κέντρο κιόλας δεν έχει ησυχία και το παιδί δεν είναι εύκολο να του πεις να κάτσει και να κάνει κάτι γιατί δεν θα είναι ήρεμο. Ενώ στο σχολείο, στο νηπιαγωγείο μου λέει ότι ζωγραφίζει πολύ, ότι κάνουν μια εργασία και περιμένει να έρθει η σειρά του να την κάνει. Αυτό γίνεται επειδή είναι ήσυχα και είναι σημαντικό αυτό για να συγκεντρώνεται. (Σ1)

Ακόμη θίγεται από τους γονείς Σ2, Σ6 και Σ7 η αναγκαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης αναφορικά με την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών. Χαρακτηριστικά επισημαίνουν τη σημασία της κατανόησης ορισμένων πραγματολογικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και τη σημασία της έκφρασης των επιθυμιών τους και των συναισθημάτων τους.

Η Σ2 αναφέρει λοιπόν:

Νομίζω ένα παιδί όταν φεύγει από το περιβάλλον του σπιτιού και την οικογένεια πρέπει πρώτα να προετοιμαστεί από το σχολείο. Μπορεί στην αρχή το παιδί να μην ακούει τις δασκάλες και να κάνει αυτό που θέλει, να νομίζει ότι είναι όπως στο σπίτι. Αλλά σιγά σιγά πρέπει να μάθει τους κανόνες για να βγει στην κοινωνία, να έχει σεβασμό στους άλλους και ότι όταν είναι κάπου, δεν είναι μόνος του, μόνο για αυτόν αλλά βρίσκονται και άλλοι εκεί. Πρέπει να μάθει ένα παιδί πώς να επικοινωνεί με τους άλλους, να αποδεχτεί τους άλλους, να τους ακούει. Να έχει ανοιχτά αυτιά και ανοιχτά μάτια. Να μάθει από τώρα τρόπους να εκφράζει αυτά που αισθάνεται. Μπορεί να μην του αρέσει κάτι, να ξέρει πώς να το πει. Πρέπει να μάθει να εκφράζει τον εαυτό του (Σ2)

Η Σ6 τονίζει την πραγματολογική σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων:

Επειδή η γλώσσα είναι διαφορετική στο νηπιαγωγείο τα παιδιά μπορούν να μάθουν κάποιες πρώτες λέξεις για να πάνε στο σχολείο μετά. Στο σχολείο θα πάνε μετά και θα

έχουν βιβλία, αλλά αν δεν έχουν γνώση ούτε να διαβάσουν μια δυο λέξεις μετά. Εννοώ πρέπει από τώρα να αρχίζει να μαθαίνει πότε και πώς μιλάμε σε κάποιον άνθρωπο, να ξέρει πώς να απαντήσει, να απαντάει σωστά στις ερωτήσεις που του κάνουν. (Σ6)

Δυο γονείς (Σ1, Σ7) διαπιστώνουν μεταξύ άλλων πως η συμμετοχή των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο συμβάλει καθοριστικά στην προσωπική τους εμπλοκή και πρόσβαση στον ελληνικό κοινωνικό ιστό και ως εκ τούτου διαμορφώνεται μια γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ της οικογένειας και της τοπικής κοινωνίας μέσα από το σχολείο και το ίδιο το παιδί.

Έτσι ο Σ1 προσθετικά με τους άλλους λόγους αναγκαιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης δηλώνει:

Να μάθει κάτι που θα μπορεί να επηρεάσει και τη ζωή τη δική μου και της γυναίκας μου γιατί δυσκολευόμαστε. Να μάθει τη γλώσσα, αγγλικά για να μπορέσει να βοηθήσει και εμάς. (...) Ήδη μου έχει μάθει να σας χαιρετάω όταν τον φέρνω το πρωί και σας λέω καλημέρα στα ελληνικά. Θέλω να μάθει κι άλλα πράγματα και να τα χρησιμοποιώ κι εγώ. Όταν θα είμαστε στην πόλη να μπορώ να διαβάσω τι γράφει το χαρτί με τα δρομολόγια για τα λεωφορεία και αν δεν, να ξέρω να ρωτάω κάποιον να μου πει οδηγίες για το πώς να πάω κάπου. (Σ1)

Συνεχίζοντας, ο πατέρας Σ2 εκφράζει την άποψη ότι η συμμετοχή του κοριτσιού στην προσχολική εκπαίδευση ανακουφίζει και αποσυμφορεί το ίδιο και την οικογένεια από τις ανησυχίες και το άγχος που βιώνεται ως προς το ζήτημα του ασύλου. Πρόκειται άλλωστε για μια ανησυχία, η έκφραση της οποίας διατρέχει τη συγκεκριμένη συνέντευξη στο σύνολό της. Για τη συγκεκριμένη ερώτηση περί του βαθμού αναγκαιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης κατά την τρέχουσα συνθήκη, ο πατέρας αναφέρει:

Επηρεάζει πολύ καλά που πάει στο νηπιαγωγείο από τόσο μικρή. Δηλαδή το μυαλό της πλέον και το δικό μας είναι στο σχολείο, σε αυτά που κάνετε και όχι σε αυτά που συμβαίνουν κάθε μέρα εδώ, που περιμένουμε για το άσυλο, έχουμε άγχος, δεν μας δίνουν απαντήσεις και όλα αυτά τα ακούει το παιδί και καταλαβαίνει. Από τότε που ξεκίνησε το σχολείο, (...) όταν έρχεται σπίτι μας λέει κάναμε αυτό με τη δασκάλα, ζωγραφίσαμε αυτό, μάθαμε αυτό, βρήκα μια φίλη καινούρια... δηλαδή λέει όλο καλά πράγματα, έρχεται χαρούμενη, μιλάει όμορφα για το σχολείο κι εγώ σας ευχαριστώ πάρα πολύ για αυτό. (Σ2)

Ο ίδιος πατέρας υποστηρίζει πως η προσχολική εκπαίδευση κρίνεται αναγκαία προκειμένου να αξιοποιείται ένα μέρος του χρόνου παραμονής του παιδιού στο σπίτι με εκπαιδευτικές δραστηριότητες, επαναλήψεις και εργασίες. Το γεγονός πως το ίδιο το χωροταξικό πλαίσιο της δομής, σε συνδυασμό με την έλλειψη παροχής οργανωμένων δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε παιδιά και ενήλικες, με σκοπό να εμπλουτιστεί με τρόπο δημιουργικό η καθημερινότητά τους, φαίνεται να απασχολεί και να ανησυχεί τον πατέρα. Ειδικά επισημαίνει:

Τη συμβουλεύω αυτά που μαθαίνει στο σχολείο να τα χρησιμοποιεί και έξω, δηλαδή όχι μόνο μέσα στο σχολείο αλλά να τα λέει και έξω από αυτό. Αν ζωγραφίζεις, να ζωγραφίζεις και στο σπίτι. Και αυτό κάνει καλό για να μην είναι συνέχεια έξω επειδή υπάρχουν και πολλά παιδιά και έτσι το παιδί όποτε θέλει μπορεί να πάει να παίξει έξω και αυτό νομίζω δεν είναι καλό. Και έτσι όταν έρχεται στο σπίτι, όπως και τα αδέρφια της είναι καλό να κάνουν πράγματα που έμαθαν στο σχολείο για να μην είναι όλη την ώρα έξω και παίζουν. Δεν έχουν να κάνουν και τίποτα άλλο βέβαια και το σπίτι είναι μικρό, δεν μπορούμε να τα έχουμε κλεισμένα μέσα. (Σ2)

Τέλος, η μητέρα Σ6 αναγνωρίζει την προσχολική εκπαίδευση ως τον προθάλαμο για τη μετάβαση στο δημοτικό, ως ένα συστατικό στοιχείο της προσχολικής εκπαίδευσης, το οποίο προετοιμάζει τα παιδιά για τη μετέπειτα φοίτησή τους στις επόμενες βαθμίδες.

Δηλώνει λοιπόν:

Περίμενα ότι ο Μ επειδή δεν είχε πάει νηπιαγωγείο, δεν περίμενα πράγματα από τις δασκάλες αλλά από τον Μ. Επειδή ένα παιδί όταν είναι στο νηπιαγωγείο προετοιμάζεται για το σχολείο και έτσι από τον Μ περιμένω να δείξει ότι είναι καλός και θέλει. (...) Επειδή η γλώσσα είναι διαφορετική στο νηπιαγωγείο τα παιδιά μπορούν να μάθουν κάποιες πρώτες λέξεις για να πάνε στο σχολείο μετά. Στο σχολείο θα πάνε μετά και θα έχουν βιβλία, αλλά αν δεν έχουν γνώση ούτε να διαβάσουν μια δυο λέξεις μετά, θα είναι δύσκολο. Αλλά στο νηπιαγωγείο δεν έχουν βιβλίο, πάνε για να προετοιμαστούν για το σχολείο. Για να μην έχουν άγχος για το σχολείο αργότερα. Θα μπορούσαμε να το πούμε κάτι σαν εξάσκηση για το δημοτικό. Δηλαδή ο Μ πριν δεν ήθελε καθόλου να ζωγραφίζει, έλεγε δεν μπορώ και τώρα που πάει σχολείο ζωγραφίζει κι αυτός. Βλέπει και τα άλλα παιδιά και θέλει. (Σ6)

Λόγοι αναγκαιότητας της προσχολικής εκπαίδευσης	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Εξασφάλιση ελεύθερου/προσωπικού χρόνου για τους γονείς	Σ1, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9	6
Αποτελεί το πρώτο οργανωμένο περιβάλλον μάθησης και απόκτησης γνώσεων	Σ1, Σ2, Σ3, Σ8, Σ9	5
Σύναψη φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών	Σ2, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8	5
Ασφαλές πλαίσιο	Σ1, Σ2, Σ8, Σ9	4
Καλλιέργεια/ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Σ2, Σ6, Σ7	3
Πρόσβαση της οικογένειας στην τοπική κοινωνική ζωή μέσα από τη συμμετοχή του παιδιού στο σχολείο	Σ1, Σ7	2
Αποσυμφόρηση του άγχους αναφορικά με το ζήτημα του ασύλου	Σ2	1
Αξιοποίηση εκπαιδευτικού χρόνου στο σπίτι	Σ2	1
Αποτελεί προθάλαμο για την προετοιμασία του παιδιού για το δημοτικό	Σ6	1

Πίνακας 3.1.1 Απόψεις γονέων για την αναγκαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης

3.1.2 Προσδοκίες προσφύγων γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο εντός της δομής

Εν συνεχεία, οι γονείς ερωτήθηκαν σχετικά με τις προσδοκίες τους ως προς την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους. Διατύπωσαν λοιπόν τις επιθυμίες τους για τα χαρακτηριστικά εκείνα, τις δεξιότητες που προσδοκούν να αποκτήσουν, τα στοιχεία των παιδιών που θα ήθελαν να αναδείξουν εντός της τάξης. Έτσι προκύπτει ένα σύνολο απαντήσεων το οποίο θα συμπληρώσει με τον επόμενο υποάξονα, που αφορά τις προσδοκίες αναφορικά με το περιεχόμενο εκπαίδευσης και τους στόχους του νηπιαγωγείου, το πολυσύνθετο φάσμα των αντιλήψεων που φέρουν οι γονείς για την τρέχουσα παρεχόμενη εκπαίδευση.

Οι τέσσερις από τους εννέα γονείς (Σ1, Σ5, Σ7, Σ9) φαίνεται να προσδοκούν για τα παιδιά τους πως μέσα από την εκπαιδευτική τους εμπειρία στο νηπιαγωγείο θα έρθουν σε επαφή με την αγγλική γλώσσα, η οποία για τους ίδιους αποτελεί ένα κρίσιμο εφόδιο τόσο για την εκπαιδευτική τους πορεία, όσο και για τους τρόπους που φαντάζονται να οργανώνουν τη ζωή τους, κατόπιν της λήψης του ασύλου.

Η Σ5 αναγνωρίζει την καθολική χρήση της αγγλικής γλώσσας και θεωρεί πως το παιδί από το νηπιαγωγείο είναι σημαντικό να έρθει σε επαφή με αυτή, νοηματοδοτώντας τη ως το βασικό εργαλείο και εφόδιο προς το νέο ξεκίνημά τους ως αναγνωρισμένοι πρόσφυγες. Συγκεκριμένα αναφέρει:

Επειδή δεν θα μείνουμε στην Ελλάδα το θεωρώ απαραίτητο να μάθει κι άλλες γλώσσες στο σχολείο. Και ελληνικά αλλά και αγγλικά. Επειδή δεν έχουμε σκοπό να μείνουμε όλοι στην Ελλάδα. Τα αγγλικά είναι μια γλώσσα που όλοι μιλούν παντού οπότε αν τα μάθει θα είναι πολύ χρήσιμο. (Σ5)

Η μητέρα Σ7 θεωρεί επίσης ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι σημαντικό να λάβει το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής εμπειρίας του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Παρατηρώντας πως στην Ελλάδα η αγγλική και η ελληνική γλώσσα αποτελούν τα μοναδικά εργαλεία και συστήματα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, η Σ7 προσδοκά από το παιδί να αποκτήσει από την ηλικία αυτή ορισμένες βασικές γνώσεις γλωσσομάθειας που θα τη βοηθήσουν στην επικοινωνία της με την κοινωνία.

Δηλώνει λοιπόν:

Επειδή ξέρω ότι η Χ είναι πολύ έξυπνη για να μάθει τις γλώσσες και όταν βλέπει καρτούν, παιδικά στο youtube και στα αγγλικά και στα ελληνικά, όχι μόνο περσικά. Και το κάνει γιατί βλέπει τι γίνεται και θέλει να μάθει τη γλώσσα. Και βλέπω ότι έχει θέληση για να μάθει και ελπίζω να μάθει για να βρεθεί στο επίπεδο που πρέπει να είναι. Και για τα ελληνικά και τα αγγλικά. Είτε ελληνικά είτε αγγλικά, αρκεί να επικοινωνεί με τους ανθρώπους (Σ7)

Έτσι και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας φαίνεται να τοποθετείται στις προτεραιότητες των προσδοκιών των γονέων Σ5, Σ7 και Σ9 αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο. Εκτός από τα παραπάνω αποσπάσματα της Σ5 και της Σ7, η Σ9 εκφράζοντας τις προσδοκίες της εντός μιας παρόμοιας ερμηνείας και λογικής αναφέρει:

(...) και θέλω να μάθει γλώσσες, αγγλικά και ελληνικά. Να μπορεί να αρχίσει να επικοινωνεί, όχι με τους ανθρώπους μόνο που μένουμε εδώ μέσα. Να μάθει τις γλώσσες γιατί μπορεί να φύγουμε από δω, να ξέρει να ρωτάει ερωτήσεις και να απαντάει σωστά αν τον ρωτήσουν κάτι. Να καταλαβαίνει και να μιλάει. (Σ9)

Τέσσερις γονείς (Σ2, Σ6, Σ8, Σ9) συσχετίζουν την τρέχουσα εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών με την προσδοκία για μια πρωτόλεια επαφή με γνωστικά αντικείμενα και με μια καλή μαθησιακή επίδοση.

Ο Σ2 λοιπόν θεωρεί πως:

(...) εκτός από το να μάθει να συμπεριφέρεται με όμορφο τρόπο στους εκπαιδευτικούς και στους συμμαθητές, είναι καλό να μάθει πράγματα και ευχαριστώ πολύ τις νηπιαγωγούς που κάνουν τόσο όμορφα πράγματα στα παιδιά (Σ2)

-Τι να μάθει δηλαδή;

-Να μάθει να διαβάζει λίγες λέξεις, να λέει λίγες λέξεις. Να μετράει, να μάθει τους αριθμούς. Είναι σημαντικό να διαβάζει και να επαναλαμβάνει και στο σπίτι αυτά που μαθαίνει (Σ2)

Επίσης, δυο γονείς (Σ2 και Σ8) προσδοκούν η εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους να είναι συνυφασμένη με την καλλιέργεια του σεβασμού και με τη διαμόρφωση ηθικών αξιών:

Αλλά όταν ένα παιδί είναι μικρό και μαθαίνει καλά και ωραία πράγματα, τα ξεχνάει τα άλλα, τα άσχημα που είχαν παλιά. Επίσης μαθαίνει να ξεχωρίζει τώρα τι είναι καλό και τι είναι κακό γι' αυτό είμαστε πολύ χαρούμενοι. (...) Είναι διαφορετική και η κοινωνία εδώ και καταρχάς θέλω το ίδιο το παιδί να φέρεται καλά εκεί. Και δεύτερον, να είναι καλό με τους εκπαιδευτικούς και τους φίλους (Σ2)

Ο πατέρας Σ2 και Σ3 θεωρούν πως το σχολείο αποτελεί ένα χώρο μέσα στον οποίο εξασφαλίζεται το αίσθημα ασφάλειας για τα παιδιά και ως εκ τούτου, για τους ίδιους οτιδήποτε συμβαίνει μέσα σε ένα πλαίσιο απαλλαγμένο από κινδύνους είναι επιθυμητό και θα έχει οπωσδήποτε ευεργετική επίδραση στην εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών:

Όταν μέναμε στη Μόρια συγκρούονταν πολύ οι άνθρωποι μεταξύ τους και από τότε τα βράδια φωνάζει κάποιες φορές και τώρα με το γεγονός ότι πάει σχολείο, νιώθω καλύτερα κι εγώ και το παιδί. Έχει χαλαρώσει. (...) Δεν είμαι ο ίδιος χαρούμενος που στο Αφγανιστάν δεν μπόρεσα να πάω σχολείο και να διαβάσω, ούτε τα παιδιά μου

πήγαν σχολείο λόγω του πολέμου εκεί και αν δεν υπήρχε ο πόλεμος σίγουρα κι εγώ θα συνέχιζα τη μόρφωση. (Σ3)

Η μητέρα Σ4 του παιδιού, το οποίο φέρει διάγνωση για νοητική υστέρηση μέτριου βαθμού και ΔΕΠΥ στην ερώτηση περί προσδοκιών για την εκπαιδευτική εμπειρία του παιδιού στο νηπιαγωγείο απάντησε πως δεν δύναται να έχει προσδοκίες εξαιτίας της νοητικής βλάβης του παιδιού. Ειδικά δηλώνει:

Οι γνώσεις, τα πράγματα δεν μένουν στο μυαλό του, δεν μπορεί να εξηγήσει, να μιλήσει καλά, απλώς νομίζω ότι ο Α έρχεται στο σχολείο και φεύγει, χωρίς να του μείνει κάτι από το σχολείο. Πολλές φορές όταν βγαίνετε διάλειμμα ο Α έρχεται σπíti. Σαν να βαριέται, σαν να μην του αρέσει. Τον ρωτάω γιατί γύρισε, με κοιτάει και φεύγει πάλι και έρχεται σε εσάς. Δεν ξέρω αν καταλαβαίνει τι κάνετε εδώ (Σ4)

Ωστόσο, στη συνέχεια εξηγεί το λόγο για τον οποίο δεν τρέφει πλέον οποιαδήποτε προσδοκία αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία του παιδιού:

Επειδή ο Α δεν μπορεί να μιλήσει σαν τα άλλα παιδιά, δεν μπορεί να εξηγήσει ακριβώς τι κάνουν στο σχολείο κλπ. Εγώ ρωτάω αλλά αυτός δεν μπορεί να απαντήσει. Υπάρχει μια θεραπεία για να μπορέσει το παιδί να μιλήσει και ήθελα αυτό να γίνει. Αυτό. Αλλά επειδή εσείς κατά βάση μιλάτε ελληνικά δεν το περιμένω πια αυτό. (Σ4)

Μια διαφορετική οπτική φέρει η μητέρα ενός προνήπιου αγοριού (Σ8), η οποία δεν έχει καμία εκπαιδευτική εμπειρία εξαιτίας της πολιτικής της απαγόρευσης για τις γυναίκες να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση στο Αφγανιστάν και των πολιτικών πρακτικών στο Ιράν που επίσης απέκλειαν τους πρόσφυγες από το Αφγανιστάν να εγγραφούν στο ιρανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι θεωρεί:

Θέλω πρώτα από όλα τα παιδιά μου να πάνε σχολείο για να ξέρουν τι δικαιώματα έχουν στην κοινωνία. Και αυτό το μαθαίνουν από νωρίς, από το νηπιαγωγείο. Δηλαδή εγώ δεν πήγα ποτέ σχολείο και δεν ήξερα στην κοινωνία του Αφγανιστάν τι δικαιώματα έχω. Ούτε ο άντρας μου. Είναι ο λόγος που φύγαμε από τη χώρα μας, το πρώτο πράγμα, τα παιδιά μας να μορφωθούν. Να μάθουν τα δικαιώματά τους, να ξέρουν. Και στο Ιράν προσπαθήσαμε να τα γράψουμε αλλά δεν γινόταν (...) (Σ8)

Προσδοκίες προσφύγων γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο εντός της δομής	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Εκμάθηση αγγλικής γλώσσας	Σ1, Σ5, Σ7, Σ9	4
Επαφή παιδιού με γνωστικά αντικείμενα/ καλή σχολική επίδοση	Σ2, Σ6, Σ8, Σ9	4
Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας	Σ5, Σ7, Σ9	3
Διαμόρφωση ηθικών αξιών/ καλλιέργεια σεβασμού	Σ2, Σ8	2
Εξασφάλιση αισθήματος ασφάλειας/ προσωπική ενδυνάμωση	Σ2, Σ3	2
Εκπαίδευση ως θεραπευτική πρακτική	Σ4	1
Καλλιέργεια γνώσης αναφορικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα	Σ8	1
Καμία προσδοκία	Σ4	1

Πίνακας 3.1.2 Προσδοκίες προσφύγων γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο εντός της δομής

3.1.3 Προσδοκίες προσφύγων γονέων αναφορικά με το περιεχόμενο εκπαίδευσης και τους στόχους του νηπιαγωγείου εντός της δομής

Διερευνώντας τις προσδοκίες των γονέων ως προς το περιεχόμενο εκπαίδευσης και τους στόχους του νηπιαγωγείου παρουσιάζονται συνδέσεις και συσχετίσεις με τις απόψεις τους ως προς την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών στο νηπιαγωγείο εντός της προσωρινής δομής και αναδεικνύονται οι τρόποι που η δική τους εκπαιδευτική εμπειρία συμβάλει στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους.

Τρεις γονείς (Σ1, Σ4, Σ6) αντιλαμβάνονται το νηπιαγωγείο ως ένα σύνολο πρακτικών και μεθόδων προκειμένου τα παιδιά να προετοιμαστούν για τη φοίτησή τους στο δημοτικό.

Δηλώνεται έτσι ένας έμμεσος υπαινιγμός ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί ένα προπαρασκευαστικό στάδιο με μακροπρόθεσμο μόνο στόχο την προετοιμασία των μαθητών/τριών σε ασκήσεις γραφής και ανάγνωσης ώστε να προετοιμαστούν για να ανταπεξέλθουν στις μαθησιακές απαιτήσεις του δημοτικού.

Η μητέρα Σ6 απαντώντας σχετικά με τις προσδοκίες της για τους στόχους του νηπιαγωγείου και την εκπαίδευση του παιδιού της αναφέρει:

Περίμενα ότι ο Μ επειδή δεν είχε πάει νηπιαγωγείο, δεν περίμενα πράγματα από τις δασκάλες αλλά από τον Μ. Επειδή ένα παιδί όταν είναι στο νηπιαγωγείο προετοιμάζεται για το σχολείο και έτσι από τον Μ περιμένω να δείξει ότι είναι καλός και θέλει. (...) Επειδή η γλώσσα είναι διαφορετική στο νηπιαγωγείο τα παιδιά μπορούν να μάθουν κάποιες πρώτες λέξεις για να πάνε στο σχολείο μετά. Στο σχολείο θα πάνε μετά και θα έχουν βιβλία, αλλά αν δεν έχουν γνώση ούτε να διαβάσουν μια δυο λέξεις μετά, θα είναι δύσκολο. Αλλά στο νηπιαγωγείο δεν έχουν βιβλίο, πάνε για να προετοιμαστούν για το σχολείο. Για να μην έχουν άγχος για το σχολείο αργότερα. Θα μπορούσαμε να το πούμε κάτι σαν εξάσκηση για το δημοτικό. (Σ6)

Η μητέρα Σ4 ομοίως δηλώνει:

Είναι η προετοιμασία των παιδιών, επειδή σε αυτή την ηλικία πρέπει να δουν πώς θα είναι μετά το δημοτικό. (Σ4)

Ορισμένοι γονείς (Σ8, Σ9) θεωρούν πως ο στόχος του νηπιαγωγείου εντός της δομής είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, τόσο ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση, την άνθιση διαπροσωπικών σχέσεων και την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όσο και ως προς την προσαρμογή των παιδιών τους στο σύστημα κανόνων και αξιών του ελληνικού σχολείου.

Για παράδειγμα, η μητέρα Σ9 θεωρεί πως:

Ο στόχος είναι να μάθουν και να ετοιμαστούν τα παιδιά να μπουν στην κοινωνία, να μπορέσουν τα παιδιά να επικοινωνήσουν, να απαντούν σε ερωτήσεις (Σ9)

Η Σ8, μητέρα πέντε παιδιών χωρίς καμία εκπαιδευτική εμπειρία αναφέρει:

Νομίζω ένα παιδί όταν φεύγει από το περιβάλλον του σπιτιού και την οικογένεια πρέπει πρώτα να προετοιμαστεί από το σχολείο. Μπορεί στην αρχή το παιδί να μην ακούει τις δασκάλες και να κάνει αυτό που θέλει, να νομίζει ότι είναι όπως στο σπίτι. Αλλά σιγά

σιγά πρέπει να μάθει τους κανόνες και τους νόμους για να βγει στην κοινωνία, να έχει σεβασμό στους νόμους. (Σ8)

Και η ίδια προσθέτει και την καλλιέργεια σεβασμού και αποδοχής προς τους ανθρώπους ως στόχο του νηπιαγωγείου:

(...) και ότι όταν είναι κάπου, δεν είναι μόνος του, μόνο για αυτόν αλλά βρίσκονται και άλλοι εκεί. Πρέπει να μάθει ένα παιδί να αποδεχτεί τους άλλους, να τους ακούει. (Σ8)

Δυο πατέρες (Σ2, Σ3) αναφέρουν πως αν και δεν γνωρίζουν ή δεν φαντάζονται τους στόχους του νηπιαγωγείου, ωστόσο επιδεικνύουν εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις εκπαιδευτικούς που μεταξύ άλλων το απαρτίζουν.

Ο ίδιος ο χώρος της δομής φαίνεται να δημιουργεί ένα αίσθημα ανασφάλειας για τη μητέρα Σ7, η οποία εστιάζει στο γεγονός πως στόχος του νηπιαγωγείου είναι η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης. Συγκεκριμένα απαντά:

Η Χ στο σπίτι δεν είναι καλό παιδί. Έχω και το μικρό το μωρό και με ενοχλεί πάρα πολύ. Και με τα παιδιά όταν πάει έξω να παίζει, δεν νιώθω καλά με ποια παιδιά θα πάει, τι θα παίζουν, πού θα πάει, αλλά στο νηπιαγωγείο που πηγαίνει είναι εντάξει γιατί περνάει το χρόνο καλά, παίζει με παιδιά της ηλικίας της και επειδή υπάρχουν δάσκαλοι τα προσέχουν και είμαι καλά. Αυτό δηλαδή τώρα περιμένω σαν στόχο του σχολείου που υπάρχει εδώ μέσα. Να ξέρουμε πού είναι τα παιδιά και ότι είναι καλά και με ασφάλεια εκεί που είναι. (Σ7)

Η μητέρα Σ5 ανέφερε ως προς τις προσδοκίες της για την εκπαιδευτική εμπειρία του παιδιού της πως κρίνει σημαντική τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, καθώς όπως αναφέρθηκε αποτελεί το απαραίτητο εφόδιο για την ένταξη στην κοινωνική ζωή οποιασδήποτε μόνιμης χώρας επιλέξουν να οργανώσουν τη ζωή τους. Ως προς τις αντιλήψεις της για τους στόχους του νηπιαγωγείου απάντησε πως δεν γνωρίζει, αν και θα επιθυμούσε να είναι η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Συγκεκριμένα ανέφερε:

Δεν ξέρω. Εγώ θέλω να μάθει αγγλικά. (Σ5)

Τέλος, ο πατέρας Σ1 συσχετίζει τους στόχους του νηπιαγωγείου με μαθησιακούς και διδακτικούς στόχους.

Προσδοκίες γονέων αναφορικά με τους στόχους του νηπιαγωγείου εντός της δομής προσωρινής διαμονής	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Προετοιμασία για το δημοτικό	Σ1, Σ4, Σ6	3
Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων/κοινωνική αλληλεπίδραση	Σ8, Σ9	2
Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων	Σ8, Σ9	2
Δεν γνωρίζω-Εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα	Σ2, Σ3	2
Καλλιέργεια σεβασμού και αποδοχής	Σ8	1
Προσαρμογή των παιδιών στο σύστημα κανόνων και αξιών	Σ8	1
Δεν γνωρίζω	Σ5	1
Παροχή ασφάλειας και προστασίας	Σ7	1
Μαθησιακή πρόοδος	Σ1	1

Πίνακας 3.1.3 Προσδοκίες γονέων αναφορικά με τους στόχους του νηπιαγωγείου εντός της δομής προσωρινής διαμονής

3.1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τις προσδοκίες των γονέων ως προς τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο εντός της δομής προσωρινής διαμονής

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις τρέχουσες προσδοκίες των προσφύγων γονέων νηπίων παιδιών με και χωρίς αναπηρία ως προς τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο εντός της δομής προσωρινής διαμονής. Οι πέντε εκ των εννέα γονέων (Σ2, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9) εκφράζουν πως το σημείο διαφοροποίησης των προσδοκιών τους συγκριτικά με παλιότερες προσδοκίες αναφορικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση των παιδιών τους, αποτελεί η προσωρινότητα της διαμονής, η απουσία δηλαδή ενός σταθερού και μόνιμου πλαισίου στο οποίο με τρόπο χειραφετητικό οι ίδιοι/ες θα είχαν τη δυνατότητα να αποφασίσουν για την οργάνωση της ζωής τους. Χαρακτηριστικά, ο πατέρας Σ2 εκφράζει:

Αν ήμουν κάπου μόνιμα, όχι προσωρινά όπως τώρα δηλαδή, θα ήμουν πολύ αυστηρός για τα μαθήματα, να διαβάζουν και τέτοια αλλά... και σε αυτό δεν φταίω εγώ ή η εκπαίδευση, αλλά η ευρωπαϊκή πολιτική, με το άσυλο και όλες αυτές οι υπηρεσίες που δεν ξέρουμε πότε θα φύγουμε, για πόσο θα μείνουμε και τέτοια. Αν δηλαδή ήξερα ότι θα μείνω εδώ και ήταν σίγουρο, θα ήμουν πολύ αυστηρός για να μαθαίνουν καλά τα παιδιά μου αυτά που διδάσκονται στο σχολείο, αν δεν διάβαζαν θα τους έλεγα να διαβάσουν, αλλά εδώ δεν μπορώ να το κάνω. Γιατί μπορεί να φύγουμε κάποια στιγμή και αν ξανά είμαι μετά αυστηρός, το παιδί δεν θα θέλει και θα κάνει το αντίθετο και δεν θα του αρέσουν τα μαθήματα. Κι εγώ έχω μείνει 38 χρόνια στο Ιράν και είχα κι εκεί πρόβλημα με τα παιδιά μου να πάνε σχολείο αλλά εκεί δεν είμασταν προσωρινά και έτσι προσπαθήσαμε πολύ μέχρι ένα από τα παιδιά να καταφέρουμε να το γράψουμε αλλά εδώ στην Ελλάδα όχι. Γιατί οι περισσότεροι μένουν δυο χρόνια εδώ αλλά θα φύγουν μετά. Έχουν σκοπό τουλάχιστον να φύγουν. Για αυτό και έχουμε διαφορετικές προσδοκίες. (Σ2)

Παρομοίως, η μητέρα Σ7 δηλώνει:

Καταρχάς δεν έχω πολύ στο μυαλό μου την εκπαίδευσή της εδώ πέρα, σκέφτομαι άλλα τώρα εδώ. Δεν μπορώ να πω, την πιέζω να μαθαίνει αλλά όχι τόσο όσο θα το έκανα. Λέω να μην την πιέζω πολύ, να την αφήσω λίγο εδώ μέχρι να πάμε κάπου μόνιμα. Την πιέζω αλλά όχι όσο πρέπει γιατί έχω στο μυαλό μου ότι δεν θα συνεχίσει εδώ. (Σ7)

Δυο γονείς (Σ4, Σ5) ανέφεραν πως οι προσδοκίες τους επηρεάστηκαν όταν αναγκάστηκαν να μεταφερθούν στον τρέχοντα χώρο διαμονής, όταν η δομή στην οποία αρχικά φιλοξενούνταν έκλεισε. Η μητέρα Σ5 ενός νήπιου κοριτσιού με σπουδές στις κοινωνικές επιστήμες ανέφερε:

Κάνω σύγκριση με το ... (όνομα δομής) και εκεί οι συνθήκες ήταν πάρα πολύ καλές, οπότε σίγουρα οι προσδοκίες είναι διαφορετικές. Εδώ δεν περιμένω πολλά. Στο ... (όνομα δομής) βοηθούσαν όλοι πάρα πολύ, όλοι, όχι μόνο οι δασκάλες, για παράδειγμα μια φορά τη βδομάδα τα παιδιά πήγαιναν στη θάλασσα. Επειδή λοιπόν έχω ζήσει εκεί, τώρα εδώ είναι λίγο χαμηλό το επίπεδο παροχών. (Σ5)

Ε: Σχετικά με την εκπαίδευση ήταν καλύτερα στο ... (όνομα δομής) δηλαδή και γιατί;

Χ: Ναι. Στην ουσία κάθε βδομάδα εδώ έρχονται και μας λένε να αλλάζουμε το κοντέινερ που μένουμε και έχουμε κουραστεί λίγο και σήμερα δυσκολεύτηκα πάρα πολύ να έρθω γιατί πάλι έχουμε μετακόμιση αλλά σκέφτηκα ότι έτσι θα βοηθήσω τη Χ. Είμαι

και σωματικά και ψυχολογικά πολύ κουρασμένη. Δεν ξέρω τι κάνει στο σχολείο. Χαρούμενη έρχεται, αλλά δεν έχω χρόνο να τη ρωτάω, ούτε έχω όρεξη δηλαδή. (Σ5)

Οι προσδοκίες ως προς την παρεχόμενη εκπαίδευση εντός της δομής για τη μητέρα Σ9 διαφοροποιούνται καθώς παρατηρεί πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν περιορισμένη έμφαση στη μάθηση. Δηλώνει λοιπόν:

Εδώ βλέπω ότι είναι πιο πολύ για παιχνίδια ενώ αν ήταν κάπου αλλού τα πράγματα ίσως ήταν λίγο πιο σοβαρά ως προς τη μάθηση. Θα ήθελα να δινόταν μεγαλύτερη έμφαση στη μάθηση από ότι στα παιχνίδια. (Σ9)

Ε: Πού αλλού δηλαδή;

