

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΘΕΜΑ:
ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.
ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΣΕ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ**

**ΕΠΟΠΤΡΙΕΣ: κ. ANNA ΒΙΔΑΛΗ
κ. ΔΗΜΗΤΡΑ ΕΥΑΓΓΕΛΛΟΥ**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΝΑΝΟΥΡΗ ΝΙΚΟΛΕΤΤΑ
Α.Μ. 0299040**

**ΙΟΥΝΙΟΣ 2004
ΒΟΛΟΣ**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 3197/1
Ημερ. Εισ.: 09-07-2004
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ
2004
NAN

Αφιερώνεται στους γονείς μου.

Ξεκινώντας την παρούσα εργασία θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επόπτρια της εργασίας μου κ. Άννα Βιδάλη για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της, καθώς και την κ. Δήμητρα Ευαγγέλου, επίσης υπεύθυνη επόπτρια της εργασίας μου για την συνεργασία της. Επίσης την νηπιαγωγό που μου έδωσε την άδεια και την δυνατότητα να πραγματοποιήσω της έρευνά μου, καθώς και όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της εργασίας μου και ιδιαίτερα τις φοιτήτριες και φίλες μου Σύλια, Λαμπρινή και Μαρία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.1.....	10
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.2.....	33
ΓΛΩΣΣΑ-ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ	33
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	48
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	48
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.1.....	60
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.2.....	63
ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.3.....	66
ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.4.....	88
ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	88
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	120
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	123

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γενικά αποδεκτό ότι στην κοινωνία του σήμερα τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού κάνουν την εμφάνισή τους απροκάλυπτα. «Έλληνας γεννιέσαι, δεν γίνεσαι!», «Κινδυνεύουμε να αλλοιωθούμε ως έθνος από τους μετανάστες στην ίδια μας την πατρίδα.», «Μήπως μας κυβερνούν οι Αλβανοί και δεν το γνωρίζουμε;» (Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 26/10/2003) αποτελούν κάποιες από τις φράσεις που έρχονται στα αυτιά μας καθημερινά από εφημερίδες, από την τηλεόραση αλλά και από τους συμπολίτες μας.

Πρόκειται, δυστυχώς, για ένα κοινωνικό φαινόμενο που δεν είναι ούτε νέο ούτε μεμονωμένο και που, αναμφισβήτητα, αγγίζει και τον πολύ σημαντικό θεσμό της εκπαίδευσης. Μέσα, δηλαδή, στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας ο κοινωνικός αποκλεισμός δημιουργείται και αναπαράγεται. Όποιος αδυνατεί να το συνειδητοποιήσει, ή δεν θέλει να το συνειδητοποιήσει εθελουφλεί συνειδητά. Ζει σε μια μεγάλη αυταπάτη αφού υπάρχουν καθημερινά παραδείγματα που επιβεβαιώνουν την όλη κατάσταση. «Παιδιά μεταναστών δεν εγγράφονται και κανένας δεν γνωρίζει ποιος ευθύνεται. Στα σχολεία γίνονται διακρίσεις...αγνώστου πατρός.», «Σε δεκάδες δημοτικά της Ανατολικής Αττικής, της Πάτρας, της Ζακύνθου, της Άμφισσας δεν γίνονται δεκτά στο σχολείο παιδιά που δεν διαθέτουν καταγωγή και υπηκοότητα Ελληνική, που έχουν δηλαδή την 'ατυχία' να είναι γόνοι κατατρεγμένων Ελλήνων από την Αλβανία ή και Αλβανών...» (Ελευθεροτυπία, χ.χ.)

Ακόμη και αν τα παιδιά αυτά γίνουν δεκτά από την εκπαίδευση τα προβλήματα τελειώνουν εκεί; Αντίθετα, εκεί αρχίζουν. Εμφανίζονται προβλήματα κοινωνικής, γλωσσικής προσαρμογής και ένταξης. Η γλώσσα παίζει σημαντικότερο ρόλο στην δημιουργία αλλά και στην εξάλειψη των προβλημάτων αυτών. Για αυτό και το υπουργείο παιδείας, σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών προέβλεψε την λειτουργία φροντιστηριακών τμημάτων και τάξεων υποδοχής στα σχολεία για τα παιδιά των νόμιμων μεταναστών και προσφύγων αλλά και για διερχόμενους μαθητές. Στην πράξη, όμως, όλα αυτά λειτουργούν; Δυστυχώς, στο Δίκτυο Υποστήριξης Μεταναστών καταφθάνουν καθημερινά καταγγελίες για την ανεπίτρεπτη συμπεριφορά γονιών αλλά και διευθυντών που αρνιούνται να δεχθούν τα

παιδιά αυτά στα σχολεία τους. (Καθημερινή, 5/4/1996) Μήπως, τελικά, έτσι οδηγούνται με ταχύτερους ρυθμούς στον αποκλεισμό;

Φαίνεται, λοιπόν, ότι λίγο να κοιτάξουμε στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα αντικρίσουμε φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Τι είναι, όμως, ο κοινωνικός αποκλεισμός και πως συνδέεται με το εκπαιδευτικό σύστημα; Θα λέγαμε ότι η έννοια του διαμορφώθηκε μέσα από μια συσσώρευση χρήσεων του όρου, κάτι που το έκανε να χάσει την αποκλειστική του σημασία. Η ασάφεια και η σύγχυση που υπάρχει γύρω από τον όρο του κοινωνικού αποκλεισμού εμφανίζεται στις καθημερινές χρήσεις του, όπου φαίνεται να εμφανίζεται σαν να έχει την ίδια περίπου σημασία με όρους όπως αυτούς της φτώχειας, του ρατσισμού, της διάκρισης. Ωστόσο, ο διαχωρισμός από τις έννοιες αυτές μπορεί να επιτευχθεί. Έτσι, όταν αναφερόμαστε στην έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση κάνουμε λόγο για μια διαδικασία η οποία έχει την δυνατότητα να αποκλείει πλήρως ή εν μέρει παιδιά από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τι γίνεται, όμως, στην βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης; Αυτό είναι και το θέμα της εργασίας μου. Θέλησα να ερευνήσω αν ο κοινωνικός αποκλεισμός αγγίζει την τάξη του νηπιαγωγείου. Η ερώτηση που με απασχολούσε καθ' όλη την διάρκεια της συγγραφής της εργασίας ήταν: 'Υπάρχουν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού στο νηπιαγωγείο;' Ερώτηση, η οποία διαμορφώθηκε πολύ νωρίτερα και αποτέλεσε και τον λόγο που με οδήγησε στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος.

Στα πλαίσια της πρακτικής μου άσκησης έτυχα αυτόπτης μάρτυς ενός γεγονότος που μου προκάλεσε ποικίλα συναισθήματα. Μέσα σε όλα τα νήπια της τάξης εκείνης υπήρχε ένα παιδί Αλβανικής καταγωγής. Από όσα κατάφερα να καταλάβω το νήπιο εκείνο είχε πρόσφατα έρθει στην Ελλάδα, δεν μιλούσε σχεδόν καθόλου Ελληνικά και οι συμμαθητές του δεν έπαιζαν καθόλου μαζί του. Δυστυχώς, μία φράση που είπε ένα από τα υπόλοιπα νήπια με έφερε σε αμηχανία: «Κυρία, ο Κ. κάνει 'βλακειές' γιατί είναι από την Αλβανία.» Στο άκουσμα και μόνο της φράσης ξαφνιάστηκα και ομολογώ πως δεν ήξερα πώς να αντιδράσω.

Μέχρι το τέλος της πορείας μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης εκείνα τα λόγια του νηπίου γυρνούσαν στο μυαλό μου. Έτσι, με ερέθισμα την κουβέντα ενός παιδιού θέλησα να εξετάσω αν υπάρχουν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού, και αν ναι πως εμφανίζονται μέσα στην αίθουσα

διδασκαλίας. Η γλώσσα και ο λόγος που χρησιμοποιούν νηπιαγωγός και νήπια συμβάλλει στα φαινόμενα αυτά; Αυτός είναι και ο στόχος της παρούσας εργασίας.

Η εργασία διαιρείται σε τρία μέρη: στο θεωρητικό, στην μεθοδολογία της έρευνας και στο ερευνητικό κομμάτι. Το πρώτο μέρος χωρίζεται σε δύο κεφάλαια. Το πρώτο έχει τον τίτλο “Κοινωνικός Αποκλεισμός και εκπαίδευση” και γίνεται μια αναφορά στο τι είναι κοινωνικός αποκλεισμός και πως σχετίζεται με τον θεσμό της εκπαίδευσης. Γίνεται λόγος για την καταλυτική σημασία που έχει το νηπιαγωγείο στην ανάπτυξη της ταυτότητας ενός παιδιού και ερευνείται αν υπάρχουν κάποιες ομάδες παιδιών που κινδυνεύουν περισσότερο να αποκλειστούν μέσα στις σχολικές αίθουσες. Επιπρόσθετα, το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται και στο ρόλο του παιδαγωγού μέσα στην τάξη καθώς και στο πόσο μπορεί να συμβάλλει στον αποκλεισμό παιδιών από την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα γίνεται λόγος για τις προκαταλήψεις, τις προσδοκίες και την πρότυπη συμπεριφορά ενός παιδαγωγού απέναντι σε παιδιά μειονοτήτων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους ερευνώ πως η γλώσσα και ο λόγος που χειρίζονται τα νήπια και η νηπιαγωγός έχει την ικανότητα να συμβάλλουν στην διαδικασία αποκλεισμού παιδιών μειονοτικών ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο αυτό αναφέρεται τι είναι η γλώσσα καθώς και τον σπουδαίο ρόλο που έχει στην διαμόρφωση μιας σωστά ολοκληρωμένης ταυτότητας. Γίνεται λόγος για τον διαχωρισμό που υφίσταται μεταξύ μητρικής και μειονοτικής γλώσσας, προβλήματα που αντιμετωπίζουν παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων μέσα στις τάξεις, καθώς και την θέση που έχει σε αυτά ο παιδαγωγός. Αναφέρεται, επίσης, το ερώτημα αν η γλώσσα εμφανίζεται κάποιες φορές ως εργαλείο πίεσης, αλλαγής και δύναμης και κατά πόσο μπορεί να μεταδώσει στα παιδιά προκαταλήψεις.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παραθέτω την μεθοδολογία που επέλεξα να χρησιμοποιήσω κατά την διεξαγωγή της έρευνάς μου. Αναφέρω κάποιες βασικές αρχές της εθνογραφικής έρευνας, ποιες πρέπει να είναι οι ενέργειες του ερευνητή κατά την διεξαγωγή μιας παρόμοιας έρευνας καθώς και τα ερωτήματα που οφείλει να απαντήσει πριν την αφετηρία της. Ένα σημαντικό ερώτημα στο οποίο πρέπει να απαντήσει εγκαίρως είναι ποια μέθοδος θα τον βοηθήσει να πραγματοποιήσει την έρευνα, η συνέντευξη, η συμμετοχική ή η μη συμμετοχική παρατήρηση. Συμπερασματικά, αναφέρω την μέθοδο στην οποία κατέληξα για να διεξάγω μια

έρευνα σε νηπιαγωγείο με θέμα τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και τους λόγους που την επέλεξα.

Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζονται οι δυσκολίες που αντιμετώπισα κατά την πραγματοποίηση της έρευνας, την πορεία της και τα δεδομένα που κατάφερα να συλλέξω. Το μέρος αυτό κλείνει με την ανάλυση των δεδομένων μέσω των ορισμών που είχαν αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα που οδηγήθηκα μετά από την συγγραφή της όλης εργασίας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.1

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

«Μαθητές προχωρούν σε κατάληψη τους σχολείου τους για να μην γίνει σημαιοφόρος ο κατά τ' άλλα "φίλος συμμαθητής τους".» (Ελευθεροτυπία, 23/10/2003) «Όχι, λένε τα Ελληνόπουλα στα...παιδιά των φαναριών.» (Εφημ. Ελεύθερος τύπος, 12/8/1997) Αυτές οι φράσεις αποτελούν ένα ελάχιστο δείγμα αποκλεισμού που όπως φαίνεται υπάρχει μέσα στα σχολεία. Αυτό είναι και το θέμα που θα προσεγγίσω σε αυτό το κεφάλαιο. Θα προσπαθήσω, αρχικά, να ξεκαθαρίσω την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού και να δω πως συνδέεται με την εκπαίδευση. Ένα μεγάλο ερώτημα που θα προσπαθήσω να απαντήσω είναι αν τελικά υπάρχουν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού στο νηπιαγωγείο. Αν, δηλαδή, τα παιδιά, παρά την μικρή τους ηλικία, μπορούν να αποκλείσουν κάποιον συμμαθητή τους και αν ο παιδαγωγός συμβάλλει και αυτός στον αποκλεισμό αυτό. Τελικά, δηλαδή, μπορούμε να μιλάμε για κοινωνικό αποκλεισμό στον νηπιαγωγείο; Ποιες είναι οι ομάδες που θίγονται και κινδυνεύουν περισσότερο από το αναμφισβήτητα οξύτατο κοινωνικό πρόβλημα του αποκλεισμού; Επιπρόσθετα, στο κεφάλαιο αυτό θα παραθέσω κάποια παραδείγματα κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση καθώς και κάποιες επιπτώσεις στην μετέπειτα πορεία του παιδιού.

Ψάχνοντας για την σημασία του κοινωνικού αποκλεισμού κατέληξα στο συμπέρασμα ότι αποτελεί έννοια η οποία διαμορφώθηκε μέσα από μια ποικιλία χρήσεων του όρου. Δηλαδή, πρόκειται για μία από εκείνες τις έννοιες που φαίνονται να έχουν γίνει καθημερινές και συνηθισμένες παίρνοντας κάθε φορά και διαφορετική μορφή. Υπάρχει, δηλαδή, αποκλεισμός ατόμων που προέρχεται λόγω έλλειψης στέγασης, λόγω έλλειψης απασχόλησης, εκπαίδευσης κ.τ.λ. Αυτό έχει ως συνέπεια να χάνει την αποκλειστική του σημασία καθώς και ένα μονοσήμαντο περιεχόμενο που να δηλώνει ότι τελικά είναι ένα διακριτό και ενιαίο φαινόμενο.

Προσπαθώντας να δώσω έναν ορισμό για έναν τόσο αφηρημένο όρο όπως είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός συνειδητοποίησα ότι δεν είναι και τόσο εύκολο. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να οριστεί 'ως μια κοινωνική σχέση απουσίας ή αφαίρεσης κοινωνικών –κυρίως- ή πολιτικών ή και ατομικών ακόμη δικαιωμάτων, σε ορισμένες κατηγορίες του πληθυσμού μιας συνολικής κοινωνίας'. Άλλοι θεωρούν ότι «όταν μιλάμε για κοινωνικό αποκλεισμό φέρνουμε στο νου μας ένα άτομο που στερείται την αναγνώριση του κοινωνικού συνόλου, επειδή οι δύσκολες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες κάτω από τις

οποίες ζει αποσταθεροποιούν τις επαφές του με την υπόλοιπη κοινωνία. Όταν συμβαίνει κάτι τέτοιο, το άτομο, περιέρχεται σε μια κατάσταση όπου δεν γίνεται υποχρεωτικά αποδεκτό ή δεν βρίσκει κατανόηση ή δεν ταιριάζει μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον». (Petursdottir, 1999, :230)

Σύμφωνα με μία έκθεση που έγινε στις Κάτω χώρες διατυπώθηκαν τέσσερις διαφορετικοί ορισμοί κοινωνικού αποκλεισμού όσον αφορά οικογένειες με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ένας ορισμός υποστήριξε ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός οφείλεται στην έλλειψη συμμετοχής του γονέα και του παιδιού στην κοινωνία. Ότι δηλαδή μία ελάχιστη ή καθόλου συμμετοχική ζωή οδηγεί στο περιθώριο. Ένας άλλος ορισμός αναδείκνυε ως αιτία του κοινωνικού αποκλεισμού την κοινωνική φτώχεια, την φτώχεια δηλαδή που βιώνεται από την δυσκολία πρόσβασης σε διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες.

Άλλος ορισμός ανέφερε ως αιτία του κοινωνικού αποκλεισμού την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Δηλαδή, ο κοινωνικός αποκλεισμός στην περίπτωση αυτή ορίζεται από την ανεπαρκή επίσημη υποστήριξη της οικογένειας, ανεπαρκή συμμετοχή σε οργανώσεις αλλά και από ένα οικογενειακό περιβάλλον κοινωνικά υποβαθμισμένο και ακατάλληλο για παιδιά. Σύμφωνα, τέλος, με την έκθεση των Κάτω χωρών ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται με την απουσία κοινωνικής υποστήριξης, η οποία υποστήριξη μπορεί να σχετίζεται με το συναισθηματικό, κοινωνικό, πληροφοριακό επίπεδο ή το επίπεδο των παρεχόμενων μέσων. (Home Start International, 2003)

Οι παραπάνω ορισμοί αποτελούν μονάχα ένα δείγμα από ότι υπάρχει στην βιβλιογραφία για τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η ύπαρξη τόσων ορισμών δείχνει την δυσκολία διατύπωσης ενός ορισμού καθώς και ότι ακόμη και σήμερα ο ορισμός του φαινομένου προκαλεί συγκρούσεις και διενέξεις. Μεταξύ, όμως, των τόσων πολλών ορισμών και περιγραφών, φαίνεται πως οι περισσότεροι δέχονται κάποια στοιχεία του φαινομένου ως βασικά.

Έτσι, λοιπόν, υπάρχει μια συναίνεση για την πολυδιάστατη ιδιότητα του φαινομένου, ότι δηλαδή ο κοινωνικός αποκλεισμός παρουσιάζει αρκετές όψεις και διαστάσεις όπως την ψυχολογική όψη, την κοινωνική, την πολιτισμική, την εκπαιδευτική κ.τ.λ. Ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός χαρακτηρίζεται από συσσώρευση μειονεκτημάτων, από υλικής και μη υλικής πλευράς.

Επιπρόσθετα, γενικά υποστηρίζεται ότι αποτελεί διαδικασία, η οποία αποκλείει άτομα πλήρως ή εν μέρει από την συμμετοχή τους στην κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική και οικονομική ζωή και χαρακτηρίζεται ως «εμπόδιο». «Εμπόδιο» που επιβάλλεται από εξωτερικούς παράγοντες ή από υποκειμενικές συνθήκες και επηρεάζει την πρόσβαση σε αγαθά, ευκαιρίες, δικαιώματα, τα οποία θεωρούνται από την κοινωνία ως αναγκαία.

Ακόμη, γίνεται αποδεκτό ότι η έλλειψη οικονομικών πόρων αποτελεί συνήθως τον πυρήνα του κοινωνικού αποκλεισμού, χωρίς όμως να τον ορίζει και πλήρως. (Home Start International, 2003) Μάλιστα η έννοια της φτώχειας αρχικά είχε θεωρηθεί ως συνώνυμο του κοινωνικού αποκλεισμού. Κάτι τέτοιο όμως επικέντρωνε τον κοινωνικό αποκλεισμό σε προβλήματα εισοδήματος ή απασχόλησης. Για αυτό και τις τελευταίες δεκαετίες ο όρος φτώχεια θεωρήθηκε ανεπαρκής να ταυτίζεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό. Πλέον οι δύο αυτοί όροι δεν είναι συνώνυμοι. Ο όρος φτώχεια αναφέρεται κυρίως σε δείκτες συνθηκών διαβίωσης και ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός σε μια ευρύτερη έννοια. «Πρόκειται, κατά κύριο λόγο, για μια διάκριση ανάμεσα στους ανεπαρκείς και τους άνισους υλικούς πόρους και ανάμεσα στην ανεπαρκή και την άνιση συμμετοχή στην κοινωνική ζωή». (Duffy, 1999, :70)

Συναίνεση υπάρχει ακόμη και στο ότι παράλληλα με τον κοινωνικό αποκλεισμό συντελείται και μία μη πραγμάτωση των πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, τα οποία οι κοινωνίες υπόσχονται σε όλους. (Home Start International, 2003) Για παράδειγμα, στην Γαλλία οι άστεγοι, μία ομάδα που αναμφισβήτητα θεωρείται αποκλεισμένη, αγγίζουν τους 100 χιλιάδες. Μη έχοντας τα άτομα αυτά σταθερή κατοικία διαγράφονται από τους εκλογικούς καταλόγους χάνοντας παράλληλα πολλά δικαιώματα όπως το δικαίωμα υγειονομικής κάλυψης. (Duffy, 1999) Τελειώνοντας, θα λέγαμε ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός σχετίζεται με τον στιγματισμό. Δημιουργεί την ύπαρξη στερεοτύπων, προκαταλήψεων, διακρίσεων και κατηγοριοποιήσεων. Ταυτόχρονα δημιουργεί ένα αίσθημα αδυναμίας στους ανθρώπους που βιώνουν αυτό το φαινόμενο, έλλειψη ελπίδας και απώλειας της αξιοπρέπειας.

Συμπερασματικά, λοιπόν, τα άτομα που χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά αποκλεισμένα έχουν μειωμένη συμμετοχή στην κοινωνική, πολιτική, οικονομική και πολιτιστική ζωή της κοινωνίας. Διακατέχονται από αισθήματα απομόνωσης και

ανικανότητας, έχουν ελλιπές κοινωνικό δίκτυο και ανεπαρκή οικονομικά μέσα. (Home Start International, 2003)

Όλα αυτά τα στοιχεία δεν έχουν, όμως, οδηγήσει στην διατύπωση ενός και μόνο ορισμού. Ίσως τελικά ισχύει αυτό που είπε για τον κοινωνικό αποκλεισμό ο J.Freund ότι «καταλήγει κανείς να τον χρησιμοποιεί όπως του αρέσει, ακόμη και ως παράπονο για όλα τα καλά που είχε θελήσει αλλά δεν μπόρεσε να τα αποκτήσει». Η προσέγγιση, όμως, του όρου κοινωνικός αποκλεισμός στην παρούσα εργασία θα γίνει από την διάσταση της εκπαίδευσης. Έτσι, λοιπόν, θα έλεγα ότι όταν μιλάμε για κοινωνικό αποκλεισμό στην εκπαίδευση αναφερόμαστε σε μια διαδικασία η οποία έχει την δυνατότητα να αποκλείει παιδιά πλήρως ή εν μέρει από την συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό αγαθό. Παιδιά και εφήβους ορισμένων κοινωνικών ομάδων μέσω του εκπαιδευτικού υλικού, του εκπαιδευτικού και πιο συγκεκριμένα στην εργασία αυτή μέσω της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί και τα παιδιά μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου. Έτσι, θα λέγαμε ότι η διαδικασία αυτή του εκπαιδευτικού αποκλεισμού αρχίζει με τα παιδιά του νηπιαγωγείου και την νηπιαγωγό καθώς αυτό αποτελεί το πρώτο στάδιο αποκλεισμού του παιδιού.

Συχνά, ο όρος του κοινωνικού αποκλεισμού ταυτίζεται με τον όρο του ρατσισμού. Πως συνδέονται, όμως, μεταξύ τους; Η σημασία του όρου ρατσισμός παρουσιάζει μεγάλη πολυπλοκότητα και μια εξελικτική πορεία. Τρεις είναι οι φάσεις της εξέλιξής του: η φάση του βιολογικού, του πολιτισμικού και του κοινωνικού ρατσισμού. Σύμφωνα με τον βιολογικό ρατσισμό η ανθρωπότητα διαιρείται σε «φυλές», οι οποίες βρίσκονται σε μια σχέση ανωτερότητας και κατωτερότητας. Ο πολιτισμικός ρατσισμός διαθέτει ως χαρακτηριστικά διάκρισης του τον πολιτισμό, το έθνος, την θρησκεία εξακολουθώντας να ισχύει η σχέση ανωτερότητας και κατωτερότητας. Ο κοινωνικός ρατσισμός έχει στο επίκεντρό του κάθε χαρακτηριστικό που αποκλίνει από ότι έχει οριστεί ως “κανονικό” και “φυσικό”.

Ανάμεσα στις τρεις σημασίες του όρου ρατσισμός φαίνεται πως υπάρχουν κάποια κοινά σημεία. Οι ιδέες της ομοιογένειας, της ανωτερότητας και της καθαρότητας και οι βιαιότητες και οι πρακτικές αποκλεισμού χαρακτηρίζουν κάθε μορφή ρατσισμού. Επειδή, λοιπόν, καμία από αυτές τις σημασίες δεν έχει αποσυρθεί αλλά και επειδή δεν υπάρχουν μεταξύ τους σαφή όρια, αυτήν την στιγμή ο όρος ρατσισμός χρησιμοποιείται με όλες τις παραπάνω έννοιες. Κάποιες φορές ο

ρατσισμός χρησιμοποιείται και σε περιπτώσεις στις οποίες εφαρμόζονται πρακτικές αποκλεισμού χωρίς να υπάρχει μια ιδεολογία ανωτερότητας /κατώτερότητας. Τότε, δηλαδή, χρησιμοποιείται ως συνώνυμος του όρου αποκλεισμός και χάνει τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά που αφορούν την ρατσιστική ιδεολογία. (Μπουτουλούση, 2000)

Πώς, όμως, ο κοινωνικός αποκλεισμός και ο ρατσισμός, συνδέονται με την εκπαίδευση; Η εκπαίδευση είναι, δηλαδή, τόσο σημαντική που ο αποκλεισμός από αυτήν να χαρακτηρίζεται ως στέρηση δικαιώματος και στέρηση κοινωνικού αγαθού; Η φοίτηση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο επηρεάζουν την μετέπειτα πορεία του παιδιού;

Τα παραπάνω ερωτήματα αναμφισβήτητα οδηγούν στην απάντηση που θέλει την εκπαίδευση ως ένα από τους σημαντικότερους χώρους στους οποίους το παιδί εισέρχεται. Μάλιστα αποτελεί τον δεύτερο σημαντικό χώρο, τον αμέσως επόμενο, στον οποίο οδηγούνται τα παιδιά μόλις απομακρύνονται από την αγκαλιά της οικογένειας, αφού μέσω της εκπαίδευσης το παιδί αναπτύσσεται ψυχοκινητικά, νοητικά, αισθητικά και κοινωνικό-συναισθηματικά. Μέσα στις εκπαιδευτικές αίθουσες το παιδί έρχεται σε επικοινωνία, σε συνεργασία, σε αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά, μαθαίνει τους κανόνες της κοινωνικής ζωής, την συμβολή τους στην ηθική ανάπτυξη και την αυτονομία. Μαθαίνει τόσα πράγματα που θα παίξουν σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα εξέλιξη του στην κοινωνία.

Η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός ένα στατικό φαινόμενο αλλά αντίθετα πρόκειται για έναν θεσμό που μεταβάλλεται μέσα στον χρόνο και επηρεάζεται από τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο κάθε φορά αναπτύσσεται. Συμπερασματικά «η εκπαίδευση αναφέρεται στην διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, στάσεων, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς, με στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων καθώς και την ανάπτυξη της προσωπικότητας αυτών, ώστε να αντιμετωπίσουν με αυτοτέλεια τις απαιτήσεις του κοινωνικοπολιτιστικού τους περιβάλλοντος».(Αδάμου-Ράση, 2001, :2)

Ο ρόλος, όμως, του νηπιαγωγείου επηρεάζει την ανάπτυξη της ταυτότητας του παιδιού; Είναι αναμφίβολο ότι οι αρχές που διέπουν την γενική παιδαγωγική ισχύουν και στην προσχολική παιδαγωγική. Και όχι μόνο αυτές αλλά επιπλέον έχει το

δικό της ιδιαίτερο αντικείμενο και περιεχόμενο που καθορίζεται από τις φυσιολογικές και ψυχικές ιδιομορφίες της ανάπτυξης του παιδιού από τα 2 ½ έως και τα 6 του χρόνια. Η προσχολική εκπαίδευση είναι αυτή που προσφέρει την δυνατότητα να δημιουργηθούν στο παιδί έγκαιρα οι συνθήκες για την ικανοποίηση των αναγκών του και είναι αυτή που προετοιμάζει την είσοδο των παιδιών στο σχολείο, που ευθύνεται για την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο σχολείο.

Προσωπικά, λοιπόν, θα ταυτιζόμουν με την άποψη ότι η προσχολική εκπαίδευση έχει να επιτελέσει έναν πολύ σημαντικό ρόλο, αφού αναφέρεται σε μια πολύ ευαίσθητη ηλικία. Στόχοι της είναι η αφομοίωση γενικών ανθρώπινων γνώσεων και ικανοτήτων, η ανάπτυξη ψυχικών ιδιοτήτων, απαραίτητων για τη ζωή στην κοινωνία όπως η κατάκτηση του λόγου, η ανάπτυξη του προσανατολισμού στο χώρο και στο χρόνο, η ανάπτυξη της αντίληψης, της νόησης, της φαντασίας, της αισθητικής, της διαμόρφωσης σχέσεων και τόσων άλλων ικανοτήτων. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα τεράστιο πρόγραμμα το οποίο εκπληρώνεται σε τόσα λίγα χρόνια και μέσα στα πλαίσια του νηπιαγωγείου. (Γσιαντζή, 2002)

Το επόμενο ερώτημα όμως που δημιουργείται είναι αν όλα τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να γευτούν το αγαθό της εκπαίδευσης. Αναμφισβήτητα πάντως αποτελεί δικαίωμα όλων των παιδιών. Υπάρχει σχετικός νόμος που αποδίδει ως δικαίωμα κάθε ατόμου την μόρφωση. Τι γίνεται όμως στην καθημερινή πρακτική; Μπορούν όλοι να αξιοποιήσουν το δικαίωμα τους στην μόρφωση; Δυστυχώς μέχρι και σήμερα υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών ή ομάδων παιδιών που αποκλείονται από το τόσο σημαντικό δικαίωμα. Οι περιπτώσεις αυτές έχουν δημιουργήσει λόγους ανησυχίας και ευαισθησίας στους πρωταγωνιστές της εκπαίδευσης, δασκάλους και μαθητές, αλλά και σε όσους προσεγγίζουν το θέμα αυτό ερευνητικά. Ανησυχία η οποία δημιουργείται τόσο για τον κοινωνικό αποκλεισμό μέσα στην εκπαίδευση όσο και για την αναπαραγωγή του στην κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης.

Μια ομάδα παιδιών που εντάσσεται στις περιπτώσεις εκπαιδευτικού αποκλεισμού είναι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά και γενικότερα άτομα με ειδικές ανάγκες χαρακτηρίζονται εκείνα που έχουν «σοβαρές ανεπάρκειες, ανικανότητες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες συμπεριλαμβανομένων και των αισθητήριων βλαβών, και σε νοητικές ή ψυχολογικές δυσλειτουργίες οι οποίες περιορίζουν ή καθιστούν αδύνατη την εκτέλεση

δραστηριότητας ή λειτουργίας που θεωρείται φυσιολογική για έναν άνθρωπο». Πώς όμως αποκλείονται τα άτομα αυτά από την εκπαίδευση;

Το εκπαιδευτικό σύστημα, όσον αφορά τα παιδιά αυτά, δεν τα καλύπτει επαρκώς. Λέγοντας ότι δεν τα καλύπτει επαρκώς σημαίνει ότι κάποιες φορές αδιαφορεί, αλλά και αγνοεί τολμώ να πω κιόλας, τις ειδικές τους ανάγκες, γεγονόσ που τα οδηγεί στον αποκλεισμό. Στην χώρα μας, συγκεκριμένα, φαίνεται πως η εκπαίδευση δεν λαμβάνει υπόψη της τις ατομικές διαφορές. Το σύστημα αξιολόγησης έχει εκφυλιστεί ή εφαρμόζεται μηχανικά ή μαζικά, τα αναλυτικά προγράμματα είναι άκαμπτα ακόμη και για δυσκολίες παιδιών που φοιτούν σε κανονικά σχολεία. Πόσο μάλλον, δηλαδή, για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Εκεί τα προβλήματα πολλαπλασιάζονται. Στην χώρα μας το 1997 οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έφταναν τους 175000. Από αυτούς οι 15000 περίπου παρακολούθησαν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις κανονικών σχολείων. Τα υπόλοιπα 160000 παιδιά με ειδικές ανάγκες παρακολουθούσαν το κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε κανονικά σχολεία, χωρίς μάλιστα ανάλογη με τις ικανότητές τους βοήθεια και αντιμετώπιση. (Νικόδημος, 1999) Τις τελευταίες, ωστόσο, δεκαετίες η ειδική αγωγή έχει αναπτυχθεί και έχει θέσει ως στόχο της την ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στην κοινωνία και την εξάλειψη της περιθωριοποίησής τους.

Και στον χώρο της προσχολικής αγωγής έχουν γίνει προσπάθειες και βελτιώσεις όσον αφορά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα παρατηρήθηκε ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός παιδιών με ειδικές ανάγκες στις προσχολικές τάξεις. Τα οφέλη από την συνύπαρξη κανονικών παιδιών και παιδιών με ειδικές ανάγκες στον ίδιο χώρο είναι μεγάλα αφού τα κανονικά παιδιά μαθαίνουν την διαφορετικότητα και το κυριότερο μαθαίνουν να αποδέχονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Έτσι μειώνεται η ανάπτυξη σχετικών προκαταλήψεων και διακρίσεων και η πιθανότητα αποκλεισμού τους. Φυσικά σε όλα αυτά καταλυτικό ρόλο έχει η νηπιαγωγός. Ωστόσο είναι ακόμη πολλά τα νηπιαγωγεία που δεν έχουν μια ειδική τάξη ή που δεν δέχονται αυτά τα παιδιά. (Ντολιοπούλου, 2000) Μήπως όμως η δημιουργία ειδικών τάξεων, τόσο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια όσο και στην προσχολική εκπαίδευση, θα οδηγήσει πιο γρήγορα στον αποκλεισμό των παιδιών αυτών; Η δημιουργία σχολικών χώρων, αποκλειστικά για άτομα με ειδικές ανάγκες,

θα βοηθήσει στην ομαλότερη ένταξη των παιδιών ή τελικά θα τα απομονώσει μέσα στην προσπάθειά της για το αντίθετο;

Μια ακόμη ομάδα που εντάσσεται στις ομάδες κινδύνου για αποκλεισμό από την εκπαίδευση αποτελούν οι μειονότητες. Οι μειονότητες υπάρχουν ανεξαιρέτως σε όλες τις κοινωνίες και αποτελούν από μόνες ένα θέμα προς συζήτηση. Ως μειονότητα χαρακτηρίζεται «μια ομάδα ανθρώπων αριθμητικά μικρότερη από τον υπόλοιπο πληθυσμό ενός κράτους, σε θέση όχι κυρίαρχη, της οποίας τα μέλη, υπήκοοι του κράτους, κατέχουν από εθνικής, θρησκευτικής ή γλωσσικής άποψης, χαρακτηριστικά του υπόλοιπου πληθυσμού, και εκδηλώνουν, έστω και σιωπηρά, ένα αίσθημα αλληλεγγύης μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να διατηρούν την κουλτούρα τους, τις παραδόσεις τους, τη θρησκεία τους ή τη γλώσσα τους». (Βερνίκος-Δασκαλοπούλου, 2002, :119-120)

Συνεπώς οι μειονότητες μπορούν να είναι εθνικές ή εθνοτικές, γλωσσικές, θρησκευτικές και πολιτικές. Αυτό που τις ξεχωρίζει από την κοινωνία είναι η ιδιαιτερή τους ταυτότητα. Στην δεκαετία του '60 προστέθηκε και ο όρος «πολιτισμική μειονότητα», για να περιγράψει ομάδες όπως αυτές των Εβραίων, των Τσιγγάνων(Rom) οι οποίοι ζουν κατά πλειοψηφία σε διασπορά, δεν έχουν κοινή γλώσσα ούτε και διακηρύσσουν θρησκευτική ένταξη. (Βερνίκος-Δασκαλοπούλου, 2002)

Δυστυχώς, συχνό φαινόμενο στην εκπαίδευση είναι ο αποκλεισμός των μειονοτικών ομάδων. Για παράδειγμα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, μια μειονοτική ομάδα είναι αυτή των αθίγγανων. Κριτήρια τα οποία μπορούν να χαρακτηρίσουν τους Τσιγγάνους ως μειονότητα είναι η φυλετική καταγωγή και η γλώσσα τους, στοιχεία που παίζουν σημαντικό ρόλο στην συνοχή της ομάδας και στην δημιουργία ισχυρών δεσμών μεταξύ τους.

Οι τσιγγάνοι και τα παιδιά τους έχουν νομαδικό τρόπο ζωής και κατοικούν συνήθως σε σπίτια που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές αστικών κέντρων, σε σκηνές, σε τροχόσπιτα. Μιλούν την ρομανές, γλώσσα η οποία περιέχει πολλά δάνεια στοιχεία από τις γλώσσες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή κατά την διάρκεια της πορείας τους αλλά και στοιχεία από τις γλώσσες με τις οποίες βρίσκονται σε επαφή στους τόπους κατοικίας τους.

Η εκπαίδευση των παιδιών τους θεωρείται –ουσιαστικά ή φαινομενικά(;-) δικαίωμα που το παρέχει η πολιτεία. Οι ίδιοι μάλιστα δεν αντιδρούν σε αυτή τη λογική. Ωστόσο, η εκπαίδευση τους είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Οι άσχημες σχολικές εμπειρίες των γονιών Ρομ σε συνδυασμό με το διαφορετικό πολιτισμό των μη Ρομ οδηγεί τα παιδιά σε μια αντίφαση και τελικά στην αποχή τους από τα σχολεία. Οι μηδενικές, μάλιστα, προσπάθειες για την δημιουργία σχολείων για τσιγγανόπαιδα ή για σχολεία μέσα σε καταυλισμούς εντείνουν τις περιπτώσεις παιδιών μακριά από την εκπαίδευση. (Χατζησαββίδης, 1999)

Γονείς, λοιπόν, που δεν κάνουν καμιά προσπάθεια ένταξης των παιδιών τους στα σχολεία της περιοχής πόσο μάλλον θα ενδιαφερθούν για μια προσχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. Από προσωπική διαπίστωση τα παιδιά των Ρομ στην προσχολική ηλικία ακολουθούν τους γονείς τους στις δουλειές, οι οποίες σχετίζονται με το εμπόριο διάφορων ειδών ένδυσης ή με την γεωργία, μη πηγαίνοντας έτσι στο νηπιαγωγείο, στον χώρο που όπως αναφέρθηκε καινωρίτερα προσφέρει πολλά στην ηλικία αυτή των παιδιών. Πόσες φορές μάλιστα έχουμε δει σε κεντρικούς δρόμους Τσιγγάνες μητέρες έχοντας στην αγκαλιά τους τα παιδιά τους να ζητιανεύουν ή και πολλές φορές τα ίδια τα παιδιά να πουλάνε μικροαντικείμενα, να καθαρίζουν τζάμια στα φανάρια.

