

Δικαίωμα, Δημοκρατία και Ετερότητα: Μια έρευνα-δράση σε ένα μειονοτικό δημοτικό σχολείο της Θράκης σχετικά με το δικαίωμα στην εκπαίδευση και τη δημοκρατία.

Right, Democracy and Diversity: An action-research on Child's Right in Education and Democracy within a 'Muslim minority' Primary School in Western Thrace

**Κουτσούρη Άννα**, Εκπαιδευτικός-Εμπυχωτρία, κάτοχος ΜΑ κοινωνικο-πολιτισμικής εκπαίδευσης και εμπύχωσης Δ.Π.Θ., μετεκπαιδευόμενη φοιτήτρια, Διδασκαλείο Α.Π.Θ.

Ποσειδώνος 17, Χαριλάου, Θεσσαλονίκη 54250.  
kouann@otenet.gr

### **Περίληψη**

Τα τελευταία χρόνια το ζήτημα των δικαιωμάτων του παιδιού, συνεπώς και της δημοκρατίας απασχολεί έντονα τον κόσμο της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στα παιδιά των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων (μειονότητες, πρόσφυγες, μετανάστες, φτωχοί) και σε ότι αφορά την άσκηση των δικαιωμάτων τους. Μέσα από τη σχολική πράξη καθημερινά προβάλλεται καίριο το ερώτημα που αφορά την άσκηση των μαθητών στη Δημοκρατία.

Με μία έρευνα-δράση έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις παιδιών που φοιτούσαν στην Στ' τάξη σε μειονοτικό δημοτικό σχολείο της Θράκης, για το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο ενός σχεδίου δράσης (project), που εκπονήθηκε το 2006-2007, καταγράφηκαν οι συζητήσεις-ομαδικές συνεντεύξεις παιδιών, απομονώθηκαν τα σχόλιά τους, καθώς και τα ερευνητικά δεδομένα του ημερολόγιου παρατήρησης, που αφορούσαν τις απόψεις τους ως προς το δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Οι μαθητές εμφανίζονται ώριμοι να συζητήσουν και να συνδιαμορφώσουν τους όρους και τις συνθήκες που αφορούν το συγκεκριμένο δικαίωμά τους, συμμετέχοντας με εξαιρετικά μεγάλο ενδιαφέρον στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Η εφαρμογή των ευρημάτων της έρευνας σε μελλοντικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της δημοκρατικής αγωγής στο Σχολείο.

**Λέξεις-κλειδιά:** Δικαίωμα στην εκπαίδευση, απόψεις παιδιών, έρευνα-δράση, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, δημοκρατία, πολίτης, συμμετοχή.

### **Abstract**

In the past few years the question of child's rights, and consequently of democracy, intensely interest the educational world. Particular reference is, thus, made to children of socially excluded groups (minorities, refugees, immigrants, poor) and in terms of exercising their rights. Through school daily practice the question concerning students' exercise in Democracy emerges as crucial.

The views of Year 6 students attending a 'Muslim minority' primary school in Western Thrace on child's right to education were explored through an action-research project.

Within the framework of an educational plan carried out in 2006-2007 the discussions - children group interviews were recorded, while their comments and observation research data concerning their views on the right to education were isolated and used.

The students appear ready and mature enough to discuss on what concerns their rights, showing intense interest and high participation to the course of Civics Education/ Social and Political Education.

Thus, I consider that further investigation of the issue as well as connection and application of these findings in future educational interventions might considerably contribute to promotion of Citizenship and Democratic Education.

**Keywords:** Child's Right to education, children's perceptions, action-research, Citizenship and Democratic Education, democracy, citizen, attendance.

### **Εισαγωγή**

Με βάση την κυρίαρχη αντίληψη για την παιδική ηλικία και το διαχωρισμό της από τον ενήλικο κόσμο (19<sup>ο</sup> αι.) δημιουργούνται από το 1913 και έπειτα θεσμικά όργανα για την προστασία της παιδικής ηλικίας. Η Διεθνής Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) επικυρώνεται από την Ελλάδα το 1992 (ΦΕΚ 192/2-12-1992).

Είναι σημαντικό να ορίσουμε το πλαίσιο της λειτουργίας του δικαιώματος μέσα από το τρίπτυχο *πολίτης, δημοκρατία, συμμετοχή*. Η κατανόηση της έννοιας της *δημοκρατίας* και των συνθηκών άσκησής της σήμερα φαίνεται να είναι εξαιρετικά δύσκολη (Καστοριάδης, 1999)

Στο πλαίσιο των κρατικών εκπαιδευτικών θεσμών τα αναλυτικά προγράμματα των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών φαίνεται να δίνουν σημασία στη διαμόρφωση του πολιτικού ενδιαφέροντος των μαθητών με στόχο να επιτευχθεί η «ενεργός» δημοκρατία στο μέλλον. Περιορίζουν όμως τις γνώσεις για την έννοια της ιδιότητας του πολίτη δίνοντας πληροφορίες για τη λειτουργία των θεσμών αλλά κυρίως ενημερώνουν τους πολίτες για τις υποχρεώσεις τους απέναντι σε αυτούς τους θεσμούς. *Το κράτος παίζει το ρόλο του παιδαγωγού* (Gramsci, 2005), μέσω των θεσμών με στόχο από τη μια να διαμορφώσει τους πολίτες και από την άλλη να κερδίσει τη συναίνεση τους. Έτσι στη σχέση κυβερνήτη-υπηκόου, σύμφωνα με την εγγεληνική θεωρία (Παπαιωάννου, 1992) ο δεύτερος πρέπει να διαμορφωθεί ως κάποιος που συναινεί στην ηγεμονία (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2005).

Στην Ελλάδα οι στόχοι κατακτώνται στα πλαίσια ενός ξεχωριστού μαθήματος της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής* με κύριο εργαλείο το διδακτικό εγχειρίδιο σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπου η πολιτική εκπαίδευση αναπτύσσεται σε όλο το φάσμα των μαθημάτων του σχολείου (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, *ibid*)

Φαίνεται ότι η δημοκρατία νοσηματοδοτείται από τα σύγχρονα κράτη στο πλαίσιο της ελεύθερης οικονομίας – αγοράς. Στην ελεύθερη όμως αγορά δεν έχουν όλοι ίση συμμετοχή όπως και στη «δημοκρατία» που εφαρμόζουν τα σύγχρονα έθνη-κράτη. (Μαρξ, 1978/ Μπουρζουά, 2000 ).

Η *συμμετοχή*, απαραίτητη προϋπόθεση στη δημοκρατία, «εξασφαλίζεται» για όλους μέσω της εκλογικής διαδικασίας, της αντιπροσώπευσης, ενώ στην πράξη αποθαρρύνονται με κάθε τρόπο από τα μαθητικά τους χρόνια οι πολίτες σε ουσιαστική συμμετοχή.(Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, *ibid*). Θα πρέπει ίσως σ'

αυτό το πλαίσιο να σκεφτούμε ώστε να ορίσουμε ξανά τη σημασία εννοιών όπως η ατομική ελευθερία, το δικαίωμα, η ιδιότητα του πολίτη και η πολιτική συμμετοχή.

Ο θεσμός της *υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, κατοχυρωμένος συνταγματικά (το ισχύον Σύνταγμα του 1975/86, άρθρο 16) και τα άρθρα 26 και 28 στη Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (UNICEF, 1998) ορίζουν πως η εκπαίδευση είναι εξίσου σημαντική με την υγεία, εφόσον το κράτος οφείλει να εξασφαλίζει *δωρεάν πρόσβαση* των παιδιών σε αυτή (Αγάθωνος–Γεωργοπούλου & Τσαγκάρη, 1999). *Κάθε παιδί πρέπει να έχει τη δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως καταγωγής, φύλου, θρησκείας κ.λ.π.* Αν και βασική υποχρέωση κάθε μέλους που υπογράφει τη σύμβαση είναι η λήψη μέτρων για την άρση των ανισοτήτων, ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό και τη φτώχεια (Τρέσσου, 1998), δε φαίνεται σήμερα το θεσμικό πλαίσιο να ικανοποιεί τις ανάγκες των πολιτών στο δικαίωμα στη μόρφωση ούτε να αίρει τις ανισότητες και να δίνει σε κάθε παιδί τη δυνατότητα ίσων ευκαιριών. Τα ποσοστά *σχολικής διαρροής* παραμένουν ιδιαίτερα υψηλά. Παλιννοστούντες, μετανάστες, μειονότητες, κοινωνικά αποκλεισμένοι και φτωχοί αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες του θεσμού και να καλύψουν τη «διαφορά» που ορίζει η κρατική εκπαίδευση για αυτούς. ((Βακαλιός, 1999/ Κάτσικας & Πολίτου, 1999/ Τρέσσου & Μητακίδου, 2005/ Ασκούνη, 2006).

