

Ερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη «διαπολιτισμικότητα» σε ένα Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Μεθοδολογικά και δεοντολογικά ζητήματα στη έρευνα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Γεωργιάδης Φωκίων - Ζήσιμος Απόστολος - Ευσταθίου Ιωάννης

Περίληψη

Τα διαπολιτισμικά σχολεία (ΔΠΣ) στην Ελλάδα, που καθιερώθηκαν με το νόμο 2413 του 1996 φαίνεται ότι προσφέρουν μια νέα μορφή δημόσιας εκπαίδευσης για τους μαθητές/ -τριες εθνικών/ εθνοτικών και γλωσσικών μειονοτήτων. Με δεδομένο ότι λίγες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για τα ΔΠΣ, η παρουσίαση αυτή ευελπιστεί να ασχοληθεί με συγκεκριμένα μεθοδολογικά ζητήματα και ζητήματα δεοντολογίας («έρευνα εκ των έδων») που προκύπτουν στην πορεία έρευνας που προσπαθεί να εξερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ενός διαπολιτισμικού σχολείου σχετικά με τη «διαπολιτισμικότητα» και το νομοθετικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΔΠΕ) στην Ελλάδα.

Summary

Intercultural schools(ICS) inGreece that were established with law 2413/ 1996 seemto offer a new formof public educationto ethnic and linguistic ‘minority’ pupils. Since there hasbeenlittle (mainly quantitative) research onGreek ICSs, thispresentationendeavoursto explore concrete methodologicaland ethicalquestions(insider/outsider researcher that come up during and withinthe course of a specific research project trying to explore teachers’ perceptionsof aninterculturalschoolregarding ‘interculturality’ and InterculturalEducation ICE) legislative framework inGreece.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες ο μετασχηματισμός της Ελλάδας από χώρα μετανάστευσης σε χώρα υποδοχής μεταναστών έχει επιφέρει μεγαλύτερη ετερότητα στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης και Βασιλοπούλου, 1997, Γεωργογιάννης, 2001, 2002, 2003, Δαμανάκης, 1997 κ.ά.). Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία (Δρεπτάκης, 2001, Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2006) το ποσοστό των αλλόφωνων μαθητών αποτελούν περίπου το 10-12% του μαθητικού πληθυσμού.

Ένας στόχος για τους εκπαιδευτικούς σήμερα είναι η προσαρμογή της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση ώστε να πετύχουν ισότητα ευκαιριών μεταξύ των μαθητών/ -τριών τους και με τον τρόπο αυτό να δείξουν ότι όλοι οι μαθητές/ -τριες τους εκτιμώνται εξίσου. Αν και υπάρχει μεγάλη συζήτηση πάνω στο θέμα της «διαπολιτισμικότητας» και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, και θέματα όπως ο συνυπολογισμός, η ποικιλία και η επίτευξη έχουν δημιουργήσει μία ενεργή και δυνατή ατζέντα που προωθεί αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η δεσπόζουσα τάση στην ελληνική εκπαίδευση ακολουθεί

περισσότερο ένα μοντέλο αφομοίωσης του μαθητικού πληθυσμού διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Εντωμεταξύ, τα διαπολιτισμικά σχολεία (ΔΠΣ), που ιδρύθηκαν το 1996, φαίνεται να προσφέρουν μία νέα μορφή δημόσιας εκπαίδευσης για «μειονοτικούς/-ές μαθητές/-τριες». Το νομοθετικό πλαίσιο που επικρατεί όμως στα σχολεία αυτά αποτελείται από δύο (βασικούς) διαφορετικούς νόμους που διαμορφώνουν ένα «αντιφατικό και οξύμωρο εκπαιδευτικό σχήμα». Πιο συγκεκριμένα, τα ΔΠΣ υπόκεινται στον εκπαιδευτικό νόμο 1566/85 στον οποίο υπόκεινται και τα υπόλοιπα «απλά» σχολεία, που διαμορφώνει εκ των προτέρων την ύλη και τα εκπαιδευτικά αντικείμενα, περιορίζοντας επομένως την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, λειτουργούν σύμφωνα με τον νόμο 2413/96 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1996) που αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση και δίνει περισσότερο «χώρο» στους εκπαιδευτικούς να κατευθύνουν ένα διαφορετικό και ανεξάρτητο τρόπο λειτουργίας του σχολείου προσφέροντας έτσι μεγαλύτερη αυτονομία. Καθώς έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες έρευνες (κυρίως ποσοτικές) σε ΔΠΣ, η έρευνα στην οποία αναφερόμαστε προσπάθησε να προσεγγίσει τον τρόπο με τον οποίο η «διαπολιτισμικότητα» αναπτύσσεται σε αυτό το είδος σχολείου μέσα σε όρους που αναλύουν τις απόψεις και τις πρακτικές των δασκάλων, καθώς, και το πώς οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται και αντισταθμίζουν το οξύμωρο σχήμα που εμφανίζεται στην εκπαιδευτική πρακτική που ακολουθείται.