Μία εμπειρική έρευνα, μάλιστα, που έγινε σε 75 παιδιά που παρατηρήθηκαν να κάνουν τις παραπάνω δουλειές σε δρόμους της Αθήνας στο διάστημα μεταξύ 2 και 5 Οκτωβρίου 1995 διαπιστώθηκε ότι 6 στα 10 παιδιά ήταν τσιγγανάκια. Τα υπόλοιπα, όμως; Δεν ήταν και αυτά παιδιά που έπρεπε να βρίσκονταν στις σχολικές αίθουσες και όχι να εργάζονταν; Σύμφωνα με την έρευνα τα υπόλοιπα παιδιά ήταν μουσουλμανικής καταγωγής, παιδιά από την Αλβανία ή την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. και παιδιά που δεν μιλούσαν καθόλου Ελληνικά και έτσι δεν διαπιστώθηκε η καταγωγή τους. (Κατσίκας - Πολίτου, 1999)

Ένα συμπέρασμα που βγαίνει από την παραπάνω έρευνα είναι ότι προβλήματα αποκλεισμού στην εκπαίδευση αντιμετωπίζουν και παιδιά μεταναστών. Προβλήματα τα οποία δεν καταφέρονται να επιλυθούν και έτσι τα παιδιά οδηγούνται σε άλλα πράγματα όπως στην εργασία. Οι μετανάστες αποτελούν ομάδες ατόμων που εγκαταλείπουν την χώρα τους και οδηγούνται σε μια άλλη χώρα έχοντας ως ελπίδα και όνειρο ότι στην χώρα υποδοχής θα βρουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Η

Ελλάδα σήμερα θεωρείται ότι έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής. Την πλειοψηφία των μεταναστών κατέχουν οι Αλβανοί, μεγάλο μέρος των οποίων είναι λαθρομετανάστες. Η δεύτερη σε αριθμό μεταναστευτική κοινότητα είναι οι Πολωνοί ενώ άλλες μεταναστευτικές κοινότητες στην χώρα μας αποτελούν οι Φιλιππινέζοι, οι Αφρικανοί, οι Κούρδοι. (Παπάς Ε.Α., τόμος Α΄) Τι γίνεται όμως με τα παιδιά των μεταναστών; Όταν μιλάμε για εκπαίδευση των μεταναστών αναφερόμαστε σε αυτό που πραγματικά αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά;

Υπάρχει, αρχικά, εκπαίδευση για τα παιδιά αυτά; Όσον αφορά παιδιά παράνομων μεταναστών η απάντηση είναι αρνητική. Μάλιστα τα παιδιά αυτά αποκλείονται και δια νόμου, αποκλεισμός ο οποίος οφείλεται καθαρά στην ανυπαρξία θεσμοθετημένων κοινωνικών δικαιωμάτων σε όλες τις ομάδες αλλά περιορίζονται μόνο σε ένα μέρος του πληθυσμού. (Τσιάκαλος, 1999) Τα παιδιά των νόμιμων μεταναστών έχουν την δυνατότητα να εισέλθουν στις σχολικές αίθουσες. Από την στιγμή όμως αυτή αρχίζουν ένα σωρό προβλήματα. Ένα σημαντικό πρόβλημα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών είναι η διγλωσσική-πολιτιστική εκπαίδευση που υφίστανται. Λέγοντας διγλωσσική-πολιτιστική εκπαίδευση εννοείται η διδασκαλία δύο γλωσσών και πολιτισμών σε παιδιά.

Η διδασκαλία, ωστόσο, αυτή δεν είναι εύκολη υπόθεση διότι ενδέχονται προβλήματα κοινωνικό-πολιτισμικής ταυτότητας και ένταξης. Συνήθως μετά από ένα χρόνο από την απομάκρυνση του κοινωνικό-πολιτισμικού περιβάλλοντος της χώρας προέλευσης δημιουργείται στα παιδιά μια κρίση. Κρίση η οποία μπορεί να καταλήξει σε μια ισχυρή προσκόλληση σε μια εκθιαστική εκδοχή του πολιτισμού της χώρας υποδοχής ή το αντίθετο. Το παιδί δηλαδή να προσκολληθεί με τον νέο πολιτισμό και ταυτόχρονα να απορρίψει τον παλιό. Επιπρόσθετα, εγκυμονούν και κίνδυνοι ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών διαταραχών, όπως το αποκαλούμενο «πολιτισμικό σοκ». Οι μουσουλμάνοι θεωρούνται και αυτοί μια θρησκευτική μειονότητα, η οποία βιώνει και αυτή το φαινόμενο του αποκλεισμού στην εκπαίδευση.

Σημαντικό ρόλο στην ομαλή ένταξη του παιδιού-μετανάστη, στην εκπαίδευση και στην κοινωνία γενικότερα, παίζει η οικογένεια. Πέρα δηλαδή από την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί κάθε χώρα υποδοχής το επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει την εξέλιξη των παιδιών, αφού μέσα στα πλαίσιά της

εκτυλίσσονται τα πρώτα και τα σημαντικότερα βήματα της κοινωνικοποίησης. Όταν, όμως, οι γονείς των παιδιών-μεταναστών είναι γενικώς χαμηλού κοινωνικό-πολιτιστικού επιπέδου, με χαμηλό ετήσιο εισόδημα και πολυμελείς σε αριθμό, δεν μπορούν ούτε να βοηθήσουν, ούτε να συμβουλέψουν τα παιδιά τους δημιουργώντας τους έτσι ένα αίσθημα κατωτερότητας. Το να μένει δηλαδή το παιδί μόνο με τους γονείς του, με μέλη της οικογένειάς του ή με γειτονόπουλα της ίδιας εθνικότητας δεν του δίνεται καμιά πιθανότητα να έρθει σε επαφή με ντόπια παιδιά της ηλικίας του, να αλληλεπιδράσει μαζί τους, να μάθει μαζί τους την γλώσσα της χώρας στην οποία κατοικεί.

Οι πρώτες, λοιπόν, κοινωνικές επαφές του μικρού παιδιού έχουν μεγάλη σημασία. Ένας χώρος όπου συντελούνται πρώτες κοινωνικές επαφές είναι το νηπιαγωγείο. Όσο περισσότερες ώρες περνά ένα παιδί σε παιδικούς σταθμούς, σε παιδότοπους, σε κέντρα παιδιών δημιουργικής απασχόλησης έχει και περισσότερες ευκαιρίες να δημιουργήσει σχέσεις με ντόπια παιδιά. Επιπρόσθετα, αυτό συμβάλλει στην απαρχή της αφομοίωσής του στο νέο περιβάλλον και φυσικά όχι στον αποκλεισμό του. Έτσι σε πολύ λίγο χρόνο, μικρότερο έτος, το παιδί είναι σε θέση να καταλαβαίνει και να μιλά την γλώσσα της νέας πατρίδας και μελλοντικά θα μπορέσει να μην διακρίνει σχεδόν καθόλου από τα άλλα παιδιά. (Παπός Ε.Α., τόμος Α', χ.χ.)

Το νηπιαγωγείο, λοιπόν, η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε συνδυασμό με την οικογένεια συμβάλλουν στην καλλιέργεια μιας σωστής και ολοκληρωμένης ταυτότητας. Ωστόσο, κάποιες φορές, ο συνδυασμός αυτός μπορεί να οδηγήσει στο αντίθετο επιθυμητό αποτέλεσμα. Οικογένεια δηλαδή και εκπαίδευση, ηθελημένα ή όχι, μπορεί να αποκλείσει αυτά τα παιδιά.

Περιστατικά που ενίοτε έχουν διαδραματιστεί επιβεβαιώνουν το γεγονός αυτό. Για παράδειγμα η ιστορία του Βασίλη στο 8^ο δημοτικό Αμαρουσίου. Ο Βασίλης καταγόταν από την Αλβανία και όταν γράφτηκε στο σχολείο γνώριζε μόνο λίγες λέξεις στα Ελληνικά. Εκεί δεχόταν την περιφρόνηση των συμμαθητών του τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην αυλή στα διαλείμματα. Προκειμένου να επιβιώσει ανέπτυξε επιθετικότητα καυγαδίζοντας συνεχώς. Κάποια μέρα διαπληκτίστηκε με ένα συμμαθητή του. Πάνω στον καυγά ο Βασίλης έβγαλε ένα ξύλινο μολύβι και τον «χαράκωσε» στο πρόσωπο. Το περιστατικό θεωρήθηκε λήξαν ύστερα από τον διαχωρισμό των παιδιών και την περιποίηση της πληγής του παιδιού. Όταν, όμως,

ήρθαν οι γονείς των δύο παιδιών να τα πάρουν ξέσπασε 'θύελλα'. Οι γονείς του Ελληνόπουλου απαίτησαν 'δικαιοσύνη' βρίζοντας, απειλώντας και φωνάζοντας «Αλβανοί καθάρματα, εμείς φταίμε που ανοίξαμε τα σύνορά μας κα σας μαζέψαμε». Το επεισόδιο αυτό μάλιστα συνεχίστηκε. Οι Έλληνες γονείς έκαναν γραπτή καταγγελία στην Διεύθυνση Εκπαίδευσης ζητώντας την άμεση απομάκρυνση του Βασίλη. (Τα Νέα, 15/5/97)

Δυστυχώς αυτό το περιστατικό δεν είναι το μοναδικό. Έρευνα που διεξήγαγε το Πάντειο Πανεπιστήμιο σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας και της επαρχίας απέδειξε ότι οι μαθητές που δεν δέχονταν ούτε καν να πλησιάσουν παιδιά των φαναριών ήταν ακριβώς τόσοι όσοι απάντησαν πως «οι γονείς τους δεν θα τους επέτρεπαν ποτέ να κάνουν παρέα». Από τα 1200 ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν, βγήκε το συμπέρασμα ότι τα Ελληνόπουλα στην ερώτηση «πως δικαιολογούν οι γονείς τους την άρνησή τους να κάνουν παρέα με παιδιά των φαναριών» υποστήριζαν ότι οι γονείς τους χρησιμοποιούσαν για τα παιδιά αυτά τις λέξεις «βρώμικος», «άσχημος», «κακός», «επικίνδυνος», «εγκληματίας». Στην καλύτερη περίπτωση χρησιμοποιούσαν την λέξη «θύμα». (Ελεύθερος Τύπος, 12/8/97)

Στον αριθμό των παιδιών-μεταναστών πρέπει να προστεθούν και τα παιδιά των Παλινοστούτων Ποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση, αριθμός ο οποίος αυξάνεται συνεχώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν παρόμοια προβλήματα με αυτά των μεταναστών. Γλωσσικές δυσκολίες μέσα στην τάξη δημιουργούν δυσάρεστο κλίμα. Η εκπαίδευση δεν παίρνει υπόψη της τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών, προηγούμενες εμπειρίες και βιώματα από το σχολείο με αποτέλεσμα να μειώνει την αυτοεκτίμηση τους και τελικά να τα οδηγεί στο περιθώριο.

Πολλές φορές τα παιδιά των παλινοστούτων βιώνουν τον αποκλεισμό όχι μόνο από την διαφορετικότητά τους με τα άλλα παιδιά αλλά και λόγω ρητών εξωτερικών ορίων που τους επιβάλλονται. Ακράδαντο παράδειγμα αυτού αποτελεί το 6^ο γυμνάσιο Αχαρνών. Το σχολικό αυτό κτίριο χωρίζεται ουσιαστικά σε δύο μέρη. Υπάρχει το κτίριο που στεγάζει τις 'κανονικές' αίθουσες, τις τάξεις των εντόπιων μαθητών, και το κτίριο που στεγάζει τους Πόντιους μαθητές, τάξεις μάλιστα που είναι προκατασκευασμένες και βρίσκονται στο πίσω μέρος του σχολείου. Οι Πόντιοι μαθητές καταφτάνουν όλοι μαζί με ένα ειδικό λεωφορείο. Η φράση μιας εντόπιας

μαθήτριας δίνει το μέγεθος της κατάστασης: «Έρχεται το λεωφορείο που φέρνει τα παιδιά από τα πίσω τμήματα». Πέρα από την διαφορετικό χώρο των αιθουσών υπάρχει και διαφορετικός χώρος αυλής, η λεγόμενη «πίσω αυλή», στην οποία αυλίζονται μόνο οι Πόντιοι μαθητές. Οι εντόπιοι κυκλοφορούν στην μπροστινή αυλή. Ο μόνος λόγος που μπορεί να οδηγήσει στην κυκλοφορία Πόντιου μαθητή στο μπροστινό χώρο είναι η επιθυμία για επίσκεψη του κυλικείου ή της τουαλέτας. Η όλη, λοιπόν, αρχιτεκτονική διάταξη τόσο των κτιρίων όσο και των εσωτερικών διαρρυθμίσεων παραγάγει σαφώς διακεκριμένους χώρους. Χώρους όπου ξεκάθαρα βιώνεται η αίσθηση της διαφοράς και του αποκλεισμού. (Βέικου, 2000)

Πέρα όμως από τους εξωτερικούς χώρους ενός σχολείου, το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση ενισχύεται και από το εκπαιδευτικό υλικό. Το υλικό αυτό που χρησιμοποιείται είναι ακατάλληλο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα παιδιά των μεταναστών και των παλινοστούντων. Μέχρι πριν από λίγα χρόνια το περιεχόμενό τους αντλούνταν από τα γεγονότα της δεκαετίας του '50. Αν δεχτούμε ότι πια το εκπαιδευτικό υλικό έχει εκσυγχρονιστεί αυτό σημαίνει ότι έχουν λυθεί και τα προβλήματα. Αντίθετα, η ύλη εξακολουθεί να είναι εκτεταμένη, τα κείμενα είναι επίσης μεγάλα, τα θέματά τους δεν έχουν καμία σχέση με το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται. Πολλές φορές τα εκτεταμένα κείμενα σε συνδυασμό με το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών ενισχύει την κατάσταση. Δεν υπάρχει εικονογράφηση αλλά ούτε και διγλωσσικά στοιχεία που να υποβοηθούν τα παιδιά στην κατανόηση των κειμένων. (Παπάς Α.Ε., τόμος Α', χ.χ.)

Πέρα από την διαφορετικότητα όλων αυτών των παιδιών που αποκλείονται στην εκπαίδευση συμπεραίνεται ότι συγκλίνουν σε ένα πράγμα. Εκτός δηλαδή από τον διαφορετικό τους πολιτισμό, τον διαφορετικό τους γλωσσικό κώδικα, τις διαφορετικές τους εμπειρίες έχουν ένα κοινό σημείο. Ένα σημείο που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο αυτά τα παιδιά αλλά και τα Ελληνόπουλα, είναι ότι ανήκουν σε χαμηλή οικονομική τάξη. «Παιδιά και νέοι που αποκλείονται από την εκπαίδευση στη χώρα μας 'προέρχονται, σε ποσοστό μεγαλύτερο από 90%, από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό και επαγγελματικό επίπεδο', ανήκουν δηλαδή σε ομάδες φτωχών». (Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός, 6^ο συνέδριο, 1998, :639)

Έτσι, καταλήγουμε στο γεγονός ότι οι ομάδες που βρίσκονται σε κίνδυνο αποκλεισμού από την εκπαίδευση είναι πολλές, όπως πολλές είναι και οι διαδικασίες που οδηγούν στον αποκλεισμό. Συνοψίζοντας, οι διαδικασίες μπορούν να χωριστούν σε τρεις ομάδες. Έτσι έχουμε ομάδες που αποκλείονται δια νόμου, για παράδειγμα τα παιδιά λαθρομεταναστών. Υπάρχουν ομάδες που αποκλείονται έμμεσα, όπως οι μειονότητες που υποχρεώνονται να φοιτήσουν σε ένα σύστημα το οποίο δεν λαμβάνει υπόψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, και υπάρχουν ορισμένες ομάδες που αποκλείονται λόγω της αδυναμίας τους να αποκτήσουν ικανοποιητικό ποσοστό της παρεχόμενης εκπαίδευσης διότι κάποιιοι παράγοντες λειτουργούν αποτρεπτικά. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες ανήκουν στην κατηγορία αυτή, αφού προκειμένου να λάβουν μέρος στην εκπαίδευση είναι ανάγκη να συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις. (Τρέσσου, 1998)

Η εκπαίδευση, λοιπόν, έχει την δύναμη να οδηγήσει στην πνευματική, ψυχική άνοδο του ανθρώπου αλλά ταυτόχρονα μπορεί να οδηγήσει και στον αποκλεισμό του τόσο από την ίδια την εκπαίδευση όσο και από την κοινωνία γενικότερα. Ο αποκλεισμός αυτός εμφανίζεται σε τρεις φάσεις. Στην 1^η φάση έχουμε παιδιά ειδικών ομάδων που μένουν από την αρχή εκτός σχολείου. Στην 2^η φάση έχουμε παιδιά που περιθωριοποιούνται μέσα στο σχολείο. Αυτό έχει ως συνέπεια τα παιδιά να αποτυγχάνουν και έτσι, πολύ συχνά, να οδηγούνται στην διακοπή της φοίτησής του. Η περιθωριοποίηση αυτή εμφανίζεται είτε στην αρχή της σχολικής ζωής, είτε στην πορεία της φοίτησης ή είτε στην μετάβαση από την μια βαθμίδα στην άλλη. Στην 3^η φάση εμφανίζονται παιδιά ειδικών ομάδων τα οποία δεν καταφέρνουν να περάσουν με επιτυχία όλο το φάσμα της δημόσιας εκπαίδευσης. (Τρέσσου, 1998)

Από τις φάσεις αποκλεισμού διαπιστώνεται ότι στα πλαίσια της εκπαίδευσης εμφανίζεται το φαινόμενο της σχολικής διαρροής. Λέγοντας σχολική διαρροή εννοείται το φαινόμενο όπου το άτομο διακόπτει την φοίτησή του από το σχολείο πριν προλάβει να την ολοκληρώσει. Φαινόμενο το οποίο στην Ελλάδα παρουσιάζει πτωτική πορεία. Σύμφωνα με έρευνα που έγινε σε εθνικό επίπεδο από τον Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό της σχολικής διαρροής ανέρχεται σε 12%. Περισσότερα, δηλαδή, από 170000 παιδιά δεν ολοκλήρωσαν στις αρχές του '90 την εννιάχρονη εκπαίδευση στην Ελλάδα. (Μαγουλά, 1999)

Τα σχολικά προβλήματα που οδήγησαν τα παιδιά μεταναστών-παλινοστούτων, φτωχών οικογενειών στην σχολική διαρροή αποτελούν συχνά αντικείμενο διερεύνησης. Στα πλαίσια ενός προγράμματος για την 'Σχολική Επανάταξη των Παλινοστούτων Μαθητών' από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. και την UNESCO διαπιστώθηκε ότι το ελληνικό σχολείο αλλά και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος ασκούν ισχυρές πιέσεις στους μαθητές, οι οποίοι μαθητές οφείλουν να αποβάλλουν τα πολιτιστικά τους στοιχεία. Ένα μικρό μόνο ποσοστό των μαθητών αυτών καταφέρνουν να ξεπεράσουν την ετικέτα του 'κακού' μαθητή που τους επικολλάται μέσα στις σχολικές αίθουσες και να εξελιχθούν στην συνέχεια σε καλό μαθητή.

Οι περισσότερες δυσκολίες των παιδιών εμφανίζονται στα γλωσσικά και φυσιολογικά αντικείμενα. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους επηρεάζουν την πορεία των παιδιών. Μάλιστα είναι κατά κανόνα χαμηλές, σε αντίθεση με αυτές των γονιών και των ίδιων των μαθητών. Επιπρόσθετα προβλήματα εντοπίζονται και στις σχέσεις παλινοστούτων μαθητών και εκπαιδευτικών. (Μάρκου, 1996)

Όλα τα παραπάνω προβλήματα φαίνεται ότι ξεκινούν μέσα από τις αίθουσες του σχολείου και μπορούν να οδηγήσουν στον αποκλεισμό. Σημαντική θέση για την αποφυγή τέτοιων προβλημάτων κατέχει ο εκπαιδευτικός-παιδαγωγός. Δεν πρέπει να ξεχνάμε την σπουδαιότητα του παιδαγωγικού τριγώνου που θέλει το παιδί, τον παιδαγωγό και το περιβάλλον να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Ο ρόλος του παιδαγωγού και ο τρόπος που αλληλεπιδρά επηρεάζει καθοριστικά την πορεία του παιδιού. Ποιος είναι, όμως, ο ρόλος του; Γενικά θα λέγαμε ότι ένας εκπαιδευτικός οφείλει να υποβοηθήσει την ανάπτυξη των παιδιών και να ενθαρρύνει την ενεργητική τους μάθηση. Ο ρόλος του μέσα στην σχολική αίθουσα να είναι ενεργός και όχι παρεμβατικός.

Πιο συγκεκριμένα, και μάλιστα στα πλαίσια του νηπιαγωγείου, ο παιδαγωγός-νηπιαγωγός έχει ένα μεγάλο έργο να επιτελέσει. Οφείλει να οργανώνει το περιβάλλον της σχολικής αίθουσας σε καθημερινή βάση, να προσφέρει στα νήπια ποικιλία υλικών καθώς και τον χρόνο να τα περιεξεργαστούν, να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, να ενθαρρύνει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, να συζητάει με τα παιδιά και να εξηγεί τυχόν απορίες τους, να προγραμματίζει δραστηριότητες ενδιαφέρουσες στα παιδιά με σκοπό να προάγει την νοητική, γλωσσική, αισθητική, κινητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Αναμφισβήτητα πρέπει να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα ισότητας μέσα στην τάξη. Επόμενο, λοιπόν, είναι να αποφεύγει να κάνει διακρίσεις. Ο όρος διάκριση μας παραπέμπει στην «άδικη μεταχείριση ενός παιδιού, για το λόγο ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, για την οποία υπάρχει από την σκοπιά του φορέα της διάκρισης αρνητικό στερεότυπο και αρνητική προκατάληψη. Με πιο λίγα λόγια, δηλαδή, διάκριση σημαίνει διαφοροποιημένη μεταχείριση, είτε ευνοϊκή είτε δυσμενής.» (Γκότοβος,, 1998 , :29)

Όλα αυτά τα πράγματα δείχνουν να είναι, και είναι, τόσο σημαντικά για την σωστή ανάπτυξη των παιδιών. Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, προκειμένου να αναπτυχθεί σωστά ένα παιδί η αγκαλιά της οικογένειας παίζει σημαντικό ρόλο. Έτσι η νηπιαγωγός οφείλει να έχει και μια σωστή συνεργασία με τους γονείς των παιδιών, να τους προσκαλεί για να συμμετέχουν και αυτοί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή για να τους ενημερώνει για την πορεία των παιδιών τους.

Ακόμη πιο δύσκολος είναι ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού για παιδιά μεταναστών-παλινοστούτων, με ειδικές ανάγκες και γενικότερα μειονοτικών ομάδων που ανήκουν στις ομάδες κινδύνου για αποκλεισμό. Παραπάνω φαίνεται πόσο πολύ μπορεί ο εκπαιδευτικός να επηρεάσει ένα παιδί, πόσο μάλλον δηλαδή ένα παιδί που παρουσιάζει μια διαφορετικότητα. Σε αυτήν την περίπτωση η παιδαγωγός πρέπει να προσπαθεί να αποφύγει την δημιουργία προκαταλήψεων για αυτά τα παιδιά. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με το να δείξει στα παιδιά την διαφορετικότητα. Έτσι μπορεί να παρέμβει αισθητικά στο χώρο του νηπιαγωγείου με στοιχεία από το περιβάλλον των παιδιών αυτών, αφού είναι γενικά αποδεκτό ότι ο χώρος επιδρά άμεσα στα νήπια. Μπορεί να αξιοποιήσει το χώρο του 'κύκλου' παρουσιάζοντας πολιτισμούς στους οποίους μπορεί να εντάσσονται κάποια από τα νήπια, να οργανώνει δραστηριότητες που να προάγουν την συνεργασία. Και μέσα από τα βιβλία μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναγνωρίζουν το διαφορετικό και έτσι να μάθουν να το γνωρίζουν και να το αποδέχονται. Κάποιοι παιδαγωγοί ωστόσο φοβούνται ότι δίνοντας έμφαση στις διαφορές των παιδιών αντί να μειώσουν προβλήματα δημιουργούν περισσότερα. Ο φόβος αυτός, όμως, δεν πρέπει να υπάρχει αφού τα προβλήματα δεν δημιουργούνται από την ύπαρξη των διαφορών, αλλά από τον τρόπο που αντιμετωπίζουν την διαφορετικότητα οι άνθρωποι.

Έτσι, και μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας ενός νηπιαγωγείου, η νηπιαγωγός πρέπει να βοηθήσει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι ζωής, πολλές γλώσσες και πολλές απόψεις. Χρήσιμο, μάλιστα, θα ήταν προκειμένου να κρατήσει το ενδιαφέρον των παιδιών αυτών να μάθει και κάποιες λέξεις στην γλώσσα τους. Αυτό θα τα βοηθήσει να εκφραστούν πιο ελεύθερα και να αισθανθούν πιο οικεία και φιλικά. (Ντολιοπούλου, 2000)

Εντούντις, τα πράγματα είναι πολύ πιο δύσκολα από ότι φαίνονται. «Περιγράψτε τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε σε διαπολιτισμικές τάξεις» ήταν η ερώτηση που τέθηκε προς απάντηση σε νηπιαγωγούς κατά την διεξαγωγή μιας έρευνας. Οι απαντήσεις τους επικεντρώθηκαν στα εξής ζητήματα «α)συνεννόηση με το νήπιο, β)κοινωνική ένταξη του νηπίου, γ)συμμετοχή του νηπίου σε δραστηριότητες γλωσσικής διδασκαλίας, δ)συνεργασία με τους γονείς, ε)στάση των ημεδαπών γονέων απέναντι στα αλλοδαπά νήπια και στους γονείς του και στ)κατάρτιση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών για την δραστηριοποίηση τους σε διαπολιτισμικές τάξεις». (Βαμβακίδης – Ντινάς – Κυρίδης - Καραμήτσου, 2003, :46) Από ότι φαίνεται δηλαδή και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Ωστόσο, κατά την άποψη μου, εκείνοι είναι που έχουν και την δύναμη να μειώσουν τις δυσκολίες στο ελάχιστο ή και σε μηδενικό στάδιο. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να αποκλείσουν ένα παιδί, να καθορίζουν τα πράγματα μέσα στην σχολική αίθουσα. Ένα μεγάλο όπλο που έχουν στα χέρια τους είναι οι προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά αυτά. Οι προσδοκίες αποτελούν τις πρώτες προσωπικές εντυπώσεις που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός από κάθε παιδί, από πληροφορίες που του δίνουν άλλοι συνάδελφοι ή και από τους ελέγχους των παιδιών προηγούμενων ετών. Οι προσδοκίες μπορούν να είναι θετικές και αρνητικές. Στην περίπτωση των θετικών προσδοκιών οι μαθητές πηγαίνουν καλύτερα στις σχολικές εργασίες, όταν όμως οι μαθητές συνοδεύονται από αρνητικές προσδοκίες, πέρα από την σχολική τους επίδοση, δημιουργούνται και άλλα προβλήματα. Το σίγουρο πάντως είναι ότι επηρεάζουν την παροντική και μελλοντική συμπεριφορά του παιδιού.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται σταδιακά και το πρώτο άτομο που επηρεάζουν είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Μέσω, λοιπόν, της δικής τους επιρροής επιδρούν και στην ανάπτυξη των παιδιών. Επίδραση η οποία είναι απόλυτα

συνδεδεμένη με την απόδοση των παιδιών, με την επιτυχία ή την αποτυχία που μπορούν να έχουν στα μαθήματα. Το πόσο, δηλαδή, επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν τα παιδιά συνδέεται και με τον τύπο του δασκάλου που έχουν. Μια έρευνα, που έγινε από την Marie Duru-Bella (1990), όσον αφορά τους λόγους αποτυχίας των κοριτσιών στα πρακτικά μαθήματα όπως μαθηματικά, φυσική, χημεία, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι, με το να θεωρούν τα αγόρια πιο ικανά σε αυτά τα μαθήματα λόγω διαφορετικών νοητικών ικανοτήτων, σημάδευαν την αυτοπεποίθηση των κοριτσιών και παράλληλα τους εκτέμπανε ένα υπόγειο μήνυμα ότι κάνουν ότι μπορούν, αλλά οι προδιαθέσεις του φύλου τους τις περιορίζει.

Βέβαια οι προσδοκίες δεν στηρίζονται μόνο στον παράγοντα φύλο, αλλά και σε άλλα πράγματα όπως η εξωτερική όψη, ο τρόπος ένδυσης και συμπεριφοράς, η διαφορετική κοινωνική ή πολιτισμική καταγωγή. Φαίνεται δηλαδή ότι και τα παιδιά μειονοτικών ομάδων επηρεάζονται από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα μέσα στις αίθουσες, με ένα από τα σημαντικότερα αυτό της διγλωσσίας. Προβλήματα τα οποία σε συνδυασμό με τις αρνητικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών οδηγούνται στην αποτυχία. Οι συνεχείς –πιθανόν- αποτυχίες πολλές φορές οδηγούν τα παιδιά αυτά στην σχολική διαρροή. Αρχίζουν δηλαδή να εγκαταλείπουν το σχολείο πριν την ολοκλήρωση του και στην καλύτερη περίπτωση δεν οδηγούνται στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Οι αρνητικές συνέπειες αυτού εμφανίζονται στο μέλλον. Αποκλείονται αρχικά από την εκπαίδευση και μελλοντικά από τα επαγγέλματα υψηλού και μεσαίου κοινωνικού επιπέδου. Οι αρνητικές προσδοκίες μπορούν δηλαδή να αποτελέσουν αιτία αποκλεισμού. (Μπασέτας, 1999)

Πέρα από την απόδοση των παιδιών, οι προσδοκίες των παιδαγωγών, επηρεάζουν και άλλα στοιχεία των παιδιών; Αφού, λοιπόν, στο νηπιαγωγείο δεν υπάρχουν μαθήματα και εξετάσεις ώστε τα παιδιά να αποτύχουν, το ερώτημα που δημιουργείται είναι που μπορούν να επηρεάσουν οι προσδοκίες; Οι νηπιαγωγοί με τις προσδοκίες τους έχουν την δυνατότητα να επηρεάζουν και τις προσδοκίες των ίδιων των παιδιών. Προσδοκίες οι οποίες επηρεάζονται από την αυτοεκτίμηση που έχουν τα ίδια τα παιδιά για τον εαυτό τους, η οποία με την σειρά της έχει διαμορφωθεί από τις πρώιμες εμπειρίες του. Όσο περισσότερες δηλαδή εμπειρίες επιτυχίας έχουν, τόσο μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση έχουν διαμορφώσει, και το αντίθετο. Έτσι, λοιπόν,

φαίνεται ξεκάθαρα πόση σημασία έχουν οι πρώτες εμπειρίες των παιδιών για την μετέπειτα ανάπτυξή τους και πόση προσοχή χρειάζεται να έχουν οι παιδαγωγοί όταν κρίνουν και αξιολογούν τις πράξεις των μικρών παιδιών. Φεύγοντας, λοιπόν, από το νηπιαγωγείο και μπαίνοντας στην Α' τάξη του δημοτικού το παιδί που νιώθει ικανό, προσπαθεί, ενώ εκείνο που πιστεύει το αντίθετο, αποφεύγει τις ευθύνες και εγκαταλείπει.

Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. σε νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης στα οποία φοιτούσαν παιδιά μουσουλμάνων διαπίστωσε ότι το σύνολο των νηπιαγωγών έχει κάποιες προκαταλήψεις σχετικά με την θρησκεία, την μητρική γλώσσα και την ιδιαίτερη καταγωγή των παιδιών αυτών. Επιπρόσθετα, η έρευνα αυτή μελέτησε και το πώς περιγράφουν οι νηπιαγωγοί τους μαθητές τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί έδιναν έμφαση στην εξωτερική εικόνα-εμφάνιση των παιδιών. Για παράδειγμα δηλαδή αν ο Χασάν είναι περιποιημένος, καθαρός ή απεριποίητος και βρώμικος. Επίσης, έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί εκτιμούσαν ιδιαίτερα το σεβασμό που είχαν τα παιδιά προς το άτομό τους. Ωστόσο δεν εκτιμούσαν την στάση των γονιών τους, τους οποίους θεωρούσαν ανθρώπους αμόρφωτους και μη συνεργάσιμους.

Επίσης, χαρακτήριζαν τους μικρούς μουσουλμάνους με δύο τρόπους, ήσυχα, συνεσταλμένα και φοβισμένα παιδιά ή επιθετικά που δημιουργούσαν προβλήματα. Εικόνες που συνδέονταν με τις οικογενειακές καταστάσεις που ζούσαν τα παιδιά. Ωστόσο ελάχιστοι ήταν οι νηπιαγωγοί που διερεύνησαν την όποια κατάσταση των παιδιών. Ακόμη, οι περισσότερες από τις νηπιαγωγούς ομολόγησαν ότι είχαν την τάση να διορθώνουν γλωσσικά τα παιδιά εστιάζοντας όχι στο τι λένε, αλλά πώς το λένε. Τελειώνοντας, οι νηπιαγωγοί υποστήριζαν ότι τα συγκεκριμένα παιδιά δεν ήθελαν ή δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σχολείου και ότι ακόμη και όταν έχουν δυνατότητες το οικογενειακό τους περιβάλλον δεν τους επιτρέπει να προχωρήσουν. Φαίνεται, τελικά, ότι και οι νηπιαγωγοί έχουν προκαταλήψεις για αυτά τα παιδιά.

Από αυτά τα αποτελέσματα γεννιέται ένα μεγάλο ερώτημα. Ερώτημα το οποίο προσπαθώ να απαντήσω με αυτήν εδώ την εργασία. Υπάρχουν τελικά φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού στο νηπιαγωγείο; Η νηπιαγωγός μπορεί να αποκλείσει τα παιδιά; Η' τα αποδέχεται όλα ως ίσα; Το σίγουρο πάντως είναι ότι πρέπει να δέχεται

την συνύπαρξη της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη. Συνύπαρξη εξάλλου σημαίνει επικοινωνώ με ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από μένα. Η νηπιαγωγός μέσω της συνύπαρξης πρέπει να ενισχύει την πολιτιστική ταυτότητα των παιδιών προκειμένου στο μέλλον να την εκφράσουν. Όταν, όμως, η ίδια επηρεάζεται, ασυνείδητα ή συνειδητά, με προκαταλήψεις για τα παιδιά αυτά έχει την δύναμη να μεταφέρει τις προκαταλήψεις αυτές στα άλλα παιδιά της τάξης. Έτσι όλοι μαζί, παιδιά και νηπιαγωγός, με την στάση που θα κρατήσουν μπορεί να αποκλείσουν τα αλλοδαπά παιδιά. Η νηπιαγωγός, από την μεριά της, μπορεί να τα αποκλείει κατά την διάρκεια δραστηριοτήτων, συζητήσεων και τα παιδιά από την δική τους μεριά κατά την διάρκεια του παιχνιδιού. Απόκλιση από το παιχνίδι σημαίνει αυτόματα όχι επαφή με τα άλλα παιδιά, όχι συνεργασία και αλληλεπίδραση αλλά περιθωριοποίηση.

Ωστόσο, δεν ευθύνεται πάντα η νηπιαγωγός για καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Κάποιες νηπιαγωγοί υποστηρίζουν ότι δεν έχουν κανένα πρόβλημα με τα παιδιά αυτά, αλλά και ούτε τα παιδιά μεταξύ τους. Αυτοί που δημιουργούν κάποιες φορές δυσκολίες είναι οι γονείς. Πράγματι, η δημιουργία των προκαταλήψεων έχει τις ρίζες της στις σχέσεις της ομάδας, σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται κατά την διάρκεια της μικρής μας ηλικίας μέσα στην οικογένεια ή στο νηπιαγωγείο. Αρχικά, εκείνοι που μεταφέρουν στα παιδιά τις προκαταλήψεις είναι οι άμεσοι γνωστοί ενήλικες, οι γονείς δηλαδή οι παππούδες, οι γιαγιάδες κ.τ.λ. Οι κατηγοριοποιήσεις που διαμορφώνουν τα μικρά παιδιά γίνονται μέσα από συναισθηματικές αξιολογήσεις. Όταν λοιπόν ακούει κάποιος τα παιδιά να λένε: «Με αλβανάκι δεν παίζω» γιατί «δεν τα θέλω, είναι βρώμικα κ.τ.λ.» αυτό εκφράζει μια συναισθηματική αξιολόγηση και όχι μια κοινωνική προκατάληψη. Τα παιδιά δηλαδή σε αυτή την τόσο μικρή και τρυφερή ηλικία, των 2 ½ με 6 χρόνων, δεν έχουν την δυνατότητα να διαμορφώσουν προκαταλήψεις για άλλα παιδιά αλλά απλά επαναλαμβάνουν αυτά που ακούνε από τα άτομά του οικογενειακού τους περιβάλλον. (Πανταζής – Σακελλαρίου, 2003)

Είναι πλέον αναμφισβήτητο ότι μέσα στα πλαίσια του νηπιαγωγείου μπορούν και, δυστυχώς, διαδραματίζονται καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού. Γεγονός που δεν προκαλεί μονάχα αρνητικές επιπτώσεις στις αίθουσες διδασκαλίας της προσχολικής εκπαίδευσης. Κάθε άλλο παρά εκεί σταματάει η περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών. Η επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα ‘αναλαμβάνει’ να διαγωνίσει τις

προκαταλήψεις και να τις σταθεροποιήσει. Επίπτωση αυτού είναι τα παιδιά να εγκαταλείψουν τα σχολεία πριν προλάβουν να το τελειώσουν. Πολλά παιδιά, μάλιστα, από αυτά οδηγούνται στην παιδική εργασία.