Με την έννοια εκπαίδευση ορίζεται στη σύμβαση η καλύτερη δυνατή ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων κάθε παιδιού με στόχο τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου πολίτη. Μια τέτοια εκπαίδευση προετοιμάζει το παιδί για μια ζωή με άξονα τη δημοκρατία. Μια παράμετρος που ορίζεται από τη σύμβαση είναι η εφαρμογή πειθαρχίας στο χώρο του σχολείου ορίζοντας ότι δεν πρέπει να ξεπερνά το όρια που εξασφαλίζουν την αξιοπρέπεια της προσωπικότητας του παιδιού, όπως ορίζεται σε άλλα άρθρα της ίδιας Σύμβασης (Αγάθωνος–Γεωργοπούλου & Τσαγκάρη, *ibid*).

### **Το πεδίο της έρευνας: Μειονότητα και Εκπαίδευση**

Πεδίο της παρούσας έρευνας-δράσης αποτέλεσαν 22 μαθητές που φοιτούσαν στην Στ' τάξη μειονοτικού δημοτικού σχολείου του ορεινού όγκου στη Θράκη (11 αγόρια και 11 κορίτσια) με μητρική γλώσσα την πομακική. Με τον όρο μειονότητα επίσημα ορίζονται τρεις διαφορετικές εθνοτικές ομάδες (Banks, 2005) που κατοικούν στην περιοχή της Θράκης (Τουρκογενείς, Πομάκοι και Αθίγγανοι). Με βάση τη θρησκευτική ταυτότητα του μειονοτικού πληθυσμού ορίζονται και τα δικαιώματά της (Συνθήκη Λοζάνης, 1923). Πολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα εντός της μειονότητας είναι η πρώτη.

Το δικαίωμα στη μόρφωση για το σύνολο της μειονότητας κατοχυρώνεται μέσα από ένα ιδιότυπο πλαίσιο, αυτό της «μειονοτικής εκπαίδευσης», που εφαρμόζεται στις αντίστοιχες σχολικές μονάδες.

1. Το πρόγραμμα αυτής της εκπαίδευσης είναι δίγλωσσο και αφορά την ελληνική και την τουρκική γλώσσα. Δεν διδάσκονται οι άλλες δύο (πομακική και ρομανί), προφορικές περισσότερο γλώσσες (Κόκκας, 2006).

2. Το πλαίσιο των μειονοτικών σχολείων δημιουργήθηκε από ένα κράμα διατάξεων δημόσιου και ιδιωτικού χαρακτήρα στην εκπαίδευση που ορίζουν το ιδιότυπο καθεστώς

3. Παρατηρείται αυξημένη διαρροή του στοχευόμενου δυναμικού στην Β/θμια και ακόμη μεγαλύτερη στην Γ/θμια εκπαίδευση. (Ασκούνη, *ibid*).

Την τελευταία δεκαετία έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης μέσω του Π.Ε.Μ (Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων) που αποσκοπούσε στο να δώσει λύση στα προβλήματα της εκπαίδευσης της μειονότητας. Στόχος του ΠΕΜ ήταν να διαμορφώσει ένα πρόγραμμα με νέες μεθόδους και στρατηγικές, ώστε να επιτευχθούν οι διδακτικοί, γνωστικοί αλλά και κοινωνικο-συναισθηματικοί στόχοι στα πλαίσια της τάξης, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές, κοινωνικές και άλλες ιδιαιτερότητες των μειονοτικών μαθητών. Ανάμεσα στα μέτρα των αλλαγών που εφαρμόστηκαν ήταν και η ποσόστωση στην είσοδο μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε να αυξηθεί η δυνατότητα πρόσβασης σε πανεπιστημιακές σχολές. Εντούτοις τα προβλήματα παραμένουν αυξημένα στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008).

Το ζήτημα της οριοθέτησης και εφαρμογής των δικαιωμάτων της μειονότητας, όπως η εκπαίδευση, αντιμετωπίζονται μέχρι σήμερα κυρίως ως πολιτικά προβλήματα και λιγότερο ως κοινωνικά ζητήματα (Δαλκαβούκης, 2007).

Στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης παράγονται απόψεις όπως:

α) ότι ο μειονοτικός πληθυσμός χαιρεί ιδιαίτερων οφελών και δικαιωμάτων (όπως η ποσόστωση)

β) ότι ο ίδιος ο μειονοτικός πληθυσμός ευθύνεται για τα φαινόμενα της σχολικής αποτυχίας και διαρροής.

γ) ότι η συνύπαρξη στο σχολείο των πλειονοτικών μαθητών με τους μειονοτικούς αποτελεί τροχοπέδη για τη σχολική πράξη. (Ασκούνη, 2006).

### **Μεθοδολογία της έρευνας**

Η εθνομεθοδολογική προσέγγιση (Cohen-Manion, 2000) κρίθηκε ως καλύτερος τρόπος διερεύνησης του ζητήματος των δικαιωμάτων, αφού αφορά ζητήματα ταυτότητας, ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης μειονοτικής ομάδας, μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα-δράση (Altrichter, Poch, & Somekh, 2001).

Σκοπός της έρευνας-δράσης ήταν η διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των μαθητών που φοιτούν στην Στ' τάξη ενός Μειονοτικού Σχολείου της Α/θμιας εκπαίδευσης του ορεινού όγκου της Θράκης, για το ζήτημα του δικαιώματος στην εκπαίδευση.

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν κατά πόσο οι μαθητές του μειονοτικού δημοτικού σχολείου, έχουν διαμορφωμένη άποψη και γνώση του δικαιώματος που αφορά την εκπαίδευση τους, με στόχο τη διερεύνηση των όρων άσκησης και διεκδίκησης του δικαιώματος αυτού. Επιμέρους ερωτήματα που προέκυψαν ήταν: αν το Σχολείο θέλει πραγματικά πολίτες συνειδητοποιημένους, γιατί αυτό δεν το δρομολογεί; Με ποιους τρόπους προσπαθεί το σχολείο να επιτύχει τους στόχους του;

Η κεντρική υπόθεση εργασίας αυτής της έρευνας δομήθηκε γύρω από την εμπειρικά διαπιστωμένη αντίφαση ότι παρ' όλο που το Σχολείο στο πρόγραμμά του συμπεριλαμβάνει ως στόχο τη γνώση του δικαιώματος του παιδιού στην εκπαίδευση, δεν υπάρχει ουσιαστική γνώση και συνειδητοποίηση του συγκεκριμένου δικαιώματος από τους μαθητές. Αν κατέχουν γνώσεις γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα που περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, και συγκεκριμένα στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής που διδάσκεται στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, θα πρέπει να κατανοούν και να ασκούν ενεργά το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση. Άμεσα συνυφασμένη μια δευτερεύουσα

υπόθεση εργασίας, αφορούσε τη διερεύνηση του ρόλου του Σχολείου, με βάση τις διακηρύξεις του, στην ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών.