Το σχολείο που διερευνάται είναι ένα μικρό ολοήμερο δημοτικό σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αποτελείται από 6 τάξεις (2 τμήματα η κάθε τάξη), φοιτούν 140 μαθητές (6-12 χρονών) και στο οποίο εργάζονται ο διευθυντής, 17 δάσκαλοι στο βασικό πρόγραμμα και 7 δάσκαλοι με ωρομίσθια απασχόληση για τις απογευματινές δραστηριότητες. Η εργασιακή σχέση με το επιλεγμένο σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα ενός των συγγραφέων εγείρει όμως ορισμένα σημαντικά θέματα ερευνητικής δεοντολογίας σχετικά που αξίζει να μελετηθούν. Ο «εσωτερικός ερευνητής» Kanuha, (2000) παραμένει ακόμη εκεί, με διαφορετικό όμως τρόπο. Όταν ο ερευνητής αναγνωρίζεται ως μέλος της ομάδας (McNamee, 2002), υπάρχουν πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα, σημαντικές προκλήσεις και διλήμματα (Robson, 2002), για το ερευνητικό σχέδιο, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του, που πρέπει να αποφευχθούν ή να επιλυθούν.

2. Διαπολιτισμικά σχολεία και «διαπολιτισμικότητα»

Ο Νόμος 2413/96 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1996) σκιαγραφεί το στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους επαναπατρισμένους και ξένους μαθητές/ -τριες, και νομοθετεί την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων με ένα πρόγραμμα σπουδών που να προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες τέτοιων μαθητών/ -τριών. Παρά τη σχετική ασάφεια και το λακωνικό περιεχόμενό του (Δαμανάκης, 1997, Paleologou, 2004), αυτός ο νόμος φαίνεται να δίνει στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε τέτοια πολυπολιτισμικά σχολικά πλαίσια περισσότερο «χώρο» για καινοτομίες και διδακτικές πρωτοτυπίες.

Η ακαδημαϊκή έρευνα στην Ελλάδα έχει ασχοληθεί κυρίως με ποσοτική κατανόηση των διαφόρων διαστάσεων σχολικής συμμετοχής και επιτυχίας

σχετικά με αυτούς τους «μειονοτικούς» μαθητές/ -τριες (Hatzichristou and Hopf, 1992, Δαμανάκης, 1997, Νικολάου, 1999, Παλαιολόγου, 2000) τόσο στην «επικρατούσα» εκπαίδευση, όσο και σε κάποια ΔΠΣ (Παλαιολόγου, 2000, Σπυριδάκης, 2002).

