

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

Γεωργία Φουντουλάκη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Κέντρο Γλωσσικής Εκπαίδευσης για Πρόσφυγες και Μετανάστες, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη: Η δραματική αύξηση της μετακίνησης πληθυσμού προς τα σύνορα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε συνδυασμό με το κλείσιμο των συνόρων της Κεντρικής Ευρώπης, παγίδευσε ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα. Η παρούσα αφήγηση στοχεύει στην ενίσχυση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τις εκπαιδευτικές προσπάθειες των προσφύγων στην Ελλάδα. Η συγγραφέας, υιοθετώντας μια αφηγηματική έρευνα, καταγράφει τις επαγγελματικές της αναμνήσεις κατά τη διάρκεια της εργασίας της σε έναν καταυλισμό προσφύγων στην Αθήνα. Ο στοχαστικός απολογισμός της τονίζει τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην εκπαίδευση των προσφύγων. Οι απαιτούμενες δεξιότητες, αλλά και τα κύρια επιτεύγματα των εκπαιδευτικών, συζητούνται επίσης. Οι εμπειρίες της συγγραφέως χρησιμοποιούνται στο παρόν κείμενο για να παρουσιάσουν την πολυπλοκότητα της εκπαίδευσης των προσφύγων και, κατά συνέπεια, της ένταξης.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση προσφύγων, προκλήσεις εκπαιδευτικών, δεξιότητες, ευθύνες, επιτεύγματα, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η συγγραφή του παρόντος άρθρου είναι το αποτέλεσμα μίας παρουσίασης στο Forum for Intercultural Dialogue and Learning, η οποία πραγματοποιήθηκε στο Ναύπλιο, το 2018. Με κύρια έμφαση στην επισήμανση ότι η συμπερίληψη και ο στοχαστικός διάλογος αποτελούν σημαντικούς πυλώνες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το φόρουμ επικεντρώθηκε στην ανταλλαγή επαγγελματικών αφηγήσεων από τον τομέα της εκπαίδευσης των προσφύγων (RE) στην Ελλάδα. Η Arvanitis (2016) υποστηρίζει ότι ο προβληματισμός είναι ουσιαστικό συστατικό της αποτελεσματικής (επαγγελματικής) μάθησης και πρακτικής, και είναι απαραίτητος, όταν συζητάμε για πολιτιστική ανταπόκριση και μετασχηματιστική παιδαγωγική/μάθηση. Η διαπολιτισμική κατανόηση και ικανότητα υποδηλώνει

μία διαδικασία προβληματισμού. Αυτή η διαδικασία παρέχει την ευκαιρία για μια βαθιά εξερεύνηση του εαυτού μας σε ό,τι αφορά τις προσωπικές μας σκέψεις και το σύνολο αξιών (σύστημα προσωπικής αξιολόγησης) που κατευθύνουν τις ενέργειες και τις στάσεις μας (Manavi & Arvanitis, 2018). Κατά συνέπεια, αυτό το φόρουμ ενίσχυσε διαπολιτισμικές συναντήσεις και παρείχε έναν κοινό τρίτο χώρο κατανόησης και στοχαστικής δράσης (Arvanitis, 2014).