#### Εργαλεία και τεχνικές:

1. Στην έρευνα επιλέχθηκε να διερευνηθούν οι *απόψεις* των παιδιών μια και η συγκεκριμένη έννοια εμπεριέχει την κοινωνική αλληλεπίδραση, τους λόγους (discourses) στα πλαίσια του κοινωνικού επιδομισμού (social constructionism, Burr, 2003) ενώ η αντίστοιχη λέξη *perceptions* (στην αγγλική), αν και συνήθως μεταφράζεται ως «αντιλήψεις» δεν αντιστοιχεί στην ίδια έννοια της ελληνικής (Καστοριάδης, 1997).
2. Οι λέξεις-κλειδιά του ερευνητικού θέματος, αυτές που αφορούσαν τα «δικαιώματα», αναφέρθηκαν στο τέλος του σχεδίου δράσης (μεταγνώση), όταν πια ήταν εύκολο με όλη την προεργασία μέσα στην τάξη να συζητηθούν και να κατανοηθούν μια και ήταν βασικός γνωστικός στόχος του σχεδίου δράσης στα πλαίσια του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.
3. Αξιοποιήθηκε ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (Αντύπα, 2003) που στηριζόταν κυρίως στις εικόνες, ώστε να μπορούν οι μαθητές να εκφραστούν εύκολα και να μην περιοριστούν από τη λεκτική δυσπραγία που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό στη σχέση του με την ελληνική γλώσσα.
4. Η έννοια του «ξένου» στα πλαίσια αυτής της έρευνας ορίστηκε με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που σηματοδοτούν την ετερότητα του «άλλου». Ο εκάστοτε «ξένος» παίρνει τις διαστάσεις του μακρινού (παιδί που ζει σε διαφορετική χώρα) ή του κοντινού (η διαφορά κυρίως στηρίζεται στα διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ατόμων που συνυπάρχουν στον ίδιο τόπο). (Γκέφου-Μαδιανού, 2003).
5. Ορίστηκε ένα σχέδιο δράσης (project) με την καθοδήγηση της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού και τη συμμετοχή των μαθητών που κάλυπτε τόσο τους εκπαιδευτικούς στόχους όσο και τους ερευνητικούς.
6. Κατασκευή του χωριού με άξονες τα δικαιώματα: αποφασίστηκε να δοθεί μία συνθήκη στους μαθητές, ώστε να κινητοποιηθούν σε ό,τι αφορά το θέμα των δικαιωμάτων του παιδιού. Είχε προηγηθεί στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, στα πλαίσια του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, επαφή, γνώση και συζήτηση για τους θεσμούς της τοπικής αυτοδιοίκησης και του σχολείου και αποφασίστηκε η δημιουργία μιας πρότασης που θα αφορούσε το δικό τους τόπο.
7. ομαδικές συνεντεύξεις (group interviews) στο πλαίσιο του μαθήματος και της κατασκευής.
8. ημερολόγιο εκπαιδευτικού-ερευνητή
9. καταγραφή όλων των δράσεων, συνεντεύξεων με ηλεκτρονικά μέσα.

Έτσι με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού ορίστηκαν οι παράμετροι του σχεδίου δράσης που περιελάμβαναν τους χώρους εκπαίδευσης. Τα παιδιά κατασκεύασαν κατά ομάδα το χωριό τους με βάση τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους είτε αξιοποιώντας το φωτογραφικό υλικό είτε ζωγραφίζοντας και περιέγραψαν τις λεπτομέρειες του σχολικού χώρου (πρόγραμμα, εσωτερικός και εξωτερικός χώρος) σε ένα φύλλο χαρτιού. Αυτό δημιούργησε το έδαφος μιας συζήτησης για το σχολείο, το περιεχόμενό του, τους λειτουργούς κ.ά.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι κατασκευές, η κάθε ομάδα παρουσίασε τη δική της στους υπόλοιπους μέσα στην τάξη, αιτιολογώντας τις επιλογές της. Στη διάρκεια του σχεδίου εργασίας δόθηκαν φωτογραφίες «ξένων» παιδιών και ζητήθηκε από τις ομάδες να ορίσουν αν χρειάζονται αλλαγές στο χώρο και στο πρόγραμμα του σχολείου με βάση τους «ξένους».

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αφορά κυρίως το σχολείο, το ρόλο και τους στόχους που έχει, τα χαρακτηριστικά του που επιτρέπουν ή όχι την άσκηση των πολιτιστικών, θρησκευτικών, γλωσσικών και διαφυλετικών δικαιωμάτων (ταυτότητα). Αφορά όμως και τη σχέση που δομείται ανάμεσα στο άτομο και τη γνώση (Μπερτράντ, 1999), εντός του σχολικού πλαισίου αλλά και έξω από αυτό. Άλλη μία σημαντική παράμετρος είναι η έννοια της πειθαρχίας που βρίσκεται σε άμεση σχέση και πολλές φορές σε σύγκρουση με το δικαίωμα στον ελεύθερο χρόνο και το παιχνίδι.

Αναλυτικότερα, διερευνήθηκαν οι παρακάτω παράμετροι:

- Ο σκοπός της εκπαίδευσης και η σχέση με τη γνώση
- Ο ρόλος του σχολείου
- Μαθητικές προσδοκίες
- Γονεϊκές προσδοκίες (Harkness & Super, 2005)
- Πειθαρχία

Τέλος, στα πλαίσια του σχεδίου δράσης διερευνήθηκε η παράμετρος του φύλου. Η παράμετρος «φύλο» διατρέχει όλους τους άξονες της συγκεκριμένης έρευνας γιατί είναι κυρίαρχο συστατικό της διαμόρφωσης ταυτότητας του ατόμου αλλά και με βάση το φύλο διαμορφώνονται στάσεις, αντιλήψεις, πρακτικές των ατόμων στην καθημερινότητά τους. Η έννοια της δημοκρατίας και του πολίτη αναγνωρίζεται μέσα από ένα διαφορετικό πλαίσιο με βάση τις έμφυλες διαφορές (Παπαταξιάρχης & Παραδέλλης 1992).

## **Συζήτηση – Αποτελέσματα**

### Γιατί πάμε στο σχολείο:

Τα παιδιά δηλώνουν ότι στο σχολείο πάνε για να μάθουν γράμματα, δηλαδή γλώσσες ξένες «να μάθουμε μια γλώσσα», «να μάθουμε μια συμπεριφορά», «να μη μιλάμε άσχημα». Ένα κορίτσι συμπληρώνει: «[το σχολείο] μας μαθαίνει σεβασμό για τους μεγάλους». Κάποιο άλλο κορίτσι αναφέρει: «διαβάζουμε για τον εαυτό μας, όχι για τους γονείς».

Όλα τα παιδιά θέλουν να συνεχίσουν στο Γυμνάσιο την εκπαίδευση τους. Οι περισσότεροι απαντούν ότι θέλουν να συνεχίσουν τις σπουδές και στο Πανεπιστήμιο, και δηλώνουν ότι έχουν καταλήξει στο επάγγελμα που θα ακολουθήσουν.

### Γλώσσα και ετερότητα

Οι μαθητές συνδέουν το ρόλο του σχολείου με την εκμάθηση γλωσσών και κυρίως της ελληνικής.

«[στο σχολείο μαθαίνουμε] γράμματα». Ένα αγόρι εξηγεί τη χρησιμότητα των γραμμάτων «όταν αγοράζουμε αυτοκίνητο και δε μπορείς να βγάλεις δίπλωμα και τις ταμπέλες δε μπορείς να τις διαβάξεις, λέμε να πας στη «Μάχη» τις ταμπέλες δε μπορείς να τις διαβάξεις». Άλλος συμπληρώνει «Να πω κυρία; Άμα πούμε μπω σε μια ψησταριά και πει το γκαρσόν τι θα παραγγείλεις δε θα ξέρεις τι να παραγγείλεις.» Κάποιο παιδί μιλά στα πομάκικα και γελούνε «κυρία, εσύ γιατί δεν ξέρεις να του πεις ελληνικά, θα του πεις δώσε μου στα πομάκικα κοτόπουλο έτσι κι αυτός θα σου πει άιντε σιχτίρ 'πο δω». «Στα πομάκικα το σχολείο είναι [θα ήταν] πολύ εύκολο» «Αυτός που μιλάει τα ελληνικά πάει στο σχολείο για να μάθει ξένες γλώσσες». «[πάμε σχολείο] να μάθουμε μια γλώσσα». «γλώσσα μαθαίνουμε... να διαβάζουμε, να γράφουμε ελληνικά, τουρκικά, αγγλικά. Πομάκικα δε μαθαίνουμε γιατί τα ξέρουμε. Γιατί δεν έχουν γράμματα [γραπτή γλώσσα]». Κάποιος μαθητής αναφέρει «αν μούνε τα πομάκικα [στο σχολείο] πρέπει και αυτά να μαθαίνουμε και...[θα διαβάζουμε παραπάνω]».

Θρησκεία και έθνος φαίνεται να συγγέονται στη συνείδηση των μαθητών. Υπάρχει έλλειψη ιστορικής μνήμης σε ότι αφορά την καταγωγή, την ιδιαίτερη κουλτούρα αλλά και το θεσμικό πλαίσιο που διαμορφώνει τους όρους συνύπαρξης με τις άλλες εθνότητες στην περιοχή.