Μέχρι τώρα, η έννοια της «διαπολιτισμικότητας» έχει γίνει κατανοητή στην Ελλάδα ως μια διαδικασία ενσωμάτωσης του πολιτισμικά διαφορετικού σχολικού πληθυσμού (επαναπατρισθέντων Ελληνοπαίδων εξωτερικού ή παιδιά μεταναστών, προσφύγων, μειονοτικών ομάδων) στην ελληνική κοινωνία. Για την έρευνα αυτή ο όρος «διαπολιτισμικότητα» ορίζεται ως η αμοιβαιότητα ανάμεσα στη σχέση του κυρίαρχου πολιτισμού της χώρας υποδοχής και του πολιτισμού που φέρουν οι μαθητές/ -τριες (Pastrana *et al.*, 2004). Αυτή η άποψη της «διαπολιτισμικότητας» υπονοεί τη δυνατότητα ένταξης της «υποταγμένης γνώσης» (Kincheloe, 2003), «γνώσης από τις μειονότητες», ενώ αποτελεί επίσης μια φιλοσοφία που έχει τις ρίζες της στην κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατία. Αλλά η δικαιοσύνη για την πολιτισμική ετερότητα προϋποθέτει διαδικασίες διαχείρισης ή μετασχηματισμού «της δύναμης/ γνώσης» - με τη φουκωική έννοια - που είναι εγγεγραμμένη στις μεμονωμένες ή/ και στις συλλογικές ταυτότητες (Aikman, 1997) των μαθητών/ -τριών ή/ και των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα σήμερα εργάζονται κάτω από προβληματικές σχετικά καταστάσεις όσον αφορά την πολιτισμική ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού αλλά παραμένουν ακόμα οι σημαντικότεροι φορείς της σχολικής εμπειρίας. Ο Δαμανάκης (1997) και ο Νικολάου (1999) υποστηρίζουν ότι οι Έλληνες/ Ελληνίδες εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στους «μειονοτικούς» μαθητές αν και επηρεάζονται ακόμα από τη «θεωρία του ελλείμματος» (deficit theory) θεωρώντας τους/τες ως μαθητές/ -τριες «ειδικών αναγκών», ενώ ταυτόχρονα αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι/-ες για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις αυτής της συνεχώς μεταβαλλόμενης ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού (Φραγκουδάκη και Δραγώνα, 1997, Παλαιολόγου και Παπαχρήστος, 2002, Μπομπταρίδου κ.ά., 2004, Στεργίου, 2007). Οι εκπαιδευτικοί στα ΔΠΣ θεωρείται ότι έχουν περισσότερη ελευθερία ώστε να δοκιμάζουν πειραματικά μορφές διδασκαλίας και πρακτικές που βοηθούν στη δόμηση της «διαπολιτισμικότητας». Ενδιαφέρον είναι να εξερευνηθεί με ποιους τρόπους γίνεται αυτό. Άλλωστε, παγκόσμια οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως οι βασικοί διανοούμενοι για τη σχολική βελτίωση και την κοινωνική αλλαγή (Freire, 1998 a, 1998b, Apple, 2004). Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας η δόμηση της «διαπολιτισμικότητας» από τους εκπαιδευτικούς θεωρείται ότι εξαρτάται από τις στρατηγικές διδασκαλίας, το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης καθώς επίσης και τα κοινωνικο-πολιτικά πλαίσια μέσα στα οποία κινούνται και από τα οποία επηρεάζονται εκπαιδευτικοί και μαθητές/ -τριες.

2.1. Στρατηγικές διδασκαλίας

Η διδακτική των εκπαιδευτικών αναγκάζεται συνήθως να καθλώνεται σε ιδεολογική ομοιομορφία και συμμόρφωση (Giroux, 2005) λόγω της επιλογής των αναλυτικών προγραμμάτων και τον έλεγχο που ασκούν αυτά. Αλλά η παιδαγωγική περιλαμβάνει σύμφωνα με τους Freire και Macedo (1987) την

ανάπτυξη κριτικής συνείδησης καθώς και την κριτική εκμάθηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και πλουραλισμού, αλλά και των κοινωνικών ανισοτήτων (Nussbaum, 1997). Αυτή είναι κυρίως προσέγγιση του «κριτικού εποικοδομητισμού» (criticalconstructivism) (Kincheloe, 2005) που αφορά στην προσπάθεια να απομακρυνθεί η σκέψη, η διδασκαλία και η μάθηση από το ύφος που προκύπτει από την εμπειριοκρατία και τον ορθολογισμό.

Μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές διδασκαλίας (Batelaan, 1998) και διαλογική ανταλλαγή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Freire και Macedo, 1987) επιτρέπουν και στους δύο να σκέφτονται, να εξετάζουν, να μαθαίνουν και να συμμετέχουν στην διαδικασία παραγωγής εννοιών ενώ ακούγεται έτσι περισσότερο η «φωνή» των μαθητών/τριών.

Μ' αυτόν τον τρόπο η άποψη που θέλει τους εκπαιδευτικούς ως πολιτισμικούς γνώστες και απλούς μεταδότες της γνώσης αντικαθίσταται από την άποψη που επιθυμεί τους εκπαιδευτικούς «πολιτισμικούς εργαζόμενους», «μετασχηματιστικούς διανοούμενους» (Giroux, 1988; Freire, 1998b) και «πολιτισμικούς διασυνοριακούς ταξιδιώτες» (οριακή παιδαγωγική/ *border pedagogy*) (Giroux, 2005).

