



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ  
UNIVERSITY COLLEGE LONDON, INSTITUTE OF EDUCATION  
**ΚΟΙΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»**

**ΤΙΤΛΟΣ**

**Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών της δεύτερης γενιάς από την  
Αλβανία**

**Μπαγκλαμάρια Έρτα**

**A.M. 152008**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αλεξάνδρα Ανδρούσου**

**Αναπληρώτρια Καθηγήτρια**

**ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2018**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες .....	4
Περίληψη .....	5
Εισαγωγή.....	6
<b>1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ</b>	
1.1 Μειονοτικοί εκπαιδευτικοί ή/και εκπαιδευτικοί με μεταναστευτική προέλευση .....	9
1.2 Νομοθετικό πλαίσιο. Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	16
1.3 Κοινωνικό Πλαίσιο. Οι Αλβανοί μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	19
1.4 Κριτική παιδαγωγική και ο ρόλος του εκπαιδευτικού .....	26
1.5 Εθνοτική ταυτότητα .....	34
1.6 Ο ρόλος της μεταναστευτικής οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών .....	39
1.7 Κοινωνικό φύλο και εκπαίδευση.....	47
<b>2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
2.1 Τα ερευνητικά ερωτήματα .....	52
2.2 Επιλογή δείγματος και συλλογή εμπειρικού υλικού .....	53
2.3 Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο και ο ρόλος της ερευνήτριας insider .....	55
2.4 Το προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας.....	57
<b>3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ</b> .....	62
3.1 Σχολική φοίτηση. Οι πρώτες εμπειρίες διαφορετικότητας	
3.1.1 Σχέσεις με συμμαθητές και συμμαθήτριες .....	63
3.1.2 Οι υποστηρικτικοί εκπαιδευτικοί .....	70
3.1.3 Εκπαιδευτικοί και διακρίσεις .....	74
3.2 Η στάση της οικογένειας απέναντι στη μόρφωση	
3.2.1 Οικογενειακές προσδοκίες μέσα από την εκπαίδευση.....	80
3.2.2 Γονείς και έλεγχος.....	89
3.3 Οι πανεπιστημιακές σπουδές	
3.3.1 Νοσηματοδότηση των σπουδών .....	94
3.3.2 Λόγοι επιλογής των παιδαγωγικών τμημάτων και περιορισμοί.....	101
3.4 Επαγγελματική ταυτότητα	
3.4.1 Αντιλήψεις για τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί μεταναστευτικής προέλευσης .....	108

3.5. Διαπραγμάτευση της ετερότητάς τους:	
3.5.1 Μέσα από τις σχέσεις με τους συναδέλφους .....	114
3.5.2 Μέσα από τις σχέσεις με μαθητές/μαθήτριες αλβανικής καταγωγής και τους γονείς τους...	119
3.6 Εθνοτική ταυτότητα .....	125
4° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	131
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	152

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να απευθύνω θερμές ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Αλεξάνδρα Ανδρούσου για την καθοδήγηση, τις καίριες παρατηρήσεις της και την άμεση και ουσιαστική βοήθεια που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτή της διπλωματικής εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να της εκφράσω τη βαθειά μου ευγνωμοσύνη για την ηθική συμπαράσταση που μου προσέφερε.

Ευχαριστώ επίσης τις εκπαιδευτικούς που διέθεσαν τον χρόνο τους για να μου παραχωρήσουν συνεντεύξεις και να μοιραστούν μαζί μου σημαντικά κομμάτια της ζωής τους. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους και την οικογένειά μου, που στάθηκαν δίπλα μου σε όλα τα στάδια και μου προσέφεραν δύναμη και κουράγιο να συνεχίσω.

## Περίληψη

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιχειρείται η διερεύνηση της συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών της δεύτερης γενιάς από την Αλβανία σε συνάρτηση με το κοινωνικό τους φύλο, την εθνοτική τους ταυτότητα και την κοινωνική τους προέλευση. Στην έρευνα συμμετείχαν έξι γυναίκες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι πέντε αλβανικής καταγωγής και μια ομογενής. Από τα ερευνητικά ευρήματα προέκυψε πως οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί είχαν εσωτερικεύσει σε μεγάλο βαθμό τις κυρίαρχες αρχές και αξίες του μονοπολιτισμικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με αποτέλεσμα να μην παρεμβαίνουν μετασχηματιστικά στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Επιπλέον, αναδείχθηκε ότι ήταν επιφυλακτικές ως προς την κοινοποίηση της διαφορετικής τους ταυτότητας στους συναδέλφους και τους μαθητές. Ωστόσο, η παρουσία τους στο ελληνικό δημόσιο σχολείο αξιολογήθηκε θετικά από τους αλβανικής καταγωγής μαθητές και τους γονείς τους.

**Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ταυτότητα, δεύτερη γενιά Αλβανών μεταναστών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναλυτικό πρόγραμμα, εθνοτική ταυτότητα**

### Abstract

This study aims at investigating the ways in which second generation immigrant teachers from Albania construct their professional identity in conjunction with other factors such as social gender, ethnicity and social background. In the survey participated six in service primary education teachers, five of them being of Albanian origin and the other one ethnic Greek. Research findings showed that they had internalized the mainstream values that are legitimated by the monocultural Greek education system and were unwilling to intervene and transform national curriculum. The results also showed that these teachers hesitated to communicate their different identity to their students and fellow teachers. Nevertheless, their presence in Greek public schools was considered as a positive fact by their Albanian - origin students and their parents. **Key words: professional identity, second generation Albanian immigrants, primary education, national curriculum, ethnicity**

## Εισαγωγή

Η μεγάλη πληθυσμιακή μετακίνηση των τελευταίων δεκαετιών συνέβαλε, έτσι ώστε η ανομοιογένεια και η πολυπολιτισμικότητα να αποτελούν πλέον χαρακτηριστικό γνώρισμα για κάθε σχολική τάξη των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών. Ενώ η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού αλλάζει συνεχώς, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, εξακολουθούν να είναι μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Την υποεκπροσώπηση των μειονοτικών ομάδων στον εκπαιδευτικό κλάδο μαρτυρούν και τα δεδομένα των διεθνών ερευνών.

Στο ελληνικό πλαίσιο, η μαζική μετακίνηση των Αλβανών μεταναστών και των παιδιών τους, ως επακόλουθο της κατάρρευσης του σοσιαλιστικού καθεστώτος στις αρχές της δεκαετίας του 1990, είχε ως συνέπεια τη διαμόρφωση μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Μια πραγματικότητα που άλλαξε τη σύνθεση του ομοιογενούς και μονοπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος. Κατά την είσοδό τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα παιδιά από την Αλβανία ήρθαν αντιμέτωπα με μια σειρά από εμπόδια, τα οποία, εάν λάβουμε υπόψη και την απουσία μιας διαπολιτισμικής διάστασης από την εκπαίδευση, συχνά οδηγούν στον σχολικό αποκλεισμό. Ωστόσο, ορισμένα από τα παιδιά αυτά, που σήμερα συγκροτούν τη δεύτερη γενιά<sup>1</sup>, κατάφεραν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που συνάντησαν, να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να εισαχθούν σε πανεπιστημιακές σχολές. Παράδειγμα αποτελούν οι έξι γυναίκες της έρευνάς μας, οι οποίες έχοντας πετύχει μέσα από την ελληνική εκπαίδευση, επέλεξαν να σπουδάσουν σε παιδαγωγικές σχολές και επέστρεψαν ξανά στα σχολεία με την ιδιότητα της εκπαιδευτικού, αυτή τη φορά. Όντας και η ίδια κόρη μεταναστών και δασκάλα, θεώρησα ενδιαφέρον να ερευνήσω τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές πορείες των νεαρών αυτών γυναικών καθώς και τους λόγους που τις παρακίνησαν να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα, το οποίο μέχρι πρότινος, απευθυνόταν μόνο σε άτομα ελληνικής καταγωγής. Για τη μελέτη των διαδρομών που οδήγησαν τις κοπέλες της δεύτερης γενιάς στην επιτυχία, υιοθετείται ο όρος «πεπρωμένα – εξαιρέσεις», με τον οποίον οι Bourdieu και Passeron περιγράφουν τα άτομα που υπερβαίνουν τους περιορισμούς των κοινωνικών καθορισμών και διαγράφουν μια διαφορετική πορεία. Ο

---

<sup>1</sup> Με τον όρο δεύτερη γενιά αναφερόμαστε στα παιδιά των μεταναστών που είτε γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής, είτε ήλθαν σε αυτή σε μικρή ηλικία, ακολουθώντας τους γονείς τους (Portes & Rumbaut, 2001).

όρος αυτός αποκτά ιδιαίτερη σημασία, γιατί εκτός από το να επισημάνει τα εμπόδια που τα άτομα συναντούν στην πορεία τους, παραπέμπει και στους παράγοντες που συνετέλεσαν στην επιτυχία.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, φιλοδοξείται να μελετηθεί η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των συγκεκριμένων γυναικών ομογενών και αλβανικής καταγωγής, που την παρούσα στιγμή εργάζονται ως εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ελληνικά δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Ειδικότερα, εξετάζεται η νοηματοδότηση του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί με διαφορετικές αφετηρίες από την πλειονότητα, οι στρατηγικές διαπραγμάτευσης της ετερότητάς τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους ομοεθνείς μαθητές/μαθήτριες που συναντούν στα σχολεία όπου διδάσκουν. Ο τρόπος που διαμορφώνουν την κοινωνική και επαγγελματική τους δράση διερευνάται σε συνάρτηση με τους παράγοντες εθνοτικότητα, κοινωνικό φύλο και κοινωνική προέλευση.

Όσον αφορά τη διάρθρωση της εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο που αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο παρουσιάζονται και αναπτύσσονται τα εννοιολογικά εργαλεία που αξιοποιούνται στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής μελέτης και ο τρόπος με τον οποίον αυτά συνδέονται με την προβληματική της. Επιπλέον, παρουσιάζεται το νομοθετικό πλαίσιο που ρυθμίζει το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και περιγράφονται οι τρόποι ενσωμάτωσης των Αλβανών μαθητών στο μονοπολιτισμικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπροσθέτως, παρουσιάζονται τα ευρήματα διεθνών ερευνών που αφορούν την παρουσία και τη δράση μειονοτικών ή/και μεταναστευτικής προέλευσης εκπαιδευτικών σε σχολεία της πλειονότητας και επιχειρείται η σύνδεση τους με το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα ο σκοπός της και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα κριτήρια επιλογής του δείγματος και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή του εμπειρικού υλικού. Περιγράφεται, επίσης, ο ρόλος μου ως insider και σκιαγραφείται το προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας.

Το τρίτο κεφάλαιο αντιστοιχεί στην ανάλυση του εμπειρικού υλικού και διακρίνεται σε έξι μέρη. Το πρώτο μέρος, αναδεικνύει τον ρόλο του σχολείου σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πορείες των νεαρών γυναικών και συγκεκριμένα, δίδεται έμφαση στον ρόλο των εκπαιδευτικών και τη σχέση τους με τους συμμαθητές. Το δεύτερο μέρος διερευνά τον ρόλο της οικογένειας, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές που λαμβάνουν χώρο μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο και τις προσδοκίες για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των γυναικών της δεύτερης γενιάς. Στη συνέχεια, εξετάζεται η νοηματοδότηση που τα ίδια τα υποκείμενα δίνουν στις πανεπιστημιακές σπουδές και παρουσιάζονται οι παράγοντες επιλογής των παιδαγωγικών σχολών. Η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας, μέσα από τον τρόπο που προσλαμβάνουν την παρουσία και τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί μεταναστευτικής προέλευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί την προβληματική του τέταρτου μέρους της ανάλυσης. Στο πέμπτο μέρος αναλύονται οι στρατηγικές διαπραγμάτευσης της ετερότητάς τους μέσα από την αλληλεπίδραση με τους ελληνικής καταγωγής συναδέλφους και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους αλβανικής καταγωγής μαθητές και τους γονείς τους, ενώ στο έκτο μέρος της ανάλυσης παρουσιάζονται οι εθνοτικές ταυτότητες της δεύτερης γενιάς, όπως τις προσδιορίζουν οι γυναίκες του δείγματος.

Στο τελευταίο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας.



## 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

### 1.1 Μειονοτικοί εκπαιδευτικοί ή/και εκπαιδευτικοί με μεταναστευτική προέλευση

Η εθνοπολιτισμική ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί ένα αδιαμφισβήτητο δεδομένο για τα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών. Το φαινόμενο αυτό συνδέεται άμεσα με την εγκατάσταση στο έδαφός τους οικονομικών μεταναστών και προσφύγων από άλλες χώρες.

Παρά την έμφαση που έχει δοθεί τις τελευταίες δεκαετίες στην κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών -έτσι ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης- στις περισσότερες περιπτώσεις οι πρακτικές τους παραμένουν αναποτελεσματικές.

Ενώ η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού αλλάζει συνεχώς, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, να είναι λευκές γυναίκες της μεσαίας τάξης<sup>2</sup>. Τα δεδομένα των ερευνών μαρτυρούν την υποεκπροσώπηση των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων στο εκπαιδευτικό δυναμικό ακόμα και σε χώρες της Δύσης με μεγάλη πληθυσμιακή ανομοιογένεια (Quiócho & Rios, 2000, Lengyel & Rosen, 2015, Donlevy κ.ά. 2016, Hargreaves & Cunningham, 2007).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από εκπαιδευτικούς που προέρχονται από εθνοπολιτισμικές μειονότητες ή έχουν μεταναστευτική καταγωγή εκκινεί κατά τη δεκαετία του 1980 από αγγλόφωνες χώρες, όπως ο Καναδάς και οι Η.Π.Α, ενώ οι έρευνες στον ευρωπαϊκό χώρο, με εξαίρεση το Ηνωμένο Βασίλειο, βρίσκονται ακόμη σε πρώιμο στάδιο.

Οι προβληματισμοί των ερευνητών επικεντρώνονται γύρω από δυο βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά την ανίχνευση των αιτιών της υποεκπροσώπησης των

---

<sup>2</sup> Στην περίπτωση της Ελλάδας, η έρευνα του Θάνου (2012), που βασίστηκε σε στοιχεία της ΕΛ.ΣΤΑΤ για τα ακαδημαϊκά έτη 2001/2-2008/9 έδειξε ότι η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών που εισάγονται στις Σχολές Επιστημών Αγωγής προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Ωστόσο, τα δυο τελευταία χρόνια της εξεταζόμενης περιόδου παρατηρείται ενδιαφέρον και από άτομα με γονείς από τις ανώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες, γεγονός που συνδέεται με την άμεση απορρόφηση των πτυχιούχων από την αγορά εργασίας την ίδια περίοδο.

μειονοτικών ομάδων<sup>3</sup> στον εκπαιδευτικό κλάδο και εξετάζει παράλληλα τα κίνητρα που ωθούν ορισμένα μέλη τους να επιλέγουν τα παιδαγωγικά επαγγέλματα ως απασχόληση. Ο δεύτερος άξονας εστιάζει στον τρόπο που συγκροτούν την επαγγελματική τους ταυτότητα και διαχειρίζονται την ετερότητα των μαθητών τους ως εκπαιδευτικοί με πορείες και βιώματα διαφορετικά από αυτά της πλειονότητας.

Σχετικά με την πρώτη κατηγορία, τα ευρήματα των ερευνών ανέδειξαν δυο βασικά αίτια που δικαιολογούν, εν μέρει, τη μειωμένη παρουσία ατόμων από μειονοτικές ομάδες στο εκπαιδευτικό σύνολο. Από τη μία βρίσκονται οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες, που συνδέονται με τις σχετικά χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις των μειονοτικών μαθητών και με τις διακρίσεις εις βάρος τους αλλά και με τη γλωσσική τους ανεπάρκεια, ενώ από την άλλη παρατηρείται το χαμηλό κύρος του συγκεκριμένου επαγγέλματος και οι χαμηλές απολαβές που δεν το καθιστούν ιδιαίτερα ελκυστικό για τους νέους μειονοτικής ή μεταναστευτικής προέλευσης (Gordon, 1994, Edelmann κ.α., 2015, Hargreaves, 2011, Su, 1997, Hargreaves & Cunningham, 2007, Szecsi & Spillman, 2012).

Όσον αφορά τις μεταναστευτικές οικογένειες ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει την απόφασή τους σχετικά με τις μελλοντικές σπουδές των παιδιών είναι το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο.

Ο Gordon (1994), αφού μελέτησε τους λόγους ελλιπούς παρουσίας έγχρωμων φοιτητών στις παιδαγωγικές σχολές των Η.Π.Α, κατέληξε ότι οι έγχρωμοι γονείς που ανήκουν στη μεσαία τάξη ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να επιλέξουν κάποιο υψηλά αμειβόμενο επάγγελμα με μεγαλύτερες προοπτικές εξέλιξης από ότι αυτό του εκπαιδευτικού. Αντιθέτως, οι Edelmann κ.ά. (2015), και ο Hargreaves (2011), βρήκαν ότι οικογένειες μεταναστών με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, προσλαμβάνουν την έλευση των παιδιών τους στον παιδαγωγικό κλάδο ως εφιαλτήριο για κοινωνική άνοδο και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που εμποδίζει την έλευση των νέων μεταναστευτικής καταγωγής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι η ύπαρξη θεσμικών

---

<sup>3</sup> Εδώ ο όρος «μειονότητες» χρησιμοποιείται με την τρέχουσα κοινή σημασία του, χωρίς να παραπέμπει σε θεσμικά αναγνωρισμένες μειονότητες, οι οποίες διέπονται από ειδικό καθεστώς, πχ. μειονότητα Θράκης

εμποδίων σε ότι αφορά την πρόσληψη τους σε σχολεία των χωρών υποδοχής, ακόμα και όταν οι ίδιοι έχουν αποφοιτήσει με επιτυχία από τα αντίστοιχα παιδαγωγικά τμήματα.

Για παράδειγμα, η Donlevy κ.ά. (2016), που συγκέντρωσαν στοιχεία για εκπαιδευτικούς μεταναστευτικής προέλευσης στα 28 κράτη-μέλη της Ε.Ε., βρήκαν ότι στη Γαλλία οι φοιτητές που εισάγονται στα παιδαγωγικά τμήματα θα πρέπει να έχουν τη γαλλική ιθαγένεια ή να είναι πολίτες της Ε.Ε. για να τους επιτραπεί μετά το πέρας των σπουδών τους, να εργαστούν σε δημόσια σχολεία της χώρας. Το ίδιο ίσχυε μέχρι πρόσφατα και για την Ιταλία.

Στην περίπτωση της Ελλάδας η απόκτηση ελληνικής ιθαγένειας από υποψήφιους εκπαιδευτικούς από τρίτες χώρες εξακολουθεί ακόμα να αποτελεί απαραίτητο προσόν για την εισαγωγή τους στους πίνακες κατάταξης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Ωστόσο, κάποιοι νέοι και νέες μεταναστευτικής προέλευσης, παρά τα εμπόδια που συναντούν καταφέρνουν να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί σε σχολεία της πλειονότητας.

Οι λόγοι για τους οποίους επιλέγουν να διδάσκουν δε διαφέρουν πολύ από τους αντίστοιχους των εκπαιδευτικών της κυρίαρχης ομάδας. Πρόκειται, δηλαδή, είτε για εσωτερικά κίνητρα που αντανακλούν πρώιμες επιθυμίες, είτε για εξωγενείς επιρροές όπως η παρακίνηση από σημαντικούς άλλους και η ύπαρξη κι άλλων εκπαιδευτικών ανάμεσα στους οικείους τους αλλά και η αποκατάσταση που προσφέρει το συγκεκριμένο επάγγελμα τη δεδομένη στιγμή.<sup>4</sup>

Οι έρευνες, όμως, έφεραν στο φως ένα ακόμη σημαντικό κίνητρο που ωθεί τα μέλη μειονοτικών ομάδων στη διδασκαλία. Το κίνητρο αυτό αντανακλά την έντονη επιθυμία τους να προσφέρουν στους μαθητές με τους οποίους μοιράζονται κοινές γλωσσικές και εθνοπολιτισμικές αφετηρίες, ένα καλύτερο και δημοκρατικότερο μαθησιακό περιβάλλον (Gordon, 1994, Su, 1997, Tellez, 1999, Lengyel & Rosen, 2015, Hargreaves & Cunningham, 2007).

Παρόλα αυτά, η έρευνα των Hargreaves & Cunningham (2007), έδειξε ότι οι πρωτοβουλίες των δασκάλων ασιατικής και αφρικανικής καταγωγής σχετικά την εφαρμογή

---

<sup>4</sup> Οι έρευνες στην Ελλάδα δείχνουν ότι κατά τη δεκαετία του 2000 η άμεση απορρόφηση πτυχιούχων των Σχολών Επιστημών Αγωγής από την αγορά εργασίας αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες επιλογής των συγκεκριμένων σχολών από τους νέους εισακτέους (Υφαντή & Φωτοπούλου, 2016)

νέων μεθόδων πάνω στη διδασκαλία των μειονοτικών μαθητών σε σχολεία του Λονδίνου, προσέκρουαν πάνω στην ακαμψία του εθνικού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο προωθεί μια μονολιθική εκπαίδευση που δεν αφήνει πολλά περιθώρια για καινοτομίες. Επιπλέον, ο Tellez (1999), μετά από ημιδομημένες συνεντεύξεις με δασκάλες μεξικανικής καταγωγής στις Η.Π.Α, συμπέρανε ότι ενώ οι ίδιες ήταν ευαισθητοποιημένες πάνω στις ιδιαίτερες ανάγκες των μεταναστών μαθητών, η έλλειψη στήριξης από τους πλειονοτικούς συναδέλφους και το γενικό κλίμα του σχολείου τις απέτρεπε από το να παρέμβουν στο τυπικό σχολικό πρόγραμμα και να εντάξουν γνωστικά στοιχεία που να συνάδουν με τα βιώματα και τις εμπειρίες των μειονοτικών μαθητών. Παρομοίως, οι φοιτήτριες της δεύτερης γενιάς σε παιδαγωγικά τμήματα της Γερμανίας, που μελέτησαν οι Lengyel & Rosen (2015), αν και θίγουν το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο, πιστεύουν ότι η εφαρμογή μεθόδων και πρακτικών που δε συμβαδίζουν με το γενικότερο παιδαγωγικό και ιδεολογικό προσανατολισμό του σχολείου ελλοχεύει κινδύνους στοχοποίησης από τον σχολικό πληθυσμό της κυρίαρχης ομάδας.

Η μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας και ιδιαίτερα όσων τοποθετούνται υπέρ μιας πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας (*culturally responsive pedagogy*) καταδεικνύει ότι η γλωσσική και πολιτισμική συμφωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές συμβάλλει θετικά στην εξισορρόπηση των ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών και βοηθάει τους μειονοτικούς μαθητές να έχουν καλύτερες επιδόσεις (Banks κ.ά., 2005, Bartolomé, 2010, Cummins, 2005, Ladson-Billings, 1995 ).

Ωστόσο, η προσχηματική παρουσία εκπαιδευτικών από μειονοτικές ομάδες (*tokenism*) δεν αποτελεί πανάκεια για να αμβλυνθούν οι ακαδημαϊκές δυσκολίες των μη προνομιούχων μαθητών. Σύμφωνα με τους Quiócho & Rios (2000), η δυναμική της παρουσίας τους στα σχολεία βρίσκεται στο εάν και κατά πόσο θα εκμεταλλευτούν τις μικρές δυνατότητες ευελιξίας του θεσμού με σκοπό να αναμορφώσουν τις κυρίαρχες δομές και μεθόδους και να ανοίξουν παράλληλα νέες διαύλους επικοινωνίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Η Bascia (1996), σε έρευνά της που διεξήχθη στον Καναδά χρησιμοποίησε τη βιογραφική προσέγγιση για να εξετάσει την επίδραση των προσωπικών βιωμάτων έξι δασκάλων μεταναστριών της δεύτερης γενιάς στον τρόπο που προσλαμβάνουν τον ρόλο τους

ως εκπαιδευτικοί. Η ερευνήτρια εστίασε στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και τους διευθυντές των σχολείων, καθώς και στην αλληλεπίδρασή τους με τους μειονοτικούς μαθητές. Βασιζόμενη στην αφηγηματική μέθοδο και στην παρατήρηση στο πεδίο της έρευνας, κατέληξε πώς οι ατομικές πρωτοβουλίες αυτών των εκπαιδευτικών δεν επαρκούν για να φέρουν δραστικές αλλαγές στην αντιμετώπιση των μειονοτικών μαθητών στα σχολεία της πλειονότητας. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, απαιτούνται συλλογικές προσπάθειες και ευρύτερες διοικητικές και οργανωτικές μεταρρυθμίσεις, που θα αναμορφώσουν τις νομιμοποιημένες κοινωνικές πρακτικές και αξίες. Την αναγκαιότητα για μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών θεσμών επισήμαναν και οι Αφροαμερικανοί εκπαιδευτικοί με τους οποίους πραγματοποίησε συνεντεύξεις ο Su (1997). Οι Αφροαμερικανοί εκπαιδευτικοί που είχαν βιώσει ως μαθητές τον ρατσισμό, υιοθετούν τον ρόλο του αναμορφωτή και επιλέγουν να παρέμβουν δυναμικά και λεκτικά στο αναλυτικό πρόγραμμα που παραγκωνίζει τις εμπειρίες των έγχρωμων και φτωχών μαθητών.

Μία πιο μετριοπαθή στάση απέναντι στον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί με διαφορετική προέλευση παρουσίασαν οι δάσκαλοι και δασκάλες στην έρευνα της Santoro (2013), στην Αυστραλία. Η ερευνήτρια μετά από συνεντεύξεις και παρατήρηση στο ερευνητικό πεδίο, συμπέρανε ότι η κοινή καταγωγή ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, δε συνεπάγεται πάντα ότι οι τελευταίοι είναι σε θέση να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή.

Ομοίως, οι Lengyel & Rosen (2015), που πραγματοποίησαν συνεντεύξεις με υποψήφιας δασκάλους μεταναστευτικής προέλευσης, βρήκαν ότι εκείνες έβλεπαν με σκεπτικισμό τον ρόλο του «πολιτισμικού διαμεσολαβητή» που τους είχε αποδοθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο της Βρέμης. Με άλλα λόγια, δεν επιθυμούσαν να αποτελούν σημείο αναφοράς μόνο για τους μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης, αλλά να είναι πρότυπο για όλους τους μαθητές της τάξης τους. Επιπλέον, ενώ θεωρούσαν τη διγλωσσία και τη γνώση της κουλτούρας των μαθητών ως πλεονέκτημα, εξέφραζαν επιφυλακτικότητα ως προς τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας στη αίθουσα διδασκαλίας και επικροτούσαν μια μονόγλωσση εκπαίδευση. Αυτό πιθανόν, να οφείλεται στο γεγονός ότι οι ίδιες είχαν καταφέρει να επιτύχουν μέσα από ένα μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα,

όπως αυτό της Γερμανίας, πράγμα που τις έκανε να αποστασιοποιούνται από τους ομοεθνείς τους μαθητές που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο.

Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγήθηκε και η Öztürk- Akar (2011: 68), που διεξήγε ποιοτική έρευνα με Τούρκους και Μαροκινούς καθηγητές σε σχολεία της Ολλανδίας. Οι καθηγητές του δείγματος είχαν αποδεχτεί απρόθυμα τον ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στους συναδέλφους τους και τους μειονοτικούς μαθητές και τους γονείς τους, διότι θεωρούσαν ότι με αυτόν τον τρόπο υποβιβάζονταν η ιδιότητά τους ως καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί. Οι ερευνητές διαπίστωσαν επίσης, ότι αν και οι εκπαιδευτικοί αυτοί είχαν ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους στην Ολλανδία, συνέχιζαν να διατηρούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους στοιχεία τα οποία έρχονταν σε σύγκρουση με την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Η διαδικασία της διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων, εξηγεί ο Subedi (2008), χαρακτηρίζεται από αντιφάσεις και ενίοτε απαιτεί την ανάπτυξη διαφόρων στρατηγικών. Ο ίδιος παρατήρησε ότι οι δασκάλες ασιατικής καταγωγής στις Η.Π.Α, είχαν υιοθετήσει μια επιλεκτική στάση σχετικά με το πότε, πού και σε ποιον θα έκαναν ορατή τη διαφορετική τους κουλτούρα, ενώ δεν ήταν πάντα πρόθυμες να αμφισβητήσουν ανοιχτά τις στερεοτυπικές και ρατσιστικές αντιλήψεις που κυριαρχούσαν ανάμεσα στους λευκούς συναδέλφους τους.

Παρόμοιες τακτικές φάνηκε να υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί μεταναστευτικής προέλευσης και όταν συναντούν ομοεθνείς μαθητές στα σχολεία όπου διδάσκουν. Για παράδειγμα, η Edelman (2013), που πραγματοποίησε ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της δεύτερης γενιάς στη Ζυρίχη συμπέρανε ότι οι συγκεκριμένοι τοποθετούνταν υπέρ μιας *σιωπηρής αναγνώρισης* της ετερότητας των μαθητών τους. Ειδικότερα, προτιμούσαν να τους επαινούν και να τους στηρίζουν κατ'ιδίαν και όχι μπροστά στους γηγενείς συμμαθητές τους. Απέφευγαν, επίσης, να αναφέρονται σε αυτούς με όρους «ελλείμματος» και έτρεφαν υψηλότερες προσδοκίες για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών από ότι οι πλειονοτικοί εκπαιδευτικοί. Τέλος, ήταν διστακτικοί στο να κοινοποιήσουν την καταγωγή τους στους γονείς των γηγενών μαθητών τους, φοβούμενοι πιθανές διακρίσεις.

Στο ελληνικό πλαίσιο, εκτός από την έρευνα της Κοιλιάρη (2005), δεν εντοπίστηκε κάποια άλλη έρευνα γύρω από την παρουσία και τη δραστηριότητα εκπαιδευτικών μεταναστευτικής προέλευσης. Η εν λόγω έρευνα αφορά εννέα δίγλωσσους εκπαιδευτικούς αλβανόφωνους και ρωσόφωνους<sup>5</sup> που αξιοποιήθηκαν στη διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών με ελλιπή γνώση των ελληνικών, που φοιτούσαν σε τμήματα υποδοχής κατά τα σχολικά έτη 1997-2001 σε σχολεία της Θεσσαλονίκης. Σκοπός της ερευνήτριας ήταν μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις να μελετήσει πώς οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί αξιολογούν την εμπειρία της παρουσίας τους στα σχολεία όπου εργάστηκαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η στήριξη που αυτές παρείχαν στους ομόγλωσσους μαθητές μαζί με τη δημιουργία ενός κλίματος επικοινωνίας και ανταλλαγής εμπειριών με τους Έλληνες συναδέλφους, επέδρασαν θετικά στην ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η πρόσληψη εκπαιδευτικών από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα φαίνεται να επηρεάζει θετικά όλη τη σχολική κοινότητα. Ωστόσο, παρά το αρχικό τους κίνητρο για ένα πιο δημοκρατικό σχολείο, μόνο λίγοι από αυτούς παρεμβαίνουν δυναμικά και μετασχηματιστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Δεν πρέπει, να ξεχνάμε όμως, ότι οι μειονοτικοί εκπαιδευτικοί όχι μόνο αποτελούν προϊόντα του ίδιου μονολιθικού εκπαιδευτικού συστήματος με τους πλειονοτικούς συναδέλφους τους αλλά και έχουν καταφέρει να πετύχουν μέσα από αυτό, εσωτερικεύοντας σε μεγάλο βαθμό τις αξίες και τις επιταγές της κυρίαρχης κουλτούρας.

---

<sup>5</sup> Πρόκειται για μετανάστες πρώτης γενιάς που έχουν εκπαιδευτεί στις χώρες καταγωγής τους. Στην έρευνά μας συμμετέχουν εκπαιδευτικοί της δεύτερης γενιάς, που ήρθαν σε μικρή ηλικία στην Ελλάδα, ακολουθώντας τους μετανάστες γονείς τους.

## 1.2 Νομοθετικό πλαίσιο. Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Στην παρούσα εργασία θεωρείται σκόπιμο να παρουσιαστεί εν συντομία το καθεστώς πρόσληψης και τοποθέτησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της χώρας, μιας και σκοπός της έρευνάς μας είναι να αναδειχθεί πώς οι δασκάλες της δεύτερης γενιάς, ομογενείς και αλβανικής καταγωγής που συμμετέχουν στην έρευνα προσλαμβάνουν την παρουσία τους και διαμορφώνουν τη δράση τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα στην Ελλάδα ιδρύονται μόλις το 1983 και αντικαθιστούν τις έως τότε υπεύθυνες για την προετοιμασία των μελλοντικών δασκάλων, διετείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες.<sup>6</sup> Πρόκειται για αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών τους έτσι ώστε να οδηγούν σε μια επιστημονική, σύγχρονη και τεκμηριωμένη παιδαγωγική κατάρτιση και όχι για μια κατ'επίφαση ανωτατοποίηση, με τυπικές και μόνο διαφοροποιήσεις ( Φρειδερίκου & Φολέρου, 1991: 52). Έτσι, από τα πέντε αρχικώς ιδρυθέντα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών, σε μια περίπου δεκαετία ο αριθμός τους έφτασε τα δεκαοκτώ στο σύνολό τους, με αποτέλεσμα εκτός από αυτά της Αθήνας και τη Θεσσαλονίκης, να λειτουργούν και αρκετά περιφερειακά τμήματα ( Σταμέλος & Εμβαλώτης, 2001: 3) .

Η εισαγωγή στα παιδαγωγικά τμήματα της επικράτειας γίνεται μετά από επιλογή των υποψήφιων των πανελληνίων εξετάσεων, οι οποίοι σύμφωνα με πρόσφατες ρυθμίσεις μπορούν πλέον να δηλώσουν τις συγκεκριμένες σχολές στο μηχανογραφικό τους δελτίο ανεξαρτήτως επιστημονικού πεδίου ( Αυγή, 24/7/2017). Επίσης, στα Παιδαγωγικά Τμήματα μπορούν να φοιτήσουν και υπήκοοι τρίτων χωρών που αποφοιτούν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, καθώς ο νόμος 3386/2005, αρ. 72 παρ. 5 προβλέπει για τους

---

<sup>6</sup> Με την παρ. 1 του άρθρου 46, Ν.1268/82 προβλέφθηκε η ίδρυση Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών, ενώ με το Προεδρικό Διάταγμα 320/83 καθορίστηκαν τα σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία τους.

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/nomos-1268-1982.htm>  
(τελευταία πρόσβαση στις 5/7/2017)



συγκεκριμένους υποψήφιους πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση με τους ίδιους όρους και τις ίδιες προϋποθέσεις όπως και οι Έλληνες (Παπασιώπη-Πασιά, 2012).

Όσον αφορά τον τομέα της ειδικής αγωγής, λειτουργούν αυτή τη στιγμή δυο σχολές που προετοιμάζουν μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το συγκεκριμένο αντικείμενο, το τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με έδρα το Βόλο και το τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (για όσους επιλέξουν την κατεύθυνση ειδικής αγωγής).<sup>7</sup> Αν και τα δυο τμήματα ειδικής αγωγής ιδρύθηκαν το 1993 και δέχτηκαν τους πρώτους τους φοιτητές κατά το ακαδημαϊκό έτος 1997-1998, δεν έχει ακόμα προκηρυχθεί διαγωνισμός για μόνιμες θέσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με αποτέλεσμα οι απόφοιτοι να εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση μόνο ως αναπληρωτές (συμβασιούχοι).

Τα τελευταία χρόνια ως αναπληρωτές εργάζονται και αρκετοί δάσκαλοι/δασκάλες γενικής αγωγής καθώς μετά το 2008 (ΦΕΚ. 515/8.10.2008)<sup>8</sup> δεν έχει προκηρυχθεί διαγωνισμός για μόνιμες θέσεις δασκάλων από το ΑΣΕΠ (Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού) .

Η τοποθέτηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών σε δομές της γενικής και της ειδικής αγωγής γίνεται μετά από ένταξή τους, στους προσωρινούς πίνακες αναπληρωτών εκπαιδευτικών, όπου κατατάσσονται με βάση τα εξής κριτήρια: συνολικά μόρια προϋπηρεσίας, ημεροχρονολογία κτήσης του πτυχίου και βαθμός του πτυχίου (ΦΕΚ 1315/τ.Β΄/13.4.2017)<sup>9</sup>. Για όσους απόφοιτους Παιδαγωγικών Τμημάτων επιθυμούν να εργαστούν σε ιδιωτικά σχολεία απαιτείται η εγγραφή τους στην «Επετηρίδα Ιδιωτικών

---

<sup>7</sup> Τα επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων της κατεύθυνσης «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες» έχουν κατοχυρωθεί από το Νόμο 3699/2008 (Φ.Ε.Κ. 199/2-10-2008) «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και τις σχετικές τροποποιήσεις του Νόμου 3966/2011 άρ. 56 παρ. 1 & 2 (ΦΕΚ 118/24-5-2011), <http://www.uom.gr/index.php?tmima=7&categorymenu=2> (τελευταία πρόσβαση στις 10/8/2017)

<sup>8</sup> «Προκήρυξη διαγωνισμού για την πλήρωση θέσεων μόνιμων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ( 2Π, 2008) »  
[http://www.exetaseis-asep.com/exetaseis-asep/asep\\_2008/Fek\\_515\\_8\\_10\\_08\\_el\\_GR.pdf](http://www.exetaseis-asep.com/exetaseis-asep/asep_2008/Fek_515_8_10_08_el_GR.pdf)  
(τελευταία πρόσβαση στις 12/8/2017)

<sup>9</sup> «Πρόσκληση για ένταξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών στους πίνακες κατάταξης αναπληρωτών. Κριτήρια κατάταξης υποψήφιων εκπαιδευτικών ΠΕ 70» ( ΦΕΚ 1315/τ.Β΄/13.4.2017, Κεφ. Α΄, Μέρος Β΄ , παρ. 1 και 2)  
[http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/13\\_04\\_17\\_y.a.\\_anapl.\\_gen\\_ekpsis\\_plin\\_moysikon\\_2017-2018.pdf](http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/13_04_17_y.a._anapl._gen_ekpsis_plin_moysikon_2017-2018.pdf) (τελευταία πρόσβαση στις 17/9/2017)

Εκπαιδευτικών». Η διαδικασία αυτή προαπαιτεί την κατάθεση των προβλεπόμενων δικαιολογητικών στις κατά τόπους διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή στο αρμόδιο τμήμα του ΥΠΠΕΘ. Επομένως, το δικαίωμα του ιδιοκτήτη ιδιωτικού σχολείου να επιλέγει το προσωπικό του δέχεται περιορισμούς καθώς υπόκειται στον διοικητικό έλεγχο νομιμότητας από τα όργανα του ΥΠΠΕΘ ( Ν.2986/2002, αρ. 13, ΦΕΚ.24/Α'/13.2.2002).<sup>10</sup>

Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να αναφέρουμε εδώ ότι οι απόφοιτοι των παιδαγωγικών τμημάτων γενικής και ειδικής αγωγής που κατάγονται από χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης αποκλείονται από τις διαδικασίες πρόσληψης είτε ως αναπληρωτές είτε ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο στον δημόσιο αλλά και στον ιδιωτικό τομέα. Συγκεκριμένα, η πρόσφατη εγκύκλιος του ΥΠΠΕΘ (ΦΕΚ 1315/τ.Β'/13.4.2017)<sup>11</sup> αναφέρει ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι Έλληνες πολίτες, πολίτες κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή και ομογενείς από τη Βόρειο Ήπειρο<sup>12</sup>, την Κωνσταντινούπολη και από τα νησιά Ίμβρο και Τένεδο (Ν.Δ. 3832/1958). Οι υποψήφιοι, υπήκοοι τρίτων χωρών απαιτείται να έχουν αποκτήσει την ελληνική ιθαγένεια με πολιτογράφηση, από την απόκτηση της οποίας θα πρέπει να έχει παρέλθει τουλάχιστον ένα έτος για να μπορέσουν να εγγραφούν στους πίνακες αναπληρωτών. Παρόμοια κριτήρια ίσχυαν και για τη συμμετοχή στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ του 2008 για μόνιμους διορισμούς αλλά και για την

---

<sup>10</sup> Σύμφωνα με τον Ν.2986/2002, αρ. 13 για την πρόσληψη των ιδιωτικών εκπαιδευτικών απαιτείται η έγκριση του διεθυντή του οικείου Γραφείου Εκπαίδευσης.  
[http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/nomoi/Ekp\\_Themata/N.%202986%20-2002-%20FEK.%2024%20-A-%2013-2-2002.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Ekp_Themata/N.%202986%20-2002-%20FEK.%2024%20-A-%2013-2-2002.pdf) (τελευταία πρόσβαση στις 7/9/ 2017)

<sup>11</sup> «Πρόσκληση υποψήφιων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για ένταξη στους πίνακες αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών σχολικού έτους 2017-2018».  
[http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/13\\_04\\_17\\_Υ.Α.\\_ΑΝΑΠΛ.\\_ΓΕΝ\\_ΕΚΠΣΗΣ\\_πλην\\_Μουσικών\\_2017-2018.pdf](http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/13_04_17_Υ.Α._ΑΝΑΠΛ._ΓΕΝ_ΕΚΠΣΗΣ_πλην_Μουσικών_2017-2018.pdf) (τελευταία πρόσβαση στις 7/9/2017)

<sup>12</sup> Με τον όρο «Βόρειο Ήπειρος» νοείται η γεωγραφική περιοχή βόρεια της Ηπείρου ή αλλιώς ένα σημαντικό τμήμα της σημερινής νότιας Αλβανίας, που εκτείνεται από την πόλη και την περιοχή της Κορυτσάς στα ανατολικά ως και την πόλη του Αργυροκάστρου και την περιοχή νότια από αυτό στα δυτικά. Η έλευση των ομογενών εκ Βορείου Ηπείρου στην Ελλάδα ρυθμίζεται ουσιαστικά πρώτη φορά το 1998 με την παροχή του Ειδικού Δελτίου Ταυτότητας Ομογενούς (ΕΔΤΟ). Το ΕΔΤΟ παρέιχε στους κατόχους του σχεδόν ισότιμα δικαιώματα με τους Έλληνες πολίτες ενώ με μια σειρά διατάξεων που ακολούθησαν μετά το 1998 η «ομογενειακή ιδιότητα» εξομοιώνεται σε πολλούς τομείς με την ελληνική ιθαγένεια ( Μπαλτσιώτης, 2003)

εγγραφή στην επετηρίδα των ιδιωτικών σχολείων για όσους αποφοίτους παιδαγωγικών τμημάτων το επιθυμούν.<sup>13</sup>

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι από το 2003 έως και το 2010 υπήρξε εκτίναξη της ζήτησης όσο και της βάσης εισαγωγής στα παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης λόγω της άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης που αυτά υπόσχονταν στους αποφοίτους τους. Το 2009 παρατηρούνται οι πιο υψηλές βάσεις εισαγωγής των τελευταίων ετών για τα παιδαγωγικά τμήματα με τα ΠΤΔΕ Αθήνας και Θεσσαλονίκης να αγγίζουν τα 18856 και 18887 μόρια αντίστοιχα, ενώ τελευταίο στην κατάταξη βρίσκονταν το ΠΤΔΕ της Ρόδου με 17941 μόρια.<sup>14</sup>

## 1.2 Κοινωνικό Πλαίσιο. Οι Αλβανοί μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το σχολείο ως πρωταρχικό κύτταρο της κοινωνίας, διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης στην Ελλάδα καθώς για πολλά από αυτά αποτελεί το κατώφλι για την είσοδό τους στην ελληνική κοινωνία.

Στο παρόν κεφάλαιο θα μας απασχολήσει η παρουσία των μαθητών και μαθητριών από την Αλβανία, καθώς και τα εμπόδια που συναντούν κατά την προσαρμογή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο ενισχύει και προωθεί με διάφορους τρόπους την αξία της ομοιογένειας, αποκλείοντας, συγχρόνως, κάθε εκδήλωση διαφορετικότητας (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007).

Η εθνική ομοιογένεια, ως αρχή στη βάση της οποίας έχει συγκροτηθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναδύεται μέσα από το επίσημο σχολικό λόγο ως ιστορική ιδιαιτερότητα και πρωτεύουσα ηθική αξία και κατασκευάζεται μέσα από τις αποσιωπήσεις

---

<sup>13</sup> Αίτηση για εγγραφή στην επετηρίδα Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών <https://www.minedu.gov.gr/idiwtikh-ekpaideysh/idiwtika-sxoleia/5652-aitisi-dikaiologitika-eggrafis-epetirida> (τελευταία πρόσβαση στις 8/9/2017)

<sup>14</sup> Εφαρμογή αναζήτησης βάσεων ΑΕΙ του ΥΠΠΕΘ <http://apps1.minedu.gov.gr/efarmoges/baseis.php> (τελευταία πρόσβαση στις 15/9/2017)

των εσωτερικών γλωσσικών, θρησκευτικών και εθνοτικών διαφοροποιήσεων (Φραγκουδάκη, 1997: 347).

Η διαμόρφωση και η αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας αποτελούν έναν από τους βασικούς στόχους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στην επίτευξη του στόχου αυτού συμβάλλουν οι διάφορες συμβολικές πρακτικές (πχ. τελετές, εθνικές επέτειοι) που διέπουν τη σχολική καθημερινότητα, όπως και ο τρόπος οργάνωσης της ίδιας της διδασκαλίας πάνω σε μια επίσημη γλώσσα, ένα και μοναδικό εγχειρίδιο ανά μάθημα και ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997: 15, Αβδελά, 1997: 39 ).

Η παρουσία των παλιννοστούντων μαθητών και αργότερα των παιδιών των μεταναστών στις αρχές της δεκαετίας του 1990, προκάλεσε κλυδωνισμούς στην εθνική και γλωσσική ομοιογένεια που χαρακτήριζε το ελληνικό σχολείο και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική. Με πρόσχημα τη συστηματική ένταξη αυτών των ομάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θεσπίζονται μια σειρά από μέτρα, όπως είναι η φοίτηση τους σε Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ) και σε Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ. Τ)<sup>15</sup>, ρυθμίζεται η διαπολιτισμική προσέγγιση με το νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ 124/17-6-1996, τ. Α') και ιδρύεται την ίδια χρονιά το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). Παρά τις νομοθετικές ρυθμίσεις, το ελληνικό σχολείο συνεχίζει να είναι «μονογλωσσικό» και «μονοπολιτισμικό» αφού η συγχώνευση των διαφορετικών πολιτισμών στον κυρίαρχο και η συμμόρφωση των αλλοδαπών μαθητών με τις αρχές και τις αξίες του εθνικού πολιτισμού παραμένουν κεντρικοί του πυλώνες ( Μάρκου, 2010: 31, Δαμανάκης, 2001: 16, Δαμανάκης, 2007: 414 ).

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, καθώς και η πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών, αν και αποτελούν προτάσεις των σχετικών

---

<sup>15</sup> Η Υπουργική Απόφαση Φ2/378/Γ1/1124/8-12-94 (ΦΕΚ 930, τ.Β', 14-12-1994) λειτούργησε συμπληρωματικά προς το Π.Δ. 494/83, εμπειριέχοντας ειδικότερες ρυθμίσεις σχετικά με τις προϋποθέσεις της λειτουργίας των Τ.Υ. Ενώ με την Υπουργική απόφαση Φ 10 / 20 / Γ 1 / 7- 9 – 99 ρυθμίζεται ως προαιρετική η διδασκαλία της γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών καθώς και η πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04\\_YpourgikesApofaseis/YA\\_28\\_9\\_1999.pdf](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04_YpourgikesApofaseis/YA_28_9_1999.pdf) (τελευταία πρόσβαση στις 16/9/2017)

εγκυκλίων και αποφάσεων για τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής δεν εφαρμόζονται παρά μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις, ενώ η δράση των Τ.Υ περιορίζεται, κυρίως, γύρω από την εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, χωρίς να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών που δεν έχουν ως μητρική την ελληνική (Μάρκου, 2010: 32).

Επίσης, η εφαρμογή του νόμου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση απέχει πολύ από την πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2007), η μετάβαση από την αφομοιωτική εκπαίδευση σε μια διαπολιτισμική παιδαγωγική, δηλαδή μια παιδαγωγική για όλους, δεν μπορεί να επιτευχθεί, όταν ένας από τους βασικούς σκοπούς του νόμου 2413/1996 είναι η ίδρυση *ειδικών σχολικών μονάδων για παιδιά με γλωσσικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες* (άρθρο 34, π.1) και όχι η διαμόρφωση των υπαρχόντων σχολείων, έτσι ώστε να αποτελούν χώρους ισότιμου διαλόγου και αναγνώρισης της διαφορετικότητας κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας ( Ανδρούσου, 2001: 52).

Σε αυτό το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής εντάσσονται τα τελευταία χρόνια οι Αλβανοί μαθητές και μαθήτριες, οι οποίοι αποτελούν την πολυπληθέστερη ομάδα αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα <sup>16</sup>. Οι μαθητές αυτοί βιώνουν καθημερινά τις δυσκολίες που επιφέρει η προσαρμογή σε ένα διαφορετικό για αυτούς εθνοπολιτισμικό περιβάλλον. Όπως υποστηρίζουν ο Νικολάου (2000: 51) και η Βέικου (2000: 131), ακόμα και οι μαθητές που έχουν γεννηθεί και μεγαλώνουν στην Ελλάδα, ενδέχεται να αντιμετωπίζουν εμπόδια, καθώς το εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον διέπεται από αξίες διαφορετικές και συχνά αντιφατικές από αυτές του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Τα παιδιά των μεταναστών ανήκουν συνήθως σε ομάδες που τοποθετούνται στις χαμηλότερες βαθμίδες της ταξικής ιεραρχίας και αποκλείονται με πολλούς τρόπους από την πρόσβαση στα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά αγαθά (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο οι Αλβανοί μαθητές μαθαίνουν ότι ο μόνος δρόμος για να πετύχουν και να ενταχθούν καλύτερα στην ευρύτερη κοινωνία είναι μέσα από την πλήρη αφομοίωσή τους, το οποίο σημαίνει ότι χρειάζεται να εγκαταλείψουν τα διαφορετικά στοιχεία και βιώματα που φέρουν μαζί τους. Για αυτό, κινητοποιούν

---

<sup>16</sup> Το σχολικό έτος 2005-2006 οι Αλβανοί μαθητές αποτελούσαν το 79,5% του συνόλου των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα (Τούρα, 2009).