Α: Σε ένα νηπιαγωγείο για Έλληνες ας πούμε. Εδώ είναι πιο πολύ ο στόχος να βγάλουν τις αρνητικές σκέψεις του παιδιού, να μπορέσει να παίζει, να επικοινωνήσει, να κάνει φίλους. Ενώ σε ένα σχολείο με Έλληνες νομίζω δίνεται περισσότερη έμφαση στη μάθηση, οπότε αν υπάρχει ισότητα εκεί είναι σίγουρα πιο καλά από δω. (Σ9)

Η ίδια μητέρα συνεχίζει θέτοντας τη σκέψη πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις δομές εκπαίδευσης προσφύγων οργανώνουν περιορισμένες δραστηριότητες για τα παιδιά:

Είχα σαν προσδοκία να του μάθουν οι εκπαιδευτικοί καινούρια πράγματα. Πολλές φορές το παιδί μου λέει ότι στο σχολείο τους κάνουν συνέχεια τα ίδια πράγματα, τις ίδιες λέξεις, βγαίνουν έξω και παίζουν τα ίδια παιχνίδια, οπότε θα ήθελα λίγο πιο... να κάνουν πιο πολλά πράγματα. (Σ9)

Η Σ4, μητέρα παιδιού με διάγνωση νοητικής αναπηρίας και ΔΕΠΥ εκφράζει την ανησυχία της ως προς την εκπαίδευση που λαμβάνει το παιδί και θεωρεί πως το γεγονός της μη αυτοεξυπηρέτησής του αποτελεί και το σημείο διαφοροποίησης των προσδοκιών της:

Εδώ η κατάσταση είναι διαφορετική. Ναι στην αρχή εδώ με τα παιδιά δεν τα πήγαινε καλά. Φαινόταν διαφορετικός. Στο Ιράν επειδή δεν είχαμε χαρτιά, δεν μπορούσαμε και να πάμε σχολείο τα παιδιά οπότε δεν είχαμε και προσδοκίες. Αλλά στην Τουρκία ο μεγάλος πήγε στο δημοτικό και ο Α σε σχολείο για μικρά παιδιά για προετοιμασία. Στην Τουρκία ο μεγάλος στο σχολείο ήταν με Τούρκους. Τώρα εδώ είναι μόνο με τα παιδιά από δω. Και ο Α το ίδιο. Καταρχάς ο Α δεν ήταν σε κανονικό σχολείο. Πήγαινε σε ένα σπίτι που κάποια γυναίκα μάζεψε κι άλλα παιδιά και όσο δουλεύαμε αυτή τα πρόσεχε και τους έκανε διάφορα εκπαιδευτικά πράγματα. Αλλά αυτό ήταν πολύ ακριβό και το

σταμάτησα. Το κράτος τελικά τον άφησε να γραφτεί επίσημα σε σχολείο αλλά επειδή ο Α φοράει πάνα, της εκπαιδευτικού στο σχολείο δεν της άρεσε να τον αλλάζει, οπότε σε κάποια φάση σταμάτησε. Δεν έχω συγκεκριμένες προσδοκίες. Το κράτος έκανε ό,τι μπορούσε, αλλά το παιδί δεν ήταν έτοιμο. Και τώρα το παιδί έρχεται σχολείο, βλέπει τα άλλα παιδιά να πηγαίνουν τουαλέτα, αλλά αυτό κάνει στην πάνα, δεν ξέρει να το ζητάει. Οπότε δεν περιμένω και πολλά. Δεν είναι ακόμη έτοιμος. (Σ4)

Ο γονέας Σ2, ο οποίος έχει ασχοληθεί με αγροτικές εργασίες και δεν έχει εκπαιδευτική εμπειρία θεωρεί επιπλέον πως οι προσδοκίες του ανατρέπονται εξαιτίας του άγχους που βιώνεται από την οικογένεια ως προς το ζήτημα του ασύλου. Το γεγονός αυτό θεωρεί ότι επηρεάζει τόσο τις προσδοκίες του, όσο και τα ίδια τα παιδιά. Συγκεκριμένα, αναλύει τη σκέψη του ως εξής:

Είναι σίγουρα το περιβάλλον του κέντρου. Το παιδί δηλαδή είναι στο ένα κέντρο, άνθρωποι έρχονται και φεύγουν. Τα παιδιά δεν μιλάνε μεταξύ τους για παιχνίδια, για το σχολείο και τέτοια αλλά π.χ. αύριο εγώ θα φύγω, μεθαύριο εγώ, εσύ θα πας Γερμανία, α εγώ Αθήνα. Για τέτοια πράγματα μιλάνε και αυτό είναι κάτι που έρχεται από το σπίτι. Οι γονείς μιλάνε, τα παιδιά ακούνε. Επηρεάζει πάρα πολύ και το άγχος που έχουμε σαν γονείς για το άσυλο και τα ίδια τα παιδιά. Σαν γονείς αυτή τη στιγμή δεν νοιαζόμαστε τόσο πολύ για το σχολείο του παιδιού. Φυσικά θέλουμε να πάνε σχολείο και θεωρούμε ότι θα τους κάνει καλό αλλά δεν ασχολούμαστε άμεσα με το τι τους κάνετε στο σχολείο και τέτοια. Και δεν φταίνε οι γονείς. Σας ευχαριστούμε πάρα πολύ, μας βοηθάτε πάρα πολύ. (Σ2)

Ο ίδιος πατέρας (Σ2) συνεχίζει θέτοντας στο επίκεντρο τη σαθρότητα της ελληνικής και ευρωπαϊκής μεταναστευτικής/προσφυγικής πολιτικής που αποτελεί παράγοντα, τομή και ανάχωμα ως προς τις προσδοκίες του για την παρεχόμενη εκπαίδευση:

Φταίνε τα κράτη. Και της Ελλάδας και στην Ευρώπη. Και δεν μπορούμε να κάνουμε τώρα κάτι για αυτό. Η ψυχολογική κατάσταση είναι πολύ δύσκολή από τους μεγάλους ανθρώπους μέχρι τα παιδιά. Όταν είσαι πρόσφυγας και δεν ξέρεις πού θα πας και πότε είναι σαν να μην έχεις ελπίδα. Μέχρι να πας κάπου και να πεις ότι θα μείνω εδώ. Κι εγώ που είμαι μεγάλος ξέρω ότι τα παιδιά περνούν δύσκολα γι' αυτό και δεν τα πιέζω ότι πρέπει να διαβάζουν. Ελπίζω να μην σας έκανα να νιώσετε άσχημα όταν είπα ότι φταίει και το ελληνικό κράτος. Αλλά εμείς έπρεπε να φύγουμε από την πατρίδα μας και εννοείται καταλαβαίνω και εδώ τους Έλληνες... είναι λογικό όταν έρχεται ξαφνικά

κόσμος ξένος στη χώρα τους να μην νιώθουν καλά. Αλλά ήταν κάτι που έπρεπε να κάνουμε για τα παιδιά μας, να φύγουμε. Και ελπίζουμε η ζωή μας να είναι καλύτερη.
(Σ2)

Η μητέρα Σ7 θεωρεί πως ο επικουρικός και υποστηρικτικός της ρόλος ως προς την εκπαίδευση του παιδιού της περιορίζεται λόγω της διαφορετικής γλώσσας, την οποία η ίδια δεν γνωρίζει. Απαντά λοιπόν:

Καταρχάς δεν έχω πολύ στο μυαλό μου την εκπαίδευσή της εδώ πέρα, σκέφτομαι άλλα τώρα εδώ. Δεν ξέρω και τη γλώσσα για να τη βοηθήσω. Δεν μπορώ να πω, την πιέζω να μαθαίνει αλλά όχι τόσο όσο θα το έκανα. Λέω να μην την πιέζω πολύ, να την αφήσω λίγο εδώ μέχρι να πάμε κάπου μόνιμα. Εκεί θα προσπαθήσω κι εγώ να μιλήσω τη γλώσσα. Την πιέζω αλλά όχι όσο πρέπει γιατί έχω στο μυαλό μου ότι δεν θα συνεχίσει εδώ. (Σ7)

Ε: Παλιά είχε άλλες προσδοκίες δηλαδή για την εκπαίδευση των παιδιών;

Ναι, και θα μπορούσα να τη βοηθάω εγώ πιο πολύ. Όχι να την πιέζω αλλά να τη βοηθάω πιο πολύ. Εδώ δεν έχω και το χρόνο για να ασχοληθώ με την εκπαίδευση της Χ.
(Σ7)

Τέλος, για τον 55χρονο πατέρα Σ3, ο οποίος έχει λάβει εκπαίδευση έως την πέμπτη δημοτικού εξαιτίας των συγκρούσεων στο Αφγανιστάν, οι προσδοκίες του για την εκπαίδευση δεν διαφοροποιούνται, καθώς ο ίδιος δίνει έμφαση στη σημασία της, άνευ όρων, συνθηκών και προϋποθέσεων. Αναφέρει:

Στη ... (όνομα δομής) δεν είχαμε καν πρόσβαση στο σχολείο, σε τίποτα και από τότε που ήρθαμε εδώ το κορίτσι το μεγάλο έχει αρχίσει να μιλά ελληνικά και τα παιδιά και τα τρία καταλαβαίνουν λίγα αγγλικά και ελληνικά. Θεωρώ το σχολείο απαραίτητο για το μέλλον των παιδιών και είναι κάτι που πρέπει να γίνεται και τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στη μόρφωση. Δεν θα είχα διαφορετικές προσδοκίες. Η μόρφωση είναι μόρφωση, όπου και να είσαι δεν υπάρχει διαφορά. (Σ3)

Παράγοντες που επηρεάζουν τις προσδοκίες των γονέων ως προς τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο εντός της δομής προσωρινής διαμονής	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Προσωρινότητα διαμονής στη δομή	Σ2, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9	5
Καλύτερες συνθήκες διαβίωσης στην προηγούμενη δομή προσωρινής διαμονής	Σ4, Σ5	2
Περιορισμένη έμφαση στη μάθηση	Σ9	1
Οργάνωση περιορισμένων δραστηριοτήτων από τις εκπαιδευτικούς	Σ9	1
Μη αυτοεξυπηρέτηση παιδιού	Σ4	1
Άγχος οικογένειας περί του αιτήματος για τη λήψη ασύλου	Σ2	1
Προσφυγική/μεταναστευτική ή πολιτική	Σ2	1
Μη δυνατότητα βοηθητικού ρόλου γονέα λόγω της γλώσσας	Σ7	1
Αναγκαιότητα μόρφωσης άνευ όρων	Σ3	1

Πίνακας 3.1.4 *Παράγοντες που επηρεάζουν τις προσδοκίες των γονέων ως προς τη φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο εντός της δομής προσωρινής διαμονής*

3.1.5 Εμπόδια ως προς τη φοίτηση και εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο εντός της δομής προσωρινής διαμονής

3.1.5.1 Εμπόδια ως προς τη φοίτηση και την εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο εντός της δομής προσωρινής διαμονής

Στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, οι γονείς ερωτήθηκαν για την ύπαρξη ή μη εμποδίων αναφορικά με τη φοίτηση των παιδιών τους στις δομές εκπαίδευσης. Για πέντε από τους εννέα γονείς (Σ2, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8) το βασικό εμπόδιο που εντοπίστηκε, αποτέλεσε η καθυστέρηση της εγγραφής των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Πρόκειται για ένα εμπόδιο το οποίο απορρέει από τις πολιτικές και πρακτικές του κρατικού μηχανισμού που δρουν σε βάρος των ατόμων που ζουν υπό το καθεστώς αναμονής για το αίτημα ασύλου και διαχέονται στον τομέα της εκπαίδευσης προσφυγόπαιδων.

Ενδεικτικά ο πατέρας Σ2 αναφέρει:

Η Π. πριν έρθει εδώ ήταν στη ... (όνομα ΜΚΟ). Και μετά επειδή ήταν να έρθει εδώ έκοψε από τη ... (όνομα ΜΚΟ). Και αυτόν τον καιρό, βασικά ήταν μεγάλη η διάρκεια που περιμέναμε να έρθει στο σχολείο και αυτό δεν ήταν καλό επειδή όλα αυτά που μαθαίνει, αν για πολύ καιρό δεν πάει σχολείο τα ξεχνάει. Και επειδή στο κέντρο είναι πολλά τα παιδιά, το ένα τραβάει το άλλο και όσα δεν πάνε σχολείο τα ξεχνάνε αυτά που μαθαίνουν (...). (Σ2)

Η μητέρα Σ7, 26 ετών από το Αφγανιστάν δηλώνει ως προς το εμπόδιο της καθυστέρησης της εγγραφής του παιδιού στο νηπιαγωγείο:

Στην αρχή ναι δηλαδή είχαμε προβλήματα γιατί ήρθαμε από τη ... (όνομα δομής) εδώ και μετά περιμέναμε γιατί δεν μπορούσα να καταγραφώ. Άργησαν οι διαδικασίες καταγραφής μας εδώ. Μόλις καταγράφηκα μετά από δυο μήνες ήρθε το παιδί σχολείο. Και τώρα είμαι χαρούμενη. (Σ7)

Για τρεις γονείς (Σ2, Σ7, Σ8), ένα εμπόδιο το οποίο εντοπίζουν και αντιμετωπίζουν είναι η προσωρινότητα της διαμονής τους στη δομή.

Η μητέρα Σ8, ενώ βιώνει ικανοποίηση με το γεγονός πως τα παιδιά της πλέον έχουν εγγραφεί στο δημόσιο ελληνικό σχολείο, σε αντίθεση με την αδυναμία φοίτησής τους στα σχολεία του Ιράν, επισημαίνει ως προς την προσωρινότητα της διαμονής στο καμπ:

Καταρχάς είμαι πάρα πολύ χαρούμενη που κατάφερα και έγραψα όλα τα παιδιά μου στο σχολείο. Στο δημόσιο σχολείο. Δηλαδή δεν είναι όπως στο Ιράν που είμασταν εκεί 12 χρόνια και δεν μπόρεσαν να πάνε ποτέ σχολείο. Αλλά ναι είναι δύσκολο, ειδικά όταν είσαι σε ένα σπίτι εδώ, δεν μπορείς να πεις στο παιδί, πρέπει να είσαι στο σπίτι, πρέπει να διαβάσεις. Το παιδί έχει πάντα μια απάντηση σε αυτό: ε, γιατί να κάτσω εδώ μέσα; Γιατί να διαβάσω; Εδώ θα είμαστε για πάντα; Θα περάσει αυτό, θα αλλάξει, γιατί να τα μάθω; Και για αυτά πολλές φορές δεν έχω απάντηση να δώσω και δεν μπορώ να τα πιέσω, όπως θα έκανα. (Σ8)

Επίσης, για τρεις γονείς (Σ1, Σ3, Σ5) οι συνθήκες διαβίωσης εντός της δομής αποτελούν εμπόδιο ως προς τη φοίτηση των παιδιών τους.

Ο πατέρας Σ1 αναφέρει ένα λειτουργικό περιορισμό που τίθεται από τον τρόπο που οργανώνεται η παροχή σίτισης και πως αυτό επηρεάζει τη συνέπεια του παιδιού στη φοίτησή του στο σχολείο. Συγκεκριμένα:

Το πρωί ο Σ πηγαίνει καθυστερημένα στο σχολείο επειδή πεινάει και το πρωινό δεν μας έχει μοιραστεί ακόμη. Πρέπει να περιμένουμε να μας δώσουν πρωινό να φάει και μετά να έρθει. (Σ1)

Για τον πατέρα Σ3 ο χώρος και η ασφάλεια αποτελούν σημεία των συνθηκών διαβίωσης που εμποδίζουν την ομαλή φοίτηση του παιδιού. Δηλώνει λοιπόν:

(...) Οι συνθήκες που επικρατούν εδώ επηρεάζουν πάρα πολύ την εκπαιδευτική πορεία του γιατί άμα δεν υπάρχει ασφάλεια και χώρος, τότε το παιδί πώς θα συγκεντρωθεί να διαβάσει; (Σ3)

Οι γονείς Σ2 και Σ6 θεωρούν ότι δεν υπάρχει μέριμνα για τη συνολική και σαφή πληροφόρησή τους τόσο ως προς τη διαδικασία εγγραφής των παιδιών στο σχολείο, όσο και για το ίδιο πρόγραμμα και περιεχόμενο της εκπαίδευσης.

Η Σ6 αντιμετώπισε δυσκολία ως προς τη εγγραφή του παιδιού στο νηπιαγωγείο, λόγω της ανεπαρκούς και ασαφούς πληροφόρησης, που εντέλει οδήγησε στην περαιτέρω καθυστέρηση εγγραφής του παιδιού στο σχολείο, που πραγματοποιήθηκε τελικά κατά τις αρχές Μαρτίου. Συγκεκριμένα τοποθετείται:

(...) Το δεύτερο είναι η ηλικία του. Γιατί μου έλεγαν ότι πρέπει να πάει δημοτικό, αλλά δεν είχε πάει νηπιαγωγείο, σχολείο ποτέ και έπρεπε να πάει. Περίμενα να τον γράψω

νηπιαγωγείο. Στην αρχή μου είπαν ναι, να τον γράψουμε νηπιαγωγείο, μετά ότι είναι για δημοτικό και ρώτησα πολλές φορές, πήγαινα κάθε μέρα και ρωτούσα και δεν ήξεραν, μου έλεγαν να περιμένω. Τελικά ευτυχώς γράφτηκε. (Σ6)

Ο Σ2 ανάλογα επισημαίνει:

(...) Και το άλλο, ότι για το δημόσιο σχολείο περιμέναμε από το Σεπτέμβριο κάθε μέρα να γραφτούμε, ρωτούσαμε τι θα γίνει, μας έλεγαν δεν ξέρω, δεν ξέραμε εμείς ούτε αν θα ανοίξει μέσα στο ... (όνομα δομής) το σχολείο, ρωτούσα αλλά μας έλεγαν να κάνουμε υπομονή και θα μας ενημερώσουν και τελικά το σχολείο άνοιξε τον Ιανουάριο. (Σ2)

Επιπλέον, οι γονείς Σ6 και Σ9 αναφέρουν πως εμπόδιο στέκεται η ανεπάρκεια χώρου για την εγγραφή όλων των παιδιών που διαμένουν στη δομή στις εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις. Συγκεκριμένα η μητέρα Σ6 εκτός από το εμπόδιο της ελλιπούς και ασαφούς πληροφόρησης προσθέτει:

Το άλλο πρόβλημα είναι ότι μας έλεγαν ότι δεν υπάρχει χώρος για να έρθει, πρέπει να περιμένετε και τελικά μετά από λίγες μέρες τον γράψαμε. (Σ6)

Και παρομοίως η μητέρα Σ9 δηλώνει:

Για έναν ολόκληρο χρόνο βασικά πήγαινα και ρωτούσα και μου έλεγαν συνέχεια ότι δεν έχουν χώρο και δεν μπορούν να τον γράψουν και τέτοια και μετά όταν ξεκίνησε η χρονιά με κάλεσαν και τον έγραψα. (Σ9)

Για τη μητέρα Σ8, ο περιορισμένος οικιακός χώρος του κοντέινερ αποτελεί εμπόδιο ως προς τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο και κατ' επέκταση ως προς τις προσδοκίες της:

Οι προσδοκίες που είχα να ξεκινήσει κάπου καλύτερα ή όταν θα γυρνούσε σπίτι να μην έβγαινε πάλι έξω για να ξαναπαίζει. Να γύριζε και να καθόταν στο δωμάτιό του να ξεκουραστεί. Αλλά εδώ δεν είναι έτσι, δηλαδή το σπίτι μας είναι ένας χώρος, δεν έχει δωμάτιο αλλά συνολικά είμαι χαρούμενη που ξεκίνησε. (...) ούτε ησυχία είχε το σπίτι αφού είναι ένας μικρός χώρος. Όλα αυτά είναι προβλήματα που σταματάνε την παιδεία των παιδιών. (Σ8)

Η ίδια μητέρα προσθέτει στα εμπόδια της τρέχουσας σχολικής χρονιάς τον αντίκτυπο της συνθήκης του κορονοϊού στην εκπαίδευση του παιδιού. Χαρακτηριστικά απαντά:

Το πρώτο είναι όταν έρχεσαι εδώ πρέπει να περιμένεις πολύ καιρό μέχρι να πάνε τα παιδιά στο σχολείο και μετά εμείς δεν είχαμε τύχη γιατί ήρθε ο κορονοϊός και χάλασε τα πάντα και μετά τα παιδιά δεν ήταν στο κατάλληλο περιβάλλον για να κάνουν τηλεεκπαίδευση. Δεν είχαμε δεδομένα, δεν είχαμε τάμπλετ και τέτοια, ούτε ησυχία είχε το σπίτι αφού είναι ένας μικρός χώρος. Όλα αυτά είναι προβλήματα που σταματάνε την παιδεία των παιδιών. Όταν ένα παιδί είναι σε ένα σπίτι και όλοι κάνουν τηλεεκπαίδευση τότε θα κάνει κι αυτό, αλλά όταν δεν υπάρχουν αυτά που πρέπει τότε και το παιδί σταματάει, λέει ότι είναι κουρασμένο, δεν θέλει να τα κάνει, τα αφήνει. Δηλαδή ξεχνάει τα πάντα. Και μετά λένε ένα χρόνο πήγε στο σχολείο. Και αυτό είναι δύσκολο. Και κάποιες φορές δεν είναι στο χέρι μας. Δηλαδή εμείς τώρα πήραμε δεύτερη απορριπτική (...). (Σ8)

Ο πατέρας Σ1 δηλώνει πως η δυσχερής οικονομική κατάσταση της οικογένειας εξαιτίας της προσφυγικής ιδιότητας και της υποχρηματοδότησης αποτελεί εμπόδιο ως προς την εξασφάλιση βασικών σχολικών ειδών που είναι απαραίτητα για τη συμμετοχή του παιδιού στο σχολείο:

Εγώ δεν έχω χρήματα να πάρω μολύβια και τετράδια στα παιδιά και θεωρώ απαραίτητο το σχολείο να μπορεί να τα δώσει αυτά στα παιδιά. (Σ1)

Τέλος, η μητέρα Σ9 αναφέρει την απουσία του πατέρα του παιδιού ως εμπόδιο για την εκπαιδευτική εμπειρία του παιδιού στο νηπιαγωγείο κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά. Ακολουθεί το απόσπασμα:

Σ9: Ο Α είχε πολύ στενή σχέση με το μπαμπά του και το γεγονός ότι ο μπαμπάς του έχει φύγει τώρα, λίγο με ανησυχεί γιατί νομίζω ότι έχει επηρεάσει το παιδί γιατί μου λέει συχνά ότι δεν θέλει να διαβάσει γιατί ο μπαμπάς μου δεν είναι εδώ και τέτοια πράγματα.

Ε: Πώς το διαχειρίζεστε αυτό;

Σ9: Του μιλάω συνέχεια και του λέω ότι η εκπαίδευσή σου δεν έχει σχέση με το μπαμπά σου, οπότε μάθε, πήγαινε σχολείο. Προσπαθώ να παίζω και το ρόλο του μπαμπά. Να είμαι και οι δυο γονείς ταυτόχρονα.

Εμπόδια ως προς τη φοίτηση και εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο εντός της δομής προσωρινής διαμονής	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Καθυστερήση εγγραφής παιδιού στο νηπιαγωγείο	Σ2, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8	5
Προσωρινότητα διαμονής στη δομή	Σ2, Σ7, Σ8	3
Συνθήκες διαβίωσης στη δομή	Σ1, Σ3, Σ5	3
Ελλιπής/ασαφής πληροφόρηση	Σ2, Σ6	2
Ανεπάρκεια υποδομών για την εκπαιδευτική κάλυψη όλου του πλήθους των παιδιών	Σ6, Σ9	2
Περιορισμένος οικιακός χώρος	Σ8	1
Έκτακτη συνθήκη πανδημίας λόγω κορονοϊού	Σ8	1
Περιορισμένη οικονομική υποστήριξη προσφύγων για την κάλυψη τρεχουσών σχολικών αναγκών (γραφική ύλη, αναλώσιμα)	Σ1	1
Απουσία πατέρα	Σ9	1

Πίνακας 3.1.5.1 Εμπόδια ως προς τη φοίτηση και την εκπαίδευση των παιδιών στο νηπιαγωγείο εντός της δομής προσωρινής διαμονής

3.1.5.2 Εμπόδια λόγω της κλινικής/ιατρικής εικόνας του παιδιού

Οι γονείς Σ3 και Σ4 των παιδιών Π3 με διάγνωση ΔΕΠΥ και Π4 με διάγνωση ΔΕΠΥ και νοητικής υστέρησης μέτριου βαθμού αντίστοιχα μιλούν για τα εμπόδια που εντοπίζουν ως προς την εκπαιδευτική εμπειρία.

Η αφετηρία σκέψης και αντίληψης του πατέρα Σ3 εκκινεί από τη διαπίστωση πως οι συνθήκες διαβίωσης, η προσφυγική εμπειρία στις δομές διαμονής και κράτησης συνθέτουν το κλίμα μέσα στο οποίο το παιδί εκδηλώνει συμπεριφορές που ιατρικά ταυτίζονται με τη διάγνωση ΔΕΠΥ και συνεπώς πρόκειται για μια προσωρινή κατάσταση και εμπειρία. Ειδικότερα αναφέρει:

Όταν ήμασταν στη ... (όνομα δομής), πήγαμε στον ψυχολόγο και από κει μας είπαν να πάμε στο νοσοκομείο της ... (όνομα πόλης). Το παιδί το είδαν πάρα πολλοί γιατροί. Έχουμε και το επίσημο χαρτί που λέει τι έχει το παιδί. Το παιδί σίγουρα έχει επηρεαστεί από τις συνθήκες που ζούσαμε στη ... (όνομα δομής) και με το χρόνο θα θεραπευτεί, θα φτιάξει. Τα βράδια που κοιμόταν και ονειρευόταν, έβλεπε εφιάλτες και κουνιόταν συνέχεια, έπεφτε κάτω και έχει χτυπήσει πολλές φορές το κεφάλι του. (...) Μόνο το ψυχολογικό θέμα. Όταν φύγαμε από το Αφγανιστάν ήταν μια χαρά και μετά εδώ στη ... (όνομα δομής) άλλαξε. Μόνο αν λυθεί αυτό το θέμα, μετά δεν θα υπάρχει άλλο εμπόδιο. (Σ3)

Ε: Πώς πιστεύετε θα λυθεί;

Να είναι κάπου το παιδί που είναι ήσυχος και έχει ασφάλεια. (Σ3)

Η μητέρα Σ4 θεωρεί πως εμπόδιο στην εκπαιδευτική εμπειρία και πορεία του παιδιού κατά τη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο αποτελεί το επικοινωνιακό του έλλειμμα και η μη ετοιμότητα του ως προς την αυτοεξυπηρέτησή του και την παραγωγή λόγου.

(...) Το κράτος έκανε ό,τι μπορούσε, αλλά το παιδί δεν ήταν έτοιμο. Και τώρα το παιδί έρχεται σχολείο, βλέπει τα άλλα παιδιά να πηγαίνουν τουαλέτα, αλλά αυτό κάνει στην πάνα, δεν ξέρει να το ζητάει. Οπότε δεν περιμένω και πολλά. Δεν είναι ακόμη έτοιμος. Οι γνώσεις, τα πράγματα δεν μένουν στο μυαλό του, δεν μπορεί να εξηγήσει, να μιλήσει καλά, απλώς νομίζω ότι ο Α έρχεται στο σχολείο και φεύγει, χωρίς να του μείνει κάτι από το σχολείο. Πολλές φορές όταν βγαίνετε διάλειμμα ο Α έρχεται σπίτι. Σαν να βαριέται, σαν να μην του αρέσει. Τον ρωτάω γιατί γύρισε, με κοιτάει και φεύγει πάλι και έρχεται σε εσάς. Δεν ξέρω αν καταλαβαίνει τι

κάνετε εδώ. Επειδή είναι διαφορετικός, έχει άλλες ανάγκες από τα άλλα παιδιά. Δεν μπορεί να επικοινωνήσει άνετα, οπότε πρέπει να γίνει κάτι άλλο για να περιμένω πράγματα από αυτόν. (Σ4)

E: Τι άλλο δηλαδή;

Η θεραπεία για να μπορέσει να μιλήσει. (Σ4)

Εμπόδια λόγω της κλινικής/ιατρικής εικόνας του παιδιού	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Συνθήκες διαβίωσης και εγκλεισμού	Σ3	1
Επικοινωνιακό έλλειμμα παιδιού	Σ4	1
Μη ετοιμότητα παιδιού ως προς την αυτοεξυπηρέτηση	Σ4	1

Πίνακας 3.1.5.2 Εμπόδια λόγω της κλινικής/ιατρικής εικόνας του παιδιού

3.2 Οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση και οι προσδοκίες τους ως προς την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους κατά τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης

3.2.1 Απόψεις γονέων σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους

Στη συνέχεια, οι γονείς των προσφύγων μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική τους πορεία. Συγκεκριμένα, τοποθετήθηκαν ως προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τι προσδοκούν, εξέφρασαν ανησυχίες, μοιράστηκαν τους παράγοντες επιρροής της εκπαιδευτικής εμπειρίας των παιδιών κατά τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης και εξέθεσαν τις ενδεχόμενες προεκτάσεις που λαμβάνει η συμμετοχή των παιδιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τους/τις ίδιους/ες.

Για τρεις γονείς (Σ2, Σ5, Σ8) η βασική ανάγκη που αναγνωρίζουν ως προς την ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών τους στην εκπαίδευση αποτελεί ένα ήσυχο και ασφαλές περιβάλλον μάθησης. Ενδεικτικά ο πατέρας Σ2 αναφέρει:

Καταρχάς εγώ νομίζω ότι ένα παιδί για να εκπαιδευτεί καλά, να είναι ήσυχο. Αν δεν είναι ήσυχο το περιβάλλον τότε το παιδί δεν μπορεί να μάθει. Δεν μπορεί να του μείνει κάτι στο μυαλό. Να μην αγχώνεται το παιδί αρχικά, όχι άγχος και μετά στο σχολείο να έχει τετράδια, βιβλία, ό,τι χρειάζεται. Αλλά ακόμη και για αυτό, αν ένα παιδί είναι καλά και ήσυχα μέσα στο σχολείο, και να μην έχει τετράδιο ή βιβλίο θα μάθει κάτι. Το σημαντικότερο είναι αυτό, να είναι καλά και ήρεμα μέσα στην τάξη. (Σ2)

Δυο γονείς (Σ1, Σ4) θεωρούν πως το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί στα παιδιά δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, όπως για παράδειγμα η αυτονομία του παιδιού στη χρήση τουαλέτας. Χαρακτηριστικά η μητέρα Σ4 του παιδιού με διάγνωση νοητικής αναπηρίας και ο πατέρας Σ1 υποστηρίζουν:

Ήθελα πάρα πολύ να μάθουν και να μάθετε κι εσείς στον Α να πάει τουαλέτα. Επειδή συνέχεια γυρίζει πίσω και εγώ πρέπει να τον αλλάζω και θα ήθελα να μάθει πώς και πότε να πάει τουαλέτα. Εγώ συνέχεια του λέω αλλά αυτός ίσως το ξεχνάει, αλλά εδώ επειδή είναι κι άλλα παιδιά και σας βλέπει κι εσάς που το λέτε, θεωρώ ότι είναι πιο εφικτό. (Σ4)

Καταρχάς να μάθει πώς φέρονται σε ένα τμήμα, δηλαδή να μάθει να πλένει τα χέρια του, να μάθει να καθαρίζεται και μετά να μάθει να γράφει τα ονόματα των γονέων του, το δικό του, να μάθει να μετράει. (Σ1)

Η μητέρα Σ6 αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως μια αδιάκοπη και συνεχής διαδικασία, η οποία παρεμποδίζεται δομικά για τους πρόσφυγες μαθητές, με αποτέλεσμα τη μείωση του ενδιαφέροντος του παιδιού για το σχολείο.

Νομίζω το σημαντικότερο είναι να είναι σε ένα χώρο που να ξέρει ότι είναι εδώ και ανάλογα με εκεί που είναι πρέπει να προσπαθήσει. Να ξέρει ότι κάθε μέρα πρέπει να πάει στο σχολείο, σε αυτό το σχολείο, θα έχει αυτά τα μαθήματα. Δηλαδή να έχει ένα πρόγραμμα. Και όλα αυτά με το άσυλο που συμβαίνουν να μην επηρεάζουν την εκπαίδευση. Δηλαδή αν έχουμε άσυλο, ή αν έχουμε απορριπτική να μην επηρεάζει την εκπαίδευση. Το αν θα σταματήσει ή θα συνεχίσει το σχολείο κι αυτά. Να μην έχει διαλείμματα στην εκπαίδευση. Θα χάνει έτσι το παιδί. (...) Ο μεγαλύτερός μου φόβος είναι ότι ο Μ μεγαλώνει τώρα και εγώ έχω πάει μέχρι το λύκειο, έχω τελειώσει το λύκειο αλλά θυμάμαι περισσότερο αυτά που έμαθα όταν ήμουν μικρή. Φοβάμαι ότι

μεγαλώνει και δεν μπορεί να πάει σχολείο και χάνει όλο αυτόν τον χρόνο. Μετά όταν θα είναι πιο μεγάλος δεν θα μπορεί να τα μάθει έτσι εύκολα που μπορεί να τα μάθει τώρα. Και κάτι άλλο που φοβάμαι είναι ότι θα πάμε από εδώ εκεί εκεί και ο Μ να πει κουράστηκα δεν μπορώ άλλο να συνεχίσω, δεν θέλω. (Σ6)

Η μητέρα Σ4 θεωρεί πως προτεραιότητα στις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού της είναι η θεραπεία του μέσα από τη φαρμακευτική αγωγή που ήδη του χορηγείται, η ανάπτυξη του επικοινωνιακού κινήτρου και η ανάπτυξη του λόγου.

Επειδή είναι διαφορετικός, έχει άλλες ανάγκες από τα άλλα παιδιά. Δεν μπορεί να επικοινωνήσει άνετα, οπότε πρέπει να γίνει κάτι άλλο για να περιμένω πράγματα από αυτόν.