2.2. Το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης

Στο σχολικό κλίμα περιλαμβάνονται οι πεποιθήσεις και οι στάσεις που ενσωματώνονται και φανερώνονται στο σχολικό όραμα αλλά και τα περιβαλλοντικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του σχολείου (Glover και Coleman, 2005). Έχοντας αυτά υπόψη η έρευνα διερεύνησε αρχικά αν το σχολικό κλίμα, όπως εκφράζεται και αρθρώνεται από τους εκπαιδευτικούς, εμπεριέχει την έννοια της «διαπολιτισμικότητας» και στη συνέχεια τον τρόπο που αυτό επιτυγχάνεται μέσω του επίσημου αλλά και του «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος *hidden curriculum* (Apple, 2004). Επίσης, η σχολική τάξη είναι ο χώρος όπου συντελείται όχι μόνο γνωστική αλλά και συναισθηματική πρόκληση δίνοντας την ευκαιρία σε όλους/όλες «να απεικονίσουν» τις σκέψεις τους (Edwards and Westgate, 1994), τη γνώση τους, το κοινωνικο-πολιτισμικό τους κεφάλαιο.

2.3. Κοινωνικο-πολιτικά πλαίσια

Σύμφωνα με τη θεωρία περί «λόγου» (*discourse*) και «δύναμης/ γνώσης» (*power/knowledge*) του Foucault, οι «λόγοι» ρυθμίζουν τη γνώση μας για το κόσμο, παράγουν δύναμη, συνδέονται με τις θεσμικές και κοινωνικές πρακτικές και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ζούμε, καθώς επίσης και τις κοινωνικές μας αλληλεπιδράσεις. Οι κυρίαρχοι «λόγοι» υπόκεινται σε αντίσταση αλλά συγχρόνως εσωτερικεύονται και παράγουν αόρατη κανονιστική δύναμη (Ball, 1990; Burr, 2004). Τα σχολεία δεν μπορούν να θεωρηθούν χωριστά από την κοινωνία δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έρχονται στο σχολείο ως υποκείμενα σε διάφορους «λόγους» και η υποκειμενικότητά τους γίνεται κατανοητή σε σχέση με τη θέση τους μέσα σε αυτούς. Ο Foucault (1978) τονίζει ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί έναν πολιτικό τρόπο διατήρησης ή τροποποίησης της καταλληλότητας των «λόγων» αυτών σε συνδυασμό με τις σχέσεις γνώσης και δύναμης που αυτοί φέρουν μαζί τους. Έτσι, περισσότερα

από τα προβλήματα που αποδίδονται στα παιδιά εθνικών/ εθνοτικών και γλωσσικών μειονοτήτων της ελληνικής εκπαίδευσης είναι αποτέλεσμα κακής επικοινωνίας, καθώς το ελληνικό σχολείο και «τα παιδιών των άλλων» (Delpit, 1995) αγωνίζονται έντονα μέσα σε καταστάσεις δυσαναλογίας ισχύος, δύναμης, εξουσίας (Foucault, 1980) και δυναμικής ανισοτήτων.

3. Μεθοδολογικά ζητήματα

Το κεντρικό ερώτημα αυτής της έρευνας ήταν: Πώς οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου δομούν τη «*διαπολιτισμικότητα*» στην τάξη και το σχολείο; Ως παραπληρωματικά ερωτήματα μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής: Πώς οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την ελληνική νομοθεσία και την εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; Πώς αντιλαμβάνονται τους ρόλους τους σε αυτό το σχολείο; Ποιες διδακτικές πρακτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές πιστεύουν ότι υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να δομήσουν τη «*διαπολιτισμικότητα*» στο σχολείο αυτό;

Το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της έρευνας στηρίζεται σε μια σύνθεση δύο προοπτικών, μιας μικρο-προοπτικής (σχολείο, τάξη) και μιας μακρο-προοπτικής (κοινωνία, πολιτεία) του θέματος, ταυτόχρονα δομιστικής και κριτικής, όπως αυτές καθορίζονται από τα φιλοσοφικά ρεύματα του κοινωνικού κατασκευασμού ή συν-δομισμού (social constructionism) (Crotty, 2003; Burr, 2003) και της κριτικής θεωρίας (critical theory) (Foucault, 1980; McLaren, 1995; Apple, 2004; Giroux, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της μικρο-προοπτικής και στα πλαίσια της συμβολικής διαντίδρασης (symbolic interactionism), οι πρακτικές των δασκάλων ερευνηθήκαν σύμφωνα με τις εννοιολογικές γραμμές που χάραξε ο Blumer (1998). Η συμβολική διαντίδραση είναι μια από τις κύριες θεωρητικές προοπτικές αυτής της μελέτης αφού θεωρείται ως δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί ενεργούν προς όλες τις καταστάσεις ή/ και τους μαθητές/ -τριες τους βάσει των εννοιών που έχουν για αυτούς/-ές μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (Woods, 1983; Burr, 2003).