Παρά, λοιπόν, την ύπαρξη νόμου που προβλέπει την απαγόρευση της απασχόλησης των ανηλίκων που δεν έχουν συμπληρώσει το 15^ο έτος της ηλικίας τους υπάρχουν στοιχεία που θέλουν την συντριπτική πλειονότητα για παράδειγμα των μικρών Ελληνοποντίων να αναγκάζονται να εργάζονται από νωρίς, σε ηλικίες μάλιστα που αντιστοιχούν στις τάξεις του δημοτικού. Εργασίες μάλιστα που είναι βαριές και χειρωνακτικές ή εξωτερικές, όπως πουλώντας αντικείμενα στα φανάρια ή ζητιανεύοντας. Ο αποκλεισμός τους λοιπόν από την εκπαίδευση τα οδηγεί επιπλέον και σε περαιτέρω προβλήματα. Ένας μεγάλος κίνδυνος που ελλοχεύει είναι όταν εισέλθουν στην αγορά εργασίας. Τότε οι δουλειές που θα τους προσφέρονται θα είναι χαμηλόμισθες, ευκαιριακές και ανειδίκευτες. «Η εργασιακή ανασφάλεια, οι συχνές απολύσεις και το –συχνά- ανθυγιεινό περιβάλλον εργασίας παρέχουν σοβαρές ενδείξεις δημιουργίας ενός φαύλου κύκλου: φτώχεια-εκπαιδευτική αποστέρηση-επισημασμένα μη προσοδοφόρο επάγγελμα – φτώχεια - κοινωνικός αποκλεισμός». (Κατσίκας, 1998, :454) Φαίνεται δηλαδή τελικά ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα μέσο αναπαραγωγής κοινωνικού αποκλεισμού.

Τα προβλήματα αποκλεισμού όμως δεν τελειώνουν εδώ. Στην χειρότερη περίπτωση ο κίνδυνος που έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά αυτά είναι ο αποκλεισμός τους από τον κόσμο της εργασίας. Αυτό σημαίνει δηλαδή ανεργία. Η ανεργία με την σειρά της συνδέεται με ένα σωρό δυσκολίες όπως φτώχεια, ναρκωτικά, εγκληματικότητα κ.τ.λ. Τι γίνεται με αυτά τα προβλήματα που αναμφισβήτητα απορρέουν από τον αποκλεισμό των παιδιών από την εκπαίδευση; Αυτό αποτελεί ένα μεγάλο θέμα προς συζήτηση, που ωστόσο δεν είναι αντικείμενο της εργασίας μου.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα έλεγα ότι η συνύπαρξη αλλοδαπών και όχι μόνο παιδιών με Ελληνόπουλα είναι πλέον μια καθημερινή πραγματικότητα. Ο αριθμός των αλλοδαπών παιδιών που φοιτούν στην εκπαίδευση και ειδικότερα στο νηπιαγωγείο αυξάνονται ολοένα και περισσότερο. Μέσα στο νηπιαγωγείο, λοιπόν, τα παιδιά αυτά βιώνουν μια νέα πραγματικότητα, η οποία δημιουργεί υποχρεώσεις στις νηπιαγωγούς. Υποχρεώσεις στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν με παιδαγωγικό

τρόπο και όχι περιθωριοποιώντας ή διακρίνοντας, αρνητικά ή θετικά, κάποια παιδιά. Στις περιπτώσεις που οι νηπιαγωγοί δεν μπορούν να ξεπεράσουν τυχόν προβλήματα πρέπει να ζητήσουν πρόσθετη παιδαγωγική και διδακτική βοήθεια προκειμένου να αποφευχθούν καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού. Καταστάσεις οι οποίες δυστυχώς δεν είναι και λίγες μέσα στα Ελληνικά νηπιαγωγεία. Οφείλουν οι νηπιαγωγοί να διαμορφώσουν στις τάξεις τους μια πολυπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία θα βοηθήσει όχι μόνο στο δύσκολό έργο τους αλλά κυρίως τα παιδιά αυτά που έχουν ανάγκη και δικαίωμα στην εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.2

ΓΛΩΣΣΑ-ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έκανα μια αναφορά στο τι σημαίνει κοινωνικός αποκλεισμός στην εκπαίδευση. Ύστερα από την ανάγνωση αρκετών βιβλίων κατέληξα στο συμπέρασμα ότι ο εκπαιδευτικός κοινωνικός αποκλεισμός δεν είναι κάτι που μπορεί να προσδιοριστεί εύκολα. Το συμπέρασμα στο οποίο οδηγήθηκα είναι ότι πρόκειται για μια διαδικασία η οποία έχει την δυνατότητα να αποκλείει εν μέρει ή πλήρως παιδιά, κυρίως χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης και διαφορετικής υπηκοότητας, από την συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Είναι αναμφισβήτητο ότι το κοινωνικό αυτό φαινόμενο κάνει την εμφάνισή του στις αίθουσες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Γεγονότα όπως αυτά του μαθητή Οδυσσέα Τσενάι αποδεικνύουν καθημερινά την έκταση του φαινομένου στην εκπαίδευση. Μετά από έρευνες και γεγονότα κατέληξα στο συμπέρασμα ότι και στους χώρους του νηπιαγωγείου λαμβάνουν χώρα παρόμοια φαινόμενα. Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα φαινόμενα αυτά του κοινωνικού αποκλεισμού στο νηπιαγωγείο τροφοδοτούνται κυρίως από τους ενήλικες και όχι από τα νήπια. Λέγοντας ενήλικες αναφέρομαι στους γονείς και στο συγγενικό περιβάλλον των νηπίων και φυσικά στις νηπιαγωγούς. Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά στην νηπιακή ηλικία δεν έχουν διαμορφώσει ακόμη τις δικές τους προσωπικότητες και είναι ευάλωτα στις επιρροές του στενού τους περιβάλλοντος.

Πώς, όμως, κάνουν την εμφάνισή τους τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού στην καρδιά του νηπιαγωγείου; Σύμφωνα και με το προηγούμενο κεφάλαιο σημαντικό ρόλο στο θέμα αυτό παίζουν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των γονιών και ιδιαίτερα των νηπιαγωγών. Μέσα, δηλαδή, στην αίθουσα διδασκαλίας του νηπιαγωγείου το παιδί γίνεται δέκτης, μεταξύ πολλών στοιχείων, και προκαταλήψεις. Συχνά, οι προκαταλήψεις είναι αρνητικές αφού έχουν ως αποτέλεσμα την δημιουργία διακρίσεων και φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού. Πώς, όμως, αναπαράγονται οι προκαταλήψεις στα παιδιά; Ένα μέσο αναπαραγωγής απόψεων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων είναι αναμφισβήτητα η γλώσσα.

Αυτό είναι και το θέμα που θα προσπαθήσω να προσεγγίσω σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας μου. Αρχικά θα μελετήσω τι είναι η γλώσσα και πόσο σημαντική είναι η σωστή και ομαλή ανάπτυξή της για το παιδί. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται, τόσο από τα παιδιά όσο και από την νηπιαγωγό, μπορεί να επηρεάσει την συμμετοχή του παιδιού στην τάξη; Πιο συγκεκριμένα τα δίγλωσσα

παιδιά αντιμετωπίζουν γλωσσικά προβλήματα μέσα στην αίθουσα; Και αν ναι, αυτά μπορούν να οδηγήσουν στην διάκριση και στον αποκλεισμό; Αδυνατώντας, δηλαδή, τα παιδιά λόγω της μικρής τους ηλικίας να ανταποκριθούν σε δύο γλωσσικά συστήματα κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν; Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και πόσο επηρεάζει την συμπεριφορά και την ανάπτυξη τους;

Πολλά είναι τα ερωτήματα που γεννιούνται ανάμεσα στην γλώσσα, το νηπιαγωγείο και τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Πριν επιχειρήσω να δώσω απαντήσεις πρέπει πρώτα να ξεκαθαρίσω την έννοια της γλώσσας. Τι είναι, δηλαδή, η γλώσσα; Αρχικά, η γλώσσα θα μπορούσε να οριστεί «ως ένας κώδικας σημείων ορισμένης μορφής(γλωσσικής) με τα οποία επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας.(Μπαμπινιώτης, 1986, :27) Ως ένα οποιοδήποτε σύνολο ή σύστημα τυποποιημένων συμβόλων, σημείων, ήχων ή κινήσεων που συνθέτει έναν κώδικα επικοινωνίας, που αποτελεί μέσο ανταλλαγής μηνυμάτων. Ως μια φυσική και ψυχολογική οντότητα μαζί, ως μια υλική και άυλη, μια κοινωνική και ταυτόχρονα ατομική διαδικασία, ως μια στατική (ως κατάσταση) και δυναμική(ως εξέλιξη) παρουσία. Είναι ένας ζωντανός οργανισμός, ο οποίος δημιουργήθηκε, υπάρχει και εξελίσσεται μαζί με τον φορέα της, τον άνθρωπο. (Μπαμπινιώτης, 1986)

Η γλώσσα, δηλαδή, είναι τόσα πολλά και ακόμη παραπάνω. «Είναι το ντύσιμο, ο τόνος της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του σώματος, η χρήση των χεριών στο λόγο, η λέξη, η ομιλία, η σκέψη, η εικόνα, το κείμενο, η μουσική, η δράση. Όλα είναι γλώσσα» (Διαμαντοπούλου, 2003) Η πρώτη, όμως, σκέψη που μας έρχεται στο μυαλό ακούγοντας την λέξη 'γλώσσα' είναι μία έμφυτη δύναμη η οποία βοηθά στην επικοινωνία. Λέγοντας επικοινωνία εννοείται η ανταλλαγή μηνυμάτων. Η 'εκπομπή' δηλαδή εκ μέρους του ομιλητή και η λήψη εκ μέρους του ακροατή διάφορων μηνυμάτων μέσω των οποίων πραγματοποιείται η συνεννόηση.

Φυσικά, η επικοινωνία δεν είναι η μόνη λειτουργία της γλώσσας. Μέσω αυτής ενσωματώνονται, μορφοποιούνται και εκφράζονται νοήματα και έννοιες, αισθήματα και συναισθήματα, η ψυχοσύνθεση, η νοοτροπία και η στάση ατόμων έναντι του κόσμου. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο καθένας συνδέεται άμεσα και στενά με την σκέψη του, την νόησή του. Σκέψη και γλώσσα δεν υπάρχουν χωριστά η μία από την άλλη. Ο Saussure σχετικά με αυτό υποστηρίζει ότι «ο λόγος

μπορεί να παρομοιαστεί με ένα φύλλο χαρτιού. Η σκέψη αποτελεί την μία όψη του και οι ήχοι (η γλώσσα δηλαδή) την άλλη. Δεν μπορεί κανείς να κόψει την μία όψη χωρίς να κόψει συγχρόνως και την άλλη».(Μπαμπινιώτης, 1986, :34)

Και αν, όμως, οι συνθήκες ζωής δεν επιτρέψουν την δημιουργία αυτού του φύλλου χαρτιού; Ποιες θα ήταν οι συνέπειες; Ή να το θέσω διαφορετικά σε τι μας χρησιμεύει η μάθηση και η γνώση της γλώσσας; Είναι τόσο σημαντική; Οι σύγχρονες απόψεις θέλουν την γλώσσα να αποτελεί την αναπαράσταση των πραγμάτων και των εννοιών, «να αποτελεί ένα κληρονομημένο και μεταβιβαζόμενο συμβολικό σύστημα». (Βιδάλη, 2000, :78) Από την βρεφική, λοιπόν, κιόλας ηλικία η γλώσσα που παράγεται στο οικογενειακό μας περιβάλλον μεταβιβάζεται στο νήπιο και του προσφέρει πολλά. Ένα περιβάλλον, μάλιστα, χωρίς γλωσσικά ερεθίσματα είναι σίγουρο ότι θα δημιουργήσει πολυδιάστατα προβλήματα στο μέλλον. Αναμφισβήτητο παράδειγμα αυτού αποτελεί το αγόρι της Aveyron, ένα παιδί το οποίο μεγάλωσε μακριά από ένα κοινωνικό πλαίσιο. Το συγκεκριμένο αγόρι εντοπίστηκε στα δάση. Ύστερα από παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι συμπεριφερόταν όπως ένα ζώο: δεν μπορούσε να μιλήσει, έβγαζε κραυγές, δεν είχε αίσθηση καθαριότητας. Εξετάσεις έδειξαν ότι το παιδί αυτό δεν είχε κάποιο πνευματικό πρόβλημα, ωστόσο –και μετά από μεγάλες προσπάθειες- το αγόρι δεν κατάφερε να μάθει την γλώσσα. Συνέπεια αυτού, φυσικά, ήταν το παιδί να μην μπορέσει να εγκλιματιστεί με την υπόλοιπη κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, χωρίς την γνώση της γλώσσας, δεν κατάφερε ποτέ να κοινωνικοποιηθεί.

Τι σημαίνει, όμως, κοινωνικοποίηση; «Πρόκειται για μια διαδικασία, στην οποία συμπράττουν άτομο και κοινωνία και στην πορεία της οποίας ένας βιολογικός οργανισμός διαμορφώνεται σε μια κοινωνική προσωπικότητα που αναπτύσσεται συνεχώς σε μια σχέση αλληλεπίδρασης με τις συνθήκες ζωής».(Νόβα-Καλτσούνη, 2000, : 15) Η γλώσσα δηλαδή έχει την δύναμη να επηρεάσει την τόσο σημαντική διαδικασία της κοινωνικοποίησης προκαλώντας αρνητικές συνέπειες στην ζωή ενός ατόμου. Το παραπάνω παράδειγμα, ωστόσο, αποτελεί μια ακραία περίπτωση του πόσο πολύ μπορεί να επηρεάσει η μη γνώση της γλώσσας την κοινωνικοποίηση ενός ατόμου. Κυρίως, το να μην γνωρίζει κάποιος την γλώσσα επηρεάζει τον τομέα της επικοινωνίας με τους γύρω, αφού δεν έχει την ικανότητα να συνεννοηθεί μαζί τους.

Γι' αυτό και το κεφάλαιο της γλώσσας είναι πολύ σημαντικό για την εκπαίδευση. Ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο το αναλυτικό πρόγραμμα θέτει ως στόχους του να αναπτύξει όχι μόνο την προφορική επικοινωνία αλλά και την γραπτή έκφραση, την γραφή και την ανάγνωση. Στοιχεία δηλαδή που βοηθούν τα παιδιά στην μετέπειτα πορεία τους στην εκπαίδευση, που ενισχύουν τα παιδιά με εφόδια για αποφυγή της περιθωριοποίησης και της σχολικής αποτυχίας.

Πιο συγκεκριμένα, στο χώρο του νηπιαγωγείου η νηπιαγωγός οφείλει να διαμορφώνει ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις ώστε τα παιδιά να ενθαρρύνονται και να παίρνουν το λόγο. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά θα μάθουν να αφηγούνται ιστορίες, να περιγράφουν καταστάσεις, να εξηγούν και να ερμηνεύουν γεγονότα, να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να επιχειρηματολογούν, να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο. (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 20002)

Η σημασία, λοιπόν, της γλώσσας στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και στην εξέλιξη των γλωσσικών του ικανοτήτων είναι προφανής, αφού η ανάπτυξη της προσωπικότητάς του απαιτεί ικανότητα επικοινωνίας. Δεν φαίνεται, όμως, πλήρως μόνο από αυτά τα πράγματα η σημασία της. Η γλώσσα είναι ο πιο αποφασιστικός παράγοντας, ο οποίος έχει την δυνατότητα να καθορίζει την κοινωνική, επαγγελματική, πολιτιστική, μορφωτική και φυσικά εθνική ταυτότητα του ατόμου. Θα μπορούσε να νοηθεί ως ένας καθρέπτης, στον οποίο κατοπτρίζεται η πνευματική στάθμη, η ιστορία, αλλά και τα γενικά χαρακτηριστικά ενός ολόκληρου λαού. (Τοκατλίδου, 1994) Η γλώσσα, λοιπόν, εκφράζει και συνακολουθεί από ορισμένα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία, στοιχεία που δηλώνουν την ταυτότητα ενός λαού, ενός ατόμου. Ταυτότητα τι σημαίνει ακριβώς; Πρόκειται για την συνειδητοποίηση του ατόμου ότι ανήκει σε μια κοινότητα, η οποία κοινότητα έχει παγιωμένες κάποιες ιδιαιτερότητες όπως κοινή καταγωγή, θρησκεία, παραδόσεις και γλώσσα.

Η κοινή αυτή γλώσσα που υπάρχει μέσα σε μια κοινότητα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μητρική. Η μητρική γλώσσα έχει πρωταρχικό και καθοριστικό ρόλο στην πολύπλοκη διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας. Αφού μέσω αυτής το άτομο αναπαριστά τα όσα βιώνει, δημιουργεί πολιτισμό και συγκροτεί το εγώ του. Τι γίνεται όμως στην περίπτωση όπου το άτομο μαθαίνει δύο γλώσσες; Μία, την μητρική του και μία άλλη γλώσσα, διαφορετική, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών της

κοινωνίας στην οποία ζει. Και αν μητρική του γλώσσα αποτελεί κώδικα επικοινωνίας για μια κοινότητα αριθμητικά μικρότερη από τον υπόλοιπο πληθυσμό του κράτους; Τότε τι συμβαίνει; Η μητρική του γλώσσα μετατρέπεται σε μειονοτική. Τι σχέση έχει, όμως, η μειονοτική/μητρική γλώσσα με τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση και ειδικότερα στο νηπιαγωγείο;

Αρχικά πρέπει να σημειωθεί ότι σήμερα στις αίθουσες διδασκαλίας ολόκληρης της εκπαίδευσης υπάρχουν παιδιά γλωσσικών μειονοτικών ομάδων. Καθημερινά τσιγγανάκια, αλβανάκια, παιδιά παλινοστούτων οικογενειών κάθονται στα θρανία τους και αντιμετωπίζουν μια εκπαίδευση η οποία αγνοεί τις γλωσσικές ιδιαιτερότητές τους. Επιπρόσθετα, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι τα παιδιά αυτά μέσα στους κόλπους της κοινωνίας έχουν να αντιμετωπίσουν, όσον αφορά την γλώσσα, διπλές δυσκολίες αφού έρχονται καθημερινά σε επαφή, όχι με μία αλλά, με δύο γλώσσες. Και στα πλαίσια της εκπαίδευσης είναι αυτό που ονομάζουμε ‘δίγλωσσοι’ μαθητές. Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά αυτά προέρχονται από μειονοτικές κοινωνικές ομάδες, με διαφορετική κοινωνική ταυτότητα, ενώ ταυτόχρονα ζουν και μεγαλώνουν σε μια κοινωνία με διαφορετικό γλωσσικό κώδικα.

Η οικογένειά τους, ωστόσο, όπως είναι και φυσιολογικό τους έχει μεταδώσει περισσότερο, ίσως και τις περισσότερες φορές μόνο, τις γλωσσικές πράξεις της δικής τους ταυτότητας και όχι αυτής της χώρας υποδοχής. Όμως, όταν τα παιδιά εισέρχονται στο εκπαιδευτικό θεσμό τα πράγματα αλλάζουν. Εκεί τα παιδιά των μεταναστών, τα τσιγγανάκια, τα αλβανάκια μεγαλώνουν με ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό: ζώντας μέσα σε μια γλωσσική σύγχυση. Άλλη γλώσσα, δηλαδή, μιλάνε στο σπίτι (την μητρική) και άλλη στο σχολείο (της χώρας υποδοχής). Λογικό, λοιπόν, είναι το παιδί μέσα στο καθημερινό του κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο αποτελείται συνήθως από συμπατριώτες του, να χρησιμοποιεί την μητρική του γλώσσα, την γλώσσα δηλαδή που χρησιμοποιείται από τον τόπο προέλευσης των γονιών του, και μάλιστα χωρίς –σε κάποιες περιπτώσεις- να γνωρίζει ικανοποιητικά όλο της το φάσμα, κυρίως το γραπτό. Από την άλλη μεριά, στο σχολείο ‘αναγκάζεται’ να χρησιμοποιεί την γλώσσα της χώρας υποδοχής, την οποία ούτε αυτή γνωρίζει καλά. Αυτό οφείλεται συνήθως στο ότι οι γονείς του δεν μπορούν να το βοηθήσουν αλλά και γιατί οι συνθήκες που βιώνει το παιδί μέσα στο σχολείο δεν το διευκολύνουν.(Κασιμάτη, 1983)

Κάποιες φορές, μάλιστα, παρατηρείται το φαινόμενο τα παιδιά των μειονοτήτων να χρησιμοποιούν και μέσα στο σχολείο την μητρική τους γλώσσα. Αυτό συμβαίνει όταν είναι παρόντες και άλλοι μαθητές από την κυρίαρχη ομάδα, κυρίως είτε ως ένδειξη αλληλεγγύης με την ομάδα τους και ένδειξη υπαγωγής τους σε αυτήν είτε για να μην γίνονται κατανοητοί από τα μη-μέλη. Η χρήση αυτή, της μητρικής τους γλώσσας, λειτουργεί ως ένας 'αποκλεισμός' του άλλου και πραγματοποιείται για την διατήρηση και την τόνωση της εθνογλωσσικής τους ταυτότητας. Η γλώσσα δηλαδή χρησιμοποιείται ως μέσο αποκλεισμού από την ομάδα. Τόσο σημαντικό σύμβολο θεωρείται η γλώσσα. (Κωστούλα-Μακράκη, 2001)

Ωστόσο, αναμφισβήτητα πιο συχνό φαινόμενο μέσα στο σχολικό κτίριο είναι ο αποκλεισμός των γλωσσικών μειονοτήτων. Αφού τα παιδιά του κυρίαρχου πληθυσμού είναι αριθμητικά περισσότερα από τα παιδιά μειονοτήτων είναι λογικό το παραπάνω φαινόμενο να παρατηρείται συχνότερα στα παιδιά αυτά. Αποκλεισμό, όμως, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση βιώνουν και μέσα από την γλώσσα που εμφανίζεται μέσα στην σχολική τάξη, μέσα από το παιδαγωγικό υλικό. Λόγω της διγλωσσίας τους παρουσιάζουν μια μεγαλύτερη αδυναμία, από τα υπόλοιπα παιδιά, να συμμετέχουν και να ανταποκρίνονται στην μαθησιακή διαδικασία και γενικότερα στις ανάγκες του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μετατρέπονται σε απλούς 'παρατηρητές' των όσων συμβαίνουν στην τάξη και φυσικά οδηγούνται έτσι σε χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα. Πολλές φορές, αδυνατώντας να πάρουν μέρος στο μάθημα, προσπαθούν να γεμίσουν τον χρόνο τους κάνοντας φασαρία. (Καλλιμάνη, Τριανταφυλλίδου, 2003) Τι γίνεται, όμως, με τα παιδιά των μειονοτήτων που βρίσκονται στις αίθουσες της προσχολικής εκπαίδευσης;

Όλα τα παιδιά στην νηπιακή ηλικία δεν έχουν κατακτήσει πλήρως τις γλωσσικές τους ικανότητες. Μέσα, λοιπόν, από τους κόλπους του νηπιαγωγείου αρχίζουν να οικοδομούν σιγά-σιγά τις πρώτες γνώσεις τους. Είναι αποδεκτό ότι η γλώσσα αποτελεί ένα από τα δυσκολότερα αντικείμενα στην εκπαίδευση. Τι συμβαίνει λοιπόν στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών; Τι συμβαίνει όταν υπάρχουν δύο γλώσσες, εξίσου δύσκολες στην εκμάθηση;

Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία δεν έχουν ακόμη να αντιμετωπίσουν τις αρνητικές συνέπειες της μη σωστής χρήσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Δεν μπορούν να αντιληφθούν ότι η γλώσσα, ως βασικό όργανο μάθησης, μπορεί να

αποτελέσει πρωταρχική αιτία για χαμηλή σχολική επίδοση. Αυτό, όμως, που συντελείται στα δίγλωσσα παιδιά, και που φυσικά γίνεται αντιληπτό και από τα ίδια, είναι ότι δεν αντιλαμβάνονται πλήρως ή εν μέρει τα όσα συντελούνται στην αίθουσα. Υπάρχουν περιπτώσεις, φυσικά, όπου νήπια του κυρίαρχου πληθυσμού αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης της γλώσσας, παρόλο που διδάσκονται μία μόνο γλώσσα. Πόσες, μάλλον, γλωσσικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά μειονοτήτων. Αυτά βρίσκονται σε πλήρη σύγχυση αφού βρίσκονται ανάμεσα σε δύο γλωσσικά συστήματα. Τι γίνεται, όμως, όταν δεν καταλαβαίνουν; (Κασιμάτη, 1983)

Το σίγουρο, όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, είναι ότι τα παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης στην βαθμίδα αυτή δεν αντιμετωπίζουν την αποτυχία των εξετάσεων, τουλάχιστον όχι άμεσα. Ωστόσο, ελλοχεύουν μεγαλύτεροι κίνδυνοι που θα επηρεάσουν μελλοντικά ολόκληρη την προσωπικότητα του παιδιού.

Και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γλωσσικών μειονοτήτων, μπορούν να μετατραπούν σε απλούς 'παρατηρητές' μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και να αντιδράσουν προκαλώντας φασαρία. Αδυνατώντας, δηλαδή, να κατανοήσουν τι γίνεται μέσα στην τάξη κάνουν φασαρία, προσπαθώντας έτσι να γεμίσουν τον χρόνο τους. Τότε τι γίνεται; Φυσικά, η νηπιαγωγός παίρνει θέση.

«Κάτσε φρόνιμα!» «Σε παρακαλώ κάτσε φρόνιμα.» «Κάθεσαι φρόνιμα;» «Μπορείς να κάτσεις φρόνιμα;» «Θα έπρεπε να κάθεσαι φρόνιμα.» «Κάτσε φρόνιμα, επιτέλους!» Η νηπιαγωγός έχει την δυνατότητα να επαναφέρει την ησυχία και την τάξη με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, είτε ως διαταγή, ως παράκληση, σαν μια άμεση ή έμμεση ερώτηση, σαν ένα ισχυρισμό ή τελείως άμεσα. Ανάμεσα σε όλους αυτούς τους τρόπους η νηπιαγωγός επιλέγει με βάση κάποια κριτήρια. Η επιλογή, όμως, του τρόπου παρέμβασής της μπορεί να δημιουργήσει αρνητικές καταστάσεις;

Υστερα από την ανάλυση γραπτών κειμένων νηπιαγωγών της χώρας μας που εργάζονταν περισσότερο από δέκα χρόνια σε πολυπολιτισμικές τάξεις με την μορφή εκθέσεων και με θέμα «Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε σε πολυπολιτισμικές τάξεις» οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η επιλογή του τρόπου παρέμβασής τους απέναντι στα παιδιά μειονοτήτων διαμορφωνόταν και από την άποψη που είχαν για το θέμα της διγλωσσίας τους. Δέκα από τις δεκαεννιά εκθέσεις των νηπιαγωγών χαρακτήριζαν απερίφραστα το θέμα της γλώσσας «πρόβλημα» και μάλιστα «συνηθισμένο» και «τεράστιο», ενώ τέσσερις τουλάχιστον εκθέσεις το περιέγραψαν

ως τέτοιο χωρίς καν να το ονομάσουν. Μερικές χαρακτηριστικές φράσεις από τις εκθέσεις αυτές είναι οι ακόλουθες: «Το πρόβλημα της γλώσσας είναι το πιο συνηθισμένο /τεράστιο.» «Ό,τι και να κάνεις τα πράγματα είναι δύσκολα, όταν δεν γνωρίζουν την γλώσσα.» «Πώς να διδάξεις σε ένα παιδί όταν δεν καταλαβαίνει την γλώσσα;» (Βαμβακίδου, Ντίνας, Κυρίδης, Καραμήτσου, 2003)

Γενικότερα, όμως, όχι μόνο στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί και γενικά οι παιδαγωγοί θεωρούν την διγλωσσία ως πρόβλημα. Σε τέτοιο σημείο, κάποιες φορές, που υπάρχουν και τάσεις για προτροπή των παιδιών των γλωσσικών μειονοτήτων να μιλήσουν μόνο την γλώσσα της χώρας υποδοχής, την κυρίαρχη γλώσσα κάτι που αναμφισβήτητα θα οδηγήσει στην εξάλειψη της γλώσσας προέλευσης, και όχι μόνο, των παιδιών. «Στις Βρετανικές τάξεις πολλοί δάσκαλοι και παιδαγωγοί ακόμη, ενισχύουν τα παιδιά να μιλάνε μόνο στην Αγγλική γλώσσα, ακόμη και αν αυτή δεν είναι η πρώτη τους γλώσσα. Ακούγονται δάσκαλοι να λένε στους μαθητές τους ‘Μη μιλάς την γλώσσα του σπιτιού σου εδώ, τώρα είσαι στο σχολείο’. Η’ μιλώντας με άλλους δασκάλους μπορούν να πουν: ‘Το πρόβλημα με τη μάθηση αυτού του παιδιού είναι η γλώσσα του, είναι ξέρες δίγλωσσο!’» (Παπάς, τόμος Α’, χ.χ.)

Συνεπώς, είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την διγλωσσία με πρόβλημα, με αποτυχία. Ως αποτέλεσμα της άποψης αυτής είναι πολλοί δίγλωσσοι μαθητές να απομονώνονται κατά την διάρκεια των μαθημάτων, να αποκλείονται από δραστηριότητες και να περιθωριοποιούνται. Πολλές φορές μετακινούνται σε ειδικές ενισχυτικές τάξεις, τις λεγόμενες τάξεις υποδοχής. Σκοπός τους είναι να μάθουν τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων την γλώσσα της χώρας που τους φιλοξενεί, προκειμένου να καταφέρουν να παρακολουθήσουν την εκπαίδευση των ντόπιων της ηλικίας τους. Εκεί τους διδάσκεται η νέα γλώσσα με εντατικές μεθόδους. Μήπως, όμως, οι ειδικές αυτές τάξεις λειτουργούν ως μέσο που ενισχύει τον αποκλεισμό των παιδιών αυτών; Μήπως, δηλαδή, θέτοντας επιπλέον κριτήρια διαφορετικότητας ενισχύονται οι διακρίσεις και οδεύουμε προς την περιθωριοποίηση; (Παπάς, τόμος Α’, χ.χ.)

Ο τρόπος, όμως, που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός /η νηπιαγωγός να αντιδράσει στην φασαρία που προκαλεί ένα παιδί γλωσσικής μειονότητας μπορεί να δηλώσει και την σχέση που έχει διαμορφώσει ο ίδιος μεταξύ αυτού και των παιδιών μέσα στην τάξη. Μπορεί, δηλαδή, να αναδείξει το μέγεθος της εξουσίας της πάνω

στον μαθητή. Εξουσία η οποία παραχωρείται από τον νόμο. Μπορεί δηλαδή η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού /νηπιαγωγού και μαθητή να παρομοιαστεί ως μια σχέση εξουσίας και εξουσιαζόμενων. Φυσικά, η σχέση αυτή εμφανίζεται μέσα από την γλώσσα που χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό, την νηπιαγωγό και τους μαθητές. «Κάτσε φρόνιμα!» «Θα κάτσεις φρόνιμα, επιτέλους!» Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι συχνότερες πράξεις λόγου που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός /η νηπιαγωγός είναι η εντολή και η ερώτηση ελέγχου. «Μην μιλάς!» ή «Τι γίνεται εκεί;» Πράξεις λόγου που είναι κατεξοχήν χαρακτηριστικές του αυταρχικού λόγου της εξουσίας. (Τοκατλίδου, 1994)

Και από προσωπική άποψη αλλά και από ανάγνωση βιβλίων, διαπίστωσα ότι οι μαθητές στις εντολές και στις ερωτήσεις ελέγχου των εκπαιδευτικών και των νηπιαγωγών αντιδρούν με δύο τρόπους. Είτε με γλωσσικούς κώδικες, στις περιπτώσεις που γνωρίζουν τις απαντήσεις ή όταν νομίζουν ότι γνωρίζουν τις απαντήσεις, είτε υιοθετώντας μη γλωσσικές συμπεριφορές. Λέγοντας μη γλωσσικές συμπεριφορές εννοείται ένα είδος «κώδικα», που τα κυριότερα συστατικά του είναι το βλέμμα και η σιωπή. Απαντήσεις, λοιπόν, του τύπου «Δεν ξέρω», «Δεν θυμάμαι» σε ερωτήσεις παιδαγωγών αποτελούν εκδηλώσεις ασυνέπειας και αυθάδειας για αυτό και υποκαθίστανται από την σιωπή. (Τοκατλίδου, 1994)

Μήπως, τελικά, η γλώσσα που χρησιμοποιούμε πέρα από πράξη ζωής, κοινωνικό θεσμό, σύστημα επικοινωνίας, δρόμο της επιθυμίας και των φορτίσεων της libido, λειτουργεί και ως εργαλείο πίεσης και ενέργεια αλλαγής; Μήπως, τελικά, η γλώσσα έχει την δύναμη να επηρεάζει τους άλλους, ίσως και να τους στιγματίζει και να τους περιθωριοποιεί; Οι εκπαιδευτικοί και οι νηπιαγωγοί οφείλουν να προσέχουν τον τρόπο με τον οποίο μιλάνε στα παιδιά;

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, ένας ρόλος της νηπιαγωγού είναι να δημιουργεί μέσα στην τάξη ένα κλίμα συνεργασίας, ισότητας και να μεταδίδει στα παιδιά τις διάφορες πλευρές του κόσμου. Γνώσεις που φυσικά η ίδια κατέχει. Αυτό πετυχαίνεται μέσα από την γλώσσα που χρησιμοποιεί. Ο τρόπος, όμως, με τον οποίο απευθύνεται στα νήπια επηρεάζει την επίτευξη των στόχων της. Αν η γλώσσα που μιλάει είναι αυταρχική και αυστηρή η ατμόσφαιρα που θα δημιουργηθεί και μέσα στην αίθουσα θα είναι αντίστοιχη. Επομένως, η νηπιαγωγός

οφείλει να προσέχει τις εκφράσεις, τις λέξεις ακόμη και τις κινήσεις του προσώπου της κατά την επικοινωνία της με τα νήπια.

Πέρα από την προσοχή που πρέπει να δείξει κατά την προσπάθειά της για να πετύχει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος η νηπιαγωγός οφείλει να προσέξει και άλλα πράγματα. Κάποιες φορές οι άνθρωποι είναι κάτοχοι κάποιων αρνητικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Και οι νηπιαγωγοί, ως άνθρωποι, κατέχουν τέτοιες απόψεις, που ασυνείδητα ή και συνειδητά πολλές φορές τις μεταδίδουν. Ένα μέσο αναπαραγωγής τους αποτελεί η γλώσσα. Η γλώσσα είναι εκείνη που θεσμοθετεί, δηλώνει, γράφει, εγγράφει, προγράφει. Είναι πολλές φορές κατασκευασμένη να φιλοξενεί και τις πιο τερατόμορφες φαντασιώσεις και κυρίως για να φιλοξενήσει το φόβο απέναντι στο ξένο, στο μη-δικό μας. Η γλώσσα, λοιπόν, έχει την ιδιότητα να διαβρώνει τους ανθρώπους αργά, αλλά επίμονα και ύπουλα.

Έτσι, τα παιδιά ως παθητικοί δέκτες της γλώσσας των παιδαγωγών τους διαβρώνονται από τις ετοιμοπαράδοτες απόψεις τους, χάνοντας έτσι το δικαίωμα τους να αναπτύξουν μια δική τους κριτική ταυτότητα. Ο φόβος, λοιπόν, των εκπαιδευτικών και των νηπιαγωγών για το ξένο ενεργοποιείται από την γλώσσα. Τόσο σημαντικό ρόλο κατέχει η γλώσσα στην εκπαίδευση. Πέρα, λοιπόν, από όργανο επικοινωνίας μπορεί να αποβεί σε επικίνδυνο φορέα αρρωστημένων προκαταλήψεων. Ισχύει, δηλαδή, το γνωμικό που λέει: «η γλώσσα κόκαλα δεν έχει και κόκαλα τσακίζει».

Για αυτό τον λόγο οι εκπαιδευτικοί και οι νηπιαγωγοί οφείλουν να προσέχουν πολύ την γλώσσα τους μέσα στην τάξη. Πρέπει να κατανοήσουν και να αποδεχτούν ότι υπάρχουν μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, με διαφορετικούς ρυθμούς και προτεραιότητες. Πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι συναντώντας παιδιά με δίγλωσσες ή και άλλες ανάγκες συναντιούνται και με την ανθρώπινη δυστυχία. Για αυτό πρέπει να οπλιστούν με «συμπάθεια» για το διαφορετικό και να συμμετέχουν στην οδύνη του αποκλεισμένου, απροστάτευτου παιδιού.

Η νηπιαγωγός πρέπει να υιοθετήσει κάποιες στρατηγικές μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας της. Αρχικά να προβάλλει, σε συνεργασία με τα νήπια, τα τοπικά διακριτικά, πολιτισμικά στοιχεία, καθώς και στοιχεία από άλλους κοντινούς και μακρινούς πολιτισμούς. Οφείλει να προωθήσει την δράση, την συνεργατική λήψη

αποφάσεων, την αναγνώριση ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων όπως είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός, επιζητώντας βέβαια μετά την κατανόησή τους και την επίλυσή τους. (Βαμβακίδου, Ντινάς, Κυρίδης, Καραμήτσου, 2003)

Με λίγα λόγια, βασικοί στόχοι μιας νηπιαγωγού όταν έρχεται αντιμέτωπη με δίγλωσσα παιδιά είναι να προωθήσει την αυτό-εκτίμηση και την εμπιστοσύνη που έχει κάθε παιδί για τον εαυτό του, να ενθαρρύνει την αποδοχή των νηπίων με τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, να βοηθήσει τα νήπια να αναπτύξουν θέσεις και επιδεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να πετύχουν στο σχολείο και στην κοινωνία αλλά και να ενθαρρύνουν τις οικογένειες και όλη την κοινότητα να συμμετέχει ενεργά στην τάξη. Έτσι, θα μπορέσει να προωθηθεί η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας των παιδιών σε όλους τους τομείς της μάθησης αλλά και θα μπορέσει να προωθηθεί η εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας από όλα τα νήπια. (Ντολιοπούλου, 2000)

Αν, όμως, όλα αυτά δεν συμβούν; Αν το παιδί δεν δεχτεί μια δίγλωσση εκπαίδευση, τότε ποιες θα είναι οι συνέπειες; Το σίγουρο είναι ότι δεν θα μπορέσει να προσαρμοστεί γλωσσικά. Θα αντιμετωπίσει προβλήματα στην γλωσσική του έκφραση. Η απόρριψη της μητρικής του γλώσσας μπορεί να οδηγήσει στην καθυστέρηση της γλώσσας, σε δυσκολίες και στις δύο γλώσσες, σε καταστροφή του αυτοσυναισθήματος. Μπορεί να επιφέρει άγχος στα παιδιά, αίσθημα ανικανότητας και φυσικά πέρα από γλωσσική σύγχυση να τα οδηγήσει σε μια γενικότερη κρίση ταυτότητας. (Παπάς, τόμος Α', χ.χ.) Όλα αυτά επηρεάζουν ένα παιδί, και ειδικά όταν αυτό βρίσκεται σε μια τρυφερή ηλικία όπως αυτή των 2 ½ με 6 χρόνων. Επηρεάζουν την προσαρμογή και την κοινωνικότητά του μέσα στην τάξη, όταν πρέπει να ανταποκριθεί στις ερωτήσεις-εντολές της νηπιαγωγού αλλά επηρεάζει και την σχέση του με τα άλλα παιδιά της τάξης. Όλα αυτά ισχύουν αλλά δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το σχολείο δεν λειτουργεί μεμονωμένα, μέσα σε ένα κενό, αλλά σε μια συγκεκριμένη κοινωνία, την ελληνική, η οποία οργανώνεται με σχέσεις εξουσίας και υποταγής που διατρέχουν και το σχολικό σύστημα.