μηχανισμούς συμμόρφωσης και ομοιομορφίας, όπως και η όσο το δυνατόν καλύτερη χρήση της ελληνικής γλώσσας και των ελληνικών τρόπων γενικότερα (Μίλεση, 2006, Αθανασοπούλου, 2009) ενώ πολύ συχνά καταφεύγουν στην αποποίηση των ονομάτων τους και τη χρήση χριστιανικών ελληνικών ονομάτων, με στόχο την απόκρυψη της διαφορετικότητας ( Ανδρούσου, 2001: 51).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, οι αντιλήψεις που οι ίδιοι έχουν για τον ρόλο τους αλλά και ο τρόπος με τον οποίον βιώνουν την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη φαίνεται να έχει σοβαρό αντίκτυπο στη σχολική πορεία των τελευταίων. Σύμφωνα με τις Ανδρούσου & Ασκούνη (2001), οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν μια στερεοτυπική εικόνα γύρω από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, δίνουν έμφαση στις χαμηλές τους επιδόσεις και τονίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς τους. Η εικόνα που οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν για τους συγκεκριμένους μαθητές δεν είναι ουδέτερη κοινωνικά, αντιθέτως στη διαμόρφωσή της υπολανθάνουν κριτήρια που βασίζονται στη διαφορετική καταγωγή των μαθητών. Η «διαφορετικότητα» της γλώσσας και του πολιτισμού γίνεται αντιληπτή ως μορφωτικό μειονέκτημα, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να ζητούν καταφύγιο σε παραδοσιακές μεθόδους και πρακτικές επιθυμώντας να πετύχουν μια ομοιόμορφη σχολική συνθήκη (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007) .

Ένα βασικό ζήτημα που προβληματίζει τους Έλληνες εκπαιδευτικούς είναι η ελλιπής γνώση της ελληνικής από τους αλλοδαπούς μαθητές. Η γλωσσική ανεπάρκεια επιδρά αρνητικά όχι μόνο στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών, αλλά και στον τρόπο που τους αντιμετωπίζουν οι Έλληνες συμμαθητές τους. Η αδυναμία επικοινωνίας και η διαφορετικότητα θέτουν σύνορα ανάμεσα στα μέλη της «ξένης» ομάδας και την ομάδα των γηγενών ( Μίλεση, 2006: 325).

Ο ελλιπής χειρισμός της ελληνικής γλώσσας εκλαμβάνεται ως «προσωπικό πρόβλημα» με αποτέλεσμα ο «ξένος» μαθητής να απομακρύνεται από τον κοινωνικό πυρήνα της τάξης και να παίρνει τη θέση σιωπηλής παρουσίας, παθητικού αποδέκτη ενός λόγου άγνωστου και ακατάληπτου ( Πετρονώτη κ.ά., 2008, Μίλεση, 2006).

Μια τέτοια συνθήκη όμως, που αφήνει απ' έξω τη γλώσσα της οικογένειας, τη διαφορετική κουλτούρα και τα καθημερινά βιώματα των μαθητών, οδηγεί στην αποδυνάμωση των ταυτοτήτων τους, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει στη σχολική τους αποτυχία. Αντιθέτως, η δημιουργία εκπαιδευτικών συνθηκών που στηρίζονται πάνω σε συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και στην αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας λειτουργεί ενδυναμωτικά και προσφέρει στους μαθητές κίνητρα για να πετύχουν ( Cummins, 2005: 62).

Ειδικότερα ο Cummins (2005), ισχυρίζεται ότι οι σχέσεις εξουσίας που λειτουργούν στην ευρύτερη κοινωνία επηρεάζουν τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που προκύπτουν ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές μέσα στην τάξη. Συνήθως, οι εξουσιαστικές σχέσεις συνεπάγονται μια προσδιοριστική διαδικασία, η οποία νομιμοποιεί την κατώτερη θέση που δίνεται σε μια υποτελή ομάδα, άτομο ή χώρα. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναπαράγουν τις σχέσεις εξουσίας με τη γενικότερη στάση και τις πρακτικές τους με αποτέλεσμα την περιχαράκωση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Στο ελληνικό πλαίσιο, οι Αλβανοί μετανάστες, ως ομάδα με χαμηλότερη κοινωνικοοικονομική θέση είναι αυτοί που μετατρέπονται *«σε ένα στερεοτυπικό αντικείμενο, που εξυπηρετεί το σύστημα και τη λειτουργία του, αιτιολογεί και νομιμοποιεί τις εις βάρος τους διακρίσεις»* (Δραγώνα, 1997: 99). Τα κοινωνικά στερεότυπα γύρω από τους Αλβανούς μετανάστες επενεργούν πάνω στις πεποιθήσεις που οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν για τη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Για πολλούς από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε έρευνα, οι μετανάστες θεωρούνται ως *απειλητικοί και κατώτεροι*, ενώ δεν λείπουν από τον λόγο τους και οι ξενοφοβικές διατυπώσεις που σε ορισμένες περιπτώσεις λαμβάνουν ρατσιστικό χαρακτήρα ( Ασκούνη, 1997: 305, Ιγγλέση, 1997).

Πρόκειται για διακρίσεις της καθημερινότητας, οι οποίες ενώ δεν είναι θεσμικά έγκυρες, υπάρχουν ως γνωρίσματα της πολιτισμικής παράδοσης μιας κοινότητας, κοινωνίας ή κοινωνικής ομάδας ( Γκότοβος, 1996: 64). Οι διακρίσεις αυτές δε βασίζονται σε βιολογικά κριτήρια, αλλά σε πολιτισμικά. Πρόκειται, δηλαδή, για μια σύγχρονη μορφή ρατσισμού, που συγκροτείται στην αντίληψη ότι οι πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους λαούς είναι αγεφύρωτες. Η νέα αυτή μορφή ρατσισμού δεν προβάλλει την ανωτερότητα κάποιων ομάδων

ή λαών σε σχέση με άλλους, αντίθετα υπερθεματίζει τη ζημιά που θα επιφέρει η ασυμβατότητα των τρόπων ζωής και των παραδόσεων ( Μπαλιμπάρ, 1988).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα από την ελληνική πραγματικότητα που αντανακλά τις ξενοφοβικές αυτές τάσεις είναι η άρνηση αποδοχής αλλοδαπού μαθητή ή μαθήτριας ως σημαιοφόρο στην παρέλαση του σχολείου. Το γεγονός ότι ένας «ξένος» θα κρατήσει το εθνικό σύμβολο προσλαμβάνεται ως απειλή της ελληνικότητας ή της εθνικής «καθαρότητας» (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Οι μετανάστες βάσει εθνικών και θρησκευτικών χαρακτηριστικών, συγκροτούν την κοινωνική κατηγορία « άλλοι», «ξένοι» και η παρουσία τους θέτει σε κίνδυνο την εθνική ολότητα και ομοιογένεια ( Πετράκου, 2001: 37).

Όπως αποδεικνύουν και οι έρευνες, η θέση που οι Αλβανοί μετανάστες καταλαμβάνουν στη δημόσια σφαίρα έχει καθοριστικό αντίκτυπο στις σχέσεις που τα παιδιά τους αναπτύσσουν όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους γηγενείς συμμαθητές τους (Πετρονώτη, κ.ά., 2008, Μίλεση, 2006, Αθανασοπούλου, 2009).

Οι δε Έλληνες μαθητές παγιδευμένοι από στερεότυπα και προκαταλήψεις που καλλιεργούνται στο οικογενειακό τους περιβάλλον διαχωρίζουν και απομακρύνουν τους Αλβανούς συνομηλίκους τους, ως προσωρινά μη αποδεκτούς (Μίλεση, 2006: 326). Εκτός από την αδιαφορία και την αποστασιοποίηση, τα παιδιά της δεύτερης γενιάς που συμμετείχαν στην έρευνα της Αθανασοπούλου (2009: 254-262), αναφέρονται σε περιστατικά συνεχούς λεκτικής αλλά και σωματικής βίας, που είχαν έντονη επίδραση στη συμπεριφορά και τον ψυχισμό τους. Αν και οι σχέσεις ανάμεσα στις δυο ομάδες με τα χρόνια αλλάζουν και γίνονται πιο φιλικές, δεν παύουν, ωστόσο, να υποκρύπτουν βαθιά ριζωμένες εντάσεις (Πετρονώτη κ.ά., 2008).

Οι εντάσεις αυτές έρχονται στην επιφάνεια όταν προκύπτει το ζήτημα της αρίστευσης των Αλβανών μαθητών. Οι υψηλές τους επιδόσεις εγείρουν την εχθρότητα των εντόπιων μαθητών, οι οποίοι συχνά αρνούνται να αποδεχτούν τη σχολική επιτυχία των «ξένων» παιδιών. Η κατάσταση αυτή φέρνει τις δύο ομάδες σε αντιπαράθεση, την οποία σε ορισμένες περιπτώσεις υποβοηθούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ( Αθανασοπούλου, 2009). Όμως, ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί προωθούν ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ Ελλήνων



και αλλοδαπών μαθητών, οι προσπάθειές τους δεν αποκτούν ουσιαστικό νόημα καθώς πρόκειται συνήθως για αποσπασματικές και βραχυπρόθεσμες δράσεις. Επιπλέον, όπως φάνηκε από την έρευνα των Πετρονάκη κ.ά. (2008), τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για ουσιαστική εξοικείωση των Ελλήνων μαθητών με τους «ξένους» αναχαιτίζουν ευρύτεροι κοινωνικοί στόχοι συνυφασμένοι με την πολιτισμική αφομοίωση του Άλλου.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι οι καταστάσεις που περιγράφονται παραπάνω σχετικά με το ζήτημα της ένταξης των παιδιών των μεταναστών δεν αποτελούν ελληνική ιδιαιτερότητα. Έχουν συναντηθεί και συναντώνται ακόμη στο σύνολο των ευρωπαϊκών χωρών αλλά και στις Η.Π.Α και στον Καναδά, χώρες αποδοχής μεταναστών. Οι λύσεις που δόθηκαν σε κάθε χώρα για την εκπαίδευση των «διαφορετικών» μαθητών εξαρτώνται άμεσα από την εκάστοτε πολιτική και ιστορική συγκυρία και ποικίλλουν: ενισχυτική διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής, μαθήματα «πολιτισμού» των χωρών αποστολής, δίγλωσσα σχολεία, μαθήματα μητρικής γλώσσας για τα παιδιά των μεταναστών. Ωστόσο, οι εκάστοτε προτεινόμενες λύσεις δεν έχουν δώσει ριζική λύση στην περίπλοκη σχέση εθνοπολιτισμικής ετερογένειας και εκπαίδευσης ( Ανδρούσου, 2001: 52).

Η κατεύθυνση, λοιπόν, που θα έπρεπε να ακολουθηθεί σήμερα είναι η προσπάθεια δημιουργίας χώρων διαλόγου που δε θα περιορίζεται μόνο στην ανάγκη επικοινωνίας με τους «άλλους» αλλά θα λαμβάνει υπόψη τις ασύμμετρες κοινωνικές σχέσεις οι οποίες διέπουν την έννοια του διαλόγου. Όπως τονίζει και η Ασκούνη (2001: 252 ) « *μόνο αν αντιστρέψει κανείς την λογική και αναδείξει την ετερογένεια της «δικής μας» ομάδας, τις εντάσεις και τις συγκρούσεις που τη συνοδεύουν και τις μορφές εξουσίας που τη συγκροτούν, μπορεί να δει πιο καθαρά τη σχέση με τον Άλλον*».

### 1.3 Η κριτική παιδαγωγική και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Κεντρικός άξονας της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της διαδικασίας συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών της δεύτερης γενιάς από την Αλβανία και ο τρόπος που αυτές διαχειρίζονται την ετερότητα στη σχολική τάξη. Αυτό που επιχειρούμε να αναδείξουμε είναι πώς η εκπαιδευτική τους ταυτότητα διαμεσολαβείται από την προσωπική τους εμπειρία, μέσα και έξω από το σχολείο, ως έμφυλα υποκείμενα μεταναστευτικής προέλευσης. Οι καταστάσεις κοινωνικών διακρίσεων και ανισοτήτων «σημαδεύουν» τις δικές τους πεποιθήσεις για το τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος και για το τι τύπος δασκάλου φιλοδοξούν να είναι. Επίσης, τα βιώματά τους ως « Άλλες», αν και δεν προκαθορίζουν αμετάκλητα τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και αντιδρούν απέναντι στις κοινωνικές αδικίες, ενδέχεται να επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι σε ζητήματα ετερότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο τοποθετούνται.

Οι βασικές πεποιθήσεις των κριτικών παιδαγωγών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και για τα αναλυτικά προγράμματα χρησιμοποιούνται για τη θεωρητική πλαισίωση της παρούσας εργασίας, καθώς προσφέρουν εργαλεία που μας επιτρέπουν να δούμε την εκπαιδευτική διαδικασία πέρα από τα στενά όρια των συντηρητικών και τεχνοκρατικών προσεγγίσεων, ως μια συνθήκη που δημιουργεί προϋποθέσεις για αμφισβήτηση και παρέμβαση στην κυρίαρχη ιδεολογία και εξετάζει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ως δρώντα υποκείμενα εντός συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτικών πλαισίων. Επιπλέον, οι κριτικοί παιδαγωγοί επικεντρώνονται σε ζητήματα διαφοράς με έναν «*ηθικά αμφισβητησιακό και πολιτικά μετασχηματιστικό τρόπο*» (Giroux, 1993:73) και θέτουν τις βάσεις για εκείνα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που θα αποτελέσουν μοχλό όχι μόνο για την αποδοχή, αλλά και για την ανάδειξη της διαφορετικότητας στις ποικίλες εκφάνσεις της (Aronowitz & Giroux, 1991: 102).

Η Κριτική Παιδαγωγική, ως ριζοσπαστικό κίνημα που συγκροτήθηκε υπό την επίδραση της κριτικής θεωρίας και άλλων σχολών σκέψης<sup>17</sup> και γνώρισε μεγάλη ανάπτυξη

---

<sup>17</sup> Οι κριτικοί παιδαγωγοί αντλούν από ένα σύνολο διανοητικών παραδόσεων που έχουν δημιουργήσει διάφορα κινήματα και σχολές σκέψης, όπως η Σχολή της Φρανκφούρτης, ο φεμινισμός, ο νεο-μαρξισμός, οι παιδαγωγικές

κατά τη δεκαετία του 1980 υπό τις ηγετικές μορφές των Aronowitz, Giroux και McLaren, μεταφέρει τη συζήτηση για τη γνώση και την εγκυρότητά της στην εκπαιδευτική πράξη και στο ρόλο των εκπαιδευτικών σε μια προοπτική προόδου και χειραφέτησης (Γρόλλιος & Γούναρη, 2010). Αυτό που ενοποιεί το κίνημα της κριτικής παιδαγωγικής, που δεν συνιστά ένα ομοιογενές σύνολο ιδεών, είναι οι κοινοί στόχοι των εκπροσώπων της: *«να ενδυναμώσουν τους ανίσχυρους και να μετασχηματίσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και αδικίες»* (McLaren, 2010: 281). Πάνω σε μια τέτοια προοπτική οι κριτικοί παιδαγωγοί επιχειρούν να συνδέσουν την εκπαίδευση με την πολιτική, κατευθυνόμενοι από το όραμά τους για ένα πιο δημοκρατικό σχολείο (Giroux, 2010α: 120). Βασική πεποίθησή τους είναι ότι το σχολείο μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά εγχειρίδια και γενικότερα με τις πρακτικές τους νομιμοποιεί συγκεκριμένες μορφές ζωής, ενώ ταυτόχρονα περιθωριοποιεί άλλες που θεωρούνται ως υποδεέστερες.

Γι' αυτό οι κριτικοί παιδαγωγοί πιστεύουν ότι ένας από τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να είναι η αποκάλυψη και στη συνέχεια, στο πλαίσιο της αντίστασης στην κυρίαρχη ιδεολογία, η αμφισβήτηση τόσο των συμβατικών μορφών, όσο και των ασύμμετρων κοινωνικών σχέσεων που αυτές υποστηρίζουν (McLaren, 2010).

Έτσι, συνδυάζοντας τη γλώσσα της κριτικής με αυτή της δυνατότητας, προσπαθούν να μετασχηματίσουν τις θεωρίες από τις οποίες εκκινούν σε πράξη (Giroux, 1993). Οι προβληματισμοί τους δεν περιορίζονται στον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου, αλλά αυτό που, κυρίως, τους απασχολεί είναι το *«πως οι αποκλεισμένες πλειονότητες μπορούν να αναπτύξουν θεσμούς, αξίες και πρακτικές που εξυπηρετούν τα δικά τους συμφέροντα στην προοπτική ενός ριζοσπαστικού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης»* (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010:21).

Η Κριτική Παιδαγωγική βλέπει τα σχολεία ως χώρους απελευθέρωσης, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί γίνονται φορείς μετασχηματισμού και κοινωνικών αλλαγών. Επιπλέον, τα σχολεία από μηχανισμοί ταξινόμησης, που ευνοούν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών με βάση τη φυλή, την κοινωνική τάξη και το φύλο μετατρέπονται σε φορείς προσωπικής και κοινωνικής

---

αντιλήψεις του P.Freire κ.ά. Ουσιαστικό ρόλο στη θεμελίωση της Κριτικής Παιδαγωγικής έπαιξε και η θεωρητική εργασία του M. Apple (Γρόλλιος & Γούναρη, 2010).

ενδυνάμωσης όλων των μαθητών και κυρίως των μη προνομιούχων και των μη ευνοημένων στην προοπτική της ισότητας και της χειραφέτησης (McLaren, 2010: 279). Σύμφωνα με τον McLaren ενδυνάμωση *«δε σημαίνει μόνο να παρέχουμε βοήθεια στους μαθητές, ώστε να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τον κόσμο γύρω τους, αλλά και να τους καταστήσουμε ικανούς να εξασκήσουν το θάρρος εκείνο, το οποίο χρειάζονται για να αλλάξουν την κοινωνική τάξη πραγμάτων, όπου αυτό είναι αναγκαίο»* (McLaren, 2010: 316).

Το χειραφετικό πρόταγμα των κριτικών παιδαγωγών δεν εξαντλείται εντός των τοίχων του σχολείου αλλά επεκτείνεται σε δημοκρατικούς αγώνες ενάντια σε κάθε μορφή καταπίεσης με σκοπό να διευρύνουν τις πιθανότητες για μια πιο δίκαιη και πιο τίμια κοινωνία. Με παρόμοιο τρόπο τοποθετούνται οι κριτικοί παιδαγωγοί και απέναντι στη σχολική γνώση, την οποία αμφισβητούν ως μη ουδέτερη και μη έγκυρη, καθώς εστιάζει, κυρίως, στις οπτικές των κυρίαρχων ομάδων και εξοστρακίζει άλλες υποτελείς μορφές (Apple, 2008). Τα σχολεία, όπως επισημάνει ο Giroux (1993: 21), μπορούν να λειτουργήσουν ως πεδία μετατόπισης των υφιστάμενων συνόρων της γνώσης και να δημιουργήσουν νέες σφαίρες παραγωγής, δίνοντας την ευκαιρία σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να ανακαλύπτουν από κοινού εναλλακτικές μορφές γνώσης.

Σύμφωνα με τον Τσάφο (2014), η ανάδειξη των ποικίλων οπτικών και κυρίως η δυνατότητα που αναγνωρίζεται στις αποκλεισμένες φωνές να ακουστούν σε ένα περιβάλλον που νομιμοποιεί τις ποικίλες μορφές γνώσης καθιστά την κριτική παιδαγωγική ένα κίνημα που μετασηματίζεται στη βάση μετανεωτερικών προβληματισμών. Όμως, παρά τη στροφή προς μετανεωτερικά προτάγματα η κριτική παιδαγωγική δεν κατάφερε να απορρίψει όλες τις νεωτερικές της στοχεύσεις. Όπως ισχυρίζεται, χαρακτηριστικά, ο Giroux (2010β: 255), *«συνδυάζοντας τις καλύτερες διεισδυτικές διαπιστώσεις της νεωτερικότητας με αυτές του μεταμοντερνισμού, οι παιδαγωγοί μπορούν να διευρύνουν και να επεκτείνουν αυτό που γενικά αναφέρεται ως κριτική παιδαγωγική»*.

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, έρχονται κάθε μέρα αντιμέτωποι με μια αντιφατική πραγματικότητα. Από τη μια εργάζονται σε νεωτερικούς σχολικούς οργανισμούς και από την άλλη οι περισσότερες διαστάσεις του έργου τους εγγράφουν μετανεωτερικά αιτήματα. Αυτό που καλείται να κάνει το σχολείο υπό αυτές τις συνθήκες, είναι η υιοθέτηση πρακτικών που

προάγουν ένα νέο είδος γνώσης, που αντλεί από μετανεωτερικά εννοιολογικά μορφώματα, όπως η πολυφωνία, η διαφορά, οι πολλαπλές οπτικές για την ταυτότητα και η αμφισβήτηση δογματικών ισχυρισμών (Φρυδάκη, 2015) .

Αντί αυτού, οι νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές, που υιοθετούν μια θετικιστική και τεχνοκρατική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συρρικνώνουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ορίζοντας για αυτόν ένα στενό και διεκπεραιωτικό ρόλο. Έτσι, ο εκπαιδευτικός υποβιβάζεται σε έναν απλό εντολοδόχο που καλείται να εφαρμόσει ένα κεντρικά σχεδιασμένο και τυποποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα, προσανατολισμένο στα αποτελέσματα της διαδικασίας (Τσάφος, 2014). Πριν προλάβει καν ο ίδιος να αναρωτηθεί και πολύ περισσότερο να διαμορφώσει μια αντίληψη για το ποια θα μπορούσε να είναι η επαγγελματική του ταυτότητα, οικειοποιείται ανεπίγνωστα την ταυτότητα που του έχουν προδιαμορφώσει τα ζητούμενα τόσο της κοινωνίας όσο του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, ο εκπαιδευτικός αποπροσωποποιείται και εγκλωβίζεται σε ένα κανονιστικό πλαίσιο, που τον βλέπει ως έναν δημόσιο υπάλληλο, που αναπαράγει απλώς την κυρίαρχη κουλτούρα (Aronowitz & Giroux, 2010α: 162-163).

Στον αντίποδα αυτής της εκδοχής, που θέλει τον εκπαιδευτικό να συμμορφώνεται παθητικά στις υποδείξεις των ειδημόνων, βρίσκεται η αντίληψη της κριτικής παιδαγωγικής για τους εκπαιδευτικούς ως *πολιτισμικοί εργάτες* (Freire, 2005) και *αναμορφωτές διανοούμενοι* (Aronowitz & Giroux, 2010α: 180), που μπορούν να σκέπτονται κριτικά και μετασχηματιστικά. Με αυτή τους την ιδιότητα πρέπει να προσεγγίσουν ως ιδεολογικά και πολιτικά προσδιορισμένες τόσο τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο όσο και την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Έχοντας ως αφετηριακό παιδαγωγικό σημείο τα πολιτισμικά, φυλετικά, ταξικά, ιστορικά και έμφυλα περιβάλλοντα οφείλουν να αναπτύξουν «*παιδαγωγικές μορφές που ενσωματώνουν τη διαφορά, την πολλαπλότητα και τη γλώσσα της καθημερινότητας ως κεντρικά στοιχεία στην παραγωγή και νομιμοποίηση της μάθησης*» (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 27). Οι διανοητικές τους πρακτικές, όσο και οι παιδαγωγικές, εστιάζουν γύρω από μια «*προτιμησιακή ανησυχία για τους αγώνες των μειονεκτούντων και των καταπιεσμένων*», (Giroux & McLaren, 1986: 215) και έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν τις αδικίες και να γίνουν ενεργοί πολίτες. Με αυτόν τον τρόπο όχι

μόνο ενισχύουν τις δυνατότητες των μαθητών για κριτική συνείδηση αλλά και για μετασχηματιστική δράση.

Η Κριτική Παιδαγωγική ανοίγει ένα χώρο, όπου τα σχολεία και οι τάξεις μετατρέπονται σε χώρους αμφισβήτησης των κυρίαρχων εθνικιστικών, σεξιστικών, ρατσιστικών ιδεολογιών και πρακτικών, ενώ οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως *κρίσιμοι συντελεστές της μαθησιακής διαδικασίας, αναρωτιούνται πώς παράγεται η γνώση, χρησιμοποιούν τον διάλογο και κάνουν τη γνώση να είναι χρήσιμη και τελικά χειραφετική* (Giroux & McLaren, 1986). Βάσει μια τέτοιας προοπτικής η κυρίαρχη αφήγηση αντιμετωπίζεται κριτικά ενώ η γνώση που αποκτάται μέσω της καθημερινής εμπειρίας γίνεται αντικείμενο μελέτης στη σχολική αίθουσα. Παράλληλα, εκπαιδευτικοί και μαθητές αναζητούν μια γλώσσα, που όχι μόνο κατονομάζει τις ανισότητες εντός των καπιταλιστικών κοινωνικών σχηματισμών, αλλά δίνει και τη δυνατότητα υπονόμευσής τους (Giroux, 1993). Έτσι, η εκπαίδευση γίνεται το πεδίο όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα όσοι προέρχονται από αποκλεισμένες ομάδες, αναγνωρίζουν τις υποκειμενικότητές τους, αφηγούνται τις δικές τους ιστορίες, επανορίζουν τη θέση τους στον κόσμο και αρθρώνουν τη δική τους φωνή. Μια φωνή που λειτουργεί *«ως συστατική δύναμη, που διαμεσολαβεί και διαμορφώνει την πραγματικότητα μέσα σε ιστορικά διαμορφωμένες πρακτικές»* (McLaren, 1989: 229). Απώτερος στόχος μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι μέσω της γενίκευσης αντιρατσιστικών και αντισεξιστικών στάσεων να παρέχει στους μαθητές τις ικανότητες και το κουράγιο που θα τους χρειαστεί προκειμένου να μετασχηματίσουν τον κόσμο σύμφωνα με το δικό τους όραμα (Aronowitz & Giroux, 2010β: 213).

Ωστόσο, η κριτική παιδαγωγική δεν εγγυάται ότι δε θα υπάρχουν και αντιστάσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών να λειτουργήσουν κριτικά και αναστοχαστικά. Όπως προαναφέραμε, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί έχουν αποδεχτεί την προκαθορισμένη ταυτότητα του διεκπεραιωτή, την οποία είναι απρόθυμοι να εγκαταλείψουν. Για να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί και να δράσουν ως στοχαζόμενοι και κριτικά σκεπτόμενοι επαγγελματίες απαιτείται η συγκρότηση συλλογικοτήτων, που αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας, τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και ευρύτερα. Κάτι τέτοιο πιθανόν, να βοηθούσε στην υλοποίηση ενός συνειδητού κινήματος εκπαιδευτικών. Ένα κίνημα, οι πολιτικές και

παιδαγωγικές αναζητήσεις και πρακτικές του οποίου, δεν εγκλείονται στο στενό πλαίσιο συντηρητικών και τεχνοκρατικών προσεγγίσεων αλλά καθιστούν τους εκπαιδευόμενους ικανούς να αμφισβητήσουν το καπιταλιστικό σχολείο και την κεφαλαιοκρατική κοινωνία, να καλλιεργήσουν την κριτική συνειδητοποίηση, να καταγγείλουν τις διάφορες μορφές καταπίεσης και εκμετάλλευσης και τέλος να συμπράξουν μαζί με άλλα κινήματα που εμπλέκονται σε μάχες με σκοπό μια ριζική χειραφέτηση της κοινωνίας (Aronowitz & Giroux, 2010α: 187).

Σημαντική κρίνεται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, η προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος από τους κριτικούς παιδαγωγούς. Το αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠ) αποτελεί μια παράμετρο του εκπαιδευτικού συστήματος που βρίσκεται σε άμεση αλληλεξάρτηση με τις άλλες παραμέτρους που επηρεάζουν τόσο το σχολείο ως θεσμό όσο και την κουλτούρα του, μέρος της οποίας είναι και η ίδια η εκπαιδευτική πράξη (Τσάφος, 2014).

Στις περισσότερες δυτικές χώρες, όπως και στην Ελλάδα, το ΑΠ αποτελεί «προϊόν» αναχρονιστικών και συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών πολιτικών, που επιδιώκουν να ελέγξουν πλήρως την εκπαιδευτική διαδικασία. Σχεδιασμένο βάσει ενός εργαλειακού ορθολογισμού και εκπορευόμενο από την κορυφή της ιεραρχίας, το ΑΠ, περιορίζει την παιδαγωγική εμπειρία και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική αίθουσα σε κανονισμούς και μετρήσεις.

Η πρώτη κριτική θεώρηση του ΑΠ συγκροτείται από τη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, θεωρητικό ρεύμα που εμφανίζεται τη δεκαετία του 1970. Κεντρική ιδέα αποτελεί η αντίληψη ότι η γνώση είναι ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένη και ότι το ΑΠ αποτελεί κοινωνική κατασκευή (Τσάφος, 2014).

Το ΑΠ, λοιπόν, ως μη ιδεολογικά ουδέτερο αποτελεί κοινωνικό προϊόν συντηρητικών δυνάμεων που επιδιώκουν τη διατήρηση της κοινωνικής κατάστασης και των κυρίαρχων εξουσιαστικών σχέσεων. Επίσης, με το να επικυρώνει ορισμένες μορφές ζωής και ορισμένες μορφές γνώσης έναντι άλλων, το ΑΠ συμβάλλει στη διαιώνιση της κοινωνικής ανισότητας και της αδικίας (McLaren, 2010:317). Ωστόσο, το ισχύον ΑΠ, επίσημο αλλά και κρυφό<sup>18</sup>, έχει

---

<sup>18</sup> Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ή λανθάνον ή ανεπίσημο αφορά όλες τις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις, τις νόρμες και τις πεποιθήσεις που αποκτούν οι μαθητές στα σχολεία κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, μαθησιακής αλλά και εξωδιδασκτικής (Χατζηγεωργίου, 2004: 110).

συγκροτηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε το περιεχόμενό του, οι κατηγορίες και οι οριοθετήσεις του, που υπηρετούν την ανισότητα και την αδικία να φυσικοποιούνται, ενώ κάθε εναλλακτική μορφή ΑΠ να θεωρείται ως παράλογη και απορριπτέα. Επέκταση αυτής της αντίληψης είναι η εστίαση στην πολιτική φύση του ΑΠ, με την έννοια ότι ο σχεδιασμός του ΑΠ, είτε στο επίπεδο της επιλογής των αξιόλογων γνώσεων, είτε στο επίπεδο του τρόπου μετάδοσής τους, δεν μπορεί να είναι μια πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερη διαδικασία ( Γρόλλιος, 2007).

Την προσέγγιση του ΑΠ ως μη πολιτικά ουδέτερο εισηγείται ο Michael Apple, στο βιβλίο του *Ideology and Curriculum*. Μέσα από ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με την επιλογή και τη νομιμοποίηση της γνώσης που περιέχεται στα ΑΠ, όπως «*Τίνος είναι η γνώση;*», «*Ποιος τη διάλεξε;*» και «*Γιατί οργανώνεται και διδάσκεται με τον συγκεκριμένο τρόπο σε τούτη τη συγκεκριμένη ομάδα;*», ο συγκεκριμένος θεωρητικός και ακτιβιστής απέδειξε ότι η σχολική γνώση και η εκπαιδευτική πολιτική αποτελούν αποτελέσματα όχι μόνο οικονομικών αλλά και πολιτικών συγκυριών (Apple, 1986: 7).

Οι Κριτικοί Παιδαγωγοί, συμφωνούν με την πεποίθηση της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ότι τα ΑΠ μαζί με άλλες διαστάσεις της σχολικής εμπειρίας αποτελούν κοινωνικές κατασκευές που ενσαρκώνουν ηθικά, ιστορικά και πολιτικά συμφέροντα και αναπαράγουν την κοινωνική ανισότητα. Όμως, οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης δεν μπόρεσαν να εξηγήσουν πώς το ΑΠ και το σχολείο γενικότερα περιθωριοποιούν συγκεκριμένες μορφές κουλτούρας και συγκεκριμένες υποκειμενικότητες. Όπως επισημαίνουν οι Aronowitz & Giroux (2010β: 201), τα ΑΠ λειτουργούν όχι μόνο, για να νομιμοποιούν τα συμφέροντα και τις αξίες των κυρίαρχων ομάδων αλλά και για να καταστέλλουν τις εμπειρίες που εκφράζουν και προσδίδουν κύρος στις ιστορίες, τις γλώσσες και τις κοινωνικές πρακτικές των καταπιεσμένων ομάδων. Αυτό γίνεται φανερό, από τους τρόπους που τα ΑΠ συχνά αγνοούν τις ιστορίες των γυναικών, των φυλετικών μειονοτήτων και των εργατικών τάξεων και υποβαθμίζουν τη χειρωνακτική γνώση και τα πρακτικά μαθήματα ( Aronowitz & Giroux, 2010β: 201-202 ).

Αυτό, λοιπόν, που προτείνουν οι κριτικοί παιδαγωγοί είναι μια θεωρία του ΑΠ που θα διερευνά τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο εμποδίζει να ακουστούν οι φωνές των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τους οποίους θεωρεί ως παθητικούς αποδέκτες των καταπιεστικών πρακτικών του. Επίσης, οι κριτικοί παιδαγωγοί αμφισβητούν την κυρίαρχη



εκδοχή της σχολικής γνώσης που αναπαριστούν και μεταδίδουν τα ισχύοντα ΑΠ. Υποστηρίζουν, συγκεκριμένα, ότι οι δάσκαλοι μπορούν να σχεδιάσουν νέα αναλυτικά προγράμματα προσανατολισμένα γύρω από μορφές γνώσης που ενδυναμώνουν όσους μαθητές έχουν παραδοσιακά αποκλειστεί από αυτό που θεωρούμε ως νόμιμη κουλτούρα (Γρόλλιος & Γούναρη, 2010: 24).

Η ειδοποιός διαφορά, αυτού του παιδαγωγικού ρεύματος, από τις υπόλοιπες κριτικές θεωρήσεις για τα ΑΠ βρίσκεται στο ότι μεταφέρει την εστίαση της προσέγγισής του από την κριτική στη δυνατότητα. Οι κριτικοί παιδαγωγοί τοποθετούν τη θεωρία τους για τα ΑΠ εντός του ευρύτερου πολιτικού σχεδίου δράσης τους, βλέποντάς τα ως μια μορφή *πολιτισμικής πολιτικής*, που μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τη σχολική εκπαίδευση υπό το πρίσμα κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών και οικονομικών διαστάσεων (McLaren, 2010: 321). Η θεμελίωση του ΑΠ στην πολιτισμική πολιτική συνίσταται στη σύνδεση της κριτικής κοινωνικής θεωρίας με ένα σύνολο πρακτικών με τις οποίες οι δάσκαλοι μπορούν να εξετάσουν κριτικά τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές και πολιτισμικές παραδόσεις. Επιπλέον, η θεώρηση του ΑΠ σε μια τέτοια βάση, δημιουργεί τις συνθήκες για προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών ως ενεργών πολιτικών και ηθικών υποκειμένων, *ικανών να ορίσουν και να μετασχηματίσουν, παρά να υπηρετήσουν, την ευρύτερη κοινωνική τάξη πραγμάτων* (McLaren, 2010: 322).

Σε μια προοπτική, λοιπόν, παρέμβασης και χειραφέτησης με στόχο την κοινωνική αλλαγή το ΑΠ οφείλει, αφενός, να αποκαλύπτει τις κρυμμένες ιδεολογίες που επενεργούν για να κοινωνικοποιήσουν τους μαθητές με τρόπο συμβατό προς την κυρίαρχη κουλτούρα και αφετέρου να στηρίξει θεωρητικά τη δέσμευση στην ανάπτυξη μορφών κοινοτικής ζωής που αναπτύσσονται στη βάση των αρχών της αδελφοσύνης, της ελευθερίας και της ισότητας (Aronowitz & Giroux, 2010β: 192) .

Στην παρούσα εργασία η κριτική θεώρηση του αναλυτικού προγράμματος ως ενός πεδίου ιδεολογικής και πολιτικής διαμάχης αξιοποιείται για να εξετάσουμε πώς οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, στα πλαίσια του μονοπολιτισμικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, βρίσκουν « ενδιάμεσους χώρους» για να εκφράσουν αμφισβητήσεις, να οργανώσουν μορφές αντίστασης, να παρέμβουν ή όχι. Αποτελεί, δηλαδή, ένα θεωρητικό

καμβά για να μελετήσουμε τους εκπαιδευτικούς ως υποκειμενικότητες, εστιάζοντας στις δικές τους ιστορίες, που ορίζουν όχι μόνο το ποιες είναι, αλλά και τον τρόπο που θα επιλέξουν να δράσουν στη σχολική τάξη. Ακόμα, εισηγούνται ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, όπου ο ηγεμονικός λόγος του παραδοσιακού ΑΠ αποδομείται, ενώ συγχρόνως, οι φωνές αυτών που θεωρούνται « Άλλοι», είτε πρόκειται για εκπαιδευτικούς, είτε για μαθητές, αναδύονται και επικυρώνονται ενώ δεν αποκλείεται να λειτουργήσουν και μετασηματιστικά. Ο Giroux αναφέρει (2010β: 275), *«ως εκπαιδευτικοί, δεν μπορούμε να μιλήσουμε περιεκτικά ως ο Άλλος, αν και δεν αποκλείεται να είμαστε εμείς ο Άλλος, ως προς τη φυλή, το φύλο, την κοινωνική τάξη, αλλά σίγουρα μπορούμε να βοηθήσουμε διάφορους Άλλους να κατανοήσουν καλύτερα την πολυπλοκότητα των παραδόσεων, των ιστοριών, των γνώσεων και της πολιτικής που φέρουν μαζί τους στο σχολείο»*.

## 1.5 Εθνοτική ταυτότητα

Στην παρούσα εργασία η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών της δεύτερης γενιάς από την Αλβανία εξετάζεται σε συνάρτηση με τους παράγοντες εθνοτικότητα, κοινωνικό φύλο και κοινωνική τάξη.

Η εθνοτικότητα (ethnicity), έννοια που κατέχει κεντρική θέση στις μελέτες για τις στρατηγικές ενσωμάτωσης και διαπραγμάτευσης της ταυτότητας από τους μετανάστες και τα παιδιά τους στις κοινωνίες υποδοχής, αναδύεται στις κοινωνικές επιστήμες στις αρχές της δεκαετίας του 1960 ως επακόλουθο των ανακατατάξεων που επέφερε στις δυτικές κοινωνίες η μεταναστευτική έκρηξη και η κατάργηση της αποικιοκρατίας (Vermeulen & Govers, 1994: 7).

Ιδιαίτερα σημαντικό για τη διάδοση των όρων εθνοτικότητα (ethnicity) και εθνοτική ομάδα (ethnic group) είναι το έργο του ανθρωπολόγου, Fredrik Barth.

Το φαινόμενο της εθνοτικότητας, σύμφωνα με τον Barth, συνίσταται στην πρωταρχική διχοτόμηση του κοινωνικού χώρου, θέτοντας όρια ανάμεσα στο «εμείς» και στο «αυτοί» (Verdery, 1994: 49). Μια τέτοια μορφή κοινωνικής οργάνωσης δε βασίζεται απαραίτητα στην απουσία σχέσεων συναλλαγής και αποδοχής ανάμεσα στα δυο μέρη. Όπως υποστηρίζει ο Barth (1969: 10), οι εθνοτικές ομάδες συγκροτούνται όχι μόνο μέσω των διαδικασιών αυτοπροσδιορισμού ανάμεσα στα μέλη της ίδιας ομάδας αλλά και με βάση τις

εξωτερικές κατηγοριοποιήσεις. Συνεπώς, η εθνοτική ταυτότητα δεν είναι απόρροια των πρωτογενών και διαχρονικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών μιας ομάδας (γλώσσα, καταγωγή, θρησκεία) αλλά αποτελεί προϊόν κοινωνικών σχέσεων. Με άλλα λόγια, η εθνοτική ταυτότητα δεν οφείλεται στην «ιδιοκτησία» κάποιων προκαθορισμένων χαρακτηριστικών που συνεπάγεται η συμμετοχή σε μια συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα αλλά καθορίζεται από τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις.

Με βάση αυτό το συμπέρασμα, ο Barth μεταφέρει το ερευνητικό ενδιαφέρον από το πολιτισμικό περιεχόμενο των προς εξέταση πληθυσμών (τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους) στα όρια και τις διαδικασίες που ορίζουν τις ομάδες αυτές και τις ταυτότητές τους (Wimmer, 2008).

Η μετάβαση αυτή έδειξε πως η εθνοτική ταυτότητα δεν είναι στατική και διαχρονική αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με τα εκάστοτε πλαίσια συνθηκών. Πρόκειται, δηλαδή, για μια *ταυτότητα κατάστασης* (situational identity), την οποία το άτομο επιλέγει μέσα από ένα σύνολο πιθανών κοινωνικών ταυτοτήτων και τη χρησιμοποιεί ανάλογα με τις περιστάσεις (Cohen, 1994: 206).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι παρά τη μεγάλη απήχηση που είχε η προσέγγιση του Barth στους κύκλους των κοινωνικών επιστημόνων, ο ίδιος κατηγορήθηκε ότι είχε αγνοήσει, το πρόβλημα της ιστορικής διάστασης των εθνοτικών ομάδων ( Vermeulen & Govers, 1994: 10).

Η σημασία του ιστορικού πλαισίου στη συγκρότηση των εθνοτικών ταυτοτήτων έχει τονιστεί ιδιαίτερα από τον θεωρητικό των πολιτισμικών επιστημών, Stuart Hall.

Ο Hall (1996:4), τοποθετεί τη συζήτηση για τις ταυτότητες εντός εκείνου του ιστορικού πλαισίου που σχετίζεται με εξελίξεις, όπως το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και της εκούσιας ή ακούσιας μετακίνησης πληθυσμών μετά την αποαποικιοποίηση, που προκάλεσαν μεταβολές στον «συμπαγή» χαρακτήρα των περισσότερων δυτικών κοινωνιών. Η μετανεωτερική αυτή συνθήκη υπαινίσσεται ότι πλέον, οι εμπειρίες της εκτόπισης και της μετανάστευσης είναι αυτές που ασκούν τις μεγαλύτερες επιρροές στη συγκρότηση των σύγχρονων ατομικών ή συλλογικών ταυτοτήτων ( Davis, 2004).

Η θεωρία του Hall για τις ταυτότητες εστιάζει στον πολλαπλό και πολυσύνθετο χαρακτήρα τους. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η παλαιότερη θεώρηση των ταυτοτήτων υπαγόρευε την ύπαρξη ενός «αληθινού εαυτού», ο οποίος αλλάζει με αργούς ρυθμούς και σταδιακά, προσφέροντας μια αίσθηση σταθερότητας μέσα στις ταραχώδεις ιστορικές ασυνέχειες (Hall, 1996: 3).

Ο Hall πληροφορεί για το τέλος αυτής της παλιάς θεώρησης των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων και εισάγει την έννοια των «νέων εθνοτικοτήτων» (new ethnicities), μια προσέγγιση που μας επιτρέπει να εξετάσουμε το φαινόμενο της εθνοτικής ταυτότητας εντός της ετερότητας και όχι έξω από αυτή (Solomos, 2014). Οι ταυτότητες, τονίζει ο Hall (1996: 5), από τη στιγμή που κατασκευάζονται μέσα από πρακτικές εξουσιαστικών λόγων (discourses), αποτελούν περισσότερο προϊόντα διαδικασιών διαφοροποίησης και αποκλεισμού, παρά σύμβολα μιας πανομοιότυπης και αυθεντικής ενότητας. Συνεπώς, η εθνοτικότητα, όπως και κάθε συλλογική ταυτότητα συγκροτείται μέσα από τη σχέση μας με τον «Άλλον», είναι, δηλαδή, εξαρτημένη από τις εικόνες που οι «Άλλοι» έχουν για εμάς και από το ευρύτερο πλαίσιο, εντός του οποίου αυτή επιτελείται (Hall, 1997: 48). Επιπλέον, η εθνοτική ταυτότητα, την οποία συνήθως ταυτίζουμε με την αναγνώριση κάποιας κοινής καταγωγής στο μακρινό παρελθόν, δεν είναι δεδομένη, αντιθέτως εξαρτάται από τον τρόπο που κάποιος χρησιμοποιεί τις ιστορικές, γλωσσικές και πολιτισμικές πηγές ενός τόπου για να παρουσιάζει τον εαυτό του. Πρόκειται, λοιπόν, για δυναμικές οντότητες, που έχουν να κάνουν όχι με το «ποιοι είμαστε», αλλά με το «ποιοι μπορούμε να γίνουμε» και για αυτό βρίσκονται συνεχώς υπό διαπραγμάτευση και ανακατασκευή (Hall, 1997: 47).

Η θεωρητική αυτή προσέγγιση κατά την οποία η εθνοτική ταυτότητα συγκροτείται εντός της ετερότητας αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική όταν πρόκειται για χώρες υποδοχής μεταναστευτικών πληθυσμών από άλλες κοινωνίες. Σε αυτές τις περιπτώσεις η έννοια της ταυτότητας, η αίσθηση του ανήκειν, η σύνθεση και τα όρια της εσω-ομάδας και της εξω-ομάδας τίθενται σε αναδιαπραγμάτευση για τους ίδιους τους μετανάστες, αλλά και για τους γηγενείς – αν και όχι πάντα με συμμετρικό τρόπο (Παυλόπουλος κ.ά., 2012).

Ωστόσο, δεν αποκλείεται κάποια στιγμή στην πορεία τους τα παιδιά των μεταναστών να επιδιώξουν μια επιστροφή στις ρίζες και να αναβιώσουν τις «παλιές» ταυτότητες των

γονιών τους, μέσα από τη χρήση εθνικών συμβόλων. Πρόκειται για «*συμβολικές εθνότητες*», όπως τις ορίζει ο Gans ( 1979), οι οποίες προκύπτουν μέσα από προσωπικές επιλογές, χωρίς να έχουν κάποιο ιδιαίτερο κοινωνικό κόστος για το άτομο. Ωστόσο, οι έρευνες της Waters (1996), έδειξαν ότι η ελεύθερη επιλογή της εθνοτικής ταυτότητας αποτελεί προνόμιο μόνο των λευκών Αμερικανών ευρωπαϊκής προέλευσης. Αντιθέτως, τα παιδιά των μεταναστών με διαφορετικά φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά και με λιγότερα μορφωτικά προσόντα, καθώς εισέρχονται σε μία κατά κύριο λόγο λευκή κοινωνία που δεν έχει ξεπεράσει τις ρατσιστικές προδιαθέσεις της, αντιμετωπίζουν μια διαφορετική και πιο δύσκολη συνθήκη επιλογών ( Waldinger & Feliciano, 2004: 377). Σε αυτή την περίπτωση η διατήρηση της εθνοτικής τους ταυτότητας λειτουργεί ως μορφή αντίδρασης και αποτελεί, ταυτόχρονα, σημάδι υποταγής (Crul & Vermeulen, 2003).

Τα παιδιά της δεύτερης γενιάς ενδέχεται να συναντήσουν διάφορα εμπόδια και περιορισμούς κατά τη διαδικασία ενσωμάτωσής τους στην κοινωνία υποδοχής. Συχνά, βρίσκονται αντιμέτωπα με μια επιβεβλημένη πραγματικότητα στερεοτυπικών θεωρήσεων, που καθορίζει τόσο τον αυτοπροσδιορισμό όσο και τις σχέσεις τους θεσμικά και κοινωνικά ( Waters, 1996, Alvaro κ.ά., 2006).

Ειδικότερα, όσον αφορά το ευρωπαϊκό πλαίσιο, οι έρευνες για τη δεύτερη γενιά δείχνουν ότι η ενσωμάτωσή τους στις χώρες υποδοχής των γονιών τους εξαρτάται από τη μεταναστευτική πολιτική και τους τρόπους νομιμοποίησης που αυτές εφαρμόζουν και οι οποίοι διαφέρουν από χώρα σε χώρα ( Crul & Vermeulen, 2003).

Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, η απόδοση της ιθαγένειας στα παιδιά των μεταναστών που έχουν γεννηθεί εδώ ή που έχουν φοιτήσει για ορισμένο χρονικό διάστημα σε ελληνικό σχολείο, ρυθμίστηκε νομοθετικά μόλις το 2010. Ο νόμος 3838/2010 έφερε σημαντικές μεταβολές στον κώδικα της ιθαγένειας που έως πρόσφατα βασιζόταν στο δίκαιο του αίματος (*jus sanguinis*) και όχι σε αυτό του εδάφους ( *jus solis*) (Halkias κ.ά., 2011). Η καθυστέρηση της διευθέτησης των ζητημάτων που συνδεόταν με τη δεύτερη γενιά, είχε ως αποτέλεσμα να εγκλωβιστούν τα παιδιά της δεύτερης γενιάς σε μια υποχρεωτική μεταναστευτική ταυτότητα, παρά το γεγονός ότι αρκετά από αυτά έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα άρα δεν έχουν ποτέ μεταναστεύσει τα ίδια. Επιπροσθέτως, η μη αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων με τους Έλληνες

συνομηλίκους τους τα φέρνει αντιμέτωπα με κοινωνικούς και θεσμικούς φραγμούς που είναι δύσκολο να αρθούν (Alvaro κ.ά., 2006).

Σύμφωνα με τις Suarez-Orozco & Baolian-Qin (2006: 178), διάφοροι θεσμοί, ανάμεσα τους και το σχολείο, αναπαράγουν εικόνες με αρνητικές κοινωνικά συνδηλώσεις για την εθνοτική ομάδα των νέων αυτών, οι οποίες επιδρούν αρνητικά στην αυτοπεποίθησή τους με αποτέλεσμα να βλέπουν την εθνική ιδιότητα ως μειονεξία. Δεν αποκλείεται, λοιπόν, ορισμένοι από αυτούς να φέρουν την εθνοτικότητά τους ως προσωπικό και συλλογικό «στίγμα» (Goffman, 2001: 67), το οποίο θέλουν να αποποιηθούν για να μην προκαλούν τα αρνητικά σχόλια και την περιφρόνηση των γηγενών. Όπως υποστηρίζει ο Goffman (2001: 69), κεντρικό γνώρισμα της κατάστασης του «στιγματισμένου» αποτελεί το ζήτημα της «αποδοχής» του από όσους ορίζονται ως «φυσιολογικοί». Το «στιγματισμένο» άτομο μπορεί να αντιληφθεί, πως, ό,τι κι αν δείχνουν οι άλλοι, δεν το «αποδέχονται» πραγματικά και δεν είναι έτοιμοι να έρθουν σε επαφή μαζί του «επί ίσοις όροις». Έτσι, συχνά νιώθει αβέβαιο για τον τρόπο με τον οποίον θα το αναγνωρίσουν και θα το υποδεχτούν. Ακριβώς σε αυτή την αβέβαιη θέση βρίσκεται ο μετανάστης της δεύτερης γενιάς, καθώς δεν μπορεί ποτέ να είναι σίγουρος για τη στάση κάποιου ανθρώπου που πρόκειται να γνωρίσει, αν θα είναι απορριπτική ή δεκτική, μέχρι να γίνει η επαφή (Goffman, 2001: 78).