Η αυξημένη παρουσία προσφύγων στην Ελλάδα δημιούργησε μια απρόβλεπτη πολυπολιτισμική πραγματικότητα σε σχέση με το παρελθόν. Σε αυτήν την πραγματικότητα, είναι αδύνατο να αγνοήσουμε τις σημαντικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στην κοινωνία. «Ο άλλος είναι συνεχώς παρών και διεκδικεί ίση συμμετοχή στην κοινωνία, κοινωνική αναγνώριση και ορατότητα, καθώς και βασικά πολιτικά δικαιώματα εντός του θεσμικού πλαισίου» (Fakiola & Arvanitis, 2018, σ. 45). Ως εκ τούτου, για να κατανοήσουμε αυτές τις αλλαγές που έγιναν από τα παγκόσμια κινήματα, είναι σημαντικό οι ελληνικοί θεσμοί (ιδρύματα) να προχωρήσουν σε επείγοντα δομικό και λειτουργικό μετασχηματισμό και στη «διασφάλιση της ενεργού συμμετοχής όλων των (μη) πολιτών τους» (Fakiola & Arvanitis, 2018, σ. 45). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της έρευνας για την εκπαίδευση των προσφύγων. Το παρόν άρθρο είναι το προϊόν των προβληματισμών της συγγραφέως με βάση την εργασιακή εμπειρία της σε έναν καταυλισμό προσφύγων στην Αθήνα, ως επιβλέπουσα των κοινοτικών εργαζομένων (community workers) του Ελληνικού Φόρουμ Προσφύγων, σε συνεργασία με την Υπηρεσία Προσφύγων των Ηνωμένων Εθνών (UNHCR). Σε αυτό το πλαίσιο, η συγγραφέας στοχάζεται στις τρέχουσες περιστάσεις. Οι προκλήσεις στην εκπαίδευση των προσφύγων αποτέλεσαν κίνητρο για τη συγγραφέα να εγγραφεί στο μεταπτυχιακό μάθημα «Γλωσσική Εκπαίδευση Προσφύγων και Μεταναστών» στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Το παρόν άρθρο επιχειρεί να συλλάβει τις σημαντικές συνομιλίες μεταξύ της συγγραφέως και των εκπαιδευτικών στον καταυλισμό προσφύγων. Καταγράφει, επίσης, τις παρατηρήσεις της συγγραφέως τόσο κατά τη διάρκεια των εργασιακών όσο και των ερευνητικών περιόδων της ως μεταπτυχιακής φοιτήτριας. Αυτή, λοιπόν, η καταγραφή αποτελεί μια επαγγελματική ανάμνηση των τριών θεμελιωδών ερωτημάτων που ετέθησαν στο Φόρουμ του Ναυπλίου σχετικά με: τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της εκπαίδευσης των προσφύγων, τις απαιτούμενες δεξιότητες και ευθύνες, καθώς και τα κύρια επιτεύγματα στην εκπαίδευση των προσφύγων.

Η παρούσα αφήγηση στοχεύει να αξιοποιήσει τις βιωμένες εμπειρίες

για να παρουσιάσει, κατά πρώτον, την πολυπλοκότητα της εκπαίδευσης προσφύγων, και, κατά δεύτερον, να παράσχει μία χρήσιμη καταγραφή για μελλοντικές παρεμβάσεις.

Μέθοδος

Για τη συγγραφέα, η πρακτική της αφηγηματικής έρευνας ως ερευνητικής μεθόδου δεν ήταν άγνωστη. Με την ιδιότητα της ιστορικού, έχει συχνά χρησιμοποιήσει τη μέθοδο της προφορικής ιστορίας, ώστε να πραγματοποιήσει έρευνες και συζητήσεις, με ανθρώπους που εμπλέκονται στη μετανάστευση. Έτσι, για να περιγράψουμε την παρούσα κατάσταση στην εκπαίδευση των προσφύγων, υιοθετήθηκε η αφηγηματική έρευνα. Ως μεθοδολογία, επιβεβαίωσε ότι «η αφηγηματική μάθηση γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ της βιωματικής μάθησης και της λογικής και επιδιώκει να βοηθήσει τους ανθρώπους να έρθουν σε επαφή με ό,τι είναι σημαντικό για αυτούς στη ζωή τους (Manavi & Arvanitis, 2018, σ. 28)». Σύμφωνα με τον σημειολόγο Barthes, οι αφηγήσεις διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην κοινωνική ζωή, επειδή είναι αμέτρτες, σχετίζονται με πολλά είδη, χρησιμοποιούνται τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή γλώσσα, έχουν απήχηση σε κάθε άτομο και ιστορική περίοδο - καθώς συμπεριλαμβάνονται σε πολλές μορφές τέχνης - και, φυσικά, παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εξέφρασαν την ιστορία τους ανά τους αιώνες. Όπως αποδείχτηκε σε αυτό το φόρουμ, η αφήγηση «είναι διεθνής, δια-ιστορική, διαπολιτισμική: είναι απλά εκεί, όπως και η ίδια η ζωή (Barthes [1966], 1977, σ. 79)».

Υιοθετώντας την αφηγηματική έρευνα, αυτό το άρθρο παρέχει μία διεισδυτική ματιά στις προκλήσεις που παρουσιάζει για τους εκπαιδευτικούς η εκπαίδευση των προσφύγων, όπως αυτές οι προκλήσεις παρουσιάστηκαν αφηγηματικά κατά τη διάρκεια μιας επαγγελματικής συζήτησης σε ένα εργασιακό και ερευνητικό περιβάλλον (Clandinin & Huber, 2010). Χρησιμοποιώντας ένα «αφηγηματικό παράδειγμα επικοινωνίας» (Czarniawska, 2004, σ. 10), η συγγραφέας προσπαθεί να παρουσιάσει την εργασιακή της εμπειρία σε έναν καταυλισμό προσφύγων, καθώς η «αφήγηση είναι η κύρια μορφή της κοινωνικής ζωής, επειδή είναι η κύρια μέθοδος για την κατανόηση της κοινωνικής δράσης». Επίσης, εφόσον «αφήγηση και ζωή πάνε μαζί, η έλξη της αφήγησης ως μεθόδου είναι η ικανότητά της να αποδίδει εμπειρίες ζωής, τόσο προσωπικές όσο και κοινωνικές, με σχετικούς και ουσιαστικούς τρόπους» (Connelly & Clandinin, 1990, σ. 10).