Από τη μακρο-προοπτική οι αντιλήψεις και η πρακτική των δασκάλων αναλύθηκαν μέσω της κριτικής θεωρίας και παιδαγωγικής ως επιπλέον θεωρητικές οπτικές αυτής της έρευνας με δεδομένο ότι στόχος της είναι να ερευνησει τις πεποιθήσεις, τις πρακτικές και τους «*λόγους*» (discourses) που μπορεί να έχουν επιπτώσεις στην ελευθερία, την ισότητα, τη δικαιοσύνη και τη δημοκρατία. Η κριτική θεωρία και παιδαγωγική υποστηρίζουν ζητήματα νομιμότητας και ισότητας της ιδεολογίας, της δύναμης, της συμμετοχής και της αντιπροσώπευσης.

Αυτά τα θεωρητικά πλαίσια μετατοπίζουν τον ερευνητικό φακό μακριά από την άποψη του «*ελλείμματος*» των «*μειονοτικών*» μαθητών/ -τριών προς μια σειρά πολιτισμικής γνώσης που κατέχουν οι «*κοινωνικά περιθωριοποιημένες ομάδες*» (Sleeter and McLaren, 1995; Yosso, 2005). Μέσα σε αυτήν την θεωρητική προοπτική οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών προσεγγίστηκαν με κριτική ανάλυση «*λόγου*» (Critical Discourse Analysis / CDA) (Willig, 2001; Burr, 2003) που προσπαθεί να αναδομήσει τις ιδεολογίες και τις

σχέσεις εξουσίας που είτε ενσωματώνονται είτε αναπαράγονται διαμέσου διαφόρων «λόγων» (discourses).

Τα δεδομένα της έρευνας αυτής συγκεντρώθηκαν με μεμονωμένες ημι-δομημένες σε βάθος συνεντεύξεις (Robson, 2002) με όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και το/ τη διευθυντή/ -τρια, με τήρηση ερευνητικού ημερολογίου και με κριτική ανάλυση περιεχομένου σχετικών εγγράφων (νομοθεσία, οδηγίες λειτουργίας του σχολείου, βιβλία, εργασίες μαθητών/ -τριών κ.ά.).

4. Ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας και έρευνα «εκ των ένδον»

Ως εσωτερικός ερευνητής, σε πρώτο επίπεδο, το θέμα που επιλέχτηκε και συνδέθηκε με έναν προηγούμενο χώρο εργασίας ενός των συγγραφέων μπορεί να διευρύνει την περαιτέρω γνώση του ως επαγγελματία. Πιο συγκεκριμένα, ένας από τους βασικούς στόχους αυτής της μελέτης είναι η ανάπτυξη μας ως «στοχαστικούς επαγγελματίες» (reflective practitioners) (Schφn, 1983), όπου η αντανάκλαστική σκέψη δε συμβαίνει απαραίτητα για τη βελτίωση της πρακτικής, αλλά περισσότερο για την απόκτηση μίας βαθύτερης κατανόησης του πλαισίου πράξης ενός διαπολιτισμικού σχολείου και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ως ένας εσωτερικός ερευνητής θέτω σε δράση πλευρές της ιστορίας του σχολείου, των σχέσεων εργασίας και των προσωπικών συμμαχιών. Για το λόγο αυτό, η αναγνώρισή μου και οι «απαντήσεις» αυτής της σχέσης «εκ των ένδον» αποκτούν νευραλγική θέση στην ανάπτυξη της αντανάκλαστικής σκέψης μας (Burke and Kirton, 2006), τόσο επιστημονική όσο και μεθοδολογική. Η επιστημονική σκέψη περιλαμβάνει τα συστήματα των πιστεύω και αποτελεί μία ανάλυση των μετα-θεωρητικών υποθέσεων, ενώ η μεθοδολογική αφορά την παρακολούθηση της συμπεριφορικής επίδρασης στο ερευνητικό πλαίσιο ως αποτέλεσμα της διεξαγωγής της έρευνας. Η επιστημολογία και η οπτική της έρευνάς μου βλέπει την ερευνητική διαδικασία και τα προϊόντα σαν αμοιβαίες κατασκευές ανάμεσα στους ερευνητές και τους συμμετέχοντες, χαρακτηρίζει τους συμμετέχοντες ως ενεργούς πληροφοριοδότες της έρευνας και προσπαθεί να τους δώσει βήμα (Crotty, 2003). Ως αποτέλεσμα, τα θέματα αυτά επιτρέπουν να διεξαχθεί η έρευνα «μαζί» με τους/ τις συνεργάτες/-τιδες παρά «πάνω» σε αυτούς/-ές.

