



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ & ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

**Η συμβολή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της
πολιτιστικής φυσιογνωμίας της μουσουλμανικής κοινότητας του Κεραμεικού
και του Βοτανικού**

Διπλωματική Εργασία

**Χρύσα Οδατζίδου
Α.Μ. 2212311**

Αθήνα, 2016



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ & ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

**Γ. Κρητικός (επιβλέπων)
Αν. Καθηγητής
Τμήμα Γεωγραφίας
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

**Ευ. Γεωργιτσογιάννη
Καθηγήτρια
Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

**Χρ. Σοφianoπούλου
Επ. Καθηγήτρια
Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεματικής
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Ο/Η Χρύσα Οδατζίδου δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας δεν θα ήταν εφικτή χωρίς την υποστήριξη διαφόρων ανθρώπων, καθένας από τους οποίους διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή της. Φτάνοντας στο τέλος αυτής της προσπάθειας θα ήθελα να ευχαριστήσω ειλικρινά τους ανθρώπους αυτούς για τη βοήθεια που μου προσέφεραν.

Πριν από όλους, θα ήθελα να εκφράσω τις πιο θερμές ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή κύριο Γεώργιο Κρητικό για τη στάση του απέναντι στις δυσκολίες που προέκυψαν και τη στήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Θέλω, επίσης, να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, ιδιαίτερα τους Περικλή Παυλίδη, Γιώργο Γρόλλιο, Χρήστο Τουρτούρα, Χρίστο Τζήκα και το Γιώργο Τσιάκαλο που κατά τις προπτυχιακές μου σπουδές με ενέπνευσαν να ασχοληθώ περισσότερο με τις πολιτικοκοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης και την εκπαίδευση των μειονοτήτων ενώ ο Τάσος Παπαναστασίου με βοήθησε και με βοηθά ακόμη να μην ξεχνάω πως όλα τα δάκρυα, μειονοτικά ή πλειονοτικά, είναι πικρά και τον ευχαριστώ πολύ για αυτό.

Ένα ευχαριστώ είναι λίγο και προς τους Κώστα και Μάτα Βαρλά και τους υπόλοιπους εθελοντές των “Δρόμων Ζωής” αφενός γιατί το έργο τους αποτέλεσε έμπνευση για τη συγκεκριμένη έρευνα κι αφετέρου επειδή διευκόλυναν με όποιο τρόπο μπορούσαν την εκπόνησή της.

Δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω και τους μαθητές και τις μαθήτριές μου, τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους, τους κηδεμόνες τους και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που με βοήθησαν με την πρόθυμη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Ξεχωριστά, θέλω να ευχαριστήσω τις φίλες και τους φίλους μου, ιδιαίτερα το Δημήτρη, την Αφροδίτη και τη Βαρβάρα για την υποστήριξή τους.

Τέλος, χρωστάω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου. Στον αδερφό μου για τη στήριξη που μου προσφέρει σταθερά και στην αδερφή μου για την αμέριστη έμπρακτη βοήθειά της. Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω τη μητέρα μου και τον πατέρα μου, για την υποστήριξή τους, χωρίς την οποία αμφιβάλλω αν όσα έχω καταφέρει μέχρι σήμερα, και η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία, θα ήταν πραγματικότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ABSTRACT.....	7
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	8
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
1.2 Η ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΚΕΡΑΜΕΙΚΟΥ-ΒΟΤΑΝΙΚΟΥ.....	9
1.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου πολιτιστική φυσιογνωμία.....	9
1.2.2.1. Ιστορικό πλαίσιο της δημιουργίας της μουσουλμανικής μειονότητας	10
1.2.2.2. Η μουσουλμανική κοινότητα στην Αθήνα	11
1.2.3. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΚΕΡΑΜΕΙΚΟΥ-ΒΟΤΑΝΙΚΟΥ.....	12
1.2.3.1. Ταυτοτική σύγκρουση	12
1.2.3.2. Τοπικά Χαρακτηριστικά.....	13
1.2.3.3. Τομείς εργασίας.....	14
1.2.3.4. Θρήσκευμα.....	14
1.2.3.5. Μουσουλμανικά ήθη και Έθιμα.....	15
1.2.3.6. Μητρική γλώσσα.....	16
1.2.3.7. Πολιτιστικές Δραστηριότητες.....	17
1.2.3.8. Μη Κερδοσκοπικοί Οργανισμοί, Σύλλογοι και Σωματεία.....	18
2.1. Η ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	18
2.1.1. Επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής.....	21
2.1.2. Επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης.....	23
2.1.2.1. Υλικοτεχνική υποδομή.....	23
2.1.2.2. Θεσμικό πλαίσιο και μετάφρασή του στην εκπαιδευτική πράξη.....	23
2.1.2.3. Μαθητικό δυναμικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.....	25
2.2. Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ.	26
2.2.1. Πολιτισμικές συγκρούσεις ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι.....	26
2.2.2. Το προφορικό γλωσσικό περιβάλλον	27
2.3. ΟΦΕΛΗ.....	27
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	28
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	28
3.1. ΣΚΟΠΟΣ	28
3.2. ΥΠΟΘΕΣΗ	29
3.3. ΣΥΜΒΟΛΗ.....	29
3.4. ΔΕΙΓΜΑ.....	29
3.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	31
3.5.1. Ανήλικοι	31
3.5.2. Ενήλικες	31
3.6. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	32
3.6.1. Ερωτηματολόγια	32
3.6.2. Συνεντεύξεις	33
3.7. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	35
3.8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	36
4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	37
4.1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	38
4.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	39
4.2.1. Καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις	39
4.2.2. Διγλωσσία	40

4.2.3. Η πολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών.....	42
4.2.4. Η σημασία του σχολείου για τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.....	42
4.2.5. Σχολική Αποτυχία	44
4.2.6. Εμπλοκή φορέων στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής.....	45
4.3. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ.....	45
4.3.1. Σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων.....	45
4.3.2. Διαπολιτισμικές σχέσεις και γάμος.....	46
4.3.4. Ο αποκλεισμός ως διαγενεακό ψυχικό τραύμα.....	47
4.4.4. Συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες.....	47
5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	48
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	50
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	59
ΠΙΝΑΚΕΣ.....	59
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	72
ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΚΗΔΕΜΟΝΕΣ.....	73
ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.....	74
ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	75
ΕΙΚΟΝΕΣ.....	109

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη συγκεκριμένη εργασία διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις μουσουλμάνων μαθητών και γονέων που κατοικούν στο Γκάζι, το Βοτανικό και το Ρουφ σχετικά με την πολιτισμική φυσιογνωμία της περιοχής τους. Πρώτα εντοπίστηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μουσουλμανικής κοινότητας και της περιοχής, χαρακτηριστικά τόσο τοπογραφικά και φυσικά όσο και ανθρωπογενή, τα οποία συνθέτουν μία συγκεκριμένη ιδιαίτερη φυσιογνωμία. Κύρια στοιχεία που προσδιορίζουν τη φυσιογνωμία της περιοχής είναι η πολυπολιτισμικότητα και ο βαθμός ένταξης των ντόπιων μουσουλμάνων και άλλων αλλοδαπών κατοίκων της. Η μελέτη των φυσικών και ανθρωπογενών στοιχείων έγινε με επιτόπια έρευνα, βιβλιογραφική ανασκόπηση και συνεντεύξεις κυρίως από εκπροσώπους οργανώσεων και συλλόγων που δραστηριοποιούνται στην περιοχή. Οι αντιλήψεις των μαθητών και μαθητριών διερευνήθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου και στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 19 παιδιά, 9 κηδεμόνες και 4 εκπαιδευτικοί. Προέκυψε ότι σε θέματα πολιτιστικής ενημέρωσης και συμμετοχής των παιδιών το σχολείο και η οικογένεια λειτουργούν συμπληρωματικά. Σημαντικό ποσοστό μαθητών δεν συμμετέχει σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις πολιτιστικών φορέων. Βέβαια, υπάρχει πολιτιστική δραστηριότητα στην περιοχή όμως σε αυτή δε συμμετέχει το μεγάλο κομμάτι του μουσουλμανικού πληθυσμού. Οι πολιτιστικές δραστηριότητες φαίνεται πως έχουν σημείο αναφοράς κυρίως πρωτοβουλίες συλλόγων, ειδικά της εθελοντικής ομάδας Δρόμοι Ζωής. Οι πρωτοβουλίες του δήμου δε φαίνεται να συμπεριλαμβάνουν τη μουσουλμανική κοινότητα στο σχεδιασμό τους όπως διαφάνηκε τόσο από τις απαντήσεις των παιδιών όσο και από τις απαντήσεις των γονέων οι οποίοι αναφέρθηκαν έντονα στην ανησυχία τους για τη διαχείριση του ζητήματος της προφοράς χώρου για το παζάρι από το δήμο.

Λέξεις κλειδιά: Μουσουλμάνοι, Κεραμεικός, Θράκη, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Αποκλεισμός

ABSTRACT

In this paper we investigated the perceptions of Muslim students and their parents residing in Gazi, Botanikos and Royf on the cultural character of the area. First we identified the particular features of the Muslim community and the area, features such topographic and natural as anthropogenic, that synthesize/make up a particular special character. Key elements that define the character of the area is multiculturalism and the degree of integration of local Muslims and other foreign residents. The study of natural and anthropogenic elements was accomplished with field research, literature review and interviews mainly from representatives of cultural institutions. The students' perceptions were investigated using questionnaire and the adults' perceptions were investigated by interview. In the research got involved in total 19 children, 9 parents and 4 teachers.

It revealed that as for the cultural information and participation of the children, the school and the family are complementary. A significant percentage of students is not involved in activities and events of cultural operators. Of course, there is cultural activity in the area but a big part of the Muslim population doesn't participate. Cultural activities seem to have a point of reference mainly initiatives of associations, particularly of the voluntary group Dromoi Zois. The initiatives of municipality do not seem to include the Muslim community in their design as it emerged from both the responses of children and the replies of parents who strongly mentioned their concern for the management of the space offer issue for the bazaar from the municipality.

Key words: Muslims, Keramikos, Thrace, Intercultural education, Exclusion

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια η βιβλιογραφική παραγωγή σχετικά με την κοινωνική θεωρία και έρευνα είναι ιδιαίτερα αυξημένη αναφορικά με τις προσεγγίσεις της ετερότητας όμως δε μπορούμε να πούμε πως οι γνώσεις μας για τους μετανάστες και τα κοινωνικά φαινόμενα που συνδέονται με την παρουσία τους είναι ικανοποιητικές.

Οι συνθήκες διαβίωσης της μουσουλμανικής κοινότητας που έχει μεταναστεύσει από την Θράκη στην Αθήνα και συγκεκριμένα στην γειτονιά του Κεραμεικού και των τριγύρω περιοχών είναι απογοητευτικές (Αβραμοπούλου & Καρακατσάνης, 2001: 7-8). Η συγκεκριμένη κοινότητα φαίνεται πως σήμερα αντιμετωπίζει προβλήματα στέγασης, εγκατάστασης, υγείας, εργασίας, φτώχειας, περιθωριοποίησης. Οι γλωσσικές δυσκολίες είναι ένας επιπρόσθετος παράγοντας που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική τους πορεία και την κοινωνική τους άνοδο (Γκότοβος, 2002: 66. Άγνωστος συντάκτης, 2007: 31).

Αφορμή για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας στάθηκε ο προβληματισμός της ερευνήτριας σχετικά με την αδυναμία των παιδιών που ανήκουν στη μουσουλμανική κοινότητα του Κεραμεικού να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα (Βουρνά κ.ά., 2012: 6. Σωτηρίου, 2006: 4). Τις ίδιες δυσκολίες αντιμετωπίζει και η ρομά κοινότητα (Ζάχου, 2012. Ψάνης, 2012, Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος, 1997) και για αυτό το λόγο και λόγω έλλειψης ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τη μουσουλμανική κοινότητα εκτός Θράκης συσχέτισαμε τις περιπτώσεις. Η επιλογή αυτή ήταν απολύτως συνειδητή καθώς η μουσουλμανική κοινότητα της Αθήνας παρουσιάζει περισσότερες ομοιότητες ως προς την ένταξή της και την κοινωνική της ζωή με τους Ρομά που κατοικούν σε πόλεις παρά με τους Έλληνες μουσουλμάνους που κατοικούν στη Θράκη και εντάσσονται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο απολαμβάνοντας τις τελευταίες δεκαετίες κάποια περισσότερα προνόμια σε σχέση με τον αποκλεισμό που βίωναν πριν τη δεκαετία του 60' (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος, 1997: 54-57).

Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθεί η γνώμη των μελών της κοινότητας, ενήλικων και ανήλικων για το θεσμό του σχολείου, τις καινοτόμες δράσεις που αφορούν στον πολιτισμό όπως τα δίγλωσσα προγράμματα και τις προτάσεις που έχουν να κάνουν σχετικά. Φιλοδοξία μας ήταν να ακουσθεί η φωνή ανθρώπων που δεν τους δίνεται η ευκαιρία να εξετάσουν κριτικά μέσω διαλόγου τις συνθήκες ζωής τους και να καταδείξουν τυχόν προβληματικές πτυχές. Ως μέθοδος επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση που ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές της έρευνας ενώ για τα παιδιά προτιμήθηκε η ποσοτική προσέγγιση για λόγους διακριτικότητας.

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού η παρούσα διπλωματική μελέτη διαρθρώνεται σε τρία μέρη, που αποτελούνται από 38 υποκεφάλαια. Το πρώτο μέρος αποτελεί τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την εννοιολογική προσέγγιση των εννοιών που αποτελούν το θέμα έρευνας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία, ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Επιπλέον, περιγράφεται αναλυτικά με βάση την σχετική βιβλιογραφία της μεθοδολογίας της έρευνας η ερευνητική διαδικασία που επέλεξε να ακολουθήσει η ερευνήτρια. Στο τρίτο μέρος γίνεται αναστοχασμός των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τα ερευνητικά δεδομένα. Ακολουθεί το παράρτημα όπου παρατίθενται μερικοί πίνακες, τα εργαλεία που βοήθησαν στη συλλογή και την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνημένες και εικόνες.

1.2 Η ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΚΕΡΑΜΕΙΚΟΥ- ΒΟΤΑΝΙΚΟΥ

1.2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου πολιτιστική φυσιογνωμία

Στη συγκεκριμένη εργασία θα προσπαθήσουμε να μελετήσουμε την πολιτιστική φυσιογνωμία της μουσουλμανικής κοινότητας που κατοικεί στην περιοχή του Κεραμεικού-Βοτανικού-Ρουφ. Πριν μελετήσουμε τα επιμέρους χαρακτηριστικά που συγκροτούν την πολιτιστική φυσιογνωμία των κατοίκων θα πρέπει να διευκρινίσουμε πως στη συγκεκριμένη εργασία δε θα μελετήσουμε σε βάθος την έννοια του πολιτιστικού όρου “φυσιογνωμία της πόλης” όπως αυτή ορίζεται ως το αποτέλεσμα της ανθρώπινης δράσης πάνω στο τοπίο. Μπορεί τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά μιας περιοχής, όπως το έδαφος ή το κλίμα, να αποτελούν στοιχεία καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση της πολιτιστικής φυσιογνωμίας μίας περιοχής καθώς φαίνεται πως έχουν κάποια επίδραση στις δραστηριότητες και την κουλτούρα των κατοίκων αλλά η συγκεκριμένη εργασία επικεντρώνεται στο ανθρώπινο στοιχείο. Κι αυτό διότι μέσα από την ανθρώπινη επέμβαση ο χώρος αποκτά ιδιαίτερη οντότητα, ιδιαίτερο χαρακτήρα, ιδιαίτερη φυσιογνωμία, μέσα από την ανθρώπινη παρέμβαση μιας πολιτιστικής ομάδας πάνω στον τόπο κατοικίας της. Παράλληλα, και η ίδια η ταυτότητα της πολιτιστικής ομάδας διαμορφώνεται (Στεφάνου, 2003: 12-13, 214). Ο δομημένος χώρος θεωρείται πλέον ένα ζωντανό κομμάτι της κοινωνικής οργάνωσης, ένας συνεχής και συνεχώς ανανεούμενος διάλογος μεταξύ της κοινωνίας και του χώρου καθώς η ανθρώπινη δραστηριότητα μετατρέπει την εκάστοτε χωρική έκταση σε τόπο με ξεχωριστή φυσιογνωμία και ταυτότητα. Μάλιστα, η ανθρώπινη δράση επιδρά αθροιστικά στον τόπο καθώς με το πέρασμα των χρόνων ένας τόπος συγκεντρώνει το πλήθος των εμπειριών μεταξύ των ανθρώπων και της κοινότητας και από χώρος μετατρέπεται σε τόπο. Ως προς αυτή την κατεύθυνση ο τόπος της κοινωνικής δράσης συνιστά ένα από τα συμφραζόμενα συγκρότησης της ταυτότητας και η πολιτική του τόπου θα πρέπει να καταλάβει κεντρική θέση στη συζήτηση περί ταυτότητας ιδίως (Ζαρκιά, 2011:75-82).

Η έννοια, λοιπόν, της πόλης ή αλλιώς του χώρου εν γένει είναι συνδεδεμένη άρρηκτα και με τις τοπικές παραδόσεις και με τις προσωπικές ιστορίες των κατοίκων (Lynch στο Στεφάνου, 1994). Σε αυτό το σημείο να διευκρινισθεί πως η επιλογή του χαρακτηρισμού της φυσιογνωμίας ως πολιτιστικής και όχι ως πολιτισμικής έγκειται στο γεγονός πως στη συγκεκριμένη μελέτη δεν επιθυμούμε να αναφερθούμε στην πολιτισμική ταυτότητα ως μία αφηρημένη έννοια (Μπαμπινιώτης, 2002. Ζωγράφου, 2003: 42-43) αλλά επιθυμούμε να εστιάσουμε σε συγκεκριμένες πολιτιστικές δραστηριότητες, σε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με την κουλτούρα των κατοίκων, χαρακτηριστικά όπως η τοπική ιστορία, τα ήθη, τα έθιμα, αλλά και οι ασχολίες των κατοίκων ως εκδηλώσεις πολιτιστικής και κοινωνικής συμπεριφοράς το οποίο επιλέξαμε να αποτελέσει το κέντρο της ανθρωποκεντρικής μας έρευνας. Ακόμη πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία επιλέξαμε να ασχοληθούμε με τη μελέτη της ανθρώπινης δραστηριότητας μίας από τις πολιτισμικές ομάδες που ζουν στην περιοχή του Κεραμεικού-Βοτανικού-Ρουφ, της μουσουλμανικής μειονότητας.

Όσον αφορά στη δημιουργία των κοινοτήτων και των πολιτισμικών ομάδων, ο A.Cohen (1985: 142) διερευνά την κατασκευή της κοινότητας ως συστήματος αξιών, κανόνων και κωδικών ηθικής, που αποδίδει την αίσθηση της ταυτότητας σε όσους περικλείει στα σύνορά της. Ο ίδιος ορίζει την κοινότητα ως την οντότητα στην οποία κανείς ανήκει, και η οποία είναι μεγαλύτερη από τη συγγένεια, πιο άμεση από τη γενικότητα που ονομάζουμε κοινωνία και έξω από τα όρια του σπιτιού τους. Δεν χρειάζεται απαραίτητα να

κατασκευάζουμε την έννοια της κοινότητας με όρους τοπικότητας και γειτνίασης, αλλά είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε την κοινότητα στα πλαίσια του ανήκειν (Cohen, 1985: 98, 168. Thijs & Verkuyten, 2014: 2) . Του ανήκειν ανεξαρτήτως τόπου σε μια ομάδα και ότι δεν ανήκει σε άλλη. Τα άτομα ορίζουν τον εαυτό τους βάσει της αντίθεσής τους με τον «άλλο». Πρόκειται, λοιπόν, για μία διαδικασία που εντάσσεται στην νοερή-φαντασιακή κατασκευή μίας ταυτότητας που αποτελείται από ένα σύνολο κοινών χαρακτηριστικών τα οποία επιλέγονται μέσω του μηχανισμού του αποκλεισμού του διαφορετικού (Κρητικός, 2007: 242, 30. Καστοριάδης, 2001. Anderson, 1997. Desai, 2009).

1.2.2.1. Ιστορικό πλαίσιο της δημιουργίας της μουσουλμανικής μειονότητας

Η δημιουργία της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης προκύπτει θεσμικά από τη συνθήκη της Λωζάνης η οποία υπογράφηκε το 1923 (Κρητικός, 2010: 154). Υπό το καθεστώς προστασίας που όρισε η συγκεκριμένη συνθήκη εξαιρέθηκαν από την ανταλλαγή πληθυσμών η πολυπληθής μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης και οι μη μουσουλμανικοί ιθαγενείς πληθυσμοί της Ίμβρου, της Τενέδου και της Κωνσταντινούπολης (Τσιτσελίκης, 2006. Ανδριώτης, 2008). Η ιδιαίτερη μεταχείριση σε θρησκευτικές μειονότητες έχει όμως βαθύτερες ρίζες καθώς ιδιαίτερης μεταχείρισης τύγχαναν και τα οθωμανικά μιλλέτ που αποτελούσαν θρησκευτικά προσδιορισμένες διοικητικές κοινότητες με θεσμούς που λειτουργούσαν κατ'αναλογία με αυτό του Μουφτή στη σύγχρονη Δυτική Θράκη (Κρητικός, 2010: 15). Βάση για την ιδιαίτερη μεταχείριση των πληθυσμών αποτέλεσε το κριτήριο του θρησκεύματος αφενός λόγω της αποφυγής αναγνώρισης εθνικών μειονοτήτων που θα έθεταν σε κίνδυνο την εθνική ομοιογένεια και αφετέρου λόγω των σχέσεων της Τουρκίας με τις υπόλοιπες ισλαμικές χώρες (Τρουμπέτα, 2001). Βέβαια, η σύγχυση σχετικά με τον εθνικό ή θρησκευτικό προσδιορισμό της μειονότητας επικρατεί μέχρι σήμερα. Αυτό οφείλεται κυρίως στη στάση της ελληνικής πλευράς που αντιμετώπιζε διαχρονικά τη συγκεκριμένη μειονότητα ως ξένο σώμα το οποίο ταυτίζεται με την τουρκική εθνική απειλή ως σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός της πολιτικής στάσης της ελληνικής κυβέρνησης απέναντι στη μειονότητα έχει βασιστεί στην ικανοποίηση των εκάστοτε πολιτικών συμφερόντων και όχι στην ανάγκη ένταξης του συγκεκριμένου πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, η ίδια η ελληνική κυβέρνηση έχει προωθήσει την τουρκοποίηση της μειονότητας παρά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της αναγνωρίζοντας την τουρκική ως μητρική και προωθώντας μέχρι το 2000 την διδασκαλία της ανεξαιρέτως σε όλα τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας και υιοθετώντας ακόμη και σε επίσημα κείμενα τον χαρακτηρισμό της μειονότητας ως “τουρκικής” και όχι ως “μουσουλμανικής” (Ασκούνη, 2006: 57). Ένα ακόμα στοιχείο που σκιαγραφεί τη στάση της ελληνικής κυβέρνησης έναντι της μουσουλμανικής μειονότητας είναι η περιθωριοποίησή της και η τάση τουρκοποίησής της για την αντιμετώπιση της κομμουνιστικής απειλής που ενείχε η συνοριακή γειτνίαση με την κομμουνιστική Βουλγαρία και η πολιτισμική συγγένεια της πομακικής μουσουλμανικής μειονότητας με το βουλγαρικό πληθυσμό. Είναι χαρακτηριστικό πως μόλις το 1995 καταργήθηκε ο στρατιωτικός έλεγχος των μετακινήσεων από και προς την επιτηρούμενη ζώνη του Εχίνου που ίσχυε από το 1953 λόγω του Ψυχρού Πολέμου (Ασκούνη, 2006: 37). Αυτές οι συνθήκες κοινωνικής περιθωριοποίησης δημιουργούν διαχρονικά πρόσφορο έδαφος για να ευοδωθούν οι προσπάθειες της τουρκικής πλευράς για ανάπτυξη της τουρκικής συνείδησης (Νικολακόπουλος στην Ασκούνη, 2006: 55).

1.2.2.2. Η μουσουλμανική κοινότητα στην Αθήνα

Εξαιτίας των προβλημάτων ένταξης που αντιμετώπιζε η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης όπως τα σκιαγραφήσαμε παραπάνω μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε τη δεκαετία του 60' ένα κύμα μετανάστευσης στο εξωτερικό, στη Γερμανία αλλά και στο εσωτερικό, σε αστικά κέντρα όπου θα μπορούσαν να αναζητήσουν εργασία ως ανειδίκευτοι εργάτες (Τρουμπέτα, 2001). Στην περιοχή της Αττικής οι μουσουλμάνοι εγκαταστάθηκαν σε περιοχές με βιομηχανική δραστηριότητα όπως το Λαύριο, η Ελευσίνα, το Πέραμα και το Γκαζοχώρι. Η ακριβής περιοχή όπου εγκαταστάθηκαν αρχικά μέλη της μειονότητας στην Αθήνα οριοθετούνταν από τους δρόμους της Ιεράς οδού, της Κωνσταντινουπόλεως, της Πειραιώς και του Μεγάλου Βασιλείου (Αυδίκος, 1994. Τρίμη, 1989). Οι συγκεκριμένοι δρόμοι μπορούμε να πούμε πως οριοθετούν και την περιοχή του Γκαζοχωρίου (Ρωπαϊτου-Τσαπαρέλλη, 2004. Σκιαδάς, 2001). Η γειτονιά του Γκαζοχωρίου δημιουργήθηκε για τη στέγαση των εργαζόμενων στο εργοστάσιο φωταερίου. Πρόκειται για μία γειτονιά που από τη δημιουργία της απαρτίστηκε από μειονότητες καθώς υπήρχε και συνοικισμός προσφύγων μεταξύ των οδών Ερμού-Πειραιώς-Θεσσαλονίκης ενώ ζούσαν και ζουν ακόμη και σήμερα μερικές οικογένειες Εβραίων (Ρωπαϊτου-Τσαπαρέλλη, 2004:24). Στη συνέχεια η μειονότητα επεκτάθηκε και στις γύρω περιοχές του Κεραμεικού όπως μετονομάστηκε το 1908 η συνοικία του Γκαζοχωρίου, του Βοτανικού, του Ρουφ (Ρωπαϊτου-Τσαπαρέλλη, 2004: 16. Αβραμοπούλου & Καρακατσάνης, 2001: 3) και λιγότερο των Πετραλώνων και του Μεταξουργείου. Η επιλογή της περιοχής γύρω από το εργοστάσιο φωταερίου προς οίκηση οφείλεται αφενός στη δυνατότητα για εργασία στο εργοστάσιο όπου πράγματι απορροφήθηκε σημαντικός αριθμός μουσουλμάνων ως ανειδίκευτοι εργάτες και στα φθηνά ενοίκια που είχαν διαμορφωθεί εξαιτίας της λειτουργίας του εργοστασίου στη συγκεκριμένη περιοχή η οποία υποβάθμιζε την περιοχή (Ρωπαϊτου-Τσαπαρέλλη, 2004: 16). Σε δεύτερο επίπεδο η επιλογή της συγκεκριμένης περιοχής αποδίδεται στην ανάγκη για δημιουργία μέσω της γειτνίασης μίας νέας κοινότητας με τα ίδια πολιτιστικά, θρησκευτικά, γλωσσικά χαρακτηριστικά στο νέο τόπο εγκατάστασης (Cohen, 1985: 98).

Ένα δεύτερο κύμα εσωτερικής αυτή τη φορά μετανάστευσης προκύπτει τη δεκαετία του 80'. Από την εξέταση του πολιτικού πλαισίου της συγκεκριμένης περιόδου αναδεικνύονται οι αιτίες της μετανάστευσης. Παρατηρείται παράλληλα με την προσπάθεια για ανάπτυξη και διατήρηση του γηγενή χριστιανικού πληθυσμού μία επιχείρηση για μεταδημότευση του γηγενή μουσουλμανικού πληθυσμού με την παροχή προνομίων στο νέο τόπο κατοικίας όπως θέσεων εργασίας στο δημόσιο, ασφάλισης, στεγαστικών δανείων (Αβραμοπούλου&Καρακατσάνης, 2001: 3-4).

Για να ολοκληρωθεί η σκιαγράφηση του πολιτικού πλαισίου της εσωτερικής αυτής μετανάστευσης να προσθέσουμε πως η τάση μεταδημότευσης των μειονοτικών ψηφοφόρων συμπίπτει με την πρώτη αυτόνομη μειονοτική υποψηφιότητα με το συνδυασμό «Ειρήνη», το 1985 στην Ξάνθη (Δώδος, 1994: 30-32).

Η ακριβής καταγραφή του μουσουλμανικού πληθυσμού που κατοικεί στην Αθήνα είναι αδύνατη λόγω της απουσίας επίσημων καταγραφών με βάση πολιτιστικά στοιχεία όπως η γλώσσα και το θρήσκευμα έτσι η προσέγγιση του πληθυσμού βασίζεται σε προσωπική εμπειρική έρευνα και σε στοιχεία άλλων επίσης εμπειρικών ερευνών (Τρουμπέτα, 2001. Ασκούνη, 2006: 42). Τη δυσκολία ακόμη και της εμπειρικής έρευνας επιτείνει ο νομαδικός τρόπος ζωής των πληθυσμών αυτών. Το 1982-3 σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα ζούσαν στην περιοχή του Κεραμεικού 95 οικογένειες δηλαδή περίπου 400 μουσουλμάνοι (Τσελώνη, 1984). Κατά προσέγγιση υπολογίζεται πως δύο έως δυόμισι χιλιάδες από τους περίπου πέντε χιλιάδες μουσουλμάνους που κατοικούν στην Αττική ζουν στις περιοχές γύρω από το Γκαζοχώρι (Αβραμοπούλου&Καρακατσάνης, 2001: 4).

Ο μουσουλμανικός αυτός πληθυσμός χωρίζεται σύμφωνα με τα πολιτισμικά του

χαρακτηριστικά σε τρεις ομάδες (Αργυράκης, 1961. Τρίμη, 1989. Ζεγκίνης, 1994: 48-50. Αβραμοπούλου & Καρακατσάνης, 2001: 4-5. Σταυρίδης, 2002. Ρωπαϊτού-Τσαπαρέλη, 2004). Η μία ομάδα έχει το μικρότερο βαθμό ένταξης σε σχέση με την άλλη και διατηρούν ακόμη στοιχεία της αθιγγανικής καταγωγής τους. Η άλλη ομάδα παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό ένταξης και φαίνεται πως έχει αποβάλλει την αθιγγανική γλώσσα διατηρώντας την τουρκική ως μητρική από το 1923, πολύ πριν τη μετακίνηση του πληθυσμού. Επίσης, μικρότερη αλλά ολοένα αυξανόμενη είναι στην περιοχή η παρουσία μίας τρίτης ομάδας, αλλοδαπών μουσουλμάνων, Αλβανών, Αιγύπτιων, Σύριων, Μπαγκλαντεσιανών, Πακιστανών, Αφγανών και άλλων (Άγνωστος συντάκτης, 2011). Η αύξηση της παρουσίας της συγκεκριμένης ομάδας πιθανώς οφείλεται στις αυξημένες προσφυγικές ροές που καταλήγουν στη συγκεκριμένη υποβαθμισμένη περιοχή λόγω των χαμηλών ενοικίων σε συνδυασμό με την ταυτόχρονη μετανάστευση μέρους της μουσουλμανικής μειονότητας προς τη Γερμανία ή προς τη θρακιώτικη ύπαιθρο προς αναζήτηση εργασίας.

Η δική μας έρευνα αποφασίσαμε πως θα επικεντρωθεί στη μελέτη της δεύτερης ομάδας καθώς αυτή εμφανίζει τις εντονότερες “συγκρούσεις ως προς τη διαμόρφωση, υιοθέτηση και αναπαραγωγή μίας προς τα έξω ταυτότητας” (Αβραμοπούλου & Καρακατσάνης, 2001: 5).

1.2.3. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΚΕΡΑΜΕΙΚΟΥ-ΒΟΤΑΝΙΚΟΥ

1.2.3.1. Ταυτοτική σύγκρουση

Σύμφωνα με τη Γκέφου-Μανδιανού, η μετανεωτερική ρητορική, ενώ αναγνωρίζει σχεδόν απεριόριστες δυνατότητες στο υποκείμενο για αυτοπροσδιορισμό και όχι ετεροπροσδιορισμό των ταυτοτικών χαρακτηριστικών του, το τοποθετεί σε έναν σύγχρονο κόσμο κατακερματισμένο που χαρακτηρίζεται από απουσία συνολικών οραμάτων, από απώλεια ενοποιητικών αξιών και από την έκπτωση των παραδόσεων σε τοπικό αλλά και σε ευρύτερο επίπεδο (Γκέφου-Μανδιανού, 2003:18. Μαρβάκης κ.ά., 2001: 324).

Η πολιτισμική ταυτότητα στα πλαίσια της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας με τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται παραπάνω καταλήγει συχνά να αντιμετωπίζεται σαν μουσειακός θησαυρός ή φολκλορική ιδιαιτερότητα. Όμως η πολιτισμική ταυτότητα είναι στάση ζωής που καθορίζει τις επιλογές και τη συμπεριφορά του ατόμου ως προς την ταύτιση με συγκεκριμένους άλλους που διαθέτουν παρόμοια πολιτισμικά χαρακτηριστικά και την απόρριψη συγκεκριμένων άλλων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Thijs & Verkuyten, 2014:2, Cohen, 1985:142). Αυτή η αλληλεπίδραση ανθρώπων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης έχει προσδιορισθεί ως επιπολιτισμός και έχουν προσδιοριστεί 4 διαφορετικές στρατηγικές επιπολιτισμού που μπορεί να υιοθετήσει ένας άνθρωπος: (α)αφομοίωση που συνεπάγεται αποποίηση των χαρακτηριστικών της πολιτισμικής ταυτότητας με ταυτόχρονη υιοθέτηση των χαρακτηριστικών της κουλτούρας της χώρας υποδοχής, (β) εναρμόνιση δηλαδή διατήρηση χαρακτηριστικών της κουλτούρας προέλευσης με ταυτόχρονο άνοιγμα στις σχέσεις με την κουλτούρα του τόπου άφιξης, (γ) διαχωρισμός δηλαδή διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας/καμία σχέση με την κουλτούρα του τόπου άφιξης, (δ) απομόνωση που σημαίνει αποποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας τόσο του τόπου προέλευσης όσο του τόπου άφιξης (Saldana, 2010:14, Cartledge & Scott, 2009:63). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι έχει βρεθεί στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ ψυχοπαθολογίας και στρατηγικών επιπολιτισμού (Saldana, 2010. Κόκκινος κα. 2010. Berry et al., 2006. Oberg, 1960: 180).

Για να εξασφαλισθεί πως ο επιπολιτισμός από τους φορείς επιπολιτισμού δε θα γίνει με καταναγκαστικούς άρα και τραυματικούς όρους προέκυψε η ανάγκη για πολιτισμική επάρκεια τουλάχιστον των επαγγελματιών που αποτελούν κομμάτι της επιπολιτιστικής διαδικασίας (Saldana, 2010:7). Η πολιτισμική επάρκεια αφορά ένα σύνολο συναφών συμπεριφορών, στάσεων και στρατηγικών που χρησιμοποιούνται σ' ένα σύστημα, μια υπηρεσία ή μεταξύ επαγγελματιών, προκειμένου να τους διευκολύνουν να εργαστούν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικά πλαίσια. Η πολιτισμική επάρκεια περιλαμβάνει την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, την προσεκτική στάση και τον διαρκή αναστοχασμό απέναντι σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο με την ολοένα ανανεούμενη απόκτηση πολιτισμικής γνώσης. Στόχος δεν είναι η απλή ικανοποίηση των αιτημάτων των πληθυσμιακών μειονοτήτων εν είδει μιας φιλανθρωπικής προσέγγισης αλλά η ουσιαστική αντιμετώπιση των πληθυσμιακών μειονοτήτων ως ισότιμων (Saldana, 2010: 7).

Μέρος της συγκεκριμένης εργασίας αποτελεί η μελέτη της επιπολιτιστικής διαδικασίας της ομάδας οπότε θα ακολουθήσει ένας έστω συμβατικός προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της μουσουλμανικής κουλτούρας σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά της πολιτιστικής φυσιογνωμίας της περιοχής, πάντοτε με σεβασμό στη διαφορετική πολιτισμική πραγματικότητα του εκάστοτε φορέα πολιτισμού και μελέτη των επιμέρους πολιτισμικών στοιχείων της πολιτισμικής ομάδας. Ως πολιτιστικά στοιχεία ορίζονται από τη συνδιάσκεψη της UNESCO στο Μεξικό το 1982 οι πνευματικές ή υλικές, διανοητικές ή συναισθηματικές εκφράσεις που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία ή ένα κοινωνικό σύνολο, και οι οποίες περιλαμβάνουν, εκτός από τις τέχνες και τα γράμματα, τους τρόπους ζωής, τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τη θρησκευτική πίστη (Γεωργιτσογιάννη, 2011: 12).

1.2.3.2. Τοπικά Χαρακτηριστικά

Η γειτονιά του Γκαζοχωρίου ή όπως λέγεται σήμερα του Κεραμεικού (Ρωπαϊτου-Τσαπαρέλλη, 2004:13) δημιουργήθηκε για να στεγάσει τους εργαζόμενους στο εργοστάσιο φωταερίου. Βρίσκεται στο δυτικό τμήμα της πόλης δύο περίπου χιλιόμετρα μακριά από την πλατεία Ομόνοιας. Φαίνεται πως η περιοχή φημιζόταν για την πληθώρα μαγαζιών διασκέδασης, καφενείων, κρασοπουλειών, πατσατζιδικών από τότε και το μεγαλείο της αναβιώνει και σήμερα που η περιοχή του Κεραμεικού την τελευταία δεκαετία αποκτά όλο και περισσότερη φήμη για τη νυχτερινή της ζωή.

Η γειτονιά του Βοτανικού από την άλλη βρίσκεται βόρεια του Ρουφ και οριοθετείται από την Ιερά οδό και τη Λεωφόρο Αθηνών και τις οδούς Αγίου Πολυκάρπου και Σπύρου Πάτση. Το όνομά της η περιοχή το πήρε από το Βοτανικό Κήπο.

Η γειτονιά του Ρουφ μεταξύ των οδών Πέτρου Ράλλη, Κωνσταντινουπόλεως και Πειραιώς κατοικήθηκε από σιδηρουργούς, βυρσοδέψες, χύτες λόγω χρώματος (Ρωπαϊτου-Τσαπαρέλλη, 2004: 18) να σημειωθεί πως στην περιοχή γινόταν και το Γαϊδουροπάζαρο και η Λαχαναγορά. Πάντως, παρά τον ολοένα αυξανόμενο εποικισμό και την έντονη δραστηριότητα που παρατηρείται στις περιοχές αυτές, δυστυχώς δε μπορούμε να κάνουμε λόγο για ανεπτυγμένες περιοχές. Μάλιστα η υποβάθμισή τους εντάθηκε μετά το 1960 με την απομάκρυνση της Λαχαναγοράς και το 1983 με την παύση της λειτουργίας του εργοστασίου φωταερίου.

Σήμερα πρόκειται για βιομηχανικές περιοχές όπου απαντώνται κυρίως βιομηχανικές και βιοτεχνικές μονάδες, γραφεία επιχειρήσεων, συνεργεία αυτοκινήτων ενώ έντονη είναι και η επιχειρηματική δραστηριότητα που αφορά τη νυχτερινή ζωή καθώς οι βιομηχανικές περιοχές ενίοτε προσφέρονται για τέτοιου είδους δραστηριότητα είτε λόγω των χαμηλών ενοικίων είτε λόγω του μειωμένου κινδύνου για διατάραξη της κοινής ησυχίας (Βερνίκος, 2004).

Όσον τα τοπικά χαρακτηριστικά της περιοχής υπάρχουν κτίρια που αποτελούν αξιόλογα δείγματα βιομηχανικής αρχιτεκτονικής όπως το Πιλοποιείο Πουλόπουλου, στα όρια Πετραλώνων, Κεραμεικού και Θησείου, ένα από τα παλιά εργοστάσια της περιοχής, το οποίο στην ακμή του καταλάμβανε ένα ολόκληρο οικοδομικό τετράγωνο με διαδοχικά κτίσματα γύρω από ένα κεντρικό προαύλιο. Το εναπομείναν τμήμα του εγκαταλελειμμένου εργοστασίου αγοράστηκε το 1988 από τον Δήμο Αθηναίων, αποκαταστάθηκε και έκτοτε λειτουργεί ως Πολιτιστικό Κέντρο “Μελίνα”. Αντίστοιχο δείγμα είναι και το εργοστάσιο φωταερίου που πλέον λειτουργεί από το 1999 και αυτό ως πολιτιστικός χώρος του δήμου Αθηναίων, η προσφιλή “Τεχνόπολη”. Άλλος ένας ιδιαίτερος χώρος με πολιτιστικό ενδιαφέρον βρίσκεται κοντά στην Τεχνόπολη, στα όρια με το Γκάζι και τον Κεραμεικό, στο τέρμα της οδού Ερμού. Η πλατεία της Κορεάτικης Αγοράς, όπου τις Κυριακές διεξάγεται παζάρι μεταχειρισμένων ειδών. Πριν κάποια χρόνια, κάτοικοι των γειτονιών της περιοχής κατάφεραν να επιτύχουν τη ματαίωση των σχεδίων του Δήμου Αθηναίων για κατασκευή εμπορικού κέντρου στο σημείο αυτό, διεκδικώντας τη μετατροπή του σε πάρκο (Ρωπαϊτου-Τσαπαρέλλη, 2004).

1.2.3.3. Τομείς εργασίας

Με μια πιο προσεκτική ματιά στα στοιχεία των πληθυσμών που μετακινήθηκαν είναι εύκολο να καταλάβουμε πως πρόκειται για μουσουλμάνους της Θράκης που ανήκαν στις ασθενέστερες οικονομικά τάξεις, σιγγανικής ή πομακικής καταγωγής (Σταυρίδης, 2002. Ρωπαϊτου-Τσαπαρέλλη, 2004. Τρίμη, 1989. Αργυράκης, 1961). Το σύνολο του πληθυσμού ανήκει ως σήμερα σε χαμηλά οικονομικοκοινωνικά στρώματα με χαμηλές ευκαιρίες κοινωνικής ανέλιξης. Πιο ευνοημένοι βέβαια οικονομικά φαίνεται πως είναι όσοι προσλήφθηκαν σε θέσεις δημοσίου κατά τη δεκαετία του 80' οπότε απολαμβάνουν οι ίδιοι και οι οικογένειές του ως σήμερα τα προνόμια εκείνης της πρόσληψης, κοινωνική ασφάλιση, σύνταξη, αξιοπρεπής στέγη (Αβραμοπούλου & Καρακατσάνης, 2001: 4-6). Ο υπόλοιπος πληθυσμός σύμφωνα με τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας απασχολείται σε μεγάλο ποσοστό σε εργοστάσια της γύρω περιοχής ως ανειδίκευτοι εργάτες ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών ασχολείται με τις οικιακές εργασίες. Ακόμη και σήμερα είναι μικρός ο αριθμός των γυναικών που ασκούν κάποιο επάγγελμα εκτός σπιτιού, συνήθως ως καθαρίστριες, πωλήτριες ή υπάλληλοι σε καταστήματα εστίασης (Βερνίκος, 2004, Ρωπαϊτου-Τσαπαρέλλη, 2004.).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθούμε ιδιαίτερα στην απασχόληση πολλών μελών της κοινότητας ως ρακοσυλλεκτών οι οποίοι όλη την εβδομάδα συλλέγουν μεταχειρισμένα και παλιά αντικείμενα κάθε είδους για να τα πουλήσουν στο παζάρι που γίνεται κάθε Κυριακή στην περιοχή του Ελαιώνα, δίπλα στον Κεραμεικό. Μάλιστα, αξιόλογη είναι η προσπάθεια οργάνωσης των ρακοσυλλεκτών σε σωματεία όπως “Ο Ερμής” και “Η Αλληλεγγύη” διεκδικώντας αξιοπρεπέστερες συνθήκες εργασίας όπως η παραχώρηση από τις δημοτικές αρχές ενός σταθερού χώρου διεξαγωγής του κυριακάτικου παζαριού όπως ο χώρος επί της οδού Αγίου Πολυκάρπου 95 (Κλειδωνόπουλος, 2014). Το Κυριακάτικο Παζάρι παζάρι αποτελεί εκτός από βασική βιοποριστική ασχολία των μουσουλμάνων της περιοχής και σημαντικό λόγο προσέλκυσης επισκεπτών καθώς προσδίδει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα στην εμπορική δραστηριότητα της περιοχής (Παπαντωνίου, 2014).

1.2.3.4. Θρήσκευμα

Όσον αφορά το θρήσκευμα είναι ακόμα στις μέρες μας ξεκάθαρη η αδυναμία της ελληνικής κοινωνίας να αποδεχτεί τις θρησκευτικές εθνοπολιτισμικές μειονότητες. Παρά την όλο και εντονότερη παρουσία του μουσουλμανικού στοιχείου στην Αττική και σε ολόκληρη την

ελληνική επικράτεια η ελληνική πολιτεία αρνείται να ικανοποιήσει το αίτημα του ολοένα αυξανόμενου αριθμού μουσουλμάνων για ίδρυση επίσημου μουσουλμανικού τεμένους στην Αττική (Ελγαντούρ, 2009). Η άρνηση αυτή δε μας κάνει εντύπωση αν αναλογιστούμε την πρακτική κατεδαφίσεων των μουσουλμανικών τεμενών σε όλη την ελληνική επικράτεια που μπορεί να εξηγεί και στα πλαίσια μίας τακτικής εθνικής και θρησκευτικής οριοθέτησης και ισχυροποίησης της χριστιανικής κοινότητας (Κρητικός, 2007: 174). Έτσι, παρά την ύπαρξη της μουσουλμανικής μειονότητας στην Αθήνα από το 1960, το θρησκευτικό και διοικητικό κέντρο της μουσουλμανικής μειονότητας συνεχίζει να είναι η Θράκη καθώς εκεί πρέπει να μεταβεί ακόμη και σήμερα όποιος μουσουλμάνος θέλει τα τελέσει επίσημα τα θρησκευτικά του καθήκοντα (Τσιτσελίκης, 2001). Εκεί, επιφορτισμένος με την ευθύνη θρησκευτικών λειτουργιών αλλά και διοικητικών λειτουργιών που αφορούν τη συνιτική επιβολή των κανονισμών της σαρίας είναι ο Μουφτής (Χριστόπουλος, 1999). Το ελληνικό κράτος διόριζε μέσω ΑΣΕΠ τρεις Μουφτήδες στις περιοχές της Κομοτηνής, της Ξάνθης και του Διδυμότειχου (Χριστόπουλος, 1999). Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε πως εκτός από τους τρεις διορισμένους από την ελληνική πολιτεία δημόσιους λειτουργούς μέλη της μειονότητας εξέλεξαν δύο άτυπους μουφτήδες το 2010 με την υποστήριξη της τουρκικής κυβέρνησης (Λαυρέτζος, 2012). Βέβαια, η άρνηση της πολιτείας να διευκολύνει τους μουσουλμάνους να ασκούν τα θρησκευτικά τους καθήκοντα με έννομο τρόπο, έχει σαν αποτέλεσμα και τη δημιουργία παράνομων χώρων θρησκευτικής συνάθροισης οι οποίοι ξεφεύγουν κατά πολύ από την εμβέλεια από τον κρατικό έλεγχο (Herpell, W. & Clasmann, A., 2016).

1.2.3.5. Μουσουλμανικά ήθη και Έθιμα.

Όσον αφορά τα μουσουλμανικά ήθη και έθιμα αυτά προσδιορίζονται κυρίως από το θρησκευτικό στοιχείο το οποίο είναι έντονα παρόν σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής τους ζωής. Η προσευχή πιο συγκεκριμένα είναι για τους μουσουλμάνους μία καθημερινή διαδικασία, υποχρεωτική πέντε φορές την ημέρα, κατά την ανατολή του ήλιου (Fajr), το μεσημέρι (Zuhr), το απόγευμα (Asr), μετά τη δύση του ήλιου (Maghrib) κι αργά το βράδυ πριν τον ύπνο (Isha). Οι μουσουλμάνοι συνήθως προσεύχονται σε ένα τζαμί όπου ο Ιμάμης καθοδηγεί την προσευχή. Ωστόσο για την προσευχή μπορεί να διατεθεί οποιοσδήποτε χώρος, αρκεί να είναι ήσυχος και καθαρός. Αν κάποιος είναι ασθενής και κλινήρης μπορεί να θελήσει να προσευχηθεί στο κρεβάτι του, καθιστός ή δίπλα στο κρεβάτι του σε κάποιο χαλί προσευχής. Εξίσου σημαντικό είναι να γνωρίζουμε ότι η Παρασκευή είναι ιερή ημέρα για τους μουσουλμάνους και το μεσημέρι τελείται ειδική λειτουργία (Παραμανίδης κ.ά., 2015:5-8). Το Ραμαζάνι είναι μουσουλμανική θρησκευτική εορτή νηστείας. Αποτελεί ονομασία του ένατου μήνα του μουσουλμανικού έτους – η ημερομηνία έναρξης της γιορτής δεν είναι σταθερή κάθε χρόνο - και στο χρονικό διάστημα αυτού του μήνα οι μουσουλμάνοι απέχουν υποχρεωτικά από κάθε είδους τροφή ακόμη και νερό, από κάπνισμα και σεξουαλικές επαφές, από την ανατολή μέχρι τη δύση του ήλιου όχι όμως στο διάστημα της νύχτας. Η νηστεία δεν είναι υποχρεωτική για τους αρρώστους, τα μεγάλης ηλικίας άτομα, τα μικρά παιδιά, τις έγκυες γυναίκες ή τις γυναίκες σε θηλασμό. Άλλη μία μεγάλη γιορτή των μουσουλμάνων είναι η Id al-Adha ή αλλιώς η γιορτή της θυσίας, διαρκεί τέσσερις ημέρες αλλά η ημερομηνία της γιορτής δεν είναι σταθερή για μας που χρησιμοποιούμε το Γρηγοριανό ημερολόγιο και αλλάζει από χρόνο σε χρόνο (Παραμανίδης κ.ά., 2015:5-8).

Το θρησκευτικό στοιχείο διαπερνά και τη διατροφή καθώς οι μουσουλμάνοι έχουν συγκεκριμένους κανόνες για τη διατροφή τους χωρίζοντας τις τροφές σ' αυτές που επιτρέπονται (halal) και σ' αυτές που απαγορεύονται (haram). Οι βασικότερες απαγορευμένες τροφές είναι το χοιρινό κρέας και τα υποπροϊόντα του όπως η ζελατίνη. Επίσης το αλκοόλ, το ζωικό λίπος και το κρέας από ζώα που δεν έχουν θανατωθεί σύμφωνα με τον προβλεπόμενο από τις ισλαμικές παραδόσεις τρόπο. Επίσης, απαγορεύονται από το κοράνι γλυκά που

περιέχουν αλκοόλ ή εκχύλισμα βανίλιας (επειδή περιέχει αλκοόλ), τυριά ή γιαούρτι και παγωτά που έχουν παρασκευαστεί με ζωικό λίπος.

Αντίστοιχα σημαντική για την μουσουλμανική θρησκεία είναι η σεμνότητα στο ντύσιμο και τη συμπεριφορά τόσο των αντρών όσο και των γυναικών. Οι γυναίκες ειδικότερα πρέπει να καλύπτουν όλο το σώμα τους εκτός από το πρόσωπο και τα χέρια ενώ σπάνια δε θεωρείται ντροπή να χορεύουν δημόσια ή μπροστά σε άλλους άντρες (Παραμανίδης κ.ά., 2015:5-8).

Συνήθειες και τελετές που ακολουθούν τη γέννηση ενός παιδιού: Κάλεσμα για προσευχή που ψιθυρίζεται από τον πατέρα στο δεξί αυτί του παιδιού κι ακολουθείται από άλλη μία που ψιθυρίζεται στο αριστερό αυτί. Και οι δύο δεν διαρκούν περισσότερο από πέντε λεπτά. Μικρή ποσότητα χουρμά, ζάχαρης ή λίγο μέλι μπορεί να τοποθετηθεί στη γλώσσα του μωρού. Η ονοματοδοσία γίνεται την έβδομη ημέρα μετά τη γέννηση. Την έβδομη ημέρα επίσης ξυρίζεται το κεφάλι του παιδιού και γίνεται περιτομή σε όλα τα αγόρια.

Στο γάμο η διαδικασία μοιάζει περισσότερο με συμφωνία μεταξύ των οικογενειών παρά με μυστήριο παρόλα αυτά συνοδεύουν και το μουσουλμανικό γάμο τελετουργικά έθιμα όπως ο τριήμερος εορτασμός και η χένα (Λουλουδάκη, 2015).

Ο θάνατος επίσης έχει ιδιαίτερες τελετουργίες που τον συνοδεύουν. Σε περίπτωση αποβολής εμβρύου μεγαλύτερου των 120 ημερών οι γονείς μπορεί να ζητήσουν να κάνουν κανονική ταφή. Σε περίπτωση επικείμενου θανάτου, οι συγγενείς ή κάποια άλλα μέλη της μουσουλμανικής κοινότητας μπορεί να θελήσουν να διαβάσουν κάποια εδάφια του Κορανίου και να προσευχηθούν για την ψυχή του. Μπορεί επίσης να του ζητήσουν να απαγγείλει μια «δήλωση πίστης» (Shahadah) και να στρέψουν το σώμα του στη δεξιά πλευρά του έτσι ώστε να βλέπει προς την κατεύθυνση της Μέκκα. Μετά το θάνατο οι συγγενείς κλείνουν τα μάτια του νεκρού, ισιώνουν τις αρθρώσεις χεριών και ποδιών και καλύπτουν το σώμα του. Σύμφωνα με τις συνήθειες παραδόσεις τους προχωρούν σε ταφή εντός 24 ωρών αφού το σώμα πλυθεί (Παραμανίδης κ.ά., 2015:5-8).

Αξίζει να αναφέρουμε πως το ιερό κείμενο που αποτελεί τον οδηγό για τη ζωή τους είναι το Κοράνι ενώ οι κανόνες που αναφέραμε δεν τηρούνται το ίδιο αυστηρά από όλους αλλά κυρίως από τους σιήτες και όχι από τους σουνίτες. Παραλλαγές φυσικά υπάρχουν στην τήρηση των εθίμων ανάλογα με την περιοχή προέλευσης του μουσουλμάνου (Ασκούνη, 2006: 53. Παραμανίδης κ.ά., 2015:5-8).

1.2.3.6. Μητρική γλώσσα

Η γλώσσα αποτελεί για το συγκεκριμένο πληθυσμό που εστιάζει η παρούσα μελέτη το βασικό στοιχείο της διαφοροποίησής του από τον πλειονοτικό πληθυσμό (Βεΐκου στο Μαρβάκης κ.α., 2001:308. Cohen, 1985: 100). Η γλώσσα γενικά προσλαμβάνεται ως ένα σύστημα συγκρότησης νοήματος και πολιτισμικών πρακτικών, με βάση το οποίο οι άνθρωποι αναπαριστούν και κατανοούν τον κόσμο τους, τον εαυτό τους και τον τρόπο που οι ίδιοι σχετίζονται με τους άλλους γι' αυτό η ανάλυση της γλώσσας προσφέρει μια αφετηρία για την κατανόηση του πώς γίνονται αντιληπτές οι κοινωνικές σχέσεις, πώς οργανώνονται οι θεσμοί, πώς βιώνονται οι σχέσεις της παραγωγής και πώς εγκαθιδρύονται οι συλλογικές ταυτότητες (Γκέφου-Μανδιανού, 2003, 1997). Οι ταυτότητες συγκροτούνται εντός της διαδικασίας του λόγου και εντός των σχέσεων δύναμης και εξουσίας που αναδύονται και από τη χρήση της γλώσσας. Οι γλωσσικές διαφορές που αντανakλώνται στους διαφορετικούς τρόπους ομιλίας μπορεί να αποτελούν συνειδητούς ή ασυνειδητούς δείκτες ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων.

Η ανάγκη για την ανάδειξη των εθνικών γλωσσών προέκυψε εντονότερα το 17ο αιώνα γιατί εξυπηρετούσε την εθνική ομοιογένεια και τα εθνικιστικά-εθνικά κινήματα εκείνης της εποχής όμως πλέον θεωρείται αναχρονιστική. Φυσικά ακόμη και σήμερα φαίνεται πως η

επιλογή της γλώσσας εξυπηρετεί ενίοτε και πολιτικά συμφέροντα όπως στην περίπτωση των τουρκόφωνων πληθυσμών της Θράκης των οποίων τη διατήρηση της μητρικής τουρκικής γλώσσας τους στηρίζει η τουρκική κυβέρνηση διαχρονικά με πιθανό στόχο τον προσεταιρισμό τους (Ζεγκίνης, 1994: 50-51, 59). Χαρακτηριστικό παράδειγμα των παραπάνω η απαξίωση ακόμη λιγότερο δημοφιλών γλωσσών όπως η πομακική, στις ελληνοτουρκικές συμφωνίες του 1951 και 1968, όταν εισήχθη μόνο η τουρκική γλώσσα ως διδακτέα στα μειονοτικά σχολεία. Οι ίδιοι οι εκπρόσωποι των μειονοτικών κοινοτήτων δηλώνουν πως πλέον είναι ξεκάθαρο πως μια μειονότητα με επαρκές πολιτικό βάρος καθώς η ελίτ της μειονότητας που μιλά την ίδια γλώσσα με εκπροσώπους των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων τυγχάνει μεγαλύτερης κοινωνικής ένταξης ασχέτως της μητρικής γλώσσας (Ασκούνη, 2006).