Πράγματι, δεν μπορεί κανείς να παραβλέψει ή και να υποτιμήσει τους ειδικούς κοινωνικούς επικαθορισμούς που επιβάλλονται στους νέους μεταναστευτικής προέλευσης μέσα από το πλέγμα των σχέσεων που διέπουν και συνιστούν την συνολική κοινωνική ιεράρχηση, στην οποία τα υποκείμενα καλούνται είτε να προσαρμοστούν είτε να αποκλειστούν.

Δεν πρέπει, ωστόσο, να αγνοήσουμε τον ενεργό ρόλο των κοινωνικών υποκειμένων στην επεξεργασία της ταυτότητάς τους. Σύμφωνα με τους Alvaro κ.ά. (2006), για τους νέους/νέες αλβανικής καταγωγής η εθνοτική ταυτότητα δεν τίθεται με ουσιοκρατικούς όρους πολιτισμικής καταγωγής αλλά ούτε και με όρους δυναμικής πολιτισμικής διαφορετικότητας. Είναι μια πλευρά της κοινωνικής ταυτότητας που δεν ποικίλει μόνο από άτομο σε άτομο, αλλά και στο ίδιο άτομο. Κατά τη διαδικασία συγκρότησης και ανασυγκρότησης της ταυτότητάς του, το άτομο συναισθηματικά και αξιακά τοποθετείται μέσω και μέσα στα πλέγματα σχέσεων που

αναπτύσσει. Μπορεί, για παράδειγμα, το ίδιο άτομο σε διαφορετικές στιγμές της ζωής του να υποστηρίζει την εθνοτική του ταυτότητα και σε άλλες να προσπαθεί να μην της αποδίδει καμιά σημασία. Μέσα από αυτές τις αντιφάσεις, διαπιστώνεται ότι το ζήτημα της ταυτότητας για τα άτομα της δεύτερης γενιάς από την Αλβανία τίθεται με όρους κοινωνικοπολιτικής ανισότητας. Επομένως, το διαφορετικό κοινωνικοπολιτικό τους status είναι αυτό που καθορίζει τόσο τον αυτοπροσδιορισμό όσο και τις σχέσεις θεσμικά και κοινωνικά.

Οι διεθνείς έρευνες έδειξαν ότι οι ελλοχεύουσες ρατσιστικές διαθέσεις και οι θεσμικές και κοινωνικές διακρίσεις που υπάρχουν εις βάρος τους, συχνά, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς μεταναστευτικής προέλευσης στην αποσιώπηση της διαφορετικής τους ταυτότητας, με αποτέλεσμα οι γνώσεις που αυτοί φέρουν να μην αξιοποιούνται στη διδασκαλία των μαθητών με τους οποίους μοιράζονται κοινές γλωσσικές και πολιτισμικές αφετηρίες.

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας επιχειρούμε να μελετήσουμε πώς οι κοπέλες της δεύτερης γενιάς από την Αλβανία διαπραγματεύονται την εθνοτική τους ταυτότητα εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου, όπου οι ίδιες τοποθετούνται και οργανώνουν τη δράση τους. Μας ενδιαφέρει επίσης, ο τρόπος με τον οποίον η εθνοτικότητα διαπλέκεται με άλλες διαστάσεις της ταυτότητάς τους, όπως είναι το φύλο και η κοινωνική τάξη και πώς αυτή ορίζεται και επανορίζεται από τα ίδια τα υποκείμενα σε διάφορα στάδια της πορείας τους.

## **1.6 Ο ρόλος της μεταναστευτικής οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών**

Είναι ευρέως γνωστό ότι η σχολική αποτυχία προσβάλλει περισσότερο παιδιά από μη προνομιούχες ομάδες, όπως είναι και τα παιδιά των μεταναστών. Τα φαινόμενα της σχολικής καθυστέρησης και διαρροής παρατηρούνται αρκετά έντονα ανάμεσα στους μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης και έχουν ως αποτέλεσμα την κοινωνική τους απομόνωση. Τα εμπόδια που συναντούν κατά τη σχολική τους πορεία σχετίζονται κυρίως με την άνιση πραγματικότητα που επιφυλάσσει για τη μεταναστευτική οικογένεια η κοινωνία υποδοχής και με το υποδεέστερο κοινωνικοοικονομικό status που συνήθως τη χαρακτηρίζει.

Αυτό που μας ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία είναι να εξετάσουμε τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές πορείες μιας μικρής ομάδας νεαρών γυναικών αλβανικής καταγωγής, κοινό χαρακτηριστικό των οποίων, αποτελεί η ολοκλήρωση των πανεπιστημιακών τους σπουδών σε παιδαγωγικές σχολές. Μάλιστα, κατά το διάστημα εισαγωγής των κοριτσιών σε αυτές, οι παιδαγωγικές σχολές ήταν ιδιαίτερα υψηλόβαθμες και περιζήτητες στην Ελλάδα. Γίνεται σαφές, λοιπόν, πως οι κοπέλες του δείγματός μας αποτελούν εξαίρεση, διότι κατάφεραν να ξεπεράσουν τους περιορισμούς που θέτουν οι καθορισμοί που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη και το κοινωνικό φύλο και να πετύχουν μέσω της εκπαίδευσης.

Για να ερμηνεύσουμε το φαινόμενο της σχολικής επιτυχίας των νεαρών γυναικών της δεύτερης γενιάς και την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο, αντλούμε από την αναπαραγωγική θεωρία των Bourdieu και Passeron. Υιοθετούμε συγκεκριμένα, τον όρο «πεπρωμένα – εξαιρέσεις», με τον οποίον περιγράφονται άτομα που υπερβαίνουν τους περιορισμούς των κοινωνικών καθορισμών και διαγράφουν μια διαφορετική πορεία<sup>19</sup>. Ο όρος αυτός αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς δεν αναφέρεται μόνο στα εμπόδια που τα άτομα συναντούν στη διαδρομή τους αλλά παραπέμπει και στους παράγοντες που συνετέλεσαν στην επιτυχία.

Σύμφωνα με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, κλάδο που μελετά το εκπαιδευτικό σύστημα ως κοινωνικό θεσμό, ένας από τους βασικούς παράγοντες που ευθύνεται για το ζήτημα της σχολικής επίδοσης και τις πιθανότητες που τα παιδιά έχουν για ανώτατες σπουδές είναι η κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει η οικογένειά τους. Τη σχέση αυτή επιβεβαιώνουν, ήδη από τη δεκαετία του 1960, οι πολυάριθμες έρευνες στις δυτικές βιομηχανικές χώρες, οι οποίες έδειξαν ότι ο κατεξοχήν καθοριστικός παράγοντας για την εκπαιδευτική εξέλιξη ενός μαθητή είναι η κοινωνική του προέλευση (Φραγκουδάκη, 1985: 59).

---

<sup>19</sup> Στο παρόν κεφάλαιο έχουμε βασιστεί στη διδακτορική διατριβή της Μαρίας Ζωγραφάκη (2011), η οποία χρησιμοποιεί τον όρο « πεπρωμένα- εξαιρέσεις» για να περιγράψει τις νέες γυναίκες από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, οι οποίες κατάφεραν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που σχετίζονται με τη μειονοτική τους υπαγωγή και να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο, διαγράφοντας, έτσι, μια διαφορετική κοινωνική και εκπαιδευτική πορεία σε σχέση με τις υπόλοιπες γυναίκες της μειονότητας.



Για το ζήτημα αυτό, παραμένει κλασική η μελέτη των Γάλλων κοινωνιολόγων Bourdieu και Passeron, σχετικά με τις διαδικασίες αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων στο ανώτερο επίπεδο του σχολικού συστήματος, το πανεπιστήμιο.

Μετά από ανάλυση στατιστικών στοιχείων σχετικά με την κοινωνική προέλευση των Γάλλων φοιτητών οι Bourdieu και Passeron (1996), βρήκαν ότι τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων, σε αντίθεση με αυτά που προέρχονται από οικογένειες ελεύθερων επαγγελματιών και ανώτερων στελεχών, έχουν ελάχιστες ευκαιρίες πρόσβασης στο πανεπιστήμιο και στην ουσία αποκλείονται από αυτό. Επιπλέον, το μικρό ποσοστό των ατόμων από τα χαμηλά στρώματα που καταφέρνει να εισαχθεί στην ανώτατη εκπαίδευση μοιράζεται ως προς τις επιλογές τους στις λιγότερο «ευγενείς» σχολές και ειδικότητες. Πρόκειται για ένα αυστηρό σύστημα επιλογής και κοινωνικού διαχωρισμού που λειτουργεί υπέρ των ανώτερων τάξεων και σε βάρος των λιγότερο προνομιούχων. Όπως υποστηρίζουν οι Γάλλοι κοινωνιολόγοι, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε από την κατώτερη μέχρι και την ανώτατη βαθμίδα του που είναι το πανεπιστήμιο, να στηρίζει και να προωθεί την κουλτούρα των ανώτερων τάξεων. Έτσι, *«το παιδί που προέρχεται από μικροαστικό περιβάλλον και ακόμα περισσότερο από περιβάλλον αγροτικό ή εργατικό, δεν μπορεί, παρά μόνο επίπονα να αποκτήσει ό,τι είναι δεδομένο, για το παιδί της ελίτ, το πνεύμα, το στυλ και γενικά αυτή τη γνώση ζωής, που σε μιαν τάξη, που αποτελούν την κουλτούρα της, θεωρούνται ως φυσικά»* ( Bourdieu και Passeron, 1996: 78).

Παρά τη σημασία του κοινωνικού καθορισμού, έχει διαπιστωθεί πώς υπάρχουν κάποια άτομα, τα οποία ξεφεύγουν από τον αναπαραγωγικό μηχανισμό και καταφέρουν να φτάσουν στην ανώτατη εκπαίδευση, ακυρώνοντας φαινομενικά την άμεση σχέση κοινωνικής καταγωγής και σχολικής επιτυχίας. Τα άτομα αυτά αναφέρονται από τους Bourdieu και Passeron (1996: 79), ως *« πεπρωμένα – εξαιρέσεις»*. Οι δυο κοινωνιολόγοι τοποθετούν τα αίτια και τους λόγους που καθορίζουν αυτά τα *«πεπρωμένα – εξαιρέσεις»* σε ιδιαιτερότητες του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Η παρουσία, συγκεκριμένα, μέσα στην ευρύτερη οικογένεια έστω και ενός συγγενή που έχει κάνει ή κάνει ανώτερες σπουδές πιστοποιεί ότι αυτές οι οικογένειες παρουσιάζουν μια πρωτότυπη πολιτισμική κατάσταση καθώς προτείνουν μια μεγαλύτερη υποκειμενική προσδοκία πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο. Έτσι, οι ελάχιστοι

φοιτητές από τα χαμηλά στρώματα που εισάγονται στην ανώτατη εκπαίδευση διαφοροποιούνται σημαντικά από τα άλλα άτομα της κατηγορίας τους. Πρόκειται, ουσιαστικά για τα άτομα που κατάφεραν να απελευθερωθούν από ένα από τα πιο πραγματικά μειονεκτήματα της κατηγορίας τους, δηλαδή από την υποταγή και από την παραίτηση να συνεχίσουν σπουδές που «δεν είναι δυνατές» για τη δική τους τάξη ( Bourdieu & Passeron, 1996: 81).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα επιχειρηθεί η ανίχνευση των μεταβλητών του οικογενειακού περιβάλλοντος που επενεργούν θετικά στη σχέση που οι κοπέλες της δεύτερης γενιάς αναπτύσσουν με την εκπαίδευση. Για αυτόν τον λόγο συσχετίζονται τόσο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους όσο και οι όροι της επαγγελματικής τους απασχόλησης στην Ελλάδα και στη χώρα καταγωγής με τη σχολική επίδοση των κοριτσιών και ερευνάται η επίδρασή τους ως κίνητρο για την πραγματοποίηση ανώτερων σπουδών. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στις προσδοκίες που οι μετανάστες γονείς θρέφουν σχετικά με το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των νεαρών γυναικών.

Στην περίπτωση των μεταναστευτικών ομάδων, που συνήθως τοποθετούνται χαμηλά στην κοινωνική ιεραρχία, η ταξική παράμετρος δεν επαρκεί για να ερμηνευτεί η σχέση των παιδιών τους με το σχολείο. Όπως υπογραμμίζουν οι Lareau και Horvat ( 1999), η εμπειρία της μετανάστευσης καθώς και οι οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες που συνδέονται με αυτήν αλλά και ο ρατσισμός διαμορφώνουν τις προσδοκίες των γονέων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Ενδιαφέρον πάνω στο συγκεκριμένο τομέα παρουσιάζει και η έρευνα της Ζέρουλου (1988), που αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο της οικογένειας για τη σχολική επιτυχία των παιδιών που προέρχονται από μεταναστευτικές ομάδες. Σκοπός της έρευνας ήταν να ερμηνευτούν οι παράγοντες που οδήγησαν μια ομάδα παιδιών Αλγερινών μεταναστών στη Γαλλία να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο. Η ερευνήτρια πραγματοποίησε συνεντεύξεις με δυο ομάδες οικογενειών, τα παιδιά των οποίων διέφεραν ριζικά ως προς τη σχολική τους επίδοση. Διερευνώντας τις μεταναστευτικές πορείες των δυο ομάδων κατέληξε πως οι οικογενειακές στρατηγικές και πρακτικές που συνδέονται με τη σχολική επίδοση αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του μεταναστευτικού σχεδίου. Μολονότι η μεταναστευτική ιδιότητα ομογενοποιεί τις

κοινωνικές συνθήκες ζωής των οικογενειών, ωστόσο, οι αναπαραστάσεις, οι στρατηγικές και η στάση τους απέναντι στο σχολείο διαφοροποιούνται με βάση τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των γονιών πριν μεταναστεύσουν, όπως η αστική προέλευση, το εκπαιδευτικό επίπεδο και η γνώση της γαλλικής γλώσσας (Zéroulou, 1988).

Η καθοριστική σημασία του μορφωτικού επιπέδου των μεταναστών γονέων στη σχολική επιτυχία των παιδιών τους τονίζεται και από την πιο πρόσφατη έρευνα του Schnell (2014), που εξετάζει την εκπαιδευτική πορεία των Τούρκων της δεύτερης γενιάς σε χώρες της δύσης. Ο ερευνητής καταλήγει ότι τα παιδιά με γονείς που έχουν σπουδάσει στη χώρα καταγωγής παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις και έχουν περισσότερες πιθανότητες να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι οι μορφωμένοι γονείς συμμετείχαν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, μέσα από πρακτικές στήριξης και βοήθειας που αφορούσαν τον καθημερινό έλεγχο στο σπίτι και τη συχνή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, παρατηρείται ότι υψηλές προσδοκίες σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών εκφράζονται και από οικογένειες μεταναστών με χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των Κινέζων γονέων της εργατικής τάξης στη Νέα Υόρκη, οι οποίοι δίνουν μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση των παιδιών τους και τα παροτρύνουν να αριστεύσουν στο σχολείο (Kasinitz κ.ά., 2008: 149).

Σε σημαντικά ευρήματα κατέληξε και η Annick Prieur (2002: 59), σε έρευνά της που διεξήχθη στη Νορβηγία. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, η ελλιπής μόρφωση των μεταναστών γονέων δεν φάνηκε να τους εμποδίζει στο να στοχεύουν ψηλά σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αν και συχνά αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά στο σπίτι, οι ίδιοι γονείς κάνουν διάφορες «θυσίες» για να διασφαλίσουν σε αυτά τη δυνατότητα σπουδών. Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι σε αρκετές περιπτώσεις ο πατέρας κάνει δύο δουλειές και μάλιστα έντονα χειρωνακτικές για να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της οικογένειας και να στηρίξει τα παιδιά του στις σπουδές.

Η εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί για τους μετανάστες γονείς, ίσως, το μοναδικό μονοπάτι κοινωνικής ανέλιξης στην κοινωνία υποδοχής, όπου οι δικές τους ευκαιρίες για

κινητικότητα είναι εξαιρετικά περιορισμένες (Alitolppa-Niitamo, 2004). Σύμφωνα με τα ευρήματα των Dion & Dion (2001: 520), οι υψηλές προσδοκίες των γονιών απορρέουν από την επιθυμία τους να καρπωθούν τα οφέλη της μετανάστευσης, όπως είναι για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες που προσφέρει η χώρα εγκατάστασης.

Όσον αφορά τα παιδιά, οι υψηλοί στόχοι των μεταναστών γονέων τους λειτουργούν ως η βάση πάνω στην οποία θα αναπτυχθούν οι προσδοκίες που τα ίδια θρέφουν σχετικά με την εκπαιδευτική και την επαγγελματική τους πορεία. Όπως επισημαίνουν οι Portes και Rumbaut (2001: 105), οι οποίοι διεξήγαγαν μακροχρόνια μελέτη σε διάφορες ομάδες μεταναστών στις Η.Π.Α, οι υψηλές προσδοκίες και η καθοδήγηση των γονέων προς τη σχολική επιτυχία φαίνεται να δίνουν ώθηση στις προσπάθειες των παιδιών.

Σε πολλές περιπτώσεις, η εισαγωγή στο πανεπιστήμιο αποτελεί για τα παιδιά της δεύτερης γενιάς το μοναδικό μέσο για να ξεφύγουν από τη θέση στην οποία βρίσκονται εργασιακά οι γονείς τους στη χώρα υποδοχής. Όπως επισημαίνουν οι Waldinger και Feliciano (2004: 377), στο πλαίσιο της σύγχρονης οικονομίας, τα παιδιά των μεταναστών έρχονται αντιμέτωπα με μια σκληρή επιλογή: είτε θα συνεχίσουν τις σπουδές τους, έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα να αποτελέσουν κομμάτι μιας επαγγελματικής ελίτ ή αλλιώς θα πρέπει να δεχθούν να κάνουν τις ίδιες χειρωνακτικές εργασίες που αναγκάστηκαν να αναλάβουν οι μετανάστες γονείς τους.

Άλλες έρευνες αποδίδουν την επιμονή των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής στην ακαδημαϊκή επιτυχία, στην ανάγκη τους να ξεπεράσουν τα εμπόδια και τις μειονεξίες που βιώνουν σε σχέση με τους γηγενείς συνομηλίκους τους. Έτσι η αποφασιστικότητά τους να τα καταφέρουν παίρνει τη μορφή μιας στρατηγικής που έχει σκοπό να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές ανισότητες και τις διακρίσεις που έχουν υποστεί. Τους ισχυρισμούς αυτούς επιβεβαιώνει και η έρευνα των Abada και Tenkorang (2009), οι οποίοι υποστηρίζουν πως η συνέχιση των σπουδών για όσους έχουν βιώσει τον αποκλεισμό, τουλάχιστον για τα κορίτσια της δεύτερης γενιάς που μεγάλωσαν στον Καναδά, μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή αντίστασης στις συστηματικές ανισότητες και προσφέρει ευκαιρίες για κοινωνική αλλαγή από γενιά σε γενιά (Abada & Tenkorang, 2009: 602).

Σε ότι αφορά τα παιδιά αλβανικής καταγωγής, που αποτελούν και το αντικείμενο της μελέτης μας, οι έρευνες έχουν δείξει ότι η προσδοκία των γονέων τους να πραγματοποιήσουν τα παιδιά ανώτατες σπουδές είναι καθολική. Οι σπουδές θεωρούνται ως ένα εφόδιο σημαντικό που θα ανοίξει την πόρτα στην κοινωνική αποδοχή και επιτυχία και θα βγάλει τα παιδιά τους από επαγγελματικά αδιέξοδα ( Μίλεση, 2006) .

Εξάλλου, όπως επισημαίνει και η Αθανασοπούλου (2009: 214), η ύπαρξη παιδιών στην οικογένεια και το ενδιαφέρον των Αλβανών γονέων για την εξασφάλιση καλύτερων συνθηκών ζωής και εκπαίδευσης ορίζει τη μεταναστευτική τους κίνηση και τα σχέδιά τους στη χώρα υποδοχής. Αυτό επιβεβαιώνει και η έρευνα της Zinn (2005: 266), η οποία ανέδειξε την ιδιαίτερη βαρύτητα που οι Αλβανοί μετανάστες δίνουν στην εκπαίδευση. Η ίδια παρατήρησε ότι τα μεταναστευτικά σχέδια των Αλβανών που είχαν εγκατασταθεί στη Ματέρα της Ιταλίας συνδέονταν με τις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών και με την επιθυμία τους να συνεχίσουν τις σπουδές και μετά το σχολείο.

Τον κεντρικό ρόλο της οικογένειας στην εκπαιδευτική επιτυχία των νεαρών της δεύτερης γενιάς από την Αλβανία ανέδειξε και η έρευνα της Αθανασοπούλου (2009). Σύμφωνα με την ερευνήτρια, οι Αλβανοί γονείς, αν και συνήθως αδυνατούν να παρέμβουν άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσπαθούν να προσφέρουν στα παιδιά είτε την απαραίτητη στήριξη μέσα από ένα κλίμα οικογενειακής «σταθερότητας» και «ασφάλειας, είτε τους παρέχουν πρόσβαση σε διάφορα «στρατηγικά αγαθά» όπως είναι, για παράδειγμα, τα φροντιστηριακά μαθήματα. Επίσης, μέσα από συνεχείς συμβουλές και παραινήσεις επισημάνουν στα παιδιά τη σημασία της μόρφωσης, την οποία θεωρούν ως μια ευκαιρία για κοινωνική προαγωγή ( Μίλεση, 2006: 256). Η «πίεση», που οι Αλβανοί γονείς ασκούν σχετικά με το σχολικές υποχρεώσεις, σύμφωνα με τους νέους που μελέτησε η Αθανασοπούλου (2009: 243), οφείλεται στη μεταναστευτική τους «*νοστροπία*», σύμφωνα με την οποία «*για να προοδεύσεις πρέπει να έχεις βγάλει πανεπιστήμιο*».

Τα παιδιά αλβανικής καταγωγής ανταποκρίνονται ευνοϊκά στις γονικές τοποθετήσεις αναφορικά με την αξία της μόρφωσης και ακολουθούν τις συμβουλές τους με σκοπό να τους κάνουν υπερήφανους.

Η μόρφωση για τα άτομα της δεύτερης γενιάς αποκτά *χρηστική αξία* καθώς αποτελεί το μοναδικό μέσο που διαθέτουν για επαγγελματική αποκατάσταση και οικονομική εξασφάλιση. Έτσι για τα παιδιά αλβανικής καταγωγής ένα πτυχίο πανεπιστημίου ή ένα δίπλωμα τεχνικής εκπαίδευσης ή ακόμα και η απόκτηση ενός μεταπτυχιακού διπλώματος θεωρούνται ως προσόντα που θα τα βοηθήσουν να βρουν μια καλύτερη εργασία στο μέλλον (Αθανασοπούλου, 2009: 246).

Η μεταναστευτική εμπειρία των ίδιων και των γονιών τους μαζί με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, λειτουργούν ως κίνητρο για να διεκδικήσουν πιο δυναμικά το δικαίωμα στη μόρφωση και να αποτινάξουν τα αρνητικά στερεότυπα που αποδίδονται στην εθνοτική τους ομάδα, αποκαθιστώντας έτσι, τη «λαβωμένη» τους αξιοπρέπεια (Θωμά, 2009: 51). Προσανατολιζόμενα, λοιπόν, στην ακαδημαϊκή επιτυχία, τα παιδιά της δεύτερης γενιάς επιχειρούν να μετατρέψουν τα μειονεκτήματα που πηγάζουν από την εμπειρία της μετανάστευσης *σε όπλα και τελικά σε πλεονεκτήματα* ( Αθανασοπούλου, 2009: 249).

Ωστόσο, οι νέοι και νέες που συμμετείχαν στην έρευνα της Αθανασοπούλου βλέπουν το μέλλον τους στην Ελλάδα ως «αβέβαιο». Εκφράζουν τον φόβο ότι τα πτυχία από τα ελληνικά πανεπιστήμια πιθανόν να μην τους εξασφαλίσουν μια θέση αντίστοιχη των προσόντων τους στην αγορά εργασίας και ειδικά στον δημόσιο τομέα, όπου η μη ελληνική τους υπηκοότητα στέκεται εμπόδιο στην πρόσληψή τους. Επίσης, πιστεύουν πως ο «ρατσισμός» που βίωσαν ως μαθητές πιθανόν να τους ακολουθήσει και κατά την επαγγελματική τους πορεία. Έτσι, καταλήγουν να φανταστούν το μέλλον τους είτε ως επιστροφή στην Αλβανία είτε ως μετακίνηση σε άλλες χώρες της Δύσης. Αυτό τους κάνει να αναρωτιούνται γύρω από την αναγνώριση των ελληνικών πτυχίων στο εξωτερικό ή και ακόμα να προσανατολίζονται στην απόκτηση πτυχίων χρήσιμων και σε άλλες χώρες (Αθανασοπούλου, 2009: 294).

## 1.7 Κοινωνικό φύλο και εκπαίδευση

Μια αναλυτική κατηγορία που επηρεάζει την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία και γενικότερα την κοινωνικοποίηση της δεύτερης γενιάς, είναι το κοινωνικό φύλο.

Η έννοια του κοινωνικού φύλου (gender), η οποία έχει συνδεθεί με το δεύτερο φεμινιστικό κύμα, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από την κοινωνιολόγο Ann Oakley το 1972 και αρκετά γρήγορα καθιερώθηκε ως αναλυτική κατηγορία, η οποία αποτέλεσε το επίκεντρο της φεμινιστικής θεωρίας και ερευνητικής πρακτικής στο πλαίσιο διαφόρων γνωστικών κλάδων.

Ο δυναμισμός της έννοιας κοινωνικό φύλο έγκειται στο ότι αντιδιαστέλλεται προς το βιολογικό φύλο (sex), παραπέμπει, δηλαδή, στην αντίθεση μεταξύ του πολιτισμού, της κοινωνίας και της ιστορίας από τη μία και της φύσης και της βιολογίας από την άλλη (Μπακαλάκη, 2003: 3). Ενώ το βιολογικό φύλο εκλαμβάνεται ως σταθερό, το κοινωνικό φύλο είναι κοινωνικά προσδιορισμένο, μιας και αποτελεί απόρροια κοινωνικών διαδικασιών εκμάθησης και εμπέδωσης μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικών θεσμών και πολιτισμικών πρακτικών (Αθανασίου, 2006: 25).

Οι φεμινίστριες του δεύτερου κύματος διεκδίκησαν ισονομία και ισότιμη πρόσβαση στους οικονομικούς και κοινωνικούς θεσμούς, ενώ επίσης, επιχείρησαν να αναδείξουν τις αιτίες καταπίεσης των γυναικών εισάγοντας τον όρο «πατριαρχία» και μετατόπισαν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον από τη δημόσια σφαίρα στην ιδιωτική (Αθανασίου, 2006: 23-24).

Σύμφωνα με την Μπακαλάκη (2003: 6), η αναγωγή του «κοινωνικού φύλου» σε «αναλυτικό εργαλείο» σήμαινε ότι η έννοια αυτή έπρεπε να αποσυνδεθεί από τις πολιτισμικά συγκεκριμένες πολιτισμικές διεκδικήσεις τις οποίες εξέφραζε και ότι έπρεπε να αποκαθαρθεί από ενδεχόμενες λανθάνουσες βιολογικές αναφορές.

Σημαντική σε αυτό το πλαίσιο θεωρείται η συμβολή της κοινωνικής ανθρωπολογίας στη φεμινιστική θεωρία, μέσα από την έμφαση που αυτή δίνει στην πολιτισμική κατασκευή του φύλου και την προβληματοποίηση της έννοιας της «βιωμένης εμπειρίας». Στο επίκεντρο της ανάλυσης της δεκαετίας του 1980, τοποθετούνται ζητήματα που αφορούν τις έμφυλες ταυτότητες και αμφισβητείται η πεποίθηση περί κοινής «γυναικείας εμπειρίας» που πρόσβευε

ο φεμινισμός του δεύτερου «κύματος». Εγκαταλείπεται η άποψη ότι οι κατηγορίες «άντρες» και «γυναίκες» είναι ομοιογενείς στο εξωτερικό τους και οι ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ τους είναι παντού όμοιες, ενώ τονίζονται οι διαφορές ανάμεσα στα φύλα αλλά και ανάμεσα στις γυναίκες καθώς και η πολλαπλότητα των υποκειμενικοτήτων και των ταυτοτήτων τους έτσι όπως αυτές διαφοροποιούνται στη βάση της κοινωνικής τάξης, της φυλής, της εθνότητας και της σεξουαλικότητας (Αθανασίου, 2006: 33). Όπως υποστηρίζει η Μπακαλάκη (2003: 8), *«οι έμφυλες πρακτικές και οι λόγοι για το φύλο ποικίλλουν ανάλογα με τα κοινωνικά συμφραζόμενα στα οποία τοποθετούνται τα δρώντα υποκείμενα, που σημαίνει ότι τα άτομα δεν έχουν μια μόνο ταυτότητα που ανταποκρίνεται στο φύλο τους, αλλά πολλές»*. Οι εκδοχές, λοιπόν, για το κοινωνικό φύλο καθώς αυτό διαπλέκεται με άλλες διαστάσεις της ταυτότητας όπως η τάξη και η ηλικία, πολλαπλασιάζονται και αυτό έχει ως αποτέλεσμα το φύλο να προσδιορίζεται με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο.

Η πολλαπλότητα και η ρευστότητα που χαρακτηρίζει τις ταυτότητες έχει αποτελέσει βασικό ζήτημα της μεταδομιστικής θεωρίας κατά της δεκαετία του 1990. Υπό το φως αυτής της θεωρίας οι έμφυλες ταυτότητες δε θεωρούνται ως σταθερές και πάγιες αλλά υποστηρίζεται ότι μπορούν να αλλάξουν, να υιοθετηθούν και να εγκαταλειφθούν, να αναδιπλωθούν και να ανασυνδυαστούν (Connell, 2006: 177).

Η θέση αυτή αποτελεί κεντρικό σημείο του έργου της Αμερικανίδας μεταμοντέρνας φιλοσόφου Judith Butler, η οποία στο πρωτοποριακό βιβλίο της Gender Trouble (1990), συμπυκνώνει την άρθρωση ενός φεμινιστικού λόγου πέρα από τη φυσικοποιημένη διπολικότητα των φύλων και πέρα από την πολιτική της ταυτότητας. Η φιλόσοφος ασκεί κριτική στη διχοτομία *sex/gender* (βιολογικό/κοινωνικό φύλο), στην οποία είχε στηριχθεί η φεμινιστική σκέψη των προηγούμενων δεκαετιών και επιχειρεί μια δυναμική ανάγνωση της έμφυλης ταυτότητας μέσα από τη θεωρία της επιτελεστικότητας (performativity), την οποία εισάγει (Αθανασίου, 2006: 96-97).

Το κοινωνικό φύλο, σύμφωνα με την Butler (1990: 33), *«είναι το επαναλαμβανόμενο στυλιζάρισμα του σώματος, ένα σύνολο από επαναλαμβανόμενες πράξεις μέσα σε ένα άκαμπτο κανονιστικό πλαίσιο πράξεων που παγώνουν με τον χρόνο προσφέροντας την επίφαση μιας ουσίας, ενός «φυσικού» τρόπου ύπαρξης»*.



Το φύλο, λοιπόν, δεν εγγράφεται παθητικά πάνω στο σώμα αλλά επιτελείται καθημερινά σε μια αδιάκοπη διαδικασία αγωνίας και απόλαυσης, σε μια συνύφανση κοινωνικής πίεσης και αντίστασης, κατά την οποία τα υποκείμενα εμφανίζουν δυνατότητες και πιθανότητες έμφυλης σωματικότητας. Με τον τρόπο αυτό, η Butler θέτει υπό αμφισβήτηση την υποτιθέμενη σταθερότητα της έμφυλης ταυτότητας καθώς και τις ετεροσεξιστικές συνδηλώσεις της, ενώ τονίζει επίσης, τη σημαντικότητα του πλαισίου (context), είτε κοινωνικού και ιστορικού, είτε λογοθετικού, εντός του οποίου οι απόπειρες αποσταθεροποίησης των φυσικοποιημένων κατηγοριών της έμφυλης ταυτότητας παράγονται και προσλαμβάνονται ( Αθανασίου, 2006: 99-100).

Η επίδραση του μεταδομισμού παρατηρείται και στον τρόπο που η φεμινιστική έρευνα χρησιμοποιεί το κοινωνικό φύλο ως εργαλείο για να ερμηνεύσει τους τρόπους με το οποίους το σχολείο επηρεάζει τις ζωές των νεαρών κοριτσιών και των γυναικών. Έτσι, η έρευνα για το φύλο στην εκπαίδευση, με βάση τα στοιχεία που παραθέτει η Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (2003), στις αρχές της δεκαετίας του '90 μετατοπίζεται από τα αρχικά της ενδιαφέροντα για την κοινωνικοποίηση βάσει του φύλου και την αναπαραγωγή των έμφυλων ανισοτήτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, προς τη σύνδεσή της με την πολιτισμική και την κοινωνική θεωρία και της αναλύσεις της για την κατασκευή των ταυτοτήτων φύλου εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέρος αυτών των ερευνών προσανατολίζεται στην εφηβική ηλικία και ειδικότερα στους προβληματισμούς που ξεκινούν από τις σχολικές επιδόσεις και φθάνουν στις επιλογές ζωής, ως στοιχείων που εξαρτώνται άμεσα από τις ταυτότητες φύλου.

Τα, δε, κορίτσια παρουσιάζονται ως δρώντα υποκείμενα που επιλέγουν για τους εαυτούς τους ενώ έμφαση δίνεται και στους μηχανισμούς αντίστασής τους στο κυρίαρχο πατριαρχικό μοντέλο.

Όσον αφορά το ελληνικό πλαίσιο, αξίζει να αναφέρουμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι προσπελάσιμο σε μεγάλο βαθμό από αγόρια και κορίτσια κάθε κοινωνικού στρώματος. Αυτό αποδεικνύεται και από τον σημαντικό αριθμό των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των δυο φύλων που φαίνεται να συνεχίζει τις σπουδές του στο πανεπιστήμιο. Οι δε Έλληνες γονείς, ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης, θεωρούν την εκπαίδευση ως απαραίτητο εφόδιο όχι μόνο για τα αγόρια αλλά και για τα κορίτσια. Στην

περίπτωση των κοριτσιών, όμως, οι σπουδές δε συνδέονται πάντα με την ακαδημαϊκή καριέρα ή την επαγγελματική άνοδο καθώς οι ίδιοι γονείς δύσκολα θα αποδεχτούν την πιθανότητα η κόρη τους να καθυστερήσει να παντρευτεί ή να μείνει ανύπαντρη για να ακολουθήσει μια επιτυχημένη καριέρα ( Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1999: 314).

Την ισότιμη πρόσβαση των δυο φύλων στην εκπαίδευση και μάλιστα το προβάδισμα των κοριτσιών σε ότι αφορά την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποδεικνύουν και τα πρόσφατα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, σύμφωνα με τα οποία, το έτος 2015-2016, το ποσοστό των φοιτητριών που εισήχθησαν στο πανεπιστήμιο φθάνει το 57, 2 % του συνολικού ποσοστού <sup>20</sup>.

Η έρευνα της Δεληγιάννη - Κουϊμτζή (1999: 321-323), έδειξε ότι τα έφηβα κορίτσια του δείγματός της, έχοντας εσωτερικεύσει τις επιταγές της ελληνικής κοινωνίας που θεωρούν τις σπουδές μετά το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως απαραίτητες, επιδιώκουν να εισαχθούν σε κάποια πανεπιστημιακή σχολή, ανεξάρτητα με το αν θα αξιοποιήσουν το πτυχίο τους στο μέλλον. Για τις κοπέλες αυτές, οι σπουδές αποτελούν το πρώτο βήμα για ένα επιθυμητό επάγγελμα αλλά κυρίως, θεωρούνται ως ευκαιρία για να ξεφύγουν από τον έλεγχο και τις απαγορεύσεις των γονιών τους.

Όσον αφορά τα κορίτσια μεταναστευτικής προέλευσης η έρευνα έχει δείξει ότι η σχολική τους επίδοση είναι καλύτερη από αυτή των αγοριών και οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους προσδοκίες υψηλότερες (Portes & Rumbaut, 2001: 221-225, Zhou & Bankston, 2001: 136-137, Feliciano & Rumbaut 2005: 1111-1113). Τα ευρήματα αυτά μοιάζουν να έρχονται σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στις χώρες αναχώρησης των μεταναστών, όπου συνήθως, οι δυνατότητες που έχουν οι γυναίκες να σπουδάσουν και να εξελιχθούν επαγγελματικά είναι πιο περιορισμένες.

Η επιτυχημένη σχολική πορεία των κοριτσιών της δεύτερης γενιάς πιθανό να οφείλεται στη μεγαλύτερη πίεση και έλεγχο που αυτά δέχονται από τις οικογένειές τους. Συνήθως, οι γονείς, κυρίως, στις πιο πατριαρχικές οικογένειες μεταναστών, είναι πιο

---

<sup>20</sup> Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ), Στοιχεία για: [Φοιτητές κατά Φύλο, Εξάμηνο Σπουδών, Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Σχολή, Τμήμα](http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED33/-) <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED33/-> (τελευταία πρόσβαση στις 6/10/2017)

προστατευτικοί και θέτουν στις νεαρές κοπέλες διάφορους περιορισμούς σε θέματα όπως οι σχέσεις με το άλλο φύλο, οι φιλίες και οι εκτός σπιτιού δραστηριότητες. Έτσι, τα κορίτσια λόγω των στενότερων δεσμών που αποκτούν με την οικογένειά τους είναι πιθανότερο να δεχθούν μεγαλύτερη επιρροή σε σχέση με τα αγόρια και να συμμορφωθούν με τις προσδοκίες των γονιών τους για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πορεία, γεγονός που επηρεάζει καθοριστικά την προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής (Portes & Rumbaut, 2001: 64). Ωστόσο, οι υψηλές προσδοκίες των μεταναστών γονέων για τις κόρες τους δεν σημαίνουν απαραίτητα απόρριψη των έμφυλων ρόλων αλλά προσπάθεια να συντονιστούν με τις επιταγές της κοινωνίας υποδοχής, όπου οι ευκαιρίες για εκπαίδευση και η ανάγκη για τυπικά προσόντα ισχύουν τόσο για τα κορίτσια όσο και για τα αγόρια. Για παράδειγμα, η έρευνα των Zhou & Bankston (2001), έδειξε ότι, ακριβώς, επειδή οι Βιετναμέζοι γονείς ασκούσαν μεγαλύτερη πίεση και έλεγχο στις κόρες τους, αυτές είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες για μια πετυχημένη σχολική πορεία. Επομένως, η αφοσίωση στην παράδοση και τους έμφυλους ρόλους που αυτή υπαγορεύει δεν αποκλείεται να συμβαδίζει και με την προσπάθεια προσαρμογής στο αμερικανικό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Όπως έδειξε και η έρευνα της Prieur (2002: 74), οι κοπέλες που μεγαλώνουν σε πατριαρχικές μεταναστευτικές οικογένειες επαναδιαπραγματεύονται και επανορίζουν τους έμφυλους ρόλους ανάλογα με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στη κοινωνία υποδοχής.

Το φύλο, όμως, ενδέχεται να περιορίσει τις εκπαιδευτικές προοπτικές των κοριτσιών μεταναστευτικής προέλευσης. Οι Dasgupta και Das Gupta (1996: 230), στην έρευνά τους παρατήρησαν ότι οι Ινδοί γονείς στις Η.Π.Α αποθαρρύνουν τις κόρες τους από το να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε πανεπιστήμια που βρίσκονται μακριά από το σπίτι τους, ακόμη κι όταν αυτά θεωρούνται πιο ανταγωνιστικά και προσφέρουν καλύτερες ευκαιρίες μόρφωσης.

Οι Feliciano και Rumbaut (2005: 1112-1113), επισημαίνουν πως ο παράγοντας κοινωνικό φύλο και οι σχετικές με αυτό κοινωνικές προσδοκίες επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους των κοριτσιών της δεύτερης γενιάς. Για παράδειγμα, ενώ τα κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνα φάνηκε να δείχνουν προτίμηση σε μια καριέρα που θα τους προσφέρει τη δυνατότητα παροχής βοήθειας και φροντίδας και

στρέφονταν σε παραδοσιακά «γυναικεία» επαγγέλματα όπως αυτό της νοσοκόμας και της δασκάλας, τα αγόρια προσανατολίζονταν προς επαγγέλματα με υψηλότερες οικονομικές απολαβές και μεγαλύτερο κύρος.

## **2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **2.1 Τα ερευνητικά ερωτήματα**

Ερευνητική στόχευση της παρούσας εργασίας αποτελεί η μελέτη της συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας των νέων γυναικών της δεύτερης γενιάς, ομογενών και αλβανικής καταγωγής που εργάζονται ως δασκάλες γενικής και ειδικής αγωγής σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Ελλάδας. Ειδικότερα, εξετάζεται, η νοηματοδότηση του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί με διαφορετικές αφετηρίες από την πλειονότητα, οι στρατηγικές που αναπτύσσουν για να διαπραγματευτούν την ετερότητά τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τους ομοεθνείς μαθητές που συναντούν στα σχολεία όπου διδάσκουν.

Μέσω της ανάλυσης των αφηγήσεών τους επιχειρείται να παρουσιαστεί, σε ένα πρώτο επίπεδο η εκπαιδευτική τους πορεία στην κοινωνία υποδοχής εστιάζοντας, κυρίως, στα βιώματά τους ως κόρες μεταναστών, στον ρόλο της οικογένειάς τους στην απόφασή να σπουδάσουν αλλά και στα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Εν συνεχεία, φιλοδοξείται να σκιαγραφεί το προφίλ τους ως εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τον λόγο τους για τις σχέσεις που αναπτύσσουν με μαθητές και συναδέλφους, τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο τους ως δασκάλες και τις πρακτικές που εφαρμόζουν καθημερινά στα σχολεία όπου εργάζονται. Ο τρόπος που τα υποκείμενα της έρευνας διαμορφώνουν την κοινωνική και επαγγελματική τους δράση διερευνάται σε συνάρτηση με τους παράγοντες εθνοτικότητα και κοινωνικό φύλο.

Ακόμα στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τις διακρίσεις που οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα πιθανόν να έχουν δεχτεί όταν ήταν οι ίδιες μαθήτριες, διατυπώνουμε την υπόθεση ότι οι εμπειρίες διακρίσεων ενδέχεται να

επιδρούν πάνω στη στάση που αυτές υιοθετούν απέναντι στον εθνοκεντρικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Δηλαδή, επηρεάζει, το γεγονός αυτό, την παρουσία τους και τον τρόπο που χειρίζονται ζητήματα ετερότητας στα σχολεία όπου εργάζονται; Αποδέχονται άκριτα το εκπαιδευτικό σύστημα, υιοθετώντας έναν ρόλο διεκπεραιωτικό και παθητικό ή «τολμούν» να το αμφισβητήσουν παρεμβαίνοντας δυναμικά και μετασχηματιστικά στο αναλυτικό πρόγραμμα ;

## 2.2 Επιλογή δείγματος και συλλογή εμπειρικού υλικού

Στην παρούσα εργασία κρίθηκε σκόπιμη η ποιοτική έρευνα, διότι η προσέγγιση αυτή μπορεί να συμβάλλει στη μετάθεση της φωνής, των αξιακών συστημάτων και των αντιλήψεων μειονοτικών κοινωνικών ομάδων από το περιθώριο στο κέντρο της επιστημονικής συζήτησης και από εκεί στο κέντρο λήψης των αποφάσεων ( Ιωσηφίδης, 2008).

Η έρευνα ολοκληρώθηκε στο χρονικό διάστημα μέσω Απριλίου και Ιουνίου του 2017. Τα κριτήρια της επιλογής των υποκειμένων ήταν να είναι άτομα αλβανικής καταγωγής ή και ομογενείς, παιδιά μεταναστών που έχουν ολοκληρώσει το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσής τους στην Ελλάδα και εργάζονται τη δεδομένη στιγμή ως εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον δημόσιο κυρίως, τομέα αλλά και στον ιδιωτικό.

Όντας και η ίδια εκπαιδευτικός αλβανικής καταγωγής θεώρησα ότι θα ήταν αρκετά εύκολο να προσεγγίσω άτομα που θα πληρούν τα κριτήρια για την έρευνα. Ωστόσο, στην πράξη αυτό αποδείχθηκε αρκετά δύσκολο, καθώς όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η παρουσία μειονοτικών εκπαιδευτικών είναι αρκετά περιορισμένη.

Σε ένα πρώτο στάδιο, λοιπόν, προσπάθησα να αναζητήσω κάποια άτομα μέσα από τους πίνακες κατάταξης αναπληρωτών που αναρτώνται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς στην ηλεκτρονική σελίδα του ΥΠΠΕΘ και έπειτα προσπάθησα να έρθω σε επαφή μαζί τους μέσα από τα δίκτυα κοινωνικής δικτύωσης.

Πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι ο εντοπισμός αντρών εκπαιδευτικών που να πληρούν τα κριτήρια της έρευνας, εάν σκεφτούμε και τη γενικότερη υποεκπροσώπησή τους στον κλάδο, φάνηκε ακατόρθωτος. Έτσι το δείγμα περιορίστηκε μόνο σε γυναίκες εκπαιδευτικούς. Ορισμένες από τις δασκάλες με τις οποίες κατάφερα να επικοινωνήσω ήταν διστακτικές στο να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με μια άγνωστη και εξέφρασαν την καχυποψία τους μέσα από ερωτήματα όπως: « Γιατί θέλεις να ασχοληθείς με εμάς τους Αλβανούς;» και «Τι όφελος έχει μια τέτοια έρευνα από τη στιγμή που δε διαφοροποιούμαστε σε κάτι από τους ελληνικής καταγωγής συναδέλφους μας;» ενώ άλλες ισχυρίστηκαν ότι δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε μια έρευνα που δίνει έμφαση στη μεταναστευτική τους ιδιότητα και θεωρούσαν ότι η διαφορετική τους καταγωγή δε θα έπρεπε να κοινοποιηθεί. Αν και τις επιβεβαίωσα ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους και ότι δεν θα δημοσιοποιηθεί κανένα προσωπικό δεδομένο, δεν κατάφερα να τις πείσω.

Χρειάστηκε, λοιπόν, να απευθυνθώ στο δίκτυο των προσωπικών μου γνωριμιών και κυρίως σε άτομα που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό κλάδο για να μεσολαβήσουν. Με τη μεσολάβησή τους μπόρεσα να επικοινωνήσω τηλεφωνικά με κάποιες εκπαιδευτικούς που ανταποκρίνονταν στις προϋποθέσεις μου και να τις ρωτήσω αν ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν.

Σε αυτό το στάδιο προέκυψε ένα ακόμα πρόβλημα που δεν είχα προβλέψει εξαρχής. Οι δασκάλες με τις οποίες επικοινωνήσα, στην πλειονότητά τους, εργάζονταν ως αναπληρώτριες σε μακρινή απόσταση από την Αθήνα, πράγμα που στεκόταν εμπόδιο στο να ορίσουμε συνάντηση από κοντά. Έτσι, περιορίστηκα σε ένα δείγμα στο οποίο θα υπήρχε πιο εύκολη πρόσβαση. Κατέληξα, επομένως, σε έξι εκπαιδευτικούς, οι πέντε εκ των οποίων είναι αλβανικής καταγωγής ενώ στο δείγμα συμπεριλαμβάνεται και μια ομογενής από τη Βόρειο Ήπειρο.

Αρχικά, τις ενημέρωσα για το θέμα της έρευνας και τους σκοπούς της και τις επιβεβαίωσα ότι τα ονόματά τους θα αλλαχθούν. Έχοντας εξασφαλίσει τη συναίνεσή τους, προχώρησα σε μια δεύτερη επαφή με σκοπό να οριστούν οι συναντήσεις ανάλογα με τη διαθεσιμότητα κάθε συμμετέχουσας.

Η πρώτη συνέντευξη λειτούργησε ως πιλοτική στην περίπτωση που θα χρειαζόνταν κάποιες διορθωτικές παρεμβάσεις στον οδηγό συνέντευξης. Αφού κρίθηκε ως κατάλληλη, αποφασίστηκε να ενταχθεί στη συνολική έρευνα.

Το διάστημα που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις οι περισσότερες κοπέλες εργάζονταν ως αναπληρώτριες δασκάλες σε δομές της γενικής και ειδικής αγωγής σε δημόσια σχολεία. Μία εκπαιδευτικός βρισκόταν σε αναμονή πρόσληψης ενώ μια άλλη απασχολούνταν ως νηπιαγωγός στον ιδιωτικό τομέα. Δύο συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην Καστοριά, τόπο μόνιμης κατοικίας των γονιών μου και οι υπόλοιπες στην Αθήνα. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε από μία έως και δύομιση ώρες. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν μετά από συγκατάθεση των υποκειμένων και κρατήθηκαν γραπτές σημειώσεις όπου κρίθηκε απαραίτητο. Οι συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα στην Καστοριά διεξήχθησαν στα σπίτια των εκπαιδευτικών ενώ αυτές που έγιναν στην Αθήνα σε κεντρικά καφέ της πόλης. Πριν από κάθε συνέντευξη προηγήθηκε χαλαρή συζήτηση, όπου επισήμανα στις συμμετέχουσες ότι η έρευνα γίνεται μέσα στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για το μεταπτυχιακό. Οι περισσότερες ρώτησαν για το Πανεπιστημιακό τμήμα και έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το αντικείμενο του μεταπτυχιακού προγράμματος ζητώντας να μάθουν λεπτομέρειες.

### **2.3 Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο και ο ρόλος της ερευνήτριας insider**

Το μεθοδολογικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε για τη συλλογή εμπειρικού υλικού είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη βάθους, καθώς η συνέντευξη αυτή της μορφής μας επιτρέπει να ερευνήσουμε την προσωπική εμπειρία των υποκειμένων μέσα από τις στάσεις τους, τις φιλοδοξίες, τα κίνητρα που τα ωθούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και την ερμηνεία που αυτά δίνουν για τον κόσμο γύρω τους ( Νόβα-Καλτσούνη, 2006: 22).

Οι πεποιθήσεις και οι δράσεις μας, τονίζει ο Kelchtermans (2009: 30), επηρεάζονται από τις εμπειρίες του παρελθόντος και τις προσδοκίες για το μέλλον. Αυτές, όμως δεν είναι στατικές αλλά διαμορφώνονται δυναμικά μέσα στα πολύπλοκα πλαίσια της ερμηνείας και του νοήματος (sense making) που δίνουν τα υποκείμενα. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, ο

ίδιος αναφέρεται σε ένα προσωπικό ερμηνευτικό πλαίσιο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν το έργο τους και διαμορφώνουν τη δράση τους. Υπό αυτή την έννοια, οι βιογραφίες των εκπαιδευτικών δεν έχουν απλό πληροφοριακό χαρακτήρα αλλά παραθέτουν στοιχεία για την αυτοαντίληψή τους.