Κατά συνέπεια, η αφήγηση προσωπικών ιστοριών παρέχει νόημα για τις εμπειρίες ζωής των ανθρώπων. Με την αφήγηση, οι πολύτιμοι στοχα-

σμοί και οι αναμνήσεις των ανθρώπων αποδεικνύονται σημαντικές, επειδή, όπως υποστηρίζουν οι ιστορικοί, παρέχουν στους ανθρώπους τη δυνατότητα να εξετάσουν και να αναλύσουν το παρελθόν τους, προκειμένου να κατανοήσουν το παρόν τους και να οραματιστούν το μέλλον (Kramp, 2004). Επίσης, επιτρέπει στους ανθρώπους να συνειδητοποιούν και να εκτιμούν το πώς «οι ήχοι της αφήγησης είναι παντού σήμερα» (Greene, 1991, σ. 1). Η αφηγηματική προσέγγιση επιτρέπει στους ανθρώπους να εντυφούν στα κοινωνικά φαινόμενα και στους ανθρώπους που τα κατασκευάζουν με μία διαφορετική προοπτική, δεδομένου ότι «η αφηγηματική μάθηση χτίζεται στη γνώση για τη μάθηση, όπως στον πραγματικό κόσμο, συμπεριλαμβανομένης της βιωματικής μάθησης, του κονστρουκτιβισμού, της τοποθετημένης μάθησης και μιας κριτικής κουλτούρας προοπτικής μάθησης» (Manavi & Arvanitis, 2018, σ. 28).

Η συγγραφέας κατανόησε τις επιπλοκές που προκύπτουν στην εκπαίδευση των προσφύγων μέσω των αφηγήσεων, τις οποίες προσέφεραν οι δάσκαλοι, καθώς οι δάσκαλοι μπλέκουν συνδυαστικά τη βιωματική μάθηση, τη θεωρία και τις πραγματικές ανάγκες. Η γράφουσα συμμετείχε σε αναλυτικές συνομιλίες με συναδέλφους καθηγητές, εξερευνώντας τις ιδέες, τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις, καθώς και τις καταστάσεις που αντιμετώπισαν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, όπως και άλλα θέματα που σχετίζονται με τις συνθήκες εκπαίδευσης των προσφύγων. Η ανάλυση συνίστατο σε αφηγήσεις για σημαντικές πληροφορίες και στιγμές στη ζωή των εκπαιδευτικών, προκειμένου να καταλάβουμε ποιοι πραγματικά είναι. Τα δεδομένα της έρευνας αποτελούνταν από σημειώσεις πεδίου, ηχογραφήσεις, αφηγήσεις και στοχασμούς των καθηγητών, καθώς και παρατηρήσεις που έκανε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της περιόδου εργασίας της σε έναν καταυλισμό προσφύγων στο κέντρο της Αθήνας.

Προκλήσεις: Για τους εκπαιδευτικούς και την εκπαίδευση προσφύγων

Πέντε μεγάλες προκλήσεις προέκυψαν κατά τη διάρκεια της περιόδου εργασίας και έρευνας της συγγραφέως στον καταυλισμό προσφύγων.

Οι στρατηγικές διαχείρισης της τάξης ήταν μια από τις πιο σημαντικές προκλήσεις που παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, η διατήρηση της πειθαρχίας και ο αποτελεσματικός χειρισμός του χρόνου μαθήματος αποδείχθηκε σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Η διαφορά στις ηλικίες, στις εθνικότητες και στις γλώσσες των μαθητών, τα