1.2.3.7. Πολιτιστικές Δραστηριότητες

Όσον αφορά την πολιτιστική ζωή της περιοχής, αυτή χαρακτηρίζεται από μεγάλη εξέλιξη κατά τα τελευταία χρόνια με τη λειτουργία πληθώρας πολιτιστικών χώρων όπως θέατρα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το τρένο στο Ρουφ που είναι συνδεδεμένο και με την φυσιογνωμία της περιοχής και μάλιστα στεγάζεται σε παλιό αληθινό βαγόνι (Το τρένο στο Ρουφ, χ.χ.). Πολλά είναι και τα μαγαζιά διασκέδασης εκ των οποίων μάλιστα πολλά, όπως το Υποβρύχιο, διαθέτουν μακρά προϊστορία (Ρωπαΐτου-Τσαπαρέλη, 2004). Βέβαια, ο πιο δημοφιλής χώρος πολιτισμού είναι η Τεχνόπολη του Δήμου Αθηναίων που ιδρύθηκε το 2001 στο βιομηχανικό χώρο που εδραζόταν ως το 1984 το εργοστάσιο φωταερίου που τροφοδοτούσε όλη την πόλη της Αθήνας με ηλεκτρικό ρεύμα. Από το 2013 στις εγκαταστάσεις της Τεχνόπολης λειτουργεί και το Βιομηχανικό Μουσείο Φωταερίου, άμεσα συνδεδεμένο με την τοπική ιστορία της γειτονιάς. Στο χώρο της Τεχνόπολης λαμβάνουν χώρα πολλές πολιτιστικές εκδηλώσεις από συναυλίες και εκθέσεις ως φεστιβάλ (Τεχνόπολις Δήμου Αθηναίων, χ.χ.). Ο χώρος αποτελεί αγαπημένο προορισμό διασκέδασης που προσελκύει επισκέπτες από όλη την επικράτεια της Αττικής.

Όσον αφορά τα φεστιβάλ αξίζει τον κόπο να αναφέρουμε την αύξηση των φεστιβαλικών εκδηλώσεων την τελευταία δεκαετία (Μπιανκινι, 1994: 30-31). Θα λέγαμε ότι τα σημερινά φεστιβάλ των πόλεων ήρθαν για να αντικαταστήσουν τρόπον τινά τα παλαιότερα λαϊκά πανηγύρια της υπαίθρου και να καλύψουν ανάγκες κοινωνικές και πολιτισμικές. Η πολιτισμική τους διάσταση έγκειται στο γεγονός τι μπορεί να σηματοδοτήσουν ταυτότητες, αξίες, αντιλήψεις, συμβολικά πρότυπα σε συλλογικό ή ατομικό επίπεδο (Coehlo, 2007: 275, 495). Η κοινωνική διάσταση διαφαίνεται μέσα από την δημιουργία κοινωνικών αναφορών και αναγκών κοινωνικοποίησης του κοινού, που συμμετέχει στην εκάστοτε εκδήλωση. Γι' αυτό αναδεικνύεται ως εξαιρετικά σημαντική η εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των πολιτών στο πολιτιστικό αγαθό, ανεξαρτήτως κοινωνικών, φυλετικών, οικονομικών, μορφωτικών ή άλλων κριτηρίων. Η διοργάνωση πολιτιστικών φεστιβάλ συνέβαλε στην εδραίωση της αντίληψης για την συμμετοχή όλων των πολιτών, κάθε κοινωνικής τάξης, στα πολιτιστικά τεκταινόμενα (Βερνίκος, 2004: 92).

Η διοργάνωση πολιτιστικών φεστιβάλ συνέβαλε στην εδραίωση της αντίληψης για την συμμετοχή όλων των πολιτών, κάθε κοινωνικής τάξης, στα πολιτιστικά τεκταινόμενα. Στα επόμενα χρόνια συνδυάστηκε με την άσκηση πολιτιστικής πολιτικής των πόλεων, μιας και βοηθούσε στην ανάπτυξη μιας πόλης (Μπιανκινι, 1994: 31).

Παρόλα αυτά παρατηρείται απουσία του μουσουλμανικού στοιχείου από όλες τις προαναφερθείσες πολιτιστικές δραστηριότητες και ως θεατές και ως συμμετέχοντες καλλιτέχνες. Ενδεικτικά και σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και την επιτόπια παρατήρηση, στις εκδηλώσεις στην Τεχνόπολη η συμμετοχή των μουσουλμάνων της περιοχής είναι περιορισμένη, κυρίως ως πλανόδιοι μικροπωλητές ποτών και φαγώσιμων. Μόνη προσπάθεια για ανάδειξη της φωνής της ίδιας της μειονότητας

αποτελεί το φεστιβάλ του συλλόγου ρακοσυλλεκτών και οι ανοιχτές εκδηλώσεις του μη κερδοσκοπικού οργανισμού Δρόμοι Ζωής (εικόνα 4, σελ 109).

1.2.3.8. Μη Κερδοσκοπικοί Οργανισμοί, Σύλλογοι και Σωματεία

Οι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί θα πρέπει να ανταποκρίνονται στην κοινωνική, προστατευτική και καλλιτεχνική αποστολή, προκειμένου να τους δίνεται επιχορήγηση από το κράτος. Με άλλα λόγια ένας από τους πιο ουσιαστικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να παρέμβει το κράτος στην άσκηση της πολιτιστικής διαχείρισης τους πολιτιστικούς οργανισμούς, είναι μέσα από τις επιχορηγήσεις. Οι κρατικές επιχορηγήσεις δίνονται συνήθως σε πολιτιστικούς οργανισμούς μη- κερδοσκοπικού χαρακτήρα, με στόχο να εκπληρώνονται τρεις συγκεκριμένοι στόχοι. Υπάρχουν, βέβαια οργανισμοί που διατηρούν τη λειτουργία τους καθαρά εθελοντική και δεν χρηματοδοτούνται με κανενός είδους τρόπο (Μπιανκίни, 1994).

Συγκεκριμένα στην περιοχή του Κεραμεικού-Βοτανικού-Ρουφ εδράζονται ο μη κερδοσκοπικός οργανισμός Κλίμακα και Δρόμοι Ζωής που ασχολούνται αμφότεροι με την υποστήριξη των παιδιών που κατοικούν στην περιοχή και τις γύρω περιοχές και των οικογενειών τους. Λειτουργούν και οι δύο φορείς κέντρο ημέρας όπου λαμβάνουν χώρα μαθήματα και δραστηριότητες για τα παιδιά και τις οικογένειές τους και συγκεντρώνεται ανθρωπιστικό υλικό το οποίο διανέμεται στις οικογένειες σε τακτική βάση. Επίσης, οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να ζητήσουν υποστήριξη σε διοικητικές και ιατρικές τους υποθέσεις μέσω διαμεσολάβησης ή παραπομπής σε δημόσιες υπηρεσίες. Ο σύλλογος Απανταχού Θρακιωτών αποτελεί ένα σύλλογο με στόχο την ανάδειξη των αιτημάτων των μουσουλμάνων της Θράκης και την διεκδίκησή τους. Ίδια ήταν και τα αιτήματα που οδήγησαν στη δημιουργία του σωματείου ρακοσυλλεκτών Ο Ερμής και Η Αλληλεγγύη των οποίων τα ελληνικά ονόματα καταδεικνύουν την ανάγκη των μελών για ένταξη και αποδοχή της δράσης τους (Τσιτσελίκης, 2008). Πρωταγωνιστές των δύο αυτών σωματείων είναι εν γένει οι ρακοσυλλέκτες χωρίς καμία θρησκευτική ή άλλη διάκριση παρόλα αυτά δε θα αναφερθούμε εκτενώς στα συγκεκριμένα σωματεία καθώς δεν εδράζονται στην περιοχή μελέτης αλλά στη γειτονική περιοχή του Μεταξουργείου (Κλειδωνόπουλος, 2014) αλλά δραστηριοποιούνται στην περιοχή που μελετάται. Άλλος, ιστορικός μάλιστα, σύλλογος που εδράζεται στην περιοχή είναι ο ποδοσφαιρικός αθλητικός όμιλος ΠΑΟ-ΡΟΥΦ που ιδρύθηκε στην περιοχή το 1946 (Ρωπαϊτου-Τσαπαρέλλη, 2004).

2.1. Η ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα ζητήματα του πολιτισμού αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη σύγχρονη έρευνα αλλά και στην επικαιρότητα. Στις σύγχρονες ακαδημαϊκές μελέτες οι ιδέες περί πολιτισμικής ανωτερότητας ή κατωτερότητας δεν έχουν σχεδόν καμία θέση (Smith, 2006:29) καθώς η θέση πως οι διάφοροι πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί για τους φορείς τους κερδίζει όλο και περισσότερο την υποστήριξη της επιστημονικής κοινότητας (Smith, 2006. Anderson, 1997). Αυτό συμβαίνει γιατί εδώ και μερικές δεκαετίες ως πολιτισμός δεν εννοούνται μόνο οι εκδηλώσεις κοινωνιών υψηλής πνευματικής στάθμης, αλλά και κοινωνιών που δεν έχουν φτάσει σε ανάλογο επίπεδο (Γεωργιτισογιάννη, 2011). Σε αντίθεση με τους ακαδημαϊκούς κύκλους, στη σύγχρονη πραγματικότητα ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών αναδεικνύει ζητήματα όπως η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας και η υπέρβαση του εθνοκεντρισμού αν αυτές θέλουν να διασφαλίσουν την ειρηνική συμβίωση των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων που τις απαρτίζουν. Το αίτημα της ισοτιμίας όλων των πολιτισμών έρχεται να καλύψει η εκπαίδευση της οποίας ο σχεδιασμός πάντα αντανάκλα την πολιτική μίας κοινωνίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το πολιτικό αίτημα της επιβίωσης μίας πολυεθνικής κοινωνίας εξυπηρετεί η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Παρόλα αυτά η ίση μεταχείριση των μελών οποιασδήποτε πολιτισμικής ομάδας

φαίνεται πως αποτελεί μία ουτοπική προσδοκία με πολλές παραμέτρους. Στην πραγματικότητα, ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας, η άνιση σε όλες τις κοινωνίες κατανομή αγαθών και οι σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες όχι μόνο καθορίζουν και τη λειτουργία του σχολείου και ενισχύονται από τη νομιμοποίηση που το σχολείο τους προσφέρει (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007). Η νομιμοποίηση του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας και των ανισοτήτων στηρίζεται στην ταξινόμηση της κουλτούρας, της αισθητικής και της γλώσσας των λαϊκών κοινωνικών ομάδων ως κατώτερης. Στην παραδοχή της νομιμοποίησης συντελεί η ερευνητικά αποδεδειγμένα στατιστικά μεγαλύτερη σχολική επιτυχία των μαθητών που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα η οποία αποδίδεται στο γεγονός πως στο σχολείο προωθείται το πολιτιστικό πλαίσιο της κυρίαρχης κουλτούρας (Boal, 1979: 110-113. Φρέιρε, 1977: 65-68). Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική ταξινόμηση τοποθετεί σε μια ιεραρχική κλίμακα τις κοινωνικές τάξεις και τις λοιπές κοινωνικές ομάδες και αξιολογεί αντίστοιχα και τις γλώσσες τους. Η ανωτερότητα που αποδίδεται και στα μεσαία και ανώτερα στρώματα των μεγάλων αστικών κέντρων, στην κουλτούρα, στην αισθητική, στους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς τους αποδίδεται και στη γλώσσα τους (Bernstein στο Δραγώνα (επιμ.), 2001: 118). Ανάλογη του τρόπου που αντιμετωπίζει τους πολιτισμούς είναι και η εκπαιδευτική προσέγγιση μιας κοινωνίας.

Η αφομοίωση είναι μια μονόπλευρη διαδικασία απορρόφησης, κατά την οποία οι μειονότητες εγκαταλείπουν τουλάχιστον δημοσίως την εθνική τους ταυτότητα. Μια αφομοιωτική προσέγγιση δέχεται τη διαφορά ως πρόβλημα και τις πολιτισμικές διαφορές ως κοινωνικά διαχωριστικές. Η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως ένα από τα πιο βασικά μέσα για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού. Σε κάθε περίπτωση, όπως τονίζει ο Banks “η αναγκαστική αφομοίωση δεν δουλεύει πολύ καλά. Δεν είναι αυθεντική, δεν θεωρείται νόμιμη από τους μη κυρίαρχους πληθυσμούς, δεν διαθέτει ηθική εξουσία και δεν συνάδει με τα δημοκρατικά ιδεώδη” (Banks, 1997: 28-29). Αντίθετα, όμως, η εκπαίδευση φαίνεται πως είναι το ιδανικό μέσο δημιουργίας μιας κοινής πολιτισμικής ταυτότητας, η οποία συγχωνεύει τον πολιτισμό της μειονότητας με τον πολιτισμό της πλειονότητας (Banks, 1997).

Συχνά αποκαλούμενος, όπως η πολυπολιτισμικότητα, ο πολιτισμικός πλουραλισμός σημαίνει τη δημιουργία μιας συνεκτικής κοινωνίας, όπου άτομα από κάθε περιβάλλον συμμετέχουν και δρουν ίσα, ενώ παράλληλα διατηρούν τις πολιτισμικές ταυτότητες τους.

Επιπρόσθετα, το σχολείο φαίνεται πως πάγια κατά την αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών αγνοεί τη μεγάλη ταξική και γλωσσική διαφορά μεταξύ των διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων από τις οποίες προέρχονται τα παιδιά. Έτσι, η έννοια του γλωσσικού λάθους είναι προϊόν της υποτίμησης της γλώσσας ορισμένων κοινωνικών ομάδων επειδή είναι εκ των προτέρων ταξινομημένες ως κατώτερες. Δηλαδή, αξιολογεί την επίδοση με κριτήριο τη γλώσσα και την κουλτούρα των ανώτερων στρωμάτων και συνεπώς καταδικάζει τα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα σε σχολική αποτυχία (Labon στο Δραγώνα (επιμ.), 2001: 118).

Μάλιστα, σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein για τους κώδικες επικοινωνίας, ακόμα και η γλώσσα που μιλούν τα εργατικά στρώματα της κυρίαρχης κοινότητας είναι διαφορετική από την πρωτότυπη που χρησιμοποιούν το επίσημο κράτος και το σχολείο. Συνεπώς οι μαθητές και οι μαθήτριες που μπαίνουν στο σχολείο ανάλογα με την ταξική τους προέλευση είναι τελείως άνισα εξοικειωμένοι με τη γλώσσα του σχολείου με αποτέλεσμα τα παιδιά των μεσοστρωμάτων που μητρική τους έχουν την πρότυπη γλώσσα βρίσκονται στο σχολείο σε περιβάλλον γλωσσικά οικείο, ενώ τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων σε περιβάλλον αλλόγλωσσο (Bernstein στο Δραγώνα:118 (επιμ.), 2001).

Παρόλα αυτά, φαίνεται πως δεν είναι γλωσσική διαφορά η αιτία της σχολικής αποτυχίας. Σύμφωνα με το Halliday, εάν το πρόβλημα ήταν απλώς η γλωσσική διαφορά ανάμεσα στη γλώσσα που μιλούν τα λαϊκά στρώματα και σε αυτή του σχολείου, τότε τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων αργά ή γρήγορα θα μάθαιναν την πρότυπη του σχολείου και δε θα

υπήρχε το φαινόμενο της μαζικής αποτυχίας. Άρα το πρόβλημα δεν είναι η διαφορά της γλώσσας αλλά (α) η μη αναγνώριση της διαφοράς (δεν αναγνωρίζεται επίσημα ότι στα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων μιλούν μια άλλη γλώσσα) και (β) η αρνητική αξιολόγηση της ποικιλίας που μιλούν τα λαϊκά στρώματα ως λαθεμένης (Halliday στο Δραγώνα (επιμ.), 2001:118).

Την πρότυπη γλώσσα μιλούν όσοι έχουν ανώτερο κοινωνικό ρόλο και ανώτερη μόρφωση, με άλλα λόγια οι κάτοχοι μορφωτικών τίτλων και οι εκπρόσωποι θεσμών και εξουσιών. Δημιουργείται έτσι ένα γλωσσικό ιδεώδες, αισθητικό, κοινωνικό και μορφωτικό, για τις ομάδες που κατέχουν εξουσία και έχουν κύρος στην κοινωνία. Η προσαρμογή των ομιλητών σε αυτό το γλωσσικό πρότυπο παράγει μηνύματα κοινωνικής ορθότητας και γλωσσικής ανωτερότητας.

Η γλωσσική θεωρία πάνω στην οποία θεμελιώνεται η σχολική διδασκαλία της γλώσσας είναι η αντιεπιστημονική αντίληψη για τη μοναδική σωστή εκδοχή του λόγου. Η γλωσσική διδασκαλία στο σχολείο με την εμμονή στη σωστή έκφραση υπονοεί καθημερινά ότι όλες οι άλλες ποικιλίες εκτός από την πρότυπη δεν είναι εξίσου σωστές (Κωστούλη, χ.χ.). Τα αποτελέσματα αυτής της γλωσσικής διδασκαλίας στους μαθητές είναι πολλά και αρνητικά. Το σχολείο δεν καταφέρνει να τους μάθει σε δέκα χρόνια την πρότυπη γλώσσα, ιδίως στη γραπτή της μορφή (Δραγώνα (επιμ.), 2001: 136-138).

Για πολλά χρόνια η θεωρία της πολιτισμικής ένδειας ερμήνευε τη σχολική αποτυχία των παιδιών λαϊκής καταγωγής με αναφορά στη σχέση της γλώσσας τους και του φτωχού πολιτισμικού περιβάλλοντος το οποίο παρείχε και φτωχά αναπτυξιακά ερεθίσματα στα παιδιά που προέρχονται από αυτό. Όμως, ουσιαστικά η διαφορά δεν οφείλεται μόνο στην άνιση κατοχή οικονομικών και κοινωνικών προνομίων αλλά και στη διαίωνιση της διαφοράς του πολιτισμικού κεφαλαίου στο σχολείο (Bourdieu στη Δραγώνα (επιμ.), 2001:143). Αυτό συμβαίνει διότι ναι μεν το πολιτισμικό κεφάλαιο περιέχει γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά με την οσμωτική διαδικασία, ζώντας μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον αλλά το θεμελιώδες αίτιο της άνισης σχολικής επίδοσης είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μεταφράζει την κοινωνική διαφορά σε φυσική *a priori* ανισότητα. Η ταξική διαφορά των μαθητών που κατέχουν διαφορετική κουλτούρα δεν αναγνωρίζεται από το σχολείο, ταυτόχρονα η οικειότητα των μαθητών των ανώτερων στρωμάτων με την επίσημη κουλτούρα μεταφράζεται από τους εκπαιδευτικούς ως απόδειξη ότι είναι διανοητικά ικανότεροι, ενώ την άγνοια της επίσημης κουλτούρας από τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων τη θεωρεί απόδειξη χαμηλότερης διανοητικής ικανότητας προκαθορίζοντας την σχολική τους αποτυχία. Όποιος δεν την κατέχει στο βαθμό και στην μορφή που απαιτεί το σχολείο αντιμετωπίζει δυσκολίες στην προσπάθεια του να “μάθει” και μέσω της γνώσης να επιτύχει τους στόχους του. Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών καθώς και ο βαθμός δυσκολίας που συναντούν στο σχολείο οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητα τους να χειρίζονται την πρότυπη γλώσσα σύμφωνα με τις απαιτήσεις του σχολείου. Το πρόβλημα ήταν πιο ορατό στο παρελθόν κυρίως στα αστικά κέντρα της χώρας μας εξαιτίας της πολιτισμικής ετερότητας όπου ήταν πιο συνήθης. Στις δύο τελευταίες δεκαετίες όμως το πρόβλημα έχει γίνει πιο σύνθετο, επειδή διαμορφώνονται με γρήγορο ρυθμό σε όλη την Ελλάδα και όχι αποκλειστικά στα αστικά κέντρα συνθήκες πολιτισμικής ετερότητας. Χαρακτηριστικές είναι οι συνθήκες πολιτισμικής ετερότητας και διγλωσσίας που υπάρχουν στη μόνιμα εγκατεστημένη μειονότητα των μουσουλμάνων στη Θράκη όπως σκιαγραφήθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. (Ασκούνη, 2006: 53-60)

Σε αυτές τις συνθήκες πολυμορφίας η ελληνική γλώσσα βρίσκεται σε διγλωσσική σχέση με σειρά άλλων γλωσσών, ως επίσημη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας και του σχολείου, οπότε διδάσκεται ως μητρική γλώσσα σε μια ομάδα μαθητών για κάποιους από τους οποίους η ελληνική δεν είναι οπωσδήποτε μητρική γλώσσα. Όποιος δεν την κατέχει στο βαθμό και στην

μορφή που απαιτεί το σχολείο αντιμετωπίζει δυσκολίες στην προσπάθεια του να “ μάθει” και μέσω της γνώσης να επιτύχει τους στόχους του (Γκόβαρης, 2004: 50). Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών καθώς και ο βαθμός δυσκολίας που συναντούν στο σχολείο οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητα τους να χειρίζονται την πρότυπη γλώσσα σύμφωνα με τις απαιτήσεις του σχολείου (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007 . Παπαθεοφίλου & Βοσνιάδου, 1998. Κανακίδου, 1998).

Ο Forguin, μάλιστα, αναφέρεται χαρακτηριστικά στην υποκριτική στάση του εκπαιδευτικού συστήματος τονίζοντας ότι το σχολείο όχι μόνο είναι υπεύθυνο για τη σχολική αποτυχία των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων επειδή κουβαλάει μια κουλτούρα ξένη προς τη δική τους που λειτουργεί υποβαθμίζοντας τα δικά τους πολιτιστικά χαρακτηριστικά αλλά εθελουφλεί διακηρύσσοντας ότι «σώζει» τα παιδιά (Forguin στη Δραγώνα (επιμ.), 2001: 120).

Το πώς αντιμετωπίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τους αλλόγλωσσους μαθητές θα το αναλύσουμε σε δύο επίπεδα:

1. στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής
2. στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης

2.1.1. Επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής

Η λογική που κυριαρχεί στην εκπαιδευτική πολιτική από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 μέχρι και τη δεκαετία του 1990 είναι εκείνη του ελλείμματος, της αφομοίωσης και της ομοιογένειας. Παρόλα αυτά η διεθνής και ελληνική εμπειρία αποδεικνύουν περίτρανα ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που στηρίχτηκαν στην παραπάνω λογική οδήγησαν τους μαθητές σε περιθωριοποίηση και αδιέξοδα, αντί στην αφομοίωση (Αραμπατζή, 2013).

Επί της ουσίας, η Διαπολιτισμική Αγωγή (Δ.Α.) αφορά ένα σύνολο παιδαγωγικών αρχών με τις οποίες ρυθμίζονται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες ώστε να συμπεριλαμβάνουν όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου απαλλάσσοντας κάποιους από τους μαθητές και τις μαθήτριες από το στίγμα μιας μειονοτικής υποκουλτούρας (Αραμπατζή, 2013, Γεραρής, 2011).

Η UNESCO το 1972 αναγνωρίζει την αξία της και αναγάγει την Διαπολιτισμική Αγωγή σε διεθνές και επίκαιρο αίτημα, με σκοπό να διατηρήσουν οι πολίτες κάθε χώρας την εθνικοπολιτισμική ταυτότητά τους, ώστε να διαπραγματευτούν στην παγκόσμια κοινότητα την ίση μεταχείριση και την ανακατανομή του πλούτου.

Στην Ελλάδα η Διαπολιτισμική Αγωγή εμφανίζεται τη δεκαετία του '80, λόγω του εισροής στη χώρα, μεγάλου πληθυσμού παλιννοστούντων και αλλοδαπών μεταναστών και κατ' επέκταση και της εισροή μεγάλου αριθμού μεταναστών-αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Πρακτικά, τα μέτρα που λαμβάνονται, για την ένταξη των αλλοδαπών-αλλόγλωσσων μαθητών, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) που νομοθετούνται με το Ν. 1404/83, αρ. 45, ΦΕΚ 173/2411/1983 (Μάρκου, 1996: 15-22).

Η φιλοσοφία λειτουργίας των τάξεων υποδοχής στηρίζεται στις αρχές του ελλείμματος και της αφομοίωσης, αντιμετωπίζοντας τους αλλοδαπούς μαθητές ως άτομα που φέρουν ελλείψεις στο γλωσσικό και μορφωτικό κεφάλαιο (Μάρκου, 1996, 1997β). Στόχος των τάξεων υποδοχής είναι η μετάδοση των πολιτισμικών αρχών της κυρίαρχης ομάδας στους αλλοδαπούς μαθητές, (Νικολάου κ.ά., 2004: 1166-1174. Μάρκου, 1996, 1997β) οι οποίοι συνειδητοποιούν πως το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο που φέρουν, δεν έχει καμιά ισχύ στο εκπαιδευτικό σύστημα ενώ η έννοια της πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής ταυτότητας είναι μια διεθνώς αναγνωρισμένη, σημαντική παράμετρος της προσωπικότητας του ατόμου

(Cummins, 2003: 106-109).

Οι τάξεις υποδοχής, λοιπόν, σύμφωνα με τη φιλοσοφία ίδρυσής τους η οποία βασίζεται στην αρχή του ελλείμματος και της αφομοίωσης όπως περιγράφηκαν παραπάνω αποδεικνύονται ανεπαρκές μέσο για τη συμβολή στη διατήρηση της πολιτιστικής ταυτότητας των παιδιών. Παράλληλα, οι Τ.Υ. διαφοροποιούν τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτές από την κυρίαρχη ομάδα, με αποτέλεσμα να επιτείνουν τα προβλήματα στη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους που είναι βασικό στοιχείο για την εγασύνθεση και τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Τρέσσου & Μητακίδου, 2002: 123. Νικολάου κ.ά., 2004: 1166-1174. Χρηστίδου-Λιοναράκη στο Ανδρούσου κ.ά., 2001: 50-55)

Τα επόμενα χρόνια, ο νόμος 2413/96 και οι διατάξεις του που αναφέρονται στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελούν σταθμό για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 17. Τρέσσου & Μητακίδου, 2002: 120-123). Κατά πόσο αυτός θα είναι θετικός ή αρνητικός ο νόμος αυτός, εξαρτάται από τον τρόπο ερμηνείας και υλοποίησης του. Θεωρητικά, η μετατροπή των σχολείων στα οποία φοιτούν ντόπιοι και ξένοι μαθητές και μαθήτριες, παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με ευέλικτα, πολυπολιτισμικά και πολύγλωσσα προγράμματα είναι σκόπιμη και επιθυμητή (Τρέσσου & Μητακίδου, 2007, 2002: 123. Ασκούνη, 2006: 62-68). Έτσι, παρά την εντονότερη κατά τις προηγούμενες δεκαετίες παρουσία αλλόγλωσσου πληθυσμού στην περιοχή μόλις το 1996 το 87ο Δημοτικό Σχολείο χαρακτηρίστηκε Διαπολιτισμικό και την επόμενη χρονιά κατάφερε να ενταχθεί στο πιλοτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων (ΠΕΜ) του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος, 1997: 54-65. Μαυροσκούφης (επιμ.), 2008: 37-51).

Μετά τη λήξη του προγράμματος το σχολείο αν και χαρακτηρισθέν Διαπολιτισμικό το 87ο Δημοτικό Σχολείο ακολουθεί το γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα με μόνο μέτρο ενίσχυσης της μειονότητας τις τάξεις υποδοχής. Τις τάξεις υποδοχής οι οποίες σύμφωνα με το Ν. 1423/99 αποτελούν τη βασική και ουσιαστική προϋπόθεση για την ισότιμη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλα αυτά, φαίνεται πως παρά τη μεγάλη τους βαρύτητα οι τάξεις υποδοχής υπολειτουργούν, γιατί δεν υπάρχουν τα κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών προγράμματα διδασκαλίας αλλά ούτε και το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό (Τρέσσου & Μητακίδου, 2007: 200-235. Νικολάου κ.ά., 2004: 1166-1173).

Στα παραπάνω να προσθέσουμε πως τα διδακτικά εγχειρίδια και το επίσημο σχολικό εποπτικό υλικό είναι γραμμένα στην ελληνική-πρότυπη γλώσσα με αποτέλεσμα στην περίπτωση των αλλόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών οποιαδήποτε γνώση έχει δομηθεί μέσω της πρώτης γλώσσας να καταλήγει ουσιαστικά άχρηστη για την εκμάθηση και κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας παρά τα ερευνητικά δεδομένα που συνηγορούν στην αντίθετη κατεύθυνση (Banks, 1997: 154. Δραγώνα (επιμ.), 2001: 173. Σκούρτου, 2011: 112).

Αναφορικά με τα υπόλοιπα πολιτισμικά στοιχεία εκτός της γλώσσας, το παραδοσιακό σχολικό πρόγραμμα στις περισσότερες χώρες είναι ευρωκεντρικό, δηλαδή κυρίως ενδιαφέρεται για τις προοπτικές, εμπειρίες, κατορθώματα, συνεισφορές, ανακαλύψεις, εφευρέσεις, δημιουργίες, πεποιθήσεις και καθημερινές δραστηριότητες των ανθρώπων με ευρωπαϊκές καταβολές και μπορεί να παραμορφώνει ή να παραλείπει αυτές των άλλων ομάδων. Για παράδειγμα: Στο μάθημα ιστορίας, τα παιδιά μαθαίνουν για την άφιξη των Ευρωπαίων εξερευνητών και αποίκων από την ευρωπαϊκή σκοπιά. Τα κατορθώματα και οι αντιλήψεις των Ευρωπαίων και των κυρίαρχων λαών της Βόρειας Αμερικής είναι άξια μελέτης - αλλά το ίδιο είναι και πολλών άλλων. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει μόνο τη γνώση, τις εμπειρίες και τα κατορθώματα λαών ευρωπαϊκής καταγωγής, αποκλείοντας όλων των άλλων, είναι ένα προκατειλημμένο αναλυτικό πρόγραμμα (Coelho, 2007: 486). Στη

θρησκευτική αγωγή, πάλι, που παρέχεται στο σχολείο, σκοπός μεν έχει γίνει κατά την τελευταία δεκαετία όχι η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης γενικώς, αλλά η συμβολή στη γνωριμία με τον «άλλον» (Κουκουναράς-Λιάγκης, 2009).

Με αυτές τις ακατάλληλες συνθήκες εκπαίδευσης όπως περιγράφονται παραπάνω τα προερχόμενα από μειονότητες παιδιά, καλούνται να ενταχθούν και να διεκδικήσουν τη σχολική τους επιτυχία ισότιμα με τους μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008: 488). Οι περιορισμοί ενός ευρωκεντρικού αναλυτικού προγράμματος συνοψίζονται στην προκατάληψη στο σχολικό πρόγραμμα ακόμη κι αν δεν είναι εσκεμμένη, είναι άδικη και διαιωνίζεται. Η μεροληψία αυτή είναι ένα θεσμικό πρόβλημα που μπορεί να έχει αρνητικές επιδράσεις στα παιδιά. Ανάμεσά τους συμπεριλαμβάνονται η διαιώνιση πολιτισμικών στερεοτύπων και οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις μαθητών και μαθητριών που ανήκουν σε ομάδες μειονοτήτων (Coelho, 2007).

2.1.2. Επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης

Η επιστημονική γνώση γύρω από την εκπαιδευτική πράξη που αφορά την αντιμετώπιση της διαφορετικής γλώσσας ή ποικιλίας από την γλώσσα του σχολείου είναι από περιορισμένη έως ανύπαρκτη στην Ελλάδα. Σκιαγραφώντας την εκπαιδευτική πράξη ως προς τις εξής διαστάσεις:

1. Υλικοτεχνική υποδομή
2. Θεσμικό πλαίσιο και μετάφρασή του στην εκπαιδευτική πράξη
3. Μαθητικό δυναμικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον

2.1.2.1. Υλικοτεχνική υποδομή

Η υλικοτεχνική υποδομή των περισσότερων πολύγλωσσων σχολείων, όχι μόνο δεν είναι επιθυμητή, αλλά υστερεί σημαντικά. Ακόμα κι όταν αυτή είναι ικανοποιητική, δεν είναι κατάλληλη να υποδεχθεί ένα τέτοιο μαθητικό πληθυσμό. Χαρακτηριστικό είναι πως δεν υπάρχουν βιβλιοθήκες που να ανταποκρίνονται στις γλωσσικές ανάγκες αλλόγλωσσων μαθητών και μαθητριών ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις τα σχολεία δε διαθέτουν καν επιγραφές με απαραίτητες οδηγίες στη μητρική γλώσσα των παιδιών (Coelho, 2007: 320).

2.1.2.2. Θεσμικό πλαίσιο και μετάφρασή του στην εκπαιδευτική πράξη

Ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν επιτρέπει στο ελληνικό σχολείο να λειτουργήσει αυτόνομα. Απαιτείται η αποκέντρωση του δηλ. η αυτονομία του ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, τις μεθόδους διδασκαλίας, την διοίκηση, τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία, την οικονομική διαχείριση και την προμήθεια υλικού (Σιγάλας κ.α., 2001. Βαρνάβα-Σκούρα, 2008).

Στις έρευνες σχολείων με παιδιά που προέρχονται από διαφορετικών πολιτισμικά περιβάλλοντα, εμφανίζεται ομοιότητα εκπαιδευτικών πρακτικών (Δραγώνα (επίμ), 2001: 106). Ειδική μορφή ομιλίας και επιβαλλόμενοι κοινωνιο-γλωσσικοί περιορισμοί μετατρέπουν τη μάθηση σε μαντεία. Η ανάλυση του περιεχομένου της γλώσσας του δασκάλου αποκαλύπτει πως είναι δυνατό να εμποδίζει αντί να υποβοηθά τη μάθηση. Αυτό συμβαίνει όταν οι μαθητές δεν κατανοούν τη γλώσσα του ή όταν ο ίδιος δεν καταλαβαίνει τη δική τους. Το δεύτερο συμβαίνει συνήθως, όταν δε χρησιμοποιούν τη γλώσσα του, οπότε δεν αναγνωρίζει την εγκυρότητα των ιδεών που εκφράζουν (Γκόβαρης, 2004: 52). Με τη γλώσσα, επομένως, ο δάσκαλος καθορίζει την εγκυρότητα των γνώσεων και ταυτόχρονα αξιολογεί τις ικανότητες τους. Παράλληλα, τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων δεκαετιών συγκλίνουν πως σε συνθήκες ομαδικής μάθησης είναι περισσότερο εφικτό να βοηθήσουν τους μαθητές να

αναπτύξουν τις κατάλληλες γλωσσικές δεξιότητες (καινοτόμες δράσεις).

Ορισμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο ζήτημα της δίγλωσσης εκπαίδευσης και γενικότερα της παρουσίας της κοινοτικής/ μειονοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση υποθέτουν ότι ο δρόμος προς την επίδοση περνά μέσα από τη σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή και ότι η σχέση αυτή είναι θετική για το μαθητή, όταν συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ταυτότητας του τελευταίου (Cummins, 2003: 106-109). Η παρουσία της κοινοτικής γλώσσας στο σχολείο επιτρέπει, σύμφωνα με την άποψη αυτή, τη διαμόρφωση μιας ενδυναμωτικής σχέσης, τέτοιας που στη διαπραγμάτευση ταυτοτήτων στο σχολείο ο μαθητής που προέρχεται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, να αξιοποιεί την εμπειρία και την προσχολική και εξωσχολική μάθηση προς όφελός του.

Το υπουργείο παιδείας και επιστημών της Βρετανίας τονίζει ότι ο δάσκαλος πρέπει να αρχίζει από την κατάσταση του παιδιού και να αποδέχεται τη γλώσσα που φέρνει στο σχολείο διαφορετικά τα αποτελέσματα είναι οι κακές επιδόσεις στα γλωσσικά μαθήματα και εν τέλει η σχολική διαρροή (Δραγώνα (επιμ.), 2001: 97).

Οι εκπαιδευτικός ως καθοριστικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την διάρκεια της καθημερινής αλληλεπίδρασης και πρακτικής συμβάλλουν- ασυνείδητα κυρίως- στην αναπαραγωγή της κοινωνικής και γλωσσικής ανισότητας. Κι αυτό συμβαίνει γιατί η τυπική ισότητα στην οποία υπακούει όλο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι στην πραγματικότητα άδικη ανισότητα και πως σε κάθε κοινωνία που σέβεται τα δημοκρατικά ιδεώδη, αυτή η τυπική ισότητα προστατεύει τα προνόμια πολύ αποτελεσματικότερα από τη φανερή μεταβίβαση τους.

Η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, η ανυπαρξία κατάλληλα διαμορφωμένων αναλυτικών προγραμμάτων και η ελλιπής ενημέρωση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού αποτελούν κοινά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ντόπιων και ξένων μαθητών στην Ελλάδα (Τρέσσου & Μητακίδου, 2007).

Δυστυχώς, παρά τις πολιτικές και εκπαιδευτικές διακηρύξεις γεγονός παραμένει ότι τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία είναι σε τελευταία ανάλυση προϊόντα πολιτικών αποφάσεων, δεν ταξιδεύουν κατ' ευθείαν από τα παιδαγωγικά εργαστήρια και τις επιστημονικές βιβλιοθήκες στα σχολεία (Γκότοβος, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν ή αναγκάζονται από τα εκπαιδευτικά δεδομένα να αποκλίνουν απ' αυτή τη μονοπολιτισμική, μονογλωσσική και ελλαδοκεντρική εκπαιδευτική πολιτική είναι αναγκασμένοι να αυτοσχεδιάζουν και συχνά να νιώθουν στις πλάτες τους την πίεση της τήρησης του Αναλυτικού Προγράμματος και την γενική απουσία επίσημης στήριξης στις προσπάθειές τους (Τρέσσου & Μητακίδου, 2007. Ζάγκα, 2004: 15).

Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές τους μπερδεύουν τις γλώσσες (Δραγώνα (επιμ.), 2001: 173). Αυτό το μπέρδεμα μπορεί να είναι εναλλαγή κώδικα, δανεισμός στοιχείων, μεταφορά γνωστών στοιχείων από την πιο δυνατή γλώσσα στην πρότυπη γλώσσα. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναζητούν τους λόγους της σχολικής επιτυχίας ή αντίστοιχα της αποτυχίας των δίγλωσσων μαθητών τους σε ατομικές διαφορές (π.χ. ταλέντο στις γλώσσες), στη συγγένεια ή όχι των γλωσσών του δίγλωσσου μαθητή (π.χ. αν οι γλώσσες έχουν πολλά κοινά σημεία, τότε ο μαθητής τις μαθαίνει εύκολα), στο χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα, (αν οι μαθητές είναι αλλοδαποί), στην υποστήριξη από το σπίτι, ή στο ίδιο το γεγονός ότι είναι δίγλωσσοι (Cummins, 2003. Γκόβαρης, 2004. Σκούρτου στο Δραγώνα (επιμ.), 2001). Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται προκατειλημμένοι και θεωρούν αυθαίρετα ότι δεν μπορούν να επηρεάσουν την ύπαρξη ή την έλλειψη ταλέντου των δίγλωσσων μαθητών τους στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας ούτε φυσικά τη συγγένεια ή μη της πρώτης τους γλώσσας με την ελληνική ενώ παραδόξως τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά θέματα επιδέχονται παρεμβάσεις (Τρέσσου & Μητακίδου, 2007. Ευαγγέλου και Παλαιολόγου, 2007. Παπαθεοφίλου & Βοσνιάδου, 1998. Κανακίδου, 1998).

Τέλος, η εκπαιδευτική πράξη εκτός από τις δράσεις που προβλέπει το Α.Π. και αφορούν τη διδασκαλία περιλαμβάνει και μία σειρά από πολιτιστικές εκδηλώσεις. Στα δημοτικά σχολεία, η χριστουγεννιάτικη συναυλία δεν συμπεριλαμβάνει όλους τους πολιτισμούς κι όλες τις θρησκείες κι ίσως δεν ταιριάζει πλέον σ' ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν θα υπάρχουν πια δραστηριότητες κι εκδηλώσεις που φέρνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες κοντά για ψυχαγωγικές και κοινωνικές δραστηριότητες -αυτές εξάλλου είναι βασικές για τη δημιουργία μιας κοινότητας μέσα στο σχολείο- είναι όμως σημαντικό αυτές οι δραστηριότητες να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τον τρόπο ζωής των παιδιών. Μια χειμερινή συναυλία κοσμική στη φύση της, που περιέχει μια ποικιλία μορφών έκφρασης, θα ήταν ίσως πιο ταιριαστή (Coelho, 2007: 317). Άλλες ειδικές πολιτιστικές εκδηλώσεις θα μπορούσαν να είναι φεστιβάλ και ειδικά αφιερωμένες ημέρες που εορτάζονται ή αγνοούνται μαρτυρούν εύγλωττα ποιος είναι σημαντικός στο σχολείο και στην κοινωνία (Coelho, 2007: 317).

2.1.2.3. Μαθητικό δυναμικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον

Στο ελληνικό σχολείο φοιτούν μαθητές από διάφορες πολιτισμικές ομάδες. Εν τούτοις, αυτό συνεχίζει να λειτουργεί σύμφωνα με τα μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά αναλυτικά προγράμματα και σχολικά βιβλία, πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχει μια αναντιστοιχία μεταξύ της κοινωνικής πραγματικότητας και της πολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, από τη μια, και της εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης, από την άλλη. Ο στρουθοκαμηλισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δείχνει να αγνοεί την πολυγλωσσία στο ελληνικό σχολείο και να λειτουργεί αφομοιωτικά, με αποτέλεσμα οι μαθητές που μιλούν διαφορετική γλώσσα ή διαφορετική ποικιλία να οδηγούνται στη σχολική αποτυχία και τελικά στην εγκατάλειψη του σχολείου (σχολική αποτυχία).

Αυτό το βλέπουμε στα βιώματα των μεταναστών και των μελών μειονοτήτων: τα παιδιά τους φέρνουν στο σπίτι τη γλώσσα του σχολείου, που είναι διαφορετική από αυτή της οικογένειας. Η οικογένεια, ως ο κατεξοχήν ο παραδοσιακός χώρος χρήσης της μειονοτικής γλώσσας, αντιστέκεται και προσπαθεί να διατηρήσει το σπίτι ως χώρο κυριαρχίας της ή παραδίδεται σταδιακά στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας (Τρέσσου & Μητακίδου, 2007).

Το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών ηλικίας δημοτικού (περίπου τα δύο τρίτα) με επιλογή των γονέων τους ακολουθούν τη μειονοτική εκπαίδευση, φοιτούν δηλαδή στα ξεχωριστά και αμιγή μειονοτικά δημοτικά σχολεία, με το διπλό και δίγλωσσο πρόγραμμα, όπου διδάσκουν εκπαιδευτικοί της πλειονότητας για την ελληνική γλώσσα και τα μαθήματα στα ελληνικά, και της μειονότητας για την τουρκική γλώσσα και τα μαθήματα στα τουρκικά.

Εκτός από τα παιδιά που ακολουθούν το μειονοτικό σχολείο, σημαντικός αριθμός παιδιών της μειονότητας φοιτά σήμερα στα δημόσια ελληνόγλωσσα σχολεία. Το 1996-97 στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης οι μειονοτικοί μαθητές στα δημόσια σχολεία ήταν περίπου 300, ενώ το 2009- 10 ο αριθμός τους ανέρχεται σε 2.880. Η αυξητική αυτή τάση είναι πιο έντονη στο νομό Ξάνθης. Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών ολοκληρώνει την 6χρονη εκπαίδευση του δημοτικού. Εξαίρεση αποτελούν παιδιά από οικογένειες με ιδιαίτερα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα, εγκατεστημένες κατά κανόνα στις παρυφές των μεγάλων πόλεων, αλλά συχνά μετακινούμενες προς αναζήτηση εργασίας. Το Πρόγραμμα οργανώνει συστηματική παρέμβαση με στόχο τη στήριξη αυτών των μαθητών για τον περιορισμό των τάσεων ελλιπούς φοίτησης και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

2.2. Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Η συμμετοχή των γονέων είναι ένας παράγοντας κλειδί για τη σχολική επιτυχία και βασικό συστατικό για την οικοδόμηση αποτελεσματικών σχολείων σε γειτονιές χαμηλού εισοδήματος κι εθνικών μειονοτήτων (Edmonds στο Coelho, 2007: 315).

Γονείς χαμηλού εισοδήματος, μετανάστες, και γονείς από μειονότητα φαίνεται να συμμετέχουν λιγότερο από τους γονείς της μεσαίας τάξης και του κυρίαρχου πολιτισμού σε επίσημες δραστηριότητες που οργανώνονται για να προωθήσουν την επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού ενώ παράλληλα, φτωχοί μετανάστες και μειονοτικοί γονείς έχουν συχνά μεγάλες προσδοκίες ότι το σχολικό σύστημα θα βοηθήσει τα παιδιά τους να ξεπεράσουν τις οικονομικές δυσκολίες και την κοινωνική απομόνωση που αντιμετώπισαν οι ίδιοι (Delgado-Gaitan στο Coelho, 2007: 316).

Η έρευνα έχει δείξει ότι αυτός ο ρόλος μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στην εκπαίδευση των παιδιών τους και ότι δεν είναι απαραίτητο οι γονείς να είναι μορφωμένοι για να παίξουν αυτόν τον ρόλο (Δραγώνα (επίμ.): 266-270). Για παράδειγμα, η εθνογραφική μελέτη του Clark (1983) ανάμεσα σε Αφροαμερικάνικες οικογένειες χαμηλού εισοδήματος έδειξε ότι, εκτός της τακτικής επίσκεψης στο σχολείο, οι γονείς των επιτυχημένων μαθητών ενίσχυαν τα παιδιά τους στο σπίτι με πολλούς σημαντικούς τρόπους. Μιλούσαν συχνά στα παιδιά τους, τα ενθάρρυναν και τα βοηθούσαν, έθεταν ξεκάθαρα και σταθερά όρια όσον αφορά τη συμπεριφορά, έλεγχαν πως ξόδευαν τα παιδιά τους το χρόνο τους, είχαν μεγάλες προσδοκίες για τη σχολική επιτυχία και περίμεναν τα παιδιά τους να συνεχίσουν και μετά-λυκειακή εκπαίδευση (Clark στο Coelho, 2007: 317).

Παραδοσιακά, αυτή είναι ουσιαστικά μια μονόδρομη σχέση, μια σχέση στην οποία πολλοί γονείς μπορεί να είναι σωματικά παρόντες, αλλά έχουν πολύ μικρή εμπλοκή στο τι συμβαίνει στο σχολείο. τα σχολεία καλούν τους γονείς στο σχολείο ως ακροατήριο. Οι γονείς καλούνται για να δουν τα παιδιά τους σε κάποια παράσταση ή να δουν τη δουλειά τους, ή για να ακούσουν από τους εκπαιδευτικούς να τους μιλούν για την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο. Το σχολείο μπορεί να είναι μια σημαντική πηγή βοήθειας και συμβουλών για τους γονείς που θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Σημαντικά ήταν τα ευρήματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος Haringey (Coelho, 2007: 332). Σε διάστημα δύο ετών, οι ερευνητές συνέκριναν την αύξηση του διαβάσματος τριών ομάδων μικρών παιδιών. Πολλά από τα παιδιά προέρχονταν από σπίτια, όπου η αγγλική δεν είναι κύρια γλώσσα και όπου οι γονείς είχαν περιορισμένη γνώση των αγγλικών. Κάποιοι γονείς δεν ήταν εγγράμματοι σε καμία γλώσσα. Σε κάθε περίπτωση όμως, τα παιδιά που διάβαζαν στους γονείς τους φαίνεται πως κέρδισαν σημαντικά ερεθίσματα σε σύγκριση με τα παιδιά που δε δέχονταν βοήθεια από τους γονείς τους. Και σε αυτήν την περίπτωση όμως ο ρόλος του σχολείου παραμένει καθοριστικός καθώς όταν οι γονείς συναντιούνται με τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ υποστηρικτικό να συζητούν για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη μελέτη στο σπίτι (Davies στην Coelho, 2007: 334).

2.2.1. Πολιτισμικές συγκρούσεις ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι

Τα παιδιά γνωρίζουν στο χώρο του σχολείου πολλές αξίες, οι οποίες μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση με τις αξίες που καλλιεργούνται στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Για παράδειγμα η δυνατότητα προσωπικών επιλογών και η αποφασιστικότητα να τις πραγματοποιήσουν μπορεί να έρχεται σε αντίθεση με τις υποχρεώσεις απέναντι στην οικογένεια και στην κοινότητα. Μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο, όπως “σεξουαλική αγωγή”, “κοινωνιολογία”, “μελέτη οικογενειακού περιβάλλοντος” και “διαχείριση της προσωπικής ζωής” δίνουν κυρίως έμφαση στις προσωπικές επιλογές και την αυτονομία (Coelho, 2007:134).

2.2.2. Το προφορικό γλωσσικό περιβάλλον

Το ενταξιακό σχολείο οφείλει να είναι πολύγλωσσο στην πραγματική χρήση των γλωσσών στο σχολείο. Για παράδειγμα, σημαντικές ανακοινώσεις, που γίνονται από τα μεγάφωνα του σχολείου, θα πρέπει να γίνονται σε όλες τις γλώσσες που μιλιούνται στο σχολείο. Οι πολύγλωσσες ανακοινώσεις αλλά και το καλωσόρισμα των γονέων, σε συναντήσεις γονέα- εκπαιδευτικού και σε καλλιτεχνικές και πολιτισμικές εκδηλώσεις όχι μόνον εξασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες του σχολείου καταλαβαίνουν τι συμβαίνει, αλλά και στέλνουν σημαντικά μηνύματα για την αξία όλων των γλωσσών ως μέσων επικοινωνίας.

Τα σχολεία μπορούν να επιτύχουν αυτό το στόχο προσφέροντας ένα σχολικό περιβάλλον όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες πολλών διαφορετικών υπόβαθρων νιώθουν ότι εκτιμούνται και μαθαίνουν να εκτιμούν τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία. Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να βρεθούν αποτελεσματικοί τρόποι εμπλοκής των γονέων όλων των γλωσσικών και πολιτισμικών υπόβαθρων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Coelho, 2007: 337).

2.3. ΟΦΕΛΗ

Η αντιρατσιστική και διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλα τα παιδιά, είτε ανήκουν στην πολιτισμική πλειοψηφία είτε σε μια ομάδα μειοψηφίας και είτε πηγαινούν σε ένα πολιτιστικά πλουραλιστικό σχολείο ή σε ένα σχολείο που ο μαθητικός του πληθυσμός αποτελείται κυρίως ή εξ' ολοκλήρου από παιδιά της πλειοψηφίας (Coelho, 2007: 483). Έτσι, οι εκπαιδευτικές μας προσπάθειες θα έπρεπε πρωτίστως να στραφούν όχι στους φανατικούς και στις φανατικές, αλλά στους μετριοπαθείς. Όχι στους μισαλλόδοξους, αλλά στους αξιοπρεπείς που δεν θα έπαιρναν θέση. (Boonogou στην Coelho, 2007: 484). Στη σιωπηλή πλειοψηφία που επαναπαύεται στην κυρίαρχη θέση της κουλτούρας της κυρίαρχης πλειονότητας (Φρέιρε, 1977: 68). Οι μαθητές και οι μαθήτριες της κυρίαρχης κουλτούρας βλέπτονται από ένα σχολικό πρόγραμμα που αντιπροσωπεύει, επιβεβαιώνει και τιμά μόνο το δικό τους πολιτιστικό υπόβαθρο και εμπειρία. Είναι πιθανόν να αναπτύξουν μια υπερβολική αίσθηση της σημασίας της δικιάς τους ομάδας και δε βοηθούνται στην κατανόηση των εμπειριών των συμμαθητών και συμμαθητριών τους. Μπορεί να αναπτύξουν μια διαστρεβλωμένη κοσμοαντίληψη. Βέβαια η εξάσκηση στην ικανότητα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά σε μεικτές πολιτισμικές συνθήκες στο σχολείο, στην κοινότητα και στο χώρο εργασίας εκτός από τις μοναδικές ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση (Allport, 1954: 261) τα θαυμάσια αποτελέσματα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης που είναι απαραίτητες για την αναγνώριση της προκατάληψης και της αδικίας ελλοχεύει πάντοτε τον κίνδυνο η έκθεση στην πολυπολιτισμικότητα να δράσει αντίστροφα και έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία συγκρούσεων μεταξύ των διαφορετικών πολιτιστικών κοινοτήτων (Thijs, 2014. Coelho, 2007. Allport, 1954). Η αλληλεπίδραση με άτομα που διαθέτουν διαφορετικά πολιτιστικά ταυτοτικά χαρακτηριστικά είναι δυνατό σε ένα υγιές πλαίσιο να ενισχύσει την ανεκτικότητα (Thijs & Verkuyten, 2014: 6). Από την άλλη είναι πιθανό να δημιουργηθούν μεταξύ των παιδιών προστριβές που μπορεί να εκκινούν από απλές καθημερινές αφορμές αλλά γενικεύονται βάσει στερεοτυπικών υποσυνείδητων ρατσιστικών αντιλήψεων ή μπορεί να έχουν βάση εξαρχής στερεότυπα που αφορούν την πολιτισμική προέλευση. Για τους παραπάνω λόγους είναι θεμιτό οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν κάποια κατάρτιση σχετική με τη διαχείριση των ρατσιστικών συμπεριφορών ενώ χρήσιμη θα ήταν και η υποστήριξη εκπαιδευτικών και παιδιών από κάποιο επαγγελματία εξειδικευμένο στη διαχείριση τέτοιου είδους προβληματικών συμπεριφορών (Thijs & Verkuyten, 2014. Coelho, 2007). Παιδιά των οποίων το

πολιτισμικό υπόβαθρο δεν επικυρώνεται από το σχολικό πρόγραμμα δέχονται το υπονοούμενο μήνυμα ότι οι πολιτισμοί τους δεν αξίζουν να μελετώνται και ότι οι άνθρωποι αυτών των πολιτισμών έχουν κατορθώσει λίγα πράγματα και δεν έχουν συνεισφέρει τίποτα στην ιστορία της ανθρωπότητας. Οι επιπτώσεις τέτοιου είδους μηνυμάτων είναι βαθιά επιβλαβείς. Κάποια παιδιά μαθαίνουν να μην δίνουν αξία στον εαυτό τους ή στην κοινότητα τους (Coelho, 2007: 324) ή με την κατάλληλη εκπαίδευση ενδυναμώνονται (Γκότοβος κ.ά., 1986. Φρέιρε, 1977:70).

Έτσι, θα λέγαμε πως η διαπολιτισμικότητα γίνεται μέσο κοινωνικής κριτικής και δράσης που μπορεί να σκοπεύει στη διέγερση της κοινωνικής συνείδησης και την έναρξη διαδικασίας μετασχηματισμού (Γκότοβος κ.ά., 1986. Φρέιρε, 1977: 19). Το ίδιο το υποκείμενο, το οποίο αμφίδρομα καθορίζει τα όριά του, και καθορίζεται, ταυτό- και ετερο-προσδιοριστικά από τον πολιτισμό, είναι αυτό που με τη βούλησή και επιλογή του προκαλεί τελικά τη διαδικασία της δράσης και της αλλαγής, πρώτα στον ίδιο τον εαυτό του και στη συνέχεια στο όλον, μικρό- και μακρό- κοινωνικό (Bourdieu στη Δραγώνα (επιμ.), 2001: 142-143). Το προσωπικό καθ' αυτό τον τρόπο γίνεται γενικό, όπως λέει ο Boal (1979), και έχει τη δυναμική πλέον να διεγείρει την κοινή συνείδηση. Αυτές οι μικρές αλλαγές έχουν μεγάλη αξία για το σύνολο, γιατί το υποκείμενο μπορεί να προκαλέσει με τις μικρές προσωπικές αλλαγές τις ακόμη μεγαλύτερες.

Τέλος, στοχεύοντας σε αυτές τις κατευθύνσεις με πιο συγκεκριμένο τρόπο, η εκπαίδευση και οι καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, που έχουν διαμορφωθεί με τη συνδρομή διαφόρων επιστημών, θα πρέπει και αυτές συγκεκριμένα να στοχεύουν στην απελευθέρωση και τη διαλλαγή (Φρέιρε, 1977:66) και να καλλιεργούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Banks 1997: 146). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο θρησκευτικός πλουραλισμός, η ισοτιμία των πολιτισμών και του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου αποτελούν αξιώματα που αναπτύσσουν τη διαπολιτισμικότητα, η οποία στην πολυπολιτισμική κοινωνία γίνεται βασικός άξονας της σύγχρονης εκπαίδευσης (Ζαμπέτα, 2003. Γκόβαρης, 2004: 71).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των παιδιών, των γονέων τους και των εκπαιδευτικών τους σχετικά με την πολιτιστική φυσιогνωμία του αξιόλογου αριθμού μουσουλμάνων που ζει και δραστηριοποιείται στην περιοχή του Κεραμεικού και του Βοτανικού και το ρόλο που η εκπαίδευση έχει διαδραματίσει στη διαμόρφωση της πολιτιστικής αυτής φυσιогνωμίας. Με άλλα λόγια θα προσπαθήσουμε να ασχοληθούμε με τη διερεύνηση της εξάρτησης ή όχι της ενσωμάτωσης μίας μειονότητας στην τοπική κοινωνία μέσα από την εκπαίδευση. Ποιος είναι ο ρόλος κοινής ιστορίας, κοινής γλώσσας, κοινής θρησκείας, κοινού συστήματος αντίληψης και αξιών στην εκπαιδευτική πράξη ως συστατικά στοιχεία στη διαμόρφωση της πολιτιστικής τους ταυτότητας;

3.2. ΥΠΟΘΕΣΗ

Οι υποθέσεις που προέκυψαν από τους παραπάνω προβληματισμούς και την επιστημονική διερεύνηση των παραπάνω θεμάτων μέσω των καταγραφών στην ελληνική και τη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία είναι οι εξής:

Υποθέτουμε πως οι τουρκόφωνοι Έλληνες μουσουλμάνοι πιστεύουν πως αποτελούν μέρος της πολιτιστικής φυσιογνωμίας της περιοχής που ζουν.

Υποθέτουμε πως οι τουρκόφωνοι Έλληνες μουσουλμάνοι πιστεύουν πως δεν αποτελούν μέρος της πολιτιστικής φυσιογνωμίας της περιοχής που ζουν.

Υποθέτουμε πως οι τουρκόφωνοι Έλληνες μουσουλμάνοι πιστεύουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να τους βοηθήσει να ενταχθούν στην τοπική κοινωνία.

Υποθέτουμε πως οι τουρκόφωνοι Έλληνες μουσουλμάνοι πιστεύουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα δε μπορεί να τους βοηθήσει να ενταχθούν στην τοπική κοινωνία.