Μελέτη γραπτών κειμένων νηπιαγωγών της χώρας μας με θέμα: «Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε σε πολυπολιτισμικές τάξεις» οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων προσαρμόζονται στην ζωή της τάξης με εμπόδια, τα οποία ξεπερνιούνται με τον χρόνο. «Χρειάζονται μεγαλύτερο

χρόνο προσαρμογής», αναφέρεται χαρακτηριστικά σε μία έκθεση μιας νηπιαγωγού. Άλλες φράσεις νηπιαγωγών φανερώουν τα εμπόδια των παιδιών αυτών: «Δεν επικοινωνούν και κλείνονται στον εαυτό τους.», «Συνήθως κλείνονται στον εαυτό τους ή κάνουν παρέες μεταξύ τους.», «Στην αρχή είναι μαζεμένα και επιφυλακτικά.», «Και τα ίδια τα παιδιά είναι μαζεμένα ή επιθετικά.» Όλα αυτά φανερώουν ότι τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων παρουσιάζουν μια εσωστρεφή συμπεριφορά η οποία μπορεί να εξελιχθεί και σε επιθετικότητα και παράλληλα αντιμετωπίζουν και προβλήματα στην παρέα.

Οι αναφορές, δηλαδή, των νηπιαγωγών έδειξαν τα προβλήματα που έχουν να κάνουν με την αποδοχή από τα άλλα νήπια των παιδιών αυτών. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε μια κλιμάκωση στην συμπεριφορά των ελληνόπουλων απέναντί τους. Ξεκίνησε αρχικά από επιφυλακτική και αρνητική στάση και κατέληγε σε αποκλεισμό των παιδιών αυτών, με τάσεις μάλιστα γκετοποίησής τους. Φράσεις που εντοπίστηκαν συχνά μέσα στις εκθέσεις ήταν: «Τα άλλα νήπια δεν τα αποδέχονται εύκολα.», «Περιθωριοποιούνται από τα άλλα παιδάκια.» (Βαμβακίδου, Ντίνας, Κυρίδης, Καρμήτσου, 2003)

Από όλα τα παραπάνω, λοιπόν, φαίνεται καθαρά ότι η γλώσσα μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο αποκλεισμού μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας του νηπιαγωγείου. Τα νήπια λόγω της διγλωσσίας τους αδυνατούν περισσότερο να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες επιλέγοντας συχνά την από απόσταση παρακολούθηση των δρώμενων μέσα στην τάξη ή και κάποιες φορές την πλήρη αποχή από αυτά. Έτσι γίνονται απλοί παρατηρητές των δραστηριοτήτων με αποτέλεσμα να γίνονται συχνά και αίτια βαβούρας και φασαρίας μέσα στην τάξη. Τον λόγο τότε τον έχουν οι νηπιαγωγοί, οι οποίοι καλούνται να επαναφέρουν την ησυχία. Ο τρόπος, όμως, που θα γίνει αυτό, οι γλωσσικές εκφράσεις που θα χρησιμοποιηθούν μπορεί να επιφέρουν μεγαλύτερα προβλήματα. Μέσα στις λέξεις που θα ειπωθούν μπορεί, σκοπίμως ή όχι, να μεταδοθούν και προκαταλήψεις για τα παιδιά αυτά. «Ο Κώστας κάνει φασαρία γιατί είναι από την Αλβανία και δεν μιλάει καλά.» Η επαναλαμβανόμενη χρήση μιας τέτοιας φράσης μπορεί να αποβεί μοιραία για ένα παιδί γλωσσικής, και όχι μόνο, μειονότητας αφού το τραυματίσει και το στιγματίζει. Πέρα, λοιπόν, από την αδυναμία του να επικοινωνήσει με τα άλλα παιδιά

και την νηπιαγωγό του αρχικά διακρίνεται, μετά περιθωριοποιείται και τελικά αποκλείεται από την εκπαιδευτική του ομάδα.

Πρέπει να δεχτούμε τελικά ότι τα νηπιαγωγεία που φοιτούσαμε όταν ήμασταν μικροί δεν υπάρχουν πια. Ο νηπιακός πληθυσμός, πλέον, παρουσιάζει μια ετερογένεια. Σήμερα, ολόκληρος ο ελληνικός πληθυσμός είναι πολυπολιτισμικός. Έτσι, μια δημοκρατική χώρα όπως είναι η Ελλάδα πρέπει να προσαρμοστεί στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα. Θα πρέπει να λάβει υπόψη της όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μειονοτήτων και να πάρει τα απαραίτητα μέτρα. Για αυτό κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των νηπιαγωγών προκειμένου μια δίγλωσση και πολυπολιτισμική εκπαίδευση να κάνει την εμφάνισή της στις ελληνικές αίθουσες. Μόνο έτσι το νηπιαγωγείο θα μπορέσει να συμβάλλει στην ‘ακίνδυνη’ κοινωνική ενσωμάτωση όλων όσων προέρχονται από γλωσσικά περιβάλλοντα διαφορετικά από αυτό της κυρίαρχης γλώσσας και να βοηθήσει στην εξάλειψη του κοινωνικού τους αποκλεισμού. (Βαμβακίδου, Ντίνας, Κυρίδης, Καραμήτσου, 2003) ‘Ακίνδυνη’ κοινωνική ενσωμάτωση όσο γίνεται δυνατή φυσικά, διότι όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία εμφανίζονται φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού.

Σε τελική ανάλυση, η γνώση δύο γλωσσικών συστημάτων δεν μπορεί να θεωρηθεί παρά ένα πλεονέκτημα και όχι μειονέκτημα. Όπως είπε ,εξάλλου, και ένα εξάχρονο δίγλωσσο αγόρι: ‘Boj! C’est normal...mais ça doit être embêtant de n’ avoir qu’ une langue, parce-qu’ on doit être coïncé quand on voyage’. (Α, είναι φυσικό...αλλά πρέπει να είναι ενοχλητικό/δυσάρεστο να έχεις μόνο μία γλώσσα, γιατί πρέπει να δυσκολεύεται όταν ταξιδεύεις!) (Παπάς, τόμος Α’, χ.χ.)

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως φάνηκε και από τα προηγούμενα κεφάλαια, αρκετές φορές στην ζωή μας ερχόμαστε αντιμέτωποι με φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Πολλές φορές, ωστόσο, δεν καταλαβαίνουμε ότι εκτυλίσσονται μπροστά στα μάτια μας ή άλλοτε δεν θέλουμε να το πιστέψουμε. Παρόλα αυτά, αποτελούν μία πραγματικότητα που την ζούμε καθημερινά. Τι είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός, ποιοι απειλούνται, και πως εμφανίζεται μέσα στην αίθουσα του σχολικού συστήματος αναλύθηκαν νωρίτερα.

Κατά την συγγραφή των προηγούμενων κεφαλαίων διαπίστωσα ότι ο όρος του κοινωνικού αποκλεισμού δεν ήταν και τόσο εύκολος να διατυπωθεί. Γενικά « χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο είναι υπαρκτό στην πλειοψηφία των σύγχρονων κοινωνιών και οπωσδήποτε στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ». (Home Start International, 2003, :18)

Έτσι, η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού έχει διαμορφωθεί μέσα από μια ποικιλία χρήσεων του όρου. Στην πραγματικότητα, θα λέγαμε, ότι το φαινόμενο αυτό του αποκλεισμού αναφέρεται στην αδυναμία της σύγχρονης κοινωνίας να προσφέρει ίσες ευκαιρίες στα άτομά της για το καλό όλων των μελών και της κοινωνίας γενικότερα. (Home Start International, 2003) « Κατά κύριο λόγο, όμως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μία συστηματική σειρά διαδοχικών ενεργειών περιθωριοποίησης ή υπαγωγής σε απομόνωση, από τις οποίες μπορεί να θιγούν άτομα και κοινωνικές ομάδες ». (Dieter, 1999, :212) Οι ενέργειες περιθωριοποίησης παίρνουν σάρκα και οστά μέσω της γλώσσας. Η γλώσσα, δηλαδή, αποτελεί ένα ισχυρό μέσο αναπαραγωγής των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων και παίζει σημαντικότερο ρόλο στην ομαλή ανάπτυξη της ταυτότητας των παιδιών, και ιδιαίτερα των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων.

Όλα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί μία αναμφισβήτητη δύσκολη κατάσταση για οποιοδήποτε άτομο την βιώνει. Ακόμη πιο άσχημα, όμως, το φαινόμενο αυτό βιώνεται από τα παιδιά. Γεγονός που έχει συνήθως αρνητικές επιπτώσεις για το μέλλον τους. Ένας χώρος όπου τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού είναι το σχολείο. Παιδιά της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ζούνε στιγμές αποκλεισμού όταν βρίσκονται στην τάξη, στην αυλή του σχολικού χώρου, στους σχολικούς χώρους υγιεινής. Εκτός, όμως, από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού αγγίζει και τις αίθουσες



διδασκαλίας της προσχολικής εκπαίδευσης. Αυτό είναι και το θέμα που ενδιαφέρομαι να προσεγγίσω σε μία αίθουσα ενός νηπιαγωγείου: τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση και ειδικότερα στο νηπιαγωγείο.

Για τον εντοπισμό τέτοιων καταστάσεων αποφάσισα να πραγματοποιήσω μία έρευνα πεδίου. Στην προσπάθειά μου, δηλαδή, να διερευνήσω φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού στο νηπιαγωγείο η μέθοδος στην οποία τελικά κατέληξα, και χρησιμοποίησα κατά την προσπάθειά μου αυτή ήταν η μελέτη περίπτωσης. Κατά την μέθοδο αυτή ο ερευνητής παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μίας μονάδας – ενός παιδιού, μίας παρέας, μίας σχολικής τάξης, ενός σχολείου ή μιας κοινότητας. Αποτελεί μία μέθοδο παρατήρησης η οποία «έχει ως στόχο να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας». (Mason, Cohen, 1997, :152-153)

Η μελέτη περίπτωσης πραγματοποιείται με την μέθοδο της παρατήρησης και υπάγεται στα πλαίσια της εθνογραφικής μεθοδολογίας. «Η εθνογραφική μεθοδολογία είναι μία ανθρωπολογική μέθοδος κοινωνικής έρευνας όπου ο ερευνητής στρέφεται προς συγκεκριμένους μικρότερους χώρους της κοινωνίας και επιζητεί να κατανοήσει σε βάθος την λειτουργία τους». (Πηγιάκη, 1988, :13) Η εθνογραφία ως επιστημονική έρευνα η οποία προσπαθεί να ανακαλύψει την υποκειμενική ζωή του ανθρώπου έχει οριοθετήσει και τις δικές της επιστημονικές αρχές της.

Γενικά, οι επιστημονικές της αρχές θεωρούν ότι ο εθνογράφος κατά την διεξαγωγή μίας έρευνας πρέπει να είναι ευαίσθητος. Αυτό σημαίνει ότι για να χρησιμοποιήσει ο ερευνητής με σωστό και γνήσιο τρόπο την μέθοδό του σημαντικό ρόλο παίζει η ευαισθησία με την οποία θα πλησιάσει το φαινόμενο. Ο τρόπος, δηλαδή, που θα κινηθεί μέσα στον ερευνητικό χώρο, το πώς θα προσεγγίσει τα δρώντα άτομα. Με άλλα λόγια, θα λέγαμε ότι ο ερευνητής πρέπει να αποστασιοποιηθεί από τις προσωπικές του προκαταλήψεις, από τις δικές του απόψεις προκειμένου να μελετήσει το φαινόμενο αντικειμενικά. (Πηγιάκη, 1988) Ο ερευνητής, δηλαδή, οφείλει να σκεφτεί τις όψεις της ταυτότητάς του, να σκεφτεί αν οι πρακτικές που υιοθετεί κάθε φορά επηρεάζουν τις γνωστικές του απόψεις και να κινηθεί ανάλογα. (Mason, 2002)

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την εθνογραφία ο ερευνητής θα πρέπει να έχει την ικανότητα και την εγρήγορση να απορρίπτει και να μεταβάλλει τις υποθέσεις που ο

ίδιος θέτει, εφόσον αυτές δεν συμβαδίζουν με τα φαινόμενα που ερευνά. Να μην έχει, δηλαδή, προκατασκευασμένες ερωτήσεις και να αποκτά την αίσθηση ότι μαθαίνει κάτι καινούργιο που δεν ήξερε ή δεν είχε φαντασθεί. Έτσι όταν εισέρχεται στον χώρο της έρευνάς του να είναι έτοιμος να διαφοροποιήσει τα σχέδιά του σύμφωνα με την κοινωνική ομάδα που μελετά. Ένας ακόμη ρόλος του εθνογράφου είναι να βρίσκεται σε μια συνεχή εγρήγορση ώστε να παίρνει αποφάσεις για την πορεία της έρευνας σε όλη την διάρκεια της. Να μην θεωρεί ότι από την στιγμή που μπήκε στην κοινωνική σκηνή μπορεί να εφησυχάσει. (Πηγιάκη, 1988)

Η εθνογραφία δίνει μεγάλη σημασία και στην σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ερευνητή και τα δρώντα πρόσωπα. Υποστηρίζει ότι ο ερευνητής μέσα από την έρευνα αποκτά την ικανότητα να οικοδομεί σχέσεις οι οποίες θα τον στηρίζουν και θα τον υποβοηθούν στην μελέτη του. (Πηγιάκη, 1988) Για αυτό θα πρέπει να εμπνέει μια εμπιστοσύνη στα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα γιατί διαφορετικά αυτό θα έχει αντίκτυπο στην αξιοπιστία του. Ωστόσο υπάρχει ο κίνδυνος να χαρακτηριστεί υπερβολικά φιλικός, ύποπτος ή ακόμη και απειλητικός κατά την προσέγγιση του. Έτσι, ο ερευνητής βρίσκεται σε μια συνεχή αναζήτηση για το αν έχει κερδίσει ή όχι την αποδοχή των άλλων. Κάτι που δεν είναι πάντα, ή σχεδόν ποτέ, δυνατό να απαντήσει αφού είναι δύσκολο να γνωρίζει πως τον βλέπουν οι άλλοι. (Mason , 2002)

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι σχέσεις στους χώρους έρευνας είναι αναπτυσσόμενες και μπορούν να αλλάζουν με τον χρόνο. Έτσι κάποιες φορές μπορούν να γίνουν πολύ στενές ή και πολύ δύσκολες. Μπορεί να δημιουργηθούν φιλίες ή και αντιπάθειες. Για αυτό ο ερευνητής πρέπει να οργανώσει την είσοδό και την αναχώρησή του με υγιή τρόπο ώστε η αλληλεπίδρασή του με τα άτομα να είναι αποτελεσματική. (Mason, 2002)

Με άλλα λόγια, ο ρόλος του εθνογράφου στα πλαίσια μιας έρευνας δεν είναι και τόσο εύκολος. Θα πρέπει να πάρει αποφάσεις σε δύσκολα ερωτήματα. Πρώτα από όλα όμως θα πρέπει να κάνει τρεις προκαταρκτικές επιλογές. Το κυριότερο είναι να επιλέξει ο ερευνητής το θέμα μελέτης του. ή αλλιώς να επιλέξει τον χώρο που θα διεξαχθεί η έρευνα. Αυτή είναι μία απόφαση που διαμορφώνεται από τον ερευνητή και συνήθως είναι «συνάρτηση της προσωπικότητάς του και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο κινείται και εργάζεται». (Φίλιας, 1996, :19)

Θα μπορούσαμε να χωρίσουμε τρία αλληλοεπηρεαζόμενα κίνητρα που συμβάλλουν στην επιλογή του θέματος μιας έρευνας. Ένα κίνητρο είναι η περιέργεια, η επιθυμία δηλαδή να γνωρίσει ο ερευνητής όσα οι πεποιθήσεις και η διαίσθησή του δεν γνωρίζουν. Άλλο κίνητρο είναι η (πρακτική) χρησιμότητα, η επιθυμία δηλαδή ώστε τα συμπεράσματα της έρευνάς του να είναι χρήσιμα και σημαντικά για το θέμα που προσεγγίζει, και ίσως καταφέρει να προσθέσει και εκείνος κάτι στο θέμα. Τέλος, κίνητρο για την επιλογή ενός θέματος μπορεί να θεωρηθεί η εσωτερική δομή. « Η επιθυμία δηλαδή να αναχθεί μια πληθώρα στοιχείων επιφανειακά περίπλοκη, που κυριαρχείται από μια (νομοτελειακή) τάξη και υπάγεται σε ορισμένους κανόνες ». (Φύλιας, 1996, :20)

Στην δική μου περίπτωση κίνητρο επιλογής του θέματος αποτέλεσε η περιέργεια. Το ενδιαφέρον μου, δηλαδή, ήταν να εξερευνήσω κατά πόσο υπάρχουν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού στην προσχολική ηλικία όπου τα παιδιά είναι τόσο μικρά και αθώα και η αίσθηση της ευθύνης έχει αρχίσει να διαμορφώνεται.

Στην συνέχεια ο ερευνητής πρέπει να επιλέξει το χώρο έρευνάς του. Απόφαση που διαμορφώνεται και αυτή από τα ενδιαφέροντά του. Από τις διαφορετικές δυνατότητες που προσφέρονταν για να παρατηρήσω παιδιά προσχολικής ηλικίας εγώ επέλεξα την τάξη του νηπιαγωγείου. Ο λόγος ήταν ότι τα παιδιά θα ήταν σε ένα χώρο μικρό και προσβάσιμο για μένα. Δεν θα έπρεπε δηλαδή να τα κυνηγάω, για παράδειγμα, στην σχολική αυλή όπου ο χώρος είναι ανοιχτός, τα παιδιά μιλάνε όλα μαζί, φωνάζουν και έτσι καταστάσεις αποκλεισμού δεν θα μπορούσαν να καταγραφούν. Αν πάλι καταστάλαζα σε ένα χώρο μη προσβάσιμο, όπως η παιδική χαρά, τα πράγματα θα δυσκόλευαν. Εκεί τα παιδιά πέρα από το γεγονός ότι θα έπαιζαν σε ένα χώρο ανοιχτό, ταυτόχρονα θα βρισκόντουσαν και υπό την προσοχή και την συνοδεία συγγενών τους. Έτσι, αν εγώ προσπαθούσα να τα προσεγγίσω ή απλώς να τα παρατηρήσω ίσως να γινόμουν αντιπαθείς ή ύποπτη στους συγγενείς.

Μετά, λοιπόν, από την επιλογή του θέματος και του χώρου έκρινα σωστή μια πρώτη γνωριμία με το 'πεδίο'. Είναι φυσικό ο ερευνητής όταν εισέρχεται στον χώρο έρευνάς του για να τον μελετήσει να βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα κοινωνικά οργανωμένο χώρο που έχει τις δικές του αντικειμενικές δομές (νόμους, τρόπους οργάνωσης κ.λ.π.) και την υποκειμενική ζωή των ανθρώπων του. Γι' αυτό η γνωριμία αυτή είναι πολύ σημαντική διότι δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να πάρει μια

πρώτη εντύπωση για το τι επικρατεί στο χώρο, να ενημερωθεί για την ύπαρξη κάποιων κανονισμών και για να αποκτήσει σε πρώτο επίπεδο μία βάση εμπιστοσύνης με την ομάδα .(Πηγιάκη, 1988) Και στην δική μου περίπτωση η πρώτη επαφή ήταν αναγκαία και απαραίτητη. Είδα τα παιδιά που θα αποτελούσαν για μένα αντικείμενο παρατήρησης, τον σχολικό χώρο, έμαθα λίγα πράγματα για τις καθημερινές λειτουργίες τους (δηλαδή τι ώρα ξεκίναγε το μάθημα, πότε τα παιδιά τρώγανε, πότε ασχολούνταν με ελεύθερες ή οργανωμένες δραστηριότητες).

Μια άλλη απόφαση που πρέπει να πάρει ο ερευνητής σύμφωνα με την βιβλιογραφία είναι η επιλογή του κοινωνικού πληθυσμού που θα συμμετάσχει στην έρευνα. Και πάλι η επιλογή σχετίζεται με το τι θέλει ένας ερευνητής, δηλαδή ποιο μέρος του πληθυσμού επιθυμεί να μελετήσει. Στην δική μου περίπτωση η επιλογή, όσον αφορά τον κοινωνικό πληθυσμό, ήταν τα παιδιά του νηπιαγωγείου και η νηπιαγωγός τους. Τέλος, ο ερευνητής θα πρέπει να ετοιμαστεί τόσο πρακτικά όσο και πνευματικά πριν ξεκινήσει την ερευνά του. (Mason, 2002) Θα πρέπει να έρθει δηλαδή σε επαφή με την βιβλιογραφία του θέματος που ερευνά ώστε να διαμορφώσει μία γενική εικόνα των προβλημάτων της . (Πηγιάκη, 1988) Κάτι που πραγματοποίησα και εγώ, διαβάζοντας και μελετώντας κάποια βασικά στοιχεία για το θέμα, πριν από την είσοδό μου στο χώρο της έρευνας ώστε να μπορέσω να ανταποκριθώ.

Υστερα από αυτές τις επιλογές ο ερευνητής πρέπει να διαλέξει τα όργανα με τα οποία θα διεξαγάγει την έρευνά του. Κύριοι μέθοδοι για την πραγματοποίηση μίας εθνογραφικής έρευνας είναι η συνέντευξη και η παρατήρηση.

Με τον όρο συνέντευξη «εννοείται η τεχνική που έχει σκοπό να οργανώσει μία σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, τον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, έτσι ώστε να επιτρέψει στον πρώτο την συλλογή ορισμένων πληροφοριών από τον δεύτερο πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα». (Φίλιας, 1977, :129) Μία συνέντευξη μπορεί να είναι άτυπη όταν οι ερωτήσεις που κάνει ο ερευνητής γίνονται στα πλαίσια μιας κοινής συζήτησης, ή μπορεί τυπική, όταν ο ερευνητής έχει δηλώσει τον σκοπό των ερωτήσεών του. (Πηγιάκη, 1988)

Ωστόσο, η μέθοδος της συνέντευξης, όσον αφορά τα δεδομένα που επιθυμούσα εγώ να συλλέξω, δεν ήταν το καταλληλότερο εργαλείο. Και αυτό γιατί η ηλικία των ερωτώμενων ήταν αρκετά μικρή, γεγονός που ίσως έκανε αδύνατο να κατανοήσουν το νόημα των ερωτήσεων μου. Επιπρόσθετα, ακόμη και αν

καταλάβαιναν το νόημα των ερωτήσεων μου υπήρχε ο κίνδυνος να δώσουν ψευδείς απαντήσεις. Συνέντευξη, ωστόσο, θα μπορούσα να πάρω από την νηπιαγωγό. Όμως, ο κίνδυνος να έδινε εξηγήσεις που της πίστευε μεν, αλλά ουσιαστικά δεν ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα ήταν μεγάλος. (Φίλιας, 1977, :139)

Γενικότερα, όμως, στην μέθοδο της συνέντευξης υπάρχει το στοιχείο του φόβου. Φόβος ο οποίος δημιουργείται τότε συνειδητά και τότε ασυνείδητα και προκαλείται από τις ερωτήσεις του συνεντευκτή. Έτσι, ο ερωτώμενος κυριαρχημένος από το αίσθημα του φόβου μπορεί να οδηγηθεί σε μία μη ειλικρινή απάντηση. Ακόμη, οι ερωτήσεις μίας συνέντευξης θα πρέπει να είναι έτσι διατυπωμένες ώστε να αποφευχθούν τυχόν κατευθυνόμενες απαντήσεις. (Πηγιάκη, 1988) Ιδιαίτερα σε ένα λεπτό θέμα όσο είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός, και σε μία αίθουσα νηπιαγωγείου, η διατύπωση ερωτήσεων θα ήταν ιδιαίτερα δύσκολη.

Έτσι, λοιπόν, κατευθύνθηκα προς την μέθοδο της παρατήρησης και ειδικότερα της μελέτης περίπτωσης για την διεξαγωγή της έρευνάς μου. Ο όρος παρατήρηση αναφέρεται σε μεθόδους που χρησιμοποιεί ο ερευνητής, ενώ κάνει έρευνα, προκειμένου να συλλέξει από πρώτο χέρι πληροφορίες από τον χώρο της έρευνάς του. (Mason, 2002)

«Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της παρατήρησης είναι ότι επιτρέπει την άμεση καταγραφή της αυθόρμητης συμπεριφοράς». (Φίλιας, 1977, :97) Μπορεί να συλλέξει πληροφορίες τόσο για τις άμεσες όσο και για τις τυπικές μορφές συμπεριφοράς των δρώντων ατόμων. Μπορεί, ακόμη, να καταγράψει συμπεριφορές που από τους παρατηρούμενους θεωρούνται δεδομένες και δεν θεωρούν έτσι ότι πρέπει να τις εκφράσουν λεκτικά. Για παράδειγμα, η ανατροφή του παιδιού από την μητέρα του είναι μία συμπεριφορά που ο ερευνητής πρέπει να παρατηρήσει ο ίδιος για να συλλέξει τα χαρακτηριστικά της δεδομένα. Με τον τρόπο αυτό, ο ερευνητής, δεν δεσμεύεται από τους πληροφοριοδότες του. Δεν στηρίζεται, δηλαδή, στην επιθυμία των παρατηρούμενων για να συγκεντρώσει πληροφορίες, όπως συμβαίνει στην μέθοδο της συνέντευξης. (Φίλιας, 1977)

Αντικείμενα παρατήρησης αποτελούν τα ίδια τα άτομα της κοινωνικής σκηνής. Μελετούνται οι στάσεις και οι σχέσεις που αναπτύσσουν, οι ρόλοι που κάθε φορά υιοθετούν αλλά και οι εκφράσεις των προσώπων τους, οι χειρονομίες τους, τα διαστήματα σιωπής και παύσης, ο τόνος και το χρώμα της φωνής τους. Στοιχεία που

έχουν νόημα για τον ερευνητή. Πέρα από τις συμπεριφορές, όμως, αντικείμενα παρατήρησης κατά την πορεία μιας έρευνας αποτελούν και το υλικό περιβάλλον του χώρου. Δηλαδή, στοιχεία όπως τα έπιπλα, τα κτίρια, η δυνατότητα σωματικής κίνησης, η κατανομή του χρόνου είναι σημαντικό να παρατηρηθούν. (Πηγιάκη, 1998)

Στα πλαίσια, λοιπόν, της έρευνάς του ο ερευνητής εισέρχεται με ειδικό ρόλο και σκοπό στην κοινωνική σκηνή. Η είσοδος του, όμως, μπορεί να κάνει τα άτομα που παρακολουθούνται να νιώσουν άγχος, στρες, ενοχές ή και να προκαλέσει βλάβες στην αυτό-εκτίμησή τους. Αυτό πραγματοποιείται ιδιαίτερα με την παρατήρηση αφού ο χρόνος επαφής ερευνητή και δρώντων ατόμων είναι πολύ μεγάλος. Ωστόσο, ο χρόνος αυτός μπορεί τελικά να συμβάλλει θετικά, να μειώσει δηλαδή τυχόν προβλήματα και να δώσει περισσότερες ευκαιρίες στα άτομα. (Mason, 2002) Στην δική μου περίπτωση δεν παρατηρήθηκε κάποιο είδος άγχους από τα παιδιά ή κάποιο πρόβλημα κατά την είσοδό μου στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά αρχικά αντέδρασαν με ενδιαφέρον, χαρά και γέλια μετά από λίγα λεπτά όμως η παρουσία μου φάνηκε να ξεχάστηκε.

Τα κυριότερα προβλήματα που μπορεί, όμως, ο ερευνητής να συναντήσει είναι το πολιτικό, το προσωπικό και το ηθικό. Το πολιτικό πρόβλημα δημιουργείται λόγω της παραμονής του ερευνητή στο χώρο και της ανάμιξης του στα γεγονότα. Ο ερευνητής φαίνεται ως άτομο που ελέγχει και παρουσιάζεται έτσι ως ο παράγοντας που κλονίζει την εξουσία κάποιων. Στην δική μου περίπτωση την εξουσία της νηπιαγωγού. Γι' αυτό τον λόγο μπορεί να απαγορευθεί η διεξαγωγή της έρευνας «με την πρόφαση της 'αναστάτωσης' ή της δυσλειτουργίας του συστήματος λόγω της παρουσίας του ερευνητή». (Πηγιάκη, 1988, :83) Το προσωπικό πρόβλημα αναφέρεται στα αισθήματα φόβου των ατόμων που η έρευνα μελετά αλλά και στις πρακτικές προεκτάσεις που αυτά μπορεί να δημιουργήσουν. Δηλαδή, στις σχέσεις τους με τα άλλα μέλη της ομάδας ή την κοινωνική τους θέση και υπόληψη. Είναι επομένως αναμενόμενη κάποια αντίδραση ή απροθυμία των δρώντων προσώπων να διευκολύνουν τον ερευνητή. Υπάρχει, όμως, και ο φόβος του ερευνητή για τον ίδιο του τον εαυτό, «που δεν θα ήθελε να τον δει κάτω από τον φακό της έρευνας, με κίνδυνο να αποκαλυφτούν αδυναμίες του» (Πηγιάκη, 1988, :84) Στην δική μου περίπτωση, όμως, δεν τέθηκε τέτοιο πρόβλημα, ούτε από την μεριά των δρώντων προσώπων ούτε από την δική μου. Τέλος, το ηθικό πρόβλημα όπου αναφέρεται στην

στάση του ερευνητή απέναντι στα δρώντα πρόσωπα. Στο ότι, δηλαδή, ο ερευνητής πρέπει να αποδέχεται ένα σύνολο ηθικών αρχών για να μην δημιουργήσει την εντύπωση ότι κρίνονται οι πεποιθήσεις και οι πράξεις των δρώντων προσώπων. (Πηγιάκη, 1988)

Η παρατήρηση, λοιπόν, δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Αποτελεί ένα πολύ σημαντικό θέμα το πώς θα καταφέρει ο ερευνητής να κερδίσει πρόσβαση στο χώρο έρευνας του, το πώς θα μπορέσει να μπει στην κοινωνική σκηνή και να συλλέξει τις πληροφορίες που επιθυμεί. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να χρησιμοποιήσει την κρίση του και να διαλέξει τι είδους πρόσβαση επιθυμεί. Με πιο απλά λόγια, να διαλέξει έναν ρόλο συμμετοχικού και μη συμμετοχικού παρατηρητή, διότι απλά ο ένας ή ο άλλος ρόλος μπορεί να τον συμφέρει. Μία επιλογή, όμως, που δεν είναι και τόσο εύκολη, που δεν στηρίζεται σε συνταγές αλλά είναι θέμα προσωπικής απόφασης. (Πηγιάκη, 1988)

Μία μέθοδος παρατήρησης είναι η συμμετοχική. Έχει, κυρίως, χρησιμοποιηθεί για την μελέτη μεγάλων κοινωνικών ομάδων, αλλά είναι κατάλληλη και για την μελέτη μικρών ομάδων για τις οποίες λίγα πράγματα είναι γνωστά. (Φίλιας, 1977) Πρόκειται για μια μέθοδο κατά την οποία ο ερευνητής διεισδύει στον κοινωνικό χώρο ως πλήρες μέλος της ομάδας, χωρίς να αποκαλύπτει τον ρόλο του, ως ερευνητή. (Πηγιάκη, 1988)

Η συλλογή των δεδομένων μέσα από την συμμετοχική παρατήρηση είναι αρκετά δύσκολη αφού στηρίζεται στην μνημονική ικανότητα του ερευνητή. Αυτό συμβαίνει γιατί είναι δύσκολο ο ερευνητής να κρατήσει σημειώσεις για τα δρώντα γεγονότα. Έτσι πολύτιμες πληροφορίες, ιδιαίτερα για τον λεκτικό κώδικα, χάνονται αναγκαστικά. (Πηγιάκη, 1988) Αυτός είναι και ο κύριος λόγος που δεν επέλεξα την συμμετοχική παρατήρηση για την πραγματοποίηση της έρευνάς μου. Το θέμα μου στηρίζεται στα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού στα οποία η γλώσσα αποτελεί ένα σημαντικό μέσο αναπαραγωγής τους. Θα υπήρχε, δηλαδή μεγάλος κίνδυνος να χάσω χρήσιμα δεδομένα, τα οποία έπρεπε να αποτυπώσω ακριβώς όπως είχανε λεχθεί.

Ωστόσο, σε άλλα θέματα έρευνας όπου καμία άλλη μέθοδος συλλογής πληροφοριών δεν είναι εφικτή, η συμμετοχική παρατήρηση δίνει την λύση. Για παράδειγμα, αν ο ερευνητής θέλει να μελετήσει ομάδες ναρκομανών ή συμμοριών,

κοινωνικές ομάδες δηλαδή που η πρόσβαση δεν είναι και τόσο εύκολη η παρατήρηση με συμμετοχή είναι η πλέον κατάλληλη, αφού χαρακτηριστικό της είναι η μυστικότητα. Πάνω στο θέμα της παρατήρησης με συμμετοχή έχουν γίνει και εκτεταμένες συζητήσεις για τις αξίες της ή για το αν πρέπει να γίνεται μία κρυφή έρευνα ή μία έρευνα με ψεύτικο θέμα. (Mason, 2002) Οι συζητήσεις αυτές έχουν οδηγήσει σε διχασμό. Σε αυτούς που υποστηρίζουν την χρησιμοποίηση της ως μεθοδολογία και σε αυτούς που την κατακρίνουν. Οι υποστηρικτές της θεωρούν ότι αν στα πλαίσια της έρευνας δεν τίγονται προβλήματα της προσωπικής και επαγγελματικής συμπεριφοράς των δρώντων προσώπων η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Από την αντίπερα όχθη, όμως, υποστηρίζουν ότι με όλη αυτήν την μυστικότητα που χαρακτηρίζει την μέθοδο καταργείται το δικαίωμα των δρώντων προσώπων να γνωρίζουν τον ρόλο του ερευνητή. (Πηγιάκη, 1988)

Όλα αυτά με οδήγησαν να στραφώ στην μέθοδο της μη συμμετοχικής παρατήρησης. Η μέθοδος με την οποία αποφάσισα να συλλέξω τις πληροφορίες μου. Πρόκειται για μία μέθοδο όπου έχει χρησιμοποιηθεί συχνά για «μελέτες μικρών ομάδων των οποίων τα μέλη βρίσκονται σε άμεση προσωπική επαφή». (Φίλιας, 1977) Στα πλαίσια της μη συμμετοχικής παρατήρησης ερευνητής δεν εμπλέκεται στα γεγονότα των δρώντων ατόμων. Η μέθοδος της μη συμμετοχικής παρατήρησης δεν στηρίζεται στην μνήμη. Αλλά μια συνηθισμένη εικόνα του ερευνητή πρέπει να τον παρουσιάζει κρατώντας ένα τετράδιο και ένα μολύβι. Με λίγα λόγια, θα πρέπει να κρατά συνεχώς σημειώσεις κατά την παραμονή του στο χώρο έρευνας. Στην περίπτωση που δεν είναι δυνατή η τήρηση σημειώσεων ή δεν επαρκεί, ο ερευνητής πρέπει να ανακαλύψει εναλλακτικές τεχνικές. (Πηγιάκη, 1988)

Οι πληροφορίες που ο ερευνητής συγκεντρώνει μπορούν να υποβοηθούν από άλλα οπτικοακουστικά μέσα. Τέτοια είναι η μαγνητοφώνηση και η κινηματογράφηση. Τα δύο αυτά μέσα βοηθούν στην ακριβή και λεπτομερή αποτύπωση της πραγματικότητας. (Πηγιάκη, 1988) Κατά την διεξαγωγή της έρευνας μου θεώρησα απαραίτητο να χρησιμοποιήσω το μέσο της μαγνητοφώνησης. Σκέφτηκα ότι η συλλογή των δεδομένων κρατώντας σημειώσεις αλλά παράλληλα έχοντας και ένα μαγνητόφωνο θα βοηθούσε στην καλύτερη καταγραφή πληροφοριών. Δηλαδή, σε

περίπτωση που δεν θα προλάβαινα να σημειώσω τα λόγια κάποιου παιδιού, το μαγνητόφωνο δεν θα άφηνε καμία λέξη χαμένη.

Γνωρίζω όμως αρκετά καλά και τα προβλήματα που μπορεί να δημιουργήσει η παρουσία ενός μαγνητοφώνου σε μία αίθουσα νηπιαγωγείου. Όσον αφορά το μαγνητόφωνο, και λιγότερο μία κάμερα, έχουν ορισμένο κύκλο ήχων και γεγονότων που μπορούν να συλλάβουν. Ή ακόμη η παρουσία οπτικοακουστικών μέσων μπορεί να επηρεάσει ψυχολογικά τα πρόσωπα που ηχογραφούνται ή μαγνητοφωνούνται με αποτέλεσμα να αλλοιωθεί η φυσικότητα των ενεργειών τους. (Πηγάκη, 1988) Γι' αυτούς τους λόγους είχα αποφασίσει να μην έχω σε εμφανή σημείο το μαγνητόφωνο και να πλησιάζω τα παιδιά, αν χρειαστεί, έχοντάς το κρυμμένο στην τσάντα μου ώστε να αποφύγω παρόμοιες συμπεριφορές.