Ε: Τι άλλο δηλαδή;

Η θεραπεία για να μπορέσει να μιλήσει. (Σ4)

Απόψεις γονέων σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Εκπαίδευση σε ήσυχο περιβάλλον	Σ2, Σ5, Σ8	3
Εκπαίδευση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης	Σ1, Σ4	2
Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων	Σ1	1
Μάθηση μέσα από παιχνίδι	Σ9	1
Εξέλιξη των ενδιαφερόντων του παιδιού	Σ8	1
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού	Σ3	1
Οικογενειακή υποστήριξη για παροχή βοήθειας στο παιδί	Σ7	1
Συνεχής/Αδιάκοπη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο	Σ6	1
Θεραπεία	Σ4	1

Πίνακας 3.2.1 Απόψεις γονέων σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους

3.2.2 Απόψεις γονέων αναφορικά με τους παράγοντες επιρροής της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους

Στη συνέχεια οι γονείς αναφέρονται στους παράγοντες επιρροής της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους, μέσα στους οποίους αντανακλάται η προσφυγική ιδιότητα με εστίαση στις συνεχείς μετακινήσεις τους, η οικογενειακή κατάσταση, τα ενδιαφέροντα και επιθυμίες των παιδιών, καθώς και η αναπηρία. Ως προς τις συχνές αλλαγές τόπων διαμονής, ενδεικτικά η Σ4 και Σ6 αναφέρουν:

Επειδή με όλο αυτό που γίνεται με το άσυλο, δεν είμαστε σίγουροι για τη ζωή μας, ας είμαστε κάπου να έχουμε το δικό μας σπίτι και τα δικά μας χαρτιά για να μπορέσουμε να ζήσουμε... να έχουμε μια σταθερή ζωή. Ο Α δεν μιλάει αλλά ο μεγάλος γιος ρωτάει συνέχεια γιατί είμαστε στο κοντέινερ, γιατί δεν έχουμε τηλεόραση, γιατί δεν έχουμε σπίτι και ο Α σίγουρα τα καταλαβαίνει αυτά αλλά δεν μπορεί να απαντήσει (Σ4)

Νομίζω ότι σε αυτό το ταξίδι που κάνουμε οι πρόσφυγες το πιο δύσκολο είναι η αλλαγή και η μεταφορά που κάνουμε, δηλαδή πάμε από κει edw και το παιδί συνηθίζει σε ένα χώρο και μετά πάει σε άλλο σχολείο, σε άλλο χώρο και νομίζω αυτό το κουράζει το παιδί. Και κάθε φορά προσπαθώ αλλά όσο πάει προσπαθώ λιγότερο. (Σ6)

Η μητέρα Σ8 θεωρεί επιπλέον το ρόλο των γονέων ως θεμελιώδη για τον τρόπο με τον οποίο δύνανται να υποστηρίξουν την προσπάθεια των παιδιών και συνεπώς επηρεάζεται η εκπαιδευτική τους πορεία.

Νομίζω ο τόπος που μένουν, η κατάσταση της οικογένειας, η οικονομική κυρίως και μετά η προσοχή των γονέων προς τα παιδιά, δηλαδή όταν ένα παιδί βλέπει ότι οι γονείς δεν το προσέχουν θεωρούν ότι δεν είναι σημαντικό αυτό που κάνουν και για αυτό όταν ρωτάει ο γονέας το παιδί συνέχεια τι έκανε στο σχολείο, πώς πέρασε ή το επιβραβεύει με το τι καλά που κάνει κάτι, αν κάνει μια προσπάθεια να του πει πολύ καλά, μπράβο. Με ένα μπράβο χαίρονται πάρα πολύ. Νομίζω αυτά επηρεάζουν πάρα πολύ.

Η μητέρα Σ7 ενσωματώνει στους παράγοντες επιρροής της εκπαιδευτικής πορείας του παιδιού και τα ίδια τα ενδιαφέροντα που εκφράζονται από το παιδί και πρόκειται να καθορίσουν τη συμμετοχή του στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Ας πούμε της Χ τώρα της αρέσει πάρα πολύ να ζωγραφίζει. Αν ήμουν κάπου σταθερά θα την πήγαινα κάπου για να κάνει μαθήματα ζωγραφικής. Φυσικά και η θέληση του

παιδιού παίζει ρόλο. Αν το παιδί θέλει ή όχι να συνεχίσει την εκπαίδευση. Όχι το να μην θέλει να εκπαιδευτεί καθόλου αλλά το σχολείο μπορεί να έχει μαθήματα που δεν την αρέσουν και να θέλει να εκπαιδευτεί σε κάτι άλλο. (Σ7)

Η μητέρα Σ4 θεωρεί πως η διάγνωση που φέρει το παιδί αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής κατά την εκπαιδευτική του πορεία, όσο δηλαδή το παιδί θα καλείται να αξιολογείται προκειμένου να περνά σε επόμενες τάξεις και βαθμίδες.

Επειδή είναι διαφορετικός, έχει άλλες ανάγκες από τα άλλα παιδιά. Δεν μπορεί να επικοινωνήσει άνετα, οπότε πρέπει να γίνει κάτι άλλο για να περιμένω πράγματα από αυτόν.

Ε: Τι άλλο δηλαδή;

Α: Η θεραπεία για να μπορέσει να μιλήσει.

Ε: Σχετικά με την εκπαίδευση; Θα μπορούσε να βοηθήσει η εκπαίδευση;

Α: Απλώς δεν ξέρω κάτι για το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά πιστεύω ότι θα μπορούσε να θεραπεύσει τον Α. Επειδή πήγα στο νοσοκομείο και εκεί μου είπαν ότι δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι για σας, δεν γίνεται αυτό εδώ. Γι' αυτό νόμιζα μήπως θεραπευόταν εδώ. Θέλω να τον θεραπεύσουν καταρχάς και μετά να δούμε ποια είναι τα επόμενα βήματα. Ανησυχώ πάρα πολύ γιατί δεν έχει ακόμη μεγαλώσει. Για το μυαλό του λέω. Και θέλω να μεγαλώσει με τα παιδιά που είναι στην ίδια ηλικία. Δεν θέλω δηλαδή να τον βάλουν σε ένα τμήμα με μικρότερα παιδιά. (Σ4)

Απόψεις γονέων αναφορικά με τους παράγοντες επιρροής της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Συχνές μετακινήσεις/αλλαγές τόπων διαμονής	Σ4, Σ6, Σ7, Σ8	4
Ρόλος γονέων ως προς την εκπαιδευτική υποστήριξη στα παιδιά	Σ1, Σ5, Σ8	3
Πρόσβαση σε ήσυχο/ασφαλές περιβάλλον μάθησης	Σ2, Σ3, Σ5	3

Προσωπικά ενδιαφέροντα/επιθυμίες παιδιού	Σ7	1
Απουσία πατέρα	Σ9	1
Οικονομική κατάσταση οικογένειας	Σ8	1
Πρόσβαση σε αναγκαία σχολικά είδη	Σ1	1
Αναπηρία παιδιού	Σ4	1

Πίνακας 3.2.2 Απόψεις γονέων αναφορικά με τους παράγοντες επιρροής της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών τους

3.2.3 Απόψεις γονέων για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης

Ως προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης πέντε γονείς (Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ7) εκφράζουν την άποψη πως το σχολείο οφείλει να παρέχει γνωστικά εφόδια στα παιδιά, τα οποία θα τα βοηθήσουν να αναζητήσουν εργασία ή να εξασφαλίσουν μια θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακολουθούν αποσπάσματα από τη Σ6 και το Σ3:

Πιστεύω ότι ο Μ για να μάθει μια γλώσσα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μάθουν και τη γλώσσα του. Και μετά φυσικά να κάνει μαθηματικά και τα άλλα μαθήματα που έχει το σχολείο. Και να τον βοηθάω κι εγώ με τη δική μας γλώσσα. Αν μάθει καλά από μένα τη δική μας γλώσσα τότε θα μπορεί να μάθει πιο εύκολα και μια άλλη. Και έτσι, αν κάνει πολλά μαθήματα στο σχολείο, όπως μαθηματικά και τέτοια, τότε θα μπορεί να σπουδάσει και να έχει και μια καλή δουλειά, μια άνετη ζωή (Σ6)

Ό,τι και να δίνει η εκπαίδευση εγώ θα είμαι χαρούμενος που το παιδί μου θα θέλει να συνεχίσει. Για το περιεχόμενο τώρα, είναι καλό να διδάσκονται πολλά μαθήματα. Μέσα στα μαθήματα που θα διδάσκονται θα βρει κάτι το παιδί και θα του αρέσει και μετά θα θέλει να σπουδάσει, στο πανεπιστήμιο να πάει. Και να φέρονται καλά στα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί να κάνουν τη δουλειά τους. Μετά το σπίτι η δασκάλα παίζει το ρόλο της μάνας με κάποιον τρόπο. Και τα παιδιά πρέπει να τις εκτιμούν για το λόγο αυτό. (Σ3)

Επίσης πέντε γονείς (Σ2, Σ4, Σ5, Σ7, Σ8) θεωρούν πως η εκπαίδευση ως διαδικασία και περιεχόμενο είναι δυνατόν να διαρρήξει τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας. Ενδεικτικά η Σ5 και η Σ8 μεταξύ των απόψεών τους για την υποστήριξη του παιδιού από τους γονείς και την ασφάλεια του εκπαιδευτικού πλαισίου υποστηρίζουν:

Βλέπω ότι δεν υπάρχει ισότητα μεταξύ των παιδιών Ελλήνων και των παιδιών προσφύγων. Ακόμη και στο σούπερ μάρκετ, είναι η Χ και δεν φοράει μάσκα και αμέσως ο αστυνομικός μας φωνάζει ότι πρέπει να βάλει μάσκα και αυτό δεν γίνεται στα παιδιά των Ελλήνων.

Ε: Οπότε πώς συνδέεται αυτό με το περιεχόμενο που πρέπει να έχει η εκπαίδευση;

Χ: Στο σχολείο πρέπει να υπάρχει ισότητα. Αυτό είναι το πιο σημαντικό θέμα. Δεν πρέπει οι εκπαιδευτικοί να λένε α αυτός είναι Αφγανός, αυτός Έλληνας κλπ. Και όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί. Η ουσία της εκπαίδευσης πρέπει να είναι το να μην διαχωρίζονται τα άτομα ανάλογα με το από πού έρχονται ή πόσα ξέρουν, ή τι άλλο κουβαλάνε. Αλλιώς γιατί να υπάρχει εκπαίδευση; Τι ευκαιρίες δηλαδή θα δίνονται; Μόνο στα παιδιά που θα τους ήταν εύκολα όλα αυτά; (Σ5)

Το πρώτο νομίζω έρχεται από τη συμπεριφορά της δασκάλας προς το παιδί, δηλαδή, να είναι ίσα όλα τα παιδιά. Δεν εννοώ μόνο για τους πρόσφυγες αλλά όλα τα παιδιά που μπαίνουν στο σχολείο, πρέπει στην αρχή να είναι πολύ καλές οι δασκάλες ώστε το παιδί να συνηθίσει στο σχολείο και το άλλο, αυτά που χρειάζεται κάθε παιδί για να πάει σχολείο, οτιδήποτε, μολύβια, ρούχα, ό,τι χρειάζεται από υλικό πρέπει να το έχει για να μην ντρέπεται μπροστά στα άλλα παιδιά. Τώρα λέμε ότι δεν πρέπει να συγκρίνουμε τους ανθρώπους αλλά είναι παιδί και το κάνει. Ησυχία και η προσοχή των γονιών (Σ8)

Ο Σ1 εκθέτει την προσωπική του εμπειρία αναφορικά με τη μη δυνατότητα να συμμετέχει στην εκπαίδευση ως μαθητής και κατά συνέπεια δεν εκφράζει κάποια προσδοκία και άποψη αναφορικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Ωστόσο θεωρεί απαραίτητο τον εφοδιασμό βασικών σχολικών ειδών από το φορέα, διότι ο ίδιος δεν δύναται να το υποστηρίξει οικονομικά.

Απόψεις γονέων για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Παροχή μαθησιακών/γνωστικών εφοδίων	Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ7	5
Εκπαίδευση ως μέσο για άρση στερεοτύπων και διάρρηξη σχέσεων εξουσίας	Σ2, Σ4, Σ5, Σ7, Σ8	5
Σύνδεση ρόλου	Σ3	1

εκπαιδευτικού με ρόλο μητέρας		
Παροχή κινήτρων για διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για το σχολείο	Σ9	1
Δεν ξέρω-Δεν έχω εμπειρία	Σ1	1

Πίνακας 3.2.3 Απόψεις γονέων για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης

3.2.4 Λόγοι αναγκαιότητας διάγνωσης για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών κατά τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης

Η μητέρα Σ4 του παιδιού με διάγνωση ΔΕΠΥ και νοητικής αναπηρίας, καθώς και ο πατέρας του παιδιού που φέρει διάγνωση ΔΕΠΥ θεωρούν τη διάγνωση ως εργαλείο που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική διαχείριση των παιδιών εντός της τάξης, καθώς και η Σ4 θεωρεί τη διάγνωση ένα μέσο υλοποίησης για τη θεραπεία του παιδιού. Όπως υποστηρίζουν:

Εμείς πρέπει να τους πούμε τι συμβαίνει, πρέπει να ξέρουν αλλά και να μην τους πούμε θα το καταλάβουν επειδή το παιδί φαίνεται όντως λίγο παράξενο. Κάποιες φορές μιλάει μόνο του, κάποιες φωνάζει οπότε θα καταλάβουν οι εκπαιδευτικοί.

Ε: Αλλά το θεωρείτε απαραίτητο για να συνεχίσει το παιδί την εκπαίδευσή του;

Σ3: Ναι είναι απαραίτητο... Εγώ πιστεύω ότι μπορεί και πανεπιστήμιο να πάει. Θεωρώ ότι είναι προσωρινό το θέμα, θα λυθεί. Αλλά είναι απαραίτητο να ξέρουν οι δασκάλες τι συμβαίνει για να ξέρουν και πώς να συμπεριφερθούν στο παιδί, τι να του δείξουν, πώς να το κάνουν να νιώσει καλά, να ηρεμήσει για να μπορέσει να μάθει. (Σ3)

Αν δεν έχει θεραπευτεί μέχρι τότε πρέπει να ξέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι αυτός είναι διαφορετικός και χρειάζεται βοήθεια (Σ4)

Λόγοι αναγκαιότητας διάγνωσης για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών κατά τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Αποτελεσματική διαχείριση	Σ3, Σ4	2

του παιδιού από τους/τις εκπαιδευτικούς		
Μέσο για τη θεραπεία του παιδιού	Σ4	1

Πίνακας 3.2.4 Λόγοι αναγκαιότητας διάγνωσης για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών κατά τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης

3.2.5 Προσδοκίες γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους

Οι έξι από τους εννέα γονείς (Σ1, Σ2, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9) προσδοκούν μέσα από την πρόσβαση των παιδιών τους στην εκπαίδευση να ενταχθούν και οι ίδιοι/ες στην ελληνική ή την εκάστοτε κοινωνία που θα συνεχίσουν τη ζωή τους μετά τη λήψη του ασύλου. Τα παιδιά λοιπόν γίνονται αντιληπτά ως γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ της οικογένειας και της κοινωνίας, κυρίως λόγω της δυνατότητας που θα έχουν να μάθουν την κυρίαρχη ομιλούμενη γλώσσα της χώρας μόνιμης εγκατάστασης. Το παρακάτω απόσπασμα του Σ2 αντανακλά την προσδοκία αυτή, όπως και την ανάγκη για ενεργή συμμετοχή του γονέα στη σχολική κοινότητα:

Δηλαδή όταν μια οικογένεια προσφύγων έρχεται εδώ, για να καταλάβουν τους νόμους και πώς είναι η κοινωνία εδώ, τι πρέπει να κάνεις, πώς πρέπει να μιλάς, για να γνωρίσεις τους ανθρώπους εδώ πέρα και πώς ζουν, νομίζω ο καλύτερος τρόπος είναι τα παιδιά να πάνε σχολείο. Για παράδειγμα όταν η Φ πάει σχολείο στη Μυτιλήνη ξέρει να διαβάζει τα δρομολόγια και ξέρει τι ώρες έχει λεωφορείο, μια γνώση δηλαδή που τη χρειαζόμαστε κι εμείς. Κάποια πράγματα που μαθαίνει για την κοινωνία της Ελλάδας, για την ιστορία της Ελλάδας, αυτά είναι πολύ σημαντικά και για εμάς. Γιατί εμείς δεν μπορούμε να συνεχίσουμε να κάνουμε τα ίδια πράγματα με τους νόμους που είχαμε στη χώρα μας αλλά πρέπει να γνωρίζουμε αυτά που ισχύουν εδώ για να είμαστε καλά κι εμείς εδώ. Δηλαδή μπορεί ένα σύμβολο που εμείς κάναμε, αυτό να μην είναι καλό εδώ κι εμείς αυτό δεν το ξέραμε. Στο σχολείο τα παιδιά τα μαθαίνουν αυτά και είναι σημαντικό. Κι εμείς φύγαμε από τον πόλεμο που είχε στη χώρα μας με την ελπίδα μήπως όχι εμείς, αλλά τα παιδιά μας να πάνε σχολείο. Μια μέρα στο σχολείο εδώ της Φ να έχει συνέντευξη γονέων και θα θέλω να πάω κι εγώ. Και οι γονείς θα βλέπουν ότι το παιδί μου πάει με τα παιδιά τους σχολείο και είναι μαζί κι εμείς μπορούμε να μοιραστούμε όλα αυτά που φέρουμε και το περιμένω να γίνει πώς και πώς. (Σ2)

Και παρόμοια η Σ7 προσδοκά:

Το ότι πηγαίνει η Χ σχολείο βοηθάει. Ακόμη και ο δρόμος από το σπίτι μέχρι το νηπιαγωγείο και που λέω καλημέρα με τις δασκάλες είναι ένας τρόπος που μπαίνω στην κοινωνία. Πιο πολύ για το παιδί μου βέβαια, όχι τόσο για μένα αλλά η κοινωνία για αυτό το παιδί και το δικαίωμα που έχει στην εκπαίδευση θα φέρει και τη δική μας αποδοχή, της οικογένειας. (Σ7)

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί προσδοκία για τρεις γονείς (Σ1, Σ8, Σ9), εφόδιο το οποίο θεωρούν πολύ σημαντικό για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, όπως και για την κοινωνική τους ζωή.

Νομίζω ότι όταν τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα την ελληνική στο σχολείο, μαθαίνουν ταυτόχρονα και πώς πρέπει να συμπεριφέρονται, δηλαδή την κουλτούρα και μετά μπορεί να επικοινωνήσει με τους γονείς και έτσι νομίζω θα το αποδεχτούν, δηλαδή έτσι θα είναι πιο εύκολο κι αυτά να κάνουν φίλους, να καταλαβαίνουν πιο γρήγορα και τα άλλα μαθήματα στο σχολείο. (Σ8)

Προσδοκίες γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Παιδιά ως “γέφυρα” επικοινωνίας μεταξύ της οικογένειας και της κοινωνίας	Σ1, Σ2, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9	6
Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας	Σ1, Σ8, Σ9	3
Θετική επιρροή σχολείου ως προς την κοινωνική ζωή των παιδιών	Σ3, Σ5	2
Εξοικείωση με την τοπική κουλτούρα	Σ1, Σ8	2
Μελλοντικές σπουδές (εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση)	Σ1, Σ5	2
Σχολείο ως μέσο για επαγγελματική αποκατάσταση	Σ1	1
Καλλιέργεια της αυτοδιάθεσης	Σ2	1
Συμμετοχή γονέων στη	Σ7	1

Πίνακας 3.2.5 Προσδοκίες γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους

3.2.6 Εμπόδια αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών

Τέλος, οι γονείς συζήτησαν σχετικά με τα εμπόδια τα οποία καλούνται να προσπεράσουν αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Πρόκειται για εμπόδια που ανακύπτουν από την προσφυγική τους ιδιότητα και από το γεγονός πως θεσμικά δεν δύνανται να έχουν τον αποκλειστικό έλεγχο για την οργάνωση της ζωής τους. Τρεις γονείς (Σ2, Σ5, Σ6) αναφέρουν τη συνθήκη αναγκαστικής και συνεχούς μετακίνησης ως βασικό εμπόδιο στην εκπαιδευτική συνέχεια των παιδιών τους. Ενδεικτικά:

Μετά είναι δύσκολο το ότι είναι προσωρινό αυτό. Θα κάτσουμε δηλαδή εδώ δυο χρόνια και μετά θα πάμε σε άλλη χώρα και δεν θα θέλει να πάει σχολείο γιατί θα σκέφτεται πάλι ότι είναι διαφορετική και θα αρέσει στους συμμαθητές της. (Σ2)

Το γεγονός ότι η ζωή μας εδώ είναι προσωρινή, δηλαδή και η Χ κάποιες φορές λέει γιατί φύγαμε από το Αφγανιστάν, γιατί δεν είμαστε στη δική μας χώρα να έχουμε μια πιο σταθερή ζωή. Δεν θα είμαστε στη Λέσβο για πάντα, κάποια στιγμή θα ξαναφύγουμε, θα πάμε κάπου αλλού και μετά πάλι μπορεί να ξαναπάμε αλλού, έτσι... (Σ5)

Οι ίδιοι γονείς (Σ2, Σ5, Σ6) συζητούν για το εμπόδιο της μη αδιάκοπης και συνεχούς φοίτησης των παιδιών στο σχολείο, δίνοντας έμφαση στην ψυχολογική κόπωση των παιδιών.

Ο μεγαλύτερός μου φόβος είναι ότι ο Μ μεγαλώνει τώρα και εγώ έχω πάει μέχρι το λύκειο, έχω τελειώσει το λύκειο αλλά θυμάμαι περισσότερο αυτά που έμαθα όταν ήμουν μικρή. Φοβάμαι ότι μεγαλώνει και δεν μπορεί να πάει σχολείο και χάνει όλο αυτόν τον χρόνο. Μετά όταν θα είναι πιο μεγάλος δεν θα μπορεί να τα μάθει έτσι εύκολα που μπορεί να τα μάθει τώρα. Και κάτι άλλο που φοβάμαι είναι ότι θα πάμε από εδώ εκεί εκεί και ο Μ να πει κουράστηκα δεν μπορώ άλλο να συνεχίσω, δεν θέλω. (Σ6)

Η Σ8 μεταξύ άλλων αναφέρει την αβεβαιότητα και την αδυναμία οργάνωσης της οικογενειακής ζωής ως βασικό εμπόδιο για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών:

Ναι, αυτό που δεν ξέρω τι θα γίνει με το μέλλον μας. Όταν σκέφτομαι δηλαδή, δεν μπορώ να φτιάχνω έναν χάρτη με σχέδια. Δεν ξέρω τι θα γίνει. Αυτό με ενοχλεί περισσότερο (Σ8)

Η Σ7 αναφέρεται στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του ίδιου του παιδιού ως εμπόδιο που πρέπει να προσπεραστεί για την ανάπτυξη προσδοκιών ως προς την εκπαιδευτική πορεία του:

Όπως σας έχω πει για το φόβο της. Δηλαδή φοβάται τους ανθρώπους. Και αυτό προκύπτει από την κατάσταση την προσφυγική. Ήμασταν πρόσφυγες σε ένα κέντρο με τόσους χιλιάδες ανθρώπους διαφορετικούς που δεν ξέρουμε πώς είναι και νομίζω το παιδί όταν βλέπει αυτά τα πράγματα και όταν πάει έξω στην κοινωνία θα είναι πάρα πολύ δύσκολο να μπει. Δηλαδή και στο σχολείο, έχει φόβους. Υπάρχει διαφορά αλλά αν βγούμε στην κοινωνία μπορεί να μην θέλει πάλι να βγει, να φοβάται. Αυτό επηρεάζει πάρα πολύ και νομίζω το άγχος μου είναι αυτό. (Σ7)

Με αφορμή την αδυναμία του υπουργείου για την υποστήριξη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τα παιδιά πρόσφυγες που διαμένουν σε καμπ, η Σ8 τοποθετείται:

Το πρώτο είναι όταν έρχεσαι εδώ πρέπει να περιμένεις πολύ καιρό μέχρι να πάνε τα παιδιά στο σχολείο και μετά εμείς δεν είχαμε τύχη γιατί ήρθε ο κορονοϊός και χάλασε τα πάντα και μετά τα παιδιά δεν ήταν στο κατάλληλο περιβάλλον για να κάνουν τηλεεκπαίδευση. Δεν είχαμε δεδομένα, δεν είχαμε τάμπλετ και τέτοια, ούτε ησυχία είχε το σπίτι αφού είναι ένας μικρός χώρος. Όλα αυτά είναι προβλήματα που σταματάνε την παιδεία των παιδιών. Όταν ένα παιδί είναι σε ένα σπίτι και όλοι κάνουν τηλεεκπαίδευση τότε θα κάνει κι αυτό, αλλά όταν δεν υπάρχουν αυτά που πρέπει τότε και το παιδί σταματάει, λέει ότι είναι κουρασμένο, δεν θέλει να τα κάνει, τα αφήνει. Δηλαδή ξεχνάει τα πάντα. Και μετά λένε ένα χρόνο πήγε στο σχολείο. Και αυτό είναι δύσκολο. Και κάποιες φορές δεν είναι στο χέρι μας. Και μπορεί να είναι έτσι και του χρόνου. (Σ8)

Ο πατέρας Σ2 επικεντρώνεται στην ελλιπή/ασαφή ή και στη μη ύπαρξη πληροφόρησης των γονέων αναφορικά με τις εκπαιδευτικές επιλογές για τα παιδιά.

Πρώτα από όλα, τη δυσκολία για να πάνε στο σχολείο. Είναι δύσκολο να τα γράψουμε, δεν ξέρουμε τι κινήσεις πρέπει να κάνουμε. Ευτυχώς εμάς μας βρήκε ο Δ. Και μας είπε τι χαρτιά ήθελε και γραφήκαμε. (Σ2)

Εμπόδια αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Συνθήκη συνεχούς μετακίνησης	Σ2, Σ5, Σ6	3
Μη συνεχής και αδιάκοπη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο	Σ2, Σ5, Σ6	3
Αβεβαιότητα και αδυναμία σχεδιασμού της ζωής μετά τη λήψη ασύλου	Σ7, Σ8	2
Αδυναμία πρόσβασης σε ψηφιακά μέσα	Σ8	1
Ψυχολογική κατάσταση παιδιού	Σ7	1
Ασαφής/ελλιπής πληροφόρηση γονέων από εκπαιδευτικούς φορείς	Σ2	1
Συναισθηματική/ψυχολογική ή κατάπτωση γονέων	Σ2	1
Χωρισμός οικογενειακών μελών σε διαφορετικά μέρη	Σ3	1

Πίνακας 3.2.6 Εμπόδια αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών

3.3 Οι απόψεις των γονέων σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση

Ο τρίτος θεωρητικός άξονας που συζητήθηκε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αφορά στις απόψεις των γονέων για την ενταξιακή εκπαίδευση, τα άτομα τα οποία αφορά, καθώς επίσης εκθέτουν τις αντιλήψεις τους για την ενταξιακή προοπτική των ΔΥΕΠ και τις προκλήσεις που προκύπτουν. Τέλος, οι γονείς συζητούν τις προσδοκίες τους για την κοινωνική ένταξη των ίδιων και των παιδιών τους σε συνάρτηση με την ενταξιακή εκπαίδευση, όπως οι ίδιοι/ες τη νοηματοδοτούν.

3.3.1 Νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης

Στην ερώτηση για τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης προέκυψε μια πληθώρα απαντήσεων που αντικατοπτρίζει τόσο την τρέχουσα κατάσταση την οποία βιώνουν οι συνεντευξιαζόμενοι/ες, όσο και τις ήδη δομημένες απόψεις τους για την ουσία και το σκοπό της εκπαίδευσης εν γένει. Για τρεις γονείς (Σ1, Σ3, Σ5) πρόκειται για ένα “ειδικό” πλαίσιο εκπαίδευσης, το οποίο απευθύνεται σε

πρόσφυγες και σημείο επικέντρωσης αποτελεί η εκμάθηση της κυρίαρχης τοπικής γλώσσας, εν προκειμένω της ελληνικής:

Το παιδί να αποκτήσει τη γλώσσα, να μπορέσει να επικοινωνήσει, οπότε σε κάποια φάση θα μάθει να ενταχθεί στην εκπαίδευση (Σ3)

Καταρχάς ένα σύστημα στο οποίο το παιδί θα πάει για να μάθει τη γλώσσα ή άλλες γλώσσες, θα έχει υποστήριξη στο κομμάτι της γλώσσας για να μπορέσει να επικοινωνήσει και μετά να το βάλουν στα τμήματα με τους Έλληνες και με τους ντόπιους να μπορέσει να μπει στην κοινωνία και να ενταχθεί. (Σ5)

Επίσης, για τρεις γονείς (Σ2, Σ4, Σ6) η ενταξιακή εκπαίδευση νοηματοδοτείται ως η ίση και χωρίς διακρίσεις πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

Εγώ νομίζω ότι αν κάθε άνθρωπος έχει αυτά που πρέπει για να εκπαιδευτεί, δεν υπάρχει κάποιος που να μην θέλει να εκπαιδευτεί. Δηλαδή κι εγώ αν είχα τις ευκαιρίες να πάω σχολείο κι εγώ θα ήθελα να πάω σχολείο, αλλά έπρεπε να δουλέψω. Ο άνθρωπος θέλει να μαθαίνει, θέλει να ξέρει και νομίζω ότι όταν ένας άνθρωπος εκπαιδευτεί τον ακούνε καλύτερα οι άλλοι. Η εκπαίδευση είναι ένα δικαίωμα για κάθε άνθρωπο όπου και να πάει. Δεν έχει σημασία αν είσαι από την Ελλάδα, πρέπει όλα τα παιδιά να τα βοηθάμε να μαθαίνουν. (Σ2)

Να δέχονται τα παιδιά μου, να έχει ισότητα και να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό επίπεδο όπως έχουν κι τα άλλα παιδιά των ντόπιων. (Σ4)

Δυο γονείς (Σ6, Σ7) υποστηρίζουν πως η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί ένα μέρος της διαδικασίας ενσωμάτωσης στην ευρύτερη κοινωνία. Η Σ6 εκτός από τη θεώρηση ως προς την ισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά άνευ όρων, προσθέτει:

Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι για να έχει το παιδί το καλύτερο επίπεδο στα μαθήματα αλλά στην εκπαίδευση πρέπει να έχεις κάποιες βασικές γνώσεις και νομίζω αυτό το επηρεάζει πάρα πολύ η κατάσταση που έχουμε εμείς πρώτα. Δηλαδή με τη διαφορετική γλώσσα θα αργήσει πάρα πολύ να μάθει αυτό το παιδί. Και νομίζω είναι το δικαίωμα κάθε παιδιού να πάει σχολείο, δεν λέω για να πάει στο πανεπιστήμιο κι όλα αυτά αλλά τα βασικά που είπαμε τουλάχιστον να τα έχει. Και τώρα που σκέφτομαι κάτι άλλο είναι ότι τώρα που ο Μ είναι σε ένα άλλο διαφορετικό περιβάλλον, το σχολείο είναι ένας τρόπος για να συνηθίσει με το καινούριο περιβάλλον που θα είναι τώρα.

Επειδή αρχίζει τη ζωή του τώρα εδώ και πρέπει να μάθει τους κανόνες, τι να κάνει εδώ, πώς είναι το σύστημα, όλα αυτά. (Σ6)

Δυο γονείς δεν γνώριζαν τον όρο ενταξιακή εκπαίδευση (Σ7, Σ8) και τέλος ο πατέρας Σ1 νοηματοδοτεί τον όρο ως την ισότιμη πρόσβαση σε υψηλό επίπεδο μόρφωσης.

Τα σχολεία που υπάρχουν στη (όνομα πόλης) για τους Έλληνες είναι πιο καλά, πιο ωραία, οπότε ελπίζω να μπορέσω να φύγω από τη δομή και να πάω στο σχολείο στη (όνομα πόλης). Εδώ μαθαίνει αλλά εκεί θα μάθει καλύτερα ελληνικά και άλλα πράγματα. Το επίπεδο μόρφωσης εκεί είναι καλύτερο και τα παιδιά που πάνε σχολείο εκεί έχουν καλύτερο επίπεδο, οπότε θα είναι καλύτερα για το παιδί. (Σ1)

Νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο για πρόσφυγες με εστίαση στην εκμάθηση της κυρίαρχης τοπικής γλώσσας	Σ1, Σ3, Σ5	3
Ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά άνευ όρων	Σ2, Σ4, Σ6	3
Μέρος της διαδικασίας ενσωμάτωσης στην τοπική κοινωνία	Σ6, Σ7	2
Δεν γνωρίζω	Σ7, Σ8	2
Αναγκαία εκπαιδευτική φιλοσοφία για συμπερίληψη	Σ2	1
Εργαλείο κατάκτησης βασικών γνώσεων	Σ6	1
Διαδικασία ανεξαρτητοποίησης/αυτοεξέλιξης των παιδιών	Σ9	1
Ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε υψηλό επίπεδο μόρφωσης	Σ1	1

Πίνακας 3.3.1 Νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης

3.3.2 Σε ποιους απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση/ Ποιους αφορά

Στη συνέχεια οι γονείς τοποθετήθηκαν σχετικά με το πού απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση. Προκύπτουν έτσι τέσσερις κατηγορίες απαντήσεων. Οι τέσσερις εκ των εννέα

γονέων (Σ4, Σ5, Σ6, Σ9) απαντούν πως απευθύνεται σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες.
Ενδεικτικά:

Όλους. Όλα τα παιδιά. Νομίζω πιο πολύ από τα μαθήματα που διδάσκει ένας εκπαιδευτικός πρέπει να κάνει ένα κοντρόλ, δηλαδή να τους φέρει τους μαθητές σε ένα επίπεδο να νιώθουν ίσοι, δηλαδή να μην πει αυτός είναι καλύτερος, ο άλλος όχι, να μην διακρίνει, να μην έχει διαφορά το πώς μιλάει στο καθένα (Σ6)

Όλα τα παιδιά. Πρέπει να υπάρχει ισότητα μεταξύ όλων των παιδιών (Σ9)

Δυο γονείς (Σ2, Σ4) δηλώνουν πως η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά τα άτομα τα οποία επιθυμούν και διαθέτουν τη βούληση να εκπαιδευτούν.

Υπάρχουν παιδιά που θέλουν να πάνε σχολείο, τους αρέσει και άλλα που δεν θέλουν. Είμαστε κι εμείς διαφορετικοί άνθρωποι δεν είμαστε όλοι ίδιοι και κάποιοι μπορεί να θέλουμε να είμαστε στην κοινωνία με τους ανθρώπους και κάποιοι όχι. Όλα εξαρτώνται δηλαδή. (Σ2)

Ο ίδιος γονέας συμπληρώνει ως προς την εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετούν οι εκάστοτε χώρες:

Νομίζω ότι εξαρτάται από τη χώρα, το πώς οργανώνει την εκπαίδευση για τους πολίτες της ή οι πρόσφυγες, δεν έχει σημασία. Καταλαβαίνω ότι τους νοιάζει πρώτα από όλα πώς θα εκπαιδευτούν τα ντόπια παιδιά αλλά και πρόσφυγες πρέπει να μπουν στο σχολείο. (Σ2)

Τέλος, ο πατέρας Σ3 συνδέει την ενταξιακή εκπαίδευση με τη μελλοντική κοινωνική και εργασιακή ζωή.