*«Το σχολείο, επειδή είναι μουσουλμανικό μαθαίνουμε τουρκικά» «όλοι οι μουσουλμάνοι είναι Τούρκοι».* Η ερευνήτρια αναφέρει το Ιράκ και ρωτά αν και εκεί είναι Τούρκοι. Κάποιοι μπερδεύονται, μερικοί μαθητές λένε πως στο Ιράκ είναι μουσουλμάνοι αλλά όχι Τούρκοι. *«Τότε αφού δεν είναι όλοι οι Μουσουλμάνοι και Τούρκοι, γιατί εσείς μαθαίνετε Τουρκικά;»* Απαντούν *«μπορεί να το είπε ένας πρωθυπουργός», «ο νόμος», «άμα έρθει κάποιος μουσουλμάνος και μιλάει τουρκικά πρέπει να μιλάμε...αν μιλάει αραβικά [ξέρουμε] λίγο».* Η ερευνήτρια ρωτά τα παιδιά αν γνωρίζουν ποιος έχει αποφασίσει να μοιράσει τις ώρες των μαθημάτων στο σχολείο (ελληνικό και τουρκικό πρόγραμμα). Απαντούν *«ο νόμος», «ο δήμαρχος», «οι άνθρωποι...αυτοί που ψηφίζουν».* Ένα αγόρι αναφέρει *«αυτή η χώρα [περιοχή] ήταν στην τουρκική. Να κάνουν πρέπει αυτή τη γλώσσα [εννοεί την τουρκική]».* Τα άλλα παιδιά δηλώνουν έκπληκτα που δεν το ήξεραν εκτός από ένα δεύτερο αγόρι που συμφωνεί με τα λόγια του πρώτου και επιβεβαιώνει.

Στην ερώτηση: παλιά ποιοι μπορεί να ζούσαν εδώ, τα παιδιά διχάζονται *«Τούρκοι» «Πομάκοι».* Αναφέρουν ότι πέρασαν από την περιοχή Γερμανοί. Ένα αγόρι αναφέρει *«στην Αμερική είδαν χαρτιά ότι αυτό το μέρος ήταν τουρκικό»* αναφέρει ότι το άκουσε σε ελληνικό κανάλι. Αναφέρουν την ανταλλαγή πληθυσμών *«[έγινε] με τους Πομάκους».* Κάποιοι άλλοι διαφωνούν κι αναφέρουν ότι η ανταλλαγή αφορούσε Τούρκους.

### Μαθητικές προσδοκίες

Βασικές διαφορές φαίνεται να υπάρχουν ανάμεσα στα δύο φύλα στο ζήτημα της εκπαίδευσης. Κορίτσια και αγόρια θεωρούν το γάμο ως βέβαιη επιλογή στη ζωή τους. Η διαφοροποίηση εμφανίζεται στα κορίτσια που μάλλον έχουν αρχίσει να προβληματίζονται και να θεωρούν κακή επιλογή το γάμο σε μικρή ηλικία, κάτι που συνηθίζεται στην περιοχή και στη συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα. Τα αγόρια φαίνεται ότι θεωρούν «φυσική» επιλογή για τα κορίτσια της περιοχής το γάμο. Οι περισσότεροι μαθητές έχουν γνώση των επιπτώσεων της επιλογής ατόμων από την περιοχή να παντρευτούν πριν σπουδάσουν και αυτό τους βάζει σε σκέψεις.

Ένα κορίτσι αναφέρει: *«μια φίλη μου, κυρία, μέχρι Γ' τάξη [γυμνασίου] πήγε και σταμάτησε».* Η ερευνήτρια την ρωτά πώς κρίνει αυτή την απόφαση και απαντά *«κακό...γιατί δε θα μπορέσει, κυρία, να πάει σε μια δουλειά».* Ένα άλλο κορίτσι σημειώνει: *«η ξαδέρφη μου, κυρία, δεκατρία χρονών άφησε το Γυμνάσιο και αρραβωνιάστηκε».* Η ερευνήτρια ρωτά τα παιδιά αν πιστεύουν ότι ήταν καλύτερη αυτή η επιλογή από το να πάει σχολείο το κορίτσι. Τα κορίτσια φωνάζουν *«χειρότερα»* και εξηγούν *«γιατί, κυρία, δε θα μπορέσει να βρει δουλειά, πήγε σε ένα μαγαζί να δουλέψει...».* Ένα κορίτσι αναφέρει *«χάλασε τη ζωή της».* Όταν η ερευνήτρια ρωτά ένα αγόρι αν είναι καλό για τη ζωή του κοριτσιού που άφησε το σχολείο, απαντά *«όχι κυρία».* Τον ρωτά αν συμφωνεί με τη φράση που είπαν τα κορίτσια ότι *«χάλασε τη ζωή της και διαφωνεί: «όχι κυρία».* Συμμετέχουν και τα υπόλοιπα αγόρια που διαφωνούν με τα κορίτσια. Ένα αγόρι σχολιάζει *«της αρέσει [ο αρραβώνας και χωρίς σχολείο]».* Άλλος τονίζει *«ήταν επιλογή της».* Η ερευνήτρια ρωτά πόσο χρονών παντρεύονται τα αγόρια στην περιοχή και οι μαθητές απαντούν *«είκοσι πέντε, είκοσι δύο».* Μια μαθήτρια αναφέρει για μια φίλη της *«Α' Λυκείου και ετοιμάζεται να παντρευτεί».* Η ερευνήτρια ρωτά τα παιδιά: *«τι είναι καλύτερο, να πας σχολείο ή να παντρευτείς;».* Ένα αγόρι απαντά *«θα βρεις τη γυναίκα σου, τον άντρα*

σου, θα πας να σπουδάσεις να γίνεις κάτι κι ύστερα να παντρευτείς...αν παντρευτείς τι να κάνεις μετά; Πού να πας;»

Οι μαθητές φαίνεται ότι αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς να συνεχίσουν στην περιοχή τις σπουδές τους. Η πόλη και οι απαιτήσεις των σχολείων εκεί τους τρομάζουν. Πληροφορούνται για τις συνθήκες των σχολείων από τα μεγαλύτερα αδέρφια τους ή φίλους. Όλοι θέλουν να συνεχίσουν τις σπουδές στο Γυμνάσιο. Θεωρούν ότι τα σχολεία των πόλεων έχουν καλύτερη υποδομή.

Τρία παιδιά δηλώνουν πως θα πάνε στο μειονοτικό γυμνάσιο. Η ερευνήτρια ρωτά τους λόγους για τους οποίους διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους. Απαντά ένα κορίτσι: «γιατί είναι η ξαδέρφη μου και θα κάνουμε παρέα».

Ένα αγόρι δηλώνει «ο μπαμπάς μου λέει να κατέβω στο Γυμνάσιο στην Αθήνα. Είναι πολύ δύσκολο το Γυμνάσιο εκεί». Λέει πως προτιμά «[να πάει] σε Γυμνάσιο, κανονικά εδώ πέρα». Η ερευνήτρια ρωτά ποια είναι η γνώμη των παιδιών για το Γυμνάσιο στην περιοχή. Πιστεύουν ότι έχει καλό επίπεδο και, αν διαβάζουν κανονικά, θα μπορέσουν να περάσουν στο Πανεπιστήμιο. Τους δίνει τις γνώσεις που χρειάζονται.

Ένα κορίτσι αναφέρει «Στο μειονοτικό [γυμνάσιο] είναι πιο δύσκολα, κυρία...γιατί, κυρία, εκεί πιο πολλά τουρκικά έξι χρόνια κάνουν, ελληνικά και τουρκικά αλλά πιο πολύ τουρκικά». Ένα αγόρι δηλώνει: «γιατί, κυρία, στην πόλη είναι πιο δύσκολα από δω [υπερασπιζόμενος το γυμνάσιο της περιοχής τους]». Η ερευνήτρια ρωτά πώς το γνωρίζουν, αν το έχουν ακούσει. Όλα τα παιδιά απαντούν «ναι, ναι...». Η ερευνήτρια ρωτά το αγόρι που ανέφερε ότι είναι δύσκολα στην Αθήνα να εξηγήσει τους λόγους. «Γιατί, κυρία, τα μαθήματα είναι τρίτη τάξη, ενώ εδώ είναι στην πέμπτη» και επεξηγεί: «αυτά που είναι στην πέμπτη τα μαθήματα, στην Αθήνα τα κάνουν στην τρίτη...κυρία, είναι πολύ δύσκολα». Ένα αγόρι αναφέρει, «στη πόλη κυρία...έχεις πολλούς υπολογιστές». Άλλος αναφέρει: «έχει γυμναστήριο», «είναι πιο δύσκολα τα μαθήματα, έχει γήπεδο».

Οι μαθητές εμφανίζονται να έχουν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον τους όμως δε φαίνεται να έχουν κατανοήσει τις πρακτικές που πρέπει να αναπτύξουν στο σχολείο για να επιτύχουν τους στόχους που έχουν θέσει. Διαφοροποιούνται με βάση το φύλο. Αρκετά αγόρια επιλέγουν το επάγγελμα του ποδοσφαιριστή.