Βλέποντας τη θετική πλευρά της φύσης του εσωτερικού παρατηρητή, αναπτύσσεται συνείδηση της προκαταβολικής κατανόησης του πλαισίου (σχολική κουλτούρα), της δυαδικότητας των ρόλων (δασκάλου-ερευνητή) (Kanuha, 2000) και των οργανωτικών πολιτικών (η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και σε αυτό το σχολείο) σε κάθε στάδιο της έρευνας. Η έκταση της γνώσης του «εσωτερικού ερευνητή» επιτρέπει την αμοιβαία κατανόηση και τη δημιουργία μίας κοινής γλώσσας ανάμεσα στους συναδέλφους δημιουργώντας ενσυναίσθηση / εμπάθεια (Noddings, 1984) σε πιθανές ιδεολογικές διχοτομήσεις. Υπάρχει μία ελευθερία και προθυμία από μέρους των δασκάλων να μοιραστούν πράγματα μαζί μου, τα οποία δε θα ήταν διαθέσιμα σε αυτούς που δεν είναι ή δεν ήταν μέρος του σχολείου. Η σχέση μου με τους δασκάλους, από τη στιγμή που τίθεται σε ίσους όρους θεωρείται ότι έχει θετική επίδραση στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων δασκάλων, καθώς

συμπεριφέρονται κανονικά και φυσικά έχοντας ένα βαθμό επιθυμητής αμοιβαιότητας (Agar, 1980). Ωστόσο, οι ερευνητικές πρακτικές που είναι μέρος μίας ποιοτικής προσέγγισης της έρευνας εκ των έσω θεωρείται ότι μπορεί να επηρεάσει τη συλλογή δεδομένων ως «μια πράξη αποπλάνησης», καταλήγοντας ορισμένες φορές στην προδοσία καθώς οι συμμετέχοντες «ανακατασκευάζονται» σε τελικό στάδιο για να ανταποκριθούν στους στόχους των ερευνητών. Για να μην κατηγορηθεί για ακαδημαϊκή αποπλάνηση και προδοσία, χρειάζεται παραπάνω σκέψη μέχρι σήμερα για την σχεδίαση και την πρακτικότητα αυτού του ερευνητικού σχεδίου. Συνακόλουθα, μία αυξημένη απαγόρευση δημιουργείται σε μας ως ερευνητές να προστατεύσουμε αυτούς που έχουν μοιραστεί μαζί μας. Είμαστε συνειδητοποιημένοι ώστε να μην κάνουμε υποθέσεις, να μην μεταφράσουμε λανθασμένα τα στοιχεία ή να χάσουμε σημαντικές πληροφορίες ενώ σκοπεύουμε να παρουσιάσουμε τους εαυτούς μας μέσα από την ερευνητική διαδικασία ως αξιόπιστα άτομα και συνεργάτες.

Έχοντας πάντα στο μυαλό θέματα που αφορούν την έρευνα σε οικείο περιβάλλον, όπως η υπερβολική οικειότητα που μπορεί να οδηγήσει σε δεδομένες υποθέσεις ή «μόλυνση» της ερευνητικής διαδικασίας με την εισαγωγή συναισθήματος (Perriton, 2000) έγινε η επιλογή ενός στρατηγικού δείγματος 16 δασκάλων από τους 24 στο σύνολο (πλήρης και μερικής απασχόλησης) που συμμετείχαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Φυσικά, η ικανότητα για διεξαγωγή αξιόπιστης έρευνας «εκ των έndon» περιλαμβάνει τη σαφή αντίληψη των πιθανών συνεπειών που οι αντιληπτές προκαταλήψεις έχουν στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, καθώς και στα θέματα ηθικής που σχετίζονται με την ανωνυμία του σχολείου και των συμμετεχόντων δασκάλων ξεχωριστά.

5. Συμπερασματικά...