Όλους τους αφορά. Όλα τα παιδιά πρέπει να πάνε σχολείο και να μαθαίνουν πράγματα. Είτε Έλληνας, είτε πρόσφυγας δεν έχει σημασία, όλοι πρέπει να πηγαίνουν σχολείο για να δουλέψουν και να προσφέρουν στην κοινωνία στην οποία ζουν. (Σ3)

Σε ποιους απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση/ Ποιους αφορά	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Όλα τα παιδιά	Σ4, Σ5, Σ6, Σ9	4
Σε άτομα που επιθυμούν να εκπαιδευτούν	Σ2, Σ4	2

Εξαρτάται από την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε χώρας	Σ2	1
Σε όλα τα παιδιά/ Σύνδεση εκπαίδευσης με εργασιακή ζωή	Σ3	1

Πίνακας 3.3.2 Σε ποιους απευθύνεται η ενταξιακή εκπαίδευση/ Ποιους αφορά

3.3.3 Απόψεις γονέων για την ενταξιακή προοπτική των ΔΥΕΠ

Κατόπιν και εφόσον οι περισσότεροι γονείς έχουν νοηματοδοτήσει την ενταξιακή εκπαίδευση, σε μια προσπάθεια θεωρητικής πλαισίωσης της έννοιας, τοποθετούν τις απόψεις τους σχετικά με το εάν οι ΔΥΕΠ αντανakλούν μια ενταξιακή προοπτική ως προς τη φοίτηση των παιδιών τους. Για τρεις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα (Σ4, Σ7, Σ9), οι δομές γίνονται αντιληπτές ως ένα προπαρασκευαστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ως προθάλαμος ο οποίος θα εξασφαλίσει την μετέπειτα πρόσβαση στη γενική τυπική εκπαίδευση. Η Σ4 δηλώνει:

Εδώ προετοιμάζονται τα παιδιά, να μπορέσουν να είναι έτοιμοι για όταν πάνε στο σχολείο έξω με τους Έλληνες. (Σ4)

Ναι νομίζω βοηθά πάρα πολύ και επειδή είμαστε, έχουμε διαφορετική γλώσσα είναι μια προετοιμασία για να μπει στο σχολείο έξω από δω. Να μην βγει απότομα και φοβηθεί. Να είναι προετοιμασμένη. (Σ7)

Επίσης, οι γονείς Σ5 και Σ9 αντιλαμβάνονται τις ΔΥΕΠ ως ένα βοηθητικό πλαίσιο για την κοινωνική ένταξη και δεν αποδίδουν στη λειτουργία τους ουσιαστικό και πυρηνικό ρόλο μάθησης και κοινωνικοποίησης, όπως στα γενικά σχολεία. Ενδεικτικά η Σ9 αναφέρει:

Είναι πολύ καλό επειδή μαθαίνει στα παιδιά τους τρόπους που πρέπει να φέρονται σε ένα τμήμα, πώς να κάνουν φίλους, πώς να μιλήσουν και σαν βοήθεια το θεωρώ σημαντικό. Σίγουρα όμως στο σχολείο στην πόλη, εκεί θα έκανε πιο πολλούς φίλους και θα ήταν ένα καινούριο περιβάλλον για αυτόν. (Σ9)

Τέλος, για τη μητέρα Σ6 η συμμετοχή του παιδιού της στην εκπαίδευση εντός της δομής παρατηρείται πως ενδεχομένως λαμβάνει κινητήρια μορφή και αναπτύσσει θετικά συναισθήματα για την εκπαίδευση εν γένει. Η ίδια λοιπόν παρατηρεί:

Ναι και νομίζω πολύ καλά επειδή βλέπω κάποιες φορές που τα παιδιά έρχονται με εσάς και είναι πολύ χαρούμενα δηλαδή κάπως εσείς με τον τρόπο και τη χαρά που δίνετε στα

παιδιά τα κινητοποιείτε να θέλουν να έρχονται στο σχολείο. Έχουν μια πολύ καλή εικόνα για το σχολείο.(Σ6)

Απόψεις γονέων για την ενταξιακή προοπτική των ΔΥΕΠ	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
ΔΥΕΠ ως προπαρασκευαστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο για την πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση	Σ4, Σ7, Σ9	3
Βοηθητικό/ενισχυτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο για την κοινωνική ένταξη	Σ5, Σ9	2
Αλληλοκατανόηση και Αλληλοϋποστήριξη παιδιών αφού μιλούν την ίδια γλώσσα	Σ2, Σ8	2
Κινητοποίηση παιδιών/ Ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για την εκπαίδευση	Σ6	1

Πίνακας 3.3.3 Απόψεις γονέων για την ενταξιακή προοπτική των ΔΥΕΠ

3.3.4 Προκλήσεις/εμπόδια αναφορικά με την ενταξιακή διάσταση των ΔΥΕΠ

Για τους περισσότερους γονείς που εκφράστηκαν αναφορικά με την ενταξιακή διάσταση των ΔΥΕΠ , η συστέγαση του νηπιαγωγείου στον ευρύτερο χώρο της δομής αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο και πρόκληση (Σ2, Σ4, Σ5, Σ7, Σ8, Σ9).

Νομίζω ναι γιατί όταν ένα παιδί γεννιέται οι πρώτοι άνθρωποι που γνωρίζει είναι η οικογένεια και μετά πρέπει να ξεφύγει από αυτό και να πάει στην κοινωνία. Κι εδώ είναι καλά, αλλά τα παιδιά... δηλαδή όταν είσαι πρόσφυγας και ήσουν σε κάποια χώρα που μιλούν διαφορετική γλώσσα, είναι καλό που τα παιδιά είναι εδώ και μιλούν κάποια ίδια γλώσσα. Αλλά εκεί που θα πάει σχολείο μετά θα έχουν διαφορετική κουλτούρα και θα είναι απότομο αλλά τώρα είναι καλά γιατί είναι μαζί τα παιδιά. Βέβαια το θέμα είναι ότι κανονικά το περιβάλλον του σχολείου είναι διαφορετικό από ένα σπίτι. Αλλά εδώ πέρα είναι το ίδιο. Και το σπίτι κοντέινερ και το νηπιαγωγείο κοντέινερ. Τα παιδιά

δηλαδή δεν έχουν πολύ διαφορετική εικόνα από το σχολείο και από το σπίτι. Θα ήθελα πολύ να πηγαίνει σχολείο στην πόλη. Καταρχάς να είναι πιο πολλές οι ώρες που πάει σχολείο και δεύτερον όταν πάει σχολείο τώρα που μένουμε ακόμη εδώ, μπορεί να ανοίξει την πόρτα και να έρθει στο σπίτι, αλλά εκεί πέρα έχει στο μυαλό ότι εδώ είναι το σχολείο και πρέπει να συμπεριφέρομαι ανάλογα και όταν βγαίνουν διάλειμμα θα είναι σε διαφορετικό περιβάλλον, όχι στο ίδιο με αυτό που ζουν. (Σ2)

Εδώ μέσα είναι πιο εύκολο για μένα γιατί όποτε θέλω μπορώ να έρθω εδώ να δω τον Α, να τον τσεκάρω, να δω τι κάνει, αλλά αν πήγαινε έξω θα ήταν καλύτερα για το παιδί γιατί θα ήταν ένα καινούριο περιβάλλον. (Σ4)

Επιπλέον, για τους γονείς Σ2 και Σ5 εμπόδιο και δυσκολία αποτελεί η μεγάλη αναμονή για την εγγραφή των παιδιών στην εκπαίδευση. Ενδεικτικά η Σ5 αναφέρει:

Ήθελα η προετοιμασία αυτή για να μπούμε στην κοινωνία και για να γραφτεί το παιδί στο σχολείο να γίνει πιο γρήγορα. Ήμασταν για ένα χρόνο στη (όνομα δομής) και δεν έγινε τίποτα. Αν είχα να επιλέξω το νηπιαγωγείο εδώ ή ένα νηπιαγωγείο στην πόλη, θα διάλεγα στην πόλη. Εκεί η υποστήριξη είναι πιο καλή.

Οι Σ2 και Σ6 αντιμετωπίζουν τον αποκλεισμό τους ως γονείς από την εκπαιδευτική κοινότητα ως προς την εμπλοκή τους σε εκπαιδευτικά ζητήματα και σε ζητήματα κοινωνικοποίησης. Η Σ6 λοιπόν θεωρεί:

Ναι νομίζω έτσι θα μας αποδεχτούν πιο πολύ, το να πηγαίνει το παιδί σε ένα σχολείο, γιατί θα βλέπουν ότι τα παιδιά μας μαθαίνουν μαζί, θα με βλέπουν κι εμένα εκεί. Αλλά αυτό είναι και δύσκολο, να βλέπεις δηλαδή ότι οι άλλοι γονείς έχουν μάθει κάποια πράγματα για το σχολείο, ξέρουν πώς είναι το σύστημα αλλά εγώ δεν γνωρίζω καλά, δηλαδή θα έχω δυσκολίες. (Σ6)

Ο πατέρας Σ1 θεωρεί πως οι ΔΥΕΠ αποτελούν ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια που αφορούν μόνο τα παιδιά πρόσφυγες και συνεπώς δηλώνει:

Τα σχολεία που υπάρχουν στη (όνομα πόλης) είναι για τους Έλληνες και είναι πιο καλά, πιο ωραία, οπότε ελπίζω να μπορέσω να φύγω από τη δομή και να πάω το παιδί στο σχολείο στη (όνομα πόλης). Εδώ μαθαίνει αλλά εκεί θα μάθει καλύτερα ελληνικά και άλλα πράγματα. Το επίπεδο μόρφωσης εκεί είναι καλύτερο και τα παιδιά που πάνε σχολείο εκεί έχουν καλύτερο επίπεδο, οπότε θα είναι καλύτερα για το παιδί. (Σ1)

Τέλος, η μητέρα Σ4 αναφέρει πως εμπόδιο αποτελεί η απουσία πληροφόρησης των γονέων σχετικά με τις εκπαιδευτικές επιλογές που έχουν τα παιδιά και η μητέρα Σ5 καταδεικνύει το χαμηλό επίπεδο εκπαιδευτικών παροχών στις ΔΥΕΠ, εν συγκρίσει με τα γενικά σχολεία.

Προκλήσεις/εμπόδια αναφορικά με την ενταξιακή διάσταση των ΔΥΕΠ	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Στέγαση σχολείου στο χώρο της δομής προσωρινής διαμονής	Σ2, Σ4, Σ5, Σ7, Σ8, Σ9	6
Μακρά αναμονή εγγραφής των παιδιών στην εκπαίδευση	Σ2, Σ5	2
Αποκλεισμός προσφύγων γονέων από την εκπαιδευτική κοινότητα	Σ2, Σ6	2
Απουσία πληροφόρησης σχετικά με τις εκπαιδευτικές επιλογές για τα παιδιά	Σ4	1
Χαμηλό επίπεδο εκπαιδευτικών παροχών	Σ5	1
Ειδική εκπαίδευση που απευθύνεται μόνο σε παιδιά πρόσφυγες	Σ1	1

Πίνακας 3.3.4 Προκλήσεις/εμπόδια αναφορικά με την ενταξιακή διάσταση των ΔΥΕΠ

3.3.5 Προσδοκίες γονέων για την κοινωνική ένταξη των παιδιών τους μέσα από την ενταξιακή εκπαίδευση

Κλείνοντας τη συζήτηση για την ενταξιακή εκπαίδευση, οι γονείς μίλησαν για τις προσδοκίες τους για την κοινωνική ένταξη των παιδιών τους. Τρεις γονείς (Σ1, Σ2, Σ9) προσδοκούν πως η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο από τα παιδιά τους, θα βοηθήσει και τους/τις ίδιους/ες ως προς την κοινωνική τους ένταξη, κατανοώντας έτσι τη γλώσσα ως ένα εργαλείο κοινωνικής ισχύος. Ενδεικτικά:

Αν πάει σχολείο με τους Έλληνες θα είναι σίγουρα καλύτερα σε σχέση με τις ΔΥΕΠ. Θα μάθει καλύτερα τη γλώσσα, θα έρθει σε επαφή με Έλληνες, θα είναι σε καινούριο περιβάλλον. Ναι υπάρχουν προβλήματα. Δεν έχουμε μόρφωση, δεν βρισκόμαστε σε καλή οικονομική κατάσταση και δυσκολευόμαστε πολύ στην ένταξη. Και τα παιδιά είναι

ακόμη μικρά. Αν τα παιδιά πάνε σχολείο και μάθουν τη γλώσσα σίγουρα δεν θα υπάρχει πρόβλημα στην επικοινωνία και θα με βοηθήσουν κι εμένα να ψάξω δουλειά και να ρωτάω αυτά που θέλω όταν είμαστε στην πόλη. (Σ1)

Δυο γονείς (Σ2, Σ9) προσδοκούν να αυτονομηθούν οικονομικά, προκειμένου να απαλλαγούν από τα κρατικά επιδόματα, τα οποία τους διατηρούν σε μια στατική, μη παραγωγική βάση επηρεάζοντας όχι μόνο το βιοπορισμό, αλλά και ποικίλους τομείς της προσωπικής και οικογενειακής ζωής τους. Πιο συγκεκριμένα ο πατέρας Σ2 δηλώνει:

Ένα παιδί, ένας άνθρωπος όταν γεννιέται το μυαλό του είναι άδειο. Και αυτό όταν μεγαλώνει πρέπει να γεμίζει από πράγματα. Αυτό εξαρτάται από το περιβάλλον του, αν θα πάει σχολείο ή όχι. Όταν ένα παιδί πάει να εκπαιδευτεί και να πάει σχολείο, το γεμίζει με καλά πράγματα, με καλές λέξεις και οι καλές λέξεις έχουν μεγάλη δύναμη που κάνουν τους ανθρώπους να ακούν ο ένας τον άλλον, να πιστεύουν καλύτερα ο ένας τον άλλον. Λένε ότι ο πρώτος άνθρωπος που μπορεί να βοηθήσει ένα παιδί είναι ο πατέρας και η μητέρα. Ναι ωραίο αυτό. Αλλά από τη στιγμή που είσαι πρόσφυγας, η ζωή σου είναι στα χέρια του κράτους που θα πας. Και αυτό είναι δύσκολο, δηλαδή όταν δεν έχεις χαρτιά... το παιδί θέλει να πάει σχολείο, περιμένει σαν άλλα παιδιά. Ο πατέρας κανονικά θα πάει το παιδί του στο σχολείο, αυτό θα είναι πολύ ωραίο. Αλλά όταν ένας πατέρας δεν μπορεί να πάει το παιδί του στο σχολείο αυτό κάνει και τον πατέρα να μην νιώθει καλά με τον εαυτό του. Είναι πολύ δύσκολο αυτό το συναίσθημα. Αν μπορούσα να βρω μια δουλειά, θα είχαμε σαν οικογένεια τα δικά μας χρήματα, θα πηγαίναμε το παιδί στο σχολείο. Τώρα παίρνουμε ένα επίδομα και είμαστε εδώ χωρίς να μπορούμε να κάνουμε τίποτα ούτε για μας και για τα παιδιά πιο πολύ.(...) Θα ήθελα να δουλέψω για να μπορώ να προσφέρω κι εγώ και στην κοινωνία και στα παιδιά μου. (Σ2)

Η Σ8 αναφέρεται στην πολιτισμική ισότητα, η οποία θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί εάν τα παιδιά ανεξάρτητα από την προσφυγική ιδιότητα ή την εντοπιότητα είχαν κοινό σημείο συνάντησης το σχολείο:

Είμαι πολύ χαρούμενη που βρήκαμε τελικά μετά από 12 χρόνια που είμασταν στο Ιράν το δικαίωμα να πάμε σχολείο. Δεν το είχαμε εκεί αυτό το δικαίωμα αλλά εδώ πέρα πάνε στο σχολείο, για όσο καιρό. Θα ήταν σημαντικό και να είναι με άλλα παιδιά, δηλαδή να είναι στις ίδιες τάξεις, να μην τα διαχωρίζουν. Αυτό νομίζω είναι καλή πρόταση. Και η ενταξιακή εκπαίδευση είναι αυτό νομίζω. Τα παιδιά από διαφορετικές χώρες, όλα τα παιδιά βασικά να είναι μαζί και να μην έχουν διαφορές. Δεν μπορώ να τους πιέσω και

να τους προσέχω στα μαθήματα όπως θέλω αλλά είμαι χαρούμενη και πάλι. Και για το σπίτι... είμαστε 7 άνθρωποι σε ένα δωμάτιο κι εγώ αγχώνομαι πολλές φορές για τα προβλήματα, για το άσυλο και τα παιδιά τα ακούνε και επηρεάζονται και έτσι δεν μπορώ να έχω προσδοκίες φοβερές. (Σ8)

Η μητέρα Σ6 θεωρεί πως η δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη προσδοκιών:

Ελπίζω... επειδή όπως βλέπω η κατάσταση του μεταναστευτικού δεν θα τελειώσει τώρα και όπως βλέπουμε συνεχίζει. Άνθρωποι έρχονται και φεύγουν και αυτό δεν ξέρουμε μέχρι πότε θα συνεχιστεί αλλά αυτό που θέλω είναι να προσπαθήσω να... καταρχάς η κάθε χώρα να κανονίσει ώστε τα παιδιά που έρχονται να μην περιμένουν τόσο καιρό μέχρι να πάνε σχολείο και μετά την περίοδο για το άσυλο κι όλα αυτά να μην επηρεάζει την εκπαίδευση του παιδιού. Δηλαδή είτε πάρουν απορριπτική, ό,τι και να πάρουν μην πουν ότι δεν έχεις χαρτιά άρα δεν μπορείς να πας σχολείο. Δηλαδή να μην παίρνουν αυτό το δικαίωμα από το παιδί, ναι. Ευχαριστώ πάρα πολύ το κράτος της Ελλάδας επειδή εντάξει, μπορεί να άργησε το παιδί να πάει σχολείο αλλά τελικά βρήκαν το δικαίωμα να πάνε σχολείο. Μετά από 10 μήνες ή ένα χρόνο αλλά τουλάχιστον πήγε. Δεν είναι όπως πριν σε άλλες χώρες που ήμουν πρόσφυγας και δεν είχαν καθόλου το δικαίωμα να πάνε σχολείο, δηλαδή για χρόνια. Στο Ιράν. (Σ6)

Τέλος, για το γονέα Σ3 η κοινωνική ένταξη αφορά μεταξύ άλλων και τη δυνατότητα πρόσβασης σε επαγγέλματα κύρους. Επίσης, η μητέρα Σ5 δηλώνει πως δεν φέρει καμία προσδοκία λόγω της ψυχολογικής κόπωσης που υφίσταται ως τρώφιμη στη δομή και η μητέρα Σ4 δεν εκφράζει κάποια προσδοκία καθώς όπως αναφέρει δεν έχει ζήσει εκτός της δομής, προκειμένου να γνωρίζει τους τρόπους με τους οποίους θα ήταν δυνατόν να ενταχθεί στον κοινωνικό ιστό.

Προσδοκίες γονέων για την κοινωνική ένταξη των παιδιών τους μέσα από την ενταξιακή εκπαίδευση	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Παροχή βοήθειας από τα παιδιά στους γονείς ως προς την ένταξη λόγω της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας	Σ1, Σ2, Σ9	3

Ανεξαρτητοποίηση από κρατικά επιδόματα	Σ2, Σ9	2
Πολιτισμική ισότητα	Σ8	1
Πρόσβαση σε επαγγέλματα κύρους	Σ3	1
Εγγραμματισμός	Σ7	1
Προϋπόθεση η δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση για ανάπτυξη προσδοκιών	Σ6	1
Καμία προσδοκία/ψυχολογική κόπωση	Σ5	1
Δεν γνωρίζω/ Ζωή στο περιθώριο του ευρύτερου κοινωνικού ιστού	Σ4	1

Πίνακας 3.3.5 Προσδοκίες γονέων για την κοινωνική ένταξη των παιδιών τους μέσα από την ενταξιακή εκπαίδευση

3.4 Προσδοκίες των γονέων ως προς τη μελλοντική εκπαίδευση των παιδιών τους

3.4.1 Παράγοντες διαμόρφωσης γονεϊκών προσδοκιών ως προς τη μελλοντική εκπαίδευση των παιδιών τους

Το σύνολο των γονέων ανέφερε πως η προσωπική εμπλοκή ή μη στην εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους παράγοντες διαμόρφωσης των προσδοκιών τους ως προς τη μελλοντική εκπαίδευση στην οποία πρόκειται να συμμετέχουν τα παιδιά. Ακολουθούν τα αποσπάσματα:

Στην ουσία χωρίς μόρφωση, χωρίς καν να μπορείς να διαβάσεις, δεν μπορείς να ζήσεις και πάντα πρέπει να ρωτήσεις από τους άλλους ανθρώπους να σε βοηθήσουν. Να διαβάσουν για σένα, να γράψουν για σένα και η ζωή σου εξαρτάται από τους άλλους σε ένα επίπεδο. Κάθε φορά που πάω στην πόλη έχω θέματα, δεν ξέρω πού είμαι, πού πρέπει να πάω. Το σχολείο είναι πολύ σημαντικό για να νιώθει κάποιος άνθρωπος ανεξάρτητος. (Σ1)

Αλλά νομίζω αν εγώ μπορούσα να πάω σχολείο, τώρα θα ήμουν σε μια καλύτερη κατάσταση. Δεν εννοώ να μην ήμουν εδώ αλλά θα μπορούσα να καταλάβω καλύτερα τα πράγματα, θα μπορούσα να βοηθήσω το παιδί μου με τα μαθήματα του σχολείου του. Για παράδειγμα, μπορεί να έχει εξετάσεις το παιδί και να έρθει σε μένα για να το εξετάσω αλλά εγώ δεν ξέρω πώς να το κάνω, πώς να το βοηθήσω. Κι εγώ έτσι δεν νιώθω καλός πατέρας. Και αυτό επίσης με έκανε μάλλον να είμαι αυστηρός με την εκπαίδευση στα παιδιά μου. Επειδή εγώ δεν πήγα και σκέφτομαι ότι τα παιδιά μου

πρέπει να πάνε. Να μην έχουν, να μην περάσουν όπως εγώ, να μην έχουν άγχος. Αλλά λέω κιόλας για την εκπαίδευση ότι για να μάθεις κάτι ποτέ δεν είναι αργά. Εγώ αν με βοηθήσει κάποιο κράτος θα ήθελα πάρα πολύ όπου και να πάω να μάθω. Μπορεί να μην γίνεται να γίνω πιλότος όπως έλεγα πριν αλλά έχω όρεξη να μάθω και να κάτσω να διαβάσω και να βοηθήσω έτσι και τα παιδιά μου. Και βλέπεις κάποιους ανθρώπους στην ηλικία μου που έχουν μάθει αγγλικά ή ξέρουν στη γλώσσα τους να μιλάνε και να γράφουνε και έχουν εκπαιδευτεί και με κάνει αυτό να νιώθω άσχημα, κατώτερος. Εγώ δεν μπορώ πλέον να το κάνω. Κάποτε που ήμουν παιδί δεν είχα τα δικαιώματα και τις ευκαιρίες για να πάω σχολείο και δεν θέλω το παιδί μου αυτό να το σκεφτεί μια μέρα. Και αυτούς που δεν έχουν εκπαιδευτεί ο κόσμος δεν τους ακούει. Λέει δηλαδή ότι δεν ξέρει πολλά πράγματα. Δεν γνωρίζει τα πράγματα που είναι στο περιβάλλον, στην κοινωνία, τους νόμους. Κι επειδή δεν ήξερα, δεν είχα μάθει τους νόμους, νομίζω ότι σε πολλές περιπτώσεις έχασα τις ευκαιρίες που μπορεί να είχα. Γι' αυτό θέλω πολύ τα παιδιά μου να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους. (Σ2)

Συνήθως στο Αφγανιστάν οι γυναίκες όταν παντρεύονται δεν συνεχίζουν την εκπαίδευση, αλλά εκεί παντρεύτηκα Α' λυκείου, έκανα παιδί στη Β' λυκείου και παρ' όλες τις δυσκολίες με τα δυο παιδιά πήγα σχολείο, το συνέχισα, πάλεψα. Ο άντρας μου δεν έχει μόρφωση, δεν έχει πάει σχολείο. Αλλά στην αρχή όταν θέλαμε να παντρευτούμε είχαν βάλει ως συνθήκη οι γονείς μου ότι και η κόρη μας πρέπει να συνεχίσει την εκπαίδευσή της και ο άντρας μου δέχτηκε, οπότε συνέχισα. Και έτσι μπορώ να βοηθάω τα παιδιά μου και θέλω κι εγώ να μπορέσω να συνεχίσω ή να βρω δουλειά όταν τελειώσει αυτό. (Σ5)

Εκεί που ήμουν εγώ δεν ήμουν με πολλούς ανθρώπους που μπορούσαν να διαβάσουν και να πάνε σχολείο, δηλαδή εγώ ήμουν από τα λίγα παιδιά που έκανα την προσπάθειά μου και τελικά πήγα σχολείο. Και γύρω μου οι άνθρωποι με έβλεπαν ως αυτή που ξέρει πιο πολλά πράγματα και με ρωτούσαν και αποκτούσα πιο πολύ σεβασμό. Και το άλλο είναι ότι νιώθω ότι είμαι πιο δυνατή, δηλαδή νιώθω ότι έχω τη δυνατότητα να βοηθήσω τον εαυτό μου. Είναι αυτό που λέμε ότι η εκπαίδευση είναι σαν να έχεις αυτιά και μάτια. Και σε αυτόν το δρόμο που ήρθα εγώ με το παιδί μου είδα ότι μπόρεσα όσες φορές χρειάστηκε να διαβάσω, ήξερα πώς να βοηθήσω τον εαυτό μου και να μην χρειαστώ τη βοήθεια από κανέναν άλλο. (Σ6)

Αν πήγαινα σχολείο, αν ήξερα δηλαδή τι είναι τα δικαιώματα, ποια είναι τα δικαιώματά μου, μπορεί να μην είχα παντρευτεί όταν ήμουν μόνο 15 χρονών. Να μην είχα 5 παιδιά τώρα που είμαι μόνο 34 και να νιώθω ότι είμαι 54 και όχι 34. Και μπορεί να ήμουν μια δασκάλα τώρα, ή μια γιατρός, κάτι που θα ήθελα δηλαδή για να είμαι στα πόδια μου και να μην αναγκάζομαι κάποιος άλλος να με βοηθάει και να νιώθω καλύτερα. Ότι είμαι ένας καλός άνθρωπος, ένας άνθρωπος που η κοινωνία τον χρειάζεται. Και επειδή δεν έχω εκπαίδευση πολλές φορές νιώθω ότι είναι σαν να μην ακούς και να μην μιλάς. Αυτό. Η εκπαίδευση είναι στόμα και αυτιά. Να μπορείς να πεις αυτά που έχεις και να καταλαβαίνεις, να ακούς καλά αυτά που σου λένε. Και αν είχα πολύ πολύ λίγη εκπαίδευση, 6-7 χρόνια να πήγαινα σχολείο, θα μπορούσα να πω όχι δεν θέλω να παντρευτώ, είμαι μόνο 14 χρονών... Ήμουν μικρή αλλά δεν ήξερα. Αυτό που μου είπαν, το έκανα. Δεν ήξερα τι επιλογές είχα. Αυτό μου είπαν και δεν ήξερα, ναι... Και ακόμη και τώρα που είμαι 34, όταν πάμε κάπου μόνιμα και πάνε όλα τα παιδιά μου σχολείο, θέλω κι εγώ να πάω για να μάθω κάποια πράγματα και να βοηθάω τα παιδιά. (Σ8)

Δυο γονείς (Σ2, Σ8) αξιολογούν την εκπαίδευση ως απελευθερωτική και ως εργαλείο διαμόρφωσης σεβασμού. Η Σ8 δηλώνει:

Το μόνο που βλέπω είναι ότι οι περισσότεροι θέλουν και πρέπει να εκπαιδευτούν για να μάθουν τα δικαιώματα που έχουν και όλα αυτά που ουσιαστικά δεν θέλουν να επαναλάβουν τα πράγματα που έχουν κάνει. Οι άνθρωποι που εκπαιδεύονται σκέφτονται ελεύθερα. Στο δρόμο υπάρχουν περισσότερα προβλήματα και οι άνθρωποι με τα κλειστά μάτια και τα κλειστά αυτιά κάνουν αυτό που τους λένε να κάνουν, π.χ μην πας σχολείο και δεν πάνε σχολείο, μην κάνεις αυτό, δεν το κάνω. Τους ανθρώπους που δεν εκπαιδεύονται νομίζω τους κάνουν κοντρόλ, τους ελέγχουν. Τους βγάζουν και τα χαρτιά και φεύγουν πολλοί, αλλά αυτοί που προσπαθούν τις περισσότερες φορές είδα ότι παίρνουν απορριπτική, μένουν εδώ. Έχω προβλήματα αλλά έχω και ελπίδα ότι μια μέρα αυτά θα τελειώσουν. Μόνο αυτό. Και κάτι άλλο, το παιδί μου δεν θέλω να εκπαιδευτεί για να έχει την καλύτερη δουλειά, το καλύτερο σπίτι, αυτοκίνητο και όλα αυτά αλλά θέλω να είναι ελεύθερος στο μυαλό και στη σκέψη, να έχει ησυχία στο μυαλό για να είμαι εγώ ήρεμη ότι όταν το παιδί πάει σχολείο, θα ξαναέρθει στο σπίτι. Όχι όπως στο Αφγανιστάν που είναι μητέρες που όταν φεύγουν τα παιδιά από το σπίτι αναρωτιούνται: το παιδί θα ξαναέρθει; Πώς είναι; Πώς το λένε, δεν υπάρχει ασφάλεια. Θέλω να υπάρχει ασφάλεια. (Σ8)

Ο πατέρας Σ2 αναφέρει την εμπειρία του με το μεγαλύτερο παιδί του το οποίο αποκλείστηκε από την τριτοβάθμια εκπαίδευση εξαιτίας γραφειοκρατικών κωλυμάτων:

Όταν η κόρη μου που τώρα είναι στη Σουηδία ήταν στο Ιράν ήθελε να γίνει γιατρός. Στα σχολεία που πήγαινε ήταν πολύ πολύ καλή, ήταν η πρώτη και πήγε να κάνει εξετάσεις για την πόλη για το πανεπιστήμιο αλλά ενώ ήταν πολύ καλή δεν είχε όλα τα χαρτιά για να καταφέρει να περάσει στο τελευταίο βήμα. Κι αυτό ελπίζω, ελπίζω βαθιά να μην γίνει κι εδώ για τα υπόλοιπα παιδιά. Δηλαδή αν ένα παιδί είναι καλό, θα μπορούσε να πάει μέχρι το τελευταίο βήμα και αυτή η προσφυγική ιδιότητα να μην καλύψει αυτήν την ελπίδα, αυτό το όνειρο που θα έχουν. Αυτό για μένα είναι η σημαντικότερη προσδοκία.
(Σ2)

Παράγοντες διαμόρφωσης γονεικών προσδοκιών ως προς τη μελλοντική εκπαίδευση των παιδιών τους	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Εκπαιδευτική εμπειρία του ίδιου του γονέα	Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9	9
Αξίωση εκπαίδευσης ως εργαλείο άντλησης σεβασμού και απελευθέρωσης	Σ2, Σ8	2
Εμπειρία αποκλεισμού μεγαλύτερου παιδιού από την εκπαίδευση λόγω κωλύματος του κρατικού μηχανισμού	Σ2	1

Πίνακας 3.4.1 Παράγοντες διαμόρφωσης γονεικών προσδοκιών ως προς τη μελλοντική εκπαίδευση των παιδιών τους

3.4.2 Νοηματοδότηση εκπαιδευτικής επιτυχίας

Τρεις γονείς ταυτίζουν την εκπαιδευτική επιτυχία με την υψηλή μαθησιακή επίδοση (Σ3, Σ4, Σ5). Δηλαδή:

Να είναι καλός στα μαθήματα, να μπορέσει να σπουδάσει, να τελειώσει το πανεπιστήμιο και να είναι επιτυχημένος στην εκπαιδευτική του ζωή (Σ4)

Επίσης, τρεις γονείς αναφέρονται στη δυνατότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:

Καλό επίπεδο μόρφωσης. Πανεπιστήμιο κλπ... (Σ5)

Δυο γονείς (Σ2, Σ4) συνδέουν την εκπαιδευτική επιτυχία με την εξασφάλιση εργασίας:

Κάθε παιδί πρέπει να πάρει καλές σπουδές. Να γίνει γιατρός, ή δικηγόρος, ή μηχανικός. Αυτά θεωρώ επιτυχία. Στην ουσία να μπορέσει να ζήσει από τα λεφτά που βγάζει ο ίδιος. Να μην παίρνει από τους άλλους. Είτε στο Αφγανιστάν, στη Γαλλία, στην Ελλάδα, να βγάζει λεφτά για να πληρώνει τους φόρους, να συντηρείται, να γίνει κανονικός πολίτης (Σ2)

Η μητέρα Σ8 νοσηματοδοτεί την εκπαιδευτική επιτυχία ως την πραγματοποίηση των επιθυμιών του ίδιου του παιδιού της:

Δεν περιμένω ο Μ να έχει πολύ καλούς βαθμούς, να είναι πολύ καλός στα μαθήματα, αλλά στο σχολείο να πάει για να μάθει πράγματα για τη ζωή. Γιατί αυτά που μαθαίνει είναι αυτά που στη δουλειά. Τα άλλα που δεν τα μαθαίνει από τα μαθήματα αλλά από την επικοινωνία που έχει με τους ανθρώπους, τους συμμαθητές, τους δασκάλους, αυτά είναι που θα χρησιμοποιεί και θα φτιάξει τον χαρακτήρα του. Κατά τα άλλα μέσα στο σχολείο που θα μάθει και το σεβασμό θα δει μετά ο ίδιος τι του αρέσει και ας το ακολουθήσει. Θέλει κιθάρα; Ας μάθει κιθάρα.

Ο πατέρας Σ1 θεωρεί πως εκπαιδευτική επιτυχία είναι η απόκτηση γενικών γνώσεων σε ποικίλους τομείς ώστε να υπάρχει ευελιξία και προσαρμοστικότητα και για τη Σ7 η επιτυχία στην εκπαίδευση μεταφράζεται στην πρόσβαση σε μελλοντική εργασία μέσα από την οποία το παιδί θα προσφέρει παραγωγικά στο κοινωνικό σύνολο.