Τα αγόρια δηλώνουν πως θέλουν να γίνουν «δάσκαλοι», ενώ κάποιος αναφέρει χαμηλόφωνα «γυναικολόγος» και κρυφογελούν στη συνέχεια της συζήτησης. Το δηλώνει ως επιλογή, αλλά αμέσως αλλάζει και δηλώνει «γυμναστής», «ποδοσφαιριστής». Αμέσως τίθεται το ερώτημα αν χρειάζεται να πάει στο πανεπιστήμιο για να το καταφέρει, και οι απόψεις δίστανται: κάποιο αγόρι αναφέρει ότι πρέπει να έχεις πάει σχολείο γιατί «αν πάει σε μεγάλη ομάδα πρέπει να ξέρει συμπεριφορά». «Πιλότος» διαλέγουν τρία αγόρια, «πυροσβέστης» ένα αγόρι κι ένα άλλο αναφέρει «ηλεκτρονικός», αλλά εννοεί «ηλεκτρολόγος», όταν διευκρινίζει. Ένα άλλο αγόρι «αστυνομικός», και τέλος κάποιος δηλώνει πως θέλει να γίνει «δικηγόρος». «Παιδίατρος» αναφέρουν τέσσερα κορίτσια, «γυμνάστρια» άλλα δύο, «δασκάλα» δύο, «πληροφορική», «οδοντίατρος», «νηπιαγωγός».

Η ερευνήτρια ζητά να σηκώσουν τα χέρια όσοι πιστεύουν ότι διαβάζουν όσο πρέπει για να καταφέρουν να ακολουθήσουν το επάγγελμα που διάλεξαν. Τέσσερα χέρια σηκώνονται μόνο. Η ερευνήτρια ρωτά ένα αγόρι που θέλει να γίνει αστυνομικός και δεν έχει σηκώσει το χέρι: «αφού θες να γίνεις αστυνομικός γιατί δεν διαβάζεις όσο πρέπει;» Η απάντηση έρχεται αποστομωτική «αφού...ακόμα δεν έγινα!»



Ένα αγόρι συμπληρώνει: «κυρία, αφού δεν έχουμε βιβλία για αυτά [για τα επαγγέλματα] αυτά που μαθαίνουν, κυρία, απ' τις ταινίες [τηλεόραση], κυρία, λίγο [μαθαίνουμε για τα επαγγέλματα]».

Η ερευνήτρια ρωτά τα παιδιά αν γνωρίζουν ανθρώπους που έχουν σταματήσει το σχολείο. Τα παιδιά απαντούν θετικά. Ένα κορίτσι αναφέρει «μια φίλη μου, κυρία, μέχρι Γ' τάξη [γυμνασίου] πήγε και σταμάτησε». Η ερευνήτρια την ρωτά πώς κρίνει αυτή την απόφαση και απαντά: «κακό...γιατί δε θα μπορέσει, κυρία, να πάει σε μια δουλειά». Ένα αγόρι παίρνει το λόγο: «Εγώ, κυρία, [ξέρω]. Ο ... ο φίλος μου» και αναφέρει, όπως και άλλα παιδιά, ότι δε θα έχουν δουλειά όσοι σταματάν το σχολείο.

### Αλλαγές στο πρόγραμμα

Οι μαθητές/τριες φαίνεται ότι θέλουν να διαμορφώσουν το σχολικό πρόγραμμα με κύριο γνώμονα το φόρτο εργασίας. Έτσι επιλέγουν να απορρίψουν εκείνα τα γνωστικά αντικείμενα που θεωρούν ότι τα κατέχουν ή μπορούν να μάθουν με άλλους τρόπους. Η τηλεόραση πιστεύουν ότι αποτελεί μορφωτικό μέσο. Στην περιοχή υπάρχει έντονο το φαινόμενο της μετανάστευσης οπότε κρίνουν χρήσιμη τη γνώση της Γερμανικής. Η διαφοροποίηση σε ότι αφορά τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας από το δημοτικό στο γυμνάσιο προβληματίζει τους μαθητές για τη χρήση της.

Ένα αγόρι ζητά «να φύγουν τα Τουρκικά να έρθει η πληροφορική [ως μάθημα στο σχολείο]» Στα αιτήματα κάποιων παιδιών για το σχολείο συμπεριλαμβάνεται η γερμανική γλώσσα «Γερμανικά» ζητά ένα κορίτσι «γιατί χρειάζονται άμα φύγεις να δουλέψεις στη Γερμανία».

Στη συζήτηση για το πώς θα ήθελαν τα ίδια τα παιδιά να διαμορφωθεί το πρόγραμμα του σχολείου ζητούν όλοι οι μαθητές εκτός από έναν «να φύγουν τα τουρκικά» και ένα αγόρι συμπληρώνει «δε μας χρειάζονται τα τουρκικά αφού στο γυμνάσιο δεν τα μαθαίνουμε» και η ερευνήτρια τους υπενθυμίζει: «[στην προηγούμενη συνάντηση] μου είπατε ότι τα τουρκικά τα χρειάζεστε για να μιλάτε [επικοινωνείτε]». Τα παιδιά απαντούν «αυτά τα ξέρουμε» «τα τουρκικά και από το σχολείο και από το τζαμί τα μαθαίνουμε». Η ερευνήτρια ρωτά «αν δεν τα μαθαίνατε από το σχολείο [όπως πρότειναν] θα τα μαθαίνατε μόνο από το τζαμί;» Πολλοί μαζί απαντούν «όχι κυρία και από την τηλεόραση» και η ερευνήτρια συνεχίζει «θα είσατε ικανοποιημένοι ότι τη μαθαίνετε [την τουρκική] μόνο στο τζαμί ή την τηλεόραση;» Τα παιδιά απαντούν με μια φωνή «όχι» και η ερευνήτρια: «τότε πώς θέλετε να φύγουνε [τα τουρκικά];» και κάποια παιδιά απαντούν «όσοι την ξέρουνε, όσοι την έχουν μάθει, να φύγουνε [από το πρόγραμμα τα τουρκικά]». Ένα αγόρι αναφέρει «αν πας στην πόλη έχει και τουρκικά που μαθαίνουμε στο Γυμνάσιο».

Απαίτηση των μαθητών είναι να έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο, το πρόγραμμα να περιλαμβάνει γνωστικά αντικείμενα που τα θεωρούν ενδιαφέροντα και ευχάριστα όπως η πληροφορική, τα εργαστήρια, η γυμναστική. Επίσης προτιμούν νέους τρόπους διδασκαλίας αφού δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση σε εκπαιδευτικό που χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες στο μάθημά του.

Στα κείμενα που γράφουν για να προτείνουν νέο πρόγραμμα στο σχολείο ζητούν νέες δασκάλες, όμορφες (κυρίως τα αγόρια), μεγάλο σχολείο τουλάχιστον διώροφο, καλές αθλητικές εγκαταστάσεις, εργαστήρια φυσικής και χημείας.

Οι μαθητές/τριες ζητούν αλλαγές. Ένα αγόρι ζητά «γυμναστήριο, γιατί δεν έχει γυμναστήριο το σχολείο», ένα άλλο «πληροφορική», και μια μαθήτρια συμπληρώνει: «μια τάξη με υπολογιστές». Μια άλλη μαθήτρια ζητά «να βαφτεί το σχολείο, είναι βρόμικο», και ένα αγόρι συμπληρώνει «να μη γράφουν έτσι στα ντουβάρια, να είναι ωραίο, κυρία». Κάποια άλλη μαθήτρια ζητά «δωμάτιο ζωγραφικής». Ένα αγόρι μαζί

με ένα κορίτσι ζητούν «*δωμάτιο φυσικής και χημείας*», ένας μαθητής «*μια μεγάλη βιβλιοθήκη*». «*Να βάλουμε σωστά τα δοκάρια, να βάζουμε τέρμα, κυρία*» και η ερευνήτρια ρωτά «*να φτιάξουμε το προαύλιο δηλαδή;*». Τα αγόρια απαντούν «*για ποδόσφαιρο, για μπάσκετ*».