Επιπρόσθετα, το αντικείμενο παρατήρησής μου θα ήταν παιδιά νηπιακής ηλικίας. Γεγονός που αυτόματα θα προκαλούσε μία παραπάνω αναστάτωση. Κάτι που εγώ θα έπρεπε να ελέγξω. Η είσοδος μου στο χώρο τους θα έπρεπε να ήταν αθόρυβη. Γνώριζα από τις εμπειρίες μου μέσα σε νηπιαγωγεία ότι πολλά παιδιά θα ερχόντουσαν να μου κάνουν ερωτήσεις για τον λόγο της παρουσίας μου εκεί ή και για οτιδήποτε άλλο. Πράγμα που συνέβη. Ωστόσο ο δικός μου ρόλος ήταν ένας απλός παρατηρητής. Δεν έπρεπε να δίνω σημασία σε τίποτα που αναφέρονταν σε μένα. Σε κάποια σημεία μάλιστα όπου οι ερωτήσεις τους γίνονταν πιεστικές τα παρέπεμπα στην νηπιαγωγό τους. Η θέση μου μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας ήταν σταθερή. Καθόμουν σε μια γωνιά της αίθουσας προσπαθώντας να μην προκαλώ τα βλέμματα των παιδιών.

Υπάρχει, όμως, πέρα από την μη συμμετοχική και την συμμετοχική παρατήρηση και μια ενδιάμεση λύση. Αυτή επιτρέπει στον ερευνητή να μην εμπλέκεται στα δρώμενα της κοινωνικής σκηνής δίνοντας έμφαση στην παρατήρηση αλλά αν χρειαστεί να έρθει σε επαφή με τα άτομα προκειμένου να συλλέξει δεδομένα. Η παρατήρηση αυτή ονομάζεται παρατήρηση ως συμμετέχων. Υπάρχει βέβαια και η συμμετοχή ως παρατήρηση όπου ο ερευνητής όταν βρίσκει χρόνο καταγράφει σε ένα μικρό μπλοκάκι κάποιες λέξεις κλειδιά που θα τον κάνουν να μην ξεχάσει τις πληροφορίες.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.1

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατά την διεξαγωγή της ερευνάς μου αντιμετώπισα κάποια προβλήματα, τα οποία παραθέτω παρακάτω. Αρχικά, ένα από τα προβλήματα που αντιμετώπισα ήταν ότι δεν έπρεπε να πω την ολοκληρωτική αλήθεια για το θέμα της πτυχιακής μου. Η νηπιαγωγός γνώριζε, βέβαια, ότι ο λόγος της παρουσίας μου στην αίθουσά της ήταν μια έρευνα για την συγγραφή της πτυχιακής μου. Ωστόσο, δεν γνώριζε το πραγματικό θέμα της. Είχα πει ότι μελετούσα το παιχνίδι των παιδιών, καθώς και την γλώσσα που χρησιμοποιούν στο παιχνίδι. Πράγμα που ήταν αλήθεια. Ωστόσο, αυτό που δεν γνώριζε ήταν ότι ερευνούσα για φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Και ο λόγος για αυτό ήταν επειδή υπήρχε το ενδεχόμενο να συμπεριφερθεί με ένα τρόπο διαφορετικό από το πραγματικό της εαυτό.

Ένα ακόμη πρόβλημα το οποίο με απασχόλησε κατά την έρευνά μου ήταν το κασετόφωνο, ένας από τους τρόπους που είχα επιλέξει για την συλλογή των δεδομένων μου. Αρχικά είχα αποφασίσει να το χρησιμοποιήσω, ωστόσο δεν ήταν και τόσο εύκολο. Το γεγονός ότι έπρεπε να το έχω σε ένα κρυφό μέρος για να μην προκαλεί στα παιδιά ερωτήσεις και απορίες δημιουργούσε δυσκολίες. Ωστόσο δεν ήταν οι μόνες. Την πρώτη ημέρα της έρευνάς μου μαγνητοφώνησα κάποιες συνομιλίες παιδιών. Πηγαίνοντας στο σπίτι για να κάνω την απομαγνητοφώνηση αυτό που παρατήρησα ήταν ότι η ηχογράφηση δεν ήταν και τόσο επιτυχημένη. Για την ακρίβεια αυτά που είχα ηχογραφήσει κάθε άλλο παρά συνομιλίες ακούγονταν. Επειδή η αίθουσα ήταν μικρή και οι παρέες των παιδιών ήταν τρεις με τέσσερις, αυτό που γράφονταν στο κασετόφωνο δεν ήταν παρά ένα άσχημο συνονθύλευμα ήχων, ένα βουητό που δεν μου επέτρεπε να απομαγνητοφωνήσω τις συνομιλίες. Ο μικρός και κλειστός χώρος σε συνδυασμό με την φασαρία που γινόταν μέσα στην τάξη δεν επέτρεπε την χρήση του κασετοφώνου. Έτσι αποφάσισα να εγκαταλείψω το μέσο αυτό και στηρικτικά εξολοκλήρου στην συλλογή των γραπτών μου παρατηρήσεων. Ευτυχώς και την πρώτη ημέρα σκέφτηκα να κρατήσω γραπτές σημειώσεις και έτσι δεν χάθηκαν και τα δεδομένα εκείνης της ημέρας.

Κατά την παραμονή μου στο χώρο του νηπιαγωγείου αντιμετώπισα και μια επιπλέον δυσκολία. Όπως είχα αναφέρει και στο προηγούμενο κεφάλαιο η συλλογή των δεδομένων έγινε με την μέθοδο της μη συμμετοχικής παρατήρησης. Έτσι, ως ένα άτομο μέσα στην τάξη χωρίς κάποιο συγκεκριμένο ρόλο ήταν λογικό να δημιουργώ στα παιδιά απορίες. Για αυτό τον λόγο η νηπιαγωγός φρόντισε να ενημερώσει τα

παιδιά. Τα περισσότερα παιδιά αφού ενημερώθηκαν δεν ξανασχολήθηκαν με εμένα. Ωστόσο υπήρξε ένα παιδί, ο Γ., το οποίο σχεδόν κάθε ημέρα ήθελε να μου τραβάει την προσοχή. Από την πρώτη κιόλας μέρα ήρθε και μου ζήτησε να γράψω το όνομά του σε μια ζωγραφιά που είχε κάνει και φρόντισε φεύγοντας να με χαιρετήσει φωνάζοντας: «Γεια σου κορίτσι...».

Και τις υπόλοιπες μέρες έκανε διάφορα πράγματα για να τον προσέξω. Μια μέρα εκεί που έπαιζε με τα άλλα παιδιά και με το παιδαγωγικό υλικό κατασκεύασε να πιστόλι. Έπαιζε φωνάζοντας «Μπαμ-Μπαμ» προς το μέρος μου. Εγώ δεν τον κοίταγα αλλά συνέχιζα να κρατάω σημειώσεις για τα δρώμενα της τάξης. Εκείνος ήρθε δίπλα μου συνεχίζοντας να φωνάζει «Μπαμ-Μπαμ». Με ρώτησε και για το τι ήταν ένα αντικείμενο(μία τσάντα) δίπλα μου. Εγώ εξακολουθούσα να μην τον κοιτάω, μέχρι που με σημάδεψε με το όπλο. Τότε τον κοίταξα στιγμιαία, άλλαξα αμέσως το βλέμμα και τότε σταμάτησε να πυροβολά και έφυγε.

Μια άλλη μέρα συνέβη κάτι διαφορετικό. Τα παιδιά είχαν βγει για διάλειμμα και εγώ πήγαινα προς την πόρτα εξόδου από το νηπιαγωγείο. Τότε άκουσα μια φωνή, γύρισα να δω τι συνέβη και είδα τον Γ. να κατευθύνεται προς το μέρος μου. Μόλις με πλησίασε με ρώτησε που πάω. Εγώ του είπα να πάει να παίζει και ότι θα ερχόμουν και την άλλη μέρα. Ο Γ. έβγαλε μια φωνή, σαν ανακούφιση, και γύρισε στο παιχνίδι του.

Όλα αυτά με φόβισαν μήπως και επηρέαζαν την έρευνά μου. Αφού είχα αποφασίσει μια μη συμμετοχική παρατήρηση, η επαφή με τα νήπια μπορούσε να με επηρεάσει συναισθηματικά. Ωστόσο, η συμπάθεια που μπορεί να δημιουργήθηκε ανάμεσα σε μένα και στα παιδιά δεν εμπόδισε την διεξαγωγή της έρευνάς μου. Κάθε άλλο, τα παιδιά μέσα στην αίθουσα δεν ένιωθαν την παρουσία μου ως απειλητική ή ξένη και συμπεριφέρονταν όπως κάθε άλλη συνηθισμένη ημέρα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.2

ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η απόφαση που πήρα, όσον αφορά σε πιο νηπιαγωγείο θα γινόταν η έρευνά μου, δεν ήταν εύκολη. Και αυτό γιατί έπρεπε να βρω ένα χώρο που θα με δέχονταν στον οποίο η νηπιαγωγός δεν θα είχε κάποιο πρόβλημα να παρακολουθώ το παιχνίδι των παιδιών. Για την ανεύρεση νηπιαγωγείου επισκέφτηκα τρεις αίθουσες. Μπαίνοντας έκανα κάποιες αναγνωριστικές ερωτήσεις. Αυτό που παρατηρούσα αρχικά ήταν πόσα παιδιά υπήρχαν μέσα στην τάξη, ζητούσα να μου δοθούν τα ονόματά τους, οι ηλικίες τους και προσπαθούσα να αντλήσω πληροφορίες για τυχόν παιδιά που κατάγονταν από άλλη χώρα ή από άλλη κοινωνική ομάδα, όπως τσιγγανάκια ή Αλβανάκια. Στην συνέχεια παρατηρούσα τα παιδιά, με ποιους έπαιζαν, τις γλωσσικές εκφράσεις που χρησιμοποιούσαν κατά την διάρκεια του παιχνιδιού προσπαθώντας έτσι να βρω ίσως κάποιο στοιχείο που να αναδείκνυε φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού..

Η απόφαση, σε ποιο νηπιαγωγείο θα πραγματοποιούσα την έρευνά μου, τελικά πάρθηκε. Ο τρόπος που το επέλεξα ήταν σύμφωνα με τα στοιχεία που είχα συλλέξει από την μικρή παρατήρησή μου στα νηπιαγωγεία. Ο κύριος λόγος που με οδήγησε στην απόφαση αυτή ήταν ότι μέσα στην αίθουσα εκείνη υπήρχαν τα περισσότερα παιδιά όχι ελληνικής καταγωγής. Έτσι αποφάσισα να διεξάγω την έρευνά μου σε ένα νηπιαγωγείο στο κέντρο του Βόλου. Ο χρόνος που διήρκτησε η έρευνα ήταν 8 ημέρες. Πρώτα επισκέφτηκα το νηπιαγωγείο για 5 ημέρες, από τις 12 μέχρι τις 16 Ιανουαρίου 2004, και μετά από μία εβδομάδα για τρεις ημέρες, από τις 26 μέχρι τις 28 Ιανουαρίου 2004. Πήγαινα από το πρωί περίπου στις 8:30π.μ. μέχρι τους 11:00π.μ. όπου ξεκίναγε η ώρα του διαλείμματος.

Το δείγμα της έρευνάς μου ήταν συνολικά δέκα παιδιά, νηπιακής και προνηπιακής ηλικίας. Συγκεκριμένα τέσσερα κορίτσια και έξι αγόρια. Τα επτά ήταν νήπια και τα τρία ήταν προνήπια.

Η αντίδραση της νηπιαγωγού ήταν αρκετά θετική. Από την πρώτη στιγμή δέχτηκε την παρουσία μου μέσα στον χώρο, χωρίς να μου αφήσει καμιά υπόνοια ότι δεν επιθυμεί να βρισκομαι εκεί. Μάλιστα καθ' όλη την διάρκεια της έρευνάς με ρώταγε πως πηγαίνω και αν χρειάζομαι την βοήθειά της.

Η παρατήρηση γινόταν μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Κάποιες ημέρες σκέφτηκα πως ήταν καλό και χρήσιμο να παρακολουθήσω και την ώρα του διαλείμματος, ωστόσο δεν ήταν και τόσο εύκολο. Και αυτό γιατί προσπαθώντας μία

ημέρα να παρατηρήσω τα παιδιά εν ώρα διαλείμματος στην αυλή, αντιμετώπισα πολλά προβλήματα. Το κυριότερο ήταν ότι δεν μπορούσα να ακούσω καθαρά τις ομιλίες των παιδιών και συνεπώς να τις καταγράψω. Για αυτό και αποφάσισα να διεξάγω την έρευνα μόνο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας φροντίζοντας πάντα να κάθομαι σε ένα χώρο γωνιακό, όπου δεν κέντριζε την προσοχή των παιδιών. Κατά την παραμονή μου μέσα στην τάξη κράταγα συνεχώς γραπτές σημειώσεις και προσπαθούσα με το μαγνητόφωνο να ηχογραφήσω τις ομιλίες τους προκειμένου να συλλέξω όσο γινόταν καλύτερα τις γλωσσικές επαφές νηπίων και νηπιαγωγού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.3

ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το σχολικό κτίριο του νηπιαγωγείου που διεξάχθηκε η έρευνα βρίσκεται στο κέντρο του Βόλου. Συστεγάζεται μαζί με άλλα δύο νηπιαγωγεία καθώς και με ένα δημοτικό σχολείο. Γύρω-γύρω υπάρχουν μεγάλες πολυκατοικίες, μαγαζιά και δημόσιες υπηρεσίες. Μπαίνοντας στο κτίριο αντικρίζεις την αυλή, η οποία φιλοξενεί και τα παιδιά του δημοτικού και τα παιδιά των νηπιαγωγείων. Δεν υπάρχουν δηλαδή κάποια ιδιαίτερα παιχνίδια για τα προσχολικής ηλικίας παιδιά.

Προχωρώντας λίγο πιο μέσα βλέπεις τις αίθουσες διδασκαλίας. Υπάρχουν τρεις αίθουσες νηπιαγωγείων, οι οποίες είναι όμοιες, όσον αφορά την αρχιτεκτονική τους μορφή. Η αίθουσα του νηπιαγωγείου, στην οποία πραγματοποίησα την έρευνά μου ήταν μεγάλη αλλά φτωχή σε παιχνίδια. Τα υλικά που κοσμούσαν τις γωνιές ήταν λιτά και παλιά και το χρώμα στους τοίχους μουντό, γκριζο . Ωστόσο λίγο χρώμα έδιναν οι ζωγραφιές και τα έργα των παιδιών που στόλιζαν κάποια μέρη των τοίχων. Στην περίπτωση που τα παιδιά ήθελαν να επισκεφτούν τις τουαλέτες έπρεπε να βγουν έξω από την αίθουσα, σε μια αρκετά μακριά απόσταση για νήπια, στους ίδιους χώρους που πήγαιναν και τα παιδιά του δημοτικού.

Αυτή η απόσταση προκάλεσε και ένα περιστατικό στο οποίο έτυχε να είμαι παρούσα. Ένα παιδί ο Δ. ζήτησε από την κυρία του να πάει στην τουαλέτα. Επειδή ήταν προνήπιο η κυρία του ζήτησε και από ένα άλλο παιδί, τον Μ., να τον συνοδέψει. Τα παιδιά γύρισαν πολύ γρήγορα. Μπαίνοντας μέσα ο Μ. φώναξε:

- Κυρία, ο Δ. κατουρήθηκε πάνω του!
- Αχχ, τι' χα Γιάννη τι' χα πάντα, φώναξε η νηπιαγωγός και τον ρώτησε:
Γιατί ρε Δ.; Τι φοράς από μέσα; Δεν πρόλαβες να μπεις στην τουαλέτα;
- Δεν μπήκε καθόλου στην τουαλέτα, είπε ο Μ.

Όλη την ώρα που γινόταν αυτή η κουβέντα όλα τα παιδιά της τάξης είχαν σταθεί μπροστά από τον Δ. και τον κοίταζαν. Όταν σταμάτησε να μιλάει η νηπιαγωγός τα παιδιά άρχισαν να φωνάζουν:

- Μπλιαχ!!!!
- Αχα,χα ο κατουρημένος!
- Ο κατουρημένος!

Η νηπιαγωγός δεν είπε τίποτα στα λόγια αυτά των παιδιών και όταν κατάλαβε ότι ο Δ. φόραγε από μέσα πάντα σταμάτησε να αναφέρεται στο θέμα και συνέχισε την δουλειά της. Έτσι τα παιδιά πήγαν να παίξουν με το

παιδαγωγικό υλικό. Μαζί τους πήγε και ο Δ. που εξακολουθούσε να είναι λερωμένος. Μόνο που εκείνος να μην βρισκόταν στον ίδιο χώρο αλλά ουσιαστικά ήταν σαν να μην βρίσκονταν εκεί αφού κανείς δεν του μιλούσε και ούτε τον πρόσεχε. Ο Δ. καθόταν κουμπωμένος δίπλα στα άλλα παιδιά και έβλεπε τους άλλους να παίζουν. Πότε-πότε σταύρωνε τα χέρια του ,τα κοιτάζε, τα κουνούσε και σαν να έλεγε κάτι που εγώ δεν κατάφερα να καταλάβω. Σε κάποια στιγμή κάποιο παιδί ακούμπησε ακριβώς δίπλα του κάτι τουβλάκια. Ο Δ. πήγε να τα ακουμπήσει αλλά πριν προλάβει το άλλο παιδί του φώναξε δυνατά:

- Άστα!!!

Ο Δ. τον κοίταξε με απορία. Σε μια άλλη προσπάθειά του να προσεγγίσει ένα παιδί που έπαιζε έριξε κάποια από τα τουβλάκια. Η αντίδραση του παιδιού ήταν αυστηρή λέγοντας:

- Φτιάξε το εσύ τώρα! Θες να στο χαλάσω και εγώ;

Η γενική συμπεριφορά δηλαδή των παιδιών απέναντι στον Δ. ήταν υποτιμητική και ανεπιθύμητη. Δεν μπόρεσα να παρακολουθήσω την περαιτέρω συμπεριφορά των παιδιών στον Δ. αφού δεν συνέχισα την παρατήρησή μου σε εκείνο το νηπιαγωγείο.

Η σχολική ημέρα στο νηπιαγωγείο που παρακολούθησα ξεκίνησε στις 8:30π.μ., όταν οι γονείς έφεραν τα παιδιά τους στο σχολείο. Μέχρι τις 9:30 τα παιδιά ασχολιόντουσαν με ελεύθερες δραστηριότητες, ακολουθούσε μέχρι τις 10:00 μια οργανωμένη δραστηριότητα και μετά ήταν η ώρα του φαγητού και του διαλείμματος. Τα παιδιά έμπαιναν ξανά μέσα στην τάξη γύρω στις 11:00 όπου η νηπιαγωγός τους έκανε οργανωμένες δραστηριότητες. Μέσα σε αυτές τις ώρες προσπαθούσα να εντοπίσω τυχόν περιστατικά αποκλεισμού.

Στις 10 Δεκεμβρίου 2003 ήταν η πρώτη φορά που μπήκα στην αίθουσα του νηπιαγωγείου. Τότε αντίκρισα 10 παιδιά τα οποία ζωγράφιζαν έχοντας ως θέμα τα Χριστούγεννα. Τελείωναν και ζητούσαν από την νηπιαγωγό τους να τα βοηθήσει να γράψουν το όνομά τους πάνω στις ζωγραφιές του. Στην συνέχεια παροτρύνθηκαν από την νηπιαγωγό τους να παίζουν στις γωνιές. Κάποια παιδιά έπαιζαν στην γωνιά της δραματικής τέχνης, κάποια με το παιδαγωγικό υλικό. Η πρώτη μέρα μου εκεί ήταν καθαρά αναγνωριστική. Παρατήρησα τις σχέσεις των παιδιών κατά την διάρκεια του

παιχνιδιού. Αυτό που μου έκανε εντύπωση ήταν ότι ένα μόνο αγοράκι, ο Ντ., έπαιζε μόνο με τα κορίτσια και όχι με τα αγόρια. Όση ώρα βρέθηκα στην τάξη δεν είδα κανένα παιδί από τα αγόρια να του μιλάει ή να παίζει μαζί του. Αλλά και τα κορίτσια παρατήρησα ότι δεν ήταν ιδιαίτερα ευχαριστημένα που έπαιζε το συγκεκριμένο αγόρι μαζί τους. Αυτό μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση.

Πέρα από την ‘παράξενη’ συμπεριφορά των παιδιών μου προκάλεσε περιέργεια και η στάση της νηπιαγωγού. Όταν της ζήτησα να μου δώσει τα ονόματα και τις ηλικίες των παιδιών εκείνη χωρίς να την ρωτήσω αναφέρθηκε στην καταγωγή τριών παιδιών της τάξης. Μου είπε ότι υπάρχουν τρία παιδιά που είναι από την Αλβανία. Φυσικά αυτή της η κουβέντα αμέσως μου υπέδειξε ότι μέσα στην συγκεκριμένη αίθουσα να υπήρχαν ενδεχομένως καταστάσεις αποκλεισμού τόσο από τα παιδιά όσο και από την νηπιαγωγό. Αυτός ήταν και ο ρόλος μου: να ανακαλύψω αν υπήρχαν καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού, καταστάσεις που απέκλειαν παιδιά μέσω της γλώσσας.

Ημερομηνία: Δευτέρα 12 Ιανουαρίου 2004

Τόπος παρατήρησης: Αίθουσα διδασκαλίας

Ωρα έναρξης παρατήρησης: 8:40 π.μ.

Ωρα λήξης παρατήρησης: 10:45

● Όταν το τελείωσε το παζλ που έφτιαχνε ο Ντ. πλησίασε πάλι ένα αγοράκι, τον Θ., για να παίξουν μαζί τουβλάκια. Η νηπιαγωγός, όμως, του φώναξε: - «Άσε τον Θ. να παίζει. Εσύ παίξε με κάτι άλλο».

● Δύο αγοράκια, ο Θ. και ο Δ., παίζουν στο μανάβικο και πουλάνε λαχανικά. Η συνομιλία τους κυμαίνεται στα εξής:

- «Τι θέλεις»;
- «Ένα κιλό μπανάνες».
- «9 χιλιάδες θα σου δώσω».
- «Θα ήθελα μια τούρτα. Πόσο κάνει»;
- «Θα σας δώσω 900.000».

Όλη αυτήν την ώρα πλησιάζουν στο μανάβικο και άλλα παιδιά. Ο Ντ. ωστόσο κάθεται και κοιτάει μονάχα. Δεν συμμετέχει.

Γενικότερα καθ' όλη την διάρκεια της ώρας ο Ντ. κάθεται μόνος του και όταν προσπαθεί να πλησιάσει άλλα παιδιά υπάρχει αντίδραση είτε από τα παιδιά είτε από την νηπιαγωγό.

Σε κάποια στιγμή όπου τα αγόρια έπαιζαν με τουβλάκια ο Ντ. πήγε κοντά τους.

Μόλις πλησίασε υπήρξε μια μικρή αναστάτωση στην τάξη. Όχι όμως κάτι τρομερό.

Τότε η νηπιαγωγός φώναξε:

- «Έλα εδώ Ντ., έλα εδώ σε παρακαλώ. Έλα για να μην υπάρξουν τιμωρίες», προσπαθώντας έτσι να μειώσει την ένταση που είχε δημιουργηθεί.

● Η ώρα περνά με παιχνίδι. Λίγο πριν έρθει η ώρα του φαγητού κατά τις 10:00 τα παιδιά κάθονται στην παρεούλα και συζητάνε πως πέρασαν στις διακοπές των

Χριστουγέννων. Η νηπιαγωγός τα ρωτάει αν είπαν τα κάλαντα. Κάποια στιγμή ρωτάει και τον Μ. αν είπε τα κάλαντα και αν μάζεψε χρήματα. Εκείνος απαντά:

- «52».
- «52 ευρώ;», ρωτά η νηπιαγωγός.
- «Ναι».
- «Και τι πήρες με αυτά»;
- «Δεν πήρα.....», και πριν προλάβει να τελειώσει την κουβέντα του ο Μ. γυρνάει η νηπιαγωγός και μου λέει μπροστά σε όλα τα παιδιά: - Ο Μ. είναι αλβανάκι.
- «.....αλλά θα πάρω τον άλλο μήνα.», συνέχισε ο Μ.

Μετά ρώτησε και τον Ντ.:

- «Ντ. εσύ πήγες»;
- «Ναι, με τον αδελφό μου, τον Ένι.», αποκρίθηκε ο Ντ.

Η νηπιαγωγός γύρισε πάλι προς το μέρος μου και μου είπε πάλι μπροστά στα παιδιά:

- «Ο Ντ. είναι αλβανάκι και είναι αβάπτιστο».

Ημερομηνία: Τρίτη 13 Ιανουαρίου 2004

Τόπος παρατήρησης: Αίθουσα διδασκαλίας

Ωρα έναρξης παρατήρησης: 8:45

Ωρα λήξης παρατήρησης: 11:00

● Τα παιδιά ασχολούνται με τις γωνιές. Κάποια κοριτσάκια, η Κ., η Ζ., και η Β. παίζουν στην γωνιά της δραματικής τέχνης. Τα αγόρια της τάξης ασχολούνται με το παιδαγωγικό υλικό. Μόνο ο Ντ. έπαιζε στο μανάβικο. Είχε πάρει, όπως και την προηγούμενη ημέρα τα άλλα παιδιά, την ζυγαριά, την είχε τοποθετήσει στα τραπεζάκια και έπαιζε μόνος. Μπροστά του καθόντουσαν η Κ. και η Β. και παίζανε. Κάποια στιγμή κοίταξαν τα παιχνίδια με τα οποία έπαιζε ο Ντ. και έδειξαν επιθυμία να του πάρουν κάτι, ένα παπί συγκεκριμένα. Ο Ντ. δεν το έδινε όμως. Τότε η Κ. τον χτύπησε με ένα λευκό πανί που κρατούσε. Ο Ντ. φώναξε:

- «Άντε ρε!» Θα το πω στην κυρία ότι με χτύπησες.
- «Καλά σου έκανε», απάντησε το άλλο κοριτσάκι, η Β. και παρότρυνε την φίλη της Κ., «Άντε πήγαινε να πάρουμε το παπί».
- «Κυρία η Κ. με χτύπησε με τούτο» (δείχνοντας το πανί), φώναξε ο Ντ.
- «Κάτσε φρόνιμα εσύ», είπε η νηπιαγωγός στον Ντ. χωρίς να έχει δει την πορεία της κατάστασης. «Εσύ παίζεις εκεί» και του δείχνει με το δάχτυλο τον χώρο του.

● Εντωμεταξύ ο Ντ. εξακολουθούσε να παίζει μόνος του στο μανάβικο. Αυτό τον έκανε να πει στην νηπιαγωγό του:

- «Κανείς δεν παίζει με εμένα. Κανείς δεν παίζει με τα φρούτα».
- «Ζ. παίζε εσύ μαζί. Πες στον Ντ., παίζε εσύ», είπε η νηπιαγωγός στην Ζ. Και η Ζ. ανταποκρίθηκε στην πρόταση της νηπιαγωγούς της.

● Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού των παιδιών η νηπιαγωγός παρατήρησε στην τάξη μια αναστάτωση. Τότε φώναξε: - «Ντ. γιατί μιλάτε τόσο δυνατά»; Μετά από λίγο ο Ντ. άφησε την ζυγαριά και πλησίασε τα κορίτσια που έπαιζαν με τουβλάκια. Χωρίς κάποια ιδιαίτερη φασαρία η νηπιαγωγός φώναξε ξανά:

- «Ντ. εσύ πολύ μιλάς»!, και πρόσθεσε σε μια κυρία που βρισκόταν μέσα στην τάξη «Αυτός θέλει την τάξη μόνος του»!

● Εκεί που παίζανε με την Ζ. ο Ντ. ήθελε να πάρει κάτι από την δραματική γωνιά στη οποία έπαιζαν η Κ. και η Κλ. Ο Ντ. πλησίασε τα κορίτσια, ζήτησε το αντικείμενο που ήθελε, συγκεκριμένα ένα μπρίκι. Ο διάλογος που ακολούθησε ήταν ο εξής:

- «Μην τους δώσουμε! Δεν θα πάρεις τίποτα από εμάς»!, φώναξε η Κλ., το ένα από τα δύο κορίτσια που έπαιζαν στην γωνιά της δραματικής τέχνης.

- «Εεε όχι, κανένα. Όχι, όχι!»!, πρόσθεσε και το άλλο κορίτσι, η Κ.

Ο Ντ. κάθισε δίπλα στα κορίτσια και προσπαθούσε, χωρίς να πει κάτι ιδιαίτερο, να πάρει αυτό που ήθελε. Τα κορίτσια τότε φώναζαν:

- «Κυρία, ο Ντ. είναι κοντά μας»!

Ο Ντ. έσκυψε να πάρει το αντικείμενο και η Κ. του είπε:

- «Δεν σε αφήνω»!

- «Μα θέλω να παίξω»! «Και η Ζ.»., είπε ο Ντ.

- «Όχι να μην πάρεις. Μην παίρνεις τίποτα. Δεν θέλω! Κυρία ο Ντ. μας παίρνει»!, απάντησε η Κλ.

- «Θέλω κάτι», είπε ο Ντ.

- «Δεν θέλω εγώ»!, ξαναείπε η Κλ.

- «Να το ακουμπήσω»;, ρώτησε ο Ντ.

- «Να πάρει αυτό»., είπε η Κ. δίνοντάς του ένα πιατάκι.

- «Όχι, ρε»!, φώναξε ο Ντ. και ξαναείπε «Θέλω κάτι»!

- «ΤΙΠΟΤΑ», είπε η Κ. και φάνηκε αυτήν την φορά κατηγορηματική.

- «Γιατί δεν δίνεις κάτι»;, ρώτησε ο Ντ.

- «Εμείς δεν έχουμε φρούτο», αποκρίθηκε η Κ. και πλησιάζοντας την νηπιαγωγό είπε «Κυρία ο Ντ. μας παίρνει»!

- «Ντ. φύγε! Μην ενοχλείς τα κορίτσια»!, φώναξε η νηπιαγωγός στον Ντ. χωρίς να έχει παρακολουθήσει την όλη κατάσταση.

Ο Ντ. έφυγε χωρίς τελικά να πάρει αυτό που ήθελε και τα κορίτσια συνέχισαν το παιχνίδι τους. Κάθισε δίπλα στο μανάβικο, ξεφύσηξε και κοίταγε τα κορίτσια που έπαιζαν.

● Μετά από κάποια ώρα η νηπιαγωγός έκανε μια οργανωμένη δραστηριότητα. Η συγκεκριμένη μέρα ήταν βροχερή και έκανε πολύ κρύο. Έτσι βρήκε την αφορμή να τα ρωτήσει για το τι καιρό έκανε και με ποιον τρόπο ζεσταινόμαστε. Τα παιδιά είπαν διάφορα πράγματα μέσα στα οποία είπαν και το καλοριφέρ. Τους εξήγησε πως λειτουργεί, ότι υπάρχει δηλαδή νερό μέσα του, το οποίο ζεσταίνεται από ένα μηχάνημα που ονομάζεται καυστήρας.

- «Και εμείς έχουμε καλοριφέρ σπίτυ», φώναξαν δύο αγοράκια, ο Θ. και ο Δ.

- «Εγώ δεν έχω, εγώ δεν έχω»!, πετάγεται ο Ντ.

- «Και με τι ζεσταινόσαστε εσείς Ντ.; Για πες μου»!, είπε η νηπιαγωγός.

- «Εγώ κρυώνω?<{!}>!? το βράδυ», απάντησε.

- «Τι έχετε; Πες μου, πες μου. Σόμπα, πετρέλαιο, καλοριφέρ; Τι έχετε»;, ξαναρωτά η νηπιαγωγός.

- «.....», ο Ντ. κοιτάει το πάτωμα και δεν λέει τίποτα.

Η νηπιαγωγός συνεχίζει:

- «Τι έχετε; Πες το, πες το, τι έχετε; Κα-λο-ρι-φέρ! Πες το, πες το Ντ.!

- «Καλοριφέρ», πετάγεται και λέει ένα άλλο παιδί.

- «Σιώπα καλέ εσύ! Πες το αγόρι μου. Πες σόμπα, σό-μπα!, συνεχίζει η νηπιαγωγός.

- «Σόμπα», καταφέρνει να πει ο Ντ.

- «Καλοριφέρ; Δεν μπορείς να το πεις; Δεν μπορείς να πεις αυτή την λέξη; Να την μάθεις»!, αποκρίθηκε η νηπιαγωγός. «Πες εσύ Ζ. καλοριφέρ».

Η Ζ. λέει - «Καλοριφέρ».

Νηπιαγωγός - «Κλ. πες το και εσύ».

Η Κλ. το λέει και στην συνέχεια η νηπιαγωγός παροτρύνει όλα τα παιδιά να πουν αυτήν την λέξη μέχρι που φτάνει στον Γ., ένα άλλο παιδάκι που είναι και αυτό από την Αλβανία.

- « Πες το Γ. και εσύ. Καλοριφέρ».

Ο Γ. χαμογέλασε και κοίταξε γύρω του αμήχανα.

Η νηπιαγωγός τότε γύρισε προς το μέρος μου και σιγανά μου είπε: «Είναι αλβανάκια αυτά και δεν μιλάνε καλά».

● Μετά το τέλος αυτής της δραστηριότητας ακολούθησε η προσευχή για το φαγητό. Κατά την διάρκεια της προσευχής ο Ντ. ενοχλούσε την Κλ. και την Ζ. Τότε η

νηπιαγωγός τον τράβηξε για να κάτσει φρόνιμα και του είπε: «Κάτσε κάτω εσύ! Δεν έχεις ανάγκη».

Ημερομηνία: Τετάρτη 14 Ιανουαρίου 2004

Τόπος παρακολούθησης: Αίθουσα διδασκαλίας

Ωρα έναρξης παρατήρησης: 8:40

Ωρα λήξης παρατήρησης: 11:00

● Τα παιδιά παίζουν στις γωνιές του νηπιαγωγείου. Ο Ντ. και η Ζ. βρίσκονται στην γωνιά της δραματικής τέχνης και παίζουν. Κάνουν πως κοιμούνται. Ξαφνικά ένα άλλο κορίτσι, η Κ. τους πλησιάζει και τους παίρνει ένα ύφασμα που είχαν. Τότε ο Ντ. φώναξε: «Κυρία».

Η αντίδραση της νηπιαγωγού ήταν εντελώς διαφορετική από την αναμενόμενη. «Άσε τα πανάκια εσύ Ντ., μην τους πειράζεις!» «Μην παίζεις με τα πανάκια!» Αντί δηλαδή να αναφερθεί στην Κ. ο λόγος της απευθυνόταν στον Ντ.

● Μετά από λίγο τα τέσσερα κορίτσια και ο Ντ. αποφάσισαν να φτιάξουν με τα τουβλάκια κρεβάτια για να κοιμηθούν. Όλα τα παιδιά κατέβαζαν στο πάτωμα τα τουβλάκια. Η νηπιαγωγός τότε φώναξε από το γραφείο στο οποίο καθόταν: «Ντ. κάνεις φασαρία!» Μετά από λίγο πρόσθεσε: «Ντ. μην κατεβάζετε άλλα. Δεν θα φέρετε άλλα». Ο Ντ. κοκάλωσε και έμεινε ακίνητος με ένα τουβλάκι στο χέρι. Τα υπόλοιπα παιδιά συνέχιζαν να κατεβάζουν. Όμως η νηπιαγωγός φώναξε μόνο σε εκείνον: «Εμ, άστα κάτω»!

● Τα παιδιά έστησαν τα τουβλάκια και άρχισαν το παιχνίδι. Πάνω στο παιχνίδι τους η νηπιαγωγός παρέβηκε λέγοντας στον Ντ.: «Εσύ δεν παίζεις καθόλου καλά και κάνεις φασαρία. Οι άλλοι παίζουν πολύ καλά».

● Στην συνέχεια τα παιδιά παίζουν ένα παιχνίδι που τους πρότεινε η νηπιαγωγός. Στην συνέχεια ακολούθησε η προσευχή πριν το φαγητό και μετά το φαγητό. Εκεί που όλα τα παιδάκια κάθονταν στα τραπεζάκια και τρώγανε η νηπιαγωγός ρώτησε τον Μ.:

- «Τι κάνει η αδελφή σου;»
- «Καλά είναι», απάντησε ο Μ.
- «Πώς την λένε;»

- «Αντέλα».
- «Πώς; Πώς; Την λένε στα Αλβανικά; Για να σου πω, πως την λένε;»

Τότε ο Μ. λέει ότι την λένε και Βιολέτα. Τότε η νηπιαγωγός με έντονη φωνή του λέει: «Τι Αντέλα καλέ; Αφού Βιολέτα την βάπτισαν!» και έφυγε από τα τραπεζάκια. Με πλησίασε και μου είπε: «Για να θυμούνται τις ρίζες τους. Μα Αντέλα; Αφού την βάπτισαν! Μαζί βάπτισαν και τα τρία αδέρφια.»

● Τα παιδιά συνέχισαν να τρώνε. Κάποια στιγμή έγινε μια μικρή αναστάτωση. Η νηπιαγωγός από το γραφείο της φώναξε να ησυχάσουν και γύρισε και μου είπε: «Αμάν αυτός ο Ντ., κάνει σαν 10 παιδιά μέσα στην τάξη.»

Ημερομηνία: Πέμπτη 15 Ιανουαρίου 2004

Τόπος παρατήρησης: Αίθουσα διδασκαλίας και σχολική αυλή

Ωρα έναρξης παρατήρησης: 9:10

Ωρα λήξης παρατήρησης: 11:30

● Η ώρα πέρασε με παιχνίδια. Όταν ήρθε η ώρα της προσευχής τα παιδιά κάθισαν στην παρεούλα. Ο Ντ. κάτι έλεγε με την Β. Τότε η Ζ. φώναξε στην νηπιαγωγό τους: «Κυρία, ο Ντ. μιλάει!»

Η Κ. που κάθεται δίπλα στην Ζ. και παρακολούθησε το σκηνικό, την παρότρυνε να το ξαναπεί στην κυρία τους σκουντώντας την. Η Ζ. ανταποκρίθηκε φωνάζοντας: «Ο Ντ. μιλάει!»

● Στην συνέχεια η νηπιαγωγός έκανε μια οργανωμένη δραστηριότητα στα παιδιά με γνωστικό αντικείμενο την μουσική. Δείχνει στα παιδιά κάποια από τα όργανα της μουσικής γωνιάς. Τα αφήνει να εξοικειωθούν με τους ήχους των οργάνων, να τα παρατηρήσουν σαν σχήματα. Στην συνέχεια τα βάζει να κλείσουν τα μάτια τους και να αναγνωρίσουν από πιο όργανο προέρχεται ο ήχος που ακούνε. Κάθε φορά δηλαδή σήκωνε ένα παιδί, του έδινε ένα όργανο, εκείνο το χτυπούσε και τα άλλα παιδιά καλούνταν να αναγνωρίσουν ποιο μουσικό όργανο ήταν.