Εκκινώντας από μια τέτοια θεώρηση, στην παρούσα έρευνα, μέσα από τις βιογραφίες των εκπαιδευτικών, επιδιώκουμε να αναλύσουμε τις εμπειρίες τους με βάση τη σημασία που τις αποδίδουν οι ίδιες και όχι να τις «δούμε» απλά ως ένα ιστορικό γεγονός. Για αυτόν τον λόγο, ο οδηγός συνέντευξης σχεδιάστηκε έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνει ερωτήσεις που καλύπτουν όλο το φάσμα της διαδρομής που έχουν διαγράψει οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, από τα σχολικά τους χρόνια έως και σήμερα. Ο οδηγός έχει έναν ρόλο κατά βάση κατευθυντικό, ενώ υπάρχει ευελιξία ως προς τη σειρά και ως προς τον τρόπο που οι ερωτήσεις τίθενται σε κάθε ερωτώμενη.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δόθηκε στα υποκείμενα η ευκαιρία να αναπτύξουν τα θέματα όπως εκείνα ήθελαν, να περιγράψουν ελεύθερα τις εμπειρίες τους, να αναφερθούν σε γεγονότα και καταστάσεις που είχαν ιδιαίτερη σημασία για εκείνα και να εκφράσουν γενικώς τις απόψεις τους ( Κυριαζή, 2009: 254).

Λόγω της ιδιότητάς μου ως εκπαιδευτικός μεταναστευτικής προέλευσης, βρέθηκα σε προνομιακή θέση καθώς η εκ των έσω γνώση του πεδίου και οι κοινές εμπειρίες που μοιραζόμαστε με τις συνεντευξιζόμενες, λειτούργησαν θετικά στο να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας, που παρότρυνε τις ερωτώμενες να μου εξομολογηθούν «ευαίσθητες» για εκείνες, πληροφορίες.

Ωστόσο, ως insider δυσκολεύτηκα αρκετά στο να μην εμπλακώ συναισθηματικά στην έρευνα και να παραμείνω ουδέτερη, καθώς σε πολλά σημεία ένιωσα να ταυτίζομαι με τις αφηγήσεις των υποκειμένων. Χρειάστηκε, λοιπόν να διαχωρίσω τις δικές μου εμπειρίες και σκέψεις από αυτές των ερωτώμενων και να προσπαθήσω να επικεντρωθώ στη συνέντευξη ως διαδικασία και στον ρόλο μου ως ερευνήτρια. Όπως επισημαίνει και η Kerstetter (2012 ), ένα από τα μειονεκτήματα των ερευνητών insider είναι η δυσκολία τους να παραμείνουν αντικειμενικοί και αποστασιοποιημένοι από τις απόψεις και τα συναισθήματα που εκφράζουν



τα υποκείμενα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Ένα ακόμη μειονέκτημα που παρατήρησε η DeLysér (2001) ως insider είναι ότι σε αρκετές περιπτώσεις τα υποκείμενα υποθέτουν ότι ο ερευνητής γνωρίζει ήδη τις απαντήσεις των ερωτήσεων που τους απευθύνει με αποτέλεσμα να δίνουν μη ολοκληρωμένες απαντήσεις ή να κάνουν ελλιπή σχόλια. Κατά τη διάρκεια, των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε αυτή η συνειδητοποίηση μέσα από διατυπώσεις του τύπου: «*Θα τα ξέρεις κι εσύ...*» ή «*Θα έχεις περάσει κι εσύ τα ίδια...*», είτε μέσα από παύσεις που ακολούθησαν μετά από ερωτήσεις, τις οποίες οι ερωτώμενες απέφυγαν να απαντήσουν.

Λίγο πριν το τέλος κάθε συνέντευξης, έθεσα στις συμμετέχουσες την ερώτηση « *εάν υπάρχει κάτι που θα ήθελαν να προσθέσουν* ». Η ερώτηση αυτή, σύμφωνα με την Kvale (1996: 128), δίνει στα υποκείμενα την ευκαιρία να εκφραστούν πάνω σε ζητήματα που τα απασχολούσαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και λειτουργεί ως μια μορφή απολογισμού (debriefing).

Μετά το πέρας των συνεντεύξεων, ακολούθησαν φιλικές συζητήσεις για θέματα που άπτονται του επαγγελματικού μας χώρου ενώ κάποιες κοπέλες εκδήλωσαν το ενδιαφέρον να ακούσουν και τις δικές μου εμπειρίες ως δασκάλα μεταναστευτικής προέλευσης. Επίσης, ορισμένες δήλωσαν ότι βρήκαν ενδιαφέρουσα την όλη διαδικασία και ειδικά το γεγονός ότι τους δόθηκε για πρώτη φορά η ευκαιρία να μιλήσουν για τα προσωπικά τους βιώματα ως γυναίκες της δεύτερης γενιάς.

## **2.4 Το προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας**

Στην έρευνα συμμετέχουν έξι γυναίκες εκπαιδευτικοί 24 έως 30 ετών. Όλες μετανάστευσαν με τους γονείς τους στην Ελλάδα σε μικρή ηλικία: η Πετρίνα και η Άννα όταν ήταν οκτώ ετών, η Χαρά και η Ελένη όταν ήταν πέντε, η Μαρία έξι και η Άντζελα τεσσάρων ετών. Από τις έξι κοπέλες μόνο η Πετρίνα και η Άννα έχουν παρακολουθήσει κάποια χρόνια σε αλβανικό σχολείο. Όλες οι κοπέλες είναι αλβανικής καταγωγής εκτός από τη Μαρία, η οποία είναι ομογενής.

Πριν μεταναστεύσουν στην Ελλάδα, οι οικογένειες των συνεντευξιζόμενων έμεναν σε περιοχές της νότιας και κεντρικής Αλβανίας. Στην Κορυτσά, συγκεκριμένα, έμεναν οι

οικογένειες της Άννας και της Ελένης, στους Αγίους Σαράντα οι οικογένειες της Μαρίας και της Χαράς ενώ η Άντζελα και η Πετρίνα, κατάγονται από το Φιέρι και τη Λούσνια, αντίστοιχα.

Δύο από τις κοπέλες, η Μαρία και η Ελένη ήρθαν στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1990, στα χρόνια που ακολούθησαν την κατάρρευση του κομμουνιστικού καθεστώτος στην Αλβανία, στην πρώτη μεγάλη φάση της αλβανικής μετανάστευσης. Οι υπόλοιπες μετανάστευσαν κατά τη δεύτερη φάση, δηλαδή μετά το 1996, όταν ξέσπασε το οικονομικό σκάνδαλο του παράλληλου τραπεζικού συστήματος ή αλλιώς των «πυραμίδων», και ακολούθησαν ένοπλες αναταραχές σε όλη τη χώρα.

Στην Ελλάδα, μόνο η οικογένεια της Ελένης εγκαταστάθηκε στην Αθήνα, ενώ οι οικογένειες των υπόλοιπων κοριτσιών σε πόλεις ή χωριά της επαρχίας. Όλες βαφτίστηκαν με τον ερχομό τους στην Ελλάδα και σε κάποιες περιπτώσεις τα ονόματά τους αντικαταστάθηκαν από ελληνικά. Καμία από τις κοπέλες δεν περιγράφει τον εαυτό της ως ιδιαίτερα θρησκευόμενη.

Όσον αφορά τους γονείς των υποκειμένων, στην πλειονότητά τους έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική ή και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ δύο από τις κοπέλες αναφέρουν ότι ο ένας ή/και οι δυο γονείς τους έχουν φοιτήσει στο πανεπιστήμιο. Πρόκειται για τους γονείς της Πετρίνας, ο πατέρας της οποίας εργαζόταν στην Αλβανία ως στρατιωτικός και η μητέρα ως βρεφονηπιοκόμος και για τον πατέρα της Άννας, ο οποίος εργαζόταν ως καθηγητής μουσικής σε γυμνάσιο. Οι υπόλοιποι γονείς ασκούσαν χειρωνακτικά επαγγέλματα (αγρότες, υπάλληλοι βιοτεχνίας, ράφτης).

Στην Ελλάδα, οι περισσότεροι πατεράδες εργάζονταν ως οικοδόμοι ή απασχολούνταν περιστασιακά σε αγροτικές εργασίες, με εξαίρεση δυο περιπτώσεις ( Ελένη, Άννα) που είχαν ακολουθήσει το ίδιο επάγγελμα που έκαναν και στην Αλβανία ( ράφτης, μουσικός). Οι μητέρες των περισσότερων κοριτσιών εργάζονταν ως οικιακοί βοηθοί και καθαρίστριες ενώ μια μητέρα εργαζόταν σε αρτοποιείο και μια άλλη σε εργοστάσιο ως εργάτρια.

Σχετικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν στην οικογένεια, οι περισσότερες κοπέλες αναφέρονται στη σταδιακή υποχώρηση της αλβανικής και τη μετατόπισή τους στην ελληνική.

Μόνο δυο συμμετέχουσες δήλωσαν ότι γνώριζαν σε ικανοποιητικό βαθμό την αλβανική γλώσσα ενώ οι υπόλοιπες επισήμαναν δυσκολίες στην επικοινωνία, γραπτή και προφορική.

Όλες οι συμμετέχουσες είχαν αποκτήσει την ελληνική ιθαγένεια με πολιτογράφηση πριν προσληφθούν ως εκπαιδευτικοί στο δημόσιο, ενώ η Μαρία, ως ομογενής και κάτοχος του Ειδικού Δελτίου Ταυτότητας Ομογενούς (ΕΔΤΟ) που της αναγνώριζε τα ίδια δικαιώματα με τους Έλληνες συμπολίτες της, δε χρειάστηκε να ακολουθήσει την ίδια διαδικασία.

Την περίοδο που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις οι κοπέλες είχαν συμπληρώσει από 1 έως και 8 έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί της δημόσιας ή/και της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Καμία δεν είχε διοριστεί μόνιμα σε κάποιο σχολείο και οι περισσότερες εργάζονταν μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους. Συγκεκριμένα, η Άννα, απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Βόλου είχε αναλάβει το τμήμα ένταξης σε ένα 12/θέσιο σχολείο του νομού Χανίων. Σε σχολείο του ίδιου νομού παρείχε παράλληλη στήριξη η Άντζελα, απόφοιτος του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του ΠΑ.ΜΑΚ. Το τμήμα ένταξης σε σχολείο της Αττικής είχε αναλάβει η Ελένη (ΠΤΔΕ Αθηνών), η οποία στο παρελθόν είχε εργαστεί ως δασκάλα σε ιδιωτικό σχολείο. Σε διθέσιο σχολείο της Αργολίδας εργαζόταν η Μαρία (ΠΤΔΕ Ρεθύμνου), ενώ η Πετρίνα ( ΠΤΔΕ Βόλου), η οποία την προηγούμενη σχολική χρονιά είχε αναλάβει την Τάξη Υποδοχής σε σχολείο του νομού Ηρακλείου, τη στιγμή που μου έδωσε τη συνέντευξη δεν είχε προσληφθεί ακόμα. Στον ιδιωτικό τομέα και συγκεκριμένα σε ένα νηπιαγωγείο της Χαλκίδας εργαζόταν η τελευταία εκπαιδευτικός, η Χαρά ( ΠΤΔΕ Αθήνας). Εκτός από τη Χαρά, όλες οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στα σχολεία όπου έχουν εργαστεί έχουν συναντήσει ένα σημαντικό αριθμό ομοεθνών μαθητών.

Μεταπτυχιακές σπουδές είχε πραγματοποιήσει μόνο η Μαρία, η οποία επρόκειτο να ξεκινήσει τη διατριβή της πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ΠΤΔΕ Πατρών. Ωστόσο, όλες οι κοπέλες εξέφρασαν την επιθυμία για μεταπτυχιακές σπουδές στο μέλλον καθώς θεωρούν ότι θα τους φανούν χρήσιμες στο έργο τους και θα λειτουργήσουν ως ένα επιπλέον προσόν στην αγορά εργασίας. Τέλος, καμία από τις εκπαιδευτικούς δεν παρουσιάζει συνδικαλιστική δράση ή συμμετέχει σε κάποια εκπαιδευτική ομάδα.

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται συγκεντρωτικά τα προφίλ των υποκειμένων της έρευνας, δηλαδή, η ηλικία τους, οι σπουδές που έχουν κάνει, τα έτη προϋπηρεσίας και το σχολικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται. Παρουσιάζονται, επίσης και στοιχεία που υποδηλώνουν την κοινωνική τους προέλευση, όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το επάγγελμα που αυτοί ασκούσαν στην Ελλάδα αλλά και στη χώρα αναχώρησης.

ΟΝΟΜΑ	ΗΛΙΚΙΑ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	ΜΟΡΦΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΩΝ <b>ΑΛΒΑΝΙΑ</b>	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΩΝ <b>ΕΛΛΑΔΑ</b>
					<b>ΠΑΤΕΡΑΣ ΜΗΤΕΡΑ</b>	<b>ΠΑΤΕΡΑΣ ΜΗΤΕΡΑ</b>	<b>ΠΑΤΕΡΑΣ ΜΗΤΕΡΑ</b>
ANNA	28	ΠΤΕΑ ΒΟΛΟΥ	6	Τ.Ε. 12/θέσιο	ΑΕΙ ΛΥΚΕΙΟ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΒΙΟΤΕΧΝΙΑΣ	ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΟΙΚΙΑΚΗ ΒΟΗΘΟΣ
ΜΑΡΙΑ	29	ΠΤΔΕ ΡΕΘΥΜΝΟΥ ΠΜΣ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΠΜΣ: ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	7	διθέσιο σχολείο	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ	ΑΓΡΟΤΗΣ ΑΓΡΟΤΙΣΣΑ	ΚΗΠΟΥΡΟΣ ΟΙΚΙΑΚΗ ΒΟΗΘΟΣ
ΠΕΤΡΙΝΑ	28	ΠΤΔΕ ΒΟΛΟΥ	1	Τ.Υ. 12/θέσιο	ΑΕΙ ΑΕΙ	ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΟΣ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟ- ΚΟΜΟΣ	ΑΓΡΟΤΕΣ
ΑΝΤΖΕΛΑ	24	ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ - ΠΑ.ΜΑΚ	2	Παράλληλη Στήριξη 12/θέσιο	ΛΥΚΕΙΟ ΛΥΚΕΙΟ	ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ ΕΡΓΟΣΤΑΣΙΟΥ	ΟΙΚΟΔΟΜΟΣ ΕΡΓΑΤΡΙΑ
ΕΛΕΝΗ	30	ΠΤΔΕ ΑΘΗΝΑΣ	3 (ιδιωτικό) 5 (δημόσιο)	Τ.Ε. 12/θέσιο	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ	ΡΑΦΤΗΣ ΑΓΡΟΤΙΣΣΑ	ΡΑΦΤΗΣ ΠΩΛΗΤΡΙΑ ΣΕ ΦΟΥΡΝΟ
ΧΑΡΑ	25	ΠΤΔΕ ΑΘΗΝΑΣ	3 (ιδιωτικό)	ιδιωτικό νηπιαγωγείο	ΛΥΚΕΙΟ ΛΥΚΕΙΟ	ΥΠΑΛΛΗΛΟΙ ΕΡΓΟΣΤΑΣΙΟΥ	ΟΙΚΟΔΟΜΟΣ ΚΑΘΑΡΙΣΤΡΙΑ

### 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Μετά από την προσεκτική ανάγνωση των συνεντεύξεων, αποφασίσαμε να χωρίσουμε την ανάλυση των αποτελεσμάτων σε έξι μέρη, έχοντας ως στόχο να σκιαγραφήσουμε την πορεία των νεαρών γυναικών της δεύτερης γενιάς του δείγματός μας, εκκινώντας από τις εμπειρίες τους ως μαθήτριες και αργότερα ως φοιτήτριες στη χώρα υποδοχής και στη συνέχεια στο σήμερα που οι ίδιες εργάζονται ως εκπαιδευτικοί στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο.

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται οι πρώτες εμπειρίες διαφορετικότητας που βίωσαν τα υποκείμενα κατά τη σχολική τους φοίτηση, έτσι όπως αυτές αποτυπώνονται μέσα από τις σχέσεις τους με τους Έλληνες συμμαθητές και συμμαθήτριες και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους.

Στο δεύτερο μέρος διερευνάται η στάση των γονέων απέναντι στη μόρφωση των νεαρών γυναικών και οι προσδοκίες τους για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον. Στη συνέχεια, εξετάζεται ο τρόπος που τα ίδια τα υποκείμενα νοηματοδοτούν τις πανεπιστημιακές σπουδές και παρουσιάζονται οι παράγοντες που τα οδήγησαν να επιλέξουν τις παιδαγωγικές σχολές.

Η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών της δεύτερης γενιάς αποτελεί τη θεματική του τέταρτου μέρους της ανάλυσης. Μέσα από τον λόγο των γυναικών της δεύτερης γενιάς παρουσιάζεται ο τρόπος που προσλαμβάνουν την παρουσία και τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί μεταναστευτικής προέλευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στο πέμπτο μέρος αναλύονται οι στρατηγικές διαπραγμάτευσης της ετερότητάς τους κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους συναδέλφους τους και εξετάζονται οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους αλβανικής καταγωγής μαθητές τους με τους γονείς τους.

Στο τελευταίο μέρος της ανάλυσης παρουσιάζονται οι εθνοτικές ταυτότητες της δεύτερης γενιάς, όπως τις προσδιορίζουν οι κοπέλες του δείγματος.

### 3.1 Σχολική φοίτηση. Οι πρώτες εμπειρίες διαφορετικότητας.

#### 3.1.1 Σχέσεις με συμμαθητές και συμμαθήτριες

Σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες, όταν ρωτούνται για την πρώτη τους επαφή με το σχολείο, το πρώτο πράγμα που θυμούνται έντονα και αναφέρουν είναι οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν στις σχέσεις τους με τους Έλληνες συμμαθητές τους. Όπως ισχυρίζονται: « δεν ήταν εύκολο για εμένα στην αρχή» (Χαρά), «δεν είχα σχέσεις με τα περισσότερα παιδιά» (Μαρία), «δεν ήθελαν καν να με πλησιάζουν» (Αντζελα), «μου έλειπε αυτό που λέμε...η... αποδοχή» (Πετρίνα). Η Πετρίνα, μάλιστα, συνδέει τη συγκεκριμένη κατάσταση με στοιχεία του δικού της χαρακτήρα:

*« Φίλους, δεν μπορώ να πω, ότι έκανα εύκολα, αλλά αυτό δεν έχει να κάνει μόνο με την καταγωγή μου, αν και ίσως...ίσως να ήταν και αυτό, αλλά πιο πολύ με τον χαρακτήρα μου, ότι δύσκολα κάνω φίλους και ανοίγομαι ».* (Πετρίνα)

Τα ατομικά χαρακτηριστικά στα οποία η Πετρίνα αποδίδει την απόμακρη στάση των συμμαθητών της συνδέονται στην πραγματικότητα, με τη μεταναστευτική της ιδιότητα και με τον αρνητικό τρόπο που αυτή γίνεται αντιληπτή στο καινούριο περιβάλλον (Αθανασοπούλου, 2009: 255). Παγιδευμένοι από στερεότυπα και προκαταλήψεις που καλλιεργούνται στο οικογενειακό τους περιβάλλον, οι Έλληνες μαθητές διαχωρίζουν και απομακρύνουν τα παιδιά από την Αλβανία, ως προσωρινά μη αποδεκτά (Μίλεση, 2006). Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

*« Ας πούμε, ένα παράδειγμα, στο σχολείο είχα μια κοπέλα [...] στην αρχή, ξέρω 'γω, δεν ήθελε καν να έρχεται να με ακουμπάει, να μου μιλάει, σκέψου ότι αργότερα, αυτή η κοπέλα, όταν μεγάλωσε και με γνώρισε πιο πολύ, ε, είμαστε ακόμα φίλες. Φαντάσου στην αρχή δεν ήθελε ούτε καν να με πλησιάζει, αλλά πιστεύω ότι αυτό ήταν από την οικογένεια*

*ξεκάθαρα, δεν έφταιγε το παιδί, από το σπίτι είχε λάβει αυτή τη συμπεριφορά, απλά η φιλία μας ξεκίνησε μετά αφού με γνώρισε καλύτερα...» ( Άντζελα)*

Παρόμοιες καταστάσεις αντιμετώπισε και η Μαρία, παρά το γεγονός ότι ως ομογενής, ήταν πιο εξοικειωμένη με την ελληνική γλώσσα και κουλτούρα. Ωστόσο, οι συμμαθητές της τη βλέπουν ως «ξένη» και η ίδια αντιλαμβάνεται για πρώτη φορά τη διαφορετικότητά της:

*« Όταν ήμουν εγώ 6 χρονών, δεν είχα λόγο να ντραπώ τι θα πουν οι άλλοι, καταρχάς μπορεί να μην είχα αντιληφθεί ότι ήμουν διαφορετική. Δεν είχα καταλάβει τις συνθήκες. Λέγοντας, όμως, τα παιδιά, η ξένη και η ξένη, κάπως σου δημιουργείται μέσα ότι είσαι ξένος και αισθάνεσαι μια μειονότητα. » (Μαρία)*

Εκτός από την αποστασιοποίηση και την απομάκρυνση, οι κοπέλες της έρευνάς μας αναφέρουν περιστατικά «ρατσιστικών» συμπεριφορών, παρόμοια με αυτά που βίωσαν τα παιδιά της δεύτερης γενιάς που μελέτησε η Αθανασοπούλου (2009: 254-262). Αν και εδώ δεν περιγράφονται σωματικές επιθέσεις, δεν λείπουν, ωστόσο, οι αναφορές σε συχνές λεκτικές επιθέσεις με τη μορφή ανάρμοστων χαρακτηρισμών:

*« Δυο συγκεκριμένοι μαθητές, τότε, με τους οποίους πλέον είμαστε φίλοι, μου έλεγαν άσχημα πράγματα για την καταγωγή μου, με φώναζαν... έλεγαν ότι είμαι «κωλοαλβανάκι». Θυμάμαι ότι με είχε στεναχωρήσει λίγο αυτό...» ( Άννα)*

*« Τα παιδιά και κυρίως τα αγόρια, δεν ξέρω γιατί συνέβαινε αυτό, αλλά πιο πολύ τα αγόρια, με πείραζαν και μου έλεγαν: «αλβανάκι, αλβανάκι, είσαι αλβανάκι και γύρνα πίσω*



*στη χώρα σου. Αυτό συνεχίστηκε στο δημοτικό και στο γυμνάσιο πάλι από τα αγόρια, θα έλεγα, αργότερα σταμάτησε, δεν ήταν πλέον τόσο έντονο, ωρίμασαν και τα παιδιά, ίσως».*  
(Πετρίνα)

*« Ήμουν έξι χρονών όταν ήρθα, δεν μπορούσα να καταλάβω, επειδή φεύγω από μια χώρα σε μια άλλη κάτι συμβαίνει, υπάρχει ένα μειονέκτημα ή μια αρνητική διάθεση [...] Αυτό είναι ακόμα πιο έντονο, από την άποψη ότι με είχε βάλει η δασκάλα να καθίσω με ένα παιδί φαρμακοποιού και εννοείται ότι σηκώθηκε και είπε, μιλάμε για ηλικία 6 χρονών, πρώτη δημοτικού, ότι εγώ δε θέλω να κάτσω με την τάδε, γιατί είναι Αλβανίδα...»* (Μαρία)

Και ενώ για τις ίδιες τις κοπέλες η καθαυτή αναφορά στην καταγωγή τους δεν μπορεί να είναι προσβλητική, είναι ο τρόπος με τον οποίον αυτή χρησιμοποιείται από τους Έλληνες συμμαθητές τους που την καθιστά προσβλητική. Στη λέξη «Αλβανός» εμπερικλείονται όλα τα στερεοτυπικά ανεπιθύμητα και κατώτερα χαρακτηριστικά που υποτίθεται πως έχει η ομάδα τους. Η λέξη αυτή αποκτά υποτιμητική χροιά για τα παιδιά της δεύτερης γενιάς με αποτέλεσμα η εθνική ιδιότητα να εκλαμβάνεται ως μειονεξία ( Μίλεση, 2006: 333).

Για τις περισσότερες κοπέλες του δείγματος η αποδοχή ήρθε σταδιακά, καθώς τα παιδιά μεγαλώνοντας, «ωρίμασαν», είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν καλύτερα τις συμμαθήτριές τους και έπαψαν να επηρεάζονται από τις αντιλήψεις των γονιών τους για τους Αλβανούς. Σε κάποιες περιπτώσεις όμως, όπως είναι αυτή της Άντζελας, η αποδοχή αργεί πολύ να έρθει, πράγμα που έχει έντονη επίδραση στον ψυχισμό της αλλά και στον τρόπο που η ίδια «βλέπει» τη διαφορετική της ταυτότητα. Μόνο, όταν ως φοιτήτρια πλέον, γνωρίζει άτομα που τη σέβονται και την εκτιμούν, η αυτοεικόνα της αρχίζει να αποκαθιστάται. Η ίδια αναφέρει:

*«...εεε τα επόμενα χρόνια είχε... είχε σταματήσει κάπως αυτό, το να δέχομαι τα ρατσιστικά σχόλια, είχε μειωθεί σε κάποιον βαθμό, συγκριτικά με τα πρώτα χρόνια, αλλά εμένα μου είχε μείνει, ένιωθα άσχημα μέσα μου, πάρα πολύ, ότι είμαι από την Αλβανία, λες και είναι κάτι κακό, μέχρι που πήγα να σπουδάσω, σκέψου. Με είχε επηρεάσει, με είχε επηρεάσει πάρα πολύ, σταμάτησα να δέχομαι, να νιώθω άσχημα όταν πήγα φοιτήτρια και αυτό λόγω φίλων που έκανα, με βοήθησε πάρα πολύ». ( Άντζελα)*

Όπως αναφέρουν οι Suarez-Orozco & Baolian-Qin (2006: 178), οι εικόνες με αρνητικές κοινωνικά συνδηλώσεις που αντανακλώνται στο περιβάλλον του σχολείου αναφορικά με την εθνοτική τους ομάδα επιδρούν στην αυτοεκτίμηση των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης και στον τρόπο που διαμορφώνουν την ταυτότητά τους.

Προκειμένου να αποφύγουν τη σύγκρουση και να πετύχουν την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, οι κοπέλες της δεύτερης γενιάς κινητοποιούν μηχανισμούς συμμόρφωσης και ομοιομορφίας, όπως είναι η όσο το δυνατόν καλύτερη χρήση της ελληνικής γλώσσας και η υιοθέτηση των ελληνικών τρόπων γενικότερα, ενώ μερικές καταφεύγουν σε πρακτικές όπως είναι η βάφτιση και η μετονομασία ( Μίλεση, 2006, Αθανασοπούλου, 2009). Ενδιαφέρον παρουσιάζει εδώ η περίπτωση της Άννας:

*« Όταν ήρθα στην Ελλάδα βαφτίστηκα μετά από μερικά χρόνια, όταν ήμουν στην έκτη δημοτικού, εκεί πέρα. Άλλαξα το αλβανικό μου όνομα και βαφτίστηκα με το όνομα [...] ένιωθα ότι με αυτόν τον τρόπο θα άνηκα στην ομάδα των άλλων παιδιών, ότι δε διαφέρω καθόλου από αυτούς, ότι κάνουν και οι υπόλοιποι, κάνω κι εγώ το ίδιο ». ( Άννα )*

Μέσω της βάφτισης η κοπέλα υιοθετεί ένα είδος συμβιβασμού, μια επιφανειακή, «τεχνητή» συμμόρφωση που την κάνει να πιστεύει ότι θα πάψει να είναι διαφορετική, ότι

θα είναι όμοια με τους γηγενείς συμμαθητές της και άρα θα γίνει αποδεκτή από αυτούς (Μίλεση, 2006: 165).

Με τα χρόνια οι μαθήτριες αλβανικής προέλευσης καταφέρνουν να μειώσουν την απόσταση που τις χωρίζει από τους Έλληνες συνομηλίκους τους και η αρνητικά φορτισμένη εικόνα τους αρχίζει να γίνεται ελκυστικότερη. Στην πραγματικότητα, όμως, οι υποτιθέμενες διαφορές των δυο ομάδων δεν έχουν ξεπεραστεί ολοκληρωτικά. Αυτό επιβεβαιώνει και η έρευνα των Πετρονότη κ.ά. (2008), η οποία ανέδειξε τις βαθιά ριζωμένες εντάσεις που υποκρύπτουν οι σχέσεις ανάμεσα στους αλλοδαπούς μαθητές και τους γηγενείς συμμαθητές τους. Για τις συμμετέχουσες στην έρευνά μας το πρόβλημα της απόρριψης της ετερότητάς τους επανεμφανίζεται όταν οι ίδιες αρχίζουν να σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Μαρίας, η οποία περιγράφει την αποδοκιμασία των συμμαθητών της όταν, λόγω των καλών της μαθητικών επιδόσεων, επιλέγεται να εκπροσωπήσει το σχολείο της σε έναν μαθητικό διαγωνισμό στο εξωτερικό:

*« Θυμάμαι κάτι που έγινε στο σχολείο, επιλέχθηκαν οι δέκα καλύτεροι μαθητές να εκπροσωπήσουν την Ελλάδα στην Αυστρία, ήμουν κι εγώ ανάμεσα σ' αυτούς, οπότε από εκεί ξεκίνησαν εντονότερα προβλήματα. Θυμάμαι εκείνη την περίοδο οι αντιδράσεις ήταν σε έξαρση, θυμάμαι συμμαθητές μου στην ώρα του μαθήματος να με κοροϊδεύουν για το αλβανικό μου όνομα, να με χλευάζουν...». ( Μαρία )*

Το ζήτημα που προκύπτει εδώ είναι ότι μια «ξένη» και μάλιστα Αλβανίδα, όχι μόνο κάλυψε τη μεταξύ τους απόσταση, αλλά δημιούργησε μια άλλη, η οποία αυτή τη φορά λειτουργούσε υπέρ της. Η ετερότητά της εκλαμβάνεται ως απειλητική γιατί ανατρέπει τις δεδομένες ιεραρχήσεις και εμφανίζεται ως ανωτερότητα αυτού που θα έπρεπε να είναι κατώτερος ή απλά συμμετοχικός (Αθανασοπούλου, 2009: 261). Ενώ στην περίπτωση της Μαρίας, η αρίστευσή της προκαλεί αντιδράσεις που εξαντλούνται στα πλαίσια της σχολικής τάξης, για μια άλλη συμμετέχουσα, την Πετρίνα, οι υψηλές επιδόσεις που συνεπάγονται την

επιλογή της ως σημαιοφόρο στην παρέλαση του σχολείου εγείρουν αντιδράσεις και από την τοπική κοινωνία:

*« Στο γυμνάσιο και στο λύκειο ήμουν άριστη μαθήτρια με υψηλές επιδόσεις, στο λύκειο ήμουν μαθήτρια του 19 και του 20 ... Να φανταστείς, στο λύκειο με είχαν διαλέξει και για παραστάτρια, παραλίγο να ήμουν και σημαιοφόρος, αλλά ευτυχώς δεν έγινα.»*

*-Γιατί, ευτυχώς, που δεν έγινες σημαιοφόρος ;*

*-Ε, γιατί, γιατί αυτό είχε προκαλέσει τη ζήλεια κάποιων συμμαθητών μου και είχαν ακουστεί αρνητικά σχόλια , αλλά όχι μόνο των συμμαθητών, αλλά και εκ μέρους της τοπικής κοινωνίας, δηλαδή, ξέρεις, « η Αλβανέζα θα σηκώσει τη σημαία και ποια είναι αυτή και ξέρει καλύτερα τα ελληνικά από τα παιδιά μας; » (Πετρίνα)*

Η συγκεκριμένη κοπέλα θεωρεί ως θετικό το γεγονός ότι εν τέλει δε συμμετείχε στην παρέλαση ως σημαιοφόρος, διότι με αυτόν τον τρόπο αποφεύγει την εκ νέου αντιπαράθεση με τους Έλληνες συμμαθητές της αλλά και την εχθρότητα της τοπικής κοινωνίας που αρνείται να δεχτεί μια μαθήτρια διαφορετικής εθνικής προέλευσης και πόσο μάλλον μια Αλβανίδα, να παρελάσει κρατώντας την ελληνική σημαία. Η Πετρίνα, μέσα από την επαφή της με τα εθνικά σύμβολα, μετατρέπεται σε απειλητική «ξένη» που θέτει σε κίνδυνο την ελληνικότητα και την εθνική καθαρότητα (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Οι μετανάστες, βάσει εθνικών και θρησκευτικών χαρακτηριστικών, συγκροτούν την κοινωνική κατηγορία «Άλλοι», «ξένοι» και η παρουσία τους αποτελεί απειλή για την εθνική ολότητα και ομοιογένεια ( Πετράκου, 2001: 37).

Μπορεί η Μαρία και η Πετρίνα να απειλούν το παρόν, μια άλλη κοπέλα, όμως, η Χαρά με τις σχολικές της επιδόσεις φαίνεται να απειλεί και το παρόν και το μέλλον των Ελλήνων συμμαθητών της:

*«...όταν έδινα πανελλήνιες, τα είχα πάει πολύ καλά, έβγαλα 18 και τότε το σκεφτόμουν τι να κάνω, να πάω παιδαγωγικό ή να πάω νομική και γυρίζει μια μαθήτριά και λέει: « Άντε, μωρέ, που θέλει η Αλβανίδα να γίνει και δικηγόρος » (Χαρά)*

Στην περίπτωση της Χαράς η σχολική επιτυχία συνδέεται με την επαγγελματική αποκατάσταση και άρα με τη μελλοντική επιβίωση και επιτυχία. Ενώ στην παρούσα στιγμή η κοπέλα αποτελεί απειλή γιατί παίρνει τα σχολικά πρωτεία και αριστεία, αύριο θα γίνει διπλά απειλητική αφού διεκδικεί να εισχωρήσει σε ένα επάγγελμα, το οποίο κατά τη γνώμη των συμμαθητών της προορίζεται μόνο για τους γηγενείς. Το μέλλον, λοιπόν, εμφανίζεται σαν να μην έχει χώρο για όλους και γίνεται αντιληπτό ως ένα πεδίο ανταγωνισμού όπου το κάθε άτομο αναμένεται να πάρει αυτό που του αξίζει όχι με βάση την προσπάθεια και τις ικανότητές του, αλλά εθνοτικά ( Αθανασοπούλου, 2009: 262).

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι γυναίκες του δείγματός μας ήρθαν αντιμέτωπες με την αρνητική στάση των Ελλήνων συμμαθητών τους κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής τους φοίτησης στη χώρα υποδοχής. Οι διακρίσεις εις βάρος τους συνδέονταν άμεσα με τη μεταναστευτική τους ιδιότητα και είχαν ως στόχο τη διαφορετική τους καταγωγή. Με τα χρόνια η κατάσταση βελτιώνεται, οι ίδιες αναπτύσσουν τις δικές τους στρατηγικές προσαρμογής στο καινούριο περιβάλλον και συνάπτουν φιλικές σχέσεις με τους γηγενείς συνομηλίκους τους. Ωστόσο, η αρίστευσή τους και η επιβράβευσή που αυτή επιφέρει προκαλούν τη ζήλεια των εντόπιων συμμαθητών και σε μια περίπτωση, η οποία συνδέεται με τη συμμετοχή στην παρέλαση ως σημαιοφόρος εγείρουν τις ξενοφοβικές τάσεις και της τοπικής κοινωνίας. Γίνεται αντιληπτό ότι οι διακρίσεις με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωπες οι κοπέλες της δεύτερης γενιάς αποτελούν διακρίσεις της καθημερινότητας, οι οποίες ενώ δεν είναι θεσμικά έγκυρες, υπάρχουν ως γνωρίσματα της πολιτισμικής παράδοσης μιας κοινότητας, κοινωνίας ή κοινωνικής ομάδας (Γκότοβος, 1996: 641). Πρόκειται, δηλαδή, για μια σύγχρονη μορφή ρατσισμού, η οποία δε βασίζεται σε βιολογικά κριτήρια, αλλά σε πολιτισμικά

και συγκροτείται πάνω στην αντίληψη ότι οι πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους λαούς είναι αγεφύρωτες. Η νέα αυτή μορφή ρατσισμού δεν προβάλλει την ανωτερότητα κάποιων ομάδων ή λαών σε σχέση με άλλους, αντίθετα υπερθεματίζει τη ζημιά που θα επιφέρει η ασυμβατότητα των τρόπων ζωής και των παραδόσεων (Μπαλιμπάρ, 1988).

### 3.1.2 Οι υποστηρικτικοί εκπαιδευτικοί

Ιδιαίτερα σημαντική για τη σχολική πορεία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι η σχέση που αυτοί αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς. Η αλληλεπίδραση αυτή ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή λειτουργεί ως δίαυλος όπου συντελείται η μάθηση και μεταδίδεται η γνώση σε άμεση συνάφεια με τη διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων (Cummins, 2005). Για τις κοπέλες του δείγματός μας, οι πρωτοβουλίες, κυρίως, των δασκάλων των πρώτων τάξεων του δημοτικού να τις «εντάξουν» σε ένα καινούριο για αυτές μαθησιακό περιβάλλον αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα εάν αναλογιστούμε το γεγονός ότι με εξαίρεση την Άννα, καμία από τις υπόλοιπες κοπέλες δε φοίτησε σε τάξη υποδοχής. Επιπροσθέτως, οι συμμετέχουσες δε θυμούνται να πραγματοποιήθηκε στα σχολεία τους κάποια εκπαιδευτική παρέμβαση με στόχο την πιο ομαλή μετάβασή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως νεοαφιχθείσες μαθήτριες από την Αλβανία. Έτσι, από τη στιγμή που « δεν υπήρξε καμία υποδοχή» και «καμία αλλαγή ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα» (Μαρία) και οι εκπαιδευτικοί με ελάχιστες εξαιρέσεις «εξακολουθούσαν και έκαναν το τυπικό μάθημα που ήξεραν», οι κοπέλες χρειάστηκε «να μπουν κατευθείαν στα βαθειά» (Πετρίνα). Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρά τις νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούσαν την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και την εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, παρέμεινε μονοπολιτισμικό, απαιτώντας από τους αλλοδαπούς μαθητές να συμμορφωθούν με τις κυρίαρχες αρχές και αξίες ( Μάρκου, 2010: 31, Δαμανάκης, 2001: 16, Δαμανάκης, 2007: 414 ).

Στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν σε ένα σχολικό πλαίσιο χωρίς θεσμοθετημένες διαδικασίες υποστήριξης για τους αλλοδαπούς μαθητές, οι κοπέλες εκτίμησαν τη στήριξη και τη βοήθεια που είχαν από ορισμένους εκπαιδευτικούς. Οι

εκπαιδευτικοί αυτοί, που οι κοπέλες ξεχωρίζουν θετικά εμφανίζονται να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για να τους εξηγήσουν τα μαθήματα και να τις βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις τυχόν δυσκολίες τους με την ελληνική γλώσσα. Σε μια τέτοια περίπτωση δασκάλου αναφέρεται η Πετρίνα:

*« Θυμάμαι, χαρακτηριστικά, ο δάσκαλος που είχα στο δημοτικό με είχε βοηθήσει πολύ στην αρχή με τα ελληνικά. Θυμάμαι ότι έβαζε στα παιδιά μια άσκηση να κάνουν ή τους εξηγούσε κάτι και μετά ερχόταν σε μένα και σε ένα τετράδιο που είχαμε, μου έβαζε να γράφω λέξεις στα ελληνικά, ε, άλλες ... έξτρα ασκήσεις για τη γλώσσα, πολλές ασκήσεις, εικόνες με τα γράμματα και τις λέξεις, μου είχε φέρει βιβλία εξωσχολικά, βρήκαμε μαζί τις άγνωστες λέξεις, τις σημείωνα εγώ και τις διάβαζα μετά μόνη μου στο σπίτι. Με είχε βοηθήσει πολύ μπορώ να πω με το θέμα της γλώσσας...». ( Πετρίνα)*

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός μέσω της διαφοροποίησης των διδακτικών του πρακτικών και της χρήσης διάφορων μέσων καθοδηγεί τη μικρή μαθήτριά στα πρώτα της βήματα στην εκμάθηση των ελληνικών. Παρόμοια στάση υιοθετεί και ο δάσκαλος της Άννας, ο οποίος, σύμφωνα με την ίδια « ήταν συνέχεια πάνω από το κεφάλι της » και έκανε « ό,τι περνούσε από το χέρι του για να τη βοηθήσει ».

Αν η πρώτη διάσταση της βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς αφορούσε το μαθησιακό σκέλος, η δεύτερη διάσταση είχε τη μορφή της συναισθηματικής προσέγγισης των μαθητριών. Η συναισθηματική στήριξη λειτούργησε θετικά στο να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες - κάποιες μόλις είχαν φτάσει στην Ελλάδα - να κοινωνικοποιηθούν και να γίνουν καλύτερες μαθήτριες. Στην ηθική συμπαράσταση του δασκάλου της στις πρώτες τάξεις του δημοτικού αναφέρεται η Άντζελα:

*«Στο σχολείο δεν υπήρχε καθόλου τμήμα υποδοχής, να φανταστείς ούτε δάσκαλο γυμναστικής είχαμε αλλά εγώ θυμάμαι έναν δάσκαλο πάρα πολύ [...] με βοήθησε παρά πολύ*

*και εμένα και την αδερφή μου, να κοινωνικοποιηθούμε, να κάνουμε φίλιες, μας βοηθούσε, μας έδινε ρούχα... Δε θυμάμαι να μας βοηθούσε τόσο με τα γράμματα αλλά πιο πολύ στην κοινωνικοποίηση και στο να ενταχθούμε». (Άντζελα)*

Ο εκπαιδευτικός που περιγράφει εδώ η Άντζελα εκφράζει έμπρακτα το ενδιαφέρον του για τη μαθήτριά από την Αλβανία και καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες, όχι τόσο για να τη βοηθήσει στα μαθήματα όσο για να την κάνει να εξοικειωθεί με το καινούριο περιβάλλον και να νιώσει πιο ευπρόσδεκτη. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι ο υποστηρικτικός ρόλος του εκπαιδευτικού εξαπλώνεται και πέρα από τα όρια της σχολικής τάξης.

Το κλίμα συνεργασίας που προωθούν στην τάξη οι εκπαιδευτικοί λειτουργεί *ενδυναμωτικά* για τις μαθήτρες από την Αλβανία, καθώς τις βοηθά να νιώθουν αποδεκτές από τους συμμαθητές τους και να συμμετέχουν επί ίσοις όροις στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, χωρίς αυτό να απαιτεί να εγκαταλείψουν τη διαφορετική τους ταυτότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το παρακάτω απόσπασμα:

*« Δεν είχα δυσκολία να ενταχθώ και να παίξω με τα υπόλοιπα παιδιά. Ναι, ήξερα ότι είμαι από την Αλβανία, ήξερα ποια είναι η γλώσσα μου, δε χρειάστηκε ποτέ να το κρύψω αυτό. Ένωσα από την αρχή, σαν να ήμουν πάντα εκεί, σαν να ήμουν μέρος του συνόλου, δε με διαχώρισε ποτέ (ο δάσκαλος). Προσπάθησε για να συμμετέχω και εγώ ισάξια σε όλες τις δραστηριότητες και σε όλους τους τομείς που συμμετείχε και η υπόλοιπη τάξη ».*

Και προσθέτει:

*« Στο σχολείο ο δάσκαλος με ενθάρρυνε να μιλάω για τις παραδόσεις και για τα έθιμα στη χώρα καταγωγής μου. Θυμάμαι αυτό είχε γίνει πολλές φορές, χωρίς να μου το ζητήσει εγώ πάλι ... Μπορεί αυτό να γινόταν αυθόρμητα μέσα στο μάθημα ή σε κάποια ύλη, αν υπήρχε κάτι*



*αντίστοιχο σε κάποιο βιβλίο, κάποια ερώτηση, ίσως κάποιο θέμα στην ιστορία ή στη γεωγραφία...».* ( Άννα)

Στο πλαίσιο που περιγράφεται εδώ ο εκπαιδευτικός φαίνεται να αναγνωρίζει και να στηρίζει την άποψη ότι η προγενέστερη εμπειρία και τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία που φέρει η μαθήτρια αποτελούν σεβαστές μορφές αυτοέκφρασης και για αυτό ενθαρρύνει την ανάπτυξη και διατήρησή τους, πράγμα που οδηγεί στην ενίσχυση της αίσθησης της προσωπικής αξίας της μαθήτριας και στην ενδυνάμωση της ταυτότητάς της (Cummins, 2005). Γίνεται αντιληπτό ότι η αναγνώριση της διαφορετικότητας με θετικό τρόπο καλλιεργεί την αυτοεκτίμηση των μειονοτικών μαθητών, η οποία είναι απαραίτητη για τη μάθηση και τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία. Αυτό διαπιστώνεται και από την αφήγηση της Μαρίας:

*« Στην πέμπτη και έκτη είχαμε πολύ αξιόλογο δάσκαλο. Ήταν από ένα χωριό της Ηγουμενίτσας, κοντά στα σύνορα, κοντά στο χωριό μου στην Αλβανία. Θεωρώ ότι ήταν δίκαιος με όλα τα παιδιά. Δεν έκανε καμία διάκριση, εκεί ουσιαστικά εγώ λύθηκα, απελευθερώθηκα, άρχισα να συμμετέχω, να λέω τις απόψεις μου, γιατί ήταν το κίνητρο ο δάσκαλός μου, μου έδωσε την ευκαιρία να απελευθερωθώ, να μιλήσω, να επικοινωνήσω...»* (Μαρία)

Γίνεται, λοιπόν, εμφανές πως όταν ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μειονοτικούς μαθητές αναπτύσσονται συνεργατικές σχέσεις, οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα, την αυτοπεποίθηση και το κίνητρο που χρειάζονται για να πετύχουν στο σχολείο. Συμμετέχουν αποδοτικά στο μάθημα, επειδή έχουν αποκτήσει μια ασφαλή αίσθηση ταυτότητας και τη γνώση ότι η φωνή τους θα ακουστεί και θα αντιμετωπιστεί με σεβασμό μέσα στην τάξη. Επιπλέον, νιώθουν πως η μάθηση που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη είναι κάτι δικό τους και πως ανήκουν κι αυτοί στη μαθησιακή κοινότητα της τάξης ( Cummins, 2005: 62).

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως το μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν αφήνει πολλά περιθώρια για την ισότιμη ένταξη των

εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, από τη στιγμή που η διαφορετική τους γλώσσα και η προγενέστερη εμπειρία δεν αναγνωρίζονται και δεν αξιοποιούνται στη διδασκαλία τους. Από τη στιγμή που οι υποστηρικτές δομές είτε απουσιάζουν είτε υπολειτουργούν η ευθύνη για την ενσωμάτωσή τους μετατίθεται στους εκπαιδευτικούς. Η στήριξη και η βοήθεια που αυτοί παρέχουν αξιολογείται θετικά από τις μαθήτριες και αποβαίνει ιδιαίτερα σημαντική στα πρώτα τους βήματα στην ελληνική εκπαίδευση. Όπως φάνηκε από την έρευνα, όταν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στις μαθήτριες από την Αλβανία δημιουργήθηκαν συνεργατικές σχέσεις, οι μαθήτριες ένιωσαν ότι η διαφορετική τους ταυτότητα δεν υποτιμάται αλλά γίνεται αποδεκτή μέσα στη σχολική τάξη. Αυτό λειτούργησε ως κίνητρο για να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση και ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους. Όπως επισημαίνει ο Cummins ( 2005: 64), η πρόθεση των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν εντός του σχολικού θεσμού, χώρους, όπου η ταυτότητα των διαφορετικών μαθητών αναγνωρίζεται και επικυρώνεται λειτουργεί ως ένας τρόπος αμφισβήτησης των σχέσεων εξουσίας που διέπουν την ευρύτερη κοινωνία και αντανακλώνται μέσα στη σχολική τάξη.

### 3.1.3 Εκπαιδευτικοί και διακρίσεις

Εκτός από τη θετική στάση και τις καλές σχέσεις που ανέπτυξαν μαζί τους, οι κοπέλες του δείγματος αναφέρονται σε περιστατικά διακρίσεων από τη μεριά των εκπαιδευτικών, τα οποία σε μερικές περιπτώσεις είχαν τη μορφή έντονης «ρατσιστικής» συμπεριφοράς.

Η παρουσία των μαθητριών από την Αλβανία φαίνεται να διαταράσσει την αρχή της ομοιογένειας που υποτίθεται ότι χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικοί στέκονται αμήχανοι απέναντι στη διαφορετικότητά τους, την οποία συχνά αρνούνται να την αναγνωρίσουν και να βρουν τρόπους να την προσεγγίσουν και να τη διαχειριστούν. Αντί αυτού, καταφεύγουν σε παραδοσιακές μεθόδους και πρακτικές με στόχο να πετύχουν μια ομοιόμορφη σχολική συνθήκη (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Η «διαφορετικότητα» της γλώσσας και του πολιτισμού γίνεται αντιληπτή ως μορφωτικό μειονέκτημα ενώ η ευθύνη για την επιτυχία ή την αποτυχία στο σχολείο μετατίθεται στα ίδια τα άτομα. Μια τέτοια συνθήκη περιγράφει εδώ η Πετρίνα:

« Όταν εγώ ήμουν μαθήτρια, δε θυμάμαι να μου είχε δοθεί η ευκαιρία να μιλήσω για τη χώρα καταγωγής μου, να έπαιξε αυτό κάποιον ρόλο στον τρόπο διδασκαλίας, θυμάμαι ότι τα μαθήματα ήταν ακριβώς τα ίδια για όλους, όχι κάτι διαφορετικό. Οπότε για να πετύχεις χρειαζόταν να ενταχθείς σ' αυτό το σύστημα και να προσπαθείς. Ο δάσκαλος δε θα έκανε κάτι πέρα από αυτό, ήταν κι αλλιώς τότε, ίσως να μην είχαν και τις γνώσεις, ίσως οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν να αντιμετωπίζουν με άλλο τρόπο αυτούς τους μαθητές, δηλαδή, να τα ενθαρρύνουν να μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα, να λένε για τη χώρα τους, να μην ντρέπονται για την καταγωγή τους, να νιώθουν ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, όπως κάθε μαθητής...». (Πετρίνα)

Η μαθήτρια από την Αλβανία που προέρχεται από ένα περιβάλλον με συστήματα αξιών, θρησκευτικών αντιλήψεων και γλώσσας, τα οποία είναι διαφορετικά από τον επίσημο σχολικό θεσμό, στέκεται «άοπλη» απέναντι στη σχολική παιδεία και ξεκινά τη φοίτησή της υπό άνισες προϋποθέσεις (Μίλεση, 2006:201). Αυτές οι άνισες προϋποθέσεις και τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία που φέρει ζητούνται να αναγνωριστούν και να αποτελούν αντικείμενο διαχείρισης και αξιοποίησης από τους εκπαιδευτικούς. Όμως, αντί αυτού, έρχεται αντιμέτωπη με μια συνθήκη που θεωρεί την προγενέστερη εμπειρία της ως εμπόδιο για την εκπαιδευτική ανάπτυξη αντί για θεμέλιο πάνω στο οποίο θα στηριχτεί η διδασκαλία. Έτσι, μαθαίνει ότι ο μόνος δρόμος για να πετύχει στο σχολείο είναι μέσω της συμμόρφωσης με τις αρχές και τις αξίες της κυρίαρχης ομάδας ( Cummins, 2005: 48).