Σε σχέση με τα μαθήματα που διδάσκονται ένα κορίτσι δηλώνει: «*δεν ξέρω τι να φύγει κυρία αλλά να έρθει η ολυμπιακή παιδεία. Πέρυσι είχαμε αλλά...*». Ένα αγόρι ζητά το μάθημα «*Γερμανικά*» και τεκμηριώνει το αίτημα: «*γιατί χρειάζονται άμα φύγεις να δουλέψεις στη Γερμανία*». Θα θέλανε 2<sup>η</sup> γλώσσα αρκετοί. Ένα κορίτσι προτείνει «*να φύγουν τα θρησκευτικά*» και πέντε παιδιά συμφωνούν. Ένα αγόρι ζητά «*να φύγουν τα τουρκικά, να έρθει η πληροφορική*». Όλοι συμφωνούν με το αίτημα εκτός από ένα παιδί. «*Δε μας χρειάζονται τα τουρκικά αφού στο Γυμνάσιο δεν τα μαθαίνουμε*». Ένα κορίτσι αναφέρει «*η γυμναστική θα θέλαμε να γίνεται περισσότερες ώρες αλλά γίνεται λίγες*». Άλλο κορίτσι ζητά περισσότερες ώρες «*Γεωγραφία και Ιστορία*». Οι υπόλοιποι συμφωνούν μαζί της, αλλά ένα αγόρι σημειώνει: «*ναι, κυρία, ελληνικά και μόνο DVD. Πολύ μας αγαπά ο κος Α.*».

### Ο «ξένος» στο σχολείο

Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι στο φαντασιακό των μαθητών οι τσιγγάνοι αποτελούν πρόβλημα, θεωρούν ότι η συνύπαρξη στο χώρο του σχολείου θα δημιουργήσει προβλήματα και τους απομονώνουν. Αντίθετα τους πλειονοτικούς μαθητές δεν τους σχολιάζουν, περνούν απαρατήρητοι. Ιδιαίτερη σχέση προτιμούν με παιδιά από άλλες χώρες παρά τις έντονες διαφορές στο χρώμα, την καταγωγή. Ο μακρινός «ξένος» φαίνεται πιο οικείος από τον κοντινό. Παρατηρείται μια ιδιαίτερη μέριμνα για τους μικρούς μαθητές του νηπιαγωγείου. Δε φαίνεται να υπάρχει συνείδηση και ευαισθητοποίηση σε ότι αφορά τα δικαιώματα των «ξένων» παιδιών παρά εμφανίζονται στερεοτυπικές απόψεις και σύγχυση μεταξύ των ατόμων στις ομάδες.

Μία ομάδα τοποθέτησε στη μέση του χωριού τα σχολεία (Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο), «*για να κάνουν όλα τα παιδιά παρέα*». Το νηπιαγωγείο το τοποθέτησαν μακριά (δεν θέλουν τα μικρά παιδιά, προστασία από τους μεγάλους).

Στην πλειοψηφία τους οι ομάδες τοποθετούν τους τσιγγάνους, κάτω - κάτω και μακριά από τα σπίτια. Δεν τους έχει κανένας δίπλα του και εξηγούν: «*οι τσιγγάνοι [για] να μη κλέβουν...κάνουν φασαρίες*». Ένα αγόρι συμπληρώνει: «*κάποιοι κλέβουν, αυτοί που δεν έχουν λεφτά*». Στους Τσιγγάνους δεν έχουν δώσει ονόματα, δεν ξέρουν ποια θρησκεία έχουν, δεν τους έδωσαν ναό και σχολιάζουν: «*όπου θέλουν να πάνε...*». Οι τσιγγάνοι έχουν έρθει από «*την πόλη*». Σε ένα δημοτικό σχολείο προτείνουν να πάνε όλα τα παιδιά «*εκτός από τους τσιγγάνους*». Επίσης προτείνουν «*άλλο δωμάτιο [κτίριο] για τους τσιγγάνους*», γιατί «*όλοι μέρα κοιμούνται οι τσιγγάνοι*», λέει ένα αγόρι, «*μαθαίνουν πιο αργά, ξέρουν λιγότερα*». Έτσι χρειάζονται ειδικό χώρο.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν οι τσιγγάνοι θα πάνε σχολείο, η ομάδα λέει «*όχι*». Μετά ένα αγόρι συμπληρώνει: «*άμα θέλουν, κυρία, θα πάνε*». Το ένα κορίτσι σχολιάζει: «*γιατί οι άλλοι προχωρούνται μαζί ενώ αυτοί...*». Η ερευνήτρια ρωτά: «*πιστεύετε ότι όλοι οι άλλοι προχωράνε, μαθαίνουν μαζί [μπορούν]*», και απαντούν «*ναι...*». Ζητούν όλοι μαζί να είναι στο σχολείο χωρίς, όμως, να αλλάξει το πρόγραμμα: «*θα μάθουνε τα δικά μας πράγματα*», «*θα αλλάξουνε, θα γίνονε μουσουλμάνοι*».

Στη συζήτηση για το σχολείο απαντά ένα αγόρι: «*τα ξένα παιδιά σε άλλο σχολείο [γιατί] βρωμάνε*». Τον μαλώνει το άλλο αγόρι και διορθώνει: «*για να μην κάνουν με τα άλλα φασαρία*». Προτείνει «*...να μαθαίνουν τη δική τους γλώσσα*» και

μετά «να μαθαίνουν ελληνικά και Τουρκικά για να μη μπερδευούν [μπερδεύονται]». Η ερευνήτρια ρωτά τη μαύρη ομάδα αν οι ξένοι θα μαθαίνουν και πομάκικα. Τα παιδιά απαντούν κατηγορηματικά «όχι»: «όπου και να πάνε θα τους ρωτάν Αγγλικά, ελληνικά, Τουρκικά, ...Πομάκικα όχι». Η ερευνήτρια ρωτά: «εδώ στο χωριό πώς θα συνεννοούνται τα παιδιά;», και οι μαθητές απαντούν «ελληνικά». Η ερευνήτρια επιμένει και ρωτά σε ποια γλώσσα θα μιλάνε με τις γιαγιάδες και τους παππούδες του χωριού, και τα παιδιά απαντούν «τουρκικά». Προτείνουν να είναι μακριά τα δύο σχολεία (το δικό τους και των ξένων) «επειδή δε θα καταλαβαίνουν, κυρία, και θα μας κοροϊδεύουν οι άλλοι... οι μαύροι θα κοροϊδεύουν εμάς, κυρία». Η μαύρη ομάδα προτείνει για τα ξένα παιδιά: «θα μαθαίνουν και τους δικούς τους θεούς».

### Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-πειθαρχία

Οι μαθητές φαίνεται να μη γνωρίζουν τα όρια της άσκησης πειθαρχίας στο σχολείο αλλά και τους τρόπους προστασίας σε περίπτωση παραβίασής τους. Ερμηνεύουν τις αντιδράσεις των μεγάλων με βάση τη σχέση που έχουν αναπτύξει ατομικά στο χώρο του σχολείου.

Κάποιο κορίτσι σχολιάζει «κυρία πολύ μας αγαπάει [ο κος Α.], εμείς δεν τον σεβόμαστε». Συμφωνούν μαζί της κυρίως τα αγόρια, και στην ερώτηση της ερευνήτριας γιατί δεν τον σέβονται ένα αγόρι απαντά: «όλοι μιλάνε κυρία». Η ερευνήτρια ρωτά αν είναι δείγμα σεβασμού το να μη μιλάν οι μαθητές μέσα στο μάθημα και ένα άλλο κορίτσι απαντά «ναι».

Ένα αγόρι προτείνει αλλαγές «ναι εγώ, κυρία, το ξέρω...κυρία, οι δάσκαλοι να καθίσουν και τα παιδιά να κάνουν μάθημα». Η ερευνήτρια ρωτά γιατί το ζητά αυτό. «Γιατί μόνο φωνάζουν, κυρία...να πλακώσουμε, κυρία, κι αυτοί στο ζύλο», αλλά ένα κορίτσι διαφωνεί: «κυρία λέμε ότι αυτοί φωνάζουν, αλλά κι εμείς κυρία, όταν μιλάν οι δάσκαλοι, δε θα φωνάζουμε;». Το αγόρι συνεχίζει να λέει: «να δούνε, κυρία, κι αυτοί... πώς, κυρία!...».