διαφορετικά επίπεδα παιδείας, το φύλο, όπως επίσης και τα πολιτιστικά ζητήματα, είχαν σημαντικό αντίκτυπο στη διαχείριση της τάξης, ειδικά σε μη τυπικής εκπαίδευσης περιβάλλοντα. Αυτές οι διαφορές δημιούργησαν σοβαρές διαφωνίες μεταξύ των μαθητών με αποτέλεσμα πολύ εύκολα να διαταράσσεται το περιβάλλον της τάξης. Τα δεδομένα παρατήρησης από τις αίθουσες διδασκαλίας αποκάλυψαν ότι τα παιδιά που επεδείκνυαν μία ήσυχη και συντηρητική συμπεριφορά θεωρήθηκε ότι παρουσίαζαν έλλειψη ενδιαφέροντος. Μερικά παιδιά εμφάνισαν επιθετικές συμπεριφορές με τη μορφή λεκτικής κακοποίησης και σωματικής πάλης (τσακωμών). Άλλες περιπτώσεις περιλάμβαναν παιδιά που αρνούσαν να επικοινωνήσουν με τον δάσκαλο προφορικά ή οπτικά, αδικαιολόγητες απουσίες από τα μαθήματα, και πολλές διακοπές κατά τη διάρκεια του μαθήματος από την είσοδο άλλων παιδιών που δεν παρακολουθούσαν το μάθημα. Τα παραπάνω, αποτελούν μερικά μόνο παραδείγματα των σοβαρών προκλήσεων, οι οποίες υπονομεύουν τις στρατηγικές των εκπαιδευτών που σχετίζονται με τις προσπάθειές τους να οργανώσουν και να παρουσιάσουν συγκεκριμένες εργασίες στην τάξη.

Μια άλλη πρόκληση για τη διαχείριση της τάξης ήταν η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ιδιαίτερες συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές κατά τη διάρκεια των μεταναστευτικών τους ταξιδιών. Παρατηρήθηκε ότι πολλές φορές οι δάσκαλοι είχαν ελάχιστη γνώση σχετικά με τις συνθήκες ταξιδιού των προσφύγων ή τους λόγους που υποχρέωναν αυτούς τους πρόσφυγες να εγκαταλείψουν τη χώρα τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τους πρόσφυγες μαθητές ως μία ομοιογενή ομάδα, παραμελώντας σημαντικές πολιτιστικές διαφορές. Παρόλο που υπάρχουν εξαιρέσεις, οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους πρόσφυγες περιλάμβαναν: έλλειψη συγκεκριμένων στρατηγικών που να λαμβάνουν υπόψη τόσο τις ατομικές όσο και τις ομαδικές διαφορές και τις ανάγκες των προσφύγων, όπως, επίσης, έλλειψη επίγνωσης σχετικά με την απαραίτητη περίοδο προσαρμογής των προσφύγων σε ένα νέο περιβάλλον. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της εργασίας μου, συνάντησα μια οικογένεια με ένα αγόρι 4 ετών που αντιμετώπιζε μετα-τραυματικό άγχος (στρες). Ο λόγος γι' αυτό το άγχος (στρες) που βίωνε το αγόρι ήταν ότι είχε χωριστεί από τη μητέρα του περνώντας τα σύνορα για μερικές ώρες. Κατά τη διάρκεια της μονοετούς παραμονής τους στον καταυλισμό, το παιδί δεν μπορούσε να χωριστεί από τα χέρια της μητέρας του για περισσότερο από πέντε δευτερόλεπτα. Το παιδί αυτό ήταν κυριολεκτικά «κρεμασμένο» από το φόρεμα της μητέρας του. Αυτό είχε κατακλύσει με άγχος τόσο τη μητέρα όσο και το παιδί, καθι-

στώντας αδύνατη την προσαρμογή του παιδιού σε μια προσχολική ομάδα παιχνιδιών. Χρειάστηκε η συντονισμένη και τιτάνια προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων εταίρων - της μητέρας, του δασκάλου και του ψυχολόγου - για να ξεπεραστεί το τραύμα που αυτή η κατάσταση είχε δημιουργήσει στο παιδί.