Νοηματοδότηση εκπαιδευτικής επιτυχίας	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Υψηλή μαθησιακή επίδοση	Σ3, Σ4, Σ5	3
Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	Σ4, Σ5, Σ6	3
Εξασφάλιση εργασιακής καριέρας	Σ2, Σ4	2
Κοινωνική προσφορά μέσα από την εργασία	Σ7	1
Γενικές γνώσεις σε ποικίλους τομείς	Σ1	1
Πραγματοποίηση επιθυμιών/ονείρων των ίδιων των παιδιών	Σ8	1

Πίνακας 3.4.2 Νοηματοδότηση εκπαιδευτικής επιτυχίας

3.4.3 Προϋποθέσεις/όροι που θέτουν οι γονείς για την εκπαίδευση που πρόκειται να λάβουν τα παιδιά τους

Έξι εκ των εννέα γονέων (Σ1, Σ2, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8) δηλώνουν πως προϋπόθεση για την εκπαίδευση που πρόκειται να λάβουν τα παιδιά τους είναι η απόκτηση πλήρους ελέγχου της ζωής τους. Συγκεκριμένα τοποθετούνται ως εξής:

Θέλω να έχω μια κανονική ζωή. Και αυτήν την κανονική ζωή την εννοώ να δουλεύω εγώ, όπως όλοι οι άνθρωποι που δουλεύουν στη χώρα που ζουν για να έχω χρήματα δικά μου από τη δουλεία που κάνω και αυτό για να νιώθω εγώ καλύτερα. Με τα δικά μου χρήματα να αγοράζω τετράδια και τέτοια πράγματα για τα παιδιά μου, ό,τι θέλουν. Τα παιδιά μου να πηγαίνουν σχολείο, να έρχονται το μεσημέρι σπίτι. Να έχω κανονική δουλειά όπως έχουν όλοι, αυτό. Και το απόγευμα να ρωτάω τα παιδιά μου τι μάθανε. Έγινε κάτι καλό; κάτι κακό; τι σας άρεσε πολύ; (Σ2)

Σε οποιαδήποτε χώρα και να πάμε καταρχάς θα αρχίσουμε να μάθουμε τη γλώσσα, μετά θα θέλαμε να ανοίξουμε ένα εστιατόριο, να συνεχίσω τις σπουδές μου. Όλοι μας να βελτιωθούμε γενικά. Αλλά πρέπει πρώτα να πάρουμε τα χαρτιά. (Σ5)

Μεταξύ άλλων έξι γονείς (Σ2, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9) θεωρούν πως η γενική εκπαίδευση πρέπει να απευθύνεται τόσο σε παιδιά με εντοπιότητα, όσο και στα παιδιά πρόσφυγες:

Για την εκπαίδευση, σε όποιο σχολείο και να πάει θα είναι καλό. Αλλά το πρώτο που θα έβλεπα θα ήταν το πώς συμπεριφέρονται εκεί οι άνθρωποι στα παιδιά και ειδικά στα παιδιά που έρχονται από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες και το δεύτερο το πώς νιώθει το παιδί μου εκεί, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Επειδή δεν έχει πάει ακόμη σε μικτό σχολείο δεν μπορώ να πω σίγουρα ότι φέρονται διαφορετικά αλλά πιστεύω δεν πρέπει. Νομίζω ότι αν το παιδί καταλάβει ότι δεν του συμπεριφέρονται το ίδιο στο σχολείο δεν θα του αρέσει, θα βλέπει ότι φέρονται διαφορετικά και θα αναρωτιέται γιατί. (Σ7)

Καταρχάς όπως σας είπα η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, δηλαδή θέλω το παιδί να νιώσει καλά και να μην βλέπει ότι αυτός που κάνει τα μαθήματα βάζει άλλα πράγματα στα παιδιά που είναι πρόσφυγες και στα ντόπια. Αυτό και να βλέπω ότι το παιδί είναι χαρούμενο (Σ8)

Η μητέρα Σ4 αναφέρει πως η θεραπεία του παιδιού της αποτελεί προϋπόθεση για την εκπαίδευση που πρόκειται να λάβει κατά τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Αν μπορούσα να το υποστηρίξω οικονομικά θα διάλεγα ένα ιδιωτικό σχολείο γιατί εκεί βοηθούν από ότι ξέρω πιο πολύ. Και για τη θεραπεία του Α δηλαδή θα έκανε καλό το ιδιωτικό σχολείο. Αλλά και πάλι εξαρτάται από το αν θα θεραπευτεί. Αν θα θεραπευτεί ναι, θα μπορεί να είναι το ίδιο με τους συμμαθητές του στο ιδιωτικό σχολείο. Αν όχι, όχι. (Σ4)

Τέλος, δυο γονείς (Σ1, Σ2) θέτουν ως προϋπόθεση την αδιάκοπη φοίτηση των παιδιών τους στην εκπαίδευση, αναδεικνύοντας ως πρόσφατη εμπειρία τον αποκλεισμό τους λόγω της υποχρεωτικής τηλεεκπαίδευσης από το Μάρτιο του 2021, όπως και τη μακρά περίοδο αναμονής για την εγγραφή. Οι Σ6 και Σ8 θεωρούν πως το εκπαιδευτικό πλαίσιο πρέπει να εστιάσει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και οι Σ2 και Σ6 παρατηρώντας πως τα παιδιά τους εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκμάθηση κιθάρας, θέτουν ως προϋπόθεση την έμφαση του πλαισίου σε μαθήματα μουσικής. Ο γονέας Σ1 ως προς την παροχή βασικών σχολικών ειδών αναφέρει:

Για μένα είναι σημαντικό το σχολείο να δίνει μολύβια, τετράδια και φαγητό γιατί εγώ δεν θα μπορώ. (Σ1)

Προϋποθέσεις/όροι που θέτουν οι γονείς για την εκπαίδευση που πρόκειται να λάβουν τα παιδιά τους	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Απόκτηση πλήρους ελέγχου της ζωής τους	Σ1, Σ2, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8	6
Ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε παιδιά πρόσφυγες και παιδιά με εντοπιότητα	Σ2, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9	6
Αδιάκοπη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο	Σ1, Σ2	2
Εστίαση του εκπαιδευτικού πλαισίου σε ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων		2
Παροχή μαθημάτων μουσικής	Σ2, Σ6	2
Εστίαση του εκπαιδευτικού πλαισίου στη θεραπεία του παιδιού	Σ4	1
Θεραπεία παιδιού ως προϋπόθεση για την πρόσβασή του στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης	Σ4	1
Παροχή βασικών σχολικών ειδών στα παιδιά (γραφική ύλη)	Σ1	1

Πίνακας 3.4.3 Προϋποθέσεις/όροι που θέτουν οι γονείς για την εκπαίδευση που πρόκειται να λάβουν τα παιδιά τους

3.4.4 Προσδοκίες γονέων για την ένταξη των ίδιων και των παιδιών τους μετά τη λήψη ασύλου

Οι γονείς Σ1, Σ2, Σ4, Σ5, Σ9 προσδοκούν να εξασφαλίσουν μια θέση στην αγορά εργασίας προκειμένου να ενταχθούν στον τόπο και στην κοινωνία όπου θα εγκατασταθούν:

Θέλω να σας πω κάτι: Υπάρχουν πρόσφυγες και πρόσφυγες. Είναι αυτοί που θέλουν μια μικρή βοήθεια στην αρχή και μετά θα βοηθηθούν αυτοί μόνοι τους και θα συνεχίσουν τη ζωή τους. Υπάρχουν και πρόσφυγες που δεν τους νοιάζει τίποτα. Το τι θα γίνει με την εκπαίδευση για παράδειγμα. Θέλουν να είναι χαλαροί και να τους βοηθήνε τα κράτη με τα χρήματα, με το σπίτι, δηλαδή να μην κάνουν τίποτα. Δεν έχουν το πάθος για να φτιάξουν τη ζωή τους αυτοί οι ίδιοι. Κι εμείς από τη χώρα μας που είμασταν πάντα σε

μια κατάσταση που έπρεπε να δουλεύουμε, έπρεπε εμείς να φτιάχνουμε τη ζωή μας θέλουμε στην αρχή από κάπου μια μικρή βοήθεια και μετά εμείς να φτιάχνουμε τη ζωή μας. Για τις άλλες χώρες δεν ξέρω. Μπορεί και οι άλλοι πρόσφυγες που είναι εδώ να έχουν αυτό το πάθος. Είναι τώρα περίπου ένα χρόνο που έχω πάρει τη σφραγίδα για την ταυτότητα, αλλά ακόμη δεν έχω ούτε την ταυτότητα, ούτε το διαβατήριο. Και έτσι δεν μπορώ ούτε να νοικιάσω σπίτι, ούτε να δουλέψω, ούτε μπορώ να φτιάξω ΑΦΜ. Αν μπορώ με τα χαρτιά αυτά που περιμένω να βρω ένα σπίτι, μια δουλεία και τα παιδιά μου να πάνε σχολείο, θα ήθελα να μείνω εδώ. (Σ2)

Εγώ θέλω απλώς να μαθαίνω, να διαβάσω, να δουλέψω και τα παιδιά μου το ίδιο. (Σ4)

Επίσης οι γονείς Σ2, Σ4, Σ5, Σ7, Σ9 προσδοκούν μετά τη λήψη ασύλου τα παιδιά τους να έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στις επόμενες βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης:

Να έχουμε έτσι κάπως μια κανονική ζωή, τα παιδιά να ζυπνάνε το πρωί να πηγαίνουν σχολείο, να έρχονται το μεσημέρι, να τρώνε, μετά το απόγευμα να έχουν άλλα μαθήματα. Με την οικογένειά μου θέλω να έχουμε μια κανονική ζωή. (Σ7)

Δεν θέλω τίποτα εκτός από το να έχουν ένα καλό μέλλον τα παιδιά μου και θέλω να κάνω ό,τι μπορώ για να μπορέσουμε να ζήσουμε και τα παιδιά να διαβάζουν και να πηγαίνουν κανονικά στο σχολείο με τα υπόλοιπα παιδιά. (Σ9)

Οι Σ4, Σ5, Σ6, Σ7 και Σ8 προσδοκούν οι ίδιες να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Ενδεικτικά:

Σε οποιαδήποτε χώρα και να πάμε καταρχάς θα αρχίσουμε να μάθουμε τη γλώσσα, μετά θα θέλαμε να ανοίξουμε ένα εστιατόριο, να συνεχίσω τις σπουδές μου. Όλοι μας να βελτιωθούμε γενικά. (Σ5)

Όπου και να πάμε όταν πάρουμε όλα μας τα χαρτιά, θέλουμε να πάμε και οι δυο στο σχολείο και εγώ και ο άντρας μου. Και η Χ να συνεχίσει το σχολείο της. Να μπορώ να τη βοηθάω περισσότερο. (Σ7)

Η λειτουργία του κρατικού μηχανισμού αποτελεί προσδοκία για τους γονείς Σ1, Σ2 και Σ3.

Σε όποια χώρα και να πάμε αν το κράτος μας υποστηρίζει και μας αφήνει να έχουμε πρόσβαση θα είμαι πολύ χαρούμενος (Σ2)

Σε μια χώρα το κράτος είναι το καταφύγιο για τους ανθρώπους. Όπως είναι έτσι ο πατέρας σε μια οικογένεια. Με αυτήν την ελπίδα ήρθα εδώ. Όχι μόνο για την

εκπαίδευση αλλά για όλα τα πράγματα, δηλαδή να μάθουν να εκφράζουν αυτό που θέλουν, τον εαυτό τους στους άλλους. Αυτή την ευκαιρία να την έχουν και οι πρόσφυγες. Και αυτό το ελπίζω. Όταν είσαι σε μια χώρα είσαι κι εσύ ένα μέλος της. Μπορείς κι εσύ να βοηθήσεις τη χώρα αλλά χρειαζόμαστε πρώτα μια βοήθεια, ένα μικρό σπρώξιμο για να ξεκινήσουμε. Μπορείς να επικοινωνείς μαζί με τους ανθρώπους και ελπίζω να γίνει αυτό. (Σ3)

Οι γονείς Σ6, Σ8 και Σ9 πρόκειται να διαμορφώσουν τις προσδοκίες τους αναφορικά με την οργάνωση της ζωής τους μετά τη λήψη ασύλου βάσει των αναγκών των παιδιών τους:

Οι προσδοκίες μας είναι αρχικά να φύγουμε από δω, να πάρουμε τα χαρτιά μας και να φτιάξουμε τη ζωή μας. Εγώ για τον Α θα ήθελα να μην έχει προβλήματα μπροστά του αλλά μέχρι όπου θέλει να φτάσει, όπου μπορεί να φτάσει. Δεν έχω κάτι να πω, θα δούμε όταν φύγουμε από τι θα θέλουν τα παιδιά και θα το κάνουμε. (Σ8)

Οι μητέρες Σ4 και Σ5 θεωρούν πως η ένταξη των παιδιών και των ίδιων θα πραγματοποιηθεί εάν τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε επαγγέλματα που ο δυτικός κόσμος αποδίδει κύρος:

Ο γιος μου θα ήθελα να γίνει μηχανικός και η κόρη μου γιατρός. Ο μόνος λόγος που φύγαμε από τη χώρα μας ήταν να αναπτυχθούν καλύτερα τα παιδιά. Κάθε γονιός θέλει το παιδί του να βελτιωθεί, να αναπτυχθεί, να υπάρξει εξέλιξη. Οπότε θέλω πολύ να σπουδάσει, να πάει πανεπιστήμιο. Και αν γίνει γιατρός τότε σίγουρα θα είναι επιτυχημένη και θα έχουμε ένταξη (Σ5)

Τέλος, δυο γονείς (Σ5, Σ6) προσδοκούν να μάθουν την κυρίαρχη ομιλούμενη γλώσσα στον τόπο της μόνιμης εγκατάστασης και ο πατέρας Σ3 προσδοκά ίσες ευκαιρίες των παιδιών του στην εκπαίδευση, έχοντας ενημερωθεί από τη διακήρυξη των UN για τα δικαιώματα των προσφύγων:

Η κόρη μου στο Βέλγιο μας παίρνει τηλέφωνο και μας λέει πόσο σημαντικό είναι εδώ τα παιδιά να πάνε σχολείο, να διαβάσουν, να συνεχίσουν. Λέει ότι είναι πολύ σημαντική η μόρφωση. Το UN λέει ότι πρέπει να υπάρχει ισότητα αλλά ο ίδιος δεν βλέπω Έλληνες εδώ για να ξέρω και να κρίνω αν είναι έτσι. Πάντως αφού το γράφει το UN τότε περιμένω να έχουμε ίση πρόσβαση και στο σχολείο και στις δουλειές (Σ3)

Προσδοκίες των γονέων για την ένταξη των ίδιων και των παιδιών τους μετά τη λήψη ασύλου	Απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών	Σύνολο αριθμού απαντήσεων
Εξασφάλιση εργασίας γονέων	Σ1, Σ2, Σ4, Σ5, Σ9	5
Εξασφάλιση πρόσβασης στην εκπαίδευση για τα παιδιά	Σ2, Σ4, Σ5, Σ7, Σ9	5
Συνέχιση εκπαίδευσης για τους ίδιους τους γονείς	Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8	5
Λειτουργία κρατικού μηχανισμού για τους αναγνωρισμένους πρόσφυγες	Σ1, Σ2, Σ3	3
Προσδοκίες διαμορφώνονται βάσει των αναγκών των παιδιών	Σ6, Σ8, Σ9	3
Πρόσβαση παιδιών σε επαγγέλματα υψηλού κύρους	Σ4, Σ5	2
Εκμάθηση της γλώσσας στη μόνιμη χώρα εγκατάστασης	Σ5, Σ6	2
Ίσες ευκαιρίες των παιδιών στην εκπαίδευση βάσει της διακήρυξης των ηνωμένων εθνών	Σ3	1

Πίνακας 3.4.4 Προσδοκίες των γονέων για την ένταξη των ίδιων και των παιδιών τους μετά τη λήψη ασύλου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

4.1 Ανάλυση των αντιλήψεων και των απόψεων των προσφύγων γονέων αναφορικά με την τρέχουσα φοίτηση των παιδιών τους στις ΔΥΕΠ εντός της δομής προσωρινής διαμονής

4.1.1 Οι έννοιες της ασφάλειας και της μάθησης ως προς την αναγκαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης κατά την τρέχουσα διαμονή των οικογενειών εντός της δομής

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη γίνεται μια προσπάθεια κατανόησης και ανάδειξης των απόψεων και των προσδοκιών των προσφύγων γονέων, των παιδιών που φοιτούσαν στη ΔΥΕΠ όπου και ενεπλάκη η ερευνήτρια στο ρόλο της αναπληρώτριας νηπιαγωγού. Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί πως κατά το πρώτο μέρος των συνεντεύξεων διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των γονέων για την τρέχουσα φοίτηση των παιδιών τους στα νηπιαγωγεία εντός της δομής προσωρινής διαμονής, όπως και οι αξιώσεις τους ως προς την εκπαίδευση και την αναγκαιότητά της εν γένει. Η ανατροφοδότηση σε τέτοιου είδους θεμελιώδεις ιδέες και πληροφορίες που συντίθενται μέσα από μια σειρά εμπειριών και συσχετίσεων στα άτομα, θα οδηγήσουν στην κατανόηση και αντιστοίχιση με τις προσδοκίες τις οποίες αναπτύσσουν για την εκπαίδευση που θα ακολουθήσει κατά τα επόμενα έτη και το βαθμό σύνδεσης αυτής με τις γενικότερες προσδοκίες τους για τη ζωή τους.

4.1.1.1 Η έννοια της μάθησης- Ο ηγεμονικός χαρακτήρας της αγγλικής γλώσσας

Το σύνολο των γονέων προσδίδει στην εκπαίδευση χαρακτηριστικά εισιτηρίου με τη χρήση του οποίου ανοίγουν οι πύλες προς την αναγνώριση, την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και κατ' επέκταση εντοπίζουν αρχικά την ορθολογική και πρακτική της λειτουργία (Hos, 2016), όπως γίνεται αντιληπτή στα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Αναδύεται μέσα από το λόγο τους η αντίληψη πως η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί το πρώτο βήμα από το οποίο τα παιδιά αντλούν τα γνωστικά εφόδια, καλλιεργούν δεξιότητες και αναπτύσσουν ενδιαφέροντα, τα οποία με τη σειρά τους θα πλάσουν το πεδίο ετοιμότητας για την πρόσβαση σε

εξειδικευμένες γνώσεις και βιώματα και εν τέλει θα διαμορφώσουν εν εξελίξει προσωπικότητες, σημαντικές στην κοινωνία⁹.

Στο πλαίσιο της τρέχουσας συνθήκης εκπαίδευσης προσδίδεται έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, καθώς θεωρείται πως αποτελούν δεξιότητες, σημαντικές να καλλιεργηθούν από το αρχικό κιόλας στάδιο εισαγωγής των παιδιών στον εγγραμματισμό (Τζεβελέκου, Σταμούλη, Κάντζου, Παπαγεωργακόπουλος, Χονδρογιάννη, Βαρλοκώστα, Ιακώβου, Λύτρα, (2008). Η εννοιακή συγκρότηση και η σημασία που αποδίδεται στην εκμάθηση των γλωσσών απορρέει από την κατανόηση εκ μέρους των γονέων της πολιτικής οικονομίας που διαπνέει τις κοινωνικές σχέσεις και διατρέχει ολόκληρο το κοινωνικό γίγνεσθαι (Navarro, 1998). Η απόκτηση πρόσβασης στην επίσημη γλώσσα του σχολείου, που ταυτίζεται με την επικυρωμένη και νομιμοποιημένη κυρίαρχη εθνική και διεθνή γλώσσα αντίστοιχα, φαίνεται να αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την απρόσκοπτη σχολική πορεία των παιδιών. Η επέκταση και η επιβαλλόμενη αναγκαιότητα για τη χρήση της αγγλικής γλώσσας από τον προσφυγικό πληθυσμό, ευθυγραμμίζεται με το διεθνές όραμα και την κοσμοπολίτικη νοοτροπία, βάσει των οποίων η εκπαίδευση και τα επιμέρους αντικείμενά της, συναλλάσσονται ως εμπόρευμα και κινούν σε στενό κύκλο την αγορά εργασίας (Choi, 2010).

Συνεπώς η ανάγκη για τη διδασκαλία της δεν αφορά στην ίδια την αξία της χρήσης της, αλλά στην αναγνώριση της καπιταλιστικής και διεθνοποιημένης εξίσωσής της με τη σχολική, ακαδημαϊκή αριστεία και κατ' επέκταση με την επιτυχή σταδιοδρομία (Piller, 2013)¹⁰. Η παγκόσμια εξάπλωση των νεοφιλελεύθερων δογμάτων της ελεύθερης αγοράς φυσικοποιεί τη χρήση των αγγλικών ως γλώσσα της παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας, υποστηρίζοντας την παγκόσμια επέκταση του προηγμένου καπιταλισμού. Συνακόλουθα ο ανταγωνισμός είναι σε μεγάλο βαθμό δομημένος μέσω ενός πλήθους μηχανισμών δοκιμών, αξιολόγησης και κατάταξης, πολλοί από τους οποίους προνομίζουν ρητά τα αγγλικά ως ένα στοιχείο και ένα έδαφος όπου εδραιώνεται η ατομική και κοινωνική αξία. Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές αναφορικά με την κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας έχουν χρησιμεύσει στον περιορισμό και όχι στην επέκταση των επιλογών των περισσότερων ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων των προσφύγων, οδηγώντας σε ολοένα αυξανόμενα επίπεδα παγκόσμιων ανισοτήτων (Sapiro, 2010). Τα αγγλικά ως αναγκαία και άρρητα επιβαλλόμενη δεξιότητα αποτελούν απλώς ένα άλλο μέσο για την ενίσχυση των υπαρχουσών και νέων ανισοτήτων σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο.

⁹ Βλ. Πίνακα 3.1.1

¹⁰ Βλ. Πίνακα 3.1.2

Έτσι, η μη συμπερίληψη των γλωσσών που φέρουν οι μαθητές/τριες από τους τόπους καταγωγής τους μέσα στα ελληνικά σχολεία προδίδει την εμμονή και την ύπαρξη ενός συμπλέγματος ισχυρών υλικών συμφερόντων μέσω μιας ταξινόμησης με βάση το κύρος και την αγοραστική δύναμη που αποδίδεται στην εκάστοτε γλώσσα· κατά συνέπεια καθορίζονται με τρόπο αποφασιστικό οι συνθήκες εκπαίδευσης των ατόμων, καθιστώντας ευνοϊκά ή δυσάρεστα τα εκπαιδευτικά βιώματα ανάλογα με το βαθμό εγγύτητας στην επίσημη σχολική κουλτούρα, διευρύνοντας και νομιμοποιώντας τις κοινωνικές ανισότητες (Wright, 1995). Τα ευρωπαϊκά ιδεώδη λοιπόν, ενώ διακηρύττουν και αποδίδουν αξία στην πολυγλωσσία και τη γλωσσική ποικιλομορφία σε θεωρητικό μόνο επίπεδο, η ουσιαστική έμφαση παραμένει στην στείρα εκμάθηση των ευρωπαϊκών γλωσσών και κυρίως της αγγλικής, παραγνωρίζοντας και ακυρώνοντας τις γλώσσες που ομιλούν οι εισαχθέντες πρόσφυγες, καθώς γίνονται αντιληπτές ως εμπόδιο ως προς την ένταξη και ως μιαρό στοιχείο ως προς την εθνική καθαρότητα (Bak & Mehmedbegovic, 2017).

Η ιδέα αυτή που ντύνεται με πολλαπλά ξενοφοβικά χαρακτηριστικά και προσπάθειες εξύψωσης των ευρωπαϊκών εθνικών γλωσσών αντανakλάται στην ελληνική σχολική πραγματικότητα αναφορικά με την εκπαίδευση προσφύγων. Το σχολικό καθεστώς βρίσκεται στο κέντρο των δυνάμεων αφενός της οικοδόμησης του έθνους και της εθνικής συνείδησης και αφετέρου της οικονομικής και τεχνολογικής ανάπτυξης, όπου η αγγλική γλώσσα διαθέτει την παγκόσμια υπεροχή (Choi, 2010). Οι συνεχείς μεταναστευτικές και προσφυγικές εξελίξεις προκαλούν ισχυρούς κραδασμούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο κατά παράδοση αποτελεί ένα σύστημα συγκεντρωτικό, συντηρητικό και δύσκαμπτο, με έμφαση σε μονοπολιτισμικές αντιλήψεις και πρακτικές (Χαραμής, 2004). Η αποδοχή των μαθητών/τριών προϋποθέτει την εκπαιδευτική και διδακτική διευκόλυνση που ταυτίζεται με την απόκτηση μορφωτικών αγαθών και εφοδίων που εν συνεχεία θα αποτελέσουν το εισιτήριο προς την αγορά εργασίας και την ουσιαστική συμβολή τους στην ανάπτυξη της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης των χωρών υποδοχής.

Σε ένα τέτοιου είδους κλειστό και συμπαγές σύστημα, το άνοιγμα και το καλωσόρισμα σε διαφορετικές μητρικές γλώσσες, μόνο διακηρυκτικό χαρακτήρα δύναται να λάβουν, ώστε να λειτουργήσουν ως φορέας φιλανθρωπικών συναισθημάτων και αποσπασματικών πρακτικών, που το αποτέλεσμα τους θα είναι ματαιωτικό τόσο για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς.

4.1.1.2 Η έννοια της ασφάλειας

Επιπλέον, το αφόρητο της συνθήκης του παρατεινόμενου εγκλεισμού, της εμπεδωμένης στέρησης ελευθερίας των γονέων, στη βάση των εργασιακών δικαιωμάτων τους και του αποκλεισμού τους από οποιαδήποτε μορφή ουσιαστικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης εκτός της δομής (Μπαλτά, 2020), προσθέτει στην ατζέντα των απόψεών τους για την τρέχουσα φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο, μια διπλή ανάγκη· αφενός την εξασφάλιση ενός ιδιωτικού προσωπικού χρόνου που αξιοποιείται για την αυτοφροντίδα και την αποσυμφόρηση του άγχους περί των αιτημάτων ασύλου και αφετέρου για το αίσθημα εφησυχασμού ως προς το πλαίσιο ασφάλειας που παρέχει το νηπιαγωγείο¹¹.

Το ζήτημα της ασφάλειας επανέρχεται και διατρέχει και τους τέσσερις άξονες που τέθηκαν στις συνεντεύξεις και αποτελεί ένα βασικό διακύβευμα διότι καθίσταται αντιληπτό ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός παιδιού και την ολοκλήρωση των ενηλίκων και ως βασικό αίτημα των συνεντευξιαζόμενων γονέων τόσο ως προς την παραμονή τους στο δομή όσο και ως πηγή και αγαθό νομιμοποίησης της πολιτικής τους υπόστασης¹² (Gros, 2016). Αν μάλιστα η έννοια αυτή αναλυθεί βάσει του ορισμού της, τότε θα διαπιστωθεί πως ασφαλές αναγνωρίζεται το άτομο που είναι απαλλαγμένο από ανησυχίες/ δεν εκτίθεται σε κίνδυνο φυσικής και ψυχολογικής βίας, κλοπής, πρόκλησης ζημιών (Μπαμπινιώτης, 2019). Το παράδοξο και αντιφατικό έγκειται στο γεγονός πως το κοντέινερ όπου στεγάζεται το νηπιαγωγείο βρίσκεται στον ίδιο χώρο της δομής εγκλεισμού. Στο ίδιο διαχωριστικό πλαίσιο που απομονώνει τον προσφυγικό πληθυσμό από τον ευρύτερο κοινωνικό ιστό, καθιστώντας το αίσθημα ασφάλειας για την παραμονή των παιδιών στο νηπιαγωγείο, «προπέτασμα καπνού» από την πολιτική περιθωριοποίησης και της συστημικής τιθάσευσης όσων θεωρείται πως θα διαταράξουν την καθεστηκυία εκπαιδευτική τάξη (Slee, 2020).

Η κατάσταση της ασφάλειας, η συνθήκη προστατευμένων υπάρξεων ως προς το ζην αποτελεί για τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες αντικείμενο αδιαμφισβήτητης επιθυμίας, με την απουσία οποιασδήποτε αξίωσης σε φύλακες ή παρόχους. Έτσι θα ήταν δυνατόν να υποστηριχθεί πως η ευρύτερη έννοια του σχολείου, ανεξάρτητα από την τοπική, δομική του υπόσταση εντός της δομής εγκλεισμού παραμένει στα νοητικά σχήματα των γονέων ως συνθήκη στενά συνδεδεμένη με χαρακτηριστικά ηρεμίας, απομακρυσμένη από δυναμικές απαγόρευσης, προσβολής, υποχρεωτικής συμμόρφωσης, τρομοκράτησης (Μπάουμαν, 2021).

¹¹ Βλ. Πίνακα 3.1.1

¹² Βλ. Πίνακα 3.1.2, Πίνακα 3.1.3, Πίνακα 3.1.4.2, Πίνακα 3.1.5.1

Άλλωστε, πέρα από την εργαλειακή μορφή που προσδίδουν ορισμένοι γονείς στο ίδιο το σχολείο, συνακόλουθη από την αναγκαιότητα εκμάθησης της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα η παρέκταση μιας ιδεαλιστικής θεώρησης της εκπαίδευσης ως μέσο για τη γνώση, την καλλιέργεια και την εσωτερίκευση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της συμφιλίωσης με τις έννοιες του σεβασμού και των κοινών αποδεκτών κοινωνικών αξιών, της συνειδησιακής συγχώνευσης των εννοιών-ιδεών με την πρακτική εφαρμογή τους¹³.

Η αφήγηση των γονέων περί των σχολικών εμπειριών τους ή η έλλειψη αυτών, καθώς και η νοσηματοδότηση της σχολικής εκπαίδευσης ως μέσο άμβλυνσης των ανισοτήτων, ως πεδίο καλλιέργειας ευκαιριών και ως μοχλός ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και των επιλογών ζωής αντικατοπτρίζουν ακριβώς την ιδεαλιστική οπτική της εκπαίδευσης και αποκαλύπτουν το ηθικό πλαίσιο της λειτουργίας της στα πλαίσια του δυτικού πολιτισμού (Slee, 2020). Επιπλέον, βάσει των προσωπικών αφηγήσεων με επίκεντρο την εκπαίδευση, προσδίδεται από τους γονείς η θεσμική διάταξη του σχολείου, το οποίο δύναται να διευρύνει τις δυνατότητες του κοινωνικού πράττειν και της πρόσβασης σε πόρους και μέσα (Αλεξίου, 2016).

4.1.2 Απόψεις γονέων για τη λειτουργία των ΔΥΕΠ: Δομές υποδοχής και εκπαίδευσης ή “ειδικά” πλαίσια που απευθύνονται σε “ειδική” ομάδα;

Οι αντιλήψεις και προσδοκίες των γονέων διαφοροποιούνται από τις γενικώς διατυπωμένες απόψεις τους για την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης, καθώς εισέρχεται, μεταξύ άλλων, ο παράγοντας του εγκλεισμού τους. Έτσι, θεωρούν μεν υψηλή την αναγκαιότητα για την παροχή προσχολικής εκπαίδευσης εντός της δομής, εντούτοις αντιλαμβάνονται και εκφράζουν την ανησυχία τους ως προς το επίπεδο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σε σύγκριση με τις θεωρήσεις τους αναφορικά με τα δημόσια νηπιαγωγεία που λειτουργούν εκτός της δομής¹⁴. Ως συνακόλουθο της διαπίστωσης αυτής, οι γονείς φαίνεται να μειώνουν και να προσαρμόζουν τις προσδοκίες τους στη βάση της διαχωριστικής εκπαίδευσης για τα παιδιά πρόσφυγες, που συντηρείται και εφαρμόζεται από τις τρέχουσες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές.

¹³ Βλ. Πίνακα 3.1.2

¹⁴ Βλ. Πίνακα 3.1.4

Οι Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων για παιδιά νηπιακής ηλικίας λειτουργούν αποκλειστικά εντός των κέντρων διαμονής, χωρίς ωστόσο να δικαιολογείται εγγράφως και επίσημα η απόφαση αυτή (Εφημερίδα της κυβερνήσεως της ελληνικής δημοκρατίας, 2016). Το δελτίο τύπου που εκδόθηκε το 2016 από το Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τις ΔΥΕΠ, τη λειτουργία τους και την ανάλυση του απώτερου στόχου ως προς την κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων, συμβαδίζει με τις ρητορείες και τις πολιτικές στρατηγικές για την ένταξη, προασπίζοντας αφηρημένα σχήματα περί «ισότητας», «οριζόντιας ποιοτικής εκπαίδευσης» και «αποκατάστασης» (ΙΕΠ, 2016) που συντηρούν και νομιμοποιούν τα διαχωριστικά συστήματα εκπαίδευσης (Fulcher, 2012).

Η αναζήτηση της αποδοχής και της ένταξης υπονομεύεται έτσι από μια σειρά παραγόντων, συμπεριλαμβανομένης και της οικειοποίησης του ενταξιακού λόγου από βαθιά συντηρητικές δυνάμεις που δεσμεύονται εντέλει να διατηρήσουν τον αποκλεισμό και την ηθική του ανταγωνιστικού ατομικισμού που είναι η κινητήρια δύναμη για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις πρακτικές σε σχολικό επίπεδο (Slee, 2019). Το γεγονός πως επικυρωμένες και επίσημες δημόσιες πηγές αφιερώνονται σε μια εκλεκτή ή τουλάχιστον ευχάριστη χρήση της γλώσσας και σύγχρονων όρων της ένταξης κατά τη διαμόρφωση, την εισαγωγή, την εφαρμογή, την υπεράσπιση της κυρίαρχης κυβερνητικής πολιτικής, αποδεικνύει την συνεξαρτώμενη σχέση μεταξύ της γλώσσας και της διαδικασίας χάραξης πολιτικής. Ο θεσμικός ρητός διαχωρισμός «κανονικής» και «ειδικής» σχολικής εκπαίδευσης, που εν προκειμένω αφορά στην «ειδική» ομάδα προσφύγων παιδιών κατασκευάζει τους/τις μαθητές/ριες ως περιπτώσεις που χρήζουν ειδικής διαχείρισης. Με αυτόν τον τρόπο η ένταξη που ως έννοια διακηρύσσεται και διαβιβάζεται ως ψωμοτύρι από την κυρίαρχη πολιτική, ερμηνεύεται ως τεχνικής φύσης τελικό αποτέλεσμα για το οποίο προϋπόθεση αποτελεί η άκριτη εμπέδωση και εσωτερίκευση της τεχνοκρατικής φύσης που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην προκειμένη περίπτωση, οι διαφορετικές γλώσσες που φέρουν τα παιδιά, καθώς και η ποικιλία πολιτισμικών στοιχείων αποτελούν το επίκεντρο για την *a priori* απόδοση ελλείψεων στους/στις μαθητές/ριες, που θα οδηγήσουν σε απόσπαση κρατικών πόρων για την τοποθέτηση εκπαιδευτικών στις ειδικές αυτές δομές, όπως και για τις κενές νοήματος επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, αντί για την ουσιαστική οικοδόμηση της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να ασχολείται με τη διαφορετικότητα (Apple, 2018). Η νομιμοποίηση της διαχωριστικής εκπαίδευσης μετουσιώνει επιπλέον μια πληθώρα εννοιών,

όπως «προπαρασκευαστικό έτος», «προενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία», παγιώνοντας και καθιστώντας άκριτη τη «σχολική κανονικότητα» (ΙΕΠ, 2018), ως εάν να αποτελεί το υψηλότερο και αδιαμφισβήτητο ορόσημο, ως το ανώτατο προνόμιο που λαμβάνει χώρα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Tomlinson, 2017).

Η σύντηξη της εξιδανικευμένης κανονικότητας και των θεσμικών στάσεων γίνεται αντιληπτή από ορισμένα άτομα του δείγματος της έρευνας, τα οποία καταδεικνύουν την πολιτική εκπαιδευτικής περιθωριοποίησης με το πρόσχημα της «βίαιης απομάκρυνσης των παιδιών από τις χώρες τους» και των «ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών» τους¹⁵. Η εμμονή στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα, της αγγλικής ως γλώσσα πασπαρτού που καθιερώνει το κύρος της, απορρίπτει οποιαδήποτε αντίληψη για την κοινωνική και ενταξιακή διάσταση του σχολείου, ειδικά όταν οι πρακτικές αυτές καθιερώνονται στο όνομα της ασφάλειας και της προστασίας των προσφύγων μαθητών/ριών. Οι πρακτική αυτή μάλιστα αντικατοπτρίζει την πεποίθηση αναφορικά με την ανάγκη για ξεχωριστά πλαίσια ώστε να διατηρηθεί η μαθησιακή, εθνική συνοχή και δεν θα μπορούσε να ηγήσει καλύτερα στα λαϊκά νοητικά σχήματα, αν δεν λάμβανε τη μορφή καλοκάγαθου ανθρωπισμού (Tomlinson, 1982).