Σε κάποια στιγμή σήκωσε ένα κοριτσάκι, την Κ., και της λέει: «Εσύ Κ. πάρε αυτό. (και της δίνει το ντέφι) Σου πάει Κ. Είναι το χρώμα σου τέτοιο, χι-χι (γελάει). Παίξ' το καλά!» Γελούσε και κοίταζε προς την μεριά μου. Η Κ. είναι ένα κοριτσάκι που είναι λίγο μελαμψό.

● Η ώρα πέρασε και ήρθε η ώρα του φαγητού. Εκεί η Κ. είχε φέρει κάτι μπισκότα που απ' ότι φάνηκε όλα τα παιδιά, και μόνο που τα είδαν, ενθουσιάστηκαν. Η Κλ. είπε στην Κ.: «Στον Θ. θα δώσεις τέτοια που έχεις;» και συνέχισε λέγοντας με αυστηρό τρόπο στον Ντ.: «Εσύ Ντ. δεν θα πάρεις!»

● Τα παιδιά μετά από το φαγητό βγήκαν έξω στην αυλή για παιχνίδι. Τα αγόρια πήραν αμέσως μια μπάλα και έπαιζαν ποδόσφαιρο. Ο Ντ. παρ' όλο που όλα τα αγόρια έπαιζαν μαζί εκείνος πήγε μαζί με τα κορίτσια.

Ένα από τα κορίτσια, η Κ., είχε ένα λιπ-γκλος. Το δείχνει στα υπόλοιπα κορίτσια και στον Ντ. Ο Ντ. προσπαθεί να τους το πάρει για να δει τι είναι και τότε η Κ. του φωνάζει: «Θα σου δώσω ένα χέρι ξύλο!» Μετά από κάποια ώρα ο Ντ. κατάφερε να τους το πάρει. Όλα τα κορίτσια άρχισαν να τον κυνηγάνε. Τότε η Κ. φώναξε: «Πάμε στην κυρία!» Η φράση αυτή της Κ. έκανε τον Ντ. να σταματήσει να τρέχει. Έδωσε στην συνέχεια κατευθείαν το λιπ-γκλος στα κορίτσια και κοίταξε με φόβο προς την μεριά της νηπιαγωγού να δει αν είχε ακούσει το συμβάν και αν θα του έλεγε κάτι.

Ημερομηνία: Παρασκευή 16 Ιανουαρίου 2004

Τόπος παρατήρησης: Αίθουσα νηπιαγωγείου

Ώρα έναρξης παρατήρησης: 9:10

Ώρα λήξης παρατήρησης: 10:30

● Την συγκεκριμένη ημέρα δεν είχε έρθει στο νηπιαγωγείο ο Μ. και ο Ντ., δύο από τα τρία αλβανάκια. Όταν η νηπιαγωγός το παρατήρησε είπε: «Ααααα, λείπει ο Μ. και ο Ντ. για αυτό ησύχασε η τάξη. Ο Ντ. ο τρομερός!

● Η ώρα πέρασε και τα παιδιά έκατσαν για φαγητό. Εκεί ένα άλλο κοριτσάκι, η Κ., είπε στον Θ.: «Δεν έχεις φίλο τον Ντ., ούτε τον Γ.» Ο Θ. όμως συνέχισε να τρώει χωρίς να απαντήσει στην Κ.

● Εκεί που τρώγανε τα παιδιά βρήκα την ευκαιρία να την ρωτήσω για την απουσία των παιδιών Ντ. και Μ. Ο διάλογος που ακολούθησε ήταν ο εξής:

- «Ο Ντ. πως και δεν ήρθε σήμερα;»

- «Χτες μάλωσα την μάνα του, για αυτό.»

- «Έκανε φασαρία;»

- «Όχι. Έκανε φασαρία πάνω στην προσευχή. Ήσουν στην προσευχή;» (Εγώ είχα φύγει νωρίτερα εκείνη την ημέρα.)

- «Εγώ; Όχι.»

- «Ναι, ναι. Όχι, δεν ήσουν. Μούντζωσε την Παναγία και τον μάλωσα. Το παιδάκι είναι αβάπτιστο, γι' αυτό. Έχει τον διάολο μέσα του. Είναι πολύ ζωηρό παιδί. Δεν καταλαβαίνει καλά τα Ελληνικά. Δεν καταλαβαίνει τίποτα.»

- «Μμμμ..»

- «Και είπα στην μάνα του κάν' του κουμάντο. Μάλωσέ το λίγο. Εγώ τι να του κάνω! Του είπα μια, του είπα δυο. Εγώ δεν έχω τίποτα μαζί του, απλά είναι πολύ ζωηρό!»

- «Έχει αδέρφια;»

- «Ο Ντ.; Πρέπει να έχει ένα μικρότερο αδελφό. Ήρθαν ένα χρόνο πριν από την Αλβανία και δυσκολεύεται. Και εγώ τι να κάνω εδώ; Μπερδεύεται και αφού δεν καταλαβαίνει ενοχλεί τα άλλα παιδιά.»

Ημερομηνία: Δευτέρα 26 Ιανουαρίου 2004

Τόπος παρατήρησης: Αίθουσα διδασκαλίας

Ωρα έναρξης παρατήρησης: 9:45

Ωρα λήξης παρατήρησης: 12:15

● Εκείνη την ημέρα πήγα λίγο αργότερα προκειμένου να κάτσω μέχρι το τέλος της σχολικής ώρας. Όταν μπήκα μέσα στην αίθουσα τα παιδιά ήτανε μόνα τους. Τα παιδιά με αναγνώρισαν και ο Ντ. προσφέρθηκε να πάει να φωνάξει την νηπιαγωγό του, που ήταν στην διπλανή αίθουσα. Πήγε λοιπόν να φορέσει το παλτό του. Κατά την προσπάθειά του να βάλει το μπουφάν του η νηπιαγωγός ήρθε. Μόλις τον είδε φώναξε:

- «Εσύ! Εσύ! Τι θέλεις; Τι έπαθες τώρα; Τι; Κάτσε κάτω μην φας ξύλο!»

Μετά κοίταξε παραπέρα, με είδε αλλά δεν κατάλαβε ότι ο Ντ. είχε σηκωθεί για να την φωνάξει επειδή είχε δει εμένα.

● Τα παιδιά ζωγράφιζαν στα τραπεζάκια. Κάποια στιγμή ένα κοριτσάκι, η Ζ., μουντζούρωσε την ζωγραφιά του Ντ. Τότε εκείνος φώναξε:

- «Κυρία, κοιτάζτε τι μου έκανε η Ζ.!»

- «Ντ. πήγαινε παρά πέρα εσύ! Δεν κάνεις εσύ με τους άλλους! Πήγαινε στο διπλανό τραπέζι!», απάντησε η νηπιαγωγός χωρίς να έχει γνώση της πορείας του γεγονότος.

● Εκείνη την ημέρα είχαν έρθει στο νηπιαγωγείο κάτι φοιτήτριες να κάνουν κάποιες εργασίες που είχαν. Μια φοιτήτρια έβαλε να ζωγραφίσουν τα παιδιά τους γονείς τους να κάνουν κάτι μέσα στο σπίτι. Η κοπέλα προσπαθούσε να τα βοηθήσει και έτσι είχε δημιουργηθεί μια συζήτηση που δημιουργούσε, αναμενόμενα, μια μικρή φασαρία. Η νηπιαγωγός, παρόλα αυτά φώναξε μόνο στον Ντ.: «Τι έγινε Ντ.; Συνέχεια μιλάς;» Αφού τα παιδιά ζωγράφισαν η φοιτήτρια τους ζήτησε, όσα ήξεραν, να γράψουν το όνομά τους. Όταν ο Ντ. παρέδωσε την ζωγραφιά του δεν είχε γράψει το όνομά του.

Έτσι η φοιτήτρια τον ρώτησε:

- «Το όνομά σου πού είναι;»

- «Δεν ξέρω!», απάντησε ο Ντ.

- «Δεν ξέρεις να το γράφεις;»
- «Όχι».

Έτσι η φοιτήτρια στράφηκε προς την νηπιαγωγό. Ρώτησε το όνομά του και εκείνη της απάντησε: - «Ντ.» και δείχνοντας τον Γ. και τον Μ. πρόσθεσε: - «Είναι από την Αλβανία αυτά! Από την πέρα χώρα!», λέγοντάς το μάλιστα μπροστά σε όλους.

● Μετά η νηπιαγωγός ρώτησε τον Ντ. τι δουλειά κάνουν οι δικοί του. Ο Ντ.

απάντησε:

- «Δουλεύουν σε ένα πύργο».

- «Ποιον πύργο καλέ; Όνειρα κάνει αυτός! Η μαμά σου και ο μπαμπάς σου δουλεύουν σε πύργο; Ξέρεις τι είναι ο πύργος; Ξέρεις;», είπε η νηπιαγωγός.
- «Δεν ξέρει!», πετάχτηκε η Ζ., ένα άλλο κοριτσάκι.
- «Μήπως το είδες στα όνειρά σου;», πρόσθεσε ένα άλλο παιδί, ο Μ.
- «Που δουλεύει ο μπαμπάς σου; Σε οικοδομές; Βάφει σπίτια;», συνεχίζει η νηπιαγωγός.

Ο Ντ. προσπαθούσε να βρει λέξεις να απαντήσει. Η νηπιαγωγός συνέχισε να ρωτά:

- «Ο πύργος τι είναι; Μαγαζί είναι;»

Ο Ντ. δεν απαντά και η νηπιαγωγός φεύγει.

Μετά από λίγο, και ενώ εκείνη καθότανε στην έδρα της, φώναξε:

- «Σουτ! Ντ. κοίταξε, υπάρχει και καρεκλάκι στην γωνία! Μην σε ξανακούσω! Έτσι μπράβο.»

Δεν είχαν περάσει ούτε πέντε λεπτά και του ξαναφώναξε μπροστά σε όλους:

- «Πάψε! Πάψε καλέ! Κοίτα φωνή! Τι είναι αυτός!»

● Μετά τα παιδιά πήγαν να παίξουν στις γωνιές. Ο Ντ. για ακόμη μια φορά πήγε να παίξει με τα κορίτσια. Εκείνη την φορά είχαν πάρει τουβλάκια και στεφάνια για να παίξουν. Με αυτά είχαν φτιάξει ένα τούνελ μέσα από το οποίο περνούσαν. Ο Ντ. δεν βρήκε καθόλου ωραίο αυτό που είχαν φτιάξει και άρχισε να λέει:

- «Όλο βλακειάς τα κάναμε! Όλο βλακειάς!»
- «Ντ! Πολύ μιλάς!», φώναξε η νηπιαγωγός τους.

Ο Ντ. συνέχισε να παίζει με τα άλλα παιδιά. Όλοι μαζί παίζανε, γέλαγανε και φώναζαν. Κάποια στιγμή όμως ακούστηκε η φωνή της νηπιαγωγούς τους να λέει:

- «Έλα εδώ εσύ! Εσύ δεν είσαι για παιχνίδι! Αναστατώνεις όλη την τάξη. Για αυτό κάτσε στην γωνία.»

Μόλις ο Ντ. έκατσε στο καρεκλάκι είπε σε μια άλλη νηπιαγωγό, η οποία βρισκόταν εκείνη την στιγμή μπροστά:

- «Στο σπίτι μιλούν Αλβανικά και έχει μπερδέψει τις δύο γλώσσες. Και δυσκολεύεται.»

● Ο Ντ. έκατσε στο καρεκλάκι και παρατηρούσε τα άλλα παιδιά που έπαιζαν.

Κουνούσε τα πόδια και τα χέρια του και στο βλέμμα του καθρεπτιζόταν καθαρά η επιθυμία του να παίζει μαζί τους.

Είχε περάσει αρκετή ώρα και πλησίαζε το φαγητό. Ο Ντ. καθόταν ακόμη στο καρεκλάκι. Η νηπιαγωγός είχε βάλει τα παιδιά να μαζέψουν τα παιχνίδια. Πλησίασε τον Ντ. και του είπε:

- «Έγινες καλό παιδί; Έγινες;»

Ο Ντ. σταύρωσε τα χέρια του και κοίταξε με νεύρο το πάτωμα. Η αντίδραση της νηπιαγωγού ήταν η εξής:

- «Καλά! Κάτσε να γίνεις!»

Τα παιδιά συνεχίζουν το συμμαζέμα της τάξης. Τότε η νηπιαγωγός είπε στον Ντ.:

- «Πήγαινε να βοηθήσεις να μαζέψουν. Άντε μπράβο! Κάνεις και τον παρεξηγημένο!»

● Ήταν η ώρα του φαγητού. Μέσα στην αίθουσα ήταν και μια άλλη νηπιαγωγός. Τα παιδιά ενώ έτρωγαν μίλαγαν. Τότε η άλλη νηπιαγωγός πλησίασε τα παιδιά και τους είπε:

- «Αν ακούσω τίποτα θα έχετε τιμωρία. Ούτε ψίθυρο, ε! Ούτε εσύ Ντ.!»
- «Τώρα θα σου πει τι είναι ψίθυρος!», πρόσθεσε η νηπιαγωγός τους γελώντας.

● Μετά το φαγητό τα παιδιά κάθισαν στην παρεούλα και συζήταγαν. Όταν πλησίασε να κάτσει και η Κλ., ένα κοριτσάκι, της φώναξε η Κ.: - Φύγε από εκεί! Γιατί είναι και ο Ντ. και δεν σε θέλει. Είναι λίγο ζωηρός!»

● Κάποια στιγμή η νηπιαγωγός μίλησε με μια φοιτήτρια από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, η οποία έκανε μια εργασία, η οποία έχει ως αντικείμενο της να παρατηρήσει ένα υπερκινητικό παιδί. Η νηπιαγωγός της, από ότι άκουσα, της πρότεινε τον Ντ. ως ένα παιδί υπερκινητικό. Και όχι μόνο. Παρακολούθησα την συζήτησή τους για το πώς βλέπει εκείνη τον Ντ. και τα λόγια της ήταν κάπως έτσι, αφού ήταν αδύνατο να πάω και εγώ να ακούσω την κουβέντα της με την φοιτήτρια, ή να βάλω κρυφά κάπου το κασετόφωνο. Μίλησαν αρκετή ώρα για τον Ντ. Χαρακτήρισε τον Ντ. ως ένα υπερκινητικό και επιθετικό παιδί. Με ένα παιδί το οποίο μπαίνοντας στην τάξη τα θέλει όλα δικά του, που δεν κάθεται σε μία μόνο ομάδα, αλλά την ενοχλεί. Που πειράζει συνέχεια τα παιδιά, χαλάει τα παιχνίδια που φτιάχνουν οι άλλοι και που θέλει όλοι να ασχολούνται με αυτόν. Κατά την γνώμη της, αυτός ήταν και ο λόγος όπου δεν γινόταν αποδεκτός από την ομάδα. Επιπλέον είπε στην φοιτήτρια ότι ήταν ένα παιδί αλλοδαπό, που ήρθε πρόσφατα στην Ελλάδα, για αυτό και δεν ήξερε καλά την Ελληνική γλώσσα. Υποστήριξε ότι αυτό ήταν που τον δυσκόλευε να προσαρμοστεί στην ομάδα. Για αυτό τον λόγο είχε εφαρμόσει κάποιες τεχνικές ένταξης. Αυτές που είπε, κατά την γνώμη μου κάθε άλλο παρά προσπάθειες ένταξης αποτελούσαν. Είπε ότι προσπάθησε να του μάθει ότι δεν πρέπει να πειράζει τους συμμαθητές του, προσπάθησε να τον απομονώσει από τα αγαπημένα του παιχνίδια και τον τιμωρούσε βάζοντάς τον σε γωνίες. Παρόλα αυτά δεν παρέλειψε να εκφράσει και την αγάπη της για τον Ντ. Είπε ότι ήταν καλόβουλο, παιδί με θέληση για προσπάθεια. Παρόλα αυτά όμως, λόγω της υπηκοότητάς του, δεν καταλάβαινε καλά τα Ελληνικά και για αυτό δυσκολευόταν σε όλα. Ακόμη υποστήριξε ότι είχε μιλήσει με την μητέρα του για να τον βοηθήσει έτσι να προσαρμοστεί καλύτερα, ωστόσο δεν βρήκε ανταπόκριση από αυτήν. Εκείνη της είπε ότι δεν μίλαγαν Ελληνικά μέσα στο σπίτι, αλλά και ούτε ήταν, ως οικογένεια, διαθέσιμη να μιλήσουν. Ήταν δηλαδή κατηγορηματική πως η μόνη γλώσσα που θα μιλούσε το παιδί μέσα στο σπίτι του ήταν τα αλβανικά, γιατί φοβόταν μην τα ξεχάσει. Τα ελληνικά θα τα μάθαινε έξω από το σπίτι.

Ημερομηνία: Τρίτη 27 Ιανουαρίου 2004

Τόπος παρατήρησης: Αίθουσα Διδασκαλίας

Ωρα έναρξης παρατήρησης: 9:50

Ωρα λήξης παρατήρησης: 12:15

● Και αυτή την ημέρα είχαν έρθει φοιτήτριες από το Πανεπιστήμιον Θεσσαλίας. Κατά την δραστηριότητα μιας άλλης φοιτήτριας που είχε ως αντικείμενο τα μαθηματικά, συνέβη ένα άλλο περιστατικό. Εκεί λοιπόν που τα παιδιά ζωγράφιζαν αριθμούς που τους είχε δώσει η φοιτήτρια, κάποιες άλλες κοπέλες παρακολουθούσαν. Πλησίασαν τα παιδάκια προκειμένου να τα γνωρίσουν. Πάλι, κατά την προσπάθειά τους να γνωρίσουν τα παιδιά στάθηκαν στον Ντ. Ο Ντ. τους είπε το όνομά του. Εκείνες όμως δεν το κατάλαβαν. Για αυτό και προσπάθησαν να το επαναλάβουν. Αυτό που ακολούθησε είναι το εξής:

- «Ντεν; Ντένι; Ντενί; Πώς τον λένε;», απόρησαν τα κορίτσια.

Και τότε ένα κοριτσάκι, η Κ., που κάθονταν δίπλα στον Ντ. και άκουσε τις απορίες των κοριτσιών πετάχτηκε και τους είπε:

- «...από την Αλβανία είναι!»
- «Αααααα.....», ήταν η αντίδραση των κοριτσιών.

● Μετά το φαγητό τα παιδιά παίζουν στην γωνιά της δραματικής τέχνης. Παίρνουν υφάσματα και γελάνε. Τα αγόρια, όπως συνήθως, προτιμούν να παίζουν με το παιδαγωγικό υλικό. Ο Ντ. για ακόμη μια φορά δεν έχει πάει να παίξει με τα αγόρια αλλά με τα κορίτσια. Όλοι μαζί παίζουν, φωνάζουν, γελάνε. Κάποια στιγμή η νηπιαγωγός φωνάζει μόνο στον Ντ.: «Πες μου, θα ασχολούμαι με σένα συνέχεια;»

● Μετά όλα τα κορίτσια και ο Ντ. πάνε και παίζουν και αυτοί με το παιδαγωγικό υλικό. Εκεί ο Ντ. φτιάχνει ένα όπλο από τουβλάκια. και αρχίζει να πυροβολά τα παιδιά. Τότε η Ζ. του φώναξε:

- «Μην σκοτώνεις εμάς Ντ.! Όχι εμάς!»
Ο Ντ., όμως, συνέχισε να πυροβολά. Η Ζ. του ξαναείπε:
- «Αφού σε έχουμε φίλο εμείς!»

-
- «Δεν τον έχουμε!», φώναξε αμέσως η Κ., ένα άλλο κορίτσι που έπαιζε και αυτό μαζί τους, και πρόσθεσε: «Εμείς δεν είμαστε ζώα!»

● Μετά από λίγο τους πλησίασαν και δύο αγόρια, ο Θ. και ο Γ. Πήγαν να τους πάρουν κάποια τουβλάκια. Τότε ο Ντ. φώναξε στην κυρία τους:

- «Κυρία, μας παίρνουν παιχνίδια!»
- «Δεν θέλεις να πειράζει κανείς τίποτα! Ντ, δεν είναι δικά σου όλα τα παιχνίδια!», απάντησε η νηπιαγωγός και πρόσθεσε: «Ντ. ο τρομερός!»

● Εκεί που παίζουν τα μωρά που κοιμούνται, τα κορίτσια με τον Ντ., ακούγεται ξαφνικά από την Κ.:

- «Ντ. Θα σε βγάλω από το παιχνίδι!»

Τα άλλα κορίτσια δεν διαφωνούν και συνεχίζουν να παίζουν. Κάνουν πως ταΐζουν την Κ. Στην προσπάθειά του ο Ντ. να ταΐσει και αυτός την Κ., το κορίτσι φωνάζει:

- «Δεν θέλω! Δεν θέλω!»
- «Εμάς θέλει Ντ.! Φύγε!», φώναξαν τα άλλα κορίτσια.

● Μετά από λίγο η Κ. έβγαλε από την τσάντα της ένα άλμπουμ με φωτογραφίες που είχε και το έδειχνε στα άλλα παιδιά. Όταν ο Ντ. προσπάθησε και αυτός να πλησιάσει για να δει η Κ. τον έσπρωξε και του φώναξε:

- «Φύγε! Δεν σε θέλω! Φύγε!»

Πέρα από τα λόγια αυτά η Κ. τον έφτυσε για να φύγει. Τότε ο Ντ. πλησίασε μια φοιτήτρια και της είπε:

- «Η Κ. με έφτυσε!»
- «Αυτός έρχεται και με πειράζει!», πετάχτηκε και είπε η Κ.

Τότε ο Ντ. στράφηκε προς την νηπιαγωγό του. Την πλησίασε και της είπε:

- «Κυρία, η Κατερίνα με φτύνει!»

Η νηπιαγωγός δεν τον άκουσε. Έτσι ο Ντ. το ξαναείπε:

- «Κυρία, η Κ. με φτύνει! Κυρία, η Κ. με φτύνει!»

Με την τρίτη φορά η νηπιαγωγός τον άκουσε. Η αντίδρασή της ήταν αρκετά ήρεμη. Απλά φώναξε στην Κ.:

- «Ήσυχια!»

Ημερομηνία: Τετάρτη 28 Ιανουαρίου 2004

Τόπος παρατήρησης: Αίθουσα νηπιαγωγείου

Ωρα έναρξης παρατήρησης: 9:15

Ωρα λήξης παρατήρησης: 10:45

● Μετά από τα παιχνίδια ήρθε η ώρα του φαγητού. Η νηπιαγωγός τότε αντιλαμβάνεται ότι δεν έχουν έρθει όλα τα παιδιά. Τότε ρώτησε:

- «Ποιος λείπει; Αααα δύο παιδιά! Ποια;», ρωτώντας τα παιδιά.
- «Ο Ντ. και η Κλ.», απαντά η Ζ.
- «Αααα..., ο Ντ. ο τρομερός!», απάντησε η νηπιαγωγός.
- «Αααα..., Ντ. ο τρομερός!», πρόσθεσε λέγοντας ακριβώς τα ίδια λόγια με την νηπιαγωγό της η Κ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.4

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα προσπαθήσω να αναλύσω τα στοιχεία που συλλέχθηκαν κατά την διεξαγωγή της έρευνάς μου. Για την ανάλυσή τους θα χρησιμοποιήσω τρεις ορισμούς που αναφέρθηκαν και στο πρώτο κεφάλαιο. Πρόκειται για τους ορισμούς του κοινωνικού αποκλεισμού, της διάκρισης και της προκατάληψης. Ύστερα από την ανάγνωση βιβλίων, ως κοινωνικός αποκλεισμός ορίστηκε η διαδικασία η οποία μπορεί να συντελέσει σε ένα μελλοντικό αποκλεισμό παιδιών, πλήρως ή εν μέρει, από την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (μέσω της γλώσσας, που χρησιμοποιείται από τους νηπιαγωγούς και τα παιδιά μέσα στην τάξη). Ως διάκριση ορίστηκε η άδικη μεταχείριση ενός ατόμου, για το λόγο ότι αυτό ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, για την οποία υπάρχει από την σκοπιά του φορέα της διάκρισης αρνητική προκατάληψη. Διάκριση, δηλαδή, υφίσταται κάποιο άτομο όταν υπάρχει διαφοροποιημένη μεταχείριση, είτε δυσμενής είτε ευνοϊκή. (Γκότοβος, 1998, :29) Και ως προκατάληψη ορίστηκε η θετική ή αρνητική στάση που έχει κάποιος απέναντι στον 'άλλον', διαμορφώνοντας έτσι ένα είδος αρνητικής ή θετικής συναισθηματικής εμπλοκής. (Γκότοβος, 1998)

Οι ορισμοί που αναφέρω τοποθετούνται με μια ιεραρχία. Αρχικά, λοιπόν παρατηρείται η διάκριση. Στην συνέχεια εμφανίζονται οι προκαταλήψεις που έχουμε απέναντι σε κάποιον ή κάτι. Μετά επέρχεται ο αποκλεισμός από μία ομάδα ή από ένα παιχνίδι. Ακολουθείται ο κοινωνικός αποκλεισμός και τέλος διαμορφώνονται οι ρατσιστικές απόψεις. Η ιεραρχία αυτή κινείται από το λιγότερο κακό προς το πολύ χειρότερο.

Η ανάλυση που θα πραγματοποιήσω θα γίνει ανά επεισόδιο. Κάθε επεισόδιο μπορεί να αναλυθεί και με την χρήση ενός ή και παραπάνω ορισμού. Οφείλω να αναφέρω ότι η διάκριση μπορεί να είναι και θετική και να μην βασίζεται στην προκατάληψη. Συνεπώς έτσι να μην λειτουργεί ως αποκλεισμός. Το ίδιο και η προκατάληψη, μπορεί να μην πετυχαίνει τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Επίσης, πριν ξεκινήσω την ανάλυση πρέπει να αναφέρω ότι τα δεδομένα μου επικεντρώνονται σε ένα νήπιο, τον Ντ. Αυτό συμβαίνει διότι η συμπεριφορά της νηπιαγωγού, με τις εκφράσεις της και τα λόγια της, με οδήγησε στην 'ιδιαίτερη' παρατήρηση του. Βλέποντας, δηλαδή, την ιδιαίτερη στάση που κρατούσε απέναντι στο νήπιο με έκανε να αναρωτηθώ γιατί συμβαίνει αυτό και έτσι να ψάξω για τυχόν φαινόμενα αποκλεισμού.

Επιπρόσθετα θα αναφέρω και το κλίμα που κυριαρχούσε μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας προκειμένου να γίνει κατανοητός στην συνέχεια και ο τρόπος που θα αναλύσω τα γεγονότα που κατέγραψα. Η ατμόσφαιρα, λοιπόν, που υπήρχε ήταν γενικά ήρεμη. Η νηπιαγωγός φρόντιζε πάντα όλα τα παιδιά να ασχολούνται με κάτι. Συνήθως, από τις παρατηρήσεις μου διαπίστωνα ότι τα παρότρυνε να παίζουν με τις γωνιές της τάξης και κυρίως με το παιδαγωγικό υλικό, με πάζλ και με τα αντικείμενα της γωνιάς της δραματικής τέχνης.

Αυτό που ήθελε πάντα ήταν να υπάρχει ησυχία μέσα στην τάξη. Δεν ήθελε να φωνάζουν τα παιδιά, αλλά ούτε και να μιλάνε μεγαλόφωνα. Σε περιπτώσεις φασαρίας εντός της τάξης οι παρατηρήσεις γίνονταν συνήθως σε συγκεκριμένα νήπια. Δηλαδή, δεν είχαν όλα τα παιδιά την ίδια αντιμετώπιση όσον αφορά την φασαρία. Τις περισσότερες φορές οι παρατηρήσεις της αναφέρονταν σε δύο αγόρια, τον Ντ. και τον Γ. και γενικά θα έλεγα ότι φερόταν με περισσότερη επιείκεια στα κορίτσια της τάξης.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, αυτή κυλούσε ήρεμα. Τα παιδιά έπαιζαν με ελευθερία και κάνανε δύο οργανωμένες δραστηριότητες την ημέρα. Κατά την πορεία των δραστηριοτήτων έδινε την δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν. Κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες η νηπιαγωγός καθόταν και διάβαζε χριστιανικά φυλλάδια και βιβλία στο γραφείο της, που υπήρχε μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Η ηλικία, περίπου, της νηπιαγωγού ήταν πενήντα. Άνηκε στις νηπιαγωγούς που είχαν τελειώσει την διετή σχολή νηπιαγωγών πολλά χρόνια πριν. Μάλιστα, από ότι μου είπε, είχε αρχίσει να δουλεύει ως νηπιαγωγός από την ηλικία των είκοσι. Φαινόταν μάλιστα και κουρασμένη από την δουλειά της. Αυτό το συμπέρανα και από τα λόγια της. Είχε χαρακτηριστικά πει σε μια άλλη νηπιαγωγό όταν είχε δει φοιτήτριες της Προσχολικής Εκπαίδευσης να παίζουν με τα νήπια «Αυτά θέλουν τα παιδιά! Που να τα κάνουμε τώρα εμείς; Που να πέφτουμε στα γόνατα!»

Ημερομηνία: Δευτέρα 12 Ιανουαρίου 2004

Τόπος παρατήρησης: Αίθουσα διδασκαλίας

Ωρα έναρξης παρατήρησης: 8:40 π.μ.

Ωρα λήξης παρατήρησης: 10:45

Τα παιδιά με το που έρχονται στο νηπιαγωγείο παίζουν ελεύθερα. Η νηπιαγωγός τους δίνει και τις απαραίτητες παροτρύνσεις ώστε όλα τα παιδιά να περάσουν από όλες τις γωνιές. Την συγκεκριμένη μέρα τους έδωσε παζλ. Τα παιδιά κάθησαν στα τραπεζάκια και έπαιζαν. Παρακολούθω ένα συγκεκριμένο αγοράκι, τον Ντ., που όπως είχα δει και από την αναγνωριστική παρατήρησή μου, ενδέχεται να κινδυνεύει από αποκλεισμό.

9:05 ● Όταν τελείωσε το παζλ που έφτιαχνε πλησίασε πάλι ένα αγοράκι, τον Θ., για να παίξουν μαζί τουβλάκια. Η νηπιαγωγός, όμως, του φώναξε:

- «Άσε τον Θ. να παίξει. Εσύ παίξε με κάτι άλλο».

Σε αυτό το περιστατικό η νηπιαγωγός με τα λόγια της αποτρέπει το νήπιο να παίξει μαζί με τα άλλα παιδιά. Η φράση της λειτουργεί σαν αποτροπή του νηπίου να παίξει με παρέα και έτσι τον οδηγεί στην απομόνωση. Αυτό λειτουργεί και ως αποκλεισμός του νηπίου από το παιχνίδι, την ζωή δηλαδή του νηπιαγωγείου. Σύμφωνα και με τον ορισμό του κοινωνικού αποκλεισμού, η γλώσσα που χρησιμοποίησε η νηπιαγωγός συμβάλλει στην διαδικασία αποκλεισμού του συγκεκριμένου νηπίου.

Ωστόσο, η φράση αυτή της νηπιαγωγού θα μπορούσε να έχει διατυπωθεί στην προσπάθειά της να αποφύγει ένα επεισόδιο φασαρίας μεταξύ του Θ. και του Ντ.

9:24 ● Δύο αγοράκια, ο Θ. και ο Δ., παίζουν στο μανάβικο και πουλάνε λαχανικά. Η συνομιλία που ακολουθεί είναι η εξής:

- «Τι θέλεις»;
- «Ένα κιλό μπανάνες».
- «9 χιλιάδες θα σου δώσω».
- «Θα ήθελα μια τούρτα. Πόσο κάνει»;

- «Θα σας δώσω 900.000».

Όλη αυτήν την ώρα πλησιάζουν στο μανάβικο και άλλα παιδιά. Ο Ντ. ωστόσο κάθεται και κοιτάει μονάχα. Δεν συμμετέχει.

Γενικότερα καθ' όλη την διάρκεια της ώρας ο Ντ. κάθεται μόνος του και όταν προσπαθεί να πλησιάσει άλλα παιδιά υπάρχει αντίδραση είτε από τα παιδιά είτε από την νηπιαγωγό. Σε κάποια στιγμή όπου τα αγόρια έπαιζαν με τουβλάκια ο Ντ. πήγε κοντά τους. Μόλις πλησίασε υπήρξε μια μικρή αναστάτωση στην τάξη. Όχι όμως κάτι τρομερό. Τότε η νηπιαγωγός φώναξε:

- «Έλα εδώ Ντ., έλα εδώ σε παρακαλώ. Έλα για να μην υπάρξουν τιμωρίες», προσπαθώντας έτσι να μειώσει την ένταση που είχε δημιουργηθεί.

Στο επεισόδιο αυτό φαίνεται πως η νηπιαγωγός ενστερνίζεται μία προκατάληψη για το συγκεκριμένο παιδί. Θεωρεί ότι είναι η αιτία του πανικού, η πηγή του 'κακού'. Κάνοντας, δηλαδή, αμέσως παρατήρηση στον Ντ. χωρίς να ελέγξει την όλη κατάσταση, και αποφασίζοντας άκριτα ότι εκείνος φταίει εκφράζει, μέσα από τα λόγια της, την αρνητική της στάση και, επομένως, προκατάληψη.

Μια εναλλακτική ερμηνεία της στάσης της νηπιαγωγού είναι ότι είναι προσκολλημένη στην ιδέα ότι ο Ντ. είναι το πιο ζωηρό παιδί και αυτό ασυνείδητα το εκφράζει.

9:45 ● Η ώρα περνά με παιχνίδι. Λίγο πριν έρθει η ώρα του φαγητού κατά τις 10:00 τα παιδιά κάθονται στην παρεούλα και συζητάνε πως πέρασαν στις διακοπές των Χριστουγέννων. Η νηπιαγωγός τα ρωτάει αν είπαν τα κάλαντα. Κάποια στιγμή ρωτάει και τον Μ. αν είπε τα κάλαντα και αν μάζεψε χρήματα. Εκείνος απαντά:

- «52».
- «52 ευρώ;», ρωτά η νηπιαγωγός.
- «Ναι».
- «Και τι πήρες με αυτά»;

- «Δεν πήρα.....», και πριν προλάβει να τελειώσει την κουβέντα του ο Μ. γυρνάει η νηπιαγωγός και μου λέει μπροστά σε όλα τα παιδιά: - Ο Μ. είναι αλβανάκι.
- «.....αλλά θα πάρω τον άλλο μήνα.», συνέχισε ο Μ.

Μετά ρώτησε και τον Ντ.:

- «Ντ. εσύ πήγες»;
- «Ναι, με τον αδελφό μου, τον Ένι.», αποκρίθηκε ο Ντ.

Η νηπιαγωγός γύρισε πάλι προς το μέρος μου και μου είπε πάλι μπροστά στα παιδιά:

- «Ο Ντ. είναι αλβανάκι και είναι αβάπτιστο».

Κατά την γνώμη μου, οι παρεμβάσεις της νηπιαγωγού που διευκρίνιζαν την καταγωγή των νηπίων δεν ήταν απαραίτητες, αφού και στα υπόλοιπα παιδιά δεν πρόσθεσε κάτι. Ωστόσο, το αξιοσημείωτο είναι ότι η νηπιαγωγός έκφρασε μια πραγματικότητα σαν κάτι ιδιαίτερο. Έκφρασε την διαφορετικότητα των παιδιών αυτών με ένα τρόπο μη παιδαγωγικό. Σύμφωνα και με τον ορισμό της διάκρισης, θα έλεγα ότι μεταχειρίζεται διαφορετικά τα παιδιά αυτά, λόγω του ότι ανήκουν σε μια άλλη κοινωνική ομάδα, είναι άλλης καταγωγής και άλλης θρησκείας. Έτσι, λοιπόν, θα έλεγα ότι οι λέξεις «αλβανάκι» και «αβάπτιστο» που χρησιμοποιεί η νηπιαγωγός φανερώνουν μια διάκριση. Ωστόσο, οι λέξεις αυτές εάν τοποθετηθούν και στο κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο της Ελλάδος του σήμερα φαίνεται πως αποτελούν και προκατάληψη. Ουσιαστικά, δηλαδή, η νηπιαγωγός εκφράζει την προκατάληψή της και έτσι αποκλείει το νήπιο κοινωνικά.

Ημερομηνία: Τρίτη 13 Ιανουαρίου 2004

Τόπος παρατήρησης: Αίθουσα διδασκαλίας

Ωρα έναρξης παρατήρησης: 8:45

Ωρα λήξης παρατήρησης: 11:00

8:52 ● Τα παιδιά ασχολούνται με τις γωνιές. Κάποια κοριτσάκια, η Κ., η Ζ., και η Β. παίζουν στην γωνιά της δραματικής τέχνης. Τα αγόρια της τάξης ασχολούνται με το παιδαγωγικό υλικό. Μόνο ο Ντ. έπαιξε στο μανάβικο. Είχε πάρει, όπως και την προηγούμενη ημέρα τα άλλα παιδιά, την ζυγαριά, την είχε τοποθετήσει στα τραπεζάκια και έπαιξε μόνος. Μπροστά του καθόντουσαν η Κ. και η Β. και παίζανε. Κάποια στιγμή κοίταξαν τα παιχνίδια με τα οποία έπαιξε ο Ντ. και έδειξαν επιθυμία να του πάρουν κάτι, ένα παπί συγκεκριμένα. Ο Ντ. δεν το έδινε όμως. Τότε η Κ. τον χτύπησε με ένα λευκό πανί που κρατούσε. Ο Ντ. φώναξε:

- «Άντε ρε!» Θα το πω στην κυρία ότι με χτύπησες.
- «Καλά σου έκανε», απάντησε το άλλο κοριτσάκι, η Β. και παρότρυνε την φίλη της Κ., «Άντε πήγαινε να πάρουμε το παπί».
- «Κυρία η Κ. με χτύπησε με τούτο» (δείχνοντας το πανί), φώναξε ο Ντ.
- «Κάτσε φρόνιμα εσύ!», είπε η νηπιαγωγός στον Ντ. χωρίς να έχει δει την πορεία της κατάστασης, «Εσύ παίζεις εκεί!» και του δείχνει με το δάχτυλο τον χώρο του.