Μεθοδολογικά, λοιπόν, μέσα από τη συμβολική διαντίδραση δόθηκε η ευκαιρία να γίνει κατανοητό πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πράξη και διαμορφώνουν τις απόψεις τους με βάση την κοινωνική, πολιτική και παιδαγωγική πραγματικότητα που οι ίδιοι/-ες βιώνουν. Η κριτική ανάλυση λόγου έδωσε τη δυνατότητα να διαπιστωθεί το πώς δομείται η «διαπολιτισμικότητα» στο συγκεκριμένο σχολείο βλέποντας πίσω από τα κείμενα (συνεντεύξεις) των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και πίσω από τα επίσημα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής που σχετίζονται με τη ΔΠΕ στην Ελλάδα.

Η συμβολική διαντίδραση χρησιμεύει στο να περιγραφεί η διαπολιτισμική όσμωση όπως αυτή διαρθρώνεται – αν διαρθρώνεται- στο συγκεκριμένο σχολείο και μέσα στη σχολική τάξη. Δεν βοηθάει όμως να προσδιοριστούν σε βάθος οι «λόγοι» μέσα στους οποίους οικοδομείται η όσμωση αυτή και η καθημερινή διδακτική πράξη. Επιπλέον, η κριτική ανάλυση λόγου βοηθάει στο να εντοπιστούν οι σχέσεις εξουσίας που όπως και στο ευρύτερο κοινωνικό ιστό έτσι και στο σχολείο κατέχουν καθοριστική θέση και προσδιορίζουν τους κυρίαρχους «λόγους» που παράγουν και αναπαράγουν «αλήθειες», «μύθους» και καθεστηκυίες αντιλήψεις.

Όσον αφορά τη δεοντολογία της «εκ των έndon» έρευνας συμπερασματικά μπορεί να τονιστεί ότι αφενός ο θεσμός του «εσωτερικού ερευνητή» μπορεί να επηρεάσει ως ένα βαθμό, βέβαια, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας,

αλλά συμβάλλει σημαντικά ως μια εσωτερική διεργασία αυτό-αξιολόγησης και ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού-ερευνητή. Αυτή η ερευνητική μελέτη, λοιπόν, δεν είναι μια αξιολόγηση των ΔΠΣ γενικά, ούτε του συγκεκριμένου Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Επίσης, δεν επιδιώκει να δώσει ένα συγκεκριμένο σκληροπυρηνικό μοντέλο ΔΠΣ. Μάλλον, πρόκειται να φωτίσει πρώτα τον ίδιο τον ερευνητή-εκπαιδευτικό, και έπειτα τους εκπαιδευτικούς και όσους ενδιαφέρονται ή εμπλέκονται στην εκπαίδευση σχετικά με τις προσπάθειες που γίνονται σε ένα σχολείο να ανταποκριθεί στη «διαπολιτισμικότητα» ως μια σημαντική καινοτομία.

Βιβλιογραφία **Ελληνόγλωσσα**

- Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) (2001), *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Τόμοι Ι- ΙV. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ.
- Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) (2002), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Τόμοι Ι- ΙV. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ.
- Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) (2003), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Τόμοι Ι- ΙV. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ.
- Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) (2004), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Τόμοι Ι- ΙV. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ.
- Γεωργογιάννης, Π. και Βασιλοπούλου, Π. (1997), «Παλιννόστηση και Αλλοδαπία στην Ελλάδα από το 1960 ως Σήμερα. Αίτια και Εξέλιξη». Στο Π. Γεωργογιάννης, *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δρεττάκης, Γ. Μ. (2001), «Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 119: 38-44.
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) (2006), *Στατιστικά στοιχεία για την κατανομή παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών*. Αθήνα: Ι.Π.Ο.Δ.Ε.
- Μπομπαρίδου, Χρ., Κουνέλη, Β. και Γεωργογιάννης, Π. (2004), «Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών». Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση (Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου 2004)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Νικολάου, Γ. (1999), «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες». *Διδακτορική διατριβή*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παλαιολόγου, Ν. (2000), «Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των παιδιών με διπολιτισμικά χαρακτηριστικά». *Διδακτορική διατριβή*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Παλαιολόγου, Ν. και Παπαχρήστος, Κ. (2002), *Νέες διαστάσεις στην Παιδαγωγική: η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σπυριδάκης, Ι. (2002), «Η αντιστοιχία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη στα ιδρυθέντα με το νόμο 2413/1996 σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Δήμου Σαπών στο νομό Ροδόπης». *Μεταπτυχιακή διατριβή*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Στεργίου, Λ. (2007), «'Εμείς' και 'οι άλλοι': κρίσεις και διακρίσεις», στο Χρ. Γκόβαρης, Ε., Θεοδωροπούλου και Α. Κοντάκος (επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας: ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, (ΥΠ.Ε.Π.Θ), (1996), *Νόμος 2413/96: Η ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες παροχές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Φραγκουδάκη, Α. Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997), «*Τι είναι η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ξενόγλωσση