3.3. ΣΥΜΒΟΛΗ

Εκτιμάται πως τα αποτελέσματα της έρευνας θα αναδείξουν και θα συμβάλλουν σημαντικά στην περαιτέρω διερεύνηση ζητημάτων όπως το επίπεδο εκπαίδευσης των μουσουλμάνων στη χώρα μας, και το βαθμό της αξιοποίησης των πολιτιστικών χαρακτηριστικών των μουσουλμάνων στην εκπαιδευτική πράξη. Επίσης, η αντίληψη για το αν οι ίδιοι οι μουσουλμάνοι, παιδιά και γονείς θεωρούν τους εαυτούς τους μέρος της πολιτιστικής φυσιογνωμίας της τοπικής κοινωνίας κι αν η εκπαίδευση τους βοήθησε να μη νιώθουν “ξένο σώμα” θα μας βοηθήσει να οδηγηθούμε σε σημαντικά συμπεράσματα για την επιτυχή ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία και το ρόλο της εκπαίδευσης (Ψάνης, 2012). Όσον αφορά στην επιστημονική συμβολή της έρευνας υπάρχει η φιλοδοξία τα αποτελέσματά της και οι προτάσεις που θα προκύψουν από αυτά να αποτελέσουν αφορμή για περαιτέρω έρευνα.

3.4. ΔΕΙΓΜΑ

Δείγμα της έρευνας αποτελούν τουρκόφωνοι Έλληνες μουσουλμάνοι μαθητές προερχόμενοι από τη Θράκη που φοιτούν στις Ε' και ΣΤ' Δημοτικού του 87ου και 85ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, οι κηδεμόνες τους και εκπαιδευτικοί των δύο σχολείων που εδράζονται στην περιοχή μελέτης. Συλλέγονται οι αντιλήψεις όλων τους σχετικά με την πολιτιστική φυσιογνωμία της μουσουλμάνων που ζουν και δραστηριοποιούνται στην περιοχή του Κεραμεικού και του Βοτανικού-Ρουφ. Η απεύθυνση σε μαθητές που φοιτούν στα συγκεκριμένα σχολεία έγινε συνειδητά με στόχο τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε μουσουλμανόπαιδα που

κατοικούν στις περιοχές μελέτης καθώς οι εγγραφές στα σχολεία γίνονται κατά βάση με κριτήριο τη διεύθυνση κατοικίας. Οι συγκεκριμένες ηλικίες επιλέχθηκαν καθώς φαίνεται πως οι μαθητές αποκτούν εντονότερη πολιτιστική συνείδηση μετά την ηλικία των 9-10 ετών (Δραγώνα, 2001:166- 170, Παναγιωτίδης, 1994: 186). Η πρόσβαση στα στοιχεία παιδιών που φοιτούν στα σχολεία της περιοχής και των κηδεμόνων τους επιτεύχθηκε χάρη στην συνεργασία της ερευνήτριας με την Μη Κυβερνητική Οργάνωση (ΜΚΟ) Δρόμοι Ζωής. Μετά τον εντοπισμό του δείγματος από τα αρχεία της ΜΚΟ με τα στοιχεία των παιδιών και των οικογενειών τους τα ίδια τα ερευνητικά υποκείμενα, παιδιά και γονείς πρότειναν και άλλα παιδιά με τα ίδια χαρακτηριστικά. Πρόκειται για τη λεγόμενη δειγματοληψία χιονοστιβάδα η οποία όπως αναφέρει ο Handcock εξασφαλίζει στον ερευνητή μία χροιά ευκολίας σε δείγματα τα οποία παρουσιάζουν δυσκολία καταγραφής και προσέγγισης (Handcock & Gile, 2011: 369. Cohen κ.α., 2007: 173). Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου πράγματι έγινε λόγω της αδυναμίας εξασφάλισης άδειας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για πρόσβαση στα σχολικά

αρχεία με έγκυρα στοιχεία των μαθητών από τα οποία θα μπορούσε να προκύψει η καταγραφή του αριθμού των μουσουλμανόπαιδων με βάση το όνομά τους ή κάποιο άλλο επίσημο δεδομένο. Έτσι, το δείγμα προέκυψε από εμπειρικά δεδομένα που προέκυψαν από τα αρχεία της ΜΚΟ, εγγραφές σε συλλόγους της περιοχής Ερμή και Απανταχού Θρακιωτών και τις μαρτυρίες των μαθητών, των κηδεμόνων τους και διδασκόντων στα δύο δημοτικά σχολεία της περιοχής. Σύμφωνα με τις αυτές τις πληροφορίες ο αριθμός των μουσουλμάνων μαθητών και μαθητριών από τη μειονότητα της Θράκης που ζουν και φοιτούν ή και δε φοιτούν στην περιοχή του Κεραμεικού-Ρουφ-Βοτανικού στα δύο σχολεία της περιοχής υπολογίζεται περί τους 20-25 (Εκπαιδευτικός1 (Ε1), Εκπαιδευτικός (Ε3), Κηδεμόνας7 (Κ7)-μέλος του Συλλόγου Απανταχού Θρακιωτών και Κηδεμόνας9 (Κ9)-μέλος Συλλόγου Απανταχού Θρακιωτών και μέλος του Συλλόγου Ρακοσυλλεκτών Ο Ερμής).

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκαν ως δείγμα γονείς ή κηδεμόνες τουρκόφωνων μουσουλμανόπαιδων που κατοικούν στην περιοχή του Κεραμεικού, Βοτανικού, Ρουφ, 7 στο σύνολο, βάσει προσβασιμότητας και ευκολίας και εκπαιδευτικοί των δύο τοπικών σχολείων, είτε συνταξιοδοτημένοι, είτε ενεργοί. Βέβαια, ο 7ος συνεντευξιαζόμενος επέμεινε να γίνει η συνέντευξη παρουσία και 2 ακόμη μελών του συλλόγου οπότε επί της ουσίας μιλάμε για 9 συμμετέχοντες χωρίς όμως ο 8ος και ο 9ος συνεντευξιαζόμενος να απαντήσουν όλες τις ερωτήσεις. Η δειγματοληψία ευκολίας αποτελεί πρακτική που προτιμάται σε ποιοτικές κυρίως έρευνες εφόσον δεν αλλοιώνει τα χαρακτηριστικά της ομάδας αναφοράς καθώς διευκολύνει την πρόσβαση των ερευνητών σε δεδομένα, που σε διαφορετική περίπτωση ίσως ήταν δύσκολη (Παρασκευόπουλος, 1993 στο Θέου, 2015: 77). Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις, η συγκεκριμένη πρακτική αν και παρεξηγημένη από τη διεθνή ερευνητική κοινότητα επιτρέπει βαθύτερες διεισδύσεις στα ερευνώμενα θέματα, ειδικά όταν επιδιώκεται συνειδητά η σε βάθος άντληση δεδομένων (Cohen κ.ά., 2007: 170). Με τους εκπαιδευτικούς τα πράγματα ήταν πιο δύσκολα καθώς δεν είχε εξασφαλισθεί επίσημη άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ώστε να συμμετέχουν στην έρευνα οπότε πιθανώς ετίθετο ζήτημα επαγγελματικής δεοντολογίας και εν γένει ήταν πιο καχύποπτοι και επιφυλακτικοί ως προς την εμπλοκή τους σε ηχογραφούμενη συζήτηση. Έτσι, τελικά οι εκπαιδευτικοί που δέχθηκαν να καταγραφούν οι συζητήσεις μας ήταν 4 εκ των οποίων ο ένας έχει υπάρξει σχολικός σύμβουλος της περιοχής.

Μετά την επιλογή του δείγματος αποδόθηκαν στους συμμετέχοντες κωδικά ονόματα για την ευκολότερη κωδικοποίηση των λεγόμενών τους. Τα άτομα, λοιπόν, που αποτελούν το δείγμα αναφέρονται με κωδικά ονόματα, πχ ο πρώτος συνεντευξιαζόμενος κηδεμόνας αναφέρεται με τον κωδικό Κηδεμόνας 1 (Κ1) και ούτω καθεξής ενώ για τους εκπαιδευτικούς επιλέχθηκε το κεφαλαίο γράμμα Ε εκ της ιδιότητας του Εκπαιδευτικού το οποίο ακολουθεί ο αριθμός του συνεντευξιαζόμενου πχ Ε1, Ε2 και ούτω καθεξής. Η συγκεκριμένη κωδικοποίηση έγινε και για την εξυπηρέτηση της ανωνυμίας καθώς πριν ξεκινήσουν οι συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν σχετικά με την αναφορά των ονομάτων τους στην έρευνα και συμφωνήσαμε στη διατήρηση της ανωνυμίας τους. Η συγκεκριμένη διαδικασία περιλαμβάνεται στο «ερευνητικό συμβόλαιο», το οποίο έγινε στην αρχή κάθε συνέντευξης και περιελάμβανε την ενημέρωση των συμμετεχόντων για το πλαίσιο της έρευνας, διαδικασία πολύτιμη για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του συνεντευκτή και του συνεντευξιαζόμενου. Αξίζει να σημειωθεί πως όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι εξέφρασαν μεγάλη προθυμία να μιλήσουν για τα συγκεκριμένα ζητήματα και να βοηθήσουν την ερευνήτρια να αναδείξει τις απόψεις τους (Ισαρη και Πουρκός, 2015:62).

3.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

3.5.1. Ανήλικοι

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε για τα παιδιά το ανώνυμο ερωτηματολόγιο 22 ερωτήσεων εκ των οποίων οι 3 ερωτήσεις είναι ανοικτού τύπου και οι 19 είναι κλειστού τύπου (Σοφianoπούλου, 2011: 47). Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις διευκολύνουν τον ερευνητή/ την ερευνήτρια ως προς την κωδικοποίηση. Για λόγους διατήρησης της απλότητας της μορφής των κλειστών ερωτήσεων με στόχο την εξυπηρέτηση των ιδιαίτερων αναγνωστικών αναγκών των ερωτώμενων παιδιών επιλέχθηκε να συνταχθούν 18 ερωτήσεις επιλογής με σαφείς και απλές γραπτές οδηγίες ως προς τη συμπλήρωσή τους και μία μόνο ερώτηση αποτελείται από μεταβλητές αποτυπωμένες σύμφωνα με την πενταβάθμια κλίμακα Likert. Από την άλλη οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις μπορούν να αναδείξουν μέσα από τις μη τυποποιημένες απαντήσεις που δίνουν οι ερωτώμενοι πτυχές του θέματος που δεν ήταν καν υπό εξέταση στην έρευνα (Cohen κ.ά., 2007: 458).

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου έγινε με βάση τους σκοπούς της έρευνας και το θεωρητικό της πλαίσιο όπως αυτά προέκυψαν από την επιστημονική διερεύνηση της ελληνική και τη διεθνούς επιστημονικής βιβλιογραφίας και της αρθρογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, η σύνταξη του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε κατάλογο αξιολόγησης της εκπαίδευσης που δέχονται τα ίδια τα παιδιά (Coelho, 2007: 570) και (Δραγώνα (επίμ.) 2001: 259-264), σε ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε για την διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών της Αγίας Βαρβάρας για την πολιτιστική φυσιογνωμία της περιοχής τους (Ψάνης, 2014).

Πιο αναλυτικά, οι 5 πρώτες ερωτήσεις αφορούν δημογραφικά στοιχεία ενώ στη συνέχεια οι ερωτήσεις δομούνται στους θεματικούς άξονες των δραστηριοτήτων που κάνουν τα παιδιά, της χρήσης της γλώσσας ως βασικό πολιτιστικό στοιχείο, της εικόνας που έχουν για τη γειτονιά τους ενώ υπάρχει και ένας θεματικός άξονας ερωτήσεων που ασχολούνται με τη διερεύνηση του συλλογικού φαντασιακού των τουρκόφωνων μουσουλμανόπαιδων.

Για τη διασφάλιση της προστασίας των ανήλικων ερευνητικών υποκειμένων έχει επιλεγεί τα ερωτηματολόγια που θα μοιραστούν να είναι ανώνυμα ενώ θα προηγηθεί και ενημέρωση και των κηδεμόνων των μαθητών και των μαθητριών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα μέσω γραπτού σημειώματος (Cohen κ.α., 2007: 85).

3.5.2. Ενήλικες

Για τη διερεύνηση των απόψεων των ενηλίκων, γονέων και εκπαιδευτικών, κρίθηκε καταλληλότερη η ποιοτική έρευνα. Ο βασικός λόγος της προτίμησης ποιοτικών μεθόδων έρευνας είναι ότι με τον έναν ή τον άλλο τρόπο (φαινομενολογικά ή φαινομενογραφικά, εθνογραφικά, βιογραφικά, διαλογικά- αφηγηματικά κ.ά.) μας επιτρέπουν, σε κάποιον βαθμό, να έχουμε πρόσβαση στην υποκειμενική εμπειρία ή προοπτική των άλλων, στα υποκειμενικά τους νοήματα. Έτσι, το προσωπικό ανθρωποκεντρικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας συμπίπτει με το κύριο ενδιαφέρον του ποιοτικού ερευνητή όπως αυτό περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία η οποία το εστιάζει στη σύλληψη και κατανόηση των νοημάτων που τα υποκείμενα της έρευνας έχουν για το υπό διερεύνηση ζήτημα, και την πλούσια ή “πυκνή” κατά τον Geertz περιγραφή των χαρακτηριστικών κάθε οντότητας, σε αντιδιαστολή με την ποσοτική έρευνα που εδράζεται στον καθορισμό του ποσοτικού μεγέθους αυτής της οντότητας ή του βαθμού συνάφειας μεταξύ προκαθορισμένων, διακριτών του πτυχών ή διαστάσεων (μεταβλητών) που πηγάζουν από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Geertz στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 43. Πουρκός & Δαφέρμος, 2010. Cohen κ.ά., 2007: 49-450). Επιπρόσθετα, η ποιοτική έρευνα ταιριάζει περισσότερο με τον εθνογραφικό χαρακτήρα που έχει μία μελέτη που μεταξύ άλλων ασχολείται και με τις κοινωνικοπολιτιστικές δραστηριότητες μίας

κοινότητας (Freebody, 2003).

Άλλο ένα πλεονέκτημα του ποιοτικού ερευνητή είναι πως δεν περιορίζεται από τις στενές αντιλήψεις των θετικιστικών, ποσοτικών ερευνητών για τις μονοδιάστατες αιτιοκρατικές στατικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, αλλά αντίθετα, εστιάζει την προσοχή του στις σύνθετες μορφές αλληλεπιδράσεων σε μια κατάσταση (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 40).

Η απόφαση, ωστόσο, για τη χρήση της ποιοτικής συνέντευξης στην έρευνα δεν θα πρέπει να λαμβάνεται με ελαφρότητα. Προϋποθέτει καλή προετοιμασία και σχεδιασμό καθώς και δημιουργική και συστηματική εργασία. Ο συνεντευκτής, όμως, χρειάζεται να είναι σε θέση να παίρνει και επιτόπου αποφάσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης όσον αφορά λ.χ. τη σειρά, τη διατύπωση, το ύφος, την έκταση ή ή την προσθαφαίρεση των ερωτήσεων, έχοντας πάντα στο μυαλό του τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και τις συγκεκριμένες περιστάσεις και τη διάδραση με τους συμμετέχοντες. (Robson στο Ισαρη & Πουρκός, 2015: 57).

3.6. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

3.6.1. Ερωτηματολόγια

Μετά το σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου έγινε πιλοτική διανομή του ερωτηματολογίου σε ένα ενδεικτικό δείγμα 10 τουρκόφωνων μουσουλμανόπαιδων-κατοίκων της περιοχής μέσω των εγγεγραμμένων παιδιών στα αρχεία της Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης «Δρόμοι Ζωής». Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως έγιναν αρκετές τροποποιήσεις στην σύνταξη του ερωτηματολογίου με στόχο της απλοποίηση των νοημάτων (Cohen κ.α., 2007: 212). Το λεξιλόγιο απλοποιήθηκε κατά πολύ καθώς τα παιδιά δεν αναγνώριζαν αρκετές φράσεις. Ενδεικτικά αντί της φράσης «χρησιμοποιώ τα ελληνικά» επιλέχθηκε η φράση «μιλώ/γράφω ελληνικά» και αντί της φράσης “παρακολουθώ μαθήματα” επιλέχθηκε η φράση “κάνω μαθήματα”. Με τον τρόπο αυτό ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου μειώθηκε κατά μέσο όρο στα 5 λεπτά ενώ μειώθηκε και η ανάγκη για παρέμβαση της ερευνήτριας με στόχο την παροχή επεξηγήσεων. Βέβαια, να τονιστεί πως ακόμη και στις περιπτώσεις που χρειάστηκε η επεξήγηση λέξεων όπως οι «εξωσχολικές δραστηριότητες» ή τα «προγράμματα στην τηλεόραση» η παρέμβαση της ερευνήτριας έγινε με κάθε διακριτικότητα και περιορίστηκε αυστηρά στην επεξήγηση του ορισμού της άγνωστης έννοιας (Cohen κ.α., 2007: 471-472). Στη συνέχεια και μετά την έγκριση του επιβλέποντος καθηγητή και των υπόλοιπων μελών της τριμελούς επιτροπής το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε μουσουλμάνους μαθητές και μουσουλμάνες μαθήτριες της Ε' και ΣΤ' τάξης που παρακολουθούν μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στη ΜΚΟ Δρόμοι Ζωής και σε συμμαθητές και συμμαθήτριές τους έπειτα από την αδειοδότηση των γονέων τους με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Συνολικά, μοιράστηκαν 60 ερωτηματολόγια αλλά κάποια από τα παιδιά που απάντησαν δε φοιτούσαν στα δημοτικά σχολεία της περιοχής οπότε τα ερωτηματολόγια τους εξαιρέθηκαν διαμορφώνοντας τον τελικό αριθμό των κατάλληλων ερωτηματολογίων στα 19, αριθμό που είναι αντιπροσωπευτικός του συνολικού πληθυσμού των τουρκόφωνων μουσουλμανόπαιδων με καταγωγή από την Θράκη (20-25 άτομα) όπως αυτός σκιαγραφήθηκε από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και των συνεντευξιζόμενων. Άλλα παιδιά από αυτά που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια δεν κατοικούν στην περιοχή μελέτης αλλά σε άλλες περιοχές όπως το Μεταξουργείο ή τα Πετράλωνα και άλλα παιδιά είχαν ηλικία μικρότερη ή μεγαλύτερη από την ηλικία στην οποία εστίασε η έρευνα. Επιστραφόμενα ερωτηματολόγια δεν υπήρξαν καθώς η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε στοχευμένα. Η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων διήρκησε από το Νοέμβριο του 2015 ως το Δεκέμβριο του 2015.

Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίηση

των μεταβλητών και η εισαγωγή τους στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics, από το οποίο θα προκύψουν οι κατανομές συχνοτήτων μεταξύ των μεταβλητών και θα προβούμε στο σχολιασμό των αποτελεσμάτων.

3.6.2. Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις ξεκίνησαν να πραγματοποιούνται τον Ιανουάριο του 2016 και ολοκληρώθηκαν τον Μάιο του 2016. Παρά την προθυμία των συνεντευξιζόμενων να διευκολύνουν την ερευνήτρια, λόγω οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων των κηδεμόνων προέκυπτε συχνά το ζήτημα της αναβολής της συνέντευξης. Ενδεικτικό είναι πως σε κάποιες από τις συνεντεύξεις οι κηδεμόνες τελικά είχαν μαζί τους και τα παιδιά τους. Για να μην επηρεαστεί η ειλικρίνεια των δηλώσεων των κηδεμόνων από την παρουσία των παιδιών τους υπήρξε επιμέλεια από την ερευνήτρια ώστε να υπάρχει στον ίδιο χώρο ή σε παραπλήσιο δημιουργική απασχόληση του παιδιού.

Επιπλέον, για να ξεπεραστεί και το εμπόδιο της γλωσσικής επικοινωνίας η γλώσσα επικοινωνίας επιλέχθηκε από κοινού κατά την τηλεφωνική επικοινωνία της ερευνήτριας με τον/την κάθε κηδεμόνα τονίζοντας πως υπήρχε η δυνατότητα διακριτικής παρουσίας στο χώρο ατόμου της κοινότητας με γνώση και της μητρικής και της ελληνικής γλώσσας ώστε ο συνεντευξιζόμενος να μη διστάσει να χρησιμοποιήσει τη μητρική του γλώσσα αν χρειαστεί. Έτσι, επιτεύχθηκε η μέγιστη δυνατή ιδιωτικότητα η οποία συντελεί στη μέγιστη εγκυρότητα των δηλώσεων που θα αποτελέσουν τα ποιοτικά δεδομένα (Ισαρη και Πουρκός, 2015: 57, 107. Cohen κ.ά., 2007: 206, 247, 470).

Για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε πρόγραμμα ηχογράφησης ηλεκτρονικού υπολογιστή (laptop) εφόσον προηγουμένως η ερευνήτρια είχε λάβει τη συγκατάθεση των συνεντευξιζόμενων για την ηχογράφηση της συζήτησης. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε κατά μέσο όρο στα είκοσι λεπτά, ανάλογα με όλα όσα ήθελαν να πουν οι συνεντευξιζόμενοι, χωρίς να διακόπτονται από την ερευνήτρια. Το μέγεθος και η ποικιλία των πληροφοριών που προκύπτουν από τη συνέντευξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το “ερευνητικό συμβόλαιο” και το κλίμα εμπιστοσύνης που διαμορφώνεται ανάμεσα σε ερευνητή και ερωτώμενο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και εξυπηρετούν τον ερευνητικό σκοπό τα δεδομένα που θα προκύψουν είναι πλούσια, ειλικρινή και να ικανοποιούν το γενικότερο ερευνητικό σχεδιασμό (Ιωσηφίδης στο Καλαντζάκη, 2015).

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης κρίθηκε απαραίτητη η αναδιατύπωση ορισμένων ερωτήσεων και η επεξήγηση κάποιων νοημάτων με στόχο την καλύτερη δυνατή κατανόηση του περιεχομένου των ερωτήσεων από τους ερωτώμενους. Αντίστοιχα, σε ορισμένες περιπτώσεις ζητήθηκε από την ερευνήτρια να δοθούν διευκρινίσεις από τους συνεντευξιζόμενους με στόχο την καταγραφή πιο ξεκάθαρων απαντήσεων. Η επιμονή στην σαφή διατύπωση των ερωτήσεων και των απαντήσεων προσδίδει εγκυρότητα και βάθος στα δεδομένα (Cohen κ.α., 2007: 212). Βέβαια, ενέχει ο κίνδυνος να οδηγηθεί ο ερευνητής/η ερευνήτρια σε καθοδηγητικού τύπου ερωτήσεις παρόλα αυτά όπως επισημαίνει η Kvale, ο καθοδηγητισμός δεν είναι απαγορευτικός όταν στοχεύει στην άντληση πληροφοριών απαραίτητων που μπορεί ο συνεντευξιζόμενος να υποκρύπτει (Kvale στο Cohen κ.α., 2007: 207). Να τονίσουμε σε αυτό το σημείο πως στην παρούσα έρευνα με δεδομένη τη μορφή των ερωτήσεων, το κλίμα εμπιστοσύνης στο οποίο δόθηκε έμφαση από την ερευνήτρια και την προθυμία που εξέφρασαν οι συνεντευξιζόμενοι μπορούμε να κάνουμε λόγο όχι για εκούσια απόκρυψη πληροφοριών αλλά για ακούσια εξαιτίας των προβλημάτων στη χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στην παρούσα έρευνα μέσω των συνεντεύξεων ταξινομήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Το λεκτικό περιεχόμενο των

συνεντεύξεων μετατράπηκε σε συνοπτικά ευρήματα για να ακολουθήσει ο σχολιασμός τους με ποιοτικούς όρους (Θέου, 2015: 79).

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο στάδιο της επεξεργασίας των ποιοτικών δεδομένων περιελάμβανε την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και την επιμέλεια των κειμένων που προέκυψαν από αυτή τη διαδικασία. Η απομαγνητοφώνηση είναι πολύ σημαντική για την

μετέπειτα επεξεργασία των δεδομένων, αφού μειώνει σε πολύ μεγάλο βαθμό τον κίνδυνο της απώλειας, της απλούστευσης και της παραχάραξης των δεδομένων (Cohen κ.ά., 2007: 474). Πρέπει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι αυτό το στάδιο μπορεί να είναι κουραστικό, μονότονο και χρονοβόρο ωστόσο, προσφέρει την πρώτη και σημαντικότερη εξοικείωση με τα ποιοτικά δεδομένα (Ισαρη & Πούρκος, 2015:130). Ακολούθησε η μετατροπή των συνεντεύξεων σε γραπτό κείμενο. Για την επεξεργασία του γραπτού κειμένου αποφασίσαμε πως ενδείκνυται η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου εφόσον πρόκειται για ζητήματα που αφορούν απόψεις (Κεδράκα στο Θέου, 2015: 80). Από την ανάλυση του περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων σειρά προς σειρά προκύπτει η ανάγκη κατηγοριοποίησης η οποία θα επιτρέψει τη μετατροπή του λεκτικού περιεχομένου γραπτών τεκμηρίων σε συνοπτικά ευρήματα, τα οποία με τη σειρά τους ερμηνεύονται με ποιοτικούς όρους (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 113).

Στην πρώτη φάση της κωδικοποίησης πρέπει να επιλεγεί η μονάδα με βάση την οποία θα γίνει η ανάλυση και η κωδικοποίηση των δεδομένων. Σύμφωνα με τον Berelson (Βάμβουκας, 2002: 270) οι πέντε κύριες μονάδες ανάλυσης είναι: το θέμα, τα πρόσωπα, το μέτρο του χρόνου ή του χώρου και το σύνολο του διαθέσιμου υλικού. Το θέμα θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη μονάδα, μιας και η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση των απόψεων, των αξιών και των στάσεων, όπως αυτές απεικονίζονται στα γραπτά κείμενα των απομαγνητοφωνήσεων (Κυριαζή, 2011:19-55). Ένας ακόμη λόγος επιλογής της θεματικής ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων είναι η ευχρηστία της η οποία την καθιστά ιδιαίτερα διαδεδομένη ειδικά ανάμεσα σε νέους ερευνητές, καθώς παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες και για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 114). Ειδικότερα, είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα και δεν προϋποθέτει τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις, όπως συμβαίνει με άλλες ποιοτικές αναλύσεις (π.χ. η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση δεσμεύεται σε έναν φαινομενολογικό προσανατολισμό) (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 115). Βέβαια, η «θεωρητική ελευθερία» δεν συνεπάγεται και απουσία της επιστημολογικής πλαισίωσης. Με δεδομένο ότι η θεματική ανάλυση είναι συμβατή με μεγάλο εύρος επιστημολογικών θέσεων, ο ερευνητής καλείται να ορίσει ο ίδιος το επιστημολογικό και θεωρητικό πλαίσιο της ανάλυσής του με βάση τα ερευνητικά του ερωτήματα. Για να επιτευχθεί αυτού του είδους η επιστημολογική πλαισίωση της έρευνας είναι απαραίτητη η διασαφήνιση των ερευνητικών ερωτημάτων και των θεματικών μοτίβων που έχει εντοπίσει κατά τη διαδικασία της ανάλυσης με στόχο τη βάσιμη συσχέτισή τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 113).

Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή τη φάση και για την διευκόλυνση της εύρεσης των μοτίβων αποδίδεται σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ένας κωδικός που το προσδιορίζει εννοιολογικά και μπορεί να συνοψίζεται σε μία σύντομη φράση ή ακόμη και μία λέξη. Η διαδικασία αυτή αποτελεί σημαντικό μέρος της ανάλυσης (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 113-118. Θέου, 2015: 80), γιατί μέσω της διαδικασίας της κωδικοποίησης εντοπίζονται κώδικες-μονάδες νοήματος με όμοια χαρακτηριστικά που συνδέονται μεταξύ τους. Οι κωδικοί που μπορούν να συνδυαστούν ομαδοποιούνται σε ένα ανώτερο επίπεδο, πριν από τη διαμόρφωση θεμάτων, σχηματίζοντας κατηγορίες ή κωδικούς ανώτερου επιπέδου. Αντίστοιχα, αν ένα απόσπασμα

περιέχει πολλά διαφορετικά νοήματα, είναι δυνατόν να αποδοθούν ένας ή περισσότεροι κωδικοί στο ίδιο απόσπασμα. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να διευκρινισθεί πως οι κωδικοί συνοψίζουν τις βασικές μονάδες νοήματος, αλλά δεν είναι το ίδιο πράγμα με τα θέματα, τα οποία αποτελούν ένα υψηλότερο επίπεδο ανάλυσης.

Μετά την κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων όπου αποδίδονται οι κωδικοί οι οποίοι έχουν προαποφασιστεί, σε ορισμένα τμήματα αυτών μέσα από την μελέτη τους (Cohen κ.ά., 2007: 476) ο ερευνητής/η ερευνήτρια είναι σε θέση να διαπιστώσει πόσο συχνά εμφανίζεται ένα θέμα στο υλικό του ή με άλλα λόγια, πόσες φορές εμφανίζεται ο κωδικός που έχει επιλέξει, όπως κι έγινε (Καλατζάκη, 2015 στο Θέου, 2015: 80).

Τρίτο στάδιο της διαδικασίας της θεματικής ανάλυσης είναι η αναζήτηση θεμάτων και υποθεμάτων όπου στη συγκεκριμένη έρευνα είχαν προαποφασιστεί σε κάποιο βαθμό με τον καθορισμό των θεματικών αξόνων αλλά προέκυψαν και νέα υποθέματα κατά την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων. Σε δεύτερο επίπεδο η αναζήτηση της επαναληπτικότητας της εμφάνισης των θεμάτων και η συστηματοποίηση των θεμάτων-κωδικών αποτελεί πολύ σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας καθώς ενισχύει την βασιμότητά της (Βάμβουκας, 2002).

Παρόλα αυτά κρίνεται κατά περίπτωση σκόπιμη η αναφορά και σε θέματα με χαμηλή συχνότητα επανεμφάνισης στα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων γιατί έτσι θα μπορέσουν να αναδειχθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πλευρές ενός θέματος (Cohen κ.ά., 2007:). Παράλληλα πρέπει να δοθεί προσοχή στη διατήρηση της σύνδεσης των θεματικών κατηγοριών με τα ερευνητικά ερωτήματα ώστε να καθρεφτίζουν τους σκοπούς της έρευνας (Καλατζάκη, 2015: 463). Στόχος είναι πάντοτε το σύστημα των θεμάτων-κατηγοριών-κωδικών να είναι όσο το δυνατόν πιο έγκυρο κι αποτελεσματικό (Βάμβουκας, 2002).

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τις συνεντεύξεις και κατηγοριοποιήθηκαν, τελικά σχολιάστηκαν συνδυαστικά με την παράθεση αποσπασμάτων και πινάκων. Η έκθεση των ευρημάτων και η ανάλυσή τους αποτελεί το τελευταίο στάδιο της θεματικής ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

3.7. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Από τους τύπους συνέντευξης όπως περιγράφονται από τους Ισαρη και Πουρκό (2015), Πουρκό και Δαφέρμο (2010) και Cohen et al (2007) επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με την προσέγγιση του οδηγού συνέντευξης. Η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής/παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στην ψυχολογική, κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα και αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ανοιχτών ερωτήσεων (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010: 131-176). Μάλιστα ενδείκνυται η χρήση της από νέους ποιοτικούς μελετητές ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 92).

Σύμφωνα με τον Kerlinger (στο Καλαντζάκη, 2015) στις ερευνητικές συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται τρία είδη ερωτήσεων: οι καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις, η κλίμακα και οι ανοιχτές ερωτήσεις. Προτιμήθηκε ο σχεδιασμός ανοιχτών ερωτήσεων επειδή παρέχουν ευελιξία στην ερευνήτρια/στον ερευνητή να κάνει επιπλέον ερωτήσεις για εμβάθυνση σε σημεία που μπορεί να αναδειχθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 33). Αντίστοιχα, αυτού του τύπου οι ερωτήσεις συνέντευξης δίνουν την ευκαιρία και στους ίδιους τους συνεντευξιαζόμενους να εκφραστούν χωρίς περιορισμούς. Αυτός είναι ένας

ακόμη τρόπος διαμόρφωσης του επιθυμητού κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνητή-ερωτώμενου (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 57). Βέβαια, σε περιπτώσεις που αναδύθηκε ζήτημα γλωσσικής επικοινωνίας με το/τη ερωτώμενο/η η ερευνήτρια κάλεσε τον/την συνεντευξιαζόμενο/η να επιλέξει μεταξύ δυο ή και παραπάνω καθορισμένων εναλλακτικών απαντήσεων ή να βαθμονομήσει με βάση κάποια κλίμακα (Cohen κ.ά., 2007: 212. Καλαντζάκη, 2015. Ίσαρη και Πουρκός, 2015).

Για τη συγκεκριμένη έρευνα έχουν διαμορφωθεί 4 θεματικοί άξονες ανοιχτών ερωτήσεων. Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων αφορά τα προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία του συνεντευξιαζόμενου κηδεμόνα. Μία δεύτερη ομάδα ερωτήσεων αφορά την αντίληψη του ενήλικου για την περιοχή μελέτης, την περιοχή του Κεραμεικού-Βοτανικού-Ρουφ. Η τρίτη ομάδα ερωτήσεων εστιάζει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους και τη σχέση των ίδιων των γονέων με το σχολείο. Η τέταρτη ομάδα ερωτήσεων εξετάζει τις αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων για τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με τους άλλους.

Ο οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα αποτελείται από συνολικά από 27-30 ερωτήσεις οι οποίες βέβαια ανταποκρίνονται στα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα και έχουν διαμορφωθεί με βάση το βιβλιογραφικό πλαίσιο και τα

ερευνητικά εργαλεία που έχουν διαμορφωθεί για τη διερεύνηση των απόψεων γονέων μειονοτικών ομάδων (Μαραγκουδάκη, 1998. Δραγώνα, 2001: 259. Τρέσσου & Μητακίδου, 2007. Ζάχου, 2012). Όσον αφορά το περιεχόμενο των ερωτήσεων, πρόκειται για ερωτήσεις δομικές (αιτιολογικές), αντίληψης, εισαγωγικές στα κυρίως ζητήματα και φράσεις μεταβατικές που χρησιμοποιήθηκαν ως νοηματική γέφυρα ανάμεσα στα διάφορα θέματα της συνέντευξης (Cohen κ.ά., 2007: 268).

3.8. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σχετικά με τους περιορισμούς που προκύπτουν για τη συγκεκριμένη έρευνα ως αναφέρουμε πρωτίστως το γεγονός ότι το δείγμα των παιδιών και των γονέων που χρησιμοποιήθηκε δεν ήταν τυχαίο, οπότε πιθανά δεν είναι και αντιπροσωπευτικό (Cohen κ.ά., 2007: 150). Οι απόψεις, δηλαδή, που εκφράζονται μέσα από την καταγραφή των λεγόμενων των γονέων και πάνω στα οποία στηρίχθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, ίσως να μην εκφράζει το σύνολο των μουσουλμάνων γονέων. Μάλιστα, πρέπει να τονιστεί πως η συγκεκριμένη έρευνα περιορίζεται στην καταγραφή και τη μελέτη υποκειμενικών, προσωπικών απόψεων και στάσεων συνεπώς δε φιλοδοξούμε να οδηγηθούμε σε επισφαλείς γενικεύσεις (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010. Cohen κ.ά., 2007:269).

Επιπλέον, η προσωπική εμπλοκή της ερευνήτριας με την τοπική κοινότητα αφενός ήταν καθοριστική για την οικοδόμηση της εμπιστοσύνης μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου αλλά έχει τον κίνδυνο να κοστίσει σε αντικειμενικότητα. Παρόλα αυτά ακόμη και η οπτική γωνία του αμερόληπτου ερευνητή, που υιοθετείται στην παραδοσιακή εκπαιδευτική έρευνα δεν ανταποκρίνεται απαραίτητα και στην πραγματικότητα. Γίνεται όλο και πιο δημοφιλής η αντίληψη πως η τυποποίηση και η αποστασιοποίηση από το ερευνητικό αντικείμενο δεν εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα, διότι οι αντιλήψεις του ερευνητή διαπερνούν ποικιλοτρόπως την ερευνητική διαδικασία (Robson στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015: 57).

Τα ερευνητικά στοιχεία δεν είναι ξεκάθαρα λόγω των πολύπλοκων ψυχολογικών και κοινωνικών διεργασιών των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Ενώ πρέπει να εξασφαλίζεται πως η δυσκολία της παρουσίας των ερευνητικών στοιχείων δεν εντείνεται από την υποκειμενικότητα των απόψεων του ερευνητή (Thijs & Verkuyten, 2014: 6).

Ακόμη, ο περιορισμένος χρόνος κατέστησε αδύνατη την πρόσβαση στο σύνολο του δείγματος ενώ την κατάσταση δυσχέραιναν οι γραφειοκρατικές δυσκολίες και οι χρονοβόρες διαδικασίες που απαιτούνται για αδειοδότηση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η επίσημα αδειοδοτημένη από το Π.Ι. διανομή ερωτηματολογίων στα σχολεία της περιοχής θα εξασφάλιζε πρόσβαση σε μεγαλύτερο και εγκυρότερο δείγμα τόσο παιδιών όσο και γονέων και εκπαιδευτικών. Βέβαια, όπως επισημαίνει και ο Gergen (1989) κάποιες μέθοδοι μπορεί να έχουν τη λάμψη των μεγάλων δειγμάτων όμως άλλες μπορεί να ξεχωρίσουν λόγω της ευαισθησίας τους στον υπαινιγμό ή την ικανότητά τους να διερευνούν εις βάθος (Gergen, 1989 στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015: 8). Η άκρατη ποσοτικοποίηση επίσης δεν βοηθά στην κατανόηση των σύνθετων κοινωνικών και εκπαιδευτικών φαινομένων, ούτε συμβάλλει στην κατανόηση του περίπλοκου τρόπου που οι άνθρωποι βιώνουν και ερμηνεύουν την πραγματικότητα (Robson στο Ίσαρη και Πουρκό, 2015: 57. Cohen κ.ά., 2007: 28).

Από την πλευρά μας, σίγουρα παραδεχόμαστε πως δε μπορούμε να προβούμε σε ασφαλείς γενικεύσεις όμως φιλοδοξούμε να φωτίσουμε πολλαπλές πλευρές του ζητήματος (Thijs & Verkuyten, 2014: 2). Ένας τρόπος κατανόησης της έννοιας της γενίκευσης, που είναι συμβατός με την ποιοτική έρευνα, είναι η θεωρητική γενίκευση, η οποία απαντάται σε δύο κυρίως εκδοχές: α. ως μεταφερισιμότητα (transferability) όπου τα ευρήματα μιας ποιοτικής έρευνας μπορούν να έχουν ισχύ πέρα από το συγκεκριμένο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας σε άλλα κοινωνικά πλαίσια που εκλαμβάνονται ως ομοειδή. β. Η άλλη εκδοχή της θεωρητικής γενίκευσης αναφέρεται στη δυνατότητα αξιοποίησης των ευρημάτων μιας ποιοτικής έρευνας ως ρεαλιστικών για την ανάπτυξη μιας ευρύτερης θεωρίας (Mason Ίσαρη και Πουρκό, 2015: 126).

Αντίστοιχη απαξίωση με τα μικρά δείγματα απολαμβάνουν και οι λεγόμενες «παρωχημένες» μελέτες περίπτωσης σαν αυτή την έρευνα που είναι εστιασμένη θα λέγαμε στην περίπτωση των τουρκόφωνων εκ Θράκης μουσουλμάνων του Κεραμεικού. Παρόλα αυτά οι Cohen, Manion και Morisson (2007) υπερασπίζονται τα πιθανά πλεονεκτήματα των μελετών περίπτωσης αντιπαραθέτοντας μεταξύ άλλων το επιχείρημα πως ακόμη κι αν κάποια ερευνητικά δεδομένα είναι μαζικά και εύκολα ως προς την οργάνωση δεν ανταποκρίνονται πάντοτε στην πραγματικότητα. Ενώ συμβαίνει τα απαιτητικά στην οργάνωση δεδομένα που προκύπτουν από μελέτες περίπτωσης να είναι ρεαλιστικά παρόλο που είναι μη γενικεύσιμα (Cohen κ.ά, 2007: 310- 315).

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ανάμεσα στις προθέσεις της παρούσας εργασίας ήταν να σκιαγραφήσει τη σύνδεση που μπορεί να έχουν τα αίτια της χαμηλής επίδοσης μαθητών που η μητρική τους γλώσσα είναι διαφορετική γλώσσα ή διαφορετική ποικιλία από τη γλώσσα του σχολείου με την πολιτιστική τους φυσιογνωμία. Παράλληλα, γίνεται μία προσπάθεια να φωτισθούν πολιτιστικά ζητήματα που συνδέονται με την αποτυχία των μαθητών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες και συγκεκριμένα στην μειονότητα των Ελλήνων τουρκόφωνων μουσουλμάνων της Θράκης.

Η αναστοχαστικότητα που θα επιχειρήσουμε στο κεφάλαιο αυτό ως προς τις θέσεις του ερευνητή και τις προσδοκίες του σε συνδυασμό με την πλαισιοθέτηση των δεδομένων του που εξασφαλίζει από την πλευρά του ερευνητή ότι οι ερμηνείες του βασίζονται στο συγκεκριμένο συγκεκριμένο και ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα και τα ερευνητικά δεδομένα δεν αποτελούν προϊόν της φαντασίας του. Με τον τρόπο αυτό εκτός από τη μείωση της αυθεντίας του ερευνητή αναδεικνύονται και οι φωνές των ερευνητικών υποκειμένων (Γκέφου-Μανδιανού, 1998:430) Άλλα βασικά συστατικά για τη βασιμότητα των ερευνητικών δεδομένων που προκύπτουν από την έρευνα κάθε θέματος είναι η παρατεταμένη ενασχόληση

ή εμπλοκή (prolonged engagement), η επίμονη παρατήρηση (persistent observation), η τριγωνοποίηση ή αλλιώς τριμερής διασταύρωση των πηγών, των μεθόδων, των ερευνητών και των θεωριών (triangulation of sources, methods, investigators, and theories) (Ισαρη και Πουρκός, 2015: 123).

Για να πετύχει κανείς τα παραπάνω κριτήρια είναι αναγκαίο στην παρουσίαση της έρευνας να περιγράφεται στα πλαίσια του δυνατού η ιστορία της έρευνας αυτής καθ' εαυτής παράλληλα με τις ιστορίες των συμμετεχόντων (Mulholland & Wallace, 2003 στο Συμεού, 2007: 103).

Η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων, λοιπόν, θα γίνει σε συνδυασμό με το σχολιασμό τους και την βιβλιογραφική ανασκόπηση που θα ενισχύσει την εγκυρότητα των συμπερασμάτων στα οποία θα προβούμε και θα δομηθεί με βάση τους 4 βασικούς θεματικούς άξονες που αποτέλεσαν βάση για τη διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων.

4.1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 19 παιδιά των οποίων τα χαρακτηριστικά σκιαγραφούνται στα γραφήματα. Επίσης, συμμετείχαν 9 κηδεμόνες εκ των οποίων η μία δεν ήταν η γονέας των παιδιών αλλά η γιαγιά μα νόμιμη κηδεμόνας (Κ6, παράρτημα: 85) και ο ένας ήταν ο παππούς των παιδιών ο οποίος έχει άτυπα την επιμέλεια των παιδιών μαζί με τη γιαγιά των παιδιών καθώς ο πατέρας λόγω εργασίας δε μπορεί να έχει την επιμέλεια των παιδιών ενώ η μητέρα έχει εγκαταλείψει την οικογένεια (Κ2, παράρτημα: 70). Εκ των 9 κηδεμόνων οι 4 μόνον είναι άντρες και οι υπόλοιπες γυναίκες. Πιθανολογούμε πως αυτό συνέβη λόγω του ότι την ανατροφή των παιδιών αναλαμβάνουν παραδοσιακά οι γυναίκες οπότε όταν έγινε το κάλεσμα προς τους γονείς οι γυναίκες ήταν αυτές που ανέλαβαν να μιλήσουν για τα παιδιά τους. Επιπλέον, όσες γυναίκες μίλησαν δεν ήταν εργαζόμενες. Το ίδιο ισχύει και για τον συνταξιούχο παππού-κηδεμόνα, ενώ οι 3 άντρες (Κ7-Κ8-Κ9) που έδωσαν ομαδική συνέντευξη αποτελούσαν μέλη συλλόγων και η

συνέντευξη έγινε στο χώρο τους κατά την ώρα λειτουργίας του χώρου. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς υπήρξε η συνεργασία 4 εκπαιδευτικών εκ των οποίων οι 2 ήταν γυναίκες και οι δύο ήταν άνδρες εκ των οποίων ο ένας σχολικός σύμβουλος.

Οι περισσότεροι κηδεμόνες έχουν ιδιαίτερα χαμηλά εισοδήματα (πίνακας 34) γεγονός που επιβεβαιώνει πως ίσως ο συμβιβασμός με μία εργασία που εξασφαλίζει τα απαραίτητα ή παραχώρηση υποτυπωδών προνομίων μπορεί να αποτελεί ανάχωμα κοινωνικής ανόδου και διεκδίκησης (Κρητικός, 2010: 99-101). Χαρακτηριστικά ο Κ9 δηλώνει πως "Είναι σημαντικό πάντως αυτό, να υπάρχει έστω και στο παζάρι να δουλεύεις να παίρνεις κάποια χρήματα... αλλά οι τι κακές συνθήκες." και Κ7 επιβεβαιώνει τις άσχημες συνθήκες διαβίωσης της πλειοψηφίας, «...όσοι είχαν μπει στο δημόσιο παλιά συνταξιοδοτήθηκαν, είναι κανα δύο που είναι ελεύθεροι επαγγελματίες, έχουν κανά καφενείο. Άλλοι είναι ρακοσυλλέκτες οι περισσότεροι κατά πλειοψηφία το 90 τοις εκατό. Ένα 5 6 τοις εκατό είναι τα καφενεία όπως σου είπα. Άλλοι είναι ελεύθεροι επαγγελματίες» (παράρτημα: 90).

4.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.2.1. Καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πράξη οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως στην πραγματικότητα δεν εφαρμόζονται οι διαπολιτισμικές πρακτικές λόγω της πίεσης που προκύπτει από την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε συνδυασμό με την ανάγκη για κάλυψη των ατομικών ειδικών μαθησιακών αναγκών κάθε παιδιού. Νιώθουμε ότι η καθημερινότητα, δηλώνει χαρακτηριστικά ο Ε2, μας ξεπερνά (παράρτημα: 103) ενώ ο Ε3 δηλώνει πως νιώθει πως προσπαθεί να ανταπεξέλθει σε έναν καθημερινό απαιτητικό αγώνα δρόμου. Παρόμοιες εκπαιδευτικές συνθήκες σκιαγραφούνται και από το Phinney σχετικά με την ολλανδική εκπαιδευτική διαπολιτισμική πραγματικότητα (2001: 506).

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η ανάγκη για καινοτόμες δράσεις που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η απουσία κατάρτισης σε διαπολιτισμικά ζητήματα με την ταυτόχρονη εκδήλωση ενδιαφέροντος για συμμετοχή σε σχετικές επιμορφώσεις που θα τους βοηθήσουν στην προσωπική τους εξέλιξη και στην επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα σε συνδυασμό με τη θετική απάντηση όλων στις ερωτήσεις που αφορούν την ανάγκη για ανανέωση του Αναλυτικού Προγράμματος και των μέσων διδασκαλίας υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Λιοναράκη-Χρηστίδου στο Ανδρούσου, 2001: 50). Σε αυτό το σημείο αναδύεται το ζήτημα των συγκεντρωτικών γραφειοκρατικών συστημάτων τα οποία δημιουργούν και ένα κλειστό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς την απαραίτητη ευελιξία στην καινοτομία. Στα αποσυγκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα όπου χαρακτηρίζονται από την παραχώρηση εξουσίας στις περιφερειακές και τοπικές εξουσίες δίνεται η δυνατότητα στις τοπικές εξουσίες - σχολικές μονάδες να έχουν σχετική αυτοτέλεια και να μπορούν να διαφοροποιηθούν και κυρίως να προσαρμόσουν την εντολή της κεντρικής εξουσίας στα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τις συνθήκες λειτουργίας και το κλίμα του σχολείου. Και σ' αυτό το μοντέλο οι καινοτομίες σχεδιάζονται και προτείνονται από το Κορυφαίο Επιτελείο, ενώ η τεχνοδομή λειτουργεί «χαλαρά», χωρίς ιδιαίτερη παρέμβαση στη λειτουργία της εκπαίδευσης, μπροστά στην αναγνώριση σχετικής επαγγελματικότητας των εκπαιδευτικών που υποχωρούν στο επίπεδο της τυποποίησης, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες πάντα στο ορισμένο και αυστηρό πλαίσιο που έχει θέσει το Κορυφαίο Επιτελείο όπου στην Ελλάδα αποτελείται από τα ανώτατα διοικητικά στελέχη του ΥΠΕΠΘ και τα υπουργικά επιτελεία καθώς και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που είναι υπεύθυνα για το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπακωνσταντίνου στο Μαυροσκούφης (επιμ.), 2008: 235). Οι προθέσεις για ανάληψη πρωτοβουλιών φαίνονται σε αυτό το πλαίσιο καταδικασμένες

Συνεπώς ευνοϊκότερο προς την προώθηση των καινοτόμων δράσεων φαίνεται να είναι το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης, όπου οι λήψεις αποφάσεων αποδίδονται στις τοπικές και περιφερειακές δομές και οι εκπαιδευτικές μονάδες λειτουργούν αυτόνομα και όχι απαραίτητα βάσει ενιαίας εθνικής πολιτικής. Σε ένα τέτοιου είδους πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ελεύθεροι να δρουν ως υπεύθυνοι επαγγελματίες με επιστημονικές γνώσεις και όχι ως εκτελεστικά όργανα που καλούνται να διαχειρισθούν τα αποτελέσματα μίας εξωτερικά επιβαλλόμενης πολιτικής. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο είναι τουλάχιστον βοηθητικό για την αποτελεσματικότητα και την εφαρμοσιμότητα κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής, όσοι ασχολούνται με το σχεδιασμό καινοτόμων δράσεων που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να έχουν περάσει από τη θέση του ενεργού εκπαιδευτικού και να κατέχουν εμπειρικές γνώσεις που έχουν αποκτηθεί στο πεδίο (Παπακωνσταντίνου στο Μαυροσκούφης (επιμ.), 2008: 238).

Καθοριστικός, βέβαια, σε κάθε περίπτωση, είτε στην περίπτωση των συγκεντρωτικών είτε στην περίπτωση των αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, είναι ο ρόλος που

μπορεί να διαδραματίσει ο διευθυντής στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων (Παπακωνσταντίνου στο Μαυροσκούφης (επιμ.), 2008:237). Επιπλέον βοηθητικό για την αποτελεσματικότητα και την εφαρμοσιμότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται πως είναι όσοι ασχολούνται με το σχεδιασμό καινοτόμων δράσεων που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να περάσουν από τη θέση του ενεργού εκπαιδευτικού στο πεδίο (Παπακωνσταντίνου στο Μαυροσκούφης (επιμ.), 2008: 238).

Αν κρίνουμε από τις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες με το σχολείο τότε ενισχύεται η άποψη για την απουσία καινοτομιών όσον αφορά και την οργάνωση του πολιτιστικού ρόλου της εκπαίδευσης καθώς οι μαθητές φαίνεται πως δε συμμετέχουν μέσω του σχολείου τους παρά σε παραδοσιακά δημοφιλείς σχολικές δράσεις όπως το θέατρο και οι επισκέψεις σε μουσεία αντί των φεστιβάλ και των πανηγυριών που είναι εξαιρετικά σημαντικά για τη σύνδεση του ατόμου με την τοπική κοινωνία (Μπιανκίνι, 1994. Coelho, 2007. πίνακας 2-5: 54-55).

4.2.2. Διγλωσσία

Κοινή συνισταμένη των παραπάνω θεμάτων είναι η μέγιστη δυνατή έκθεση στην ελληνική γλώσσα. Όμως τα πορίσματα της έρευνας σε διεθνές επίπεδο μας δίνουν απαντήσεις που δεν συμβαδίζουν με το φαινομενικά αυταπόδεικτο χαρακτήρα των παραπάνω σημείων. Αντί να επιβεβαιώνεται αυτό που με την κοινή λογική φαίνεται αυταπόδεικτο (αφού δεν γνωρίζουν ελληνικά, τους κάνουμε εντατικά μαθήματα και τους βομβαρδίζουμε με τη γλώσσα), η έρευνα αποδεικνύει πως το λιγότερο είναι ίσο με περισσότερο. Δηλαδή, όσοι γνωρίζουν καλά και συνεχίζουν να μαθαίνουν την πρώτη τους γλώσσα μαθαίνουν καλά και γρήγορα τα ελληνικά. Είναι επομένως μεγάλη η σημασία που έχει η πρώτη γλώσσα για την εκμάθηση της δεύτερης και η σημασία της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, που αντιπροσωπεύει το εννοιολογικό υπόβαθρο των γλωσσών. Οι παραπάνω θέσεις καθιστούν αδύναμη την στερεοτυπική αντίληψη πως η μειονοτική θέση των μουσουλμάνων όσον αφορά το γλωσσικό τους επίπεδο οφείλεται στην αδιαφορία ή την εχθρότητα προς την Ελλάδα (Τρέσσου και Μητακίδου, 2002: 396).

Η φαιλότητα της παραπάνω ρατσιστικής αντίληψης δε γίνεται ιδιαίτερα αισθητή για δύο λόγους. Ο πρώτος οφείλεται στο γεγονός ότι οι πληθυσμοί αυτοί δεν έχουν ακόμα αυτοοργανωθεί και δεν προωθούν συλλογικά τα αιτήματά τους μεταξύ των οποίων και η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ο δεύτερος έχει σχέση με τη στάση του ντόπιου πληθυσμού απέναντι στην παρουσία ξένων και σε ό, τι αυτή συνεπάγεται για την εκπαίδευση και τη διαμόρφωση των ρατσιστικών αντιλήψεων στο συλλογικό ασυνείδητο. Φιλοδοξούμε έρευνες σαν αυτή να βοηθήσουν στη ανάδειξη των απόψεων των ίδιων των μουσουλμάνων ώστε να μειωθούν τα αυθαίρετα συμπεράσματα.

Πάντως οι κηδεμόνες, επίσης απορούν για τους λόγους που τα παιδιά τους αδυνατούν να κατακτήσουν την ελληνική ενώ οι ίδιοι δηλώνουν ότι τα παροτρύνουν καθώς θεωρούν το σχολείο παράγοντα για την κοινωνική τους επιτυχία. Όμως η απορία τους έρχεται σε αντίφαση με τη στάση τους καθώς τα περισσότερα παιδιά φαίνεται πως στο οικογενειακό τους περιβάλλον μιλούν τούρκικα ενώ σημαντικότερο παράγοντα για το γραμματισμό τους αποτελεί είτε η τηλεόραση (Karinkoski, 2012: 25) είτε η παρακολούθηση μαθημάτων εκτός σχολείου.

Η σημασία της ανάπτυξης γλωσσικής πολυμορφίας στο σχολείο με στόχο τη διεύρυνση του γλωσσικού πεδίου των μαθητών είναι μεγάλη, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μαθητών που προέρχονται από κοινότητες με έντονη προφορική παράδοση. Στις περιπτώσεις αυτές οι μαθητές μπορεί να είναι δίγλωσσοι μόνο ως προς μια μορφή γλώσσας. Το παράδειγμα των Τσιγγάνων μαθητών στο ελληνικό σχολείο είναι χαρακτηριστικό. Ερχόμενοι οι

Τσιγγάνοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο από μια κοινότητα με έντονη προφορική παράδοση, πρέπει να αναπτύξουν τόσο τη διγλωσσία στην ελληνική και στην πρώτη τους γλώσσα όσο και να μάθουν την ελληνική σε μια μορφή (γραπτή) που αντιστοιχεί της δεν γνωρίζουν στην πρώτη τους γλώσσα. Αυτό είναι ένα επιπλέον, διαφορετικό πρόβλημα γι' αυτούς (Ψάνης, 2012). Σε αναλογία με τους Ρομά βρίσκονται και οι μουσουλμάνοι της Θράκης (Ζεγκίνης, 1994. Τσιτσελίκης, 1997.).

Μάλιστα, η πλειοψηφία των κηδεμόνων κρατάει μια αρνητική στάση για τη χρησιμοποίηση της μητρικής τους γλώσσας στο σχολείο. Όλοι οι κηδεμόνες που πήραν μέρος σε συνεντεύξεις εκτός από έναν (Κ9, παράρτημα: 103) ήταν επιφυλακτικοί για το αν η διδασκαλία της τουρκικής θα ήταν καλό να ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών αλλά και πάλι για να βοηθήσει στη διδασκαλία των ελληνικών όχι ως στοιχείο διατήρησης της μουσουλμανικής πολιτισμικής ταυτότητας (πίνακας 35, παράρτημα: 63). Η στάση αυτή αναδεικνύει τον κοινωνικό αποκλεισμό τους και χρησιμοποιείται ως μια προσπάθεια απεγκλωβισμού από αυτόν καθώς αρκετοί από τους συνεντευξιαζόμενους δήλωσαν πως εφόσον ζουν στην Ελλάδα ελληνικά επιθυμούν να μιλούν και τα παιδιά τους (Ζάχου, 2012: 82. Μαραγκουδάκη, 1998: 37-41). Εδώ σκιαγραφείται και το πολιτικό παιχνίδι μέρος του οποίου έχουν γίνει οι συγκεκριμένοι πληθυσμοί στους οποίους επιχειρείται από την τουρκική πολιτική άσκηση επιρροής (Ασκούνη, 2006: 57). Από τις απαντήσεις των ερωτήσεων που αφορούν επίσης τον αυτοπροσδιορισμό των ερωτώμενων κηδεμόνων φαίνεται πως οι κηδεμόνες στο σύνολό τους αποτάσσονται το στιγματισμό τους ως τουρκική μειονότητα αποτάσσοντας και την τούρκικη γλώσσα και μαζί με αυτή και οποιαδήποτε σχέση με την Τουρκία. Βέβαια, θα χαρακτηρίζαμε την αρνητική στάση των κηδεμόνων προς τη χρήση της τούρκικης γλώσσας στο σχολείο ως αντιφατική αν αναλογιστεί κανείς πως γονείς και παιδιά δηλώνουν πως στο οικογενειακό πλαίσιο χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο την τούρκικη γλώσσα και όχι την ελληνική. Πολύ χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της συνεντευξιαζόμενης Κ3: «Όχι επειδή ζούμε στην Ελλάδα, εγώ προτιμώ τα ελληνικά τα τούρκικα... εδώ τρώω ψωμί δεν τρώω εκεί ψωμί και σέβομαι τη δική μου πατρίδα που είμαι εδώ ελληνίδα» (παράρτημα: 79) και του Κ9: «Και το συζητάμε στην οικογένεια ότι πρέπει να μιλάμε περισσότερο ελληνικά. Εντάξει και τα τούρκικα, τούρκικα είναι αλλά από την στιγμή που ζούμε σε αυτήν τη χώρα πρέπει να ξέρουμε καλά την γλώσσα για να μπορούμε να συνεχίσουμε την ζωή μας με πιο μεγάλη επιτυχία» (παράρτημα: 103).