Όπως έχει αναφερθεί από την Καλουίρου (2018), παιδιά μεταναστών που έκαναν αυτά τα ταξίδια με ή χωρίς γονείς και την οικογενειακή τους υποστήριξη και βοήθεια αντιμετώπισαν την απώλεια της έννοιας «σπίτι». Η απώλεια αυτής της έννοιας, η οποία αποτελείται κυρίως από ουσιαστικές σχέσεις με τα άτομα και με τον κοινωνικό ιστό μιας περιοχής, αφήνει ένα τραύμα. Είναι δύσκολο για τα άτομα να συμβιβαστούν με το νέο, που δεν είναι και πάντα κατάλληλο, περιβάλλον ενός καταυλισμού, ενός διαφορετικού κοινωνικού ιστού όσον αφορά τον πολιτισμό και την πορεία εκμάθησης μιας νέας γλώσσας. Οι συναισθηματικές συγκρούσεις δημιουργούν ένα εκρηκτικό περιβάλλον. Ως ακολούθως, ο σεβασμός των «ζωνών άνεσης» των μαθητών είναι απαραίτητος. Φυσικά, αυτός ο σεβασμός απαιτεί από τους δασκάλους ένα ακτιβιστικό πνεύμα, μα και ενισχυμένη πολιτιστική ευαισθησία για τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία των προσφυγικών ομάδων. Αξιώνει καθηγητές που δεν «τσεκάρουν» απλώς την λίστα των καθηκόντων τους ως τεχνικοί, αλλά εκπαιδευτικούς που έχουν μια συμπεριληπτική προοπτική στην προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Απαιτεί, επίσης, από τους δασκάλους να σέβονται τις ανάγκες των προσφύγων και να είναι ενθουσιασμένοι που τους έχουν για μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενεργούν ενδοσκοπικά ως αυτο-στοχαστικοί εκπαιδευτικοί. Υποεκτίμηση των ιδιαίτερων συνθηκών που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες στα μεταναστευτικά τους ταξίδια εκ μέρους των εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να ρυθμίσουν τα συναισθήματα των προσφυγόπουλων (Καλουίρου, 2018).

Το τελευταίο οδηγεί στην τρίτη πρόκληση, που είναι ο ρόλος ενός δασκάλου στους καταυλισμούς προσφύγων: Μέσα στα κέντρα προσωρινής διαμονής προσφύγων, ο ρόλος ενός δασκάλου υποβάλλεται συνεχώς σε αλλαγές, επειδή υπάρχουν διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία διαχειρίζονται μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί (ΜΚΟ). Αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα (έργα) υπόκεινται σε μεταβολές κατά το ίδιο έτος, δεδομένου ότι τις περισσότερες φορές, το κάθε πρόγραμμα διαρκεί από τρεις έως έξι μήνες. Ορισμένα προγράμματα επικεντρώνονται στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, κάποια στην ενισχυτική διδασκαλία, ενώ κάποια αφορούν τη συναισθηματική υποστήριξη. Αυτή η ποικιλομορφία επιφέρει μεγάλες προκλήσεις στον ρόλο των δασκάλων, ειδικά όταν οι

εκπαιδευτικοί δεν έχουν αναπτυγμένες διαπολιτισμικές δεξιότητες ή διαφοροποιημένες δυνατότητες διδασκαλίας. Κατά συνέπεια, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να κατανοήσουν πρωτίστως τι αναμένεται από εκείνους κάθε φορά και να εξοπλιστούν αναλόγως.

Επιπροσθέτως, αποτελεί κοινή πρακτική μεταξύ των ΜΚΟ να προχωρούν σε συχνές αντικαταστάσεις όσον αφορά το διδακτικό τους προσωπικό. Οι επανατοποθετήσεις στο διδακτικό προσωπικό μιας ΜΚΟ επιφέρουν αλλαγές στη στάση και συμπεριφορά των μαθητών. Σε πολλές περιπτώσεις, μόλις οι μαθητές εξοικειώνονται με τους/τις δασκάλους/ες τους και αρχίζουν να τους/τις εμπιστεύονται, ακολουθεί μια διακοπή και αντικατάσταση δασκάλων. Αυτή η συνεχής αλλαγή δεν είναι θετική για την ψυχολογία των παιδιών. Οι χρηματοδοτήσεις και το χαμηλό κόστος εργασίας ρυθμίζουν τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, χωρίς αισιόδοξα αποτελέσματα για καμία από τις δύο πλευρές. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί και το διοικητικό προσωπικό σε πολλά έργα έχουν έλλειψη εμπειρίας. Αν και η γενική πρόθεση είναι η πρόσληψη ειδικευμένου προσωπικού, μόνο μερικοί από τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνταν σε αυτόν τον καταυλισμό είχαν εμπειρία στη διδασκαλία ευάλωτων ομάδων προσφύγων. Επιπλέον, τα αναδυόμενα προβλήματα δεν ήταν δυνατό να γίνουν επαρκώς κατανοητά από την ιεραρχία των ΜΚΟ ή τους εμπλεκόμενους διαχειριστές και τα σχετιζόμενα ιδρύματα, καθώς ορισμένοι από αυτούς δεν είχαν εμπειρία στην παροχή τέτοιων προγραμμάτων, στην κοινωνία με μειονεκτούσες ομάδες και στην αντιμετώπιση στερεοτύπων.