Αυτό είναι ακόμη πιο εμφανές στην περίπτωση της Ελένης, η οποία ήδη από την πρώτη της επαφή με το σχολικό θεσμό στην Ελλάδα ήρθε αντιμέτωπη με πρακτικές διάκρισης, οι οποίες αυτή τη φορά προήλθαν από τον διευθυντή του σχολείου. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην άρνηση του διευθυντή να γράψει στο σχολείο την ίδια και τα αδέρφια της,

εάν δεν προσκομίσουν πρώτα πιστοποιητικό βάφτισης, παρά το γεγονός ότι κάτι τέτοιο δεν προβλέπεται από το ισχύον δίκαιο<sup>21</sup>. Η Ελένη αναφέρει:

*« Ναι, βαφτίστηκα πριν πάω σχολείο. Ο διευθυντής του σχολείου μας είπε ότι έπρεπε να βαφτιστούμε πριν πάμε σχολείο για να μας κάνει την εγγραφή και έτσι βαφτίστηκα κι εγώ και άλλαξα το όνομά μου σε χριστιανικό ». (Ελένη)*

Για την Ελένη, η προσχώρηση στη χριστιανική θρησκεία μέσω της βάφτισης, δεν αποτέλεσε προσωπική επιλογή όπως στην περίπτωση της Άννας που αναφέρθηκε παραπάνω αλλά τέθηκε ως απαραίτητος όρος για την εγγραφή της στο σχολείο. Το μήνυμα που μεταδίδεται εδώ στην Αλβανίδα μαθήτρια είναι ότι για να γίνει μέλος της σχολικής κοινότητας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας απαιτείται να εγκαταλείψει τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία που συνδέονται με τη χώρα καταγωγής και τα οποία φαίνεται να μην έχουν καμία θέση στο καινούριο περιβάλλον ( Cummins, 2005: 48).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο γίνεται εμφανές ότι η ενσωμάτωσή των Αλβανών μαθητών στην κοινωνία της πλειοψηφίας, την οποία αντιπροσωπεύει το σχολείο προϋποθέτει την πλήρη αφομοίωση, πράγμα που εδώ επιδιώκεται μέσα από την αποποίηση σημαντικών πτυχών της ταυτότητας της μαθήτριας, όπως είναι το όνομα και η θρησκεία της ( Ανδρούσου, 2001).

Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μειονοτικών μαθητών, καθώς και ο τρόπος με τον οποίον οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τον ρόλο και την ταυτότητά τους δε μένουν ανεπηρέαστες από τις σχέσεις εξουσίας που ισχύουν στην ευρύτερη κοινωνία ανάμεσα στην κυρίαρχη ομάδα (της οποίας μέλος είναι, συνήθως, ο δάσκαλος) και τη μειονοτική κοινότητα, από την οποία προέρχονται κάθε φορά

---

<sup>21</sup> Με το Π.Δ. 201/199, αρ. 7, παρ. 3 (ΦΕΚ 161, Α', 13.7. 1998) ορίζονται τα απαιτούμενα δικαιολογητικά για την εγγραφή των μαθητών στο δημοτικό σχολείο.  
<http://grafis.sch.gr/index.php/s/f6a54558cb74aa1af772b7ba003cb85d> (τελευταία πρόσβαση 8/10/2017)

οι μαθητές (Cummins, 2005). Οι εξουσιαστικές αυτές σχέσεις συνεπάγονται μια προσδιοριστική διαδικασία, η οποία νομιμοποιεί την κατώτερη θέση που δίνεται συνήθως σε μια υποτελή ομάδα. Στο ελληνικό πλαίσιο, οι Αλβανοί μετανάστες, είναι αυτοί που ως ομάδα με χαμηλότερη κοινωνικοοικονομική θέση μετατρέπονται « σε ένα στερεοτυπικό αντικείμενο, που εξυπηρετεί το σύστημα και τη λειτουργία του, αιτιολογεί και νομιμοποιεί τις εις βάρος τους διακρίσεις» (Δραγώνα, 1997: 99). Όπως έδειξαν και οι έρευνες (Αθανασοπούλου, 2009, Μίλεση, 2006, Πετρονώτη κ.ά., 2008), η θέση που οι Αλβανοί μετανάστες κατέχουν στη δημόσια σφαίρα σε συνδυασμό με τα αρνητικά στερεότυπα που δημιουργούνται γύρω από τη συγκεκριμένη ομάδα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίον οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την παρουσία των παιδιών τους στη σχολική τάξη και τη στάση που υιοθετούν απέναντί τους.

Οι κοπέλες που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρθηκαν σε πρακτικές διάκρισης από τη μεριά των εκπαιδευτικών όπως ήταν η συστηματική αγνόηση και η αδιαφορία, ενώ δεν έλειψαν και οι περιγραφές «ρατσιστικών» συμπεριφορών με τη μορφή λεκτικής αλλά και σωματικής βίας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει εδώ η αφήγηση της Μαρίας:

*« Η δασκάλα, δηλαδή, με έβαζε στο τελευταίο θρανίο, δε θα με επαινούσε. Θυμάμαι πολύ έντονα το ότι χειροδικούσε η δασκάλα, όταν έκανα ένα λάθος, σε μένα κυρίως και σε άλλες δυο κοπέλες, οι οποίες ήταν...το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο μπορεί να ήταν χαμηλότερο από τον μέσο όρο της τάξης. Μπορεί να έκανα το ίδιο λάθος με ένα παιδί καθηγητή, όμως δε θα έλεγε κάτι στο άλλο παιδί. Έτσι θυμάμαι ότι χειροδικούσε έντονα, εννοώ και ξυλιές και σφαλιάρες, το οποίο το σκέφτομαι μέχρι και τώρα ...» (Μαρία)*

Και προσθέτει:

*« Έτσι τρέφεται το συναίσθημα ότι είσαι διαφορετική και αρχίζεις και γίνεσαι εσωστρεφής, θεωρείς ότι έχεις κάτι κακό ...» (Μαρία)*

Γίνεται αντιληπτό ότι η απόσταση που χωρίζει τη μαθήτριά από τη δασκάλα της δεν είναι μόνο πολιτισμική και γλωσσική αλλά λαμβάνει και ταξικά κριτήρια, από τη στιγμή που η μαθήτριά με βάση οικονομικά και κοινωνικά κριτήρια τοποθετείται στις χαμηλότερες βαθμίδες της ταξικής ιεραρχίας (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Η απόσταση αυτή μοιάζει εξαιρετικά προβληματική, καθώς η εκπαιδευτικός αρνείται να αποδεχτεί και να αναγνωρίσει τη διαφορετική ταυτότητα της μαθήτριάς, την οποία θεωρεί ως υποδεέστερη. Η υποβάθμιση της ταυτότητας εκδηλώνεται έντονα στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, με τρόπους που ποικίλλουν από την υποτίμηση και την απομάκρυνση της μαθήτριάς από τον κοινωνικό πυρήνα της τάξης (Πετρονώτη κ.ά., 2008) μέχρι και την άσκηση σωματικής βίας εκ μέρους της δασκάλας. Αυτό έχει σοβαρό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση της κοπέλας από την Αλβανία, η οποία βιώνει τη συγκεκριμένη εμπειρία ως τραύμα και εσωτερικεύει τον τρόπο με τον οποίον προσδιορίζεται από την ομάδα της τάξης ως «ξένη» και «διαφορετική» καταλήγοντας να θεωρεί τον εαυτό της ως κατώτερη (Cummins, 2005: 59). Επιπλέον, στην προσπάθειά της να αποφύγει την περαιτέρω υποβάθμιση της ταυτότητάς της από την εκπαιδευτικό, επιλέγει να μείνει σιωπηρή και αποσύρεται από τη συμμετοχή στο μάθημα και τις λοιπές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη. Όπως αναφέρει η ίδια:

*« Μέχρι την τετάρτη δημοτικού είχα την ίδια δασκάλα και φοβόμουν να μιλήσω, γιατί έλεγα άμα κάνω λάθος, θα με χαστουκίσει, οπότε με το να αποφύγω να φάω ξύλο, απλά δε συμμετείχα στο σχολείο. Στο σπίτι εγώ διάβαζα κανονικά, ήμουν πάντα διαβασμένη, απλά δε σήκωνα το χέρι». (Μαρία)*

Γίνεται φανερό ότι ο τρόπος με τον οποίον οι ταυτότητες τίθενται υπό διαπραγμάτευση στη σχολική τάξη μεταξύ εκπαιδευτικών και μειονοτικών μαθητών, είναι στενά συνδεδεμένες με τα πρότυπα σχέσεων εξουσίας που υπάρχουν στην ευρύτερη κοινωνία. Όταν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την πραγμάτωση του ρόλου τους αναπαράγουν εξουσιαστικές σχέσεις, η πολιτισμική ταυτότητα των μειονοτικών μαθητών αντί να

ενδυναμώνεται, αποδυναμώνεται με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η σχολική τους επίδοση και η στάση τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cummins, 2005).

Ενώ στην περίπτωση της Μαρίας οι ξενοφοβικές τάσεις και τα «ρατσιστικά» αισθήματα της εκπαιδευτικού εκδηλώνονται με τρόπο φανερό και απροκάλυπτο, σε άλλες περιπτώσεις οι διακρίσεις απέναντι στις μαθήτριες αλβανικής προέλευσης λαμβάνουν χώρα με πιο συγκαλυμμένο και έμμεσο τρόπο, χωρίς να γίνονται άμεσα αντιληπτές από τις κοπέλες. Τέτοιου είδους διακρίσεις είναι και αυτές που υπολανθάνουν πίσω από την τάση των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν όλους τους διδασκόμενους ως ίσους μεταξύ τους χωρίς να λαμβάνουν υπόψιν τις διαφορετικές αφετηρίες των μειονοτικών μαθητών. Αυτό διαφαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα:

*« Δε θυμάμαι να έκανε κάτι διαφορετικό, το ίδιο που έκανε και με τα άλλα παιδιά (η δασκάλα), το ίδιο ακριβώς μάθημα, τις ίδιες δραστηριότητες που έκαναν και τα άλλα παιδιά, τίποτα το ιδιαίτερο, ούτε έδωσε κάποια σημασία στο γεγονός ότι ήμουν από άλλη χώρα... Δεν έκανε διακρίσεις ούτε για καλό, ούτε για κακό, κανονικά όπως όλοι οι άλλοι μαθητές ». (Ελένη)*

Η τακτική της ίσης μεταχείρισης που ακολουθεί η δασκάλα, που περιγράφει η Ελένη, χωρίς να κάνει διακρίσεις αρνητικές αλλά ούτε και θετικές, αποτελεί στην ουσία μια κατ' επίφαση αποδοχή της ετερότητας της μαθήτριας από την Αλβανία. Με το να μη λαμβάνει υπόψη τις άνισες προϋποθέσεις με τις οποίες η μαθήτρια εκκινά την εκπαίδευσή της στη χώρα υποδοχής και τις δυσκολίες που αυτή πιθανό να συναντά κατά την ενσωμάτωσή της στο σχολείο, η εκπαιδευτικός δημιουργεί μια συνθήκη που απέχει πολύ από αυτή της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών με ισότιμους όρους. Όπως επισημαίνει η Ανδρούσου (2001: 53), η ένταξη προϋποθέτει την ύπαρξη ενός πλαισίου ισότιμου διαλόγου, το οποίο δεν μπορεί να επιτευχθεί όταν απουσιάζει η αναγνώριση της ύπαρξης του διαφορετικού.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι κατά την πραγμάτωση του ρόλου των εκπαιδευτικών παρατηρούνται πρακτικές διακρίσεων, οι οποίες αντανακλούν τα στερεότυπα

και τις προκαταλήψεις που δημιουργεί και αναπαράγει η ευρύτερη κοινωνία για τους Αλβανούς μετανάστες. Στην ακραία τους μορφή αυτές οι διακρίσεις εμφανίζονται με τη μορφή ξενοφοβικών και ρατσιστικών συμπεριφορών που έχουν ως στόχο την υποβάθμιση της ταυτότητας των μαθητών, πράγμα που λειτουργεί αποδυναμωτικά και επηρεάζει αρνητικά τις σχολικές τους επιδόσεις και την αυτοεκτίμησή τους. Ακόμα και όταν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην ισότιμη μεταχείριση των αλλοδαπών μαθητών, η ισότητα που επικαλούνται δεν είναι παρά μόνο τυπική από τη στιγμή που ο ελληνικός πολιτισμός προσλαμβάνεται ως ανώτερος όλων των άλλων και η ένταξη των παιδιών των μεταναστών γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία που περιθωριοποιεί ή «εξαλείφει» την πολιτισμική διαφορά (Πετρονώτη κ.ά., 2008).

## 3.2 Η στάση της οικογένειας απέναντι στη μόρφωση

### 3.2.1 Οικογενειακές προσδοκίες μέσα από την εκπαίδευση

Ιδιαίτερη σημασία για τις περιπτώσεις των «πεπρωμένων – εξαιρέσεων», στις οποίες κατατάσσονται και οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας, φαίνεται να έχει η στάση της οικογένειάς τους απέναντι στη μόρφωση και τις ανώτατες σπουδές και οι προσδοκίες που αυτή θρέφει σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών και ειδικά των κοριτσιών.

Όπως έδειξαν οι ποικίλες έρευνες τόσο στο ελληνικό όσο και στο ευρωπαϊκό πλαίσιο ( Αθανασοπούλου, 2009, Zinn, 2005, Ζέρουλου, 1988 ) η επιθυμία των γονέων να πραγματοποιήσουν τα παιδιά ανώτατες σπουδές στη χώρα εγκατάστασης αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των μεταναστευτικών τους σχεδίων. Αυτό εξηγεί η Πετρίνα, οι γονείς της οποίας αν και δεν αντιμετώπιζαν ιδιαίτερα οικονομικά προβλήματα στην Αλβανία αποφάσισαν να μεταναστεύσουν για να προσφέρουν στην ίδια και τα αδέρφια της «*μια καλύτερη ζωή*», «*μια καλύτερη μόρφωση*» και «*περισσότερες ευκαιρίες*».

Η έρευνα της Αθανασοπούλου (2009), ανέδειξε και μια άλλη διάσταση σχετικά με τη σημασία που οι Αλβανοί γονείς δίνουν στις σπουδές, η οποία συνδέεται άμεσα με τη



μεταναστευτική «νοοτροπία»: «ότι για να προοδεύσεις, πρέπει να βγάλεις πανεπιστήμιο». Σε αυτή τη νοοτροπία αναφέρεται και η Άννα:

*« Η επίδοσή μου στο σχολείο ήταν πολύ καλή. Αλλά αυτό οφείλεται κυρίως στους γονείς μου, ήταν πάντα πάνω από το κεφάλι μου για να με ελέγχουν, όσο μπορούν βέβαια, δηλαδή πιο πολύ με το να μου λένε διάβαζε και διάβαζε. Υπάρχει και αυτή η νοοτροπία, ότι όποιος δεν κάνει, ας πούμε, μια χειρωνακτική δουλειά, προκόβει στη ζωή του, είναι όμως και θέμα κοινωνικού status ». ( Άννα )*

Η «πίεση» που τοποθετούν οι γονείς στην κόρη τους μέσα από συνεχείς συμβουλές και παραινέσεις, αποτελεί ένδειξη της σημασίας που οι ίδιοι δίνουν στη μόρφωση, η οποία θεωρούν ότι προσδίδει κύρος και δίνει την ευκαιρία για κοινωνική προαγωγή ( Μίλεση, 2006: 256).

Οι προσδοκίες που οι μετανάστες γονείς εναποθέτουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους απορρέουν, επίσης, από την επιθυμία τους να καρπωθούν τα οφέλη της μετανάστευσης, όπως είναι οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες που προσφέρει η χώρα εγκατάστασης για τα παιδιά τους (Dion & Dion, 2001: 520). Η εκπαίδευση των παιδιών φαίνεται να αποτελεί στρατηγικό στόχο της οικογένειας και θεωρείται σημαντικό στοιχείο κοινωνικής ένταξης αλλά και προοπτική βελτίωσης της κοινωνικής και επαγγελματικής κατάστασης των παιδιών τους. Αυτό διαφαίνεται στο σημείο:

*« Γιατί νομίζω ότι οι γονείς μου γι' αυτό μας έλεγαν συνέχεια να διαβάζουμε και να είμαστε καλές μαθήτριες, γιατί οι ίδιοι αναγκάστηκαν να φύγουν από μια χώρα, όπου δεν είχαν ούτε καλή οικονομική κατάσταση αλλά ούτε και το κατάλληλο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, για να κάνουνε κάτι καλύτερο στη ζωή τους και να ζήσουν κάπως καλύτερα και*

*δε θα 'θελαν να περάσουμε κι εμείς τα ίδια, το να σπουδάσουμε και να πάρουμε ένα πτυχίο θα μας βοηθήσει να ζήσουμε σίγουρα καλύτερα από αυτούς ».* (Αντζελα)

Οι μετανάστες γονείς αναγνωρίζουν πώς οι δικές τους ευκαιρίες για κινητικότητα στο νέο περιβάλλον είναι εξαιρετικά περιορισμένες, όχι μόνο για όσους από αυτούς έχουν χαμηλή μόρφωση και λιγότερες δεξιότητες αλλά και για όσους διαθέτουν πτυχία πανεπιστημίου, καθώς στην κοινωνία υποδοχής υφίστανται απο-ειδίκευση και δεν καταφέρνουν να βρουν θέσεις εργασίας με κύρος ή/και αμοιβή ανάλογη των προσόντων τους. Αυτός είναι και ένας λόγος που θεωρούν την εκπαίδευση των παιδιών τους, ίσως, ως το μοναδικό μονοπάτι κοινωνικής εξέλιξης (Alitolppa-Niitamo, 2004) και δίνουν ιδιαίτερο βάρος σε αυτήν:

*« Η μητέρα μου είχε πει χαρακτηριστικά: «Παιδιά μου, το μόνο που μπορώ να σας βοηθήσω είναι τα φροντιστήρια, να 'μαι δίπλα σας, να σας συμβουλέψω, να σας κρατήσω ακόμα και το βιβλίο να μου πείτε το μάθημα, δυστυχώς ούτε μπορώ να σας διορίσω στο δημόσιο, ούτε να σας ανοίξω κάποια επιχείρηση». Ο μόνος δρόμος ήταν τα γράμματα... »*  
(Μαρία)

Η συγκεκριμένη μητέρα, η οποία στερείται κοινωνικών και οικονομικών πόρων παροτρύνει την κόρη της να σπουδάσει καθώς θεωρεί τις σπουδές ως ένα εφόδιο σημαντικό που θα την οδηγήσει στην επιτυχία και θα τη βγάλει από επαγγελματικά αδιέξοδα ( Μίλεση, 2006).

Ιδιαίτερη αξία φαίνεται να έχουν και οι διάφορες πρακτικές που οι γονείς χρησιμοποίησαν για να στηρίξουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να συνδράμουν στη σχολική επιτυχία των κορών τους. Στην περίπτωση της Πετρίνας, οι γονείς της οποίας έχουν

σπουδάσει και οι δυο και φαίνεται να αναγνωρίζουν την αξία των σπουδών, η στήριξη εκδηλώνεται με τη μορφή της άμεσης βοήθειας:

*« Παίζει ρόλο και το γεγονός ότι οι γονείς μου είχαν σπουδάσει και οι δυο στην Αλβανία και ...όσο να 'ναι έβλεπαν με άλλο μάτι τη μόρφωση... Για παράδειγμα, οι γονείς μου ήτανε δίπλα μου πάρα πολύ, δηλαδή, μπορεί να καθόμασταν τόσες ώρες τ' απόγευμα μετά τη δουλειά και διαβάζαμε μαζί, με βοηθούσαν, με έλεγχαν....» « Οι δικοί μου γονείς, παρόλο που δούλευαν πολλές ώρες, έβρισκαν τον χρόνο να έρθουν στο σχολείο, οπότε εξαρτάται και από την οικογένεια το πόσο θα στηρίξει ένα παιδί...» (Πετρίνα)*

Όπως και στην έρευνα του Schnell (2014), οι γονείς που έχουν λάβει ανώτερη μόρφωση στη χώρα καταγωγής τους εκδηλώνουν τη θετική τους στάση απέναντι στη μόρφωση, συμμετέχοντας ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία της κόρης τους, μέσα από πρακτικές στήριξης και βοήθειας που αφορούν τον καθημερινό έλεγχο στο σπίτι αλλά και τις επισκέψεις στο σχολείο για να ενημερωθούν από τους εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, παρόμοιες πρακτικές φαίνεται να υιοθετούνται και από οικογένειες με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, όπως είναι αυτή της Χαράς. Η κοπέλα αναφέρεται στη βοήθεια που είχε από τους γονείς της στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, όπου η ίδια θυμάται να αντιμετωπίσει αρκετές δυσκολίες. Η παρέμβαση των γονιών, παρά την ανεπάρκειά τους στα ελληνικά απέβη ιδιαίτερα χρήσιμη για την εκπαιδευτική της πορεία:

*« Στο δημοτικό δυσκολευόμουνά πολύ, μέχρι πέμπτη - έκτη δημοτικού... Με βοήθησαν πολύ οι γονείς μου, με διαβάζανε, με βοηθάγανε, καθόμασταν μαζί και κάναμε τα μαθήματα, μου εξηγούσανε και μετά στην έκτη δημοτικού με πρώτη γυμνασίου, μπήκα στον ρυθμό, μου άρεσε πολύ και άρχισα να διαβάζω μόνη μου και έγινα πολύ καλή μαθήτρια ». (Χαρά)*

*-Οι γονείς σου γνώριζαν καλά την ελληνική γλώσσα και μπορούσαν να σε βοηθήσουν με τα μαθήματα του σχολείου;*

*-Εεε...καλά ελληνικά, εντάξει...ήξεραν ελληνικά, όχι πολύ καλά, αλλά ήξεραν. Στην αρχή θυμάμαι, την ιστορία, μού την έλεγαν σαν παραμυθάκι στα αλβανικά για να τα καταλάβω καλύτερα, μετά το ξαναδιαβάσαμε πάλι στα ελληνικά...» (Χαρά)*

Ακόμα και όταν οι γονείς αδυνατούν να παρέμβουν άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία προσπαθούν να στηρίξουν τις προσπάθειες των κοριτσιών να πετύχουν στο σχολείο προσφέροντάς τους την απαραίτητη ψυχολογική στήριξη μέσα από ένα κλίμα οικογενειακής «σταθερότητας» και «ασφάλειας» (Αθανασοπούλου, 2009). Τη σημασία της ψυχολογικής στήριξης από την οικογένειά της κατά την κρίσιμη περίοδο των πανελληνίων εξετάσεων υπογραμμίζει εδώ η Μαρία:

*« Θυμάμαι στο σχολείο ήταν μια κοπέλα, από άλλη χώρα και αυτή, οπότε εγώ δεχόμουν τον ρατσισμό και τον εμπαιγμό, αυτή η κοπέλα όμως, όχι, γιατί δεν ήταν καλή μαθήτρια. Πάλι όμως αυτό δε με πείραξε αλλά με έκανε πιο δυνατή. Θα μπορούσαν όλα αυτά να με ρίξουν ψυχολογικά και να με κάνουν να μην είχα καλή επίδοση στις πανελλήνιες. Είχα όμως τη στήριξη από τους γονείς μου και από τις αδερφές μου και γι' αυτό θεωρώ ότι τα κατάφερα.» ( Μαρία)*

Χάρη στην πολύτιμη στήριξη των οικείων της η κοπέλα κατάφερε όχι μόνο να πετύχει στις εξετάσεις αλλά και να αντιμετωπίσει την αρνητική επίδραση που είχε πάνω της ο «ρατσισμός» που δεχόταν στο σχολείο και τελικά να βγει πιο «δυνατή».

Η Ελένη, οι γονείς της οποίας, λόγω της ελλιπούς γνώσης των ελληνικών αδυνατούσαν να τη στηρίξουν άμεσα αναφέρεται σε μια άλλη μορφή στήριξης που τη βοήθησε να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις σχολικές της υποχρεώσεις. Πρόκειται, συγκεκριμένα, για την αίσθηση σταθερότητας και ασφάλειας που της παρείχε το οικογενειακό της περιβάλλον μέσα από τη δημιουργία ενός οριοθετημένου πλαισίου κανόνων:

*« Από τους γονείς μου δεν είχα κάποια βοήθεια γιατί ούτε ήξεραν καλά τα ελληνικά αλλά και δούλευαν και αρκετές ώρες, ωστόσο πάντα μας έλεγαν να διαβάζουμε τα μαθήματά μας, αν δε διάβαζες, δε θα έπαιζες. Υπήρχε το πρόγραμμα, ότι γυρνάς από το σχολείο, τρως, θα διαβάσεις και μετά θα παίζεις ... το πρόγραμμα που πρέπει να υπάρχει σε μια οικογένεια ». (Ελένη)*

Επιπλέον, η συμβολή της οικογένειας στην εκπαιδευτική επιτυχία εκφράζεται και μέσα από την οικονομική στήριξη που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά, είτε μέσω της εξασφάλισης « στρατηγικών αγαθών» (Αθανασοπούλου, 2009) όπως τα φροντιστηριακά μαθήματα είτε αναλαμβάνοντας εξ'ολοκλήρου τα έξοδα των παιδιών όταν αυτά σπουδάζουν σε άλλη πόλη.

Όλες οι κοπέλες του δείγματος αναφέρουν ότι παρακολούθησαν μαθήματα σε φροντιστήριο κυρίως στις τελευταίες τάξεις του λυκείου πριν τις πανελλήνιες εξετάσεις, ενώ οι περισσότερες από αυτές είχαν την οικονομική στήριξη των γονιών τους καθώς σπούδαζαν. Η προσφορά αυτή απαιτεί πολλές θυσίες εκ μέρους των γονιών τους, οι οποίοι εργάζονται πολλές ώρες και αμείβονται χαμηλά σε θέσεις εργασίας που συνήθως δεν προσφέρουν μονιμότητα, κοινωνική ασφάλιση ή αναγνώριση. Οι «θυσίες» των γονέων για να προσφέρουν ένα καλύτερο μέλλον στις κόρες τους περιγράφονται χαρακτηριστικά στα παρακάτω αποσπάσματα:

*« Έβαλαν πάνω απ'όλα εμάς και όχι τη δική τους προσωπική ευτυχία, να αγοράσουν, ας πούμε, κάποιο ρούχο γι'αυτούς ή να φάνε δυο φορές την εβδομάδα κρέας, δεν τα έκαναν για να μπορέσουν να σπουδάσουν εμάς ».* (Μαρία)

*« Μπορεί, ας πούμε, όταν ήμουν μικρή να μην είχαμε να φάμε, σχολείο πηγαίναμε όμως, και ήμασταν διαβασμένα. Υπήρχαν πολλές δυσκολίες, περισσότερες από τώρα. Οι μετανάστες που έρχονται τώρα έχουν ένα σπίτι να μείνουνε, εμείς μέναμε σε αποθήκη... Μπορεί τότε να μην τα σκεφτόμουν όλα αυτά αλλά τώρα που πλησιάζω τα 30 σκέφτομαι τι δυσκολίες αντιμετώπιζαν οι γονείς μου τότε, τη διαφορά μας σε σχέση με τους Έλληνες και τι χρειάστηκε να περάσουν για να μας σπουδάσουν και να φτάσουμε εμείς εδώ τώρα...».* (Ελένη)

Και στις δυο περιπτώσεις, οι γονείς που περιγράφονται παρουσιάζουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, το οποίο όμως δε λειτουργεί ανασταλτικά στο να επιδιώκουν για τα παιδιά τους πανεπιστημιακές σπουδές. Οι συγκεκριμένοι γονείς, όπως και οι μετανάστες πατεράδες στην έρευνα της Prieur (2002: 59), από τη στιγμή που δε διαθέτουν άλλους πόρους, προσπαθούν μέσα από τη σκληρή εργασία και τις «θυσίες» τους που φτάνουν σε σημείο αυταπάρνησης, να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους τα εφόδια για ένα καλύτερο μέλλον στη χώρα υποδοχής.

Μέσα από τον λόγο των γυναικών της δεύτερης γενιάς αναδεικνύεται ότι η προσδοκία των γονέων τους να πραγματοποιήσουν όλα τα παιδιά της οικογένειας, είτε αυτά είναι αγόρια είτε είναι κορίτσια, ανώτατες σπουδές είναι καθολική (Μίλεση, 2006). Ο παράγοντας φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει τις υψηλές προσδοκίες που αυτοί εκφράζουν σχετικά με το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των κοριτσιών στη χώρα υποδοχής. Όλες οι κοπέλες εκτός από μια (Πετρίνα), αναφέρουν ότι και οι αδερφές τους έχουν πραγματοποιήσει πανεπιστημιακές σπουδές, οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις συνεχίστηκαν και σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Οι επιθυμίες των μεταναστών γονέων για πανεπιστημιακές

σπουδές φαίνονται να συμβαδίζουν με τα κυρίαρχα πρότυπα της ελληνικής κοινωνίας, σύμφωνα με τα οποία οι σπουδές θεωρούνται ως απαραίτητο εφόδιο για αγόρια και κορίτσια, ανεξαρτήτως της κοινωνικής τους προέλευσης (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 1999). Αυτό διαφαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα:

*« Κοίτα, η διαφορά πιστεύω είναι ότι τα αγόρια εκεί (στην Αλβανία) τα ενισχύουν περισσότερο να σπουδάσουν, ενώ τα κορίτσια, ίσως, να τα προορίζουν περισσότερο να γίνουν μητέρες. Στη δική μου περίπτωση της οικογένειας, που είμαστε και τα δυο κορίτσια, δεν υπήρχε κάτι τέτοιο. Ο πατέρας μου το έχει πει άπειρες φορές ότι είτε αγόρι ήσουν, είτε κορίτσι θα σε στήριζα το ίδιο για να σπουδάσεις. Δεν έχει σημασία το φύλο, όλοι πρέπει να σπουδάσουν για να βρουν αργότερα μια καλή δουλειά ». ( Άννα)*

*« Εμάς οι γονείς δεν μας είπαν ποτέ δεν έχουμε χρήματα για να σας σπουδάσουμε, εμένα και την αδερφή μου. Αλλά όχι μόνοι οι γονείς μου και από άλλους που ξέρω, από κοντινά μου πρόσωπα, από θείους μου που έχουν παιδιά στο σχολείο, εδώ στην Ελλάδα, παρατηρώ ότι έχουν ενδιαφέρον να τα πάνε καλά. Αυτό που έχω αντιληφθεί είναι ότι προωθούν περισσότερο τα κορίτσια να σπουδάσουν σε σχέση με τα αγόρια, για να έχουν στο μέλλον κάτι καλύτερο». ( Άντζελα)*

Και στις δυο περιπτώσεις αποδεικνύεται έμπρακτα η θετική στάση των γονιών απέναντι στην εκπαίδευση των κοριτσιών. Αν και προέρχονται από μια κοινωνία όπου οι δομές της πατριαρχικής οικογένειας εξακολουθούν να είναι σε ισχύ, οι Αλβανοί γονείς φαίνεται να ενθαρρύνουν τις κόρες τους να συνεχίσουν στο πανεπιστήμιο. Ωστόσο, οι υψηλές τους προσδοκίες δεν σημαίνουν απαραίτητα απόρριψη των παραδοσιακών έμφυλων ρόλων που θέλουν τα κορίτσια να αφοσιωθούν στον ρόλο της μητέρας και να εγκαταλείψουν τα σχέδια

τους για περαιτέρω σπουδές και καριέρα ( Zhou & Bankston, 2001). Χαρακτηριστική είναι εδώ η αφήγηση της Άννας:

*«...όταν τους ανακοίνωσα ότι σκέφτομαι να συνεχίσω και να κάνω ένα μεταπτυχιακό, σαν να μην τους άρεσε και πολύ. Θα 'θελαν, ας πούμε, να έχω παντρευτεί ... να παντρευτώ πιο νωρίς και να κάνω παιδιά...Δε νομίζω ότι διαφέρουμε παρά πολύ από τους Έλληνες σ' αυτό ,απλά, ίσως, για παράδειγμα, οι γονείς μου να το ζητάνε πιο νωρίς και πιο έντονα και όλοι οι Αλβανοί γονείς σε σχέση με τους Έλληνες, να κάνουν οικογένεια όχι σε μεγάλη ηλικία αλλά σε πιο μικρή». ( Άννα )*

Σε αυτό το πλαίσιο οι ίδιοι γονείς, που ενώ γενικά τάσσονται υπέρ της μόρφωσης της κόρης τους, δε θα επιθυμούσαν ο χρόνος των σπουδών της να παραταθεί πέραν κάποιας συγκεκριμένης ηλικίας και η κοπέλα να καθυστερήσει να παντρευτεί και να κάνει οικογένεια. Γίνεται επομένως αντιληπτό, ότι στην περίπτωση των κοριτσιών, οι σπουδές δε συνδέονται πάντα με την ακαδημαϊκή καριέρα ή την επαγγελματική άνοδο αφού οι γονείς δύσκολα θα αποδεχτούν την πιθανότητα η κόρη τους να καθυστερήσει να παντρευτεί για να ακολουθήσει μια επιτυχημένη καριέρα ( Δεληγιάννη- Κουϊμτζή, 1999: 314).

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η σχολική επιτυχία των κοριτσιών αποτελεί προτεραιότητα για όλους τους γονείς, ανεξαρτήτως του μορφωτικού τους επιπέδου. Οι γονείς διαμορφώνουν υψηλές προσδοκίες σχετικά με την εκπαίδευση και θεωρούν τις σπουδές ως ένα σημαντικό εφόδιο που θα ανοίξει την πόρτα στην κοινωνική αποδοχή και επιτυχία και θα βγάλει τα παιδιά τους από επαγγελματικά αδιέξοδα ( Μίλεση, 2006). Για να ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία των κοριτσιών οι γονείς υιοθετούν διάφορες στρατηγικές και πρακτικές, οι οποίες είτε αφορούν στην άμεση βοήθεια είτε παίρνουν τη μορφή της ηθικής και της οικονομικής στήριξης. Μέσα από τον λόγο των νεαρών γυναικών αποτυπώνονται οι προσπάθειες των γονιών μέσα από τη συνεχή προσφορά, οι οποίες έχουν ως συνέπεια τα κορίτσια να σημειώσουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο και να επιδιώξουν την εισαγωγή τους



στο πανεπιστήμιο. Τέλος, οι υψηλές προσδοκίες των μεταναστών γονέων για τις κόρες τους δεν σημαίνουν απαραίτητα απόρριψη των έμφυλων ρόλων αλλά προσπάθεια να συντονιστούν με τις επιταγές της κοινωνίας υποδοχής, όπου οι ευκαιρίες για εκπαίδευση και η ανάγκη για τυπικά προσόντα ισχύουν τόσο για τα κορίτσια όσο και για τα αγόρια ( Zhou & Bankston, 2001).

### 3.2.2 Γονείς και έλεγχος

Όσον αφορά τον έλεγχο των δραστηριοτήτων τους, όλες οι συμμετέχουσες αναφέρονται στα όρια που έθεταν οι γονείς σχετικά με τα όσα επιτρέπονταν στις νέες, κυρίως, κατά την περίοδο της εφηβείας τους. Οι Αλβανοί γονείς και ειδικά οι πατεράδες χαρακτηρίζονται ως «αυστηροί», «συντηρητικοί» και «παλαιών αρχών». Οι περιορισμοί αφορούν συνήθως στις εξόδους των κοριτσιών για διασκέδαση, στις σχέσεις με το άλλο φύλο ενώ σε κάποιες περιπτώσεις οι φίλιες τους με συνομηλικούς υποβάλλονται σε αυστηρό έλεγχο:

*« Πολλά πράγματα απαγορεύονταν, όχι μόνο ένα... Είχα αρκετούς περιορισμούς στην εφηβεία, από τις εξόδους μέχρι... ποιες φίλιες να έχω, να μην έχω σχέσεις με αγόρια, γενικά ήμουν αρκετά περιορισμένη. Οι γονείς μου, ας πούμε, ήθελαν να κάνω παρέα με παιδιά που διαβάζανε, εμένα τώρα η καλύτερή μου φίλη όταν ήμουν μικρή, τώρα τυχαίνει να είναι κομμώτρια, ήταν μια μέτρια προς κακή μαθήτρια, οι γονείς μου δεν πολυήθελαν να κάνω παρέα μαζί της, ακριβώς επειδή δεν ήταν καλή μαθήτρια και προσπαθούσαν να μην με αφήνουνε να κάνω παρέα μαζί της ». ( Άννα)*

Ανάμεσα στους περιορισμούς που περιγράφει εδώ η κοπέλα, αναφέρεται και η απαγόρευση των γονιών της να κάνει παρέα με μια « κακή μαθήτρια », πράγμα το οποίο σχετίζεται με τον φόβο ότι η κόρη τους, ίσως, δεχτεί αρνητικές επιρροές και παραμελήσει τις σχολικές της υποχρεώσεις. Ο έλεγχος των γονιών απέναντι σε τρόπους συμπεριφοράς

που διακινδυνεύουν τη σχολική επιτυχία των παιδιών, αντανακλά τις υψηλές φιλοδοξίες που έχουν σε σχέση με το επαγγελματικό τους μέλλον και αποτελεί μια στρατηγική διαχείρισης, η οποία αποτρέπει σε μεγάλο βαθμό το ενδεχόμενο τα παιδιά τους να κινηθούν προς τα κατώτερα στρώματα της κοινωνίας εγκατάστασης ( Waldinger & Feliciano, 2004: 377).

Οι κοπέλες του δείγματος δεν αναφέρονται σε ιδιαίτερες συγκρούσεις ή διαφωνίες με τους γονείς τους, καθώς φρόντιζαν να συμμορφώνονται με τις επιθυμίες και τις υποδείξεις τους. Ακόμα και όταν οι περιορισμοί είναι πειστικοί, οι ίδιες φαίνεται να δείχνουν κατανόηση και επιχειρούν να δικαιολογήσουν τις αντιλήψεις και τη στάση των γονιών τους:

*« Οι γονείς μου προερχόμενοι από μια χώρα, στην οποία επικρατούσε κομμουνισμός και έρχονται σε μια φιλελεύθερη χώρα, δεν επέτρεπαν το να βγούμε έξω, ήμασταν και όλα κορίτσια, οπότε με τα κορίτσια ήταν πολύ πιο σκληρά τα πράγματα και απαγορευτικά. Ήταν πολύ κάθεται σ' αυτό. Πιο πολύ ως προς τον πατέρα, εγώ θυμάμαι ότι μέχρι τα 18 φοβόμουν τον μπαμπά, αλλά, ωστόσο, ποτέ δε μου αρνήθηκαν κάτι, ας πούμε μια φορά δε με άφησαν να βγω και τους είπα: «Ααα, δε με πειράζει» και την άλλη φορά με άφησαν να βγω. Πιστεύω ότι δεν ήταν καλό να τους πηγαίνεις κόντρα, γιατί γίνονται τα πράγματα πιο τεταμένα...». (Μαρία)*

Η Μαρία φαίνεται να αποδίδει τις συντηρητικές αντιλήψεις των γονιών της στον τρόπο που αυτοί μεγάλωσαν μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο πολύ διαφορετικό από το σύγχρονο ελληνικό και το οποίο σχετίζεται με το καθεστώς δικτατορίας που υπήρχε στην Αλβανία και τις περιορισμένες προσωπικές ελευθερίες που αυτό επέβαλλε στα άτομα. Αυτό έχει ως συνέπεια οι γονείς της και περισσότερο ο πατέρας της να μη συμφωνούν και επομένως να μην μπορούν να συγχρονιστούν με τα ελληνικά πρότυπα για τη διασκέδαση της νεολαίας και γενικά με τις ελευθερίες που οι Έλληνες γονείς παραχωρούν στα παιδιά τους. Αυτό διαφαίνεται και στην αφήγηση της Χαράς:

*«...επειδή το πρώτο παιδί, οι γονείς μου ήταν πολύ αυστηροί. Ήθελα, ας πούμε, πολλές φορές να βγω και μου λέγανε 8 η ώρα πρέπει να είσαι σπίτι και όντως ήμουν 8 η ώρα σπίτι. Ναι, υπήρχαν απαγορεύσεις, γενικά ήτανε αυστηροί, ακόμα πιο αυστηροί με εμένα από ό,τι με τα αδέρφια μου. Στην αδερφή μου χαλαρώσανε και στον αδερφό μου ήταν τελείως χαλαροί, όχι επειδή ήταν αγόρι αλλά επειδή είχαν περάσει κάποια χρόνια και δεν ήταν τα πράγματα όπως στην αρχή, το αναγνωρίζουν και οι ίδιοι ότι τότε ήταν τα πρώτα χρόνια στην Ελλάδα και είχαν πιο πολλούς φόβους μήπως μας συμβεί κάτι κακό». (Χαρά)*

Σύμφωνα με τη Χαρά, είναι το ίδιο το καθεστώς του μετανάστη αυτό που προκαλεί την «αυστηρή», όπως χαρακτηρίζει η ίδια, συμπεριφορά των γονιών της. Όπως φάνηκε και από την έρευνα της Αθανασοπούλου (2009: 265), η μη γνώση του ελληνικού πλαισίου από τους Αλβανούς γονείς, ειδικά τα πρώτα χρόνια της μετανάστευσης, δημιουργεί αισθήματα «ανησυχίας» και «φόβου». Η Ελλάδα ως σύγχρονη αλλά και ξένη χώρα αποτελεί ένα επικίνδυνο περιβάλλον το οποίο πρέπει να ελεγχθεί όσο γίνεται καλύτερα, αφού δεν μπορεί να αποφευχθεί.

Εκτός από τις απαγορεύσεις που αφορούν τις εξόδους οι κοπέλες αναφέρονται και στους περιορισμούς που οι γονείς θέτουν σχετικά με τις σχέσεις τους με το άλλο φύλο. Οι γονείς προερχόμενοι από μια πιο «κλειστή» κοινωνία δεν ενθαρρύνουν συνήθως τη συζήτηση πάνω σε τέτοια θέματα. Μόνο ως ενήλικες οι κοπέλες αρχίζουν να συζητούν πιο ελεύθερα «προσωπικά» ζητήματα με τους γονείς τους:

*« Όταν ήσουν πιο μικρή, για παράδειγμα στην εφηβεία, θυμάσαι να υπήρχε κάποιο θέμα για το οποίο να μην ένιωθες άνετα να συζητήσεις με τους γονείς σου;*

*-Ε, υπήρχαν θέματα που δεν μπορούσα να συζητήσω, θέματα της ηλικίας, τα προσωπικά σου, όπως για παράδειγμα μου αρέσει ένα αγόρι, τέτοια θέματα δε*

*συζητούσα ούτε με τη μαμά μου , μπορώ να πω πως ήταν λίγο αυστηροί οι δικοί μου σ' αυτά, σε λογικά πλαίσια, βέβαια». (Πετρίνα)*

*« Εντάξει, δεν συζητούσαμε σεξουαλικά θέματα ποτέ, φαντάζομαι, επειδή και αυτοί οι ίδιοι δεν είχαν μάθει να συζητάνε τόσο ανοιχτά. Ας πούμε, τώρα τα τελευταία χρόνια είναι πιο δεκτικοί, παλιότερα όχι ». (Άντζελα)*

Με το πέρασμα του χρόνου οι νέες παρατηρούν ότι η συμπεριφορά των γονιών τους αρχίζει να αλλάζει. Οι γονείς συνηθίζουν στον ελληνικό τρόπο ζωής, δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις κόρες τους και να γίνονται πιο επιτρεπτικοί απέναντί τους. Αυτό διαπιστώνεται στο παρακάτω απόσπασμα:

*« Όσο περνούσε ο καιρός και τα χρόνια και βλέποντας πώς άλλαζαν τα πράγματα και έχοντας περισσότερη εμπιστοσύνη στα παιδιά τους και ανοίγοντας και λίγο το μυαλό τους, δεν ήταν πια αυτό το στενόμυαλο που υπήρχε στην Αλβανία, ο πατέρας είναι ο αρχηγός, η μάνα πλένει, τα κορίτσια παντρεύονται στα 18 και δε μιλάνε. Άλλαξαν, και τώρα έχουμε μια πολύ, πολύ καλή σχέση, συζητάμε, λύνουμε προβλήματα, που αυτό πιο παλιά δεν υπήρχε ». (Μαρία)*

Όπως γίνεται αντιληπτό από την αφήγηση της Μαρίας, η προσπάθεια των γονιών της να προσαρμοστούν στην κοινωνία υποδοχής συνεπάγεται την απόρριψη των παραδοσιακών έμφυλων ρόλων, αρχή που διείπε τον τρόπο οργάνωσης της ζωής στην κοινωνία προέλευσης. Καθώς οι ίδιοι, σταδιακά, ξεφεύγουν από την εξουσιαστική δομή του γενέθλιου πολιτισμού, οι συντηρητικές στάσεις τους μετατοπίζονται και γίνονται πιο ανεκτικοί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται ανάμεσα στις δυο γενιές σχέσεις εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας (Μίλεση, 2006).

Αν και τα συναισθήματα συμπόνιας και υποχρέωσης προς τους γονείς τους επιτρέπουν στους τελευταίους να έχουν συνήθως τον έλεγχο της ζωής των παιδιών τους στο μεταναστευτικό πλαίσιο, τα κορίτσια δε διστάζουν ωστόσο, να διαπραγματευτούν τους όρους και να βρουν λύσεις αποδεκτές και από τις δυο μεριές.

Το φύλο, όμως, ενδέχεται σε ορισμένες περιπτώσεις να περιορίσει τις εκπαιδευτικές προοπτικές των κοριτσιών μεταναστευτικής προέλευσης. Όπως περιγράφεται στα ευρήματα της έρευνας των Dasgupta και Das Gurta (1996: 230), ορισμένοι γονείς αποθαρρύνουν τις κόρες τους από το να συνεχίσουν τις σπουδές τους μακριά από τα σπίτια τους, καθώς θεωρούν ότι έτσι θα χάσουν τον έλεγχο των κινήσεων τους. Στην έρευνά μας μόνο μια συμμετέχουσα αναφέρει ότι χρειάστηκε να πάρει μετεγγραφή κοντά στον τόπο μόνιμης κατοικίας της οικογένειάς της:

*« Ήτανε δύσκολα, γενικότερα, γιατί εγώ όταν σπούδαζα, δεν έμενα στην Αθήνα. Είχα περάσει πρώτα στην Κρήτη, πήρα μετά μεταγραφή για Αθήνα και πηγαινοερχόμουν από τη Χαλκίδα, γιατί δεν μπορούσα να νοικιάσω εδώ στην Αθήνα, λόγω οικονομικών, δυστυχώς ». (Χαρά)*

Στην περίπτωση της Χαράς, όμως, οι περιορισμοί που η ίδια συναντά δε συνδέονται με την επιθυμία των γονιών της να την ελέγξουν και να της επιβληθούν αλλά είναι κυρίως οικονομικοί αφού η οικογένειά της δυσκολεύεται να καλύψει τα έξοδα των σπουδών της σε μια άλλη πόλη.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι γυναίκες της δεύτερης γενιάς κατά την περίοδο της εφηβείας τους βίωσαν αρκετούς περιορισμούς και απαγορεύσεις από τους γονείς τους που αφορούσαν κυρίως τις νυχτερινές τους εξόδους αλλά και τις ετεροφυλόφιλες σχέσεις. Επίσης, γίνεται αναφορά και στον έλεγχο των γονιών σχετικά με τις φιλίες των νεαρών κοριτσιών. Οι συμμετέχουσες προτίμησαν να μην έρθουν σε σύγκρουση με τους γονείς τους και απέδωσαν τη «συντηρητική» τους συμπεριφορά στις διαφορετικές συνθήκες υπό τις

οποίες εκείνοι μεγάλωσαν στη χώρα καταγωγής αλλά και στο ίδιο το καθεστώς του μετανάστη που δυσκολεύεται να εκσυγχρονιστεί με την κοινωνία υποδοχής (Αθανασοπούλου, 2009: 265).

Ένας ακόμη λόγος που εξηγεί την αυστηρότητα των μεταναστών γονέων και αναδείχτηκε από την έρευνα είναι και η πεποίθησή τους ότι εάν ασκήσουν μεγαλύτερη πίεση και έλεγχο στις κόρες τους, αυτές θα αποκτήσουν περισσότερες πιθανότητες για μια πετυχημένη σχολική και επαγγελματική πορεία στο μέλλον ( Zhou & Bankston, 2001).

Σε καμία περίπτωση δεν παρατηρήθηκε εκ μέρους των γονέων πρόθεση να διακόψουν ή να παρεμποδίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία των νεαρών γυναικών. Ενώ η μοναδική συμμετέχουσα που σπουδάζει κοντά στο σπίτι, αναγκάζεται να κάνει αυτή την επιλογή όχι λόγω του ελέγχου που δέχεται από την οικογένειά της αλλά για οικονομικούς, κυρίως, λόγους.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι όσο οι συμμετέχουσες πλησίαζαν προς την ενηλικίωση οι απαγορεύσεις άρχισαν να υποχωρούν και μέσα από διαπραγματεύσεις των ορίων από κοινού με τους γονείς βρέθηκε η «χρυσή τομή» (Αθανασοπούλου, 2009), μια λύση, δηλαδή, που θα ικανοποιούσε και τις δύο πλευρές.