Σε κάθε περίπτωση φαίνεται και από τις απαντήσεις των παιδιών και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πως τα παιδιά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα με την εξοικείωση με τον γραπτό λόγο, παρά με την κατανόηση και την εκφορά του προφορικού λόγου (Johnson, 2005: 65, 104, 129, πίνακες 16-17, παράρτημα: 57).

Αναφορικά με την εξοικείωση των παιδιών με τη δεύτερη γλώσσα επίσης φαίνεται πως εκτός από το σχολείο του οποίου το ρόλο αναδεικνύουν και οι κηδεμόνες και οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών τα παιδιά που βλέπουν και ελληνικές σειρές και χρησιμοποιούν τα ελληνικά στις οικογένειες και τις παρέες τους χρησιμοποιούν καλύτερα τα ελληνικά (πίνακες 16, 17, 18, 19, παράρτημα: 57-58).

4.2.3. Η πολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δηλώνουν ότι δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τη μουσουλμανική κουλτούρα πράγμα που τους κάνει πολιτισμικά ανεπαρκείς (πίνακας 34, παράρτημα: 63). Τα προσόντα ενός πολιτισμικά επαρκούς επαγγελματία προσδιορίζονται από τη Saldana (2010:14) ως ένα σύνολο συναφών συμπεριφορών, στάσεων και στρατηγικών που χρησιμοποιούνται σ' ένα σύστημα, μια υπηρεσία ή μεταξύ επαγγελματιών, προκειμένου να τους διευκολύνουν να εργαστούν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικά πλαίσια. Πολιτισμική επάρκεια είναι, ακόμη, η αποδοχή και ο σεβασμός του διαφορετικού, η συνεχής αυτοαξιολόγηση σε σχέση με την στάση απέναντι σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο, η έμφαση στα δυναμικά της ετερότητας, η συνεχής απόκτηση πολιτισμικής γνώσης και, τέλος, οι πόροι και η ευελιξία που διαθέτουν τα μοντέλα παροχής υπηρεσιών ώστε να ικανοποιήσουν τα αιτήματα των πληθυσμιακών μειονοτήτων (Saldana, 2010). Η πολιτισμική επάρκεια συμβαδίζει και με τις επιταγές του εκπαιδευτικού και πολιτισμικού μάρκετινγκ που συναντούν την κουλτούρα του ατόμου και στοχεύουν στην ποιότητα και την καταλληλότητα των εκάστοτε παροχών.

Παρόλα αυτά, θα ήταν λάθος αν η ικανοποίηση των συμφερόντων του ατόμου και η διαμόρφωση των παρεχόμενων υπηρεσιών ώστε να είναι συναφείς με τις ανάγκες του ατόμου κατέληγε να γίνεται στα πλαίσια της φιλανθρωπίας προς αδύναμους εξυπηρετούμενους και όχι στα πλαίσια της ισότιμης αλληλεπίδρασης και της ενδυνάμωσης της μειονοτικής φωνής (Aluffi- Pentini, 2005: 85-92).

4.2.4. Η σημασία του σχολείου για τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς

Οι έρευνες δείχνουν ότι το σχολείο μεγαλώνει τις ευκαιρίες πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση, δίνει όμως παράλληλα έμφαση στην ατομική επίδοση και υπεροχή, με αποτέλεσμα να ενισχύει τον ανταγωνιστικό ατομικισμό και να διαμορφώνει ένα πιο αυστηρό, σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης. Παράλληλα, μεταθέτει την ευθύνη στα θύματα της κρίσης και επαναφέρει στο προσκήνιο τις αντιλήψεις του κοινωνικού δαρβινισμού και τις αρχές της πολιτικής θεωρίας του Hobbes περί «κτητικού ατόμου» (Δραγώνα (επιμ.), 2001: 13). Πρόκειται για ένα μοντέλο μεταρρύθμισης, το οποίο εντείνει τα φαινόμενα της σχολικής αποτυχίας και της εγκατάλειψης των σπουδών. Καθιστά εκ των προτέρων αναποτελεσματικά τα αντισταθμιστικά προγράμματα που προβλέπονται για τη μείωση της σχολικής αποτυχίας, τη συνέχιση των σπουδών. Παρεμποδίζει, στην ουσία, την πρόσβαση στη γνώση εκείνη που προκαθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ένταξη στην αγορά εργασίας, την προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και γενικότερα δεν εγγυάται οφέλη σε μια ασταθή οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα. Από την άλλη πλευρά όμως ενδυναμώνει τη σχέση εκπαίδευσης και οικονομίας, με τρόπο όμως που προκαλεί αντίθετα αποτελέσματα, από αυτά που υπόσχεται ο επίσημος ρητορικός λόγος. Έτσι, ενώ συνοδεύεται από μία ισχυρή δέσμευση των οργάνων της Ε.Ε. με δηλώσεις, στρατηγικές ανάπτυξης νέων θέσεων εργασίας, εφαρμογής προγραμμάτων κατάρτισης ανέργων και ανάπτυξης νέων θέσεων εργασίας, η δεδηλωμένη πρόθεση να λειτουργήσει η εκπαίδευση ως μηχανισμός άμβλυνσης των φαινομένων της ανεργίας, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού οδηγείται στην αποτυχία. Ανθούν επίσης τα φαινόμενα της πολυαπασχόλησης και της παραοικονομίας, τα οποία, σε συνδυασμό με την οικογενειακή αλληλεγγύη, περιορίζουν τον αριθμό των ατόμων που οδηγούνται στην ένδεια και την περιθωριοποίηση. Η στροφή του ενδιαφέροντος στη σχέση αυτή παρατηρείται μετά την κρίση που έχει ως συνέπεια την αναδιάρθρωση των οικονομικών και κοινωνικών δομών, την ανασυγκρότηση της αγοράς εργασίας. Η αποτυχία αυτή είναι αναμενόμενη και δικαιολογημένη για τους παρακάτω -κυρίως- λόγους:

1. Στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, όπως συνέβαινε τις προηγούμενες δεκαετίες, αλλά η υποταγή στις δυνάμεις της αγοράς. Αν και παρατηρείται μεγαλύτερη ζήτηση και πρόσβαση στις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης και η ίδια λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας, αυτό οφείλεται κυρίως στις επικρατούσες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες (Γκόβαρης, 2004: 45).

2. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στηρίζεται σε ρυθμίσεις, οι οποίες δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα, στα οποία οφείλεται η άνιση διάδοση της γνώσης. Η μετάθεση της ευθύνης παρεμποδίζει την αποκάλυψη των πραγματικών αιτίων που μεγαλώνουν το χάσμα μεταξύ πλουσίων και φτωχών, εντείνουν τον ανταγωνισμό, την υποταγή της εκπαίδευσης στις δυνάμεις της αγοράς και επιβάλλουν τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος (Μάρκου, 1997^α, Δραγώνα (επιμ.), 2001: 13). Αυτή όμως προϋποθέτει μελέτη των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης. Συνολική επανεξέταση των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού ληφθούν υπόψη οι εξελίξεις, αποσαφηνιστούν οι σχέσεις εκπαίδευσης και οικονομίας και οι τάσεις στην αγορά εργασίας. Οι τάσεις αυτές στην αγορά εργασίας μεταβάλλονται λόγω της επίτασης του διεθνούς ανταγωνισμού, της πίεσης για την αύξηση της παραγωγικότητας, της μείωσης του κόστους εργασίας και του κατά περιπτώσεις περιορισμού των θέσεων στην αγορά εργασίας (Levitas στο Πετμεζίδου, Μ. & Παπαθεοδώρου, Χ. (επιμ.), 2004: 206). Σε ένα ευρύτερο επίπεδο, χρειάζεται σε βάθος μελέτη της επίδρασης που ασκεί η πολιτική οικονομία στην αγορά εργασίας και την εκπαίδευση, από την οποία μπορεί να γίνει εμφανής η ανάγκη μιας νέας δημοκρατικής ρύθμισης για τη συνολική ανασυγκρότησή της. Για να επιτευχθεί όμως αυτή χρειάζεται να εντοπισθούν και να αποτελέσουν αντικείμενο επιστημονικού διαλόγου τα αίτια της σχολικής αποτυχίας και της εγκατάλειψης των σπουδών, αλλά και των ευρύτερων μορφών κοινωνικών ανισοτήτων και διακρίσεων που προκαλούν τον κοινωνικό αποκλεισμό (Άγνωστος συντάκτης, 2007: 31). Προς την ίδια μεταρρυθμιστική κατεύθυνση είναι αναγκαίο να τεθούν επίσης σε αμφισβήτηση δύο μύθοι που συνδέονται με τις κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης και τη σχέση της με την αγορά εργασίας (Σιάνου, χ.χ: 15). Πρώτον, πως η ισότητα στην επίδοση και την επιτυχία στην εκπαίδευση εξασφαλίζει ίσες επαγγελματικές ευκαιρίες, παρόμοιες δηλαδή δυνατότητες ένταξης στην αγορά εργασίας. Δεύτερον, πως ένα τυπικά πιο ανοικτό, ως προς την πρόσβαση εκπαιδευτικό σύστημα συνεπάγεται αυτόματα μείωση των διακρίσεων και άμβλυνση των ανισοτήτων. Διαμορφώνει ένα σύστημα «αναμονής», το οποίο διασφαλίζει τις προνομιούχες θέσεις στην αγορά εργασίας για τους κοινωνικά ευνοημένους κρίση (Τρουμπέτα, 2001: 17).

Πρακτικά, η σχολική αποτυχία έχει ως αποτέλεσμα για τα τουρκόφωνα μουσουλμανόπαιδα μια διπλή ημιγλωσσία με κοινωνικά αίτια (Βουρνά κ.ά., 2012: 6. Δραγώνα (επιμ.), 2001: 173). Η σχολική αποτυχία πράγματι αναδείχθηκε και από τους ερωτώμενους ως ένα από τα πολύ σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι τουρκόφωνοι μουσουλμάνοι κηδεμόνες και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με τουρκόφωνα μουσουλμανόπαιδα τόσο σύμφωνα με τις απαντήσεις των κηδεμόνων όσο και των εκπαιδευτικών, στο σύνολό τους.

Βέβαια, οι κηδεμόνες στο σύνολό τους έχουν θετική στάση απέναντι στο θεσμό του σχολείου και προσδοκούν πως μέσα από την εκπαίδευση θα αλλάξει έστω και λίγο η ποιότητα της ζωής των παιδιών τους. Ενδεικτικά, μία κηδεμόνας (Κ5) δηλώνει πως πιστεύει πως το σχολείο θα βοηθήσει το παιδί της στην ανεύρεση εργασίας γιατί «εγώ τώρα πριν ένα μήνα έκανα μια αίτηση και η μόνη αιτία που δεν με πήραν είναι ότι δεν έχω βγάλει γυμνάσιο». Η στροφή του ενδιαφέροντος στην εκπαίδευση είναι δικαιολογημένη εφόσον αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ένταξη ή μη στην αγορά εργασίας, τη μετάπτωση στην κατάσταση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Πράγματι, φαίνεται πως φτωχοί μετανάστες και μειονοτικοί γονείς έχουν συχνά μεγάλες προσδοκίες ότι το σχολικό σύστημα θα βοηθήσει τα παιδιά τους να ξεπεράσουν τις οικονομικές δυσκολίες και την κοινωνική απομόνωση που αντιμετώπισαν οι ίδιοι (Κάτσικας & Θέριανος, 2008: 122. Δραγώνα (επιμ.),

2001: 106. Κοζοί στο Δραγώνα (επιμ.), 2001. Άγνωστος συντάκτης, 2007: 31).

Και στην παρούσα μελέτη αναδείχθηκε το πρόβλημα του βιοπορισμού για τις οικογένειες των μαθητών και των μαθητριών. Τα ίδια τα παιδιά αναδεικνύουν τη φτώχεια και την ανεργία ως τα βασικότερα προβλήματα στην περιοχή εκτός από τα σκουπίδια και τους χώρους παιχνιδιού. Το πρόβλημα του βιοπορισμού αναδείχθηκαν ως μείζον και από τις συνεντεύξεις των κηδεμόνων καθώς 3 εξ' αυτών εργάζονται ως ρακοσυλλέκτες, 2 δηλώνουν πως είναι άνεργοι και αναζητούν εργασία, 1 κηδεμόνας ασχολείται με τα οικιακά, 1 είναι συνταξιούχος χαμηλόμισθος ενώ οι υπόλοιποι δηλώνουν χασάπης και μάστορας (πίνακας 36: παράρτημα: 63). Η συνεντευξιαζόμενη Κ4 χαρακτηριστικά αναφέρεται στις οικονομικές δυσκολίες που δεν επέτρεψαν στην ίδια κι ούτε θα επιτρέψουν στα παιδιά της να πάνε φροντιστήριο (παράρτημα: 82)

Για τους παραπάνω λόγους όλοι οι κηδεμόνες που συμμετείχαν και στη δική μας έρευνα έχουν θετική στάση απέναντι στο θεσμό του σχολείου και προσδοκούν πως μέσα από την εκπαίδευση θα αλλάξει η ζωή των παιδιών τους. Η στροφή του ενδιαφέροντος στην εκπαίδευση είναι δικαιολογημένη, εφόσον τα εμπειρικά δεδομένα από τη διεθνή βιβλιογραφία βεβαιώνουν πως αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ένταξη ή μη στην αγορά εργασίας, τη μετάπτωση στην κατάσταση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού (Παρθένης κ.ά., χ.χ.: 4-8).

Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του σχολείου, της παρέας, της τηλεόρασης και των διάφορων φορέων στο γραμματισμό των παιδιών (Kaurinkoski, 2012: 25) ανέφεραν πως «σίγουρα ο καθένας παίζει το ρόλο του αλλά εδώ που τα λέμε τη μεγαλύτερη βοήθεια μπορεί να την προσφέρει το σχολείο. Το σχολείο είναι αρμόδιο για αυτή τη δουλειά» (Ε3), «Το καθένα παίζει το ρόλο του. Πάντως το σχολείο δεν αρκεί» (Ε1), «Μάλλον οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, σχολείο, εξωσχολικές δραστηριότητες και μαθήματα, τηλεόραση (με σειρά προτεραιότητας)» (Ε2).

4.2.5. Σχολική Αποτυχία

Η κοινωνικοοικονομική προέλευση αποτελεί παράγοντα, που προδιαγράφει εξίσου το σχολικό μέλλον, όχι μόνο των παιδιών της πλειονότητας αλλά και εκείνων από διάφορες μειονοτικές ομάδες. Έτσι, το υψηλό κοινωνικό και πολιτισμικό status μιας μειονοτικής ομάδας, επίσης σχετίζεται με την εμφάνιση καλύτερων επιδόσεων (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007). Επιπλέον, για τα παιδιά εθνικών μειονοτήτων ή διαφορετικής φυλής κρίσιμης σημασίας είναι: α) η καταγωγή τους, καθώς παρουσιάζουν χειρότερες επιδόσεις από τα ντόπια της εργατικής τάξης, τα οποία με τη σειρά τους αποδίδουν χειρότερα από τα ντόπια των υψηλότερων κοινωνικών τάξεων και β) η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία -τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι- καθώς και οι προσδοκίες τους για το σχολικό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους (δημιουργούν προϋποθέσεις για σχολική επιτυχία, ακόμη και όταν άλλοι παράγοντες δρουν ανασταλτικά) (Δραγώνα (επιμ.), 2001: 106). Είναι, επίσης, γεγονός, ότι μια πιθανή σχολική αποτυχία οδηγεί τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων στην εγκατάλειψη της σχολικής τους σταδιοδρομίας, σε αντίθεση με εκείνα των ανώτερων στρωμάτων, τα οποία ενθαρρύνονται από τις οικογένειές τους στο να παραμείνουν στο σχολείο, ακόμα και όταν οι επιτυχίες τους είναι περιορισμένες (Κάτσικας & Θέριανος, 2008: 122).

Όπως αναφέραμε παραπάνω, με βάση όσα είναι γνωστά μέχρι σήμερα, η σχολική επιτυχία των παιδιών συνδέεται με περισσότερους παράγοντες από ό,τι η σχέση τους με τον εκπαιδευτικό, παρά το ότι η σχέση αυτή είναι όντως ζωτικής σημασίας (Λιάμπας & Τουρτούρας, 2007). Πράγματι, φαίνεται πως φτωχοί μετανάστες και μειονοτικοί γονείς έχουν συχνά μεγάλες προσδοκίες ότι το σχολικό σύστημα θα βοηθήσει τα παιδιά τους να

ξεπεράσουν τις οικονομικές δυσκολίες και την κοινωνική απομόνωση που αντιμετώπισαν οι ίδιοι (Solomon, 1992: 8, 9). Παράλληλα, η διαμόρφωση της ταυτότητας επηρεάζεται και από εσωτερικούς παράγοντες όπως τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η διαχείριση των προκαταλήψεων. Μάλιστα, είναι αποδεδειγμένη τα αποτελέσματα όλων των παραπάνω παραγόντων και στη διαμόρφωση των σχολικών επιδόσεων εκτός από τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων. (Thijs & Verkuyten, 2014: 2). Σε κάθε περίπτωση η σχολική αποτυχία αναδείχθηκε σαν ένα από τα πολύ σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μουσουλμάνοι κηδεμόνες και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μουσουλμανόπαιδα της Θράκης τόσο σύμφωνα με τις απαντήσεις των κηδεμόνων όσο και των εκπαιδευτικών στο σύνολό τους.

Και στη δική μας έρευνα αναδεικνύεται το πρόβλημα του βιοπορισμού για τις οικογένειες των μαθητών καθώς αναφέρουν και οι ίδιοι οι μαθητές τη φτώχεια και την ανεργία ως βασικότερο πρόβλημα στην περιοχή αλλά το ίδιο πρόβλημα αναδεικνύεται και από τις συνεντεύξεις των ενηλίκων

4.2.6. Εμπλοκή φορέων στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής

Οι απαντήσεις τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων υποδεικνύουν πως οι ΜΚΟ συμβάλουν καθοριστικά στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής μέσω της προσφοράς ενισχυτικής διδασκαλίας στα παιδιά. Η ενισχυτική διδασκαλία ελληνικών φαίνεται πως αυτή γίνεται κατά κύριο λόγο από τη ΜΚΟ Δρόμοι Ζωής με εξαίρεση ένα παιδί που δηλώνει πως παρακολουθεί μαθήματα στην ΜΚΟ Κλίμακα (Πίνακας 16, 17, 19, 20, παράρτημα: 57-58). Πράγματι οι έρευνες δείχνουν πως οι ΜΚΟ αποφέρουν θετικά αποτελέσματα όσον αφορά τη συγκράτηση ή επιστροφή των απειλούμενων μαθητών. Στην ίδια μελέτη μάλιστα αναφέρεται σχετικά με την πολιτισμική επάρκεια των μελών των ΜΚΟ πως είναι σημαντική η εξοικείωσή τους με ειδικές ομάδες πληθυσμού που απειλούνται με πρόωρη σχολική εγκατάλειψη. Προκύπτει ότι όλοι οι φορείς που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν κατανοήσει σε βάθος το φαινόμενο της σχολικής διαρροής, τα αίτια που το προκαλούν, τους παράγοντες που συμβάλουν στην ανάπτυξη τους και τους καταλληλότερους τρόπους αντιμετώπισης του. Εξίσου απόλυτη είναι η εξοικείωση τους με τις ειδικές ομάδες πληθυσμού που κατεχοχύν απειλούνται με σχολική διαρροή ανεξάρτητα με την επιμέρους ομάδα-στόχο στην οποία επικεντρώνεται η δράση τους.

4.3. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Η διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων των μουσουλμάνων με τους υπόλοιπους κατοίκους της περιοχής, με τα παιδιά τους και με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει ένα ακόμα συντελεστή για τη διερεύνηση του βαθμού της ένταξης των μουσουλμάνων στην ελληνική κοινωνία.

4.3.1. Σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων

Τα σχολεία είναι σημαντικοί κοινωνικοί θεσμοί καθώς και χώροι μάθησης (Coelho, 2007:337). Τα σχολεία μπορούν να επιτύχουν αυτό το σκοπό τους προσφέροντας ένα σχολικό περιβάλλον όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες πολλών διαφορετικών υπόβαθρων νιώθουν ότι εκτιμούνται και μαθαίνουν να εκτιμούν τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία. Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να βρεθούν αποτελεσματικοί τρόποι εμπλοκής των γονέων όλων των γλωσσικών και πολιτισμικών υπόβαθρων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Παραδοσιακά, βέβαια, τα σχολεία καλούν τους γονείς στο σχολείο ως ακροατήριο. Οι γονείς καλούνται για να δουν τα παιδιά τους σε κάποια παράσταση ή να δουν τη δουλειά

τους, ή για να ακούσουν από τους εκπαιδευτικούς να τους μιλούν για την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο. Αυτή είναι ουσιαστικά μια μονόδρομη σχέση, μια σχέση στην οποία πολλοί γονείς μπορεί να είναι σωματικά παρόντες, αλλά έχουν πολύ μικρή εμπλοκή στο τι συμβαίνει στο σχολείο (Τζεβελέκου κ.ά., 2004: 70-71). Το σχολείο μπορεί να είναι μια σημαντική πηγή βοήθειας και συμβουλών για τους γονείς που θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι (Coehlo, 2007). Την αλλαγή του ρόλου των διδασκόντων διαπραγματεύονται και πολλοί ακόμη συγγραφείς υποστηρίζοντας την προσαρμογή της στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες και στις κοινωνικές συγκυρίες (Ανδρούσου κ.ά., 2001: 129-135. Aluffi-Pentini, 2005: 93-99. Ασκούνη, 2006: 327. Ευαγγέλου και Παλαιολόγου, 2007).

Σύγκρουση προτύπων λαμβάνει το παιδί από την οικογένεια και από το κοινωνικό πλαίσιο είτε αυτό αποτελεί το σχολείο είτε τη γειτονιά είτε από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Phinney, 2001: 501) Όπως αναδείχθηκε και από τις συνεντεύξεις και από τη βιβλιογραφία συχνά στους μουσουλμάνοι Έλληνες της Θράκης προσδιορίζονται και με την τουρκική εθνική ταυτότητα εκτός της τουρκικής γλώσσας.

Όσον αφορά τη σχέση γονέων και εκπαιδευτικών όπως αυτή διαφαίνεται από τη συχνότητα των επισκέψεων του γονέα στο σχολείο και το λόγο της επίσκεψης, θα τη χαρακτηρίζαμε τυπική (Πίνακας 32 παράρτημα: 62) παρόλο που στο σύνολό τους οι κηδεμόνες εξαίρουν τη σημασία του σχολείου για την επαγγελματική-οικονομική-κοινωνική-προσωπική εξέλιξη των παιδιών τους.

4.3.2. Διαπολιτισμικές σχέσεις και γάμος

Οι ερωτώμενοι κηδεμόνες παρότι δηλώσουν στο σύνολό τους πως δεν έχουν αντιμετωπίσει προβλήματα ρατσισμού στη γειτονιά και τα πάνε καλά με όλους αντιφάσκουν όταν ρωτούνται αν θα ήταν σύμφωνοι και με το γάμο του παιδιού τους με κάποιο εκτός της μουσουλμανικής κοινότητας. Στο σύνολό τους οι κηδεμόνες είναι αρνητικοί στην έγκριση ενός γάμου με Ρομά ή αλλοδαπούς μουσουλμάνους ενώ παράλληλα παρουσιάζονται λιγότερο κατηγορηματικοί σχετικά με έναν χριστιανομουσουλμανικό ελληνικό γάμο. Πράγματι μόνο σε νησιά όπως η Ρόδος και η Κως εμφανίζονται όλο και περισσότεροι μικτοί γάμοι, μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων (Kaurinkoski, 2012: 75). Βέβαια, τα ερευνητικά δεδομένα στη συγκεκριμένη περίπτωση φανερώνουν πως οι μουσουλμάνοι κάτοικοι των νησιών είναι σε μεγάλο βαθμό ενσωματωμένοι στην τοπική κοινωνία είτε επειδή απολαμβάνουν ένα ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο που τους φέρνει σε παρόμοιο στάτους με τους χριστιανούς είτε χάρη στην αλληλεπίδραση που δημιουργείται μέσω ενός μικτού γάμου αυτή καθεαυτή καθώς όταν κάποιο μέλος της ενδοομάδας σχετίζεται με κάποιο μέλος της εξωομάδας σε πραγματικές και όχι φαντασιακές συνθήκες καταρρίπτονται πιο εύκολες οι στερεοτυπικές κοινωνικές κατασκευές (Kaurinkoski, 2012. Μάρκου, 1997β). Ίσως, λοιπόν η εσωστρέφεια που φανερώνουν οι αντιλήψεις της μουσουλμανικής κοινότητας σχετικά με τους μικτούς γάμους ευθύνεται για την προβληματική της ένταξη. Βέβαια, δε θα πρέπει να ξεχνάμε να ερμηνεύουμε την εσωστρέφεια αυτή υπό το πρίσμα του αποκλεισμού από την κυριαρχή εθνική ομάδα. Οι προερχόμενοι εκ Θράκης μουσουλμάνοι είναι πιθανό να φέρουν διαχρονικά το βάρος της περιθωριοποίησης που βίωσαν τις προηγούμενες δεκαετίες (Ασκούνη, 2006: 53).

Σε κάθε περίπτωση οι έρευνες διεθνώς επιβεβαιώνουν πως οι μικτοί γάμοι έχουν πολλαπλά οφέλη για τον ομαλό επιπολιτισμό των ατόμων. Μάλιστα, οι Cartledge & Scott επισημαίνουν κάποιους στατιστικά σημαντικούς παράγοντες που συντελούν στην ομαλή επιτέλεση της συγκεκριμένης διαδικασίας στο πλαίσιο ενός μικτού γάμου. Πρώτα από όλα, οι γλωσσικές δυνατότητες σε μία μικτή διαπροσωπική σχέση εξελίσσονται συνέχεια μέσα από τη διαπροσωπική επαφή και το διάλογο. Στο συγκεκριμένο συμπέρασμα καταλήξαμε και εμείς καθώς φαίνεται πως οι κηδεμόνες και τα παιδιά που χρησιμοποιούν συχνότερα τα ελληνικά

στις διαπροσωπικές τους σχέσεις είτε στο πλαίσιο της εργασίας είτε των προσωπικών, συγγενικών σχέσεων πιστεύουν πως μιλούν και γράφουν καλύτερα ελληνικά. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι πως η συγκεκριμένος τρόπος επιπολιτισμού επιτελείται με την θέληση του ίδιου του ατόμου που συμμετέχει στη διαδικασία και δεν είναι μία διαδικασία εξωτερικά επιβαλλόμενη όπως ο επιπολιτισμός στα πλαίσια της σχολικής φοίτησης. Το μέγιστο επίπεδο του επιπολιτισμού επιτυγχάνεται με την κριτική αποβολή αρνητικών στερεοτυπικών συμπεριφορών που αντιπροσωπεύει κάθε πολιτισμός όπως ο φαλλοκρατισμός (Cartledge & Scott, 2009: 63-82). Στη δικιά μας περίπτωση, παραδείγματος χάριν, θετικά προσκείμενη στο μικτό γάμο λόγω προσωπικής εμπειρίας είναι η K4 η οποία χαρακτηριστικά δηλώνει ότι έχουν πάρει νύφη από την Ελλάδα και τους βγήκε καλή (παράρτημα: 82).

4.3.4. Ο αποκλεισμός ως διαγενεακό ψυχικό τραύμα.

Ένα θέμα που αναδείχθηκε χωρίς να υπάρχει πρόβλεψη εξ αρχής από την ερευνήτρια είναι οι ψυχολογικές διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού που βίωσαν για πολλά χρόνια οι μουσουλμάνοι της Θράκης. Θεωρητικά, φαίνεται πως ο μακροχρόνιος κοινωνικός αποκλεισμός και κάθε άλλη κακή εκδοχή του επιπολιτισμού μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα τραυματική εμπειρία η οποία μάλιστα μπορεί να κληροδοτηθεί στο συλλογικό ασυνείδητο των επόμενων γενεών. Πράγματι, στις συνεντεύξεις των ενήλικων μουσουλμάνων εμφανίστηκε συχνά το ζήτημα του αποκλεισμού της μουσουλμανικής ελληνικής κοινότητας στη Θράκη κατά τις προηγούμενες δεκαετίες αν και όλοι δηλώνουν πως πλέον δεν βιώνουν κάποιου είδους αποκλεισμό ούτε έχουν προβλήματα με ρατσιστικές πολιτικές ομάδες. Όμως, τραυματική φαίνεται πως είναι και η διαχρονική τάση για θυματοποίηση της μουσουλμανικής κοινότητας μέσα από την παροχή προνομίων που τους δόθηκαν εν είδει κοινωνικής πρόνοιας ανά καιρούς με αποκορύφωμα τη δεκαετία του 80' (Αβραμοπούλου και Καρακατσάνης, 2001: 4. Ασκούνη, 2006: 40-42) μα εξυπηρετούσαν κατά τη γνώμη τους πολιτικές σκοπιμότητες (K7-K8-K9, παράρτημα: 102). Η θυματοποίηση της μειονοτικής αυτής ομάδας έγκειται στον ενγένει αποκλεισμό τους τόσο όσον αφορά την απόλαυση κοινωνικών προνομίων (δομική θυματοποίηση) (Χαλκιά, 2014). Ο αποκλεισμός αυτός καθ' αυτός αποτελεί εκτός από δυσάρεστη κοινωνική πραγματικότητα και ένα βαθιά αρνητικό συναίσθημα δεδομένης της βασικής ανάγκης του ατόμου να εντάσσεται σε ομάδες και να γίνεται αποδεκτό (Cohen, 1985). Πιο συγκεκριμένα, ο αποκλεισμός συνδέεται με συγκεκριμένες αρνητικές εμπειρίες αποκλεισμού (Gaudilliere & Davoine, 2013: 39) οι οποίες χαρακτηρίζονται τραυματικές και μπορούν να προκαλέσουν δυσλειτουργίες στη ζωή του ατόμου όπως φοβίες ή σύνδρομα χαμηλής αυτοεκτίμησης, κατάθλιψης κλπ. (Κόκκινος κ.α., 2010).

4.4.4. Συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες

Σημαντικό ποσοστό μαθητών δεν συμμετέχει σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις πολιτιστικών φορέων (Ψάνης, 2012). Από την επεξεργασία των απαντήσεων προέκυψε ότι σε θέματα πολιτιστικής ενημέρωσης και συμμετοχής των παιδιών, το σχολείο και η οικογένεια λειτουργούν συμπληρωματικά (Ψάνης, 2012) (πίνακας 3-5: 54-55. Πίνακας 27-31: 61-62). Σημαντικό ποσοστό μαθητών δεν συμμετέχει σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις πολιτιστικών φορέων (Ψάνης, 2012). Βέβαια, υπάρχει έντονη πολιτιστική δραστηριότητα στην περιοχή, όμως σε αυτή δε συμμετέχει το μεγάλο κομμάτι του μουσουλμανικού πληθυσμού όπως φαίνεται και στους πίνακες και δηλώνεται από το σύνολο των συνεντεύξεων. Οι πρωτοβουλίες του δήμου δε φαίνεται να συμπεριλαμβάνουν τη μουσουλμανική κοινότητα στο σχεδιασμό τους όπως διαφάνηκε τόσο από τις απαντήσεις των παιδιών όσο και από τις απαντήσεις των γονέων οι οποίοι αναφέρθηκαν έντονα στην ανησυχία τους για την αδιαφορία προς τη

διαχείριση του ζητήματος της προφοράς χώρου για το παζάρι από το δήμο. Επιπλέον, όσον αφορά την Τεχνόπολη ως φορέα πολιτισμού μόνο 4 παιδιά δηλώνουν πως δεν ξέρουν την Τεχνόπολη όμως τα 3 από τα ίδια παιδιά δηλώνουν πως η περιοχή έχει φτωχή πολιτιστική ζωή και δηλώνουν και διαφορετικά πολιτιστικά σύμβολα εκτός της Τεχνόπολης (πίνακας 14: 57).

Αναφορικά με τις πολιτιστικές δράσεις στις οποίες τα παιδιά συμμετέχουν με τους γονείς τους τα στοιχεία είναι επίσης αποθαρρυντικά. Φαίνεται πως παρόλο που οι έρευνες δείχνουν ότι οι δραστηριότητες με τους ενήλικες και πολύ περισσότερο με τους γονείς έχουν μία σειρά θετικών επιδράσεων για το παιδί όπως η γεφύρωση του παιδιού με το κοινωνικό πλαίσιο που μεγαλώνει ή η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του (Δραγώνα, 2001 (επίμ.): 266-270), οι δραστηριότητες που απολαμβάνουν τα παιδιά παρέα με την οικογένειά τους περιορίζονται στους τρόπους που σκιαγραφούν οι πίνακες 27-31 (παράρτημα: 61-62).

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγράψει τις απόψεις μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών που κατοικούν ή εργάζονται στην περιοχή μελέτης σχετικά με τους θεματικούς άξονες που αποτέλεσαν τη βάση των ερευνητικών μας προβληματισμών και πιστεύουμε πως ο σκοπός αυτός επετεύχθη αποτελεσματικά.

Η χρησιμότητα της έρευνας έγκειται στην ανάδειξη των προσωπικών απόψεων των ερωτώμενων μέσα από την καταγραφή τους. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν και άλλους εκπαιδευτικούς που εισέρχονται στον εκπαιδευτικό στίβο και οι οποίοι πιθανόν να προβληματίζονται σχετικά με το θέμα της διαχείρισης των παιδιών με προβληματική συμπεριφορά. Σε πρώτο επίπεδο, θα μπορούσε να τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα την έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών και να επιδιώξουν να καταρτιστούν περαιτέρω στον τομέα αυτό. Σε δεύτερο επίπεδο, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να τους παρακινήσει να συζητούν τα σχετικά ζητήματα με συναδέλφους τους, ώστε να εντοπίζουν λύσεις από κοινού.

Επίσης, μακροπρόθεσμα η ενίσχυση του προβληματισμού της εκπαιδευτικής κοινότητας, εν γένει, θα μπορούσε να οδηγήσει σε μεγαλύτερες πιέσεις για την ενίσχυση της υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι το οποίο σήμερα απουσιάζει. Δε θα πρέπει, άλλωστε, να ξεχνάμε πως η αποτελεσματική αντιμετώπιση του ζητήματος των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη δύσκολα μπορεί να επιτευχθεί μόνο σε ατομικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, αποτελεί πρωταρχικά ευθύνη του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο πρέπει να μεριμνήσει για την λήψη των απαραίτητων μέτρων προς την κατεύθυνση της συνεχούς κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της τάξης (σεμινάρια, συνέδρια, ημερίδες κλπ) και της δημιουργίας σχετικών υποστηρικτικών δομών ανά σχολική μονάδα (εξειδικευμένοι ψυχολόγοι, σχολικοί σύμβουλοι κ.ο.κ.)

Όπως για κάθε πρόβλημα, υπάρχει λύση, έτσι και η διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών, μπορεί να αντιμετωπιστεί επιτυχώς και να αποτελέσει εφαλτήριο για τη γενικότερη βελτίωση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσω της εισαγωγής απαραίτητων διαδικασιών οι οποίες ως τώρα δεν υπήρχαν, όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Σε κάθε περίπτωση, πιστεύουμε πως οποιαδήποτε θετική αλλαγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ιδανικά θα ξεκινήσει από τους νέους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διακρίνονται από όρεξη, «ανοικτά μυαλά», όρεξη για προσωπική βελτίωση και βρίσκονται πιο κοντά στους μαθητές.

Η θεραπεία των τραυματικών εμπειριών μέσα από την επεξεργασία τους και την ανανοηματοδότησή τους είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή κοινωνική ένταξη του ατόμου. Παρόλα αυτά στην Ελλάδα δεν υπάρχει κρατική κοινωνική πρόνοια για την δωρεάν ψυχολογική υποστήριξη μέσα σε κοινωνικές δομές όπως το σχολείο όπου θα μπορούσε να αποτελέσει έναν χώρο όπου θα επιτελείται κάποιου είδους ψυχοθεραπευτική στήριξη (Τομπέα, 2016. Κόκκινος κ.ά., 2010). Συλλογική θεραπεία θα μπορούσε να επιτελεσθεί και μέσω πρωτοβουλιών Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων οι οποίες παρουσιάζουν έντονη σχετική δραστηριότητα στο εξωτερικό, μάλιστα με θετικά αποτελέσματα (Τομπέα, 2016). Άλλη μία δραστηριότητα που φαίνεται πως έχει ψυχοθεραπευτική λειτουργία και θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της εκπαίδευσης λόγω του γραμματιστικού της χαρακτήρα είναι η επεξεργασία των τραυματικών εμπειριών μέσα από τη λογοτεχνία, ανάγνωση και δημιουργική γραφή (Πατούλη, 2012). Μάλιστα, η συγκεκριμένη πρακτική είναι απολύτως σύμφωνη με τις διακηρύξεις της Κριτικής και της Μοντεσσοριανής Παιδαγωγικής που προωθούν την αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητευόμενων στην εκπαιδευτική πράξη και φαίνονται πιο επίκαιρες από ποτέ.

Πιο συγκεκριμένα και αναφορικά με τη σύγχρονη συμβολή της κριτικής παιδαγωγικής στην παιδαγωγική θεωρία εν γένει άρα και στα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η εκπαίδευση και οι καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, που έχουν διαμορφωθεί με τη συνδρομή διαφόρων επιστημών, σκοπεύουν στην απελευθέρωση (Φρέιρε, 1977) ενώ σε ένα αμιγώς πολυπολιτισμικό πλαίσιο μπορούν να στοχεύουν και στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Banks 1997:28-29) με απώτερο σκοπό την ισότιμη αναγνώριση των γλωσσικών και κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών συμβάλλει στη βελτίωση των μορφωτικών ευκαιριών των παιδιών αυτών με σκοπό ένα σχολείο "ανθρώπινο" (Τσιάκαλος, 2000), το οποίο θα προσφέρει τις γνώσεις προσαρμοσμένες στη "ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης" του κάθε μαθητή (Δραγώνα (επιμ.), 2001: 264).

Βέβαια, όσον αφορά τις καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις τίθενται διάφοροι περιορισμοί εξαιτίας του συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού διοικητικού συστήματος. Πιστεύουμε, λοιπόν, πως είναι αναγκαία σε βάθος χρόνου η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με στόχο την δυνατότητα ανάληψης περισσότερων πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Βέβαια, σε αυτό το σημείο να τονίσουμε τον κίνδυνο που ελλοχεύει η ανεξέλεγκτη ανάληψη πρωτοβουλιών. Θα πρέπει λοιπόν να γίνεται ελεγχόμενα ίσως με την παράλληλη λειτουργία ενός συστήματος μεντόρων οι οποίοι θα βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην συνδιαμόρφωση καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων (Dunne & Bennett, 1997. Γκότοβος κ.ά., 1986). Μέχρι να δρομολογηθεί και να υλοποιηθεί μία τέτοιου είδους εκπαιδευτική μεταρρύθμιση η ενδυνάμωση τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφώσεις και σεμινάρια που θα βοηθήσουν στην κατάκτηση ενός ικανοποιητικού βαθμού πολιτισμικής επάρκειας (Saldana, 2010).

Μία ακόμη πρόταση που αφορά όχι το περιεχόμενο των ερευνητικών αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα ως προς την αξιοπιστία τους είναι η τριγωνοποίηση (triangulation) της έρευνας με μεγαλύτερο ερευνητικό δείγμα πράγμα το οποίο θα ενισχύσει συγχρόνως και τη γενικευσιμότητα της έρευνας.

Συνοψίζοντας, η ελληνική κοινωνία εξελίσσεται σε μία πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία. Τα προηγούμενα χρόνια επιχειρήθηκε ένας εκσυγχρονισμός του ελληνικού σχολείου, ο οποίος ήταν εσωστρεφής, με την έννοια ότι κινούνταν στη λογική της μονοπολιτισμικότητας, της μονογλωσσίας και του εθνοκεντρισμού. Σήμερα απαιτείται ένας εκσυγχρονισμός που θα αφορά, βέβαια, και τις εσωτερικές δομές και λειτουργίες του σχολείου, αλλά θα είναι προσανατολισμένος περισσότερο προς τα έξω. Δηλαδή, θα υπερβαίνει την εθνοκεντρική, μονοπολιτισμική και μονογλωσσική προσέγγιση των πραγμάτων (Δραγώνα(επιμ.),2001).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αβραμοπούλου, Ε. , Καρακατσάνης, Λ. (2001) Διαδρομές της Ταυτότητας: Από τη Δυτική Θράκη στο Γκάζι, Πτυχιακή Εργασία του Παντείου Πανεπιστημίου.

Άγνωστος συντάκτης, (2015) Ο Κεραμεικός αναδιαμορφώνεται μέσα από το... kaos, στο <http://www.efsyn.gr/arthro/o-kerameikos-anadiamorfonetai-mesa-apo-kaos>, Τελευταία πρόσβαση στις 14/10/2016.

Άγνωστος συντάκτης (2011) Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας στο Γκάζι. Ανακτήθηκε από <http://kerameikos.blogspot.gr/2011/01/87.html> στις 27/9/2017

Βουρνά, Α., Ιατράκη, Μ., Καρεφυλάκη, Ι., Λαζαράκη, Φ., Μπαρδάνη, Κ. (2012) Ψυχοβιωματικές δραστηριότητες στο 87ο Διαπολιτισμικό Σχολείο Αθηνών. Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-21-45/2014-09-06-09-38-34/64-dim-vourna στις 11/10/2017.

Άγνωστος συντάκτης (2007) Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής. Παραδοτέο 2. Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπάρχοντων συστημάτων, απόψεων & προτάσεων καταπολέμησής της, Αθήνα: Planet. Ανακτήθηκε από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/376/111.pdf> στις 9/10/2017

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., Λιοναράκη-Χρηστίδου, Σ. (2001) Εθνοπολιτισμικές διαφορές και Εκπαίδευση, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασόπουλος, Α. (2010) Τα σχέδια στη Θράκη: Το παιχνίδι της Αγκυρας με τους ιμάμηδες. Ανακτήθηκε από <http://www.tonima.gr/> στις 23/5/2016.

Aluffi-Pentini, A. (2005) Διαπολιτισμικό Εργαστήριο: Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον, Αθήνα: Ατραπός.

Ανδριώτης, Ν. (2008) Θέματα Νεολληνικής Ιστορίας, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Αραμπατζή, Ζ. (2013) Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη στο Παιδαγωγικός Λόγος. 1/2013, σ. 61-73.

Αργυράκης, Μ. (1961) Στο παλλαϊκό Γκαζοχώρι στην Ελευθερία 15/10/1961.

Ασκούνη, Ν. (2006) Η Εκπαίδευση της Μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Anderson, B. (1997) Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού. Αθήνα: Νεφέλη.

Βάμβουκας, Μ.Ι. (2002) Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (επιμ.) (2008) Παιδαγωγικές δράσεις και διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Το παράδειγμα του 132ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, Αθήνα: Ντουντούμη.

Βερνίκος, Ν. (2002) Πολυπολιτισμικότητα, Αθήνα: Κριτική. Βερνίκος, Ν. (2004) Πολιτιστικές Βιομηχανίες, Αθήνα: Κριτική.

Gaudilliere, J., M. Davoine, F. (2013) Ιστορία και τραύμα, Αθήνα: Μέθεξις

Γεραρής, Η. (2011) Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής στο Εκπαιδευτικά τ.99-100, σ.24-32.

Γεωργιτσογιάννη, Ε. (2011). Εισαγωγή στην ιστορία του πολιτισμού. Αθήνα: Διάδραση.

Γκέφου-Μανδιανού, Δ. (επιμ.) (1998) Ανθρωπολογική Θεωρία και Εθνογραφία, Αθήνα: Πατάκης.

Γκέφου – Μανδιανού, Δ. (επιμ.) (2003) Εαυτός και Άλλος. Εννοιολογήσεις, Ταυτότητες και Πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο, Αθήνα: Gutenberg

Γκόβαρης. Χ. (2004) Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα, Ατραπός. Γκότοβος, Α. (2002) Εκπαίδευση και ετερότητα, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργης, Γ. , Παπακωνσταντίνου, Π. (1986) Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Coelho, E. (2007) Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία, Αθήνα: Επίκεντρο.

Cohen, L. Manion, L., Morisson, K. (2008) Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (2003) Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενσωμάτωση σε μία κοινωνία της ετερότητας, Αθήνα: Gutenberg.

Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (2001) Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Πάτρα: ΑΕΠ.

Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.) (2008) Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση, Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Δώδος, Δ. (1994) Η εκλογική γεωγραφία των μειονοτήτων, Αθήνα: Εξάντας.

Ελγαντούρ, Ν. (2009) Μια συνέντευξη με τον πρόεδρο της Μουσουλμανικής Ένωσης Ελλάδας , Ναϊμ Ελγαντούρ. Ανακτήθηκε από http://afroditealsalech.blogspot.gr/2009/06/blog-post_14.html στις 12/9/2016.

Ευαγγέλου, Ο. Παλαιολόγου, Ν. (2007) Σχολικές Επιδόσεις Αλλόφωνων Μαθητών. Ερευνητικά δεδομένα. Εκπαιδευτική Πολιτική, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.

Ζαμπέτα, Ε. (2003) Σχολείο και θρησκεία. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ζαρκιά, Ι.Κ. (1992), Η Συμβολή της Ανθρωπολογίας του Χώρου, Εθνολογία 1, σ.75-82.

Ζάχου, Κ (2012) Αντιλήψεις και προσδοκίες γονέων Ρομά για τη δίγλωσση εκπαίδευση, Διπλωματική εργασία του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλίας, εκπονηθείσα στο πλαίσιο Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Ανακτήθηκε από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41455/10972.pdf?sequence=1> στις 5/9/2016

Ζεγκίνης, Ε. (1994) Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών του Αίμου.

Θέου, Α. (2015) Οι απόψεις των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της τάξης: Το ειδικότερο ζήτημα της διαχείρισης προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη. Διπλωματική εργασία του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, εκπονηθείσα στο πλαίσιο Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός».

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015) Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Καλαντζάκη, Ε. (2015) Ο Γονέας ως Εκπαιδευτικός: Διερεύνηση Στάσεων, Απόψεων και Πρακτικών Ελλήνων Γονέων Εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, εκπονηθείσα στο πλαίσιο Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός».

Κανακίδου, Ε. (1998) Η διακοπή της φοίτησης στους μουσουλμάνους μαθητές στο Ρ. Παπαθεοφίλου και Σ. Βοσνιάδου (επιμ.) (1998) Η εγκατάλειψη του σχολείου. Αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις, Αθήνα: Gutenberg.

Καστοριάδης, Κ. (2001) Είμαστε υπεύθυνοι για την ιστορία μας, Αθήνα: Πόλις.

Κάτσικας, Κ. & Θέριανος, Κ.Ν. 2008. Η εκπαίδευση της αμάθειας. Αθήνα: Gutenberg.

Κλειδωνόπουλος, Τ. (2014) Κυριακή στο παζάρι των ρακοσυλλεκτών. Ανακτήθηκε από <https://www.vice.com> στις 18/2/2014.

Κόκκινος, Γ. Λεμονίδου, Ε. Αγτζίδης, Β. (2010) Το Τραύμα και οι Πολιτικές της Μνήμης. Ενδεικτικές όψεις των συμβολικών πολέμων για την Ιστορία και τη Μνήμη. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κουκουναράς-Λιάγκης, Μ. (2009) Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κρητικός, Γ. (2007) Έθνος και χώρος: προσεγγίσεις στην ιστορική γεωγραφία της σύγχρονης Ευρώπης, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κρητικός, Γ. (2010) Εκπαίδευση και έλεγχος του χώρου: από το οθωμανικό μιλλέτ στο ελληνικό κράτος του Μεσοπολέμου. Αθήνα: Εξάντας.

Κυριαζή, Ν. (2011). Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Πεδίο.

Λαυρέτζος, Α. (2012) Μουφτήδες και άτυποι Μουφτήδες – Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της τουρκικής πολιτικής στη Θράκη. Ανακτήθηκε από <http://www.real.gr/DefaultArthro.aspx?page=arthro&id=194314&catID=1> στις 22/9/2016.

Λιάμπας, Α. Τουρτούρας, Χ. (2007) Μελέτη της διαρροής και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στα Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης: 1974-1986 γηγενείς, 1989-2000 παλιννοστούντες-μετανάστες.

Λουλουδάκη, Ρ. (2015) Η νύχτα της χένας κι ο τούρκικος γάμος, Η ροδιακή 21/5/2015.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1998) Δίγλωσση Εκπαίδευση και Εκπαίδευση των Ρομ: Απ' την πλευρά των γονέων (Μια έρευνα στο Δενδροπόταμο και στον Εύοσμο). Ανακτήθηκε από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41455/10972.pdf?sequence=1> στις 18/7/2016.

Μαρατζίδης, Ν. & Μαυρομμάτης, Γ. (1999) Εθνοτική ταυτότητα και πολιτική συμπεριφορά. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Μαρβάκης, Α. Παρσάνογλου, Δ. Παύλου, Μ. (επιμ.) (2001) Μετανάστες στην Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Γ. (1996) Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μάρκου, Γ. (επιμ.) (1997α) Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Μια εναλλακτική πρόταση. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μάρκου, Γ. (1997β) Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και διεθνής εμπειρία. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ.) (2008), Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Μπιανκίνι, Φ. (1994) Πολιτιστική Πολιτική και Αναζωογόνηση των Πόλεων, Αθήνα: ΕΕΤΑΑ.

Νικολάου Γ., Βασιλείου Π., Γιώτη Λ., Δούκα Ε., Κοριλάκη Π., Λώλης, Κ., Χριστοπούλου, Ε., (2004) Μελέτη του βαθμού εφαρμογής του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής και των προβλημάτων λειτουργίας τους: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δημοσιεύονται πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας». Ανακτήθηκε από <http://conf2007.edu.uoi.gr/> στις 30/8/2016.

Παναγιωτίδης, Ν. (1994) Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση στην παιδική ηλικία, Διδακτορική Διατριβή εκπονηθείσα για το Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Κοινωνιολογίας.

Παπαδημητρίου, Γ. (2009) Γκάζι: Πορεία χωρίς φρένα; Ανακτήθηκε από

<http://www.athinorama.gr/> στις 1/10/2016.

Παπαθεοφίλου, Ρ., Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.) (1998) Η εγκατάλειψη του σχολείου. Αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις, Αθήνα: Gutenberg.

Παπαντωνίου, Κ. (2016) Κυριακάτικο παζάρι στον Ελαιώνα: Κάθε πάγκος μια οικογένεια, μια ξεχωριστή ιστορία. Ανακτήθηκε από <http://www.avgi.gr/> στις 25/3/2016.

Παραμανίδης, Γ. Παπαθεμελής, Α. Σταμκοπούλου, Β. Αρβανιτίδης, Α. (2015) Μουσουλμάνοι: Πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφορές, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Παρθένης, Χ., Φραγκούλης, Γ. Η Πρόκληση της Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Ένταξης των παιδιών Ρομά: Η επιτυχής περίπτωση της Αγίας Βαρβάρας στο Νέα Παιδεία-Γλώσσα, τ. 153. Ανακτήθηκε από

https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi7uOvo19jXAhXqIMAKHc3YAUkQFggIMAA&url=https%3A%2F%2Feclass.uoa.gr%2Fmodules%2Fdocument%2Ffile.php%2FP531%2F%25CE%2597%2520%25CF%2580%25CF%2581%25CF%258C%25CE%25BA%25CE%25BB%25CE%25B7%25CF%2583%25CE%25B7%2520%25CF%2584%25CE%25B7%25CF%2582%2520%25CE%25B5%25CE%25BA%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25B9%25CE%25B4%25CE%25B5%25CF%2585%25CF%2584%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AE%25CF%2582%2520%25CE%25BA%25CE%25B1%25CE%25B9%2520%25CE%25BA%25CE%25BF%25CE%25B9%25CE%25BD%25CF%2589%25CE%25BD%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AE%25CF%2582%2520%25CE%25AD%25CE%25BD%25CF%2584%25CE%25B1%25CE%25BE%25CE%25B7%25CF%2582%2520%25CF%2584%25CF%2589%25CE%25BD%2520%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25B9%25CE%25B4%25CE%25B9%25CF%258E%25CE%25BD%2520%25CE%25A1%25CE%25BF%25CE%25BC%25CE%25AC...%2520%25CE%259D%25CE%25AD%25CE%25B1%2520%25CE%25A0%25CE%25B1%25CE%25B9%25CE%25B4%25CE%25B5%25CE%25AF%25CE%25B1%252C%2520153.doc&usq=AOvVaw2XVDGCjZwO-_JgDJZW0Gnn στις 28/7/2016.

Πατούλη, Κ. (2012) Τραύμα και μνήμη της Βενετίας Αποστολίδου. Ανακτήθηκε από <http://tvxs.gr/news/politismos/trayma-kai-mnimi-tis-benetias-apostolidoy> στις 15/8/2016.

Πετμεζίδου, Μ. & Παπαθεοδώρου, Χ. (επιμ.) (2004) Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός Αθήνα: Εξάντας

Πουρκός Μ. & Δαφέρμος Μ. (επιμ.), (2010) Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα, Αθήνα: Τόπος.

Ρωπαϊτού-Τσαπαρέλη (2004) Ρουφ-Βοτανικός, Γκαζοχώρι. Αθήνα: Φιλιππότης.

Saldaña, D. (2010) Πολιτισμική επάρκεια: Ένας πρακτικός οδηγός για εργαζόμενους σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας, Αθήνα: Κέντρο Ημέρας “Βαβέλ” της “Συνειρμός – ΑμΚΕ Κοινωνικής Αλληλεγγύης” μετά από άδεια του Ιδρύματος Hogg (Austin-Texas).

Σαντζίλιο, Κ. (2016) Η δυστυχία του να είσαι Έλληνας Πομάκος!, Ανακτήθηκε από <http://mignatiou.com/2016/06/i-distichia-tou-na-ise-ellinas-pomakos-apilounte-me-afanismo-aro-tin-tourkia/> στις 2/6/2016.

Σιγάλας, Γ., Παπαζαρής, Α., Κατσαρός, Γ., Μπούντα, Ε., Μαλάφη, Ε., Πατσατζόπουλος, Κ., Λυμπεροπούλου, Σ., Ζωγράφου, Β. (2001). Καινοτόμες δραστηριότητες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέμα «Πολιτισμός- Τέχνες» στο Τα Εκπαιδευτικά, 61-62, 147-159.

Σιάνου, Ε. (χ.χ.) Φτώχεια, Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/87904/mod_resource/content/2/en3.pdf στις 27/8/2016.

Σκιαδάς, Ε. (2001) Οι συνοικίες των Αθηνών: Η πρώτη επίσημη διαίρεση (1908) Έκδοση: Δήμος Αθηναίων.

Σκούρτου, Ε. (2011). Η Διγλωσσία στο Σχολείο. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

Σκούρτου Ε. (2001). Διγλωσσία, διασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας. Στο Δραγώνα, Θ. (επιμ.) Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Α', Ε.Α.Π., Πάτρα

Smith, P. (2006) Πολιτισμική Θεωρία: Μία εισαγωγή, Αθήνα: Κριτική.

Σοφianoπούλου, Χ. (2011) Μελέτη περίπτωσης: Το διεθνές πρόγραμμα για την αξιολόγηση των μαθητών PISA 2006, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Σταυρίδης, Σ. (2002) Κατοίκηση και ετερότητα: Πρόσφυγες και μετανάστες στην πόλη στο Απόλυτος Ρεαλισμός, 134-145.

Στεφάνου, Ι. (1994) Η ψυχολογία των τόπων: Από τον πραγματικό χώρο στο φανταστικό τόπο. Αθήνα: Institut Francais d' Athenes.

Στεφάνου, Ι. (2003) Η παγκοσμιοποίηση, η ευρωπαϊκή ενοποίηση και η φυσιογνωμία της σύγχρονης ελληνικής πόλης, Αθήνα: Παπαζήση.

Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη στο Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας «25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας» (Τομ. 2, 333-339). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τεχνόπολις Δήμου Αθηναίων (χ.χ). Ανακτήθηκε από <http://www.technopolis-athens.com/web/guest/home> στις 12/6/2016.

Τζεβελέκου, Μ., Β. Κάντζου, Σ. Σταμούλη, Σ. Βαρλοκώστα, Β. Χονδρογιάννη, Ι. Παπαγεωργακόπουλος, Β. Λύτρα & Μ. Ιακώβου (2004). Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Τελική έκθεση στο πρόγραμμα Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. Ανακτήθηκε από http://www.ilsr.gr/files/web_erevna.pdf στις 27/2/2016.

Τζεδάκι, Γ. (1987) Όχι γκέτο μουσουλμάνων στο κέντρο της Αθήνας στην Ελευθεροτυπία. 26/6/1987.

Τομπέα, Ε. (2016) Μπορεί το ψυχικό τραύμα να μεταβιβασθεί από το γονέα στο παιδί; Δημοσιευθέν στο <http://socialpolicy.gr> στις 1/8/2016. Τελευταία ανάκτηση στις 20/8/2016.

Το τρένο στο Ρουφ (χ.χ.). Ανακτήθηκε από <https://totrenostorouf.gr/gr/axana/> στις 12/6/2016.

Τρίμη, Δ. (1989) Η ενσωμάτωση στο Γκάζι στο Σχολιαστής. τ. 36. Μάρτιος. 1989.

Τρέσσου Ε. - Μητακίδου Χ. (2002) Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Τρέσσου, Ε. - Μητακίδου, Χ. (2007) Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους - Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τρουμπέτα, Σ. (2001) Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Αθήνα: Κριτική.

Τσελώνη, Α. (1984) Νεοέλληνες πιστοί του Ισλάμ στην καρδιά της Αθήνας στο Προσανατολισμοί τ. 72, 1/2/1984.