Τα παιδιά αναφέρονται σε μια σύγκρουση με το δάσκαλο τους τον οποίο κατά γενική τους ομολογία συμπαθούν: «όταν δεν καθόμαστε [ήσυχοι] ο κύριος Α. πετάει το βιβλίο [στην έδρα] και μας κοιτάει. Την άλλη φορά νευρίασε, πήρε το βιβλίο και το πέταξε. Δε θα κάνουμε μάθημα.» Άλλος συνεχίζει: «εμείς του το δίναμε το βιβλίο και λέει όχι, τι να το κάνω;». Στη συνέχεια τα παιδιά συνδέουν κάποιες δραστηριότητες που πρότεινε ο εκπαιδευτικός και απαιτούσαν περισσότερη δουλειά από τους μαθητές με την σύγκρουση που είχε προηγηθεί. Αναφέρει ένα αγόρι: «μετά... άρχισε τα θέματα ...[εννοεί συγκεκριμένες δράσεις]» και εννοεί ότι τους εκδικήθηκε βάζοντας τους περισσότερη δουλειά. Αυτό στην πραγματικότητα δεν ίσχυε, μια και η ερευνήτρια γνώριζε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό τον σχεδιασμό του μαθήματος, που είχε προηγηθεί της σύγκρουσης. Η ερευνήτρια ζητά να σχολιάσουν την αντίδραση του εκπαιδευτικού. Ένα κορίτσι δηλώνει πως δεν της αρέσει «γιατί, κυρία, όταν αυτός θυμώσει και αυτή την ώρα δε θα κάνουμε μάθημα και πιο πολλά πράγματα, κυρία, δε θα μαθαίνουμε».

### Παιδί και δικαιώματα

Δε φαίνεται να έχει κατακτηθεί η έννοια του δικαιώματος από τα παιδιά.

Ένα αγόρι στην ερώτηση της ερευνήτριας αν γνωρίζουν τα παιδιά τη λέξη δικαίωμα και τι σημαίνει απαντά: «Έχω δικαίωμα να κάνω πορεία», ένα κορίτσι «μπορώ κυρία, μπορώ να το κάνω». Οι υπόλοιποι δεν απαντούν, ησυχία και αμηχανία φαίνεται ότι επικρατεί στην τάξη. Η ερευνήτρια προσπαθεί να προκαλέσει τη συζήτηση.

Στις συζητήσεις παρατηρείται σύγχυση μεταξύ του πρέπει και του μπορώ. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση δεν έχει κατακτηθεί αφού οι μαθητές δηλώνουν ότι υποχρεώνονται ή θα υποχρεωθούν από τους ενήλικες να συμμετέχουν, αν δεν πάνε στο σχολείο.

Ένα αγόρι συμπληρώνει: «Έχω δικαίωμα, κυρία, να πηγαίνω στο σχολείο», και όταν η ερευνήτρια ρωτά τι σημαίνει η φράση αρκετά παιδιά απαντούν «πρέπει», ενώ ο ίδιος εξηγεί «μπορώ». Τα παιδιά διαφωνούν μεταξύ τους, συζητούν έντονα, οι περισσότεροι τονίζουν το «πρέπει». Η ερευνήτρια ρωτά «με το ζόρι δηλαδή θα πάω στο σχολείο;» προσπαθώντας να βοηθήσει τη συζήτηση. Ένα κορίτσι απαντά «όποιος θέλει κυρία» και ένα αγόρι συμπληρώνει «Να πω κυρία; Αν εγώ δε θέλω [να πάω στο σχολείο] και οι γονείς μου θέλουνε, πρέπει να πάω στο σχολείο». Η ερευνήτρια ρωτά τα παιδιά αν «αυτό είναι δικαίωμα ή υποχρέωση», και τα παιδιά διχάζονται: κάποιοι θεωρούν ότι είναι δικαίωμα και κάποιοι υποχρέωση. Καταλήγει η συζήτηση ορίζοντας ότι το «πρέπει» αναφέρεται σε υποχρέωση.

Το σχολείο δε φαίνεται να επιτυγχάνει τους στόχους του στο ζήτημα των δικαιωμάτων. Η οικογένεια προσπαθεί κάποιες φορές να ενημερώσει. Τα παιδιά εμφανίζονται ιδιαίτερα ώριμα και με μεγάλο ενδιαφέρον να συζητήσουν για τα δικαιώματά τους.

Η ερευνήτρια τους ρωτά αν έχουν ποτέ ακούσει για τα δικαιώματα του παιδιού και οι περισσότεροι δηλώνουν άγνοια. Όταν η ερευνήτρια ρωτά «σας έχει πει κανείς ότι είσαι παιδί και έχεις δικαιώματα;», οι περισσότεροι απαντούν αρνητικά, όμως ένα αγόρι απαντά: «ο πατέρας μου, ναι κυρία». Η ερευνήτρια τον ρωτά τι ακριβώς γνωρίζει για τα δικαιώματα που έχει και το αγόρι αναφέρει: «έχεις δικαίωμα λέει [ο πατέρας] να βγαίνεις έξω, να διασκεδάσεις και να μην κάθεται έξω ως αργά...», και ένα κορίτσι συμπληρώνει: «σαν παιδί, κυρία, έχεις δικαίωμα να παίζεις, να κάνεις τα μαθήματά σου...». Ένα άλλο αγόρι συμπληρώνει: «και, κυρία, όταν μεγαλώσεις, γίνεις δεκαπέντε, έχεις δικαίωμα να βγαίνεις έξω και να γυρίζεις ό,τι ώρα θέλεις ή όταν παντρευτείς να μένεις μέχρι ό,τι ώρα θέλεις έξω».

Ένα κορίτσι δηλώνει: «δεν έχουν το δικαίωμα σε αυτά τα χρόνια τα παιδιά να ψηφίσουν κυρία» και η ερευνήτρια την ρωτά: «Α! δε μπορείς να ψηφίσεις. Τι δικαιώματα έχεις εσύ σαν παιδί;» Το κορίτσι προσπαθεί να σκεφτεί και να απαντήσει αλλά δεν βρίσκει τι να πει.

Η ερευνήτρια ρωτά τα παιδιά «πείτε μου μερικά δικαιώματα που έχετε» και τα παιδιά απαντούν «έχω δικαίωμα να παίζω», «...να διαβάσω», «...να παίζω ποδόσφαιρο», «...να πάω στο σχολείο», «...να τραγουδάω», «...να κάνω τα μαθήματά μου», «...να διαβάσω», «...να παίζω». Ένα κορίτσι διορθώνει «...και να διαβάσω και να παίζω» και ένα αγόρι επαναλαμβάνει «...να πάω στο σχολείο, να διαβάσω και όταν έρθει η ώρα να παίζω».

## **Συμπεράσματα**

Από τη διερεύνηση και καταγραφή των απόψεων των μαθητών προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα παιδιά δεν φαίνεται να έχουν διαμορφωμένη άποψη και γνώση για το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση. Οι διακηρυγμένοι στόχοι του Σχολείου φαίνεται ότι δεν πραγματώνονται στην πράξη. Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής προσφέρει περιορισμένες γνώσεις που δεν επιτρέπουν τη γνώση σε βάθος και κατανόηση των δικαιωμάτων ώστε να καταστούν ενεργοί πολίτες οι μαθητές και να ασκούν ενεργά το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό φαίνεται να επηρεάζει τις πρακτικές που αναπτύσσουν οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή στη σχέση με το σχολείο και να διαφοροποιείται ως προς το φύλο.

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά γνωρίζουν κάποιους στόχους της εκπαίδευσης, τα κορίτσια είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένα από θέση, αλλά δεν φαίνεται να έχουν πλήρη γνώση ούτε του δικαιώματος (σύγχυση μεταξύ μπορώ και πρέπει) ούτε του τρόπου άσκησης του με στόχο έστω μόνο την επαγγελματική επιτυχία. Θεωρούν ότι η ενασχόληση με τα γράμματα είναι απαραίτητη αλλά καθόλου ευχάριστη, τελικά, και δεν μπορούν να τη συνδέσουν με τη ζωή τους πέρα από την εκμάθηση γλωσσών και συμπεριφοράς. Αλλά ακόμη κι εκεί είναι θολή η εικόνα που έχουν τα παιδιά. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλη τη διάρκεια των συζητήσεων κανένα παιδί δεν σχολίασε κάποιο γνωστικό αντικείμενο του σχολείου θετικά ή να έδειξε μια ιδιαίτερη αγάπη προς κάποιο (εκτός της Γυμναστικής).

Το σχολείο, θα μπορούσαμε να πούμε πως λειτουργεί περισσότερο στα πλαίσια του κανονιστικού μοντέλου και λιγότερο στα πλαίσια ενός δημοκρατικού προτάγματος για τα ανήλικα άτομα. Οι μαθητές φαίνεται να κατακτούν περισσότερο τις έννοιες της συμμόρφωσης, της υποταγής σε κανόνες, της πειθαρχίας. Το σχολείο δεν φαίνεται στην πράξη να προωθεί και να επιτυγχάνει την άσκηση πρωτοβουλιών, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών, ούτε την άσκηση των δικαιωμάτων, όπως υποστηρίζει σε θεωρητικό επίπεδο.