- Agar, M. (1980), 'Speaking of ethnography'. In D. Silverman, *Interpreting qualitative data*. London: Sage Publications.
- Aikman, S. (1997), 'Intercultural education in Latin America' D. Coulby, J. Gundara and C. Jones (Eds), *World Yearbook of Education: Intercultural Education*. London: Kegan Paul.
- Apple, M. W. (2004), *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). New York and London: Routledge Falmer.
- Ball, S.J. (1990), *Foucault and education: disciplines and knowledge*. London: Routledge.
- Batelaan, P. (1998), 'Teacher training for intercultural education: a reflection on IAE's cooperative learning in intercultural education project', *European Journal of Intercultural Studies*, 9 (Suppl.), S21–S34.
- Blumer, H. (1998), *Symbolic interactionism: perspective and method*. London: University of California Press.
- Burke, P. J. and Kirton, A. (2006), 'The insider perspective: teachers-as-researchers', *Reflecting Education*, 2 (1): 1-4.
- Burr, V. (2003), *Social constructionism*. London: Routledge.
- Crotty, M. (2003), *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London: Sage Publications.
- Delpit, L. (1995), *Other people's children: cultural conflict in the classroom*. New York: New Press.
- Edwards, A. D. and Westgate, D. P. G. (1994), *Investigating classroom talk* (2nd ed.). London and Washington, D.C.: Routledge Falmer.
- Foucault, M. (1978), *The history of sexuality: an introduction*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1980), *Power/Knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.

- Freire, P. (1998a), *Pedagogy of freedom*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers.
- Freire, P. (1998b), *Teachers as cultural workers*. Boulder, Co.: Westview Press.
- Freire, P. and Macedo, D. (1987), *Literacy: reading the word and the world*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Giroux, H. A. (1988), *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Giroux, H. A. (2005), *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. London: Routledge.
- Glover, D. and Coleman, M. (2005), 'School culture, climate and ethos: interchangeable or distinctive concepts?', *Journal of In-service Education*, 31 (2), 251-271.
- Hatzichristou, C. and Hopf, D. (1995), 'adaptation of Greek children after remigration: Age differences in multiple domains', *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(5), 502-522.
- Kanuha, V. K. (2000), "'Being" native versus "going native": conducting social work research as an insider', *Social Work*, 45: 439-447.
- Kincheloe, J. L. (2003), *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment (2nd edition)*. London: Routledge Falmer.
- Kincheloe, J. L. (2005), *Critical constructivism primer*. New York: Peter Lang Publishers.
- McLaren, P. (1995), *Critical pedagogy and predatory culture*. New York and London: Routledge.
- McNamee, M. (2002), 'The guilt of whistle-blowing: Conflicts in action research and educational ethnography'. In M. McNamee and D. Bridges (Eds), *The ethics of educational research*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Noddings, N. (1984), *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Nussbaum, M. C. (1997), *Cultivating humanity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Paleologou, N. (2004), 'Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes', *Intercultural Education*, 15 (3), 317-329.
- Robson, C. (2002), *Real world research*. London: Blackwell Publishers.
- Schön, D. A. (1983), *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Sleeter, C. E. and McLaren, P. L. (1995), 'Introduction: exploring connections to build a critical multiculturalism'. In C. Sleeter and P. L. McLaren (Eds), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany: State University of New York Press.
- Willig, C. (2001), *Introducing qualitative research in Psychology*. Maidenhead: Open University Press.
- Woods, P. (1983), *Sociology and the school: an interactionist viewpoint*. London: Routledge.
- Yosso, T. J. (2005), 'Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth', *Race Ethnicity and Education*, 8 (1), 69-91.

Ιστοσελίδες

- Pastrana J. P., Williamson C. G. and Gomez, P. R. (2004), 'Learning from Mapuche Communities: Intercultural education, and Participation in the ninth region of Chile', *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2(2). Electronic journal. Διαθέσιμο online στο: <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=32>. (προσπελάστηκε στις 20/05/2007).
- Perriton, L. (2000), 'Incestuous fields: management research, emotion and data analysis', *Sociological Research Online*, 5 (3). Διαθέσιμο on-line στο: <http://www.socresonline.org.uk/5/3/perriton.htm> (προσπελάστηκε στις 12/12/ 2007).