Τσιάκαλος, Γ. (2000) Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιτσελίκης, Κ. (επιμ.) (2006) Συλλογικό έργο: Η ελληνοτουρκική ανταλλαγή πληθυσμών. Πτυχές μιας εθνικής σύγκρουσης, Αθήνα: Κριτική, Σειρά ΚΕΜΟ.

Τσιτσελίκης, Κ., Χριστόπουλος, Δ. (1997) Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: Μία συμβολή των Κοινωνικών Επιστημών, Αθήνα: Κριτική.

Τσιτσελίκης, Κ. (2008) Για το όνομα των μειονοτικών συλλόγων της Θράκης. Δημοσιευθέν στο <http://www.kemo.gr/> στις 6/5/2008. Τελευταία ανάκτηση στις 23/9/2016.

Τσελώνη, Α. (1984) Νεοέλληνες πιστοί του Ισλάμ στην καρδιά της Αθήνας στο Προσανατολισμοί τ. 72, 1/2/1984.

Φραγκουδάκη Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Δραγώνα, Θ. (επιμ.) Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Α', Ε.Α.Π., Πάτρα.

Φρέιρε, Π. (1977) Η αγωγή του καταπιεζομένου, Αθήνα: Κέδρος-Ράππα.

Χαλκιά, Α. (2014) Ένα μακρύ ταξίδι θυματοποίησης. Δημοσιευθέν στο <http://www.avgi.gr/> στις 17 Μαΐου 2014. Τελευταία ανάκτηση στις 23/9/2016.

Χριστόπουλος, Δ. (1999) Νομικά ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας στην Ελλάδα, Αθήνα: Κριτική/ΚΕΜΟ

Ψάνης, Γ. (2014) Οι αντιλήψεις των μαθητών της Αγίας Βαρβάρας για την πολιτισμική φυσιογνωμία της πόλης τους. Διπλωματική εργασία του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, εκπονηθείσα στο πλαίσιο Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός».

Ξενόγλωσση

Banks, J.A (1997) Educating Citizens in a Multicultural Society. New York: Teachers College

Press.

Berry, J.W. Phinney, L.S. Sam, D. L. Vedder, P. (2006) Immigrant youth, Acculturation Identity and and Adaptation. *Applied Psychology: an International Review* vol 55 p. 303-332.

Boal, A. (1979) *Theatre of Oppressed*. London: Pluto Press.

Cameron, L. Rutland, A. Brown, R. Douch, R. (2006) Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact, *Child Development*, 77, p 1208-1219.

Cartledge, K. H. Scott, S. (2009) Migrant Assimilation in Europe: A Transnational Family Affair, *International Migration Review*, Volume 43 Number 1 p. 60–89.

Clogg, R. (2002) *Minorities in Greece: Aspects of a Plural Society*, London: Hurst&Company.

Cohen, A. P. (1985), *The Symbolic Construction of Community*, London: Tavistock.

Davies, C.A. (1999) *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others*, London: Routledge.

Dunne, E. Bennett, N. (1997) Mentoring Processes in School-Based Training, *British Educational Research Journal*, vol. 23 p. 225-238.

Desai, R. (2009) The Inadvertence of Benedict Anderson: Engaging Imagined Communities. Ανακτήθηκε από <http://apjff.org/> στις 16/3/2009.

Freebody, P. (2003) *Qualitative Research in Education: Interaction and Practice*. London: SAGE publications.

Handcock, M. & Gile, K. (2011) , Comment: On the concept of snowball sampling published in *Sociological Methodology* vol. 41 p.367-371

Herpell, W. & Clasmann, A. (2016) EKD fordert Islamunterricht in ganz Deutschland. Ανακτήθηκε από <http://www.stimme.de/> στις 27/5/2016

Johnson, K. (ed.) (2005). *Expertise in Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kaurinkoski, K. (2012) *The Muslim Communities in Kos and Rhodes: Reflections on Social Organization and Collective Identities in Contemporary Greece*, Helsinki. Ανακτήθηκε από <http://www.kemo.gr/index.php?sec=show&item=183> στις 26/3/2016.

Lewis, R., & Burnman, E. (2008). Providing for student voice in classroom management: teachers' views. *International journal of inclusive education*, 12(2): 151-167. Lipsitz, J. (1984). *Successful schools for young adolescents*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.

Mercer, C. D. & Mercer, A. R. (1998) *Teaching Students with Learning Problems* (fifth edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Oberg, K. (1960) Culture Shock: Adjustment to New Cultural Environments, *Practical Anthropology* vol 7 p. 177-182.

Phinney, J. S. Horenczyk, G., Liebkind, K. Vedder, P. (2001) Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective, *Journal of Social Issues*, Vol. 57, No. 3, 2001, pp. 493–510 .

Thijs, J. Verkuyten, M. (2014) School ethnic diversity and students' interethnic relations, *British Journal of Educational Psychology*, 84, p. 1–21.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΕΣ

Ηλικία (πίνακας 1)

Ηλικία		Συχνότητα εμφάνισης	Ποσοστό επί %	Cumulative Percent
	10	3	15,8	15,8
	11	3	15,8	31,6
	12	8	42,1	73,7
	13	5	26,3	100,0
	Σύνολο	19	100,0	

Πολιτιστικές δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο (πίνακας 2)

		Επισκέψεις σε θρησκευτικούς χώρους		Σύνολο
		όχι	ναι	
Σχολείο φοίτησης	85ο σχολείο	7	2	9
	87ο σχολείο	9	1	
	Σύνολο	16	3	19

Πολιτιστικές δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο (πίνακας 3)

		Αθλητικές δραστηριότητες		Σύνολο
		όχι	ναι	
Σχολείο φοίτησης	85ο σχολείο	8	1	9
	87ο σχολείο	10	0	10
	Σύνολο	18	1	19

Πολιτιστικές δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο (πίνακας 4)

		Επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους		Σύνολο
		όχι	ναι	
Σχολείο φοίτησης	85ο σχολείο	7	2	9
	87ο σχολείο	6	4	10
	Σύνολο	13	6	19

**Πολιτιστικές δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο
(πίνακας 5)**

		Επισκέψεις σε μουσεία		Σύνολο
		όχι	ναι	
Σχολείο φοίτησης	85ο σχολείο	3	6	9
	87ο σχολείο	4	6	10
	Σύνολο	7	12	19

Πολιτιστικές δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο (πίνακας 6)

		Συμμετοχή σε εκδηλώσεις του δήμου		Σύνολο
		όχι	ναι	
Σχολείο φοίτησης	85ο σχολείο	7	2	9
	87ο σχολείο	10	0	10
	Σύνολο	17	2	19

**Πολιτιστικές δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο
(πίνακας 7)**

		Συμμετοχή σε πανηγύρια		Σύνολο
		όχι	ναι	
Σχολείο φοίτησης	85 ^ο σχολείο	8	1	9
	87 ^ο σχολείο	10	0	10
	Σύνολο	18	1	19

**Πολιτιστικές δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο
(πίνακας 8)**

		Θεατρικές παραστάσεις		Σύνολο
		όχι	ναι	
Σχολείο φοίτησης	85ο σχολείο	2	7	9
	87ο σχολείο	4	6	10
	Σύνολο	6	13	19

Πολιτιστικές δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο (πίνακας 9)

		Κινηματογράφος		Σύνολο
		όχι	ναι	
Σχολείο φοίτησης	85ο σχολείο	5	4	9
	87ο σχολείο	10	0	10
	Σύνολο	15	4	19

Φύλο (πίνακας 10)

			Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Αγόρια	10	52,6	52,6	52,6
	Κορίτσια	9	47,4	47,4	100,0
	Σύνολο	19	100,0	100,0	

Τάξη φοίτησης (πίνακας 11)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Ε' Τάξη	11	57,9	57,9	57,9
	ΣΤ' Τάξη	8	42,1	42,1	100,0
	Σύνολο	19	100,0	100,0	

Χρόνος παραμονής στην περιοχή (πίνακας 12)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1 χρόνος	1	5,3	5,3	5,3
	2 χρόνια	1	5,3	5,3	10,5
	4 και άνω χρόνια	17	89,5	89,5	100,0
	Σύνολο	19	100,0	100,0	

Σε ποιο μέρος της Ελλάδας θα ήθελες να ταξιδέψεις; (πίνακας 13)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Komotini	8	42,1	42,1	42,1
	Thessaloniki	1	5,3	5,3	47,4
	Greek Islands	10	52,6	52,6	100,0
	Σύνολο	19	100,0	100,0	

(πίνακας 14)		Το πιο χαρακτηριστικό σύμβολο της περιοχής				Σύνολο
		Τεχνόπολη	Τρένο	Μουσουλμάνοι	Δεν ξέρω	
Ξέρεις την Τεχνόπολη;	όχι	1	2	0	1	4
	ναι	11	1	1	1	14
	Σύνολο	12	3	1	2	18

Σε ποια χώρα θα πήγαινες για πάντα; (πίνακας 15)		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Only in Greece	4	21,1	21,1	21,1
	Germany	8	42,1	42,1	63,2
	France	2	10,5	10,5	73,7
	Egypt	1	5,3	5,3	78,9
	India	2	10,5	10,5	89,5
	Turkey	1	5,3	5,3	94,7
	Spain	1	5,3	5,3	100,0
	Σύνολο	19	100,0	100,0	

Συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό πλαίσιο (πίνακας 16)						
		συχνά	μερικές φορές	σπάνια	ποτέ	Σύνολο
Επίπεδο προφορικής χρήσης της ελληνικής γλώσσας	πολύ καλά	1	7	2	1	11
	καλά	1	3	0	1	5
	μέτρια	0	3	0	0	3
Σύνολο		2	13	2	2	19

(πίνακας 17)						
		Συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό πλαίσιο				Σύνολο
		συχνά	μερικές φορές	σπάνια	ποτέ	
Επίπεδο γραπτής χρήσης της ελληνικής γλώσσας	πολύ καλά	1	8	2	1	12
	καλά	1	4	0	1	6
	μέτρια	0	1	0	0	1
	Σύνολο	2	13	2	2	19

(πίνακας 18)

		Η δύναμη της τηλεόρασης			Σύνολο
		turkisk tv programms	greek tv programms	both	
Επίπεδο χρήσης προφορικής της ελληνικής γλώσσας	πολύ καλά	7	3	1	11
	καλά	2	2	1	5
	μέτρια	3	0	0	3
Σύνολο		12	5	2	19

(πίνακας 19)

		Η δύναμη της τηλεόρασης			Σύνολο
		Τούρκικα τηλεοπτικά προγράμματα	Ελληνικά τηλεοπτικά προγράμματα	Και τα δύο	
Επίπεδο γραπτής χρήσης της ελληνικής γλώσσας	Πολύ καλά	8	3	1	12
	Καλά	3	2	1	6
	Μέτρια	1	0	0	1
	Σύνολο	12	5	2	19

(πίνακας 20)

		Επίπεδο προφορικής και γραπτής χρήσης της ελληνικής γλώσσας			Total
		very good	good	average	
Παρακολούθηση μαθημάτων στους Δρόμους Ζωής	όχι	1	0	0	1
Σύνολο	ναι	11	6	3	18
		12	5	3	19

(πίνακας 21)

(πίνακας 21)					
		Έχεις πάει στο Παζάρι την Κυριακή;			Σύνολο
		όχι	ναι	do not know	
Ξέρεις το σύλλογο Ερμή;	όχι	3	9	3	15
	ναι	1	3	0	4
	Σύνολο	4	12	3	19

(πίνακας 22)

		Ξέρεις την Τεχνόπολη;		
		όχι	ναι	Σύνολο
Φτωχή πολιτιστική ζωή στην περιοχή	ναι	1	1	2
	2	1	0	1
	3	0	1	1
	4	0	3	3
Σύνολο	5	2	10	12
		4	15	19

(πίνακας 23)

		Επισκέψεις σε θρησκευτικούς χώρους με γονείς		
		όχι	ναι	Σύνολο
Συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό πλαίσιο	Συχνά	2	0	2
	Μερικές φορές	9	4	13
	Σπάνια	2	0	2
	Ποτέ	1	1	2
	Σύνολο	14	5	19

(πίνακας 24)

		Επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους με γονείς		
		όχι	ναι	Σύνολο
Συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό πλαίσιο	Συχνά	2	0	2
	Μερικές φορές	10	3	13
	Σπάνια	1	1	2
	Ποτέ	1	1	2
	Σύνολο	14	5	19

(πίνακας 25)

		Επισκέψεις σε μουσεία		Σύνολο
		όχι	ναι	
Συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό πλαίσιο	Συχνά	1	1	2
	Μερικές φορές	11	2	13
	Σπάνια	2	0	2
	Ποτέ	1	1	2
	Σύνολο	15	4	19

(πίνακας 26)

		Συμμετοχή σε εκδηλώσεις του δήμου		Σύνολο
		όχι	ναι	
Συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό πλαίσιο	Συχνά	0	2	2
	Μερικές φορές	10	3	13
		2	0	2
	never	1	1	2
	Σύνολο	13	6	19

(πίνακας 27)

		Συμμετοχή σε πανηγύρια με γονείς		
		όχι	ναι	Σύνολο
Συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό πλαίσιο	Συχνά	2	0	2
	Μερικές φορές	5	8	13
	Σπάνια	1	1	2
	Ποτέ	1	1	2
	Σύνολο	9	10	19

(πίνακας 28)

		Θεατρικές παραστάσεις με γονείς		
		όχι	ναι	Σύνολο
Συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό πλαίσιο	Συχνά	2	0	2
	Μερικές φορές	7	6	13
	Σπάνια	1	1	2
	Ποτέ	0	2	2
	Σύνολο	10	9	19

(πίνακας 29)

		Κινηματογράφος		
		όχι	ναι	Σύνολο
Συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό πλαίσιο	Συχνά	2	0	2
	Μερικές φορές	12	1	13
	Σπάνια	2	0	2
	Ποτέ	2	0	2
	Σύνολο	18	1	19

(πίνακας 30)

		Αθλητικές δραστηριότητες με γονείς	Σύνολο
Συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό πλαίσιο	Συχνά	2	2
	Μερικές φορές	13	13
	Σπάνια	2	2
	Ποτέ	2	2
Σύνολο		19	19

(πίνακας 31)

	Σε ποια χώρα θα πήγαινες για πάντα;							
	Μόνο στην Ελλάδα	Γερμανία	Γαλλία	Αίγυπτος	Ινδία	Τουρκία	Ισπανία	Σύνολο
Αγαπημένο τούρκικο τηλεοπτικό πρόγραμμα	4	5	1	0	2	0	0	12
Αγαπημένο ελληνικό τηλεοπτικό πρόγραμμα	0	2	1	1	0	1	0	5
Και τα δύο	0	1	0	0	0	0	1	2
Σύνολο	4	8	2	1	2	1	1	19

(πίνακας 32) Επισκέψεις γονέων στο σχολείο

E1	“μετά από ειδική και επανειλημμένη πρόσκληση”(παράρτημα: 102)
E2	Για βαθμούς και εκδηλώσεις, “ καμιά φορά το μήνα αφού τους καλέσουμε”, Βα (παράρτημα: 103)
E3	Έρχονται αν κληθούν γιατί “έχουν αγωνία για τα παιδιά” (παράρτημα: 106)
K1	“πρώτη πάω” (παράρτημα: 72)
K2	“πριν από ένα μήνα πήραμε βαθμούς”(παράρτημα: 75)
K3	“η μοναδική μητέρα που ενδιαφέρεσαι τόσο πολύ για το γιό σου ρωτάς πως πάνε τα μαθήματα”(παράρτημα: 77)
K4	μιλούν πιο πολύ με τη δασκάλα για τους βαθμούς (παράρτημα: 83)
K6	Συχνές επισκέψεις λόγω ανησυχίας (παράρτημα: 87)

(πίνακας 33)		Συχνότητα επίσκεψης των γονέων με τα παιδιά σε παιδικές χαρές και πάρκα		Total
		όχι	ναι	
Συχνότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό πλαίσιο	Συχνά	1	1	2
	Μερικές φορές	6	7	13
	Σπάνια	1	1	2
	Ποτέ	2	0	2
	Σύνολο	10	9	19

(πίνακας 34)

Πολιτισμική Επάρκεια Εκπαιδευτικών (N=4)	Ναι	Όχι
Τούρκικα	0	4
Επιμορφώσεις	2 (Ε3: Μεταπτυχιακό, Σ: Διδακτορικό)	2 (Ε1: θετικός σε επιμόρφωση με πολιτιστικό περιεχόμενο,σελ.96 Ε2: θετική σε επιμόρφωση με πολιτιστικό περιεχόμενο,σελ.99)
Κουλτούρα	Σ: παραδέχεται καμία γνώση μόνο μαντίλα Γάμος, περιτομή, χέννα (Ε2: “Κάνουν ακόμη τους γάμους τους παραδοσιακά. Με χέννες, με τριήμερο γλέντι και λοιπά”, σελ. 97)	

(πίνακας 35) Χρήση της τουρκικής γλώσσας στο σχολείο

Εκπαιδευτικοί (N=4)		Γονείς (N=9)		
Θετικοί	Αρνητικοί	Θετικοί	Αρνητικοί	Επιφυλακτικοί
4	0	1	0	8

(πίνακας 36)

Επαγγελματική κατάσταση	Συχνότητα απαντήσεων	Κωδικός Συνεντευξιαζόμενου Κηδεμόνα
Άνεργος	2	Κ3, Κ5 (θέλουν να εργασθούν)
Συνταξιούχος	1	Κ2 (πρώην γυψοσανιδάς)
Οικιακές εργασίες	1	Κ1 (ανατροφή των παιδιών)
Ρακοσυλλέκτης	3	Κ4, Κ6, Κ9
Εργαζόμενος χαμηλόμισθος	3	Κ7 (χασάπης), Κ8 (μάστορας)
Σύνολο (N)	9	



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ μαθητή/Αγαπητή μαθήτρια,

Με αυτό το ερωτηματολόγιο θα ήθελα να μάθω τι πιστεύεις για τη γειτονιά σου και το σχολείο σου.

Δεν χρειάζεται να γράψεις πουθενά το όνομά σου και αυτό σημαίνει ότι δεν θα ξέρει κανείς ποιος έχει συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο γι' αυτό σε παρακαλώ να δώσεις αληθινές και σοβαρές απαντήσεις!

Σε παρακαλώ να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις!

Σε παρακαλώ να με ρωτήσεις αν δεν καταλαβαίνεις κάτι!

1. Είσαι: α) Αγόρι β) Κορίτσι (Κύκλωσε μία απάντηση)

2. Πόσων χρονών είσαι; (γράψε).....

3. Τι τάξη πηγαίνεις; α) Ε' τάξη β) ΣΤ' τάξη (Κύκλωσε μία απάντηση)

4. Σε ποιο σχολείο πηγαίνεις? (Κύκλωσε μία απάντηση)

α) 85ο Δημοτικό Σχολείο β) 87ο Δημοτικό Σχολείο γ) Άλλο. Ποιο; (γράψε).....

5. Πόσα χρόνια ζεις στη γειτονιά Γκάζι-Βοτανικός-Ρουφ; (Κύκλωσε μία απάντηση)

α) 1 χρόνο β) 2 χρόνια γ) 3 χρόνια δ) 4 χρόνια ε) περισσότερα από 4 χρόνια

6. Μιλάς ελληνικά α) πολύ καλά β) καλά γ) μέτρια δ) λίγο ε) σχεδόν καθόλου

(Κύκλωσε μία απάντηση)

7. Διαβάζεις ελληνικά α) πολύ καλά β) καλά γ) μέτρια δ) λίγο ε) σχεδόν καθόλου

(Κύκλωσε μία απάντηση)

8. Με την οικογένειά σου μιλάς ελληνικά

α) Πάντα β) Συχνά γ) Μερικές φορές δ) Σχεδόν ποτέ ε) Ποτέ

(Κύκλωσε μία απάντηση)

9. Με την παρέα σου μιλάς ελληνικά

α) Πάντα β) Συχνά γ) Μερικές φορές δ) Σχεδόν ποτέ ε) Ποτέ

(Κύκλωσε μία απάντηση)

10. Ποια είναι τα αγαπημένα σου προγράμματα στην τηλεόραση;

(Γράψε)

11. Έξω από το σχολείο κάνεις μαθήματα για

(Κύκλωσε όποιες απαντήσεις θέλεις)

α) Ξένες γλώσσες

β) Καλλιτεχνικές δραστηριότητες (χορός, ζωγραφική κ.λπ.)

γ) Αθλήματα

δ) Άλλο (γράψε ποιο).....

ε) Τίποτα

12. Πηγαίνεις με τους γονείς σου ή με άλλους συγγενείς σε...;

(Κύκλωσε όποιες απαντήσεις θέλεις)

- α) Τζαμιά
- β) Εκκλησίες
- γ) Μουσεία
- δ) Γιορτές που διοργανώνει ο δήμος
- ε) Πανηγύρια
- στ) Θέατρο
- η) Κινηματογράφο
- θ) Αθλητικές εκδηλώσεις
- ι) Παιδική χαρά ή πάρκο

13) Πηγαίνεις με το σχολείο σου σε..;

(Κύκλωσε όποιες απαντήσεις θέλεις)

- α) Τζαμιά
- β) Εκκλησίες
- γ) Αρχαιολογικούς χώρους (π.χ. Ακρόπολη)
- δ) Μουσεία
- ε) Γιορτές που διοργανώνει ο δήμος
- ζ) Πανηγύρια
- η) Θέατρο
- θ) Κινηματογράφο
- ι) Αθλητικούς αγώνες

14) Έχεις πάει στην Τεχνόπολη; (Κύκλωσε μία απάντηση)

- α) Ναι β) Όχι γ) Δεν ξέρω

15) Έχεις πάει στο Κυριακάτικο Παζάρι; (Κύκλωσε μία απάντηση)

- α) Ναι β) Όχι γ) Δεν ξέρω

16) Ποιους από τους παρακάτω ξέρεις; (Κύκλωσε όποιες απαντήσεις θέλεις)

- α) Δρόμοι Ζωής
- β) Σύλλογος Αλληλεγγύη
- γ) Σύλλογος Αθηνά
- δ) Σύλλογος Μέγας Αλέξανδρος
- ε) Δήμος Αθηναίων
- ζ) Σύλλογος Ρακοσυλλεκτών
- η) Κλίμακα
- θ) Δεν γνωρίζω κανέναν

17) Έχεις παρευρεθεί σε κάποια γιορτή που έκαναν οι... (Κύκλωσε όποιες απαντήσεις θέλεις)

- α) Δρόμοι Ζωής
- β) Σύλλογος Αλληλεγγύη
- γ) Σύλλογος Αθηνά
- δ) Σύλλογος Μέγας Αλέξανδρος
- ε) Δήμος Αθηναίων
- ζ) Σύλλογος Ρακοσυλλεκτών
- η) Κλίμακα
- θ) Δεν θυμάμαι
- ι) Όχι δεν έχω πάει σε καμία γιορτή

18) Έχεις παρακολουθήσει μαθήματα (Κύκλωσε όποιες απαντήσεις θέλεις)
 α) στους Δρόμους Ζωής
 β) στα Πολιτιστικά Εργαστήρια του Δήμου Αθηναίων
 γ) στις Ακαδημίες ποδοσφαίρου ΠΑΟ Ρουφ
 δ) Άλλού (πού).....
 ε) μόνο στο σχολείο

19) Το Παρίσι έχει σύμβολο τον Πύργο του Άιφελ, η Αίγυπτος τις Πυραμίδες, η Αθήνα την Ακρόπολη. Η περιοχή του Γκαζοχωρίου-Ρουφ-Βοτανικού ποιο σύμβολο νομίζεις ότι έχει;
 (Κύκλωσε μία απάντηση)
 α) Την Τεχνόπολη
 β) Τα μπαρ
 γ) Το τρένο
 δ) Τους μουσουλμάνους
 ε) Τα θέατρα
 στ) Το Βοτανικό Κήπο
 ι) Τα εργοστάσια
 κ) Δεν ξέρω

20) Ποιο θεωρείς ότι είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα στην γειτονιά σου;
 (Σημείωσε ένα μόνο Χ σε κάθε σειρά στο κουτάκι που ταιριάζει στο πόσο μεγάλο πιστεύεις πως είναι το κάθε πρόβλημα)

	Καθόλου	Μικρό πρόβλημα	Μέτριο πρόβλημα	Μεγάλο πρόβλημα	Πολύ μεγάλο πρόβλημα
φτώχεια					
πάρκα					
σκουπίδια					
δε γίνονται συναυλίες, θεατρικές παραστάσεις, εκθέσεις ζωγραφικής, εκδηλώσεις					
Δεν ξέρω					
Άλλο. (γράψε τι...)	(γράψε εσύ τι...)				

21) Σε ποιο άλλο μέρος της Ελλάδας θα ήθελες να ταξιδέψεις;

22) Σε ποια άλλη χώρα θα ήθελες να μείνεις μόνιμα;

Σε ευχαριστώ!

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΚΗΔΕΜΟΝΕΣ

ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- 1) Φύλο – Έτος γέννησης
- 2) Είστε μουσουλμάνος;
- 3α) Με τι ασχολείστε; (παιδιά και δουλειές στο σπίτι/δουλειά/ παζάρι) 3β) Πώς τα βγάζετε πέρα; (πηγή εισοδήματος αν δε δουλεύει)
- 4) Δουλεύετε εδώ στον Κεραμεικό;
- 5) Ποιος βοήθησε εσάς περισσότερο να μάθετε ελληνικά; (τηλεόραση, σχολείο, φίλοι, εξωσχολικά μαθήματα)
- 6) Έχετε τελειώσει το σχολείο;
- 7) Ποια γλώσσα μιλάτε με το παιδί σας;
- 8) Αν μπορούσατε να πάτε τώρα σχολείο, θα πηγαίνατε;

ΚΕΡΑΜΕΙΚΟΣ.

- 9) Μένετε εδώ στο Βοτανικό/Κεραμεικό/Ρουφ;
- 10) Πόσα χρόνια μένετε εδώ;
- 11) Α! Την Τεχνόπολη την ξέρετε; Έχετε πάει;
- 12) Πού αλλού έχετε μείνει;
- 13) Σας λείπει κάτι από εκεί; (οι φίλοι, η οικογένεια, ο τρόπος ζωής)
- 14) Γιατί ήρθατε εδώ;
- 15) Σας αρέσει εδώ; Θα μου προτείνατε να έρθω να μείνω;
- 16) Αν φεύγατε από εδώ πού αλλού θα θέλατε να πάτε να μείνετε;
- 17) Ποιο είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα στην περιοχή; (φτώχεια, ναρκωτικά, σκουπίδια, ανεργία, ασφάλεια)
- 18) Πώς είναι οι σχέσεις με τους γείτονες; (Καλές/πολύ καλές/ όχι πολύ καλές)

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- 19) Στο σχολείο πηγαίνατε όταν έχουν θέατρο και ποιήματα;
- 20) Στο σχολείο πηγαίνατε για να πάρετε τους βαθμούς;
- 21) Βοηθάτε το παιδί να διαβάσει για το σχολείο;
- 22) Θέλετε το παιδί να τελειώσει το σχολείο;
- 23) Πιστεύετε ότι το σχολείο θα βοηθήσει το παιδί να βρει δουλειά;
- 24) Πολλά παιδιά αφήνουν το σχολείο. Γιατί πιστεύετε;
- 25) Οι εκπαιδευτικοί θα βοηθούσε να μιλούν τη γλώσσα σας;

ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ

- 26) Τα πάτε καλά με τους Έλληνες;
- 27) Οι Έλληνες τα πάνε καλά μαζί σας;
- 28) Θα παντρεύατε τα παιδιά σας με Έλληνες;
- 29) Θα παντρεύατε τα παιδιά σας με τσιγγάνους/ άραβες/ πακιστανούς;
- 30) Πιστεύετε ότι οι Έλληνες θα πάντρευαν τα παιδιά τους με μουσουλμάνους;

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- 1) Φύλο Ηλικία....
- 2) Έτη προϋπηρεσίας-Διδακτική εμπειρία με παιδιά μειονοτήτων
- 3) Σπουδές (Βασικό πτυχίο – Άλλα πτυχία-Επιμορφώσεις)
- 4) Στην τάξη σας πόσους μουσουλμάνους μαθητές έχετε; (διάκριση Ελλήνων μουσουλμάνων με μουσουλμάνους αλλοδαπούς)

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ

- 5) Γνωρίζετε τούρκικα;
- 6) Τι γνωρίζετε για τις συνήθειές τους;
- 7) Γνωρίζετε πότε εγκαταστάθηκαν στην περιοχή του Κεραμεικού;
- 8) Γνωρίζετε κάποιο μουσουλμανικό έθιμο που διατηρούν οι μουσουλμάνοι της περιοχής;

ΚΕΡΑΜΕΙΚΟΣ.

- 9) Είστε κάτοικος; (Γιατί;)
- 10) Θα ζούσατε στην περιοχή; (Γιατί;)
- 11) Τι γνωρίζετε για την τοπική ιστορία της γειτονιάς;
- 12) Ποια πιστεύει ο ίδιος ότι είναι η θέση των μουσουλμάνων κατοίκων στη ζωή του Κεραμεικού;
- 13) Έχουν κάπως διαμορφώσει τη γειτονιά και αν ναι πως; (υπάρχει κάτι που σας φέρνει στο μυαλό τους μουσουλμάνους;)
- 14) Γνωρίζετε αν υπάρχει Μουσείο Κεραμεικής στη γειτονιά;
- 15) Πιστεύετε θα ήταν πιο χρήσιμο για τα παιδιά να πάνε στο Μουσείο Φωταερίου ή Κεραμεικής ή να πάνε στην Ακρόπολη;
- 16) Πιστεύετε ότι τα παιδιά έχουν αίσθηση του γεωγραφικού χώρου που ζουν είτε αφορά τη γειτονιά τους είτε αφορά την πόλη τους είτε τη χώρα τους;
- 17) Πιστεύετε πως θα βοηθούσε τα παιδιά να ενσωματωθούν στον τόπο αν στο σχολείο τα φέρνατε σε επαφή με τη γειτονιά και την πόλη;
- 18) Πιστεύετε πως θα βοηθούσε τα παιδιά να μάθουν γεωγραφία αν στο σχολείο τα φέρνατε σε επαφή με τη γειτονιά και την πόλη;

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- 19) Το ΑΠ και τα σχολικά εγχειρίδια επηρεάζουν το έργο σας με κάποιο καλό ή κακό τρόπο;
- 20) Έχουν παρατηρηθεί μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής των μουσουλμανόπαιδων. Εσείς τι παρατηρείτε πως ευθύνεται για τις απουσίες και τη σχολική διαρροή;
- 21) Τί δυσκολίες κυρίως αντιμετωπίζουν; (αποστήθιση λόγω γλωσσικής ανεπάρκειας, γλωσσικά μαθήματα, λόγος προφορικός, λόγος γραπτός, μαθηματικά)
- 22) Έρευνες δείχνουν πως μετά την εφαρμογή του δίγλωσσου προγράμματος των Φραγκιαδάκη-Δραγώνα τα ποσοστά της σχολικής διαρροής μειώθηκαν. Το σχολείο σας συμμετείχε σε αυτό το πρόγραμμα και αν ναι ποια είναι η γνώμη σας για αυτό;
- 23) Πιστεύετε πως θα βοηθούσε η χρήση της τούρκικης γλώσσας; (από τα βιβλία, από τους εκπαιδευτικούς)
- 24) Παρατηρείτε αν και κατά πόσο ελληνοποιούν τα ονόματά τους; (πχ. Νούρος, Σίσι, Μέμος, Τζέβος, Ρέντζος, Παναγιώτης) (Αν ναι, γιατί πιστεύετε πως γίνεται αυτό; (ενσωμάτωση;))
- 25) Οι κηδεμόνες έρχονται συχνά/σπάνια/κάθε μέρα...; Εσείς τους καλείτε;
- 26) Ποιος βοηθά περισσότερο να μάθουν τα παιδιά ελληνικά; (τηλεόραση, σχολείο, φίλοι, εξωσχολικά μαθήματα)

ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

- 27) Θα συμμετείχατε σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, αν σας δινόταν η ευκαιρία;
- 28) Σε ποια θέματα πιστεύετε ότι θα έπρεπε να επικεντρωνόταν μια τέτοια επιμόρφωση;

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Κηδεμόνας 1ος, γυναίκα, 30 ετών.

X.: Καλησπέρα καταρχάς! K1 : Καλησπέρα

X : Να σας ρωτήσω αν έχετε πρόβλημα να ηχογραφήσω την κουβέντα μας; K1: Όχι δεν έχω πρόβλημα.

X. : Πρώτα θα σας ρωτήσω κάποια πράγματα για σας. K1. Ναι.

X. : Πόσο χρονών είστε;

K1: Είμαι 30.

X. : Και έχετε γεννηθεί εδώ στην Αθήνα; K1:Ναι εδώ έχω γεννηθεί.

X. : Μένετε πάντα εδώ ή έχετε ζήσει και κάπου αλλού;

K1: Όχι εδώ στο Βοτανικό γεννήθηκα και εδώ μένω πάντα. Τριάντα χρόνια δεν έχω πάει πουθενά. X. : Αν ήταν να μείνετε κάπου αλλού σε κάποια περιοχή στην Αθήνα η κάπου αλλού στην Ελλάδα που θα πηγαίνατε; Αν μπορούσατε να πάτε όπου θέλετε, χωρίς να σκεφτείτε ενοίκιο ,έξοδα οτιδήποτε . αν σας έλεγα σας δίνω ένα σπίτι όπου θέλετε.

K1:όταν πάω τον Αύγουστο με τον άντρα μου στο χωριό δεν μπορώ να κάτσω. X. : Ποιο είναι το χωριό του άντρα σας;

K1 :Ίσαλα Κομοτηνή. "Όταν πάμε εκεί δεν μπορώ να κάτσω ούτε μια βδομάδα. Λέω του άντρα μου πάμε να φύγουμε δεν μπορώ να πάρω ανάσα.

X. : Γιατί έτσι τι δεν σας αρέσει;

K1:Δεν ξέρω δεν μου αρέσει έχω γεννηθεί εδώ, ξέρω τη γειτονιά τα πάντα όπου πας σου μιλάνε, καλημέρα λες όλοι σου μιλάνε παντού γνωρίζεις τώρα κι εκεί όταν πας νοιώθεις λίγο παράξενα. Δεν ξέρω εγώ δεν μπορώ να κάτσω μου λέει ο σύζυγος μου να πάμε Γερμανία, αλλά εγώ δεν θέλω. X. Α και Γερμανία, Γερμανία γιατί όχι;

K1:Γιατί δεν ξέρω τη γλώσσα δεν ξέρω να μιλάω, θα μου μιλάνε και δεν θα ξέρω τι να απαντήσω σα χαμένη. Και από τώρα από τα τριάντα να μάθω να μιλάω Γερμανικά αποκλείεται αυτό το πράγμα.

X. : Εντάξει θα μάθουμε στη μικρή.

K1 : Ναι! Αλλά δεν μπορώ εκεί δεν αρέσει.

X. : Ναι κατάλαβα. Στη γειτονιά εδώ που μένετε τόσα χρόνια τι σας αρέσει πιο πολύ γιατί δεν φεύγετε;

K1:Έχω γεννηθεί εδώ και να πάω κάπου αλλού δεν μ' αρέσει, δεν ξέρω νοιώθω παράξενα. X. : Νοιώθετε ότι έχετε φίλους εδώ, ότι ξέρετε κόσμο;

K1:Ναι ξέρω τον κόσμο, οι γονείς μου είναι εδώ ,η αδερφή μου είναι εδώ, τα πάντα είναι εδώ

X. Ας πούμε εμένα στη γειτονιά μου αρέσει ότι είναι κοντά στο κέντρο και έχει κοντά και το μετρό που είναι μεγάλη ευκολία

K1:

Εγώ πριν 8 χρόνια έμενα στα Καμίνια. Όταν παντρεύτηκα με το σύζυγο μου έμενα εκεί, αλλά μετά γυρίσαμε εδώ. Εδώ και 3 χρόνια τώρα εδώ που γεννήθηκα. Εκεί που έμενα στον Πειραιά ένιωθα άσχημα. Όταν ερχόμουνα εδώ, που κάθε μέρα ερχόμουνα έπαιρνα σαν μια ανάσα. εδώ είναι η γειτονιά μου, νοιώθω πιο άνετα ,δεν ξέρω ,εκεί ένιωθα σαν μια ξένη. πηγαίνα σε μαγαζί δεν γνώριζα κανέναν....

X. : Έχει όμως κι εκεί πολλούς μουσουλμάνους δεν έχει; K1:Έχει αλλά το πολύ να είναι 5 οικογένειες δεν έχει πολύ κόσμο. X. : Α ! Εδώ είναι πιο πολλοί.

K1: Δεν είναι που είναι οι δικοί μας πιο πολλοί δεν έχω το πρόβλημα αυτό, απλώς έχω μεγαλώσει εγώ εδώ, δεν έχω πολλές σχέσεις εγώ με τους άλλους να πηγαиноέρχομαι στα σπίτια τους, μόνο στη

μάνα μου ,στην αδερφή μου , αυτό. Και το παιδί μου να πάω στο σχολείο και να το πάω σπίτι αυτό. X. : Απλά σας αρέσει η γειτονιά.

K1:Ναι .

X. : Και κάτι που δεν σας αρέσει στη γειτονιά και θα το αλλάζατε για να γίνει καλύτερη και να σας αρέσει πιο πολύ;

K1:Κάτι που δεν μ' αρέσει.....δεν είναι κάτι που δεν μ' αρέσει ,μόνο που φοβάσαι τώρα.. X. : Η ασφάλεια ας πούμε.

K1:Η ασφάλεια ναι, φοβάσαι γιατί υπάρχει πάρα πολύς κόσμος και κάθε μέρα ακούω στη γειτονιά μου λέμε τώρα, ανοίγουνε σπίτια, κλέβουνε... έξω από την πάρτα που μένω εγώ πριν από 2-3 εβδομάδες

ήταν ένα κοριτσάκι μικρό του γυμνασίου ήταν ,καθόταν έξω από τη πόρτα για να πιάνει ιντερνετ , περνούσανε της δώσαν μια σφαλιάρα και της πήρανε το κινητό. Και τώρα κι εγώ τρομοκρατήθηκα. Λέω θεέ μου δεν θα μπορέσω να στείλω το παιδί μου έξω από την πόρτα μου. Σε μια βδομάδα στη γυναίκα που μένει στον πρώτο όροφο της πήρανε την τσάντα, τώρα από αυτό λίγο τρομάζω . Λέω τι γίνεται; Και τώρα που ήρθανε αυτά τα άτομα που ήρθανε από κει, αρχίζουν και και τριγυρνάνε εκεί,

X : Από κει από πού εννοείτε; K1: απ' το Ιναις

X. : από πού;

K1:Από κει που ήρθανε τώρα, X. : Οι πρόσφυγες;

K1:Ναι . αρχίσανε και τώρα τριγυρνάνε, και τρομάζουμε γιατί δεν ξέρεις τους ανθρώπους, και οι άνθρωποι κοιτάνε εμάς παράξενα, κι εμείς τους κοιτάμε παράξενα αλλά λίγο φοβάσαι. Τώρα έχουνε αρχίσει να έρχονται και στις κούνιες.

X. : Έχει δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα;

K1: Όχι δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, απλώς έρχονται με τα παιδάκια τους, πολλά άτομα κάποιοι άνδρες έρχονται εκεί και πίνουν καφέ και αρχίζουν και φοβάσαι και λίγο γιαυτό στεναχωριέμαι, λέω τι θα γίνει.

X. : Κατάλαβα. Στην γειτονιά κατοικούν αρκετοί μουσουλμάνοι ξέρετε πότε ήρθανε, γιατί υπάρχει μια ιστορία πίσω από αυτό, είναι οι πιο πολλοί μουσουλμάνοι της Κομοτηνής έτσι δεν είναι; K1:Ναι της Κομοτηνής . Εγώ πάντως, οι γονείς μου ήρθανε, ο πατέρας μου ήρθε πέντε χρονών η μάνα μου επτά χρονών . Τώρα ο μπαμπάς μου είναι πενήντα έξι και η μαμά είναι πενήντα δηλαδή πενήντα χρόνια είναι εδώ . και δεν πάμε και στην Κομοτηνή συχνά, εδώ ,πολλά χρόνια είναι δηλαδή.

X. : Εσείς δουλεύετε εδώ στην περιοχή; K1:Δεν δουλεύω όχι, εγώ σπίτι.

X. : Θα θέλατε να δουλεύετε;

K1:Πάρα πολύ θα το ήθελα αλλά δεν έχω που να αφήσω τη μικρή για να πιάσω μια δουλειά. Πάρα πολύ το θέλω αλλά αυτό το χρόνο πολέμησα πάρα πολύ να την πάμε για προνήπιο και δεν την πήρανε, επειδή δεν δουλεύω.

X. Έχετε δουλέψει πιο παλιά;

K1:Έχω δουλέψει αλλά χωρίς ένσημα στα γραφεία, πήγα καθάριζα γραφεία αλλά χωρίς ένσημα. X.: Ο άνδρας σας;

K1:Ναι δουλεύει.

X. : Αν επιτρέπεται τι δουλειά; K1:Είναι σε κατάψυξη.

X. : Είναι σταθερή δουλειά; K1:Ναι σταθερή.

X. Γιατί πολλοί ασχολούνται με το παζάρι δεν είναι κάτι σταθερό αυτό. K1:Όχι με το παζάρι.

X. : Εσείς έχετε πάει στο παζάρι για βόλτα;

K1:Πολύ παλιότερα όταν ήμουν ελεύθερη ο σύζυγος μου δεν με αφήνει τώρα

X. : Καταλαβαίνω.

K1:Γέλια.....

X. : Και η δουλειά του είναι εδώ κοντά ; K1:Ναι Αγ.Αννα

X. Οι γείτονες σας είναι είναι πιο πολλοί Έλληνες ,μουσουλμάνοι οτιδήποτε άλλο, K1: Έλληνες είναι πάρα πολλοί .

X. Τα πάτε καλά με όλους;

K1: Με όλους δεν έχω κανένα παράπονο.

X. : Ούτε έχετε καταλάβει κάποιος άλλος να έχει με εσάς πρόβλημα.

K1:Όχι δεν έχει κανένας, απλά από μένα μπορεί να έχουνε παράπονο γιατί ανοίγω πολύ μουσική.. X. Δεν πειράζει είστε κεφάτη.

K1:Δεν μπορώ να κάνω χωρίς μουσική δουλειά.

X. Κάνετε και παρέα με Έλληνες με τους γείτονες ; K1:Ναι κάνω

X. : Πηγαίνετε σπίτι τους, έρχονται εκείνοι ;

K1: Οχι ,όχι δεν πάμε ο ένας στον άλλο σπίτι απλώς μιλάμε καλημέρα αυτά αλλά ο ένας σου άλλου το σπίτι δεν πάμε δεν έχω τέτοια σχέση.

X. : Και με τους μουσουλμάνους απ' ότι είπατε δεν έχετε πολλές σχέσεις. K1: Ναι ναι δεν έχω πολλές σχέσεις ούτε και με τους μουσουλμάνους.

X. : Παρόλα αυτά με Έλληνα θα παντρεύατε κάποιο απ τα κορίτσια; K1:Όχι

X. Προτιμάτε μουσουλμάνο;

K1: Δεν θα είχα πρόβλημα αν η κόρη μου αγαπούσε έναν Έλληνα αλλά δεν ξέρω τώρα ο συζυγός μου τι θα σκεφτόταν. Τώρα ο κουνιάδος μου σκέφτεται να πάρει μια Ελληνίδα, απλώς οι Έλληνιδες είναι πιο ελεύθερες δεν είναι σαν εμάς.

X. : Ναι αλλά ξέρω και από εσάς κορίτσια, έχουμε και μαθήτριες, που είναι πιο ελεύθερα έχουν σχέση από μικρές κλέβονται.

K1: Ναι κλέβονται, πάνε και παντρεύονται, δεν μπορούν να κάνουν μια σχέση και μετά να κάνουνε μια άλλη. εσείς αυτή την ελευθερία την έχετε. Δηλαδή εσύ τώρα και να παντρευτείς μπορείς να πεις σε μια φιλενάδα σου πάμε να πιούμε ένα καφέ στην καφετέρια ; εσύ μπορείς να πας αλλά εγώ δεν μπορώ να πάω γιατί ο συζυγός μου δεν μου το επιτρέπει ή στη θάλασσα μόνο με τον άντρα σου μπορείς να πας.

X. : Κατάλαβα. Δεν ξέρω όμως είναι τελικά καλό αυτό ; να παντρεύεσαι μικρή και να είσαι έτσι με τον άντρα σου, γιατί βλέπουμε συχνά ζευγάρια κι από εσάς να χωρίζουνε συχνά.

K1: Κι ο αδερφός μου χώρισε. Η νύφη μου όταν παντρεύτηκε ήταν 15 χρονών ο αδερφός μου είχε τελειώσει το στρατό, παντρευτήκανε μετά από 5-6 χρόνια χωρίσανε κι έχει μείνει ένα παιδάκι τώρα 13-14 χρονών αγοράκι. Δηλαδή σε πέντε χρόνια έξι ο ένας τον άλλο δεν θέλανε

X. : Γιατί πιστεύετε συμβαίνει αυτό;

K1: Γιατί η νύφη μου τα τίναξε, τα τίναξε πώς να σου πω, έπιασε μια δουλειά κι έκανε παρέα με τις Έλληνιδες κοπέλες, οι Έλληνιδες κοπέλες είχανε άλλη γνώμη η δική μας έχουνε άλλη γνώμη. Όπως σου είπα τώρα προηγουμένως ο σύζυγος μου δεν θα με άφηνε να πάω σε καφετερία, αυτή ήθελε να πάει σε ένα κλαμπ τη νύχτα μετά τις 12, ο αδερφός μου της είπε δεν θα πας χωρίς εμένα – όχι θα πάω είτε αυτή και πήγε. Κι αυτός ήταν ο χωρισμός τους. Αφού θες τις φίλες σου πήγαινε με τις φίλες σου.

X. : Ε κι αυτή ξεκίνησε αμέσως σε κλάμπ δεν βγήκε πρώτα για έναν απογευματινό καφέ.... K1: Παρτυμασκε ήτανε κι έγινε ο χωρισμός τους. Σε μας έχει πάρα πολλά πράγματα που δεν μπορείς να τα κάνεις όταν παντρεύεσαι.

X. : Με Αφγανούς Πακιστανούς που είναι μουσουλμάνοι; K1: Όχι όχι!

X. : Γιατί έτσι;

K1: Όχι. Θα ήθελα με τους δικούς μας .αποκλείεται να κάνω μία σχέση με Αφγανούς, Πακιστανούς όχι. Δεν θα το προτιμούσα εγώ ιδιαίτερα . οι άλλοι μπορεί να το κάνουν, αλλά εγώ ιδιαίτερα δεν θα μπορούσα να το κάνω αυτό το πράγμα ούτε τα παιδιά μου δεν θα τα άφηνα, τα 2 κορίτσια μου.

X. : Κατάλαβα. Αν όμως ήταν καλός άνθρωπος και βλέπατε ότι περνάει καλά η μικρή; Αν ήταν μεγάλη δηλαδή η κόρη σας και γνώριζε κάποιον;

K1: Όχι όχι δεν νομίζω. Μεγάλα λόγια να μην λέω αλλά ..

X. : Δεν σας το εύχομαι αφού δεν το θέλετε. Έχετε καταλάβει να υπάρχουν προβλήματα με κάποιους που έχουν πρόβλημα με τους ξένους όπως η « χρυσή αυγή»

K1: Όχι όχι.

X. : Εδώ είστε ήσυχα. Δεν έχετε ενόχληση από ρατσιστές ας πούμε.

K1: Μπορεί να υπάρχουν αλλά ποτέ αυτό το πράγμα δεν έχει γίνει σε μας. Δεν ξέρω στους άλλους. X. : Κι εμένα οι περισσότεροι μου λένε ότι είστε ήσυχα . δεν έχει κανένας ενοχληθεί εδώ.

K1: Ναι.

X. : Ωραία θα ρωτήσω και κάποια πράγματα για το σχολείο των παιδιών : Στο σχολείο πηγαίνετε και όταν έχουν θέατρο; Όταν έχουν κάποια παράσταση με ποιήματα ..

K1: Ναι βεβαίως πρώτη πάω .

X. : Και πηγαίνετε και για βαθμούς; K1: Ναι .

X. : Η δασκάλα σας σας μιλάει συχνά σας λέει δηλαδή πως τα πάει στο σχολείο; K1: Ναι ρωτάω εγώ πως τα πάει ,μου λέει καλά τα πάει

X. : Θέλετε να τελειώσουν το σχολείο, γιατί πολλά παιδιά σταματούν το σχολείο νωρίς. K1: Όχι θέλω να διαβάσει να σπουδάσει η κόρη μου.

X. : Έχετε κάποιο όνειρο ,τη φαντάζεστε να γίνει κάτι συγκεκριμένο;

K1:Θέλω να σπουδάσει να μην είναι σαν εμένα, εγώ στην έκτη σταμάτησα δεν με άφησε ο πατέρας μου να πάω στο γυμνάσιο.

X. : Παρόλα αυτά μιλάτε πολύ καλά . K1:Ε, εδώ μεγαλώσαμε...

X. : Τι σας βοήθησε να μιλάτε τόσο καλά;

K1: Σχολείο , τηλεόραση είχα Έλληνιδες φιλενάδες X: Και η παρέα δηλαδή σας βοήθησε, οι φίλοι.

K1:Ναι ναι.

X. : Για τα άλλα παιδιά γιατί πιστεύετε ότι σταματούν το σχολείο, τι φταίει;
K1: Οι γονείς φταίνε αν δεν πεις στο παιδί πρέπει να πας. Ύστερα μπορεί οι μαμάδες το πρωί να μην ξυπνάν και δεν φέρνουν τα παιδιά. Μπορεί μια μέρα να φέρνουν 5 μέρες να μην φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο. Αλλά εγώ δεν είμαι σ' αυτή τη γνώμη, εγώ κάθε μέρα πάω το παιδί μου, εκτός κι αν είναι άρρωστη έχει πυρετό. Θα κάτσει μια μέρα το πολύ 2 την Τρίτη θα πάει πάλι.
Προσπαθούμε κι εμείς κι ο πατέρας της κι εγώ να μαθαίνει η κόρη μου πάρα πολλά πράγματα που πρέπει να μάθει. Να μην είναι σαν εμάς που δεν ξέρουμε τίποτα.
X. : Μπορείτε να την βοηθήσετε με τα διαβάσματα για το σχολείο; K1: Όχι εγώ δεν μπορώ ούτε ο σύζυγός μου.

Κηδεμόνας 2ος, άνδρας, 60 ετών.

K2

X. : Καλησπέρα. Έχετε πρόβλημα να ηχογραφήσω αυτά που θα πούμε; K2: Όχι δεν έχω αρκεί να μην έχει ιστορία μετά.

X. : Μην αγχώνεστε όλοι . Είναι για το Πανεπιστήμιο. Ούτε θα ξέρει κανείς ποιος είστε. (γνέφει καταφατικά)

X. Πόσο χρονών είστε;

K2: 60

X. : Και είστε Μουσουλμάνος; K2: Ναι.

X. : Γεννηθήκατε εδώ στην Αθήνα ;

K2: Όχι Κομοτηνή Ελλάδα είναι και η Κομοτηνή. X. : Βέβαια . Και στην Αθήνα πότε ήρθατε;

K2: Πρέπει να ήταν το '78

X. : Εδώ στο Γκάζι μένατε πάντα;

K2: Πάντα πάντα εδώ στη γειτονιά 37 χρόνια είμαι εδώ. όταν απολύθηκα από φαντάρος πήγα πέρα τα παιδιά τη γυναίκα και ήρθαμε εδώ γιατί είχα τη δουλειά μου. Δούλεψα εκεί 35 χρόνια κι από κει βγήκα στη σύνταξη.

X.: Τι δουλειά κάνατε;

K2: Γυψοσανίδες. Δούλευα πλάτη εγώ , ξεφόρτωνα φόρτωνα, X. : Η γυναίκα σας δούλευα κι αυτή εδώ στη γειτονιά;

K2: Δούλευε Πετράλωνα Ταύρο σε σουβλατζίδικα. Έχει 6-7 χρόνια τώρα που σταμάτησε. X. : Στο σπίτι μένετε εσείς και η γυναίκα σας;

K2: Και ο γιός μου με τη γυναίκα του και τα παιδιά του.

X.: Η γειτονιά εδώ σας αρέσει; Πως και μένετε εδώ τόσα χρόνια και δεν σκεφτήκατε να πάτε κάπου αλλού;

K2: Όχι τόσα χρόνια δεν το σκέφτηκα . Είμαι σπίτι δουλειά κοιτάζω την οικογένεια και τα παιδιά μου δεν κάνω πολλές παρέες μου αρέσει εδώ γιατί είναι ήσυχα.

X.: Κάτι που δεν σας αρέσει εδώ;

K2: Δεν είναι κάτι που να μην μου αρέσει. Α! τώρα που το λες έχει ένα μαγαζί κάτω από το σπίτι μου που βάζει μουσική από τις 10 και ως το πρωί φωνάζουν χορεύουν βγαίνουν έξω και ουρλιάζουν και έχει φασαρία .δεν μπορώ να κοιμηθώ. Και έχουμε και τα παιδιά.

X.: Ναι έχει πολλά μαγαζιά στην περιοχή.

K2: Αλλά αυτό είναι κοντά στο σπίτι μου και δεν μπορείς να φανταστείς τι έχουν δει τα μάτια μου. Τώρα σκέφτομαι να αλλάξω σπίτι αλλά πάλι σκέφτομαι μήπως να μείνω ένα χρόνο εδώ και να πάμε μετά Κομοτηνή. Έχω το σπιτάκι μου εκεί ,θα πάρουμε και τα παιδιά εκεί , θα αλλάξουν σχολείο. Δίπλα στο σπίτι μου υπάρχει σχολείο αλλά εγώ θέλω να παν να σπουδάσουν στην πόλη. Κοντά είναι αποδώ ως τα Πετράλωνα περίπου.

X.: Άρα αν πηγαίνατε κάπου αλλού στη Ελλάδα θα ήταν Κομοτηνή.

K2: Κοίτα άμα δουλεύεις 35 χρόνια από δω κι από κει όταν πάρεις σύνταξη λες θα γυρίσω στο σπιτάκι μου. Αλλά αν έχεις οικογένεια άντε λες λίγο ακόμα να βοηθήσω άντε να τελειώσουν τα παιδιά σχολείο άσπρισαν τα μαλλιά μου.

X. : Εκτός από τι φασαρία με τα μαγαζιά που είναι πολλά στην περιοχή έχετε αντιληφθεί να κυκλοφορούν ναρκωτικά;

K2: Μόνο μια φορά δύο κοπέλες σπίτι μου ακριβώς μπροστά στρίβανε τσιγάρο μέσα στο σκοτάδι και μύριζε παράξενα καπνός ντουμάνι . Κατέβηκα πλησίασα, θα μου δώσετε λέω ένα; Ωχ! Λέει πλήρως 5 ευρώ το ένα . Θα σου δώσω 5 ευρώ λέω να πάρετε ένα πακέτο τσιγάρα παρά αυτό να κάνετε γιατί χαλάτε τη ζωή σας της λέω με αυτό το πράμα. Θα παρακαλάς μετά για 10 ευρώ να δώσεις το κορμί σου για να πάρεις αυτό . Γονείς δεν έχετε; Όχι με λέει δεν έχουμε . εμείς προσέχουμε τα παιδιά . η μικρή ενάμισι χρονών την παράτησε η μάνα της. Αυτή ήταν 26 χρονών και το παράτησε και έφυγε . πήγαινε καφετέριες, μόνο τσιγάρο και καφέ δουλειά σπίτι δεν έκανε. Με τα παιδιά δεν ασχολούνταν το κορίτσι πρώτη τάξη δεν ήξερε τίποτα.

X.: Τώρα όμως είναι αστέρι και μπράβο της!

K2: Εμείς μεγαλώσαμε αυτά τα παιδιά. Η μικρή είναι κολλημένη στη γιαγιά της X. Ναι φαίνεται έχει αδυναμία και στους δυό σας.

K2: Εμείς μεγαλώσαμε αυτά τα παιδιά. Από τα 53 μου 7 χρόνια τώρα έχω να κοιμηθώ με τη γυναίκα μου .δεν άφηνε η μικρή. Ήθελε συνέχεια αγκαλιά.

X. : Λογικό μου φαίνεται της έλειπε η μαμά. K2: Αυτά περάσαμε εμείς.

X. : Πως και χωρίσανε οι γονείς; παντρεύτηκαν μικροί; Γιατί συχνά ακούμε ζευγάρια να χωρίζουνε δυστυχώς .

K2: Κοίτα να δεις. Όταν επήγαμε απάνω ο γιος μου την γνώρισε και ήτανε μικρή 15-16 χρονών αυτή, και κλέφτηκαν. Μετά ήρθε ο γιος μου και μου λέει να παντρευτούμε . εμείς δεν γνωρίζαμε κανέναν ούτε μένα ούτε πατέρα, τίποτα . λέει ο γιος μου δεν έχει ούτε μάνα ούτε πατέρα χωρισμένοι είναι, μικρή είναι άσε να μεγαλώσει μαζί μας. Έτσι επήγαμε απάνω κι έγινε ο γάμος. Τους φτιάξαμε και σπίτι να μένουνε. Έκαναν το ένα παιδί ,αυτή μυαλό για σπίτι δεν είχε .τι θες και κάνεις και δεύτερο παιδί; Γύρναγε ο γιος μου από δουλειά φαί δεν είχε. Μόνο νερό να πιει άλλο τίποτα. Μόνο βόλτες με τις φιλενάδες. Περιμέναμε περιμέναμε μια μέρα της λέει ο γιος μου: Σου δίνω ένα μήνα άδεια να σκεφτείς τι δρόμο θέλεις να πάρεις και να αποφασίσεις αν συνεχίσεις έτσι παίρνω τα παιδιά κι εσύ γυρνάς στη μάνα σου . Δύο μήνες πέρασαν το ίδιο πάλι. Ένα πρωί ο γιος μου πήρε τα παιδιά και ήρθε στο σπίτι. Μαμά λέει αύριο δεν θα πας για δουλειά θα κοιτάζεις τα παιδιά.

Έτσι χώρισαν πιάσαμε δικηγόρο, πήγαμε δικαστήριο, δεν ήρθε η μάνα ούτε στο δικαστήριο ,τα πήρε ο γιος μου τα παιδιά. Αυτά τα προβλήματα...τώρα δόξα τω θεώ καλά είμαστε.