Ομοίως, η παρουσία πολιτιστικών διαμεσολαβτών σε μια τάξη είναι μια επιπλέον πρόκληση. Είναι επιτακτική ανάγκη για τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα να δημιουργήσουν ανθεκτικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών από τη μία πλευρά, και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και των μαθητών/οικογενειών από την άλλη πλευρά. Είναι κοινή παρατήρηση ότι η αποτυχία στην επικοινωνία με τα παιδιά προσφύγων και τους γονείς τους θέτει σοβαρές προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς, στις προσπάθειές τους να αντιμετωπίσουν τις ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών τους. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις, όπου οι γονείς πρόσφυγες όχι μόνο απαιτούν από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς τους να επιταχύνουν την ακαδημαϊκή απόδοση, αλλά γίνονται και επικριτικοί όσον αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών, τις αξιολογήσεις απόδοσης και γενικά τις νέες πρακτικές διδασκαλίας της χώρας που φιλοξενεί τον προσφυγικό πληθυσμό.

Αυτά τα παραδείγματα είναι το αποτέλεσμα της ασυμβατότητας μεταξύ αυτών που γνωρίζουν οι γονείς σε σχέση με τις διδακτικές προσεγγίσεις

γενικά, αλλά και με τις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται σήμερα στη χώρα υποδοχής. Με τον τρόπο αυτό, οι αντιπαραθέσεις μεταξύ γονέων και σχολείου μετατρέπονται σε πρόκληση. Κατά συνέπεια, η παρουσία ενός πολιτισμικού διαμεσολαβητή στην τάξη αποτελεί ένα πλεονέκτημα που μπορεί να δημιουργήσει μια γόνιμη σχέση μεταξύ του σχολικού και γονεϊκού περιβάλλοντος.

Ωστόσο, η ικανότητα των πολιτιστικών διαμεσολαβητών και ο ρόλος τους σε περιβάλλον τάξης δημιουργεί σοβαρές εντάσεις. Οι πολιτισμικοί διαμεσολαβητές δεν έχουν εκπαιδευτική επίγνωση. Πολλοί από αυτούς αδυνατούν να κατανοήσουν πλήρως τις οδηγίες ή τη φιλοσοφία του δασκάλου. Οι προσωπικές τους πεποιθήσεις σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις μπορεί ενδεχομένως να διαφέρουν σημαντικά από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, προκαλώντας παρεξηγήσεις και τριβές. Στερεότυπα για τον ρόλο ενός δασκάλου σε σχέση με τη γλωσσική εκμάθηση εκ μέρους των πολιτιστικών διαμεσολαβητών μπορεί να αλλάξουν τις ιεραρχικές σχέσεις σε μια τάξη, επιφέροντας σύγχυση στους μαθητές και, ακολούθως, εμπόδια στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Έτσι, η έλλειψη ειδικευμένων επαγγελματιών στην πολιτιστική διαμεσολάβηση αποτελεί σοβαρή απειλή στη διαχείριση μίας τάξης. Εντούτοις, κάποιοι πολιτιστικοί διαμεσολαβητές λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά πρόσφυγες και αυτό είναι καθοριστικό για την επιτυχημένη λειτουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η παρουσία τέτοιων πολιτιστικών διαμεσολαβητών «εξομαλύνει» την προσέγγιση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών. Η εκπαίδευση προσφύγων απαιτεί προσωπικό που μπορεί να κατανοήσει τη ρουτίνα και τον σκοπό των προγραμμάτων μάθησης στα προσφυγικά στρατόπεδα, μα και να διευκολύνει την εφαρμογή τους. Οι έμπειροι πολιτιστικοί διαμεσολαβητές μπορούν να εξηγήσουν στους γονείς και τους μαθητές τι είναι δυνατό να προσφερθεί, καθώς και το πώς η συνεργασία όλων αυτών των πλευρών θα επιφέρει ένα τελέσφορο αποτέλεσμα. Οι πολιτιστικοί διαμεσολαβητές προωθούν τις προσπάθειες για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ των τριών εμπλεκόμενων μερών - των παιδιών, των γονέων και των δασκάλων του σχολείου. Έτσι, πολλές εσωτερικές συγκρούσεις μπορούν να ρυθμιστούν από πολιτιστικούς διαμεσολαβητές και πολλές υπόνοιες για την αξία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μπορούν να μετριαστούν.