### **3.3 Οι πανεπιστημιακές σπουδές**

#### **3.3.1 Νοηματοδότηση των σπουδών**

Οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να ενστερνίζονται τις απόψεις των γονέων τους σχετικά με την αξία των σπουδών και αναγνωρίζουν την ισχυρή επιρροή που οι υψηλές προσδοκίες που αυτοί διατηρούσαν από τις κόρες τους είχαν στην εκπαιδευτική τους επιτυχία και στην απόφασή τους να σπουδάσουν:

*« Πιο πολύ από τους γονείς μου, επηρεάστηκα. Ήταν το μοναδικό πράγμα που τους ενδιέφερε όλα τα παιδικά μας χρόνια, να είμαστε καλά παιδιά και να διαβάζουμε, τίποτα παραπάνω. Μας έλεγαν συνέχεια να σπουδάσετε και να σπουδάσετε, μας έμαθαν ότι αυτό είναι το σωστό και μας «έσπρωξαν» σ'αυτό.» ( Άντζελα ) .*

*«Το είχα από την οικογένειά μου, γιατί πάντα μου έλεγαν ότι πρέπει και πρέπει να διαβάζεις, να χρησιμοποιείς το μυαλό σου, δηλαδή, ήταν πάντα πολύ ενθαρρυντικοί ως προς αυτό». (Χαρά)*

*«Ήταν κάτι που είχε περάσει στο DNA από τους γονείς μου, ότι θα πήγαινα να σπουδάσω, το ήξερα αυτό από την αρχή» «... είχα πειστεί ότι έτσι όπως αναπνέω, έτσι θα πάω να σπουδάσω, δε μου είχε περάσει ποτέ από το μυαλό ότι θα έκανα κάτι άλλο» ( Άννα)*

Στα παρακάτω αποσπάσματα αναδεικνύεται η μεγάλη έμφαση που οι μετανάστες γονείς αποδίδουν στη μόρφωση, τη σημασία της οποίας προσπαθούν με κάθε τρόπο να μεταφέρουν και στις κόρες τους. Αυτό διακρίνεται έντονα από σημεία όπως «είχε περάσει στο DNA από τους γονείς μου» και «είχα πειστεί ότι έτσι όπως αναπνέω, έτσι θα πάω να σπουδάσω». Παρατηρούμε αυτό που αναφέρεται και στην έρευνα των Portes και Rumbaut (2001: 105) ότι οι υψηλές προσδοκίες των μεταναστών γονέων μπορούν να λειτουργήσουν ως βάση πάνω στην οποία θα αναπτυχθούν οι προσδοκίες και των ίδιων των παιδιών. Οι υψηλοί στόχοι αλλά και η καθοδήγηση των γονέων προς τη σχολική επιτυχία φαίνεται να δίνουν ώθηση στις προσπάθειες των κοριτσιών, τα οποία ανταποκρίνονται ευνοϊκά στις γονικές τοποθετήσεις αναφορικά με την αξία της μόρφωσης και πετυχαίνουν να εισαχθούν σε ανώτερες σχολές και μάλιστα σε όσες από αυτές θεωρούνται ως «δύσκολες»:

*« Πολλά κορίτσια από οικογένειες μεταναστών σπουδάζουν στην Ελλάδα, οι περισσότερες κοπέλες από την Αλβανία, σε πολλά αντικείμενα, διάφορες σχολές, όχι μόνο σε παιδαγωγικές, αλλά και σε πιο δύσκολες. Γνωρίζω πολλές τέτοιες περιπτώσεις. » (Άννα)*

Η διαπίστωση αυτή φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στη χώρα αναχώρησης των κοριτσιών, όπου, όπως επισημαίνει η Άντζελα, *« η συνήθεια είναι τα κορίτσια να παντρεύονται ακόμα σε μικρή ηλικία ή με προξενικό και το να σπουδάσουν δε θεωρείται και πολύ σημαντικό».*

Αντιθέτως, η ίδια κοπέλα υποστηρίζει ότι στην Ελλάδα είναι σημαντικό να σπουδάζουν όχι μόνο τα αγόρια αλλά και τα κορίτσια καθώς οι σπουδές θα τους φανούν χρήσιμες *« για να βρουν μια σταθερή δουλειά στο μέλλον».*

Για τις κοπέλες που προέρχονται από μια κοινωνία όπου οι πιθανότητες που έχουν οι γυναίκες να σπουδάσουν και να εξελιχθούν επαγγελματικά είναι πιο περιορισμένες, οι υψηλές φιλοδοξίες σχετικά με το εκπαιδευτικό και το επαγγελματικό τους μέλλον γίνονται αντιληπτές ως ένας τρόπος επαναδιαπραγμάτευσης και επανορισμού των έμφυλων ταυτοτήτων τους ανάλογα με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στη κοινωνία υποδοχής (Prieur, 2002: 74).

Οι σπουδές, όμως, για αρκετά κορίτσια αποτελούν και το μοναδικό μέσο που διαθέτουν ως κόρες μεταναστών για να εξασφαλίσουν μελλοντικά της ζωή τους. Αυτό διαπιστώνεται και από τα παρακάτω λεγόμενα της Μαρίας:

*« Οι αδερφές μου σπούδασαν και οι δύο, ήτανε πολύ φυσιολογικό να σπουδάσω κι εγώ, ένιωθα ότι πρέπει να τα καταφέρω, ότι ήταν ο μόνος δρόμος, μονόδρομος οι σπουδές για τη δική μας οικογένεια για να βρούμε αργότερα εργασία». (Μαρία)*



Όπως γίνεται κατανοητό, η μόρφωση για τη συγκεκριμένη κοπέλα φαίνεται να έχει *χρηστική αξία* αφού συνδέεται με την επαγγελματική αποκατάσταση και την οικονομική της εξασφάλιση στη χώρα εγκατάστασης (Αθανασοπούλου, 2009).

Επίσης, οι σπουδές αποτελούν το μοναδικό δρόμο κοινωνικής ανέλιξης για τους νέους της δεύτερης γενιάς, που θα τους απομακρύνει από τις δυσκολίες που έζησαν οι γονείς τους. Όπως και στην έρευνα των Waldinger και Feliciano (2004: 377), στο πλαίσιο της σύγχρονης οικονομίας, τα παιδιά των μεταναστών έρχονται αντιμέτωπα με μια σκληρή επιλογή η οποία υπαγορεύει είτε να συνεχίσουν τις σπουδές τους, είτε να αναλάβουν τις ίδιες σκληρές χειρωνακτικές δουλειές των γονιών τους. Αυτό υπογραμμίζει εδώ η Άννα:

*«Ε, σίγουρα, οι σπουδές βοηθάνε στην εξέλιξη σου, δηλαδή το πτυχίο είναι απαραίτητο για να βρεις δουλειά εδώ στην Ελλάδα και να ενταχθείς καλύτερα στην κοινωνία. Σίγουρα, για μένα που έχω σπουδάσει, ε, νιώθω ότι είμαι σε πιο πλεονεκτική θέση από ένα παιδί αλβανικής καταγωγής που δεν κατάφερε να σπουδάσει και κάνει τώρα μια χειρωνακτική δουλειά, όπως έκαναν οι γονείς του ».* ( Άννα)

Περαιτέρω, οι σπουδές σχετίζονται και με τις διαδικασίες ενσωμάτωσης στην κοινωνία και όπως και στην έρευνα της Δεληγιάννη-Κουϊμτζή ( 1999: 321-323), οι κοπέλες έχοντας εσωτερικεύσει τις επιταγές της ελληνικής κοινωνίας που θεωρούν τις σπουδές μετά το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως απαραίτητες, αναφέρουν:

*« Νομίζω ότι αυτή είναι η φυσιολογική ροή. Υπάρχει μια σειρά δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο και μετά πανεπιστήμιο, δηλαδή η τελική ευθεία είναι εκεί. Αν δεν περάσεις στο πανεπιστήμιο δεν υπάρχει κάτι άλλο να κάνεις [...] Ακόμα και όταν κάποιος θέλει να μάθει μια τέχνη είναι καλύτερα να πάει σε μια σχολή, παρά να τη μάθει από τον πατέρα του. Οι σπουδές είναι για το μέλλον, είναι το μέλλον...»* (Ελένη)

Σε αυτό το απόσπασμα η Ελένη υπογραμμίζει τη σημαντικότητα των σπουδών οι οποίες σύμφωνα με την κοπέλα θα πρέπει να αποτελούν τον τελικό προορισμό της εκπαιδευτικής πορείας κάθε ατόμου. Όπως έδειξε και η έρευνα της Αθανασοπούλου (2009), η απόκτηση πιστοποιημένων γνώσεων για τα παιδιά αλβανικής καταγωγής θεωρείται ως προσόν που θα τους προσφέρει μελλοντικά περισσότερες ευκαιρίες στον εργασιακό τομέα.

Οι σπουδές εκτός από «*χρηστική αξία*», για τα παιδιά των μεταναστών αποτελούν επίσης, και έναν τρόπο για να αντιμετωπίσουν τις διακρίσεις που έχουν δεχτεί ως μαθητές και να ξεπεράσουν τις μειονεξίες που βιώνουν σε σχέση με τους Έλληνες συνομηλίκους τους. Έτσι, η αποφασιστικότητά τους να τα καταφέρουν παίρνει τη μορφή μιας στρατηγικής που έχει ως σκοπό να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές ανισότητες και τον «ρατσισμό» που έχουν υποστεί. Η επιμονή αυτή διακρίνεται στα λόγια της Μαρίας, η οποία ως μαθήτρια βίωσε έντονα τις διακρίσεις από συμμαθητές και εκπαιδευτικούς:

*« Τότε, είχα έναν στόχο και κυνηγούσα τον στόχο μου και προσπαθούσα όσο γίνεται να μείνω ανεπηρέαστη από τα αρνητικά σχόλια και τον ρατσισμό που δεχόμουν. Θυμάμαι ότι διάβαζα συνεχώς, ήθελα οπωσδήποτε να τα καταφέρω. »* (Μαρία)

Επίσης, σε άλλο σημείο η Μαρία αναφέρει πώς οι σπουδές μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας της θεωρήθηκαν από την ίδια ως μια ευκαιρία να απομακρυνθεί από ανθρώπους «*που κοιτάνε στραβά και σε κάνουν να νιώσεις μειονεκτικά*» όπως οι συμμαθητές της και να γνωρίσει ένα περιβάλλον «*διαφορετικό*» και «*χωρίς προκαταλήψεις*» όπως αυτό του πανεπιστημίου. Για τη Μαρία, η οποία όπως και τα κορίτσια της δεύτερης γενιάς στην έρευνα των Abada & Tenkorang (2009), ήρθε αντιμέτωπη στο σχολείο με τον αποκλεισμό και την εχθρότητα, η συνέχιση των σπουδών και η απόκτηση ενός ανώτερου πτυχίου αποτελεί μια

μορφή αντίστασης στις συστηματικές ανισότητες και προσφέρει ευκαιρίες για κοινωνική αλλαγή:

*« Το ότι έχω το πτυχίο μου σίγουρα με κάνει να νιώθω πιο ενταγμένη, δε χρειάζεται να με κατακρίνει κάποιος ή να με απορρίψει, με αποδέχεται... Έχω το πτυχίο μου, όπως το έχουν και όλοι οι υπόλοιποι Έλληνες συμφοιτητές. Αυτό, ναι, με κάνει πιο ισότιμη, μου δίνει ίσα δικαιώματα με τους άλλους θα έλεγα». (Μαρία)*

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι κοπέλες της δεύτερης γενιάς μέσω της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας προσπαθούν να μετατρέψουν τα μειονεκτήματα που πηγάζουν από την εμπειρία της μετανάστευσης σε όπλα και τελικά σε πλεονεκτήματα ( Αθανασοπούλου, 2009: 249).

Ωστόσο, η απόκτηση ενός πτυχίου από ελληνικό πανεπιστήμιο δε συνεπάγεται σε όλες τις περιπτώσεις ισότιμη πρόσβαση στον εργασιακό τομέα και ειδικά στον δημόσιο τομέα όπου επιθυμούν να απασχοληθούν οι κοπέλες του δείγματος. Ενώ για τη Μαρία ως ομογενής τα πράγματα είναι πιο εύκολα, για άλλες συμμετέχουσες η μη ελληνική υπηκοότητα επιφέρει αβεβαιότητα σχετικά με το επαγγελματικό τους μέλλον στην Ελλάδα. Έτσι, κάποιες από αυτές αρχίζουν να σκέφτονται σοβαρά την περαιτέρω μετακίνηση τους είτε ως «επιστροφή» στην Αλβανία είτε ως μετανάστευση στη Δύση, όπου προσφέρονται καλύτερες ευκαιρίες για εργασία. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

*« Ήταν μια πραγματικά δύσκολη περίοδος, άγχος πολύ... Ένωσα πραγματικά ότι είμαι ξεκρέμαστη. Αυτό που είχε περάσει έντονα από τη σκέψη μου τότε, ήταν η προοπτική να γυρίσω και να δουλέψω σε μονάδα ειδικής αγωγής στην Αλβανία [...] Είχα σκεφτεί να αναγνωρίσω το πτυχίο μου στο αλβανικό προξενείο και πιστοποίηση για να πιστοποιηθεί η μητρική μου γλώσσα και εξετάσεις ». (Αννα)*

«...επειδή έφυγε ο αδερφός μου με τη γυναίκα του και πήγαν Αυστραλία και εκείνη έκανε εκεί δεύτερη σχολή, παιδαγωγικά, μου έλεγε πόσο καλά πληρώνεται ως δασκάλα και ότι υπάρχουν πάρα πολλά ελληνικά σχολεία, που μπορείς να διδάξεις, είχαμε μπει με τον σύντροφό μου σε ένα τέτοιο τρυπάκι αλλά δεν μπορώ να φύγω τόσο εύκολα...». (Χαρά)

Όπως παρατηρούμε, η έλλειψη της ελληνικής υπηκοότητας που έχει ως συνέπεια τη μη πρόσληψή της σε δημόσιο σχολείο οδηγεί τη μία κοπέλα να σκεφτεί την επιστροφή της στη χώρα καταγωγής, όπου η αναγνώριση του πτυχίου της από τις αρμόδιες αρχές πιθανό να τη βοηθήσει να βρει μια εργασία ανάλογη των προσόντων της. Αντίθετα, η άλλη στρέφεται προς το εξωτερικό καθώς με βάση τις πληροφορίες που έχει, εκεί υπάρχουν περισσότερες προοπτικές για εργασία πάνω στο αντικείμενό της.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι υψηλοί στόχοι των μεταναστών γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των κορών τους λειτούργησαν ως η βάση πάνω στην οποία οι κοπέλες ανέπτυξαν τις δικές τους προσδοκίες σχετικά με την εκπαιδευτική και την επαγγελματική τους πορεία στη χώρα υποδοχής (Portes & Rumbaut, 2001). Η καθοδήγηση των γονέων προς τη σχολική επιτυχία ωθεί τις κοπέλες μέσα από τη συνεχή τους προσπάθεια στο σχολείο να πετύχουν την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στις χώρες αναχώρησης των μεταναστών, όπου συνήθως, οι δυνατότητες που έχουν οι γυναίκες να σπουδάσουν είναι πιο περιορισμένες ( Zhou & Bankston, 2001).

Για κάποιες από τις συμμετέχουσες οι σπουδές αποκτούν *χρηστική αξία*, καθώς αποτελούν τον μόνο τρόπο για να αποφύγουν τις σκληρές χειρωνακτικές εργασίες που αναγκάστηκαν να κάνουν οι μετανάστες γονείς τους (Waldinger & Feliciano, 2004). Αναδείχτηκε, επίσης, η σημασία που έχουν οι σπουδές για όσες κοπέλες της δεύτερης γενιάς έχουν δεχτεί διάφορες διακρίσεις στο σχολείο καθώς η συνέχιση των σπουδών και η απόκτηση ενός πτυχίου λειτουργεί στην περίπτωσή τους ως ένα όπλο ενάντια στις ανισότητες και προσφέρει ευκαιρίες για κοινωνική αλλαγή ( Abada & Tenkorang, 2009: 602). Τέλος, η έρευνα

έδειξε ότι ο «θεσμικός ρατσισμός» με τη μορφή της μη νομιμοποίησης των νέων της δεύτερης γενιάς, ο οποίος επισημάνθηκε και στην έρευνα της Αθανασοπούλου (2009), κρατά τις νεαρές γυναίκες του δείγματος μακριά από τη διεκδίκηση των νόμιμων δικαιωμάτων στον τομέα εργασίας. Η αίσθηση αυτή εντείνει την «αβεβαιότητα» σχετικά με την εξέλιξη της ζωής τους στη χώρα υποδοχής και τις οδηγεί να φανταστούν το μέλλον τους και εκτός Ελλάδας.

### 3.3.2 Λόγοι επιλογής των παιδαγωγικών τμημάτων και περιορισμοί

Η μελέτη της βιβλιογραφίας τα τελευταία χρόνια καταδεικνύει τη μειωμένη παρουσία των μειονοτικών ομάδων στο εκπαιδευτικό δυναμικό των δυτικών κοινωνιών, παρά τη μεγάλη πληθυσμιακή ανομοιογένεια που αυτές παρουσιάζουν. Όσοι ερευνητές επιχείρησαν να ανιχνεύσουν τις αιτίες πίσω από την υποεκπροσώπηση των συγκεκριμένων ομάδων στον παιδαγωγικό κλάδο, κατέληξαν ότι οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες των μειονοτικών μαθητών, οι οποίες συνδέονται με τις σχετικά χαμηλότερες σχολικές τους επιδόσεις και τις διακρίσεις που βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον αλλά και με τη γλωσσική τους ανεπάρκεια τους αποτρέπουν από το να επιλέξουν τις παιδαγωγικές σχολές. Επιπροσθέτως, το χαμηλό κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και οι χαμηλές του απολαβές δεν το καθιστούν ιδιαίτερα ελκυστικό για τους νέους μειονοτικής ή μεταναστευτικής προέλευσης (Gordon, 1994, Edelman κ.α., 2015, Hargreaves, 2011, Su, 1997, Hargreaves & Cunningham, 2007, Szecsi & Spillman, 2012).

Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας προκύπτει πώς και στην Ελλάδα η παρουσία εκπαιδευτικών μεταναστευτικής προέλευσης είναι περιορισμένη. Οι συμμετέχουσες αναφέρουν πώς *«δε θυμούνται να υπήρχαν άλλοι « ξένοι» φοιτητές ή φοιτήτριες στη σχολή τους»* ή *«ότι ακόμα κι αν υπήρχαν δεν κοινοποιούσαν τη διαφορετική τους καταγωγή»*. Επίσης, καμία από τις κοπέλες δεν αναφέρεται σε κάποιον/κάποια συνάδελφο μεταναστευτικής προέλευσης στα σχολεία όπου έχει εργαστεί. Ενδιαφέρον παρουσιάζει, ωστόσο, το γεγονός ότι δύο από τις συμμετέχουσες έχουν αδερφές, που είναι, επίσης, δασκάλες.

Για να εξηγήσουν την ελλιπή παρουσία των νέων της δεύτερης γενιάς ανάμεσα στους εισακτέους στα παιδαγωγικά τμήματα, οι κοπέλες επικαλούνται παρόμοιους λόγους με αυτούς που ανέδειξαν και οι διεθνείς έρευνες που αναφέραμε παραπάνω:

*« Θεωρώ ότι μπορεί να ήταν πρόβλημα η ελληνική γλώσσα, τώρα όταν έρχονται παιδιά και δε μιλούν την ελληνική γλώσσα και μπορεί να είχαν βιώματα σαν τα δικά μου και χειρότερα. Οι γονείς δεν έχουν να πληρώσουν τα φροντιστήρια και μπορεί να μην τα κατάφεραν να πετύχουν ». (Μαρία)*

*« Το πρώτο πιστεύω είναι η γλώσσα, πρέπει κανείς να γνωρίζει πολύ καλά τη γλώσσα για να γίνει δάσκαλος, ίσως αυτό να τους αποτρέπει, γιατί πολλοί μπορεί να μην είχαν καταφέρει να μάθουν τη γλώσσα σε ένα τέτοιο επίπεδο, οπότε αυτό ίσως να ήταν ένα εμπόδιο. Ε, κάτι άλλο, είναι οι επιδόσεις που είχαν στα μαθήματα, γιατί ξέρουμε ότι για να μπεις στο πανεπιστήμιο απαιτείται να έχεις βγάλει υψηλό βαθμό και μπορεί να μην τα είχαν καταφέρει ». (Πετρίνα)*

*«...όντως δεν υπήρχαν (φοιτητές από την Αλβανία) και από άλλες χώρες δεν υπάρχουν πολλοί, ίσως να μην είχαν και την κατάλληλη στήριξη από την οικογένειά τους, αυτή την ώθηση που λέμε, ίσως να είναι και οι εμπειρίες που έχει ο καθένας από το σχολείο, παίζουν διάφορα ρόλο για να φτάσει κάποιος στο πανεπιστήμιο, ειδικά για όσους ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες ». (Χαρά)*

Από τα παραπάνω αποσπάσματα αναδεικνύονται αφενός λόγοι που έχουν να κάνουν με την αρνητική σχολική εμπειρία των παιδιών των μεταναστών από την Αλβανία όπως είναι για παράδειγμα οι δυσκολίες τους στην ελληνική γλώσσα, οι χαμηλές επιδόσεις

στα μαθήματα αλλά και οι διακρίσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα στη σχολική καθημερινότητα. Αφετέρου, αναφέρονται οικογενειακοί παράγοντες που σχετίζονται με την έλλειψη στήριξης οικονομικής και ηθικής, οι οποία όπως έχουμε ήδη επισημάνει είναι ιδιαίτερα σημαντική για μια επιτυχημένη σχολική πορεία που θα οδηγήσει στο πανεπιστήμιο (Αθανασοπούλου, 2009).

Οι παράγοντες αποτροπής των νέων αλβανικής καταγωγής από τα παιδαγωγικά επαγγέλματα που σχετίζονται με το χαμηλό κύρος και τις χαμηλές απολαβές αναφέρονται μόνο για τους άντρες της συγκεκριμένης ομάδας:

*« Τώρα όσον αφορά τους άντρες, ε, συνήθως οι άντρες Αλβανοί, τα αγόρια θα στραφούν σε κάτι πιο τεχνολογικό, τεχνολογικής φύσης ή και οικονομικές σπουδές, κάτι με περισσότερα χρήματα και γόητρο ίσως, όχι τόσο πολύ σε θεωρητικές σχολές...» (Πετρίνα)*

Όπως έδειξε και η έρευνα των Feliciano & Rumbaut (2005), τα αγόρια μεταναστευτικής προέλευσης σε αντίθεση με το κορίτσια που προτιμούν πιο παραδοσιακά «γυναικεία» επαγγέλματα κατευθύνονται περισσότερο προς τα επαγγέλματα νέων τεχνολογιών με στόχο τις υψηλές απολαβές που αυτά προσφέρουν.

Όσον αφορά το ελληνικό πλαίσιο, μια ακόμη αιτία, που ίσως να δυσκόλευε την προσέλευση μεγαλύτερου αριθμού φοιτητών μεταναστευτικής καταγωγής στις παιδαγωγικές σχολές, την εποχή που εισήχθησαν σε αυτές οι κοπέλες τους δείγματα, είναι οι ιδιαίτερα υψηλές βάσεις εισαγωγής που αυτές παρουσίαζαν. Σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας « τα πολλά μόρια» που απαιτούνταν για την εισαγωγή στα παιδαγωγικά τμήματα, « τα οποία δύσκολα να τα συγκεντρώσει κάποιος» και ειδικά « ένα παιδί από την Αλβανία που δεν τα καταφέρνει και τόσο καλά στα μαθήματα » πιθανόν να στάθηκαν εμπόδιο για όσους ομοεθνείς συμμαθητές τους επιθυμούσαν να γίνουν δάσκαλοι/ δασκάλες.

Ωστόσο, ακόμα και όταν τα παιδιά της δεύτερης γενιάς καταφέρνουν να συγκεντρώσουν την υψηλή βαθμολογία που απαιτείται για την εισαγωγή στις σχολές

παιδαγωγικών επιστημών ( χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι συμμετέχουσες) έρχονται αντιμέτωπα με θεσμικά εμπόδια που ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά τη μελλοντική πρόσληψή τους στα σχολεία της χώρας υποδοχής και είναι δύσκολο να παρακαμφθούν. Όπως έδειξαν και τα στοιχεία που συγκέντρωσαν οι Donlevy κ.ά (2016), για κάποια κράτη της Ε.Ε. η κατοχή της ιθαγένειάς τους από τα παιδιά μεταναστών τρίτων χωρών παραμένει απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσουν να εργαστούν σε δημόσια σχολεία των χωρών εγκατάστασής τους. Στην Ελλάδα, η ίδια ρύθμιση από την οποία εξαιρούνται οι ομογενείς υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, ισχύει και για τα ιδιωτικά σχολεία.

Σχεδόν όλες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπογραμμίζουν τη μη κτήση της ελληνικής ιθαγένειας ως μία από τις βασικότερες αιτίες που αποτρέπει τους νέους της δεύτερης γενιάς από την Αλβανία να επιλέξουν τα παιδαγωγικά τμήματα. Την άνιση μεταχείριση που προβάλλει η συγκεκριμένη ρύθμιση τονίζει και η Μαρία, παρά το ότι η ίδια ως ομογενής δεν υπόκειται σε αυτούς τους περιορισμούς:

*« Ένα άλλο θέμα που μπορεί να είχαν κάποιοι ήταν με τα χαρτιά τους. Εγώ δεν είχα τέτοιο θέμα, επειδή είχαμε ελληνική καταγωγή. Αν έχεις ελληνική καταγωγή, μπορείς να δουλέψεις και στο δημόσιο. Αργότερα, έμαθα ότι παιδιά που έχουν σπουδάσει εδώ δεν μπορούν να κατέχουν θέσεις δημοσίου, εφόσον αφήνει το κράτος να φοιτήσεις στο πανεπιστήμιο, θεωρούσα ότι μπορείς να κατέχεις και θέσεις δημοσίου, να μην είναι τόσο απαραίτητη η υπηκοότητα η ελληνική, γιατί είναι άδικο για κάποιον που ζει εδώ 20 χρόνια, πληρώνει φόρους και έχει τις ίδιες υποχρεώσεις με τους Έλληνες... Σκεφτόμενη τώρα, θα ήταν και αυτός ένας πολύ σημαντικός παράγοντας...». (Μαρία)*

Εντύπωση φαίνεται να προκαλεί στην ομογενή συμμετέχουσα το γεγονός ότι ενώ τα παιδιά μεταναστών από την Αλβανία εισάγονται στο πανεπιστήμιο και δη στις παιδαγωγικές σχολές με τα ίδια ακριβώς κριτήρια που ισχύουν και για τους Έλληνες



συμφοιτητές τους ( Ν.3386/2005, αρ. 72 παρ. 5) δεν μπορούν μετά την αποφοίτησή τους να εργαστούν στα σχολεία της χώρας, χωρίς πρώτα να πολιτογραφηθούν ως Έλληνες πολίτες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει εδώ το γεγονός ότι ενώ όλες οι συμμετέχουσες αλβανικής καταγωγής, την εποχή που συμπλήρωναν το μηχανογραφικό τους, δεν είχαν την ελληνική ιθαγένεια (την απέκτησαν καθώς σπούδαζαν ή και αργότερα), αυτό, ωστόσο, δε φάνηκε να τις εμποδίζει στο να επιλέξουν παιδαγωγικές σχολές και όχι κάποια διαφορετική κατεύθυνση σπουδών. Χαρακτηριστική είναι η αφήγηση της Άννας:

*«Την ελληνική υπηκοότητα την πήρα αργότερα, αφού είχα τελειώσει τη σχολή. Το 'παίξα και λίγο στην τύχη, ήξερα ότι υπήρχαν αρκετές πιθανότητες να μην πάρω την ταυτότητα, άρα να μην δουλέψω στο υπουργείο παιδείας. Παρόλα αυτά το τόλμησα, γιατί είχα την ελπίδα ότι κάποια στιγμή θα βγει ο νόμος αυτός, που θα δικαιώσει τους Αλβανούς μετανάστες, να πάρουν την υπηκοότητα.»* (Άννα)

Για την ίδια κοπέλα, η οποία είχε ως στόχο να εισαχθεί στο τμήμα ειδική αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ούτε η έντονη αντίδραση του πατέρα της, που διαφωνούσε κάθετα με την επιλογή της κόρης του, επηρέασε την τελική της απόφαση:

*« Οι γονείς μου ήταν πάρα πολύ αντίθετοι, ειδικά ο πατέρας μου, όταν το έμαθε κόντεψε να λιποθυμήσει, δεν ήθελε, αρνιόταν. Δεν έπρεπε να επιλέξω τη συγκεκριμένη σχολή σύμφωνα με τη γνώμη του. Όμως, εγώ όταν πήγα στη σχολή και έκανα το πρώτο μάθημα, κατάλαβα ότι εδώ ανήκω και δεν το μετανιώνω ».* (Άννα)

*« -Γιατί νομίζεις ο πατέρας σου αντέδρασε τόσο έντονα; Το γεγονός ότι οι γονείς σου είναι μετανάστες από την Αλβανία λες να έπαιξε κάποιον ρόλο;*

*« Ναι, πιστεύω ότι παίζει ρόλο. Σίγουρα ήθελαν κάτι άλλο, ίσως με περισσότερο κύρος [...] οι γονείς μου θεωρούν ότι δεν είναι επαγγελματικό, ότι είναι περισσότερο σαν φύλαξη, ότι δεν κάνω κάτι ουσιαστικό, απλά τα προσέχω τα παιδιά ». (Άννα)*

Όσον αφορά τις μεταναστευτικές οικογένειες η έρευνα έδειξε ότι το μορφωτικό και βιοτικό τους επίπεδο επηρεάζει σε μεγάλο επίπεδο τις αποφάσεις των γονιών σχετικά με τις μελλοντικές σπουδές των παιδιών τους στη χώρα υποδοχής. Στην περίπτωση της Άννας, η ιδιαίτερα έντονη αντίδραση του πατέρα της, η οποία αποτυπώνεται μέσα από εκφράσεις όπως « *κόντεψε να λιποθυμήσει*», «*δεν ήθελε, αρνιόταν*» και «*ήταν πάρα πολύ αντίθετος*», πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι ο συγκεκριμένος πατέρας παρουσιάζει ανώτερη μόρφωση και στην Ελλάδα συνεχίζει να ασκεί το ίδιο επάγγελμα με αυτό που έκανε και στην Αλβανία (μουσικός). Όπως και στην έρευνα του Gordon (1994), οι μετανάστες γονείς της μεσαία τάξης επιθυμούν τα παιδιά τους να επιλέξουν κάποιο επάγγελμα με μεγαλύτερο κύρος και περισσότερες προοπτικές εξέλιξης από ότι αυτό του εκπαιδευτικού.

Αντιθέτως άλλοι ερευνητές (Edelmann κ.ά., 2015, Hargreaves, 2011), βρήκαν ότι οικογένειες μεταναστών με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, προσλαμβάνουν την έλευση των παιδιών τους στον παιδαγωγικό κλάδο ως εφελτήριο για κοινωνική άνοδο και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους προς αυτή την κατεύθυνση:

*« Δεν είχαμε κανένα πρόβλημα, κι αυτοί στόχευαν στην επαγγελματική αποκατάσταση. Από τη στιγμή που έβλεπαν ότι όλοι διορίζονταν, έλεγαν θα διοριστεί και το παιδί μου, οπότε ναι, θα το στηρίξουμε με τις σπουδές του για να μπορέσει στα 22 να διοριστεί και να συνεχίσει τη ζωή του. Ήταν απόλυτα ευχαριστημένοι με την απόφασή μου, ήταν και η πρώτη μου επιλογή, άλλωστε». (Μαρία)*

Γίνεται εμφανές ότι για την οικογένεια της Μαρίας, που παρουσιάζει χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο, το επάγγελμα της δασκάλας θεωρείται ως μία ικανοποιητική επιλογή για το μέλλον και προσλαμβάνεται ως ευκαιρία για αναρρίχηση στα μεσαία στρώματα της κοινωνίας υποδοχής .

Όπως έδειξε και η έρευνα των Υφαντή & Φωτοπούλου (2016), η άμεση απορρόφηση πτυχιούχων των Σχολών Επιστημών Αγωγής, κατά της δεκαετία του 2010, από την αγορά εργασίας αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες επιλογής τους από τους νέους εισακτέους.

Εκτός από τον παράγοντα επαγγελματική αποκατάσταση που φάνηκε να έπαιξε πρωτεύοντα ρόλο στην περίπτωση της Μαρίας, οι κοπέλες αναφέρθηκαν, επίσης, στην πρώιμη επιθυμία τους να γίνουν δασκάλες (Χαρά, Ελένη, Πετρίνα) και στην παρουσία κι άλλων εκπαιδευτικών στο οικείο περιβάλλον που λειτούργησε ως κίνητρο για να στραφούν και οι ίδιες προς αυτή την κατεύθυνση (Ελένη, Μαρία, Άντζελα). Εκτός, όμως, από τους λόγους που προαναφέρθηκαν και οι οποίοι δε φαίνεται να διαφέρουν κατά πολύ από τους αντίστοιχους που ωθούν τους εκπαιδευτικούς της κυρίαρχης ομάδας να διδάξουν, μέσα από τις αφηγήσεις των νεαρών γυναικών της δεύτερης γενιάς αναδείχτηκε ακόμη ένα σημαντικό κίνητρο που επηρέασε την επιλογή τους:

*«Θυμάμαι πόσο άσχημα πέρασα εγώ στο δημοτικό και το τι θα μπορούσα να προσφέρω, σε αντίθεση με τη δασκάλα μου, εγώ στα παιδιά που έχουν έρθει από κάποια άλλη χώρα».* (Μαρία)

*« Αυτός ήταν και ένας λόγος που μπήκα στην εκπαίδευση, για να κάνω για αυτά τα παιδιά ό,τι μπορώ να μην ξεκινήσουν το σχολείο με αρνητικό τρόπο, να μην νιώθουν την απόρριψη και γενικά όσα έζησα εγώ ως ένα παιδί μεταναστών, που μόλις έχει έρθει στην Ελλάδα. Θα ήθελα, όσο γίνεται να το αλλάξω αυτό, αυτή την προκατάληψη που υπάρχει έως και τώρα ανάμεσα σε μερικούς εκπαιδευτικούς ».* (Πετρίνα)

Όπως γίνεται εμφανές, η Μαρία και η Πετρίνα, οι οποίες ως μαθήτριες από την Αλβανία βίωσαν διακρίσεις, επιλέγουν να γίνουν δασκάλες, έτσι ώστε μέσα από τον ρόλο του εκπαιδευτικού να αντιστρέψουν τα αρνητικά στερεότυπα εντός του ίδιου του σχολικού θεσμού, από όπου συνήθως, αυτά εκκινούν. Παρομοίως με άλλους μειονοτικούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε έρευνες (Gordon, 1994, Su, 1997, Tellez, 1999, Lengyel & Rosen, 2015, Hargreaves & Cunningham, 2007), οι δύο κοπέλες επιθυμούν να προσφέρουν στους μαθητές με τους οποίους μοιράζονται κοινές αφετηρίες, ένα πιο δημοκρατικό μαθησιακό περιβάλλον.

### 3.4 Επαγγελματική ταυτότητα

#### 3.4.1 Αντιλήψεις για τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί μεταναστευτικής προέλευσης

Τα ευρήματα των ερευνών έδειξαν ότι τα άτομα της δεύτερης γενιάς προσλαμβάνουν τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί ως μια ευκαιρία για να δημιουργήσουν εντός των σχολείων στα οποία εργάζονται, καλύτερες συνθήκες μάθησης για τους μειονοτικούς μαθητές μέσα από την καταπολέμηση των διακρίσεων και του ρατσισμού (Hargreaves & Cunningham, 2007).

Όλες οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, εκτός από τη Χαρά, η οποία εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα, ανέφεραν ότι στα σχολεία όπου εργάζονται συγκεντρώνεται σημαντικός αριθμός μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης. Μέσα από τον λόγο τους αναδείχτηκε η πρόθεση να μετατρέψουν τις αίθουσες διδασκαλίας σε χώρους αποδοχής και ανάδειξης της διαφορετικότητας στις ποικίλες εκφάνσεις της ( Aronowitz & Giroux, 1991: 102):

*« Είναι ο σεβασμός, κάτι πολύ σημαντικό, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα του άλλου, επειδή υπάρχουν και παιδιά που μπορεί να διαφέρουν από τα άλλα, ότι ο καθένας είναι μοναδικό άτομο, γενικά δίνω έμφαση σε αυτά τα θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα ». ( Άντζελα)*

*« Μέσα από το μάθημα αλλά και γενικά προσπαθώ να τους περάσω την αποδοχή στη διαφορετικότητα, τον σεβασμό, δηλαδή να δώσω στα παιδιά κάποιες αρχές και αξίες όχι μόνο γνώσεις αλλά και κάποια στοιχεία που θα τα βοηθήσουν να σταθούν αργότερα στη ζωή τους. Δίνω πολλή έμφαση στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους που γενικά έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση όλοι μου οι μαθητές ». ( Άννα)*

*« ... να καταλάβουν ότι δεν είμαστε μόνοι μας, ότι η κοινωνία μας είναι πολυπολιτισμική άρα πρέπει να μάθουμε να αποδεχόμαστε, άρα να μην στοχοποιούμε κάποιον που μπορεί να είναι πλούσιος, φτωχός, να είναι από άλλη χώρα, τα βάζω όλα μαζί...» (Μαρία)*

*« προσπαθώ ώστε να αντιμετωπίζω αυτά τα παιδιά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, να μην έχουν ως πούμε αρνητικά βιώματα από την εκπαίδευσή τους, να μπορούν να λένε αυτό που είναι, χωρίς να φοβούνται να μιλήσουν για τη χώρα καταγωγής τους...» (Πετρίνα)*

Από τα παραπάνω αποσπάσματα διαφαίνεται η έμφαση που οι δασκάλες της δεύτερης γενιάς δίνουν στην αποδοχή και στον σεβασμό της διαφορετικότητας, αρχές τις οποίες προσπαθούν μέσα από τις πρακτικές τους να περάσουν στους μαθητές τους. Επίσης, η Άννα, η οποία δραστηριοποιείται στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής εστιάζει στο ζήτημα της ενδυνάμωσης των μαθητών της, παρέχοντάς τους τα κατάλληλα εφόδια ώστε να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τον κόσμο γύρω τους ( McLaren, 2010: 279).

Ωστόσο, οι συμμετέχουσες αν και τοποθετούνται υπέρ της διατήρησης και της έκφρασης των μαθητών μέσα από τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους στοιχεία, βλέπουν με σκεπτικισμό την ένταξη των στοιχείων αυτών στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο είναι σχεδιασμένο με τρόπο που νομιμοποιεί την κυρίαρχη κουλτούρα, ενώ ταυτόχρονα καταστέλλει τις γλώσσες, τις ιστορίες και τις κοινωνικές πρακτικές των μειονοτικών ομάδων (Aronowitz & Giroux, 2010β: 201). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν εδώ οι απόψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετικά με την πιθανή ένταξη της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στο τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου:

*«... τα περισσότερα παιδιά είναι από Αλβανία, θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει η αλβανική γλώσσα γι' αυτά τα παιδιά. Η εκπαίδευση αυτών των παιδιών θεωρώ ότι είναι στα χέρια του κάθε εκπαιδευτικού, εάν θα τα υποστηρίξει, μπορεί να τύχει και κάποιος εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να είναι αρνητικός ως προς τους μετανάστες και να μην θέλει να διδάσκεται στο σχολείο η μητρική γλώσσα αυτών των παιδιών». (Μαρία)*

*« Πιστεύω ότι θα ήταν δύσκολο να οργανωθεί, ίσως απίθανο για τα ελληνικά δεδομένα, αν και θα ήταν κάτι που οι γονείς μετανάστες θα το ήθελαν. Μπορεί βέβαια να υπήρχαν αντιδράσεις από τους Έλληνες γονείς, όπως είδαμε τώρα με τους πρόσφυγες, που έγιναν τόσα, γιατί να μην γίνονταν και γι' αυτό». (Αντζελα)*

*« Ίσως και να τους βοηθούσε, ίσως και όχι, με την έννοια ότι τα άλλα παιδιά να λέγανε ότι να αυτοί πάνε και μαθαίνουνε αλβανικά ή ...τουρκικά ή κάτι άλλο. Μπορεί αυτό να τους διαφοροποιούσε από τους άλλους μαθητές, ίσως να τους χλευάζανε και μπορεί γι' αυτό να μην είχε καλά αποτελέσματα ». (Χαρά)*

Είναι ενδιαφέρον πάντως, το γεγονός ότι οι δασκάλες της δεύτερης γενιάς, ενώ τάσσονται υπέρ της ένταξης των στοιχείων πολιτισμού των μαθητών από μεταναστευτικές ομάδες στο Α.Π, εκφράζουν ενδοιασμούς για τα μαθήματα μητρικής γλώσσας στο ελληνικό σχολείο. Μια τέτοια πρακτική, η οποία προωθεί τη χρήση και τη διδασκαλία και άλλων γλωσσών πέραν της κυρίαρχης ελληνικής ενδέχεται να θεωρηθεί ως ασύμβατη με τον γενικότερο ιδεολογικό προσανατολισμό του σχολείου και όπως εικάζει η Άντζελα, να προκαλέσει την αντίδραση των γηγενών γονέων. Επίσης, σύμφωνα με τη Χαρά, η εκπαιδευτική νομιμοποίηση και χρήση της γλωσσικής ετερότητας πιθανότατα να οδηγήσει στην εκπαιδευτική περιχαράκωση και την απομόνωση των παιδιών μεταναστών από τον εντόπιο σχολικό πληθυσμό (Μίλεση, 2006). Ενώ η Μαρία, θεωρεί ότι η ένταξη της αλβανικής γλώσσας στο σχολικό πρόγραμμα θα προκαλέσει τις αντιδράσεις των πλειονοτικών εκπαιδευτικών.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα των ερευνών (Tellez 1999, Lengyel & Rosen, 2015), οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης γενιάς αν και θίγουν το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων στα πλαίσια του εθνοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος, διστάζουν ωστόσο, να αμφισβητήσουν ανοιχτά τον αναπαραγωγικό του ρόλο και να παρέμβουν στο αναλυτικό πρόγραμμα, φοβούμενοι την πιθανή στοχοποίησή τους από τους συναδέλφους και τους γονείς της κυρίαρχης ομάδας. Αντί αυτού, επικροτούν μία μονόγλωσση και άρα ασφαλή, σύμφωνα με τους ίδιους, εκπαιδευτική συνθήκη. Την ίδια πεποίθηση φαίνεται να υποστηρίζει και η Ελένη:

*«...να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι με μια δασκάλα ή με κάποιον άλλο φορέα, ένα κέντρο ξένων γλωσσών, οτιδήποτε άλλο, όχι στο σχολείο, στο ελληνικό δημόσιο σχολείο πρέπει να διδάσκονται μόνο τα ελληνικά, την ελληνική γλώσσα, ε, την ελληνική ιστορία και όχι στοιχεία από άλλες χώρες. Τα παιδιά αυτά μπορούν να μάθουν για την ιστορία της χώρας τους, για παράδειγμα από την οικογένειά τους ή κάπου αλλού, όχι μέσα στο ελληνικό σχολείο, όμως».* (Ελένη)

Η Ελένη φαίνεται να έχει υιοθετήσει την κυρίαρχη ιδεολογία σχετικά με την αξία της ομοιογένειας πάνω στην οποία έχει συγκροτηθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και θεωρεί ότι η συνθήκη αυτή δεν πρέπει να ανατραπεί. Μπορεί η άρνησή της αναφορικά με την ένταξη πολιτισμικών στοιχείων των διαφορετικών μαθητών να μας προκαλεί εντύπωση, δεδομένου και του γεγονότος ότι είναι και η ίδια παιδί μεταναστών, ωστόσο δεν πρέπει να αγνοήσουμε το γεγονός ότι ακριβώς, επειδή η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός έχει καταφέρει να πετύχει μέσα από το ίδιο μονολιθικό και παραδοσιακό σύστημα, τις αλήθειες του οποίου έχει ενσωματώσει ως αυτονόητες, δυσκολεύεται να βρει κίνητρα αρκετά ισχυρά ώστε να το αμφισβητήσει. Όπως φάνηκε και από την έρευνα της Santoro (2013), το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός ενδέχεται να έχει κοινές αφετηρίες με κάποιους από τους μαθητές του δε συνεπάγεται από μόνο του ότι ο ίδιος είναι σε θέση να κατανοήσει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών. Αυτό αντανακλάται και από το παρακάτω απόσπασμα:

*«Θεωρώ ότι δεν έχει υπάρξει ποτέ κάποιο τόσο μεγάλο πρόβλημα ώστε μια μειονοτική ομάδα να ξεχωρίζει ή να χρειάζεται ιδιαίτερη φροντίδα, ώστε να τη δούμε με την οπτική της παραπάνω βοήθειας. Θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό και οπότε οι μαθητές προσαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και όχι το εκπαιδευτικό σύστημα στους μαθητές. Ίσως είναι ένα πράγμα τόσο σπάνια που αν ένα παιδί πετύχει, θα είναι θέμα του ίδιου του παιδιού, αν θα προσπαθεί, αν θα είναι επιμελής, δεν φταίει ο εκπαιδευτικός». (Άννα)*

Η άποψη που διατυπώνει εδώ η Άννα αντανακλά μια κοινή παραδοχή σύμφωνα με την οποία το πολιτισμικό περιεχόμενο που μεταδίδει το σχολείο έχει εγγενή και αδιαμφισβήτητη αξία και άρα οι μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης οφείλουν να προσαρμοστούν στο κανονιστικό πρότυπο που στηρίζει και υπηρετεί ο εκπαιδευτικός θεσμός. Η εκπαιδευτικός από την Αλβανία επιρρίπτει την ευθύνη για την επιτυχία ή την αποτυχία στο σχολείο αποκλειστικά στους μαθητές ενώ θεωρεί ότι το σχολείο δε φέρει



ευθύνη για τις εκπαιδευτικές δυσκολίες των μαθητών από μειονοτικές ομάδες. Σύμφωνα με την Ασκούνη (2003), μεταθέτοντας την ευθύνη στα ίδια τα άτομα ο εκπαιδευτικός θεσμός νομιμοποιεί και ενισχύει την κοινωνική ανισότητα. Σε αυτό συμβάλλουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μέσα από τις πρακτικές και τη γενικότερη δράση τους αναπαράγουν την κυρίαρχη κουλτούρα και ιδεολογία. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω περιστατικό που αφηγείται η Πετρίνα, η οποία έχει αναλάβει την τάξη υποδοχής:

*« Ένα σημείο που μπορώ να πω ότι με δυσκόλεψε ήταν όταν στα μέσα περίπου της χρονιάς ήρθε ένα κοριτσάκι από την Αλβανία, το οποίο τότε μόλις είχε φτάσει εδώ και δεν ήξερε καθόλου ελληνικά. Ε, όπως καταλαβαίνεις, μου θύμισε τον εαυτό μου όταν ήρθα στην Ελλάδα και δεν ήξερα τη γλώσσα. Προσπάθησα, λοιπόν, να το βοηθήσω όσο γίνεται να νιώσει άνετα στο καινούριο περιβάλλον και μετά να μάθει σιγά σιγά τη γλώσσα. Δε χρησιμοποίησα τα αλβανικά, επειδή θεώρησα ότι αν το έκανα αυτό θα το μπέρδευα χειρότερα και με τις δυο γλώσσες και θα δυσκολευόταν περισσότερο, γι' αυτό και επέλεξα να του μιλάω μόνο στα ελληνικά ». (Πετρίνα)*

Γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαιδευτικός της δεύτερης γενιάς ενώ ταυτίζεται με την νεοεισερχόμενη μαθήτριά από την Αλβανία, δεν αξιοποιεί στη διδασκαλία της την αλβανική γλώσσα, καθώς θεωρεί ότι μια τέτοια κίνηση θα λειτουργήσει αρνητικά για τη μαθήτριά. Η ίδια εκπαιδευτικός που σε άλλο σημείο αναφέρεται στο πιο ευέλικτο πλαίσιο της τάξης υποδοχής που « δίνει πιο πολλές ελευθερίες για να οργανώσεις αλλιώς το μάθημά σου» και «δε σε περιορίζει σε κάτι η ύλη που πρέπει να βγάλεις ή το αναλυτικό πρόγραμμα», όταν της δίνεται η ευκαιρία για παρέμβαση, δεν εκμεταλλεύεται τους «ενδιαμέσους χώρους» που αφήνει του Α.Π και διστάζει να διαφοροποιήσει τις πρακτικές της.

Όπως επισημαίνουν οι Quiócho & Rios (2000), η δυναμική της παρουσίας των μειονοτικών εκπαιδευτικών στα σχολεία της πλειονότητας βρίσκεται στο εάν και κατά πόσο θα εκμεταλλευτούν τις μικρές δυνατότητες ευελιξίας του θεσμού, για να αναμορφώσουν τις

κυρίαρχες δομές και μεθόδους και μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας να προσφέρουν ένα καλύτερο εκπαιδευτικό μέλλον στους μαθητές από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες.

Το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης γενιάς από την Αλβανία σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους που μελέτησε ο Su (1997), οι οποίοι εκκινούμενοι από τα προσωπικά τους βιώματα όχι μόνο επισημαίνουν την αναγκαιότητα για μετασχηματισμό των θεσμών αλλά και παρεμβαίνουν δυναμικά και λεκτικά στο εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα, οικειοποιούνται έναν στενό και διεκπεραιωτικό ρόλο. Έχοντας εσωτερικεύσει σε μεγάλο βαθμό τις αρχές και αξίες της κυρίαρχης ομάδας, τις οποίες θεωρούν ως αδιαμφισβήτητες, οι συμμετέχουσες, μέσα από την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους ρόλου αναπαράγουν και προωθούν την κυρίαρχη κουλτούρα.