X. : Κατά τα άλλα με τους γείτονες έχετε καλές σχέσεις; K2: Ναι!

X. : Η περιοχή έχει και έλληνες χριστιανούς και μουσουλμάνους;

K2: Έχει λίγο πιο κάτω μουσουλμάνους αλλά έχουμε μόνο μια καλημέρα. Εγώ έχω ένα γείτονα που κάνω παρέα με το γείτονα μου που είναι Έλληνας. Άραβες Πακιστανούς δεν έχουμε εδώ πέρα. Αλλά δεν έχω πρόβλημα με Άραβες. Άνθρωποι δεν είναι κι αυτοί; μόνο με αυτούς που κόβουν τα κεφάλια. Ο θεός έδωσε εσένα ψυχή; Εσύ γιατί το κάνεις αυτό στον άλλο;

X. : Θα αφήνατε τις εγγονές να πάρουν έναν Πακιστανό ας πούμε;

K2: Όχι! Ξέρεις γιατί ; οι Πακιστανοί μπορεί να κάτσουν 10 χρόνια κ μετά να σηκωθούν να φύγουνε. Αυτοί οι περισσότεροι είναι παντρεμένοι. Αφήσανε τις γυναίκες τους και ήρθανε εδώ. Παντρεύονται εδώ για να κάνουνε χαρτιά για να μένουνε.

X. : Αν όμως μιλάμε για ένα παιδί που γεννήθηκε εδώ και είναι συμμαθητής του κοριτσιού και είναι Έλληνας αλλά από Πακιστανή οικογένεια ;

K2: Με τίποτα. Καλλίτερα να αγαπήσει Έλληνα εδώ ντόπιο παρά Πακιστανό.

X. : Εσείς είπατε ότι με Έλληνα θα παντρεύατε τα κορίτσια ,πιστεύετε ότι το ίδιο συμβαίνει με τους Έλληνες ή φοβούνται;

Όχι δεν φοβούνται. Ξέρω πολλούς μουσουλμάνους που έχουν πάρει Έλληνιδες και είναι μια χαρά . κι ο γιος μου τώρα έχει μια κοπέλα από την Καρδίτσα και τώρα θέλει να την πάρει , αλλά η κόρη του όχι λέει, φοβάται να μην χάσει τον πατέρα. Εγώ δεν μπορώ να πω ..ξέρεις ,τι είναι Έλληνας τι είναι μουσουλμάνος. Άμα αγαπάς και ο άλλος σε αγαπάει όλα γίνονται. Δηλαδή εσύ σήμερα όταν τρως ψωμί σου κάνεις το σταυρό σου, κοιμάσαι ,το πρωί καλημέρα ξέρω γω, κι εμείς προσευχή κάνουμε ένας θεός είναι.

X. Τώρα που είπαμε για θρησκεία τα έθιμα τα κρατάτε;
K2: Εγώ επειδή δούλευα 37 χρόνια τώρα μόνο 2 φορές έχω πάει σε τζαμί μόνο σε γιορτές. X. Στους γάμους όμως κρατάτε τα έθιμα;
K2: Ναι τρεις μέρες κάνουμε γάμο 2 μέρες μόνο με γυναίκες και τελευταία μέρα όλοι μαζί.
X. Σχετικά με την γειτονιά πάλι, εμένα θα μου προτείνετε να έρθω να μείνω εδώ επειδή εδώ ασχολούμαι και με τα παιδιά η καλλίτερα όχι;
K2: Ναι βεβαίως αν θέλεις κι εγώ να ψάξω να σου βρω σπίτι. Μπορεί να έχει φασαρία αλλά έχουμε κατά τα άλλα καλή γειτονιά. Το καλοκαίρι καθόμαστε στο πεζοδρόμιο ανάβουμε και το μαγκαλάκι , μεζεδάκι, τσιπουράκι, έχουμε καλή παρέα εδώ στη γειτονιά.
X. Στο καφενείο πάτε; Έχει εδώ καθαρά μουσουλμανικό καφενείο;
K2: Οι μουσουλμάνοι έχουν ένα μέσα στην πλατεία αλλά δεν πάω συχνά γιατί δεν μου αρέσει να κλείνομαι μέσα.
X. Αν είχε τζαμί στην Αθήνα θα πηγαίνατε συχνά;
K2: Να σου πω την αλήθεια όχι συνέχεια. Μικρός πήγαινα συχνά μέχρι τα 16 που ήμουν Κομοτηνή. Αλλά μετά που πήγα φαντάρος και ήρθα Αθήνα πάει ξέχασα το τζαμί.
X. Επειδή δεν είχε ή λόγω δουλειάς;
K2: Επειδή δεν έχει. Αν είχε τουλάχιστον το χρόνο 2 φορές θα πηγαίναμε η ένα σαββατοκύριακο. Αλλά δεν έχει που να πας.
X. Σας λείπει όμως;
K2: Να σου πω την αλήθεια δεν έρχεται στο μυαλό τι να πω ψέματα να πω; Και Κομοτηνή να πάω πάλι μια φορά το χρόνο θα πάω όταν έρχονται γιορτές καθημερινά δεν θα πάω πάλι.
X. Εδώ στην Αθήνα εκτός από εδώ τους «δρόμους ζωής » ξέρετε κάποιον άλλο που να βοηθάει; Ας πούμε την κλίμακα την ξέρετε;
K2: Κλίμακα; Κλίμακα είναι απάνω στο Μεταξουργείο. Εγώ εκεί πάω την Μ. X. Τι κάνει εκεί η Μ;
K2: Κάνει μαθήματα εκεί
X. Α ! κι εκεί κάνει μαθήματα; Ελληνικά κάνει κι εκεί; X. Ναι ελληνικά.
K2: Παλιά είχε κλίμακα κι εδώ αλλά τώρα έμειναν μόνο οι γιατροί κα τα μαθήματα γίνονται αλλού. X. Ο Δήμος έχει βοηθήσει με μαθήματα η γιατρούς ας πούμε;
K2: Όχι ο Δήμος δεν έχω ακούσει.
X. Τώρα σχετικά με το σχολείο των παιδιών. Όταν γίνονται γιορτές ή παραστάσεις πηγαίνετε; K2: Ναι αμέ πάμε πως δεν πάμε.
X. Και για να πάρετε τους βαθμούς; Μιλάτε με τους δασκάλους;
K2: Ναι. Τώρα τελευταία πριν από ένα μήνα πήραμε βαθμούς μιλήσαμε με τη δασκάλα και είπε Μ. πολύ καλός .
X. Ωραία. Εσείς μπορείτε να τα βοηθήσετε στο διάβασμα ή διαβάζουν μόνα τους;
K2: Μόνα τους. Εγώ δεν ξέρω γράμματα, ούτε η γυναίκα μου ξέρει.. Ο γιος μου έρχεται 10-11 η ώρα το βράδυ τα παιδιά κοιμούνται. Μόνο εδώ τα φέρνω.
X. Θέλετε να σπουδάσουν τα παιδιά;
K2: Ναι θέλω αλλά δεν περιμένω πολλά πράγματα

X. Αντίθετα πολλά παιδιά μουσουλμάνων αφήνουν νωρίς το σχολείο . γιατί πιστεύετε συμβαίνει αυτό;
K2: Αυτό ξεκινάει από τους γονείς.
X. Εσείς στο σπίτι μιλάτε ελληνικά η τούρκικα;
K2: Με τη γυναίκα μου η με τον γιό μου όταν είμαι μπορεί να μιλάω τουρκικά αλλά όταν είναι τα παιδιά μιλάμε ελληνικά.
X. Τι σας βοήθησε πιο πολύ στο να μάθετε εσείς τα Ελληνικά; Το σχολείο η δουλειά , η τηλεόραση, οι παρέες;
K2: Εγώ σχολείο δεν πήγα με σταμάτησε ο πατέρας μου νωρίς όλα τα άλλα με βοηθήσανε. X. Τώρα σχολείο θα πηγαίνατε;
K2: Αν ήμουν 30 χρονών θα ξεκίναγα τώρα πήρα σύνταξη πια.
X. Ωραία δεν έχω κάτι άλλο να ρωτήσω, ευχαριστώ για το χρόνο σας.
K2: Έχω χρόνο εγώ συνταξιούχος είμαι ,όλη μέρα κάθομαι. Χάρηκα πάρα πολύ.

Κηδεμόνας 3ος, γυναίκα, 33 χρονών.

Χ. Να σας ρωτήσω κάποια πράγματα για σας Πόσο χρονών είστε;

Κ3: Είμαι 32 αύριο θα μπω στα 33.

Χ. Χρόνια πολλά να χαίρεστε του μικρούς. Κ3: Ευχαριστώ πολύ.

Χ. Και είστε μουσουλμάνα ; Κ3:Ναι.

Χ. Εσείς δουλεύετε;

Κ3: Αυτή τη στιγμή είμαι σε μια κατάσταση δύσκολη, δε δουλεύω παλιά δούλευα. Χ. Που συγκεκριμένα δουλεύατε ;

Κ3: Σε μία βιομηχανία πλαστικών μετά σαν πωλήτρια στη LACOSTE για το ναυτικό γάζωνα ρούχα και σαν καθαρίστρια στο νοσοκομείο εκεί ήταν πιο πολλά χρόνια.

Χ. Ασχολείστε δηλαδή με πιο πολλά πράγματα. Ωραία! Και στο σπίτι είστε εσείς τα παιδιά και

....

Κ3:ο άντρας μου.

Χ. Παππούς , γιαγιά υπάρχει;;;

Κ3: Κοντά μας είναι αλλά ο καθένας στο σπίτι του. Χ. Εδώ στον Βοτανικό πόσο καιρό μένετε;

Κ3: 33 χρόνια είμαι εδώ , εδώ είμαι γεννημένη. Χ. Και έχετε καταγωγή από Κομοτηνή;

Κ3: Καταγωγή από Ροδόπη , Σάπες, αλλά γεννημένη εδώ στην Αθήνα.

Οι γονείς ήρθαν πολλοί μικροί από εκεί ο μπαμπάς ήταν 8 χρονών η μαμά 5 χρονών. Εδώ μεγάλωσαν ,εδώ αποκτήσανε δικό τους σπίτι και συνεχίζει ακόμη να δουλεύει η μαμά. Ο μπαμπάς έχει σταματήσει να δουλεύει λόγω της κρίσης στην οικοδομή.

Χ. Κατάλαβα . Ωραία! Εδώ στη γειτονιά τι σας αρέσει και δεν έχετε πάει σε κάποια άλλη περιοχή; έχετε δικό σας σπίτι;

Κ3: όχι μένω στο ενοίκιο αλλά έχω γεννηθεί εδώ και θέλω να μείνω εδώ.

Χ. Αν σας δίναμε ένα σπίτι σε όποια περιοχή θέλατε χωρίς ενοίκιο ποια θα ήταν αυτή η περιοχή που θα διαλέγατε;

Κ3: Έχω συζητήσει με το σύζυγο για άλλη γειτονιά για να πάμε ποια θα ήταν καλή για τα παιδιά γιατί όσο είναι οι δικοί μας κοντά τα παιδιά δεν ασχολούνται τόσο με τα μαθήματα αλλά πιο πολύ με μπάλα με το έξω και θέλει όπως μέναμε πριν από 10 χρόνια στα Πετράλωνα να φύγουμε Φάληρο αλλά εγώ δεν θέλω, θέλω πάλι στην ίδια γειτονιά να είμαστε. Αν το παιδί έχει θέληση να διαβάσει θα διαβάσει.

Χ. Γιατί προτιμάτε το Βοτανικό ακόμη όμως δεν κατάλαβα ακόμη.

Κ3: Το προτιμώ γιατί είναι κοντά οι γονείς μου δεν είμαι πολύ του να τριγυρνάω είναι κοντά οι φίλοι του γιού μου γενικώς μου αρέσει.

Χ. Κατάλαβα. Ωραία. Αν όμως υπάρχει κάποιο πρόβλημα και θέλετε να το διορθώσουμε ποιο θα ήταν αυτό ; Ας πούμε τα παιδιά σ' αυτό απαντάνε ότι θέλουμε ποιο πολλές παιδικές χαρές για να παίζουν θέλουν ποιο πολύ παιχνίδι. Εσείς που είστε πιο μεγάλη τι θα θέλατε να αλλάξει στη γειτονιά; Ας πούμε η Φ... μου είπε για το παζάρι ότι τους πήραν το χώρο από τον Ελαιώνα και δεν έχει που να γίνει το παζάρι εσείς τι θα θέλατε να γίνει καλύτερο ή τι πρόβλημα υπάρχει ας πούμε σκουπίδια , ανεργία, φτώχεια ναρκωτικά ίσως αν και δεν έχω ακούσει κάτι τέτοιο.

Κ3: Όχι δεν υπάρχει κάτι τέτοιο σε μας στη γειτονιά μας σε αυτά τα θέματα με τα ναρκωτικά για τη δικιά μου την πλευρά λέω επειδή εγώ δεν ασχολούμαι με παζάρια και τέτοια για μένα είναι πώς να στο πω να βρω μια δουλίτσα. Υπάρχει μεγάλη κρίση εδώ πέρα οι διαβασμένοι και δεν βρίσκουνε η αγράμματη θα βρει; Αλλά καμιά φορά δεν ξέρεις που χτυπάει η πόρτα , εγώ συγκεκριμένα να βρω μια δουλίτσα όχι απαραίτητα εδώ στο Βοτανικό οπουδήποτε γιατί είναι και το μετρά και με βολεύει. Θα πεις γιατί εδώ , γιατί τα παιδιά πάνε εδώ σχολείο , έχω κοντά τη θεία μου , την αδερφή μου έχω τη μητέρα μου σε περίπτωση αν δουλεύω θα πω μαμά πήγαινε πάρε το παιδί , στην αδερφή μου πήγαινε πάρε αυτό και τίποτα άλλο δεν με απασχολεί στη γειτονιά μέσα και ο λόγος που με κρατάει στο Βοτανικό αυτό είναι πιο πολύ.

Χ. Κατάλαβα. Άρα έχετε κοντά συγγενείς και μουσουλμάνους ή η γειτονιά έχει και άλλους Έλληνες , Άραβες

Κ3: Έχουμε Άραβες, Πακιστανούς , Αλβανούς έχουμε Αιγύπτιους αλλά δεν μας πειράζουνε. Χ. Τα πάτε καλά.

K3: Ναι τα πάμε καλά. Ο καθένας είναι στην οικογένεια του δεν δημιουργούν προβλήματα ησυχία είναι

Χ. Τα πάτε καλά με όλους ή νομίζετε ότι τα πάτε καλύτερα με αυτούς που είναι Μουσουλμάνοι λόγω θρησκείας.

K3: όχι εγώ δεν είμαι ρατσίστρια με όλους μιλάω σε όλους λέω μια καλημέρα απλώς δεν έχω πάρε – δώσε. Εγώ είμαι πιο πολύ της δουλειάς και να πηγαίνω στο σπίτι μου, το μεσημεριανό μας , να κοιμόμαστε, το απόγευμα τα παιδιά μας στην παιδική χαρά και αν έχω λίγα χρήματα μπορεί να τους πάω σε παιδότοπο με το συζυγό μου αν είναι καλοκαίρι να κάνουμε πικ νικ να πηγαίνουμε στη θάλασσα αυτό μας αρέσει, να είμαστε με τον πολύ κόσμο ή με τους δικούς μας δεν είμαι ούτε στη μητέρα μου δεν πηγαίνω εγώ , πηγαίνω μία φορά την εβδομάδα όχι κάθε μέρα πιο πολύ η οικογένειά μου ούτε στην αδερφή μου δυο φορές την εβδομάδα.

Χ. Είναι καλό αυτό πιστεύετε;

K3: Ναι εγώ για τον εαυτό μου δε θέλω δε με νοιάζει του άλλου τα προβλήματα εγώ ασχολούμαι με τα δικά μου εγώ τι θα μπορέσω και τι θα προσφέρω στα παιδιά μου ποιο πολύ αυτό με ενδιαφέρει τώρα τι κάνει ο γείτονας μου δεν με απασχολεί .

Χ. Ναι αλλά αν έχει κάποιο πρόβλημα;

K3: Κοίτα από τη στιγμή που μπορώ να βοηθήσω θα βοηθήσω αλλά δεν μπορώ να λύσω τα άλλα προβλήματα εγώ θα πω μια συμβουλή αλλά δεν θα μπορέσω να κάτσω να ασχοληθώ να βάλω τα προβλήματα του γείτονα στο δικό μου σπίτι.

Χ. Κατάλαβα.

K3: Εγώ κοιτάζω τον εαυτό μου.

Χ. Είπατε δεν είστε ρατσίστρια άρα ο ... ας πούμε μεγαλώσει και θέλει να παντρευτεί να πάρει μια Ελληνίδα.

K3: Ο κουνιάδος μου ήδη είναι παντρεμένος με μια Ελληνίδα και ζει στη Σαλαμίνα έχουν αποκτήσει 3 παιδιά εδώ και πολλά χρόνια κάπου στα 24 χρόνια είναι μαζί άρα δεν έχω κανένα πρόβλημα εγώ θα παντρευτεί Αλβανίδα , θα παντρευτεί Πακιστανή θα παντρευτεί Άραβα ότι θέλει ο Μ.... εγώ δεν θα ανακατευτώ στη ζωή του . Σαν μητέρα αν κάνει κάποιο λάθος θα του το πω μια φορά από κει και μετά είναι η ζωή του.

Χ. Ωραία . Μπράβο! Να ρωτήσω κάποια πράγματα τώρα για το σχολείο. Στο σχολείο πηγαίνετε όταν έχουν κάποια παράσταση ας πούμε θέατρο, ποιήματα κάποιες γιορτές ;

K3: Πηγαίνω βλέπω το γιό μου και τον καμαρώνω.

Χ. Και πηγαίνετε να πάρετε και τους βαθμούς. Πηγαίνετε πιο συχνά να μιλήσετε με τη δασκάλα του;

K3: Ναι καταλαβαίνει η δασκάλα και μου λέει πως είσαι η μοναδική μητέρα που ενδιαφέρεσαι τόσο πολύ για το γιό σου ρωτάς πως πάνε τα μαθήματα και καταλαβαίνει η δασκάλα όταν πάει καλά πως είμαι από πάνω του.

Χ. Ωραία ! Τον βοηθάτε καθόλου να διαβάσει .

K3: Ξέρει να διαβάσει αλλά σε κάποια μαθήματα που δεν καταλαβαίνει τον βοηθάω. Χ. Μπορείτε δηλαδή γιατί κάποιοι γονείς δεν μπορούν.

K3: Είμαι μια μητέρα που ασχολούμαι παρα πολύ με το γιό μου γιατί εγώ δεν διάβασα και έχω ένα άχτι μέσα μου γιατί με σταμάτησαν οι γονείς μου για να μεγαλώσω την αδερφή μου και θέλω τα παιδιά μου να σπουδάσουν.

Χ. Άρα θέλετε ο Μ.... να τελειώσει το σχολείο; K3: Πάνω απ' όλα.

Χ. Θέλετε και να περάσει πανεπιστήμιο ;

K3: ότι θέλει ο Μ... εγώ θα είμαι από πίσω του πάντα.

Χ. Πολλά παιδιά αφήνουν όμως το σχολείο ακόμη και από το δημοτικό .

K3: Το βλέπω είναι πολλά παιδιά που τώρα είμαι στο σπίτι βγαίνω στο μπαλκόνι και καθαρίζω το σπίτι μου και βλέπω συμμαθητές του γιού μου και τους λέω παιδιά γιατί δεν είστε στο σχολείο και μου λένε : Δεν μπόρεσα να κοιμηθώ το βράδυ και δεν πήγα στο σχολείο όλη μέρα ήμουν στο facebook . Ένα καφέ στο χέρι ένα τσιγάρο στο άλλο αυτό που κάνεις του λέω δεν είναι σωστό για σένα αύριο τι μέλλον θα έχεις τι μπορείς να προσφέρεις στα παιδιά σου. Δεν με νοιάζει λέει. Είναι αδιάφορα τα παιδιά.

Χ. Γιατί όμως πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό ;

K3: Πιστεύω εγώ σαν μία μητέρα ότι αυτό έρχεται από μία οικογένεια , η μαμά , ο μπαμπάς λέει να δουλέψω και αδιαφορούν για τα παιδιά . Εγώ σαν μητέρα αυτό καταλαβαίνω ο δικός μου ο γιός γιατί

δεν το κάνει γιός μου αντιγράφει τους άλλους έρχεται και μου παραπονιέται τι ήτανε χτές ήτανε Παρασκευή υπήρχε ένα ντιλήβερι εδώ πέρα κάτω στις γραμμές που άνοιγε καφετέρια και λέει ο Μ... Οι φίλοι μου θα πάνε εγώ γιατί να μην μπορέσω να πάω; Δεν μπορείς. Όταν θα έρθει ο μπαμπάς θα πάς με τον μπαμπά. Δεν είναι για την ηλικία του να πηγαίνει σε καφετέρια 12 χρονών παιδί μέσα στο τσιγάρο. Τέλος πάντων . Έρχεται ο μπαμπάς και του λέω Αγάπη μου ο γιός σου θέλει να πάει στην καφετέρια με τους φίλους του και μου λέει Είμαι κουρασμένος πάρε και το μικρό και πηγαίνετε όλοι μαζί και εγώ σαν μία μητέρα που θέλω να ξέρει ότι είμαι πάντα από πίσω του πήρα το μικρό και πήγαμε όλοι μαζί τον κέρασα ένα σαν σοκολάτα που είναι και εγώ πήρα ένα καπουτσίνο 15 λεπτά μείναμε γιατί ο μικρός γκρίνιαζε και φύγαμε και μου είπε και ευχαριστώ.

Χ. Και έτσι μέινετε και οι δύο ευχαριστημένοι .

Κ3: Και μου λέει ευχαριστώ μαμά όταν ο μικρός πάει στο σταθμό και εγώ θα έχω ελεύθερο χρόνο μπορούμε να έρθουμε γιός και μαμά και λέω να έρθουμε και μου λέει Εγώ όμως μαμά θέλω να ντυθείς θέλω τη μητέρα να καμαρώνω να φτιαχτείς. Αλλά άλλα παιδιά βλέπω αδιαφόρετα είναι τριγυρνάνε μέχρι 12 η ώρα μόνα τους, ο γιός μου αυτά τα πράγματα και αυτός τα θέλει αλλά εμείς αυτά τα πράγματα δεν τα θέλουμε στο σπίτι. Ο άλλος μπορεί τον εαυτό του να θέλει να τον πετάξει τον εαυτό του από τον γκρεμό θα πάμε και εμείς , όχι βεβαίως εμείς έχουμε μια τάξη και αυτό τον κανόνα εφόσον ζεις μαζί μας θα τον σεβαστείς θέλεις δεν θέλεις γιατί και εσύ θα αποκτήσεις παιδάκια. Μεγαλώνεις βλέπεις οικονομικά είμαστε χάλια εγώ ότι μπορώ θα στο προσφέρω αλλά θα καταλάβεις και εσύ τη θέση που βρίσκομαι και εγώ δεν παίρνω στο μικρό παίρνω στο μεγάλο για ο μικρός δεν καταλαβαίνει ο μεγάλος καταλαβαίνει. Όλοι έχουμε μια σειρά λέω ο καθένας με τη σειρά του θα πηγαίνει και αυτό το σέβεται ο γιός μου και το καταλαβαίνει θα βγει έξω δεν τον πνίγω αλλά όταν τελειώσει το σχολείο θα έχει ελεύθερο χρόνο τότε όχι τώρα.

Χ. Πιστεύετε ότι το σχολείο θα τον βοηθήσει να βρει δουλειά;

Κ3: Πιστεύω ότι το σχολείο είναι μια εκπαίδευση είναι κάποια πράγματα που πρέπει να καταλάβει για το δικό του το καλό όχι για μένα εγώ θα τον καμαρώνω σαν μία μητέρα θα μεγαλώσει θα έχει φίλους δεν λέω θα ξεχωρίσει ποιοι είναι φίλοι του και ποιοι όχι αυτός θα καταλάβει με ποιους θα κάνει φίλια. Το σχολείο είναι ένα μάθημα είναι τα πάντα γι' αυτόν θα μάθει πολλά πράγματα στη ζωή του . Όσο πηγαίνει ο Μ.. σχολείο και εγώ απ αυτόν κάποια πράγματα μαθαίνω. Προχτές με ρώτησε κάτι άλλο πως γίνεται ένα παιδί. Οι φίλοι μου με κοροϊδεύουν γιατί εγώ είπα με τον πελαργό έρχονται και αυτοί γελάγανε και μου είπαν ότι δεν έρχονται με τον πελαργό με επαφή έρχονται. Ναι το είπα έχουν δικαίο και με ρώτησε εσύ ήρθες με τον μπαμπά σε επαφή και του είπα Ναι . Με ρώτησε κάποια άλλα πράγματα για τις κοπέλες για την περίοδο και του είπα δεν κρύβω τίποτα είμαι ξεκάθαρη σαν μαμά. Ο σύζυγος λέει σε μένα γιατί δεν ρωτάει; Λέω ίσως ντρέπεται μαζί μου ίσως πιο ανοιχτά νοιώθει.

Χ. Άρα πιστεύεται ότι το σχολείο θα τον βοηθήσει όχι μόνο στο μυαλό αλλά και στη δουλειά ίσως αλλά και εσείς δεν ξέρατε γράμματα αλλά βρήκατε αρκετές δουλειές.

Κ3: Ναι και δεν με έδιωξαν από μια δουλειά εγώ παραιτούμουν γιατί ο μικρός αρρώσταινε πολύ επειδή η μαμά μου δουλεύει η αδερφή μου μένει μακριά κανένας δεν ήταν να πάρει το παιδί από το σταθμό να με βοηθήσει . Αν είχα μια πεθερά αποκλείεται να είχα σταματήσει να δουλεύω.

Χ. Άρα πως νομίζεται ότι το σχολείο μπορεί να βοηθήσει ; Να έχει ποιο πολλές επιλογές;

Κ3: Για τη ζωή του θα μάθει πολλά πράγματα εξτρά από τα γράμματα που μαθαίνουμε να διαβάζουμε δεν μετράει μόνο να ξέρουμε να διαβάζουμε ας πούμε εγώ που δεν έχω τίποτα κανένα χαρτί στο χέρι αλλά το μυαλό μου δουλεύει πως λέμε έχεις ένα βιβλίο και είσαι διαβασμένη αλλά μπορεί η άλλη να μην έχει βγάλει ένα σχολείο και είναι πιο έξυπνη από σένα εγώ είμαι το αντίθετο απ' αυτά μπορεί να μην έχω σπουδάσει αλλά ξέρω τους νόμους και τις διαδικασίες , ξέρω και τη δουλειά μου μαθαίνεις. Ένα παιδί πως λέμε δεν γεννιέται και να ξέρει τα πάντα τα μαθαίνεις έτσι και ο γιός μου θα μάθει στη ζωή του.

Χ. Μήπως γι' αυτό το λόγο κάποια παιδιά παρατάνε το σχολείο, γιατί λένε ότι δεν χρειάζεται να βρω δουλειά και χωρίς το σχολείο.

Κ3: Οι φίλοι του γιού μου του λένε ότι δεν με νοιάζει και ο μπαμπάς δουλεύει και εγώ σας παράδειγμα του δείχνω του φίλου του τον μπαμπά και τον δικό του τον μπαμπά. Δες του λέω τον πατέρα του φίλου σου και τον δικό σου πατέρα. Ο πατέρας σου είναι κρεοπώλης είναι ένας εργάτης και εξυπηρετεί κόσμο . Ο πατέρας του φίλου σου παίρνει ένα καροτσάκι και ένα ρολό και ψάχνει τα σκουπίδια. Αυτός ο άνθρωπος δεν μπορεί να φέρει κάθε μέρα το μεροκάματό του βγαίνει για την τύχη του ενώ ο μπαμπάς κάθε μέρα σας φέρνει το μεροκάματό του αυτό που θέλετε σας το προσφέρει ας είναι λίγο δύσκολα τα

πράγματα , δεν βγαίνει ο μπαμπάς στο δρόμο. Εσύ θα ήθελες να κάνεις αυτή τη δουλειά; Ο γιός μου λέει όχι μαμά. Τότε πάρε παράδειγμα τον μπαμπά σου/.

Χ. Πιστεύεται ότι θα βοηθούσε να μιλούσαν οι δάσκαλοι τούρκικα να τους εξηγούνε κάποια πράγματα;

K3: Όχι επειδή ζούμε στην Ελλάδα, εγώ προτιμώ τα ελληνικά τα τούρκικα τα ξέρουν μπορεί να μην ξέρει κάποια πράγματα από τη δική μας θρησκεία. Ας πούμε ο γιός μου ξέρει το Πάσχα δεν ξέρει το τζαμί τι είναι γιατί ποτέ δεν πήγε σε τζαμί ούτε εγώ έχω πάει δεν γνωρίζω τη διαδικασία. Δεν αρνούμαι τη θρησκεία μου ζω στην Ελλάδα δεν ζω στην Κομοτηνή και αφού ζω στην Ελλάδα θα ήθελα να μάθει αυτά που πρέπει για την ελληνική σημαία όχι για την τούρκικη δεν κατοικώ εκεί κατοικώ στην Ελλάδα και εδώ τρώω ψωμί δεν τρώω εκεί ψωμί και σέβομαι τη δική μου πατρίδα που είμαι εδώ ελληνίδα.

Χ. Στο σπίτι μιλάτε πιο πολύ τούρκικα;

K3: Εμείς και τις δύο γλώσσες μια ζωή μιλάγαμε μισά ελληνικά μισά τούρκικα όταν δεν ξέρουμε κάτι στα τούρκικα τα μεταφέρουμε στα ελληνικά. Ακόμα και στο μικρό μου γιό που πάει από 6 μηνών στο σταθμό του μιλάω ελληνικά γιατί δεν ξέρει τη δική μου γλώσσα.

Χ. Αν μπορούσατε και είχατε χρόνο να πάτε σχολείο ξανά θα πηγαίνατε;

K3: Βεβαίως το έχω ζητήσει εδώ και πολλά χρόνια από τον άντρα μου αλλά μου είπε εγώ γυναίκα ζηλεύω, ας σε έστελναν οι γονείς σου.

Χ. Εδώ στο κέντρο αν κάναμε μαθήματα; K3: Εδώ δεν θα τον ρώταγα.

Χ. Ποιος σας βοήθησε ποιο πολύ να μάθετε ελληνικά η τηλεόραση , η οικογένεια, το σχολείο; K3: Πιο πολύ η δουλειά στη βιομηχανία πλαστικών που δουλέψαμε μαζί με το σύζυγο. Η δουλειά κάνει καλό.

Χ. Μια αδιάκριτη ερώτηση . Σε ποια ηλικία κλεφτήκατε; K3: Στα 19 ο μπαμπάς μας είχε πολύ στην τσίτα.

Χ. Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Κηδεμόνας 4ος, γυναίκα, 39 χρονών.

Χ. Καλησπέρα σας...Έχετε πρόβλημα να γράψω αυτά που λέμε; K4:Ναι (με χειρονομία δείχνει προχώρησε στην καταγραφή).

Χ. Καταρχάς πόσο χρονών είστε; K4: 12 Μάιου κλείνω τα 39.

Χ. Ωραία, να σας χαιρόμαστε! (γελάει) Και γεννηθήκατε εδώ στην Αθήνα;

K4: Στην Κομοτηνή; Χ. Εδώ πότε ήρθατε;

K4: Μικρή ήρθαμε, 8-9, κάπου εκεί. Χ. Κι εδώ μένατε στο Γκάζι πάντα; K4: Ναι ναι...

Χ. Δεν πήγατε ας πούμε σε άλλη περιοχή; K4: -Όχι όχι...

Χ. Πειραιά; Πετράλωνα;

K4: Πετράλωνα πήγαμε, δεν κάτσαμε πολύ και γυρίσαμε εδώ.

Χ. Εδώ τι σας άρεσε στη γειτονιά; Γιατί δηλαδή μένετε εδώ και δεν πήγατε αλλού;

K4: Μπαμπάς μου, δεν ξέρω, μαμάς μου δεν ξέρω, γιατί κοντά ήτανε όλοι συγγενείς και δε φύγαμε, θείος μου, θεία μου, όλο το σόι εδώ.

Χ. Είχατε και δουλειά εδώ κοντά;

K4: Πατέρας μου δούλευε. Εγώ μικρή παντρεύτηκα, 15 χρονών. Χ. Και ο άντρας σας δουλεύει εδώ κοντά;

K4: Ο άντρας μου δε δουλεύει τώρα, άνεργος είναι, πάμε στο παζάρι, ξέρεις, κάθε Κυριακή. Χ. Στο Βοτανικό...

K4: Ναι, ναι.

Χ. Σε ποιο σύλλογο είστε εσείς, στον Ερμή, στην Αλληλεγγύη; K4: Στον Ερμή,

Χ. Στον Ερμή.

K4: Αλλά ξέρεις τον Ε;... εδώ και δύο εβδομάδες και θέλει να ανοίξει άλλο σωματείο, ξέρεις. Και τώρα είμαστε δρόμο. Μας έδιωξαν.

X. Ναι ξέρω σας έβγαλαν από το χώρο. Κρίμα. Και ο δρόμος εκεί δεν είναι καλός. K4: Και δουλειά δε γίνεται.

X. Να εδώ αυτά λέμε να τα ακούσει κανείς μπας και κάνει τίποτα. (γελάει) Ό,τι παράπονο έχετε, ναι, να το πείτε, μην το κρατήσετε. Άρα ας πούμε αν θέλατε στη γειτονιά τι θα ήταν αυτό; (χειρονομία και βλέμμα απορίας) Άμα έκανα μαγικά και μπορούσα να διορθώσω κάτι...

K4: Εγώ δε...είμαι ήρεμη. Είμαι σπίτι. Δε βγαίνω έξω. Σε κανένα δίπλα. Μόνο πάω στην ξαδέλφη μου. Κι εκεί παίρνω την κόρη μου. Έτσι.

X. Ναι. Αλλά ας πούμε εμένα στη γειτονιά μου δεν έχει χώρο να αφήνω λίγο ελεύθερο το σκυλί μου.

K4: Το σκυλί, ναι.

X. Να το πάω βόλτα. Και δε θέλω να το αφήνω ελεύθερο μέσα στα παιδιά γιατί εντάξει σκυλί είναι μπορεί να κάνει κάτι. Άμα, λοιπόν εγώ ζητούσα κάτι θα ήταν ένας χώρος να μπορώ να πάω το σκύλο ή να έχει ας πούμε και κουβάδες που να είναι μόνο για τα σκουπίδια του σκύλου γιατί εγώ ρίχνω τα σκουπίδια μου μέσα στον κάδο αλλά μετά ξέρω ότι κάποιος μπορεί να πάει να ψάξει για να φάει. Νιώθω άσχημα.

K4: Έτσι είναι, έτσι είναι.

X. Άρα άμα ζητούσα κάτι, θα ήταν αυτό. Εσείς άμα ζητούσατε κάτι για το Γκάζι τί θα ήταν; K4: Τι να ζητήσω εγώ; Τίποτα...

X. Τα παιδιά ας πούμε ζητάνε παιδική χαρά συνέχεια. K4: Ναι, παιδική χαρά. Παιδική χαρά.

X. Ή η Φ που πάει κι αυτή στο παζάρι είπε χώρο για το παζάρι. K4: Ναι, το παζάρι ναι, χώρο θέλουμε. Χώρο θέλουμε.

X. Γιατί γίνεται και χρόνια το παζάρι. K4: Ναι, χρόνια ναι.

X. Κι έρχεται κόσμος στο Βοτανικό για αυτό το λόγο. Το ξέρουνε.

K4: 12 χρόνια. Τώρα θέλει να ανοίξει ο γαμπρός μου, Ε... Μακάρι να βρούμε χώρο, να πάμε καλά. Εκεί περιμένουμε. Άμα δε δουλεύουμε τίποτα. Τίποτα. Δε μπορώ να δώσω στη Ν. Πάει σχολείο που ζητάει τυρόπιτα και έτσι, χυμό.

X. Εντάξει, ευτυχώς, τους δίνουνε και στο σχολείο, ξέρω. K4: Ναι ναι δίνουνε σχολείο. Δίνουνε. Αλλά Ν. ζητάει.

X. Ναι, ε παιδιά είναι ζητάνε. Τα πιο πολλά ζητάνε.

K4: Ζητάει. Σχόλασε, πήγαμε πήρε σκουλαρίκι να βάλει, ε ζητάει λεφτά. Άμα δε δουλεύεις πώς να δώσεις;

X. Τι να κάνουμε; Κι αυτά λίγο να μαζευτούνε κι εμείς λίγο να προσπαθήσουμε. Παιδιά, έτσι είναι τα παιδιά. Εε, ρώτησα πριν τι δε σας αρέσει. Τι σας αρέσει στη γειτονιά; Γιατί μένετε σε αυτή τη γειτονιά;

K4: Μ'αρέσει! Εδώ μεγάλωσα, παντρεύτηκα εδώ. Εδώ γέννησα γι' αυτό μ' αρέσει. Δεν ξέρω. Και να πάω μακριά δε μπορώ.

X. Έχετε και γείτονες που μιλάτε; K4: Ναι, ναι.

X. Γείτονες έχετε μόνο μουσουλμάνους ή έχετε και Έλληνες; K4: Και Έλληνες έχουμε και μουσουλμάνους.

X. Μιλάτε πιο πολύ με τους μουσουλμάνους; K4: Μουσουλμάνους

X. Εσείς έχετε καταλάβει όσα χρόνια μένετε εδώ ας πούμε ότι και οι Έλληνες δε μιλάνε τόσο πολύ με τους μουσουλμάνους ή δεν έχουνε πρόβλημα;

K4: Δεν έχουνε πρόβλημα. Θα λέω στη γειτονιά μου καλημέρα, καλησπέρα, τα λέμε.

X. Γιατί είναι μια κυρία, ας πούμε εγώ την έχω δει, που είναι σε ένα σύλλογο και λέει διάφορα καμιά φορά.

K4: Πού;

X. Δεν έχετε πετύχει εσείς ποτέ κανένα περιστατικό, έτσι, να σας κάνει να νιώσετε άσχημα; K4: Όχι, όχι, όχι

X. Χαίρομαι, γιατί δεν είναι σωστό κι εγώ πιστεύω αυτό. K4: Όχι

X. Ωραία. Κι εμείς αυτό θέλουμε, να νιώθετε (καλά-χειρονομία) όλοι δηλαδή κι εγώ αν μετακόμιζα εδώ δε θα ήθελα βέβαια να με σχολιάζουνε και να μιλάνε άσχημα.

K4: Αμέ, αμέ. Ο πατέρας μου δουλεύει τράπεζα με δάνειο πήρε το σπίτι, πήρε σύνταξη και πήγε στο Κομοτηνή. Τώρα εγώ μένω εκεί. Ευτυχώς δεν πληρώνω νοίκι.

X. Και αυτό σημαντικό για να μένετε εδώ. K4: Και μένω εδώ τώρα.

X. Ναι, ωραία. Τι άλλο για τη γειτονιά, αυτά. Ρώτησα πριν άμα υπάρχουν στην περιοχή και

μουσουλμάνοι και Έλληνες. Τη Ν... θα την παντρεύατε με κάποιον που δεν είναι μουσουλμάνος; Κ4: Όχι. Δεν θα αφήσω.

Χ. Έλληνα χριστιανό όχι;

Κ4: Άμα είναι μουσουλμάνος αλλά είναι από το Αφγανιστάν ή Πακιστανός Όχι Χ. Γιατί έτσι

Κ4: Έτσι, θρησκεία, δεν ξέρω. Δεν ξέρω αν θα την αγαπήσει. Δεν ξέρω. Αλλά εγώ δε θα αφήσω. Χ. Δε συμφωνείτε

Κ4: Όχι. Ξένα είναι. Έτσι μου έρχεται. Δεν ξέρω. Πακιστάν. Αλβανοί. Ό,τι να ναι έχει έρθει. Χ. Είναι όμως κι αυτοί μουσουλμάνοι. Δεν είναι

Κ4: Όχι

Χ. Είναι είναι πώς δεν είναι

Κ4: Είναι αλλά εμείς άλλη θρησκεία έχουμε Χ. Έχετε άλλες συνήθειες

Κ4: Συνήθειες ναι

Χ. Εσείς από τις μουσουλμανικές συνήθειες ας πούμε τι κρατάτε πιο πολύ και σας αρέσει, το φαγητό ας πούμε μπορεί να πει κάποιος

Κ4: Φαγητό. Θρησκεία μας είναι, θεός, Αλλάχ, πως τα λένε. Χ. Τζαμί εδώ στην Αθήνα πηγαίνετε

Κ4: Όχι

Χ. Στην Κομοτηνή που έχει ; Κ4: Εκεί πάμε. Τζαμί. Πάμε.

Χ. Πιστεύετε όπως εσείς δε θέλετε να παντρεύεστε τη Ν... με άλλον και ένας Έλληνας πιστεύετε δε θα ήθελε να παντρευτεί το παιδί του με μουσουλμάνο ή με κάποιον από άλλη θρησκεία

Κ4: Εγώ όχι αλλά δεν ξέρουμε τι θα συμβεί αργότερα. Τώρα λέω δε θέλω. Δεν ξέρω αν μεγαλώσει η κόρη μου με κάποιον θα μπλέξει, δεν ξέρω.

Χ. Και εξαρτάται και από το αν δείτε πως της συμπεριφέρεται γιατί αν δείτε και οι μουσουλμάνοι με τους μουσουλμάνους δεν τα πάνε καλά και χωρίζουνε. -Παντρεύεστε μικροί και μικροί χωρίζετε. Κ4: Εγώ 15 χρόνια παντρεύτηκα. 24 χρόνια είμαι άντρα μου.

Χ. Μπράβο σας Κ4: Δε χωρίζαμε.

Χ. Μπράβο σας. Σπάνιο, δύσκολο.

Κ4: Ντάξει. Τράβηξα, ξέρεις όταν παντρεύεσαι τραβάς τα πάντα. Χ. Βέβαια. Άμα είσαι και μικρός είναι δύσκολα.

Κ4: Ναι δεν είχα παιδί και πάλι κράτησα. Χ. Ναι, μπράβο σας.

Κ4: Όταν γέννησε “κόρη” λέω που τώρα να χωρίσω, χωρίς μπαμπά, χωρίς μαμά θα μείνει η “κόρη”, εκεί που θα μπλέξω θα είναι καλύτερα; Όχι. Άντρες είναι έτσι, τα ίδια είναι.

Χ. Κατάλαβα. Και για τη Ν., για το σχολείο θα ρωτήσω κάποια πράγματα. -Πηγαίνετε συχνά στο σχολείο

Κ4: Την παίρνω, την πάω και την παίρνω.

Χ. Και κάθε φορά που πηγαίνετε μιλάτε με τη δασκάλα, σας λέει πράγματα για τη Ν... Κ4: Ε δε μου λέει, όταν ρωτάω μου λέει

Χ. Πηγαίνετε και στις παραστάσεις που κάνουνε, λένε ποιήματα, τραγούδια και τέτοια. Κ4: “κόρη” δεν πηγαίνει

Χ. Δεν θέλει;

Κ4: “κόρη” εχτές ήταν και δεν πήγε.

Χ. Τι εννοώ. Άμα κάνουν αυτά θέατρο δηλαδή η “κόρη” όταν λέει ποίημα πάτε; Κ4: Ναι, ναι. Και Δρόμοι Ζωής πάμε.

Χ. Και στους βαθμούς πηγαίνετε Κ4: Αμέ.

Χ. Στους βαθμούς μιλάτε πιο πολύ με τη δασκάλα; Κ4: Ναι ναι.

Χ. Πιστεύετε θα βοηθούσε άμα μιλούσανε και τούρκικα οι δάσκαλοί τους στο σχολείο; Κ4: Δεν κατάλαβα

Χ. Άμα μιλούσανε και τούρκικα, άμα η δασκάλα μιλούσε και τούρκικα θα βοηθούσε πιστεύετε Κ4: Εδώ ζούμε, να μάθει ελληνικά

Χ. Ναι αλλά πιο πολύ μιλάτε τούρκικα Κ4: Σπίτι ναι, σπίτι ναι

Χ. Άρα πιστεύετε θα βοηθούσε να ξέρει και η δασκάλα τούρκικά Κ4: Καλύτερα

Χ. Κι εγώ πολλές φορές όταν έχουμε μάθημα, μου κακοφαίνεται, νιώθω άσχημα που δεν καταλαβαίνω και τι λένε που θέλω να τους εξηγήσω κάτι και δε μπορώ. Κι εγώ πιστεύω θα ήταν καλύτερα.

Κ4: Καλύτερα, ναι. Στη γλώσσα σου καλύτερα θα τα πεις. Μιλάς. Σκέφτεσαι. Χ. Άρα στο σπίτι μιλάτε πιο πολύ τούρκικα

K4: Ναι

X. Και τηλεόραση και τέτοια τούρκικα πιο πολύ βλέπετε; K4: Και ελληνικά και τούρκικα.

X. Η τηλεόραση σας έχει βοηθήσει καθόλου στα ελληνικά; K4: Ελληνικά ναι.

X. Να μάθετε

K4: Εγώ πήγα τρίτη δημοτικού και σταμάτησα. X. Α νωρίς. Και πάλι καλά είστε.

K4: Λέω παντρεύτηκα μικρή.

X. Άρα την “κόρη” δε μπορείτε να τη βοηθήσετε στα μαθήματα K4: Οχι δεν ξέρω. Άμα ήξερα δεν θα ήτανε έτσι η “κόρη”.

X. Εντάξει προσπαθούμε.

K4: Και μαθηματικά δεν ξέρω.

X. Εντάξει δεν πειράζει. Πιστεύετε ότι το σχολείο θα τη βοηθήσει να βρει δουλειά μετά K4: Αμέ

X. Θέλετε να το τελειώσει

K4: Θέλω. Δεν ξέρω η “κόρη” που μεγαλώνει νιώθει είναι μεγαλύτερη. Είναι ακόμα 11 χρονών, 12 λέμε τώρα και νιώθει είναι 14, έτσι, μεγαλύτερη.

X. Όλα τα παιδιά, βιάζονται να μεγαλώσουν. K4: Αλλά εγώ θέλω να τελειώνει.

X. Χαίρομαι. Χαίρομαι και θα προσπαθήσουμε.

K4: Μου λέει δε θα πάω γυμνάσιο μου λέει. Φοβάμαι λέει. Λέω γιατί; Γιατί μαμά λέει καπνίζουν, τα πάντα έχει μέσα, λέει. Κι άντρας μου λέει δε θα πάει. Εγώ θέλω να πάει. Δε θα σταματήσω.

X. Ωραία. Κι εμείς θα σας βοηθήσουμε.

K4: Ναι, δε θα σταματήσω. Δε θέλω. Και φοβάμαι γιατί θα πεις ό,τι να ’ναι έχει γυμνάσιο. Δε θέλω να μπλέξει με καπνό. Ξέρεις. Ακόμα είναι 11 χρονών. Τρύπησε εδώ.

X. Τι να τα κάνεις

K4: Έφαγε ξύλο κι ακόμα εκεί είναι (δείχνει το χείλι) γι αυτό φοβάμαι. X. Θέλουνε προσοχή. Δηλαδή και όλο φωνές δε πιάνουνε.

K4: Ναι.

X. Θέλουν να ξέρουν ότι τα αγαπάτε. K4: Ναι φωνάζω, δεν ακούει

X. Εσείς τι θα θέλατε να γίνει. K4: Κομμώτρια να βγει.

X. Πιστεύω θα της άρεσε. Να έχει μια δουλειά να βγάζει το ψωμί της.

K4: Να μην κοιτάει άντρα της να της δώσει φράγκο. Εγώ δε θα είμαι κοντά της. Εγώ τα λέω στην “κόρη”. Αλλά δεν ξέρω. Δε λέει η δασκάλα. Θα μείνει. Θα αρχίσει.

X. Εσείς άμα μπορούσατε να πάτε σχολείο θα πηγαίνατε Άντρας καθόλου δεν πήγε σχολείο

K4: Αμέ. Να γράψω. Ξέρεις καλύτερα είναι. Όταν μεγαλώνεις δεν πας σχολείο μετανιώνεις. Λες γιατί δεν έγραψα. Γι αυτό θέλω η “κόρη” να διαβάσει, να είναι, με καταλαβαίνεις τώρα. Και σχολείο δεν αφήνω. Είχα πρόβλημα με πατέρας μου στην Κομοτηνή και πήρα άδεια από δασκάλα και πήγαμε. Δεν αφήνω γιατί άμα πάει κάθε μέρα καλύτερα είναι. Άμα θα σταματήσει μια μέρα θα πάει μια μέρα θα αφήσει τεμπέλης γίνεται.

X. Ωραία, θα προσπαθήσουμε κι εμείς και θα δούμε.

K4: Να πάει καλά. Ναι. Να ξέρει δε θέλει. Όταν πάει σχολείο καλύτερα είναι μυαλό. Να ξέρει να γράψει να διαβάσει, ό,τι θέλει. Θα ρωτήσω και δασκάλα να μου λέει αν πάει καλά. Δε μου λέει τίποτα.

X. Μπορεί για να μη λέει να μην έχει κάτι καινούριο να πει. Θα τη ρωτήσω κι εγώ να δούμε τι θα πει.

K4: Αν θα πάει δεν ξέρω γυμνάσιο.

X. Εντάξει, θα δούμε. Ό,τι είναι καλύτερο για το παιδί. K4: Ναι.

X. Τι θέλω εγώ και τι θέλετε εσείς και τι θέλει η δασκάλα δεν έχει σημασία, σημασία έχει τι είναι καλύτερο για τη μικρή...

Ωραία, μία τελευταία ερώτηση. Άμα πηγαίνατε κάπου αλλού να μείνετε αλλού, υπάρχει κάποια πόλη, σε κάποια χώρα που θα πηγαίνατε να ζήσετε.

K4: Δηλαδή αν θα φύγω στην Αθήνα;

X. Ναι αν μπορούσατε να πάτε όπου θέλατε. K4: χωριό ή Γερμανία.

X. Στο χωριό γιατί;

K4: Και χωριό να πάω δεν έχει δουλειά. Κοιτάμε μπροστά μας, “κόρη”. X. Γερμανία θα πηγαίνατε γιατί;

K4: Γιατί, να δουλέψουμε. Να είναι καλά, “κόρη”, καλύτερα. Αλλά εγώ δεν X. Έχετε και γνωστούς εκεί;

K4: Ναι, πεθερός μου είναι εκεί. Σόι είναι εκεί. Αλλά εγώ δεν πάω. Τώρα λέω εδώ κάτι βγάζουμε, ψωμί μας. Φτάνει. Λέω σιγά σιγά μεγάλος είναι ο θεός κάτι θα δείξει. Δε μας αφήνει έτσι χωρίς φαί. Έτσι δεν είναι;

Χ. Έ θέλει προσπάθεια κι από εμάς. Κι εγώ τρέχω, δουλεύω. Κ4: Ναι κι από μας. Στεναχωριέμαι παζάρι που τελειώνει.

Πιστεύω κάτι θα γίνει. Θα σας πάνε αλλού αρκεί να μην είναι μακριά... Γιαυτό στεναχωριέμαι να μην τελειώνει. Την εβδομάδα θα δουλέψουμε, την άλλη είναι Πάσχα, την άλλη δεν ξέρω τι θα γίνει. Χ. Θα δούμε, μακάρι να πάνε όλα καλά.

Κ4: Είναι άρρωστος τώρα, μετά το Πάσχα.

Χ. Περαιστικά του. Εντάξει. Ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο σας. Κ4: Εντάξει τελειώσαμε;

Χ. Ναι. Ευχαριστώ πάρα πολύ. Κ4: Εντάξει, τα λέμε.

Κηδεμόνας 5ος, γυναίκα, 32 χρονών.

Χ. Καλησπέρα. Καταρχάς, να σας ρωτήσω και για το τυπικό πάλι της ηχογράφησης, εάν έχετε πρόβλημα να ηχογραφήσω την κουβέντα μας;

Κ5: Όχι.

Χ. Τέλεια. Λοιπόν να σας ρωτήσω κάποια πράγματα για σας, καταρχάς πόσο χρονών είστε; Πότε γεννηθήκατε;

Κ5: Το 1984 γεννήθηκα είμαι 32 ετών.

Χ. Και είστε μουσουλμάνα. Γεννηθήκατε εδώ στο Γκάζι ή κάπου αλλού και ήρθατε εδώ; Κ5: Γεννήθηκα στην Ξάνθη και ήρθα ενός έτους εδώ όπου και μεγάλωσα.

Χ. Μένετε εδώ από τότε ή έχετε μείνει και κάπου αλλού; Ας πούμε Μεταξουργείο, Πειραιά; Κ5: Εγώ έμενα Ελευσίνα. Εκεί μεγάλωσα μέχρι 20 ετών, μετά παντρεύτηκα και ήρθα Αθήνα.

Χ. Κατάλαβα. Επιλέξατε το Γκάζι γιατί είχατε κάποιο γνωστό, γιατί δουλεύατε κοντά εσείς ή ο σύζυγος σας;

Κ5: Αθήνα, έμενε ο σύζυγος, δούλεψε και εδώ οπότε μείναμε εδώ μετά.

Χ. Κατάλαβα. Τέλεια. Και η δουλειά του συζύγου είναι εδώ κοντά δηλαδή τον βολεύει. Κ5: Ναι, είναι κοντά.

Χ. Άρα γι' αυτό δεν έχετε σκεφτεί να πάτε κάπου αλλού ίσως, σε κάποια άλλη περιοχή.

Κ5: Όχι, επειδή είναι κοντά η δουλειά, γι αυτό μένουμε εδώ αλλιώς θα προτιμούσα να μέναμε Ελευσίνα, αλλά δεν συμφέρει να πηγαίνει και να έρχεται καθημερινά οπότε...

Χ. Στην Ελευσίνα γιατί θα προτιμούσατε;

Κ5: Γιατί εγώ μεγάλωσα εκεί και μου αρέσει πιο πολύ. Εκεί είναι πιο ήσυχα από την Αθήνα η Ελευσίνα οπότε θα το προτιμούσα.

Χ. Κατάλαβα. Πρακτικά ας πούμε εκτός απ' ότι είναι πιο ήσυχα, κάποιο άλλο πρόβλημα που έχει εδώ σε σχέση με την Ελευσίνα;

Κ5: Όχι, κάτι το ιδιαίτερο απλά επειδή μεγάλωσα εδώ και επειδή ξέρω την περιοχή είναι πιο ήσυχα, εδώ είναι μεγάλη βαβούρα.

Χ. Όταν λέτε ότι ξέρετε την περιοχή εννοείτε ότι έχετε και γνωστούς;

Κ5: Ναι, έχω και γνωστούς εκεί, εντάξει, και εδώ έχω αποκτήσει, αλλά όσο να 'ναι εκεί μεγάλωσα οπότε..

Χ. Κατάλαβα, ωραία. Το σχολείο εσείς το έχετε τελειώσει;

Κ5: Όχι, έχω βγάλει το Δημοτικό, πήγα Γυμνάσιο, τα παράτησα επειδή είχαμε οικονομικά ο μπαμπάς δεν μπορούσε να με στείλει φροντιστήριο κ.τ.λ. και εγώ χρειαζόμουν βοήθεια, ήθελα από κάπου βοήθεια όπως τώρα εδώ υπάρχει. Έτσι τα παράτησα.

Χ. Κατάλαβα, δηλαδή θέλετε να τελειώσετε το σχολείο; Κ5: Βέβαια.

Χ. Πιστεύετε ότι θα την βοηθήσει να βρει δουλειά;

Κ5: Και βέβαια γιατί εγώ τώρα πριν ένα μήνα έκανα μια αίτηση και η μόνη αιτία που δεν με πήραν είναι ότι δεν έχω βγάλει γυμνάσιο.

Χ. Κατάλαβα.

Κ5: Το λέω και το ξαναλέω στην κόρη μου ότι θα πάει και θα τελειώσει το σχολείο.