Η ίδρυση των δομών εκπαίδευσης εντός των κέντρων εγκλεισμού -εκτός ότι εξυπηρετεί το διττό σχήμα: εκ των προτέρων αναγνώριση προσφύγων ως ειδική ομάδα και θεσμική νομιμοποίηση προσφύγων ως ειδική ομάδα- επιτρέπει στο γενικό σχολείο να αποφύγει τις δυσκολίες του επανασχεδιασμού του σκοπού του, των προγραμμάτων του, της παιδαγωγικής, της ουσιαστικής εκπαίδευσης του προσωπικού και το άνοιγμα του διαλόγου με την ευρύτερη σχολική κοινότητα που περιλαμβάνει συν τοις άλλοις τους γονείς (Slee, 2020, σελ.75).

¹⁵ Βλ. Πίνακα 3.3.3

4.2 Απόψεις και παράγοντες επιρροής των προσδοκιών των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους κατά τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης

4.2.1 Οι αντιπροσφυγικές πολιτικές ως τροχοπέδη για την ανάπτυξη προσδοκιών των γονέων ως προς την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους

4.2.1.1 Μακρά περίοδος αναμονής

Οι αντιλήψεις των γονέων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις φωτίζουν πτυχές για την κατανόηση του ζητήματος της τρέχουσας παρεχόμενης εκπαίδευσης και συνιστούν τομές στη βιογραφία τους, καθώς λόγω της έκτακτης συνθήκης μέσα στην οποία υπάρχουν, αναδιαμορφώνονται οι αξίες και οι στόχοι τους. Μέσα στα κέντρα υποδοχής και ταυτοποίησης όπου οι γονείς πρόσφυγες διαμένουν προσωρινά -αν και σε μακρά περιόδους- βιώνονται, εμπεδώνονται και αντανakλώνται οι αποτρεπτικές πολιτικές που επηρεάζουν όλους τους τομείς της δημόσιας αλλά και ιδιωτικής ζωής τους, συμπεριλαμβανομένων των προσδοκιών τους για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. (Ξυπολυτάς, 2019).

Το σύνολο του δείγματος τονίζει την κατάσταση αναμονής, δίνοντάς της χαρακτηριστικά μιας επίπονης και οδυνηρής κατάστασης, η οποία βρίσκεται πάνω και πέρα από τον έλεγχό τους, καθώς αποτελεί μια ισχυρή πολιτική επιτήρησης και τιθάσευσης¹⁶. Στις συζητήσεις περί προσδοκιών για την τρέχουσα και μελλοντική συμμετοχή των παιδιών τους στο σχολείο προκύπταν συνεχείς αναφορές στο δυσβάσταχτο της μακράς αναμονής ως προς τα αιτήματα ασύλου. Το ζήτημα αυτό έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς μάλιστα αποτελεί υποκλάδο της κοινωνιολογίας (sociology of waiting) και εστιάζει στο βίωμα της υποτακτικότητας, μέσα σε μια ξεκάθαρη σχέση εξουσίας. Μια από τις κεντρικές διαστάσεις τούτης της επικυριαρχίας αποτελεί:

«το να κάνεις τους ανθρώπους να περιμένουν, καθυστερώντας τους αλλά παράλληλα, χωρίς να τους καταστρέφεις την ελπίδα» (Bourdieu, 2000, σελ. 28)

Μέσα σε αυτή τη σχέση που δημιουργείται, τα άτομα ή οι ομάδες που περιμένουν, παρουσιάζονται και κάνουν αντιληπτούς τους εαυτούς τους ως μειονεκτούντες απέναντι στα άτομα ή στις πολιτικές που προκαλούν την αναμονή αυτή. Μάλιστα, για τον Schwartz (1974), ιδιαίτερα όταν η περίοδος αυτή είναι μακρά, τότε τα άτομα υπόκεινται στην επιβεβαίωση

¹⁶ Βλ. Πίνακα 3.1.1, Πίνακα 3.1.5.1, Πίνακα 3.2.6, Πίνακα 3.3.4, Πίνακα 3.3.5, Πίνακα 3.4.3, Πίνακα 3.4.4

πως ο χρόνος τους και κατ' επέκταση η κοινωνική τους αξία είναι λιγότερο σημαντικά από το χρόνο και την αξία αυτών που επιβάλλουν την αναμονή (σελ. 856). Η έγκριση ή η απόρριψη των αιτήσεων για κατοχύρωση ασύλου διαρκεί τυπικά από εννέα έως δώδεκα μήνες και με δεδομένη τη συνθήκη υποστελέχωσης και σε συνδυασμό με τη συνθετότητα της διαδικασίας ειδικά εν μέσω της πανδημίας, οι χρόνοι αυξήθηκαν, τα χρονοδιαγράμματα έλαβαν ασαφή μορφή, καθιστώντας τις συνθήκες ζωής ακόμη πιο ανυπόφορες.

Η πολιτική αυτή, δηλαδή η μέθοδος επικυριαρχίας και κατασκευής υποτέλειας που χαρακτηρίζει τη σχέση του έγκλειστου δείγματος με το κράτος πρόνοιας, αντανακλά την αποπροσωποποιημένη γραφειοκρατικού τύπου διαχείριση που καθορίζει παραδοσιακά τη ζωή μέσα σε ολοπαγή ιδρύματα, όπως τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, τις φυλακές και εν προκειμένω τα κέντρα κράτησης προσφύγων (Auyero, 2011 & Bourdieu, 1998). Ο προβληματισμός αυτός δεν τείνει να υποστηρίξει πως οι πρόσφυγες γονείς που συμμετέχουν στην ερευνητική αυτή προσπάθεια αποτελούν μονάχα παθητικούς αποδέκτες της μεταναστευτικής πολιτικής που βασίζεται στην αναμονή, καθώς ορισμένοι λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες, επανασχεδιάζουν τα αρχικά πλάνα, επανεξετάζουν τα μέσα τους και επαναρυθμίζουν τη διάθεσή τους προς όφελος αφενός των ίδιων και αφετέρου της εκπαιδευτικής εξέλιξης των παιδιών τους¹⁷. Ωστόσο, σε μια κοινωνία κονιορτοποιημένη σε ένα συσσωμάτωμα ατόμων-επιτελεστών, οι κάτοχοι της εξουσίας προσβλέπουν στο να βασίζονται σε απροστάτευτους, ανασφαλείς και επισφαλείς έγκλειστους, η ζωή των οποίων κατακερματίζεται καθημερινά και δεν είναι εύκολο να συμβεί κάτι διαφορετικό από την αναπαραγωγή της (Μπάουμαν, 2021).

Κρίνεται σημαντική να αναφερθεί η διαπίστωση πως η συνθήκη του παρατεινόμενου εγκλεισμού και της μακράς περιόδου αναμονής έχει ισχυρή επίδραση στις αντιλήψεις και τις αξίες του δείγματος ως προς την ανάπτυξη ατομικιστικών στάσεων που δεν αφορούν μόνο στη δράση για την παρούσα κατάσταση αλλά και στις επιδιώξεις τους για το μέλλον¹⁸. Το γεγονός αυτό εξηγεί ο Traverso (2017), θεωρώντας πως «ο ανταγωνισμός» των προσφύγων για τη συγκέντρωση στοιχείων και εγγράφων ως προς την απελευθέρωσή τους από το σύστημα κράτησης και αεργίας είναι δυνατόν να τροφοδοτήσει μυωπικές και μεροληπτικές στάσεις (σελ. 104). Ο φόβος άλλωστε της ανοιχτής παράτασης για την εξέταση του ασύλου, ή ακόμη και ο κίνδυνος που διατρέχεται για επαναπροώθηση αποτελεί τροχοπέδη για συλλογικές διεκδικήσεις και δραστηριότητες για μια αξιοπρεπή προοπτική για το μέλλον.

¹⁷ Βλ. Πίνακα 3.4.1, Πίνακα 3.4.2, Πίνακα 3.4.4

¹⁸ Βλ. Πίνακα 3.4.1, Πίνακα 3.4.2

4.2.1.2 Εγκλεισμός, συνεχής μετακίνηση και αβεβαιότητα για το μέλλον

Σε πολλά σημεία των συνεντεύξεων¹⁹ παρατίθενται αποσπάσματα στα οποία αναφέρονται ο εγκλεισμός και η συνθήκη διαρκούς μετακίνησης ως εμπόδια για την ανάπτυξη προσδοκιών ως προς την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, καθιστώντας τα κέντρα διαμονής ως σύμβολα της δυσλειτουργίας όλης της ευρωπαϊκής πολιτικής για το ζήτημα του ασύλου και της ένταξης ενήλικων προσφύγων και μαθητών/τριών. Η συνθήκη αυτή επιτάσσει μια παύση και μια ανασφάλεια που ερμηνεύεται στον τρόπο που διαβλέπουν τις επιλογές και τις προοπτικές αρχικά προς την απόκτηση πλήρους ελέγχου για τη ζωή τους και ακολούθως προς τις εκπαιδευτικές προοπτικές για τα παιδιά τους. Οι διαρκείς μετακινήσεις -όχι μόνο από τη χώρα καταγωγής προς τα ευρωπαϊκά εδάφη, αλλά και οι μετακινήσεις από ένα κέντρο κράτησης σε άλλο- επιδεινώνουν τις υπάρχουσες δυσκολίες πρόσβασης στην εκπαίδευση, προκαλώντας καθυστερήσεις ή διαταραχές της φοίτησης στο σχολείο (Ροντιέ, 2016).

Η αβεβαιότητα, όπως τοποθετείται ο Bauman (2009) σημαίνει και μεταφράζεται πολλές φορές ως φόβος (σελ. 158). Έτσι, η ασφάλεια που αποτελεί ένα από τα βασικά αιτήματα των συνεντευξιζόμενων δεν ερμηνεύεται με την έννοια της στενής παρακολούθησης, πειθάρχησης και φρούρησης, αλλά ενός αξιόπιστου κόσμου, ο οποίος δύναται να γίνει πεδίο αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Ωστόσο, οι άνισες σχέσεις εξουσίας που εμφανίζονται ρητά μεταφράζονται ακριβώς στις πολλαπλές πρακτικές με τις οποίες το σύνολο των θεσμών, αρχών και φορέων νομιμοποιούν τη συνθήκη της αβεβαιότητας και της συνεχούς μετακίνησης, προκειμένου να διαμορφωθούν οι ενέργειες του πληθυσμού (Foucault, 1997). Πρόκειται για τη διπλή βαθιά πολιτική διαδικασία απομόνωσης των ατόμων μέσα από φραξίματα παλιών και γνώριμων συνθηκών και μιας πλήρους απουσίας νέων διεξόδων για αυτά. Το έδαφος αυτό γίνεται άγονο για την καλλιέργεια κάθε προσδοκίας ως προς την κοινωνική, οικονομική ισορροπία. Αναφορικά με τον εγκλεισμό και την αβεβαιότητα για το μέλλον, ο Bauman (2009) αναφέρει χαρακτηριστικά:

Όσο περισσότερο ο «περιττός» πληθυσμός παραμένει στο εσωτερικό του περίφραχτου χώρου και συγχρωτίζεται με τους υπόλοιπους «χρήσιμους» και «νόμιμους», τόσο περισσότερο χάνουν την καθησυχαστική τους σαφήνεια οι γραμμές που διαχωρίζουν το «κανονικό» από το «ανώμαλο», όπου ανώμαλο δεν είναι παρά η προσωρινή πρόκληση βλάβης πριν από την τελική κατάταξη στην κατηγορία του απόβλητου (σελ. 62).

¹⁹ Βλ. Πίνακα 3.1.4, Πίνακα 3.1.5.2, Πίνακα 3.2.2, Πίνακα 3.2.6, Πίνακα 3.4.3

4.2.1.3 Δομική παρεμπόδιση της φοίτησης προσφύγων παιδιών στο σχολείο

Η καθυστέρηση στελέχωσης της ΔΥΕΠ με εκπαιδευτικό προσωπικό για το σχολικό έτος 2020-2021 που συνεπάγεται στη μη συμμετοχή των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση από το Σεπτέμβριο 2020 μέχρι και τον Ιανουάριο του 2021 αποτελεί για τους γονείς της έρευνας μια πολιτική αποκλεισμού και μια θεσμική επιλογή που συνδράμει στη μείωση και αναπροσαρμογή των προσδοκιών τους για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους²⁰. Για τον Slee (2020), η παρεμπόδιση της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο που μεταφράζεται σε μια σειρά από δομικά εμπόδια και συνεχείς ρυθμίσεις, αποτελεί μια ενσάρκωση της κοινωνικής κατάστασης που θρέφει την κινητοποίηση του αποκλεισμού μέσα από τις δομές, τις διαδικασίες, τα προγράμματα και γενικότερα την κουλτούρα της εκπαίδευσης (σελ. 56). Οι τομές που τίθενται μεταξύ των τρόπων που οργανώνονται τα σχολεία ανάλογα με τον πληθυσμό που απευθύνονται, τη διευκόλυνση ή μη της εγγραφής των παιδιών κατά τις αρχές του σχολικού έτους, την πλήρη ή ελλιπή πληροφόρηση προς τους γονείς ως προς το σκοπό και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, αντανακλούν τελικά τα όρια για το ποιος μαθητικός πληθυσμός θεωρείται εκπαιδεύσιμος και άξιος για επένδυση και ποιος όχι (Ball, 2013).

Στο διάστημα της τρίμηνης απουσίας των παιδιών από το σχολείο, οι γονείς αφηγήθηκαν πως προσπαθούσαν να εντοπίσουν τα αρμόδια άτομα, τα οποία θα μπορούσαν να επιβεβαιώσουν την ημερομηνία κατά την οποία πρόκειται να λειτουργήσουν τα νηπιαγωγεία εντός της δομής. Ωστόσο, ενώ οι δυο συντονιστές εκπαίδευσης βρίσκονταν μονίμως στο χώρο της δομής, δεν γνώριζαν ούτε οι ίδιοι, ώστε να μεταβιβάσουν οι σαφείς πληροφορίες²¹. Πρόκειται για την επαλήθευση της δομής ως τόπου και συμβόλου διάχυτης αβεβαιότητας που κατακλύζει όλα τα άτομα τα οποία αφορά. Οι εμπειρίες αναμονής που βιώνονται εξαιτίας των εξαντλητικών πολιτικών πείθουν και καταστρατηγούν τους γονείς πρόσφυγες, όπως και τους/τις υπεύθυνους/ες εκπαιδευτικούς για την ανάγκη να είναι υπομονετικοί/ές, μεταφέροντας έτσι το σιωπηρό αίτημα του κράτους για πελατειακή συμμόρφωση (Auyero, 2016). Η αναφορά στην πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική δυναμική της αναμονής αποτελεί έναν τρόπο κατανόησης του βιώματος της επίδρασης της εξουσίας στα άτομα, καθώς αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας της κυριαρχίας. Οι σχέσεις εξουσίας έτσι δημιουργούνται και αναδημιουργούνται μέσω αναρίθμητων πράξεων αναμονής, η κυριαρχία δημιουργείται κάθε φορά εκ νέου μέσω της διαδικασίας επαναφοράς για τη λήψη μιας

²⁰ Βλ. Πίνακα 3.1.5.1, Πίνακα 3.2.1, Πίνακα 3.2.6, Πίνακα 3.3.4, Πίνακα 3.3.5

²¹ Βλ. Πίνακα 3.1.5.1

πληροφορίας που θα μπορούσε να θεωρηθεί αυτονόητη. Σε αυτές τις επαναλαμβανόμενες συναντήσεις στο γραφείο ενημέρωσης για την τυπική εκπαίδευση, οι πρόσφυγες έρχονται αντιμέτωποι με τις ατελείωτες καθυστερήσεις και τις τυχαίες αλλαγές και ως εκ τούτου συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Foucault, 2000).

Επιπλέον, η μη συνεχής και αδιάκοπη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο αποτελεί ένα δομικό εμπόδιο ως προς την ανάπτυξη προσδοκιών των γονέων τους για την εκπαιδευτική εξέλιξή τους²². Οι συμμετέχοντες/ουσες του δείγματος ως προς το γεγονός αυτό δεν αναφέρθηκαν μόνο στις διακοπές της φοίτησης των παιδιών τους λόγω των μετακινήσεων, αλλά τέθηκε και η τρέχουσα συνθήκη της υποχρεωτικής τηλεεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της καραντίνας²³. Οι δυσμενείς εμπειρίες των μαθητών/τριών που τεκμηριώνονται σε αυτές τις μορφές διακοπής φοίτησης αποκαλύπτουν τον βαθμό στον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα βασίζονται θεμελιωδώς στην κανονιστικότητα. Έτσι, ενώ οι διαταραχές στη φοίτηση όλων των παιδιών πανελληνίως που προκλήθηκαν από τη συνθήκη του COVID-19 περιγράφονται συχνά ως άνευ προηγουμένου, δύναται τελικά να χαρακτηριστούν ως ενίσχυση προηγούμενων, καλά θεμελιωμένων συνθηκών, αντανακλώντας εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες που υπήρχαν πολύ πριν από αυτήν την πανδημία και ενέχουν ταξικά χαρακτηριστικά (Chang-Bacon, 2021).

Συνεπώς, οι δομικοί καταναγκασμοί μέσα από την παρέμβαση του εκπαιδευτικού μηχανισμού δρα ως εμπόδιο προς τη διάπλαση και το μετασχηματισμό της εμπειρίας σε μια χειραφετητική συνείδηση. Δεν πρόκειται λοιπόν μόνο για την τάση της διαχωριστικής εκπαίδευσης να ευνοεί συγκεκριμένους μαθητικούς πληθυσμούς έναντι άλλων, αλλά μιας άρρητης πολιτικής που πασχίζει να υποβαθμίσει το βιωματικό και νοητικό υπόστρωμα ατόμων, φυσικοποιώντας τη θέση αυτή ως μοιραία και αναπόδραστη, με αποτέλεσμα τη νομιμοποίηση των ανισοτήτων και του κοινωνικού ταξικού καταμερισμού εργασίας και την εξατομίκευση του κοινωνικού σώματος (Giroux, 1983). Άλλωστε δεν είναι η ενιαία φύση της προσφυγικής ιδιότητας το αποκλειστικό καθοριστικό στοιχείο για την εφαρμογή δεινών πολιτικών πρακτικών. Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί θεσμικό πυλώνα του κράτους και την επίσημη μεταφορά του γενικευμένου διαχωρισμού και εξατομίκευσης. Με αυτή την έννοια, δεν είναι οι πρόσφυγες μια αδιαφοροποίητη ομάδα που βιώνει την εμπειρία των εμποδίων και του αποκλεισμού από την τυπική εκπαίδευση, λόγω πολιτισμικών διαφορών,

²² Βλ. Πίνακα 3.2.1, Πίνακα 3.2.6

²³ Βλ. Πίνακα 3.2.2, Πίνακα 3.2.6, Πίνακα 3.4.3

αλλά ένα μέρος της γενικότερης αναπαραγωγής απαξιωμένων και πειθαρχημένων ατόμων που εξυπηρετούν τις ανάγκες της καπιταλιστικής παραγωγής (Polaris, 2017).

4.2.2 Η σημασία των διαγνώσεων ως προς την ανάπτυξη προσδοκιών για τους γονείς παιδιών με αναπηρία

Σκοπό της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελεί και η κατανόηση, ερμηνεία και ανάδειξη των απόψεων και προσδοκιών προσφύγων γονέων²⁴, παιδιών τα οποία φέρουν διάγνωση από επίσημο φορέα. Κρίνεται σημαντικό να μελετηθεί ο τρόπος που αξιώνονται οι διαγνώσεις των παιδιών ως προς το βαθμό ανάπτυξης προσδοκιών των γονέων για την εκπαιδευτική τους πορεία, καθώς και για την οργάνωση της ζωής τους. Οι εμπειρίες των δυο γονέων ως προς την επίδραση της διαγνωστικής διαδικασίας και της επιρροής ως προς τον τρόπο που σκέφτονται την εκπαίδευση των παιδιών τους φαίνεται να αντανακλούν θεωρίες και πολιτικές μιας κυρίαρχης προσέγγισης που φυσικοποιεί τον αποκλεισμό και νομιμοποιεί τις ταξινομήσεις μέσα από έναν επίσημο ιατρικό λόγο (Titchkosky, 2011).

Ένα ενδιαφέρον εύρημα που προκύπτει από την επεξεργασία των συνεντεύξεων με τους δυο γονείς των παιδιών με διάγνωση αποτελεί η κοινή τους αντίληψη περί ενδεχομένου προσωρινότητας της εμπειρίας της αναπηρίας²⁵ για τα ίδια τα παιδιά και κατ' επέκταση για τις προσδοκίες τους. Συγκεκριμένα η τυπολογία της διάγνωσης γίνεται κατανοητή ως συνέπεια από τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης και εγκλεισμού, από τις στρεσογόνες συλλογικές εμπειρίες βίας εντός των συνεχώς εναλλασσόμενων δομών διαμονής και της παρατεινόμενης φτωχοποίησης, αναδεικνύοντας τη σύνθετη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο ανάπηρο άτομο και την οικογένειά του με τα κοινωνικά συμφραζόμενα και τις κοινωνικές δυνάμεις που εντέλει δομούν την εμπειρία της αναπηρίας (Oliver, 2009). Με την έννοια αυτή η εμπειρία της αναπηρίας και η νοηματοδότηση αυτής δεν είναι δυνατόν να γίνει κατανοητή με όρους καθαρά ψυχολογικής προσέγγισης, τραυματικών καταστάσεων και διαπροσωπικής διαδικασίας, αλλά απαιτείται να ληφθεί υπόψη ένα σύνολο υλικών παραγόντων, το οποίο δεν είναι σταθερό και αμετάβλητο, προσδίδοντας έτσι τούτη την παροδική διάσταση στην εμπειρία και κατανόηση της αναπηρίας. Με τον όρο υλικοί παράγοντες εννοείται η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το είδος στέγασης, η δυνατότητα πρόσβασης στην αγορά εργασίας και τις ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές προσαρμογές (Abberley, 1987).

²⁴ Σ3 και Σ4

²⁵ Βλ. Πίνακα 3.1.5.2

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως οι γονείς βάσει της νοσηματοδότησης αυτής ασκούν μια άρρητη αμφισβήτηση προς τη θεωρούμενη αντικειμενικότητα των κριτηρίων και ταξινομήσεων της αναπηρίας που επιβάλλει η ιατρική επιστήμη μέσω των επίσημων φορέων διάγνωσης, που τοποθετούν το άτομο ως τον πυρήνα του προβλήματος (Albrecht & Levy, 1981). Η προσέγγιση αυτή που υιοθετούν οι γονείς φαίνεται να εστιάζει στην κοινωνική και πολιτική παραγωγή της αναπηρίας, της ασθένειας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και δεν καθίστανται αντιληπτά ως ζητήματα ατομικής παθολογίας (Barton & Tomlinson, 1981). Έτσι η διάγνωση μέσω της κατανομής των βλαβών λαμβάνει το ρόλο ενός εργαλείου πολιτικών και οικονομικών δυνάμεων και αποτελεί την εγγύηση πως όπως δεν είναι τυχαίο το γεγονός της απόδοσης παθήσεων και βλαβών, έτσι και πως *«η φτώχεια είναι η σημαντικότερη αιτία για την απόδοση αναπηρίας»* (Doyal, 1983, σελ. 7). Οι πρόσφυγες γονείς αντιλαμβάνονται έστω και έμμεσα τη δόμηση της αναπηρίας ως κοινωνικό περιορισμό και εκφράζουν τη δομική και πολιτισμική της παραγωγή αμφισβητώντας τη θεώρηση πως *«οι βλάβες είναι τυχαία γεγονότα που συμβαίνουν σε κακόμοιρους ανθρώπους»* (Oliver, 2009, σελ. 63).

Οι προϋποθέσεις που τίθενται από τους γονείς ως προς την αντιμετώπιση της αναπηροποίησης των παιδιών λόγω των ευρύτερων συνθηκών διαβίωσης αποτελούν η εξασφάλιση ενός μόνιμου και ασφαλούς βιοτικού πλαισίου²⁶. Με τη θεώρηση αυτή επιβεβαιώνεται η πολιτική θέση πως η απόδοση μειονεκτικών χαρακτηριστικών μέσω των διαγνώσεων που οδηγεί τα ανάπηρα άτομα και τις οικογένειές τους στο στιγματισμό και τον αποκλεισμό δεν είναι ουδέτερη, αλλά υπάρχουν ισχυρές δομικές κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις μέσα στη συγκεκριμένη κοινωνία που ορίζουν τον τρόπο παραγωγής και τις κεντρικές της αξίες (Bailey, 2010). Οι απομονωτικές πρακτικές της προσφυγικής διαχείρισης, με τη δομή εγκλεισμού ως την ενσάρκωση των καταπιεστικών και ιδεολογικών μηχανισμών ελέγχου του κράτους (Althusser, 1971) συνιστούν το πεδίο για τα άτομα και τους πληθυσμούς που δεν δύνανται να υποστηρίξουν τους εαυτούς τους οικονομικά, λόγω της διαδικασίας του διαχωρισμού τους από την πρόσβαση σε κοινωνικά αγαθά (Foucault, 1977).

Οι διαγνώσεις υπό την έννοια αυτή λαμβάνουν τη μορφή ενός επιπρόσθετου εργαλείου ελέγχου και συμμόρφωσης ως προς την εξασφάλιση της χαλιναγώγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς εντός της καπιταλιστικής κοινωνίας, η οποία επιβάλλει πειθήνιους, υπάκουους, υποταγμένους υπηκόους -πόσο μάλιστα επισφαλείς εν δυνάμει υπηκόους- σε έναν

²⁶ Βλ. Πίνακα 3.4.3

καπιταλιστικό κόσμο που τείνει να διαλύει τις πρακτικές αντίστασης, διασπείροντας το φόβο (Federici, 2019; Balibar, 2010). Για το λόγο αυτό στην έρευνα αυτή θεωρείται κρίσιμη η αντίληψη και υποψία που φέρουν οι γονείς περί της αντικειμενικότητας των διαγνώσεων, καθώς αποτελεί μια άρρητη αλλά σταθερή πράξη αντίστασης σε μια κρατική πολιτική που προστατεύει τα κυρίαρχα συμφέροντα και που ταυτίζεται με την πειθαρχία, τον περιορισμό και τον έλεγχο (Giroux, 2002).

Σε δεύτερη ανάλυση ωστόσο οι δύο γονείς δηλώνουν πως η διάγνωση αποτελεί μια απαραίτητη πληροφορία που είναι σημαντικό να αξιοποιηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς προκειμένου να προετοιμαστούν για την υποδοχή των παιδιών στο σχολείο και να οργανώσουν το εκπαιδευτικό έργο τους²⁷. Ενώ οι τρόποι και οι αιτίες που οδηγούν στη δημιουργία διαγνωστικών προφίλ για τα παιδιά αμφισβητούνται και τίθενται κάτω από μια πολιτικού βάρους διερεύνηση από τους γονείς, ταυτόχρονα οι ίδιες οι διαγνώσεις αποκτούν μια ορθότητα ως προς την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών και ως προς τις προσδοκίες που αναπτύσσουν²⁸. Το γεγονός αυτό φέρει στο προσκήνιο της ανάλυσης, τους τρόπους με τους οποίους η ιατρική επιστήμη διεισδύει σε ποικίλους τομείς της δημόσιας ζωής και εν προκειμένω στην τυπική εκπαίδευση, φυσικοποιώντας το διαχωρισμό και τον αποκλεισμό, μέσα από την ψευδαίσθηση ότι η διαφορά ως ειδοποιό στοιχείο της ανθρώπινης φύσης φέρει και τις αποκλίσεις εκ του φυσιολογικού/ής μαθητή/ριας (Brodin & Lindstrand, 2007).

Επιπλέον, η ελλιπής ή ακόμη και μη υπαρκτή πληροφόρηση και συμβουλευτική προσέγγιση των γονέων από τους διαγνωστικούς φορείς ως προς την επικοινωνία της γνωμάτευσης προδίδει τη στείρα αλληλεπίδραση και τη σχέση μεταξύ ελεγκτή και ελεγχόμενου μαθητή και αποκτά μια αυτοαναφορική εικόνα για τον ηγεμονικό τρόπο που αντιλαμβάνεται η ιατρική επιστήμη τον εαυτό της (Thomas & Woods, 2008). Στο όνομα της φροντίδας και παροχής προστατευτικών μέτρων για τα παιδιά, υποβόσκουν κυρίαρχες αντιλήψεις και θεωρίες που διαμορφώνουν πρότυπα «καλών» μαθητών/τριών και θεωρείται πως θα συνδράμουν στο εκπαιδευτικό έργο ώστε να εποπτευθούν οι συνθήκες και να δημιουργηθεί το πλαίσιο, όπου θα κλείσουν το δρόμο προς τη σχολική αποτυχία, την απόκλιση, την εγκληματικότητα, που a priori έχουν προσδιορίσει και αποδώσει στις γνωματεύσεις (Bailey, 2010).

Η αντίληψη της συνεντευξιαζόμενης μητέρας²⁹ ως προς την προϋπόθεση της θεραπείας του παιδιού για την ανάπτυξη προσδοκιών της αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία του³⁰,

²⁷ Βλ. Πίνακα 3.2.4

²⁸ Βλ. Πίνακα 3.4.3

²⁹ Σ4

αντανακλά τόσο την ασάφεια με την οποία ενδύεται η γνωμάτευση, όσο και την παντελή αγνόηση των γονέων και τη συμπερίληψη αυτών στη διαμόρφωση ενός συλλογικού δημιουργήματος και μιας λεπτομερούς καταγραφής των εκπαιδευτικών στόχων και της επίτευξής αυτών (Boyd & Schryer, 2015). Η καταγραφή των αναγκών και των δυνατοτήτων των παιδιών περιγράφεται από τον επίσημο επιστημονικό λόγο, μέσω των ειδικών επαγγελματιών, με τρόπο που αποκλείει τους γονείς αφενός από τη σύνταξή και αφετέρου από την κατανόηση του κειμένου, διασφαλίζοντας την παθητικότητά τους (Thomson, 2012). Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα κείμενα αυτά, η ιατρική ορολογία ως παροχή πληροφοριών και επιπλέον η ελληνική απόδοση αυτών συντελούν καθοριστικά στην πλήρη παραπλάνηση των προσφύγων γονέων και στην τοποθέτησή τους στην απομόνωση ως προς τη συλλογική λήψη αποφάσεων, που μάλιστα καθίσταται ρητή από το νόμο 3699/2008³¹.

Η επισημοποίηση της ιατρικής επιτήρησης ως μέσο κοινωνικού ελέγχου και αντίστοιχα της θεραπείας ως ελεγκτικού μηχανισμού φαίνεται πως δεν αποτελεί ζήτημα που πλήττει επιμέρους ταυτότητες, είτε πρόκειται για την αναπηρική, είτε για την προσφυγική αλλά διαθέτει ταξικά χαρακτηριστικά³², με την επίκληση ενός οικονομικού ορθολογισμού (Borsay, 2014). Άλλωστε έμφαση πρέπει να δοθεί στη σπουδαιότητα των δομικών παραγόντων, καθώς οι επιμέρους ταυτότητες αποτελούν ρέουσες αφηγήσεις με συνέπεια τις συνεχώς αναθεωρούμενες βιογραφίες που εντέλει θα κατακερματίζουν την ενότητα ως προς την κοινή εμπειρία του αποκλεισμού και θα αναδεικνύουν τις ατομικές ιδιαιτερότητες, στοιχείο ουσιώδες για τη συντήρηση των καθεστωτικών καπιταλιστικών πρακτικών (Barnes & Mercer, 1996). Η επιλογή ενός τρόπου ζωής αποτελεί προνόμιο και η φτώχεια, όπως και η στέρηση κάθε ευημερίας αποτελούν τα δομικά εμπόδια για τη δυνατότητα των ανθρώπων αυτών να επιλέγουν. Η θεώρηση μάλιστα περί παρασίτισης καθιστά τα άτομα υποκείμενα στην αναγκαστική λήψη κοινωνικών υπηρεσιών και στον επαγγελματικό έλεγχο (Borsay, 2014).

³⁰ Βλ. Πίνακα 3.4.3

³¹ Άρθρο 4 παρ. 1β του Ν.3699/2008

³² Βλ. Πίνακα 2.5.2 Άλλα δημογραφικά στοιχεία γονέων

4.3 Απόψεις γονέων για την ενταξιακή εκπαίδευση

4.3.1 Φοίτηση των παιδιών εντός της δομής προσωρινής διαμονής: Διαδικασία προς την ένταξη ή θεσμικός αποκλεισμός;

Στην ανά χείρας έρευνα διερευνώνται και οι τρόποι με τους οποίους καθίσταται αντιληπτή στο δείγμα η έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης και συζητούνται οι απόψεις για την πολιτική της διάσταση, το περιεχόμενο, τις προκλήσεις και τα εμπόδια που προκύπτουν. Μέσα από το λόγο των γονέων προσφύγων εξετάζεται εάν οι ΔΥΕΠ αντανakλούν μια ενταξιακή προοπτική ως προς τη φοίτηση των παιδιών τους και η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ του σχολικού διαχωρισμού και της μελλοντικής ενδεχόμενης ένταξης των παιδιών στη γενική εκπαίδευση.³³ Σε πρώτο επίπεδο οι γονείς φαίνεται να έχουν ενσωματώσει και οικειοποιηθεί τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτείται η ενταξιακή εκπαίδευση στο κείμενο που συντάχθηκε από το ΙΕΠ και αφορά στη δομή και λειτουργία των ΔΥΕΠ. Αναδεικνύεται δηλαδή η προσεκτική χρήση ενός λεξιλογίου που λειαιίνει τις γωνίες του εκπαιδευτικού συστήματος και αυτοεπιβεβαιώνει την πολιτική απόφαση για ίδρυση διαχωριστικών δομών εκπαίδευσης ως προς την «αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών προσφύγων» και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου εντός της δομής ως «προπαρασκευαστική με σκοπό τη σταδιακή αλλά στέρεη μετάβαση των προσφυγοπαίδων στη σχολική κανονικότητα γενικώς και το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών ειδικότερα» (ΙΕΠ, 2016). Ωστόσο, οι γονείς εντοπίζουν και εκφράζουν αυθόρμητα και άμεσα την αντίληψη που προκύπτει μέσα από το βίωμα της συμμετοχής των παιδιών τους στην εκπαίδευση, που αφορά στη θεσμική διάκριση εις βάρος της εκπαιδευτικής συνθήκης στην οποία υφίστανται και της αγνόησης των ίδιων ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας³⁴.