### **3.5. Διαπραγμάτευση της ετερότητάς τους:**

#### **3.5.1 Μέσα από τις σχέσεις με τους συναδέλφους**

Η αρνητική στάση των Ελλήνων απέναντι στους «ξένους» και ειδικά απέναντι στους μετανάστες από την Αλβανία, η οποία παρά τις κοινωνικές και νομοθετικές αλλαγές, συνεχίζει να υφίσταται, ενδέχεται να επηρεάζει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης γενιάς διαπραγματεύονται την ταυτότητά τους στον εργασιακό χώρο. Ο «ρατσισμός» είναι κάτι, που όπως έχουμε δει, βίωσαν και οι ίδιες και η εμπειρία αυτή τις κάνει να βλέπουν με επιφυλακτικότητα τις σχέσεις με τους εντόπιους συναδέλφους με αποτέλεσμα να μην κοινοποιούν πάντα τη διαφορετική τους ταυτότητα:

*« - Οι συνάδελφοί σου γνώριζαν ότι εσύ κατάγεσαι από την Αλβανία;*

*- Όχι, δεν το γνώριζαν, δεν το έφερε και η συζήτηση, αλλά και εγώ να σου πω την αλήθεια, δεν ήμουν και πολύ άνετη να συζητήσω γι' αυτό, επειδή παλιότερα είχα ζήσει και περιστατικά, ας πούμε ρατσισμού, οπότε το φοβόμουνα λίγο, ξέρεις όχι ακριβώς το*

φοβόμουνα, αλλά, ίσως και να υπήρχε κάποια απρόβλεπτη αντίδραση εκ μέρους τους που μετά να μην ήξερα εγώ, πώς να την χειριστώ. Τότε, εκείνη την εποχή, ήταν και αυτό με τους πρόσφυγες, οπότε άκουγες διάφορα και αυτό ίσως, να με έκανε να είμαι λίγο διστακτική με το να αποκαλύψω την καταγωγή μου στους άλλους συναδέλφους ». (Πετρίνα)

Όπως γίνεται εμφανές, η διαχείριση της διαφορετικότητας αποτελεί ένα ακανθώδες ζήτημα για την εκπαιδευτικό από την Αλβανία, η οποία στο παρελθόν έχει έρθει αντιμέτωπη με ξενοφοβικές συμπεριφορές. Ο λανθάνων ρατσισμός που διαφαίνεται να ευδοκιμεί ανάμεσα στους συναδέλφους της, τον οποίον τροφοδοτεί και η παρουσία των νεοαφιχθέντων Σύριων προσφύγων, οδηγεί την Πετρίνα στην αποσιώπηση της αλβανικής της καταγωγής, φοβούμενη πιθανές αντιδράσεις. Αυτό αντανακλάται και στα παρακάτω σημεία:

*« Αυτό, ας πούμε, που δεν μπορούσα να συζητήσω άνετα ( με τους συναδέλφους ) ήταν το θέμα της καταγωγής μου, ήταν σαν να ένιωθα ότι κρατάω μακριά ένα κομμάτι του εαυτού μου και της προσωπικότητάς μου»*

Και συμπληρώνει:

*« Αυτό, όμως το έχω εγώ, όσον αφορά σαν πρόβλημα, δεν ξέρω αν θα το είχαν και άλλοι, απλά έχω την εντύπωση ότι καλύτερα είναι να μην το πολυλέω, γιατί υπάρχει αυτή η προκατάληψη ακόμα. Βέβαια, αυτό ίσως, έχει γεννηθεί απ' όλες τις καταστάσεις, απ' όλα αυτά τα βιώματα. Εντάξει, όταν βλέπω ότι υπάρχει μια καλή βάση και μια καλή σχέση θα το πω και θα κάνω και ένα...ουφ! μια ανακούφιση...ότι είμαι ο εαυτός μου». (Πετρίνα)*

Γίνεται αντιληπτό ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός φέρει την εθνοτική της ταυτότητα ως «στίγμα» (Goffman, 2001), γεγονός που την κάνει να νιώθει ανασφάλεια για τον τρόπο με τον οποίον οι συνάδελφοί της θα την αναγνωρίσουν και θα την υποδεχτούν.

Μέχρι, λοιπόν, να επιτευχθεί η επαφή δεν μπορεί να είναι σίγουρη για τη στάση των καινούριων συναδέλφων που πρόκειται να γνωρίσει, εάν θα είναι απορριπτική ή δεκτική και αυτός είναι και ένας λόγος που την κάνει να είναι διστακτική και να αποκρύπτει την ταυτότητά της. Όταν, όμως η κοπέλα συναντά ένα θετικό κλίμα προβαίνει στην αποκάλυψη της καταγωγής της, πράγμα το οποίο ακολουθείται από ένα αίσθημα ανακούφισης.

Η έρευνα έδειξε ότι οι μειονοτικοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν διάφορες στρατηγικές διαπραγματεύσεως των ταυτοτήτων τους κατά την αλληλεπίδρασή τους με συναδέλφους της πλειονότητας και ακολουθούν μια επιλεκτική τακτική σχετικά με το πότε, το πού και σε ποιον θα κάνουν ορατή τη διαφορετική τους προέλευση (Subedi, 2008). Την ίδια τακτική φαίνεται να ακολουθεί και η Άντζελα:

*«...με ρωτούσαν από πού είσαι και τους έλεγα, δηλαδή κάποιες φορές λέω ότι είμαι από την... (τόπος μόνιμης κατοικίας της οικογένειάς της), δε λέω πάντα ότι είμαι από την Αλβανία, ανάλογα πώς θα τύχει, ποιον θα έχω απέναντί μου, πόσο θα εμβραθύνει η συζήτηση, αν καταλαβαίνεις τι εννοώ...». (Άντζελα)*

Για την Άντζελα ο τρόπος που επιλέγει να διαχειριστεί την εθνοτική της ταυτότητα στο σχολικό πλαίσιο, όπου τοποθετείται, μεταβάλλεται ανάλογα με τα εκάστοτε πλαίσια συνθηκών. Έτσι, κάποιες φορές αναφέρει ως τόπο καταγωγής της, την επαρχιακή πόλη στην οποία μεγάλωσε στην Ελλάδα και άλλες, «όταν η συζήτηση εμβραθύνει» αποκαλύπτει την αλβανική της προέλευση. Μέσα από ένα σύνολο πιθανών κοινωνικών ταυτοτήτων επιλέγει και υιοθετεί μια *ταυτότητα κατάστασης (situational identity)* (Cohen, 1994: 206), την οποία χρησιμοποιεί ανάλογα με τις περιστάσεις.

Ενώ η Άντζελα, μπορεί και επιλέγει τις συνθήκες υπό τις οποίες θα γνωστοποιήσει την ετερότητά της στους συναδέλφους, η Μαρία, η οποία μετά τις μεταπτυχιακές σπουδές της επιστρέφει στον τόπο μόνιμης κατοικίας της οικογένειάς της για να διδάξει, έρχεται αντιμέτωπη με μια διαφορετική πραγματικότητα:

*« Στην αρχή, υπήρχε μεν και μια αρνητική διάθεση στους μόνιμους και ειδικά όταν επέστρεψα στον ..., όπου εκεί ήξεραν πάρα πολύ καλά με το που πήγαινα σε κάποιο σχολείο, ποια ήμουν. Μαθαίνοντας όμως τα προσόντα μου ε, μένανε έκπληκτοι, με θαύμαζαν. Ναι μεν είσαι ξένη, αλλά υπάρχει και ένας θαυμασμός. Είσαι ξένη, αλλά δωσ' μου και δυο συμβουλές για το παιδί μου πώς θα κάνει το μεταπτυχιακό του ». (Μαρία)*

Για την ομογενή κοπέλα, η επιστροφή της σε σχολείο της πόλης όπου μεγάλωσε, ως δασκάλα πλέον και όχι ως μαθήτρια, τη φέρνει εκ νέου αντιμέτωπη με μια αρνητική υποδοχή. Όταν, όμως, γίνονται γνωστά τα προσόντα της εκπαιδευτικού, η οποία είναι κάτοχος δύο μεταπτυχιακών τίτλων, την αρχική αρνητική διάθεση των συναδέλφων της, την διαδέχεται ο «θαυμασμός». Μέσα από την ευκαιρία που της δίνεται να αποδείξει τις ικανότητές της στους εντόπιους συναδέλφους της, η ομογενής εκπαιδευτικός γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή. Στην περίπτωση της, τα επιπλέον εκπαιδευτικά προσόντα λειτουργούν ως ένα μέσο για να αποκαταστήσει τη «λαβωμένη» της αξιοπρέπεια και να αποτινάξει τα αρνητικά στερεότυπα που αποδίδονται στην εθνοτική της ομάδα (Θωμά, 2009: 51).

Ωστόσο, οι έρευνες (Bascia, 1996, Subedi, 2008), έδειξαν ότι συνήθως οι μειονοτικοί εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να αμφισβητήσουν ανοιχτά τον στερεοτυπικό τρόπο με τον οποίον προσλαμβάνονται οι ομοεθνείς τους μαθητές από τους πλειονοτικούς εκπαιδευτικούς στα σχολεία όπου εργάζονται. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που ακολουθεί:

*« Υπήρχαν στο σχολείο και κάποιοι συνάδελφοι, οι οποίοι έτυχε να μη γνωρίζουν για την καταγωγή μου και να κάνουν μπροστά μου κάποια κακεντρεχή σχόλια για κάποιους Αλβανούς μαθητές που είχαμε στο σχολείο, ότι είναι πονηροί... ότι κλέβουν, δε θυμάμαι και πολύ καλά, να σου πω την αλήθεια, χωρίς να ξέρουν ότι κι εγώ είμαι από κει.*

*- Εσύ αντέδρασες τότε;*

- *Όχι, δεν αντέδρασα, θεώρησα ότι δεν έπρεπε να δώσω διαστάσεις και να ασχοληθώ παραπάνω*». (Ελένη)

Στην παραπάνω περίπτωση βλέπουμε ότι τα αρνητικά σχόλια των συναδέλφων για τους Αλβανούς μαθητές δεν προκαλούν την αντίδραση της Ελένης καθώς η ίδια αποφεύγει τη σύγκρουση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Η στάση αυτή σύμφωνα με τον Subedi (2008), πιθανό να οφείλεται και στο γεγονός ότι ο ίδιος ο σχολικός θεσμός δεν προωθεί ένα κλίμα ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο ομάδων, το οποίο θα μπορούσε να φέρει θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία των «διαφορετικών» μαθητών.

Η έλλειψη στήριξης από τους συναδέλφους και τα αρνητικά της αποτελέσματα τονίστηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και από άλλες δύο συμμετέχουσες, τη Μαρία και την Άντζελα. Και οι δύο κοπέλες αποδίδουν την απροθυμία των γηγενών δασκάλων να συνεργαστούν μαζί τους στη μεταναστευτική τους καταγωγή:

*« Σ' αυτό το σχολείο δεν είχα κάποια βοήθεια, δεν είχα καμία συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης, ήταν πολύ υποτιμητικός απέναντί μου, σε φάση εγώ είμαι η βοηθός του, είμαι υποδεέστερη, ότι είμαι μόνο για τον μαθητή μου και για τίποτα άλλο. Από τη μεριά μου, βέβαια, υπήρχανε προσπάθειες να συνεργαστούμε αλλά εκείνος δεν το έβλεπε έτσι, μπορεί να είχε μάθει και ότι ήμουν από την Αλβανία και να αντιδρούσε έτσι, δεν ξέρω...».*  
(Άντζελα)

*« Όχι, όχι δεν υπήρχε συνεργασία σε κάτι και πιστεύω ότι δε θα υπήρχε και καλή συνεργασία. Ε, πιστεύω ίσως και να έπαιξε ρόλο και η καταγωγή μου [...] και πώς το συμπεραίνω αυτό, θεωρώ ότι δεν είμαι αρνητική, απλώς όταν σου λέει συνάδελφος ότι έχουμε μάθει το «ποιόν σου» τη δεύτερη βδομάδα ενώ δε με ξέρει...»* (Μαρία)

Γίνεται αντιληπτό ότι η διαφορετική καταγωγή των εκπαιδευτικών από την Αλβανία επηρεάζει την οικοδόμηση συνεργατικών σχέσεων με τους συναδέλφους τους. Όπως έδειξαν και οι έρευνες (Bascia, 1996, Subedi, 2008), η απουσία συνεργασίας είναι ένα θέμα που φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους μειονοτικούς εκπαιδευτικούς, καθώς τους κάνει να νιώθουν απομονωμένοι στο σχολικό περιβάλλον και μη αποδοτικοί στο έργο τους.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η βιωμένη εμπειρία ρατσισμού και οι κοινωνικές διακρίσεις εις βάρος των Αλβανών μεταναστών, οι οποίες αντανακλώνται και στο σχολικό περιβάλλον, συχνά, οδηγούν τις εκπαιδευτικούς του δείγματος στην αποσιώπηση της διαφορετικής τους ταυτότητας ή στην υιοθέτηση διαφόρων στρατηγικών διαπραγμάτευσης της κατά την αλληλεπίδραση με τους Έλληνες συναδέλφους. Η αποκάλυψη της καταγωγής τους, σε κάποιες περιπτώσεις, τις φέρνει εκ νέου αντιμέτωπες με δυσάρεστες καταστάσεις και στέκεται εμπόδιο στη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων.

### **3.5.2 Μέσα από τις σχέσεις με μαθητές/μαθήτριες αλβανικής καταγωγής και τους γονείς τους**

Η μελέτη της βιβλιογραφίας κατέδειξε ότι η γλωσσική και πολιτισμική συμφωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές συμβάλλει θετικά στην εξισορρόπηση των ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών και δημιουργεί καλύτερες συνθήκες μάθησης για τους μειονοτικούς μαθητές (Banks κ.ά., 2005, Bartolomé, 2010, Cummins, 2005, Ladson-Billings, 1995). Όπως φάνηκε και από την έρευνα της Κοιλιάρη (2005), η παρουσία στα σχολεία εκπαιδευτικών που μοιράζονταν κοινές αφετηρίες με τους μαθητές τους συνετέλεσε στην ομαλή ένταξη των τελευταίων στο ελληνικό σχολείο.

Στην έρευνά μας τα θετικά αισθήματα που προκαλεί στους μαθητές αλβανικής καταγωγής η παρουσία μιας ομοεθνούς και ομόγλωσσης δασκάλας στο σχολείο τους, περιγράφονται από την Άννα, η οποία είναι και η μοναδική εκπαιδευτικός του δείγματος που κοινοποιεί ανοιχτά την καταγωγή της σε όλη τη σχολική κοινότητα. Η ίδια αφηγείται:

*« Σε όλα τα σχολεία που πάω λέω στους μαθητές μου, που είναι από την Αλβανία ότι είμαι κι εγώ από την Αλβανία. Δε με πιστεύουνε, πάντα με ρωτάνε να τους πω κάτι στα αλβανικά για να διαπιστώσουν ότι όντως ξέρω να μιλάω [...] πιστεύω ότι με νιώθουν πιο δικιά τους δασκάλα. Είναι πάρα πολύ έκπληκτοι που συμβαίνει κάτι τέτοιο». (Άννα)*

Όπως παρατηρούμε, η παρουσία της Άννας προκαλεί έκπληξη στους μαθητές της, οι οποίοι δεν είναι συνηθισμένοι να συναντούν στο δημόσιο σχολείο εκπαιδευτικούς μη ελληνικής καταγωγής. Μάλιστα, για να σιγουρευτούν ότι, όντως πρόκειται για Αλβανίδα, της απευθύνονται στη μητρική της γλώσσα. Όπως αναφέρει πιο κάτω η εκπαιδευτικός, η κοινή καταγωγή *« τη φέρνει πιο κοντά με τους Αλβανούς μαθητές»* με τους οποίους νιώθει ότι τη δένει *«ένα δυνατό σημείο»*. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ίδια να λειτουργεί ως *σημείο αναφοράς* για τους μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας.

Επίσης, σε αντίθεση με τους μειονοτικούς εκπαιδευτικούς των ερευνών (Öztürk-Akar, 2011, Lengyel & Rosen, 2015) η Άννα αποδέχεται πρόθυμα τον ρόλο του *διαμεσολαβητή* στις σχέσεις μεταξύ Αλβανών και Ελλήνων μαθητών:

*«- Έχει χρειαστεί να παρέμβεις όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα με τα παιδιά αλβανικής καταγωγής στο σχολείο;*

*-Ναι, όταν για παράδειγμα, γίνεται κάτι με τους συμμαθητές τους, όπως κάποιος τσακωμός στο διάλειμμα, σίγουρα πάω και τους προσεγγίζω εάν φταίνε, στα αλβανικά πάντα. Όταν προσπαθώ να τους βάλω σε τάξη, όταν προσπαθώ να τους πω κάποια συμβουλή, προσπαθώ να τους μιλάω στα αλβανικά και νομίζω ότι αυτό έχει επιρροή, με ακούνε και προσπαθούνε να δείξουν τον καλό τους εαυτό ». (Άννα)*

Στην παραπάνω περίπτωση η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται από την Άννα με σκοπό να νουθετήσει και να συμβουλέψει τους αλβανικής καταγωγής μαθητές της. Μέσω του κρυφού αναλυτικού προγράμματος (Χατζηγεωργίου, 2004) η εκπαιδευτικός μεταδίδει



στους μαθητές την αίσθηση ότι τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία που αυτοί φέρουν, όπως είναι η γλώσσα του σπιτιού είναι ευπρόσδεκτα και αποδεκτά στο σχολείο. Ωστόσο, όπως και στην έρευνα της Öztürk- Akar (2011), η χρήση της μητρικής γλώσσας αφορά μόνο σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και δεν αξιοποιείται στην αίθουσα διδασκαλίας.

Σε αντίθεση με την Άννα, οι υπόλοιπες δασκάλες της δεύτερης γενιάς υιοθετούν μια πιο μετριοπαθή στάση απέναντι στους μαθητές από την Αλβανία που συναντούν στα σχολεία και προτιμούν να μην κάνουν γνωστή της καταγωγή τους. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

*« Εάν δω ότι ένα παιδί από την Αλβανία κάνει μεγάλη προσπάθεια, θα το στηρίξω παραπάνω, λέγοντάς του ότι το ενισχύω, κατ' ιδίαν, όχι μπροστά στα άλλα παιδιά, και στους γονείς του όμως θα πω ένα «μπράβο» παραπάνω, γιατί ξέρω ότι οι ξένοι γονείς θα ήθελαν να αναπτρωθεί λίγο το ηθικό τους, να λέμε κάτι καλό για τα παιδιά τους».*

*-Τα παιδιά αυτά γνωρίζουν για την καταγωγή σου;*

*-Για τη δική μου καταγωγή ;*

*-Ναι, ναι.*

*- Όχι, δε τη γνωρίζουν ». (Μαρία)*

*« Τώρα, αυτό είναι και ένα θέμα, να πεις ότι είσαι από την Αλβανία στα παιδιά, γιατί μπορεί μετά αυτά να θεωρούν ότι τα έχεις κάπως...σε καλύτερη θέση, ότι δηλαδή μεροληπτείς υπέρ τους και ίσως πάλι να δημιουργήσεις θέμα ... Βέβαια, μπορεί αυτό να γίνει και ασυνείδητα χωρίς τα ίδια τα παιδιά να ξέρουν ότι είσαι κι εσύ από 'κει και να τα βοηθάς και να τα υποστηρίζεις περισσότερο από τα άλλα, τα Ελληνάκια ». (Πετρίνα)*

Στα παραπάνω παραδείγματα παρατηρούμε ότι οι δυο εκπαιδευτικοί της δεύτερης γενιάς αν και δεν κοινοποιούν άμεσα τη μεταναστευτική τους προέλευση στους μαθητές τους, για διαφορετικούς λόγους η καθεμία, υιοθετούν ωστόσο, μια «σιωπηρή αναγνώριση»

της ετερότητας των παιδιών αυτών. Αυτό εκφράζεται με τη μορφή της παραπάνω στήριξης και ενίσχυσης μέσα στη σχολική τάξη, η οποία, όμως, γίνεται κατ' ιδίαν και όχι μπροστά στους Έλληνες συμμαθητές τους με σκοπό να αποφευχθούν τυχόν αρνητικές αντιδράσεις από πλευράς τους (Edelmann, 2013).

Οι δυο δασκάλες της δεύτερης γενιάς (Πετρίνα και Μαρία) αναφέρονται επίσης, στις υψηλές προσδοκίες που έχουν από τους Αλβανούς μαθητές και μαθήτριες, τους οποίους φαίνεται να μην προσλαμβάνουν με όρους «ελλείμματος». Αυτό διαφαίνεται στα παρακάτω σημεία:

*« Θεωρώ ότι τα παιδιά αλβανικής καταγωγής συνήθως, έχουν πολύ καλές επιδόσεις, είναι πολύ καλοί μαθητές, όσοι έχουν ξεπεράσει και το ζήτημα με τη γλώσσα και την έχουν μάθει καλά, δεν πιστεύω ότι έχουν κάποιον λόγο για να μην πετύχουν το ίδιο αποτέλεσμα με τους Έλληνες μαθητές ή και ψηλότερο αν μιλάμε για τους πολύ καλούς μαθητές, ειδικά τα παιδιά αλβανικής καταγωγής, που έχουν γεννηθεί εδώ ». (Πετρίνα)*

*« Τα παιδιά αλβανικής καταγωγής αλλά και οι Αλβανοί γονείς, δεν είναι αδιάφοροι προσπαθούν περισσότερο από τους Έλληνες. Τα παιδιά των μεταναστών είναι πολύ πιο ήσυχα από τους Έλληνες, διαβάζουν, δείχνουν ενδιαφέρον παραπάνω, εγώ αυτό έχω δει στα χρόνια που δουλεύω αλλά και οι ξένοι γονείς τούς λένε: θα προσέχεις πάρα πολύ, θα διαβάζεις...πολλές συμβουλές από το σπίτι για τη συμπεριφορά, ενώ των Ελλήνων δε δέχονται καμία συμβουλή, ίσα ίσα που μπορεί να δυσκολεύουν τη δασκάλα». (Μαρία)*

Μέσα από τον λόγο των δυο εκπαιδευτικών της δεύτερης γενιάς αντανακλώνται οι θετικές τους απόψεις για τον τρόπο που οι αλβανικής καταγωγής μαθητές και γονείς αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δασκάλες τονίζουν τις καλές επιδόσεις των ομοεθνών μαθητών τους και το ενδιαφέρον τους για μάθηση, ενώ η Μαρία αναφέρεται και

στην παράμετρο της συμπεριφοράς, υπογραμμίζοντας τις διαφορές μεταξύ Αλβανών και Ελλήνων μαθητών. Οι απόψεις που διατυπώνονται παραπάνω αναφορικά με τη στάση των μαθητών αλβανικής καταγωγής και των γονέων τους απέναντι στο σχολείο, έρχονται σε αντίθεση με τη συνήθη τάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών να εστιάζουν στα προβλήματα συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών και τις μαθησιακές τους ανεπάρκειες (Μίλεση, 2006).

Ωστόσο, τα ευρήματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι δε συμερίζονται όλες οι συμμετέχουσες την ίδια άποψη σχετικά με τη στάση των Αλβανών μαθητών και γονέων απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει εδώ το παρακάτω απόσπασμα:

*« Τώρα που δουλεύω στο δημόσιο, βλέπω μεγάλη αδιαφορία από τους γονείς τους, το παιδί πρέπει να πάει στο σχολείο διαβασμένο και δεν μπορώ να δεχτώ ότι δυσκολευόμαστε οικονομικά, οπότε αφήνουμε πίσω το παιδί. Δυστυχώς, αυτό που βλέπω εγώ και στους Αλβανούς ακόμα περισσότερο, υπάρχει τεράστια αδιαφορία, δεν κάνουν τίποτα μαθησιακά, δεν κάνουν τίποτα, ούτε την αντιγραφή τους.*

*-Οι μαθητές που είναι από την Αλβανία γνωρίζουν για την καταγωγή σου;*

*-Ε, χρειάστηκε να το πω σε κάποιους γονείς, αν και δεν ήθελα, γιατί έβαλαν, όταν μιλήσαμε κάποια στιγμή για τις δυσκολίες των παιδιών ή για τη βοήθεια που θα πρέπει να υπάρχει στο σπίτι, έβαλαν μπροστά ότι είναι μετανάστες, το οποίο εμένα μου κάνει, ότι είναι μια απλή δικαιολογία, μου είπαν ότι δε γνωρίζουν τη γλώσσα και ότι δεν μπορούνε να βοηθήσουν. Ε, εκεί χρειάστηκε να τους πω την εμπειρία μου και να καταλάβουν και οι ίδιοι ότι δεν είναι δικαιολογία, είναι απλά αδιαφορία ». (Ελένη)*

Στο παραπάνω απόσπασμα, η Ελένη φαίνεται να ενστερνίζεται την κυρίαρχη άποψη ότι ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαίδευση του μαθητή θα πρέπει να είναι συμπληρωματικός σε αυτόν του σχολείου. Η εκπαιδευτικός θεωρεί ως αυτονόητη και

δεδομένη τη βοήθεια που οι μαθητές θα πρέπει να έχουν στο σπίτι και προσλαμβάνει την έλλειψή της ως αδιαφορία. Η ίδια δεν αποδέχεται την άγνοια της γλώσσας και την οικονομική ένδεια που προτάσσουν οι Αλβανοί γονείς ως δικαιολογία για τη χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών τους και τους φέρνει ως παράδειγμα τον εαυτό της, που ως παιδί μεταναστών κατάφερε να πετύχει μέσα από το ελληνικό σχολείο. Η αντίδρασή της πιθανόν να οφείλεται στην κοινωνική απόσταση που φαίνεται να τη χωρίζει από τους ομοεθνείς μαθητές και τις οικογένειές τους που παρουσιάζουν χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο ( Lengyel & Rosen, 2015).

Μια διαφορετική σχέση με τους γονείς των μαθητών αλβανικής καταγωγής που φοιτούν στο σχολείο της, φαίνεται να έχει αναπτύξει η Άννα:

*« Οι Αλβανοί γονείς, σίγουρα, με αισθάνονται πιο κοντά. Ζητάνε κάποιες φορές τη συμβουλή μου, τη βοήθειά μου, ίσως, επειδή ξέρουν ότι είμαι κι εγώ από την Αλβανία και σίγουρα το γεγονός ότι μιλάμε την ίδια γλώσσα τους κάνει να έχουν μεγαλύτερη άνεση μαζί μου». ( Άννα)*

Από το παραπάνω απόσπασμα γίνεται εμφανές ότι η κοινή καταγωγή και περισσότερο η κοινή γλώσσα είναι τα στοιχεία αυτά που φέρνουν κοντά τους Αλβανούς γονείς με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό. Όπως έχουν δείξει διάφορες έρευνες (Cummins, 2005, Αθανασοπούλου, 2009, Μίλεση, 2006) η διαφορετική γλώσσα είναι ένας από τους βασικούς λόγους για τη μη συχνή επικοινωνία των μεταναστών γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Η παρουσία μιας ομόγλωσσης τους εκπαιδευτικού στο ελληνικό δημόσιο σχολείο ενθαρρύνει τους γονείς των Αλβανών μαθητών να μη στέκονται απαθείς και να συμμετέχουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, ζητώντας συμβουλές και βοήθεια από την εκπαιδευτικό.

Το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι η παρουσία των εκπαιδευτικών της δεύτερης γενιάς αξιολογείται θετικά από τους μαθητές αλβανικής καταγωγής και τους γονείς τους. Οι κοινές πολιτισμικές και γλωσσικές καταβολές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθώς και η θετική αναγνώριση της ετερότητάς τους

συμβάλλουν στην εδραίωση σχέσεων αληθινής επικοινωνίας. Παρόλα αυτά, η κοινωνική απόσταση που χωρίζει τις εκπαιδευτικούς του δείγματος από τους Αλβανούς μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο εμποδίζει σε κάποιες περιπτώσεις την ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στις δύο ομάδες.

### 3.6 Εθνοτική ταυτότητα

Αυτό που αναδεικνύεται από τα ευρήματα της έρευνας είναι ότι όσον αφορά τις ερωτήσεις που είχαν ως στόχο τον σαφή προσδιορισμό εκ μέρους των νεαρών γυναικών της εθνοτικής τους ταυτότητας, οι απαντήσεις τους δεν είχαν απλουστευτικό χαρακτήρα αλλά εξέφραζαν τις σύνθετες διαδικασίες συγκρότησης των ταυτοτήτων τους μέσα από τις περίπλοκες πορείες και τα πολλαπλά βιώματα.

Το γεγονός ότι έχουν περάσει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους στην Ελλάδα έχει επηρεάσει τον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν. Τα στοιχεία της ελληνικής κουλτούρας που έχουν υιοθετήσει διαπλέκονται με τις αξίες και τα στοιχεία που τους έχουν μεταδώσει οι Αλβανοί γονείς τους, με αποτέλεσμα οι εθνοτικές ταυτότητες που συγκροτούν να παρουσιάζουν έναν πολυσύνθετο χαρακτήρα:

*« Όποιος με ρωτήσει εγώ θα πω ότι είμαι Αλβανίδα, δε θα πω ότι είμαι Ελληνίδα. Αν και ο τρόπος σκέψης μου πιάνει ακριβώς την ελληνική φιλοσοφία, αλλά πάλι σε προσωπικό επίπεδο θεωρώ ότι έχω κρατήσει αρκετές αλβανικές αρχές ».* (Άννα)

*« Είναι λίγο περίεργο το συναίσθημα ότι ζεις τόσα χρόνια σ' αυτή τη χώρα, σου έχει προσφέρει τόσα, από την άλλη, όμως, οι γονείς σου, η καταγωγή σου, η μητρική σου γλώσσα δεν είναι η ελληνική, καλώς ή κακώς είναι η αλβανική, οπότε δεν ξέρω, είναι περίεργο το συναίσθημα για εμένα. Δεν μπορώ να πω ότι είμαι 100% Αλβανίδα ή 100% Ελληνίδα, ότι ανήκω στην Ελλάδα ή ότι ανήκω στην Αλβανία, είναι ένα περίεργο συναίσθημα, εγώ έτσι θα το χαρακτήριζα».* (Χαρά)

*« Δεν μπορώ να σου πω ότι είμαι Ελληνίδα και ας ζω εδώ τόσα χρόνια, Αλβανίδα είμαι αλλά σίγουρα έχω και κάποιες επιρροές από την Ελλάδα, τον ελληνικό τρόπο ζωής, ναι, δεν μπορείς να είσαι μόνο το ένα ή μόνο το άλλο...».* (Πετρίνα)

Συνεπώς, για τις κοπέλες της δεύτερης γενιάς ο τρόπος που συγκροτούν την εθνοτική ταυτότητα δε σχετίζεται με την «ιδιοκτησία» κάποιων προκαθορισμένων χαρακτηριστικών που απορρέουν από την συμμετοχή τους σε μια συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα, όπως για παράδειγμα αυτή των Αλβανών μεταναστών αλλά καθορίζεται από τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις (Barth, 1969).

Στην περίπτωση της Μαρίας που είναι ομογενής, ο προσδιορισμός της εθνοτικότητας μοιάζει ακόμη πιο πολύπλοκος. Όπως αναφέρει η κοπέλα, οι γονείς της διατηρούσαν την ελληνική ταυτότητα και γλώσσα από τότε που έμεναν στην Αλβανία και ο τρόπος ζωής της οικογένειάς της ως προς τις συνήθειες, τα έθιμα, τη θρησκεία, δε διαφέρει στην ουσία από τον αντίστοιχο ελληνικό. Αν και τυπικά αναγνωρίζεται ως ομογενής και έχει τα ίδια δικαιώματα με τους Έλληνες πολίτες, η ίδια αισθάνεται διαφορετική αφού δεν αντιμετωπίζεται ως Ελληνίδα από την ντόπια κοινωνία αλλά και όταν ζούσε στην Αλβανία, πάλι θεωρούνταν ως «άλλη»:

*« Όταν ήμουνα στην Αλβανία με θεωρούσαν Ελληνίδα, οπότε δεχόμουνα ρατσισμό, όταν ήρθαμε στην Ελλάδα θεωρούμουν Αλβανίδα, οπότε ένιωσα πάλι τον ρατσισμό. Οπότε μεγαλώνοντας λέω ότι είμαι Βορειοηπειρώτισσα και θα λήξει κάπου εκεί το θέμα και για τους μεν και για τους δε».* (Μαρία)

Γίνεται αντιληπτό ότι το ζήτημα του προσδιορισμού της εθνοτικής της ταυτότητας δεν αποτελεί για την ομογενή κοπέλα μια απλή διαδικασία αλλά εξαρτάται από εξωγενείς κατηγοριοποιήσεις. Ενώ, η ίδια στην Αλβανία λόγω της ελληνικής της ταυτότητας δεχόταν διακρίσεις, στην Ελλάδα θεωρείται Αλβανίδα, άρα ξένη και για αυτό έρχεται και πάλι

αντιμέτωπη με τον «ρατσισμό». Όπως τονίζει ο Hall (1997: 48), η εθνοτικότητα συγκροτείται μέσα από τις εικόνες που οι «Άλλοι» έχουν για εμάς αλλά και από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, εντός του οποίου αυτή επιτελείται.

Μετάπειτα, η Μαρία επιτάσσει ξεκάθαρα της αίτημα για αυτοπροσδιορισμό:

*« Στις ταυτότητες θα πρέπει να υπάρχει η ελευθερία του αυτοπροσδιορισμού, ο άνθρωπος να πει αυτό που νιώθει, αυτό που θέλει να νιώσει».* (Μαρία)

Ωστόσο, για τα παιδιά της δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα η ελεύθερη επιλογή της εθνοτικής ταυτότητας (Waters, 1996) δεν φαίνεται να αποτελεί μια εύκολη υπόθεση. Τα παιδιά αυτά, κατά την πορεία ενσωμάτωσής τους στην ελληνική κοινωνία, η οποία φαίνεται να μην έχει ξεπεράσει τις ρατσιστικές προδιαθέσεις της, ενδέχεται να συναντήσουν διάφορους περιορισμούς. Συχνά, βρίσκονται αντιμέτωπα με μια επιβεβλημένη πραγματικότητα στερεοτυπικών θεωρήσεων, που καθορίζει τόσο τον αυτοπροσδιορισμό τους όσο και τις σχέσεις τους θεσμικά και κοινωνικά ( Waters, 1996, Alvaro κ.ά., 2006). Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω παραδείγματα:

*« Ένιωθα πολύ αδικημένη σε πολλές περιόδους της ζωής μου, επειδή δεν έχουμε την ελληνική ταυτότητα, δεν είμαστε από εδώ, γιατί δεν μπορούμε εμείς να κάνουμε αυτό... Το ένιωθα σε πολύ μεγάλο βαθμό, όπως για παράδειγμα με την εστία, που χρειαζόταν ιθαγένεια. Δεν είχαμε ισότητα ή ακόμα και όταν χρειαζόταν κάποιο έγγραφο, κάτι απλό, πάντα υπήρχε ο περιορισμός, ότι εσύ είσαι από 'κει και άρα θα πρέπει να το πάρεις από κει ».* ( Άντζελα)

*« Κοίτα, εγώ νιώθω Ελληνίδα, δε νιώθω ότι είμαι από την Αλβανία. Σίγουρα, όμως ξέρω, είμαι μπερδεμένη μέσα μου, γιατί ουσιαστικά δεν είμαι, απλά εγώ έτσι νιώθω... Όταν, όμως τελείωσα το πανεπιστήμιο και χωρίς να γνωρίζω τα γραφειοκρατικά και όλα αυτά, όταν ρώτησα την ιδιοκτήτρια στο ιδιωτικό αν μπορούσα να δουλέψω χωρίς να έχω την υπηκοότητα και μου είπε να κάτσεις να δουλέψεις, απλά δε μου έβαλε ένσημα, εγώ τότε το δέχτηκα,*

*δέχτηκα να δουλεύω χωρίς να μου κολλάει ένσημα. Όταν, όμως, το είπα στον πατέρα μου, μου είπε ότι χωρίς ένσημα δεν ανανεώνεται η άδεια παραμονής στην Ελλάδα και τότε κατάλαβα τη διαφορά που είχα από έναν Έλληνα.» (Ελένη)*

Όπως έδειξαν οι έρευνες για το ευρωπαϊκό πλαίσιο (Crul & Vermeulen, 2003), η ενσωμάτωση της δεύτερης γενιάς στις χώρες υποδοχής εξαρτάται από τη μεταναστευτική πολιτική και τους τρόπους νομιμοποίησης που αυτές εφαρμόζουν. Στην Ελλάδα η μη έγκαιρη διευθέτηση των ζητημάτων που αφορούσαν την απόδοση ιθαγένειας στα παιδιά των μεταναστών, τα φέρνει αντιμέτωπα με κοινωνικούς και θεσμικούς περιορισμούς, όπως αυτοί που περιγράφουν παραπάνω οι συμμετέχουσες, και οι οποίοι είναι δύσκολο να αρθούν. Για την Άντζελα, η μη ελληνική της υπηκοότητα αποτελεί εμπόδιο για να γίνει δεκτή στη φοιτητική εστία και δυσχεραίνει επίσης, τις συναλλαγές της με το ελληνικό δημόσιο, καθώς για να «βγάλει» ένα απλό πιστοποιητικό απαιτείται να απευθυνθεί στις αρμόδιες αρχές της χώρας καταγωγής της, διαδικασία που αποβαίνει χρονοβόρα. Η Ελένη, η οποία αναφέρει ότι «*νιώθει Ελληνίδα*» και θέλει «*να λέγεται Ελληνίδα*», όταν στον χώρο εργασίας έρχεται αντιμέτωπη με την άνιση μεταχείριση της εργοδότης της, συνειδητοποιεί για πρώτη φορά τη διαφορά της από έναν Έλληνα. Ο «*θεσμικός ρατσισμός*», με τη μορφή της μη νομιμοποίησης, αποτρέπει την κοπέλα από τη διεκδίκηση των νόμιμων δικαιωμάτων στον εργασιακό τομέα, όπως είναι και η παροχή κοινωνικής ασφάλισης. Η μη αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων με τους Έλληνες συνομηλικούς τους, έχει ως αποτέλεσμα οι κοπέλες να εγκλωβιστούν σε μια υποχρεωτική μεταναστευτική ταυτότητα, παρά το γεγονός ότι ουδέποτε μετανάστευσαν οι ίδιες (Alvaro κ.ά., 2006).

Πράγματι, δεν μπορεί να παραβλέψει ή και να υποτιμήσει κανείς τους ειδικούς κοινωνικούς επικαθορισμούς που επιβάλλονται στους νέους μεταναστευτικής προέλευσης μέσα από το πλέγμα των σχέσεων που διέπουν και συνιστούν την συνολική κοινωνική ιεράρχηση.

Δε θα πρέπει, ωστόσο, να αγνοήσουμε τον ενεργό ρόλο που έχουν τα ίδια τα υποκείμενα στην επεξεργασία της ταυτότητάς τους. Η εθνοτικότητα, λοιπόν, ως μια πλευρά



της κοινωνικής ταυτότητας ενδέχεται να ποικίλλει, όχι μόνο από άτομο σε άτομο αλλά και στο ίδιο το άτομο. Χαρακτηριστική είναι η ομολογία της Άντζελας:

*« Παλιότερα, αν με ρωτούσες, θα έλεγα ότι είμαι Ελληνίδα και αισθάνομαι Ελληνίδα. Πιστεύω όμως, ότι το έλεγα αυτό, επειδή ένιωθα άσχημα που είμαι από Αλβανία, ήμουν πιο μικρή τότε, γυμνάσιο, λύκειο, δε μου άρεσε ή δεν ήθελα να λέω ότι είμαι από Αλβανία και έλεγα ότι είμαι Ελληνίδα. Τώρα, όμως, καταλαβαίνω ότι δεν αισθάνομαι τίποτα από τα δύο, βρίσκομαι κάπου ανάμεσα...». ( Άντζελα)*

Όπως γίνεται αντιληπτό, η διαδικασία συγκρότησης και ανασυγκρότησης της εθνοτικής ταυτότητας για τη συγκεκριμένη κοπέλα διαμεσολαβείται από τα προσωπικά της βιώματα. Ενώ ως μαθήτρια, τα αρνητικά σχόλια που δεχόταν για την αλβανική της ταυτότητα την έκαναν να νιώθει άσχημα και να θέλει να την αποποιηθεί, οι διαφορετικές εμπειρίες που έχει συγκεντρώσει ως ενήλικη την οδηγούν σε μια διαφορετική αντιμετώπιση τους ζητήματος. Το παράδειγμα αυτό μας παραπέμπει στη θεώρηση του Hall (1997), σύμφωνα με την οποία οι ταυτότητες δεν αποτελούν σταθερές οντότητες αλλά βρίσκονται συνεχώς υπό διαπραγμάτευση και ανακατασκευή. Κατά τη διαδικασία συγκρότησης και ανασυγκρότησης της ταυτότητάς του, το άτομο συναισθηματικά και αξιακά τοποθετείται μέσω και μέσα στα πλέγματα σχέσεων που αναπτύσσει (Alvaro κ.ά., 2006). Μπορεί, για παράδειγμα, το ίδιο άτομο σε διαφορετικές στιγμές της ζωής του να υποστηρίζει την εθνοτική του ταυτότητα και σε άλλες να προσπαθεί να μην της αποδίδει καμιά σημασία. Αυτό διαφαίνεται και στο παρακάτω σημείο, στο οποίο η Άννα περιγράφει πώς αντιδρά σε καταστάσεις με ρατσιστικό χαρακτήρα:

*« Σίγουρα, δε μου αρέσει καθόλου όταν συμβαίνει αυτό, γιατί αγαπώ τον τόπο μου και θα ήθελα να είμαι σε θέση να υποστηρίξω τη χώρα μου. Από την άλλη όμως, δεν ξέρω αν μπορώ να τα καταφέρω, γιατί δεν έχω τις κατάλληλες ιστορικές και πολιτικές γνώσεις για να την υπερασπιστώ σωστά, οπότε κάποιες φορές προτιμώ να μην αντιδράσω και απλά απομακρύνομαι από τη συζήτηση ». ( Άννα )*

Μέσα από το παραπάνω απόσπασμα γίνεται φανερό ότι η εθνοτική ταυτότητα δε ταυτίζεται αυστηρά με τη συμμετοχή κάποιου σε μια συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα αλλά εξαρτάται από τον τρόπο που το άτομο αυτό αντλώντας από τις ιστορικές, γλωσσικές και πολιτισμικές πηγές που έχει διαθέσιμες, παρουσιάζει τον εαυτό του. Έτσι, η άποψη που υποστηρίζει εδώ η Άννα παραπέμπει στη θέση του Hall (1997), ότι είναι αδύνατον κάποιος να εκφέρει λόγο, να φέρεται και να ανασυγκροτεί τα βιώματά του αν δεν προέρχεται από κάποιο τόπο, γνωρίζοντας την ιστορία και τις αντίστοιχες πολιτισμικές του παραδόσεις.

Ωστόσο, δεν αποκλείεται κάποια στιγμή στην πορεία τους τα παιδιά των μεταναστών να επιδιώξουν μια επιστροφή στις ρίζες και να αναβιώσουν τις «παλιές» ταυτότητες των γονιών τους μέσα από τη χρήση διαφόρων συμβόλων που παραπέμπουν στην κουλτούρα της χώρας καταγωγής τους. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω παραδείγματα:

*« Θα ήθελα τα παιδιά μου να μάθουν τη μητρική μου γλώσσα και όπως έχω σκεφτεί πολλές φορές, όταν κάνω παιδιά θα ήθελα σίγουρα οι γονείς μου να τους μιλάνε μόνο αλβανικά και εγώ η ίδια εννοείται πως θα προσπαθώ να τους μιλάω αλβανικά, γιατί θεωρώ ότι είναι σημαντικό να ξέρουν τις ρίζες τους ». ( Άννα)*

*« Για παράδειγμα, παντρεύτηκα τον Φεβρουάριο και είχα κάποια έθιμα αλβανικά στον γάμο μου και τραγούδια, που όταν ακούω αυτά τα τραγούδια που τα άκουγε και ο παππούς μου, συγκινούμαι αρκετά...». (Ελένη)*

*« Τώρα, λόγω τη διατριβής μου, επειδή ασχολούμαι με τα ελληνικά σχολεία στην Αλβανία επισκέφτηκα φέτος το καλοκαίρι κάποια μέρη εκεί και σίγουρα θα πάω και φέτος τον χειμώνα για να συνεχίσω την έρευνά μου. Θα ήθελα να κρατήσω επαφή και να μάθω περισσότερα πράγματα για εκεί, γιατί εκεί είναι το πατρικό μου, ε...και είναι και ο τόπος μου, δεν πρέπει να ξεχνάμε ποιος είναι ο τόπος μας ». (Μαρία)*

Όπως παρατηρούμε, οι συμμετέχουσες σε διάφορα στάδια της πορείας τους εκφράζουν την επιθυμία να έρθουν σε επαφή με την «άλλη» τους ταυτότητα, αυτή που συνδέεται με τη χώρα καταγωγής. Για την Άννα, η επιστροφή στις «ρίζες» εκδηλώνεται μέσω της επιθυμίας της να μεταδώσει μελλοντικά στα παιδιά της, τη μητρική της γλώσσα, ενώ η Ελένη αναβιώνει την «αλβανική» της ταυτότητα, μέσα από κάποια στοιχεία που θυμίζουν την κουλτούρα της χώρας καταγωγής, όπως τα έθιμα και τα τραγούδια που επιλέγει για την τελετή του γάμου της. Οι προσωπικές αυτές επιλογές που κάνουν οι δύο νεαρές γυναίκες και οι οποίες δε φαίνεται να έχουν κάποιο ιδιαίτερο κοινωνικό κόστος για τις ίδιες παραπέμπουν σε «*συμβολικές εθνότητες*» (symbolic identities), όπως τις ορίζει ο Gans, (1979).

Λίγο διαφορετική φαίνεται να είναι η περίπτωση της Μαρίας, για την οποία η διδακτορική της διατριβή στέκεται αφορμή να επισκεφτεί την Αλβανία με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών για την έρευνά της. Μέσα, λοιπόν, από τη συλλογή πληροφοριών και τη δημιουργία εμπειριών από τα ταξίδια της στην Αλβανία, η κοπέλα επανανακαλύπτει εκείνο το μέρος της ταυτότητάς της που συνδέεται με τη χώρα καταγωγής. Επιβεβαιώνεται εδώ η πεποίθηση του Hall (1997), πως οι ταυτότητες δεν ολοκληρώνονται ποτέ αλλά βρίσκονται πάντα σε διαδικασία διαμόρφωσης.

Από την έρευνα προκύπτει ότι οι εθνοτικές ταυτότητες που συγκροτούν οι γυναίκες του δείγματος παρουσιάζουν έναν πολυδιάστατο και πολυσύνθετο χαρακτήρα. Στην περίπτωση τους η εθνοτική ταυτότητα δε τίθεται με ουσιοκρατικούς όρους πολιτισμικής καταγωγής αλλά ούτε και με όρους δυναμικής πολιτισμικής διαφορετικότητας. Μέσα από τον λόγο τους διαπιστώνεται ότι το ζήτημα της ταυτότητας για τις συγκεκριμένες νεαρές γυναίκες από την Αλβανία προσεγγίζεται με όρους κοινωνικοπολιτικής ανισότητας. Επομένως, το διαφορετικό κοινωνικοπολιτικό τους status είναι αυτό που καθορίζει τόσο τον αυτοπροσδιορισμό όσο και τις σχέσεις τους θεσμικά και κοινωνικά (Alvaro κ.ά., 2006).

#### **4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ –ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από την ανάλυση του εμπειρικού υλικού σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο τη μελέτη των εκπαιδευτικών και κοινωνικών διαδρομών έξι νεαρών γυναικών της δεύτερης γενιάς από την Αλβανία που κατάφεραν να πετύχουν μέσα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο και στη συνέχεια να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, μέσα στα πλαίσια της συγκεκριμένης μελέτης, λαμβάνοντας υπόψη τις διακρίσεις που οι συμμετέχουσες πιθανόν να έχουν δεχτεί όταν ήταν οι ίδιες μαθήτριες, διατυπώθηκε η ερευνητική υπόθεση ότι οι βιωμένες εμπειρίες «ρατσισμού» ή διάκρισης που έχουν υποστεί στα μαθητικά τους χρόνια, ενδέχεται να επιδρούν στον τρόπο που εκείνες αντιμετωπίζουν τον ρόλο τους και την καθημερινή τους δράση ως εκπαιδευτικοί στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Με λίγα λόγια, θελήσαμε να εξετάσουμε πως τα προσωπικά τους βιώματα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται απέναντι στον εθνοκεντρικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και εάν και κατά πόσο προσπαθούν να δράσουν μετασχηματιστικά στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας, προέκυψε ότι οι γυναίκες του δείγματος, τα πρώτα τους χρόνια στο ελληνικό σχολείο, ήρθαν αντιμέτωπες με μια πραγματικότητα ανέτοιμη να τις υποδεχτεί και να τις εντάξει. Οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας για τους Αλβανούς μετανάστες αντανακλώνται και στον σχολικό χώρο και εκδηλώνονται μέσα από την εχθρική στάση των γηγενών συμμαθητών/συμμαθητριών και εκπαιδευτικών. Προκειμένου να προσαρμοστούν στο μονοπολιτισμικό ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και να γίνουν αποδεκτές, χρειάστηκε να κινητοποιήσουν μηχανισμούς συμμόρφωσης και ομοιομορφίας και να καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες για να πετύχουν υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα. Μνεία γίνεται σε κάποιους ιδιαίτερα ευαίσθητοποιημένους εκπαιδευτικούς που με τη στάση τους συνέδραμαν θετικά στη μαθησιακή διαδικασία των συμμετεχουσών. Αποδείχτηκε ότι η παρώθηση σχέσεων συνεργασίας και επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς και η αναγνώριση της ετερότητάς τους στη σχολική τάξη είχε θετικά αποτελέσματα για την αυτοεικόνα των μαθητριών από την

Αλβανία και προσέδωσε σε αυτές μια αίσθηση υπερηφάνειας για τη διαφορετική τους ταυτότητα.

Ωστόσο, με βάση όσα προέκυψαν από την ανάλυση λόγου, η σχολική τους επιτυχία και οι υψηλές τους προσδοκίες για το εκπαιδευτικό τους μέλλον δεν οφείλονται στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών αλλά στη συμβολή της οικογένειάς τους καθ' όλη την πορεία τους. Αναδείχτηκε ότι η πραγματοποίηση ανώτερων σπουδών από τις κόρες τους, αποτέλεσε προτεραιότητα για κάθε οικογένεια, ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Λόγω της περιορισμένης πρόσβασης σε πόρους, οι περισσότερες οικογένειες θεωρούσαν τις σπουδές ως το μοναδικό μέσο για ανοδική κινητικότητα και επαγγελματική εξασφάλιση. Αναδείχτηκαν οι οικογενειακές στρατηγικές και πρακτικές που οδήγησαν στη σχολική επιτυχία αλλά και ο αυστηρός έλεγχος των δραστηριοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων των νεαρών γυναικών, γεγονός που σε κάποιες περιπτώσεις συνδέθηκε με την πεποίθηση των γονέων ότι εάν ασκήσουν μεγαλύτερο έλεγχο, οι κόρες τους θα αποκτήσουν περισσότερες πιθανότητες για μια πετυχημένη σχολική πορεία. Το φύλο, σε καμία περίπτωση, δε φάνηκε να λειτούργησε περιοριστικά στα σχέδια των γονιών σχετικά με τη μόρφωση των γυναικών του δείγματος. Ωστόσο, οι υψηλές προσδοκίες τους δεν σημαίνουν απαραίτητα απόρριψη των έμφυλων ρόλων αλλά προσπάθεια να συντονιστούν με τις επιταγές της κοινωνίας υποδοχής, όπου οι ευκαιρίες για εκπαίδευση και η ανάγκη για τυπικά προσόντα ισχύουν τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια ( Zhou & Bankston, 2001).

Οι υψηλοί στόχοι των γονέων τους αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία οι συμμετέχουσες στήριξαν τις δικές τους προσδοκίες σχετικά με την εκπαιδευτική και την επαγγελματική τους πορεία στην κοινωνία υποδοχής ( Portes και Rumbaut, 2001).