X. Κατάλαβα. Στο σπίτι ποια γλώσσα χρησιμοποιείτε πιο πολύ; Τούρκικα ή ελληνικά;
K5: Δεν μπορώ να πω ότι μιλάμε πολύ τούρκικα αλλά δεν μπορώ να και ότι δεν τη χρησιμοποιώ. X. Ναι, πάντως μιλάτε πολύ καλά τα ελληνικά.
K5: Ναι, κι αυτό επειδή μεγάλωσα εδώ έκανα πιο πολύ παρέα με Έλληνες παρά με Μουσουλμάνους.
X. Εκτός από την παρέα και στο σπίτι μιλούσατε Ελληνικά; K5: Ναι, και με τους γονείς μου.
X. Βοηθάει κι αυτό πάρα πολύ. Βλέπετε ελληνική τηλεόραση; K5: Ναι, βέβαια. Έχω και ελληνικά και τούρκικα μέσα.
X. Κατάλαβα. Εδώ στην γειτονιά εκτός από αυτά που είπαμε ότι δεν προτιμάτε, υπάρχει κάτι που σας αρέσει, ένας λόγος που δεν θα φεύγατε από την περιοχή αυτή τον Κεραμεικό. Αν δεν υπήρχε το θέμα με την βενζίνη. Δηλαδή αν σας έλεγε ο σύζυγος αύριο πάμε Ελευσίνα, υπάρχει κάτι που είναι καλύτερο εδώ απ' ότι στην Ελευσίνα;
K5: Όχι.
X. Κατάλαβα. Και το πιο μεγάλο πρόβλημα που έχει εδώ η γειτονιά;
K5: Η γειτονιά δεν μπορώ να πω ότι έχω πρόβλημα απλά το μόνο που με δένει εκεί είναι οι γονείς μου.
X. Κατάλαβα. Εδώ στην Αθήνα οι γείτονες σας είναι πιο πολλοί στον Κεραμεικό Μουσουλμάνοι, Έλληνες, Άραβες ή απ' όλα;
K5: Τώρα εκεί που μένω είναι όλοι Έλληνες, είναι σπάνιο οι Μουσουλμάνοι, έχει και Μουσουλμάνους αλλά είναι λίγοι.
X. Και τα πάτε καλά με τους Έλληνες; K5: Δόξα το Θεό δεν έχω κάποιο πρόβλημα.
X. Εντάξει, θέλω να πω δεν είχατε ποτέ πρόβλημα επειδή έχουν γίνει πολλά με την Χρυσή Αυγή; K5: Όχι, δεν μου έχει τύχει ποτέ.
X. Νιώθετε ότι οι Έλληνες είναι φιλικοί μαζί σας κι εσείς μαζί τους; K5: Ναι, δεν είχα ποτέ πρόβλημα.
X. Χαίρομαι. Παρόλα αυτά την κόρη σας θα την παντρεύατε με Έλληνα; K5: Και βέβαια.
X. Μπράβο. Πιστεύεται ότι αντίστοιχα με την ίδια ευκολία και ένας Έλληνας θα πάντρευε το παιδί του με έναν Μουσουλμάνο ή πιο δύσκολα;
K5: Στην εποχή που είμαστε δεν νομίζω να σκεφτόμαστε ότι υπάρχουν Έλληνες και Μουσουλμάνοι πιστεύουμε στον ίδιο Θεό και επειδή εμείς έχουμε πάρει Ελληνίδα και δεν μας είχαν βγάλει κανένα πρόβλημα που παντρεύτηκε Μουσουλμάνο και εγώ είμαι σ' αυτή την άποψη ότι το παιδί να είναι καλά, να περνάει καλά, και Αλβανός δε με νοιάζει εμένα.
X. Κατάλαβα. Δύο ερωτήσεις τελευταίες Πολλά παιδιά αφήνουν το σχολείο. Εσείς είπατε πως θέλετε να τελειώσει η ... σχολείο. Γιατί πιστεύετε ότι όμως πάρα πολλά παιδιά Μουσουλμάνων ειδικά δεν το τελειώνουν.
K5: Δεν το τελειώνουν άλλοι από οικονομικά και άλλοι είναι ότι δεν έχουν βοήθεια, ας πούμε με τη ... ζήτηση αρκετή βοήθεια για το σχολείο και έχει ανεβάσει τους βαθμούς αρκετά με τη Μ.. .Αν όμως ο άλλος δεν μπορεί να βοηθήσει το παιδί, δεν μπορεί να κάνει κάτι και γι αυτό δεν το βρίσκω σωστό δηλ. δεν μπορώ να πω ότι φταίει η μαμά αφού δεν ξέρει ούτε αυτή και λέει αφού δεν ξέρω πολλά πράγματα πως μπορώ να βοηθήσω το παιδί μου και δεν έχω και οικονομική άνεση να πάω φροντιστήριο το παιδί μου τι μπορώ να κάνω σ' αυτή την περίπτωση.
X. Απογοητεύεται το παιδί και τα εγκαταλείπει. Είναι πολύ λογικό. K5: Και η μαμά απογοητεύεται και το παιδί.
X. Κατάλαβα. Μια τελευταία ερώτηση. Εάν μπορούσατε να πάτε ξανά εσείς στο σχολείο να τελειώσετε το γυμνάσιο, θα το κάνατε;
K5: Δεν νομίζω, δεν έχω το κουράγιο, είμαι μάνα με δύο παιδιά και δεν έχω το κουράγιο να σκεφτώ ότι θα το τελειώσω γιατί έχω πολλές δουλειές με τα παιδιά. Είναι πολύ δύσκολο για μένα γιατί έχω κάποιον να μου κρατήσει τα παιδιά. Αν είχα κάποιους να με βοηθήσουν, ναι, ίσως το σκεφτόμουν γιατί είναι κάτι που έχω μετανιώσει αλλά και βοήθεια δηλ αν μπορούσα θα το τελείωνα.
X. Σας ευχαριστώ πολύ για την βοήθεια σας.

Κηδεμόνας 6ος, γυναίκα, 47 χρονών.

X. Καλησπέρα, κα...

K6: Καλησπέρα και σε σένα.

X. Καταρχάς για λόγους τυπικούς να σας ρωτήσω αν σας πειράζει να ηχογραφήσω την κουβέντα μας.

K6: Ναι, μπορείς.

X. Ωραία, πρώτα θα σας ρωτήσω κάποια πράγματα για σας. Είστε μουσουλμάνοι έτσι; K6: Ναι.

X. Και κρατάτε τα μουσουλμανικά έθιμα, ας πούμε σε τζαμί πηγαίνετε?

K6: Όχι, δεν κάνω όλα. Ούτε τζαμί πάω. Αλλά φαγητό κρατάμε. Και γάμους μουσουλμανικά κάνουμε.

X. Εδώ που τα λέμε δεν έχει κιόλας τζαμί εδώ. Θα πηγαίνατε άμα είχε εδώ τζαμί? K6: Κομοτηνή έχει. Ούτε Κομοτηνή πάω.

X. Α ναι στην Κομοτηνή έχει. Από την Κομοτηνή είστε ε? K6: Ναι. Ήρθαμε εδώ 30 χρόνια. 47 χρόνια είμαι.

X. Έχετε μείνει και σε άλλα μέρη ή στον Κεραμεικό μένατε πάντα? K6: Ναι, Κεραμεικό. Γκάζι.

X. Δουλεύετε εδώ?

K6: Παζάρι, ξέρεις.

X. Και περισσότερο σας αρέσει εδώ ή στην Κομοτηνή? K6: Εδώ καλύτερα για τα παιδιά.

X. Ναι αλλά εσάς σας λείπει κάτι από την Κομοτηνή? K6: Φίλοι.

X. Εδώ δεν έχετε φίλους? Στη γειτονιά καλούς γείτονες? K6: Έχουμε.

X. Και τα πάτε καλά ή είχατε ποτέ κάποιο πρόβλημα? K6: Πρόβλημα ποτέ. Γείτονες πολύ καλά.

X. Ωραία. Αυτό είναι πολύ καλό. Οι γείτονές σας είναι οι περισσότεροι μουσουλμάνοι, Έλληνες, Σύριοι, χριστιανοί?

K6: Απ' όλα. Πρόβλημα κανέναν.

X. Ποτέ δηλαδή δεν είχατε πρόβλημα με το ρατσισμό ή με τη Χρυσή Αυγή?

K6: Απαπα. Ποτέ.

X. Τα πάτε τόσο καλά που θα παντρεύατε και τα παιδιά με κάποιο που δεν είναι μουσουλμάνος? K6: Α... γύφτος όχι. Πακιστανός όχι.

X. Γιατί όχι ?

K6: Πολύ λεφτά. Ξύλο.

X. Με Έλληνες χριστιανούς?

K6: Μπα. (γκριμάτσα) Δε νομίζω. Δε νομίζω θέλουνε κι Έλληνες. X. Εννοείται δε θέλουνε οι ίδιοι οι χριστιανοί Έλληνες?

K6: Ναι, δε θέλουνε. Και λέμε όλοι παπούτσι από το τόπο σου.

X. Χαχα ναι. Ρατσισμός λοιπόν δεν υπάρχει στη γειτονιά. Άλλο πρόβλημα στη γειτονιά μας?

K6: Φτωχοί άνθρωποι. Γιατί δουλειά δεν έχει. Και τι κάνεις? Παζάρι... Και τώρα και Παζάρι δεν ξέρεις. Θα γίνει? Δεν θα γίνει? Δεν ξέρεις? Πού να πάμε?

X. Ναι. Το έχω ακούσει ότι θα πάνε το παζάρι σε άλλο μέρος. Μακάρι να είναι καλύτερο... (γνέφει καταφατικά) Και άμα όμως μπορούσατε να μείνετε κάπου αλλού που θα πηγαίνατε?

K6: Γερμανία.

X. Όχι Κομοτηνή?

K6: Πρώτα Γερμανία. Κομοτηνή μετά. (γελάει) X. Γιατί?

K6: Λεφτά. Δουλειά.

X. Καλά τα σκέφτεστε, να ρωτήσω και για τα παιδιά μερικά πράγματα. Εσείς τα φροντίζετε ε? K6: Ναι. Μαμά Γερμανία, μπαμπάς (χειρονομία που δείχνει πως έχει εγκαταλείψει).

X. Έχετε και χαρτιά δηλαδή?

K6: Ναι τώρα. Άλλο μήνα κάναμε και χαρτιά. Σχολείο. Όλα. Εγώ τώρα. Που και που πάει μαμά εδώ, πάμε εμείς Γερμανία. Έτσι είναι. Όλο παιδιά με γιαγιά και παππού.

X. Και πάτε συχνά στο σχολείο τώρα που έχετε και τα χαρτιά? Ρωτάτε για τα παιδιά?

K6: Ναι. Α... πολύ φοβάμαι. Δεν ξέρει καλά. Γυμνάσιο φοβάμαι. Α... καλός είναι δε φοβάμαι αλλά Α... δεν ξέρω. Φοβάμαι.

X. Πάτε και όταν λένε ποιήματα? Και όταν παίζουν θέατρο? K6: Δρόμοι Ζωής? Ναι.

X. Όχι, όχι, με το σχολείο λέω. K6: Α... ναι (διστακτική).

X. Και μιλάτε πολύ με τους δασκάλους? K6: Ναι.

X. Σας λένε και πώς να βοηθήσετε τα παιδιά?

K6: Ναι αλλά εγώ δε ξέρω άλφα βήτα. Εδώ μαθαίνει όλα. Και σχολείο. X. Σπίτι διαβάζουν μόνα τους

δηλαδή?

K6: Ναι. Καλά παιδιά. Α... πολύ διαβάζει και βοηθάει και Α.... Χ. Μεταξύ σας μιλάτε πιο πολύ ελληνικά ή τούρκικα?

K6: Τούρκικα.

Χ. Στο σχολείο θα βοηθούσε άμα μιλούσανε κι εκεί τούρκικα?

K6: Δεν ξέρω. Λέω... Δύο γλώσσες καλύτερα. Τούρκικα ξέρουν. Όλο αυτό μιλάνε. Σπίτι. Παρέα. Χ. Μήπως η γλώσσα φταίει που δυσκολεύονται και αφήνουν το σχολείο?

K6: Όχι. Γονείς φταίει.

Χ. Εσείς θέλετε να τελειώσουν το σχολείο? K6: Ναι.

Χ. Θα τα βοηθήσει να βρουν δουλειά? K6: Ναι.

Χ. Εσείς μέχρι τι τάξη πήγατε σχολείο? K6: Λίγο.

Χ. Και μετά?

K6: Μετά... οικογένεια, ξέρεις, δουλειά, Γερμανία, ξέρεις.

Χ. Άμα μπορούσατε τώρα να κάνετε κι εσείς μαθήματα να μάθετε τη γλώσσα θα κάνατε?

K6: Απαπα. Μεγάλη τώρα.

Χ. Δεν είστε και τόσο. Μια χαρά φαίνεστε. Αλήθεια πόσο χρονών είστε? K6: 55.

K6: Πολύ νέα. Λοιπόν θα κάνετε μαθήματα άμα βάλουμε για τους μεγάλους? Να μπορείτε να βοηθάτε και τα παιδιά!(γελάει) πολύ μεγάλη! Αργά τώρα.

Χ. Ωραία. Εγώ τελείωσα με τις ερωτήσεις. Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας (χειραψία). (γελάει) Παρακαλώ.

K7-K8-K9 (ομαδική συνέντευξη με 3 μέλη του Συλλόγου Απανταχού Θρακιωτών και κηδεμόνες και ένα μέλος του συλλόγου ρακοσυλλεκτών Ερμής)

Χ. Καλησπέρα, να ρωτήσω για το τυπικό εάν έχετε πρόβλημα να ηχογραφήσω αυτά που λέμε. K7: Δεν έχω κανένα πρόβλημα.

Χ. Ωραία. Καταρχάς να ρωτήσω αν είστε μουσουλμάνος από την Κομοτηνή. K7: Είμαι μουσουλμάνος από την Κομοτηνή.

Χ. Και είστε εδώ στον σύλλογο;

K7: Εγώ είμαι γραμματέας, αντιπρόεδρος είναι ο Χ. Ο σύλλογος έχει χρόνια που λειτουργεί;

K7: Αυτός ο συγκεκριμένος ο σύλλογος είναι σχεδόν δυο χρόνια.

Χ. Ωραία, όμως οι μουσουλμάνοι από την Κομοτηνή, οι έλληνες μουσουλμάνοι από την Κομοτηνή είναι πολλά χρόνια στο Γκάζι, έτσι δεν είναι;

K7: Εγώ συγκεκριμένα, εμείς ας πούμε έχουμε μεγαλώσει και γεννηθήκαμε εδώ. Χ. Κι εσείς εδώ γεννηθήκατε ή ήρθατε αργότερα

K7: Εγώ ήρθα δώδεκα χρονών. Τουλάχιστον σαράντα πέντε χρόνια.

Χ. Και μένατε πάντα όλοι στο Γκάζι ή μένατε και σε άλλες γειτονιές; K7: Στο Γκάζι, Πετράλωνα, Ταύρος.

K8: Κεραμεικός, γύρω από εδώ. Αφού όπως οι πρόσφυγες έρχονται σε ένα μέρος έρχεται ο συγγενής να τον βοηθήσει, ο συγγενής του συγγενή. Πάμε εκεί πέρα να έχουμε πέντε ανθρώπους γνωστούς κι έτσι γίνεται.

Χ. Η γειτονιά, ναι κατάλαβα. Κι έχετε φαντάζομαι, μιας και είστε σύλλογος μια εικόνα περίπου πόσοι μουσουλμάνοι από την Κομοτηνή κατοικούν πλέον ανάλογα με τις εγγραφές

K 9. : Πλέον γιατί όλοι σχεδόν, το 80 τοις εκατό έχουν φύγει στην Γερμανία, εξωτερικό. Γερμανία, λίγοι Ολλανδία, εκεί. Και πάλι όπως κατάλαβες επειδή είχαμε γνωστούς στην Γερμανία, ο γνωστός του γνωστού, πήγαν στην Γερμανία.

Δεν ξέρω ακριβώς πόλεις αλλά ξέρω ότι είναι όλοι Γερμανία, Μόναχο.

Χ. : Ο γνωστός του γνωστού, όπως το είπατε. Άρα περίπου πόσες οικογένειες είναι πλέον εδώ; K7: Εδώ στην Αθήνα;

X. : Στην περιοχή, στο Γκάζι

K8: Στο Γκάζι εδώ, εγώ υπολογίζω σαν μέλη του συλλόγου είναι πενήντα άτομα, τώρα για οικογένειες όταν μιλάμε χωρίς να ξέρω ακριβώς πόσοι είναι.

K7: Κοίταξε να δεις πενήντα οικογένειες υπάρχουν, αλλά υπάρχουν και στον Κεραμεικό που είναι από το Διδυμότειχο κι αυτοί είναι μουσουλμάνοι.

K9: Εγώ έχω γραμμένους πάνω από 1000 με 1100 από περιοχές εδώ γύρω, Γκάζι, Κολωνό, Μεταξουργείο, Βοτανικό, Πετράλωνα. Στο Γκάζι ε αφού στο σύλλογο εγώ έχω από 40 οικογένειες περίπου ε είναι το πολύ πολύ 100 οικογένειες. K8: Δεν ξέρουμε ακριβώς πόσοι είναι.

K9: Στο περίπου.

X. : Ναι δεν χρειάζεται ακριβής αριθμός αφού δεν γίνεται καταγραφή. K7: Αυτό λέω δεν γίνεται, ούτε από το κράτος...

X. : Δεν πειράζει. Εγώ ρωτάω γιατί η εργασία μου είναι σχετικά με τα παιδιά. Οπότε προσπαθώ να υπολογίσω πόσα περίπου παιδιά να ψάξω και με ενδιαφέρουν τα παιδιά που είναι από δέκα ως 12. K7: Έχεις πάει στο 87;

X. : Ναι έχω πάει και στο 87 και στο 85. K8: Σου είπαν πόσοι είναι;

X. : Ε κάθε τάξη περίπου είναι 20, τόσα περίπου μαζί με τα άλλα παιδιά. K8: Δηλαδή 100 παιδιά σε κάθε σχολείο.

X. : Όχι σύνολο 20 και 20 εδώ. Όχι. Εμένα με νοιάζει η πέμπτη και η έκτη, οι τάξεις δηλαδή μεταξύ δέκα και δώδεκα και σε αυτές τις τάξεις και στα δύο σχολεία μαζί είναι περίπου 20 παιδιά. Έτσι έχω δει από τα σχολεία δηλαδή. Αλλά κι εκεί επειδή δεν καταγράφονται ούτε θρησκευματα και πολύ καλά κάνουν, δεν έχουν ακριβή εικόνα.

K8: Φαίνονται από τα ονόματα.

K7: Κι άλλα τόσα υπάρχουν παιδάκια που δεν πάνε σχολείο ακόμα και τώρα, δεν το ξέρω δεν είμαι σίγουρος.

X. : Όσον αφορά τα έθιμα, ποια εκτός από τον γάμο που είναι τώρα και ξέρω ότι κρατάτε τα έθιμα του γάμου και της βάπτισης, υπάρχει κάτι άλλο που κρατάτε μουσουλμανικό;

K8: Προσπαθούμε να τα κρατήσουμε, ας πούμε την περιτομή, το κρατάμε... Τους γάμους κάνουμε παραδοσιακά. Τις δύο γιορτές που υπάρχουν τις κάνουμε κι αυτές.

X. : Εννοείται την γιορτή τώρα που πέρασε

K8: Το μπαϊράμι που πέρασε τώρα πρόσφατα πριν μια εβδομάδα. Κι είχε κι ένα πριν δύο μήνες. X. : Το ραμαζάνι. Το χοιρινό όπως το ξέρω κι από τα παιδιά το ψιλοκρατάτε.

K9: Το 98 τοις εκατό το τρώει. Είναι παράξενο σε αυτούς που δεν τρώει. X. : Κατάλαβα.

K7: Τρώμε

X. : Άρα ναι μεν το ραμαζάνι το γιορτάζετε αλλά δεν κάνετε την νηστεία αυστηρά. K7: Την νηστεία δεν την κάνουμε αυστηρά, είναι ένα 98 τοις εκατό (6.16)

X. : Γι' αυτό πιστεύετε φταίει ίσως και το ότι δεν υπάρχει εδώ τζαμί να κρατήσει ζωντανά τα θρησκευτικά στοιχεία

K7: Ναι άμα υπήρχε ένα τζαμί μπορεί τα θρησκευτικά στοιχεία να τα κράταγε πιο ζωντανά και να πήγαινε ο κόσμος κάπως, όχι ότι θα γινόταν και τίποτα

K8 Πας εσύ στην εκκλησία σου;

X. : Εγώ όχι αλλά είναι επιλογή μου.

K7: Στην γιορτή, το Πάσχα ας πούμε πας; X. : Όχι, δεν πάω εγώ.

K7: Εσύ συγκεκριμένα δεν πας.

K8 : Αλλά ξέρω κόσμο που πάει και δεν το βρίσκω κακό.

K7: Κάθε γιορτή, άλλη. Θα μπορούσα εγώ να πάω, θα το σκεφτόμουν. X. : Ναι. Άρα δεν σας απασχολεί αν θα ανοίξει ή όχι τζαμί εδώ.

K7 : Εμένα προσωπικά έτσι; X: Ναι.

K7: Εγώ ήθελα για τον Γ. Όπως εσύ δεν πας στην εκκλησία, εμείς είμαστε μαζί. Καλό θα ήταν να υπήρχε κι ένα τζαμί.

X. : Άλλα έθιμα;

K8: Δεν υπάρχει οικονομική στήριξη.

X. : Κάποιο άλλο έθιμο που να κρατάτε; Για τη χέννα έχω ακούσει κι έχω δει στους γάμους αλλά όχι πάρα πολύ.

K7: Στον γάμο.

X: Στην νύφη βάζουν χέννα;

K8: Ναι. Είναι του γάμου το έθιμο αλλά γίνεται, κάθε γάμος το 'χει.

X: Σχετικά με το πως είναι εδώ στην γειτονιά, αν έχετε καλές σχέσεις με τους γείτονες με τους Έλληνες Χριστιανούς, με τους αλλοδαπούς μουσουλμάνους;

K8: Έχουμε καλές σχέσεις. Παντού υπάρχει ρατσισμός, Σε γενικές γραμμές.

Υπάρχουν κάποιες γειτονιές ας πούμε στον Άγιο Παντελεήμονα που υπάρχει πολύ ρατσισμός. X: Υπάρχει και μεγάλη πολυεθνικότητα?..

K7: Ναι. Επειδή έχουμε μεγαλώσει σε αυτήν την γειτονιά, με τον γύρω κόσμο ας πούμε γνωριζόμαστε, μας ξέρουν. Δεν έχουμε, 40 χρόνια να φανταστείς αντιμετωπίσει κανένα πρόβλημα. Ούτε έχουμε προκαλέσει εμείς κάτι.

K7: Δεν έχει ακουστεί κάτι. Δεν υπάρχει κάτι με τους μουσουλμάνους.

K8: Υπάρχουν άνθρωποι που ψηφίζουν Χρυσή Αυγή κι είμαστε φιλαράκια. K9: Ναι...

K7: Είμαστε και ήσυχοι άνθρωποι σε γενικές γραμμές όπως έχεις δει αν και ακούς, δεν ακούς ούτε ληστείες... ούτε τρομοκρατικές ενέργειες.

K7: Όχι δεν έχω ακούσει.

K8: Δεν ανακατευόμαστε σε αυτά, εμείς τα αποφεύγουμε αυτά κι ένας λόγος μπορεί να είναι ότι παντρευόμαστε μικροί, κάνεις οικογένεια κι έχεις παιδί και βάζεις την ουρά στα σκέλια που λέμε. Τώρα μετά τα 24 τα αγόρια, 25 26 φτάνουν.

K7: Εσύ πόσο είσαι;

X: Εγώ είμαι 26, αλλά η αλήθεια είναι από τα παιδιά που ξέρω τα πιο πολλά είναι χωρισμένων γονιών. Έχουν δηλαδή παντρευτεί μικροί οι γονείς τους αλλά δυστυχώς μετά...

K7: Σιγά σιγά το όριο ηλικίας τουλάχιστον μεγαλώνει κι αυτό είναι καλό. X: : Ναι αυτό νομίζω ότι τους κάνει καλό.

K7: Είναι έτσι και η κοινωνία που είναι δύσκολο. Δηλαδή παλιά όντως παντρευόσουν έναν άνθρωπο μικρός κι έμενες μαζί του, δεν υπήρχε πρόβλημα. Τώρα παίρνεις πολλές πληροφορίες και είναι δύσκολο.

K9: Υπήρχαν προβλήματα και παλιά. Μια οικογένεια αν δεν συνεννοηθεί ο άντρας με την γυναίκα, εντάξει λογικό είναι να χωρίσει.

K8: Έτσι πρέπει ναί.

K7: Κι εμείς αυτό το είχαμε κι ισχύει ακόμα αυτό. Και να χωρίσεις και να μπορείς να είσαι με μια γυναίκα 50 κι 60 χρόνια. Υπάρχουν άνθρωποι που χωρίζουν.

X: : Από δουλειές όσο βλέπετε ο κόσμος με τι ασχολείται εδώ. K7: Από δουλειές, ανεργία.

K8: Είναι δύσκολο.

K9: Είναι πάρα πολύ δύσκολο ενώ παλιά... Κάνα σίδερο άμα βρει να πάρει δυο ευρώ να φτιάξει και την κατσαρόλα του.

K7: Όσοι είχαν μπει στο δημόσιο παλιά συνταξιοδοτήθηκαν, είναι κανα δύο που είναι ελεύθεροι επαγγελματίες, έχουν κανα καφενείο. Άλλοι είναι ρακοσυλλέκτες οι περισσότεροι κατά πλειοψηφία το 90 τοις εκατό. Ένα 5 6 τοις εκατό είναι τα καφενεία όπως σου είπα. Άλλοι είναι ελεύθεροι επαγγελματίες.

K9: Είναι σημαντικό πάντως αυτό, να υπάρχει έστω και στο παζάρι να δουλεύεις να παίρνεις κάποια χρήματα.

K8: Να το κάνεις αλλά να είσαι κι ασφαλισμένος όμως. X. Αυτό είναι πρόβλημα.

K9: Το να δουλεύεις στο παζάρι είναι καλό αλλά οι συνθήκες για να δουλέψεις στο παζάρι, ας μην πούμε τώρα.

X: Πόσο μάλλον και για τα παιδιά, γιατί και τα παιδιά πάνε και βοηθάνε. K8: Βέβαια, όλη η οικογένεια πάει.

K9: Να βρίσκεις πράγματα από τους κάδους και να πας στο παζάρι για να πουλήσεις και να σε διώχνουν κιόλας, είναι τριτοκοσμικά πράγματα.

X: : Εννοείτε που τους έδιωξαν από τον χώρο.

K7: Τους έχουν διώξει από τον χώρο, έρχεται αστυνομία τους κυνηγάει. Σιγά πράγματα από σκουπίδια πουλάνε, κάνουν ανακύκλωση.

X: : Παρόλα αυτά ο δήμος νομίζω είχε βοηθήσει λίγο. Ο χώρος δηλαδή εκείνος ήταν του δήμου νομίζω.

K9: Είναι του δήμου και τώρα τους διώχνει όμως, αυτή είναι βοήθεια;

X. : Γενικά πιστεύετε ο δήμος θα μπορούσε να κάνει πιο πολλά πράγματα; K7: Πιο πολλά πράγματα, άνετα. Αλλά δεν κάνει, δεν θέλει να κάνει.

X. : Γενικά κάνει κάποια εκδήλωση, στηρίζει κάπως;

K9: Δεν στηρίζει καθόλου, θα μπορούσε να στηρίξει και να μείνουν αυτοί οι άνθρωποι.

X. : Τα παιδιά θα τα παντρεύατε με άλλους εκτός από μουσουλμάνους της Θράκης; Εκτός από τους χριστιανούς όσον αφορά τους τσιγγάνους;

K7: Όταν λες τσιγγάνοι ποιοι τσιγγάνοι, γιατί οι περισσότεροι τώρα που βλέπεις στην γειτονιά είναι αλβανότσιγγανοι. Είναι θέμα.

X. : Δηλαδή δεν θα παντρεύατε εσείς τα παιδιά σας με κάποιον. K8: Όχι.

K9: Δεν θα ήθελα αλλά αν ήθελε το παιδί;!

K7: Τουλάχιστον με την θέληση μας. Αλλά όπως βλέπεις οι καταστάσεις διαφέρουν. Απέχουμε. K9: Σίγουρα.

K8: Απέχουμε πάρα πολύ.

K9: Δεν το λέμε μειονεκτικά κι αυτοί παλεύουν. Απλώς άλλη πλευρά αυτή άλλη η άλλη η δική τους.

K7: Μην κρυβόμαστε πίσω από το δάχτυλο. Κι η κοπέλα τα γνωρίζει, το πως παλεύει η μια φαρα και το πως παλεύει η άλλη φάρα.

X. Έχω δει ότι από τα παιδιά στα οποία κάνω μάθημα συνήθως αυτά που μιλάνε πιο πολύ στο σπίτι ελληνικά κι οι γονείς μιλάνε κι αυτά καλύτερα ελληνικά. Κι όταν οι γονείς χρησιμοποιούν πιο πολύ τα τούρκικα μιλάνε πιο καλά τα τούρκικα απ' ότι τα ελληνικά.

K9: Εδώ υπάρχει ένα λάθος. Είναι όντως λάθος αυτό. Ενώ μπορεί να είμαστε εμείς γέννημα θρέμα κι οι παππούδες μας στην Ελλάδα, μιλάμε τώρα για εκατοντάδες χρόνια πίσω.

X: Το ξέρω, πολλά χρόνια πίσω.

K9: Και σε αυτό το θέμα έχουμε πρόβλημα με την γλώσσα. Ενώ ήρθαν, δεν μιλάμε ρατσιστικά, π.χ. οι Αλβανοί και μιλάνε πάρα πολύ καλύτερα. Αυτό είναι ένα θέμα.

X. Κι εμένα μου κάνει εντύπωση.

K9: Είναι λάθος και των γονιών. Κι εμείς που είμαστε σαν γονείς τώρα, είναι λάθος μας. Κι ένα μεγάλο λάθος σε αυτό το θέμα είναι αυτά τα δορυφορικά. Επειδή δεν υπήρχε η τηλεόραση στην Ελλάδα για πολλά χρόνια κι όταν ήρθε ήταν σαν νοσταλγία. Είναι σαν να πεινάς κι όταν σου σερβίρουν το φαγητό τρως απότομα. Κάτι τέτοιο έγινε και με 'μας. Αλλά κι αυτό σιγά σιγά το εξαλείφουμε, το καταλαβαίνουμε ότι είναι θέμα αυτό. Και το συζητάμε στην οικογένεια ότι πρέπει να μιλάμε περισσότερο ελληνικά. Εντάξει και τα τούρκικα, τούρκικα είναι αλλά από την στιγμή που ζούμε σε αυτήν τη χώρα πρέπει να ξέρουμε καλά την γλώσσα για να μπορούμε να συνεχίσουμε την ζωή μας με πιο μεγάλη επιτυχία.

X. : Βοηθάει και στη δουλειά δηλαδή πιστεύετε;

K7: Το μόνο σίγουρο. Καταρχήν βοηθά στο σχολείο, βοηθάει τα μαθήματα. Αύριο μεθαύριο στο γυμνάσιο μετά είναι οι βαθμολογίες, είναι οι χρονιές που μένεις, μετά είναι το λύκειο, είναι πολλά. Είναι η βάση πιστεύω του παιδιού, η γλώσσα. Να ξέρει καλά την γλώσσα στην χώρα που ζει.

K7: Οι γονείς οι δικοί μας δεν μιλάγαν σχεδόν καθόλου ελληνικά στο σπίτι γιατί δεν μιλάγαν και οι παππούδες μας. Κι αν πάμε σε αυτήν την χρονιά, εκεί υπήρχε πρόβλημα γενικά οτι τους ειχαν απ' έξω τους ανθρώπους. Καταρχήν όταν οι γιαγιάδες και ο παππούς μου ζούσαν στην Κομοτήνη δεν είχαν δικαίωμα να χτίσουν σπίτι. Αυτά τα δυο που έχουμε τώρα εμείς, που δεν έχουμε κανένα πρόβλημα γενικώς, δεν είχαν. Κι αυτό τους άφησε πίσω, ότι στο περιθώριο τους είχαν αφήσει. Οπότε μείναν αυτοί έτσι, μείναν οι δικοί μας και σιγά σιγά αυτό τώρα το έχουν σαν αντικτυπο. Ενώ εάν είχαν ξεπεράσει το ταμπού Ελλάδα- Τουρκία, τα τούρκικα, την μειονότητα και τους είχαν δώσει τα δικαιώματα όπως δίνουν τώρα από το ΕΣΠΑ ας πούμε κάποια χρήματα για τους αθίγγανους. K8: Ναι.

K7: Αν δίναν και τότε να μπορούν να ανοίξουν κάποιες δουλειές να έχουν το δικό τους σπίτι, καταρχήν να τους δώσουν το δικαίωμα να μπορούν να χτίσουν το δικό τους σπίτι, να βγάλει άδεια. Κάποια στιγμή δεν μπορούσες να βγάλεις δίπλωμα.

X: Είναι και θέμα της εκπαίδευσης, αν μέσα στα σχολεία δεν γίνει δουλειά με τους ανθρώπους δεν μπορεί να ενταχθεί ο κόσμος.

K9: Εκεί κακά τα ψέματα ο συγχωρεμένος ο Παπανδρέου έκανε δουλειά, κάπως έφερε στα ίσα. Μας έδωσε κάποια δικαιώματα και σιγά σιγά κι εμείς μπήκαμε στο σύστημα.

X. Έκανε κοινωνική πολιτική, αυτή είναι η αλήθεια. K7: Μπορεί να μοίρασε λεφτά, αλλά ντάξει.

K9: Έκανε, ναι, κάποια πράγματα. Άλλο αν το έκανε για πολιτικούς λόγους. K7: Τα ξέρουμε αυτά, εντάξει.

X. : Αυτά είναι γνωστά. Στο σχολείο πιστεύετε σήμερα, θα βοηθούσε να μιλάνε οι δάσκαλοι και τα βιβλία να είναι στα τούρκικα ή δεν έχει σχέση;

K8: Κανονικά έπρεπε να έχει. K7: Δεν νομίζω να βοηθάει.

X. : Γιατί;

K7: Οι δάσκαλοι να μιλάνε τούρκικα;

X. : Όχι, να φέρει έναν δάσκαλο να κάνει τούρκικα.

K7: Να σου πω κάτι, έτσι όπως είναι τα πράγματα τα τούρκικα τα μαθαίνουν τα παιδιά πάρα πολύ γρήγορα. Καλό ήταν να μαθαίνουν στα παιδιά, εντατικά στα δικά μας τα παιδιά τα ελληνικά, εντατικά τα μαθήματα να βοηθάνε. Και παράλληλα αγγλικά. Τα τούρκικα τα μαθαίνεις στο άψε σβήσε άμα μάθεις αγγλικά. Έτσι δεν είναι;

X. Δεν ξέρω.

K7: Ναι αλλά θρησκευτικά τα δικά μας τα παιδιά δεν κάνουν. K8: Δεν πάμε για θρησκευτικά, μιλάμε για την γλώσσα.

K7: Όχι για την γλώσσα, για τα μαθήματα σου λέω εγώ.

K7: Άμα μάθεις να διαβάζεις παίρνεις το Κοράνι και διαβάζεις, κι είναι και στα ελληνικά υπάρχει το Κοράνι. Και μαθαίνεις για την θρησκεία σου.

X. : Θα μπορούσαν να υπάρχουν τούρκικα για να μάθουν τα παιδιά για την γλώσσα τους θα μπορούσε όμως και να μάθουν τούρκικα για να μάθουν τα ελληνικά, επειδή ξέρει ήδη το παιδί τα τούρκικα από το σπίτι του να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος τα τούρκικα για να μάθει και τα ελληνικά. Σαν γέφυρα.

K8: Για να μάθει πιο γρήγορα.

K9: Αν μου λεγες ότι η Τουρκία είναι στην κατάσταση της Κίνας, ναι θα σου λεγα να μάθουν για να κάνουν εισαγωγές εξαγωγές στο εμπόριο. Κινέζικα να μου λεγες θα σου λεγα ναι, τώρα έτσι όπως έχουν γίνει τα πράγματα.

X. Ναι αλλά δεν ξέρουν ήδη τα παιδιά κινέζικα ενώ τούρκικα ξέρουν. Δηλαδή σε κάτι που ξέρεις ήδη και στα αγγλικά ας πούμε χρησιμοποιούμε άμα ξέρει το παιδί ελληνικά για να μάθει αγγλικά.

K7: Να βοηθήαγε ας πούμε να μάθει πιο γρήγορα. K9: Εννοείται.

K8: Θα βοηθήαγε να μιλήσει και καλύτερα ελληνικά.

X. Φαίνεται και στην Κομοτηνή και στην Θράκη που έχουν και τουρκικά σχολεία και ... ότι τα παιδιά πετυχαίνουν πιο πολύ στα πανεπιστήμια. Έτσι φαίνεται από τις έρευνες. Άρα μάλλον βοηθάει.

K8: Σίγουρα βοηθάει.

K7: Για πιο γρήγορα έτσι;!

X: Ναι. Δεν το λέω από την άποψη να αποκτήσεις τούρκικη συνείδηση, από την άποψη του ότι ξέρεις ήδη μια γλώσσα και μαθαίνεις πιο εύκολα μια άλλη.

K7: Θα μπορούσαν να μάθουν πιο γρήγορα αν κάναν στο σχολείο τούρκικα συνδυάζοντας με τα ελληνικά.

X. : Ωραία. Δεν έχω άλλες ερωτήσεις. Ευχαριστώ πάρα πολύ. K7: Πιστεύω να σε βοηθήσαμε.

X. : Πάρα πολύ με βοηθήσατε.

Σχολικός Σύμβουλος, άνδρας

X. Καλημέρα σας, Σ.: Καλημέρα.

X.: Θέλετε η συζήτησή μας να είναι ανώνυμη ή επώνυμη; Σ.: Επώνυμη.

X.: Ωραία λοιπόν, κύριε... σας ευχαριστώ πάρα πολύ για την συζήτησή μας. Πόσα χρόνια εργάζεσθε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Σ.: 31, το βασικό μου πτυχίο είναι νομικής από το Νομικό της Αθήνας. Δικηγόρος. Μετά έκανα ένα μεταπτυχιακό ευρωπαϊκό δίκαιο στο Παρίσι, μετά την Μαράσλειο Ακαδημία, το παιδαγωγικό της Αθήνας, μεταπτυχιακές σπουδές, αφού είχα την ευκαιρία και βρέθηκα στο Βέλγιο 5 χρόνια σαν δάσκαλος με την οικογένεια μου. Μεταπτυχιακές σπουδές στο Κρατικό Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών στα Παιδαγωγικά και διατριβή με τηνπροσχολικής αγωγής στην Αθήνα με επιβλέπουσα την κυρία Φραγκουδάκη.

Χ.: Έχετε και διδακτική εμπειρία σχετική με παιδιά μειονοτήτων;
Σ.: Κατά κάποιο τρόπο ,αυτά που βρέθηκαν στα σχολεία μας δηλαδή. Χ.:Το ένα σχολείο στο οποίο είστε υπεύθυνος είναι διαπολιτισμικό.
Σ.: Ναι αλλά η εμπειρία μου είναι σαν συμβούλου δεν είναι διδακτική εμπειρία, βέβαια στο Βέλγιο δούλεψα με παιδιά Ελλήνων μεταναστών. είναι συγγενικό κατά κάποιο τρόπο .
Χ.: Μιλάμε και για διγλωσσία επίσης . Σ.: Ναι!
Χ.: Ωραία , τούρκικα γνωρίζετε ; Σ.: Τούρκικα δεν γνωρίζω όχι !
Χ.: -Θα θέλατε να γνωρίζετε ;
Σ.: Ναι θα ήθελα πολύ να γνωρίζω , ο παππούς μου ήταν πρόσφυγας από την Μικρά Ασία ,πόντιος δηλαδή και ήξερε τούρκικα , με την γιαγιά μου όταν έπαιζαν τάβλι έβριζαν στα τούρκικα , αυτό που μου έχει μείνει στο μυαλό και το θυμάμαι ακόμα είναι οι τουρκικές παροιμίες όταν τελειώναμε το φαγητό έλεγαν ο Θεός το ένα χίλια να κάνει , να μην τα λιγοστέψει κάτι τέτοια .
Χ.: Ξέρετε και πράγματα για τα μουσουλμανικά έθιμα ; Σ.: Δεν θα το έλεγα.
Χ.: Εννοώ από την ενασχόληση που έχετε με την γειτονιά στα πλαίσια του επαγγέλματος . Σ.: Είναι παιδάκια που έχουν και τις δικιές τους γιορτές ας πούμε .
Χ.: Βλέπετε να υπάρχει κάποια συνήθεια που να είναι ενδεικτική του πολιτισμού τους ;
Σ.: Είναι το μαντήλι ξέρετε το πιο εμφανές , αλλά στο Βέλγιο είχα δουλέψει μόνο με χριστιανούς ενώ στα σχολεία που είμαι σχολικός σύμβουλος στα Πετράλωνα και υπάρχουν παιδιά που έρχονται στα μαθήματα μεταναστών που έχουμε οργανώσει είναι ανάκατος πληθυσμός και έρχονται Άραβες και Χριστιανοί και Μουσουλμάνοι .
Χ.: Πάντως αυτό που έχω παρατηρήσει είναι ότι την μαντίλα την φοράνε οι Άραβες μουσουλμάνοι αλλά οι Έλληνες μουσουλμάνοι οι νεότεροι τουλάχιστον την έχουν αποβάλλει .
Σ.: Δεν ξέρω ακριβώς στα πλαίσια της διατριβής μου που έκανα και ταξίδια στη Θράκη είχανε μαντίλα οι Έλληνες μουσουλμάνοι σε ένα χωρίο εκεί ήταν εντυπωσιακό αυτό γιατί είχαν τάξεις χωριστά τα αγόρια από τα κορίτσια και τα κορίτσια όλα φορούσαν μαντίλα παρότι ήταν και πομακικής προέλευσης από εκεί είναι ακόμα πιο φανατικοί στην πίστη από τους μουσουλμάνους Τούρκους της Θράκης .
Χ.: Θα συμφωνήσω σε αυτό .
Σ.: Το 87 νομίζω στο διαπολιτισμικό είχαμε ένα μικτό κοινό τώρα πια έχει λιγοστέψει ήταν τσιγγάνοι και νομίζω και πομάκοι εκεί δεν είδα παιδιά με μαντίλα όμως βλέπω παιδιά με μαντίλα τώρα που είναι αφγανόπουλα. Είμαι 8 χρόνια σύμβουλος , στην πρώτη φάση που ξεκίνησα δεν ήταν πολλά τα παιδιά των μεταναστών δεν θυμάμαι κορίτσια με μαντίλα στο σχολείο.
Χ.: Και εγώ την ίδια αίσθηση έχω .Θα γνωρίζετε λογικά και το πώς κατέβηκαν αυτοί οι πληθυσμοί αφού μιλάτε για εσωτερική μετανάστευση .
Σ.: Νομίζω ότι έχω ακούσει μια πληροφορία και εσύ θα μου το επιβεβαιώσεις αν είναι έτσι ή όχι αφού το ψάχνεις , έχω ακούσει ότι ήρθαν από το ΠΑΣΟΚ στην Αθήνα και το ότι είχαν δουλειές σε υπουργεία σαν θυρωροί , σαν φύλακες .
Χ.: Θα σας πω, η εσωτερική μετανάστευση ξεκίνησε το 60 όπου δεν ξεκίνησε για αυτούς ακριβώς τους λόγους , ξεκίνησε πιο πολύ για λόγους αστικοποίησης και οι μετανάστες έρχονταν εδώ για να βρουν δουλειές και πράγματι στην αρχή εργάζονταν ως οικοδόμοι , στα παζάρια, όπως και σήμερα αλλά το 80 πήραν και πιο καλές θέσεις, δηλαδή είχα μια συνομιλία με τον παππού μιας μικρής από το 87ο και μου είπε ότι δούλευε σε τράπεζα το οποίο θεωρητικά δεν είχε και τα προσόντα να το κάνει και για αυτό εντυπωσιάστηκα και μου λέει ότι είναι ευχαριστημένος ότι πλέον παίρνει μια μεγάλη σύνταξη .
Σ.: Ναι με επιβεβαιώνει και αυτό που είπε και ο παππούς . Χ.: Ναι επιβεβαιώνει και τις δύο πλευρές.
Σ.:Αλλά για μια καλύτερη ζωή , ήταν και αδιέξοδη η κατάσταση στην Θράκη για πολλούς ανθρώπου και για πολλούς λόγους τυχαίνει αυτά να τα ξέρω πιο καλά λόγω της διατριβής μου .
Χ.: Η διατριβή σας ποια ήταν αν μου επιτρέπεται ;
Σ.:Αφορά τις σκέψεις και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών που δούλευαν στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης κυρίως για την επιτυχία και αποτυχία των μαθητών και μαθητριών τους .
Χ.: Πολύ ενδιαφέρον και πολύ μεγάλο θέμα και στα σχολεία της Αθήνας γιατί βλέπουμε ότι υπάρχει και στα σχολεία της Αθήνας και της Θράκης πολύ μεγάλη σχολική διαρροή, η διατριβή σας τι έδειξε ;
Σ.: Κοίταξε είναι μη συγκρίσιμα πράγματα γιατί διαφορετική η κατάσταση εδώ διαφορετική εκεί πριν , γιατί τώρα άλλαξαν τα πράγματα υπήρξε ένα μεγάλο πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων που ήταν μια τομή ας πούμε στην ιστορία της μειονότητας πραγματικά τομή , το πριν ήτανε μια κατάσταση καταστροφική δηλαδή υπήρχαν τα μειονοτικά δημοτικά , η μειονοτική

εκπαίδευση μόνο μέχρι το δημοτικό μετά σταματούσε και τα παιδιά έπρεπε να πάνε σε κανονικά ας πούμε γυμνάσια και λύκεια οπότε ήταν μια μεγάλη δυσκολία αυτό αφενός, γιατί το επίπεδο εκπαίδευσης που απολάμβαναν από την μειονοτική εκπαίδευση ήταν πάρα πολύ χαμηλό και οι δείκτες ήταν καταστροφικοί ήταν πολύ λίγα τα παιδιά που συνέχιζαν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και μετά ήταν σχεδόν μηδενικοί στα παιδιά που ήταν στην τριτοβάθμια .

Χ.: Παρόλα αυτά νομίζω ότι αυτό έχει αλλάξει με αυτό το πρόγραμμα .

Σ.:Ναι και με αυτό το πρόγραμμα αλλά υπήρχε και ένα μισό τα εκατό που το θεσμοθέτησε ο Παπανδρέου ο Γιώργος, ο οποίος ήταν υπουργός παιδείας για πρόσβαση στα πανεπιστήμια των μειονοτικών μαθητών αντίστοιχα κατά κάποιο τρόπο με την προνομιακή ας πούμε με την ειδική μεταχείριση των Ελλήνων μεταναστών στο εξωτερικό που και εκείνοι με ειδικό ποσοστό μπαίνουν στα πανεπιστήμια, δεν συναγωνίζονταν τα άλλα παιδιά που ήταν εδώ, θα ήταν αδύνατον οπότε άρχισαν να μπαίνουν τα πρώτα άτομα της μειονότητας στα πανεπιστήμια , βγήκαν οι πρώτοι δάσκαλοι και δασκάλες και η κύρια απασχόληση τους στην αρχή ήταν η μειονοτική εκπαίδευση έβγαιναν από μια ειδική Παιδαγωγική ακαδημία Θεσσαλονίκης .Οπότε άνοιγε ένας δρόμος ,παλιά ήταν ένα αδιέξοδο αλλά από την στιγμή που μπήκε το πρόγραμμα και έφερε και άλλες αλλαγές εκπαιδευτικής φύσεως ,στο πρόγραμμα αφορούσε το ελληνικό μέρος του προγράμματος γιατί στην μειονοτική εκπαίδευση έχουν και μαθήματα που γίνονται στην τουρκική ας πούμε εκεί δεν είχε εκ των πραγμάτων θεσμικά δηλαδή την δυνατότητα παρέμβασης αλλά με έναν έμμεσο τρόπο είχε και εκεί μια επιρροή, οπότε όλα αυτά άλλαξαν έφεραν ένα άλλο κλίμα και πνεύμα .

Χ.: Ποια πιστεύετε ότι ήταν ίσως δηλαδή τα στοιχεία που οδήγησαν στη επιτυχία αυτού του προγράμματος ίσως η χρήση και της μητρικής τους γλώσσας;

Σ.:Βασικά στην βάση του είναι ο σεβασμός σε αυτό από τα παιδιά και οι άνθρωποι αυτοί κουβαλάνε , ήταν το πρόγραμμα το οποίο έκανε συγκεκριμενοποίηση πραγμάτων αλλά ήτανε και μια σταδιακή αλλαγή στην λογική της Ελληνικής πολιτείας. Εκεί που υπήρχε ένα καθεστώς διακρίσεων έγιναν βήματα εκδημοκρατισμού και ισονομίας ισοπολιτείας . Έχω πολλά χρόνια που τελείωσα τη διατριβή μου 15 περίπου χρόνια και δεν έχω καμία επαφή πλέον με τα πράγματα. Σίγουρα θα εκκρεμούν αιτήματα αλλά ένα κομμάτι πραγμάτων απαράδεκτων έχει πάψει να γίνεται οπότε σε ένα καλύτερο γενικότερα πλαίσιο ήρθε και το πρόγραμμα αυτό , με ανθρώπους που ξέρανε, με την αφρόκρεμα από διάφορα πανεπιστήμια, με όλα τα παρατράγουδα που μπορεί να έχουν αυτά τα μεγάλα προγράμματα, με αδυναμίες κενά, χρήματα που μπορεί να μην πιασαν τόπο, πράγματα κατά κάποιο τρόπο αναπότρεπτα ας το πούμε, χωρίς να θέλω να δικαιολογήσω τίποτα θέλω να πω συγκρίνοντας με άλλα προγράμματα είναι φανερό ότι υπάρχει έργο. Έτσι έκαναν την πιλοτική φάση δούλεψαν στην αρχή με εθελοντές δασκάλους, η συμμετοχή στο πρόγραμμα δεν ήταν υποχρεωτικό ,όσοι ήθελαν τα πρώτα χρόνια ενεπλάκησαν .Φτιάχτηκε υλικό πολύ καλύτερο και το ένα έφερε το άλλο. Έτσι οδήγησε στην αλλαγή.

Χ.: Κατά τη γνώμη μου κακώς το πρόγραμμα αυτό δεν συνεχίστηκε η δεν εξελίχτηκε έτσι ώστε να εφαρμόζεται και σήμερα.

Σ.: Το πρόγραμμα έχει λήξει έχει ολοκληρωθεί. Μένουνε κάποιες δράσεις πολιτιστικού χαρακτήρα Χ.: Κάποια πρότζεκτ που παρακολουθούνε τα παιδιά και στο διαπολιτισμικό;

Σ.:Το πρόγραμμα δεν αφορούσε τα διαπολιτισμικά σχολεία αφορούσε το χώρο εκεί της μειονότητας τα υλικά δηλαδή που παρασχέθηκαν και δούλεψαν εκεί δεν έφτασαν ποτέ στα διαπολιτισμικά.Ο

Χ.: Υπήρχε όμως ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε και στα διαπολιτισμικά ...

Σ.: Εφαρμόστηκαν άλλα προγράμματα μετά για στήριξη παιδιών μεταναστών. Παλιά ήταν το ΚΕΔΑ το κέντρο διαπολιτισμικής αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Υπάρχουν 4 μεγάλα προγράμματα που χρηματοδοτηθήκαν και με εθνικούς πόρους κατά ένα μεγάλο κομμάτι αλλά κυρίως με ευρωπαϊκούς. Το ένα ήταν « η εκπαίδευση ελληνοπαίδων εξωτερικού» ,εκεί ήταν το Πανεπιστήμιο Κρήτης και λέω ένα όνομα Δαμανάκης ας πούμε, στην αρχή ήτανε στα Γιάννενα και μετά στην Κρήτη, ήτανε «οι Ρομά», και ήταν το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων , ο Μπότογος, ήταν το ΚΕΔΑ εκπαίδευση μεταναστόπουλων στην Ελλάδα, εκεί θα ενέπιπτε δηλαδή το 87 και ήταν και «η μειονοτική εκπαίδευση» αυτά τα τέσσερα. Το ΚΕΔΑ που είχε αυτό το θέμα μετά πριν από κάποια χρόνια πήρε το άλλο πρόγραμμα τους Ρομά και το θέμα των μεταναστόπουλων στην Ελλάδα το πήρε το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης και είναι το πρόγραμμα «διάπολις» . Αυτό έτρεξε στο

«87» και σε άλλα σχολεία. Το θέμα είναι ότι τελειώνουν τα προγράμματα, η λογική των προγραμμάτων αυτών βέβαια δεν είναι να τρέχουν στο διηνεκές, είναι να μπολιάσουν τα σχολεία με μια λογική, να χρηματοδοτήσουν στην αρχή κάποια υλικά, κάποιον εξοπλισμό, ώστε μετά να αναλάβουμε με εθνικούς

πόρους τη συνέχεια των προγραμμάτων ,και αφού αποκτήσουμε κάποιες γνώσεις και κάποια τεχνογνωσία να το εφαρμόσουμε. Δυστυχώς όμως φταίει ίσως και η νοοτροπία, όταν τελειώνει ένα πρόγραμμα σταματούν και οι δράσεις. Στο βαθμό που χρειάζεται και ένα υλικό μέρος για να συνεχιστούν οι δράσεις αν χρειάζεται δεύτερος δάσκαλος στην τάξη και μετά σταματά να υπάρχει ας πούμε με το διάπολις πηγαίνανε στα σχολεία με πολλά μεγάλο αριθμό μεταναστών μαθητών, όπως το 87, δάσκαλοι υποδοχής, και ήταν εξαιρετική η παρουσία τους.

Χ.: Αν υπήρχε μεγαλύτερη ευελιξία γραφειοκρατική ας πούμε δεν θα μπορούσε να υπάρχει δεύτερος δάσκαλος μέσα στην τάξη εθελοντικά;

Σ.: Δυσκολίες υπάρχουν γιατί είναι δύσκολο να βρεθεί δεύτερο πρόσωπο μη σχολικός παράγοντας μέσα στην τάξη και βέβαια έχει πολλές εξηγήσεις αυτό, είναι και ένα μέτρο προστασίας. Αλλά αυτό δεν είναι η λύση . Πρέπει το Υπουργείο Παιδείας το ίδιο να καλύψει τέτοιες ανάγκες. Ο εθελοντισμός υπάρχει και προσφέρει πράγματα. Στη λογική του τι μπορώ να κάνω εγώ σαν ένας συνειδητοποιημένος πολίτης που έχω γνώση των διαφόρων καταστάσεων της ζωής μας, της κρίσης ,των κοινωνικών αιτιών που οδηγούν στην κατάσταση αυτή, βλέποντας ποιοι πλήττονται και ποιοι έχουν ανάγκη στήριξης, σε οδηγεί να παρέμβεις με όποιον τρόπο μπορείς και στα όρια που μπορείς.

Χ.: έχετε κι εσείς κάποια εθελοντική δράση θα μας μιλήσετε για αυτό; 95

Σ.:.....σε κάποια φάση βρέθηκα σε άλλη δομή από αυτή που θα σου πω τώρα «στα πίσω θρανία»....εγώ μένω στο Μοσχάτο .εκεί υπάρχει μια κίνηση πολιτών ένα στέκι ας πούμε που λέγεται «μεσοποταμία»

Χ.: Ναι ξέρω κάνετε ωραίες κινηματογραφικές προβολές...

Σ.:Εκεί υπήρξα από την αρχή ιδρυτικό μέλος της προσπάθειας. Ένα κομμάτι της δράσης της Μεσοποταμίας αφορούσε μαθήματα σε μετανάστες και πρόσφυγες. Εκεί λόγω ειδικότητας το είχα αναλάβει εγώ. Εκεί περάσανε φουρνιές μεταναστών με διαφορετικό προφίλ. συνήθως αυτά τα πράγματα λειτουργούν έτσι: ο ένας φέρνει τον άλλον. Σε κάποια φάση ήτανε Κούρδοι από την Συρία, όμως όλες οι χώρες αντιπροσωπεύτηκαν ,αφγανοί , Πακιστανοί, Ιρανοί, από Γεωργία...πολύς κόσμος. Μετά σε δεύτερη φάση ήτανε Άραβες, Αιγύπτιοι. Αυτές οι δύο ομάδες είχαν το ίδιο στυλ .αγόρια συνήθως όχι κορίτσια, ηλικίας από 15-40 χρονών. Μετά σε επόμενη φάση άρχισαν να έρχονται γονείς από τα σχολεία των Πετραλώνων .Έβλεπα την ταλαιπωρία και γιατί δεν χωράγαμε πια εκεί, είναι πολύ μικρός ο χώρος της «Μεσοποταμίας» και γιατί ήταν πολύ μακριά γι αυτούς. Και τα μετέφερα σε σχολείο κεντρικό των Πετραλώνων που είναι η πρόσβαση πολύ πιο εύκολη και πολύ πιο γρήγορη. Εκεί είναι δύο φορές την εβδομάδα τα μαθήματα και είναι πια κυρίες, από Μαρόκο, από Πακιστάν, από Αίγυπτο κάποιες μουσουλμάνες κάποιες χριστιανές, από Περού , εξωτερικοί από τα σχολεία , είναι και μια κοπέλα από Γεωργία από Αφρική κάποιος νεαρός κάπως έτσι καμιά τριανταπενταριά άτομα είναι μαθητές και μαθήτριες .

Χ.: Πολύ καλά και πολύ σημαντικό .

Σ.:Σημαντικό ναι είναι μια σταγόνα στον ωκεανό , πιο σημαντικό για μας είναι που έχουμε την αίσθηση ότι κάπως βοηθάμε και κάνουμε κάτι , κοίταξε και η εμπειρία μου είναι η εξής ότι τα προηγούμενα χρόνια ας πούμε και τώρα άλλα και κυρίως τα προηγούμενα χρόνια η προσφορά , δεν ήτανε μόνο στο να μάθουνε ελληνικά , ήτανε και ένας χώρος σεβασμού ας πούμε γιατί εκεί ήτανε μια καλή φιλική και ισότιμη σχέση, όσο μπορεί να γίνει ισότιμη , αναφέρομαι στο ότι εγώ είμαι βολεμένος με τον μισθό μου έχω την ζωή μου , ενώ ο άλλος είναι ένας κατατρεγμένος που ζει δύσκολα με την αγωνία με όλα αυτά , αλλά υπάρχει μια φιλική σχέση με σεβασμό ας πούμε και ερχόντουσαν για αυτό το λόγο , κάναμε γιορτές μαζί μαγειρεύαμε κάποιες φορές στην « Μεσοποταμία »που ήταν εύκολο γιατί είχε κουζίνα αλλά και δω στα σχολεία ας πούμε τώρα μπορεί να έχουμε μαγειρέψει όλοι κάτι και να το φέρναμε για να το φάμε όλοι μαζί , να χορέψουμε , να βάλουμε μουσική , κάναμε και τώρα τελευταία κοινή κουζίνα ας πούμε να μαγειρέψουμε δηλαδή εκεί στο χώρο του σχολείου με ένα μεγάλο καζάνι όλοι μαζί και ήταν πολύ ωραία οπότε έρχονται και για αυτό .

Χ.: Στα Πετράλωνα ;

Σ.: Ναι , στα Πετράλωνα γενικά έρχονται για αυτό δεν είναι μόνο αυτό είναι η αίσθηση αυτή κατάλαβες μια ζεστασιά σε μια πιο στεγνή ας πούμε πραγματικότητα

Χ.: Αντίστοιχη δράση έχετε δει και στα σχολεία 87ο και 85ο ;

Σ.:Νομίζω , κοίταξε το 85ο λιγότερο το 87ο έχει παράδοση σε αυτό το πράγμα γιατί εμπλέκονται και οι «δρόμοι ζωής» που τους ξέρεις πολύ καλά και άλλοι φορείς ας πούμε είναι η κυρία Λαιμού είναι και άλλοι και η «κλίμακα» είναι κοντά και η «πυξίδα» που έστειλε κόσμο και η Υπατη Αρμοστεία . Έρχονται

παιδιά από ξενώνες όπως το «πράξις» όπου έρχονται ασυνόδευτα ανήλικα αγόρια γιατί για αγόρια πρόκειται αλλά κυρίως οι «δρόμοι ζωής» που είναι πολύ κοντά και είναι και πολύ καλά δομημένος φορέας .

Χ.: Εγώ που το ζω από κοντά όλο αυτό σίγουρα στο θέμα της οργάνωσης υπάρχουνε πολλά ζητήματα ..

Σ.: Καλά δομημένο εννοούσα ότι αφορά το χώρο , τι δράσεις κάνουν συγκεκριμένες.