*Η σχέση με τη γνώση* δε φαίνεται να έχει δομηθεί κυρίως εκτός αλλά και εντός επαγγελματικού προσανατολισμού. Για την ακρίβεια, ο όρος επαγγελματικός προσανατολισμός εδώ είναι αδόκιμος. Δεν φαίνεται να κατέχουν γνώσεις, αναφορικά με τα επαγγέλματα που δηλώνουν, πως θέλουν να ασκήσουν.

Οι γονεϊκές προσδοκίες δεν αναφέρονται πέρα από ένα σχολιασμό μαθητή για την επιλογή σχολείου. Σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων με τους μαθητές σε αυτή την έρευνα τα παιδιά δεν ανέφεραν πως αισθάνονται κάποια πίεση ή ότι οι γονείς τους έχουν συγκεκριμένες απαιτήσεις από αυτά σε ότι αφορά το σχολείο.

Σε όλη τη διάρκεια του project τα παιδιά εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, δεν κάνουν φασαρία, συμμετέχουν στις συζητήσεις. Εκφράζουν απόψεις, κατανοούν ότι δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη και γνώση και φαίνεται να έχουν προβληματιστεί έντονα. Το μάθημα δε λήγει με τον χτύπο του κουδουνιού, κανείς δεν έχει διάθεση να βγει να παίξει. Το πιο σημαντικό είναι ότι αισθάνονται ελεύθερα να μιλήσουν και δεν έχουν συνείδηση ότι αυτό που γίνεται είναι μάθημα. Γι' αυτό, άλλωστε, και δεν έχουν τις στερεοτυπικές αντιδράσεις, αλλά αντίθετα συμμετέχουν σε όλη τη διάρκεια της δράσης ενεργά. Διαμαρτύρονται για άλλα μαθήματα που απαιτούν «*όλο γράψε, διάβασε, όλο αντιγραφή*» και εύχονται να ήταν όλο το σχολείο έτσι. Οι εκπαιδευτικοί που προτιμούν έχουν μοναδικό κοινό στοιχείο την παιγνιώδη μορφή διδασκαλίας και αξιοποιούν τον διάλογο μέσα στο μάθημα.

Η διερεύνηση των γνώσεων των παιδιών για το κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι, η κατανόηση των σχέσεων αλληλεξάρτησης ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και η απόκτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών στα πλαίσια της ανάπτυξης της δημοκρατικής συνείδησης, αποτελούν σημαντικούς στόχους του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Τα συμπεράσματα όμως που αφορούν τη συγκεκριμένη ομάδα μειονοτικών μαθητών της Στ' τάξης δημοτικού σε ένα μειονοτικό σχολείο, ορίζουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος. Νέα ερωτήματα προκύπτουν μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα και αφορούν το σύνολο της μειονοτικής εκπαίδευσης αλλά και το ευρύτερο μαθητικό δυναμικό.

Το ερώτημα που τίθεται εν τέλει είναι, αν μπορεί το σημερινό σχολείο να καλύψει τις ανάγκες αλλά και τις επιθυμίες των παιδιών, αν επιτρέπει την ανάπτυξη εκείνων των διαδικασιών, μέσω των οποίων, θα καταστούν οι σημερινοί μαθητές αυριανοί συνειδητοποιημένοι πολίτες.

Η αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος με κύριο άξονα τη δημοκρατική αγωγή, η κατάργηση του περιορισμένου χρονικά και γνωστικά μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής αλλά και της αξιολόγησης, η ανάπτυξη συμμετοχικών διαδικασιών στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης των μαθητών και των ενηλίκων, που εμπλέκονται στο χώρο του σχολείου, πιθανόν να οδηγούσε σε βελτίωση του τρόπου διαχείρισης των δικαιωμάτων του παιδιού στο σχολείο και την κατάκτηση των στόχων του γνωστικού αντικειμένου.

Μέσα από τις απόψεις των μαθητών, προκύπτουν σημαντικοί παράγοντες που αφορούν τη Δημοκρατική Αγωγή στο σχολείο. Νέα εγχειρίδια, παράλληλο εποπτικό υλικό, επιμόρφωση και ανάπτυξη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά το θέμα, αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, θα μπορούσαν να προωθήσουν πιθανές λύσεις.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το ΠΕΜ που έφερε ουσιαστικές αλλαγές στο χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης έχει λήξει από το 2008 χωρίς να έχει προβλεφθεί κάποια συνέχεια των δομών και των δράσεών του.

Το σημαντικότερο συμπέρασμα, από τη θεωρητική και πρακτική διερεύνηση του ζητήματος, ήταν, ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι γεμάτος αντιφάσεις, σε ότι αφορά τα δικαιώματα και τη δημοκρατία, την αποδοχή και σύμπραξη με τον «άλλο».

## **Βιβλιογραφία**

- Altrichter H., Poch P., Somekh B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Burr V. (2003). *Social constructionism*. New York: Routledge.
- Cohen L., Manion L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφρ. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gramsci A. (2005). *Οι διανοούμενοι* (μτφρ. Παπαδόπουλος Θ. Χ.), Αθήνα: Στοχαστής.
- Harkness S., Super M. C. (2005). Themes and variations: Parental Ethnotheories in Western Cultures in: Rubin, K. & O.B. Chung (Eds.). *Parental Beliefs, parenting and child development in cross-cultural perspective*. London: Psychology Press.
- UNICEF. (1998). *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the child*.
- Αγάθωνος-Γεωργοπούλου Ε., Τσαγκάρη Μ. (1999). *Εγχειρίδιο για τα δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.
- Αντύπα Ιουλία (επίμ.) (2003). ΚΕ.Δ.Α., Λέξεις και εικόνες: εικονογραφημένο λεξικό, Αθήνα: Τμήμα Φ.Π.Ψ., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ασκούνη Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βακαλιός Θ. (1999). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη: Έρευνα, η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκέφου– Μαδιανού Δ. (επιμ.). (2003). *Εαυτός και «Άλλος»: Εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαλκαβούκης Β. (2007). *Μαθήματα Πομακικής Γλώσσας στην εποχή της “μετάβασης”:* μια εθνογραφική προσέγγιση από την εμπειρία του μαθητευόμενου, ανακοίνωση στο Α΄ Επιστημονικό Συνέδριο Τμημ. Βαλακνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας, Φλώρινα.

- Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α. (επίμ.). (2008). *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση : Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Καστοριάδης Κ. (1997). *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*. (μτφρ. Ι. Τσιβάκου). Αθήνα: Ράππα.
- Καστοριάδης Κ. (1999). *Η αρχαία ελληνική δημοκρατία και η σημασία της για μας σήμερα*. (μτφρ. Γ. Κατσαράς, Γ. Τύπας). Αθήνα: Ύψιλον.
- Κάτσικας Χρ., Πολίτου Ε. (1999). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκας Ν. (επιμ.). (2006). *Η τριγλωσσία στη μειονοτική εκπαίδευση και τα μαθησιακά προβλήματα των Πομάκων μαθητών*. Πρακτικά Ημερίδας 22/2/2006. Ξάνθη: Ίδρυμα Θρακικής Τέχνης και Παράδοσης & Π.Α.ΚΕ.ΘΡΑ.
- Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ. (επιμ.). (2005). *Η δημοκρατία, ο πολίτης και οι «άλλοι»: Πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρξ Κ. (1978). *Κριτική της Εγελιανής Φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου*. (μτφρ. Μπ. Λυκούδης). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπανκς Μ. (2005). *Εθνοτισμός: Ανθρωπολογικές κατασκευές*. (μτφρ. Φ. Αποστόλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπερτράντ Σ. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*. (μτφρ. Μ. Καραχάλιος, Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουρζουά Μπ. (2000). *Φιλοσοφία και δικαιώματα του ανθρώπου: Από τον Καντ έως τον Μαρξ*, (μτφρ. Γ. Φαράκλας ). Αθήνα: Εστία.
- Παπαϊωάννου Κ. (1992). *Χέγκελ*. Μ. Παπανικολάου, Χρ. Σταματοπούλου (επιμ). (μτφρ. Γ. Φαράκλας). Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις.
- Παπαταξιάρχης Ε., Παραδέλλης Θ. (επιμ.). (1992). *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα: Ανθρωπολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τρέσσου Ε. (1998). *Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και σε συνθήκες σχολικής συνύπαρξης*. Πρακτικά συνεδρίου: Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καραγιωργα.
- Τρέσσου, Ε. , Μητακίδου, Σ. (2005) *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.