Οι πανεπιστημιακές σπουδές φάνηκαν να έχουν *χρηστική αξία* για κάποιες από τις γυναίκες τους δείγματος, καθώς αποτελούν το μόνο δρόμο για να αποκατασταθούν επαγγελματικά και να αποφύγουν τις δύσκολες χειρωνακτικές εργασίες που αναγκάστηκαν να κάνουν οι γονείς τους στα πλαίσια της μετανάστευσης. Επίσης, για ορισμένες από αυτές, οι σπουδές μακριά από το σπίτι αποτέλεσαν ευκαιρία για να «ξεφύγουν» από τις ξενοφοβικές τάσεις της τοπικής κοινωνίας και μέσα από το πανεπιστήμιο να έρθουν σε επαφή με ένα πιο

δημοκρατικό περιβάλλον, όπου ένιωσαν πιο αποδεκτές. Επιβεβαιώθηκε, λοιπόν, αυτό που υποστήριξε η έρευνα των (Abada & Tenkorang, 2009), ότι για τις κοπέλες της δεύτερης γενιάς που έχουν δεχτεί διακρίσεις στο σχολείο, η συνέχιση των σπουδών και η απόκτηση ενός πτυχίου λειτουργεί ως όπλο ενάντια στις κοινωνικές ανισότητες .

Ωστόσο, η έρευνα έδειξε ότι, παρόλο που οι γυναίκες του δείγματος αξιολογούσαν θετικά τις ανώτατες σπουδές στη χώρα υποδοχής, επισήμαναν ότι τα πτυχία που απέκτησαν από τα ελληνικά πανεπιστήμια, χωρίς την απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας, δε θα επαρκούσαν για να τους εξασφαλίσουν θέσεις εργασίας στα δημόσια αλλά και στα ιδιωτικά σχολεία. Αυτό οδήγησε κάποιες από τις συμμετέχουσες να σκεφτούν την επιστροφή στην Αλβανία ή την μετακίνηση σε χώρες του εξωτερικού. Τα σχέδια τους, όμως, δεν πραγματοποιήθηκαν για διάφορους λόγους.

Τα θεσμικά εμπόδια που συνάντησαν στην πορεία τους, λόγω της μη αναγνώρισης ίσων δικαιωμάτων με τους Έλληνες συνομηλίκους τους, φάνηκε να επέδρασαν στον τρόπο που οι νεαρές γυναίκες συγκροτούν τις εθνοτικές τους ταυτότητες, οι οποίες παρουσιάζουν έναν πολυδιάστατο χαρακτήρα. Μέσα από τον λόγο τους διαπιστώθηκε ότι το ζήτημα της ταυτότητας για τη δεύτερη γενιά προσεγγίζεται με όρους κοινωνικοπολιτικής ανισότητας. Επομένως, το διαφορετικό κοινωνικοπολιτικό τους status είναι αυτό που καθορίζει τόσο τον αυτοπροσδιορισμό όσο και τις σχέσεις τους θεσμικά και κοινωνικά ( Alvaro κ.ά., 2006).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι αν και οι περισσότερες γνώριζαν ότι η έλλειψη ελληνικής ιθαγένειας θα λειτουργούσε ανασταλτικά στην πρόσληψή τους δε δίστασαν να εισαχθούν και τελικά να αποφοιτήσουν με επιτυχία από τις παιδαγωγικές σχολές. Ανάμεσα στους παράγοντες που τις παρακίνησαν να επιλέξουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αναδείχτηκε και η επιθυμία τους για τη δημιουργία ενός πιο δημοκρατικού περιβάλλοντος μάθησης για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Gordon, 1994, Su, 1997, Tellez, 1999, Lengyel & Rosen, 2015, Hargreaves & Cunningham, 2007). Ενώ στην περίπτωση της ομογενούς εκπαιδευτικού βασικό ρόλο στην επιλογή της έπαιξε και η μεγάλη απορρόφηση των αποφοίτων των παιδαγωγικών τμημάτων από το ελληνικό δημόσιο τη δεδομένη χρονική περίοδο.

Εναντίωση ως προς την επιλογή της συγκεκριμένης κατεύθυνσης σπουδών, παρατηρήθηκε μόνο σε μία περίπτωση, στην οποία το επάγγελμα της δασκάλας, λόγω του χαμηλού κύρους που προσδίδει, θεωρήθηκε ως μη επιθυμητό από τον πατέρα της συμμετέχουσας. Αυτό, πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι ο συγκεκριμένος πατέρας είχε πραγματοποιήσει ανώτερες σπουδές στη χώρα προέλευσης και σε αντίθεση με άλλους γονείς, που είχαν υποστεί απο-ειδίκευση και εξασκούσαν χειρωνακτικά επαγγέλματα, εξακολουθούσε και στην Ελλάδα να ασκεί το ίδιο επάγγελμα με αυτό που έκανε στην Αλβανία, (μουσικός). Επιβεβαιώνεται εδώ, αυτό που έδειξε ο Gordon (1994), σχετικά με την επιθυμία των μεταναστών γονέων που έχουν λάβει ανώτερη μόρφωση και παρουσιάζουν καλύτερο βιοτικό επίπεδο στη χώρα υποδοχής, να στραφούν τα παιδιά τους προς επαγγέλματα με μεγαλύτερο κύρος και περισσότερες προοπτικές εξέλιξης από ότι αυτό του εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά την πρόσληψη του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί μεταναστευτικής προέλευσης, παρατηρήθηκε ότι παρόλο που οι ίδιες έθιγαν το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων στα πλαίσια του μονοπολιτισμικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ήταν διστακτικές στο να εκμεταλλευτούν τα περιθώρια ευελιξίας του θεσμού και να παρέμβουν στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, εντάσσοντας μορφές γνώσης που συνάδουν με τα βιώματα των ομοεθνών τους μαθητών, όπως είναι η μητρική τους γλώσσα. Αυτό συνέβαινε ακόμα κι όταν οι ίδιες δραστηριοποιούνταν σε πιο ευέλικτα πλαίσια, όπως για παράδειγμα, στις τάξεις υποδοχής. Αυτό που συνήθως, επιδίωκαν ήταν μια ομοιόμορφη εκπαιδευτική συνθήκη, την οποία θεωρούσαν και ως πιο ασφαλή. Η μητρική γλώσσα φάνηκε να χρησιμοποιείται μόνο σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες και να μην αξιοποιείται κατά τη διδασκαλία των ομόγλωσσων μαθητών. Η απροθυμία τους να αμφισβητήσουν ανοιχτά τον αναπαραγωγικό ρόλο του αναλυτικού προγράμματος και να παρέμβουν σε αυτό, όπως φάνηκε μέσα από τον λόγο τους, απορρέει από τον φόβο στοχοποίησής τους από τα μέλη της σχολικής κοινότητας που προέρχονται από την πλειονότητα, γονείς, μαθητές αλλά και συνάδελφοι. Αποτελεί, επίσης και μια τακτική συμμόρφωσης με τις κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις και το γενικότερο ιδεολογικό και παιδαγωγικό πλαίσιο που συγκροτεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και το οποίο στέκεται εμπόδιο σε όσους εκπαιδευτικούς θέλουν να διαφοροποιηθούν και να εφαρμόσουν καινοτόμες μεθόδους και πρακτικές. Όπως ανέφεραν και οι συμμετέχουσες σε

κανένα από τα σχολεία, όπου εργάζονταν δεν εφαρμόζονταν καινοτόμες δράσεις με σκοπό την ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών.

Οι γυναίκες του δείγματος, όπως και οι ελληνικής καταγωγής συνάδελφοί τους αποτελούν προϊόντα του ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο προωθεί και ενισχύει με κάθε τρόπο την αξία της ομοιογένειας και της εθνικής συνοχής ( Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Όπως προέκυψε από την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν εσωτερικεύσει σε μεγάλο βαθμό την κυρίαρχη ιδεολογία, θεωρώντας τις αλήθειες που μεταδίδονται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, ως αδιαμφισβήτητες και αυτονόητες. Εξάλλου, όπως είδαμε, η επιτυχία τους μέσα από την εκπαίδευση οφείλεται κατά ένα μεγάλο μέρος στην πλήρη αφομοίωση των κυρίαρχων αξιών και αρχών. Το γεγονός αυτό, πιθανόν να δικαιολογεί την παθητική εκ μέρους τους, αποδοχή των συμβατικών μορφών γνώσης που προωθεί το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και την αποστασιοποίησή τους από όσους ομοεθνείς μαθητές προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο. Όπως έδειξε η έρευνα, οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης γενιάς επέρριπταν τις ευθύνες για τις χαμηλές επιδόσεις των ομοεθνών μαθητών τους, στους ίδιους τους μαθητές και τις οικογένειές τους, απενεχοποιώντας με αυτόν τον τρόπο, τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου στη δημιουργία των κοινωνικών ανισοτήτων.

Επιπλέον, από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας φάνηκε ότι οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις εις βάρος των Αλβανών μεταναστών και των παιδιών τους εξακολουθούν να είναι διάχυτες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς κύκλους, με αποτέλεσμα οι νεαρές γυναίκες τους δείγματος να εμφανίζονται επιφυλακτικές ως προς την αποκάλυψη της διαφορετικότητας τους ταυτότητας στους συναδέλφους τους και να καταφεύγουν σε διάφορες στρατηγικές διαπραγμάτευσής της. Αυτό είχε ως συνέπεια να μην προκαλούν τον στερεοτυπικό τρόπο με τον οποίον συχνά προσλαμβάνονταν από τους γηγενείς συναδέλφους οι αλβανικής καταγωγής μαθητές, που φοιτούσαν στα σχολεία τους και να μην επιδιώκουν τη μεταξύ τους συνεργασία, η οποία πιθανόν να επέφερε λύσεις στα εκπαιδευτικά προβλήματα της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών.



Όσον αφορά την αντιμετώπιση της παρουσίας τους στο δημόσιο σχολείο από τους ομοεθνείς τους μαθητές και τις οικογένειές τους, η έρευνα ανέδειξε τα οφέλη που αυτή είχε και για τις δυο περιπτώσεις. Η χρήση της πρώτης γλώσσας των μαθητών από τη δασκάλα τους λειτούργησε ενδυναμωτικά για τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, οι οποίοι ένιωσαν ότι η διαφορετική τους ταυτότητα γίνεται αποδεκτή και αποκτά αξία μέσα στο περιβάλλον του σχολείου ενώ στην περίπτωση των γονέων η κοινή γλώσσα λειτούργησε ως μια γέφυρα επικοινωνίας και συνεργασίας με την εκπαιδευτικό.

Επιχειρώντας να δώσουμε μια απάντηση στην ερευνητική υπόθεση που κάναμε στην αρχή της μελέτης μας, σχετικά με το εάν η εμπειρία τους ως « Άλλες», επιδρά στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης γενιάς τοποθετούνται απέναντι στον εθνοκεντρικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και εάν και κατά πόσο προσπαθούν να παρέμβουν μετασχηματιστικά στο αναλυτικό πρόγραμμα, θα λέγαμε πως προκείμενου να αναλάβουν τον ρόλο του «*αναμορφωτή*», οι δασκάλες αυτές θα πρέπει πρώτα να αναστοχαστούν πάνω στους λόγους που έχουν οδηγήσει στην αποδυνάμωση των ταυτοτήτων που φέρουν οι ίδιες ως κόρες μεταναστών. Μέσα, λοιπόν, από την κριτική ανάγνωση των βιογραφιών τους, ενδέχεται να αναγνωρίσουν τις μορφές καταπίεσης που διέπουν την ελληνική κοινωνία και τις οποίες, όπως φάνηκε από την έρευνα, έχουν υποστεί σε διάφορα στάδια της ζωής τους και οι ίδιες. Αφού, λοιπόν, αποκαλύψουν και κατονομάσουν αυτές τις εξουσιαστικές σχέσεις που δομούν την ευρύτερη κοινωνία, ίσως αποκτήσουν περισσότερες πιθανότητες να βρεθούν σε θέση να τις αμφισβητήσουν μαζί με τους μαθητές τους στη σχολική τάξη. Ωστόσο, όπως έδειξε και η έρευνα, για να συμβεί αυτό δεν αρκεί μόνο η ατομική τους προσπάθεια. Η ακαμψία του αναλυτικού προγράμματος σε συνδυασμό με τον συγκεντρωτικό και ομοιόμορφο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού θεσμού από τη μία και η απουσία συνεργατικών σχέσεων με τους συναδέλφους από την άλλη, τις αποτρέπουν από το να οικειοποιηθούν ένα ρόλο διαφορετικό από αυτό του απλού διεκπεραιωτή, δημόσιου υπαλλήλου. Ένας τρόπος, λοιπόν, για να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης γενιάς και να δράσουν ως στοχαζόμενες και κριτικά σκεπτόμενες επαγγελματίες είναι μέσω της συγκρότησης συλλογικοτήτων, που αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας, τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και ευρύτερα και

ενθαρρύνουν την πολυφωνία, την έκφραση πολλαπλών οπτικών σχετικά με την εκπαιδευτική δράση ενώ θέτουν υπό αμφισβήτηση τους δογματικούς ισχυρισμούς.

Η δημιουργία, εντός των σχολείων, χώρων διαλόγου και συνεργασίας όπου η εμπειρία και η γνώση που φέρουν αυτές οι εκπαιδευτικοί ως «Άλλες» συνυπολογίζεται και αξιολογείται θετικά, θα βοηθούσε στην υλοποίηση και την εφαρμογή τόσο από τις ίδιες όσο και από τους συναδέλφους τους, πρακτικών πιο αποτελεσματικών στη διδασκαλία των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Η ενδυνάμωση των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών της δεύτερης γενιάς, ίσως οδηγήσει τις δασκάλες αυτές, που όπως ανέφερε κάποια από τις συμμετέχουσες: *«έχουν πάρει κάποια δείγματα, κάποια στίγματα και κάποια σημάδια ρατσισμού»* να μετατρέψουν σε χειραφετικό, το όραμά τους για *«ένα σχολείο όπου κάθε παιδί και κάθε εκπαιδευτικός θα είναι ευπρόσδεκτος»*.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι παράγοντες που αποτρέπουν τις εκπαιδευτικούς της δεύτερης γενιάς από την Αλβανία να δράσουν μετασχηματιστικά μέσα από την πραγμάτωση του εκπαιδευτικού τους ρόλου δεν μπορούν να εξεταστούν και να αναλυθούν επαρκώς στα στενά πλαίσια της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Φιλοδοξούμε, όμως, ότι αυτή η έρευνα θα ανοίξει ένα νέο μονοπάτι σε αυτό το κενό χώρο της ελληνικής βιβλιογραφίας για να «αφηγηθούν» περισσότερες ιστορίες εκπαιδευτικών που προέρχονται από αποκλεισμένες ομάδες, με την ελπίδα ότι κάποια στιγμή η φωνή τους, ενωμένη με τις φωνές των μαθητών τους, θα λειτουργήσει *«ως συστατική δύναμη, που θα διαμεσολαβεί και θα διαμορφώνει την πραγματικότητα μέσα σε ιστορικά και κοινωνικά διαμορφωμένες πρακτικές»* ( McLaren, 1989).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abada, T. & Tenkorang E.Y., (2009), Gender Differences in Educational Attainment among the Children of Canadian Immigrants, *International Sociology*, τ. 24, τευχ. 4, σσ. 580– 608.

Alitolppa-Niitamo, A. (2004), Somali youth in the context of schooling in metropolitan Helsinki: a framework for assessing variability in educational performance, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, τ. 30, τεύχ. 1, σσ. 81-106

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991) *Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Banks, J. et al (2005) Teaching Diverse Learners In book: *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, Publisher: Jossey-Bass, Editors: L. Darling-Hammond, J. Bransford

Bartolomé, L. (2004), Critical pedagogy and teacher education: Radicalizing prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, τ. 39, τεύχ. 1, σσ. 97- 122.

Barth, F. (1969), *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Boston: Little Brown and Co.

Bascia, N. (1996), Inside and outside: minority immigrant teachers in Canadian schools *International Journal of Qualitative Studies in Education*, τ. 9, τεύχ. 2, σσ. 151-165

Butler, J. (1990), *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York: Routledge

Cohen, R. (1994), *Frontiers of Identity: The British and the Others*, London: Longman

Crul, M. and Vermeulen, H. (2003), The future of the second generation: the integration of migrant youth in six European countries, *Special issue of International Migration Review*, τ. 37, τεύχ. 4, σσ. 965-1144.

Dasgupta, Sh. & DasGupta, S. (1996), "Public Face, Private Space: Asian Indian Women and Sexuality", σσ. 226- 243, στο N.B Maglin & D. Perry, "*Bad Girls/ Good Girls*": Women, Sex and Power in the Nineties, Rutgers University Press

Davis, H. (2004), *Understanding Stuart Hall*, London: Sage Publications

DeLyser, D. (2001), "Do you really live here?" Thoughts on Insider Research, *Geographical Review*, Blackwell Publishing Ltd, τ. 91, τευχ. 1-2, σσ. 441-453

Dion, K. K., & Dion, K. L., (2001), Gender and Cultural Adaptation in Immigrant Families, *Journal of Social Issues*, τ. 57, σσ. 511–521

Donlevy, V., Meierkord A., & Rajania, A. (2016), "Study on the diversity within the Teacher Profession with particular focus on Migrant and/or Minority Background", European Commission Directorate-General for Education and Culture Directorate B - Modernization of Education II, Education policy and programme, Innovation, EIT and MSCA Unit B.2 – Schools and educators; multilingualism European Commission B-1049, Brussels Final Report to DG Education and Culture of the European Commission, ανακτήθηκε στις 12/7/2017 από: <http://www.earlychildhoodworkforce.org/sites/default/files/resources/Study%20on%20the%20Diversity.pdf>

Edelmann, D. (2013), Diversity - Management, Potenzial für die Lehrerbildung im 21. *Jahrhundert*, σσ. 5-20.

Edelmann, D., Bischoff, S., Beck, M. & Meier, A. (2015), "More students with migration backgrounds at Universities of Teacher Education. Theoretical reflections and empirical insights on potential aspects" στο Drorit Lengyel, Lisa Rosen (επιμ.), *Minority teachers in different educational contexts –Recent studies from three German-speaking countries Tertium Comparationis*

*Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehung-swissenschaft*. τ. 21, τεύχ. 2, σσ. 205-225

Feliciano, C. & Rumbaut, R.G. (2005), Gendered Paths: Educational and Occupational Expectations and Outcomes among Adult Children of Immigrants, *Ethnic and Racial Studies*, τ. 28, τεύχ. 6, σσ. 1087- 1118

Freire, P. (2005), *Pedagogy of the oppressed*, New York: Continuum

Gans, H. (1979), Symbolic Ethnicity: The Future of Ethnic Groups and Cultures in America, *Ethnic and Racial Studies*, τ. 2, σσ. 1-20

Giroux, H. (1993), *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*, New York: Routledge

Giroux, H. & McLaren, P. (1986), Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling, *Harvard Educational Review*: τ. 56, τεύχ. 3, σσ. 213-239

Gordon, J. (1994), Why students of color are not entering teaching: Reflections from minority teachers, *Journal of Teacher Education*, Sage Publications τ. 45, τεύχ. 5, σσ. 346-353

Halkias, A., Parsanoglou, D. & Golfinopoulos, Y. (2011), Girls of Migrant Background in Greece: Conflicting Loyalties and Troubling Hierarchies, σσ. 143-182, στο *Young Migrant Women in Secondary Education: Promoting Integration and Mutual Understanding through Dialogue and Exchange*, Cyprus: University of Nicosia Press

Hall, S. (1997), "Old and New Identities, Old and New Ethnicities", σσ. 41-48, στο King, A. (επιμ.) *Culture, Globalization and the Word-System Contemporary Conditions for the Representation of Identity*, Minneapolis: University of Minnesota Press

Hall, S. (1996), "Who needs Identity?" σσ. 1-18, στο S. Hall & P. Du Gay (επιμ.) *Questions of Cultural Identity*, London: Sage Publications

Hargreaves, L. & Cunningham M. (2007), *Minority Ethnic Teachers' Professional Experiences Evidence from the Teacher Status Project*, Research Report No 853, London: DfES. Ανακτήθηκε στις 4/7/2017 από <http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/teacherstatus/>

Hargreaves, L. (2011) *The Status of Minority Ethnic Teachers in England Institutional Racism in the Staffroom*. *Revista de Educaçao e Humanidades*, τ. 1, σσ. 37-52

Kasinitz, P., Mollenkopf, J.H., Waters, M.C. & Holdaway, J. (2008), *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age*, New York: Russell Sage Foundation

Kelchertmans, G. (2009), *Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection*, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, τ. 15, τεύχ. 2, σσ. 257-272

Kerstetter, K. (2012), *Insider, Outsider, or somewhere in between: The impact of Researchers' Identities on the Community –Based research process*. *Journal of Rural Social Sciences*, τ. 27, τεύχ. 2, σσ. 99–117.

Kvale, S. (1996), *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage

Ladson Billings, G. (1995), *But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy*, *Theory into Practice, College of Education*, τ. 34, τεύχ. 3, σσ. 465-491

Lareau, A., Horvat, E. (1999), *Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships*, *Sociology of Education*, τ. 72, τευ. 1, σσ. 37-53

Lengyel, D. & Rosen, L. (2015) "Minority teachers in different educational contexts: Introduction", στο Drorit Lengyel, Lisa Rosen (επιμ.) *Minority teachers in different educational contexts – Recent studies from three German-speaking countries Tertium Comparationis* *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, τ. 21, τευ. 2, σσ. 161-185

McLaren, P. (1989), *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman

Öztürk- Akar, E. (2011), Professional Experiences of Turkish and Moroccan Teachers in Dutch Secondary Schools, *International Journal of Humanities and Social Science*, τ.1, τεύχ. 15, σσ. 61-71

Quiocho, A. & Rios, F., (2000), The Power of Their Presence: Minority Group Teachers and Schooling, *Review of Educational Research*, τ. 70, τεύχ. 4, σσ. 485 – 528

Portes, A. & Rumbaut, R.G. (2001), *Legacies: The story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley: University of California Press

Prieur, A. (2002), Gender mix: On gender constructions among children of immigrants in Norway, *Ethnicities*, τ. 2, τεύχ. 1, σσ. 53-77

Santoro, N. (2013), The drive to diversify the teaching profession: narrow assumptions, hidden complexities, *Race Ethnicity and Education*, σσ. 37-41

Schnell, Ph. (2014), *Educational Mobility of Second-Generation Turks. Cross-national perspectives*. Amsterdam: University Press

Szececi, T. & Spillman, C. (2012), Unheard Voices of Minority Teacher Candidates in a Teacher Education Program, *Multicultural Education*, τ. 19, τεύχ. 2, σσ. 24-29

Solomos, J. (2014), «Stuart Hall: articulations of race, class and identity», *Ethnic and Racial Studies*, τ. 37, τεύχ. 10, σσ. 1667-1675

Su, Z. (1997), Teaching as a profession and as a career: Minority Candidates' Perspectives, *California State Teaching & Teacher Education*, τ. 13, τεύχ. 3, σσ. 325-340

Suarez - Orozco C. & Baolian Qin D. (2006), Gendered Perspectives in Psychology: Immigrant Origin Youth, *IMR*, τ. 40, τευχ. 1, σσ. 165-198.

Subedi, B. (2008), Contesting racialization: Asian immigrant teachers' critiques and claims of teacher authenticity, *Race Ethnicity and Education*, τ. 11, τευχ. 1, σσ. 57-70,

Tellez, K. (1999), Mexican-American preservice teachers and the intransigency of the elementary school curriculum, *Teaching and Teacher Education*, τ. 15, σσ. 555 - 570

Verdery, K. (1994), "Ethnicity, nationalism, and state-making. Ethnic groups and boundaries: past and future", σσ. 33-58, στο H. Vermeulen & C. Govers (επιμ.), *The anthropology of ethnicity, beyond ethnic Groups and Boundaries*, Amsterdam: Het Spinhuis

Waldinger, R. & Feliciano C. (2004), Will the new second generation experience 'downward assimilation'? Segmented assimilation re-assessed, *Ethnic and Racial Issues*, τ. 27, τεύχ. 3, σσ. 376 - 402

Waters, M. (1996), Optional Ethnicities: For Whites Only? στο S. Pedraza and R. Rumbaut, *Origins and Destinies: Immigration, Race and Ethnicity in America*, Belmont, CA: Wadsworth Press, σσ. 444 - 454

Wimmer, A. (2008), The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory, *AJS*, τ. 113, τευχ. 4, σσ. 970–1022

Zinn, D.L. (2005), The second generation of Albanian in Matera: the italian experience and prospects for future ties to the homeland, *Journal of Southern Europe and the Balkans*, τ. 7, τευχ. 2, σσ. 259- 277.

Zhou, M. & Bankston, C.L. (2001), Family Pressure and the Educational Experience of the Daughters of Vietnamese Refugees, *International Migration*, τ. 39, τευχ. 4, σσ. 133-151.

### **Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση**

Alvaro, D., Μαρβάκη, Α., Παρσάνογλου Δ. & Πετράκου, Η. (2006), «Ανάμεσα στον ετεροκαθορισμό και στον αυτοκαθορισμό. Βιώματα, κοινωνικές ταυτότητες και μορφές συλλογικής έκφρασης νέων μεταναστευτικής προέλευσης». Στα ενθέματα της Κυριακάτικης έκδοσης της εφημερίδας «Κυριακάτικη Αυγή», 5/3/2006. Ανακτήθηκε στις 15/6/2017 από:



[http://www.academia.edu/364244/BETWEEN\\_HETERONOMY\\_AND\\_SELF-DETERMINATION\\_EXPERIENCES\\_SOCIAL\\_IDENTITIES\\_AND\\_COLLECTIVE\\_ARTICULATION\\_OF\\_MIGRANT\\_YOUTH\\_IN\\_GREECE](http://www.academia.edu/364244/BETWEEN_HETERONOMY_AND_SELF-DETERMINATION_EXPERIENCES_SOCIAL_IDENTITIES_AND_COLLECTIVE_ARTICULATION_OF_MIGRANT_YOUTH_IN_GREECE)

Apple, M. (2008), *Επίσημη Γνώση*, (μτφρ. Γ. Γρόλλιος), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010α), «Η Διδασκαλία και ο ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου» (μτφρ. Κ. Θεριανός), σσ. 160 - 188, στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* Αθήνα: Gutenberg

Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010β), «Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πρακτική» (μτφρ. Κ. Θεριανός), σσ. 189 – 220, στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* Αθήνα: Gutenberg,

Bartolomé, L. (2010), « Πέρα από τη φετιχοποίηση των μεθόδων: Προς μια εξανθρωπιστική παιδαγωγική», σσ. 378 – 410, στο Παναγιώτα Γούναρη & Γιώργος Γρόλλιος (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg,

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996), *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα

Conell, R.W. (2006), *Το κοινωνικό φύλο* (μτφρ. Φ. Πολίτης), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Cummins, J. (2005), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, 2η έκδ. Αθήνα : Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός

Giroux, H. (2010β). Θεωρίες της Αναπαραγωγή και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική (μτφρ. Κ. Θεριανός), σσ. 331-377, στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*, Αθήνα: Gutenberg.

Giroux, H. (2010α), Κάνοντας Πολιτισμικές Σπουδές: Η Νεολαία και η Πρόκληση της Παιδαγωγικής (μτφρ. Β. Παππή), σσ. 63-120, στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*, Αθήνα: Gutenberg

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

McLaren, P. (2010), Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση (μτφρ. Β. Παππή), σσ. 279-330, στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*, Αθήνα: Gutenberg.

Ζέρουλου, Ζ. (1988), « Η σχολική επιτυχία των παιδιών μεταναστών: Τα αποτελέσματα μιας προσέγγισης που λαβαίνει υπόψη την κινητοποίηση» (μτφρ. Φραγκουδάκη Α.), δημοσίευση: *Revue Francaise de Sociologie*, XXIV, σσ. 447-470

Αβδελά, Ε. (1997), « Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι», σσ. 27-48, στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ.) «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Αθανασίου, Α. (2006), Φύλο, εξουσία και υποκειμενικότητα μετά το δεύτερο κύμα, σσ. 13-138, στο Α. Αθανασίου (επιμ.), *Φεμινιστική Θεωρία και Πολιτισμική Κριτική*, Αθήνα: Νήσος

Αθανασοπούλου, Α. (2009), « Για μια καλύτερη ζωή»: Ανάμεσα σε οικογενειακές υποχρεώσεις και προσωπικές επιθυμίες. Η περίπτωση της δεύτερης γενιάς Αλβανών μεταναστών στην Αθήνα», σσ. 181-309, στο Μ.-Γ. Λίλυ Στυλιανούδη (επιμ.), *Ελληνική Επετηρίς του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας*, τ. 8 - 9, Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2004), Ετερογένεια και σχολείο, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ/ Πανεπ. Αθηνών ([www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net))

Ανδρούσου, Α. (2001), « Εκπαίδευση για τους μετανάστες και αντιρατσιστική εκπαίδευση», σσ. 51-55, στο Γ. Κτιστάκης (επιμ.), *Μετανάστες, ρατσισμός, ξενοφοβία. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Σάκκουλας Αντ.Ν.

Ασκούνη, Ν. (2003), Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ/ Πανεπ. Αθηνών ([www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net))

Ασκούνη, Ν. (2001), «Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης» στο Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος β' (Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ασκούνη, Ν. (1997), « Απέναντι σε δυο αντιθετικές φιγούρες του «εθνικού άλλου» στοιχεία από μια ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών », σσ. 283-322, στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ.), *«Τι είν’ η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου Α. (2001), « Οι “άλλοι” μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη “διαπολιτισμική” αναζήτηση », σσ. 13-45, στο Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος Β’ (Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Βέικου, Χ. (2000), « Ζώντας ανάμεσα σε «Άλλους». Η βίωση ενός εκούσιου αποκλεισμού» στο σσ. 131-150, στο Ρ. Καυταντζόγλου και Μ. Πετρονώτη, *Όρια και Περιθώρια – Εντάξεις και Αποκλεισμοί*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

Γκότοβος, Ε.Α. (1996), *Ρατσισμός: κοινωνικές, Ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Γ.Γ.Ν.Γ.

Γρόλλιος, Γ. (2007), Εισαγωγή, σσ. 7-27, στο Μ. Apple (2008), *Επίσημη Γνώση*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2007), Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών: Μεταξύ της υπόθεσης του ελλείμματος και του πολιτισμικού αποθέματος, στο Δ. Φ. Χαραλάμπους (επιμ.) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική. Παρελθόν – παρόν - μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Δαμανάκης, Γ. (2001), Εισαγωγή, σσ. 13-25, στο C. Baker, *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg

Δραγώνα, Θ. (1997), «Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης», σσ. 72-105, στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ.) *«Τι είναι η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (1997), Εισαγωγή, σσ. 13-26, στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ.) «Τι είναι η πατρίδα μας; » *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999), «Μια επιτυχημένη καριέρα και ένας καλός σύζυγος»: όνειρα και προσδοκίες κοριτσιών εφηβικής ηλικίας», σσ. 311-333, στο Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2003), «Ταυτότητες φύλου και σχολείο: νέες προσεγγίσεις για τον παράγοντα 'φύλο' στο σχολικό πλαίσιο και ερευνητικά ευρήματα από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα» Πρακτικά επιστημονικής συνάντησης με θέμα «Το φύλο: τόπος συνάντησης των επιστημών: Ένας πρώτος ελληνικός απολογισμός». Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου ανακτήθηκε στις 12/6/2017 στο [http://www1.aegean.gr/gender-postgraduate-/Documents-Praktika\\_Synedriou/keimeno20%Δεληγιάννη.pdf](http://www1.aegean.gr/gender-postgraduate-/Documents-Praktika_Synedriou/keimeno20%Δεληγιάννη.pdf)

Ζωγραφάκη, Μ. ( 2011), *Κοινωνικές πορείες γυναικών από τη μειονότητα της Θράκης: ο ρόλος της εκπαίδευσης*, ΕΚΠΑ: Αθήνα

Θωμά, Δ. (2009), « Η δεύτερη γενιά μεταναστών/τριών και η σχέση της με την εκπαίδευση: Η περίπτωση της Βουλγαρίας», σσ. 33-109, στο Μ.-Γ. Λίλυ Στυλιανούδη (επιμ), *Ελληνική Κοινωνία: Επετηρίς του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας*, τ. 8-9, Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών

Ιγγλέση, Χ. (1997), « Να πάμε ξανά σε κάποιους δρόμους των παππούδων μας, των αρχαίων προγόνων»: Ο φόβος εθνικής αλλοίωσης και η εθνική αυτοεικόνα στον λόγο των εκπαιδευτικών. Συμπεράσματα μέρους των πιλοτικών συνεντεύξεων», σσ. 323- 343, στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ.) «Τι είν' η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Θάνος, Θ. (2012), «Πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής», Εθνικό Κέντρο

Τεκμηρίωσης, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Τόμος Ε', σσ. 31-59, ανακτήθηκε στις 12/9/2017 από :

<http://epublishing.ekt.gr/el/12422/Επιστημονική-Επετηρίδα-Παιδαγωγικού-Τμήματος-Νηπιαγωγών-Πανεπιστημίου-Ιωαννίνων/14818>

Ιωσηφίδης, Θ. (2008), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική

Κουλιάρη, Α. (2005), «Δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί στην ελληνική πολυπολιτισμική τάξη: εμπειρίες, σκέψεις προβληματισμοί», σσ. 130-139, στο Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου Σ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Κυριαζή, Ν. (2009), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κωστοπούλου Μίνα, «Καταργείται το πεδίο των Παιδαγωγικών Τμημάτων», Η Αυγή, Δημοσίευση στις 24/7/2017, ανακτήθηκε στις 12/9/2017 από:

<http://www.avgi.gr/article/10839/8312758/katargeitai-to-pedio-ton-paidagogikon-tmematou>

Μάρκου, Γ.Π. (2010), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αυτοέκδοση

Μίλεση, Χ. (2006), *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα. « Μελέτη περίπτωσης » στον Πειραιά*, Αθήνα: Γρηγόρη

Μπακαλάκη, Α. ( 2003), Χρήσεις και καταχρήσεις του κοινωνικού φύλου στην ανθρωπολογία εισήγηση σε συνέδριο: "Το φύλο, τόπος συνάντησης των επιστημών". Ένας πρώτος ελληνικός απολογισμός". Πανεπιστήμιο Αιγαίου - Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας ΠΜΣ "Γυναίκες και φύλα: Ανθρωπολογικές και ιστορικές προσεγγίσεις" Μυτιλήνη, 11-12/10/2003, ανακτήθηκε στις 5/7/2017 από:

<http://aegean.gr/social-anthropology/msc/activity/praktika/msc-woman-gender-gr-activity-event-sinedrio-1112102003-praktika-mpakalaki.pdf>

Μπαλιμπάρ, Ε. & Βαλλερστάιν, Ι. (1988), *Φυλή, έθνος, τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες*, Αθήνα: Ο Πολίτης

Μπαλτσιώτης, Λ. (2003), «Η ελληνική μειονότητα της Αλβανίας: «Μια προσπάθεια προσέγγισης σε μια μεταβατική κοινωνία », σσ. 45-126, στο Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.) *Η Ελληνική μειονότητα της Αλβανίας*, Σειρά Μελετών ΚΕΜΟ, Αθήνα: Κριτική

Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο Από την «Ομοιογένεια» στην Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006), *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Gutenberg

Παπασιώπη-Πασιά Ζ. (2012), Το νομικό καθεστώς των αλλοδαπών φοιτητών: ερωτήσεις και απαντήσεις, Παρατηρητήριο της Ακαδημαϊκής Πορείας Φοιτητών που ανήκουν σε Ευαίσθητες Κοινωνικές Ομάδες, Α.Π.Θ, ITI-Intercultural Translation Intersemiotic, e-issn 2241-3863, τ.1, αρ.1, ανακτήθηκε στις 8/10/2017 στο:

[https://dasta.auth.gr/uploaded\\_files/635188181539935804.pdf](https://dasta.auth.gr/uploaded_files/635188181539935804.pdf)

Παυλόπουλος, Β., Μπεζεβέγκης, Η. & Γεωργαντή, Κ. (2012), «Εθνική ταυτότητα και ψυχολογική προσαρμογή εφήβων μεταναστών», σσ. 91-125, στο Α. Παπαστυλιανού (επιμ.) *Διαπολιτισμικές διαδρομές: παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*, Αθήνα: Gutenberg

Πετράκου, Η. ( 2001), « Η κατασκευή της μετανάστευσης στην ελληνική κοινωνία », σσ. 31- 53, στο Αθ. Μαρβάκης, Δ. Παρσάνογλου, Παύλου, Μ. ( επιμ.) *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πετρονώτη, Μ., Τριανταφύλλου, Α. & Γάλλος, Ι., (2008), *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», Υπουργείο Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης, Ένωση Κέδρος ΑΕ, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), ανακτήθηκε στις 12/7/2017 από: [http://www.oepek.gr/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=118:2011-08-03-07-34-21&catid=39:2011-02-10-07-45-30&Itemid=108](http://www.oepek.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=118:2011-08-03-07-34-21&catid=39:2011-02-10-07-45-30&Itemid=108)

Σταμέλος, Γ. & Εμβαλώτης Α. (2001), Ανιχνεύοντας το προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων, Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Παν/μιου Ιωαννίνων, τ. 14, σσ. 281-292, ανακτήθηκε στις 7/9/2017 από: <http://hepnet.upatras.gr/xfiles/articles/GS13.pdf>

Τούρα, Κ. (2009) Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σσ. 311-336, στο Μ-Γ. Λίλυ Στυλιανούδη (επιμ.), *Επετηρίς του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας*, τ. 8-9, Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών

Τσάφος, Β. (2014), *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Υφαντή, Α. & Φωτοπούλου, Β. (2016), Απόψεις Τελειόφοιτων Φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων για την Επαγγελματική τους Ταυτότητα, *Επιστήμες Αγωγής*, Έκδοση: Πανεπιστήμιο Κρήτης- Σχολή Επιστημών Αγωγής ΠΤΔΕ, τεύχ. 1, σσ. 146- 162, ανακτήθηκε στις 16/6/2017 από: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?information>

Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήση

Φραγκουδάκη, Α. (1997), «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας», σσ. 344 – 400, στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ.) «*Τι είναι η πατρίδα μας; » Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια,

Φρειδερίκου, Α. & Φολερού Φ. (1991), *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου, μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Ύψιλον

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004), *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Μίλησε μου λίγο για τα παιδικά σου χρόνια στην Αλβανία. Πήγες εκεί σχολείο, τι αναμνήσεις έχεις;
2. Για ποιους λόγους μεταναστεύσατε στην Ελλάδα ;
3. Μπορείς να μου περιγράψεις τις συνθήκες ζωής σου τα πρώτα χρόνια στην Ελλάδα;
4. Τι αναμνήσεις έχεις από εκείνη την εποχή; Πώς ήταν η εμπειρία αυτή για εσένα και για τους γονείς σου;
5. Μίλησε μου λίγο για την οικογένειά σου.
6. Τι θυμάσαι από το σχολείο στην Αλβανία ;
7. Στην Ελλάδα, πότε πήγες για πρώτη φορά σχολείο;
8. Υπάρχει κάποιο γεγονός που θυμάσαι έντονα από τον πρώτο καιρό στο σχολείο; Μπορείς να ανακαλέσεις κάποια ευχάριστα ή δυσάρεστα στιγμιότυπα, κάτι που να σε στιγμάτισε;
9. Θυμάσαι να δυσκολεύτηκες σε κάτι;
10. Μίλησε μου λίγο για τη σχέση σου με τους συμμαθητές και τη δασκάλα/ο σου. Πώς σε αντιμετώπισαν, ήταν υποστηρικτικοί; Τι σήμαινε τότε για σένα να είσαι παιδί αλβανικής καταγωγής στο σχολείο ;
11. Υπήρχαν άλλα παιδιά από την Αλβανία ή από άλλες χώρες στην τάξη σου; Έκανες εύκολα φίλους ;
12. Υπήρξαν καταστάσεις, οι οποίες σε πλήγωσαν/ ή σε προσέβαλαν στο σχολείο; Σχετίζονταν με την καταγωγή σου; Είχαν επιπτώσεις στη σχολική πορεία σου; Άλλαξε αργότερα η στάση τους;
13. Θυμάσαι κάποιον εκπαιδευτικό που να σε επηρέασε θετικά ή αρνητικά; Με ποιον τρόπο;
14. Όταν ήσουν μαθήτρια, θυμάσαι να οργανώθηκαν στο σχολείο σου δραστηριότητες/προγράμματα με διαπολιτισμικό χαρακτήρα; Παρακολούθησες μαθήματα της μητρικής σου γλώσσας στο σχολείο; Αν όχι, νομίζεις ότι κάτι τέτοιο θα πρέπει να συμβαίνει στα σχολεία; Θα σε είχε βοηθήσει τότε ;



15. Πώς ήταν η επίδοσή σου στο δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο; Υπήρχαν μαθήματα που σε δυσκόλευαν; Είχες κάποια βοήθεια σε αυτά;
16. Αντιμετώπισες κάποιες δυσκολίες στην προετοιμασία σου κατά τις πανελλήνιες εξετάσεις και γιατί ;
17. Θεωρείς ότι η εμπειρία σου στο σχολείο έπαιξε ρόλο στην απόφασή σου να σπουδάσεις; Πες μου λίγα πράγματα για αυτό.
18. Πες μου λίγα πράγματα για την απόφασή σου να σπουδάσεις στη συγκεκριμένη σχολή. Πώς γεννήθηκε αυτή η επιθυμία; Οι γονείς σου ήθελαν να σπουδάσεις και γιατί; Ποια ήταν η στάση τους; Οι ίδιοι έχουν σπουδάσει στην Αλβανία; Στήριξαν την απόφασή σου και αν ναι με ποιον τρόπο ;
19. Τα αδέρφια σου είχαν την ίδια εκπαιδευτική πορεία, με τι ασχολούνται; Οι γονείς στήριξαν τις αποφάσεις τους ή υπήρξαν συγκρούσεις;
20. Εκτός από τους γονείς υπήρξε κάποιο άλλο πρόσωπο ή κάποιο καθοριστικό γεγονός που να σε επηρέασε ως προς την κατεύθυνση που επέλεξες;
21. Τι σήμαινε για εσένα η εισαγωγή σου σε πανεπιστημιακή σχολή; Τώρα, μετά από χρόνια πώς θα αξιολογούσες την επιλογή αυτή; Θα ήθελες να είχες σπουδάσει κάτι διαφορετικό;
22. Από τα φοιτητικά σου χρόνια τι αναμνήσεις έχεις; Θεωρείς ότι το πανεπιστημιακό περιβάλλον είναι υποστηρικτικό απέναντι σε φοιτητές με μεταναστευτική προέλευση; Αντιμετώπισες κάποια δυσκολία; Πώς ήταν οι σχέσεις σου με συμφοιτητές και καθηγητές;
23. Θεωρείς ότι το πρόγραμμα σπουδών της σχολής από την οποία αποφοίτησες ήταν επαρκές; Τι παραπάνω θα ήθελες να σου είχε προσφέρει ;
24. Έχεις πάρει στοιχεία και εργαλεία από το πανεπιστήμιο που σε έχουν βοηθήσει στον τρόπο διδασκαλίας σου;
25. Ως φοιτήτρια συμμετείχες σε κάποια οργάνωση, σύλλογο, ομάδα ;
26. Χρειάστηκε να εργαστείς ή είχες τη στήριξη των γονιών σου ;
27. Ως κοπέλα της δεύτερης γενιάς θεωρείς σημαντική την πανεπιστημιακή εκπαίδευση για τα κορίτσια από οικογένειες μεταναστών; Για ποιους λόγους ;

28. Οι περισσότεροι φοιτητές στη σχολή σου ήταν άντρες ή γυναίκες; Γιατί νομίζεις ότι περισσότερο οι γυναίκες από ότι οι άντρες οδηγούνται στα παιδαγωγικά επαγγέλματα;
29. Γνωρίζεις άλλους φοιτητές αλβανικής καταγωγής ή από άλλες χώρες που να φοιτούσαν στην σχολή σου;
30. Εάν όχι, τι νομίζεις ότι τους αποτρέπει από τη συγκεκριμένη κατεύθυνση σπουδών;
31. Υπήρχαν στη σχολή σας μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Ως φοιτήτρια μεταναστευτικής προέλευσης σου ζητήθηκε ποτέ να συμβάλλεις με κάποιον τρόπο στην διεξαγωγή τους από τους υπεύθυνους καθηγητές ;
32. Ποια χρονιά αποφοίτησες από τη σχολή σου; Εργάστηκες αμέσως στο αντικείμενό σου ;
33. Μίλησέ μου λίγο για το διάστημα που μεσολάβησε από το πέρας των σπουδών έως την πρώτη φορά που εργάστηκες σε σχολείο;
34. Τι θυμάσαι από την πρώτη σου χρονιά ως εκπαιδευτικός ; Πώς αισθάνθηκες όταν μπήκες για πρώτη φορά στην τάξη;
35. Υπάρχει κάποιο στιγμιότυπο που να έχει χαραχτεί στη μνήμη σου; Πώς ήταν το κλίμα στο σχολείο ;
36. Ως νέα εκπαιδευτικός με καταγωγή διαφορετική από τη δική τους, τι αντιμετώπιση είχες από τους συναδέλφους; Πώς αντέδρασαν όταν έμαθαν για την καταγωγή σου; Μπορείς να μου διηγηθείς κάποιο περιστατικό που θυμάσαι έντονα;
37. Με τα χρόνια έχει αλλάξει ο τρόπος που σε βλέπουν οι συνάδελφοι;
38. Αισθάνεσαι ισότιμο μέλος του συλλόγου διδασκόντων; Παίρνεις μέρος στην λήψη των αποφάσεων;
39. Με τους συναδέλφους για ποια θέματα συζητάτε συνήθως; Υπάρχει κάποιο θέμα που αποφεύγεις να συζητάς μαζί τους και γιατί ;
40. Πώς ήταν στην αρχή η σχέση σου με τους μαθητές; Θυμάσαι κάποιο περιστατικό που να σου έχει μείνει έως τώρα. Αντιμετώπισες κάποιες δυσκολίες; Που νομίζεις ότι οφείλονταν;

41. Έχει αλλάξει κάτι στον τρόπο που βλέπεις τώρα τους μαθητές σου ; Πώς θα χαρακτήριζες τη σχέση σου μαζί τους; Τι αξίες προσπαθείς να περάσεις στους μαθητές σου; Περιγράψε, αν μπορείς, μια εικόνα με τους φετινούς σου μαθητές.
42. Έχεις φέτος ή τις προηγούμενες χρονιές στην τάξη σου παιδιά μεταναστών από την Αλβανία ή από κάποια άλλη χώρα; Τι στάση κρατάς απέναντί τους; Η εμπειρία σου ως μαθήτρια αλβανικής καταγωγής στην Ελλάδα θεωρείς ότι παίζει κάποιον ρόλο στον τρόπο που βλέπεις τα συγκεκριμένα παιδιά; Θα ήθελες να μου διηγηθείς κάποιο σχετικό περιστατικό;
43. Ποιος νομίζεις ότι θα πρέπει να είναι ο ρόλος σου στο σχολείο ως εκπαιδευτικός ;
44. Τη σχέση σου με του γονείς των μαθητών, πώς θα τη χαρακτήριζες; Τους συναντάς συχνά, έχετε επικοινωνία ;
45. Τι συζητάτε συνήθως; Είχες ποτέ, κάποια διαφωνία μαζί τους; Συνεργάζεσαι μαζί τους ; Υπάρχει κάποια εμπειρία σου που θα ήθελες να μοιραστείς;
46. Με τους γονείς των παιδιών αλβανικής καταγωγής τι σχέση έχεις; Γνωρίζουν ότι προέρχεσαι κι εσύ από μεταναστευτική οικογένεια; Ζητάνε τη βοήθεια σου πάνω σε κάποιο θέμα ;
47. Είσαι ευχαριστημένη από την επαγγελματική σας πορεία μέχρι τώρα ;
48. Ποια στοιχεία βρίσκεις θετικά; Τι βλέπεις ως εμπόδιο;
49. Πώς ξεπερνάς συνήθως τα εμπόδια;
50. Ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, το γνωρίζεις, νιώθεις ότι σε περιορίζει σε κάτι ;
51. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πώς θα το χαρακτήριζες; Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να αλλάξει στην ελληνική εκπαίδευση και γιατί ;
52. Νομίζεις ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αντιμετωπίσει με σωστό τρόπο την εκπαίδευση των μαθητών από μειονοτικές ομάδες; Τι θα πρότεινες εσύ;
53. Πιστεύεις ότι τα παιδιά των μεταναστών θα πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο;
54. Πριν λίγο καιρό είχε γίνει μια συζήτηση για να γίνουν κάποιες αλλαγές στο μάθημα των θρησκευτικών. Εσύ τι γνώμη έχεις για αυτό;

55. Το γεγονός ότι εργάζεσαι ως δασκάλα σε ένα δημόσιο σχολείο σε βοηθάει να νιώθεις πιο ενταγμένη στην ελληνική κοινωνία ;
56. Υπάρχουν στιγμές που έχεις σκεφτεί πώς θα ήταν αν ακολουθούσες ένα διαφορετικό επάγγελμα ;
57. Ένωσες σε κάποιο στάδιο της πορείας σου, ότι η καταγωγή σου ήταν «πρόβλημα» σε σχέση με τις προσδοκίες και τις επιδιώξεις σου;
58. Ποιες αξίες από τη χώρα καταγωγής σου, σου έχουν μεταδώσει οι γονείς σου; Ποιες από αυτές θα ήθελες να μεταβιβάσεις και στα παιδιά σου;
59. Με την οικογένειά σου ποια γλώσσα μιλάς; Γνωρίζεις τα αλβανικά;
60. Ποια είναι η σχέση σου με τη χώρα καταγωγής; Την επισκέπτεσαι συχνά ;
61. Ορισμένοι νέοι, -ες δεύτερης γενιάς λένε ότι δεν αισθάνονται ούτε Έλληνες,- ίδες ούτε Αλβανοί, -ές, αλλά ένα μίγμα των δύο ή ακόμη και κάτι άλλο. Τι λες γι αυτό;
62. Πιστεύεις ότι βρίσκεσαι σε πλεονεκτική θέση καθώς ανήκεις ταυτόχρονα σε δύο κουλτούρες; Υπάρχουν, ωστόσο, μειονεκτήματα;
63. Έχεις θετικά / αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με την Ελλάδα;
64. Αισθάνεσαι ότι σε αναγνωρίζουν ως ισότιμο μέλος;
65. Πώς αντιδράς όταν κάποιος, -α ασκεί κριτική στη χώρα καταγωγής σου;
66. Τώρα μετά από τόσα χρόνια που ζεις στην Ελλάδα, βλέπεις να έχει αλλάξει ο τρόπος που η ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζει τους μετανάστες από άλλες χώρες;