Δεξιότητες και Ευθύνες στην Εκπαίδευση των Προσφύγων

Πολιτιστικές και γλωσσικά διαφορετικές αίθουσες διδασκαλίας, όπως

αυτές στον τομέα της εκπαίδευσης των προσφύγων, απαιτούν προηγμένες δεξιότητες και συνεπάγονται σοβαρές ευθύνες. Η ένταση των μετακινήσεων των προσφύγων που έλαβε χώρα τα τελευταία χρόνια έχει καταστήσει απαραίτητη την παρουσία ατόμων με ανεπτυγμένη και ποικίλη εμπειρία, όπως και ευθύνες. Για τους λόγους αυτούς, οι διαπολιτισμικές παιδαγωγικές δεξιότητες εισήχθησαν ως πυλώνες των προσόντων ενός δασκάλου. Η διαπολιτισμική επαγγελματική ανάπτυξη ενθαρρύνει την πολιτιστική ευαισθητοποίηση και ευαισθησία, την κριτική κατανόηση και ενσυναίσθηση, καθώς και τα συνεργατικά εκπαιδευτικά σχέδια (Μανανί & Arvanitis, 2018). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να έχουν σπουδάσει ή να σπουδάσουν στρατηγικές διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας, εφόσον είναι υπεύθυνοι για τη διατήρηση ενός σαφούς εκπαιδευτικού στόχου. Δεν πρέπει να είναι ούτε ουδέτεροι ή αμερόληπτοι. Είναι ευθύνη τους να είναι παρεμβατικοί όσον αφορά τους ακαδημαϊκούς τους στόχους στη διαδικασία μάθησης, τις γνώσεις - επιπτώσεις που παράγουν, τις εμπειρίες που οργανώνουν στην τάξη και τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους. Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να σέβονται τις «ζώνες άνεσης» των μαθητών τους, αφού για πολλούς μαθητές η ύπαρξη ενός «τραύματος» έχει πολλαπλές συνέπειες τόσο στη σχολική τους απόδοση όσο και στην καθημερινή ζωή. Επομένως, είναι σημαντικό η διδασκαλία των εκπαιδευτικών να υιοθετήσει μια περιεκτική προσέγγιση, η οποία να συμπεριλαμβάνει με τον καλύτερο τρόπο το υπόβαθρο των μαθητών ως μαθησιακό πόρο.

Τέλος, η πιο σημαντική ικανότητα που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί είναι η δημιουργία διαύλων καλής επικοινωνίας. Οι δάσκαλοι που έχουν επικοινωνιακές δεξιότητες μπορούν, αφενός, να οικοδομήσουν αξιόπιστες σχέσεις με τους μαθητές τους και, αφετέρου, να οδηγήσουν σε απλούστερη και ομαλότερη επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών τμημάτων μέσα και έξω από τους προσφυγικούς καταυλισμούς. Συμπερασματικά, οι πολιτισμικά ευαίσθητοι εκπαιδευτικοί καλούνται να χτίσουν και να διατηρήσουν τη γνωστική, κοινωνικο-ψυχολογική ευημερία των προσφύγων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενεργούν ως διαμεσολαβητές, ηγέτες μετασχηματισμού (παράγοντες αλλαγής) και κριτικοί στοχαστές (Arvanitis, 2013, 2017).

Επιτεύγματα στην Εκπαίδευση Προσφύγων

Παρά τις προκλήσεις, τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των προσφύγων είναι αξιοσημείωτα. Στο περιβάλλον ενός καταυλισμού, το κύριο επίτευγμα στην εκπαίδευση των προσφύγων είναι η δη-

μιουργία ενός χώρου, όπου οι μαθητές μπορούν να αισθάνονται ότι έχουν έναν σκοπό. Η μάθηση παρέχει στους πρόσφυγες μαθητές μία ρουτίνα που είναι απαραίτητη για την ανάληψη της χαμένης κανονικότητας, αλλά και στόχους που μπορούν να εκπληρωθούν ακολουθώντας την εκπαιδευτική πορεία. Η μάθηση στην τάξη προωθεί την κοινωνικοποίηση επιτρέποντας στα παιδιά των προσφύγων να δημιουργήσουν φιλίες, οι οποίες είναι ζωτικής σημασίας για την ψυχολογική τους ισορροπία. Τέλος, η μάθηση στην τάξη αναπληρώνει το χάσμα μεταξύ διαφορετικών εθνικοτήτων, διότι, σε αυτόν τον προστατευμένο και ασφαλή χώρο, τα παιδιά πρόσφυγες μαθαίνουν πώς να μελετάνε και, κατά συνέπεια, πώς να συνεργάζονται και να ζουν μαζί.