Το περιστατικό αυτό δείχνει την επιθυμία των παιδιών να μην παίζουν μαζί με τον Ντ. Μάλιστα, στην προκειμένη περίπτωση αυτό φαίνεται όχι μόνο από την γλώσσα που χρησιμοποιούν αλλά και από την 'βία'. Ένα λευκό πανί χρησιμοποιείται χτυπώντας τον, για να τον αποτρέψουν να παίζει μαζί τους. Με τον τρόπο αυτό τον περιθωριοποιούν. Αυτό, βέβαια, παρατηρείται συχνά στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Επίσης στο περιστατικό αυτό η νηπιαγωγός δεν παίρνει κάποια θέση. Δεν προσπαθεί να ανιχνεύσει την αιτία του διαπληκτισμού. Αυτό που κάνει είναι να ρίξει το φταίξιμο στον Ντ. «Κάτσε φρόνιμα εσύ!» και να τον θεωρήσει υπαίτιο της κατάστασης. Εδώ φαίνεται και η αρνητική προκατάληψη της ότι ο Ντ. είναι συνέχεια ζωηρός. Η αντίδραση, ωστόσο, της νηπιαγωγού θα μπορούσε να ερμηνευτεί και ως

απόρροια της προσκόλλησής της ότι το συγκεκριμένο νήπιο προκαλεί συνέχεια φασαρία. Και λόγω αυτού δρα ασυνείδητα.

8:59● Εντωμεταξύ ο Ντ. εξακολουθούσε να παίζει μόνος του στο μανάβικο. Αυτό τον έκανε να πει στην νηπιαγωγό του:

- «Κανείς δεν παίζει με εμένα. Κανείς δεν παίζει με τα φρούτα».
- «Ζ. παίξε εσύ μαζί. Πες στον Ντ., παίξε εσύ», είπε η νηπιαγωγός στην Ζ. Και η Ζ. ανταποκρίθηκε στην πρόταση της νηπιαγωγού της.

Στο επεισόδιο αυτό φαίνεται πως το νήπιο έχει αρχίσει να εσωτερικεύει την μη αποδοχή των συμμαθητών του. Ότι αισθάνεται ανεπιθύμητος από την ομάδα της τάξης και ότι καταλαβαίνει ότι αποκλείεται από το παιχνίδι. Εκφράζει, λοιπόν, την ανάγκη του και ζητά βοήθεια από την νηπιαγωγό του.

Μια διαφορετική ερμηνεία του επεισοδίου είναι ότι εκείνη την χρονική στιγμή κανένα από τα νήπια δεν ήθελε να παίζει με το συγκεκριμένο παιχνίδι.

9:12● Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού των παιδιών η νηπιαγωγός παρατήρησε στην τάξη μια αναστάτωση. Τότε φώναξε:

- «Ντ. γιατί μιλάτε τόσο δυνατά»;

Μετά από λίγο ο Ντ. άφησε την ζυγαριά και πλησίασε τα κορίτσια που έπαιζαν με τουβλάκια. Χωρίς κάποια ιδιαίτερη φασαρία η νηπιαγωγός φώναξε ξανά:

- «Ντ. εσύ πολύ μιλάς!», και πρόσθεσε σε μια κυρία που βρισκόταν μέσα στην τάξη «Αυτός θέλει την τάξη μόνος του!»

Στο περιστατικό αυτό φαίνεται η προκατάληψη που έχει η νηπιαγωγός για το νήπιο αυτό. Θεωρεί ότι είναι η αιτία της βαβούρας μέσα στην τάξη. Για αυτό και η συμπεριφορά της απέναντί του είναι αρνητική. Σύμφωνα και με τον ορισμό της προκατάληψης εκφράζει, αφού έχει την δυνατότητα, την αρνητική της στάση απέναντι στο 'άλλο'.

9:30● Εκεί που παίζανε με την Ζ. ο Ντ. ήθελε να πάρει κάτι από την δραματική γωνιά στη οποία έπαιζαν η Κ. και η Κλ. Ο Ντ. πλησίασε τα κορίτσια, ζήτησε το αντικείμενο που ήθελε, συγκεκριμένα ένα μπρίκι. Ο διάλογος που ακολούθησε ήταν ο εξής:

- «Μην τους δώσουμε! Δεν θα πάρεις τίποτα από εμάς»!, φώναξε η Κλ... το ένα από τα δύο κορίτσια που έπαιζαν στην γωνιά της δραματικής τέχνης.

- «Εεε όχι. κανένα. Όχι. όχι!», πρόσθεσε και το άλλο κορίτσι, η Κ.

Ο Ντ. κάθισε δίπλα στα κορίτσια και προσπαθούσε, χωρίς να πει κάτι ιδιαίτερο, να πάρει αυτό που ήθελε. Τα κορίτσια τότε φώναξαν:

- «Κυρία, ο Ντ. είναι κοντά μας»!

Ο Ντ. έσκυψε να πάρει το αντικείμενο και η Κ. του είπε:

- «Δεν σε αφήνω»!

- «Μα θέλω να παίζω»! «Και η Ζ.», είπε ο Ντ.

- «Όχι να μην πάρεις. Μην παίρνεις τίποτα. Δεν θέλω! Κυρία ο Ντ. μας παίρνει»!, απάντησε η Κλ.

- «Θέλω κάτι», είπε ο Ντ.

- «Δεν θέλω εγώ»!, ξαναείπε η Κλ.

- «Να το ακουμπήσω»;, ρώτησε ο Ντ.

- «Να πάρε αυτό»., είπε η Κ. δίνοντάς του ένα πιατάκι.

- «Όχι, ρε»!, φώναξε ο Ντ. και ξαναείπε «Θέλω κάτι»!

- «ΤΙΠΟΤΑ», είπε η Κ. και φάνηκε αυτήν την φορά κατηγορηματική.

- «Γιατί δεν δίνεις κάτι»;, ρώτησε ο Ντ.

- «Εμείς δεν έχουμε φρούτο», αποκρίθηκε η Κ. και πλησιάζοντας την νηπιαγωγό είπε «Κυρία ο Ντ. μας παίρνει»!

- «Ντ. φύγε! Μην ενοχλείς τα κορίτσια»!, φώναξε η νηπιαγωγός στον Ντ. χωρίς να έχει παρακολουθήσει την όλη κατάσταση.

Ο Ντ. έφυγε χωρίς τελικά να πάρει αυτό που ήθελε και τα κορίτσια συνέχισαν το παιχνίδι τους. Κάθισε δίπλα στο μανάβικο, ξεφύσηξε και κοίταγε τα κορίτσια που έπαιζαν.

Σε αυτό το επεισόδιο φαίνεται και πάλι ότι κάποια παιδιά της τάξης δεν θέλουν τον Ντ. στην παρέα τους, δεν θέλουν να συμμετάσχει στο παιχνίδι τους. Η γλώσσα

που χρησιμοποιούν του δείχνει καθαρά ότι είναι ανεπιθύμητος. Με την φράση τους «Κυρία, ο Ντ. μας παίρνει!» φαίνεται πως έχουν αντιληφθεί την μεροληπτική στάση της νηπιαγωγού και την εκμεταλλεύονται. Έτσι, σύμφωνα και με τον ορισμό του κοινωνικού αποκλεισμού, οι φράσεις τους αυτές συμβάλλουν στην διαδικασία αποκλεισμού του από το παιχνίδι και από την εκπαιδευτική ζωή του νηπιαγωγείου. Αφού δεν τον παίζουν στο ελεύθερο παιχνίδι δεν θα τον θέλουν ως συμπαίκτη τους και σε οργανωμένες δραστηριότητες. Η παρέμβαση και πάλι της νηπιαγωγού ενθαρρύνει τις λεκτικές πράξεις των νηπίων και ταυτόχρονα εκφράζει την αρνητική της προκατάληψη για τον Ντ.

Μια εναλλακτική ερμηνεία των λέξεων που χρησιμοποίησαν τα κορίτσια όταν αναφέρθηκαν στον Ντ. είναι ότι η στάση αυτή ανταποκρίνεται στην νηπιακή ηλικία και σχεδόν πάντα όταν νιώθουν να απειλούνται φωνάζουν την δασκάλα τους.

9:37● Μετά από κάποια ώρα η νηπιαγωγός έκανε μια οργανωμένη δραστηριότητα. Η συγκεκριμένη μέρα ήταν βροχερή και έκανε πολύ κρύο. Έτσι βρήκε την αφορμή να τα ρωτήσει για το τι καιρό έκανε και με ποιον τρόπο ζεσταινόμαστε. Τα παιδιά είπαν διάφορα πράγματα μέσα στα οποία είπαν και το καλοριφέρ. Τους εξήγησε πως λειτουργεί, ότι υπάρχει δηλαδή νερό μέσα του, το οποίο ζεσταίνεται από ένα μηχάνημα που ονομάζεται καυστήρας.

- «Και εμείς έχουμε καλοριφέρ σπίτι», φώναξαν δύο αγοράκια, ο Θ. και ο Δ.

- «Εγώ δεν έχω, εγώ δεν έχω»!, πετάγεται ο Ντ.

- «Και με τι ζεσταινόσατε εσείς Ντ.; Για πες μου»!, είπε η νηπιαγωγός.

- «Εγώ κρυώνω?<{!}>!? το βράδυ», απάντησε.

- «Τι έχετε; Πες μου, πες μου. Σόμπα, πετρέλαιο, καλοριφέρ; Τι έχετε»;, ξαναρωτά η νηπιαγωγός.

- «.....», ο Ντ. κοιτάει το πάτωμα και δεν λέει τίποτα.

Η νηπιαγωγός συνεχίζει:

- «Τι έχετε; Πες το, πες το, τι έχετε; Κα-λο-ρι-φέρ! Πες το, πες το Ντ.!

- «Καλοριφέρ», πετάγεται και λέει ένα άλλο παιδί.

- «Σιώπα καλέ εσύ! Πες το αγόρι μου. Πες σόμπα, σό-μπα!, συνεχίζει η νηπιαγωγός.

- «Σόμπα», καταφέρνει να πει ο Ντ.

- «Καλοριφέρ; Δεν μπορείς να το πεις; Δεν μπορείς να πεις αυτή την λέξη; Να την μάθεις»!, αποκρίθηκε η νηπιαγωγός. «Πες εσύ Z. καλοριφέρ».

Η Z. λέει - «Καλοριφέρ».

Νηπιαγωγός - «Κλ. πες το και εσύ».

Η Κλ. το λέει και στην συνέχεια η νηπιαγωγός παροτρύνει όλα τα παιδιά να πουν αυτήν την λέξη μέχρι που φτάνει στον Γ., ένα άλλο παιδάκι που είναι και αυτό από την Αλβανία.

- « Πες το Γ. και εσύ. Καλοριφέρ».

Ο Γ. χαμογέλασε και κοίταξε γύρω του αμήχανα.

Η νηπιαγωγός τότε γύρισε προς το μέρος μου και σιγανά μου είπε: «Είναι αλβανάκια αυτά και δεν μιλάνε καλά».

Στο επεισόδιο αυτό φαίνεται ότι τα δύο παιδάκια που είναι από την Αλβανία, ο Ντ. και ο Γ., παρουσιάζουν μια δυσκολία στο να προφέρουν σωστά μια λέξη. Ωστόσο, η νηπιαγωγός δεν τα βοηθάει και τόσο παροτρύνοντας όλα τα υπόλοιπα παιδιά να προφέρουν την ίδια λέξη. Έτσι φαίνεται πως είναι τα μόνα που δεν τα καταφέρνουν. Παράλληλα, ασκεί μια μεγαλύτερη πίεση στον Ντ. για να πει την λέξη, ενώ βλέπει την αμηχανία του και την αδυναμία του. Η συμπεριφορά της, δηλαδή, περισσότερο εμποδίζει το νήπιο παρά το βοηθά, δείχνοντας την αποτυχία του μπροστά σε όλη την ομάδα. Ο ορισμός, λοιπόν, του κοινωνικού αποκλεισμού βρίσκει απόλυτη εφαρμογή στην περίπτωση αυτή, αφού οι λεκτικές εκφράσεις που χρησιμοποιεί η νηπιαγωγός αποκλείουν το νήπιο από την τάξη.

Επιπρόσθετα, θα έλεγα ότι η συζήτηση που έγινε δείχνει ότι η νηπιαγωγός δεν έχει την ανάλογη εκπαίδευση στα δίγλωσσα παιδιά. Δηλαδή, στην προσπάθειά της να βοηθήσει τα νήπια να πουν την λέξη πέτυχε το αντίθετο, και αυτό οφείλεται καθαρά στο ότι δεν διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις για παιδιά αλλοδαπά. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι έχει τελειώσει τη σχολή των νηπιαγωγών εδώ και πολλές δεκαετίες και όχι ότι δεν ενδιαφέρεται.

10:05 ● Μετά το τέλος αυτής της δραστηριότητας ακολούθησε η προσευχή για το φαγητό. Κατά την διάρκεια της προσευχής ο Ντ. ενοχλούσε την Κλ. και την Z. Τότε η

νηπιαγωγός τον τράβηξε για να κάτσει φρόνιμα και του είπε: «Κάτσε κάτω εσύ! Δεν έχεις ανάγκη».

«Δεν έχεις ανάγκη εσύ!» Η φράση αυτή της νηπιαγωγού φανερώνει την διάκριση που κάνει στο παιδί αυτό. Τα λόγια της αυτά είναι σαν να λένε ότι τα υπόλοιπα παιδιά έχουν μόνο ανάγκη. Ανάγκη, όμως, από τι που ο Ντ. δεν χρειάζεται; Μεταχειρίζεται, δηλαδή, αρνητικά το νήπιο λόγω της προκατάληψης της ότι κάνει φασαρία. Και συνήθως, το γεγονός ότι κάνει φασαρία το αιτιολογεί ως απόρροια της αδυναμίας του να μιλήσει και να καταλάβει καλά την Ελληνική γλώσσα, αφού είναι από την Αλβανία. «Ο Ντ. δεν μιλά καλά την γλώσσα, δεν καταλαβαίνει και κάνει συνέχεια φασαρία» μου είπε ακριβώς, την ώρα που τα παιδιά πήγαιναν στα τραπεζάκια να φάνε.

Μπορεί, όμως, η φράση αυτή να ειπώθηκε και μέσα στα πλαίσια της προσπάθειας της να επιβάλλει την τάξη, μια πράξη δηλαδή που έγινε ασυνείδητα.

Ημερομηνία: Τετάρτη 14 Ιανουαρίου 2004

Τόπος παρακολούθησης: Αίθουσα διδασκαλίας

Ωρα έναρξης παρατήρησης: 8:40

Ωρα λήξης παρατήρησης: 11:00

8:50● Τα παιδιά παίζουν στις γωνιές του νηπιαγωγείου. Ο Ντ. και η Ζ. βρίσκονται στην γωνιά της δραματικής τέχνης και παίζουν. Κάνουν πως κοιμούνται. Ξαφνικά ένα άλλο κορίτσι, η Κ. τους πλησιάζει και τους παίρνει ένα ύφασμα που είχαν. Τότε ο Ντ. φώναξε: «Κυρία».

Η αντίδραση της νηπιαγωγού ήταν εντελώς διαφορετική από την αναμενόμενη. « Άσε τα πανάκια εσύ Ντ., μην τους πειράζεις!» «Μην παίζεις με τα πανάκια!» Αντί δηλαδή να αναφερθεί στην Κ. ο λόγος της απευθυνόταν στον Ντ.

Στο περιστατικό αυτό η νηπιαγωγός εκφράζει και πάλι την προκατάληψη που έχει για το συγκεκριμένο νήπιο. Χωρίς να ελέγξει ποιος φταίει, αναφέρεται στον Ντ. δείχνοντας την αρνητική εντύπωση που έχει για αυτόν, δημιουργώντας έτσι ένα είδος αρνητικής συναισθηματικής εμπλοκής.

8:56● Τα τέσσερα κορίτσια της τάξης και ο Ντ. αποφάσισαν να φτιάξουν με τα τουβλάκια κρεβάτια για να κοιμηθούν. Όλα τα παιδιά κατέβαζαν στο πάτωμα τα τουβλάκια. Η νηπιαγωγός τότε φώναξε από το γραφείο στο οποίο καθόταν:

- «Ντ. κάνεις φασαρία»!

Μετά από λίγο πρόσθεσε:

- «Ντ. μην κατεβάζετε άλλα. Δεν θα φέρετε άλλα».

Ο Ντ. κοκάλωσε και έμεινε ακίνητος με ένα τουβλάκι στο χέρι. Τα υπόλοιπα παιδιά συνέχιζαν να κατεβάζουν. Όμως η νηπιαγωγός φώναξε μόνο σε εκείνον:

- «Εμ, άστα κάτω»!

Και πάλι η νηπιαγωγός διακρίνει τον Ντ. από τα άλλα παιδιά. Ενώ όλα μαζί κάνουν το ίδιο ακριβώς πράγμα, κατεβάζουν τουβλάκια, εκείνη αναφέρεται μονάχα στον Ντ. κατηγορώντας τον για την φασαρία που υπάρχει μέσα στη τάξη. Μεταχειρίζεται,

δηλαδή, άδικα το συγκεκριμένο παιδί, λόγω της προσκόλλησής της ότι ο Ντ. είναι το πιο άτακτο παιδί.

9:15 ● Τα παιδιά έστησαν τα τουβλάκια και άρχισαν το παιχνίδι. Πάνω στο παιχνίδι τους η νηπιαγωγός παρέβηκε λέγοντας στον Ντ.: «Εσύ δεν παίζεις καθόλου καλά και κάνεις φασαρία. Οι άλλοι παίζουν πολύ καλά».

Η νηπιαγωγός για ακόμη μια φορά διακρίνει τον Ντ. από τα υπόλοιπα παιδιά. Υποστηρίζει ότι όλα είναι καλά παιδιά ενώ εκείνος είναι άτακτος. Η συμπεριφορά της είναι και πάλι διαφοροποιημένη.

Μια εναλλακτική ερμηνεία και των τριών παραπάνω περιστατικών είναι ότι η στάση της νηπιαγωγού οφείλεται στην προσκόλλησή της ότι το συγκεκριμένο νήπιο είναι το πιο άτακτο. Η άποψη της αυτή εμφανίζεται ασυνείδητα μέσα από τις εκφράσεις της.

10:10 ● Την ώρα που τα παιδιά κάθονταν στα τραπεζάκια και τρώγανε η νηπιαγωγός ρώτησε τον Μ.:

- «Τι κάνει η αδελφή σου;»
- «Καλά είναι», απάντησε ο Μ.
- «Πώς την λένε;»
- «Αντέλα».
- «Πώς; Πώς; Την λένε στα Αλβανικά; Για να σου πω, πως την λένε;»

Τότε ο Μ. λέει ότι την λένε και Βιολέτα. Τότε η νηπιαγωγός με έντονη φωνή του λέει: «Τι Αντέλα καλέ; Αφού Βιολέτα την βάπτισαν!» και έφυγε από τα τραπεζάκια. Με πλησίασε και μου είπε: «Για να θυμούνται τις ρίζες τους. Μα Αντέλα; Αφού την βάπτισαν! Μαζί βάπτισαν και τα τρία αδέλφια.»

Στην προκειμένη περίπτωση η νηπιαγωγός φώναξε στον Μ. επειδή είπε το όνομα της αδελφής του στα αλβανικά και όχι στα Ελληνικά. Όμως για τον Μ. η αδελφή του έχει δύο ονόματα, ένα στα Αλβανικά και ένα στα Ελληνικά. Η νηπιαγωγός, όμως, φαίνεται πως δεν συμερίζεται το γεγονός αυτό. Θεωρεί ότι από την στιγμή που βαπτίστηκε, σύμφωνα με την Ελληνική εκκλησία, το κορίτσι πρέπει να ξεχάσει το προηγούμενο όνομα. Με τον τρόπο αυτό δείχνει πως έχει μια προκατάληψη

γενικότερη για τους Αλβανούς, η οποία με τα λόγια της επαναλαμβάνεται και δυστυχώς μεταδίδεται και στα υπόλοιπα νήπια.

Επιπρόσθετα, η αντίδρασή της αυτή οφείλεται και στο γεγονός ότι έχει μια ιδιαίτερη σχέση με την εκκλησία. Αυτό φαίνεται από τα επαναλαμβανόμενα λόγια της ότι ο Ντ. είναι αβάπτιστος, ότι το συγκεκριμένο νήπιο έχει βαπτιστεί και γι' αυτό απαιτεί να το φωνάζουν με το χριστιανικό όνομά του αλλά και από το γεγονός ότι επανελημένα στην τάξη διάβαζε χριστιανικά φυλλάδια.

10:22 ● Τα παιδιά συνέχισαν να τρώνε. Κάποια στιγμή έγινε μια μικρή αναστάτωση. Η νηπιαγωγός από το γραφείο της φώναξε να ησυχάσουν και γύρισε και μου είπε: «Αμάν αυτός ο Ντ., κάνει σαν 10 παιδιά μέσα στην τάξη.»

Η φράση της αυτή επαναλαμβάνεται για ακόμη μια φορά, δείχνοντας έτσι την αρνητική προκατάληψη που έχει για το συγκεκριμένο νήπιο και ταυτόχρονα την προσκόλλησή της στην ιδέα αυτή.

Ημερομηνία: Πέμπτη 15 Ιανουαρίου 2004

Τόπος παρατήρησης: Αίθουσα διδασκαλίας και σχολική αυλή

Ωρα έναρξης παρατήρησης: 9:10

Ωρα λήξης παρατήρησης: 11:30

9:15 ● Η ώρα πέρασε με παιχνίδια. Όταν ήρθε η ώρα της προσευχής τα παιδιά κάθισαν στην παρεούλα. Ο Ντ. κάτι έλεγε με την Β. Τότε η Ζ. φώναξε στην νηπιαγωγό τους: «Κυρία, ο Ντ. μιλάει!»

Η Κ. που κάθεται δίπλα στην Ζ. και παρακολούθησε το σκηνικό, την παρότρυνε να το ξαναπεί στην κυρία τους σκουντώντας την. Η Ζ. ανταποκρίθηκε φωνάζοντας: «Ο Ντ. μιλάει!»

Το επεισόδιο αυτό δείχνει μια συχνή αντίδραση των παιδιών σε αυτή την ηλικία κατά την οποία επιθυμούν το παιδί που κάνει φασαρία να τιμωρείται.

9:30 ● Στην συνέχεια η νηπιαγωγός έκανε μια οργανωμένη δραστηριότητα στα παιδιά με γνωστικό αντικείμενο την μουσική. Δείχνει στα παιδιά κάποια από τα όργανα της μουσικής γωνιάς. Τα αφήνει να εξοικειωθούν με τους ήχους των οργάνων, να τα παρατηρήσουν ως σχήματα. Στην συνέχεια τα βάζει να κλείσουν τα μάτια τους και να αναγνωρίσουν από πιο όργανο προέρχεται ο ήχος που ακούνε. Κάθε φορά δηλαδή σήκωνε ένα παιδί, του έδινε ένα όργανο, εκείνο το χτυπούσε και τα άλλα παιδιά καλούνταν να αναγνωρίσουν ποιο μουσικό όργανο ήταν. Σε κάποια στιγμή σήκωσε ένα κοριτσάκι, την Κ., και της λέει: «Εσύ Κ. πάρε αυτό. (και της δίνει το ντέφι) Σου πάει Κ. Είναι το χρώμα σου τέτοιο, χι-χι (γελάει). Παίζ' το καλά!» Γελούσε και κοίταζε προς την μεριά μου. Η Κ. είναι ένα κοριτσάκι που είναι λίγο μελαμψό.

Το περιστατικό αυτό φανερώνει μια ρατσιστική στάση της νηπιαγωγού. Φαίνεται πως συνδέει το μελαμψό χρώμα με μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, αυτή των τσιγγάνων. Επίσης, το χτύπημα του ντεφιού είναι γνωστό ότι αποτελεί μια συνήθεια των τσιγγάνων. Έτσι, αφού το νήπιο έχει μελαμψό χρώμα του ταιριάζει και μια ανάλογη συνήθεια. Μέσα, λοιπόν, από τα λόγια της μεταφέρει την αντίληψή της για

το 'άλλο'. Αντίληψη, όμως, που έχει επικρατήσει από όλη σχεδόν την Ελληνική κοινωνία.

10:25 ● Η ώρα πέρασε και ήρθε η ώρα του φαγητού. Εκεί η Κ. είχε φέρει κάτι μπισκότα που απ' ό,τι φάνηκε όλα τα παιδιά, και μόνο που τα είδαν, ενθουσιάστηκαν. Η Κλ. είπε στην Κ.: «Στον Θ. θα δώσεις τέτοια που έχεις;» και συνέχισε λέγοντας με αυστηρό τρόπο στον Ντ.: «Εσύ Ντ. δεν θα πάρεις!»

Σε αυτό το περιστατικό φανερώνεται η επιθυμία ενός παιδιού να μην θέλει τον Ντ. στην παρέα του. Βέβαια το φαινόμενο αυτό, να μην θέλει ένα παιδί κάποιο άλλο, μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνηθισμένη πράξη των παιδιών που εμφανίζεται συχνά. Σύμφωνα, όμως, με όλα όσα διαδραματίζονται μέσα στην τάξη φαίνεται πως το συγκεκριμένο νήπιο δεν θέλει καθόλου την συμμετοχή του Ντ. σε ό,τι και αν κάνει. Σε προηγούμενα περιστατικά δεν τον ήθελε στο παιχνίδι της. Τώρα φαίνεται πως δεν τον θέλει ούτε και στην ώρα του φαγητού. Μέσα, λοιπόν, από την γλώσσα που χρησιμοποιεί τον αποκλείει. Έχουμε, δηλαδή, ένα περιστατικό που συμβάλλει στην διαδικασία του εκπαιδευτικού αποκλεισμού του.

10:45 ● Τα παιδιά μετά από το φαγητό βγήκαν έξω στην αυλή για παιχνίδι. Τα αγόρια πήραν αμέσως μια μπάλα και έπαιζαν ποδόσφαιρο. Ο Ντ. παρ' όλο που όλα τα αγόρια έπαιζαν μαζί εκείνος πήγε μαζί με τα κορίτσια. Ένα από τα κορίτσια, η Κ., είχε ένα λιπ-γκλος. Το δείχνει στα υπόλοιπα κορίτσια και στον Ντ. Ο Ντ. προσπαθεί να τους το πάρει για να δει τι είναι και τότε η Κ. του φωνάζει: «Θα σου δώσω ένα χέρι ξύλο!» Μετά από κάποια ώρα ο Ντ. κατάφερε να τους το πάρει. Όλα τα κορίτσια άρχισαν να τον κυνηγάνε. Τότε η Κ. φώναξε: «Πιάμε στην κυρία!» Η φράση αυτή της Κ. έκανε τον Ντ. να σταματήσει να τρέχει. Έδωσε στην συνέχεια κατευθείαν το λιπ-γκλος στα κορίτσια και κοίταξε με φόβο προς την μεριά της νηπιαγωγού να δει αν είχε ακούσει το συμβάν και αν θα του έλεγε κάτι.

Αυτό το συμβάν φανερώνει το γεγονός πως ο Ντ. έχει αρχίσει να εσωτερικεύει την απαγόρευση της νηπιαγωγού του. Εισπράττει την αρνητική στάση και μεταχείριση και προσπαθεί να την αποφύγει. Ίσως, όμως, το επεισόδιο αυτό να οφείλεται στο

γεγονός ότι όλα τα παιδιά δεν επιθυμούν να τιμωρούνται από την δασκάλα τους.
Έτσι, προκειμένου να αποτρέψει ένα τέτοιο περιστατικό το νήπιο αντέδρασε
ανάλογα.

Ημερομηνία: Παρασκευή 16 Ιανουαρίου 2004

Τόπος παρατήρησης: Αίθουσα νηπιαγωγείου

Ωρα έναρξης παρατήρησης: 9:10

Ωρα λήξης παρατήρησης: 10:30

9:20● Την συγκεκριμένη ημέρα δεν είχε έρθει στο νηπιαγωγείο ο Μ. και ο Ντ., δύο από τα παιδιά που κατάγονται από την Αλβανία. Όταν η νηπιαγωγός το παρατήρησε είπε: «Ααααα, λείπει ο Μ. και ο Ντ. για αυτό ησύχασε η τάξη. Ο Ντ. ο τρομερός!

Στο περιστατικό αυτό η νηπιαγωγός μπορεί να έκφρασε ότι δύο είναι τα παιδιά που λείπουν και που για αυτό τον λόγο η τάξη είναι ήρεμη, ωστόσο μόνο για τον Ντ. έκανε περαιτέρω σχόλιο. Για ακόμη μια φορά φαίνεται η αρνητική προκατάληψή της για το συγκεκριμένο νήπιο, δημιουργώντας έτσι ένα είδος αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης για τον Ντ. λέγοντας ακόμη και όταν δεν είναι παρών ότι είναι το πιο άτακτο παιδί. Επίσης, φαίνεται η διάκριση που κάνει ανάμεσα στα δύο παιδιά. Ναι μεν αναφέρεται και στο άλλο παιδί που λείπει για το γεγονός ότι κάνει φασαρία, αλλά περισσότερο αρνητικά εκφράζεται για τον Ντ..

10:10● Τα παιδιά έκατσαν στα τραπεζάκια για να φάνε. Εκεί ένα κοριτσάκι, η Κ., είπε σε ένα άλλο νήπιο, τον Θ., «Δεν έχεις φίλο τον Ντ., ούτε τον Γ.»

Η αντίδραση του Θ. ήταν απλά να συνεχίσει να τρώει.

Το επεισόδιο αυτό δείχνει ότι κάποια παιδιά της τάξης όχι μόνο αποκλείουν το συγκεκριμένο νήπιο από τις δραστηριότητες της τάξης και από την παρέα τους αλλά προτρέπουν και άλλα νήπια να πράξουν ανάλογα. Μέσα, δηλαδή, από τα λόγια αυτά των παιδιών φαίνεται πως το συγκεκριμένο νήπιο αποκλείεται από την ομάδα της τάξης και συνεπώς και από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα κοινό που έχουν τα δύο νήπια είναι ότι κατάγονται από την Αλβανία.

Ωστόσο το επεισόδιο αυτό μπορεί να έχει και μια εναλλακτική ερμηνεία. Είναι συχνό φαινόμενο στην νηπιακή ηλικία τα παιδιά να αναθεωρούν τους φίλους τους. Έτσι τα λόγια του παιδιού μπορεί να ειπώθηκαν σε αυτό το πλαίσιο.

10:30 ● Εκεί που τρώγανε τα παιδιά βρήκα την ευκαιρία να την ρωτήσω για την απουσία των παιδιών Ντ. και Μ. Ο διάλογος που ακολούθησε ήταν ο εξής:

- «Ο Ντ. πως και δεν ήρθε σήμερα;»
- «Χτες μάλωσα την μάνα του, για αυτό.»
- «Έκανε φασαρία;»
- «Όχι. Έκανε φασαρία πάνω στην προσευχή. Ήσουν στην προσευχή;» (Εγώ είχα φύγει νωρίτερα εκείνη την ημέρα.)
- «Εγώ; Όχι.»
- «Ναι, ναι. Όχι, δεν ήσουνα. Μούντζωσε την Παναγία και τον μάλωσα. Το παιδάκι είναι αβάπτιστο, γι' αυτό. Έχει τον διάολο μέσα του. Είναι πολύ ζωηρό παιδί. Δεν καταλαβαίνει καλά τα Ελληνικά. Δεν καταλαβαίνει τίποτα.»
- «Μμμμ...»
- «Και είπα στην μάνα του κάν' του κουμάντο. Μάλωσέ το λίγο. Εγώ τι να του κάνω! Του είπα μια, του είπα δυο. Εγώ δεν έχω τίποτα μαζί του, απλά είναι πολύ ζωηρό!»
- «Έχει αδέρφια;»
- «Ο Ντ.; Πρέπει να έχει ένα μικρότερο αδελφό. Ήρθαν ένα χρόνο πριν από την Αλβανία και δυσκολεύεται. Και εγώ τι να κάνω εδώ; Μπερδεύεται και αφού δεν καταλαβαίνει ενοχλεί τα άλλα παιδιά.»

Μέσα από αυτή την συνομιλία βγαίνει το συμπέρασμα ότι η νηπιαγωγός έχει ορισμένες ιδέες για το συγκεκριμένο παιδί. Θεωρεί ότι επειδή είναι από την Αλβανία δυσκολεύεται να αντιληφθεί την ελληνική γλώσσα, μπερδεύεται και για αυτό κάνει φασαρία. Ωστόσο, παραιτείται από το 'καθήκον' της να βοηθήσει το παιδί να καταλάβει περισσότερα πράγματα στα Ελληνικά. Όλα αυτά, η προκατάληψη δηλαδή και ταυτόχρονα η παραίτησή της να βοηθήσει το νήπιο, επηρεάζει την ατμόσφαιρα της τάξης. Αυτό συμβαίνει αφού μέσα από την γλώσσα που χρησιμοποιεί μεταδίδει την αρνητική της στάση απέναντι στο διαφορετικό, στο 'άλλο', στον Ντ. και έτσι αναμφισβήτητα οδηγεί στον αποκλεισμό του από το παιχνίδι με τα άλλα παιδιά αλλά και από τις δραστηριότητες που οργανώνει η ίδια.

Επιπρόσθετα, τα λόγια αυτά της νηπιαγωγού δείχνουν ότι δεν έχει δεχτεί κάποια ιδιαίτερη εκπαίδευση πάνω στα αλλοδαπά παιδιά και εκεί οφείλεται, σε κάποιο βαθμό, αυτή της η στάση. Ακόμη φαίνεται η ιδιαίτερη σχέση που έχει με την

εκκλησία. Για ακόμη μια φορά αναφέρεται στο γεγονός ότι το νήπιο είναι αβάπτιστο, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι έχει τον διάολο μέσα του. Ίσως δηλαδή την ενοχλεί που δεν είναι χριστιανός και σε συνδυασμό με την καταγωγή του, το ότι κάνει φασαρία και ότι δεν έχει η ίδια τις κατάλληλες γνώσεις υιοθετεί την παραπάνω στάση.

Ημερομηνία: Δευτέρα 26 Ιανουαρίου 2004

Τόπος παρατήρησης: Αίθουσα διδασκαλίας

Ωρα έναρξης παρατήρησης: 9:45

Ωρα λήξης παρατήρησης: 12:15

9:50● Εκείνη την ημέρα πήγα λίγο αργότερα προκειμένου να κάτσω μέχρι το τέλος της σχολικής ώρας. Όταν μπήκα μέσα στην αίθουσα τα παιδιά ήταν μόνα τους. Τα παιδιά με αναγνώρισαν και ο Ντ. προσφέρθηκε να πάει να φωνάξει την νηπιαγωγό του, που ήταν στην διπλανή αίθουσα. Πήγε λοιπόν να φορέσει το παλτό του. Κατά την προσπάθειά του να βάλει το μπουφάν του η νηπιαγωγός ήρθε. Μόλις τον είδε φώναξε:

- «Εσύ! Εσύ! Τι θέλεις; Τι έπαθες τώρα; Τι; Κάτσε κάτω μην φας ξύλο!»

Μετά κοίταξε παραπέρα, με είδε αλλά δεν κατάλαβε ότι ο Ντ. είχε σηκωθεί για να την φωνάξει επειδή είχε δει εμένα.

Το επεισόδιο αυτό φανερώνει το γεγονός ότι η νηπιαγωγός έχει στο μυαλό της ότι ο Ντ. δημιουργεί συνέχεια προβλήματα. Έτσι, βλέποντάς τον δεν αναρωτιέται αν έπαθε κάτι ή αν θέλει κάτι, αλλά αμέσως θεωρεί ότι πρόκειται να κάνει φασαρία για αυτό και του φωνάζει. Με τις φράσεις που χρησιμοποιεί, λοιπόν, αποκαλύπτεται η προσκόλληση στην ιδέα ότι ο Ντ. είναι το πιο ζωντανό παιδί και ταυτόχρονα εκφράζει την αρνητική της προκατάληψη για το νήπιο και του συμπεριφέρεται ανάλογα.

9:56● Τα παιδιά ζωγράφιζαν στα τραπεζάκια. Κάποια στιγμή ένα κοριτσάκι, η Ζ., μουντζούρωσε την ζωγραφιά του Ντ. Τότε εκείνος φώναξε:

- «Κυρία, κοιτάzte τι μου έκανε η Ζ.!»
- «Ντ. πήγαινε παρά πέρα εσύ! Δεν κάνεις εσύ με τους άλλους! Πήγαινε στο διπλανό τραπέζι!», απάντησε η νηπιαγωγός χωρίς να έχει γνώση της πορείας του γεγονότος.

Και το περιστατικό αυτό δείχνει την αρνητική διάκριση που κάνει η νηπιαγωγός στο νήπιο. Με τα λόγια της δείχνει πως όλα τα παιδιά μπορούν να κάνουν παρέα ενώ ο Ντ. όχι. Μεταχειρίζεται, δηλαδή, το νήπιο διαφορετικά από τα άλλα νήπια, με βάση

την αρνητική της προκατάληψη. Η προσκόλληση που έχει στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο νήπιο είναι το πιο ζωντανό δεν την αφήνει να δει και τις αθώες ενέργειες του παιδιού.

10:00: ● Εκείνη την ημέρα είχαν έρθει στο νηπιαγωγείο κάτι φοιτήτριες να κάνουν κάποιες εργασίες που είχαν. Μια φοιτήτρια έβαλε να ζωγραφίσουν τα παιδιά τους γονείς τους να κάνουν κάτι μέσα στο σπίτι. Η κοπέλα προσπαθούσε να τα βοηθήσει και έτσι είχε δημιουργηθεί μια συζήτηση που δημιουργούσε, αναμενόμενα, μια μικρή φασαρία. Η νηπιαγωγός, παρόλα αυτά φώναξε μόνο στον Ντ.:

- «Τι έγινε Ντ.; Συνέχεια μιλάς;»

Αφού τα παιδιά ζωγράρισαν η φοιτήτρια τους ζήτησε, όσα ήξεραν, να γράψουν το όνομά τους. Όταν ο Ντ. παρέδωσε την ζωγραφιά του δεν είχε γράψει το όνομά του.

Έτσι η φοιτήτρια τον ρώτησε:

- «Το όνομά σου πού είναι;»
- «Δεν ξέρω!», απάντησε ο Ντ.
- «Δεν ξέρεις να το γράφεις;»
- «Όχι».

Έτσι η φοιτήτρια στράφηκε προς την νηπιαγωγό. Ρώτησε το όνομά του και εκείνη της απάντησε:

- «Ντ.» και δείχνοντας τον Γ. και τον Μ. πρόσθεσε:
- «Είναι από την Αλβανία αυτά! Από την πέρα χώρα!», λέγοντάς το μάλιστα μπροστά σε όλους.