Χ.: Ναι απλά υπάρχουνε πάρα πολλά ζητήματα οργάνωσης που φαντάζομαι γενικά θα έχετε έρθει αντιμέτωπος .

Σ.: Είναι και θέμα προσώπων , αν υπάρχουν κάποια πρόσωπα που έχουν κάποια ευαισθησία παραπάνω ή μια εμπλοκή ή μια τέτοια πολιτική συνείδηση ας πούμε στο 87ο υπάρχουν τέτοια άτομα .

Χ.: Ναι και εγώ έχω την ίδια εικόνα ότι δηλαδή ένας άνθρωπος που τον ενδιαφέρουν τα πράγματα φυσικά και σαν δάσκαλος θα δείξει το ενδιαφέρον του έμπρακτα .

Σ.: Για να καταλάβεις αυτή η δράση με το κοινό καζάνι που σου είπα θα την επαναλάβουμε και στο 87ο και στο 85ο και αν θέλεις να έρθεις μπορείς .

Χ.: Ξέρετε νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό πέρα από τα άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα να αξιοποιούνται και πράγματα των ίδιων των παιδιών δηλαδή είναι καλό να τους μάθουμε για την διατροφή να τους μάθουμε ελληνικά αλλά νομίζω όταν τους δίνουμε βήμα να εκφράσουν κάτι από τον δικό τους πολιτισμό είτε είναι η γλώσσα, είτε είναι ένα έθιμο , είτε είναι τα ρούχα , είτε είναι η μουσική γιατί όπως είπατε με αυτή την δράση με το φαγητό νιώθουν ότι τους αποδέχεσαι .

Σ.: Δεν είναι μόνο ότι τους αποδέχεσαι είναι θεμελιακό αυτό που λες .

Χ.: Δηλαδή πέρα από τις εκπαιδευτικές ανάγκες και όλα τα ωραία εκπαιδευτικά προγράμματα που γίνονται ...

Σ.: Τίποτα αυτά είναι δευτερεύοντα αυτό που λες τώρα είναι το κύριο αυτό δεν αφορά μόνο την μουσουλμανική κοινότητα αφορά τους πάντες . Κοίταξε ο καθένας κουβαλάει κάτι και αυτό ισχύει για όλα τα παιδιά που βρίσκονται στα σχολεία μας οπότε μεγάλο κομμάτι της δουλειάς μου έμενα είναι αυτό , πολύ μεγάλο κομμάτι δηλαδή μπαίνοντας στις τάξεις συστηματικά αναφέρομαι σε αυτό το θέμα γιατί παντού σε όλα τα σχολεία είναι παιδιά με μικρότερα ή μεγαλύτερα ποσοστά , ποσοστά μεταναστών , οπότε πρέπει να πεις να το ακούσουνε τα παιδιά να κατανοήσουν αυτό το πράγμα, ότι είναι πλούτος, είναι τυχερό ένα κορίτσι ή ένα αγόρι να είναι από δυο χώρες διότι από μια μεριά είναι ας πούμε όλη η παράδοση , ο πολιτισμός , η γλώσσα όλα αυτά που κουβαλάει της χώρας του , η Αλβανία ας πούμε γιατί έρχονται πολλά αλβανόπουλα τους λέω συνέχεια σαν παράδειγμα, λέω τον μεγάλο συγγραφέα τον Ισμαήλ Κανταρέ και πόσο τυχεροί είναι που μπορούν να το διαβάσουνε στην γλώσσα τους και εγώ τον αγαπάω και τον διαβάζω στα ελληνικά και ότι από την άλλη μεριά είναι και η Ελλάδα που ζουν εδώ , που έχουν φίλους εδώ , που μαθαίνουν την γλώσσα και ενδεχομένως εδώ να ζήσουνε και στο πρόσωπο το δικό σου τώρα ας πούμε δείχνω ένα κορίτσι ή ένα αγόρι ενώνονται δύο ποτάμια ας πούμε και γίνεται ένα μεγάλο ποτάμι και αυτό είναι πολύ σπουδαίο σαν δύο ρίζες. Οπότε μιλώντας με θετικά λόγια αμέσως τα παιδιά ανθίζουν επειδή και είμαι από εκεί από την Πολωνία , λέω σπουδαία χώρα η Πολωνία μπράβο . Ρωτάω ακόμα αν μιλάνε καθόλου την γλώσσα τους για να μην την ξεχάσουνε και υπάρχουν πολλά παιδιά που τους δίνω αυτή την συμβουλή , ότι η ακόμα η αδερφή μου είναι παντρεμένη με Ιταλό και έχει παιδιά και είναι στην Ιταλία και ότι επειδή το πρώτο παιδί μίλαγε ελληνικά με την μαμά κέρδισε την ελληνική γλώσσα και όποτε έρχεται στην Ελλάδα μπορεί να μιλάει ενώ το δεύτερο παιδί που δεν μίλαγαν τόσο και του είχε μάθει ιταλικά και δεν το έκανε με σύστημα δεν έμαθε και αν ρωτήσεις ας πούμε τι είναι εκείνο το αγοράκι ας πούμε τώρα αν είναι Ιταλός να πει ο ίδιος δηλαδή είμαι Ιταλός γιατί εκεί μεγάλωσα ή να πει είμαι Έλληνας γιατί η μάνα μου είναι Ελληνίδα γιατί έρχομαι εδώ στην Ελλάδα και είναι η γιαγιά μου και μπορεί να πει είμαι Έλληνας μπορεί να πει είμαι Ελληνοίταλός είναι κάτι που μπορεί να το πει ο καθένας μόνος του και το διαλέξει και να πει δημόσια είμαι Αλβανός ή να πει είμαι Έλληνας να πει ότι θέλει όμως, όχι να του πούμε εμείς πώς να νιώθει ή πώς να είναι.

Χ.: Πάντως όσο αναφορά το φαντασιακό τους , εγώ έχω παρατηρήσει και το έχω βάλει και στην έρευνά μου, είναι ότι κανένας δεν λέει εγώ είμαι Τούρκος όλοι λένε εγώ είμαι Έλληνας και ένα ακόμα ενδιαφέρον που δεν το έχω συμπεριλάβει στην έρευνα είναι ότι ακόμα και κάποιοι που ήταν κάπως φανατικοί με τον μουσουλμανισμό και έλεγαν θέλω να πάω στην Τουρκία και υποστήριζαν και την τούρκικη εθνική ας πούμε, πηγαίνοντας στην Γερμανία αναρτούν στο facebook εικόνες με την ελληνική σημαία , τους βγαίνει πολύ εθνική υπερηφάνεια πηγαίνοντας σε μια άλλη χώρα . Σ.: Είναι

ενδιαφέρον αυτό που μου λες γιατί βλέπω την επιρροή της πραγματικότητας στην οποία ζούμε δηλαδή συγκρίνοντας με την Θράκη ας πούμε όταν άρχισε η αλλαγή της ελληνικής πολιτικής αυτή από τις ανισότητες και από τις διακρίσεις που ήτανε τρομακτικές μιλάμε για πολύ σοβαρά πράγματα , αυτή η πολιτική άρχισε να ανατρέπεται από το '92 και μετά ήτανε η κυβέρνηση του Ζολώτα με τα τρία κόμματα που συμμετείχανε, μετά η «Νέα Δημοκρατία», μετά το «ΠΑΣΟΚ» , ήταν όμως βήματα σταθερά στην κατεύθυνση της ισονομίας και ισοπολιτείας . Όταν όμως άρχισε να αλλάζει η πολιτική αυτή είχε οδηγηθεί όλος αυτός ο πληθυσμός της μειονότητας μαζικά , στην αγκαλιά της Τουρκίας ας πούμε , γιατί ήτανε κλειστά τα πάντα εδώ στο βαθμό που σιγά σιγά άρχισαν να αλλάζουν αυτά δηλαδή, φτιάχτηκαν δρόμοι ασφαλτοστρωμένοι γιατί ήταν αυτά τα χωριά χωματόδρομοι και από την άλλη μεριά άσφαλτος . Ήτανε και εκείνες οι περίφημες μπάρες που θα τις έχεις ακουστά ... και υπήρχε μια ιστορική φάση στα χωριά αυτά, μετά τον εμφύλιο ,που ο κίνδυνος ήτανε από τον βορρά , κίνδυνος στα μάτια της Ελληνικής πολιτείας δηλαδή, ότι μήπως οι άνθρωποι γίνουν κομμουνιστές και ότι θα έρθουν και οι Βούλγαροι από την άλλη μεριά , οπότε η Τουρκική ταυτότητα πριμοδοτούνταν δηλαδή δεν ήταν κάτι απειλητικό τότε, οπότε αυτές οι μπάρες υπήρχανε μετά τον εμφύλιο, ήτανε στα βουνά εκεί στη Ροδόπη και έλεγχος κομμουνιστών δηλαδή ήτανε. Ο εμφύλιος τελείωσε όμως , η ζωή εξομαλύνθηκε. οι μπάρες έμειναν και έφτασαν μέχρι και μετά την δικτατορία το ογδόντα τόσο ,επι Αρσένη υπουργός ήταν ο Αρσένης που τις κατάργησε. Από κει και πέρα αρχίζουν τα παιδιά να κατεβαίνουν στις πόλεις να πηγαίνουν στα σχολεία ,εκεί ήτανε μια ζωή στέρησης ας πούμε, μια ζωή περιορισμών, τα κορίτσια πάντα με τις μαντίλες... Υπάρχουν μαρτυρίες παιδιών που κατεβαίνανε με το λεωφορείο στην Ξάνθη, στην Κομοτηνή, βγάζανε την μαντίλα βάζανε ένα τζην και όταν θα έπαιρναν το λεωφορείο για το χωριό ξαναβάζανε τη μαντίλα. Η φυσιολογική εντός εισαγωγικών ζωή ενός εφήβου .να βγει με τους φίλους του να πάει σε ένα καφέ να διασκεδάσει. Εκείνα τα χρόνια η Τουρκία ήταν πολύ λιγότερο κοσμική. γιατί να θέλει κανείς να είναι στη αγκαλιά της καθυστερημένης Τουρκίας και να μην είναι στην αγκαλιά της σύγχρονης και ευρωπαϊκής Ελλάδας. Και άρχισε να ανακόπτεται αυτό το πράγμα και η επιρροή η τρομερή της θρησκείας. Μου κάνει εντύπωση αυτό που είπες γιατί εκεί στη Θράκη ήτανε η διεκδίκηση της εθνικότητας της τουρκικής ήτανε απόλυτη. Δηλαδή οι πομάκοι που η γλώσσα που μιλάνε είναι σλάβικη παραλλαγή της βουλγάρικης. Από την άλλη μεριά του βουνού υπάρχουν μεγάλες ομάδες πληθυσμού πολύ μεγαλύτερες από ότι εδώ που είναι πομάκοι..... Καλό πράγμα είναι να υπάρχουν σχολεία αλλά ο κόσμος δεν είναι χαζός καταλαβαίνει ότι είναι εκ του πονηρού. Οπότε οι μαρτυρίες όλων των εκπαιδευτικών που ήταν εκεί είναι ότι αυτοί διεκδικούσαν την τουρκική υπηκοότητα. Δεν ήταν Τούρκοι ήταν πομάκοι . μιлагαν πομάκικα ,ερχόντουσαν στο σχολείο και σπαγαν τα μούτρα τους εκ των πραγμάτων αφού τα παιδάκια τους διδάσκονταν δύο γλώσσες άγνωστες και οι δύο σε αυτούς. ...Σχολιάζω αυτό που είπες ότι οι μουσουλμάνοι που ζουν εδώ εμφανίζουν πια την ελληνική τους ταυτότητα. Πηγαίνουν μετανάστες στη Γερμανία και λένε είμαι Έλληνας . παλιότερα όταν πήγαιναν μετανάστες δε θα λέγανε είμαι Έλληνας θα έλεγαν είμαι Τούρκος.

Χ.: Αυτό που παρατηρώ τελευταία ίσως επειδή έχει γίνει μεγαλύτερο το κύμα των μεταναστών, κάποια παιδιά νοιώθουνε Έλληνες απέναντι στους μετανάστες, ενώ ίσως παλιότερα νοιώθανε αυτοί κάπως ξένοι, τώρα νοιώθουν τα καινούργια παιδιά ξένα.

Σ.: Είναι σίγουρο αυτό που λες . και έριδες υπήρξαν. Άλλωστε αυτοί οι άνθρωποι είναι πολλά χρόνια που ζουν εδώ, στην καρδιά της Αθήνας είναι κάθε βράδυ βγαίνουν έξω εδώ στο Γκάζι , πηγαίνουν σε ελληνικά σχολεία, οι επιρροές είναι πάρα πολλές είναι πολύ πιο λογικό να νοιώθουν Έλληνες. Εκεί μπαίνουν άλλα προβλήματα βέβαια. Όσο εξελιγμένες να είναι αυτές οι οικογένειες που ζουν στην Αθήνα ο πυρήνας παραμένει στους πιο μεγάλους οι παραδόσεις η στενόμυαλη λογική για τη θέση της γυναίκας, ο χαμηλός πόλος που είναι το σχολείο στο μυαλό τους.

Χ.: Γιατί πιστεύετε ότι το σχολείο είναι χαμηλά στις προσδοκίες τους;

Σ.: Υπάρχουν μελέτες του Τσουκαλά που δείχνουν ένα πάρα πολύ έντονο χαρακτηριστικό της μέσης ελληνικής οικογένειας, ήταν να σπρώξει τα παιδιά της να σπουδάσουν. ήταν το σχολείο ένας μηχανισμός ανόδου ας πούμε. Ενώ αυτό δεν το βλέπουμε στις οικογένειες των Μουσουλμάνων .βλέπουμε ότι λείπουν από το σχολείο. γιατί λείπουν; Ας πούμε ένας θείος παντρεύτηκε. Κι επειδή παντρεύτηκε ένας θείος αυτό μπορεί να ήταν αφορμή να λείψει 3 βδομάδες ας πούμε. Υπάρχει μια χαλαρότητα στο θέμα σχολείο. Δεν βλέπουν την σημασία ή την αναγκαιότητα του σχολείου. Τώρα γιατί είναι έτσι; ας πούμε ότι ως πριν από λίγο ήταν κλειστοί οι δρόμοι της κοινωνικής ανόδου μέσα από το σχολείο, σιγά- σιγά στο βαθμό που αυτό άρχισε να αλλάζει και βλέπουμε κάποιο δικό τους να

σπουδάζει και να δουλεύει ως πούμε μια δασκάλα, και παίρνει ένα μισθό ,κάθε επιτυχία τέτοιου είδους ανοίγει μια λεωφόρο για τους άλλους. οι «Δρόμοι Ζωής» δικαίως πανηγύριζαν που κάποια παιδιά δικά τους μπήκαν στο Πανεπιστήμιο γιατί σκέφτονται και οι άλλοι αφού το κάνει ο Αχμέτ γιατί να μην το κάνει κι ο άλλος.

Έπειτα είναι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας που δεν της επιτρέπει να δει τη αξία του σχολείου. Έπειτα μπορεί να βλέπουν το σχολείο σαν ένα χώρο αλλότριο.

Επίσης αυτές οι οικογένειες έχουν συνήθως πολλά παιδιά και έτσι μπαίνουν και οικονομικά θέματα.

Χ.: Πιστεύετε στη σύγκριση που γίνεται από πολλούς και εκπαιδευτικούς ότι η σημερινή Μουσουλμανική οικογένεια σε σχέση με μια ελληνική είναι αρκετές δεκαετίες πίσω στο θέμα της εκπαίδευσης είναι δηλαδή στο επίπεδο που ήμασταν εμείς μια ελληνική οικογένεια στη δεκαετία του '60;

Σ.: Κάπως έτσι είναι. Για την ελληνική οικογένεια είναι ένα κατεκτημένο πράγμα .Ξέρουν πλέον ότι μέσα από την εκπαίδευση έρχεται η κοινωνική άνοδος. Τώρα λίγο εξαιτίας της κρίσης γίνεται σχετικό αυτό, γιατί σου λέει ο άλλος ποιος ο λόγος να σπουδάσω αφού αυτό δεν έχει κάποιο αντίκρισμα επαγγελματικά; Αλλά η εκπαίδευση δεν έχει χάσει την αξία της.

Χ.: Όμως η οικογένεια αν και ασκεί μεγάλη επιρροή στη συμπεριφορά του παιδιού και καθορίζει πολλές πλευρές της ζωής του δεν ασκούν τόσο υπεύθυνα αυτήν την επιρροή όσον αφορά το σχολείο τουλάχιστον βλέπουμε μια χαλαρότητα. Δεν έχουν συναίσθηση της ευθύνης τους ως πούμε. Σ.: Είναι και λογικό αυτό, γιατί είναι συνήθως πολύ νέοι που κάνουν παιδιά και οι ίδιοι δεν έχουν περάσει από το σχολείο, όμως το ένα δεν αναιρεί το άλλο . Ο πόλος οικογένεια είναι ισχυρός καθορίζει πράγματα.

Χ.: Παρατηρείτε να ελληνοποιούν τα ονόματα τους;

Σ.: Το έχω παρατηρήσει όσον αφορά τους Αλβανούς συνήθως.

Χ.: Όσον αφορά την τουρκική πιστεύετε ότι θα τους βοηθούσε με κάποιο τρόπο αν αξιοποιούνταν; Σ.: Αναμφίβολα. Ασφαλώς θα τους βοηθούσε . Είναι πλούτος ότι έχει κανείς από την διαδρομή του από την οικογένεια του από την ταυτότητα του ότι στοιχείο έχει που τον διαφοροποιεί και μάλιστα τόσο σημαντικό όσο η γλώσσα . Μια γλώσσα σημαίνει ορίζοντες στους συγγραφείς στην κουλτούρα. Είναι τύχη. Τύχη αλλά δεν είμαι σίγουρος ότι μπορούν να την αξιοποιήσουν.

Χ.: Μήπως φταίει το ότι δεν χρησιμοποιείται στο σχολείο; Με δεδομένο ότι και το πρόγραμμα της κ. Φραγκουδάκη έδειξε ότι αν υπάρχει μια παράλληλη διδασκαλία των γλωσσών μάλλον είναι πιο αποτελεσματική η εκμάθηση και των δύο.

Σ.: Θεωρητικά είναι λυμένο αυτό το θέμα. Υπάρχει ένα βιβλίο του Καναδού γλωσσολόγου jim cummins από τις εκδόσεις Gutenberg που έχει μεταφράσει η ομάδα της Ελένης Σκούρτου που είναι στο Πανεπιστήμιο Ρόδου ειδική σε θέματα διγλωσσίας. και πιάνει το θέμα αυτό. Έχω λοιπόν ένα Αλβανάκι ως πούμε και θέλω να του μάθω ελληνικά. Στην Ελλάδα θα ζήσει ο στόχος μου είναι αυτός. Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος ; να κάνει μόνο ελληνικά; Ο δεύτερος είναι να κάνει πρώτα στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις στοιχεία της μητρικής του γλώσσας, αλλά η έμφαση να είναι στα ελληνικά και αμέσως μετά μόνο ελληνικά. Και η Τρίτη εκδοχή είναι να κάνει τα πρώτα χρόνια από πολύ την μητρική του και λιγότερο ελληνικά και μετά από την τρίτη δημοτικού μισά μισά και από κει και πέρα πολλά ελληνικά και να μειώνεται η μητρική γλώσσα. Από τα παιδιά που ακολούθησαν αυτούς τους 3 τρόπους ποιο στα δώδεκά του θα έχει μάθει πιο καλά ελληνικά; Η πρόδηλη απάντηση θα είναι το πρώτο παιδάκι αφού ήταν φουλ στα ελληνικά. Ωστόσο οι έρευνες επί διαφόρων εθνικών πραγματικοτήτων έδειξαν ότι η Τρίτη περίπτωση είναι αυτή που βοηθάει. Οπότε αποδεικνύεται ότι η μητρική γλώσσα βοηθάει την εκμάθηση της νέας γλώσσας, άρα θα έπρεπε να αξιοποιείται η μητρική γλώσσα και για το λόγο αυτό. Αν υπολογίσεις και την μητρική γλώσσα σαν αυταξία σαν τόνωση και της ταυτότητας γιατί η γλώσσα είναι ο παππούς η γιαγιά, τα αγαπημένα φαγητά ,τα τραγούδια τα παιδικά χρόνια, η χώρα που πάει το καλοκαίρι. Θα ήταν πολύ σπουδαίο να προσφέρει αυτό το πράγμα το σχολείο. Αυτά τα μαθήματα όμως της μητρικής δεν μπορούν να γίνουν πρακτικά όταν είναι λίγα παιδάκια. Μπορούν να γίνουν όταν υπάρχει μια συγκροτημένη μειονότητα. Και μπορεί να τα διεκδικήσει να μπουν στο πρόγραμμα του σχολείου σαν προαιρετικό μάθημα ή να τα προσφέρει η ίδια κοινότητα. Από κει και πέρα υπάρχουν πολλά πράγματα που μπορεί να γίνουν στο σχολείο εύκολα και οικονομικά να τιμήσεις την παράδοση ή τη γλώσσα. Από το να βάλει 2 παιδάκια να μιλάν μεταξύ τους και να πει σπουδαίο αυτό, ως πούμε να πουν ένα μυστικό, να χρησιμοποιούνται λέξεις της καθημερινότητας τους, να υπάρχει δίγλωσσο υλικό στο σχολείο, να κάνει ανακοινώσεις και στις άλλες γλώσσες.

Χ.: Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που να δείξει στους εκπαιδευτικούς πώς να αξιοποιήσουν

στοιχεία της τουρκικής γλώσσας όσον αφορά τα σχολεία αυτά, νομίζετε ότι θα είχε νόημα;

Σ.: Μα ασφαλώς. Ειδικά αυτοί που δουλεύουν σε τάξεις υποδοχής. Σε κάποια φάση κάναμε ένα σεμινάριο στο 87 και είχε έρθει ο Ηρακλής Μίλλας. Είναι της ελληνικής μειονότητας της Κωνσταντινούπολης, έζησε μέχρι τα 35 40 εκεί ,σπούδασε και δούλεψε εκεί και σε μια δεύτερη φάση στη ζωή του ήρθε στη Ελλάδα και έχει κάνει μία μελέτη η εικόνα των Ελλήνων στην τούρκικη λογοτεχνία και μια αντίστοιχη στην Ελλάδα πως απεικονίζεται ο Τούρκος στα ελληνικά αναγνωστικά και λογοτεχνικά βιβλία. Κάναμε μια κουβέντα για τα λάθη τις γλώσσες και για τα ειδικά λάθη που κάνουν τα παιδιά όταν η μητρική τους γλώσσα είναι η τούρκικη στα ελληνικά. Πολλά από τα λάθη που κάνουν εξηγούνται από την τουρκική γραμματική δεν είναι τυχαία τα λάθη που κάνουνε. Όλοι οι ξένοι μαθητές οι Αραβες ας πούμε που βλέπω εγώ κάνουν ορισμένου τύπου λάθη που εξηγούνται από την αραβική ή δυσκολεύονται να προφέρουν συγκεκριμένα γράμματα.

Ο Μίλλας λοιπόν γύρισε ένα φιλμ ,πήγε σε ένα χωριό της Τουρκίας το αρχαίο Πυργίον Τούρκικα λέγεται Μπιργκι το 22 πέρασε ο Ελληνικός στρατός από εκεί και οι Τούρκοι που μένουν τώρα εκεί έχουν μία πολύ κακή εικόνα για τους Έλληνες. Το ίδιο πράγμα το έκανε και στη Δημητσάνα που κι αυτή έχει μια παράδοση εναντίον των Τούρκων. Πήγε στα μουσεία των 2 πόλεων, μίλησε με τους δημάρχους φωτογράφησε παρελάσεις, εθνικές γιορτές, πήγε σε σχολεία μίλησε με κόσμο στα καφενεία και προέκυψε ένα ενδιαφέρον ντοκιμαντέρ με τίτλο η άλλη πόλη και βλέπεις πως ξεχειλίζουν τα στερεότυπα και η ασυνεννοησία και συντηρούν μια διαμάχη. Είναι σαν να έγινε τώρα ενώ έχουν περάσει τόσα χρόνια. Και βλέπεις πόσο διαστρεβλωμένη εικόνα μπορεί να έχει ο ένας λαός για τον άλλον.

Χ.: Στο θέμα του τόπου πιστεύετε πως έχουν τα παιδιά καλή εικόνα του γεωγραφικού τόπου; Σ.: πιστεύω πως δεν έχουνε.

Χ.: πιστεύετε πως θα τα βοηθούσε αν ξεκινούσαμε από την γειτονιά και τη συνδέαμε με το χώρο της πόλης, της Ελλάδας και έπειτα του κόσμου;

Σ.: Καλά και χρήσιμα όλα αυτά αλλά από τις οικογένειες των μεταναστών που έρχονται στα μαθήματα και κάποιοι φέρνουν και τα παιδιά τους που κάποια είναι μαθητές και μαθήτριες του δημοτικού, έμεινα έκπληκτος γιατί κάποιοι ενώ είναι αρκετά χρόνια εδώ, δεν έχουν πάει ποτέ στην ακρόπολη δεν ξέρουν το μουσείο της ακρόπολης και ζουν εδώ στην καρδιά της Αθήνας. Το Γκάζι είναι ένα βήμα περπατώντας φτάνεις σε όλα αυτά και δεν τα ξέρουνε. Αυτό ισχύει για όλα τα παιδιά και τα άλλα ίσως δεν ξέρουν που και πως είναι η Κομοτηνή ή η Ξάνθη, δεν μπορούν να φανταστούμε πως είναι να είναι εδώ μια εκκλησία και να είναι δίπλα ένα τζαμί. Και για την ιστορία και για την γεωγραφία έχει μεγάλη σημασία ο τόπος και η συνειδητοποίηση του χώρου. Δεν μπορεί να μιλάς για την Ελλάδα και να μη μιλάς για την Τουρκία και για τις άλλες βαλκανικές χώρες, η Ελλάδα είναι εγγεγραμμένη σε ένα πλαίσιο που είναι τα βαλκάνια.

Από την άλλη όταν κάτι γίνετε εδώ έχει μια επιρροή στη άλλη χώρα . Ωραία και χρήσιμα όλα αυτά και πεδίο μελέτης λαμπρό.

Χ.: δεν έχω να σας ρωτήσω κάτι άλλο εκτός αν εσείς θέλετε να μιλήσετε για κάτι. Σ.: Νομίζω τα είπαμε όλα .Ευχαριστώ.

Χ.: Εγώ ευχαριστώ.

Εκπαιδευτικός 1ος, άνδρας

Χ: Καλησπέρα σας! Έχετε πρόβλημα να ηχογραφήσω την κουβέντα μας; Ε1: Καλησπέρα και σε σένα. Όχι δεν έχω κανένα πρόβλημα.

Χ: Λοιπόν, είστε ή υπηρξατε δάσκαλος σε σχολείο της περιοχής του Γκαζιού... Υπάρχουν πολλά παιδιά μειονοτήτων... Πόση διδακτική εμπειρία έχετε με παιδιά μειονοτήτων;

Ε1: Δουλεύω σε σχολεία της περιοχής του κέντρου, εδώ στην Αθήνα, που το ξέρεις ότι έχουν μεγάλο αριθμό παιδιών μειονοτήτων, ντόπιων και αλλοδαπών εδώ και 10 χρόνια.

Χ: Στην τάξη σας πόσους Έλληνες μουσουλμάνους μαθητές με καταγωγή από τη Θράκη έχετε; Ε1: Έχω 5 παιδιά.

Χ: Γνωρίζετε και τούρκικα; Ε1: Όχι.

Χ: Γνωρίζετε τότε εγκαταστάθηκαν στην περιοχή του Κεραμεικού; Ε1: Ναι, τη δεκαετία του 60 και του 80.

X: Γνωρίζετε κάποιο μουσουλμανικό έθιμο που διατηρούν οι μουσουλμάνοι της περιοχής;
E1: Ναι, ο γάμος και η περιτομή είναι έθιμα που το ξέρω ότι τα διατηρούν. Με το κοράνι δεν είναι φανατικοί.
X: Είστε κάτοικος της περιοχής ή απλά εργάζεστε εδώ; E1: Όχι, δεν κατοικώ στην περιοχή.
X: Θα ζούσατε στην περιοχή; E1: Δε νομίζω.
X: Γιατί;
E1: Έχει πολλή βαβούρα.
X: Ποια πιστεύετε ο ίδιος ότι είναι η θέση των μουσουλμάνων κατοίκων στη ζωή του Κεραμεικού; E1: Δεν νομίζω ότι είναι ξεχωριστή η θέση τους.
X: Τι εννοώ... Έχουν κάπως διαμορφώσει τη γειτονιά και αν ναι πως; Υπάρχει κάτι που σας φέρνει στο μυαλό τους μουσουλμάνους;
E1: Η αλήθεια είναι πως όχι.
X: Γνωρίζετε αν υπάρχει Μουσείο Κεραμικής στη γειτονιά; E1: Όχι δεν το γνωρίζω αλλά θα πρέπει.
X: Πιστεύετε θα ήταν πιο χρήσιμο για τα παιδιά να πάνε στο Μουσείο Φωταερίου ή Κεραμικής ή να πάνε στην Ακρόπολη;
E1: Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να πάνε παντού. Μαθαίνουν καλύτερα έξω από το σχολείο. X: Πιστεύετε ότι τα παιδιά έχουν αίσθηση του γεωγραφικού χώρου που ζουν είτε αφορά τη γειτονιά τους είτε αφορά την πόλη τους είτε τη χώρα τους;
E1: Όχι, σίγουρα τα παιδιά αυτά έχουν πολύ κακή γνώση της γεωγραφίας.
X: Πιστεύετε πως θα βοηθούσε τα παιδιά να ενσωματωθούν στον τόπο αν στο σχολείο τα φέρνατε σε επαφή με τη γειτονιά και την πόλη;
E1: Ίσως... Ναι... Θα ένιωθαν πιο δικό τους τον τόπο που ζουν αν ήξεραν την ιστορία του.
X: Πιστεύετε πως θα βοηθούσε τα παιδιά να μάθουν γεωγραφία αν στο σχολείο τα φέρνατε σε επαφή με τη γειτονιά και την πόλη;
Είναι πολύ πιθανό αλλά φυσικά η γεωγραφία δεν αφορά μόνο την γειτονιά και την πόλη και την χώρα που μένεις.
X: Το ΑΠ και τα σχολικά εγχειρίδια επηρεάζουν το έργο σας με κάποιο καλό ή κακό τρόπο;
E1: Το ΑΠ και τα σχολικά εγχειρίδια κάνουν τη ζωή αυτών των παιδιών δύσκολη. Και τη δική μας. Είναι δύσκολο να παρακολουθούν όλα τα παιδιά την ύλη που προτείνεται από το υπουργείο.
X: Έχουν παρατηρηθεί μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής των μουσουλμανόπαιδων. Εσείς τι παρατηρείτε πως ευθύνεται για τις απουσίες και τη σχολική διαρροή;
E1: Πρώτα από όλα τα παιδιά ματαιώνονται λόγω της ύλης. Και έπειτα και οι οικογένειές τους δεν τα πιέζουν αρκετά για να τελειώσουν το σχολείο και να παρακολουθούν τακτικά. Είναι σαν τους ρομά στο συγκεκριμένο ζήτημα.
X: Τί δυσκολίες κυρίως αντιμετωπίζουν τα μουσουλμανόπαιδα της Θράκης; (αποστήθιση λόγω γλωσσικής ανεπάρκειας, γλωσσικά μαθήματα, λόγος προφορικός, λόγος γραπτός, μαθηματικά) E1: Στα μαθηματικά έχουν μικρότερα προβλήματα. Το μεγάλο πρόβλημα είναι η γλώσσα. Είναι εντυπωσιακό πως δεν καταφέρνουν ακόμα και οι καλοί μαθητές να μιλήσουν καλά ελληνικά.
X: Έρευνες δείχνουν πως μετά την εφαρμογή του δίγλωσσου προγράμματος των Φραγκιαδάκη-Δραγώνα τα ποσοστά της σχολικής διαρροής μειώθηκαν. Το σχολείο σας συμμετείχε σε αυτό το πρόγραμμα και αν ναι ποια είναι η γνώμη σας για αυτό;
E1: Ναι συμμετείχε το σχολείο. Γνώμη μου είναι ότι θα έπρεπε να συνεχιστεί. Κάθε τέτοιο πρόγραμμα. Δε μπορεί να περιμένεις αποτελέσματα αν δεν έχεις μία συνεχή στήριξη στα παιδιά. X: Πιστεύετε πως θα βοηθούσε η χρήση της τούρκικης γλώσσας; Από τα βιβλία; Από τους εκπαιδευτικούς;
E1: Ναι θα βοηθούσε να συνεννοηθούμε μεταξύ μας και να τους εξηγήσουμε πράγματα στη γλώσσα τους. Να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των δύο γλωσσών.
X: Παρατηρείτε αν και κατά πόσο ελληνοποιούν τα ονόματά τους, πχ. Νούρος, Σίσι, Μέμος, Τζέβος, Ρέντζος, Παναγιώτης;
E1: Όχι. Έχουν σταματήσει να το κάνουν. Τουλάχιστον αυτή την εικόνα έχω από τους μαθητές μου. X: Οι κηδεμόνες έρχονται συχνά/σπάνια/κάθε μέρα...;
E1: Έρχονται οι περισσότεροι μόνο όταν πρέπει. Συχνά με ειδική και επανειλημμένη πρόσκληση. Επικαλούνται πάντοτε τη δουλειά.
X: Ποιος πιστεύετε ότι βοηθά περισσότερο να μάθουν τα παιδιά ελληνικά; Η τηλεόραση, το σχολείο, οι φίλοι, τα εξωσχολικά μαθήματα;

E1: Το καθένα παίζει το ρόλο του. Πάντως το σχολείο δεν αρκεί.

X: Θα συμμετείχατε σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, αν σας δινόταν η ευκαιρία; E1: Ναι, βέβαια.

X: Σε ποια θέματα πιστεύετε ότι θα έπρεπε να επικεντρωνόταν μια τέτοια επιμόρφωση; E1: Μία επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση μαθητών που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης;

X: Ναι.

E1: Λοιπόν... μία τέτοια επιμόρφωση θα πρέπει να αφορά και την εξοικείωση των δασκάλων με τη μουσουλμανική κουλτούρα και την διδασκαλία πρακτικών διδασκαλίας που μπορούν να αξιοποιήσουν στη διδασκαλία την κουλτούρα και τη γλώσσα των παιδιών αυτών. Και όλων των παιδιών. Αυτό ισχύει για όλα τα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες.

X: Εννοείτε και τα αλλοδαπά; E1: Και τα αλλοδαπά.

X: Ωραία, εδώ τελειώνουν οι ερωτήσεις μου. Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

E1: Παρακαλώ.

Εκπαιδευτικός 2ος , γυναίκα

X: Καλησπέρα. E2: Καλησπέρα.

X: Θα πρέπει να μου πείτε και για το τυπικό της υπόθεσης αν είστε σύμφωνη να ηχογραφήσω την κουβέντα μας;

E2: Ναι.

X: Οι σπουδές σας σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ποιες είναι;

E2: Δεν έχω σχετικές σπουδές εκτός από το πτυχίο το παιδαγωγικό. Δεν έχω κάποια ειδίκευση σχετική.

X: Μάλιστα... Και έχετε προηγούμενη εμπειρία με παιδιά μειονοτήτων;

E2: Ναι, έχω δουλέψει και στην Ελευσίνα και στα Πομακοχώρια όπου κατοικεί κι εκεί τέτοιος πληθυσμός.

X : Ωραία. Σας εξήγησα πριν πως η εργασία μου επικεντρώνεται στην μουσουλμανική ελληνική κοινότητα της Θράκης. Στην τάξη σας πόσους Έλληνες μουσουλμάνους μαθητές με καταγωγή από τη Θράκη έχετε;

E2: 5

X : Και στις τάξεις της Ε και ΣΤ δημοτικού πόσους τέτοιοι μαθητές υπολογίζετε ότι φοιτούν; E2: ... Επειδή με είχατε ρωτήσει πριν τη συνέντευξη, το υπολόγισα και είναι 9.

X: Γνωρίζετε τούρκικα;

E2: Μερικά. Αλλά δεν έχω παρακολουθήσει μαθήματα.

X: Γνωρίζετε πότε εγκαταστάθηκαν στην περιοχή του Κεραμεικού οι μουσουλμάνοι της Θράκης; E2: Τις δεκαετίες του 60 και του 80 ήρθαν εδώ γιατί η κυβέρνηση τους προσέφερε κάποια προνόμια.

X: Γνωρίζετε κάποιο μουσουλμανικό έθιμο που διατηρούν οι μουσουλμάνοι της περιοχής; E2: Κάνουν ακόμη τους γάμους τους παραδοσιακά. Με χένες, με τριήμερο γλέντι και λοιπά. X: Είστε κάτοικος της περιοχής και εσείς ή απλά δουλεύετε εδώ;

E2: Όχι. Μένω....

X: Θα ζούσατε στο Γκάζι; E2: Δε νομίζω.

X: Γιατί;

E2: Έχω συνηθίσει αλλιώς. Τα προάστια είναι πιο αραιοκατοικημένα.

X: Οι μουσουλμάνοι πιστεύετε ότι έχουν διαμορφώσει τη γειτονιά με κάποιο τρόπο, έχουν αφήσει το στίγμα τους;

E2: Δε νομίζω ότι υπάρχει κάποιο μουσουλμανικό στοιχείο στη γειτονιά που μου φέρνει στο μυαλό την κοινότητα.

X: Γνωρίζετε αν υπάρχει Μουσείο Κεραμεικής στη γειτονιά; E2: Ναι υπάρχει.

X: Πιστεύετε θα ήταν πιο χρήσιμο για τα παιδιά να πάνε στο Μουσείο Φωταερίου ή Κεραμεικής ή να πάνε στην Ακρόπολη;

E2: Είναι σίγουρα σημαντικό να έχουν εικόνα όλων των μουσείων τα παιδιά. Αλλά ίσως είναι πιο εύκολο για αυτά να έχουν στα πρώτα τους χρόνια εικόνα του κοντινού τους γεωγραφικού περιβάλλοντος.

X: Άρα δεν πιστεύετε ότι τα παιδιά έχουν αίσθηση του γεωγραφικού χώρου που ζουν είτε αφορά τη γειτονιά τους είτε αφορά την πόλη τους είτε τη χώρα τους;

E2: Ναι, τα παιδιά δυσκολεύονται με τη γεωγραφία. Δεν ξέρουν καν πως λέγεται το μετρό της γειτονιάς ούτε με ποιες άλλες περιοχές γειτνιάζει η Αθήνα. Πολύ περισσότερο, βέβαια, δυσκολεύονται με γεωγραφικές έννοιες ευρύτερες, μεγαλύτερες.

X: Πιστεύετε πως θα βοηθούσε τα παιδιά να μάθουν γεωγραφία αν στο σχολείο τα φέρνατε σε επαφή με τη γειτονιά και την πόλη;

E2: Είναι πολύ πιθανό αλλά δεν έχει δοκιμασθεί για να σας το πω με βεβαιότητα. Υπάρχουν κάποιες έρευνες σχετικά με την τοπική ιστορία, βέβαια.

X: Πιστεύετε πως η ενασχόληση με την τοπική ιστορία θα βοηθούσε και τα παιδιά να ενσωματωθούν στον τόπο;

E2: Είναι πολύ πιθανό. Όσο πιο πολλά ξέρεις για τον τόπο που ζεις, όσο πιο πολύ κάνουμε δραστηριότητες που αφορούν τον τόπο μας τόσο πιο πολύ είναι πιθανό να δεθούν τα παιδιά με τον τόπο. Και βέβαια αν τα φέρνουμε και σε επαφή με την τοπική κοινωνία τότε και η τοπική κοινωνία μάλλον θα τα αγκαλιάσει. Γιατί το σχολείο είναι και επίσημος φορέας και το έργο που γίνεται στα πλαίσια του σχολείου το σέβονται οι άνθρωποι όσο να 'ναι.

X: Μάλιστα. Έχετε όμως την ευελιξία να κάνετε με τα παιδιά τέτοια καινοτόμα προγράμματα τοπικής ιστορίας ας πούμε; Ή να πάρετε άλλες πρωτοβουλίες; Ή το ΑΠ και τα σχολικά εγχειρίδια περιορίζουν το έργο σας;

E2: ... Θα έλεγα ότι οι πρωτοβουλίες περιορίζονται αρκετά από το ΑΠ και τα βιβλία. Τα παιδιά των μειονοτήτων που δεν έχουν τα ελληνικά μητρική γλώσσα χρειάζονται ειδικό πρόγραμμα σπουδών. Πολλές φορές μας φαίνεται γελοίο να ανοίγουμε το βιβλίο και να βλέπουμε ασκήσεις με κανόνες γραμματικής και ορθογραφίας ενώ δεν ξέρουν τα βασικά. Το ίδιο ισχύει και στην γεωγραφία. Συχνά νιώθουμε ότι μας ξεπερνά το ΑΠ. Τρέχει πιο γρήγορα από εμάς και τα παιδιά.

X: Μιλώντας για δυσκολίες μόλις τώρα, στην ορθογραφία και στη γεωγραφία, τί δυσκολίες κυρίως αντιμετωπίζουν τα μουσουλμανόπαιδα της Θράκης;

E2: Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι στο λόγο, κυρίως το γραπτό. Φυσικά αυτό σημαίνει ότι πιο δύσκολα είναι τα μαθήματα που βασίζονται στην αποστήθιση μέσω του λόγου, όπως η ιστορία, η φυσική.

X: Πιστεύετε πως θα βοηθούσε η χρήση της τούρκικης γλώσσας; Από τα βιβλία; Από τους εκπαιδευτικούς;

E2: Σαφώς. Υπάρχουν πολλές έρευνες που αποδεικνύουν ότι πρέπει η νέα γνώση να χτίζεται με βάση την ήδη υπάρχουσα γνώση και στη συγκεκριμένη περίπτωση να χρησιμοποιούμε τα τούρκικα για να μάθουν τα παιδιά ελληνικά.

X: Να τα χρησιμοποιούμε στα βιβλία ή και οι εκπαιδευτικοί; E2: Και τα δυο. Όπως στα σχολεία τα μειονοτικά της Θράκης.

X: Πράγματι έρευνες δείχνουν πως μετά την εφαρμογή του δίγλωσσου προγράμματος των Φραγκιαδάκη-Δραγώνα τα ποσοστά της σχολικής διαρροής μειώθηκαν. Το σχολείο σας συμμετείχε σε αυτό το πρόγραμμα και αν ναι ποια είναι η γνώμη σας για αυτό;

E2: Ξέρω το πρόγραμμα. Εγώ δεν το πρόλαβα. Όμως κρίνοντας από τη σημερινή κατάσταση θα έπρεπε να συνεχισθεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

X: Εσείς τι πιστεύετε πως ευθύνεται για τις απουσίες και τη σχολική διαρροή; Που τα αποδίδετε; E2: Η γλώσσα ευθύνεται. Τα παιδιά ζορίζονται πολύ και στο τέλος τα παρατάνε. Κι επίσης τα παιδιά και οι γονείς τους δεν έχουν μάθει να παλεύουν για κάτι καλύτερο. Και σαφώς τελικά φαίνεται ότι τα καταφέρνουν καλύτερα στο σχολείο και στην εκμάθηση της γλώσσας τα παιδιά που θέλουν να παλέψουν για κάτι καλύτερο.

X: Μάλιστα, όσον αφορά τη γλώσσα, ποιος πιστεύετε ότι βοηθά περισσότερο να μάθουν τα παιδιά ελληνικά; Η τηλεόραση, το σχολείο, οι φίλοι ή τα εξωσχολικά μαθήματα;

E2: Συμπληρώνουν το ένα το άλλο, δε μπορώ να ξεχωρίσω κάποιο. Χ. αν τα βάζατε σε σειρά προτεραιότητας

E2: Μάλλον οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, σχολείο, εξωσχολικές δραστηριότητες και μαθήματα. τηλεόραση.

X: Θα συμμετείχατε σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που να αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αν σας δινόταν η ευκαιρία;

E2: Φυσικά.

X: Σε ποια θέματα πιστεύετε ότι θα έπρεπε να επικεντρωνόταν μια τέτοια επιμόρφωση;
 E2: Πιστεύω ότι θα έπρεπε να επικεντρώνεται σε τρόπους που μπορούμε να αξιοποιήσουμε τη γλώσσα και τα πολιτιστικά στοιχεία της μειονότητας όχι μόνο αυτής που μελετάς εσύ, κάθε μειονότητας στην εκπαιδευτική πράξη. Γιατί, αυξάνονται τα παιδιά από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα.
 X: Δύο ακόμα ερωτήσεις και τελειώνουμε... Παρατηρείτε αν και κατά πόσο ελληνοποιούν τα ονόματά τους, πχ. Νούρος, Σίσι, Μέμος, Τζέβος, Ρέντζος, Παναγιώτης;
 E2: Κάποιοι το κάνουν αλλά όχι τόσο εμμονικά πλέον. Λίγοι, εννοώ. X: Γιατί πιστεύετε πως γίνεται αυτό;
 E2: Ε... Δεν έχω ρωτήσει ποτέ κανέναν τους. Πιστεύω ότι το κάνουν πιο πολύ για πλάκα. Σαν παρατσούκλια. Όχι επειδή έχουν πρόβλημα με το μουσουλμανικό όνομα.
 X: Ωραία, και μια ακόμα ερώτηση... Οι κηδεμόνες κάθε πόσο έρχονται;
 E2: Οι κηδεμόνες έρχονται σπάνια όταν έχουμε κάποια ενημέρωση αλλά εδώ που τα λέμε και οι ενημερώσεις μας σπάνιες είναι. Μία φορά το μήνα ας πούμε. Και σε καμία εκδήλωση.
 X: Τέλεια. Ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο σας! E2: Ευχαρίστησή μου!

 Εκπαιδευτικός 3^{ος}, γυναίκα

X: Καλησπέρα.

E3: Καλησπέρα.

X: Να σας ρωτήσω και για το τυπικό της υπόθεσης αν έχετε πρόβλημα να ηχογραφηθεί η κουβέντα μας.

E3: Όχι, δεν έχω κανένα πρόβλημα αρκεί να είναι ανώνυμη.

X: Εννοείται. Ας ξεκινήσουμε από τις σπουδές σας;

E3: Τελείωσα την ακαδημία και παρακολούθησα τη γνωστή εξομοίωση και μετά και αρκετές επιμορφώσεις. Τελικά έκανα και Μεταπτυχιακές Σπουδές. Δούλεψα 20 χρόνια με παιδιά μειονοτήτων από διάφορες θέσεις.

X: Πολύ ωραία. Μήπως μαζί με όλα τα άλλα γνωρίζετε τούρκικα;

E3: Όχι.

X: Έχετε όμως καθόλου ιδέα πότε εγκαταστάθηκαν μουσουλμάνοι από τη Θράκη στην περιοχή του Κεραμεικού;

E3: Ναι, αυτό το γνωρίζω. Το 1960 και το 1980 ως σήμερα. Τότε έγιναν μεγάλα κύματα μετανάστευσης εσωτερικής αλλά πλέον δεν έρχονται. Φεύγουν! (γελά)

X: Κι εγώ αυτή την εικόνα έχω. Μήπως γνωρίζετε και κάποιο μουσουλμανικό έθιμο που διατηρούν οι μουσουλμάνοι της περιοχής;

E3: Ε ναι. Οι γάμοι τους. Έχω πάει κι όλες σε μαθητές μου που με έχουν προσκαλέσει. X: Α ! Μένετε και εδώ;

E3: Όχι όχι.

X: Θα μπορούσατε να μείνετε στην περιοχή του Κεραμεικού-Βοτανικού;

E3: Ναι, γιατί όχι. Πιο πολύ στο Βοτανικό ίσως πιο εύκολα, είναι πιο ήσυχα.

X: Πάντως από την εικόνα που έχετε της περιοχής ως χώρο εργασίας σας υπάρχει κάτι που σας φέρνει στο μυαλό τους μουσουλμάνους;

E3: Το παζάρι που γίνεται εδώ και τόσα χρόνια. Συμμετέχει όλη η μουσουλμανική κοινότητα της Θράκης εκεί. Είναι ο βασικός τους οικονομικός πόρος για τους πιο πολλούς. Και μαθητές μας δούλευαν πάντα εκεί.

X: Γνωρίζετε αν υπάρχει Μουσείο Κεραμεικής στη γειτονιά; E3: Ναι.

X: Πιστεύετε θα ήταν πιο χρήσιμο για τα παιδιά να πάνε στο Μουσείο Φωταερίου ή Κεραμεικής ή να πάνε στην Ακρόπολη;

E3: Πιστεύω πως είναι και τα δύο σημαντικά. Τα παιδιά είναι ανάγκη να έχουν εικόνα και της ιστορίας της πόλης τους γιατί είναι πιο εύκολο να αγαπήσουν έτσι τη γεωγραφία. Ξεκινώντας από κοντά τους, από το μέρος που ζουν. Μετά όμως πρέπει να έχουν και εικόνα της χώρας ολόκληρης και του κόσμου και πάει λέγοντας...

X: Άρα θα βοηθούσε, πιστεύετε, τα παιδιά να μάθουν γεωγραφία αν στο σχολείο τα φέρνατε σε επαφή με τη γειτονιά και την πόλη;

E3: Ναι, βέβαια. Πρέπει έτσι να ξεκινάει κανονικά η επαφή με τη γεωγραφία.

X: Ναι αλλά το ΑΠ και τα σχολικά εγχειρίδια γεωγραφίας και όχι μόνο πώς επηρεάζουν τέτοιες δράσεις;
Ε3: Είναι περιοριστικά αυτή είναι η αλήθεια. Είναι περιοριστικά γιατί είναι δύσκολο στον καθημερινό αγώνα δρόμου να προλάβει ο δάσκαλος την ύλη του υπουργείου να σχεδιάζει και πρωτοβουλίες. Ειδικά όσον αφορά παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα. Πώς να διδάξεις γεωγραφικούς όρους όπως η στέπα στις μεγάλες τάξεις που μελετάς αν τα παιδιά καλά καλά δεν ξέρουν τι είναι πιο βασικές λέξεις όπως ο καιρός.

X: Έχουν παρατηρηθεί μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής των μουσουλμανόπαιδων. Εσείς τι παρατηρείτε πως ευθύνεται για τις απουσίες και τη σχολική διαρροή;

Ε3: Ε η γλώσσα είναι η μεγαλύτερη αιτία που τα παιδιά παρατάνε το σχολείο. Μετά φτάνει και οι γονείς που δεν τα πιέζουν και τους δίνουν διεξόδους στο παζάρι και στις αγροτικές δουλειές από μικρά. Προδιαγράφουν δηλαδή το μέλλον των παιδιών.

X: Είπατε για τη γλώσσα πάλι. Τί δυσκολίες δημιουργεί στα μουσουλμανόπαιδα της Θράκης η δυσκολία με τα ελληνικά;

Ε3: Η πιο μεγάλη δυσκολία είναι στο γραπτό λόγο. Προφορικά υστερούν βέβαια αλλά συνεννοούνται. Στο γραπτό λόγο η κατάσταση είναι τραγική.

X: Στα άλλα μαθήματα;

Ε3: Και στα άλλα μαθήματα υπάρχουν προβλήματα όπως είπα και με τη γεωγραφία. Στην ιστορία ας πούμε, ή στη φυσική.

X: Έρευνες δείχνουν πως μετά την εφαρμογή του δίγλωσσου προγράμματος των Φραγκουδάκη-Δραγώνα τα ποσοστά της σχολικής διαρροής μειώθηκαν. Το σχολείο σας συμμετείχε σε αυτό το πρόγραμμα και αν ναι ποια είναι η γνώμη σας για αυτό;

Ε3: Ναι συμμετείχε. Πραγματικά υπήρξαν αποτελέσματα και ξέρω πως τα παιδιά που παρακολούθησαν το πρόγραμμα συνέχισαν και καλά στις επόμενες βαθμίδες.

X: Υπάρχει κάποια έρευνα, ξέρετε;

Ε3: Όχι, αυτό δεν το γνωρίζω αλλά παρακολουθώ τα πράγματα. Μπορείς να δεις στο σάιτ του ΚΕΜΟ ή να επικοινωνήσεις κατευθείαν με τη Δραγώνα που ήταν επιστημονική υπεύθυνη.

X: Ναι... το έχω ήδη κάνει και δεν υπάρχει κάποιο επίσημο στοιχείο, δημοσιευμένο εννοώ. Πιστεύετε ότι έπρεπε να συνεχιστεί το πρόγραμμα;

Ε3: Πρόγραμμα επιδοτούμενο ήταν οπότε δύσκολο. Θα έπρεπε όμως αν όντως τα αποτελέσματά του ήταν καλά να εφαρμοσθεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα μιας και στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης εφαρμόζεται πάγια πλέον.

X: Πιστεύετε πως θα βοηθούσε η χρήση της τούρκικης γλώσσας; Από τα βιβλία; Από τους εκπαιδευτικούς;

Ε3: Ναι σίγουρα. Αυτή την πρακτική ακολουθούν και στα μειονοτικά της Θράκης και πλέον τα ποσοστά αναλφαριθμητισμού έχουν μειωθεί.

X: Έχετε παρατηρήσει αν και κατά πόσο ελληνοποιούν τα ονόματά τους, πχ. Νούρος, Σίσι, Μέμος; Ε3: Όχι δε νομίζω πως γίνεται από τους μουσουλμάνους. Το έκαναν έντονα οι αλβανοί μαθητές μου που βαφτίζονταν κίολας.

X: Εννοώ ότι κάποιες φορές βάζουν ελληνικές καταλήξεις όχι πως βαφτίζονται. Ούτε εγώ έχω τέτοια εικόνα.

Ε3: Α ναι κοίτα υπάρχουν περιπτώσεις που ξέρω κι άλλαξαν εντελώς όνομα. Αλλά τα παιδιά νομίζω το έχουν ίσως για παιχνίδι.

X: Με τους κηδεμόνες των παιδιών αυτών τι συνεργασία είχατε;

Ε3: Καλή, δε μπορώ να πω. Δεν είχα προβλήματα με τους μουσουλμάνους, ήσυχοι άνθρωποι. Αλλά ξέρεις παντρεύονται μικροί, χωρίζουνε μικροί και πολλά παιδιά μένουν με τους παππούδες που και δουλεύουν για να τα βγάλουν πέρα και μεγάλοι άνθρωποι είναι. Άρα ζορίζονται να παρακολουθήσουν το σχολείο και να έρθουν στις συναντήσεις μας. Παρόλα αυτά όταν τους καλούμε έρχονται. Έχουν αγωνία για τα παιδιά.

X: Κλείνοντας, ποιος πιστεύετε ότι βοηθά περισσότερο να μάθουν τα παιδιά ελληνικά; Η τηλεόραση, το σχολείο, οι φίλοι, τα εξωσχολικά μαθήματα;

Ε3: Σίγουρα ο καθένας παίζει το ρόλο του αλλά εδώ που τα λέμε τη μεγαλύτερη βοήθεια μπορεί να την προσφέρει το σχολείο. Το σχολείο είναι αρμόδιο για αυτή τη δουλειά. Η οικογένεια μπορεί να μην ξέρει ή να μην θέλει ή να μην μπορεί να βοηθήσει. Να μην μπορεί να προσφέρει εξωσχολικά μαθήματα. Να μην μπορεί να ελέγξει λόγω ωραρίων ή άγνοιας τις τηλεοπτικές εκπομπές που βλέπει το

παιδί. Το σχολείο μπορεί να συμβουλέψει την οικογένεια σχετικά το ρόλο της στην εκμάθηση των ελληνικών.

X: Και οι φίλοι;

E3: Οι φίλοι είναι σημαντικοί. Αλλά κι εδώ οι δάσκαλοι έχουν τον τρόπο τους να φέρνουν κοντά τα παιδιά που μιλούν και τα παιδιά που δε μιλούν ελληνικά για να εξασκούνται.

X: Πώς θα γίνει όμως αυτό αν τα σχολεία είναι αμιγώς μειονοτικά;

E3: Δε θα γίνει.

X: Ωραία. Σας ευχαριστώ πραγματικά πάρα πολύ για το χρόνο σας.

E3: Να 'σαι καλά γλυκιά μου.



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

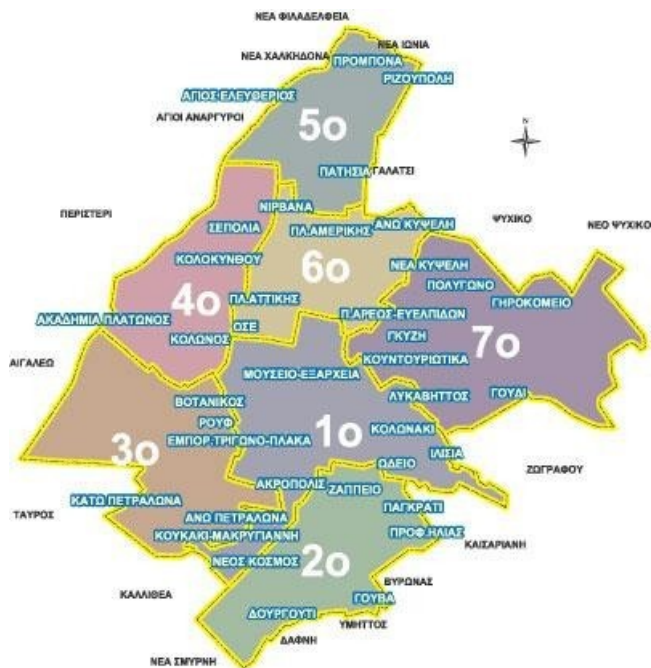
ΑΔΕΙΑ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Δηλώνω υπεύθυνα πως επιτρέπω στο παιδί μου να συμπληρώσει ανώνυμα το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που συνέταξε η ερευνήτρια Χρύσα Οδατζίδου για τη μεταπτυχιακή της εργασία στο ΠΜΣ Εκπαίδευση και Πολιτισμός του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου.

Ονοματεπώνυμο

Υπογραφή

ΕΙΚΟΝΕΣ



(εικόνα 1)
Χάρτης Δημοτικών Διαμερισμάτων Δήμου Αθηναίων



(εικόνα 2)
Φυλλάδιο Φεστιβάλ Βοτανικού 2016



(εικόνα 3)

Φωτογραφία από το χώρο που διεξάγεται το Κυριακάτικο Παζάρι στο Βοτανικό-Ελαιώνα



(εικόνα 4)

Αφίσα από το 1ο Φεστιβάλ του Σωματείου Ρακοσυλλεκτών Ο Ερμής