Επιπλέον, το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στην τάξη είναι το μοναδικό προϊόν της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ακούσουν και να κατανοήσουν τις ανάγκες των μαθητών και κατά συνέπεια να ρυθμίσουν το υλικό τους. Τέλος, στο περιβάλλον των προσφυγικών εγκαταστάσεων, είναι δυνατό για τους δασκάλους όχι μόνο να γνωρίζουν, αλλά και να επιτρέπουν τη μετάφραση ως στρατηγική διδασκαλίας και μάθησης. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα σε προσωπικές δραστηριότητες ή σε ομαδική εργασία, ή ακόμα και όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την ελληνική γραμματική. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να συνειδητοποιούν την τεράστια δυναμική που επιφέρει στη μάθηση η χρήση της μητρικής γλώσσας. Οι εκπαιδευόμενοι που χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, ενισχύουν τη μάθηση.

Συμπέρασμα

Οι αφηγήσεις οδηγούν σε ουσιαστική κατανόηση μέσω ιστοριών. Η συγκεκριμένη αφήγηση αντικατοπτρίζει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στην εκπαίδευση προσφύγων. Οι προκλήσεις που περιγράφονται σε αυτό το άρθρο υπογραμμίζουν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτών στα πολυάριθμα καθήκοντα και στις σύνθετες συνθήκες που αντιμετωπίζουν εντός ενός περιβάλλοντος καταυλισμού.

Παράλληλα, αυτό το άρθρο υπογραμμίζει τις επιθυμητές δεξιότητες, αλλά και τις ευθύνες που απορρέουν από την ευαίσθητη θέση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των προσφύγων. Κατά συνέπεια, η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τονίζεται ως ο κεντρικός πυλώνας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των διδακτικών προσεγγίσεων τους. Τέλος, το παρόν κείμενο δίνει έμφαση στα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση προσφύγων σε περιβάλλον καταυλισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

- Arvanitis, E. (2013). Civic Pluralism and Intercultural Transformative Education: Rethinking the Dichotomy «us» vs «others». *Journal of Research and Training* 6, 90-123 (στην ελληνική γλώσσα).
- Arvanitis, E. (2014). The Intercultural Mediation: A Transformative Journey of Learning and Reflexivity. Στο E. Arvanitis & A. Kameas (Επιμ.), *Intercultural Mediation in Europe: Narratives of Professional Transformation* (σ. 1-16). Champaign, IL: Common Ground.
- Arvanitis, E. (2016). Intercultural Dialogue as a Means of Reflective Discourse and Collective Action. Στο D. Andritsakou & E. Kostara (Επιμ.), *The Role, Nature and Difficulties of Dialogue in Transformative Learning*, Conference Proceedings (σ. 424-434). Athens: ESREA Network.
- Arvanitis, E. (2017). Culturally Responsive Pedagogy: Modelling Teachers' Professional Learning to Advance Plurilingualism. Στο P. Tryfonas & Th. Aravositas (Επιμ.), *International Handbook on Research and Practice in Heritage Language Education*, (σ. 245-262). Toronto: Springer.
- Barthes, R. ([1966] 1977). Introduction to the Structural Analysis of Narratives. Στο R. Barthes, *Image-Music-Text* (S. Heath, Μετ.), (σ. 79-124). Glasgow: Collins.
- Clandinin, J. & Huber, J. (2010). Narrative Inquiry. Στο B. McGaw, E. Baker & P. Peterson (Επιμ.), *International Encyclopedia of Education*, (σ. 436-441). New York: Elsevier.
- Connelly, F. M. & Clandinin, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher* 19(4), 2-15.
- Connelly, F. M. & Clandinin, J. (2006). Narrative Inquiry. Στο J. Green, G. Camilli & P. Elmore (Επιμ.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, (σ. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. London: Sage Publications.
- Fakiola, M. & Arvanitis, E. (2018). A Professional Narrative of Roma Mediation in Ilios (Greece). *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair* 5(2), 43-53.
- Greene, M. (1991). Foreword. Στο C. Witherell & N. Noddings (Επιμ.), *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education*, ix-xi. New York: Teachers College Press.
- Kalouirou, C. (2018). Teachers' Role in Emotion Recognition and Emotion Regulation within the Process of Intercultural Adjustment of Migrant Children. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair* 5(2), 3-14.
- Kramp, M. K. (2004). Exploring Life and Experience through Narrative Inquiry. Στο K. Bennett de Marrais & St. D. Lapan (Επιμ.), *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*, 103-123. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Manavi, Ch. & Arvanitis E. (2018). Intercultural Activities: Building Trust and Reciprocity among Greek Teachers. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair* 5(2), 26-34.