Παρακολουθώντας τη λειτουργία της εξουσίας που συνδέει τις απόψεις των συνεντευξιζόμενων γονέων με τις εκπαιδευτικές διακρίσεις σε βάρος των παιδιών τους, φαίνεται πως η έννοια της επιβαλλόμενης κανονικότητας (ableism) και των «ιδιαιτέρων εκπαιδευτικών αναγκών» χρησιμοποιούνται προκειμένου να υποστηριχθεί η διαχωριστική σχολική εκπαίδευση και να δικαιολογηθεί η ίδρυση και χρήση των ειδικών δομών ως εργαλεία που θα διατηρήσουν την τάξη στα γενικά σχολεία, ενώ ταυτόχρονα θα διαμορφώσουν το εκπαιδευτικό προφίλ των μαθητών/τριών ώστε να συνάδει με τις

³³ Βλ. Πίνακα 3.3.1

³⁴ Βλ. Πίνακα 3.3.4

απαιτήσεις της γενικής εκπαίδευσης (Ferri & Connor, 2005). Ο όρος «ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες» έχει αποτελέσει ένα όχημα και μια συντομογραφική αναφορά προκειμένου να ομαδοποιηθούν τα «ελαττωματικά» παιδιά ανά τον κόσμο (Slee, 2020). Στην ουσία, πρόκειται για μια εξαιρετικά υποτιμητική λεξάντα πάνω στην οποία πλέκεται το εγκώμιο της κανονικότητας και της εξιδανίκευσής της. Για το λόγο αυτό η έννοια της ένταξης των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιβεβαιώνει την προώθηση ενός κυρίαρχου λόγου ο οποίος ταυτίζει την πολιτική της διάσπαση με μια νέα κατεύθυνση της ειδικής διαχωριστικής εκπαίδευσης η οποία σκοπό έχει να αφομοιώσει τη διαφορά (Corbett & Slee, 2000). Η ένταξη εμφανίζεται ως ένας προγραμματικός στόχος που δεν αφορά όλους τους μαθητές, αλλά συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών με πολιτισμικές, εθνικές και θρησκευτικές διαφορές (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

Ο πολιτικός λόγος διαχωρίζει την εκπαίδευση προσφύγων από τις αξίες της ευρύτερης ελληνικής κοινότητας, τον ανθρωπισμό που διακηρύσσεται, την αποδοχή της διαφορετικότητας, καθώς και τις κριτικές προσεγγίσεις της παιδαγωγικής στο όνομα της διατήρησης της ηγεμονίας της γενικής εκπαίδευσης και της αποτελεσματικότητας. Η διακρίσεις ωστόσο σε βάρος των προσφύγων μαθητών/τριών καλύπτονται πίσω από το μανδύα του «διαχωρισμού για το καλό τους» (Tomlinson, 1982). Η ερμηνεία αυτή δεν αποτελεί αυτονόητο γεγονός αλλά προκύπτει μέσα από την ενεργοποίηση μιας αναγωγικής διαδικασίας κατά την οποία η πολιτισμική διαφορά γίνεται αντιληπτή μέσα από την ψυχολογικοποίησή της, ενώ λοιπά στοιχεία θεωρούνται αόρατα ή ανάξια λόγου. Συνεπώς, ο διαχωρισμός μεταξύ γενικού σχολείου και ειδικών εκπαιδευτικών πλαισίων για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών δεν θα πρέπει να θεωρείται αυτονόητος, αλλά είναι αναγκαία η αποσαφήνιση της συνθήκης. Ο Slee (2020) θεωρεί πως ο διαχωρισμός αυτός βασίζεται σε ζητήματα οντολογίας και πως το γενικό σχολείο γίνεται αντιληπτό βάσει της κυρίαρχης υπόθεσης πως είναι για παιδιά που «τα πιάνουν εύκολα και θέλουν να προχωρήσουν» και πως τα ειδικά πλαίσια απευθύνονται σε παιδιά που «θέλουν ειδική προσοχή», χρειάζεται κυρίως να «λάβουν φροντίδα» (σελ.139-140).

Η ιεραρχία που καθιερώνεται μεταξύ των εννοιών «γενικό/κανονικό σχολείο» και «ειδικών» πλαισίων, όχι μόνο ορίζει τα προνόμια στην εκπαίδευση και του τρόπου που κατανέμονται, αλλά επιπλέον οι προσδοκίες διαφοροποιούνται καθώς το εκπαιδευτικό λεξιλόγιο αφομοιώνει τις έννοιες της φροντίδας και της παροχής συναισθηματικής ασφάλειας. Στα πλαίσια του καλοκάγαθου ανθρωπισμού, ο εκπαιδευτικός διαχωρισμός των προσφύγων

μαθητών/τριών σε ειδικά πλαίσια που συμπίπτουν με τον τόπο του εγκλεισμού τους μπορεί να περιγράφεται ευρέως ως μια διαδικασία ένταξης, αλλά πρόκειται για τον θεσμικό κατοχυρωμένο αποκλεισμό τους από τη συμμετοχή στη γενική εκπαίδευση.

4.3.2 Εκπαιδευτικό σύστημα/Εκπαιδευτική πολιτική: Τομές και γεφυρώσεις μεταξύ της παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων

Η διεθνής απήχηση και ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού λεξιλογίου το οποίο περιγράφει «αντιλήψεις περί μειονεξίας» μαθητών και μαθητριών σε όλο το φάσμα της τυπικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα αξιοσημείωτο γεγονός. Ολοένα και περισσότερο διευρυμένες ομάδες ανθρώπων ταξινομούνται και αξιολογούνται κάτω από όρους «ομπρέλα», θέτοντας την κουλτούρα του εκπαιδευτικού διαχωρισμού στο θεσμικό πλέον ιστό της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα (Slee, 2020). Εξίσου σημαντική και άξια αναφοράς αποτελεί η καθιέρωση στη χρήση εργαλείων που εφαρμόζονται και χρησιμοποιούνται προκειμένου να παγιωθεί ο όρος των ειδικών ή ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών και τα παράγωγά τους, ως ευδιάκριτες κατηγορίες που συμβάλλουν και νομιμοποιούν τις περιορισμένες επιλογές των παιδιών για τη ζωή τους (Felzmann, 2014). Η κατασκευή της ανικανότητας τείνει να ισχυροποιεί τα θεμέλιά της, μέσα από τις μηχανογραφίες των ολοένα αυξανόμενων ανταγωνιστικών σχολείων και την ανάπτυξη μιας ολόκληρης βιομηχανίας των ειδικών/ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών.

Ως συνέπεια αυτών, στη λογική των ταξινομήσεων και με πρόσχημα την προστασία και το όφελος των μαθητών/τριών επιστρατεύεται ένας σωρός από υπερεξειδικευμένους επαγγελματίες που δραστηριοποιούνται σε όλο το φάσμα του σχολικού περιβάλλοντος, είτε εντός της γενικής εκπαίδευσης, είτε στα ειδικά διαχωριστικά πλαίσια που αποτελούν τα σύμβολα της ατομικιστικής ιδεολογίας και του αθροίσματος των συμπτωμάτων παθολογίας που φέρει η ίδια η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (Oliver, 1990). Η αδυναμία ή η συνειδητή ξεκάθαρη πολιτική θέση που λαμβάνει η εκπαιδευτική πολιτική ως προς την ένταξη και αποδοχή όλων των παιδιών στη γενική εκπαίδευση μεταφράζεται με μια ραγδαία αυξανόμενη επέκταση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που περιλαμβάνει δασκάλους/ες για ειδικές ανάγκες, βοηθούς/φροντιστές για ειδικές ανάγκες, συντονιστές εκπαίδευσης για ειδικές ανάγκες, εξειδικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης (μεταπτυχιακά και επιμορφώσεις) για ειδικές ανάγκες, ειδικούς εκπαιδευτικούς τόπους (αίθουσες και τμήματα ένταξης) και τον

διοικητικό τομέα (Slee, 2020, σελ. 103). Έτσι στο σημείο αυτό παρατηρείται η γεφύρωση μεταξύ της παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης με την ειδική εκπαίδευση προσφύγων μαθητών/τριών καθώς φαίνεται να προκύπτει το ζήτημα της εργασιακής υπερεκπροσώπησης στις ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Tomlinson, 1985). Αντίστοιχα, εμφανίζεται μια αύξηση στη ζήτηση εξειδικευμένου προσωπικού που θα συμβάλλει στην αναγνώριση των παιδιών προσφύγων και των οικογενειών τους μόνο μέσα από το πλαίσιο της πολιτισμικής τους διαφοράς: επιμορφώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκμάθηση ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα, τοποθετήσεις συντονιστών εκπαίδευσης προσφύγων, ειδικοί τόποι εκπαίδευσης απομακρυσμένοι από το γενικό εκπαιδευτικό οικοδόμημα. Ο Ball (2012) αναφέρεται στο εύρος προνομιούχων ή μη χωροταξικών θέσεων των σχολείων σε διεθνές επίπεδο, με ευθύ αντίκτυπο στην ποιότητα διδασκαλίας και στις ευκαιρίες για τον μαθητικό πληθυσμό.

Το ζήτημα της ειδικής εκπαίδευσης για διευρυμένες ομάδες παιδιών θεωρείται ότι έχει αποτελέσει έναν ιδεολογικό εξορθολογισμό που συσκοτίζει τις εκπαιδευτικές, πολιτικές και οικονομικές ανάγκες που ουσιαστικά πλήττονται από την επέκταση αυτή. Έτσι, όπως αναλύει η Tomlinson (1985), η ειδική αγωγή επεκτείνεται ως μέρος της αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος για να αντιμετωπίσει τον μεγάλο αριθμό παιδιών που ορίζονται ως ανίκανα ή απρόθυμα να συμμετάσχουν στην παγιωμένη και αμετάβλητη γενική εκπαίδευση, η οποία συνδέεται με τον όρο του «επιτεύγματος», καθώς η πίεση για την αύξηση των προσόντων είναι αναμενόμενη (σελ. 157). Η διεύρυνση αποτελεί εργαλείο των γενικότερων κυρίαρχων προσπαθειών να μεταβληθεί η εκπαίδευση ώστε να ταιριάζει στις θεωρούμενες ανάγκες μιας τεχνολογικά βασισμένης κοινωνίας στην οποία μια μεγάλη κοινωνική ομάδα θα είναι μερικώς ή μόνιμα άνεργη. Συνεπώς, οποιαδήποτε συζήτηση ανοίγει ως προς τη σχέση μεταξύ της διεύρυνσης της ειδικής εκπαίδευσης -στο γενικότερο ορισμό της- και της οικονομικής κατάστασης, πλαισιωμένη στη νεοφιλελεύθερη αγορά, πρέπει να ξεκινά με την προϋπόθεση ότι οι θεωρούμενες ιδιαίτερες/ειδικές ανάγκες δεν αποτελούν ατομικά χαρακτηριστικά αλλά πρόκειται για προϊόντα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων και του ιστορικού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Άλλωστε ιστορικά, η έννοια των ειδικών και ιδιαίτερων αναγκών άρχισε να εφαρμόζεται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών κατά τη δεκαετία του 1960 και απευθυνόταν κυρίως σε μαθητές/τριες εθνοτικών μειονοτήτων των οποίων η γλώσσα και ο πολιτισμός αποτέλεσαν «ειδικό» πρόβλημα στη διαχείριση των διεθνών εκπαιδευτικών συστημάτων, με προτεινόμενη πολιτική λύση την αντιστάθμιση των θεωρούμενων κοινωνικών

μειονεκτημάτων (Ravitch, 2011). Έτσι η ειδική αγωγή επιδεικνύει μια ανθεκτικότητα στο χρόνο καθώς διατηρεί το μερίδιό της στο διαχωριστικό δίκτυο των εξειδικευμένων σχολείων και η ενταξιακή εκπαίδευση λαμβάνει με τη σειρά της μια μορφή ψευδαίσθησης. *«Ο αποκλεισμός παραμένει αποκλεισμός όποιο όνομα και να πάρει»* (Slee, 2020, σελ. 120).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Για την τρέχουσα φοίτηση των παιδιών προσφύγων στις ΔΥΕΠ

Στην παρούσα εργασία το ερευνητικό ενδιαφέρον εστίασε στις αντιλήψεις των προσφύγων γονέων ως προς την τρέχουσα εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους, στις προσδοκίες τους για την εκπαιδευτική τους πορεία και στη θέση τους σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση. Αναφορικά με την τρέχουσα συνθήκη εκπαίδευσης εντός της δομής προσωρινής διαμονής, η πλειοψηφία των απόψεων των γονέων αφορούσε στην αναγκαιότητα για ασφάλεια, καθιστώντας την έννοια αυτή κοινωνικά και πολιτικά φορτισμένη. Η επίκληση της ασφάλειας αντανakλά την ερμηνεία της ως βασική ελευθερία, ως αντικείμενο έντονης ανησυχίας και ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη των παιδιών και την εκπαιδευτική τους εξέλιξη (Gros, 2016). Φαίνεται λοιπόν πως η έννοια του σχολείου αποκτά όχι μόνο μια τεχνικού τύπου νοηματοδότηση, η οποία αναδεικνύει το γνωστικό και λειτουργικό/εργαλειακό σκοπό του, αλλά αποκτά και έναν ηθικό χαρακτήρα που αντανakλά την πρωταρχική ανάγκη για ασφάλεια και για αίσθηση του ανήκειν (Hastings, 2012).

Η συνθήκη της ασφάλειας αποτελεί για τους γονείς μια αδιαμφισβήτητη επιθυμία και αίτημα, καθώς στο εμπεδωμένο σύστημα των δυτικών εθνών-κρατών και των αντιπροσφυγικών πολιτικών που υιοθετούνται σε αυτά, διακρίνονται σαφώς τα όρια και σπάζει η ταύτιση μεταξύ ανθρώπων-πολιτών (Arendt, Agamben & Traverso, 2015). Το αφόρητο της παραμονής των προσφύγων γονέων και των οικογενειών τους στη δομή προσωρινής διαμονής, που συνοδεύεται με μια πληθώρα τακτικών παρεμπόδισης των ελευθεριών τους και της πρόσβασής τους σε δημόσια αγαθά, λαμβάνει μια μορφή «ποινικοποίησης» της προσφυγιάς, οδηγώντας στην απειλή της ασφάλειάς τους ως προς το ζην (Μπαλτά, 2020, σελ. 23). Το γεγονός αυτό αποτελεί και το λόγο για τον οποίο αποδίδεται στην εκπαίδευση έστω και εντός της δομής εγκλεισμού μια ιδεαλιστική προοπτική με επίκεντρο το λόγο περί ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης, αναγκαιότητας για την εξοικείωση των παιδιών τους με τα ανθρώπινα δικαιώματα και αιτήματος για την εγγύηση, προστασία και εξασφάλιση της σωματικής και ψυχικής ακεραιότητας.

Στη φαρέτρα των προσδοκιών και απόψεων των γονέων ως προς την αναγκαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης για τα παιδιά τους, προστίθεται η λειτουργική πτυχή του σχολείου ως θεσμός που εγγυάται την ανάπτυξη γνωστικών και γλωσσικών εφοδίων, τα οποία θα

εισάγουν τα παιδιά μελλοντικά στην ανταγωνιστική αγορά εργασίας. Η εκμάθηση της ελληνικής και αγγλικής κυρίως γλώσσας αναγνωρίζεται από τους γονείς ως διαβατήριο αποδοχής για την εκάστοτε κοινωνία στην οποία πρόκειται να οργανώσουν τη ζωή τους μετά την ολοκλήρωση του αιτήματος για άσυλο. Για τους ίδιους, η ανάγκη για εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από τα παιδιά τους προκύπτει από την κατανόηση και αναγνώριση της πολιτικής και οικονομικής συνθήκης εντός των ευρωπαϊκών κρατών, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνονται σχέσεις εξουσίας βασισμένες σε έναν κώδικα προσόντων με ταξικά χαρακτηριστικά.

Η εκπαιδευτική διαδικασία συνεπώς αναφορικά με τις τρέχουσες απόψεις των έγκλειστων γονέων θα μπορούσε να μεταφραστεί βάσει του σχήματος που σκιαγραφεί το πλαίσιο του καπιταλισμού μέσα στο οποίο το σχολείο δεν εκπληρώνει το σκοπό της κοινωνικής ενδυνάμωσης, παρά μόνο αν οι μαθητές/τριες πειθαρχούν στις επιβαλλόμενες γνώσεις με ηγεμονικό χαρακτήρα (Aronowitz & Giroux, 1986). Ωστόσο στη δυναμική προοπτική άντλησης γνώσεων σε συνδυασμό με τις προσδοκίες τους περί συνέχισης του αγώνα τους για την οργάνωση της ζωής τους με επίκεντρο την εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών τους, η εκπαίδευση θα μπορούσε να ερμηνευτεί στα νοητικά σχήματα των γονέων ως ένα σχέδιο δράσης στο οποίο οι σχέσεις εξουσίας είναι δυνατόν να μετασχηματίζονται (Foucault, 2000).

Επιπλέον, ένα συμπέρασμα το οποίο παράχθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα αφορά στη διαφοροποίηση των αντιλήψεων και προσδοκιών των γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία και πορεία των παιδιών τους, καθώς εισέρχεται ο παράγοντας του εγκλεισμού και της θεσμικής παρεμπόδισης ως προς την επιλογή εκπαιδευτικού πλαισίου. Οι ΔΥΕΠ εντός της δομής εγκλεισμού λειτουργούν και απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά πρόσφυγες νηπιακής ηλικίας που διαμένουν προσωρινά. Η ίδρυση και λειτουργία τους βασίστηκε σε ένα συσσωμάτωμα ρητοριών και διακηρύξεων για την ενταξιακή εκπαίδευση, απεκδύοντας το πολιτικό της περιεχόμενο και αντικαθιστώντας το με καλοκάγαθου τύπου διατυπώσεις, συναισθηματικά φορτισμένες (Tomlinson, 1982). Η «θετική» μηχανική εξουσίας που επενδύεται από το κράτος και διαπερνά θεσμούς, (Foucault, 2016) όπως εν προκειμένω τον εκπαιδευτικό, αποτελεί και το λόγο που την καθιστά ανθεκτική. Αν η εξουσία λάμβανε μόνο τη μορφή απαγόρευσης, τότε θα καθίστατο εύθραυστη. Η χρήση της «θετικής» ορολογίας για την δικαιολόγηση της περιχάραξης των μαθητών/τριών στις ΔΥΕΠ και την υπόσχεση για την υποτιθέμενη μελλοντική και «ισότιμη» ένταξη στην αδιαμφισβήτητη και αποκρυσταλλωμένη γενική εκπαίδευση, επενεργεί ακριβώς στον

κατευνασμός των φωνών και στη δημιουργία συγκεκριμένων «θετικών» συμπεριφορών (Ανδριόπουλος, 2006). Η θεσμική διάκριση εις βάρος των παιδιών προσφύγων, καθώς και η πολιτική πρακτική της *a priori* ταξινόμησής τους σε περιπτώσεις που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης και υποστήριξης, αντανakλά την αδυναμία και δυσκαμψία του εκπαιδευτικού συστήματος να μετασχηματίσει τα θεμέλιά του και τη δομική πολιτική του υπόσταση. Έτσι, ενώ δεν αμφισβητείται η αναγκαιότητα για εκπαίδευση εν γένει, εντούτοις οι γονείς προσαρμόζουν τις προσδοκίες τους, μειώνοντάς τες στη βάση της επιβαλλόμενης διαχωριστικής εκπαίδευσης, αναμένοντας τη μελλοντική εισαγωγή των παιδιών τους στη γενική εκπαίδευση.

5.2 Για την ενταξιακή εκπαίδευση

Σε μια πρώτη ανάγνωση και επεξεργασία των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων θα ήταν δυνατόν να υποστηριχθεί πως οι γονείς αποδίδουν στην έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης μια ερμηνεία διακηρυκτικού χαρακτήρα που ενσωματώνει νοηματοδοτήσεις, συνδεδεμένες με φράσεις όπως «απευθύνεται σε όλα τα παιδιά», «ίσες ευκαιρίες στη μάθηση». Συμπεραίνεται έτσι εκ πρώτου επιπέδου πως η γλώσσα της ένταξης έχει αποτελέσει αντικείμενο πλήρους οικειοποίησης (Slee, 2020), ενώ παραμένει στη διατήρηση της ρητορικής ενός οραματιστικού λόγου. Η υιοθέτηση μιας γλώσσας «θετικής» αφενός απαλλάσσει τους χρήστες της από την αποσαφήνιση της θέσης τους και αφετέρου αποτελεί μια αντανάκλαση του μετασχηματιζόμενου κόσμου που οργανώνεται στη βάση του ανθρωπισμού. Η συγκεκριμένη αντίληψη και αναπαράσταση της ενταξιακής εκπαίδευσης και του ενταξιακού σχολείου αντικατοπτρίζει μια μορφή «ευφημισμού» για την έννοια της διαφοράς και υπονομεύεται η ουσιαστική και βαθιά δημόσια πολιτική δήλωση για την εξύμνηση και τον εορτασμό της (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2018).

Ωστόσο, η συνθήκη του εγκλεισμού μέσα στα οριοθετημένα πλαίσια της δομής, καθώς και η θεσμική περιθωριοποίηση των προσφύγων παιδιών αυστηρά μέσα στο νηπιαγωγείο εντός του καμπ, αποτέλεσαν βασικά σημεία της γενικότερης συζήτησης κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Τα στοιχεία αυτά αναδείχθηκαν ως ισχυρότατοι λόγοι για τη μείωση και προσαρμογή των προσδοκιών των γονέων για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους και συνεπώς αναδείχθηκαν οι ρωγμές ως προς το εκπαιδευτικό οικοδόμημα και η αρνητική στάση του απέναντι στη διαφορά (Armstrong & Barton, 2008). Η προσέγγιση που υιοθετείται για το ζήτημα της αναγκαιότητας για διαχωριστική εκπαίδευση «για το καλό των

παιδιών» αποτελεί τη συμπύκνωση ενός συνόλου κοινωνικών σχέσεων που φέρει την αναπαράσταση των κοινωνικών ζητημάτων ως ατομικά προβλήματα, αποδίδοντας την ευθύνη στο θύμα (Ryan, 1971). Ο Slee (2020) επισημαίνει πως οι κοινωνίες ευνοούν ή εμποδίζουν την άσκηση ιδιότητας του πολίτη (σελ. 138) καθώς θέτουν το δικό τους σύνολο κανόνων και αξιών που συνοδεύεται με εμπόδια ως προς την πρόσβαση και συμμετοχή σε κοινώς αποδεκτές δραστηριότητες. Οι αντιπροσφυγικές πολιτικές αναφορικά με το ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλουν με καθοριστικούς και απαράμιλλους τρόπους στις θεσμικές διακρίσεις και στο ρητό διαχωρισμό μεταξύ «κανονικών» και «ειδικών» εκπαιδευτικών πλαισίων.

Οι εμπειρίες των δυο γονέων παιδιών με αναπηρία έρχονται να συμπληρώσουν το επιχείρημα για την πλήρη απαξίωση προσφύγων μαθητών/τριών και για την συμβιβαστική γλώσσα αυθεντίας που χρησιμοποιείται για να επισφραγιστούν οι πολιτικές περιχάραξης (Bauman, 2005). Συγκεκριμένα οι γνωματεύσεις λειτουργούν ως επιπρόσθετες λειτουργίες υπονόμησης των μαθητών/τριών, κυρίως γιατί οι γονείς εξέφρασαν την αμφιβολία τους για την αντικειμενικότητα και την επιστημονική επισφράγιση των αποτελεσμάτων. Επανέρχονται έτσι οι βίαιες συνθήκες διαβίωσης, εγκλεισμού και παρατεινόμενης αναμονής ως επιχειρήματα των γονέων για να εκφράσουν το ενδεχόμενο προσωρινότητας των διαγνωσμένων αναπηριών. Όπως αναφέρει ο Frances (2013) στην έρευνά του σχετικά με την ανεξέλεγκτη απόδοση γνωματεύσεων στη βάση του DSM-5:

«Η ιδέα της μετατροπής των μεταπτώσεων της διάθεσης σε ψυχική διαταραχή είναι φριχτή, όπως και να ονομάζεται. Δεν θα πρέπει να έχουμε τη φιλοδοξία να κατηγοριοποιήσουμε ως διαταραχή κάθε άβολη ή δυσάρεστη πλευρά της παιδικής ηλικίας» (σελ. 177).

Η οικειοποίηση της γλώσσας της ένταξης από ένα σύνολο ατόμων και ομάδων που δρουν εντός του πολιτικού, ακαδημαϊκού, διοικητικού ή θεραπευτικού χώρου έχει προκαλέσει τη διαστρέβλωση της έννοιας ως πολιτική πράξη στον αγώνα ενάντια στην κατάχρηση της εξουσίας (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2018). Η ερμηνεία των ΔΥΕΠ ως «προενταξιακά» πλαίσια με την υπόσχεση της προετοιμασίας για τη μελλοντική φοίτηση στη γενική εκπαίδευση αποτελεί μια επεξεργασμένη πρακτική και τρόπο συγκάλυψης του αποκλεισμού μαθητών/τριών, που θεωρούνται διαταρακτικοί, έξι ανάπηροι/ες, με μαθησιακές δυσκολίες, ή με οποιαδήποτε ταμπέλα. Στο όνομα της φιλόανθρωπης ένταξης αποκλείονται με ποικίλους τρόπους μια πληθώρα ομάδων παιδιών (ανάπηρα, διαταρακτικά, από χαμηλότερες

κοινωνικές τάξεις, φτωχά, παιδιά που ανήκουν σε θρησκευτικές και εθνοτικές μειονότητες), γεγονός που αντανakλά μια μορφή κοινωνικού και πολιτισμικού ελέγχου στα προβλήματα που προκύπτουν μεταξύ των οικονομικά ευάλωτων και περιθωριοποιημένων (Richardson, Wu & Judge, 2017). Το όριο που τίθεται στα τείχη της γενικής εκπαίδευσης επιτρέπει στο ίδιο το γενικό σχολείο να αποφύγει τους εσωτερικούς μετασχηματισμούς, την ανοιχτότητα και ευελιξία των αναλυτικών προγραμμάτων και τον επαναπροσδιορισμό του σκοπού του.

Είναι σημαντικό εξίσου να σημειωθεί ότι οι γονείς δεν υποστηρίζουν πως τα παιδιά τους είναι δυστυχισμένα ή δεν μαθαίνουν στα εκπαιδευτικά πλαίσια εντός της δομής. Αυτό μάλιστα είναι και προσωπική παρατήρηση και διαπίστωση της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια εμπλοκής στη ΔΥΕΠ ως νηπιαγωγός. Ωστόσο, ο διαχωρισμός που υφίστανται στη βάση της διαφοράς είναι αντίθετη αρχή για την ανάπτυξη προσδοκιών ως προς μια εκπαίδευση που οικοδομείται για την άρση ανισοτήτων και που παλεύει για αυτή (Slee, 2020).

5.3 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μια προσπάθεια καταγραφής, διερεύνησης, κατανόησης και ανάλυσης των απόψεων γονέων προσφύγων παιδιών με και χωρίς αναπηρία αναφορικά με την εκπαίδευσή τους στις ΔΥΕΠ εντός της δομής εγκλεισμού, καθώς και των προσδοκιών τους για την εκπαιδευτική τους πορεία. Ένας περιορισμός που τίθεται στην ανά χείρας ερευνητική εργασία αποτελεί η σχέση η οποία είχε ήδη αναπτυχθεί με τους γονείς του δείγματος, οι οποίοι έλαβαν μέρος ως συνεντευξιζόμενοι στην έρευνα. Με τους περισσότερους από αυτούς, εκτός από την καθημερινή συναναστροφή κατά την άφιξη και την αναχώρηση των παιδιών τους το πρωί στο κοντέινερ όπου στεγαζόταν το νηπιαγωγείο, προκύπταν συζητήσεις που αφορούσαν είτε στην εξέλιξη των παιδιών, ή ακόμη και στα σχέδια δράσης τους για την περίοδο μετά τη λήψη του ασύλου. Ενδέχεται λοιπόν οι ίδιοι να προκαταλήφθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων από τις προσωπικές μου αντιλήψεις για τα ζητήματα της αναπηρίας και της προσφυγιάς. Υπάρχει το ενδεχόμενο οι συνεχείς αναφορές τους στο προσφυγικό τους ταξίδι και στις συνθήκες διαβίωσης εντός της δομής να ήταν αποτέλεσμα της ήδη εκφρασμένης μου δυσaráσκειας, αγωνίας και εκκίνησης συζητήσεων για τα βιώματα και τον τρόπο που σκέφτονται να οργανωθούν, χωρίς να υπάρχει ουδεμία τάση για αμφισβήτηση της σημασίας των αφηγήσεων, όπως άλλωστε φαίνεται και στο σύνολο της έρευνας. Για αυτό το λόγο οι ερωτήσεις στον οδηγό συνέντευξης

διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφευχθούν μεροληψίες και να αναδειχθούν οι προσωπικές θέσεις, τα εμπειρικά δεδομένα, οι αξίες και οι προσδοκίες των γονέων ώστε να μην επηρεαστεί η ερευνητική διαδικασία, η ανάλυση των δεδομένων και τα συμπεράσματα της έρευνας (Κυριαζή, 2011). Ενδέχεται άλλωστε, η προσωπική και καθημερινή επαφή με τα εν λόγω άτομα στα πλαίσια της επαγγελματικής μου δραστηριότητας ως νηπιαγωγός, να αποτέλεσε έναν παράγοντα απαλλαγής τους από την αναζήτηση ορθής και σωστής ορολογίας και να μετατράπηκε σε έναν απελευθερωμένο λόγο που αντικατοπτρίζει επαρκώς τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους.

Δεύτερον, όπως αναφέρθηκε και στο υποκεφάλαιο του μεθοδολογικού σχεδιασμού, ένα συνεντευξιαζόμενο μέλος της έρευνας είναι η μητέρα της Α., η οποία έλαβε το ρόλο της διερμηνέα για έξι εκ των εννέα συνεντεύξεων. Αν και γίνεται απόλυτα κατανοητό το δεοντολογικό ζήτημα που προκύπτει, ωστόσο, η συνέντευξη αυτή συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση των δεδομένων, καθώς κατά την απομαγνητοφώνηση, θεωρήθηκε πως διατηρήθηκε η επιστημονική προσέγγιση και η εγκυρότητα, βάσει των αρχών διεξαγωγής μιας συνέντευξης.

Τέλος, η αρχική προσδοκία για την πραγματοποίηση της έρευνας ήταν η συμμετοχή τριών ακόμη γονέων παιδιών που έφεραν διάγνωση από επίσημο φορέα. Η χρονική στιγμή κατά την οποία η συγγραφή του οδηγού συνέντευξης ολοκληρώθηκε, συνέπλευσε με το οριστικό κλείσιμο της δομής στην οποία στεγαζόταν το νηπιαγωγείο³⁵. Συνεπώς ακολούθησε μια φρενίτιδα άμεσου εκτοπισμού των προσφύγων σε άλλη δομή εντός του νησιού, σε αχανή έκταση και με χωρητικότητα πολλών χιλιάδων προσφύγων, ή στην ενδοχώρα και με αρκετούς γονείς χάθηκε η επικοινωνία και η επαφή. Παρ' όλα αυτά, το σύνολο των δεδομένων που παρήχθησαν έδωσαν μια διαφορετική πνοή στην έρευνα καθώς με πιστό οδηγό το θεωρητικό υπόβαθρο της ενταξιακής εκπαίδευσης, διατυπώθηκαν οι γεφυρώσεις μεταξύ προσφύγων και ανάπηρων παιδιών που αποτελούν πρόβλημα για το δύσκαμπτο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

³⁵ Η δομή εκκενώθηκε μέχρι τις 30 Απριλίου 2021 από όλους τους πρόσφυγες που διέμεναν εντός.

5.4 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Στο πεδίο των ποιοτικών ανθρωπιστικών επιστημών και ειδικότερα στον τομέα των σπουδών για την ενταξιακή εκπαίδευση, τα ερευνητικά ευρήματα φανερώνουν το γεγονός για την επείγουσα ανάγκη όχι μόνο βαθιάς ενημέρωσης, αλλά και συμμετοχής ατόμων και ομάδων που πλήττονται από την αφιλόξενη αρχιτεκτονική του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπάρχει μεγάλη ανάγκη για τη γνωστοποίηση των αναγκών, των ελλείψεων, των αιτημάτων, των ανισοτήτων που αντιμετωπίζουν, προκειμένου να αρθρωθεί ένας έντονος διάλογος που θα φέρει στο φως το κοινωνικό φαινόμενο των ανισοτήτων και του αποκλεισμού στη διαλεκτική της ιστορικής τους εξέλιξης (Καραγιάννη, 2018). Τα ειδικά πλαίσια εκπαίδευσης, τα ιδρύματα φαίνεται να λαμβάνουν τη μορφή νέων μορφών κοινωνικού ελέγχου για τη διαχείριση του μαθητικού πληθυσμού που πλεονάζει. Αυτή ακριβώς η φωνή κρίνεται απαραίτητο να ηχήσει στους κόλπους τόσο της ακαδημίας, όσο και να διαχυθεί στην κοινωνία. Στο ακαδημαϊκό πλαίσιο η χειραφετητική έρευνα μπορεί να επιφέρει την πραγματική και ουσιαστική σύνδεση των ερευνητικών ενδιαφερόντων με τις βιωμένες εμπειρίες ατόμων που αποκλείονται ή περιχαράκωνονται θεωρούμενα ως μαθητές/τριες δεύτερης κατηγορίας. Κρίνεται απαραίτητη και ζωτικής σημασίας η αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων της ερευνητικής παραγωγής και μόνο υπό το πρίσμα αυτό, τα ερευνώμενα μέλη, όχι μόνο είναι σημαντικό να συμμετέχουν τα ίδια στις έρευνες αμφισβητώντας και εκτοπίζοντας τις πρακτικές αντιπροσώπευσης από εκπαιδευτικούς ή ειδικούς, αλλά να λαμβάνουν και τον έλεγχο των παραγόμενων αποτελεσμάτων (Oliver, 1997), μέσα από μια συνεχή διαλεκτική και τριβή με τους/τις ερευνητές/τριες. Επιπλέον όμως, η σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής και μη ακαδημαϊκής κοινότητας είναι εύθραυστη, καθώς τίθενται ζητήματα προσβασιμότητας, αξιών και προνομίων και ενδεχομένως να επηρέαζε θετικά στη διάδοση της ενταξιακής εκπαίδευσης, η χρήση μιας γλώσσας κατανοητής, μα σαφούς και καθαρής που θα απευθύνεται τόσο σε ακαδημαϊκούς, όσο και σε μη ειδικό κοινό. Το ισχυρότερο κέρδος που προκύπτει από τις χειραφετητικές έρευνες και τη συζήτησή τους σε έναν δημόσιο διάλογο, είναι η παρουσίαση μιας συλλογικής ιστορίας μέσα από την κατανόηση των ατομικών βιογραφιών, οι οποίες δεν θα κατακερματίζουν τον αγώνα για την άρση αδικιών και ανισοτήτων, αλλά θα αναδείξουν τους κοινούς τρόπους και τον κοινό εχθρό: την άνοδο της ιδεολογίας του ατομικισμού, απότοκη του καπιταλισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

6.1 Βιβλιογραφία στην ελληνική γλώσσα

Abberley, P., (2014), Εργασία, αναπηρία, ανάπηροι πολίτες και ευρωπαϊκή κοινωνική θεωρία. Στο: Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L., *Σπουδές για την αναπηρία σήμερα*. (επιμ.) Καραγιάννη, Γ., (σελ. 247-280). Αθήνα: Επίκεντρο

Αβραμίδης Η. & Καλυβά Ε., (2006), *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα: Παπαζήση.