Για ακόμη μια φορά το περιστατικό αυτό φανερώνει την διάκριση που κάνει η νηπιαγωγός για τον Ντ., ότι είναι ζωντανό παιδί. Αυτή την φορά, όμως, φαίνεται πως έχει μια γενικότερη προκατάληψη για το διαφορετικό. Το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά ανήκουν σε μια άλλη χώρα δεν σημαίνει ότι είναι κάτι άλλο. Η παρομοίωση της χώρας καταγωγής τους, την Αλβανία, με την φράση «πέρα χώρα» παρουσιάζει την αρνητική της στάση απέναντι στο 'άλλο'. Αν εντάξουμε μάλιστα την λέξη «Αλβανός», που χρησιμοποιεί συχνά, και στο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο της σημερινής Ελλάδος θα δούμε ότι η λέξη αυτή λειτουργεί ως μια προκατάληψη. Έτσι το νήπιο αποκλείεται κοινωνικά.

10:03 ● Μετά η νηπιαγωγός ρώτησε τον Ντ. τι δουλειά κάνουν οι δικοί του. Ο Ντ. απάντησε:

- «Δουλεύουν σε ένα πύργο».
- «Ποιον πύργο καλέ; Όνειρα κάνει αυτός! Η μαμά σου και ο μπαμπάς σου δουλεύουν σε πύργο; Ξέρεις τι είναι ο πύργος; Ξέρεις;», είπε η νηπιαγωγός.
- «Δεν ξέρει!», πετάχτηκε η Ζ., ένα άλλο κοριτσάκι.
- «Μήπως το είδες στα όνειρά σου;», πρόσθεσε ένα άλλο παιδί, ο Μ.
- «Που δουλεύει ο μπαμπάς σου; Σε οικοδομές; Βάφει σπίτια;», συνεχίζει η νηπιαγωγός.

Ο Ντ. προσπαθούσε να βρει λέξεις να απαντήσει. Η νηπιαγωγός συνέχισε να ρωτά:

- «Ο πύργος τι είναι; Μαγαζί είναι;»

Ο Ντ. δεν απαντά και η νηπιαγωγός φεύγει.

Μετά από λίγο, και ενώ εκείνη καθότανε στην έδρα της και τα νήπια στα τραπεζάκια, φώναξε:

- «Σουτ! Ντ. κοίταξε, υπάρχει και καρεκλάκι στην γωνία! Μην σε ξανακούσω! Έτσι μπράβο.»

Δεν είχαν περάσει ούτε πέντε λεπτά και του ξαναφώναξε μπροστά σε όλους:

- «Πάψε! Πάψε καλέ! Κοίτα φωνή! Τι είναι αυτός!»

Στο περιστατικό αυτό η νηπιαγωγός εκφράζει και πάλι την προκατάληψη που έχει για το συγκεκριμένο νήπιο. Χωρίς να ελέγξει ποιος φταίει, αναφέρεται και πάλι στον Ντ. δείχνοντας την αρνητική εντύπωση που έχει για αυτόν, δημιουργώντας έτσι ένα είδος αρνητικής συναισθηματικής εμπλοκής. Και πάλι η στάση της αυτή ίσως να έγινε ασυνείδητα λόγω της προσκόλλησής της ότι το συγκεκριμένο νήπιο είναι το πιο άτακτο.

10:10 ● Μετά τα παιδιά πήγαν να παίξουν στις γωνιές. Ο Ντ. για ακόμη μια φορά πήγε να παίξει με τα κορίτσια. Εκείνη την φορά είχαν πάρει τουβλάκια και στεφάνια για να παίξουν. Με αυτά είχαν φτιάξει ένα τούνελ μέσα από το οποίο περνούσαν. Ο Ντ. δεν βρήκε καθόλου ωραίο αυτό που είχαν φτιάξει και άρχισε να λέει:

- «Όλο βλακείας τα κάναμε! Όλο βλακείας!»
- «Ντ! Πολύ μιλάς!», φώναξε η νηπιαγωγός τους.

Ο Ντ. συνέχισε να παίζει με τα άλλα παιδιά. Όλοι μαζί παίζανε, γελάγανε και φώναζαν. Κάποια στιγμή όμως ακούστηκε η φωνή της νηπιαγωγούς τους να λέει:

- «Ελα εδώ εσύ! Εσύ δεν είσαι για παιχνίδι! Αναστατώνεις όλη την τάξη. Για αυτό κάτσε στην γωνία.»

Μόλις ο Ντ. έκατσε στο καρεκλάκι είπε σε μια άλλη νηπιαγωγό, η οποία βρισκόταν εκείνη την στιγμή μπροστά:

- «Στο σπίτι μιλούν Αλβανικά και έχει μπερδέψει τις δύο γλώσσες. Και δυσκολεύεται.»

Και πάλι το επεισόδιο αυτό δείχνει την αρνητική άποψη της νηπιαγωγού για τον Ντ. Τον θεωρεί κύριο υπαίτιο της φασαρίας μέσα στην τάξη και δεν διστάζει να τον τιμωρεί, όχι μόνο λεκτικά αλλά βάζοντάς τον σε μια γωνία. Ουσιαστικά έτσι τον περιθωριοποιεί από την ομάδα, δεν τον αφήνει να συμμετάσχει στο ομαδικό παιχνίδι δικαιολογώντας την πράξη της λέγοντας ότι οφείλεται στο γεγονός της διγλωσσίας του. Ωστόσο, η πράξη της αυτή φανερώνει και το γεγονός ότι δεν έχει την κατάλληλη εκπαίδευση για αλλοδαπά παιδιά.

10:15 ● Ο Ντ. έκατσε στο καρεκλάκι και παρατηρούσε τα άλλα παιδιά που έπαιζαν. Κουνούσε τα πόδια και τα χέρια του και στο βλέμμα του καθρεπτιζόταν καθαρά η επιθυμία του να παίζει μαζί τους.

Είχε περάσει αρκετή ώρα και πλησίαζε το φαγητό. Ο Ντ. καθόταν ακόμη στο καρεκλάκι. Η νηπιαγωγός είχε βάλει τα παιδιά να μαζέψουν τα παιχνίδια. Πλησίασε τον Ντ. και του είπε:

- «Έγινες καλό παιδί; Έγινες;»

Ο Ντ. σταύρωσε τα χέρια του και κοίταξε με νεύρο το πάτωμα. Η αντίδραση της νηπιαγωγού ήταν η εξής:

- «Καλά! Κάτσε να γίνεις!»

Τα παιδιά συνεχίζουν το συμμαζέμα της τάξης. Τότε η νηπιαγωγός είπε στον Ντ.:

- «Πήγαινε να βοηθήσεις να μαζέψουν. Άντε μπράβο! Κάνεις και τον παρεξηγημένο!»

Η στάση της νηπιαγωγού μπορεί να θεωρηθεί «λογική» στα πλαίσια της τιμωρίας ενός νηπίου για φασαρία.

10:25 ● Ήταν η ώρα του φαγητού. Μέσα στην αίθουσα ήταν και μια άλλη νηπιαγωγός. Τα παιδιά ενώ έτρωγαν μίλαγαν. Τότε η άλλη νηπιαγωγός πλησίασε τα παιδιά και τους είπε:

- «Αν ακούσω τίποτα θα έχετε τιμωρία. Ούτε ψίθυρο, ε! Ούτε εσύ Ντ.!»
- «Τώρα θα σου πει τι είναι ψίθυρος!», πρόσθεσε η νηπιαγωγός τους γελώντας.

Εδώ φαίνεται πως διάκριση στο συγκεκριμένο νήπιο γίνεται και από άλλα άτομα. Έτσι, ενώ η παρατήρηση για ησυχία αναφέρεται σε όλα τα παιδιά, γίνεται και ειδική παρατήρηση για τον Ντ. Η αντίδραση της νηπιαγωγούς τους δείχνει, επίσης, πως δεν συμεριζεται την αδυναμία του να καταλάβει την ελληνική γλώσσα και για ακόμη μια φορά φαίνεται πως δεν έχει τις ανάλογες γνώσεις για αλλοδαπά παιδιά.

10:45 ● Μετά το φαγητό τα παιδιά κάθισαν στην παρεούλα και συζήταγαν. Όταν πλησίασε να κάτσει και η Κλ., ένα κοριτσάκι, της φώναξε η Κ.:

- Φύγε από εκεί! Γιατί είναι και ο Ντ. και δεν σε θέλει. Είναι λίγο ζωηρός!»

Τα λόγια του κοριτσιού φανερώνουν πως τα παιδιά έχουν ενστερνιστεί την στάση και τις ιδέες της δασκάλας τους πως ο Ντ. είναι ζωηρός. Έχει ήδη αρχίσει να γίνεται η μεταβίβαση της προκατάληψης και παρουσιάζεται μέσω της γλώσσας των νηπίων.

12:00 ● Κάποια στιγμή η νηπιαγωγός μίλησε με μια φοιτήτρια από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, η οποία έκανε μια εργασία, η οποία έχει ως αντικείμενο της να παρατηρήσει ένα υπερκινητικό παιδί. Η νηπιαγωγός της, από ότι άκουσα, της πρότεινε τον Ντ. ως ένα υπερκινητικό παιδί. Και όχι μόνο. Παρακολούθησα την συζήτησή τους για το πώς βλέπει εκείνη τον Ντ. και τα λόγια της ήταν κάπως έτσι.

αφού ήταν αδύνατο να πάω και εγώ να ακούσω την κουβέντα της με την φοιτήτρια, ή να βάλω κάπου το κασετόφωνο. Μίλησαν αρκετή ώρα για τον Ντ.

Χαρακτήρισε τον Ντ. ως ένα υπερκινητικό και επιθετικό παιδί. Ένα παιδί το οποίο παίζοντας στην τάξη τα θέλει όλα δικά του, που δεν κάθεται σε μία μόνο ομάδα, αλλά την ενοχλεί. Που πειράζει συνέχεια τα παιδιά, χαλάει τα παιχνίδια που φτιάχνουν οι άλλοι και που θέλει όλοι να ασχολούνται με αυτόν. Κατά την γνώμη της, αυτός ήταν και ο λόγος όπου δεν γινόταν αποδεκτός από την ομάδα.

Επιπλέον είπε στην φοιτήτρια ότι ήταν ένα παιδί αλλοδαπό, που ήρθε πρόσφατα στην Ελλάδα, για αυτό και δεν ήξερε καλά την Ελληνική γλώσσα. Υποστήριξε ότι αυτό ήταν που τον δυσκόλευε να προσαρμοστεί στην ομάδα. Για αυτό τον λόγο είχε εφαρμόσει κάποιες τεχνικές ένταξης. Αυτές που είπε, κατά την γνώμη μου κάθε άλλο παρά προσπάθειες ένταξης αποτελούσαν. Είπε ότι προσπάθησε να του μάθει ότι δεν πρέπει να πειράζει τους συμμαθητές του, προσπάθησε να τον απομονώσει από τα αγαπημένα του παιχνίδια και τον τιμωρούσε βάζοντάς τον σε γωνίες.

Παρόλα αυτά δεν παρέλειψε να εκφράσει και την αγάπη της για τον Ντ. Είπε ότι ήταν καλόβουλο, παιδί με θέληση για προσπάθεια. Παρόλα αυτά όμως, λόγω της υπηκοότητάς του, δεν καταλάβαινε καλά τα Ελληνικά και για αυτό δυσκολευόταν σε όλα. Ακόμη υποστήριξε ότι είχε μιλήσει με την μητέρα του για να τον βοηθήσει έτσι να προσαρμοστεί καλύτερα, ωστόσο δεν βρήκε ανταπόκριση από αυτήν. Εκείνη της είπε ότι δεν μίλαγαν Ελληνικά μέσα στο σπίτι, αλλά και ούτε ήταν, ως οικογένεια, διαθέσιμη να μιλήσουν. Ήταν δηλαδή κατηγορηματική πως η μόνη γλώσσα που θα μιλούσε το παιδί μέσα στο σπίτι του ήταν τα αλβανικά, γιατί φοβόταν μην τα ξεχάσει. Τα ελληνικά θα τα μάθαινε έξω από το σπίτι.

Η συζήτηση που είχε η νηπιαγωγός με την φοιτήτρια φανερώνει πως κατατάσσει τον Ντ. σε μία κατηγορία παιδιών που έχουν προβλήματα προσαρμογής. Σύμφωνα, όμως, με όλα τα στοιχεία που κατάφερα να συλλέξω η ίδια δεν κάνει κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια να βοηθήσει το νήπιο να ενταχθεί ομαλά στην ομάδα. Υποστηρίζει ότι το πρόβλημα δημιουργείται από το γεγονός ότι είναι από την Αλβανία και ότι η οικογένειά του δεν είναι διαθετιμένη να βοηθήσει. Εκφράζει, δηλαδή, την αρνητική της προκατάληψη απέναντι σε αυτό το παιδί συμβάλλοντας στον αποκλεισμό του.

Ημερομηνία: Τρίτη 27 Ιανουαρίου 2004

Τόπος παρατήρησης: Αίθουσα Διδασκαλίας

Ωρα έναρξης παρατήρησης: 9:50

Ωρα λήξης παρατήρησης: 12:15

Και αυτή την ημέρα είχαν έρθει φοιτήτριες από το Πανεπιστήμιου Θεσσαλίας.

9:55 ● Κατά την δραστηριότητα μιας άλλης φοιτήτριας που είχε ως αντικείμενο τα μαθηματικά, συνέβη ένα άλλο περιστατικό. Εκεί λοιπόν που τα παιδιά ζωγράφιζαν αριθμούς που τους είχε δώσει η φοιτήτρια, κάποιες άλλες κοπέλες παρακολουθούσαν.

Πλησίασαν τα παιδάκια προκειμένου να τα γνωρίσουν. Πάλι, κατά την προσπάθειά τους να γνωρίσουν τα παιδιά στάθηκαν στον Ντ. Ο Ντ. τους είπε το όνομά του.

Εκείνες όμως δεν το κατάλαβαν. Για αυτό και προσπάθησαν να το επαναλάβουν.

Αυτό που ακολούθησε είναι το εξής:

- «Ντεν; Ντένι; Ντενί; Πώς τον λένε;», απόρησαν τα κορίτσια.

Και τότε ένα κοριτσάκι, η Κ., που κάθονταν δίπλα στον Ντ. και άκουσε τις απορίες των κοριτσιών πετάχτηκε και τους είπε:

- «...από την Αλβανία είναι!»
- «Αααααα.....», ήταν η αντίδραση των φοιτητριών.

Σε αυτό το επεισόδιο φαίνεται πως το νήπιο αντί να ξαναπεί το όνομα του Ντ. προτιμά να αναφέρει το τόπο καταγωγής του. Ίσως προσπαθούσε να αιτιολογήσει το λόγο που οι φοιτήτριες δεν το καταλάβαιναν. Ίσως, όμως, πάλι φαίνεται πως το συγκεκριμένο νήπιο έχει ενστερνιστεί κάποιες αντιδράσεις της νηπιαγωγού της. Σε αυτό το περιστατικό, δηλαδή, φαίνεται πως έχει γίνει η μεταβίβαση της αρνητικής προκατάληψης τη νηπιαγωγού στο νήπιο.

Επιπλέον η αντίδραση των φοιτητριών στην απάντηση του νηπίου δείχνει πως δεν διαφοροποιούνται και πολύ από την στάση της νηπιαγωγού. Δηλαδή, οι φοιτήτριες δέχονται ως αιτιολογία το γεγονός ότι το νήπιο είναι από την Αλβανία και για αυτό δεν καταλαβαίνουν το όνομά του.

10:45● Μετά το φαγητό τα παιδιά έπαιζαν στην γωνιά της δραματικής τέχνης. Έπαιρναν υφάσματα και γελάγανε. Τα αγόρια, όπως συνήθως, προτίμησαν να παίξουν με το παιδαγωγικό υλικό. Ο Ντ. για ακόμη μια φορά δεν παίζει με τα αγόρια αλλά με τα κορίτσια. Όλοι μαζί παίζουν, φωνάζουν, γελάνε. Κάποια στιγμή η νηπιαγωγός φωνάζει μόνο στον Ντ.

- «Πες μου, θα ασχολούμαι με σένα συνέχεια;»

Για ακόμη μια φορά τα λόγια που χρησιμοποιεί η νηπιαγωγός φανερώνουν την αρνητική της προκατάληψη απέναντι στο συγκεκριμένο νήπιο καθώς και την διάκριση που κάνει. Ενώ ο Ντ. παίζει μαζί με όλα τα κορίτσια εκείνη κάνει παρατήρηση μονάχα σε εκείνον. Διαφοροποιεί, δηλαδή, την συμπεριφορά της απέναντι στο παιδί αυτό. Στάση που οφείλεται στο ότι είναι προσκολλημένη στην ιδέα ότι το νήπιο είναι ζωηρό. Επίσης, το γεγονός ότι τα υπόλοιπα αγόρια της τάξης δεν τον παίζουν δείχνει τον αποκλεισμό του από την ομάδα τους.

10:56● Μετά όλα τα κορίτσια και ο Ντ. πάνε και παίζουν και αυτοί με το παιδαγωγικό υλικό. Εκεί ο Ντ. φτιάχνει ένα όπλο από τουβλάκια. και αρχίζει να πυροβολά τα παιδιά. Τότε η Ζ. του φώναξε:

- «Μην σκοτώνεις εμάς Ντ.! Όχι εμάς!»
Ο Ντ., όμως, συνέχισε να πυροβολά. Η Ζ. του ξαναείπε:
- «Αφού σε έχουμε φίλο εμείς!»
- «Δεν τον έχουμε!», φώναξε αμέσως η Κ., ένα άλλο κορίτσι που έπαιζε και αυτό μαζί τους, και πρόσθεσε: «Εμείς δεν είμαστε ζώα!»

Η γλώσσα που χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο νήπιο είναι πολύ σκληρή. Όχι μόνο δεν επιθυμεί ο Ντ. να συμμετέχει στο παιχνίδι της αλλά παροτρύνει κιόλας και ένα άλλο νήπιο να μην παίζει με τον Ντ. Πέρα, όμως, από τον αποκλεισμό που υφίσταται το παιδί, αφού σύμφωνα και με τον ορισμό του κοινωνικού αποκλεισμού μέσω της γλώσσας αποκλείεται από την ζωή της τάξης, φαίνεται πως το κοριτσάκι έχει στο μυαλό της μια πολύ άσχημη εικόνα και δεν χάνει μάλιστα την ευκαιρία να την παρουσιάζει και στα άλλα παιδιά. Τον έχει ως κάτι κατώτερο από αυτήν. Φαίνεται να έχει γίνει η μεταβίβαση της προκατάληψης της νηπιαγωγού απέναντι στο νήπιο αυτό.

Ωστόσο η αντίδραση του νηπίου μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι σε αυτή την ηλικία τα παιδιά έχουν την τάση να αναθεωρούν τις παρέες και τους φίλους τους.

11:05 ● Μετά από λίγο τους πλησίασαν και δύο αγόρια, ο Θ. και ο Γ. Πήγαν να τους πάρουν κάποια τουβλάκια. Τότε ο Ντ. φώναξε στην κυρία τους:

- «Κυρία, μας παίρνουν παιχνίδια!»
- «Δεν θέλεις να πειράζει κανείς τίποτα! Ντ, δεν είναι δικά σου όλα τα παιχνίδια!», απάντησε η νηπιαγωγός και πρόσθεσε: «Ντ. ο τρομερός!»

Και αυτό το επεισόδιο φανερώνει την αρνητική στάση που έχει η νηπιαγωγός για τον Ντ. Δείχνει την διάκριση που κάνει. Η φράση της είναι σαν να παρουσιάζει τον Ντ. ως ένα παιδί κτητικό, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά μοιράζονται τα παιχνίδια τους. Μεταχειρίζεται, δηλαδή, άδικα το νήπιο λόγω της προκατάληψής της ότι κάνει φασαρία.

11:10 ● Εκεί που παίζουν τα μωρά που κοιμούνται, τα κορίτσια με τον Ντ., ακούγεται ξαφνικά από την Κ.:

- «Ντ. Θα σε βγάλω από το παιχνίδι!»

Τα άλλα κορίτσια δεν διαφωνούν και συνεχίζουν να παίζουν. Κάνουν πως ταΐζουν την Κ. Στην προσπάθειά του ο Ντ. να ταΐσει και αυτός την Κ., το κορίτσι φωνάζει:

- «Δεν θέλω! Δεν θέλω!»
- «Εμάς θέλει Ντ.! Φύγε!», φώναξαν τα άλλα κορίτσια.

Η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα κορίτσια στην προκειμένη περίπτωση δείχνει πως δεν θέλουν να συμμετάσχει στο παιχνίδι τους ο Ντ., πως δεν τον θέλουν στην ομάδα τους και συνεπώς στα δρώμενα της τάξης. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στον αποκλεισμό του από την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόμοιες φράσεις, όμως, χρησιμοποιούν συχνά τα παιδιά σε αυτή την ηλικία όταν παίζουν με την παρέα τους.

11:25 ● Μετά από λίγο η Κ. έβγαλε από την τσάντα της ένα άλμπουμ με φωτογραφίες που είχε και το έδειχνε στα άλλα παιδιά. Όταν ο Ντ. προσπάθησε και αυτός να πλησιάσει για να δει η Κ. τον έσπρωξε και του φώναξε:

- «Φύγε! Δεν σε θέλω! Φύγε!»

Πέρα από τα λόγια αυτά η Κ. τον έφτυσε για να φύγει. Τότε ο Ντ. πλησίασε μια φοιτήτρια και της είπε:

- «Η Κ. με έφτυσε!»
- «Αυτός έρχεται και με πειράζει!», πετάχτηκε και είπε η Κ.

Τότε ο Ντ. στράφηκε προς την νηπιαγωγό του. Την πλησίασε και της είπε:

- «Κυρία, η Κατερίνα με φτύνει!»

Η νηπιαγωγός δεν τον άκουσε. Έτσι ο Ντ. το ξαναείπε:

- «Κυρία, η Κ. με φτύνει! Κυρία, η Κ. με φτύνει!»

Με την τρίτη φορά η νηπιαγωγός τον άκουσε. Η αντίδρασή της ήταν αρκετά ήρεμη. Απλά φώναξε στην Κ.:

- «Ήσυχα!»

Η αντίδραση της νηπιαγωγού φανερώνει την διάκριση που κάνει. Σε αυτή την περίπτωση φαίνεται η θετική διάκριση που κάνει στο κορίτσι, αφού της συμπεριφέρεται με επιεικέστερο τρόπο από ότι στον Ντ. Υπάρχει, δηλαδή, μια ευνοϊκή μεταχείριση. Και ταυτόχρονα φαίνεται και η απροθυμία της να μαλώσει το νήπιο παρά την επιθετική πράξη της.

Ημερομηνία: Τετάρτη 28 Ιανουαρίου 2004

Τόπος παρατήρησης: Αίθουσα νηπιαγωγείου

Ωρα έναρξης παρατήρησης: 9:15

Ωρα λήξης παρατήρησης: 10:45

10:10● Μετά από τα παιχνίδια ήρθε η ώρα του φαγητού. Η νηπιαγωγός τότε αντιλαμβάνεται ότι δεν έχουν έρθει όλα τα παιδιά. Τότε ρώτησε:

- «Ποιος λείπει; Αααα δύο παιδιά! Ποια;», ρωτώντας τα παιδιά.
- «Ο Ντ. και η Κλ.», απαντά η Ζ.
- «Αααα..., ο Ντ. ο τρομερός!», απάντησε η νηπιαγωγός.
- «Αααα..., Ντ. ο τρομερός!», πρόσθεσε λέγοντας ακριβώς τα ίδια λόγια με την νηπιαγωγό της η Κ.

Η επανάληψη της φράσης της νηπιαγωγού από το νήπιο φανερώνει ότι το νήπιο έχει ενστερνιστεί τις απόψεις της νηπιαγωγού του. Φαίνεται δηλαδή πως κάποια παιδιά μέσα στην τάξη έχουν αποδεχτεί την άποψή της που θέλει τον Ντ. να κάνει συνεχώς φασαρία και μάλιστα δεν διστάζουν να το εκφράσουν και αυτά. Έχουμε, δηλαδή, εδώ μια αναπαραγωγή προκατάληψης, μια αναπαραγωγή αρνητικής στάσης και συμπεριφορά που οδηγεί στον αποκλεισμό. Ίσως, πάλι, η αντίδραση του νηπίου να οφείλονταν και στην μιμητική τάση που εμφανίζουν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια βρίσκεται μπροστά σε μια διαρκή εισροή μεταναστών. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει σε μια νέα πραγματικότητα πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας. Κάποιοι έχουν δεχτεί την διαφορετικότητα αυτή με θετική διάθεση, θέλοντας να γνωρίσουν τους διαφορετικούς κανόνες, αξίες, ήθη και γενικότερα πολιτισμό των ομάδων αυτών. Υπάρχουν, όμως, και άλλοι που παρόλο που ζουν μέσα σε ένα κόσμο διαφορετικότητας όχι μόνο αρνούνται να την δεχτούν και να την σεβαστούν αλλά προσπαθούν κιόλας να την συμμορφώσουν μέσα από διαδικασίες ομαδοποίησης. Άλλες φορές πάλι οτιδήποτε μοιάζει στα μάτια τους διαφορετικό προσπαθούν να το περιθωριοποιήσουν και να το αποκλείσουν. Στην σημερινή κοινωνία δεν είναι λίγες οι φορές όπου έχουμε γίνει αυτόπτες μάρτυρες καταστάσεων κοινωνικού αποκλεισμού.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί ένα φαινόμενο όπου προκαλεί δυσάρεστες καταστάσεις σε οποιοδήποτε άτομο τις βιώνει. Ακόμη πιο άσχημα, όμως, το φαινόμενο αυτό βιώνεται από τα παιδιά. Τα παιδιά συχνά αντικρίζουν και βιώνουν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού στο σχολείο. Ύστερα από την μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας διαπίστωσα ότι ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός παρουσιάζει δυσκολία διατύπωσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού. Αυτό οφείλεται κυρίως στην πολυδιάστατη ιδιότητά του. Όσον αφορά, όμως, τον κοινωνικό αποκλεισμό στην εκπαίδευση προτείνω ότι μπορεί να διατυπωθεί ως μια διαδικασία η οποία έχει την δυνατότητα να αποκλείει τα παιδιά πλήρως ή εν μέρει από την συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό αγαθό.

Μέσα στις σχολικές αίθουσες, λοιπόν, υπάρχουν παιδιά που κινδυνεύουν να αποκλειστούν από την εκπαίδευση. Όσον αφορά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση η εικόνα είναι πιο καθορισμένη και μάλιστα κάποια φαινόμενα αποκλεισμού έχουν έρθει στο φως της δημοσιότητας. Τι γίνεται όμως στην προσχολική βαθμίδα; Διαδραματίζονται εκεί παρόμοιες καταστάσεις; Και με ποιον τρόπο κάνουν την εμφάνιση τους; Αυτό ήταν και το ερώτημα της παρούσας εργασίας.

Με βάση την έρευνα που πραγματοποίησα κατέληξα σε κάποια συμπεράσματα όσον αφορά τα παραπάνω ερωτήματα. Ως πρώτο συμπέρασμα φαίνεται να είναι πως και στις αίθουσες του νηπιαγωγείου υπάρχουν ενδείξεις ότι εκτυλίσσονται φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Μάλιστα τα φαινόμενα αυτά

γίνονται ορατά όχι με την αρνητική απόδοση των παιδιών στα μαθήματα ή στις εξετάσεις, αφού τέτοιο ζήτημα στο νηπιαγωγείο δεν τίθεται, αλλά μέσα από τη λεκτική επικοινωνία. Ο κοινωνικός αποκλεισμός στο νηπιαγωγείο θα έλεγα ,δηλαδή, ότι συνδέεται στενά με την γλώσσα που χρησιμοποιείται μέσα στην τάξη.

Γλώσσα δηλαδή ίσον δύναμη; Πράγματι, ορισμένες λανθασμένες γλωσσικές εκφράσεις της νηπιαγωγού έχουν την δύναμη να προκαλέσουν αρνητικές συνέπειες στην σχολική ζωή του νηπίου. Η γλώσσα ,δηλαδή, που χρησιμοποιεί η νηπιαγωγός έχει εν δυνάμει την δυνατότητα να μεταφέρει προσωπικές προκαταλήψεις στα υπόλοιπα νήπια της τάξης. Φράσεις όπως «Είναι από την Αλβανία τα παιδιά αυτά. Από την πέρα χώρα.», «Ήρθε πριν από ένα χρόνο από την Αλβανία και δυσκολεύεται. Και εγώ τι να κάνω;», «Δεν έχει ανάγκη αυτός!», «Ο Ντ. είναι Αλβανάκι και είναι αβάπτιστο.», «Θέλει την τάξη μόνος του.» μπορούν να μεταβιβάσουν αρνητικές προκαταλήψεις και να επηρεάσουν την στάση και των άλλων δρώντων προσώπων της τάξης.

Ένα δεύτερο συμπέρασμα στο οποίο με οδήγησαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την έρευνά μου είναι ότι οι λέξεις και οι εκφράσεις της νηπιαγωγού καταφέρνουν να ασκήσουν αρνητική επιρροή σε κάποια από τα νήπια και μεταβιβάζουν την αρνητική εικόνα που έχει σχηματίσει για το νήπιο αυτό. Ενδείξεις του συμπεράσματός μου αποτελούν κάποιες από τις εκφράσεις νηπίων που ειπώθηκαν κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως: «Δεν έχεις φίλο τον Ντ.!\», «Φύγε από εκεί! Γιατί είναι ο Ντ. και δεν σε θέλει. Είναι λίγο ζωηρός!»

Ακόμα, μετά το πέρας της έρευνας οδηγήθηκα και σε κάποιους αναστοχασμούς. Όπως αναφέρθηκα και παραπάνω η γλώσσα έχει την δύναμη να αποκλείει ή να προκαλεί κοινωνικό αποκλεισμό. Όμως η γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως εργαλείο αντιμετώπισης καταστάσεων περιθωριοποίησης και διάκρισης. Πιο συγκεκριμένα, η γλώσσα μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο με το οποίο εν δυνάμει καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού να καταφέρουν τελικά να αποφευχθούν.

Μετά από την διεξαγωγή της έρευνας, διαπίστωσα ότι προκειμένου να εξασφαλίσουν όλα τα παιδιά μια θετική σχολική στάση έτσι ώστε στο μέλλον να οδηγηθούν και σε μια επιτυχημένη σχολική ζωή είναι αναγκαία η βοήθεια του παιδαγωγού. Κρίνεται ,δηλαδή, απαραίτητο η νηπιαγωγός μέσα στην τάξη να μπορεί

να αντιμετωπίζει ζητήματα διαφοράς. Κατάλληλα παιδαγωγικά εργαλεία μπορούν να αντληθούν από όλα τα γνωστικά αντικείμενα που παρουσιάζονται στις αίθουσες του νηπιαγωγείου, και πρώτα-πρώτα από την τέχνη. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, καθώς και άλλες, βιωματικές και επικοινωνιακές, αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη της ισοτιμίας, της πολυφωνίας και του σεβασμού στην ατομικότητα του άλλου μέσα στην τάξη.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα έλεγα ότι τα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν στην σημερινή τάξη οι νηπιαγωγοί είναι όντως σημαντικά και θα παραμείνουν σημαντικά για όσο καιρό δεν μπορούμε να αντιληφθούμε τις αλλαγές της Ελληνικής κοινωνίας. Προκειμένου, λοιπόν, να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες από λανθασμένες συμπεριφορές νηπιαγωγών, με χειρότερη συνέπεια την συμβολή στη διαδικασία του κοινωνικού αποκλεισμού από την εκπαίδευση, πρέπει να προσαρμόσουμε τις εκπαιδευτικές δομές στην επικρατούσα πραγματικότητα. Το Ελληνικό νηπιαγωγείο πρέπει να ανανεωθεί προκειμένου να εξαλειφθεί ένα μεγάλο μέρος των φαινομένων του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση και αυτό έχει άμεσες συνέπειες στον τρόπο εκπαίδευσης των νηπιαγωγών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ✓ Αδάμου-Ράση Μ., 2001, Ο ρόλος των κοινωνικών σπουδών στην εκπαίδευση(σημειώσεις). Βόλος, εκδόσεις:Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- ✓ Βαμβακίδου Ι., Ντίνας Κ., Κυρίδης Α., Καραμήτσου Κ., 2003, «Το τέλος της ομοιογένειας και η απαρχή της ετερότητας στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί μιλούν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις», επιμέλεια: Τρέσσου Ε., Μητακίδου Σ., Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις: Παρατηρητής.
- ✓ Βέικου Χ., 2000, «Ζώντας ανάμεσα σε “άλλους”’. Η βίωση ενός εκούσιου αποκλεισμού», επιμέλεια: Κανταντζόγλου Ρ., Πετρονώτη Μ.,Όρια και Περιθώρια: Εντάξεις και Αποκλεισμοί, Αθήνα, εκδόσεις: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- ✓ Βερνίκος Ν., Δασκαλοπούλου Σ., 2002, Πολυπολιτισμικότητα: Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας, Αθήνα, εκδόσεις:Κριτική Α.Ε.
- ✓ Βιδάλη Α., 2000, Νεότερικότητα. Αγωγή και Προσχολική Ηλικία, Αθήνα, εκδόσεις: Καστανιώτη.
- ✓ Κασιμάτη Κ., 1983, «Η πολυπολιτισμική ταυτότητα της δεύτερης γενιάς των Ελλήνων μεταναστών της Δυτικής Γερμανίας», Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, Εκδόσεις Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- ✓ Κατσίκας Χ., 1998, «Αποκλεισμός από την εκπαίδευση – Απόρριψη από την εργασία. (Η περίπτωση των παιδιών των Ποντίων μεταναστών από την πρώην ΕΣΣΔ)», Κοινωνικές ανισότητες και Κοινωνικός αποκλεισμός, Αθήνα, Ίδρυμα Σακή Καραγιωργα.
- ✓ Κατσίκας Χ., Πολίτου Ε., 1999, Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην Ελληνική εκπαίδευση: Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό», Αθήνα, εκδόσεις:Gutenberg-Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.
- ✓ Κωστούλα – Μακράκη Ν., 2001, Γλώσσα και κοινωνία, Βασικές Έννοιες, Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.

- ✓ Μαγουλά Θ., 1999, «Οι συνέπειες από την σχολική διαρροή στον ατομικό μισθό των Ελληνίδων και ο κοινωνικός αποκλεισμός των αναλφάβητων», επιμέλεια: Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ., Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση, Αθήνα, εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Μάρκου Π.Γ., 1996, Η πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής κοινωνίας: Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα, Αθήνα, εκδόσεις: ΥΠΕΠΘ-Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- ✓ Μπαμπινιώτης Γ., 1986, Θεωρητική Γλωσσολογία – Εισαγωγή στην Σύγχρονη Γλωσσολογία, Αθήνα
- ✓ Μπασέτας κ., 1999, «Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου για τις ικανότητες των μαθητών του ως αιτία σχολικής αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού», επιμέλεια: Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ., Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση, Αθήνα, εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Νικόδημος Στ., 1999, «Σχολική Αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες(α.μ.ε.α.)», επιμέλεια: Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ., Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση, Αθήνα, εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Νόβα – Καλτσούνη Χ., 2000, Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg – Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής.
- ✓ Ντολιοπούλου Ε., 2000, Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας, Αθήνα, εκδόσεις: ΤΥΠΩΘΗΤΩ – Δαρδανός Γιώργος.
- ✓ Πανταζής Χ.Σ., Σακελλαρίου Ι.Μ., 2003, «Η κοινωνικοπαιδαγωγική εργασία με αλλοδαπά παιδιά στο νηπιαγωγείο», επιμέλεια: Τρέσσου Ε., Μητακίδου Σ., Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις: Παρατηρητής.
- ✓ Παπάς Α.Ε., χ.χ., Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική, τόμος Α΄, Αθήνα, εκδόσεις ?
- ✓ Σέλλα-Μάζη Ε., 1997, «Διγλωσσία και ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα». Επιμέλεια Τσιτσελίκης Κ., Χριστόπουλος Δ., Το μειονοτικό

φαινόμενο στην Ελλάδα, μια συμβολή των Κοινωνικών Επιστημών, Αθήνα, εκδόσεις: Κριτική.

- ✓ Τοκατλίδου Β., 1994, Εισαγωγή στην διδακτική των ζωντανών γλωσσών, Προβλήματα – Προτάσεις, Αθήνα, εκδόσεις Οδυσσέας.
- ✓ Τρέσσου Ε., 1998, «Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και σε συνθήκες σχολικής συνύπαρξης», Κοινωνικές ανισότητες και Κοινωνικός αποκλεισμός, Αθήνα, Ίδρυμα Σακή Καραγιωργα.
- ✓ Τσιάκαλος Γ., 1999, «Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός και εκπαίδευση στην Ευρώπη», επιμέλεια: Σπανού Ελ., Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη, Αθήνα, εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Τσιαντζή Μ.Σ., 2002, Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα παιδιά της Προσχολικής ηλικίας, Αθήνα, εκδόσεις: Gutenberg – Παιδαγωγική σειρά
- ✓ Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2002, Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων, Αθήνα, εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ✓ Φίλιας Β., 1996, Εισαγωγή στην μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, εκδόσεις: Gutenberg.
- ✓ Φίλιας Β., 1977, Εισαγωγή στην μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών, επιμέλεια Παππάς Π., Αθήνα, εκδόσεις: Gutenberg Κοινωνική Βιβλιοθήκη.
- ✓ Χατζησαββίδης Σ., 1999, «Γλωσσικές μειονότητες και σχολική αποτυχία: η περίπτωση των Ρομ της Ευρωπαϊκής Ένωσης», επιμέλεια: Κωνσταντίνου Χ., Πλειός Γ., Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες. Συνέπειες και Αντιμετώπιση, Αθήνα, εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Duffy K., 1999, «Ευκαιρία και κίνδυνος: Οι δύο κεντρικές απόψεις που ανακτούν από τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης (1996-1997) της πρωτοβουλίας “Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός», επιμέλεια: Σπανού Ελ., Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη, Αθήνα, εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

-
- ✓ Home Start International, 2003, Η αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού σε οικογένειες με μικρά παιδιά, τελική έκθεση, UK
 - ✓ Retursdottir H., 1999, «Δραστηριότητες νεολαίας για νέους σε αποκλεισμό», επιμέλεια: Σπανού Ελ., Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη, Αθήνα, εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
 - ✓ Dieter Oberndorfer, 1999, «Κοινωνικός Αποκλεισμός: Κατάσταση ή διεργασία;», Επιμέλεια: Σπανού Ε., Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη, Αθήνα, εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000072283