Αλεξίου, Θ., (2016), *Κοινωνικές τάξεις, κοινωνικές ανισότητες και συνθήκες ζωής*, Αθήνα: Παπαζήση

Anderson, B., (1997). *Φαντασιακές κοινότητες*. (μετ.) Χαντζαρούλα, Π., Αθήνα: Νεφέλη.

Ανδριόπουλος, Θ. (2006), Νίκος Πουλαντζάς-Μισέλ Φουκώ: Μονομάχοι ή συνδαιτημόνες;, Στο: *Ουτοπία: διμηνιαία έκδοση θεωρίας και πολιτισμού* (72), 51-66. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Arendt, H., Agamben, G. & Traverso, E. (2015) *Εμείς οι πρόσφυγες: τρία κείμενα* (μτφρ.: Δεσποινιάδης, Κ., Γαβριηλίδης, Α. & Κούρκουλος, Ν.), Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Ασκούνη, Ν., (2004). *Ταυτότητες και ετερότητες-Ετερογένεια στο σχολείο*. Στο: Κλειδιά και αντικλειδιά. Ανακτήθηκε από: www.kleidiakaiantikleidia.net

Au, W., (2018). «Καπιταλιστική ανισότητα και σχολεία: Μαρξισμός, νεομαρξισμός και η διαλεκτική της εκπαιδευτικής (ανα)παραγωγής». Στο: Τετράδια Μαρξισμού. *Παιδεία και χειραφέτηση: Κριτικές προσεγγίσεις 250 χρόνια από τη γέννηση του Μπετόβεν*, 12, (σελ.89-110). Αθήνα: ΚΨΜ

Balibar, E., (2010), *Ο φόβος των μαζών-Σπινόζα, Μαρξ, Φουκώ*. (μτφρ) Μπέτζελος, Τ., Αθήνα: Πλέθρον

Βανδώρος, Σ., (2015). *Εισαγωγή στις Πολιτικές Ιδεολογίες*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Barnes C., Oliver M. & Barton L. (2014), «Αναπηρία, Ακαδημαϊκή κοινότητα και Ενταξιακή Κοινωνία», στους Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. *Οι Σπουδές για την Αναπηρία Σήμερα*, Π. Καραγιάννη (επιμ.),σελ.473-495, Αθήνα: Επίκεντρο.

- Bauman, Z.**, (2005), *Σπαταλημένες ζωές*, Αθήνα: Κατάρτι
- Bauman, Z.**, (2008), *Ζωή για κατανάλωση*, Αθήνα: Πολύτροπον.
- Bauman, Z.**, (2009), *Ρευστοί καιροί: Η ζωή την εποχή της αβεβαιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Bernstein, B.**, (2015), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. (μτφρ.) Σολομών, Ι., Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Borsay, A.**, (2014), *Ιστορία, εξουσία και ταυτότητα*, στο: Barnes, C., Oliver, M., & Barton, L., *Οι σπουδές για την αναπηρία σήμερα*, (επιμ.) Καραγιάννη, Γ., Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Bourdieu, P.**, (2002), *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. (μτφρ.) Καψαμπέλη, Κ., Αθήνα: Πατάκης.
- Carr, W. & Kemmis, St.** (1997/1986). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, (μτφρ). Λαμπράκη-Παγανού, Α., Μηλίγκου Ε. & Ροδιάδου-Αλμπάνη, Ρ. Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.**, (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκράμσι, Α.** (2002), *Τα εργοστασιακά συμβούλια και το κράτος της εργατικής τάξης*, Δ' τόμ., Αθήνα, Στοχαστής.
- Goffman, E.** (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ.** (2010), «Εισαγωγή» στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα.
- Γρηγορόπουλος, Δ.**, (2016), «Η σχέση εθνικού και ταξικού στο στάδιο του ολοκληρωτικού καπιταλισμού». Στο: Τετράδια Μαρξισμού: *Η ευρωπαϊκή ένωση σε κρίση, Μαρξιστικές συμβολές διερεύνησης*. 12, σελ. (92-128).
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. & Παυλίδης, Π.**, (2015), *Η εκπαίδευση και ο αγώνας για κοινωνική χειραφέτηση την εποχή της κρίσης*. Στο: Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. & Παυλίδης, Π. (επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση στην εποχή της κρίσης, Πρακτικά του 4^{ου} Συνεδρίου για την κριτική εκπαίδευση*, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Gros, F.**, (2016), *Η αρχή της ασφάλειας*. (μτφρ) Κιούπκιολης, Α., Αθήνα: Πόλις

Εφημερίδα της κυβερνήσεως της ελληνικής δημοκρατίας. (2016), Τεύχος 2^ο, Αρ. Φύλλου 3502, Αρ. απόφ. 180647/ΓΔ4

ΙΕΠ. (2016), *Δελτίο τύπου: Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων* http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf

Ίσαρη Φ., Πουρκός Μ. (2015), *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*, Ελληνικά ακαδημαϊκά και ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα, www.kallipos.gr

Καραγιάννη, Γ., (2018), *Μαρξισμός, αναπηρία και εκπαίδευση. Στο: Τετράδια Μαρξισμού: Βιολογία, Βιοτεχνολογία, Βιοπληροφορική.* 06, Αθήνα: ΚΨΜ.

Κατσιαμπούρα, Γ., (2020), *Νεοφιλελεύθερη πολιτική στην εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Στο: Τετράδια Μαρξισμού: Παιδεία και χειραφέτηση: Κριτικές προσεγγίσεις 250 χρόνια από τη γέννηση του Μπετόβεν.* 12, Αθήνα: ΚΨΜ.

Κυριαζή, Ν., (1998), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

Lenk, K., (1990), *Πολιτική κοινωνιολογία.* (μτφρ.) Κοκαβέσης, Φ., Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Μαντέλ, Ε., (2004), *Φοιτητές, διανοούμενοι και πάλη των τάξεων.* Εργατική πάλη: Αθήνα.

Mason J. (2011), *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα: Πεδίο

Mercer, G., (2014), *Χειραφετική έρευνα και αναπηρία. Στο: Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L., Σπονδές για την αναπηρία σήμερα.* (επιμ.) Καραγιάννη, Γ., (σελ. 437-472). Αθήνα: Επίκεντρο

Μπαλτά, Χ. (2020), *Νέο θεσμικό και εξωθεσμικό οπλοστάσιο στην επίθεση της κυβέρνησης κατά των προσφύγων. Στο: Τετράδια Μαρξισμού, Παιδεία και χειραφέτηση: Κριτικές προσεγγίσεις 250 χρόνια από τη γέννηση του Μπετόβεν,* 12,(σελ. 22-24). Αθήνα: ΚΨΜ

Μπαμπινιώτης, Γ., (2019), *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας.* Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας

Μπάουμαν, Ζ., (2021), *Ξένοι στο κατώφλι μας.* Θεσσαλονίκη: Νησίδες

Νόμος 2101/1992: *Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού.* Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-anilikoi/nomos-2101-1992-phek-192-a-2-12-1992.html>

Νόμος 3699/2008: *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-ΦΕΚ199/02.10.2008(Α)*

Νόμος 4443/2016: *ΦΕΚ 232/Α/9-12-2016-Ενσωμάτωση της Οδηγίας 2000/43/ΕΚ περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής τους καταγωγής, της Οδηγίας 2000/78/ΕΚ για τη διαμόρφωση γενικού πλαισίου για την ίση μεταχείριση στην απασχόληση και την εργασία και της Οδηγίας 2014/54/ΕΕ περί μέτρων που διευκολύνουν την άσκηση των δικαιωμάτων των εργαζομένων στο πλαίσιο της ελεύθερης κυκλοφορίας των εργαζομένων.* Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-anthropina-dikaionomata/nomos-4443-2016-fek-232a-9-12-2016.html>

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2018). *Ενταξιακή εκπαίδευση-Θεωρητική πλαισίωση και αποπλαισίωση.* (διαφάνειες powerpoint), ΕΚΠΑ-ΤΕΑΠΗ: Αθήνα.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2018). *Αναπηρία και διαφορετικότητα: όροι ενόχλησης και εφυσήχασμού.* (διαφάνειες powerpoint), ΕΚΠΑ-ΤΕΑΠΗ: Αθήνα.

Ξυπολυτάς, Ν., (2019), *Πρόσφυγες στη Μόρια: Οι συνέπειες μιας αποτρεπτικής μεταναστευτικής πολιτικής.* Αθήνα: Διόνικος

Oliver, M., (2009), *Αναπηρία και Πολιτική,* Αθήνα: Επίκεντρο.

Polaris, S. (2017), «Η κριτική των πολιτικών της ταυτότητας ως κριτική του γενικευμένου διαχωρισμού», *Το Διαλυτικό* τ. 1., 2017.

Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ., (2010.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα.* Αθήνα: Τόπος

Robson, C., (2007), *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου,* Αθήνα: Gutenberg

Ροντιέ, Κ., (2016), *Μετανάστες και πρόσφυγες: Απαντήσεις σε αναποφάσιστους, ανήσυχους και επιφυλακτικούς.* (Μετ.) Κούρκουλος, Ν., Αθήνα: Εκδόσεις του εικοστού πρώτου

Slee, R., (2020), *Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι νεκρή, απλώς μυρίζει περίεργα.* (επιμ.) Κουτσοκλένης, Α., (μτφρ). Κοσυφολόγλου, Α., Αθήνα: Gutenberg

Τζεβελέκου, Μ., Σταμούλη, Σ., Κάντζου, Β., Παπαγεωργακόπουλος, Γ., Χονδρογιάννη Β., Βαρλοκόστα, Σ., Ιακώβου, Μ. & Λύτρα, Β. (2008). «Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Ευρωπαϊκή κλίμακα αξιολόγησης των γλωσσών και κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας». Στο *Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.) Πρόσθεση, όχι αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση: Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης* (σελ. 155-174). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Thomas, D. & Woods, H. (2008). *Νοητική Καθυστέρηση, Θεωρία και Πράξη*, (επιμ.) Ζώνιου-Σιδέρη Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Τόπος.

Traverso, E., (2017), *Τα νέα πρόσωπα του φασισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις του εικοστού πρώτου.

Τσέκερης, Χ., (2018). *Κρίση, εαυτός και ταυτότητες στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία*, Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

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

Τσιώλης, Γ., (2006), *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις-Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*, Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ., (2014), *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*, Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ., (2016), *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες*. Στο *Πυργιωτάκης, Γ. & Θεοφλίδης, Χ.*, (επιμ.) *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημονική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σελ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

Federici, S., (2019), *Το κυνήγι των μαγισσών χθες και σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις των ξένων.

Foucault, M., (2011), *Επιτήρηση και Τιμωρία: Η Γέννηση της Φυλακής*, Αθήνα: Πλέθρον

Fulcher, G. (2012), Πολιτικές στρατηγικές και ενσωμάτωση, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α.(επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, σελ. 239- 257, Αθήνα: Πεδίο.

Φύλιας, Β., (2002), *Κοινωνιολογικές παρεμβάσεις: Σαράντα θέματα ιστορίας, πολιτισμού, κοινωνικής θεωρίας, πολιτικής και τρέχουσας επικαιρότητας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φουκό, Μ., (2007). «Ζορζ Κανγκιλέμ: ο φιλόσοφος του σφάλματος». Στο: Κανγκιλέμ, Ζ., *Το κανονικό και το παθολογικό*. (σελ. 21-43). Αθήνα: Νήσος

Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ., *Τι είν' η πατρίδα μας;: Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997.

Verela J., (1994), Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση: από τον ατομικισμό στο ναρκισσισμό, Καψαμπέλη Κ. (μτφρ) στους: Σολωμών Ι. και Κουζέλης Γ. (1994), *Πειθαρχία και γνώση*, Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α

Χαραμής, Π. (2004), *Μετανάστες και κοινωνικός αποκλεισμός: Ο ρόλος του σχολείου*. Σχολική Βιβλιοθήκη. <http://3gym-kerats.att.sch.gr/library/spip.php?article19>

6.2 Βιβλιογραφία στην αγγλική γλώσσα

Abberley, P., (1987), *The concept of oppression and the development of a social theory of disability*. Disability, handicap and society, Vol.2, no 1, 5-19.

Albrecht, G. & Levy, J., (1981), *Constructing disabilities as social problems*. London: Sage

Allan, J. & Slee, R., (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense publishers.

Althusser, L., (1971), *Lenin and philosophy and other essays*. London: New left books.

Apple, M., (1995). *Education and power*. 2nd.ed., New York: Routledge

Apple, M.W. (2018). *The Struggle for Democracy in Education: Lessons from Social Realities*. New York: Routledge.

Armstrong, F. & Barton, L. (2008). Policy, Experience and Change and the Challenge of Inclusive Education: The Case of England. In: Barton, L. & Armstrong, F. (eds) *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Inclusive Education: Cross Cultural Perspectives, vol 4. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5119-7_2

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986), *Education under Siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*. Routledge and Kegan Paul: London

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991), *Postmodern Education*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.

Au, W., (2013), Hiding behind high-stakes testing: Meritocracy, objectivity, and inequality in U.S education. *International education journal: Comparative perspectives*. 12 (2), pp. 7-19.

Auyero, J., (2011). *Patients of the state: an ethnographic account of poor people's waiting*. Latin America Research Review, 46 (1), pp. 5-29.

Bailey, S. (2010). *The DSM and the dangerous school child*, *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 581-592.

Bak, T. & Mehmedbegovic, D. (2017), *Healthy linguistic diet: The value of linguistic diversity and language learning across the lifespan*, *Languages, Society & Policy*, no. 1, pp. 1-9. <https://doi.org/10.17863/CAM.9854>

Ball, S.J., (2012), *Global education inc: new policy networks and the neoliberal imaginary*. Abingdon: Routledge.

Ball, S.J., (2013), *Foucault, power, and education*. New York: Routledge.

Barnes, C. & Mercer, G. (1996) Introduction: Exploring the Divide. In Barnes C. & Mercer, G., *Exploring the Divide: Accounting for Illness and Disability*. Leeds: The Disability Press.

Barton, L. & Tomlinson, S. (1981), *Special education: Policy, practice and social issues*. London: Groom helm.

Barton, L., (2003), *Inclusive Education and Teacher Education-A basis for hope or a discourse of delusion*, University of London, London.

Berliner, D., (2013), *Effects of inequality and poverty vs. teachers and schooling in America's youth*. Teachers college record 115(12). <http://www.tcrecord.org>.

Bourdieu, P. (1998), *Practical Reason*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bourdieu, P., (2000), *Pascalian Meditations*. Stanford, CA: Stanford University Press

Bourdieu, P. (2007). The forms of capital. In A. R. Sadovnik (ed.) *Sociology of Education. A Critical Reader* (83-95). New York: Routledge.

- Boyd, V., Ng S. & Schryer, C.** (2015). *Deconstructing language practices: discursive constructions of children in Individual Education Plan resource documents*, *Disability & Society*, 30(10), 1537-1553
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V.** (2012). *Thematic analysis*. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (p. 57–71). American Psychological Association.
- Brodin, J. & Lindstrand, P.** (2007). *Perspectives of a school for all*, *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 133-145
- Campbell, D.T., Daft, R.L. & Hulin, C.L.** (1982). *What to study: Generating and Developing Research Questions*, Sage, Newbury Park, California.
- Chang-Bacon, C.K.**, (2021), *Generation Interrupted: Rethinking “Students with Interrupted Formal Education” (SIFE) in the Wake of a Pandemic*. *Sage Journals*, 50, (3) <https://doi.org/10.3102/0013189X21992368>
- Choi, P.** (2010). Weep for Chinese university: a case study of English hegemony and academic capitalism in higher education in Hong Kong. *Journal of Education Policy*, 25 (2), 233-252 DOI: [10.1080/02680930903443886](https://doi.org/10.1080/02680930903443886)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.** (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). London: Routledge.
- Connell, R.**, (1993), *Schools and social justice*. Philadelphia: Temple university press.
- Corbett, J., & Slee, R.** (2000). “An International Conversation on Inclusive Education.” In *Inclusive Education: Policy Contexts and Comparative Perspective*, edited by Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. 133–146. London: David Fulton
- Cun, A.**, (2020), *Concerns and Expectations: Burmese Refugee Parents’ Perspectives on Their Children’s Learning in American Schools*. *Early Childhood Education Journal*. 48, 263–272 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00983-z>

Davis, L.J., (2013), *The end of the normal: Identity in bio-cultural era*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Doyal, L., (1983), «The crippling effects of underdevelopment» in Shirley, O., (1983), *A cry for health: Poverty and disability in the third world*. Frome: Third world group and ARHTAG.

Erçetin, S.S., (2018), *Educational expectations of refugee mothers for their children*. Educational development and infrastructure for immigrants and refugees. DOI: 10.4018/978-1-5225-3325-2.ch009

Felzmann, D., (2014), *Using metaphorical models for describing glaciers*. International Journal of Science Education, 36(16): 2795-2824.

Ferri, B. A., & Connor, D. J. (2005). *Tools of Exclusion: Race, Disability, and (Re)segregated Education*. Teachers College Record, 107(3), 453–474.
doi:10.1111/j.1467-9620.2005.00483.x

Foucault, M., (1977), *Discipline and Punish*. Harmondsworth: Penguin.

Foucault, M., (1997), The birth of biopolitics. In *Ethics: subjectivity and truth, essential works of Foucault, 1954–1984*, Edited by: Rabinow, P. Vol. 1, London: Penguin.

Foucault, M., (2000) *Power: Essential Works of Foucault, 1954-1984*. New York: New Press

Frances, A., (2013), *Saving normal: An insider's revolt against out-of-control psychiatric diagnosis, DSM-5, Big pharma, and the medicalization of ordinary life*. New York: William Morrow, p. 177.

Freire, P., (1974), *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.

Giroux, H., (1983), *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. London: Heinemann educational books.

Giroux, H., (2002), *Global capitalism and the return of the garrison state*. Arena Journal 19, pp. 141-160.

Goodley, D., & Lawthom, R. (2019). *Critical disability studies, Brexit and Trump: a time of neoliberal–ableism*. *Rethinking History*, 23(2), 233-251. doi:10.1080/13642529.2019.1607476

Gumpert G. & Drucker, S., (2008) *Communicative cities*. International Communication gazette. 70; 195. DOI: 10.1177/1748048508089947

Hastings, C. (2012). *The experience of male adolescent refugees during their transfer and adaptation to a UK secondary school.* Educational Psychology in Practice, 28(4), 335–351. doi:10.1080/02667363.2012.684342

Hill, D., (2009), «Culturalist and Materialist Explanations of Class and Race: Critical Race Theory, Equivalence/Parallel Theory and Marxist Theory», *Cultural Logic: an electronic journal of Marxist Theory and Practice* (<http://clogic.eserver.org/2009/2009.html>).

Hill, D., (2018), Education, social class and marxist theory, in Simmons, R., & Smith, J., *Education and Working-Class Youth*, Palgrave MacMillan, London.

Hos, R. (2016), *Education in Emergencies: Case of a Community School for Syrian Refugees.* European Journal of Educational Research, 5(2), 53-60

Knight, T., (2000). *Inclusive education and educational theory: Inclusive for what?*, Melbourne Studies in Education, 41:1, 17-43, DOI: [10.1080/17508480009556342](https://doi.org/10.1080/17508480009556342)

Koh, L.C., Liamputtong, P., & Walker, R., (2013). *Burmese refugee young women navigating parental expectations and resettlement.* Journal of Family Studies, 19(3), 297–305. doi:10.5172/jfs.2013.19.3.297

Molloy, H. & Vasil L., (2002), *The Social Construction of Asperger Syndrome: The pathologizing of difference?*, Disability & Society, 17(6), 659-669

Navarro, V. (1998), *Neo-liberalism, globalisation, unemployment, inequalities and the welfare state.* International Journal of Health Services, 28, 607-682

Nteropoulou-Nterou, E. & Slee, R. (2019) *A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts*, International Journal of Inclusive Education, 23:7-8, 891-907, DOI: 10.1080/13603116.2019.1623331

Oliver, M., (2009), *Understanding disability: From theory to practice.* Basingstone: Palgrave Macmillan.

Piller, I. (2013), *Neoliberalism as language policy.* Journal of Language and society, 42, 23–44. doi:10.1017/S0047404512000887

Priestley, M. (1998) *Constructions and Creations: idealism, materialism and disability theory*, Disability and Society, Vol.13, No 1, pp. 75-94.

Ravitch, D., (2011), *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.

Richardson, J.G., Wu, J., & Judge, D.M., (2017), *The global convergence of vocational and special education*. New York & London: Routledge.

Riggs, E., Block, K., Gibbs, L., Davis, E., Szwarc, J., Casey, S., & Waters, E. (2012). *Flexible models for learning English are needed for refugee mothers*. Australian Journal of Adult Learning, 52(2), 397-405.

Robson, C., (2011). *Real world research: A resource for social-scientists and practitioner-researchers*. 3rd edition. Oxford: Blackwell Publishing.

Ryan, W.P., (1971), *Blaming the victim*. London: Orbach & Chambers.

The Salamanca Statement and framework for action on special needs education.
www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Sapiro, G. (2010). *Sociology is a martial art: Political writing by Pierre Bourdieu*. New York: The New Press.

Schroeder, J., (2012). *Insecure Identities: Unaccompanied Minors as Refugees in Hamburg*. Bulgarian Comparative Education Society.

Schwartz, B., (1974). *Waiting, Exchange and Power: The distribution of time in Social Systems*. American Journal of Sociology, 79, pp. 841-870

Schweizer, H., (2008), *On Waiting*. London: Routledge

Sjöberg, M.N., & Dahlbeck, J., (2017). *The inadequacy of ADHD: a philosophical contribution. Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(1), 97-108. doi:10.1080/13632752.2017.1361709

Skordoulis, C., (2016), *Neoliberal globalization and resistance in education: The perspectives of critical pedagogy*. Marxist thought, 20, pp 230-245.

Slee, R., (1993), *The politics of integration-new sites for old practices?* Disability, handicap & society, 8(4): 351-360

Slee, R., (1996), *Disability, Class and Poverty: School structures and policing identities in* Christensen, C. & Risvi, F., *Disability and the dilemmas of education and justice*, Buckingham: Open University Press, 96-119.

Slee, R. (2011). *The irregular school*. Routledge.

Slee, R., (2016), *The Irregular School – Does Place (ment) Matter Anymore?*, National Council for Special Education Research Conference, Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=H7Z1QQbtgg>

Slee, R., (2019), *Belonging in an age of exclusion*. International Journal of Inclusive Education, Vol.23, pp. 909-922 <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>

Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012), *Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?* International Journal of Inclusive Education, 16(1), 39–56. doi:10.1080/13603110903560085

Thomson, M.M. (2012). *Labelling and self-esteem: does labelling exceptional students impact their self-esteem?*, British Journal of Learning Support, 27(4), 158-165

Titchkosky, T. (2011). *The Question of Access: Disability, Space, Meaning*, University of Toronto Press

Tomlinson, S. (1982), *A sociology of special education*. London: Routledge & Kegan Paul

Tomlinson, S. (1985), *The expansion of special education*. Oxford Review of Education, 11(2): 157-165.

Tomlinson, S. (2017), *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability*. Abington: Routledge

Tremain, S., (2005), «Foucault, governmentality, and critical disability theory: An introduction». In: *Foucault and the Government of Disability*. University of Michigan Press. pp. 1-24.

Tremain, S., (2020). *Philosophy of Disability, Conceptual Engineering, and the Nursing Home-Industrial-Complex in Canada*. International Journal of Critical Diversity Studies. Vol. 4(1):10-33. DOI: 10.13169/intecritdivestud.4.1.0010

Walton, E., (2015), *The language of inclusive education*. London: Routledge

Walton, E., (2020), *Googling inclusive education: A critical visual analysis*. DOI: 10.1080/01596306.2020.1819203

Westhoff, W.W., Lopez, G.E., Zapata, L. B., Corvin, J.A. W., Allen, P., & McDermott, R.J. (2008). *Reproductive health education and services needs of internally displaced persons and refugees following disaster*. American Journal of Health Education, 39(2), 95-103.

Wilson, J. (2012). *A social relational critique of the biomedical definition and treatment of ADHD; ethical practical and political implications*. Journal of Family Therapy, 35(2), 198–218. doi:10.1111/j.1467-6427.2012.00607.x

Wright, E.O, (1995), *The class analysis of poverty*, International Journal of Health Services 25, (85-100).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

7.1 Γράμμα ενημέρωσης γονέων

Dear parents,

In the context of my dissertation, which is part of the curriculum of the Department of Preschool Education of the National and Kapodistrian University of Athens, I conduct a qualitative research regarding your understandings and views on the matter of your expectations on your children's education.

The subjects to be discussed concern your views on the current education that your children receive, your expectations for their future education and your perceptions of inclusion and inclusive education.

The interview is the methodological tool with which the data will be collected. I would ask you to participate in this research, emphasizing that complete anonymity and the code of research ethics of the university will be maintained. The information will be used in such a way that it is impossible to be identified.

Your input is absolutely necessary for the completion of the present research, the data of which will help to promote the issues related to inclusive education.

Thank you in advance!

Αγαπητοί γονείς,

Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, που αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών του τμήματος εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου της Αθήνας, εκπονώ μια ποιοτική έρευνα αναφορικά με τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες σας στην εκπαίδευση των παιδιών σας.

Τα θέματα που πρόκειται να συζητηθούν αφορούν τις απόψεις σας σχετικά με την τρέχουσα εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά σας, τις προσδοκίες σας για τη μελλοντική τους εκπαίδευση και τις αντιλήψεις σας σχετικά με την ένταξη και την ενταξιακή εκπαίδευση.

Το μεθοδολογικό εργαλείο με το οποίο θα συλλεχθούν τα δεδομένα είναι η συνέντευξη. Σας ζητώ να συμμετέχετε στην έρευνα, τονίζοντας τη διατήρηση πλήρους ανωνυμίας και διαβεβαιώνοντας πως πρόκειται να τηρηθεί ο κώδικας δεοντολογίας του Πανεπιστημίου. Οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν με τρόπο που θα είναι αδύνατο να ταυτοποιηθούν με εσάς.

Η συμβολή σας είναι απαραίτητη για την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, τα δεδομένα της οποίας θα βοηθήσουν στην προώθηση ζητημάτων που αφορούν την ενταξιακή εκπαίδευση.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων!

7.2 Οδηγός συνεντεύξεων

Δημογραφικά στοιχεία

- Φύλο
- Ηλικία
- Χώρα καταγωγής/εθνικότητα
- Ομιλούμενη/ες γλώσσα/ες
- Οικογενειακή κατάσταση
- Αριθμός μελών οικογένειας
- Εκπαιδευτική εμπειρία/επίπεδο σπουδών
- Εργασιακή εμπειρία

-Διάγνωση παιδιού

-Ηλικία παιδιού

-Φύλο παιδιού

I. Θεματικός Άξονας: Προσδοκίες των συμμετεχόντων γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους στην τρέχουσα συνθήκη εντός της δομής προσωρινής διαμονής

- 1.1 Πώς βιώνετε τώρα την εμπλοκή του παιδιού στο νηπιαγωγείο; Πώς επηρεάζει την καθημερινότητά σας η συμμετοχή του στο σχολείο;
- 1.2 Τι εμπειρίες από το σχολείο μοιράζεται το παιδί με εσάς όταν γυρίζει στο σπίτι; Τι σκέφτεστε σχετικά με αυτό;
- 1.3 Για ποια θέματα που αφορούν το σχολείο συζητάτε συνήθως στο σπίτι με το παιδί;
- 1.4 Πώς φανταζόσασταν τη φοίτηση του στο σχολείο; Εντοπίζετε σημεία διαφοροποίησης από τις αρχικές σας προσδοκίες;
- 1.5 Τι δυσκολίες/εμπόδια συναντήσατε μέχρι την εγγραφή του παιδιού στο νηπιαγωγείο;
- 1.6 Ποιες είναι οι προσδοκίες σας για την εκπαιδευτική εμπειρία του παιδιού στο νηπιαγωγείο;
- 1.7 Ποιοι πιστεύετε πως είναι οι στόχοι του νηπιαγωγείου εντός του Καρά Τεπέ;
- 1.8 Έχουν διαφοροποιηθεί οι προσδοκίες σας για την εκπαίδευση του παιδιού λόγω της προσωρινής σας διαμονής στο Καρά Τεπέ;
- 1.9 Είχατε διαφορετικές προσδοκίες στο παρελθόν για την εκπαίδευση του παιδιού; Ναι/όχι; Γιατί; Ποιοι παράγοντες συνετέλεσαν στη διαφοροποίηση;
- 1.10 Ποια ήταν η διαδικασία ως προς την αξιολόγηση και διάγνωση του παιδιού; Τη θεωρήσατε εσείς αναγκαία; Γιατί;
- 1.11 Θεωρείτε πως είναι απαραίτητη στα πλαίσια φοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο;
- 1.12 Κατά πόσο επηρεάζει η διάγνωση τις προσδοκίες σας για την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού στο νηπιαγωγείο;
- 1.13 Εντοπίζετε εμπόδια/προβλήματα; Ποια είναι αυτά;

II Θεματικός Άξονας: Αντιλήψεις αναφορικά με την εκπαίδευση και προσδοκίες των προσφύγων γονέων ως προς την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους

- 2.1 Τι πιστεύετε ότι επηρεάζει γενικά την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού;
- 2.2 Ποιες θεωρείτε πως είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού σας;
- 2.5 Ποιο πιστεύετε πως πρέπει να είναι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης;
- 2.6 Ποιες οι ανησυχίες σας για την εκπαίδευση που λαμβάνει και που πρόκειται να λάβει το παιδί;
- 2.7 Από τι επηρεάζεται η εκπαιδευτική εμπειρία του παιδιού; Ποιοι παράγοντες συμβάλουν; Ποιοι εμποδίζουν;
- 2.8 Θεωρείτε πως η διάγνωση είναι απαραίτητη στα πλαίσια φοίτησης του παιδιού κατά τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης;
- 2.9 Ποιος είναι ο βαθμός επιρροής της διάγνωσης ως προς τις προσδοκίες σας για την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού;
- 2.9 Έχετε διαφορετικές προσδοκίες για καθένα από τα παιδιά σας; Γιατί; Από ποιους παράγοντες προκύπτει η διαφοροποίηση; (αν ο γονέας έχει περισσότερα από ένα παιδιά)
- 2.10 Πηγαίνουν όλα τα παιδιά σας σχολείο; Πώς αισθάνεστε με αυτό;
- 2.11 Θεωρείτε ότι η συμμετοχή του παιδιού σας στο σχολείο αντανακλά/συμβολίζει και την αποδοχή του από την ελληνική κοινωνία;
- 2.12 Τι προεκτάσεις λαμβάνει η συμμετοχή του παιδιού στην εκπαίδευση σε εσάς τον/την ίδιο/ίδια;
- 2.13 Με ποιους τρόπους έχει επηρεάσει η προσφυγική σας ιδιότητα τις προσδοκίες σας για την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού;
- 2.14 Ανατρέπονται οι προσδοκίες σας; Για ποιους λόγους; Πώς το διαχειρίζεστε;

III. Θεματικός Άξονας: *Απόψεις των προσφύγων γονέων για την ενταξιακή εκπαίδευση*

- 3.1 Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της ένταξης στο σχολείο;
- 3.2 Πώς θα περιγράφατε την ενταξιακή εκπαίδευση;
- 3.3 Ποιους θεωρείτε πως αφορά η ενταξιακή εκπαίδευση;

- 3.4 Θεωρείτε πως η φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο εντός του Καρά Τεπέ εξυπηρετεί την ενταξιακή προοπτική; Γιατί;
- 3.5 Θεωρείτε αναγκαία την ύπαρξη των ΔΥΕΠ; Θα επιθυμούσατε κάποιο άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τη φοίτηση του παιδιού;
- 3.6 Η φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο εντός του Καρά Τεπέ ανταποκρίνεται στις προσδοκίες που είχατε αρχικά για την εκπαίδευση που θα λάβει το παιδί;
- 3.7 Θεωρείτε πως η εκπαίδευση του παιδιού σας εντός της δομής εξυπηρετεί την κοινωνική του ένταξη; Γιατί; Με ποιους τρόπους;
- 3.8 Πώς επηρεάζεται η οικογένειά σας από τη φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο; Πώς πιστεύετε πως θα συμβάλει στην ευρύτερη κοινωνική ζωή σας;
- 3.9 Ποιες θα ήταν οι προτάσεις σας σχετικά με την ένταξη; Ποια τα εμπόδια; Ποιες οι προοπτικές;

IV. Θεματικός Άξονας: *Προσδοκίες προσφύγων γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική προοπτική των παιδιών τους και τη σύνδεση με τη μελλοντική εργασιακή τους ζωή*

- 4.1 Τι προσδοκάτε από τη μελλοντική εκπαίδευση που θα λάβει το παιδί;
- 4.2 Πώς νοηματοδοτείτε την εκπαιδευτική επιτυχία;
- 4.3 Τι σημαίνει για εσάς η εκπαίδευση; Τι προσόντα φαντάζεστε ότι καλλιεργεί και θα καλλιεργήσει στο παιδί;
- 4.4 Περιγράψτε τη δική σας προσωπική εμπειρία. Με ποιους όρους/τρόπους καθόρισε η εκπαίδευση τη ζωή σας;
- 4.5 Πώς σκέφτεστε να οργανώσετε τη ζωή σας μετά την πρόσληψη ασύλου (αναφορικά με την εκπαίδευση του παιδιού σας);
- 4.6 Σας έχουν δοθεί οι απαραίτητες πληροφορίες για τις επιλογές που έχετε αναφορικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στη χώρα υποδοχής; (δικαιώματα, παροχές, τρόποι επικοινωνίας)
- 4.7 Ποιες είναι οι δικές σας προϋποθέσεις αναφορικά με την επιλογή του εκπαιδευτικού πλαισίου;
- 4.8 Θεωρείτε ότι το παιδί σας θα έχει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και εργασίας στη μόνιμη χώρα υποδοχής;
- 4.9 Θα επιθυμούσατε να σπουδάσει το παιδί; Γιατί; Έχετε σχέδια για την εκπαίδευσή του μετά το τέλος της υποχρεωτικής σχολικής ζωής;

- 4.10** Τι είδους επάγγελμα θα θέλατε να ασκήσει το παιδί σας; Γιατί;
- 4.11** Έχετε έρθει σε επαφή με άτομα με παρόμοια εμπειρία; Ποιες οι δικές ανησυχίες ή προσδοκίες;
- 4.12** Έχει εκφράσει το παιδί την επιθυμία/ανησυχία του για τη μετακίνηση αυτή; Τι αφορά;
- 4.13** Έχει υπάρξει κάποια προετοιμασία σε επίπεδο συζήτησης για τη μετάβαση αυτή; Σε ποια θέματα επικεντρώνεστε;
- 4.14** Έχετε να προσθέσετε κάτι;